

아동의 개인 및 가족 변인과 교실의 심리사회적 환경이 유능감에 미치는 영향*

Individual and Family Variables and Classroom Environment that Affect Children's Perceived Competency

이경님**

동아대학교 가정관리학과 교수

Lee, Kyung-Nim

Dept. of Home Management, Dong-A University

Abstract

This study examined different individual, family factors and classroom environment that affect children's perceived competency. For an analysis, achievement motivation, intrinsic locus of control and anxiety were included in individual variables. For family factors, parental support and marital conflict were examined. For classroom psycho-social environment, teacher support, peer relations, classroom involvement and teacher control were used. The sample consisted of 565 fifth and sixth grade children. Statistics and methods used for the data analysis were Cronbach's alpha, Factor analysis, frequency, percentage, t-test, Pearson's correlation, and Hierarchical Regression. Several major results were found from the analysis. First, boy's perceived academic competency was higher than girl's. And no sex difference was in children's social and athletic competency. Second, boy's and girl's perceived academic and social competency and boy's perceived athletic competency had a positive correlation with achievement motivation, intrinsic locus of control, parental support, teacher support, peer relations and classroom involvement. And girl's perceived athletic competency had a positive correlation with achievement motivation, intrinsic locus of control, parental support and peer relations. But boy's and girl's perceived academic and social competency and boy's perceived athletic competency had a negative correlation with anxiety and parental marital conflict. Third, the most important variable predicting boy's and girl's perceived academic competency was achievement motivation. The most important variable predicting boy's and girl's perceived social competency was peer relations. And the most important variable predicting boy's perceived athletic competency was peer relations. On the other hand, the most important variable predicting girl's perceived athletic competency was father's support.

Key Words : perceived competency, achievement motivation, anxiety, parental support and marital conflict, classroom environment

I. 문제의 제기

우리는 자신이 속한 사회에서 능력을 인정받고 가치있다고 지각할 때 일상생활에서 더 한층 적극적이고 성취를 위해 노력하게 된다. 특히 학령기 아동의 경우 자신에 대한 유능감은 자신감을 갖고 학교에서나 또래 관계에서 성

공적으로 기능하고 적응하는데 매우 중요하다.

아동의 일시적인 낮은 유능감은 정서적인 불쾌감으로 이어지며 대부분의 경우 쉽게 극복될 수 있다. 그러나 낮은 유능감이 장기적으로 지속될 경우 학업성취의 부진, 비행, 행동문제 및 우울, 나아가 자살 등 다양한 심각한 부적응 문제를 야기한다(Harter & Marold, 1992). 반면 아동의 높은 유능감은 건강한 성격발달과 바람직한 학업성취 및

* 이 논문은 2006학년도 동아대학교 학술연구비(공모과제) 지원에 의하여 연구되었음.

** Corresponding author: Lee, Kyung-Nim
Tel: 051) 200-7311, Fax: 051) 200-7312
E-mail: knlee@dau.ac.kr

적응과 관련이 있음이 밝혀지고 있다(Coopersmith, 1967; Harter, 1982). 이처럼 자신의 유능감에 대한 아동의 평가는 학업성취, 행동과 심리적 안녕의 모든 측면에 영향을 줄 수 있는 자아의 가장 중요한 요인이다(Shaffer, 1999).

유능감은 다양한 성취영역에서 자신이 지니고 있는 능력(competency)에 대한 지각과 그 평가로 정의된다(서미정, 김경연, 2000). 유능감은 자아존중감의 중요한 한 차원으로 오랫동안 자아 관련 연구의 초점이 되어 왔다. 이미 100여년 전 자아개념의 창시자인 Williams James(1890~1963)는 자기의 능력에 대한 지각이 자아존중감의 중요한 기반이 된다고 지적하였다. Cooley(1902)와 Mead(1934)도 자신의 능력이나 행동기술에 대한 지각이 아동의 자아존중감의 가장 중요한 내적 요인이라고 보았다(Owens, 2002). 유능감에 대한 오랫동안의 지속적인 관심과 더불어 그 구성개념의 측정에 관한 연구도 활발히 진행되었다. Harter(1982, 1985)에 의하면 유능감은 다양한 요인으로 구성되는데 아동은 자신이 경험하는 다양한 생활영역을 통합하여 하나의 차원으로 자신의 능력을 지각하고 평가하는 것이 아니라 다양한 다른 영역을 각각 구분하여 자신의 유능감을 평가한다. 또한 모든 아동은 8세가 되면 기본적으로 적어도 인지, 사회, 신체운동의 세 영역에 대한 유능감을 구분하여 평가하고 지각하므로 유능감에 대한 다영역적인 접근이 필요하다고 보았다. 이러한 유능감에 대한 다차원적 접근은 초기의 자아평가에 관한 단일차원적 접근의 연구들(Coopersmith, 1967; Piers & Harris, 1964)의 대안으로 많은 연구들에 의해 그 타당성이 지지되고 있다. 이와 더불어 최근에는 몇몇 연구에 의해 유능감의 하위 영역과 그 관련변인들이 다르다는 것이 밝혀지고 있어(서미정, 김경연, 2000; 이주리, 1994; 한중혜, 1996; Cause, 1987) 유능감에 영향을 미치는 관련변인이 유능감의 하위요인별로 차이가 있는지에 대한 종합적인 검토가 필요하다.

지금까지의 아동의 유능감과 관련 변인들에 관한 연구들을 살펴보면 크게 아동의 개인 특성, 가족 변인과 교실 환경으로 구분될 수 있었다.

먼저 아동의 개인적 특성으로 성취동기, 내외 통제소재와 불안이 많은 주목을 받고 있었다(김주영, 2005; 박수남, 1990; 박정아, 2003). 이들에 의하면 아동의 성취동기가 높을수록 통제소재가 내재적일수록 불안이 낮을수록 유능감이 높은 것으로 나타났다. 유능감에 영향을 미치는 가족 변인으로 부모지지 및 부모의 부부갈등이 중요하게 다루어지고 있었다(김연희, 박경자, 2001; 박정아, 2003). 이와 관련된 연구들에 의하면 아동이 부모지지를 높게 지각할수록 부부갈등을 적게 지각할수록 유능감은 높게 나타났다. 아동의 개인 변인, 가족 변인과 함께 최근 몇 연구에 의해 교실 환

경이 아동의 유능감에 의미있는 영향이 있음이 밝혀지고 있다(Moos & Trickett, 1987; Nelson, 1984). 그러나 아직 국내에서는 아동의 유능감에 대한 교실환경의 관계를 검토한 연구는 없어 이에 대한 보완이 필요하다.

이와 같이 아동의 유능감과 관련변인들에 관한 선행연구들을 종합하면 아동의 성취동기, 내재적 통제소재, 불안의 개인변인, 부모지지와 부모의 부부갈등의 가족변인 및 교실의 심리사회적 환경이 아동의 유능감에 중요한 영향을 미침을 알 수 있다. 그런데 이들 요인들은 각각 개별적으로 아동의 유능감에 미치는 영향이 검증되고 있으나 개인, 가족변인 및 교실환경을 모두 포함하여 아동의 유능감에 대한 관련 변인들의 중요성을 확인한 연구는 없었다. 뿐만 아니라 아동의 유능감에 영향을 미치는 관련요인이 유능감의 영역별로 차이가 있는지를 살펴보는 연구에 대한 필요성이 지속적으로 제기되고 있으나 이에 대한 종합적인 검토는 아직 미흡하다고 본다. 그러므로 아동의 학업, 사회 및 신체운동의 유능감에 대한 아동개인과 가족요인을 비롯한 교실의 환경요인이 미치는 영향의 차이에 대한 통합된 시각을 갖기 위해 이를 검토하는 연구는 의의 있다고 본다.

또 다른 한편 아동의 유능감이 일부 하위요인에서 성별 차이가 발견되었다는 연구(공인숙, 1989; 서미정, 김경연, 2000; 한중혜, 1996; Cause, 1987)도 있어 아동의 유능감에 대한 관련변인들의 관계 및 그 중요성이 남아와 여아 간에 차이가 있는지를 검토함도 필요하다고 본다.

본 연구는 선행연구의 문제점과 연구의 필요성을 토대로 초등학교 5학년과 6학년 아동을 대상으로 유능감에 대한 아동개인과 가족변인 및 교실의 심리사회적 환경의 관계를 파악하고 이들 변인들의 상대적 중요성을 성별에 따라 살펴보는데 목적을 두었다. 본 연구의 결과를 통하여 아동의 유능감에 어떠한 요인들이 중요한 영향을 미치는지를 이해하는데 도움이 되고 유능감 증진을 위한 프로그램의 기초자료가 되리라 기대한다.

본 연구에서 설정된 구체적 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 아동의 유능감(학업, 사회 및 운동)은 성별에 따라 차이가 있는가?
- 연구문제 2. 아동의 유능감과 개인(성취동기, 내재적 통제소재, 불안) 및 가족 변인(부모지지, 부모의 부부갈등)과 교실의 심리사회적 환경(교사지지, 교우관계, 수업참여, 교사통제)의 관계는 성별에 따라 어떠한가?
- 연구문제 3. 아동의 유능감에 대한 개인 및 가족 변인과 교실의 심리사회적 환경의 상대적 중요성은 성별에 따라 어떠한가?

II. 선행연구의 고찰

선행연구들을 검토하여 아동의 유능감에 영향을 미치는 관련변인들을 하위요인별로 분석한 연구는 많지 않았기 때문에 자아존중감 및 자아개념을 포함하여 아동의 유능감에 영향을 미치는 요인들에 관한 선행연구들을 살펴보면 다음과 같이 정리 되었다.

먼저 유능감에 많은 영향을 미치는 아동의 개인적 요인으로 성취동기를 들 수 있다. 성취동기는 과제를 수행하는 과정에서 목표를 달성하고 높은 성취기준을 충족시키려는 자발적 의지로(Shaffer, 1999) 자기에 대한 신뢰, 책임감 및 목적을 달성하려는 자발성과 같은 개인적 속성을 의미한다(Fyans et al., 1983). 성취동기가 높은 개인들은 낮은 개인들보다 성공에 대하여 동기화 되어 있으므로 과제 수행에 더 많은 노력을 기울인다(Brophy, 1998). 또한 이들은 자신의 능력에 더 자신감을 가지며, 능력과 성취수행 사이에 높은 상관성이 있다고 믿는다(McClelland, 1961). 따라서 성취동기에서의 개인차는 자신의 능력에 대한 지각의 차이를 가져오므로(장휘숙, 1994) 성취동기와 유능감은 밀접한 관련이 있을 것으로 가정된다. 이에 대한 선행연구들을 살펴보면 아동과 청소년의 성취동기와 학업, 사회 및 운동적 유능감 혹은 자아존중감 간에 정적인 상관관계가 보고되었고(김주영, 2005; 이경남, 2006; 홍성훈, 2002) 청소년의 성취동기와 자아개념 간에 유의한 정적 상관성이 나타났으며 특히 학업적 자아개념과 가장 높은 상관성이 나타난 것으로 밝혀졌다(김주년, 1994). 유사하게 성취동기의 수준이 높은 집단이 낮은 집단보다 자기효능감이 더 높은 것으로 밝혀졌다(박정근, 2002). 이와 같은 연구결과들에 의해 성취동기는 아동의 유능감의 중요한 예측변인이 되리라 볼 수 있다.

유능감과 관련이 있는 아동의 중요한 개인적 요인 중 내외통제소재가 있다. 내외통제소재는 학업성취나 수행에 중요한 영향을 미치는 요인으로(Owens, 2002) 아동이 행동의 결과의 원인을 자신의 능력, 노력 및 의지 등의 내재적 요인으로 혹은 운, 과제의 난이도 및 환경 등의 외재적 요인으로 지각하는가에 따라 내재적 통제소재와 외재적 통제소재로 구분된다. 내재적 통제소재의 경향이 높은 아동은 자신의 행동 결과의 원인을 자신이 통제 할 수 있는 내재적인 것으로 지각하며 자신의 능력이나 의지에 대한 확신과 기대가 높기 때문에(Eccles, Wigfield & Schiefel, 1997) 유능감이 높을 것이다. 반면 외재적 통제소재의 경향이 높은 아동은 자신의 행동결과의 원인을 자신이 통제 할 수 없는 외재적인 것으로 지각하며 자신의 능력이나 의지에 대한 확신과 기대가 낮기 때문에 유능감이 낮을

것이다. 이와 관련된 연구들을 살펴보면 내재적 통제소재의 아동이 외재적 통제소재의 아동보다 사회, 신체, 행동의 유능감이 높았으며(박수남, 1990) 학업, 사회 및 신체운동의 각 영역에서 성공의 원인을 내재적으로 지각할수록 아동의 유능감이 높았다(서미정, 김경연, 2000). 유사하게 아동의 자아존중감은 성공 상황에서의 내적귀인과 정적관계가 외적귀인과는 부적관계가 보고되었다(김연희, 박경자, 2001). 이와 같은 연구결과들의 일치에 의해 내재적 통제소재가 아동의 유능감에 긍정적 영향을 미치는 중요한 예측변인임을 알 수 있다.

성취동기와 내재적 통제소재가 아동의 유능감에 긍정적 영향을 미친다면 불안은 유능감에 부정적인 영향을 미치는 개인적 요인이다. 오늘날 개인의 능력과 성과를 중요시하는 사회에서는 아동들은 학업 및 다양한 성취영역에서 부모나 교사로부터 과도한 기대와 요구를 받고 있어 학교, 가정 및 또래관계 등 다양한 상황에서 아동은 높은 불안을 보이는 경우가 많다. 어느 정도 낮은 불안은 아동의 성취동기를 향상시켜 주기도하나 높은 불안은 학업성취를 떨어뜨리고 대인관계의 위축을 야기하여 아동의 부적응의 중요한 요인이 되고 있다. 불안이 높은 아동은 심각한 경우 다양한 부적응 문제를 표출하고 있어 불안이 아동의 능력을 저해하는 요인이 될 수 있다(Rappe et al., 2000). 불안과 아동의 유능감의 관계를 살펴본 연구에 의하면 아동의 불안이 높을수록 학습, 사회, 신체, 행동 및 전체 자아존중감이 낮은 것으로 밝혀졌다(박정아, 2003). 유사하게 불안과 자아개념은 부적관계가 있다고 보고되었다(성금자, 1993). 이와 같은 연구결과들에서 불안은 아동의 유능감을 저해하는 부정적인 요인임을 알 수 있다.

아동의 자아에 대한 지각은 자신과 접하는 환경의 경험을 통하여 형성되기 때문에(Marsch, Craven & Debus, 1998) 아동의 성장과 적응에 직접적 영향을 미치는 가정환경과 학교환경은 아동의 유능감에 중요한 영향을 미친다. 먼저 아동의 사회화 과정의 일차적 장소인 가정의 심리적 환경은 유능감에 밀접한 관련이 있다. 특히 부모는 가정에서 아동이 가장 많이 상호작용하며 아동의 성장과 발달에 직접적인 역할을 하므로 유능감 발달에 결정적인 영향을 미친다(Shaffer, 1999). 무엇보다 부모의 자녀에 대한 인정과 심리적 지지는 아동의 자신에 대한 인식에 중요한 영향을 미친다(Dubow & Ulman, 1989). 가정에서 부모로부터 정서적 지지를 경험하는 아동은 자신이 사랑받고 있으며 가치있고 타인으로부터 높이 평가받겠다고 지각하게 되며 이는 자기 능력의 지각에 긍정적인 영향을 미친다. 반면 부모로부터 수용되지 못하고 인정을 받지 못한다고 생각하는 아동은 자신에 대하여 부정적인 표상을 형성하여 심리적인 불안정과 자신의 가치에 대하여 회의를 경험

하게 되며 이는 자기능력지각에 부정적인 영향을 미친다. 실제로 부모의 아동에 대한 정서적 지지와 아동의 유능감의 관계를 살펴본 연구에 의하면 부모의 지지를 많이 받는다고 지각하는 아동이 적게 받는다고 지각하는 아동보다 자아존중감이 높았으며(김연희, 박경자, 2001) 부모의 긍정적 지지와 아동의 자아존중감은 정적관계가 나타났다(김문혜, 1999; Cause, 1987). 유사하게 어머니의 애정적 양육행동은 아동의 인지, 사회, 신체, 외모, 행동 및 전반적인 자아존중감과 정적 관계가 보고되었으며(이숙, 최정미, 2003) 부모의 민주적인 양육행동과 아동의 높은 자아존중감은 관련이 있다고 밝혀지고 있다(Scott, Scott & McCabe, 1991). 이와 같은 연구 결과들의 일치는 부모의 지지는 아동의 유능감 형성에 긍정적인 영향을 미치는 중요한 보호요인임을 의미한다. 그런데 아버지와 어머니의 자녀에 대한 자극이 아동의 발달과 적응에 다르게 영향을 미칠 수 있어(김은경, 유가효, 2002) 아버지와 어머니를 구분하여 아동의 유능감의 하위영역에 따라 부모지지가 미치는 영향이 차이가 있는지를 검토할 필요도 필요하다.

부모의 부부 적응은 부부의 심리적 만족뿐만 아니라 자녀의 양육에도 긍정적 태도를 가지게 하여 자녀의 건강한 발달과 바람직한 행동에 도움을 준다. 그러나 부부의 부부갈등은 자녀의 심리적 불안을 야기하며 이로 인하여 아동의 다양한 행동문제와 부적응을 초래하게 된다(Grych & Fincham, 1990). 아동이 지각한 부모의 부부갈등은 자녀의 과다행동, 공격, 비행의 외현화 행동문제와 불안, 우울, 위축 등의 내면화 행동문제와 관련이 있다고 보고되고 있어(권영옥, 이정덕, 1999; 김선희, 2000; Harold & Conger, 1997) 부모의 부부갈등은 아동의 발달과 적응에 부정적 영향을 미치는 의미있는 요인으로 볼 수 있다. 이러한 맥락에서 아동이 지각한 부모의 부부갈등과 아동의 유능감의 관계를 살펴본 연구에 의하면 부모의 부부갈등과 아동의 학업, 사회, 신체, 행동 및 전반적인 유능감의 부적관계가 밝혀졌다(박정아, 2003). 이와 유사하게 부모의 부부불화와 자아존중감은 부적관계가 나타났음이 보고되었다(김상빈, 1994). 이러한 연구결과들로 미루어 볼 때 부모의 부부갈등은 아동의 유능감 형성에 부정적인 영향을 미치는 위험요인으로 볼 수 있다.

학교는 학령기 아동이 하루의 대부분의 시간을 보내는 생활의 장이며 아동의 지적, 사회·정서적 발달에 중요한 영향을 미치는 성장환경으로 사회화 과정의 대행자(agent of socialization)이다(Shaffer, 1999). 학교생활의 대부분은 교실에서 이루어지므로 교실환경은 학령기 아동의 인지적, 정서적 행동과 적응에 많은 영향을 주게 된다(Nelson, 1984; Zelen, 1993). 교실환경이 아동의 행동과 적응에 미치는 영향에 관련된 연구들은 교실크기, 교과과정, 교실관

리유형 및 교사요인 등 구조적 물리적 환경보다는 교실의 분위기(classroom climate)와 관련된 교실의 심리사회적 특성에 초점을 맞추고 있다. 즉 이들 연구들은 교실의 객관적인 환경보다는 아동이 주관적으로 지각하는 교실의 사회적 맥락에 의한 심리사회적 특성이 아동의 학습, 성취결과와 관련된 인지 및 자신감, 안정감의 정서적 행동과 적응에 더 의미있는 영향을 미친다고 보고하였다(Fraser, 1991; Trickett & Moos, 1973). 이들은 교실의 심리사회적 분위기와 관련된 환경을 심리사회적 환경(psychosocial environment)이라 제시하고 이를 교실환경의 주요한 요소로 보고 있다. 교실의 심리사회적 환경은 그 교실에 소속된 교사와 학생, 학생과 학생의 상호작용을 통하여 만들어진 심리사회적 맥락을 의미하며 교사와 아동의 관계, 아동과 아동간의 관계, 아동의 수업참여와 경쟁, 과제 및 목표지향, 교실규칙의 명료와 교사통제가 포함된다. 교실의 심리사회적 환경과 아동의 학업성취 및 학습효과에 관련된 연구들은 지속적으로 이루어지고 있다. 이들을 살펴보면 교실의 심리사회적 환경이 아동의 행동과 적응에 미치는 영향에 관련된 12개의 연구들을 종합하여 메타분석한 연구(Haertel, Walberg & Haertel, 1981)에서 아동이 지각한 교실의 심리사회적 환경은 아동의 학업성취, 학습동기 및 학교 만족과 밀접한 관련이 있음이 밝혀지고 있다. 이와 같은 연구결과들에서 교실의 심리사회적 환경은 아동의 학업수행과 학습효과 및 인지적 성취의 중요한 예측요인임을 알 수 있다. 뿐만 아니라 최근에는 교실의 심리사회적 환경이 아동들의 심리적 적응과 정의적 발달에도 중요한 영향을 미친다고 본다(Fraser, 1991; Zelen, 1993). 이와 관련하여 학령기 아동의 중요한 생활 장소인 교실의 심리사회적 분위기는 아동의 유능감과 자아개념 형성에 의미있는 영향을 미치리라 보고 이를 검토한 연구들이 축적되고 있다. 초기 청소년이 지각한 교실환경과 학업적 자아개념은 관계가 있으며(Nelson, 1984) 학생들이 지각한 교실에서의 교사지지, 자율성, 규칙의 명료성과 개방적 의사소통은 학생들의 자아존중감과 정서적 관계가 있는 것으로 보고되었다(Moos & Trickett, 1987). 유사하게 초등학교 고학년들을 대상으로 한 종단연구에서 학교분위기, 교사평가 등의 학교 경험이 아동의 자아존중감의 주요 예측요인임을 밝히고 있다(Hoge & Smit, 1990). 또한 5학년 아동을 대상으로 아동의 지각된 교실환경과 자아개념의 관계를 살펴본 연구(Galluzzi, Kirby & Zucker, 1980)에서도 자아개념이 높은 아동과 낮은 아동은 교실환경을 다르게 지각한다고 보고되었다. 이와 같은 연구결과들을 검토하면 교실의 심리사회적 환경은 아동의 유능감에 영향을 미치는 중요한 요인이라 예측된다. 그런데 이들 연구들의 대부분은 최근 지지되고 있

는 유능감의 다차원적 접근을 고려하지 못한 제한점이 있으며 더욱이 국내에서는 아동이 지각한 교실의 심리사회적 환경이 아동의 유능감에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴본 연구가 없었으므로 이를 보완한 연구가 필요하다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 부산시의 공립초등학교 5학년과 6학년에 재학 중인 565명의 아동이다. 이들 중 5학년은 274명(48.5%) 6학년은 291명(51.5%)이며, 남자는 300명(51.6%) 여자는 265명(48.4%)이다. 이들 아동과 부모의 일반적 특성은 <표 1>과 같다.

2. 연구도구

본 연구에서 사용된 측정도구는 아동의 유능감척도와 개인 및 가족 변인과 교실의 심리적 환경을 측정하기 위한 척도 및 아동의 일반적 배경을 묻는 문항으로 구성되었다.

1) 유능감

아동의 유능감을 측정하기 위하여 서미정과 김경연

(2000)의 학업적 유능감, 사회적 유능감, 운동적 유능감으로 구성되어 있는 학령기 아동의 유능감척도를 사용하였다. 본 연구에서는 의미가 중복되거나 모호하다고 판단되는 문항은 제외하고 학업적 유능감 5문항, 사회적 유능감 7문항, 운동적 유능감 4문항 모두 16문항을 선정하여 구성하였다. 아동의 유능감척도의 요인타당도를 분석하기 위하여 이들 16문항에 대하여 요인분석을 실시하였다. Scree test와 누적분산비율을 고려하여 3요인으로 지정하고 주성분분석 및 varmax 회전법을 적용하여 요인분석을 실시한 결과 두 요인에 공통적으로 요인부하량이 .40이 넘는 한 문항은 제외하고 모두 15문항이 최종분석에 사용되었다. 첫 번째 요인은 모두 5문항으로 전체 변량의 22.32%를 설명하였으며 학업적 유능감으로 명명하였다. 두 번째 요인은 모두 4문항으로 전체 변량의 21.24%를 설명하였으며 운동적 유능감으로 명명하였다. 세 번째 요인은 6문항으로 전체 변량의 19.30%를 설명하였으며 사회적 유능감으로 명명하였다. 그리하여 이들 3요인까지 설명되는 변량은 모두 62.86%로 나타났다. 본 척도는 '전혀 그렇지 않다'에서 '매우 그렇다'의 4점 평정 척도로 구성되었으며 점수가 높을수록 아동의 학업적, 사회적, 운동적 유능감이 높음을 의미한다. 본 연구에서 나타난 척도의 신뢰도 Cronbach's α 는 학업적 유능감 .86 사회적 유능감 .79 운동적 유능감 .90으로 나타났다.

2) 개인변인

(1) 성취동기

아동의 성취동기를 측정하기 위하여 Yu와 Yang(1994)

<표 1> 연구대상 아동과 부모의 일반적 특성

변수	구분	빈도(%)	변수	구분	빈도(%)
아동의 학년	5학년	274 (48.5)	어머니 학력	중졸 이하	44 (7.8)
	6학년	291 (51.5)		고졸	263 (46.5)
아동의 성	남아	300 (53.1)		전문대졸 이상	228 (39.8)
	여아	265 (46.9)	어머니 직업 유무	유	309 (54.7)
아버지의 연령	35세 이하	7 (1.2)		무	248 (43.9)
	36~40세	105 (18.6)	아버지 직업	전문관리직	4 (.07)
	41~50세	420 (74.4)		사무기술직	204 (36.1)
	51~60세	27 (4.8)		자영상공업	196 (34.7)
어머니의 연령	35세 이하	30 (5.3)		피고용기능직	97(17.2)
	36~40세	256 (45.3)		기타	33 (5.8)
	41~50세	260 (46.0)	무	21 (3.7)	
	51~60세	9 (1.6)	가정의 경제수준	부유한 편	134 (23.7)
아버지 학력	중졸 이하	33 (5.9)		보통	380 (67.3)
	고졸	213(37.7)		가난한 편	50 (8.8)
	전문대졸 이상	288 (50.9)			

의 성취동기에서 16문항을 선정한 정갑순(2002)의 성취동기척도를 사용하였다. 본 척도는 '전혀 그렇지 않다' '매우 그렇다'의 4점으로 평정하게 되어 있다. 점수가 높을수록 아동의 성취동기가 높음을 의미한다. 본 연구에서 나타난 척도의 신뢰도 Cronbach's α 는 .80으로 나타났다.

(2) 내재적 통제소재

아동의 내재적 통제소재를 측정하기 위하여 Nowicki와 Strickland(1973)의 아동용 내외통제소재척도(Locus of Control Scale for Children)를 토대로 Connel(1985)의 다차원적 통제지각척도(Multidimensional Measure of Children's Perception of Self-Control)를 참고하여 내재적 통제소재와 외재적 통제소재를 묻는 7문항씩 모두 14문항으로 구성하였다. 그런데 이들 문항 중 척도의 신뢰도를 떨어뜨리는 1문항은 제외하여 모두 13문항이 사용되었다. 본 척도는 '전혀 그렇지 않다'에서 '매우 그렇다'의 4점 평정척도로 구성되었으며 외재적 통제소재의 문항은 역 채점하여 점수가 높을수록 내재적 통제소재의 성향을 지녔음을 의미한다. 본 연구에서 나타난 척도의 신뢰도 Cronbach's α 는 .70으로 나타났다.

(3) 불안

아동의 불안을 측정하기 위하여 전귀연(1994)의 척도를 수정하여 사용한 권미연(1997)의 불안척도를 사용하였다. 본 척도는 모두 6문항이며 '전혀 그렇지 않다'에서 '매우 그렇다'의 4점 평정척도로 구성되었다. 점수가 높을수록 아동의 불안정도가 높은 것을 의미한다. 본 연구에서 나타난 척도의 신뢰도 Cronbach's α 는 .81로 나타났다.

3) 가족변인

(1) 부모지지

아동이 지각한 부모의 지지를 측정하기 위하여 박지원(1985)의 사회적 지지척도에서 문항을 선정하여 구성된 김주영(2005)의 부모지지척도를 아버지와 어머니를 구분하여 사용하였다. 본 척도는 아버지와 어머니의 지지를 측정하는 같은 내용의 각각 10문항씩 5점 평정척도로 구성되어 있다. 점수가 높을수록 아동은 아버지와 어머니의 지지를 높게 지각하는 것으로 해석한다. 본 연구에서 나타난 척도의 신뢰도 Cronbach's α 는 아버지 .92 어머니 .92로 나타났다.

(2) 부부갈등

아동이 지각한 부모의 부부갈등을 측정하기 위하여 권영옥과 이정덕(1999)의 부부갈등척도에서 일부 문항을 선

정하여 구성된 박민정(2003)의 척도를 사용하였다. 본 척도는 부부갈등 시 폭력 사용 여부와 갈등 시 대화의 해결에 관계되는 7문항이며 4점 평정척도로 구성되어 있다. 긍정적 문항은 역 채점하여 점수가 높을수록 아동이 지각하는 부모의 부부갈등이 높음을 의미한다. 본 연구에서 나타난 척도의 신뢰도 Cronbach's α 는 .76으로 나타났다.

4) 교실의 심리사회적환경

아동이 지각한 교실의 심리사회적환경을 측정하기 위하여 Moos(1979)의 교실환경척도(Classroom Environmental Scale)를 토대로 초등학교 아동에 적합하도록 교사지지, 교우관계, 수업참여 및 교사통제의 4 하위유형으로 구성된 박정희(2000)의 교실환경검사를 참조하여 구성하였다. 본 척도는 각 하위영역 5문항씩 모두 20문항으로 '정말 아니다'에서 '아주 그렇다'의 5점 평정척도로 구성하였다. 각 영역에서 점수가 높을수록 아동이 교사로부터 관심, 격려와 지지를 많이 받으며 급우관계가 친밀하고 우정관계가 좋은 것으로 지각하는 것을 의미한다. 또한 아동은 스스로 수업에 적극적으로 참여하고 학습에 대한 흥미와 태도가 좋으며 교사가 교실규칙에 대하여 엄격히 통제하는 것으로 지각하는 것을 의미한다. 본 연구에서 나타난 척도의 신뢰도 Cronbach's α 는 교사지지 .87 교우관계 .87 수업참여 .77 교사통제 .75로 나타났다.

3. 연구절차 및 자료분석

본 연구는 부산시의 S구와 G구의 공립초등학교 2곳을 임의로 선정하여 각 학교의 5학년과 6학년의 10학급씩 모두 600여명의 아동을 대상으로 실시되었다. 조사자들이 2005년 12월 둘째 주에서 셋째 주에 걸쳐 각 학교를 방문하고 먼저 담임교사들에게 연구목적과 방법을 설명한 후 교사들의 협조를 얻어 질문지가 배부되고 응답하게 하여 그 자리에서 회수되었다. 회수된 자료 중 부실 기재된 자료는 제외하고 최종 565부가 분석되었다. 수집된 자료는 Spss win 14.0 통계프로그램을 이용하여 다음과 같은 방법으로 통계처리 되었다. 먼저 연구대상 아동과 부모의 일반적 특성을 파악하기 위하여 빈도와 백분율을 구하고 연구도구의 타당도와 신뢰도를 구하기 위하여 요인분석과 Cronbach's α 계수를 산출하였다. 그리고 아동의 유능감에 대하여 성별 차이를 살펴보기 위해 t-검증을, 개인 및 가족 변인과 교실의 심리사회적 환경의 관계를 검토하기 위하여 Pearson의 적률상관분석을 실시하였다. 또한 아동의 유능감에 대한 개인 및 가족 변인과 교실의 심리사회적

환경의 상대적 영향력을 파악하기 위하여 다중공선성을 검토한 후 위계적 회귀분석을 실시하였다.

IV. 결과 및 해석

1. 성별에 따른 아동의 유능감

아동의 학업, 사회 및 운동적 유능감이 성별에 따라 차이가 있는지를 살펴보기 위해 t-검증을 실시한 결과는 <표 2>와 같다.

<표 2>에 의하면 아동의 학업적 유능감은 성별에 따라 차이가 나타났다. 즉 남아의 학업적 유능감이 여아보다 높은 것으로 나타났다. 그런데 아동의 사회 및 운동적 유능감은 성별에 따른 차이가 나타나지 않았다.

2. 성별에 따른 아동의 유능감과 개인 및 가족 변인과 교실의 심리사회적 환경의 관계

아동의 학업, 사회 및 운동적 유능감에 대한 성취동기, 내재적 통제소재와 불안의 개인변인, 부모지지와 부부갈등의 가족변인 및 교실의 심리사회적 환경과의 관계를 살펴보기 위해 남아와 여아를 구분하여 Pearson의 적률상관분

석을 실시한 결과는 <표 3>과 같다. <표 3>에 의하면 남아와 여아의 학업적 유능감과 성취동기(남아; $r=.50, p<.001$, 여아; $r=.50, p<.001$), 내재적 통제소재(남아; $r=.40, p<.001$, 여아; $r=.32, p<.001$), 아버지지지(남아; $r=.24, p<.001$, 여아; $r=.24, p<.001$), 어머니지지(남아; $r=.24, p<.001$, 여아; $r=.25, p<.001$), 교사지지(남아; $r=.24, p<.001$, 여아; $r=.31, p<.001$), 교우관계(남아; $r=.27, p<.001$, 여아; $r=.35, p<.001$), 수업참여(남아; $r=.34, p<.001$, 여아; $r=.28, p<.001$)와는 정적상관관계가 나타났다. 그런데 남아와 여아의 학업적 유능감은 불안(남아; $r=-.21, p<.001$, 여아; $r=-.24, p<.001$), 부모의 부부갈등(남아; $r=-.28, p<.001$, 여아; $r=-.22, p<.001$)과는 부적상관관계가 나타났다. 또한 <표 3>에 의하면 남아와 여아의 사회적 유능감과 성취동기(남아; $r=.43, p<.001$, 여아; $r=.44, p<.001$), 내재적 통제소재(남아; $r=.42, p<.001$, 여아; $r=.43, p<.001$), 아버지지지(남아; $r=.38, p<.001$, 여아; $r=.38, p<.001$), 어머니지지(남아; $r=.37, p<.001$, 여아; $r=.46, p<.001$), 교사지지(남아; $r=.31, p<.001$, 여아; $r=.35, p<.001$), 교우관계(남아; $r=.62, p<.001$, 여아; $r=.66, p<.001$), 수업참여(남아; $r=.29, p<.001$, 여아; $r=.31, p<.001$)와는 정적상관관계가 나타났다. 그런데 남아와 여아의 사회적 유능감은 불안(남아; $r=-.18, p<.01$, 여아; $r=-.31, p<.001$), 부모의 부부갈등(남아; $r=-.33, p<.001$, 여아; $r=-.23, p<.001$)과는 부적상관관계가 나타났다. 그리고 <표 3>에 의하면 남아와 여아의 운동적 유능감은 성취동기(남아; $r=.22, p<.001$, 여아; $r=.25, p<.001$), 내재적 통제소재(남아; $r=.20, p<.001$, 여아; $r=.18, p<.01$), 아버지지지(남아; $r=.28, p<.001$, 여아; $r=.29, p<.001$), 어머니지지(남아; $r=.17, p<.01$, 여아; $r=.26, p<.001$), 교우관계(남아; $r=.33, p<.001$, 여아; $r=.18, p<.01$)와는 정적상관관계가 나타났다. 또한 남아의 운동적 유능감은 교사지지($r=.15, p<.05$), 수업참여($r=.16, p<.01$)와 정적상관관계가 나타났다. 그런데 남아의 운동적 유능감은 불안($r=-.19, p<.01$), 부부갈등($r=-.20, p<.001$)과는 부적상관관계가 나타났다.

<표 2> 성별에 따른 아동의 유능감의 차이

유능감	성	남아 M(SD)	여아 M(SD)	t
학업적 유능감		13.15(3.08)	12.60(3.05)	2.127*
사회적 유능감		17.95(3.11)	18.38(3.50)	-1.552
운동적 유능감		10.11(3.34)	9.66(3.18)	1.623

*p<.05

<표 3> 성별에 따른 아동의 유능감에 대한 개인 및 가족변인과 교실의 심리사회적 환경의 관계

유능감		개인변인			가족변인			교실의 심리사회적 환경			
		성취동기	내재적 통제소재	불안	아버지 지지	어머니 지지	부모의 부부갈등	교사지지	교우관계	수업참여	교사통제
학업	남	.50***	.40***	-.21***	.24***	.24***	-.28***	.24***	.27***	.34***	.01
	여	.50***	.32***	-.24***	.24***	.25***	-.22***	.31***	.35***	.28***	.11
사회	남	.43***	.42***	-.18**	.38***	.37***	-.33***	.31***	.62***	.29***	-.05
	여	.44***	.43***	-.31***	.38***	.46***	-.23***	.35***	.66***	.31***	.10
운동	남	.22***	.20***	-.19**	.28***	.17**	-.20***	.15*	.33***	.16**	-.08
	여	.25***	.18**	-.10	.29***	.26***	-.04	.12	.18**	.08	-.02

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

즉 남아와 여아의 학업 및 사회적 유능감과 남아의 운동적 유능감은 성취동기가 높을수록, 통제소재가 내재적일수록, 아버지와 어머니의 지지를 높게 지각할수록, 교실에서 교사지지를 높게 지각할수록, 교우관계가 친밀할수록, 수업에 적극적으로 참여할수록 높은 것으로 나타났다. 그리고 여아의 운동적 유능감은 성취동기가 높을수록, 통제소재가 내재적일수록, 아버지와 어머니의 지지를 높게 지각할수록, 교우관계가 친밀할수록 높게 나타났다. 반면 남아와 여아의 학업 및 사회적 유능감과 남아의 운동적 유능감은 불안이 높을수록, 부모의 부부갈등을 높게 지각할수록 낮은 것으로 나타났다.

3. 성별에 따른 아동의 유능감에 대한 개인 및 가족 변인과 교실의 심리사회적 환경의 상대적 영향력

회귀분석을 실시하기 전 회귀식의 기본 가정을 충족시킬 것인지의 여부를 검토하기 위해 먼저 각 독립변인간 상관관계를 성별로 분석하였으며 그 결과는 <표 4>와 같다. <표 4>에 의하면 각 독립변인간 상관계수는 남아 .55, 여아 .56을 넘지 않았으므로 다중공선성의 문제는 적은

것으로 판단되었다.

1) 성별에 따른 아동의 학업적 유능감에 대한 개인 및 가족 변인 및 교실의 심리사회적 환경의 상대적 영향력

아동의 학업적 유능감에 대한 개인 및 가족 변인과 교실의 심리 사회적 환경의 상대적 영향력을 살펴보기 위해 각 변인 군을 독립변인 군으로 묶어 남아와 여아를 구분하여 위계적 회귀분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 5>와 같다. 먼저 <표 5>에 의해 Durbin-Watson 계수를 살펴본 결과 1. 90에서 2. 05의 범위로 나타나 오차항간의 독립을 가정할 수 있었다. <표 5>에 의해 먼저 남아의 학업적 유능감에 대하여 1단계에서는 개인변인인 성취동기, 내재적 통제소재 및 불안의 영향을 분석한 결과 성취동기 ($\beta=.41, p<.001$), 내재적 통제소재($\beta=.24, p<.001$), 불안($\beta=-.16, p<.01$)이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으며 투입된 독립변인들은 학업적 유능감을 34% 설명하였다. 2 단계에서는 남아의 학업적 유능감에 대한 가족변인의 영향을 살펴보기 위하여 1단계 회귀분석모델에 아버지 지지, 어머니 지지, 부부갈등의 가족변인을 추가하여 회귀분석을 실시하였다. 2단계 회귀분석의 결과 가족변인은 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났으며 투입된 독립

<표 4> 독립변인간의 상관관계와 평균과 표준편차

남아 \ 여아	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	M(SD)
1. 성취동기	1	.33***	-.10	.34***	.35***	-.22**	.37***	.28***	.34***	.18**	48.51 (6.18)
2. 내재적통제소재	.32***	1	-.34***	.29***	.29***	-.19**	.34***	.37***	.29***	.14*	41.26 (4.70)
3. 불안	-.02	-.25***	1	-.23***	-.17**	.19**	-.21**	-.41***	-.33***	0	12.09 (3.91)
4. 아버지 지지	.35***	.27***	-.20**	1	.56***	-.32***	.35***	.32***	.32***	-.01	39.95 (8.96)
5. 어머니 지지	.34***	.26***	-.08	.55***	1	-.28***	.36***	.36***	.21**	.08	40.71 (8.74)
6. 부부갈등	-.30***	-.31***	.25***	-.43***	-.22***	1	-.17**	-.16**	-.21**	.05	12.22 (3.52)
7. 교사지지	.31***	.30***	-.13*	.32***	.24***	-.31***	1	.37***	.49***	-.07	16.59 (4.15)
8. 교우관계	.30***	.30***	-.17**	.41***	.32***	-.35***	.41***	1	.30***	.12*	18.50 (4.60)
9. 수업참여	.09***	.26***	-.27***	.15*	.14*	-.28***	.41***	.20**	1	-.09	16.66 (4.07)
10. 교사통제	-.08	.04	.18**	-.03	.05	.11	-.19**	.01	-.24***	1	16.51 (4.14)
M(SD)	47.09 (6.38)	40.16 (5.12)	12.31 (4.08)	35.89 (9.12)	39.45 (8.02)	12.62 (3.83)	15.25 (4.47)	18.40 (4.51)	16.47 (4.38)	18.39 (4.06)	

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

<표 5> 성별에 따른 아동의 학업적 유능감에 대한 개인 및 가족 변인과 교실환경의 위계적 회귀분석

	남아			여아		
	1단계	2단계	3단계	1단계	2단계	3단계
	B β	B(β)	B(β)	B(β)	B(β)	B(β)
개인변인						
성취동기	.20(.41***)	.21(.43***)	.18(.37***)	.22(.45***)	.21(.43***)	.18(.36***)
내재적통제소재	.14(.24***)	.12(.19**)	.08(.13*)	.09(.14*)	.09(.14*)	.06(.09)
불안	-.12(-.16**)	-.12(-.15**)	-.07(-.10)	-.10(-.12*)	-.09(-.12)	-.05(-.06)
가족변인						
아버지 지지		-.01(-.04)	.01(.02)		-.01(-.02)	-.02(-.05)
어머니 지지		.01(.03)	-.02(-.05)		.01(.03)	-.01(-.02)
부부갈등		-.06(-.08)	-.05(-.07)		-.06(-.07)	-.07(-.07)
교실환경						
교사지지			.03(.04)			.06(.09)
교우관계			.03(.05)			.09(.14*)
수업참여			.13(.18**)			.04(.05)
교사통제			.07(.08)			.02(.03)
D-W계수	1.98	2.05	2.02	2.04	1.91	1.90
상수	-.48	1.08	-.63	-.48	-.64	.24
F	44.70***	19.76***	12.19***	34.34***	16.12***	10.28***
R ² 증가량		.00	.02		.00	.02
R ²	.34	.34	.36	.30	.30	.32

D-W : Durbin-Watson 계수 *p<.05, **p<.01, ***p<.001

변인들은 남아의 학업적 유능감을 34%를 설명하였다. 3단계에서는 남아의 학업적 유능감에 대한 교실의 심리사회적 환경의 영향을 분석한 결과 교실에서의 수업참여($\beta = .18, p < .01$)가 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 3단계에서 투입된 독립변인들은 남아의 학업적 유능감을 36%를 설명하여 2단계보다 2%가 증가되었다. 결과적으로 남아의 학업적 유능감을 가장 잘 예측하는 변인은 개인변인인 성취동기($\beta = .37, p < .001$)로 나타났으며 그 다음 교실에서의 수업참여($\beta = .18, p < .01$), 개인변인인 내재적 통제소재($\beta = .13, p < .05$)로 나타났다. 다음 <표 5>에 의해 여아의 학업적 유능감에 대하여 1단계에서는 개인변인인 성취동기, 내재적 통제소재 및 불안의 영향을 분석한 결과 성취동기($\beta = .45, p < .001$), 내재적 통제소재($\beta = .14, p < .05$), 불안($\beta = -.12, p < .05$)이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으며 투입된 독립변인들은 학업적 유능감을 30% 설명하였다. 2단계에서는 여아의 학업적 유능감에 대한 가족변인의 영향을 살펴보기 위하여 1단계 회귀분석모델에 아버지 지지, 어머니 지지, 부부갈등의 가족변인을 추가하여 회귀분석을 실시하였다. 2단계 회귀분석의 결과 가족변인은 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났으며 투입된 독립변인들은 남아의 학업적 유능감을 30%를 설명하였다.

3단계에서는 여아의 학업적 유능감에 대한 교실의 심리사회적 환경의 영향을 분석한 결과 교실에서의 교우관계($\beta = .14, p < .05$)가 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 3단계에서 투입된 독립변인들은 여아의 학업적 유능감을 32%를 설명하여 2단계보다 2%가 증가되었다. 결과적으로 여아의 학업적 유능감을 가장 잘 예측하는 변인은 개인변인인 성취동기($\beta = .36, p < .001$)로 나타났으며 그 다음 교실에서의 교우관계($\beta = .14, p < .05$)로 나타났다. 이로써 남아와 여아의 학업적 유능감에 공통적으로 개인변인인 성취동기가 가장 중요한 예측변인이며 그 다음 남아의 경우 수업참여와 내재적 통제소재가, 여아의 경우 교우관계가 중요한 변인으로 나타났다.

2) 성별에 따른 아동의 사회적 유능감에 대한 개인 및 가족 변인과 교실의 심리사회적 환경의 상대적 영향력

아동의 사회적 유능감에 대한 개인 및 가족 변인과 교실의 심리사회적 환경의 상대적 영향력을 살펴보기 위해 각 변인 군을 독립변인 군으로 묶어 남아와 여아를 구분하여 위계적 회귀분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 6>과 같다. <표 6>에 의해 Durbin-Watson 계수를 살펴본

<표 6> 성별에 따른 아동의 사회적 유능감에 대한 개인 및 가족 변인과 교실환경의 위계적 회귀분석

	남아			여아		
	1단계	2단계	3단계	1단계	2단계	3단계
	B(β)	B(β)	B(β)	B(β)	B(β)	B(β)
개인변인						
성취동기	.17 (.35***)	.15 (.32***)	.10 (.21**)	.19 (.35***)	.15 (.26***)	.10 (.18***)
내재적통제소재	.17 (.28***)	.09 (.15*)	.07 (.12*)	.19 (.26***)	.15 (.20**)	.09 (.13*)
불안	-.12(-.15**)	-.08(-.10)	-.02(-.03)	-.15(-.16**)	-.12(-.14*)	.02 (.03)
가족변인						
아버지 지지		.01 (.03)	.00 (.01)		.02 (.05)	.02 (.04)
어머니 지지		.06 (.15*)	.03 (.08)		.10 (.26***)	.06 (.14*)
부부갈등		-.10(-.13*)	-.03(-.04)		-.02(-.02)	-.02(-.02)
교실환경						
교사지지			-.03(-.04)			-.03(-.03)
교우관계			.31 (.45***)			.41 (.54***)
수업참여			.07 (.10)			.00 (.00)
교사통제			-.02(-.02)			-.03(-.03)
D-W계수	1.96	1.78	1.82	1.93	1.95	1.90
상수	4.40	6.94	3.81	3.15	2.38	.02
F	39.52***	18.22***	19.19***	36.68***	24.18***	30.33***
R ² 증가량		.01	.15		.08	.19
R ²	.31	.32	.47	.31	.39	.58

D-W : Durbin-Watson 계수 *p<.05, **p<.01, ***p<.001

결과 1.78에서 1.96의 범위로 나타나 오차항간의 독립을 가정할 수 있었다. <표 6>에 의해 먼저 남아의 사회적 유능감에 대하여 1단계에서는 개인변인인 성취동기, 내재적 통제소재 및 불안의 영향을 분석한 결과 성취동기($\beta = .35, p < .001$), 내재적 통제소재($\beta = .28, p < .001$), 불안($\beta = -.15, p < .01$)이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으며 투입된 독립변인들은 사회적 유능감을 31% 설명하였다. 2단계에서는 남아의 사회적 유능감에 대한 가족변인의 영향을 살펴보기 위하여 1단계 회귀분석모델에 아버지 지지, 어머니 지지, 부부갈등의 가족변인을 추가하여 회귀분석을 실시하였다. 2단계 회귀분석의 결과 어머니 지지($\beta = .15, p < .05$), 부부갈등($\beta = -.13, p < .05$)이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 2단계에서 투입된 독립변인들은 남아의 사회적 유능감을 32%를 설명하여 1단계보다 1% 증가하였다. 3단계에서는 남아의 사회적 유능감에 대한 교실의 심리사회적 환경의 영향을 분석한 결과 교실에서의 교우관계($\beta = .45, p < .001$)가 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 3단계에서 투입된 독립변인들은 남아의 사회적 유능감을 47%를 설명하여 2단계보다 15%가 증가되었다. 결과적으로 남아의 사회적 유능감을 가장 잘 예측하는 변인은 교실에서의 교우관계($\beta = .45, p < .001$)로 나타

났으며 그 다음 개인변인인 성취동기($\beta = .21, p < .01$), 내재적 통제소재($\beta = .12, p < .05$)의 순으로 남아의 사회적 유능감을 예측하는 것으로 나타났다. 다음 <표 6>에 의해 여아의 사회적 유능감에 대하여 1단계에서는 개인변인인 성취동기, 내재적 통제소재 및 불안의 영향을 분석한 결과 성취동기($\beta = .35, p < .001$), 내재적 통제소재($\beta = .26, p < .001$), 불안($\beta = -.16, p < .01$)이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 2단계에서는 여아의 사회적 유능감에 대한 가족변인의 영향을 살펴보기 위하여 1단계 회귀분석모델에 아버지 지지, 어머니 지지, 부부갈등의 가족변인을 추가하여 회귀분석을 실시하였다. 2단계 회귀분석의 결과 어머니 지지($\beta = .26, p < .001$)가 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 2단계에서 투입된 독립변인들은 여아의 사회적 유능감을 39%를 설명하여 1단계보다 8% 증가하였다. 3단계에서는 여아의 사회적 유능감에 대한 교실의 심리사회적 환경의 영향을 분석한 결과 교실에서의 교우관계($\beta = .54, p < .001$)가 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 3단계에서 투입된 독립변인들은 여아의 사회적 유능감을 58%를 설명하여 2단계보다 19%가 증가되었다. 결과적으로 여아의 사회적 유능감을 가장 잘 예측하는 변인은 교실에서

의 교우관계($\beta=.54, p<.001$)로 나타났으며 그 다음 개인변인인 성취동기($\beta=.18, p<.001$), 가족변인인 어머니 지지($\beta=.14, p<.05$), 개인변인인 내재적 통제소재($\beta=.13, p<.05$)의 순으로 여아의 사회적 유능감을 예측하는 것으로 나타났다. 이로써 남아와 여아의 사회적 유능감에 공통적으로 교실의 심리사회적 환경인 교우관계가 가장 중요한 예측변인이며 그 다음 남아의 경우 성취동기, 내재적 통제소재가, 여아의 경우 성취동기, 어머니지지, 내재적 통제소재의 순으로 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

3) 성별에 따른 아동의 운동적 유능감에 대한 개인 및 가족 변인과 교실의 심리사회적 환경의 상대적 영향력

아동의 운동적 유능감에 대한 개인 및 가족 변인과 교실의 심리 사회적 환경의 상대적 영향력을 살펴보기 위해 각 변인 군을 독립변인 군으로 묶어 남아와 여아를 구분하여 위계적 회귀분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 7>과 같다. <표 7>에 의해 Durbin-Watson 계수를 살펴본 결과 1.87에서 2.04의 범위로 나타나 오차항간의 독립을 가정할 수 있었다. <표 7>에 의해 먼저 남아의 운동적 유능감에 대하여 1단계에서는 개인변인인 성취동기, 내재적 통제소재

및 불안의 영향을 분석한 결과 성취동기($\beta=.20, p<.01$)와 불안($\beta=-.15, p<.05$)이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으며 투입된 독립변인들은 운동적 유능감을 10% 설명하였다. 2단계에서는 남아의 운동적 유능감에 대한 가족변인의 영향을 살펴보기 위하여 1단계 회귀분석모델에 아버지 지지, 어머니 지지, 부부갈등의 가족변인을 추가하여 회귀분석을 실시하였다. 2단계 회귀분석의 결과 아버지 지지($\beta=.20, p<.05$)가 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 2단계에서 투입된 독립변인들은 남아의 운동적 유능감을 14%를 설명하여 1단계보다 4% 증가하였다. 3단계에서는 남아의 운동적 유능감에 대한 교실의 심리사회적 환경의 영향을 분석한 결과 교실에서의 교우관계($\beta=.22, p<.01$)가 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 3단계에서 투입된 독립변인들은 남아의 운동적 유능감을 18%를 설명하여 2단계보다 4%가 증가되었다. 결과적으로 남아의 운동적 유능감을 가장 잘 예측하는 변인은 교실에서의 교우관계($\beta=.22, p<.01$)로 나타났다. 다음 <표 7>에 의해 여아의 운동적 유능감에 대하여 1단계에서는 개인변인인 성취동기, 내재적 통제소재 및 불안의 영향을 분석한 결과 성취동기($\beta=.21, p<.01$)가 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으며 투입된 독립변인들은 운동적 유능감을 7% 설명하였다. 2단계에서는 여아의

<표 7> 성별에 따른 아동의 운동적 유능감에 대한 개인 및 가족 변인과 교실환경의 위계적 회귀분석

	남아			여아		
	1단계	2단계	3단계	1단계	2단계	3단계
	B(β)	B(β)	B(β)	B(β)	B(β)	B(β)
개인변인						
성취동기	.11 (.20**)	.08 (.14*)	.07 (.12)	.11 (.21**)	.08 (.15*)	.10 (.19*)
내재적통제소재	.07 (.10)	.01 (.02)	.02 (.03)	.06 (.09)	.06 (.09)	.08 (.12)
불안	-.13(-.15*)	-.09(-.11)	-.08(-.09)	-.05(-.06)	-.03(-.04)	-.03(-.03)
가족변인						
아버지 지지		.07 (.20*)	.05 (.14)		.08 (.23**)	.09 (.24**)
어머니 지지		0	.01 (.02)		.02 (.05)	.02 (.05)
부부갈등		-.07(-.08)	-.04(-.04)		.10 (.11)	.10 (.11)
교실환경						
교사지지			-.08(-.10)			-.06(-.07)
교우관계			.17 (.22**)			.05(-.07)
수업참여			.02 (.03)			-.06(-.08)
교사통제			-.07(-.08)			-.07(-.09)
D-W계수	1.91	1.87	1.90	2.02	2.03	2.04
상수	3.84	5.33	4.44	2.62	-.78	-.57
F	9.93***	6.07***	4.70***	6.40***	5.98***	3.95***
R ² 증가량		.04	.04		.07	.01
R ²	.10	.14	.18	.07	.14	.15

D-W : Durbin-Watson 계수 *p<.05, **p<.01, ***p<.001

운동적 유능감에 대한 가족변인의 영향을 살펴보기 위하여 1단계 회귀분석모델에 아버지 지지, 어머니 지지, 부부갈등의 가족변인을 추가하여 회귀분석을 실시하였다. 2단계 회귀분석의 결과 아버지 지지($\beta=.23, p<.01$)가 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 2단계에서 투입된 독립변인들은 여아의 운동적 유능감을 14%를 설명하여 1단계보다 7% 증가하였다. 3단계에서는 여아의 운동적 유능감에 교실의 심리사회적 환경은 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 3단계에서 투입된 독립변인들은 운동적 유능감을 15%를 설명하였다. 결과적으로 여아의 운동적 유능감을 가장 잘 예측하는 변인은 아버지의 지지($\beta=.24, p<.01$)로 나타났다. 그 다음 성취동기($\beta=.19, p<.05$)의 순으로 나타났다. 이로써 남아와 여아의 운동적 유능감에 영향을 미치는 가장 중요한 변인은 남아와 여아의 경우가 다르게 나타났음을 알 수 있다. 남아의 경우 교실의 심리사회적 환경인 교우관계가, 여아의 경우 가족변인인 아버지지지가 중요한 예측변인인 것으로 나타났다. 또한 여아의 경우 개인변인인 성취동기도 중요한 변인으로 나타났다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교 5학년과 6학년 아동을 대상으로 유능감에 대한 성취동기, 내재적 통제소재와 불안의 개인변인 및 부모지지, 부모의 부부갈등의 가족변인과 교실의 심리사회적 환경의 관계를 살펴보고 이들 변인들의 상대적 중요성을 성별에 따라 살펴보는 데 목적을 두었다. 본 연구에서 나타난 주요 결과를 선행연구와 관련지어 논의하면 다음과 같다.

첫째, 학업적 유능감은 남아가 여아보다 높은 것으로 나타났으나 사회 및 운동적 유능감은 남아와 여아 간에 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 남아의 학업능력이 여아보다 높다는 연구결과(서미정, 김경연, 2000; 한종혜, 1996)와 사회적 능력에서의 성별차이가 없다고 한 연구(공인숙, 1989; 이주리, 1994; 서미정, 김경연, 2000; 한종혜, 1996)와 운동적 유능감에서 성별차이가 없다는 연구(강민주, 1993; 정현희, 정순화, 2007)와 일치하였다. 그러나 학업적 유능감의 성차가 없다는 연구(정현희, 정순화, 2007), 운동적 유능감의 성차를 보고한 연구(공인숙, 1989; 이주리, 1994; 서미정, 김경연, 2000)와는 일치하지 못하였다. 이처럼 유능감의 성차를 살펴본 연구들은 일치된 결과가 제시되지 못하고 있다. 이에 대한 이유는 단정짓기 어려우나 각 연구의 대상과 연구시기 등의 차이로 인한 결과로 생각된다. 이러한 점을 고려한 후속연구가 이루어

져 아동의 유능감에 대한 성별차이의 결과가 일반화되어야 한다고 본다.

둘째, 남아와 여아 모두 성취동기가 높을수록 학업, 사회 및 운동적 유능감이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 아동의 성취동기와 학업, 사회 및 운동적 유능감과 정적 상관관계가 나타났다는 연구(이경남, 2006), 아동의 성취동기와 자아존중감 간에 유의 상관이 나타났다는 연구(김주영, 2005)와 일치하였다. 이로써 아동의 성취동기가 높을수록 유능감이 높음을 알 수 있다. 이는 성취동기가 높은 아동이 자신의 능력에 자신감을 가지고 성취수행과 능력간의 관계를 확신하며 자신에 대한 긍정적인 평가를 하기 때문으로 볼 수 있다(McClelland, 1961). 또한 아동의 통제소재가 내재적일수록 학업, 사회 및 운동적 유능감이 높은 것으로 나타났다. 이는 내재적 통제소재의 아동이 사회, 신체 및 행동의 유능감이 높은 것으로 나타난 연구(박수남, 1990), 성공의 원인을 내재적으로 지각한 아동이 학업, 사회 및 운동영역의 유능감이 높다는 연구(서미정, 김경연, 2000)와 일치하였다. 이러한 연구결과들의 일치로 내재적 통제소재는 유능감과 밀접한 관련이 있음을 알 수 있다. 이에 대한 이유로는 행동결과의 원인을 내재적인 것으로 지각하여 스스로 통제할 수 있다고 믿는 아동은 자신의 능력에 대한 믿음을 가지기 때문이라 볼 수 있다. 그런데 아동의 불안은 남아와 여아의 학업, 사회적 유능감 및 남아의 운동적 유능감과 부적관계가 나타났다. 이러한 결과는 아동의 불안과 유능감의 전체영역과 부적인 상관관계가 나타난 연구(박정아, 2003)와 맥락을 같이 하였다. 즉 아동의 높은 불안은 아동의 자신감을 저해하며 능력을 발휘하는데 부정적인 영향을 미침을 알 수 있다. 따라서 아동의 불안이 높을수록 유능감이 낮아짐을 알 수 있다. 남아와 여아 모두 부모의 지지를 높게 지각할수록 학업, 사회 및 운동적 유능감이 높은 것으로 나타났다. 이는 부모의 지지와 아동의 자아존중감과 정적인 관계가 나타났다는 연구(김연희, 박정자, 2001)와 일치하였으며 어머니의 애정적 양육행동이 아동의 자아존중감의 모든 하위영역과 정적인 관계가 있다는 연구(이숙, 최정미, 2003)와도 맥락을 같이 하였다. 이는 부모의 정서적 지지를 경험하는 아동이 자신에 대하여 긍정적으로 지각하며 자신의 능력에 자신감을 가지고 있음을 시사한다. 반면 부모의 부부갈등은 남아와 여아의 학업, 사회적 유능감 및 남아의 운동적 유능감과 부적 관계가 나타났다. 이러한 결과는 부모의 부부갈등을 높게 지각한 아동이 학업, 사회, 신체, 행동 및 전반적 유능감이 낮았다는 연구(박정아, 2003)와 일치하였다. 이는 부모의 부부갈등이 아동의 유능감 발달에 위협한 요인임을 의미한다. 남아와 여아 모두 교사의 지지가 높을수록 교우관계가 친밀할수

록 수업에 적극적으로 참여할수록 학업 및 사회적 유능감이 높게 나타났다. 또한 남아의 경우 교사의 지지가 높을수록 교우관계가 친밀할수록 수업에 적극적으로 참여할수록 여아의 경우 교우관계가 친밀할수록 운동적 유능감이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 국내에서는 아동의 유능감과 교실의 심리사회적 환경의 관계를 살펴본 연구는 없어 비교하기 어려우나 학생들이 교실에서 지각한 교사지지, 개방적 의사소통 등의 심리사회적 환경과 자아존중감의 정적인 관계를 보고한 연구(Moos & Trickett, 1987)와 아동의 자아존중감의 중요한 예측요인으로 학교 분위기, 교사평가 등의 학교경험을 지적한 연구(Hoge & Smit, 1990)와 맥을 같이 하였다. 또한 아동이 지각하는 교실의 심리사회적 특성이 아동의 학습태도, 자신감 및 안정감, 행동과 적응에 영향을 미친다는 연구(Trickett & Moos, 1973)와도 유사하였다. 이로써 아동이 지각하는 교실의 심리사회적 환경과 유능감은 밀접한 관련이 있음을 알 수 있다. 이에 대한 이유로 다음과 같이 생각할 수 있다. 즉 유능감은 아동이 성장하고 생활하는 환경에 의해 결정적인 영향을 받는다. 교실은 아동이 하루의 대부분의 시간을 생활하는 곳으로 교사의 인정과 따뜻한 지지, 또래와의 친밀한 관계, 적극적인 수업참여는 아동으로 하여금 학교생활에 자신감을 갖게 하고 스스로 가치있고 능력 있다고 지각하는데 긍정적인 영향을 미친다고 볼 수 있다.

셋째, 아동의 유능감에 영향을 주는 관련변인들의 중요성은 유능감의 하위요인에 따라 차이를 보였으며, 성별에 따라 구분해보면 공통되는 변인이 나타나기도 하였으나 차이가 나는 변인도 발견되었다. 먼저 아동의 학업적 유능감에 남아와 여아의 경우 공통적으로 성취동기가 가장 중요한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 성취동기가 청소년의 학업적 자아개념과 가장 높은 상관이 나타났다는 연구(김주년, 1994)와 일치하였다. 이처럼 성취동기와 학업적 자아개념과의 관계에 대한 일치된 결과에 대한 이유로는 다음과 같이 설명될 수 있다. 즉 높은 성취동기의 개인들은 자신의 능력과 성취수행과는 높은 상관이 있다고 믿고 과제수행에 적극적으로 노력한다(McClelland 1961). 특히 아동에 있어 과제수행은 대부분 학업과 관련이 있으므로 학업적 자아개념에 성취동기는 특히 밀접한 관련이 있는 것으로 유추된다. 다음 남아와 여아의 사회적 유능감에 가장 중요한 요인으로 교실에서의 교우관계가 나타났다. 이로써 교실에서 친구로부터 지지와 인정을 받고 친구관계에 만족하는 아동이 자신의 사회적 능력에 대하여 긍정적으로 지각하며 높게 평가함을 알 수 있다. 그러므로 아동이 교실에서 또래로부터 인정과 지지를 받고 친밀감을 지각할 수 있도록 함께 상호작용하는 시간을 많이 배려하는 것도 아동의 사회적 유능감을 높일 수 있는 방

안이 될 수 있으리라 유추된다. 특히 학령기 후기 아동의 경우 또래관계가 그들의 발달과 적응에 매우 중요함을 감안할 때 교실에서의 바람직한 교우관계에 대하여 부모나 교사는 적극적으로 관심을 가지고 배려하는 한편 이에 대한 지도와 교육을 활성화하여 아동의 사회적 능력과 자신감의 발달을 도울 수 있어야 한다고 본다. 그런데 남아와 여아의 운동적 유능감에 가장 중요한 변인은 다르게 나타났다. 즉 남아의 경우 교우관계가, 여아의 경우 아버지 지지가 운동적 유능감에 가장 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 남아의 경우 대체로 운동을 잘하고 자신감을 가지는 아동이 또래로부터 인정받고 인기가 있으며 또래 관계에서도 리더가 될 가능성이 높다. 이러한 점에 미루어 볼 때 남아의 교실에서의 교우관계는 남아의 운동적 유능감과 가장 밀접한 관계가 나타난 것이라 볼 수 있다. 그런데 여아의 경우 아버지 지지가 운동적 유능감에 가장 중요한 요인으로 나타났다. 아버지의 지지는 남아의 운동적 유능감에 대한 영향이 나타났지만 교우관계에 비하여 중요성이 낮았다. 아버지의 지지와 아동의 운동적 유능감의 밀접한 관계에 대하여 다음과 같이 유추할 수 있다. 즉 부모의 인정과 지지는 아동의 안정감과 자신감의 발달에 도움이 되며 특히 아버지는 아동과 신체활동이나 운동을 함께 하면서 상호작용하는 시간이 많으므로 아동의 운동적 유능감과 밀접한 관련이 있다고 본다. 특히 여아의 경우 동성인 친구 보다는 아버지가 운동능력발달의 모델이 될 수 있으므로 아버지의 지지가 여아의 운동적 유능감에 중요한 요인으로 나타났으리라 유추된다. 본 연구의 결과와 선행연구를 관련지어 얻은 주요한 결론은 다음과 같다. 아동의 유능감에 성취동기, 내재적 통제소재, 부모지지, 교실에서의 교사지지, 친밀한 교우관계, 적극적인 수업참여는 대체로 긍정적 영향을 불안과 부모의 부부 갈등은 부정적 영향을 미침을 알 수 있다. 그리고 아동의 유능감에 가장 중요한 영향을 미치는 변인은 유능감의 하위 영역에 따라 다르게 나타났다. 즉 남아와 여아 모두 공통적으로 학업적 유능감의 경우 성취동기가 사회적 유능감의 경우 교실에서의 교우관계가 가장 중요한 예측 변인임을 알 수 있다. 그런데 운동적 유능감의 경우 성별에 따라 차이를 보였는데 남아의 경우 교실에서의 교우관계가 여아의 경우 아버지 지지가 중요한 예측 변인임을 알 수 있다. 본 연구의 결과를 일반화하기 위한 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 아동의 유능감에 개인 및 가족 변인과 교실환경의 중요성을 분석하고자 시도되었으나 선행연구에서 제시되었던 다양한 변인을 모두 포함하지는 못하였다. 후속 연구에서는 좀 더 보완된 개인 및 환경 변인들이 포함되어 아동의 유능감에 영향을 미치는 관련변인들에 대한 종합적인 검토

가 이루어져야 할 것이다. 둘째, 본 연구에서는 아동의 유능감에 대한 개인 및 가족 변인과 교실의 심리사회적 환경의 관계에 대한 경로를 밝히지는 못하였다. 즉 아동의 개인적 특성, 가족 변인과 교실환경이 상호작용하여 유능감에 영향을 미칠 수도 있으나 이에 대한 분석은 하지 못하였다. 그러므로 아동의 유능감에 대한 관련변인들의 인과관계에 대한 후속 연구가 필요하다.

주제어 : 유능감, 성취동기, 불안, 부모의 지지와 부부갈등, 교실환경

참 고 문 헌

- 강민주(1993). 아동의 사회적 지지와 자기능력지각에 관한 연구. 동아대학교 석사학위논문.
- 공인숙(1989). 부모의 온정 및 통제와 아동의 역량에 대한 자기지각. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 권미연(1997). 약물남용 청소년의 개인적·가족적·또래관계적 특성. 경북대학교 석사학위논문.
- 권영옥, 이정덕(1999). 부부갈등과 아동의 행동문제. *아동학회지*, 20(2), 299-317.
- 김문혜(1999). 아동의 자아존중감과 관련변인의 인과모형분석. 서울여자대학교 박사학위논문.
- 김상빈(1994). 가족 및 부부관계와 자녀의 심리적인 특성. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김선희(2000). 학령기 아동의 행동문제 유형에 따른 위험요인과 보호요인의 인과모형 탐색. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 김연희, 박경자(2001). 아동이 지각한 사회적 지지 및 귀인성향과 아동의 자아존중감과 관계. *아동학회지*, 22(2), 49-64.
- 김은경, 유가효(2002). 아버지의 양육태도와 아동의 자아존중감, 문제행동간의 관계. *놀이치료연구*, 5(5), 33-43.
- 김주년(1994). 자녀가 지각한 부모의 양육태도와 자녀의 자아개념 및 성취동기와의 관계. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김주영(2005). 아동의 성취동기에 대한 사회적 지지, 자아존중감 및 내적 성공귀인의 경로모형. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 박민정(2003). 청소년의 공격성에 영향을 미치는 생태학적 변인. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 박수남(1990). 아동의 통제소제에 따른 지각된 유능감. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박정근(2002). 지각된 부모양육태도와 중학생의 성취동기 및 자기효능감. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박정아(2003). 아동이 지각한 부모갈등과 아동의 불안 및 유능감과의 관계. 영남대학교 대학원 석사학위논문.
- 박정희(2000). 초등학교 교실의 심리사회적 환경과 소외수준 연구. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박지원(1985). 사회적지지척도 개발을 위한 일 연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 서미정, 김경연(2000). 개인적 변인 및 환경적 변인이 아동의 유능감에 미치는 영향. *아동학회지*, 21(1), 45-57.
- 성금자(1993). 국민학교 아동의 불안과 자아개념간의 상관관계 연구. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경남(2006). 개인변인과 부모변인이 아동의 성취동기에 미치는 영향. *한국가정관리학회지*, 24(5), 161-174.
- 이숙, 최정미(2003). 어머니의 양육행동과 또래수용도가 아동의 자아존중감에 미치는 영향. *대한가정학회지*, 41(2), 31-42.
- 이주리(1994). 유아 및 아동의 가정환경 및 또래환경과 역량지각. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 장휘숙(1994). 자기효율성의 특성에 관한 관련연구의 개관. *한국심리학회지 : 발달*, 6(2), 16-28.
- 전귀연(1994). 청소년이 지각한 가족응집성, 가족적응성 및 가족체계 유형이 청소년의 적응에 미치는 영향. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 정갑순(2002). 부모자녀관계와 자기효능감, 성취동기, 학업성취간의 관계에 대한 종단적 분석. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 정현희, 정순화(2007). 아동의 정서조절능력 및 자기유능성 지각과 문제행동. *대한가정학회지*, 45(7), 93-103.
- 한중혜(1996). 아동의 사회적 관계망에 따른 역량지각 및 자아존중감. 경희대학교 박사학위논문.
- 홍성훈(2002). 모-자녀관계 및 자아존중감과 청소년의 성취동기. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- Brophy, J.(1998). *Motivating students to learn*. New York : McGraw-Hill.
- Cause, A. M.(1987). School and peer competence in early adolescence : a test of domain specific self perceived competence. *Developmental Psychology*, 23, 287-291.
- Connel, J. P.(1985). A new multidimensional measure of children's perception of control. *Child Development*, 56, 1018-1041.
- Cooley, C. H.(1902). *Human Nature and the Social Order*. New York ; Charles Scribner's
- Coopersmith, S.(1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco : W. H. Freeman.
- Dubow, E., Ulman, D.(1989). Assessing social support in elementary school children : The survey of children's social support. *Journal of Clinical Child*

- Psychology*, 18(1), 52-64.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefel, U.(1971). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg(Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 1017-1096). New-York : Wiley.
- Fraser, B. J.(1991). Two years of classroom environmental research. In B. J. Fraser & H. J. Walberg(Eds.), *Educational environments : Evaluation, antecedents and consequences* (pp 3-27). New York : Pergamon Press.
- Fyans, I. J., Salili, F., Mehr, M. I. & Desai, K. A. C.(1983). A cross-cultural exploration into the meaning of achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 61-69.
- Galluzzi, E., Kerby, E. & Zucker, K.(1980). Students' and teachers' perception of classroom environment and self-and others'-concepts. *Psychological Reports*, 46, 747-753.
- Grych, J. H., & Fincham, F. D.(1990). Marital conflict and Children's adjustment. A cognitive-contextual frame-work. *Psychological Bulletin*, 108, 267-290.
- Haertel, G. D., Walberg, H. J. & Haertel, E. H.(1981). Socio-psychological environments and learning; *British Educational Research journal*, 7, 27-36.
- Harold, G. T. & Conger, R. D.(1997). Marital conflict and adolescent distress : The roll of adolescent awareness. *Child Development*, 68(2), 333-350.
- Harter, S.(1982). The perceived competence scale for children. *Child Developent*, 53, 77-87.
- Harter, S.(1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children(Revision of the Perceived competence Scale for Children)*. University of Denver.
- Harter, S. & Marold, D. B.(1992). Psychological risk factors contributing to adolescent suicide ideation. In G. Noam & S. Borst(Eds.), *Child and Adolescent suicide*. San Francisco ; Jossey-Bass.
- Hoge, D. & Smit, E. K.(1990). School experience predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82, 117-127.
- Marsch, H. W., Craven, R., & Debus, R.(1998). Structure, Stability and development of young children's self-concept : A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69, 1030-1053.
- McClelland, D. C.(1961). *The Achieving Society*, Princeton : D. Van hostrand.
- Mead, G. H.(1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago : University of Chicago Press.
- Moos, R.(1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco & Washington : Jossey-Bass Pub.
- Moos, R. & Trickett, E.(1987). *Classroom Environment Scale Manual ; Second Edition*, Palo Alto, California ; Consulting Psychologists Press.
- Nelson, G.(1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade seven and eight students. *Journal of Community Psychology*, 12, 276-287.
- Nowicki, S. & Strickland, B. R.(1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 40, 148-154.
- Owens, K. B.(2002). *Child & Adolescent Development. An integrative approach*. Wadsworth/Thomson Learning.
- Piers, E. V., & Harris, D. B.(1964). Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology*, 55(2), 91-95.
- Rappe, R. M., Spence, S. H., Cobham, V. & H. Wignall.(2000). *Helping your Anxious children : A-Step-by-Step Guide for Parents*. New Harbinger Publications, Inc. 이정윤 · 박중국 역(2002). 불안하고 걱정 많은 아이 어떻게 도와줄까? 아동기 불안의 인지행동치료 지침서, 서울 : 시그마프레스.
- Scott, W. A., Scott, R., & McCabe, M.(1991). Family relationships and children's personality : A cross-cultural cross-source comparison. *British Journal of Social Psychology*, 30, 1-20.
- Shaffer, D. R.(1999). *Developmental Psychology(5th)*. Brooks/Cole.
- Trickett, E. & Moos, R.(1973). Social environment of junior high and high school classroom. *Journal of Educational Psychology*, 1, 93-102.
- Yu, A. B. & Yang, K. S.(1994). The nature of achievement motivation in collective societies. In U. Kim, H. C. Triands, C. Kagitcibasi, S. C. Choi & G. Yoon(Eds.), *Individual and collectivism : Theory, method, and application*, 18, 239-250. Cross cultural research and methodology series. Thousand Oaks CA: Sage Publication.
- Zelen, M.(1993). The relationship between perceptions of family and classroom climates and self-concept in pre-adolescence. (doctoral dissertation, Fordham University, 1993). Dissertation Abstracts International.

(2007. 11. 23 접수; 2008. 4. 8 채택)