

아동의 자아존중감 관련변인의 인과모형 분석¹⁾

Relevant Variables of Children's Self-Esteem: Analysis of the Causal Model

김 문 혜*

Kim, Moon Hae

강 문 희**

Kang, Moon Hee

ABSTRACT

This study investigated developmental trends and sex differences in the relation between children's self-esteem and relevant variables by proposing and testing the causal model. The 763 children who participated in the study were 3rd, 5th, and 7th grade students. Major findings were that physical appearance was the most powerful determinant of self-esteem. Students with high self-esteem were more learning oriented, used more motivational behaviors and had higher academic achievement. The findings from this analysis of the causal model revealed remarkable developmental differentiation and stability.

1) 1999학년도 서울여자대학교 대학원 박사학위 청구논문의 일부임

* 서울여대 아동학과 강사

** 서울여대 아동학과 교수

I. 서론

자아존중감은 한 인간으로서 자신의 가치에 대한 주관적 판단과 평가를 내포하는 개념으로서, 인간행동의 동기적 요소로 작용하여 개인의 행동의 이해와 더불어 개인의 적응 및 건강한 성격발달에 중요한 요소이다. 특히 아동의 자아존중감은 발달과 적응면에서 핵심적 역할을 하며 행동, 동기, 성취 및 사회적 관계에 이르기까지 폭넓게 영향을 미친다(Coopersmith, 1967; Harter, 1983). 따라서 건전한 자아존중감의 형성은 아동기 발달에서 중심적 과제가 되며, 자아존중감이 아동의 행동전반에 미치는 영향을 밝히려는 것은 아동발달과 교육분야가 공유하는 연구의 주제가 되어왔다.

아동의 발달과 적응면에서 자아존중감의 중요성을 인식함에 따라, 자아존중감의 요인을 이해하기 위한 일환으로, 자아존중감의 내적구조를 밝히려는 연구들이 이루어졌다. 그 결과 자아존중감은 단일차원의 구조(Coopersmith, 1982)가 아닌 다면·위계적 구조로 접근해야 된다는 주장이 제기되었다(송인섭, 1994; Harter, 1986; Marsh, 1994; Sharvelson, 1976). 그 중에서도 Harter(1986)의 다면·위계적 구조로서의 자아평가에서는 영역별 자기평가인 역량지각이 자아존중감의 기초가 된다. 또한 자아존중감과 영역별 역량지각과의 관계는 개인이 영역에 부여하는 중요도에 따라 변화한다. 따라서 영역별 역량지각과 아동이 영역에 부여하는 중요도 평정이 결합될 때 자아존중감을 보다 잘 예언할 수 있다는 가정 하에 Harter는 아동의 자아평가를 위한 개별적 중요성 가중치 모델(individual importance weighted model)을 제시하면서 아동이 역량지각 하위영역에 부여하는 중요성의 정도가 성별과 연령에 따라 달라지던

서 자아존중감과 역량지각의 관계도 변화한다고 주장하였다(Harter, 1986, 1988; Harter, Stocker & Robinson, 1996).

그러나 Harter(1986)의 측정도구를 사용하여 역량지각과 자아존중감을 변인으로 수행된 국내연구(박영애, 1995; 한종혜, 1996)를 보면 중요도의 개념이 반영되지 않고 있다. 더욱이 역량지각과 자아존중감 간의 관계를 발달에 따라 밝힌 연구는 찾아보기 힘들다. 따라서 두 변인과의 관계를 성별과 발달에 따라, 아동이 영역에 부여하는 중요도의 평정에 기초해 분석한다면, 아동의 발달단계별로 자아존중감을 증진시키는 문제와 관련된 시사점을 얻을 수 있을 것으로 본다.

지금까지 자아존중감의 형성에 영향을 미치는 요인을 밝히는 연구들은 전통적인 상징적 상호작용주의(Baldwin, 1895; Cooley, 1902; Mead, 1925) 관점에 근거해 사회화의 대행자로서 부모의 양육관련 변인을 다룬 것이 대부분이었다. 그러나 최근 사회화 과정에서 사회화 대행자의 역할보다는 아동의 주체적 역할을 강조하는 자기-사회화의 관점에서는, 사회적 비교과정을 통해 이루어지는 자신의 능력이나 특성에 대한 아동 자신의 판단과 평가가 자아존중감의 근원이라 보고 있다(Diane & Ruble, 1986).

그러나 두 관점 모두 자아존중감의 형성을 효과적으로 설명하고 있기 때문에, 이와 같이 두 관점을 상호별개의 과정으로 다루기보다는 두 요인을 통합할 때 자아존중감의 형성과정을 보다 잘 설명할 수 있다고 보여진다. Harter(1986)가 제시한 자아존중감의 선행요인과 결과요인을 모두 포괄하는 자아체계의 경로분석

모형에서, 자아존중감의 선행요인으로 사회화 대행자의 사회적 지지에 대한 지각과 자신의 역량에 대한 지각을 함께 가정한 것은 이같은 이론적 통합의 시도라 볼 수 있다.

이상에서 살펴보았듯이 자아존중감의 형성에 영향을 주는 선행요인을 밝히려는 연구와 더불어 자아존중감에 영향을 받는 결과요인으로서 행동적, 심리적 특성을 밝히려는 연구도 활발히 이루어져왔다. 그 중에서도 자아존중감과 성취결과의 관계를 밝힌 연구가 축적되면서, 자아존중감이 학업성취와 같은 교육적 결과를 예언하는 학습자의 중요한 정의적 특성이라는 데 합의하고 있다. 그러나 최근에는 자아존중감과 학업성취의 관계보다는 학업성취의 매개변인으로서 학습동기에 관한 관심이 대두되면서 자아존중감과 학습동기와의 관계를 밝히고자 하는 시도가 이루어지고 있다(Bandura, 1989, 1993; Covington & Omelish, 1984, 1985, 1987, 1994).

성취상황에서의 학습동기를 개인의 자아존중감과 관계로서 탐색하는 연구자들(Covington & Omelish, 1984, 1985, 1987, 1994; Shunk, 1991)은 개인이 자아존중감을 유지하려는 경향성을 자아가치동기라는 개념으로 설명하면서, 자아가치동기가 개인의 학습동기 패턴과 성취결과를 결정한다고 보았다. 학습자들이 자아존중감을 유지하려는 경향은 성취상황에서 태만, 변명, 포기 등의 실패회피 전략을 사용하게 하며, 이것이 성취결과의 저하를 가져온다고 본다. 더욱이 자아존중감이 높은 학생은 성취상황에서 과제에 몰두하는 경향을 보이지만, 자아존중감이 낮은 학생은 과제에 몰두하기보다는 자기 평가에 관심을 쏟는 경향을 보이는데 이러한 자아몰두의 경향이 저조한 학업성취로 이어지게 된다(Dweck, 1986). 이러한

결과들을 볼 때, 성취행동과 성취결과에 영향을 미치는 동기화과정에서 개인의 자아존중감의 수준이 중요한 변인으로 작용한다고 볼 수 있다.

성취상황에서 학습동기에 관한 최근의 연구는 목표이론을 중심으로 수행되고 있다. 목표이론가들은 학습자가 설정한 목표가 학습자들의 학습활동에 대한 견해와 학습참여 태도를 결정짓는 동기화 과정에 영향을 준다고 본다(Weiner, 1990; Rueda & Dembo, 1995). 연구자들이 성취결과와 관련된 동기화과정의 탐색에 새로운 틀을 제시해주는 목표지향에 관심을 갖는 것은, 학습자가 설정한 목표지향에 따라 학습태도와 성취행동이 달라지고, 이것이 학업수행에 크게 영향을 미치기 때문이다. 수행목표 지향에서 처럼 학습자가 과제자체의 완전숙달 보다는 다른 학생보다 우월한 것에만 관심을 두게되면, 학습에 대한 내재적 동기가 저하된다(Epstein & Harackiewicz, 1992).

이와 같은 연구의 결과들을 종합해 볼 때, 자아존중감이 동기화과정에 영향을 주고, 동기화과정이 성취결과에 영향을 주기 때문에, 결과적으로 자아존중감 - 동기 - 성취결과의 관계를 상정해볼 수 있다. 그런데 현재까지 수행되어온 연구들은 자아존중감, 동기, 학업성취를 각각 독립적으로 혹은 자아존중감과 학업성취의 상관연구, 학습동기와 학업성취의 상관연구들로 둘간의 상관을 규명함에 그치고 있어 세가지 중요한 요인들간의 관계를 종합적으로 밝힌 연구는 수행되지 않은 실정이다. 따라서 자아존중감의 형성에 영향을 미치는 선행요인과 자아존중감이 영향을 미치는 결과요인으로서 동기, 학업성취를 모두 포괄하는 연구는 성취와 관련된 동기화과정을 근원적으로 이해하는데 도움이 될 것이다.

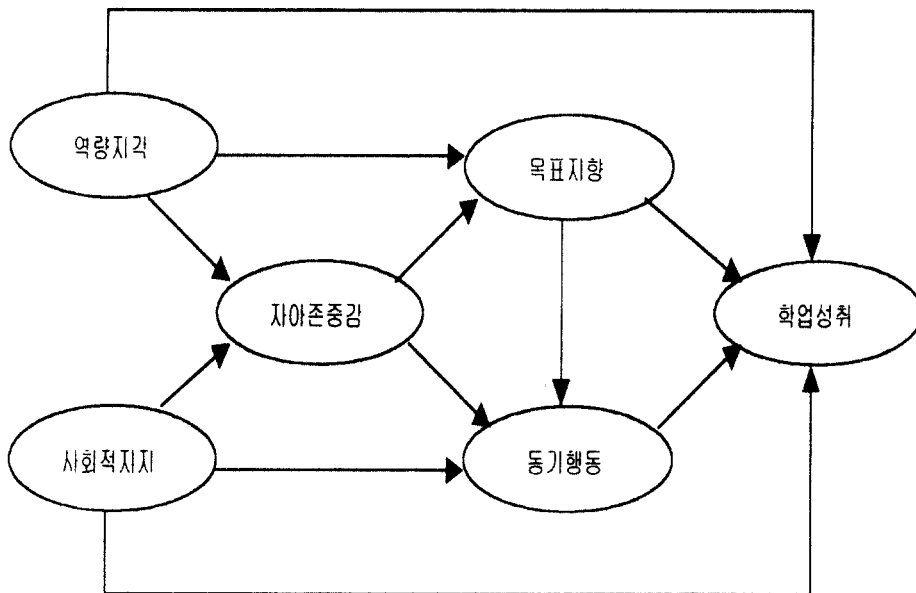
이상에서 제시한 연구의 필요성에 입각하여, 본 연구는 다면적·위계적 구조로서의 자아존중감의 측정을 토대로, 발달에 따른 자아존중감의 선행요인과 결과요인을 총체적으로 규명하는 것을 목적으로 한다. 이러한 목적 하에 시도되는 본 연구의 결과는 자아존중감과 성취결과 간의 관계를 보다 근원적으로 이해할 수 있는 발달단계별 자아체계를 정립하는데 단편적으로 기여할 수 있을 것으로 보이며, 건전한 자아존중감의 형성과 성취결과를 극대화시킬 수 있는 동기유발의 방안모색을 위해 발달에 따라 통제·조작 가능한 변인을 찾아 효율적으로 접근할 수 있는 방향성을 제시할 수 있을 것이다.

본 연구의 목적에 따라, 자아존중감의 선행요인으로 선행연구에서는 각기 분리되어 다루

어진 변인인 아동의 역량지각과 사회적 지지의 지각을 하나로 통합하고, 자아존중감의 매개역할에 따른 후속결과로서의 동기화 과정 및 성취결과를 학습자의 목표지향성의 이론적 틀로서 분석하였다. 이를 토대로 자아존중감 관련 변인들간에 인과적 관계를 가정하여 다음과 같은 인과모형을 설정하였다.

본 연구의 문제를 정리하면 다음과 같다.

1. 자아존중감 관련변인들간의 상호관련성은 성과 학년에 따라 어떠한 차이가 있는가?
2. 자아존중감 관련변인들간의 전반적 관계에 대한 경로모형은 성과 학년에 따라 어떠한 차이가 있는가?



〈그림 1〉 본 연구의 인과모형

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울시내 S초등학교 3, 5학년과 K중학교와 M중학교 1학년의 남녀 학생들을 연구대상으로 표집하였다. 총 표집대상 791명을 대상으로 질문지를 실시하였으며 불성실하거나 오류가 있는 29부를 제외한 763부를 사용가능한 자료로 확정하였다.

2. 측정도구

1) 역량지각

Harter(1985)가 제작한 Self-Perception Profile for Children을 “나는 어떤 사람과 닮았을까”로 번안하여 사용하였다. 이 척도는 학업역량, 사회적 수용도, 운동역량, 신체외모, 품행과 자아존중감으로 구성되어 있다. 각 영역별로 6문항이 있어 총 36문항으로 구성되어 있다.

이 척도의 질문형식은 사회적으로 바람직한 반응을 유도하는 것을 방지하도록 고안되었다. 아동은 “어떤 아이들은, 그러나 다른 아이들은”으로 기술된 두 범주의 문장 중 자신과 비슷한 쪽을 택한 다음, 다시 “나는 정말 그렇다”인지 “나는 약간 그렇다”인지를 선택하도록 되어 있다. 또한 무성의하게 일관된 반응을 방지하기 위해 홀수 문항은 긍정적 의미로, 짝수 문항은 부정적 의미의 문항으로 배열하여 부정적 의미의 문항을 역산으로 채점하게 되어 있다.

2) 중요도 인식

Harter(1985)가 제작한 Important Rating Scale을 “나에게 중요한 것은”으로 번안하여 사용하였다. 자기 자신을 만족스럽고 좋게 느끼기 위

해서 각 영역별 사항들이 얼마나 중요하다고 생각하는지를 평정하도록 되어있다. 5개 영역에 걸쳐 2문항씩 10문항으로 구성되어 있으며, 질문형식은 역량지각 척도와 동일하다.

3) 사회적 지지

Harter(1985)가 개발한 Social Support Scale for children을 “내 주변 사람들에 대하여”로 번안하여 사용하였다. 이 척도는 부모, 교사, 반 친구, 친한 친구로부터 제공되는 사회적 지지에 대한 아동의 지각 및 만족도를 측정한다. 사회적 지지 제공자 각각에 6문항씩 총 24문항으로 구성되어 있으며 이 척도의 질문형식은 역량지각 척도와 동일하다.

4) 목표지향성

목표지향성검사는 Ames와 Archer(1988)의 목표지향 척도를 토대로 제작되었다. 본 연구에서는 초등학교 3학년생이 연구대상에 포함되는 점을 감안하여 5점 척도를 4점 척도로 수정하였고 반복되는 문항을 중심으로 문항 수를 21문항으로 줄이고, 4명의 전문가에게 내용타당화 과정을 거쳐 5문항을 제외한 총 16문항으로 검사를 확정하였다.

16문항으로 확정된 목표지향성 검사를 본 연구의 표집을 대상으로 하여 요인타당성과 신뢰도 분석을 통해 문항타당도 검증과정에서 1문항이 제외되고, 최종통계분석에는 학습목표지향이 8문항, 수행목표지향이 7문항으로 총 15문항을 사용하였다.

5) 동기행동

선행연구(Ames & Archer, 1988)에 근거해

동기행동을 과제도전, 학습에 대한 내재적 만족, 학습전략의 3요인으로 구성하였다. Harter (1982)의 내·외재적 동기 척도(Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Motivation)와 Nicholl(1992)의 학습에 대한 내재적 만족(Intrinsic satisfaction)척도, Ames와 Archer(1988)의 학습전략 척도와 학습에 대한 태도검사를 토대로, 30문항을 작성하여 개별면접 형식의 예비검사를 통해 문항내용을 수정하였고 전문가에게 내용타당화 과정을 거쳐 적합하지 않은 2문항을 제외하고 28문항으로 확정하여, 요인수를 1로 하여 단일성 검증결과 동기 요인들이 .40이상의 부하량을 보이면서 신뢰수준이 .76이상으로 높게 나타났다.

6) 학업성취

학업성취의 준거로 초등학교와 중학교의 공

통과목에 해당하는 국어와 수학성적을 사용하고자 하였다. 그러나 현재 초등학교에서는 평가를 실시하지 않는 관계로 성적을 얻을 수 없어 전국 표준화된 3학년과 5학년용 새학력진단평가(김영채, 1997)의 국어와 수학 평균점수를 사용하였고, 중학교는 학년말 국어와 수학 성적의 평균을 사용하였으며, Z 점수로 전환하여 분석하였다.

3. 자료 분석

본 연구에서 사용한 통계적 분석방법은 첫째, 제작된 도구의 구성요인을 파악하기 위해서는 요인분석을 하였고, 둘째 연구변인간의 상호관련성과 전반적 관계 파악을 위해서는 중다회귀분석과 경로분석을 하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 자아존중감 관련변인들간의 상호 관련성

관련변인들간의 상호상관과 예언력의 상대적 크기를 비교하기 위해 중다회귀 분석을 실시하였다.

본 연구에서 설정한 인과모형안에 상정된 관

<표 1>에서 자아존중감의 선행요인으로 가

<표 1> 성별·학년별 자아존중감에 대한 역량지각 및 사회적 지지 하위요인의 중다회귀 분석 결과 ()=β

성·학년 순위	초등 3		초등 5		중 1	
	남	여	남	여	남	여
1	신체외모(.45)	신체외모(.56)	신체외모(.46)	신체외모(.49)	학업역량(.30)	신체외모(.58)
2	부모지지(.25)	품행(.25)	반친구지지(.19)	부모지지(.28)	부모지지(.28)	부모지지(.27)
3	반친구지지(.19)	교사지지(.18)	사회적 수용도(.19)	품행(.24)	신체외모(.24)	반친구지지(.21)
4					친한친구(.21)	운동역량(-.15)
5					품행(.21)	
	R ² =.43	R ² =.56	R ² =.46	R ² =.53	R ² =.41	R ² =.56

정한 역량지각 및 사회적 지지의 상대적 기여도와 예언력을 살펴보면, 중학교 1학년 남학생을 제외한 모든 집단에서 역량지각중에서는 신체외모가 자아존중감에 가장 크게 기여하고 있으며 특히 중1 여학생의 경우는 .58의 큰 기여도를 나타내고 있다. 사회적 지지에서는 부모의 지지가 성과 학년에 관계없이 지속적으로 안정적으로 기여함을 나타내고 있다.

<표 2>에서, 자아존중감 수준에 따른 목표지향성에서의 차이를 살펴보면, 자아존중감이 높은 집단은 학습목표지향은 높지만 수행목표 지

향점수는 낮았다. 반면, 자아존중감이 낮은 집단은 학습목표지향이 낮았다. 단 초등학교 3학년은 자아존중감 수준에 따라 목표지향성의 차이가 통계적 유의하지 않았다.

<표 3>에서 동기행동에 대한 목표지향의 두 유형인 학습목표지향과 수행목표 지향의 상대적 기여도를 살펴보면, 성별과 학년별 차이없이 학습목표가 수행목표에 동기행동에 크게 기여하는 것으로 나타났으며, 수행목표는 동기행동에 역(-)방향으로 기여하는 것으로 나타났다. 목표지향성이 동기행동을 예언하는 예언변량

<표 2> 자아존중감 수준에 따른 목표지향점수의 평균과 표준편차

()=SD

목표지향		학습목표지향		수행목표지향	
자아존중감	· 학년				
초등 3학년	상(n=133)	26.14(3.26)	F= 8.52**	22.92(3.67)	NS
	하(n=144)	24.59(3.51)		23.50(3.70)	
초등 5학년	상(n=122)	25.33(3.09)	F=14.88**	22.16(3.29)	F=5.16*
	하(n=149)	23.76(3.51)		23.32(3.58)	
중 1학년	상(n=71)	23.45(3.69)	F=10.88**	20.23(3.59)	F=5.59*
	하(n=145)	21.77(3.39)		21.48(3.64)	

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

<표 3> 동기행동에 대한 목표지향의 중다회귀분석

집 단	변 인		SEB	β	T
초등3학년 남학생	학습목표	R ² =.32	.2541	.5764	8.641***
	수행목표		.2503	-.0237	-.357
초등3학년 여학생	학습목표	R ² =.33	.2571	.5322	7.194***
	수행목표		.2174	-.1967	-2.65**
초등5학년 남학생	학습목표	R ² =.34	.2735	.5913	8.548***
	수행목표		.2764	.0113	.164
초등5학년 여학생	학습목표	R ² =.44	.2407	.6660	10.08***
	수행목표		.2312	-.0331	-5.02
중1학년 남학생	학습목표	R ² =.50	.2032	.6953	10.473***
	수행목표		.1820	.1437	2.16*
중1학년 여학생	학습목표	R ² =.33	.2181	.5743	7.016***
	수행목표		.2248	.0964	1.178

◎ 동기행동은 과제도전, 내재적 만족, 학습전략의 총점임

p<.01, *p<.001

8 아동의 자아존중감 관련변인의 인과모형 분석

<표 4> 학업성취에 대한 동기행동의 중다회귀분석

집 단	변 인	R ²	SE B	β	T
초등3학년 남학생	1. 학습전략	.06	.4874	.1692	1.285
	2. 내재적 만족		1.048	.0114	.100
	3. 과제도전		.9060	.1350	1.107
초등3학년 여학생	1. 학습전략	.08	.5007	.0141	.113
	2. 내재적 만족		.8643	.0379	-.333
	3. 과제도전		.7809	.1046	.810
초등5학년 남학생	1. 학습전략	.09	.4126	.0467	.421
	2. 내재적 만족		.8754	.1975	1.805
	3. 과제도전		.7547	.0515	-.444
초등5학년 여학생	1. 학습전략	.11	.4874	.1692	1.285
	2. 내재적 만족		1.048	.0114	.100
	3. 과제도전		.9060	.1350	1.107
중1학년 남학생	1. 학습전략	.12	.8015	.2968	2.461**
	2. 내재적 만족		1.5389	.0110	.094
	3. 과제도전		1.2760	-.8729	-.772
중1학년 여학생	1. 학습전략	.17	.7526	.1784	1.549
	2. 내재적 만족		1.4814	.2387	2.211**
	3. 과제도전		1.3931	.1479	1.423

(R²)은 모든 집단에서 전체변량의 1/3수준이었으며 중1 남학생의 경우는 50%로 가장 높았다.

<표 4>에서 학업성취에 대한 동기행동 구성요인의 상대적 기여도와 예언변량을 살펴보면, 성별과 학년별로 6%에서 17%범위의 낮은 예언력을 보이고 있다. 초등학교 3, 5학년은 통계적으로 유의하지 않았고 중1에서만 동기행동이 학업성취의 안정적 예언변인으로 나타났다.

2. 자아존중감 관련변인의 인과모형 검증

성별과 학년에 따라 자아존중감 관련변인 중 어떤 변인이 어떠한 경로를 거쳐 어느 정도로 성취결과에 영향을 미치는지를 알아보기 위해 경로분석을 실시하였다. 경로분석 결과, beta 값

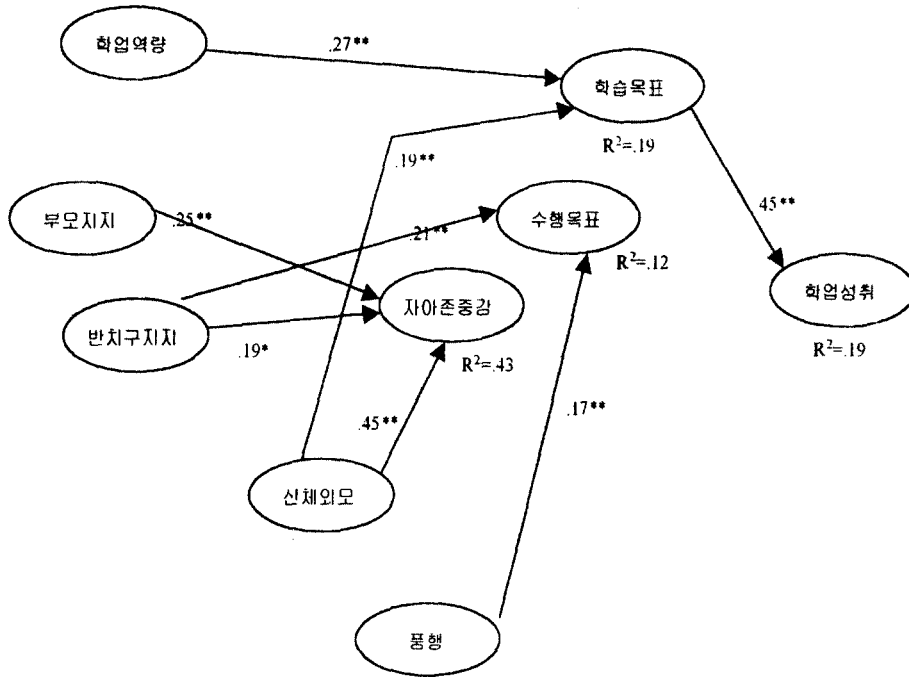
이 오차변량(SEB)의 2배보다 클 때 경로로 나타내었다.

1) 초등학교 3학년 경로분석

<그림 2>, <그림 3>에서 3학년 남학생과 여학생의 결과를 통합해 볼 때, 자아존중감은 동기화 과정을 이끄는 매개적 역할을 하지 못하며, 선행요인으로 가정된 역량지각과 사회적 지지가 동기화 과정과 성취결과에 직접 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다. 두 집단 모두에서 목표지향과 동기행동, 성취결과로 이어지는 동기화 과정이 분화되지 않은 것으로 나타나고 있다.

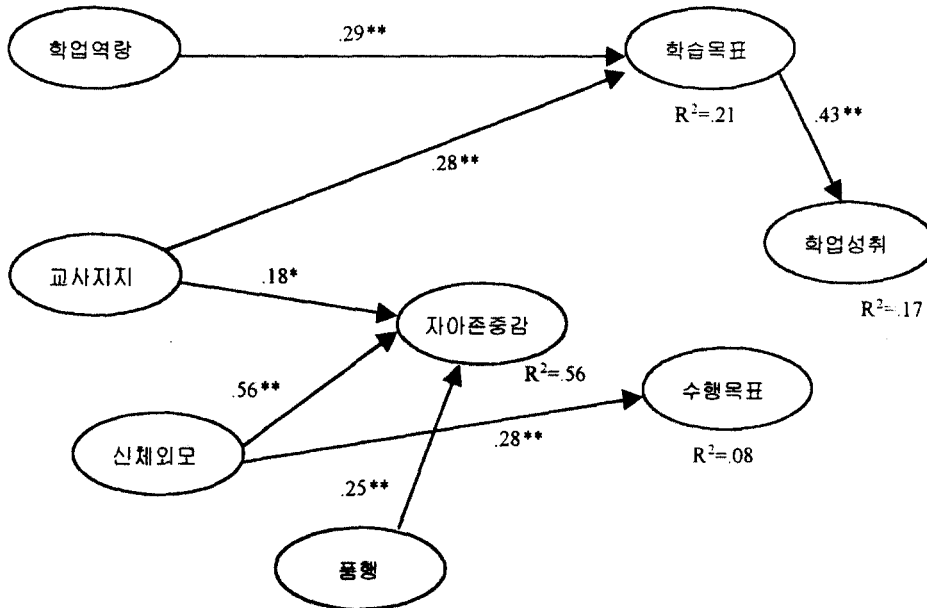
2) 초등학교 5학년 경로분석

<그림 4>, <그림 5>에서 5학년 남학생과 여학생의 결과를 통합해볼 때, 5학년에서는 자아



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

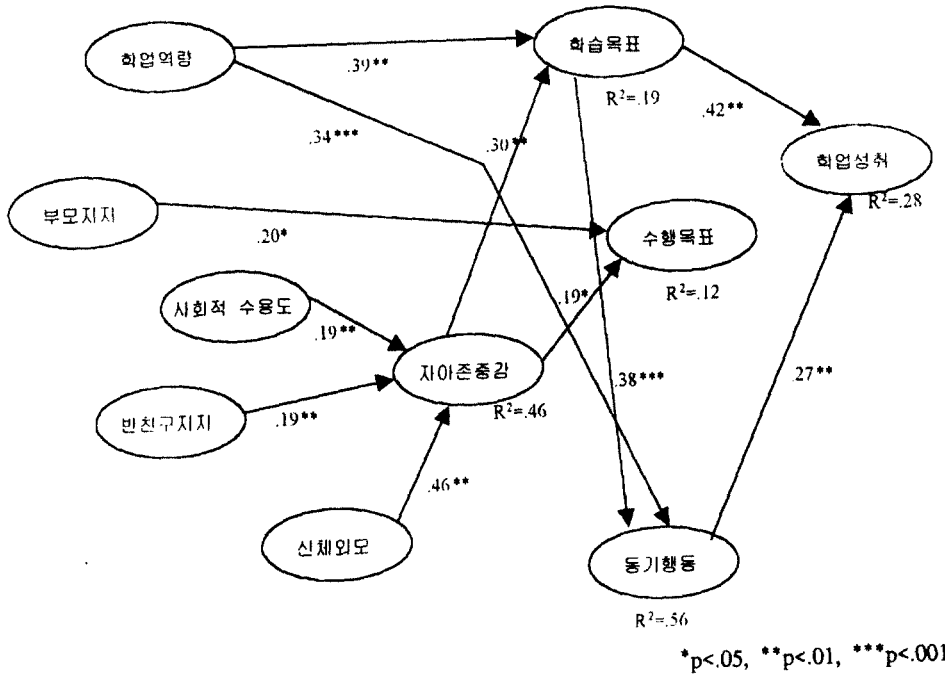
〈그림 2〉 초등학교 3학년 남학생의 경로모형



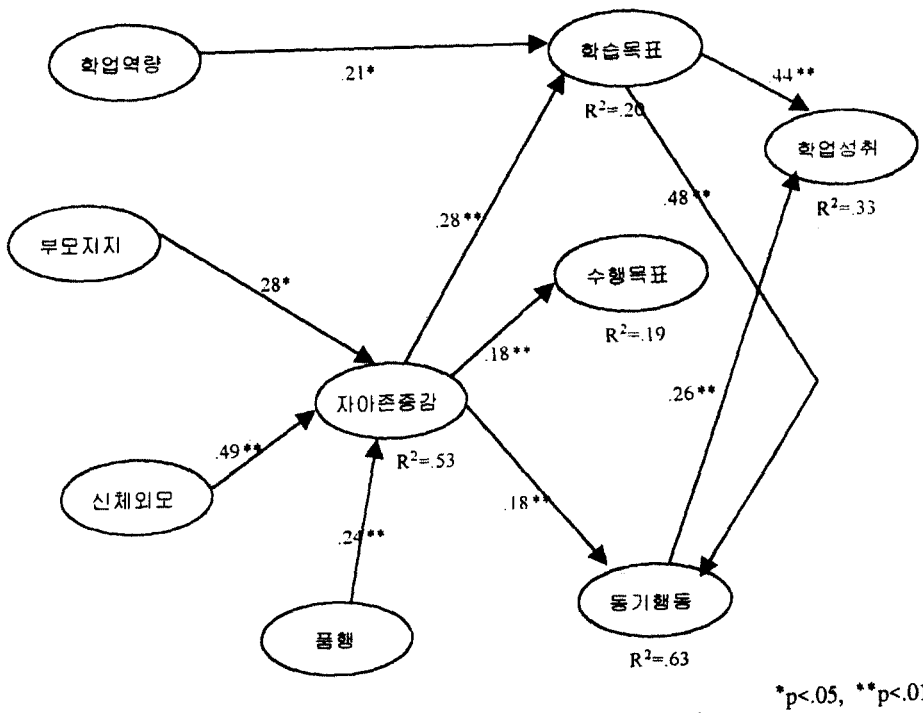
*p<.05, **p<.01

〈그림 3〉 초등학교 3학년 여학생의 경로모형

10 아동의 자아존중감 관련변인의 인과모형 분석



〈그림 4〉 초등학교 5학년 남학생의 경로모형



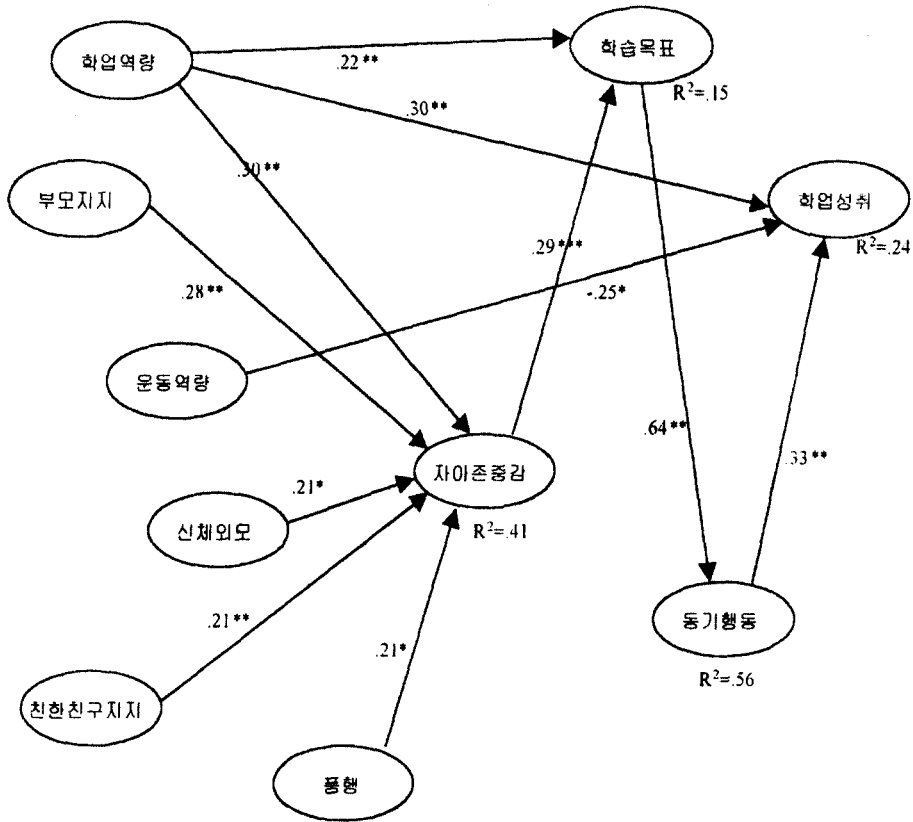
〈그림 5〉 초등학교 5학년 여학생의 경로모형

존중감이 동기화 과정에 작용하여 성취결과에 영향을 미치는 매개적 역할을 하고 있음이 밝혀졌다. 또한 목표지향 - 동기행동 - 학업성취의 경로확인을 통해 볼 때 동기화과정이 분화되고 동기행동이 학업성취를 예언하는 변인임을 알 수 있었다.

3) 중학교 1학년 경로분석

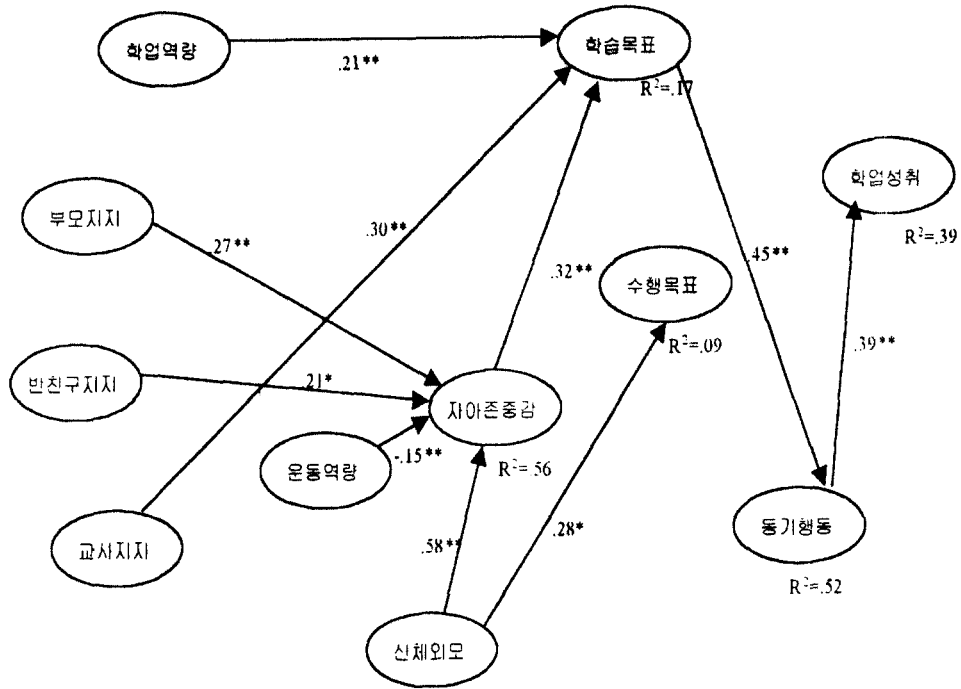
<그림 6>, <그림 7>에서 중학교 1학년 남학

생과 여학생의 결과를 통합해볼 때 이전 학년과 비교하여 자아존중감에 영향을 주는 변인이 증가하였다. 동기화과정에서는 목표지향에서 학업성취로 직접 가는 경로가 확인되지 않고 자아존중감, 목표지향에서 동기행동을 거쳐 학업성취로 가는 경로가 확인됨으로써 동기화과정에서 내재적 동기화뿐 아니라 구체적 동기행동이 함께 학업성취에 영향을 주는 것을 알 수 있었다.



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

<그림 6> 중학교 1학년 남학생의 경로모형



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

〈그림 7〉 중학교 1학년 여학생의 경로모형

IV. 논의 및 결론

1. 자아존중감 관련변인들간의 상호 관련성

자아존중감과 관련변인들간의 상호상관과 예연력의 상대적 크기를 비교한 결과, 첫째, 자아존중감의 선행요인으로 가정된 역량지각 하위요인과 사회적지지 하위요인간의 상관을 분석해보면, 역량지각 중 사회적 수용도와 사회적 지지 중 친구지지의 상관을 제외하고는 나머지 영역의 역량지각과 사회적지지 하위요인 간에는 .15의 낮은 상관이 모든 집단에서 동일하게 나타나고 있다. 이는 자아존중감의 결정요인으로 두 개의 변인을 별개의 구인으로 함께 고려해야 한다는 Harter(1986)의 이론적 주장을 지

지해주고 있다.

둘째, 자아존중감의 결정요인으로 상정한 역량지각과 사회적 지지가 자아존중감을 예언하는 상대적 크기를 비교한 결과, 중학교 1학년 남학생을 제외한 전 집단에서 신체외모가 자아존중감에 대해 팔목할 만한 예언력을 갖는 것으로 나타났다. 이것은 선행연구(Harter, 1988, 1991)의 결과와 일치하는 결과이다. 우리 나라 아동들은 신체외모의 중요성을 가장 낮게 인식하고 있으면서도 신체외모에 대한 지각이 자아존중감에 가장 크게 기여한다는 점은 외국의 선행연구와 차이로 시사하는 바가 크다. 또한 학업역량의 지각은 중요성은 가장 높게 평가하

지만 중학교 1학년 남학생을 제외하고는 모든 집단에서 자아존중감에 의미있게 기여하고 있지 못하다. 이는 최근 대중매체가 외모나 매력을 부각시키고 있고 학령기 아동들이 이러한 대중매체의 비중있는 소비자군이라는 사회적 분위기의 반영이라고 보여진다. 이러한 결과를 볼 때 우리문화에서 학문영역을 중요시하는 부모의 태도는 이 영역을 중요하게 인식하게 하는 데는 영향을 주지만 실제로는 부모들의 생각처럼 학업영역에서의 성공이 아동의 자아존중감에 영향을 주지 못하고 있음을 말해준다.

사회적지지 요인 중 부모의 지지는 학년이 높아질수록 낮게 지각되고 있지만 모든 학년에서 부모지지가 자아존중감의 형성에 기여하는 정도는 큰 변화없이 지속적이고 일관적으로 나타났다. 일반적으로 아동의 발달과정에서 연령의 증가와 함께 특히 청소년기로 접어들면서 부모의 영향력이 감소한다는 일반적인 가정이 본 연구의 결과로는 지지되지 않는다. 이 결과는 청소년기로 들어가도 일반적인 생각만큼 부모의 영향력이 크게 감소하지 않는다는 Damon (1982)의 주장과 일치한다.

또래지지중 반친구의 지지는 세 학년 모두에서 자아존중감의 안정적인 예언변인인 반면 친한 친구의 지지는 중학교 1학년 남학생의 경우만 자아존중감에 영향을 주고 있다. 즉 반친구의 일반적인 지지가 친한 친구의 지지보다 자아존중감에 크게 영향을 주고 있는데, 이는 아동기에는 일반적 또래집단이 자아존중감에 중요한 근원이며 청소년기로 접어들면서 친한 친구의 피드백이 자아존중감에 영향을 미친다는 Rosenberg(1979)의 주장과 일치한다.

셋째, 모든 학년에서 자아존중감이 높은 집단이 학습목표지향이 높고 수행목표가 낮은 것으로 나타나고 있다. 이러한 결과는 자아존중감

이 낮은 학생은 자신의 평가에 관심을 갖기 때문에 성취상황에서 자아에 몰두하는 방향으로 수행목표를 설정하며 자아존중감이 높은 학생은 성취상황에서 과제에 몰두하는 학습목표를 설정한다는 Covington과 Omelish(1984, 1987) 그리고 Shunk(1991) 등이 주장하는 자아가치 동기의 이론을 지지해주고 있다.

넷째, 모든 학년에서 목표지향성이 동기행동을 설명할 수 있는 설명량이 전체 설명량의 1/3정도 이상이었으며, 학습목표가 수행목표보다 동기행동의 예언에 높게 기여하고 있었고, 수행목표는 동기행동에 부적인 효과를 주는 것으로 나타났다. 이는 선행연구(Ames, 1988)와 일치하는 결과로서 목표지향이 성취결과에 직접 영향을 주는 구체적인 동기관련행동의 중요한 예언 변인임을 말해주는 것이다.

다섯째, 중학교 1학년에서만 동기행동이 학업성취의 예언변인으로 작용함을 알 수 있는데, 이는 선행연구(Ames, 1988; Dweck, 1986; Harter, 1986)에서 초등학교 5학년 정도에서 동기행동은 학업성취의 안정적인 예언변인이 된다는 점과 비교해볼 때 우리 문화에서는 이런 과정이 늦어지고 있음을 알 수 있다.

2. 자아존중감 관련변인의 인과모형 검증

1) 초등학교 3학년의 경로분석

자아존중감이 동기화 과정을 이끄는 매개적 역할을 하지 못하는 것으로 나타났다. 아동은 8세 정도에 자신의 가치에 대한 총체적인 판단을 할 수 있어 총체적인 자기 평가인 자아존중감이 형성되어 자아체계 안에서 동기화 과정을 매개하는 핵심적 기능을 하게 된다는 선행연구(Harter, 1986)와 상반되는 결과이다. 그러나 이

결과만으로는 초등학교 3학년에서는 총체적인 자기평가인 자아존중감을 형성하지 못한 것인지 혹은 자아존중감의 개념을 측정문항에 통합시키지 못하는 인지적 제한에 따른 측정상의 문제인지에 관해서는 명확히 결론 내릴 수 없다. 따라서 앞으로 자아존중감과 같은 심리적 구성개념을 잘 구별하지 못하는 어린 연령을 대상으로 자아존중감의 측정방법이 새롭게 고안된다면 또다른 연구결과를 기대해볼 수 있겠다.

2) 초등학교 5학년의 경로분석

첫째, 자아존중감 - 목표지향 - 동기행동 - 학업성취로 가는 경로가 확인되어 자아존중감이 동기과정을 이끄는 매개적 역할을 하며 동기화 과정은 가치적 측면인 목표지향과 실제 동기관련행동으로 분화되는 발달적 변화를 보이고 있다. 그렇지만 3학년 정도부터 동기행동이 학업성취의 예언변인으로 작용한다는 선행연구(Harter, 1986; Dweck, 1988)와의 차이로 학습상황의 구체적인 동기화과정이 우리 나라 아동에게는 늦게 발달되는 것으로 볼 수 있다. 또한 학업성취에 대한 동기행동의 예언력이 떨어지는 것은 연구를 위해 일회적으로 실시된 평가를 학업성취의 준거로 한 본 연구의 제한점도 함께 작용했을 것으로 보여진다.

둘째, 부모의 지지가 여학생은 자아존중감에 영향을 미치는 반면 남학생의 경우는 수행목표 지향에 영향을 주는 것으로 나타나고 있는데, 이러한 성차는 남학생과 여학생에게 제공되는 부모지지의 형태가 질적으로 다를 수 있음을 시사한다 하겠다. 따라서 인터뷰와 같은 질적인 측정방법을 첨가하여 사회적 지지척도에 반응한 이유를 분석해볼 수 있는 방법적 보완을 시도한다면, 부모가 제공하는 지지의 질적 특

성과 자아존중감의 관계를 명확히 파악할 수 있겠다. 이처럼 부모의 지지의 영향이 남학생과 여학생에게 다르게 나타나고 있는 결과는 우리문화에서 부모들은 여아보다 남아에게는 수행목표 지향에 영향을 줄 수 있는 성취압력을, 여아에게는 자아존중감을 높일 수 있는 정서적 교류와 배려를 더 제공하고 있다고 가정해볼 수 있다.

3) 중학교 1학년의 경로분석

첫째, 자아존중감에 여러 가지 하위요인이 영향을 미치는 결과를 볼 때 중학교 1학년에서는 초등학교 3학년과 5학년보다 자아체계가 좀 더 분화하는 눈에 띄는 발달적 변화를 보였다.

둘째, 초등학교 5학년 이후 검증된 자아존중감 - 목표지향성 - 동기행동 - 학업성취로 가는 경로가 안정되어짐을 볼 수 있었다. 학습목표 지향이 동기행동을 예언하는 정도와 동기행동이 학업성취를 예언하는 정도가 초등학교 5학년과 비교해 증가함을 볼 때 우리문화에서는 중학교 1학년 정도에 동기화과정이 학업성취를 안정적으로 예언하는 변인이 됨을 알 수 있다.

셋째, 초등학교 5학년에서 확인되었던 자아존중감에서 학습목표지향과 수행목표지향으로 가는 경로중 수행목표지향으로 가는 경로가 남학생과 여학생 모두에서 확인되지 않았다. 이는 초등학교 3학년과 5학년 단계에서는 자아존중감이 내재적 동기화의 학습목표지향과 외재적 동기화의 수행목표지향에 모두 작용함에 반해 중학교 1학년 수준에서는 자아존중감이 단지 학습목표지향의 내재적 동기화과정에 영향을 주는 발달적 변화를 의미한다. 이는 Harter(1982)가 3학년, 6학년, 9학년을 대상으로 수

행한 연구에서 자아존중감이 내재적 동기화에 영향을 주는 시기가 6학년 이후라고 보는 관점과 동일한 결과라고 볼 수 있다. 또한 초등학교 5학년에서는 확인되었던 목표지향 즉 학습목표-학업성취의 경로가 긍정되지 않았고 학습목표-동기행동-학업성취의 경로가 긍정되었다. 이는 중학교에서는 내재적으로 동기화되는 것만으로는 학업성취에 영향을 줄 수 없으며 학습전략의 구사나 수업태도 등 구체적인 동기행동이 함께 갖춰져야 함을 시사한다.

넷째, 초등학교 5학년 수준에서는 확인되었던 자아존중감에서 목표지향성으로 가는 경로 중 자아존중감-수행목표의 경로가 긍정되지 않았다. 이는 중학교 1학년에서는 수행목표지향은 자아존중감 보다는 학교의 학습상황과 관련된 여타 변인에 더 영향을 받을 수 있다는 가정을 할 수 있다. 즉 학습목표는 자아존중감 같은 학습자의 정의적 측면과 관련이 더 크고, 수행목표는 학교의 교육상황과 관련이 더 높다고 가정해볼 수 있다.

Covington과 Omelish(1987)는 목표지향성을 학습자의 자아존중감과 관계에서 밝히려한 반면, Ames(1986, 1988)와 Dweck(1984, 1986, 1988) 등은 목표지향성을 규준지향적 평가체제, 경쟁적인 학급구조, 교사의 교수방법 등의 학교의 학습상황과의 관계에서 밝히고 있다. 그러나 본 연구의 결과로 볼 때 학습자의 자아존중감의 수준과 학교의 학습상황을 분리시키지 말고 두 개를 목표지향성의 선행요인으로 함께 고려하는 연구의 통합이 이루어진다면 학년수준별로 목표지향성의 선행요인이 목표지향성에 미치는 영향을 구체적으로 밝힐 수 있을 것으로 보인다.

다섯째, 역량지각 하위요인 중 운동역량지각이 남학생의 경우에는 학업성취에 여학생의 경

우는 자아존중감에 부적인 효과를 나타내고 있다. 외국의 선행연구(Harter, 1986, 1988, 1992)에서는 남아의 경우는 운동역량이 3학년에서 9학년에 이르기까지 자아존중감에 정적으로 크게 영향을 주는 것과는 대조적인 결과이다. 이는 우리의 학벌위주의 사회분위기와 중학교 학생들의 생활이 학업활동 위주로 이루어지고 있으며 학문과 운동의 두 영역을 양분하는 가치관을 반영해주는 주목할만한 결과로 보여진다.

이상과 같은 논의에 기초해 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 본 연구의 인과모형에서 선행연구의 이론적 주장을 토대로 설정된 자아존중감 관련변인간의 인과관계가 검증되었다. 즉 역량지각, 사회적 지지와 자아존중감, 자아존중감 수준에 따른 목표지향성에서의 차이, 목표지향성과 동기관련행동, 동기관련행동과 학업성취간의 인과관계가 확인되었으며 성과 학년에 따른 차이도 검증되었다. 구체적으로 역량지각 중에서는 신체적 외모가, 사회적 지지 중에서는 부모지지가 자아존중감의 형성에 가장 크게 영향을 미쳤다. 또한 자아존중감이 높을수록 학습목표지향을 나타냈고, 수행목표지향보다 학습목표지향이 높을수록 구체적인 동기행동과 학업성취가 높은 것으로 나타나 본 연구가 상정한 이론적 가정이 검증되었다 볼 수 있다.

둘째, 자아존중감의 선행요인과 후속결과를 포괄하는 인과모형 안에서 발달에 따른 분화과정이 확인되었을 뿐 아니라 성별과 발달에 따른 관련변인들의 역할 특수성이 도출되었다. 즉 학년의 증가에 따라 자아존중감에 의미있게 영향을 미치는 변인의 수가 증가했으며, 자아존중감이 동기화 과정 및 학업성취를 예언하는 정도가 안정되어감이 확인되었다. 이는 건전한 자아존중감의 형성과 성취결과의 극대화를 위

한 동기유발 방안의 모색에서 성에 따라, 학년 수준에 따라 통제, 조작가능한 변인을 찾아 효

율적으로 접근할 수 있는 방향성을 제시해준 것이다.

참 고 문 헌

- 정종진(1996). 동기연구의 인지적 경향과 그 교육적 시사. *교육심리연구*, 10(1), 93-121.
- 송인섭(1994). 자아개념의 다면·위계적 모형. *교육심리연구*, 8(2), 47-67.
- 이영환·박성옥·한종혜(1997). 자기-지각의 발달적 변화. *대한가정학회지*. 35(5), 61-72.
- 한종혜(1996). 아동의 사회적 관계망에 따른 역량지각 및 자아존중감. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- Ames, C.(1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Butler, R. & Neuman, O.(1995). Effect of task and ego achievement goals on help-seeking behavior and attitude. *Journal of Educational Psychology*, 87, 261-271.
- Cauce, A. M.(1987). School and peer competence in early adolescence: A test of domain-specific self-perceived competence. *Developmental Psychology*, 23(2), 287-291.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L.(1994). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivation and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1038-1050.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L.(1985). Ability and effort valuation among failure-avoiding and failure-accepting students. *Journal of Educational Psychology*, 77(4), 446-459.
- Diane, R. N., & Ruble, D. N.(1986). The acquisition of self-knowledge: A self-socialization perspective. In Eisenberg N.(Eds), *Contemporary topic in developmental psychology*, 243-270. New-York: Wiley.
- Dweck, C. S.(1992). The study of goals in human behavior. *Psychological Science*, 3, 165-167.
- Eisenberg, N.(1992). A developmental model of recipients reaction to aid. *Psychological Bulletin*, 111, 413-433.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S.(1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Graham, S. & Golden, S.(1991). Motivational influences on cognition: Task involvement ego involvement and depth of information components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Graham, S. & Golden, S.(1991). Motivation influences cognition. *Journal of Educational Psychology*, 83, 187-194.
- Harter, S., & Pike, R.(1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Harter, S.(1986). The determinant and mediational role of Global self-worth in the children. In Eisenberg(Eds). *Contemporary topic of developmental Psychology*, 219-214. New-York: Wiley.
- Harter, S.(1988). Developmental and dynamic changes in the nature of the self-concept: Implications for child psychotherapy. In S. Shrink(Ed.), *Cognitive development and child psychotherapy*, 119-160. New-york: Plenum Press.

- Harter, S.(1990). Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 14(2), 113-142.
- Harter, S., Whitesell, N., & Kowalski, P.(1992). Individual difference in the effect of educational transitions on young adolescent's perception of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29, 777-808.
- Harter, S.(1992). Vision of self: Beyond the me in the mirror. *Paper presented at the Nebraska symposium on the motivation*.
- Harter, S., Stocker, C., & Robinson, N.(1996). The perceived directionality of the link between approval and self-worth: The liabilities of a looking glass self orientation among young adolescents. *Journal of Adolescence*. 6, 285-308.
- Marsh, H. W.(1993). Relations between global and specific domains of self: The importance of individual importance, certainty, and ideals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 975-992.
- Meece, J. L., Blumenfield, P. C. & Hoyle, R. H. (1998). Students goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational psychology*, 80, 514-523.
- Newman, R. S.(1990). Children help seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71-80.
- Schunk, D. H.(1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 207-231.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Iver, D. M., Reuman, D. A., & Midgley, C.(1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to Junior High School. *Developmental Psychology*, 27(4), 552-565.