



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](#)

교 육 학 박 사 학 위 논 문

초등학생의 개인 특성, 가정환경 및 학교환경이
학업성취에 미치는 영향



2018년 2월

부 경 대 학 교 대 학 원

교육건설팀협동과정

배 홍

교 육 학 박 사 학 위 논 문

초등학생의 개인 특성, 가정환경 및 학교환경이
학업성취에 미치는 영향

지도교수 주 동 범

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함

2018년 2월

부 경 대 학 교 대 학 원

교육컨설팅협동과정

배 홍

배 홍의 교육학박사 학위논문을 인준함.

2018년 2월 23일

위 원 장 교육학박사 원 효 현 (인)

위 원 교육학박사 강 승 희 (인)

위 원 교육학박사 윤 소 정 (인)

위 원 교육학박사 이 현 철 (인)

위 원 철 학 박 사 주 동 범 (인)

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	7
3. 용어의 정의	7
가. 학업성취	7
나. 개인 특성	8
다. 가정환경	9
라. 학교환경	9
4. 연구의 제한점	10
II. 이론적 배경	11
1. 학업성취	11
가. 학업성취의 개념 및 특성	11
나. 학업성취 수준	15
다. 학업성취 측정	17
2. 학업성취 관련 요인	22
가. 개인 특성	22
나. 가정환경	34
다. 학교환경	45
III. 연구 방법	56
1. 연구대상	56

2. 변 인	57
가. 종속변인	57
나. 독립변인	59
3. 측정도구	59
가. 개인 특성	59
나. 가정환경	66
다. 학교환경	72
4. 자료수집	79
5. 자료 분석 방법	81
IV. 연구 결과	82
1. 연구변인에 대한 기술 통계치	82
2. 개인 특성, 가정환경, 학교환경과 학업성취의 관계	83
가. 개인 특성과 학업성취의 관계	84
나. 가정환경과 학업성취의 관계	85
다. 학교환경과 학업성취의 관계	86
3. 개인 특성, 가정환경, 학교환경의 학업성취 수준 간 차이 ..	87
가. 학업성취 수준(도달, 미도달)간 개인 특성 차이	87
나. 학업성취 수준(도달, 미도달)간 가정환경 차이	88
다. 학업성취 수준(도달, 미도달)간 학교환경 차이	90
4. 개인 특성, 가정환경, 학교환경이 학업성취에 미치는 영향 ..	92
V. 논의 및 결론	95
1. 요약	95

2. 결론 및 논의	97
3. 제언	109
참 고 문 헌	112
부 록	139
부록 1. 학업관련 태도 검사	139
부록 2. 성취목적지향 검사	140
부록 3. 부모 교육관 검사	141
부록 4. 부모 양육방법 검사	142
부록 5. 또래관계 검사	143
부록 6. 학교환경 검사	144

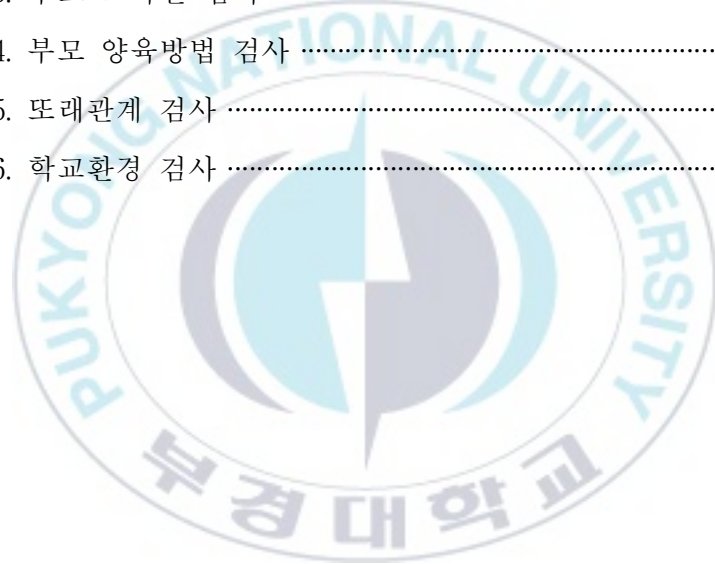


표 목 차

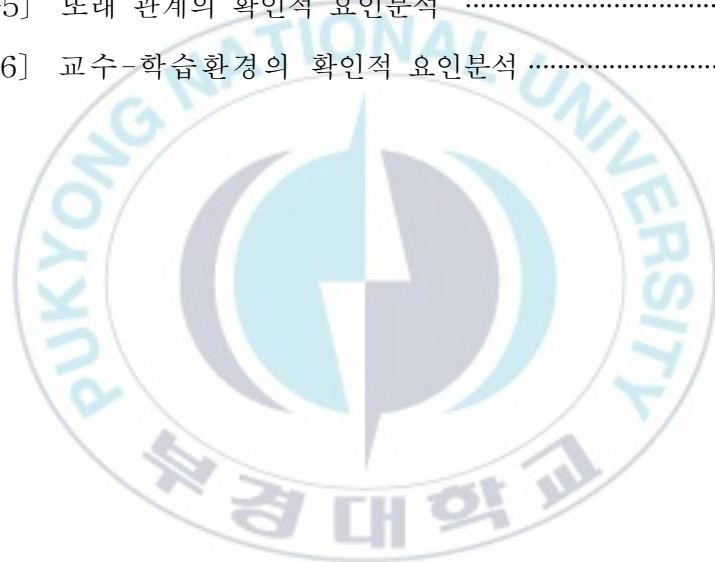
<표 II-1> 학업성취 관련 변인 측정도구별 분류	20
<표 II-2> 성취목적지향성의 구성내용	29
<표 III-1> 분석대상 분포	57
<표 III-2> 학교별 학업성취 분류기준	58
<표 III-3> 학업관련 태도의 탐색적 요인분석	60
<표 III-4> 학업관련 태도의 모형 적합도 및 구조 타당성	61
<표 III-5> 학업관련 태도의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도	63
<표 III-6> 성취목적지향의 탐색적 요인분석	64
<표 III-7> 성취목적지향의 모형 적합도 및 구조 타당성	65
<표 III-8> 성취목적지향의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도	66
<표 III-9> 부모 교육관의 탐색적 요인분석	67
<표 III-10> 부모 교육관의 모형 적합도 및 구조 타당성	68
<표 III-11> 부모 교육관의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도	69
<표 III-12> 부모 양육방법의 탐색적 요인분석	70
<표 III-13> 부모 양육방법의 모형 적합도 및 구조 타당성	71
<표 III-14> 부모 양육방법의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도	72
<표 III-15> 또래 관계의 탐색적 요인분석	73
<표 III-16> 또래 관계의 모형 적합도 및 구조 타당성	74
<표 III-17> 또래 관계의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도	75
<표 III-18> 교수-학습환경의 탐색적 요인분석	77
<표 III-19> 교수-학습환경의 모형 적합도 및 구조 타당성	78
<표 III-20> 교수-학습환경의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도	79

<표 IV-1> 연구에 포함된 변인에 대한 기술 통계치	82
<표 IV-2> 개인 특성과 학업성취의 관계	84
<표 IV-3> 가정환경과 학업성취의 관계	85
<표 IV-4> 학교환경과 학업성취의 관계	86
<표 IV-5> 학업성취 수준(도달, 미도달)간 개인 특성 차이	87
<표 IV-6> 학업성취 수준(도달, 미도달)간 가정환경 차이	89
<표 IV-7> 학업성취 수준(도달, 미도달)간 학교환경 차이	91
<표 IV-8> 개인 특성 · 가정환경 · 학교환경이 학업성취에 미치는 영향	93



그림 목 차

[그림 Ⅲ-1] 학업관련 태도의 확인적 요인분석	62
[그림 Ⅲ-2] 성취목적지향의 확인적 요인분석	65
[그림 Ⅲ-3] 부모 교육관의 확인적 요인분석	68
[그림 Ⅲ-4] 부모 양육방법의 확인적 요인분석	71
[그림 Ⅲ-5] 또래 관계의 확인적 요인분석	75
[그림 Ⅲ-6] 교수-학습환경의 확인적 요인분석	78



**The Influence of Elementary School Student's Personal Characteristics,
Home Environment and School Environment Academic Achievement.**

Bae Hong

Interdisciplinary program of Educational Consulting
The Graduate School,
Pukyong National University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of academic achievement level. By identifying students' understanding of the characteristics of students across academic achievement levels, And to provide training to maximize the effectiveness of education. It has its purpose. The selected grades were 998 students in grade 4.5.6. Target students' academic achievement assessment for the second semester of 2015 (intermediate or final written assessment). Were classified as 'reaching' and 'not reaching', For elementary school students. School-related attitudes, achievement-oriented goals, parents education, parenting methods, peer relations, teaching-learning, The questionnaire survey was conducted using the questionnaire, We collected the second-term handwriting evaluation data for the 2015 school year. Analysis of the collected data was conducted by SPSS WIN. Pearson's r, independent bottom t-test, and binomial logistic regression analysis using a 20.0K program.

The problems of this study are as follows.

[Research Question 1] The personal characteristics, the home environment,

the school environment and the academic achievement of the elementary school students. What is the relationship?

[Research Question 2] The personal characteristics, the home environment, the school environment and the elementary school students are the academic achievement. What is the difference between levels?

[Research Question 3] The personal characteristics, the home environment, the school environment and the elementary school students are the academic achievement. What effect does it have?

The results of this study are as follows.

First, the correlation between academic achievement and the personal characteristics of Elementary school students, home environment, and school environment. The results of the analysis showed that the students' academic achievement had a significant relationship with personal characteristics, home environment, and school environment. The purpose of avoiding the mastery of personal characteristics.

Second, the attitude toward the teacher, the objective value, the motivation, Self-regulatory factors showed significant differences. In the goal orientation, And the achievement level of achievement was significantly. And the average value was higher than the unreached level. Home environment is process orientation of parent education. There were significant differences in all factors of parental parenting method. Peer in school environment Academic support, personal support, and factors of teaching - learning (giving autonomy, task complexity, Teacher, and teacher care), but there was no difference in the school alienation.

Third, the attitude, motivation, Self-regulatory factors, achievement goal - oriented mastery approach and performance-oriented approach are statistically significant, Whereas adolescents' avoidance goal factors were negatively affected. All. In the home environment, support, supervision, and communication factors of parenting methods have a statistically significant effect. And conflict factors were negative influences. Parent educator influences academic achievement. Personal support of peer relations, teaching-learning circle in school environment-The complexity factor has a significant effect, but the school-The autonomy factor of the learning environment was negatively affected.

Based on the results of this study, the following education and support are needed.

First, improvement of teacher-student relationship and motivation of learning considering individual characteristics of students. A counseling program and a career-related education. It is necessary to develop the course. Students can check their own study and life. I need a height of ability.

Second, parent-parenting support and supervision of the learning process through faithful interaction with children. It is law. To do this, parents should be encouraged to take care of their children. It is necessary to provide information that can identify the user. This is the future of various life forms and occupation. To have more advanced learning motivation and life satisfaction for their expecting children. It will also help to improve academic achievement.

Third, the development of curriculum for enhancing peer relations and improving academic achievement. To this end, A group of projects that can raise social support among peers, projects, teams, long-term project planning and operation is required. This is because the elementary school students And a positive relationship with peers can provide a basis for academic achievement. And it will help the adaptation of the life of the secondary school where the educational environment changes.

In this study, the achievement of elementary school students was positively correlated with positive attitudes toward teachers Motivation. In addition to self-regulation factors, parent-child relationships and parenting methods at home. Giving the relationship between peers and teachers care and supervision and interactions showed that the receive. Students academic achievement is not only in short order Hebrews teaching methods and physical support that the actual activities stable self-maturity and personality of the student, And that they can continue their academic achievement and happy school life. City were able to confirm a time.

Key words: academic achievement, academic achievement level, personal characteristics, home environment, school environment

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

학업성취란 학생들이 학교 교과목에서 얻은 점수를 말한다. 대부분의 학생들은 학업성취를 가장 중요한 심리적 문제로 인식하고 있다. 그리고 교사나 학부모들도 교실에서의 학습활동과 학업성취 과정에 큰 비중을 두고 있다. 학생들은 가정과 학교와 사회로부터 우수한 학업성취를 강요받고 있는 것이다. 이는 학생의 학업성취 수준을 중심으로 상급학교로의 진학이 이루어지며, 학력에 따라 사회적 대우가 등급화 되는 현실을 극명하게 반영하기 때문이다. 이러한 현실은 동료 간의 경쟁을 유도하고, 학업성취 결과에 대한 과도한 긴장감을 일으키기 때문에 학생들의 정신건강에 깊이 관련된다(한국교육심리학회, 2000).

중등학생 못지않게 초등학생의 성장과정에서 학교생활이 갖는 의미는 매우 크다. 학교에서의 성공적인 적응은 아동기의 가장 중요한 발달과업 중 하나이다. 학교에서 중요한 과업인 학업에 대한 학생의 적응수준을 총괄적으로 말해주는 중요한 지표 중 하나가 바로 학업성취이다(최정미, 2014). 학업성취는 교육목표 달성의 정도를 나타내는 지표로서 국가·사회 전체의 주요한 관심사이며, 학생 개개인의 학업적응 뿐 아니라 자신감 등 심리적

요인에 작용함으로써 학생의 생활 전반에 영향을 미치는 중요한 요인이기 때문이다.

특히 초등은 학습의 기초와 기본을 형성해 주고 미래의 학습에 대한 성취욕구나 자신감을 심어주는 시기이므로 교육성과의 지표로 학생들이 학교 생활에 잘 적응함으로써 행복감을 느끼고 높은 학업성취를 통해 만족감을 느끼도록 해야 한다. 하지만 오늘날 학생들에게 학업에서의 성공이나 실패는 학업에 대한 스트레스 및 다양한 환경적인 변인으로 인해 가장 자랑스럽거나 그 반대의 경험으로 작용하고 있다. 학업성취의 부진으로 인해 빚어지는 학업성취 관련 문제는 학생들의 생활 전반에 여러 문제를 일으킬 수 있다. 이를 증명하듯 우리나라 청소년 상담 영역 중, 가장 빈번하게 이루어지는 상담이 바로 학업과 관련된 문제를 다루는 상담이다(한국청소년상담원, 2007; 황매향, 2009).

따라서, 성공적인 교육의 성과를 위해서는 학생들은 학습만족도가 높아져 자발적으로 과제를 수행하고, 교사들은 자신감을 갖추고 학생들에게 새로운 소통의 변화를 체감케 하며, 학부모들은 학업성취에 대한 새로운 교육관과 학교교육에 대한 긍정적인 시선 변화가 일어나고 있는지에 달려 있으므로, 일선 교육현장과 가정에서 학생, 교사, 학부모의 학업성취에 대한 인식이 달라져야 한다.

교육의 3주체인 학생, 교사, 학부모의 학업성취에 대한 인식 변화를 위해서는 이들의 학업성취에 영향을 미치는 요인에 대한 이해가 무엇보다 필요하다. 학업성취에 영향을 미치는 요인에 대한 학자들마다의 의견은 매우 다양하다. 그러나 공통적인 부분을 찾자면 가정환경과 문화 등의 환경 요인, 수업체제, 교사의 행동, 학습 진단 구성 등의 학교 요인과 지적 능력, 선행학습, 심리적 특성, 학습 방법 등의 학습자 요인의 세 가지의 큰 범주

로 볼 수 있다(정범모, 이성진, 1995).

학교에서의 교육은 교육과정과 교육내용을 중심으로 교사와 학생의 상호 작용으로 이루어지는 수업을 통해 학생들의 인지적, 정의적, 심동적 특성을 올바른 방향으로 개발하고 변화시켜야 한다(조규판, 2006). 학생들이 학교에서 느끼는 행복감과 학업성취를 주체라고 볼 때, 그 중에서 가장 주요한 변인 중의 하나는 학생들의 인지적, 정의적 특성과 관련이 있는 변인이다(홍애순, 2013). 또한 초등학생의 정의적 특성 관련 요인인 학습자아 개념, 학습습관 등이 초등학교 학업성취와에 많은 영향을 미친다고 하였다(남기창, 2002). 특히 학습관련 정의적 특성이 학업성취와 매우 높은 정적 상관을 보이며, 사회관계적 요인인 또래 관계, 교사와의 관계 및 학교풍토가 학업성취 향상에 직·간접적으로 영향을 준다(김경식, 이현철, 2012; 송미영 외, 2011)고 할 수 있다.

따라서 초등학교 고학년 중심의 본 연구에서는 학업성취에 영향을 미치는 요인을 학생의 정의적 특성을 중심으로 개인 특성, 가정환경, 학교환경 요인으로 나누어 살펴보고, 각 변인에 대한 학업성취의 관계와 긍정적 영향력을 위해서는 가정과 학교가 어떠한 지원이 필요한지 탐색해 보고자 한다.

높은 교육열을 가지고 있는 한국사회의 학생들에게 있어서 학업에서의 성공은 가장 자랑스러운 경험이며 가장 핵심적인 성취 경험이 되는 반면, 학업에서의 실패는 가장 고통스러운 경험으로 작용하고 있는 것으로 나타났다(이윤경, 2015). 한국의 학생들을 학교급별로 구분하였을 때, 학업성취라는 중요성의 비중은 초등학생 때에 가장 높고, 중학생과 고등학생을 거쳐 대학생으로 갈수록 학업성취의 경험을 심각하게 인식하는 비중이 점차 감소하는 것으로 나타났다. 이러한 점으로 미루어 보아 연령이 증가할수록

학업성취에 대한 비중이 감소하기는 하지만, 학업적인 성취가 기성세대인 부모 못지않게 초등학생인 자녀들에게도 중요한 관심사임을 알 수가 있다(박영신, 김의철, 탁수연, 2002). 학생들에게 있어서 학교생활은 끊임없는 평가와 그 평가의 결과를 교과별 점수로 판단되어진다고 해도 과언이 아니므로 학업성취의 기준 즉, 학업성취 수준은 학생, 교사, 부모 모두에게 큰 관심일 것이다. 2005년부터 2017년 7월까지 최근 13년간 RISS(학술연구정보서비스(Research Information Sharing Service)에서 국내 학위·학술지 논문을 기준으로 ‘초등학교·학업성취·수준’을 키워드로 검색된 논문은 2,187건이었다. 이 중 학생들의 학업성취 수준에 영향을 미치는 정의적 특성 변인으로는 불안, 태도, 성격, 자기조절학습, 자기결정성, 성취목표, 자기효능감, 사회적 지지, 지능 등의 변인이 있었다.

먼저 학업성취에 영향을 미치는 다양한 요인에 대한 연구의 영향요인 분류의 측면에서 구체적으로 살펴보면, 연구자에 따라 학업성취에 영향을 미치는 요인들을 학생특성, 가정배경, 부모관여로 나누기도 하였고(변수용, 김경근, 2008), 학생특성 변인, 가정배경·지원특성 변인, 교사 특성 변인, 학교 일반 특성 변인으로 나누어 분석하기도 하였으며(곽수란, 2009), 학생 수준 변인과 학교 수준 변인으로 분류하기도 하였다(송미영 외 2011). 학습자 개인 특성을 중심으로 학습방법, 교과 학습태도, 학교 생활적응, 학습동기와 행동변인의 관계 등으로 제시하기도 하였다(한국교육과정평가원, 2011). 학업성취에 영향을 주는 비인지적 변인의 중요성을 강조하는 학자들은 학습동기, 성취동기, 자아개념, 내외통제 소재, 불안, 가치관, 학습태도, 흥미, 스타일 등을 제시했다(윤미선, 2003). 또한 우리나라의 경우 지역별, 성별, 학업성취의 격차가 존재하며, 학업성취에 영향을 미치는 요인으로 학교 내 요인과 학교 외 요인의 교육환경, 교사의 기대효과, 학생문화와 학교풍토를 포함시켰으며, 학교 외 요인으로 지능, 사회경제적, 학교의 외

적 환경을 제시(김신일, 2003)하며 다양한 변인 연구가 보고되어 왔다.

변인과 대상설정 방법을 중심으로 살펴보면 초등학생을 대상으로 한 학업성취 관련 변인으로서 학습자 변인과 환경변인 두 영역을 포함시켰거나(문은식, 김충희, 2002), 환경변인 만을 다룬 연구(강정원, 2002; 김경근, 2005; 주동범, 2005)와 학습방법 및 환경변인과 심리적 변인을 함께 다룬 연구(성소연, 2013; 이승구, 박승희, 2011; 이주현, 2004)등이 있었으며, 분석 대상 측면에서도 한 학년을 대상으로 한 연구들이 다수를 차지하고 있었고, 두 개 이상의 학교급과 학년을 대상으로 한 연구는 그 수가 적은 편이었으며, 그 중에서도 초등학교 고학년(4·5·6)을 중심으로 한 연구들은 소수를 차지하고 있었다(송미영 외, 2011; 양민석, 정동욱, 2015; 원효현, 이원석, 2013; 이영주, 2012).

선행연구들에서 설정한 학업성취에 대한 조작적 정의를 살펴보면, 학업성취를 국어 성적, 수학 성적, 영어 성적, 과학 성적, 또는 국어·수학·영어 성적 등을 포함하여 평균 중 하나의 평균으로 설정한 연구가 다수를 차지했고, 두 개 이상의 성적을 학업성취도로 설정한 연구는 비교적 그 수가 적었다(김근진, 이현철, 2015; 변수용, 황여정, 김경근, 2011; 송미영 외, 2011; 양민석, 정동욱, 2015; 이현숙, 신진아, 김경희, 2013; 한유경, 김은영, 윤수경, 2011). 초등학생들의 학업성취에 영향을 주는 변인을 확인하고 학업성취 향상에 도움을 제공하기 위해서는 초등교육의 특성 상 평가 과목들의 종합 평균성적으로 학업성취에 영향을 미치는 요인이 무엇인지 파악하는 것이 필요하다. 이에 이 연구에서는 학업성취를 국어, 수학, 사회, 과학, 영어의 종합 평균성적으로 설정하고, 수준을 분류하여 학업성취에 영향을 미치는 요인을 분석하고자 한다.

이상의 선행연구들을 종합해보면 오늘날 한국사회의 초등학생이 안고 있

는 학생들의 학업성취에 대한 부담과 스트레스는 날로 심각해지는 반면 교육주체인 학생, 교사, 학부모의 인식은 이를 줄여주거나 문제를 해결하는 것에는 변화가 부족하다고 할 수 있다. 그리고 이러한 문제를 해결하기 위한 초등학교 대상의 연구에서 정의적 특성 요인이 주요한 부분을 차지하는 것에 비해 인지적 또는 정의적 특성의 변인을 함께한 연구와 물리적 환경 중심의 연구가 하나 또는 두 개의 교과목, 중등학교를 대상으로 이루어진 것이 대부분이었다.

학업성취를 연속적인 변인으로 간주하여 학업성취에 어떤 변인들이 어느 정도의 영향력을 미치는지, 그 영향력이 통계적으로 유의미한 지 등을 알려 준다는 점에서 의미를 지니나, 이러한 분석결과는 개인이 특정 학업성취 유형에 속하는 데 미치는 변인의 종류와 영향력의 정도를 제대로 알려 주지는 못하였다. 또한 초등학생의 특성상 교사와 학부모에게서 주고받는 영향이 중등학생에 비해 높은 만큼 교사의 교수-학습방법과 학부모의 양육방법과 관련된 요인을 함께 변인으로 설정한 연구가 필요하며, 본 연구의 대상인 초등 고학년 학생들은 사춘기가 시작되는 시기이므로 또래와의 관계가 학업성취에 미치는 영향을 연구할 필요가 있다고 생각된다.

학업성취에 영향을 미치는 요인은 학자들마다 의견이 다양하다. 학습환경과 조건이 학생 개개인 마다 다른 상황에서 구체적인 교육효과를 얻기 위해서는 학업성취를 수준별로 분류하고 관련 변인들을 체계적으로 분석되어야 할 것이다. 이를 위해 학업성취의 주요 변인인 개인 특성, 가정환경, 학교환경 등 변인들의 학업성취에 대한 상대적인 관계와 영향을 알아봄으로써 학생들의 학업성취 수준에 따라 다르게 나타나는 다양한 요인들을 분석하여 학생들의 발전된 학습계획과 성과로 이어질 수 있도록 하여 학업성취 기준에 도달시킨다면 보다 나은 교육효과를 가져 올 것이다.

이에 본 연구는 초등학교 고학년(4·5·6)의 학업성취 수준에 따라 학업성취를 결정요인을 규명함으로써 학업성취 수준 간 학생들의 특성을 이해하고 이를 바탕으로 적절한 교육과 양육방법 등을 지원하여 교육효과를 극대화하기 위한 교육 방안을 제시하는 데에 목적이 있다.

2. 연구 문제

본 연구에서 설정한 연구문제를 세부적으로 제시하면 다음과 같다.

[연구 문제 1] 초등학교 고학년 학생의 개인 특성, 가정환경, 학교환경과 학업성취는 어떠한 관계가 있는가?

[연구 문제 2] 초등학교 고학년 학생의 개인 특성, 가정환경, 학교환경은 학업성취 수준 간에는 어떠한 차이가 있는가?

[연구 문제 3] 초등학교 고학년 학생의 개인 특성, 가정환경, 학교환경은 학업성취에 어떠한 영향을 미치는가?

3. 용어의 정의

가. 학업성취

학업성취(Academic achievement)란 학생들이 학교 교과목에서 얻은 점수를 말한다(한국교육심리학회, 2000). 이는 학습에 의해서 얻어진 능력, 혹

은 교육적 효과로서 구체적 수단에 의해 측정된 것이라고 할 수 있으며, 학업성취 점수를 평균, 석차 퍼센트, 자기보고형식 등 다양한 방식으로 분류하여 연구자에 따라 수준을 나누어 변인과의 관계와 영향 등을 보고하고 있다. 본 연구에서 학업성취는 2015개정 초등 고학년(4·5·6학년) 성취기준을 중심으로 각 연구대상 학교의 평가기준에 도달하는 달성 정도를 의미하며, 2015년 12월 각 연구대상 학교의 2학기 지필평가 결과를 백분위하여 각 연구대상 학교의 수준별 비율을 기준으로 1등급에서 4등급까지 분류하였으며 1~3등급을 ‘도달 수준’, 4등급을 ‘미도달 수준’으로 정의하였다.

나. 개인 특성

(1) 학업관련 태도

학업관련 태도는 학업성취를 위하여 영향을 주는 학습활동 시 개인 심리 변인들로서, 본 연구에서는 김옥분(2010)이 번안하여 제시한 학업관련 태도 척도(개정판)의 하위 요인들 중, 초등 고학년 학생의 학습활동 태도에 직·간접적으로 영향을 줄 수 있는 교사에 대한 태도, 목적 가치, 그리고 동기/자기 조절로 정의하였다.

(2) 성취목적지향

성취목적지향(achievement goal orientation)은 교육적 성취를 예측하는 대표적인 요인이며, 개인이 지니고 있는 성취의 의미, 목적을 의미한다(Elliot & Church, 1997). 본 연구에서는 이종욱, 박병기(2005)가 제시한 ‘2x2성취목표지향성 척도’를 초등학교 고학년과 학업성취에 알맞은 요인과 문항으로 재구성하였다. 자신의 학업능력 계발에 초점을 두는 숙달접근목적, 자신의 학업능력을 증명해 보이려는 수행접근목적과 자신이 보유하고 있는 기술 또는 능력발휘에 수동적·소극적이나 완벽주의를 지향하며 실수와 잘못을 줄이려고 노력하는 경향의 숙달회피목적으로 구분하였다.

다. 가정환경

가정환경은 구성원들이 영위하는 생활에 환경적 구성을 의미하는데 물적, 문화적, 심리적, 사회적 환경들의 구성을 의미한다(전윤미, 2006). 학습환경 세부요소를 근간으로 학생들의 학업성취와 인성 및 생활교육 등에 직·간접 영향을 주는 부모의 양육방법, 부모 교육관, 감정, 상호 행동에 관한 것으로 정의하였다. 본 연구에서는 도시와 중상층 가정 학생을 중심으로 연구하여 경제적 환경 요인을 제외한 부모 교육관과 양육방법을 가정환경 변인으로 보았다.

라. 학교환경

(1) 또래 관계

아이들이 타인과의 관계에서 성공적인 상호작용을 하는 또래 간의 도움, 인정, 자기표현, 친밀과 같은 상호작용 능력이라고 볼 수 있다(이강현, 2007). 본 연구에서 또래 관계는 다른 학생들이 자신의 학습에 도움을 제공해 주거나, 좋은 학업성취 결과에 대하여 얼마나 긍정적으로 반응하는지와 같은 학문적 지지와, 또래 간에 서로 신뢰를 주고받거나 기분을 알아주는 개인적 지지, 학교생활에서의 낙담 혹은 학급에서 느끼는 외로움이라고 학교소외감으로 정의하였다.

(2) 교수-학습환경

교수-학습환경은 학교에서 이루어지는 수업과 관련한 학생들의 인식을 조사한 것으로 교사 배려, 자율성 부여, 교사 통제, 과제 복잡성 등의 하위요인으로 구성한다(김옥분, 2010). 본 연구에서의 교사 배려 요인은 학생에 대한 교사의 배려와 긍정적 지지를 의미하며, 자율성 부여 요인은 과제 및

조별 활동에서의 학생들의 자율적인 선택과 활동권 부여에 관한 것이다. 교사 통제 요인은 수업 내용에 대한 통제권이 교사 혹은 학생에게 있는지에 관한 것이며, 과제 복잡성은 수업 내용과 과제의 복잡성 정도로 정의하였다.

4. 연구의 제한점

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 부산 지역의 초등학교 고학년(4, 5, 6)학생들을 대상으로 이들의 학업성취를 도달과 미도달 수준으로 분류하여 그 특성을 분석하였다. 초등학교 고학년 시기에 학업성취 미도달 수준 현상이 심화됨을 고려하여 연구 대상을 4·5·6학년으로 선정하고 분석하였으나, 초등 전체의 학업성취 미도달 수준 현상이 어떠한 변화가 있는지 탐색하지는 못하였다.

둘째, 본 연구에 학생들의 학업성취를 분류하는 지표로 5개 교과(국어, 수학, 사회, 과학, 영어)만의 학업성취 지필평가(중간 혹은 기말) 결과를 백분위하여 사용하였다. 위 5개 교과 외 기타 교과까지 학업성취를 분류하는 지표로 사용한다면 보다 명확한 준거를 제시해 줄 수 있을 것이라 판단되나 학교 현장의 실정과 기타 교과의 정기적 지필평가 실시가 거의 이루어지지 않고 있다.

셋째, 본 연구에서는 5개 교과(국어, 수학, 사회, 과학, 영어)의 지필평가 결과를 활용하여 학업성취를 측정하고, 연구대상 학교의 ‘중’집단에서 1개 교과에서라도 ‘하’집단 점수 미만인 경우에는 ‘미도달 수준’으로 분류하였기 때문에 특정 교과에서만 미도달 수준인 학생들은 도달 수준 분석대상에서 배제되었을 가능성이 있다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학업성취

학업성취는 학습에 의해서 얻어진 능력의 정도, 혹은 교육적인 효과로서 구체적인 수단에 의해 측정된 것이라고 할 수 있다. 학자마다 다양한 정의와 측정방법에 대하여 알아보려고 한다.

가. 학업성취의 개념 및 특성

(1) 학업성취의 개념

학업성취란 교육적 성과를 말한다(정범모, 이성진, 1995). 교육적 성과란 교육목적이 달성정도로 학습을 통해 길러진 능력이며 학교학습에서 평가되는 학업성취를 지적기능의 범주로 보았다(김영미, 2006; 박선심, 2004; 최선아, 2011).

학업성취를 학습활동의 결과로 바라보는, 이경화와 정혜영(2006)은 학업성취란 성취해야 하는 일련의 학습과제를 교수-학습의 과정 속에서 달성한 정도를 뜻하는 것으로, 여러 요인들의 작용에 의하여 나타나는 학습활동의 결과라고 하였다. 또한 이평화(2012)는 학업성취는 성취해야 할 일련의 학습과제를 교수-학습의 과정 속에서 어느 정도 달성했는가를 일련의

학습과제 및 평가도구를 이용하여 알아보는 것으로 여러 요인들의 상호작용에 의해 나타나게 되는 학습활동 결과의 한 부분이다 보고하였다.

교육 평가와 수행의 기준 관점에서 마성옥(2011)은 학교교육에서의 학업성취는 교육과 학교교육 수준은 평가하는 기준으로 구체적인 교육활동의 결과를 말하며, 학교교육을 통하여 학습한 지식, 지적능력, 태도, 가치관 등의 학습결과를 의미한다고 보았다. 황혜자, 최윤희(2003)는 지식과 기능을 습득하는 학습의 결과를 학업성취라고 하면서 성취해야 할 일련의 학습과제는 교수-학습과정 속에서 어느 정도 달성했는가를 말한다. 이는 학업성취를 학교의 교육과정에 속한 교과목에 대해 실시되는 표준화된 일련의 교육적 시험의 수행을 의미한다(박선심, 2004).

이상의 선행연구들을 종합해 보면, 학업성취란 학교교육을 통하여 습득한 지식, 기능, 지적 능력, 태도, 가치관 등 학교학습 결과를 총칭하는 개념으로 주로 교육과정에 속한 교과목들의 수행정도를 나타내는 것이다(양애경, 2007; 천석우, 2009). 이러한 학업성취는 단순히 교과목의 성취만을 뜻하는 것이 아니라 지식과 기능을 습득하는 과정 또는 결과를 의미한다(이정희, 2004). 따라서 본 연구에서는 ‘학습활동 결과의 도달 수준’으로 정의하고자 한다.

(2) 학업성취 관련 변인

학업성취는 학생 개인 뿐 아니라 그와 관련된 인적, 물리적 환경과 심리적 환경 등 다양한 변인들과 관련이 있다. 특히 정의적 특성과 관련된 능력을 함양시키는 것은, 공교육의 중요한 목표중 하나이다(박홍원, 2016). 지덕체가 균형을 이루고 소통능력과 높은 윤리성을 길러주어 전인교육으로 발전하기 위해, 정의적 특성이 학업성취에 미치는 영향과 가정 및 학교환경에서 정의적 특성 관련 요인에 대한 연구의 필요성이 증가하고 있기 때

문이다.

정의적 특성은 인간의 사회·정서적인 행동을 포괄하며 태도, 정서, 흥미, 신념, 의지, 가치관 및 인성 등을 포함한 심리적 특성을 지칭한다. 또한 정의적 특성은 성격, 사회성, 도덕성, 감성 및 인격으로 규정되고 있다(김영봉, 최철용, 강병재, 박혜경, 김혜진, 2007).

그러므로 정의적 특성은 사회적으로 인성이라고 통칭되고 있으나, 인성을 세분화한 교육부 교육과정 총론에 의하면 인성 덕목은 공감, 소통, 협동, 배려이다. 일반적으로 인성은 ‘성품, 기질, 개성, 인격’ 등 추상적인 개념으로 사용되며, 바람직한 인간적 특성 또는 인격, 사람됨으로 인식되고 있다(교육부, 2013).

정의적 특성을 인지적 특성과 함께 학업성취를 설명하는 교육변인으로 사용한 연구로는 교과에 대한 가치와 흥미, 자기효능감 등이 학업성취에 미치는 영향에 대한 연구들(김경희 외, 2013; 박수희, 노영순, 2011; 손충기, 손계정, 2011; 이종희, 김기연, 김수진, 2011)이 있었다. 이는 정의적 특성의 함양이 학교교육의 중요한 목표이자 중요한 성과물인 학업성취에 영향을 미치므로, 학업관련 태도의 정의적 특성(학업적 자기효능감, 교과에 대한 가치, 흥미 등)을 함양시키는 변인에 대한 탐구가 요구되고 있기 때문이다.

김경희 외(2013)는 2009-2012년 국가수준 학업성취도평가 결과를 사용하여 학생의 정의적 특성에 대해 종단분석을 하였다. 정의적 학업성취가 우수한 중학교의 예측변인으로 학교풍토, 수업태도, 가족과의 취미생활, 동아리 수, 학생풍토 및 단성학교를 꼽았으며, 교사의 민주적 지도와 열정, 학생의 심리적 안정이 학업성취의 향상으로 이어질 수 있다고 분석하였다.

따라서 학생의 자아개념, 성실한 수업태도와 교사에 대한 태도, 학습 가치 및 흥미, 원만한 가족생활 등은 학업성취에도 긍정적 영향을 미친다고 할 수 있다. 이는 긍정적인 정의적 특성과 학업성취 향상을 위해 학생의

가정과 학교의 생활만족도를 높이고 건강한 정서적 능력을 길러주는 것이 교육지도와 지원의 중요한 목표가 될 수 있음을 교사와 학부모는 인식하고 있어야 한다.

박서연과 정영숙(2010)의 연구에서도 어머니의 학업성취 압력이 높으면 학생의 학업 스트레스가 높다는 결과가 나타난다고 보고하였고, 이귀숙, 정종희와 정현희(2009)는 부모의 학업성취 압력이 높아질수록 완벽주의 성향과 함께 시험불안도 높아진다고 하였으나, 박영신, 김의철, 정갑순(2004)의 한국 청소년의 부모자녀 관계와 성취에 대한 종단연구에서 부모의 학업성취 압력과 학업성취는 서로 정적 관계이며, 함병미(2004)의 청소년이 지각한 학업성취 결정요인에 대한 종단연구에서도 부모의 성취압력은 자기조절 학습효능감과 자녀의 성취동기, 학업성취와 정적 상관관계를 보여주는데 이는 부모의 학업성취 압력이 학업성취에 긍정적인 역할을 한다는 것을 알 수 있다.

따라서 부모의 학업성취에 대한 지나친 성과중심의 교육관은 자녀에게 지나친 부담과 스트레스를 줄 수 있으나, 적절한 감독의 양육태도는 학업성취에 긍정적인 영향을 줄 수도 있다는 것을 알 수 있다. 이에 구체적인 사례나 학교급 등에 따른 부모의 교육관과 양육태도에 대한 체계적인 연구가 필요할 것이다.

정의적 특성은 신념, 가치, 성격, 감성, 흥미, 태도 등의 개인 고유성과 도덕성, 공감, 소통, 협력, 배려 등의 사회적 특성으로 구별할 수 있으며, 학교교육에서의 정의적 특성은 학업적 특성과 사회관계적 특성으로 나눌 수 있다. 이는 학습관련 정의적 특성이 학업성취와 매우 높은 정적 상관을 보이며, 사회관계적 요인인 또래 관계, 교사와의 관계 및 학교풍토가 학업성취 향상에 직·간접적으로 영향을 준다(김경식, 이현철, 2012; 송미영 외, 2011)고 할 수 있다.

따라서 교수-학습 변인의 또래와 교사와 관계가 긍정적일수록 학교생활에 만족도를 높으며, 이는 학업성취에 높은 영향을 미칠 수 있음을 알 수 있었다.

이상의 선행연구들을 종합해 보면, 학업성취의 측정은 학생의 학습활동 결과와 목표 도달 정도 판별에서 인지적 측면의 성격을 나타내지만, 학생의 심리와 관련된 정의적 측면과도 관련성이 높다는 것을 확인 할 수 있었다. 학업성취에 대한 정의적 특성 관련 변인의 상대적 영향력은 앞으로 더 밝혀지겠지만 이러한 변인들이 최근 교육현장에서 광범위하게 영향을 주고 연구가 필요로 하는 핵심요인들임을 인식하고 접근하고자 한다.

나. 학업성취 수준

우리나라의 교육열은 세계 어느 나라와 비교해도 매우 높은 수준에 있으며, 나라 경제의 수준이 향상되고 출산율이 세계 최저 수준을 유지하는 현실에서 각 가정에서 자녀들의 교육에 대한 관심과 기대는 날로 증대되고 있는 실정이다. 이러한 상황에서 학업성취 수준은 학생뿐만 아니라 학부모, 교사 및 교육과 관련한 많은 사람들에게 가장 큰 관심사 중의 하나가 되어 있다(박진옥, 2006).

곧, 학업성취 수준은 학습자 개개인의 학업능력 판단 자료로서 중요한 역할을 할 뿐만 아니라, 상급학교의 진학에 큰 영향을 주는 요인으로 작용하고 있다. 이는 한 개인이 어떤 상급학교에 진학하느냐에 따라서 더 다양하고 높은 수준의 교육을 받을 기회를 제공받을 수 있는 현실에서, 개인의 진로를 결정함에 있어 각자가 지닌 장점, 흥미, 특기, 재능, 희망을 고려하기 보다는 대부분 학업성취 수준이 그 결정 기준으로 크게 작용하고 있기 때문이다.

이윤경(2015)은 초등학생의 학업성취 수준을 상, 중, 하로 분류하여 정의적 특성 변인과의 관계에서 학업성취 수준 중과 상의 학생이 하 수준의 학생보다 자기조절감과 부모자녀관계(양육방법), 교사 학생관계가 높음을 보고하였다. 그러나 이은희(2008)는 초등 고학년을 대상으로 학업성취 수준을 상, 중, 하, 분류하여 학생이 인식하는 교사에 대한 태도와 학업성취 수준과의 관계를 알아본 결과 유의미한 결과를 보이지 않는다고 하였다.

남지연(2006)은 성취목표지향성, 자기조절 요인에서 학업성취 상위와 중위 집단 간에는 차이가 없지만 하위 집단과는 유의미한 차이가 있음을 밝혔다. 또한 학업성취 수준이 낮은 학생들은 숙달접근지향성을 가지지는 않는다는 결과가 나타났으며, 학업성취 수준에 따라 초등학생들의 학습동기와 목표가 달라진다고(조혜미, 2014)는 것을 보고하였다.

이경애(2012)는 부모의 양육방법과 학업성취 수준과의 관계에서 민주적 양육태도와 허용적 양육방법이 학업성취 향상에 더욱 효과적임을 보고 하였다. 그러나 이소라(2008)는 학업성취 수준을 성취, 비성취로 분류하여 부모의 양육방법의 차이를 알아본 결과 초등학생이 지각한 부모의 양육방법은 학업성취 수준에 따라서 유의미한 차이를 보이지 않는다고 하였다.

최경희(2006)는 초등학교 고학년(4·5·6)을 대상으로 부모 교육관 중 성과지향인 학업성취 압력과 학업성취 수준과는 유의미한 관계가 없음을 보고하였다. 그러나 김신아(2013)는 학업성취 수준을 성취 상위와 하위집단으로 분류하여 부모의 성취압력과의 관계를 알아본 결과 성취·상위집단의 학생이 하위집단 학생보다 성취압력이 높은 값을 나타낸다고 보고하였다. 또한 임다영(2013)은 과정지향 부모 교육관은 학업성취 수준과 유의미한 정적 상관을 있음을 밝혔다.

이상의 선행연구들을 종합해 보면, 학업성취 수준과 학업성취와 관련된 요인과의 관계는 다양하였다. 이는 연구대상이 초등학교일지라도 지역과 학

년, 그리고 측정도구로 삼았던 과목 및 수준 분류 방법이 다르기 때문이며, 추후 사회적 요구와 상황이 필요로 하는 연구 중심이 이어지리라 생각된다.

다. 학업성취 측정

(1) 학업성취 측정의 개념

학업성취의 측정을 학교현장에서는 흔히 검사, 시험 등으로 널리 알려져 있는 용어이며 교육평가와 유사하나 교육평가란 용어와 완전히 같은 의미는 아니다. 교육평가란 개념 속에 학업성취 측정이라는 용어가 포함된다고 볼 수 있다. 학업성취 측정의 개념은 교과목의 결과 및 점수를 측정하여 학업성취 측정의 의미를 어떻게 정의하느냐에 따라 측정의 목적이 달라지며 방법 또한 달라 질 수 있기 때문이다.

따라서 학업성취 측정을 교육평가 활동의 일부분으로 보고, 학자들마다 교육의 개념을 보는 관점이 다양하였듯이 학업성취 측정의 의미도 다양한 관점으로 여러 가지 정의를 내릴 수 있다. 교육평가의 강조점이 어디에 있느냐에 따라 목표달성 중심의 정의, 의사결정 중심의 정의, 가치판단 중심의 정의라는 3가지 정의(김진규, 2002)에 따라 학업성취 측정의 의미를 정의해 보고자 한다.

첫째, 목표달성 중심의 학업성취 측정은 Tyler(1945)식 정의로써 학업성취 측정을 교육과정과 수업활동을 통해 교육목표가 실제로 도달된 정도를 결정하는 과정으로 정의한다. 이러한 관점은 교육목표를 평가의 준거 또는 표준으로 하여 교육과정 및 수업을 통해 획득된 성과를 측정하는 것을 학업성취 측정의 초점으로 삼고 있다. 이처럼 학업성취 측정 목표 달성도의 확인하는 과정으로 보는 관점은 지금까지 학교교육 현장에 지속적인 영향을 미치고 있다. 학업성취도평가를 교육목표 달성도를 측정하는 것과 연계

시키는 것은 바로 이러한 정의와 관련이 있는 것이라 볼 수 있다

둘째, 의사결정 중심의 교육평가는 학업성취 측정을 교육과 관련된 의사결정을 내리는데 필요한 정보를 수집하는 활동 또는 과정으로 정의한다. Tyler의 입장을 탈피하여 교육 또는 수업활동의 결과나 성과뿐만 아니라 일련의 교육 또는 수업활동의 과정에 대한 정보를 수집하는 것도 학업성취 측정의 개념 속에 포함시키고 있어 교육평가의 개념을 보다 넓게 정의하고 있다. 이 정의에서는 의사결정에 필요하다면 교육 또는 수업의 성과뿐만 아니라 정책, 제도, 시설, 재정 등과 같이 교육에 투입되고 운영되는 투입과 과정에 대한 정보도 수집하여 활용할 것을 강조한다.

셋째, 가치판단 중심의 학업성취 측정은 학업성취 측정을 교육과 관련된 어떤 대상의 장점, 질, 가치 등을 판단하는 과정과 그 산물로 정의한다. 학업성취 측정의 과정을 우선 평가기준을 설정하고 관련 정보를 수집한 뒤에 평가기준을 적용하여 대상의 가치나 유용성, 효과, 중요성 등을 판단하는 것이다.

따라서 학업성취 측정의 목적은 교육을 구속하는 기능이 아니라 교육을 도와주는 기능이므로 학업성취 측정이 교육대상에 긍정적 영향을 주어야 한다. 학업성취 측정을 교육프로그램에 대한 의사결정을 위하여 정보를 사용하거나 수집하는 과정이라고 정의하면 평가 대상의 가능한 정보를 수집하여 교육적 의사결정을 하거나 이를 도와주는 기능을 평가의 목적이라 할 수 있다. 그러므로 학업성취 측정은 학습과 교육과정에 최대한 도움을 주어 학습을 극대화시키려는 데 목적이 있다(성태제, 2002). 또한 학업성취 측정은 교육과정을 평가하고 교육 자료나 교육 프로그램을 개선하거나 학업성취 수준을 총평하는 등 다양한 목적을 지니고 있다. 목적이 있는 곳에는 그것을 달성하기 위한 기능이 수반되기 때문에 학업성취 측정의 의미를 어떻게 정의하느냐에 따라 측정의 목적이 달라지고 측정의 목적이 다르면 측정의 기능이 달라진다고 할 수 있다.

(2) 학업성취의 측정방법

학교에서는 학업성취를 측정하기 위해 학업성취도 평가를 실시한다. 이런 학업성취 평가는 교육과정에 근거하여 제작된다. 초·중등학교 교육과정 총론(한국교육과정평가원, 2015)에서 평가는 학생의 교육 목표 도달도를 확인하는 것이고, 학교와 교사는 성취기준에 근거하여 학교에서 중요하게 지도한 내용과 기능을 평가하며 교수·학습과 평가 활동이 일관성 있게 이루어지도록 한다고 제시하였다. 교육청, 학교, 교사는 교육과정에 근거하여 교육과정을 운영하기 때문에 학교에서 제작한 학업성취 지필평가는 학생의 학업성취를 평가하기에 타당도가 높다고 할 수 있다.

학업성취 측정과 관련된 많은 국내 연구에서 학업성취 수준을 두 가지 방법으로 측정하였다. 국가나 교육청, 학교에서 제작한 학업성취 평가의 결과를 측정한 방법과 학생들이 지각한 본인의 학업수준을 리커트 척도로 측정한 방법이 있다. 첫 번째 방법은 객관적으로 학생의 학업수준을 측정하는 방법이고, 두 번째 방법은 연구대상자 주관적으로 학업수준을 측정하는 방법이다.

학생들이 지각한 본인의 학업수준을 리커트 척도 방식으로 사용한 연구는 연구대상자의 주관성이 포함되었기 때문에 측정의 신뢰성이 떨어질 수 있다. 그럼에도 연구자들이 연구에 주관적인 측정 방법을 사용하는 이유는 학생들의 생활기록부나 시험점수를 학교외부로 유출하는 것을 학교차원에서 방지하고 있기 때문이라고 하였다(이숙정, 2006).

본 연구와 관련된 학업성취에 영향을 주는 정의적 변인과 관련된 선행연구에서 사용된 학업성취 측정도구를 정리하였다(표 II-1참조).

<표 II-1> 학업성취 관련 변인 측정도구별 분류

	연구자	측정 도구	측정과목	연구대상	분류 기준 (수준분류)
학 업 성 취 측 정	최정미(2014)	중간기말 지필평가	국어, 수학, 사회 과학, 영어	초등(5-6)	백분위 (1·2·3·4등급)
	정순자(2011)	교육청 기초학력	국어, 수학, 사회 과학, 영어	초등(5)	백분위 (상·중·하)
	전경진(2007)	중간고사 지필평가	국어, 도덕, 사회, 수학, 과학, 기술, 가정, 영어, 한문	중등	전체평균-t점수 (높음 / 낮음)
	허수정(2009)	교육청 학업성취	국어, 수학, 사회, 과학	초등 (4·5·6)	전체평균-t점수 (높음 / 낮음)
	김옥분(2010)	중간기말 지필평가	국어, 수학, 사회, 과학, 영어	중등	전체평균-t점수 (성취 / 미성취)
	김국현(2016)	학기말 지필평가	국어, 수학, 사회, 과학, 영어	초등(5·6)	전체총점-t점수 (높음 / 낮음)

학업성취 측정 방법에 대한 조작적 정의는 연구자에 따라서는 다양하게 정의되어 왔다. 학생의 학업성취를 측정하기 위해 전교과 평균 점수(윤미선, 김성일, 2004)나 성적 석차 퍼센트(김현주, 이병훈, 2007)를 이용하거나, 학생 자신이 지각한 학업성취 점수를 자기보고 형식(김광혁, 2008; 이숙정, 2006)으로 측정하는 방법을 사용하기도 한다. 학생의 주관적인 자기 평가를 분석자료로 사용한 연구들은 실제 학기말 지필평가 평균점수와 학생들이 평정한 학업성취 수준 간 상관분석을 실시한 결과, 학생이 지각한 학업성취는 비교적 신뢰로운 관계로 추정되었다고 보고하였다(이숙정, 2006; 추상엽, 임성문, 2007).

동일한 자료를 바탕으로 한 연구도 연구자에 따라 그 조작적 정의가 달라졌는데, 2007년 국가수준 학업성취도 평가를 바탕으로 이루어진 연구인 반제천과 신선희(2011)의 연구와 임현정과 김양분(2012)의 연구도 학업성취를 서로 다르게 정의하였다. 반제천, 신선희(2011)는 수학과 영어의 척도 점수를 학업성취도로 정의하였고, 임현정, 김양분(2012)는 국어와 수학의 성취수준을 학업성취로 보았다. 최정미(2014)는 국어, 수학, 사회, 과학 지

필평가 결과를 합산한 뒤 평균을 백분위하여 분포에 따라 4등분하여 학업성취를 확인하였다. 이를 통해 학업성취가 다양한 형태로 정의되고 있음을 알 수 있고, 학업성취의 정의에 따라 연구의 방식·결과가 다양하게 나타날 수 있음을 알 수 있었다.

학업성취를 측정하기 위한 연구는 국외에서도 다양한 형태로 이루어져 왔다. 국내 규모의 평가에 해당하는 국가수준 학업성취도 평가(NAEA: National Assessment of Education Achievement)의 경우 학교급에 따라 학업성취를 측정하는 과목을 다르게 설정하였는데, 초등학교 6학년은 국어, 수학, 영어 과목을, 중학교 3학년은 국어, 사회, 수학, 과학, 영어 과목을, 고등학교 2학년은 국어, 수학, 영어 과목을 중심으로 학업성취를 평가하였다(이인호 외 2014). 국제 규모의 학업성취 평가로는 OECD 국제 학업성취도평가(PISA: Programme for International Student Assessment)와 수학·과학 성취도 추이변화 국제비교 연구(TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study)가 있는데 학업성취에 대해서는 서로 다르게 정의를 하고 있다. PISA는 읽기, 수학, 과학 소양을 학업성취로 정의하고, 만 15세 학생들(우리나라의 경우 고등학교 1학년과 중학교 3학년)을 대상으로 평가를 실시하고 있다(박지현, 임해미, 김수진, 2013).

이와 달리 TIMSS는 수학, 과학 과목을 통해 초등학교 4학년과 중학교 2학년의 학업성취를 측정하고 있다(박지현, 임해미, 김수진, 2013). 이를 통해 국내 규모의 평가와 국제 규모의 평가의 학업성취 측정 과목이 다를 수 있고, 동일한 규모의 평가라고 하더라도 학업성취 측정의 대상과 평가도구가 다를 수 있었다.

이상의 선행연구를 종합해보면, 학업성취 변인을 측정하기 위한 도구로 학업성취평가와 리커트 척도 방식이 사용되고 있었다. 또한 결과의 수준 분류를 다양하게 함을 알 수 있었다. 본 연구에서는 각 연구대상 학교의

교사들이 자신이 지도하는 학교와 학년의 학업성취 수준에 적합하게 출제·평가하는 연구 대상학교의 지필평가(학업성취평가)를 학생들의 학업성취 수준을 측정하는 측정도구로 사용하였다. 학업성취 특정 결과의 분류방법은 선행연구를 참고하여 국어, 사회, 수학, 과학, 영어 평균을 백분위하여 4등급화한 후, 도달 수준과 미도달 수준으로 분류하고자 한다.

2. 학업성취 관련 요인

학생의 학업성취에 영향을 주는 요인들은 학생을 중심으로 다방면에 존재한다. 학업성취에 관한 인과모형을 설정하기 전에 선행연구 고찰을 통해 학업성취에 영향을 주는 중요한 변인을 살펴보고자 한다.

가. 개인 특성

(1) 개인 특성의 개념

학업성취도 영향 변인 탐색에 있어서 비중을 두어야 하는 변인이 바로 개인 특성이라 판단할 수 있다. 학업성취의 영향을 알아보기 위해 학업활동을 수행하는 상황 속에서 학생이 인식하고 있는 교사에 대한 태도, 학습에 대한 목적가치, 성취동기와 학습과정에서의 자기조절과 학습활동 중 가지는 성취목적지향 등 학생 개인의 심리적인 요인이 중요하리라 본다.

학업성취와 관련하여 학습자 개인의 특성은 흔히 인지적, 정의적 변인으로 구분된다(이신규, 2010). 정의적 특성은 학습이 일어나게 하는 조건이고 학습에 대한 태도와 흥미, 학습동기, 자아개념 등이 해당된다. 인지적 특성은 학교 학습이 일어나기 위한 조건으로 일반지능, 학업적성, 선행학습, 인지양식 등이 해당한다. 이들은 인간의 학습을 일어나게 하고 지속되게 하

는 공통적 특성을 갖는다.

인지적 특성은 학생의 학습능력을 표현하는 지능, 인지양식, 선행학습 등이다(정순자, 2010). 학습능력이란 일반적으로 ‘경험 또는 연습의 결과 생기는 연속적인 행동의 변화’라고 할 수 있다. 학습자의 인지적 특성으로서 학업성취에 중요한 영향을 주는 또 다른 변인은 선행학습이다. 학습자와 관련된 많은 요인 중 일반 능력과 선행학습은 학습자의 지적 특성으로 학업성취에 많은 영향을 준다. 특히 학교에서의 학습은 대부분이 지적인 선행학습의 누적 위에서 이루어진다. 그러나 선행학습이 학업성취를 무기력하게 영향을 미친다는 최근의 연구가 보고되기도 하여(박영희, 2013), 이와 관련하여서는 지속적인 연구가 필요하리라 생각된다.

정의적 특성은 학업성취에 영향을 줄 것이라 예상되는 여러 심리상태를 말한다고 할 수 있다. 예를 들면 학습 동기, 학습 흥미, 학교-학습태도, 포부수준, 내·외 통제소재, 학업적 자아개념, 시험불안, 정신건강 등을 지칭한다(전경진, 2007). 학교 장면과 관련된 관점에서 자아개념과 태도를 들고 있으며, 자아개념과 태도를 다시 세분화하여 학업 자아개념과 비학업 자아개념으로 구분하였으며, 태도를 학교에 대한 태도와 교사에 대한 태도로 구분하였다(정순자, 2010).

이상의 선행연구를 종합해 보면, 개인 특성은 인지적 특성과 정의적 특성으로 구분할 수 있으며, 인지적 특성 관련하여 최근 초등학생들의 선행학습의 장·단점을 알 수 있으며, 지속적으로 학생 개인에게 영향을 미칠 수 있는 정의적 특성과 관련된 학생의 자아개념과 학습 및 교사에 대한 태도 등이 학업성취에 미치는 영향이 있음을 확인 하였다. 본 연구에서는 학생 개인의 정의적 특성과 관련된 변인과 학업성취 수준의 상호 관련성에 대해서 알아보고자 한다.

(2) 개인 특성과 학업성취

개인 특성의 정의적 특성과 관련한 연구 중 학업성취에 영향을 미치는 요인을 살펴보면, 곽수란(2009)은 교육기대, 학업 자아개념, 시험스트레스, 교우관계, 공부시간, 사교육시간, 수업이해 정도를 학생특성 변인으로 보았고, 변수용과 김경근(2008)은 성별, 장애여부, 이전 학업성취를 학생의 특성으로 보았다. 김소영(2010)은 학생 수준 변인을 성별, 학생의 가치관, 여가활동, 학업적 자기효능감, 교과 및 학습 태도 등이 학업성취에 영향을 미친다고 밝혔다.

송미영 외(2011)는 성별, 숙제하는 시간, 학원이나 과외시간, 독서시간 등을, 전환기 학생(초등 고학년-중학생)을 대상으로 한 이유정(2010)의 연구에서는 학습동기와 성취목적지향성을 요인으로 보았으며, 김옥분(2010)은 지능, 학업관련 태도, 성취목적은 학업성취에 영향을 미치는 요인으로 보았다.

학습자의 지각과 태도 중심의 연구를 살펴보면, 학교에서 학습자의 정서에 영향을 미치는 주요 변인으로 학교 학습장면에서 학습자로서의 능력에 대한 그 자신의 지각이다(남기창, 2001)라고 밝히며 학생 개인의 심리 특성을 강조하였다. Froh & Guida(1980) 역시 학습자의 학업성취에 대한 평가가 학습자의 학습능력에 대한 유용한 지침이 되기 때문에 우리는 대부분의 정의적 산물은 학업성취에 대한 학습자 자신의 지각에 의해 직접적으로 영향을 받는다고 말할 수 있다. 학습자의 정의적 산물을 한마디로 정의하기란 어렵지만, 위와 같은 관점에서 보면 정의적 산물이란 학업성취 장면에 있어서 적합성 및 유용성에 대한 학습자의 태도와 지각 이라고 정의할 수 있다(김수희, 1996).

이상의 선행연구를 종합해 보면, ‘교사에 대한 태도’, ‘목적 가치’, ‘동기 및 자기조절’ 등 학생이 학교 장면에서 학업성취 과정 중 영향을 받을 수

있는 개인 심리 요인만을 위한 선행연구와 연구 분석은 소수이며, 초등학교 학업성취에 대한 학년이나 성별에 따른 차이가 있다는 보고와(류지현, 임지현, 2007), 초등학교의 학업성취에서 성별 차이는 없다 연구결과도 있다(한미영, 2004). 따라서 본 연구에서는 성별 요인을 제외한 심리요인 개인 특성을 학업관련 태도(교사에 대한 태도, 목적가치, 동기 및 자기조절)와 성취목적지향(숙달접근목적, 수행접근목적, 숙달회피목적)으로 보고자 한다.

(3) 학업관련 태도의 개념

학업관련 태도(attitude toward learning)는 학습이라는 특정상황에 대하여 개인이 가지는 반응성향을 말한다. 즉 학업관련 태도는 학습에 관한 개인의 긍정 또는 부정적 경향성을 말하는 것이며, 학습자의 학습경험을 통해 형성되는 인지적, 정서적, 행동적 반응 경향성이다(진윤정, 2009).

구체적으로 학업관련 태도의 개념을 학습과 태도로 나뉘보면, 학습이란 교사의 지도로써 새로운 지식이나 기능, 행동을 습득하고 보유하여 앞으로 생활에 활동할 수 있도록 전체적으로 재체계화 하는 과정, 또는 어떤 유기체가 어떤 상황에서 반복된 경험을 함으로써 새로운 활동이 일어나거나 어떤 행동이 변용되는 과정이라고 한다.

한편 태도는 일반적으로 적당한 강도를 지니고 있고, 반향에 있어서 호의적 혹은 비호의적일 수 있으며, 전형적으로 어떤 대상을 향하는 감정이라고 정의할 수 있다. 이러한 감정과 특정한 대상 간의 결합은 학습되며, 따라서 인간은 특정 대상에 대해 같은 감정을 일관성 있게 경험한다.

태도는 일반적으로 첫째, 개인의 제반 경험을 통해 학습된 것이며, 둘째, 특정 사물이나 사태에 대한 반응 경향이고, 셋째, 비교적 지속적이고 규칙적인 특성을 갖는다(윤선화, 2006).

태도를 구성하는 요소, 특히 학업관련 태도의 구체적인 요인을 다음과 같이 구분하였다(임정란, 2006). 첫째, 동기요인(Motivation)은 학습에 대한 태도, 의욕, 동기, 목적의식, 의지의 정도를 표시한다. 학습이란 수업을 통한 지적인 학습 경험 뿐 아니라 학습자를 둘러싼 학습환경 변인 모두를 포함한다. 둘째, 기술요인(Techniques)은 학습에 대한 기술과 방법을 의미한다. 셋째, 여타요인(Remainder)은 동기요인과 기술요인을 제외한 여러 가지 요인의 복합체로서 능력요인, 환경요인, 성격요인 등을 포함한다.

이상의 선행연구를 종합해 보면, 학업관련 태도는 학습자에게 학업성취에 대한 동기와 목적의식의 강약을 조절하게하며, 학생 개인이 학습하고 있는 학습과정에서 지도와 피드백을 상호작용하는 교사와의 관계를 긍정적이거나 부정적으로 이끌 수 있다는 것이다.

(4) 학업관련 태도와 학업성취

학생중심의 연구를 먼저 살펴보면, 학생은 학습의 주체이므로, 학습과 교육에 대한 학생의 기대와 태도 및 열의가 학업성취에 영향을 끼친다고 밝혔다(곽수란, 2007; 한범희, 1996).

김경근(2005)에 의하면 학생관련 변수인 수학숙제에 사용하는 시간, 수학과목에 대한 긍정적인 태도 등이 수학성취도와 정적인 관계를 갖고 있음을 보여 주었다. 학생들은 담임교사의 개별적 배려를 더 많이 지각하고 이는 학생들의 학습태도에 정적인 영향을 미친다고 하였다(송호순, 2002). 또한 교사의 전문적 덕목, 즉 교과 지식이 풍부하며 수업에 열정적이고 창의적으로 수업을 준비하며, 학생에 대한 격려와 배려는 학생의 수업참여에 매우 정적 영향을 주는 것으로 밝혔다(최정희, 2004).

다음으로 교사중심의 선행연구를 살펴보면, 교사의 변혁적 리더십과 학생들의 자기 조절이 높은 정적 상관관계를 보인다고 밝혔다. 구체적으로

담임교사가 학급 분위기를 조성할 때 공동체 의식을 바탕으로 학생들이 결속하고 서로 협력할 수 있도록 하여 이로 인해 학생들이 안정되고 정감 있는 분위기에서 학생들의 학업성취가 더욱 향상될 수 있다고 하였다(한은미, 2009).

McCoach, Siegle(2003a)의 학업관련 태도 척도(school attitude assessment survey-revised: saas-r)를 살펴보면 첫째, 교사에 대한 태도 요인은 수업과 일반 활동 등 학교생활 전반에서 학생이 교사에게 받은 인상과 인식을 종합하여 측정한다. 둘째, 목적가치 요인은 학생이 과제를 성취해야 하는 목적 혹은 이유이며, 지난 10년간 동기의 사회인지이론에서 학업성취를 설명함에 있어 도달목적의 중요성을 지속적으로 언급해 왔다. 끝으로, 동기/자기조절 요인은 학습이나 성취를 이루려는 동기 그리고 학습을 함에 있어 자신이 상황을 통제하는 능력이라고 볼 수 있다. 예를 들면, 주어진 학교 과제를 기한까지 스스로 마무리하려는 태도, 과제를 점검하고 스스로 다양한 학습방법을 찾으려는 시도를 의미한다고 할 수 있다고 밝혔다.

학생의 학습욕구(목적가치, 동기 및 자기조절)와 관련된 교사 수업행동 특성에 대하여 학생과 교사 간의 상호작용의 질은 학생의 학습동기를 촉진시키는 중요한 역할을 한다고 하였다(이숙정, 2006).

한편, 한기순과 신정아(2007)는 학업성취가 고득점 학생과 저득점 학생은 실제적으로 지적능력은 유사하나 학업성취 저득점 수준이 현저히 낮은 학업에 대한 목적성을 가지고 있으며, 이들 수준으로 하여금 자신의 잠재능력을 상대적으로 낮게 인식하게 하는 결과를 초래한다고 학업성취의 단점을 지적한 바 있다.

이상의 선행연구를 종합해 보면, 학업관련 태도는 학생이 학업성취 도달을 위해 가질 수 있는 교사에 대한 태도, 학습 욕구(목적 가치, 동기 및 자기조절), 학업에 대한 목적성 등과 관련 있는데, 이는 학교에서의 활동과

교사와 함께 하는 시간이 점점 많아지는 초등학교 고학년의 학업성취에 상당한 영향력을 미치는 것을 알 수 있었다. 이에 본 연구에서는 초등학생이 학교생활에서 가장 상호교류가 많을 수 있는 교사에 대한 태도와 학업성취 수준별 학습 욕구 대해 알아보고자 한다.

(5) 성취목적지향성의 개념과 분류

성취목적지향성이란, 학습자가 학습활동에 어떻게 접근하고 참여하는지를 결정하는 행동적 의지체제이다(Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988; Pintrich, 2000). 학습상황이나 학습자가 어떤 학습활동에, 왜 접근하여 참여할 것인가에 영향을 주는 개인적인 의도로 설명될 수 있다. 즉 학습자가 어떤 목표를 채택하면서 생기는 유입정보 처리에 대한 일련의 관심이나 준거로써, 성취지향적인 행동의 인지적 측면과 정의적 측면을 통하여 인지과정을 동기화시키는 중요한 요소이다(Ames & Archer, 1988). 따라서 성취목적지향성은 학생들의 교육장면에서 성취동기를 이해하는 가장 유력한 틀이다(Middleton, & Midgley, 1997).

성취목적지향성은 초기에 숙달접근목적과 수행목적 양분법적 구조로 이해되어 왔다(Ames & Archer, 1988; Elliot & Harackiewicz, 1996). 숙달접근목적지향성의 핵심은 ‘유능성은 성장한다’는 신념에서 비롯되어 변화의 과정에 관심이 높으며, 수행목적지향성은 ‘유능성은 고정적인 것’이라는 신념을 가지고 현재 가지고 있는 유능성을 보여주는 결과에 관심이 높다(Dweck, 2000). 숙달지향적인 사람은 세상에 효과적으로 대처한 결과에 수반되는 자기효능감과 자부심의 보상을 받아 그 행동이 계속 유지되며 실패할 확률이 높은 상황에서도 학습을 최대한으로 하기 위해 도전적 목표를 선택하는 경향이 있으며 자아존중감이 높은 반면에, 수행지향적인 사람은 자신의 유능성을 결과로 보여줌으로써 동기가 유지되므로 실패는 매우 파괴적

이며 자기존중감이 낮은 경향이 있다(Pintrich, 2000a).

본 연구에서 참고한(이종욱, 박병기, 2005)의 성취목적지향성을 구체적으로 살펴보면 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 성취목적지향성의 구성내용(이종욱, 박종기, 2005)

		지향 내용	
		숙 달	수 행
지 향 태 도	접근	숙달접근목적	수행접근목적
		정의 학습과제의 심층적 이해 또는 이를 통한 내적성장을 적극적으로 지향하는 경향성	높은 성적과 점수의 획득 또는 이를 통한 타인인정과 자기과시를 적극적으로 지향하는 경향성
	예시 문항	1.내가 공부하는 주된 이유는 학습내용을 철저히 알고 싶기 때문이다. 2.내가 공부하는 주된 이유는 나 자신의 꾸준한 성장을 원하기 때문이다	1.뛰어나게 공부를 잘 하는 사람으로서 남들에게 인정받고 싶다. 2.내가 공부하는 주된 이유는 남들보다 높은 성적을 받기 위한 것이다.
		숙달회피목적	수행회피목적
회피	정의	학습과제의 이해 또는 이를 통한 내적성장을 소극적으로 지향하는 경향성	성적과 점수의 획득 또는 이를 통한 인정과 과시를 소극적으로 지향하는 경향성
	예시 문항	1.이해하기 힘든 내용을 계속 공부하는 것은 시간낭비라고 생각한다. 2.내가 공부하는 주된 이유는 퇴보하고 싶지 않기 때문이다	1. 모르는 것을 남들이 알까 두려워서 수업시간에 질문하지 않는다. 2. 공부하는 직접적 목표는 남들만큼 성적을 받는 것이다.

이 후 연구에서, 숙달접근목적이 일반적으로 접근목적만 있는 것으로 이해되어 왔으나 성취행동을 할 때 과거보다 지체되지 않으려 하고, 자신이 지니고 있는 지식이나 기술을 잃지 않으려는 데 초점을 두는 경우도 많은 것이 나타났다(성미송, 박영석, 2005). 즉, 일 자체나 개인의 능력에서

부정적이거나 바람직하지 않은 일이 일어날 가능성을 피하려는 목표가 숙달회피(mastery-avoidance)목적이다. 이 숙달회피목적은 선행연구에서 숙련 욕구, 깊은 처리의 학습전략, 행동억제체계(BIS)와의 관련성, 외향성 등에서 숙달접근목적과 분명한 차이를 나타내고 있다.

이상의 선행연구를 종합해 보면, 성취목적지향성은 과제의 숙달이나 능력의 발전을 달성하려는 숙달접근목적, 상대적인 유능성을 획득하려는 수행접근목적, 자신의 능력이 감소하거나 숙달이나 학습에 실패할 부정적인 가능성을 회피하려는 숙달회피목적, 상대적인 무능력을 회피하려는 숙달회피목적으로 구분할 수 있음을 알 수 있다.

(6)성취목적지향과 학업성취

높은 숙달접근목적지향적인 학생들은 낮은 학생들보다 더 효과적인 학습 전략을 사용했으며, 도전적인 과제를 선호하고, 수업을 더 좋아하며(Ames & Archer, 1988), 자기조절학습전략을 더 많이 사용하고, 학업성취를 높게 하며, 자기 효능감이 높은 것으로 나타났다. 또한 숙달접근목적은 학업적응, 사회적응 및 긍정적 정서와 유의미한 정적상관을 보였다(조은아, 2011).

수행접근목적은 타인과의 상대적인 능력 획득에 중점을 두는 목표로 타인보다 더 잘하거나 적은 노력으로 성공함으로써 자신의 우수한 능력을 입증하려는 목표 수준이다. 학업성취에 대한 욕구나 긍정적인 가능성에 주안점을 두는 측면에서 개념적으로 숙달목표와 유사하나, 외부적인 성취결과에 중점을 두며, 실패에 대한 두려움과 연관된 점에서 다르다고 볼 수 있다(Elliot & McGregor, Gabel, 1999). 이들의 특성은 능력 과시, 경쟁승리, 자아보호, 체면유지, 타인인정 등을 능동적, 적극적, 동태적, 공격적, 도전적, 모험적, 개혁적 등을 지향하는 경향성이라 할 수 있다(이종욱, 박병기, 2007).

그러므로 수행접근지향성을 가진 학습자들은 교사 또는 집단 구성원들로부터 주어지는 피드백에 민감하게 반응하므로 이러한 학습자에게 피드백을 제공하는 데는 세심한 주의가 필요하다. 또한 이들은 타인에게 어떻게 보이느냐가 주관심사이기 때문에 새로운 기술을 습득하는데 있어 가장 적절한 방식이 되는 새로운 과제에 도전하는 것을 피하려 한다(이종욱, 박병기, 2005).

그리고 수행접근목적에 지향하는 학생들이 긍정적인 자아개념과 정서, 태도를 보이며, 학업과제에 가치를 두고, 과제에 대한 노력과 수행의 지속력을 보여준다는 것을 보여준다(조한익, 김수연, 2008). 또한 심오한 과정의 학습전략과는 부적인 상관을 가지나, 피상적인 과정의 학습전략과는 정적인 상관을 보이는 것으로 나타났으며 학습상황에서 적절한 도움요청과는 관련이 없으나 도움요청 회피를 긍정적으로 예견한다(Ryan & Deci, 2000).

수행접근목적 및 학업성취와 관련된 외국 학자들의 연구들을 살펴보면, 초등학생들은 수행접근목적의 성향이 가장 강하다고 보고되었다(Church, Elliot, & Gable, 2001; Ee, Moore, & Atputhasamy, 2003; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997; Wolters, 2004). 한편 이와는 다른 연구결과도 보고되었는데, 초등학교 고학년과 중등학생의 수행접근목적이 학업성취와 유의미한 상관을 보이지 않았다는 것이다(표경선, 2006; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000; Vrugt, Oort, & Zeeberg, 2002). 특히 수행접근목적은 학업성취에 부정적 영향을 준다는 결과를 제시하였다(Seegers, Putten, & Vermeer, Sideridis, 2005).

숙달회피목적은 자신이 보유하고 있는 기술 또는 능력이 감소하거나 무능해질 수 있는 부정적인 가능성을 회피하는데 중점을 두는 목표 수준이다(Finney, Pieper, & Barron, 2004). 예를 들면 새롭거나 어려운 과제를 시

도할 때 그 활동을 완전히 하는데 실패할 가능성을 생각 할 수 있는데 이때 과제를 불완전하게 하거나 마스터하지 못한 채 남겨두는 걸 피하는 목표를 채택할 수 있다는 것이다. 이를 지향하는 학습자는 자신의 기술과 능력을 잃거나 이미 학습한 것을 잊거나 자료를 잘못 이해하거나 과제를 마스터하지 못한 채로 남겨두는 것을 피하려 노력한다. 숙달회피목적 경향을 가진 사람들은 수업과제를 습득하지 못하거나 잘못 이해하는 것을 피하기 위해, 회사에서 일을 처리하는데 있어서 실수하지 않기 위해, 농구 게임에서 자유투를 실패하지 않기 위해, 개인의 신체적 또는 지적 능력을 잃지 않기 위해 노력한다(Elliot & McGregor, 2001).

이들의 특성은 과제학습, 과제이해, 지식탐구, 지혜획득, 내적 성장 등을 수동적, 소극적, 정태적, 방어적, 도피적, 또는 보수적으로 지향하는 경향성이라고 할 수 있다(이종욱, 박병기, 2007). Elliot과 McGregor(2001)는 “완벽주의자”의 학습자를 숙달회피목적지향성의 대표자라고 지적한다. 왜냐하면 완벽주의자는 전형적으로 실수하는 것 또는 어떤 잘못된 일을 하는 것을 피하려고 노력하기 때문이다(Finney, Pieper, & Barron, 2004). 완벽주의는 개인이 비현실적으로 높은 기준을 설정하고 이러한 기준을 성취하기 위해서 자신의 능력을 비판적으로 평가하는 것으로 정의되어진다(Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990).

이는 초등학생에게 부모기대와 부모 비판은 부모의 평가적인 태도와 관련된다. 즉 부모가 높은 기대를 하는 것으로 지각하는 정도와 부모가 지나치게 비판적이라고 지각하는 정도이다. 수행에 대한 의심은 자신의 능력에 대하여 확신을 가지지 못하고 자신의 능력과 수행에 대하여 끊임없이 의심하는 것이며, 조직화는 정리정돈과 조직화라는 것을 선호하고 중요하게 여기는 것을 뜻한다(Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990).

숙달회피목적은 실패에 대한 두려움과 낮은 자기결정성과 관련 있으며,

비조직적인 학습전략과 시험불안에 대한 정적인 예측변수로 작용하는 것을 보여주고 있다(Elliot & McGregor, 2001). 또한 숙달회피목적이 자기조절학습에서 노력조절과 도움 구하기와 같은 적극적인 행동, 그리고 자기효능감과는 부적상관이 나타난다고 하였다(양명희, 오종철, 2005). 이러한 결과는 숙달회피목적이 숙달접근목적보다는 부정적인 결과 패턴을 보이며, 숙달회피목적보다는 긍정적인 패턴을 나타내는 것을 보여준다.

그러나 초등학교 고학년 학생들의 부적응적·적응적 완벽주의는 성취 목적, 부모 양육방법이 학업성취와 유의미한 상관을 보인다는 연구결과도 있었다(표경선, 2006). 완벽주의와 학업성취의 유의미한 정적 상관은 여러 선행연구 결과들에서 보고하고 있으며(Brown, Heimberg, Frost, Makris, Juster, & Leung, 1999; Kawamura, Frostm, & Hatmartz, 2002; Seipel & Apigian, 2005), 적응적 완벽주의 하위 요인 중 조직화와 학업성취와의 정적 상관도 Seipel과 Apigian(2005)의 연구에서도 보고되었다.

수행회피목적은 다른 사람과의 상대적인 무능력 회피에 중점을 두는 것으로 실패에 대한 두려움에 기반을 두고 있다. 이들에게 특히 중요한 것은 다른 사람보다 우월하거나 더 우수한 방법으로 수행했다는 다른 사람들의 인정이다. 그 결과로 학습 그 자체는 목표를 성취하기 위한 수단일 뿐이며 학습목표는 규범적으로 정의된 성공에 도달하는 것을 지향한다.(Elliot & Church, 1997). 다른 사람과의 상대적인 무능력 회피에 중점을 두는 회피지향성의 일종으로 근본적으로 동기의 회피형태로 해석되며, 실패에 대한 두려움에 기반을 두고 있다.

실패와 부정적인 결과를 피하고자 하는 것이 주목적으로 과제를 수행하는 과정에서 불안을 느끼거나 과제로부터 이탈현상이 일어나게 된다(이주현, 2004). 이러한 수행회피목적의 특성은 능력과시, 경쟁승리, 자아보호, 체면유지, 타인인정 등을 수동적, 소극적, 정태적, 방어적, 도피적, 또는 보

수적으로 지향하는 경향성이라고 할 수 있다(이종욱, 박병기, 2007). 이런 점들은 낮은 자신감과 부정적인 자아개념, 학습된 무기력을 나타내며, 높은 스트레스를 경험하게 하고, 학업성취와 관계에서 일관되게 부적인 상관을 나타낸다(이종욱, 박병기, 2007).

이상의 선행연구 결과를 살펴보면, 성취목적지향성과 학업성취에 대한 연구결과는 연구대상과 상황에 따라 다양하였다. 이는 다양한 학업과정에서 초등학생의 학업성취에 대한 목적지향성은 일관된 방향이 아닌 교사, 부모, 또래 관계, 기타, 다른 환경적 변인들에 따라 변화할 수 있다는 것을 알 수 있었다. 따라서 학업성취에 직접적으로 영향을 주지 않는 것으로 나타난(Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto, & Elliot, 1997; Sideridis, 2005) 수행회피목적 요인을 제외하고 숙달접근목적, 수행접근목적, 숙달회피목적 세 요인과 학업성취의 관계와 영향에 대하여 신중한 탐색을 해 보고자 한다.

나. 가정환경

한국 청소년들에게는 가정에서 부모와의 관계와 상호작용이 매우 중요하다. 이는 초등학교 고학년의 학업성취에도 밀접한 영향을 미친다. 부모가 자녀의 학업성취에 대해 바라보는 교육관과 자녀가 인식하는 부모의 양육 방법, 상호관계 등의 선행연구 고찰을 통해 초등학생 고학년 학업성취에 미치는 관계와 영향 등을 살펴보고자 한다.

(1) 가정환경의 요인

가정환경은 가정 내에서 한 개인을 둘러싸고 그에게 영향을 미치는 모든 인적 조건, 물리적 조건, 상황 및 대인관계를 일컫는데 여기에는 가족원의

구성, 가족관계, 가정의 사회·경제적 지위, 가정이 위치한 지역과 이들 구성요소들 간의 상호작용인 부모의 양육방법, 부모와 자녀의 관계, 가치관 등이 포함된다고 할 수 있다(김필식, 1986). 이는 가족은 친밀한 인간관계를 바탕으로 하는 일차집단이며 공동사회의 전형이기 때문이다.

따라서 가정환경이 학생들의 학업성취에 미치는 중요한 변인이라고 할 수 있는 것은 인간형성이 무엇보다 가정환경의 영향을 받을 뿐 만 아니라, 특히 부모의 양육방법과 가치관이 학업성취와 성격형성 등에 영향을 미치는 결정적인 변인이 되기 때문이다(구병두, 1996).

일반적으로 가정환경을 지위변인, 구조변인, 과정변인으로 분류하나 전통적인 가족 구조와 자아개념, 학업성취 간의 관계에 대한 학자들의 관심은 매우 다양하고 높다.

지위환경에 대한 연구를 살펴보면, 일반적으로 현대사회에서 사회·경제적 지위는 첫째, 교육수준 둘째, 직업수준 셋째, 수입수준 넷째, 가정의 문화 수준 등 네 가지 요인을 수량화하여 지표로 구성한다. 이러한 지위환경이 학생의 지적수준(IQ)과 학교에서의 학업성취와 어느 정도의 상관관계를 맺고 있는가에 대하여 사회·경제적 지위로 개념화한 지위환경은 일반적으로 학생의 지적수준과는 상관관계가 있다고 하였다(구방순, 2007).

그러나 다른 연구결과에서는 지위환경과 학생의 학업성취와는 그 상관관계가 더 낮게 나왔다거나(김재철, 2004), 일반적으로 지위환경은 학생의 지적, 정의적 특성에 비해 학업성취에 미치는 영향이 약하다고 보고하였다(심정애, 2005).

가정환경의 지위변인은 부모의 교육방법은 결정짓게 할 뿐만 아니라 개인의 지적, 정서적 발달 또는 성격형성과 자아개념의 발달에 간접적 영향을 주는 기초적 환경으로 작용하고 있다. 반면, 가정환경의 과정변인은 개인에게 직접적인 작용을 한다. 가정환경의 과정요인은 순수한 심리적 환경

으로 이에 따르는 변인으로는 수용-거부, 자율-통제, 성취-압력이다. 이러한 변인은 가정 내에서 자녀에 대한 부모의 양육방법과 가족생활의 분위기를 결정하며 자녀의 성격형성과 자아개념 발달에 영향을 준다(김영우, 2001). 따라서 부모의 수용적인 양육방법은 자녀들의 협동성과 사회성을 보다 잘 발달시키는데 도움이 될 수 있으며 또래 관계에 있어서도 상호 친정해 질 수 있고 독립적이며 자발성을 갖도록 한다고 볼 수 있다.

성소연(2013)은 학교급별 학업성취 영향 분석에서 가정환경의 변인을 물리적 환경(구조환경, 지위환경)과 심리적 환경(정서적 지지, 평가적 지지, 정보적 지지, 물질적 지지)으로 양분하였다. 한편 종전에는 환경을 물리적 환경과 심리적 환경으로 분류하기도 하였으나, 이러한 분류는 환경의 물리적 차원과 심리적 차원의 분리가 가능하지 않다는 점에서 사용되지 않는 경향이 있다. 따라서 근래에 와서는 많은 교육 심리학자들은 환경을 지위환경과 작용환경으로 개념화하는 경향이 있다(유민, 2012).

개인의 발달은 계층적인 과정을 거치게 되며, 한 단계의 정상적인 발달에 의해서 다음 단계의 정상적인 발달이 이루어지므로 어렸을 때의 가정환경의 지위환경과 작용환경은 중요한 의미를 가지고 있음을 이해할 수 있다. 이러한 가정환경의 작용환경은 가정에서 자녀에 대한 부모의 양육방법과 가족생활의 분위기를 결정하며 학생의 경우 학업성취에 대한 부모의 교육관도 주요한 영향을 미친다고 할 수 있다.

이상의 선행연구를 종합해 보면, 가정환경은 학교환경이나 사회환경과 더불어 자녀의 전인발달을 이루는데 출발점이며, 물리적·심리적 환경 등으로 분류해 왔으나, 최근에는 지위·작용환경으로도 분류할 수 있음을 알 수 있었다. 본 연구에서는 가정의 사회·경제적 특성을 제외한 정의적 특성 관련 심리적 환경인 과정변인 측면에서 초등학생이 인식하는 부모의 교육관과 양육방법이 학업성취에 미치는 영향을 연구해 보고자 한다.

(2) 가정환경과 학업성취

가족 구성원들 간의 상호작용에 의해서 형성되는 가정의 작용환경은 지위 환경과 더불어 학습자의 학습방법과 성격형성에 영향을 미치며, 이는 최종적으로 학습자의 학업성취에 영향을 미친다.

이러한 가정환경 중 작용환경과 관련된 요인과 학업성취 간의 연구를 살펴보면, 대체로 심리적 변인이 학업성취에 상당한 상관이 있다는 것을 보여주었다(김영희, 2002, 김일혁, 2005; 문은식, 김충희, 2003; 윤경희, 2001; 주동범, 1998; 황혜자, 최윤희, 2003). 특히 학생은 신뢰하고 친밀한 관계를 맺고 있는 타인들로부터 지지를 받았을 때, 보다 나은 성취를 이루게 된다. 구체적으로 가정에서의 사회적 지지와 같은 작용환경과 학업성취 간의 연구를 살펴보면, 사회적 지지가 학업성취 향상에 영향을 준다(소연희, 2008)

일반아동과 영재아동 부모의 훈육태도 차이 연구에서 영재 부모들은 자녀들이 하나의 과제에 집착하고 있을 때 이러한 집착력을 길러 주는 분위기를 조성하고자 애쓰고 있다. 영재 부모의 양육행동은 일반 아동의 부모의 경우보다 긍정적인 양육 측면을 보이면서도 성취와 관련된 적극적인 개입은 하고 있지 않다고 하였다(김윤주, 2009).

부모 교육관 중에서 성과지향과 과정지향 중 과정지향으로 자녀의 학업을 바라보는 것과 자녀가 인식하는 가정환경이 긍정적일 때 학업성취에 정적 상관을 보인다고 보고하였다(김옥분, 2010).

유지훈(2001)은 사회적 지지가 학업 스트레스 및 수행에 미치는 영향에 대해서 자존감 지지를 받을수록 학업 스트레스는 감소하고 학업수행이 증진된다고 했으며, 정보적 지지 역시 학업수행을 증진시키는데 관련이 있다고 한 반면 물질적 지지를 받는다고 지각할수록 학업수행이 낮아진다고 하였다.

이상의 선행연구를 종합해 보면, 부모가 제공하는 다양한 측면의 자녀와

의 관계 및 양육방법들과 학업성취 간의 결과는 일관되게 나타나지 않고 있다. 이에 작용환경과 학업성취 간의 관계 및 직접적 영향을 검토할 필요성이 제기된다. 그러나 가정의 작용환경인 자녀 중심적·수용적 교육관과 양육방법은 전반적으로 학습자의 학업성취에 긍정적인 결과를 이끈다는 것을 보여주기에도 가정의 작용환경이 학업성취에 영향을 미칠 것으로 추론해 볼 수 있다.

또한 가정환경의 다양한 심리적 요인들이 있으며, 그런 구성요소들이 자녀에게 어떻게 작용하고 지원하고 있는가에 따라 학업성취에 직·간접적으로 영향을 미치고 있음을 알 수 있었다. 이에 본 연구에서는 가정환경을 학업성취의 기준을 과정과 성과 중 어디에 두는지 자녀가 인식하고 있는 ‘부모 교육관’, ‘부모 양육방법’ 등에서 형성되는 심리 상황을 가정환경의 변인으로 하여 학업성취에 미치는 영향과 관계를 살펴보고자 한다.

(3) 부모 교육관의 개념

한국 어머니들은 자녀들이 높은 학력성취에 대한 기대를 가지고 있다(이승미, 2004). 자녀가 대학원을 졸업하고 박사학위를 받기를 바라는 비율이 30%에 이르는 것으로 조사되었고, 전문대 이하의 졸업을 원한다는 비율은 3%도 되지 않았다(김은실, 최혜선, 2008)고 보고될 만큼 우리나라에서는 부모의 자녀교육에 대한 기대가 높다고 할 수 있다.

외국 학자들 역시 부모들이 자녀를 교육함에 있어 어디에 초점을 두고 있는가는 학생들의 학업성취 뿐만이 아니라 이들의 신념 및 동기 형성에 영향을 준다(Renshaw McCollum, & Schuyten, 2003)고 할 만큼 부모의 교육관은 자녀의 학업성취에 매우 중요한 요인이라고 할 수 있다.

자녀의 교육과 관련한 여러 측면에 대한 관점, 시각 등을 교육관이라 볼 때, 교육관은 이전 연구들에서 교육열, 교육 가치관, 교육태도 등으로 조금

씩 차이 나는 용어로 중심 주제에 따라 사용되고 있다. 물론 이러한 용어들이 완전히 동일한 의미는 아니지만 교육관이란 범주에서 크게 벗어나지 않는 각각의 개념으로 이해 할 수 있을 것이다. 부모의 교육관은 자녀를 교육하는 것에 대한 기본적 태도, 의식, 가치관이라고도 말할 수 있다. 그러나 교육관을 연구하였던 문헌들을 살펴보면 이처럼 광범위하고 전반적인 측면의 교육관 개념을 사용한 것이 있는 반면, 교육관이 포함되는 다양한 측면 중 한 두 가지만을 선택하여 전체 교육관으로 개념화해 버리는 경우도 볼 수 있다(정윤아, 2013).

부모가 지닌 교육관에 따라 자녀에게 기대하는 바가 달라지고 부모의 기대감이 다름에 따라 자녀의 자아발달 또한 달라지게 된다. 성인 남녀 3,747명을 대상으로 한 한국인의 자녀 양육관 연구(김은실, 최혜선, 2008)에서 교육관을 두 가지 차원에서 조사되었다. 부모가 교육적 과정에서 학문적, 인지적 성취를 강조하는 ‘성취중심 지향적’이나, 자녀의 흥미와 자질을 찾아 그것을 키워주는 것이 더 중요하다고 보는 ‘흥미·자질 중심 지향’이나는 측면이다. 다른 하나는 자녀교육에서 자녀의 시각과 흥미를 우선시하고 부모는 지원해주는 역할을 하는 것이 바람직하다고 보는 ‘자녀주도 교육관’과 부모가 중심이 되어 자녀를 이끌어가는 것이 옳다고 보는 ‘부모주도 교육관’으로 구별하였다(김은실, 최혜선, 2008).

초·중·고등학생의 지적능력과 관련하여 부모의 교육관의 영향을 분석한 연구에서는 학업성취의 학습결과에 관심이 있는 ‘성과지향’과 학습과정에 관심이 있는 ‘과정지향’으로 양분하여 정의하였으며(안도희, 유지현, 2008), 외국 학자들도 부모의 교육관을 ‘성과와 과정’ 두 종류로 구분하여 제시하였다(Renshaw, McCollum, & Schuyten, 2003).

과정지향 교육관은 자녀의 학습과 관련하여 결과 보다는 학습을 통한 배움, 발전된 모습, 학습 자체에 대한 흥미를 지니고 있는지에 관심을 두는

것이다. 이는 학습의 과정과 활동을 더 중요하게 생각하는 교육관이다. 성과지향 교육관은 자녀의 학습에 있어 우수한 성적, 성공, 또래와 비교하여 뛰어남 등을 강조하는 교육관이다(김옥분, 2010).

이상의 선행연구를 종합해 보면, 자녀 교육에 대한 관심과 관점에 따라 결과 중심의 ‘성취’와 흥미와 자질 중심의 ‘과정’ 등으로 양분하여 바라본다는 것을 알 수 있었다. 이는 부모중심 교육관과 자녀중심 교육관으로도 정의하여 연구하기도 하나 본 연구에서는 학업성취 활동 중에 부모 교육관에 대한 자녀의 인식에 따라 성취지향 교육관과 과정지향 교육관으로 구분·정의하여 학업성취에 미치는 영향과 관계를 살펴보고자 한다.

(4) 부모 교육관과 학업성취

연령에 따라 청소년들이 가정환경을 어떻게 지각하는지에 관하여 비교한 안도희와 유지현(2008)의 연구에서는 초등학생, 중학생, 고등학생 모두 부모가 성취지향 부모교육관 보다는 과정지향 부모교육관이 이들의 지적능력에 대한 신념을 예언하는 변인으로 나타났다고 보고하였다. 또한 초등학생이 중·고등학생에 비해 부모가 자신을 존중하고 자신의 의견을 수용한다고 지각하는 정도가 더 긍정적이라고 보고하였다(안도희, 김지아, 황숙영, 2005). 이처럼 연령에 따라 청소년들이 부모의 교육관 특성을 다르게 지각하고 있음을 알 수 있다.

초등학교 고학년과 부모의 성과지향적인 교육관은 유의미한 관계가 없다(이경애, 2012)와 학업성취 수준 상위집단의 학생은 부모의 학업성취 압력이 학업성취 하위집단에 비해 높다는 결과(김신아, 2013)를 보인 연구가 있었으며, 또한 과정지향적 부모 교육관이 학업성취에 유의미한 영향을 미친다(임다영, 2013)는 보고도 있었다.

그 외 연구를 살펴보면, 중등학생을 대상으로 한 연구에서 부모 중심적

인 교육관과 양육방법이 자녀에게 스트레스 영향을 미친다는 보고(이윤미, 2005)와 학업우선 교육관의 초등학교 학부모가 자녀의 방과후 학교 참여율이 높으며, 이 학생들의 학교 행복과 공동체의식이 모두 긍정적이었다는 보고가 있었지만(신혜숙, 김준엽, 민병철, 오유미, 2015), 학업성취를 공변인으로 통제한 연구였다.

이상의 선행연구를 종합해 보면, 부모 교육관은 자녀의 학습활동과 학업성취에 긍정·부정 양면성을 가지고 접근될 수 있으며, 부모와 자녀 간의 생활만족도에 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다. 초등학생들에게는 과정지향적인 부모 교육관이 보다 학업성취에 긍정적 영향을 미치나, 곧 중등학생이 될 초등 고학년의 민감한 변화와 상황(석차순 성적표 및 사교육 참여)을 고려하며, 유아교육 관련 부모 교육관 연구는 다수이나 초등교육과 학업성취와 관련된 연구가 부족하여 지속적인 연구가 필요하리라 생각된다.

(5) 부모 양육방법의 개념

가정은 인간이 최초로 접하는 사회이자 최초로 인간교육이 실시되는 장으로써 개인이 일생동안 가장 많은 시간을 보내는 1차적 환경이다. 인간은 이와 같은 가정에서 기초적인 행동양식, 생활양식, 가치관 및 인간관계 형성방법 등을 습득하며, 이를 통해 성격이 발달되기 때문에 가정이 가지는 교육적 가치는 매우 중요하다(송인섭 외, 2006).

가정환경은 인간의 일생 중 가장 중요한 영향을 미치며, 인간이 형성되는 과정에서 큰 영향을 미치는 어린 시절에 학교환경이나 사회 환경보다 밀접한 관계가 있기 때문에, 강력환경(powerful environment)이라고도 한다(정원식, 1989). 즉, 가정은 인간이 생애 초기에 접하는 직접적 환경이기 때문에 인간 발달과 교육에서 어떠한 환경보다도 강한 영향력을 미치며,

개인의 모든 특성과 인성이 길러지는 곳이기도 하다는 것이다. 뿐만 아니라 가정은 인간이 태어나서 성장하고 살아가는데 끊임없는 영향을 미치는 가장 중요하고 기본적인 체계로서 개인의 심리와 직·간접적으로 연관되어 있으며, 특히 가정이 어떻게 기능하느냐에 따라 개인은 그 영향을 받게 된다(박영신, 김의철, 정갑순, 2004).

학습자에 대한 부모의 관심, 긍정적 지원 그리고 가족 구성원 간 긍정적 상호작용과 같은 가정의 심리적 환경은 학습자의 학습행동과 학습에 대한 태도에 큰 영향을 미친다. 가족 간 이루어지는 다양한 상호작용과 몰입과의 연관성에 대한 다양한 연구를 살펴보면, Baumrind(1989)는 청소년은 반응과 요구가 적절한 조화를 이루었을 때 보다 자신의 역량을 발휘할 수 있다고 제안하였으며, Cooper 등(1983)은 청소년은 통합과 분화가 조화를 이룬 가정에서 타인의 의견과 자신의 의견을 조화하여 자기 정체성을 기르고 역할을 받아들일 수 있다고 제안하였다. 뿐만 아니라 가정의 도전과 지원 수준이 높은 가정에서는 자녀에게 보다 많은 자율성을 부여하며, 자녀는 이를 통하여 생산적이고 즐거운 활동에 몰입할 수 있다(Csikszentmihalyi & Schneider, 2000).

이러한 가정에서 자란 학습자는 안정된 심리를 가지는 것과 동시에 가족의 기대를 통해 학습자 스스로 보다 책임감을 가질 수 있으며, 가정에서 경험한 높은 수준의 도전과 지원 수준은 학습자가 새로운 것에 도전하고 목표에 도달할 수 있도록 도움을 준다. 이 때, 가정의 지원은 부모가 자녀에게 적절하게 반응하는 것을 의미하며, 보다 거시적으로는 가족 전체의 호응을 포함할 수 있으며, 가정의 도전은 인간의 자율성과 자발성 증진을 위해 부모를 비롯한 가족들이 아이에게 주는 자극, 규율, 훈련으로 이는 가족들이 자신에게 기대하고 있다는 판단과 그 기대에 부응하고 싶어 하는 전체 심리상태를 포함한다(석임복, 2007: Csikszentmihalyi & Schneider,

2000).

이상의 선행연구를 종합해 보면, 가정 내 긍정적 상호작용과 가족구성원의 학습자에 대한 적절한 기대와 관심은 학습자의 학습과 학업성취에 긍정적인 영향을 미치는 중요한 변인이라고 할 수 있다. 이에 따라 본 연구에서는 부모의 양육방법이란 ‘부모 자녀 간의 다양한 상호작용의 조화를 통해 인간의 인지적·정의적·행동적 영역에 가장 큰 영향을 미치는 환경’이라고 정의하고, 이를 자녀가 인식하는 부모의 양육방법 요인으로 구성하여 연구하고자 한다.

(6) 부모 양육방법과 학업성취

부모의 양육방법과 학업성취와의 관계를 밝힌 연구에 살펴보면, 김혜경(2009)은 가정환경 요인 중 부모의 양육방법이 자녀의 학업성취에 영향을 미친다는 것을 연구하였는데, 어머니의 양육방법과 아버지의 양육방법이 수용형 또는 이상형일 때 아동의 자아존중감이 높았고, 어머니와 아버지의 양육방법이 이상형일 때 아동의 생활만족도가 높았으며, 어머니와 아버지의 양육방법이 수용적일 때 아동의 학업성취가 높게 나타났다고 하였다. 아동의 교육적 성취는 가정을 비롯한 주위환경에 의해 영향을 받지만 특히 부모의 자녀에 대한 교육적 기대에 많은 영향을 받는다고 한다. 부모가 자녀에게 어떤 교육적 양육방법을 가지느냐에 따라 자녀의 성취동기 및 학업성취에 구체적이고 직접적인 영향을 준다고 할 수 있다(김은하, 2004). 또한 충동성, 부모 양육방법, 생활습관, 자기조절 학습능력, 학습동기가 학업성취에 미치는 상대적 영향력을 살펴본 연구에 따르면 학습동기의 하위변인인 내적강요와 외적강요, 자기조절 학습능력의 하위변인 조직과 변형이 초등학생 학업성취에 상대적으로 높은 영향을 주는 것으로 보고하였다(김근아, 2010).

부모의 긍정적 양육방법과 방법이 학생의 자기주도 학습력을 신장시켜 학업성취에 정적 영향을 준다는 연구를 살펴보면, 초등학생이 지각한 어머니의 양육방법과 자기주도 학습에 대하여 어머니의 양육방법이 애정적, 자율적, 성취 지향적, 합리적일 경우, 학생의 자기주도 학습능력도 높아질 것이며, 따라서 학업성취도 높아질 것이라고 하였다(이혜란, 2008). 역시 부모의 학습관여가 자기주도 학습에는 직접적으로 영향을 미치고 학업성취에는 간접적으로 영향을 미친다고 하였다(박외자, 2009). 이는 부모의 양육방법에 대해서 자녀가 긍정적으로 자각할 때 자기주도 학습 능력이 증가하고 학업성취도 증가함을 알 수 있다. 특히 부모의 기대, 개입, 지지 및 학교생활에 대한 관심, 부모·자녀간의 의사소통, 자율성 부여 정도와 같은 가정의 심리적 환경이 학업성취에 영향을 주는 것으로 보고되었다(안도희, 김지아, 황숙영, 2005).

학업성취는 부모의 양육방법이 애정적(수용적)일 때 가장 높았고, ‘어머니의 양육태도와 학생의 학업성적과의 관계연구’에서 밝혔고(이기은, 1993), ‘자녀가 지각한 부모의 양육방법이 자아개념과 학업성취에 미치는 영향’에서 자녀를 자율적으로 양육할 때 학업성취가 높게 나타났다고 보고하였다(홍기인, 2007).

가정의 민주적 분위기 측면의 연구 결과를 살펴보면, 민주·자율적인 태도를 가진 부모의 자녀가 권위·통제적인 가정의 자녀보다 학업성취가 높게 나타났다고 보고하고 있다(박창경, 1999). 또한 부모의 양육방법과 학업성취와는 부(父)보다는 모(母)와 더 높은 정적 상관을 가진다고 하였다(황지현, 2005).

한편, 자녀가 지각한 부모의 양육방법 및 점수가 학업성취에 유의미한 영향을 미치지 않는다(김승기, 2002; 양윤정, 1997). 또한 김민정(2004)도 어머니의 양육방법에 따라 학업성취 수준은 통계적으로 의미 있는 차이가

없다며 다른 선행연구와 상반된 결과를 보고하였다.

또한 초등학생에게 지각된 부모의 양육방법과 성취목적, 자기조절학습, 학업성취와의 영향관계에 관한 연구에서 부모의 양육방법이 학업성취에는 극히 적은 영향력을 미쳤고 자기조절 학습에는 어느 정도 영향력을 가진 것으로 나타났다고 보고 하였다(김은영, 2006). 중학생이 지각한 부모 양육 태도, 학업적 자율감, 학업성적과의 관계 연구에서 부모의 양육방법 하위영역 모두 학업성취에 유의미한 영향을 미치지 못한다고 보고하였다(유지현, 장경문, 2006).

그러나 많은 선행연구들에서 부모의 양육방법과 학업성취는 서로 상관관계를 가지며 특히, 애정적, 민주적으로 돌보는 양육방법이 학업성취에 영향이 있음을 보고하고 있다(김근아, 2010).

이상의 선행연구를 종합해 보면, 양육방법은 학생의 교육적 발달에 일차적이면서도 강력한 영향을 미친다고 할 수 있고(윤경희, 2001), 가정환경 중 부모는 성장 과정에 있는 자녀에게 있어서 최초의 교사이며 최고의 모델이라고 할 수 있다. 그러나 연구대상과 관련 변인에 따라 상반된 결과를 보이는 것을 알 수 있었다. 따라서 본 연구에서는 발달시기 중 다른 학교급에 비해 상대적으로 부모의 영향을 많이 받는 초등학교 시기 중에서도 전환기에 있는 고학년(4·5·6) 부모의 양육방법이 학업성취에 어떠한 영향을 주는가에 대해 알아보고자 한다.

다. 학교환경

학습자와 교사, 친구와 같은 학교 구성원 간의 상호작용에 의해서 형성되는 학교환경은 가정환경과 더불어 학습자의 학습방법과 성격형성에 영향을 미치며, 이는 최종적으로 학습자의 학업성취에 영향을 미친다. 학교의

구성원(교사, 또래)을 중심으로 학업성취에 영향을 미치는 요인들을 살펴보고자 한다.

(1) 학교환경의 개념

학교는 가정과 더불어 학습자의 성장과 발달을 의도적이고 계획적으로 도와 바람직한 인간 형성을 목적으로 조직화된 사회체계이다. 학습자들은 학년이 올라갈수록 많은 시간을 가정 이외에 학교에서 교사, 친구와 상호작용하며 보내게 된다. 이러한 학교환경은 학생들의 인지적 특성과 창의성, 학업성취에서의 성공과 실패에 영향을 미치며 자아개념, 태도와 흥미, 성격과 같은 정의적 행동특성의 형성에도 주요 요인으로 작용한다(성소연, 2013). 학교환경을 학업성취를 향상시키거나 저해하는 학교의 집합적인 규범, 학교의 형식, 비형식적 조직의 구조와 운영, 교사-학생 간의 상호작용 등으로 규정하기도 하였다(최진철, 2002).

학교환경의 구성요인을 살펴보면, 황정규(1974)는 학교환경의 변인을 물리적 환경, 작용적 환경, 지위 환경, 지각 환경의 네 가지로 개념화 하였다.

그리고 이미경(2002)은 학교환경 요인으로 학교의 주변 환경, 학교학습, 학교 제도, 학교생활, 교사 관련, 친구 관련을 들었으며, 김혜진(2006)은 학교의 교육환경을 교육활동을 달성하기 위해 구비되어 있는 여러 물리적 조건들인 학교시설 등과 관련된 물리적 교육환경과 학교의 구성원인 학생과 교사의 인간관계 상호작용을 통하여 형성되는 총체적인 분위기를 의미하는 심리적 교육환경으로 개념화하였다.

또한 학교환경 변인들을 내용별로 대별해 보면, 물리적 환경에는 학생 수, 시설현황, 규칙 등을 포함하고, 심리적 환경에는 교사의 교수방법이나 태도, 또래 관계 등 학습자의 특성 발달에 관련된 심리적 환경을 포함한다(성소연, 2013). 이때, 심리적 환경은 가정환경의 심리적 환경과 마찬가지로

학습자에 대한 교사와 친구의 부정적인 변인을 배제하고 교사와 친구의 관계에서 긍정적인 지원을 나타내는 사회적지지에 대해 주목할 필요가 있다.

이상의 선행연구를 종합해 보면, 개인의 성장·발달에 영향을 끼치는 학교환경은 일반적으로 물리적인 것뿐만 아니라 심리적인 것까지 포함하여 통합적으로 인식되어야 함을 알 수 있었다. 본 연구에서 살펴보고자 하는 학교의 심리적 환경은 ‘교사와 친구로부터 받을 수 있는 긍정적이고 적극적인 지지자원’으로 정의하고, 초등학교의 특성상 ‘학급’이란 공간을 학교환경의 연구 범위로 제한하고자 한다.

(2) 학교환경과 학업성취

학습자와 교사, 친구와 같은 학교 구성원간의 상호작용에 의해서 형성되는 학교의 심리적 환경은 물리적 환경과 더불어 학습자의 학습방법과 성격형성에 영향을 미치며, 이는 최종적으로 학습자의 학업성취에 영향을 미친다고 할 수 있다. 학업성취 결정요인에 대한 최근의 중단연구에서 사회 심리적 환경이나 사회적 지지라는 개념으로 표현되는 교실 내 교사 및 학생들 간의 상호작용이 중요한 예측변인으로 밝혀지고 있다(김선숙, 고미선, 2007; 전훈, 조형대, 조현진, 2010).

전훈 등(2010)은 교사-학생관계와 교우관계의 사회 심리적 환경이 자기조절학습의 동기적 신념과 학업성취의 인과관계를 매개한다는 것을 밝힘으로써 학습환경 변인의 중요성을 밝힌 바 있다. 그리고 학생들과 유의미한 관계를 맺고 있는 교사들로부터의 지지가 학생들의 학업성취와 유의한 정적 상관을 보이거나, 학업성취에 긍정적인 영향을 끼치는 것으로 나타난 선행연구(Ahmed et al., 2010; Chen, 2005; Ghaith, 2002; López, Ehly, & García-Vázquez, 2002) 결과들을 토대로 볼 때, 교사로부터 배려와 지지 등을 많이 받을수록 학생들의 학업성취는 증진될 것으로 판단된다.

사회적 지지가 학업성취와 긍정적인 관계가 있고 학습자로 하여금 어려운 과제에 도전하도록 하는 중요한 요인임을 밝히고 있다(조한익, 2009). 또한 소연희(2008)도 초등학생과 중학생의 사회적 지지와 학업성취 간에 정적관계가 있는 것으로 밝혔다.

이상의 선행연구를 종합해 보면, 학교의 심리적 환경인 교사 및 또래와의 학습자의 긍정적인 관계가 학습자의 학업성취를 긍정적인 결과로 이끈다는 것을 알 수 있었다. 따라서 본 연구에서는 학교의 심리적 환경 중 교사와 학생 간의 상호작용(배려와 통제, 지도법 등)과 학생 개인의 또래 간의 상호작용(학문적·개인적 지지 등)의 중심 요인들이 학업성취에 영향을 미칠 것으로 추론하여 접근할 것이다.

(3) 또래 관계의 개념

발달 심리학에서는 또래의 정의를 ‘나이와 사회적 경험이 비슷한 개체들’ 또는 ‘최소한 그 순간에는 행동의 복잡도가 유사한 수준에서 상호작용하는 개체들’(윤지현, 2004)이라고 하였다. Shaffer(2000)는 또래란 연령과 성숙 수준이 비슷하여 일상적으로 상호작용 할 수 있는 대상으로 또래 관계는 또래집단 구성원들이 정서적 유대감을 가지고 상호작용 속에서 수용과 인정을 받으려는 지속적이고 체계적인 상호간의 역동관계라 하였다.

박선희(2009)는 또래 관계를 비슷한 발달 단계에 속한 아동들이 다양한 정보를 공유하며 사회적 관계를 맺는 관계라고 하였으며, Howes(1983)는 서로 좋아하고 서로 즐거움을 느끼며 능란한 상호작용을 가지는 전인적 결합으로 보았다. 이상의 여러 학자들이 내린 또래집단의 정의들을 종합하여 본 연구에서는 또래집단이란 비슷한 연령대의 정서적 유대감을 가진 구성원들이 사회적 공감을 가지고 상호작용하는 사회적 관계라 정의한다.

김성근(2009)은 청소년의 또래 관계의 중요성을 세 가지로 정리하였는데,

첫 번째는 청소년기에는 갑작스런 생리적 변화로 인해 당황하고 불안한 상태를 경험하게 되면서 자신을 이해해주는 또래 관계로 관심을 전환한다고 하였고, 두 번째는 청소년기에는 주변인이라는 사회적 위치의 한계로 인해 독립성은 제한되기 때문에 청소년들은 비슷한 처지의 또래들과의 평등한 관계 속에서 독립성을 추구하게 된다고 하였다. 세 번째로, 송영혜(2007)는 발달심리학에서 또래 상호작용의 사회적 기능에 초점을 맞추어 또래 관계는 청소년들에게 모델자, 강화자, 사회적 비교대상자, 사회적 평가기준 제공자, 사회적 지지 대상이 된다고 하였다.

이상의 선행연구를 종합해 보면, 청소년에게 있어 또래 관계란 서로에게 친밀감을 느끼면서 정서적, 도구적, 정보적 지지를 얻을 수 있고 모방, 강화, 비교를 통해 발달을 이뤄나갈 수 있는 관계로 가족관계보다 더 직접, 간접적으로 영향을 미치는 관계라고 볼 수 있겠다. 초등학생들은 수업과 같은 학습 활동에서 또래 친구들과 유사한 학습 자료를 사용하고 또래의 수용과 승인을 매우 중요하게 생각한다. 따라서 또래 관계는 학생들의 학업성취를 이해하는 데 필수적이라고 할 수 있다.

(4) 또래 관계와 학업성취

학업성취와 관련된 또래 관계의 선행연구를 살펴보면, 또래와의 관계가 학업성취도에 미치는 영향은 많은 연구들에서 비교적 일관된 결과를 보여주고 있다. 또래에게 잘 수용된 청소년들은 수용되지 못한 청소년들 보다 더 높은 수준의 학업성취를 유지한다(Jarvinen & Nicholls, 1996). 조항(2004)의 연구에 따르면 친구로부터 정서적 지원과 사회적인 지원을 많이 받는 청소년일수록 학업성적과 포부수준이 높고 친구로부터 따돌림을 많이 받는 청소년일수록 학업성적과 포부수준이 낮았다. 학업성취 수준이 높은 청소년은 학업성취 수준이 낮은 청소년에 비하여 또래집단에서의 수용도가

더 높게 나타났으며(장춘미, 1991), 협력적인 또래 관계는 더욱 적극적인 자세로 학습이 이루어지도록 하며 청소년의 학업성취를 증진시킨다(김용길, 2007). Steinberg(1995)가 수행한 연구에서도 학업성취가 저조한 학생이 우수한 또래와 상호작용을 많이 할 경우 학업성취가 향상되었다고 밝히고 있다.

학습 내 또래교수가 교과 성적에 미치는 영향에 관한 몇몇 연구(손영, 김성일, 2005; 이승구, 박승희, 2011)를 살펴보면 학급 내 또래학생이 다른 학생들을 지도해줌으로써 실험에 참가한 학습자들의 학습태도, 몰입도가 전반적으로 향상된 결과를 나타냈다고 보고했다. 이런 연구들을 통해 친구의 지지가 학업성취에 긍정적 영향을 미칠 것이라는 점을 시사 받을 수 있다. 정병삼(2012)의 연구는 3년간의 종단자료를 분석하여 친구의 지지가 초기 청소년들의 학업성취에 유의미한 예측변인이라는 점을 밝혔다. 또한 매년 학급 또래의 구성이 달라진다는 점을 고려하고서도 친구의 지지가 종단적 효과가 있다는 점을 밝혔다는 점에서 의미가 있으며 다른 연구들이 친구관계가 학업적 노력, 성취동기와 같은 매개변인을 통하여 학업성취에 영향을 주는 간접효과를 제시하는데 그치지 않고 직접 효과를 규명했다. 이와 같은 연구 결과에서도 나타나듯이 청소년들이 많은 시간을 함께 보내고 있는 또래 관계는 학업성취를 설명하는 주요 변수로 볼 수 있다.

또래 관계를 강조한 외국 학자들의 연구를 살펴보면, Johnson과 Johnson(1996)은 교실생활 측정도를 사용하여 중등 학생의 ‘또래의 학문적 지지(peer academic support)’ ‘또래의 개인적 지지(peer personal support)’, ‘학교로부터의 소외감’을 측정하였는데 또래의 학문적 지지는 학생의 학업성취에 동기부여와 결과 인정에 유의미하며, 또래의 개인적 지지는 학교생활과 개인생활에서 상호 주고받는 영향이 부모와의 관계와 비슷한 청소년기 일수록 인성발달과 학업성취 향상에 정적상관이 있는 것으로 보고한 바 있다.

학생들이 지각한 학교로부터의 소외감은 교사의 개인적 지지, 또래의 개인적 지지와 부적상관이 있는 것으로 나타났다(Ghaith, & Harkous, 2007). 즉 교사와 또래로부터 많은 지지를 받고 있다고 지각하는 학생들은 학교에서 소외감을 느끼지 않고 안정된 학습활동을 한다고 할 수 있다는 것이다.

학생들의 또래 관계는 인성발달 및 학교생활 적응뿐만 아니라 학업성취에 영향을 주는 주요 요인이다.(Chang & Le, 2005; Reis & McCoach, 2000; Rimm, 2006). 학문적 유능감 뿐만 아니라 사회적 유능감이 학업성취와 밀접한 관련이 있는 것으로 몇몇 연구(Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Murdock, Anderman, & Hodge, 2000)에서 보고한 바 있다.

친구의 성향 및 또래의 수용은 학업성취에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타나며(Powers, Bowen, & Rose, 2005), 이러한 결과는 또래의 태도 및 가치가 학생과 청소년의 학업성취와 태도에 미치는 영향을 탐색한 몇몇 연구에서(Berndt, 1999; Van De Gaer, Pustjens, Van Dammie, & De Munter, 2004)도 언급한 바 있다.

이상의 선행연구를 종합해 보면, 초등 고학년부터 학생들은 또래들과 많은 시간을 학교에서 보내며, 또래와 상호작용을 통해 학문적 부분뿐만 아니라 개인 인성과 정의적 부분에서도 많은 영향을 받는다는 것을 알 수 있었다.

또한 또래 관계는 학업성취와 더불어 학습활동에 참여하는 것과 일반적인 또래 학교생활 요인들과도 정적 상관관계가 있음을 보였으나, 고등학생의 대상으로 연구한 최동렬(2004)의 보고에 의하면 또래 관계가 학업성취에 영향을 미치지 못한다고 하였다. 따라서 본 연구에서는 또래 관계가 심화되고 우선시 되는 초기 청소년기인 초등 고학년들이 또래 관계를 유지해 나가는 요인들 중 학습활동과 관련된 학문적 지지와 개인 및 우정에 관련

된 개인적 지지, 학교 소외감이 초등학교에서는 학업성취에 어떻게 영향을 미치는지 살펴보고자 한다.

(5) 교수-학습환경의 개념

하루 중 6시간 이상을 학교에서 생활하는 초등학교 고학년에게 학급이란 매우 중요한 공간이다. 학급이란 학교사회의 기본적인 구성단위로서 교사와 아동, 아동과 아동 간의 상호작용으로 교육활동이 이루어지는 학습의 장이라 할 수 있다(박교원, 1997). 이런 학급은 의도적, 인위적으로 형성된 집단으로 처음에는 낯설어 하고 서로의 의견이나 감정이 상충되고 어긋나게 되지만 구성원간의 상호작용이 활발하게 이루어지게 되면 자연 발생적으로 동료집단이 형성되고 친밀한 인간관계가 전개된다(조인희, 2001).

따라서 학급 내 학습활동이 대부분인 초등학교 고학년의 특성을 감안할 때 학습자와 학교 구성원인 교사와 학습자 간의 상호작용은 학업성취와도 밀접할 것으로 생각된다.

Hyman(1984)은 학생의 학업성취에 도움을 주는 것은 교사가 갖고 있는 지식보다는 교사의 적성, 흥미, 태도 및 동기 등의 자질이라고 하였다. 최근의 연구 동향도 교사의 교수 행동이 학생의 학습에 미치는 영향을 밝히는 연구가 많아, 교사의 교수 행동에서 나타나는 자질 변인을 열거하는 경우가 많다(이지민, 2008). 이것은 교사의 행동이 학생의 행동 변화나 학업성취에 영향을 미친다는 것을 말해 주고 있다. 또한 교사의 자질이외에도 학업성취에 영향을 주는 것은 교사와 학생의 상호작용을 들 수 있는데, 상징적 상호작용론은 Medley(1984)로부터 시작되었는데 상징적 상호작용론의 기본 가정의 하나는 사람은 사물이나 그 사람에게 주는 의미에 기초하여 사물이나 사람을 향해 행동한다는 것이다. 이것은 교사들이나 다른 학교 구성원이 학생들로부터 받는 각각의 의미에 따라 그들의 행동이 달라진

다는 것을 뜻한다. 또 학생들도 학교의 여러 구성원들로부터 받는 의미나 기대에 따라 행동한다고 볼 수 있다.

이상의 선행연구를 종합해 보면, 교수-학습환경은 교사와 학생사이의 상호작용이 끊임없이 일어나며 그 결과를 누적시키는 환경 변인임을 알 수 있었다. 따라서 본 연구는 교실 현장에서의 학생이 인식하는 교사의 학습 자율권 부여와 적절한 통제, 학습 방법 변인들이 초등학생 학업성취에 어떻게 효율적으로 상호작용 하는지 알아보고자 한다.

(6) 교수-학습환경과 학업성취

초등학생 고학년이 될 수록 학교에서 보내는 시간이 증가함에 따라 사회적 관계에서 교사와의 관계가 중요해지는 시기이며, 이 과정에서 교사학생 관계는 초등학생의 학습동기, 학업성취, 자기주도성, 자기조절 학습능력과 유의미한 관계가 있다(김현주 2015; 임성택, 김나연, 주동범, 2010). 또한 교사와 학생은 학습목표 달성을 위해 이루어진 공적인 관계이지만, 사적이고 자유로운 관계라 할 수 있다(원진옥, 2005). 따라서 교사와 학생은 사적인 관계도 형성함으로써 학생은 안정된 심리상태로 학교수업에 흥미를 갖게 되고 친구들과의 관계도 원만해지게 된다. 초등학교 교사는 긴 시간을 아동과 함께 밀접하게 상호작용하기 때문에 부모 다음으로 아동에게 있어서 매우 중요한 사회적 지지자가 된다고 생각된다.

학생은 교사와의 상호작용을 통해서 사회 구성원으로서의 필요한 지식이나 가치, 태도, 기술 등을 배우고, 지적·정서적·사회적 적응력을 키우게 된다(김명숙, 1994). 따라서 교사의 모든 행동과 언어는 아동의 삶에 중요한 영향을 미치는 요인이 된다고 할 수 있으며, 학생은 교사와의 상호작용을 통해 충분한 교사의 사회적 지지를 제공받음에 따라 건강한 사회구성원으로 성장할 수 있다.

교사의 지도법과 리더십을 강조한 학자들의 연구를 살펴보면, 교수-학습 환경을 이끌어 나가는 주체자인 교사들의 리더와 학생들에 대한 지도방법이 학업성취와 밀접한 관련이 있음은 여러 연구를 통해 증명되어 왔다(주동범, 2012). 또한 학생들에게 부적합한 교수법과 학습환경은 학생들로 하여금 학습에 대한 지루함을 유발시키며 이는 학업성취의 저하를 가져 오기도 한다는 것이다(Gentry, Gable & Springer, 2000; Kanevsky & keighley, 2003; Neumeister & Hrbert, 2003).

학교환경 내에서 학생들에게 학문적 지식을 전달하고 생활 지도를 하는 사람은 교사들이며 초등학교의 경우 거의 대부분 학교생활을 학생과 교사가 함께 하기 때문에 이들의 영향력은 학생들에게 절대적이며, 학생들이 교수-학습환경을 긍정적 혹은 부정적으로 지각하는가는 학생들의 학업성취에 중요한 영향을 미친다(Neumeister & Hebet, 2003; Reis, Hebert, Diaz, Maxfield, & Ratley, 1995). 또한 교사와 학생간의 상호작용 정도, 교실 개방성, 수업에 참여하려는 학급 분위기 등이 학생들의 학업성취에 영향을 준다(Esposito, 1999; Van De Gaer, Pustjens, Van Damme, & De Munter, 2004). 교사의 배려, 학습 선택권 부여, 통제 혹은 자율적 분위기, 과제 복잡성 등의 요인들이 학업성취와 유의미한 관련성이 있음이 여러 연구를 통해 증명되었다(김민성, 엄채운, 박은정, 2009; Eshel & Kohavi, 2003; Goodenow, 1993; Ryan & Grolnick, 1986).

교사의 사회적 지지(공적·사적지지, 배려)의 연구를 살펴보면, 정병삼(2012)에 의하면 부모, 교사, 친구관계 중에서 교사의 지지가 청소년들의 학업성취에 가장 큰 영향을 미친다고 하였고, 초등학생의 경우 담임교사의 지지가 학업성취와 밀접한 관련이 있으며, 학업성취가 높을수록 교사의 지지를 많이 지각하고, 결과적으로 학업성취는 교사가 의도하고 기대하는 방향으로 진행되어 간다고 밝히고 있다(이지민, 2008). 또한 교사가 학생들에

게 정서적 정보적 지원을 충분히 제공하였을 때, 학생들은 보다 높은 학업성취를 이룰 수 있다(박영신, 김의철, 김영희, 2007).

그러나 교사의 사회적 지원이 초등학교 단계에서는 자기효능감을 매개로 학업성취에 영향을 미치지만, 중학생과 고등학생 집단에서는 상관이 없는 것으로 나타났다(박영신, 김의철, 2013). 이러한 결과는 교사의 사회적 지원이 초등학생을 제외한 중학생과 고등학생의 학업성취에 영향을 거의 미치지 못하고 있음을 보여준다. 이는 부모의 사회적 지원에 비하여 교사의 사회적 지원이 자기효능감을 통한 학업성취 증진 과정에 상대적으로 영향력이 매우 낮은 변인임을 보여준다(박영신, 김의철, 정갑순, 이상미, 권혁호, 양계민, 2000). 따라서 사춘기 연령이 낮아지고 곧 중등학생 될 초등 고학년 학생에게는 어떠한 영향을 미치는지 탐색해볼 필요가 있다고 생각된다.

이상의 연구들을 종합해 보면, 교사와의 상호작용과 관계, 지도법, 리더십, 사회적 지지 등이 학생의 학업성취에 밀접한 영향을 미치며, 만족스러운 학교생활을 함에 있어서도 전반적인 관련이 있음을 알 수 있었다. 특히 본 연구의 대상인 초등학교의 경우 한 교사가 담임을 하며, 1년 동안 학급이라는 공간에서 다양한 활동을 학생과 함께 한다는 점에서 교사의 영향력은 매우 크다 유추할 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 모집단은 부산광역시 5개 지역교육지원청(남부, 동래, 북부, 서부, 해운대) 소재 초등학교에 재학 중인 고학년 4, 5, 6학년 학생들이다. 각 지역교육지원청별로 2개 학교, 총 10개 학교에서 각 학교별로 6개 학급(4학년 2개 학급, 5학년 2개 학급, 6학년 2개 학급) 전체 60개 학급을 대상으로 설문을 실시하였다. 표집대상 학교는 주로 중류층 또는 중상층 정도의 사회·경제적 배경을 지닌 학생들이 다니며, 학생들의 학업능력은 해당 지역에서 중상 또는 중간급이었다.

배포된 설문지 1400부 중 1218부가 회수되어 92%의 회수율을 보였다. 회수된 질문지 1218부 중 불성실하게 응답한 220부를 제외하였으며 최종적으로 분석에 활용된 자료 총 998부를 본 연구에 사용하였다. 최종 분석에서 사용된 대상의 분포를 정리하였다(표 Ⅲ-1> 참조).

최종 분석한 대상자 중 남학생이 517명(51.8%), 여학생이 481명(48.2%)이다. 학년별로는 초등학교 4학년 학생이 315명(31.5%), 5학년 학생이 306명(30.6%), 6학년 학생이 377명(37.7%)이었다. 분석대상의 평균연령은 12.68세(표준편차 1.06)이었다.

<표 III-1> 분석대상 분포 (N= 998)

대상학교	사례수	학 년			성 별	
		4	5	6	남(%)	여(%)
A	95	2	2	2	50.0	50.0
B	101	2	2	2	49.5	50.5
C	107	2	2	2	53.2	46.8
D	96	2	2	2	57.2	42.8
E	97	2	2	2	51.9	48.1
F	98	2	2	2	59.1	40.9
G	100	2	2	2	50.0	50.0
H	100	2	2	2	51.0	49.0
I	99	2	2	2	50.5	49.5
J	105	2	2	2	54.2	45.8
합 계	998명	29.9%	31.2%	38.8%	52.66%	47.34%

2. 변인

가. 종속변인

본 연구의 종속변인은 학업성취이다. 학업성취를 수준 간, 도달 수준, 미도달 수준으로 분류하기 위하여 연구대상 학교의 교사들이 자체적으로 제작한 지필평가 도구로 실시한 학교 내 평가(2015학년도 2학기 학업성취 중간평가 혹은 기말평가) 결과(국어, 수학, 사회, 과학, 영어)를 합산한 뒤 평균을 백분위 분포에 따라 4등분하여 상위 1집단은 ‘상’집단으로, 중간 2·3집단은 ‘중’집단으로 하위 4집단은 ‘하’집단으로 나누었다. 즉, 백분위가 75% 이상인 집단을 ‘상’으로 26%이상~75% 미만인 집단을 ‘중’으로 25%

이하인 집단을 ‘하’로 분류하였다.

여기에 최근 초등학교 현장의 학업성취 평가 문항 난이도를 낮게 조절하는 경향을 고려하여 ‘중’집단에서 1개 과목이상 대상학교 ‘하’집단의 기준점수를 받은 학생은 ‘하’집단으로 재분류하여 ‘상’과 ‘중’집단을 ‘도달 수준’, ‘하’ 집단을 ‘미도달 수준’ 으로 재분류하였다.

이는 첫째, 연구 대상의 사례 수를 고려하여 어느 한 집단에 편중되지 않게 하기 위함이고 학교별로 평가 문항에 차이가 있어서 학교별 원점수가 연구 대상의 학업성취 수준을 반영하기 어렵기 때문에 이를 백분위로 산정하여 연구 대상의 학업성취 수준을 파악하고 둘째, 연구 대상 학교 내 학업성취 수준을 이미 ‘도달’, ‘미도달’로 분류하고 있는 경우가 대부분이기 때문이기도 하다. 구체적인 학교별 학업성취 수준 분류점수 기준은 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 학교별 학업성취 수준 분류기준 (N= 998)

대상학교	상	중	하
A	89점 이상	89점 미만~70점 이상	70점 미만
B	84점 이상	84점 미만~68점 이상	68점 미만
C	88점 이상	88점 미만~73점 이상	73점 미만
D	95점 이상	95점 미만~78점 이상	78점 미만
E	91점 이상	91점 미만~72점 이상	72점 미만
F	89점 이상	89점 미만~76점 이상	76점 미만
G	92점 이상	92점 미만~76점 이상	76점 미만
H	92점 이상	92점 미만~72점 이상	72점 미만
I	90점 이상	90점 미만~77점 이상	77점 미만
J	88점 이상	88점 미만~75점 이상	75점 미만

나. 독립변인

본 연구의 독립변인은 초등학교 고학년 학생의 개인 특성(학업관련 태도, 성취목적지향), 가정환경(부모 교육관, 부모 양육방법), 학교환경(또래 관계, 교수-학습환경)이다.

3. 측정도구

가. 개인 특성

(1) 학업관련 태도

초등 고학년 학생들의 학업관련 태도를 측정하기 위해서 본 연구에서는 McCoach와 Siegle(2003a)이 개발한 학업관련 태도 척도-개정판 (The School Assessment Survey-R : SAAS-R) 35문항의 측정지를 안도희·김옥분(2007)이 우리나라 초등 고학년이 이해하기 쉽게 번안한 3개의 하위요인 중, 교사에 대한 태도(3문항), 목적가치(3문항), 동기/자기조절(3문항) 총 9문항을 재구성하여 설문을 실시하였다.

각 문항은 Likert식 5점 척도로 “전혀 그렇지 않다”의 1점부터, “대체로 그렇지 않다”, “보통이다”, “대체로 그렇다”, “매우 그렇다”의 5점까지 5단계로 평정하였다. 점수가 높을수록 “교사에 대한 태도”, “목적가치”, “동기 및 자기조절”이 높은 것으로 해석하였다. 학업관련 태도 변인 9개 문항의 탐색적 요인을 분석한 결과는 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 학업관련 태도의 탐색적 요인분석 (N=998)

구 분	성 분		
	1	2	3
교사에 대한 태도3	.821		
교사에 대한 태도1	.790		
교사에 대한 태도2	.788		
목적가치5		.864	
목적가치4		.741	
목적가치6		.667	
동기 및 자기조절8			.835
동기 및 자기조절7			.757
동기 및 자기조절9			.665
아이겐 값	3.806	1.260	.982
설명변량	42.291	14.002	10.455
누적변량	42.291	56.292	66.748
KMO=.874 Bartlett's χ^2 =5682.339(p<.001)			

탐색적 요인분석에서 주성분 요인분석(principal component)을 사용하였으며 요인회전 방법으로 직교 회전 방식인 Varimax 방식을 사용하였다. 또한 요인분석의 분류 정확도와 변인간의 상호 관련성을 파악하기 위한 지표로써 Bartlett 검정(Bartlett's test of Sphericity)과 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)의 표본적합도를 살펴보았다.

첫 번째 탐색적 요인분석결과, 학업관련 태도에 대한 요인분석을 실시한 결과 초기모델은 요인별 구성이 제대로 되지 않는 것을 확인하였다. 저해

된 변수를 찾는 방법으로 케이스진단, 필터링을 통한 통계적 방법을 통해 케이스의 수를 제거하여 재분석하였다.

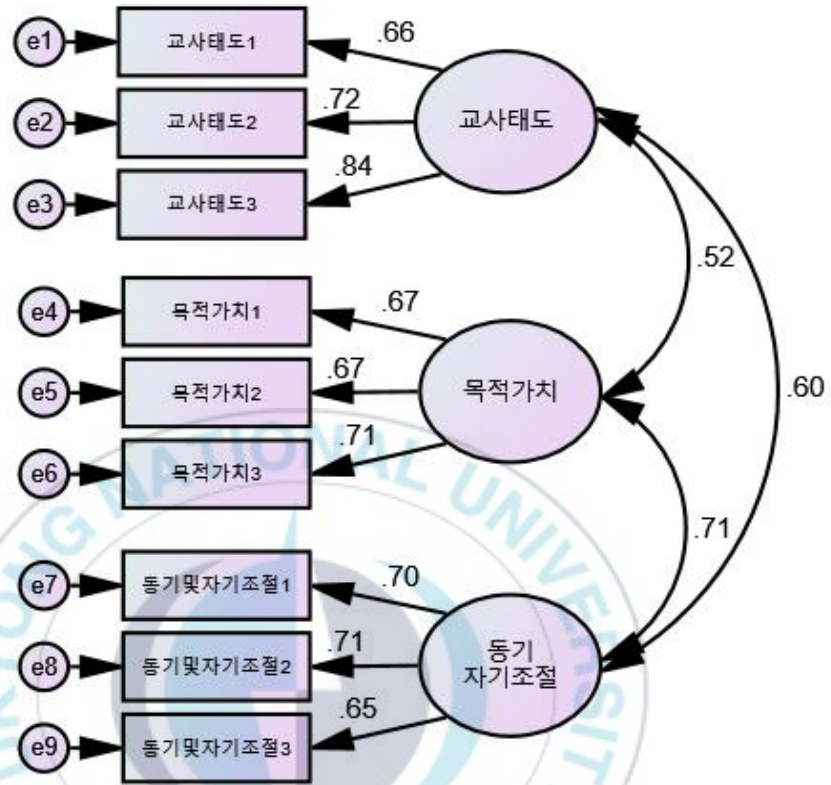
이런 과정을 통해 고유치가 1.0 이상의 3개의 요인으로 묶임으로 확인하였다. Bartlett 검정결과, $\chi^2=5682.339(p<.001)$ 으로 문항 사이에 상관관계가 큰 것으로 나타났다. 표본적합도(KMO)는 .874로 요인분석을 실시하기에 적합한 것으로 나타났다. Field(2005)에 따르면 KMO는 최소한 .50 이상이면 적절하다고 언급한 바 있다. 교사에 대한 태도에 대하여 교사에 대한 태도3(.821), 교사에 대한 태도1(.790), 교사에 대한 태도2(.788)을 도출하였다. 다음으로 목적가치는 목적가치5(.864), 목적가치4(.741), 목적가치6(.667)로 도출되는 것을 확인하였다. 마지막으로, 동기 및 자기조절은 동기 및 자기조절8(.835), 동기 및 자기조절7(.757), 동기 및 자기조절9(.665)로 도출되는 것을 확인하였다.

탐색적 요인분석 결과, 학업관련 태도 변인은 교사에 대한 태도 3문항, 목적가치 3문항, 동기 및 자기조절 3문항으로 구성하였으며 이들 요인들의 누적 변량을 살펴보면 66.7%로 설명력의 양호함이 확인되었다.

학업관련 태도 9개 문항의 요인 모형의 적합도 및 구조 타당성을 확인하기 위하여 확인적 요인을 분석한 결과는 <표 III-4>, [그림 III-1] 과 같다.

<표 III-4> 학업관련 태도의 모형 적합도 및 구조 타당성

χ^2	df	p -value	CFI	TLI	GFI	RMSEA
103.753	24	<.001	.973	.950	.944	.041



[그림 III-1] 학업관련 태도의 확인적 요인분석

AMOS를 통해 다시 확인한 결과, 고유변량에 대한 부적절 추정치는 $p < .001$ 가 도출되었으며 $RMSEA = .041 (< .05)$ 로 괜찮은 적합도를 나타내었고, $CFI = .944 (> .90)$, $TLI = .950 (> .90)$ 으로 좋은 적합도를 보였다(Bentler, 1990; Tuckre & Lewis, 1973).

결론적으로 학업관련 태도 검사 도구는 3개의 2차 요인 구조와 9개의 1차 요인 구조가 수립되었다. 다시 말해, 모형 적합도 지수들이 모두 분류 정확도 기준치를 충족하였으므로 본 연구 모형은 초등학교 고학년의 학업관련 태도를 측정하기에 적합한 모형이라고 판단할 수 있다. 이에 교사에

대한 태도 3문항, 목적가치 3문항, 동기 및 자기조절 3문항, 총 9문항의 설문결과를 본 연구의 학업관련 태도의 최종 자료로 활용하였다(부록 I 참조).

학업관련 태도의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도 계수는 <표 III-5>와 같으며, 이 연구에서 신뢰도 Cronbach's α 계수가 .870으로 나타났다.

<표 III-5> 학업관련 태도의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도 ($N=998$)

하위요인	문항수	문항번호	Cronbach α
교사에 대한 태도	3	1, 2, 3	.778
목적가치	3	4, 5, 6	.725
동기 및 자기조절	3	7, 8, 9	.725
전 체	9		.870

(2) 성취목적지향

학생들이 지니고 있는 성취목적지향도를 검사하기 위해, 본 연구에서는 이종욱, 박종기(2005)가 제시한 ‘2x2성취목표지향성 척도’를 초등 고학년 수준에 맞게 재구성하여 ‘숙달접근목적’(3문항), ‘수행접근목적’(3문항), ‘숙달회피목적’(3문항)의 총 9문항으로 예비 설문을 실시하였다.

각 문항은 Likert식 5점 척도로 “전혀 그렇지 않다”, “대체로 그렇지 않다”, “보통이다”, “대체로 그렇다”, “매우 그렇다”의 5단계로 평정하였다. 각각의 문항에 대한 반응은 학생 자기 자신과 관련된 정도에 따라 해당하는 곳에 “√”표 하도록 하였다. 진술문이 부정적일 경우에는 역채점 방식으로 해석하였다. 각 변인의 점수가 높을수록 해당 변인의 성향이 강한 것으로 해석하였다. 성취목적지향 변인의 9개 문항의 탐색적 요인을 분석한 결과는 <표 III-6>과 같다.

<표 III-6> 성취목적지향의 탐색적 요인분석

(N=998)

구 분	성 분		
	1	2	3
숙달접근목적2	.810		
숙달접근목적3	.771		
수행접근목적5		.783	
수행접근목적4		.766	
숙달회피목적9			-.848
숙달회피목적7			.763
숙달회피목적8			-.749
아이겐 값	1.747	1.695	3.673
설명변량	19.927	10.670	52.473
누적변량	19.927	30.597	83.07
KMO=.871	Bartlett's χ^2 =5050.660		(p<.001)

성취목적지향 변인의 제대로 되지 않는 요인별 구성을 저해된 변인인 숙달접근목적1, 수행접근목적3 문항은 제거하고 고유치가 1.0 이상의 3개의 요인으로 묶임으로 확인하였다. Bartlett 검정결과, $\chi^2=5050.660(p<.001)$ 으로 문항 사이에 상관관계가 큰 것으로 나타났다. 표본적합도(KMO)는 .871로 요인분석을 실시하기에 적합한 것으로 나타났다.

숙달접근목적에 대한 숙달접근목적2(.810), 숙달접근목적3(.771)을 도출하였다. 다음으로 수행접근목적에 대해 수행접근목적5(.783), 수행접근목적4(.766)으로 구성되었고 숙달회피목적은 숙달회피목적9(-.848), 숙달회피목적7(.763), 숙달회피목적8(-.749)로 도출되는 것을 확인하였다.

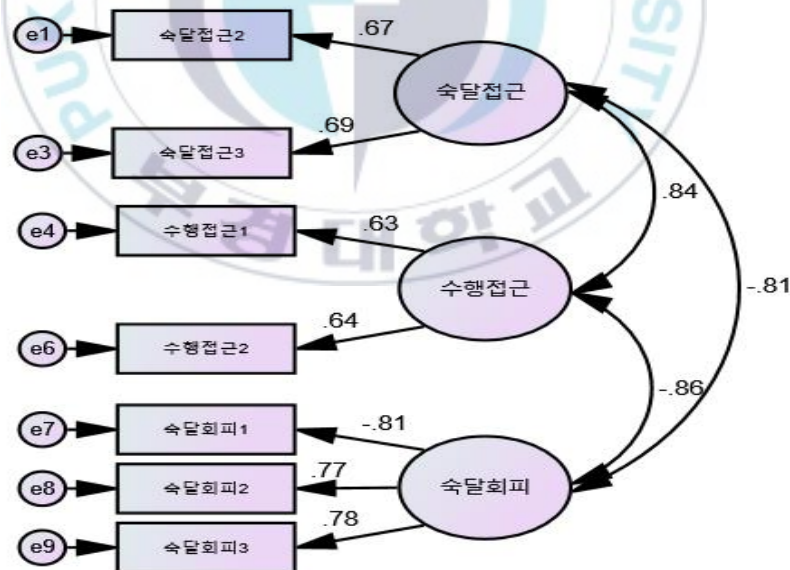
탐색적 요인분석 결과, 성취목적지향 변인은 숙달접근목적 2문항, 수행접근목적 2문항, 숙달회피목적 3문항으로 구성하였으며 이들 요인들의 누적 변량을 살펴보면 83.07%로 설명력이 높음이 확인되었다.

성취목적지향 7개 문항의 요인 모형의 적합도 및 구조 타당성을 확인하기 위하여 확인적 요인을 분석한 결과는 <표 III-7>, [그림 III-2] 와 같다.

<표 III-7> 성취목적지향의 모형 적합도 및 구조 타당성 (N=998)

χ^2	df	p-value	CFI	TLI	GFI	RMSEA
30.459	11	.001	.993	.982	.935	.03

고유변량에 대한 부적절 추정치는 $p < .001$ 을 보였으며, RMSEA=.03(<.05)로 괜찮은 적합도를 나타내었고, CFI=.993(>.90), TLI=.982(>.90)으로 성취목적지향 요인들의 모형은 좋은 적합도를 보였다.



[그림 III-2] 성취목적지향의 확인적 요인분석

결론적으로 교사에 대한 태도 검사도구는 3개의 2차 요인 구조와 7개의 1차 요인 구조가 수립되었으며, 모형 적합도 지표들이 모두 분류 정확도 기준치를 충족하였으므로 초등학생 고학년의 성취목적지향을 측정하기에 적합한 모형이라고 판단할 수 있으므로 최종 설문 자료로 활용하였다(부록 II 참조).

성취목적지향의 하위요인별 문항 구성 및 신뢰도 계수는 <표 III-8>과 같으며 이 연구에서 신뢰도 Cronbach's α 계수가 .884으로 나타났다.

<표 III-8> 성취목적지향의 하위요인별 문항 구성 및 신뢰도 ($N=998$)

하위요인	문항수	문항번호	Cronbach α
숙달접근목적	2	1, 2,	.875
수행접근목적	2	3, 4	.858
숙달회피목적	3	5, 6*, 7*	.824
전 체	7		.884

* 숙달회피목적 하위요인 중 6, 7번 문항은 역채점하였음.

다. 가정 환경

(1) 부모 교육관

초등 고학년 학생들이 지각하고 있는 자신 부모들의 자녀 교육관 정도를 측정하기 위하여 본 연구에서는 안도희와 유지현(2008)이 사용한 중등학생용 검사지(총 10문항)를 ‘과정지향’과 ‘성취지향’ 두 하위요인으로 분류하고, 각각 3개 문항, 총 6개 문항으로 초등학교 고학년이 이해하기 쉽도록 재구성하여 설문을 실시하였다.

각 문항에 대한 반응양식은 Likert식 5점 척도로 ‘전혀 그렇지 않다’의 1

점에서부터 ‘매우 그렇다’의 5점까지 반응하도록 구성하였으며, 과정지향 요인의 점수가 높을수록 부모들이 자녀의 노력에 대한 칭찬하는 경향이 높고, 성취지향 요인의 점수가 높을수록 부모들이 결과에 대한 칭찬을 하는 경향이 높은 것으로 해석하였다. 부모 교육관 변인 6개 문항의 탐색적 요인을 분석한 결과는 <표 III-9>와 같다.

<표 III-9> 부모 교육관의 탐색적 요인분석

구 분	성 분	
	1	2
과정지향1	.879	
과정지향2	.879	
과정지향3	.826	
성취지향5		.882
성취지향4		.805
성취지향6		.785
아이겐 값	3.284	1.243
설명변량	54.732	20.717
누적변량	54.732	75.449
KMO=.841	Bartlett's χ^2 =5682.339	($p<.001$)

<표 III-9>에서 제시된 바와 같이, 부모 교육관에 대한 요인분석을 실시한 결과 초기모델은 요인별 구성이 제대로 되지 않는 것을 알 수 있었다.

저해된 변수를 찾는 방법으로 케이스진단, 필터링을 통한 통계적 방법을 통해 고유치가 1.0 이상의 3개의 요인으로 묶임으로 확인하였다. Bartlett 검정결과, $\chi^2=5682.339$ ($p<.001$)으로 문항 사이에 상관관계가 큰 것으로 나

타났다. 표본적합도(KMO)는 .841을 보여 요인분석을 실시하기에 적합한 것으로 나타났다.

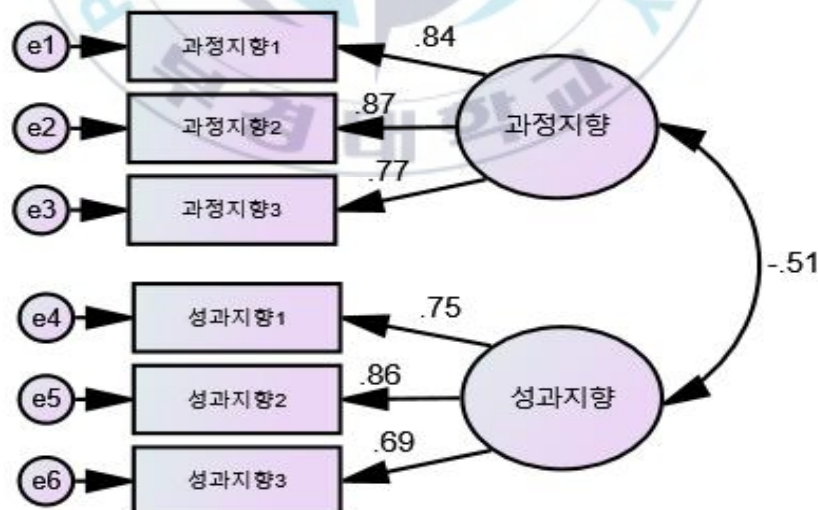
과정지향에 대한 과정지향 1(.879), 과정지향 2(.879), 과정지향 3(.826)을 도출되었고, 다음으로 성과지향에 대해 성과지향 4(.785), 성과지향 5(.882), 성과지향 6(.785)로 구성되었다.

탐색적 요인분석 결과, 부모 교육관 변인은 과정지향 3문항, 성과지향 3문항, 총 6개 문항으로 구성하였으며 이들 요인들의 누적 변량을 살펴보면 75.4%로 설명력의 양호함을 확인할 수 있었다.

부모 교육관 6개 문항의 요인 모형의 적합도 및 구조 타당성을 확인하기 위하여 확인적 요인을 분석한 결과는 <표 III-10>, [그림 III-3] 과 같다.

<표 III-10> 부모 교육관의 모형 적합도 및 구조 타당성 (N=998)

χ^2	df	p-value	CFI	TLI	GFI	RMSEA
60.449	8	<.001	.982	.954	.951	.058



[그림 III-3] 부모 교육관의 확인적 요인분석

고유변량에 대한 부적절 추정치는 $p < .001$,를 보였으며 $RMSEA = .058 (> .05)$ 로 좋은 적합도를 나타내었고, $CFI = .982 (> .90)$, $TLI = .954 (> .90)$ 으로 부모 교육관 문항들의 요인분석에서 모형 적합도의 문제점은 찾을 수 없었다.

결론적으로 부모 교육관 검사 도구는 2개의 2차 요인 구조와 6개의 1차 요인 구조가 수립되었으며, 초등학생 고학년의 부모 교육관을 측정하기에 적합한 모형이라고 판단할 수 있으므로 최종 자료로 활용하였다(부록 III 참조). 부모 교육관의 하위요인별 문항 구성 및 신뢰도 계수는 <표 III-11>과 같으며 이 연구에서 신뢰도 Cronbach's α 계수가 .827로 나타났다.

<표 III-11> 부모 교육관의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도 ($N=998$)

하위요인	문항수	문항번호	Cronbach α
과정지향	3	1, 2, 3	.859
성과지향	3	4, 5, 6	.805
전 체	6		.827

(2) 부모 양육방법

초등 고학년 학생들이 자신의 부모 양육방법에 대하여 어떻게 인식하고 있는지를 측정하기 위해 김지아와 황숙영(2005)의 검사지 (총 25문항, 6개의 하위요인, 친밀성, 지지, 감독, 의사소통, 갈등, 승인)으로 구성된 기존 검사지를 초등 고학년에 적합하도록 6개 영역, 14문항으로 예비 설문을 실시하였다. 각 문항에 대한 반응양식은 Likert식 5점 척도이며 ‘전혀 그렇지 않다’의 1점에서부터 ‘매우 그렇다’의 5점까지 반응하도록 하였다. 지지 요인과 갈등 요인은 부정적인 진술문의 형태로 구성된 문항으로 역채점 하였으며, 각 하위요인은 점수가 높을수록 학생들이 지각하는 부모에 대한 인식이 긍정적인 것으로 해석하였다.

부모 양육방법 변인 14개 문항의 탐색적 요인을 분석한 결과는 <표 III

-12>와 같다.

<표 III-12> 부모 양육방법의 탐색적 요인분석 (N=998)

구 분	성 분					
	1	2	3	4	5	6
친밀성2	.620					
친밀성3	.893					
지지5		.686				
지지4		.897				
감독6			.873			
감독7			.858			
의사소통8				.768		
의사소통9				.876		
의사소통10				.822		
갈등12					.890	
갈등11					.876	
승인13						.843
승인14						.803
아이젠 값	1.142	1.375	2.739	4.046	.923	1.030
설명변량	8.781	10.580	12.285	31.121	7.098	7.921
누적변량	8.781	10.361	22.812	53.933	61.031	77.787
KMO=.881	Bartlett's χ^2 =5824.215					(p<.001)

<표 III-12>에서 제시된 바와 같이 부모 양육방법에 대한 요인분석을 실시한 결과 초기모델은 요인별 구성이 제대로 되지 않는 것을 알 수 있었다.

저해된 변수를 찾는 방법으로 케이스진단, 필터링을 통한 통계적 방법을 통해 친밀성 1을 제거하여 고유치가 1.0 이상의 6개의 요인으로 묶임을 확인하였다. Bartlett 검정결과, χ^2 =5824.215 (p <.001)으로 문항 사이에 상관관계가 큰 것을 확인하였다. 표본적합도(KMO)는 .881로 요인분석을 실시하기에 적합한 것으로 나타났다.

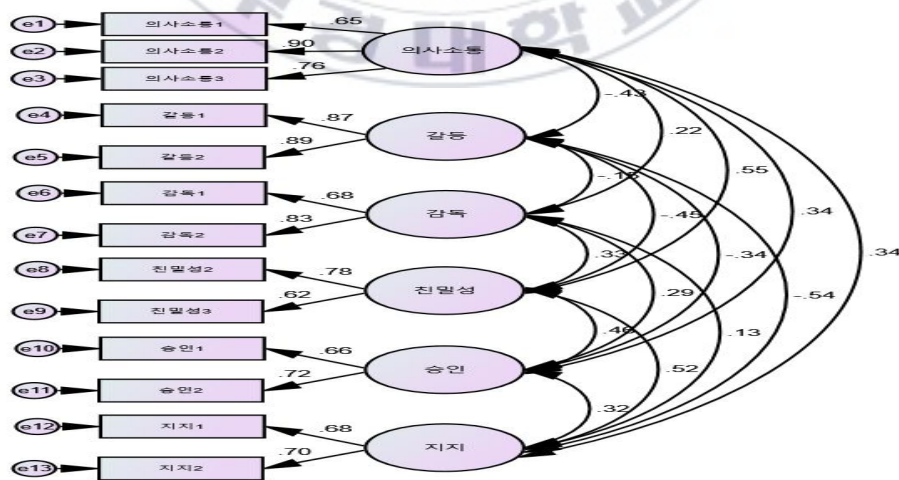
친밀성에 대한 친밀성 2(.620), 친밀성 3(.893)을 도출되었고, 다음으로 지지에 대해 지지 5(.686), 지지 4(.897)로 구성되었다. 다음으로, 감독에 대해 감독 6(.873), 감독 7(.858)을 도출하였고, 의사소통에 대해 의사소통 8(.768), 의사소통 9(.876), 의사소통 10(.822)로 구성되었다. 마지막으로, 갈등에 대한 갈등 11(.876), 갈등 12(.890)을 도출되었고, 승인에 대해 승인 13(.843), 승인 14(.803)로 총 6개 요인으로 구성되었다.

탐색적 요인분석 결과, 부모 양육방법 변인은 친밀성 2문항, 지지 2문항, 감독 2문항 의사소통 3문항, 갈등 2문항, 승인 2문항, 총 13개 문항으로 구성하였으며 이들 요인들의 누적 변량을 살펴보면 77.787%로 설명력이 높음을 확인할 수 있었다.

부모 양육방법 13개 문항의 요인 모형의 적합도 및 구조 타당성을 확인하기 위하여 확인적 요인을 분석한 결과는 <표 III-13>, [그림 III-4] 와 같다.

<표 III-13> 부모 양육방법의 모형 적합도 및 구조 타당성 (N=998)

χ^2	df	p-value	CFI	TLI	GFI	RMSEA
389.461	50	<.001	.921	.957	.915	.059



[그림 III-4] 부모 양육방법의 확인적 요인분석

부모의 양육방법 변인의 모형 적합도를 분석한 결과를 살펴보면 고유변량에 대한 부적절 추정치는 $p < .001$ 를 보였으며 $RMSEA = .059 (< .08)$ 로 적절한 적합도를 나타내었고, $CFI = .921 (> .90)$, $TLI = .957 (> .90)$ 으로 적합한 모형을 나타내었다.

결론적으로 부모의 양육방법 변인 검사도구는 6개의 2차 요인 구조와 13개의 1차 요인 구조가 수립되었으며, 모형 적합도 지수들이 모두 분류 정확도 기준치를 충족하였으므로 초등학생 고학년 학생 부모의 양육방법을 측정하기에 적합한 모형이라고 판단할 수 있으므로 최종 자료로 활용하였다(부록 IV 참조).

부모의 양육방법의 하위요인별 문항 구성 및 신뢰도 계수는 <표 III-14>와 같으며 이 연구에서 신뢰도 Cronbach's α 계수가 .800으로 나타났다.

<표 III-14> 부모 양육방법의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도 ($N=998$)

하위요인	문항수	문항번호	Cronbach α
친밀성	2	1, 2,	.621
지지	2	3*, 4*	.644
감독	2	5, 6	.720
의사소통	3	7, 8, 9	.820
갈등	2	10*, 11*	.822
승인	2	12, 13	.640
전 체	13		.800

* 지지와 갈등 하위요인의 모든 문항은 역채점하였음.

다. 학교환경

(1) 또래 관계

초등 고학년 학생들이 지각하는 또래의 학업에 대한 영향력을 살펴보기

위하여 Johnson과 Johnson(1996)의 교실 생활 측정(Classroom Life Measure) 척도 중 ‘학문적 지지’, ‘개인적 지지’, ‘학교 소외감’ 하위요인 문항 20문항을 학문적 지지 요인(2문항), 개인적 지지(3문항), 학교 소외감(3문항)으로 초등 고학년이 이해하기 쉽도록 재구성하였다. 학교 소외감 요인은 부정적인 진술문의 형태로 구성된 문항으로 역채점 하였으며, 총 9문항으로 예비설문을 실시하였다.

각 문항에 대한 반응양식은 Likert식 5점 척도이며 ‘전혀 그렇지 않다’의 1점에서부터 ‘매우 그렇다’의 5점까지 반응하도록 하였다. 각 하위요인의 점수가 높을수록 또래로부터의 학문적 지지와 개인적 지지를 많이 받는 것으로 해석하여 학교 소외감은 높을수록 교육환경을 부정적으로 지각하는 것으로 해석하였다. 또래 관계 변인 9개 문항의 탐색적 요인을 분석한 결과는 <표 III-15>와 같다.

<표 III-15> 또래 관계의 탐색적 요인분석 (N=998)			
구 분	성 분		
	1	2	3
학문적 지지2	.884		
학문적 지지1	.852		
개인적 지지6		.843	
개인적 지지5		.820	
개인적 지지4		.747	
학교 소외감9			.839
학교 소외감8			.782
학교 소외감7			.769
아이겐 값	1.943	2.877	1.916
설명변량	24.283	35.968	22.444
누적변량	24.283	60.251	82.965
KMO=.815	Bartlett's χ^2 =4424.625		(p<.001)

저해된 수 변수를 찾는 방법으로 케이스진단, 필터링을 통한 통계적 방법을 통해 학문적 지지3을 제거하고, 총 3개의 묶임을 보이며 고유치는 모두 1.0 이상을 나타내고, Bartlett 검정결과, $\chi^2=4424.625$ ($p<.001$)으로 변수들이 문항 사이에 상관관계가 큰 것을 확인하였다. 표본적합도(KMO)는 .815로 요인분석을 실시하기에 적합한 것으로 나타났다.

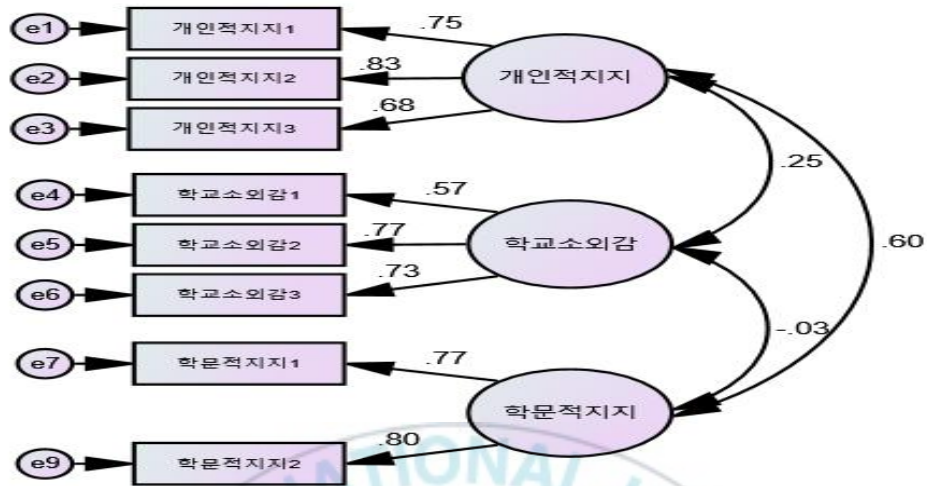
학문적 지지에 대하여 학문적 지지 2(.884), 학문적 지지 1(.852)을 도출하였다. 다음으로 개인적 지지에 대해 개인적 지지 6(.843), 개인적 지지 5(.820), 개인적 지지 4(.747)로 구성되었고, 학교 소외감은 학교 소외감 9(.839), 학교 소외감 8(.782), 학교 소외감 7(.769)로 도출되는 것을 확인하였다.

탐색적 요인분석 결과, 또래 관계 변인은 학문적 지지 2문항, 개인적 지지 3문항, 학교 소외감 3문항, 총 8개 문항으로 구성하였으며 이들 요인들의 누적 변량을 살펴보면 82.965%로 설명력이 높음을 확인할 수 있었다.

또래 관계 8개 문항의 요인 모형의 적합도 및 구조 타당성을 확인하기 위하여 확인적 요인을 분석한 결과는 <표 III-16>, [그림 III-5] 와 같다.

<표 III-16> 또래 관계의 모형 적합도 및 구조 타당성 (N=998)						
χ^2	df	p-value	CFI	TLI	GFI	RMSEA
103.103	24	<.001	.973	.950	.927	.041

고유변량에 대한 부적절 추정치는 $p<.001$,를 보였으며 RMSEA=.041(<.05)로 좋은 적합도를 나타내었고, CFI=.973(>.90), TLI=.950(>.90)으로 적합한 모형을 나타내었다.



[그림 III-5] 또래 관계의 확인적 요인분석

결론적으로 또래 관계 변인 검사도구는 3개의 2차 요인 구조와 8개의 1차 요인 구조가 수립되었으며, 모형 적합도 지수들이 모두 분류 정확도 기준치를 충족하였으므로, 초등 고학년 학생 가정의 심리적 환경을 측정하기에 적합한 모형이라고 판단할 수 있으므로 최종 자료로 활용하였다(부록 V 참조).

또래 관계의 하위요인별 문항 구성 및 신뢰도 계수는 <표 III-17>과 같으며 이 연구에서 전체 신뢰도 Cronbach's α 계수가 .729으로 나타났다.

<표 III-17> 또래 관계의 하위요인별 문항 구성 및 신뢰도 ($N=998$)

하위요인	문항수	문항번호	Cronbach α
학문적 지지	2	1, 2,	.775
개인적 지지	3	3, 4, 5	.769
학교 소외감	3	6*, 7*, 8*	.658
전 체	8		.729

* 학교소외감 하위요인의 모든 문항은 역채점하였음.

(2) 교수-학습환경

학생들이 지각하는 학교의 교수-학습환경을 측정하기 위한 도구로 본 연구에서는 학업성취 수준이 낮은 학생들이 교수-학습환경에서 보이는 특성을 보고한 몇몇 선행연구를 기반으로 개발한 총 40문항(Neumeister & Hebert, 2003)을 우리나라 중학생 학생들 수준으로 적합하게 사용한 김옥분(2010)의 문항을 초등 고학년 학생들 수준에 적합하게 ‘교사의 배려’ 요인(3문항), ‘교사통제’ 요인(2문항), ‘과제복잡성’ 요인(3문항), ‘자율권 부여’ 요인(2문항), 총 10문항으로 재구성하여 예비 설문을 실시하였다.

각 문항에 대한 반응양식은 Likert식 5점 척도로 ‘전혀 그렇지 않다’의 1점에서부터 ‘매우 그렇다’의 5점까지 반응하도록 하였다. 교사의 배려, 자율권 부여, 과제복합성 요인은 점수가 높을수록 교수-학습환경을 긍정적으로 지각하는 것으로 그리고 교사 통제는 점수가 높을수록 교수-학습환경을 부정적으로 지각하는 것으로 해석하였다. 또래 관계 변인 10개 문항의 탐색적 요인을 분석하였다(표 III-18 참조).

분석결과 고유치가 1.0 이상의 4개의 요인으로 묶임으로 확인하였다. Bartlett 검정결과, $\chi^2=6655.669$ ($p<.001$)로 변수들이 문항 사이에 상관관계가 큰 것을 확인하였다. 표본적합도(KMO)는 .863로 요인분석을 실시하기에 적합한 것으로 나타났다.

교사의 배려에 대하여 교사의 배려 1(.897), 교사의 배려 2(.882), 교사의 배려 3(.758)을 도출하였다. 다음으로 자율권 부여에 대해 자율성 부여 5(.857), 자율성 부여 4(.851)로 구성되었고, 과제 복잡성은 과제 복잡성 7(.903), 과제 복잡성 6(.835), 과제 복잡성 8(.751)로 도출되는 것을 확인하였다. 마지막으로 교사 통제에 대해 교사 통제 10(.881), 교사통제 9(.855)로 구성되었다.

<표 III-18> 교수-학습환경의 탐색적 요인분석

(N=998)

구 분	성 분			
	1	2	3	4
교사의 배려1	.897			
교사의 배려2	.882			
교사의 배려3	.758			
자율성 부여5		.857		
자율성 부여4		.851		
과제 복잡성7			.903	
과제 복잡성6			.835	
과제 복잡성8			.751	
교사 통제10				.881
교사 통제 9				.855
아이겐 값	3.426	1.417	2.062	1.208
설명변량	34.261	14.618	20.616	12.245
누적변량	34.261	48.879	60.495	81.74
KMO=.863	Bartlett's χ^2 =6655.669			(p<.001)

탐색적 요인분석 결과, 교수-학습환경 변인은 교사 배려 3문항, 교사 통제 2문항, 자율성 부여 2문항, 과제 복잡성 3문항, 총 10개 문항으로 구성하였으며 이들 요인들의 누적 변량을 살펴보면 81.74%로 설명력이 높음을 확인할 수 있었다.

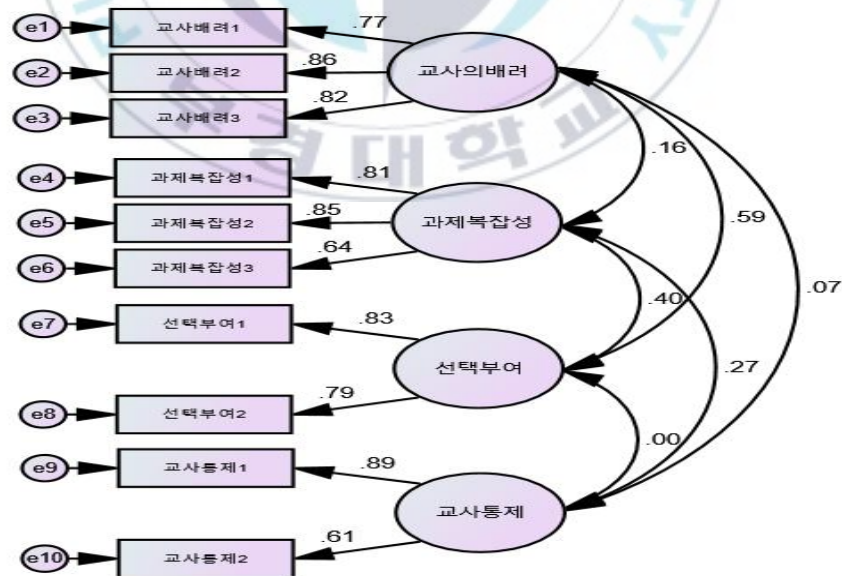
교수-학습환경 10개 문항의 요인 모형의 적합도 및 구조 타당성을 확인하기 위하여 확인적 요인을 분석한 결과는 <표 III-19>, [그림III-6]과 같다.

<표 III-19> 교수-학습환경의 모형 적합도 및 구조 타당성 (N=998)

χ^2	df	χ^2/df	p-value	CFI	TLI	GFI	RMSEA
295.576	29	2.62	<.001	.940	.922	.958	.068

교수-학습환경 요인의 모형 적합도 분석결과를 살펴보면 고유변량에 대한 부적절 추정치는 $p<.001$,를 보였으며 $RMSEA=.068(<.08)$ 로 보통의 적합도를 나타내었고, $CFI=.940(>.90)$, $TLI=.922(>.90)$ 으로 적합한 모형을 나타내었다.

결론적으로 교수-학습환경 변인 검사도구는 4개의 2차 요인 구조와 10개의 1차 요인 구조가 수립되었으며, 모형 적합도 지표들이 모두 분류 정확도 기준치를 충족하였으므로, 초등학생 고학년 학생의 교수-학습환경을 측정하기에 적합한 모형이라고 판단할 수 있으므로 최종 자료로 활용하였다(부록 VI 참조).



[그림 III-6] 교수-학습환경 확인적 요인분석

교수-학습환경의 하위요인별 문항 구성 및 신뢰도 계수는 <표 III-20>과 같으며 이 연구에서 전체 신뢰도 Cronbach's α 계수가 .743으로 나타났다.

<표 III-20> 교수-학습환경의 하위요인별 문항구성 및 신뢰도 ($N=998$)

하위요인	문항수	문항번호	Cronbach α
교사의 배려	3	1, 2, 3	.881
교사의 통제	2	9, 10	.733
자율권 부여	2	4, 5	.790
과제 복잡성	3	6, 7, 8	.807
전 체	10		.743

4. 자료 수집

본 연구를 수행하기 위한 자료 수집은 다음과 같다. 표집대상인 초등 고학년의 학업성취 자료정보를 조사하기 위해서 2016년 2월 1주에 예비연구에 참여할 의사가 있는 3개 학교를 확인·실시하였다. 2015학년도 2학기 실시한 지필평가와 과정평가 결과를 비교하여 학업성취의 타당성과 기초설문 측정 도구들의 신뢰도를 검증한 후, 단체 실시 가능한 조사 및 측정 도구를 최종 선택하였다.

연구 참여 대상을 섭외하기 위하여 연구자는 2016년 2월 2주에 부산광역시 5개(남부, 동래, 북부, 서부, 해운대)지역 지원교육청 소속, 10개 초등학교에서 4, 5, 6학년별 20개 학급, 총 60개 학급의 학업성취 지필평가(중간 혹은 기말)의 난이도와 기초조사·연구에 참여할 의사가 있는 학교를 확인하였다.

연구자는 선정된 학교의 교장, 교감, 학년 부장 교사와 담임교사에게 본

연구의 목적, 실시된 조사 및 검사지의 종류와 총 소요시간에 대해 자세히 설명하였다. 또한 조사 및 검사 실시일 이전에 관련된 유의사항을 정리한 안내문을 각 학교에 우선 전달하였다.

학생들에게는 설문, 담임교사에게는 학업성취 자료 수집을 의뢰하기 위하여 각 학교의 일정을 문의하고 원활한 설문과 자료정보 조사 실시가 가능하다고 확인된 날짜에 검사를 실시하였다. 본 조사와 검사는 2번으로 나누어 실시하였으며 2016년 2월 2주부터 4주에 걸쳐 이루어졌다. 우선 학생 설문을 2016년 2주부터 2주 동안 실시하였고, 1~2주 후 동안 연구 대상학교별 학업성취의 수준(도달, 미도달)에 관한 조사를 실시하였다. 학생들의 설문에 소요된 시간은 총 40분에서 60분까지였으며, 교사들이 학업성취에 관한 자료정보(학업성취 수준 분류, 저지능 및 특수교육 대상 등)를 정리하는데 소요되는 시간은 40분이었다.

조사 및 검사 실시가 원활하게 이루어 질 수 있도록 해당 학교 각 반의 학생 수에 맞게 설문지를 배분하고 연구자가 각 학교에 직접 전달하였다.

각 학교에 조사 및 검사가 진행되는 당일에 마지막 점검을 위해 연구자가 방문하여 담임교사와 직접 면담을 통해 조사 및 검사 실시와 관련된 유의사항을 설명하였다. 학생들의 이해를 돕기 위하여 정의적 특성을 조사하는 설문지에 간단하게 연구의 목적과 실시방법 그리고 협조를 요청하는 문구를 제시·설명하였다.

연구자는 검사 실시 중에 발생할 수 있는 문제 상황에 대응하기 위하여 모든 조사 및 검사가 끝날 때까지 학교 내부에서 대기하였다. 조사 및 검사가 끝난 후 대부분 자료는 직접 회수하였으며, 일부는 우편으로 회수하였다.

5. 자료 분석 방법

본 연구에서 초등학교 고학년 학생들의 학업성취 수준을 도달과 미도달로 분류하여 학생들의 개인 특성, 가정환경, 학교환경 변인에 대한 특성을 살펴보기 위하여 SPSS 통계프로그램(ver. 20.0)을 이용하여 다음과 같은 분석을 수행하였다.

첫째, 개인 특성, 가정환경, 학교환경 변인의 하위요인들과 학업성취의 상호 관련성을 살펴보기 위하여 Pearson의 r 을 구하였다.

둘째, 개인 특성, 가정환경, 학교환경 변인의 학업성취의 수준(도달, 미도달)간에 따른 평균 차이를 살펴보기 위해 독립표본 t 검증(Independent sample t -test)과 변량의 동질성 검증을 위하여 Levene 검증을 수행하고 Tukey의 사후검증을 수행하였다.

셋째, 개인 배경, 개인 특성, 가정환경, 학교환경 변인들이 학생들의 학업성취를 유의미하게 예측해 주는지를 살펴보기 위하여 모형을 설정하고 순차적으로 변인들을 대입하여 분석하는 이항 로지스틱 회귀분석(Binary Logistic Regression Analysis)을 각각 수행하였다. 종속변수가 범주형 자료이고 독립변수들이 연속형 자료인 경우 판별분석과 로지스틱 회귀분석을 주로 사용하는데(이주일, 2005), 판별분석은 변인들이 정상분포를 이루어야 하며 독립변수에 비연속 변수가 포함되지 않아야 한다는 전제조건 때문에 로지스틱 회귀분석이 더 다양한 상황에서 적용이 가능하며, 로지스틱 회귀분석은 어떤 사례가 특정 범주에 소속될지 아닐지에 대한 확률(실제로는 $\log \text{ odds}$)을 산출해 준다는(홍세희, 2005) 견해에 따라 본 연구에서 로지스틱 회귀분석을 수행하였다.

IV. 연구 결과

1. 연구변인에 대한 기술 통계치

본 연구에서 설정한 문제를 분석하기 위한 기초자료로서 연구에 포함된 모든 변인에 대한 기술 통계 분석을 실시한 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 연구에 포함된 변인에 대한 기술 통계치 ($N = 998$)

구분	하위 요인	전 체			표준편차
		최소값	최대값	평균	
학업성취 수준	도달 (624명)	0	1	.63	.484
	남 (517명)	0	1	.58	.494
	여 (481명)	0	1	.68	.469
학년별 학업성취	4 (315명)	0	1	.66	.473
	5 (306명)	0	1	.61	.489
	6 (377명)	0	1	.61	.489
개인 특성	학업관련 태도	1	5	3.62	.421
	성취목적 지향	1	5	3.45	.432
가정 환경	부모 교육관	1	5	3.22	.662
	부모 양육방법	1	5	3.61	.612
학교 환경	또래관계	1	5	3.52	.612
	교수-학생 관계	1	5	3.49	.642

<표 IV-1>에서 보는 바와 같이 학업성취 도달 수준은 전체 998명의 학생 중 63%를 나타냈으며, 남학생이 58%, 여학생 68%로 여학생들의 학업성취 도달 수준 비율이 높게 나타났다. 학년별 학업성취 도달 수준은 4학년이 66%로 가장 높은 평균을 나타내고 5·6학년이 61%로 동일하였다. 남학생 비율은 거의 과반수 보다 조금 많은 가까운 51.6%를 보였다. 학년별 개인 특성을 살펴보면 학업관련 태도 평균점수가 3.62로 양호한 반면 성취목적지향은 3.45로 상대적으로 낮은 점수를 보였다.

가정환경은 부모 교육관이 3.22의 낮은 평균을 보인 반면, 부모 양육방법 요인이 평균 3.61을 보여 가정환경 변인의 요인 중 가장 높은 점수를 보였다.

학교 환경은 또래 관계의 학문적·개인적 지지와 학교 소외감 요인이 3.52, 교사의 통제와 배려, 학습자율권 선택에 관한 교수-학습 요인이 3.49의 평균점수를 보였다.

2. 개인 특성, 가정환경, 학교환경과 학업성취의 관계

개인 특성(학업관련 태도, 성취목적지향) 변인의 총 6개 하위요인, 가정환경(부모 교육관, 부모 양육방법)변인의 총 8개 하위요인, 학교 환경(또래 관계, 교수-학습)변인의 총 7개 하위요인과 학업성취의 관계를 상관분석으로 알아보았다.

가. 개인 특성과 학업성취의 관계

초등학교 고학년의 개인 특성과 학업성취의 상관관계를 분석한 결과는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 개인 특성과 학업성취의 관계 (N=998)

개인특성 변인	학업 성취	학업관련 태도			성취목적지향		
		교사에 대한 태도	목적가치	동기/ 자기조절	숙달접근 목적	수행접근 목적	숙달회피 목적
학 업 관 련 태 도	교사에 대한 태도	.572 ***					
	목적가치	.283 ***	.403 ***				
	동기/ 자기조절	.226 ***	.469 ***	.527 ***			
성 취 목 적 지 향	숙달접근 목적	.355 ***	.100 **	.203 ***	.096 **		
	수행접근 목적	.358 ***	.112 ***	.197 ***	.090 **	.700 ***	
	숙달회피 목적	-.363 ***	-.092 ***	-.138 **	-.026	-.697 ***	-.713 ***

** $p < .01$, *** $p < .001$

위의 <표 IV-2>에서 나타난 바와 같이 전체 학생(N=998)을 대상으로 개인 특성과 학업성취의 상관관계를 살펴보면, 학업관련 태도에서는 교사에 대한 태도($r=.572$, $p<.001$), 목적가치($r=.283$, $p<.001$), 동기 및 자기조절($r=.226$, $p<.001$), 성취목적지향에서는 숙달접근목적($r=.355$, $p<.001$), 수행접근목적($r=.358$, $p<.001$)으로 모든 개인 특성 요인들이 학업성취와 유의한 정적 상관으로 나타났다.

그러나 성취목적지향의 숙달회피목적($r=-.363$, $p<.001$) 요인이 학업성취와 부적 상관으로 나타났다.

따라서 학습자의 개인 특성과 학업성취 수준 간은 유의한 상관관계가 있다는 것을 알 수 있었다.

나. 가정환경과 학업성취의 관계

초등학교 고학년의 가정환경과 학업성취의 상관관계를 분석한 결과는 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 가정환경과 학업성취 수준의 관계 (N=998)

가정환경 변인	학업 성취	부모 교육관		부모 양육방법					
		과정 지향	성과 지향	친밀성	지지	감독	의사 소통	갈등	승인
부모 교육관	과정지향	.088 **							
	성과지향	.034	-.386 ***						
부모 양육 방법	친밀성	.211 ***	.184 ***	.041					
	지지	.119 ***	-.144 **	-.192 ***	.313 ***				
	감독	.192 ***	.119 ***	.076 *	.282 ***	.057			
	의사소통	.155 ***	.105 **	-.001	.417 ***	.253 ***	.158 ***		
	갈등	-.396 ***	.038	.072 *	-.067 *	-.167 ***	.035	-.186 ***	
	승인	.157 ***	.077 *	.017	.293 ***	.196 ***	.214 ***	.271 ***	-.052

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

위의 <표 IV-3>에서 나타난 결과를 보면 부모의 교육관에서 과정지향($r = .088$, $p < .01$)의 유의미한 상관을 보였으나, 성과지향은 유의한 상관을 보이지 않는 것으로 나타났다. 부모 양육방법에서는 친밀성($r = .211$, $p < .001$), 감독($r = .192$, $p < .001$), 승인($r = .157$, $p < .001$), 의

사소통($r=.155$, $p<.001$), 지지($r=.119$, $p<.001$)의 순으로 학업성취와 유의한 정적 상관을 나타내었다. 그러나 갈등($r=-.396$, $p<.001$) 요인은 부적 상관으로 나타났다. 따라서 가정환경 변인이 학업성취와 유의한 상관이 있음을 알 수 있었다.

다. 학교환경과 학업성취의 관계

초등학교 고학년의 학교환경과 학업성취의 상관관계를 분석한 결과는 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 학교환경과 학업성취의 관계 ($N=998$)

학교환경 변인	학업 성취	또래관계			교수-학습환경			
		학문적 지지	개인적 지지	학교 소외감	교사 배려	교사 통제	과제 복잡성	자율성 부여
또래관계	학문적 지지	.148***						
	개인적 지지	.313***	.046					
	학교 소외감	-.043	-.031	-.116***				
교수-학습 환경	교사 배려	.273***	.277***	.153***	-.056			
	교사 통제	.096**	.039	.047	-.091**	.056		
	과제 복잡성	.173***	.056	.116***	-.026	.362***	.008	
	자율성 부여	.144***	.367***	.082	-.001	.285***	-.045	.172***

** $p<.01$, *** $p<.001$

위의 <표 IV-4>에서 나타난 결과를 보면 또래 관계에서 개인적 지지($r=.313$, $p<.001$), 학문적 지지($r=.148$, $p<.001$)의 순으로 유의한 정적 상관을 나타내었으나, 학교 소외감($r=-.043$) 요인은 학업성취와

상관관계를 나타내지 않았다. 교수-학습환경에서는 교사배려($r=.273$, $p<.001$), 과제 복잡성($r=.173$, $p<.001$), 자율성 부여($r=.144$, $p<.001$), 교사통제($r=.096$, $p<.01$)의 순으로 학업성취와 유의한 정적 상관이 있음을 나타내었다. 따라서 학습자의 학교환경과 학업성취는 유의한 상관관계가 있다는 것을 알 수 있었다.

3. 개인 특성, 가정 환경, 학교 환경의 학업성취 수준 (도달, 미도달)간 차이

가. 학업성취 수준(도달, 미도달)간 개인 특성 차이

초등 고학년의 학업성취 수준(도달, 미도달)간 개인 특성 하위요인의 차이를 분석한 결과는 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 학업성취 수준(도달, 미도달)간 개인 특성 차이 ($N=998$)

변인	하위요인	학업 성취 수준	인원수	평균	표준편차	t
학업관련 태도	교사에 대한 태도	도달	624	12.73	1.760	20.319***
		미도달	374	9.79	2.450	
	목적가치	도달	624	11.93	2.390	9.033***
		미도달	374	10.40	2.687	
	동기 / 자기조절	도달	624	10.61	2.752	7.312***
		미도달	374	9.31	2.674	
성취목적 지향	숙달접근 목적	도달	624	10.95	2.188	11.502***
		미도달	374	9.12	2.575	
	수행접근 목적	도달	624	10.98	2.173	11.599***
		미도달	374	9.15	2.563	
	숙달회피 목적	도달	624	7.27	3.026	-11.816***
		미도달	374	9.87	3.554	

*** $p<.001$

학업성취 수준(도달, 미도달)간 교사에 대한 태도 요인의 검증통계량의 t 값은 -20.319 이며, 유의확률은 $p<.001$ 이다. 따라서 ‘초등 고학년의 학업성취 수준(도달, 미도달)간 교사에 대한 태도의 차이가 분명히 있다’는 결론을 내릴 수 있다.

목적가치 요인은 검증통계량의 t 값은 9.033 이며, 유의확률은 $p<.001$ 이다. 따라서 ‘초등 고학년의 학업성취 수준(도달, 미도달)간 목적가치에 대한 차이가 있다’는 결론을 내릴 수 있다.

동기 및 자기조절 요인은 검증통계량의 t 값은 7.312 이며, 유의확률은 $p<.001$ 이다. 따라서 ‘초등 고학년의 학업성취 수준 간에 동기 및 자기조절에 대한 차이가 있다’는 결론을 내릴 수 있다. 특히 담임교사와 많은 시간을 함께 보내는 초등학교에서 교사에 대한 학생들이 인식하는 태도가 학업성취 수준 간 가장 큰 평균 차이(2.49)를 보였다.

성취목적지향은 세 요인을 독립표본 t 검정 분석한 결과 검증통계량의 t 값이 숙달접근목적 요인이 11.502 , 수행접근목적 요인이 11.599 이며, 숙달회피목적 요인은 -11.816 으로 나타났으며, 세 요인의 유의확률은 $p<.001$ 이다. 따라서 ‘초등 고학년의 학업성취 수준 간에 성취목적지향에 대한 차이가 있다’는 결론을 내릴 수 있다.

나. 학업성취 수준(도달, 미도달)간 가정환경 차이

초등 고학년의 학업성취를 수준(도달, 미도달)간 가정환경 하위요인들의 차이를 분석하였다(표 IV-6 참조).

부모 교육관의 과정지향 요인은 학업성취 수준(도달, 미도달)의 검증통계량의 t 값이 2.783 이며, 유의확률은 $p<.01$ 이다. 그러므로 학업

성취 두 수준 간에 유의한 차이가 존재한다고 할 수 있다. 따라서 ‘초등 고학년의 학업성취 수준(도달, 미도달)간에 과정지향 대한 차이가 있다’는 것을 확인할 수 있었다.

성과지향 요인의 두 수준(도달, 미도달)간 검증통계량의 t값은 1.066이며, 두 수준(도달, 미도달)간에 유의미한 차이가 존재하지 않았다. 따라서 ‘초등 고학년의 학업성취 수준 간에 성과지향에 대한 차이가 없다’는 결론을 내릴 수 있었다.

<표 IV-6> 학업성취 수준(도달, 미도달)간 가정환경 차이 (N=998)

변인	하위요인	학업 성취 수준	인원 수	평균	표준편차	t
부모 교육관	과정지향	도달	624	10.81	2.543	2.783**
		미도달	374	10.34	2.550	
	성과지향	도달	624	7.01	1.831	1.066
		미도달	374	6.88	1.796	
부모 양육 방법	친밀성	도달	624	11.99	2.381	6.808***
		미도달	374	10.90	2.526	
	지지	도달	624	6.93	2.186	3.861***
		미도달	374	6.40	2.017	
	감독	도달	624	7.53	2.025	5.993***
		미도달	374	6.66	2.300	
	의사소통	도달	624	10.77	3.130	5.049***
		미도달	374	9.78	2.901	
	갈등	도달	624	3.82	2.054	-14.602***
		미도달	374	6.05	2.743	
	승인	도달	624	7.52	1.996	5.025***
		미도달	374	6.88	1.906	

** $p < .01$, *** $p < .001$

부모 양육방법의 학업성취 두 수준(도달, 미도달)간의 검증통계량의 t값이 친밀성(6.808), 지지(3.861), 감독(5.993), 의사소통(5.049), 승인(5.025), 갈등(-14.602)이며, 유의확률은 $p < .001$ 로 동일하게 나타났다. 따라서 ‘초등 고학년의 학업성취 수준(도달, 미도달)간 부모 양육방법 요인들은 차이가 있다’는 결론을 내릴 수 있다. 특히 부모 양육방법에서 갈등 요인은 학업성취 수준에 대한 가정환경 요인 중 도달 수준과 미도달 수준 간 가장 큰 평균 차이(2.23)를 보였다.

다. 학업성취 수준(도달, 미도달)간 학교환경 차이

초등 고학년의 학업성취를 수준(도달, 미도달)간 학교환경 하위요인들의 차이를 분석하였다(표 IV-7 참조).

또래 관계를 살펴보면, 검증통계량의 t값이 학문적 지지(4.723), 개인적 지지(10.415)이며, 유의확률은 $p < .001$ 다. 따라서 ‘초등 고학년의 학업성취 수준(도달, 미도달)간에 학문적 지지와 개인적 지지에 대한 분명한 차이가 있다’는 것을 알 수 있었다. 반면 학교 소외감 요인의 검증통계량의 t값은 -1.348으로, 학업성취 수준 간 유의한 차이를 나타내지 않았다. 따라서 ‘초등 고학년의 학업성취 수준(도달, 미도달)간에 학교 소외감에 대한 차이가 없다’는 결론을 내릴 수 있다. 또한 개인적 지지 요인은 또래 관계 하위요인 중 가장 평균차가 크며(1.63) 도달 수준이 높았다.

교수-학습환경을 살펴보면, 교사 배려 요인의 검증통계량의 t값은 8.958이며, 유의확률은 $p < .001$ 다. 따라서 ‘초등 고학년의 학업성취 수준(도달, 미도달)간에 교사 배려에 대한 분명한 차이가 있다’는 결론을 내릴 수 있다. 또한 교사 통제 요인의 검증통계량의 t값은

3.037이며, 유의확률은 $p < .01$ 다. 따라서 ‘초등 고학년의 학업성취 수준(도달, 미도달)간 교사 통제에 대한 유의한 차이가 있다’는 결론을 내릴 수 있다.

과제 복잡성 요인의 t 값은 5.539, 자율성 부여 요인의 t 값은 4.606으로 유의확률은 $p < .001$ 동일하였다. 따라서 ‘초등 고학년의 학업성취 수준(도달, 미도달)간에 과제 복잡성과 자율성 부여에 대한 분명한 차이가 있다’는 결론을 내릴 수 있다.

<표 IV-7> 학업성취 수준(도달, 미도달)간 학교환경 차이 ($N=998$)

변인	하위요인	학업성취수준	인원수	평균	표준편차	t
또래 관계	학문적 지지	도달	624	10.11	2.714	4.723***
		미도달	374	9.28	2.631	
	개인적 지지	도달	624	11.27	2.356	10.415***
		미도달	374	9.64	2.452	
	학교 소외감	도달	624	10.07	2.838	-1.348
		미도달	374	10.32	2.845	
교수 - 학습 환경	교사배려	도달	624	14.87	2.663	8.958***
		미도달	374	13.24	2.965	
	교사통제	도달	624	6.31	1.936	3.037**
		미도달	374	5.93	1.908	
	과제 복잡성	도달	624	11.67	2.794	5.539***
		미도달	374	10.68	2.656	
	자율성 부여	도달	624	7.78	1.978	4.606***
		미도달	374	7.20	1.874	

** $p < .01$, *** $p < .001$

4. 개인 특성, 가정환경, 학교환경이 학업성취에 미치는 영향

학업성취에 미치는 변인들의 영향을 알아보기 본 연구의 세 변인인 개인 특성, 가정환경, 학교환경의 하위요인들을 함께 이항 로지스틱 회귀분석하였다(표 IV-14 참조).

분석모형의 분류 정확도는 87.7%의 유의미함을 보였으며, Nagelkerke R 제곱값은 종속변수의 변동 중 72.6%를 로지스틱 회귀모형에서 설명하고 있음을 나타내었다. 분석모형의 적합도 검증의 결과에서 deviance의 차이가 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났는데 ($\chi^2=6.894$ $p>.05$), 이는 분석모형과 포화모형의 차이가 유의미하지 않은 것으로 분석모형의 적합도가 좋은 것을 의미한다. 분석모형의 적절성과 적합도 검토 결과, 본 연구에서 설정한 분석모형이 양호하다고 할 수 있다.

개인 특성 변인에서는 학업관련 태도의 교사에 대한 태도(2.372배, $p<.001$)요인이 정적 영향을 나타내었으며, 동기 및 자기조절(.882배, $p<.05$)요인이 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 성과목적지향에서는 숙달접근목적(1.240배), 수행접근목적(1.175배) 요인이 학업성취에 대해 정적 영향을 나타낸 반면 숙달회피목적(.835배) 요인은 부적 영향($p<.01$)을 나타내었다.

가정환경 변인에서는 부모 교육관의 과정지향(.1018배), 성과지향(.929배)요인은 학업성취에 대해 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 부모 양육방법의 지지(1.151배, $p<.01$)요인이 유의한 영향을

미친다는 것을 보였으며, 감독(1.451배), 의사소통(1.165배) 요인은 유의확률 $p<.01$ 로 정적 영향을 나타내었다. 이에 반해 갈등(1.165배, $p<.001$)요인은 학업성취에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 IV-14> 개인특성 · 가정환경 · 학교환경이 학업성취에 미치는 영향 ($N=998$)

구 분			B	S.E	Exp(B)
상수			-17.936	1.767	.000***
개 인 특 성	학업관련 태도	교사에 대한 태도	.864	.076	2.372***
		목적가치	.025	.055	1.025
		동기·자기조절	.126	.054	.882*
	성취목적 지향	숙달접근목적	.216	.066	1.240**
		수행접근목적	.161	.066	1.175*
		숙달회피목적	-.180	.048	.835***
가 정 환 경	부모 교육관	과정지향	.003	.056	1.003
		성과지향	-.073	.078	.929
		친밀성	-.029	.055	.972
	부모 양육방법	지지	.140	.061	1.151*
		감독	.135	.052	1.145**
		의사소통	.153	.044	1.165**
		갈등	-.482	.049	1.165***
		승인	.090	.060	1.038
학 교 환 경	또래 관계	학문적 지지	.024	.047	1.024
		개인적 지지	.263	.045	1.300***
		학교 소외감	-.102	.039	1.108**
	교수 -	교사 배려	-.006	.048	.994
		교사 통제	-.027	.057	.973
	학습 환경	자율성 부여	.058	.045	.845**
		과제 복잡성	-.168	.059	1.060*
분류 정확도				87.7	
Pseudo-R ² (Nagelkerke)				.726	
-2Log Likelihood				559.482	
χ^2				6.894	(p=.543)

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

학교환경 변인에서는 또래 관계의 개인적 지지(1.300배, $p<.001$)요인은 학업성취에 대한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 학문적 지지(1.024배) 요인은 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 교수-학습환경에서 자율성 부여(.845배, $p<.01$)요인이 학업성취에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면 또래의 학교생활 부적응과 왕따 같은 학교 소외감(1.060배, $p<.05$)요인은 학업성취에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 교사 배려(994배)와 교사 통제(.973)요인은 학업성취에 대해 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.



V. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 초등학교 고학년(4 · 5 · 6)을 대상으로 학업성취를 수준(도달, 미도달)간 분류하여 이들에게 주는 개인 특성, 가정환경, 학교환경을 살펴봄으로써 학업성취를 예측하는데 도움이 되는 자료를 제공하는 것을 목적으로 하였다. 이를 위하여 개인 특성, 가정환경, 학교환경 각 변인과 학업성취 간의 상호관련성을 알아보고, 다음은 학업성취 수준을 분류함에 있어 기준으로 삼은 도달과 미도달 수준을 각 변인들과 함께 평균 및 표준편차를 분석하여 차이를 살펴보았다. 끝으로 이들 변인들이 학업성취를 유의미하게 예측해주는지를 분석하였다. 본 연구에서 나타난 결과를 연구문제의 통계적 분석 및 결과해석을 연구문제에 따라 차례로 요약, 논의, 결론 및 제언을 전개하면 다음과 같다.

1. 요약

가. 개인 특성, 가정환경, 학교환경과 학업성취의 관계

학업성취와 초등 고학년의 개인 특성, 가정환경, 학교환경 간의 상관관계를 분석한 결과, 학생들의 학업성취는 개인 특성, 가정환경,

학교환경 변인과 유의한 정적 관계가 있음을 확인할 수 있었다. 그러나 가정환경에서 부모교육관의 성과지향 요인과 학교환경에서는 학교 소외감 요인은 유의한 상관이 없음을 나타내었다. 또한 개인특성의 숙달회피목적, 가정환경의 갈등 요인은 학업성취와 부적 관계로 나타났다.

나. 개인 특성, 가정환경, 학교환경의 학업성취 수준 간 차이

첫째, 개인 특성에서 학업관련 태도 요인의 교사에 대한 태도, 목적가치 요인이 유의한 차이를 나타내었으며, 성취목적지향에서는 숙달접근목적, 수행접근목적, 숙달회피목적 세 요인 모두 유의한 차이가 있으며, 거의 대부분 요인에서 학업성취 도달 수준이 미도달 수준보다 높은 평균값을 나타냈었다. 그러나 숙달회피목적 요인에서는 미도달 수준학생이 높은 평균을 나타내었다.

둘째, 가정환경은 부모 교육관의 성과지향을 제외한 모든 요인에서 유의한 차이가 나타났다.

셋째, 학교환경에서 또래 관계의 학문적 지지, 개인적 지지, 교수-학습환경의 교사 통제, 교사 배려, 과제 복잡성, 자율성 부여에서는 유의한 차이가 나타났으나, 또래 관계의 학교 소외감 요인은 유의한 차이가 나타나지 않았다.

다. 개인 특성, 가정환경, 학교환경이 학업성취에 미치는 영향

첫째, 학업성취에 미치는 개인 특성에서 학업관련 태도의 교사에

대한 태도, 동기 및 자기조절이 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 성취목적지향에서는 숙달접근목적, 수행접근목적 요인이 유의한 영향을 나타내었으나, 숙달회피목적 요인은 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

둘째, 가정환경에서는 부모 교육관은 학업성취에 영향을 미치지 않는 것으로, 부모의 양육방법은 지지, 감독, 의사소통 요인이 정적 영향을 미치는 것으로 나타난 반면, 갈등 요인은 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

셋째, 학교환경에서 또래 관계의 개인적 지지, 교수-학습환경의 자율성 부여 요인이 유의한 영향을 미치나, 또래 관계의 학교 소외감과 교수-학습의 과제 복잡성 요인이 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

2. 논의 및 결론

가. 개인 특성, 가정환경, 학교환경과 학업성취의 관계

첫째, 개인 특성의 학업관련 태도와 학업성취는 유의한 관계를 나타내었다. 이는 선행연구(곽수란, 2007; 한은미, 2009; 송호순, 2002)에서 학습과 교육과정에서 교사에 대한 학생이 인식하는 기대와 태도 및 열의, 학습 분위기 등이 긍정적인 때 학업성취와 정적 관계를 보인다는 결과와 동일하며, McCoach, Siegle(2003a)의 목적가치와 동기 및 자기조절 요인이 학업성취와 정적 상관을 보인다는 연구결과를 지지하는 것이다.

이러한 결과는 학업성취에 대한 기준이 교사의 판단기준이 절대적이라고 할 수 있는 초등학교에서 교사에 대한 태도가 긍정적 학생이 우수한 학업성취를 보일 가능성이 크고, 학교생활에서 학생 자신이 가지는 교사에 대한 인식이 학생의 학업활동 참여와 성실함에 영향이 크다고 할 수 있기 때문이다.

또한 학업성취 수준이 높을수록 학업에 대한 목적성이 높다(한기순, 신정아 2007)는 연구결과를 지지하며 초등학생의 학업성취와 목적가치, 동기 및 자기조절이 높은 상관이 있음을 알 수 있었다. 따라서 교사와 학생의 원만한 관계형성과 피드백을 위한 프로그램 개발과 학생들이 자신의 학업활동을 통해 이루고자 하는 목적과 이를 위해 현실성 있는 계획을 세우는 방법 등이 교사와 부모들에게 적극적으로 상담·지원되어야 할 것이다.

성취목적지향의 숙달접근목적, 수행접근목적 요인은 학업성취와 정적 상관관계를 나타내었다. 숙달접근목적 혹은 수행접근목적 요인은 학업성취 향상에 긍정적으로 작용함이 여러 선행연구(조은아 2011; Wolters, 2004)에서 보고 된 결과를 지지하였다. 그러나 초등학교 고학년과 중등학생의 수행접근지향성과 학업성취와는 유의한 상관관계가 없다는 연구결과(표경선, 2006)와는 상반되었다. 또한 학업활동 시 발생할 수 있는 실패의 가능성을 남겨주지 않기 위해 학습활동 중 최선의 노력을 하여 완벽을 추구한다는 숙달회피목적의 선행연구(Elliot, McGregor, 2001)결과와도 본 연구는 다르게 부적 상관으로 나타났다.

이러한 결과는 실패될 수 있는 결과를 회피하기 위한 방어적 패턴과 학생들의 자존감을 일시적으로 보호하는 듯 보이지만 궁극적

으로 최근 부모의 학업성취에 대한 높은 기대와 주위 인물과 환경에서 요구하는 목적과 성취기준에 도달하기 위해 노력하는 데 익숙한 현대의 초등학교 학생들의 상황을 ‘숙달회피목적’ 요인이 간접적으로 설명해주는 것으로 해석된다. 또한 자기주도적 학습과 토의·토론 수업을 강조하고 있는 최근 초등 고학년 교육과정에서 수동적, 타의적 학습경향은 학업성취에 부정적 영향을 줄 수 있음과 체계적인 후속 연구의 필요성을 확인시켜 주었다.

또한 국내의 중학생을 대상으로 한 몇몇 연구(류관열, 엄우용, 최성열 2010; 변민정, 2010)와 초등학교 고학년을 대상으로 한 이문희와 은혁기(2014)의 타인기대 의식 연구결과를 부분적으로 지지하였다. 초등 고학년과 중학생의 경우, 학습 발표력이 감소하고 지나친 주위 기대와 타인의 시선을 의식하여 수동적인 활동이 증가한다는 것이다. 그리고 타인의식이 높은 초등학생의 경우, 자기안녕감이 낮다고 보고하였다. 따라서 사춘기에 접어들어 친구와 교사, 부모 등 주위 환경과 상황을 의식하여 수동적이거나 소극적인 경향을 가지기 쉬운 초등 고학년 학생들에게 보다 자아존재와 자기의식을 위한 프로그램과 학습 프로그램이 필요하다고 생각된다.

둘째, 가정환경에서는 부모 교육관 중 학습의 내용과 흥미, 활동 등을 중요시 하는 과정지향 요인은 유의한 상관 관계를 나타낸 반면, 학업결과와 또래와의 비교에서 우수 학업성취를 강조하는 성과지향 요인은 유의한 관계가 없음을 나타내었다. 이는 과정지향 부모 교육관이 학업성취와 정적 관계를 이룬다는 선행연구(김옥분, 2010; 안도희, 유지현, 2008) 결과와 일치하였다. 그러나 부모의 학업에 대한 압력이 높을수록 학업성취 향상에 긍정적 영향을 미친다(김신아,

2013) 연구와는 상반된 결과를 보였다.

부모 양육방법 하위요인들 중 갈등을 제외한 친밀성, 지지, 감독, 의사소통, 승인 요인들이 유의한 상관관계를 나타내었으며, 이는 자녀중심, 부모와 자녀의 관계가 원만하며, 양육방법과 태도가 민주적인 가정환경의 학생들이 학업성취가 높다는 선행연구(김지아, 황숙영, 2005; 안도희, 김옥분, 2008)결과를 지지하였다.

특히 친밀성, 지지, 의사소통, 감독, 승인 요인은 학업성취와 높은 정적 상관관계를 나타내었는데 승인과 일반적으로 상대 개념인 감독 역시 학업성취와 높은 상관관계를 보였다. 이는 중등학생보다 부모에게 더 의지하는 초등학생의 경우 자녀가 수용할 수 있는 적절한 민주적 감독이 학업활동 과정 중에 이루어질 때 학업성취에 긍정적인 영향을 준다는(박외자, 2009; 석임복, 2007; 이혜란, 2008)연구 결과를 지지하는 것이며, 부모들이 학생들의 교우관계와 선택 등을 수용적으로 인정해 줄 때, 학업성취가 향상될 수 있음을 보여주는 것이다.

셋째, 또래 관계의 개인적 지지, 학문적 지지 요인은 정적 상관을 보였으나, 학교 소외감 요인은 유의한 관계가 없음을 나타내었다. 이는 학교에서 또래들로부터 긍정적인 지지를 많이 받은 학생이 우수한 학업성취를 보이는 몇몇 연구결과(소연희, 2008; 전훈 외, 2010; 정병삼, 2012)와 일치하며, 또래 관계에서 학교 소외감 요인은 교사와 또래의 개인적 지지와 부적 상관이 있으며 학습활동 안정감과 상관이 있을 수 있다(Ghaith, & Harkous, 2007)는 연구결과와는 다르다고 할 수 있으며 이에 대한 추후 연구가 더 필요하다고 생각된다.

이렇게 학문적 지지와 개인적 지지 요인이 학업성취와 정적 상관 관계를 보이는 것은 또래 집단이 사춘기에서 유사한 신체변화를 겪 으며 친구들과 학업, 친구관계 등에 대하여 비슷한 고민거리를 함께 나눌 수 있는 사회적 지지와 정서적 안정감의 근원이 되며(고영희, 2013), 특히 개인적 지지 요인의 학업성취와 상관계수가 다른 요인 들에 비해 높음을 볼 때, 학업성취를 위해서는 학업과 직접적으로 연관되어 있지는 않아도 학교생활에서 또래와의 관계 유지와 활동 이 학업과 관련되어 영향을 줄을 주시하고 교사와 학부모의 세밀한 지도와 상담이 필요하다.

교수-학습환경의 요인들(교사 통제, 교사배려, 과제 복잡성)은 자율성 부여 요인을 제외하고 학업성취와 유의한 정적 관계를 나타내 었다. 이는 학생의 존재감과 학습상황을 고려하는 교사 배려, 학습 의 중요한 점을 요약 강조하거나, 학생 개개인 학업과 학교생활 적 응을 위한 교사의 상담·지도 같은 교사 통제 요인이 학업성취에 유의한 정적 상관관계를 보인다(김민성, 엄채운, 박은정, 2009; 주동 범, 2012)는 연구결과를 지지하는 결과이며, 학생들이 난해한 과제를 해결하는 활동에서 얻는 성취감을 측정한 과제복잡성 요인 또한 학 업성취와 유의한 관련이 있다(김민성, 엄채운, 박은정, 2009)는 연구 결과와 일치하였으며, 이러한 과정에서 학습방법의 선택권을 부여하 는 학업성취에 정적 상관을 보이는 것으로 나타났다.

이러한 결과는, 초등학생은 교사나 친구에 비해 부모의 지지와 학 업성취 간의 관계성이 높았으며 학교급이 높아질수록 친구의 인정 이나 칭찬과 같은 평가적 지지와 충고와 조언과 같은 정보적 지지가 학업성취와 관계가 높다(성소연, 2013). 또한 최근의 초등학교 교

실은 토론·토의학습을 강조하며 복합적인 문제를 모듈형태로 해결하는 다양한 학생 자율적인 수업을 지향하고 있다. 이러한 초등의 교육과정에서 교사의 평가적 지지(교사 통제, 과제복잡성) 뿐만 아니라 교사의 다양한 심리적 지지(교사배려, 자율성 부여 등)가 학업성취에 더욱 유의한 관계를 향상 시킬 것이다.

나. 개인 특성, 가정환경, 학교환경의 학업성취 수준 간 차이

첫째, 학업성취 수준(도달, 미도달)간의 개인 특성 차이를 살펴보면, 학업성취 도달수준이 미도달 수준에 비해 학업관련 태도의 교사에 대한 태도, 동기 및 자기조절 요인에서 높게 나타났다. 이는 민주형 교사의 리더십이 학업성취에 유의한 차이를 보인다는 연구결과(도지연, 2010; 서미경, 2006)를 지지하는 것이다. 또한 이숙정(2006)이 연구한 학습욕구와 관련된 교사와 학생의 상호작용의 질은 학생의 학습동기를 촉진시킨다는 연구결과를 지지하는 것이다.

성취목적지향의 숙달접근목적, 수행접근목적 요인은 학업성취 수준 간에 유의한 차이를 보였으며, 성취목적지향성과 학업성취를 연구한 몇몇 결과(안도희, 김옥분, 2007; Albaili, 2003; Finney, Pieper, & Barron, 2004)를 지지하는 것이다. 또한 수동적이긴 하나 자신의 실수를 줄이고, 학습 능력 부족을 극복하려는 경향의 숙달회피목적 요인은 미도달 수준 학생이 더욱 높은 평균을 보여 유의한 차이를 나타냈다.

이러한 결과는, 자신의 능력개발 기회를 회피하거나 능력 감소에 부정적인 경향을 가지고 비현실적 높은 기준을 설정하는 완벽주의

경향은 학업성취 수준 도달이 부담이 되거나, 학업성취를 저해하는 요인이 될 수 있음을 보여주는 것이다. 또한 수행접근목적이 학업성취 수준과 유의한 상관과 차이를 보이지 않는다(표경선, 2006; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000; Vrugt, Oort, & Zeeberg, 2002)는 연구와는 상반된 결과를 나타낸 것이다. 이는 초등학교 고학년에서 타인의 인정과 자기과시를 적극적으로 지향하고, 또래 집단과 함께하는 활동에 비중이 높은 사춘기를 감안해 볼 때, 같은 무리에 함께하고 자신의 존재감을 유지키 위해 학업성취의 일정 수준 도달을 한다고 유추해 볼 수 있다.

따라서 개인 특성의 학업성취 수준 차이를 종합해 보면, 교사 수업에 대한 긍정적인 태도와 열의가 학업성취 수준 향상을 가져올 수 있으며, 이는 학습동기에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 또한 개인의 다양한 개성이 존중되며 이를 표현하기 시작하는 초등 고학년에서 학생의 학습에 대한 성취목적지향과 경향을 이해하는 것이 초등 고학년 담임 및 교사의 역할 중 하나이며 이에 대한 학부모 이해와 상담·연수 프로그램 운영이 활성화 되어야 할 것이다.

둘째, 학업성취 수준 간의 가정환경 차이를 살펴보면, 부모 교육관의 과정지향 요인은 유의한 차이를 나타내었으나 성과지향 요인은 차이가 나타나지 않았다. 과정지향 요인에서는 학업성취 도달수준이 높게, 성과지향은 두 수준의 평균 점수는 차이가 나타나지 않았다. 이는 기존 선행연구(안도희, 유지현, 2008)연구결과를 부분적으로 지지하여 주는 것이다. 부모 양육방법 요인의 갈등 요인을 제외한 나머지 요인들(친밀성, 지지, 감독, 의사소통, 승인) 모두 학업성취 도달 수준이 미도달 수준에 비해 평균 점수가 높게 나타났다.

이는 감독, 친밀성, 지지, 의사소통과 같은 가정환경 요인이 학업성취 수준 간에 유의한 차이를 보고한 몇몇 연구 결과(Baker, Bridger, & Evans, 1998; McCall, Beach, & Lau, 2000)와 일치하였다.

따라서 결과보다는 과정을 강조하는 교육관과 적절한 감독과 함께 자녀와의 충분한 의사소통 속에서 교우관계와 자녀의 선택을 존중하고 수용하는 것은 학업성취에 매우 유의함을 알 수 있다. 부모 중심적이고 성과를 우선시하는 부모 교육관의 자녀들은 학습활동 시 스트레스가 심화된다는(이윤미, 2005)의 연구결과를 지지하는 것이다.

끝으로, 학업성취 수준 간의 학교환경 변인 차이를 살펴보았다. 먼저 학업성취의 또래 관계 요인 차이를 살펴보면, 또래들의 학문적 지지와 개인적 지지는 학업성취 도달 수준이 미도달 수준에 비해 높은 평균 점수를 보였으나, 학교 소외감은 학업성취 수준 간 유의한 차이를 보이지 않았다. 이는 또래 관계의 정서적 지지가 학업성취에 긍정적인 영향을 줄 수 있다(김용길, 2007; 장춘미, 1991; 정병삼, 2012; 조항 2004)는 연구결과들을 지지한다고 할 수 있다.

교수-학습에서는 교사 배려와 통제가 학업성취 도달 수준 학생이 미도달 수준 학생에 비해 높은 평균 점수를 보이며 유의한 차이를 나타내었다. 이는 학생-교사관계가 민주적이고 수용적일 때 학생의 학업성취가 향상될 수 있다(이현철, 정시영, 최성보 2015)는 연구결과를 지지하는 것이다. 이에 부수적으로 과제 복잡한 문제의 해결에서 얻는 성취감이 학업성취 수준 간에 더욱 차이를 보이게 한다고 유추할 수 있다.

이러한 결과는 학업에 관련된 말과 행동인 학문적 지지는 학업성

취 두 수준(도달, 미도달)간 모두에게 긍정적 피드백 작용을 가져올 수 있으며, 우정과 관련된 개인적 지지와 학교 소외감에서 학교생활을 원만하게 또는 적극적으로 참여하는 학생의 학업성취 수준이 높다는 것을 알 수 있다. 이는 초등학생과 중학생을 대상으로 사회적 지지가 학업성취에 정적 영향을 미친다는 연구결과(소연희, 2008)를 지지하는 것이다.

또한 교사의 배려 요인은 학업성취 수준 간 높은 차이를 보였는데 이는 학업성취 도달 수준이 우수한 학생일수록 교사의 통제를 긍정적으로 수용하고 학교생활에 적응이 우수하며, 이는 교사의 통제와도 연관될 수 있음을 추측할 수 있으며, 민주형 교사가 학급운영과 수업에서 학생과 긍정적 상호작용을 이루어 나갈 때, 더욱 향상된 학업성취 결과를 얻을 수 있음을 알 수 있었다.

다. 개인 특성, 가정환경, 학교환경이 학업성취에 미치는 영향

개인 특성, 가정환경, 학교환경의 변인들의 각 요인들이 학업성취에 얼마나 영향을 주는지를 살펴보았다.

첫째, 개인 특성의 교사에 대한 태도, 동기 및 자기조절, 숙달접근목적, 수행접근목적 요인들이 학업성취 예측에 정적영향을 미치며, 숙달회피목적 요인이 부적 영향을 미친다고 나타났다.

이는 교사와 학생의 소통 및 적극적 참여 수업과 관련된 연구결과(송호순, 2002; 최정희, 2004)를 지지하는 것이며, 학습자가 학습활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 행동적 의지를 고취시키는 교사의 능력과 학생의견에 대한 긍정적 수용이 학업성취에 정적 영향을

미칠 수 있다는 것을 알 수 있다.

이러한 학생의 교사의 학생에 대한 세심한 수업참여 유도과 지도는 학업성취뿐 아니라 학습의지와 동기부여에 매우 정적 영향을 미치며, 이는 학업성취에 교사와 학생의 관계가 많은 영향을 미친다(김경식, 이현철, 2010)는 연구결과와 일치한다.

둘째, 가정환경 변인의 하위요인들 중에는 부모 교육관은 영향을 미치지 않으나 부모의 양육방법에서 지지, 감독, 의사소통 요인이 초등학생의 학업성취에 유의한 영향을 미치며, 갈등 요인은 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 과정지향 부모 교육관이 학업성취에 정적인 영향을 미친다는 선행연구(구병두, 1996; 김옥분, 2010; 김은하, 2004)결과와는 다르며, 부모 양육방법에서 갈등이 학업성취에 부적 영향을 준다는 이윤미(2005)의 연구결과와는 일치하였다.

이러한 결과는 초등 고학년 학생에게는 부모의 관심과 긍정적 지원, 그리고 가족 구성원 간의 상호작용이 원활할 때 심리적 안정과 함께 학업성취에도 긍정적인 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 또한 정적 상관관계를 보인 친밀성과 승인 요인이 유의한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났는데, 이는 부모와 자녀 관계가 지켜야할 규범이나 예의 없이 친한 경우, 기준 없이 받아들이는 자녀 의견의 수용은 학업성취 뿐 아니라 인성에서도 고민 해 볼 사항이 될 수 있다.

또한 의사소통과 지지 요인의 영향을 미루어 볼 때, 대화와 결정 등에서 성숙한 성인처럼 취급되기를 원하고 부모의 지시를 비·논리적으로 비판하거나 반항하며 부모로부터 통제에서 벗어나기를 요구한다(조민희, 2010)는 초등학교 사춘기 심리연구 결과에서 초등 고학년의 부모의 자녀와의 대화법에 대한 연구가 체계적으로 필요

함을 다시 한 번 확인할 수 있었다.

셋째, 학교환경의 요인은 개인적 지지, 자율성 부여 요인이 학업성취에 유의한 영향을, 학교 소외감과 과제 복잡성 요인이 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이는 교실 내 교사 및 학생들 간의 상호작용이 학업성취의 중요한 예측변인으로 밝힌 선행연구들(김선숙, 고미선, 2007; 전훈, 조형대, 조현진, 2010)과 학교에서 학생이 이해하고 인정할 수 학교생활 즉, 학생 주도적 활동 등으로 교사가 지도(주동범, 2012)를 한다면 학업성취에 정적 영향을 미친다는 연구결과와 일치한다. 또한 또래 관계에서 개인적 지지 및 활동이 많을 경우, 학업성취 향상에 정적 영향을 준다(Steinberg, 1995)는 연구결과를 지지 하는 것이다.

이러한 결과는 교실 이동이 중등에 비해 적으며, 상대적으로 학급 내 학습활동이 많은 초등에서 또래 관계는 교사와의 상호작용만큼 학생의 학업성취에 중요한 요인으로 영향을 줄 수 있음을 보여준다.

이상의 선행연구와 논의한 결론을 정리하여 교육주체들의 학업성취에 대한 인식변화와 교육효과를 향상시키기 위한 교육방안을 아래와 같이 제안하고자 한다.

첫째, 학생의 개인 특성을 고려한 교사-학생 관계 개선과 학습동기 지도이다. 이를 위해 교사가 학생의 성향을 판단할 수 있는 상담 프로그램과 진로와 연계된 교육과정 개발이 필요하다. 본 연구에서 알 수 있듯이 초등학교 생활에서 가장 비중을 많이 차지하는 것은 담임교사 및 지도교사에 대한 학생의 인식과 태도이다. 학생에게 일반적인 지식 및 정보의 지도자 뿐 아니라 다른 학교급에 비해 성숙된 초등학생에게 교사는 부모의 또 하나의 성장 롤모델이 될 수

있다. 또한 학생의 성취목적지향을 파악한 진로 프로그램과의 연계 수업이다. 학생 개개인 나름의 성격과 이에 따른 학습동기 및 목적 가치, 자기조절 능력 역시 개별마다 다르다. 교사는 단체·개인 상담·지도프로그램을 통하여 학생이 학업에 임하는 분명한 자기의식과 그 발전과정에서 발생할 수 있는 어려움을 조절해 나갈 수 있는 능력을 키워주어야 한다. 늘 만족된 학업성취와 우수한 결과를 얻을 순 없다. 다소 만족스럽지 않더라도 자신 스스로를 점검하고 나아갈 수 있는 능력의 신장이 필요한 것이다.

둘째, 자녀와의 충실한 상호교류를 통해 학습과정을 지지·감독하는 부모 양육방법이다. 이를 위해 학부모에게 자녀 간 양육·대화법 연수와 학습과정과 중간 결과를 확인할 수 있는 정보의 제공이 필요하다. 본 연구뿐 아니라 타 연구에서도 부모의 교육관은 학업성취에 유의한 영향을 미치지 못하거나, 과정중심의 부모 교육관만이 학업성취에 유의한 상관·영향을 보였다. 학습활동에 대한 지지와 자녀의견을 수용한 감독을 통해 부모-자녀관계를 개선하고 서로가 희망하는 학업성취 목적을 수시로 확인하여 안정된 학습습관을 유지하는 것이다. 이는 미래의 다양한 생활모습과 직업을 기대하는 자녀들에게 보다 발전된 학습동기와 생활 만족도를 가질 수 있게 하며 학업성취 향상에도 도움을 줄 것이다.

셋째, 또래 관계 강화와 학업성취감 향상을 위한 교육과정 개발이다. 이를 위해 학생 또래 간에 사회적 지지도를 높일 수 있는 수업 개발과 프로젝트·모둠, 장기 프로젝트 과제 계획과 운영이 필요하다. 학습과정 중 교사에게 듣는 칭찬뿐 아니라 또래에게 듣는 학문적 지지와 긍정적 피드백은 학생의 학습동기와 성취감을 더욱 증가

시키고 이는 학업성취에 정적 영향을 미친다. 또한 학생이 수업의 흐름을 조절하는 자율성이 부여된 수업보다 학생 중심의 교육과정으로 학업성취감을 가질 수 있는 다양한 과제 제시와 계획을 세워 해결하는 프로젝트 및 모둠 과제를 통해 학습능력신장과 인성교육과 연계한 학업성취 프로그램을 운영하는 것이다. 이는 사춘기가 시작되는 초등학교 고학년 학생들에게 또래와의 동질감과 긍정적 관계유지가 학업성취를 위한 밑거름이 될 수 있으며 교육환경이 변하는 중등학교의 생활적응에도 많은 도움을 줄 것이다.

3. 제언

본 연구의 논의 및 결론을 토대로 후속 연구를 위한 제언을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 부산 지역으로 제한된 초등학교 고학년 학생을 대상으로 연구한 결과이기에 이를 일반화하기에는 제한점이 있기에 후속 연구에서는 농·어촌 및 다른 지역성을 감안하여 표집한다면 보다 더 신뢰성 있고 일반화 할 수 있는 결과를 얻을 수 있을 것이다.

둘째, 정의적 특성을 중심으로 한 본 연구에서 개인 생활만족도, 가정배경, 학교의 물리적 환경 요인 등을 비교 분석하여 살펴 볼 필요가 있을 것이다. 다양하고 늘어난 교과시간과 사교육 활동 등으로 자율성이 부족한 최근의 초등학생 생활과 이런 생활에 더욱 많은 영향을 미치고 있는 부모의 학력과 사회·경제적 지위, 그리고 학생들이 학습하고 활동하는 학교의 물리적 환경 요인은 학습자의 행동

이나 사고뿐 아니라 학업성취에도 영향을 주고 있다. 이러한 요인에 대한 세부적인 정보는 교육 3주체자(학생, 교사, 학부모)에게 학업성취 수준 향상과 함께 체계적인 교육계획 수립과 학습만족도를 높일 수 있게 도움을 줄 것이다.

셋째, 교사에 대한 태도, 교사 배려·통제가 학업성취 수준 간 특성을 설명하는 데 중요한 요인으로 밝혀졌으나, 이에 대한 연구는 아직 미흡한 실정이다. 교사들의 민주적인 태도와 학생과의 긍정적인 관계는 학업성취 미도달 수준 학생을 도달 수준 학생으로 전환에 도움이 되고 교사의 행동이 학생의 동기, 자기효능감, 성취에 긍정적(Baum, Renzulli, 1995)임을 고려할 때 향후 학교와 교사의 역할에 대한 심도 있는 연구가 요구된다 하겠다.

넷째, 본 연구는 학생이 지각하는 자기 보고식 검사로 교사와 부모, 또래 관계를 연구에 반영하였다. 이는 학생이 지각한 각 대상과의 관계가 실제로 제공 받은 학업성취정보 보다 일반생활이나 학교 적응을 예언하는데 더 중요하다고 할 수 있다(성소연, 2013). 또한 학업성취 각 수준의 부모들의 교육관, 양육방법에서 독특한 특성이 있음을 보고한 선행연구들(윤석진, 2008; 최효순 2002)을 토대로 볼 때, 학생지각과 제 3자가 관찰한 자료 간의 차이가 존재하는지에 대한 추후 연구가 필요할 것으로 생각된다. 또한 학업성취 수준을 부산지역 초등학교 각 연구 대상학교의 지필평가 기준을 중심으로 백분위하여 도달과 미도달 수준으로 분류하였으나, 보다 실질적이고 신뢰성 높은 학업성취 수준과 차이를 살펴볼 필요가 있을 것이다.

끝으로, 본 연구는 초등학생의 개인 특성과 가정환경, 학교환경의 많은 잠재변인을 고려하였으나, 이들이 세부적으로 구체적으로 어떠

한 과정을 통해 학업성취 수준에 영향을 미치는지는 밝히는 데 한계가 있었다. 이에 추후 연구에서는 세부적으로 하위 변인들을 나누어서 학업성취 수준과의 관계를 밝힐 필요가 있다.



참 고 문 헌

- 강정원(2002). 교사가 지각한 교장 수업지도성과 학생 학업성취도와
의 관계구조. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 고영희(2013). 초등학교 고학년의 사춘기 초기 적응을 위한 교육과
정기준 개발 연구. 고려대학교 석사학위논문.
- 곽수란(2007). 중학교 내적 과정변인의 인과관계를 통한 학교효과
분석. **교육학연구**, 45(2), 1-29.
- 교육부(2013). **인성교육 강화 기본계획**. 서울 : 교육부.
- 구방순(2007). 가정환경과 학업성취의 연관성에 관한연구. 단국대학교
석사학위논문.
- 구병두(1996). **학업성취 관련변인**. 서울 : 양서원.
- 김경근(2005). 한국사회 교육격차의 실태 및 결정요인. **교육사회학
연구**, 15(3), 1-27.
- 김경식, 이현철(2010) 사회적 자본으로서 부모, 교사, 교우 관계와 학
업성취 간의 종단적 관계분석. **중등교육연구**, 58(1), 203-225.
- 김경식, 이현철(2012). 한국 청소년들의 진로성숙도에 대한 학교진로교
육의 효과-한국교육고용패널(KEEP)과 한국청소년패널(KYPS)
분석을 중심으로. **중등교육연구**, 60(4), 1079-1103.
- 김경희, 김완수, 최인봉, 상경아, 김희경, 신진아, 김준엽, 손원숙
(2013). **국가수준 학업성취도 평가에 나타난 우리나라 학력
향상의 특성 분석**. 서울 : 한국교육과정평가원.

- 김광혁(2008). 가족소득의 변화가 아동의 학업성취 변화에 영향을 미치는 과정연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 김국현(2016). 초등학교 고학년 학생의 학업성취가 진로성숙에 미치는 영향: 자아존중감의 매개효과. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김근아(2010). 충동성, 부모양육태도, 생활습관, 자기조절 학습능력, 학습동기가 초등학생 학업성취에 미치는 영향. 연세대학교 석사학위논문.
- 김근진, 이현철 (2015). 교사-학생관계의 변화가 중학생의 학업성취도 향상에 미치는 영향 : 패널자료분석(panel data analysis)을 사용하여. **교사교육연구**, 54(1), 59-73.
- 김명숙(1994). 아동의 사회적 지지와 부적응과의 관계. 숙명여자대학교, 박사학위논문.
- 김민성, 엄채윤, 박은정(2009). 중학생이 인식하는 ‘배려하는 교사’의 특성 및 유형 분석. **한국교원교육연구**, 26(2), 145-173.
- 김민정(2004). 아동이 지각한 부모의 양육태도와 자기효능감 및 스트레스 대처행동간의 관계. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 김선숙, 고미선(2007). 청소년의 학업성취 변화에 영향을 주는 요인: 잠재성장모형을 적용하여. **한국청소년연구**, 18(3), 5-29.
- 김성근(2009). 중·고등학생용 또래관계 검사 개발 및 타당화. 경성대학교 석사학위논문.
- 김소영(2010). 학생특성과 학교특성이 초등학생 영어 성취도에 미치는 영향: 다층자료 분석모형 이용. **한국열린교육학회**, 18(2), 97-119.

- 김수희(1996). 학년과 성별에 따른 정의적 특성의 분석. 대구효성 카톨릭대학교 석사학위논문.
- 김승기(2002). 부모의 양육태도와 자기조정학습이 학업성취도에 미치는 영향에 관한 연구. 제주대학교 석사학위논문.
- 김신아(2013). 부모와 교사의 지원 및 성취압력이 학생의 자기결정성 동기에 미치는 영향; 학업성취집단 간 차이를 중심으로. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김신일(2003). **교육사회학**. 서울 : 교육과학사.
- 김영미(2006). 중학생의 학교생활적응과 학업성취에 관한 연구- 서울시 강서구 교육복지투자우선지역을 중심으로-. 고려대학교 석사학위논문.
- 김영봉, 최철용, 강병재, 박혜경, 김혜진(2007). **교육심리학**. 경기도 고양시 : 서현사.
- 김영우(2001). 학업성취에 영향을 주는 가정환경과 자아개념에 관한 연구. 조선대학교 석사학위논문.
- 김영희(2002). 아동기 자녀의 학업성취에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. **한국생활과학회**, 11(4), 357-365.
- 김옥분(2010). 청소년의 학문적 미성취에 영향을 미치는 개인, 학교 및 가정환경 특성 탐색. 중앙대학교 박사학위논문.
- 김용길(2007). 또래교수가 수학학습 부진아의 학업성취도와 학습태도에 미치는 효과. 전남대학교 석사학위논문.
- 김윤주(2010). 영재아동과 일반아동의 양육특성. 울산대학교 석사학위논문.
- 김은실, 최혜선(2008). **한국인의 자녀교육관 연구**. 서울 : 육아정책

개발센터.

김은영(2006). 지각된 부모양육태도, 아동의 성취목적 및 자기조절학습과 학업성취의 관계. 경남대학교 석사학위논문.

김은하(2004). 부모의 양육태도와 통제소재, 자기효능감 및 학업성취도간의 관계. 서남대학교 석사학위논문.

김일혁(2005). 어머니의 교육수준과 직업유무에 따른 자녀의 학업성취. **한국교육개발원**, 33(4), 227-254

김재철(2004). 가정환경, 학습태도, 수학성적 및 수학에 대한 태도간의 관계. **교육심리연구**, 18(3), 1-22.

김지아, 황숙영(2005). 초·중·고등학생의 학업성취에 영향을 주는 변인탐색, **한국교육심리학회**, 19(4), 1199-1217.

김진규(2002). **교육과정과 교육평가**. 서울 : 동문사.

김필식(1986). 가정환경변인에 따른 자녀의 문제행동 연구. 고려대학교 석사학위논문.

김현주(2015). 부모의 양육태도와 학교생활적응의 관계에서 또래애착과 자아존중감의 매개효과. 진주교육대학교 석사학위논문.

김현주, 이병훈(2007). 자녀의 학업성취에 미치는 가족배경, 사회자본 및 문화자본의 영향. **한국인구학**, 30(1), 125-148.

김혜경(2009). 부모의 양육태도와 아동의 자아존중감, 생활만족도 및 학업성취도와의 관계 연구. 한신대학교 석사학위논문.

김혜진(2006). 초등학생이 지각한 담임교사의 지지와 학업성취도 및 교우관계와의 연관성 분석. 연세대학교 석사학위논문.

남기창(2001). 초등학생의 정의적 특성과 학업성취와의 관계. 순천대학교 석사학위논문.

- 남지연(2006). 자기효능감, 목표지향성, 자기조절학습전략 및 학업성취와의 관계. 전남대학교 석사학위논문.
- 도지연(2010). 학업성취별 초등학교 6학년 학생이 지각하는 교사의 훈육유형에 따른 학교적응의 차이. 경인교육대학교 석사학위논문.
- 류관열, 엄우용, 최성열(2010). 중·고등학생의 학업적 자기효능감, 타인기대와 학업성취도 관계에서 자기조절학습전략의 효과. **한국교육심리학회**, 24(3), 661-685.
- 류지현, 임지현(2007). 초등학생의 자기결정성 동기요인이 인지전략과 학업성취에 미치는 인과관계의 검증. **교과교육학연구**, 12(1), 219-238.
- 마성옥(2011). 고등학생이 지각한 학업적 자기효능감과 학업성취와의 관계-자기주도적 학습능력의 조절효과-. 명지대학교 석사학위논문.
- 문은식, 김충희(2002). 청소년의 학교생활 적응행동에 영향을 미치는 사회·심리적 변인들의 구조적 분석. **한국교육심리학회**, 16(2), 219-241.
- 박교원(1997). 초등학교 학급풍토와 아동의 학구적 자아개념·학습태도와의 관계, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 박서연, 정영숙 (2010). 어머니의 학업성취압력과 아동의 학업스트레스 및 내재화문제와의 관계에서 아동의 자아탄력성과 사회적지지의 조절효과. **한국심리학회지Ⅰ: 발달**, 23(1), 17-32.
- 박선심(2004). 중학생이 지각한 담임교사-학생관계에 따른 학습동기 및 학업성취도. 경희대학교 석사학위논문.

- 박선희(2009). 부모갈등과 자녀의 교우관계 : 갈등해결전략, 또래관계기술, 상황오해석의 매개효과. 경남대학교 석사학위논문.
- 박수희, 노영순(2011). 자아개념과 태도 및 학습습관이 수학학업성적에 미치는 영향. **한국학교수학회논문집**, 14(2), 199-213.
- 박영신, 김의철(2013). **한국인의 성취의식: 토착심리탐구**. 서울 : 교육과학사.
- 박영신, 김의철, 김영희(2007). 한국 청소년의 일탈행동 형성과정에 대한 종단 분석: 심리적, 관계적, 그리고 사회적 접근. **한국심리학회지 : 사회문제**, 13(1), 1-41.
- 박영신, 김의철, 정갑순(2004). 한국청소년의 부모자녀관계와 성취에 대한 종단연구: 자기효능감과 성취동기를 중심으로, **한국심리학회지 : 사회문제**, 10(3), 37-59.
- 박영신, 김의철, 정갑순, 권혁호, 이상미, 양계민(2000). 초, 중, 고등학생의 생활만족도 차이와 형성 및 영향, **한국심리학회지 : 건강**5(1), 94-118.
- 박영신, 김의철, 탁수연(2002). IMF시대 이후 한국 학생과 성인의 성공에 대한 의식 : 토착심리학적 분석. **한국심리학회지 : 사회문제**, 8(1), 103-139.
- 박영희(2013). 선행학습이 학업성취도와 학습된 무기력에 미치는 영향에 관한 연구. 서울교육대학교 석사학위논문.
- 박외자(2010). 청소년이 인식하는 부모의 학습관여태도가 진로포부에 미치는 영향. 대구대학교 박사학위논문.
- 박지현, 임해미, 김수진(2013). 국내·국제 학업성취도 평가 연계를 통한 학교급별 수학 성취 특성 분석. **교육평가연구**, 28(5),

1015-1036.

박진옥(2006). 성취목표, 학습양식, 심리적 안녕감 및 학업성취와의 관계. 한양대학교 석사학위논문.

박창경(1999). 교육환경과 학업성취도에 관한 연구: 결혼 만족도 및 양육태도가 학업성취도에 미치는 영향. 수원대학교 석사학위논문.

박홍원(2016). 일반고 학생의 학업성취와 정의적 특성에 관한 연구. 세종대학교 박사학위논문.

반재천, 신선희(2011). 다수준 맥락변인이 학업성취도에 영향에 미치는 효과 추이 분석 : 2003-2009년 국가수준 학업성취도 평가를 중심으로. **교육평가연구**, 24(3), 685-712.

변민경(2013). 의미 있는 타인이 중학생의 교육포부에 미치는 영향. 한양대학교 석사학위논문.

변수용, 김경근(2008). 부모의 교육적 관여가 학업성취 미치는 영향; 가정배경의 영향을 중심으로. **교육사회학연구**, 25(1), 105-128.

변수용, 황여정, 김경근 (2011). 방과후학교 참여가 학업성취에 미치는 영향. **교육사회학연구**, 21(2), 57-85.

서미경(2006). 담임교사의 리더십 유형이 중학생의 학습태도와 학업성취에 미치는 영향. 경남대학교 석사학위논문.

석임복(2007). 학습몰입의 구조 : 척도, 성격, 조건, 관여. 경북대학교 박사학위논문.

성미송, 박영석(2005). 조직 장면에서 2×2 성취 목표 모형의 타당화 연구. **한국심리학회**, 18(1), 97-117.

성소연(2013). 학급급별 가정환경, 학교환경 및 자기조절학습과 학업

- 성취도간의 구조적 관계. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 성태제(2002). **현대교육평가**. 서울 : 학지사.
- 소연희(2008). 학교급별에 따른 지각된 사회적 지지, 학업적 자기효
능감 및 성취동기 및 학업성취도와의 관계 : 경로모형을 중심
으로. **아동교육**, 17(2), 49-64.
- 손 영, 김성일(2005). 또래교수 집단구성 방식이 학업성취도와 교과
흥미에 미치는 영향. **교육심리연구**, 19(3), 595-613.
- 손충기, 손계정(2011). 영어 학습동기와 학습전략이 영어 학업성취에
미치는 효과. **교육종합연구**, 9(2), 1-21.
- 송미영 외(2011). 학교교육 개선을 위한 학생의 학업성취수준 결정
요인 분석. **교육평가연구**, 24(2), 261-289.
- 송영혜(2007). **또래관계 : 진단과 치료**. 서울: 집문당.
- 송인섭(2006). **현장적용을 위한 자기주도적 학습**. 서울: 학지사.
- 송호순(2002). 담임교사의 변혁적 지도성과 학생들의 학습태도와의
관계. 고려대학교 석사학위논문.
- 신혜숙, 김준엽, 민병철, 오유미(2015). 부모의 학업우선교육관이 초
등학생의 방과후학교 참여를 매개로 학교행복과 공동체의식
에 미치는 영향. **한국청소년정책연구원**, 26(3), 221-246.
- 심정애(2005). 가정환경과 자아개념 및 학습동기와의 관계. 건국대학
교 석사학위논문.
- 안도희, 김옥분(2007). 학문적 미도달 중학생들의 학업관련 특징 :
학업성적, 학업 관련 태도, 지적 능력에 대한 신념, 학습전략
을 중심으로. **교육심리연구**, 21(3), 723-745.
- 안도희, 김옥분(2008). 중학생의 가정의 심리적 환경, 지적 능력에 대

한 신념 및 학업성취 간의 관계. **교육학연구**, 46(2), 07-126.

안도희, 김지아, 황숙영(2005). 초·중·고등학생의 학업성취에 영향을 주는 변인탐색. **한국교육심리학회**, 19(4), 1199-1217.

안도희, 유지현(2008). 초·중·고등학생의 지적 능력에 대한 신념에 영향을 미치는 환경적 특성 변인 탐색. **교육학연구**, 46(1), 173-202.

양명희, 오종철(2006). 성취목표지향성과 자기조절학습과 관련성 검토. **한국교육심리학회**, 20(3), 745-764.

양민석, 정동욱(2015). 아침식사가 학업성취에 미치는 영향 분석. **교육행정학연구**, 33(2), 27-54.

양애경(2007). 감성지능, 학습동기, 학습스트레스 및 자기주도학습이 학업성취도에 미치는 영향. **홍익대학교 박사학위논문**.

양윤정(1997). 학업성취도에 영향을 미치는 부모의 양태도와 내외 통제성에 관한 연구. **한국외국어대학교 석사학위논문**.

원진욱(2005). 초등학생이 지각한 교사유형과 학교생활 만족도의 관계. **이화여자대학교 석사학위논문**.

원효현, 이원석(2013). 학교급에 따른 학업성취에 대한 성취목표 및 자기조절학습의 역할. **교육평가연구**, 26(5), 1143-1164.

유민(2012). 가정환경의 과정변인에 따른 초등학생의 학업성취도 차이 연구. **대진대학교 석사학위논문**.

유지현, 장경문(2007). 중학생이 지각한 부모양육태도, 학업적 자율감, 학업성적과의 관계. **학습장애연구**, 4(1), 117-133.

유지훈(2001). 성취목표와 사회적 지지가 학업 스트레스 및 수행에 미치는 영향. **한양대학교 석사학위논문**.

윤경희(2001). 학업성취결정 모형의 종단적 분석. **교육이론과 실천**,

11(1). 137-162.

윤미선(2003). 사고양식에 따른 학습동기 및 교과흥미도가 학업성취도에 미치는 영향. 고려대학교 박사학위논문.

윤민선, 김성일(2004). 중·고생의 학업성취 결정요인으로서 사고양식, 학습동기, 교과흥미, 학습 전략 간의 관계모형. **한국교육심리학회**, 18(2), 161-180.

윤석진(2008). 부모의 양육태도와 자기조절학습전략 및 학업성취의 관계. 전북대학교 석사학위논문.

윤선화(2006). 성격 특성에 따른 문제중심수업이 학습태도 및 학업성취에 미치는 효과. 한국교원대학교 석사학위논문.

윤지현(2004). 혼자 노는 아동의 또래상호작용 향상 프로그램 효과. 대구대학교 박사학위논문.

이강현(2007) 초등학생들의 또래관계에 영향을 미치는 변인들에 관한 연구. 숭실대학교 석사학위논문.

이경애(2012). 초등학생이 지각하는 부모양육태도 및 학습전략이 학업성취에 미치는 영향. 건국대학교 석사학위논문.

이경화, 정혜영(2006). 아동의 학업성취 관련변인의 인과적 구조분석. **아동학회지**, 27(3), 271-284.

이귀숙, 정종희, 정현희(2009). 부모의 성취압력이 중학생의 시험불안에 미치는 영향. **한국심리학회지 학교**, 6(3), 377-393.

이기은(1993). 어머니의 양육태도와 아동의 학업성적과의 관계연구. 수원대학교 석사학위논문.

이문희, 은혁기(20104). 초등학교 고학년 학생의 자기인식, 타인인식이 주관적 안녕감에 미치는 영향. **초등교육연구**, 25(2), 423-437.

- 이미경(2002). 학교환경요인이 청소년비행에 미치는 영향에 관한 연구. 동아대학교 석사학위논문.
- 이소라(2008). 학업성취도에 따른 어머니의 양육태도의 차이분석. 춘천교육대학교 석사학위논문.
- 이숙정(2006). 중·고생의 교사신뢰와 자아존중감, 학습동기, 학업성취 및 학급풍토간의 관계모형 검증. **한국교육심리학회**, 20(1), 197-218.
- 이승구, 박승희(2011). 수학과 학급차원 또래교수가 초등 통합학급 학생들의 수학학습태도와 수학 학업성취도에 미치는 영향. **초등교육연구**, 24(3), 297-314.
- 이승미(2004). 사회·경제적 지위와 어머니의 사회적 지지, 양육효능감 및 자녀 성취에 대한 기대. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이신규(2010). 초등학생의 학업성취도에 영향을 미치는 개인적·환경적 변인. 부경대학교 석사학위논문.
- 이영주(2012). 초·중·고등학교 학생들이 영어 학업성취도에 영향을 미치는 학생 관련변인 분석. **영어교육**, 67(2), 393-415.
- 이유정(2010). 전환기 학생들의 학업동기와 학업성취에 영향을 끼치는 요인 탐색: 개인, 학교 및 가정의 성취목적을 중심으로. 중앙대학교 석사학위논문.
- 이윤경(2015). 학업성취수준별 인간관계와 심리특성의 차이: 초등학생을 중심으로. 인하대학교 석사학위논문.
- 이윤미(2005). 어머니의 자녀교육관과 양육태도가 자녀의 스트레스에 미치는 영향. 중앙대학교 석사학위논문.
- 이은희(2008) 담임교사의 지도성 유형이 아동의 학업적 자아개념과

- 학업성취에 미치는 영향. 성산대학교 석사학위논문.
- 이인호, 김경주, 이상일, 이정우, 서민철, 조윤동, 이광상, 김현경, 배주경, 황필아, 심재호, 이기영, 이봉우, 정기문(2014). **2014년 국가수준 학업성취도 평가 출제 연구**. 한국교육과정평가원 연구보고서. RRE 2014-5-1.
- 이정희(2004). 교사 행동에 대한 학생의 지각과 자아존중감 · 학업성취와의 관계. 춘천대학교 석사학위논문.
- 이종욱, 박병기(2005). 2x2 성취목표지향성 척도의 개발 및 타당화. **한국교육심리학회**, 19(1), 327-352.
- 이종욱, 박병기(2007). 성취목표지향성 개념의 재분화. **한국교육심리학회**, 21(1), 105-127.
- 이종희, 김기연, 김수진(2011). 수학 학업성취도가 높은 국가의 수학 정의적 영역 요인 분석 및 측정 동일성 검증. **학교수학**, 13(2), 307-321.
- 이주일(2005). **SPSS를 활용한 심리연구 분석**. 서울 : 시그마프레스.
- 이주현(2004). 과외학습과 부모양육태도가 학업스트레스, 학습태도, 학업성취에 미치는 영향. 한양대학교 석사학위논문.
- 이지민(2008). 담임교사의 사회적 지지도와 초등학생의 학업성취도 및 자기효능감 간의 관계. 창원대학교 석사학위논문.
- 이평화(2012). 지각된 부모의 양육태도가 자녀의 진로의식, 학업성취, 행복감에 미치는 효과. 한신대학교 석사학위논문.
- 이현숙, 신진아, 김경희(2013). 다층 구조방정식모형을 활용한 교육 맥락변인과 학업성취도의 관계분석. **교육평가연구**, 26(2),

477-506.

이현철, 정시영, 최성보(2015). 초·중학생의 교사관계 인식의 종단적 변화 양상과 예측요인. **교육문화연구**, 21(3), 57-82.

이혜란(2008). 초등학생이 지각한 어머니의 양육태도와 성취동기 및 자기주도적 학습능력과의 관계. 충북대학교 석사학위논문.

임다영(2013). 청소년의 열망과 주관적 안녕감, 학업성취 및 부모의 자녀양육 특성 간의 관계. 중앙대학교 석사학위논문.

임성택, 김나연, 주동범(2010). 초등학생이 지각한 부모의 양육태도와 교사관계 및 교유관계의 관련성. **한국교원교육학회**, 27(3), 23-42.

임정란(2006). 남녀고등학생의 귀인성향 및 학습태도와 학업성취도의 관계 연구. 강원대학교 석사학위논문.

임현정, 김양분(2012). 교사 및 교수·학습활동 요인이 학업성취수준 도달에 미치는 차별적 효과. **교육평가연구**, 25(1), 1-21.

장춘미(1991). 청소년의 대인문제 해결력 및 학업성취도와 또래집단 수용도 간의 관계. 서울여자대학교 석사학위논문.

전경진(2007). 학습자의 정의적 특성에 따른 성취압력과 학업성취의 관계 : 학업동기, 학습태도, 학업적 자아개념을 중심으로. 성산효원대학교 석사학위논문.

전윤미(2006). 가정환경에 따른 자아존중감 및 학업성취도의 차이 : 중학교 여학생 중심으로. 숙명여자대학교 석사학위논문.

전훈, 조형대, 조현진(2010). 자기조절학습과 수학성취도간 관계에서 사회심리적 환경의 매개효과 : 종단연구를 중심으로. **청소년학연구**, 17(5), 171-192.

- 정범모, 이성진(1995). **학업성취요인**. 서울 : 교육출판사.
- 정병삼(2012). 부모, 교사, 친구관계에서 지각하는 지지가 초기 청소년들의 학업성취에 미치는 종단적 효과. **한국청소년연구**, 23(2), 131-159.
- 정순자(2010). 초등학교 학생의 학업성취수준별 학업성취 결정요인, 단국대학교 박사학위논문.
- 정원식(1989). **교육환경론**. 서울 : 교육출판사.
- 정윤아(2013). 유아교육기관 유형에 따른 어머니의 자녀교육관, 취학 준비 및 양육신념의 차이. 경희대학교 석사학위논문.
- 조규환(2006). 수학과 교육과정 내용조직에 따른 초·중등학생들의 수학불안 및 수학자아개념, 수학태도가 수학성취도에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 6(2), 399-424.
- 조민희(2010). 초등학생의 신체적·심리사회적 사춘기 체험과 학교 적응·담임교사스트레스의 관계. 홍익대학교 석사학위논문.
- 조은아(2011). 낙관성/비관성이 대학생의 적응 및 긍정/부정 정서에 미치는 영향: 성취목표지향성의 매개효과를 중심으로. **한국청소년학회**, 18(12), 351-374.
- 조인희(2001). 아동이 지각한 학급풍토와 목표지향성 및 학업성취와의 관계, 경북대학교 석사학위논문.
- 조한익(2009). 사회적 지지와 학업성취도의 관계에서 희망의 매개효과 검증. **초등교육연구**, 22(3), 65-87.
- 조한익, 김수연(2008). 초등학생의 성취목표지향성, 정서 및 정서지능의 관계 연구. **한국교육심리학회**, 22(2), 443-460.
- 조항(2004). 중학생의 친구관계, 교사관계와 학업성취 및 일탈행동과

- 의 관계. 인하대학교 석사학위논문.
- 조혜미(2014). 초등학생의 기본심리욕구와 성취목표지향성, 학교행복감, 학업성취도의 관계. 서울여자대학교 석사학위논문.
- 주동범(1998). 학생배경과 학업성취 : 어머니의 자녀교육에의 관여가 매개하는가? **한국교육사회학회**, 8(1), 41-56.
- 주동범(2005). 중학생의 과학 학업성취도에 영향을 미치는 변인 분석. **중등교육연구**, 2(1), 1-26.
- 주동범(2012). 담임교사의 변혁적 리더십이 중학생의 자기효능감에 미치는 영향, **한국교원교육연구**, 29(2), 1-23.
- 진윤정(2009). 중학생의 인성특성이 학습태도와 학업성취에 미치는 영향. 상명대학교 석사학위논문.
- 천석우(2009). 교사 리더십에 따른 학생의 학교생활 적응과 학업성취도에 관한 연구 : 자아개념의 매개효과를 중심으로. 건양대학교 박사학위논문.
- 최경희(2006). 부모의 학업성취 압력 및 아동의 귀인 성향과 시험불안 및 학업성취의 관계. 경남대학교 석사학위논문.
- 최동렬(2004). 학생의 사회관계 친밀도와 학업성취의 관계 분석. 공주대학교 석사학위논문.
- 최선아(2011). 고등학생의 학업스트레스와 사회적 지지가 학업성취에 미치는 영향. 영남대학교 석사학위논문.
- 최정미(2014). 학업성취도 수준에 따른 초등학교 고학년의 자기결정동기와 진로성숙도의 관계, 경인교육대학교 석사학위논문.
- 최정희(2004). 교사의 변환적 지도력과 학생의 수업참여의 관계. 이화여자대학교 박사학위논문.

- 최진철(2002). 초등학교 학교관계에 관한 연구: 학교환경, 학교학습
풍토, 학업성취의 다수준 분석. 한국교원대학교 박사학위논문.
- 최효순(2002). 초기 청소년들의 진로태도 성숙과 사회환경 및 개인
변인과의 인과분석. 건국대학교 박사학위논문.
- 추상엽, 임성문(2007). 가족구조와 고등학생의 학업성취 간의 관계.
한국교육심리학회, 21(3), 497-512.
- 표경선(2006). 초등학생의 완벽주의, 성취목적, 부모 양육 태도 및
학업성취간의 관계 모형 탐색. 중앙대학교 석사학위논문.
- 한국교육과정평가원(2011). 국가수준 학업성취도 평가와 대학수학능
력시험 자료 활용분석 심포지엄 : **제1주제 학교교육 성과분
석, 제4주제 학습자 특성과 학업성취**. 서울: 학지사.
- 한국교육과정평가원(2012). **PISA 2012 결과 분석을 통한 우리나라
학생들의 역량 향상 방안**. 서울 : 학지사.
- 한국교육과정평가원(2013). 2020 **한국 초·중등교육의 향방과 과
제:교육과정, 교수·학습, 교육평가**. 225-278, 서울 : 학지사.
- 한국교육과정평가원(2015). **초·중등 교육과정 총론**. 세종 : 교육부.
- 한국교육심리학회(2000). **교육심리학용어사전**. 서울 : 학지사.
- 한국청소년상담원 (2007). **2006년도 상담경향보고서**. 서울 : 한국청
소년상담원.
- 한기순, 신정아(2007). 성취영재와 미성취영재는 어떻게 다른가? 학
습전략, 동기, 능력신념, 그리고 문제해결성향의 차이분석. **영
재교육연구**, 17(1), 27-50.
- 한미영(2004). 초등학생의 배경변인과 교사효능감에 따른 자아존중
감 및 학업성취도. 전주대학교 석사학위논문.

- 한범희(1996). **학교 학습심리학**. 서울 : 도서출판 하우.
- 한유경, 김은영, 윤수경 (2011). 학교장 성별에 따른 중학교 학생의
학업성취도 차이 분석. **교육행정학연구**, 29(3), 329-350.
- 한은미(2009). 고등학생들이 지각한 담임교사의 변혁적 리더십과 학
생들의 자기효능감과의 관계. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 함병미(2004). 청소년이 지각한 학업성취결정요인에 대한 종단연구 :
인간관계와 심리행동특성을 중심으로. 인하대학교 박사학위논
문.
- 허수정(2009). 초등학생의 자기결정성 동기와 학교 적응 및 학업성
취와의 관계. 부산대학교 석사학위논문.
- 홍기인(2007). 부모의 양육태도가 초등학생의 성취동기와 학업성취
에 미치는 영향. 건국대학교 석사학위논문.
- 홍세희(2005). **이항 및 다항 로지스틱 회귀분석**. 서울 : 교육과학
사.
- 홍애순(2013). 초등학생이 지각한 사회적 지지, 학업적 자기효능감,
학교생활적응이 학교행복감 및 학업성취도에 미치는 영향. 동
아대학교 박사학위논문.
- 황매향(2009). 학업문제 유형분류의 탐색. **한국상담학회**, 10(1), 561-581.
- 황정규(1974). **학교학습 유형과 평가의 역할**. 교육총서1. 고려대학
교.
- 황지현(2005). 초등학교 아동이 지각한 부모의 양육태도와 학업성취
도와의 관계. 경인교육대학교 석사학위논문.
- 황혜자, 최윤화(2003). 부모의 양육태도가 아동의 자기효능감과 학업
성취에 미치는 영향. **동아대학교사회과학대학**, 22(1), 285-304.

- Ahmed, W., Minnaert, A., vander Werf, G., & Kuyper, H.(2010). Perceived Social Support and Early Adolescents' Achievement: The mediational Roles of Motivational Beliefs and Emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 36-46.
- Ames, C. & Archer, J (1988). Achievement Goals in Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Process. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K.(1998). Models of Underachievement Among Gifted Preadolescents: *The Role of Personal, Family, and School Factors*. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 5-15.
- Baum, S. M., Renzulli, J. S., & Hebert, t. p.(1995). Reversing Underachievement Creative Productivity as Systematic Intervention. *Gifted Child Quarterly*, 39(4), 224-235.
- Baumrind, D.(1989). *Rearing Competent Children*. In *Child Development Today and Tomorrow*. Edited by W, Damon, San Francisco: Jossey-Bass.
- Berndt, T.(1999). Friends' Influence on Students' Adjustment to School. *Educational Psychologist*, 34(1), 15-28.
- Bidwell, C. E. and J. D. Kasarda (1980). Conceptualizing and Measuring The Effects of Schools and Schooling. *American Journal of Education*, 88, 401-430.
- Brown, E. J., Heimberg, R. G., Frost, R. O., Makris, G. S., Juster, H. R., & Leung, A. W.(1999). Relationship of Perfectionism to

- Affect, Expectations, Attributions and Performance in The Classroom. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18(1), 98-120.
- Chang, J., & Le, T. N.(2005). The Influence of Parents, Peer Delinquency, and School Attitudes on Academic Achievement in Chinese, Cambodian, Laotian or Mien, and Vietnamese youth. *Crime and Delinquency*, 51(2), 238-264.
- Chen, J. J. L.(2005). Relation of Academic Support from Parents, Teacher, and Peer to Hong Kong Adolescents' Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 77-127.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L.(2001). Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals, and Achievement Outcome. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-55.
- Cooper, C. R., Grotevant, H. D., & Condon, S. M.(1983). *Individually and Connectedness in The Family as a Context for Adolescent Identity Formation and Role-taking skill. In Adolescent Development in the Family*. H. D. Grotevant, & C. R. Cooper (Eds.), San francisco: Jossey-Bas.
- Csikszentmihalyi, M., & Schneider, B.(2000). *Becoming Adult: How Teenagers Prepare for The World of Work*. NY: Basic Books.

- Dweck, C. S.(2000). "Self-theories" *Their Role in Motivation Personality, and Development*. PA: Taylor and Francis
- Ee, J., Moore, P. J., & Atputhasamy, L.(2003). High-Achieving Students: Their Motivational Goals, Self-Regulation and Achievement and Relationships to Their Teachers' Goals and Strategy-Based Instruction. *High Ability Studies*, 14(1), 23-40.
- Elliot, A. J., & Church, M. A.(1997) Ahierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(3), 549-563.
- Elliot, A. J., McGregor, H, A., & Gable, S.(1999). Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediatlional Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.
- Elliot, A., & Harackiewicz, J. M.(1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediatlional Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Eshel. Y., & Kohavi, R(2003). Perceived Classroom Control, Self-regulted Learning Strategies, and Academic Achievement. *Educational Psychology*, 23(3), 249-262.
- Esposito, c.(1999). Learning in Urban Blight: School Climate and It's Effect on The School Performance of Urban, Minority, Low-income Children. *School Psychology Reviw*, 28(3), 365-377.
- Finney, S, J., Pieper, S. L. & Barron, K, E.(2004). 2004). Examining The Psychometric Properties of The Achievement goal Questionnaire

- in a General Academic Context. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 365-382.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R.(1990). The Dimensions of Perfectionism. *Cognitive therapy and research*, 14(5), 449-468.
- Gentry, M., Gable, R. K., & Springer, P.(2000). Gifted and Nongifted Middle School Students: Are Their Attitudes Toward School Different as Measured by The New Affective Instrument, My Class Activities? *Journal for The Education of the Gifted*, 24(1), 74-96.
- Ghaith, G. M.(2002). The Relationship Between Cooperative Learning, Perception of Social Support, and Academic Achievement. *System*, 30(3), 263-273.
- Ghaith, G. M., Shaaban, K. A., & Harkous, S. A.(2007). An Investigation of The Relationship Between Forms of Positive Interdependence, Social Support, and Selected Aspects of Classroom Climate System, 35(2), 229-240.
- Goodenow, C.(1993). Classroom Belonging Among Early Adolescent Students: Relationships to Motivation and Achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Harackiewicz, J. M. Barron, K. E, Tauer, J., Carter, S., & Elliot, A. J.(2000). Short-term and Long-term Consequences of Achievement Goals: Predicting Interest and Performance over Time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330.

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J.(1997). Predictors and Consequences of Achievement Goals in The College Classroom: Maintaining Interest and Making The Grade. *Journal of Personality and social Psychology*, 73(6), 1284-1295.
- Howes, C.(1983). Patterns of Friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Hyman, R.T.(1984) Testing for Teacher Competence: The Logic, The Low and The Implication. *Journal of teacher Education*. 32(2). 15.
- Jarvinen, D. W., & Nicholls J. G.(1996). Peer Relationships and Preadolescent' Perceptions of Security in The Child-Mother Relationships. *Development psychology*, 32, 457-466.
- Johnson, D. W., & Johnson, R.(1996). *Meaningful and Manageable Assessment Through Cooperative Learning*. MN: Interaction Book Co.
- Kamins, Melissa L , Dweck, Carol S.(1999). Person Versus Process Praise and Criticism: Implications for Contingent Self-Worth and Coping. *American Psychological Association*, 35(3), 835.
- Kanevsky, L., & Keighley, T.(2003). To Produce or not to Produce? Understanding Boredom and the Honor in Underachievement. *Roeper Review*, 26(1), 20-28.
- Kawamura, K. Y., Frost, R. O., & Harmatz, M. G. (2002), The Relationship of Perceived Parenting Styles to Perfectionism.

Personality and Individual Differences, 32(2), 317–327.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbush, S.M.(1991).

Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 62(5), 1049–1065.

López, Ehly, & García-Vázquez(2002). Acculturation, Social Support and

Academic Achievement of Mexican and Mexican American High School Students: An exploratory study. *Psychology In the School*, 39(3), 245–257.

McCoach, D. B., & Siegle, D.(2001). Why try? Factors That Differentiate Underachieving Gifted Student(ERIC Document Reproduction Service NO. ED 454679).

McCoach, D. B., & Siegle, D.(2003a). The School Attitude Assessment Survey–revised: A New Instrument to Identify Academically able Students who Underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414–429.

McCall, R. B., Beach, S. R. & Lau, S.(2000). The Nature and Correlates of Underachievement Among Elementary Schoolchildren in Hong Kong. *Child Development*, 71(3), 785–801.

McGregor, H. A. , Elliot, A. J.(2001). Achievement Goals as Predictors of Achievement–Relevant Processes Prior to Task Engagement. *Journal of educational psychology*, 94(2), 381–395.

Medley, M.(1984). *Measurement – Based Evaluation of Teacher Performance*. NY: Longman. 32.

- Meece, J. L., Blumenfield, P. C., & Holye, r. H.(1988). Students' Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Middleton, M., & Midgley, C.(1997).Avoiding The Demonstration of Lack of Ability: An Underexplored Aspect of Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Murdock, T. B., Anderman, L. H., & Hodge, S. A.(2000). Middle-grade Predictors of Students? Motivation and Behavior in High School. *Journal of Adolescent Research*, 15(3), 327-351.
- Neumeister, K. L. S., & Hébert, T. P.(2003). Underachievement Versus Selective Achievement: Delving Deeper and Discovering the Difference. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(3), 221-238.
- Pintrich, P. R.(1999). *The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning*. In M. Boekaets, P. R. Rintrich, & M. Zeidner(Eds.), *Handbook of Self-regulation*(pp.451-502). NY: Academic Press.
- Pintrich, P. R.(2000a). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Powers, J. D., Bowen, G. L., & Rose, R. A.(2005). Using Social Environment Assets to Identify Intervention Strategies for Promoting School Success. *Children and Schools*, 27(3), 177-187.
- Reis, S. M., Hébert, T. P., Diaz, E. I., Maxfield, I. R., & Ratley, M.

- E.(1995). Case Studies of Talented Students Who Achieve and Underachieve in an Urban High School(*ERIC Document Reproduction Service* NO. ED 414687).
- Renshaw, P. D., & McCollum, D. G., & Schuyten, S.(2003). College Mothers' Academic Achievement Goals as Related to Their Children's Attitudes Toward Learning. *Social Psychology of Education, 6*(4), 325-347.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S.(1986). Origin and Pawns in The Classroom: Self-report and Projective Assessments of Individual Differences in Children's Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(3), 550-558.
- Sarason, B. R., Shearin, E. N., Pierce, G. R., & Sarason, I. G.(1987). Interrelations of Social Support Measures: Theoretical and Practical Applications. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 812-832.
- Seegers, G. H. J., Putten, C. M. van, & Vemeer, H. J.(2004). Effects of Causal Attributions Following Mathematics Tasks on Student Cognitions about a Subsequent Task. *The Journal of Experimental Education, 72*(4), 307-328.
- Seipel, S. J., & Apigian, C. H.(2005, July 13). Perfectionism in Students: Implications in The Instruction of Statistics. *Journal of Statistics*

- Education*, Retrieved November 20, 2005.
- Shaffer, D. R.(2000). *Social and personality development*). Boston: Thomson
- Sideridis, G. D.(2005). Goal Orientation, Academic Achievement, and Depression: Evidence in Favor of a Revised Goal Theory Framework, *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 366-375.
- Squires, D. A.(1981). *Characteristics of effective school: The importance of school processes*. ERIC. ED.
- Steinberg, L., Darling, N.E., Fletcher, A. C., Brown, (1995). Parental Monitoring and Peer Influences on Adolescent Substance Use. *American Academy of Pediatrics*, 93(6), 1060.
- Tyler. R. W(1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van De Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J., & De Muntre, a.(2004). Effects of Single-sex Versus Co-educational Classes and Schools on Gender Differences in Progress in Language and Mathematics Achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), 307-322.
- Vrugt, A., Oort, F. J., & Zeeberg, C.(2002). Goal Orientations, Perceived Self-efficacy and Study Results Amongst Beginners and Advanced Students. *The British journal of educational psychology*, 72(3). 385-398.
- Wentzel, K. R.(1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of*

educational psychology, 90(2), 202.

Wolters, C. A.(2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Student's Motivation, Cognition and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.



부 록
- 조사 및 검사 -

〈부록1〉

학업관련 태도 검사

♣ 아래 문항들은 여러분의 공부에 대한 생각을 묻고 있습니다. 평소 자신의 모습과 가장 가깝다고 생각되는 것에 √ 표 해주십시오.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	선생님께서 가르쳐 주시는 수업내용이 재미있다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 학교 선생님들과 잘 지낸다.	①	②	③	④	⑤
3	선생님들은 내가 공부하는데 흥미를 갖게 해 주신다.	①	②	③	④	⑤
4	내가 세운 목표 중에 하나는 학교에서 공부를 잘하는 것이다.	①	②	③	④	⑤
5	학교에서 좋은 성적을 받는 것은 중요하다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 모든 교과목에서 매우 잘함 (90 점)을 받기 위해 최선을 다 한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 학교 숙제를 계획을 세워서 하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 새로운 것을 배우기 위해 다양한 공부 방법을 사용한다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 숙제를 선생님께 제출하기 이전에 점검 해 본다.	①	②	③	④	⑤

〈부록2〉

성취목적지향 검사

♣ 아래 문항들은 여러분의 공부에 대한 생각을 묻고 있습니다. 평소 자신의 모습과 가장 가깝다고 생각되는 것에 √ 표 해주십시오.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	내가 공부하는 주된 이유는 학습내용을 잘 알고 싶기 때문이다.	①	②	③	④	⑤
2	내가 공부하는 주된 이유는 나 자신의 꾸준한 발전을 원하기 때문이다.	①	②	③	④	⑤
3	뛰어나게 공부를 잘하는 사람으로서 친구들에게 인정받고 싶다.	①	②	③	④	⑤
4	내가 공부를 하는 주된 이유는 남들보다 높은 성적을 받기 위한 것이다.	①	②	③	④	⑤
5	이해하기 힘든 내용을 계속 공부하는 것은 시간낭비라고 생각하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 과제를 열심히 하는 이유는 나의 실수를 보여주고 싶지 않기 때문이다.	①	②	③	④	⑤
7	내가 공부하는 중요한 이유는 친구들보다 못하고 싶지 않기 때문이다.	①	②	③	④	⑤

〈부록3〉

부모 교육관 검사

♣ 아래 문항들을 읽고 여러분과 가장 일치한다고 생각되는 것에 √ 표 해 주십시오.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	우리 부모님은 결과보다는 과정을 더 중요하게 생각하신다.	①	②	③	④	⑤
2	우리 부모님은 내가 공부할 때 즐거운 마음으로 해야 한다고 강조하신다.	①	②	③	④	⑤
3	우리 부모님은 높은 성적은 받는 것이 학교생활에서 가장 중요하다고 생각하신다.	①	②	③	④	⑤
4	우리 부모님은 나의 적성과 관계없이 무조건 좋은 대학에 들어가야 한다고 강조하신다.	①	②	③	④	⑤
5	우리 부모님은 미래에 성공하기 위해서는 무조건 공부를 열심히 해야 한다고 강조 하신다.	①	②	③	④	⑤
6	우리 부모님은 미래에 성공하기 위해서는 무조건 공부를 열심히 해야 한다고 강조 하신다.	①	②	③	④	⑤

〈부록4〉

부모 양육방법 검사

♣ 아래 문항들을 읽고 여러분과 가장 일치한다고 생각되는 것에 √ 표 해 주
십시오.

번 호	문 항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	나의 부모님은 나에게 많은 애정을 갖고 계신다.	1	2	3	4	5
2	나의 부모님은 나를 신뢰하신다.	1	2	3	4	5
3	나의 부모님은 때때로 나의 의견에 귀를 기울이지 않으신다.	1	2	3	4	5
4	나는 때때로 부모님의 기대에 못 미친다는 느낌을 부모님으로부터 받는다.	1	2	3	4	5
5	부모님은 내가 친구를 만날 때, 누구와 함께 하는지 알고 싶어 하신다.	1	2	3	4	5
6	내가 집에 있지 않을 때 부모님은 내가 대략 어디에 있는지 아신다.	1	2	3	4	5
7	나는 중요한 일에 대해 부모님과 함께 의논한다.	1	2	3	4	5
8	나는 학교생활에 관해 부모님과 자주 이야기 한다.	1	2	3	4	5
9	나는 선생님들과 얼마나 잘 지내고 있는지 부모님(가족)과 이야기 한다.	1	2	3	4	5
10	나는 부모님과 의견이 맞지 않는다	1	2	3	4	5
11	나는 부모님 때문에 화가 난다	1	2	3	4	5
12	부모님은 나의 친구들을 좋아하신다	1	2	3	4	5
13	나의 부모님은 내가 친구들과 밖에 놀러 나갈 때, 허락해 주신다.	1	2	3	4	5

〈부록5〉

또래 관계 검사

♣ 아래 문항들을 읽고 여러분과 가장 일치한다고 생각되는 것에 √ 표 해 주
십시오.

번 호	문 항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	우리 반의 친구들은 내가 학업에 최선을 다하기를 바란다.	①	②	③	④	⑤
2	우리 반 친구들은 내가 공부하도록 도움 주기를 좋아한다	①	②	③	④	⑤
3	우리 반 친구들은 있는 그대로의 나를 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
4	우리 반 친구들은 나의 기분에 대하여 관심을 갖는다.	①	②	③	④	⑤
5	우리 반 친구들은 나에 대해 진심으로 생각 해 준다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 우리 학급에서 나의 생각을 분명하게 말하기가 힘들다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 학교에서 종종 실망감이 든다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 종종 우리 반에서 외롭다고 느낀다.	①	②	③	④	⑤

〈부록6〉

학교환경 검사

♣ 아래 문항들을 읽고 여러분과 가장 일치한다고 생각되는 것에 √ 표 해 주
십시오.

번 호	문 항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	선생님은 학생들을 존중해 주신다	①	②	③	④	⑤
2	선생님은 질문에 대해 친절하게 대답해 주신다.	①	②	③	④	⑤
3	학생들이 수업에 적극적으로 참여할 수 있도록 선생님이 지도해 주신다.	①	②	③	④	⑤
4	친구들과 모둠활동을 할 때 나의 역할을 자유롭게 선택할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
5	수업시간에 주어진 문제를 어떻게 해결할 것인지 내가 선택할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 복잡한 과제를 하는 것이 즐겁다	①	②	③	④	⑤
7	나는 어려운 내용을 다루는 수업이 더 재미있다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 다양한 사고를 할 수 있는 수업을 더 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
9	학교에서는 내가 관심있는 영역보다 정해진 내용을 학습한다.	①	②	③	④	⑤
10	수업시간에 나의 관심분야와 관계없이 선생님이 중요하다고 여기는 내용을 중점적으로 배운다.	①	②	③	④	⑤