creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

Disclaimer

dCollection

[UCI]I804:21031-200000223750

교 육 학 박 사 학 위 논 문

초등학생이 지각한 부모양육태도, 자기조절능력, 정서지능, 대인관계역량의 구조적 관계

2019년 8월

부경대학교 대학원

수해양인적자원개발학과

전 은 순

교 육 학 박 사 학 위 논 문

초등학생이 지각한 부모양육태도, 자기조절능력, 정서지능, 대인관계역량의 구조적 관계

지도교수 원 효 헌

(공동지도교수 황 미 영)

이 논문을 교육학박사 학위논문으로 제출함.

2019년 8월

부 경 대 학 교 대 학 원

수해양인적자원개발학과

전 은 순

전은순의 교육학박사 학위논문을 인준함.

2019년 8월 23일

위원장 교육학박사 박 소 영 (인)

위 원 교육학박사 강 버 들 (인)

위 원 교육학박사 황 미 영 (인)

위 원 교육학박사 조 진 호 (인)

위 원 교육학박사 원 효 헌 (인)

목 차

Abstract

Ⅰ. 서 론 ····· 1

1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1

2. 연구 문제 ····· 7

3. 용어의 정의 ····· 8

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 10

1. 부모 양육태도 ····· 10

2. 자기조절능력 ····· 23

3. 정서지능 ····· 32

4. 대인관계역량 ····· 39

5. 부모의 양육태도, 자기조절능력, 정서지능, 대인관계역량 선행연구 고찰 ····· 45

Ⅲ. 연구 방법 ····· 52

1. 연구모형 ····· 52

2. 연구대상 ····· 52

3. 측정도구 ····· 54

4. 연구절차 ····· 59

5. 자료분석 ····· 61

Ⅳ. 연구 결과 ····· 62

1. 성별과 출생순위에 따라 부모의 양육태도와 자기조절능력, 정서지능, 대인관계역량의 차이 ····· 62

2. 초등학생이 지각한 부모의 양육태도가 자기조절능력, 정서지능, 대인 관계역량에 미치는 직접적인 영향 ····· 67

3. 자기조절능력과 정서지능이 대인관계역량에 미치는 직접적인 영향 ····· 71

4. 자기조절능력, 정서지능을 매개로 대인관계역량에 미치는 간접적인 영향 ····· 76

Ⅴ. 논의 및 결론 ····· 85

1. 논의 ····· 85

2. 결론 및 제언 ····· 95

참고문헌 ····· 98

부 록 ····· 123

표 목 차

<표 Ⅱ-1> Schaefer가 제시한 부모양육태도와 자녀의 특성 ····· 16

<표 Ⅱ-2> Maccoby & Martin가 제시한 부모양육태도와 자녀의 특성 ····· 18

<표 Ⅱ-3> 부모양육태도 유형에 관한 국내 선행연구 요약 ····· 21

<표 Ⅱ-4> 자기조절에 대한 이론적 관점 ····· 25

<표 Ⅱ-5> 대인관계역량의 하위요소와 세부구성요소 ····· 42

<표 Ⅲ-1> 연구대상자의 일반적 특성 ····· 53

<표 Ⅲ-2> 부모양육태도 하위영역별 문항구성과 신뢰도 ····· 55

<표 Ⅲ-3> 자기조절능력 척도의 하위영역별 문항구성 및 신뢰도 ····· 56

<표 Ⅲ-4> 정서지능 척도의 하위영역별 문항구성 및 신뢰도 ····· 57

<표 Ⅲ-5> 대인관계역량 하위요인별 문항구성 및 신뢰도 ····· 58

<표 Ⅳ-1> 성별에 따른 평균 차이 검증 결과 ····· 63

<표 Ⅳ-2> 출생순위에 따른 평균 차이 검증 결과 ····· 65

<표 Ⅳ-3> 관측변수의 다변량 정규분포성 분석 결과 ····· 68

<표 Ⅳ-4> 관측변수 간 상관관계 ····· 70

<표 Ⅳ-5> 측정모형의 적합도 지수 ····· 72

<표 Ⅳ-6> 측정모형의 모수치 추정 및 통계적 유의성 검증 결과 ····· 74

<표 Ⅳ-7> 초기 구조회귀모형의 적합도 지수 ····· 76

<표 Ⅳ-8> 초기 구조회귀모형의 모수치 추정 및 통계적 유의성 검증 결과 ··· 77

<표 Ⅳ-9> 수정 구조회귀모형의 적합도 지수 ····· 78

<표 Ⅳ-10> 초기 구조회귀모형 및 수정 구조회귀모형 간의 적합도 지수 비교 ····· 79

〈표 Ⅳ-11〉 수정 구조회귀모형의 모수치 추정 및 통계적 유의성 검증 결과 ···· 80
〈표 Ⅳ-12〉 최종 구조회귀모형의 직·간접효과 분해표 ····· 83
〈표 Ⅳ-13〉 최종 구조회귀모형의 특정간접효과 및 유의성 검증 결과 ····· 84

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

그림 목차

[그림 Ⅱ-1] Symonds 의 양육태도 모형 및 자녀의 특성 ····· 14
[그림 Ⅱ-2] Schaefer의 양육태도 모형 ····· 15
[그림 Ⅱ-3] Maccoby & Martin의 양육태도 모형 ····· 17
[그림 Ⅲ-1] 연구모형 ····· 52
[그림 Ⅳ-1] 측정모형의 모수치 추정결과 ····· 75
[그림 Ⅳ-2] 초기 구조회귀모형 ····· 77
[그림 Ⅳ-3] 최종 구조회귀모형 ····· 81
[그림 Ⅳ-4] 최종 구조회귀모형의 특정간접효과 및 유의성 검증 결과 ····· 84

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

The Structural Relationship of Parents' Rearing Attitudes, Self-control, Emotional Intelligence, Interpersonal Competence by Elementary School Student

Eun-Sun Jeon
Fisheries & Marine Human Resource Development
Graduate School, Pukyoung National University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the structural relationship between parenting style, self-control, emotional intelligence, and interpersonal competence that are perceived by elementary school students. In addition, the study was focused on verifying mediated factors of education, self control, and emotional intelligence based on the child's parenting style, which will help improve elementary school student's social life.

The research subjects were 676 students in 5th and 6th grade who live in Busan, and the data verified the structural model and its correlation analysis based on their study models. In parenting style, the result shows that the female students(3.39) perceive more positively of their parenting style than the male students(3.32). Not only their sex, the result shows that there was a difference in between the child's birth order when it comes to parenting style. In self control and emotional intelligence, there was not much difference in sex, and there was no difference in birth order when the data was the variables of parenting style, self control, and interpersonal competence. However, there was a difference in birth order when it comes to emotional thought acceleration. The posteriori tests show that the first child or the only child has a better emotional thought acceleration than the second child or more. Furthermore, the parenting styles that the students perceived had a positive correlation in each variables of self control, emotional intelligence, and interpersonal relationship. The result also shows that the emotional intelligence affected interpersonal relationship, but self control had no effect.

To sum it up, in order to improve the child's interpersonal relationship, there should be some positive input to facilitate the child's emotional intelligence but also, school should provide a counseling and education to achieve that.

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대사회는 역동적이고 복잡하며 급속하게 변화되는 사회 속에서 타인과 소통하고 협력하며 다양한 상황에서 다른 사람과 조화롭게 살아갈 수 있는 대인관계역량의 중요성이 점점 커지는 변화를 겪고 있다. 이는 사회의 일원으로 인간관계에 적응하고 행복한 삶을 살아가기 위한 중요한 능력 중의 하나로 대인관계역량을 꼽을 수 있기 때문이다.

인간은 태어나 처음으로 보살핌과 사랑을 받으며 깊은 정서적 유대감을 가지며 처음 관계를 맺게 되는 선택할 수 없는 절대적인 가정이라는 사회 속에서 사회화 되어가면서, 자신의 여러 가지 욕구를 다른 사람들과의 관계 속에서 해결해 나가면서 성장하게 된다. 특히 초등 고학년, 초기 청소년기는 서서히 사춘기와 제2차 성징을 준비하며 신체적인 변화를 맞게 되면서 자신의 활동 반경을 가정에서 학교와 사회로 넓혀 이전보다 더 넓은 사회적 관계를 맺게 된다(하요상, 김은향, 2013). 이 시기에는 가족이나 또래집단 및 주변인들을 통하여 대인관계 가치를 적용해 보는 시기(김병수, 2009)로써, 또래친구와 주위사람들에게 부모로부터 자율성과 독립성을 얻기 위해 대인관계역량을 기를 수 있는 요인들을 파악하여 대인관계역량을 발휘하고, 적용해 보는 것은 자신에게 있어서 가치 있는 일이라고 할 수 있다. 대인관계가 잘 형성이 되면 학교생활 뿐 만 아니라 미래의 삶을 더 풍요롭게 만들 수 있고, 자기조절 및 행동통제, 학업적 성취와도 관련이 있는 것으로 제시하고 있다(박영순, 김판희, 2015). 또래관계 속에서 느끼는 감정과 정서적 유대감은 관계성발달과 사회적응에 영향을 미치게 되므로 초등 고학년 때 대인관계역량을 기를 수 있는 요인들을 파악하여 도움을 주는 것은 중요하다고 할 수 있다. 이런 점

들로 미루어 볼 때 대인관계역량을 향상시키는 것은 초기 청소년기에 꼭 수행되어야 할 발달과업의 하나이다.

대인관계역량에 영향을 미치는 요인 중에는 부모, 형제자매, 가정의 경제수준, 부모의 양육태도, 부모와의 애착 등과 같은 가족요인(구기범, 2011)과 또래집단 요인(신미희, 1989) 등을 들 수 있다. 이 중 부모는 자녀의 모든 기본생활 환경을 조성해주며, 지속적으로 정서적인 유대 관계로 애정으로 키워나가며 서로 상호작용을 함으로써 자녀는 자신을 사랑하고 차츰 사회성과 자신의 가치관을 키워 나가는 것이다. 따라서 부모양육태도가 자기조절능력과 정서지능에 영향을 미치는가를 파악하고 대인관계역량에 어떠한 영향을 주는지를 검증해 보고자 한다.

선행연구에서 환경적 요인으로 부모양육태도에 주목한 이유는 출생이후 처음으로 접하는 가정환경은 인간발달에 많은 영향을 미치는데 특히 부모의 양육태도는 자녀의 성격이나 행동뿐만 아니라 인지와 정서 및 행동의 발달에 영향을 미치는 변인으로 자녀가 부모의 양육을 어떻게 인식하고 있는가를 아는 것은 자녀의 성장에 있어서 중요하다고 할 수 있기 때문이다. 부모가 가정에서 아동의 자율성을 독려하고 협동과 집단의 결속력을 강화하는 가정에서 자란 아동은 사회성과 지도성, 책임감이 높고 학업성취의 우수성을 보이는 경향이 높고, 지나치게 방임적으로 키운 자녀는 행동의 통합성이나 사회성이 결여되고 책임감이 약화될 우려가 있으며, 또한 자녀를 지나치게 통제하는 가정 하에서 성장한 아동은 복종적이고 의존적이며 권위주의적이고 반항적인 성격을 갖게 되는 경향이 높다. 결국 부모가 아동을 돌보는 일은 아동의 성격에 영향을 미칠 뿐 아니라 부모의 돌봄이 어떤 방식으로 이루어지는가에 따라서 아동에게 심각한 장애들이 나타나기도 하며 그러한 아동들은 다른 사람과 관계를 맺는데 있어서 많은 어려움을 경험하게 된다(이경숙, 신의진, 1998). 그러므로 자녀를 부모가 어떤 양육태도로 키웠느냐에 따라 자녀의 정서와 행동이나 나아가 성격 및 인지 능력 등의 발달에 커다란 영향을 미친다고 볼 수 있는데 특히 아동이 지각한 부모의 양육태도는 사회성, 정서,

신체, 지능 발달과 대인관계에 영향을 끼친다고 할 수 있다(박소미, 2008).

자녀의 성격 특성에서도 부모가 지각한 양육태도보다 자녀가 지각한 양육태도가 더 많은 관련이 있는 것으로 나타났다(Katkovsky et al., 1967; 전민영, 2009). 따라서 부모의 양육태도를 부모 자신 보다 자녀가 지각한 부모의 양육태도로 측정하는 것이 바람직하다고 할 수 있다(Kagan & Messer, 1975; 노미경, 2008; 배정선, 2018). 그러므로 본 연구에서는 부모의 양육태도란 부모 스스로가 생각하고 행동하는 것이 아니라, 자녀가 지각하는 부모의 양육태도로 설정하고자 한다.

김영아(1997), 전화연(2006), 서석남 외(2012), 배정선(2018)은 부모의 양육태도가 애정적, 자율적, 수용적, 성취적, 합리적일수록 실제로 아동들의 또래관계 및 학교생활에도 적응을 더 잘하는 것으로 밝히고 있다. 반면에 부모의 양육태도를 강압적, 방임적, 간섭적, 적대적이라고 지각하는 아동청소년들은 또래와의 관계 및 학교생활적응에 어려움을 경험하게 된다(권용준 외, 2011). 즉, 부모가 바람직한 양육태도를 가졌다고 지각하는 학생이 교우관계가 더 좋고(배정선, 2018) 공부를 더 잘하며(이용학, 1989; 박강학, 2004; 신창환 외 2018) 학교규칙도 잘 준수하는(고혜진, 2003) 등 학교생활에도 잘 적응하는 모습을 보인다고 밝히고 있다(박미연, 1992; 박은미, 1993). 또한, 부모가 자녀의 반응에 적극적으로 반응하고, 합리적으로 지도할수록 자녀의 또래관계가 긍정적으로 형성되는 양상을 보인다(Baruch & Barnett, 1981). 그리고 아동이 부모의 양육태도를 합리적, 애정적, 온정적, 수용적인 긍정적 양육태도로 지각할수록 긍정적인 또래관계를 형성하게 되는데(박은희, 2015; 임연정, 2015; 황민정, 2018), 또래관계 능력, 자기주장, 타인에 대한 정서적지지, 갈등관리 능력 등이 향상되어 사회적 유능성이 높아짐으로 또래관계에서 긍정적으로 작용하기 때문이다(황민정, 2018). 이는 본 연구에서 다루고자 하는 대인관계 역량의 증진이 자기조절과 정서지능과의 매개효과의 상관을 잘 반영해 주고 있다.

지금까지의 연구들은 대인관계역량에 영향을 미치는 요인 중 부모양육태도

변인은 많은 연구자들이 관심을 가지고 연구가 이루어진 변인이지만 그동안의 연구가 부모의 양육태도가 대인관계에 대한 단일 관계를 살펴본 연구가 대부분 이었다. 하지만 청소년기에 접어드는 초등학교 고학년 아동의 특성상 또래집단에서의 관계에 영향을 미치는 환경적인 요인인 부모의 양육태도 뿐만 아니라 개인적인 요인인 자기조절과 정서지능도 중요하다고 생각되어 본 연구에서는 환경적인 요인인 부모양육태도와 개인적인 요인인 자기조절과 정서지능을 함께 살펴보고자 한다.

아울러 현대의 핵가족 안에서 아동에게 있어 가족규모의 축소는 형제자매 관계의 수는 감소시켰지만, 관계자체의 질적인 변화를 초래하여 형제자매관계가 개인에게 미치는 영향은 오히려 증가시켰다고 볼 수 있다. 형제 및 자매관계는 형제자매간의 상호작용에서 이루어지는 풍부한 인간관계의 경험을 통해서 대인관계를 넓혀가고 사회화를 진행시키며 이를 통해 여러 역할을 습득하게 된다. 형제들은 서로에게 어떤 기준이나 모델이 되기도 하며, 상대방의 행동에 대한 보완적인 행동을 함으로써 현실의 이해를 돕고, 또 비슷한 존재로서 서로에게 자극이 되기도 하며, 빈번한 충돌과 싸움으로 타인과 더불어 살아가는 법을 익히게 된다(이지선, 1994). 한편, 오성심과 이종승(1982), 손석한 외(2001), 임정화, 전종설(2012)의 연구에서는 자녀가 지각한 부모양육태도에 대해 남·녀 성별차이가 나타난다고 하였으나, 김정애(1999), 최서미(2000)의 연구에서는 성별에 따른 부모 양육태도 차이는 발견되지 않았다고 밝히고 있다. 또한 이은주(2004), 박은희(2007)의 연구에서는 자기조절능력은 성별에 따라 차이가 없고, 부모의 양육태도가 불일치할 때 아동의 자기조절능력이 높다고 하였다. 그러나 윤선희(2005)는 부모의 양육태도가 일치할 때 여자가 남자보다 자기조절력이 우수하다고 하여 연구 간의 결과가 서로 일치하지 않아 지속적인 연구가 필요함을 인식하여 본 연구에서 성별에 따른 분석을 살펴보고자 한다. 따라서 서로 역할 관계를 이루면서 자신에 대해 알게 될 뿐 아니라, 상대의 입장에서 이해하는 능력을 발달시키는 첫 사회화 과정을 형제와 자매의 환경적 요인으로 아동의 성별과 출생순위에 따른 부모양육

태도와 개인적인 요인인 자기조절과 정서지능을 함께 살펴보고자 한다.

아동이 바른 습관의 형성이나 신체적, 지적, 정서적, 사회적으로 균형 있게 성장하고 발달하는데 있어서, 자신을 어떻게 계획하고 관리하느냐에 따라 자신의 소질이나 생활태도 등이 달라진다(김혜련, 2006). 대부분의 아동은 적절한 사회화 과정을 거치면서, 보다 더 큰 결과를 얻기 위하여 즉각적인 만족을 지연하고, 사회적인 상황적 요구를 참고 견뎌낼 수 있는 능력을 갖게 되는데, 최근 주목받고 있는 심리적 요인 중 하나로 자기조절능력(self-regulation)을 꼽을 수 있다. 자기조절능력은 자기통제능력이라고 할 수 있으며 대부분 10대 아동들의 자아개념을 구체화하는데 필수적이고 바람직한 속성이다(Shaffer, 1999). 이에 자기조절능력이 만족스럽지 않고 부족하게 되면 반항적인 성향을 보이게 되는데, 이것은 주의집중력 저하나 학습동기 부족, 과잉행동 또는 적대 공격행동으로 나타나고, 나아가 대인관계에 있어서도 갈등과 분노 등 적대감정과 같은 증상들을 나타낸다(허정경, 2007). Vygotsky(1962)는 사회적인 행동, 외부적인 억제에 대한 내면화하는 의미로 자기조절을 해석하면서 언어발달과 더불어 의사소통이나 사회적 상호작용을 주요 요소로 보았다. Piaget(1952)는 무의식적인 자기조절에서 의식적이고 능동적인 조절에 이르는 것이라고 보았다. 아동의 자기조절은 전반적으로 긍정적인 발달을 도모한다고 보았으며, 자기조절능력에 공헌한다고 밝히고 있다(Kochanska, Murray, Jacques, Koenig, & Vandegeest, 1996; Maccoby, 1980; Power & Chapieski, 1986; Silverman & Regesa, 1992; 김단비, 2018). 이처럼 아동이 주의, 정서, 행동을 조절하는 능력은 사회적 관계와 밀접하기 때문에 이러한 자기조절이 대인관계역량과는 어떠한 관련이 있는지 살펴보고자 한다.

자기조절과 더불어 대인관계역량에 도움이 되는 관련 변인으로 정서지능이 중요하다. Salovey와 Mayer(1990)는 정서지능을 정서라는 정보를 이성적으로 처리하는 능력이라고 정의하였다. 이러한 능력의 소유자는 여러 상황의 환경에도 적응을 잘하고 정서적으로 성숙되었으며 사회생활이나 대인관계에서 유

능한 사람이라 하였으며(강명숙 2018), Goleman(1995)은 성공의 80%를 정서지능이 좌우한다고 하였으며 사회 구성원으로 성공적인 삶을 살기 위해서는 이성과 감성이 조화로운 관계를 이루고 인간관계에서 느낄 수 있는 정서적 갈등을 긍정적으로 처리하는 정서능력이 필요하다고 주장하였다(곽윤정, 2005).

또한 정서지능에서 강조되고 있는 능력은 사회적 능력과 직접적으로 관련되어 있기 때문에 정서지능은 자신과 타인 모두에게 효율적으로 정서를 처리할 수 있게 하며, 적응과 스트레스를 대처할 수 있는 능력과 삶의 질을 향상시키는데 영향을 미친다(문용린, 1996). 이러한 정서지능은 가정에서 부모와 상호작용을 통해 시작되며 아동기의 가정환경으로부터 많은 영향을 받는다(김효정, 2014). 부모가 애정적이고 온정적일수록 정서의 인식 및 정서표현 발달에 도움이 되며(Cicchetti, Acterman, & Izard, 1995; Gottman, Hooven & Katz, 1997; Compbell, 1999; 이병래, 1997; 최은지, 2003; 배문주, 2005; 이미양, 2016), 자신과 타인의 감정을 이해하고 배려할 줄 아는 부모에게서 양육된 아이들은 부모와의 관계가 좋고 서로 간에 갈등이 적으며 대인관계에서 적극적이고 보다 많은 애정을 보일 수 있다는 것을 알 수 있다. 이희연, 장경은(2015)은 부모의 양육태도와 정서지능 간에는 유의미한 상관이 있을 뿐 아니라, 양육태도가 긍정적일수록 아동의 정서지능이 높다고 하였다. 이외에도 부모의 양육태도와 정서지능을 연구한 결과를 종합하여 볼 때 부모의 양육태도는 자녀의 정서지능에 영향을 미치는 중요한 요인 중의 하나임을 확인할 수 있다.

지금까지의 선행연구들은 초 · 중등학생을 대상으로 부모 자신이 인식하는 양육태도와 관련 요인들을 밝힌 선행연구들이거나 한 가지 변인을 통해 관계를 나타낸 결과가 대부분이었다. 하지만 초등학생을 대상으로 자녀가 지각한 부모의 부모양육태도가 자기조절, 정서지능, 대인관계역량에 미치는 영향에 대한 연구는 거의 찾아보기가 어렵다. 따라서 본 연구에서는 초등학생이 지각한 부모양육태도가 자기조절 및 정서지능, 대인관계역량 간의 구조적 관계

를 확인하여, 아동의 대인관계역량을 신장시킬 수 있는 요인들을 분석하고자 한다. 아울러 본 연구의 결과는 초기청소년기 아동의 대인관계역량 함양을 위한 프로그램 개발에 기초자료로 활용할 수 있는데 가치가 있을 것으로 보인다.

2. 연구문제

본 연구는 초등학생이 지각하는 부모양육태도가 자기조절능력과 정서지능을 매개로 하여, 대인관계역량에 미치는 구조적 관계를 밝히는데 그 목적이 있다. 이러한 연구목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 성별과 출생순위에 따라 초등학생이 지각한 부모의 양육태도와 자기조절능력, 정서지능, 대인관계역량은 차이가 있는가?

연구문제 2. 초등학생이 지각한 부모양육태도는 자기조절능력, 정서지능, 대인관계역량에 직접적인 영향을 미치는가?

연구문제 3. 자기조절능력과 정서지능은 대인관계역량에 직접적인 영향을 미치는가?

연구문제 4. 초등학생이 지각한 부모양육태도는 자기조절능력과 정서지능을 매개로 대인관계역량에 간접적인 영향을 미치는가?

3. 용어의 정의

가. 부모양육태도

부모양육태도는 Becker(1964)에 의하면 부모나 양육자가 자녀 양육에 있어 일반적이고 보편적으로 나타내는 태도나 행동이라고 하였다. 본 연구에서의 부모양육태도는 부모의 인식이 아닌 초등학생이 지각하는 부모의 양육태도에 초점을 두었다. 허묘연(2000)이 개발하고 조유진(2011)이 수정한 척도를 사용하여 합리적 설명, 애정, 비일관성, 과잉기대, 과잉간섭, 학대, 방임을 측정한 점수를 의미한다.

나. 자기조절능력

학습자가 스스로 학습목표를 설정하고 이를 달성하기 위해 스스로 자신의 인지, 동기, 행동을 조절하고 통제하는 과정으로 정의한다(Pintrich, 2000). 본 연구에서는 초등학교 고학년 학령기 아동의 자기조절능력 척도는 인지적 자기조절, 동기적 자기조절, 행동적 자기조절을 측정한 점수를 의미한다.

다. 정서지능

정서지능은 자신의 감정 상태를 인식하고 적절하게 표현할 수 있고 자신의 감정을 조절하는 능력, 자신의 계획과 목표를 위해 정서를 이용할 줄 아는 능력, 타인의 감정을 지각하고, 상대방과 인간관계를 맺고 관리하는 능력이다(Mayer & Salovey, 1990). 본 연구에서의 정서지능은 Mayer와 Salovey(1997)의 정서지능 모형의 근거로 문용린(1999)이 한국형 정서에 맞도록 제작하여 사용한 청소년용 정서지능 검사 도구로 측정된 점수를 말한다. 정서지능의

하위요인으로는 정서인식 및 표현능력, 감정이입 능력, 정서의 사고촉진 능력, 정서지식의 활용 능력, 정서조절 능력의 5개 하위영역으로 구성되어 있다.

라. 대인관계역량

개인이 다양한 환경에서 요구되는 필요와 문제를 성공적으로 해결하고 충족해 나가기 위해 능동적으로 대처하는 능력으로 정의한다. 이는 다양한 인간관계를 형성하며 빠르게 적응할 수 있는 역량 즉, 사회적 관계 속에서 자신의 행동을 타인의 관점으로 바라보고 자신의 행동이 타인에게 미치는 영향력을 예측하는 정확한 사회적 조망능력이라고 할 수 있다(Szilagy & Wallace, 1987). 하위영역으로 대인인지, 대인정서, 대인기술을 포함한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 부모양육태도

가. 양육태도의 개념

부모와 자녀관계는 삶을 살아가는 동안 가장 먼저 맺게 되는 관계로, 삶의 전 과정에서 인간으로서 성장하고 발전하는데 가장 중요하고 큰 영향을 미친다. 특히 성장기 발달단계의 성격 형성과 삶에 대한 태도, 대인관계 및 행동양식은 어린 시절 부모와의 관계 속에서의 경험, 즉 자녀에 대한 부모의 양육태도로부터 많은 영향을 받는다. 양육태도는 부모의 인성 및 연령, 사회·경제적 지위, 결혼만족도, 자녀 수, 지역 차에 따라 다양하다(황민정, 2018).

자녀를 양육하는 부모의 양육태도를 체계적으로 연구하고 이론화하기 시작한 것은 Freud학파에 의해 초기 경험의 중요성이 강조되면서부터 이며(이승화, 2001), 그 후 많은 학자들의 관심이 이어지며 다양한 연구가 진행되었다. Becker(1964)는 양육태도를 부모가 자녀를 양육함에 있어 보편적으로 나타내는 행동이나 태도라고 정의하였으며, 자녀의 인지적, 정서적 발달에 매우 중요한 요인으로 작용되어 성격과 행동에 큰 영향을 미친다고 하였다(김원자, 2013 재인용).

Baumrind(1966)는 부모양육태도를 권위적, 허용적, 민주적 태도의 세 가지로 구분하여 설명하였다. 첫째, 권위적 양육태도는 자녀의 행동과 태도를 절대적 기준 또는 정해진 틀에 맞추어 질서나 전통을 고수하는 것 자체에 가치를 둔다. 따라서 자녀를 통제하고 부모와 자녀의 오고가는 대화보다는 대화 자체를 거부하거나 일방적 지시를 하는 경우가 많다. 때때로 자녀를 체벌하며, 부모의 말에 복종하도록 강압적으로 요구한다. 둘째, 허용적 양육태도는 자녀의 행동에 대한 통제가 전혀 없이 자녀의 행동을 수용하며, 자녀에게 규

칙이나 제한을 강요하지 않고, 통제나 처벌은 거의 하지 않는다. 성숙하고 책임 있는 행동을 자녀에게 요구하지 않으며, 자녀 스스로 자신의 행동을 조절하도록 한다. 마지막으로 민주적 양육태도는 자녀의 행동에 대해 일관적으로 정서적, 애정적 태도를 보이고, 자녀의 책임감 있고 독립적인 노력과 행동을 권장한다. 자녀의 의견에 집중하며, 때에 따라 적절한 규칙의 제시와 통제가 있더라도 자녀의 입장에서 규칙과 가치를 설명하는 등 자녀의 의견을 존중하면서 부모의 행동을 바꾸거나 설명하는 합리적인 태도를 가진다. 이러한 양육태도는 부모로써의 권위를 가지는 것과 동시에 자녀의 자율성을 존중하고 지지하는 수용적 양육태도로 정의할 수 있다. 또한 이와 같은 양육태도는 자녀의 심리적 안정 및 학업의 집중과 성취를 촉진한다(이은경, 2018).

Fishbein과 Aizen(1975)은 양육태도를 부모가 자녀의 성장발달을 위해 기르고 가르치는 행동에 대한 반응양식이며 가정의 분위기, 사회 · 경제적 지위, 사회 문화적 배경, 가족구성, 부모나 자녀의 개인적 요소와 관련이 깊은 하나의 문화적 양식으로 간주하였다. 또한 부모양육태도가 자녀의 성격형성에 중요한 영향을 미치기 때문에, 가정에서의 인간관계가 바람직하고 원만하게 조성되어 가는 전체적인 양상에 따라 성격이 결정되는 것으로 보았다.

국내연구를 살펴보면, 오성심과 이종승(1982)은 부모 혹은 부모를 대신하는 보호자가 자녀를 양육함에 있어 일반적이고 보편적으로 나타내는 외적 · 내적 행동 및 특성이라 하였으며, 자녀에 대한 부모의 반응양식이라고 양육태도를 정의하였다. 남상인(1983)은 양육태도를 부모가 자녀를 양육할 때 일반적으로 나타나는 태도 및 행동이라 하였으며, 아동의 전반적인 정서와 성격 등의 발달과 생활에 영향을 미친다고 정의하였다. 이원영(1983)은 부모가 자녀를 양육함에 있어 일반적이고 보편적으로 나타나는 태도로써 부모의 양육태도는 부모와 자녀의 애착 유형을 결정해주며, 자녀의 지성과 정서와 성격 발달에 영향을 미친다고 정의하였다. 이동희(2004)는 부모양육태도를 자녀의 바람직한 성장과 발달을 위해서 교육하는 것이며, 그 과정에서 일반적이고 보편적으로 나타나는 모든 태도와 행동이라고 정의하였다.

이렇듯 부모의 양육태도는 자녀의 삶의 질에 막대한 영향을 끼치는 동시에 인격체로 성장하는 자녀의 성장과정에서 커다란 영향력을 주는 매우 중요한 요소라고 할 수 있다.

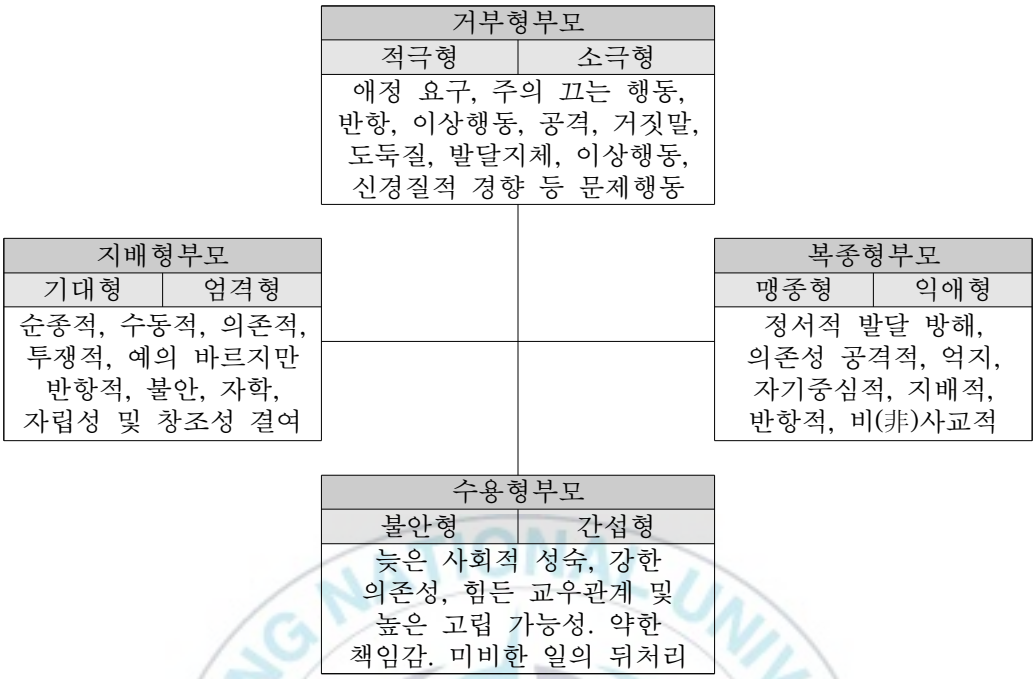
선행연구에서 살펴본 바와 같이 학자들은 공통적으로 양육의 목적을 자녀의 바람직하고 건강한 성장발달에 두고 있다. 개념 정의는 학자에 따라 다소 차이가 있지만 부모양육태도의 중요성에 대한 의견은 대체적으로 국내외 학자 모두 일치한다고 볼 수 있다. 또한 양육태도는 부모가 가진 가치관과 신념에 따라 다르게 나타나며, 부모의 이러한 태도를 자녀가 어떻게 받아들이고 지각하느냐가 매우 중요한 의미를 지니게 된다(이은경, 2018; 최경자, 2002). 다시 말해, 부모의 양육태도는 자녀의 성격 및 정서, 행동 등 성장발달에 가장 일반적이며 기본적인 영향요인임을 알 수 있다(최원경, 2016; 이은경 2018). 이승화(2001)는 부모와 자녀의 관계가 일방적이 아닌, 상호 보완적인 관계라는 입장에서 부모의 양육태도는 자녀가 어떻게 지각하고 해석하느냐에 따라 자녀의 인적, 정서적, 성격적 측면의 발달에 영향을 미친다고 보았다. 따라서 초등학생인 자녀가 지각한 부모의 양육태도와 자기조절, 정서지능, 대인관계역량의 구조적 관계를 살펴보는 것은 부모의 양육태도가 학생의 성격, 정서 및 행동발달에 어떠한 영향을 주었는지를 알아보기 위한 의미 있는 연구가 될 수 있다. 이에 본 연구에서의 부모양육태도란 부모 또는 부모를 대신하는 주요 양육자가 자녀를 양육하는데 나타나는 일반적이고 보편적인 태도나 행동으로서, 자녀의 정서와 인지, 행동에 영향을 미치는 것이라고 정의할 수 있으며, 부모의 인식이 아닌 초등학생이 지각하는 부모의 양육태도에 초점을 맞추어 연구하고자 한다.

나. 양육태도의 유형

많은 학자들이 부모양육태도를 유형화하거나 분류하여 부모양육태도에 따

른 자녀의 인식과 태도를 규명하는 연구를 수행하였으며, 체계적으로 정리, 분류하여 유형화하기 위한 시도는 20세기 많은 학자들에 의하여 이루어졌다 (Symonds, 1949; Schaefer, 1959; Becker, 1964).

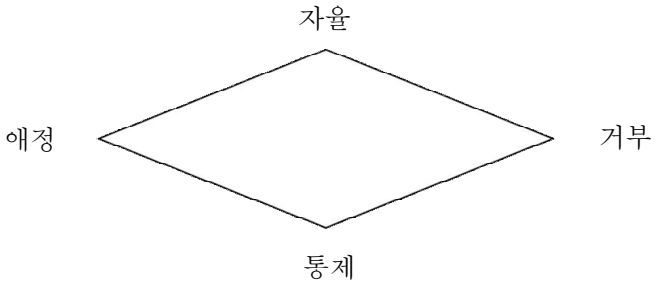
Symonds(1949)는 부모가 자녀를 대할 때 보여주는 전반적인 태도나 행동 양식을 분석하여 처음으로 이론화하였다. 그는 부모양육태도를 수용-거부(acceptance-rejection)와 지배-복종(dominance-submission)의 두 차원으로 분류하였으며, 이를 세분화하여 수용은 간섭형과 불안형으로, 거부는 소극형과 적극형으로, 지배는 기대형과 엄격형으로, 복종은 맹종형과 익애형으로, 분류하였다(이은선, 2008). '수용형 부모'는 자녀를 필요 이상으로 보호하게 되며 자녀들은 일반적으로 사회적 성숙이 늦어지고, 의존성이 강해서 활발한 교우관계가 성립되지 않고 고립되기 쉽고, 책임감이 약하여 일의 사후처리를 원만하게하지 못하기도 한다. '거부형 부모'는 자녀에게 필요한 애정을 거부하고 무관심, 적대감정의 표출, 벌주기, 혹은 조건적으로 애정을 주는 등의 행동을 보인다. 그러므로 자녀들은 애정의 요구, 주의를 끌려는 행동, 반항, 공격, 거짓말, 도둑질, 발달의 지체, 이상행동, 신경질적 경향과 같은 문제행동을 나타낸다(송수경, 2012). '지배형 부모'는 자녀의 행동에 대하여 높은 규준을 설정하고, 자녀가 이 규준에 도달하기를 기대하는데, 이 경우의 자녀들은 대체적으로 순종적이고 수동적이며 의존적이다. 예의가 바르지만 심리적으로 반항적, 투쟁적이며, 불안이 높거나 자학적인 행동이 많고. 자립성, 창조성이 결여되어 있다(이은선, 2008). '복종형 부모'는 거의 모든 시간을 자녀를 위해 소비하면서 부모 자신의 즐거움을 얻으려 하므로 자녀들은 정서적인 발달에 방해를 받아 언제나 유아적 상태로 머물게 될 위험성이 많다. 또한 자녀들이 자기중심적이며 지배적이고 공격적, 반항적, 비사교적이며, 억지를 부리고, 의존적이 될 수 있다(필군동, 2015). 지금까지의 내용을 정리하여 Symonds가 제시한 부모양육태도 모형과 그에 따른 자녀의 특성을 제시하면 [그림 Ⅱ-1]과 같다.



[그림 Ⅱ-1] Symonds 의 양육태도 모형 및 자녀의 특성

이 중 가장 이상적인 양육태도는 특정 부분에 치우치지 않고 각각의 차원에서 중립을 지키며 균형을 유지하는 것이다. 그러나 두 차원의 분류는 부모 양육태도에 대한 초기 연구로서의 의미는 있지만 임상사례에 의존하여 부정적인 측면에서 양육태도가 설명되었다는 한계가 있다(이은경, 2018).

Schaefer(1959)는 Symonds가 정신분석학을 토대로 임상사례에만 의존하였음을 비판하고(송원영, 2009), 정상적인 부모의 양육태도를 장기적으로 연구하여 애정-거부(love-hostility), 자율-통제(autonomy-control)의 양극의 차원으로 분류하였으며, 애정-자율, 애정-통제, 거부-자율, 거부-통제의 4가지 차원으로 나누어 양육태도를 설명했다(임미숙, 1998). 이러한 Schaefer의 양육태도 모형은 [그림 Ⅱ-2]와 같다.



[그림 Ⅱ-2] Schaefer의 양육태도 모형

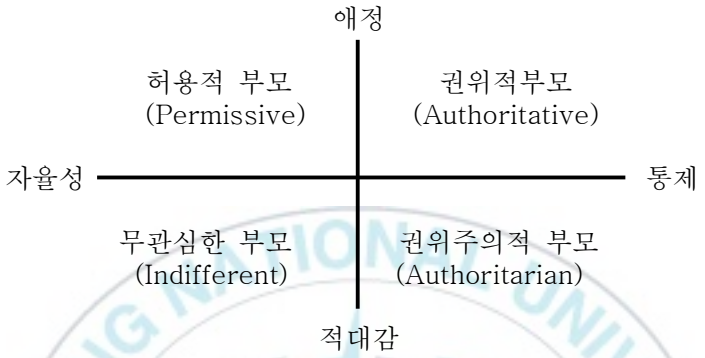
‘애정-자율’의 양육태도는 자율적, 민주적, 수용적 태도를 가지고, 자녀에 대한 관심이 높으며, 자녀 의사를 존중하는 의사결정을 한다. 자녀에 대해 통제와 복종을 강요하지 않고, 부정적인 감정에 대한 표현을 자유롭게 허용함으로써 관용적 태도로 자녀의 안정적인 정서 함양을 위해 노력한다. 부모의 이러한 양육태도는 자녀의 자율성을 허용하기 때문에 능동적이고 독립적이며, 사교적이고 창의적인 태도로 외향적인 성격의 형성을 가능하게 해 자녀의 사회적응능력이 높아질 수 있는 가장 바람직한 양육태도로 평가하였다. ‘거부-자율’적 태도의 부모는 자녀에 대한 보호보다는 방임적인 태도로 자녀 마음대로 행동하게 하며, 자녀에게 거리감을 두고 일종의 무관심과 냉담함, 방임적인 양육태도를 보이는 것이다. 이러한 부모는 자녀와 함께하는 시간이 많지 않고, 자녀를 무시하거나 양육에 태만한 경우가 많다. 이러한 양육태도는 자녀로 하여금 부모에 대한 적대감과 자아에 대한 분노를 갖게 하며, 내적 갈등과 고통이 심화되어 자학적이고 퇴행적인 행동을 유발하기도 한다. ‘애정-통제’의 양육태도는 애정을 갖고 자녀를 대하지만, 자녀의 행동에 제약을 많이 하며 과보호하는 유형으로 자녀의 독립적인 행동에 부모가 좌절감을 느끼게 된다. 또한 자녀가 자발적으로 새로운 것을 탐색하고 습득하는 기회가 제한되기 때문에, 다소 의존적인 성향을 가지며 창의성과 사교성이 부족하며, 불안정한 정서와 내성적인 성향을 갖게 된다.

‘거부-통제’적 태도의 부모는 자녀에게 관대하지 않고, 자녀의 정서와 행동을 통제하며, 행동에 대한 책임과 통제, 체벌 등을 통해 권위적이고 독재적인 태도를 보인다. 절대적 기준에 따라 자녀의 행동과 태도를 평가하고, 자녀에게 복종을 요구하며, 체벌을 가하기도 한다. 다시 말하면 권위적, 독재적, 반복적 요구, 거부적이라고 불리는 양육태도이다. 이러한 부모는 정서적으로 불안정하고 성숙하지 못하며 일관성이 없는 양육태도를 보이며, 이러한 부모에게 양육된 자녀는 정서가 불안하고 부모에 대한 적대 및 반항과 부정적인 자아를 형성하기 때문에 그 결과 사회성이 부족하고 정상적인 친구관계를 유지하기 어렵다(권지연, 2017). 이러한 부모의 양육태도는 자녀에게 자아에 대한 분노와 내면적 갈등, 고통을 유발하게 되어 경우에 따라 자녀가 자학적이거나 퇴행적인 행동을 보이기도 한다(이은경, 2018). 이상의 내용을 정리한 Schaefer의 부모양육태도와 자녀의 특성은 <표 Ⅱ-1>과 같다.

<표 Ⅱ-1> Schaefer가 제시한 부모양육태도와 자녀의 특성

부모양육태도	자녀 특성
애정-자율적	정서적 안정, 창의적, 독립적, 외향적, 원만한 인간관계, 높은 사회생활 적응. 자율적, 책임성, 타인에 비적대감
애정-통제적	의존적 행동, 불안정한 정서, 사교성 및 창의성 저하, 대단히 강하거나 약한 극단적 모습
거부-자율적	내면화된 갈등과 고통 지니고 자학적, 퇴행적. 불안정한 정서, 공격적, 반항적, 사회적응 어려움
거부-통제적	부모에 대한 적대적 감정, 자주성 및 자발성 부족, 주체성 및 자신감 없는 행동, 반항적, 자학적 성격 형성

한편, Maccoby & Martin(1983)는 Baumrind의 이론을 바탕으로 권위적(authoritative), 권위주의적(authoritarian), 허용적(permissive), 방임적(indifferent) 4가지 유형으로 부모 양육태도를 제시하였다(김형민, 2010 재인용). Maccoby & Martin의 양육태도 모형은 [그림 Ⅱ-3]과 같다.



[그림 Ⅱ-3] Maccoby & Martin의 양육태도 모형

‘권위적(authoritative) 부모’는 자녀에 대해 엄격함과 관심이 모두 높아 애정을 가지면서도 엄격한 한계의 조화를 이룬 형태로 애정적으로 자녀를 대하면서 자녀의 행동을 통제하는 양육태도를 말한다. 자녀는 부모를 권위 있는 대상으로 인식하며, 높은 자아존중감을 가지며, 독립적이고 사회적으로 유능하며 자기통제적인 경향이 있다. ‘권위주의적(authoritarian) 부모’는 자녀의 행동과 생활습관과 관련하여 복종을 강요하진 않지만, 필요한 범위 내에서 자율성을 허용한다. 이 유형의 부모는 부모의 결정이나 규칙에 대한 자녀의 상이한 의견을 도전적으로 받아들이고 억압한다. 이런 유형의 부모에게서 자란 자녀는 부모의 권위적인 자세 때문에 평소 불만이 많으며, 낮은 자아존중감을 가지고 있고 사회적 능력과 자발성이 부족하며 냉담한 편이다. ‘허용적(permissive) 부모’는 자녀에 대한 관심은 높으나 고 엄격함이 낮아 부

모는 자녀에게 수용적이고 반응적이지만 자녀의 행동을 거의 통제하지 않으며 자녀의 자율성을 존중한다. 부모는 가능한 한 자녀에게 제한을 가하지 않고 성숙한 행동을 요구하는 것을 회피하며 자녀 스스로가 자신의 행동을 결정하기를 바란다. 자녀들은 책임감이 부족하게 되며, 충동적이고 공격적인 경향이 있다. '방임적(indifferent) 부모'는 자녀에 대한 애정이 없어 무관심하거나, 애정은 있으되 지나치게 허용적인 경우로 나누어지며, 부모의 역할을 거의 수행하지 않거나 일관성 있게 훈육을 하지 않는 형태로 자녀와의 접촉을 회피하며 자녀의 욕구에 무 반응적이며 거부적이다. 이러한 유형의 부모에게서 자란 자녀는 대체로 낮은 자아존중감을 가지는 경향이며 적대적인 성향이 높고 공격적이며 복종을 잘하지 않는 경향이 있다(박영생, 2016). Maccoby & Martin가 제시한 부모양육태도에 따른 자녀의 특성은 <표 Ⅱ-2>와 같다.

<표 Ⅱ-2> Maccoby & Martin가 제시한 부모양육태도와 자녀의 특성

부모양육태도	자녀 특성
권위적 부모	높은 자아존중감, 독립적, 사회적으로 유능, 자기통제적
권위주의적 부모	평소 많은 불만, 낮은 자아존중감, 사회적 능력과 자발성 부족, 냉담한 편
허용적 부모	책임감 부족, 충동적, 공격적인 경향
방임적 부모	낮은 자아존중감, 높은 비행 가능성, 적대적 성향, 공격적, 불복종적

다. 부모 양육태도와 변인들 간의 관계에 대한 선행연구 고찰

이상의 선행연구결과를 살펴보면 부모양육태도 유형에 대한 그 동안의 연구들은 외국논문을 그대로 번안하여 부모들의 양육태도를 밝히는 것이 주를 이루었다. 그러나 1980년대 이후에는 우리나라 교육의 실태에 맞는 부모유형

및 양육태도에 관한 많은 국내 연구들이 실시되었다. 본 절에서는 부모의 양육태도 유형과 관련된 국내 연구의 변화를 살펴보고자 한다. 부모양육태도를 유형화한 학자를 연도순으로 살펴보면 다음과 같다.

초기의 연구를 살펴보면, 오성심과 이종승(1982)은 Schaefer의 양육태도 이론을 근거로 부모의 양육태도 유형을 애정-적대, 자율-통제 두 개의 양육차원과 성취-비성취, Hebb와 Brnatein의 이론에 기초를 둔 모형 중 합리-비합리 차원을 포함한 4가지 유형으로 분류하였다. 이원영(1983)은 Schaefer(1959)의 어머니 양육태도 측정척도(MBRI : Matermal Behavior Research Instrument)를 번안 수정한 검사 도구를 연구하였고, 이에 사용한 결과적 요인분석을 통해 애정, 적대, 어머니의 외향적 특성, 의존성 조장, 통제, 긍정적 평가, 독립심 등의 7가지 요인을 제시하였다. 박찬수(1985)는 적극-소극, 허용-통제, 자율-간섭, 애정-적대, 자녀중심-성인중심, 수용-거부, 민주-독재로 구분하여 연구하였다. 이숙(1988)은 Becker(1964), Schaefer(1965), 김재은(1974), 오성심과 이종승(1982)의 검사 도구를 참고하여 온정, 거부, 권위적, 통제로 구분하였고, 박선영(1987)은 애정, 적대, 통제, 과보호, 일관성 있는 규제, 적극적 참여, 합리적 지도, 성취의 8개 요인으로 분류하였다.

박선영은 이숙과 함께 실시한 1990년의 연구에서 한국 부모의 양육태도를 구성하고 있는 요인으로 합리적 지도, 애정, 권위주의, 통제, 과보호, 성취, 적극적인 참여, 일관성 없는 규제를 제시하였다. 박은미(1993)는 부모양육태도를 거부형(소극적 거부형-적극적 거부형), 지배형(엄격형-기대형), 보호형(간섭형-불안형), 복종형(익애형-맹종형), 모순-불일치형으로 분류하였다. Schaefer의 MBRI(Mother Behanior Research Inventory)를 번안 수정하여 사용한 한종혜(1996)는 양육태도를 애정·수용-적대·거부, 민주·자율-권위·통제의 2개 차원으로 분류하였고, 김정남(1997)의 연구에서는 부모의 양육태도를 다섯 가지 특징으로 거부, 지배, 보호, 복종, 모순·불일치로 나누어 연구하였다. 유우영, 이숙, 최진아(1998)는 합리적인 지도, 애정, 권위주의적 통제, 과보호, 성취, 적극적인 참여, 일관성 있는 규제의 7가지 요인으로 구분하였다.

허묘연 외(1998)은 사회공포증과 관련된 양육태도검사의 개발 연구에서 양육태도를 거부, 감정적지지, 높은 기대, 불안, 통제, 과잉의견 염려로 분류하였다. 윤효권(2000)은 부모의 양육태도를 권위통제 · 적대거부 · 민주동등으로 분류하였고, 허묘연(2000)은 감독, 합리적 설명, 비일관성, 과잉기대, 과잉간섭, 학대, 방치, 애정 8개 요인을 제시하였다. 김혜영(2000)의 연구에서는 친밀감 및 합리성, 통제, 과잉보호, 방임으로 분류하였고, 최경자(2002)는 자녀가 지각한 부모의 양육태도를 수용-거부, 자율-통제, 성취압력의 세 영역으로 나누고, 은주영(2002)은 청소년이 지각한 아버지의 양육태도를 자율, 애정, 성취, 관심 4가지 유형으로 나누어 연구하였다. 김선희(2004)는 부모양육태도의 유형을 온정 · 애정, 공격 · 적대, 무시 · 무관심, 거부의 4차원으로 구성하였으며, 김미영(2008)은 부모양육방식의 유형을 애정-거부 차원(애정도), 자율-통제 차원(자율도)으로 나누어 연구하였다. 부모양육태도가 청소년의 자아존중감, 학교적응에 어떤 영향을 미치는지 알아보기 위한 연구에서 박현숙(2010)은 양육태도의 유형을 온유형, 독재형, 허용형, 방임형으로 구분하였다. 김이재(2010)는 부모양육태도와 아동의 의사결정유형이 아동의 자기효능감에 어떤 영향을 주는지 확인하고자 한 연구에서 부모의 양육태도를 애정적, 적대적, 자율적, 통제적 차원으로 분류하여 연구를 실시하였다. 김기정(2013)은 부모의 양육태도를 수용-거부, 자율-통제, 성취압력의 세 가지 태도 영역으로 구분하였고, 박시은(2018)은 Baumrind(1973)의 세 가지 양육차원인 권위적, 권위주의적, 허용적 양육행동을 근거로 하고, 박선영, 이숙(1990)의 양육행동 척도를 참고하여 애정 및 합리적 지도, 권위주의적 통제, 허용의 세 가지 양육행동 유형을 구성하였다. 이상에서 살펴본 국내의 학자들이 제시한 부모양육태도 유형을 정리하면 <표 Ⅱ-3>과 같다.

<표 Ⅱ-3> 부모양육태도 유형에 관한 국내 선행연구 요약

학자	부모양육태도 유형
오성심,이종승(1982)	애정-적대, 자율-통제, 성취-비성취, 합리-비합리
김재은(1983)	화목-불화, 허용-엄격, 친애-소원
이원영(1983)	애정, 적대, 어머니 외향적 특성, 의존성 조장, 통제, 긍정적 평가, 독립심
박찬수(1985)	적극-소극, 허용-통제, 자율-간섭, 애정-적대, 자녀중심-성인중심, 수용-거부, 민주-독재
이 숙(1988)	온정, 거부, 권위적, 통제
박선영(1987)	애정, 적대, 통제, 과보호, 일관성 있는 규제, 적극적 참여, 합리적 지도, 성취
박선영 & 이숙(1990)	합리적지도, 애정, 권위주의, 통제, 과보호, 성취, 적극적인 참여, 일관성없는 규제
박은미(1993)	거부적, 지배적, 보호적, 복종적, 모순불일치
한종혜(1996)	애정·수용-적대·거부, 민주·자율-권위·통제
김정남(1997)	거부, 지배, 보호, 복종, 모순・불일치
유우영,이숙,최진아(1998)	합리적인 지도, 애정, 권위주의적 통제, 과보호, 성취, 적극적인 참여, 일관성 있는 규제
허묘연,오강섭,이시형(1998)	거부, 감정적지지, 높은 기대, 불안, 통제, 과잉의견 염려
윤효권(2000)	권위통제·적대거부·민주동등
허묘연(2000)	감독, 합리적 설명, 비일관성, 과잉기대, 과잉간섭, 학대, 방치, 애정
김혜영(2000)	친밀감 및 합리성, 통제, 과잉보호, 방임
최경자(2002)	수용-거부, 자율-통제, 성취압력
은주영(2002)	자율, 애정, 성취, 관심
김선희(2004)	온정·애정, 공격·적대, 무시·무관심, 거부
김미영(2008)	애정-거부 차원(애정도), 자율-통제 차원(자율도)
박현숙(2010)	온유형, 독재형, 허용형, 방임형
김이재(2010)	애정적, 적대적, 자율적, 통제적
김기정(2013)	수용-거부, 자율-통제, 성취압력
박시은(2018)	애정 및 합리적 지도, 권위주의적 통제, 허용

* 출처 : 송수경(2012: 23), 선행연구를 바탕으로 연구자 재구성

앞서 살펴본 바와 같이 학자들에 따라서 부모양육태도를 유형화하는 기준은 조금씩 차이가 있지만, 대체적으로 부모의 양육태도를 구분하는데 있어 가장 중요시 여기는 것은 부모의 애정과 수용 정도이다. 또한 양육태도 유형을 부모의 통제와 지배에 따라 구분하고 있는데, 자녀의 자율성을 어느 정도 허용하느냐에 따라 통제와 지배가 구분되고, 그에 따라 권위적인 태도가 결정되는 경향을 보인다. 이러한 측면을 기반으로 민주적이고 합리적인 태도를 지니고 있는지와 과보호적 태도를 지니고 있는지의 정도에 따라 부모양육태도를 유형화하기도 하였다.

따라서 부모의 양육태도를 유형화하여 측정 가능한 형태로 구분하는 것은 부모양육태도가 자녀에게 미칠 영향을 구조화하여, 자녀의 다양한 인지와 정서 및 행동 특성을 어느 정도 예측할 수 있게 한다는 측면에서 의의가 있다. 또한 이를 통해 자녀의 다양한 특성을 어느 정도 예측할 수 있게 된다면, 점점 심화되고 있는 사회 문제를 예방할 수 있을 뿐만 아니라 부모의 양육태도에 따라 자녀의 특성을 보완할 수 있는 방안을 제시하는 유용한 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

2. 자기조절능력

가. 자기조절능력의 개념

자기조절(self-regulation)의 개념은 여러 관점에서 다루어져 왔다. 자기조절에 대한 개념이 명확하기 전이었던 1950년대에는 충동 통제(impulse control)라는 개념으로 접근하였고, 이후 Zimmerman(1989) 등에 의해 본격적인 연구가 시작되면서 자기통제, 자기관리, 자기조절전력 등 여러 가지 이름으로 불리게 되었다. 그 중 자기통제(self-control; Kendall & Wilcos, 1979)라는 용어와 가장 많이 혼용되어 쓰이는데, 자기통제는 자신의 정서나 정서관련 행동에 대한 통제로써 충동통제, 만족지연, 순응성, 정서조절, 주의조절, 유혹저항 등의 구성요소를 가지는 반면, 자기조절(self-regulation)은 복잡한 인지적 조작능력이 강조되는 기능으로써 자기평가, 자기관리, 상위인지라는 구성요소를 가진다(최해주, 2007; 신혜린, 2017). 다시 말해 자기조절이란 타인의 명령이나 지시 혹은 내면화된 사회규범에 의해 자신의 행동이나 욕구를 억압하는 자기통제(self-control)와는 달리, 자신의 계획과 목표를 달성하기 위해 스스로 자신의 욕구와 정서, 행동 및 사고 등을 조절하는 행위라고 할 수 있다(최해주, 문수백, 2012).

자기조절에 대한 연구관점은 크게 사회인지적 관점, 인지행동적 관점, 생물학적 관점으로 나누어 볼 수 있다. 사회인지적 관점에서 연구자들은 자기조절을 개인 내 · 외적 현상들 간의 상호작용으로 다루며 학습자가 자신의 학습과정에 초인지적, 동기적, 행동적으로 능동적인 참여를 하는 것으로 자기조절을 정의하였다(Zimmerman, 1986, 1989). 반면, 인지행동적 관점과 생물학적 관점에서 자기조절은 개인 내적 과정으로 다루어지며 통제와 점검이 자기조절의 핵심과정이라고 주장한다(Corno & Mandinach, 1983; Corno, 1986; Kazen, Baumann, Kuhl, 2005; 이명진, 2011; 박시은, 2018). Vygotsky는 아동의 사고발달 과정에서 언어가 필수적인 요소라고 보면서 아동의 언어 중 혼

잣말(private speech, 사적언어)에 주목하였다, 아동의 혼잣말은 성인과는 달리 밖으로 소리 내어 표현한다. 그리고 시간이 지나며 밖으로 소리 내어 하던 혼잣말은 차차 내면화되어 마침내는 내부언어(inner speech)가 된다. Vygotsky는 바로 이 혼잣말을 인지발달에서 자기조절로 향해 가는 중간 단계라고 보았다. 그래서 유년기 초기, 아동의 행동은 다른 사람의 지시에 의해 통제되지만, 아동이 점차 성장해 가면서 다른 사람의 도움 없이 스스로 과제를 해결하거나 새로운 상황에 맞닥뜨렸을 때 큰 소리로 혼잣말을 하면서 자기 스스로에게 지시를 내리는 것이다. 따라서 혼잣말은 자기가 문제를 올바른 방향으로 해결하고 있다는 확신을 주는 자기 나름대로의 길잡이 역할을 하게 된다(신혜린, 2017; 재인용). Kopp(1982)는 자기조절능력을 행동적 자기조절능력과 정서적 자기조절능력으로 구분하여 설명하였다.

행동적 자기조절능력이란 상황에 따라 자신의 행동을 규제하고 조정함으로써 상황에 적합한 외적 행동을 취하는 능력으로 순응성, 만족지연능력, 욕구충족지연능력, 유혹저항행동, 인내력, 감시자가 없이도 사회적 규준과 조화를 이루려는 행동 등을 말하며, 정서적 자기조절능력은 정서적 경험과 표현을 적절히 통제하며 혼란스런 정서 상황에 대처할 수 있는 능력을 말한다. Derryberry & Rothbart(1988)는 다양한 사회적 상황에서 적응력 있고 융통성 있는 방법으로 외부의 자극에 대한 자신의 행동, 사고, 감정을 다루는 기질적 능력이라고 정의하였다(김미영, 2009). 이경임(1996), 이현민, 조복희(1998)는 환경과 조화를 이루며 보다 크고 장기적인 목표 달성을 위해 자신의 행동을 스스로 멈추거나, 지연하거나, 억제하는 등, 사회화 과정을 거치며 외부자극 없이도 현재의 상황을 인내하고 조절하여 해결, 평가할 수 있는 능력이라고 자기조절능력을 정의하였다. 김문신(2003)은 아동이 보다 크고 장기적인 목표 달성을 위해 바람직한 행동을 하고 그렇지 않은 능력을 억제하여 충동적이거나 즉각적이지 않고 스스로 문제를 신중하게 계획, 해결, 평가할 수 있는 능력을 자기조절능력이라 하였다.

이처럼 자기조절과 관련된 개념은 여러 발달학자들의 이론적 관점에 따라

다소간 차이가 있는데, 자기조절에 대한 이론적 관점을 종합해보면 <표 II-4>와 같다(허정경, 2003; 김미성, 2013; 신혜린, 2017).

<표 II-4> 자기조절에 대한 이론적 관점

이 론	자기조절 관점
정신분석	자기조절은 요구(need)를 성공적으로 처리하는 투쟁으로, 자아는 내부의 힘인 본능과 초자아에 의해 환경에 대처하고 상호작용하여 자존감과 효능감을 얻으려고 함으로써 자기조절이 발달하게 된다.
행동주의	자기조절이란 자기통제를 배우는 것으로, 학습의 기본 동기는 외부자극에 대한 강화이며, 자기점검, 자기교수, 자기강화를 강조하여 즉각적인 보상을 지연시키고 미래의 더 큰 보상을 기대하는 행동방식이다.
현상학적	자아개념은 자신감과 내재적 동기를 가지게 하며, 자기조절은 자기지각을 중시하고, 자기인식, 자기점검, 자기평가의 과정을 통해 발달한다고 보며, 무엇보다도 자신의 행동에 방향을 짓고 조절하는데 있어서 자신의 지각과 사고가 가장 중요하다고 본다.
사회학습	조절은 어떠한 능력을 구성한다거나 효과적인 행동에 대한 내부적 표현으로 강화나 벌에 의해 발달하는데, 다른 것에 대한 관찰과 그들의 행동에 대한 결과로서 자기조절을 통한 자기효율평가를 이끈다.
사회인지	자기조절은 환경에 대한 통제를 지각하는 능력의 발달에 의해 형성되며, 통제의 경험과 자신의 행위와 능력을 통제하는 속성에 의해 나타남으로 개인차원에서 벗어나 사회적 차원까지 확장시킨다.
피아제	자기조절력은 자기 자신의 행동과 그 과정에 대한 개념을 추상화하고, 통합된 형태의 발달이 이루어질 수 있도록 자신의 인지구조 속으로 개념을 통합하는 능력인 반성적 추상화(reflected abstraction)의 개념으로 본다. 특히, 인지발달의 4요소 성숙, 환경, 사회적 경험, 자기조절력을 모든 유기체의 특성으로서 모든 면에서 능동적인 역할을 한다고 본다.
비고츠키	자기조절적 사고란 개인의 정신내의 본래적인 것이 아니며 사회문화적 환경과의 상호작용을 통해 창조된다. 따라서 고등정신 기능으로서의 자기조절능력을 내면화하기 위해서는 문화를 매개하는 사회적 상호작용인 교육의 과정이 먼저 있어야 한다.
정보처리	문제해결과 통제에 대한 본능적 흥미가 자기조절 발달의 근원이 되며, 독립적인 사고와 행위를 지지하는 규칙, 계획, 전략을 포함하는 행정적(executive)인 기능의 발달로 도움에 의존하지 않는 사고와 행위로 자기조절능력이 발달하게 된다.

지금까지 살펴본 바와 같이 자기조절능력에 대한 개념과 특정 방법은 시대에 따라 학자들의 이론적 관점 따라 다르기 때문에 자기조절능력이 어떻게 발달을 하는 것인지에 대한 일관된 결과를 제시하기는 어렵다. 하지만 자기조절능력이 아동의 연령과 정적상관을 보인다는 것에는 모두의 의견이 일치한다(Granlinski & Kopp, 1993; 신혜린, 2017). 또한 행동적 요인, 결과에 따른 피드백과정, 기질의 발현에서 필요한 부모와의 경험, 외부자극, 사회화 과정은 모두 아동의 성장과정에 영향을 주는 외부환경의 중요성을 보고하며 그중에서도 아동의 양육을 책임지는 부모와의 관계가 중요함을 시사하고 있다.

본 연구에서는 자기조절력에 대한 일반적인 정의로 이명진(2011)의 연구에서 사용된 목표 지향적 행동, 혹은 학습을 향상시키기 위한 보다 효과적인 노력으로 정의된다. 여기에는 인지적 측면에서 학습활동에 도움이 되는 효과적인 학습전략을 선택하고 활용하는 인지적 능력과 동기적 측면에서 학습자 스스로 동기를 생성하고 유지하는 동기적 능력, 부정적 정서에 의한 효율적인 인지활동의 방해를 막기 위한 정서적 능력, 이러한 조절활동을 행동으로 옮기기 위한 의지의 통제와 같은 행동적 능력까지 모두 포함된다.

나. 자기조절능력의 구성요인

아동의 자기조절능력에 대한 연구는 지속적으로 정교화, 세분화되고 있으며 연구 관점에 따라 정의와 구성요인이 매우 다양해지고 있다(최단비, 김경성, 2015; 박시은, 2018 재인용). 자기조절 연구의 선구자인 Kendall & Wilcos(1979)는 그들의 연구를 통해 자기조절능력이 인지적 요인과 행동적 요인으로 구성되어 있다는 의견을 제시하면서, 자기조절이 고등정신능력의 발생과 관련된다는 Vygotsky의 연구를 지지하였다. 인지적요인은 심사숙고 할 수 있는 능력, 문제해결능력, 계획하는 능력과 평가 능력 등이 포함되고, 행동적 요인에는 자기점검, 자기평가, 자기강화 등이 포함된다(문성진, 2008; 박시은, 2018).

Zimmerman(1989)은 자기조절의 하위 구성 요인으로 지식이나 메타인지과정, 자기효능감 등의 개인적 요소, 사회적 지원이나 학습 환경 구조화와 같은 환경적 요소, 자기관찰이나 자기 판단과 같은 행동적 요소를 제시하였다.

Weinstein & Mayer(1986)는 인지적요소를 강조하며 암송, 정교화 및 조직화와 같은 인지전략이 높은 수준의 학업성취를 가져온다고 주장하였고, Ames & Archer(1988), Pintrich & De Groot(1990)은 인지전략과 동기적 요소가 상호작용하여 어려운 문제 학습상황이나 과제수행에서 내적 동기가 높을 때 자기조절학습의 수준이 높다고 하였다(허정경, 2003). Miller(2000)는 자기조절 구성요인을 학업, 사회관계 목표, 성취, 사회행동, 동기로 제시하였고, 양명희(2000)와 허정경(2003)은 인지조절, 동기조절, 행동조절 등을 자기조절능력의 하위구성요인으로 분류하였다. 양옥승 외(2004)의 연구에서는 자기조절력의 구성요인을 인지조절과 정서조절로 구분하면서 인지조절은 상위인지 차원에서 자신의 인지과정을 조절하는 것이며, 정서조절은 정서행동주의의 외적행동과 관련되어 있는 행동억제, 순응행동을 조절하는 측면이라고 하였다. 따라서 자기조절을 개인변인과 환경변인으로 나누어 살펴보고자 한다.

1) 자기조절능력과 개인변인

자기조절과 관련된 연구로 조민자(2001)는 자기조절능력이 뛰어날수록 자아존중감은 높아지고, 우울감은 낮아진다고 보았고, 허정경(2014)은 초등학생들의 자기조절능력은 동기적 요인의 영향력이 우세하며, 동기적 요인에 의한 자기조절능력이 초등학생의 학업성취도, 학교생활적응도와 높은 상관을 보인다고 하였다. 또한 자기조절능력이 높을수록 기질적 요인 중 일반적인 활동수준이나 융통-경직성이 낮게 나타난다고 하였다.

자기조절과 관련된 개인변인 중 성별과 자기조절능력의 관계에 대한 연구결과는 연구자마다 다른 결과를 보이고 있다. 청소년들을 대상으로 한 Zimmerman과 Martinez-pons(1990)의 자기조절전략 연구에서 여성청소년들이

남성청소년보다 목표설정과 기록유지, 자기관찰, 환경구조화 전략, 자기점검 등의 자기조절전략을 더 자주 사용하는 것으로 나타났다. 정현희, 최경순(2001)의 연구에서도 충동통제, 행동통제, 인지통제와 같은 자아통제의 세 가지의 모든 하위요인에서 여학생이 높은 결과를 보였으며, 장윤희, 문혁준(2010)의 연구에서도 여아가 남아보다 자기조절능력 뿐만 아니라 리더십과 또래관계가 더 높다는 결과를 얻었다. 성별의 특성에 따라 다른 결과가 나올 수 있을 것이라고 예상할 수 있는데, 그 이유가 과제의 특성 때문인지, 상황적 특성 때문인지는 정확히 밝혀지지 않았다(최해주, 2007; 신혜린, 2017).

허정경(2014)은 초등학생의 자기조절능력이 연령에 따른 차이는 있으나 성별에 따른 차이는 없다고 밝혔고, 유혹저항과 만족지연 행동에서는 남아와 여아 간에 차이가 없었지만(허수경, 이경님, 1995; 강기숙, 이경님, 2001), 과제 인내 능력에서는 여아가 남아보다 많은 참을성을 보이고 지속적으로 과제를 수행하는 것으로 나타났다.

또 하나의 중요한 개인적 특성으로는 타고난 기질을 들 수 있다. 아동의 기질은 자기조절능력에 직접적인 영향을 끼치는 것으로 밝혀졌다(박호선, 2002; 이정란, 2003). 즉 아동의 기질이 활동성이 낮고 순할수록 자기조절능력이 높게 측정되었으며, 까다롭고 활동성이 높을수록 자기조절능력이 낮게 측정되는 것으로 나타났다. 또한 순한 기질을 가진 아동은 어머니로부터 애정적이고 반응적인 양육행동을 이끌어 내는 데에 반해 까다로운 기질을 가진 아동은 어머니로부터 부정적인 양육행동을 초래하는데, 이와 같이 기질은 어머니의 통제 행동에 차이를 가져오고 이는 자기조절능력 발달에 영향을 주게 된다(최영희, 1995). 최근의 연구에서는 초등학생의 자기조절능력 중 행동적 요인이 기질의 하위요인(일반적 활동수준, 접근-철회성, 융통-경직성, 기분, 주의집중성, 지속성)과 비교적 높은 정적-부적 상관을 보이는 것으로 나타났다(허정경, 2014). 세 번째로 자아개념과 자기조절능력의 관계에서는 자신에 대한 긍정적인 평가가 스스로의 보상이 되어 자신의 행동을 통제하는 데에 영향을 주게 된다. 즉, 자기조절능력이 필요한 상황에서 자신의 능력에 대한

믿음은 아동의 자아존중감에 영향을 주게 되며, 이러한 자아존중감은 자기보상이 되어 주변 환경의 요구에 부응하도록 자신의 행동을 적절한 수준으로 조절하고 통제하게 된다는 것이다. 아동의 자기통제와 자아존중감 간의 관계를 연구한 Lower-stein(1983)은 아동의 사회화과정에서 자기통제가 제대로 학습되면 자기확신감과 자아존중감이 증가되는 반면, 자기통제를 제대로 학습하지 못한 아동은 자아존중감도 낮으며 사회적 적응에도 어려움을 겪는다고 밝혔다. 이경님(2001a)은 학령 전기 아동의 자기조절과 자아개념의 관계를 밝히는 연구에서 아동의 자기조절이 자아개념과 유의한 정적 상관이 있음을 밝혔다. 이는 친구와 잘 어울리고 자기가 사회적으로 잘 적응한다고 스스로 생각하는 아동이 친구와의 관계에서 자기통제를 잘한다는 뜻으로 예상된다. 이처럼 높은 자아존중감과 자아개념, 그리고 선천적으로 타고난 기질이 아동의 자기조절능력에 중요한 영향을 미치는 개인변인임을 알 수 있다.

2) 자기조절능력과 환경변인

아동의 자기조절능력에 영향을 미치는 대표적인 환경 변인으로 가정, 즉 부모 변인이 있다. 부모의 양육태도, 부모의 감독과 통제 정도, 부모와의 안정적인 애착 등이 아동의 자기조절능력에 영향을 미친다는 것이다.

선행연구를 살펴보면 어머니의 양육태도 및 양육행동과 아동의 자기조절능력의 관련성을 다룬 연구들이 대부분이며, 어머니의 따뜻하고 애정 어린 양육행동이 아동의 자기조절능력 발달에 정적인 영향을 미친다는 공통적인 결과를 보이고 있다(양옥승, 이정란, 2002; 김혜순, 강기숙, 2005; 신혜린, 2017). 초등학교 4, 5, 6학년을 대상으로 자기통제와 내외통제, 어머니의 양육행동 간의 인과적 관련성을 밝힌 이경님(2001b)의 연구에서 어머니의 양육행동이 수용적이고 온정적일수록 자기조절능력이 높다고 밝혔다. 그리고 어머니의 양육행동이 허용적이고 방임적일수록, 그리고 아동이 그것을 거부적으로 지각할수록 자기조절능력은 낮아진다고 보고했다. 이는 어머니의 수용적 양육

행동은 아동의 자기조절능력에 간접적인 영향을 끼친다는 최해주, 문수백(2012)의 연구 결과와도 일치한다.

다. 자기조절능력과 변인들 간의 관계에 대한 선행연구 고찰

자기조절능력은 대부분 10대 아동들의 자아개념을 구체화하는데 필수적이고 바람직한 속성이다(Shaffer, 1999). 자기조절능력이 만족스럽지 않고 부족하게 되면 반항적인 성향을 보이게 되는데, 이로 인해 아동은 원만한 대인관계를 맺는데 어려움을 겪으며, 성장과 발달에 있어 장애요소로 크게 작용하게 되어, 국가나 사회에 손실을 초래하게 될 수도 있다(허정경, 2007).

아동의 자기조절에 대한 문제는 일반적으로 양육자 및 그 외의 사회적 영향에 의해 전반적으로 발달되며, 부모의 통제가 아동의 억제와 자기조절능력에 영향을 미친다(Kochanska, Murray, Jacques, Koenig, & Vandegeest, 1996; Maccoby, 1980; Power & Chapieski, 1986; Silverman & Regesa, 1992; 김단비, 2018). 자기조절능력은 인지능력이 발달하는 시기인 2세쯤부터 나타나기 시작하여 3~6세에는 점점 더 의미 있는 변화가 이루어지게 된다(Kopp, 1982). 2세 정도에는 부모나 양육자의 지시나, 금지, 순종에 의한 타율적인 통제 행동이 나타나며, 3~4세가 되면 아동의 타율적이었던 통제는 내재적, 자율적 통제로 전이되어 발달한다. 이러한 전이가 나타나는 것은 이 시기에 정신적 심상(mental image)을 조작하는 인지적 능력이 성숙하기 때문으로 보여진다(이현민, 조복희, 1998; 신혜린, 2017).

이와 함께 자기조절은 서서히 발달하게 되어 9~12세쯤 되면 좀 더 복잡한 전략을 사용할 수 있게 된다. 특히, 초등학교 고학년 시기는 급격히 성장하는 변화의 시기인 만큼 부모 혹은 양육자의 보호와 감독을 상당히 필요로 하며, 이 시기의 발달에 영향을 미치는 주요한 변인으로는 부모의 양육태도를 들 수 있다(Hoffman, 1989). 자기조절능력은 전략 생성과 의식적 통찰능력의 발달과 함께 적절한 사회화 과정을 거쳐 아동중기까지 서서히 발달하며, 청년

기나 성인이 되어서도 지속되게 된다(이경임, 1996; 신혜린, 2017). 송명자(1995)의 연구에서도 아동은 연령이 증가할수록 사용할 수 있는 자기조절전략의 수가 많으며, 더욱 체계적이고 계획적으로 할 수 있게 된다고 하였다. 그러나 허정경(2003)은 자기조절능력이 연령의 증가에 따라 자연스럽게 생겨나는 것은 아니며, 인지능력의 발달과 함께 적절한 학습과 훈련을 통해 향상된다고 하였다. 또한 아동기에 형성된 자기조절능력은 여러 가지 측면에서 청소년기를 넘어 성인기까지 지속되는 특성을 가지고 있다고 하였다(Kopp, 1982). 이처럼 발달 초기에 형성된 자기조절의 기본적인 패턴은 안정적이기 때문에, 이후의 삶 속에서 직면할 수 있는 다양한 사건들에 대한 행동적, 정서적 반응의 기틀이 된다(신혜린, 2017).

성별에 따라서는 남학생보다 여학생이 자기조절을 잘 한다는 결과들을 볼 수 있다(허정경, 2003; 임은경, 유연옥, 2012). 여학생이 남학생보다 전적으로 우수한 것은 아니며, 자기조절의 하위 요소에 따라 인지적, 행동적 요소가 높은 반면에 손승아 외 (2006)의 연구에서는 남학생이 정서적 요소가 높게 나타났다. 이러한 연구결과는 성별은 사회·문화적 영향에 의하여 자기조절에 영향을 주고 있다고 할 수 있다. Schunk(1989)는 자기조절능력은 지식이나 정서 상태 등과 같은 개인내부에서 일어나는 초인지적 과정의 내적 자기조절과정과 결과에 따라 피드백을 받으면서 형성되는 행동적 자기조절과정의 영향을 받는다고 보고 하였으며, 이현민, 조복희(1998)는 자기조절능력의 발현에서 경험이 중요한 역할을 하여 부모로부터 부분적으로 학습되거나 촉진될 수 있다고 보고하였다.

인간은 태어나면서 주 양육자인 부모의 보호와 보살핌 아래 성장하며 정서적인 자기조절능력과 사회규범을 학습하여 스스로 생존할 수 있는 능력을 갖추게 되며 아동이 사회화하는 과정에서 주로 관계를 맺는 대상인 부모와의 긍정적인 관계로 자기조절능력을 획득하게 된다. 가정에서 부모 애착을 통하여 자기효능감을 경험하고 발달시키게 되며(Bandura, 1977), 문혁준(1999)의 연구에서는 자기 효능감이 아동의 자기조절능력에 영향을 미치게 된다고 하

였고, 이영주(2007)도 부모 애착이 자기조절능력에 발달적으로 유의한 영향을 미친다는 연구 결과를 발표하였다. 이에 본 연구에서는 초등학생의 자기조절력과 아동이 지각한 부모의 양육태도와의 구조적 관계를 살펴보고자 한다.

3. 정서지능

가. 정서지능의 개념

사회적 상황에서 원만한 대인관계와 사회적 관계를 유지하기 위해서는 정서를 이해하는 능력이 요구된다. 정서지능의 개념은 Mayer와 Salovey가 1990년에 미국 학회지에 발표한 논문에서 처음 소개되었고(백청강, 2015), Goleman(2006)이 자신의 저서『*Emotional Intelligence*』에서 학교와 사회에서의 성공을 예측할 수 있는 요인으로 정서지능을 설명하면서 알려지게 되었다. Mayer와 Salovey(1997)는 정서지능의 개념을 최초로 소개한 이후 정서에 대한 사고(Thinking about feelings)를 보완하여 새롭게 수정된 정의를 발표한다. 정서를 이해하고 표현하는 능력, 사고를 촉진하기 위해 정서를 활용하는 능력, 정서와 정서 지식을 이해하는 능력, 정서를 조절하는 능력을 포함하는 것을 정의하였다. 이러한 정의는 정서지능이 성향, 성격, 재능 등의 심리적 특성이 아니라, 정서 처리과정을 포함하는 능력이며, 사회지능이나 일반지능과는 달리 정서 표상과 관련된 정보의 부호화(coding) 및 해독(decoding) 능력이 포함되어 있다는 점에서 과거의 정서지능 정의와 구별된다(문용린, 곽윤정, 2005). 한편 Goleman(1995)의 정의는 정서지능의 개념에 성격이나 동기와 같은 혼합된 내용을 포함했다는 점에서 혼합모형(corporate version)으로 정의되며, 주로 기업 분야에서 인기 있는 모형이다. 정서지능에 IQ를 제외한 성실함(conscientiousness), 자신감(self-confidence), 낙천성(optimism), 의사소통, 리더십, 주도성 등과 같은 다양한 정서적 역량들을 포함함으로써 인성특성(trait)을 강조하였다. Goleman의 정의를 요약하면 정서지능은 가정, 학교 및 직장에

서의 성공을 가져올 수 있게 하는 능력이며, 학습이 가능하고 연령이 높아짐에 따라 향상될 수 있는 것이다. 특히 그는 인생의 성공을 위한 필수적인 기술에 정서지능과 관련된 자기의식(self-awareness), 감정이입(empathy), 사교성(sociability)등이 중요하다고 하면서, 정서지능이 IQ보다 더 중요함을 강조하였다.

정서지능이 높은 사람들은 자신의 정서를 인식하여 더 적절하게 반응할 수 있으며, 자기의 정서를 타인에게 더 잘 표현할 수 있고, 타인의 정서적 반응을 더 잘 인식하는 재능도 가지고 있어 타인에게 공감적 반응을 표출할 수도 있다. 정서지능이 높은 사람들은 정서의 조절에도 능숙하다. 정서조절은 보다 더 적응적인 기분(mood)상태로 이끌어 주기 때문에 특정 목표를 달성하기 위한 수단으로 사용될 수 있다(Mayer, Salovey, 1990). 다시 말해 정서지능이 높은 사람들은 자신을 비롯하여 타인의 기분을 향상시킬 수 있으며, 그 결과로 가치 있는 목표를 성취하도록 자신과 타인을 동기화 시킬 수도 있다. 정서지능은 문제해결에도 활용될 수 있다. 정서와 기분은 문제해결을 위한 전략에 영향력을 미치기 때문에 사람들은 문제를 해결하기 위해 자신의 정서를 조직하는 능력에 큰 차이를 보인다. 따라서 정서지능이 높은 사람은 생활 속에서 부딪치는 문제들을 적응적으로 해결하는 유리한 위치에 놓이게 된다.

Mayer와 Salovey는 1997년 연구에서 정서지능의 개념을 '정서적 정보를 처리하는 능력'이라고 재정의 하였다. 구체적으로 정서지능은 정서의 의미와 그 관계를 인식하고 이를 근거로 추론하고 문제해결을 할 수 있는 능력이며, 정서적 느낌을 지각하여 동화하고, 이 정서에 관한 정보를 이해하며, 이를 관리할 수 있는 능력을 포함한다는 것이다. 그들의 정의는 지능, 정보처리, 학습의 잠재력, 이해, 발달, 성장 등을 중시하는 능력모형(academic model)으로 간주된다. Bar-On(1997)은 정서지능을 '일상생활에서 오는 요구들을 대처하기에 도움이 되는 관련된 개인적, 사회 정서적 능력의 다중요인의 결합'이라고 밝혔으며 자기배려, 자기의식, 스트레스 인내, 충동통제, 융통성, 문제해결, 단정성, 감정이입, 대인관계, 현실에 대한 검증으로 개인적 · 사회 정서적 능력과 관련지어 제시하였다.

본 연구에서는 강명숙(2018)의 연구에서 사용된 정서와 지능이 합쳐진 개념으로 자신의 내부에 감정이 발생하였을 때 자신이 느끼는 감정을 재빨리 인식하는 능력, 자신의 불안이나 분노와 같은 부정적 감정을 조절하는 능력, 어떤 일을 할 때 적절히 분발시키는 능력, 타인의 기분이나 분위기를 파악하고 감정을 이해하는 능력, 인식한 타인의 감정에 적절하게 대처할 수 있는 능력으로 적절한 정서표현력을 말한다.

나. 정서지능의 구성요인

본 절에서는 자신과 타인의 정서를 이해하고 이를 조절하며 활용하는 능력인 정서지능을 잘 이해하기 위해 정서지능이 어떤 요인들로 구성되는지를 알아보고자 한다. 정서지능은 정서의 인식과 표현, 정서조절, 정서활용이라는 하위 구성 요소로 이루어져 있다(Mayer & Salovey, 1997). 자신의 정서를 정확하게 인식하고 적절하게 표현하며, 타인의 정서 반응을 정확하게 판단하여, 공감적으로 반응하는 능력이 정서의 인식과 표현 능력이라고 정의했다. 또한 정서지능의 4영역 4수준 16요소 모형을 제시하였고, 정서지능의 4영역을 정서의 인식과 표현, 정서의 사고 촉진, 정서지식의 활용, 정서의 반성적 조절로 구분하였다. 문용린(1999)은 Mayer와 Salovey가 제시한 정서지능의 4개 영역에 '감정이입' 영역을 추가하였다. 감정이입은 타인이 느끼는 감정을 충분히 이해하여 타인의 감정을 자신의 것처럼 느낄 수 있는 능력을 말한다. 이 영역은 한국인의 특성을 고려하여 정서인식 및 표현 영역에서 독립적으로 부각시킨 것이라고 나타내고 있다. Mayer와 Cobb(2000)도 이와 유사하게 정서지능의 주요 영역을 정서의 인식과 표현(emotional identification, perception and expression), 사고의 정서적 촉진(emotional facilitation of thought), 정서의 이해(emotional understanding), 정서의 관리(emotional management)로 구분하고 있다. 이처럼 정서지능은 여러 가지 요인들로 구성되며 복합적인 성질을 갖고 있음을 알 수 있다. 정서지능의 첫 번째 영역은

정서의 인식 및 표현(Understanding and Expression of Emotion)영역으로 정서를 처리하는데 있어서 가장 낮은 수준의 기본적인 능력이다. 유아기에 자신의 정서를 지각하고 인식하는 능력에서 출발하여 타인이나 무생물의 정서까지 그 범위가 확대된다. 그에 따라 자신의 욕구와 감정을 표현하는 능력도 발달하게 되며, 다른 사람의 말이나 표정, 행동 등을 통하여 타인이 느끼는 정서를 읽고 주위 상황을 해석하고 파악하는 능력은 자신의 정서뿐만 아니라 자신의 주변에 있는 사람들의 정서를 인식하고, 그들의 요구나 정서 상태에 맞는 반응을 하며 사람들 간의 협조를 원활하게 한다는 의미에서 볼 때 사회성과도 밀접한 관계가 있다(김효정, 2014). 두 번째 영역은 사고에 대한 정서의 사고촉진(emotional facilitation of thought)영역으로, 정서가 지능에 영향을 미칠 수 있다는 가정 하에 중요한 변화와 사건에 주의를 기울이게 하여 사고를 형성하고 촉진하게 만드는 정서 능력과 관련된다. 정서의 사고 촉진 능력은 지능을 활성화 하는 정서와 관련되어 있는 능력이며, 지적인 처리 과정을 돕는 정서적인 사건과 관련되어 있다. 자신이 설정한 목표를 향하여 다양한 정서를 가질 수 있고 상황에 따라 정서 상태를 만들어 낼 수 있으며 목표 도달에 영향을 줄 수도 있다. 이 영역이 뛰어난 사람은 정서의 동기적 특성을 활용하여 의도적으로 정서를 유도한 뒤 과제를 해결하고 인지작용을 촉진시킨다(김선옥, 2011). 세 번째 영역은 정서지식의 활용(understanding and analyzing motion)영역으로, 정서를 이해하고 정서 정보를 담고 있는 지식을 활용하는 능력과 관련된다. 정서들 간의 공통점 및 차이점을 인식하고 각각의 정서가 인간관계에서 의미하는 것을 배우게 되고, 정서를 여러 상황에서 활용하게 된다. 네 번째 영역은 정서의 반성적 조절(reflective regulation of emotion)영역으로, 정서지능의 가장 상위 수준의 능력이다. 정서의 반성적 조절은 인간의 정서적 능력이 발달함에 따라 자신의 기분과 정서를 반성하고 인식하고 조절하는 능력을 포함한다. 정서가 전달하는 정보를 과장하지 않고 유쾌한 정서는 향상시키고, 부정적 정서는 완화시키면서 자신과 타인의 정서를 조절하는 능력이다(이치훈, 2012). 다섯 번째 영역은 감정이입(Empathy)으

로 이 영역은 타인이 느끼는 감정을 충분히 이해하여 타인의 감정을 자신의 것처럼 느낄 수 있는 능력을 말한다. 감정이입은 공감이라는 말과 비슷하게 쓰이며 타인의 감정과 기분을 실제로 같이 느껴보는 것을 말한다. 도덕적으로 성숙하고 타인에 대한 배려심이 깊은 사람의 특징은 감정이입 능력이 뛰어나다는 것이다(김효정, 2014).

본 절에서 살펴본 정서지능의 구성요인을 파악하여 각 단계별 능력을 효과적으로 발휘할 수 있도록 훈련할 수 있는 방법을 탐색하여 본다면 교육적으로 유용한 시사점을 얻을 수 있을 것이다.

다. 정서지능과 변인들 간의 관계에 대한 선행연구 고찰

정서지능 구인은 지능과 관련된 인간의 속성을 지수(Quotient)로 수량화하지 않고 일상의 상황 속에서 나타나는 정서영역의 심리적인 면을 중요하게 인식하고 있다. 다시 말하면 정서의 사회화 과정에서 인지적 능력과 함께 정서의 지적 기능에 초점을 두어 사고 과정을 분석하고 있다. 따라서 정서지능은 다양하고 복잡한 인적 물적 환경에 조화를 이루기 위하여 지능과 감정이 상호 정보를 제공하며 인지적인 역할 이상의 기능으로 작용한다고 볼 수 있다(김보영, 2015).

국내 선행연구자들에 따른 정서지능의 기능은 다음과 같다. 김선주(2002), 권소영(2003), 권연희, 박경자(2003), 성연경(2013), 김태은(2014)은 사회성 발달과 관련하여 타인과의 관계에서 정서지능의 기능을 살펴본 연구에서 정서지능이 사회화 과정에 영향을 미치는 핵심요소임을 밝히고 있다. 공통적으로 이들의 연구에서 정서지능의 발달은 자신과 타인의 감정을 정확하게 인지하고 적절하게 표현하며 부정적 감정도 적절하게 조절함으로써 또래관계에서나 주위에서도 주도적이며 탁월한 유능성을 발휘한다고 제시하고 있다. 이러한 견해를 바탕으로 관련된 연구들을 살펴보면, 하승희(2000), 김선주(2002), 권소영(2003), 염미애, 문혁준(2007), 민지현(2011)등은 정서지능과 또래관계에서

문제해결능력에 관한 연구에서 비교적 정서지능이 높은 아동일수록 자신의 정서에 대한 객관적인 인식을 지니며 친사회적 성향이 뛰어난 것으로 보고되고 있다. 그러나 정서지능이 발달하지 못한 경우 자신의 감정을 객관적이고 명확하게 인식하지 못하는 능력이 부족하여 불안, 우울, 위축 등의 내면적 문제와 퇴행, 과잉행동, 공격성, 주의 산만 등 외적인 문제를 지니게 된다(하승희, 2000, 김연 외, 2004). 이것은 문제행동의 표출로 이어지게 되고, 또래관계 사이에서도 부정적으로 작용한다(김지은, 2003; 염미애, 문혁준, 2007). 이윤옥(2004), 민지현(2011)의 연구에서는 정서지능에서 자기인식의 발달은 내·외적인 문제들에 대해 유의미한 연관성을 밝히면서 자신이 느끼는 정서에 대한 정확한 인식은 정서반응에 긍정적인 면을 활성화시켜 문제 상황에 적절히 대처할 가능성을 높여준다고 밝히고 있다. 연구자들의 이러한 연구결과들은 정서지능과 친사회적 행동, 즉 대인관계역량의 연관성을 뒷받침하며 안정적인 정서를 바탕으로 이루어지는 정서지능의 기능이 자기조절, 정서인지 등의 전반적인 발달영역에도 직간접으로 관련이 있음을 짐작할 수 있다. 정서지능의 하위요인 중 정서인식 및 표현의 연구에서 한정원(1997), 정은임(2004), 이경란(2006)은 자신의 정서 상태를 정확하게 표현할 수 있는 정서표현과 자신 및 타인의 정서를 명확하게 이해할 수 있는 정서인식 능력이 높으면 주관적 안녕감도 높다고 밝히고 있다. 초등학생의 정서지능과 학교생활적응과의 관계를 살펴본 박현진・양혜원(2013), 김희정(2019)은 정서인식 및 표현을 포함하는 정서지능이 높을수록 학교적응력이 높아지는 것으로 나타났고, 정서지능과 학교적응 간에는 유의미한 정적 상관이 있다(권지현, 2017)는 연구결과를 지지한다.

정서지능에 영향을 미치는 인구사회학적 변인으로 성별과 형제관계가 있다. 성별에 따른 정서지능의 차이에 대한 선행연구들을 살펴보면, 권윤순(2002)의 연구에서는 여아가 남아보다 정서지능의 하위요인 중 타인 정서조절 및 자기표현 능력에서 높은 상관을 보이는 결과를 나타내었고, 문정윤(2005)은 정서인식 및 표현, 감정이입, 정서지식활용에서 여학생이 남학생보

다 더 높은 점수를 나타내었다고 밝히고 있다. 김리한(2012), 한선희(2014)의 연구에서도 정서지능전체와 하위요인인 정서표현, 정서조절, 정서인식에서 여아가 남아보다 더 높게 나타났으며 자기조절능력과 타인인식능력도 남아보다 여아가 더 높게 나타난 것으로 보고하였다. 그 외에도 박영애 외(2000), 류순화(2001)도 성별에 따라 정서지능이 유의미한 차이가 있으며 여아가 남아보다 대체로 정서지능이 높다는 결과를 보여주었다. 또한 형제관계에 따른 정서지능의 차이에 대한 선행연구들을 고찰해 보면 다음과 같다. 정길화(2001), 이은숙(2005)은 형제자매 수와 정서지능과의 관계에서 2명 이상의 형제자매를 가진 아동이 외동인 아동보다 정서지능이 높게 나타났다고 하였고, 우은숙(2004)도 형제의 구성에 따라 유의한 수준의 차이가 나타났다고 밝히고 있다.

지금까지 정서지능과 관련 변인과의 선행연구들을 살펴보면 정서지능에는 개인적이고 내적인 다양한 요인과 인구사회학적 요인, 친사회적 요인들이 복합적으로 작용하여 영향을 주고 있음을 알 수 있다. 따라서 본 연구에서는 선행연구에서 보여준 초등학생의 대인관계역량에 영향을 미치는 다양한 변인들 중에 초등학생이 지각하는 부모양육태도가 정서지능을 매개로 대인관계역량에 미치는 상대적 영향력을 알아보고자 한다.

4. 대인관계역량

가. 대인관계역량의 개념

역량은 삶에서의 역할을 성공적으로 수행하도록 사용하거나 소유하는 개인의 특성으로 지식, 기술, 행동양식, 가치관, 성격 등 다양한 요소들이 모여 자신의 능력과 성향이나 태도 등을 조직사회에서 필요로 하는 바와 연계하여 최대한으로 발휘하기 위하여 표현하고 제시하고자 하는 능력이다(권일남, 김태균, 2009). 전명순(2012)은 개인이 다양한 환경에서 요구되는 필요한 문제를 성공적으로 해결하고 충족해 나가기 위해 갖추어야 할 능력을 역량이라 하였다. '대인관계'란 집단 속에서 형성되는 인간과 인간 사이의 상호작용이라고 할 수 있는데, 이러한 대인관계에 대한 개념은 여러 학자들에 의하여 유사하지만 조금씩 다양하게 정의되고 있다. Heider(1964)는 개인이 타인에 대해서 어떻게 생각하고, 느끼고, 지각하고 어떤 행동을 하는지와 타인이 어떻게 생각하고 행동하기를 기대하는지, 타인의 행동에 어떻게 반응하는지의 여부라고 대인관계를 정의하였다(김은미, 2018; 재인용).

Leary(1957)는 대인관계의 행동적 측면을 강조하였으며, 대인관계에서의 행동을 타인과의 명백하고 의식적이며 윤리적, 상징적인 것과 관련된 행동이라고 정의하였다.

관련된 정의들을 종합하여 살펴보면 '대인관계역량'은 또래관계에서 서로의 관계가 원활하고, 긍정적인 관계를 지속적으로 유지해 나가기 위한 개인의 적응력이다. 이는 대화와 만남 등 빈번한 교류를 통해 상호작용으로 만들어진 심리적, 인지적, 정서적, 행동적 연계를 원만하게 해 나가면서 안정된 관계를 유지해 나갈 수 있는 능력이라 할 수 있다. 권일남, 김태균(2009)은 대인관계역량을 타인의 마음상태를 추론할 수 있고 인간의 다양한 감정을 이해함으로 그에 적절한 대처양식을 개발할 수 있고, 조직과 집단 내에 협동을 유지할 수 있는 능력으로 보았다. 대인관계역량은 대인기술이라고도 할 수

있는데 사람을 사귀는 행동적 기술로 인간관계를 성공적으로 이끌어 갈 수 있는 언어적 또는 비언어적 사교 역량을 의미한다. 김태준, 윤혜경(2008)은 다른 사람들과 새로운 관계를 형성하고, 타인과 긍정적인 관계를 잘 유지하고 갈등을 관리할 수 있는 사회적 능력 즉, 다른 사람과 상호작용하는 역량을 뜻한다고 하였다. 한국교육과정평가원(2009: 김민영, 2019; 재인용)은 대인관계 역량을 타인과 건전한 관계를 형성하고 유지하기 위해 요구되는 능력과 태도로 정의하였다. 이에 따라 타인 이해 및 존중, 협동, 갈등 관리, 관계 형성, 리더십을 대인관계역량의 하위 구성 요소로 마련하였다. 성은모 외(2015)의 연구에 따르면 대인관계역량에는 관계형성, 리더십, 협동이 포함되는데 초기 청소년 시기에는 생활관리 역량과 대인관계역량이 중요한 것으로 나타났다. 이 연구에서의 대인관계역량은 기존의 사회적 상호작용 역량을 타인과 관계를 형성하고 스스로 리더십을 발휘하며 협동을 통해 집단의 성과에 기여하는 역량으로 다시 개념화되었다. 또한 대인관계역량이 개인 수준에서의 사회적인 능력 뿐 아니라 소속 집단에 영향을 미침으로써 궁극적으로는 집단성과에 기여할 수 있는 역량을 의미한다는 점에서 기존의 사회적 상호작용 역량과는 차별성이 있다고 하였다.

본 연구에서는 류신영(2017)의 연구에서 사용된 초등학교 고학년 학생의 대인관계 양상을 사회생활의 출발점에 있는 초보적인 단계로 보고, 초등학생의 사회적 발달 수준을 고려하여 대인관계역량의 의미를 다음과 같이 정의하고자 한다. 초등학교 고학년 학생이 함양해야할 대인관계역량은 긍정적이고 개방적인 태도로 타인과의 관계를 원만하게 형성하고, 친근하게 소통하며, 만족스러운 관계를 유지할 수 있도록 이끄는 것과 관련된 행동으로 사회적 행동 능력을 의미한다.

나. 대인관계역량의 구성요인

학생들이 건강하고 잘 기능하는 인간으로 성장하여 개인적으로 행복한 삶을 누리고, 국가적으로 경쟁력 있는 인재가 되기 위해 갖추어야 할 역량의 요소들 중 학자들이 공통적으로 언급하고 있는 것은 의사소통을 포함한 대인관계역량이다. 이는 청소년의 현재의 생활뿐 아니라 미래의 성인으로 살아갈 때도 꼭 필요한 필수적인 요소이기 때문이다.

대인관계역량의 하위요소에는 긍정적 교우관계를 통한 관계형성, 대인의사소통, 대인이해가 있다. 관계형성은 서로 다른 사람과의 친밀도를 형성하는데 매우 의미 있는 능력을 발휘하는 것이고, 대인의사소통은 언어의 친밀도와 의견의 공유를 유지하게 하는 태도를 의미하며, 대인이해는 사회적 상호작용을 증진하는데 필수적이며 상대방이 나를 이해해 주듯이 내가 상대방을 이해하는 기준이 서로 합치되는가의 정도를 의미한다. 관계형성의 세부구성요소로는 개방적 태도, 상황대처준비, 목표성취의 수행방법이 있으며, 대인의사소통의 구성요소는 개방성, 표현기법, 의사소통기술을, 대인이해의 구성요소는 타인수용, 팀웍·협조·관계형성, 적응행동으로 세분화 하였다(권일남, 김태균 2009; 전명순, 2012). <표 Ⅱ-5>.

<표 Ⅱ-5> 대인관계역량의 하위요소와 세부구성요소

역량	하위요소	세부구성요소
대인관계역량	대인인지	타인수용
		팀웍·협조·관계형성
		적응행동
	대인정서	개방적 태도
		상황대처 준비
		공동생활의 인간관계
	대인기술	개방성
		표현기법
		의사소통기술

위의 세부구성요소에서 대인기술과 대인정서에 공통적으로 개방이 구성요소로 제시되어 있는 것을 보면, 대인관계역량을 향상시키기 위해 무엇보다도 개방적 태도가 중요함을 보여주고 있다. 즉 자신을 적극적으로 표현하고, 대화를 하는 중에도 자신을 노출하고 다른 의견에 대해서도 수용적인 자세를 갖는 것이 필요할 것이다. 대인관계역량 개발은 초등학생이 자신이 속한 집단에서 본인의 발전과 집단의 발전 모두를 위하여 집단의 구성원들과 서로 의사소통하고 협력하는 사회적인 관계 기술을 증진시킬 수 있는 역량을 개발하는 것이라고 할 수 있다. 따라서 사회적 기술 프로그램이 이타성과 대인관계 탄력성에 어떤 영향을 미치는지 조사해 볼 필요가 있으며, 본 연구에서는 대인관계의 범위를 또래인 친구, 부모, 선생님까지 확대하여 대인관계탄력성에 미치는 효과를 알아보고자 한다.

지금까지 논의된 대인관계역량의 개념 및 구성 요소를 살펴보면 첫째, 대인관계역량의 개념 및 구성 요소를 정의할 때 학습자의 발달과 성숙 정도에 따른 대인관계 양상이 고려되었다는 점이 보인다. 이러한 이유로 초등학교 고학년의 초기 청소년기의 아동이 함양할 수 있는 대인관계역량 역시 학생들의 대인관계 양상을 고려하여 초보적인 수준에서 개념적 정의가 이루어져야

함을 알 수 있다. 둘째, 대인관계 또는 대인관계능력의 하위 요소로 논의된 개념들이 역량의 구성 요소의 의미와 연결된다는 점에서 대인관계역량이란 대인관계 능력의 개념적 정의와 구성 요소를 포함하되 이를 다양한 사회적 맥락 안에서 보다 능동적인 성찰을 통해 활용할 수 있는 능력으로 확장시킬 수 있어야 한다는 시사점을 얻을 수 있다.

다. 대인관계역량과 변인들 간의 관계에 관한 선행연구 고찰

대인관계역량에 대하여 최근에는 환경이 비슷한 개인들이 각자 다른 방식으로 적응해 가는 과정에 대한 연구가 증가하고 있고, 특히 위기나 스트레스를 성장의 기회로 만드는 개인의 역량이나 환경적 자원에 대한 관심이 증가하고 있다. 즉, 사회 부적응 문제, 정서 및 행동문제, 장애에 대한 예방적, 치료적 개입을 위해 노력하는 과정에서 탄력성(resilience)에 대한 연구가 철학자나 발달심리학자들 사이에서 이루어지고 있다(Wolin & Wolin, 1993; Walsh, 1998; Wilkes, 2002; Olsson et al., 2003; 류신영, 2017). 탄력성은 생활 속에서 주어지는 스트레스 및 역경을 긍정적으로 극복해내는 능력을 말한다(류신영, 2017). Masten(2007)은 탄력성이 적응이나 발달에 미치는 심각한 위협에도 불구하고 삶의 성장을 나타나는 긍정적 산물이라고 정의하였으며, Yates, Egeland과 Sroufe(2003)는 스트레스나 역경에 대해 각 개인이 나타내는 다양한 반응들 중에서 긍정적으로 적응하는 측면을 설명하고자 사용된 용어라고 하였다. 또한, Garmezy(1993)는 탄력성을 단순히 스트레스에 잘 견뎌내는 것이라기보다는 '부정적 사건들로부터 회복하는 과정으로서의 능력' 이라고 정의하였다. 즉, 역경이나 스트레스에 전혀 상처를 받지 않는다는 것이 아니며 고통에 대한 상처와 심리적 어려움을 잘 성장시켜 낼 수 있는 적응 과정을 의미한다고 하였다. 따라서 탄력성은 강점이나 약점과 같은 개인의 고정된 특성이 아니고, 심각한 위험상황이나 스트레스 환경에도 긍정적으로 적응하고 기능하도록 유지하는 능력이라고 할 수 있다.

그 중에서도 대인관계에서 오는 스트레스 측면을 살펴보면 특히, 초등학교 시기의 아동들은 가족 구성원 외의 다른 성인이나 또래관계, 책, 매스컴의 영향을 받게 되고 가정이나 이웃에만 국한되었던 생활환경이 학교라는 보다 넓은 범위로 확대되어 감에 따라 규칙적인 생활고 다양한 사회적 적응의 요구를 받게 된다. 더구나 급속한 사회변화로 아동에 대한 기대와 요구가 증가하여 아동들이 준비하기도 전에 높은 수준의 성취를 강요받고 있으므로 과도한 스트레스를 경험하게 된다(Elkind, 1981). 아동의 스트레스를 유발하는 요인으로 Pafenoff와 Jose는 가족관계, 또래관계, 책임감, 심리적 안정감, 건강, 학교, 자아통제, 자아감 등을 들면서 아동의 일상적 스트레스를 지적하였고, Chandler(1985)는 부모 사망, 이혼 등 중요 생활사건 뿐만 아니라 아동이 일상생활 속에서 경험하는 속상한 일, 대인관계 스트레스에 해당하는 친구관계에서 생기는 일과 부모나 선생님께 꾸중을 듣는 일 등 어느 아동에게나 흔히 있을 수 있는 일상적 스트레스도 포함시켰다(이정원, 2008). 특정 스트레스 가운데서도 대인관계 스트레스는 아동에게 강력한 영향을 미치는데, 특히 우리나라의 경우에는 부모들이 아이들을 대리 자아로서 인식하고 지나친 관심을 쏟고 권위적으로 대함으로써 아동들은 많은 스트레스를 받고 있다. 또한 아동이 성장 발달함에 따라 보다 넓은 사회적 접촉을 하게 되는데 하루의 많은 부분을 학교에서 지내게 되면서 친구와 교사와의 관계에서 갈등이 생기게 된다(김수경, 2008). 류신영(2017)의 연구에서는 아동의 일상적 스트레스를 부모영역, 가정환경 영역, 친구 영역, 학업 영역, 교사 학교영역, 주변 환경 영역의 6가지 스트레스 영역 중 아동들은 부모·친구·교사 학교 영역 스트레스를 가장 높은 수준으로 경험하게 된다고 하였다. 이는 대인관계와 관련한 스트레스 수준이 가장 높다는 것을 나타내는 것이며, 이러한 스트레스를 조절할 수 있는 역량 함양을 위해 대인관계역량과 관련된 구체적인 연구가 꼭 필요한 것임을 알 수 있다.

5. 부모의 양육태도, 자기조절능력, 정서지능, 대인관계역량 선행 연구 고찰

가. 부모의양육태도와 자기조절능력과의 관계

자기조절능력은 유아기부터 부모나 교사와 같은 의미 있는 사람들에 의해 양육과 교육을 통하여 통제된다. 이것을 아동이 학습하게 되고 발달하면서 점차적으로 자기조절의 가치를 강조하는 규범을 채택하고 자기조절 기술을 습득하면서 자기통제가 가능해 진다(Kopp, 1982; Bandura, 1986). 아동은 출생 이후 부모를 통해 최초의 인간관계를 경험함으로서 성격, 사회적응 방법, 윤리의식 등 정의적인 특성에 큰 영향을 받기 때문에 부모-자녀 관계는 심리적인 장의 핵심으로 작용할 뿐 아니라 발달과 유의미한 관계를 가진다고 볼 수 있다. 또한 사회적 유능성, 정서적 적응, 자아 존중감, 신체적 건강 등 여러 측면에서 자녀의 바람직한 성장을 위하여 부모의 역할이 대단히 중요함을 알 수 있다(한상숙, 김경미, 2006). 특히, 초등학교 고학년 시기는 관심사가 확대되고 독립심이 길러져서 여러 가지 발달을 수행하고 습득하게 되는데, 이 과정을 통해 아동은 구체적 사건이나 행동에 대해 사고를 논리적으로 조작할 수 있는 능력과 성취감을 획득하게 된다. 이러한 능력은 목표지향성과 관련된 행동을 하는데 중요한 의미를 갖는다. 목표지향성과 관련된 행동은 목표를 세우고 성취하고자 하는 것을 의미하는데 이에 가장 많은 영향을 주는 변수가 자기조절능력이다(안우리, 2013). 자기조절(Self-regulation)은 아동의 사회화 과정 중에 요구되는 가장 중요한 것으로, 아동이 사회적으로 적합한 행동을 인식할 수 있고, 그에 따라 자신의 행동에 책임을 질 수 있는 능력을 의미한다(Flavell, 1979; Kopp, 1982). 자기조절능력은 자신의 의도나 계획에 따라 행동하는 것으로, 금지된 행동, 상황에 부적절한 행동을 의도적으로 억제하는 능력을 말하며, 행동을 기다리고 유보하는 능력, 만족을 지연시키는 능력 및 자기관리의 능력(Flavell, 1979)들도 자기조절능력에 포함된다. 또한

아동이 인지적으로 발달해 감에 따라 사고와 행동을 조절하는 효율적 전략을 고안할 수 있게 되며 청소년기에 이르러 안정적으로 발달하게 된다(허정경, 2003). 부모의 양육태도와 아동의 자기조절에 관한 선행연구를 살펴보면 수용적, 온정적이면서 독립심을 격려하고 지지하는 부모의 양육태도는 자녀의 자기조절 발달에 긍정적인 영향을 주고(Silverman & Ragusa, 1992; Kochanska & Aksan, 1995, 안미경, 1997), 민감한 양육태도는 충동통제, 자기통제, 자기조절 등을 향상시키는 반면 신체적 개입, 복종, 강요, 거부적, 권위적인 양육 행동은 자녀의 유혹저항 및 과제인내 등 자기통제에 부정적 영향을 미치는 것으로 밝히고 있다(Crockenberg & Littman, 1990; 이경님, 2001b). 또한 독단적, 허용적 양육태도보다 민주적이며 권위적인 유형의 부모 양육태도가 아동의 독립심이나 자신을 통제하는 능력을 향상시킬 수 있는 자기조절 능력이 상관이 있다(홍애경, 2001)고 하였으며, 자녀가 어릴수록, 어머니의 양육태도가 애정적, 성취적, 합리적으로 지각되고, 아버지의 양육태도가 애정적, 자율적, 성취적으로 지각될수록 아동의 자기조절능력에 많은 영향을 미쳤다(최숙미, 2007)고 밝히고 있다. 어머니의 양육태도와 자기조절능력에 관한 연구(안미경, 1997; 손경화, 2001; 박호선, 2002)에서도 연구자들이 가장 많이 제시한 것으로서 학령기 아동의 정서 및 지적 발달과 부모의 양육태도는 긍정적인 관계가 있는 것으로 보고 있다(허정경, 2003). 여러 학자의 의견을 종합해 볼 때, 아동의 자기조절능력은 부모의 양육태도에 따라 직접적, 간접적으로 영향을 받고 있고 그 중요성을 가늠해 볼 수 있다.

나. 부모의양육태도와 정서지능과의 관계

교육적 차원에서 정서지능 관련성을 밝히려는 최근의 연구는 정서지능 각각의 하위요소들이 유전적인 영향보다 환경적인 상호작용을 통해 영향을 많이 받고 있음이 밝혀진 바 있다(문정윤, 2005). 정서지능에 영향을 주는 환경

요인으로 가정환경은 개인의 성격은 물론, 가치관 뿐 만 아니라 행동양식에 까지 많은 영향을 미치므로 아동의 인격형성에 있어 초기 경험이 매우 중요함을 강조하는 동시에 가정의 환경 및 분위기, 부모의 양육태도 등은 자녀의 성격과 정서에 큰 영향을 준다는 것을 증명해 주고 있다. 부모는 자녀가 자신의 정서 상태를 인식하고 표현하는데 도움을 주고 자녀의 감정을 존중하며 사회적 상황에서 적응할 수 있는 방법을 가르친다(정옥분 외, 2007). 특히 초기 아동기에 부모의 양육태도에서 자녀의 경험과 부모로부터의 반응을 초기 아동기 이전에 속한 자녀의 정서적 특성에 큰 영향을 미치게되어 자녀의 일생을 좌우할 정도가 된다고 하였다(김창대, 1997). 부모의 양육태도와 자녀의 정서지능의 관계에 대한 선행연구를 살펴보면 부모의 양육태도를 수용적이고 애정적이며 자율적으로 지각할수록 정서지능은 높았고(오영미, 1997; 추미란, 1999; 박영애 외, 2000; 정황순, 2001; 류지연, 2007), 성취 압력적이며 거부적으로 지각한 아동은 낮은 정서지능을 보였다(하영자, 2001; 김정원, 2002). 그러므로 부모가 전인적이고 일관성 있는 양육태도를 가지고 자녀를 지도하고 바람직한 가정환경 분위기를 조성할 때 아동의 정서는 안정적으로 발달될 것이다. 이처럼 부모의 양육태도는 아동의 정서지능에 영향을 미치는 주요 요인으로 서로 밀접한 관계가 있다. 한편, 소미강(2008)의 연구결과에 의하면 아버지보다 어머니가 자녀에게 더욱 애정적이고 감독적인 양육을 하며, 주인자(2006)는 남아가 여아보다 부모의 양육을 더욱 통제적으로 지각한다는 연구결과와 여아에게 남아보다 더 엄격하고 통제적이며 성취에 대한 기대가 높고, 여아에게 수용적이라는 결과도 나타났다(이수연, 1985; 이숙, 1988; 권연희, 박경자, 2003). 이를 통해 부모의 성이나 아동의 성에 따라 부모양육태도가 차이가 날 수 있다는 사실을 짐작할 수 있다. 이에 자녀가 지각하는 부모양육태도에 따라 자녀의 정서지능을 매개로 대인관계역량에 어떻게 영향을 주는지 알아보고자 한다.

다. 자기조절능력과 정서지능과의 관계

Eisenberg와 Fales(1993)에 의하면 자기조절이 정서적 강도와 주의이동, 접근, 억제기제와 같은 내적조절과정과 같은 상호작용으로부터 일어나며, 매우 강렬한 부정적 감정을 경험하고 조절기질이 부족한 사람은 활동적이고 쉽게 각성되는 특징을 지니고 있으며, 분노와 공격적 분출을 하는 경향이 있다고 하면서 정서와 자기조절 능력간 에는 관련성이 있다고 했다. 한편, 더 나은 결과나 만족을 얻기 위하여 상대적으로 결과나 만족을 지연시키는 만족지연 능력은 이성으로 충동을 극복해내는 능력이며 이러한 능력은 정서지능에 결정적인 영향을 준다. 다시 말하면 자기조절과정을 통한 정서의 경험과 표현을 조절하는 능력이 발달함을 알 수 있으며, 이러한 점은 정서지능에 중요한 영향을 끼치게 되는 것이다.

자기조절능력과 정서지능의 관련성에 관한 선행연구를 살펴보면 정서와 관련된 자기조절능력은 보다 세련되고 효율적인 사고에 기여하게 된다는 연구가 있다. 정서적인 기분의 변화를 통하여 자신의 사고가 더 많은 가능성을 생각해 보도록 만들며, 서로 다른 종류의 일과 다른 형태의 추론은 다른 종류의 기분에 의해 촉진될 수 있으며, 이러한 정서적인 상태는 문제해결 접근을 차별 접근으로 촉진한다(Mayer & Salovey, 1996). 정서지능이 높은 사람은 즐거울 때 창조적으로 일을 더 잘 할 수 있다는 것을 인식하여 이를 적절히 활용하고, 자신의 기분을 상황에 맞게 적응시키면서 정서적인 기분 변화를 통하여 힘든 과제를 지속적으로 수행할 수 있게 되는 것이다(Palfai & Salovey, 1993). 최기란, 최인수(2003)의 연구에서는 지능의 요소검사 중 하나로서 이해검사는 타인의 욕구, 동기, 의도를 이해하고, 타인과 효율적으로 일할 수 있는 능력을 나타내는 다중지능의 대인지능과 유의미한 상관이 있다고 하면서, 대인지능은 정서인식 및 표현 감성을 나타내는 감성지능과도 유의미한 상관이 있음을 밝히고 있다. 대인지능은 정서 인식 및 표현 감성을 나타

내는 감성지능과도 유의미한 상관이 나타났다. 이는 아동의 정서지능과 자기조절력 간에는 상관이 있을 것으로 여겨진다. 아동의 정서인식이 명확할수록 긍정적인 자기조절방식을 적용하며 능동적 문제해결방법을 찾는다는 서은혜(2005)의 연구 결과와도 일치한다. 또한 김영란(2010)의 연구결과에서는 정서지능의 하위변인인 자기정서인식, 장기정서조절, 타인정서인식, 타인정서조절 모든 영역에서 아동의 인지조절력에 유의미한 차이를 주는 것으로 나타났다. 한편, 박승호(1995)는 초인지, 초동기, 의지통제와 자기조절학습의 관계를 분석한 결과, 학습자들의 목표지향, 자기효능감은 초동기, 초인지, 의지통제에 영향을 줄 수 있으며, 자기조절학습에도 영향을 미친다고 보고하고 있다. 김미희(2009)는 정서지능의 향상은 자신의 정서를 인식하고 조절하며 표현함과 동시에 다른 사람의 감정을 이해하고 자신의 정서를 활용하는 능력의 향상을 의미하므로 심리학적 통제능력과 연결되어 내적 동기화를 높이는 동시에 자기주도적 학습을 가능하게 할 것이라고 주장하였다. 지금까지의 선행연구들을 살펴볼 때 정서지능의 구성요소들이 아동의 동기, 인지, 행동을 조절하고 자기조절능력에 영향을 준다는 것을 알 수 있다.

라. 부모의 양육태도와 대인관계역량과의 관계

청소년들의 성인기를 준비하는데 가장 중요하고 기본적인 심리적·사회적 환경은 가정이며 청소년의 대인관계역량은 가정의 영향에 기초한다(류경희, 2003). 변화의 시기를 보내고 있는 청소년에게 중요한 가정환경 요인으로 알려진 부모의 양육태도는 부모와 자녀가 상호작용을 하며 인간관계를 형성하고, 성격 및 자아개념, 태도, 수행능력에 이르기까지 광범위하게 영향을 미친다(류경희, 2003). 따라서 청소년기에는 부모의 양육태도를 어떻게 지각하는지에 따라 또래집단 및 주변인들과의 대인관계역량 정도에 차이가 있을 것으로 보인다. 부모양육태도와 청소년의 대인관계역량과 밀접하게 관련되어 있다는 선행연구를 고찰해 보면 다음과 같다. Bowlby등의 애착이론가들은 초기

부모와의 애착관계가 청소년기와 성인기에 이르기까지 대인관계의 기초가 된다고 하였다(Egeland & Sroufe, 1993). 김희수(2004), 김나연(2010)의 연구에서는 부모의 수용적이고 자율적인 양육태도는 또래관계와 정적 상관을 보이는 것으로 나타났고, 부모와 개방적인 의사소통을 하며 성장한 자녀일수록 또래관계에 잘 적응한다는 연구(이은자, 2005; 이양숙, 2008)등을 살펴보면 자녀의 대인관계 형성과 부모 양육태도는 관련이 있음을 시사하고 있다. 또한 부모가 애정적이고 자율적인 태도로 자녀 자신이 돌봄을 받고 있다고 지각하는 청소년들은 심리적 안녕감이 증진되어 긍정적인 대인관계역량이 향상되는 경향이 있었다(노옥경, 2003; 최진희, 2010). Sullivan(2013)은 아동기에 또래들과 맺은 친밀한 관계는 청소년기 이후의 대인관계 적응에 영향을 미칠 뿐만 아니라, 초기 어린 시절에 경험한 관계의 결핍까지도 보상해 줄 수 있다고 하여 아동기와 청소년기의 친구관계의 중요성을 강조하였다. 또한, Erikson(1993)은 초등학교 학동기에 친구들과의 대인관계가 아동들의 자기존중감에 지대한 영향을 미친다고 하였다. 초등학생의 대인관계역량 증진에 관한 선행연구를 고찰한 결과 특성을 살펴보면 먼저 가족관계에서 사회관계인 또래집단을 경험하고, 경쟁과 갈등을 동시에 겪으면서 아동들의 대인관계는 전 생애의 걸친 대인관계역량의 바탕이 된다. 이러한 시기에 부모의 과잉 보호적 양육태도는 자녀들이 대인관계에서 주고받는 것에 대해 불공평함을 느끼는 동시에 상대를 강박적으로 보살피는 행동을 하게 할 수 있다(West & Keller, 1991). 이러한 아동들은 통제지배, 사회적 억제, 자기희생, 과잉 관여 부분에서 대인관계의 문제를 경험하며, 성인기까지 이어져 대인관계에 어려움을 겪게 한다(신주연, 2003; 문정덕, 2006). 독재적이고 통제적인 부모의 자녀는 공격적이고 적대적이 되기 쉬우며 대인관계에서도 거부될 가능성이 높지만 성숙한 통제력을 보이며 따뜻하고 권위 있는 부모의 양육태도는 자녀의 성공적인 사회적응을 돕는다(Baunrind, 1966).

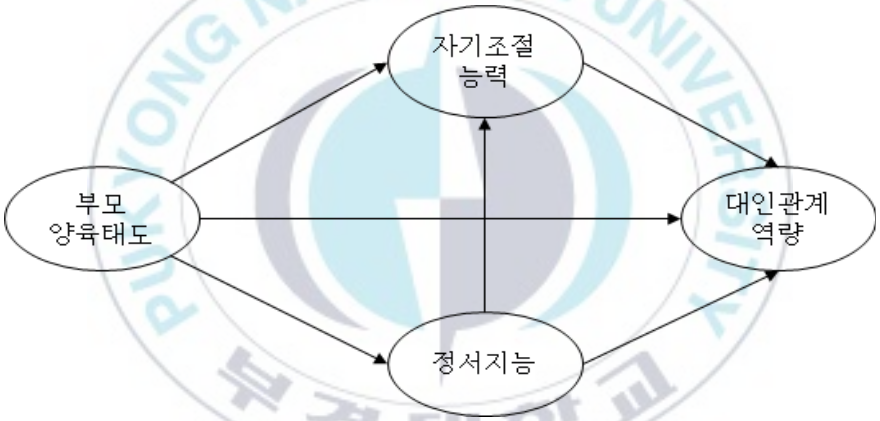
또 따른 연구를 살펴보면 부모의 양육태도와 자녀의 대인관계역량과는 밀접한 관련이 있다는 것이 많은 선행연구들에서 밝히고 있다. 강금주(2015)는

부모 양육태도가 대인관계 만족에 유의미한 영향을 미치기 때문에 긍정적인 부모양육이 건강한 대인관계를 이루고, 원만한 대인관계 형성을 위한 대인관계역량은 부모 양육태도를 통해 형성되어진다고 했다. 이영애(2014)도 남녀 초등학생 모두 부모의 양육태도를 더 온정적, 긍정적으로 지각하는 남녀 초등학생들이 더 높은 대인관계 능력을 갖고 있다고 하였다. 안승순(2014)은 한 부모 가정 아동을 대상으로 하는 연구에서 아동이 부모 양육태도를 긍정적으로 지각할수록 대인관계문제 수준이나 열등감의 수준이 낮고, 부정적으로 지각할수록 대인관계문제의 수준과 열등감이 높다고 하였으며, 이준화(2004)는 사립 초등학생이 지각한 부모의 양육태도와 대인관계성향은 부모의 학력에 따라 차이가 있고, 특히 어머니의 학력은 아동이 지각한 부모의 양육태도와 대인관계 성향에 중요한 변인으로 작용하며, 교육적인 의의를 가지고 있다고 하였다. 한편, 과잉통제적인 양육태도는 자녀의 대인관계능력에서 위축된 모습이 나타날 가능성이 있고(송경섭, 1996), 부모와의 정서적 단절이 심할수록 대인관계에서 지배적이 성향이 나타나고 자신감을 갖지 못하는 등(최혜련, 2004) 자녀의 사회성 발달을 저하시킨다(정미라, 원유미, 2001)고 하였다. 이상의 연구들에서 살펴본 바와 같이 대체로 부모의 양육태도가 자녀에 대해서 지배적, 거부적, 과잉 보호적, 적대적이며 일관성이 없고, 자녀들의 자율성을 존중해주지 않을 때, 자녀들의 성격이나 또래관계 및 사회성 등에 결함이 나타나는 반면 부모의 양육태도가 애정적, 자율적이며 일관성이 있을 때 자녀들은 사회적 적응이 향상된다는 것을 알 수 있다. 따라서 본 연구에서는 부모의 양육태도는 자녀의 대인관계역량에 영향을 미칠 것이라고 가정하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구모형

본 연구는 초등학생이 지각하는 부모양육태도와 자기조절, 정서지능이 대인관계역량에 미치는 영향을 밝히는데 그 목적이 있다. 이러한 연구목적을 달성하기 위해 선행연구를 바탕으로 [그림 Ⅲ-1]과 같이 연구모형을 설정하였다.



[그림 Ⅲ-1] 연구모형

2. 연구대상

본 연구의 대상은 부산 소재 4개 초등학교 5~6학년 28학급 남녀 700명을 대상으로 실시하였다. 설문시점이 3월 초에 시행되었기 때문에 초등 고학년

에 시작되는 4학년은 제외시켰다. 그 이유는 갓 4학년은 아직 3학년 수준의 인지, 정서, 행동을 띠고 있기 때문으로 본 연구는 초등 고학년 5학년 6학년을 대상으로 자료를 수집하였다. 총 700부의 설문지를 배포하여 담임과 본 연구자가 직접 실시하였으며 그 중 불성실 및 누락 문항이 있는 24부를 제외하고 676부를 본 연구의 분석 자료로 사용하였다. 응답자의 성별로는 남자가 325명(48.1%), 여자가 351명(51.9%)이었다. 학년별로는 5학년이 331명(49.0%), 6학년은 345명(51.0%)이었다. 연구대상자의 일반적인 특징은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 연구대상자의 일반적 특성

구분		빈도(명)	백분율(%)
성별	남자	325	48.1
	여자	351	51.9
학년	5학년	331	49.0
	6학년	345	51.0
출생순위	외동	110	16.3
	첫째	248	36.7
	둘째	258	38.2
	셋째	52	7.7
	넷째 이상	8	1.2
총계		676	100.0

3. 측정도구

가. 부모양육태도 척도

본 연구에서는 초등학생이 지각하는 부모양육태도를 측정하기 위해 허묘연(2000)이 개발하고 조유진(2011)이 수정한 '청소년이 지각한 부모양육행동' 척도를 사용하였다. 허묘연(2000)의 척도는 감독, 합리적 설명, 비일관성, 과잉기대, 과잉간섭, 학대, 방임, 애정 8개의 하위변인으로 총 43개 문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 조유진(2011)의 예비조사 신뢰도 분석을 기초로 하여 9개 문항을 제외하고 재구성된 34개 문항을 사용하였다. 이러한 하위요인을 허묘연(2004)의 결과에 근거하여 긍정적 양육태도(감독, 합리적 설명, 애정)와 부정적 양육태도(비일관성, 과잉기대, 과잉간섭, 학대, 방임)로 분류하여 사용하였다. 이 척도는 '전혀 아니다(1점)'에서 '매우 그렇다(4점)'까지의 4점 Likert 방식으로 구성되어 있다. 하위변인의 점수가 높을수록 아동이 해당 하위변인의 양육태도를 높게 지각하는 것을 의미한다. 본 연구에서는 부정적 양육태도(비일관성, 과잉기대, 과잉간섭, 학대, 방임)를 역채점으로 처리하였으며, 전체적으로 부모양육태도 점수가 높을수록 초등학생이 지각한 부모양육태도가 긍정적임을 의미하도록 변환하여 활용하였다.

본 연구에서 사용한 부모양육태도 척도의 Cronbach's α 계수는 .607~.862이며 전체 문항의 Cronbach's α 계수는 .916으로 나타났다. 부모양육태도의 하위영역별 문항구성과 신뢰도는 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 부모양육태도 하위영역별 문항구성과 신뢰도

변인	하위영역	문항수	문항번호	Cronbach's α
긍정적 부모양육태도	합리적 설명	3	3, 16, 22	.680
	애정	6	6, 12, 17, 25, 28, 34	.862
부정적 부모양육태도	비일관성	2	(15), (21)	.607
	과잉기대	4	(5), (11), (24), (31)	.683
	과잉간섭	4	(4), (10), (23), (33)	.714
	학대	6	(7), (13), (18), (26), (29), (32)	.822
	방임	5	(8), (14), (19), (27), (30)	.672
전체		30		.916

괄호는 역채점 문항임

나. 자기조절 척도

자기조절능력을 검사하는 도구로는 학령기 아동의 자기조절능력 척도개발과 관련변인 연구를 통해 허정경(2003)이 개발한 자기조절능력 척도를 사용하였다. 이 척도는 인지적 조절 11문항, 동기적 조절 8문항, 행동적 조절 8문항의 세 개 하위영역의 27문항으로 이루어져 있으며, '아주 그렇지 않다(1점)'에서 '아주 그렇다(5점)'까지의 5점 Likert 방식으로 구성되어 있다. 허정경(2003)의 연구에서는 인지적 조절을 묻는 문항의 신뢰도는 .909, 동기적 조절은 .863, 행동적 조절은 .851의 신뢰도를 나타냈었다.

본 연구에서 사용한 자기조절능력 척도의 Cronbach's α계수는 .709~.820이며, 전체 문항의 Cronbach's α계수는 .883으로 나타났다. 자기조절능력 척도의 하위영역별 문항구성과 신뢰도는 <표 Ⅲ-3>과 같다.

<표 Ⅲ-3> 자기조절능력 척도의 하위영역별 문항구성 및 신뢰도

하위영역	문항수	문항번호	Cronbach's α
인지적 조절	9	1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11	.820
동기적 조절	8	(12), 13 ,14, 15, 16, 17, 18, 19	.751
행동적 조절	7	(20), (21), (22), (23), 25, 26, 27	.709
전체	24		.883

괄호는 역채점 문항임

다. 정서지능 척도

연구대상 아동의 정서지능을 측정하기 위한 측정도구는 Mayer와

Salovey(1997)의 정서지능 모형에 입각하여 문용린(1999)이 제작한 청소년용 정서지능 검사 도구를 사용하였다. 이 측정도구는 초등학교 고학년 학생용으로 자기보고식 척도이며 정서인식 및 표현능력, 감정이입 능력, 정서의 사고촉진 능력, 정서지식의 활용 능력, 정서조절 능력의 5개 하위영역으로 구성되어 있고, 문항 수는 정서인식 및 표현 8문항, 감정이입 8문항, 사고촉진 8문항, 정서활용 8문항, 정서조절 8문항으로 총 40문항이다. 문항에 대한 반응양식은 Likert5점 척도로 아주 그렇다 5, 그렇다 4, 보통이다 3, 그렇지 않다 2, 전혀 그렇지 않다 1에 반응하도록 하였다. 초등학교 6학년을 대상으로 한 이소미(2011)의 연구에서 신뢰도는 Cronbach's α=.84이었고, 하위영역별로 정서인식 및 표현 .74, 감정이입 .71, 정서사고촉진 .74, 정서지식활용 .65, 정서조절 .63으로 나타났다.

본 연구에서 사용한 정서지능 척도의 Cronbach's α계수는 .675~.800이며, 전체 문항의 Cronbach's α계수는 .898로 나타났다. 정서지능 척도의 하위영역별 문항구성 및 신뢰도는 <표 Ⅲ-4>에 제시된 바와 같다.

<표 Ⅲ-4> 정서지능 척도의 하위영역별 문항구성 및 신뢰도

하위영역	문항수	문항번호	Cronbach's α
정서인식 및 표현	7	1, 6, 11, 16, 21, 26, (31)	.800
감정이입	8	2, 7, 12, 17, 22, 27, (32), (37)	.786
정서사고촉진	8	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38	.747
정서지식활용	5	19, 24, 29, 34, 39	.716
정서조절	8	5, (10), (15), (20), (25), 30, (35), (40)	.675
전체	36		.898

괄호는 역채점 문항임

라. 대인관계역량 척도

본 연구에서 먼저 초등학생용 대인관계역량 척도를 위해 류신영(2017)이 개발하여 사용한 대인관계 탄력성 하위요인별 문항 구성 및 신뢰도가 .973의 검사도구로 대인관계역량의 구성요소와 개념적 정의를 활용하여 사용하였다. 대인관계역량 3개의 하위요인 대인인지 역량(12문항), 대인정서 역량(12문항), 대인기술 역량(12문항)에 해당되는 총 36문항을 선정하였다.

본 연구에서는 신뢰도 분석결과, 대인관계역량 척도의 Cronbach's α계수는 .867~.885이며, 전체 문항의 Cronbach's α계수는 .950으로 나타났다. 대인관계역량 척도의 하위영역별 문항구성 및 신뢰도 결과는 <표 Ⅲ-5>와 같다.

<표 Ⅲ-5> 대인관계역량 하위요인별 문항구성 및 신뢰도

하위요인		문항수	문항번호	Cronbach's α
대인인지	부모	4	1, 2, 3, 4	.867
	친구	4	5, 6, 7, 8	
	선생님	4	9, 10, 11, 12	
대인정서	부모	4	13, 14, 15, 16	.885
	친구	4	17, 18, 19, 20	
	선생님	4	21, 22, 23, 24	
대인기술	부모	4	25, 26, 27, 28	.876
	친구	4	29, 30, 31, 32	
	선생님	4	33, 34, 35, 36	
전체		36		.950

4. 연구절차

가. 예비 조사

본 연구는 초등학생이 지각한 부모의 양육태도가 자기조절능력과 정서지능을 매개로 대인관계역량에 미치는 효과를 검증하는 데 목적이 있다. 연구의 목적을 달성하기 위해 본 조사에 앞서 척도 문항에 대한 초등학생의 문항 이해 정도, 응답 정도와 소요 시간을 알아보기 위해서 초등학교 5, 6학년 두 학급 46명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 예비조사 결과, 본 연구의 질문지를 작성하는데 평균 25분 정도가 소요 되었고, 의미가 애매하거나 모호한 문항에 대해서도 확인 작업을 거쳤다.

예비조사 결과, 부모양육태도 측정도구에서는 감독(1번, 9번, 20번 문항), 비일관성 중 2번 문항과 자기조절 척도에서는 인지적 영역에서 5번 문항과 8번 문항, 행동적 영역에서 24번 문항을 제외 시켰다. 정서지능척도에서는 정서인식 및 표현 영역에서 36번 문항과 정서지식활용 영역에서 4번, 9번, 14번 문항을 제외하였다. 그 외의 측정도구는 그대로 사용하여도 무리가 없음이 검증되어 설정된 조사방향에 맞는 측정도구를 선정하여 본 조사를 실시하였다.

나. 본 조사

본 조사는 부산 소재 4개 초등학교 5~6학년 28학급 각 학교를 본 연구자가 방문하여 피험자들의 담임교사들에게 연구의 의도를 설명한 후에 이루어졌다. 부모양육태도 척도는 개인정보 공개에 대한 교사들과 피험자들의 심리적 부담을 최소화하기 위해 이름 대신에 번호를 사용해 수집하였다. 정서지능검사와 자기조절척도는 담임교사들에게 검사의 유의점을 설명한 후에 의뢰하였다. 두 검사는 문항 수가 많기 때문에 피험자들의 부담을 줄이기 위해 분

리하여 실시하였다. 설문지 회수는 각 검사가 이루어진 직후 본 연구자가 직접 회수하였다. 배포된 설문지는 총 700부였으나, 관련 사항이나 설문에 대해 무응답 또는 응답에 오류가 있는 설문지 24부를 제외시킨 676부의 설문지 응답을 통계처리를 위한 자료로 입력하였다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

5. 자료분석

본 연구의 자료 분석을 위해 먼저 초등학생이 지각한 부모양육태도와 자기조절, 정서지능이 대인관계역량에 미치는 영향을 알아보기 위해 SPSS 22.0 프로그램을 사용해 분석을 실시하였으며, 전체 변인들 간의 구조적 관계를 알아보기 위해 Amos 22 프로그램을 사용해 분석하였다. 자료의 처리 내용은 다음과 같다.

첫째, 연구대상자의 일반적 특성을 파악하기 위하여, 빈도분석(frequency analysis)을 실시하였다.

둘째, 초등학생이 지각한 부모양육태도, 자기조절능력, 정서지능, 대인관계역량의 정도를 파악하기 위해 평균 및 표준편차를 산출하였으며, 다변량 정규분포성을 알아보기 위하여 왜도(skewness) 및 첨도(kurtosis)의 값을 확인하였다.

셋째, 변수 간 상관관계를 파악하기 위해 피어슨의 상관관계 분석(Pearson’s correlation analysis)을 실시하였다.

넷째, 2단계 접근법(two-step approach)에 의해 구조방정식모형(structural equation modeling)을 분석하였다(Anderson & Gerbing, 1988). 1단계에서 측정모형에 대한 신뢰성과 타당성을 확인하는 확인적 요인분석(confirmatory factor analysis)을 실시하였고, 2단계에서 구조회귀모형에 대한 적합도와 유의성 여부를 판단하였다.

다섯째, 구조회귀모형에 대한 적합도와 유의성은 매개모형 평가 절차에 따라(홍세희, 2000), 연구모형과 경쟁모형에 대하여 카이제곱값(χ^2)과 적합도 지수의 차이를 확인하여 더 적합한 모형을 최종구조회귀모형으로 선정하고, 유의성 여부를 판단하였다. 또한 간접효과에 대한 유의도 검증을 위해 부트스트래핑(95% 신뢰구간)을 실시하였다.

여섯째, 매개효과의 유의성을 검증하기 위해 부트스트랩(bootstrap) 방법을 통한 매개효과 검증을 실시하였다. 또한 특정간접효과의 유의도를 검증하기 위하여 팬텀변수(phantom variables)를 설정하여 분석하였다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 성별과 출생순위에 따른 부모의 양육태도와 자기조절능력, 정서지능, 대인관계역량의 차이

성별과 출생순위에 따른 초등학생이 지각한 부모양육태도, 자기조절능력, 정서지능, 대인관계역량의 평균 차이를 파악하기 위해 독립표본 t-검증 및 일원분산분석(one-way ANOVA)을 실시하였고, 일원분산분석의 경우 Scheffe의 사후검증을 실시하였다.

가. 성별에 따른 평균 차이 검증

성별에 따라서는 부모양육태도에 통계적으로 유의미한 인식 차이가 있는 것으로 나타났다. 여자(평균 3.39점)가 남자(평균 3.32점)보다 부모양육태도를 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 하위변인별로 살펴보면, 비일관성, 과잉기대, 과잉간섭, 학대에서 통계적으로 유의미한 인식 차이가 있는 것으로 나타났는데 여자가 남자보다 모두 높은 것으로 나타났다. 본 연구에서는 부정적 양육태도를 모두 역코딩 하여 점수가 높을수록 긍정적 인식으로 변환하였으므로 여자가 남자보다 긍정적으로 인식하고 있는 것을 알 수 있다. 이 결과는 여자가 남자보다 부모와 긍정적인 관계를 맺으며 긍정적으로 학교생활에 적응한다는 연구 결과와도 부합하였다(이은영, 김경혜, 2005; 김혜금, 2014; 장혜진 외, 2014; 김수진, 김순혜, 2015; 김민영, 2017).

자기조절능력 전체에서는 성별에 따른 유의미한 인식의 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러나 하위변인 중 동기적 능력은 통계적으로 유의미한 인식

차이가 있는 것으로 나타났으며, 남자(평균 3.72점)가 여자(평균 3.58점)보다 높은 것으로 나타났다.

정서지능 전체에서는 성별에 따른 유의미한 인식의 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러나 하위변인 중 감정이입은 통계적으로 유의미한 인식 차이가 있는 것으로 나타났으며, 여자(평균 4.07점)가 남자(평균 3.87점)보다 높은 것으로 나타났다. 대인관계역량에는 전체 및 하위변인 모두에서 성별에 따른 유의미한 인식의 차이가 없는 것으로 나타났다. 성별에 따른 평균 차이를 분석한 결과는 <표 Ⅳ-1>과 같다.

<표 Ⅳ-1> 성별에 따른 평균 차이 검증 결과

구분		성별	N	M	SD	t
부모양육태도	합리적설명	남자	325	3.32	.607	.518
		여자	351	3.29	.568	
	애정	남자	325	3.56	.489	.687
		여자	351	3.53	.519	
	비일관성	남자	325	3.16	.749	-2.979**
		여자	351	3.32	.703	
	과잉기대	남자	325	2.98	.587	-3.912***
		여자	351	3.17	.655	
	과잉간섭	남자	325	3.04	.679	-2.566*
		여자	351	3.17	.658	
	학대	남자	325	3.64	.480	-2.348*
		여자	351	3.71	.372	
	방임	남자	325	3.54	.429	-.204
		여자	351	3.55	.470	
	전체	남자	325	3.32	.406	-2.325*
		여자	351	3.39	.424	
자기조절	인지적능력	남자	325	3.44	.675	-.215
		여자	351	3.45	.641	
	동기적능력	남자	325	3.72	.646	2.668**
		여자	351	3.58	.654	
	행동적능력	남자	325	3.68	.652	-.175
		여자	351	3.69	.629	
	전체	남자	325	3.60	.557	.844

		여자	351	3.56	.551	
정서지능	정서인식 및 표현	남자	325	3.84	.669	-.669
		여자	351	3.87	.626	
	감정이입	남자	325	3.87	.655	-4.202***
		여자	351	4.07	.598	
	정서사고촉진	남자	325	3.70	.641	.429
		여자	351	3.68	.589	
	정서지식활용	남자	325	3.91	.707	.084
		여자	351	3.91	.637	
	정서조절	남자	325	3.54	.634	1.337
		여자	351	3.47	.635	
	전체	남자	325	3.70	.471	-1.611
		여자	351	3.75	.436	
대인관계 역량	대인인지	남자	325	3.27	.456	-1.523
		여자	351	3.32	.418	
	대인정서	남자	325	3.29	.475	-1.742
		여자	351	3.35	.434	
	대인기술	남자	325	3.19	.487	.186
		여자	351	3.18	.492	
	전체	남자	325	3.25	.442	-.930
		여자	351	3.28	.415	

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

나. 출생순위에 따른 평균차이 검증

출생순위에 따라서는 초등학생이 지각한 부모양육태도 전체 및 하위변인, 자기조절능력 전체 및 하위변인, 대인관계역량 전체 및 하위변인 모두 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러나 정서지능 전체에서는 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났으나 하위변인 중 정서사고촉진에서 출생순위에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후검증 결과, 첫째가 외동과 둘째 이상보다 정서사고촉진이 높은 것으로 나타났다. 출생순위에 따른 평균 차이를 분석한 결과는 <표 Ⅳ-2>와 같다.

<표 Ⅳ-2> 출생순위에 따른 평균 차이 검증 결과

구분		출생순위	N	M	SD	F	Scheffe
부모양육태도	합리적설명	외동	110	3.27	.547	.277	-
		첫째	248	3.32	.606		
		둘째 이상	318	3.31	.586		
	애정	외동	110	3.58	.443	1.414	-
		첫째	248	3.50	.538		
		둘째 이상	318	3.56	.497		
	비일관성	외동	110	3.25	.676	1.770	-
		첫째	248	3.18	.785		
		둘째 이상	318	3.30	.700		
	과잉기대	외동	110	3.02	.617	1.017	-
		첫째	248	3.12	.629		
		둘째 이상	318	3.07	.635		
	과잉간섭	외동	110	3.14	.621	.228	-
		첫째	248	3.10	.716		
		둘째 이상	318	3.09	.653		
	학대	외동	110	3.65	.442	.693	-
		첫째	248	3.66	.479		
		둘째 이상	318	3.70	.381		
	방임	외동	110	3.50	.423	1.792	-
		첫째	248	3.59	.447		
		둘째 이상	318	3.53	.461		
	전체	외동	110	3.34	.386	.126	-
		첫째	248	3.35	.438		
		둘째 이상	318	3.37	.411		
자기조절	인지적능력	외동	110	3.39	.685	1.929	-
		첫째	248	3.51	.702		
		둘째 이상	318	3.42	.608		
	동기적능력	외동	110	3.68	.628	2.039	-
		첫째	248	3.70	.679		
		둘째 이상	318	3.59	.639		
	행동적능력	외동	110	3.67	.661	2.253	-
		첫째	248	3.75	.626		
		둘째 이상	318	3.64	.640		
	전체	외동	110	3.56	.568	2.560	-
		첫째	248	3.64	.580		
		둘째 이상	318	3.54	.525		

정서지능	정서인식 및 표현	외동	110	3.83	.619	.249	-
		첫째	248	3.88	.655		
		둘째 이상	318	3.85	.652		
	감정이입	외동	110	3.85	.674	2.957	-
		첫째	248	4.02	.603		
		둘째 이상	318	3.97	.639		
	정서사고 촉진	외동[1)]	110	3.60	.591	4.717**	2>1,3
		첫째[2)]	248	3.78	.627		
		둘째 이상[3)]	318	3.65	.605		
	정서지식 활용	외동	110	3.86	.674	1.849	-
		첫째	248	3.98	.667		
		둘째 이상	318	3.88	.671		
	정서조절	외동	110	3.49	.691	2.732	-
		첫째	248	3.57	.614		
		둘째 이상	318	3.45	.627		
	전체	외동	110	3.67	.467	2.589	-
		첫째	248	3.77	.453		
		둘째 이상	318	3.71	.448		
대인관계 역량	대인인지	외동	110	3.28	.439	.153	-
		첫째	248	3.31	.434		
		둘째 이상	318	3.29	.441		
	대인정서	외동	110	3.30	.438	.443	-
		첫째	248	3.34	.462		
		둘째 이상	318	3.31	.456		
	대인기술	외동	110	3.14	.461	1.466	-
		첫째	248	3.23	.489		
		둘째 이상	318	3.17	.498		
	전체	외동	110	3.24	.410	.651	-
		첫째	248	3.29	.431		
		둘째 이상	318	3.26	.432		

**p<.01

2. 초등학생이 지각한 부모의 양육태도가 자기조절능력, 정서지능, 대인관계역량에 미치는 직접적인 영향

가. 관측변수의 다변량 정규분포성 검증

구조방정식모형 분석을 수행하기 위해서는 관측변수들이 정규분포를 이루어야 한다는 다변량 정규성이 충족되어야 한다. 최대우도법을 활용하여 구조방정식모형을 분석할 때, 관측변인들이 다변량 정규성의 가정에 위배된다면 모수치가 왜곡되어 추정되기 때문이다. 이에 본 연구에서는 구조방정식모형을 분석하기 전에 이를 위한 가정이 충족되었는지 확인하기 위하여 다변량 정규분포성(multivariate normality)을 검토하였다.

다변량 정규분포성은 각 관측변수의 왜도(skewness)와 첨도(kurtosis)의 절대값을 확인하여 정규분포의 가정을 충족하는지 확인한다. 다변량 정규분포성을 검토할 때 왜도와 첨도의 절대값의 크기로 평가하며, 왜도는 절대값 3을 초과하면 극단적이라고 보고, 첨도는 10을 초과하면 극단적이라고 본다(Kline, 2005).

본 연구에서 관측변수의 다변량 정규분포성은 관측변수들의 왜도(-2.211～.047)와 첨도(-.648～6.119)가 모두 기준을 충족하는 것으로 나타났다. 따라서 구조방정식모형 분석을 활용하여 모수치를 추정하는 데에 문제가 없음이 확인되었다. 각 관측변수들의 다변량 정규분포성을 분석한 결과는 <표 Ⅳ-3>과 같다.

<표 Ⅳ-3> 관측변수의 다변량 정규분포성 분석 결과(N=676)

관측변수	평균	표준편차	왜도	첨도
합리적 설명	3.30	.587	-.743	.386
애정	3.55	.505	-1.124	.961
비일관성	3.24	.730	-.795	-.037
과잉기대	3.08	.630	-.617	.101
과잉간섭	3.10	.671	-.676	.072
학대	3.68	.429	-2.211	6.119
방임	3.55	.450	-1.002	.525
인지적 조절	3.45	.657	.047	-.092
동기적 조절	3.65	.653	.010	-.319
행동적 조절	3.68	.640	.040	-.501
정서인식 및 표현	3.86	.647	-.153	-.474
감정이입	3.97	.634	-.658	.894
정서사고촉진	3.69	.614	.037	.113
정서지식활용	3.91	.671	-.248	-.373
정서조절	3.50	.635	-.072	-.059
대인인지	3.30	.437	-.229	-.272
대인정서	3.32	.455	-.249	-.514
대인기술	3.19	.489	-.054	-.648

나. 변인 간 상관관계

주요 변수 간 상관관계를 파악하기 위해 관측변수를 대상으로 상관관계 분석(Pearson’s correlation analysis)을 실시하였다. 부모양육태도, 자기조절능력, 정서지능, 대인관계역량의 관측변수들은 모두 유의한 정(+)의 상관관계($p<.01$)로 나타났다.

구체적으로 부모양육태도의 측정변수인 합리적 설명, 애정, 비일관성, 과잉기대, 과잉 간섭, 학대, 방임 간의 상관관계는 애정-방임($r=.636$, $p<.01$), 합리적 설명-애정($r=.624$, $p<.01$)순으로 높은 정(+)의 상관관계를 보였고, 자기조절능력의 측정변수인 인지적 능력, 동기적 능력, 행동적 능력 간에는 인지

적 능력-동기적 능력(r =.699, p< .01)이 가장 높은 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 정서지능의 측정변수인 정서인식 및 표현, 감정이입, 정서사고촉진, 정서지식활용, 정서조절 간에는 정서인식 및 표현-정서사고촉진(r =.675, p< .01)이 가장 높은 정(+)의 상관을 보였고, 마지막으로 대인관계역량의 측정변수인 대인인지, 대인정서, 대인기술 간에는 대인인지-대인정서(r =.837, p< .01)가 가장 높은 정(+)의 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

또한 같은 잠재변수를 구성하는 관측변수 간에 상관계수가 r =.90 이상의 높은 값을 보이는 변수는 없는 것으로 나타나 변수들 간의 다중공선성 문제는 없는 것으로 판단되었다(문수백, 2009). 상관관계 분석을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-4>와 같다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

<표 Ⅳ-4> 관측변수 간 상관관계(N=676)

관측변수	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. 합리적설명	1																
2. 애정	.624***	1															
3. 비일관성	.409***	.486***	1														
4. 과잉기대	.262***	.272***	.456***	1													
5. 과잉간섭	.334***	.424***	.530***	.506***	1												
6. 학대	.364***	.499***	.514***	.423***	.425***	1											
7. 방임	.482***	.636***	.522***	.401***	.470***	.508***	1										
8. 인지적능력	.377***	.356***	.187***	-.014	.118**	.152***	.218***	1									
9. 동기적능력	.402***	.436***	.234***	.030	.191***	.234***	.347***	.699***	1								
10. 행동적능력	.309***	.389***	.354***	.228***	.333***	.273***	.384***	.490***	.520***	1							
11. 정서인식및표현	.402***	.408***	.208***	.105***	.179***	.244***	.323***	.589***	.584***	.540***	1						
12. 감정이입	.333***	.364***	.212***	.135***	.174***	.209***	.320***	.397***	.449***	.433***	.563***	1					
13. 정서사고촉진	.394***	.356***	.167***	-.014	.086*	.156***	.273***	.652***	.646***	.467***	.675***	.519***	1				
14. 정서지식활용	.314***	.310***	.141***	.040	.077*	.178***	.333***	.477***	.541***	.406***	.602***	.528***	.633***	1			
15. 정서조절	.229***	.368***	.340***	.322***	.387***	.269***	.385***	.270***	.337***	.558***	.367***	.335***	.241***	.243***	1		
16. 대인인지	.466***	.512***	.267***	.076*	.148***	.272***	.386***	.523***	.569***	.485***	.637***	.579***	.612***	.563***	.313***	1	
17. 대인정서	.446***	.519***	.270***	.079*	.159***	.235***	.386***	.543***	.556***	.507***	.605***	.532***	.594***	.505***	.303***	.837***	1
18. 대인기술	.465***	.548***	.281***	.093*	.206***	.242***	.400***	.533***	.534***	.501***	.586***	.516***	.572***	.455***	.369***	.741***	.814***

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

3. 자기조절과 정서지능이 대인관계역량에 미치는 직접적인 영향

가. 측정모형의 적합도 검증

1) 측정모형의 적합도 검증 결과

구조회귀모형의 모형추정 가능성과 적합도를 검증하기 전에 2단계 모형추정 가능성 확인절차(문수백, 2009)에 따라 최대우도법(Maximum Likelihood: ML)에 의한 측정모형의 적합도를 추정하였다.

측정모형의 적합도를 평가하는 방법에는 χ^2검증을 하는 것과 적합도 지수를 사용하는 방법이 있는데, χ^2값은 표본의 크기에 민감하고, 영가설이 쉽게 기각될 가능성이 높으므로 적합도를 평가할 때 χ^2검증에만 의존하지 않고, 다른 적합도 지수들도 함께 판단해야 한다(Bollen & Lennox, 1991). 따라서 χ^2값을 참고로 검토하고 상대적 적합도 지수인 TLI, CFI 값과 절대적 적합도 지수인 SRMR, RMSEA 값을 모형평가 기준으로 사용하였다. 모형을 채택하기 위한 일반적인 적합도 지수의 기준은 TLI, CFI는 .90 이상일 경우 좋은 적합도로 보고 있고, RMSEA는 .06 이하면 좋은 적합도, .08 이하이면 양호한 적합도 .10 이하는 보통의 적합도로 보고 있으며(홍세희, 2000), SRMR은 .08 이하이면 모델적합도가 좋은 것으로 판단한다(배병렬, 2017).

분석결과, 모델의 적합도가 좋지 않아 표준화회귀계수 값과 SMC 값(잠재변수에 대한 관측변수의 설명력을 보여주는 값)을 확인해 보니, 부모양육태도의 관측변수 중 과잉기대의 SMC 값이 .243으로 나타났고, 정서지능의 관측변수인 정서조절의 SMC 값이 .173으로 나타나 측정모델의 적합도를 떨어뜨리는 것으로 파악되었다. SMC는 .50 이상이 되어야 관측변수가 신뢰도가 있다고 본다(배병렬, 2017). 따라서 두 관측변수를 삭제하고 다시 분석하였다. 측정모형을 분석한 결과 <표 Ⅳ-5>와 같이 전반적으로 기준치를 충족하여 요인

구성이 적합한 것으로 판단되었다.

<표 Ⅳ-5> 측정모형의 적합도 지수

모형	NPAR	CMIN	*df*	SRMR	TLI	CFI	RMSEA	
							LO	HI
측정모형	36	418.579	84	.053	.933	.947	(.077)	
							.070	.084

2) 측정모형의 모수치 추정 및 통계적 유의성

측정모형의 비표준화 계수의 통계적 유의성(C.R.값 기준)과 잠재변수에 대한 측정변수의 설명력을 보여주는 SMC(squared multiple correlation)값을 기준으로 측정모형의 분석결과를 제시하면 <표 Ⅳ-4>와 같다. C.R.(critical ratio for differences between parameters) 값은 비표준화 계수를 표준오차로 나눈 것으로 절대값이 2.58 이상일 경우 유의수준 .01에서 유의함을 의미한다(배병렬, 2017).

측정모형의 적합도를 향상시키기 위해서 먼저, 비표준화 계수의 유의성과 비표준화 계수 관측변수들의 C.R. 값을 확인하였다. C.R. 값은 비표준화 계수를 표준오차로 나눈 것으로 관측변수들의 C.R. 값이 ±1.96보다 클 때 유의미한 것으로 본다(홍세희, 2001). 따라서 비표준화 계수의 통계적 유의성을 기준으로 볼 때 제거할 관측변수는 없는 것으로 확인되었다.

다음으로 잠재변수와 관측변수 간의 관계를 검토한 결과 잠재변수에 있어서 관측변수의 표준화 계수인 요인부하량이 .603～.931로 높은 부하량을 가지는 것으로 나타났다. 요인부하량이 .30 이상이어야 함을 고려할 때 관측변수와 잠재변수 간의 요인부하량이 모두 .30 이상에 해당하므로 큰 문제가 없으므로 연구모형 내에 포함시켜 인과관계를 검증하는데 적합한 것으로 나타났다. 또한 표준오차가 2.5를 초과하면 모형을 식별하는데 문제가 있으나, 본 연구에서 관측변수의 표준 요인부하량의 표준오차가 .029～.075로 문제가 없

는 것으로 나타났다.

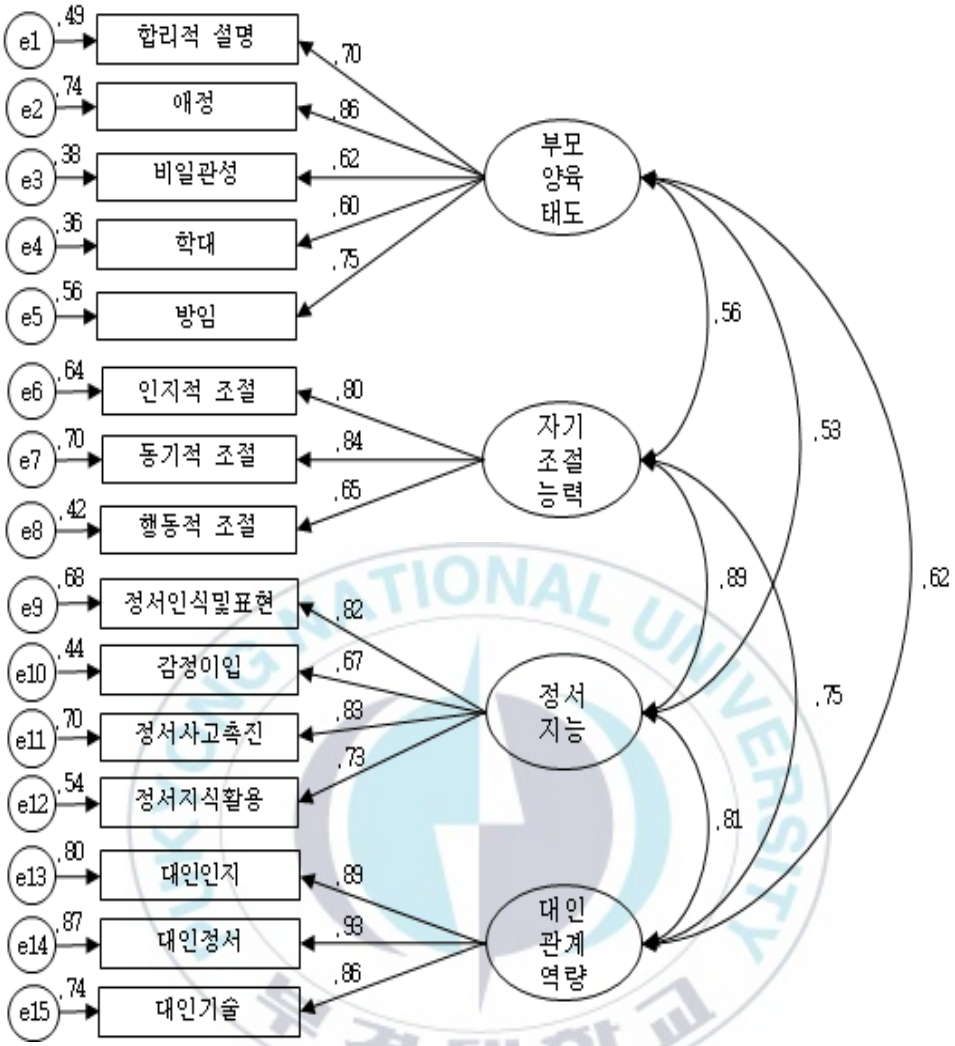
마지막으로 잠재변수에 대한 관측변수의 설명력을 보여주는 SMC 값은 .50 이상이 되어야 관측변수가 신뢰도가 있다고 본다고 하였는데, 종속변수의 SMC가 낮다고 해서 모델이 현상을 잘 설명하지 못한다고 할 수 없으므로(배병렬, 2017), SMC 값이 .50 미만의 관측변수들이 있지만 요인부하량이나 C.R. 값이 기준치를 상회하므로 모든 관측변수를 모형에 포함하였다. 이러한 결과를 바탕으로 측정모형에 대한 모수치 추정결과를 도식화하여 제시하면 [그림 Ⅳ-1]과 같다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

<표 Ⅳ-6> 측정모형의 모수치 추정 및 통계적 유의성 검증 결과

잠재변수	→	관측변수	B	β	$S.E.$	$C.R.$	p	SMC
부모양육태도	→	합리적설명	1	.700				.490
부모양육태도	→	애정	1.053	.858	.055	19.315	.000	.736
부모양육태도	→	비일관성	1.092	.615	.075	14.558	.000	.379
부모양육태도	→	학대	.63	.603	.044	14.283	.000	.364
부모양육태도	→	방임	.82	.748	.047	17.428	.000	.559
자기조절능력	→	인지적능력	1	.803				.644
자기조절능력	→	동기적능력	1.039	.839	.045	23.131	.000	.704
자기조절능력	→	행동적능력	.788	.650	.046	17.194	.000	.422
정서지능	→	정서인식및표현	1	.823				.677
정서지능	→	감정이입	.794	.667	.043	18.511	.000	.445
정서지능	→	정서사고촉진	.963	.835	.039	24.903	.000	.697
정서지능	→	정서지식활용	.924	.733	.044	20.9	.000	.537
대인관계역량	→	대인인지	1	.895				.801
대인관계역량	→	대인정서	1.083	.931	.029	37.242	.000	.867
대인관계역량	→	대인기술	1.076	.860	.034	31.701	.000	.740

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교



[그림 Ⅳ-1] 측정모형의 모수치 추정 결과

4. 자기조절, 정서지능을 매개로 대인관계역량에 미치는 간접적인 영향

가. 초기 구조회귀모형의 적합도 검증

1) 초기 구조회귀모형의 적합도 검증결과

측정모형의 모든 적합도 지수가 적합도 기준을 충족시키는 것으로 나타났고 구조모형의 모형추정 가능성이 이론적으로 확인되었기 때문에 최대우도법(maximum likelihood: ML)을 통해 구조모형의 적합도를 추정하였다. 초기 구조회귀모형의 적합도를 검증한 결과는 <표 Ⅳ-7>과 같다.

<표 Ⅳ-7> 초기 구조회귀모형의 적합도 지수

모형	NPAR	CMIN	*df*	SRMR	TLI	CFI	RMSEA	
							LO	HI
초기모형	38	378.498	82	.056	.938	.952	.073	
							.066	.081

<표 Ⅳ-7>과 같이 초기 구조회귀모형의 적합도를 추정한 결과 SRMR은 .056, TLI는 .938, CFI는 .952, RMSEA는 .073으로 적합도 지수가 모두 적합도 기준에 양호하게 부합되는 것으로 나타났다. 그러므로 초기 구조회귀모형의 모수치의 통계적 유의성이 검증되었다.

2) 초기 구조회귀모형의 모수치 추정 및 통계적 유의성 검증결과

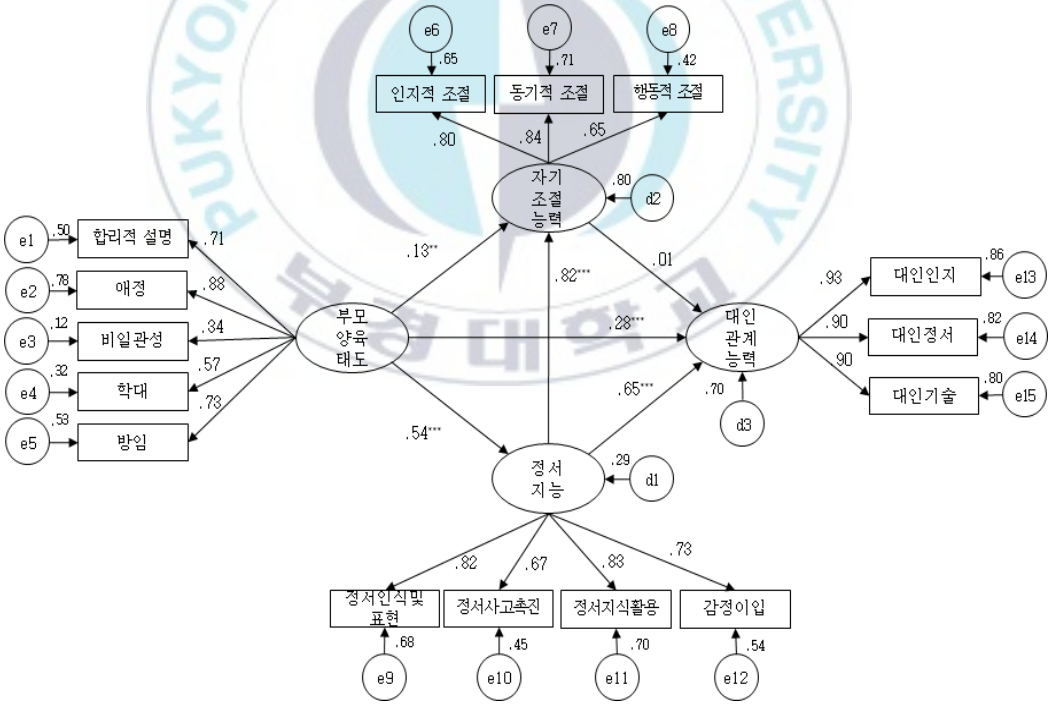
<표 Ⅳ-8>은 초기 구조회귀모형의 모수치 추정 및 통계적 유의성을 검증한 결과이다. <표 Ⅳ-8>에서와 같이 연구모형에 기초한 구조회귀모형의 경로계

수의 통계적 유의성을 검증한 결과, 잠재변수들 간의 관계는 대부분 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 그러나 자기조절역량에서 대인관계역량으로 가는 경로는 유의하지 않게 나타났다. 초기 구조회귀모형의 모수치 추정 및 통계적 유의성 검증결과는 [그림 Ⅳ-2]와 같다.

〈표 Ⅳ-8〉 초기 구조회귀모형의 모수치 추정 및 통계적 유의성 검증 결과

경로			*B*	*β*	*S.E.*	*C.R.*
부모양육태도	→	정서지능	.697	.542***	.060	11.574
부모양육태도	→	자기조절능력	.125	.125**	.038	3.256
부모양육태도	→	대인관계역량	.300	.283***	.039	7.726
정서지능	→	자기조절능력	.637	.818***	.044	14.365
정서지능	→	대인관계역량	.532	.646***	.073	7.24
자기조절능력	→	대인관계역량	.007	.007	.095	.076

$^{**}p < .01, ^{***}p < .001$



$^{**}p < .01, ^{***}p < .001$

[그림 Ⅳ-2] 초기 구조회귀모형

나. 수정 구조회귀모형의 적합도 검증

1) 수정 구조회귀모형의 적합도 검증결과

초기 구조회귀모형에서 자기조절능력에서 대인관계능력으로 가는 경로가 통계적으로 유의하지 않은 결과로 나타났다. 따라서 이 경로를 삭제하고 수정된 구조회귀모형의 적합도를 평가하기 위해 최대우도법(maximum likelihood: ML)을 통해 구조모형의 적합도를 추정하였다. 수정 구조회귀모형의 적합도를 검증한 결과는 <표 Ⅳ-9>와 같다.

<표 Ⅳ-9> 수정 구조회귀모형의 적합도 지수

모형	NPAR	CMIN	*df*	SRMR	TLI	CFI	RMSEA	
							LO	HI
초기모형	38	378.498	82	.056	.938	.952	.073	
							.066	.081
수정모형	37	378.504	83	.056	.939	.952	.073	
							0.65	.080

<표 Ⅳ-9>와 같이 수정 구조회귀모형의 적합도를 추정한 결과 χ^2차이검증에 의해 초기모형과 수정모형을 비교해 보면 비유의적인 것으로 나타났다 ($\Delta\chi^2$=0.006, Δdf=1, p>.10). 또한 다른 적합도 지수를 살펴보면, SRMR은 .056, TLI는 .939, CFI는 .952, RMSEA는 .073으로 나타나 적합도 지수가 모두 적합도 기준에 양호하게 부합되었다.

모형을 평가할 때 고려할 두 가지의 요소는 적합도와 간명성이다. 따라서 적합도 지수가 높고 간명한 모형을 최종 구조회귀모형으로 선택하기 위해 본 연구에서 채택한 적합도 지수는 χ^2, SRMR, RMSEA, TLI, CFI 이며, 이외에 PGFI, PNFI, PCFI와 같은 간명 적합도 지수를 채택하였다. 간명 적합도 지수는 여러 개의 모형이 있는 경우 적합도와 간명성을 고려하여 더 나은 모형을

결정하는 지수이며 PGFI, PNFI, PCFI는 0~1 사이에 있으며 값이 높을수록 간명도가 높은 것으로 해석된다. 그러나 어느 정도가 높은지에 대한 기준은 정해져 있지 않고, 이들 지수는 경쟁모델을 비교하는데 유용하게 쓰이며, 두 개 이상의 모형들을 비교하여 더 높은 값을 갖는 모형이 채택된다(배병렬, 2017).

이에 근거하여 초기모형과 수정모형의 PGFI, PNFI, PCFI를 비교한 결과, 수정모형의 적합도 지수가 모두 더 높은 것으로 나타났다. 따라서 수정 구조회귀모형의 적합도 지수가 적합도 기준에 양호하게 부합되는 것은 물론, 적합도 지수가 더 높게 나타났고, 모형이 간소화되어 초기 구조회귀모형보다 간명화 되었으므로 수정된 구조회귀모형을 최종 구조회귀모형으로 선정하였다. 초기 구조회귀모형과 수정 구조회귀모형의 적합도 지수의 차이는 <표 Ⅳ-10>에 제시되어 있다.

<표 Ⅳ-10 >초기 구조회귀모형 및 수정 구조회귀모형 간의 적합도 지수 비교

경로			초기모형	수정모형
			β	β
부모양육태도	→	정서지능	.542***	.542***
부모양육태도	→	자기조절능력	.125**	.125**
부모양육태도	→	대인관계역량	.283***	.284***
정서지능	→	자기조절능력	.818***	.818***
정서지능	→	대인관계역량	.646***	.652***
자기조절능력	→	대인관계역량	.007	-
적합도 지수 (fit index)				
SRMR			.056	.056
TLI			.938	.939
CFI			.952	.952
RMSEA			.073	.073
PGFI			.631	.639
PNFI			.734	.743
PCFI			.743	.753

$^{**}p < .01, ^{***}p < .001$

2) 최종 구조회귀모형의 모수치 추정 및 통계적 유의성 검증결과

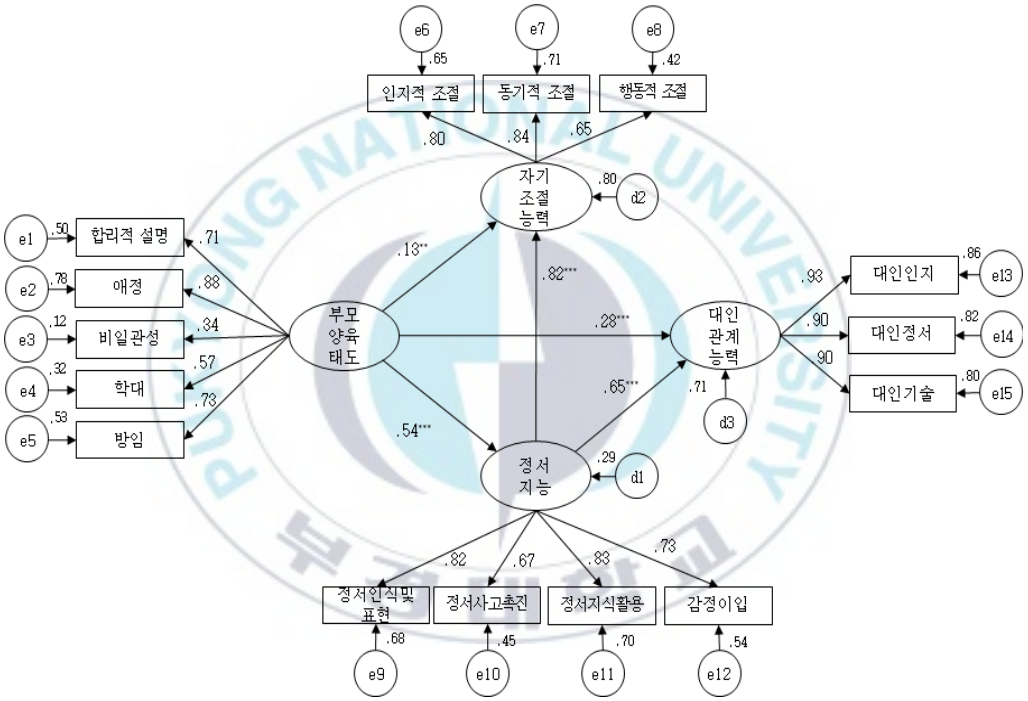
최종 구조회귀모형의 모수치 추정 및 통계적 유의성을 검증한 결과는 <표 Ⅳ-11>과 같다. 수정모형에 기초한 최종 구조회귀모형의 경로계수들의 통계적 유의성을 검증한 결과, 총 5개의 경로가 모두 유의한 것으로 나타났다. 부모양육태도에서 정서지능, 부모양육태도에서 자기조절능력, 부모양육태도에서 대인관계역량으로 가는 경로가 정적으로 유의하였으며, 정서지능에서 자기조절능력, 정서지능에서 대인관계역량으로 가는 경로도 정적으로 유의하였다. 즉 부모양육태도가 긍정적일수록 정서지능, 자기조절능력, 대인관계역량이 높아지는 것으로 확인되었으며, 정서지능이 높아지면 자기조절능력과 대인관계능력이 높아지는 것으로 확인되었다. 최종 구조회귀모형의 모수치 추정 및 통계적 유의성 검증결과는 [그림 Ⅳ-3]과 같다.

<표 Ⅳ-11> 수정 구조회귀모형의 모수치 추정 및 통계적 유의성 검증 결과

경로			*B*	*β*	*S.E.*	*C.R.*
부모양육태도	→	정서지능	.697	.542***	.060	11.575
부모양육태도	→	자기조절능력	.125	.125**	.038	3.258
부모양육태도	→	대인관계역량	.300	.284***	.038	7.943
정서지능	→	자기조절능력	.537	.818***	.032	16.788
정서지능	→	대인관계역량	.637	.652***	.044	14.476
부모양육태도	→	합리적 설명	1	.706***		
부모양육태도	→	애정	1.074	.882***	.055	19.447
부모양육태도	→	과잉기대	.521	.342***	.063	8.229
부모양육태도	→	학대	.588	.568***	.043	13.548
부모양육태도	→	방임	.790	.727***	.046	17.112
자기조절능력	→	행동적 조절	1	.648***		
자기조절능력	→	동기적 조절	1.324	.840***	.075	17.637
자기조절능력	→	인지적 조절	1.274	.803***	.074	17.125

정서지능	→	정서인식 및 표현	1	.823***		
정서지능	→	정서사고촉진	.962	.834***	.039	24.921
정서지능	→	정서지식활용	.923	.733***	.044	20.916
정서지능	→	감정이입	.796	.669***	.043	18.602
대인관계역량	→	대인기술	1	.896***		
대인관계역량	→	대인정서	.938	.904***	.029	32.338
대인관계역량	→	대인인지	.926	.928***	.030	30.584

$^{**}p < .01, ^{***}p < .001$



$^{**}p < .01, ^{***}p < .001$

[그림 Ⅳ-3] 최종 구조회귀모형

다. 최종 구조회귀모형의 직·간접효과 검증

1) 최종 구조회귀모형의 직·간접효과 분석

최종 구조회귀모형을 통해 밝혀진 변수들 간의 간접효과를 분석하는 것은 변수들 간의 구조적 관계를 정확하고 세밀하게 파악하고, 매개효과의 유의성을 검증하고자 하는 것이다. 본 연구에서는 Shrout와 Bolger(2002)가 제안한 부트스트랩(bootstrap) 방법 절차에 따라서 원자료(n=676)에서 무선 표집으로 생성된 1,000개의 경험적 표본이 모수추정에 사용되었으며, 신뢰구간은 95%로 설정하였다.

분석결과로 나타난 초등학생이 지각한 부모의 양육태도, 자기조절능력, 정서지능, 대인관계역량의 직·간접효과 및 총 효과는 다음과 같다. 먼저 부모양육태도는 대인관계역량에 가장 크게 영향을 미쳤고, 정서지능은 자기조절능력에 가장 크게 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다음으로 변수들 간 직접효과, 간접효과, 총효과로 구분하여 볼 때, 부모양육태도는 자기조절능력과 대인관계역량에 직·간접 효과가 모두 있는 것으로 나타났으며, 정서지능은 부모양육태도와 정서지능 간과 부모양육태도와 대인관계역량 간을 매개하는 것으로 나타났다. 간접효과에 대한 부트스트래핑 실시결과, 간접효과는 유의수준 .01에서 유의미한 것으로 나타났다. 초등학생이 지각한 부모의 양육태도, 자기조절능력, 정서지능, 대인관계역량의 최종 구조회귀모형에 대한 잠재변인들 간의 경로계수 효과를 분석한 결과는 <표 Ⅳ-12>와 같다.

<표 Ⅳ-12> 최종 구조회귀모형의 직·간접효과 분해표

경로			직접효과	간접효과	총효과
부모양육태도	→	정서지능	.542*	-	.542*
부모양육태도	→	자기조절능력	.125*	.444**	.569*
부모양육태도	→	대인관계역량	.284**	.353**	.637**
정서지능	→	자기조절능력	.818*	-	.818*
정서지능	→	대인관계역량	.652**	-	.652**

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

2) 최종 구조회귀모형의 특정간접효과 분석 및 유의성 검증결과

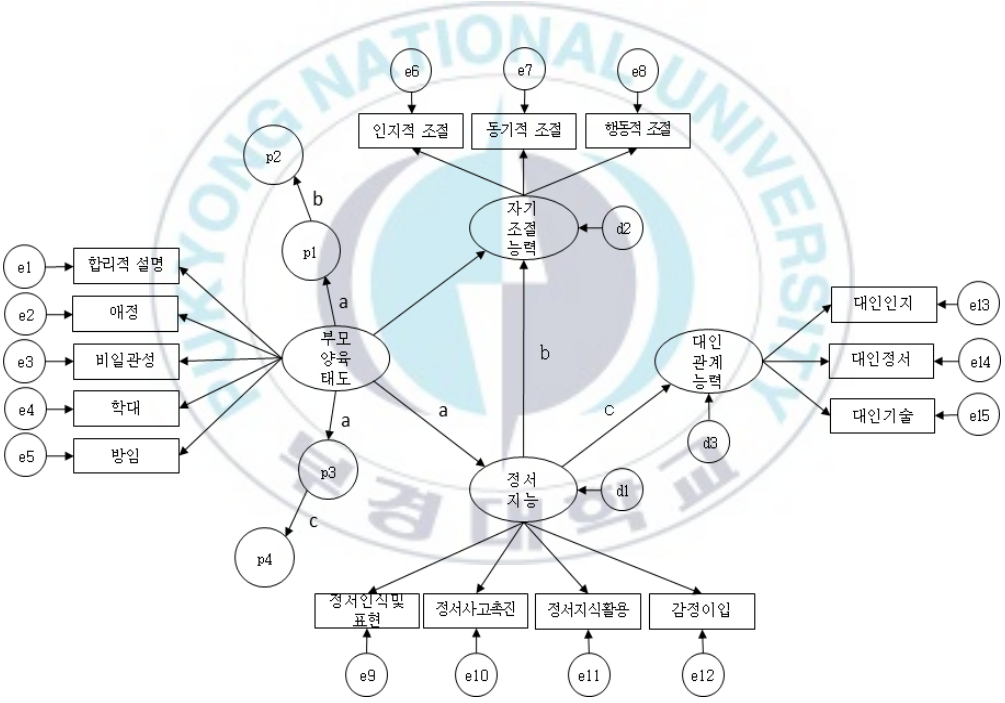
구조회귀모형에서 다양한 경우의 수로 매개변수가 존재할 경우에는 그 변수의 다중매개효과 분석을 실시해야한다. AMOS 프로그램을 활용하여 경로간의 관계를 검증할 경우에 여러 개의 매개효과가 있는 모형에서 특정 경로를 통한 하나의 매개효과만을 구분하여 값을 구할 수 없으므로, 팬텀변수(phantom variable)를 활용하여 개별간접효과(specific indirect effect)를 추정하였다. 이를 통해 단순 매개효과와 이중 매개효과를 분리하여 추정할 수 있다. 즉 하나의 연구모형에서 하나 이상 여러 가지 매개효과가 있을 때 특정변수와 관련된 효과를 특정간접효과라고 하며(송현, 이영순, 2012), 특정간접효과의 유의성를 검증하기 위해서는 팬텀변수(phantom variables)를 설정하여 분석한다. 팬텀변수는 일종의 가상변수로, 다중매개효과 검증 시 모형적합도 및 모수치에 영향을 주지 않는 변수를 의미한다(배병렬, 2017). 이때 매개효과의 유의성을 검증하기 위해서는 부트스트랩(bootstrap) 방법을 사용하였다.

부트스트랩(bootstrap) 방법을 통한 특정간접효과의 유의성을 검증한 결과, 부모양육태도→정서지능→자기조절능력의 경로가 유의수준 .01에서 유의한 것으로 나타났으며, 부모양육태도→정서지능→대인관계역량의 경로도 유의수준 .01에서 유의한 것으로 나타났다. 즉 부모양육태도는 정서지능을 매개로

하여 자기조절능력과 대인관계역량에 간접적인 영향을 미치는 것이 확인되었다. 본 연구에서 최종 구조회귀모형에 팬텀변수를 설정하여 특정간접효과 분석 및 유의성을 검증한 결과는 다음의 <표 Ⅳ-13>, [그림 Ⅳ-4]와 같다.

<표 Ⅳ-13> 최종 구조회귀모형의 특정간접효과 및 유의성 검증 결과

경로	B	β	p	95% CI
부모양육태도→정서지능→자기조절능력(p2)	.444	.443	.003	.341~.553
부모양육태도→정서지능→대인관계역량(p4)	.374	.353	.003	.299~.457



[그림 Ⅳ-4] 최종 구조회귀모형의 특정간접효과 및 유의성 검증 결과

Ⅴ. 논의 및 결론

1. 논의

본 연구는 초등학생이 지각한 부모양육태도, 자기조절, 정서지능, 대인관계역량이 선별과 출생순위에 따라 차이가 있는지를 알아보고 초등학생이 지각한 부모양육태도, 자기조절, 정서지능, 대인관계역량 간의 구조적 관계를 파악하고자 하였다. 또한 부모양육태도와 자기조절, 정서지능이 대인관계역량에 미치는 직·간접적인 영향을 미치는지 확인하고 부모양육태도가 대인관계역량에 영향을 미치는 과정에서 자기조절과 정서지능의 매개효과를 검증하고자 하였다. 이를 위해 구조방정식모델을 설정하고 측정모형과 구조회귀모형을 나누어 모델의 적합도와 경로계수의 효과검증을 실시하였다. 연구결과를 바탕으로 도출된 논의 점은 다음과 같다.

가. 성별과 출생순위에 따른 부모의 양육태도와 자기조절능력, 정서지능 및 대인관계역량의 차이 분석

성별과 출생순위에 따른 부모양육태도, 자기조절, 정서지능, 대인관계역량의 차이를 검증한 결과, 성별에 따라서는 부모양육태도에 통계적으로 유의미한 인식 차이가 있는 것으로 나타났다. 여자(평균 3.39점)가 남자(평균 3.32점)보다 부모양육태도를 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 청소년을 대상으로 성별에 따라 부모의 양육태도를 다르게 지각한다는 이응택, 이은경(2012)의 연구와 일치하며 여자 청소년이 남자 청소년에 비해 부모의 친밀감, 합리성의 양육을 높게 지각하는 것으로 장지윤(2011), 조유경(2012)의 연구와도 맥락을 같이 하고 있다. 다시 말하면 부모들은 남자아이보다 여자아이와 정서적 표현을 자주 하면서 긍정적인 정서를 더욱 많이

다루며 상호작용 한다는 것을 짐작할 수 있다. 이러한 결과는 시대의 변화에도 성별에 따른 부모의 양육태도에 대한 역할기대는 남녀 간 차이를 드러내고 있으며, 여자는 남자에 비해 부모에게서 더 많은 정서적 공감과 표현을 기대를 느끼고 있음을 알 수 있다. 즉 초등고학년들은 여학생들이 남학생들보다 애정과 간섭행동을 지각하고 있고 부모에게서도 더 정서적인 지지를 받고 싶어 한다는 것을 알 수 있다.

자기조절능력 전체에서는 성별에 따른 유의미한 인식의 차이가 없는 것으로 나타났다. 하위변인 중 동기적 능력은 통계적으로 유의미한 인식 차이가 있는 것으로 나타났으며, 남자(평균 3.72점)가 여자(평균 3.58점)보다 높은 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 성별에 따른 자기조절능력이 유의한 차이가 없다는 허정경(2003), 이은주(2004), 박은희(2007)의 연구결과와 맥락을 같이 하고 있다. 자기조절의 하위변인 중 동기적 능력은 통계적으로 유의미한 인식 차이가 있는 것으로 나타났으며, 남자가 여자보다 높은 것으로 나타났다. 그러나 임은경, 유연옥(2013)의 연구에서는 성별에 따라서 공통적으로 여학생이 남학생보다 자기조절을 잘 한다고 했다.

Zimmerman과 Martinez-Pons(1990)의 결과에서도 여자 청소년들이 남자청소년들보다 목표설정과 기록유지, 자기점검, 환경구조화 전략, 자기관찰 등의 자기조절전략을 더 많이 사용한다고 보고하였다. 그러므로 본 연구의 결과와 상이하다. 성별에 따른 자기조절능력의 차이는 우리가 생활하고 있는 사회·문화적 환경 내에서 형성되는 성역할에 대한 차별적인 기대 및 성역할 학습과 관련된 것이라고 할 수 있다. 본 연구에서는 자기조절의 하위 요인 중 동기적 능력에서 남학생들이 여학생들보다 더 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 자아개념이 구체화되는데 필수적인 자기조절은 남아들이 여아들보다 더 스스로 학습목표를 설정하고 달성하기 위해 노력한다고 할 수 있다.

정서지능 전체에서는 성별에 따른 유의미한 인식의 차이가 없는 것으로 나타났으나 하위변인 중 감정이입은 통계적으로 유의미한 인식 차이가 있는 것으로 나타났으며, 여자(평균 4.07점)가 남자(평균 3.87점)보다 높은 것으로 나

타났다. 이러한 연구결과는 다중지능과 정서지능과의 관계를 분석한 정영숙(1998)의 연구결과와 곽윤정(1997)의 연구에서도 남녀 성별간의 의미있는 통계 차이가 없는 것으로 동일한 결과가 나왔다. 그러나 본 연구에서는 하위변인 중 감정이입은 여자가 남자보다 통계적으로 유의미한 인식 차이가 있는 것으로 나타났다. 여학생이 남학생보다 평균 점수가 높다는 연구 결과가 나온 것으로 밝힌 류순화(2001), 오영미(1997)의 연구와는 일치하는 경향이다. 이는 여자가 남자보다 성격, 의식 및 가치관 등에 많은 변화를 맞이하는 초기 사춘기시기인 만큼 긍정적인 감정이입이나 반항심리가 작용한 성향이 반영된 결과로 보인다. 대인관계역량에서는 전체 및 하위변인 모두에서 성별에 따른 유의미한 인식의 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 정미경(2002), 진문주(2010)의 연구에서는 여아가 남아보다 더 사회성이 높으며 또래관계를 더 긍정적으로 지각하고 긍정적인 또래관계를 한다고 보고하고 있어 본 연구결과가 상이하다.

출생순위에 따라서는 초등학생이 지각한 부모양육태도 전체 및 하위변인, 자기조절능력 전체 및 하위변인, 대인관계역량 전체 및 하위변인 모두 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러나 정서지능 하위변인 중 정서사고촉진에서 출생순위에 따라 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 사후검증 결과, 첫째가 외동과 둘째 이상보다 정서사고촉진이 높은 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 김명숙(2012), 김여진(2009), 문예은(2012)은 출생순위에 따라 부모의 양육태도와 정서지능에서 차이가 난다고 하였다. 형제가 많을수록 부모의 양육태도를 긍정적으로 인식하다고 보고하고 있어 본 연구의 상이하다. 최근 들어 출생순위에 따라 부모의 양육태도와 정서지능, 자기조절, 대인관계역량에 관한 연구들은 찾아보기가 어렵다. 과거에는 장자를 중시하는 유교사상의 문화가 부모의 양육행동에 영향을 주어 첫째인 자녀에게 남다른 기대를 하게 되고, 첫째인 자녀가 잘 성장해야 손아래동생들이 본받을 수 있다는 생각을 가지고 있다. 그래서 첫째는 본보기로써의 역할을 수행하고 통제를 하고 있기 때문인 것 같다. 하지만 최근에

는 출생율의 저하로 인해 자녀를 많이 낳는 가정을 찾아보기가 어렵다. 그러므로 부모들은 더 내 자녀에게 관심을 가지고 정서적으로 지지를 한다고 할 수 있다. 자기조절도 출생순위에 따라 차이가 없었다. 김지현(2015), 유영주외(1996)는 유아를 대상으로 자기조절능력에 대해 연구한 결과 출생순위에 있어서 차이가 난다고 하였다. 하지만 초등아동을 대상으로 한 이다인(2017), 허정경(2007), 김문신, 김광웅(2003)의 연구에서는 출생순위에 따라 차이가 나지 않는다고 보고하고 있어 본 연구 결과와 일치한다. 자기조절은 유아기 때 발달되는 것으로 발달단계에 있는 유아기에는 출생순위에 따라 차이가 나지만 이미 형성된 초등학생들은 자기조절이 차이가 없는 것을 알 수 있다.

나. 부모양육태도, 자기조절, 정서지능, 대인관계능력 간의 직접효과

초등학생이 지각한 부모의 양육태도, 자기조절, 정서지능, 대인관계역량 간의 직접효과가 있는지 분석한 결과, 부모양육태도는 자기조절, 정서지능, 대인관계역량에 직접적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 본 연구에서 확인된 연구결과를 선행연구와 비교하여 논의하면 다음과 같다.

첫째 부모양육태도가 자기조절에 직접적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 자기조절에 관한 선행연구들에서 부모의 양육태도가 자신을 통제하고 자신의 능력을 향상시킬 수 있는 자기조절과 상관이 있다고 밝히고 있다(손경화, 2001; 박호선, 2002; 홍애경, 2001; 최숙미, 2007). 수용적이고 온정적이면서 독립심을 격려하는 보모의 양육태도는 자기조절에 긍정적인 영향을 주고(2001b) 민감한 양육태도도 자기통제와 자기조절을 향상시킨다고 했다(Silverman & Ragusa, 1992; Kochanska & Aksan, 1995, 안미경, 1997). 또한 애정 어린 양육태도가 자기조절 능력에 정적인 영향을 준다고 보고하고 있다(강기숙, 2005; 신혜린, 2017; 양옥승, 이정란, 2002). 하지만 권위적인 부모의 양육 태도는 자기통제와 자기조절에 부정적인 영향을 주어 자녀가 스스로 자신의 행동과 감정을 조절하는 기술을 습득하는데 좋지 않은 영향을 준다고

하였다(Crockenberg & Littman, 1990; 이경님, 2001b). 홍애경(2001)은 부모의 양육태도가 허용적인 부모보다는 민주적이고 권위적인 부모의 양육태도가 자기조절력과 상관이 있다고 보고하고 있다. 허정경(2003)도 학령기 아동의 지적 발달과 정서지능 향상에 있어서 부모의 양육태도의 중요성을 강조하고 있다. 그러므로 초등고학년 시기 사회화 과정에서 요구되는 적합한 행동을 인식하고 자신의 행동에 대해 책임을 질 수 있는 자기조절 능력을 길러 독립심을 높이기 위해서는 부모의 양육태도가 중요한 역할을 한다고 할 수 있다. 자기조절 능력은 자신의 계획과 목표를 달성하기 위해 자신의 욕구, 정서, 행동 및 사고를 조절하는 능력으로 학생들이 학습을 하고 자신의 꿈을 실현하기 위해서는 필요한 요소 중 하나이다. 자녀에게 자기조절 능력을 길러 주기 위해서는 비일관성과 학대 및 방임보다는 합리적인 설명을 하고 애정을 주는 양육태도가 자기조절능력에 긍정적인 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 그러므로 자기조절을 향상하기 위해서는 자녀가 지각할 수 있도록 부모가 관심과 애정을 주어 자녀의 인지와 정서 행동 및 성격형성에 도움을 주는 것이 필요하다고 할 수 있다.

둘째, 부모양육태도가 정서지능에 직접적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 부모의 양육태도를 수용적이고 애정적이며 자율적으로 지각할수록 정서지능은 높았고(오영미, 1997; 추미란, 1999; 박영애 외, 2000; 정황순, 2001; 류지연, 2007), 성취 압력적이며 거부적으로 지각한 아동은 낮은 정서지능을 보였다(하영자, 2001; 김정원, 2002). 그러므로 부모가 전인적이고 일관성 있는 양육태도를 가지고 자녀를 지도하고 바람직한 가정환경 분위기를 조성할 때 아동의 정서는 안정적으로 발달될 것이다. 이처럼 부모의 양육태도는 아동의 정서지능에 영향을 미치는 주요 요인으로 서로 밀접한 관계가 있다.

셋째, 부모양육태도가 대인관계능력에 직접적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 김희수(2004), 김나연(2010)의 연구에서는 부모의 수용적이고 자율적인 양육태도는 또래관계와 정적 상관을 보이는 것으로 나타

났고, 부모와 개방적인 의사소통을 하며 성장한 자녀일수록 또래관계에 잘 적응한다고 밝히고 있다. 이은자(2005) 이양숙(2008)의 연구에서는 자녀의 대인관계 형성과 부모 양육태도는 관련이 있음을 시사하고 있다. Erikson(1993)은 초등학교 학동기에 친구들과의 대인관계가 아동들의 자기존중감에 지대한 영향을 미친다고 하였다. 즉 제일 먼저 가족관계에서 사회관계인 또래집단을 경험하고, 경쟁과 갈등을 동시에 겪으면서 대인관계역량의 바탕이 되는 기본적인 소양이 길러진다고 할 수 있다. 독재적이고 통제적인 부모의 자녀는 공격적이고 적대적이 되기 쉬우며 대인관계에서도 거부될 가능성이 높지만 성숙한 통제력을 보이며 따뜻하고 권위 있는 부모의 양육태도는 자녀의 성공적인 사회적응을 돕는다(Baunrind, 1966). 강금주(2015)는 부모 양육태도가 대인관계 만족에 유의미한 영향을 미치기 때문에 긍정적인 부모양육이 건강한 대인관계를 이루고, 원만한 대인관계 형성을 위한 대인관계역량은 부모 양육태도를 통해 형성되어진다고 했다. 이영애(2014)도 남녀 초등학생 모두 부모의 양육태도를 더 온정적, 긍정적으로 지각하는 남녀 초등학생들이 더 높은 대인관계 능력을 갖고 있다고 하였다. 그러므로 부모의 양육태도는 자녀의 대인관계역량에 영향에 많은 영향을 주는 것을 알 수 있다.

다. 자기조절, 정서지능, 대인관계능력 간의 직접효과

초등학생의 자기조절, 정서지능, 대인관계역량 간의 직접효과가 있는지 분석한 결과, 정서지능은 자기조절과 대인관계역량에 직접적인 효과가 있는 것으로 나타났지만 자기조절은 대인관계역량에 직접효과 없는 것으로 나타났다. 본 연구에서 확인된 연구결과를 선행연구와 비교하여 논의하면 다음과 같다.

첫째, 자기조절이 대인관계역량에 직접적인 효과가 없는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 허정경(2003)의 선행연구에서 자기조절은 연령의 증가에 따라 생겨나는 것이 아니라 인지적 발달과 함께 적절한 학습과 훈련으로 향

상된다고 하였다. 발달초기에 형성된 자기조절은 성인기 까지 지속된다고 하여 유아기 때 자기조절의 능력을 기르는 것을 강조하고 있다(Kopp, 1982). 초등 고학년 때에는 이미 기본패튼을 가진 자기조절능력이 형성되어 있기 때문에 대인관계역량에 도움을 주지 않는 다는 것을 알 수 있다.

둘째, 정서지능이 대인관계역량에 직접적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과는 정서지능이 높은 사람은 지적 능력은 높지 않아도 지속적인 노력과 인내심으로 학교생활을 잘 해나간다는 것을 알 수 있다. 아울러 학교나 사회 속에서 부딪히는 여러 가지 난관에도 낙심하지 않고 잘 극복하여 마침내 사회에서 성공이라는 열매를 거둘 수 있게 된다는 문용린(1999)이 보고한 결과와 일치한다. 반면 정서지능이 낮은 학생은 자기 자신의 정서에 대해 이해와 조절을 못하여 문제행동을 일으키고 사회적 기술의 결여로 인해 대인관계를 잘 형성하지 못한다. 즉 친구를 잘 사귀지 못하고 새로운 상황에서 지나치게 수줍어하거나 위축되고 과잉행동이나 공격성과 비행 등의 문제를 보이게 된다고 김연지, 정종진(2005)의 연구결과와 비슷한 맥락을 나타내고 있다. 이것은 삶의 성공을 결정하는 요소들 중에서 지능지수가 차지하는 비율은 20%이지만 잘 개발된 정서지능을 갖고 있는 사람들은 인생에 있어서 만족감과 효과성이 높으며 자신의 생산성을 향상시켜주는 마음의 습관들을 터득할 기회가 많아진다고 밝히고 있는 Goleman(1997)의 연구를 증명하고 있는 결과라 할 수 있다. 정서지능이 높아지면 자기조절능력과 대인관계능력이 높아지는 것으로 확인되었다. 정서지능은 자신뿐만 아니라 타인에게도 적용될 수 있기 때문에 정서지능이 높은 사람은 사회성이나 대인관계 기술도 뛰어나다고 보고한 Cacioppo(1991), 대인관계 기술이 뛰어난 사람은 타인의 감정을 쉽게 알 수 있고, 타인의 감정에 대해서 적절하게 반응할 줄 안다고 밝히고 있는 Hatch(1990)의 연구와도 일치하는 경향이다.

고인숙(2004)의 연구에 의하면 인간은 그가 속한 사회에 적합한 구성원이 되기 위해 끊임없이 타인 및 환경과 상호작용하면서 행동, 가치관, 지식 등을 습득하는 사회화과정을 거치게 된다고 하였다. 이러한 사회화 과정을 통해서

발달하는 사회적 능력은 대인관계를 원활히 유지하는 능력이며 인간이 사회 구성원으로 생활하는데 필요한 능력이라고 하였다. 양창삼(2002)은 카네기멜론대학의 공대 졸업생들 가운데 졸업한 사람들을 대상으로 성공비결을 조사하였는데 그 결과 전문지식과 기술 및 능력은 성공의 15%를 차지하며 나머지 85%는 인간관계가 좌우한다고 하였다. 그만큼 우리의 삶에서 인간관계는 중요하다고 할 수 있다. 인간관계가 원만치 못하면 많은 갈등과 불안을 겪게 되고 그로 인해 많은 문제가 발생하게 되는 것이다. 곽윤정(1997)은 정서지능은 자아뿐만 아니라 타인에게도 적용될 수 있기 때문에 정서지능이 높은 사람은 사회성이나 대인관계기술도 뛰어나다고 하였다.

이상의 연구를 종합해보면 대인관계를 원활히 유지하는 능력이 되는 대인관계역량은 사회구성원으로 생활하는데 꼭 필요한 능력으로 정서지능이 높은 사람과 인간관계가 좋은 사람이 대인관계성향이 높음을 알 수 있다. 김소정(2009)의 연구결과에서 개인이해지능 즉, 자기조절력이 또래와의 관계로 이어지는 학교적응과 성취동기와 가장 높은 관계가 있다는 보고와도 관련이 있다. 또한 장영애(2014)의 연구에서도 자기조절력이 높은 사람은 자기존중감도 높고 자신의 문제 또한 탁월하게 해결하는 능력이 있어 주어진 환경에서 자신의 일이 생겼을 때 스스로 잘 처리하며 주변인들과의 관계도 원만하여 학교적응에 긍정적인 영향을 준다고 하였다. 이경희, 김봉환(2010)의 연구에서는 긍정적 부모양육태도의 인식은 자신의 감정을 적절하게 인식하고 제 때에 표현하여 의사소통을 투명하게 하고 원만하게 함으로써 자기조절력을 키우고, 타인과의 관계에서 갈등이나 오해의 폭을 줄이고 서로를 이해할 수 있도록 돕는 대인관계역량을 향상 시킬 수 있는 요인으로 작용한다고 밝힌 바 있다. 그러므로 정서지능은 자기조절 뿐 아니라, 대인관계역량 형성에도 중요한 역할을 하고 있다는 것을 알 수 있다. 정서지능 향상을 위한 다양한 연구와 프로그램 개발이 이루어져야 한다. 타인의 감정을 이해하고 소통하는 정서지능은 초등고학년 학생에 있어서 중요한 요인이라는 것을 알 수 있다.

라. 부모양육태도, 자기조절, 정서지능, 대인관계능력 간의 간접효과

초등학생이 지각한 부모의 양육태도, 자기조절, 정서지능, 대인관계역량 간의 간접효과가 있는지 분석한 결과, 부모양육태도와 대인관계역량 간의 관계에서 자기조절은 간접효과가 없는 것으로 나타났지만 정서지능은 간접적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 또한 부모의 양육태도는 정서지능을 매개로 하여 자기조절능력에 간접인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구에서 확인된 연구결과를 선행연구와 비교하여 논의하면 다음과 같다.

첫째, 부모양육태도와 대인관계역량 간의 관계에서 자기조절은 부분매개를 하지 않는 것으로 나타났다. 이를 통해 대인관계역량에 대한 부모양육태도의 직접적인 효과는 있지만 자기조절에서는 간접적인 효과가 없는 것을 확인할 수 있다. 이러한 연구결과는 부모로부터 애정적이고 합리적인 양육을 받는 아동은 대인관계에 있어서 자기조절력이 높을 뿐 아니라 또래 대인관계가 원만하다는 진문주(2010)의 연구결과와는 상이하다. 초등학생의 대인관계역량에 직·간접적으로 영향을 미치는 요인에 있어 아동의 개인 요인인 자기조절력능력은 대인관계역량에 매개역할을 하지 않는 것을 알 수 있다. 부모의 양육태도는 아동들이 스스로 장기적인 목표달성을 위해 바람직한 행동을 하고, 그렇지 않은 능력을 억제하여 충동적이거나 즉각적이지 않고, 문제를 신중하게 계획하고, 해결하며 평가할 수 있다는 것을 알 수 있다. 즉 대인관계 역량에 있어서 자기조절은 매개역할을 하고 있지 않다는 것을 알 수 있다. 하지만 부모의 양육태도는 정서지능을 매개로 자기조절에 영향을 주는 것으로 나타나 정서지능이 자기조절력을 기르는데 도움을 준다는 것을 알 수 있다.

둘째, 부모양육태도와 대인관계역량 간의 관계에서 부모양육태도와 자기조절능력 간의 관계에서 정서지능은 부분매개 효과가 있는 것으로 나타났다. 즉 정서지능은 이를 통해 대인관계역량에 대한 부모양육태도의 직접적인 효과뿐만 아니라 정서지능의 간접적인 효과도 확인할 수 있었다. 이러한 연구

결과는 부모양육태도를 애정적이고 자율적이며 합리적으로 지각할수록 아동은 자신의 정서를 자신감 있게 자각하고 상황에 맞게 적절히 반응하고 대처할 줄 알게 되고 또래와의 원만한 관계를 형성하고 유지할 수 있다는 류은영(2011), 최은지(2003), 황민정(2018)의 연구와 일치한다. 애정적이고 합리적인 부모양육태도는 아동의 정서지능에 영향을 주며, 정서지능이 대인관계에 있어 거의 모든 요인에 영향을 주는 것으로 나타났다고 보고한 안재희(2015)의 결과와도 일치한다. 정서지능은 타인의 감정을 정확하게 인지하고 적절하게 표현하는 활동으로 이 능력이 우수하면 또래관계에서도 주도적이고 탁월한 유능감을 발휘하고 친사회적 성향을 가져 또래 관계를 잘 한다고 한다. 하지만 정서지능이 발달되지 못하면 내면적 문제인 우울, 불안, 위축 등과 함께 과잉행동, 산만성, 퇴행 등의 외적인 문제도 가져온다. 하승희(2000), 김선주(2002), 권소영(2003), 염미애, 문혁준(2007), 민지현(2011)등의 선행연구에서도 정서지능의 중요성을 강조하고 있고 정서지능이 높은 아동들일수록 사회적 관계를 잘 한다고 하였다. 한정원(1997), 정은임(2004), 이경란(2006)은 자신의 정서 상태를 정확하게 표현할 수 있는 정서표현과 자신 및 타인의 정서를 명확하게 이해할 수 있는 정서인식 능력이 높으면 주관적 안녕감도 높다고 밝히고 있다. 초등학생의 정서지능과 학교생활적응과의 관계를 살펴본 박현진, 양혜원(2013), 김희정(2019)은 정서인식 및 표현을 포함하는 정서지능이 높을수록 학교적응력이 높았다고 했다. 그러므로 대인관계역량을 위해 정서지능이 중요한 역할을 하고 있다는 것을 알 수 있다. 본 연구의 결과에서도 정서지능은 대인관계역량 형성에 중요한 역할을 하고 있는 것을 알 수 있다. 개인적으로 행복한 삶을 누리고 현재의 생활뿐 아니라 미래 사회인으로서 살아가는데 꼭 필요한 대인관계역량을 함양하기 위해서는 정서지능의 역할이 중요하다. 그러므로 초등학생들이 정서지능을 향상 시킬 수 있는 다양한 연구와 프로그램을 개발을 통해 대인관계역량 형성에 도움을 주어야 할 것이다.

2. 결론 및 제언

본 연구 결과를 토대로 한 결론은 다음과 같다.

첫째, 성별과 출생순위에 따른 검증 및 분석을 살펴보면 성별에 따라 여자가 남자보다 부모양육태도를 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 자기조절능력 전체에서는 성별에 따른 유의미한 인식의 차이가 없는 것으로 나타났고, 정서지능 전체에서는 성별에 따른 유의미한 인식의 차이가 없는 것으로 나타났다. 대인관계역량에는 전체 및 하위변인 모두에서 성별에 따른 유의미한 인식의 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 초등학생이 지각하는 부모양육태도는 성별에 따라 자기조절력이나 정서지능, 대인관계역량에 직접적인 영향을 미치는 것이 아님을 의미한다. 한편, 바람직한 부모양육태도 일수록 남학생 보다 여학생이 감성적으로 부모의 양육행동을 받아들인 것으로 보여 진다. 부모와 공감의 인식 향상을 위한 학생 개인의 노력도 중요하지만, 자녀에 대한 부모의 역할이나 행동도 중요하게 작용한다는 것을 알 수 있다. 출생순위에 따라서는 초등학생이 지각한 부모양육태도 전체 및 하위변인, 자기조절능력 전체 및 하위변인, 대인관계역량 전체 및 하위변인 모두 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 그러나 정서지능 전체에서는 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났으나 하위변인 중 정서사고촉진에서 첫째가 외동과 둘째 이상보다 정서사고촉진이 높은 것으로 나타났다. 이것은 첫째 아동들은 다른 형제자매들과 의견, 감정을 교류하며 정서적 안정감을 제공하는 역할을 하는 것을 미루어 짐작할 수 있다.

둘째, 부모양육태도, 자기조절능력, 정서지능, 대인관계역량의 관측변수들 간에는 대부분 정적상관을 가지는 것으로 나타났다. 이는 긍정적인 부모양육태도는 자기조절능력, 정서지능과 깊은 관계가 있음을 알 수 있으며, 이러한 영역의 발달을 통해 대인관계역량의 향상을 가져온다는 것을 알 수 있다. 부모의 애정, 성취적 양육태도는 아동의 자기조절능력이나 정서지능을 매개로 대인관계역량에 전체적으로 유의한 영향력을 미치는 것으로 나타나, 어느 한

변인만 강조하는 것 보다 각각의 역할을 하고 있는 변인들에 대한 이해를 바탕으로 다차원적이고 상호작용적인 측면에서 융합적인 접근이 유용함을 의미한다. 따라서 부모가 자녀를 긍정적이고 애정적으로 양육하고 상호작용할 수 있도록 하는 부모교육이나 프로그램의 체계적인 보급이 필요한 것으로 여겨진다.

셋째, 초등학생이 지각한 부모양육태도는 정서지능을 매개로 하여 자기조절능력과 대인관계역량에 직·간접적인 영향을 미치는 것이 확인되었다. 하지만 자기조절능력을 매개로 하여 대인관계역량에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 과거의 자기조절능력 관련 연구들은 대체로 대인관계역량에 직·간접적으로 영향을 미친다고 보고하였으나, 부모양육태도가 자기조절력을 매개로 대인관계역량에는 영향을 미치지 않았다는 본 연구결과는 아동이 지각하는 부모양육태도가 자기조절능력을 매개로 하여 대인관계역량에 영향을 미치는지에 대한 기대가 유용하지 않을 수 있음을 시사한다. 자기조절능력은 교육과 반복적인 연습을 통해 후천적으로 획득할 수 있는 능력으로 대인관계역량에도 영향을 미칠 것이라는 기대를 반하는 본 연구의 결과는 아동이 지각하는 부모양육태도는 자기조절능력을 향상시키는 매개가 아님을 알 수 있다.

본 연구의 결론을 토대로 후속연구를 제언하면 첫째, 본 연구는 부산시에 소재한 4개 초등학교 5, 6학년 재학생만을 대상으로 하였기 때문에 전체 청소년으로 일반화하기에는 무리가 따른다. 따라서 향후 연구에서는 그 대상의 폭을 넓혀 다양한 집단의 특성이 반영된 대상 간의 차이를 살펴 볼 필요가 있다. 둘째, 본 연구는 청소년이 지각한 부모양육태도를 바탕으로 하였기 때문에 표본의 특수성이 결과에 영향을 미쳤을 가능성이 있을 것으로 사료되며, 실제 부모가 인식한 양육태도와 다를 가능성이 있다. 추후 부모 스스로가 인식하고 있는 양육태도와 아동이 지각한 양육태도 간의 간극을 구별하여 각각의 집단에서 차이가 나타나는지 연구하고 살펴보는 후속 연구가 요청된다. 셋째, 본 연구에서는 성별과 출생 순위에 따라 부모의 양육태도를 지각한 초

등학생의 자기조절능력과 정서지능을 매개로 대인관계역량에 어떤 식으로 관련되는지를 보고자 하였으므로 성별과 출생 순위에 따라 부모 양육태도를 다르게 지각하는 경향이 있음을 밝혔다는 점 자체로 의미가 있지만, 본 연구결과에 대해 실제로 맏이와 둘째 및 그 이상의 아동들이 다르게 지각한다고 말할 수는 없다.

마지막으로, 본 연구는 한 자녀 가정이 증가하는 시대상황 속에서 형제지위에 대한 관심이 많이 줄어든 가운데, 아직은 형제나 자매를 가진 연령대의 표본을 선택하여 형제 자매간의 지위가 개인과 또래의 발달에 미치는 영향을 알아보는 연구의 마지막 지점에 도달해 있다는 점에서 의의를 가진다. 본 연구는 성별과 출생순위와 부모의 양육환경이 아동의 자기조절과 정서지능 발달에 미치는 영향에 대한 기초 자료를 제공하며, 미래에는 자녀의 수에 관계없이 부모로부터 자녀가 건강하게 분리되어 독립적인 정체성을 갖도록 양육하기 위한 부모교육의 기초 자료가 될 수 있다.

참고 문헌

강금주 (2015). 부모양육태도와 주관적 안녕감의 관계에서 무조건적 자기수용과 대인관계만족의 중다 매개 효과. 전남대학교 석사학위논문.

강기숙, 이경님 (2001). 어머니의 양육행동과 유아의 사려성이 유아의 자기통제행동에 미치는 영향. 아동학회지, 22(4), 115-132.

강명숙 (2018). 초등학생이 지각한 부모양육태도와 정서지능의 관계에서 공감능력의 매개효과. 제주대학교 석사학위논문.

강인향 (2009). 어머니 특성변인이 유아의 창의적 인성과 정서지능에 미치는 영향. 관동대학교 박사학위논문.

길경숙 (2006). 부모의 양육태도와 사회적 지지가 아동의 정서지능에 미치는 영향. 한국보육지원학회지, 2(2), 147-164.

곽윤정 (1997). 정서지능의 발달 경향성과 구인 타당성에 관한 연구. 서울대학교 석사학위논문.

곽윤정 (2005). 유아의 정서조절 척도 개발에 관한 예비 연구. 미래유아교육학회지, 12(2), 197-223.

권소영 (2003). 유아의 정서지능과 자아개념 및 친사회적 행동과의 관계. 원광대학교 석사학위논문.

권연희, 박경자 (2003). 아동의 사회적 유능성에 영향을 미치는 정서성, 대인간 문제해결전략 및 어머니 행동. 아동학회지, 24(3), 27-44.

권윤순 (2002). 초등학교 아동의 친구관계와 정서지능에 관한 연구: 학년, 성에 따른 차이를 중심으로. 한남대학교 석사학위논문.

권용준, 김영희 (2011). 가족기능과 청소년의 자아조절이 게임 과몰입과 학교적응에 미치는 영향. 청소년학연구, 18(6), 67-89.

권일남, 김태균 (2009). 청소년의 역량개발을 위한 청소년활동영역구성에 관한 연구. 미래청소년학회지, 6(3), 67-89.

권지연 (2017). 중・고등학생이 지각한 부모의 양육태도가 학업적 실패내성에 미치는 영향 : 자아탄력성의 매개효과. 이화여자대학교 석사학위논문.

권지현 (2017). 초등학생의 정서지능과 학교적응의 관계에서 학년의 조절효과. 서울교육대학교 석사학위논문.

고인숙 (2004). 아동의 정서지능과 사회적 능력과의 상관. 중앙대학교 석사학위논문.

고혜진 (2003). 부모의 양육태도와 초등학교 1학년 아동의 학교생활 적응능력과의 관계. 인천교육대학교 석사학위논문.

구기범 (2011). 초등학생의 운동부 활동이 사회성과 학교생활적응에 미치는 영향. 세종대학교 석사학위논문.

김기정 (2013). 맞벌이 부모의 양육일치도와 유아기 자녀의 자기조절력 및 또래 유능성과의 관계. 경남대학교 석사학위논문.

김나연 (2010). 초등학생이 지각한 부모의 양육태도와 교우 및 교사와의 관계. 강원대학교 석사학위논문.

김단비 (2018). 부모양육행동이 초등학생의 사회정서역량에 미치는 영향: 지각된 부모 기대의 조절효과를 중심으로. 이화여자대학교 석사학위논문.

김리한 (2012). 학령기 아동의 정서지능과 놀이성이 또래관계기술에 미치는 영향. 숙명여자대학교 석사학위 청구논문.

김문신, 김광웅(2003). 어머니의 정서표현과 정서표현수용태도가 아동의 자기조절능력에 미치는 영향. 놀이치료연구, 6(1), 313.

김문신 (2003). 어머니의 정서표현과 정서 표현 수용 태도가 아동의 자기 조절 능력에 미치는 영향. 숙명여자대학교 석사학위논문.

김미성 (2013). 아동이 지각한 부모의 양육태도와 친구관계의 질 간의 관계: 자기조절능력 매개효과. 단국대학교 석사학위논문.

김미영 (2008). 초등학생이 지각한 부모의 양육태도와 자기효능감, 학업성취도의 관계. 홍익대학교 석사학위논문.

김미영 (2009). 오르프 음악교육이 유아의 자기조절력에 미치는 효과. 한성대학교 석사학위논문.

김미희 (2009). 정서지능 교육 프로그램이 자기주도적 학습능력과 학업성취도에 미치는 효과. 한국교원대학교 석사학위논문.

김민영 (2019). 대인 관계 역량 함양을 위한 이야기 그림책 지도 방안. 서울교육대학교 석사학위논문.

김민영 (2017). 부모의 긍정적 양육태도와 또래애착이 청소년의 학교생활적응에 미치는 영향: 자아탄력성의 매개효과와 성별차이. 이화여자대학교 석사학위논문.

김병수 (2009). 청소년의 성별에 따른 가족건강성 및 문화성향과 대인관계성향간의 관계분석. 한국가정과학교육학회, 21(4), 91-103.

김보영 (2015). 유아의 실행기능, 자아 존중감, 정서지능이 또래유능성에 미치는 영향. 이화여자대학교 박사학위논문.

선옥 (2011). 영재학급학생과 일반학급학생이 지각한 부모의 양육태도와 정서지능. 아주대학교 석사학위논문.

김선주 (2002). 유아의 정서기능과 대인간 문제해결 능력간의 관계. 연세대학교 석사학위논문.

김선희 (2004). 부모양육태도 및 아동학대피해와 집단따돌림 간의 관계에 관한 연구 - 서울시 저소득 지역의 중·고교 재학생을 중심으로 - . 이화여자대학교 석사학위논문.

김소정 (2009). 초등학생의 다중지능과 학교생활적응 및 성취동기와의 관계. 원광대학교 석사학위논문.

김수경 (2008). 아동의 수줍음이 대인관계 및 대인관계 스트레스에 미치는 영향. 명지대학교 석사학위논문.

김수진, 김순혜 (2015). 아동의 학업스트레스와 학교생활적응과의 관계에서 자아탄력성의 조절효과. 청소년학연구, 22(2), 49-70.

김숙정 (2015). 초등학생의 감사와 대인관계와의 관계. 고려대학교 석사학위

논문.

김연, 한태숙, 황혜정 (2004). 유아의 정서지능・인지능력・기질과 문제행동의 관계성 및 영향력에 관한 연구. 유아교육연구, 24(6), 277-298.

김연지, 정종진 (2005). 정서교육 프로그램이 초등학생의 정서지능과 사회적 능력에 미치는 효과. 교육연구논총, 26, 99-121.

김영란 (2010). 유아의 정서지능과 지적능력이 인지조절력에 미치는 영향. 동국대학교 석사학위논문.

김영아 (1997). 아동이 지각한 부모의 양육태도가 자아개념 및 학교적응에 미치는 영향. 영남대학교 석사학위논문.

김인옥 (2008). 청소년의 자기조절능력과 부모의 양육태도, 또래관계 및 자아존중감과의 관계. 서강대학교 석사학위논문.

김원자 (2013). 대학생이 지각한 거부적 부모양육태도와 자아탄력성과 및 경계선 성격 간의 관계. 삼육대학교 석사학위논문.

김은미 (2018). 초등과학영재와 일반학생의 대인관계역량에 대한 학생과 교사의 인식. 경인교육대학교 석사학위논문.

김이재 (2010). 부모의 양육태도와 아동의 의사결정유형이 자기효능감에 미치는 영향. 한양대학교 석사학위논문.

김정남 (1997). 부모의 양육태도에 대한 부모-자녀 간 일치정도와 자녀의 성격특성과의 관계. 이화여자대학교 석사학위논문.

김정애 (1999). 고등학생의 심리적 분리와 부모에 대한 대인거리 및 진로성숙도의 관계. 한국교원대학교 석사학위논문.

김정원 (2002). 지각된 어머니의 양육태도와 아동의 정서지능과의 관계. 열린유아교육, 7(3), 247-261.

김지은 (2003). 5세 유아의 정서지능과 유치원 적응과의 관계. 한국교원대학교 석사학위논문.

김지현 (2015). 표현활동 참여가 유아의 사회적 능력과 자기조절능력에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위논문.

김재은 (1974). 한국가족의 집단성격과 부모자녀관계에 관한 심리학적 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.

김재은 (1983). 한국가족의 심리. 서울: 이화여자대학교 출판부.

김창대 (1997). 대상관계이론을 통해서 본 한국인의 특성발달: 체면의식을 중심으로. 한국정신치료학회지, 11(1), 57-73.

김창대, 김수임 (1999). 대인관계능력 향상을 위한 집단 상담프로그램의 효과 연구. 학생연구, 35(1), 83-95.

김태은 (2014). 유아의 정서 이해와 대인간 문제 해결 전략이 또래유능성에 미치는 영향. 연세대학교 석사학위논문.

김태준, 윤혜경 (2008). 청소년 생애핵심역량 개발 및 추진방안 연구 Ⅰ. 한국청소년정책연구원 연구보고서, 2-152.

김혜영 (2000). 초기 청소년이 지각한 부모양육행동이 심리사회적부적응에 미치는 영향 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.

김혜금 (2014). 성별에 따라 아동이 지각한 부모의 방임학대와 또래애착이 학교생활적응에 미치는 영향. 대한가정학회지, 52(1), 11-19.

김혜련 (2006). 아동이 지각한 어머니의 양육행동과 아동의 자기조절능력과의 관계. 명지대학교 석사학위논문.

김혜순, 강기숙 (2005). 유아의 지능 가정양육환경 및 자기조절능력과의 관계. 한국가정관리학회지, 23(4), 17-26.

김효정 (2014). 초등 영재학생이 지각한 부모양육태도와 자기효능감의 관계: 정서지능의 매개효과를 중심으로. 고려대학교 석사학위논문.

김희수 (2004). 대학생들의 자아효능감과 학업성취도의 관계. 한국교육문제연구연구소 논문지, 19, 101-115.

김희정 (2019). 초등학교 고학년 학생의 성격강점 및 정서지능과 학교생활적응의 관계. 경인교육대학교 석사학위논문.

남상인 (1983). 어머니의 양육태도와 자녀의 인지 양식과의 관계. 서울대학교 석사학위논문.

남재희 (2004). 어머니의 양육효능감과 양육태도 및 아동의 자기조절능력간의 관계 연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.

노미경 (2008). 지각된 부모의 양육태도가 청소년의 자아개념과 비행에 미치는 영향-전문계 고등학교를 중심으로-. 인제대학교 석사학위논문.

노옥경 (2003). 부모의 양육태도 및 의사소통과 자녀의 대인관계 기술. 숙명여자대학교 석사학위논문.

류경희 (2003). 청소년의 학교생활 부적응에 영향을 미치는 가족관련 변인. 대한가정학회지, 41(12), 147-168.

류순화 (2001). 어머니의 양육태도가 자녀의 정서지능에 미치는 영향. 영남대학교 석사학위논문.

류신영 (2017). 사회적 기술 훈련 프로그램이 초등학생의 이타성과 대인관계 탄력성에 미치는 효과. 대구교육대학교 석사학위논문.

류은영 (2011). 중학생이 지각한 부모양육태도와 정서지능이 또래관계에 미치는 영향. 경성대학교 석사학위논문.

류지연 (2007). 아동이 지각한 부모의 양육태도와 자아개념이 정서지능에 미치는 영향. 숙명여자대학교 석사학위 논문.

문수백 (2009). 구조방정식모델링의 이해와 적용. 서울: 학지사

문성진 (2008). 부모의 양육신념과 아동의 자기조절력에 관한 연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.

문예은 (2011). 여대생의 형제지위와 자아분화의 관계 -지각된 어머니 양육태도의 중개효과-. 이화여자대학교 석사학위논문.

문용린 (1996). 한국 학생들의 정서지능 측정연구. 새로운 지능의 개념, 감성지능. Peter Salovey 교수 초청 강연 자료집, 서울: 삼성생명 사회정신건강 연구소/서울대 교육연구소.

문용린 (1999). 인성교육을 위한 정서지능개발 프로그램에 관한 연구. 서울대학교사대논총 제5집.

문용린, 곽윤정 (2005). 정서지능과 직위의 관계에 관한 종단연구. 인간발달연

구, 12(4), 19-31.

문정덕 (2006). 성장기의 부모화 경험과 자기효능감이 청소년의 대인관계문제에 미치는 영향. 가톨릭대학교 석사학위논문.

문정윤 (2005). 중학생의 부・모・또래 애착이 정서지능에 미치는 영향. 연세대학교 석사학위논문.

문혁준 (1999). 취업모의 사회 인구학적 특성과 부모효능감이 자녀 양육태도에 미치는 영향. 대한가정학회지, 37(6), 1-11.

민지현 (2011). 유아의 정서지능과 내재화 및 외현화 문제행동의 관계. 숙명여자대학교 석사학위논문.

박강학 (2004). 부모의 양육태도와 학급관여형태가 중학생의 학습동기에 미치는 영향. 계명대학교 석사학위논문.

박미연 (1992). 가정의 심리적 환경과 학교생활 및 사회생활 적응. 한양대학교 석사학위논문.

박선영 (1987). 어머니의 양육태도와 자녀가치관과의 관계연구. 국민대학교 석사학위논문.

박선영, 이숙 (1990). 어머니의 양육행동 척도 표준화를 위한 예비연구. 대한가정학회, 28(1), 141-156.

박소미 (2008). 아동이 지각한 어머니의 양육태도와 학교생활 적응능력과의 관계. 경북대학교 석사학위논문.

박시은 (2018). 아동이 지각한 부모양육태도, 아동의 자기조절력 및 사회성 관계. 충남대학교 석사학위논문.

박승호 (1995). 초인지, 초동기, 의지통제와 자기조절학습과의 관계. 교육심리연구, 9(2), 57-90.

박은미 (1993). 자녀가 지각한 부모의 양육태도가 자녀의 성격특성과의 상관연구. 이화여자대학교 석사학위논문.

박은미 (1999). 아동기 학대 및 지각된 부모의 양육태도가 성인기 대인 관계에 미치는 영향에 관한 연구. 연세대학교 박사학위논문.

박은희 (2007). 아동이 지각한 어머니의 양육태도와 자기조절능력 및 행동문제간의 관계. 서강대학교 석사학위논문.

박영순, 김판희 (2015). 중학생의 사회정서적 유능성과 자기조절학습, 학업성취도와의 관계. 열린교육연구, 23(4), 129-149.

박영생 (2016). 청소년 진로의사결정 유형에 미치는 부모양육태도의 영향. 심리사회적 특성과 자기효능감의 매개효과. 서울벤처대학원대학교 박사학위논문.

박영애, 최영희, 박인전 (2000). 아동의 정서지능과 자아존중감의 특성 및 상호관계. 한국아동학회, 21(3), 5-23.

박은희 (2015). 부모의 양육태도가 아동의 대인관계문제에 미치는 영향에서 자아존중감의 매개효과. 아주대학교 석사학위논문.

박찬수 (1985). 부모교육 및 참여프로그램이 어머니의 자녀 양육태도에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위논문.

박현숙 (2010). 청소년이 지각한 어머니의 양육태도가 자아존중감과 학교적응에 미치는 영향. 호서대학교 석사학위논문.

박현진, 양혜원 (2013). 아동이 지각한 가족건강성이 학교생활적응에 미치는 영향: 정서지능의 매개효과를 중심으로. 청소년복지연구, 15(1), 257-278.

박호선 (2002). 유아의 기질 및 어머니의 양육방식과 유아의 자기조절 행동발달간의 관계. 상명대학교 박사학위 논문.

변지원 (1999). 어머니의 양육태도와 아동이 지각한 형제관계의 질과의 관계. 가톨릭대학교 석사학위논문.

배문주 (2005). 부모의 양육태도 및 양육태도 일치에 따른 유아의 정서지능. 이화여자대학교 석사학위논문.

배병렬 (2017). Amos 24 구조방정식모델링. 서울: 청람.

배정선 (2018). 중학생이 지각한 부·모의 양육태도와 심리적 독립, 자기성찰지능이 학교적응에 미치는 영향. 신라대학교 석사학위논문.

백청강 (2015). 아동용 학교기반 정서지능 개입 프로그램의 효과. 숙명여자대학교 박사학위논문.

상미현 (1998) 아동이 지각한 부모의 차별적 양육행동: 선행변인과 자아존중감과의 관계. 이화여자대학교 석사학위논문.

서석남, 이상구, 임상호 (2012). 청소년이 느끼는 부모의 긍정적 양육태도가 자기효능감, 스트레스, 우울, 학교생활적응에 미치는 영향. 디지털정책연구, 10(8), 327-333.

서은혜 (2005). 초등학교 아동의 정서인식명확성, 정서조절양식 및 사회성과의 관계. 서강대학교 석사학위논문.

성연경 (2013). 협동활동에서의 모둠구성원 교체가 유아의 정서조절능력 및 조망수용능력에 미치는 영향. 중앙대학교 석사학위논문.

성은모, 최창욱, 김혜경, 오석영, 진성희. (2015). 청소년 역량지수 구성체제의 개발 및 타당화 연구. 아시아교육연구, 16(2), 117-144.

소미강 (2008). 청소년이 지각한 부모양육태도, 자아존중감과 문제행동에 관한 연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.

손경화 (2001). 어머니의 양육신념과 아동의 자아회복력 및 자기조절능력과의 관계. 경희대학교 석사학위논문.

손석한, 노경선, 허묘연, 정현옥, 이소희, 김세주 (2001). 청소년기 문제행동과 부모양육행동에 관한 연구. 대한신경정신의학회, 40(4), 605-615.

손승아, 안경숙, 김승경 (2006). 청소년의 자기조절능력과 심리환경적 요인에 관한 연구. 한국청소년연구, 17(1), 127-148.

송경섭 (1996). 중학생이 지각한 부모의 양육태도와 정신건강과의 관계. 공주대학교 석사학위논문.

송명자 (1995). 잠재적 내담자의 상담에 대한 기대가 상담의 효율성 평가에 미치는 영향. 울산대학교 석사학위논문.

송수경 (2012). 청소년기 부모양육태도에 관한 연구 동향 분석 - 2003년부터 2012년까지 학위논문 대상-. 평택대학교 석사학위논문.

송원영 (2009). 아동이 지각한 어머니의 양육태도와 초등학생의 시간제약 지각 및 시간관리 능력의 관계. 경인대학교 석사학위논문.

송현, 이영순 (2012). 정서인식명확성과 외상 후 성장의 관계-정서표현과 정서조절양식의 매개효과. 한국심리학회지, 24(4), 891-910.

신만철 (1992). 아동기의 열등감수준과 대인관계성향과의 관계. 한국교원대학교 석사학위논문.

신미희 (1989). 또래관계에서의 인기도와 자아개념 및 사회성숙도간의 관계. 이화여자대학교 석사학위논문.

신주연 (2003). 성장기의 부모화 경험이 대학생의 병리적 의존에 미치는 영향-수치심 경향성을 매개변인으로. 연세대학교 석사학위 논문.

신창환, 이효녕, 김초복, 허재홍 (2018). 중학생이 인지한 부모양육태도와 학습 동기가 학업성취에 미치는 영향. 사회과학연구, 29(2), 155-171.

신혜린 (2017). 초등학교 고학년이 지각하는 부모애착과 사회성의 관계: 자지조절능력의 매개효과. 연세대학교 석사학위논문.

안미경 (1997). 아동의 자기조절능력 및 기질과 어머니의 양육행동 간의 관계. 서울여자대학교 석사학위논문.

안우리 (2013). 아동이 지각한 부모양육태도와 스트레스 대처행동의 관계에서 자기조절능력의 매개효과. 숙명여자대학교 석사학위논문.

안승순 (2014). 한 부모 가정 아동이 지각한 부모양육태도가 대인관계문제에 미치는 영향 : 열등감 매개효과. 상지대학교 평화안보상담심리대학원 석사학위논문.

안재희 (2015). 대학생의 특성분노와 대인관계문제의 관계에서 정서조절곤란의 매개효과. 건양대학교 석사학위논문.

양명희 (2000). 자기조절학습의 모형 탐색과 타당화 연구. 서울대학교 박사학위논문.

양옥승, 신화식, 이경옥, 황혜경, 김승옥(2004). 교사가 평가한 유아 다중지능 평가도구(MIDAS-MYC)의 구조에 관한 연구. 아동학회지, 25(4),

115-128.

양옥승, 이정란 (2002). 자기조절의 개념과 발달. 교육연구, 10, 53-78.

양창삼 (2002). 인간관계 필드북. 경문사.

염미애, 문혁준 (2007). 유아의 정서지능 및 어머니의 심리적 자세와 유아의 사회적 행동과의 관계. 대한가정학회지, 45(4), 61-75.

오성심, 이종승 (1982). 부모와 양육방식에 대한 아동의 지각과 정서적 특성의 관계. 행동과학연구서 연구노트, 11:1.

오영미 (1997). 어머니의 양육행동이 아동의 정서지능에 미치는 영향. 제주대학교 석사학위 논문.

오지선 (2015). 초등학생이 지각한 부·모의 양육태도와 친사회적행동 관계에서 정서지능의 매개효과. 국민대학교 석사학위논문.

우은숙 (2004). 형제자매 구성 형태에 따른 유아의 정서지능의 차이. 중앙대학교 석사학위논문.

유영주, 김경신, 김순옥 (1996). 가족관계학. 서울 : 교문사.

유우영, 이숙, 최진아 (1998). 유아기 자녀를 둔 어머니의 양육스트레스와 사회적지지. 한국가정관리학회지, 16(1), 51-61.

유주희 (2009). 어머니의 정서표현 수용태도와 아동의 자아존중감 및 자기조절능력 간의 관계. 경희대학교 석사학위논문.

윤기석 (2007). 초등학생이 지각한 부모의 양육태도와 출생순위에 따른 아동의 대인불안의 차이. 전남대학교 석사학위 논문.

윤선희 (2005). 아동이 지각한 부모의 양육행동과 아동의 자기조절능력간의 관계. 창원대학교 석사학위논문.

윤효권 (2000). 부모의 양육태도와 진로유형과의 관계. 부산대학교 석사학위논문.

은주영 (2002). 아버지의 양육태도와 청소년의 사회적 능력에 관한 연구. 경성대학교 석사학위논문.

이경님 (2001a). 아동의 자기통제와 관련변인간의 인간관계- 아동의 사려성,

자아개념 및 어머니의 양육행동을 중심으로. Family and environment research, 39(2), 97-206.

이경님 (2001b). 학령기아동의 자기통제에 대한 내외통제소재와 어머니의 양육행동의 인과모형. Family and environment research, 39(12), 37-50.

이경임 (1996). 인지적-행동적 자기통제훈련이 아동의 자기통제능력, 과제수행능력 및 대인간 문제해결능력의 개선에 미치는 효과. 경상대학교 박사학위논문.

이경란 (2006). 정서표현성과 사회적 문제해결능력이 대학생의 주관적 안녕감에 미치는 영향. 가톨릭대학교 석사학위논문.

이경숙, 신의진 (1998). 반응성애착장애 아동의 부모-아동 관계 개선 치료 프로그램 효과에 관한 연구. 한국심리학회지: 발달, 11(2),88-106.

이경희, 김봉환 (2010). 정서표현양가성과 정서조절이 대인관계에 미치는 영향. 한국심리학회지 상담 및 심리치료, 22(2), 369-384.

이다인 (2017). 부모-자녀 의사소통 유형과 놀이성이 남녀 초등학생의 자기조절에 미치는 영향. 동아대학교 석사학위논문.

이도근 (2012). 청소년이 지각한 부모양육태도가 대인관계 역량에 미치는 영향 : 성차(性差)를 중심으로. 고려대학교 석사학위논문.

이동희 (2004). 유아의 기질, 부모 간 갈등 및 어머니의 훈육방식이 유아의 공격에 미치는 영향. 충북대학교 석사학위논문.

이명진 (2011). 자기조절연구의 현황과 과제. 고려대학교 교육문제연구, 39, 161-193.

이미양 (2016). 어머니의 양육태도가 유아의 정서지능과 공감능력에 미치는 영향. 동아대학교 석사학위논문.

이병래 (1997). 부모의 심리적 자세와 유아의 정서지능과의 관계. 중앙대학교 박사학위논문.

이소미 (2011). 초등학생의 지각된 사회적 지지와 학교적응의 관계에서 정서지능의 매개효과. 경북대학교 석사학위논문.

이수연 (1985). 부모의 양육태도가 아동의 욕구충족 지연행동에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위논문.

이숙 (1988). 자녀가 지각한 부모의 양육태도 및 이에 영향을 주는 요인. 이화여자대학교 박사학위논문.

이승화 (2001) 자녀가 지각한 부・모의 양육태도와 성격특성 및 학교적응과의 관계. 원광대학교 석사학위 청구논문.

이양숙 (2008). 아동의 지각한 부모-자녀간 의사소통유형과 자기 효능감 및 학교 생활 적응과의 관계분석. 춘천교육대학교 석사학위논문.

이영애 (2014). 초등학생의 성격특성이 대인관계능력, 사회성 및 내적통제소재에 미치는 영향: 지각된 부모양육태도의 매개효과. 한서대학교 박사학위논문.

이영주 (2007). 국제 결혼한 여성의 자녀에 대한 심리사회적 적응에 영향을 미치는 보호요인에 관한 연구. 한국심리학회지 :여성, 12(2), 83-105.

이영조 (2011). 어머니의 양육태도와 유아의 정서지능간이 관계. 군산대학교 석사학위 논문.

이영주 (2007). 아동의 자기조절능력 발달에 영향을 주는 관련 변인 연구: 아동의 자아개념과 부모, 교사, 친구의 관계를 중심으로. 숙명여자대학교 석사학위논문.

이용학 (1989). 부모의 양육태도가 학업 성적에 미치는 영향. 홍익대학교 석사학위논문.

이윤옥 (2004). 5-6세 유아의 가정환경과 정서지능 및 사회적 능력과의 관계. 한국교육, 31(1), 231-251.

이원영 (1983). 어머니의 자녀교육관과 양육태도와 유아발달과의 관련성 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.

이은경 (2018). 농촌지역 다문화가정 중학생의 부모양육태도, 자율적 학급풍토, 이중문화역량, 학업탄력성과 학습몰입의 구조적 관계. 서울대학교 박사학위논문.

이은선 (2008). 청소년이 지각하는 부모의 양육태도가 진로의사결정 유형과 스트레스에 미치는 영향. 국민대학교 석사학위논문.

이은숙 (2005). 형제자매 구성 양식에 따른 아동의 정서지능의 차이-초등학교 5・6학년 중심-. 경희대학교 석사학위논문.

이은영, 김경혜 (2005). 아동이 지각한 어머니의 양육태도와 아동의 친사회적 행동 및 학교생활 적응과의 관계. 한국가족복지학, 10(1), 105-119.

이은자 (2005). 중학생이 지각한 부모의 의사소통 유형과 가정생활 및 학교적응과의 관계. 대전대학교 석사학위논문.

이은주 (2004). 부모의 양육태도와 유아의 자기조절능력간의 관계. 한양대학교 석사학위논문.

이응택, 이은경 (2012). 청소년이 지각한 부모양육태도가 청소년 문제 행동에 미치는 영향. 청소년 상담연구. 20(1), 55-70.

이정란 (2003). 유아의 자기조절 구성 요인 및 관련 요인에 대한 구조 분석. 덕성여자대학교 박사학위논문.

이정원 (2008). 스트레스 대처 훈련 프로그램이 초등학생의 스트레스 대처 능력 및 상태 불안에 미치는 효과. 서울교육대학교 석사학위논문.

이준화 (2004). 사립초등학생이 지각한 부모의 양육태도와 대인관계성향과의 관계. 국민대학교 석사학위논문.

이지선 (1994). 아동이 지각하는 형제자매역할 기대 및 수행과 형제자매 관계. 서울대학교 석사학위논문.

이창두 (2013). 초등학생이 지각한 부모양육태도, 교사지도성, 학습동기 요인 및 자기주도학습 간의 구조적 관계. 경남대학교 박사학위논문.

이치훈 (2012). 초등영재가 지각한 부모양육태도 유형에 따른 정서지능의 차이. 대구대학교 석사학위 논문.

이현민, 조복희 (1998). 자녀의 정서표현에 대한 어머니 태도, 아동의 자기조절 능력과 정서지능과의 관계. 생활과학논집, 2(1), 17-28.

이희연, 장경은 (2015). 어머니의 양육태도와 유아의 사회적 능력의 관계에

대한 유아 정서조절능력의 매개효과. 육아지원연구, 10(1), 5-34.

임미숙 (1998). ‘적극적 부모역할 훈련’이 어머니의 양육태도와 자아존중감에 미치는 영향. 전남대학교 석사학위논문.

임연정 (2015). 아동이 지각한 부・모의 양육태도와 또래관계에서 정서조절능력의 매개효과. 숙명여자대학교 석사학위논문.

임은경, 유연옥 (2012). 아동의 연령과 성별에 따른 리더십과 자기조절력의 관계. 아동교육, 21, 211-224.

임정화, 전종설 (2012). 부・모의 양육태도 및 의사소통이 남・여 청소년의 학교생활적응에 미치는 영향. 청소년학연구, 19(8), 169-190.

장영애 (2014). 초등학교 아동의 다중지능과 친사회적 행동, 학교생활적응에 관한 연구. 한국지역사회생활과학회지, 25(1), 75-87.

장윤희, 문혁준 (2010). 아동의 자기조절능력과 리더십이 또래관계에 미치는 영향. 인간발달 연구, 17(20), 51-68.

장지윤 (2011). 남녀 고등학생의 행동활성화체계, 행동억제체계와 분노표현양식의 관계: 부/모 양육행동의 조절효과. 이화여자대학교 석사학위논문.

장혜진, 김은설, 송신영 (2014). 아동 개인 및 가정환경에 따른 초등학교 1학년 학기초 학교적응 차이 연구. 초등교육연구, 27(2), 95-122.

전명순 (2012). 청소년 대인관계역량 프로그램 개발과 효과성 연구. 명지대학교 박사학위논문.

전민영 (2009). 아동이 지각한 부모의 양육태도, 내외통제성과 학교생활만족도와의 관계. 고려대학교 석사학위논문.

전화연 (2006). 청소년의 가정환경변인이 학교생활적응에 미치는 영향: 애착, 부모의 양육태도, 부모갈등 중심으로. 숙명여자대학교 석사학위논문.

정옥분, 김경은, 박연정(2006). 청소년의 창의성과 자아존중감 및 자기효능감과의 관계. 한국인간발달학회, 2006(1), 35-60.

정길화 (2001). 가족구성 형태 및 형제자매 수와 정서지능과의 관계. 창원대학교 석사학위논문.

정미경 (2002). 초등학교 고학년용 자기조절학습 검사의 타당화 연구. 교육심리연구, 16(4), 303-324.

정미라, 원유미 (2001). 부모의 양육태도 및 의사결정유형과 아동·청소년자녀의 사회적 능력과의 관계. 초등교육연구, 16(1), 157-178.

정영숙 (1998). 지능과 다중지능 및 정서지능과의 관계연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.

정은임 (2004). 정서표현성과 대처양식에 따른 심리적 안녕감. 가톨릭대학교 석사학위논문.

정황순 (2001). 지각된 어머니의 양육태도와 아동의 정서지능과의 관계 연구. 인간교육연구, 8(2), 31-76.

정현희, 최경순 (2001). 아동의 자아통제능력과 스트레스와의 관계. 대한가정학회지, 39(9), 175-188.

조민자 (2001). 청소년의 자기조절능력이 자아존중감과 우울감에 미치는 영향. 한국청소년시설환경학회 학술발표대회 논문집, 207-214.

조유경 (2012). 청소년이 지각한 부모양육행동과 기질이 분노에 미치는 영향. 한양대학교 석사학위논문.

조유진 (2011). 공격성과 또래 괴롭힘 가해행동의 관계에 대한 부모양육태도의 조절효과. 아동권리학회, 15(1), 67-68.

주인자 (2006). 청소년 자녀가 지각한 부모의 양육태도가 청소년 자녀의 자아존중감과 자기표현에 미치는 영향. 장로회신학대학교 석사학위논문.

진문주 (2010). 아동이 지각한 부모의 양육태도 및 자기조절능력과 또래관계와의 관계. 창원대학교 석사학위논문.

추미란 (1999). 어머니의 양육태도 및 배경변인과 유아의 정서지능과의 관계. 원광대학교 석사학위논문.

추성경 (2011). 어머니의 양육태도가 아동의 지능과 다중지능 및 정서지능에 미치는 영향. 동아대학교 박사학위 논문.

최경자 (2002). 청소년이 지각한 부모의 양육태도, 학업성취도와 자아존중감

의 관계에 관한 연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.

최단비, 김경성 (2015). 초등학생용 자기조절력 척도 개발 및 타당화 연구. 서울교육대학교 한국초등교육, 26(4), 59-81.

최서미 (2000). 초등학생이 지각한 부모양육태도와 대인관계 성향과의 관계. 전북대학교 석사학위논문.

최숙미 (2007). 부모의 양육태도가 자녀의 자기조절능력에 미치는 영향. 순천대학교 석사학위논문.

최영희 (1995). 유아 기질과 어머니 심리적 안정성 양육태도 설명력에 관한 연구. Family and environment research, 33(5), 187-196.

최원경 (2016). 부모의 양육태도가 청소년의 학업성취도에 미치는 영향: 기본심리욕구와 최복탄력성의 매개효과. 연세대학교 석사학위논문.

최은지 (2003). 양육태도, 정서지능 그리고 대인관계의 관계. 대구대학교 석사학위논문.

최진희 (2010). 놀이치료자의 역전이 척도 및 관련변인 연구. 숙명여자대학교 박사학위논문.

최해주 (2007). 아동의 자기조절능력과 관련변인간의 경로모형분석: 아동의 개인내적변인과 어머니 변인을 중심으로. 대구가톨릭대학교 석사학위논문.

최해주, 문수백 (2012). 학령기 아동의 자기조절능력과 관련변인들 간의 관계구조분석. 아동학회지, 33(1), 23-40.

최혜련 (2004). 부모-자녀 갈등 정도와 자아분화가 대인관계 문제에 미치는 영향: 서울여자대학교 석사학위논문.

필군동 (2015). 부모의 양육태도와 유아의 도덕적 행동에 관한 한·중 비교 연구. 우석대학교 석사학위논문.

하승희 (2000). 아동의 정서지능과 자아존중감 및 정서적 부적응 행동과의 관계. 영남대학교 석사학위논문.

하영자 (2001). 부모의 양육태도와 청소년의 자아개념이 정서지능에 미치는

효과. 대구가톨릭대학교 석사학위논문.

하요상, 김은향 (2013). 초등학생의 희망 및 자기조절과 사회성간의 관계. 한국초등교육, 24(3), 267-283.

한국교육과정평가원 (2009). 『핵심역량 기반 초·중등학교 교육과정 설계 방안 탐색을 위한 세미나 : 미래 한국인의 핵심역량 증진을 위한 초·중등학교 교육과정을 어떻게 설계할 것인가?』, 한국교육과정평가원.

한상숙, 김경미 (2006). 청소년의 자아존중감에 미치는 영향 요인. 한국간호과학회, 36(1), 37-44.

한선희 (2014). 유아의 정서지능, 어머니의 양육행동, 교사-유아관계가 또래유능성에 미치는 영향. 가톨릭대학교 석사학위논문.

한정원 (1997). 정서표현성이 건강 및 주관적 안녕감에 미치는 영향. 서울대학교 석사학위 논문.

한종혜 (1996). 아동의 사회적 관계망에 따른 역량과 지각 및 자아존중감. 경희대학교 박사학위논문.

허묘연, 오강섭, 이시형 (1998). 사회공포증과 관련된 양육태도검사의 개발 연구. 소아청소년정신의학, 9(2), 198-208.

허묘연 (2000). 청소년이 지각한 부모 양육행동 척도 개발 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.

허묘연 (2004). 청소년이 지각한 부모 양육행동 척도의 개발 및 타당화 연구. 청소년상담연구, 12(2), 170-189.

허수경, 이경님 (1995). 인지양식 유형과 보상의 제시형태에 따른 아동의 만족 지연능력 발달. 아동학회지, 17(2), 221-233.

허정경 (2003). 학령기 아동의 자기조절능력 척도 개발과 관련 변인 연구. 숙명여자대학교 박사학위 논문.

허정경 (2007). 아동의 기질과 부모의 양육태도에 따른 자기조절능력 연구. 아동복지연구, 5(4), 39-57.

허정경 (2014). 초등학생의 자기조절능력과 관련 변인들간의 관계. 한국엔터

테인먼트산업학회논문지, 8(1), 87-95.

홍세희 (2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. 한국심리학회지, 19(1), 161-177.

홍애경 (2001). 어머니의 양육태도와 아동의 자기조절능력 및 정서지능과의 관계. 전주교육대학교 석사학위논문.

황민정 (2018). 초등학생이 지각한 부 모양육태도와 또래관계와의 관계에서 정서표현양가성의 매개효과. 신라대학교 박사학위논문.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 411-423.

Anderson, J.C. & Gerbing, D.W. (1988). Structural Equation Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-Step Approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411-423.

Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence. Toronto: Multi-Health Systems.

Baruch, G. K., & Barnett, R. C. (1981). Competence-related behaviors of preschool girls. *Genetic Psychology Monographs, 103*(1), 79-103.

Baumrind, D. (1966). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monograph, 75*(1), 43-88.

Baumrind, D. (1973). The Development. of Instumental Competence through Socialization, in A. D. Pick(Eds), Minnwapolis: University of Minnesota Press. *7*, 3-46.

Bandura, A. (1977). Self-effiecacy: Toward aunifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84,* 191-215.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. NY. : Prentice-Hall.

Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline, *Review if Child Development. Research,* M. L. Hoffman, Vol. 1. New york: Russell Sage. pp.169-208.

Bollen, K. A., & Lennox, R. (1991). Conventional wisdom on measurement: A structural equation perspective. Psychological Bulletin, 100, 305-314

Cacioppo, J. T., & Gardner, W. L. (1991). Emotions. Annual Review of Psychology, *50*, 191-214.

Chandler, L. A. (1985). *Children Under Stress: Understanding emotional adujustment reactions*. Carles C Thomas Publishing.

Cicchetti, D., Ackerman, B., & Izard, C. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental *psychopathology*. *Development and Psychopathology*, *7*, 1-10.

Corno, L. (1986). The Metacognitive control compoments of self-regulated larning. *Contemporary Educationl Psychology*, *11*, 333-346.

Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in learning from instruction. Educational Psychologist, *18*, 88-108.

Compbell, L, Campbell, B. & Dickinson, D. (1999). Teaching & learning through ultiple intelligences(2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn& Bacon

Crockenberg, S., & Littman, C. (1990). Autonomy ascompetence in 2-year-olds: Maternal correlates of child defiance, compliance, and self-assertion. *Developmental Psychology*, *26*, 961-971.

Derryberry, D. & Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social psychology, 55*(6), 958-66.

Egelan d, B., & Farber, E. A. (1984). In fan t-m oth er attachm ent: Factors related to its developmen t an d ch an ges over time. *Child Developmen t, 55,* 753-771.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bemzweig, J., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish L. 1993). The relations of emotionality and regulation to preschoo's social skills and sociometric status. *Child Development, 64,* 1418-1438.Elkind, D. (1981). *The hurried children: Growing up too fast too soon.* N. Y.

Erikson, E. H. (1993). Childhood and society. WW Norton & Company

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: Anintroduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley. 6.

Flavell, John H. "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry." American psychologist 34.10 (1979): 906.

Garmezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite ri나. Psychiatry, *56*, 127-136.

Granlinski, J. H., & Kopp, C. B. (1993). Every rules for behavior: Mother's requests to young children. *Developmental Psychology*, *29*(3), 573-584.

Goleman, D. (1995). Emotinal intelligence. New York: Bantam Books.

Gottman, J., Fainsilber-Katz, L. & Hooven, C. (1997). *Meta-Emotion: How Families Communicate Emotionally.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Goleman, D. (2006), Social intelligence: The new science of human relationships, Random House Digital, Inc.

Hatch, T. (1990). Social intelligence in young children. Paper delivered at the annual meeting of the American Psychological Association.

Heider, F. (1964). The Psychology of interpersonal Relation. New York; John Wiley & Sons, Inc.

Hoffman, M. L. (1989). Moral development. In M. H. Bornstien & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advenced texbook (2nd ed.). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.*

Kagan, J., & Messer, S. B. (1975). Some misgivings about the Matching Familiar Figures Test as a measure of reflection-impulsivity: Commentary reply. *Developmental psychology, 11*(2), 244-248.

Katkovsky, W., Crandall, V. C., Crandall, & Good, S. (1967). Parental Antecedents of Children's Beliefs in Internal-External Control of Reinforcements in Intellectual Achievement Situations. *Child Development, 38*(3), 765-776.

Kazen, M., Baumann, N., Kuhl, J. (2005). Self-Regulation After Mortality Salience: National Pride Feelings of Action-Oriented German Participants. European Psychologist, *10*(3), 218-228.

Kendall, P. C., & Wilcos, L. E. (1979). Self-control in children; Developmental of a rating scale. *Journal of Counseling and Psychology, 47*(6), 1020-1029.

Kline, R. B. (2005). Principle and practice of structural equation modeling. *New York: Guilford.*

Kochanska, G., Aksan, N., & Koenig, A. L. (1995). A longitudinal study of the roots of preschoolers' conscience: Committed compliance and emerging internalization. *Child Development. 66,* 1752-1769.

Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T. Y., Koenig, A. L., & Vandegeest, K. A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child Development, 67,* 490-507.

Kopp, C. B. (1982). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*(3), 343-54.

Leary, T. F. (1957). Interpersonal Diagnosis of Personality. New York: The Ronald Press Co.

Lower-stein, L. F. (1983). Developing self-control and self-esteem in disturbed children. *School Psychology International, 4*. 229-236.

Maccoby, E. E. (1980). *Social development. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.*

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family, Parent-child interaction.

Masten, A. S. (2007). Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises. *Development and Psychopathology, 19*(3), 921-930.

Mayer, J. D., Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognitionand personality, 9*, 185-221.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1996). Emotional development and the identification of emotion. *Intelligence*, *22*, 245-267.

Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). The Positive of Emotional Intelligence. *The Handbook of Positive Psychology, Snyder, C. R. & Lopez, S. J(Ed), 162, New York : Oxford University Press.*

Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional inteligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review, 12*(2), 163-183.

Miller, D. C. (2000). Adolescents' decision making in academic and social contexts: A self-regulation perspective. University of Maryland College Park.

Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence, 26*(1), 1-11.

Palfai. T., & Salovey. P. (1993). The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning. *Imagination, Cognition, and Personality, 13*(1), 57-71

Piaget, J. (1952). The Origins Of Intelligence in Children. N.Y.: International University Press.

Power, T. G., & Chapieski, M. L. (1986). Child rearing and impulse control in toddlers: A naturalistic investigation. *Developmental Psychology, 22,* 72-275.

Pintrich , P . R., & De Groot , E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component s of classroom academic performance. *Journal of E ducational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner Eds., Handbook of self-regulation pp. 451−502. San Diego, CA: Academic.

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

Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model for maternal behavior. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 59*(2), 226.

Schaefer, E. (1965). Children's reports of parental behavior : *An inventory, child Development of natural, 36*(2), 413-424.

Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. Zimmerman & D. Schunk(Eds), *Self-regulated lerning and academic achievement: Theory, research, and practice* pp. 83-110. New York: Springer-Verlag.

Shaffer, D. R. (1999). *Developmental psychology : Childhood and adolescence (5th ed.). Brooks/Cole.*

Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and non-experimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods, 7,* 422-445.

Silverman, I. W. & Regesa, D. M. (1992). A Short-term longitudinal study of the early development of self-regulation. *Journal of Abnormal Psychology, 20,* 415-435.

Sullivan, H. S. (Ed.). (2013). *The interpersonal theory of psychiatry*. Routledge.

Szilagy, A. D., & Wallace, M. J. (1987.) *Organizationalbehavior and performance(4th)*. New York : Scott Foreman and Company

Vygotsky, L. (1962). *Thought and language, New York. Wiley.*

Walsh, F. (1998). *Strengthening family resilience*. New York: Gilford.

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies, In Merlin & Wittrock(3rd ed.), *Handbook of Research on Teaching : A Project of the American educational research association.* New York Macmillan.

West, M. L., & Keller, A.E.R. (1991). Parentification of the child: A Case Study of Bowlby's Compulsive Care-Giving Attachment Pattern. *American Journal of Psychotherapy, 45*(2), 425-431.

Wilkes, G. (2002). Introduction: A second generation of resilience research. *Journal of Clinical Psychology, 58*(3), 229-232.

Wolin, S. J. and Wolin, S. (1993). The resilient self. How survivors of troubled families rise above adversity. NY:Vilard Book.

Yates, T. M., Egeland, B., & Sroufe, L. (2003). Rethinking resilience: A developmental process perspective. In S. S Luthar(Ed.), Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities (pp.243-266). New York. Ny Cambridge University.

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner : *Which are the key subprocesses Contemporary Eucational Psychology*, *11*, 307-313.

Zimmerman, B. J. (1989). Student difference in self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 51-59.

Zimmerman & Marinez-pons (1990). Student differentces in self-regulated learning : Relation grades, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*. *82,* 51-59.

부 록

1. 설문지 표지
2. 일반적 특성 질문지
3. 부모양육태도 척도
4. 정서지능 척도
5. 자기조절 척도
6. 대인관계역량 척도

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

설 문 지

여러분 반갑습니다.

귀중한 시간을 내어 주시어 고맙습니다. 저는 부경대학교 박사과정에 있는 연구자로 학술자료를 위해 여러분들의 의견을 수렴하고자 합니다.

■ 각 질문이 자신의 생각과 유사하다고 생각하는 번호에 V 표를 해 주세요. 여러분이 느끼고 생각하는 대로 솔직히 응답하시면 됩니다. 시험문제가 아니기 때문에 정답이 없습니다.

■ 여러분이 응답한 내용이 학술자료로 쓰일 수 있도록 한 문제도 빠짐없이 응답해 주시면 고맙겠습니다.

■ 여러분의 응답 결과는 통계법 33조에 의거하여 비밀이 보장되며, 오직 본 연구를 위한 자료로만 사용될 것입니다.

■ 본 설문지의 조사내용은 연구이외의 목적으로 절대 사용하지 않을 것을 약속드립니다. 대단히 고맙습니다.

2019년 3월

부경대학교 일반대학원 수해양인적자원개발학과 박사과정
지도교수: 원 효 헌 연구자 : 전 은 순
문의 : estop4006@hanmail.net

1. 나의 성별 ① 남 자 ( ) ② 여 자 ( )
2. 나의 학년 ① 5학년 ( ) ② 6학년 ( )
3. 나의 출생 순위
①외동( ) ②첫째( ) ③둘째( ) ④셋째( ) ⑤넷째이상( )

※ 부모양육태도 척도

다음의 문항을 읽고, 여러분이 부모님께 경험한 정도에 따라 여러분의 생각과 가장 가깝다고 여기는 곳의 번호에 ✓를 해 주시기 바랍니다.

번호	문항내용	전혀 아니다	아니다	그렇다	매우 그렇다
1	내가 방과 후에 어디 가는지 알고 계신다.	1	2	3	4
2	똑 같은 일에 대해서 화를 내실 때도 있고 안 내실 때도 있다.	1	2	3	4
3	부모님은 무조건 따르게 하는 것 보다는 왜 그래야 했는지 설명해 주신다.	1	2	3	4
4	나의 사생활에 대해서까지 잔소리하신다.	1	2	3	4
5	모든 면에서 남보다 잘해야 한다고 강조하신다.	1	2	3	4
6	나를 좋아한다는 표현을 자주 하신다.	1	2	3	4
7	내가 무언가 잘못하면 내가 생각 한 것 이상으로 벌을 주신다.	1	2	3	4
8	나보다는 바깥일이 더 중요한 것 같다.	1	2	3	4
9	내가 시간을 어떻게 보내는지 알고 계신다.	1	2	3	4
10	작은 일에 대해서도 '이래라', '저래라' 간섭하신다.	1	2	3	4
11	나에게 내 능력 이상의 높은 기대를 가지고 계신다.	1	2	3	4
12	나와 함께 보내는 시간을 즐거워하신다.	1	2	3	4
13	내가 잘못하면 매부터 드신다.	1	2	3	4
14	나에 대해 관심이 없어서 칭찬하거나 혼내는 일이 거의 없다.	1	2	3	4

번호	문항내용	전혀 아니다	아니다	그렇다	매우 그렇다
15	기분 내키는 대로 나를 대하신다.	1	2	3	4
16	칭찬이나 벌을 주실 때는 내가 이해할 만한 합당한 이유가 있다.	1	2	3	4
17	내가 힘들 때 용기를 주신다.	1	2	3	4
18	작은 잘못에도 치료를 받아야 할 정도로 심하게 때리신다.	1	2	3	4
19	내가 어떤 생각을 갖고 있는지에 관심이 없으시다.	1	2	3	4
20	내가 외출한 경우 언제 돌아올지 알고 계신다.	1	2	3	4
21	손님이 오거나 외출했을 때, 나에 대한 태도가 평소와 달라지신다.	1	2	3	4
22	나쁜 행동을 했을 때 혼내기 전에 왜 그것이 옳지 못한가를 설명해 주신다.	1	2	3	4
23	내가 원하는 일을 못하게 하실 때가 많다.	1	2	3	4
24	부모님의 기대가 항상 내 능력 이상이라서 부담스럽다.	1	2	3	4
25	나에게 칭찬을 잘해주신다.	1	2	3	4
26	화날 때는 주위에 아무거나 손에 닿는 대로 들고 심하게 때리신다.	1	2	3	4
27	내가 필요할 때 자주 곁에 없으시다.	1	2	3	4
28	나를 자랑스럽게 생각하신다.	1	2	3	4
29	심하게 때려서 내 몸에 항상 멍이나 상처가 있다.	1	2	3	4
30	내가 아파할 때도 귀찮아하고 병원에 데려가지 않으신다.	1	2	3	4
31	무엇을 하든지 항상 이겨야 한다는 걸 강조하신다.	1	2	3	4
32	상처가 남을 정도로 심하게 때리신다.	1	2	3	4
33	보통 아이들이 할 수 있는 일도 불안하다고 못하게 하신다.	1	2	3	4
34	나의 의견을 존중해 주신다.	1	2	3	4

※ **정서지능척도**

번호	문항내용	아주그렇지않다	그렇지않다	보통이다	그렇다	아주그렇다
1	나는 다른 사람의 표정이나 말투만으로도 기분이나 감정을 잘 알아차리는 편이다.	1	2	3	4	5
2	나는 내 친구가 기분이 나쁜 일이 생기면 내 기분도 언짢고 속상하다.	1	2	3	4	5
3	나는 일이나 행동을 선택할 때 이후에 일어날 상황과 느낄 감정을 생각해 보는 편이다.	1	2	3	4	5
4	나는 어떤 사람을 사랑하는 동시에 미워할 수 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
5	나는 내가 느끼는 감정이나 기분을 잘 조절하는 편이다.	1	2	3	4	5
6	나는 그림이나 음악 속에 포함되어 있는 감정을 잘 이해하는 편이다.	1	2	3	4	5
7	나는 따돌림을 받거나 외톨이로 지내는 아이를 보면 불쌍하고 마음이 아프다.	1	2	3	4	5
8	나는 중요하다고 생각되는 일을 하기 위해 감정을 억제하는 편이다.	1	2	3	4	5
9	나는 경외심이나 두려움은 복잡한 감정이라고 생각한다.	1	2	3	4	5
10	나는 누군가에게 화가 나면 그 일이 잊혀지지 않고 계속해서 떠오르곤 한다.	1	2	3	4	5
11	나는 친하지 않은 사람의 감정도 잘 파악하는 편이다.	1	2	3	4	5
12	나는 내 친구가 칭찬을 받고 좋아하면 덩달아 기분이 좋다.	1	2	3	4	5
13	나는 꼭 해야 할 일을 하기 위해 그 일에 흥미를 가지려고 노력하는 편이다.	1	2	3	4	5
14	나는 감정이나 기분이 때로는 매우 복잡하다고 생각한 적이 있다.	1	2	3	4	5
15	나는 화가 나는 일이 있으면 반드시 그대로 표현하는 편이다.	1	2	3	4	5
16	나는 다른 사람의 정서표현이나 행동이 진심에서 우러난 것인지 아닌지 잘 알아차리는 편이다.	1	2	3	4	5
17	나는 거지나 구걸하는 사람을 보면 불쌍하고 안쓰럽다.	1	2	3	4	5
18	나는 중요하다고 생각되는 일을 하기 위해 당장 하고 싶은 일을 참는 편이다.	1	2	3	4	5
19	나는 좋아는 것과 사랑하는 것의 감정의 차이를 잘 알고 있다.	1	2	3	4	5
20	나는 불쾌한 기분이 들면 어쩔 줄 몰라 하는 경우가 있다.	1	2	3	4	5

번호	문항내용	아주그렇지않다	그렇지않다	보통이다	그렇다	아주그렇다
21	나는 나의 감정 상태를 잘 알고 있는 편이다.	1	2	3	4	5
22	나는 친하지 않은 사람이라도 즐거워하는 것을 보면 나도 기분이 좋다.	1	2	3	4	5
23	나는 중요한 일을 하지 않았을 때 그 결과로 어떤 일이 벌어질까를 생각하는 편이다.	1	2	3	4	5
24	나는 사랑을 느낀다는 것은 단순한 감정이 아니라고 생각한다.	1	2	3	4	5
25	나는 아무리 친한 친구라고 해도 다투면 화가 풀리지 않는다.	1	2	3	4	5
26	나는 감정이나 기분을 상황에 맞게 적절히 잘 표현하는 편이다.	1	2	3	4	5
27	나는 내 친구가 성적이 올라서 좋아하면 축하해 주고 싶다.	1	2	3	4	5
28	나는 감정에 따라 내 능력을 발휘하는 정도가 달라질 수 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
29	나는 짜증과 분노의 감정 간에, 공통점과 차이점이 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
30	나는 기분 나쁜 일이 생기면 다른 일에 방해가 되지 않도록 잊으려고 노력한다.	1	2	3	4	5
31	나는 다른 사람의 감정이나 기분을 잘 모르는 편이다.	1	2	3	4	5
32	나는 거지를 보면 불쌍하고 도와주고 싶기보다는 지저분하고 무능력하다고 느끼게 된다.	1	2	3	4	5
33	나는 즐거운 기분으로 인해, 어떤 어려움을 잘 해결해 본 경험이 있다.	1	2	3	4	5
34	나는 분노라는 감정에도 정도가 있다는 것을 안다.	1	2	3	4	5
35	나는 우울하거나 슬퍼서 한동안 아무 것도 못한 적이 있다.	1	2	3	4	5
36	나는 어떤 사람에게 호감을 갖거나 좋아해도 표현을 제대로 못하는 편이다.	1	2	3	4	5
37	나는 왕따 당하는 아이를 보면 바보 같아 보이고 나도 상대하기 싫어진다.	1	2	3	4	5
38	나는 어떤 것을 선택할 때 예전에 유사한 상황에서 내 감정이 어땠는지를 생각해 보곤 한다.	1	2	3	4	5
39	나는 분노라는 감정도 상황에 따라 다른 감정으로 바뀔 수 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
40	나는 내 일이 마음대로 되지 않으면 짜증을 잘 내는 편이다.	1	2	3	4	5

※ 자기조절 척도

번호	문항내용	아주그렇지않다	그렇지않다	보통이다	그렇다	아주그렇다
1	나는 잊어버리지 않기 위해 메모를 자주 하는 편이다.	1	2	3	4	5
2	나는 곱셈문제를 보면 구구단이 빨리 떠오른다.	1	2	3	4	5
3	나는 공부를 할 때 될 수 있는 한 많이 외우려고 한다.	1	2	3	4	5
4	나는 방 청소와 같은 일을 할 때 무엇부터 할 것인지 순서를 정한 후에 시작한다.	1	2	3	4	5
5	나는 책을 읽을 때 시간이 모자라면 중요하지 않는 부분은 건너뛰어 읽는다.	1	2	3	4	5
6	나는 공부하는 도중에 내용을 잘 이해하고 있는지 스스로에게 질문해보곤 한다.	1	2	3	4	5
7	나는 새로운 내용을 배울 때는 그것과 관련된 상황을 머릿속으로 상상해 보면서 이해한다.	1	2	3	4	5
8	나는 여러 번 설명을 듣는 것 보다 직접 사물을 보는 것이 더 잘 이해된다.	1	2	3	4	5
9	나는 내용이 복잡할 때에 도표를 그리거나 요약해 본다.	1	2	3	4	5
10	나는 여러 가지 문제를 해결할 때 나름대로 관계를 지어 본다.	1	2	3	4	5
11	나는 과제나 공부를 하다 모르는 내용이 있으면 관련자료나 인터넷을 찾아본다.	1	2	3	4	5
12	나는 새로운 것을 배울 때 처음에 잘 되지 않으면 금방 포기하는 편이다.	1	2	3	4	5
13	나는 우리 반 다른 친구들에 비해 공부를 잘 할 수 있다.	1	2	3	4	5
14	나는 쉬운 문제보다 어려운 문제를 푸는 것이 더 재미있다.	1	2	3	4	5
15	나는 내가 최선을 다하기 때문에 선생님께 칭찬을 받는 것이라고 생각한다.	1	2	3	4	5

번호	문항내용	아주그렇지않다	그렇지않다	보통이다	그렇다	아주그렇다
16	나는 위인전을 읽으면 주인공처럼 되고 싶다는 생각이 든다.	1	2	3	4	5
17	나는 미래의 직업을 선택하는데 공부가 커다란 역할을 할 것이라고 생각한다.	1	2	3	4	5
18	나는 시험을 잘 보는 것보다 내용을 잘 익히는 것이 더 중요하다고 생각한다.	1	2	3	4	5
19	나는 많은 노력을 들이더라도 무엇인가 새로운 것을 배울 수 있는 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5
20	나는 갖고 싶은 것을 가지기 전까지 공부가 잘 되지 않는다.	1	2	3	4	5
21	나는 게임을 하거나 TV 보면 숙제를 다 할 수 없다는 것을 알면서도 게임을 하거나 TV 보게 된다.	1	2	3	4	5
22	나는 비난이나 꾸지람을 들으면, 좋지 않은 말대꾸를 한다.	1	2	3	4	5
23	나는 공부할 때 가족이 TV을 보면 공부를 계속하기가 어려워진다.	1	2	3	4	5
24	나는 친구들이 같이 하자고 하지 않아도 끼어드는 경향이 있다.	1	2	3	4	5
25	나는 다른 친구들과 함께할 때 규칙 지키기, 차례 기다리기, 의사소통을 잘 한다.	1	2	3	4	5
26	나는 다른 사람의 기분을 이해할 수 있도록 항상 노력하고 있다.	1	2	3	4	5
27	나는 어른들의 지도나 지시에 잘 따른다.	1	2	3	4	5

※ 대인관계역량 척도

다음의 문항을 읽고, 여러분이 부모님께 경험한 정도에 따라 여러분의 생각과 가장 가깝다고 여기는 곳의 번호에 ✓를 해 주시기 바랍니다.

가.

번호	문항내용		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
1	부모님	나는 부모님이 내 생각이나 의견을 받아주지 않을 때 그 이유를 알려고 한다.	1	2	3	4
2		나는 부모님이 나의 입장을 들어주고 이해해 주시는 것을 잘 안다.	1	2	3	4
3		나는 평소에 부모님의 생각을 정확하게 알려고 노력을 하는 편이다.	1	2	3	4
4		나는 부모님의 느낌이나 감정 변화를 잘 아는 편이다.	1	2	3	4
5	친구	나는 친구와 대화하면서 애매하다면 정확히 알려는 노력을 한다.	1	2	3	4
6		나는 친구의 입장에서 친구의 생각을 이해하려고 노력한다.	1	2	3	4
7		나는 친구가 기분 나빠하고 화를낼 때 그 이유를 알아보려고 한다.	1	2	3	4
8		나는 모둠 활동에서 문제를 잘 못풀 때 친구가 어떤 기분을 느낄지 이해한다.	1	2	3	4
9	선생님	나는 학교에서 선생님이 화내시는 행동의 의도를 잘 이해한다.	1	2	3	4
10		나는 선생님이 수업시간에 우리 반 아이들 모두를 돌보시는 것을 안다.	1	2	3	4
11		나는 선생님이 우리를 혼낼 때 학생을 위하는 마음을 이해하려 한다.	1	2	3	4
12		나는 선생님의 입장이나 생각을 존중하려고 노력한다.	1	2	3	4

나.

번호	문항내용		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
1	부모님	나는 부모님이 어떨 때 행복해 하시는지 알고 싶어 한다.	1	2	3	4
2		나는 평소에 부모님을 기쁘게 해 드리려는 노력한다.	1	2	3	4
3		나는 부모님에게 감사의 표현을 자주 한다.	1	2	3	4
4		나는 부모님의 걱정이 어떤 것인지 잘 알고 있다.	1	2	3	4
5	친구	나는 친구와 다양한 감정을 나눌 수 있다.	1	2	3	4
6		나는 친구가 우울해 하면 기분전환을 위한 시도를 한다.	1	2	3	4
7		나는 친구와 갈등이 생겼을 때 잘 해결하려고 한다.	1	2	3	4
8		나는 친구에게 내 기분을 솔직하게 표현하여 느낌을 전달한다.	1	2	3	4
9	선생님	나는 선생님에게 내 기분을 말할 수 있어 소통을 잘 한다.	1	2	3	4
10		나는 선생님에게 고마운 마음을 가지려고 한다.	1	2	3	4
11		나는 선생님의 기분이 안 좋게 보일 때 내 나름대로 배려하려고 한다.	1	2	3	4
12		나는 선생님이 잔소리를 하셔도 선생님의 마음을 이해하려고 한다.	1	2	3	4

다.

번호	문항내용		전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
1	부모님	나는 고민이 있을 때 부모님께 내 마음을 털어놓고 도움을 요청한다.	1	2	3	4
2		나는 부모님의 말을 잘 듣고 소통하려고 노력한다.	1	2	3	4
3		내가 짜증내는 것을 부모님이 알아차리면 감정조절을 하려고 한다.	1	2	3	4
4		부모님은 내가 화났을 때를 알아차리고 달래주려고 한다.	1	2	3	4
5	친구	나는 친구와 다투거나 싸운 다음 서로 화해하려는 노력을 한다.	1	2	3	4
6		나는 나에게 피해를 준 친구들에게 마음을 열어 용서를 하려고 한다.	1	2	3	4
7		나는 다른 사람의 주장이 내 생각보다 더 좋으면 인정하고 수용하려고 한다.	1	2	3	4
8		나는 친구와 친하고 싶을 때 먼저 다가가는 행동을 하여 서로 통하도록 한다.	1	2	3	4
9	선생님	나는 고민이 있을 때 선생님께 털어놓고 도움을 요청한다.	1	2	3	4
10		나는 수업시간에 궁금한 점이 있으면 선생님께 질문하여 이해하려고 한다.	1	2	3	4
11		나는 선생님과 좋은 관계를 만들려고 노력한다.	1	2	3	4
12		나는 선생님과 소통하는 방법을 잘 알고 있기 때문에 소통을 잘 한다.	1	2	3	4

♥ 고맙습니다. ♥