

## 중등교육과정에 따른 여학생의 학습적 및 심리적 특성의 변화

정 태 연<sup>†</sup>  
중앙대학교 심리학과

김 명 원  
연세대학교 심리학과

본 연구는 자기조절 학습전략과 학습동기, 사회적 기술, 자아존중감 및 자기효능감이 여중생의 학년(여중 1, 2, 3학년 총1,665명)과 측정시기(3.5개월의 간격을 둔 1차와 2차 측정시기)에 따라 차이가 있는지를 알아보았다. 그 결과, 대부분의 변인에서 1학년의 점수가 가장 높았고 2학년의 점수가 가장 낮았으며 3학년의 점수가 그 중간에 위치하였다. 또한, 1차 시기보다는 2차 시기의 점수가 더 낮았으며, 측정시기간의 이러한 차이가 1학년에서 가장 크고 3학년에서 가장 작은 경향이 있었다. 예외적으로, 학업과 관련된 학업보조와 학업불안 그리고 사회적 기술과 관련된 공감 차원에서는 3학년의 점수가 가장 높았다. 중다회귀분석 결과, 자아존중감과 자기효능감은 학습 및 사회적 기술 관련 변인과 연관되어 있었지만, 특히 학습 관련 변인과의 관련성이 더 컸다. 이러한 결과를 한국 학교교육의 특성과 관련해서 논의하였다.

주요어 : 자기조절, 학습능력, 자아존중감, 사회적 기술, 자기효능감, 한국중등교육

---

<sup>†</sup> 교신저자: 정태연, (156-756) 서울시 동작구 흑석동 221, 중앙대학교 심리학과  
E-mail : tjung@cau.ac.kr

한국사회의 학교교육이 지향하는 목표를 거시적으로 본다면, 하나는 학생들 개개인의 학문적 및 인성적 잠재력을 개발하여 그들의 삶의 질을 높이는 것이고 또 하나는 한국사회의 발전에 기여할 수 있는 도덕적이고 민주적인 시민으로 학생들을 양성하는 것일 것이다. 학교행정가들이나 교육학자들의 주도하에 해방 이후 지금까지 이루어진 일련의 교육정책개혁도 궁극적으로는 이러한 목표를 달성하기 위한 시도라고 할 수 있다. 그렇다면, 이러한 교육목표를 달성하기 위해서 좋은 학교 혹은 바람직한 학교는 어떠한 특성을 가지고 있어야 하는가? 또한, 오늘날 한국사회의 학교라는 각 단위체는 이러한 교육목표와 관련해서 실제 어떠한 식으로 운용되고 있는가? 이러한 두 가지 문제제기는 한국사회의 교육적 현실을 진단하고 교육목표의 달성을 위한 방안을 모색하는데 필수적이다.

먼저, 바람직한 학교상의 정립을 위한 노력의 일환으로, 성공적인 중·고등학교의 특성에 관한 연구 보고서들이 있어 왔으며, 이러한 보고서들은 몇 가지 공통점을 가지고 있었다(윤정일 외, 1992; 한준상, 1994). 이러한 학교는 첫째, 수동적으로 학습한 내용을 확일적으로 평가하는 대신, 학생들에게 특별활동이나 자율활동을 최대한 허용함으로써 능동적이고 자발적인 학습태도를 함양할 수 있는 기회를 제공하고 있었다. 둘째, 이러한 학교는 교육이 나아가야 할 지표로서 인간교육을 구체적 목표로 삼고 있었으며, 이러한 교육의 중요한 한 측면이 학생들 간에 서로에 대한 이해와 배려를 기초로 하는 대인관계의 육성이었다. 즉, 성공적인 학교는 자발적 학습능력과 건설적 대인관계의 함양이라는 특성을 가지고 있었다. 그럼에도 불구하고, 한국사회의 대부분 학교는 이러한 점에서 크게 미흡한 상태에 있을 수 있는데(이장석, 1999: 한국열린교육연구회,

1994; 한준상, 1994), 이에 본 연구에서는 학교교육이 자발적인 학습태도의 함양 및 바람직한 대인관계의 형성과 유지라는 크게 두 가지 측면에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보았다.

### 자발적인 학습능력

성공적인 학교는 학생들의 자발적 교육태도를 함양하는데 기여함으로써 학생들로 하여금 스스로를 교육할 수 있는 자기조절 능력을 지닐 수 있도록 도와준다(김의철, 박영신과 양계민, 1999). 여기서 자기조절은 활동의 계획, 조직 및 관리하는 기술, 자원을 확보하는 기술, 자기의 동기를 조절하는 기술, 자기의 지식과 전략의 적합성을 평가하는 인지적 기술 등을 포함한다. 높은 자기조절능력은 학업상의 포부수준 및 성취수준을 높이는데 긍정적으로 기여한다(Zimmerman, Bandura & Martinez-Pous, 1992). 비슷한 맥락에서, 이상적인 학교는 학생들이 자기주도적 학습능력을 함양하도록 도와준다(경상남도교육위원회, 1987). 자기주도적 학습이란 자기개념에 따라 주체적으로 스스로를 교육하고, 자발적으로 학습할 수 있는 능력과 태도를 기르며, 끊임없는 학습의욕과 의지 속에서 보다 나은 학습방법을 개발하고 보다 나은 미래사회를 구현하기 위한 방법을 탐구하는 것으로 정의할 수 있다. 결국, 자기주도적 학습의 핵심 요소는 목표의 자기결정 능력, 과정의 자기구성 능력, 그리고 결과의 자기평가 능력이라고 할 수 있다.

이러한 학습목표들을 달성하기 위해서 학생들은 내재적인 동기와 계획성, 학업 관련 지속력, 집중력, 적극성 및 스스로 결과를 처리할 수 있는 다면성을 갖춰야 하며, 교사 및 교우와 꾸준하게 긍정적인 인간관계를 형성하고 유지해야 한다(초계교, 1996). 학교 측에서도 자기주도적 학습 환경을 마련하기 위해서 고정된 좌석 배치

와 같은 획일적이고 수동적인 대인관계를 조장하는 학습 환경을 타파하고, 능력별 개별 학습 자료와 시청각 교재를 확충하여 개인차 변인을 고려한 학습 과정 모형을 개발·활용할 수 있도록 해야 한다. 이러한 교육 과정에서는 교사가 일률적인 학습내용의 전달자로서의 역할보다는 필요한 환경을 마련하고 원활히 운영하는 안내자로서의 역할을 담당해야 한다. 이와 같은 학습 프로그램의 운영은 학생들로 하여금 자율성 및 학습의 내재적 동기를 높이게 하고, 스스로 계획하고 선택하는 프로그램인 만큼 학교에 대한 만족도를 높이며, 학생의 자기효능감에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있다(김은주, 1995).

한국사회의 현행 학교교육은 성공적인 학교의 자기조절 학습능력의 함양수준에 크게 미흡한게 사실이다. 교사들이 가르쳐야 할 시간, 내용 및 진도까지도 학교가 교과중심으로 미리 정해 놓고 있기 때문에, 이러한 교과내용에 맞지 않는 학생들의 학습활동은 배제되기 마련이다(이장석, 1999; 한국열린교육연구회, 1994). 또한, 학생들은 틀에 짜인 교과내용을 획일적이고 수동적인 자세에서 학습하며(이장석, 1999), 평가 역시 개인차를 무시한 획일적 기준에 의해서 상대적으로 이루어지기 때문에, 대부분의 학생들은 자신의 상대적 열등함을 드러내는 과정으로 평가를 받아들이는(이장석, 1999; 한준상, 1994, 1995). 특히, 학생들은 이러한 상황을 통제할 수 있는 능력을 결여하고 있기 때문에, 이러한 학교상황은 학생들의 학업성취수준을 포함한 자기지각 뿐만 아니라 대인관계적 측면에 있어서도 매우 부정적인 영향을 미친다(Chen & Fresko, 1978; Glasheen, Hadley & Schneider, 1977). 예를 들면, 기존의 연구에 따르면, 한국 학생들은 공부에 대한 흥미의 결여, 취미나 특기 활동을 위한 학교시설의 부족(한준상, 1995) 그리고 상대적 학업성취 평가와

그로 인한 경쟁적 대인관계(정동화, 1995) 때문에 큰 스트레스를 겪었다. 이러한 점들은 한국의 현행 학교교육이 학생들의 자기조절 학습능력 함양에 긍정적으로 기여하지 못함을 함축해 주는데, 본 연구는 이러한 가능성을 중학생을 대상으로 검증해 보았다.

### 바람직한 대인관계

성공적인 학교가 가지는 또 다른 측면 즉, 학생들에 대한 인간교육의 강조라는 측면에서 볼 때, 대인관계와 같은 사회적 요인이 학생들의 학교 적응력과 만족감 및 미래의 사회적 성공과 적응에 매우 중요한 영향을 행사한다(Moos, 1979). 학교라는 장면에는 아동 혹은 청소년 문화와 교사들의 성인문화가 공존하기 때문에, 학생과 교사 간에 갈등이 생길 수 있고, 학년이 높아질수록 학생들의 문화가 표면화되면서 이러한 갈등의 정도가 심해질 수도 있다(김병성, 1995). 또한, 학생과 학생 간에도 학업 및 대인관계 측면에서 여러 종류의 갈등이 존재할 수 있다. 이와 관련해서 이상적으로는 학교가 학생들에게 대인간 문제를 건설적으로 해결할 수 있는 기술을 학습할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 즉, 바람직한 대인관계를 유지하기 위해서 학생들은 상대방과 서로 협동하며 관계를 위해서 자신을 적절히 통제하고 상대방의 입장에서 판단하고 배려할 수 있는 사회적 기술을 학교에서 학습할 필요가 있다.

그러나 한국사회의 학교는 학생들이 대인관계의 질을 높이기 위한 사회적 기술을 향상시키는데 크게 기여하지 못하는 것 같다. 가령, 교사와 학생의 관계가 이제 더 이상 바람직한 스승과 제자의 관계가 아니며(이승환, 1998), 때때로 서로 적대적인 특성을 지니고 있음을 우리는 주변에서 흔히 보게 된다. 한국의 교육제도가 학생과

교사가 서로 신뢰하고 존중하는 관계를 형성하는데 저해요인으로 작용하기 쉽다. 대학진학이 교육의 기본 목적으로 자리 잡은 상황에서, 교사는 단지 지식을 피는 사람으로 전락하여 스승으로서의 권위를 유지하기 어렵게 되었다. 또한, 교사는 권위적인 방식이나 체벌과 같은 폭력적인 방식을 통해 자신들의 의사를 관철하고자 하며, 학생들 역시 자신들의 의사를 건설적인 방법으로 전달하기보다는 감정적이고 퇴행적인 방식에 의존하는 경향이 강하다. 이러한 상황에서 바람직한 학생-교사의 관계를 기대하기란 쉽지 않아 보인다.

또한, 현행 학교제도는 상대적 평가를 통해서 학교분위기를 경쟁적으로 만든다. 그래서 학생들은 스스로 자신의 능력에 맞는 학습목표를 설정하기보다는 다른 동료들보다 더 잘하는 것을 목표로 삼기 때문에, 비교 평가 및 그러한 평가의 결과에 매우 민감하다(Ames & Archer, 1988). 이러한 경쟁적 평가제도는 동료에 대한 배려가 곧 자신에게는 손해가 되기 때문에, 학생들이 서로 협동하며 관계를 위해서 자신을 적절히 통제하고 상대방의 입장에서 판단하고 배려하는 등의 행동이 위축될 가능성이 다분히 크다. 뿐만 아니라, 학교교육이 사회적 기술을 함양할 수 있는 교과내용이나 과외활동의 기회를 적극적으로 제공하는 것 같지도 않다. 단지, 학교성적을 최우선시하는 환경 속에서 부진한 학교성적은 학생들로 하여금 사회적으로 철회되거나 자기의 동료들로부터 별로 수용되지 못한다고 지각하게 만든다(Connolly, 1989). 또한, 학습 성적이 낮은 학생들은 공격성이나 강제적인 방식으로 행동함으로써 사회적으로 친밀감을 형성하기보다 소외될 가능성이 높다(Crick & Dodge, 1994). 이러한 특성으로 인해, 한국사회의 학교교육이 학생들의 대인관계기술의 향상을 가져올 가능성이 낮아

보이는데, 본 연구는 이러한 점을 검증해 보았다.

### 자아존중감과 자기효능감

지금까지 살펴본 한국학교교육의 특성들 특히, 수동적 교육방식과 경쟁적 구조는 학생들의 자아존중감이나 자기효능감과 부정적으로 관련될 수 있다. 자아존중감은 개인의 유능함에 대한 자기평가나 자신이 소유한 특성에 대한 자기평가 그리고 자신에 대한 사회적 평가로부터 상당한 영향을 받는다(김의철 외, 1999; Bandura, 1986). 그래서 사람들은 자신이나 타인이 정한 기준이나 이상에 미치지 못할 때 자기를 평가절하한다. 한국사회에서 보이는 학부모의 과도한 교육열 및 경쟁적 교육 분위기는 개인적 및 사회적으로 학생들에게 기대하는 성취수준이 얼마나 높을 수 있는가를 짐작할 수 있다. 또한, 획일적 교과과정과 상대적 평가구조 속에서 학생들 스스로가 자신들의 동기와 욕구에 근거하여 학습을 조절한다는 것은 거의 불가능하다. 이러한 상황에서 소수의 우수한 학생을 제외하고 대부분은 학업성적과 관련해서 자신을 긍정적으로 평가하기 어려울 것이다.

특히, 청소년기는 자아정체감을 형성하는 시기로서, 청소년들은 대인관계를 통해서 자신의 존재와 능력을 인정받고 싶어 하는 욕구가 강하게 나타난다. 이 때, 학교장면에서 발생하는 입시경쟁 위주의 서열화와 등급화는 이들에게 심한 좌절감과 실패감을 경험하게 하여 열등의식에 사로잡히게 만든다(곽형식 외, 2000). 이처럼, 학생들이 학교상황에서 학습과 관련해서 경험할 수 있는 무기력 요인들이 학생들의 자아존중감이나 자아효능감에 부정적 요인으로 작용할 수 있다(김의철 외, 1999). 예를 들면, 상대적 평가는 특히 성적이 저조한 학생들로 하여금 결과를 통제할 수 없게 만들 수 있다. 이처럼, 외적인 힘이

결과를 통제한다는 기대는 개인으로 하여금 비 활동적이고 소극적으로 행동하게 만들며, 결과를 통제할 수 없는 경우 자아효능감이 떨어질 수 있다(Rotter, 1966).

마찬가지로, 학교에서 정해진 교과내용을 학생들에게 일정한 속도로 교육할 때 특히, 재능이 떨어지거나 준비가 제대로 되지 않은 학생들은 그 진도에 맞는 학습 속도를 유지하지 못하여 계속적으로 학업에 뒤떨어지게 됨으로써, 결과적으로 자신의 자기효능감을 낮추게 된다. 사회적으로 경쟁적인 평가제도하에서는 소수만이 높은 성취를 하고 나머지 다수는 실패하게 되는 결과를 낳게 되며, 이들 다수는 전체 집단이 같은 자료를 공부하고 비교평가가 자주 일어날 때 매우 고통스러워한다(Rosenholtz & Rosenholtz, 1981). 이러한 학교교육제도는 학생들로 하여금 미래를 적절히 대비할 수 없게 만들뿐만 아니라, 지속적인 자아개발을 위해 필수적인 개인적 효능감의 발달을 저해할 수 있다(김의철 외, 1999). 결국, 한국사회의 학교교육이 갖는 특성 즉, 자발적 학습능력의 결여와 경쟁적 대인관계 특성으로 인해 학생들의 자아존중감과 자기효능감의 향상이 이루어지기 어려울 것으로 보인다. 같은 맥락에서, 한국학교교육의 이러한 특성이 낮은 자아존중감과 자기효능감을 가져오는 요인들이라면, 개인차적인 측면에서 자발적인 학습능력이 낮고 바람직한 대인관계능력이 낮은 학생일수록 자아존중감과 자아효능감도 낮을 것이다.

### 본 연구

학생들은 학교교육을 통해 인지적 유능성을 확보하고 사회에 효율적으로 참여하는데 필요한 지식과 문제해결기술을 자기주도적 학습을 통해 함양할 필요가 있으며, 학교에서의 적응과 미래의 사회적 성공을 위해 학습동기나 자기효능감

및 대인관계 기술과 같은 심리·사회적인 측면들을 개발할 필요가 있다. 그러나 한국의 학교교육은 이러한 함양을 촉진하는데 미흡한 것으로 보인다. 이에 본 연구에서는 중학교 여학생 1, 2, 3학년을 대상으로 학기 초와 학기 말 두 번에 걸친 반복측정을 통해 한국학교교육의 효과를 규명해 보고자 했다. 구체적으로, 여중생의 자기조절 학습능력, 학습동기, 사회적 기술, 자아존중감과 자아효능감이 학년별 그리고 측정시기별로 어떻게 변화하는지, 그리고 자기조절 학습능력과 사회적 기술이 자아존중감 및 자아효능감과 갖는 관련성을 알아보았다. 지금까지 논의한 한국사회의 학교교육의 특성에 근거하여, 본 연구에서는 학년과 측정시기가 달라진다고 해도 자기조절 학습능력이나 사회적 기술 그리고 자아존중감과 자기효능감이 변화하지 않을 것이며, 자기조절 학습능력과 사회적 기술이 높을수록 자아존중감과 자기효능감도 높을 것이라고 예측하였다.

## 방 법

### 참가자

경기도 안양시 소재 한 여자 중학교의 재학생 1,739명 중 소수를 제외한 대부분의 학생이 본 연구에 참가하였다. 즉, 1학년 14 학급 595명, 2학년 12 학급 549명 그리고 3학년 11 학급 520명 등 총 1,664명이 설문에 응답하였다. 설문의 실시는 학교 측과 협의 하에 2차에 걸쳐 이루어졌으며 학생들은 본 연구에 자발적으로 참여하였다. 연구자들은 학생들에게 연구 참여에 대한 보상을 제공하지 않았지만, 본 연구의 전반적인 결과를 학교 측에 제공하였다.

## 측정도구

본 연구에서는 자기조절학습과 관련된 측면들, 사회적 기술과 관련된 변인들 그리고 자신에 대한 지각적 측면들을 측정하였다. 먼저, Weinstein과 Palmer(1990)의 자기조절 학습전략검사를 이용하였다. 이 검사는 76문항의 Likert형 5점 척도로서, 학업태도(8문항), 학업동기(8문항), 학업불안(8문항), 주의집중(8문항), 정보처리(8문항), 핵심과업(5문항), 학업보조(8문항), 시간관리(7문항), 시험전략(8문항) 및 자기점검(8문항)의 하위척도로 되어 있다. 이 척도의 신뢰도는 1차 시기에 Cronbach  $\alpha$  .93 그리고 2차 시기에 .94였다. 1차 측정치들 간의 상관은 -.03에서 .76까지로 평균 .42였으며, 2차 측정치들 간의 상관은 -.02에서 .73까지 평균 .42였다. 1차 측정치와 2차 측정치 간의 상관은 핵심전략의 .61에서 주의집중의 .72까지 분포하였으며 평균 .65였다.

참가자들의 학습목표 특성을 정정옥(1996)의 학습동기검사로 측정하였다. 이 척도는 15문항 Likert형 5점 척도를 이용하며 하위척도로 내적 목표지향(7문항)과 외적 목표지향(8문항)을 측정한다. 이 척도의 1차 시기 신뢰도는 .62 그리고 2차 시기는 .57이었다. 1차 측정치간의 상관은 -.05였고 2차 측정치간의 상관은 .05이었다. 또한, 두 시기의 측정치간의 상관은 각각 .53과 .55이었으며 평균 .54였다. Gresham과 Elliott(1990)의 39문항 척도를 이용하여 참가자들의 사회적 기술을 측정하였다. 이 척도는 Likert형 5점 척도를 이용하며 하위척도로는 협동(9문항), 자기주장(10문항), 공감(10문항), 자기통제(10문항) 등이다. 이 척도의 신뢰도는 1차 시기에 .88로 2차 시기에 .86이었다. 1차 측정치간의 상관은 .24에서 .64까지 평균 .42였으며, 2차 측정치간의 상관은 .35에서 .67까지 평균 .48이었다. 1차와 2차 측정치

간의 상관은 공감의 .59에서 자기주장의 .67까지 분포했으며 평균 .62이었다.

참가자들의 자아존중감을 Rosenberg(1965)의 10문항 Likert형 5점 척도를 이용하여 측정하였다. 이 척도의 1차 시기의 신뢰도는 .85였으며 2차 시기는 .91이었으며 두 측정시기간의 상관은 .48이었다. 12문항으로 구성된 Harter(1983)의 자기능력 지각척도를 이용하여 참가자들의 자기효능감을 측정하였다. 이 척도의 하위척도 중 학문적 자기효능감(6문항)과 사회적 자기효능감(6문항)을 Likert형 4점 척도를 이용하며 측정하였다. 이 척도의 1차 시기 신뢰도는 .72였으며 2차 시기는 .67이었다. 1차 측정치간의 상관은 .23이었으며 2차 측정치간의 상관은 .29이었다. 또한, 두 측정시기간의 상관은 각각 .58과 .57이었다.

## 절차

1차 자료 수집은 1학기가 시작한 후 5-6주차에 이루어졌으며 2차 자료 수집은 1학기가 끝나는 7월 말에 이루어졌다. 모든 자료 수집은 수업 시간에 담임교사가 학생들에게 설문지를 직접 배부하는 방식으로 이루어졌다. 담임교사는 설문지를 실시하기 전에 학생들에게 평가에 대한 비밀보장 및 설문지에 응답하는 방법을 알려주었다. 참가자들이 설문을 하는데 약 20분 정도가 소요되었다.

## 결 과

본 연구는 여러 측정 변인에 있어서 학년(1, 2 및 3학년) 및 측정시기(1차와 2차)간에 어떤 차이가 있는지를 알아보려고 했다. 이를 위해 각 변인별로 학년과 측정시기의 3 x 2 혼합설계(mixed

design)에 근거하여 변량분석을 실시하였다. 전체적인 F 검증(Omnibus F-test)에서 학년에 따른 주효과가 유의미할 경우 사후검증을 실시하였다. 또한, 상호작용이 유의미할 경우 몇몇의 경우에만하여 단순비교(simple comparison)를 실시하였다. 즉, 각 측정시기별로 학년 간 차이를 비교하였으며 각 학년별로 측정시기 간 차이를 비교하였다. 마지막으로, 참가자들의 자아효능감과 자아존중감이 학습 및 사회적 기술관련 변인들과 어떠한 관련이 있는지를 알아보기 위해서 중다회귀분석

을 실시하였다.

학년과 측정시기의 효과검증

자기조절 학습전략검사(Weinstein & Palmer, 1990)의 하위척도별로 학년과 측정시기에 따른 기술통계치와 변량분석 등의 결과가 표 1에 있다. 이 표에서 보듯이, 참가자들의 평균 점수들은 3점 전후로 중간 수준으로 나타났다. 학년별로 볼 때, 1학년의 점수가 가장 높았고 2학년의 점수가 가

표 1. 자기-조절 학습전략검사에서의 학년과 측정시기에 따른 기술통계치와 변량분석

변인	1차 측정시기			2차 측정시기			omnibus F		
	1학년	2학년	3학년	1학년	2학년	3학년	학년	측정시기	상호작용
학업태도	<b>3.80</b> (.65) <sup>a</sup>	<b>3.38</b> (.75) <sup>b</sup>	3.36(.66) <sup>b</sup>	3.57(.70) <sup>a</sup>	3.21(.72) <sup>b</sup>	3.35(.68) <sup>c</sup>	63.29 <sup>***</sup>	99.57 <sup>***</sup>	21.82 <sup>***</sup>
학업동기	<b>3.23</b> (.61) <sup>a</sup>	<b>2.89</b> (.61) <sup>b</sup>	<b>3.00</b> (.58) <sup>c</sup>	3.07(.57) <sup>a</sup>	2.84(.57) <sup>b</sup>	2.96(.55) <sup>c</sup>	43.91 <sup>***</sup>	45.44 <sup>***</sup>	8.43 <sup>***</sup>
학업불안	2.35(.64)	2.44(.68)	2.44(.69)	2.43(.66)	2.55(.70)	2.52(.67)	5.08 <sup>**</sup>	38.32 <sup>***</sup>	.77
주의집중	<b>3.26</b> (.81) <sup>a</sup>	<b>2.92</b> (.82) <sup>b</sup>	3.00(.77) <sup>b</sup>	3.07(.77) <sup>a</sup>	2.86(.82) <sup>b</sup>	2.98(.77) <sup>a</sup>	20.99 <sup>***</sup>	39.74 <sup>***</sup>	12.35 <sup>***</sup>
정보처리	<b>3.15</b> (.65) <sup>a</sup>	3.05(.66) <sup>b</sup>	<b>3.12</b> (.68) <sup>ab</sup>	3.09(.60) <sup>a</sup>	3.07(.67) <sup>a</sup>	3.22(.63) <sup>b</sup>	4.66 <sup>**</sup>	1.46	10.38 <sup>***</sup>
시간관리	<b>3.14</b> (.69) <sup>a</sup>	<b>2.64</b> (.66) <sup>b</sup>	<b>2.68</b> (.66) <sup>b</sup>	2.85(.65) <sup>a</sup>	2.53(.63) <sup>b</sup>	2.60(.66) <sup>b</sup>	79.58 <sup>***</sup>	148.59 <sup>***</sup>	22.24 <sup>***</sup>
핵심과약	<b>3.38</b> (.64) <sup>a</sup>	3.22(.70) <sup>b</sup>	3.34(.65) <sup>ab</sup>	3.24(.67) <sup>a</sup>	3.20(.71) <sup>a</sup>	3.38(.63) <sup>b</sup>	7.94 <sup>***</sup>	8.79 <sup>**</sup>	12.73 <sup>***</sup>
학업보조	3.00(.64) <sup>a</sup>	<b>2.93</b> (.63) <sup>a</sup>	<b>3.10</b> (.61) <sup>b</sup>	2.99(.64) <sup>a</sup>	3.04(.63) <sup>a</sup>	3.17(.59) <sup>b</sup>	11.89 <sup>***</sup>	13.87 <sup>***</sup>	7.38 <sup>***</sup>
자기점검	<b>3.19</b> (.67) <sup>a</sup>	<b>2.85</b> (.66) <sup>b</sup>	2.92(.62) <sup>b</sup>	3.04(.63) <sup>a</sup>	2.79(.63) <sup>b</sup>	2.96(.58) <sup>c</sup>	38.61 <sup>***</sup>	19.22 <sup>***</sup>	14.57 <sup>***</sup>
시험전략	<b>3.17</b> (.73) <sup>a</sup>	3.01(.72) <sup>b</sup>	<b>3.05</b> (.71) <sup>b</sup>	3.03(.72) <sup>a</sup>	3.01(.68) <sup>a</sup>	3.13(.69) <sup>b</sup>	3.38 <sup>*</sup>	3.51	22.46 <sup>***</sup>
전체	<b>3.17</b> (.49) <sup>a</sup>	<b>2.93</b> (.48) <sup>b</sup>	3.00(.44) <sup>b</sup>	3.04(.47) <sup>a</sup>	2.91(.46) <sup>b</sup>	3.03(.44) <sup>a</sup>	24.73 <sup>***</sup>	35.56 <sup>***</sup>	34.16 <sup>***</sup>

주. 측정은 5점 척도 상에서 이루어졌다. Omnibus F 검증에서 측정시기의 자유도는 1, 1661, 학년과 상호작용의 자유도는 2, 1661이었다. 각 측정시기별로 학년 간 평균들의 단순비교를 실시하였다. 그 결과, 1차 시기 및 2차 시기에서 모든 변인 및 전체에서 학년 간 차이가 유의미했다. 1차 시기의 경우 순서별로  $F_{(2, 1661)}=73.71, 46.93, 95.43, 3.06, 27.99, 3.04, 7.77, 10.22, 42.00, 7.79, 15.77, p<.05$ , 2차 시기의 경우 순서별로  $F_{(2, 1661)}=37.71, 23.96, 38.06, 5.38, 10.22, 8.50, 9.65, 11.41, 23.70, 4.96, 7.07, p<.05$ . 각 시기별로 적어도 하나 이상의 동일한 첨자를 가지고 있는 평균 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 없음을 의미한다. 또한, 각 학년별로 측정시기간의 차이를 비교하였는데, 이 때 평균간의 차이가 통계적으로 유의한 경우 1차 측정시기의 평균값을 굵은 글자체(bold type)로 표시하였다. Omnibus F 검증과 단순비교에서 소수의 결측치로 인해 분석마다 오차항의 자유도에 약간의 차이가 있었다.

\*\* p < .01. \*\*\* p < .001.

장 낮았으며 3학년의 점수가 그 중간이었다. 측정시기별로는 전반적으로 1차 시기의 점수가 2차 시기의 점수보다 더 높았다. 그러나 학년과 측정시기 간에 유의미한 상호작용이 있었는데, 이는 측정시기에 따른 차이가 1학년과 2학년의 경우에는 컸지만 3학년의 경우에는 거의 존재하지 않았기 때문이다. 또한, 측정시기별 학년간의 차이도 다르게 나타났는데, 1차 시기에서는 1학년이 2-3학년보다 더 높았지만, 2차 시기에서는 1학년과 3학년이 2학년보다 더 높았다.

하위척도별로 볼 때, 학업불안을 제외한 모든 변인에서 학년과 측정시기의 상호작용효과가 유의미했다. 먼저, 전반적으로 측정시기별 학년 간 차이를 볼 때, 1차 시기의 경우 모든 변인에서 1학년의 점수가 가장 높았으며, 학업동기를 제외하고 나머지 모든 변인에서 2학년과 3학년의 점수가 실질적으로 같았다. 그러나 2차 시기의 경우, 학업불안과 시간관리를 제외한 나머지 모든 변인에서 3학년의 점수가 2학년의 점수보다 높았으며, 특히 이 중에서 5개의 변인에서는 1학년의 점수와 같거나 더 높게 나타났다.

학습동기검사(정정옥, 1996)의 하위척도별로 학

년과 측정시기에 따른 기술통계치와 변량분석 등의 결과가 표 2에 있다. 이 표에서 보듯이, 참가자들의 전체 평균점수는 3점보다 약간 더 높았다. 전체적으로는 학년과 측정시기의 주효과가 유의미하였다. 즉, 1학년의 점수가 가장 높고 2학년이 가장 낮았으며 3학년이 중간 수준이었으며, 2차 점수가 1차 점수보다 더 높았다. 그러나 이 두 변인간의 상호작용이 유의미하여, 측정시기에 따른 차이는 3학년의 경우에만 국한되었다.

각 측정시기별 학년 간 차이도 다르게 나타나, 1차 시기에서는 1학년이 2-3학년보다 더 높았지만, 2차 시기에서는 1학년과 3학년이 2학년보다 더 높았다. 내적 목표지향의 변화추이도 이러한 전체적인 경향과 비슷하지만, 측정시기에 따른 차이가 모든 학년에서 유의미했으며, 1학년의 경우에만 2차 시기의 점수가 1차 시기보다 더 낮았다. 외적 목표지향은 두 주효과만 유의미했는데, 1학년이 가장 높고 2학년의 수준이 가장 낮았으며 3학년이 중간수준이었고, 1차 시기보다 2차 시기의 점수가 더 높았다.

사회적 기술(Gresham & Elliott, 1990)의 하위척도별로 학년과 측정시기에 따른 기술통계치와

표 2. 학습동기검사에서의 학년과 측정시기에 따른 기술통계치와 변량분석

변인	1차 측정시기			2차 측정시기			F		
	1학년	2학년	3학년	1학년	2학년	3학년	학년	시기	상호작용
내적 지향	<b>3.11</b> (.64) <sup>a</sup>	<b>2.92</b> (.67) <sup>b</sup>	<b>2.88</b> (.61) <sup>b</sup>	3.07(.60) <sup>a</sup>	2.98(.65) <sup>b</sup>	3.06(.59) <sup>a</sup>	11.32 <sup>***</sup>	14.29 <sup>***</sup>	18.20 <sup>***</sup>
외적 지향	3.25(.59)	3.17(.62)	3.20(.59)	3.27(.58) <sup>a</sup>	3.16(.58) <sup>b</sup>	3.27(.53) <sup>a</sup>	4.77 <sup>**</sup>	4.11 <sup>*</sup>	2.22
전체	3.18(.46) <sup>a</sup>	3.05(.45) <sup>b</sup>	<b>3.04</b> (.44) <sup>b</sup>	3.17(.41) <sup>a</sup>	3.07(.41) <sup>b</sup>	3.16(.39) <sup>a</sup>	14.70 <sup>***</sup>	15.87 <sup>***</sup>	13.24 <sup>***</sup>

주. 각 측정시기별로 학년 간 평균들의 단순비교를 실시하였다. 그 결과, 1차 시기에서 내적 지향과 전체에서 학년 간 차이가 유의미했다, 순서별로  $F_{(2, 1661)}=21.11, 10.11, p<.01$ , 2차 시기의 경우 내적과 외적 지향 및 전체에서 모두 학년 간 차이가 유의미했다, 순서별로  $F_{(2, 1661)}=3.53, 6.22, 5.01, p<.05$ . 기타 척도, 자유도, 첨자 굵은 글씨에 대한 사항은 표 1과 동일.

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

표 3. 사회적 기술에서의 학년과 측정시기에 따른 기술통계치와 변량분석

변인	1차 측정시기			2차 측정시기			F		
	1학년	2학년	3학년	1학년	2학년	3학년	학년	시기	상호작용
협동	<b>3.53</b> (.57) <sup>a</sup>	<b>3.37</b> (.55) <sup>b</sup>	3.43(.49) <sup>b</sup>	3.41(.54) <sup>a</sup>	3.30(.53) <sup>b</sup>	3.43(.45) <sup>a</sup>	11.70 <sup>***</sup>	34.54 <sup>***</sup>	7.76 <sup>***</sup>
자기주장	3.19(.61)	3.15(.59)	3.16(.57)	3.16(.57)	3.19(.58)	3.18(.56)	.01	.35	2.95
공감	3.79(.59)	3.85(.55)	3.91(.51)	3.75(.51)	3.86(.54)	3.92(.48)	13.42 <sup>***</sup>	.66	2.62
자기통제	<b>3.10</b> (.60) <sup>a</sup>	2.92(.60) <sup>b</sup>	2.94(.56) <sup>b</sup>	3.01(.54) <sup>a</sup>	2.89(.57) <sup>b</sup>	2.95(.55) <sup>ab</sup>	12.56 <sup>***</sup>	10.34 <sup>**</sup>	4.99 <sup>**</sup>
전체	<b>3.40</b> (.49) <sup>a</sup>	3.32(.44) <sup>b</sup>	3.36(.40) <sup>ab</sup>	3.33(.42) <sup>ab</sup>	3.31(.41) <sup>a</sup>	3.37(.38) <sup>b</sup>	3.02 <sup>*</sup>	10.78 <sup>***</sup>	7.39 <sup>***</sup>

주. 각 측정시기별로 학년 간 평균들의 단순비교를 실시하였다. 그 결과, 1차 및 2 시기 모두에서 자기주장을 제외한 나머지 변인 및 전체에서 학년 간 차이가 유의미했다. 1차 시기의 경우 순서별로  $F_{(2, 1661)}=11.46, 6.58, 14.57, 13.10, p<.05$ , 2차 시기의 경우 순서별로  $F_{(2, 1661)}=9.94, 16.22, 6.53, 5.29, p<.05$ . 기타 척도, 자유도, 첨자 굵은 글씨에 대한 사항은 표 1과 동일.

\*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

변량분석 결과가 표 3에 있다. 이 표에서 보듯이, 참가자들의 전체 평균은 3.3점에서 3.4점 사이로, 학년과 측정시기의 주효과와 상호작용이 유의미했다. 즉, 1학년과 3학년의 점수가 비슷했으며 2학년이 가장 낮은 경향을 보였으며, 1차 시기보다 2차 시기의 점수가 더 낮았다. 그러나 이러한 측정시기간의 차이는 1학년에 한해서 1차보다 2차가 더 낮았다. 하위척도 중에서도 협동과 자기

통제의 변화추이가 이와 비슷했으며, 자기주장의 경우에는 어떠한 효과도 통계적으로 유의미하지 않았다. 공감 차원에서는 학년의 주효과만 유의미하여 고학년일수록 공감 기술이 컸다.

자아존중감(Rosenberg, 1965) 및 자기효능감(Harter, 1983)의 하위척도별로 학년과 측정시기에 따른 기술통계치와 변량분석 결과가 표 4에 있다. 이 표에서 보듯이, 참가자들의 자아존중감은

표 4. 자기효능감과 자아존중감에서의 학년과 측정시기에 따른 기술통계치와 변량분석

변인	1차 측정시기			2차 측정시기			F		
	1학년	2학년	3학년	1학년	2학년	3학년	학년	시기	상호작용
자아존중감	<b>3.18</b> (.70) <sup>a</sup>	<b>3.07</b> (.71) <sup>b</sup>	<b>3.12</b> (.67) <sup>ab</sup>	2.96(.87)	2.97(.86)	3.03(.85)	1.09	48.04 <sup>***</sup>	3.88 <sup>*</sup>
자기효능감									
학문적	2.20(.50)	2.18(.44)	2.18(.45)	2.19(.45)	2.20(.43)	2.20(.45)	.04	.13	.76
사회적	2.45(.59)	2.51(.51)	2.49(.53)	2.47(.57)	2.53(.47)	2.52(.52)	2.86	4.08 <sup>*</sup>	.04
전체	2.32(.46)	2.35(.35)	2.34(.39)	2.33(.42)	2.36(.34)	2.36(.37)	1.12	2.50	.40

주. 자아존중감에서 각 측정시기별로 학년 간 평균들의 단순비교를 실시하였다. 그 결과, 1차 시기에서 학년 간 차이가 유의미했다,  $F_{(2, 1661)} = 3.07, p < .05$ . 기타 척도, 자유도, 첨자 굵은 글씨에 대한 사항은 표 1과 동일.

\*  $p < .05$ . \*\*\*  $p < .001$ .

중간 수준 전후로 그리고 자기효능감은 중간수 준에도 미치지 못했다. 또한, 자아존중감의 경우 측정시기의 주효과와 상호작용이 유의미했다. 즉, 1차 시기보다 2차 시기의 자아효능감이 감소하였으며, 이러한 감소는 1학년과 2학년의 경우에 큰 반면 3학년의 경우에는 통계적으로 유의미한 차이가 없었다. 자기효능감은 전체적으로 뿐만 아니라 학문적 효능감 하위척도에서도 학년이나 측정시기에 따라 의미 있는 변화가 나타나지 않았다. 단지, 사회적 자기효능감의 경우 측정시기의 주효과가 유의미하여 1차 시기에 비해 2차 시기의 점수가 더 높았다.

자아존중감과 자기효능감에 대한 회귀분석

자아존중감과 자기효능감이 학습 및 사회적 기술과 관련된 여러 변인들과 어떠한 관계가 있는지를 알아보려고 했다. 이를 위해 자아존중감과 자기효능감 각각을 준거변인(criterion)으로 그리고 나머지 변인을 예측변인(predictor)으로 하여 단계적(stepwise) 중다회귀분석을 실시하였다. 먼저, 자아존중감에 대한 중다회귀분석의 결과가 표 5에 있다. 이 표에서 보듯이, 1차 측정치의 경우 5-6개의 자기조절 학습전략 하위변인들과 2-3개의 사회적 기술 하위변인들이 자아존중감

표 5. 준거변인 자아존중감에 대한 단계적(stepwise) 중다회귀분석: Beta 값

예측변인 \ 측정시기	1차 시기	2차 시기	차이 점수 (2차-1차)	예측변인은 1차 시기, 준거변인은 2차 시기 때의 측정
시험전략	.17***		.07*	.14***
자기주장	.14***	.09***	.07**	.06*
학업불안	.26***	.15***	.14***	.08**
주의집중	.07*	.10**		
학업태도	.12***	.16***		.13***
정보처리	.12***	.09***		.06*
공감	.07**	.07**	.11***	
핵심과약		.11***	.08**	
자기점검	.07*		.08**	
자기통제	.06*			
학업동기				.08*
시간관리				-.07*
학업보조				.07*
R <sup>2</sup>	.42***	.22***	.08***	.14***

주. 1차(혹은 2차) 시기에 제시된 값은 준거변인과 예측변인이 모두 1차(혹은 2차) 시기에 얻은 측정치로 구한 것이다. 차이점수란 준거변인과 예측변인 모두 2차 시기의 측정치에 각 변인에 해당되는 1차 시기의 측정치를 빼서 얻은 값을 의미.

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

변량의 약 42%를 그리고 2차 측정치의 경우 약 22%의 변량을 설명하고 있다. 2차 측정치에서 1차 측정치를 뺀 값으로 회귀분석을 한 결과, 4개의 자기조절 학습전략 하위변인들과 2개의 사회적 기술 하위변인들이 자아존중감 변량의 약 8%를 설명했다. 마지막으로, 2차 시기에 측정된 자아존중감을 1차 시기에 측정된 변인들에 회귀하였다. 그 결과, 1차 시기에 측정된 8개의 변인(7개의 자기조절 학습전략 하위변인과 1개의 사회적 기술 하위변인)이 자아존중감의 변량의 약 14%를 설명하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 전반적으로 시험전략, 학업불안, 학업태도 및 정보처리 등과 같은 자기조절 학습전략변인들과 자기주장과 공감 등의 사회적 기술 변인들이 참

가자들의 자아존중감에 상당 부분 관여하며, 특히 자기조절 학습전략 변인들의 중요성을 보여준다. 그러나 1차 측정치와 2차 측정치간의 차이에 근거한 결과에서 보듯이, 자기조절 학습전략과 사회적 기술 점수의 증감이 자아존중감의 증감을 설명하는 정도는 8%로 매우 높지는 않았다.

자기효능감 중 학문적 효능감에 대한 회귀분석의 결과가 표 6에 있다. 이 표에서 보듯이, 자기조절 학습전략과 학습동기 등 거의 대부분 학습과 관련된 변인들이 학문적 효능감과 크게 관련되어 있다. 1차 자료에서는 7개의 그리고 2차 자료의 경우 8개의 학습 관련 변인들이 학문적 효능감의 변량을 각각 32%와 35%를 설명하고

표 6. 준거변인 학문적 효능감에 대한 단계적(stepwise) 중다회귀분석

예측변인	측정시기			예측변인은 1차 시기, 준거변인은 2차 시기 때의 측정
	1차 시기	2차 시기	차이 점수 (2차-1차)	
시험전략	.23***	.19**	.07*	.19**
정보처리	.12***	.10***		.11***
핵심과악	.14***	.11**	.08**	.13***
주의집중	.13***	.07*	.06*	
외적목표	.11***	.10***		.11***
학업불안	.08***	.19**	.09***	.13**
학업보조	.05**			
학업동기		.13***		.08**
학업태도		.07**		
자기점검			.07**	
자기통제			.06*	
R <sup>2</sup>	.32***	.35***	.07***	.29***

주. 1차(혹은 2차) 시기에 제시된 값은 준거변인과 예측변인이 모두 1차(혹은 2차) 시기에 얻은 측정치로 구한 것이다. 차이점수란 준거변인과 예측변인 모두 2차 시기의 측정치에 각 변인에 해당되는 1차 시기의 측정치를 빼서 얻은 값을 의미

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

있다. 2차 측정치에서 1차 측정치를 뺀 값으로 회귀분석을 한 결과, 5개의 학습 관련 변인과 1개의 사회적 기술 관련 변인이 학문적 효능감 변량의 약 7%를 설명했다. 마지막으로, 2차 시기에 측정된 학문적 효능감을 1차 시기에 측정된 변인들에 회귀하였다. 그 결과, 1차 시기에 측정된 6개 학습 관련 변인이 2차 시기의 학문적 효능감의 약 29%의 변량을 설명했다. 이러한 결과는 전반적으로 시험전략, 정보처리, 핵심과목, 주의집중, 외적목표 및 학업불안 등 전적으로 학습 관련 변인들이 학문적 효능감과 밀접하게 관련되어 있음을 보여준다. 또한, 1차 측정치들이 2차 시기의 학문적 효능감과 갖는 높은 중다상관은 2차 시기의 학문적 효능감을 1차 시기의 측정치들로부터 상당히 예측할 수 있음을 지적해 준다. 그러나 자아존중감의 경우와 마찬가지로 1

차 측정치와 2차 측정치간의 차이점수에 근거한 중다상관은 상대적으로 낮았다.

자기효능감 중에서 사회적 효능감에 대한 중다회귀분석의 결과가 표 7에 있다. 이 표에서 보듯이, 사회적 효능감에는 학습 및 사회적 기술 하위변인들이 모두 관련되어 있었다. 1차 측정치의 경우 5개의 예측변인(2개의 학습 관련 변인과 3개의 사회적 기술 변인)이 그리고 2차 측정치의 경우 8개의 예측변인(5개의 학습 관련 변인과 3개의 사회적 기술 변인)이 동일한 측정시기의 사회적 효능감 변량을 각각 22%와 29% 설명했다. 2차 측정치에서 1차 측정치를 뺀 값으로 회귀분석을 한 결과, 2개의 학습 관련 변인과 2개의 사회적 기술 관련 변인이 사회적 효능감 변량의 약 5%를 설명했다. 마지막으로, 2차 시기에 측정된 사회적 효능감을 1차 시기에 측정된

표 7. 사회적 효능감에 대한 단계적(stepwise) 중다회귀분석

예측변인	측정시기			차이 점수 (2차-1차)	예측변인은 1차 시기, 준거변인은 2차 시기 때의 측정
	1차 시기	2차 시기			
자기주장	.36***	.41***	.15***	.32***	
외적목표	-.10***	-.08***	-.07**		
공감	.18***	.20***	.08**	.14***	
협동	-.14***	-.05*		-.11***	
시험전략	.09***	.07**		.08**	
학업불안		.07**	.06**	.07*	
내적목표		-.05*			
정보처리		-.06*			
학업보조				.06*	
R <sup>2</sup>	.22***	.29***	.05***	.19***	

주. 1차(혹은 2차) 시기에 제시된 값은 준거변인과 예측변인이 모두 1차(혹은 2차) 시기에 얻은 측정치로 구한 것이다. 차이점수란 준거변인과 예측변인 모두 2차 시기의 측정치에 각 변인에 해당되는 1차 시기의 측정치를 빼서 얻은 값을 의미

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

변인들에 회귀하였다. 그 결과, 1차 시기에 측정된 3개의 학습 관련 변인과 3개의 사회적 기술 변인이 2차 시기의 사회적 효능감 변량의 약 19%를 설명했다. 이러한 결과는 전반적으로 외적목표, 시험전략 및 학업불안 등 학습관련 변인과 자기주장, 공감, 협동 등 사회적 기술 관련 변인이 참가자의 사회적 효능감과 밀접하게 관련되어 있음을 보여주는데, 여기서 특기할 만한 사항은 내·외적 학습목표, 협동 및 정보처리가 사회적 효능감과 부적으로 관련되어 있다는 점이다. 또한, 1차 측정치들이 2차 시기의 사회적 효능감과 갖는 높은 중다상관은 2차 시기의 사회적 효능감을 1차 시기의 측정치들로부터 상당히 예측할 수 있음을 지적해 준다. 그러나 자아존중감이나 학문적 효능감의 경우와 마찬가지로 1차 측정치와 2차 측정치간의 차이점수에 근거한 중다상관은 상대적으로 낮았다.

## 논 의

본 연구에서는 한국사회의 학교교육의 특성과 관련해서 여중생들의 자기조절 학습능력, 학습동기, 사회적 기술, 자아존중감과 자아효능감 등 심리·사회적 발달특성을 교차비교종단연구를 통해 알아보았다. 그 결과, 전반적으로 1학년, 3학년 그리고 2학년 순으로 점수가 높고 1차 시기보다는 2차 시기의 점수가 더 낮은 경향이 있었지만, 구체적으로는 학년별 및 측정시기별 변화는 측정차원에 따라 매우 다르게 나타났다. 또한, 중다회귀분석을 한 결과, 자아존중감과 자기효능감은 학습 관련 및 사회적 기술 관련 변인과 크게 연관되어 있었지만, 특히 학습 관련 변인과 더 밀접하게 연관되어 있었다. 본 절에서는 이러한 결과에 대해서 논의하였다.

학습관련 변인들에 대한 결과를 살펴보면, 자기조절 학습능력에서 전체적으로는 1차보다 2차 측정 때의 점수가 낮았지만, 측정시기에 따른 이러한 차이는 학년에 따라 일정하지 않았다. 10개의 변인 중에서 1학년은 8개, 2학년은 5개 그리고 3학년은 2개의 차원에서 2차 시기의 측정치가 유의미하게 더 낮았다. 반면에, 2학년은 1개 그리고 3학년은 3개의 차원에서 2차 시기의 점수가 더 높았다. 각 측정시기에 따른 학년 간 차이의 경우, 전반적으로 1차 시기에서는 1학년의 점수에 비해 2학년과 3학년 점수는 비슷하게 낮았으며, 2차 시기에서는 1학년과 3학년 점수가 2학년의 점수보다 비슷하게 높았다. 학습동기 관련 내적목표지향과 외적목표지향에서는 전체적으로 1차 측정치보다는 2차 측정치가 더 높은 경향이 있었다. 이러한 경향성은 3학년에서 가장 뚜렷하게 나타났지만, 1학년의 내적목표지향 점수는 1차 시기에 비해 2차 시기에 더 낮았다. 또한, 모든 차원에서 2학년의 점수가 가장 낮았으며 1학년과 3학년의 점수는 대체로 비슷했다.

먼저, 1학년에게서 측정시기간의 차이가 큰 이유는 이들이 직면한 어려운 교육적 환경의 변화에 기인할 수 있다(김의철 외, 1999). 이들은 중학교에 진학함으로써 새로운 환경과 사회구조 속에서 그리고 새로운 동료와 수업내용 및 교사를 직면하는 상황에서 자기의 효능감, 사회적 관계 및 자신의 위치 등을 재형성해야 한다. 예를 들면, 중등교육의 학급조직은 초등교육이나 대학교육과는 달리 교과 담임 방식과 학급 담임 방식이 혼합된 이원적 조직이다. 이 때문에 학생들이 중등학교에 처음으로 입학하여서는 여러 교사들의 다양한 요구와 성격에 적응하는데 많은 어려움과 혼란을 겪기도 한다(최현선, 1995). 이러한 적응 기간 동안에 학생들은 어느 정도 개인적 통제감을 상실하고, 자기에 대한 확신이 떨

어지며, 사회적 평가에 더 민감하고, 자기 동기화가 감소한다(Eccles & Midgley, 1989). 일반적으로 이러한 초기의 부정적 효과는 오래 지속되지 않고, 대다수의 학생들은 이러한 과도기적 스트레스 요인을 통해 자신의 유능감을 증가시킨다(Nottelmann, 1987).

본 연구의 결과는 이러한 과도기적 적응기간이 2학년의 일정 시기까지 지속될 가능성이 있음을 시사한다. 자기조절 학습능력에서 비록 측정시기의 차이가 전반적으로 1학년보다 작았지만, 측정시기에 상관없이 2학년의 자기조절 학습능력이 가장 낮았으며 2차 시기의 1학년 점수와 1차 시기의 2학년 점수가 거의 비슷했다는 점은 2학년들이 아직까지 학교에서의 학습과제를 자율적으로 조절하면서 학습할 수 있는 능력이 상당히 낮은 상태에 있음을 함축한다. 또한, 목표지향과 관련된 학습동기에서도 2학년의 점수가 다른 학년에 비해 더 낮았다. 그러나 3학년의 경우에는 측정시기의 차이도 크지 않고 몇몇 차원에서는 그 점수가 증가하였으며, 학년 간 차이에 대한 결과에서 보듯이 2차 측정시기에서는 3학년의 점수가 2학년보다 높았다. 이는 학업 관련 문제들에 좀 더 잘 대처할 수 있는 3학년의 자기조절 학습능력이나 목표지향동기가 2학년에 비해 증가했음을 시사해준다.

학교는 인지적 능력의 양성과 사회적 타당성을 함양하는데 주요한 환경으로서, 학교는 학생들의 지식과 사고 그리고 문제해결기술을 계속적으로 육성, 검증 그리고 평가한다(김병성, 1999). 이러한 점에서 볼 때, 학교교육은 학생들의 자기조절 학습능력과 목표지향 학습동기에 직접 내지 간접적으로 영향을 미칠 수 있다. 그러나 본 연구의 결과는 한국의 학교교육이 학생들에게 미치는 이러한 영향이 어떠한지를 분명하게 보여주지는 못한 것 같다. 측정시기의 차이를 볼

때, 상당히 많은 자기조절 학습능력차원에서 1차 평가점수보다 2차 평가점수가 더 낮거나 차이가 없었다. 또한, 학년 간 비교에서도 1학년의 점수가 가장 높은 반면 2학년의 점수가 가장 낮았으며 3학년의 점수는 1학년의 점수보다 높지는 않았다. 이러한 점들은 한국의 학교교육이 학생들의 자기조절 학습능력의 향상에 크게 기여하지 못하고 있음을 함축한다. 그러나 고학년이 될수록 자기조절 학습능력에서 측정시기의 차이가 감소하거나 목표지향동기에서 2차 측정치가 더 높다는 점과 2차 측정치 즉, 좀 더 최근의 측정치에서 3학년의 점수가 2학년보다 높다는 점은 한국의 학교교육이 학생들의 자기조절 학습능력에 긍정적인 효과를 미칠 수 있음을 시사한다.

사회적 기술의 측정시기 간 차이와 관련해서 볼 때, 전체적으로 뿐만 아니라 1학년의 경우에도 1차 시기보다 2차 시기의 점수가 유의미하게 더 낮았다. 학년간의 차이는 측정시기에 거의 상관없이 1학년과 3학년의 점수가 비슷했으며 2학년의 점수는 가장 낮았다. 각 하위척도로 볼 때, 협동과 자기통제는 전체적인 패턴과 매우 유사했지만, 자기주장에서는 학년 간 및 측정시기 간에 어떠한 차이도 없었으며 공감능력은 고학년일수록 증가하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 전반적으로 자기조절 학습능력에 관한 것과 상당히 유사해서, 1학년의 경우에 2차 시기의 점수가 감소한 이유는 앞서 언급한 급격한 상황적 변화와 관련될 수 있다. 마찬가지로, 한국 학교교육이 학생들의 사회적 기술에 미칠 수 있는 효과도 분명하지 않다. 1차 평가점수보다 2차 평가점수가 더 낮거나 차이가 없다는 점과 2학년의 점수가 가장 낮고 3학년의 점수가 1학년의 점수보다 높지 않다는 점은 사회적 기술과 관련해서 학교교육의 효과의 미미함을 시사한다. 그러나 고학년이 될수록 측정시기 간 차이의 감소,

특히 2차 측정치에서 3학년의 점수가 2학년보다 높다는 점, 고학년일수록 공감능력의 증가, 그리고 사회적 기술이 3.43.4점으로 평균이상이라는 점 등은 학교교육이 학생들의 사회적 기술에 긍정적인 효과를 미칠 수 있음을 시사한다.

자아존중감과 자기효능감에 대한 결과는 앞서 살펴본 변인들의 것과는 상당히 다른 패턴을 보이고 있다. 자아존중감의 경우, 모든 학년에서 1차 시기보다 2차 시기의 점수가 더 낮았으며 2차 시기에서는 어떠한 학년간의 차이도 유의미하지 않았다. 자기효능감에서도 전체적으로 학년간 및 측정시기 간에 어떠한 유의미한 차이가 없었는데, 문제는 평균들이 2.35 전후로 중간 수준에도 미치지 못한다는 사실이다. 이러한 점은 한국의 학교교육이 학생들의 자아존중감이나 자기효능감을 증가하는데 크게 기여하지 못한다는 점을 함축해 준다. 앞서 언급했듯이, 가능한 원인은 학교장면에서의 획일적 지식주입과 대학입시에 대한 지나친 강조 및 평가의 획일성에서 찾을 수 있을 것이다. 지시일변도의 암기식 수업은 학생들의 자율성, 자주성 및 창조성을 저해하며(한국열린교육연구회, 1994) 대학입시에 대한 부모와 학교의 지나친 강조는 학습의 목표설정에 있어서 학생들의 내재적 동기와 자발적 참여를 배제할 수 있다. 획일적 평가 역시 학생들의 상대적 위치를 정하기 위한 것이기 때문에, 능력이 부족한 학생은 아무리 노력해도 상대평가체제에서는 그 가치를 인정받기가 어렵다. 또한, 특정 학생은 학습이 이루어지지 않았다고 생각하는데도 평가를 받아야 하는 경우, 성취감을 느낄 가능성이 낮은 반면, 평가에 대한 혐오감이나 공포감 및 불안을 경험하게 된다(이장석, 1999; 한준상, 1995). 한국사회의 학교교육이 가지는 이러한 요인들이 자아존중감과 자기효능감에 부정적인 영향을 미칠 가능성이 높다.

회귀분석의 결과에서는 학생들의 자아존중감과 자기효능감이 학업 및 사회적 기술 관련 변인과 크게 관련되어 있었다. 특히, 학업 관련 변인은 학문적 효능감뿐만 아니라 사회적 효능감과도 큰 관련성이 있었다. 이러한 결과는 전반적으로 측정시기에 상관없이 상당히 안정적으로 나타났다. 또한, 1차 시기에 측정한 학업 및 사회적 기술 관련 변인들이 2차 시기의 자아존중감과 자기효능감을 각각 14%와 24% 정도 설명했다. 예외적으로, 2차 점수에서 1차 점수를 빼 차이점수로 회귀분석을 한 경우의 설명량은 10% 미만으로 적게 나타났다. 이것은 앞서 언급한 것처럼 측정시기에 따른 변화에 있어서 학업 및 사회적 기술 관련 변인이 자아존중감 및 자기효능감과 매우 상이하기 때문이다. 이러한 예외를 제외하고 볼 때, 학업 및 사회적 기술 관련 변인은 동일한 측정시기 및 미래의 자아존중감과 자기효능감을 설명하고 예측하는데 크게 기여하고 있다고 하겠다. 이러한 결과에 근거해 볼 때, 1차 시기에 비해 2차 시기에 감소한 자아존중감과 전체적으로 저조한 자기효능감을 증가시킬 수 있는 또 하나의 방법은 학교교육을 통해 이들의 자기조절 학습능력과 사회적 기술을 함양하는 것일 것이다.

이러한 본 연구의 의미 있는 결과와 함의에 근거하여, 추후연구에서는 중학교 남학생을 대상으로 연구해 볼 필요가 있다. 지금까지 많은 연구들에 따르면, 아동양육방식에서 매우 뚜렷한 성차이가 존재할 뿐만 아니라 분명한 성역할 고정관념도 존재하고 있다(예로, Levinson, 1996; 송명자, 1995). 이러한 것들이 학교상황에서 일어나는 다양한 측면에서 남녀차이를 가져올 수 있다. 예를 들면, 여아는 남아에 비해 과업보다는 관계 중심적인 방향으로 양육됨으로써, 이들이 성장하면서 학업성취를 위한 동기수준이 낮을 수 있고

과업 상에서의 성공을 두려워해서 기피할 수 있다(Horner, 1969; 참고로 Levinson, 1996). 반면에 여이는 대인관계적인 측면을 강조하는 방향으로 사회화됨으로써 학교장면에서 남학생에 비해 사회적 기술이나 대인관계 능력이 높을 수 있다. 따라서 본 연구에서 측정된 과업성취 및 사회적 기술과 관련된 많은 변인들에서 남학생과 여학생 간의 차이를 기대할 수 있다. 또한 남녀간의 차이에 관한 논쟁 속에는 자아효능감과 자아존중감의 문제가 포함되어 있다(송명자, 1995). 아직까지 이 문제에 대한 일관된 증거가 없는 상태에서, 학교장면 속에서 이러한 측면에서의 남녀차이를 알아보는 것은 이 문제에 대한 또 다른 시각을 제공해 줄 수 있다.

뿐만 아니라, 본 연구의 결과에 따르면, 3학년 학생들이 2학년 학생들에 비해 대부분의 측면에서 좀 더 좋아지는 경향을 보였는데 이것이 이후의 교육과정에서도 계속적으로 상승추세로 발전해 나갈 것인지의 여부에 대해서 연구해 볼 필요가 있다. 즉, 3학년 때의 회복 추세가 그 이후에도 지속되는지를 알아보기 위해서, 교차비교 대상을 고등학생까지 확산하는 것뿐만 아니라 이 시기를 포괄하는 장기적인 종단자료가 필수적이다. 왜냐하면, 이러한 결과는 한국학교교육의 효율성을 좀 더 장기적으로 평가하는데 있어서 결정적 근거를 제공할 수 있기 때문이다. 마지막으로, 본 연구에서는 한 학교를 대상으로 연구를 실시하였다. 학교교육의 효율성은 그 학교가 위치한 지역사회의 특성과 밀접하게 관련될 수 있다. 예를 들면, 학생들의 가정의 사회경제적 수준은 이들의 학업성취도나 심리적 특성 및 대인관계의 특성에 큰 영향을 미칠 수 있다. 따라서 추후의 연구에서는 사회경제적 수준에서 서로 다른 학교들을 선정하여 연구함으로써, 이러한 변인이 중등교육에 미치는 영향을 밝힐 수

있을 것이다.

## 참고문헌

- 곽형식, 박영애, 박인전, 양점도, 윤종희, 이소희, 이항재, 최영희 (2000). *인간행동과 사회환경*. 서울: 형설출판사.
- 경상남도교육위원회 (1987). *자기 학습력의 신장*. 창원: 예문사.
- 김병성 (1995). *효과적인 학교 학습풍토의 이론과 실제*. 서울: 학지사.
- 김은주 (1995). *중학생의 학업에 미치는 국민학교 열린교육의 효과분석*. 연세대학교 석사학위 논문.
- 김의철, 박영신, 양계민 역 (1999). *자기효능감과 인간행동: 이론적 기초와 발달적 분석*. 서울: 교육과학사.
- 송명자 (1995). *발달심리학*. 서울: 학지사.
- 윤정일, 정수현, 조철훈, 나민주, 박상완, 남수경 역 (1996). *학교개혁론: 쟁점과 과제*. 서울: 아카데미.
- 이승환 (1998). *스승과 교사*. *전통과 현대*, 여름호, 220-229.
- 이장석 (1999). *자율적, 창의적, 도덕적 인간교육을 위한 창조적 열린 교육*. 서울: 양서원.
- 정동화 (1995). *아동의 학교 스트레스와 그에 따른 부적응에 대한 사회적 지지의 완충효과*. 고려대학교 박사학위논문.
- 정정옥 (1996). *자기조절학습이 정상아와 학습 장애아의 학업성취에 미치는 영향*. 서울여자대학교 박사학위논문.
- 초계초등학교 (1996). *자기주도적 학습력을 기르는 열린 학습*. 합천: 초계초등학교.
- 최현섭 (1995). *중등교육의 문제*. 한국교육문제론,

- 정원식과 박성수 편, pp. 55-76. 서울: 교육과학사.
- 한국열린교육연구회 (1994). 열린교육의 이해. 서울: 양서원.
- 한준상 (1994). 한국교육개혁론. 서울: 학지사.
- 한준상 (1995). 학교 스트레스. 서울: 연세대학교 출판부.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Chen, M., & Fresko, B. (1978). The interaction of school environment and student traits. *Educational Research*, 20, 114-121.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 258-269.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). State-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, Vol. 3, Goals and cognitions* (pp. 139-186). New York: Academic.
- Glasheen, J. D., Hadley, D. W., & Schneider, J. M. (1977). *Student adaptation to high school social groupings and normative environments*. Paper presented to American Educational Research Association, April.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N.(1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines. MN: American Guidance Service.
- Harter, S. (1983). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 83-97.
- Horner, M. (1969). A bright woman is caught in a double bind. *Psychology Today*, 62(3), pp. 36-38.
- Levinson, D. J. (1998). 여자가 겪는 인생의 사계절, 김애순 역(원본, 1996), 서울: 세종연구원.
- Moos, R. H.(1979). *Evaluating Educational Environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nottelmann, E. D. (1987). Competence and self-esteem during transition from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 23, 441-450.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*, Princeton University Press.
- Rosenholtz, s. J., & Rosenholtz, S. H. (1981). Classroom organization and the perception of ability. *Sociology of Education*, 54, 132-140.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80(1, Whole No. 609).
- Weinstein, C. E., & Palmer, D. K. (1990). *LASSI-HS (Learning and Study Strategies Inventory-HI 호 School Version)*. Clearwater, FL: H & H Publishing Co.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). self-motivation for academic self-attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

## **Variation of Female Students' Learning and psychological Characteristics over the Secondary Education Period**

**Taeyun Jung**

**Department of Psychology,  
Chung-Ang University**

**Myung-Won Kim**

**Department of Psychology,  
Yonsei University**

The present study was designed to explore differences between grades (1st, 2nd and 3rd grade of middle school; 1,665 middle school female students) and between two time points of measurement, three and a half months apart, in learning-related variables, social skill, self-esteem and self-efficacy. According to the results, a rank order of scores for most dependent variables was the first, the third and the second grade of middle school. Also, measurement scores at the first wave were higher than at the second wave and differences between these two waves were the largest for the students of the first grade. Exceptionally, scores for learning anxiety, learning assistance and empathy were marked the highest for the third grade of students. According to the results from multiple regression analyses, further, self-esteem and self-efficacy were strongly correlated with several learning-related and social skill variables. These findings were discussed in terms of detrimental effects of the Korean educational system on the development of socio-psychological aspects of middle school students.

*Keywords* : *Self-regulating, Learning ability, Social skill, Self-esteem, Self-efficacy, Middle school education.*