

제1회 한국아동·청소년 패널조사 학술대회

◦일 시 : 2011년 11월 4일(금) 오전 9시 30분 ~ 오후 5시 15분

◦장 소 : 서울대학교 호암교수회관 컨벤션센터

◦공동 주최 : 한국청소년정책연구원·한국청소년학회
한국청소년복지학회·한국아동학회
한국아동복지학회·한국심리학회
한국사회학회·한국교육사회학회
미래를여는청소년학회·대한범죄학회

◦주 관 : 한국청소년정책연구원

모시는 글

한국청소년정책연구원에서 여러 학회들과 공동으로 ‘제1회 한국아동·청소년패널조사 학술대회’를 개최하게 된 것을 매우 기쁘게 생각합니다.

아동·청소년기는 신체적, 심리적, 사회적으로 많은 변화가 일어나는 시기입니다. 청소년기의 경험과 발달은 생애 과정에서 중요한 시기라고 할 수 있습니다. 아울러 아동·청소년들이 건강한 사회 구성원으로 발달해 나가는 것은 개인의 안녕뿐 아니라 사회의 유지와 발전을 위해서도 반드시 필요합니다. 이러한 아동과 청소년을 정책적·제도적으로 지원하기 위해서는 시간의 흐름 속에서 아동·청소년들이 그들을 둘러싼 환경과의 상호작용을 통해 성장·발달을 이루어가는 과정을 다각적으로 포착할 수 있어야 합니다. 이를 위해 한국아동·청소년패널조사는 2010년 당시 초등학교 1학년과 4학년, 중학교 1학년 학생들의 전반적인 성장과 발달 과정을 2016년까지 7년 동안 매년 추적 조사 하고 자료를 축적해 나가는 것을 목적으로 합니다. 한국청소년정책연구원에서는 수집된 자료를 공개하는 것은 물론 자료를 활용한 학술대회를 정기적으로 개최할 계획입니다.

“제1회 한국아동·청소년패널조사 학술대회”는 2010년도에 조사된 자료를 활용한 연구 성과를 공유하기 위해 마련된 자리입니다. 이번 학술대회에 많은 연구자분들과 석·박사과정 학생분들께서 참여해주셨습니다. 학술대회를 더욱 풍성하게 만들어주신 것에 감사드립니다.

금번 학술대회가 우리나라의 아동과 청소년들의 미래에 대한 관심을 공유한 학자, 예비 학자와 실무전문가들의 만남과 논의가 이루어지는 축제가 되기를 기대합니다. 그리고 연구 성과가 아동과 청소년에 대한 학술 연구 및 관련 정책의 수립과 시행을 위한 기초자료로 활용되기를 바랍니다. 저희 원에서도 이번 학술대회가 내실 있는 학술교류의 장이 될 수 있도록 준비하겠습니다. 이번 학술대회에 많은 분들께서 참석하시어 자리를 빛내주시기를 바랍니다.

2011년 11월

한국청소년정책연구원 원장 이재연

한국청소년학회 회장 김문섭

한국청소년복지학회 회장 문성호

한국아동학회 회장 이재연

한국아동복지학회 회장 오승환

한국심리학회 회장 성영신

한국사회학회 회장 박재묵

한국교육사회학회 회장 김영화

미래를여는청소년학회 회장 조아미

대한범죄학회 회장 장준오

프로그램

● 등록 09:30 ~ 10:00

👉 등록비 없음

● 오전발표 10:00 ~ 11:30

제1주제 행복·삶의 만족도 / 동백관

▶ 사회 : 이종원(한국청소년정책연구원 선임연구위원)

- 1 부모 및 친구 관계가 청소년의 행복감에 미치는 영향 - 이타심의 매개효과 -
 - 발표 : 조혜정(신경대 노인복지학과 전임강사)
 - 토론 : 최순중(경기대 청소년학과 교수)
- 2 부모의 과잉적 양육 행동, 청소년의 행복감, 공동체 의식, 학교 적응 간의 구조적관계
 - 발표 : 조호운(충북아동가족상담소 연구원)·김재철(한남대 교육학과 교수)
 - 토론 : 정지나(한북대 영유아보육학과 교수)
- 3 중학생의 방과 후 교육, 동아리 및 문화활동과 인터넷 사용 시간과 삶의 만족도와의 관계
 - 저자 : 고미나(계명대 교육학과 박사과정)·박재황(계명대 교육학과 교수)

제2주제 학교 적응 / 수련관

▶ 사회 : 이명진(고려대 사회학과 교수)

- 1 다문화가정 아동·청소년의 자아탄력성과 부모지지, 지역사회에 대한 태도가 학교생활 적응에 미치는 영향
 - 발표 : 이정화(연세대 성희롱성폭력상담실 상담원)·고은영(연세대 교육학과 박사과정)
 - 토론 : 전해정(연세대 아동가족학과 교수)
- 2 청소년의 학교생활 적응 유형에 관한 연구
 - 발표 : 조정아(연세대 사회복지연구소 전문연구원)
 - 토론 : 민경석(세종대 교육학과 교수)
- 3 중학생의 휴대전화 의존도, 부모양육태도, 또래애착과 학교생활 적응의 관계
 - 발표 : 장석진(상명대 아동청소년상담학과 교수)·조민아(연세대 교육학과 BK21 학교교육효과팀 박사후 연구원)·송소원(상명대 학생상담센터 전임연구원)
 - 토론 : 최연실(상명대 가족복지학과 교수)

● 인사말 및 시상식 11:40~12:10 목련관

▶ 사회 : 김현철(한국청소년정책연구원 기획조정본부장)

1. 주요 참석자 소개 : 김현철(한국청소년정책연구원 기획조정본부장)
2. 인사말 : 공동 주최 학회장
3. 환영사 : 이재연(한국청소년정책연구원 원장)
4. 시상식 : 대학원생 논문 공모 수상자

● 중식 12:10~1:30 본관 지하 크리스탈홀

● 오후발표 I 1:30 ~ 3:30

제3주제 심리·자아 / 수련관

▶ 사회 : 이미리(한체대 청소년지도학과 교수)

- 1 아동·청소년의 사회적 관계가 자아개념 및 학교적응에 미치는 영향
 - 발표 : 곽수란(고구려대 사회복지학과 교수)
 - 토론 : 이동혁(건국대 교직과 교수)
- 2 아동의 자아탄력성과 학습습관 간의 관계: 부모의 양육태도 중재 효과
 - 발표 : 민동욱(울산대 아동가정복지학과 강사)·강한나(울산대 아동가정복지학과 강사)
박혜원(울산대 아동가정복지학과 교수)
 - 토론 : 방은령(한서대 아동·청소년복지학과 교수)
- 3 중학생의 탄력성(resilience)에 영향을 미치는 요인
 - 발표 : 황여정(고려대 교육문제연구소 연구교수)·김경근(고려대 교육학과 교수)
 - 토론 : 김동일(서울대 교육학과 교수)

제4주제 부모 양육 / 동백관

▶ 사회 : 이은경(명지대 청소년학과 교수)

- 1 중학생이 지각한 부모의 양육태도와 학습태도와의 관계
 - 부모의 애정, 감독, 과잉 기대 및 간섭, 합리적 설명 태도를 중심으로 –
 - 발표 : 이현철(경북대 교육학과 강사)·최성보(경북대 교육학과 강사)·김경식(경북대 교육학과 교수)
 - 토론 : 송미경(서울여대 교육대학원 교수)
- 2 부모양육방식이 청소년의 자아존중감, 학교생활 적응, 삶의 만족도에 미치는 영향
 - 발표 : 박재산(한국보건산업진흥원 책임연구원)·문재우(한세대 사회복지학과 교수)
이미순(한세대 사회복지학과 박사과정)·강월숙(한세대 사회복지학과 박사과정)
 - 토론 : 오혜영(한국청소년상담원 팀장)

- 3 민주적 양육방식, 자아탄력성 및 휴대전화의존과 자기주도 학습능력의 구조모형 검증
- 발표 : 김영민(중앙대 청소년학과 박사과정)·임영식(중앙대 청소년학과 교수)
 - 토론 : 홍세희(고려대 교육학과 교수)

제5주제 교외·방과후 활동 / 목련관

▶ 사회 : 유성렬(백석대 사회복지학부 교수)

- 1 한국의 초·중학생 방과 후 활동 형태 분석
 - 발표 : 조금주(상명대 자유전공학부 교수)
 - 토론 : 양애경(한국교육개발원 방과 후 학교 연구팀 연구위원)
- 2 교내외 방과 후 교육활동이 중학생의 학교생활 적응 및 학교가치에 미치는 영향
 - 발표 : 백병부(송실대 교직과 교수)
 - 토론 : 임현정(한국교육개발원 교육조사연구실 부연구위원)
- 3 청소년 자원봉사활동이 공동체 의식에 미치는 영향
 - 자아존중감과 또래관계의 매개역할을 중심으로 –
 - 발표 : 김선숙(충주대 사회복지학과 교수)·안재진(숙명여대 아동복지학과 교수)
 - 토론 : 조남익(광운대 상담복지정책대학원 교수)
- 4 음악학원 지출비 관련 실태와 영향을 주는 변인
 - 영어학원과의 비교를 중심으로 –
 - 발표 : 이희정(서울사회복지대학원 사회복지학과 교수)·장지원(연세대 음악대학음악연구소 연구원)
 - 토론 : 유한구(한국직업능력개발원 연구위원)

제6주제 빈곤·학교적응·다문화 / 창포관

▶ 사회 : 정익중(이화여대 사회복지전문대학원 교수)

- 1 빈곤이 아동·청소년의 학업적응에 미치는 영향
 - 발달단계별 비교를 중심으로 –
 - 발표 : 김광혁(전주대 사회과학부 사회복지학전공 교수)
 - 토론 : 전종설(이화여대 사회복지전문대학원 교수)
- 2 입학 전 교육 경험과 입학 후 학습 활동이 초등학생의 학교 적응에 미치는 영향
 - 발표 : 김성식(서울교대 초등교육과 교수)
 - 토론 : 이정림(육아정책연구소 연구위원)
- 3 다문화가정 아동·청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족에 미치는 영향
 - 발표 : 최성보(경북대 교육학과 강사)·이현철(경북대 교육학과 강사)·김경식(경북대 교육학과 교수)
 - 토론 : 양영재(전 이화여대 교육학과 강사)

제7주제 대학원생 논문 공모 수상작 발표 / 목련관

▶ 사회 : 이경상(한국청소년정책연구원 연구위원)

- 1 청소년의 컴퓨터 사용 목적에 따른 잠재계층 분류 및 생태체계적 요인 검증
• 노언경(고려대 교육학과 박사과정)
- 2 청소년 탄력성 모델(Adolescent Resilience Model) 검증을 통한 행복감에 관한 연구
– 건강요인을 중심으로 –
• 권세원(연세대 사회복지전문대학원 박사과정)·이애현(연세대 사회복지전문대학원 석사과정)
- 3 바람직한 부모 양육태도가 초기청소년 삶의 만족에 미치는 영향
: 학교생활 적응 및 자아탄력성의 매개효과, 성차비교
• 손보영·김양화·김수정·박지아(이화여대 심리학과 박사과정)

목 차

제1주제 행복·삶의 만족도

1. 부모 및 친구 관계가 청소년의 행복감에 미치는 영향 3
 - 이타심의 매개효과 -
 • 조혜정(신경대 노인복지학과 전임강사)
2. 부모의 과잉적 양육 행동, 청소년의 행복감, 공동체 의식, 학교 적응 간의 구조적관계 21
 • 조호운(충북아동가족상담소 연구원)·김재철(한남대 교육학과 교수)
3. 중학생의 방과 후 교육, 동아리 및 문화활동과 인터넷 사용 시간과 삶의 만족도와의 관계 ... 36
 • 고미나(계명대 교육학과 박사과정)·박재황(계명대 교육학과 교수)

제2주제 학교 적응

1. 다문화가정 아동·청소년의 자아탄력성과 부모지지, 지역사회에 대한 태도가 학교생활 적응에 미치는 영향 53
 • 이정화(연세대 성희롱성폭력상담실 상담원)·고은영(연세대 교육학과 박사과정)
2. 청소년의 학교생활 적응 유형에 관한 연구 72
 • 조정아(연세대 사회복지연구소 전문연구원)
3. 중학생의 휴대전화 의존도, 부모양육태도, 또래애착과 학교생활 적응의 관계 88
 • 장석진(상명대 아동청소년상담학과 교수)·조민아(연세대 교육학과 BK21 학교교육효과팀 박사후 연구원)·송소원(상명대 학생상담센터 전임연구원)

제3주제 심리·자아

1. 아동·청소년의 사회적 관계가 자아개념 및 학교적응에 미치는 영향 109
 • 광수란(고구려대 사회복지학과 교수)
2. 아동의 자아탄력성과 학습습관 간의 관계: 부모의 양육태도 중재 효과 130
 • 민동욱(울산대 아동가정복지학과 강사)·강한나(울산대 아동가정복지학과 강사)
 박혜원(울산대 아동가정복지학과 교수)
3. 중학생의 탄력성(resilience)에 영향을 미치는 요인 147
 • 황여정(고려대 교육문제연구소 연구교수)·김경근(고려대 교육학과 교수)

제4주제 부모 양육

1. 중학생이 지각한 부모의 양육태도와 학습태도와의 관계 171
 - 부모의 애정, 감독, 과잉 기대 및 간섭, 합리적 설명 태도를 중심으로 -
 - 이현철(경북대 교육학과 강사)·최성보(경북대 교육학과 강사)
 - 김경식(경북대 교육학과 교수)
2. 부모양육방식이 청소년의 자아존중감, 학교생활 적응, 삶의 만족도에 미치는 영향 187
 - 박재산(한국보건산업진흥원 책임연구원)·문재우(한세대 사회복지학과 교수)
 - 이미순(한세대 사회복지학과 박사과정)·강월숙(한세대 사회복지학과 박사과정)
3. 민주적 양육방식, 자아탄력성 및 휴대전화의존과 자기주도 학습능력의 구조모형 검증 ... 201
 - 김영민(중앙대 청소년학과 박사과정)·임영식(중앙대 청소년학과 교수)

제5주제 교외·방과후 활동

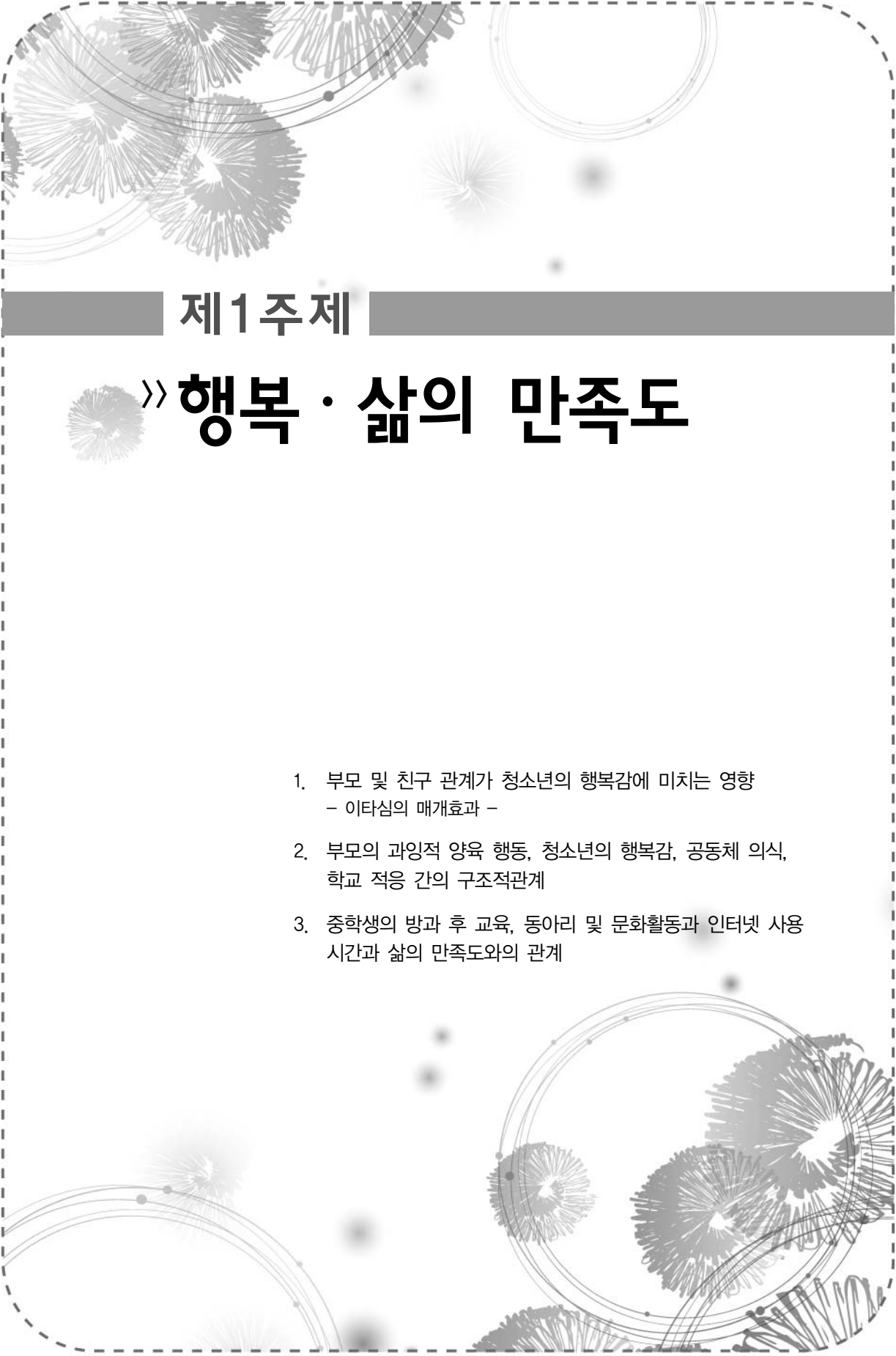
1. 한국의 초·중학생 방과 후 활동 형태 분석 225
 - 조금주(상명대 자유전공학부 교수)
2. 교내외 방과 후 교육활동이 중학생의 학교생활 적응 및 학교가치에 미치는 영향 259
 - 백병부(숭실대 교직과 교수)
3. 청소년 자원봉사활동이 공동체 의식에 미치는 영향 281
 - 자아존중감과 또래관계의 매개역할을 중심으로 -
 - 김선숙(충주대 사회복지학과 교수)·안재진(숙명여대 아동복지학과 교수)
4. 음악학원 지출비 관련 실태와 영향을 주는 변인 298
 - 영어학원과의 비교를 중심으로 -
 - 이희정(서울사회복지대학원 사회복지학과 교수)
 - 장지원(연세대 음악대학음악연구소 연구원)

제6주제 빈곤·학교적응·다문화

1. 빈곤이 아동·청소년의 학업적응에 미치는 영향 323
 - 발달단계별 비교를 중심으로 -
 - 김광혁(전주대 사회과학부 사회복지학전공 교수)
2. 입학 전 교육 경험과 입학 후 학습 활동이 초등학생의 학교 적응에 미치는 영향 335
 - 김성식(서울교대 초등교육과 교수)
3. 다문화가정 아동·청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족에 미치는 영향 348
 - 최성보(경북대 교육학과 강사)·이현철(경북대 교육학과 강사)
 - 김경식(경북대 교육학과 교수)

제7주제 대학원생 논문 공모 수상작 발표

1. 청소년의 컴퓨터 사용 목적에 따른 잠재계층 분류 및 생태체계적 요인 검증 373
 • 노언경(고려대 교육학과 박사과정)
2. 청소년 탄력성 모델(Adolescent Resilience Model) 검증을 통한 행복감에 관한 연구 .. 394
 - 건강요인을 중심으로 -
 • 권세원(연세대 사회복지전문대학원 박사과정)·이애현(연세대 사회복지전문대학원 석사과정)
3. 바람직한 부모 양육태도가 초기청소년 삶의 만족에 미치는 영향 419
 : 학교생활 적응 및 자아탄력성의 매개효과, 성차비교
 • 손보영·김양희·김수정·박지아(이화여대 심리학과 박사과정)



제1주제

» 행복 · 삶의 만족도

1. 부모 및 친구 관계가 청소년의 행복감에 미치는 영향
- 이타심의 매개효과 -
2. 부모의 과잉적 양육 행동, 청소년의 행복감, 공동체 의식,
학교 적응 간의 구조적관계
3. 중학생의 방과 후 교육, 동아리 및 문화활동과 인터넷 사용
시간과 삶의 만족도와의 관계

부모 및 친구 관계가 청소년의 행복감에 미치는 영향

— 이타심의 매개효과 —

조혜정*

I. 서론

사람들은 경제적 수준이 높아질수록 물질적인 만족감을 넘어 질적으로 수준 높고 행복한 삶을 추구하고자 한다. 그러나 우리사회의 삶의 질에 관한 한국개발연구원의 보고에 따르면 소득은 증가하고 있음에도 개인이 인식하는 주관적 만족감은 정체된 상태에 있는 것으로 나타났다(매일경제, 2011년 8월 21일자). 청소년들의 행복감도 다른 나라에 비해 현저하게 낮았다. 한국방정환재단과 연세대 사회발전연구소가 공동으로 전국 초등학교 4학년부터 고등학교 3학년 학생 6410명을 대상으로 한 ‘2011 한국 어린이·청소년 행복지수 국제비교’에 따르면, 우리나라의 청소년 행복지수는 OECD 23개 회원국 중에 최하위인 것으로 나타났다(경향신문, 2011년 5월 4일자 신문). 특히 우리나라 아동 청소년의 정신건강 문제도 갈수록 심각해지고 있다. 보건복지부(2009:191)에 따르면, 2005년에서 2007년 사이에 큰 폭으로 우울감 경험률과 자살시도율이 증가하였고 청소년의 40%정도가 우울감을 경험하는 것으로 보고하였다. 최근 3년간 정신건강 1차 검사에 참여한 학생들 가운데 평균 13.5%가 정밀검진이 필요한 것으로 나타났다(아주경제신문, 2011년 9월 4일자 신문). 이러한 결과는 우리사회 아동 청소년의 정신건강 문제가 위험수위에 있으며, 청소년들의 심리적 안녕과 행복, 정신건강 증진에 대한 사회적 관심이 절실히 필요함을 시사한다.

청소년들의 정신건강에 관한 연구들은 스트레스, 우울, 자살, 약물사용 등의 부정적인 측면을 다루어왔고 국가 및 지역사회 차원에서 적극적인 예방의 중요성을 강조해왔다. 하지만 최근 학계에서는 긍정심리학의 영향을 받아 부정적이고 문제중심적인 접근에서 벗어나 강점중심적인 접근의 중요성을 강조하고 있으며, 긍정적 정서로서 행복에 대해 주목하고 있다. 행복은 주관적 안녕 또는 안녕감(김경민, 2010; 신미·전성희·유미숙, 2010), 청소년의 주관적 삶의 질(이재형, 2005; 권미경 외, 2006; 김혜원·홍미애, 2007; 김정연·정현주, 2008; 박영신·김의철, 2008; 황혜원, 2011) 등 학자 및 학문영역에 따라 다양한 용어로 정의하고 있으며, 거의 유사한 개념으로 혼용되어 사용하고 있다. 이들 연구는 삶의 질, 주관적 안녕감, 행복에 영향을 미치는 요인을 밝히는 데 주목하고 있는데, 관련 요인을 크게 두 가지 측면으로

* 신경대학교 노인복지학과 전임강사

나누어볼 수 있다. 첫째, 개인의 심리적 요인으로 성격(김혜원·홍미애, 2007), 자아탄력성(김경민, 2010; 김연화, 2010), 자아존중감(김정연·정현주, 2008; 신미 등, 2010), 감사, 낙관성, 성취 및 효능감(허승연, 2009) 등이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 두 번째는 청소년기에 영향을 미치는 환경체계로서 가정 및 학교환경요인(Gillman & Huebner, 2002:2006; 김혜원·홍미애, 2007; 김정연·정현주, 2008; 이미리, 2003; 허승연, 2009; 허영선, 2009), 문화 및 여가활동(이재형, 2005; 허승연, 2009), 국가 소득불평등 수준(Levin et al., 2010) 등이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 행복에 영향을 미치는 요인은 개인을 둘러싼 각 체계의 환경과 밀접하게 연관되어 있음을 알 수 있다. 무엇보다도 청소년들이 지각하는 행복감의 50% 이상이 타인으로부터의 정서적 지지에 의해 설명되고 있었다(박영신·김의철·민병기, 2002). 전경숙과 정태연(2009)의 연구에서도 청소년들의 행복을 결정하는 요인을 물질적 측면, 심리적 측면, 사회적 측면으로 나누어 살펴보았을 때, 가족관계, 이성친구, 친구 및 대인관계, 성취 등의 사회적 측면의 비율이 40.9%로 가장 많은 부분을 차지하는 것으로 나타났다. 박영신과 김의철(2009)의 연구에 따르면 청소년들의 행복에 미치는 요인 중 주위 사람으로부터의 정서적 지원이 가정 월평균수입의 60배, 학업성취 수준의 3배, 자기효능감의 약 2배 이상의 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 한국 청소년들의 행복에 대인관계가 차지하는 비중이 크다는 것을 의미한다.

청소년기는 가족을 벗어나 점차 다양한 사회적 관계를 형성하는 시기이다. 학교생활에서 친구관계의 중요성과 영향력은 점점 커지는 반면, 부모와의 관계에서는 자율성을 요구하게 되면서 관계의 변화들이 이루어진다. 여러 기대나 요구가 증가하기 때문에 정체감의 혼란을 경험하기도 하지만, 긍정적인 대인관계는 정체감 형성에 영향을 미칠 뿐만 아니라 사회적 발달을 촉진시킨다. 특히 청소년들은 행복에 있어 필요한 것은 가족이라고 보았고, 어린 청소년일수록 그 중요도는 높은 것으로 나타났다(경향신문, 2011년 5월 4일자 신문). 가족환경이 편안한 가정이라는 인식할수록, 정서적으로 따뜻한 분위기, 개방적 의사소통, 친화적인 개입 등의 특성을 지녔을 때 청소년 자녀에게 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(MNSci & Astedt-Kurki, 2005). 헝가리의 고등학생을 대상으로 한 Piko와 Hamvai(2010)의 연구에서는 부모님과 의사소통이 많을수록 삶의 만족감이 높은 것으로 나타났다. 권위적인 양육 방식을 보이는 부모의 자녀의 경우 허용적, 권위주의적, 방임적인 양육방식을 보이는 부모의 자녀보다 삶의 만족감과 자아존중감은 높은 반면 우울은 낮은 것으로 나타났다(Milevsky et al., 2006). 국내 연구(김혜원·홍미애, 2007; 김청송, 2009)에서도 자율적인 가정환경이 청소년 자녀의 삶의 질에 미치는 영향력이 두드러져서 모든 일상생활에서 개인의 의견을 존중하고 자기 행동에 대한 책임을 강조하며 현재 상태에 만족하지 않고 자율적으로 개선하도록 기대하는 가정 분위기를 느낄 때 삶의 질이 높아지는 것으로 나타났다. 또한 가족 지지가 높으며 부모와의 친밀도가 높고 개방적인 의사소통을 하는 경우 행복감이 더 높은 것으로 나타났다(김경민, 2010; 허영선, 2009). 최근 Saha 등(2010)은 6-12학년에 이르는 819명의 학

생을 대상으로 한 연구에서는 부모의 지지가 청소년의 삶의 만족감에 종단적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다.

부모의 영향력만큼 친구관계도 청소년 행복에 밀접한 영향을 미친다(박영신·김의철, 2008; 2009; 전경숙·정태연, 2009). 중학생들을 대상으로 한 이미리(2003)의 연구에서는 일상생활에서 가족이나 친구와 함께 있을 때 가장 행복하다고 인식하였다. 여학생의 경우 정서적 지지를 주는 친구수가 많을수록 삶의 만족감이 높은 것으로 나타났다(Piko & Hamvai, 2010). 6-12학년 490명을 대상으로 삶의 만족감에 대해 살펴본 Gilman과 Huebner(2006)의 연구에서는 삶의 만족감이 높은 집단일수록 사회적 스트레스가 적은 반면에 부모 및 친구관계는 좋은 것으로 나타났다. 특히 스트레스 상황에서 부모보다 친구가 사회적 지원의 제공자로서 훨씬 강력하게 작용하였으며, 연령이 증가할수록 그 비중은 증가한다고 보았다(박영신·김의철, 2008). 부모관계와 친구관계의 영향력에 있어서는 연구마다 차이를 보이고 있으나(김청송, 2009; 김정연 등, 2008), 선행 연구결과를 종합해볼 때 청소년기의 긍정적인 부모 및 친구관계는 청소년의 행복에 중요한 부분을 차지하고 있음을 예측할 수 있다.

한편, 부모 및 친구와의 긍정적인 관계는 이타주의 또는 친사회적 행동에 영향을 미친다(이지연, 2001; 이지연·이항심, 2007). 친사회적 행동과 이타주의는 ‘다른 사람을 이롭게 하고자 하는 의도된 자발적인 행동’이라는 점에서 유사한 개념으로 사용되고 있으나, 동기 측면을 고려할 경우 친사회적 행동은 이타주의보다 더 큰 범주에 속한다(이지연, 2001; 조은진, 2003). 친사회적 행동의 가장 핵심적인 측면은 이타주의이며, 이는 개인의 인성 발달뿐만 아니라 타인에 대한 수용과 관계 증진에 중요한 부분으로 작용한다. 이러한 성향은 연령이 증가함에 따라 증가하는 경향을 보이는데, 아동기 후반기에는 주위 사람들로 부터 인정과 승인을 얻기 위한 도움행동을 보이는 반면에 이기적 목적을 벗어나 순수하게 다른 사람의 복지를 위한 이타적인 도움행동은 사춘기에 도달해서 나타난다(이지연, 2001). 이타주의 또는 친사회적 행동은 조망수용능력, 감정이입, 도덕적 추론 등의 능력과 연관되어 있는데(이지연, 2001; 조은진, 2003), 부모 및 친구와의 상호작용 속에서 이러한 능력이 더욱 커지게 된다. 또한 가정, 학교, 일반적인 사회 환경에서 주요 타인과의 관계나 주요 타인의 행동을 관찰 및 모방하는 과정에서 영향을 받는다(Brown & Solomon, 1983). 부모는 자녀의 사회화에 가장 직접적인 영향을 미치는 존재로서 부모와의 상호작용과정에서 부모의 행동을 관찰 및 모방함으로써 행동을 닮게 된다. 가족응집력이 높고 조화로운 가정환경에서 자란 아동일수록 타인을 배려하고 도와주는 이타심이 높다(이지연, 2001). 또한 청소년들은 친구의 친사회적 또는 반사회적 행동을 모방 학습하며, 또래간의 상호작용을 통해서 타인들과 나누고 돕고 공감하는 것을 배우게 된다(서은파, 2007). 관련 연구에서도 부모와 친구의 지지수준이 높을수록(장지우, 2005), 친사회적 행동을 하는 부모 및 친구가 많을수록(이승미·이경남, 2008) 청소년들의 친사회적인 행동이 증가하는 것으로 나타났다.

이타주의 성향은 또래집단에 수용될 가능성을 높이며, 개인의 행복 뿐만 아니라 집단과 사

회전체의 안정과 행복의 정도를 결정하는 요인으로 작용한다(Krueger, Hicks, & McGue, 2001; Post, 2005; 송정자, 1995; 이지연·이항심, 2007; 조한익·이미화, 2010). 또한 청소년기에 이타적인 사람일수록 그렇지 않은 사람에 비해 성공적인 삶을 살아갈 뿐만 아니라 성인 후기에 신체 및 정신적으로 건강한 것으로 나타났다(Dillon, 2010).

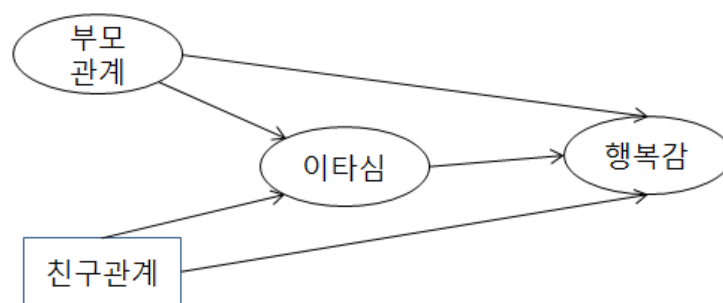
요약하면, 부모와 친구간의 긍정적인 대인관계는 청소년의 행복감에 영향을 미칠 뿐만 아니라 이타심을 증가시켜 행복감에 영향을 미칠 것으로 예측된다. 그러나 기존 연구의 경우 부모 및 친구관계가 청소년의 행복에 미치는 영향에 대해 지속적으로 밝혀져 온 반면에 부모 및 친구관계와 이타심, 행복감 간의 관계에 관한 실증적인 연구는 이루어지지 않았다. 따라서 본 연구는 부모와 친구관계가 청소년의 행복감에 영향을 미치는 과정에서 이타심이 매개하는 지를 분석함으로써 청소년들의 인성발달과 행복감 증진을 위한 기초자료를 제공하고 청소년 행복감을 증진시키기 위한 개입방안을 모색하고자 한다.

II. 연구방법

1. 연구모형 및 연구가설

1) 연구모형

본 연구는 기존 선행연구들을 검토하여 아래와 같은 개념적 모형을 구성하였다. 이에 대한 연구모형을 도식화하면 [그림 1]에 제시한 바와 같다.



[그림 1] 연구모형

2) 연구가설

- 가설 1 : 긍정적인 부모관계를 형성할수록 행복감이 증가할 것이다.
- 가설 2 : 긍정적인 친구관계를 형성할수록 행복감이 증가할 것이다.
- 가설 3 : 긍정적인 부모관계를 형성할수록 이타심이 증가할 것이다.
- 가설 4 : 긍정적인 친구관계를 형성할수록 이타심이 증가할 것이다.

가설 5 : 이타심이 증가할수록 행복감이 증가할 것이다.

가설 6 : 부모관계와 행복감에 있어서 이타심은 매개효과가 있을 것이다.

가설 7 : 친구관계와 행복감에 있어서 이타심은 매개효과가 있을 것이다.

2. 연구대상

한국아동·청소년패널조사2010의 중 1 패널을 사용하였다. 중 1패널의 연구대상은 2009년도에 중학교 1학년이었던 학생들을 대상으로 한 것이다. 「한국아동·청소년패널조사2010」은 층화다단계집락표집방법을 활용하여 16개 특별시, 광역시, 시·도별 중학교 학년 학생수에 비례해 지역별 목표 표본수를 할당한 후 목표 표본수에 따라 학교수와 학교를 결정하고, 추출된 중학교 1학년의 학습 수에서 난수를 발생시켜 1개 학급을 무작위로 추출하여 전수조사를 실시한 자료이다. 이 자료를 사용하여 본 연구모형을 검증하였다.

3. 측정도구

(1) 부모관계

본 연구에서의 부모관계는 부모가 자녀에 대한 긍정적인 양육태도를 살펴보고자 하는 것으로, ‘한국아동·청소년패널조사2010’의 부모양육방식 21문항 중에서 탐색적 요인분석을 통해 추출된 ‘애정과 합리적 설명’에 해당되는 항목을 사용하였다. 각 문항은 4점 척도로 구성되어 있으며 리코딩하여 전혀 그렇지 않다(1점)에서 매우 그렇다(4점)으로 하였다. 점수가 높을수록 부모와의 긍정적인 관계수준이 높다고 볼 수 있다. 문항의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha = .857$ 이었다.

(2) 친구관계

본 연구에서의 친구관계는 친구와의 긍정적인 관계를 살펴보고자 하는 것으로 ‘한국아동·청소년패널조사2010’의 또래애착 9문항 중에서 의사소통과 신뢰 문항을 사용하여 분석하였다. 각 문항은 4점 척도로 구성되어 있으며 리코딩하여 전혀 그렇지 않다(1점)에서 매우 그렇다(4점)으로 하였다. 점수가 높을수록 친구관계에서 긍정적인 의사소통 및 신뢰감이 높다고 볼 수 있다. 문항의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha = .857$ 이었다.

(3) 이타심

이타심은 자신을 벗어나 타인과 사회를 이롭게 하고자 하는 마음으로 ‘한국아동·청소년패널조사2010’의 설문지 문항 중 공동체의식에 해당되는 문항을 사용하여 분석하였다. 구체적으로 문 24번 ①~④이다. 각 문항은 4점 척도로 구성되어 있으며 리코딩하여 전혀 그렇지 않다

(1점)에서 매우 그렇다(4점)으로 하였다. 점수가 높을수록 이타심이 높다고 볼 수 있다. 문항의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha = .732$ 이었다.

(4) 행복감

행복의 경우 쾌락주의 전통은 정서적 또는 주관적 안녕감, 행복주의 전통은 심리적 안녕감과 사회적 안녕감로 연구되어왔다. 정서적 안녕감은 개인의 삶에 대한 인지적, 정서적 평가로서 높은 삶의 만족도와 낮은 부정적 정서를 포함하는 행복한 삶을 의미하는 것이며, 심리적 안녕감은 한 개인이 사회구성원으로서 얼마나 잘 적응하고 있는 가를 평가하는 의미있는 삶으로서 개체의 적응에 더 초점을 두고 있다(허영선, 2009). 본 연구에서는 쾌락주의 전통에서 보는 정서적 안녕감 측면에서의 행복에 대해 살펴보려고 한다. 패널조사의 문항 중 삶의 만족도에 해당되는 문 19번 (25) ~ (27) 문항을 사용하였다. 각 문항은 4점 척도로 구성되어 있으며 리코딩하여 전혀 그렇지 않다(1점)에서 매우 그렇다(4점)으로 하였다. 점수가 높을수록 행복감이 높다고 볼 수 있다. 문항의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha = .814$ 이었다.

<표 1> 측정도구의 문항내용

척도	문항번호	문항내용
부모 관계	20)-12	부모님(보호자)께서는 내게 좋아한다는 표현을 하신다
	20)-15	부모님(보호자)께서는 내가 힘들어 할 때 용기를 주신다
	20)-19	부모님(보호자)께서는 나에게 칭찬을 잘 해주신다
	20)-3	부모님(보호자)께서는 나의 의견을 존중해주신다
	20)-11	부모님(보호자)께서는 부모님(보호자)의 결정을 무조건 따르게 하기 보다는 왜 그래야 하는지 설명해주신다
	20)-18	내가 나쁜 행동을 했을 때, 부모님(보호자)께서는 혼내기 전에 먼저 왜 그것이 옳지 못한가를 설명해주신다
	20)-21	내가 무리한 요구를 하면 부모님(보호자)께서는 그것이 왜 안되는 지 그 이유를 말씀해주신다
친구 관계	21)-1	내 친구들은 나의 이야기를 나눌 때 내 생각을 존중해준다
	21)-2	내 친구들은 내가 말하는 것에 귀를 기울인다
	21)-3	나는 내 친구들에게 고민과 문제에 대해 이야기한다
	21)-4	내 친구들은 나를 잘 이해해준다
	21)-5	나는 속마음을 털어놓고 싶을 때 친구들에게 말할 수 있다
	21)-6	나는 내 친구들을 믿는다
이타심	24)-1	주변에 어려움에 처해있는 친구가 있다면 적극적으로 도울 수 있다
	24)-2	공휴일에 쉬지 못하더라도 복기기관에서 자원봉사활동을 할 수 있다
	24)-3	우리나라보다 경제적으로 어려운 나라를 돕기 위해 기부금을 낼 수 있다
	24)-4	지구를 보호하기 위해 물자절약, 쓰레기 분리수거, 재활을 통해 적극적으로 참여할 수 있다.

행복	19)-25	나는 사는 게 즐겁다
	19)-26	나는 걱정거리가 별로 없다
	19)-27	나는 내 삶이 행복하다고 생각한다

4. 분석방법

연구문제 및 가설 검증을 위해 SPSS Win 18.0과 Amos 18.0을 사용하여 분석하였다. 연구대상 청소년의 특성을 분석하기 위해 빈도와 백분율을 산출하고 척도들의 내용을 이해하기 위해 주성분분석의 베리맥스 회전 방법을 적용한 요인분석을 실시하였다. 각 문항의 신뢰도를 분석하고 기술통계치를 분석하였다. 부모 및 친구관계가 이타심을 매개로 행복감에 미치는 영향력을 분석하기 위해 구조방정식 모형분석을 실시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 연구대상자의 특성

연구대상자의 성별분포는 남학생이 50%(1,174명), 여학생이 50%(1,174명)로 동일한 비율로 나타났다. 성별에 따라 부모관계, 친구관계, 이타심, 행복감은 <표 2>를 살펴보았다. 부모관계의 경우 전체집단의 평균은 14.52이며, 표준편차는 4.18이다. 여자청소년(14.84)이 남자청소년(14.20)에 비해 부모관계 점수가 더 높으며, 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=-3.752$, $p<.001$). 반면 친구관계의 경우 남자청소년(12.72)이 여자청소년(11.67점)보다 친구관계 점수가 더 높은 것으로 나타났다($t=7.500$, $p<.001$). 이타심의 경우 전체집단의 평균은 8.95점이며 표준편차는 2.41로 나타났으며 남자청소년이 여자청소년에 비해 약간 높았으나 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 행복감의 경우 전체집단의 평균은 6.53점이며 표준편차는 2.21로 나타났으며, 성별 집단간 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($t=-6.806$, $p<.001$). 즉 여자청소년(6.84)이 남자청소년(6.23)에 비해 행복감이 약간 더 높은 것으로 나타났다.

<표 2> 성별에 따른 주요변수 비교

변수	전체집단					집단 간 분석				
						남자		여자		t 값
	최소값	최대값	평균 (Std)	왜도	첨도	평균	표준 편차	평균	표준 편차	
부모 관계	7	28	14.52 (4.18)	.526	.391	14.20	4.12	14.84	4.22	-3.752***
친구 관계	6	24	12.20 (3.43)	.391	.811	12.72	3.62	11.67	3.14	7.500***
이타심	4	16	8.95 (2.41)	.086	.050	9.02	2.52	8.87	2.29	1.542
행복감	3	12	6.53 (2.21)	.2525	-.286	6.23	2.23	6.84	2.14	-6.806***

* P < 0.5 ** P < .01

2. 구성개념의 신뢰도 및 타당도 분석

측정모형의 타당성 평가에 앞서 각 구성개념의 척도들에 대한 내적일관성을 조사하기 위하여 Cronbach's α 계수를 산출하였다. 네 개의 구성개념 가운데 부모관계, 이타심은 탐색적 요인분석을 통하여 도출된 요인을 측정변수로 사용하여 Cronbach's α 를 계산하였다. 부모관계, 이타심은 각각 2개 측정항목으로 묶였으며 Cronbach's α 는 각각 .857, .732으로 나타났다. 행복감은 3개의 측정항목으로 신뢰도를 분석하였으며, Cronbach's α 는 .814로 나타났다. 구성개념들의 Cronbach's α 값은 모두 0.7이상으로 비교적 안정적인 신뢰성을 확보했다고 볼 수 있다. 이외 친구관계는 탐색적 요인분석을 실시한 결과 1요인으로 묶어 다항목을 단일항목으로 변환하여 측정하였다.

다음으로 전체 구성개념(잠재요인)을 모두 포함하는 측정모형에 대해 공분산행렬을 이용한 확인요인분석을 실시하였다. 확인요인분석 측정을 위해 Amos 18.0이 사용되었으며, 최대우도법(ML: maximum likelihood estimation)을 이용하여 검증하였다. 확인요인분석 결과, 전체 잠재요인에 대해 χ^2 은 기각되었으나, χ^2 은 표본크기가 커질수록 유효할 가능성이 높기 때문에 다른 적합지수는 살펴보았다. 다른 적합지수는 양호하여 이들 측정변수들이 실제 연구의 구성을 설명하기에 적합하다고 판단하였다. 또한 구성개념(잠재요인)들에 대한 표준 요인부하량은 <표 3>에 제시된 바와 같이 0.6이상이며 통계적으로 유의하였다($t > 6.00$). 확인요인분석의 적합도 지수는 $\chi^2 = 35.570$, 자유도(d.f.)=11, p 값=.000, CFI=0.995, NFI=.993, RMSEA=.031로 바람직한 모델 적합도 수준을 보여주고 있다.

집중타당성을 조사하기 위해 신뢰도(construct reliability)와 평균분산추출값(average variance extracted)을 계산하였다. 그 결과 부모관계, 이타심, 행복감의 신뢰도는 각각

.97, .88, .88, 그리고 평균분산추출값은 각각 .67, .47, .62로 나타났다. 따라서 모든 값들은 일반적 기준(신뢰도 .70, 평균분산추출값 .50)에 거의 충족되어 각 연구단위에 해당하는 항목들은 대체로 집중타당성을 갖는다고 할 수 있다(Bagozzi et al., 1988).

판별타당성은 평균분산추출값(AVE)이 개념들 간 상관계수의 제곱 값을 상회하는지의 여부로 확인하였다(이학식·임지훈, 2011:189). 그 결과, <표 4>에서 보듯이 각 상관계수 제곱 값이 <표 3>의 AVE 값을 초과하지 않아 모두 이 기준을 충족시키는 것으로 나타났다.

<표 3> 확인적 요인분석 결과

구성개념	측정 항목	요인 부하량	표준화 요인부하량(λ) ^a	C.R. ^b	Construct Reliability	Average Variance Extacted
부모관계	PR1	1.000	.923		.9670	.6655
	PR2	.771	.692***	21.826		
이타심	A1	1.000	.709		.8821	.4720
	A2	.863	.664***	12.914		
행복감	H1	1.000	.802		.8787	.6220
	H2	.885	.624***	30.618		
	H3	1.187	.913***	39.439		

$\chi^2 = 35.570(p = .000)$, $df = 11$, $NFI = .993$, $CFI = .995$, $RMSEA = .031$

a: 표준화계수

b: C.R(Critical Ratio) = 추정치/표준오차

*** $P < .001$

<표 4> 판별타당성 여부

	r	r^2	판별타당성 여부
부모관계-이타심	.356	.127	○
부모관계-행복감	.371	.138	○
이타심-행복감	.505	.255	○

a: 상관계수 < 1.00

3. 연구모형의 검증

1) 연구모형의 적합성 검증

본 연구는 이타심은 부모관계와 친구관계가 청소년 행복감에 미치는 영향관계에 대해 부분 매개할 것이라는 연구모형을 설정하였다. 이에 대해 실증적으로 부분매개효과가 있는지를 검증하기 위해서 부분매개모형과 완전매개모형 중 어떤 모형이 수집된 자료와 적합도가 높은지를 확인하기 위해 대안모형을 설정하여 적합도 비교 테스트를 수행하였다. 이를 위해 연구모형을 χ^2 차이검정을 통해서 대안모형과 비교하였다. 대안모형은 연구모형에 nested되어 있고

부모관계와 행복감, 친구관계와 우울간의 직접경로가 제거된 모형이다.

분석결과는 <표 5>에 제시된 바와 같이, 두 모형 간 χ^2 값의 차이는 300.599($\Delta d.f.=2$)로 통계적으로 유의하였다($p<.001$). 따라서 연구모형이 대안모형보다 우수하다고 할 수 있다. 또한 부모관계와 행복감, 친구관계와 행복감과의 직접적인 관계를 나타내는 경로계수는 모두 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($t=13.355$, $t=8.263$). 따라서 두 모델의 차이검증 결과 이타심은 부모관계 및 친구관계와 행복감간의 관계를 부분 매개하는 것으로 나타나 연구모형을 지지함을 확인하였다.

<표 5> 모형의 적합성

전반적 지수	χ^2	df	p	NFI	CFI	RMSEA
연구모형: 부분매개모형	328.760	16	.000	.945	.948	.091
대안모형: 완전매개모형	629.359	18	.000	.895	.898	.120

2) 구조모형 분석

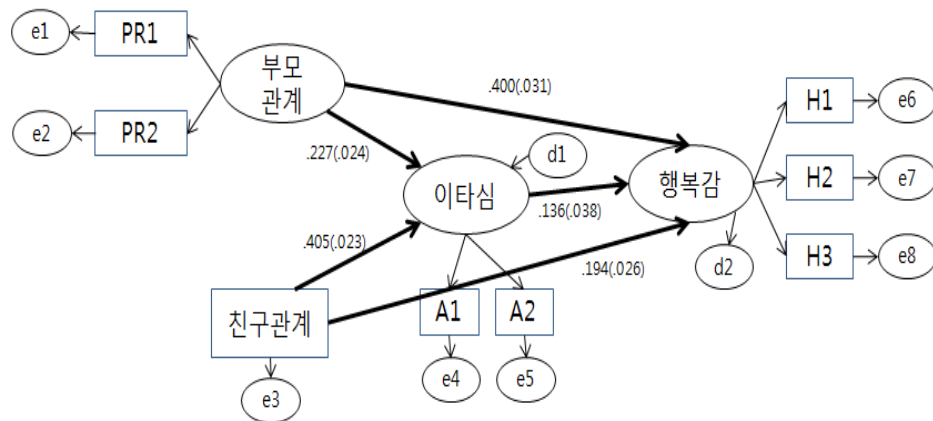
본 연구의 연구모형 적합성을 살펴보면, $\chi^2=328.760$, 자유도($d.f.$)=16, p 값=0.000, NFI=0.945, CFI=.948, RMSEA=.091로 나타났다. RMSEA값이 좋은 적합도를 보이지는 않았지만, CFI와 NFI의 적합도는 수용 가능한 수준으로 확인되었다. 먼저 청소년의 부모관계 및 친구관계와 행복감과의 관계에서 직접효과는 경로계수가 각각 .40($t=13.355$, $p<.001$), .19($t=8.263$, $p<.001$)로 부모관계 및 친구관계는 행복감에 정(+)의 유의한 인과관계를 갖는 것으로 나타나 연구가설 1과 2가 지지됨을 확인할 수 있었다. 긍정적인 부모관계 및 친구관계를 형성할수록 행복감이 증가하는 것으로 나타났다.

청소년의 부모관계 및 친구관계와 이타심과의 관계를 살펴보면, 부모관계와 이타심의 경로계수는 .23($t=8.092$, $p<.001$), 친구관계와 이타심과의 경로계수는 .41($t=15.501$, $p<.001$)으로 정(+)의 유의한 인과관계를 갖는 것으로 나타나 연구가설 3과 4가 지지됨을 확인할 수 있다. 긍정적인 부모관계 및 친구관계를 형성할수록 이타심이 증가하는 것으로 나타났다.

이타심과 행복감과의 관계에서의 경로계수는 .14($t=4.452$, $p<.001$)로 정(+)의 유의한 인과관계를 갖는 것으로 나타나 가설 5을 지지하는 것으로 나타났다.

청소년의 부모관계 및 친구관계가 행복감에 미치는 영향에서 이타심의 매개효과를 살펴보면, 부모관계와 이타심의 경로계수와 이타심과 행복간의 경로계수가 모두 정(+)의 유의한 인과관계를 갖는 것으로 나타나 연구가설 6과 7 모두 지지되었다. Sobel Test를 이용하여 이타심의 매개효과를 재검증하였으며, 그 결과를 <표 7>에 제시된 바와 같이 간접효과가 유의미한 것으로 나타났다. 부모관계 및 친구관계와 행복감간의 관계에 있어 이타심은 부분매개 역할을 하고 있음을 알 수 있다.

이상으로 청소년의 행복감에 주요하게 영향을 미치는 요인들을 고찰해보았으며, 이는 청소년의 행복감에 미치는 변수들의 총효과를 통해서 재확인할 수 있었다. 이를 위해 본 연구에서 살펴본 부모관계, 친구관계, 이타심이 행복감에 미치는 표준화된 총효과(standardized total effects)를 비교해본 결과, 각각 .431, .239, .136로 부모관계와 친구관계가 행복감에 미치는 영향력이 가장 큰 것으로 나타났다. 그리고 부모 및 친구관계가 긍정적일수록 이타심이 더욱 커지며, 이는 행복감을 증가시키는 요인으로 작용될 수 있음을 본 연구결과를 통해서 밝혀졌다.



[그림 2] 연구모형 분석결과

<표 6> 구조모형의 경로계수

경로	비표준화계수	표준화계수	표준오차	C.R	p
이타심 ← 부모관계	.192	.227	.024	8.092	.000
이타심 ← 친구관계	.364	.405	.023	15.501	.000
행복감 ← 부모관계	.417	.400	.031	13.355	.000
행복감 ← 친구관계	.215	.194	.026	8.263	.000
행복감 ← 이타심	.168	.136	.038	4.452	.000

*P<.05 **P<.01 ***P<.001

<표 7> Sobel Test 결과요약

경로	간접효과	Sobel Test(Z)
행복감 ← 이타심 ← 부모관계	0.031	3.87**
행복감 ← 이타심 ← 친구관계	0.055	4.26**

*P<.05 **P<.01

IV. 결론 및 논의

본 연구는 청소년들의 행복감 증진을 위한 실천적 개입방안을 모색하기 위해 부모관계 및 친구관계가 행복감에 미치는 과정에서 이타심의 매개효과를 규명하려는 연구이다. 구조방정식 모형을 사용하여 분석한 결과와 그에 따른 논의는 다음과 같다.

첫째, 청소년들의 주요변수들을 비교한 결과, 여학생이 남학생에 비해 부모와의 긍정적인 관계 점수가 높은 나타난 반면, 친구관계의 경우 남자청소년이 여자청소년에 비해 긍정적인 친구관계 점수가 더 높은 것으로 나타났다. 이는 남자에 비해 여자청소년의 경우 가족과의 유대관계를 통해 삶의 만족과 안녕감을 높게 지각한다는 선행연구 결과(이미리, 2003; 신미 등, 2010)를 지지하는 결과이다. 이타심은 성별 집단간 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았으나, 행복감의 경우 여자청소년이 남자청소년에 비해 더 행복한 것으로 나타났다. 성별과 행복감간의 관계를 살펴본 기존 연구결과와 비교했을 때 본 연구결과는 다른 양상을 보였다. 즉 대다수의 연구에서 남자청소년이 여자청소년에 비해 삶의 질 또는 주관적 안녕감이 높았던 것(김정연·정현주, 2008; 김혜원·홍미애, 2007; 신미 등, 2010)으로 나타나 선행연구 결과를 지지하지 않는 것으로 나타났다. 횡단연구의 경우 연구집단의 연령범위 및 대상에 따라 다를 수 있기 때문에, 성별 간 변인 차이를 명확히 보기 위해서는 종단적인 측면에서 성별과 행복감간의 관계를 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 긍정적인 부모관계와 친구관계가 증가할수록 청소년의 행복감이 증가하는 것으로 나타났다. 부모가 자녀와의 관계에서 의사를 존중하고 애정을 표현할수록 자녀들이 인식하는 행복감은 높아지는 것으로 나타났다. 이는 부모가 자녀에게 따뜻하고 관심과 격려, 안정적이고 정서적인 지원을 제공할 경우 자녀들은 행복감 또는 삶의 질, 주관적 안녕감이 증가한다는 선행연구(Gillman & Huebner, 2006; MNsci & Astedt-Kurki, 2005; Piko & Hamvai, 2010; Saha et al., 2010; Videon, 2004; 김경민, 2010; 김정연·정현주, 2008; 김혜원·홍미애, 2007; 김청송, 2009; 박영신·김의철, 2008:2009; 전경숙·정태연, 2009; 허영선, 2009; 황혜원, 2011)를 지지하는 것이다. 이러한 연구결과는 부모가 애정적이고 합리적인 양육태도를 보일 때 청소년의 행복감이 높아지는 것으로 해석된다. 또한 친구와의 관계가 긍정적일수록 청소년이 행복감이 높아졌다. 이는 친구와의 관계가 좋을수록 삶의 질이 높아지며(김정연 ·정현주, 2008), 삶의 만족감(Piko & Hamvai, 2010;), 행복감(Gillman & Huebner, 2006; 김청송, 2009; 박영신·김의철, 2008:2009; 전경숙·정태연, 2009; 허영선, 2009)이 증가한다는 선행연구 결과를 지지하는 것이다. 부모 및 친구관계가 행복감에 미치는 영향을 본 연구를 통해 확인할 수 있었다.

셋째, 이타심이 증가할수록 청소년의 행복감이 더 증가하는 것으로 나타났다. 이는 이타주의와 주관적 행복감간의 정적 상관관계를 보였던 선행연구(Krueger, Hicks, & McGue, 2001; Post, 2005; 이지연, 2010)의 연구결과를 지지하며, 친사회적 행동이 증가할수록 심

리적 안녕감이 증가(조한익 등, 2001)하거나 사회적 관심이 증가할수록 삶의 만족감이 증가한 것(Gilman, 2001)의 연구결과와 맥락을 같이한다.

넷째, 부모관계 및 친구관계가 행복감에 영향을 미치는 과정에서 이타심이 부분매개효과를 보이는 것으로 나타났다. 즉 부모관계 및 친구관계가 좋을수록 이타심이 증가하며, 이타심이 증가할수록 행복감이 높아진다는 것이다. 이러한 연구결과는 이타주의의 함양은 부모의 모델이 매우 중요하며, 또래와의 상호작용을 통해서도 가능하다고 본 이지연(2001)의 주장을 뒷받침하는 결과이다. 또한 부모와 친구의 지지수준(장지우, 2005), 친사회적 행동을 하는 부모 및 친구(이승미·이경남, 2008) 등이 청소년의 친사회적 행동에 영향을 미친다는 연구결과와 맥락을 같이한다.

다섯째, 부모관계, 친구관계, 이타심이 행복감에 미치는 표준화된 총효과를 비교해본 결과, 부모관계, 친구관계, 이타심 순서로 행복감에 미치는 것으로 나타났다. 이는 친구보다 부모와의 관계가 더 크게 나타난 선행연구결과(Videon, 2005; 김청송, 2009)를 지지하는 결과이다. 청소년기는 부모의 영향에서 벗어나면서 친구의 영향력이 커지는 시기로 보이지만, 부모와의 긍정적인 관계는 청소년기 적응을 돕는 기제로 작용한다는 것을 본 연구를 통해 확인할 수 있었다. 하지만 본 연구와 선행연구는 횡단자료를 분석한 연구로써 부모와 친구의 영향력을 단순 비교하는 것은 한계가 있다. 박영신 등(2005)의 연구에서는 초등학생과 중학생이 고등학생이나 대학생보다 부모의 도움을 더 필요한 것으로 인식하고 있다는 점에서 부모의 영향력은 청소년기동안 다르게 영향을 미칠 것으로 예상된다. 따라서 향후에는 청소년기동안 부모 및 친구관계의 정도가 어떻게 변화하는지, 그리고 이러한 관계의 변화가 행복감의 변화와 어떻게 관련되어 있는 지를 종단적으로 살펴볼 필요가 있다.

본 연구결과를 통해 청소년의 행복감에 미치는 요인들 간의 관계를 확인할 수 있었으며 이를 토대로 청소년들의 행복감을 증진시킬 수 있는 개입방안을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 부모와 자녀간의 긍정적인 관계형성을 위한 개입이 필요하다. 부모와 자녀와의 관계에서 애정적이며 자율적인 태도유형을 가진 부모의 경우 자녀에게 관심을 가지고 대화를 나누며 자녀의사를 존중하는 경향이 높다. 이러한 성향을 가질 경우 자녀가 좀 더 사회적, 정서적, 인지적으로 바람직한 방향으로 발달하기도 하며, 이러한 양육태도는 자녀의 주관적 안녕감에 영향을 미치며(김경민, 2010), 청소년의 대인관계에도 긍정적인 영향을 준다. 뿐만 아니라 가정 내에서 시간공유 및 유대감, 학교에서의 교우관계는 청소년들의 역량을 강화시키는 요인으로도 작용한다(곽미정·문신용, 2011). 그러나 한국 부모들이 자녀들과 대화하는 시간을 조사한 연구(한국교육개발원, 2010)에 따르면 초등학생들이 부모와 하루 평균 대화시간은 '30분 이내'가 34.5%였으며, 고학년으로 갈수록 더욱 심각해져 중·고등학생의 경우는 40.6%가 부모와 대화시간이 전혀 없는 것으로 나타났다(뉴스데일리, 2011년 4월 30일자 신문). 청소년과의 대화시간을 증가시키는 것이 우선적으로 필요하며, 청소년들의 행동양식과 발달시기를 이해를 바탕으로 대화의 질적인 측면이 향상될 수 있도록 부모교육이 다양한 체계에서

제공될 필요가 있다.

둘째, 친구관계는 행복감에 직접적인 영향을 미치는 요인으로 나타났다. 스트레스 상황에서 친구가 중요한 사회적 지원자로서 역할을 할 경우 행복감이 증가한다는 점(박영신·김의철, 2008)에서 친구와의 긍정적인 의사소통과 존중받는 경험은 청소년의 심리적 안녕감을 높이는 데 중요한 요소로 작용한다. 따라서 또래상담자를 활성화시켜 또래내의 사회적 지원을 확대하는 것이 필요하다. 청소년들의 일상생활과 행복에 대해 연구한 이미리(2003)에 따르면 청소년들은 적극적인 여가활동을 할수록 행복감이 높았는데, 일상생활 맥락을 살펴보면 친구와 함께 있을 때 학업활동을 하고, 혼자 있을 때 여가활동을 하는 유형을 보이고 있다고 한다. 즉 관계 속에서의 행복감을 느낄 수 있는 여건이 상대적으로 부족한 편으로 일상생활에서의 여가활동이 부모와 친구와 함께 할 수 있는 여건이 필요하다. 청소년들이 일상생활에서 관계를 통해 긍정적인 경험할 수 있도록 학교 및 청소년 관련 시설에서 또래관계증진을 위한 환경과 프로그램이 적극적으로 제공해야 할 것이다.

셋째, 부모와 친구의 관계가 긍정적일수록 이타심이 증가하였고 이는 개인의 행복감을 증가시키는 요인으로 작용하였다. 이타심은 부모나 교사, 친구와 같은 청소년에게 영향을 미치는 중요한 타자의 모델링과 학습 및 훈련을 통해 길러질 수 있다. 이지연(2001)은 자녀들은 이타주의를 가치롭게 여기는 부모의 행동을 보고 이러한 가치관을 습득하며, 이타주의에 대한 의식적인 교육이나 훈련보다 부모행동을 모방 학습하는 효과가 작용하기 때문에 부모의 역할의 중요성을 강조하고 있다. 부모 이외에도 친구가 친사회적 행동을 하는 경우 청소년들의 친사회적 행동이 증가하였다(이승미 등, 2008). 친구가 친사회적 행동을 격려하거나 미소 짓거나, 칭찬하는 등의 강화를 할 경우 친사회적 행동이 더욱 증가하였다(정영숙, 2000). 이처럼 부모나 친구, 교사 등의 모방, 보상 이외에도 집단프로그램을 통한 학습을 통해 이타심은 증진시킬 수 있다. 채현탁(1999)은 이타행동 증진 집단상담프로그램을 개발하여 훈련한 결과 훈련 전에 비해 여자중학생들의 이타행동이 증진한 것으로 나타났다. 서은파(2007)는 중학교 1학년을 대상으로 또래상담프로그램을 실시한 결과 개인주의 성향은 낮아지고 집단주의 성향이 높아졌으며 이타행동이 증가한 것으로 나타났다. 또래상담프로그램이 남의 말을 경청하고 공감하며 어려운 친구가 있을 때 도움을 줄 수 있는 이타행동을 할 수 있도록 도우며, 남을 이해하고 배려할 수 있는 이타심을 길러준다고 보았다. 하지만 무엇보다도 모방 또는 학습, 훈련이 이루어지려면 중요한 타자와의 원활한 관계가 전제되어야 할 것이다. 부모와 친구와의 관계에서 자신이 존중받고 수용되었을 때 타인에 대한 존중과 배려를 자연스럽게 습득할 수 있으며, 자연스럽게 상대방이 가지고 있는 이타심을 배우는 계기가 필요하다. 청소년들의 이타심을 증진시키는 교육과 훈련도 중요하지만, 이와 함께 부모 및 친구관계에의 긍정적인 대인관계를 증진시킬 수 있는 개입이 병행되어야 할 것이다.

본 연구의 제한점 및 향후 연구를 위한 제언으로는 첫째, 부모관계 및 친구관계의 요인분석을 통해 공통요인으로 묶인 변인에 대해서만 분석하였다. 부모관계에서는 긍정적인 양육태도

로 애정, 합리적 의사소통 부분에 해당되는 요인에 대해서만 분석하였는데, 추후 양육태도의 다양한 하위요인별로 부모관계가 청소년의 행복감간의 관계를 세부적으로 분석할 필요가 있다.

둘째, 부모 및 친구관계로부터 얻는 정서적 지원이 이타심에도 영향을 미치지만, 이타심을 증진시키기 위해서는 교사 및 학교, 지역사회 등 다양한 환경도 영향을 미칠 수 있다. 청소년들의 이타심 증진을 위해 청소년들의 이타심에 영향을 미치는 요인과 프로그램 개발연구가 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 경향신문(2011. 5. 4). '한국 어린이·청소년 행복지수 3년 연속 OECD 꼴찌'
- 곽미정·문신용(2011). 생태체계적 요인이 청소년 임파워먼트에 미치는 영향연구: 가정생활만족도, 학교생활만족도, 여가생활만족도를 중심으로. 청소년학연구, 18(3), 215-246.
- 권미경·안혜영·송미령·장미영(2006). 청소년이 지각한 가족기능, 사회적지지 및 삶의 질에 관한 연구. 아동간호학회지, 12(2), 180-188.
- 김경민(2010). 부모의 양육태도와 청소년의 주관적 안녕감의 관계: 자아탄력성의 매개효과를 중심으로. 청소년문화포럼, 25, 40-74.
- 김연화(2010). 아동청소년의 일상 스트레스 및 자아탄력성과 행복감과의 관계. 청소년학연구, 17(12), 287-307.
- 김정연·정현주(2008). 청소년의 삶의 질에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 사회복지리뷰, 13, 171-190.
- 김청송(2009). 청소년의 행복결정요인에 관한 연구. 한국심리학회지:건강, 14(3), 649-665.
- 김혜원·홍미애(2007). 우리나라 청소년들의 삶의 질 정도와 설명요인 분석. 청소년학 연구, 14(2), 269-297.
- 뉴스데일리(2011. 4. 30). 여성가족부, 부모·자녀간의 소통 관계 실태 분석결과 발표.
- 매일경제(2011. 8. 21 경제면). '한국인 소득 늘어도 행복하지 않다. 삶의 질 39국 중 27위'.
- 박영신·김의철·민병기(2002). 부모의 사회적 지원, 청소년의 자기효능감과 생활만족도: 변화에 대한 종단자료분석과 생활만족도 형성에 대한 구조적 관계분석. 교육심리연구, 16(2), 63-92.
- 박영신·김의철(2008). 한국 청소년의 삶의 질과 인간관계. 교육심리연구, 22(4), 801-836.
- 박영신·김의철(2009). 한국 청소년의 행복: 심리적, 관계적, 경제적 자원과 학업성취의 영향. 한국심리학회지:사회문제, 15(3), 399-429.
- 보건복지부(2009). 2009 아동청소년백서.
- 송성자(1995). 발달심리학. 서울:학지사.
- 서은파(2007). 또래상담 프로그램이 여자중학생이 개인주의-집단주의 성향과 이타행동에 미치는 효과. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신미·전성희·유미숙(2010). 청소년의 삶의 만족과 안녕에 관한 요인 연구. 청소년학연구, 17(9), 1313-1350.
- 아주경제신문(2011. 9. 4) 청소년 10명 중 1명, 정신건강 정밀검진 "필요"
- 이미리(2003). 청소년기 행복감 수준의 일상 맥락변화에 따른 다양성. 한국심리학회지:발달, 16(4), 193-209.
- 이승미·이경남(2008). 남녀 청소년의 친사회적 행동 관련 변인 연구. 한국가정관리학회지, 26(2), 1-12.

- 이지연(2001). 청소년 상담에서 이타주의 이해의 중요성. *청소년상담연구*, 9, 158-188.
- 이지연·이항심(2007). 이타주의, 청소년의 주관적 행복감, 또래수용도. *홀리스틱교육연구*, 11(2), 15-29.
- 이재형(2005). 청소년의 여가활동과 삶의 질의 관계. *한국스포츠리서치*, 16(5), 1483-1490.
- 이학식·임지훈(2011). 구조방정식 모형분석과 AMOS 16.0. 법문사.
- 정영숙(2000). N세대의 친사회도덕발달: 관련변인의 탐색 및 증진방안의 모색. *한국심리학회지:발달*, 13(3), 21-42.
- 장지우(2005). 아동의 친사회적 행동에 대한 어머니 변인, 또래변인 및 감정이입의 인과적 관계. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 전경숙·정태연(2009). 한국 청소년의 행복을 결정하는 요인들. *한국심리학회지:사회문제*, 15(1), 133-153.
- 조은진(2003). 유아의 친사회적 행동: 비판적 문헌고찰과 연구동향 분석. *열린유아교육연구*, 7(4), 181-202.
- 조한익·이민화(2010). 공감능력과 심리적 안녕감의 관계에서 친사회적 행동의 매개효과. *청소년학연구*, 17(11), 139-158.
- 채현탁(1999). 중학생의 이타행동증진을 위한 집단상담프로그램의 효과. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 허승연(2009). 청소년의 행복에 영향을 미치는 생태체계변인. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 허영선(2009). 청소년이 지각한 행복감에 관한 연구. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 황혜원(2011). 청소년의 삶의 질에 영향을 미치는 보호체계 요인에 관한 연구. *청소년학연구*, 18(3), 1-26.
- Bagozzi, Richard P., & Youjae Yi. (1988). On the Evaluation of Structural Equation Models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(Spring), 74-94.
- Brown, D. & Solomon, D.(1983). A model for prosocial learning and in-progress field study. In Bridgerman, D. L.(Ed.). *The nature of prosocial development* (pp.273-808). NY:Academic press.
- Dillon, M. (2010). Is it good to do good? Altruism and health. *A University Dialogue on Health 2009-2010*.
- Gilman, R(2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6), 749-767.
- Gilman, R & Huebner, E. S.(2002). Multidimensional life satisfaction reports of adolescents: A multitrait-multimethod study. *Personality and Individual Differences* 32, 1149-1155.
- Gilman, R & Huebner, E. S.(2005). Characteristics of Adolescents who report very

- high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311–319.
- Krueger, R. F., Hicks, B. M., & McGue, M. (2001). Altruism and antisocial behavior: Independent tendencies, unique personality correlates, distinct etiologies. *Psychological Science*, 12, 397–402.
- Levin, K. A., Torsheim, T., Vollebergh, W., Richter, M., Davis, C. A., Schnohr, C. W., Due, P., & Currie, C.(2010). National income and income inequality, family affluence and life satisfaction among 13 year old boys and girls: A multilevel study in 35 countries. *Social Indicators Research*, 1–16.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D.(2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: Associations with self-esteem, depression, and life-satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16(1), 39–47.
- MNsci, K. J. & Astedt-Kurki, P.(2005). Familial contribution to adolescent subjective well-being. *International Journal of Nursing Practice*, 11, 125–133.
- Nickerson, A. B. & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35–60.
- Piko, B. & Hamvai, C.(2010). Parent, school and peer-related correlates of adolescents' life satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 32, 1479–1482.
- Post, S. G.(2005). Altruism, happiness, and health: It's good to be good. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12(2), 66–77.
- Saha, R., Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Valois, R. F.(2010). A longitudinal study of adolescent life satisfaction and parenting. *Child Indicators Research*, 3(2), 149–165.
- Videon, T. M.(2005). Parent-child relations and children's psychological well-being: Do dads matter?. *Journal of Family Issues*, 26(1), 55–78.

부모의 과잉적 양육행동, 청소년의 행복감, 공동체意識, 학교적응 간의 구조적관계

조호운* · 김재철**

I. 서론

청소년들은 아동기의 발달적 과업을 마치고 청소년기에 들어섬에 따라 다양한 환경에 노출됨으로써 적응하는데 어려움을 겪을 수 있는 시기이다. 가정에서는 부모와의 갈등과 의사소통의 부재, 학교에서는 폭력, 왕따 등, 그리고 사회에서는 청소년의 정신건강을 해칠 수 있는 많은 요인들이 산적해 있다. 이와 같은 현실 때문에 청소년들은 심리적·신체적 부적응에 시달리면서 청소년기의 건강한 발달적 과업에 부정적 영향을 받고 있다(이후승, 2003).

청소년들이 가정과 더불어 가장 많은 시간을 보내는 곳인 학교는 사회적 학습의 장인 동시에 자신을 이해하고 타인과 상호작용을 하면서 성숙한 인격체로 성장하도록 돕는 기능을 한다(김옥분, 2001). 청소년들은 학교에서 좁은 의미인 교과과정의 편성에 따른 교과 수업을 통해서 학업성취를 이룩할 수 있고, 넓은 의미로는 친구, 교사와의 관계, 학교규칙 준수와 같은 사회적 관계와 규칙을 학습해 간다. 그러므로 청소년에게 학교적응은 다가올 성인기는 물론 총체적 삶의 성패를 가늠해 볼 수 있는 중요한 지표가 될 수 있다.

학교적응은 학교환경에서 개인의 욕구를 충족시키기 위해 학교를 변화시키고, 학교환경의 요구에 따라 학생 자신을 변화시킴으로써 학교 환경과 개인 사이에 균형을 이루려는 적극적인 창조적 과정이다(Danielsen, 2009). 청소년이 학교적응에 긍정적이면 학교생활에서 찾아오는 각종 스트레스를 적절히 해소할 조절 능력이 생기지만(송희원, 2010), 학교생활에 부적응하게 되면 시간이 점차 지남에 따라 비행, 범죄 등과 연루되면서 반사회적 행동으로 이어지는 경향이 있다(Yamanaka & Beck, 2001). 이러한 상황이 된다면 청소년의 개인적 삶의 자립에 막대한 영향이 가해질 뿐 아니라 사회적 차원에서도 미래의 복지비용, 교정비용의 증가를 막을 수 없다(박창남, 도종수, 2003; 윤여각 외, 2002). 따라서 청소년에게 학교적응의 중요성은 두말할 나위 없이 중요하다.

국가청소년위원회(2009)의 『2009년도 청소년유해환경접촉 종합실태조사』 결과에서 우리

* 충북아동가족상담소 연구원

** 한남대학교 교육학과 교수

나라의 청소년들의 학교 만족도는 40.3%에 지나지 않았다. 청소년들이 거의 매일 접촉하는 환경이 학교라는 점에서 볼 때 이 수치는 거의 낙제점이라고 해도 과언이 아닌 수치이다. 실제로 통계청이 지난 2010년 조사한 자료에 의하면 우리나라의 중고등학생들의 10명 중 7명이 학교생활에 대해 많은 스트레스를 느끼고 있다고 응답하였고, 심지어 10%는 학교생활에 대한 부적응으로 자살 충동에 이르기도 하였다. 이러한 우리나라 청소년들에 대한 객관적 지표는 청소년들이 하루 중 상당한 시간을 보내고 있는 학교에 적응하는데 어려움이 있음을 잘 보여주고 있는 것이다.

청소년의 학교적응과 관련된 변인을 탐구한 연구들은 크게 개인내적 요인과 환경적 요인으로 나누어서 살펴보고 있지만 주로 부모 요인을 청소년의 학교적응과 관련시키고 있다(권용준, 김영희, 2011; 유안진 외, 2004; 이미현, 2005). 청소년기는 신체적 변화, 독립요구의 증가, 가정 밖의 세상에 대한 호기심 증가 등으로 인해 부모와의 갈등이 심해지고 소원해지는 반면, 아직은 부모에 의존해 있는 상태로 부모와의 관계는 사회적 관계의 토대가 되며 학교적응에 매우 중요한 영향을 미치고 있기 때문이다(김정현, 2008; 송운용, 곽수란, 2006; 신나나, 도현심, 2000). 이는 청소년에 대한 학교적응의 관련 변인을 청소년이 생래적으로 가진 특성이나 발달적 상황으로만 조명할 수 없고 부모와의 관계를 동시에 고려하여 탐색해 봐야 할 당위성을 제공해 주고 있다.

청소년을 위한다며 부모가 행하는 양육행동은 청소년의 학교적응과 밀접한 관련이 있는 것으로 나타나 있다. 조창호(1987)는 부모의 양육태도가 청소년의 정서를 자극하여 학교생활에 영향을 주는 요인이 된다고 하였고, 최숙현(2009)도 부모의 양육행동을 아동이 긍정적 혹은 부정적으로 지각하느냐에 따라서 학교적응이 달라지는 결과를 보고하였다. 최근에 청소년을 대상으로 한 연구에서 권용준과 김영희(2011)는 청소년이 가족이 자신에게 지나치게 밀착되었다고 느낄 때, 지나치게 통제한다고 지각될 때 자아조절 능력이 떨어지면서 학교적응이 어려워진다고 밝힘으로써 과도한 부모의 통제와 간섭과 같은 부정적 양육행동은 학교적응에 부정적인 영향을 주는 요인임이 밝혀져 이에 대한 인과적 차원의 검증이 요구된다.

부모의 양육행동은 심리적으로 예민한 시기인 청소년의 심리적 영역에도 영향을 주는 것으로 밝혀졌다. 김영희와 조호운(2011)의 연구에서 나타난 결과에서는 청소년에게 지나친 가족 규칙과 청소년의 삶을 과도하게 간섭하는 가족적 환경일수록 청소년의 정서는 부모와 단절되는 상태가 되면서 행복감으로 불리기도 하는 심리적 안녕감이 낮아지는 결과를 보였다. 송희원(2010)의 연구에서도 청소년이 지각한 부모의 양육행동이 청소년의 심리적 안녕감과 직접적인 인과관계를 갖는 것으로 보고하였다. 특히 곽수란(2006)의 보고에 따르면 청소년의 학교적응에 가장 중요한 영향을 준 변인이 사회적 관계의 범주인 부모와의 관계로 밝히면서 부모가 평소 과도하게 간섭하지 않고 애정으로 지지해줄 때 청소년은 심리적으로 안정되면서 학교적응이 높아졌다. 이처럼 부모의 과잉적 양육행동은 청소년의 학교적응에 직접적으로 부정적인 영향을 주기도 하지만 심리적 상태와 행복감 같은 심리 내적요인을 거쳐 부정 영향을

줄 수도 있음을 선행연구들은 잘 보여주고 있다.

박아청과 우채영(2008)은 청소년기에 진행되는 부모와의 관계가 어떠한가에 따라 청소년의 사회적 유동성, 정서적 반응, 자아정체감이 설명될 수 있다고 하면서 부모로부터 받는 건강한 관계가 청소년기의 총체적인 행복감에 긍정적인 영향을 주었다고 하였다. 나아가 한 연구(이종한, 김혜숙, 1997)에서는 사람들이 갖는 주관적 안녕감과 공동체의식이 상호 관련이 있음이 밝혀졌다. 더 구체적으로, Davidson과 Cotter(1991)는 주관적 안녕감과 공동체의식의 관계에 있어 사람들이 심리적으로 행복한 상태일 때 주위 사람에 대한 걱정의 빈도와 남이 어려운 일에 처했을 때 도울 수 있다고 느끼는 정도가 통계적으로 유의미하게 관련되었다고 보고한 적이 있다. 나아가 청소년이 갖는 공동체의식의 발달은 청소년으로 하여금 시민의식과 봉사활동과 같은 분야에 긍정적으로 영향을 주기 때문에 학교에서의 자치활동의 참여, 학교 내에서의 출선수범 등의 의미 있는 행동적 형태로 발전하기 때문에 학교적응에 매우 중요한 요인이 됨을 선행연구들은 밝히고 있다(김원태, 2001; 김나영, 2004, 박가나, 2009; Burbach, 1972).

선행연구들을 종합해 볼 때 부모의 과잉적 양육행동은 청소년의 학교적응에 직접적인 영향을 줄 뿐 아니라 청소년의 심리적 상태인 행복감과 공동체의식을 통해 간접적으로도 영향을 미칠 수 있음을 가정해 볼 수 있다. 이에 본 연구는 관련 선행연구들의 근거를 토대로 부모의 과잉적 양육행동, 청소년의 행복감, 공동체의식, 학교적응이 어떠한 구조적 관계를 갖는지를 탐색해봄으로써 학교적응에 어려움을 호소하고 있는 청소년들을 위한 학교교육프로그램 및 상담프로그램에서 실질적으로 사용할 수 있는 기초적 자료를 제공하는데 그 목적이 있다.

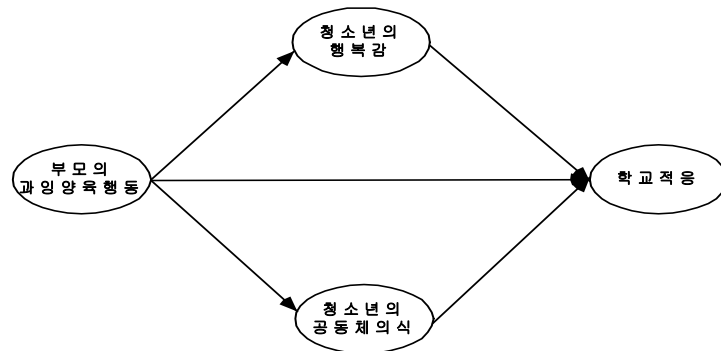
II. 연구문제 및 연구모형

이론적 검토를 토대로 세워본 본 연구의 문제는 다음과 같다.

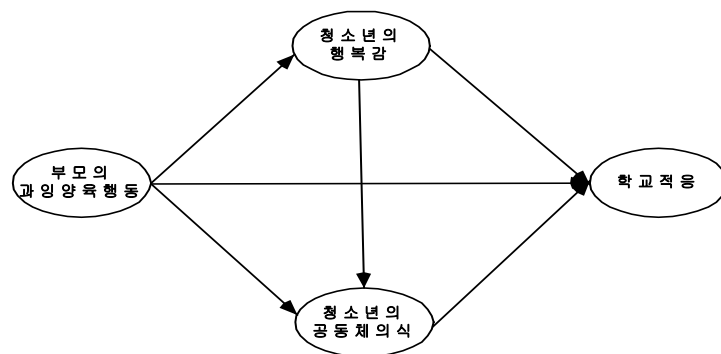
첫째, 부모의 과잉적 양육행동, 청소년의 행복감, 공동체 의식, 학교적응의 구조적 관계는 어떠한가?

둘째, 부모의 과잉적 양육행동이 학교적응에 미치는 영향을 청소년의 행복감과 공동체의식이 매개하는가?

선행연구들의 이론적 검토를 바탕으로 세워본 본 연구모형과 경쟁모형은 다음과 같다.



[그림 1] 연구모형



[그림 2] 경쟁모형

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 한국청소년정책연구원이 2010년부터 실시하고 있는 『아동·청소년종단패널』 중에서 1차년도(2010년) 데이터를 사용하였다. 연구의 대상은 최근 우리나라 청소년들의 심리적 안녕감에 중학교시기에 떨어지는 것으로 밝혀진 조호운(2011)의 보고와 심리적 상태와 학교 적응 간의 관계를 중학생을 대상으로 분석하였던 송희원(2010)의 연구를 근거로 중학교 1학년으로 삼았고, 그 수는 2,351명(남학생 1,177명, 여학생 1,174명)이었다.

2. 연구도구

본 연구의 분석을 위해서 사용한 척도는 아동 청소년패널자료에서 제시된 질문지를 사용하

였다.

1) 부모의 과잉적 양육행동

부모의 과잉적 양육행동을 측정하기 위해서 한국청소년정책연구원이 아동 청소년 패널 설문지로 제시한 부모의 양육방식 척도 중 부모의 과잉간섭(4문항)과 과잉기대(4문항)를 묻는 척도를 사용하였다. 척도는 모두 8문항으로 이루어졌으며 이를 요인분석과 신뢰도 검증을 통해 과잉간섭과 과잉기대를 각각 하나의 변인으로 묶어서 측정하였다. 각 문항은 ‘나는 부모님(보호자)의 기대가 항상 내 능력 이상이어서 부담스럽다’, ‘부모님(보호자)께서는 보통 아이들이 할 수 있는 일도 불안해 하시면 내게는 못 하게 하신다’ 등으로 이루어진 4점 Liert 척도로 구성되어 있으며 점수가 높을수록 과잉간섭과 과잉기대를 낮게 지각하고 있음을 의미한다. 이 문항의 신뢰도 계수는 과잉간섭 .700, 과잉기대.703으로 나타났다.

2) 청소년의 행복감

청소년의 행복감을 측정하기 위해서 한국청소년정책연구원이 아동 청소년 패널 설문지로 제시한 청소년의 삶의 만족도 척도를 사용하였다. 척도는 모두 3문항으로 이루어져 있으며 ‘나는 사는 게 즐겁다’, ‘나는 걱정거리가 별로 없다’ 등으로 구성된 4점 Likert 방식으로 측정되었다. 본 질문지에서는 척도 명을 삶의 만족도로 제시하였지만 보편적으로 아동 및 청소년에게 ‘행복감’으로 명명하는 추세이므로 본 연구에서는 본 척도의 명을 청소년의 행복감으로 정의하였다. 점수가 높을수록 청소년의 행복감이 낮음을 의미하며 척도의 신뢰도 계수는 .814로 나타났다.

3) 공동체 의식

청소년의 공동체 의식을 측정하기 위해서 한국청소년정책연구원이 아동 청소년 패널 설문지로 제시한 청소년의 공동체의식 척도를 사용하였다. 척도는 모두 4문항으로 이루어져 있으며 ‘주변에 어려움에 처해있는 친구가 있다면 적극적으로 도울 수 있다’, ‘공휴일에 쉬지 못하더라도 복지기관에서 자원봉사 활동을 할 수 있다’ 등으로 구성된 4점 Likert 방식으로 측정되었다. 점수가 높을수록 청소년의 공동체 의식이 낮음을 의미하며 척도의 신뢰도 계수는 .732로 나타났다.

4) 청소년의 학교적응

청소년의 학교적응을 측정하기 위해서 한국청소년정책연구원이 아동 청소년 패널 설문지로 제시한 청소년의 학교생활 적응 척도를 사용하였다. 척도는 최초 20문항 4개 하위요인(학습 활동 5문항, 학교규칙 5문항, 교우관계 5문항, 교사관계 5문항)으로 이루어졌으나 요인 부하량과 신뢰도가 현저하게 낮은 것으로 나타난 학습활동전체 문항과 학교규칙 1문항(6번), 교우

관계 1문항(4번)을 제외하고 최종적으로 13문항을 분석하였다. 척도는 ‘학교수업이 재미있다’, 복도와 계단을 다닐 때 뛰지 않고 조용히 다닌다’ 등으로 이루어진 4점 Likert 방식으로 측정되었다. 점수가 높을수록 청소년의 학교적응이 낮음을 의미하며, 각 신뢰도 계수는 학교 규칙 .699, 교우관계 .603, 교사관계 .827로 나타났고, 학교적응의 전체 신뢰도는 .740이었다.

3. 자료 분석

본 연구에서 제시한 각 변인들의 신뢰도를 구하기 위해서 Cronbach's α 를 구하여 검증하였고, 각 변인들의 일반적 특성을 파악하기 위해서 평균, 표준편차, 그리고 왜도와 첨도를 산출하였다. 또한 각 변인들 간의 상관과 예측된 방향성을 측정하기 위해서 Pearson의 적률상관관계를 산출하였다. 이에 대한 모든 자료의 처리는 SPSS 12.0 프로그램을 사용하였다. 또한 이론적 검토를 통해 세워본 연구모형과 경쟁모형을 검증해 보기 위해서 AMOS 7.0 프로그램을 이용하였는데 이론적으로 세워본 연구모형과 경쟁모형을 비교하기 위해서 두 모형 간 비교를 χ^2 값의 비교를 통해 최종 모형을 택하는 방식을 취하였다.

IV. 연구 결과

1. 각 측정변인들의 평균, 표준편차, 정규성 검정

본 연구를 위해 활용한 자료가 구조모형을 검증하기에 적합한지를 확인하기 위해서 각 측정변인들의 평균과 표준편차, 그리고 정규성을 확인해 볼 수 있는 왜도와 첨도를 구하였고, 그 결과는 <표 1>에서 보는 바와 같다. 각 변인들의 왜도의 절대 값이 ‘3’을 넘지 않고, 있고, 첨도 또한 절대 값 ‘10’을 넘지 않고 있기 때문에 구조방정식 모델 분석에서 기본적으로 요구되는 정규성이 문제가 없는 것으로 나타났다.

<표 1> 각 측정변인들의 평균, 표준편차 및 정규성 검정

변인	N	평균	표준 편차	왜도		첨도	
				통계량	표준오차	통계량	표준오차
과잉기대	2351	2.42	.659	.043	.051	-.301	.101
과잉간섭	2351	2.54	.661	-.115	.051	-.217	.101
행복감1	2351	1.97	.811	.558	.051	-.155	.101
행복감2	2351	2.52	.922	-.123	.051	-.829	.101
행복감3	2351	2.04	.845	.493	.051	-.353	.101
공동체의식1	2351	2.04	.718	.309	.051	-.107	.101
공동체의식2	2351	2.54	.893	-.081	.051	-.739	.101
공동체의식3	2351	2.33	.837	.217	.051	-.500	.101
공동체의식4	2351	2.03	.776	.493	.051	-.012	.101
교우관계	2351	2.02	.468	.239	.051	.803	.101
학교규칙	2351	2.29	.525	.146	.051	.595	.101
교사관계	2351	2.29	.666	.156	.051	-.116	.101

2. 측정모형의 적합도 검증

본 연구에서 제시한 구조모형을 분석하기에 앞서 각 측정모형들의 적합도, 요인부하량을 구하였고, 그 결과는 <표 2>와 같다. 일반적으로 모형 적합성을 판단하는 기준은 χ^2 의 유의 확률 $>.05$, TLI $>.90$, CFI $>.90$, RMSEA $<.05$ 이다(홍세희, 2000). <표 2>에서 보는 바와 같이, χ^2 검정을 기준으로 본 연구모형을 판단해 본다면 적합하지 않지만($\chi^2=351.310$, $p<.05$), χ^2 검정은 사례수에 따라 민감하게 반응하는 문제가 있으므로 사례 수와 모형의 간명성을 동시에 고려하는 TLI, CFI, RMSEA로 모형의 적합도를 최종적으로 판단하였다. 그 결과 TLI=.945, CFI=.960로 나타나 적합하였고, RMSEA=.052는 기준치보다 다소 높았지만 수용할만한 수치였으므로 모형이 대체로 자료를 잘 반영하고 있는 것으로 확인되었다. 이는 본 자료의 경우 확인적 요인분석 과정이 양호하기 때문에 잠재변수들 간의 이론적 인과관계를 규명하는 구조모형 검증이 가능함을 보여주는 것이다. 아울러 <표 3>에서 볼 수 있듯이 각 변인들의 요인부하량도 문제가 없는 것으로 나타났다.

<표 2> 측정모형의 적합도 지수

$\chi^2/(df)/p$	TLI	CFI	RMSEA
351.310/(48)/.000	.945	.960	.052

<표 3> 측정모형의 요인부하량 검증결과

잠재변인	측정변인	비표준화 회귀계수	표준화 회귀계수	S.E
부모의 과잉적양육태도	과잉기대	.337***	.445	.089
	과잉간섭	1.000	.675	-
청소년의 행복감	행복감1	1.000	.803	-
	행복감2	.886***	.625	.029
	행복감3	1.183***	.911	.031
청소년의 공동체의식	공동체의식1	.854***	.584	.040
	공동체의식2	1.198***	.658	.051
	공동체의식3	1.162***	.681	.049
	공동체의식4	1.000	.632	-
청소년의 학교적응	교우관계	1.000	.548	-
	학교규칙	1.131***	.541	.065
	교사관계	1.506***	.567	.084

*** $p < .001$

3. 각 변인들 간의 상관관계

본 연구에서 분석하고자 하는 각 변인들 간의 상관과 예측된 방향성을 알아보기 위해서 Pearson의 적률상관관계를 구하였고, 그 결과는 <표 4>와 같다. 각 변인들의 방향성은 예측된 방향으로 나타났고 유의한 상관은 -.120에서 .805의 범위를 보였으며, 부모의 과잉적 양육태도는 청소년의 행복감, 공동체 의식 및 학교적응과 부적상관을 보였고, 청소년의 행복감과 공동체 의식 및 학교적응 간에는 정적상관으로 나타났다.

<표 4> 각 변인들 간의 상관관계

변인	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	x12	x13
x1													
x2	.588**												
x3	-.052*	-.152**											
x4	-.041*	-.120**	.492**										
x5	-.073**	-.184**	.730**	.575**									
x6	-.064**	.010	.227**	.162**	.232**								
x7	-.079**	.020	.137**	.100**	.122**	.409**							
x8	-.024	-.032	.181**	.120**	.196**	.347**	.480**						
x9	-.001	-.070**	.165**	.084**	.173**	.355**	.384**	.458**					
x10	-.007	-.040*	.318**	.197**	.293**	.358**	.226**	.255**	.271**				
x11	-.024	-.105**	.139**	.106**	.181**	.212**	.247**	.284**	.325**	.283**			
x12	-.029	-.082**	.264**	.171**	.237**	.261**	.300**	.263**	.252**	.273**	.359**		
x13	-.008	-.107**	.324**	.213**	.318**	.369**	.356**	.363**	.380**	.647**	.734**	.805**	

*P<.05, **P<.01

x1.과잉기대, x2.과잉간섭, x3.행복감1, x4.행복감2, x5.행복감3, x6.공동체의식1, x7.공동체의식2, x8.공동체의식3, x9.공동체의식4, x10.교우관계, x11.학교규칙, x12.교사관계, x13.학교적응전체

3. 부모의 과잉적 양육행동, 청소년의 행복감, 공동체의식, 학교적응의 구조적관계에 대한 연구모형과 경쟁모형 간의 비교 분석

부모의 과잉적 양육행동, 청소년의 행복감, 공동체의식, 학교적응 간의 구조적 관계를 확인하기 위해 연구모형과 경쟁모형의 적합도 지수를 구한 결과는 <표 5>에 나타난 바와 같다. 두 모형 모두 χ^2 을 기준으로 본다면 적합하지 않지만 앞서 언급한 바와 같이 χ^2 이 사례 수에 민감하기 때문에 본 연구에서는 TLI, CFI, RMSEA 값으로 적합도를 평가하였다. 연구모형의 TLI와 CFI값이 .90을 보여 양호하였지만 RMSEA 값이 기준치인 .05보다 높게 나타난 반면 경쟁모형은 .048로 더 좋은 적합도를 보여주었다. 실제로 두 모형을 비교한 값을 살펴보면 두 모형 간의 유의미한 차이가 나타났다($\Delta\chi^2=148.538(1)$, $p<.001$). 이는 경쟁모형이 연구모형 보다 더 좋은 모형임을 보여주는 의미이다. 따라서 본 연구에서는 경쟁모형을 최종 모형으로 선택하였다.

<표 5> 연구모형과 경쟁모형 및 모형비교의 적합도지수

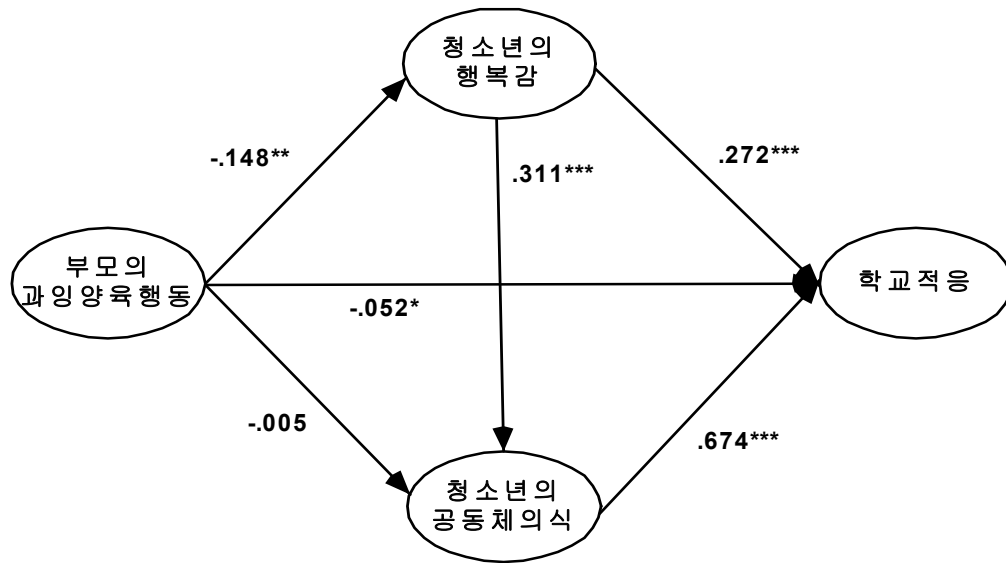
모형	$\chi^2(df)/p$	TLI	CFI	RMSEA
연구모형	499.848/(49)/.000	.919	.940	.063
경쟁모형	351.310/(48)/.000	.945	.952	.048
모형비교	$\Delta 148.538^{***}/(1)$	$\Delta .026$	$\Delta .008$	$\Delta -.015$

*** $p<.001$

<표 6> 최종모형의 각 잠재변인들의 경로계수

경로	비표준화 회귀계수	표준화 회귀계수	S.E	C.R
과잉적양육행동 → 학교적응	-.015	-.052	.007	-2.2535*
과잉적양육행동 → 행복감	-.111	-.148	.034	-3.215**
과잉적양육행동 → 공동체의식	-.003	-.005	.010	-.283
행복감 → 공동체의식	.234	.311	.020	11.580***
행복감 → 학교적응	.105	.272	.011	9.413***
공동체의식 → 학교적응	.674	.345	.021	16.210***

*P<.05, **P<.01, ***P<.001.



*위 계수는 표준화된 계수임.
*P<.05, **P<.01, ***P<.001.

[그림 3] 최종모형의 구조적 경로모형

<표 7> 최종모형의 직접효과, 간접효과, 총효과 분해

독립변인	종속변인	직접효과	간접효과 (범위 및 유의도)	총효과
과잉적양육행동	행복감	-.148	.	-.148
	공동체의식	-.005	-.046** (-.066~-.025)	-.051
	학교적응	-.052	-.068** (-.100~-.042)	-.120
행복감	공동체의식	.311	.	.311
	학교적응	.272	.210** (.174~.246)	.482
공동체의식	학교적응	.674	.	.674

**P<.01

최종모형의 직·간접 효과와 총효과는 <표 7>에서 보는 바와 같다. 본 연구에서는 각 잠재변인들 간의 간접 효과를 확인하기 위해서 'Bootstrapping methods'을 통해 검증하였다. 일반적으로 이 방식에서는 간접효과의 상한 값과 하한 값이 '0'을 포함하지 않을 때 간접효과가 통계적으로 유의미함을 의미한다.

각 잠재변인의 인과적 관계에서 유의하게 나타난 결과를 중심으로 보면 부모의 과잉적 양

육행동은 청소년의 행복감에 $-.148$ 의 직접효과를, 공동체 의식에는 유의한 직접효과는 미치지 못했지만 $-.046$ 의 유의미한 간접효과를 보였다. 그리고 학교적응에는 $-.052$ 의 직접효과와 $-.068$ 의 간접효과를 준 것으로 나타났다. 즉, 부모의 과잉적 양육행동이 많아지면 청소년의 행복감과 학교적응이 직접적으로 낮아지고, 행복감을 낮아지게 하는 경로를 통해 공동체의식과 학교적응이 낮아지는 것으로 나타났다. 또한 부모의 과잉적 양육행동은 행복감과 공동체의식을 순서대로 낮아지게 하는 경로를 통해 학교적응이 낮아지는 경로를 보였다.

청소년의 행복감은 공동체의식에 $.311$, 학교적응에 $.272$ 의 직접효과를 보였고, 공동체의식을 통해 학교적응에 $.210$ 의 유의미한 간접효과를 주었다. 즉, 청소년의 행복감이 높아질수록 공동체의식과 학교적응이 직접적으로 높아질 뿐 아니라 공동체의식이 높아지면서 학교적응도 높아지는 것으로 나타났다. 마지막으로 청소년의 공동체의식은 학교적응에 $.674$ 의 직접효과를 미침으로써 공동체의식이 높아질수록 학교적응도 높아지는 결과를 보여 주었다.

본 연구에서 나타난 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 부모의 과잉적 양육행동은 청소년의 학교적응을 직접적으로 낮추었다. 둘째, 부모의 과잉적 양육행동은 청소년의 행복감에 부정적인 영향을 줌으로써 저하된 행복감이 공동체 의식과 학교적응을 낮아지게 하는 요인이 되었다. 셋째, 부모의 과잉적 양육행동은 청소년의 행복감을 먼저 낮추고, 다음으로 공동체의식을 낮아지게 하는 경로로 학교적응에 부정적인 영향을 주었다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 저출산과 맞물려 자녀에 대한 과잉적 양육행동이 최근 상담 및 교육계에 문제로 대두되고 있는 부모의 과잉적 양육행동이 청소년의 학교적응에 영향을 미친다는 선행연구들의 근거를 토대로 행복감과 공동체의식의 매개효과에 대한 구조적관계를 탐색해봄으로써 청소년이 학교적응에 실패하는 요인이 무엇인지를 고찰해 볼 수 있는 기회를 제공하고, 부모교육 및 상담에 필요한 기초적 자료를 제시하는데 그 목적이 있다.

본 연구의 결과를 토대로 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, 부모의 과잉적 양육행동이 많아지면 청소년의 행복감과 학교적응이 직접적으로 낮아지고, 행복감을 낮아지게 하는 경로를 학교적응이 낮아지는 것으로 나타났다. 부모의 과잉적 양육행동이 청소년들의 학교적응에 해를 주는 직접적인 요인이 되기도 하지만 심리적으로 예민한 청소년들의 행복감을 저하시킴으로써 간접적인 부정 영향을 주고 있음을 보여준 결과이다. 이는 청소년의 학교적응에 대해 탐색한 연구들은 부모의 양육행동 양상에 따라서 청소년의 심리적 상태, 사회적응, 학교적응이 달라진다는 보고한 Bascoe 등(2009)과 Bladen &

Gibbons(2006)의 연구결과와 문선모(1984)와 Miler(1970)가 부모가 지나치게 엄격하거나 청소년 자녀의 사소한 일까지 돌보려고 하는 행위가 청소년의 부적응을 예측하였다고 밝힌 결과를 본 연구가 지지하고 있다. 나아가 부모가 자녀의 삶의 인정해주면서 청소년기 자녀의 발달과업인 자율성을 지지하는 부모의 양육행동이 높아질수록 청소년의 학교적응도가 높아졌다고 보고한 연구(권순용, 2006; 김종범, 2009; Jack, et al., 2009)와도 본 연구결과는 일치하였다. 문은식(2001)도 부모와 긍정적인 관계를 맺고 있다고 응답한 청소년들이 심리적으로 건강한 특성이 자기조절을 잘하게 되는 경로로 학교적응이 높아졌다고 하였으므로 본 연구결과에서 부모의 과잉적 양육행동이 청소년의 행복감을 저하시키면서 학교적응을 낮아지게 한 것으로 밝힌 내용과 부분적으로 일치하였다. 이와 같은 결과는 청소년 자녀에 대한 부모의 과도한 간섭이나 기대가 청소년의 외적 활동 영역인 학교적응에 직접적으로 부정적인 영향을 줄 뿐 아니라 내적 심리 상태인 행복감에도 부정적인 영향을 주면서 학교적응을 어렵게 만들 수 있는 요인이 될 수 있음을 보여준 것이다.

둘째, 부모의 과잉적 양육행동은 청소년의 행복감과 공동체의식을 순서대로 낮아지게 하는 경로를 통해 학교적응을 낮추는 경로를 보였다. 이는 부모의 과잉적 양육행동을 통한 청소년의 행복감 저하는 청소년들에게 가장 중요한 사회인 학교적응에 요구되는 공동체의식에도 부정적인 영향을 미치면서 결국에는 학교적응을 어렵게 만드는 결과를 보여주었다. 이와 같은 결과는 청소년과 밀접하게 관련된 사회적 관계인 부모 및 친구와의 부정적 관계는 청소년의 학교적응을 어렵게 만드는 요인(김혜성 외, 2006)이 될 뿐 아니라 심리적 환경을 어렵게 함으로써 이러한 심리적 환경이 게임중독이나 컴퓨터를 과다사용하게 되면서 학교부적응으로 이어진다는 결과를 보고한 연구(김혜원, 2011; 장운재, 김소희, 2008)를 본 연구가 부모의 과잉적 양육행동이 청소년의 행복감을 저하시키면서 학교적응을 낮아지게 하였다고 보고한 결과로 뒷받침해주고 있다.

또한 어머니의 지지적이고, 아동의 개인적 삶을 인정해주는 정서적으로 친밀한 양육행동은 아동의 심리에 긍정적 영향을 주기 때문에 교우관계, 인지기술과 같은 사회적 관계가 더욱 향상되면서 학교적응에도 긍정적인 영향을 준 것으로 보고한 조성수(2007)의 연구결과는 부모의 과잉적 양육행동에서 청소년의 행복감 그리고 공동체의식과 학교적응에 부적영향으로 이어지는 경로를 밝힌 본 연구와 부분적으로 일치한다. 이하영(2002)도 어머니의 동조적 양육태도가 오히려 청소년의 심리적 반발심을 일으키면서 학교적응이 어렵게 하였다고 밝힘으로써 본 연구결과에서 나타난 결과의 근거를 제공해 주고 있다.

결론적으로 청소년기는 아동기와는 다르게 부모를 또 다른 존재로 인지하기 시작하는 시기일 뿐 아니라 정서적 및 행동적으로 자율성을 더욱 추구해 가는 시기여서 부모가 청소년 자녀에게 과잉적으로 간섭하거나 기대할 경우 청소년은 이를 부모의 사랑으로 받아들이지 않는 것으로 나타나 있다(조호운, 2011). 이럴 경우 청소년은 학교에 마음을 붙일 수 없을 뿐 아니라 심리적 자유를 느끼지 못해 타인을 배려한다거나 시민의식을 갖으려는 의식을 갖지 못하

게 되면서 기본적 공동 사회의 장인 학교에서의 생활 또한 어려워 질 수 있음을 본 연구결과는 보여주었다. 본 연구의 결과가 갖는 시사점으로 학교생활에 어려움을 호소하는 청소년을 대상으로 하는 학교 및 상담 현장에서 반드시 고려해야 할 것이 부모의 양육 행동이고, 부모 교육 또한 동시에 진행해야 궁극적으로 청소년의 학교적응이 향상 될 수 있다는 점이다. 나아가 청소년은 국가의 미래라는 관점에서 볼 때 이와 같은 결과를 토대로 하여 본 연구는 학교 현장에서 정기적으로 건강한 부모의 양육태도에 대한 교육이 절실함을 제기한다. 따라서 본 연구는 청소년들을 대상으로 다양한 부모의 양육행동 가운데 최근 청소년기가 한 개체로서의 자율성을 추구하는 시기임이 부각되면서 청소년 건강한 발달을 저해하는 것으로 나타난 부모의 과잉적 양육행동이 청소년의 학교적응에 직접적인 부정적 영향 뿐 아니라 행복감과 공동체 의식을 저하시키는 경로를 통해 간접적으로도 영향을 미치고 있음을 밝혔는데 그 의의를 둔다.

본 연구의 결과에 대한 논의를 토대로 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구가 남학생과 여학생을 구분하여 살펴보지 못한 점은 한계점이라 할 수 있다. 하지만 대부분의 선행연구들은 부모의 양육태도, 행복감, 공동체의식, 학교적응을 남학생과 여학생으로 구분하여 살펴봄으로써 괄목할만한 결과를 도출하였다. 이에 후속연구에서는 성별을 중심으로 다집단 분석을 통해 각 잠재변인들의 인과적 관계가 어떻게 다른지를 살펴볼 필요성이 있다.

둘째, 본 연구에서 사용한 데이터는 패널 자료로 청소년의 삶의 만족도를 본 연구자가 ‘행복감’으로 바꾸어 명명하였다. 이 문항은 총 3문항으로 이루어져 있고, 신뢰도 또한 나쁘지 않지만 자료의 특성상 행복감의 하위 범주인 대인관계, 삶의 목적과 같은 변인들을 고려할 수 없었기 때문에 청소년의 행복감과 관련된 각 하위 요인과의 관련성을 탐색하는데 제한점이 있었다. 이에 후속연구에서는 심리적 안녕감 및 주관적 안녕감과 같은 하위영역이 있는 척도를 도입하여 하위 요인과는 어떠한 인과적 관계가 있는지를 탐색해 보는 것도 좋을 것 같다.

셋째, 우리나라의 교육 현실에서 최근 각광을 받고 있는 주제 중 하나가 ‘공부압력’, ‘성취압력’과 같은 변인일 것이다. 실제로 한 연구(조성연 외, 2011)에서는 초등학생을 대상으로 성취압력이 행복감에는 영향을 미치지 않는 것으로 나타났는데, 그 대상을 중학생을 하여 이 변인들을 독립변인으로 설정한 후 분석해 본다면 또 다른 측면에서 청소년의 행복감과 공동체 의식 및 학교적응을 이해할 수 있을 것으로 사료된다.

넷째, 본 연구에서는 선행연구의 검토를 토대로 청소년의 행복감과 공동체의식에 관련이 있는 것으로 확인된 부모의 과잉적 양육행동만을 독립변인으로 확정하여 분석하였다. 이에 다양한 형태로 나타나는 부모의 양육행동에 대해서는 한 모형에서 살펴보지 못한 한계가 있다. 후속연구에서는 부모의 양육행동의 다차원적 특성을 동시에 고려하여 분석해 본다면 부모교육에서 요구되는 좀 더 명확한 근거자료를 확보할 수 있을 것으로 본다.

참고문헌

- 국가청소년위원회(2009). 2009년도 청소년 유해환경접촉 종합실태조사.
- 곽수란(2006). 청소년의 학교적응도 분석. **교육사회학연구**, 16(1), 1-26.
- 권순용(2006). 청소년의 학교적응 관련변인의 인과적 구조분석. **중등교육연구**, 54(3), 329-349.
- 권용준, 김영희(2011). 가족기능과 청소년의 자아조절이 게임과몰입과 학교적응에 미치는 영향. **청소년학연구**, 18(6), 99-121.
- 김나영(2004). 지역사회 참여 활동의 정치교육 효과 지각에 관한 연구: 대학생들의 정치 지식, 기능 및 태도 변화를 중심으로, 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 김영희, 조호운(2011). 가족기능이 청소년의 정서적 자율성과 심리적 안녕감에 미치는 영향. **한국가족관계학회지**, 16(3), 등재예정.
- 김옥분(2001). 수업동기와 성격자아개념 및 생활적응간의 관계분석. 홍익대학교 대학원 석사학위논문.
- 김원태(2001). 고등학교에서의 사회체험교육과 시민형성에 관한 연구, **시민교육연구**, 33, 49-88.
- 김정현(2008). 청소년기 스트레스가 학교적응에 미치는 영향에 대한 가족지지의 조절효과-부모와의 관계를 중심으로-. **한국가족복지학**, 13(4), 161-183.
- 김종범(2009). 청소년의 학교생활부적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구-학교부적응 청소년들을 중심으로-. **임상사회사업연구**, 6(2), 25-48.
- 김혜성, 김혜련, 박수경(2006). 개인적 특성과 사회적 지지가 청소년 학교부적응에 미치는 영향에 관한 연구: 부모로부터의 학대를 경험한 청소년 집단과 경험하지 않은 청소년 집단을 통하여. **한국아동복지학**, 21, 207-232.
- 김혜원(2011). 집단따돌림과 집단괴롭힘에 따른 남녀 청소년들의 심리적 건강, 학교인식 및 학교적응에 대한 구조분석. **청소년복지연구**, 13(2), 173-198.
- 문은식(2001). 청소년의 학교생활과 적응행동에 관련되는 사회 심리적 변인들의 구조적 분석. 충남대학교 대학원 박사학위논문.
- 박가나(2009). 청소년 참여활동이 공동체의식에 미치는 영향. **청소년학연구**, 16(10), 273-306.
- 박아청, 우채영(2008). 성별에 따른 고등학생의 애착, 자아정체감 및 진로 의사 결정 수준과의 관계, **교육심리연구**, 22(1), 69-85.
- 박창남, 도종수(2003). 청소년 학교중퇴의도의 원인에 관한 연구. **청소년학연구**, 10(3), 207-238.
- 송운용, 곽수란(2006). 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 보호체계요인에 관한 연구. **가족과 문화**, 18(3), 107-129.
- 송희원(2010). 빈곤 여부, 지각된 부모양육태도, 학업동기, 심리적 안녕감과 청소년의 학교적응 간의 구조적 관계. 계명대학교 대학원 박사학위논문.

- 신나나, 도현심(2000). 청소년의 자아개념에 대한 부모-자녀관계와 학교생활 적응간의 상호 작용효과. **한국가정관리학회지**, 47, 99-113.
- 윤여각, 박창남, 전병유, 진미석(2001). 학업 중단 청소년 및 대안교육 실태조사. 한국교육개발원.
- 이종한, 김혜숙(1997). 한국인의 지역공동생활과 주관적 안녕감, **한국심리학회지: 사회개발**, 3(1), 19-39.
- 이원진(2011). 청소년의 성격특성과 자아탄력성 및 학교적응. 충북대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이후승(2003). 고등학생이 지각한 사회적 지지와 지각한 자아탄력성이 스트레스 지각에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장운재, 김소희(2008). 컴퓨터 이용이 청소년의 사회적 관계와 학교적응에 미치는 영향. **언론정보연구**, 45(1), 67-96.
- 조성수(2007). 초등학생의 공동체의식과 학교적응간의 관계. 창원대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 조성연, 김 민, 김혜원(2011). 부모와 초등학생이 지각한 공부압력, 성공압력과 부모-자녀 의사소통방식 및 사회인구학적 변인이 삶의 만족도에 미치는 영향. **청소년복지연구**, 13(1), 47-67.
- 조창호(1987). 가정환경과 자녀의 학교생활 적응에 관한 관계 연구. 인하대학교 대학원 석사학위논문.
- 조호운(2011). 가족기능과 청소년의 정서적 자율성이 심리적 안녕감에 미치는 영향. 충북대학교 대학원 석사학위논문.
- 통계청(2010). 『2010 청소년통계』. 서울: 한국개발연구원 경제정보센터
- 홍세희(2000). 구조방정식 모형의 적합도 선정기준과 그 근거. **한국심리학회지: 임상**, 19(2), 161-177.
- Bascoe, S. N., Davies, P. T., Sturge-Apple, & Cummings, E. M. (2009). Children's representation of family relationship, peer information processing, and school adjustment. *Developmental Psychology*, 45(6), 1740-1751.
- Bladen, J., & Gibbons, S. (2006). The persistence of poverty across generations: A view from two British cohorts. Bristol: The policy Press.
- Danielsen, A. G. (2009). School-related social support and student perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research*, 102(4), 303-318.
- Davison, W. B., & Cotter, P. R. (1991). The relationship between sense of community and subjective well-being: A First look. *Journal of Community Psychology*, 19, 246-253.
- Jack, A. P., Choi, J. K., & Bentler, P. M. (2009). Parenting efficacy and the early school adjustment of poor and near-poor black children. *Journal of Family Issues*, 30(10), 1339-1355.

중학생의 방과 후 교육, 동아리 및 문화활동과 인터넷 사용시간과 삶의 만족도와의 관계

고미나* · 박재황**

I. 서 론

급격히 변화하는 사회의 흐름 속에 인터넷 보급률이 증가함에 따라 인터넷 사용자 수 또한 폭발적으로 증가하고 있다. 각 가정마다 초고속 인터넷 통신망이 급속히 보급되고 있고 수많은 인터넷 사이트가 생겨났으며, 누구에게나 인터넷은 이미 친숙하게 되었다. 인터넷을 통해 타인과 대면하지 않고도 의사소통을 하며, 정보탐색, 학습, 매매 등 일상생활의 많은 부분을 인터넷으로 해결할 수 있게 되었다. 인터넷은 단순한 도구 수준을 넘어 이제는 필수 불가결한 존재로서 우리 사회에 자리잡아 가고 있다.

이에 따라 청소년에게도 인터넷 사용은 그들의 삶에서 중요한 요소로 자리잡게 되었다. 실제로 한국사회의 청소년은 다양하고 충분한 여가·문화공간의 부족으로 인하여 인터넷을 통해 여가생활을 즐기거나 인간관계 욕구를 해결하고 있다(김진희, 김정신, 2002). 또한, 컴퓨터 보급률의 증가로 인한 인터넷 접근 기회의 확대와 익명성 보장, 그리고 여가활동, 정보제공, 학습 등 다양한 욕구를 손쉽게 빠르게 해결해 줄 수 있다는 점에서 청소년의 인터넷 사용 시간 증가와 사용목적의 다양화를 견인하고 있다(이영글, 김아래미, 김주일, 2011).

실제로 한국의 인터넷 인프라가 확장되어 가면서 정보화의 역기능 현상도 더욱 커져가고 있다. 엽기사이트를 모방한 살인, 자살 사이트를 중심으로 모인 이들의 자살, 침대 중 1/4이 인터넷 중독이라는 통계, 인터넷에 관련된 부정적 뉴스들도 긍정적 뉴스 못지않게 끊임없이 이어지고 있다. 이렇게 인터넷에 대한 긍정적인 모습과 부정적인 모습이 공존하며, 그 사회적 영향과 파장이 커지고 있는 가운데, 가장 큰 위험 상황에 노출되어 있는 것은 아직 자아정체성이 확립되지 않은 청소년이다.

청소년은 발달 단계의 특성상 스스로 환경에 대한 통제·조절이 가능한 성인과는 달리 가족, 교사, 친구 등의 주변 환경과의 인간적 교류를 통한 상호작용에 의해 절대적인 영향을 받는다. 이러한 점에서 청소년을 둘러싼 환경에 존재하는 관계들이 이들의 인터넷 사용에 미치는 영향에 대한 폭넓은 이해가 필요하다.

* 계명대학교 교육학과 박사과정

** 계명대학교 교육학과 교수

지금까지 청소년의 인터넷사용과 관련된 선행연구들은 인터넷 사용에 영향을 미치는 부모, 교사, 또래 관계와 양육방식 등의 사회환경적 요인과 인터넷 중독과 관련된 연구들이 많았다. 하지만 인터넷 중독 이후의 치료적 한계에 직면하고 있어, 중독 이전에 사전 예방을 통해 미연에 방지가 필요하다고 선행연구에서는 주장하고 있다(조희창, 2003).

청소년의 인터넷 중독은 심각한 문제를 가져오기 때문에 이에 대한 대책마련이 시급하며 이를 위해서는 인터넷 중독의 위험요인들과 인터넷 중독의 보호요인들을 함께 살펴볼 필요가 있다. 이는 인터넷 중독이 위험요인에 의해서만 발생하지는 않으며, 위험상황에 놓인 청소년이라 할지라도 보호요인에 의해 문제행동에 빠지지 않을 수도 있기 때문이다. 또한 개인뿐만 아니라 다양한 환경 즉 개인, 가족, 친구, 학교, 지역사회를 모두 고려하여 살펴보아야 한다(Jessor, 1993). 그 이유는 인터넷 중독여부가 청소년 개인 뿐 아니라 자신이 속한 환경의 영향을 받아 결정될 가능성이 크기 때문이다. 그래서 지금까지 청소년의 인터넷 사용과 관련된 연구들은 주로 인터넷 중독의 원인으로 작용하는 위험요인을 분석하고 이를 제거 또는 완화시키는 방법을 찾는데 주력해왔다(권재환, 2008). 하지만 인터넷 중독의 원인 중 청소년들이 인터넷을 사용하는 동기를 정확하게 파악하고 그 동기에 적합한 현실적인 대책을 마련하는 것이 필요하다는 주장이 제기되고 있다.

선행연구를 살펴보면, 청소년의 인터넷 이용동기 중 오락동기와 사회동기 모두 인터넷 중독과 밀접한 관련이 있음을 보여주었다. 인터넷 이용동기 중 오락동기나 사회동기가 높을수록 인터넷 중독도 높아지며 특히, 오락동기가 인터넷 중독에 미치는 영향이 가장 강한 것으로 나타났다. 즉 단순한 즐거움, 재미를 얻기 위해서, 무료함을 인터넷으로 해결하기 위해서 등의 오락 동기로 인터넷을 하게 되는 경우 중독 경향이 더 높아진다는 것이다. 따라서 인터넷 중독으로 연결되기 쉬운 오락동기의 측면을 다른 활동으로 연계하거나 방향을 전환할 필요가 있다고 보여진다. 그러므로 가정에서는 자녀에게 좀 더 많은 관심과 애정을 보이면서 유익한 대안 활동을 함께 시도해 나가고 학교에서는 학생들의 관심과 흥미를 유발할 수 있으면서도 다양한 능력을 신장시킬 수 있는 방과 후 학교 프로그램을 활성화 시켜 무계획적으로 인터넷 사용 환경에 노출되지 않도록 적절한 지도가 필요하다고 할 수 있겠다.

따라서 본 연구에서는 청소년들의 방과 후 교육, 동아리 및 문화활동, 인터넷 사용시간과 삶의 만족도와의 관계를 검증하여 청소년들이 인터넷에 무계획적으로 노출되는 것을 막고 유익한 대안활동의 필요성과 대안을 찾아 삶의 만족도가 높아 질 수 있도록 돕고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 청소년의 인터넷 사용

2009년 인터넷 중독 실태조사에 따르면, 만 9세~19세 청소년의 일일 평균 인터넷 사용시간은 2.0시간으로, 성인의 일일평균 인터넷 사용시간 2.1시간과 유사한 수준이다(한국정보화진흥원, 2010). 과도한 인터넷 사용에 대한 객관적 기준은 없으나 기존의 연구를 참고하여 하루 4시간 이상의 사용자들을 몰입집단으로 구분하였을 때(김희자, 2009), 일일 사용시간이 4시간 이상인 몰입집단 청소년은 13.8%, 성인은 14.2%가 이에 속하였다. 즉, 인터넷 사용시간에 있어서는 청소년집단과 성인집단이 유사한 결과를 보이는 것으로 나타났다(한국정보화진흥원, 2010).

그러나 청소년과 성인간의 인터넷 평균 사용시간은 유사한 수준임에도 불구하고, 청소년이 성인에 비해 인터넷 중독성향이 약 두배나 높게 나타나고 있다는 점에 주목할 필요가 있다. 2005년부터 2009년까지 5년동안 청소년과 성인의 인터넷 중독률을 살펴보면 청소년이 15.3%에서 12.8% 수준으로 8.9%에서 6.4% 수준인 성인보다 꾸준히 두배 정도 높은 수준을 유지하는 것을 알 수 있다(한국정보화진흥원, 2010). 이는 청소년의 인터넷 중독위험이 높다는 것을 보여주고 있다.

한편, 청소년의 인터넷 사용행태는 성별에 따라서 차이를 보이는 것으로 나타난다(Gross, 2004; Subrahmanyam et al., 2001). 성별에 따른 인터넷 중독률을 살펴보면 여자에 비해서 남자가 높은 것으로 나타난다. 2007년부터 2009년까지의 성별 인터넷 중독률은 남자의 경우 약 10%, 여자의 경우 약 7%의 수준을 유지하고 있어, 성별간 중독률의 차가 3% 수준인 것을 알 수 있다.

2. 인터넷 사용동기

인터넷 사용자들의 인터넷 사용동기에 대한 선행연구 결과를 종합해 보면 인터넷 사용동기는 약 7가지로 나뉘 볼 수 있다. 이 중 병리적 인터넷 사용과 관련된 동기는 크게 다음 네 가지를 생각해 볼 수 있다.

1) 가상 정체성 동기

가상 정체성 동기란 인터넷을 통해 자신을 꾸미고자 하고 존재감을 느끼고자 하며, 다른 인터넷 사용자들의 인정과 존중을 얻고자 하는 것을 의미한다(장재홍, 2003; 천명재, 2004). 즉, 청소년들은 인터넷 가상공간에서 온라인 정체(persona)를 형성하고, 자신의 존재 가치를 얻고자 인터넷을 사용한다는 것이다.

흔히 청소년기를 가리켜 자아정체감 확립의 결정적 시기라고 하며, 이에 따르는 어려움을 강조하며 이 시기를 정체감 위기(identity crisis)의 시기라고도 한다(서봉연, 1986). 청소년들은 자신의 존재와 자신이 추구해 나갈 가치에 대한 확신이 서지 않을 때 정체감 혼란을 겪게 된다(신민섭, 오경자, 1993). 청소년기에는 자기자각(self-awareness) 능력이 크게 증가하는 동시에 자기도취적(self-absorption) 욕구가 강하므로 자신이 바라는 이상적인 자아상과 현실 간에 괴리가 커질 가능성이 높다. 따라서 기대와 현실 간의 큰 차이가 있게 되고, 그러한 괴리로 인하여 야기되는 우울감과 부정적인 자기평가로부터 도피하고자 하는 충동이 강해지게 된다(Baumeister, 1991). 특히 자아정체감 혼란시 자기로부터의 도피(escaping from the self) 욕구가 극대화 되고, 자신과 미래와 삶 자체를 무가치적으로 생각하게 되며, 행동에 대한 억제력이 약화된다고(Diener & Wallom, 1976). 이러한 점으로 볼 때 인터넷은 자아정체감에 혼란을 겪는 청소년들에게 좋은 도피처가 될 수 있다.

자아정체감은 병리적 인터넷 사용과 관련이 높은 것으로 보고되고 있다(김종범, 한종철, 2001; 고유진, 2001; 류미라, 2002; 박지혜, 2004; 이경민, 장성숙, 2004; 유영달, 2002; Armstrong, L., Phillips, J. G., & Saling, L. L., 2000). 인터넷 중독 집단은 비중독 집단보다 자아정체감 수준이 유의하게 낮은 것으로 나타났으며, 자아정체감 수준이 낮을수록 인터넷 중독 수준이 증가하였다(박지혜, 2004; 류미라, 2002; 유영달, 2002). 또한 인터넷 중독 집단은 비중독 집단보다 유의하게 자기개념이 더 부정적(고유진, 2001; 이경민, 장성숙, 2004)이었고, 자존감도 더 낮았다(김종범, 한종철, 2001).

병리적 인터넷 사용자들이 가장 많이 사용하는 것은 온라인 게임이다(김진숙, 2000; 한국정보문화진흥원, 2007). 온라인 게임공간과 같은 인터넷 가상공간에서는 가상의 캐릭터를 만들 수 있고 온라인 정체(persona)를 다양하게 변화시킬 수 있다. 온라인 정체(persona)에 주어지는 다른 사람들의 인정과 관심은 사용자들로 하여금 인터넷 사용에 몰입하게 한다(Morahan-Martin, 1999). 이러한 몰입은 만족스럽지 못한 현실적인 자아정체감을 이상적으로 형성된 온라인 정체(persona)로 보상받고자 하는 동기에서 비롯될 수 있다. 또한 정체감 형성의 결정적인 시기인 점으로 미루어 볼 때 정체감이 인터넷 사용에 미치는 영향에 대해서는 충분한 검토가 요망된다 하겠다.

2) 대인관계 동기

대인관계 동기란 주로 친구를 사귀거나 대화를 나누고 싶고, 혼자 있고 싶지 않아 인터넷을 사용하는 것을 의미한다. Parker와 Plank(2000)는 이에 더해 외로운 기분을 감소시키기 위해 인터넷을 사용하는 것이라고 설명했다. 외로움은 깊은 고립의 상태로 누구나 회피하고 싶어하는 고통스러운 경험으로서, 개인의 사회적 관계망이 양적으로나 질적으로 그 개인이 기대하는 것보다 부족할 때 생겨난다(Peplau & Perlman, 1982).

외로운 사람들의 대인관계나 사회적 기술을 살펴 본 연구들에서 외로운 사람들은 외롭지

않은 사람들보다 유의하게 자신을 더 부정적으로 평가하고, 파트너가 그들을 더 매력적이지 않게 여긴다고 지각하였으며 파트너에게 주의를 덜 주었다(Jones, 1982). 또한 외로운 사람들은 친애 경향성과는 부적 상관을 보였고, 거절민감성과 정적인 상관을 보였다. 이러한 특성들이 사회적 관계를 방해하는 것으로 여겨진다. 게다가 외로운 사람들에게 외로울 때 어떤 행동을 하는지 물어보면 그렇지 않은 사람들에 비해서 울기, 잠자기, 아무것도 하지 않기, 안정제 사용하기 등의 슬픈 수동성(sad passivity)의 대처 반응을 많이 사용하며(Rubenstein & Shaver, 1982), 성적 난잡함이나 술 또는 약물등의 대체적인 만족물을 선택하였다(Brennan, 1982). 이와같이 외로운 사람들은 거절에 민감하고 수줍음이 많아서 면대면(face to face) 소통보다는 익명성이 보장되는 핸드폰이나 인터넷 소통을 더 편하게 느끼며 많이 이용하는 것 같다(박웅기, 2003).

외로움은 병리적 인터넷 사용과 정적 상관이 있다고 일관되게 보고되고 있다(김종범, 한종철, 2001; 이정민, 장송숙, 2004; 조남근, 양돈규, 2001; Caplan, 2002). 또한 Morahan-Martin과 Schumacher(2003)의 연구에서는 외로운 사람들이 그렇지 않은 사람들보다 인터넷 사용을 더 많이 하고 부정적인 기분을 조절하는데 사용하였으며, 인터넷 사용으로 인해 일상생활에 지장을 더 많이 받는다고 지각하였다. 정체감의 경우와 마찬가지로 인터넷상의 대인관계 동기는 현실에서의 대인관계 문제나 외로움의 반영일 수 있다. 현실적인 외로움과 온라인상의 대인관계 동기가 어떻게 병리적 인터넷 사용에 영향을 미치는가 하는 문제는 그 자체로서 관심사일뿐더러 대인관계 향상을 통해 병리적 인터넷 사용을 줄이는 치료적 접근의 가능성을 타진해 볼 수 있는 문제이다.

3) 현실회피 동기

현실회피 동기는 인터넷 사용을 통해 학업, 직장, 스트레스를 잊을 수 있고 감정적인 해소를 하기 위해 사용하는 것을 의미한다. 현실을 회피하거나, 현실에서 탈출하기 위한 도구로서 인터넷을 사용할 경우 당장은 안도감이나 만족감을 느낄지 모르나 장기적으로 비적응적일 수 있다. 현실회피로 인해 문제가 누적되면 더욱 스트레스를 받게 되고 그래서 계속 인터넷에 몰입하게 되는 악순환에 빠지게 될 수도 있다(권정혜, 2005; 장재홍, 신호정, 2003; Orzak, 1999).

4) 감각추구 동기

감각추구 동기는 인터넷을 통해 즐거움과 재미, 흥분과 성적인 자극들을 추구하는 것을 의미한다. 이와 같이 감각을 추구하기 위해 인터넷을 사용하는 경우, 그 자체가 즐겁고 유희적 이어서 반복을 촉발하므로(Young, 1999) 병리적 인터넷 사용에 빠지게 될 가능성이 크다

그 밖에 인터넷 사용동기는 비교적 합목적적으로 인터넷을 사용하고자 하는 것들과 무료한 시간을 보내기 위해 인터넷을 사용하는 동기들이다. 성취동기는 인터넷을 통해 뭔가 해낸다

는 기분과 자신의 인터넷 사용을 통제하거나 결정하는 권한이 자신에게 있다는 기분이 들어서 사용하는 것을 의미한다. 또한 성장동기는 새로운 정보를 얻고 미래를 위해 계획하기 위해 사용한다는 것을 의미하며, Korgaonkar와 Wolin(1999)은 이에 더해 재정적 부분을 관리하고자 인터넷을 사용하는 것이라 설명했다. 마지막으로 시간 보내기 동기는 무료한 시간을 달래거나 할 일이 없어서 인터넷을 사용하는 것을 의미한다.

3. 인터넷 중독과 동아리 활동

사람은 자신의 삶에 만족감이 없다고 느끼거나 다른 사람과의 친밀성과 강한 유대가 없을 때, 자기 확신이 없거나, 희망이 상실되었을 때 사람들은 중독에 빠진다. 특별히 청소년은 또래와의 관계와 집단에 영향을 많이 받으며 이는 인터넷 사용에도 중요한 요인으로 작용한다.

한국청소년문화연구소(1998), 민우회(2000)의 연구에서는 커뮤니케이션이 잘 되지 않는 사람일수록 인터넷 중독 비율이 높다고 보고하였다(김성천, 2002). 즉 동아리 활동과 같은 개인 커뮤니케이션과 그룹커뮤니케이션이 이루어지는 공간이 확보된다면 중독은 줄어들 것임을 유추해 볼 수 있다.

또한 동아리 활동은 대체적으로 친밀성과 강한 유대를 제공해주는 공간임으로 중독을 줄이는 효과가 있을 것이라는 유추가 가능하다. 동아리활동이 일반적으로 제공할 수 있는, 놀이공간과 문화공간으로서의 기능은 중독을 줄여나가는 중요한 대안임을 많은 선행연구들에서 밝히며 주장하고 있다. 김성천(2002)은 입시중심의 교육환경으로 인해 마땅한 놀이문화가 없는 현실은 인터넷을 무한한 놀이마당으로 변화시켰고 이를 통해 잠재적 인터넷 중독자를 양산시킬 가능성을 더욱 높이고 있다라고 문제제기 하며, 놀이문화의 중요성을 역설하고 있다.

장일순(2001)은 정부 및 지방자치단체에서 청소년의 여가 및 활동공간을 충분히 마련하는 것이 거시적인 차원에서 청소년들의 인터넷 중독을 비롯한 예 기타의 비행에서 벗어날 수 있는 중요한 방안의 하나라고 보고, 청소년들이 좌절하고 긴장하고 지쳤을 때 인터넷 게임이나 채팅 속으로 들어가기보다는 스포츠나 문화공간에서 그들의 젊음을 폭발할 수 있도록 장을 마련해 주는 것이 매우 중요함을 밝히고 있다.

김영미(2002)는 청소년의 컴퓨터 게임 중독을 방지하기 위하여 중·고등학생의 여가시간 활용에 필요한 공간확보와 문화프로그램 개발이 요구됨을 제언하고 있다. 특별히 중·고등학생의 3시간 4분으로 나타난 것을 근거로 청소년들이 여가시간의 대부분을 인터넷이나 게임 등 컴퓨터와 관련된 활동에 사용하고 있음을 문제제기하고, 이러한 이유가 청소년들의 여가 문화 부재에 있음을 주장한다.

또한 김영미(2002)는 청소년들이 또래 친구들과 함께 어울릴 수 있게 동아리 활동을 활발히 할 수 있는 여건을 제도적 차원에서 마련해 주어야 함을 주장한다. 이러한 각 연구에서의 주장에 비하여 실제로 놀이공간이자, 문화활동으로의 동아리 활동이 실제 중독의 예방과 연

관성이 있는지에 대한 연구는 구체적으로 이루어지지 않았다.

4. 연구문제

본 연구에서는 청소년의 방과 후 교육, 동아리 및 문화 활동과 인터넷 사용과의 관계와 이런 활동을 통한 삶의 만족도에 미치는 영향에 대해서 분석하였다. 이에 따른 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 방과 후 교육시간 정도와 인터넷 사용과의 관계는 어떠한가?

연구문제 2. 동아리 및 문화 활동과 인터넷 사용과의 관계는 어떠한가?

연구문제 3. 인터넷 사용빈도가 높은 청소년들의 삶의 만족도는 어떠한가?

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상 및 분석방법

본 연구에서는 한국청소년패널(Korea Youth Panel Survey: KYPS) 패널 자료 중 중학교 1학년 2,351명의 자료를 활용하여 분석하였다. 분석방법으로는, 먼저 연구대상 및 주요변수의 기술통계를 실시하였다. 이를 바탕으로 각 변인들과의 관계를 알아보기 위해 χ^2 를 활용하여 분석하였다.

2. 연구 변인

구분	문항	중1		출처
		학생	보호자	
매체 환경	- 컴퓨터 사용 실태 - 사용시간, 장소, 목적	문5	-	컴퓨터 사용실태: 청소년패널조사의 컴퓨터 사용 문항 수정, 보완
교육 환경	- 방과 후 교육 - 여부 및 이유 - 유형 및 이용시간 - 교육비 - 가계부담정도	-	문4	청소년패널조사의 사교육 측정문항을 수정 보완하여 사용
지역 사회 및 청소년 활동·참여환경	- 여행 및 문화활동 경험 - 여행경험 - 문화활동 경험횟수 - 외국생활경험	문8 문9 문10	-	연구진 신규작성
	- 체험활동 - 동아리활동	문13 문14	-	체험활동, 봉사활동, 동아리활동은 청소년패널조사의 문항을 수정 보완하여 사용
사회 정서발달	삶의 만족도	문19	-	학생용: 김신영, 임지연, 김상욱, 박승호, 유성렬, 최지영, 이가영(2006).

IV. 연구결과

1. 방과 후 교육, 동아리 및 문화 활동 참여와 인터넷 사용시간 결과 비교

<표 IV-1>에서는 중학교 1학년 학생들의 방과 후 교육, 동아리 활동 및 문화활동 참여와 인터넷 사용시간의 결과를 비교하였다. 방과후 교육, 동아리 활동 및 문화활동 참여여부에 관계없이 모든 학생들이 인터넷을 일주일동안 5시간 미만으로 사용한다는 응답이 가장 높은 것으로 나타났다.

교내외 동아리 활동을 하지 않은 학생들이 활동을 하는 학생들보다 6시간 이상 사용하는 학생들의 비율은 더 높은 것으로 나타났다. 방과 후 교육에서는 방과 후 교육시간이 길수록 6시간 이상으로 사용하는 학생비율이 낮아지는 것으로 나타났다. 문화 활동을 많이 하면 할수록 인터넷 사용시간이 현저히 줄어드는 것으로 나타났다. 특히 방과 후 교육에서 인터넷 사용시간별로 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 IV-1> 방과 후 교육, 동아리 및 문화활동 참여와 인터넷 사용시간과의 관계

(N=2351, 괄호안은 %)

구 분		0~5시간	6~10시간	11~15시간	16시간 이상	합계	χ^2
교외 동아리	있다	140(84.3)	23(13.9)	3(1.8)	0(0)	166(100)	1.537 p=.957
	없다	1737(81.5)	344(16.1)	43(2.0)	8(0.4)	2132(100)	
교내 동아리	있다	561(84.2)	93(14.0)	10(1.5)	2(0.3)	666(100)	5.993 p=.424
	없다	1316(80.7)	273(16.7)	36(2.2)	6(0.4)	1631(100)	
방과 후 교육	0시간	304(71.2)	102(23.9)	17(4.0)	4(0.9)	427(100)	49.554 p=.000
	1~5시간	426(83.2)	78(15.2)	6(1.2)	2(0.4)	512(100)	
	6~10시간	458(86.1)	63(11.8)	10(1.9)	1(0.2)	532(100)	
	11~15시간	340(83.8)	61(14.1)	8(1.8)	1(0.2)	433(100)	
	16~20시간	197(84.5)	34(14.6)	2(0.9)	0(0)	233(100)	
	21시간이상	123(80.9)	26(17.1)	3(2.0)	0(0)	152(100)	
문화 활동	0시간	368(78.3)	80(17)	17(3.6)	5(1.1)	470(100)	22.961 p=.085
	1~5시간	1198(82.1)	234(16.0)	25(1.7)	3(0.2)	1460(100)	
	6~10시간	227(83.2)	43(15.8)	3(1.1)	0(0)	273(100)	
	11~15시간	51(91.1)	5(8.9)	0(0)	0(0)	56(100)	
	16~20시간	17(85.0)	3(15.0)	0(0)	0(0)	0(100)	
	21시간이상	17(89.5)	2(10.5)	0(0)	0(0)	19(100)	

2. 방과 후 교육, 동아리 및 문화 활동 참여, 인터넷 사용이 삶의 만족도와와의 관계

1) 방과 후 교육, 동아리 및 문화 활동 참여, 인터넷 사용이 삶의 만족도 ‘나는 사는 게 즐겁다’와의 관계

삶의 만족도 수준은 방과 후 교육, 동아리 참여여부와는 집단간 차이가 없었으나 문화활동 참여에서는 집단간 차이가 있는 것으로 나타났다. 문화활동 참여를 많이 할수록 삶의 만족도 ‘나는 사는 게 즐겁다’라고 느끼는 것으로 나타났다.

<표 IV-2> 방과 후 교육, 동아리 및 문화활동 참여와 삶의 만족도
‘나는 사는 게 즐겁다’와의 관계

(N=2351, 괄호안은 %)

구 분		매우 그렇다	그런 편이다	그렇지 않은 편이다	전혀 그렇지 않다	합계	χ^2
교외 동아리	있다	61(35.9)	78(45.9)	28(16.5)	3(1.8)	170(100)	6.907 p=.330
	없다	638(29.3)	1042(47.8)	395(18.1)	104(4.8)	2179(100)	
교내 동아리	있다	227(33.4)	322(47.4)	103(15.2)	27(4.0)	679(100)	11.517 p=.074
	없다	427(28.3)	797(47.8)	320(19.2)	80(4.8)	1669(100)	
방과 후 교육	0시간	126(28.8)	212(48.5)	81(18.5)	18(4.1)	437(100)	16.691 p=.338
	1~5시간	160(30.6)	236(45.1)	99(18.9)	28(5.4)	523(100)	
	6~10시간	161(29.8)	269(49.8)	81(15.0)	29(5.4)	540(100)	
	11~15시간	129(28.8)	217(48.4)	90(20.1)	12(2.7)	448(100)	
	16~20시간	62(26.3)	114(48.3)	46(19.5)	14(5.9)	236(100)	
	21시간이상	57(36.5)	67(42.9)	26(16.7)	6(3.8)	156(100)	
문화 활동	0시간	133(27.4)	214(44.1)	102(21.0)	36(7.4)	485(100)	29.359 p=.014
	1~5시간	437(29.3)	730(49.0)	264(17.7)	60(4.0)	1491(100)	
	6~10시간	94(34.3)	126(46.0)	43(15.7)	11(4.0)	274(100)	
	11~15시간	24(40.9)	30(50.0)	6(10.0)	0(0)	60(100)	
	16~20시간	7(35.0)	8(40.0)	5(25.0)	0(0)	0(100)	
	21시간이상	4(21.1)	12(63.2)	3(15.8)	0(0)	19(100)	

2) 방과 후 교육, 동아리 및 문화 활동 참여, 인터넷 사용이 삶의 만족도 ‘나는 걱정거리가 별로 없다’와의 관계

삶의 만족도 수준은 방과 후 교육, 동아리 참여여부와는 집단간 차이가 없었으나 문화활동 참여에서는 집단간 차이가 있는 것으로 나타났다. 문화활동 참여를 많이 할수록 삶의 만족도 ‘나는 걱정거리가 별로 없다’라고 느끼는 것으로 나타났다.

<표 IV-3> 방과 후 교육, 동아리 및 문화활동 참여와 삶의 만족도
‘나는 걱정거리가 별로없다’와의 관계

(N=2351, 괄호안은 %)

구 분		매우 그렇다	그런 편이다	그렇지 않은 편이다	전혀 그렇지 않다	합계	χ^2
교외 동아리	있다	35(20.6)	52(30.6)	57(33.5)	26(15.3)	170(100)	5.819
	없다	340(15.6)	662(30.4)	871(40.0)	306(14.0)	2179(100)	p=.444
교내 동아리	있다	117(17.2)	207(30.5)	265(39.0)	90(13.3)	679(100)	2.455
	없다	258(15.5)	506(30.3)	663(39.7)	242(14.5)	1669(100)	p=.873
방과 후 교육	0시간	65(14.9)	132(30.2)	169(38.7)	71(16.2)	437(100)	12.652 p=.629
	1~5시간	91(17.4)	147(28.1)	210(40.2)	75(14.3)	523(100)	
	6~10시간	89(16.5)	159(29.4)	216(40.0)	76(14.1)	540(100)	
	11~15시간	66(14.7)	142(31.7)	186(41.5)	54(12.1)	448(100)	
	16~20시간	33(14.0)	79(33.5)	94(39.8)	30(12.7)	236(100)	
	21시간이상	31(19.9)	53(34.0)	49(31.4)	23(14.7)	156(100)	
문화 활동	0시간	79(16.3)	123(25.4)	196(40.4)	87(17.9)	485(100)	27.049 p=.028
	1~5시간	222(14.9)	463(31.1)	603(40.4)	203(13.6)	1491(100)	
	6~10시간	52(19.0)	99(36.1)	90(32.8)	33(12.0)	274(100)	
	11~15시간	14(23.3)	19(31.7)	23(38.3)	4(6.7)	60(100)	
	16~20시간	3(15.0)	6(30.0)	9(45.0)	2(10.0)	20(100)	
	21시간이상	5(26.3)	3(15.8)	8(42.1)	3(15.8)	19(100)	

3) 방과 후 교육, 동아리 및 문화 활동 참여, 인터넷 사용이 삶의 만족도 ‘나는 내 삶이 행복하다’와의 관계

삶의 만족도 수준은 방과 후 교육, 동아리 참여여부와는 집단간 차이가 없었으나 문화활동 참여에서는 집단간 차이가 있는 것으로 나타났다. 문화활동 참여를 많이 할수록 삶의 만족도 ‘나는 내 삶이 행복하다’라고 느끼는 것으로 나타났다.

<표 IV-4> 방과 후 교육, 동아리 및 문화활동 참여와 삶의 만족도
‘나는 내 삶이 행복하다’와의 관계

(N=2351, 괄호안은 %)

구 분		매우 그렇다	그런 편이다	그렇지 않은 편이다	전혀 그렇지 않다	합계	χ^2
교외 동아리	있다	63(37.1)	66(38.8)	31(18.2)	10(5.9)	170(100)	8.969 p=.175
	없다	594(27.3)	1005(46.1)	454(20.8)	126(5.8)	2179(100)	
교내 동아리	있다	217(32.0)	301(44.3)	130(19.1)	31(4.6)	679(100)	10.291 p=.113
	없다	439(26.3)	770(46.1)	355(21.3)	105(6.3)	1669(100)	
방과 후 교육	0시간	119(24.5)	201(42.1)	89(20.4)	28(6.4)	437(100)	14.868 p=.461
	1~5시간	153(27.8)	230(46.8)	106(20.3)	34(6.5)	523(100)	
	6~10시간	155(33.6)	257(43.1)	100(18.5)	28(5.2)	540(100)	
	11~15시간	122(27.2)	203(55.3)	105(23.4)	18(4.0)	448(100)	
	16~20시간	55(23.3)	107(45.3)	57(24.2)	17(7.2)	236(100)	
	21시간이상	51(32.7)	68(43.6)	26(16.7)	11(7.1)	156(100)	
문화 활동	0시간	119(24.5)	204(42.1)	116(23.9)	46(9.5)	485(100)	38.862 p=.001
	1~5시간	414(27.8)	698(46.8)	308(20.7)	71(4.8)	1491(100)	
	6~10시간	92(33.6)	118(43.1)	48(17.5)	16(5.8)	274(100)	
	11~15시간	21(35.0)	33(55.0)	6(10.0)	0(0)	60(100)	
	16~20시간	7(35.0)	11(55.0)	1(5.0)	1(5.0)	20(100)	
	21시간이상	4(21.1)	8(42.1)	5(26.3)	2(10.5)	19(100)	

V. 논의 및 결론

본 연구에서는 방과 후 교육, 동아리 및 문화활동, 인터넷 사용시간과 삶의 만족도와와의 관계에 대해 검증해보고자 하였다. 그 결과 중학교 1학년 학생들의 방과 후 교육, 동아리 활동 및 문화활동 참여와 인터넷 사용시간을 비교한 결과, 방과후 교육, 동아리 활동 및 문화활동 참여여부에 관계없이 모든 학생들이 인터넷을 일주일동안 5시간 미만으로 사용한다는 응답이 가장 높은 것으로 나타났다.

조희창(2003)의 연구에서는 오프라인 상에서의 동아리 활동이 활발하면 중독이 유의미하게 낮지는 않지만 수치적으로는 낮은 것으로 나타나 본 연구의 결과와 일치하는 것으로 나타났다. 활발하고 학생 주도적이고 참여적인 동아리 활동, 특히 오프라인을 중심으로 한 동아리 활동은 자신의 재능을 발견하게 하며, 쌓였던 스트레스를 풀게 하는 건전한 문화분출 공간의 역할까지 할 수 있다. 대다수의 학교에서 형식적으로 이루어지고 있는 동아리 활동을 활성화 시켜야하며, 이는 범정부 차원의 접근이 필요하다. 또한 학교 뿐만 아니라 각 종교, 시민단체에서도 동아리 활동을 적극적으로 도입하여야 한다. 그래서 주말이나 여가시간에 이러한 공간을 통해 동아리활동에 참여할 수 있도록 해야 한다.

교내외 동아리 활동을 하지 않은 학생들이 활동을 하는 학생들보다 6시간 이상 사용하는

학생들의 비율은 더 높은 것으로 나타났다. 방과 후 교육에서는 방과 후 교육시간이 길수록 6시간 이상으로 사용하는 학생비율이 낮아지는 것으로 나타났다. 문화 활동을 많이 하면 할수록 인터넷 사용시간이 현저히 줄어드는 것으로 나타났다. 특히 방과 후 교육에서 인터넷 사용시간별로 차이가 있는 것으로 나타났다.

삶의 만족도 수준은 방과 후 교육, 동아리 참여여부와는 집단간 차이가 없었으나 문화활동 참여에서는 집단간 차이가 있는 것으로 나타났다. 문화활동 참여를 많이 할수록 삶의 만족도 ‘나는 내 삶이 행복하다’라고 느끼는 것으로 나타났다. 이영글, 김아래미, 김주일(2011)의 연구에서는 청소년의 사회자본으로서 부모, 교사, 친구와의 사회적 관계수준이 낮을수록 인터넷 사용시간이 증가하였다. 관계목적의 인터넷 사용은 인터넷 사용시간을 증가시켰고, 학습목적의 인터넷 사용은 사용시간을 감소시켰다. 이처럼 대인관계욕구가 인터넷 중도와 관련이 높다고 분석한 장재홍(2004)의 연구결과와 유사하다. Jeffres와 Atkin(1996)은 인터넷의 이용동기 중 의사소통의 동기가 가장 높다고 지적한 바 있다. 청소년과 부모와의 관계가 원만하지 않을 경우 이에 대한 욕구를 충족시키기 위해서 인터넷을 사용하게 되며, 이것이 과도한 인터넷 사용으로 이어질 있다는 것을 유추할 수 있다. 따라서 오프라인 상에서 관계욕구를 충분히 만족할 수 있을만한 문화활동의 활성화가 필요하다.

본 연구의 한계점은 다음과 같다. 첫째, 한국청소년 패널 중1 자료를 활용하여 전국의 청소년을 대상으로 표본을 추출하여 분석하였다는 장점이 있으나, 전체 청소년 집단에 일반화 시키기는 어렵다. 둘째, 삶의 만족도는 세 문항으로만 이루어져 있어 충분히 청소년들의 삶의 만족도를 검증하는데 무리가 있다. 따라서 더 다양한 문항을 구성하여 청소년들의 삶의 만족도를 검증할 필요가 있다.

참고문헌

- 고유진(2001). 인터넷 중독 집단의 성격특성 및 자기개념 연구: 대학생 집단을 중심으로. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 권정혜(2005). 청소년의 인터넷 게임 중독: 시간에 따른 변화와 이에 영향을 미치는 변인들. **한국심리학회지: 임상**, 24(2), 267-280.
- 김선우(2002). 인터넷 중독의 실태와 영향요인에 관한 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 권재환(2008). 국내 인터넷 중독 연구동향: 학술지 게재 논문 분석. **청소년학연구**, 15(3), pp. 137-157.
- 김영미(2002). 중, 고등학생의 컴퓨터 게임 사용시간과 중독정도에 영향을 미치는 요인. 성공회대학교 대학원 석사학위논문.
- 김종범, 한종철(2001). 인터넷 중독 하위 집단의 특성 연구: 자존감, 공격성, 외로움, 우울을 중심으로. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 13(2), 207-219.
- 김진숙(2000). 청소년의 PC중독. 청소년 상담연구 보고서, 59-88. 한국청소년 상담원.
- 김진희, 김정신(2004). 청소년의 인터넷 중독에 대한 생태학적 접근. **한국청소년 연구**, 15(1), pp. 137-166.
- 류미라(2002). 청소년의 인터넷 중독과 사회적지지 및 자아정체감의 관계. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박용기(2003). 대학생들의 이동전화 중독증에 관한 연구. **한국언론학보**, 47(2), 250-281.
- 박지혜(2004). 중학생의 인터넷 중독과 자아정체감과와의 관계. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이영글, 김아래미, 김주일(2011). 청소년의 사회자본이 인터넷 사용에 미치는 영향. **한국청소년 연구**, 22(3), pp. 231-259.
- 서봉연(1986). 청소년의 자아정체감 확립. 한국아동학회. 추계 심포지움.
- 신민섭, 오경자(1993). 청소년기의 자아정체감 혼란과 부적응 행동. **대학생활 연구**, 11.
- 유영달(2002). 인터넷 중독 유형에 따른 청소년의 자아정체감, 우울, 충동성의 차이. 계명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경민, 장성숙(2004). 인터넷 중독자의 자기개념과 자기도피 및 사회적지지에 대한 연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 16(4), 743-756.
- 장일순(2001). 한국 청소년의 인터넷 중독에 관한 연구.
- 장재홍(2004). 부모의 양육태도가 청소년의 인터넷 중독에 미치는 영향: 인터넷 사용 욕구를 매개로. **상담학 연구**, 5(1), pp. 113-128.
- 조남근, 양돈규(2001). 청소년이 지각한 사회적 지지와 인터넷 중독경향 및 인터넷 관련 비행간의 관계. **한국심리학회지: 발달**, 14(1), pp. 91-111.
- 조희창(2003). 청소년의 인터넷 중독 예방에 관한 연구. 서강대학교 대학원 석사학위논문.
- 천명제(2004). 인터넷 이용동기 프로파일에 의한 인터넷 중독자 분류 연구. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

한국정보문화진흥원(2010). 인터넷 중독 실태조사.

Armstrong, L., Phillips, J. G., & Saling, L. L.(2002). Potential determinants of heavier internet usage. *Journal of Human-computer studies*, 53, 537-550.

Baumeister, R. F.(1991). Escaping the self. Basic Books.

Brennan, T. (1982). Loneliness at adolescence. In L. A. Peplau & D. Perlman(Eds.), *Loneliness: A source book of current theory, research and therapy*. New York: Wiley.

Dinner, E., & Wallbom, M.(1976). Effect of self awareness on antinormative behavior. *Journal of Research in Personality*, 10, 107-111.

Korgaonkar, P. K., & Wolin, L. D.(1999). A Multivariate Analysis of Web Usage. *Journal of advertising research*, April, 53-68.

Jeffres, L., & Atkin, D.(1996). Predicting use of technologies for communication and consumer needs. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 40(3), pp. 318-330.

Jessor, R.(1993). Successful adolescent development among youth in high-risk setting. *American Psychologist*, 48(2), pp. 117-126.

Jones, W. H., Hobbs, S. A., & Hockenbury, D.(1982). Loneliness and social skill deficits. *Journal of personality and social psychology*, 42(4), 682-689.

Morahan-Martin, J. M.(1999). The relationship between loneliness and internet use and abuse. *Cyberpsychology & Behavior*, 2(5), pp.431-439.

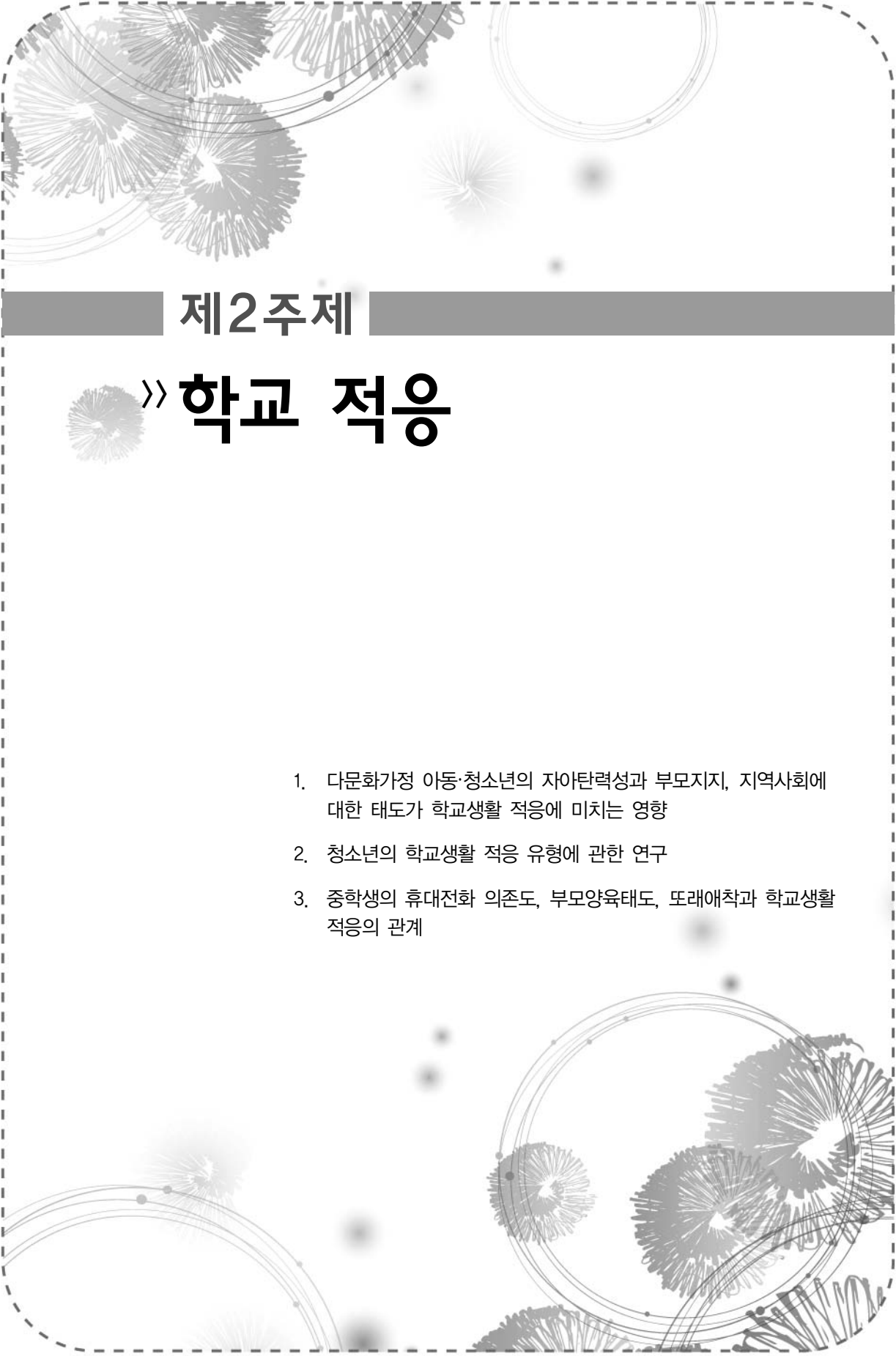
Orzack, M. H., & Orzack, D. S.(1999). Treatment of computer addicts with complex comorbid psychiatric disorders. *Cyberpsychology & Behavior*, 2(5), 465-473.

Parker, B. J., & Pland, R. E.(2000). A use and gratification perspective on the internet as a new information source. *American Business Review*, June, 43-49.

Peplau, L. A. & Perlman, D.(1982). Perspective on loneliness. In L.A. Peplau & D. Perlman(Eds.), *Loneliness: A source book of current theory, research and therapy*. New York: Wiley.

Rubenstein, C., & Shaver, P.(1982). The experience of loneliness In L. A. Peplau & D. Perlman(Eds.), *Loneliness: A source book of current theory, research and therapy*. New York: Wiley.

Young, K. S.(1999). Internet addiction symptoms, evaluation, and treatment. In L. VandeCreek & T. Jackson(Eds.). *Innovations in clinical practice: A source book*. FL: Professional Resource Press.



제2주제

» 학교 적응

1. 다문화가정 아동·청소년의 자아탄력성과 부모지지, 지역사회에 대한 태도가 학교생활 적응에 미치는 영향
2. 청소년의 학교생활 적응 유형에 관한 연구
3. 중학생의 휴대전화 의존도, 부모양육태도, 또래애착과 학교생활 적응의 관계

다문화가정 아동·청소년의 자아탄력성과 부모지지, 지역사회에 대한 태도가 학교생활 적응에 미치는 영향

이정화* · 고은영**

I. 서론

세계화의 흐름 속에 다양한 문화적 배경과 경험을 가진 사람들이 함께 어울려 사는 다문화 사회는 더 이상 생소한 풍경이 아니다. 우리나라의 다문화 환경은 외국인 100만 시대를 맞이하였고, 다문화 인구는 앞으로 더욱 증가할 추세에 있다. 2010년 통계청발표에 의하면 전체 혼인건수 326,104 중 외국인 배우자와의 혼인건수는 34,235건으로 외국인 배우자와의 혼인건수는 전체 혼인건수의 10.5%에 달하고 있으며, 2020년에 이르면 신생아 셋 가운데 한명은 다문화 가정 2세가 될 것이라는 예측도 있다(2007, 박철희). 한승준(2008)은 다문화 사회의 이행단계를 진입단계, 전환단계, 정착단계로 구분하였는데, 진입단계는 이주민의 숫자가 증가하면서 처음으로 사회에서 이주민에게 관심을 갖는 시기이고, 전환단계는 이주민 2세대가 증가하는 시기이며, 정착단계는 이주민 2세의 사회 진출이 이루어지는 시기로 보았다. 현재, 우리나라의 다문화 사회 이행단계는 전환단계라고 진단하면서, 이제는 이주민의 자녀세대로 관심을 이동하고 이주민 2세대가 우리 사회의 역량있는 시민으로 성장할 수 있도록 지원하는 것이 중요한 정책과제라고 지적하고 있다. 이러한 지적을 반영하듯, 2006년 과 2007년 교육과학기술부(당시 교육인적자원부)는 [다문화 가정 자녀 교육지원 대책]을 발표 하였고, 2008년 6월에도 [다문화가정 학생 교육지원 계획]을 발표 하는 등 다문화 가정 학생들에 대한 관심과 적응에 대한 지원을 정부 차원에서 시행하고 있다. 비록, 여전히 다문화 정책에 대한 혼란한 논의가 진행중이고, 현재의 다문화 교육정책이 일방적인 동화주의의 색채를 띠고 있다는 비판도 존재하고 있어(김지현, 2008; 정영근, 2009; 조영달, 박윤경, 성경희, 이소연, 박하나, 2010), 다문화가정의 아동·청소년들에게 시행되는 정책의 접근 방식이 그들에게 어떠한 영향을 미치는지에 대해서도 논란의 여지가 있다. 하지만, 분명한 것은 그들의 목소리와 경험을 통해서 그들에게 진정 도움이 될 수 있는 정책적 교육적 접근이 이루어져야 한다는 것이다.

이러한 관점에서, 다문화가정 아동·청소년들의 학교생활적응에 대해서 다양한 연구들이 시행되어 왔다. 어떠한 변수들이 다문화가정 아동·청소년이 학교생활을 더 잘 할 수 있도록 돕

* 연세대학교 성희롱성폭력상담실 상담원

** 연세대학교 교육학과 박사과정

는가? 혹은 그렇지 않은가에 대해서 탐색하려는 시도들이 꾸준히 시행되고 있다. 이러한 연구들이 주로 관심을 두고 있는 방향은 주로 다섯 가지 방향으로 요약된다. 첫째는 다문화 가정의 아동·청소년들의 성별이나, 연령, 가정의 경제상태, 신체적 건강상태, 거주지역 등의 인구 통계학적 변인들이 이들의 학교생활적응에 어떤 관련을 가지고 있는가에 관한 부분이다(정현영, 2006; 강삼환, 2007; 박민서, 2007; 신호선, 2007, 양순미, 2007; 안효자, 2008). 둘째는 다문화가정 아동·청소년들의 어머니의 특성에 따른 학교생활적응은 어떠한가에 관한 부분인데(김영옥, 2008; 김남숙, 2009; 신순식, 2010), 이는 현재, 우리나라 다문화 가정의 대부분이 외국인 어머니로 구성되어 있다는 특성을 반영한 것이라 볼 수 있다. 세 번째는 이들이 가지고 있는 자아탄력성이나 자존감 등의 개인 심리내적 변인들이 이들의 학교생활적응과 어떠한 연관을 가지고 있는지를 살펴 보려는 것이며(김경자, 2008; 윤미아, 2008; 박계란, 이지민, 2010; 변은주, 심혜숙, 2010; 이덕희, 2010), 네 번째는 이들 개인과 가족을 넘어서서 또래나 교사 등 이들에게 영향을 미치는 중요한 대상들의 사회적 지지 정도와 이들의 학교생활적응의 관계를 파악해 보려는 부분이 그것이다(홍진주, 2004; 정현영, 2006; 박민서, 2007; 안은미, 2007; 고유미, 이정윤, 2009; 김혜미, 원서진, 최선화, 2010; 박계란, 이지민, 2010; 변은주, 심혜숙, 2010; 김순규, 2011; 터더이아리온사니, 유서고, 2011). 마지막으로 최근에 들어서, 다문화가정 아동·청소년들을 바라보는 시선과 그들이 경험하는 차별, 그들이 가지고 있는 사회적 거리 등에 관한 환경적 영향을 살펴보는 연구들이 많이 등장하고 있다(홍정미, 2009; 김혜미 등, 2010; 한미숙, 2010).

Bronfenbrenner(1979)의 생태학적 접근을 통해서 다문화가정 아동·청소년들이 학교생활적응을 통합적 관점으로 바라보려는 시도를 했던 홍정미(2009)의 연구는 이들의 학교생활적응이 개인내적인 유기체적 변수 뿐 아니라, 그들을 둘러싸고 있는 다양한 환경적 영향을 고려하고 있다는 데에 그 의미가 있다. 또한 개인의 적응이 개인의 성격이나 언어능력, 또는 자기 효능감등의 개인적인 특성으로만 결정 되는 것이 아니라 문화적 거리등의 환경특성이나 소속되어 있는 조직의 특성과 관련이 있다는 이경희(2009)의 연구들은 다문화가정 아동·청소년의 학교생활적응을 바라봄에 있어 이들을 둘러싼 환경적 영향에 대해 보다 구조적이고 체계적인 접근을 시도한다는 점에서 이전 연구와 구별된다.

이러한 연구들을 통해 다문화가정 아동·청소년들의 적응과 관련된 심리적 개인적 환경적 변인들이 밝혀지고 있지만, 여전히 이들이 속해 있는 공동체 사회에 대해서 이들이 어떠한 태도를 가지고 있으며, 그것이 이들의 학교생활적응에 어느 만큼의 영향을 미칠 수 있을 것인가에 관한 연구는 그 수가 매우 적다고 할 수 있다. 많은 연구자들이 이들을 둘러싸고 있는 환경의 영향과 학교생활적응간의 관계의 중요성에 대해서 인식하고 있지만, 환경관련 변인을 친구 등 또래집단과 교사와의 관계 혹은 어머니와의 관계나 어머니의 복지서비스경험 등으로 한정하고 있어, 다문화가정 아동·청소년들이 지역사회에 관해 가지는 태도나 지역사회에서 거주하면서 느끼는 안정감 등 지역사회 환경으로부터 받는 심리적 영향을 반영하기에는 한계

가 있다. 따라서, 본 연구에서는, 다문화가정 아동·청소년들이 학교생활적응에 관련된 변수를 고려함에 있어, 선행연구에서 밝히고 있는 개인적 변수와 가족적 변수 뿐 아니라 환경적 변수까지 고려한 통합적 접근을 시도하고자 한다. 이때, 환경적 변수는 이들이 지각하는 지역사회에 대한 태도와 안정감을 반영하고자 하였으며, 이는 Wittig(2008)가 말한 다문화 문화적응 모델에서 중요하게 다루는 외부 환경의 풍토에 대한 지각의 중요성을 반영한 시도라 할 수 있다.

1. 다문화 가정 아동·청소년의 자아탄력성과 학교생활적응

필연적으로 두 가지 문화에 적응해 나가야 하는 다문화가정 아동·청소년들은 문화에 적응해 나가는데 스트레스를 겪을 수 밖에 없다. 문화적응 스트레스(acculturative stress)는 새로운 문화에 적응하면서 경험하는 스트레스를 의미하는데(Choi, 1997; Mori, 2000; Sandhu & Asrabadi, 1994), 익숙하지 않은 가치나 관습 등을 지니고 있는 새로운 환경에 대한 생리적, 정서적 반응으로 개념화 할 수 있다(김민선 등 재인용, 2010). 자아 탄력성과 학교생활적응과의 관계를 살펴 본 연구들은 이들이 경험하는 스트레스 환경에서 저마다 다른 적응의 차이를 나타내는 이유를 자아 탄력성에서 찾고 있다. 자아탄력성(ego-resilience)란 환경적 역경과 스트레스상황 하에서 잘 기능하며 스트레스로부터 유발되는 긴장이나 인내의 수준을 조절하는 능력으로 이해할 수 있다(Block & Kremen, 1996). 일반적인 학생들을 대상으로 한 연구에서 자아탄력성이 높을수록 학교생활적응을 잘 하는 것으로 나타났으며(구자은, 2000; 김옥선, 오윤자, 최명구, 2005; 하명선, 이순복, 2009), 자아탄력성이 낮을 경우 스트레스에 효과적으로 대처하지 못하여 적응에도 어려움을 보이는 것으로 나타났다(신윤자, 2005). 다문화가정 아동·청소년을 대상으로 한 연구에서도 자아 탄력성이 높을 경우 학교생활적응을 더 잘하는 것으로 나타났으며(윤미아, 2008), 학교수업이나 학교규칙에 적응함에 있어 자아탄력성이 영향을 미치고(변은주, 심혜숙, 2010), 일반 학생들에 비해서 다문화가정 아동·청소년들이 자아 탄력성이 더 낮기 때문에 학교생활적응에 어려움이 있다는 연구 결과(김경자, 2008)도 있다. 이처럼 자아 탄력성은 다문화가정 아동·청소년들이 문화적응 스트레스를 다루어 가는 과정에서 학교생활적응에 관련된 변수임이 밝혀지고 있다. 이렇게 다문화가정의 아동·청소년들이 자신의 개인적인 자아 탄력성을 통해 적응 스트레스를 다루어 가지만, 자아 탄력성과 함께 이들이 가정과 사회에서 경험하는 지원과 심리적 지지는 이들의 적응에 또 한가지 중요한 변수라 할 수 있다.

2. 다문화가정 아동·청소년의 부모의 지지와 학교생활적응

다문화가정 아동·청소년들의 학교적응과 관련한 변수로 많은 연구에서 사회적 지지를 중요하게 다루고 있다. 이는 다문화 가정의 아동·청소년들은 사회의 소수자로서 남들과는 다르다

는 편견과 선입견에 의한 영향을 받을 수 있기 때문에, 이들을 둘러싼 근접한 대상들의 지지와 지원이 무엇보다도 이들의 적응에 많은 영향을 미칠 것으로 예상되기 때문이다. 다문화가정의 아동·청소년이라는 용어 자체가 이들의 가족 구성의 특성을 말해주는 것으로 가족 내에서 이들이 경험하는 지지와 심리적 안정적 경험은 이들이 학교에서 자신을 표현하는 형태나 방식뿐 아니라 적응에서 발생하는 어려움을 다루는데 중요한 역할을 할 수 있다. 사회적 지지는 사회적 관계를 통해 건강과 심리적 안녕을 증진하는 과정으로서 정의된다(Cohen et al., 2000). 사회적 지지는 청소년들에게 있어 보호요인으로 작용하며, 사회적 지지가 많을수록 외현화된 비행행동이나 문제행동이 감소하고 학교생활적응과 가족생활 적응에 긍정적인 영향을 미친다고 하였다(Barners, Windle, 1987; 김승미, 1998). 다문화 가정 아동·청소년을 대상으로 한 사회적 지지관련 연구에서 사회적 지지가 높을수록 학교생활적응을 잘 하는 것으로 나타나고 있으며(홍진주, 2004; 고유미, 이정윤, 2009; 홍정미, 2009), 특히 아동·청소년의 발달 및 적응에서 매우 중요한 또래 관계에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다(변은주, 심혜숙, 2009). 특히 어머니의 지지가 중요한 것으로 나타나고 있는데, 흑인 청소년에게서 엄마의 지지는 인종정체성의 확립과 우울, 불안, 스트레스를 감소시켜 정신건강과 심리적 안녕에 기여하는 것으로 알려졌다(심우엽 재인용, 2009). 이는 이들이 사회적 소수자로서 가족관계에 더 의지하게 되고, 가족 안에서 동질감과 심리적 위안을 찾으려 하기 때문에 어머니와의 관계와 의사소통이 적응에 영향을 미친다고 볼 수 있다. 다문화가정 아동·청소년들의 학교생활적응에 개입하는 변수 중 자아탄력성과 부모의 지지는 그 것이 가지는 성격이 개인적 특성과 개인적 특성에 영향을 미치는 환경적 변수를 고려했다고 볼 수 있다. 하지만, 이들이 생활하는 지역사회에 대한 태도나 그로부터 받는 영향을 반영하기에는 한계가 있다.

3. 다문화가정 아동·청소년의 지역사회에 대한 태도와 학교생활적응

상호 문화적응 모델(Mutual acculturation model)에서는 다문화가정 아동·청소년들이 그들을 둘러싼 지역사회 환경에서 타인종에 대한 다문화 풍토(multicultural climate)를 긍정적이라고 지각하게 되면, 주변이 더 안전하게 느껴지고 덜 위협적으로 다가오기 때문에 그들을 둘러싸고 있는 외부 집단의 구성원들과 자발적 상호작용이 증가할 것으로 보고 있다. 또한, 그들이 이러한 경험을 하게 되면, 그들을 둘러싼 사회적 관계를 맺는 개방성이 증가하고 생산적인 상호작용을 하게 되며 다양성에 대해서도 높은 수준의 수용을 할 수 있게 될 것이라고 제안하고 있다(Molina et al., 2004; Wittig & Molina, 2000, Wittig, 2008; Simmons, Wittig & Grant, 2010). 이러한 접근은 Bronfenbrenner(1979)가 인간의 발달을 유기체와 환경간의 조절과정으로 보고, 환경안에서 맥락적 발달을 이루는 존재로 보아야 한다고 했던 생태학이론(Ecology of Human Development)과도 맥을 같이 하는 것이다. 이러한 관점을 통해서 우리는 다문화가정의 아동·청소년들이 거주하고 있는 지역사회에 대해서 어떠한 태도

를 가지고 있으며, 그들이 그 환경과 어떠한 방식으로 상호작용 하는지가 그들이 살고 있는 공동체 사회 안에서 자신들의 다양성과 사회에 대한 개방성을 증가 시킬 수 있는 중요한 변수임을 확인하게 된다. 다문화가정의 아동·청소년들은 필연적으로 두 가지 이상의 문화에 노출되고 두 가지 이상의 문화에 적응하고 그 문화적 경험을 조절하고 통합하며 적응해 나가야 한다. LaFromboise, Coleman, Gerton(1993)은 두 가지 문화를 접하고 적응하는데 필요한 일련의 기술에 대해 언급하면서 자신이 경험하는 각각의 문화 집단을 이해하고, 그 안에서 자신의 능력과 효능감을 인식하며, 소속되어 있는 문화 집단에 대한 긍정적 태도와 접촉을 통한 교류를 확대할 것을 제안했다. 다양한 정책 연구들에서도 다문화가정 아동·청소년의 적응과 건전한 발달을 위해서는 지역사회가 다문화를 인정하고 참여를 허용하는 환경조성이 필요함을 강조하고 있다(안권순, 2009). 그러나 현재 우리나라 다문화가정 아동·청소년들이 생활하고 있는 사회에서 이들에 대한 인식과 관련한 연구 결과를 살펴보면, 여전히 차별과 낮은 다문화적 인식을 만나게 된다. 많은 일반학생들이 다문화 친구들을 낮게 평가하고, 차별하며 한국인으로 인식하지 않는 차별적 현상을 밝힌 연구(심우엽, 2010), 다문화적 인식은 바람직한 것으로 받아들이나 실제 교사들의 다문화 민감성은 낮다는 것을 밝힌 연구(이정연, 2010) 다문화 가정 청소년들이 지각하기에 ‘주변사람들이 자신을 어느 나라 사람이라고 생각하는가’에 대해서 오직 10%만이 한국인이라고 생각할 것이라고 지각하고 있음을 밝힌 연구(박준성, 정태연, 2008)들은 현재 우리나라의 다문화 가정 청소년들이 살아가는 사회의 현실을 단적으로 드러내 준다고 할 수 있다. 여러 연구에서 개인적 변수와 환경적 변수를 모두 고려하는 통합적 접근을 지지하고 있으나, 환경적 변수에 대해서 가족관계나 또래관계, 교사와의 관계 등 주변 사람들에 대한 지각을 중심으로 하고 있다. 그들이 자신들을 둘러싸고 있는 지역사회에 대해서 얼마나 안전하게 지각하고 덜 위협을 느끼는가를 알아보기 위해서는 그러한 관계 중심적 지각 이외에도 전반적인 지역사회에 대한 태도를 알아 볼 필요가 있을 것이다. 따라서 본 연구에서는 선행연구에서 밝혀진 내용을 바탕으로 다문화가정 청소년들의 적응에 영향을 미치는 변수로 개인내적 변수와 환경적 변수를 함께 고려하며, 특히, 환경적 변수 중 많은 연구에서 다문화가정 아동·청소년의 적응에 중요한 변수로 지적하고 있는 관계적 변수인 부모의 지지와 그들의 지역사회에 대한 태도를 모두 고려하여 그 각각의 변수들이 학교생활적응에 대해 어떠한 설명을 하고 있는지 살펴보고자 한다. 본 연구에서 밝히고자 하는 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 자아탄력성, 부모지지, 지역사회에 대한 태도는 다문화가정 아동·청소년의 학교생활적응 및 하위변수들과 어떤 관계가 있는가?

연구문제 2. 자아탄력성, 부모지지, 지역사회에 대한 태도가 다문화가정 아동·청소년의 학교생활적응 및 하위변수들에 미치는 상대적 영향력은 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 한국청소년정책연구원에서 학령기 전반에 걸친 아동·청소년의 성장, 발달을 관찰하기 위한 패널을 구축하고자 실시한 ‘한국아동·청소년패널조사2010’의 자료 중 1차년도 초4 및 중1 패널자료를 사용하였다. ‘한국아동·청소년패널조사2010’의 자료는 2009년 4월 기준 전국의 초등학교 4학년과 중학교 1학년을 모집단으로 하고 층화다단계집락표집방법(stratified multi-stage cluster sampling)을 이용하여 16개 시도를 총 27개의 집락으로 나누는 후 각 패널의 목표 표본수를 2,200명으로 정하고 각 시도별 층별 배분은 학급수를 기준으로 비례배분하여 각 패널별로 95개 및 78개의 표본 학교 수를 결정, 확률비례계통추출법을 통해 표본학교들을 선정하였으며, 이후 선정된 학교들에서 다시 표본학급을 선정하여 해당학급에 속한 모든 학생들을 조사하는 방식으로 수집되었다(김지경 외, 2010). 본 연구에서는 이 중 다문화가정이라고 응답한 총 96명(초등학교 4학년 55명, 중학교 1학년 41명)을 최종 연구대상으로 선정하였다.

2. 측정도구

1) 자아탄력성

Block과 Kreman(1996)이 개발한 자아탄력성 척도를 유성경(2002)이 번역한 뒤 권지은(2003)이 수정, 보완한 문항을 사용하였다. 이는 체계의 유지나 증진을 위해서 환경 맥락이 요구하는 기능인 자기-통제 수준을 조정하는 역동적인 능력을 측정하는 것으로 총 14개의 문항(예: 나는 갑자기 놀라는 일을 당해도 금방 괜찮아지고 그것을 잘 이겨낸다)으로 구성되어 있고, 1점에서 4점까지의 4점 Likert 척도로 되어 있으며, 총 점수의 범위는 14점~56점이다. ‘한국아동·청소년패널조사2010’의 원 자료에서는 1점이 매우 그렇다로 자아탄력성이 높은 것을 의미하므로 본 연구에서는 이를 역산하여 점수가 높을수록 자아탄력성이 높음을 나타내는 것으로 바꾸어 분석하였다. 본 연구에서 사용한 자아탄력성 척도의 내적합치도(Cronbach's α)는 .86인 것으로 나타났다.

2) 부모지지

본 연구에서는 부모지지를 ‘한국아동·청소년패널조사2010’에 수록된 허묘연(2000)의 부모양육태도 검사 6개 하위척도 중 부모애정을 측정하는 3개의 문항과 부모의 합리적 설명을 측정하는 4개의 문항을 합한 점수로 측정하였다. 부모애정을 측정하는 문항은 ‘부모님(보호자)께서는 나의 의견을 존중해 주신다’, ‘부모님(보호자)께서는 내게 좋아한다는 표현을 하신다’,

‘부모님(보호자)께서는 내가 힘들어 할 때 용기를 주신다’이며, 부모의 합리적 설명을 측정하는 문항은 ‘부모님(보호자)께서는 자신의 결정을 무조건 따르게 하기보다는 왜 그래야 하는지 설명해 주신다’, ‘내가 나쁜 행동을 했을 때, 부모님(보호자)께서는 혼내기 전에 먼저 왜 그것이 옳지 못한가를 설명해 주신다’, ‘부모님(보호자)께서는 나에게 칭찬을 잘 해주신다’, ‘내가 무리한 요구를 하면 부모님(보호자)께서는 그것이 왜 안되는지 그 이유를 말씀해 주신다’였다. 1점에서 4점까지의 4점 Likert 척도로 되어 있으며, 총 점수의 범위는 7점~28점으로 역시 원자료의 점수를 역산하여 점수가 높을수록 부모의 지지를 높게 지각하는 것으로 분석하였다. 본 연구에서 부모지지 척도의 내적합치도(Cronbach's α)는 .86인 것으로 나타났다.

3) 지역사회에 대한 태도

본 연구에서는 ‘한국아동·청소년패널조사2010’에 수록된 거주지역에 대한 인식 6문항으로 지역사회에 대한 태도를 측정하였다. 자신이 현재 살고 있는 거주지역(동네)에 대한 소속감 및 친밀감을 묻는 문항들로 구성되어 있으며 구체적 문항은 ‘나는 우리 동네 사람들 대부분을 알고 있다’, ‘나는 거리에서 우리 동네 사람을 만나면 인사를 한다’, ‘우리 동네에서는 이웃끼리 서로 경계한다’, ‘나는 우리 동네가 안전하다고 느낀다’, ‘나는 우리 동네 사람들과 지내는 것이 좋다’, ‘나는 우리 동네에서 계속 살고 싶다’와 같다. 1점에서 4점까지의 4점 Likert 척도로 되어 있으며, 총 점수의 범위는 6점~24점으로 부정 문항인 ‘우리 동네에서는 이웃끼리 서로 경계한다’를 제외한 나머지 문항의 원자료 점수를 역산하여 점수가 높을수록 지역사회에 대한 태도가 긍정적인 것으로 분석하였다. 본 연구에서 지역사회에 대한 태도 척도의 내적합치도(Cronbach's α)는 .72인 것으로 나타났다.

4) 학교적응

본 연구에서는 ‘한국아동·청소년패널조사2010’에 수록된 학교생활적응 척도를 사용하였다. 이는 문선보(1989)의 학교생활적응척도와 이상필(1990)의 어린이들의 학교생활적응에 관한 설문지를 참고하여 민병수(1991)가 초등학생용으로 제작한 학교생활 척도의 문항에서 학교행사 관련 5문항을 제외하고 김지경 등(2010)이 수정 보완한 것으로 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계를 묻는 각 5문항씩의 4개 하위요인으로 구성되어 있다. 학습활동은 학교에서 학습활동을 즐기며 적극적으로 참여하는지를 묻는 질문들(예: 학교 숙제를 빠뜨리지 않고 한다)로 구성되어 있으며 학교규칙은 학교에서 부과된 규칙을 얼마나 잘 준수하는지를 묻는 질문들(예: 화장실이나 급식실에서 차례를 잘 지킨다)로 구성되어 있다. 교우관계는 학교에서 친구들과 얼마나 잘 어울려 지내는지를 묻는 질문들(예: 친구와 다투었을 때 먼저 사과한다)로, 교사관계는 학교에서 선생님과의 관계를 얼마나 우호적으로 지각하고 있는지를 묻는 질문들(예: 선생님을 만나면 반갑게 인사한다)로 구성되어 있다. 역시 1점에서 4점까지의 4점 Likert 척도로 되어 있으며, 총 점수의 범위는 20점~80점으로 부정문항인 ‘공부시간에 딴

짓을 한다'와 '친구가 하는 일을 방해한다'를 제외한 나머지 문항의 원자료 점수를 역산하여 점수가 높을수록 학교생활적응을 잘 하는 것으로 분석하였다. 본 연구에서 학교적응 척도의 내적합치도(Cronbach's α)는 .89, 각 하위변인의 내적합치도는 학습활동 .79, 학교규칙 .59, 교우관계 .84, 교사관계 .86인 것으로 나타났다.

3. 자료분석

다문화가정 아동·청소년의 자아탄력성, 부모지지, 지역사회에 대한 태도와 학교생활적응 간의 관계를 알아보기 위해 상관분석을 실시하였고, 다문화가정 아동·청소년의 자아탄력성, 부모지지, 지역사회에 대한 태도가 학교생활적응에 미치는 영향을 알아보기 위해 단계적 중다회귀분석(stepwise multiple regression)을 실시하였다. 통계 프로그램은 SPSS 18.0 한글판을 사용하였다.

III. 연구결과

1. 자아탄력성과 부모지지, 지역사회에 대한 태도 및 학교생활적응 간의 관계

다문화가정 아동·청소년의 자아탄력성과 부모지지, 지역사회에 대한 태도 및 학교생활적응에 대한 기술통계량은 <표 1>과 같다. 문화가정 아동, 청소년의 자아탄력성 평균은 2.89였고, 부모지지와 지역사회에 대한 태도의 평균은 각각 3.05, 2.88로 나타났다. 학교생활적응 전체 점수의 평균은 2.82였으며, 하위척도 중에서는 교우관계의 평균이 2.89로 가장 높았고, 다음으로 교사관계 2.87, 학교규칙 2.85, 학습활동 2.67 순이었다.¹⁾

1) 높은 점수를 긍정적으로 해석하는 일반적 경향에 따라 원 설문지의 척도를 역코딩(1=전혀 그렇지 않다, 2=그렇지 않은 편이다, 3=그런 편이다, 4=매우 그렇다) 후 산출한 평균임.

<표 1> 자아탄력성, 부모지지, 지역사회소속감, 학교생활 적응의 기술통계

변인	<i>M</i>	<i>SD</i>
자아탄력성	2.89	.05
부모지지	3.05	.61
지역사회에 대한 태도	2.88	.63
학교생활 적응전체	2.82	.48
학습활동	2.67	.60
학교규칙	2.85	.59
교우관계	2.89	.50
교사관계	2.87	.71

다문화가정 아동, 청소년의 자아탄력성과 부모지지, 지역사회에 대한 태도 및 학교생활 적응의 하위 요인에 대한 상관분석 결과는 <표 2>와 같다. 학교생활 적응과 하위변인들 간의 높은 상관관계를 제외하면 각 변인들은 $r=.24\sim.64$ 의 상관을 이루고 있어 다중공선성(multicollinearity)의 문제는 존재하지 않는다고 할 수 있다.

<표 2> 자아탄력성, 부모지지, 지역사회에 대한 태도, 학교생활 적응의 상관관계

	1	2	3	4	4-1	4-2	4-3	4-4
자아탄력성	-							
2. 부모지지	.62**	-						
3. 지역사회에 대한 태도	.47**	.47**	-					
4. 학교생활 적응	.56**	.59**	.54**	-				
4-1. 학습활동	.40**	.49**	.41**	.88**	-			
4-2. 학교규칙	.35**	.42**	.39**	.82**	.68**	-		
4-3. 교우관계	.57**	.51**	.24**	.67**	.54**	.37**	-	
4-4. 교사 관계	.50**	.48**	.64**	.82*	.60**	.57**	.36**	-

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

자아탄력성과 부모지지, 지역사회에 대한 태도는 각각 학교생활 적응과 유의미한 정적상관을 보였다($r=.56$, $r=.59$, $r=.54$, $p<.001$). 자아탄력성과 학교생활 적응의 하위요인별 상관관계를 살펴보면 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계와 각각 유의미한 정적상관을 보였고($r=.40$, $r=.35$, $r=.57$, $r=.50$, $p<.001$), 부모지지와 학교생활 적응의 하위요인인 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계 역시 각각 유의미한 정적 상관을 보였으며($r=.49$, $r=.41$, $r=.51$, $r=.48$, $p<.001$), 지역사회에 대한 태도와 학교생활 적응의 하위요인인 학습활동, 학교규칙, 교사관계는 유의수준 .001에서 각각 유의미한 정적 상관을($r=.41$, $r=.39$, $r=.64$,

$p < .001$), 교우관계와는 유의수준 .01에서 유의미한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다($r = .24$, $p < .01$). 상관분석 결과를 종합하면 다문화가정 아동, 청소년의 자아탄력성, 부모지지 및 지역사회에 대한 태도는 이들의 학교생활 적응과 유의미한 정적상관이 있음을 알 수 있다.

2. 자아탄력성과 부모지지, 지역사회에 대한 태도가 다문화가정 아동·청소년의 학교생활 적응에 미치는 상대적 영향력

다문화가정 아동, 청소년의 자아탄력성과 부모지지 및 지역사회에 대한 태도가 이들의 학교생활 적응에 미치는 영향을 살펴보기 위해 단계적 중다회귀분석(stepwise multiple regression)을 실시하였다. 먼저 회귀분석 가정의 위반 여부를 파악하기 위해 Durbin-Watson 계수를 산출한 결과는 1.93이었으며(각 하위요인별로는 학습활동 2.08, 학교규칙 1.74, 교우관계 2.19, 교사관계 2.86), 다중공선성의 여부를 검증하기 위해 각 변인들의 분산팽창지수(Variance Inflation Factors: VIF)를 확인한 결과 모두 2이하인 것으로 나타나 회귀모델에 문제가 없는 것으로 확인되었다. 분석 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 다문화가정 아동·청소년의 학교생활 적응에 대한 단계적 중다회귀분석

		B	β	ΔR^2	R^2	F	Total F
학습활동	부모지지	.27	.39***	.24	.24	30.33***	18.50***
	지역사회에 대한 태도	.18	.23*	.04	.28	5.28*	
학교규칙	부모지지	.22	.31**	.17	.17	19.81***	12.53***
	지역사회에 대한 태도	.17	.22*	.04	.21	4.51*	
교우관계	자아탄력성	.14	.41***	.33	.33	45.249***	26.81***
	부모지지	.15	.26*	.04	.37	5.98*	
교사관계	지역사회에 대한 태도	.49	.52***	.41	.41	65.36***	39.56***
	자아탄력성	.12	.25**	.05	.46	8.47**	
학교적응	부모지지	.71	.31**	.35	.35	50.39***	26.96***
	지역사회에 대한 태도	.72	.28**	.09	.44	14.49***	
	자아탄력성	.31	.23*	.03	.47	5.38*	

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

다문화가정 아동, 청소년의 학교생활 적응을 유의하게 설명해 주는 요인으로서는 부모지지가 전체 변량의 35%($\beta = .31$, $p < .01$)를 설명하여 가장 큰 영향력을 미치고 있었고, 그 다음으로

지역사회에 대한 태도 요인이 학교생활 적응의 9%($\beta=.28$, $p<.01$)를 부가적으로 설명하였고, 마지막으로 자아탄력성이 3%($\beta=.23$, $p<.05$)를 설명하였다. 부모지지, 지역사회에 대한 태도, 자아탄력성이 다문화가정 아동, 청소년의 학교생활적응을 설명하는 설명력은 총 47%였다.

학교생활적응의 하위요인별로 부모지지, 지역사회에 대한 태도, 자아탄력성이 미치는 상대적 영향력을 살펴보면, 학습활동의 경우 부모지지가 전체 변량의 24%($\beta=.39$, $p<.001$)를 설명하여 가장 큰 영향력을 미치고 있었고, 그 다음으로 지역사회에 대한 태도 요인이 학습활동 변인의 4%($\beta=.23$, $p<.05$)를 부가적으로 설명하였으며, 자아탄력성은 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 학교생활적응 중 학교규칙 변인에 대해서는 역시 부모지지가 전체 변량의 17%($\beta=.31$, $p<.01$)를 설명하여 가장 큰 영향력을 미치고 있었고, 그 다음으로 지역사회에 대한 태도 요인이 학교규칙 변인의 4%($\beta=.22$, $p<.05$)를 부가적으로 설명하였으며, 자아탄력성은 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 학교생활적응 중 교우관계 변인에 대해서는 자아탄력성이 전체 변량의 33%($\beta=.41$, $p<.001$)를 설명하여 가장 큰 영향력을 미치고 있었고, 그 다음으로 부모지지 요인이 교우관계 변인의 4%($\beta=.26$, $p<.05$)를 부가적으로 설명하였으며, 지역사회에 대한 태도는 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 학교생활적응 중 교사관계 변인에 대해서는 지역사회에 대한 태도가 전체 변량의 41%($\beta=.52$, $p<.001$)를 설명하여 가장 큰 영향력을 미치고 있었고, 그 다음으로 자아탄력성 요인이 교사관계 변인의 5%($\beta=.25$, $p<.01$)를 부가적으로 설명하였으며, 부모지지는 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

자아탄력성과 부모지지 및 지역사회에 대한 태도가 학교생활적응의 하위요인별로 미치는 영향의 크기를 비교해 보면, 부모지지는 학습활동과 학교규칙에 더 큰 영향을 미치는 것으로 나타난 반면, 지역사회에 대한 태도는 교사관계에 상대적으로 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 자아탄력성은 교우관계에 상대적으로 가장 큰 영향을 미치고, 교사관계에는 지역사회에 대한 태도 다음으로 큰 영향을 미치는 것으로 나타났으나 학습활동이나 학교규칙에는 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났으며, 전체 학교생활적응에 대해서도 부모지지와 지역사회에 대한 태도 다음으로 가장 적은 영향을 미치는 변인인 것으로 확인되었다.

IV. 논 의

본 연구에서는 선행연구에서 다문화가정 아동, 청소년의 학교 적응에 영향을 미치는 변수로 밝혀진 개인 내적 변수인 자아탄력성과 관계적 변수인 부모의 지지와 함께 환경적 변수인 지역사회에 대한 태도를 추가할 때 이들 변수들의 상대적 영향력을 종합적으로 살펴봄으로써 향후 다문화가정 아동·청소년들이 학교 생활에 더 잘 적응할 수 있는 이해와 개입의 기초를

마련하고자 하였다. 연구결과를 바탕으로 한 본 연구의 주요 시사점은 다음과 같다.

첫째, 자아탄력성과 부모지지, 지역사회에 대한 태도는 학교생활적응과 유의미한 정적 상관을 보였다. 즉, 아동·청소년 개개인의 자아탄력성이 높을수록, 부모로부터 더 많은 지지를 받는다고 지각할수록, 자신들이 속한 지역사회에 대한 태도가 긍정적일수록 학교생활적응을 더 잘하는 것으로 나타났다. 이는 다문화가정 아동·청소년들의 자아탄력성이 높을수록 학교생활을 더 잘한다고 보고한 윤미아(2008) 및 변은주와 심혜숙(2010)의 연구결과와 일치한다. 또한 가족의 지지가 다른 사회적 지지보다 다문화가정 아동·청소년들의 학교생활 적응에 더 큰 영향을 미치는 것으로 보고한 정현영(2006), 안은미(2007), 양순미(2007), 박순희(2009)의 연구 결과와도 일치한다. 특히 지역사회에 대한 태도가 학교생활적응의 하위 요인 모두와 정적인 상관을 갖는 것으로 나타나 다문화가정 아동, 청소년의 적응과 건전한 발달을 위해서는 다문화가정 아동·청소년들이 지역사회에 소속감을 갖고 참여할 수 있는 환경을 조성할 필요가 있다는 안권순(2009)의 제안이 타당함을 확인할 수 있었다. 이는 두 가지 문화에 적응하기 위해서는 두 문화 그룹에 대한 긍정적 태도를 갖고 접촉을 하되, 이 과정에서 발생하는 스트레스를 완충할 수 있는 사회적 네트워크를 형성하는 것이 필요하다는 LaFromboise 등(1993)의 이론적 제안과도 일치하는 결과이다.

둘째, 자아탄력성과 부모지지, 지역사회에 대한 태도는 학교생활적응을 예측하는 유의미한 설명변수였으며 부모지지의 상대적 영향력이 가장 크고 다음으로 지역사회에 대한 태도, 자아탄력성 순인 것으로 나타났다. 학교생활적응 중 학습활동과 학교규칙은 부모지지가, 교우관계는 자아탄력성이, 교사관계는 지역사회에 대한 태도가 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학습활동과 학교규칙에는 부모지지 다음으로 지역사회에 대한 태도가, 교우관계에는 자아탄력성 다음으로 부모지지가, 교사관계에는 지역사회에 대한 태도 다음으로 자아탄력성이 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이러한 연구결과는 다문화가정 아동·청소년들의 학교생활적응에 대한 세 가지 중요한 시사점을 갖는다. 우선 부모지지가 미치는 영향에 대한 이해의 정교화가 필요하다. 변은주와 심혜숙(2010)의 연구에서는 학교생활적응 중 학습활동과 학교규칙에 가족지지가 미치는 상대적 영향력이 자아탄력성에 비해 적은 것으로 타났으며 고유미와 이정운(2009)의 연구에서도 가족지지는 초등학교 저학년의 학교생활적응에 영향을 미치는 변인들 중 가장 낮은 설명력을 갖는 변인인 동시에 초등학교 고학년의 학교생활적응에는 영향을 미치지 않는 변수인 것으로 나타났다. 또한 양순미(2007)의 연구에서도 가족지지는 농촌지역 다문화가정 초등학생들의 학교생활적응에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 반면 본 연구에서는 부모지지가 다른 두 가지 변수에 비해 학교생활적응에 대한 상대적 영향력이 가장 큰 변수인 것으로 나타났고 특히 학습활동과 학교규칙준수에는 유일한 설명변수인 것으로 확인되었다. 하명선과 이순복(2009)의 연구에서도 어머니의 애정적 양육태도가 학교생활적응 중 학습활동에 미치는 영향력이 가장 큰 것으로 나타났다. 이는 부모지지가 아동의 학교생활적응에 어떻게 영향을 미치

는가에 대한 보다 정교한 탐색이 필요함을 시사한다. 다문화가정의 부모가 한국의 학교문화에 익숙하지 않기 때문에 학교생활 중 특히 학업적인 부분이나 학교규칙에 대한 적절한 교육을 하지 못하고 있는 것인지(변은주, 심혜숙, 2010), 아니면 본 연구 결과에서 시사하는 것처럼 다문화가정 아동·청소년들은 남들과는 다르다는 사회의 편견과 선입관에 영향을 많이 받을 수 밖에 없으므로 특히 가족 내에서 이들이 경험하는 지지가 더욱 중요한 것인지, 또는 부모의 지지와 학교생활적응을 매개하는 다른 개인 내적인 심리적 변수가 있는 것인지에 대한 경험적, 이론적 정교화가 필요할 것으로 보인다. 예를 들어, 본 연구를 포함한 기존 연구들에서는 자아탄력성과 같은 개인내적 변수와 부모의 지지를 함께 투입하여 상대적 설명력을 살펴 보았으나 후속 연구에서는 자아탄력성을 매개변수로 하여 부모의 지지가 학교생활적응에 미치는 영향을 살펴볼 수 있을 것이다.

다음으로 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 영향이 연구대상의 특성에 따라 어떻게 달라지는지에 대한 검토가 필요할 것으로 보인다. 일반 학생들을 대상으로 한 선행 연구들에서 자아탄력성은 학교생활적응에 유의미한 영향을 미치는 변수인 것으로 확인되었고(구자은, 2000; 김옥선, 오윤자, 최명구, 2005; 신윤자, 2005), 다문화가정 아동, 청소년을 대상으로 한 선행 연구들에서도 그 영향이 확인되어 왔으나(윤미아, 2008; 변은주, 심혜숙, 2010), 일반 학생들에 비해서 다문화 가정 청소년들의 자아탄력성이 더 낮기 때문에 학교생활 적응에 어려움이 있다는 김정자(2008)의 연구 결과와 자아탄력성이 부모지지와 지역사회소속감에 비해 학교생활적응에 가장 낮은 설명력을 갖는 변수인 것으로 확인된 본 연구 결과는 다문화가정 아동·청소년들의 자아탄력성 수준 및 학교생활적응에 미치는 경로가 일반 학생들과는 다를 수 있음을 시사한다. 또한 자아탄력성이라는 개념 자체가 환경적 역경과 스트레스 상황에서 잘 기능하고 스트레스로부터 유발되는 긴장이나 인내의 수준을 조절하는 능력을 의미하므로(Block & Kremen, 1996), 연구대상들이 경험하는 스트레스의 종류나 수준의 차이로 인해 자아탄력성이 미칠 수 있는 영향이 달라질 수 있다. 즉, 다문화가정 아동·청소년들이 경험하는 대표적인 심리적 스트레스원인 차별경험은(김혜미, 원서진, 최선화, 2011) 일반 학생들은 경험하지 않는 스트레스일 뿐 아니라 이들에 대한 차별 의식은 또래집단(심우엽, 2010)은 물론, 교사집단(이정연, 2010)과 보편적인 사회적 인식(박준성, 정태연, 2008)에 이르기까지 뿌리 깊고 광범위하게 퍼져 있는 것으로 한 개인의 심리적 스트레스 조절 능력만으로는 극복하기 어려운 스트레스일 수 있기 때문이다. 조영달(2006)의 연구에서도 다문화가정 아동·청소년들이 집단따돌림을 당하는 비율은 일반 학생 집단과 유사하나 일반 학생들은 다양한 이유로 집단따돌림을 당하는 데 비해 다문화가정 아동·청소년들은 다문화가정 자녀라는 이유만으로 따돌림을 당하는 것으로 나타나(김순규, 2011, 재인용), 이들이 겪는 스트레스 경험 자체가 다르므로 이를 조절하는 자아탄력성의 역할 역시 다를 수 있음을 시사하였다. 따라서 후속 연구에서는 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 영향 이전에 먼저 일반 아동·청소년 집단과 다문화가정 아동·청소년들이 경험하는 스트레스의 차이를 고려하여 자아탄력성의 개념

을 재해석하고, 다문화가정 아동, 청소년들의 자아탄력성을 향상시키기 위해서는 특히 어떤 개입들이 필요한지에 대한 탐색이 필요할 것으로 보인다.

마지막으로 본 연구에서 지역사회에 대한 태도로 명명한 환경적 변수가 향후 다문화가정 아동, 청소년들의 적응 관련 연구에서 중요하게 고려되어야 함을 시사한다. 본 연구 결과 지역사회에 대한 태도는 다문화가정 아동·청소년들의 학교적응에 부모지지 다음으로 상대적 영향력이 높은 변수로 확인되었고 특히 교사관계에는 가장 큰 영향력을 갖는 변수로 나타났다. 교사는 학생들에게 학교생활에만 국한되지 않는 광범위한 영향을 미치는 대상으로 학생이 교사에게 갖는 호감이나 친밀감은 학생이 자신이 속한 지역사회에서 느끼는 호감이나 친밀감과 유사하게 지각될 가능성이 클 수 있으나 지역사회에 대한 태도와 관련한 실증적 선행 연구가 부족하여 비교가 어려우므로 이에 대한 후속 연구들이 축적되어야 할 것으로 보인다. 또한 지역사회에 대한 태도는 학교생활적응의 하위요인 중 학습활동과 학교규칙준수에도 부모지지 다음으로 유의미한 영향을 미치는 변수로 나타났다. 성선진(2010)은 청소년의 학교생활적응과 관련된 연구 추세 및 선행 연구 결과들을 고찰하면서 학교생활에 대한 이해의 폭이 학업적 인 측면과 더불어 정의적, 심리·사회적 영역들이 포함되면서 확대되고 있고, 이와 함께 학교생활적응과 관련된 변인들도 학업적 영역이나 심리적 영역 뿐 아니라 다양한 사회, 환경적 변인을 포함시킬 필요가 있다고 제안한 바 있으며 이러한 관점은 다문화 청소년들이 그들을 둘러싼 지역사회 환경을 그들에게 호의적이라고 지각할수록 그들을 둘러싼 사회적 관계를 좀 더 개방적으로 맺게 된다는 상호 문화적응 모델(Simons, Wittig, & Grant, 2010)과도 맥을 같이 한다고 볼 수 있다. 하지만 역시 다문화가정 아동·청소년들이 지각하는 지역사회에 대한 태도가 학교생활적응 및 각 하위요인들에 미치는 영향에 대한 실증적 연구들이 거의 없으므로 후속 연구에서는 사회, 환경적 변인으로서의 지역사회에 대한 태도를 정확하게 측정할 수 있는 도구를 개발하여 학교생활적응에 미치는 영향을 살펴볼 필요가 있을 것이다.

본 연구의 제한점과 의의, 후속연구에 대한 제언은 다음과 같다. 첫째, 연구대상이 초등학교 4학년과 중학교 1학년의 두 집단으로 구성되어 전체 다문화가정 아동·청소년을 대표한다고 보기 어렵고 각 집단이 각각 50명 내외의 적은 수로 구성되어 각 집단별로 자아탄력성, 부모지지, 지역사회에 대한 태도가 학교생활적응에 미치는 상대적 영향력에 차이가 있는지를 검증하지 못하였다. 후속 연구에서는 선행연구 결과들을 검토하여 각 집단별로 학교생활적응에 영향을 미치는 변수들을 종합하여 연구모형을 설정하고 이를 구조방정식 모형으로 검증할 필요가 있을 것이다. 둘째, 본 연구에서 사용한 측정 도구들로는 다문화가정 아동·청소년들의 특수한 경험을 정확하게 파악하는데 한계가 있을 수 있다. 앞서 논의한 바와 같이 다문화가정 아동·청소년들에게 있어 자아탄력성이나 부모지지의 개념은 일반 집단과 다를 수 있다. 또한 다문화가정 아동·청소년들이 지각하는 지역사회에 대한 태도를 측정하는 타당화된 도구가 없기 때문에 본 연구에서 사용한 거주지역에 대한 인식이 실제 이들이 지역사회에 대한 태도를 정확하게 반영한다고 보기 어렵다. 따라서 후속 연구에서는 다문화가정 아동·청소년들을 대

상으로 한 면담 등을 통해 이들의 경험을 보다 정확하게 반영하는 도구들을 개발하는 것이 우선적으로 필요할 것으로 보인다. 하지만 이러한 한계에도 불구하고 다문화가정 아동·청소년들의 경우 학교생활적응을 설명하고자 할 때 일반 집단과 달리 자아탄력성의 개념을 보다 정교화할 필요가 있으며, 지역사회에 대한 태도와 같은 사회환경적 변인 역시 학교생활적응에 영향을 미치는 중요한 변인일 수 있음을 시사했다는 점에서 본 연구의 의의를 찾을 수 있다.

참고문헌

- 교육과학기술부. 2008. 「2008년도 다문화가정 학생 교육지원 계획」
- 교육인적자원부. 2007. 「2007년도 다문화가정 자녀 교육지원 계획」
- 교육인적자원부. 2006. 「다문화가정 자녀 교육지원 대책」
- 강삼환(2007). **다문화가정 자녀의 학교생활 적응에 관한 연구**. 석사학위논문. 전주대학교 교육대학원.
- 고유미·이정운(2009). 다문화 가정 아동의 학교생활적응과 관련된 요인. **청소년상담연구**, 17(1), 49-63.
- 구자은(2000). **자아탄력성, 긍정적 정서 및 사회적지지와 청소년의 가정생활적응 및 학교생활적응과의 관계**. 석사학위논문. 부산대학교 대학원.
- 김경자(2008). **다문화가정 아동의 심리적 문제와 학교적응**. 석사학위논문. 진주교육대학교 교육대학원.
- 김남숙(2009). **다문화가정 어머니의 스트레스와 사회적지지 및 결혼만족도가 자녀 양육에 미치는 영향에 관한 연구**. 석사학위논문. 동국대학교 대학원.
- 김민선·석분옥·박금란·서영석(2010). 중국인 유학생들의 문화적응 스트레스와 우울 및 신체화의 관계: 부적응적 완벽주의와 적응적 완벽주의의 중재효과 검증. **한국심리학회지: 일반**, 20(4), 725-745.
- 김순규(2011). 다문화가정 자녀의 심리사회적 적응. **청소년학연구**, 18(3), 247-272.
- 김승미(1998). **초등학생과 중학생에서 사회적지지와 스트레스가 학교생활적응에 미치는 영향**. 석사학위논문. 한양대학교 교육대학원.
- 김영옥·임진숙·정상녀(2008). 다문화가정 어머니의 개인변인에 따른 양육태도 비교. **열린유아교육**, 13(3), 143-164.
- 김옥선·오윤자·최명구(2005). 초등학생이 지각한 가족건강성과 자아탄력성이 학교생활만족도에 미치는 영향. **교육심리연구**, 19(3), 761-777.
- 김지현(2008). 한국사회에서의 다문화주의와 교육. **철학연구**, 106, 29-52.
- 김혜미·원서진·최선화(2011). 다문화가정 자녀들의 차별경험과 심리적 적응: 사회적지지의 매개효과 검증을 중심으로. **사회복지연구**, 42(1), 117-149.
- 박계란·이지민(2010). 다문화 가정 아동의 학교생활적응 관련변인들 간의 관계구조분석 -대구, 경북지역을 중심으로-. **한국생활과학회지(충북가정학회지)**, 19(6), 981-991.
- 박순희(2009). 다문화가족 아동의 특성과 사회적응. **한국아동복지학**, 29, 125-154.
- 박준성·정태연(2008). 한국사회에서 다문화 가정 아동의 초등학교 적응에 관한 연구. **한국심리학회 연차학술발표대회 논문집**, 152-153.
- 박철희(2007). 다문화 교육의 관점에 기초한 초등 사회·도덕 교과서 내용에 대한 비판적 고

- 찰. **교육사회학연구**, 17(1), 109-129.
- 변은주·심혜숙(2010). 다문화가정 초등학생의 자아탄력성과 가족지지가 학교생활적응에 미치는 영향. **상담학연구**, 11(4), 1753-1765.
- 성선진(2010). **청소년의 학교생활 적응 관련요인의 인과적 관계 분석**. 박사학위논문. 충북대학교 대학원.
- 신순식(2010). 다문화가정 어머니의 특성과 어머니가 지각하는 사회적 지지가 자녀를 위한 건강증진 행위에 미치는 영향. **유아교육연구**, 30(6), 175-193.
- 심우엽(2009). 다문화 학생의 민족정체성 및 정서적 특성. **초등교육연구**, 22(4), 27-47.
- 심우엽(2010). 초등학생의 다문화 아동에 대한 인식과 태도. **초등교육연구**, 23(4), 43-63.
- 신윤자(2005). **부모의 양육태도와 아동의 자아탄력성 및 학교생활적응과의 관계 연구**. 석사학위논문. 공주교육대학교 교육대학원.
- 신효선(2007). **다문화가정의 생활환경이 학교 부적응에 미치는 영향에 관한 연구**. 석사학위논문. 대구대학교 대학원.
- 안권순(2009). 다문화청소년의 건전 육성 방안. **청소년학연구**, 6(7), 99-126.
- 안은미(2007). **농어촌 국제결혼가정 자녀의 학교적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구**. 석사학위논문. 이화여자대학교 대학원.
- 안효자(2008). 일개 시 농어촌 다문화가족 초등학생의 학교적응과 정신건강에 관한 연구. **정신간호학회지**, 17(4), 383-391.
- 양순미(2007). 농촌지역 다문화가족의 초등학생들의 학교생활적응과 가족생활행복에 작용하는 요인. **한국심리학회지:여성**, 12(4), 559-576.
- 윤미아(2008). **다문화 가정 아동의 학교생활 적응 요인에 관한 연구: 천안·아산지역을 중심으로**. 석사학위논문. 꽃동네현도사회복지대학교.
- 이경희(2009). **다문화가족을 위한 민관 네트워크 거버넌스 구축방안**. 석사학위논문. 부산대학교 행정대학원.
- 이덕희(2010). 다문화가정 아동의 문제행동에 영향을 미치는 요인. **한국가족복지학**, 15(3), 77-96.
- 이정연(2010). **초등교사의 경험에 따른 다문화 민감성 연구**. 석사학위논문. 경인교육대학교 교육대학원.
- 정영근(2009). 한국사회의 다문화화에 대한 교육학적 성찰. **교육철학**, 44, 113-137.
- 정현영 (2006). **다문화가정 자녀의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구**. 석사학위논문. 숭실대학교 대학원.
- 조영달·박윤경·성경희·이소연·박하나(2010). 연구논문 : 학교 다문화교육의 실태 분석. **시민교육연구**, 42(1), 151-184.
- 터더이 아리온사니·유서구(2011). 몽골이주가정 자녀 학교적응의 영향요인: 다문화적 특성과

- 사회적 지지의 영향을 중심으로. **한국가족복지학**, 32, 177-203.
- 하명선·이순복(2009). 아동이 지각한 부모의 양육태도와 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 영향. **아동교육**, 18(3), 247-258.
- 한미숙(2010). **다문화가정 자녀의 학교생활적응에 관한 연구**. 석사학위논문. 호남대학교 기독교상담대학원.
- 한승준(2008). 다문화사회 이행단계별 거버넌스 전략에 관한 연구. **국정관리연구**, 3(2), 99-122.
- 홍정미(2009). **다문화가정 자녀의 학교생활 적응에 영향을 미치는 생태체계 변인**. 박사학위논문. 숙명여자대학교 대학원.
- 홍진주(2004). **몽골출신 이주 노동자 자녀의 심리 사회적 적응에 관한 연구**. 석사학위논문. 이화여자대학교 대학원.
- Block, J., & Kreman, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connection and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361.
- Bronfenbrenner(1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA:Havard University press.
- Choi, G. (1997). Acculturative stress, social support, and depression in Korean American families. *Journal of Family Social Work*, 2(1), 81-97.
- Cohen, W., Underwood, L. G., & Gottlieb, B. G. (2000). *Social support measurement and intervention : a guide for health and social scientists*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- LaFromboise, T., Coleman, H. L. K., & Gerton, J. (1993). Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and Theory. *Psychological Bulletin*, 114(3), 395.
- Molina, L., Wittig, M. A., & Giang, M. T. (2004). Mutual acculturation and social categorization: A comparison of two perspectives on intergroup bias. *Group Processes and Intergroup Relations*, 7, 239 - 266.
- Sandhu, D. S., & Asrabadi, B. R. (1994). Development of an acculturative stress scale for international students: Preliminary findings. *Psychological Reports*, 75, 435 - 448.
- Simmons, S. J., Wittig, M. A., Grant, S. K.(2010). A Mutual Acculturation Model of Multicultural Campus Climate and Acceprance of Diversity. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 16(4), 468-475.
- Wittig, M. A., & Molina, L. E. (2000). Moderators and mediators of prejudice reduction in multicultural education(pp. 295 - 318). In S. Oskamp(Ed.),

Reducing prejudice and discrimination, Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wittig, M. A. (2008). An acculturation model for understanding and undermining prejudice among adolescents(pp. 220 - 235). In S. Levy & M. Killen (Eds.), *Intergroup relations: Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* Oxford, England: Oxford University Press.

청소년의 학교생활적응 유형에 관한 연구

조정아 *

I. 연구의 필요성

학교는 아동과 청소년의 지적·사회적·정서적 발달에 기여하는 중요한 성장 환경이며 사회화 과정의 대행자이다(Shaffer, 1999). 따라서 아동과 청소년이 학교생활에 얼마나 잘 적응하는가는 해당 생애주기의 발달과 적응에도 중요한 영향을 미칠 뿐만 아니라 이후 성인기의 성취와 적응에도 지속적으로 영향을 미친다(Bagwell, Newcomb, Bukowski, 1998)

이처럼 중요한 학교생활적응은 교육학, 아동학, 청소년학, 사회학, 심리학 등의 학문분야에서 중요한 연구주제가 되어왔다. 선행연구들은 다음의 몇 가지 연구 경향으로 구분될 수 있다.

첫째, 학교생활적응에 영향을 미치는 개인 내적 요인의 효과를 검증한 연구(Shaffer, 1999; 이은경, 1995; 한미라, 1996; 이훈진, 1999; 강종훈, 2000; 신진희, 2005; 하현주·박원모·박명숙·천성문, 2008)들이 있다. 이 연구들에서는 주로 자아정체감, 자아존중감, 자기효능감, 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 긍정적인 영향력을 검증하였다.

둘째, 학교생활적응에 영향을 미치는 부모/가족 차원 요인의 효과를 검증한 연구(박소혜, 1995; 김덕진, 1998; 옥경희, 2005; 정미영·문혁준, 2007; 정봉희·김혜경·이영순, 2008; 김신애·이형실·임수경, 2008; 도금혜, 2008)들이 있다. 이들 연구에서는 가족 구성요인과 사회경제적 지위의 영향을 비롯해서 부모-자녀의 의사소통, 부부관계, 가족응집성 요인이 학교생활적응에 미치는 영향을 분석하였다. 부모-자녀와의 관계와 부부관계가 좋을수록, 사회경제적 지위가 높을수록 청소년의 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

셋째, 또래관계, 교사와의 관계 요인이 학교생활적응에 미치는 영향력을 연구(Parker&Asher, 1987; Shaffer, 1999; 이상숙, 1998; 최진희, 2000; 강수령, 2001; 권영복, 2002; 이수경, 2004; 정미영·문혁준, 2007)한 것이 있다. 이들 연구들에서는 또래와의 긍정적인 관계와 교사와의 긍정적인 관계, 교사의 학생에 대한 긍정적인 기대가 학교생활적응에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

사회요인으로 또래 및 친구관계, 교사와의 관계를 연구하였다.

넷째, 학교생활적응에 대한 거시적인 지역 환경 효과 요인을 검증한 연구(채경림, 2004,

* 연세대학교 사회복지연구소 전문연구원

김기형, 2006)들이 있다. 면단위 지역에 거주하는 것에 비해 시단위 지역에 거주하는 경우, 집주변 환경을 긍정적으로 인식하는 경우 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이상의 선행연구들은 학교생활 적응에 영향을 주는 요인들을 분석함으로써 중요한 학문적, 실천적 함의를 갖는다고 볼 수 있다. 그러나 이들 연구들은 주로 학교생활적응과 관련있는 여러 변수들간의 관계를 중심으로 분석하고 있어, 개별 청소년들을 중심으로 볼 때 학교생활적응을 구성하는 다양한 하위 요인(학업적응, 학교규칙적응, 교우관계 적응, 교사관계 적응)들이 어떤 관계패턴을 보이는데 대해서는 알 수 없다. 즉, 기존 연구 중에서는 우리나라 청소년에게서는 어떤 학교생활적응 유형이 존재하는지 경험적으로 밝혀낸 연구를 찾아보기 어렵다. 청소년의 학교생활적응을 증진시키고자 하는 정책적·실천적 개입 방안은 학교생활적응의 예측변인을 파악하는 것에서도 도출되나, 그 이전에 실제 청소년 개인 안에서는 학교생활적응의 다양한 하위 구성 요소들이 어떤 수준으로 어떻게 결합되어 있는지 파악하는 것도 필요하다.

따라서 본 연구에서는 관찰대상 중심적 분석 방법인 잠재적 프로파일 분석방법을 사용하여 청소년들의 학교생활적응 유형을 분류하고자 한다. 잠재유형 분류 결과를 바탕으로 각 잠재유형별로 청소년 개인 차원, 가족(부모)차원에는 어떤 차이가 있는지 분석하여 향후 청소년 학교생활적응 관련 연구와 청소년 정책에 함의를 주고자 한다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 한국청소년정책연구원의 한국아동·청소년 패널조사 중1패널 1차년도 데이터를 사용하여 분석하였다. 이 데이터는 2009년 4월 기준 전국의 중학교 1학년 청소년을 대상으로 교육통계연보를 표집틀로 층화다단계 집락표집을 시행하여 선정된 청소년을 대상으로 조사된 것이며 전체 사례수는 2,351명이다. 본 연구의 최종 분석에 포함된 사례수는 2,349명¹⁾이다.

2. 주요 변수 측정도구

학교생활적응을 구성하는 네 가지 각 요인 변수별(항목) 신뢰도 계수값은 모두 높은 것으로 나타났다. 학교학습활동 적응을 측정하는 문항들의 cronbach's α 값은 .722, 학교규칙 적응을

1) 주요 변수인 학교생활 적응을 측정하는 총 20개 문항 중에서 결측치가 있는 2개 사례를 제외하였다.

측정하는 문항들의 cronbach's α 값은 .708,교우관계 적응을 측정하는 문항들의 cronbach's α 값은 .548, 교사와의 관계적응을 측정하는 문항들의 cronbach's α 값은 .827인 것으로 나타났다. 학교생활적응을 구성하는 네 가지 요인별 측정 문항은 아래 <표 1>에 제시된 바와 같다.

<표 1> 학교생활적응 측정 문항 내용

항목	문항
학습활동 적응	학교수업시간이 재미있다.
	학교숙제를 빠뜨리지 않고 한다.
	수업 시간에 배운 내용을 잘 알고 있다.
	모르는 것이 있을 때 다른 사람에게 물어본다.
	공부시간에 딴 짓을 한다.*
학교규칙 적응	당번이나 1인 1역 등 반에서 맡은 활동을 열심히 한다.
	복도와 계단을 다닐 때 뛰지않고 조용히 다닌다.
	학교 물건을 내 것처럼 소중히 사용한다.
	화장실이나 급식실에서 차례를 잘 지킨다.
	휴지나 쓰레기를 버릴 때 꼭 휴지통에 버린다.
교우관계 적응	우리반 아이들과 잘 어울린다.
	친구와 다투었을 때 먼저 사과한다.
	내 짝이 교과서나 준비물을 안가져왔을 때 함께 보거나 빌려준다.
	친구가 하는 일을 방해한다.*
	놀이나 모둠활동을 할 때 친구들이 내 말을 잘 따라준다.
교사관계 적응	선생님을 만나면 반갑게 인사한다.
	선생님과 이야기하는 것이 편하다.
	학교밖에서 선생님을 만나면 반갑다.
	우리 선생님께서는 나에게 친절하시다.
	내년에도 지금 선생님께서 담임 선생님을 세 주셨으면 좋겠다.

* 역문항은 recode한 후 사용하였음

3. 분석방법

본 연구에서는 학교생활적응을 구성하는 학습활동 적응, 학교규칙 적응, 교우관계 적응, 교사관계 적응 점수를 사용하여 잠재적 프로파일 분석(Latent Profile Analysis)을 실시하였다. 잠재적 분석방법은 잠재적 프로파일 분석의 목적은 군집분석과 같이 변수 간 유사한 값을 갖는 관찰대상들의 유형을 분류하는데 있다. 이것은 다양한 요인이 혼합되어 있는 조합들을 구별하는데 도움이 되고, 체계적이고 의미있는 방식으로 모집단의 하위 집단을 요약적으로 보여주는데 적합한 방식이다(이정은, 2010). 잠재적 프로파일 분석(LPA)은 전통적인 군집분석에 비해 방법론상으로 몇 가지 장점이 있다.(Miller, Turner& Henderson, 2009). 우선 LPA는 Maximum likelihood 추정방법을 사용하여 각 유형에 속한 모든 개인에 대한 추정

된 확률값을 설명하는 유형 멤버십 확률(probabilities of class membership)을 구할 수 있다. 또한 잠재변수를 사용함으로써 측정 오차를 줄일 수 있고, 최적의 잠재유형 모델을 결정하기 위해 적합도 지수를 사용할 수 있다.

LPA를 통한 유형 수를 결정하는데는 적합도 지수, 통계적 유의도, Entropy 지수를 사용할 수 있다. 적합도 지수에는 AIC(Akaike's Information Criterion), BIC(Baysian nformation Criterion), SSA-BIC(Samole-sized-adjusted Baysian nformation Criterion)가 있다. 통계적 유의도 검증에는 LRT(Likelihood Ratio Test)를 사용한다. 적합도 지수 값은 적응수록, Entropy 지수는 1에 가까울수록, LRT검증이 유의할수록 좋은 유형 구분이 된다. 그러나 이러한 기준만으로는 집단 구분의 적합성을 판단할 수 없으며, 이들 기준과 함께 집단별 사례수의 비율과 해석가능성 등을 함께 고려하여 가장 설명력 있는 집단의 수를 최종 모형으로 선택한다(McCrae, Champman &Christ, 2006).

본 연구에서는 학교생활적응 유형(집단)의 수와 프로파일의 형태를 분석하기 위해 Mplus 5.1을 사용하여 분석하였고, LPA 결과 분류된 유형(집단)사이의 특성을 분석하기 위해 SPSS 12.0을 사용하였다.

III. 연구결과

1. 분석대상의 일반적 특성

본 분석대상의 개인적 특성과 가족 특성은 다음<표 2>에 제시된 바와 같다. 우선 성별 분포는 동일하며, 주관적 건강상태는 건강한 편이 62.2%, 매우 건강한 편이 27.3%로 연구대상이 주관적으로 인식하는 건강상태는 비교적 좋은 편에 해당된다고 볼 수 있다. 가족구성을 보면 부모와 자녀로 구성된 경우가 78.1%, 한부모와 자녀로 구성된 경우가 9.6%, 3세대로 구성된(조부모-부모-자녀) 가족은 7.8%로 나타났다. 부모구성은 친부모로 구성된 경우가 84.9%, 친아버지만 계신 경우 5.2%, 친어머니가 계신 경우 6.8%이었고, 1.9%는 새어머니 또는 새아버지가 있는 경우였다. 전체 응답자의 1.1%는 부모님 모두 안계시다고 응답하였다.

가정의 사회경제적 지위 특성을 볼 수 있는 부모의 학력과 직업, 가구 월평균 소득을 살펴보면, 부의 교육수준은 고졸이 42.9%로 가장 많은 비율을 차지하였으며, 다음으로 대졸 34.3%, 전문대졸 12.9%인 것으로 나타났다. 모의 교육수준을 보면 고졸이 57.5%로 절반이 넘는 비율을 차지하였고, 다음으로는 대졸, 전문대졸 순서로 나타났다. 부의 직업을 보면 관리/사무/전문직이 51.7%, 기능/농어업/기계직이 22.6%, 서비스 판매직이 19.4%인 것으로 나타났다. 모의 직업의 경우 관리/사무/전문직이 46.1%, 서비스/판매직이 34.7%, 기능/농어업/기계직이 12.8%인 것으로 나타났다. 부의 직업과 모의 직업의 빈도를 보면 응답자의 거의

절반이 관리/전문/사무직 종사자인 것으로 나타났는데, 이 값은 결측치 값을 제외한 유효 백분율값이라는 것이 고려되어야 할 것이다. 다른 변수와 달리 부모직업 변수에서 결측치 비율이 매우 높게 나타났다. 부의 직업의 경우 결측치 비율이 20.3%, 모의 직업의 경우는 47.9%로 나타났다.

<표 2> 분석대상의 일반적 특성

항목	구분	빈도(%)	항목	구분	빈도(%)
성별	남	1175(50)	가족 구성	부모+ 자녀	1833(78.1)
	여	1174(50)		한부모+ 자녀	226(9.6)
주관적 건강상태	매우건강하지않음	14(.6)		(한)조부모+ 자녀	25(1.1)
	건강하지 않음	234(10.0)		(한)조부모+ 부모+ 자녀	184(7.8)
	건강한 편	1460(62.2)		(한)조부모+ 한부모+ 자녀	61(2.6)
	매우 건강함	641(27.3)		기타	18(.8)
부모구성	친아버지 + 친어머니	1993(84.9)	월평균 가구 소득	100만원 미만	194(8.8)
	친아버지만	123(5.2)		100만원이상~ 200만원 미만	334(15.1)
	친어머니만	160(6.8)		200만원이상~ 300만원 미만	491(22.1)
	친아버지+ 새어머니	28(1.2)		300만원이상~ 400만원 미만	335(15.1)
	친어머니+ 새아버지	17(.7)		400만원 이상	863(38.9)
	부모님 모두 안계심	26(1.1)		평균(표준편차)	366.61(264.8)
부 학력	중졸이하	75(3.5)	모 학력	중졸이하	78(3.6)
	고졸	930(42.9)		고졸	1260(57.5)
	전문대졸	280(12.9)		전문대졸	282(12.9)
	대졸	744(34.3)		대졸	511(23.3)
	대학원졸	138(6.4)		대학원졸	60(2.7)
부 직업	관리/사무/전문	967(51.7)	모 직업	관리/사무/전문	564(46.1)
	서비스/판매	363(19.4)		서비스/판매	424(34.7)
	기능/농어업/기계	424(22.6)		기능/농어업/기계	157(12.8)
	단순노무	116(6.2)		단순노무	77(6.3)
	무직	2(.1)		무직	1(.1)

본 연구의 주요 변수인 학교생활적응을 구성하는 변수들의 기술통계치는 아래<표 3>에 제시되어 있다. 학교생활적응은 학습활동 적응, 학교규칙 적응, 교우관계 적응, 교사관계 적응의 4개 변수로 구성되어 있다. 네 변수 모두 척도의 점수가 높을수록 적응수준이 높은 것을 의미한다. 네 변수중에서 평균값이 가장 높은 것은 교우관계 적응 변수로 4점을 기준으로 3.0점(2.989반올림)에 해당하는 네 영역중에서 높은 적응수준을 보이고 있다. 반면 학습활동 영역과 교사와의 관계 영역은 상대적으로 낮은 평균치를 보이고 있다. 변수 중심으로 볼 때 학교친구들과의 관계에 적응하는 수준이 상대적으로 높은 반면, 학습과 관련된 영역과 교사와의 관계 영역에서의 적응 수준이 낮은 것으로 나타났다.

<표 3> 주요 변수의 기술 통계

학교생활적응	평균	표준편차	최소값	최대값
학습활동 적응	2.732	.499	1	4
학교규칙 적응	2.758	.488	1	4
교우관계 적응	2.989	.405	1	4
교사관계 적응	2.708	.666	1	4

주요 변수들의 관계를 파악하기 위해 상관관계를 분석한 결과는 아래 <표 4>에 제시하였다. 상관관계 분석에 사용된 변수는 학습활동 적응, 학교규칙 적응, 교우관계 적응, 교사관계 적응이다. 각 변수들간에는 통계적으로 유의한 수준($p < .001$)에서 정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 여러 관계중에서 가장 상관관계값이 높게 나타난 것은(.495) 학습활동 적응과 학교규칙 적응인 것으로 나타났다.

<표 4> 주요 변수의 상관관계

	1	2	3
1. 학습활동 적응			
2. 학교규칙 적응	.495***		
3. 교우관계 적응	.447***	.393***	
4. 교사관계 적응	.413***	.397***	.292***

2. 학교생활적응 유형분류

한국아동·청소년 패널조사 중1패널 1차년도 자료를 사용하여, 학교생활 적응의 구성요소(학습활동 적응, 학교규칙 적응, 교우관계 적응, 교사관계 적응 변수) 값들의 조합이 유사한 청소년의 집단을 구분하기 위하여 잠재프로파일분석(Latent Profile Analysis)을 사용하였다. 학습활동 적응, 학교규칙 적응, 교우관계 적응, 교사관계 적응 변수는 평균을 표준화 시

킨 후 분석에 사용하였다.

1) 유형 집단 수 결정

청소년의 학교생활 적응 유형을 구성하는 4개의 구성 요소들의 점수를 평가하여 그 조합에 따라 2,349명의 학교생활 적응 유형을 분석하였다. 유형수가 2개인 모형부터 6개인 모형까지의 각종 적합도를 비교한 결과는 아래 <표 5>에 제시하였다. 유형의 집단 수를 결정하기 위해 적합도 지수인 AIC, BIC, SSA_BIC, Entropy, LMR을 사용하였다. AIC, BIC, SSA_BIC는 값이 작을수록, Entropy는 1에 가까울수록 적합도가 좋다고 할 수 있다 (Collins, Fidler, Wugalter & Long, 1993; Yang, 2006). LMR은 유형이 K개인 모형과 k-1개인 모형과 비교하여 p-value가 .05보다 작으면 higher class solution인 유형이 k개인 모형의 적합도가 더 좋은 것으로 결정한다(McLacglan&Peel,2000).

2유형부터 6유형의 모형 적합도를 살펴보면, 우선 AIC, BIC, SSA_BIC를 기준으로 보면 6유형의 적합도가 가장 좋은 것으로 나타났다. 반면 Entropy는 2유형에서 3유형으로 갈 때 증가하다가 4유형에서 다시 감소하고, 5유형부터 다시 증가한다. Entropy값만 보면 3유형의 적합도가 가장 좋은 것으로 볼 수 있다. 또한 LPR의 통계적 유의성을 검증해보면, 1유형보다는 2유형이, 2유형보다는 3유형이, 3유형보다는 4유형이, 4유형보다는 5유형이 $p<.05$ 수준에서 유의하여 적합도가 좋은 것으로 나타났다. 그러나 6유형부터는 $p<.05$ 수준에서 유의하지 않기 때문에 5유형에 비해 6유형은 적합도가 나아지지 않는 것을 알 수 있다. 여러 적합도 지수와 통계적 유의도 검증 결과, 각 집단 최저 사례수 비율과 해석 가능성을 종합적으로 판단하여 본 연구자는 4유형 모형을 가장 적합한 것으로 선택하였다.

<표 5> 잠재적 프로파일 분석결과 유형수에 따른 모형 적합도 비교

구분	2	3	4	5	6
AIC	25395.417	24899.799	24810.854	24740.997	24704.021
BIC	25470.320	25003.491	24943.374	24902.326	24894.159
BIC차이		466.829	60.117	41.048	8.157
SSA-BIC	25429.0170.	24946.301	24870.298	24813.365	24789.311
Entropy	0.627	0.740	0.665	0.709	0.722
LMR	1258.838	492.937	98.125	77.850	45.796
p-value	0.000	0.000	0.0266	0.0239	0.6317

아래 <표 6>은 4유형 모형에 대한 분류표이다. 잠재유형 1에 속하는 것으로 분류된 청소년이 잠재유형 1에 속할 확률의 평균이 .812이고, 잠재유형 2에 속할 확률은 .151이고, 잠재유형 3에 속할 가능성은 없으며, 잠재유형 4에 속할 가능성은 .037이다. 같은 방식으로 표를 읽어보면 청소년이 속해 있는 잠재유형에 분류될 확률 평균값은 분류표의 대각선에 제시되어

있는 것을 알 수 있다. 이 분류표의 대각선에 해당되는 값이 클수록 각 사례(청소년)별 분류의 정확성이 큰 것을 의미한다(Paster, Barron, Miller&Davis, 2007)

<표 6> 4 유형 모형 분류표

잠재 유형	사례수 (비율:잠재유형의 크기)	Average posterior probability associated with cluster			
		1	2	3	4
1	(.508)	.812	.151	.000	.037
2	(.350)	.165	.764	.070	.000
3	(.073)	.001	.169	.831	.000
4	(.069)	.152	.000	.000	.847

2) 학교생활적응 유형 분류

본 연구의 분석대상인 2,349명의 청소년은 학교생활적응 요소별 조합에 따라 다음과 같이 4개 유형에 각각 배치되었다. 각 유형의 규모와 특성은 다음<표 7>에 제시되어 있다.

유형1은 전체 응답자의 50.8%가 속한 유형으로 전체 4개 영역 모두 평균에 못 미치는 값을 갖고 있다. 4개 요소 중에서도 특히 학습활동 적응 수준이 상대적으로 가장 낮은 것으로 나타났다.

유형2는 전체의 35%가 속한 유형으로 네 영역 모두 평균이상의 값을 갖고 있다. 네 영역 중에서 상대적으로 학습활동 적응 수준이 가장 높게 나타난 반면 학교또래와의 관계 적응 수준이 낮은 특징을 보인다. 학교규칙 적응과 교사와의 관계 적응은 평균값보다 약간 상회하는 수준에서 별 차이를 보이지 않는다.

유형3은 전체의 7.3%가 속한 유형으로 네 영역 모두의 평균값이 1을 넘는 높은 학교생활적응 수준을 보인다. 네 영역 중에서도 특히 학교규칙 적응 수준이 제일 높게 나타났고, 교사와의 관계 적응 수준이 상대적으로 가장 낮은 값을 보인다.

유형4는 전체의 6.9%가 속한 유형으로 네 영역 모두의 평균값이 -1을 넘는 매우 낮은 학교생활적응 수준을 보인다. 네 영역 중에서도 특히 학교학습에의 적응 수준이 가장 낮고, 그 다음으로는 학교규칙 적응 수준이 낮은 것으로 나타났다.

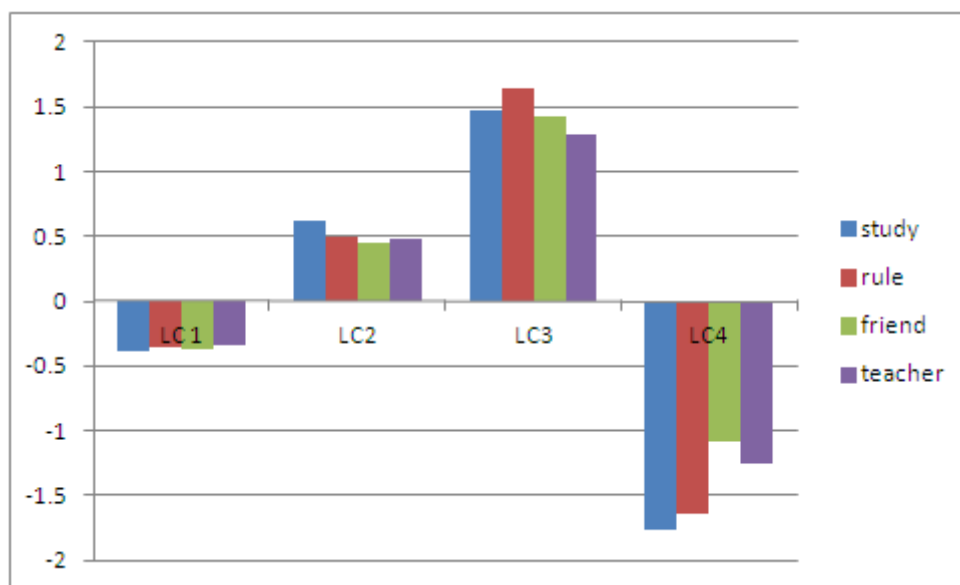
유형1~4를 전반적으로 비교해보면 유형3의 경우 네 유형 중에서 가장 높은 학교생활적응 수준 집단이다. 유형4의 경우 가장 낮은 학교생활적응 수준을 보이는 집단이다. 전체 분석대상의 절반 정도는 평균에 못 미치는 학교생활 적응 수준을 나타내고 있고, 전체의 35%정도는 평균을 약간 상회하는 학교생활 적응 수준을 보이고 있다.

<표 7> 표준화 된 프로파일 유형별 구성요인의 표준점수

	1 n=1193(50.8%)		2 n=821(35.0%)		3 n=172(7.3%)		4 n=163(6.9%)	
	Mean	S.D	Mean	S.D	Mean	S.D	Mean	S.D
학습활동	-.394	.651	.615	.599	1.476	.663	-1.768	.751
학교규칙	-.350	.697	.491	.648	1.643	.608	-1.641	.829
교우관계	-.369	.783	.454	.752	1.426	.665	-1.087	1.115
교사관계	-.344	.776	.482	.806	1.279	.722	-1.259	.915

※ 학교생활적응의 4개 구성요소(군집변인)의 평균과 표준편차 값은 모두 Z-score로 전환시킨 값임.

각 유형별 이해를 돕기 위해 아래 [그림 1]에는 학교생활적응 4유형을 각 요소별 막대그래프로 그려서 제시하였다.



[그림 1] 학교생활적응 4유형 비교(bar-graph)

3. 학교생활적응 유형별 특성

학교생활적응 유형별로 각 유형에는 어떤 특성을 가진 청소년들이 분포되어 있는지 파악하고자, 학교생활적응 유형에 따라 분석대상의 개인차원의 특성과 가족/부모차원의 특성이 어떤 차이가 있는지 교차분석과 분산분석을 실시하였다.

먼저 학교생활적응 유형별로 개인적 특성에는 어떤 차이가 있는지를 분석한 결과는 다음 <표 8>에 제시하였다. 성별을 제외한 나머지 모든 개인적 특성은 학교생활적응 유형에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 주관적 건강상태의 경우 전체 유형중에서 학교생활적응이 모든 하위 요인 영역에서 높게 나타난 유형3의 평균값이 가장 높았던 반면 네 영역 모두 평균값에 많이 못미치는 유형4의 값이 가장 낮았다. 유형3 수준만큼은 아니지만 네 영역 모두 평균값 이상의 학교생활적응 프로파일을 가진 유형 2의 값은 유형3 다음으로 높게 나타났다. 유형별로 이러한 경향은 다른 개인적 차원의 특성에서도 비슷하게 나타났다.

학교생활적응 유형별로 컴퓨터 사용 목적 빈도를 분석한 결과 학습과 관련된 컴퓨터 사용은 학교생활적응 수준이 상대적으로 높은 유형3과 유형2에서 많은 비율을 차지하였다. 반면 게임/오락, 채팅/메신저, 온라인 사고팔기, 19세 이상 사이트 이용 빈도는 유형4와 유형1에서 더 높은 경향을 나타냈다.

<표 8> 학교생활적응 유형별 분석대상의 개인차원 특성(%)

구분		1	2	3	4	χ^2 , F	
성별	남	50.3	47.7	56.4	52.8	5.019	
	여	49.7	52.3	43.6	47.2		
주관적 건강상태	평균	3.095	3.220	3.436	3.055	21.085***	
	표준편차	.606	.574	.659	.621	1-2,1-3,2-3, 2-4,3-4	
컴퓨터 사용 목적	공부학습 정보 검색	자주사용	13.9	26.6	41.7	5.0	333.382***
		가끔사용	45.0	54.8	47.2	27.7	
		거의사용 안함	32.6	16.3	8.6	39.0	
		전혀사용 안함	8.5	2.2	2.5	28.3	
	게임 오락	자주사용	51.4	40.5	39.9	57.2	73.743***
		가끔사용	27.3	27.2	19.0	25.8	
		거의사용 안함	14.4	19.1	20.9	6.9	
		전혀사용 안함	6.9	13.2	20.2	10.1	
	채팅 메신저	자주사용	30.4	20.7	17.8	39.6	68.292***
		가끔사용	21.7	21.5	19.6	22.0	
		거의사용 안함	24.4	26.1	19.0	15.1	
		전혀사용 안함	23.5	31.7	43.6	23.3	
	온라인 사고팔기	자주사용	10.3	7.8	6.7	26.4	104.446***
		가끔사용	20.7	16.1	12.9	22.0	
		거의사용 안함	23.5	18.9	10.4	14.5	
		전혀사용 안함	45.5	57.2	69.9	37.1	
	19세이상 사이트 이용	자주사용	1.1	.6	0	1.9	72.202***
		가끔사용	4.4	2.7	.6	10.7	
		거의사용 안함	16.8	9.7	5.5	19.5	
		전혀사용 안함	77.7	87.0	93.9	67.9	

*주관적 건강상태: 4점 척도(1:매우건강하지않다~4:매우건강하다)의 평균값 사용

다음으로 학교생활적응 유형별로 청소년의 부모와 가족차원의 특성을 살펴보면, 유형에 따라 부모/가족의 사회경제적 지위에 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 학교생활적응 유형에 따른 부모의 학력 분포를 보면 유형3에 속한 청소년들의 부모의 대졸이상 비율이 높게 나타난 반면 유형4의 경우 고졸이하의 학력 비율이 높게 나타났다. 대졸이상 비율이 유형 3 다음으로 높게 나타난 유형은 유형2인 것으로 나타났고 그 다음으로 유형1, 유형4인 순으로 나타났다.

부모의 직업 역시 학교생활적응 유형에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 전문직/관리직/사무직에 속하는 비율이 높게 나타난 유형은 유형3과 유형2였다. 반면 유형4와 유형1에서는 기능/농어업/기계조립직과 단순노무직의 비율이 높은 것으로 나타났다.

유형별 연간 가구소득의 차이를 분석한 결과 유형3의 평균 연 가구소득이 가장 높았고, 그 다음으로 유형2, 유형1, 유형4 순서로 나타났다. 가족구성형태를 살펴보면 유형3은 부모와 자녀로 구성된 비율이 타 유형에 비해 제일 높은 것으로 나타났다. 반면 유형4의 경우 한부모와 자녀로 구성된 비율과 조부모와 자녀로 구성된 비율, 조부모와 한 부모와 자녀로 구성된 비율이 타 유형에 비해 더 높은 것으로 나타났다. 부모 구성형태 역시 유형3에서는 친부모로 구성된 비율이 더 높았던 반면, 한 쪽만 친부 또는 친모인 경우와 부모님 모두 안 계시는 비율은 유형4가 더 높은 것으로 나타났다. 자녀에 대한 부모의 양육방식중 부모감독(자녀가 방과 후에 어디에 가는지 아는 정도, 시간을 어떻게 보내는지 아는 정도, 외출할 경우 언제 오는지 아는 정도)과 부모애정(자녀의 의견을 존중해주는 정도, 자녀에게 좋아한다는 표현을 하는 정도, 자녀가 힘들어할 때 용기를 주는 정도) 역시 유형에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 부모 감독과 부모애정 모두 유형3의 평균값이 가장 높았고, 다음으로 유형2, 유형1, 유형4 순으로 나타났다. 모든 유형 간에는 통계적으로 유의한 차이가 있었다.

<표 9> 학교생활적응 유형별 분석대상의 부모-가족차원 특성(%)

구분		1	2	3	4	χ^2 , F
부학력	중졸이하	3.9	2.6	1.2	7.5	87.686***
	고졸	48.2	37.4	25.8	52.1	
	전문대졸	13.2	12.7	16.0	8.9	
	대졸	30.7	39.2	42.3	26.7	
	대학원졸	4.0	8.2	14.7	4.8	
모학력	중졸이하	3.9	2.7	1.2	8.6	74.646***
	고졸	62.6	52.5	43.5	61.9	
	전문대졸	12.4	14.2	13.7	8.6	
	대졸	19.2	27.7	33.9	19.4	
	대학원졸	2.0	3.0	7.7	1.4	
부 직업	전문/관리/사무직	48.6	54.4	70.3	37.8	52.960***

	서비스/판매직	18.3	21.3	12.4	26.1	
	기능/농어업/기계조립직	25.5	19.3	14.5	28.6	
	단순노무직	7.6	4.8	2.1	7.6	
	무직	0	.2	.7	0	
모 직업	전문/관리/사무직	43.8	50.1	63.3	27.0	39.825***
	서비스/판매직	34.6	32.5	23.3	56.2	
	기능/농어업/기계조립직	15.4	10.8	6.7	10.1	
	단순노무직	6.0	6.6	6.7	6.7	
	무직	.2	0	0	0	
연간 가구소득 (만원)	평균	4223.69	4603.44	5423.66	3522.64	11.825*** 1-3,2-3,2-4 ,3-4
	표준편차	3480.77	2708.71	3562.56	2062.66	
가족 구성 형태	부모+ 자녀	77.2	79.8	87.8	66.3	37,351***
	한부모+ 자녀	10.4	8.3	4.7	16.0	
	(한)조부모+ 자녀	1.3	.7	0	2.5	
	(한)조부모+ 부모+ 자녀	7.6	8.8	4.1	8.6	
	(한)조부모+ 한부모+ 자녀	2.7	2.0	2.9	4.9	
	기타	.8	.5	.6	1.8	
부모 구성 형태	친아버지+ 친어머니	83.6	88.0	89.5	74.2	46.543***
	친아버지만	5.4	4.0	2.3	12.9	
	친어머니만	7.5	5.5	5.2	9.8	
	친아버지+ 새어머니	1.2	1.3	1.2	.6	
	친어머니+ 새아버지	.8	.6	1.7	0	
	부모님 모두안계심	1.5	.5	0	2.5	

* 부직업과 모직업은 결측치 비율이 매우 높았음. 본 표에 나와있는 비율은 결측치가 제외된 유효 사례비율 이기에 해석상 주의가 요구됨.

구분		1	2	3	4	χ^2 , F
부모 감독	평균	3.02	3.35	3.70	2.61	141.262*** 모든유형간 유의한 차이
	표준편차	.60	.57	.46	.76	
부모 애정	평균	2.91	3.23	3.48	2.63	95.639 모든유형간 유의한 차이
	표준편차	.63	.59	.58	.73	

* 부모감독, 부모애정은 4점 척도로(1점: 전혀 그렇지 않다~4점:매우그렇다) 점수가 높을수록 강한 감독과 애정

V. 결론 및 함의

본 연구에서는 한국아동청소년패널조사 제1차년도 자료를 사용하여 분석대상 청소년을 대상으로 잠재적 프로파일 분석을 실시하여 학교생활적응 형태에 따른 자연발생적 집단 유형을 분류하였다. 이는 하위 구성 요인(변수)들이 합쳐져 하나의 요인(학교생활적응)으로 분석되어 다른 관련 변수들과의 관계를 분석하거나, 하위 요인들을 각각 독립된 요인으로 간주하고 변수들간의 관계를 분석하는 변수중심적 연구와는 다른 방법이다. 본 연구에서는 네 가지 차원의 학교생활적응(학습활동 영역 적응, 학교규칙 영역 적응, 교우관계 영역 적응, 교사관계 영역 적응) 점수를 모두 고려하여 다양한 프로파일의 기저에 잠재해 있는 집단을 구분함으로써 분석대상집단에서 네 가지 학교생활적응 차원들이 상호관련된 패턴들의 유형을 찾고자 하였다.

분석결과를 요약하면, 학교생활적응을 구성하는 하위 요인인 학습활동 영역 적응, 학교규칙 영역 적응, 교우관계 영역 적응, 교사관계 영역 적응 총 4개 변인을 투입하여 잠재 프로파일 분석을 한 결과, 청소년의 학교생활적응 유형은 4개로 구분되었다. 전반적인 경향을 보면 학교생활적응 하위 요인들은 각 유형별로 모두 같은 방향을 나타내고 있다. 즉, 유형 1의 경우 네 가지 하위 적응 영역별로 평균보다 조금 낮은 수준을(-), 유형 2의 경우 네 영역 모두 평균보다 조금 높은 수준을(+), 유형 3의 경우 네 영역 모두 평균보다 월등히 높은 수준을(+), 유형 4의 경우 네 영역 모두 평균보다 심각하게 낮은 수준을(-) 나타내고 있다.

첫 번째 잠재유형 1은 전체 분석대상의 절반인 51%가 속해있는 유형으로, 네 가지 하위 학교생활적응 값은 비교적 균형적인 수준에서 모두 평균보다 조금 낮은 값을 갖고 있다. 전반적으로 학교생활에 적응 수준이 평균보다 좀 낮은 수준의 유형이다. 이 유형에 속한 청소년 부모의 사회경제적 지위(직업, 소득, 학력)는 유형3이나 유형2에 비해서는 낮은 경향을 보인다. 이 유형에 속한 청소년들의 주관적 건강상태는 유형3과 유형2의 그것에 비해서는 낮고, 유형 4의 그것에 비해서는 약간 높은 수준을 보인다.

두 번째 잠재유형은 2는 전체 분석대상의 35%가 해당되는 유형으로 네 가지 하위 학교생

활적응 값이 모두 평균보다 약간 더 높다. 특히 네 영역 중에서 학업적응 수준이 제일 높고 나머지 세 영역 비교적 비슷한 점수대를 갖는 특징을 보인다. 잠재유형2는 상대적으로 학업적응 능력이 좀 더 높은 학교생활 적응 유형이다. 이 유형에 속한 청소년 부모의 사회경제적 지위는 유형4와 유형1의 부모의 지위에 비해서는 좀 더 높은 경향을 보인다. 이 유형에 속한 청소년들의 주관적 건강상태는 유형4와 유형1에 비해서는 높고, 유형3에 비해서는 낮다. 이 유형에 속한 청소년들은 유형4와 유형3에 속한 청소년들에 비해 컴퓨터를 사용하는데 있어 학습정보 검색은 좀 더 많이 사용하는 반면, 게임/오락, 채팅/메신저, 온라인 사고팔기, 19세 이상 사이트 이용은 좀 더 적게 하는 것으로 나타났다.

세 번째 잠재유형은 전체 분석대상의 7%가 해당되는 유형으로 네 가지 하위 학교생활 적응 값이 모두 평균보다 훨씬 높다. 특히 네 영역 중에서 학교규칙 적응 영역 수준이 제일 높고, 그 다음으로는 학업 적응 영역이 높다. 학교 규칙 적응 수준이 매우 높은 학교생활 적응 우수 유형이다. 이 유형에 속한 청소년들의 부모는 타 유형에 비해 높은 사회경제적 지위를 차지하는 비율이 높다. 가족구성형태에서는 부모와 자녀로 구성 비율이 가장 높고, 한부모 가구나 조손가구 비율은 낮은 비율을 보인다. 이 유형에 속한 청소년들의 주관적 건강상태는 네 유형 중에서 가장 좋은 것으로 나타났다. 또한 컴퓨터 사용에 있어 학습정보검색 사용 비율이 네 유형 중에서 가장 높다. 반면 게임/오락, 채팅/메신저, 온라인 사고팔기, 19세 이상 사이트 이용은 거의하지 않거나 전혀하지 않는 비율이 높은 것으로 나타났다.

네 번째 잠재유형은 전체 분석대상의 7%에 해당하는 유형으로 네 가지 하위 학교생활 적응 값이 모두 평균에 많이 못미친다. 네 영역 중에서 특히 학업 적응 영역 수준이 제일 낮고, 그 다음으로 학교규칙 적응 영역이 낮게 나타났다. 이 유형은 학업과 규칙 적응이 매우 어렵고 관계차원의 적응도 평균에 많이 못미치는 적응 수준을 보인다. 이 유형에 속한 청소년들의 부모는 사회경제적 지위가 낮은 경우에 해당하는 비율이 가장 높았고, 타 유형에 비해 한부모 가구나 조손가구 비율이 높은 것이 특징이다. 이 유형의 청소년들의 주관적 건강상태는 네 유형 중에서 가장 낮은 수준이고, 컴퓨터 사용에 있어 학습정보검색 사용 비율은 가장 낮은 반면 게임/오락, 채팅/메신저, 온라인 사고팔기, 19세 이상 사이트 이용 비율은 가장 높은 경향을 보였다.

참고문헌

- Bagwell, C.L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W.M.(1998). Preadolescent Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69, 140~153.
- McCrae, J.S., Champman, M. V., & Christ, S.L.(2006) Profile of children investigated for sexual abuse: Association with psychopathology symptoms and services. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(4), 468~481.
- Marsh, H. W.(1990) A multedimentional, hierarchical model of self concept, *Educational Psychology Review*, 2, 77~172.
- Miller, H.A., Turner, K., & Henderson, C. E.(2009) Psychopathology of sex offenders: a comparison of males and females using latent profile analysis. *Criminal Justice and Behavior*, 36, 778~793.

중학생의 휴대전화 의존도, 부모양육태도, 또래애타과 학교생활적응의 관계

장석진* · 조민아** · 송소원***

I. 서론

2010년 9월 국내 휴대전화 가입자 수가 5000만 명을 넘어서서 인구 대비 102.4%로 1인 1휴대폰을 넘어서 '1인 多폰'의 시대를 열었다(방송통신위원회, 2010). 2008년 KTF와 이동통신 연구 업체에서 5개국(일본, 중국, 인도, 멕시코, 한국) 청소년들을 대상으로 이루어진 조사(베타뉴스, 2009, <http://www.betanews.net/article/445305>)에서 청소년(12~18세) 휴대폰 보급률은 한국이 평균 80.6%로 1위였으며, 12세 어린이의 보급률은 87.7%로 가장 높았다. 한국의 청소년들은 비교 대상인 다른 나라의 청소년들보다 가장 어린 나이에 휴대폰을 사용하기 시작하는 특징을 보이는 반면, 일본은 나이가 들수록 단계적으로 휴대폰 보급률이 높아져 중학교나 고등학교 입학시점에 가장 많은 보급률을 보였다. 대부분 여학생들이 남학생보다 먼저 휴대폰을 구입하며(중국만 제외), 5개국 모두에서 전화통화보다는 문자 메시지를 더 유용한 대화수단으로 사용하였으며 이러한 현상은 초등학생을 대상으로 한 연구(이정화, 2010)와 청소년을 대상으로 한 연구에서도 동일하게 나타났다(김은미, 2006). 최근 스마트폰의 개발과 확산으로 휴대전화를 사용하는 연령이 더욱 낮아지고 있으며, 휴대전화 사용으로 인한 문제도 보다 더 이른 시기부터 나타나고 있다. 특히 아직까지 대부분의 초등학교에서 휴대전화를 가지고 오지 못하게 하고 있고, 중고등학교에서도 수업시간에 휴대전화 사용 시 벌점을 받는 등의 제재를 가하고 있으나, 초, 중고등학생들의 휴대전화 사용과 이에 따른 문제점은 더욱 더 증가하는 추세라고 볼 수 있다(구현영, 2010; 구현영, 박현숙, 2010a). 따라서 청소년들의 휴대전화 사용 실태와 더불어 휴대전화 과사용 및 의존 문제, 그리고 이런 현상과 문제들이 청소년의 또래 관계와 학교생활 적응에 어떤 영향을 미치는지에 대해 파악하는 것이 필요하다.

휴대전화 중독에 대한 관심 증가로 실태 조사 및 관련 변인 연구가 수행되었으며 휴대전화 중독을 측정하기 위한 도구개발과 중독에 미치는 요인에 대한 연구가 최근 들어 지속적으로 이루어져왔다(구현영, 2009; 구현영, 2010; 구현영, 박현숙, 2010a, 2010b). 휴대전화 중

* 상명대학교 아동청소년 상담학과 교수

** 연세대학교 교육학과 BK21 학교 교육효과팀 박사후 연구원

*** 상명대학교 학생상담센터 전임연구원

독, 과잉 사용 등의 현상과 관련 있는 심리적 변인으로 청소년의 충동성, 주의집중, 공격성(김혜수, 배성만, 현명호, 2007), 즉각적 자기통제(구현영, 2010), 자기효능감(구현영, 2010), 낮은 자아정체감(오은정, 장성화, 2009), 낮은 자존감(Bianchi & Phillips, 2005; Ha, Chin, Park, Ryu, & Yu, 2008), 우울 증상(김혜수, 배성만, 현명호, 2007; Bianchi & Phillips, 2005; Ha, Chin, Park, Ryu, & Yu, 2008), 높은 대인관계 불안(Ha, Chin, Park, Ryu, & Yu, 2008), 낮은 사회적 지지(오은정, 장성화, 2009; Bianchi & Phillips, 2005) 등이 있었다. 또한 휴대전화 사용과 의존(중독)의 정도를 예측하는 인구학적 변인으로 성별을 꼽고 있는 연구 결과(구현영, 2010; 구현영, 박현숙, 2010a; 성운숙, 2008; 오은정, 장성화, 2009)가 있었다. 휴대전화는 타인과 연결될 수 있는 기본적인 기능을 가지고 있으므로 특히 청소년들이 갖고 있는 또래와의 연결과 관계에 대한 의존성이 점점 더 휴대전화 사용에 의존하게 만들 수 있다(장혜진, 2002). 특히 청소년들의 경우, 휴대전화 사용이 자신의 친구관계의 변화를 초래했다고 인식하고 있으며, 휴대전화가 있는 친구들끼리 특히 더 가까워졌다고 인식하는 한편(한국정보사회학회, 2001), 휴대전화가 친구 관계를 확장하는데 효과적이라고 지각하고(Kamibeppu & Sugiura, 2005) 있었다. 특히 여자 청소년이 남자 청소년에 비해 사회적 관계를 유지하기 위한 의사소통의 도구로 휴대전화를 자주 이용한다(성운숙, 2008)는 연구 결과에서도 알 수 있듯이, 여학생이 친구 관계 유지를 위해 더 많이 휴대전화에 의존할 가능성이 높다고 볼 수 있다. 즉, 여학생의 또래애착이 남학생의 또래애착보다 높으며, 친구와 친밀한 의사소통을 더 많이 하고, 친구관계에 더 많은 시간을 투자하며 몰두하므로(유안진, 이점숙, 김정민, 2005), 여학생들의 휴대전화 사용과 의존이 남학생들과 어떻게 다른지 알아보는 것이 필요할 것이다.

한편 청소년의 휴대전화 사용이 사회적 관계 유지를 위한 목적과 동기를 가지고 있다고 본다면, 청소년의 휴대전화 사용과 관련하여 또래애착이 어떤지 알아보는 것이 의미 있을 것이다. 청소년기는 자아정체감 형성의 시기로 긍정적인 또래관계는 청소년의 자아존중감을 높여주며(정미선, 2010), 부모로부터의 자율성과 독립을 추구하면서 부모와의 상호작용 빈도는 감소하게 되고(이시은, 이재창, 2005), 상대적으로 친구관계의 영향력이 강해지며 친구들의 지지와 이해, 인정 등이 매우 중요해지는 시기이다. 청소년들은 부모와의 애착보다 친구와의 애착을 더 중요하게 여기며, 부모에 대한 애착이 친구에 대한 애착으로 서서히 전환되기 시작한다고 보았다(전효정, 이귀옥, 2002; 조은정, 2008). 또래관계는 공통적인 관심과 고민을 함께 나누는 관계로서 청소년에게 소속감과 심리적 안정감을 제공하며 가족 또는 다른 성인들의 압력이나 간섭에 대항하기 위한 준거집단의 기능을 한다(이정숙, 명신영, 2007). 그러므로 청소년들의 또래 애착과 휴대전화 의존도 간의 관계를 살펴보고, 휴대전화 의존도에 따라 또래애착이 차이가 있는지 알아보는 것이 필요하다.

이처럼 또래의 영향력이 커지면서 부모의 영향으로부터 벗어나고 싶은 청소년의 욕구는 커지지만 여전히 청소년(특히 중학생)들은 부모에게 의존하고 있는 양가적 행동을 보이며 여전

히 부모의 양육태도가 청소년의 인지, 정서, 사회적 발달에 영향을 미친다(이승연, 2009). 부모양육태도란 부모가 자녀를 양육하는 내적, 외적 태도나 행동이 얼마나 지지적인지 혹은 엄격한지의 수준을 모두 총괄하는 것으로, 이런 양육태도가 부모-자녀 간의 관계의 질을 형성하는데 영향을 미친다(Coleman, Ganong, & Fine, 2000; Hofferth & Anderson, 2003). 특히 아버지가 애정적 양육태도를 가질수록, 어머니가 성취적 양육태도를 보일수록 청소년의 자아존중감이 높다는 연구 결과(정미선, 2010)에서도 알 수 있듯이 부모의 양육태도는 여전히 청소년에게 영향을 미치는 중요한 변인이다. 지금까지 부모 양육태도에 관련된 선행연구들 중, 부모의 양육태도가 또래관계나 학교 부적응에 미치는 영향(이윤주, 신지연, 2006), 인터넷 중독과 부모 양육태도와의 관계(권재환, 2005; 박정은, 2001; 이계원, 2001; 이지향, 2005; 조한익, 이경호, 2009)를 알아보는 연구들이 있었다. 특히 부모의 애정적인 양육행동은 청소년이 부모와 더 잦은 의사소통을 하게 하며 이들의 인터넷 중독 위험은 더 낮았고(박정은, 2001; 이지향, 2005), 반대로 어머니의 감독, 비밀관성, 과잉간섭, 합리적 설명 등의 양육태도와 자녀의 인터넷 과다사용과 관계가 있었다(조한익, 이경호, 2009). 그러나 휴대전화 의존 행동과 부모의 양육태도에 대한 연구는 수행된 것이 없었다. 따라서 청소년의 휴대전화 의존 행동과 부모의 양육태도가 어떤 관계가 있는지 부모의 양육태도에 따라 휴대전화 의존 행동이 영향을 받는지 알아볼 필요가 있다.

한편 청소년의 심리사회적 건강의 중요한 지표 중 하나로 학교생활적응을 들 수 있다. 청소년기에 중요한 생활의 장은 바로 학교이다. 청소년들은 가정보다 학교에서 더 많은 시간을 보내므로 학교 사회 안에서 조화로운 관계를 유지하며 적절한 학업적, 사회적 기능을 해 나가는 것은 매우 중요한 발달적 과업이다. 청소년기의 학교적응은 개인의 심리·사회적 건강의 반영일 뿐 아니라 더 나아가 이후의 삶에도 지속적인 영향을 미칠 수 있으므로 매우 중요하다. 학교생활적응에 대해 여러 학자들이 다양하게 정의 내려 왔지만 일반적으로 학교적응이란 학교라는 사회, 환경적 체계 안에서 개인의 욕구와 학교의 요구 간의 균형을 이루려는 적극적인 과정(조은정, 2008)으로 학교생활에 대해 대체로 긍정적 태도를 갖고 바람직한 사회, 정서적 행동을 보이는 것을 의미한다(강승희, 2010). 현재 모든 학령기의 학교에서는 휴대전화 사용에 대한 제재를 가하고 있다. 이는 휴대전화 사용이 청소년들의 학교생활에 부정적인 영향을 미칠 것이라는 점을 전제하고 있다는 것을 보여준다. 청소년이 휴대전화에 의존할수록 수업 시간에도 휴대전화를 사용하여 산만하며 성적이 하락하고 부모님과의 대화나 교제가 감소하지만 또래 집단에서의 사회성 유지가 휴대전화 이용에서 가장 중요한 점이다(성운숙, 2008). 따라서 청소년들의 휴대전화 의존행동이 이들의 전반적인 학교생활 적응과 어떤 관계가 있으며 학교생활 적응에 어떻게 영향을 미치는지 알아볼 필요가 있다. 그동안 학교생활적응에 영향을 미치는 변인들을 알아보려는 연구들이 많이 진행되어 왔다(강승희, 2010; 김석규, 2009; 이규미, 2005; 조은정, 2008). 특히 학교생활적응에 영향을 미치는 요인을 개인적 요인, 가족요인, 친구 및 학교관련 요인으로 구분하기도 하였는데(조은정, 2009), 휴대전화 사

용 및 의존 요인, 또래애착 요인, 부모양육태도 요인 등이 학교생활적응과 어떤 관련이 있는지 알아봄으로써, 이 요인들 간의 관계를 파악할 수 있도록 할 뿐 아니라, 이들 변인들이 학교생활적응에 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

이러한 연구는 휴대전화에 과의존하는 청소년들을 이해하고, 이러한 현상이 또래관계, 학교생활적응에 미치는 영향을 알아봄으로써, 휴대전화 사용에 대해 어떤 부분에 개입할 수 있는지 구체적 방안을 모색하여 청소년의 학교생활적응을 돕고자 한다.

본 연구의 목적은 중학생의 휴대전화 의존 현황과 휴대전화 의존에 영향을 미치는 요인을 파악하기 위함이며, 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 중학생의 휴대전화 사용목적(사용실태) 및 휴대전화 의존도는 전반적으로 어떠한가?

1) 성별에 따라 휴대전화 사용목적(사용실태) 및 휴대전화 의존도는 어떤 차이가 있는가?

2) 휴대전화 의존도에 따라 휴대전화 사용목적(사용실태)은 어떤 차이가 있는가?

둘째, 중학생의 휴대전화 의존도, 부모양육태도, 또래애착, 학교생활적응은 어떤 관계가 있는가?

셋째, 중학생의 휴대전화 의존도에 따라 또래애착은 어떤 차이가 있는가?

넷째, 중학생의 휴대전화 의존도에 따라 학교생활적응은 어떤 차이가 있는가?

다섯째, 중학생의 부모양육태도, 또래애착, 휴대전화 의존도는 학교생활적응에 어떤 영향을 미치는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 한국청소년정책연구원에서 실시한 ‘한국아동·청소년패널조사2010(KCYPS)’의 패널데이터를 활용하였다. 아동청소년 패널조사는 국내 아동·청소년의 발달 및 성장과정을 종단의 축으로, 그리고 각 시기의 변화 양상과 변화의 실태를 횡단의 축으로 하여 아동·청소년을 시간의 흐름 속에서 다각적으로 포착할 수 있는 종단조사모형과 내용을 설계하고 패널데이터를 구축하고자 실시되고 있으며(김지경, 백혜정, 임희진, 이계오, 2010), 전국을 대상으로 표집이 이루어졌다.

본 연구에서는 1차년도(2010년) 데이터로서 층화다단계집락표집(stratified multi-stage cluster sampling) 방법에 의하여 표본으로 추출된 전국 중학교 1학년 학생 2351명을 대상으로 집단면접조사를 실시하여 수집한 자료 중, 휴대전화를 소지하고 있으며 응답이 충실한 2159명의 사례를 분석대상으로 삼아 활용하였다. 조사대상자의 성별 분포는 다음 <표 1>에

제시되어있다. 전체 2159명의 조사대상자 중 남자 1043명(48.3%), 여자 1116명(51.7%)인 것으로 조사되었다.

<표 1> 연구대상자의 성별 분포

구분		빈도(명)	비율
성별	남자	1043	48.3%
	여자	1116	51.7%
전체		2259	100.0%

2. 측정도구

1) 휴대전화 사용실태

아동청소년 패널조사 설문지 문항 중 휴대전화 사용실태를 묻는 10개의 문항을 활용하였으며, 휴대전화 사용 목적을 확인하는 내용으로 구성되어 있다.

2) 휴대전화 의존도

본 연구에서는 이시형, 김학수, 나은영(2002)의 선행연구를 참조하여 구성한 아동청소년 패널조사 설문지의 7개 문항을 통하여 휴대전화 의존 정도를 측정하였다. 휴대전화 의존도는 “휴대전화를 가지고 나가지 않으면 불안하다.”, “휴대전화가 없으면 고립된 것 같은 느낌이 든다.”와 같은 내용들로 구성되어 있다. 각 문항은 ‘전혀 그렇지 않다’(1점)에서 ‘매우 그렇다’(4점)까지 4점 Likert척도로 구성되었으며, 높은 점수를 나타낼수록 휴대전화에 대한 의존도가 높은 것을 나타낸다. 본 연구에서 이 척도의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .85로 나타났다.

3) 부모양육태도

아동청소년 패널조사 자료에서는 허묘연(1999)이 제작한 부모 양육태도검사를 수정하여 재구성한 4점척도의 20개 문항을 통하여 부모양육태도를 측정하였다. 본 설문지의 부모양육태도 척도는 원칙도의 방임 및 처벌에 관한 문항을 제외한 감독, 과잉기대, 애정, 과잉간섭, 비일관성, 합리적 설명의 6개 하위요인으로 구성되어 있으며, 전체 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .70이었다. 각 하위요인의 문항구성 및 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 <표 2>에 제시되어 있다.

<표 2> 부모양육태도의 신뢰도 계수

부모양육태도	문항수	문항	신뢰도
감독	3문항	1, 2, 8	.76
과잉기대	4문항	4, 6, 10, 16	.70
애정	4문항	3, 12, 15, 19	.82
과잉간섭	4문항	5, 7, 17, 20	.71
비일관성	3문항	9, 13, 14	.61
합리적 설명	3문항	11, 18, 21	.74

4) 또래애착

Armsden과 Greenberg(1987)가 제작한 또래애착척도(IPPA)를 수정하여 재구성한 4점 척도의 9개 문항(황미경, 2010)으로 구성되었다. 의사소통, 신뢰, 소외의 3개 하위요인으로 구성되었으며, 의사소통과 신뢰 요인은 점수가 높을수록 또래애착이 높은 것을 나타내며, 소외 요인은 점수가 낮을수록 또래애착이 높은 것을 의미한다. 또래애착 척도의 전체 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .82이었다. <표 3>은 또래애착 하위 요인의 문항구성과 요인별 내적 신뢰도이다.

<표 3> 또래애착의 신뢰도 계수

또래애착	문항수	문항	신뢰도
의사소통	3문항	1, 2, 3	.76
신뢰	3문항	4, 5, 6	.75
소외	3문항	7, 8, 9	.63

5) 학교생활적응

학교생활적응을 측정하기 위하여 문선보(1989)의 학교생활 적응척도와 이상필(1990)의 학교생활적응에 관한 설문지를 참고하여 제작한 민병수(1991)의 학교생활적응 척도 문항을 수정하여 재구성한 4개 하위요인 20개 문항을 활용하였다. 해당점수가 높을수록 각 하위영역의 적응이 높은 것을 의미하며, 각 하위요인의 문항구성과 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 <표 4>에 제시되어있다.

<표 4> 학교생활적응의 신뢰도 계수

학교생활적응	문항수	문항	신뢰도
학습활동	5문항	1, 2, 3, 4, 5*	.72
학교규칙	5문항	6, 7, 8, 9, 10	.71
교우관계	5문항	11, 12, 13, 14*, 15	.54
교사관계	5문항	16, 17, 18, 19, 20	.83

*은 역채점 문항

3. 분석방법

본 연구를 위해 수집된 설문지 자료는 SPSS WIN 12.0 프로그램을 이용하여 분석하였다. 조사대상자의 휴대폰 사용 실태를 알아보기 위하여 빈도분석을 실시하였고, 주요 변인들 간의 관계를 알아보기 위해 Pearson 상관분석을 실시하였다. 성별에 따른 휴대전화 사용목적/실태 및 휴대전화 의존도의 차이를 살피기 위해 t 검정을 실시하였고, 휴대전화 의존정도에 따라 휴대전화 사용목적/실태, 또래애착, 학교생활적응의 차이를 알아보기 위해 휴대전화 의존도 점수를 상·하위 25% 범위로 구분하여, 휴대전화 고의존·저의존 집단별 t검정을 실시하였다. 휴대전화 의존도와 부모양육태도, 또래애착이 중학생들의 학교생활적응에 미치는 상대적인 영향력을 분석하기 위하여 위계적 중다회귀분석(stepwise multiple regression analysis)을 실시하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 중학생의 휴대전화 사용실태 및 휴대전화 의존도의 전반적인 경향

중학생의 휴대전화 사용실태에 대한 기술통계량은 <표 5>와 같다. 중학생들은 ‘친구와 문자메시지’를 주고받고, ‘시간을 보기’위해서 휴대전화를 가장 많이 사용하고 있는 것으로 나타났다. ‘친구와의 통화’와 ‘가족간의 통화’를 위한 휴대전화 사용이 그 뒤를 이었다. 반면, 중학생들에게 휴대전화의 가장 낮은 비율로 나타난 사용목적은 ‘동영상 감상’이었다.

한편, 중학생 휴대전화 의존도의 평균은 14.38점이었으며, 점수범위는 7~28점 사이인 것으로 조사되었다.

<표 5> 휴대전화 사용실태 및 휴대전화 의존도의 전반적인 경향

(N=2159)

구 분			평균	표준편차
휴대전화 사용실태	가족과의 통화		3.50	.636
	가족과의 문자메시지		2.94	.852
	친구와의 통화		3.54	.657
	친구와의 문자메시지		3.73	.580
	게임/오락		2.62	.999
	사진촬영		2.78	.918
	동영상감상		1.93	.855
	음악듣기		2.62	1.148
	시간보기		3.73	.612
휴대전화 의존도	점수범위	7~28점	14.38	4.65

본 연구에서는 휴대전화 의존도 점수를 상·하위 25% 범위로 구분하여, 상위 25%집단을 휴대전화 고의존군으로, 하위 25%집단을 휴대전화 저의존군으로 정의하였다. 이들 집단에 대한 기술통계량과 성별 분포는 <표 6>에 제시되었다. 휴대전화 저의존군 658명 중 남학생은 409명(62.2%), 여학생은 249명(37.8%)이었으며, 휴대전화 고의존군 499명 중 남학생은 152명(30.5%), 여학생은 347명(69.5%)으로, 휴대전화 고의존군에 해당하는 여학생 비율이 남학생의 2배 이상을 차지하는 것으로 나타났다.

<표 6> 휴대전화 저의존군과 고의존군의 분포

(N=1157)

구 분	점수범위	성별에 따른 분포		
		전체	남자	여자
		빈도 (비율)	빈도 (비율)	빈도 (비율)
휴대전화 저의존군	7~11점	658명 (56.9%)	409명 (62.2%)	249명 (37.8%)
휴대전화 고의존군	18점~28점	499명 (43.1%)	152명 (30.5%)	347명 (69.5%)

1-1. 성별에 따른 휴대전화 사용실태 및 휴대전화 의존도의 차이

성별에 따른 휴대전화 사용실태 및 휴대전화 의존도에 차이가 있는지 알아보기 위한 t검정 결과가 <표 7>에 제시되어있다. <표 7>에서 보는 바와 같이, 성별에 따라 휴대전화 사용실태에 차이가 있는지 알아본 결과, ‘가족과의 통화’와 ‘가족과의 문자메시지’를 제외한 모든 영역에서 남학생과 여학생의 휴대전화 사용목적이 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, ‘친구와의 통화’, ‘친구와의 문자메시지’, ‘사진촬영’, ‘동영상감상’, ‘음악듣기’, ‘시간

보기'를 위해 휴대전화를 이용하는 정도가 여학생이 남학생에 비해 유의하게 높았다. 반면, '게임/오락'을 위한 휴대폰 사용은 남학생이 유의하게 높은 것으로 나타났다($t=9.975$, $p<.001$). 한편, 통계적으로 유의하지는 않았지만, '가족과의 통화'를 위해 휴대전화를 사용하는 정도에 있어서는 남학생의 평균이 높았다.

<표 7> 성별에 따른 휴대전화 사용실태 및 휴대전화 의존도의 차이

(N=2159)

구 분	남자	여자	t
	평균 (표준편차)	평균 (표준편차)	
가족과의 통화	3.52 (.625)	3.49 (.647)	1.07
가족과의 문자메시지	2.94 (.887)	2.94 (.818)	-.158
친구와의 통화	3.50 (.693)	3.58 (.620)	-2.777**
친구와의 문자메시지	3.60 (.695)	3.85 (.412)	-10.482**
게임/오락	2.84 (1.02)	2.42 (.935)	9.975**
사진촬영	2.43 (.886)	3.10 (.826)	-18.131**
동영상감상	1.88 (.857)	1.98 (.851)	-2.521*
음악듣기	2.52 (1.135)	2.71 (1.153)	-3.853**
시간보기	3.65 (.710)	3.81 (.491)	-6.341**
휴대전화 의존도	1.89 (.62)	2.21 (.67)	-11.395**

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

1-2. 휴대전화 의존도에 따른 휴대전화 사용실태의 차이

휴대전화 의존도에 따른 휴대전화 사용실태의 차이는 <표 8>과 같다. <표 8>에서 보는 바와 같이, 휴대전화 저의존군과 고의존군의 휴대전화 사용목적에 차이가 있는지 알아본 결과, 모든 영역에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 휴대전화 고의존군이 저의존군에 비해 대부분의 휴대전화 사용영역, 즉, 친구와 통화와 문자메시지를 주고받고, 게임이나 오락을 하고, 음악과 동영상을 감상하고, 사진 촬영 및 시간을 확인하기 위해서 휴대전화를 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 그러나, 가족과의 통화나 문자메시지를 위한 휴대폰 사용 정도는 휴대전화 저의존군이 유의하게 높은 것으로 나타났다($t=4.647$, $p<.001$; $t=4.070$, $p<.001$).

<표 8> 휴대전화 의존도에 따른 휴대전화 사용실태의 차이

(N=1157)

구 분	휴대전화 저의존군	휴대전화 고의존군	t
	평균 (표준편차)	평균 (표준편차)	
가족과의 통화	3.56 (.624)	3.38 (.697)	4.647**
가족과의 문자메시지	3.01 (.881)	2.80 (.859)	4.070**
친구와의 통화	3.45 (.707)	3.66 (.600)	-5.460**
친구와의 문자메시지	3.56 (.726)	3.88 (.405)	-8.735**
게임/오락	2.37 (1.011)	2.82 (1.011)	-7.485**
사진촬영	2.51 (.940)	3.10 (.885)	-10.929**
동영상감상	1.74 (.819)	2.12 (.945)	-7.377**
음악듣기	2.33 (1.186)	2.94 (1.115)	-8.986**
시간보기	3.67 (.707)	3.82 (.517)	-3.793**

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

2. 중학생의 휴대전화 의존도, 부모양육태도, 또래애착, 학교생활적응 간의 상관

중학생의 휴대전화 의존도, 부모양육태도, 또래애착, 학교생활적응간의 관계를 알아보기 위해 상관분석을 실시하였으며, 그 결과 및 각 측정변인의 평균과 표준편차를 <표 9>에 제시하였다.

<표 9> 휴대전화 의존도, 부모양육태도, 또래애착, 학교생활적응 간의 상관

	1	2-1	2-2	2-3	2-4	2-5	2-6	3-1	3-2	3-3	4-1	4-2	4-3	4-4
1. 휴대전화의존도	-													
2-1. 감독	-.15**	-												
2-2. 과잉기대	.10**	.02	-											
2-3. 애정	-.11**	.44**	-.19**	-										
2-4. 과잉간섭	.20**	-.10**	.59**	-.36**	-									
2-5. 비밀관성	.17**	-.15**	.46**	-.34**	.56**	-								
2-6. 합리적 설명	-.08**	.35**	-.11**	.64**	-.24**	-.25**	-							
3-1. 의사소통	.05*	.25**	.03	.32**	-.03	-.07**	.27**	-						
3-2. 신뢰	.05*	.21**	.00	.31**	-.03	-.07**	.22**	.74**	-					
3-3. 소외	.12**	-.10**	.15**	-.18**	.17**	.21**	-.10**	-.28**	-.37**	-				
4-1. 학습활동	-.23**	.37**	-.01	.31**	-.11**	-.12**	.24**	.28**	.25**	-.15**	-			
4-2. 학교규칙	-.21**	.30**	-.02	.21**	-.10**	-.10**	.18**	.19**	.14**	-.03	.49**	-		
4-3. 교우관계	-.09**	.27**	-.03	.29**	-.07**	-.12**	.21**	.48**	.46**	-.23**	.44**	.39**	-	
4-4. 교사관계	-.15**	.27**	.02	.30**	-.09**	-.08**	.23**	.22**	.19**	-.08**	.42*	.39**	.30**	-
M	2.05	3.16	2.58	2.45	2.33	3.01	2.82	2.91	3.05	2.01	2.73	2.76	3.00	2.71
SD	.66	.65	.66	.67	.68	.65	.67	.59	.63	.64	.50	.49	.40	.67

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

〈표 9〉에서와 같이 휴대전화 의존도는 부모양육태도의 하위변인 중 감독과 애정, 합리적 설명과는 높은 부적 상관을 보이고 있으며, 과잉기대, 과잉간섭, 비밀관성과는 높은 정적 상관을 보이고 있다. 이는 휴대전화 의존도가 긍정적 양육태도와는 부적으로, 부정적 양육태도와는 정적 상관을 나타내는 결과이다. 또한, 휴대전화 의존도는 또래애착의 모든 하위변인과 정적 상관을 나타내며, 학교생활적응의 모든 하위변인과는 부적 상관을 갖는 것으로 나타났다. 한편, 학교생활적응의 모든 하위 척도들은 대부분의 모든 측정변인들과 상관을 보이는 것을 알 수 있는데, 부모양육태도 중 과잉간섭, 비밀관성과는 부적 상관을, 감독, 애정, 합리적 설명과는 높은 정적 상관을 나타내는 반면, 부모양육태도의 과잉기대와는 유의한 상관이 나타나지 않았다. 또래애착의 모든 하위변인들 중 의사소통과 신뢰와는 정적 상관, 소외와는 대체적으로 부적 상관을 갖는 것으로 나타났다.

3. 휴대전화 의존도에 따른 또래애착의 차이

본 연구에서는 표집된 연구대상의 휴대전화의존도 점수를 상·하위 25% 범위로 구분하여, 휴대전화 고의존군·저의존군으로 정의하여 분석을 실시하였다. 휴대전화 저의존군과 고의존군의 또래애착의 차이는 〈표 10〉과 같다. 또래애착 전체점수에서 휴대전화 저의존군과 고의존군에 따른 차이가 나타나지 않았다($t=.744$, $p=.457$). 즉, 휴대전화 고의존군의 또래애착 평균점수가 저의존군의 또래애착 평균점수에 비해 다소 높게 나타났으나, 이러한 차이는 통계적으로 유의하지 않았다. 그러나, 또래애착의 하위영역 중 ‘소외’ 영역에서는 휴대전화 저의존군과 고의존군의 집단간 차이가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($t=-5.20$, $p<.001$). 이는 휴대폰 고의존군이 저의존군보다 또래관계에서 소외감을 더 많이 경험하고 있음을 나타내는 결과이다.

〈표 10〉 휴대전화 의존도에 따른 또래애착의 차이

(N=1157)

구분	저의존군	고의존군	t
	평균 (표준편차)	평균 (표준편차)	
또래애착	3.02 (.56)	2.99 (.50)	.744
의사소통	2.91 (.68)	2.97 (.57)	-1.64
신뢰	3.04 (.68)	3.12 (.64)	-1.92
소외	1.90 (.67)	2.11 (.67)	-5.20**

** $p<.001$

4. 중학생의 휴대폰 의존도에 따른 학교생활적응의 차이

휴대전화 저의존군과 고의존군의 학교생활적응의 차이는 <표 11>과 같다. 휴대전화 저의존군과 고의존군의 학교생활적응 전체점수는 통계적으로 유의한 차이가 나타났다($t=9.38$, $p<.001$). 즉, 휴대전화 저의존군이 고의존군보다 전반적인 학교생활적응도가 유의하게 높은 것으로 나타났으며, 학교생활적응의 모든 하위영역(학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계)에서 저의존군의 적응이 양호하였다.

<표 11> 휴대폰 의존도에 따른 학교생활적응의 차이

(N=1157)

구분	저의존군	고의존군	t
	평균 (표준편차)	평균 (표준편차)	
학교생활적응	2.92 (.40)	2.69 (.39)	9.38**
학습활동	2.87 (.53)	2.57 (.49)	9.84**
학교규칙	2.89 (.49)	2.64 (.53)	7.98**
교우관계	3.05 (.43)	2.97 (.41)	3.49**
교사관계	2.85 (.67)	2.60 (.72)	6.26**

** $p<.001$

5. 중학생이 지각한 부모양육태도, 또래애착, 휴대전화 의존도가 학교생활적응에 미치는 영향

중학생의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인들의 상대적 영향력을 측정하기 위해, 학교생활적응을 종속변인으로 하고, 부모양육태도의 하위변인(감독, 과잉기대, 애정, 과잉간섭, 비일관성, 합리적설명), 또래애착(의사소통, 신뢰, 소외), 휴대전화 의존도를 독립변인으로 하여 위계적 중다회귀분석을 실시하였으며, 분석결과는 <표 12>에 제시하였다.

중다회귀분석 결과, 모든 변인을 투입한 모델 3에서 중학생의 학교생활적응에 영향을 미치는 변인은 부모양육태도의 하위영역 가운데, ‘감독’($\beta=.227$, $p<.001$)과 ‘애정’($\beta=.140$, $p<.001$)인 것으로 나타났다. 즉, 부모가 자녀를 양육하는데 있어서 자녀의 전반적인 생활에 대해 잘 알고 있을수록, 부모가 자녀에게 언어적·비언어적으로 친밀감을 나타낼수록, 중학생의 학교생활적응도가 높은 것으로 나타났다. 또한, 또래애착의 하위영역 가운데 ‘의사소통’($\beta=.203$, $p<.001$)과 ‘신뢰’($\beta=.090$, $p<.001$)요인이 학교생활적응도를 의미 있게 설명하였으며, 휴대폰의존도($\beta=-.189$, $p<.001$) 역시 학교생활적응에 미치는 영향력이 유의하였다. 이는 또래관계에서 친밀한 의사소통과 신뢰관계 이루어질수록 학교생활적응도가 높아지며, 휴대폰의존 정도가 낮을수록 학교생활적응이 양호함을 의미한다. 이들 변인들은 중학생의 학교

생활적응을 총 30.4%($F=93.704$, $p<.001$) 설명한다.

<표 12> 학교생활적응에 영향을 미치는 변인들의 상대적 영향력

(N=2159)

		모델 1		모델 2		모델 3	
		B	β	B	β	B	β
부모양육태도	감독	.168	.283**	.152	.255**	.135	.227**
	과잉기대	.035	.059*	.030	.051*	.026	.044
	애정	.123	.210**	.083	.141**	.082	.140**
	과잉간섭	-.018	-.031	-.028	-.048	-.010	-.017
	비일관성	-.011	-.019	-.010	-.018	-.004	-.008
	합리적설명	.031	.055*	.020	.034	.020	.035
또래애착	의사소통			.123	.189**	.132	.203**
	신뢰			.045	.074**	.055	.090**
	소외			-.010	-.017	.004	.007
휴대전화의존도						-.109	-.189**
R ²		.215		.271		.304	
ΔR^2				.056		.033	
F		98.089**		88.698**		93.704**	

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

IV. 논의 및 결론

본 연구는 중학생의 휴대전화 사용실태와 의존도를 알아보고, 휴대전화 의존도, 부모양육태도, 또래애착, 학교생활적응의 관계를 알아보고자 하였다. 또한, 휴대전화 의존도에 따른 또래애착과 학교생활적응의 차이를 알아보고, 부모양육태도, 또래애착, 휴대전화 의존도가 학교생활적응에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 연구결과를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 중학생의 휴대전화 사용실태는 ‘친구와 문자메시지’와 ‘시간보기’가 가장 높게 나타났고, ‘친구와의 통화’, ‘가족간의 통화’가 다음으로 높게 나타났다. 성별에 따른 휴대전화 사용실태에서는 전반적으로 여학생이 더 많이 사용하는 것으로 나타나, 휴대전화 과다사용 성비에서 여자가 더 높게 나타났다는 선행연구 결과(김정숙, 2003; 김영순, 2004; 양경숙, 2005; 이정숙, 명신영, 2007)와 일치한다. 즉 여학생이 친구관계나 정서적 관계를 더 중요하게 여기고 휴대전화를 통해 관계 유지를 도모하려는 특성이 남학생에 비해 더 강하다는 것을 보여준다. 반면 남학생은 게임/오락의 영역에서 더 높게 나타난 결과를 볼 때, 관계보다는 개인적인 승부와 관련된 영역에 더 관심이 높다는 것을 보여준다. 따라서 여학생의 휴대전화 의

존도가 높은 경우에 보다 관심을 기울이고, 적절한 교육과 중독 예방을 위한 개입이 필요하겠다. 휴대전화 의존도에 따른 사용실태의 차이는 가족과 통화, 문자메시지를 제외한 모든 영역에서 고의존군이 높게 나타났다. 이 결과는 휴대전화 저의존군은 오히려 가족과의 소통이 더 활발한 반면, 고의존군은 가족과의 소통보다는 친구와의 소통이나 사진촬영, 음악듣기, 게임 등에 더 몰입하고 있다는 것을 알 수 있다. 이는 휴대전화 중독과 사회적 지지의 관계에서 친구지지를 제외한 부모지지, 교사지지와 부적 상관을 밝힌 선행연구 결과와 일치한다(오은정, 장성화, 2009).

둘째, 중학생의 휴대전화 의존도, 부모양육태도, 또래애착, 학교생활적응 간의 상관에서는 휴대전화 의존도와 부모의 긍정적 양육태도와는 부적 상관을, 부정적 양육태도와는 정적 상관을 나타냈다. 휴대전화 의존도와 또래애착은 정적 상관, 학교생활적응은 부적 상관을 나타냈다. 이는 휴대전화 고의존군이 부정적인 양육태도를 보고하고 있으며, 또래애착에 대한 추구가 높고, 학교생활에는 부적응한 상태임을 보고하는 것으로, 이에 대한 적절한 교육과 개입 프로그램이 요구된다.

셋째, 중학생의 휴대전화 의존도에 따른 또래애착의 차이에서는 또래애착 전체점수에서 유의한 차이는 나타나지 않았으나, 하위요인인 또래 관계에서의 ‘소외’를 고의존군이 저의존군보다 더 많이 경험하는 것으로 나타났다. 이는 휴대전화 중독은 고립적인 유형뿐 아니라 대인관계가 적극적인 유형에서도 강하게 나타난다는 선행연구 결과(Han & Oh, 2006)와 친구관계가 좋을수록 휴대전화 중독 가능성이 낮아진다는 연구결과(이진영, 2006)와 일치한다. 또한 대부분의 청소년은 또래와 연결되고, 소외당하지 않기 위해 휴대전화를 사용한다고 생각하나 실제 휴대전화 중독이 심할수록 또래관계의 질은 부정적인 요인이 높다고 본 연구결과(이정숙, 명신영, 2007)와 일치한다. 따라서 휴대전화 의존도가 높은 고의존군에 해당하는 중학생들에게 또래관계에서 경험하는 소외감에 대해 확인하고 대인관계 향상을 위한 프로그램 개입이 필요하겠다.

넷째, 중학생의 휴대전화 의존도에 따른 학교생활적응의 차이에서는 휴대전화 고의존군이 저의존군보다 학교생활적응 즉 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계에서 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 이는 휴대전화 중독 정도가 높을수록 학교생활 부적응이 높게 나타나며 특히 학업적 부적응에 높은 영향을 주는 것으로 나타난 선행연구 결과(이정숙, 명신영, 2007), 청소년들이 휴대전화를 이용하면서 수업시간에 문자를 보내기 때문에 집중을 하지 못하고 산만하여 성적이 떨어지는 것으로 나타난 연구결과(성윤숙, 2008)와 일치한다. 즉 휴대전화 고의존군의 중학생들은 휴대전화 과다사용으로 인해 학습활동과 학교규칙에 부정적인 영향을 초래하고, 교우관계에서는 소외감을 더 많이 경험하고, 교사와의 관계도 부정적인 경험을 더 많이 하는 것을 알 수 있다. 따라서 휴대전화 고의존군의 중학생들에게 적절한 휴대전화 사용에 대한 교육과 중독 예방 프로그램의 개입이 요구된다.

다섯째, 중학생이 지각한 부모양육태도의 하위변인, 또래애착의 하위변인, 휴대전화 의존

도를 독립변인으로 하고 학교생활적응을 종속변인으로 하여 위계적 중다회귀분석을 실시하였다. 그 결과 부모양육태도의 하위변인 중 ‘감독’과 ‘애정’이 유의미한 예측변인으로 나타났고, 또래애착의 하위변인 중 ‘의사소통’과 ‘신뢰’가 유의미한 예측변인으로 나타났으며, 휴대전화 의존도도 유의미하게 나타났다. 즉 부모의 긍정적인 양육태도인 감독과 애정이 클수록, 또래 관계에서 친밀한 의사소통과 신뢰관계가 이루어질수록, 휴대전화 의존도가 낮을수록 학교생활적응력은 높아짐을 알 수 있다. 이는 부모의 애정적인 양육행동이 부모와 더 잦은 의사소통을 하게하고, 인터넷 중독 위험은 더 낮다는 연구결과(박정은, 2001; 이지향, 2005)와 일치하나, 감독을 부모의 부정적인 양육태도로 보고 인터넷 과다사용에 영향을 미친다고 보고한 연구결과(조한익, 이경호, 2009)와는 일치하지 않는다. 이는 본 연구에서 분석한 연구대상이 중학교 1, 2, 3학년을 대상으로 하는 선행연구와 달리 중학교 1학년 학생임을 감안할 필요가 있겠다. 즉, 부모가 자녀를 양육하는데 있어서 자녀의 전반적인 생활에 대해 잘 알고 있다는 내용을 설명하는 ‘감독’이 비교적 초기 청소년기에 속하는 중학교 1학년에게는 긍정적인 부모 양육태도로 지각되고 있음을 보여주는 결과라고 할 수 있겠다. 그러므로 학교생활적응에 도움이 되기 위해서 부모의 긍정적인 양육태도를 활성화하고, 또래관계에서 소통이 잘되고, 소외감을 덜 느낄 수 있도록 휴대전화 고의존군의 중학생들에 대한 대처방안이 필요하며, 이는 가정과 학교장면에서 모두 필요한 부분이라 여겨진다. 또한 휴대전화 고의존군 중학생들에게 도움 줄 수 있는 적절한 교육·예방·상담 프로그램의 개발 및 연구가 필요하다고 여겨진다. 그러나, 선행연구에서 나타난 결과와 같이, 청소년기의 발달단계에 따라 동일한 부모양육태도라 할지라도 다르게 인식될 가능성이 제기되므로, 연구대상의 발달에 다른 차이와 변화를 밝힐 수 있는 종단연구가 이루어져야 할 것이다.

이상과 같은 결론을 토대로 본 연구에 대한 제한점과 후속 연구에 대한 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 중학교 1학년 학생을 대상으로 조사한 자료를 분석하였기 때문에 중학교 2학년이나 3학년 학생들에 대해 일반화하는데 한계가 있다. 그러므로 후속 연구에서는 중학교 전학년을 대상으로 한 결과에도 설명력을 갖는지 확인할 필요가 있겠다. 또한 고등학생들은 중학생에 비해 휴대전화 사용자도 더 많고, 휴대전화 의존도도 더 높게 나타나고 있으므로 이들에 대한 다차원적인 연구 논의가 이루어져야겠다.

둘째, 청소년들의 휴대전화 의존은 현대사회의 정보화시대에 인터넷 중독과 마찬가지로 필수불가결한 요소로 떠오르고 있는 영역이다. 그러나 청소년들의 휴대전화 사용실태와 심리적인 문제, 적응적인 문제와 관련지어 연구된 결과가 그리 많지 않아, 다양한 영역의 변인들에 대한 심도 깊은 이론적, 경험적 논의가 이루어져야겠다.

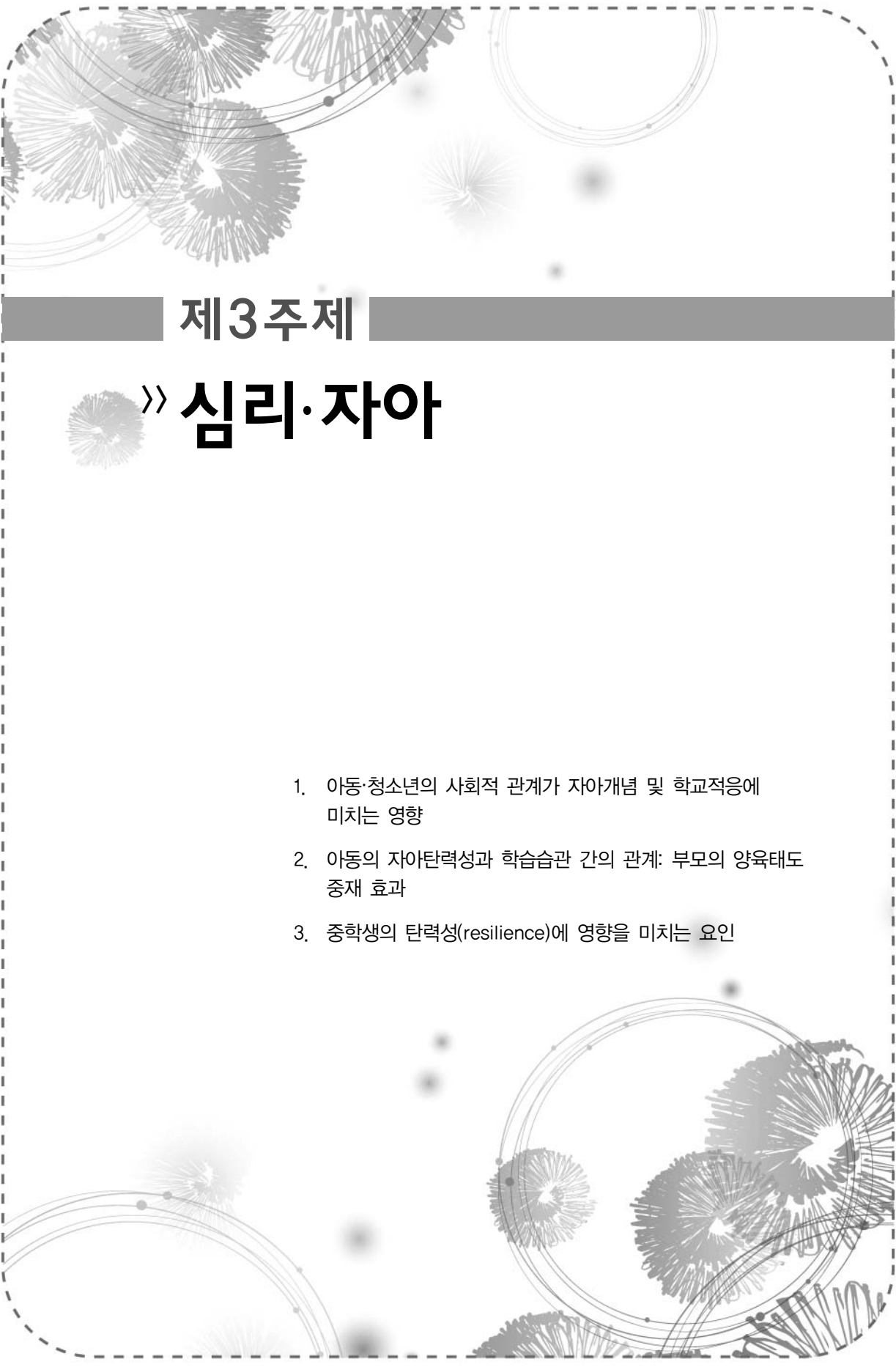
셋째, 휴대전화 중독 증세를 보이는 청소년들에 대한 다양한 개입 프로그램이 개발, 시행되어, 교육·예방·상담 프로그램으로 활용하여야 하겠으며, 그 효과성에 대한 연구와 논의들도 필요하겠다.

참고문헌

- 강승희(2010). 중학생의 부·모 애착, 우울, 심리적 안녕감, 학교생활적응 간의 관계. **중등교육연구**, 58(3), 1-29.
- 고두훈(2008). **부모양육태도와 학교생활적응이 일반 청소년 자살에 미치는 영향**. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 구현영(2009). 청소년을 위한 휴대전화 중독 도구 개발. **대한간호학회지**, 39(6), 818-828.
- 구현영(2010). 고등학생의 휴대전화 중독과 예측 요인. **아동간호학회지**, 16(3), 203-210.
- 구현영, 박현숙(2010a). 청소년의 휴대전화 중독에 영향을 미치는 요인. **아동간호학회지**, 16(1), 56-65.
- 구현영, 박현숙(2010b). 청소년의 휴대전화 중독 예방에 대한 교육 요구. **아동간호학회지**, 16(4), 304-313.
- 권재환(2005). 심리적, 환경적 변인과 인터넷 게임중독간 관계: 대인관계기술의 매개효과검증. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 김수진, 이정숙, 최봉실(2004). 지역사회 청소년정신보건사업 모형 개발을 위한 학교적응유연성 영향요인연구. **정신간호학회지**, 13(3), 291-303.
- 김신정, 김영희(???). 부모의 양육태도에 대한 고찰. **부모자녀건강학회지**, 10(2), 172-181.
- 김은미(2006). 휴대전화 문자메시지의 이용에 관한 연구: 청소년의 인간관계 유지 행동을 중심으로. **한국언론학보**, 50(2), 90- 115.
- 김은옥(2005). **중고생의 휴대폰 사용 정도와 학교 적응과의 관계**. 전주대 교육대학원 석사학위 논문.
- 김석구(2009). **고등학생의 휴대폰 사용정도와 학교생활 적응간의 관계**. 연세대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김정숙(2003). **휴대폰 과다사용 청소년의 자아존중감 및 우울, 충동성**. 단국대 대학원 석사학위논문.
- 김태익(2008). **휴대폰 문자 메시지의 의사소통 유형에 따른 청소년의 친구관계와 심리적 변인의 차이**. 경남대 대학원 박사학위논문.
- 김혜수, 배성만, 현명호(2007). 휴대전화 중독 경향성 청소년의 심리, 사회 환경적 특성: 공격성, 충동성, 우울, 부모-자녀관계, 주의집중문제를 중심으로. **한국심리학회지: 건강**. 12(2), 383-393.
- 남경희(2001). 10대 청소년과 휴대전화 문화. **한국교육연구**, 7(2), 85-103.
- 문은식(2001). **청소년의 학교생활 적응행동에 관련되는 사회·심리적 변인들의 구조적 분석**. 충남대학교 대학원 박사학위논문.
- 문은식, 김충희(2002). 청소년의 학교생활 적응행동에 영향을 미치는 사회, 심리적 변인들의

- 구조적분석. **교육심리연구**, 16(2), 219-241.
- 박덕호(2003). **청소년의 자기효능감과 중독증과의 관계: 인터넷 및 휴대폰을 중심으로**. 인하대 대학원 석사학위논문.
- 박정은(2001). **청소년의 인터넷 중독적 사용 및 영향변인 연구**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 성윤숙(2008). 청소년의 휴대전화 의존, 이용동기 및 결과에 관한 연구. **아동학회지**, 29(4), 181-197.
- 신흥식(2008). **고교생의 휴대폰 중독과 자아존중감의 관계**. 건국대 교육대학원 석사학위논문.
- 오은정, 장성화(2009). 청소년의 사회적 지지와 자아정체감 및 휴대전화 중독의 관계. **청소년복지연구**, 11(3), 25-44.
- 유안진, 이점숙, 김정민(2005). 신체상, 부모와 또래애착, 탄력성이 청소년의 생활만족에 미치는 영향. **한국가정관리학회지**, 23(5), 123-132.
- 이계원(2001). **청소년인터넷중독에 관한연구**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이규미(2005). 중학생의 학교적응 구성개념에 관한 연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 17(2), 383-398.
- 이만제, 장해순(2009). 대인불안, 외로움, 소외감이 대학생의 휴대전화 중독성향에 미치는 영향. **청소년학연구**, 16(11), 71-96.
- 이승연(2009). **어머니의 또래관계 관리전략이 청소년의 또래관계 질과 문제 행동에 미치는 영향: 양육방식의 조절효과를 중심으로**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이시은, 이재창(2005). 대학생의 애착유형, 부모, 또래 애착, 그리고 정서적 특성과의 관계. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 17(4), 947-963.
- 이시형, 김학수, 나은영 (2002). **청소년의 휴대전화 사용과 그 영향에 관한 연구**. 삼성생명공익재단 사회정신건강연구소.
- 이윤주, 신지연(2006). 중학생의 자아탄력성과 학교생활부적응, 부모양육태도의 관계. **사회과학논총**, 5, 111-127.
- 이정숙, 명신영(2007). 청소년의 휴대폰 사용실태 및 휴대폰 중독 정도에 따른 또래관계의 질, 학교생활 부적응에 대한 연구. **한국가정관리학회지**, 25(4), 67-86.
- 이정화(2010). **초등학생의 휴대전화 사용실태연구**. **청소년문화포럼**, 24, 106-134.
- 이지향(2005). **인터넷 환경변인과 중재변인이 청소년의 인터넷 중독 성향에 미치는 효과**. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 전효정, 이귀옥(2002). 유아기 부모와의 애착경험이 청소년기 또래애착과 스트레스 인식에 미치는 영향. **청소년학연구**, 9(2), 191-210.
- 정미선(2010). **청소년이 지각한 부모의 양육태도와 또래관계가 자아존중감에 미치는 영향**.

- 청소년문화포럼, 25, 140-170.
- 조은정(2008). 청소년의 자아효능감과 학교적응의 관계에서 부모, 교사, 친구 애착의 매개효과 검증. **청소년학연구**, 15(6), 299-322.
- 조한익, 이경호(2009). 지각된 부모양육태도와 인터넷 사용동기가 인터넷 과다사용과의 관계. **청소년학연구**, 16(5), 23-43.
- 한상훈, 왕소정(2009). 청소년의 인터넷 게임중독과 공격성에 관련된 조절변수의 효과 검증. **교육종합연구**, 7(3), 51-72.
- 허묘연(1999). **청소년이 지각한 부모양육행동 척도개발연구**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 황미경 (2010). **다문화가정 아동의 부모애착, 또래애착 및 사회불안과의 관계연구**. 부경대학교 대학원 석사학위논문.
- Bianchi, A., & Phillips, J. G.(2005). Psychological predictors of problems mobile phone use. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 39-51.
- Coleman, M., Ganong, L., & Fine, M. (2000). Revisiting remarriage; Another decade of progress. *Journal of Marriage and Family*, 23(4), 1288-1315.
- Ha, J., Chin, B., Park, D., Ryu, S., & Yu, J.(2008). Characteristics of excessive cellular phone use in Korean adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 783-784.
- Hofferth, S. I., & Anderson, K. G. (2003). Are all dads equal?; Biology versus marriage as a basis for paternal investment. *Journal of Marriage and the Family*, 65(1), 213-233.
- Kamibeppu, K. & Sugiura, H. (2005). Impact of the mobile phone on junior high-school students' friendships in the Tokyo metropolitan area. *CyberPsychology & Behavior*, 8(2), 121-130.
- Lazarus, R. S. (1976). *Patterns of adjustment*(3rd ed.). New York: McGraw-Hill.



제3주제

» 심리·자아

1. 아동·청소년의 사회적 관계가 자아개념 및 학교적응에 미치는 영향
2. 아동의 자아탄력성과 학습습관 간의 관계: 부모의 양육태도 중재 효과
3. 중학생의 탄력성(resilience)에 영향을 미치는 요인

아동·청소년의 사회적 관계가 자아개념 및 학교적응에 미치는 영향

곽수란*

I. 서론

인간은 동물적 상태로 태어나서 성인에게 전적으로 의존하는 시기를 거치고, 사회적 관계의 확대로 자신과 타인과의 상호작용을 통해 독립적인 존재임을 인식하는 발달과정을 거친다. 자신이 독립적인 존재임을 인식하는 자아는 자신에 대한 인식이지만 타인의 존재를 통해서 인식되고 형성된다. 즉, 가족중심의 관계에서 학교와 또래집단으로 사회적 영역이 확대되는 아동기까지는 타인과 비교하여 자신이 어떤 사람인지를 의식하는 자아개념이 형성된다. 자아개념은 타인의 눈에 비친 자신의 모습을 인식하는 것이다. 이것은 개인이 다른 사람과 분리된 독립된 개체라는 인식을 실제적으로 확인하는 과정이기도 하다. 이러한 아동기를 거쳐 청소년기가 되면 사회적 영역의 확대, 심리적 발달과 함께 극적 신체 생물학적 변화로 인해 기존의 자아에 대한 인식에 필연적으로 혼란과 갈등을 겪게 되며, 그 과정에서 ‘나는 누구인가?’라는 의문을 갖게 된다. ‘나는 누구인가?’의 답이 바로 자아정체감이며, 이것은 자신과 자신을 둘러싼 인적, 물리적 환경을 정확하게 판단하는 기준이기 때문에 미래 건강한 성인으로의 이행을 가능하는 중요한 특성이 된다.

자아개념과 자아정체감¹⁾은 자신에 대한 인식이기기는 하지만, 형성을 위한 근거는 타인이라 할 수 있다. 즉, 아동·청소년기에 타인은 ‘나’를 확인해 내는 거울과 같은 것이다. 따라서 아동·청소년기 사회적 관계는 자아개념 형성에 중요한 요인이 되는 것이다. 더 나아가 현대사회에서 아동·청소년기는 학교에서 보내는 시간이 많을 뿐 아니라 학교생활 적응이 그 이후 성인기 성공과 실패를 좌우할 정도의 의미를 가지고 있다. 결과적으로 아동·청소년기 자아개념 형성은 그들의 일상생활이 된 학교생활과 직접적으로 연계되어 있으며, 따라서 미래 건강한 사회구성원으로 기능할 수 있는지 여부를 가능할 수 있는 판단근거가 되는 것이다. 이러한 측면에서 본 연구는 초등학교 아동기의 자아개념과, 청소년기로 이행하는 중학교 시기의 자아정체감 형성에 영향을 미치는 사회적 관계 특성을 탐색하고자 한다. 더 나아가 아동기 자아개념과 청소년기 자아정체감이 학교생활 적응에 어떤 영향을 미치는지 그 인과관계도 확인하고자

* 고구려대학교 사회복지학과 교수

1) 자아개념과 자아정체감은 개념상으로 차이가 있으나, 본 연구에서는 ‘자아개념’이라는 용어로 통일하여 두 개념을 혼용하여 사용하고자 한다.

한다. 그러나 자아개념 형성은 아동기인 초등학생과 청소년기 초기인 중학생의 발달 특성 때문에 차이가 있을 것으로 판단된다. 따라서 두 학교급에서 나타나는 사회적 관계, 자아개념, 학교적응의 인과관계를 비교 분석해보고자 한다. 이 연구 결과는 초등학생과 중학생의 사회적 관계, 자아개념, 학교적응과의 인과관계를 확인할 수 있으며, 아동·청소년기 자아개념 형성에 중요한 사회적 관계 형성을 위한 정보를 탐색할 수 있을 것으로 판단된다.

II. 아동 · 청소년기 자아개념 및 학교적응 결정 요인

자아개념은 개인이 자신의 것으로 동일시하는 개인적 특성에 대한 지각이나 느낌이며 성장기 동안의 경험을 통해 형성된다. 아동기가 되면 자아개념에 큰 변화가 일어나는데 자신이 가진 개인적 특성으로 자신을 묘사하기 시작한다. 일반적으로 아동은 자신의 신체적 특성, 소유물, 활동, 능력과 관련시켜 자신을 규정한다. 자아개념은 성숙해감에 따라 점차 안정적인 것으로 변하며, 추상적이고 분화된 개념으로 발달하게 된다. 아동 초기까지는 주로 자신의 신체적 특성이나 소유물, 좋아하는 놀이 활동 등을 통해 자신을 묘사하는 반면 아동기 말이 되면 심리적 특성이나 다른 사람과의 관계 등을 중심으로 자신을 묘사한다(Montemayor & Eisen, 1977; 손홍숙, 2010 재인용).

Erikson(1968)은 자아에 역점을 두고 사회적 심리작용, 특히 가정에서부터 개인이 접촉 확대해 가는 사회적 대인관계의 영향을 받으면서 자아정체감이 형성되어 가는 것으로 보았다. Cooley(1921)는 면경자아이론을 통해 다른 사람과의 상호작용을 통해서 자아를 볼 수 있고 다른 사람과 같은 객체로서 자기 자신에 대하여 칭찬하고 반응할 수 있다고 하였다. 또한 Sullivan(1953)도 자아란 사회적 상호작용의 산물이며, 특히 중요 타인인 어머니와의 인간관계는 인간 생활을 특징짓는 비교적 영속적인 인간관계로써 성격의 결정요인이라 하고 사회와 자아의 상호작용 이론을 강조하고 있다.

결과적으로 자아개념은 자신에 대한 인식 평가체제이고, 그 규정과 영향요인은 다양하지만 사회적 관계 또는 환경적 지지가 자아개념 형성에 중요한 요인이 되는 것이다(Bosma & Kunnn, 2001; Livesley, 2006; Glas, 2006). 환언하면, 아동기인 초등학교 시기와 청소년기로 이행하는 중학교 시기는 자아개념을 갖고 그에 근거하여 자아정체감을 형성해야 하는 중요한 시기다. 자아개념이 자신이 다른 사람과는 독립적인 존재라는 것을 확인하는 중요한 근거는 자신에게 중요한 의미를 제공하는 타인이다. 자아개념은 자신에 대한 인식, 평가이므로 행동에 기준이되기도 한다. 특히 아동기까지의 자아개념은 자기외부에 근거를 두고 자신을 비교하여 자신을 평가하며, 청소년기는 그러한 자아개념을 근거로 명백한 자신의 실체를 확인함으로써 외부로 향하는 자신의 행동방향의 근거가 되는 것이다. 이러한 자아개념의 특성 때문에 자신에 대한 긍정적인 인식인 긍정적인 자아개념을 형성하는 것은 아동·청소년기

에 중요한 발달 특성이 되는 것이다.

발달단계상 아동기까지 생활의 근거는 가족이다. 부모를 포함한 가족과의 상호작용은 ‘자신’에 대한 긍정적 또는 부정적 인식을 형성하는 중요한 사회적 관계가 된다. 즉, 자아개념은 일차적으로 부모와의 관계에서 영향을 받는다는 것이다.

Richardson, Galamvos, Schulenberg & Petersen(1984)은 가정환경과 청소년의 자아정체감과의 연구에서 부모의 적절한 통제와 자율, 허용, 애정 등이 청소년의 자아정체감과 상관이 있다고 밝혔으며, 가족의 상호작용변인과 정체감 수준은 높은 상관관계를 맺고 있는 것으로 나타났다. Watson & Protinsky(1988)는 가족의 응결력과 적응력에 있어서 조화를 잘 이루고 있는 가정의 청소년은 보다 높은 자아정체감을 가지고 있다고 하였다(이차선, 1999). 더 나아가 부모-자녀관계는 사회적 관계를 형성하는 틀을 형성하므로, 가정 밖 사회적 상호작용, 특히 학교적응과 밀접한 관련이 있게 되는 것이다(Dubois et al., 1994; Rosenthal, 1995).

부모의 양육방법이나 가정환경이 아동·청소년기 자녀의 자아개념에 영향을 미치며, 학교생활적응에 그 영향을 미치게 됨을 제시하는 국내 연구는 비교적 많다고 볼 있다(김형태, 1989; 권순명, 1993; 송설희, 1993; 신혜섭·송미연, 2006; 강순애, 2008; 최숙현, 2009).

최숙현(2009)은 초등학교 478명을 대상으로 부모의 양육태도에 따른 자아개념 형성정도를 분석한 결과, 수용-자율적인 부모양육방식이 긍정적 자아개념을 형성하게 된다고 밝히고 있다. 더 나아가 부모의 양육태도가 수용-자율적일 때 교우, 교사와의 관계에서 두려움이나 어색함이 없이 자연스럽게 인간관계를 맺을 수 있기 때문에 교사나 교육관계가 원만히 이루어지고 따라서 학교적응을 잘할 수 있게 된다는 것이다. 부모와 아동과의 관계가 수용적일 때 부모를 신뢰하게 됨으로써 그 믿음과 신뢰가 그대로 학교생활에 적용되어 교사, 교우와의 원만한 대인관계를 갖게 되며 생활에도 자신감이 생기며 학교적응도 높아지는 것을 알 수 있다.

특히 부모의 양육태도와 자아개념 관계를 중학생을 대상으로 연구한 강순애(2008)는 499명의 중학생을 대상으로 연구에서도 부모의 수용적 양육태도와 자율적인 양육태도는 긍정적 자아개념을 형성한다는 결과를 제시하며, 부모의 양육태도가 자아개념 형성에서 큰 비중을 차지하는 중요요인이라는 것을 강조하고 있다. 또한 신혜섭·송미연(2006)은 우리나라 청소년은 가장 중요한 발달과업인 자아정체성을 중고등학교 시기에 제대로 성취하지 못하는 경향이 있고 대학교 3-4학년이 되어서야 자아정체감 발달에 의미있는 성장을 보이는 것으로 선행연구를 제시하면서, 중학생 377명을 대상으로 가정폭력이 청소년의 자아정체감 형성에 매우 부정적인 영향을 미친다는 결과를 제시하고 있다.

결과적으로 아동의 자아인식은 가정 내 초기 사회화 과정 특히 부모와의 사회적 상호작용을 통해서 형성되기 시작하며, 또한 자기 자신에 대한 긍정적인 자아인식은 사회성 발달에도 영향을 주게 됨으로써 학교적응에도 밀접한 관계를 갖는다. 아동의 자아개념이 긍정적일 때 학교적응력은 높아지고, 자아개념수준이 낮을수록 학교적응은 부진하게 되는 것이다.

전술한 선행연구의 대부분은 부모와의 관계가 자아개념에 영향을 미치며 더 나아가 아동청

소년의 학교생활적응에 영향을 미치게 된다는 것을 확인해 주고 있다. 가정은 일차적인 학교라고 할 수 있다. 부모는 자녀에게 삶을 위한 경험을 쌓게 해주고 동일시의 대상이 되면서 최초의 교사로서의 역할을 하는 것이다.

다른 한편으로 아동·청소년기는 신체적 변화, 독립욕구의 증가, 가정 밖의 세상에 대한 호기심 증가 등으로 인해 부모와 갈등이 심해지고 소원해지는 시기이다. 그러나 여전히 부모에 의존해 있는 상태이기 때문에 부모와 아동·청소년은 다양한 측면에서 다툼이 있게 된다. 이러한 상황에서 부모와의 관계는 아동·청소년기에 있어 사회적 관계의 토대가 되는 것이다. 결과적으로 혼란과 갈등의 시기에 있는 아동·청소년과 부모와의 긍정적 관계는 자신에 대한 긍정적 인식을 갖게 됨으로써 다른 사회적 관계 형성이나 적응에 중요한 영향을 미치게 되는 것이다(문은식·김충희, 2002; 최지은·신용주, 2003; 정규석, 2004; 박수란, 2006 재인용).

자아개념은 신체적 특성, 개인적 기술, 가치관, 희망, 지위와 역할 등 개인이 자신의 것으로 동일시하는 개인적 특성에 대한 지각이나 느낌이다. 자아개념은 자신이 독특하고 타인과 구별되는 존재라는 인식을 하는데서 부터 발달하기 시작하며, 연령이 증가함에 따라 자기이해가 증가하고 또한 다양해진다(김동배·권중돈, 2005). 아동기에는 학교에 다니기 시작하면서 인간관계가 확대되며 부모에 대한 의존심이 줄어들게 되고 개인적으로 자립하여 자기를 주장하게 되면 자아가 발달하게 된다. 따라서 아동·청소년기에 학교에서 성공, 실패의 경험은 자아개념 형성에 중요한 영향을 미친다(손홍숙, 2010). 특히 학교에서의 부모의 역할을 대리하는 교사와의 상호작용은 자아개념이 형성에 중요한 사회적 관계가 되는 것이다. 학교에서의 실패와 그에 따른 교사, 부모, 친구의 부정적 평가를 받게 되는 부정적 자아개념을 형성하는데 결정적 역할을 한다.

Cogner(1977)는 학생이 학교생활에 적응하고 학업을 향상시키는데 가장 중요한 요인은 교사와의 개별적인 관계라고 하였으며, Rutter(1985)는 교사에 대한 태도와 자아정체감과의 관계연구에서 교사와의 상호작용과 교사에 대한 긍정적인 태도는 자아정체감과 밀접한 상관을 맺고 있다고 지적하였다. 또한 Brophy & Good(1984) 교사가 학생에 대한 기대, 질문에 대한 반응시간, 수업중 개별지도 등이 학생의 성취에 영향을 준다는 것을 확인하고 있다.

교사와의 상호작용이 학생의 자아개념 형성에 영향을 미치게 된다는 국내연구 또한 다양한 주제를 가지고 논의되고 있다(강효숙, 1990; 송인섭, 1990; 김정원·김병숙, 2004; 손미정, 2007; 천석우, 2010; 강해련·오익수, 2008)

손미정(2007)은 초등학교 5학년생 559명을 교사행동과 자아개념 그리고 학교적응과의 관련성을 연구한 결과, 교사행동을 긍정적으로 지각한 집단이 부정적 지각 집단에 비해 자아개념 수준이 높았으며 특히 비학문적 자아에서 집단차가 크게 나타났고, 교사행동을 긍정적으로 지각한 집단이 부정적 지각 집단에 비해 학교생활 적응 수준이 높은 것으로 나타난다는 것을 밝히고 있다. 또한 자아개념에 따른 학교생활 적응의 차이를 알아본 결과, 자아개념 수준이 높은 집단이 자아개념이 수준이 낮은 집단보다 학교생활에 더 잘 적응하는 것으로 나타났

다. 아동의 자아개념과 학교생활 적응에 영향을 미치는 교사변인을 알아본 결과, 아동의 자아개념에는 교사의 높은 기대, 더 많은 기회와 선택부여행동이 가장 많은 영향을 미쳤고 학교생활 적응에는 교사의 지지 행동이 가장 많은 영향을 미쳤다.

천석우(2010)도 교사지도성 유형이 학교생활적응에 정적영향이 있으며, 학생의 긍정적 자아개념 형성은 학교적응에 유의한 영향을 미친다는 것을 확인해주고 있다. 즉, 교사의 인간관계지향 리더십이 학교적응에 중요한 요인이라는 것을 나타내주고 있다. 김정원·김병숙(2004)은 학생이 지각한 교사특성이 학문적 자아개념과 학습태도와의 관계를 분석한 결과 교사의 기대, 기회부여, 선택부여와 같은 교사의 특성이 학생의 자아개념과 학습태도에 영향을 나타낸다는 결과를 제시하였으며, 다만 성별간의 차이는 없다고 밝히고 있다.

위와 같은 연구들은 가정에서 학교로 소속집단이 이행되는 아동·청소년기의 자아개념 형성에 교사의 영향이 중요하게 됨을 시사하고 있다. 아동기, 청소년기 자아개념 형성에 있어 부모와 교사의 역할은 근본적인 측면에서 차이가 없다. 자아개념이 형성되는 것은 그 자체가 발달적 변화를 내포하고 있는 것이며, 변화는 언제나 혼란과 갈등이 동반되므로 이러한 특성을 교사와 부모는 이해하고, 긍정적으로 변화될 수 있음을 신뢰하고 스스로 극복할 수 있도록 기다리는 노력을 해야 한다(박아청, 1984).

아동·청소년기 학생들의 발달이 진행되면서 가족보다는 학교사회에 더 많은 시간과 에너지를 소비하면서 교사와 더불어 또래와의 상호작용이 확대된다. 따라서 이 시기의 아이들은 성인의 승인보다는 또래의 승인을 받고 싶어 하는 특성 때문에 부모나 교사의 영향력은 점차 줄어들게 된다. 이러한 성향은 연령이 증가할수록 더 강화되며, 교우와 또래와의 상호작용을 통해 자아중심적 관점이 감소되고, 협동, 경쟁, 협상의 원리를 체득할 뿐만 아니라 사회적 규칙이나 압력에 반응하는 방법을 학습하게 되는 발달과정을 거치는 것이다(김동배·권중돈, 2005).

아동·청소년은 신체적, 심리적으로 성장, 발달해 감에 따라 부모와 가족의 품을 벗어나서 보다 넓은 사회적 접촉을 해 나간다. 그중에서도 비슷한 연령의 또래집단은 아동·청소년기 행동의 기준과 모범이 되고 또한 사회적 압력으로 작용하면서 인간의 사회 및 성격발달의 가장 중요한 매개자의 역할을 수행하게 된다(이춘재, 1988). 따라서 학교생활에 중요한 영향을 미치는 변인으로써 친구와의 관계는 우호적이며 만족스러울수록 학교생활 전반에 대해 긍정적인 태도를 나타낸다(Kurdek et al., 1985; Powell, 1993; 문은정·심희옥, 2001; 문은식·김충희, 2002; 최지은·신용주, 2003; 정규석, 2004; 박수란, 2006, 재인용). 전병재·장승옥(1984)은 청소년에게 있어서 교우관계는 가정환경보다 더 중요한 영향을 미친다고 하였으며, 교우 집단을 통하여 청소년은 필요한 정보를 확인하며, 자아정체성의 확립과 사회화를 촉진하게 된다고 보았다.

아동·청소년기 사회적 관계에서 부모나 형제, 교사 등과 같은 성인들은 비자발적인 관계인 반면, 친구, 교우 또는 또래 관계는 자발적이고 상호의존적인 새로운 대인관계 대상이 된다. 따라서 가족과 다른 사회적 관계를 형성해야 하는 학교생활에 있어 교우관계는 중요한 영향

을 미친다. 예를 들면, 교우관계나 친구관계에서 어려움을 겪는 학생은 일반적으로 자긍심이 낮고, 교실환경에 적응하는데 어려움을 겪으며, 학업수행 정도가 낮게 되는 것이다(Cohen and Fish, 1993).

Ladd et al.(1996)은 급우로부터의 지지는 아동의 발달과 학교적응에 긍정적인 영향을 미치게 된다고 보고하였다. 그들은 학교 친구들로부터 많은 지지와 도움을 받는 경우 학교에서 자신감과 안전감을 갖게 된다고 설명한다. 친구관계를 통하여 아동·청소년은 학교를 비롯한 외부 환경을 다르게 인식하게 되고, 더 나아가 학교에 대한 태도가 달라진다는 것이다(곽수란, 2006).

전술한 연구들은 아동·청소년기 사회적 관계, 즉 학교의 교사, 교우 및 친구와의 관계가 자아개념 형성에 유의한 영향이 있다는 것을 공통적으로 제시하고 있다. 또한 이러한 자아개념 형성 정도는 학교라는 집단속에서 사회적 관계를 형성해야 하는 아동·청소년기에 필연적으로 학교적응에 중요한 영향요인이라는 것을 확인하고 있다. 이다. 결국 아동·청소년기 자아개념은 학교와 관련된 요인과 상관 또는 인과관계를 가질 수밖에 없는 것이다.

정승민(2005)은 초등학교 고학년 약 500명을 대상으로 아동이 지각한 사회적 지지와 자아개념이 사회적 유능성에 미치는 영향을 알아보는 연구에서, 친구지지와 교사지지를 많이 받을수록 사회적 유능성의 하위요인인 사교성, 대인적응성, 사회참여도, 주도성, 인기도에 정적 효과를 나타내고 있음을 보여주고 있다. 또한 아동이 지각한 사회적 지지가 자아개념에 미치는 영향을 살펴보면, 친구지지를 많이 받을수록 신체외모 자아, 친구관계 자아, 운동능력 자아, 부모관계 자아에 긍정적 영향을 미쳤으며, 가족지지를 많이 받을수록 부모관계 자아에 긍정적 영향을 미쳤고, 교사지지를 많이 받을수록 친구관계 자아에 긍정적 영향이 있다는 것을 확인해 주고 있다.

또한 문명애(2001)는 자아개념과 자아효능감 및 학교적응간의 관계를 초등학생을 대상으로 분석한 연구에서 자아개념은 여학생이 높으며, 학교적응 또한 여학생이 더 높은 유의한 차이를 나타낸다는 결과를 제시하고 있다. 실제로 발달특성 상 초등학교에서 중학교, 즉 아동기에서 청소년기로 이행하는 시기는 남학생보다 여학생의 발달이 더 빠르다. 송인섭(1997)도 자아개념은 연령과 성별에 따라 그 발달경향에 차이가 있음을 제시하고 있다.

아동·청소년들은 가정 내 부모와의 관계가 대인관계의 토대가 된다. 이러한 가정 내에서 부모의 관심과 기대, 그리고 그러한 부모와의 상호작용 방식이 가정 밖 친구와의 관계를 형성하는 중요한 요인이 되는 것이다. 부모와 친구 또는 의미 있는 성인들과의 사회적 관계는 학생이 자신에 대한 인식을 다르게 한다. 또한 자신에 대한 인식이 긍정적일 때 불안이나 우울과 같은 부적응적 성향은 완화되기 때문에 학교적응에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다. 즉, 부모나 동료로부터 지각된 사회적, 정서적인 지지는 학문적, 친사회적인 목표 및 자아개념과 관련되어 있는 것이다(Ladd and Price, 1987; Ladd, 1990; Berndt, 1999; 곽수란, 2006 재인용). 첨언하면, 자아개념이 긍정적일수록 학업동기가 높고, 목표 지향적이

며, 학업에 대한 가치가 높으며, 자신의 학업능력에 대한 기대가 긍정적이 된다. 또한 긍정적 자아관은 심리적 안정을 도모할 수 있게 하므로 충동, 공격성향을 조절할 수 있게 된다. 따라서 이러한 긍정적 자아관과 정서적 안정은 문제행동에 개입하지 않도록 하기 때문에 학교적응에 긍정적으로 작용하게 되는 것이다(신나나·도현심, 2000; 김용래·김태은, 2001; 문은식·김충희, 2002; 박수란, 2006 재인용).

결론적으로 아동·청소년의 학교적응과 관련된 연구들은 가족이나 교사, 친구와 같은 의미 있는 타인들과의 대인관계가 중요한 요인임을 제시하고 있다. 즉, 친밀한 어른들이나 친구와의 관계는 사회성원이 되는데 필요한 지식기술, 가치, 태도, 사회관 등을 형성하는데 도움을 준다. 아동·청소년의 경우 자신이 사회적인 지지를 받고 있다는 지각은 불안정한 과도기적 발달과정 속에서 효율적으로 기능하고 정서적인 안정감을 유지하도록 돕기 때문에 일상생활을 더욱 긍정적으로 유지하도록 해주는 것이다. 이러한 사회적 관계는 아동·청소년의 자아개념이나 부적응적인 심리 특성에 영향을 미치게 되는 것이다. 더 나아가 사회적 관계나 심리적 특성은 학습에 영향을 미치며, 이러한 요인들이 상호작용함으로써 아동·청소년의 학교적응을 결정하는 것으로 요약할 수 있다(박수란, 2006).

Ⅲ. 연구방법

1. 분석 자료 및 표본 선정

본 연구는 한국청소년정책연구원에서 전국 초·중학생과 그 가족, 학교를 대상으로 수집한 아동청소년패널(NYPI) 1차 데이터를 사용하였다. 표본은 초등 4학년, 중학교 1학년 자료이며, 결측치가 있는 사례를 제거하고 분석에 사용된 표본은 초등 2,363(남 1,114, 여 1,239), 중등 2,339(남 1,166, 여 1,173)이다. 아동·청소년기 자아개념 형성은 남학생과 여학생이 발달속도와 내용에 차이가 있다. 이러한 맥락을 탐색하기 위하여 성별로 분리하여 각각 분석하였다. <표 1>은 전체 초, 중등 원자료 공분산행렬이다.

<표 1> 초·중등학교 공분산행렬

초 - 공분산	x_1	x_2	x_3	y_1	y_2	y_3	y_4	y_5
부모관계(x_1)	.303							
교사관계(x_2)	.133	.420						
교우관계(x_3)	.128	.139	.230					
자아인식(y_1)	.193	.174	.165	.406				
호 기 심(y_2)	.123	.115	.105	.187	.308			
대인인식(y_3)	.138	.144	.153	.216	.156	.288		
학업활동(y_4)	.126	.162	.143	.148	.100	.130	.246	
학업외활동(y_5)	.101	.149	.128	.119	.087	.124	.151	.254
중 - 공분산	x_1	x_2	x_3	y_1	y_2	y_3	y_4	y_5
부모관계(x_1)	.302							
교사관계(x_2)	.122	.460						
교우관계(x_3)	.074	.077	.164					
자아인식(y_1)	.149	.127	.099	.402				
호 기 심(y_2)	.071	.074	.073	.147	.275			
대인인식(y_3)	.077	.091	.111	.158	.120	.238		
학업활동(y_4)	.108	.136	.091	.115	.061	.076	.249	
학업외활동(y_5)	.080	.129	.077	.072	.052	.077	.120	.237

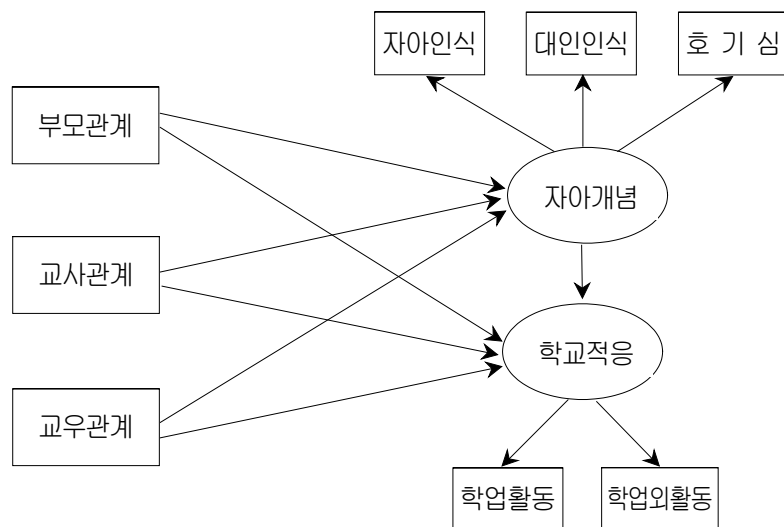
2. 변수 및 분석모형

아동·청소년기 즉, 초·중학생의 자아개념과 학교적응과의 관계를 확인하기 위해 선정한 변수는 <표 2>와 같다. 먼저 자아개념에 영향을 미치는 요인으로 부모관계, 교사관계, 교우관계는 조사대상인 패넌이 부모, 교사, 교우와의 관계를 인식하는 정도를 나타내는 변수이다. 자아개념 요인은 자신을 인식하는 정도를 나타내는 자아인식, 새로운 것에 대한 인식인 호기심, 타인 또는 대인관계 정도를 나타내는 대인인식을 측정변수로 포함시켰다. 그리고 학교적응은 학업과 관련된 활동인 학업활동, 그 외 학교생활인 학업 외 활동을 포함하는 요인이다.

측정변수는 4점 척도인 문항을 합산하여 평균값을 산출하여 모형에 투입하였으며, 점수가 클수록 긍정적인 특성을 나타내는 것이다. 각 변수에 대한 구체적인 내용과 분석모형은 <표 2>, [그림 1]과 같다.

<표 2> 변수와 설문내용

변 수	내 용	신뢰도계수	
		초등	중학교
부모관계	[학생이 인식한 부모와의 관계] 방과 후 및 외출 출처, 시간활용, 의견존중, 애정, 용기, 칭찬 표현(7문항)	.816	.816
교사관계	[학생이 인식한 교사와의 관계] 선생님 만나면 반갑게 인사, 이야기 하는 것 편함, 만나면 반가움, 나에게 친절, 담임기대 (5문항)	.840	.826
교우관계	[학생이 인식한 학교친구와의 관계] 반 아이들과 잘 어울림, 다툼 후 먼저 사과, 준비물 공유, 친구가 하는 일 방해(역), 내말 잘 따라 줌(5문항)	.840	.821
자아개념	자아인식 내 생활은 흥미, 의지가 강함, 사는데 즐거움, 걱정거리 없음, 행복함(5문항)	.812	.805
	호기심 새로운 일 해보는 것 좋아함, 새로운 음식 먹어보는 것 즐김, 에너지가 넘침, 새로운길 가보는 것 좋아함, 호기심 많음, 행동하기 전 생각 많이 함, 새롭고, 다양한 종류의 일하는 것 좋아 함(7문항)	.755	.757
	대인인식 친구에게 너그러움, 놀라는 일 당해도 잘 이겨냄, 사람들에게 좋은 인상을 줌, 타인에게 화가 나도 금방 괜찮아 짐, 내가 만나는 대부분 사람들이 좋다(5문항)	.711	.712
학교적응	학업활동 수업시간 재미있음, 숙제를 빠뜨리지 않음, 수업시간에 배운 내용 잘 알고 있음, 모르는 것 다른 사람에게 물어봄, 공부시간에 딴 짓(역)(5문항)	.698	.722
	학업외활동 당번이나 맡은 일 열심히, 복도나 계단에서 조용하게 다님, 학교 물건 소중히 사용, 화장실이나 급식실에서 차례 잘지킴, 휴지나 쓰레기는 휴지통에 잘 버림(5문항)	.754	.706



[그림 1] 사회적 관계, 자아개념, 학교적응 구조방정식모형

3. 분석방법

본 연구는 초등학교 4학년과 중학교 1학년 학생들의 자아개념과 학교적응에 영향을 미치는 사회적 관계와의 인과관계를 확인하는 것이다. 특히 아동기에서 청소년기로 이행하는 과정에서 남학생과 여학생의 사회적 관계가 자아개념 형성과 학교적응에 차이가 있는 지 탐색하고자 한다. 이와 같이 아동·청소년기 사회적 관계가 자아개념과 학교적응에 미치는 영향을 탐색하기 위해 다음과 같이 분석하였다.

먼저, 각 변수에 대한 기술통계량과 평균차이 분석 및 상관관계는 SPSS 프로그램을 통해 실시하였다. 기술통계는 자료가 구조방정식 모형 분석에 적합한지를 파악하기 위해 최소값, 최대값, 평균, 표준편차, 편포도, 첨도를 확인하였다. 기술통계량과 상관관계는 모형에 투입되는 변수들 간의 관계를 파악하고, 표본 데이터가 구조방정식모형 분석에 적합한지 확인하는데 필요한 결과이다.

다음으로, 본 연구의 주된 분석인 아동·청소년기 사회적 관계, 자아개념, 학교적응과의 인과관계를 파악하기 위해서 LISREL 프로그램을 이용한 구조방정식모형 분석을 실시하였다. 구조방정식 모형의 모수 추정은 최대가능법(Maximum Likelihood Estimation)을 채택하였다.

IV. 분석결과 및 논의

1. 기초통계량, 상관계수 및 평균차이 분석

본 연구에 사용된 자료의 기초적인 통계결과와 상관관계는 <표 3>, <표 4>와 같다. <표 3>의 기초통계량은 각 변수의 사례수, 최소값, 최대값, 평균, 표준편차, 편포도, 첨도를 나타내 주고 있다. 구조방정식모형 분석의 추정 전제 중 하나는 연속적인 변수에 대한 정상분포 가정이 충족되어야 한다는 것이다. 따라서 표본 측정치가 정상분포임을 확인할 수 있는 편포도와 첨도는 중요한 지수이다. 측정치들이 정상분포를 정확하게 반영한다면 통계 처리값이 편포도(skewness)와 첨도(kurtosis)가 0값을 가진다. 그러나 일반적으로 편포도와 용도가 1보다 작게 나타날 경우 모수추정에 있어서 큰 문제가 되지 않음이 보고되고 있다. 본 연구에 투입된 8개 측정변수는 모두 이러한 기준을 충족하고 있음을 알 수 있다.

또한 <표 4>는 각 변수간의 이변량 상관계수로 분석결과, 초등학교, 중학교 데이터 모두 $P<.01$ 수준에서 모두 유의한 상관관계를 나타내고 있다. 이것은 구조방정식모형에 투입된 변수 간의 인과관계를 의미 있게 확인해 볼 수 있음을 나타내는 결과라 할 수 있다.

<표 3> 기초통계량

초등학교(n=2363)						
변 수	최소값	최대값	평균	표준편차	왜도	첨도
부모관계(x_1)	1.00	4.00	3.3225	.55040	-.915	.777
교사관계(x_2)	1.00	4.00	3.1444	.64809	-.662	.115
교우관계(x_3)	1.20	4.00	3.0811	.47976	-.399	.028
자아인식(y_1)	1.00	4.00	3.0859	.63751	-.598	.074
호 기 심(y_2)	1.00	4.00	3.0748	.55479	-.399	-.123
대인인식(y_3)	1.00	4.00	2.9921	.53626	-.336	.218
학업활동(y_4)	1.00	4.00	3.0344	.49613	-.444	.645
학업외활동(y_5)	1.00	4.00	3.0985	.50432	-.467	.513
중학교(n=2339)						
변 수	최소값	최대값	평균	표준편차	편포도	첨도
부모관계(x_1)	1.00	4.00	3.0822	.54953	-.475	.211
교사관계(x_2)	1.00	4.00	2.7125	.67792	-.174	-.196
교우관계(x_3)	1.00	4.00	2.9901	.40447	-.163	.799
자아인식(y_1)	1.00	4.00	2.7372	.63369	-.127	-.198
호 기 심(y_2)	1.00	4.00	2.9531	.52423	-.100	-.193
대인인식(y_3)	1.00	4.00	2.9506	.48782	-.120	.514
학업활동(y_4)	1.00	4.00	2.7335	.49933	-.234	.450
학업외활동(y_5)	1.00	4.00	2.7596	.48683	-.125	.616

<표 4> 상관계수

초등학교(n=2363)	x_1	x_2	x_3	y_1	y_2	y_3	y_4	y_5
부모관계(x_1)	1.000							
교사관계(x_2)	.373	1.000						
교우관계(x_3)	.486	.446	1.000					
자아인식(y_1)	.549	.421	.539	1.000				
호 기 심(y_2)	.402	.320	.393	.529	1.000			
대인인식(y_3)	.467	.413	.596	.632	.525	1.000		
학업활동(y_4)	.462	.505	.602	.467	.364	.490	1.000	
학업외활동(y_5)	.366	.457	.530	.372	.312	.458	.604	1.000
중학교(n=2339)	x_1	x_2	x_3	y_1	y_2	y_3	y_4	y_5
부모관계(x_1)	1.000							
교사관계(x_2)	.328	1.000						
교우관계(x_3)	.332	.281	1.000					
자아인식(y_1)	.427	.296	.385	1.000				
호 기 심(y_2)	.247	.208	.345	.443	1.000			
대인인식(y_3)	.286	.275	.561	.511	.470	1.000		
학업활동(y_4)	.394	.402	.448	.363	.232	.314	1.000	
학업외활동(y_5)	.300	.391	.392	.234	.204	.323	.494	1.000

*전체 상관계수 $p < .01$ 수준에서 유의함.

<표 5> 성별 평균차이 분석

변 수	성 별	초등학교		중학교	
		평균	t(df=2361)	평균	t(df=2337)
부모관계	남학생	3.2431	-7.449***	3.0840	.163
	여학생	3.4100		3.0803	
교사관계	남학생	3.0431	-8.085***	2.7857	5.237***
	여학생	3.2560		2.6397	
교우관계	남학생	3.0018	-8.565***	2.9614	-3.426***
	여학생	3.1685		3.0186	
자아인식	남학생	3.0780	-.636	2.8194	6.302***
	여학생	3.0947		2.6556	
호기심	남학생	3.0553	-1.795	2.9598	.618
	여학생	3.0963		2.9464	
대인인식	남학생	2.9441	-4.586***	2.9261	-2.425*
	여학생	3.0450		2.9749	
학업활동	남학생	2.9354	-10.415***	2.7365	.295
	여학생	3.1436		2.7304	
학업외활동	남학생	3.0187	-8.187***	2.7309	-2.854**
	여학생	3.1865		2.7882	

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

<표 5>는 각 측정 변수들이 성별 간에 차이가 있는지를 확인하기 위해 평균차이 분석(t-검증)한 결과이다. 초등학교의 경우 자아인식과 호기심에 있어 유의한 차이를 보이지 않고 있으며, 중학교의 경우 부모관계, 호기심, 학업활동 변수에서 그 차이가 유의하지 않게 나타나고 있다. 초등학교와 중학교에 공통적으로 호기심은 남녀 간에 차이가 없는 변수임을 확인할 수 있다. 남녀 간의 평균차이 검증에 있어 유의해서 해석해야 할 것은 사례수가 크기 때문에 두 집단 간의 미미한 차이에도 유의한 결과를 나타낼 수 있다는 것이다.

2. 사회적 관계, 자아형성, 학교생활과의 인과관계 분석

사회적 관계, 자아형성, 학교생활과의 인과관계 모형 평가지수는 <표 6>과 같다.

<표 6> 구조방정식 평가지수

		χ^2	df	GFI	RMR
초등학교 4학년	전체	135.05(p=.00)	13	.99	.0058
	남학생	80.65(p=.00)	13	.98	.0066
	여학생	64.25(p=.00)	13	.99	.0055
중학교 1학년	전체	272.85(p=.00)	13	.97	.0100
	남학생	117.11(p=.00)	13	.98	.0097
	여학생	149.92(p=.00)	13	.97	.0100

먼저 Chi-square(χ^2)는 구조방정식 전체모형을 평가할 때 설정되는 평가설은 이론에 의해 설정된 모형이 시사 하는 모형공분산행렬이 모집단 변수들의 관계를 잘 반영하고 있는 모집단공분산행렬과 같다는 것이다. 즉 설정된 모형에 의해 시사되는 공분산행렬은 모집단에서의 변수간의 관계를 나타내는 공분산행렬에 잘 들어맞는다는 것이다. 따라서 평가설이 맞는다면 χ^2 값은 0이 된다. 또한 실험연구와 같은 다른 통계검증은 평가설을 기각하는 것에 관심을 두지만 구조방정식에서는 이론적으로 설정된 모형이 모집단을 대표하는 표본모형과 잘 합치된다는 평가설에 초점을 두므로 평가설을 수용하는데 의미를 갖는다(이기중, 2000). 따라서 구조방정식모형 평가에 있어 χ^2 값이 크고 확률 값이 유의미하게 작으면 모형이 적합하지 않다고 할 수 있다. 본 연구모형은 6개 모두 χ^2 가 <표 6>에 제시되어 있는 바와 같이 적합한 모형으로 평가하기는 어렵다. 그러나 χ^2 는 사례수에 민감하게 그 값이 변화하기 때문에 다른 평가지수를 고려해 볼 필요가 있다.

GFI(Goodness of Fit Index)는 표본공분산행렬이 모형공분산행렬에 의해 예언되어지는 정도를 나타낸다. 표본공분산행렬의 분산과 공분산이 이에 대응되는 모형공분산행렬의 원소들로 예측되어지는 정도를 1을 기준으로 표시한 것이 합치도 지수이다(이기중, 2000). GFI의 범위는 0 ~ 1 사이의 값을 갖지만 음수의 값을 가질 수도 있는데, GFI가 음수이면 모형이 매우 나쁘다는 것을 말한다. 또한 χ^2 값과는 달리 표본크기나 다변량 정상성에 영향을 덜 받기 때문에 비교적 쉽게 모형의 합치도를 평가할 수 있다. 모형평가에 대한 유의수준을 .90으로 볼 때, 본 연구 6개 모형 모두 .97 이상으로 매우 적합한 것임을 보여주고 있다.

RMR(Root Mean Square Residual)은 수집된 자료에서 도출된 표본공분산행렬은 모형에 의해 시사되는 모형공분산행렬의 차이이므로 그 값이 작을 때 적합한 모형이 되며, 그 값이 커질수록 모형이 나빠지는 것을 말한다. 따라서 일반적으로 0에 가까울수록 설정된 모형은 수집된 자료와 잘 합치한다고 할 수 있다. 설정된 유의수준 .05를 적용할 때, 본 연구모형은 모두 .01 수준으로 매우 양호한 모형으로 평가할 수 있다.

<표 7> 측정모형

초등학교	전 체		남학생		여학생	
	자아개념	학교적응	자아개념	학교적응	자아개념	학교적응
자아인식	1.00	-	1.00	-	1.00	-
호기심	.69(30.58)*	-	.73(22.79)*	-	.69(30.58)*	-
대인인식	.84(38.97)*	-	.87(28.42)*	-	.84(38.97)*	-
학업활동	-	1.00	-	1.00	-	1.00
학업외활동	-	.89(34.28)*	-	.91(24.41)*	-	.89(34.28)*
중학교	전체		남학생		여학생	
	자아개념	학교적응	자아개념	학교적응	자아개념	학교적응
자아인식	1.00	-	1.00	-	1.00	-
호기심	.72(23.85)*	-	.75(16.90)*	-	.68(17.29)*	-
대인인식	.88(28.41)*	-	.95(20.44)*	-	.79(20.54)*	-
학업활동	-	1.00	-	1.00	-	1.00
학업외활동	-	.86(25.44)*	-	.88(17.99)*	-	.85(18.20)*

* $p < .001$

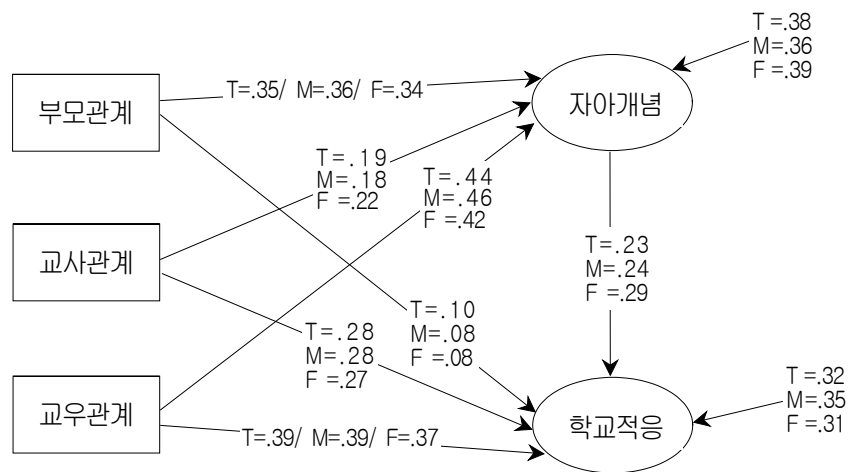
이상과 같이 측정변수 8개와 잠재변수 2개로 설정한 본 연구모형의 적합도 지수를 종합한 결과 매우 적합한 것으로 판단할 수 있으며, 따라서 모형의 개별 추정치를 분석하는데 무리가 없는 것으로 판단할 수 있다. 구조방정식모형의 가정이 충족되고 모형이 적합하다고 평가되면 각각의 추정치를 확인해야 한다. 모수추정치가 이론과 일치하지 않거나 상식적으로 이해할 수 없는 추정치를 위반추정치라 하는데, 이러한 위반추정치가 나타나면 모형의 합치도가 적합하게 나타나지 않을 뿐 아니라 적합한 결과가 나타났더라도 그 모수추정치를 결과 그대로 해석하기에는 문제가 있다. <표 7>은 측정모형의 모수추정치를 나타내고 있다. 분석 결과 t-value가 $P < .001$ 수준에서 모두 유의미한 결과를 나타내 주고 있다. 따라서 각각의 측정변수는 잠재변수를 타당하게 설명하는 것으로 판단 할 수 있다

[그림 2]와 [그림 3]은 초등학생과 중학생의 구조방정식모형 분석결과를 나타내고 있다. 먼저 자아개념에 영향을 미치는 사회적 관계를 살펴보면, 학교급, 성별에서 공통적으로 교우관계>부모관계>교사관계 순으로 자아개념에 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다. 특히 초등학교에서 중학교로 학교 급이 높아질수록 부모관계와 교사관계의 영향력을 줄어든 반면 교우관계의 영향력이 더 커지고 있음을 알 수 있다. 이 결과 또한 학교급, 성별에서 모두 공통적이다. 즉, 학교 급이 높아질수록, 연령이 증가할수록 아동·청소년의 자아개념에 긍정적인 영향을 미치는 중요변인은 교우관계임을 알 수 있다.

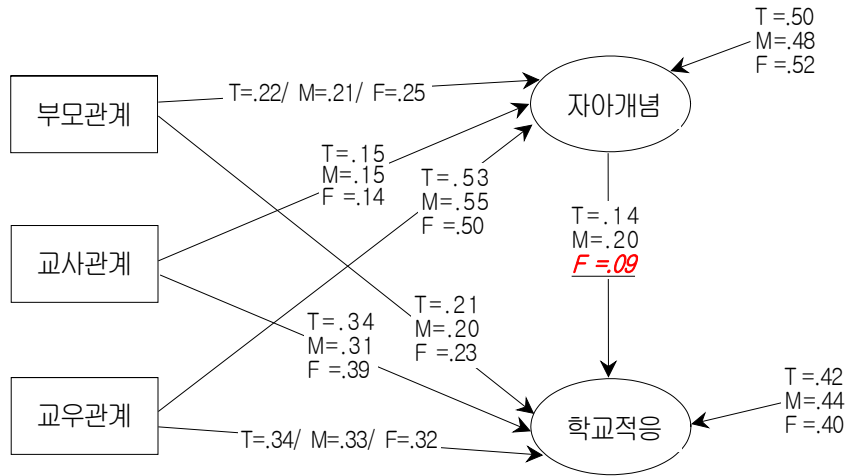
다음으로 사회적관계가 학교적응에 미치는 영향을 살펴보면, 초등학교는 교우관계>교사관계>부모관계 순으로 영향을 미치고 있으며, 중학교는 교우관계가 교사관계의 영향으로 이행되는 경향을 보이고 있으며, 특히 여학생의 경우 학교적응에 미치는 교우관계 영향보다는 교

사관계 영향이 더 커지는 것을 확인할 수 있다. 또한 학교적응에 영향을 미치는 부모관계 효과는 초등학교보다 중학교에서 더 크게 나타나고 있음을 볼 수 있다. 이러한 결과는 학업과 학교생활에 있어 부모의 개입이 더 중요한 의미를 가지고 있음을 나타내는 결과이다.

자아개념이 학교적응에 미치는 영향을 살펴보면, 초등학교인 경우 전체, 남학생, 여학생 공통적으로 긍정적 자아개념은 학교적응에 정적효과를 나타내고 있다. 그러나 중학교인 경우 학교적응에 미치는 자아개념의 효과가 줄어들고 있으며, 특히 여학생의 경우 자아개념은 학교적응에 유의한 영향을 미치지 못하고 있다. 이는 자아개념이 학교적응에 긍정적인 효과를 나타낸다는 횡단적인 결과를 적용하는데 주의를 기울려야 함을 나타내는 것이다. 즉, 중학생의 경우 자아개념이 자아정체감 형성으로 이행하는 시작점임과 동시에 아동기의 자아개념이 비교적 완성되어가는 시점이라 할 수 있다. 이처럼 자아개념이 확고해지는 시점에서 학교적응에 대한 영향력이 줄어든다는 점은 시사점을 가지고 있다. 특히 사춘기가 남학생보다 먼저 시작되는 여학생의 자아개념의 효과는 초등학교에서는 남학생보다 더 큰 영향력이었던 반면, 중학교에서는 유의하지 않게 나타나고 있다는 점을 주목할 필요가 있다는 것이다. 이러한 결과를 종합하면 자아개념이 학교적응에 정적효과를 나타낸다는 결론을 내리기 위해서는 추가적인 분석으로 구체적인 확인이 필요한 것으로 판단된다.



[그림 2] 초등학생 구조방정식모형(T=전체/M=남학생/F=여학생)



[그림 3] 중학생 구조방정식모형(T=전체/M=남학생/F=여학생)

〈표 8〉, 〈표 9〉는 각 모형의 전체, 직접, 간접 효과를 보여주고 있다. 두 모형 공통적으로 전체효과가 가장 큰 것은 교우관계가 자아개념과 학교적응에 미치는 효과이다. 아동·청소년 시기는 부모나 교사의 영향력보다는 친구나 교우의 영향력이 절대적이라는 것을 나타내 주는 결과인 것이다. 다음으로 자아개념에 영향을 미치는 사회적 관계는 부모이지만, 학교적응에 영향을 미치는 사회적 관계는 교사라는 것을 확인할 수 있다. 특이한 결과는 초등학생 모형은 전체, 직접, 간접효과 모두 $P < .05$ 수준에서 유의한 효과를 나타내고 있다는 것이다. 초등학생의 경우, 부모, 교사, 교우와의 관계는 자아개념이나 학교적응과 직·간접적으로 매우 높은 상관 및 인과관계 갖는다는 것이다.

중학생의 경우, 전체모형(T), 남학생(M)은 초등학생과 마찬가지로 모두 직·간접 효과를 나타내는 반면, 여학생의 경우 자아개념→학교적응 경로와 간접효과 전체경로가 통계적으로 유의하지 않게 나타나고 있음을 볼 수 있다. 중학생 모형분석을 통해 확인할 수 있는 것은 중학교 1학년 남학생은 학교급이 높아지고, 연령이 높아졌으나, 여전히 아동기 발달과정에 머무르고 있다는 것이다. 이것은 아동기에서 청소년기로 이행하는 과정은 여성이 더 빠르다는 것을 확인할 수 있는 것이며, 연령의 증가로 인해 발달이 진행될 때, 사회적 관계와 자아개념, 학교적응과의 인과관계는 달라진다는 것을 시사하는 결과인 것이다. 특히 연령이나 발달이 진행될수록 인과관계 경로에 변화를 보이는 것이 자아개념→학교적응임을 볼 때, 아동·청소년기 학교적응을 위한 방향설정에 중요 정보가 될 것으로 보인다. 더 나아가 자아개념이 학교적응에 유의한 영향을 미치지 못하는 것에 대한 구체적인 탐색이 필요한 것으로 판단된다.

<표 8> 초등학생 경로효과

경로	전체			남학생			여학생		
	전체효과	직접효과	간접효과	전체효과	직접효과	간접효과	전체효과	직접효과	간접효과
부모관계→자아개념	.35(17.98)	.35(17.98)	-	.36(14.07)	.36(14.07)	-	.35(17.98)	.35(17.98)	-
부모관계→학교적응	.18(9.09)	.10(4.25)	.08(6.32)	.17(6.25)	.08(2.51)	.09(4.51)	.18(9.09)	.10(4.25)	.08(6.32)
교사관계→자아개념	.19(10.38)	.19(10.38)	-	.18(7.26)	.18(7.26)	-	.19(10.38)	.19(10.28)	-
교사관계→학교적응	.33(17.21)	.28(14.38)	.04(5.66)	.32(11.99)	.28(9.92)	.04(3.98)	.33(17.21)	.28(14.21)	.04(5.66)
교우관계→자아개념	.44(21.46)	.44(21.46)	-	.46(16.59)	.46(16.59)	-	.44(21.46)	.44(21.46)	-
교우관계→학교적응	.49(24.02)	.39(15.67)	.10(6.44)	.49(17.05)	.39(10.52)	.11(4.57)	.49(24.02)	.39(15.67)	.10(6.44)
자아개념→학교적응	.23(6.69)	.23(6.69)	-	.24(4.72)	.24(4.72)	-	.23(6.69)	.23(6.69)	-

*전체, 직접, 간접효과 모두 $p<.01$ 수준에서 유의 함.

<표 9> 중학생 경로효과

경로	전체			남학생			여학생		
	전체효과	직접효과	간접효과	전체효과	직접효과	간접효과	전체효과	직접효과	간접효과
부모관계→자아개념	.22(10.51)**	.35(17.98)**	-	.21(7.08)**	.21(7.08)**	-	.25(8.11)**	.25(8.11)**	-
부모관계→학교적응	.24(10.99)**	.10(4.25)**	.03(3.54)**	.24(7.59)**	.20(5.93)**	.04(3.36)**	.25(7.97)**	.23(6.80)**	.02(1.70)
교사관계→자아개념	.15(7.39)**	.19(10.38)**	-	.15(5.02)**	.15(5.02)**	-	.14(4.93)**	.14(4.93)**	-
교사관계→학교적응	.36(16.43)**	.28(14.38)**	.02(3.35)**	.33(10.61)**	.31(9.48)**	.03(3.04)**	.40(12.79)**	.39(12.12)**	.01(1.64)
교우관계→자아개념	.53(22.25)**	.44(21.46)**	-	.55(16.31)**	.55(16.31)**	-	.50(15.33)**	.50(15.33)**	-
교우관계→학교적응	.41(18.60)**	.39(15.67)**	.07(3.70)**	.44(13.94)**	.33(7.81)**	.11(3.72)**	.37(11.75)**	.32(8.17)**	.04(1.72)
자아개념→학교적응	.14(3.73)**	.23(6.69)**	-	.20(3.77)**	.20(3.77)**	-	.09(1.73)	.09(1.73)	-

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

V. 결론 및 제언

본 연구는 아동·청소년기에 부모, 교사, 교우와의 사회적 관계가 자아개념과 학교적응에 미치는 영향을 분석하였다. 부모와의 관계는 부모의 관심, 애정, 칭찬, 용기 등을 나타내며, 교사와의 관계는 기대, 관심, 편안한 대인관계를 포함하는 내용이며, 교우와의 관계는 학교 친구들과의 학업 및 일상생활에서 친밀하거나 협력적인 관계를 나타내는 변수이다. 자아개념은 자아인식, 호기심, 대인인식을 나타내는 요인이며, 학교적응은 학업활동과 학업외 활동으로 구성되어 있다. 분석결과 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

아동·청소년기 사회적 관계는 자아개념 형성과 학교적응에 긍정적인 영향을 미친다. 특히 긍정적인 사회적 관계는 긍정적 자아개념과 더불어 학교적응 수준을 향상시킨다.

아동기인 초등학교 시기의 자아개념은 교우관계, 부모관계, 교사관계 순으로 영향을 미친다. 그러나 중학교로 학교 급이 높아지면 부모관계와 교사관계의 영향력은 줄어들고 교우관계 영향력은 더 커진다. 그리고 이 결과는 성별 간에 차이가 없다. 또한 자아개념은 학교적응에 유의한 영향을 미친다. 그러나 학교 급이 높아지면 그 영향력은 줄어들고 특히 여학생은

그 효과가 유의하지 않게 된다.

초등학교, 중학교에서의 자아개념, 학교적응에 영향을 미치는 사회적 관계 효과를 확인하였다. 그러나 본 연구 자료는 초등학교와 중학교가 각기 다른 대상의 데이터이기 때문에 학교 급에 대한 차이를 종단적인 차원으로 확인하기는 어렵다. 학교 급에 따른 변화, 영향력의 차이를 명확화 하기 위해서는 패널데이터를 통한 분석을 수행해야 할 것으로 판단된다.

자아개념이나, 학교적응에 영향을 미치는 요인은 다양하다. 본 연구의 모형구성상 제한적인 변수를 통해 분석함으로써 다양한 맥락을 확인하는 데는 한계가 있을 수 있다. 아동·청소년기 사회적 관계, 자아개념, 학교적응과의 관계를 구체화하기 위해서는 다양한 변수의 투입과, 방법을 통해 지속적인 분석이 이루어져야 할 것으로 판단된다.

참고문헌

- 강순애(2008). **부모의 양육태도가 청소년의 자아개념에 미치는 영향**. 건국대학교 석사학위논문.
- 강해련·오익수(2008). 교사의 격려반응이 아동의 학교생활적응에 미치는 영향. **초등상담연구**, 7(2), 131-140.
- 강효숙(1990). **아동이 지각한 교사행동과 자아개념 및 학습태도와의 관계**. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 고려대학교 교육연구소(2007). **교육학용어사전**. 도서출판 원미사.
- 곽수란(2005). 인문계 고등학생의 학업성취 결정요인. 「제1회 한국교육고용패널 학술대회 논문집」. 329-369. 10월 7일. 서울: 서울대학교 호암교수회관 컨벤션센터.
- 곽수란(2006). 청소년의 학교적응도 분석. **교육사회학연구**, 16(1), 1-26.
- 구성숙(1990). **학문자아개념과 상황부안이 학업성적에 미치는 영향**. 홍익대학교 대학원석사
- 권순명(1993). **지각된 양육경험과 자아정체감 및 통제귀인간의 관계 분석**. 전북대학교 박사학위논문.
- 김동배·권중돈(2005). **인간행동이론과 사회복지실천**. 서울: 학지사
- 김용래·김태은(2001). 학업·비학업 자아개념, 학교태도 및 학교적응간의 관계탐색. **교육연구논총**, 18, 3-46.
- 김정원·김병숙(2004). 학생이 지각한 교사특성과 학문적 자아개념 및 학습태도와의 관계. **아동교육**, 13(2), 253-262.
- 김준호(1990). **청소년비행의 원인에 관한 연구-공부압력을 중심으로**. 서울: 한국형사정책연구원.
- 김형태(1989). **청소년기 자아정체감 발달 및 측정에 관한 연구**. 충남대학교 박사학위논문.
- 문명애(2001). **자아개념과 자아효능감 및 학교적응간의 관계**. 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문
- 문은식·김충희(2002). 청소년의 학교생활 적응행동에 영향을 미치는 사회, 심리적 변인들의 구조적분 석. **교육심리연구**, 16(2), 219-241.
- 문은식·김충희(2002). **청소년의 학교생활 적응행동에 영향을 미치는 사회, 심리적 변인들의 구조적분 석**. **교육심리연구**, 16(2), 219-241.
- 문은정·심희옥(2001). 아동의 친한 친구와의 관계와 자아지각 및 학교적응과의 관계. **아동학회지**, 22(4), 99-113.
- 박아청(1984). **아이덴티티의 탐색**. 정민사.
- 손미정(2007). **아동이 지각한 교사행동과 자아개념 및 학교생활 적응과의 관계**. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손홍숙(2010). **아동발달론**. 서울: 공동체.
- 송설희(1993). **가족유형과 지각된 부모의 수용-거부가 청소년의 자아정체감 형성에 미치는 영향**. 충남대학교 박사학위논문.
- 송인섭(1990). **인간심리와 자아개념**. 서울: 양서원.
- 송인섭(1997). 자아개념의 발달경향 분석. **교육심리연구**, 11(1), 121-156.
- 송인섭·이희현(2005). 자아개념검사의 구인타당화 연구. **교육평가연구**, 18(3), 75-96.

- 신나나·도현심(2000). 청소년의 자아개념에 대한 부모-자녀관계와 학교생활 적응간의 상호작용 효과. **한국가정관리학회지**, 18(3), 99-113.
- 신혜섭·송미연(2006). 부적응행동과 가정폭력 경험이 청소년 초기의 자아정체감에 미치는 영향. **한국가족복지학**, 11(1), 23-38.
- 연문희·강진령(2002). **학교상담**. 서울: 양서원.
- 오만록(1984). **학업성취의 누적경험이 정의적 특성의 변화에 미치는 영향**. 고려대학교 석사학위논문.
- 이경아·정현희(1999). 스트레스, 자아존중감 및 사회적 지지가 청소년의 학교적응에 미치는 영향. **상담과 심리치료**, 11(2), 213-226.
- 이기중(2005). **구조방정식모형-인과성, 통계분석 및 추론**. 서울: 국민대학교 출판부.
- 이차선(1999). **청소년의 자아정체감 형성요인 분석**. 고려대학교 박사학위논문.
- 이차선(2000). 가정환경, 학교환경, 자아존중감이 청소년의 자아정체감형성에 미치는 영향. **백록논취**, 2, 109-138.
- 이춘재(1988). **청년심리학**. 서울: 서울중앙적성출판사.
- 임규혁(1991). 학업성취의 누적적 경험과 정신건강. **교육문제연구**, 3, 23-90.
- 정규석(2004). 사회적 관계요인이 청소년의 학교적응에 미치는 영향. **한국사회복지학**, 56(1), 235-252.
- 정승민(2005). **아동이 지각한 사회적 지지와 자아개념이 사회적 유능성에 미치는 영향**. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 천석우(2010). **교사리더십에 따른 학생의 학교생활적응과 학업성취도에 관한 연구: 자아개념 매개효과를 중심으로**. 건양대 박사학위논문.
- 최숙현(2009). 부모의 양육태도에 따른 아동의 자아개념 및 학교적응. **한국예술치료학회지**, 9(2), 181-211.
- 최지은·신용주(2003). 청소년이 지각한 부모-자녀관계, 또래관계, 교사와의 관계가 학교생활 적응에 미치는 영향. **대한가정학회지**, 41(2), 199-220.
- Berndt, T.J.(1999). Friends' influence on student's adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, 15-28.
- Bosma, H. A. & Kunnn, E. S.(2001). Determinants and mechanism in ego identity development: A Review and Synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66.
- Brophy, J.E. & Good, T. L.(1984). Teacher communication of differential expectations for children classroom performance some behavior data. *Journal of Education Psychology*, 76, 236-237.
- Cogner, J.J.(1977). *Adolescence and Youth: Psychological Development in a Changing World*(2nd ed). NY: Haper and Row.
- Cohen, J.J. and M.C. Fish(eds.)(1993). *Handbook of school-based interventions: Resolving student problem and promoting healthy educational environments*. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishers.

- Cooley, C.H.(1921). *Human Nature and the Social Order*. NY: Charles Scribers Son.
- DuBois, D.L., S.K. Eitel, and R.D. Felner(1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 405-414.
- Erikson, E. H.(1968). *Identity: Youth and Crisis*. NY: Norton.
- Glas, G.(2006). Person, personality, self, and identity: A Philosophically informed conceptual analysis. *Journal of Personality Disorders*, 20(2), 126-138.
- Kurdek, L.A., Fine, M.A. and Sinclair, R.J.(1985). School adjustment in sixth graders: Parenting transactions, family climate, and peer norm effects. *Child Development*, 66, 430-445.
- Ladd, G.W. and J.M. Price(1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168-1189.
- Ladd, G.W.(1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Livesley, W.(2006). Introduction to special Feature on self and identity. *Journal of Personality Disorders*, 20(6), 541-543.
- Powell, S.R.(1993). The power of positive peer influence: Leadership training for today's teens. In J.E. Zins and M.J. Elias(eds.), *Promoting student success through group intervention*. NY: Haworth Press.
- Richardson, R., Galamvos, N.M., Schulenberg, J. & Petersen, A.(1984).Young adolescents' perception of th family environment, *Journal of Early Adolescence*, 4, 131-153.
- Rosenthal, B.S.(1995). The influence of social support on school completion among Haitian. *Social Work in Education*, 17(1), 30-39.
- Rutter, M.(1985). *Studies of Psychosocial Risk: The Power of Longitudinal Data*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sullivan, H.S.(1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. NY: Norton.
- Watson, A.S. & Protinsky, H.O.(1988). Black adolescent identity development: Effects of perceived family structure. *Family Relations*, 37, 288-292.

아동의 자아탄력성과 학습습관 간의 관계: 부모의 양육태도 중재효과

민동옥* · 강한나* · 박혜원**

I. 서론

최근 몇 년 사이, 국내 교육계에서는 자기주도학습의 열풍으로 올바른 학습습관을 강조하는 목소리가 높아지고 있다. 이전의 암기위주의 주입식 교육체계에서는 지능지수가 높은 아이가 학업에서 유리하였지만, 현재는 모든 학습활동을 습관화해야 좋은 성적을 받을 수 있다는 새로운 공식이 성립되고 있는 셈이다.

학계에서도 학습습관에 대한 연구는 2000년도 이후로 활발히 이루어지고 있으며(강태용, 2003; 김세정 외, 2010; 김진숙, 김정택, 2009; 박한숙, 조태순, 2009; 이성희, 2006; 이희경, 조한익, 2002), 학습 습관 및 태도는 곧 학업 성취도와 연결된다고 볼 수 있다(김동화, 조영재, 2004; 김부윤, 이지성, 2007; 김소희, 한정선, 2007; 김종환, 2005; 성은모, 2011).

학업성취 수준은 아동의 삶의 질에 영향을 미치는데(임미향 외, 2006; 한경자 외, 2005), 이주리(2009)의 연구에서는 초등학교 4-6학년 학생들의 삶의 만족도에 영향을 미치는 위험요인과 보호요인을 탐색한 결과, 4학년 아동에게는 학업성취가 5-6학년은 부모애착이 삶의 만족도에 영향을 미치는 가장 중요한 변인으로 나타났다.

학업성취는 아동 발달에 있어 중요한 역할을 하고 있으나, 우리나라와 같이 입시교육을 강조하는 환경에서는 학생들이 학업으로 인한 많은 스트레스를 받고 있다(박영아, 2011; 아영아, 정원철, 2010; 양애경, 조호제, 2009; 이근영 외, 2011). 하지만 그 중에서도 자아탄력성이 높은 아동은 학업 스트레스 및 적응 문제를 잘 해결하는 것으로 알려져 있다(김미정, 2008; 박서연, 정영숙, 2010; 박정희, 박정미, 2010; 양숙경, 문혁준, 2009; 하명선, 이순복, 2009).

자아탄력성은 상황적 요구에 알맞은 융통성이나 문제 해결 전략을 동원할 수 있는 능력을 의미하는 것으로, 적응 유연적인 아동이나 청소년들은 그들이 경험하는 스트레스나 부정적인 압력을 완화시키는 성격적 특성이나 환경적인 보호요인들을 가지고 있다(박연수, 2003). 따

* 울산대학교 아동가정복지학과 강사

** 울산대학교 아동가정복지학과 교수

라서 아동의 자아탄력성이 높을수록 시험불안은 적어지고 학교생활 적응력은 높아졌으며(박정희, 박정미, 2010), 청소년을 대상으로 한 연구에서도 학업성취와 자아탄력성 간의 유의한 정적 상관관계를(조한익, 이나영, 2010) 보였다.

부모의 양육태도 또한 학업성취에 많은 영향을 미치는데(이주리, 2010; 표경선, 안도희, 2006), 이러한 부모의 양육태도 및 학업성취 수준은 아동이 지각하는 자아개념 및 자아존중감 수준에 중요한 변인으로 작용하고 있었다(성현숙 외, 2006; 위현아, 박성연, 2011; 유미영, 홍혜영, 2010).

긍정적으로 형성된 부모의 양육행동은 청소년의 학업성취를 증진시키는 역할을 하며 이러한 관계는 범문화적 보편성을 가진다. 아시아, 흑인, 백인, 히스패닉 등 다양한 인종들을 대상으로 부모의 양육태도와 청소년의 학업성취 간 관계에 대해 분석한 결과, Baumrind의 양육유형 중 부정적인 양육태도로 분류되는 권위주의적(authoritarian)이거나 허용적인(permissive) 양육태도는 고등학생의 학업성취에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면, 긍정적인 양육태도인 권위적인(authoritative) 양육태도는 자녀의 학업성취에 정적 영향을 미쳤다(Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987: 이주리(2010)에서 재인용).

국내에서도 부모와의 관계는 아동·청소년의 학업성취를 좌우한다고 알려져 있다. 그 중 부모의 양육태도는 직접적으로 학업성취에 영향을 미치고, 부모 모두에서 애정을 높게 지각한 아동일수록, 부모로부터 과보호를 낮게 지각할수록, 학업성취 수준이 높아지는 것으로 나타났다. 즉 부모로부터 애정은 많이 받되, 간섭을 많이 받지 않고 자신의 의견이 자유롭게 반영되었다고 생각하는 아동일수록 학업성취가 높았다(유미영, 홍혜영, 2010).

또 다른 연구에서는 부모의 양육행동 중 과잉기대나 과잉간섭이 학업 스트레스에 큰 영향을 줄 수 있지만, 전반적인 정신 건강에 있어서는 부모의 방치나 학대, 비밀관적인 양육 태도가 더 나쁜 영향을 주는 것으로 나타났다(신현균, 2002). 즉, 긍정적인 양육태도로 인해 부모와의 질 높은 관계를 형성하고 있는 청소년들은 학업에 더욱 집중할 수 있는 환경 속에서 성취 수준도 높아지는 반면, 부정적인 양육태도로 인해 부모와 안정되지 못한 관계에 노출된 청소년들은 학업성취 수준이 낮아지게 되는 것이다(이주리, 2010).

한편 아동의 자아탄력성 및 부모의 양육태도 변인을 함께 다룬 연구는 주로 학교생활 적응과 관련되어 있으며(김미정, 2008; 이윤주, 신지연, 2006; 장진아, 신희천, 2006; 하명선, 2009), 많은 연구자들은 학업성취와 학교적응을 거의 같은 변인으로 다루고 있다(권성은, 2003; 김명희, 하정희, 2008; 양계민, 조혜영, 2010; 염미애, 문혁준, 2008; 이옥주, 2004; 최옥희 외, 2009; 최옥희, 김용미, 2008; 최옥희, 김용미, 2009). 즉 학업성취 수준이 높을수록 학교생활에 잘 적응함을 의미하며, 또한 학업성취 수준을 높이기 위해서는 긍정적인 학습행동이 필요함을 알 수 있다.

이를 좀 더 자세히 살펴보면, 아동이 지각한 부모의 양육태도와 자아탄력성이 학교생활에 미치는 영향(하명선, 이순복, 2009)에서는 아버지의 애정-적대적인 양육태도 및 어머니의 애

정-적대적인 태도가 각각 학교생활의 모든 하위영역과 유의미한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 또한 자아탄력성의 하위요인은 교사관계 및 교우관계, 학교수업 그리고 학교규칙에 영향을 미쳤다. 양숙경과 문혁준(2009)의 연구에서는 부모의 교육적 관심 및 대화가 학교적응에 가장 영향을 많이 미치는 변인이었으며, 신체적·심리적 변화로 인해불안과 갈등, 내적인 긴장이 고조되어 적응에 어려움을 겪고 있는 아동에게는 자아탄력성이 학교 적응에 꼭 필요한 요소임을 시사하였다. 가정위탁보호 아동을 대상으로 연구한 김미정(2007)의 연구결과도 위탁부모가 애정적으로 양육할수록 아동의 학교생활 적응이 높아질 수 있으며, 아동의 자아탄력성이 높아질수록 학교 수업태도에 대한 적응력이 높아졌다.

그러나 국내에서는 학업성취의 선행요인이라 볼 수 있는 학습습관에 대한 연구가 부족하며, 특히 자아탄력성과 학습습관 변인에서 부모의 양육태도가 이들 간의 관계를 중재하는지 살펴본 연구는 미비하다. 따라서 본 연구에서는 학업성취에 구체적인 영향을 미치는 행동적 요인인 ‘학습습관’에 아동의 자아탄력성 변인이 어떻게 관련되는지 살펴보고, 부모의 양육태도 유형이 이들 간의 관계를 중재하는지 살펴보고자 한다. 이를 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

〈연구문제 1〉 아동의 자아탄력성과 부모의 양육태도(감독, 애정, 비일관성, 과잉기대, 과잉간섭, 합리적 설명) 수준에 따라 학습습관 점수는 차이를 보이는가?

〈연구문제 2〉 부모의 양육태도(감독, 애정, 비일관성, 과잉기대, 과잉간섭, 합리적 설명)는 아동의 자아탄력성과 학습습관 간의 관계에 중재역할을 하는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에 사용된 자료는 한국아동·청소년 패널조사 자료의 일부로 연구대상자는 2010년 10월부터 11월 중 전국에 있는 초등 4학년 2,378명의 아동이다. 성별을 보면 남아가 1,244명(52.3%)이고 여아가 1,134명(47.7%)으로 남아가 조금 더 많았다.

2. 연구도구

1) 학습습관

양명희(2000)에 의해 개발된 자기조절학습능력 측정도구 84문항 중, 김세영이 요인분석을

통하여 재구성한 문항에서 학습에 대한 기본 태도와 관련이 깊은 동기조절과 행동조절 관련 문항을 중심으로 수정·보완한 도구를 사용하였다. 학습습관 척도는 총 18문항으로 문항의 구성은 성취가치 7문항, 숙달목적지향성 2문항, 행동통제 5문항, 학업시간관리 4문항으로 구성되어 있다. 척도는 ‘매우그렇다(1점)’부터 ‘전혀그렇지않다(4점)’으로 가능한 점수 범위는 18점~72점이다. 본 연구에서는 12번과 15번 문항을 제외한 모든 문항을 역코딩 하였으며 점수가 높을수록 학습습관 수준이 높다는 것을 의미한다. Cronbach α 는 .87이었다.

2) 자아탄력성

Block & Kreman(1996)이 개발한 자아탄력성 척도를 유성경(2002)이 번역한 뒤 수정·보완(권지은, 2003, 재인용)한 도구를 사용하였다. 자아탄력성 척도는 총 14문항으로 ‘매우그렇다(1점)’에서 ‘전혀그렇지않다(4점)’의 4점 척도로 측정하였다. 모든 문항은 역코딩을 하였으므로 점수가 높을수록 자아탄력성이 높음을 의미한다. Cronbach α 는 .85였다.

3) 양육태도

허모연(2000)이 제작한 부모 양육태도 검사 (총 43문항) 중 17문항을 발췌하여 사용하였으며, 감독 3문항, 애정 3문항, 비밀관성 3문항, 과잉기대 4문항, 과잉간섭 4문항, 합리적설명 4문항으로 구성되어 있다. 모든 문항은 4점 리커트 척도로 측정되었으며(1=매우 그렇다, 2=그런 편이다, 3=그렇지 않은 편이다, 4=전혀 그렇지 않다) Cronbach α 는 감독 .69, 애정 .77, 비밀관성 .60, 과잉기대 .69, 과잉간섭 .68, 합리적설명 .76이었다. 역시 모든 문항은 역코딩을 하였으며 ‘감독’과 ‘애정’의 경우 점수가 높을수록 감독 및 애정 수준이 낮음을 의미한다. ‘비밀관성’은 점수가 높을수록 아동에 대한 비밀관성이 낮으므로 즉, 일관적으로 양육함을 알 수 있다. ‘과잉기대’, ‘과잉간섭’은 점수가 높을수록 적절한 기대와 간섭을 의미하며, ‘합리적 설명’의 경우 점수가 높을수록 부모가 아동에게 합리적으로 설명하고 있음을 나타낸다.

3. 연구절차

한국아동·청소년 패널 연구에 참여한 2,378명의 아동에게 자아탄력성, 학습습관 그리고 부모 양육태도에 관한 질문지를 배부하여 아동이 직접 응답하게 한 후 모두 회수하였다.

4. 자료처리 및 분석

수집된 자료는 SPSS WIN 12.0 프로그램을 이용하여 분석하였다. 각 변인들의 전반적인 경향을 살펴보기 위해서 기술통계를 이용하여 평균과 표준편차를 산출하였으며, 학습습관에 대한 집단 간 관련 변인들의 차이를 알아보기 위해 집단 간 차이검증을 통해 t값을 산출하였

다. 학습습관에 대한 아동의 자아탄력성과 부모 양육태도(감독, 애정, 비일관성, 과잉기대, 과잉간섭)의 상호작용효과를 탐색하기 위해 각 변인들을 사분위수(25%ile, 75%ile)를 기준으로 두 집단으로 나눈 후 변량분석(ANOVA)을 실시하였다.

III. 결과

1. 아동의 자아탄력성에 따른 학습습관의 차이

<표 1> 아동의 자아탄력성 수준에 따른 학습습관 점수의 차이

구분		자아탄력성				t-value
		낮음(하위 25%) N=702		높음(상위 25%) N=604		
		m	(SD)	m	(SD)	
학습습관	성취가치	20.32	(4.21)	25.30	(3.11)	-24.47***
	숙달목적지향성	5.10	(1.34)	6.90	(1.13)	-26.25***
	행동통제	12.63	(2.51)	15.87	(2.81)	-21.82***
	학업시간관리	9.11	(2.57)	12.68	(2.58)	-25.00***
	계	47.16	(8.36)	60.75	(7.53)	-30.64***

*** $P < .001$

아동 자아탄력성 수준에 따라 학습습관이 차이를 보이는지 알아보기 위해 자아탄력성을 25%ile과 75%ile로 나눈 후 t검증을 실시한 결과, 통계적으로 유의미한 차이를 보였다 ($t = -30.64$, $p < .001$). 또한 자아탄력성에 따른 학습습관의 하위요인인 성취가치($t = -24.47$, $p < .001$), 숙달목적지향성($t = -26.25$, $p < .001$), 행동통제($t = -21.82$, $p < .001$), 학업시간관리($t = -25.00$, $p < .001$)에서도 의미 있는 차이를 보였다. 즉 자아탄력성이 높을수록 보다 긍정적인 학습습관을 가지고 있음을 알 수 있다.

2. 부모양육태도에 따른 학습습관의 차이

<표 2> 부모의 양육태도 수준에 따른 학습습관 점수의 차이

		학습습관 하위변인									
		성취가치		숙달목적지향성		행동통제		학업시간관리		계	
		m	(SD)	m	(SD)	m	(SD)	m	(SD)	m	(SD)
감독	낮음	21.24	(4.14)	5.51	(1.39)	13.07	(2.56)	9.84	(2.66)	49.65	(8.63)
	높음	24.54	(3.59)	6.52	(1.36)	15.54	(3.03)	12.01	(2.95)	58.60	(8.79)
	t	-16.68***		-14.48***		-17.19***		-15.17***		-20.25***	
애정	낮음	20.98	(4.14)	5.44	(1.40)	13.04	(2.59)	9.73	(2.60)	49.18	(8.54)
	높음	25.07	(3.24)	6.61	(1.31)	15.74	(2.82)	12.28	(2.82)	59.69	(8.03)
	t	-21.93***		-16.77***		-18.75***		-18.33***		-24.69***	
비일관성	낮음	23.46	(4.27)	6.09	(1.51)	14.97	(3.04)	11.06	(3.11)	55.58	(9.94)
	높음	22.75	(4.10)	6.06	(1.43)	13.75	(2.87)	10.95	(2.86)	53.51	(9.10)
	t	3.42***		.41		8.30***		.76		4.37***	
과잉기대	낮음	22.54	(4.52)	5.81	(1.56)	14.44	(3.07)	10.40	(3.07)	53.18	(10.24)
	높음	23.46	(3.79)	6.25	(1.37)	14.23	(2.90)	11.33	(2.82)	55.26	(8.68)
	t	-4.08***		-5.59***		1.35		-5.96***		-4.08***	
과잉간섭	낮음	23.85	(4.06)	6.23	(1.46)	15.40	(2.96)	11.54	(3.00)	57.03	(9.35)
	높음	22.63	(4.07)	5.99	(1.40)	13.57	(2.75)	10.80	(2.82)	52.99	(8.90)
	t	5.64***		3.18***		12.01***		4.76***		8.32***	
합리적 설명	낮음	20.98	(4.50)	5.42	(1.46)	13.09	(2.77)	9.53	(2.67)	49.01	(9.18)
	높음	24.93	(3.38)	6.56	(1.35)	15.55	(2.91)	12.19	(2.89)	59.22	(8.21)
	t	-18.23***		-14.92***		-15.98***		-17.73***		-21.60***	

***P<.001

부모 양육태도 유형에 따라 학습습관 점수가 달라지는지 t검증을 실시하였으며, 대부분의 변인에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다<표 2>. 이를 자세히 살펴보면 부모의 ‘감독’과 ‘애정’적인 양육태도를 보일수록 아동의 학습습관이 잘 형성되었다. ‘비일관성’의 경우에는 부모가 비일관적일수록 성취가치, 행동통제에서 낮은 수준을 보였으며, ‘과잉기대’적인 태도를 보일수록 성취가치, 숙달목적지향성, 학업시간관리 습관이 잘 형성되어 있었다. 또한 아동 스스로 자신의 부모가 과잉간섭을 하지 않고 합리적인 설명을 해 준다고 지각하는 아동일수록 보다 긍정적인 학습습관을 가지고 있음을 알 수 있다. 즉 부모의 양육태도 중에서는 감독, 애정, 과잉기대 그리고 합리적 설명이 아동의 학습습관 형성에 도움이 됨을 알 수 있다.

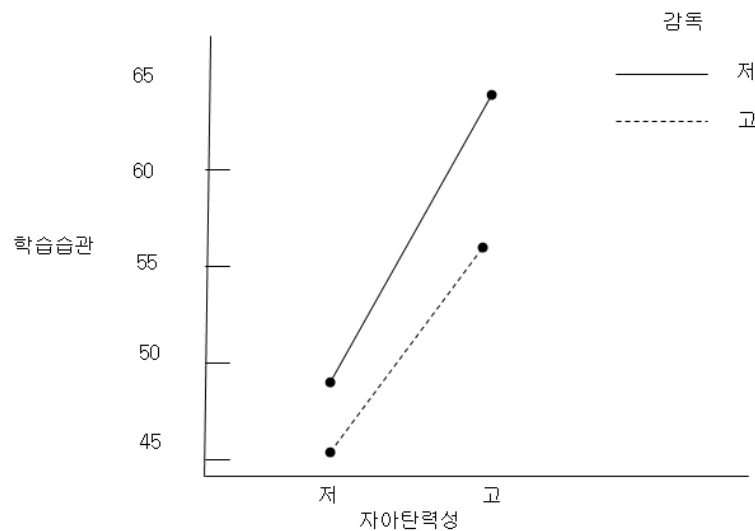
3. 학습습관에 대한 아동의 자아탄력성과 부모양육태도 간의 상호작용효과

<표 3> 학습습관에 대한 아동의 자아탄력성과 감독 간의 상호작용효과

변인	SS	df	MS	F
자아탄력성	23130.67	1	23130.67	368.15***
감독	4131.19	1	4131	65.75***
자아탄력성* 감독	274.04	1	274.04	4.36*
오차	5742.63	914	62.83	
합계	111361.37	917		

* $P < .05$, *** $P < .001$

이원변량분석을 실시한 결과, 자아탄력성($F=368.15$, $p < .001$)과 감독이($F=65.75$, $p < .001$)가 학습습관에 미치는 주효과는 통계적으로 유의하였다. 그리고 자아탄력성과 감독 간에 상호작용 효과가 나타났는데($F=4.36$, $P < .05$) [그림 1]에 제시된 바와 같이, 아동의 자아탄력성이 높은 경우 부모가 감독을 많이 할수록 보다 학습습관의 점수가 더 상승하였다.



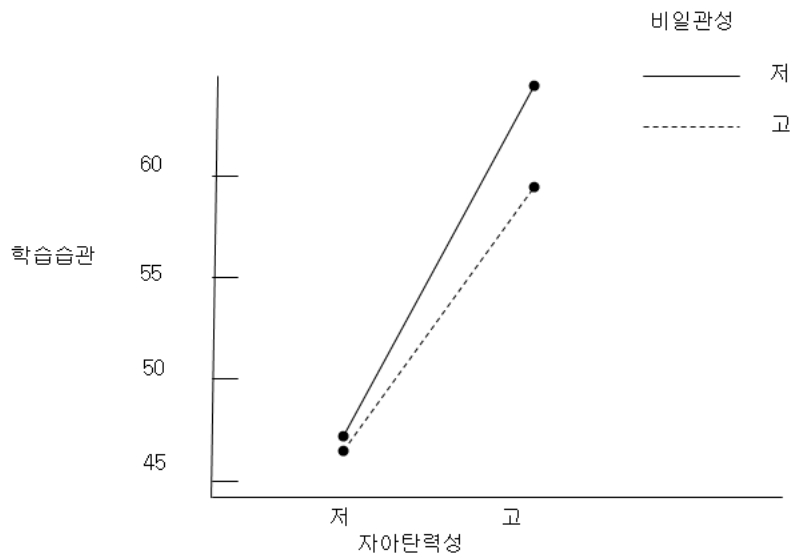
[그림 1] 학습습관에 대한 아동의 자아탄력성과 감독 간의 상호작용효과

<표 4> 학습습관에 대한 아동의 자아탄력성과 비밀관성 간의 상호작용효과

변인	SS	df	MS	F
자아탄력성	45449.94	1	45449.94	659.88***
비밀관성	614.85	1	614.85	8.93**
자아탄력성* 비밀관성	396.13	1	396.13	5.75*
오차	61782.27	897	68.88	
합계	109167.01	900		

*P<.05, **P<.01, ***P<.001

마찬가지로 자아탄력성($F=659.88$, $p<.001$)과 비밀관성($F=8.93$, $p<.01$)이 학습습관에 미치는 주효과는 유의하였다. 상호작용효과에서는 자아탄력성이 높은 집단의 경우, 부모가 일관적인 태도를 취할수록 학습습관 수준이 더 상승하는 것으로 나타났다($F=5.75$, $P<.05$).



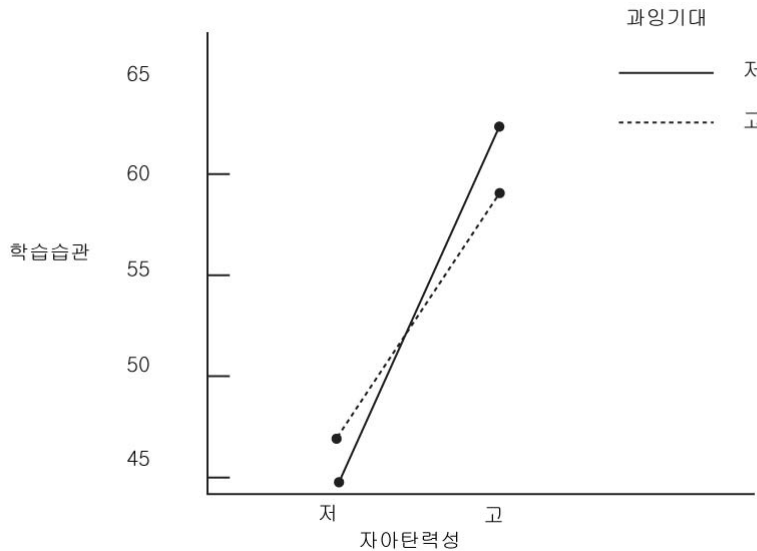
[그림 2] 학습습관에 대한 아동의 자아탄력성과 비밀관성 간의 상호작용효과

<표 5> 학습습관에 대한 아동의 자아탄력성과 과잉기대 간의 상호작용효과

변인	SS	df	MS	F
자아탄력성	39419.28	1	39419.28	608.27***
과잉기대	4.885	1	4.885	.08
자아탄력성* 과잉기대	1023.15	1	1023.15	15.79***
오차	53075.42	819	64.81	
합계	94835.30	822		

***P<.001

〈표 5〉에서는 자아탄력성에 따른 학습습관의 주효과만 유의하였으며($F=608.27$, $p<.001$) 자아탄력성과 과잉기대 간에 상호작용효과가 나타났다($F=15.79$, $p<.001$). 자아탄력성이 높은 아동의 경우 부모가 과잉기대를 적게 할수록 긍정적인 학습습관이 형성되는 반면, 자아탄력성이 낮은 경우에는 부모가 과잉기대를 많이 할수록 학습습관 점수가 상승되었다.



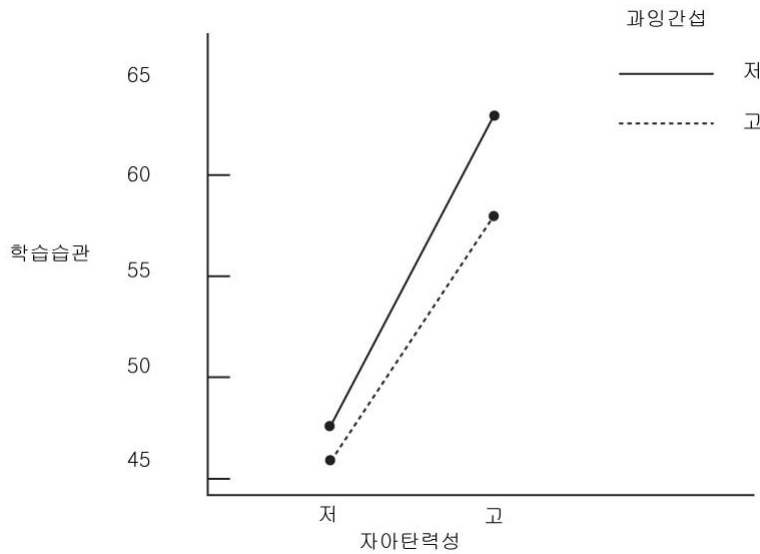
[그림 3] 학습습관에 대한 아동의 자아탄력성과 과잉기대 간의 상호작용효과

<표 6> 학습습관에 대한 아동의 자아탄력성과 과잉간섭 간의 상호작용효과

변인	SS	df	MS	F
자아탄력성	32496.86	1	32496.86	489.97***
과잉간섭	1648.80	1	1648.80	24.86***
자아탄력성*과잉간섭	273.89	1	273.89	4.13*
오차	50339.73	759	66.32	
합계	86950.35	762		

* $P<.05$, *** $P<.001$

마지막으로 학습습관에 대한 자아탄력성과 과잉간섭 간의 상호작용을 살펴본 결과〈표 6〉, 학습습관에 대한 자아탄력성($F=489.97$, $p<.001$)과 과잉간섭($F=24.86$, $p<.001$)의 주효과 및 상호작용효과가 모두 나타났다($F=4.13$, $p<.05$). 즉 아동의 자아탄력성이 높을 경우, 부모가 과잉간섭을 적게 할수록 보다 긍정적인 학습습관을 가지고 있음을 의미한다.



[그림 4] 학습습관에 대한 아동의 자아탄력성과 과잉간섭 간의 상호작용효과

IV. 결론 및 논의

본 연구는 아동의 자아탄력성과 부모의 양육태도인 감독, 애정, 비일관성, 과잉기대, 과잉간섭, 합리적 설명에 따라 학습습관이 차이를 보이는지 알아보고자 하였다. 더 나아가 학습습관에 대한 아동의 자아탄력성과 부모의 양육태도(감독, 애정, 비일관성, 과잉기대, 과잉간섭) 간에 상호작용효과가 나타나는지 탐색하는데 목적을 두었다. 이는 아동의 자아탄력성이 학습습관에 미치는 효과가 부모의 양육태도에 의해 달라지는지 살펴보는 것이다. 연구 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 아동의 자아탄력성과 부모의 양육태도에 따라 학습습관에 차이가 있는지 살펴본 결과, 의미 있는 차이를 보였으며 아동의 자아탄력성이 높을수록 학습습관이 좋음을 알 수 있다. 이예승(2003)의 연구에서는 아동이 자아탄력성이 높을수록 학업 성취에 대한 긍정적인 태도를 갖는 것으로 나타났으며, 김유진과 김영희(2009), 김교현(2005), 이상옥(2005)의 연구결과 자아탄력성이 높으면 학업스트레스를 덜 경험하는 경향이 있다. 또한 Snyder(1999)는 자아탄력성이 높은 학생들이 교육목표를 달성하기 위하여 다양한 방법들을 발견하고 과제 수행에 집중 할 수 있다고 보고하였다. 따라서 자아탄력성은 아동의 학습습관형성에 중요한 변인이라고 볼 수 있다.

부모의 양육태도 중 감독을 살펴보면, 부모로부터 좋은 양육적 감독이 이루어질 때 아동의 학습습관이 좋음을 알 수 있다. 부모가 아동의 학교 내/외의 생활이나 교우관계 등 전반적인 생활에 대해 알고 있는 경우 학교에 대한 흥미, 학교 태도, 학교 규범을 지키는데 도움이 될

수 있다(김은영, 2009). 중학교 2학년을 대상으로 한 연구(홍영수, 오선영, 2010)에서는 남자청소년과 여자청소년 모두에게 있어서 부모와의 애착과 감독이 증가할수록 자기통제가 높아지는 것으로 나타났는데, 높은 자기통제력을 가진 청소년들은 즉각적인 만족을 견딜 수 있으므로 학습에서 보다 긍정적인 습관을 가질 것으로 예상된다. 하지만 이선애(2009)의 연구에서는 청소년(중2)의 성적과 부모감독이 낮은 부적 상관관계를 보여 상반된 결과를 나타냈다.

애정을 살펴보면, 부모로부터 높은 애정적 양육이 이루어 질 때 아동은 좋은 학습습관을 가지는 것으로 나타났다. 아동이 부모의 양육태도를 애정적으로 높게 지각할수록 학교생활 적응 중 학업수업에 대한 적응도가 높다는 연구결과와 맥을 같이한다(신정희, 2006). 또한 초등학교 아동들은 부모의 양육태도가 애정을 가지고 대해주면 자기주도적인 학습력이 높게 나타났다(김지자 외, 1999). 더 나아가 긍정적인 즉, 애정적이고 수용적인 양육태도의 부모를 둔 아동은 그렇지 않은 아동들보다 청소년 시기에 더 자율적 독립적이고 학업에 더 많은 흥미를 보이는 것으로 나타났다(Baumrind, 1991; Dormbusch et al., 1989; Lamborn et al., 1987, Zahn-Waxler et al., 1979). 따라서 부모의 양육태도를 자녀가 얼마만큼 애정적으로 지각하느냐에 따라 자녀의 학교생활 및 학업에 상당한 영향을 준다는 것을 알 수 있다.

비일관성에서는, 부모로부터 높은 비일관적 양육이 이루어 질 때 아동은 좋지 않은 학습습관을 보이는 것으로 나타났다. 부모의 양육태도가 일관적이지 못할 때 자녀들은 이러한 부모의 태도 때문에 혼란을 경험하게 되고 이로 인해 학교생활에서 부적응 양상을 보인다는 Rutter(1985)의 연구결과를 지지한다.

과잉기대를 보면, 아동에게 부모의 양육적 기대가 제공 될 때 좋은 학습습관을 가지는 것으로 나타났다. 선행연구에서는 부모 감시, 지지, 관여, 기대행동 등이 자녀의 학습 및 정의적인 요인들에 긍정적 혹은 부정적이 영향을 미친다고 보고하고 있다(박현선, 1998; 윤경희, 김경희, 2003; Barber, 1997; Bean, Barber, & Crane, 2006; Kerr & Stattin, 2000; Spera, 2006). 즉, 부모의 기대는 자녀에게 내면화되어 학업적 자아개념을 높이고 학업성취에 도움이 되므로 자녀의 학습활동에 중요한 요소가 되는 반면, 자녀에게 심리적 부담감을 주어 부정적인 영향을 미칠 수 있다.

과잉간섭에서는, 부모로부터 높은 과잉간섭을 받을 때 아동은 좋지 않은 학습습관을 보이는 것으로 나타났다. Busse(1969)는 어머니의 과잉보호적이고 과잉통제적인 행동이 자녀의 학습동기에 부정적인 영향을 미쳐 융통성 있는 사고능력의 발달을 저해하며, Koestner, Ryan, Bernieri,와 Holt(1984)도 부모의 통제적인 태도가 자녀의 내적인 동기나 창조성을 침해 한다고 보았다.

합리적 설명에서는, 아동에 대한 부모의 설명이 잘 이루어 질 때 높은 학습습관 수준을 보이는 것으로 나타났다. 민정숙(2011)의 연구에서는 부모의 양육태도 중 모의 합리적 설명은

자기주도 학습능력에 가장 큰 영향을 미치는 변인이었다. 또한 자녀의 행동을 지도하는데 있어서 분명하고 합리적인 기준과 이유를 갖고 있고, 이를 일관적이며 애정적인 방식으로 주장할수록 아동의 학교흥미, 학교태도, 학교규범 변인과 유의한 정적 상관관계를(김은영, 2009) 보여 본 연구결과를 뒷받침 해주고 있다.

둘째, 아동의 학습습관에 대한 아동의 자아탄력성과 부모의 양육태도(감독, 비일관성, 과잉기대, 과잉간섭) 간에는 상호작용효과가 나타났다. 아동의 자아탄력성 수준이 높은 경우 부모가 감독과 일관적인 양육태도를 보이고 과잉 기대 및 간섭을 하지 않을 경우 보다 좋은 학습습관이 형성되었다. 즉 아동의 자아탄력성이 높다고 해서 모든 학습관련 문제를 잘 해결하는 것은 아니며, 부모가 훈육에 있어 일관적이고 적절한 기대와 간섭이 이루어질 때 아동의 학습습관 형성에 더욱 도움이 됨을 알 수 있다.

특히 흥미로운 것은 ‘과잉기대’의 경우 자아탄력성이 높은 아동과 그렇지 않은 아동의 결과가 상반되었다는 점이다. 즉 아동의 자아탄력성이 높으면 부모가 과잉기대를 적게 할수록 긍정적인 학습습관이 형성된 반면, 자아탄력성이 낮은 경우에는 오히려 부모가 과잉기대적인 태도를 보일수록 학습습관 점수가 상승되었다. 즉 아동의 학습습관은 부모의 과잉기대적인 양육태도에 의해 강화되거나 완화될 수 있음을 의미한다. 이처럼 부모의 과잉기대는 자녀의 학습 및 정의적인 요인들에 긍정적 혹은 부정적인 영향을 미칠 수 있으므로, 적절한 과잉기대는 학업성취 부분에서 자아탄력성이 낮은 아동에게 오히려 도움이 될 수 있음을 시사한다.

지금까지는 아동 변인에 있어 자아탄력성의 중재효과를 보는 연구가 주를 이루었으나(김교현 외, 2005; 박정희, 2010; 전숙영, 2008; 최민경, 김종남, 2010) 학습습관에 대한 연구는 부족한 실정이다. 아동 변인에서 부모 양육태도의 중재효과를 본 논문은 주로 유아 및 아동, 청소년의 부적응 문제에 한정되어 있으므로(김지원 외, 2009; 김희화, 2009; 박진아 외, 2008; 박진아, 정문자, 2007; 신현균, 2009) 학습행동에 대한 연구도 필요하리라 본다. 결국 아동 개인의 자원이 풍부하더라도 부모의 좋은 양육태도가 뒷받침 될 때 그 잠재력이 발휘될 수 있으며, 이렇게 해서 형성된 학습습관은 높은 학업성취와 정서적인 발달에 있어 긍정적인 영향을 미칠 것으로 사료된다.

본 연구결과에서는 자아탄력성이 낮은 집단에서는 학습습관에 있어 부모 양육태도의 중재효과가 큰 차이를 보이지 않았는데, 이를 중재할 수 있는 또 다른 변인에 대한 연구가 요구되는 바이다. 그리고 보통 남아가 여아보다 부모의 과잉기대를 크게 지각한다고 알려져 있는데(윤언정, 김정연, 2010; 전경진, 2007; 조혜미 외, 2007) 추후 연구에서는 아동 성별에 따른 분석도 함께 이루어져야 할 것으로 보인다.

참고문헌

- 강태용(2003). 학습기술 훈련이 고등학생의 학습습관과 학업성취에 미치는 효과. **교육학연구**, 41(1), 173-194.
- 권성은(2003). 초등 학생의 정서 지능과 학업 성취도가 학교 적응에 미치는 영향. **아동교육**, 12(2), 163-176.
- 권지은(2003). 부모 및 또래 애착, 문제해결방식과 자아탄력성의 관계. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김교현, 권선중, 심미영(2005). 초등학생의 시험스트레스와 신체화 증상: 자아탄력성의 중재효과. **한국심리학회지: 건강**, 10(1), 113-126.
- 김동화, 조영재(2004). 수학 교수, 학습태도에 따른 학업성취도의 수준에 관한 분석 -중학교 1학년 중심으로-. **교육이론과 실천**, 14(1), 115-132.
- 김명희, 하정희(2008). 학습동기와 학습기술이 학업성취 및 학교적응에 미치는 영향: 초등학생과 중학생 중심으로. **아동교육**, 17(2), 33-48.
- 김미정(2008). 가정위탁보호 아동이 지각한 위탁부모 양육태도 및 자아탄력성이 학교생활 적응에 미치는 영향 -경상남도 가정위탁보호 아동을 중심으로-. **동광**, 104(0), 99-148.
- 김부윤, 이지성(2007). 수학에서 창의적 태도와 학업 성취도의 관련 연구: 중학교 3학년 기하 영역을 중심으로. **중등교육연구**, 55(3), 61-81.
- 김세영(2006) 중학생의 인터넷 중독 수준에 따른 인터넷 활용 유형, 자기통제력, 자기조절 학습능력 및 학업성취도의 차이. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김세정, 이지연, 이은진. (2010). 학습기술 향상 프로그램과 특별보충과정이 학습부진아의 학습습관과 자기주도적 학습능력 향상에 미치는 효과. **한국심리학회지: 학교**, 7(2), 151-170.
- 김소희, 한정선(2007). 사이버대학 학습자의 성격유형, 자기주도성, 정보기술에 대한 태도 및 자기효능감과 학업성취도 간의 관계 규명. **교육정보미디어연구(구-교육정보방송연구, 구-교육방송연구)**, 13(2), 79-106.
- 김유진, 김영희(2009) 일상생활스트레스와 자아탄력성이 아동의 부적응에 미치는 영향. **한국가족관계학회지**, 14(2), 123-142
- 김은영(2009). 자녀들이 지각한 부모의 양육태도가 학교 탄력성에 미치는 영향 : 다문화 가정과 일반 가정의 비교연구. 우석대학교 대학원 석사학위논문.
- 김종환(2005). 성과 운동기능수준 및 학업성취수준에 따른 중학생의 체육교과태도. **한국스포츠포럼학회지**, 12(2), 77-90.
- 김지원, 하은혜, 조유진(2009). 청소년의 행동억제기질과 사회불안의 관계에서 지각된 부모

- 양육행동의 중재효과. **아동학회지**, 30(6), 535-548.
- 김지자, 김인아, 안현미 (1999) 아동이 지각한 부모양육태도와 아동의 자기주도 학습력과의 관계. **한국초등교육학회지**, 12(1), 177-209
- 김진숙, 김정택. (2009). 청소년의 심리경향에 따른 학습습관 및 목표관리. **한국심리유형학회지**, 15(0), 43-59.
- 김희화(2009). 연구논문 : 청년 초기의 자율성과 적응 간의 관계 및 부모의 애정적 양육행동의 중재효과. **청소년학연구**, 16(1), 155-175.
- 민정숙(2011). 청소년이 지각한 부모의 양육태도가 자기주도 학습능력에 미치는 영향. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 박서연, 정영숙(2010). 어머니의 학업성취압력과 아동의 학업스트레스 및 내재화 문제와의 관계에서 아동의 자아탄력성과 사회적 지지의 조절 효과. **한국심리학회지: 발달**, 23(1), 17-32.
- 박영아(2011). 스트레스와 학업적 자기효능감이 초등학생의 주관적 안녕감에 미치는 영향. **아동학회지**, 32(3), 107-120.
- 박정희(2010). 연구논문 : 부부갈등과 초등학생의 표출 불안과의 관계: 자아탄력성의 중재효과. **청소년학연구**, 17(12), 27-48.
- 박정희, 박정미(2010). 아동의 자아탄력성과 사회적 지지가 시험불안 및 학교적응에 미치는 영향. **아동학회지**, 31(6), 125-134.
- 박진아 & 정문자(2007). 불안장애 유아의 기질과 역기능적 정서조절의 관계에 대한 어머니 양육행동의 중재효과. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 19(2), 273-295.
- 박진아, 이경숙 & 신의진(2008). 경험연구 : 정서 및 행동장애 유아의 정신병리 유형에 따른 기질과 역기능적 정서조절: 어머니 양육행동의 중재효과. **한국심리학회지: 일반**, 27(2), 523-545.
- 박한숙, 조태순. (2009). 수업참여기술향상 프로그램이 학습습관 및 자기주도적 학습능력에 미치는 효과. **초등교육연구**, 22(1), 421-438.
- 성은모(2011). 초등학생의 시각화 경향성과 교과 학습태도가 교과 학업성취에 미치는 영향의 구조적 관계분석. **초등교육연구**, 24(3), 27-50.
- 성현숙, 박미용, 이성실(2006). 고등학교 과학영재가 지각한 부모의 양육유형과 학업수행 및 자아존중감과의 관계. **한국심리학회지: 학교**, 3(2), 55-67.
- 신정희(2006) 아동이 지각한 부모의 양육태도와 자아탄력성 및 학교생활 적응과의 관계. 국민대학교 석사학위논문.
- 신현균(2009). 아동, 청소년의 생활 스트레스, 부모 양육방식 및 부정적 자동적 사고 간 관계: 연령과 성에 따른 부모 양육방식의 중재효과를 중심으로. **한국심리학회지: 임상**, 28(4), 1083-1105.

- 아영아, 정원철(2010). 청소년의 학업 및 가족갈등 스트레스가 인터넷 중독에 미치는 영향 -스트레스대처능력의 조절효과 중심으로-. **청소년복지연구**, 12(4), 257-277.
- 양계민, 조혜영(2010). 청소년방과후아카데미 프로그램에 대한 효과성 인식이 참여청소년의 심리사회적응 및 학업성취요인에 미치는 영향. **청소년복지연구**, 12(1), 61-92.
- 양명희(2000) 자기조절학습의 모형탐색과 타당화 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 양숙경, 문혁준(2009). 아동의 학교적응에 대한 사회 인구학적 변인, 아동이 지각한 부모-자녀관계의 사회적 자본과 자아탄력성의 영향. **대한가정학회지**, 47(7), 59-71.
- 양애경, 조호제(2009). 중,고등학생의 스트레스 수준에 따른 학업성취도의 차이분석. **학습자중심교과교육연구**, 9(1), 1-18.
- 염미애, 문혁준 (2008). 유아기에서 초등학교로의 전이에 따른 학교적응 및 학업성취에 관한 종단연구. **유아교육연구**, 28(6), 91-118.
- 위현아, 박성연(2011). 형제와 비교한 아동의 학업성취가 자신의 학업적 자아개념에 미치는 영향: 어머니의 차별적 양육행동의 매개적 역할. **대한가정학회지**, 49(1), 17-25.
- 유미영, 홍혜영(2010). 아동이 지각한 부모양육태도와 학업성취의 관계에서 정서지능과 학업적 자기효능감의 매개효과. **교육심리연구**, 24(4), 915-937.
- 유성경(2002) 적응 유연한 청소년들의 심리적 보호요소 탐색, **한국교육심리학회지**, 17, 87-100.
- 윤경희, 김경희(2003) 중학생의 가정환경, 자아개념, 학업성적의 관계. **교육이론과 연구** 12(3) 5-25.
- 윤언정, 김경연(2010). 부·모의 심리적 통제 및 과잉기대가 청소년의 공격성에 미치는 영향: 자기애의 매개효과를 중심으로. **대한가정학회지**, 48(8), 67-76.
- 이근영, 최수찬, 공정석(2011). 부모-자녀간 역기능적 의사소통과 학업스트레스가 청소년의 자살생각에 미치는 영향 -우울감의 매개효과와 성별 차이를 중심으로-. **청소년학연구**, 18(5), 83-107.
- 이상옥(2005) 초등학생의 시험스트레스와 신체화증상: 자아탄력성의 중재효과. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이선애(2009). 가족자원 및 부모양육태도가 청소년 학업성적에 미치는 영향. **한국가족복지학**, 14(1), 5-24.
- 이성희(2006). 학습동기향상프로그램이 학습부진 간호대학생의 학업적 자기효능감, 학습습관 및 자아존중감에 미치는 효과. **한국간호교육학회지**, 12(1), 5-12.
- 이예승(2003). 청소년의 학교 스트레스, 자아탄력성 및 학교적응에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이옥주(2004). 충동성과 대처양식이 학교적응과 학업성취에 미치는 영향. **교육심리연구**, 18(3), 249-267.

- 이윤주, 신지연(2006). 중학생의 자아탄력성과 학교생활부적응, 부모양육태도의 관계. **사회과학논총**, 5(0), 111-127.
- 이주리(2009). Data Mining을 이용한 초등학생의 삶의 만족도에 대한 보호요인 및 위험요인 탐색. **아동학회지**, 30(1), 11-25.
- 이주리(2010). 가족 자원이 청소년의 학업성취에 미치는 영향: 부모 양육태도와 사교육의 매개효과 차이검증을 중심으로. **아동학회지**, 31(1), 137-146.
- 이희경, 조한익(2002). 가상공간을 이용한 학습습관향상프로그램의 효과. **교육심리연구**, 16(1), 141-161.
- 임미향, 박영신, 김의철(2006). 초등학생의 삶의 질에 대한 분석: 사회적 지원, 자기효능감, 학업성취와의 관계를 중심으로. **아동교육**, 15(1), 53-67.
- 장진아, 신희천(2006). 부부갈등이 청소년 자녀의 부적응에 미치는 영향: 자아탄력성, 부모 양육태도, 사회적 지지의 매개과정. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 18(3), 569-592.
- 전경진(2007). 학습자의 정의적 특성에 따른 성취압력과 학업성취의 관계: 학업동기, 학습태도, 학업적 자아개념을 중심으로. 성산효대학교 대학원 석사학위논문.
- 전숙영(2008). 아동의 비만스트레스가 우울에 미치는 영향에 대한 자아탄력성의 중재효과. **한국가정관리학회지**, 26(5), 155-163.
- 조혜미, 김성실, 임혜경, 한성현, 송미라, 손부순(2007). 부모의 성취압력이 청소년의 스트레스에 미치는 영향. **대한환경위생공학회지**, 22(1), 67-74.
- 최민경, 김종남(2010). 경험논문 : 청소년의 자기에 성향과 대인관계 문제 사이에서 탄력성의 중재효과. **한국심리학회지: 건강**, 15(4), 747-763.
- 최옥희, 김영호, 김용미(2009). 초등학교 1학년 아동의 취학 전 교육경험에 따른 학교 적응, 학업 성취의 차이에 관한 연구. **아동교육**, 18(4), 261-276.
- 최옥희, 김용미(2008). 아동의 개인적 특성에 따른 초등학교 1학년 아동의 학교 적응과 학업성취 차이에 대한 연구. **아동교육**, 17(2), 275-285.
- 최옥희, 김용미(2009). 생태학적 변인이 초등학교 1학년 아동의 학교 적응, 학업 성취에 미치는 영향. **초등교육연구**, 22(4), 133-160.
- 표경선, 안도희(2006). 초등학교 고학년 학생의 완벽주의, 성취목적, 부모 양육방식 및 학업성취간의 관계 모형. **아동교육**, 15(2), 211-227.
- 하명선, 이순복(2009). 아동이 지각한 부모의 양육태도와 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 영향. **아동교육**, 18(3), 247-258.
- 한경자, 이영희, 심인옥, 최윤정(2005). 학령기 아동의 삶의 질 영역과 속성들. **아동간호학회지**, 11(2), 167-178.
- 허묘연(2000) 청소년이 지각한 부모 양육행동 척도 개발 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.

홍영수, 오선영(2010) 애착과 감독이 청소년의 자기통제에 미치는 영향. *사회과학연구*, 16(2), 319-336.

Block, J. & Kreman, A. M.(1996) IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical and separateness, *Journal of Personality and Social Psychology*. 70(2), 349-361.

Rutter, M.(1985) Resilience in the face if adversity: Protective Factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*. 147, 598-611.

Snyder, H. N. & Sixkmund, M.(1999) *Juvenile offenders and victims:1999 National report*. Washington, DC: U.S.

중학생의 탄력성(resilience)에 영향을 미치는 요인

황여정* · 김정근**

I. 서론

최근 통계청이 발표한 ‘2011 청소년 통계’에 따르면 15~19세 청소년 가운데 70.3%가 생활 전반에서 스트레스를 느낀다고 답한 것으로 조사되었다. 이 같은 수치는 2008년 조사에서 보고된 60.0%에 비해 10.3% 포인트 증가한 것이다. 아울러 지난 1년 동안 한 번이라도 자살을 고려해 본 적이 있다는 응답 비율도 10.1%에 달해(통계청, 2011.5.3.), 학생들이 체감하는 스트레스가 심각한 수준인 것으로 파악되었다. 기실 한국 학생들이 겪는 스트레스는 여타 국가 학생들에 비해서도 과중한 편으로, 한국, 중국, 일본 및 미국 고교생을 대상으로 수행된 조사에서는 조사 시점 직전 1주일 사이에 스트레스를 받았다는 응답자의 비율이 한국 87.9%, 일본 82.4%, 미국 81.6%, 중국 69.7%로 한국에서 가장 높게 나타난 바 있다(경향신문, 2011.2.22.). 이 같은 결과는 어린 시절부터 치열한 경쟁을 감내해야 하는 한국의 교육풍토에서 대다수의 학생들이 심각한 스트레스에 노출되어 있음을 보여준다.

이처럼 보다 많은 학생들이 점점 더 높은 강도의 스트레스를 겪고, 그로 인한 부작용이 사회적 문제로 대두되면서 스트레스에 대처하는 능력인 ‘탄력성’에 대한 관심도 점증하고 있다. 탄력성(resilience)이란 일종의 정신적 저항력을 일컫는 개념으로, 스트레스가 증가하는 상황에서도 영향을 받지 않거나 덜 받으며, 유능감으로 대처함으로써 스트레스를 현저하게 낮출 수 있는 능력을 뜻한다. 따라서 탄력적인(resilient) 개인은 부적응과 역기능을 초래하는 위기 상황에서도 건강한 생활과 균형 상태를 유지할 수 있게 되며, 나아가 그러한 위기를 이겨냄으로써 성장을 경험하게 된다(Luthar, 1991).

이 같은 탄력성은 타고난 것이 아니라 시간의 흐름에 따라 변화하는 역동성과 고정된 것이 아니라 환경 요인들과의 상호작용을 통해 증감될 수 있는 가변성을 지니고 있다(Dyer & McGuinness, 1996). 개인을 어려움에 처하게 하는 객관적인 조건이나 상황을 변화시키기는 힘들지만, 탄력성을 증진시킴으로써 삶의 질을 개선하는 데 도움을 줄 수 있다는 점에서 탄력성이 지닌 가치는 상당히 큰 것으로 평가되고 있다. 이러한 견지에서 보면 높은 탄력성은 주어진 상황에서 스트레스를 슬기롭게 극복할 수 있도록 함으로써 보다 행복한 삶을 사는 데 상당히 중요한 요인이 될 수 있다.

상술한 탄력성의 개념은 학생들에게도 유효하게 적용된다. 실제로 탄력적인 학생들은 그렇

* 고려대학교 교육문제연구소 연구교수

** 고려대학교 교육학과 교수

지 못한 학생들보다 더 높은 자존감과 문제해결능력을 보여주며, 자기 통제 수준이 높고, 온화한 성격을 유지하며, 새로운 경험에 능동적으로 대처하고, 언어 사용 능력도 더 우수한 것으로 보고되고 있다. 뿐만 아니라 스스로 목표를 설정하고, 확고한 기대수준과 분명한 목적의식을 보유함으로써 더 높은 성취를 보이는 것으로 알려져 있다(Wang, Haertel & Walberg, 1994).

이 같은 연유로 최근 들어 수행되는 탄력성에 관한 연구 중에는 청소년기 학생들의 탄력성을 다루는 연구들이 점차 증가하고 있다. 그런데 지금까지 국내에서 수행된 연구들은 대체로 탄력성을 설명변수로 삼아 학교생활적응, 학업성취, 삶의 질과 같은 결과지표에 그것이 미치는 영향에 주목한 것들이 주종을 이루었다(e.g. 김유진·김영희, 2009; 박정희·박정미, 2010; 이희선·선우현정, 2011; 조한익·이나영, 2010; 하명선·이순복, 2009; 황혜원, 2011). 이와 함께 가출청소년, 다문화가정, 한부모가정, 장애를 가진 가족구성원을 둔 가정 등 다소 일반적이지 않은 배경을 가진 학생들을 대상으로 그들의 탄력성에 관심을 기울이는 경향도 보였다(e.g. 김승경·강문희, 2005; 이상준, 2011). 그렇지만 탄력성은 특별한 문제에 봉착하거나 타고난 자질을 갖춘 소수의 학생들만 가지고 있는 특성이 아니다(Benard, 1995). 더구나 앞서 지적한 것처럼 불특정 다수의 학생들이 광범하게 스트레스에 노출되는 작금의 상황을 고려해보면, 탄력성을 바라보는 시각을 좀 더 확대하여 일반 학생들을 대상으로 그들이 지닌 탄력성에 관심을 기울일 필요가 있다.

본 연구는 이러한 문제의식을 바탕으로 학생들의 탄력성에 영향을 미치는 요인을 살펴보고자 수행되었다. 구체적으로, 본 연구에서는 전국 수준에서 대표성 있게 수집된 한국아동·청소년패널 데이터를 활용하여, 중학교 1학년 학생들을 대상으로 그들의 탄력성에 영향을 미치는 요인들을 구명하였다. 이 같은 목적에서 수행된 본 연구는 학생들의 탄력성을 결정짓는 기제에 대한 심도 있는 이해를 제공하는 한편, 이를 바탕으로 학생들의 적응력과 주관적 삶의 질 제고를 위해 보다 구체적이고 실질적인 지원 방안을 마련하는 데 유용한 정보를 제공해 줄 것으로 기대한다.

II. 이론적 배경

1. 탄력성의 개념

본래 탄력성(resilience)은 물질이나 기관의 유연성과 신축성을 설명하기 위해 사용하던 용어로, 늘어나 있거나 압축된 상태에서 다시 튕겨 오르거나 되돌아오는 능력을 의미한다(Chapman, 1992). 이 같은 탄력성은 심리학적으로는 ‘정신적 저항력’을 의미하는데, 구체적으로는 스트레스가 증가하는 상황에서도 영향을 받지 않거나 덜 받으며, 유능감으로 대처함

으로써 스트레스를 현저하게 낮출 수 있는 능력을 일컫는다. 즉 부적응과 역기능을 초래하는 위기 상황에서 개인이 어떻게 건강한 생활 혹은 균형 상태를 유지하며, 다차원적인 성장을 경험하는지를 설명하기 위해 대두된 개념으로 볼 수 있다(Luthar, 1991). 이처럼 탄력성은 개인의 능력을 의미하지만, 타고난 것이 아니라 시간의 흐름에 따라 변화하는 역동적 특성을 지닌 것으로 이해되고 있다. 또한 탄력성은 환경 요인들과의 상호작용을 통해 증감될 수 있는 가변성을 지니고 있다(Dyer & McGuinness, 1996)

이 같은 ‘탄력성’과 유사한 개념으로 자주 사용되는 용어로는 ‘회복력’, ‘비취약성’ 등을 들 수 있다. 이 가운데 회복력에 대해서는 그것이 ‘원래 상태로 돌아가는 능력’을 강조한다는 점에서 성장과 변화를 제대로 반영하지 못하기 때문에 탄력성의 본질적 의미를 포착하는 데 적합하지 않다는 견해가 제시되고 있다(Kim, 1998). 그리고 ‘비취약성(invulnerability)’의 경우에는 절대로 상처받지 않는다는 고정불변의 특성을 나타내는 반면, ‘탄력성’은 위험 환경에서 확인되고 도출되는 것으로서 변화 가능한 특성이라는 점에서 양자 사이에 차이가 있다는 견해가 제시된 바 있다(Masten & Coatsworth, 1998; Rutter, 2000). 이와 관련하여, 탄력성 연구의 토대를 구축한 Walsh(1998)는 탄력성의 본질은 ‘취약하지 않음’을 의미하는 것이 아니라, 오히려 고통에 효과적으로 맞서서 ‘잘 견뎌내는 것’이라고 설명한 바 있다. 즉 탄력성은 단지 상처입거나 위기에 처한 상태를 받아들이는 소극적 의미가 아니라, 고통스러운 상황에 적극적으로 대처하여 이를 원상태로 회복하고 극복한다는 적극성을 담고 있다는 것이다. 이러한 견지에서 탄력성과 비취약성을 구분해야 한다는 주장도 제기된다(홍은숙, 2006). 국내에서는 이 밖에 탄력성과 유사한 개념으로 ‘심리적 건강성’(이완정, 2002), ‘유연성’(서지영, 2002), ‘자아탄력성’(구형모·황순택, 2001), ‘극복력’(김동희, 2003) 등의 용어가 광범하게 사용되고 있다(홍은숙, 2006).

이 같은 탄력성의 개념은 문제 상황에 처한 개인을 바라보는 관점과 관련하여, 전통적인 약점 관점(weakness perspective)이 아닌 강점 관점(strength perspective)의 시각에 바탕을 두고 있다는 점에서 새로운 접근 방법으로 주목받고 있다. 약점 관점은 취약한 조건에 처한 개인을 무기력하고 보호받아야 하는 수동적인 존재로 바라보는데, 그로 인해 스스로를 부정적인 존재로 인식하게 만들고, 이들에게 자원이 배분되는 사회적 방식에도 영향을 미치게 된다. 그 결과 객관적으로 열악한 환경에 처한 당사자와 그 가족은 비정상적이고 문제가 많은 범주로 분류되고, 병리와 결핍의 관점에서만 이해됨으로써 이들이 지닌 역량과 잠재력을 간과하게 되며, 그 결과 이들을 종합적이고 총체적으로 이해하는 일을 어렵게 만든다(Saleebey, 1997; 최희경·이인숙, 2005에서 재인용).

이 같은 연유로 근자에는 기존의 약점 관점과 대비되는 ‘강점 관점(strength perspective)’이 주목 받고 있다. 강점 관점은 어떠한 문제를 해결하는 데 문제 자체에 초점을 맞추는 것은 오히려 해결을 더 어렵게 할 수 있다는 인식을 바탕으로, 기존의 문제중심적, 병리적 접근 방법에서 탈피하여 당사자의 강점과 역량을 핵심으로 간주하는 관점이다(Kaplan & Girard,

1995; Rapport, 1990). 말하자면, 강점 관점은 문제 자체에 관심을 두기보다는 당사자의 강점을 강화하고 이를 통해 해결책을 모색하는 데 집중하는 접근 방식으로 볼 수 있다. 따라서 강점 관점에서는 문제 상황에 처한 개인을 나름대로의 역량과 개성을 지닌 존재로 인정하고 그들이 지닌 다양성을 존중하면서, 그들의 결점보다는 강점에 초점을 두고 가능한 모든 자원을 활용해 역량을 발휘해 나가도록 돕는 데 궁극적인 목적을 둔다(김미옥, 2001). 이 때문에 강점 관점은 인간의 행동을 전혀 다른 방식으로 바라보는 새로운 렌즈에 비유되기도 한다(Saleebey, 1997).

탄력성은 바로 이 같은 강점 관점과 그 궤를 같이 한다. 탄력성은 개인들은 잠재력을 보유하고 있으며 이를 바탕으로 위기를 극복할 수 있는 역량을 지니고 있다고 전제함으로써 문제 상황에 처한 이들을 긍정적으로 바라볼 수 있는 토대를 제공해준다. 이 같은 접근 방법은 이들에 대한 부정적인 선입관을 예방하고 완화하는 데도 중요한 시사점을 제공한다(Weick et al., 1989).

2. 탄력성에 영향을 미치는 요인

탄력성은 위험요인에서 비롯되는 부정적 영향을 최소화하고 보호요인으로부터 기대되는 긍정적 효과를 최대화할 수 있는 능력이다. 따라서 탄력성이라는 개념을 이해하려면 위험요인과 보호요인에 대해서 살펴볼 필요가 있다. 이에 여기에서는 그간 수행된 탄력성 관련 연구들을 중심으로 위험요인과 보호요인의 일반적 특성 및 관계를 정리해보도록 하겠다.

가. 위험요인

위험요인은 심리·정서·행동 관련 문제를 야기하거나 기대되는 수준의 능력 획득을 방해하는 조건들을 의미한다. 이러한 위험요인은 보통 독립적으로 발생되기보다는 여러 개가 함께 나타나는데, 이처럼 다수의 위험요인들이 함께 출현하면 정신적 장애를 겪을 가능성도 증가한다. 그리고 다수의 위험요인들이 동시에 작용할 때, 이들은 가산되는 것이 아니라 승산되는 양상을 보인다. 따라서 여러 개의 위험요인들이 복합적으로 작용하게 되면, 각각의 요인이 독립적으로 발휘될 때의 단순 합보다 훨씬 더 심각한 결과를 야기할 수 있다. 이처럼 위험요인은 그 효과가 누적적으로 발생한다는 데 그 심각성이 있다. 일반적으로 부정적인 삶의 경험들이 이 같은 위험요인으로 작용하지만, 그 밖에 일상적인 사건들도 축적되어 위험요인의 일부를 구성할 수도 있다(Sameroff et al., 1993).

그런데 이처럼 위험요인이 개인의 발달에 미치는 효과는 위험요인을 극복할 수 있는 개인의 역량에 의해 얼마든지 달라질 수 있다. 즉 위험요인의 존재가 부정적 효과를 초래하는 충분조건은 아니며, 개인의 능력에 따라 실제로 부정적 효과가 나타날 수도 있고 그렇지 않을 수도 있다는 것이다. 이러한 사실은 그간 수행된 다수의 탄력성 관련 연구를 통해 검증되었

다. 탄력성 분야의 선도적 연구로 손꼽히는 Werner & Smith(1982)의 카우아이섬 아동들에 대한 연구는 이와 관련된 대표적 사례로 볼 수 있다. 이 연구에 따르면, 위험요인에 노출된 카우아이섬 아동들이 모두 문제행동을 보이거나 부적응 양상을 나타낸 것은 아니며, 오히려 1/3은 불리한 환경을 극복하고 훌륭하게 성장한 것으로 조사되었다. 유사한 결과가 독일 만하임에 거주하는 아동들을 대상으로 수행된 연구에서도 관찰되었다(홍은숙, 2006).

위험요인의 구체적인 예로는 가정폭력이나 신경정신과적 증세를 지닌 부모의 행동 등을 들 수 있다. 이를테면 우울 증세를 보이는 어머니는 자녀의 발달에 위험요인으로 작용할 가능성이 있다. 이 경우에 해당 자녀들은 비교 집단의 아이들보다 훨씬 더 빈번하게 과잉 행동이나 반항 행동, 공격 행동 등의 문제를 드러내게 된다(Laucht et al., 2000).

나. 보호요인

보호요인이란 개인을 둘러싼 환경에 내재되어 있는 특성으로서 위험요인의 영향을 상쇄시키거나 약화시키고, 그 발현을 예방하며, 적응력을 향상시키는 조건을 일컫는다(Masten, 1994). 이 같은 보호요인은 스트레스 상황에 처한 개인이 부정적인 결과를 경험할 가능성을 줄여주는 역할을 한다(Cowan et al., 1996; Henderson, 2008). 따라서 보호요인은 역경에 대처하는 능력을 일컫는 탄력성과 개념적으로 상당히 밀접하게 연계되어 있다. 그리고 보호요인은 위험요인들과의 상호작용을 통해 개인 또는 가족이 위험에 처하는 것을 최소화하고, 불행한 사건들이 미치는 영향력을 약화시킨다. 따라서 보호요인은 위험요인이 없는 상황을 의미하는 것이 아니라 오히려 위험요인이 존재할 때 의미를 갖는 것으로 이해해야 한다(홍은숙, 2006).

그간 수행된 탄력성 관련 연구를 통해 도출된 보호요인은 크게 세 가지로 분류된다. 우선 개인 내부에서 찾을 수 있는 자원으로서, 긍정적인 기질, 인지 능력, 자율성, 사회적 능력, 긍정적인 자아개념 및 자기평가, 내적 통제력, 스트레스 극복 능력 등이 여기에 속한다. 다음으로, 가정 내적 환경으로서 가족구성원 간의 안정적인 관계, 부모의 따뜻한 정서, 부부의 조화, 가족의 결속력, 바람직한 역할 모델의 존재, 지원적이고 체계적인 양육 방식, 양호한 사회경제적 여건 등이 그 구체적 예가 될 수 있다. 마지막으로, 가정 바깥에 존재하는 외적 환경으로, 가정과 연계된 사회적 자원이 보호요인이 될 수 있다. 여기에는 다양한 외적 자원들과 사회적 지원에 대한 접근가능성이 포함되는데, 특히 가정 밖에서 이루어지는 사회적 지원은 불리한 가정환경에 처한 가족구성원들에게는 중요한 보호요인으로 작용한다. 가정 내에서 충족되지 못하는 요인들이 사회적 지원을 통해 획득되고, 이를 토대로 환경의 부정적 영향을 어느 정도 상쇄할 수 있으며, 자신에 대한 긍정적인 희망과 기대, 믿음도 얻을 수 있기 때문이다. 이러한 견지에서 Rutter(1985), Werner & Smith(1982) 등은 교사와의 긴밀한 관계가 일종의 보호요인으로 작용할 수 있음을 강조한다. 교사들은 가정에서 결핍된 부분을 보충해 줄 수 있는 중요한 자원이기 때문이다.

이러한 보호요인들은 위험요인들과 마찬가지로 각기 독립적으로 작용하기보다는 서로 관련

을 맺으며 함께 작동하는 것으로 파악되고 있다. 따라서 탄력성을 강화하려면 보호요인을 확인하는 것 자체보다는 이 같은 보호요인들이 서로 상승효과를 발휘하며 효과적으로 기능할 수 있도록 하는 것이 중요하다(홍은숙, 2006).

다. 위협요인과 보호요인의 상호작용

개인 혹은 가족의 발달과 적응을 온전히 이해하려면 위협요인과 보호요인, 어느 한 쪽에만 비중을 두는 단편적인 시각으로는 한계가 있다. 따라서 위기를 야기하는 위협요인과 이러한 위협요인에서 비롯되는 부정적 영향을 상쇄하는 보호요인 간의 관계를 균형 있게 살펴볼 필요가 있다. 실제로 이들 요인은 상호작용을 통해 영향력을 발휘하기 때문에 그 작동기제를 이해하기 위해서는 종합적인 시각이 필요하다.

위협요인과 보호요인 간의 상호작용은 상당히 복잡한 양상을 띠기 때문에 양자 간의 관계에 대해서는 논란이 지속되고 있다(Kirby & Fraser, 1997). 이와 관련하여, Masten(1987)은 위협요인과 보호요인은 양극단에 존재하기 때문에 한 쪽이 증가하면 다른 한 쪽은 감소하기 마련이라고 주장했다. 반면 Rutter(1985)는 위협요인과 보호요인은 반비례 관계가 아니라 순방향으로 상호작용을 하기 때문에 위협요인이 적으면 이를 극복하는 데 동원되는 보호요인의 영향력 역시 줄어들게 된다고 밝혔다. 즉 스트레스가 낮을 때는 이를 극복하기 위한 역량의 크기도 작아진다는 것이다. 이 같은 입장에서는 보호요인은 위협요인과 결합할 때만 작동하며, 이 경우 보호요인의 크기는 절대적인 것이 아니라 위협의 크기에 따라 상대적으로 변화하는 것으로 이해된다. 따라서 보호요인도 위협요인과 마찬가지로 상대적이고 맥락적인 현상으로 볼 수 있다(Gordon & Son, 1994).

3. 탄력성의 증진 방안

탄력성은 선천적으로 타고나거나 이미 결정된 불변의 능력의 아니라 발달 과정에서 습득되는 가변성이 큰 개념으로 볼 수 있다. 그러므로 열악한 환경에 처한 개인이나 가족도 주변의 개입과 지원, 그리고 상호 간의 노력을 통해 탄력성을 증진시킬 수 있다(홍은숙, 2006). 이와 관련하여, 탄력성의 증진 방안에 주목한 연구들은 일관되게 존중감과 효능감의 중요성을 강조한다(Rutter, 1987; Werner & Smith, 1992). 즉 탄력성을 제고하려면 기본적으로 자아 존중감과 효능감을 강화할 필요가 있다는 것이다. 효능감은 스스로의 행동으로 자신의 삶에 긍정적인 변화가 나타나는 경험을 통해 발달된다(Bandura, 1977). 이렇게 본다면, 탄력성은 위험상황을 회피함으로써 증진되는 것이 아니라 오히려 스스로의 행동을 통해 문제 상황에 대한 자신감을 가질 때 제고될 수 있다(Rutter, 1985).

자존감과 효능감은 타인의 지지를 통해서도 강화될 수 있다. 이와 관련하여, Werner(1993)는 탄력성이란 타인들과의 상호의존을 통해 형성되고 증진되는 것이라고 설명한다. 실제로

Werner(1993)의 분석에 따르면, 멘토의 격려를 받은 아동들은 스스로의 역량을 발전시키고 이로 인해 자신감도 강화되는 경향이 있었다. 이를 근거로 Werner(1993)는 개인의 탄력성을 강화하려면 무조건적으로 자신을 수용해주는 사람이 최소 1명 이상 존재해야 하며, 자신의 노력에 대한 신뢰, 유능감, 자존감을 가질 수 있어야 한다고 주장하였다.

다음으로, 가족구성원들이 서로 안정적인 애착관계를 형성하는 것도 탄력성을 증진시키는 데 유용한 방안이 될 수 있다. 특히 이러한 애착관계는 가족구성원 중에서도 자녀의 탄력성을 제고하는 데 결정적인 도움을 주는 것으로 알려져 있다. 주지하듯이, 자녀는 부모와의 긍정적인 관계를 통해 자신을 가치 있는 존재로 인식하고 스스로에 대한 신뢰감을 형성한다(Egeland et al., 1993). 그런데 부모-자녀 사이에 안정된 애착 관계를 형성하는 데 무엇보다 중요한 것은 부모의 정서적 민감성이다. 즉 부모는 자녀의 요구에 적절히 반응함으로써 긍정적인 부모-자녀 관계를 조성할 수 있다. 그리고 부모-자녀 관계뿐만 아니라 교사 혹은 지역사회의 적절한 관여도 아동이나 청소년 자녀의 탄력성 제고에 도움이 되는 것으로 알려져 있다.

지원적인 주변 환경도 탄력성을 제고하는 데 중요한 역할을 한다(Germezy, 1983; Werner & Smith, 1982). 객관적으로 불리한 환경에 처해 있다 하더라도 가정 밖에서 정서적으로 안정적인 관계를 맺고 신뢰감을 쌓을 수 있는 지지대를 확보할 수 있다면, 불리한 가정환경에서 비롯되는 부정적 영향을 효과적으로 완화할 수 있기 때문이다. 이처럼 탄력성 증진에 도움을 주는 사회적 환경과 관련하여, 아동기 및 청소년기에 속한 자녀 입장에서는 학교가 대단히 효과적인 자원으로 기능하며(홍은숙, 2006), 친척, 이웃, 친구, 지역사회도 효과적인 지지대 역할을 하는 것으로 알려져 있다(Werner, 1989).

이와 비슷한 맥락에서, 외부에서 제공되는 프로그램을 통한 개입도 탄력성을 제고하는 데 도움을 줄 수 있다. 이와 관련하여, 이은희(2009)는 결혼이민자 여성들을 대상으로 하여 보호요인을 강화하기 위해 결혼이주여성 부부 간 그리고 이주여성 과 여타 가족구성원들 간 친밀감 향상을 위한 프로그램을 실시하고 그 효과를 분석하였다. 그 결과 프로그램에 참여한 경험이 적응수준을 제고함으로써 탄력성을 증진시키는 데 도움이 되는 것으로 파악되었다. 이 같은 결과를 바탕으로 이은희(2009)는 탄력성을 제고하는 데는 프로그램을 통한 개입과 같은 사회적 지원을 활용하는 것이 도움이 될 수 있으며, 이를 위해 가족교육, 자조집단의 활용, 공적인 지지체계의 구축 등과 같은 다각적인 노력이 경주되어야 한다고 제안하였다.

Ⅲ. 연구 방법

1. 데이터 및 표본

본 연구에서는 중학생을 대상으로 그들이 지닌 탄력성에 영향을 미치는 요인을 분석하기

위해 한국청소년정책연구원이 수집한 한국아동·청소년패널조사 1차년도 데이터를 사용하였다. 한국아동·청소년패널조사는 초등학교 1학년, 초등학교 4학년, 중학교 1학년 학생들을 대상으로, 2010년부터 2016년까지 7년 동안 매년 추적 조사하는 단기종단패널조사이다. 본 연구에서는 이 가운데 탄력성을 포착하는 문항을 비롯해 선행연구에서 논의된 위험요인, 보호요인에 관한 문항들을 비교적 광범하게 포함하고 있는 중학생 자료를 분석대상으로 삼았다. 중학생 패널은 78개 학교에 재학 중인 2,351명을 대상으로 1차년도 조사가 수행되었으며, 본 연구에서는 결측치 대체를 통해 이들을 모두 분석대상으로 삼아 분석을 실시하였다.

2. 변수 설명

본 연구에서 분석모형에 투입된 종속변수와 독립변수는 다음과 같다. 먼저 종속변수인 탄력성 수준은 ‘나는 갑자기 놀라는 일을 당해도 금방 괜찮아지고 그것을 잘 이겨 낸다’, ‘나는 매우 에너지(힘)가 넘치는 사람이다’, ‘나는 내가 의지가 강하 사람이라고 자신 있게 말할 수 있다’, ‘나는 다른 사람에게 화가 나도 금방 괜찮아진다’ 등 4문항에 대해 4점 척도(1=매우 그렇다, 2=그런 편이다, 3=그렇지 않은 편이다, 4=전혀 그렇지 않다)로 조사된 것을 역코딩한 후, 이것들의 평균값을 산출해 사용하였다. 따라서 변수의 값이 클수록 탄력성의 수준이 높음을 의미한다.

독립변수로는 먼저 학생의 성별, 부모 학력, 빈곤 여부, 가족구조, 다문화가정 여부, 지역 등 기본 배경변인들이 투입되었다. 학생 성별은 여학생을 준거집단으로 하여 남학생에게 1의 값을 부여한 더미변수로 투입되었다. 부모 학력은 중졸 이하 9, 고졸 12, 전문대졸 14, 대졸 16, 대학원졸 18의 값을 부여하여 교육연한으로 전환한 뒤, 아버지 학력과 어머니 학력의 평균값을 산출하여 사용하였다. 이 과정에서 부모 중 한 명만 교육수준이 측정된 경우에는 그 값을 기준으로 하여 변수를 구성하였다. 빈곤 여부는 조사 대상 학생 가정의 연평균 가구소득을 월평균 가구소득으로 전환한 뒤, 소득 하위 20%에 해당하는 월소득 150만원 이하 가정에 1의 값을, 여타 가정에 0의 값을 부여한 더미변수로 모형에 투입되었다. 본 연구에서 가정의 경제력 수준을 포착하기 위해 일반적으로 사용하는 평균 가구소득 대신 빈곤 여부를 투입한 까닭은 객관적으로 열악한 환경에 처하는 것이 학생들의 탄력성에 미치는 영향을 살펴보고자 하였기 때문이다. 가족구조는 조사 대상 학생과 현재 함께 살고 있는 가족 관계를 묻는 문항에 대해, 부모와 함께 사는 경우에 0, 조손가정 또는 한부모가정에 1의 값을 부여한 더미변수로 측정하였다. 다문화가정 여부는 조사 대상 학생의 가정이 다문화가정(국제결혼가정, 외국인 노동자 가정, 새터민 가정, 중국 조선족 가정 등을 지칭)인 경우에 1, 그렇지 않은 경우에 0의 값을 부여한 더미변수로 측정되었다. 지역은 거주지를 뜻하는 것으로서 서울, 광역시, 중소도시, 읍면지역으로 구분한 뒤 읍면지역을 준거집단으로 하여 여타 지역에 각각 1의 값을 부여한 더미변수로 구성하였다.

다음으로 가족구성원의 건강상태 및 가정 내 지원수준을 반영하는 변수들로 학생 본인의 건강상태, 부모의 건강상태, 부모와의 관계, 주당 평균 방과 후 혼자 보내는 빈도 등이 투입되었다. 학생 본인의 건강상태는 학생을 대상으로 조사한 문항 가운데 “또래 친구들과 비교해 볼 때 자신의 건강 상태가 어떻다고 생각합니까?”라는 질문에 대해 ‘1=매우 건강하다’, ‘2=건강한 편이다’, ‘3=건강하지 못한 편이다’, ‘4=매우 건강하지 못한 편이다’라고 조사된 것을 역코딩하여 변수 값이 클수록 건강한 상태를 의미하도록 전환하여 사용하였다. 부모의 건강상태는 학부모를 대상으로 조사한 문항 가운데 “동년배와 비교해 볼 때 귀하의 건강 상태는 어떻다고 생각하십니까?”라는 질문에 대해 ‘매우 건강하다’, ‘건강한 편이다’, ‘건강하지 못한 편이다’, ‘매우 건강하지 못한 편이다’라고 답한 것을 토대로, 건강하다(매우 건강하다+건강한 편이다)고 답한 경우에 0, 건강하지 못하다(건강하지 못한 편이다+매우 건강하지 못한 편이다)고 답한 경우에 1의 값을 부여한 더미변수로 구성하였다. 부모의 건강상태 변인을 이처럼 구성한 이유는 부모가 질병이 있거나 건강하지 못한 환경이 자녀의 탄력성에 미치는 영향을 살펴보고자 하였기 때문이다. 다음으로 부모와의 관계는 ‘부모님께서는 나의 의견을 존중해주신다’, ‘부모님께서는 부모님의 결정을 무조건 따르게 하기 보다는 왜 그래야 하는지 설명해주신다’, ‘부모님께서는 내게 좋아한다는 표현을 하신다’, ‘부모님께서는 내가 힘들어 할 때 용기를 주신다’, ‘부모님께서는 나에게 칭찬을 잘 해 주신다’ 등 5문항에 대해 4점 척도로 측정한 것의 평균값을 내어 사용하였다. 그리고 방과 후 혼자 보내는 빈도는 조사 대상 학생이 방과 후 부모님이나 돌보아 주는 어른 없이 혼자 있거나 혹은 형제나 자매끼리만 있는 경우가 일주일에 며칠이나 되는지에 대해 ‘1=거의 없다’, ‘2=1~2일 정도’, ‘3=3~4일 정도’, ‘4=거의 매일’로 조사된 것을 각각 0, 1.5, 3.5, 7의 값을 부여해 모형에 투입하였다.

한편 본 연구에서는 다양한 활동에 참여하는 경험이 탄력성을 증진시키는 데 도움이 되는지 살펴보고자 봉사활동 참여 경험과 교내외 동아리 활동 경험을 변수로 투입하였다. 봉사활동 참여 경험은 중학생이 된 이후 봉사활동(일손 돕기, 캠페인, 자선 구호 활동)에 참여한 경험이 있으면 1, 없으면 0의 값을 부여한 더미변수로 구성하였다. 교내외 동아리 활동 경험 역시 중학생이 된 이후 교내 공식 동아리(방송반, 컴퓨터반 등 학교에서 인정한 모임) 또는 교외 공식 동아리(청소년수련관, 사회복지관 등에서 지원하는 모임)에 참여한 경험이 있으면 1, 없으면 0의 값을 부여한 더미변수로 측정하였다.

개인수준 마지막 단계에서는 학교교육의 효용성 인식 수준, 교우 관계, 교사와의 관계, 이웃과의 관계 등 학교 또는 지역사회에서의 경험을 반영하는 변수들을 추가하였다. 이 가운데 학교교육의 효용성 인식 수준은 ‘학교 공부는 나에게 중요한 의미를 지닌다’, ‘나는 학교에서 배우는 내용들이 중요하다고 생각한다’, ‘나는 학교생활이 내가 성장해 나가는 데 중요한 역할을 할 것이라고 생각한다’, ‘학교생활이 나의 미래에 상당한 역할을 할 것이다’, ‘학교에서 배우는 내용은 내가 살아가는 데 유용할 것이다’, ‘학교생활은 앞으로 내가 사회생활을 하는데 도움이 될 것이다’ 등 6문항에 대해 4점 척도로 측정한 것의 평균값을 내어 사용하였다.

이 변인은 학생이 학교에서 얼마나 의미 있는 시간을 보내고 있다고 느끼는지에 따라 탄력성에 차이가 발생하는지를 살펴보기 위해 투입되었다. 교우 관계, 교사와의 관계, 이웃과의 관계 변인은 학생을 둘러싼 사회적 관계망이 탄력성에 미치는 영향을 확인하기 위해 분석모형에 투입되었다. 여기에서 교우 관계는 ‘나는 내 친구들에게 내 고민과 문제에 대해 이야기 한다’, ‘내 친구들은 나를 잘 이해해준다’, ‘나는 속마음을 털어놓고 싶을 때 친구들에게 말할 수 있다’, ‘나는 내 친구들을 믿는다’ 등 4문항에 대해 4점 척도로 응답한 것의 평균값을 산출해 사용하였다. 교사와의 관계는 학생의 학교생활에 관한 질문 가운데, ‘나는 선생님을 만나면 반갑게 인사 한다’, ‘나는 선생님과 이야기하는 것이 편하다’, ‘학교 밖에서 선생님을 만나면 반갑다’, ‘우리 선생님께서는 나에게 친절하시다’ 등 4문항에 대해 4점 척도로 측정한 것의 평균값을 구해 사용하였다. 그리고 이웃과의 관계는 학생이 거주하고 있는 동네와 동네 사람들을 어떻게 생각하는지를 묻는 문항들로서, ‘나는 거리에서 우리 동네 사람을 만나면 인사를 한다’, ‘나는 우리 동네가 안전하다고 느낀다’, ‘나는 우리 동네 사람들과 지내는 것이 좋다’, ‘나는 우리 동네에서 계속 살고 싶다’ 등 4문항에 대해 4점 척도로 측정한 것의 평균값을 내어 사용하였다.

학교수준 변수로는 학교평균 학교교육의 효용성 인식수준, 학교평균 교우 관계, 학교평균 가정의 사회경제적 배경 변수가 투입되었다.⁴⁾ 이 가운데 학교평균 학교교육의 효용성 인식수준과 학교평균 교우 관계 변인은 학생수준에서 측정한 것을 각 학교별로 평균을 구해 구성하였다. 마지막으로, 학교평균 가정의 사회경제적 배경은 학생수준에서 측정된 아버지 학력, 어머니 학력, 가계의 월평균 소득수준에 대한 합성지수(composit index)를 학교수준에서 평균을 내어 사용하였다.

3. 분석 방법 및 결측치 처리

‘한국아동·청소년 패널조사’는 확률비례계통추출법을 적용해 시도별, 도시규모별로 표본학교를 선정하고, 해당 학교에서 다시 표본학급을 선정하는 방법을 취하고 있다. 이처럼 개인이 집단에 내재(nested)되어 있고 그 집단의 특성에 따라 영향을 받는 경우 연구자가 설정하는 가설과 자료는 위계적인 특징을 갖는다. 이 경우 만일 연구자가 단층적인 통계모형을 사용하면, 자료의 위계적 구조로 인해 연구결과는 타당성을 상실하는 것으로 알려져 왔다(강상진, 1995). 따라서 이러한 경우 분석의 단위를 고려한 추정방법이 적용되어야 하며, 자료의 위계적 구조를 반영할 수 있는 다층모형이 적합하다(Raudenbush and Bryk, 2002). 이에 본 연구에서는 이 같은 자료의 다층적 구조를 고려한 위계적 선형분석 방법을 통해 분석을 실시하

4) 학교와 관련된 변인 가운데 ‘교사와의 관계’ 변인을 학교수준 변수로 투입하지 않은 이유는 학교수준 데이터에서 교사와의 관계 변인과 학교교육의 효용성 인식수준 변인 간의 상관관계가 0.6을 초과하여, 변인 간 다중공선성이 우려되었기 때문이다. 이에 이들 변인 가운데 보다 영향력이 강고한 것으로 확인된 학교교육의 효용성 인식수준 변인을 학교수준 변수로 투입하게 되었다.

고자 한다. 본 연구에서 사용하고자 하는 구체적인 연구모형은 다음과 같다.

- 1수준 모형 : $y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}X_{1ij} + \beta_{2j}X_{2ij} + \dots + \beta_{qj}X_{qij} + r_{ij}$ (β_{qj} , $q = 0, \dots, N$)
 - 2수준 모형 : $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}W_{1j} + \gamma_{02}W_{2j} + \dots + \gamma_{0Sq}W_{Sqj} + u_{0j}$
- $\beta_{1j} = \gamma_{10}$
 $\dots$
 $\beta_{qj} = \gamma_{q0}$ (Ws , $s=1, \dots, Sq$)

여기에서 1수준 모형의 y_{ij} 는 j번째 학교에 있는 i번째 학생의 탄력성 수준을 뜻하고, β_{0j} 는 절편값을 의미하며, $\beta_{1j}, \dots, \beta_{qj}$ 는 개인수준 독립변수들의 효과를 뜻한다. γ_{ij} 는 개인수준 오차항을 의미하는 것으로서 무선효과(random effect)로 설정되었으며, 평균 0과 분산 σ^2 의 정규분포를 이룬다고 가정한다. 2수준 모형에서는 각 학교 학생들의 평균 탄력성 수준에 학교수준 변인들이 미치는 영향력을 추정한다. 2수준 식에서 β_{0j} 는 학교마다 변하는 무선효과(random effect)로 설정되었고, 각 학생수준 변인들의 효과는 고정효과(fixed effect)로 설정되었다. γ_{00} 는 탄력성에 대한 전체 학생들의 총평균값을 의미하며, $W_1, \dots, W_{Sq}$ 는 학교수준 변수를 나타내고, $\gamma_{01}, \dots, \gamma_{0Sq}$ 는 이 같은 학교수준 변수들이 학교 평균에 미치는 효과 추정치를 뜻한다. 마지막으로 u_{0j} 는 평균 0과 2수준 분산 τ_{00} 의 정규분포를 이룬다고 가정한다.

한편 본 연구에서는 분석 자료에 포함된 결측치를 처리하기 위해 다중대체법(multiple imputation)을 적용하였다. 본 연구에서 설정한 변인들에 모두 충실하게 답한 응답자만을 최종 분석대상으로 포함시키게 되면 다수의 결측치(missing data)로 인해 약 10% 가량 사례수가 감소하는 것으로 파악되었다. 그런데 이 같은 분석 사례수의 감소는 통계적 검증력을 약화시키고 모수 추정에 있어 편의(bias)를 발생시키는 문제를 야기한다(Ibrahim, Lipsitz and Chen, 1999; Rubin, 1987). 이에 본 연구에서는 결측치 발생이 임의적(Missing at Random: MAR)이라는 가정 하에 다중대체법을 활용하여 결측치 대체를 실시하였다.⁵⁾ 이 같은 과정을 거쳐 산출된 데이터 세트에 대한 기초통계치가 <표 1>에 제시되어 있다.

5) 다중대체법은 각 변수의 결측치를 대체 가능한 값들의 분포를 통해 추정하고, 이 값으로 결측치를 대체하여 얻어진 완전한 데이터 세트들 $m(m>1)$ 개 만들어 모수를 추정한 후, 이 모수추정치와 표준오차를 결합하는 방법을 일컫는다. 단일대체법(single imputation)이 한 개의 대체값을 구하는 것과는 달리 다중대체법에서는 다수의 후보값을 구하여 그 중에서 무작위로 대체값을 얻은 후, 각각의 자료에 대해 분석을 실시하고, 그렇게 추정된 계수를 수학적으로 통합하게 된다(Little and Rubin, 2002; Schafer, 1999). 일반적으로 다중대체의 실시는 결측치의 비율이 매우 높은 경우를 제외하면 비용효과성을 고려하여 3회~10회 가량 반복하면 무리가 없는 것으로 알려져 있으며, 반복추정하는 횟수가 증가할수록 보다 안정된 모수추정치를 얻을 수 있다(Barnes, Lindborg and Seaman, 2005). 이에 본 연구에서는 5회의 반복을 통해 결측치 대체를 실시하였다.

<표 1> 투입변인의 기초통계치

변인	m=1		m=2		m=3		m=4		m=5	
	m	s.d.	m	s.d.	m	s.d.	m	s.d.	m	s.d.
개인수준										
성별(남학생=1)	0.500	0.500	0.501	0.500	0.501	0.500	0.501	0.500	0.501	0.500
부모 학력	13.510	1.928	13.515	1.928	13.518	1.928	13.513	1.929	13.511	1.939
빈곤 여부	0.140	0.343	0.137	0.343	0.140	0.347	0.138	0.345	0.137	0.343
가족구조(한부모 또는 조손가정=1)	0.130	0.342	0.135	0.342	0.134	0.341	0.134	0.341	0.136	0.343
다문화가정	0.020	0.131	0.017	0.131	0.017	0.131	0.017	0.131	0.017	0.131
지역(서울=1)	0.100	0.299	0.100	0.299	0.100	0.299	0.100	0.299	0.100	0.299
지역(광역시=1)	0.320	0.467	0.320	0.467	0.320	0.467	0.320	0.467	0.320	0.467
지역(중소도시=1)	0.440	0.496	0.437	0.496	0.437	0.496	0.437	0.496	0.437	0.496
본인의 건강상태	3.160	0.609	3.161	0.609	3.161	0.609	3.161	0.609	3.161	0.609
부모의 건강상태(건강하지 않음=1)	0.120	0.323	0.118	0.323	0.119	0.323	0.119	0.323	0.118	0.323
부모와의 관계	2.960	0.618	2.960	0.618	2.960	0.618	2.960	0.618	2.960	0.618
방과 후 혼자 보내는 빈도	1.970	2.734	1.975	2.734	1.975	2.734	1.975	2.734	1.975	2.734
봉사활동 참가 경험	0.610	0.489	0.607	0.489	0.607	0.489	0.607	0.489	0.607	0.489
교내·외 동아리 활동	0.340	0.472	0.336	0.472	0.335	0.472	0.336	0.472	0.335	0.472
학교교육의 효용성 인식수준	3.030	0.595	3.035	0.595	3.034	0.595	3.035	0.595	3.035	0.595
교우 관계	2.970	0.636	2.966	0.636	2.966	0.636	2.966	0.636	2.966	0.636
교사와의 관계	2.708	0.667	2.708	0.667	2.709	0.667	2.709	0.667	2.709	0.667
이웃과의 관계	2.774	0.674	2.774	0.674	2.773	0.673	2.773	0.672	2.773	0.673
학교수준										
학교평균 학교교육의 효용성 인식수준	3.033	0.141	3.033	0.141	3.033	0.141	3.033	0.141	3.033	0.141
학교평균 교우관계	2.963	0.152	2.963	0.152	2.963	0.152	2.963	0.152	2.963	0.152
학교평균 SES	-0.024	0.444	-0.024	0.444	-0.024	0.444	-0.024	0.444	-0.024	0.444

IV. 연구 결과

중학생의 탄력성 수준에 영향을 미치는 요인을 분석한 결과가 <표 2>에 제시되어 있다. 분석 모형은 다음과 같은 기준에 따라 설정되었다. 먼저 모형Ⅰ은 각 수준별 설명변수를 포함시키지 않은 무조건부 모형(unconditional model)으로, 이를 통해 학교 간에 학생들의 탄력성에 의미 있는 차이가 존재하는지를 확인하게 된다. 모형Ⅱ는 성별, 가정배경, 거주지 등 기본적인 인적배경을 반영하는 변인들로 구성되었고, 모형Ⅲ에는 본인과 부모의 건강상태, 부모와의 관계, 주당 평균 방과 후 혼자 보내는 빈도 등 가족구성원 및 가정의 특성을 포착하는 변인들이 투입되었다. 모형Ⅳ는 여기에 봉사활동, 교내외 동아리 활동 변인을 추가하여, 학교 안팎에서 이루어지는 다양한 경험이 탄력성에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 개인 수준 마지막 모형인 모형Ⅴ에서는 학교교육의 효용성 인식, 교우 관계, 교사와의 관계, 이웃

과의 관계 등 학교와 지역사회에 관한 정보를 투입하였다. 마지막으로 모형Ⅵ에는 학교수준 변인이 추가되었다.

분석 결과를 차례로 살펴보면, 무조건부 모형을 추정한 결과 중학생의 탄력성 전체 분산 가운데 학교수준 분산이 차지하는 비중은 4.15%로 파악되었다. 이는 중학생의 탄력성은 대부분 개인수준 요인에 의해 결정되며, 학교수준에서 결정되는 비중은 크지 않음을 의미한다. 그렇지만 무조건부 모형에서 학교수준 분산이 통계적으로 유의미한 것으로 확인되었기 때문에, 학교수준 변인을 추가해 분석을 실시할 필요는 있는 것으로 확인되었다.

학생의 기본배경 변인을 투입한 모형Ⅱ에서는 성별, 부모 학력, 거주지가 중학생의 탄력성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 먼저 성별의 경우, 여학생에 비해 남학생의 탄력성 수준이 높은 것으로 파악되었다. 이 같은 결과는 일반적으로 남학생이 심리적인 스트레스, 가정불화나 부모의 이혼, 학교 문제 등 위험요인에 더 취약하고(Benard, 1991; Hetherington, 1991), 방과 후 성인 보호자로부터 돌봄을 받지 못하고 집 밖에서 시간을 보낼 경우 문제 행동에 노출될 가능성이 더 크며(Belsky & Rovine, 1988), 그로 인해 상대적으로 낮은 탄력성 수준을 보여준다는 서구 사회의 결과와 대조를 이룬다. 그런데 Fonage et al.(1994), Werner(1990) 등은 성별에 따른 탄력성의 수준은 학생의 연령에 따라 다소 차이가 있어서 아동기에는 남학생의 탄력성 수준이 더 낮지만, 사춘기 시기에는 여학생들이 더 취약한 수준을 보여준다고 보고한 바 있다. 이 같은 결과를 고려해 보면, 본 연구에서 나타난 성별 차이도 남학생과 여학생의 발달 수준과 일정 부분 관련이 있을 것으로 짐작해 볼 수 있다. 일반적으로 여학생들은 남학생보다 사춘기가 일찍 찾아오는 것으로 알려져 있다. 따라서 본 연구에서 연구대상으로 삼은 중학교 1학년의 경우 남학생에 비해 여학생 가운데 사춘기를 경험하고 있는 학생들이 보다 많이 포함되어 있을 수 있다. 이 경우에는 사춘기에 겪게 되는 심리적 변화나 정서적 특성으로 인해 남학생보다 여학생의 탄력성이 다소 낮게 나타날 가능성이 있다.

부모 학력이 높을수록 자녀의 탄력성은 높아지는 것으로 파악되었다. 부모 학력과 자녀의 탄력성 간에 이처럼 정적(positive)인 관계가 존재하는 이유는 크게 두 가지 관점에서 해석해 볼 수 있다. 우선 일반적으로 학력이 높은 부모일수록 지원적이고 체계적인 양육방식을 선택할 가능성이 큰데, 이 같은 자녀교육 방식이 자녀의 탄력성에 영향을 미칠 수 있다. 부모 학력이 자녀의 학업성취를 일정 부분 반영하고 있을 가능성도 배제할 수 없다. 학업성취가 개인을 평가하는 주요 기준으로 작동하는 한국사회의 특성을 고려해보면, 학생들의 탄력성을 결정짓는 데는 학업성취가 적지 않은 영향을 미칠 것으로 예측해볼 수 있다. 그런데 본 연구에서는 데이터의 제약으로 학업성취를 설명변수로 투입하지 못했다. 일반적으로 부모 학력과 자녀 학업성취 간에 긴밀한 관계가 형성되어 있다는 점을 고려해 보면, 부모 학력이 자녀 학업성취를 일정 부분 반영하고 있을 개연성이 있는 것이다.

한편 본 연구에서는 빈곤 가정, 한부모 또는 조손가정, 다문화가정 여부 등 학생들이 처한

다양한 삶의 조건들이 탄력성에 미치는 영향을 살펴보는 데도 각별한 관심을 기울였다. 이러한 변인들을 투입함으로써, 객관적으로 열악한 여건에 처하는 것이 실제로 삶의 난관을 극복할 수 있는 역량을 낮추는지를 살펴보고자 하였다. 그런데 빈곤이나 결손가정, 다문화가정 여부 등 개별 가정이 처한 객관적 조건은 학생들의 탄력성에 독립적인 영향을 미치지 않는 것으로 확인되었다. 비록 경제적으로 어렵거나 한부모 혹은 조손가정, 또는 다문화가정 자녀라고 해도 그렇지 않은 학생들에 비해 현실을 견디어내는 능력이 더 낮지는 않다는 것이다. 이는 위험요인의 존재가 그 자체로 탄력성의 수준을 낮추는 충분조건은 아니라고 지적한 Werner & Smith(1982), 홍은숙(2006)을 지지하는 연구결과로 볼 수 있다.

다음으로 지역의 경우 읍면 지역에 비해 서울 거주 학생들의 탄력성이 유의하게 높은 것으로 파악되었다. 이 같은 결과는 읍면 지역에 비해 훨씬 더 복잡하고 다양한 경험을 제공해주는 서울의 환경이 학생들로 하여금 그들의 생활에서 다소 문제가 생겨도 이를 이겨낼 수 있다는 자신감을 갖는 데는 긍정적으로 작용하기 때문으로 풀이해 볼 수 있다. 그에 비해 광역시나 중소도시는 유의한 차이를 보이지 않았다.

모형Ⅲ에는 가정의 내적 환경을 반영하는 부모의 건강상태, 부모와의 관계, 주당 평균 방과 후 혼자 보내는 빈도와 본인의 건강상태가 추가되었다. 분석 결과, 이전 단계에서 유의한 것으로 판명되었던 성별의 효과가 사라진 가운데 새로 추가된 변수 중에서는 본인의 건강상태와 부모와의 관계가 의미 있는 차이를 야기하는 것으로 파악되었다. 일반적으로 건강 상태는 탄력성과 긴밀한 관련이 있다. 아무래도 몸이 건강하지 못하면 심리적으로 위축될 수밖에 없고 매사에 자신감을 갖기가 쉽지 않을 것이기 때문이다. 실제로 Brown & Rhodes(1991), Werner(1990)는 어린 시절에 질병을 앓은 경험이 별로 없고, 신체적으로 건강하며, 많은 에너지를 보유하고 있고, 규칙적인 식사와 수면의 생활습관을 가진 사람일수록 탄력성이 높다고 보고한 바 있다.

다음으로 부모와 밀착된 관계를 유지하는 학생일수록 탄력성 수준도 제고되는 것으로 파악되었다. 부모가 좀 더 민주적인 양육방식을 구사하고 자녀에게 칭찬을 자주하며 따뜻하게 대할수록 자녀가 삶의 역경을 이겨내는 역량이 향상된다는 것이다. 부모의 따뜻한 정서와 이를 바탕으로 한 가족구성원 간의 안정적인 관계, 가족의 결속력 등은 대표적인 탄력성의 보호요인으로 알려져 있는데, 이 같은 선행연구의 내용이 본 연구에서도 재차 확인된 것으로 볼 수 있다. 반면에 부모의 건강상태나 방과 후에 어른들로부터 돌봄을 받지 못하고 혼자 또는 형제들끼리 지내는 경험은 중학생의 탄력성과 뚜렷한 관계가 없는 것으로 파악되었다.

한편 탄력성에 관한 연구들은 사회적 연대의 기회를 확대하고 다양한 삶의 경험을 통해 지식과 기술을 증진시키는 것도 탄력성을 향상시키는 데 도움이 된다고 지적한다(Wasonga & Kilmer, 2003). 이에 여기에서는 모형Ⅳ에서 추가된 봉사활동 참가 경험과 교내외 동아리 활동 경험을 통해 이러한 가능성을 확인해보고자 하였다. 그 결과, 봉사활동 참가 경험과 교내외 동아리 활동 경험은 모두 자녀의 탄력성을 높이는 데 도움이 되는 것으로 나타났다. 봉사

활동과 교내외 동아리 활동을 통해 보다 많은 경험을 쌓고 다양한 사람들을 만나는 것이 삶에 대한 자신감을 증진시키는 것으로 보인다. 또한 봉사활동은 자신을 되돌아보고 마음을 풍요롭게 만드는 효과도 발휘하는 바, 이 같은 봉사활동의 긍정적 측면이 탄력성 제고에 도움을 준 것으로 볼 수 있다.

개인수준 마지막 모형인 모형V에서는 학교교육의 효용성 인식수준, 교우관계, 교사와의 관계, 이웃과의 관계 등 가정 밖에 존재하는 외적 환경의 효과를 살펴볼 수 있는 변인들이 추가되었다. 새롭게 투입된 변인들은 모두 학생들의 탄력성과 대단히 밀접한 관련이 있는 것으로 확인되었다. 구체적으로, 학교교육이 자신의 삶에 도움이 된다고 생각할수록, 친구들과 원만한 관계를 유지할수록, 교사들과의 관계가 밀착되어 있을수록, 그리고 이웃들과 긴밀한 관계를 유지하고 거주하는 동네에 만족할수록 탄력성이 증가하는 것으로 나타났다. 이 가운데 교우 관계, 교사와의 관계, 이웃과의 관계는 모두 가정 밖에서 이루어지는 사회적 지원을 반영하는 요인들로 볼 수 있다. 탄력성에 관한 연구들은 이처럼 가정 밖에서 이루어지는 사회적 지원이 중요한 보호요인으로 작용할 수 있음을 지적해왔다. 가정 내에서 충족되지 못하는 요인들이 사회적 지원을 통해 획득되고 이를 토대로 환경의 부정적 영향도 어느 정도 상쇄할 수 있으며, 자신에 대한 긍정적인 희망, 기대, 믿음도 얻을 수 있기 때문이다(Rutter, 1985; Werner & Smith, 1982). 이러한 맥락에서 본 연구에서도 친구, 교사, 이웃으로부터 소외되지 않고 밀착된 관계를 유지하는 학생일수록 탄력성의 수준이 높게 나타난 것으로 이해할 수 있다.

학교교육이 자신의 삶에 도움이 된다고 생각하는 학생일수록 탄력성이 높게 나타난 것도 눈여겨보아야 할 대목이다. 주지하는 것처럼 학교는 학생들이 가정을 떠나 처음으로 경험하는 세계이며, 그들을 공식적으로 평가하는 곳이다. 또한 학생들은 그들에게 주어진 생활시간의 대부분을 학교에서 보낸다. 따라서 학교생활에 잘 적응하지 못하고 소외되며 좋은 평가를 받지 못하는 학생들은 삶에 대한 자신감을 잃기 쉽고, 역경을 이겨낼 수 있다는 확신을 갖기도 어려울 가능성이 크다. 이 같은 이유로 학교교육에 대해 만족하고 그 효용성을 높게 평가하며 학교교육이 자신의 삶에 도움이 된다고 생각할수록 탄력성의 수준도 높게 나타나는 것으로 짐작해볼 수 있다.

그런데 현행 학교교육이 대부분 인지적 성취에 초점을 맞추어 이루어지고 있다는 점을 고려해 보면, 학교에서 가르치는 내용에 만족하며 교육내용이 자신의 삶에 도움이 될 것으로 판단하는 학생들은 이 같은 교과교육에서 우위를 점하고 있는 학생일 개연성이 크다. 이렇게 본다면 지나치게 학업성취만을 중시하는 한국의 교육풍토에서 학교교육을 통해 그들이 지닌 다양한 소질과 적성을 계발할 기회를 부여받지 못하는 학생들은 그 만큼 학교교육에 대한 효용성을 낮게 평가할 개연성이 크다. 그리고 이에 따라 탄력성 수준도 저하될 것으로 예측해 볼 수 있다. 한편 모형V에서 이들 변인이 추가되면서 모형의 설명력이 크게 증가하여, 개인수준 분산의 26.9%, 학교수준 분산의 72.7%를 설명하는 것으로 파악되었다.

<표 2> 중학생의 탄력성에 영향을 미치는 요인

	모델 I		모델 II		모델 III		모델 IV		모델 V		모델 VI	
	b	se	b	se	b	se	b	se	b	se	b	se
절편(전체평균)	2.845***	.017	2.798***	.043	2.827***	.036	2.768***	.040	2.790***	.038	2.807***	.030
개인수준												
성별(남학생)			.051*	.023	.024	.020	.033	.020	.058**	.020	.068**	.020
부모 학력			.020**	.007	.014*	.006	.013*	.006	.008	.006	.007	.006
빈곤 여부			.001	.042	-	-	-	-	-	-	-	-
가족 구조(한부모 및 조손가정)			-.030	.033	-	-	-	-	-	-	-	-
다문화가정			-.039	.104	-	-	-	-	-	-	-	-
지역(서울)			.197**	.071	.149*	.062	.147*	.062	.132*	.054	.095†	.052
지역(광역시)			.051	.050	.031	.044	.038	.044	.033	.041	.029	.037
지역(중소도시)			-.024	.047	-.042	.041	-.041	.041	-.034	.036	-.037	.033
본인의 건강상태					.241***	.022	.239***	.022	.187***	.021	.187***	.021
부모의 건강상태					-.005	.034	-	-	-	-	-	-
부모와의 관계					.188***	.023	.184***	.023	.035†	.021	.037†	.021
방과 후 혼자 보내는 빈도					-.005	.004	-	-	-	-	-	-
봉사활동 참가 경험							.065**	.024	.023	.021	-	-
교내·외 동아리 활동							.034†	.019	.009	.018	-	-
학교교육의 효용성 인식수준									.097***	.021	.097***	.021
교우 관계									.250***	.018	.246***	.018
교사와의 관계									.076***	.017	.073***	.018
이웃과의 관계									.087***	.017	.089***	.017
학교수준												
학교평균 학교교육의 효용성 인식수준											.105	.087
학교평균 교우관계											.207*	.078
학교평균 SES											-.002	.032
분산												
개인간 분산(σ^2)	0.2964		0.2952		0.2562		0.2551		0.2168		0.2167	
학교간 분산(τ_{00})	0.0129		0.0080		0.0054		0.0055		0.0035		0.0028	
전체	0.3093		0.3032		0.2616		0.2606		0.2203		0.2195	
집단내 상관(ICC)	0.0415		0.0263		0.0206		0.0210		0.0159		0.0127	
누적설명분산(R^2)												
개인수준			0.0040		0.1356		0.1394		0.2688		0.2690	
학교수준			0.3790		0.5805		0.5735		0.7268		0.7837	
전체			0.0196		0.1541		0.1575		0.2878		0.2904	

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

마지막으로, 모형 VI에서는 학교평균 학교교육의 효용성 인식수준, 학교평균 교우관계, 그리고 학교평균 사회경제적 배경 변인이 추가되었다. 이들 변인 가운데 학교평균 교우관계의 효과가 통계적으로 유의한 것으로 확인되었다. 이 같은 결과는 학생들 사이에 서로 믿고 의지할

수 있는 분위기가 조성된 학교일수록 학생들의 평균적인 탄력성 수준이 높음을 의미하는 것으로, 교우관계는 개인수준에서는 물론 학교수준에서도 일종의 맥락효과(context effect)를 발휘함을 뜻한다. 이들 변인이 추가되면서 학교수준 분산의 설명력이 다소 증가하여 학교수준 총분산의 78.4%를 설명하는 것으로 분석되었다. 상술한 결과가 <표 2>에 제시되어 있다.

V. 결론

본 연구는 한국아동·청소년패널 데이터를 사용하여 중학교 1학년 학생들을 대상으로 그들이 지닌 탄력성 수준에 영향을 미치는 요인들을 살펴보고자 수행되었다. 여기에서 얻어진 결과는 학생들의 탄력성 결정 기제를 이해하는 데 유용한 정보를 제공하는 한편, 이를 바탕으로 학생들의 적응력과 주관적 삶의 질 제고를 위해 구체적이고 실질적인 지원 방안을 마련하는데 도움이 될 것으로 기대되었다. 연구결과 및 그 시사점을 간략하게 정리하면 다음과 같다.

중학생의 탄력성 수준은 성별, 거주지, 본인의 건강상태 등 개인의 기본 특성과 관련이 있는 것으로 나타났다. 또한 가정에서 부모와 밀착된 관계를 유지하고, 가정 밖에서는 친구, 교사, 이웃들과도 친밀한 관계를 유지하며, 학교교육을 통해 보람과 만족을 느낄수록 탄력성 수준도 증가하는 것으로 파악되었다. 반면에 빈곤, 한부모가정 또는 조손가정, 다문화가정 여부 등의 객관적 조건은 탄력성의 증감에 별다른 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 한편 탄력성은 대부분 개인수준 요인에 의해 영향을 받으며 학교수준에서 결정되는 비중은 크지 않았다. 그렇지만 학교평균 교우관계는 탄력성에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타나 친구들 간에 서로 믿고 의지할 수 있는 분위기가 강고한 학교일수록 학생들의 평균적인 탄력성 수준이 제고되는 것으로 확인되었다.

이 같은 결과는 학생들의 탄력성을 증진하는 데는 주변의 유의미한 타인(significant others)들의 관심과 지원이 대단히 중요하다는 것을 보여준다. 조금 다른 각도에서 보면 이는 점차 핵가족화 되고 맞벌이 가정이 늘어나며 이웃과의 관계가 소원해지는 현대 사회의 풍조가 학생들의 탄력성을 낮추는 요인으로 작동할 개연성이 있음을 의미하는 것이기도 하다. 이러한 측면에서 볼 때, 교사와의 관계 역시 학생들의 탄력성 증진에 매우 중요한 보호요인으로 확인된 것은 중요한 시사점을 지닌다. 교사들이 학생들에게 좀 더 따뜻한 관심을 기울이고 친밀한 관계를 유지하도록 노력한다면 그것이 가정이나 이웃에서 결핍된 사회적 지원을 보충하는 데 대단히 효과적일 수 있기 때문이다.

다음으로, 학생들이 학교교육이 그들의 삶에 도움이 된다고 느낄수록 탄력성이 제고된다는 점도 주목할 필요가 있다. 이 같은 결과는 보다 많은 학생들이 학교에서 의미 있는 시간을 보내도록 돕는 것이 학생들의 탄력성을 증진시키는 데 도움이 될 것임을 시사한다. 그런데 작금 우리의 교육 현실은 학교교육을 통해 학생들의 탄력성을 키워주기보다는 학업성취에서 두각

을 나타내는 일부 학생들을 제외한 다수의 학생들을 소외시킬 가능성이 큰 것으로 보인다. 실제로 학업성취만을 강조하는 학교풍토에서 경쟁력을 갖지 못한 다수의 학생들은 수업시간에만 짓을 하거나 잠을 자는 등 부적응 행동을 보이는 경우가 많다. 이러한 경험을 반복하는 학생들이 학교교육에 대해 의미와 효용성을 부여하기란 좀처럼 쉽지 않을 것이다. 따라서 학업성취 일변도의 학교풍토를 개선하고 교육 프로그램을 다양화하여 보다 많은 학생들이 학교교육을 통해 좀 더 보람과 만족을 느낄 수 있도록 지원할 필요가 있다. 그것이 학생들에게 실질적으로 도움이 될 뿐만 아니라 탄력성을 증진시켜 삶의 질을 제고하는 효과적인 방안이 될 것이기 때문이다.

마지막으로, 빈곤 가정, 한부모가정 또는 조손가정, 다문화가정 등 객관적으로 다소 열악한 환경에 처한 학생들이라도 그 자체로 탄력성이 낮게 나타나지는 않는다는 점도 주목할 만한 결과이다. 우리는 종종 이 같은 환경에 처한 학생들은 현실에 대한 적응력이 부족하거나 자신감이 없고 부정적 자아개념을 가지고 있을 것으로 예단하는 경우가 많다. 본 연구에서 드러난 결과는 객관적 조건 자체는 중요하지 않지만, 이 같은 고정관념과 편견, 그리고 그로부터 비롯되는 차별적 행동이 이러한 환경에 놓인 학생들에게 훨씬 더 불리하게 작동할 소지가 있음을 보여준다. 이 같은 결과를 교육적 맥락에 적용해보면, 객관적으로 다소 불리한 환경에 놓인 학생들에 대해 근거 없는 편견을 갖지 않도록 하고, 이러한 편견 때문에 이들과의 상호작용이 제한되지 않도록 유의할 필요가 있음을 알 수 있다.

사람들은 누구나 삶의 과정에서 적지 않은 스트레스를 받고 크고 작은 난관에 직면하게 된다. 그렇지만 이러한 어려움에 봉착했을 때 쉽게 좌절하는지 아니면 그것을 딛고 일어서는지는 개인에 따라 차이가 있을 수 있다. 그런데 사회의 구조적 여건과 풍토로 인해 개인이 감내해야 하는 스트레스가 가중되고 있다면 이것을 이겨내는 역량을 기르는 일을 오로지 개인의 몫으로만 남겨두는 것은 옳지 않다. 따라서 스트레스와 그것을 이겨내는 저항력을 단지 개인의 문제로 치부하기보다는, 사회구성원들이 어려움을 이겨낼 수 있도록 적극적으로 지원할 필요가 있다. 이러한 맥락에서 보았을 때 우리도 학생들이 스트레스를 슬기롭게 극복해나갈 수 있도록 그들의 탄력성을 증진시키는 데 좀 더 적극적인 관심을 기울일 필요가 있다. 그것은 모든 학생을 소중하게 여기는 교육이 반드시 지향하고 견지해야 할 방향이기도 하다.

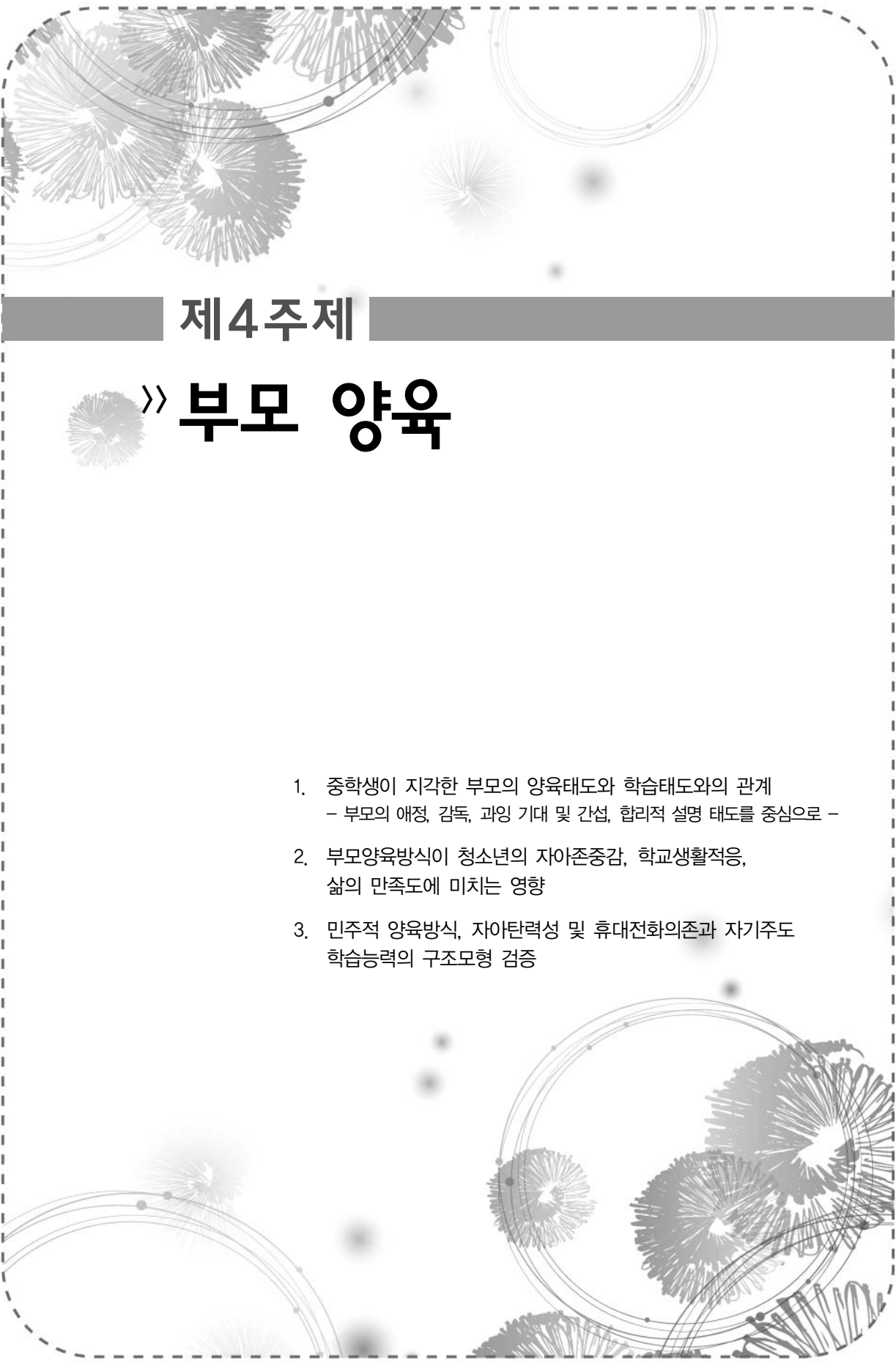
참고문헌

- 강상진(1995). “다층모형의 방법론적 특성과 활용방법”. 교육평가연구 8(2), 63-94.
- 경향신문(2011.2.22.). “대한민국 ‘苦校生’, 공부 스트레스에 운동 대신 다이어트.”
- 구형모·황순택(2001). “CCQ 자아탄력척도와 자아통제척도의 타당도 연구.” 한국심리학회지, 20(2), 345-358.
- 김동희(2003). “만성질환아의 극복력(resilience) 측정도구개발.” 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 김미옥(2001). “장애아동가족의 적응에 대한 가족탄력성(family resilience)의 영향력 분석.” 한국가족복지학회지, 8, 9-40.
- 김승경·강문희(2005). “이혼 가정 아동의 탄력성에 대한 위험-보호요인들 간의 경로 분석.” 아동학회지, 26(1), 261-278.
- 김유진·김영희(2009). “일상생활스트레스와 자아탄력성이 아동의 부적응에 미치는 영향.” 한국가족관계학회지, 14(2), 123-142.
- 박정희·박정미(2010). “아동의 자아탄력성과 사회적 지지가 시험불안 및 학교적응에 미치는 영향.” 아동학회지, 31(6), 125-134.
- 서지영(2002). “부모이혼의 자녀의 적응에 미치는 영향에 관한 연구: 유연성(resilience) 효과를 중심으로.” 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 이상준(2011). “가출청소년의 사회적 탄력성과 위험·보호요인의 효과: 가출청소년 쉼터를 중심으로.” 청소년복지연구, 13(2), 271-291.
- 이완정(2002). “발달과정에서 위험요소에 노출된 유아의 심리적 건강성과 보호요인 분석.” 한국아동학회지, 23(1), 1-16.
- 이은희(2009). “생활스트레스에 대한 결혼이민자 여성의 적응 연구: 탄력모델을 적용하여.” 한국가족복지학, 14(1), 73-94.
- 이희선·선우현정(2011). “부모-자녀 간 의사소통 유형, 청소년 자아탄력성, 그리고 스트레스 대처방식 간의 관계: 청소년 자아탄력성의 매개효과 검증.” 대한가정학회지, 49(6), 109-122.
- 조한익·이나영(2010). “청소년의 학업성취와 자아탄력성과의 관계: 자기결정성 동기의 매개효과를 중심으로.” 청소년학연구, 17(6), 1-20.
- 최희경·이인숙(2005). “비정형가족의 특성과 가족복지에의 함의: 강점관점을 중심으로.” 한국가족복지학, 15, 245-283.
- 통계청 보도자료(2011.5.3.). “청소년 통계.”
- 하명선·이순복(2009). “아동이 지각한 부모의 양육태도와 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 영향.” 아동교육, 18(3), 247-258.
- 홍은숙(2006). “탄력성(resilience)의 개념적 이해와 교육적 방안.” 특수교육학연구, 41(2),

- 45-67.
- 황혜원(2011). “청소년의 삶의 질에 영향을 미치는 보호체계 요인에 관한 연구.” *청소년학연구*, 18(3), 1-26.
- Bandura, A.(1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Barnes, Lindborg and Seaman, 2005
- Belsky, J. & Rovine, M.(1988). Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment. *Child Development*, 59, 157-167.
- Benard, B.(1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Benard, B.(1996). Fostering resiliency in urban schools. In B. Williams (ed.), *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices*, (pp.96-119). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, W.K. & Rhodes, W.A.(1991). Factors that promote invulnerability and resilience in at-risk children. In W.K. Brown & W.A. Rhodes (eds.), *Why some children succeed despite the odds* (pp.171-177). NY: Praeger.
- Chapman, R.(1992). *Roget's thesaurus*. New York: Harper Collins.
- Cowan, P.A., Cowan, C.P., & Shulz, M.S.(1996). Thinking about risk and resilience in families. In M. Hetherington & E.A. Blechman(Eds.), *Stress, coping, and resilience in children and families*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Dyer, J., & McGuinness, T.(1996). Resilience: Analysis of the concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10, 276-282.
- Egeland, B., Carlson, E. & Sroufe, L.A.(1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.
- Fonage, P., Steele, M., Steele, H. & Higgett, A.(1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992: The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, 231-257.
- Garmezy, N.(1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Gordon, E.W., & Song, L.D.(1994). Variations in the experience of resilience. In M.C. Wang & E.W. Gordon(Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*(pp. 27-44). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Henderson, N., & Milstein, M.M.(2008). 학교사회복지와 탄력성: 학생과 교육자의 꿈 이루기[Resiliency in schools : making it happen for students and educators]. (장승옥 역). 서울: 학지사.

- Hetherington, E.M.(1991). The role of individual difference and family relationships in children coping with divorce and remarriage. In P.A. Cowen & M. Hetherington (eds.), *Family transitions* (pp. 1-65). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ibrahim, J. G., Lipsitz, S.R. and Chen, M.-H.(1999). Missing Covariates in Generalized Linear Models When the Missing Data Mechanism is Non-ignorable. *Journal of the Royal Statistical Society*, 61(1), 173-190.
- Kaplan, L. & Girard, J.(1995). *Strengthening high-risk families*. New York: Macmillan.
- Kim, H.(1998). Concept development of resilience. *The Journal of Nurses Academic Society*, 28(2), 403-413.
- Kirby, L.D., & Fraser, M.W.(1997). Risk and resilience in childhood. In M. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood* (pp. 10-33). Washington, DC: NASW Press.
- Little, R.J.A. and Rubin, D.B.(2002). *Statistical Analysis With Missing Data*. Wiley.
- Luthar, S.S.(1991). Vulnerability and resilience: A study of high risk adolescents. *Child Development*, 62, 600-616.
- Masten, A.S. & Coatsworth, J.D.(1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A.(1987). Resilience in development: Implications of the study of successful adaptation for developmental psychopathology. In D. Cicchetti (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and innovation* (pp. 261-294). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Masten, A.(1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M.C. Wang & E.W. Gordon(Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rapport, J.(1990). Research methods and the empowerment agenda. In P. Tolan, F. Chertak & L. Jason (eds.) *Researching community psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Raudenbush, S. and Bryk, A.(2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and data analysis method*. California: Sage Publications.
- Rubin, D.B.(1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: Wiley and Sons.

- Rutter, M.(1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611.
- Rutter, M.(2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp.651–682). Cambridge: Cambridge University Press.
- Saleebey, D.(1997). *The strengths perspective in social work practice*. New York: Longman.
- Sameroff, A.J., Seifer, R., Baldwin, A. & Baldwin, C.(1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: The influence of social and family risk factors. *Child Development*, 64(1), 80–97.
- Schafer, J.L.(1999). Multiple Imputation: A Primer. *Statistical Methods in Medical Research*, 8(1), 3–16.
- Walsh, F.(1998). Families in later life: Challenges and opportunities. In B. Carter & M. McGoldrick (Eds.), *The expanded family life cycle*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.Wang et al., 1994;
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J.(1994). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, 30–43.
- Weick, A., Rapp, C., Sullivan, W., & Kirsrhardt, W.(1989). A strengths perspective for social work practice. *Social Work*, 34, 350–354.
- Werner E.E., & Smith, R. S.(1982). *Vulnerable, but invincible: A longitudinal study of resilience children and youth*. New York: McGraw Hill.
- Werner, E.E.(1990). Protective factors and individual resilience. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (eds.) *Handbook of early intervention: Theory, practice and analysis* (pp.97–116). Cambridge, England: Cambridge University Press.



제4주제

» 부모 양육

1. 중학생이 지각한 부모의 양육태도와 학습태도와의 관계
- 부모의 애정, 감독, 과잉 기대 및 간섭, 합리적 설명 태도를 중심으로 -
2. 부모양육방식이 청소년의 자아존중감, 학교생활적응, 삶의 만족도에 미치는 영향
3. 민주적 양육방식, 자아탄력성 및 휴대전화의존과 자기주도 학습능력의 구조모형 검증

중학생이 지각한 부모의 양육태도와 학습태도와의 관계: 부모의 애정, 감독, 과잉 기대 및 간섭, 합리적 설명 태도를 중심으로

이현철* · 최성보* · 김정식**

I. 서론

최근 아버지학교, 어머니학교, 건강한 부모학교 등 성공적인 자녀 양육을 위해 부모가 준비해야 할 지침과 내용들을 배우고자하는 움직임들이 다양한 기관과 수준에서 제공되고 있다. 소위 “좋은 부모 되기”에 대하여 신세대 부모들이 관심을 가지고 있는 것이며, 전통적인 부모와 자녀관계에서의 탈피하여 좀 더 자녀들의 관점에서 자녀들을 이해하고 돌아보고자 하는 요즘 부모들의 노력을 살펴볼 수 있다. 그리고 그러한 부모들의 관심의 핵심에는 바로 부모의 양육태도가 어떠해야 하는가가 핵심적으로 자리 잡고 있으며, 부모의 양육태도를 기능적으로 구성함을 통해 성공적인 자녀양육과 좋은 부모 되기의 두 마리 토끼를 모두 잡고자 기대하며 참여하고 있다. 특별히 자녀들의 학업성취를 포함하는 인지적인 영역과 관련하여 효과적인 양육태도를 지향함을 통해 자녀들의 우수한 인지적 성취를 기대하고 있으며, 이는 실제 최근 부모-자녀 관계성을 중심으로 한 가정 내 사회적 자본이라는 관점을 통해서도 지지되고 있다.

이에 본 연구에서는 중학생들이 지각한 부모의 양육태도와 학습태도간의 구조적관계를 분석함을 통해 부모 양육태도와 관련된 최근의 관심에 시사점을 제공하고자 한다. 특별히 본 연구에서는 중학생들이 지각한 부모의 양육태도를 활용하고자 하는데, 부모가 양육태도를 행함에 있어 아동이 양육태도를 어떻게 받아들이는가의 문제와 양육자의 양육태도를 아동이 어떻게 지각하느냐가 실제 양육태도보다 중요한 의미를 가질 수 있기 때문이다. 이는 양육자가 아동에게 잘 대해주어도 아동이 부정적으로 지각할 수도 있으며, 반대로 그렇지 않을 경우라도 긍정적으로 받아들일 수 있으며, 그에 따라 아동의 특성이 달라질 수 있기 때문이다(이승중 · 오성심, 1982). 따라서 양육자의 양육태도를 그 자체가 갖는 의미보다는 아동의 지각을 통해 해석된 양육태도로 보아야 한다는 견해(Schaefer, 1965; Kagan, 1971)가 설득력을 가지고 있기에(하명선 · 이순복, 2009 재인용) 중학생이 지각한 부모의 양육태도 자료를 활용하였다.

먼저 부모의 양육태도와 관련하여 학자에 따라 다르게 정의를 하고 있지만 부모의 양육태도와 관련하여 초기 이론화의 선구자는 Symonds(1949)이다. 그는 양육태도를 거부-수용

* 경북대학교 교육학과 강사

** 경북대학교 교육학과 교수

(Rejection-Acceptance), 지배-복종(Dominance-Submission)으로 분류하였고, 이를 다시 거부에는 소극적 거부와 적극적 거부를, 수용에는 간섭형과 불안형을, 지배에는 기대형과 엄격형을, 복종에는 익애형과 맹종형으로 분류한 양육태도 모델을 제시하였다(박지현 외, 2010). 이후 Becker(1964)는 좀 더 보편적인 차원에서 양육태도를 부모 또는 양육자가 자녀를 양육함에 있어 보편적으로 나타내는 태도 및 행동이며, 양육태도는 자녀의 인지적 정의적 발달에 매우 중요한 요인으로 자녀의 성격과 행동에 영향을 미친다고 정의하였다. 국내에서도 부모의 양육태도와 관련된 논의가 일찍부터 진행되어 왔음을 선행연구를 통해 확인할 수 있었다. 오성심과 이종승(1982)은 Schaefer(1965)의 양육태도 이론을 근거로 하여 부모의 양육태도에 대한 아동의 지각을 조사하였는데, 그 결과 부모 양육태도를 애정, 자율, 성취, 합리성의 네 차원으로 나누고 다시 각 차원을 긍정적인 면과 부정적인 면으로 양극화시켜 애정-적대, 자율-통제, 성취-비성취, 합리-비합리의 네 개 차원으로 분류하여 보고하였다. 비슷한 시기 이원영(1983)도 양육태도를 부모가 자녀를 양육함에 있어서 일반적 또는 보편적으로 나타내는 태도로 정의하고, 양육태도는 부모-자녀 관계의 질을 결정해주고 자녀의 지적·정의적·성격적 측면의 발달에 영향을 미친다고 제시하였다. 최근 부모의 양육태도와 관련된 연구동향에서는 대표적으로 서주연(2006)의 연구를 살펴볼 수 있는데, 그의 연구는 본 연구의 데이터인 아동·청소년패널자료의 양육방식 파트의 이론적 배경을 제시하고 있다. 그에 따르면 양육태도 중 ‘비일관성’, ‘과잉기대’, ‘과잉간섭’ 등을 강조하며, 남자 청소년의 수치심과 관련된 연구 결과를 제시하였다. 그리고 윤선희(2007)도 양육태도를 애정적인 측면과 부모의 합리적인 측면을 강조하였으며, 부모의 양육태도에 따른 아동의 내면적 상태가 영향을 받고 있음을 보고하였다.

또한 본 연구에서 관심을 가지고 있는 학습태도의 경우, 일반적인 태도의 개념을 확장함을 통해서 그 개념을 유추할 수 있는데, 일반적으로 개인의 태도는 Gagne(1974)에 의하면 특정한 인물, 물건 또는 사건에 대한 개인적 행위의 선택에 영향을 미치는 학습된 내재적 상태에서 대상, 사람, 사건 등에 대하여 좋아하고 싫어하는 경향(Davis and Ostrom, 1994) 등으로 볼 수 있다(김경식·이현철, 2009 재인용). 이를 통해 학습태도에 관한 이미지를 유추/상상할 수 있는데, 기본적인 학습의 태도는 특정 학습방법에 대하여 좋아하고 싫어하는 경향으로 볼 수 있으며, 학습자가 학습과정 또는 학습과 관련된 상황에 대하여 형성하는 방식 및 태도로도 볼 수 있다.

하지만 최근 연구자들의 경우 학습태도에 좀 더 학문적 관점을 가지고 다양하게 정의내리고 있다. 먼저 허인숙·유준상(2004)은 학습태도를 주어진 과제를 학습하기 위해 학습자가 교사의 지시에 응하고 교재에 주목하는 행동 등을 의미한다고 보고 있으며, 김정원·김병숙(2004)은 태도의 한 측면으로 학습자가 학교 생활을 통해 형성하는 인지적, 정서적, 행동적 반응 경향성으로 정의 내리고 있다. 또한 광기상(2004)은 좀 더 내면적인 가치와 측면으로서 학교학습에 대한 것으로 이해하였는데, 학습자의 심리적 반응 경향으로서 비교적 지속적인

체제를 지닌 신념의 조직체로서 학습을 통하여 또는 학교생활 경험을 통하여 형성될 수도 변
환 될 수도 있는 심리적 상태로 보고 있다.

전술한 내용을 통해 다양한 수준의 부모의 양육태도, 학습태도와 관련된 선행연구들을 확
인하였다. 일반적으로 부모의 양육태도는 학습자들의 동기체제에 영향을 주고 있음이 선행연
구를 통해 밝혀져 왔는데(Ginsburg & Bronstein, 1993; Gonzalez-DeHass et al.,
2005), 직접적으로 부모양육태도와 학습태도와 관련된 관계를 분석한 선행연구는 찾아보기
힘들었다. 대부분이 학업성취에 초점을 맞추어 분석되어있었다. 그러므로 연구자는 학업성취
와 학습태도와의 직접적인 연관성을 고려하여 부모의 양육태도와 학업성취와 관련된 연구 패
턴을 분석함으로써 부모의 양육태도와 학습태도간의 관련성에 대한 조심스런 예측을 진행해
보고자 하였다.

이화순(2003)은 중학생을 대상으로 아버지와 어머니의 양육태도가 학업성취에 정적으로 영
향을 주었으며, 부모가 애정적인 양육태도를 보이는 경우 학업성취가 좋은 경향을 확인하였
다. 황혜자와 최윤화(2003)는 부모의 양육태도가 아동의 자기효능감과 학업성취에 미치는 영
향을 연구한 결과 부모가 애정과 신뢰를 보여주고 협동하며, 일상생활에 있어서 개인의 의견
을 존중하고 자기행동에 책임을 갖도록 부모가 양육한다면 학업성취도가 높아질 수 있다고
밝히고 있다. 아동이 지각한 부모의 양육태도와 학업성취도의 관계를 조사한 박기중(2000)의
연구 결과에 따르면, 부모의 양육태도가 수용적이며 자율적이고 성취압력이 높은 것으로 지
각한 아동들은 학업성취가 더 높게 나타나고 있음을 보고하였다. 또한 최근 이주리(2010)는
부모의 양육태도를 매개변수로 활용하여 학업성취와 관련된 연구를 진행하였는데 가족자원은
청소년의 학업성취에 직접적인 영향을 미치기도 하지만 부모 양육태도라는 과정을 통해서도
학업성취에 유의미한 영향을 주고 있음을 확인하였다. 이외에도 청소년들의 학업성취와 가족
관련 변인 특별히 부모자녀관계의 영향력을 행사하고 있는 연구들은 다양한 수준으로 많이
이루어지고 있으며, 최근에는 부모-자녀관계를 중심으로 한 가정 내 사회적 자본의 측면에서
도 관심을 받고 있다(김경식·이현철, 2010).

이러한 내용들은 부모양육태도와 자녀들의 인지적 영역과의 관련성을 확인시켜주고 있으
며, 부모양육태도와 관련된 심도있는 분석과 접근을 요구한다고 판단된다. 이에 본 연구에서
는 한국청소년정책연구원(National Youth Policy Institute: NYPI)의 한국 아동·청소년패
널조사 2010(Korean Children and Youth Panel Survey 2010)을 활용하여 부모의 양육
태도 즉, 부모애정, 부모감독, 과잉기대, 과잉간섭, 합리적 설명과 학습태도간의 관계를 분석하
였다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 한국청소년정책연구원(National Youth Policy Institute: NYPI)의 한국 아동·청소년패널조사 2010(Korean Children and Youth Panel Survey 2010)을 활용하여 연구대상을 선정하였다. 한국 아동·청소년 패널조사에서는 아동과 청소년을 생태학적 관점에서 접근하여 아동·청소년들의 생애 경험, 보편적인 행위와 행태 그리고 환경과의 상호작용에 초점을 맞추어 설문이 구성되었으며, 우리나라 아동과 청소년들의 성장 및 발달 과정을 종단 축으로, 그리고 각 시기의 변화 양상과 실태를 횡단 축으로 구성하였다. 2010년 당시 초등학교 1학년, 초등학교 4학년과 중학교 1학년이었던 아동·청소년들을 대상으로 2010년부터 2016년까지 7년 동안 매년 추적 조사한다(한국청소년정책연구원, 2011). 이러한 한국 아동·청소년 패널조사 2010을 활용하여 본 연구에서는 중1 패널의 2,351명(남: 1,177명/50.1%, 여: 1,174명/49.9%)을 본 연구의 연구대상으로 선정하여 분석하였다.

2. 측정도구

본 연구의 주요 관심 변수는 중학생들이 지각하는 부모의 양육태도와 학습태도이며, 한국 아동·청소년패널조사 2010을 바탕으로 부모의 양육태도는 부모의 애정, 감독, 과잉 기대 및 간섭, 합리적 설명 태도로 구성하였다.

먼저 부모애정의 경우 ‘부모님(보호자)께서는 나의 의견을 존중해 주신다, 부모님(보호자)께서는 내게 좋아한다는 표현을 하신다, 부모님(보호자)께서는 내가 힘들어 할 때 용기를 주신다’의 3문항, 부모감독은 ‘부모님(보호자)께서는 내가 방과 후에 어디에 가는지 알고 계신다, 부모님(보호자)께서는 내가 시간을 어떻게 보내는지 알고 계신다, 부모님(보호자)께서는 내가 외출할 경우 언제 들어올지 알고 계신다’의 3문항, 과잉기대는 ‘나는 부모님(보호자)의 기대가 항상 내 능력 이상이어서 부담스럽다, 부모님(보호자)께서는 나에 관한 다른 어떤 일보다 공부에 더 열성적이지 않다, 부모님(보호자)께서는 나에게 모든 면에서 남보다 잘해야 한다고 강조하신다, 부모님(보호자)께서는 나에게 무엇을 하든지 항상 이겨야 한다는 걸 강조하신다’의 4문항, 과잉간섭은 ‘부모님(보호자)께서는 보통 아이들이 할 수 있는 일도 불안해하시며 내게는 못하게 하신다, 부모님(보호자)께서는 작은 일에 대해서도 ‘이래라’ ‘저래라’ 간섭하신다, 부모님(보호자)께서는 내가 원하는 일을 못하게 하실 때가 많다, 부모님(보호자)께서는 나에 대한 걱정을 덜 하셨으면 좋겠다’의 4문항, 합리적 설명은 ‘부모님(보호자)께서는 자신의 결정을 무조건 따르게 하기보다는 왜 그래야 하는지 설명해주신다, 내가 나쁜 행동을 했을 때, 부모님(보호자)께서는 혼내기 전에 먼저 왜 그것이 옳지 못한가를 설명해 주신다, 부모님

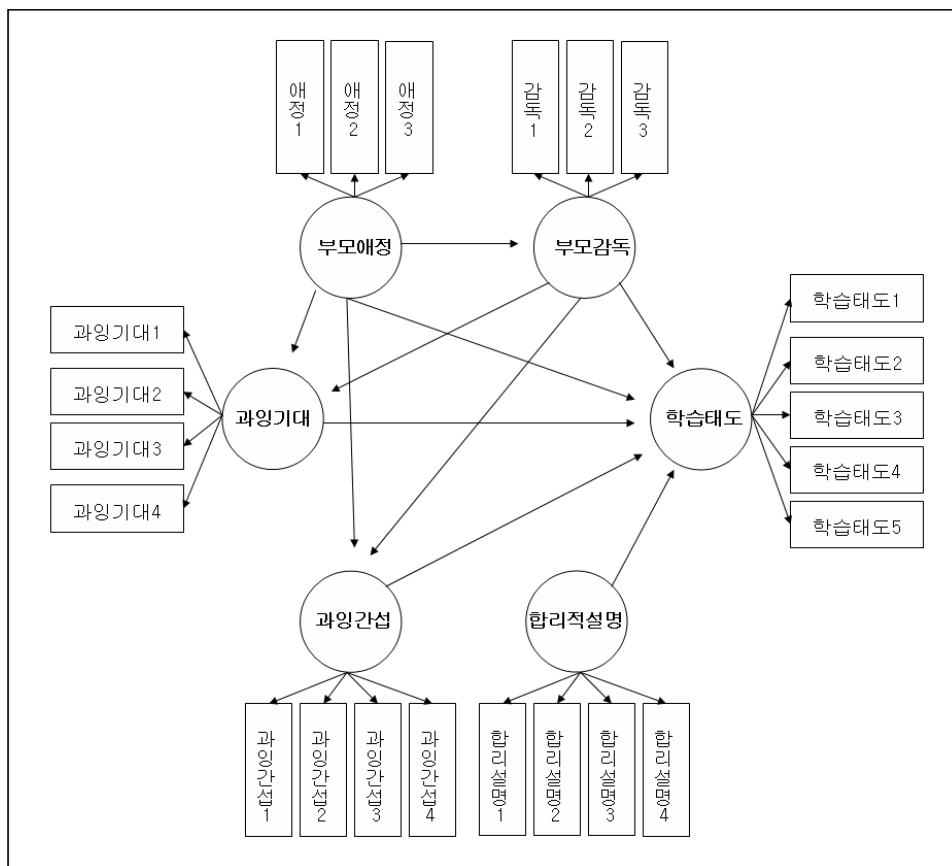
(보호자)께서는 나에게 칭찬을 잘 해주신다, 내가 무리한 요구를 하면 부모님(보호자)께서는 그것이 왜 안되는지 그 이유를 말씀해 주신다'의 4문항이다. 학습태도의 경우 '나는 공부가 지루하고 재미없더라도 끝까지 다 한다, 나는 하던 공부를 끝낼 때까지 공부에 집중한다, 나는 공부가 지루해도 계획한 것은 마친다, 나는 노는 것을 그만두지 못해 공부를 시작하기가 어렵다(역문항), 나는 공부를 하려면 쓸데없는 생각 때문에 집중을 못한다(역문항)'의 5문항이다. 각 영역별 문항 신뢰도와 전체 신뢰도는 <표 1>과 같으며, 모두 Cronbach α 0.6이상으로 적절한 신뢰도를 보여주고 있다.

<표 1> 측정문항 및 문항 신뢰도

영역	문항	문항 신뢰도	
		영역	전체
부모애정	-부모님(보호자)께서는 나의 의견을 존중해 주신다 -부모님(보호자)께서는 내게 좋아한다는 표현을 하신다 -부모님(보호자)께서는 내가 힘들어 할 때 용기를 주신다	.759	.727
부모감독	-부모님(보호자)께서는 내가 방과 후에 어디에 가는지 알고 계신다 -부모님(보호자)께서는 내가 시간을 어떻게 보내는지 알고 계신다 -부모님(보호자)께서는 내가 외출할 경우 언제 들어올지 알고 계신다	.759	
과잉기대	-나는 부모님(보호자)의 기대가 항상 내 능력 이상이어서 부담스럽다 -부모님(보호자)께서는 나에 관한 다른 어떤 일보다 공부에 더 열성적이지 않다 -부모님(보호자)께서는 나에게 모든 면에서 남보다 잘해야 한다고 강조하신다 -부모님(보호자)께서는 나에게 무엇을 하든지 항상 이겨야 한다는 걸 강조하신다	.703	
과잉간섭	-부모님(보호자)께서는 보통 아이들이 할 수 있는 일도 불안해하시며 내게는 못하게 하신다 -부모님(보호자)께서는 작은 일에 대해서도 '이래라' '저래라' 간섭하신다 -부모님(보호자)께서는 내가 원하는 일을 못하게 하실 때가 많다 -부모님(보호자)께서 나에 대한 걱정을 덜 하셨으면 좋겠다	.700	
합리적 설명	-부모님(보호자)께서는 자신의 결정을 무조건 따르게 하기보다는 왜 그래야 하는지 설명해주신다 -내가 나쁜 행동을 했을 때, 부모님(보호자)께서는 혼내기 전에 먼저 왜 그것이 옳지 못한가를 설명해 주신다 -부모님(보호자)께서는 나에게 칭찬을 잘 해주신다 -내가 무리한 요구를 하면 부모님(보호자)께서는 그것이 왜 안되는지 그 이유를 말씀해 주신다	.773	
학습태도	-나는 공부가 지루하고 재미없더라도 끝까지 다 한다 -나는 하던 공부를 끝낼 때까지 공부에 집중한다 -나는 공부가 지루해도 계획한 것은 마친다 -나는 노는 것을 그만두지 못해 공부를 시작하기가 어렵다(역문항) -나는 공부를 하려면 쓸데없는 생각 때문에 집중을 못한다(역문항)	.714	

3. 분석방법 및 연구모형

본 연구에서는 한국 아동·청소년패널조사 2010을 활용하여 부모애정, 부모감독, 과잉기대, 과잉간섭, 합리적 설명과 학습태도간의 관계를 분석하고자 하였다. 이를 위해 각 변수들의 상관관계와 기술통계, 일원분산분석은 SPSS 17.0을 사용하였고, 각 변수들의 종합적인 인과관계 분석을 위해서는 AMOS 5.0을 사용한 구조방정식모형(Structural Equation Model: SEM)을 적용하여 분석하였다. 이를 통해 분석한 연구 모형의 경우 다음 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 연구 모형

Ⅲ. 연구결과

1. 기술통계량 및 상관관계 분석

본 연구에서 밝히고자 하는 변인들 간의 상호 영향력을 분석하고자 설정한 구조방정식모형은 정규분포 가정의 전제가 충족되어야 한다. 그러므로 본 연구에서 설정하고 있는 연구모형의 주요 변인들 간의 기술통계와 상관관계를 나타내면 <표 2>와 <표 3>과 같다. 기술통계를 통해 본 연구에서 활용된 변수들의 일반적 경향성을 확인 할 수 있다. 또한 상관관계 분석 결과 핵심적인 변수들 간의 통계적으로 유의미한 상관을 확인 할 수 있다.

<표 2> 본 연구의 기술통계

	N	최소값	최대값	평균	표준편차	왜도	첨도
애정1	2350	1	4	3.07	.803	-.629	-.015
애정2	2350	1	4	3.02	.806	-.537	-.154
애정3	2348	1	4	3.05	.802	-.595	-.058
감독1	2350	1	4	3.37	.737	-1.056	.787
감독2	2350	1	4	3.22	.778	-.762	-.097
감독3	2350	1	4	2.88	.853	-.351	-.553
과잉기대1	2350	1	4	2.74	.941	-.152	-.947
과잉기대2	2350	1	4	2.58	.877	-.004	-.718
과잉기대3	2349	1	4	2.59	.939	-.028	-.905
과잉기대4	2350	1	4	2.43	.866	.154	-.635
과잉간섭1	2348	1	4	2.12	.959	.484	-.716
과잉간섭2	2350	1	4	2.74	.886	-.241	-.679
과잉간섭3	2350	1	4	2.40	.904	.159	-.748
과잉간섭4	2350	1	4	2.56	.892	-.015	-.752
합리적설명1	2350	1	4	2.78	.793	-.333	-.241
합리적설명2	2350	1	4	2.79	.862	-.273	-.600
합리적설명3	2350	1	4	2.88	.822	-.398	-.333
합리적설명4	2349	1	4	2.89	.817	-.461	-.196
학습태도1	2350	1	4	2.55	.768	.069	-.398
학습태도2	2350	1	4	2.47	.735	.330	-.250
학습태도3	2349	1	4	2.41	.786	.172	-.373
학습태도4	2349	1	4	2.46	.828	.065	-.541
학습태도5	2350	1	4	2.34	.778	.102	-.399

<표 3> 본 연구의 상관관계

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
애정1	1																						
애정2	.456 ^(*)	1																					
애정3	.556 ^(*)	.524 ^(*)	1																				
감독1	.317 ^(*)	.268 ^(*)	.267 ^(*)	1																			
감독2	.364 ^(*)	.268 ^(*)	.293 ^(*)	.672 ^(*)	1																		
감독3	.311 ^(*)	.247 ^(*)	.285 ^(*)	.420 ^(*)	.470 ^(*)	1																	
과잉기대1	-.143 ^(*)	-.019	-.107 ^(*)	.051 ^(*)	.009	-.002	1																
과잉기대2	-.072 ^(*)	-.014	.028	.049 ^(*)	.080 ^(*)	.069 ^(*)	.258 ^(*)	1															
과잉기대3	-.231 ^(*)	-.127 ^(*)	-.183 ^(*)	-.006	-.029	-.009	.368 ^(*)	.330 ^(*)	1														
과잉기대4	-.217 ^(*)	-.079 ^(*)	-.128 ^(*)	.017	.019	.009	.331 ^(*)	.501 ^(*)	.456 ^(*)	1													
과잉간섭1	-.174 ^(*)	-.103 ^(*)	-.150 ^(*)	-.023	-.023	-.015	.303 ^(*)	.265 ^(*)	.280 ^(*)	.290 ^(*)	1												
과잉간섭2	-.228 ^(*)	-.103 ^(*)	-.187 ^(*)	-.023	-.034	-.040	.363 ^(*)	.311 ^(*)	.357 ^(*)	.350 ^(*)	.356 ^(*)	1											
과잉간섭3	-.377 ^(*)	-.214 ^(*)	-.294 ^(*)	-.100 ^(*)	-.109 ^(*)	-.093 ^(*)	.294 ^(*)	.274 ^(*)	.373 ^(*)	.451 ^(*)	.309 ^(*)	.383 ^(*)	1										
과잉간섭4	-.297 ^(*)	-.151 ^(*)	-.252 ^(*)	-.082 ^(*)	-.073 ^(*)	-.089 ^(*)	.257 ^(*)	.184 ^(*)	.306 ^(*)	.319 ^(*)	.356 ^(*)	.369 ^(*)	.452 ^(*)	1									
합리적설명1	.422 ^(*)	.401 ^(*)	.455 ^(*)	.223 ^(*)	.262 ^(*)	.267 ^(*)	-.091 ^(*)	.051 ^(*)	-.114 ^(*)	-.048 ^(*)	-.043 ^(*)	-.137 ^(*)	-.191 ^(*)	-.178 ^(*)	1								
합리적설명2	.395 ^(*)	.387 ^(*)	.481 ^(*)	.182 ^(*)	.206 ^(*)	.211 ^(*)	-.103 ^(*)	.032	-.118 ^(*)	-.095 ^(*)	-.071 ^(*)	-.110 ^(*)	-.222 ^(*)	-.186 ^(*)	.440 ^(*)	1							
합리적설명3	.524 ^(*)	.550 ^(*)	.577 ^(*)	.251 ^(*)	.259 ^(*)	.263 ^(*)	-.102 ^(*)	-.002	-.191 ^(*)	-.093 ^(*)	-.107 ^(*)	-.176 ^(*)	-.271 ^(*)	-.183 ^(*)	.399 ^(*)	.453 ^(*)	1						
합리적설명4	.385 ^(*)	.339 ^(*)	.459 ^(*)	.192 ^(*)	.206 ^(*)	.247 ^(*)	-.080 ^(*)	.020	-.105 ^(*)	-.084 ^(*)	-.066 ^(*)	-.107 ^(*)	-.211 ^(*)	-.144 ^(*)	.489 ^(*)	.540 ^(*)	.442 ^(*)	1					
학습태도1	.198 ^(*)	.153 ^(*)	.164 ^(*)	.162 ^(*)	.220 ^(*)	.202 ^(*)	.027	.083 ^(*)	.055 ^(*)	.047 ^(*)	.022	.024	-.042 ^(*)	-.040	.148 ^(*)	.135 ^(*)	.175 ^(*)	.150 ^(*)	1				
학습태도2	.187 ^(*)	.136 ^(*)	.166 ^(*)	.172 ^(*)	.200 ^(*)	.190 ^(*)	-.014	.065 ^(*)	.018	.030	-.004	.000	-.057 ^(*)	-.073 ^(*)	.159 ^(*)	.152 ^(*)	.167 ^(*)	.145 ^(*)	.505 ^(*)	1			
학습태도3	.173 ^(*)	.146 ^(*)	.156 ^(*)	.168 ^(*)	.209 ^(*)	.175 ^(*)	.002	.087 ^(*)	.074 ^(*)	.072 ^(*)	.035	.011	-.030	-.044 ^(*)	.175 ^(*)	.159 ^(*)	.154 ^(*)	.181 ^(*)	.451 ^(*)	.460 ^(*)	1		
학습태도4	.116 ^(*)	.065 ^(*)	.097 ^(*)	.131 ^(*)	.133 ^(*)	.131 ^(*)	-.099 ^(*)	-.045 ^(*)	-.042 ^(*)	-.044 ^(*)	-.098 ^(*)	-.088 ^(*)	-.111 ^(*)	-.160 ^(*)	.038	.072 ^(*)	.086 ^(*)	.023	.197 ^(*)	.261 ^(*)	.207 ^(*)	1	
학습태도5	.141 ^(*)	.079 ^(*)	.094 ^(*)	.118 ^(*)	.126 ^(*)	.116 ^(*)	-.101 ^(*)	-.061 ^(*)	-.056 ^(*)	-.073 ^(*)	-.105 ^(*)	-.122 ^(*)	-.123 ^(*)	-.170 ^(*)	.069 ^(*)	.098 ^(*)	.101 ^(*)	.069 ^(*)	.238 ^(*)	.334 ^(*)	.257 ^(*)	.463 ^(*)	1

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

2. 부모양육태도 인식에 따른 학습태도 일원분산분석

본 연구의 목적인 학습태도에 대한 부모의 양육태도의 영향을 분석하기 위하여 부모의 양육태도의 수준에 따른 학습태도의 차이를 선형적으로 확인하고자 한다. 이를 위해 부모의 양육태도로 설정된 부모애정, 부모감독, 과잉기대, 과잉간섭, 합리적 설명에 대한 각 문항들을 합산하여 평균을 중심으로 상, 중, 하의 집단으로 분류하여 이에 대한 일원분산분석을 실시하였다. 그 내용은 아래 <표 4>와 같다.

<표 4> 일원분산분석 결과

변수		평균	표준편차	F값
부모애정	상	13.18	2.88	66.574** (상*중*하)
	중	12.05	2.41	
	하	11.41	2.65	
부모감독	상	13.14	2.83	96.18** (상*중*하)
	중	11.90	2.35	
	하	11.11	2.51	
과잉기대	상	12.17	2.54	.744
	중	12.18	2.43	
	하	12.37	3.14	
과잉간섭	상	12.84	2.89	19.177** (상*중*하)
	중	12.27	2.46	
	하	11.82	2.55	
합리적설명	상	12.15	2.40	8.959** (상*중*하)
	중	11.65	2.46	
	하	11.53	3.00	

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

일원분산분석을 통해 부모애정, 부모감독, 과잉간섭, 합리적 설명의 경우 학습태도에 통계적으로 유의미한 차이를 보여주고 있으며, 과잉기대의 경우 통계적으로 무의미하였다. 이는 과잉기대를 제외한 각 해당 영역에서 학생들의 부모양육태도 인식 수준과 학습태도간의 차이를 확인시켜주는 것으로 볼 수 있다.

3. 구조방정식모형(Structural Equation Model: SEM) 분석

(1) 모형의 적합도

본 연구에서 설정한 구조방정식모형의 적합도를 검증한 결과는 <표 5>와 같다. <표 5>에서 보듯이 연구의 모형과 원 자료의 차이를 나타내는 χ^2 검정을 살펴보면 2507.959 이고 자유도는 219 이때의 유의수준은 .000으로 두 영역의 차이가 있다고 할 수 있다. 그러나 구조방정식에서는 영가설에 초점을 두고 있으며, 영가설을 수용하는데 의미를 가지게 된다. 그러므로 χ^2 값이 크고 확률값이 유의미하게 작으면 설정된 모형은 적합하지 않은 모형으로 판단할 수 있다. 하지만 χ^2 값은 자유도와 사례수에 민감하게 반응하고, 그 값의 변화 폭이 크기 때문에 다른 평가지표를 고려해야 할 필요가 있다.

<표 5> 모형 적합도

Model	χ^2	d.f	NFI	RFI	IFI	CFI	RMSEA
연구모형	2507.959	219	.983	.979	.985	.985	.067

따라서 본 연구에서는 모형의 적합정도를 NFI, RFI, IFI, CFI, RMSEA를 중심으로 살펴 보았다. 일반적으로 사용되는 표준적합지수 NFI(Normed Fit Index)는 .983로서 완벽한 모형인 포화모형(Saturated model)에 비하여 98.3%의 적합도를 보이고 있음을 알 수 있다. RFI(Relative Fit Index)는 상관적합지수로 그 값이 1에 근접할수록 완벽한 모형이라 할 수 있으므로 본 연구의 .979 은 적합한 모형으로 판정 된다. 증분적합지수 IFI(Incremental Fit Index) 또한 그 값이 1에 근접할수록 완벽한 모형이라 할 수 있으므로 본 연구의 .985 는 적합한 모형으로 판정 된다. 비교적합지수 CFI(Comparative Fit Index)도 그 값이 1에 근접할수록 완벽한 모형이라 할 수 있으므로 본 연구의 .985 는 양호한 모형으로 판정 된다. RMSEA(Root Mean square error of Approximation)은 χ^2 대신에 사용할 수 있는 것으로 .08 이하이면 일반적으로 적합도가 양호하다고 볼 수 있는데 .067이다. 따라서 다양한 모형적합도 지표를 분석한 결과 본 연구에서 설정한 모형은 양호한 모형으로 판단할 수 있다.

(2) 모수추정치

구조방정식의 모형이 적합도와 함께 설정한 측정모형의 추정치를 확인해야한다. 만약 위반 추정치가 확인되면, 모형 적합도에서 양호한 모형으로 평가되었다고 할지라도 해당 모형의 결과를 신뢰롭게 수용하여 해석하기에는 어려움이 있다.

다음 <표 6>는 측정모형에서 잠재변수를 설명하는 측정변수들 내용을 확인 할 수 있는데, 설정한 모든 변수들이 $p < .05$ 와 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의미한 결과를 보여주고 있다. 또한 측정변수 중 한 변수를 1로 고정하였으며, 이는 잠재변수가 설명 가능한 척도를 설정하기 위함이다. 1로 고정된 참조변수는 잠재변수를 설명하는 측정변수들의 추정치의 크기를 비교할 수 있는 장점을 가진다.

<표 6> 모수추정치

측정변수	부모애정	부모감독	과잉기대	과잉간섭	합리적설명	학습태도
애정1	1					
애정2	.879**					
애정3	1.041**					
감독1		1				
감독2		1.146**				
감독3		.848**				
과잉기대1			1			
과잉기대2			.887**			
과잉기대3			.783**			
과잉기대4			.680**			
과잉간섭1				1		
과잉간섭2				1.062**		
과잉간섭3				.868**		
과잉간섭4				.823**		
합리적설명1					1	
합리적설명2					1.148**	
합리적설명3					1.181**	
합리적설명4					1.077**	
학습태도1						1
학습태도2						1.047**
학습태도3						.981**
학습태도4						.639**
학습태도5						.701**

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

(3) 모형의 추정결과

본 연구에서 설정한 구조방정식모형이 다양한 기준에 의해 양호한 모형으로 평가되었으므로 각 변인에 대한 추정결과를 살펴볼 수 있다. <표 7>은 추정치와 경로를 제시한 것이며, 분석결과에 따르면 통계적으로 유의미한 경로로 판단되는 것이 ‘부모애정 → 부모감독’, ‘부모애정 → 과잉간섭’, ‘부모애정 → 과잉기대’, ‘부모애정 → 합리적설명’, ‘부모감독 → 과잉간섭’, ‘부모감독 → 과잉기대’, ‘부모감독 → 학습태도’, ‘과잉기대 → 학습태도’, ‘과잉간섭 → 학습태도’이다. 하지만 ‘부모애정 → 학습태도’, ‘합리적설명 → 학습태도’ 경로는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

<표 7> 추정결과

추정변인	효과경로	추정치	표준화 추정치
부모애정	부모애정 → 부모감독	.496**	.516
	부모애정 → 과잉간섭	-.642**	-.652
	부모애정 → 과잉기대	-.512**	-.461
	부모애정 → 합리적설명	.759**	.897
	부모애정 → 학습태도	.021	.024
부모감독	부모감독 → 과잉간섭	.238**	.232
	부모감독 → 과잉기대	.352**	.305
	부모감독 → 학습태도	.222**	.248
과잉기대	과잉기대 → 학습태도	.109**	.140
과잉간섭	과잉간섭 → 학습태도	-.077*	-.088
합리적설명	합리적설명 → 학습태도	.188	.185
SMC	부모감독: .266 과잉기대: .160 과잉간섭: .323 합리적설명: .805 학습태도: .186		

*p<.05 **p<.001

또한 <표 8>을 통해 설정한 모형의 직·간접 효과를 확인 할 수 있으며, 그 내용은 다음과 같다.

<표 8> 모형의 전체, 직접, 간접 효과

추정변인	효과경로	전체	직접	간접
부모애정	부모애정 → 부모감독	.516	.516	-
	부모애정 → 과잉기대	-.303	-.461	.159
	부모애정 → 과잉간섭	-.533	-.652	.120
	부모애정 → 합리적설명	.897	.897	.157
	부모애정 → 학습태도	.323	.024	.298
부모감독	부모감독 → 과잉간섭	.232	.232	-
	부모감독 → 과잉기대	.305	.305	-
	부모감독 → 학습태도	.270	.248	.022
과잉기대	과잉기대 → 학습태도	.140	.140	-
과잉간섭	과잉간섭 → 학습태도	-.088	-.088	-
합리적설명	합리적설명 → 학습태도	.185	.185	-

IV. 논 의

본 연구는 중학생이 지각한 부모의 양육태도와 학습태도 간의 구조적 관계를 탐색하고자 수행되었으며, 일원분산분석과 구조방정식모형을 적용하였다. 먼저 일원분산분석을 통해 부모애정, 부모감독, 과잉간섭, 합리적 설명의 경우 그 인식 수준에 따라 학습태도에 통계적으

로 유의미한 차이를 보여주고 있으며, 과잉기대의 경우 통계적으로 무의미하였다. 이는 각 해당 영역에서 학생들의 인식 수준과 학습태도간의 차이를 확인시켜주는 것으로 볼 수 있다. 또한 구조방정식모형의 분석결과로 ‘부모애정 → 부모감독’, ‘부모애정 → 과잉간섭’, ‘부모애정 → 과잉기대’, ‘부모애정 → 합리적설명’, ‘부모감독 → 과잉간섭’, ‘부모감독 → 과잉기대’, ‘부모감독 → 학습태도’, ‘과잉기대 → 학습태도’, ‘과잉간섭 → 학습태도’의 경로가 통계적으로 유의미한 경로임을 확인하였다.

이러한 분석결과를 바탕으로 학습태도와 관련된 내용을 중심으로 살펴보면, 부모애정, 부모감독, 과잉간섭, 합리적 설명의 경우 그 인식 수준에 따라 학습태도의 차이가 있었으며, 부모감독의 경우 중학생들의 학습태도에 .222($p < .001$)의 정적인 영향을 주고 있어, 부모의 자녀에 대한 관리감독적인 양육태도가 중학생들의 학습태도를 긍정적으로 변화시켜주고 있음을 확인할 수 있다. 이는 한국사회의 맥락 속에서 부모의 가부장적이며 권위적인 경향이 학생들의 학습태도와 같은 인지적인 측면에 영향력을 발휘하고 있는 것이며, 이는 Julian et al.(1994)가 지적하는 아시아계열 부모들의 특징으로서 전술한 맥락을 지지해주고 있다. Julian et al.은 미국 내 다양한 인종들의 자녀양육태도를 분류하였는데 아시아계열의 경우 그 특징으로 가족의 가부장적이며, 엄격한 양육태도를 지적하고 있으며, 이러한 맥락은 자녀들의 학업과 직장 그리고 생활전반에 영향을 준다고 하였다.

계속해서 과잉기대는 학습태도에 .109($p < .001$)로서 영향을 주고 있는데, 이는 부모의 자녀에 대한 기대가 자녀들의 학습태도에 긍정적인 영향력을 줄 수 있음을 보여주는 것이다. 그러나 흥미로운 것은 본 연구에서 설정하고 있는 과잉기대 문항은 ‘나는 부모님(보호자)의 기대가 항상 내 능력 이상이어서 부담스럽다, 부모님(보호자)께서는 나에게 관한 다른 어떤 일보다 공부에 더 열성적으시다, 부모님(보호자)께서는 나에게 모든 면에서 남보다 잘해야 한다고 강조하신다, 부모님(보호자)께서는 나에게 무엇을 하든지 항상 이겨야 한다는 걸 강조하신다’ 등으로 왜곡되거나 부정적인 기대도 포함되어 있는데 이러한 측면들이 자녀들의 학습태도에 영향을 주고 있는 것을 통해 부모의 교육열에 의한 ‘성취압력’들이 자녀들의 학습과관련된 영역에 효과를 보이고 있음을 확인해주는 것이다. 실제로 박영신·김의철·정갑순(2004)은 한국 부모들의 사회적 지원이나 성취 압력 및 자녀에 대한 기대가 학업성취 과정에 중요하게 작용하고 있다는 보고를 하였으며, 박기종(2000)은 부모의 양육태도 중 성취압력이 높은 것으로 지각한 아동들의 학업성취가 더 높게 나타나고 있음을 보고해주고 있다. 그리고 이러한 한국 부모들의 특징과 관련하여 Kim & Choi(1994)는 한국부모들의 경우 서양의 부모와는 다른 높은 교육적 기대와 지원을 보이고 있음을 지적해주고 있다.

또한 과잉간섭의 경우 학습태도에 -.077($P < .05$)로서 부적인 영향력을 행사하고 있는데, 부모들의 경우 지나친 자녀들에 대한 간섭은 학습태도에 부정적인 영향력을 주고 있음을 실증적으로 확인 시켜주고 있다. 이를 통해 부모들은 자신들의 양육태도에서 과잉간섭의 형태가 나타나고 있지는 않은지 살펴 볼 필요가 있다. 만약 부모들이 자녀들을 신뢰하지 못하여

불안해하거나, 청소년들의 자기주도적인 행동을 방해하거나, 지나친 걱정을 표출하는 것 등은 자녀들의 학습태도에 긍정적이지 못한 영향력을 행사할 수 있음을 기억해야 할 것이다.

이외에도 부모애정 관련된 경로들이 흥미로운 결과를 제시하고 있는데, 부모애정의 경우 부모감독과 합리적 설명에는 $.496(p<.001)$, $.759(p<.001)$ 의 정적인 영향력을 행사하고 있으며, 과잉기대와 과잉간섭에는 $-.512(p<.001)$, $-.642(p<.001)$ 의 부적인 영향력을 행사하고 있다. 이는 부모의 애정이 전반적인 부모의 양육태도 영역들에 영향력을 주고 있음을 확인시켜주는 것이다. 그리고 부모애정은 과잉기대와 과잉간섭과 같은 다소 역기능적인 부모양육태도의 측면에 긍정적인 작용을 통해 경감될 수 있음을 시사해주고 있다. 한편 부모감독은 과잉간섭과 과잉기대에 각각 $.352(p<.001)$ 과 $.238(p<.001)$ 로 정적인 영향을 주고 있어 부모애정과는 대조적인데, 부모의 감독적인 성향은 과잉기대와 과잉간섭으로 표출될 수 있으며, 과도한 기대와 간섭은 부모의 가부장적인 태도에 의해 연유되고 있음도 확인 할 수 있다. 그런데 이러한 맥락에서 부모애정은 부모감독에 긍정적인 영향을 주고 있으며, 간접효과를 통해 과잉기대와 과잉간섭에 긍정적인 결과를 제시하고 있어 흥미로우며 이와관련된 심도있는 후속연구가 기대된다.

참고문헌

- 김경식, 이현철(2009). 학습태도 결정에 영향을 주는 학생 내, 외적 요인 분석: 인문계 고등학생을 중심으로. *중등교육연구* 57(2), 181-207.
- 김경식, 이현철(2010). 사회적 자본으로서의 부모, 교사, 교우관계와 학업성취 간의 종단적 관계분석. *중등교육연구* 58(1), 203-225.
- 박영신 · 김의철 · 정갑순(2004). 한국 청소년의 부모자녀관계와 성취에 대한 종단연구: 자기 효능감과 성취동기를 중심으로. *한국심리학회지: 사회문제* 10(3), 37-59.
- 박지현 · 서상환 · 정지희 · 이사사 · 장성화(2010). 중학생이 지각한 부모양육태도와 자기주도적 학습력과의 관계. *학습자중심교과교육연구* 10(1), 107-126.
- 오성심 · 이종승(1982). 부모의 양육방식에 대한 아동의 지각과 정의적 특성에 관한 연구. 연구노트. 서울: 한국행동과학연구소.
- 이원영(1983). 어머니의 자녀 교육관과 양육태도와 유아 발달과의 관련성 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 이주리(2010). 가족 자원이 청소년의 학업성취에 미치는 영향: 부모 양육태도와 사교육의 매개효과 차이검증을 중심으로. *아동학회지* 31(1), 1-10.
- 이화순(2003). 중학생이 지각한 부모의 양육태도에 따른 학업성적 차이 연구. *아동교육* 12(2), 137-150.
- 하명선 · 이순복(2009). 아동이 지각한 부모의 양육태도와 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 영향. *아동교육* 18(3), 247-258.
- Becker, W. C.(1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman(Eds.), *Review of Child Development Research*, Vol 1, 169-208, NY: Russell Sage Foundation.
- Davis, D. and T. Ostrom(1994). Attitudes, attitude theory, measurement, personality assessment scaling. In R. J. Corsini, *Encyclopedia of psychology(2nd ed.)*. John Wiley & Sons.
- Gagne, R. M.(1974). *Essentials of learning for instruction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ginsburg, G.S. and P. Bronstein(1993). Family factor related to children's intrinsic/extrinsic motivation orientation and academic performance. *Child Development* 64, 1461-1474.
- Gonzalez-DeHass, A. R., P. P. Williams and M. F. Doan Holbein(2005). Examining the relationship between parental and student motivation. *Educational Psychology Review* 17(2), 99-123.

- Julian, W, Mckenry, P. C. & M. W. Mckelvey(1994). *Cultural variation in parenting: Perceptions of Caucasian, African-American, Hispanic, and Asian-American parents*. Family Relations, Vol.43. No.1. 30-37.
- Kim, U., & Choi, S. H.(1994). Individualism, collectivism, and child development: A Korea perspective. In P. Greenfield & R. R. Cocking(Eds.), *Cross cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schaefer, E.(1965). A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226-384.
- Symonds, P. M.(1949). *The dynamics of parent-child relationships*. P.84

부모양육방식이 청소년의 자아존중감, 학교생활적응, 삶의 만족도에 미치는 영향

박재산* · 문재우** · 이미순*** · 강월숙***

I. 서론

1. 연구배경

청소년기는 인생의 주기 중 아동기에서 성인으로 이행되는 과도기의 복잡한 시기이기 때문에 많은 변화를 경험한다(고명숙, 2010). 이 시기의 청소년들은 신체적으로 급성장하여 이차 성징이 나타나고 성적 충동이 증가되지만 인지적·정서적 성숙은 그에 미치지 못하여, 신체적 성장과 심리·사회적 성숙 간의 불균형을 경험하게 된다(한창환, 2001).

청소년 각 개인은 사회생활의 최소단위인 가정에서 태어나 부모와 최초의 인간관계를 통해 자녀의 최초 교사로서의 중요한 역할을 담당한다. Fishbein & Aizen(1975)에 의하면 부모의 양육행동은 하나의 문화양식으로서 부모가 자녀의 성장발달을 위해 기르고 가르치는 태도이자 행동에 대한 경향성과 반응양식으로 개념화하고 있다. 또한 부모의 양육방식은 부모 또는 부모를 대신하는 보호자가 자녀를 양육함에 있어 일반적으로 나타내는 내적·외적인 태도나 행동을 말하는 것으로 정의하고 있다(권순명, 1993; 송설희, 1994).

부모양육방식의 유형에 있어서는 정상적인 부모의 양육태도를 장기적으로 연구한 Schaefer(1959)는 30여년 장기간 관찰기록을 통해 부모의 양육방식을 애정-적대와 자율-통제 차원으로 분류하고, 그에 따른 구체적 행동양식을 애정적-자율적 태도, 애정적-통제적 태도, 자율적-적대적 태도, 통제적-적대적 태도와 같이 4가지 유형으로 구분하였다. 또한 김기정(1984)은 자아개념의 고양과 관련된 심리적 관계의 조건을 이론적 근거로 하여 양육방식의 하위 영역을 수용-거부, 자율-통제, 성취 압력의 영역으로 구분하였다.

이러한 부모의 양육방식은 초기의 부모-자녀관계에 영향을 줌으로써 자녀의 심리사회적 발달, 즉 성격과 정서에 큰 영향을 미친다고 볼 수 있으며, 특히 부모의 역기능적인 양육방식은 자녀의 다양한 문제행동 및 심리·정서적 측면에서 깊은 연관성이 있다고 보고되고 있으며(소선숙 등, 2010), 자녀의 인지, 정서, 사회적 발달의 다양한 영역에 큰 영향을 미친다고 할 수

* 한국보건산업진흥원 책임연구원

** 한세대학교 사회복지학과 교수

*** 한세대학교 사회복지학과 박사과정

있다(이승연 2009).

부모의 양육방식은 자녀의 자아존중감에 폭넓은 영향을 미치게 되어 자녀의 정서적 안정감 형성과 원만한 대인관계 형성에 지대한 작용을 한다(이효정, 2003). 또한 부의 애정적 차원의 양육태도와 모의 성취적 차원의 양육태도가 청소년의 자아존중감에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(정미선, 2010). 또한 부모의 양육방식이 수용적이고 자율적인 가정의 아동이 거부적이고 타율적인 가정의 아동보다 학교생활에 잘 적응하는 것으로 나타났다(정의순, 2001; 최효임·김성일, 2004)

그동안 부모양육방식에 대한 연구는 관련변수간의 연관성을 분석하는 수준에서 수행되었으나, 자아존중감, 학교생활적응 및 삶의 만족도(Life satisfaction) 등과 같은 심리·정서적 요소와의 관련성에 대한 종합적인 연구는 수행되지 않은 점이 있다.

2. 연구목적

이에 본 연구는 중학생을 대상으로 부모의 양육방식이 청소년의 자아존중감, 학교생활적응, 삶의 만족도에 어떤 구조적 관련성이 있는지를 파악하고, 부모양육방식이 청소년의 자아존중감, 학교생활적응, 삶의 만족도에 지대한 영향을 주고 있음을 규명하는 것을 주목적으로 하고 있다.

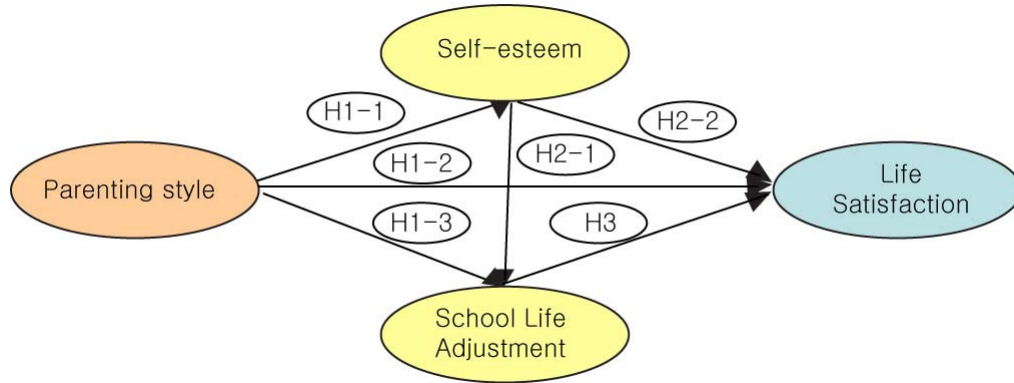
II. 연구방법

1. 연구모형 및 가설설정

본 연구에서는 기존 연구 고찰을 통해 부모양육방식이 자아존중감, 학교생활적응, 삶의 만족도간에는 구조적 관련성이 있다고 가정하였다. [그림 1]에서 보는 바와 같이, 청소년들의 자아존중감(Self-esteem)과 학교생활적응(School life adjustment)이 독립변수인 부모양육방식(Parenting style)과 종속변수인 삶의 만족도(Life satisfaction)간의 관계를 연결시켜 주는 중요한 매개역할을 하는 것으로 가정하였다. 본 연구에서는 독립변수가 종속변수에 미치는 직접적인 영향과 자아존중감과 학교생활적응요인이라는 매개변수를 통해 삶의 만족도에 미치는 간접적인 영향을 동시에 파악하고, 궁극적으로 매개 역할을 하는 자아존중감과 학교생활적응요인이 최종 종속변수에 미치는 영향을 구조방정식모형(SEM)¹⁾을 통해 분석하고

1) 구조방정식모형(SEM) 또는 공분산구조분석이란 여러 변수들 사이에서의 상관관계, 공분산, 인과관계를 하나의 경로로 묶어 모형을 구축하는 경로분석(Path Analysis)과 개념상 일치하는 것으로, 구조모형과 측정모형 2가지로 이루어져 있으며, 이 2개의 모형이 서로간의 영향력과 연관성을 하나의 관계식으로 설정하여 분석하는 모형임.

자 함이다.



[그림 1] 연구모형

2. 연구대상 및 자료

본 연구의 분석대상은 한국청소년정책연구원에서 실시한 한국 아동·청소년패널조사 2010 자료중 중학교 1학년 학생이다. 본 연구에서 사용한 중1 청소년 패널수는 2,351명이다.

3. 변수정의 및 조사도구

가) 부모양육방식

본 연구에서의 부모양육방식 문항은 총 21개로 구성되어 있다. ‘부모님께서는 내가 방과 후에 어디에 가는지 알고 계신다’ 등이며, 모든 질문은 4점 척도(전혀 그렇지 않다~매우 그렇다)로 되어 있다.

나) 자아존중감

자아존중감의 경우 4점 척도의 9개 문항으로 구성되어 있다. ‘때때로 나는 내가 어디에도 소용없는 사람이라고 생각한다’ 등이다. 부정적 자아존중감 4개문항은 역치환 하였으며, 점수가 높으면 높은 자아존중감을 가지고 있음을 의미한다.

다) 학교생활적응

학교생활적응의 경우 4점 척도의 20개 문항으로 구성되어 있다. ‘학교 수업 시간이 재미있다’ 등이다. 점수가 높으면 학교생활적응이 좋음을 의미한다.

라) 삶의 만족도

삶의 만족도의 경우 4점 척도의 3개 문항으로 구성되어 있다. ‘나는 사느게 즐겁다’, ‘나는 걱정거리가 별로 없다’, ‘나는 내 삶이 행복하다고 생각한다’ 등이다. 점수가 높으면 삶의 만족도가 높음을 의미한다.

<표 1> 한국아동·청소년패널 데이터 세부분항

변수	세부분항	척도	문항수
부모양육방식	자녀에 대한 부모의 양육방식	4점	21문항
자아존중감	자아존중감(긍정적자아감, 부정적자아감)	4점	9문항
학교생활적응	학교생활적응의 정도	4점	20문항
삶의 만족도	삶의 만족도 정도	4점	3문항

4. 분석방법

첫째, 부모양육방식에 대한 요인분석을 실시하였다. 요인분석의 요인과 문항의 선택기준은 일반적으로 많이 사용되는 고유치(Eigen value) 1.0 이상, 요인부하량(Factor loading) 0.4 이상으로 사용하였다. 분석결과 부모양육방식은 3개요인, 통제적 태도, 자율·수용적 태도, 감독으로 분류되었다. 각 요인들의 요인부하량은 0.5이상이고 고유치도 1.0 이상으로 일반적인 타당성 기준을 충족시키고 있는 것으로 나타났다.

<표 2> 부모양육방식에 대한 요인분석 결과

문항	요인1 (통제적 태도)	요인2 (자율/수용적 태도)	요인3 (감독)
q20-16)부모님께서는 나에게 모든 면에서 남보다 잘해야 한다고 강조하신다	0.719	-0.020	0.051
q20-17)부모님께서는 작은 일에 대해서도 이래라 저래라 간섭하신다	0.663	-0.261	-0.078
q20-10)부모님께서는 나에게 관한 한 다른 어떤 일보다 공부에 더 열성적이었다	0.637	-0.117	0.042
q20-7)부모님께서는 나에게 대한 걱정을 덜 하셨으면 좋겠다	0.636	-0.101	0.000
q20-6)부모님께서는 나에게 무엇을 하든지 항상 이겨야 한다는 걸 강조하신다	0.602	0.148	0.077
q20-20)부모님께서는 내가 원하는 일을 못 하게 하실 때가 많다	0.593	-0.193	-0.075
q20-5)부모님께서는 보통 아이들이 할 수 있는 일도 불안해 하시며 내게는 못 하게하신다	0.583	-0.027	-0.027

q20-4)나는 부모님의 기대가 항상 내 능력 이상이어서 부담스럽다	0.563	-0.052	0.098
q20-14)손님이 오거나 외출했을 때, 나에게 대한 부모님의 태도가 평소와 다르다	0.560	-0.236	-0.110
q20-13)부모님께서서는 부모님의 기분이 내키는 대로 나를 대하신다	0.554	-0.259	-0.126
q20-9)부모님께서서는 같은 일이라도 어떤 때는 야단을 치시고 어떤 때는 안 치신다	0.510	-0.001	-0.059
q20-15)부모님께서서는 내가 힘들어 할 때 용기를 주신다	-0.167	0.752	0.187
q20-18)내가 나쁜 행동을 했을 때, 부모님께서서는 혼내기 전에 먼저 왜 그것이 옳지 못했는지를 설명해 주신다	-0.072	0.744	0.017
q20-19)부모님께서서는 나에게 칭찬을 잘 해 주신다	-0.137	0.736	0.150
q20-21)내가 무리한 요구를 하면 부모님께서서는 그것이 왜 안 되는지 그 이유를 말씀해 주신다	-0.051	0.728	0.040
q20-11)부모님께서서는 부모님의 결정을 무조건 따르게 하기도 하는지 왜 그래야 하는지 설명해 주신다	-0.045	0.690	0.128
q20-12)부모님께서서는 내게 좋아한다는 표현을 하신다	-0.081	0.664	0.195
q20-3)부모님께서서는 나의 의견을 존중해 주신다	-0.285	0.615	0.320
q20-2)부모님께서서는 내가 시간을 어떻게 보내는지 알고 계신다	-0.005	0.191	0.854
q20-1)부모님께서서는 내가 방과 후에 어디에 가는지 알고 계신다	-0.010	0.156	0.848
q20-8)부모님께서서는 내가 외출할 경우 언제 들어올지 알고 계신다	0.016	0.252	0.663

둘째, 측정도구의 기술통계량과 신뢰도를 분석하였다. 측정도구의 신뢰도는 내적 일관성 추정에 사용되는 Cronbach's alpha 계수를 이용하였으며, 일반적으로 Cronbach's alpha 계수 값이 0.7 이상이면 비교적 신뢰성이 높은 것으로 받아들여지는데, 본 연구도 이에 준하여 분석하였다. 부모양육방식의 기술통계량을 보면 통제적 태도의 평균이 4점 만점에 2.470 점으로 나타났으며, 자율·수용적 태도(2.925), 감독(3.158)로 나타났다. 부모양육방식의 신뢰도 계수인 Cronbach's alpha 값은 높게 나타났다.

<표 3> 변수항목의 기술통계량 및 신뢰도

	구분	최소값	최대값	평균	표준편차	신뢰도
부모양육방식	통제적 태도	1.000	4.000	2.470	0.555	0.832
	자율/수용적 태도	1.000	4.000	2.925	0.597	0.857
	감독	1.000	4.000	3.158	0.650	0.759
자아존중감	긍정적 자아존중감	1.000	4.000	2.938	0.517	0.766
	부정적 자아존중감	1.000	4.000	2.857	0.703	0.842
학교생활적응	수업태도	1.000	4.000	2.733	0.500	0.722
	학교애착	1.000	4.000	2.759	0.489	0.708
	교우관계	1.000	4.000	2.989	0.405	0.548
	교사관계	1.000	4.000	2.708	0.667	0.827
삶의 만족도	만족도 정도	1.000	4.000	2.822	0.736	0.814

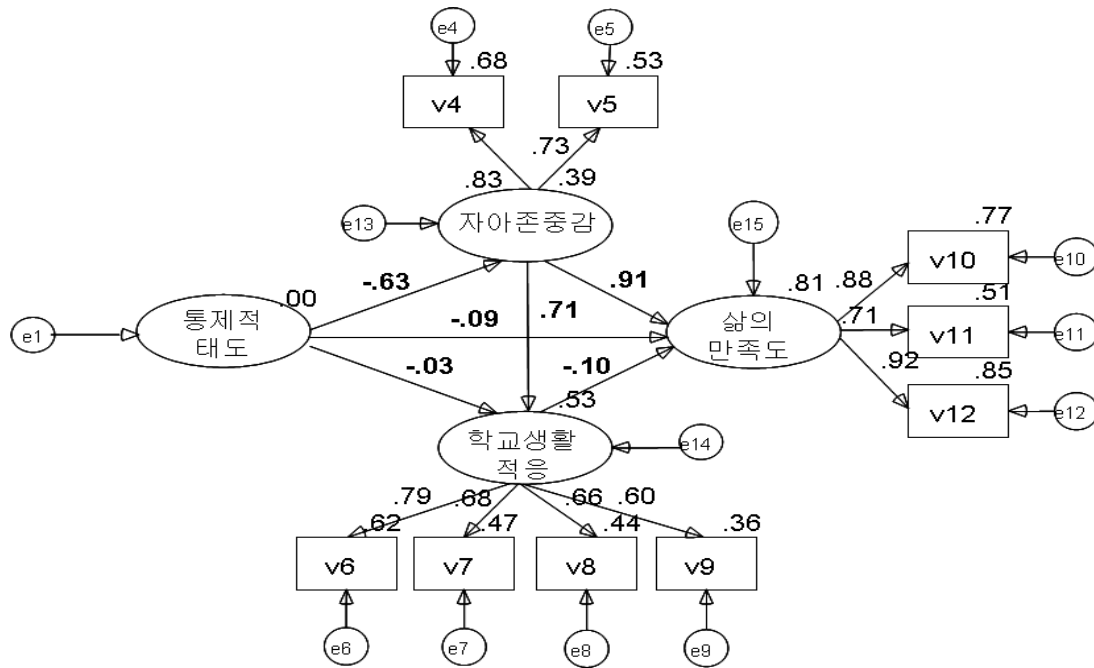
셋째, 연구모형에서 제시된 각 이론변수간의 구조적 인과관계를 알아보기 위하여 구조방정식모형(SEM)을 실시하였다. 분석을 위한 모든 자료처리는 SPSS Ver. 12.0을 이용하였고, 인과관계 검증을 위한 구조방정식모형은 AMOS Ver. 7.0을 이용하여 분석하였다.

III. 연구결과

1. 구조방정식모형(SEM)의 적합도(Goodness of Fit) 검정

1) 부모양육방식 중 통제적 태도가 미치는 영향

부모양육방식 중 통제적 태도가 미치는 구조모형(overall model)을 검정한 결과, 적합도 지수들이 $\chi^2=7,535.881$, $df=31$, $p\text{-value}=0.000$, $NFI=0.905$, $RFI=0.832$, $IFI=0.905$, $CFI=0.905$ 의 값을 갖는 [그림 2]와 같은 최적모형이 도출되었다. 본 연구의 전체구조모형 검정결과 NFI, IFI, CFI 등 적합도 평가지수들이 좋은 모형이라 할 수 있는 각각의 기준에 부합하는 값을 가짐으로써 모형의 전반적인 적합도는 큰 문제가 없는 것으로 판단된다. 또한 측정변수들에 의해 이론변수가 설명되어지는 비중을 나타내는 다중상관계수(SMC: Squared Multiple Correlations)의 값이 자아존중감(Self-esteem)=0.392, 학교생활적응(School life adjustment)=0.533, 삶의 만족도(Life satisfaction)=0.813으로 나타났다. 즉 이론변수의 다중상관계수가 높을수록 모형내에 설명력이 높은 측정변수들을 가지고 있다고 할 수 있다.

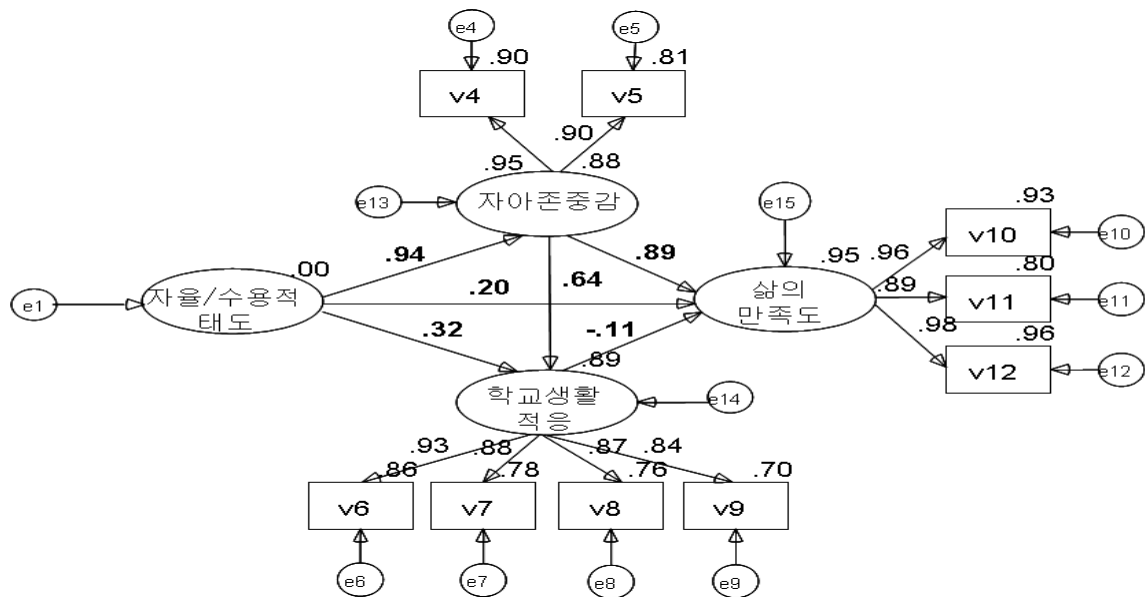


* 모형적합도 지수 : $\chi^2=7,535.881$, $df=31$, $p\text{-value}=0.000$, $NFI=0.905$, $RFI=0.832$, $IFI=0.905$, $CFI=0.905$

[그림 2] 부모양육방식 중 통제적 태도가 미치는 영향

2) 부모양육방식 중 자율·수용적 태도가 미치는 영향

자율·수용적 태도가 미치는 구조모형(overall model)을 검정한 결과, 적합도 지수들이 $\chi^2=7,874.403$, $df=31$, $p\text{-value}=0.000$, $NFI=0.902$, $RFI=0.826$, $IFI=0.902$, $CFI=0.902$ 의 값을 갖는 [그림 3]과 같은 최적모형이 도출되었다. 또한 측정변수들에 의해 이론변수가 설명되어지는 비중을 나타내는 다중상관계수의 값이 자아존중감=0.880, 학교생활적응=0.888, 삶의 만족도=0.950으로 나타났다.

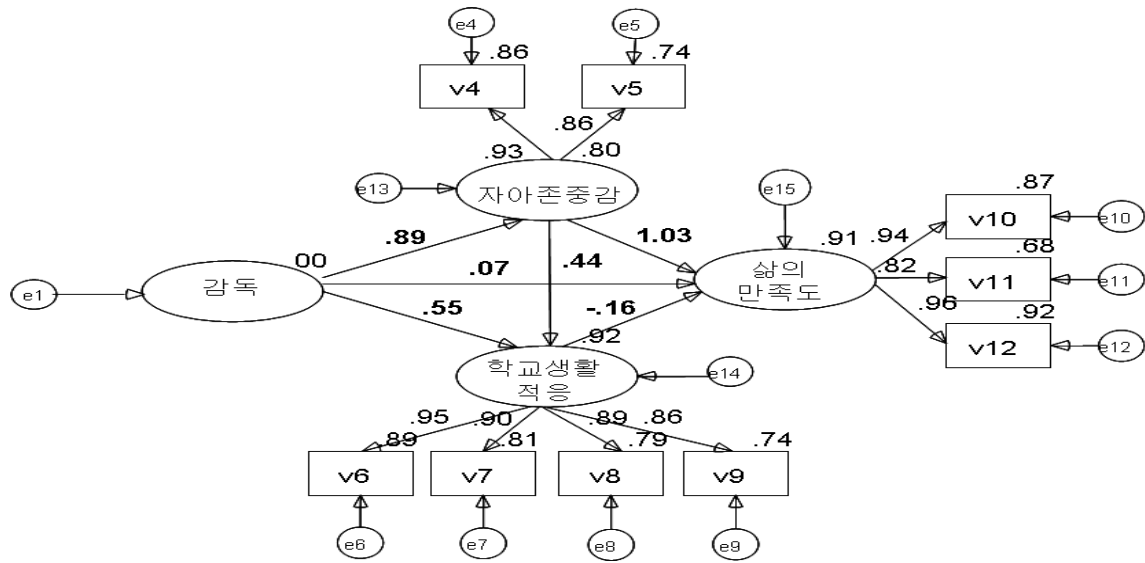


* 모형적합도 지수 : $\chi^2=7,874.403$, $df=31$, $p\text{-value}=0.000$, $NFI=0.902$, $RFI=0.826$, $IFI=0.902$, $CFI=0.902$

[그림 3] 부모양육방식 중 자율·수용적 태도가 미치는 영향

3) 부모양육방식 중 감독이 미치는 영향

부모양육방식 중 감독유형이 미치는 구조모형(overall model)을 검정한 결과, 적합도 지수들이 $\chi^2=7,812.248$, $df=31$, $p\text{-value}=0.000$, $NFI=0.903$, $RFI=0.827$, $IFI=0.903$, $CFI=0.903$ 의 값을 갖는 [그림 4]와 같은 최적모형이 도출되었다. 또한 측정변수들에 의해 이론변수가 설명되어지는 비중을 나타내는 다중상관계수의 값이 자아존중감=0.799, 학교생활적응=0.917, 삶의 만족도=0.907로 나타났다.



* 모형적합도 지수: $\chi^2=7,812.248$, $df=31$, $p\text{-value}=0.000$, $NFI=0.903$, $RFI=0.827$, $IFI=0.903$, $CFI=0.903$

[그림 4] 부모양육방식 중 감독이 미치는 영향

2. 연구가설의 검정

구조방정식모형을 통해 도출된 각 이론변수들간의 경로계수를 이용하여 본 연구모형에서 설정한 가설에 대한 검정결과가 <표 4>에 제시되어 있다. 부모양육방식이 자아존중감에 미치는 영향을 보면 통제적 태도(path coefficients=-0.626)는 부정적인 영향을, 자율·수용적 태도(path coefficients=0.938)와 감독(path coefficients=0.894)은 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 이는 통계적으로 유의한 결과를 보였다($p<0.001$). 부모양육방식이 학교생활적응에 미치는 영향을 보면 통제적 태도는 통계적으로 유의하지 않았으며 자율·수용적 태도와 감독은 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 부모양육방식이 삶의 만족도에 미치는 영향을 보면 자율·수용적 태도만 통계적으로 유의한 결과를 보였다. 자아존중감이 학교생활적응과 삶의 만족도에 미치는 직접적인 영향은 모두 긍정적인 영향을 주었으며, 이는 통계적으로 유의하였다($p<0.001$). 마지막으로 학교생활적응이 삶의 만족도에 미치는 영향을 보면 음(-)의 값이 도출되었는데 학교생활적응과 삶의 만족도 관계는 추가적인 검토가 필요한 것으로 판단된다.

<표 4> 구조방정식모형 결과에 따른 가설검정

경로방향			양육방식 1 (통제적 태도)		양육방식 2 (자율·수용적 태도)		양육방식 3 (감독)	
			표준화 계수	비표준화 계수	표준화 계수	비표준화 계수	표준화 계수	비표준화 계수
자아존중감	<--	부모양육방식	-0.626**	-0.122	0.938**	0.316	0.894**	0.227
학교생활적응	<--	부모양육방식	-0.031	-0.005	0.316**	0.089	0.548**	0.162
삶의 만족도	<--	부모양육방식	-0.093	-0.031	0.196**	0.108	0.073	0.027
학교생활적응	<--	자아존중감	0.711**	0.609	0.639**	0.535	0.436**	0.507
삶의 만족도	<--	자아존중감	0.909**	1.543	0.893**	1.453	1.033**	1.518
삶의 만족도	<--	학교생활적응	-0.096*	-0.191	-0.111**	-0.216	-0.159*	-0.201
v6	<--	학교생활적응	0.789**	1.000	0.930**	1.000	0.946**	1.000
v7	<--	학교생활적응	0.682**	0.830	0.880**	0.833	0.902**	0.827
v8	<--	학교생활적응	0.662**	0.665	0.872**	0.672	0.890**	0.655
v9	<--	학교생활적응	0.598**	0.979	0.838**	1.004	0.858**	0.974
v4	<--	자아존중감	0.826**	1.000	0.950**	1.000	0.927**	1.000
v5	<--	자아존중감	0.726**	1.153	0.900**	1.118	0.862**	1.128
v10	<--	삶의 만족도	0.878**	1.000	0.963**	1.000	0.935**	1.000
v11	<--	삶의 만족도	0.711**	0.866	0.892**	0.864	0.823**	0.865
v12	<--	삶의 만족도	0.923**	1.118	0.978**	1.119	0.960**	1.116

* $p < 0.01$, ** $p < 0.001$

3. 변수들의 직접효과 및 간접효과

구조방정식모형을 통해 부모양육방식이 자아존중감, 학교생활적응, 삶의 만족도에 미치는 영향을 직접효과(direct effects), 간접효과(indirect effects), 그리고 전체효과(total effects)로 나누어 살펴보면 <표 5>와 같다. 먼저 통제적 태도를 살펴보면 구조방정식모형에 제시된 직접효과(경로계수 값)와 함께 통제적 태도가 자아존중감이라는 매개변수를 통해 학교생활적응에 미치는 간접효과는 -0.445로 통제적 태도가 학교생활적응에 미치는 부정적인 영향이 큰 것으로 나타났다. 이러한 간접효과까지 포함하여 통제적 태도가 학교생활적응에 미치는 전체효과는 -0.476으로 높게 나타났다. 또한 삶의 만족도에 미치는 간접효과로서 통제적 태도는 -0.523, 자아존중감은 -0.069로 나타나, 이를 포함한 전체효과는 통제적 태도가 -0.616, 자아존중감이 0.840으로 각각 영향을 미치는 것으로 분석되었다.

둘째, 자율·수용적 태도를 살펴보면 자율·수용적 태도가 자아존중감이라는 매개변수를 통해 학교생활적응에 미치는 간접효과는 0.599로 자율·수용적 태도가 학교생활적응에 미치는 긍정적인 영향이 큰 것으로 나타났다. 이러한 간접효과까지 포함하여 자율·수용적 태도가 학교생활적응에 미치는 전체효과는 0.916으로 매우 높게 나타났다. 또한 삶의 만족도에 미치는 간접효과로서 자율·수용적 태도는 0.736, 자아존중감은 -0.071로 나타나, 이를 포함한

전체효과는 자율·수용적 태도가 0.931, 자아존중감이 0.822로 각각 영향을 미치는 것으로 분석되었다.

셋째, 감독의 경우를 살펴보면 감독이 자아존중감이라는 매개변수를 통해 학교생활적응에 미치는 간접효과는 0.390으로 감독이 학교생활적응에 미치는 긍정적인 영향이 큰 것으로 나타났다. 이러한 간접효과까지 포함하여 감독이 학교생활적응에 미치는 전체효과는 0.938로 높게 나타났다. 또한 삶의 만족도에 미치는 간접효과로서 감독은 0.774, 자아존중감은 -0.069로 나타나, 이를 포함한 전체효과는 감독이 0.848, 자아존중감이 0.964로 각각 영향을 미치는 것으로 분석되었다.

잠재변수간의 직접효과, 간접효과, 총효과를 중심으로 부모양육방식이 학교생활적응과 삶의 만족도에 영향을 미치는 경로를 요약하면 다음과 같다. 먼저 통제적 태도의 경우 <경로1>은 통제적 태도→자아존중감→삶의 만족도($-0.626 \times 0.909 = 0.569$). <경로1>은 통제적 태도가 심할수록 자아존중감은 떨어지고(-0.626), 자아존중감이 높을수록 삶의 만족도는 높은(0.909) 결과를 보이는 과정을 나타낸다. <경로2>는 통제적 태도→자아존중감→학교생활적응→삶의 만족도($-0.626 \times 0.711 \times -0.096 = 0.043$). <경로2>는 통제적 태도가 자아존중감에 부정적인 영향을 미치고(-0.626), 자아존중감은 학교생활적응에 양(+)의 영향을 주고(0.711), 그리고 학교생활적응은 삶의 만족도에 음(-)의 영향(-0.096)을 주고 있음을 나타내 주고 있다. <경로3>은 통제적 태도→학교생활적응→삶의 만족도($-0.031 \times -0.096 = 0.003$). <경로3>은 통제적 태도가 높을수록 학교생활적응은 낮아지고(-0.031), 학교생활적응은 삶의 만족도에 음(-)의 영향(-0.096)을 주는 결과를 의미한다.

둘째, 자율·수용적 태도의 경우 <경로1>은 자율·수용적 태도→자아존중감→삶의 만족도($0.938 \times 0.893 = 0.838$). <경로1>은 자율·수용적 태도가 강할수록 자아존중감은 높아지고(0.938), 자아존중감이 높을수록 삶의 만족도는 높은(0.893) 결과를 보이는 과정을 나타낸다. <경로2>는 자율·수용적 태도→자아존중감→학교생활적응→삶의 만족도($0.938 \times 0.639 \times -0.111 = 0.066$). <경로2>는 자율·수용적 태도가 자아존중감에 긍정적인 영향을 미치고(0.938), 자아존중감은 학교생활적응에 양(+)의 영향을 주고(0.639), 그리고 학교생활적응은 삶의 만족도에 음(-)의 영향(-0.111)을 주고 있음을 나타내 주고 있다. <경로3>은 자율·수용적 태도→학교생활적응→삶의 만족도($0.316 \times -0.111 = 0.035$). <경로3>은 자율·수용적 태도가 높을수록 학교생활적응은 높아지고(0.316), 학교생활적응은 삶의 만족도에 음(-)의 영향(-0.111)을 주는 결과를 의미한다.

마지막으로, 감독의 경우 <경로1>은 감독→자아존중감→삶의 만족도($0.894 \times 1.033 = 0.923$). <경로1>은 감독이 강할수록 자아존중감은 높아지고(0.894), 자아존중감이 높을수록 삶의 만족도는 높은(1.033) 결과를 보이는 과정을 나타낸다. <경로2>는 감독→자아존중감→학교생활적응→삶의 만족도($0.894 \times 0.436 \times -0.159 = 0.062$). <경로2>는 감독이 자아존중감에 긍정적인 영향을 미치고(0.894), 자아존중감은 학교생활적응에 양(+)의 영향을 주고(0.436), 그리

고 학교생활적응은 삶의 만족도에 음(-)의 영향(-0.159)을 주고 있음을 나타내 주고 있다. <경로3>은 감독→학교생활적응→삶의 만족도($0.548 \times -0.159 = 0.087$). <경로3>은 감독이 강할수록 학교생활적응은 높아지고(0.548), 학교생활적응은 삶의 만족도에 음(-)의 영향(-0.159)을 주는 결과를 의미한다.

<표 5> 변수들의 직접(Direct), 간접(Indirect), 전체효과(Total Effects)

변수구분			경로계수(Parameter Estimate)		
			직접효과	간접효과	전체효과
양육방식 1 (통제적 태도)	통제적 태도	→ 자아존중감	-0.626	-	-0.626
	통제적 태도	→ 학교생활적응	-0.031	-0.445	-0.476
	자아존중감	→ 학교생활적응	0.711	-	0.711
	통제적 태도	→ 삶의 만족도	-0.093	-0.523	-0.616
	자아존중감	→ 삶의 만족도	0.909	-0.069	0.840
	학교생활적응	→ 삶의 만족도	-0.096	-	-0.096
양육방식 2 (자율·수용적 태도)	자율·수용적 태도	→ 자아존중감	0.938	-	0.938
	자율·수용적 태도	→ 학교생활적응	0.316	0.599	0.916
	자아존중감	→ 학교생활적응	0.639	-	0.639
	자율·수용적 태도	→ 삶의 만족도	0.196	0.736	0.931
	자아존중감	→ 삶의 만족도	0.893	-0.071	0.822
	학교생활적응	→ 삶의 만족도	-0.111	-	-0.111
양육방식 3 (감독)	감독	→ 자아존중감	0.894	-	0.894
	감독	→ 학교생활적응	0.548	0.390	0.938
	자아존중감	→ 학교생활적응	0.436	-	0.436
	감독	→ 삶의 만족도	0.073	0.774	0.848
	자아존중감	→ 삶의 만족도	1.033	-0.069	0.964
	학교생활적응	→ 삶의 만족도	-0.159	-	-0.159

* 전체효과(Total effects) = 직접효과(direct effects) + 간접효과(indirect effects)

IV. 결론 및 제언

본 연구는 부모양육방식이 자아존중감, 학교생활적응, 삶의 만족도에 미치는 영향을 분석하고, 변수간의 관련성을 규명하기 위해, 한국청소년정책연구원에서 실시한 한국 아동·청소년패널조사 2010 자료 중 중학교 1학년 학생 2,351명의 자료를 활용하였다. 본 연구의 주요 분석결과는 다음과 같다.

첫째, 부모양육방식에 대한 요인분석 결과 3개요인 즉, 통제적 태도, 자율·수용적 태도, 감독으로 분류되었다. 부모양육방식의 기술통계량을 보면 통제적 태도의 평균이 4점 만점에

2.470점으로 나타났으며, 자율·수용적 태도(2.925), 감독(3.158)로 나타났다.

둘째, 구조방정식모형(SEM)을 통해 부모양육방식이 자아존중감, 학교생활적응, 삶의 만족도에 미치는 영향을 분석한 결과, 부모양육방식이 자아존중감에 미치는 영향을 보면 통제적 태도는 부정적인 영향을, 자율·수용적 태도와 감독요인은 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 부모양육방식이 학교생활적응에 미치는 영향을 보면 통제적 태도는 통계적으로 유의하지 않았으며 자율·수용적 태도와 감독은 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 부모양육방식이 삶의 만족도에 미치는 영향을 보면 자율·수용적 태도가 통계적으로 유의한 결과를 보였다. 자아존중감이 학교생활적응과 삶의 만족도에 미치는 직접적인 영향은 모두 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

이상의 연구결과를 종합하여 볼 때, 청소년의 자아존중감, 학교생활적응, 삶의 만족도와 부모양육방식간에는 밀접한 관련성이 있는 것으로 판단되며, 부모양육방식의 유형에 있어서도 통제적 태도보다는 자율·수용적 태도와 감독이 보다 청소년의 자아존중감과 학교생활적응, 삶의 만족도에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보아 청소년의 자아존중감과 학교생활적응을 높이고, 삶의 만족도를 제고하기 위해서는 자율·수용적 태도를 한층 더 강화하는 것이 필요하다고 할 수 있다.

본 연구는 한국 아동·청소년패널조사에서 구축된 설문문항과 자료들을 활용하였기 때문에 본 연구의 이론모형에 적합한 변수구성에 있어서의 탄력적인 문항분석과 적용에 구조적인 한계점이 있었음을 밝힌다.

그럼에도 불구하고 본 연구는 청소년이 인지하는 부모양육방식이 청소년의 자아존중감, 학교생활적응, 삶의 만족도에 어떻게 영향을 미치는 지 청소년 패널자료를 활용하여 실증적으로 검정해 냄으로써 향후 부모양육방식에 대한 지속적인 논의와 정책개발에 기초자료를 제공함에 있어 그 의의가 있다고 할 수 있다.

참고문헌

- 김기정, **학업성취와 지각된 양육태도가 자아개념에 미치는 영향**, 중앙대학교 박사학위논문, 1984
- 고명숙, 부모의 양육태도가 가족응집성과 청소년의 자존감에 미치는 영향, **아동간호학회지**, 2010;16(3):195-202
- 권순명, **자각된 양육 경험과 자아 정체감 및 통제 귀인간의 관계분석**, 전북대학교 박사학위논문, 1993
- 소선숙·송민경·김청송, 청소년이 지각한 부모양육행동과 학교적응이 우울에 미치는 영향, **청소년학연구**, 2010;17(3):1-23
- 송설희, **가족 유형과 지각된 부모의 수용-거부가 청소년의 자아정체감 형성에 미치는 영향**, 충남대학교 박사학위논문, 1994
- 이승연, **어머니의 또래관계 관리전략이 청소년의 또래관계 질과 문제행동에 미치는 영향: 양육방식의 조절효과를 중심으로**, 이화여자대학교 석사학위논문, 2009
- 이효정, **중학생이 지각한 부모의 양육태도와 자아존중감과의 관계**, 숙명여자대학교 석사학위논문, 2003
- 정미선, **청소년이 지각한 부모의 양육태도와 또래 관계가 자아존중감에 미치는 영향**, 청소년 문화포럼, 2010;25:140-170
- 정의순, **영재 중학생이 지각한 부모양육태도가 학교생활 적응에 미치는 영향**, 건국대학교 석사학위논문, 2001
- 최효임·김성일, 부모의 양육태도와 초기 청소년의 학교생활 적응, **한국청소년연구**, 2004; 15(2):57-92
- 한창환, **생물유전적 기질과 가정환경이 청소년기 우울,品行장애성향 및 반사회적 행동에 미치는 영향-성격, 자아상 및 스트레스를 매개변인으로-**, 서울대학교 박사학위논문, 2001
- Schaefer, E.S., A circumplex model of maternal behavior, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1959;59:226-384

민주적 양육방식, 자아탄력성 및 현대전화의존과 자기주도학습능력의 구조모형 검증

김영민* · 임영식**

I. 서론

급격하고 다양한 변화의 상징인 글로벌시대는 창의적인 인재를 필요로 한다. 창의적 인재는 독창적이고 유연하며 비판적이고 창의적으로 사고하고, 능동적이고 자기주도적으로 변화에 대처하고 변화를 창출해내는 능력을 가진 사람이다. 이러한 능력은 타율적이고 의존적인 학습에 의해서가 아니라 자신이 스스로 문제를 탐구하고 해결하기 위해서 자기주도적으로 학습을 할 수 있는 능력에 의해 길러질 수 있다. 따라서 자기주도학습능력(self directed learning or self regulated learning)은 현대사회에서 매우 중요하게 요구되는 능력이다.

한 인간이 성장해 가는 과정에서 신체적, 정서적, 인지적 측면에 영향을 줄 수 있는 변인들은 다양하며 그 변인들이 발달과정에 있어 개인의 다양한 차이를 낳게 한다. 그 다양한 변인들 중에서 가족과 또래의 영향은 무엇보다 크다고 할 수 있으며, 특히 가족의 영향은 평생 동안 지속적으로 작용하기도 한다. 그 중에서 부모의 양육방식은 발달과정 속에서 많은 영역에 걸쳐 자녀에게 영향을 미치며 자기주도학습능력도 예외일 수 없다. 인간은 태어나면서 타인과의 상호작용을 시작하며 부모의 사고와 행동양식을 보고 경험하며 자신의 사고와 감정, 행동을 이해하고 각각의 상황에 맞게 조절하는 능력을 획득하게 된다(김문신, 김광웅, 2003; 남재희, 2004). 또한 사회적인 상황적 요구에 맞게 행동을 조절하고 더 큰 결과를 얻기 위해 현재의 힘든 상황을 인내하고 조절할 수 있는 능력을 갖게 된다(Corno, 1993; Paris, Bymes, & Paris, 2001; Zimmerman & Schunk, 2008).

자기주도학습능력은 학습자가 자신의 학습수행을 스스로 활성화시키고 변형 및 유지시키는 자기조절학습방식에 초점을 맞추고 있으며 학습자가 자신의 학습성취를 인지적, 동기적, 행동적으로 어떻게 조절하여 향상시켜 나가는지에 대한 설명을 제공한다(Zimmerman & Kitsantas, 1997). 즉, 자기주도학습은 학습자가 자신의 학습을 스스로 안내할 뿐만 아니라 자율적으로 학습목표를 설정하고 학습속도를 조절하며 학습과정과 결과에 대하여 평가하는 능력을 말한다. 자기주도학습은 학습자의 동기적 특성과 학습과정이 중시되기 때문에 자기주

* 중앙대학교 청소년학과 박사과정

** 중앙대학교 청소년학과 교수

도적인 전략이 청소년의 발달에 긍정적인 역할을 할 것이며 활용이 더욱 넓어질 것이다. 현재 자기주도학습에 관한 연구는 이미 많이 이루어져 있지만 환경의 영향을 배제한 채 학습차원에서만 바라보는 연구들이 대다수이다. 예를 들어 자기주도학습과 학업성취와의 관련성, 자기주도학습의 개념 및 구성요소, 학습동기, 학습전략, 인지 등과 관련하여 주로 연구가 이루어졌다(권성연, 강명희, 2008; 김아영, 주지은, 정소영, 2005; 송인섭, 박성운, 2000; 송인섭, 2006; 양명희, 2000; 이명자, 송영명, 2005; 신민희, 1998; 정미경, 1999; Boekaerts, Pintrich, & Zeider, 2000; Corno, 1986; Paris & Paris, 2001; Zimmerman, 1986; Zimmerman, et al., 2008). 그러나 인간이 환경과의 상호작용에 의해 발달한다는 것은 누구나 동의하는 사실이며 자기주도학습능력도 환경과의 상호작용에 의해 영향을 받을 것이 분명하다. 그중에서도 특히 부모의 양육방식은 자기주도학습능력에 많은 영향을 미칠 것이다. 그럼에도 자기주도학습과 환경과의 관련성에 관한 연구는 많지 않은 편이며 특히, 부모의 양육방식과 관련하여 이루어진 연구는 거의 없다.

자기주도학습에 관하여 사회인지적 관점은 개인적, 행동적, 환경적 요소들의 상호작용을 강조한다. Bandura를 비롯하여 사회인지적 이론가들은 자기조절에 관해 인간의 행동은 개인, 환경, 행동의 역동적인 상호작용에 의해서 조절될 수 있으며 개인의 행동은 자신이 처한 환경과 상호작용을 하면서 발달한다고 하였다. 이는 자기주도학습능력을 개인적 요소로 제한하지 않고 환경의 중요성을 강조한 것이다. 이러한 관점에서 볼 때 자기주도 학습능력도 개인과 여러 환경의 역동 속에서 발달한다(Bandura & Wood, 1989)고 볼 수 있다. 최근 청소년의 휴대전화 사용에 관한 문제가 심각하다. 청소년들은 휴대전화를 늘 손에 달고 살며 심지어 수업 중에도 친구에게 문자보내기 등을 하느라 수업에 집중을 하지 못하고 휴대전화가 없으면 불안하거나 심지어 고립감을 느끼기도 한다. 이러한 부적절한 사용은 인터넷중독에 이어 휴대전화중독 또는 휴대전화의존의 부적응적 문제를 야기하고 있다. 이러한 현상은 휴대전화 사용 동기에 관한 연구결과에서(김신동, 2001; 김혜수, 배성만, 현명호, 2007; 박웅기, 2003; 성윤숙, 2008) 밝혀진 휴대전화의 사용목적 또는 동기가 오락이나 휴식, 즉각성, 의존성, 스트레스 해소와 관련이 있다는 것에서 알 수 있듯이 자기조절능력과 관련이 있으며 이는 학습의 전 과정을 자신이 계획하고 조절하고 결과에 대해 평가하는 자기주도학습능력에 부정적인 영향을 초래할 것이다. 따라서 본 연구에서는 사회인지적 관점 하에 부모의 양육방식과 자기주도적 학습능력, 휴대전화의존의 관계를 규명하고, 긍정적인 자원인 자아탄력성이 이들의 관계에서 어떤 역할을 하는지 구조방정식모형을 이용하여 인과적 관계 및 영향력을 확인하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 자기주도학습

자기주도학습은 자기조절학습, 자기규제학습(self regulated skill) 등 학자들의 이론적 관점에 따라 표현이 다를 뿐 학습자의 주도적인 역할에 초점을 둔다는 점에서 동일한 개념이다.

1980년대 이후 자기주도학습은 Zimmerman을 중심으로 학습자가 어떻게 자신의 학습을 조절해 나가는가에 관심이 집중되면서 본격적인 논의가 시작되었고(Paris & Paris, 2001) Shunk와 Zimmerman 그리고 Pintrich 등의 학자가 여러 학습이론들을 기초로 자기주도적 학습에 대한 이론을 정리하려는 시도를 하였다(주호수, 2003). 자기주도적 학습에 대한 정의는 학자마다 다양하게 진술하고 있는데 Zimmerman(1986)은 자기주도학습을 메타인지적, 동기적, 행동적으로 학업성취를 촉진하는 실질적 학습활동으로 보았고, Paris와 Paris(2001)는 정보습득과 전문가로서의 성장과 모니터링, 방향설정, 자기조정에 의한 자율과 통제로 정의하였다. Boekaerts와 Pintrich 그리고 Zeider(2000)는 학습자가 학습목표를 획득하기 위해서 인지, 정서, 행동을 체계적으로 활성화 및 유지하는 과정으로 개념화하였다. 이러한 개념을 종합하면 학습자 스스로 문제를 점검하고, 계획하고 수행하며 산물을 만들어내고 평가하는 일련의 과정을 조절하는 능력이 자기주도적 학습능력이라고 할 수 있다(김아영, 차정은, 2010; 양명희, 2005; Fralick, 1990).

지금까지 자기주도학습에 관해 수행된 연구는 동기, 인지, 학습전략, 학업성취 간의 관련성을 주로 다루어왔으며 자기주도학습능력을 어떻게 획득하느냐에 관해서는 주로 발달적 측면과 학습이나 훈련에 초점을 두어왔을 뿐(정미경, 1999), 자기주도학습에 적합한 가정환경에 관한 경험적 연구는 거의 이루어지지 않았다. 그러나 자기주도적 학습은 학습자의 주어진 환경 및 자원들과의 긴밀한 상호작용 속에서 이루어짐이 강조되며(Bandura, 1986; Corno, 1986) 환경적 관점에서 자기주도적 학습능력을 육성할 수 있는 요소들의 탐색이 중요하다는 점에서 부모의 양육방식은 매우 큰 영향변인으로 작용하리라 예상된다.

2. 양육방식

양육이라는 개념은 ‘부모’라는 어원이 ‘낳는다’는 개념에 ‘과정’이라는 의미가 포함되어 형성된 것으로 부모가 자녀에게 육체적인 성장뿐만 아니라 지적인 성장을 위한 자극, 도덕적인 발달을 위한 훈육, 심리적인 적응을 위한 따스한 보살핌 등을 함축하고 있다(Fagot, 1974).

자녀에 대한 부모의 양육방식은 애정, 합리성, 통제의 정도에 따라 몇 가지 유형으로 구분할 수 있으며 학자에 따라 유형화하는 방법도 다양하다. 부모의 양육방식을 처음으로 체계화한 사람은 Symonds(1949)인데 부모-자녀관계의 유형을 총괄하여 수용-거부, 지배-복종의

두 차원으로 구분하였으며 수용을 간섭형과 불안형, 거부는 소극적 거부형과 적극적 거부형, 그리고 지배를 기대형과 엄격형, 복종을 복종형과 익애형으로 각각 나누었고 가장 이상적인 부모의 양육방식은 거부적, 지배적, 과보호적, 복종형도 아닌 중간을 취하는 태도가 바람직하다고 하였다. Schaefer(1965)는 부모의 양육방식을 정기적으로 연구하여 양육방식을 두 개의 축, 즉 애정-적대, 자율-통제의 축으로 분류하였다.

Baumrind(1991)는 온정성의 정도와 통제의 정도, 자율성의 정도에 따라 처벌적(독재적), 허용적, 거부적, 민주적(권위적) 양육방식으로 구분하였다. 처벌적인 부모는 자녀들에게 요구는 많이 하지만 자녀의 요구나 관점에서는 반응을 하지 않는다. 이들은 전통과 질서에 대한 가치를 중시하고 자녀의 잘못에 대해 처벌적이고 물리적인 방법을 선호하고 복종을 얻어내기 위해 강압을 이용한다. 허용적인 부모는 자녀의 요구에 대해 반응하지만 자녀들에게 요구하지 않는다. 이들은 너그럽고 자녀 스스로의 자율과 규제를 허용하고 자녀와의 충돌을 피한다. 거부적인 부모는 자녀의 생활에 전혀 개입하지 않고 자녀의 요구에 반응하지도 않고 자녀에게 어떠한 것을 요구하지도 않는다. 민주적인 부모는 애정적이며 단호하고 자녀의 일에 적극적으로 관여한다. 이들은 자녀의 변화에 민감하고, 이성과 설득을 통해 자녀들과의 갈등상황을 해결한다. 또한 자녀들에게 규칙을 설명하고 문제를 토론하고 대화를 통해 문제를 해결하도록 격려한다(임영식 외, 2006).

양육방식에 대한 연구들은 양육행동과 아동발달 간의 관계나 양육행동에 영향을 미치는 변인들에 대한 연구가 대부분을 차지하고 있으며 차츰 사회성이나 정서발달, 인지발달, 지능발달 등 다양한 발달영역으로 관심이 확장되고 있다. 예를 들어 부모의 특성이나 아동의 특성과 양육행동 간의 관계에 대한 내용이 많았다. 연구대상으로는 아동기와 유아기를 대상으로 한 경우가 대부분이었으며 청소년에 대한 연구가 그 다음을 차지하고 있다(박성연, 이은경, 2009; 박성연, 박응임, 한세영, 2009). 양육방식과 관련하여 합리적지도, 적절한 한계성, 온정적 양육태도 및 개방적 의사소통 등 긍정적인 양육방식이 자녀의 사회적 능력이나 자아존중감과 관련이 있고, 과잉보호, 허용적, 강압적 방식은 낮은 사회적 능력과 관련이 있었다. 또한 긍정적 정서표현을 많이 할수록 아동의 자기조절능력이 향상되었고(유은희, 임미옥, 2006), 정서적 학대나 방임적 태도일수록 자기조절능력이 저하되었다(박성연 외, 2009).

양육방식에 대한 측정은 주로 양육행동 유형이나 양육행동 차원을 통합하여 사용해왔는데 수용과 통제의 두 가지 차원에 따라 유형화된 민주적, 권위주의적, 허용적, 방임적 행동은 대부분 복합적인 양육행동 내용으로 이루어져 연구에 따라 비일관적인 결과를 보인다는 주장이 제기되었다(Park & Cheah, 2008). 양육방식은 발달영역과 관련하여 영아기에는 어머니의 민감성이나 반응성이 발달에 매우 중요한 변인으로 다루어지는(이형민, 박성연, 서소정, 2008) 한편 청소년기에는 심리적 통제행동이나 행동적 통제행동, 부모자녀 간 의사소통 등이 발달에 중요한 역할을 하는 것으로(김성일, 김남희, 2001; 박성연외 2009) 알려졌다.

학생들은 가족들로부터 관계성에 대한 욕구를 충족받기를 원하며 공부에 대한 선택을 스스

로 결정했다는 느낌을 가질 때 자신이 유능하다고 느끼게 된다. 이러한 욕구는 부모-자녀관계를 통해 충족되므로 부모가 자녀들의 학습에 관련된 행동에 막대한 영향을 줄 수 있다. 애정적이고 자녀의 요구에 민감하며 합리적인 원칙하에 일관성 있는 양육방식은 자녀와의 관계에 있어 긍정적인 관계를 형성하고, 갈등상황이나 문제해결에 있어 합리적인 설명은 자녀의 자율성과 책임감을 증진시킴으로써 자기주도적인능력을 발달시키게 된다. 부모의 양육방식은 아동·청소년발달에 가장 중요한 영향을 미치는 요소 중에 하나이며 부모의 감독(관심)과 신뢰는 자녀들의 위험행동에 대한 보호요인으로 작용하였고, 부모가 수용적이고 애정적일 때 자녀의 또래관계에도 긍정적인 영향을 미쳤다. 그러나 부모가 자녀를 과잉보호하여 양육한 경우 초기청소년기에 또래 괴롭힘에 노출될 가능성이 높았다(Finnegan, Hodges & Perry, 1998).

3. 자아탄력성과 양육방식

자아탄력성(ego-resiliency)은 개인이 처한 상황에 효율적으로 적응하기 위해 자아통제의 수준을 적절하게 변화시키는 자아의 동기조절능력과 인지적 능력을 포괄하는 개념이다(Block & Block, 1980). 인간은 일상생활 속에서 항상 스트레스와 변화에 적응해야 하는데 이러한 상황에서 겪는 어려움을 다른 사람에 비해 상대적으로 효과적이고 만족스럽게 처리할 수 있는 능력을 의미하는 것으로 ‘resilience’ 또는 ‘resiliency’ 라는 용어로 사용하고 있으며 연구자에 따라 탄력성 또는 적응유연성으로 부르고 있다.

자아탄력성은 하나의 성격유형으로 자아탄력성이 높은 사람들은 불안에 민감하지 않을 뿐만 아니라 새로운 경험에 개방적이고 긍정적인 정서를 경험하며 중간수준의 자아통제를 하는 경향이 있고, 낮은 상황에 직면했을 때 유연성을 가지고 있으며 좀 더 행복감을 가지고 살아가는 경향이 있다(Block & Kremen, 1996). 또한 어려운 역경이나 스트레스 상황에서 문제를 해결하는데 있어 성공적으로 적응할 수 있는 능력 또는 내적·외적 스트레스와 같은 상황적인 문제에 융통성 있게 반응하는 경향성이 있고, 외향적이며 정서적으로 안정되어 있고 성실하며 자신의 경험에 대해 개방적인 특성을 가지고 있다(구형모, 황순택, 2001). 많은 연구자들은 환경의 스트레스로부터 청소년들을 보호하고 다양한 부적응 문제를 예방하는데 기여하는 보호요인을 밝히기 위해 노력해 왔으며 밝혀진 보호요인으로는 청소년의 연령, 성별, 가정의 사회경제적 지위, 문제해결 기술, 일반지능, 대처능력, 통제신념, 자아탄력성, 사회적지지 등이 있다(이선영, 정현희, 2010; Masten, 2001).

자아탄력성에 관한 연구는 자아탄력성이 청소년기에 심리적 적응과 밀접한 관련이 있으며 자아탄력성이 높은 청소년일수록 학교생활에 잘 적응하는 경향이 있는 것으로 보고되고 있다(유성경, 심혜원, 2002). 사회적 지지와 자아탄력성, 스트레스 대처방식의 관계를 살펴본 연구에서 사회적 지지와 자아탄력성이 스트레스 대처방식을 증진시킨다는 결과가 있었고 부모의 양육행동이 스트레스 대처방식에 미치는 영향은 자아탄력성이 매개하는 역할을 하였다

(유하영, 2011; 이희선, 선우현정, 2011).

양육방식과 자아탄력성의 관계를 다룬 연구에서는 부모의 일관적인 양육태도와 지지적이고 안정적인 가정의 분위기, 긍정적인 가정의 특성, 즉 원활한 의사소통과 자녀에 대한 부모의 높은 이해수준과 부모와 아동의 친밀성이 자아탄력성에 중요한 역할을 한다는 것이 밝혀졌으며, 부모의 양육태도가 긍정적일수록 자아탄력성이 높았으며 자아탄력성이 높을수록 부모의 양육태도가 긍정적이었다(신지연, 이윤주, 2006). 또한 애정적이고 일관성 있는 양육방식은 스트레스를 낮게 지각하고, 양육방식이 긍정적일 때 자아탄력성이 높다는 결과가 있으며(이수현, 최해림, 2007), 부모의 양육태도는 자녀의 심리적 특성에 직접적인 영향을 미치며 부모의 돌봄 수준이 높을수록 낙관성, 활력성, 대인관계 등 자아탄력성의 전반적 영역에서 정적상관을 보였다(이은미, 박인전, 200). 이러한 연구들의 결과는 자아탄력성 형성의 중요한 요인으로써 부모의 양육방식이 크게 작용함을 의미한다.

4. 양육방식, 휴대전화의존, 자아탄력성, 자기주도학습능력

휴대전화의존에 대한 개념적 정의는 명확하게 이루어지지 않았다. Goldberg(1996)는 인터넷중독의 진단기준을 DSM-IV의 약물중독(intoxication)형식에 준하여 12개월 동안 연구한 결과 의존, 내성, 초조, 금단의 4가지 증상으로 보았다. 아직 인터넷 중독이 약물중독과 같은 중독증상으로 볼 것인지에 대한 논란이 되고 있지만 휴대전화의존에 대한 진단기준도 일반적으로 인터넷중독의 기준을 따르고 있다(장혜진, 채규만, 2006). ‘의존’은 휴대전화를 사용하지 않으면 우울하거나 초조함, 답답함, 습관적으로 휴대전화를 사용하는 심리적 의존상태를 의미하고, ‘내성’은 휴대전화 사용에 있어서 더 많은 사용(사용요금, 사용시간)을 해야 만족을 느끼는 증상을 의미하며, ‘초조, 불안’은 휴대전화 사용이 중단되거나 감소하면 정신적으로 초조, 불안이 야기되는 증상을 의미한다. ‘금단’은 휴대전화에 대한 강박적 사고나 환상을 갖게 되며 휴대전화를 지니고 있지 않을 때 중요한 전화나 메시지들이 와 있을지 몹시 궁금해하고 초조해하는 증상을 휴대전화중독으로 정의하였다(장성화, 2011). 또한 성윤숙(2008)은 휴대전화의존은 휴대전화를 분신처럼 몸에 항상 지니고 다니며 휴대전화가 없으면 불안하고 초조하며 허전함을 느끼게 된다고 하였다.

휴대전화 사용에 대한 연구는 그리 오래 되지 않았고, 휴대전화의 미디어 속성, 사용동기, 이용행태에 주로 관심을 두어 왔으며 휴대전화에 대한 의존이나 중독에 관련된 연구(김신동, 2001; 김선남, 김현욱, 2004; 성윤숙, 2006; 이시형 외, 2002; 한주리, 허경호, 2004)가 주로 이루어졌다. 즉, 휴대전화의 이용행태와 청소년들의 문제행동에 초점을 둔 경향이 있다. 휴대전화의존(중독)은 인터넷중독과 마찬가지로 우울성향과 충동성이 중요한 예측변인이며 외로움 극복이나 자극욕구, 스트레스 해소와 같은 동기로 인해 휴대전화를 과도하게 사용한다(박웅기, 2003). 청소년의 휴대전화의존 경향성을 연구한 결과 충동성, 우울, 공격성 수준

이 높고 주의집중에 어려움을 보이는 청소년이 그렇지 않은 청소년에 비해 휴대전화의존 경향이 더 높았고, 휴대전화중독 집단과 비중독 집단을 비교한 연구에서 중독집단이 비중독 집단에 비해 부모와 친구 등 중요타인에 대해 의존성과 불안감이 더 높았고 친밀감은 더 낮게 나타났다((김혜수, 배성만, 현명호, 2007).

청소년의 휴대전화 사용은 많은 편리하고 긍정적인 면도 있지만, 한편으로 부정적인 면도 공존하는데 청소년들이 휴대전화 이용에 지나친 집착을 보인 나머지 휴대전화 의존, 특히 문자 보내기에 의존하는 현상을 보이고 있으며 이로 인해 학업에 지장을 받게 되고 성적이 하락하여 부모와 갈등을 초래하고 있으며 현재 점점 심각한 문제가 되고 있다. 특히 학교에서 휴대전화는 더욱 문제가 되고 있는데 청소년들은 수업 중에도 친구와 문자를 주고받는 경우가 2명 중 1명 이상이었다(한국정보문화원, 2004, 2005). Ling(2000)에 의하면 수업시간에 문자메시지를 주고받게 되면 수업에 대한 집중이 깨지고 이로 인해 청소년들의 학습을 방해하게 될 가능성이 높으며 수업에 대한 흥미를 잃게 될 우려가 있다. 이는 학업성취 및 자기주도 학습에 부정적인 영향을 미칠 것이다.

자아탄력성은 기질적으로 타고 날수도 있지만 환경적인 영향으로 인해 높은 자아탄력성을 갖기도 한다. 부모의 따뜻하고 안정적이며 일관적인 태도를 보이는 부모 밑에서 성장하거나 부모 중 적어도 한쪽과 긍정적인 관계를 맺는 경우 자아탄력성이 높아진다고 보고되었다. 부모와의 친밀한 관계 및 일관된 양육방식은 자녀의 인터넷 사용시간의 감소 및 자아탄력성과 유의한 상관을 보였다(이은미, 박인전, 2002; 김지경 외, 2010) 이는 아동 청소년발달에 있어 부모의 양육방식이 많은 영역에서 자녀의 발달에 결정적인 영향을 미치고 있음을 의미한다. 부모의 양육방식과 학교적응과 관련해서는 부모가 적대적으로 양육한다고 지각하는 자녀들이 부적응행동이 더 빈번하게 나타났으며 긍정적으로 양육한다고 지각할수록 자아개념 및 정서적 안정성이 높았고 학업성취를 비롯하여 학교적응을 더 잘하였다(이윤주, 2004). 부모의 양육방식은 자신감과 유능감에 영향을 미치며 조건적인 관심이 아닌 행동에 대한 자율성을 지지하면 자신의 행동에 대한 책임 및 통제 주체가 자신에게 있다는 것을 알게 되고 자신의 행동을 조절하게 된다(김아영, 2010). 자아탄력성이 높은 아동들은 그렇지 않은 아동에 비해 학교적응을 잘하고 중도탈락률이 낮았으며 좌절과 스트레스 상황에서 지각, 인지, 행동 전략을 역동적으로 조절하였고(Block & Kremen, 1996; Fassig, 2003) 학업에 있어 성취도가 높고 인지적 능력을 잘 활용하여 사회적 지지를 얻어내는 경향이 높았으며 생산적이고 자율적으로 행동하였다(Compas, Hinden, & Gerhardt, 1995; Klohmen, 1996). 또한 자아탄력성이 높은 집단은 스트레스를 덜 지각하며 효율적인 스트레스 대처전략들을 사용하였고(김원경, 권희경, 전제인, 2001; Dori, 2002) 자아탄력성은 욕구지연을 매개하였다(Funder & Black, 1989).

앞에서 살펴본 선행연구결과들을 미루어 볼 때 자기주도학습과 휴대전화의존, 자아탄력성, 양육방식에 관한 직접적인 연구는 없지만, 양육방식과 자아탄력성, 휴대전화의존은 자기주도

학습능력과 밀접한 관련이 있으며 인과적인 영향력을 미치리라 예측할 수 있다.

Ⅲ. 연구 문제

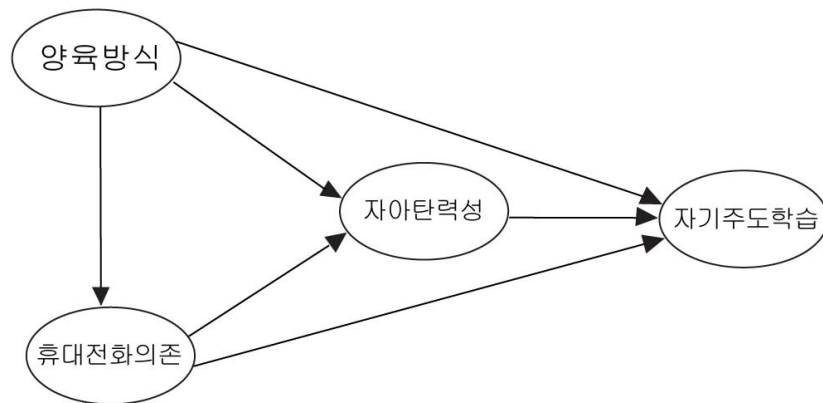
이에 본 연구에서의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 연구문제

- 1) 양육방식은 자기주도학습과 자아탄력성, 휴대전화의존에 직접적인 영향을 줄 것이다.
- 2) 양육방식은 자아탄력성을 거쳐 자기주도학습에 간접적으로도 영향을 미칠 것이다.
- 3) 휴대전화의존은 직접적으로 자기주도학습에 영향을 미치고, 자아탄력성이 보호요인으로 작용할 것이다.

2. 연구모형

위의 연구문제를 토대로 본 연구의 가설에 따른 연구모형은 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 연구모형

IV. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 한국청소년정책연구원에 의해 2010년에 수집된 한국아동·청소년패널조사(KCYPS) 중1 패널 1차년도 자료를 이용하였다. 한국아동·청소년패널조사는 초1 패널과 초4 패널, 중1 패널로 구성되어 있는데 패널은 각각 2010년부터 수집이 시작되어 2016년까지 7년 동안 반복적으로 매년 추적 조사한다. 세 개의 패널 자료 중에서 중1 패널을 선택한 이유는 초기 청소년보다는 중기청소년기에 휴대전화 이용률이 가장 높으면서 학업이 가장 강조되는 시기이며 자기주도학습 발달의 결정적 시기가 중학생시기라는 연구결과들이 있기 때문이다(Zimmerman & Martinez Pons, 1990). 아동·한국청소년패널조사는 층화다단계집락표집방법(Stratified Multi-stage Cluster Sampling)을 이용하여 수집한 자료이며 2010년에 표집한 후 이들이 중학교 1학년, 고등학교 1학년, 대학교 1학년이 되는 2016년까지 반복적으로 조사하는 것으로 설계되어 있다. 설문지는 청소년과 보호자용의 두 가지로 구분되어 있다. 청소년용 설문지는 1차 수집에서는 집단조사를 실시하였고 보호자용 설문은 청소년이 응답하기 힘든 가구의 사회경제적인 특성에 대한 질문으로 구성되었으며 전화면접을 통해 실시되었다(김지경, 백혜정, 임희진, 이계오, 2010).

본 연구에서는 패널에서 수집된 중학교 1학년 2351명을 연구대상으로 하였으며 남학생이 1177명(50.1%), 여학생이 1174명(49.9%)이었다.

2. 측정도구 및 조작적 정의

본 연구에서 사용한 척도들의 구성은 한국아동·청소년패널(KCYPS)자료에서 정의된 요인과 문항내용을 참고하였고 연구에 사용된 척도들은 모두 동일하게 4점 척도이다.

1) 자기주도학습

자기주도학습은 자기조절학습, 자기규제학습 등 학자들의 이론적 관점에 따라 표현이 약간 다르지만 학습자의 주도적인 역할에 초점을 둔다는 점에서 동일한 개념으로 본 연구에서는 자기주도학습이라는 용어를 사용한다.

자기주도학습은 학습자가 자신의 학습에 대한 동기조절, 행동통제, 시간조절을 하는 정도를 말하며 패널 설문지 문18)에 해당되며 ‘성취가치’, ‘행동통제’, ‘숙달목적지향’, ‘학업시간관리’ 4영역으로 구성되어 있으며 4점 척도 18문항이며 신뢰도는 $\alpha = .866$ 이다. ‘1=매우 그렇다’, ‘2=그런 편이다’, ‘3=그렇지 않은 편이다’, ‘4=전혀 그렇지 않다’로 되어 있다.

2) 자아탄력성

자아탄력성은 개인이 처한 상황에 효율적으로 적응하기 위해 자아통제의 수준을 적절하게 변화시키는 자아의 동기조절능력과 인지적 능력을 포괄하는 개념으로 자아탄력성이 높은 사람들은 불안에 민감하지 않을 뿐만 아니라 새로운 경험에 개방적이고 긍정적인 정서를 경험하며 중간수준의 자아통제를 하는 경향이 있고, 낯선 상황에 직면했을 때 유연성이 있다(Block & Kremen, 1996).

본 척도의 구성은 호기심, 활력, 적응관련 문항으로 되어 있으며 문19)의 14문항이며 신뢰도는 $\alpha = .839$ 이다. 문항내용은 ‘나는 새롭고 다양한 종류의 일하는 것을 좋아한다’, ‘나는 매우 에너지가 넘치는 사람이다’, ‘나는 갑자기 놀라는 일을 당해도 금방 괜찮아지고 그것을 잘 이겨낸다’, 등이다.

3) 양육방식

양육방식은 패널의 양육방식 문항들(감독, 비밀관성, 과잉간섭, 애정, 과잉기대, 합리적 설명) 중에서 Baumrind의 민주적 양육방식에 해당되는 감독(관심), 애정, 합리적 설명 문항을 사용하였다. 따라서 본 연구에서 양육방식은 민주적 양육방식을 의미한다. 문항 예를 들면 ‘부모님께서서는 내가 시간을 어떻게 보내는지 알고 계신다’, ‘부모님께서서는 내게 좋아한다는 표현을 하신다’, ‘내가 나쁜 행동을 했을 때 부모님께서서는 혼내기 전에 먼저 왜 그것이 옳지 못한가를 설명해 주신다’, 등의 10문항이며 신뢰도는 $\alpha = .710$ 이다.

4) 휴대전화의존

휴대전화의존은 휴대전화 사용에 대한 의존, 휴대전화에 대한 심리적 의존, 사용중단시 불안감 등에 관련된 문항으로 ‘점점 더 많은 시간을 휴대전화를 사용하며 보내게 된다’, ‘휴대전화 없으면 고립된 것 같은 느낌이 든다’, 등의 7문항으로 문항 간 신뢰도는 $\alpha = .854$ 이다.

3. 분석절차 및 방법

연구모형 [그림1]을 분석하기 위한 방법으로 SPSS 통계패키지 18 및 Amos 7을 이용하여 본 연구에서 선정한 주요변인의 관계 및 영향력에 대한 구조적관계를 검증하였다. 분석절차로는 먼저, 자료가 구조방정식 모형을 적용하는데 필요한 정상분포조건을 충족시키는지 알아보기 위해서 왜도와 첨도를 확인한 결과 정상분포 조건인 왜도 < 2, 첨도 < 4 이하로 각 변인들의 정상분포 조건이 충족되었다(Hong, Malik, & Lee, 2003).

분석절차는 다음과 같다.

- 1) 표본의 인구학적 특성을 알아보기 위해서 기술통계치를 구하였다.

2) 척도들의 구성타당도를 확인하기 위해서 확인적 요인분석을 실시하였다. 요인분석결과 각 척도들은 한두 문항을 제외하고 전반적으로 이론에 근거한 요인수가 산출되었고, 누적설명량은 44%~66.73%였다.

3) 양육방식, 자아탄력성, 휴대전화의존과 자기주도학습의 구조관계를 검증하기 위해서 구조방정식 모형을 사용하였다. 추정방법으로는 결측치(missing value)를 고려한 완전정보 최대우도법(Full Information Maximum Likelihood: FIML)을 사용하였고, 본 연구모형의 적합도를 확인하였다. FIML은 기존의 전통적인 결측치 처리방법인 listwise 또는 pairwise 방법보다 좀 더 정확하게 미지수를 추정한다(Arbuckle, 1996).

V. 연구결과

1. 주요변수들의 기술통계치

주요변수들의 기초분석을 위해 기술통계치를 <표 1>에 제시하였다

구조방정식 모형을 적용하는데 필요한 정상분포조건을 충족시키는지 확인하기 위해서 왜도와 첨도를 분석한 결과 정상분포 조건인 왜도 <2, 첨도 <4 이하로 정상분포 조건이 충족되었다(Hong, Malik & Lee, 2003).

<표 1> 주요변수들의 기술통계치

(N=2351)

변수	문항수	평균	표준편차	왜도	첨도
자기주도학습	18	2.66	.49	-.01	.38
양육방식	10	2.89	.41	-.33	.16
자아탄력성	14	2.90	.45	.01	.06
휴대전화의존	7	2.07	.66	.46	-.97

2. 주요변수들 간의 상관관계

상관분석결과 $p < .01$ 에서 양육방식과 자아탄력성은 자기주도학습능력과 각각 정적 상관관계를 나타내었고($\gamma = .41, .44$) 휴대전화의존은 자기주도학습능력과 부적 상관관계를 나타내었다($\gamma = -.17, p < .05$). 양육방식은 자아탄력성과 정적 상관을 나타내었고($\gamma = .32, p < .01$) 휴대전화의존과는 부적 상관을 나타내었다($\gamma = -.15, p < .01$). 주요변수들 간의 상관관계를 <표 2>에 제시하였다.

<표 2> 주요변수들 간의 상관관계

	자기주도학습	양육방식	자아탄력성	휴대전화의존
자기주도학습	1			
양육방식	.41**	1		
자아탄력성	.44**	.32**	1	
휴대전화의존	-.17*	-.15**	-.02*	1

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

3. 연구모형 검증

본 연구모형의 적합도를 확인한 결과 절대적합지수인 χ^2 는 기각되었으나 표본크기에 민감하지 않으며 모형의 간명성을 고려하고 적합도지수의 평가기준이 확립되어 있는 RMSEA, TLI, CFI의 모형의 적합도지수는 좋은 적합도로 평가되었다. χ^2 검증은 표본크기에 민감하고 영가설이 지나치게 엄격하여 기각하는 경향이 있다(홍세희, 2000). Browne과 Cudeck(1993)에 따르면 RMSEA 값은 .05 이하이면 좋은 적합도이고, .05~.08 이면 적절한 적합도이다. TLI와 CFI는 .90 이상이면 좋은 적합도이다(Bentler, 1990; Tucker & Lewis, 1973). 따라서 <표 3>에 제시한 바와 같이 본 연구모형의 적합도는 만족할 만한 수준이라고 할 수 있다.

측정변수들은 <표 4>에서 제시된 바와 같이 양육방식, 휴대전화의존, 자기주도학습능력, 자아탄력성을 나타내는 각각의 측정변수들이 모두 유의수준 $p < .001$ 에서 유의한 것으로 나타나 측정변수들이 잠재변수를 잘 반영하고 있으며 타당하게 구성되어 있음을 확인할 수 있다.

<표 3> 모형의 적합도

Index	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA
모형	424.64	38	.943	.902	.066

<표 4> 측정모형 분석결과

측정변수	비표준화계수	표준화계수	SE	CR
양육방식 -> 애정	1.00	.48		
양육방식 -> 감독	2.27	.60	.14	16.02***
양육방식 -> 합리적 설명	2.39	.65	.15	16.26***
휴대전화의존 -> 의존1	1.00	.87		
휴대전화의존 -> 의존2	.96	.82	.07	12.63***
자기주도능력 -> 성취가치	1.00	.67		
자기주도능력 -> 행동통제	.93	.69	.03	26.52***
자기주도능력 -> 숙달지향	1.33	.71	.05	26.99***

자기주도능력 -> 시간관리	1.09	.62	.04	24.51***
자아탄력성 -> 긍정에너지	1.00	.81		
자아탄력성 -> 환경적응력	.93	.66	.05	20.68***

*** $p < .001$

구조모형분석은 <표 5>에 제시한 바와 같이 휴대전화의존이 자아탄력성에 미치는 영향을 제외한 모든 경로계수가 통계적으로 유의하였다($p < .001$). 본 연구에서 양육방식은 측정도구에서 언급한 것처럼 민주적인 양육방식을 의미한다. 따라서 분석결과를 살펴보면 양육방식이 민주적일수록 휴대전화의존은 낮아지고($\beta = -.20$, $p < .001$), 자기주도 학습능력은 높아지는 것으로 나타났다($\beta = .35$, $p < .001$). 휴대전화의존은 자아탄력성에 영향을 미치지 않지만, 양육방식이 민주적일수록 높아진 자아탄력성이 자기주도 학습능력에 대한 부정적인 영향에 대해 보호요인으로 작용하였다. 또한 양육방식이 민주적일수록 자아탄력성은 높아지며($\beta = .52$, $p < .001$) 이로 인해 자기주도학습능력은 더욱 증가하는 것으로 나타났다.

<표 5> 구조모형 분석결과

잠재변수	비표준화계수	표준화계수	SE	CR
양육방식 -> 휴대전화의존	-.71	-.20	.11	-6.21***
양육방식 -> 자아탄력성	1.19	.52	.09	13.07***
휴대전화의존 -> 자아탄력성	.06	.09	.02	3.08
휴대전화의존 -> 자기주도능력	-.10	-.16	.02	-6.21***
자아탄력성 -> 자기주도능력	.43	.42	.04	11.47***
양육방식 -> 자기주도능력	.81	.35	.09	8.88***

*** $p < .001$

VI. 결론 및 논의

자기주도적 학습능력은 학습자가 자율적이고 주도적으로 학습과정을 이끌어 나갈수 있는 능력을 의미하며 타율적이고 수동적인 지식의 소유자가 아니라 지식정보화사회에서 요구되는 지식의 창조적 생산자가 갖추어야 할 최상의 전략이며 능력이라고 할 수 있다. 이에 자기주도 학습에 긍정적인 환경의 조성이 성공적인 자기주도적 학습능력을 육성할 수 있을 뿐만 아니라 미래사회를 이끄는 원동력을 만들어 낼 수 있다. 자기주도 학습능력은 학습을 성공적이게 하는 중요한 능력 중 하나이다. 자기주도적 학습자는 자신에게 적합한 방식으로 인지적, 정서적, 행동적인 차원의 자원을 이끌어내고 조절 및 통제함으로써 자신의 학습과정을 성공적으로 이끌어나가고 성공적인 결과물을 낳게 한다.

따라서 본 연구에서는 자기주도적 학습능력을 증진시킬 수 있는 주요변인으로 개인변인과 환경변인인 자아탄력성과 양육방식에 연구의 초점을 두었고, 최근 문제가 되고 있는 휴대전화의 지나친 사용이 자기주도적 학습능력에 어떤 영향을 미치는지 이들 변인들 간의 관계와 영향력에 대해 구조방정식 모형을 이용하여 검증하고자 하였다. 연구결과 부모의 양육방식이 민주적일수록 청소년들은 자기주도적 학습능력이 높아졌고, 스트레스와 역경의 상황에서도 어려움을 효과적으로 처리할 수 있는 자아탄력성이 증가하는 것으로 나타났다. 이는 선행연구들과 비교해볼 때 일치하는 결과를 나타내었다(김미예, 박완주, 2008; 장경문, 2003; 정문자, 어주경, 2000; Kirby & Smokowski, 1997). 휴대전화의존에 대해서는 부모의 양육방식이 민주적일수록 청소년의 휴대전화의존이 감소하는 결과가 나타났으며 휴대전화의존은 자기주도적 학습능력에 부정적인 영향을 미쳤다. 인간은 항상 스트레스와 변화에 적응해야 하는 일상생활 속에서 힘든 상황을 만날 수밖에 없는데 이러한 상황에서 자아탄력성은 효과적이고 만족스럽게 적응할 수 있게 하는 큰 자산이 될 수 있으며, 양육방식은 이러한 역량을 키울 수 있는 중요한 요인이다.

청소년과 관련하여 휴대전화에 관한 연구는 주로 미디어 이용행태에 따른 문제행동에 초점을 두었기 때문에 기존의 연구들은 휴대전화의존의 감소에 대한 고려가 없었고 휴대전화의존이 미치는 부정적인 영향에 대한 연구가 없었다. 본 연구에서는 휴대전화에 대해서 긍정적인 내적자산인 자아탄력성이 어떤 역할을 할 수 있는지 가능성을 살펴보고, 학교현장에서 문제가 되는 휴대전화의 부적절한 사용이 자기주도학습에 어떠한 영향을 미치는지 경험적으로 확인하였다. 자기주도학습능력은 학습자가 자신의 학습을 능동적이고 지속적으로 이끌어 나갈 수 있는 자산이며, 이러한 능력을 향상시킬 수 있는 요인이 가정환경의 양육방식에서 비롯될 수 있음을 확인하였다. 자녀에 대한 부모의 민주적인 양육방식은 자녀가 자신의 학습 및 삶에 있어서 자신이 주체가 되어 자율적으로 이끌어 나갈 수 있는 능력을 키워주는 키워드일 수 있다. 즉, 부모가 자녀를 양육하는데 있어 애정을 가지고 관심을 많이 가지되 간섭은 하지 않는 태도와 자녀와의 갈등이나 문제해결 시 합리적인 설명을 제공하는 것은 청소년들의 자기주도적 능력을 증가시킨다고 할 수 있다.

자신이 바라는 바를 이루기 위해서는 쉽고 즐거운 일들을 포기하고 수행하기 어렵고 힘들어도 꼭 해야만 하는 일들이 있다. 우리가 대개 가치롭게 여기는 성취나 적응, 성공 등은 대부분 많은 과정적인 노력을 필요로 하며 이러한 것을 가능하게 유지시키는 능력이 바로 자기주도적 학습능력이다. 자기주도적 학습능력은 지금까지 학습상황에 적용되는 것으로 부각되었을 뿐이지 학습상황에만 해당되는 능력이 아니라 자신이 원하는 바를 이루도록 스스로를 조절하고 통제하여 개인의 성장발달과 적응을 촉진시키는 폭넓은 의미의 적응능력이라고 할 수 있다. 청소년들이 정체감의 형성 등 많은 심리적, 환경적 어려움 속에서 여러 가지 과제와 목표를 성공적으로 이행하고 건강한 발달을 위해서 자기조절능력은 매우 중요한 역량이라고 할 수 있다. 더욱이 근래에는 사회·문화적 환경의 급변화와 부모의 지나친 간섭이나 방임으로

인해 청소년의 건강한 발달을 이루기 힘든 상황들이 초래되고 있다. 많은 외부세계의 요구와 현재 자신에게 필요한 욕구들 간의 균형을 맞추고 해야 할 일이나 하고자 하는 목표를 설정하고, 실행하고 달성하는 것은 자신이 주체적이고 주도적으로 해나갈 때만이 가능하다.

부모의 민주적 양육방식은 이러한 자기주도적 능력을 길러내는데 중요요소로 작용함이 강조될 수 있다. 부모가 애정적이면서 자녀가 어디서 시간을 어떻게 보내고 있는지 아는 등 관심을 가지고 자녀와의 갈등상황에서 처벌이나 일방적 명령이 아닌 합리적인 설명을 제공할 때 자기주도적 학습능력이 길러질 수 있음을 의미한다.

본 연구는 환경적 요소 중에서 일생에 걸쳐 많은 영향을 미치는 가정의 양육방식과 개인적 요소인 자아탄력성이 자기주도적 능력을 함양하는데 중요요소임을 검증하였고 이에 대한 이해를 토대로 청소년의 건강한 발달에 적절한 부모의 양육방식이 어떠해야 하는지에 대한 시사점을 제시하였다는데 의의가 있다. 연구의 한계점으로는 횡단적 연구이기 때문에 발달궤적에 따른 변화를 파악하기 어렵다는 단점이 있으며, 자기보고식 설문지를 이용한 연구로써의 한계점이 있다. 따라서 이들 관계를 심층적으로 파악하기 위해서는 장기적으로 관찰 할 수 있는 종단연구를 제안한다.

참고문헌

- 구형모, 황순택(2001). CCQ자아탄력척도와 자아통제척도의 타당도 연구. **한국심리학회: 임상**, 20(2), 345-358.
- 권성연, 강명희(2008). 자기조절학습의 단계와 구성요인 규명. **교육학연구**, 41(3), 239-273.
- 김문신, 김광웅(2003). 어머니의 정서표현과 정서표현 수용타당도가 아동의 자기조절능력에 미치는 영향. **놀이치료연구**, 6(1), 3-13.
- 김미예, 박완주(2008). 중학생의 자아탄력성과 스트레스 대처방식 및 비행성향. **아동간호학회**, 14(4), 415-422.
- 김성일, 김남희(2001). 청소년이 지각한 부모의 의사소통 유형과 자아정체감의 관계. **한국심리학회: 발달**, 14(1), 75-89.
- 김선남, 김현욱(2004). 청소년의 휴대전화 중독에 관한 연구. **한국방송학보**, 18(4), 88-116.
- 김신동(2001). 이동전화 확산에 영향을 준 사회문화적 요인. **한국언론학보** 45(2), 62-85.
- 김아영, 주지은, 정소영(2005). 수학성취 수준별 집단의 성취도와 학습전략 사용 및 변화에 대한 자기조절학습 훈련 프로그램의 효과. **교육심리연구**, 19(3), 677-698.
- 김아영, 차정은(2010). 모의 양육행동이 아동의 양육행동 지각, 학업적 자기효능감 및 학업성취도에 미치는 효과분석: 자기조절동기의 매개효과를 중심으로. **교육심리연구**, 24(3), 563-582.
- 김원경, 권희경, 전제인(2001). 부모양육행동 및 아동의 심리적 제반 변인이 문제해결력에 미치는 영향. **한국심리학회: 발달**, 14(3), 87-105.
- 김지경, 백혜정, 임희진, 이계오(2010). **한국아동·청소년패널조사 2010**, 한국청소년정책연구원 연구보고 10-R01.
- 김혜수, 배성만, 현명호(2007). 휴대전화 중독 경향성 청소년의 심리, 사회환경적 특성. **한국심리학회**, 12(2), 389-391.
- 남재희(2004). 어머니의 양육효능감과 양육태도 및 자기조절능력간의 관계연구. 이화여자대학교 석사논문.
- 박성연, 박응임, 한세영(2009). 아동양육방식. **아동학회지**, 30(6), 1-14.
- 박성연, 이은경(2009). 청소년기 자녀에 대한 부모의 심리적 통제 구성요소의 타당성 연구: 분리불안 심리적 통제와 성취지향 심리적 통제. **아동학회지**, 30(2), 211-230.
- 박웅기(2003). 대학생들의 이동전화 중독증에 관한 연구. **한국언론학보**, 47(2), 250-281.
- 송인섭(2006). **현장적용을 위한 자기주도학습**. 서울: 학지사.
- 송인섭, 박성운(2000). 목표지향성, 자기조절학습, 학업성취와의 관계 연구. **교육심리연구**,

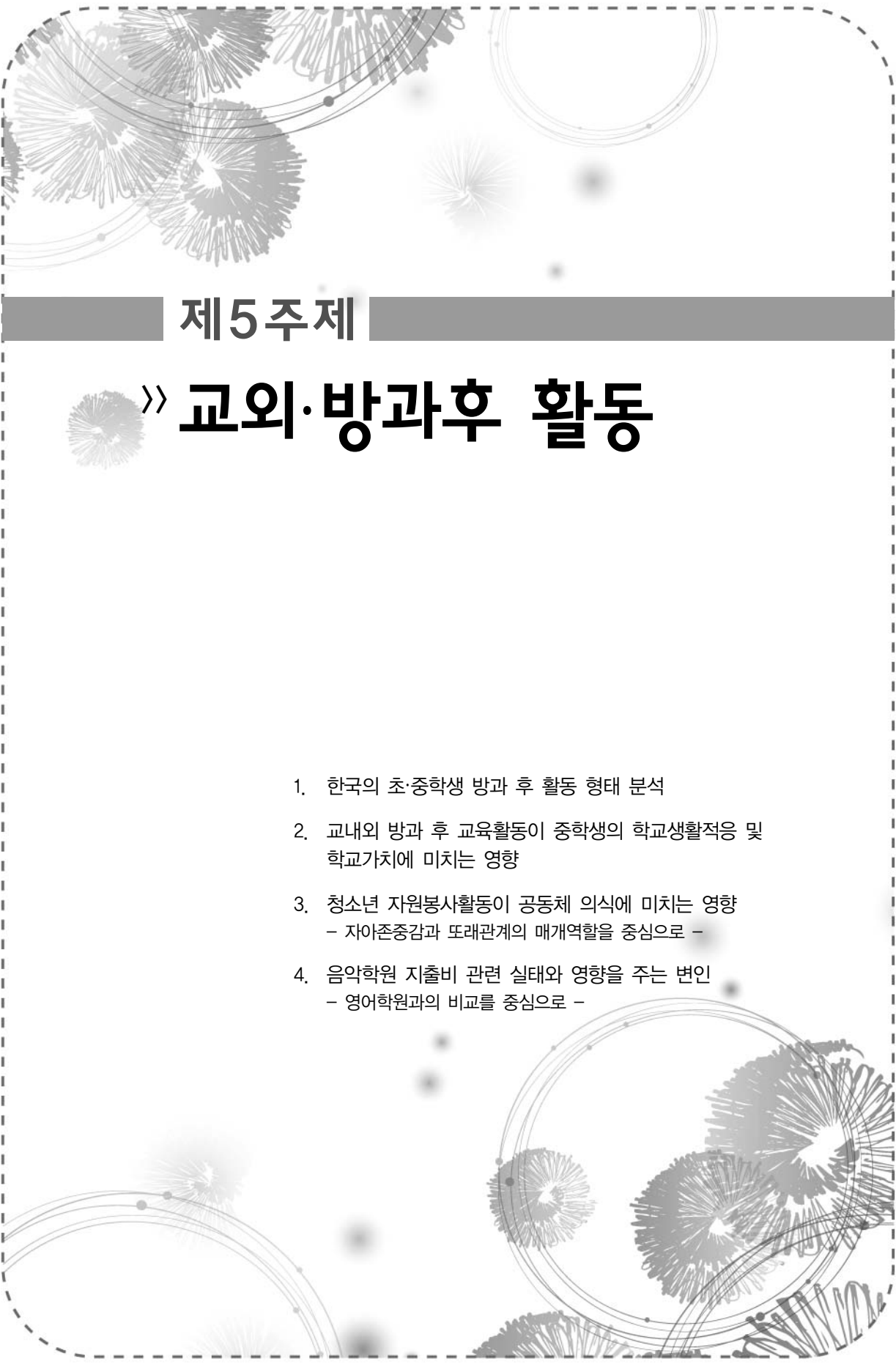
- 14(2), 29-64.
- 성윤숙(2006). 청소년의 휴대전화 의존 및 문제행동에 관한 연구. **한국청소년연구**, 17(2), 291-321.
- 성윤숙(2008). 청소년의 휴대전화 의존, 이용동기 및 결과에 관한 연구. **아동학회**, 29(4), 18-197.
- 신민희(1998). 자기조절학습 환경이 학습성취와 동기에 미치는 영향. **교육공학연구**, 14(13), 177-204.
- 신지연, 이윤주(2006). 중학생의 자아탄력성과 학교생활부적응, 부모양육태도의 관계. **사회과학논집**, 5, 111-127.
- 양명희(2000). 자기조절학습의 모형 탐색과 타당화 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 양명희(2005). 자기조절학습과 특질과의 관련성 검토: MBTI 성격 차원과 학습유형을 중심으로. **교육심리학회**, 19(4), 1043-1064.
- 유성경, 심혜원(2002). 적응 유연한 청소년들의 심리적 보호요소 탐색. **교육심리연구**, 16(4), 189-206.
- 유은희, 임미옥(2006). 부모의 정서표현성과 아동의 자기조절 능력과의 관계. **아동학회지**, 27(6), 97-106.
- 유하영(2011). 아동이 지각한 사회적 지지와 자아탄력성과 스트레스 대처행동과의 관계. 한남대학교 석사학위논문.
- 이명자, 송영명(2005). 자기조절학습전략, 자기효능감 및 학업성취도 수준에 따른 학업적 동기와 자기평가의 차이. **중등교육연구**, 53(1), 85-104.
- 이윤주(2004). 초등학생의 자아탄력성과 부모갈등이 학교생활적응에 미치는 영향: 상급생을 중심으로. **상담학연구**, 5(2), 435-449.
- 이선영, 정현희(2010). 부모의 부부갈등과 청소년 자녀의 부적응 행동: 자아탄력성 및 사회적 지지의 조절효과를 중심으로. **청소년학연구**, 17(6), 147-170.
- 이수현, 최해림(2007). 고등학생이 지각한 부모의 학습관여 형태, 자아탄력성의 시험불안 및 학교적응의 관계. **한국심리학회: 상담 및 심리치료**, 19(2), 321-337.
- 이시형, 김학수, 나은영(2002). 청소년의 휴대전화 사용과 그 영향에 관한 연구. 서울: 삼성생명공익재단 사회정신건강연구소.
- 이은미, 박인전(2002). 부모자녀 유대관계와 아동의 자아탄력성의 관계. **한국가족복지학**, 7(1), 3-24.
- 이희선, 선우현정(2011). 부모자녀간 의사소통 유형, 청소년 자아탄력성, 그리고 스트레스 대처 방식 간의 관계: 청소년 자아탄력성의 매개효과 검증. **대한가정학회**, 49(6), 109-122.
- 이형민, 박성연, 서소정(2008). 어머니의 양육유형 및 민감성이 영아의 발달에 미치는 영

- 향. **대한가정학회**, 46(2), 97-111.
- 임영식, 김혜원, 설인자, 조아미, 한상철(2006). **청소년심리학**. 한국청소년개발원: 서울 교육과학사.
- 장경문(2003). 자아탄력성과 스트레스 대처방식 및 심리적 성장환경의 관계. **청소년학연구**, 10(4), 143-161.
- 장성화(2011). 개인, 가족, 학교변인이 초등학생의 휴대전화 중독에 미치는 설명력. **학습자 중심교과교육연구**, 11(1), 1-20.
- 장혜진, 채규만(2006). 기술중독에 빠진 청소년들의 심리적 특성에 대한 연구. **한국심리학회: 건강**, 11(4), 839-852.
- 정문자, 어주경(2000). 저소득층 어린이집 교사와 유아 어머니의 자녀양육에 대한 부모교육 요구도 비교. **유아교육연구**, 20(3), 23-47.
- 정미경(1999). **자기조절학습과 학업성취의 관계에 관한 구조모형 검증**. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 주호수(2003). 자기주도적 학습의 개념화와 교육적 시사점. **교육과정연구**, 21(1), 203-221.
- 한국정보문화원(2004). **2004 인터넷 이용 실태조사**. 서울: 한국정보문화진흥원.
- 한국정보문화원(2005). **청소년의 휴대전화사용 실태조사 연구**. 서울: 한국정보문화진흥원.
- 한주리, 허경호(2004). 이동전화 중독척도개발 및 타당성 검증. **한국언론학보**, 48(6), 138-165.
- 홍세희(2000). 구조방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. **한국심리학회: 임상**, 19(1), 161-178.
- Arbuckle, J. L. (1996). *Full information estimation in the presence of incomplete data*. In G. A. Marcoulides and R. E. Schumacker (Ed.), *Advanced structural equation modeling: issues and techniques*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. N.Y: Freeman & Company.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. & Wood, R. E. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 805-814.

- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238–246.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeider, M. (Eds.). (2000). *Handbook of self regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Block, J., H., Block, J. (1980). The role of ego control and ego resiliency in the organization of behavior. *The Minnesota symposia on child psychology*, 13, 39–101.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and Ego-resiliency: conceptual and empirical donnections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349–361.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long(Eds.), *Testing structural equation modes*. Newbury Park, CA: Sage.
- Compas, B. E., Hinden, B. R., & Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathway and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265–293.
- Corno. L. (1986). The metacognitive control components of self regulated learning. *Comtemporary Educational Psychology*, 11, 333–346.
- Corno. L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22, 14–22.
- Dori, G. A. (2002). *Predicting emotional distress from self control, ego resiliency and self concept clarity in conjunction with life events*. dissertation of Case Western Reserve University.
- Fassig, E. I. (2003). *Attachment and resilience as predictors of adjustment to college in college freshmen*. dissertation of Northern Colorado university.
- Fagot, B. I. (1974). Sex differences in toddlers' behavior and parent. *Development Pscychology*, 10, 554–558.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction, *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4). 1076–1086.
- Funder, D. C., & Block, J. (1989). The role of ego resiliency and IQ in delay of gratification in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1041–1050.
- Fralick, K. G. (1990). *Study skills: a junior high middle school intergrade*

- curriculum study*. Unpublished doctoral dissertation, Boston University.
- Goldberg, I. (1996). Internet addiction disorder. Electronic message posted to research discussion list.
- Hong, S., Malik, M. L., & Lee, M. K. (2003). Testing configural, metric, scalar, and latent mean invariance across genders in sociotropy and autonomy using non-western sample. *Educational and Psychology Measurement*, 63, 636-654.
- Kirby, L. D., & Smokowski, P. R. (1997). Risk and resilience in childhood: An ecological perspective. *Journal of Social Issues*, 54(2), 425-446.
- Klohmen, E. C. (1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1067-1079.
- Ling, R. (2000). *We will be reached: The use of mobile telephony among Norsegian youth*, Telenor T & D Report, 16-98.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience process in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Park, S. Y., & Cheah, C. (2008). *Concomitant and predictors of South Korean mothers' parenting*. Symposium conducted at biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Wuerzburg, Germany.
- Paris, S. G., Bymes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and action of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk(Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*(pp. 253-287). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self regulated learning. *Educational Psychology*, 36(2), 89-101.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: an inventory. *Child Development*, 36, 417-424.
- Symonds, P. M. (1949). *The dynamics of parent-child relationships*. New York: Columbia University Press.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometricka*, 38, 1-10.
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.

- Zimmerman, B. J., & Martinez Pons, M. (1990). Student differences in self regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self regulation: shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). *Motivation and Self regulated Learning: Theory, research, and applications*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey: Mahwah.



제5주제

» 교외·방과후 활동

1. 한국의 초·중학생 방과 후 활동 형태 분석
2. 교내외 방과 후 교육활동이 중학생의 학교생활적응 및 학교가치에 미치는 영향
3. 청소년 자원봉사활동이 공동체 의식에 미치는 영향
- 자아존중감과 또래관계의 매개역할을 중심으로 -
4. 음악학원 지출비 관련 실태와 영향을 주는 변인
- 영어학원과의 비교를 중심으로 -

한국의 초·중학생 방과 후 활동 형태 분석

조금주*

I. 연구 필요성 및 목적

사회적 변화에 따라 맞벌이 가정 및 다문화 가정이 늘고, 계층 간 격차에 따른 저소득층 자녀들이 교육에 있어 방치되는 추세 속에, 방과 후 활동의 중요성은 날로 부각되고 있다. 이러한 점에서 실제 학생들이 방과 후 활동에 어느 정도 참여하고 있는가에 대한 진단은 매우 중요하다 할 수 있다.

이에 본 연구는 우리나라 초등학생 및 중학생들이 방과 후 활동에 참여하고 있는 정도를 파악하고, 이들이 받고 있는 방과 후 활동의 유형 또한 함께 분석하고자 한다. 아울러 아직은 자비 부담으로 시행되는 방과 후 활동이 대부분인 상황에서 월평균 교육비를 알아보고 이러한 비용에 대한 가계부담 정도도 함께 파악하고자 한다.

또한 이 연구는 2010년 당시 초등학교 1학년, 4학년, 중학교 1학년 학생 및 보호자를 대상으로 실시한 조사를 근간으로 한 것이며, 이는 2016년까지 7년 동안 추적 조사될 예정이어서 근래의 현황 파악뿐만 아니라, 앞으로의 변화 추이를 밝히는 종단분석의 기초 자료로도 활용될 수 있을 것이다.

따라서 본 연구는 2010년 한국아동청소년 패널조사 데이터를 사용하여, 초등학교 1학년, 4학년, 중학교 1학년 학생들의 방과 후 참여 정도, 참여 유형, 방과 후 교육 비용 및 비용에 대한 가계부담 정도 등을 살펴보고자 한다. 또한 이러한 요소들이 학생들의 학습 태도, 학부모들의 교육 수준, 직업의 종류 및 직위, 소득 정도 등과 어떤 관련이 있는가를 파악하는 동시에, 방과 후 활동이 갖는 문제점을 분석하고, 이를 바탕으로 방과 후 활동의 활성화를 이룰 수 있는 개선 방안을 모색하고자 한다.

II. 연구 내용 및 분석 방법

앞서 기술한 연구 목적을 달성하기 위하여, 본 연구는 다음과 같은 내용들을 분석하고자 한다. 이 연구는 한국청소년정책연구원이 2010년 시작해 2016년까지 향후 6년간 이루어질 중

* 상명대학교 자유전공학부 교수

단적 분석의 자료를 사용함으로써, 앞으로는 변화 추이에 대한 종단적 분석이 가능하겠으나, 이번 분석에서는 2010년 1차 자료에 국한하기 때문에 그 시작점인 초등학교 1학년, 초등학교 4학년, 중학교 1학년 3개의 패널집단에 대한 횡단 분석을 시도하고자 한다. 표본 추출은 학교 단위로 이루어졌으며, 각 패널집단별로 시도별, 도시규모별로 할당된 표본학교들을 확률 비례통계계통추출법에 의해 선정한 후, 표본학급 선정을 거쳐 해당 학급의 모든 학생을 조사하였다.

이렇게 조사된 대상은 초등학교 1학년 2342명, 초등학교 4학년 2378명, 중학교 1학년 2351명을 합한 7071명이었으며, 이들에 대한 보호자용 대상도 학년별로 같아 총 7071명을 대상으로 실시되었다. 따라서 분석의 총 대상은 14142명이다.

이들을 대상으로 한 분석은 크게 세 가지 영역으로 나누어 실시하였다. 첫째, 방과 후 교육 실태와 관련하여 방과 후 교육 정도, 방과 후 교육 유형과 유형별, 과목별 주당 평균 시간 및 월평균 교육비를 파악하고, 방과 후 교육을 받는 이유와 받지 않은 경우의 이유, 방과 후 교육 비용이 주는 가계 부담 정도 등을 알아보았다. 둘째, 보호자 배경 요인에 따라 자녀들의 방과 후 교육 경험이 어떻게 달라지는가를 살펴보았다. 보호자의 연령, 교육수준, 근로여부, 직업 종류, 종사상 직위, 소득, 삶의 만족도를 배경 요인으로 삼아, 이러한 요인에 따라 자녀들의 방과 후 교육 경험이 어떻게 다르게 나타나는지를 알아보았다. 셋째, 방과 후 교육 경험 유무에 따라 학생들의 학습 태도가 어떻게 다른가를 알아보았다. 학생들의 학습 태도를 나타내는 변인으로는 수업시간에 느끼는 재미 정도, 학교 숙제 빠뜨리지 않고 하기, 수업 내용에 대한 이해도, 모르는 부분에 대한 질문 정도, 공부시간에 딴 짓 하기 등을 사용하였다.

이 연구의 초점은 종단연구의 첫 출발 학년인 초등학교 1학년, 4학년, 그리고 중학교 1학년 인 3개 집단 학생들의 방과 후 활동 참여 실태가 학부모들의 배경 요인에 따라 어떻게 다른지를 알아보고, 학생들의 학습태도와는 어떤 연관성이 있는지를 알아보기 위함에 있으므로, 분석 기법으로는 주로 교차분석을 시도하였다. 그리고 빈도의 분포가 넓은 변인들에 대해서는 빈도분석을 근간으로 리코딩한 변인들을 사용하였다. 또한 방과 후 교육경험에 영향을 미치는 요인들을 살펴보기 위해 로지스틱 회귀분석을 실시하였다.

III. 선행연구 분석

2011년 9월 여성가족부가 16개 지역 초등학생을 대상으로 ‘방과 후 나 홀로 아동’실태를 조사한 결과, 집에서 1시간 이상 혼자 지내는 아동이 전국 97만 명으로 이 가운데 절반은 3시간 이상 방치되고 있다. 일주일에 5일 이상 홀로 보내는 아동이 44%, 주말에도 어른 없이 혼자 있는 아동은 29%에 달했다. 혼자 있게 되는 이유에 대해서는 방과 후 학원에 가는 시간까지 아이 혼자 있기 때문이란 응답이 36%로 가장 많았고, 말길 곳과 돌봐줄 사람이 없어서가

27%로 나타났다. 특히 저소득층 가정일수록 아동들이 방과 후에 나홀로 아동이 될 확률이 높은 것으로 나타났다.

교과부를 중심으로 학교 방과 후 돌봄을 확대해 나가는 정책을 펴고 있지만 지역아동센터들과 협의없이 이루어지는 비효율적인 측면이 있으며, 방과 후 돌봄 체계가 현재 3개 부처로 흩어져 있는 것도 문제다.

저소득층 자녀에 대해서는 방과 후 학교 프로그램 무상 제공을 통해 저소득층 자녀가 자기계발을 촉진하고, 학업성취도를 개선하기 위해 방과 후 학교 자유수강권을 제공하고 있다. 2009년 한국교육개발원의 방과 후 학교 운영 실태 조사 및 성과 분석 연구에 의하면, 지원 대상 학생의 47.1%가 자유수강권을 통해 처음 방과 후 학교에 참여하게 됐다고 응답했다.

방과 후 학교는 사교육 수요를 공교육으로 흡수하자는 취지로 2006년 본격적으로 시작됐다. 그러나 방과 후 학교 시행에 따른 문제점도 적지 않게 드러나고 있다.

전교조가 2011년 4월에서 5월동안 대구시내 공립중학교 88개 중 44개교를 표본으로 방과 후 학교 실태조사를 벌인 결과, 50%에 해당하는 22개교가 강제로 실시하고 있으며, 이 가운데 17개 학교는 학생들의 자유 참여의사와 과목 선택권고 없이 보충수업 형태로 진행하고 있는 것으로 나타났다.

2011년 교과부가 올해 처음으로 도입한 학교 성과급 지표 분석에 따르면, 교과부가 정한 공통지표와 각 시도육청이 재량에 따라 정한 자율지표를 합산해 평가한다. ‘학력 신장’을 목표로 내세운 지역일수록 지표 중 ‘방과 후 참여률’의 비율을 높게 잡음에 따라 학교 등급 평가에 민감한 해당지역 학교장들이 강제 방과 후 교육을 독려하는 사태가 발생하고 있다.

반면 방과 후 학교에 대한 학생과 학부모들의 만족도는 오히려 감소하고 있는 것으로 나타나고 있다.

교과부가 실시한 ‘2009 방과 후 학교 만족도 조사자료’와 ‘2010년 상반기 방과 후 학교 현황조사 및 분석자료’에 따르면, 2009년에는 초등학교 학생과 학부모가 각각 79.9%, 75.7%로 중학교 59.1%, 62.0%, 고등학교 40.3%, 45.5%로 나타났다. 2010년 상반기에도 초등학교 학생과 학부모가 각각 81.6%, 80.4%로 높았고, 중학교는 51.8%, 57.0%, 고등학교는 47.5%, 51.6%로 나타났다. 전체 평균 만족도도 2009년에는 학생 65.3%, 학부모 65.5%, 2010년에는 학생 61.8%, 학부모 64.6%로 낮아졌다. 2010년 방과 후 학교 유형별 프로그램 현황을 보면 초등학교의 경우 특기적성 프로그램 비율이 66.4%나 된 반면 중학교, 고등학교는 교과 프로그램 비율이 각각 82.6%, 92.1%였다. 초·중·고 학생들이 교과보다 특기적성 위주의 방과 후 학교 프로그램에 더 큰 만족을 보였다. 학생들은 1인당 평균 3.4개의 방과 후 학교 강좌를 수강하며, 월평균 2만 9264원을 부담하는 것으로 나타났다.

2010년 10월 교과부에 대한 국정감사 자료에 따르면, 일부 고등학교의 경우 논술 방과 후 수업을 운영하면서 한 달에 48만원을 수강료로 받는 등 월 10만 원 이상의 방과 후 프로그램이 600여 개 이상으로 밝혀졌다.

한국교육개발원이 2010년 7월 초·중·고 학생 5077명, 학부모 4582명을 대상으로 실시된 방과 후 학교 실태 조사를 근간으로 발표된 “2010년 방과 후 학교 성과분석 연구”자료집에 따르면, 정부가 사교육비 절감을 위해 도입한 방과 후 학교 수업에 대해 학부모 10명 중 7명은 별로 도움이 되지 않는다고 응답했다. 방과 후 학교에 참여하는 자녀를 둔 학부모 중 25.9% 만이 방과 후 학교 참여로 사교육비가 줄어들었다고 응답했고, 변함없다 64.3%, 오히려 늘었다가 9.8%에 달했다. 방과 후 학교에 참여하면서 사교육을 병행하는 학생은 66%였고, 학교 급별로는 초등학교 80.3%, 중학교 68.6%, 고등학교 48.2% 순으로 나타났다.

2010년 11월 25일 부산시의회 교육위원회 김길용 의원이 부산지역 초·중학생 학부모 5312명을 대상으로 사교육 참여 실태를 조사한 결과 전체의 74.8%가 학원이나 과외 등 사교육을 받고 있는 것으로 나타났다. 한편 학교에서 운영하는 방과 후 수업을 듣고 있는 학생은 반수준인 33.7%에 불과했다. 방과 후 학교 수업 100점 만점 만족도에서 초등학생이 73.3점인 반면 중학생은 57.9점에 그쳤다. 또 중심지 학교의 학생 만족도가 73.7점으로, 주변지 학교 65.1점으로 다소 높게 나타나 중심지 학생들은 학교 내에서도 수준 높은 방과 후 학교 수업을 받는 빈익빈 부익부 현상이 나타나고 있음을 보여주었다.

최근에는 검찰이 민간참여 컴퓨터교실 사업에 대한 비리 업체를 수사하기도 했다. 민간참여 컴퓨터교실은 민간업체가 학교에 컴퓨터를 제공하고 방과 후 학교 컴퓨터 강좌 프로그램을 위탁받아 운영하는 사업이다. 2010년 말 기준 방과 후 학교는 전국 초·중·고의 99.9%인 1만 1231개교에서 운영되고 있으며, 참여 학생 수는 63.3%이다. 이들 학교의 23.7%인 2990개교가 4438개 민간기관에 방과 후 학교 프로그램 2만 9880개를 위탁운영하고 있다. 민간기관 운영 프로그램 중 영리기관에 맡긴 프로그램 비율은 69%, 비영리기관 비율은 31%이다. 민간위탁 방과 후 학교 프로그램 중 컴퓨터교실은 1만 7851개로 59.7%에 달한다. 교과부는 학교운영위원회 산하에 방과 후 학교 소위원회를 설치해 프로그램 수요 조사, 개설·관리, 위탁기관 적정성 검토를 하도록 각 시·도교육청에 권장하는 등 제도 개선책을 마련하기로 했다.

이상의 논의들을 볼 때, 그동안 진행되어 온 방과 후 학교는 학생들의 자유의지보다는 교과 위주의 강제 수업 실시, 학생 및 학부모들의 방과 후 학교 만족도 저하, 일부 과목에 대한 높은 수강료에 대한 부담, 사교육 절감 효과 미비, 중심지와 주변지 방과 후 학교의 격차에 이어 방과 후 학교 참여 업체의 비리까지 다양하게 나타나고 있어, 이를 해결하기 위한 방안의 모색이 필요한 시점이다.

IV. 연구 분석 결과

1. 학년별 방과 후 교육 실태

1) 학년별 방과 후 교육 유무

보호자들을 대상으로 자녀가 현재 학년이 된 이후 사교육을 포함한 방과 후 교육을 받은 경험이 있느냐는 질문에 대해 보호자들은 집단별로 차이를 보였다. 현재 학년이 된 이후 자녀들이 방과 후 교육을 받은 적이 있느냐는 질문에 초 1 보호자들은 94.3%가 그렇다고 응답했고, 초 4 보호자들은 92.6%, 중 1 보호자들은 85.8%로 응답해 학년이 높을수록 방과 후 교육을 받는 비율은 감소하고 있는 것으로 나타났다.

<표 1> 학년별 방과 후 교육 경험 유무

(%)

방과 후 교육 경험	초1 보호자	초4 보호자	중1 보호자	계
유	2209 (94.3)	2201 (92.6)	2016 (85.8)	6426 (90.9)
무	133 (5.7)	177 (7.4)	335 (14.2)	645 (9.1)
계	2342(100.0)	2378(100.0)	2351(100.0)	7071(100.0)

$$\chi^2 = 116.133, \quad p < .001^{***}$$

2) 초등학교 입학 전 사교육 경험에 따른 초등학교 1학년 방과 후 교육 경험 유무

초등학교 1학년 보호자들을 대상으로 한 설문에서, 초등학교 입학 전 사교육을 받은 적이 있느냐는 질문에 있다고 응답한 집단에서는 97.4%가 현재 초등학교 1학년 때에도 방과 후 교육을 시키고 있다고 응답해 현재 시키고 있지 않다는 2.6%에 그쳤다. 그러나 입학 전 사교육을 받지 않은 집단에서는 86.9%가 방과 후 교육을 한다고 응답해 집단 간 의미있는 차이를 보였다. 따라서 초등학교 입학 전 사교육을 받은 초 1 학생들이 그렇지 않은 학생들에 비해 방과 후 교육을 많이 받는 것으로 나타났다.

<표 2> 초등학교 입학 전 사교육 경험에 따른 초등학교 1학년 방과 후 교육 경험 유무

(%)

방과 후 교육 경험	초등학교 입학 전 사교육 교육경험		계
	유	무	
유	1620(97.4)	589(86.9)	2209(94.3)
무	44(2.6)	89(13.1)	133(5.7)
계	1664(100.0)	678(100.0)	2342(100.0)

$$\chi^2 = 98.824, \quad p < .001^{***}$$

3) 학년별 방과 후 교육 유형, 주당 시간 및 교육비

(1) 과목별 방과 후 교육 유형

이번 조사는 방과 후 교육 유형을 학원, 개인 과외, 그룹 과외, 학습지를 포함한 방문 수

업, 인터넷 통신, 방과 후 학교, 복지기관, 사설 문화센터, 기타 등 9개 유형으로 분류하였다. 한편 교과 영역으로는 국어, 수학, 영어, 사회, 과학, 논술, 한자, 음악, 미술, 체육 등 10과목과 기타 과목으로 나누어 살펴보았다.

따라서 각각의 교과별 교육 유형이 학년에 따라 어떻게 다르게 나타나는지를 알아보기 위하여 교차분석을 실시하였다. 그 결과, 학년별로 통계적으로 유의미성을 나타낸 것은 학원에서였다. 다시 말해 학원을 제외한 개인 과외, 그룹 과외, 학습지를 포함한 방문 수업, 인터넷 통신, 방과 후 학교, 복지기관, 사설 문화센터, 기타 영역에서는 학년별 차이를 나타내지 않았다.

다음의 표는 학년별로 통계적 유의미성을 나타낸 학원 유형에 대한 과목별 반응을 나타낸 것이다. 국어과목의 경우, 학원 교육을 받는다는 비율이 초 1의 경우에는 8.5%, 초 4의 경우에는 22.7%, 중 1의 경우에는 27.8%로 학년이 높을수록 학원을 통해 국어교육을 받는 비율이 높게 나타났다. 수학과목의 경우에는 초 1의 경우 11.0%, 초 4의 경우 36.8%, 중 1의 경우, 50.7%로 역시 학년이 높을수록 수강 비율이 높게 나타났다. 영어과목의 경우에도, 초 1의 경우 20.7%, 초 4의 경우 49.2%, 중 1의 경우 53.8%로 나타났다. 사회과목의 경우, 초 1의 경우 0.8%, 초 4 18.1%, 중 1 23.8%로 나타나 학년이 올라갈수록 높아지는 경향을 나타냈다. 과학과목의 경우에도 초 1 0.9%, 초 4 19.1%, 중 1 26.7%를 나타내 다른 과목에 비해 다소 낮은 비율을 보였으나, 학년이 높아갈수록 수강 비율은 높아지는 것으로 나타났다. 이처럼 국어, 수학, 영어, 사회, 과학 과목의 경우에는 학년이 올라갈수록 학원 수강 비율이 높게 나타났다. 이 가운데 중 1의 경우, 학원에서 영어를 수강하는 비율이 53.8%로 가장 높게 나타났다. 수학을 듣는 중 1 학생들은 50.7%로 나타나 그 뒤를 이었다. 따라서 주지 교과의 경우, 학원을 통한 수강 비율을 높게 나타내고 있으며, 특히 영어와 수학 교과의 수강율이 상대적으로 높은 것으로 나타났다.

논술의 경우에는 초 4가 4.7%, 중 1이 3.1%, 초 1이 1.3%의 순으로 나타났으며, 한자교과도 초 4가 3.0%, 중 1 1.6%, 초 1이 1.4%의 순으로 같게 나타났다. 음악의 경우에는 초 1이 40.5%, 초 4가 19.9%, 중 1이 2.8%로 나타났고, 미술교과의 경우에는 초 1 20.2%, 초 4 5.1%, 중 1 1.2%로 나타났다. 따라서 앞서 살펴본 주지교과들의 경우, 학년이 올라갈수록 수강 비율이 높아졌던 것에 비해 논술과 한자는 초 1때 낮다가 초 4때 가장 높아졌다가 중 1이 되면 다소 감소하는 경향을 보였다. 한편 음악과 미술의 경우에는 초 1때 가장 높게 나타나다가 학년이 올라갈수록 감소 추세를 보였다. 이는 논술과 한자의 경우, 중학생이 되면 필요한 영역이라는 생각에서 수강 비율이 증가하는 경향을 나타내는 한편, 음악과 미술교과는 학교 단계가 높아졌음에도 불구하고 그 영역의 중요성이 그리 크지 않게 인식되는 현상을 반영한 것이라고 본다. 이는 예능교과에 대한 학원 수강의 중요성이 어린 나이인 초 1때는 아이들의 정서 함양을 위해 크게 반영되는 한편 학년이 높아갈수록 그 비중이 줄어드는데 기인하는 것으로 보인다.

반면 같은 예체능 교과라도 체육교과에 대한 학원 수강 비율은 학년에 따라 통계적 유의미성을 갖지 않았다.

<표 3> 학년에 따른 교과별 학원 수강

(%)

과목	학년	학원		과목	학년	학원		과목	학년	학원		과목	학년	학원	
		합	안함			합	안함			합	안함			합	안함
국어	초1	199 (8.5)	2143 (91.5)	수학	초1	257 (11.0)	2085 (89.0)	영어	초1	485 (20.7)	1857 (79.3)	사회	초1	19 (0.8)	2323 (99.2)
	초4	540 (22.7)	1838 (77.3)		초4	879 (36.8)	1502 (63.2)		초4	1169 (49.2)	1209 (50.8)		초4	431 (18.1)	1947 (81.9)
	중1	654 (27.8)	1697 (72.2)		중1	1191 (50.7)	1160 (49.3)		중1	1266 (53.8)	1085 (46.2)		중1	559 (23.8)	1792 (76.2)
	계	1399 (19.7)	5678 (80.3)		계	2324 (32.9)	4747 (67.1)		계	2920 (41.3)	4151 (58.7)		계	1009 (14.3)	6062 (85.7)
$\chi^2=297.353, p<.001^{***}$				$\chi^2=863.068, p<.001^{***}$				$\chi^2=622.932, p<.001^{***}$				$\chi^2=549.358, p<.001^{***}$			

과목	학년	학원		과목	학년	학원		과목	학년	학원		과목	학년	학원	
		합	안함			합	안함			합	안함			합	안함
논술	초1	31 (1.3)	2311 (98.7)	한자	초1	32 (1.4)	2310 (98.6)	음악	초1	949 (40.5)	1393 (59.5)	미술	초1	473 (20.2)	1869 (79.8)
	초4	112 (4.7)	2266 (95.3)		초4	72 (3.0)	2306 (97.0)		초4	474 (19.9)	1904 (80.1)		초4	121 (5.1)	2257 (94.9)
	중1	72 (3.1)	2279 (96.9)		중1	38 (1.6)	2313 (98.4)		중1	67 (2.8)	2284 (97.2)		중1	29 (1.2)	2322 (98.8)
	계	215 (3.0)	6856 (97.0)		계	142 (2.0)	6929 (98.0)		계	1490 (21.1)	5581 (78.9)		계	623 (8.8)	6448 (91.2)
$\chi^2=45.897, p<.001^{***}$				$\chi^2=19.299, p<.001^{***}$				$\chi^2=10003.875, p<.001^{***}$				$\chi^2=586.896, p<.001^{***}$			

(2) 주당 평균 이용 시간

국어, 수학, 영어, 사회, 과학, 논술, 한자, 음악, 미술, 체육 등 10개 과목과 기타 과목에 대한 학원, 개인 과외, 그룹 과외, 학습지를 포함한 방문 수업, 인터넷 통신, 방과 후 학교, 복지기관, 사설 문화센터, 기타 등 9개 유형 등에 들어가는 주당 평균 시간들이 학년에 따라 어떻게 다른지를 알아보기 위하여 교차분석을 실시하였다. 주당 평균 시간의 빈도분석 결과, 1시간에서 40시간까지라고 응답한 것을 근간으로 5시간 단위로 묶어 리코딩하였다. 그 결과, 통계적으로 유의미하게 나타난 영역들은 다음과 같다.

국어 과목의 경우, 학원을 통해 주당 1시간에서 5시간을 하고 있다는 응답이 가장 많았고, 학년별로는 초 4가 98.0%, 중 1이 97.5%, 초 1이 94.4%로 답해 다소 차이를 보였다. 6시간에서 10시간정도 한다는 비율은 초 1 4.3%로 가장 높았고, 중 1은 2.2%, 초 4는 2.0%로 나타났다. 11시간에서 15시간 받는다는 반응은 초 1 1.2%만이 반응하였다. 16시간 이상을 받는 초등학생은 없는 것으로 나타났으며, 중 1의 경우에는 16시간에서 20시간과 25시간에서 30시간을 받는다가 각각 0.2%로 나타나 소수이기는 하지만 초등학생과의 차이를 보였다.

<표 4> 학년별 주당 국어 학원 시간

(%)

과목	학년	주당 학원 시간					
		1시간~5시간	6시간~10시간	11시간~15시간	16시간~20시간	25시간~30시간	계
국어	초1	152(94.4)	7(4.3)	2(1.2)	0(0.0)	0(0.0)	161(100.0)
	초4	449(98.0)	9(2.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	458(100.0)
	중1	581(97.5)	13(2.2)	0(0.0)	1(0.2)	1(0.2)	596(100.0)
	계	1182(97.3)	29(2.4)	2(0.2)	1(0.1)	1(0.1)	1215(100.0)

$$\chi^2=18.377, \quad p<.05^*$$

수학 교과 역시, 학원 시간에서 학년 간 차이를 보였다. 초 1의 경우, 1시간에서 5시간이 94.1%, 그 다음 6시간에서 10시간이 5.5%, 11시간에서 15시간이 0.5%의 순으로 나타났다. 초 4의 경우에는 1시간에서 5시간이 93.5%, 6시간에서 10시간이 6.0%, 11시간에서 15시간이 0.5%의 순으로 나타났다. 중 1의 경우, 1시간에서 5시간이 81.2%, 6시간에서 10시간이 18.0%, 11시간에서 15시간이 0.4%로 순서는 같았으나, 학년이 갈수록 학원에서 받는 주당 시간 수도 늘어나는 경향을 보였다.

<표 5> 학년별 주당 수학 학원 시간

(%)

과목	학년	주당 학원 시간					
		1시간~5시간	6시간~10시간	11시간~15시간	16시간~20시간	25시간~30시간	35시간~40시간
수학	초1	207(94.1)	12(5.5)	1(0.5)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
	초4	750(93.5)	48(6.0)	4(0.5)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
	중1	922(81.2)	204(18.0)	5(0.4)	2(0.2)	1(0.1)	2(0.2)
	계	1879(87.1)	264(12.2)	10(0.5)	2(0.1)	1(0.0)	2(0.1)

$$\chi^2=78.447, \quad p<.001^{***}$$

영어교과의 경우, 학원에서 받는 시간과 방과 후 교육으로 받는 시간에서 통계적 차이를 보였다. 먼저 학원의 경우, 1시간에서 5시간의 경우, 초 4가 가장 높은 84.7%, 초 1이 82.6%, 중 1이 77.7%를 나타냈다. 6시간에서 10시간의 경우에는 중 1이 21.6%, 초 1이 16.1%, 초 4가 14.9%를 나타내 초등학생들 보다 조금 더 많은 학원 수강 시간을 갖는 것으로 나타났다.

방과 후 영어교육의 경우, 1시간에서 5시간이 초 1은 99.6%, 중 1이 97.6%, 초 4가 95.0%로 나타났다. 6시간에서 10시간의 경우, 초 4 5.0%, 중 1 1.8%, 초 1 0.4%로 .05 수준에서 학년별 차이를 보였다.

<표 6> 학년별 주당 영어 학원 및 방과 후 교육 시간

(%)

과목	학년	주당 학원 시간					계
		1시간~5시간	6시간~10시간	11시간~15시간	16시간~20시간	35시간~40시간	
영어	초1	384(82.6)	75(16.1)	6(1.3)	0(0.0)	0(0.0)	465(100.0)
	초4	930(84.7)	164(14.9)	4(0.1)	0(0.0)	0(0.0)	1098(100.0)
	중1	941(77.7)	262(21.6)	4(0.3)	2(0.2)	2(0.2)	1211(100.0)
	계	2255(81.3)	501(18.1)	14(0.5)	2(0.1)	2(0.1)	2774(100.0)

$$\chi^2 = 31.051, \quad p < .001^{***}$$

과목	학년	주당 방과 후 교육 시간			
		1시간~5시간	6시간~10시간	11시간~15시간	계
영어	초1	235(99.6)	1(0.4)	0(0.0)	236(100.0)
	초4	153(95.0)	8(5.0)	0(0.0)	161(100.0)
	중1	163(97.6)	3(1.8)	1(0.6)	167(100.0)
	계	551(97.7)	12(2.1)	1(0.2)	564(100.0)

$$\chi^2 = 11.995, \quad p < .05^*$$

음악 교과목의 경우, 기타 유형에 들어가는 시간에서 통계적 차이를 나타냈다. 응답자 19명 가운데 1시간에서 5시간이 33.3%, 6시간에서 10시간이 33.3%, 11시간에서 15시간이 33.3%로 각각 동일하게 나타났다. 그러나 초 4와 중 1은 1시간에서 5시간이 각각 100%로 나타나 타 교과에 비해 그리 많은 시간을 투자하지는 않는 것으로 나타났다.

<표 7> 학년별 주당 음악 기타 시간

(%)

과목	학년	기타 시간			
		1시간~5시간	6시간~10시간	11시간~15시간	계
음악	초1	1(33.3)	1(33.3)	1(33.3)	3(100.0)
	초4	6(100.0)	0(0.0)	0(0.0)	6(100.0)
	중1	10(100.0)	0(0.0)	0(0.0)	10(100.0)
	계	17(89.5)	1(5.3)	1(5.3)	19(100.0)

$$\chi^2 = 11.922, \quad p < .05^*$$

미술과목의 경우, 학원 시간과 개인 과외 시간의 유형에서 통계적 차이를 나타냈다. 주에 1시간에서 5시간을 미술학원에 다닌다는 비율은 초 1 91.2%, 6시간에 10시간이 8.5%, 초 4는 각각 97.3%, 2.7%로 나타났다. 그러나 중 1의 경우에는 1시간에서 5시간이 73.1%, 6시간에서 10시간이 23.1%, 11시간에서 15시간이 3.8%로 다른 학년에 비해 미술 학원에 들어가는 시간이 많은 것으로 나타났다. 이는 아마도 미술을 전공하겠다는 생각이 있는 학생들은 이미 중학교 입학부터 미술계열로의 진학을 염두에 두기 때문인 것으로 보인다.

한편 미술의 경우, 개인 과외에 들어는 시간에도 차이를 보였다. 초 1과 초 4는 주당 1시간에서 5시간을 미술을 개인 과외로 받고 있다고 응답한 비율이 100%였던 반면, 중 1의 경우, 66.7%는 1시간에서 5시간, 6시간에서 10시간은 33.3%로 나타나 중학생의 미술 개인 과외 비율이 높은 것으로 나타났다.

<표 8> 학년별 주당 미술 학원 및 개인 과외 시간

(%)

과목	학년	주당 학원 시간				주당 개인 과외 시간		
		1시간~5시간	6시간~10시간	11시간~15시간	계	1시간~5시간	6시간~10시간	계
미술	초1	417(91.2)	39(8.5)	1(0.2)	457(100.0)	31(100.0)	0(0.0)	31(100.0)
	초4	110(97.3)	3(2.7)	0(0.0)	113(100.0)	23(100.0)	0(0.0)	23(100.0)
	중1	19(73.1)	6(23.1)	1(3.8)	26(100.0)	2(66.7)	1(33.3)	3(100.0)
	계	546(91.6)	48(8.1)	2(0.3)	596(100.0)	56(98.2)	1(1.8)	57(100.0)

$$x^2=23.007, \quad p<.001^{***}$$

$$x^2=18.321, \quad p<.001^{***}$$

체육 교과목의 경우에는 방과 후 교육 시간에 있어 통계적 유의미성을 나타냈다. 초 1의 경우에는 1시간에서 5시간이 100.0%, 초 4는 1시간에 5시간이 95.7%, 11시간에서 15시간이 2.9%, 6시간에서 10시간이 1.4%의 순으로 나타났다. 그러나 중 1의 경우에는 1시간에서 5시간이 75.0%, 6시간에서 10시간이 16.7%, 20시간에서 25시간이 8.3%로 방과 후 교육으로 체육을 하는 비율이 다른 학년에 비해 높은 것으로 나타났다.

<표 9> 학년별 주당 체육 방과 후 교육 시간

(%)

과목	학년	방과 후 교육 시간				
		1시간~5시간	6시간~10시간	11시간~15시간	20시간~25시간	계
체육	초1	90(100.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	90(100.0)
	초4	67(95.7)	1(1.4)	2(2.9)	0(0.0)	70(100.0)
	중1	9(75.0)	2(16.7)	0(0.0)	1(8.3)	12(100.0)
	계	166(96.5)	3(1.7)	2(1.2)	1(0.6)	172(100.0)

$$x^2=33.871, \quad p<.001^{***}$$

(3) 월평균 교육비

11개 교과영역에 대한 학원, 개인 과외, 그룹 과외, 학습지를 포함한 방문 수업, 인터넷 통신, 방과 후 학교, 복지기관, 사설 문화센터, 기타 등 9개 유형에 들어는 월평균 교육비에 대한 학년간 차이를 알아보기 위해 실시한 교차분석의 결과는 다음과 같다. 교재비를 포함한 월평균 교육비를 10만원 단위로 리코딩하였다.

국어 과목의 경우, 학원과 개인과외, 그룹과외에 대한 교육비에 있어 학년별 차이를 보였

다. 학원비용의 경우, 초 1의 경우, 10만원 미만이 81.8%, 10만원에서 19만원 사이는 16.7%, 초 4의 경우, 각각 89.2%, 8.4%, 중 1의 경우에는 83.2%, 13.1%로 비율의 차이를 보였다. 20만원에서 29만원은 초 1 1.0%, 초 4 1.5%, 중 1 3.2%로 중학교 들어 20만 원대의 비율이 느는 것으로 나타났다.

국어 개인 과외비용의 경우, 초 1 10만원 미만이 87.5%, 10만원에서 19만원이 9.4%, 초 4의 경우 각각 73.1%, 23.1%였다. 그러나 중 1의 경우에는 10만원 미만이 26.9%, 10만원에서 19만원이 34.6%, 20만원에서 29만원이 30.8%로 국어 개인 과외비용은 중학교 들어 증가하는 것으로 나타났다.

국어 그룹 과외비용의 경우도 마찬가지로, 초 1의 경우, 10만원 미만이 81.8%, 10만원에서 19만원이 18.2%, 초 4의 경우, 각각 75.8%, 24.2%인 반면 중 1의 경우 10만원 미만이 52.3%, 10만원에서 19만원이 43.2% 초등학교에 비해 교육비의 증가를 나타냈다.

국어 학원비의 경우, 학년을 막론하고 10만원 미만이 가장 큰 비중을 차지하고 있으나, 개인 과외와 그룹 과외의 경우, 중학교들어 10만 원 이상 지출이 증가한 것으로 나타났다.

<표 10> 학년별 국어 교육 비용

(%)

과목	학년	학원 비용					계
		10만원 미만	10만원 이상~ 20만원 미만	20만원 이상~ 30만원 미만	30만원 이상~ 40만원 미만	40만원 이상~ 50만원 미만	
국어	초1	162(81.8)	33(16.7)	2(1.0)	1(0.5)	0(0.0)	198(100.0)
	초4	478(89.2)	45(8.4)	8(1.5)	3(0.6)	2(0.4)	536(100.0)
	중1	540(83.2)	85(13.1)	21(3.2)	3(0.5)	0(0.0)	649(100.0)
	계	1180(85.3)	163(11.8)	31(2.2)	7(0.5)	2(0.1)	1383(100.0)

$\chi^2=20.495$, $p<.01^{**}$

과목	학년	개인 과외 비용					계
		10만원 미만	10만원 이상~ 20만원 미만	20만원 이상~ 30만원 미만	30만원 이상~ 40만원 미만	40만원 이상~ 50만원 미만	
국어	초1	28(87.5)	3(9.4)	1(3.1)	0(0.0)	0(0.0)	32(100.0)
	초4	19(73.1)	6(23.1)	1(3.8)	0(0.0)	0(0.0)	26(100.0)
	중1	7(26.9)	9(34.6)	8(30.8)	1(3.8)	1(3.8)	26(100.0)
	계	54(64.3)	18(21.4)	10(11.9)	1(1.2)	1(1.2)	84(100.0)

$\chi^2=28.678$, $p<.01^{**}$

과목	학년	그룹 과외 비용				계
		10만원 미만	10만원 이상~ 20만원 미만	20만원 이상~ 30만원 미만	40만원 이상~ 50만원 미만	
국어	초1	27(81.8)	6(18.2)	0(0.0)	0(0.0)	33(100.0)
	초4	72(75.8)	23(24.2)	0(0.0)	0(0.0)	95(100.0)
	중1	23(52.3)	19(43.2)	1(2.3)	1(2.3)	44(100.0)
	계	122(70.9)	48(27.9)	1(0.6)	1(0.6)	172(100.0)

$\chi^2=14.108$, $p<.05^*$

수학교과 역시, 학원과 개인 과외, 그룹 과외 비용에 있어 학년별 차이를 보였다. 먼저, 학원 비용의 경우, 10만원 미만의 비율이 초 1 64.8%, 초 4 54.4%, 중 1 42.9%로 나타났다. 10만원에서 19만원은 초 1 34.4%, 초 4 40.1%, 중 1 38.0%이며 20만원에서 29만원의 비율은 초 1 0.8%, 초 4 4.8%, 중 1 14.1%로 학년이 높아질수록 학원비를 높이 지출하는 비율도 늘고 있음을 알 수 있다.

개인 과외 비용에 있어서, 10만원 미만은 초 1 77.5%, 초 4 38.7%, 중 1 7.7%였던 반면 10만원에서 19만원은 초 1 20.0%, 초 4 46.7%, 중 1 23.6%, 20만원에서 29만원은 초 1 2.5%, 초 4 12.0%, 중 1 35.0%로 역시 중학교 들어 늘고 있고, 40만원 지출이 초등학교들의 경우 한명도 없었던 반면 중학생의 경우에는 40만원대가 5.9%, 50만원대가 3.2%로 학년별 차이를 보였다.

그룹 과외 비용의 경우, 초 1은 10만원 미만이 91.2%로 압도적이었으며, 초 4의 경우, 10만원 미만이 50.4%, 10만원에서 19만원이 47.3%로 나타났다. 중학교의 경우에는 10만원대가 가장 많은 46.1%, 20만원대가 26.6%, 10만원 미만이 18.2%로 나타나 역시 중학교 들어 그룹 과외 비용 또한 증가하였음을 알 수 있다. 30만원 이상을 지출한다는 초등학교들이 한명도 없었던 것에 비해, 중학교 1학년의 경우, 30만원에서 39만원이 8.4%, 40만원에서 49만원이 0.6%로 나타난 사실이 이를 증명하고 있다.

<표 11> 학년별 수학 교육 비용

(%)

학원 비용						
과목	학년	10만원 미만	10만원 이상~ 20만원 미만	20만원 이상~ 30만원 미만	30만원 이상~ 40만원 미만	
수학	초1	166(64.8)	88(34.4)	2(0.8)	0(0.0)	
	초4	475(54.4)	350(40.1)	42(4.8)	3(0.3)	
	중1	510(42.9)	451(38.0)	167(14.1)	49(4.1)	
	계	1151(49.7)	889(38.4)	211(9.1)	52(2.2)	
과목	학년	40만원 이상~ 50만원 미만	50만원 이상~ 60만원 미만	60만원 이상~ 70만원 미만	70만원 이상~ 80만원 미만	계
수학	초1	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	256(100.0)
	초4	2(0.2)	0(0.0)	1(0.1)	0(0.0)	873(100.0)
	중1	8(0.7)	2(0.2)	0(0.0)	1(0.1)	1188(100.0)
	계	10(0.4)	2(0.1)	1(0.0)	1(0.0)	2317(100.0)

$\chi^2=144.178, p<.001^{***}$

개인 과외 비용						
과목	학년	10만원 미만	10만원 이상~ 20만원 미만	20만원 이상~ 30만원 미만	30만원 이상~ 40만원 미만	40만원 이상~ 50만원 미만
수학	초1	31(77.5)	8(20.0)	1(2.5)	0(0.0)	0(0.0)
	초4	29(38.7)	35(46.7)	9(12.0)	2(2.7)	0(0.0)
	중1	17(7.7)	52(23.6)	77(35.0)	51(23.2)	13(5.9)
	계	77(23.0)	95(28.4)	87(26.0)	53(15.8)	13(3.9)

과목	학년	50만원 이상~ 60만원 미만	60만원 이상~ 70만원 미만	70만원 이상~ 80만원 미만	80만원 이상~ 90만원 미만	계
수학	초1	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	40(100.0)
	초4	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	75(100.0)
	중1	7(3.2)	1(0.5)	1(0.5)	1(0.5)	220(100.0)
	계	7(2.1)	1(0.3)	1(0.3)	1(0.3)	335(100.0)

 $\chi^2=148.721, p<.001^{***}$

그룹 과외 비용							
과목	학년	10만원 미만	10만원 이상~ 20만원 미만	20만원 이상~ 30만원 미만	30만원 이상~ 40만원 미만	40만원 이상~ 50만원 미만	계
수학	초1	31(91.2)	3(8.8)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	34(100.0)
	초4	65(50.4)	61(47.3)	3(2.3)	0(0.0)	0(0.0)	129(100.0)
	중1	28(18.2)	71(46.1)	41(26.6)	13(8.4)	1(0.6)	154(100.0)
	계	124(39.1)	135(42.6)	44(13.9)	13(4.1)	1(0.3)	317(100.0)

 $\chi^2=105.181, p<.001^{***}$

영어과목의 경우에는 학원, 그룹 과외, 방문 수업, 방과 후 학교비용에 있어 차이를 나타냈다. 학원 비용에 있어서 초 1의 경우에는 10만원대가 55.5%로 가장 많았고, 그 다음이 20만원대로 21.9%, 10만원 미만이 13.5%의 순으로 나타났다. 초 4의 경우에는 10만원대가 52.7%, 10만원 미만이 24.4%, 20만원대가 17.0%로 나타났다. 중 1의 경우에는 10만원 미만이 38.2%, 10만원대가 35.8%, 20만원대가 17.8%의 순으로 나타나 10만원 미만의 비율이 중 1에게서 상대적으로 높은 것으로 나타났다.

그룹과외 비용에 있어서는 초 1의 경우, 10만원대가 60.3%, 10만원 미만이 31.7%, 20만원대가 7.9%를 나타냈다. 초 4의 경우에는 10만원대가 53.0%, 10만원 미만이 30.0%, 20만원대가 13.0%의 순을 보였다. 중 1의 경우에는 10만원대가 40.2%, 20만원대가 37.8%, 10만원 미만이 20.5%로 .001 수준에서 차이를 나타냈다.

영어 방문 수업 비용에 있어서는 초 1의 경우, 10만원 미만이 78.0%, 10만원대가 20.9%, 20만원대가 1.1%였고, 초 4의 경우, 각각 69.1%, 28.7%, 2.0%였다. 중 1은 70.0%, 25.0%, 3.3%로 나타나 .05수준에서 학년별 차이를 보였다.

영어 방과 후 교육 비용에 있어서는 10만원 미만의 경우, 초 1 91.8%, 초 4 89.8%, 중 1 97.1%였고, 10만원대의 비율은 각각 7.8%, 10.2%, 2.5%로 초 4의 경우 10만원대 비율이 타 학년에 비해 상대적으로 높은 것으로 나타났다.

<표 12> 학년별 영어 교육 비용

(%)

학원 비용								
과목	학년	10만원 미만	10만원 이상~ 20만원 미만	20만원 이상~ 30만원 미만	30만원 이상~ 40만원 미만	40만원 이상~ 50만원 미만	50만원 이상~ 60만원 미만	계
영 어	초1	65(13.5)	268(55.5)	106(21.9)	32(6.6)	9(1.9)	3(0.6)	483(100.0)
	초4	284(24.4)	615(52.7)	198(17.0)	61(5.2)	8(0.7)	0(0.0)	1166(100.0)
	중1	482(38.2)	452(35.8)	225(17.8)	94(7.4)	10(0.8)	0(0.0)	1263(100.0)
	계	831(28.5)	1335(45.8)	529(18.2)	187(6.4)	27(0.9)	3(0.1)	2912(100.0)

$\chi^2=166.475$, $p<.001^{***}$

그룹 과외 비용								
과목	학년	10만원 미만	10만원 이상~ 20만원 미만	20만원 이상~ 30만원 미만	30만원 이상~ 40만원 미만	40만원 이상~ 50만원 미만	50만원 이상~ 60만원 미만	계
영 어	초1	20(31.7)	38(60.3)	5(7.9)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	63(100.0)
	초4	30(30.0)	53(53.0)	13(13.0)	2(2.0)	1(1.0)	1(1.0)	100(100.0)
	중1	26(20.5)	51(40.2)	48(37.8)	2(1.6)	0(0.0)	0(0.0)	127(100.0)
	계	76(26.2)	142(49.0)	66(22.8)	4(1.4)	1(0.3)	1(0.3)	290(100.0)

$\chi^2=34.749$, $p<.001^{***}$

방문 수업(학습지 포함) 비용						
과목	학년	10만원 미만	10만원 이상~ 20만원 미만	20만원 이상~ 30만원 미만	30만원 이상~ 40만원 미만	계
영 어	초1	288(78.0)	77(20.9)	4(1.1)	0(0.0)	369(100.0)
	초4	212(69.1)	88(28.7)	6(2.0)	1(0.3)	307(100.0)
	중1	84(70.0)	30(25.0)	4(3.3)	2(1.7)	120(100.0)
	계	584(73.4)	195(24.5)	14(1.8)	3(0.4)	796(100.0)

$\chi^2=15.662$, $p<.05^*$

방과 후 교육 비용				
과목	학년	10만원 미만	10만원 이상~ 20만원 미만	계
영 어	초1	247(91.8)	21(7.8)	269(100.0)
	초4	158(89.8)	18(10.2)	176(100.0)
	중1	198(97.1)	5(2.5)	204(100.0)
	계	603(92.9)	44(6.8)	649(100.0)

$\chi^2=10.538$, $p<.05^*$

과학 교과와 영어 교육의 경우, 학원과 그룹 과외 비용에 있어 학년 간 차이를 나타냈다. 학원 비용에 있어 초 1의 경우, 10만원 미만이 68.2%, 10만원대가 31.8%, 초 4의 경우에는 각각 92.7%, 7.3%, 중 1의 경우, 86.2%, 10.1%를 나타냈다. 따라서 초 4의 경우, 10만원 미만의 비율이 상대적으로 높았던 것에 비해 10만원대는 초 1이 많았고, 중 1의 경우에는 20만원 이상에서 수치는 적으나 고른 분포를 보였다.

그룹 과외 비용에 있어서는 10만원 미만이 초 1이 87.5%, 초 4 87.7%였던 것에 비해 중 1의 경우, 59.0%로 상대적으로 낮은 반면 중 1의 경우에는 10만원대가 28.2%, 30만원대가

12.8%로 나타나 중학생들이 과학 그룹 과외 비용을 더 많이 지출하는 것으로 나타났다.

<표 13> 학년별 과학 교육 비용

(%)

학원 비용								
과목	학년	10만원 미만	10만원 이상~ 20만원 미만	20만원 이상~ 30만원 미만	30만원 이상~ 40만원 미만	40만원 이상~ 50만원 미만	60만원 이상~ 70만원 미만	계
과학	초1	15(68.2)	7(31.8)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	22(100.0)
	초4	417(92.7)	33(7.3)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	450(100.0)
	중1	536(86.2)	63(10.1)	16(2.6)	3(0.5)	3(0.5)	1(0.2)	622(100.0)
	계	968(88.5)	103(9.4)	16(1.5)	3(0.3)	3(0.3)	1(0.1)	1094(100.0)

$\chi^2=133.879$, $p<.001^{***}$

그룹 과외 비용					
과목	학년	10만원 미만	10만원 이상~ 20만원 미만	20만원 이상~ 30만원 미만	계
과학	초1	7(87.5)	1(12.5)	0(0.0)	8(100.0)
	초4	71(87.7)	10(12.3)	0(0.0)	81(100.0)
	중1	23(59.0)	11(28.2)	5(12.8)	39(100.0)
	계	101(78.9)	22(17.2)	5(3.9)	128(100.0)

$\chi^2=18.196$, $p<.001^{***}$

논술의 경우, 그룹 과외 비용과 방문 수업 비용에 있어 학년별 차이를 보였다. 그룹 과외 비용에 있어, 10만원 미만은 초 1이 88.9%, 초 4가 82.5%, 10만원에서 19만원은 각각 82.5%, 17.5%였다. 반면 중 1은 10만원 미만이 40.7%, 10만원대가 59.3%로 중 1의 논술 그룹 과외 비용이 훨씬 높게 나타났다.

방문 교육 비용과 관련해서도, 10만원 미만은 초 1 96.7%, 초 4 88.5%인데 비해 중 1은 66.7%였다. 10만원에서 19만원은 초 1 3.3%, 초 4 11.5%였으나, 중 1은 33.3%로 논술 방문 교육 비용 또한 중학생에게서 높음을 알 수 있다.

<표 14> 학년별 논술 교육 비용

(%)

그룹 과외 비용				
과목	학년	10만원 미만	10만원 이상~20만원 미만	계
논술	초1	40(88.9)	5(11.1)	45(100.0)
	초4	80(82.5)	17(17.5)	97(100.0)
	중1	11(40.7)	16(59.3)	27(100.0)
	계	131(77.5)	38(22.5)	169(100.0)

 $\chi^2=25.658$, $p<.001^{***}$

방문 수업(학습지 포함) 비용				
과목	학년	10만원 미만	10만원 이상~20만원 미만	계
논술	초1	58(96.7)	2(3.3)	60(100.0)
	초4	54(88.5)	7(11.5)	61(100.0)
	중1	6(66.7)	3(33.3)	9(100.0)
	계	118(90.8)	12(9.2)	130(100.0)

 $\chi^2=9.098$, $p<.05^*$

음악 교과외의 경우, 학원과 개인 과외, 방과 후 교육 비용에 있어 학년간 차이를 드러냈다. 학원비에 있어 10만원 미만의 비율이 초 1 64.2%, 초 4 51.5%, 중 48.5%인 반면 10만원에서 19만원의 비율은 각각 35.7%, 46.8%, 43.9%로 학년이 올라갈수록 음악 학원 비용은 높아짐을 알 수 있다.

개인 과외 비용에 있어서는 초 1의 경우, 10만원 이상이 66.3%, 10만원 미만이 28.9%이고, 초 4의 경우에는 각각 68.6%, 18.1%, 중 1은 각각 46.3%, 19.5% 10만원대 지출이 가장 많으나, 10만원 미만은 초 1에게서, 20만원 이상은 초 4, 중 1로 갈수록 높아지는 현상을 나타내고 있다.

방과 후 교육 비용과 관련해서는 10만원 미만이 초 1 98.2%, 초 4 98.4%, 중 1 86.7%이고, 10만대 비율은 각각 1.8%, 1.6%, 13.3%로 역시 학년이 올라갈수록 높아지고 있다. 음악 방과 후 교육 비용으로 20만원 이상을 지출하는 경우는 없음을 나타내고 있다.

<표 15> 학년별 음악 교육 비용

(%)

학원 비용							
과목	학년	10만원 미만	10만원 이상~20만원 미만	20만원 이상~30만원 미만	30만원 이상~40만원 미만	40만원 이상~50만원 미만	계
음악	초1	609(64.2)	338(35.7)	1(0.1)	0(0.0)	0(0.0)	948(100.0)
	초4	244(51.5)	222(46.8)	6(1.3)	1(0.2)	1(0.2)	474(100.0)
	중1	32(48.5)	29(43.9)	3(4.5)	2(3.0)	0(0.0)	66(100.0)
	계	885(59.5)	589(39.6)	10(0.7)	3(0.2)	1(0.1)	1488(100.0)

 $\chi^2=72.366$, $p<.001^{***}$

개인 과외 비용								
과목	학년	10만원 미만	10만원 이상~ 20만원 미만	20만원 이상~ 30만원 미만	30만원 이상~ 40만원 미만	40만원 이상~ 50만원 미만	70만원 이상~ 80만원 미만	계
음악	초1	24(28.9)	55(66.3)	4(4.8)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	83(100.0)
	초4	19(18.1)	72(68.6)	12(11.4)	1(1.0)	1(1.0)	0(0.0)	105(100.0)
	중1	8(19.5)	19(46.3)	7(17.1)	4(9.8)	1(2.4)	2(4.9)	41(100.0)
	계	51(22.3)	146(63.8)	23(10.0)	5(2.2)	2(0.9)	2(0.9)	229(100.0)

 $\chi^2=33.858$, $p<.001^{***}$

방과 후 교육 비용				
과목	학년	10만원 미만	10만원 이상~20만원 미만	계
음악	초1	56(98.2)	1(1.8)	57(100.0)
	초4	61(98.4)	1(1.6)	62(100.0)
	중1	13(86.7)	2(13.3)	15(100.0)
	계	130(97.0)	4(3.0)	134(100.0)

 $\chi^2=6.248$, $p<.05^*$

미술과목의 경우, 학원 비용에 있어 학년별 차이를 보였다. 초 1의 경우, 10만원 미만이 76.1%, 10만원대가 23.0%, 초 4의 경우, 각각 84.3%, 14.9%인 것에 비해 중 1의 경우에는 각각 42.9%, 35.7%로 중학생들이 미술 학원비로 10만원대를 지출하는 비율은 다른 학년에 비해 상대적으로 높게 나타나고 있으며, 20만원 이상의 지출 비율도 중 1에서 높게 나타나고 있다.

<표 16> 학년별 미술 교육 비용

(%)

학원 비용							
과목	학년	10만원 미만	10만원 이상~ 20만원 미만	20만원 이상~ 30만원 미만	30만원 이상~ 40만원 미만	40만원 이상~ 50만원 미만	계
미술	초1	360(76.1)	109(23.0)	3(0.6)	0(0.0)	1(0.2)	473(100.0)
	초4	102(84.3)	18(14.9)	0(0.0)	1(0.8)	0(0.0)	121(100.0)
	중1	12(42.9)	10(35.7)	4(14.3)	2(7.1)	0(0.0)	28(100.0)
	계	474(76.2)	137(22.0)	7(1.1)	3(0.5)	1(0.2)	622(100.0)

 $\chi^2=84.653$, $p<.001^{***}$

체육과목의 경우, 학원과 방과 후 교육 비용에 있어 차이를 나타냈다. 초 1의 경우, 10만원 미만이 73.4%, 초 4 77.7%, 중 1 77.9%로 가장 많은 비율을 차지했다. 그러나 10만원대의 비율에 있어서는 초 1 26.0%, 초 4 21.8%, 중 1 17.6%로 초 1이 상대적으로 높은 비율을 차지했다. 20만원대에 있어서는 초 1과 초 4가 각각 0.3%로 같았던 반면 중 1은 2.9%로 상대적으로 높게 나타나 학년이 올라갈수록 고액의 학원비를 내는 비율이 증가하고 있다.

방과 후 교육 비용과 관련해서는 초 1의 경우, 10만원 미만이 97.9%, 10만원대가 1.1%인

한편 초 4의 경우, 각각 95.9%, 4.1%, 중 1의 경우, 83.3%, 8.3%로 중학교의 방과 후 체육 교육 비용은 초등학교에 비해 높은 것으로 나타났다.

<표 17> 학년별 체육 교육 비용

(%)

학원 비용							
과목	학년	10만원 미만	10만원 이상~ 20만원 미만	20만원 이상~ 30만원 미만	30만원 이상~ 40만원 미만	40만원 이상~ 60만원 미만	계
체 육	초1	482(73.4)	171(26.0)	2(0.3)	2(0.3)	0(0.0)	657(100.0)
	초4	299(77.7)	84(21.8)	1(0.3)	1(0.3)	0(0.0)	385(100.0)
	중1	53(77.9)	12(17.6)	2(2.9)	0(0.0)	1(1.5)	68(100.0)
	계	834(75.1)	267(24.1)	5(0.5)	3(0.3)	1(1.1)	1110(100.0)

$\chi^2=29.221$, $p<.001^{***}$

방과 후 비용						
과목	학년	10만원 미만	10만원 이상~ 20만원 미만	20만원 이상~ 30만원 미만	30만원 이상~ 40만원 미만	계
체 육	초1	92(97.9)	1(1.1)	1(1.1)	0(0.0)	94(100.0)
	초4	70(95.9)	3(4.1)	0(0.0)	0(0.0)	73(100.0)
	중1	10(83.3)	1(8.3)	0(0.0)	1(8.3)	12(100.0)
	계	172(96.1)	5(2.8)	1(0.6)	1(0.6)	179(100.0)

$\chi^2=17.833$, $p<.01^{**}$

4) 방과 후 교육을 받는 주된 이유

사교육을 포함한 방과 후 교육을 받은 가장 주된 1순위의 이유를 묻는 질문에 대해 초 1 보호자들은 취미활동이나 자기개발을 위해서라고 응답한 비율이 42.1%로 가장 많았고, 그 다음 16.7%는 학교 수업 보충 차원에서라고 응답, 14.4%는 학교 성적 향상을 위해서라고 답했으며, 10.5%는 선행학습을 위해서, 방과 후 돌볼 사람이 마땅치 않아서가 9.3%, 대부분 학생이 하기 때문이란 응답자는 3.6%, 상급 학교 진학을 위해서 한다는 사람이 2.9%의 순으로 응답하였다.

그러나 초 4 보호자의 경우에는 34.0%가 학교 성적 향상을 위해서라고 응답했고, 그 다음 22.9%가 학교 수업 보충 차원에서라고 반응했으며, 17.2%는 취미활동이나 자기개발을 위해서, 9.7%는 상급 학교 진학을 위해, 9.4%는 선행학습을 위해서, 그 다음 순으로 대부분이 하기 때문에 3.2%, 방과 후 돌볼 사람이 없어서가 3.2%로 동일한 비율을 나타냈다.

중 1 보호자의 경우에는 초 4에서와 마찬가지로 48.0%가 성적 향상을 위해서이다에 가장 많은 응답을 보였으며, 그 다음 19.4%는 상급 학교 진학을 위해, 17.9%는 학교 수업 보충으로, 7.0%는 선행학습을 위해, 4.2%는 취미활동이나 자기개발을 위해서, 3.2%는 대부분이 하므로 한다고 답했으며, 방과 후 돌볼 사람이 없어서라는 대답은 0.2%에 그쳤다.

<표 18> 방과 후 교육을 받은 주된 이유 - 1순위

(%)

집단	상급 학교 진학을 위해	대부분의 학생들이 방과 후 교육(사교육 포함)을 받으므로	선행 학습을 하기 위해	학교 수업 보충 차원으로	학교 성적의 향상을 위해	취미 활동이나 자기 개발을 하기 위해	방과 후 ‘이 학생’을 돌봐줄 사람이 마땅치 않아서	기타	계
초1 보호자	63(2.9)	79(3.6)	233(10.5)	369(16.7)	318(14.4)	931(42.1)	206(9.3)	10(0.5)	2209(100.0)
초4 보호자	213(9.7)	71(3.2)	207(9.4)	505(22.9)	748(34.0)	379(17.2)	71(3.2)	7(0.3)	2201(100.0)
중1 보호자	392(19.4)	65(3.2)	141(7.0)	362(17.9)	968(48.0)	85(4.2)	4(0.2)	0(0.2)	2017(100.0)
계	668(10.4)	215(3.3)	581(9.0)	1236(19.2)	2034(31.6)	1395(21.7)	281(4.4)	17(0.3)	6427(100.0)

 $\chi^2=1652.425$, $p<.001^{***}$

따라서 방과 후 교육을 받은 1순위의 이유는 학년별로 응답 순위에 차이를 보였다. 초 1 보호자의 경우, 취미활동이나 자기개발을 위해서라고 응답해 가장 여유있는 태도를 취하는 비율이 높았으나, 초 4 보호자들과 중 1의 보호자들은 학교 성적을 가장 우선시하는 차원에서 방과 후 교육을 받는다고 답했다. 중 1의 경우, 그 다음 순으로 상급 학교 진학을 위해라고 응답해 고등학교 진학의 대비 차원에서 받는다고 할 수 있다.

돌봐 줄 사람이 없어서 방과 후 교육을 받는다는 비율은 초 1 보호자들에게서 높다가 초 4 보호자, 중 1 보호자로 갈수록 줄어들어 자녀의 연령이 많아질수록 방과 후 교육에 의존하는 비율이 낮아지는 당연한 현상을 확인시켜 주고 있다.

그러나 다음의 교차분석 결과에서 알 수 있듯이 방과 후 보호자 없이 지내는 일 수가 많은 가정에서도 방과 후 교육을 받지 않는 비율도 높은 것으로, 이들에 대한 교육기회의 확대 방안이 마련되어야 한다고 본다.

일주일에 보호자 없이 지내는 일수와 학년별 방과 후 교육 경험에 대해 교차분석 결과, 초 1과 초 4는 의미 있는 차이를 보이지 않았으나, 중 1의 경우에는 차이를 나타냈다.

보호자 없이 지내는 일수가 거의 없는 학생들의 경우, 방과 후 교육을 받고 있는 비율은 87.3%, 1~2일 정도 혼자지내는 학생들의 경우에는 85.8%, 거의 매일 보호자없이 혼자 지내는 학생들의 84.5%, 3~4일 정도 혼자지내는 학생들의 경우에는 79.5%가 방과 후 교육에 참여하고 있어 오히려 혼자 지내는 시간이 많은 학생들이일수록 방과 후 교육 참여도는 상대적으로 낮게 나타나고 있어, 보호자 없이 지내는 시간이 많은 학생에 대한 교육 기회를 확대할 필요성이 있다.

<표 19> 방과 후 보호자 없이 지내는 일수에 따른 방과 후 교육 경험

(%)

방과 후 보호자 없이 지내는 일 수	중 1 방과 후 교육경험		계
	유	무	
거의 없다	1128(87.3)	164(12.7)	1292(100.0)
1~2일 정도	307(85.8)	51(14.2)	358(100.0)
3~4일 정도	182(79.5)	47(20.5)	229(100.0)
거의 매일	399(84.5)	73(15.5)	472(100.0)
계	2016(85.8)	335(14.2)	2351(100.0)

$\chi^2=10.510$, $p<.05^*$

방과 후 교육을 받은 1순위 응답에 이어 2순위의 반응은 다음과 같이 나타났다. 초 1 보호자의 경우, 29.2%가 취미활동이나 자기개발을 위해서라고 응답했으며, 21.6%는 학교 수업 보충 차원에서, 17.8%는 학교 성적 향상을 위해, 11.9%는 방과 후 돌볼 사람이 없어서, 8.4%는 선행학습을 위해, 7.5%는 대부분 학생들이 받고 있으므로, 1.9%가 상급 진학을 위해서 순으로 응답하였다.

초 4 보호자의 경우, 25.7%가 취미활동이나 자기개발을 위해서라고 응답했으며, 23.4%는 학교 성적 향상, 21.8%는 학교 수업 보충, 8.6%는 선행학습을 위해서, 7.3%는 방과 후 돌볼 사람이 없어서, 5.9%는 대부분이 하므로, 6.3%는 상급학교 진학을 위해서라고 응답했다.

중 1 보호자의 경우, 33.0%가 학교 성적 향상을 위해서, 23.3%가 학교 수업 보충 차원에서, 17.3%는 상급 학교 진학을 위해, 11.0%는 선행학습을 위해, 8.1%는 취미활동이나 자기개발을 위해, 6.8%는 대부분이 하므로라고 답했고, 방과 후 돌봐줄 사람이 없어서라는 응답은 0.6%에 그쳤다.

따라서 2순위로 꼽은 응답에서는 초 1 보호자에 이어 초 4 보호자도 취미활동이나 자기개발을 위해서에 가장 많은 반응을 보여, 1순위와는 다른 반응을 나타냈다. 그러나 중 1 보호자의 경우에는 학교 성적 향상을 위해 한다는 반응을 보여 1순위 응답 때와 마찬가지로 가장 높은 반응을 나타냈다.

<표 20> 방과 후 교육을 받은 주된 이유 - 2순위

(%)

집단	상급 학교 진학을 위해	대부분의 학생들이 방과 후 교육(사교육 포함)을 받으므로	선행 학습을 하기 위해	학교 수업 보충 차원으로	학교 성적의 향상을 위해	취미 활동이나 자기 개발을 하기 위해	방과 후 '이 학생'을 돌봐줄 사람이 마땅치 않아서	기타	계
초1 보호자	36(1.9)	144(7.5)	162(8.4)	415(21.6)	342(17.8)	561(29.2)	229(11.9)	35(1.8)	1924(100.0)
초4 보호자	131(6.3)	122(5.9)	177(8.6)	451(21.8)	485(23.4)	532(25.7)	152(7.3)	20(1.0)	2070(100.0)
중1 보호자	329(17.3)	129(6.8)	208(11.0)	443(23.3)	626(33.0)	153(8.1)	11(0.6)	0(0.0)	1899(100.0)
계	496(8.4)	395(6.7)	208(11.0)	1309(22.2)	1453(24.7)	1246(21.1)	39(6.7)	55(0.9)	5893(100.0)

 χ^2 845.930, $p < .001^{***}$

5) 방과 후 교육을 받지 않은 이유

사교육을 포함한 방과 후 교육을 받지 않은 주된 1순위 이유를 묻는 질문에 대해 초 1 보호자의 23.3%는 학교 수업만으로도 충분해서라고 응답했으며, 20.3%는 경제적 형편이 어려워서, 18.0%는 스스로 공부하는 습관을 갖도록 하기 위해서라고 응답했으며, 역시 같은 비율인 18.0%는 자녀가 원하지 않아서를 이유로 꼽았고, 6.8%는 방과 후 교육을 받을 시간이 부족해서, 6.0%는 마땅한 과외 교사나 학원을 찾지 못해서, 3.0%는 방과 후 교육을 받을 시간이 부족해서라고 응답했다.

한편 초 4 보호자들은 32.2%가 경제적 형편이 어려워서라는 이유를 가장 많이 꼽았고, 26.6%는 스스로 공부하는 습관을 갖도록 하기 위해서, 16.4%는 학교 수업만으로도 충분해서, 11.3%는 자녀가 원하지 않아서, 7.9%는 방과 후 교육을 받을 시간이 부족해서, 3.4%는 방과 후 교육을 받아도 성적이 향상되지 않아서, 1.7%는 마땅한 과외 교사나 학원을 찾지 못해서라는 순으로 응답하였다.

중 1 보호자의 경우, 30.8%가 경제적 형편이 어려워서라고 응답했으며, 25.4%는 스스로 공부하는 습관을 갖도록 하기 위해서, 16.8%는 자녀가 원하지 않아서, 7.5%는 방과 후 교육을 받아도 성적이 향상되지 않아서, 7.2%는 학교 수업만으로도 충분해서, 4.2%는 방과 후 교육받을 시간이 부족해서, 2.4%는 마땅한 과외 교사나 학원을 찾지 못해서라고 응답했다.

따라서 방과 후 교육을 받지 않는 이유에 대해 초 1 보호자의 경우에는 학교 수업만으로도 충분해서라는 반응이 가장 높았고, 초 4 보호자와 중 1 보호자들은 약 30%의 보호자들이 경제적 형편이 어려워서라고 응답해 학년이 올라갈수록 경제적 형편 때문에 방과 후 교육을 받지 못하는 것으로 나타났다.

<표 21> 방과 후 교육을 받지 않은 주된 이유 - 1순위

(%)

집단	학교 수업만으로도 충분해서	스스로 공부하는 습관을 갖도록 하기 위해서	경제적 형편이 어려워서	마땅한 과외 교사나 학원을 찾지 못해서	방과 후 교육(사교육 포함)을 받아도 성적이 향상되지 않아서	방과 후 교육(사교육 포함)받을 시간이 부족해서	자녀가 원하지 않아서	기타	계
초1 보호자	31(23.3)	24(18.0)	27(20.5)	8(6.1)	4(3.0)	9(6.8)	24(18.2)	5(3.8)	132(100.0)
초4 보호자	29(16.4)	47(26.6)	57(32.2)	3(1.7)	6(3.4)	14(7.9)	20(11.3)	1(0.6)	177(100.0)
중1 보호자	24(7.2)	85(25.4)	114(34.2)	8(2.4)	25(7.5)	14(4.2)	56(16.8)	7(2.1)	334(100.0)
계	84(13.1)	156(24.3)	198(30.8)	19(3.0)	35(5.5)	37(5.8)	100(15.6)	13(2.0)	642(100.0)

χ^2 50.685, $p < .001$ ***

방과 후 교육을 받지 않은 2순위 이유에 대해 초 1 보호자들의 23.8%는 자녀가 원하지 않아서라고 응답했고, 19.0%는 스스로 공부하는 습관을 갖기 위해서, 18.1%는 학교 수업만으로도 충분해서, 14.3%는 경제적 형편이 어려워서, 10.5%는 마땅한 과외 교사나 학원을 찾지 못해서, 4.8%는 방과 후 교육을 받아도 성적이 향상되지 않아서, 1.9%는 방과 후 교육을 받을 시간이 부족해서라고 응답했다.

초 4 보호자들의 경우, 26.2%는 자녀가 원하지 않아서, 22.1%는 스스로 공부하는 습관을 갖도록 하기 위해서, 12.4%는 경제적 형편이 어려워서, 10.3%는 마땅한 과외 교사나 학원을 찾지 못해서, 학교수업만으로도 충분해서 8.3%, 방과 후 교육을 받아도 성적이 향상되지 않아서가 각각 같은 8.3%, 6.2%는 방과 후 교육받을 시간이 부족해서라고 응답했다.

중 1 보호자들의 32.8%는 자녀가 원하지 않아서, 23.4%는 스스로 공부하는 습관을 갖도록 하기 위해서, 14.5%는 경제적 형편이 어려워서, 10.3%는 학교 수업만으로도 충분해서, 8.6%는 방과 후 교육을 받아도 성적이 향상되지 않아서, 6.9%는 마땅한 과외 교사나 학원을 찾지 못해서, 2.1%는 방과 후 교육받을 시간이 부족해서라는 반응을 보였다.

따라서 방과 후 교육을 받지 않은 2순위 이유에 대해 세 집단 모두 자녀가 원하지 않아서를 가장 높은 비율로 꼽았으며, 그 다음 비율로는 스스로 공부하는 습관을 갖기 위해서라는 반응을 보였으나, 다음 순위에 있어서는 집단별로 반응 순서의 차이를 보였고, .01 수준에서 통계적 차이를 갖는 것으로 나타났다.

<표 22> 방과 후 교육을 받지 않은 주된 이유 - 2순위

(%)

집단	학교 수업만으로도 충분해서	스스로 공부하는 습관을 갖도록 하기 위해서	경제적 형편이 어려워서	마땅한 과외 교사나 학원을 찾지 못해서	방과 후 교육(사교육 포함)을 받아도 성적이 향상되지 않아서	방과 후 교육(사교육 포함)받을 시간이 부족해서	자녀가 원하지 않아서	기타	계
초1 보호자	19(18.1)	20(19.0)	15(14.3)	11(10.5)	5(4.8)	2(1.9)	25(23.8)	8(7.6)	105(100.0)
초4 보호자	12(8.3)	32(22.1)	18(12.4)	15(10.3)	12(8.3)	9(6.2)	38(26.2)	9(6.2)	145(100.0)
중1 보호자	30(10.3)	68(23.4)	42(14.5)	20(6.9)	25(8.6)	6(2.1)	95(32.8)	4(1.4)	290(100.0)
계	61(11.3)	120(22.2)	75(13.9)	46(8.5)	42(7.8)	17(3.1)	158(29.3)	21(3.9)	540(100.0)

 χ^2 29.257, $p < .01^{**}$

6) 방과 후 교육의 가계부담 정도

방과 후 교육이 가계에 어느 정도 부담되느냐는 질문에 각 학년별 보호자들의 반응은 .001 수준에서 의미 있게 나타났다.

매우 부담된다는 비율은 중 1 보호자의 17.8%로 가장 높았고, 초 4 보호자 11.9%, 초 1 보호자 9.9%로 반응하였다. 부담된다는 편이라는 초 4보호자 60.2%, 중 1 보호자 59.7%, 초 1 보호자 57.9%로 나타났다.

반면 부담되지 않는다는 초 1 보호자의 27.5%, 초 4 보호자 24.4%, 중 1 보호자 18.5%로 답해 초 1 보호자들의 가계부담 정도가 다른 학년에 비해 가장 덜 한 것으로 나타났다.

그러나 이를 매우 부담된다는 부담되는 편에, 전혀 부담되지 않는다는 부담되지 않는다는 편으로 나누어 보면, 초 1 보호자의 67.8%, 초 4 보호자의 72.1%, 중 1 보호자의 77.5%가 부담된다고 응답해 학부모들이 느끼는 가계부담은 큰 비중으로 나타나고 있으며, 자녀들의 학년이 올라갈수록 높아지는 것으로 나타났다.

<표 23> 방과 후 교육의 가계부담 정도

(%)

집단	매우 부담된다	부담되는 편이다	부담되지 않는 편이다	전혀 부담되지 않는다	계
초1 보호자	219(9.9)	1278(57.9)	607(27.5)	104(4.7)	2209(100.0)
초4 보호자	262(11.9)	1326(60.2)	536(24.4)	77(3.5)	2201(100.0)
중1 보호자	359(17.8)	1203(59.7)	373(18.5)	81(4.0)	2016(100.0)
계	840(13.1)	3807(59.3)	1516(23.6)	262(4.1)	6425(100.0)

 χ^2 96.731, $p < .001^{***}$

2. 보호자 배경요인에 따른 방과 후 교육 경험 유무

다음은 보호자의 배경 요인에 따라 자녀들의 방과 후 교육 경험이 어떻게 달라지는가를 살펴해보았다. 이번 조사는 보호자들을 부와 모, 그리고 보호자로 나누어 실시되었다. 따라서 방과 후 교육 경험에 영향을 주는 배경 요인들도 집단별로 나누어 살펴보고, 그 가운데 통계적으로 의미 있게 나타난 부분은 다음과 같다.

1) 보호자 연령에 따른 자녀들의 방과 후 교육 경험 여부

이에 따라 각 집단의 응답 연령을 빈도분석한 후, 이들의 연령을 20대에서 60대 이상으로 리코딩하였다. 그 결과, 보호자 집단은 방과 후 경험 여부에 의미 있는 영향을 미치지 않았다.

그러나 아버지의 연령이 20대의 경우에는 100% 방과 후 교육을 한다고 응답했으며, 30대는 93.6%, 40대 92.3%, 50대 84.8%, 60대 78.9%로 응답해 아버지의 연령이 높을수록 자녀들의 방과 교육 정도는 낮은 것으로 나타났다.

어머니의 경우에는 이와는 달리, 20대가 78.9%로 가장 낮았고, 30대 93.7%, 40대 91.1%, 50대 83.1%를 나타냈으나, 60대 이상에서는 100%로 방과 후 교육을 시키고 있다고 응답해 아버지와는 다른 경향을 나타냈다.

<표 24> 보호자 연령에 따른 방과 후 교육 경험

(%)

보호자 연령	방과 후 교육 경험					
	부		계	모		계
	유	무		유	무	
20대 이상	4(100.0)	0(0.0)	4(100.0)	15(78.9)	4(21.2)	19(100.0)
30대 이상	1002(93.6)	69(6.4)	1071(100.0)	2237(93.7)	150(6.3)	2387(100.0)
40대 이상	4484(92.3)	373(7.7)	4857(100.0)	3716(91.1)	364(8.9)	4080(100.0)
50대 이상	585(84.8)	105(15.2)	690(100.0)	187(83.1)	38(16.9)	225(100.0)
60대 이상	15(78.9)	4(21.1)	19(100.0)	2(100.0)	0(0.0)	2(100.0)
계	6090(91.7)	551(8.3)	6641(100.0)	6157(91.7)	556(8.3)	6713(100.0)

$\chi^2=55.131$, $p<.001^{***}$

$\chi^2=40.942$, $p<.001^{***}$

2) 보호자 교육수준에 따른 자녀들의 방과 후 교육 경험 여부

보호자 교육수준에 따른 자녀들의 방과 후 교육 경험 여부에 있어, 보호자 집단은 별다른 차이를 나타내지 않았으나, 부와 모의 경우에는 의미있는 차이를 드러냈다.

아버지의 경우, 방과 후 교육을 시키는 비율이 가장 높은 경우는 대졸로 94.0%, 대학원졸 93.7%, 전문대졸 93.1%, 고졸 89.7%, 중졸 이하 79.4%로 나타났다. 따라서 아버지의 학력이 전문대졸 이상을 가진 집단은 그 이하의 학력을 가진 집단에 비해 자녀들의 방과 후 교육 경험

을 더 많이 갖는 것으로 나타났다. 어머니의 경우에는 대졸 95.0%, 전문대졸 93.5%, 대학원 졸 93.2%, 고졸 90.4%, 중졸 이하 70.1%로 나타나 아버지의 경우와 크게 다르지 않았다.

따라서 부모 모두 대졸 이상의 학력을 가진 집단은 고졸 이하의 학력을 소지한 부모들의 지해 자녀의 방과 후 교육을 보다 많이 시키고 있음을 알 수 있다.

<표 25> 보호자 교육 수준에 따른 방과 후 교육 경험

(%)

보호자 교육수준	방과 후 교육 경험					
	부		계	모		계
	유	무		유	무	
중졸 이하	127(79.4)	33(20.6)	160(100.0)	110(70.1)	47(29.9)	157(100.0)
고졸	2414(89.7)	278(10.3)	2692(100.0)	3121(90.4)	333(9.6)	3454(100.0)
전문대 졸	936(93.1)	69(6.9)	1005(100.0)	1116(93.5)	77(6.5)	1193(100.0)
대졸	2210(94.0)	142(6.0)	2352(100.0)	1620(95.0)	85(5.0)	1705(100.0)
대학원 졸	413(93.7)	28(6.3)	441(100.0)	191(93.2)	14(6.8)	205(100.0)
계	6100(91.7)	550(8.3)	6650(100.0)	6158(91.7)	556(8.3)	6714(100.0)

$\chi^2=67.415$, $p<.001^{***}$

$\chi^2=135.536$, $p<.001^{***}$

3) 보호자 근로여부에 따른 자녀들의 방과 후 교육 경험 여부

보호자들의 근로여부에 따른 자녀들의 방과 후 교육 경험 여부를 살펴본 결과, 근로를 하고 있는 아버지들의 92.2%는 방과 후 교육을 한다고 응답했으나, 근로를 하지 못하고 있다고 응답한 집단은 73.1%가 방과 후 교육을 한다고 답해 자녀들의 방과 후 교육 경험은 근로를 하는 아버지들에게서 더 높게 나타나고 있다.

<표 26> 보호자 근로여부에 따른 방과 후 교육 경험

(%)

보호자 근로여부	부 대상 방과 후 교육 경험		계
	유	무	
함	5985(92.2)	508(7.8)	6493(100.0)
안 함	122(73.1)	45(26.9)	167(100.0)
계	6107(91.7)	553(8.3)	6660(100.0)

$\chi^2=78.192$, $p<.001^{***}$

4) 보호자 직업종류에 따른 자녀들의 방과 후 교육 경험 여부

아버지의 보호자의 직업별 분류에 있어서는 군인이 방과 후 교육을 시키고 있다고 응답한 비율이 가장 높은 98.4%, 사무종사자 94.9%, 관리자 94.0%, 전문가 및 관련 종사자 93.3%, 서비스 종사자 92.5%, 장치, 기계조작 및 조립종사자 91.9%, 기능원 및 관련 기능

종사자 91.5%, 판매 종사자 90.7%로 나타나 대부분의 직종에서 90% 이상이 방과 후 교육을 시키고 있는 것으로 나타났다. 무직인 상태의 아버지들도 90.9%가 자녀의 방과 후 교육을 시키고 있다고 응답했다. 농림어업 숙련 종사자와 단순노무 종사자들은 84.0%가 방과 후 교육을 시킨다고 응답해 다른 직업군에 비해 상대적으로 낮은 비율로 나타났다.

어머니의 직업과 관련해서도 역시 군인이 100.0%로 가장 높았으나, 무직의 경우도 100% 시킨다고 응답해 아버지와 다른 반응을 보였다. 그 다음이 사무 종사자 94.2%, 관리자 94.1%, 전문가 및 관련 종사자 93.5%, 판매 종사자 92.7%, 장치, 기계조작 및 조립 종사자 90.8%로 나타났다. 농림 어업 숙련 종사자들은 89.8%, 서비스 종사자 89.6%, 단순노무 종사자 87.1%, 기능원 및 관련 기능 종사자 86.0%로 나타나 다른 직업군에 비해 낮은 비율을 보여 주었다.

<표 27> 보호자 표준직업분류에 따른 방과 후 교육 경험

(%)

보호자 표준직업분류	방과 후 교육 경험					
	부		계	모		계
	유	무		유	무	
관리자	1320(94.0)	84(6.0)	1404(100.0)	269(94.1)	17(5.9)	286(100.0)
군인	60(98.4)	1(1.6)	61(100.0)	3(100.0)	0(0.0)	3(100.0)
기능원 및 관련 기능 종사자	581(91.5)	54(8.5)	635(100.0)	160(86.0)	26(14.0)	186(100.0)
농림어업 숙련 종사자	110(84.0)	21(16.0)	131(100.0)	53(89.8)	6(10.2)	59(100.0)
단순노무 종사자	247(84.0)	47(16.0)	294(100.0)	149(87.1)	22(12.9)	171(100.0)
무직	10(90.9)	1(9.1)	11(100.0)	10(100.0)	0(0.0)	10(100.0)
사무종사자	994(94.9)	53(5.1)	1047(100.0)	646(94.2)	40(5.8)	686(100.0)
서비스종사자	899(92.5)	73(7.5)	972(100.0)	644(89.6)	75(10.4)	719(100.0)
장치, 기계조작 및 조립종사자	547(91.9)	48(8.1)	595(100.0)	119(90.8)	12(9.2)	131(100.0)
전문가 및 관련종사자	645(93.3)	46(6.7)	691(100.0)	814(93.5)	57(6.5)	871(100.0)
판매종사자	284(90.7)	29(9.3)	313(100.0)	421(92.7)	33(7.3)	454(100.0)
계	5697(92.6)	457(7.4)	6154(100.0)	3288(91.9)	288(8.1)	3576(100.0)

$\chi^2=64.801$, $p<.001^{***}$

$\chi^2=30.718$, $p<.001^{***}$

5) 보호자 종사상 직위에 따른 자녀들의 방과 후 교육 경험 여부

직업이 있는 경우, 종사상 직위에 따른 자녀 방과 후 교육 경험 여부에 대해 부의 경우, 통계적으로 유의미한 결과를 나타냈다. 고용원을 둔 사업주의 경우, 자녀들에게 방과 후 교육을 시킨다고 응답이 93.9%로 가장 높았고, 임금 및 봉급 근로자는 92.6%, 고용원이 없는 자영업자들은 90.2%, 무급 가족 종사자는 70.6%가 시키고 있다고 응답해 집단 간 차이를 보였다. 고용원을 거느린 사업주의 경우, 자녀 방과 후 교육을 시키는 비율이 상대적으로 높은 것은 여유 있는 경제적 사정에 기인한 것으로 보여지며, 같은 맥락에서 소득이 없는 무급 가족의 경우, 상대적으로 빈약한 가정 요인이 작용한 것으로 보인다.

<표 28> 보호자 종사상 지위에 따른 방과 후 교육 경험

(%)

보호자 종사상 지위	부 대상 방과 후 교육 경험		계
	유	무	
임금/봉급 근로자	3968(92.6)	317(7.4)	4285(100.0)
고용원을 둔 사업주	816(93.9)	53(6.1)	869(100.0)
고용원이 없는 자영자	1137(90.2)	123(9.8)	1260(100.0)
무급 가족 종사자	12(70.6)	5(29.4)	17(100.0)
계	5933(92.3)	498(7.7)	6431(100.0)

$$\chi^2=22.364, \quad p<.001^{***}$$

6) 보호자 소득에 따른 자녀들의 방과 후 교육 경험 여부

보호자의 소득에 따른 자녀들의 방과 후 교육 경험에 대해 부의 경우, .001수준에서 통계적으로 유의미성을 나타냈다. 연간 가구 소득에 대한 빈도분석 결과를 바탕으로 연 가구 소득을 천만원 단위, 1억 이상에서는 2억, 10억, 20억을 기준으로 리코딩한 결과, 20억 이상은 1명으로 방과 후 교육 경험을 한다고 답해 100%의 반응을 보였다. 그 다음으로는 2억원대 98.0%, 7천만원대 97.8%, 9천만원대에서 97.1%, 1억원대 95.8%, 8천만원 95.5%, 5천만원대 95.0%, 6천만원대 94.4%, 4천만원대 94.4%, 3천만원대 91.0%로 응답했다. 2천만원대에서는 82.4%, 10억원대 80.1%, 천만원대 68.9%로 나타나 10억원대를 제외하고 2천만이하의 소득 집단의 비율은 상대적으로 낮게 나타났다. 따라서 정확히 비례하는 것은 아니지만 아버지의 소득이 높아질수록 자녀들의 방과 후 교육 경험 정도도 높아짐을 알 수 있다.

<표 29> 부의 연간 가구 소득에 따른 방과 후 교육 경험

(%)

연간 가구 소득	부 대상 방과 후 교육 경험		계
	유	무	
1000만원 미만	217(68.9)	98(31.1)	315(100.0)
1000만원 이상 ~ 2000만원 미만	736(82.4)	157(17.6)	893(100.0)
2000만원 이상 ~ 3000만원 미만	1237(91.0)	122(9.0)	1359(100.0)
3000만원 이상 ~ 4000만원 미만	1219(93.8)	80(6.2)	1299(100.0)
4000만원 이상 ~ 5000만원 미만	1154(95.0)	61(5.0)	1215(100.0)
5000만원 이상 ~ 6000만원 미만	521(94.4)	31(5.6)	552(100.0)
6000만원 이상 ~ 7000만원 미만	355(97.8)	8(2.2)	363(100.0)
7000만원 이상 ~ 8000만원 미만	300(95.5)	14(4.5)	314(100.0)
8000만원 이상 ~ 9000만원 미만	102(97.1)	3(2.9)	105(100.0)
1억 미만	123(95.8)	6(4.7)	129(100.0)
1억 이상 ~ 2억 미만	97(98.0)	2(2.0)	99(100.0)
2억 이상 ~ 10억 미만	121(80.1)	30(19.9)	151(100.0)
10억 이상 ~ 20억 미만	1(100.0)	0(0.0)	1(100.0)
계	6183(91.0)	612(9.0)	6795(100.0)

$$\chi^2=376.055, \quad p<.001^{***}$$

다음의 표에서처럼 연간 가구 소득을 5천만원을 기준으로 다시 리코딩한 결과에서도 보여지듯 연간 가구 소득이 5천만원 미만에서는 방과 후 교육을 받지 못하고 있는 비율이 11.8%, 5천만원 이상 1억 미만에서는 4.6%, 1억 이상에서는 10.0%로 나타나 소득이 낮은 가구에서 방과 후 교육을 더 받지 못하는 비율이 높은 것으로 나타났다.

<표 30> 연간 가구 소득에 따른 방과 후 교육 경험

(%)

연간 가구 소득	방과 후 교육 경험		계
	유	무	
5000만원 미만	3409(88.2)	457(11.8)	3866(100.0)
5000만원 이상 ~ 1억 미만	2432(95.4)	117(4.6)	2549(100.0)
1억 이상	342(90.0)	38(10.0)	380(100.0)
계	6183(91.0)	612(100.0)	6795(100.0)

$$\chi^2=98.491, \quad p<.001***$$

7) 보호자 삶의 만족도에 따른 자녀들의 방과 후 교육 경험 여부

보호자들의 삶의 만족도에 따른 자녀들의 방과 후 교육 경험의 정도는 통계적으로 유의미성을 나타냈다. 매우 만족한다는 보호자들의 90.7%, 만족하는 편이다는 92.1%, 만족하지 못하는 편이다 87.6%, 전혀 만족하지 못한다 74.8%의 순으로 나타났다. 따라서 보호자들의 삶의 만족도가 높을수록 자녀들의 방과 후 교육 경험 정도는 높은 것으로 나타났으며, 반대로 삶의 만족도가 낮을수록 자녀들의 방과 후 교육 정도도 낮아지는 것으로 나타났다.

<표 31> 보호자 삶의 만족도에 따른 방과 후 교육 경험

(%)

보호자 삶의 만족도	방과 후 교육 경험		계
	유	무	
매우 만족한다	651(90.7)	67(9.3)	718(100.0)
만족하는 편이다	4534(92.1)	387(7.9)	4921(100.0)
만족하지 못하는 편이다	1156(87.6)	163(12.4)	1319(100.0)
전혀 만족하지 못한다	83(74.8)	28(25.2)	111(100.0)
계	6424(90.9)	645(9.1)	7069(100.0)

$$\chi^2=60.796, \quad p<.001***$$

3. 방과 후 교육 경험 유무에 따른 학생들의 학습태도

초등학교 4학년과 중학교 1학년 학생들의 학습태도에 따른 방과 후 교육 경험을 살펴보았다. 학습태도는 학교 수업 시간이 재미있다, 학교 숙제를 빠뜨리지 않고 한다, 수업 시간에

배운 내용을 잘 알고 있다, 모르는 것이 있을 때 다른 사람(부모님이나 선생님 또는 친구들)에게 물어본다, 공부 시간에 딴 짓을 한다 등 5가지로 나누어 알아보았다.

먼저, 초 4의 경우, 수업시간이 재미있다, 다른 사람에게 물어본다, 공부시간에 딴 짓을 한다는 문항에 대해서는 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

방과 후 교육 받고 있는 초 4 학생들은 학교 숙제를 빠뜨리지 않고 한다라는 문항에 대해 그런 편이다가 51.8%, 매우 그렇다가 24.9%로 전체의 76.7%를 차지했다. 반면 방과 후 교육을 받지 않는 학생들은 학교 숙제를 빠뜨리지 않고 한다에 그런 편이다가 48.6%, 매우 그렇다가 23.2%로 71.8%로 상대적으로 낮게 나타났다.

수업시간에 배운 내용을 잘 알고 있다라는 질문에 대해 초 4 학생으로 방과 후 교육을 받는 학생들의 61.7%가 그런 편이다, 23.0%는 매우 그렇다고 응답해 전체의 84.7%를 차지했다. 그러나 방과 후 교육을 받지 않는 학생들의 경우, 그런 편이다가 59.3%, 매우 그렇다가 15.3%로 전체의 74.6%로 수업시간에 배운 내용에 대한 이해도가 상대적으로 떨어지는 것으로 나타났다.

<표 32> 초등학교 4학년 방과 후 교육 경험에 따른 학습태도

(%)

학교 숙제를 빠뜨리지 않고 한다	방과 후 교육 경험			수업시간에 배운 내용을 잘 알고 있다	방과 후 교육 경험		
	유	무	계		유	무	계
매우 그렇다	548(24.9)	41(23.2)	589(24.8)	매우 그렇다	506(23.0)	27(15.3)	533(22.4)
그런 편이다	1140(51.8)	86(48.6)	1226(51.6)	그런 편이다	1358(61.7)	105(59.3)	1463(61.5)
그렇지 않은 편이다	459(20.9)	39(22.0)	498(20.9)	그렇지 않은 편이다	298(13.5)	41(23.2)	339(14.3)
전혀 그렇지 않다	54(2.5)	11(6.2)	65(2.7)	전혀 그렇지 않다	38(1.7)	4(2.3)	42(1.8)
계	2201 (100.0)	177 (100.0)	2378 (100.0)	계	2200 (100.0)	177 (100.0)	2377 (100.0)

$\chi^2=9.114$, $p<.05^*$

$\chi^2=15.427$, $p<.001^{***}$

같은 학습태도 관련 문항들에 대한 중학교 1학년 학생들의 반응 가운데 통계적으로 유의미하게 나타난 영역은 학교 숙제를 빠뜨리지 않고 한다, 수업시간에 배운 내용을 잘 알고 있다, 공부시간에 딴 짓을 한다라는 문항에서였다.

학교 숙제를 빠뜨리지 않고 한다라는 문항에 있어, 방과 후 교육을 받은 학생들의 52.7%는 그런 편이라고 응답했으며, 매우 그렇다가 15.3%로 전체의 68%였다, 반면 방과 후 교육을 받지 않는 학생들은 그런 편이다가 48.7%, 매우 그렇다가 8.4%로 전체의 57.1%로 상대적으로 낮은 비율을 보였다.

수업 시간에 배운 내용을 잘 알고 있다라는 문항에 대해서는 방과 후 교육을 받은 학생들의 59.0%가 그런 편이다, 매우 그렇다가 10.6%로 전체의 69.6%로 나타났다. 그러나 방과 후 교

육을 받지 않는 학생들의 경우, 그런 편이다가 45.1%, 매우 그렇다가 6.6%로 전체의 51.7%로 낮게 나타났다.

공부시간에 탄 짓을 한다라는 질문에 대해, 방과 후 교육을 받은 학생들은 그런 편이다가 49.9%, 매우 그렇다가 7.1%로 전체의 57%였다. 하지만 방과 후 교육을 받지 않는 학생들의 경우, 탄 짓을 한다에 그런 편이라고 응답한 학생은 52.2%, 매우 그렇다는 10.7%로 62.9%로 더 높게 나타나 공부시간에 탄 짓을 하는 비율이 더 높은 것으로 나타났다.

<표 33> 중학교 1학년의 학습태도에 따른 방과 후 교육 경험

(%)

학교 숙제를 빠뜨리지 않고 한다	방과 후 교육 경험			수업 시간에 배운 내용을 잘 알고 있다	방과 후 교육경험			공부시간에 탄짓을 한다	방과 후 교육 경험		
	유	무	계		유	무	계		유	무	계
매우 그렇다	309 (15.3)	28 (8.4)	337 (14.3)	매우 그렇다	213 (10.6)	22 (6.6)	235(10.0)	매우 그렇다	143 (7.1)	36 (10.7)	179 (7.6)
그런 편이다	1063 (52.7)	163 (48.7)	1226 (52.1)	그런 편이다	1190 (59.0)	151 (45.1)	1341 (57.0)	그런 편이다	1006 (49.9)	175 (52.2)	1181 (50.2)
그렇지 않은 편이다	566 (28.1)	115 (34.3)	681 (29.0)	그렇지 않은 편이다	548 (27.2)	138 (41.2)	686 (29.2)	그렇지 않은 편이다	760 (37.7)	106 (31.6)	866 (36.8)
전혀 그렇지 않다	78 (3.9)	29 (8.7)	107 (4.6)	전혀 그렇지 않다	65 (3.2)	24 (7.2)	89 (3.8)	전혀 그렇지 않다	107 (5.3)	18 (5.4)	125 (5.3)
계	2016 (100.0)	335 (100.0)	2378 (100.0)	계	2016 (100.0)	335 (100.0)	2351 (100.0)	계	2016 (100.0)	335 (100.0)	2351 (100.0)

$\chi^2=28.992$, $p<.001^{***}$

$\chi^2=45.507$, $p<.001^{***}$

$\chi^2=8.210$, $p<.05^*$

따라서 초 4, 중 1 모두 방과 후 교육을 받지 않는 학생들에 비해, 방과 후 교육을 받는 학생들의 수업태도가 상대적으로 더 좋은 것으로 나타났다.

4. 방과 후 교육 경험에 영향을 미치는 요인

방과 후 교육 경험에 영향을 주는 요인들을 파악하기 위해 방과 후 경험 유무를 종속변수로 사용하여 로지스틱 회귀분석을 실시하였다. 독립변수로는 부모 연령, 교육수준, 직업종류, 종사상 지위, 연간 소득, 삶의 만족도 등을 투입하였다.

그 결과, 연간 소득에 있어서만 .05수준에서 유의미성을 갖는 것으로 나타났다. 즉 부모의 연간 소득이 높을수록 방과 후 교육 경험이 많은 것으로 나타났다.

<표 34> 방과 후 교육 경험에 영향을 미치는 요인

	B	S.E.	Wald	자유도	유의확률	Exp(B)
연령 부	.018	.017	1.101	1	.294	1.018
연령 모	.027	.017	2.536	1	.111	1.027
교육수준 부	-.177	.092	3.686	1	.055	.838
교육수준 모	-.034	.100	.113	1	.737	.967
직업분류 부	.004	.020	.044	1	.833	1.004
직업분류 모	-.032	.023	2.031	1	.154	.968
종사상지위 부	.124	.088	1.978	1	.160	1.132
종사상지위 모	-.073	.075	.954	1	.329	.930
연간 가구 소득	-.276	.135	4.153	1	.042*	.759
보호자 삶 만족	.041	.128	.103	1	.748	1.042
상수	-3.211	.790	16.511	1	.000	.040

 $p < .05^*$

V. 결론 및 시사점

2010년 초등학교 1학년, 4학년과 중학교 1학년 학생 및 그 보호자들을 대상으로 실시한 설문문에 근거하여 방과 후 활동을 분석한 결과는 다음과 같이 정리할 수 있다.

첫째, 방과 후 교육 실태와 관련하여, 보호자 전체 응답자의 90.9%가 방과 후 교육을 시키고 있다고 응답해 사교육을 포함한 방과 후 교육의 비율은 여전히 높은 것으로 나타났다. 초등학교 입학 전 사교육을 받은 학생들의 경우, 받지 않았던 학생들에 비해 방과 후 교육을 받는 정도가 훨씬 높은 것으로 나타났다.

과목별 방과 후 교육유형에 대한 학년별 교차분석 결과, 학원 유형에 있어 유의미성을 나타냈다. 국어, 수학, 영어, 사회, 과학 과목을 학원에서 수강하는 비율은 학년이 올라갈수록 높아졌으며, 논술과 한자는 초 1때 낮다가 초 4때 높아졌다가 중 1이 되면 감소한 한편 음악과 미술은 학년이 올라갈수록 감소하는 추세를 나타냈다. 체육교과에 대한 학원 수강 비율은 학년에 따라 유의미성을 나타내지 않았다.

주당 평균 이용 시간에 있어서는 전 교과 영역에서 1~5시간을 받는다가 가장 많았다. 국어, 수학, 영어과목의 경우, 학년이 올라갈수록 학원에서 받는 주당 시간 수도 늘어나는 것으로 나타났다. 그리고 방과 후 영어교육의 경우, 1~5시간을 받는다는 비율이 99.6%로 초 1에서 가장 높았고, 그 다음 97.6%로 중 1, 초 4가 95.0%의 순을 나타냈다. 미술교과의 경우, 학원과 개인 과외 유형에서 학년별 차이를 보였는데, 두 유형 모두 중학생이 되면서 미술교육에 들어가는 시간이 늘어나는 현상을 보여 미술계열로의 진학을 염두에 둔 것으로 풀이된다. 체육교과의 경우, 방과 후 교육유형에서 차이를 보였는데, 초 1의 경우, 1시간에서 5시간 사이

가 100%였던 반면 중 1의 경우, 1시간에서 5시간사이가 75.%였고, 그보다 더 시간을 들이는 비율이 다른 학년에 비해 상대적으로 높게 나타났다.

월평균 교육비에 있어서는 국어과목의 경우, 학원, 개인 과외, 그룹 과외에 있어 학년별 차이를 보였는데, 학년을 막론하고 10만원 미만의 비율이 가장 높았으나, 개인 과외와 그룹 과외의 경우, 중학교 들어 10만원 이상 지출 비율이 크게 증가함을 알 수 있다. 수학과목의 경우에도 학원, 개인 과외, 그룹 과외에서 학년별 차이를 보였는데, 학년이 높아갈수록 지출 비용은 증가하였다. 영어과목의 경우에는 학원비의 경우, 초 1과 초 4는 10만원대가 가장 많은 반면 중 1은 10만원 미만이 가장 많아 차이를 보였다. 그룹 과외 비용에 있어, 중 1의 경우, 20만원대의 비율이 초 1과 초 4에 비해 높게 나타났고, 방문 교육 비용과 방과 후 교육 비용 모두 10만원 미만의 비율이 높았으나, 초 4의 경우, 10만원대 방과 후 비용이 타 학년에 비해 높은 것으로 나타났다. 과학과목의 경우, 학원비에 있어 10만원 미만이 학년별로 가장 높은 비율을 보였으나, 초 1의 경우, 10만원대 비중이 상대적으로 크게 나타났으며, 중학생들이 과학 그룹 과외 비용을 더 많이 지출하는 것으로 나타났다. 다른 교과목에 비해 20만원대 이상의 지출이 없는 것으로 나타난 논술의 경우, 그룹 과외 비용과 방문 교육 비용 또한 중학생에게서 높게 나타났다. 음악교과의 경우, 학년이 올라갈수록 10만원 미만의 학원비는 줄어들고, 10만원 이상의 교육비는 증가하는 경향을 보여주었으며, 음악 개인 과외 비용은 10만원대는 초 1에게서 높았고, 20만원대는 중학교에서 상대적으로 높게 나타났다. 음악 방과 후 교육 비용에서 10만원 미만의 비율은 학년이 갈수록 줄어드는 반면 10만원대 비율은 학년이 올라갈수록 증가하고 있다. 미술과목의 경우, 학년이 높을수록 미술 학원 비용도 많이 지출하는 것으로 나타났다. 체육과목의 경우, 10만원 미만의 비율이 가장 높으나, 학년이 올라갈수록 고액의 학원비를 내는 비율도 증가하고 있으며, 중학교 방과 후 체육 교육 비용도 초등학교에 비해 높은 것으로 나타났다.

방과 후 교육을 받는 주된 1순위 이유에 대해 전체적으로는 학교 성적의 향상을 위해서가 31.6%로 가장 높았으나, 초 1 보호자의 경우, 취미활동이나 자기개발을 위해서라고 응답한 반면 초 4와 중 1 보호자들은 학교 성적을 가장 우선시하는 것으로 나타나 집단 간 차이를 보였다. 2순위 응답으로는 초 1 보호자에 이어 초 4 보호자도 취미활동이나 자기개발을 위해서에 가장 많은 반응을 보인 반면 중 1 보호자의 경우에는 학교 성적 향상을 위해서라는 반응을 보여 1순위 응답 때와 마찬가지로 가장 높은 반응을 나타냈다.

방과 후 교육을 받지 않는 1순위 이유로는 초 1 보호자의 경우, 학교 수업만으로 충분해서라는 반응이 가장 높았고, 초 4 보호자와 중 1 보호자들은 경제적 형편이 어려워서라고 응답해 학년이 올라갈수록 경제적 형편 때문에 방과 후 교육을 받지 못하는 것으로 나타났다. 2순위 이유로는 세 집단 모두 자녀가 원치 않아서라고 응답했다.

방과 후 교육의 가계 부담 정도에 대해 초 1 보호자의 67.8%, 초 4 보호자의 72.1%, 중 1 보호자의 77.5%가 부담된다고 응답해 전반적으로 학부모들의 가계부담은 큰 것으로 나타났다

으며, 자녀들의 학년이 올라갈수록 높아지는 것으로 나타났다.

둘째, 보호자 배경요인에 따른 방과 후 교육 경험 유무를 살펴본 결과는 다음과 같다. 보호자 연령과 관련해 어머니의 경우, 60대 이상에서 100% 방과 후 교육을 시키고 있는 것으로 나타난 반면 아버지의 경우에는 연령이 높을수록 자녀들의 방과 후 교육 정도는 낮은 것으로 나타났다.

보호자의 교육수준과 관련해서는 보호자를 제외하고 부모 모두 대졸 이상의 학력을 지닌 집단에서 자녀들의 방과 후 교육을 시키는 정도가 높은 것으로 나타났다.

보호자의 근로여부와 관련해서는 근로하고 있는 아버지의 집단에서 자녀 방과 후 교육 정도가 높게 나타났다.

보호자 직업 종류에 있어서는 부모 모두 군인이었을 때 방과 후 교육을 시키는 정도가 가장 높게 나타났으며, 사무 종사자, 관리자 순으로 나타났다. 그러나 농림어업 숙련 종사자와 단순노무 종사자의 경우에는 방과 후 교육을 시키는 정도가 타 직종에 비해 낮게 나타났다. 한편 아버지의 경우, 무직이면서도 방과 후 교육을 시킨다가 90.9%였던 것에 비해 어머니가 무직인 경우, 100% 시키고 있다고 응답했다.

보호자 종사상 직위에 있어서는 아버지가 고용원을 둔 사업주였을 때 방과 후 교육을 시키는 비율이 가장 높게 나타난 것은 여유 있는 경제적 사정에 기인한 것으로 보여지며, 같은 맥락에서 소득이 없는 무급 가족의 경우, 상대적으로 빈약한 가정 요인이 작용한 것으로 보인다.

보호자 소득과 관련해서는 정확히 비례하는 것은 아니지만 아버지의 소득이 높아질수록 자녀들의 방과 후 교육 경험 정도도 높아짐을 알 수 있었다. 또한 학년에 상관없이 연간 가구 소득을 비교했을 때 역시 소득이 낮은 가구에서 방과 후 교육을 받지 못하는 비율이 더 높은 것으로 나타났다.

보호자의 삶의 만족도와 관련하여, 삶의 만족도가 높을수록 자녀들의 방과 후 교육 경험 정도는 높은 것으로 나타났으며, 반대로 삶의 만족도가 낮을수록 자녀들의 방과 후 교육 정도도 낮아지는 것으로 나타났다.

셋째, 방과 후 교육 경험 유무에 따라 학생들의 학습태도가 어떻게 다르게 나타나는지를 살펴본 결과, 초 4의 경우, 숙제를 빠뜨리지 않고 하는 비율과 수업시간에 배운 내용을 잘 알고 있다는 비율이 방과 후 교육을 받고 있는 학생들에게서 상대적으로 높게 나타났다. 한편 중 1의 경우에는 숙제를 빠뜨리지 않고 한다, 수업시간에 배운 내용을 잘 알고 있다 외에도 공부 시간에 딴 짓을 하지 않는다는 비율이 방과 후 교육을 받는 집단에서 더 높게 나타나 이들의 수업태도가 상대적으로 더 좋은 것으로 나타났다.

이상의 분석 결과들을 근간으로 이 연구의 시사점 및 앞으로의 과제들을 간추리면 다음과 같다.

첫째, 사교육을 포함한 방과 후 교육을 근간으로 조사된 것이고, 초·중학생의 방과 후 교육 정도가 90.9%로 나타나 사교육의 정도는 그리 줄지 않은 것으로 나타났다. 이는 그동안의 사

교육 절감 대책의 효과를 무색하게 하는 것으로 이러한 정책의 실패 원인에 대한 세밀한 연구가 이루어져야 함을 시사하고 있다.

둘째, 방과 후 교육 유형으로 전 교과 영역에 걸쳐 학원이 가장 지배적인 것으로 나타나, 나머지 다른 유형, 즉 방문 수업, 인터넷 통신, 방과 후 학교, 복지기관, 사설 문화센터 등을 통한 형태의 교육을 활성화할 수 있는 방안의 모색이 필요하다고 본다.

셋째, 월평균 교육비에 있어, 모든 방과 후 유형에서 반드시 일치하는 것은 아니지만, 학년이 올라갈수록 교육비의 부담도 커지고 있다. 보호자들은 실제로 이에 대한 비용이 가계에 부담이 된다고 밝혀 이를 경감시키거나 지원하는 방안도 강구되어야 할 것이다.

넷째, 보호자들의 배경 요인과 관련하여, 교육수준이 높고, 직업이 있고, 소득이 높고, 삶의 만족도가 높을수록 자녀들의 방과 후 교육 참여 정도가 높아, 상대적으로 교육수준이 낮고, 실업 상태에 있거나 소득이 낮고, 이와 관련해 삶의 만족도가 낮은 가정의 학생들의 방과 후 교육 참여도를 높이기 위한 배려책도 마련되어야 한다고 본다.

다섯째, 방과 후 교육을 받는 집단의 학생들이 그렇지 않은 학생들에 비해 수업태도가 상대적으로 좋은 것으로 나타나 이에 대한 상관관계를 밝히는 후속 작업을 통해 그 효과가 확인될 경우, 학생들에게 방과 후 교육을 더욱 권장할 필요가 있다.

방과 후 교육의 실효성은 위의 과제들이 실현될 때 얻을 수 있을 것이므로, 빠른 시일 내에 이루어졌으면 한다.

교내외 방과후 교육활동이 중학생의 학교생활적응 및 학교가치에 미치는 영향

백병부*

I. 서론

PISA나 TIMSS와 같은 국제 학력 비교 평가에서 한국 학생들이 거둔 인지적 성취 수준은 가히 세계 최고 수준이라고 할 수 있다. 일례로 OECD에서 주관하는 PISA 2009에서 한국 학생들은 OECD 34개국 중에서 읽기와 수학은 1-2위, 과학은 2-4위의 성적을 거두었다(OECD, 2010). 이러한 성과는 한국 공교육 시스템의 우수성을 입증해 주는 것으로도 볼 수 있다. 그러나 일각에서는 이와 같은 성취가 정규수업 시간에 이루어지는 교육의 내용이나 교수학습 활동의 우수해서가 아니라 학생들이 정규 수업 이외의 시간에 보다 많은 시간을 학습에 할애하고 있기 때문이라고 주장한다(김대석·홍후조, 2010; Baker et al., 2001; OECD, 2009). 실제로 한국 학생들의 대부분은 정규 수업이 끝난 후 다양한 형태의 방과후 교육활동을 통해 정규수업과 관련된 학습활동을 하고 있으며(통계청, 2010), OECD 평균을 훨씬 상회하는 시간을 방과후의 학습에 할애하고 있는 것으로 나타나 이 같은 주장을 뒷받침해주고 있다(홍후조·김대석, 2008).

한국 학생들이 참여하고 있는 학원이나 과외를 통해 교외에서 이루어지는 것과 방과후학교라는 이름으로 교내에서 이루어지는 것으로 대별해 볼 수 있다. 기본적으로 이 둘은 정규 수업 외의 시간에 수요자의 희망에 따라 수요자의 비용 부담을 원칙으로 하여 이루어진다는 공통점을 가지고 있다. 또한 초등학교를 제외한 중고등학교 단계에서는 이 둘의 내용이나 목표가 일차적으로 인지적 성취 향상에 두고 있다는 점도 공통점으로 볼 수 있다. 그러나 전자는 사회적 지탄의 대상으로 인식되고 있는 반면 후자는 전자의 부작용을 최소화하기 위한 목표하에 정부의 적극적인 지원을 받으며 추진되고 있다는 점에서 이 둘은 근본적으로 다른 위치에 놓여져 있다.

먼저 학원이나 과외로 대표되는 교외 방과후 교육활동에 대해서는 그 동안 매우 많은 논의가 이루어졌다. 이와 관련하여 일각에서는 사교육이 평생교육의 차원에서 공교육의 한계를 보충해주는 역할을 수행해주고 있다고 주장하고 있다. 그러나 대다수의 논의는 사교육의 부정적 효과를 부각시키는 데 초점을 맞추고 있다. 이들은 학원과 과외로 대표되는 사교육이 교

* 숭실대학교 교직과 교수

육적으로는 물론이고 사회경제적으로도 상당한 문제를 안고 있다고 주장한다. 즉 학원과 과외는 학교교육의 정상적 운영을 방해하고, 아동과 청소년들의 전인적 성장에 장애가 되며, 이들의 좌절감과 의존적 학습태도를 조장하고 있을 뿐만 아니라 사교육비 격차로 인한 계층 간 위화감 조성과 불평등 재생산, 국가의 가용 자원 낭비, 가정과 국가 경제의 왜곡 등과 같은 사회경제적 문제를 야기하고 있다는 것이다(김영화, 2003).

한편 후자는 전술한 바와 같이 정부의 적극적인 지원을 받으며 학교 현장에서 광범위하게 시행되고 있다. 그리하여 전국의 거의 대부분의 학교에서 방과후학교를 운영하고 있으며, 참여 학생 수도 해를 거듭할수록 증가하고 있다(교육부, 2011). 이렇게 방과후학교가 정부의 지원 하에 광범위하게 시행될 수 있었던 것은 정부가 사교육 대책의 방향을 근본적으로 전환했기 때문이다. 정부에서는 사교육이 교육적으로는 물론이고 사회경제적으로 많은 문제를 안고 있다는 전제 하에 지속적으로 사교육을 억제하기 위한 정책을 시행해오고 있다. 이러한 정책은 크게 사교육 자체를 억제하기 위한 것과 사교육 수요를 공교육의 틀 내로 수용하기 위한 것으로 나누어 볼 수 있다. 전자에 해당하는 정책으로는 1980년에 시행된 전면적인 과외금지 정책과 1968년에 도입한 중학교 무시험 입학제도, 1974년에 도입한 고교평준화 정책을 들 수 있다. 그러나 이러한 정책이 소기의 성과를 거두지 못한 것으로 판단되자 후자의 범주에 포함시킬 수 있는 정책이 도입되었다. 이와 관련된 정책으로는 수준별 수업의 확대 실시나 교원평가 실시 등을 통해 공교육을 질적 향상을 도모하여 사교육 수요를 억제하려는 것과 사교육에서 제공해왔던 것과 유사한 교육 서비스를 학교에서 제공함으로써 사교육 수요를 공교육의 틀 내로 흡수하려는 정책으로 나누어 볼 수 있다. 이 중에서 방과후학교 정책은 기존의 접근과는 달리 사교육에 대한 수요 자체를 인정하고, 이를 공교육의 틀 내에서 해소하고자 하는 노력으로 볼 수 있다(이종재·장효민, 2008). 나아가 사교육을 매개로 한 계층 간의 교육격차가 심화되고 있는 현실을 방과후학교를 통해 완화하고자 했던 정부의 의지도 방과후학교가 활성화되는 데 커다란 기여를 했다고 볼 수 있다(김경근, 2009).

이와 같은 교내외의 방과후 교육활동의 성과에 대해서는 비교적 많은 논의가 이루어져왔다. 특히 이러한 논의의 대부분은 상대적으로 역사가 오래된 학원과 과외가 인지적 성취에 끼치는 영향을 중심으로 이루어져왔다(김경근·변수용, 2007; 김경식, 2003; 김지하·김정은, 2009; 김현진, 2007; 박현정, 2010; 신종호 외, 2008; 이명현·김진영, 2005). 최근 들어서는 방과후학교가 내세웠던 정책적 목표가 실제로 달성되었는지를 중심으로 한 논의도 활발해지고 있다. 이와 관련하여 일각에서는 방과후학교가 사교육에 대한 수요를 감소시키는 것은 물론 실질적인 학업성취 수준의 향상에도 도움이 되고 있다고 보고하고 있다(김석우·한홍련, 2008; 김현철 외, 2007; 김홍원 외, 2008; 채재은·임천순·우명숙, 2009). 그러나 일각에서는 보다 엄밀한 방식으로 전술했던 효과를 검증할 경우 전술했던 효과의 대부분이 사라지게 되며, 오히려 교·강사 수급의 문제나 담당 교원의 업무 증가, 프로그램의 질 관리 문제 등과 같은 부작용이 나타나고 있다고 주장하고 있다(김경근, 2008; 변수용·김경근, 2010; 변수용·

황여정·김경근, 2011).

그러나 이러한 논의들은 학업성취의 또 다른 측면이라고 할 수 있는 정의적 성취에 대해 방과후 교육활동이 어떠한 영향을 끼치고 있는지에 대해서는 충분히 밝혀주지 못하고 있다. 주지하다시피 한국 학생들이 학습에 투자하고 있는 시간은 세계 최고 수준이다. 여기에 더해 한국의 학생들은 치열한 입시 경쟁 구도 하에서 과도한 학업 스트레스에 시달리고 있다(박성화·김희화, 2008). 나아가 한국 학생들의 학업에 대한 흥미나 자신감, 자아개념 등은 다른 나라 학생들에 비해 상대적으로 낮게 나타나고 있다. 구체적으로 PISA나 TIMSS와 같은 국제 수준의 비교 평가에서 한국의 학생들은 인지적 영역에서는 거의 최상위권의 성적을 거두고 있지만, 학습에 대한 태도나 흥미, 만족도, 자신감 등과 같은 정의적 영역에서는 거의 최하위권에 속하는 것으로 보고되고 있다(박소영 외, 2009; 박정 외, 2004). 이러한 상황에서 추가적인 학습활동을 요구하는 정규수업 외 교육활동이 설령 인지적 성취에 도움이 된다고 해도 정의적 측면에서 별다른 도움이 되지 못하거나 부정적인 영향을 끼치게 된다면 그것은 또 다른 차원의 문제를 야기할 수 있다. 나아가 이러한 부정적인 영향이 사회경제적 배경과 관련되어 있다면 방과후 교육활동은 인지적 측면에서의 교육격차와 함께 정의적 측면에서의 교육격차를 야기하는 원인이라는 비판을 받게 될 수도 있다.

이에 본 연구에서는 학생들의 정의적 발달과 관련하여 방과후 교육활동이 어떠한 영향을 끼치고 있는지를 분석하고자 한다. 특히 본 연구에서는 전술한 바와 같은 한국 학생들의 정의적 발달 상태를 잘 드러내 줄 수 있는 변수로 학교생활적응과 학교가치를 투입하고, 이들에 학원과 과외로 대표되는 교외 방과후 교육활동과 방과후학교로 대표되는 교내 방과후 교육활동이 각각 어떠한 영향을 미치고 있는지를 분석하고자 한다. 나아가 본 연구에서는 이러한 영향력이 사회경제적 배경과 어떠한 관련이 있는지를 분석함으로써 기존 논의의 지평을 확대하고자 한다. 이러한 논의는 인지적 성취에 초점을 맞추어왔던 방과후 교육활동에 대한 논의를 심화함은 물론 정책적 지원 하에 시행되고 있는 방과후학교의 운영과 관련된 시사점을 제공할 수 있으리라 기대된다.

II. 이론적 배경

1. 학원과 과외가 정의적 발달에 미치는 영향

한국의 학생과 학부모들에게 학원과 과외로 대표되는 교외 사교육 활동은 상대평가에 입각한 선발 체제 속에서 다른 학생들보다 더 나은 성취를 거두기 위한 보편적인 투자 전략으로 인식되고 있다. 나아가 사회경제적 배경이 우월한 학부모들은 교육을 통해 자신들의 기득권을 합법적으로 재생산하기 위해 더 많은 사교육비를 지출하고 있기도 하다. 그리하여 한국 학

생들의 교외 사교육 참여율은 73.6%에 달하는 것으로 나타나고 있으며, 사회경제적 배경이 열악한 가정보다는 사회경제적 배경이 우월한 가정에서 사교육 참여가 더 활발히 이루어지고 있다(통계청, 2010). 나아가 한국의 학생들에게 사교육은 교과 보충의 의미보다는 수월성 확보의 수단으로 이용되고 있다. 그리하여 성적이 낮은 학생들보다는 성적이 높은 학생들이 사교육에 참여할 확률이 더 높아진다고 보고되고 있다(김경근·황여정, 2009). 이와 같은 결과는 박현정(2010)에게서도 확인할 수 있다. 이 연구에서는 한국교육종단연구를 통해 수학 과목 성취도와 수업이해도, 사교육비 지출과의 관계를 분석한 결과 성적이나 수업이해도가 높은 학생들이 더 많은 사교육비를 지출하고 있으며, 사교육비를 증가시키는 정도도 중학교 1학년 때의 수학 성적이나 수업이해도가 높은 학생들에게서 더 높게 나타났다고 보고하고 있다.

이렇게 학원이나 과외가 학부모들 사이에서 성적 향상을 위한 주요 투자 전략으로 사용되고 있는 것은 그만큼 사교육의 효과에 대한 믿음이 확고하게 자리잡고 있음을 방증하는 것으로 볼 수 있다. 그러나 실증적인 분석을 통해 학원과 과외가 학생의 인지적 발달에 끼치는 영향을 분석한 논의들은 아직까지 일치된 결과를 내놓지 못하고 있다. 많은 연구들에서는 학원과 과외로 대표되는 사교육이 수요자들이 주관적으로 느끼는 효과와는 달리 실제로는 인지적 성취에 특별한 도움을 주지 못한다고 보고하고 있다(김경근·변수용, 2007; 김경식, 2003; 김현진, 2007; 신종호 외, 2008). 나아가 이들은 사교육의 수익이 별로 크지 않음에도 학부모와 학생들이 막연한 불안감이나 사교육에 대한 환상 때문에 사교육에 대한 수요가 식지 않고 있다고 주장하고 있다(이명현·김진영, 2005).

그러나 일각에서는 과목에 따라 사교육이 주관적인 만족도에는 물론이고 실제적인 학업성취에도 도움을 준다고 보고하고 있다. 특히 이들은 이러한 효과가 수학 과목에서 더 두드러지게 나타난다고 보고하고 있다. 이와 관련하여 김지하·김정은(2009)은 경향점수매칭방법을 사용하여 사교육의 효과를 검증한 결과 국어와 영어 사교육은 상위권 대학 진학 및 학업성취도 향상에 도움을 주지 못하지만 수학 사교육은 유의한 성적 향상 효과가 있다고 보고하였다. 박현정(2010)도 수학 과목의 경우 표준화된 성취도 점수를 사용했을 때는 사교육비 지출 정도가 성취도 변화율에 유의한 영향을 끼치지 못하지만, 학생들이 주관적으로 느끼는 수업이해도의 변화에는 긍정적인 영향을 끼친다고 보고하였다.

한편 학원과 과외가 정의적 측면의 발달에 어떠한 영향을 끼치는지에 대해서는 그 동안 많은 논의가 이루어지지 않았다. 그러나 일반적으로 학원이나 과외는 인지적 성취에는 도움이 될지 모르지만 정의적 측면의 발달에는 상당히 부정적인 영향을 끼친다는 인식이 팽배해있다. 즉 사교육은 단기간에 성적을 올려야 한다는 목표 하에 운영되고 있기 때문에 학습자의 흥미를 고려한다기보다는 학업성취 향상을 위한 피상적 지식의 전달에 주력하고 있으며, 선행학습과 반복훈련을 주된 특징으로 하기 때문에 학습자의 학습동기를 저하시키고, 학생들이 잘못된 학습전략을 가지게 하여 스스로 공부하는 능력을 상실하게 한다는 비판을 받고 있다(정윤경 외, 2010). 나아가 일각에서는 학원이나 과외를 통해 선행학습을 하게 된 학생들이

학교수업을 소홀히 하게 하여 수업붕괴나 교실붕괴의 한 원인이 되기도 한다고 주장하고 있다(박윤배·김경식, 2002). 이러한 주장은 학원이나 과외가 학습동기나 학습전략 등과 같이 학업성취와 직접적으로 관련있는 정의적 측면의 발달뿐만 아니라 학교생활적응이나 학교가치와 같은 측면의 발달에도 상당히 부정적인 영향을 끼칠 수 있음을 시사하는 것이다.

그러나 실증적인 데이터를 분석한 연구들 중에는 학원이나 과외가 정의적 측면에서 유의미한 부작용을 가지지 않거나 오히려 도움이 된다고 보고하는 연구들이 많다. 이와 관련하여 정윤경 외(2010)는 한국교육종단연구의 자료를 구조방정식 모형을 통해 분석하여 국어 과목의 경우 사교육 시간이 과제 가치와 자기효능감을 향상시키지 못하지만 영어와 수학의 경우에는 미약한 수준이기는 하지만 학습동기를 정적으로 변화시킨다고 보고하였다. 김현진(2007)도 구조방정식 모형 분석을 통해 사교육이 인지적 성취에는 직접효과를 가지지 못하지만, 국어, 영어, 수학 과목에 대한 흥미도와 효능감을 통해 측정된 정의적 성취에 정적으로 유의한 직접효과를 갖고 있으며, 이를 매개로 하여 인지적 성취에도 간접효과를 갖는다고 보고하고 있다. 이와 같은 효과는 학업성취 수준이 낮은 학생들을 대상으로 한 분석에서도 마찬가지로 보고되고 있다. 이들은 학원이나 과외가 저성취 학생들의 정의적 성취를 향상시켜 주지는 못하지만 그렇다고 해서 부정적인 영향을 끼치는 것도 아니라고 보고하고 있다. 구체적으로 허유성·남창우(2009)는 저성취 학생을 대상으로 한 연구에서 사교육이 학업성취 수준의 변화율에 긍정적인 영향을 미치는 반면에 자기조절학습능력의 변화에는 부정적인 영향력을 행사하지 않는다고 보고하였다. 백병부(2011)의 연구에서도 사교육 시간은 학습부진학생들의 교과목 효능감에 유의한 영향력을 행사하지 못하는 것으로 나타나고 있다.

이와 같이 학원이나 과외가 학생들의 정의적 측면에 일정 정도 도움이 되거나 최소한 부정적인 영향력을 끼치지 않는 이유에 대해서는 학교와는 다른 학원이나 과외의 운영 방식과 여기에서 비롯된 학생들의 의식 및 학습문화 등을 들 수 있다. 먼저 학원이나 과외는 학교와는 달리 학생과 학부모의 요구에 즉각적으로 반응하기 쉬운 운영 구조를 가지고 있다는 점을 들 수 있다. 이에 따라 학원은 교육 환경의 변화에 맞게 교수 전략을 끊임없이 진화시켜왔다. 이러한 학원의 진화 양상은 창의력이나 자기주도적 학습 능력조차도 학원을 통해 습득되도록 하는 데까지 이르렀다. 이러한 특성은 소수의 학생을 대상으로 한 과외는 물론이고 상대적으로 많은 수의 학생을 대상으로 한 학원에서도 마찬가지이다. 이와 관련하여 김영화(2003)는 학원과 학교에 모두 재직해 본 교사 혹은 강사를 대상으로 한 면담 조사를 통해 학교에 비해 학원이 더 높은 경쟁력을 가진 이유를 다양성과 탄력성, 강사의 동기유발 체제와 문화, 수업 준비에 집중할 수 있는 근무 여건, 수준별 수업, 교육이 행정에 우선하는 조직 구조와 문화, 입시준비에 효율적인 교육과정 등으로 들고 있다.

또한 학생들이 어렸을 때부터 자연스럽게 학원이나 과외를 접해오면서 학원이나 과외가 학습은 물론이고 방과 후의 놀이 및 또래관계 형성에서 없어서는 안 될 역할을 수행하고 있으며, 학원이나 과외를 그만 두는 것에 대해 심리적 불안감을 가지고 있다는 점도 학원이나 과

외가 학생들의 정의적 성취에 일정 정도 도움이 되는 원인으로 볼 수 있다(김혜숙·한대동·오경희, 2011). 특히 또래관계 형성마저 학원이나 과외를 매개로 하여 이루어지고 있다는 점은 친구관계가 학교생활적응 정도를 설명하는 주요 변수임을 고려해볼 때(김현주, 2011; Wentzel, 2003), 학원이나 과외가 의도하지 않은 결과로서 학생의 정의적 발달에 기여하는 원인으로 작용하게 되었다고 볼 수 있다.

여기에 더해 한국 학생들의 정의적 성취는 상당 부분 인지적 성취에 영향을 받고 있음을 감안할 때, 학원이나 과외가 인지적 성취에 도움이 된다는 학생들의 주관적 신념이 정의적 성취에 영향을 끼쳤다고도 볼 수 있을 것이다.

2. 방과후학교가 정의적 발달에 미치는 영향

한국 사회에서 방과후학교는 방과후 보육교실, 수준별 보충학습, 특기적성 프로그램 등과 같이 다양한 형태로 운영되던 교내 방과후 교육활동을 통합한 교육활동을 의미한다. 이와 같은 방과후학교는 개인의 다양한 특기를 개발할 수 있는 방과후 교육활동의 활성화를 제안했던 5.31 교육개혁에서부터 구체적인 안이 제시되기 시작하여 계층 간 교육격차 해소에 지대한 관심을 기울였던 참여정부의 적극적인 지원 하에 2006년 3월부터 전국 대부분의 학교에서 시행되게 되었다(김경근, 2009). 현 정부 들어서서도 방과후학교는 사교육 수요를 공교육의 틀 내에서 해소하고자 하는 정책적 목표 하에 그 참여율이 꾸준히 증가하고 있다. 그리하여 2011년 현재 전체 학교의 99.9%가 방과후학교를 운영하고 있으며, 전체 학생의 65.2%가 방과후학교에 참여하고 있다.

방과후학교 프로그램을 크게 교과 프로그램과 특기·적성 프로그램으로 구분하였을 때 초등학교는 특기·적성 프로그램이, 중학교와 고등학교는 교과 프로그램이 주를 이루고 있다. 그리하여 초등학교의 경우 특기·적성 프로그램의 비율이 64.8%이지만, 중학교와 고등학교의 경우에는 그 비율이 각각 20.3%, 8.3%에 그치고 있다(교육부, 2011). 따라서 중고등학교의 방과후학교는 내용과 목표 측면에서 학교 밖에서 이루어지고 있는 학원이나 과외와 크게 다르다고 볼 수 없다. 다만 방과후학교는 학교 내에서 이루어지고 있으며, 상대적으로 저렴한 수강료를 징수하고 있고, 학교 교사가 지도교사로 나서는 등 교사의 적극적인 권유와 지원을 바탕으로 실시되는 등 그 운영 형태와 방법이 학원이나 과외와 다르다고 볼 수 있다.

한국 사회에서는 이와 같은 방과후학교가 참여 학생들의 인지적, 정의적 발달에 어떠한 영향을 끼치는지에 대해서는 최근 들어 연구가 시작되었으며, 아직 일치된 결과도 보고되지 않고 있다. 인지적 발달과 관련하여 채재은·임천순·우명숙(2009), 배상훈·김성식·양수경(2010) 등은 방과후학교 참여가 부모의 소득과 교육수준을 통제한 상태에서도 학업성취에 도움을 준다고 보고하고 있다. 특히 배상훈·김성식·양수경(2010)은 통계청의 2008 사교육비 조사 자료를 활용하여 방과후학교의 효과를 분석한 결과 방과후학교 교육비 지출이 많은 학생일수록

학업성취가 높은 집단에 속할 확률이 유의하게 높아지며, 그 효과가 저소득층 학생에게서 더 크게 나타난다고 보고하였다. 그러나 이들의 연구가 지닌 방법론적 한계를 지적하면서 학업성취에 대한 방과후학교의 효과를 종단자료를 사용한 경향점수매칭모형으로 분석한 변수용·황여정·김경근(2011)은 방과후학교 참여와 학업성취 간에 존재하는 연관성의 상당 부분이 방과후학교 프로그램의 효과성에 기인하는 것이 아니라 방과후학교 참여집단과 비참여집단 사이의 배경 차이에서 비롯된다고 주장하였다.

한편 한국 사회보다 오랜 방과후 교육활동의 역사를 가지고 있는 미국과 영국 등에서는 방과후 교육활동의 성과를 인정하는 연구들이 다수 보고되고 있다. 이들 국가에서는 부모 모두가 직업을 가지고 있는 것이 보편화된 상태에서 방과후에 아동을 안전하고 체계적으로 관리해 줄 필요성과 함께 학교의 책무성을 요구하는 목소리가 높아지면서 다양한 형태의 방과후 프로그램이 제공되고 있다. 방과후 프로그램의 운영 주체와 내용도 초기에는 외부 단체들이 사회활동이나 체육활동 중심으로 프로그램을 운영하였으나 최근에는 학교가 중심이 되어 학업능력 향상에 필요한 프로그램 중심으로 운영하는 경우가 많아지고 있다(변종임·조순옥·김입숙, 2010). 이들 프로그램의 내용이나 규모, 목적 등이 다양하여 일반화할 수 있는 결과를 도출하는 것이 어렵다는 비판에도 불구하고(McComb and Scott-Little, 2003), 방과후 프로그램이 참여 학생들의 학업성취를 높이는 데 실질적인 기여를 하고 있으며, 그 효과가 저소득층에게서 더 뚜렷하게 나타난다는 결과가 풍부하게 제시되고 있다(Afterschool Alliance, 2004a; 김경근 2009에서 재인용).

정의적 측면에서의 발달과 관련해서도 서구 사회에서는 일찍부터 다양한 성과가 보고되고 있다. 이들은 대체로 저소득층 학생들이 보다 안전하고 의미있는 방식으로 방과후 시간을 보낼 수 있도록 준비된 방과후 프로그램이 참여 학생들의 자기효능감, 포부수준, 시민정신을 제고하고 반사회적 행동을 감소시킨다고 보고하고 있다(Darling et al., 2005; Durlak and Weissberg, 2007; Little et al., 2008). 또한 방과후 프로그램은 참여 학생들의 출석률 제고와 중퇴율 감소에 긍정적인 영향을 미치고 있으며, 학교에 대한 인식이나 학교에 대한 소속감 강화, 수업시간에서의 주의집중 등에 도움을 준다고 보고되고 있다(Afterschool Alliance, 2004b; 김경근 2009에서 재인용).

나아가 이들은 방과후 프로그램의 효과가 학습부진학생이나 위기학생(at-risk students), 저소득층 학생들에게서 더 크게 나타난다고 보고하고 있다(Huang et al., 2007; Vandell et al., 2007). 일례로 Vandell et al.(2007)은 미국의 35개 초등학교와 중학교에 재학 중인 학생들을 대상으로 한 2년 간의 종단 자료를 분석한 결과 방과후 프로그램에 참여한 학생들이 학업성취에서는 물론이고 공부하는 습관과 과제 수행 능력이 향상되었다고 보고하고 있다. 같은 맥락에서 Darling et al.(2005)도 학교에서 제공한 방과후 교육활동에 참여한 학생들은 학교에 대한 긍정적 태도와 높은 학업포부 수준을 가지게 된다고 보고하였다. 영국에서도 방과후학교(extended school)가 참여 학생들의 출석률, 학교에 대한 인식, 자존감 등을

제고하는 데 실질적인 도움이 된다고 보고되고 있다(Cummings et al., 2007).

이와는 달리 국내에서는 방과후학교가 정의적 영역의 발달에 어떠한 영향을 끼치는지에 대한 연구가 별로 많지 않다. 다만 일부 연구자들이 방과후학교에 참여하는 것이 정의적 측면의 발달에 일정 정도 도움이 된다고 보고하고 있다. 이와 관련하여 박현정·변종임·조순옥(2009)은 방과후학교에 지속적으로 참여하는 경우 교우 및 교사와의 관계 개선, 수업 방해 행동 감소 등과 같은 측면에서는 도움이 되지만, 수업에 대한 이해도 향상이나 학업과 관련된 내재적 동기 및 자기효능감 함양에는 별다른 도움이 되지 못한다고 보고하였다. 김인숙·변종임·조순옥(2010)도 성별, 부모학력, 사교육 참여 정도 등을 통제한 상태에서도 방과후학교 참여는 교사 및 교우관계 형성에 유의미한 차이를 가져온다고 보고하였다. 김희화(2010)도 부산시 소재 중학생을 대상으로 한 연구에서 방과후학교에 참여한 학생들이 그렇지 않은 학생들에 비해 유의미하게 높은 학교생활적응도를 보이며, 이러한 결과는 학교외 사교육을 받지 않는 학생들을 대상으로 한 분석에서도 마찬가지였다고 보고하였다. 유나현 외(2007)도 결손가정 및 기초생활수급자 등 저소득층 세대가 25%를 차지하는 중학교에서 실시되고 있는 방과후학교 프로그램의 효과를 사전-사후 검사를 통해 검증한 결과 방과후학교가 저소득층 학생들의 학교 및 학업적응, 자아개념 등을 유의미하게 상승시키지는 못하지만, 이러한 한계에도 불구하고 이들 학생들의 학교 적응, 자아존중감 및 자아개념 등이 더 이상 손상되지 않도록 했다는 점에서 방과후학교가 일정 정도 성과를 거두고 있다고 보고하였다.

그러나 김경근(2009)은 방과후학교의 효과에 대해서 이들과는 다른 주장을 하고 있다. 즉 소외계층을 위한 교육복지 정책의 성격을 띠고 있는 방과후학교가 자의식이 본격적으로 발현되기 시작하는 중학생 때부터는 참여 학생들에 대한 부정적 낙인효과로 이어질 수 있다는 것이다. 또한 방과후학교에서 제공되는 프로그램의 질적 수준에 대한 부정적 인식, 정규수업을 마친 후 또 다시 같은 장소에서 수업을 하고 들어야 하는 참여주체의 물리적 부담 또한 방과후학교보다 학원을 더 선호하게 하는 원인으로 나아가 소기의 성과를 거두지 못하는 한 원인으로 작용한다고 보고하고 있다.

이러한 논의는 서구 사회의 일각에서 학습부진학생을 대상으로 한 방과후의 특별보충수업에 대해 제기되는 비판과 맥을 같이한다고 볼 수 있다. 이들은 보상교육 프로그램에서 제공했던 분리형 프로그램에 참여한 학생들은 정상적인 학교 적응 양상을 보이는 동료 학생들과의 상호작용이 제한된 상태에서 학교에 잘 적응하지 못하는 학생들과 상대적으로 높은 상호작용을 경험하고 있기 때문에 학교 부적응 행동이 더 강화된다고 주장하였다. 나아가 이들은 부모로부터 독립하여 동료 집단에 더 의존하게 되는 청소년기에 이러한 영향이 더 크게 나타난다고 주장하였다(Elliott et al., 1985; Kandel and Adler, 1982). Dynarski et al.(2003)도 대표적인 방과후 프로그램인 21st Century Community Learning Centers 프로그램에 참여한 아동들은 그렇지 않은 아동에 비해 방과 후 시간이 더 안전하다고 느끼기는 했지만, 참여 학생들에게 제공된 프로그램이 사회성 발달에는 별다른 영향을 끼치지 못했다고 보고하였

다. 마찬가지로 James-Burdumy et al.(2005)도 21st Century Community Learning Centers 프로그램에 참여한 학생들과 그렇지 않은 학생들의 정의적 측면에서의 발달 정도를 3년에 걸쳐 추적 분석한 결과 참여한 학생들이 그렇지 않은 학생들에 비해 대학 졸업에 대한 기대 수준이 더 높은 것으로 나타났지만, 학부모가 학생의 문제 행동과 관련하여 학교에 소환되는 경우가 더 많았고, 교사에 의해 처벌받는 경우도 더 많이 나타났다고 보고하였다.

III. 연구방법

1. 분석대상

전술한 연구문제를 구명하기 위해 본 연구에서는 한국청소년정책연구원(NYPI)에서 수집한 한국아동·청소년패널조사(KCYPS) 자료를 사용하였다. 이 자료는 2010년을 기준으로 전국의 초1, 초4, 중1 학년을 대표하는 패널 표본(각 코호트 2,200여명)을 선정하여 이들을 대상으로 향후 7년 간 개인의 신체적, 지적, 사회·정서적 성장 및 발달과 개인을 둘러싼 환경 등에 관하여 추적 조사하는 목적을 가지고 있다.

전술한 바와 같이 본 연구에서는 교과 학습 중심의 방과후 교육활동이 참여 학생들의 정의적 발달에 어떠한 영향을 끼치는지를 분석하려는 목적을 가지고 있다. 이에 본 연구에서는 교과 학습 중심으로 방과후 교육활동이 이루어지는 중학생들을 대상으로 자료를 수집한 중1패널 1차년도 자료를 사용하여 분석을 실시하였다. 구체적으로 본 연구에서는 중1패널 자료에 포함된 학생들 중에서 본 연구에서 설정한 주요 변수에서 결측치가 없는 사례만을 분석의 대상으로 한 결과 2,180명이 최종 분석 대상이 되었다.

2. 변수설정 및 연구모형

정의적 발달과 관련된 본 연구의 종속변수는 학교생활적응과 학교가치이다. 이 중에서 학교생활적응도는 학생이 교과과정을 포함한 학교 내에서의 다양한 활동에 능동적으로 참여하고 학교 구성원인 교사나 친구들과 긍정적인 관계를 형성하며 그 속에서 만족감과 편안함을 느끼는 상태로 정의할 수 있다(김현주, 2011). 이러한 학교생활적응은 교사 및 친구와의 관계, 학교환경 등의 학교생활에 대한 만족도, 수업적응 및 참여도와 학업성취 및 학교에서의 유능감 등에 영향을 받는 것으로 알려져 있다(김현주, 2011; Wentzel, 2003). KCYPS에서는 이와 같은 학교생활적응을 ‘학교수업이 재미있다.’, ‘학교숙제를 빠뜨리지 않고 한다.’, ‘수업 시간에 배운 내용을 잘 알고 있다.’, ‘공부시간에 딴 짓을 한다.’ 등의 문항을 통해서 4점 척도(1=매우 그렇다, 4=전혀 그렇지 않다)로 측정하고 있다. 이에 본 연구에서는 앞의 세 문

항에 대한 역코딩값과 네 번째 문항에 대한 값을 평균하여 투입하였다. 이들 네 문항에 대한 신뢰도(Cronbach's α)는 .697이었다.

다음으로 학교가치는 학생들이 학교에 대해 부여하는 중요도의 정도라고 정의할 수 있다. 이와 같은 학교가치는 특정 과목에 대해 학생들이 부여하는 중요도의 정도를 의미하는 과제 가치와 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 일반적으로 과제가치는 학습동기의 주요 구인 중 하나로서 과제에 대한 중요도, 흥미 및 유용성 등으로 구성되어 있으며, 이와 같은 과제가치는 학습에 대한 내재동기와 성취에 결정적인 영향을 미친다고 알려져 있다(Eccles, 1983; 정윤경 외, 2010에서 재인용). 본 연구에서는 이와 같은 학교가치를 측정하기 위해 KCYPS에 포함된 설문 문항 중에서 ‘학교 공부는 나에게 중요한 의미를 지닌다.’, ‘나는 학교에서 배우는 내용들이 중요하다고 생각한다.’, ‘나는 학교생활이 내가 성장해 나가는 데 중요한 역할을 할 것이라고 생각한다.’, ‘학교생활이 나의 미래에 상당한 역할을 할 것이다.’, ‘학교생활은 앞으로 내가 사회생활을 하는 데 도움이 될 것이다.’의 다섯 문항을 평균하여 투입하였다. 본 연구에서는 해석의 편의를 위해 원래의 조사에서 매우 그렇다에 1, 전혀 그렇지 않다에 4의 값을 부여한 것을 역코딩하여 투입하였다. 이들 다섯 문항에 대한 신뢰도(Cronbach's α)는 .856이었다.

다음으로 본 연구에서는 전술한 종속변수에 영향력을 행사하는 독립변수로 교내 방과후학교 참여 여부와 교외 사교육 참여 여부를 투입하였다. 방과후학교 참여 여부는 국어, 영어, 수학 세 과목의 방과후학교 중에 어느 하나라도 참여한 경우에는 1, 그렇지 않은 경우에는 0의 값을 부여한 더미변수로 투입하였다. 사교육 참여 여부도 국어, 영어, 수학 세 과목만을 대상으로 하였으며, 이들 세 과목 중 어느 한 과목에서라도 학원이나 과외를 받고 있으면 1, 그렇지 않으면 0의 값을 부여하였다.

이 외에도 본 연구에서는 부모의 교육수준, 가구소득, 성별, 문화활동정도, 부모와의 관계, 혼자서 공부한 시간, 교사와의 관계, 친구와의 관계, 동아리활동 여부, 전학 여부 등을 통제변수로 투입하였다. 부모학력은 부모의 학력을 각각의 학교급에 해당하는 교육연한으로 변환한 다음 평균값을 투입하였으며, 부모 중 한 명의 학력만 조사된 경우에는 조사된 사람의 값을 그대로 투입하였다. 가구소득은 편포에 따른 기술적 문제를 해결하기 위해 연평균 가구소득을 자연로그값으로 변환하여 투입하였다. 성별은 더미변수로서 남성에 1, 여성에 0의 값을 부여하였다.

문화활동정도는 중학생이 된 후 개인적으로 참여한 문화활동(음악회, 전시회, 영화, 연극, 뮤지컬 관람 등) 횟수를 연속변수로 투입하였으며, 부모와의 관계는 부모와 학생과의 관계를 묻고 있는 문항 중에서 다섯 문항의 값을 평균하여 투입하였다.²⁾ 혼자서 공부한 시간은 일주

2) 구체적인 설문 문항은 다음과 같다. 1. 부모님께서서는 내가 방과 후에 어디에 가는지 알고 계신다. 2. 부모님께서서는 나의 의견을 존중해 주신다. 3. 부모님께서서는 내게 좋아한다는 표현을 하신다. 4. 부모님께서서는 나에게 칭찬을 잘 해 주신다. 본 연구에서는 해석의 편의를 위해 원래의 조사에서 매우 그렇다에 1, 전혀 그렇지 않다에 4의 값을 부여한 것을 역코딩하여 투입하였다. 이들 네 문항에 대한 신뢰도(Cronbach's α)는 .819였다.

일 동안 학교나 학원(과외) 숙제 이외에 순수하게 자신의 의지만으로 공부한 시간을 묻는 문항에 대한 답을 시간 단위로 환산하여 투입하였다.

교사관계 및 교우관계는 이와 관련된 설문 문항 4개를 평균하여 투입하였으며³⁾, 동아리활동 여부와 전학 여부는 각각 교내외 동아리 활동에 참여하고 있거나 전학을 왔으면 1, 그렇지 않으면 0의 값을 부여하여 더미변수로 투입하였다.

아래의 <표 1>은 전술한 변수의 정의 및 기술통계량을 정리한 것이다.

<표 1> 변수의 정의 및 기술통계량

변수	최솟값	최댓값	평균	표준편차(or %)
부모학력	9.00	18.00	13.6112	1.92647
가구소득	.00	10.82	8.1738	.79799
성별	.00	1.00	.4963	.50010
문화활동정도	.00	100.00	3.4839	5.08372
부모와의 관계	1.00	4.00	3.0118	.64859
혼자서 공부한 시간	.00	52.00	6.3598	6.81054
교사와의 관계	1.00	4.00	2.7555	.65892
교우와의 관계	1.00	4.00	2.9358	.57623
동아리활동여부	.00	1.00	.3390	.47348
전학여부	.00	1.00	.0266	.16096
방과후학교참여여부	.00	1.00	.1266	.33261
학원과외참여여부	.00	1.00	.7284	.44487
학교생활적응도	1.00	4.00	2.6592	.51760
학교가치	1.00	4.00	3.0505	.60123

IV. 분석 결과

1. 학교생활적응도에 대한 영향력 분석

학교수업이 얼마나 재미있다고 느끼고 있으며, 숙제를 비롯한 학업적 활동에 얼마나 적극적으로 참여하고 있는지를 통해 측정한 학교생활적응도에 대한 방과후 교육활동의 영향력을

3) 교사와의 관계는 1. 선생님을 만나면 반갑게 인사한다, 2. 선생님과 이야기하는 것이 편하다, 3. 학교 밖에서 선생님을 만나면 반갑다, 4. 우리 선생님께서는 나에게 친절하시다의 네 문항을 통해 측정하였으며, 교우와의 관계는 1. 내 친구들은 나와 이야기를 나눌 때 내 생각을 존중해 준다, 2. 내 친구들은 내가 말하는 것에 귀를 기울인다, 3. 나는 내 친구들에게 내 고민과 문제에 대해 이야기한다, 4. 내 친구들은 나를 잘 이해해준다는 네 문항을 통해 측정하였다. 본 연구에서는 해석의 편의를 위해 원래의 조사에서 매우 그렇다에 1, 전혀 그렇지 않다에 4의 값을 부여한 것을 역코딩하여 투입하였다. 교사와 관계를 묻는 네 문항에 대한 신뢰도(Cronbach's α)는 .819였으며, 교우와의 관계를 묻는 네 문항의 신뢰도(Cronbach's α)는 .832였다.

분석한 결과는 다음과 같다.

먼저 1단계 모형에서는 사회경제적 배경과 학생의 인구통계학적 배경, 학생의 가정생활 및 학교생활과 관련된 제반 통제변수들을 투입하였다. 그 결과 문화활동정도와 전학 여부를 제외한 모든 변수들이 유의한 영향력을 행사하는 것으로 나타났다. 구체적으로 사회경제적 배경과 관련하여 부모의 교육수준과 가구소득이 높을수록 학교생활적응도가 유의하게 높아지는 것으로 나타났으며, 이와는 독립적으로 부모관계가 좋을수록 학교생활적응도가 유의하게 높아졌다. 이러한 결과는 인지적 측면에서의 성취 못지않게 정의적 측면에서의 발달도 사회경제적 배경과 직접적인 관련이 있다는 것을 시사해주는 것이다. 다만 부모학력이나 가구소득 등과 같이 불변적인 성격을 갖는 특성과 함께 다소 가변적인 특성을 갖는 부모와의 관계가 학교생활적응도에 유의한 영향을 끼치고 있어서 이를 통해 사회경제적 배경에 따른 학교생활적응도의 차이를 감소시킬 여지가 있다고 추정해 볼 수 있다. 그러나 최근 들어 부모와의 관계도 가정의 사회경제적 배경과 밀접한 관련이 있다는 보고가 제출되고 있음에 비추어 볼 때 이를 통해 학교생활적응도의 차이를 감소시키려는 노력은 일정 정도 한계를 가질 수밖에 없다고 볼 수 있다.

한편 학생의 학교생활과 관련하여 교사와의 관계나 교우와의 관계가 좋을수록 학교생활적응도가 높아지는 것으로 나타났으며, 동아리 활동에 참여하는 경우도 그렇지 않은 경우에 비해 학교생활적응도가 유의하게 높아지는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 가정의 사회경제적 배경과 밀접한 관련이 있는 부모와의 관계를 통해서보다는 이와 직접적인 관련성이 적은 교사와의 관계나 교우와의 관계를 통해서 사회경제적 배경에 따른 학교생활적응도의 차이를 극복할 여지가 더 많다는 것을 시사해 주는 것이다. 특히 교사와의 관계가 학교생활적응도에 끼치는 영향력이 상대적으로 더 크다는 점을 감안할 때 교사의 적극적인 노력에 따라 학교생활적응도의 차이는 상당 부분 감소할 수 있음을 짐작해 볼 수 있다. 이외에도 여학생에 비해 남학생이 학교생활적응도가 높은 것으로 나타났고, 혼자서 공부하는 시간이 많을수록 학교생활적응도가 높아지는 것으로 나타났다.

다음으로 1단계 모형에 방과후 교육활동을 추가로 투입한 2단계 모형에서는 전술했던 1단계 모형에서 유의했던 가구소득의 영향력이 사라지는 대신에 추가로 투입한 학원과의 참여여부가 유의한 영향력을 행사하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교생활적응도에 대한 가구소득의 영향력이 학원이나 과외 참여를 통해서 매개되고 있음을 의미하는 것이다. 즉 가구소득이 높은 가정에서는 이를 바탕으로 더 많은 교외 사교육 활동을 시키고 있으며, 이것이 결국은 교외 사교육 활동에 참여한 학생들의 학교생활적응도를 높이는 데로 귀결되고 있다는 것이다. 한편 방과후학교 참여는 학교생활적응도에 유의한 영향력을 행사하지 못하는 것으로 나타났다.

이와 같은 결과는 학교생활적응도와 관련하여 교내의 방과후학교가 교외의 사교육에 비해 뚜렷한 비교 우위를 가지지 못함을 시사해 주는 것이다. 즉 교외의 사교육을 받는 학생들은

그렇지 않은 학생들에 비해 더 높은 학교생활적응도를 갖는 반면에 교내외 방과후학교에 참여하는 학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 특별히 더 높은 학교생활적응도를 갖는다고 보기 어렵다는 것이다.

다음으로 교내외의 방과후교육활동에 모두 참여하는 경우와 가구소득과 방과후 교육활동과의 상호작용, 교사관계 및 교우관계와 방과후 교육활동과의 상호작용항을 추가로 투입한 3단계 모형 분석 결과 이전 단계에서 유의했던 변수들이 영향력이 거의 유사한 양상으로 나타난 가운데 추가로 투입한 가구소득과 교내외 방과후 교육활동과의 상호작용항이 유의한 것으로 나타났다. 이는 다른 변수들이 통제된 상태에서 가구소득이 높은 가정에서 성장한 학생들이 교내외의 방과후 교육활동에 참가함으로써 더 높은 학교생활적응도를 가지게 된다는 것을 의미한다. 이러한 결과는 상대적으로 더 많은 비용을 필요로 하는 교외 방과후 교육활동은 물론이고 상대적으로 적은 비용을 필요로 하는 교내 방과후 교육활동마저도 가구소득에 따른 학교생활적응도의 차이를 심화할 여지가 있다는 것을 시사하는 것이다. 아래의 <표 2>는 전술한 분석결과를 정리한 것이다.

<표 2>학교생활적응도 분석 결과

변 수	모형 I			모형 II			모형 III		
	B	S.E.	β	B	S.E.	β	B	S.E.	β
(Constant)	.680***	.116		.772***	.117		1.000***	.186	
부모학력	.035***	.005	.130	.032***	.005	.120	.032***	.005	.118
가구소득	.028*	.013	.043	.011	.013	.017	-.029	.019	-.045
성별	.040*	.020	.039	.038*	.019	.037	.035+	.020	.034
문화활동정도	.003	.002	.025	.002	.002	.022	.002	.002	.020
부모와의 관계	.065***	.016	.082	.068***	.016	.085	.067***	.016	.084
혼자서 공부하는 시간	.014***	.001	.188	.015***	.001	.195	.015***	.001	.194
교사와의 관계	.232***	.016	.296	.230***	.016	.293	.269***	.029	.343
교우와의 관계	.105***	.018	.117	.102***	.018	.113	.097**	.037	.108
동아리활동여부	.045*	.020	.042	.046*	.020	.042	.045*	.020	.041
전학여부	-.077	.059	-.024	-.068	.059	-.021	-.066	.059	-.021
방과후학교참여여부				.026	.029	.017	.065	.044	.042
학원과의참여여부				.114***	.023	.098	.131***	.026	.113
방과후학교참여* 학원과의참여							-.048	.061	-.022
가구소득*방과후 학교참여							.095**	.033	.063
가구소득*학원과 외참여							.051+	.026	.051
교사관계*방과후 학교참여							-.022	.045	-.010
교사관계*학원과 외참여							-.051	.033	-.055
교우관계*방과후 학교참여							-.002	.055	-.001
교우관계*학원과 외참여							.009	.040	.009
N	2180			2180			2180		
R ²	.265			.273			.278		
Adj. R ²	.262			.269			.271		

† $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$ *** $p < .001$

2. 학교가치 분석

다음으로 학생들이 학교에 대해 어느 정도의 가치를 부여하고 있는지에 대한 방과후 교육활동의 영향력을 분석한 결과는 다음과 같다.

먼저 1단계 모형에서는 전술했던 학교생활적응도 분석에서와 마찬가지로 부모학력, 성별, 부모관계, 혼자서 공부한 시간, 교사관계, 교우관계, 동아리활동 여부가 유의한 영향력을 행사하는 것으로 나타났다. 그러나 가구소득은 학교생활적응도 분석에서와는 달리 유의한 영향력을 행사하지 못하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 부모의 학력이 높은 가정에서는 학교에 대한 만족도와는 별개로 학교의 가치에 대해 긍정적인 태도를 가지도록 자녀를 양육하고 있지만, 높은 가구소득을 바탕으로 학교 이외의 다른 대안적 교육 기회를 누릴 가능성이 높은 가정에서는 학교에 대해 특별한 가치를 부여하지 않을 수도 있음을 시사하는 것이다. 이 외에도 부모와의 관계는 전술했던 학교생활적응도에 대해서보다 학교가치에 상대적으로 더 큰 영향력을 행사하는 것으로 나타나 부모와의 관계가 어떻게 형성되는지에 따라서 학교생활적응도에 비해 학교에 대해 부여하는 가치가 상대적으로 더 크게 달라질 수 있음을 보여 주었다.

다음으로 1단계 모형에 교내외의 방과후 교육활동을 추가로 투입한 2단계 모형에서는 전술했던 학교생활적응도 모형에서와 마찬가지로 1단계 모형에서 유의했던 변수들의 영향력이 거의 유사한 양상으로 나타난 가운데 추가로 투입된 학원과외 참여 여부가 유의미하게 정적인 영향력을 행사하는 것으로 나타났다. 반면에 방과후학교 참여는 정적인 영향력을 행사하지는 했으나 그 정도가 유의하지는 않았다. 이러한 결과는 전술했던 학교적응도 분석 결과에서와 마찬가지로 정적의 발달과 관련하여 교내외의 방과후학교가 교외의 사교육에 비해 뚜렷한 비교우위를 가지지 못함을 시사해 주는 것이다. 또한 이러한 결과는 학원이나 과외를 통해 선행학습을 하게 된 학생들이 학교수업을 소홀히 하게 하여 수업붕괴나 교실붕괴의 한 원인이 되기도 한다는 논의와 구분되는 것이기도 하다(박운배·김경식, 2002).

다음으로 교내외의 방과후교육활동에 모두 참여하는 경우와 가구소득과 방과후 교육활동과의 상호작용, 교사관계 및 교우관계와 방과후 교육활동과의 상호작용항을 추가로 투입한 3단계 모형 분석 결과 이전 단계에서 유의했던 변수들이 영향력이 거의 유사한 양상으로 나타난 가운데 추가로 투입한 가구소득과 방과후학교 참여의 상호작용항이 $p < .10$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다. 이는 전술한 학교생활적응도 분석에서와 마찬가지로 다른 변수들이 통제된 상태에서 가구소득이 높은 가정에서 성장한 학생들이 교내외의 방과후학교에 참가함으로써 학교에 더 높은 가치를 부여하게 된다는 것을 의미한다. 이러한 결과는 전술한 학교생활적응도 분석에서와 마찬가지로 방과후학교가 저소득 가정의 학생들이 보다 나은 학교가치를 갖도록 하는 데 특별히 기여하는 바가 없다는 것을 시사하는 것이다.

한편 학교가치에 대한 분석에서는 학교생활적응도 분석에서와는 달리 교사와의 관계와 학원과외 참여와의 상호작용항이 부적으로 유의한 영향력을 행사하는 것으로 나타났다. 이는

교사와의 관계가 좋은 학생이 방과후학교에 참여한다고 해서 학교에 대한 가치가 높아지지는 않지만, 교외의 방과후 교육활동에 참여하게 되면 학교에 대한 가치를 낮추게 하는 원인이 될 수 있음을 의미하는 것이다. 아래의 <표 3>은 전술한 분석결과를 정리한 것이다.

<표 3> 학교가치 분석 결과

변 수	모형 I			모형 II			모형 III		
	B	S.E.	β	B	S.E.	β	B	S.E.	β
(Constant)	1.026***	.137		1.070***	.139		.840***	.220	
부모학력	.019**	.006	.060	.017**	.006	.055	.020**	.006	.064
가구소득	.011	.015	.014	.002	.016	.003	.002	.023	.002
성별	.072**	.023	.060	.071**	.023	.059	.071**	.023	.059
문화활동정도	.001	.002	.008	.001	.002	.007	.001	.002	.005
부모와의 관계	.168***	.019	.181	.170***	.019	.183	.172***	.019	.185
혼자서 공부하는 시간	.011***	.002	.124	.011***	.002	.127	.011***	.002	.126
교사와의 관계	.251***	.018	.275	.250***	.018	.274	.343***	.035	.376
교우와의 관계	.123***	.021	.118	.121***	.021	.116	.100*	.043	.095
동아리활동여부	.046+	.024	.036	.046+	.024	.036	.049*	.024	.038
전학여부	-.062	.070	-.017	-.058	.070	-.016	-.065	.070	-.017
방과후학교참여 여부				.028	.035	.016	.080	.053	.044
학원과외참여여부				.060*	.027	.044	.068*	.030	.051
방과후학교참여* 학원과외참여							-.086	.072	-.034
가구소득*방과후 학교참여							.065+	.039	.037
가구소득*학원과 외참여							-.028	.031	-.024
교사관계*방과후 학교참여							.000	.054	.000
교사관계*학원과 외참여							-.131**	.039	-.121
교우관계*방과후 학교참여							.029	.065	.009
교우관계*학원과 외참여							.027	.047	.022
N	2180			2180			2180		
R ²	.243			.245			.251		
Adj. R ²	.240			.241			.244		

† p<.10. *p<.05. **p<.01 ***p<.001

V. 요약 및 결론

본 연구에서는 대다수의 한국 학생들이 참여하고 있는 교내외의 방과후 교육활동이 정의적 발달에 어떠한 영향을 끼치는지를 분석하였다. 구체적으로 본 연구에서는 정의적 발달 상태를 잘 드러내 줄 수 있는 변수로 학교생활적응과 학교가치를 투입하고, 이들에 학원과 과외로 대표되는 교외 방과후 교육활동과 방과후학교로 대표되는 교내 방과후 교육활동이 각각 어떠한 영향을 미치고 있는지를 분석하였다. 주요 분석 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 사회경제적 배경이 학교생활적응도와 학교가치에 독립적인 영향력을 행사하는 것으로 나타났다. 구체적으로 학교생활적응도는 부모의 교육수준과 가구소득 모두로부터 영향을 받고 있었고, 학교가치는 부모의 교육수준으로부터 영향을 받고 있었다. 이는 인지적 측면에서의 격차 못지않게 정의적 측면에서의 발달도 사회경제적 배경에 따라 차이가 날 수 있음을 시사하는 것이다.

둘째, 부모와의 관계나 교사와의 관계가 학교생활적응도와 학교가치에 유의한 영향력을 행사하는 것으로 나타났다. 특히 학교생활적응도와 학교가치 모두 부모와의 관계보다는 교사와의 관계에 더 큰 영향을 받는 것으로 나타나 이를 통해서 사회경제적 배경에 따른 정의적 측면에서의 격차를 극복할 가능성이 있음을 시사해 주었다. 물론 부모와의 관계도 학교생활적응도에 유의한 영향력을 행사하는 것으로 나타났지만 이를 통해 정의적 측면에서의 격차를 감소시킬 수 있는 여지는 상당히 제한적이라고 볼 수 있다. 왜냐하면 부모와의 관계가 학교가치에 비해서 학교생활적응도에는 상대적으로 적은 영향을 끼치는 것으로 나타났으며, 부모와의 관계도 결국은 사회경제적 배경과 밀접히 연결되어 있다는 보고가 제출되고 있기 때문이다.

셋째, 교내외 방과후학교는 학교생활적응도와 학교가치에 유의한 영향을 끼치지 못하는 반면에 교외의 학원과 과외는 이들에 유의한 영향을 끼치는 것으로 나타났다. 구체적으로 교외의 학원과 과외에 참여한 학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 학교생활적응도와 학교가치가 각각 .114, .060만큼 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교외의 사교육이 선행학습 등으로 인해 학교생활적응을 어렵게 하고 학교에 특별한 가치를 부여하지 못하게 한다는 일반적인 통념과는 일치하지 않는 것이다. 나아가 이러한 결과는 교외의 사교육이 가져다 줄 수 있는 정의적 측면에서의 부작용을 강조하면서 방과후학교를 활성화하는 데 많은 노력을 기울여온 정책 당국의 노력이 소기의 성과를 거두지 못했음을 의미하는 것이다.

넷째, 교외 방과후 교육활동은 물론이고 교내외 방과후학교도 사회경제적 배경에 따른 학교생활적응도와 학교가치의 차이를 줄이는 데 기여하지 못하는 것으로 나타났다. 본 연구에서 실시한 분석 결과 학교생활적응도는 가구소득과 교내외 방과후 교육활동과의 상호작용항 모두로부터 유의한 영향을 받고 있었으며, 학교가치는 가구소득과 교내외 방과후학교와의 상호작용항으로부터 유의한 영향을 받는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 다른 변수들이 통제된 상태에서 가구소득이 높은 가정에서 성장한 학생들이 교내외의 방과후 교육활동에 참가함으

로써 정의적 측면에서 더 많은 이익을 보고 있음을 의미하는 것이다.

이상과 같은 분석 결과는 정책 당국의 적극적인 지원 하에 실시되고 있는 방과후학교가 인지적 측면에서는 물론이고 정의적 측면에서도 교외의 사교육에 비해 뚜렷한 비교 우위를 가지지 못하고 있으며, 경우에 따라서는 사회경제적 배경에 따른 정의적 측면에서의 발달 격차를 심화할 개연성도 있음을 시사하는 것이다. 나아가 이러한 결과는 부모의 학력이 낮고 사교육에 참여할 경제적 여력이 없을수록, 학생의 학업성취 수준이 낮을수록 학교에서 제공하는 교과보충 방과후학교에 참여할 확률이 높아진다는 연구결과에 비추어보면 상당히 심각한 문제라고 할 수 있다(김경근·황여정, 2009; 변수용·김경근, 2010).

이렇게 된 데에는 여러 원인이 있을 수 있으나 근본적으로 한국의 학생들이 학교라는 공간에 대해서 긍정적인 인식을 하지 않고 있다는 점에 주목할 필요가 있다. 즉 많은 학생들이 학교라는 공간에 대해서 긍정적인 인식을 가지지 않고 있는 상태에서 학교의 반강제적인 권유나 경제적인 이유로 인해 방과후학교에 참여하고 있다면 이러한 형태의 수업이 정의적 측면에서 별다른 도움이 되지 않을 것은 명약관화하다고 할 수 있다. 또한 정규수업과는 달리 방과후학교에서는 수월성 교육이라는 이름으로 다양한 형태의 수준별 수업이 시행되고 있음을 감안해 볼 때 동료효과나 낙인효과 등과 같이 수준별 수업이 정의적 측면에서의 발달에 부정적인 영향을 끼치는 기제가 방과후학교에도 그대로 적용될 수 있다고 할 수 있다.

따라서 정책 당국에서는 지금까지의 방과후학교 정책을 근본적으로 재검토해볼 필요가 있다. 특히 방과후학교 참여율을 각종 평가와 연결시킴으로써 반강제적으로 학생을 참여시킨다든지, 수월성 교육이라는 이름으로 성적에 따라서 차별적인 반배치를 통해 낙인효과를 지운다든지, 정규수업 내용과 특별한 차별성이 없는 교과 수업을 학생의 특기와 적성을 고려하지 않고 제공하는 것과 같은 운영 방식에 대해서는 근본적인 성찰이 필요해 보인다. 이런 점에서 학업성취에 우위를 갖지 못한 소외계층 아동의 성적을 다소 끌어올리기 위한 프로그램보다는 이들의 특기와 적성을 계발할 수 있는 프로그램이 제공되어야 사회양극화 해소에 실질적인 기여를 할 수 있으며(김경근, 2009), 입시준비교육에 있어서 공교육은 사교육과 경쟁할 수 없는 구조를 가지고 있고, 사교육이 입시준비교육에 효율적이라 하여 공교육이 사교육의 행태를 따라가는 것도 문제라는 지적은 시사하는 바가 크다(김영화, 2003). 따라서 정책 당국에서는 사교육 수요를 학교로 흡수하려는 정책보다는 입시 제도의 변화나 사회적 지위 결정 기제 등을 변화시킴으로써 사교육에 대한 수요를 감소시키려는 노력을 해야 할 것이며, 학교에서는 제한된 역량을 방과후학교보다는 정규 수업을 내실화하는 데 투입하여야 할 것이다.

참고문헌

- 교육과학기술부(2011). 2011년 방과후학교 현황 분석. <http://www.mest.go.kr/>에서 인출 (2011.09.30).
- 김경근(2009). 방과후학교는 사회양극화 해소에 기여할 수 있는가. **교육사회학연구**, 19(1), 1-27.
- 김경근·황여정(2008). 중학생의 방과후학교 참여 결정요인. **교육사회학연구**, 19(2), 31-57.
- 김경근·황여정(2009). 중학생의 사교육 수요 결정요인 분석. **한국교육학연구**, 15(1), 77-105.
- 김경식(2003). 학교 학업성적에 대한 과외학습의 효과. **교육사회학연구**, 13(3), 45-65.
- 김대석·홍후조(2010). 학교 과학교육과정이 과학과 학업성취에 미치는 영향의 크기 측정: 한국과 핀란드의 PISA 2006 과학영역 비교를 중심으로. **교육과정연구**, 28(1), 87-112.
- 김석우·한홍련(2008). 중학교 방과후학교 프로그램 평가 연구. **교육평가연구**, 21(1), 27-53.
- 김영화(2003). 사교육의 가능성과 한계. **교육사회학연구**, 13(3), 109-132.
- 김영희(2002). 저소득층 청소년의 학교생활 적응에 관한 연구: 어머니의 자녀교육 참여의 매개역할을 중심으로. **한국지역사회생활과학회지**, 13(1), 1-14.
- 김인숙·변종임·조순옥(2010). 방과후학교 참여의 영향. **열린교육연구**, 18(4), 246-270.
- 김지하·김정은(2009). Propensity Score Matching 방법을 사용한 사교육 유형별 효과 분석. **교육재정경제연구**, 18(3), 63-87.
- 김현주(2011). 빈곤 아동과 일반가정 아동의 학교생활적응 영향요인 비교분석연구, **학교사회복지**, 20, 1-22.
- 김현진(2007). 가정배경과 학교교육 그리고 사교육이 학업성취에 미치는 영향 분석. **교육행정학연구**, 25(4), 485-508.
- 김현철 외(2007). **방과후학교 및 EBS 수능방송의 정책 효과 분석**. 서울: 한국교육개발원.
- 김혜숙·한대동·오경희(2011). 중학생의 사교육 의존 의식과 문화에 관한 질적 연구. **열린교육연구**, 19(1), 127-147.
- 김홍원 외(2008). **2007 방과후학교 성과 분석 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 박성희·김희화(2008). 초등학생과 중학생의 학업스트레스와 학습된 무력감 간의 관계. **청소년학연구**, 15(3), 159-182.
- 박소영·성기선·김준엽·민병철·함은혜(2009). **PISA2006 정책적 시사점 분석 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 박윤배·김경식(2002). 학교교육 주체들이 지각하는 교실붕괴 현상의 원인. **교육사회학연구**, 12(3), 101-120.
- 박정·한경혜·정은영·김경희(2004). "TIMSS 2003 결과 분석 및 논의." 한국교육과정평가원

- (편). **학업성취도 국제비교연구 성과와 과제: 2003 TIMSS와 OECD/PISA 결과를 중심으로**. 서울: 한국교육과정평가원.
- 박현정(2010). 학생들의 사교육 참여와 수학 성취도 및 수학 수업이해도간 관계에 대한 종단적 분석. **교육평가연구**, 23(4), 887-907.
- 박현정·변종임·조순옥(2009). 방과후학교 효과 분석. 제3회 한국교육종단연구 학술대회 발표논문집, pp. 3-31. 10월 27일, 서울대학교 호암교수회관.
- 백병부(2011). 수준별 하반 편성과 특별보충수업이 중학교 학습부진학생들의 교과목 효능감에 끼치는 영향. **한국교육학연구**, 17(2), 47-72.
- 변수용·김경근(2010). 중학생의 방과후학교 참여가 사교육 수요에 미치는 영향. **교육사회학연구**, 20(3), 51-81.
- 변종임·조순옥·김임숙(2010). 미국과 영국이 방과후학교 성과평가 동향 분석. **교육종합연구**, 8(1), 121-146.
- 이명현·김진영(2005). 사교육(과외)의 학업성취도 향상 효과에 관한 연구. 한국교육고용패널 1회 학술대회 발표논문.
- 이종재·장효민(2008). 사교육 대책의 유형에 관한 분석적 연구. **아시아교육연구**, 9(4), 173-200.
- 정윤경·이민혜·우연경·봉미미·김성일(2010). 사교육 시간에 따른 학습동기, 학습전략 사용 및 학업성취도의 변화. **한국심리학회지: 사회문제**, 16(2), 103-124.
- 주현정(1998). **고등학생의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 사회적 지지를 중심으로**. 석사학위논문. 이화여자대학교.
- 통계청(2010). **2010년 사교육비 조사보고서**. 대전: 통계청
- 허유성·남창우(2009). 학습부진 프로그램, 수준별 이동수업 및 사교육이 저성취 중학생의 학업성취도와 자기조절학습능력 변화에 미치는 영향. **특수교육학연구**, 44(3), 327-353.
- 홍후조·김대석(2008). 학교시간운영의 효율화와 이수과목의 적정화에 관한 연구. **교육과정연구**, 26(4), 73-101.
- Afterschool Alliance(2004a). *Afterschool Alliance Backgrounder: Formal evaluations of the academic of afterschool progrms*. Washington D.C: Aferschool Alliance.
- Afterschool Alliance(2004b). *Afterschool Alliance Backgrounder: Formal evaluations of afterschool programs' impact on behavior, safety, and family life*. Washington D.C: Aferschool Alliance.
- Baker, D.P., M. Akiba, G.K. LeTendre and A.W. Wiseman(2001). Worldwide shadow education: Outside-school learning institutional quality of schooling and cross-national mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 1-17.
- Cummings, C., Dyson, A., Muijs, D., Papps, I., Pearson, D., Raffo, C., Tiplady, L.,

- Todd, L. and Crowther, D.(2007). *Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final report*. London: Department of Education and Skills.
- Darling, N., Caldwell, L. and Smith, R.(2005). Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment. *Journal of leisure research*, 37(1), 51-76.
- Durlak, R. and Weissberg, R.(2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago: CASEL.
- Dynarski, M., M. Moore, J. Mullens, P. Gleason, S. James-Burdumy, L. Rosenberg, C. Pistorino, T. Silva, J. Deke, W. Mansfield, S. Heaviside and D. Levy(2003). *When Schools Stay Open Late: The National Evaluation of the 21st Century Community Learning Centers Program, First-Year Findings*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.
- Eccles, J.(1983). Expectancies, values, and academic behaviors. J. T. Spence(ed.). *Achievement and academic motivation*. pp. 75-146. San Francisco: Freeman.
- Elliott, D.S., D. Huizinga and S.S. Ageton(1985). *Explaining delinquency and drug use*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Huang, D., Coordt, A., La Torre, D., Seon, S., Miyoshi, J. and Perez, P.(2007). *The afterschool hours: Examining the relationship between afterschool staff-based social capital and student engagement in LA's BEST*. Los Angeles: UCLA CRESST.
- James-Burdumy, S., M. Dynarski, M. Moore, J. Deke, W. Mansfield and C. Pistorino. *When schools stay open late: The national evaluation of the 21st Century Community Learning Centers Program: Final Report*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.
- Kandel, D. B. and I. Adler(1982). Socialization into marijuana use among French adolescents: A cross-cultural comparison with the United States. *Journal of health and social behavior*, 23, 295-309.
- Lauver, S. and Little, P.(2005). Strategies for attracting and sustaining participation in afterschool program. *The school administrator*, 62(5), 27-31.
- Little, P., Wimer, C. and Weiss, H.(2008). *After school programs in the 21st century: Their potential and what it takes to achieve it*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- McCome, E. M. and Scott-Little, C.(2003). *After-school programs: Evaluation and outcomes*. Greensboro. NC: Serve.
- OECD(2010). *PISA 2009 result: Executive summary*. Paris: OECD.
- Vandell, D., Reisner, E. and Pierce,K.(2007). *Outcomes linked to high-quality*

aferschool programs: Longitudinal findings from the study of promising practices. University of California, Irvine; University of Wisconsin, Madison: Policy Studies Associates, Inc.

Wentzel, K. R.(2003). School adjustment. In W. M. Reynolds, G.E. Miller and I. B. Weiner(Eds.). *Handbook of psychology: Educational pschology.* pp.235-258. New Jersey: John Willey & Sons, Inc.

청소년 자원봉사활동이 공동체 의식에 미치는 영향

— 자아존중감과 또래관계의 매개역할을 중심으로 —

김선숙* · 안재진**

I. 서론

청소년기는 아동기와 성인기를 잇는 전환기로서, 성장을 위한 중요한 시기이며, 자신의 정체성을 확립하고, 성인기 삶에 필요한 중요한 자질들을 키워나감으로써, 성인기의 삶을 준비하는 토대가 되는 시기라고 볼 수 있다.

이러한 청소년기의 중요성에 대한 사회적 공감과 인식을 토대로, 청소년의 긍정적 성장과 발달을 촉진하고, 성공적인 성인기로의 이행을 지원하기 위한 다양한 정책들이 지원되고 있는데, 이는 청소년을 문제의 주체가 아니라 사회의 경제적·문화적 자원으로 인식하여야 한다는 관점의 변화에 따라, 기존의 문제예방적 접근이 아닌, 경쟁력 있는 성인으로서의 삶을 위해 필요한 다양한 역량들을 개발하는 방향으로 이동하는 것이다.

청소년기에 개발되어야 할 다양한 목표영역으로 7가지가 제시되고 있는데, 여기에는 신체적 건강, 정서적 건강, 지적 역량, 사회적 역량, 시민적 역량, 문화적 역량, 직업적 역량이 포함된다(Huebner, 2003; Pittman & Irby, 1996, 김진호, 2007에서 재인용). 이 중 시민적 역량이란, “민주시민으로서 사회적 선을 위하여 타인과 협력적으로 일하고, 우호적인 관계를 유지할 수 있는 능력”으로 정의되는 것으로(김진호, 2007), 공동체 의식과 밀접한 관련이 있다.

발달적 관점에서 볼 때 후기 아동·청소년들의 공동체 의식 발달은 사회적 정체성 형성 및 확립에 상당히 중요하다. UN 아동권리협약에서도 아동 및 청소년의 인격을 자유롭고 완전하게 발전시키기 위하여 적극적인 참여를 참여권을 통해 강조하고 있다. 공동체 의식은 공동체에 대한 책임을 공유하는 심리적 반응으로 사회성과 자아정체감을 발달시켜야 하는 아동·청소년 시기에 공존의 윤리를 바탕으로 낮은 사람과 더불어 살아가는 데 특히 필요하다. 이를 통해 튼튼한 연대의식과 사회적 책임감을 바탕으로 상호신뢰와 민주성, 개방성을 확립할 수 있다. 실제로, 이러한 공동체 의식은 정치참여활동과 유의미한 관련이 있으며(Davidson & Cotter, 1989), 또한 청소년 개인의 심리적 건강에도 중요하다는 점에서 더욱 함양될 필요가 있는데, 선행연구에 따르면 청소년의 공동체 의식은 청소년의 사회성숙도에 유의미한 영향을 미치고 있으며(김종화·유희철, 2009), 청소년의 외로움(loneliness) 수준을 설명하는 가장

* 충주대학교 사회복지학과 교수

** 숙명여자대학교 아동복지학부 교수

중요한 변인으로 나타나고 있다(Pretty, Andrews, & Collette, 1994; Pretty, Conroy, Dugay, Fowler, & Williams, 1996).

한편, 공동체 의식은 타고나는 것이 아니라 개체 성원이 성장해 가는 공동체의 생활환경 속에서 성장함으로써 서서히 형성되어 가는 것으로, 획득되는 것이며 학습되는 것이다(이혜영, 1997, 박재숙, 2010에서 재인용). 그러나 우리나라의 청소년들은 자아성장을 도모하고, 사회 생활에 필요한 태도와 가치관을 세우기 위해 노력하며 청소년기를 보내기보다는 학업성취를 무엇보다 강요받으며, 입시에 대한 중압감으로 심한 스트레스를 받고 있다. 그 결과, 15세~24세 청소년 사망원인 1위가 자살로 나타난다.

따라서 입시위주의 교육환경으로 인한 병폐를 개선하고, 청소년의 건전한 인성과 공동체 의식 함양을 위한 구체적인 방안의 하나로써 청소년 자원봉사 활동이 1995년 5·31 교육개혁안에 포함되어 발표된 후 현재까지 제도화되어 운영되고 있다¹⁾. 이러한 자원봉사활동이 제대로 운영, 실천된다면 청소년이 올바른 가치관을 정립하고 건전한 인격체로 성장할 수 있도록 도움이 될 것으로 여겨진다.

그러나 청소년의 자원봉사활동은 때로 비교육적인 봉사내용과, 봉사활동 내용보다는 형식에 그치는 봉사활동으로 인해, 많은 문제점이 야기되고 있으며, 그렇다보니 교육계 일각에서는 봉사활동이 형식적으로 흐를 바에야 차라리 봉사활동점수제를 폐지하자는 목소리까지 나오고 있는 실정이다(아시아투데이, 2011.8.9일자). 이는 청소년 자원봉사활동의 양적 확대에서 벗어나, 보다 교육적이고, 의미 있는 내용의 자원봉사활동 경험을 할 수 있도록 자원봉사 활동을 관리·운영하는 것이 필요함을 보여준다.

이에 본 연구에서는 청소년의 자원봉사활동경험의 양적, 질적인 측면이 각각 청소년기에 함양해야 할 주요 덕목인 공동체 의식의 발달에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고, 자원봉사 활동이 공동체 의식 함양에 미치는 효과를 매개하는 변인들을 밝히고자 한다.

즉, 선행연구들을 통해 알려진 바와 같이, 아동·청소년 시기의 자원봉사활동경험이 실제로 공동체 의식에 영향을 미치는지, 또한 아동·청소년의 중요한 개인적 특질인 자아존중감과 또래관계가 자원봉사활동과 공동체 의식 간의 관계를 매개하는지를 확인하고 통제변인으로서, 다른 인구사회학적 요인들의 영향력 또한 검토하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 자원봉사활동과 공동체 의식의 관계

1) 중학생의 경우 내신성적 총 300점 중 봉사활동 점수가 18~20점 반영되며, 고등학생은 봉사점수가 내신에 반영되지는 않지만 봉사시간이나 관련 수상 경력 등을 기준으로 수시모집에서 학생을 뽑는 대학이 있어 ‘봉사시간’을 관리하는 학생들이 꽤 많다(아시아투데이, 2011.8.9일자).

청소년의 참여활동은 공동체 의식에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타나고 있는데(박가나, 2009), 다양한 형태의 참여활동 가운데 공동체 의식에 영향을 주는 참여활동으로 가장 많이 연구된 것은 자원봉사활동이다.

청소년기의 자원봉사활동은 학교교육 이외의 활동을 통한 새로운 경험의 획득과 무보수의 활동을 통하여 타인에게 도움을 줄 수 있는 보람 및 성취감을 체험함으로써 긍정적인 인성개발에 도움을 주는 교육적 의미가 강조되고 있으며(이성은, 2009), 자원봉사활동이 갖는 이러한 긍정적 효과는 이미 선행연구를 통해 잘 알려져 있다.

국내 연구에서, 자원봉사활동은 청소년의 자아존중감을 향상시키고(최무연, 2002; 문성호·문호영, 2009; 이성은, 2009; 허성호·정태연, 2010; Switzer, Simmons, Dew, Regalski, & Wang, 1995), 자아정체감에 긍정적인 영향을 미쳤으며(김동배·조학래, 1997; 김신희, 1999; 허정철, 2005), 사회성(김해문, 1999), 도덕성(김동배·조학래, 1997)을 증진시키고, 진로성숙도와 삶의 만족도(문성호·문호영, 2009; 허성호·정태연, 2010), 자기신뢰와 자아낙인(허성호·정태연, 2010), 학교·지역사회 활동참여 및 문제행동(Switzer et al., 1995) 등에 폭넓게 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 외국의 연구에서는 Smith(1996)가 평화봉사단으로 2년 동안 가나에서 자원봉사활동에 참여한 학생들이 처음보다 자율성과 독립성이 증가하였고, 자아존중감과 통찰력이 유의미한 수준으로 향상되었음을 제시하고 있다(김규희, 2007에서 재인용).

또한 자원봉사활동의 참여형태와 자원봉사활동 영역은 성별에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다(김규희, 2007), 이에 따라 자원봉사활동 참여 만족도 및 자원봉사활동의 효과 역시 성별에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다(김규희, 2007; Hamilton & Fenzel, 1988).

한편, 이러한 자원봉사활동의 긍정적 영향 가운데, 공동체 의식의 발현되는 과정을 보면, 청소년들은 봉사활동을 통하여 봉사활동 대상인 공동체와의 상호의존관계를 이해하며, 단순히 봉사자-수혜자와의 관계를 초월하여 사회적 책임감이나 연대감을 갖게 된다는 것이다(Rhoads, 1998, 은지용, 2002에서 재인용). 즉, 청소년들은 봉사활동을 하면서 자신이 공동체와 연관되어 있다고 느끼는 연대감, 타인을 배려하는 의식, 공동체의 규범을 준수하는 질서 의식 등 공동체 의식을 함양하게 되는 것이다(은지용, 2002).

이러한 자원봉사활동과 공동체 의식 간의 관계를 직접적으로 살펴본 연구들을 보면²⁾, 서주영(2001)의 연구에서 자원봉사활동 경험 유무는 남녀 중학생들의 공동체 의식에 유의미한 영향을 미치지 않았으나, 자원봉사활동시간과 자원봉사활동에 대한 만족도는 공동체 의식에 유의미한 영향을 미치는 것을 나타나, 자원봉사활동 경험 유무보다는 얼마나 오랜 시간동안, 만족스러운 자원봉사활동을 경험했는지가 공동체 의식 형성에 영향을 미치는 요인인 것으로 나

2) 포괄적인 문헌검토를 위하여 공동체 의식 뿐 아니라 공동체 의식의 하위개념에 속한다고 여겨지는 이타성, 사회적 책임성 및 관련 개념인 시민정체성에 관련된 연구를 모두 포함하였음.

타났다. 따라서 단기간의 형식적인 자원봉사활동은 청소년에게 미치는 긍정적 효과가 크지 않을 것으로 여겨진다.

이현숙(1999)은 중·고등학교 2학년생을 대상으로 청소년 자원봉사활동의 동기와 만족도, 참여태도, 활동시간, 활동영역이 청소년의 이타성에 긍정적 영향을 미친다는 사실을 밝히고 있는데, 이타성은 공동체 의식의 하위영역으로 알려져 있다.

문성호와 문호영(2009)의 연구에서 자원봉사에 참여한 청소년 집단과 참여하지 않은 집단을 비교한 결과, 공동체 의식과 이타성에서 유의미한 차이를 발견하였으며, 사회적 책임감(서주영, 2001; Hamilton & Fenzel, 1988) 향상에 기여하는 것으로 나타났다.

초등학생을 대상으로 한 김미숙(2005)의 연구에서도 교사의 관찰을 통해 초등학생들이 봉사활동 참여 전에 비해 봉사활동 참여 후에 유의미하게 공동체 의식이 증가한 것으로 나타났는데, 그 구체적인 내용은 다음과 같다. 1)아이들이 서로 도우며 사랑을 나누는 모습이 자연스러워졌다. 2)청소활동 등 어려운 일에 게으름을 부리는 어린이가 줄어들었다. 3)학습이 부진하거나 발육이 늦은 어린이, 몸이 불편한 어린이를 도와주고 존중하는 의식이 싹트고 있다, 4)공동체 의식이 생겨나기 시작하며 학급에서 친구들과 다투는 경우가 드물다.

은지용(2002)의 연구에서는 청소년 자원봉사활동 정도보다는 봉사활동에 따른 반성 경험이 청소년의 공동체 의식 뿐 아니라 자율성, 참여의식, 관용정신에 더 큰 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다. 따라서 봉사활동 참여 경험 자체보다는 이와 관련된 반성적 학습이 시민성 발달에 영향을 미친다는 사실을 보여준다.

또한 청소년의 참여활동은 오프라인에 참여한 경우에만 공동체 의식에 긍정적 효과가 있는 것으로 나타났으며, 참여기간은 공동체 의식에 유의미한 영향을 주는 반면 참여한 단체의 수는 공동체 의식 함양에 별다른 영향을 주지 않는 것으로 드러났다(박가나, 2009).

Brunelle(2001)의 연구에서는 지역사회 봉사활동에 참가한 실험집단과 그렇지 않은 통제집단을 구분하여 봉사활동 참여 여부가 타인에 대한 동정, 사회적 책임감, 관심에 어떠한 영향을 미치는지 조사하였는데, 연구결과 청소년의 지역사회 봉사활동 경험은 청소년의 타인에 대한 동정, 사회적 책임감, 관심에 긍정적 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다(은지용, 2002에서 재인용). 그리고 청소년기의 여러 참여활동 경험은 성인이 되었을 때의 시민적 행동참여를 예측함으로써, 시민정체성(civic identity) 확립에 중요한 역할을 하는 것으로 나타나고 있다(Youniss, McLellan, & Yates, 1997).

이처럼 많은 연구들이 자원봉사활동의 긍정적 영향을 예측하고 있으나, 일부 연구를 제외한 대부분의 연구들이 봉사활동 참여경험 유무에 따른 차이나 활동시간과 같은 자원봉사활동의 양적인 측면에만 치중하여 연구가 이루어진 한계가 있다. 따라서 본 연구에서는 자원봉사활동경험의 양적, 질적 측면을 반영한다고 볼 수 있는 자원봉사활동시간과 자원봉사활동에 대한 만족도를 각각 독립변수로 사용하여 별도의 모형을 분석함으로써 이들의 영향력을 확인하고자 하였으며, 두 변수를 모두 포함한 통합모형의 분석을 통해 자원봉사활동의 양적, 질적

측면의 상대적 중요성을 살펴보고자 하였다.

2. 자원봉사활동과 공동체 의식의 관계에서 자아존중감과 또래관계의 매개효과

청소년 참여활동의 긍정적 효과에 대한 선행연구를 보면 청소년 참여활동이 공동체 의식 외에도 자아존중감, 자아정체감, 도덕성, 또래관계 등 다양한 개인적 특질에 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다. 그러나 청소년의 심리특성이나 관계적 특성이 청소년 참여활동과 공동체 의식 간의 관계를 매개한다는 것을 보여준 실증적 연구는 많지 않다.

그러나 기존의 연구결과들을 종합해보면, 청소년의 참여활동은 공동체 의식수준을 향상시키는데 직접적으로 영향을 미치는 한편, 청소년의 개인적 특성을 변화시켜, 이를 매개로 공동체 의식에 간접적으로 영향을 미치는 것으로 보인다.

이러한 매개효과를 갖는 변수로서 본 연구에서 주목하는 것은 자아존중감과 또래관계를 통한 공동체 의식 강화이다. 자아존중감은 스스로의 가치에 대한 판단으로, 고정적인 것이 아니라 다양한 경험을 통해 변화될 수 있으며, 일생을 통해 사회화의 과정 속에서 발달하는 것으로 알려져 있다. 특히, 청소년기의 자아존중감 발달은 이후 성인기 발달에 중요한 영향을 미칠 것으로 여겨지는데, 자아존중감이 높은 사람은 자기실현을 위한 적극적인 성격특성을 보이고, 직업이나 재정적인 면에서 뿐만 아니라 일상생활에서 정서적·창의적·정신적으로 풍부하게 되며, 자신의 역할을 잘 수행함으로써 자신의 자아존중감을 잘 유지하려고 하기 때문이다(김명자, 1990; 조현준·조현대, 1999, 김규희, 2007에서 재인용). 또한 또래관계는 청소년기의 가장 중요한 관계 중 하나로, 또래관계에서의 경험은 청소년기 발달에 큰 영향력을 갖는 것으로 알려져 있다.

박재숙(2010)의 연구에서는 학교청소년들의 수련활동과 자원봉사활동이 공동체 의식에 직접적인 영향을 미치지 않는 반면, 자아존중감을 매개하였을 때, 간접적인 영향을 미치는 것으로 나타나, 청소년 참여활동이 공동체 의식에 영향을 미치는 경로에서 자아존중감의 매개효과가 확인된 바 있다. 이처럼 자원봉사활동과 공동체 의식 간의 관계에서 자아존중감의 매개효과를 직접적으로 확인한 것은 박재숙(2010)의 연구가 거의 유일하다고 볼 수 있지만, 자원봉사활동이 자아존중감에 미치는 효과를 살펴본 몇몇 연구들이 있다.

허정철(2005)의 연구에서 청소년의 자원봉사활동은 자아정체감의 하위요인으로서 자아존중감, 성취동기, 사회성, 도덕성 각각에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났고, 최무연(2002)은 경기도 지역 고등학생들을 대상으로 자원봉사활동 참여시간, 참여동기, 만족도, 봉사활동 영역, 참여태도가 개인, 가정, 학교, 사회 4개 영역의 자아존중감에 미치는 영향을 조사한 결과, 자원봉사활동 참여시간이 가정, 학교, 사회적 자아존중감과 유의미한 정적 관계를 갖는 것으로 나타났다. 또한 김규희(2007)는 자원봉사활동의 참여만족도, 참여동기, 적극적인 참여태도, 자발적 참여태도와 고등학생의 자아존중감 간의 관계를 경로분석을 통해 고찰

하였는데, 연구결과 청소년의 자원봉사활동 관련 변인은 직접적으로 혹은 사회적 지지와 행정적 요인을 매개로 간접적으로 청소년의 자아존중감에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이성은(2009)은 청소년 자원봉사활동과 자아존중감의 관계를 종단적으로 연구한 결과, 자원봉사활동 참여가 청소년의 자아존중감 증가를 가져온다는 점을 확인시켜줌으로써, 관련된 두 변인 간의 인과관계를 분명히 해주었다. Switzer 등(1995)의 연구에서도 학교의 자원봉사프로그램에 참여한 청소년들에게서 자아존중감에 유의미한 증가가 나타났는데, 이러한 프로그램의 효과가 남아청소년들에게서만 나타나, 자원봉사활동의 효과가 성별에 따라 달라질 수 있음을 시사하고 있다. 이처럼 많은 연구들에서 자원봉사활동이 자아존중감 향상에 미치는 영향을 밝히고 있으며, 소수이기는 하나 자원봉사활동과 공동체 의식 간의 관계를 자아존중감이 매개하고 있음을 보여주는 연구가 존재함에 따라, 본 연구에서는 매개변수로서 자아존중감의 효과성을 검증해보고자 한다.

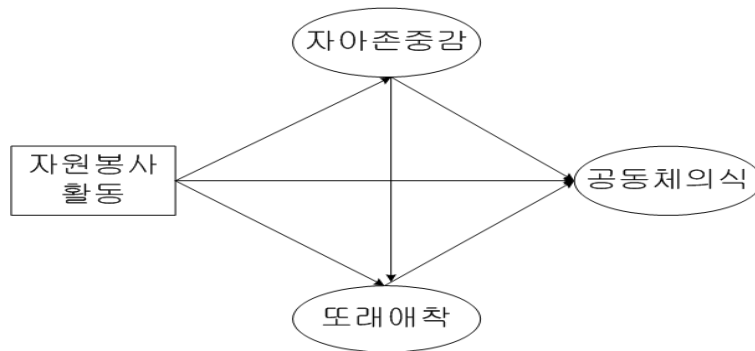
한편, 자원봉사활동은 청소년의 사회적 관계에도 영향을 미치는 것으로 나타나고 있는데, 허성호와 정태연(2010)의 연구에 따르면 자원봉사활동에 참여한 중학생, 고등학생, 대학생 세 집단 모두에서 자원봉사활동은 부모애착을 증진시키는 것으로 나타났으며, 특히 중학생 집단에서는 친구애착과도 유의미한 관련성을 나타내고 있었다. 김선희(1999)의 연구에서도 청소년의 자원봉사활동 참여 여부는 자아정체성의 하위요인으로서 교우관계에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타나, 자원봉사활동의 긍정적 영향을 보여주었다. 김미숙(2005)의 연구에서는 초등학생들의 봉사활동 참여 전과 후에 봉사활동에 대한 인식이 바뀐 것으로 나타났는데, 봉사활동이 모둠활동, 학교생활 및 가정생활에 도움이 된다고 응답한 비율이 유의미하게 증가하여, 봉사활동이 모둠활동 및 학교생활에서 이루어지는 또래관계에도 유의한 영향을 미쳤을 것으로 유추된다. 한편, 이러한 청소년의 사회적 관계망은 청소년의 공동체 의식과 관련된 것으로 나타나고 있는데, 수영교실에 참여한 청소년의 또래관계는 청소년의 공동체 의식 및 사회성숙도에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며(김종화·유희철, 2009), Pretty, Andrews 및 Collette(1994)의 연구에 따르면, 지지적인 사람의 수는 청소년의 지역사회 공동체 의식을 설명하는 가장 큰 변인이었고, 실질적인 도움(tangible support)을 받은 정도가 학교 공동체 의식을 설명하는 가장 유의미한 변인이었으며, 이러한 공동체 의식과 사회적 지지의 정도가 전 연령대에 걸쳐, 청소년의 외로움 정도를 가장 잘 설명하는 것으로 나타났다(Pretty, Andrews, & Collette, 1994; Pretty et al., 1996).

이처럼 청소년의 자원봉사활동은 친구를 포함하여 청소년의 사회적 관계망에 유의미한 관련이 있으며, 청소년의 사회적 관계망은 다시 청소년의 공동체 의식과 관련이 있는 것으로 나타나, 청소년의 사회적 관계망이 자원봉사활동과 공동체 의식 간의 관계를 매개할 가능성을 나타낸다. 이에 본 연구에서는 청소년의 자아존중감과 더불어, 청소년의 사회적 관계망 가운데 특히 청소년기에 그 중요성이 가장 크게 나타나고 있는 또래관계를 중심으로 매개효과를 살펴보기로 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구모형 및 연구대상

본 연구에서는 한국청소년정책연구원에서 실시한 한국아동·청소년패널조사(KCYPS) 중1 패널 1차년도 자료를 사용하였다. 한국아동·청소년패널조사(KCYPS) 중1 패널은 2009년 4월 기준 전국의 중학교 1학년 청소년들을 층화다단계집락표집을 통해 78개 학교 1개 학급의 총 2,351명의 청소년들을 대상으로 조사되었으며, 이중 자원봉사활동 참여경험이 있는 청소년 1,426명의 자료를 분석에 사용하였다. 본 연구의 연구모형은 다음과 같다.



[그림 1] 연구모형

위의 모형을 통해 청소년 자원봉사활동경험의 양적, 질적인 차이에 따라 실제로 공동체 의식정도에 차이가 있는지, 또한 청소년 개인의 자아존중감과, 또래애착이 자원봉사활동과 공동체 의식 간의 관계를 매개하는지 확인하고자 한다.

2. 주요변수의 측정

1) 공동체 의식

공동체 의식은 중학생의 민주시민 의식 연구(권혜원, 2004)의 설문지를 참조하여 한국아동·청소년패널조사(KCYPS) 연구진이 신규 작성한 척도를 사용하였다. 공동체 의식 척도는 ‘주변에 어려움에 처해있는 친구가 있다면 적극적으로 도울 수 있다’, ‘공휴일에 쉬지 못하더라도 복지기관에서 자원봉사 활동을 할 수 있다’, ‘우리나라보다 경제적으로 어려운 나라를 돕기 위해 기부금을 낼 수 있다’, ‘지구를 보호하기 위해 물자절약, 쓰레기 분리수거, 재활용 등에 적극적으로 참여할 수 있다’의 4개 문항을 4점 척도로 측정하였으며, 본 척도의 신뢰도는 .732로 나타났다.

2) 자원봉사활동 시간 및 만족도

자원봉사활동 시간은 대상 청소년들이 중학교 입학 이후 자원봉사활동에 참여한 시간을 측정하였으나, 자료의 정규성을 확보하기 위해 로그값으로 변환하여 사용하였다. 자원봉사활동 만족도는 대상 청소년이 중학생이 된 이후, 일손돕기, 캠페인, 자선·구호 활동 등의 자원봉사활동에 참여한 후 만족한 정도를 4점 척도로 측정하여 사용하였다.

3) 자아존중감

자아존중감은 Rogenberg(1965)의 자존감 척도를 변안하여 사용하였으며, 긍정적인 내용 5문항, 부정적인 내용 5문항의 총 10개의 문항으로 측정하였다. 부정적인 내용에 해당하는 문항은 역점수로 재부호화하여 사용하였다. 자아존중감의 신뢰도는 .850로 나타났다.

4) 또래애착

또래애착은 Armsden & Greenberg(1987)가 제작한 애착척도(IPPA) 총 25문항 중 하위 영역 별로 중복되는 문항을 제외하고 각 하위영역 당 3개 문항씩 총 9개의 문항으로 구성하였다. 또래애착은 의사소통, 신뢰, 소외 등의 3개의 하위영역별 합산점수를 사용하였다. 또래소외를 나타내는 문항 3개에 대해서는 역점수로 변환한 후 합산하였다. 또래애착의 신뢰도는 .825이었다.

5) 통제변수 : 성별, 모의 교육수준, 소득수준, 형제자매유무

조사대상의 성별은 남성의 경우 1, 여성의 경우 2로 측정하였으며, 모의 교육수준은 중졸이하=1, 고졸=2, 전문대졸=3, 대졸=4, 대학원졸=5로 측정하였다. 소득수준은 2010년 현재 우리나라 분위별 경계값을 이용하여 5개로 구분하여 사용하였다³⁾. 형제자매 유무는 더미변수로 범주화하여 사용하였다.

3. 분석방법

분석방법으로 기술통계분석을 위해 SPSS 19.0을 사용하였고, 청소년들의 공동체 의식에 영향을 미치는 요인들 간의 관계를 살펴보기 위하여 Amos 19.0을 사용하였다. 구조방정식 모형의 적합도를 확인하기 위해 χ^2 , GFI(Goodness of Fit Index), CFI(Comparative Fit Index), TLI(Turker-Lewis Index), RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)

3) 통계청(2010), 가계동향조사: 분위별 경계값

(단위: 원)

	20%	40%	60%	80%
경계값	1,889,016	2,865,000	3,773,566	5,084,726

등의 적합지수를 사용하였다⁴⁾.

IV. 연구결과

1. 조사대상의 일반적 특성

조사대상의 일반적 특성은 <표 1>과 같다. 분석대상 청소년 총 1,426명 중 662명(46.4%)이 남성, 764명(53.6%)이 여성인 것으로 나타나, 여학생들이 비교적 자원봉사활동에 더 많이 참여하고 있는 것을 알 수 있다.

분석대상 청소년 중 전체의 91.3%(1,302명)의 청소년들은 형제 및 자매가 있었으며, 59.5%(848명)는 종교를 가지고 있는 것으로 나타났다. 대상청소년 가구의 소득수준은 우리나라 가구의 분위별 소득경계값(5분위)을 기준으로 1분위에 해당되는 경우가 전체의 18.4%(262명)이었으며, 2분위가 17.5%, 3분위는 18.0%, 4분위 23.3%, 그리고 5분위가 22.9%로 나타나 표본의 소득수준이 우리나라 전체 가구소득의 수준과 거의 유사하나 중위소득을 중심으로 그 이상의 가구에 속한 청소년들의 자원봉사활동경험이 더 많은 것을 알 수 있다. 대상 청소년 모의 학력은 전체의 97.2%가 고졸이상인 것으로 나타났으며, 전문대졸·대졸 이상인 경우도 전체의 39.4%로 1/3 이상인 것으로 나타났다. 대상청소년 가구의 연가구소득의 소득이 전혀 없는 0에서부터 30,000만원에 이르기까지 그 차이가 큰 것으로 나타났으며, 대상 가구의 연가구소득 평균은 4,531만원(2,948.7)이었다.

4) 구조방정식모형을 사용하기 이전에 본 연구에 사용될 측정변수들의 정규성에 대해 점검하였다. 본 연구 자료의 정규성을 왜도와 첨도를 통해 살펴본 결과, 왜도의 절대값이 .065-2.957, 첨도의 절대값이 .270-6.750으로 나타나 측정변인들이 정규분포 가정에 벗어나지 않음을 알 수 있었다.

<표 1> 조사대상의 일반적 특성

단위: 명(%), N=1,426

변 수		통계량		
성별	남	662(46.4)		
	여	764(53.6)		
모학력	중졸이하	40(2.8)		
	고졸	748(52.5)		
	전문대졸	183(12.8)		
	대졸	338(23.7)		
	대학원졸 이상	41(2.9)		
	무응답	10(.3)		
형제유무	형제있음	1,302(91.3)		
종교유무	종교있음	848(59.5)		
연평균 가구 소득 수준 ⁵⁾	20%	262(18.4)		
	40%	250(17.5)		
	60%	256(18.0)		
	80%	332(23.3)		
	100%	326(22.9)		
자원봉사활동 만족도	매우만족	458(32.6)		
	만족하는 편	794(56.5)		
	만족하지 않는 편	123(8.8)		
	매우 불만족	30(2.1)		
	최대값	최소값	평균(SD)	
연가구소득(만원)	30,000	0	4,531(2,948.7)	
또래 애착	의사소통	12.0	3.0	6.2(1.7)
	신뢰	12.0	3.0	5.9(1.9)
	소외	12.0	3.0	6.0(1.9)
자존감	39.0	10.0	22.0(5.0)	
공동체의식	16.0	4.0	8.73(2.35)	
봉사활동시간(시간)	126	1	9.9(10.9)	

대상청소년들의 중학교 진학 이후 조사시점까지 봉사활동시간은 최소 1시간에서부터 최대 126시간에 이르기까지 그 범위가 상당히 큰 것으로 나타났으며, 평균 9.9시간의 봉사활동을 한 것으로 나타났다. 대상 청소년들의 자원봉사활동시간의 분포를 살펴보기 위해 전체를 4분위로 나누어 분석한 결과, 1분위 경계값이 3시간, 2분위 경계값이 7시간, 그리고 3분위의 경계값이 12시간인 것으로 나타났다. 다시 말해 전체 청소년의 약 절반정도가 전체 자원봉사활동시간의 평균이하의 시간을 경험하였으며, 전체 청소년의 약 75%가 12시간 미만으로 자원

5) 2010년 우리나라 가구소득 분위별 경계값

봉사활동을 경험한 것으로 나타났다. 이것은 전체 청소년의 약 50%의 경우 자원봉사활동에 대한 특별한 동기나 목적이 없이 학교 내의 비자발적 자원봉사활동이나 체험활동을 통해 습득된 시간일 것으로 추측해 볼 수 있다. 자원봉사활동에 참여한 청소년들의 만족도는 56.5%가 만족하는 편, 32.6%가 매우 만족한다고 응답해, 전체의 89.1%가 만족한다고 응답하였으며, 나머지 10.9%는 만족하지 않는다고 응답하였다. 만족하지 않는다고 응답한 약 11%에 해당하는 청소년들의 경우 자원봉사활동에 참여하게 된 경로나 동기가 청소년의 자발적인 의사가 반영되지 않았거나, 자원봉사활동 이후 반성적 학습 등의 경험이 없었을 가능성에 대해 추측할 수 있다.

대상청소년들의 자존감은 평균 22.0(5.0)으로 나타났다. 또래애착은 의사소통, 신뢰, 소외의 영역에서 모두 최대값 12, 최소값 3인 것으로 나타났으며, 세 영역의 평균은 약 6점으로 항목간 평균값에 큰 차이가 없이 유사한 수준인 것으로 나타났다.

2. 연구모형 분석

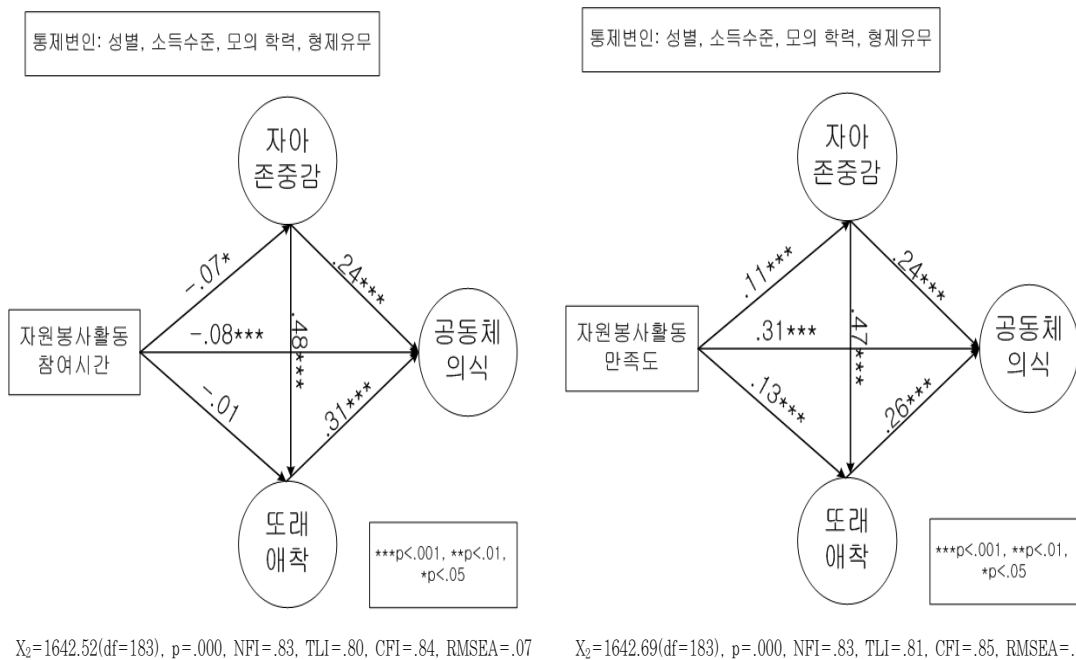
본 연구의 목적은 청소년들의 자원봉사활동의 양적인 측면과 질적인 측면이 각각 공동체 의식에 어떠한 영향을 미치는지, 그리고 청소년 개인의 자아존중감이나 또래애착은 자원봉사활동과 공동체 의식 간의 관계를 매개하는지 확인하는 것이다.

이러한 연구모형을 분석하기에 앞서, 먼저 아동청소년패널자료 중 중학교 1학년 자료에 포함된 전체 청소년을 대상으로 자원봉사활동경험 유무와 공동체 의식간의 관계를 살펴보았다. 그 결과 자원봉사활동을 경험한 청소년일수록 공동체 의식이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 봉사활동 경험이 청소년의 타인에 대한 동정, 사회적 책임감, 관심에 긍정적 영향을 미친다는 선행연구의 결과(Brunelle, 2001; 은지용, 2002에서재인용; Youniss, McLellan, & Yates, 1997)와 일치한다. 그러나 교육과정개편에 따라, 청소년의 자원봉사활동 참여가 보편화된 현실에서, 참여유무에 따른 차이보다는 실제 참여한 청소년들의 경험에 따른 차이를 살펴보는 것이 청소년 자원봉사활동을 운영·관리하는데 있어 보다 많은 함의를 지닐 수 있을 것이다.

이에 본 연구에서는 자원봉사활동경험의 양적, 질적 차이에 따라 공동체 의식에 미치는 영향이 어떻게 다른지를 확인하기 위해 자원봉사활동에 참여한 경험이 있는 청소년들만을 대상으로 자원봉사활동 참여시간과 공동체 의식, 만족도와 공동체 의식간의 관계에 대해 살펴보았다. 먼저 봉사활동경험의 양적인 측면으로, 봉사활동참여시간이 청소년의 공동체 의식에 영향을 미치는지, 그리고 청소년 개인의 자아존중감이나 또래애착은 봉사활동시간과 공동체 의식 간의 관계를 매개하는지 살펴보았다. 자원봉사활동시간을 독립변수로 포함하여 모형을 분석한 결과, 당초 경험적 선행연구(이성은, 2009; Smith, 1996; 김규희, 2007에서재인용)를 통해 예상한 결과와는 달리 봉사시간과 공동체 의식은 부적인 관계에 있는 것으로 나타났

다([그림 2] 참조). 이는 봉사활동참여 청소년의 공동체 의식이 비참여청소년보다 높다는 앞선 분석결과에 비추었을 때, 의외의 결과가 아닐 수 없다. 그러나 자원봉사활동의 시간 분포를 살펴보았을 때 확인하였듯이 대다수의 청소년들이 조사시점까지 자발적인 동기와 목적을 가지고 자원봉사활동에 참여하였을 가능성에 대해 함께 고려해 본다면 본 연구의 결과만으로 봉사활동참여시간과 공동체 의식과의 관계를 설명하기에는 무리가 있을 것이다.

다음 단계로 자원봉사활동경험의 질적 측면을 반영하는 봉사활동에 대한 만족도를 독립변수로 하는 모형을 다시 분석하였다. [그림 3]은 자원봉사활동에 대한 만족도를 독립변수로 하는 연구모형 분석을 실시한 결과이다.



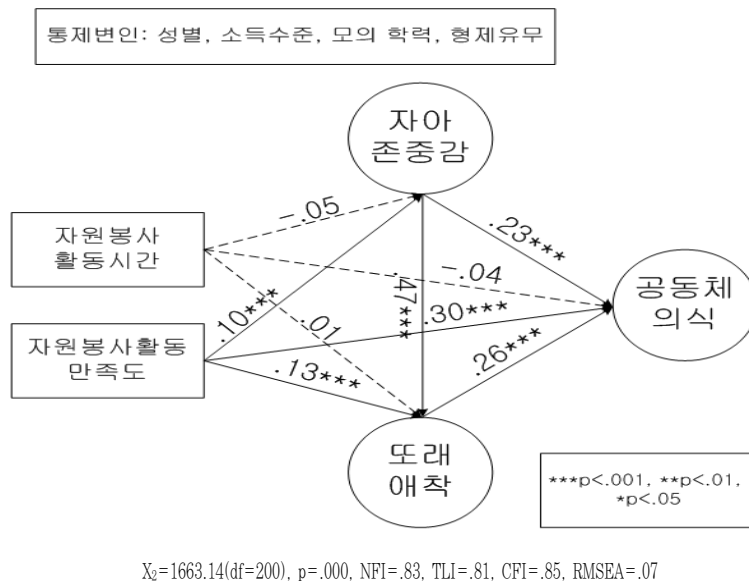
[그림 2] 자원봉사참여시간모형 분석결과

[그림 3] 자원봉사활동 만족도모형 분석결과(표준화계수)

그 결과, 중학교 1학년 청소년들의 자원봉사활동에 대한 만족도가 높을수록 공동체 의식 또한 높은 것으로 나타났으며, 봉사시간과 또래애착, 자존감 모두 공동체 의식에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 자원봉사활동과 공동체 의식에 대한 또다른 선행연구(서주영, 2001; 이현숙, 1999, 은지용, 2002)에 나타난 것처럼, 자원봉사활동시간이나 경험유무보다는 오히려 자원봉사활동에 대한 만족도나, 자원봉사 이후 반성적 학습 등의 자원봉사활동과 관련된 경험이 공동체 의식 형성에 긍정적인 효과가 있음을 보여주고 있는 것이라고 볼 수 있다.

지금까지 자원봉사활동의 시간과 자원봉사활동에 대한 만족도 모형을 각각 개별적으로 분석하여 그 결과를 확인하였다. 분석결과, 자원봉사활동의 양적 지표인 활동시간은 청소년의

공동체 의식 함양에 부정적인 영향을 미치는 반면, 자원봉사활동의 질적인 측면인 봉사활동에 대한 만족도가 공동체 의식에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 알 수 있었다. 다음단계로는 자원봉사활동의 시간과 만족도를 모두 포함한 통합모형의 분석을 통해 자원봉사활동의 양적, 질적 측면이 공동체 의식과 어떠한 관계가 있는지 확인하였다(그림 4). 자원봉사활동의 양적, 질적 측면을 모두 포함한 통합모형을 분석한 결과, 자원봉사활동시간은 청소년의 공동체 의식과 자아존중감, 또래애착에 유의미한 영향을 미치지 않은 반면, 자원봉사활동의 만족도는 공동체 의식에 직·간접적으로 유의미한 영향력을 미치는 것으로 나타났다.



[그림 4] 자원봉사활동 통합모형 분석결과(표준화 계수)

한편, 자원봉사활동에 대한 만족도가 공동체 의식에 미치는 영향에서 자존감과 또래애착이 두 변인 간의 관계를 매개하는 것으로 나타났는데, 자원봉사활동에 대한 만족도는 청소년의 자아존중감과 또래애착에 긍정적인 영향을 미쳤고, 자존감이 높고, 또래애착이 높은 청소년일수록 공동체 의식이 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 자원봉사활동과 관련된 경험이 공동체 의식수준을 높이는데 직접적으로 영향을 미치기도 하지만, 또래애착이나 자아존중감과 같은 개인적 특질들에 변화를 가져옴으로써, 간접적으로 영향을 미치기도 한다는 것을 보여준다.

또한 자원봉사활동 통합모형에서 통제변수의 영향력을 살펴본 결과, 형제자매가 있는 청소년일수록 공동체 의식이 높은 것으로 나타났는데, 이것은 형제자매가 있는 청소년의 경우 가족이라는 최초의 사회에서 자연스럽게 공동체 의식에 대해 배울 수 있으며, 이러한 초기 가족경험이 청소년의 발달에 긍정적인 영향을 미치는 환경이 되고 있음을 보여준다.

재미있는 것은 통제변인 중 모의 학력과 소득수준이 공동체 의식에 미치는 영향이다. 두 변인 모두 공동체 의식과 부적인 관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 모의 학력이 높은 청소년일

수록, 소득수준이 높은 청소년일수록 공동체 의식은 오히려 낮은 것으로 나타났다. 이러한 결과가 우리사회의 경제적 상류층 부모들의 가치관을 보여주는 결과인지는 보다 면밀한 검토가 필요할 것이다. 그러나 본 연구의 결과만으로는 공동체 의식이 함께 사는 사회를 이루어가기 위해 시민으로 갖춰야할 기본적인 요소임에도 불구하고, 소득수준이 높거나, 교육수준이 높은 부모를 가진 청소년의 경우 오히려 낮은 양상을 보이고 있어, 사회경제적 지위가 높은 부모들이 경쟁논리에 휘말려 자녀의 공동체 의식 함양에 소극적인 것은 아닌지 생각하게 된다.

청소년의 성별에 따라서는 자존감과 또래애착에 상이한 결과를 볼 수 있다. 즉, 중학교 1학년의 경우 여학생의 자존감이 보다 높은 것으로 나타났으나, 또래애착의 경우는 남학생이 높은 것으로 나타났다. 두 변수 모두 공동체의식과 상당히 밀접한 관계가 있음을 고려할 때, 청소년 공동체 의식 향상을 프로그램을 계획할 때, 성별을 고려할 필요가 있음을 생각해 볼 수 있다. 한편, 청소년의 자존감은 또래애착에 상당히 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 이를 청소년의 성별과 함께 생각해 보면, 우리나라 중학교 1학년 청소년들의 경우 여학생들이 보다 높은 자존감을 갖고 있으나, 자존감 정도가 비슷한 남학생들과 비교할 때 또래애착 정도는 오히려 남학생들이 높은 것으로 나타났다. 이같은 결과는 중학교 1학년 여학생들을 위한 또래관계증진과 관련된 프로그램 개발이 필요함을 생각해 볼 수 있다.

다음으로 변수간의 효과를 직접효과, 간접효과, 총효과로 분해하여 살펴보았다. 청소년 공동체 의식에 대한 효과를 분해한 결과는 <표 2>와 같다.

<표 2> 청소년 공동체 의식에 대한 효과분해(표준화 계수)

	총효과	직접효과	간접효과
→ 공동체의식	.36	.30	.06
자원봉사활동 → 자존감 → 공동체의식			.02
만족도 → 자존감 → 또래애착 → 공동체의식			.01
→ 또래애착 → 공동체의식			.03

본 연구모형에서 간접효과를 구성하고 있는 매개변수들 중 어떤 요인이 가장 큰 영향을 미치는지 분석해 보기 위해 각 경로의 간접효과들을 상세히 분해하여 살펴본 결과, 자원봉사활동이 공동체 의식에 미치는 총효과 .36은 직접효과 .30과 간접효과 .06으로 구성되어 있는 것으로 나타났다. 간접효과를 구성하고 있는 매개변수 중 어떤 요인이 가장 큰 영향을 미치는지 분석하기 위해 자원봉사활동에서 공동체의식 경로의 각각 간접효과들을 상세 분해하여 살펴본 결과, 자원봉사활동 → 자존감 → 공동체의식을 통한 간접효과는 .02(.10x.23), 자원봉사활동 → 자존감 → 또래애착 → 공동체의식을 통한 간접효과는 .01(.10x.47x.26), 자원봉사활동 → 또래애착 → 공동체의식을 통한 간접효과는 .03(.13x.26)로 나타났다. 따라서 자원봉사활동이 공동체의식에 미치는 영향을 자존감과 또래애착이 비슷한 정도로 매개하고 있음을 알 수 있다.

V. 결론 및 논의

본 연구에서는 청소년 자원봉사활동경험의 양적인 측면과 질적인 측면을 모두 포함하여 자원봉사활동이 청소년의 공동체 의식발달에 미치는 영향력을 검증하고자 하였으며, 자원봉사활동이 공동체 의식발달에 미치는 직접적 영향력과 더불어, 선행연구를 기반으로 자아존중감과 또래관계를 두 변인 간의 매개변인으로 설정하고, 이들 매개변인을 통한 간접효과를 함께 살펴보았다.

일부 선행연구를 통해 예측했던 것과 달리, 자원봉사활동시간은 공동체 의식에 직접적으로 영향을 미치지 않은 반면, 자원봉사활동에 대한 만족도는 공동체 의식과 유의미한 정적 관계를 나타내고 있어, 자원봉사활동정도나 활동경험 유무보다는 자원봉사활동 관련 만족도나 봉사활동 이후의 반성적 학습이 보다 중요한 자원봉사 관련 경험이 된다는 또다른 선행연구들의 결과와 일치하는 양상을 보인다.

이러한 결과는 그동안 자원봉사활동 시간이나 자원봉사 경험 유무와 같이, 자원봉사 활동의 물리적인 부분, 양적인 부분에만 치중해왔던 자원봉사활동 관련 연구들이 보다 봉사활동과 관련된 경험의 질적인 측면에 초점을 둘 필요가 있음을 보여준다. 자원봉사활동이 교과과정에 포함되면서, 많은 청소년들이 자원봉사활동에 참여하고 있으나, 형식적 참여나 시간 때우기 식의 봉사활동은 교육적 효과가 거의 없으며, 오히려 역효과를 낼 수 있다는 것이다. 따라서 자원봉사활동과 관련된 청소년들의 만족도를 높이고, 봉사활동 이후 반성적 학습이 수반되도록 하는 등, 자원봉사활동의 효과를 극대화시킬 수 있는 방향으로 청소년 자원봉사활동의 관리·운영을 개선할 필요가 있을 것이다.

또한 자원봉사활동에 대한 만족도는 청소년 개인의 자아존중감과 또래관계를 증진시키고, 이러한 개인적 특질의 변화가 다시 공동체 의식을 높이는데 기여하는 것으로 나타나, 자원봉사활동이 공동체 의식 함양에 미치는 직접 효과 뿐 아니라 자아존중감과 또래관계를 통한 간접적 효과를 함께 검증할 수 있었다. 즉, 자원봉사활동의 긍정적 효과는 공동체 의식 함양이라는 사회적으로 바람직한 자질의 형성 뿐 아니라 개인의 자존감과 또래관계와 같은 개인적 차원에서도 긍정적 변화를 가져오는 것으로 나타나, 청소년의 역량개발이라는 긍정적 관점에서 청소년 정책과 부합하는 것으로 나타나고 있다. 한편, 현재에도 자원봉사활동의 효과성을 보여주는 논문들이 단편적으로 제시되고 있으나, 자원봉사활동의 다양한 직·간접적 효과성을 보여줄 수 있는 후속 연구들이 지속됨으로써, 자원봉사활동의 통합적 효과성 모델을 제시할 수 있는 이론적 근거가 마련되어야 할 것이다. 또한 본 연구는 선행연구에 기반하여 연구모형을 구축하고, 이를 검증하고자 시도하였으나, 본 연구자료의 횡단적 성격으로 인해, 변인들 간의 인과관계를 확신하기에 한계가 있다. 향후 종단자료에 대한 분석을 통해 이러한 한계를 극복하고, 변인들 간의 인과성을 확립하고자 하는 노력이 이루어져야 할 것이다.

참고문헌

- 김미숙(2005). **봉사활동이 공동체의식 함양에 미치는 효과**. 단국대학교 석사학위논문.
- 김선희(1999). **청소년 자원봉사활동이 자아정체성 발달에 미치는 영향**. 경희대학교 석사학위 논문.
- 김종화·유희철(2009). 청소년 수영교실 참여자의 또래관계가 공동체의식 및 사회성숙도에 미치는 영향. **한국사회체육학회지**, 35: 609-619.
- 김해문(1999). **청소년 자원봉사활동이 사회성 발달에 미치는 영향**. 동아대학교 석사학위 논문.
- 문성호·문호영(2009). 청소년 자원봉사활동의 실태 및 효과에 관한 비교분석. **청소년복지연구**, 11(1): 101-120.
- 박가나(2009). 청소년 참여활동이 공동체 의식에 미치는 효과. **청소년학 연구**, 16(10): 273-306.
- 박재숙(2010). 학교청소년의 수련활동과 자원봉사활동, 자아존중감, 공동체의식의 관계. **청소년학 연구**, 17(4): 157-182.
- 서주영(2001). **자원봉사활동이 청소년의 공동체의식에 미치는 영향에 관한 연구**. 경성대학교 석사학위논문.
- 은지용(2002). **청소년 봉사활동 반성 경험이 시민성에 미치는 효과 연구**. 서울대학교 박사학 위논문.
- 이성은(2009). 청소년 자원봉사활동과 자아존중감의 관계에 관한 종단적 연구. **사회복지연구**, 40(2): 313-335.
- 이현숙(1999). **청소년의 자원봉사활동 경험이 이타성에 미치는 영향**. 명지대학교 석사학위 논문.
- 김진호(2007). “positive youth development의 의미와 정책적 시사점”. 천정웅 편, **적극적 관점의 청소년 개발**. 서울: 인간과 복지. 51~74.
- 허성호·정태연(2010). 자원봉사활동이 청소년기 발달에 미치는 영향. **한국청소년연구**, 21(3): 143-164.
- 허정철(1999). 수련활동, 자원봉사활동이 청소년의 자아정체감 형성에 미치는 영향에 관한 연구. **청소년복지연구**, 7(1): 19~40.
- 아시아투데이 2011. 8.9. ‘점수따기’로 변질된 ‘학생자원봉사점수제’
- Davidson, W. B. & Cotter, P. R. (1989). Sense of Community and Political Participation. *Journal of Community Psychology*, 17: 119-125.
- Pretty, G. M. H., Andrews, L., & Collette, C. (1994). Exploring Adolescents' Sense of

- Community and Its Relationship to Loneliness. *Journal of Community Psychology*, 22: 346-358.
- Pretty, G. M. H., Conroy, C., Dugay, J., Fowler, K., & Williams, D. (1996). Sense of Community and Its Relevance to Adolescents of All Ages. *Journal of Community Psychology*, 24(4): 365-379.
- Switzer, G. E., Simmons, R. G., Dew, M. A., Regalski, J. M., & Wang, C-H. (1995). The Effect of a School-Based Helper Program on Adolescent Self-Image, Attitudes, and Behavior. *Journal of Early Adolescence*, 15(4): 429-455.
- Youniss, J., McLellan, J. A., & Yates, M. (1997). What We Know About Engendering Civic Identity. *The American Behavioral Scientist*, 40(5): 620-631.

음악학원 지출비 관련 실태와 영향을 주는 변인

— 영어 학원과의 비교를 중심으로 —

이희정* · 장지원**

I. 문제제기

우리나라의 입시위주의 경쟁 교육환경은 학생들의 예술적 재능을 계발할 수 있는 기회를 제한하고 있다. 일반적으로 국, 영, 수로 대표되는 주요 과목에 대한 집중이 상당히 높고, 전체적인 교육을 담당하는 일선 학교에서조차도 국, 영, 수를 대표로 하는 주요 과목에 교육 역량을 집중하고 있는 형편이다(박인호, 2011). 예고와 같은 특목고가 아닌 일반계 중 고등학교의 예술교육기회는 더욱 제한적이고, 예술분야의 사교육비 지출은 전체 가계 유지비 중에서도 과도한 사교육비 지출의 주범으로 인식되고 있기도 하다.

이기숙, 장영희, 정미라와 홍용희(2002)의 연구에서도 우리나라의 조기교육은 일단 국, 영, 수 과목을 마스터할 후에, 여력이 있을 때 예체능 과목에 신경을 쓰는 경향이 있다고 하였고, 인문계로 대표되는 일반계 중 고등학교에서는 경제적으로는 여유있으나 국, 영, 수 과목을 잘 못 하는 아이의 경우, 대학 졸업장이라도 받게 하려는 목적으로 갑자기 음악학원이나 미술학원에 보내서 예능교육을 통하여 손쉽게 4년제 대학 졸업장을 받게 하려는 시도들도 있었다. 그러나 우리나라의 이같은 예능교육의 주변화 현상과는 대조적으로 최근 미국, 영국 등 선진국에서는 예술교육의 의미가 ‘교양교육’, ‘인성교육’의 측면을 뛰어넘어 유연한 사고와 기발한 상상력을 갖춘 미래 창의인재 양성에 필수적인 교과목으로 인식되어 예술과목과 다른 과목과의 통합 교육과정에 대한 융합교과목이 생겨나기도 한다(석문주, 최은식, 최미영, 2010; Scripp, 2011). 예컨대, 미국의 링컨센터 예술교육 프로그램과 아트엿지 프로그램에서는 학교와 문화예술기관이 적극적으로 연계하여 학교에서 예술교육을 도입할 뿐 아니라 통합적 예술교육도 실시하고 있다. 뉴욕의 링컨센터 교육원에서는 예술교육이 학교 교과과정에서 중요 부분으로 자리잡고 있으며 많은 일반학생들이 문화적 혜택을 누릴 수 있는 예술교육 프로그램을 개발하여 실시하기도 한다. 아트엿지 프로그램도 예술과목이 중심이 되어 다른 교과목을 통합하는 예술통합교육을 제시하고 있다. 예컨대, 음악 과목이 중심이 되어 통합된 음향과학 단위에서는 현악기와 음높이, 금관악기와 음높이, 목관악기와 음높이라는 소주제를

* 서울사회복지대학원대학교 사회복지학과 교수

** 연세대학교 음악대학 음악연구소 연구원

가지고 언어 및 과학 교과와 통합시켜 수업을 제시하기도 한다(석문주 외, 2010). 이러한 흐름에 대하여 미래학자들은 창조·문화 산업이 국가 경제에서 차지하는 비중이 커지면서 자연스럽게 나타나는 경향이라고도 분석하고 있다.

영국에서도 모든 학생들이 배경이나 능력과 상관없이 최고 수준의 예술을 경험하고 자신의 예술적 재능을 최대한 발휘하도록 함으로써 창의적 문화 증진에 초점을 두어 교육하고 있다(National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, 1999). 핀란드도 1999년 이후 기본교육에서 문화예술분야의 의무화를 법제화하였다. 일본도 2002년 12월 문화예술진흥기본법의 시행에 따라서 문화예술을 국민 모두의 사회적 자산으로 인식하고, 전통 문화에의 폭넓은 이해와 계승에 힘쓰면서 개인, 가정, 학교, 지역, 국가가 상호연계하여 문화 예술교육을 발전하고자 다양한 차원에서 힘을 쏟고 있다(일본 문화청, 2007). 바야흐로 21세기의 음악교육의 패러다임은 급격히 변화되고 있다. 음악은 사회정서발달 증진에 기여할 수 있는 효율적인 매체이며, 이전까지 음악을 천부적 재능으로 간주하던 음악교육에 대한 인식을 탈피해, 모든 아동이 음악에 대한 부모의 지원, 연습과 다양한 음악 경험을 하게 되면 이 같은 교육적 측면은 과거의 천부적 재능을 대신한다는 생각이 최신 음악교육의 관점이다.

Gardner(1997)도 교육적 의미의 수월성 교육에 대하여 정의하기를, 최고 수준을 추구한다는 것은 다른 사람과의 경쟁을 통해 상대적으로 우위를 차지하는 최고 수준의 수월성을 추구하는 것보다는 개인의 능력을 자신의 잠재능력 내에서 최대한 개발하여 최고 수준을 추구하는 것이라고 하였다. 따라서 수월성을 추구하는 것이 특권층을 위한 것이 아니라 학생 모두가 추구해야 하는 가치임이 강조되고 있으며, 이는 UN아동권리협약 제29조 1항에서 나타나고 있는 아동교육은 아동의 인격, 재능 및 정신적, 신체적 능력을 최대한 계발해야 한다고 말하는 인권 측면과도 연결될 수 있다.

본 연구는 한국아동·청소년패널자료를 통해서 초등학교 1학년 아동 중 음악학원에 다니는 아동의 사교육비 현황과 음악학원비 지출과 관련된 실태를 영어학원 지출에 대한 실태와 비교해보고, 음악학원비 지출에 영향을 미치는 변인이 무엇인가를 살펴봄으로써 음악관련 사교육 문제에 관한 기초자료를 제공하고자 한다. 이같은 연구목적을 위하여 설정된 연구문제는 다음의 두 가지이다. 첫째, 음악학원비 지출과 관련된 실태는 영어학원 지출과 비교해 볼때 어떠한가, 둘째, 음악학원과 영어학원비 지출에 영향을 미치는 변인은 무엇인가이다.

II. 선행연구

1. 초등학교 음악 사교육 실태

일본, 대만과 한국의 음악 사교육은 서구 선진국에 비해서 훨씬 더 비중이 높은 편이고, 일

본 아동의 경우 적어도 2가지 이상의 악기를 다루게 되고 세계적인 음악가로 성장할 수 있는 공교육 정책이 진행 중이며, 음악교육이 활성화되기 위한 공교육의 역할을 강조하고 있다(Smith, 2003). 우리나라도 최근에 사교육이 아닌 공교육의 틀 안에서 아동의 음악적 재능을 키우려는 많은 시도들이 이루어지고 있다(최은식, 2010). 그러나 음악교육이 가장 활발하게 이루어지고 있는 것은 학원을 중심으로 한 사교육을 통한 교육이 많은 비중을 차지하고 있고, 특히 초등학생을 위한 사교육 시장의 팽창은 단순히 양적인 팽창이 아닌, 사교육의 내용, 가격, 형식 등의 면에서 그 시장의 다양화와 차별화가 진행되고 있으며, 이같은 다양화와 차별화 속에는 사회계층적 이분화가 더 심화되는 부분에 대하여 지적하기도 한다(박소진, 박병영, 2003, 정익중, 2011). 예컨대, 음악교육에 있어서 가장 많이 하는 것이 피아노인데, 경제적으로 넉넉한 가정일 경우는 피아노 이외의 다른 악기도 추가해서 배우는 경우가 많고, 경제적으로 여유있는 가정이 자녀를 미술과 음악 등 예능교육을 아주 어렸을 때부터 시작하는 경향이 있다고 본다.

Bourdieu(1984)는 이같은 예술을 즐길 줄 아는 자질을 문화자본이라고 칭하면서 경제자본과 사회자본에 버금가는 힘으로 묘사하기도 한다. 즉 클래식 음악과 같은 고급문화는 계급적 지위를 드러내는 상징적 매개체라고 하면서, 경제자본이 풍부한 부르주아계급은 물질적 조건으로부터 자유로운 여유있는 생활 속에서 고급문화를 즐길 수 있으므로 엘리트 집단일수록 문화자본을 풍부하게 소유하는 반면, 사회적 지위가 낮은 계층일수록 문화자본의 빈곤에 허덕이게 된다고 보았다.

이같은 음악교육에 대한 사회계층론적 입장과 대조적으로 많은 음악교육자들은 공교육의 틀 안에서 모든 아동이 음악을 즐기면서 동시에 학업성취도 높아지고, 더불어 다른 사람에 대한 배려심과 같은 사회성 발달도 이룰 수 있는 통합교육적 시도를 진행하고 있다(Scripp, 2011, Siman, 2011). 음악교육이 공교육의 틀 안에서 기여할 수 있는 지역사회운동에 대한 시사점을 준 Scripp(2011)은 음악교육의 본질주의적 관점과 도구주의적 관점은 서로 조화를 이루어야 한다고 주장한다.

본질주의적 관점은 음악교육의 미학적 관점을 강조하는 시각인데, 이같은 시각에서 아름다움이란 감각, 정서, 지성, 개별성, 자유 등 인간성을 이루는 다양한 요소들이 통합적으로 기능할 때에 실현되는 것으로 본다(양은주, 2004). 미적 가치를 추구한다는 것은 객관 세계에 대한 감각적 지각의 민감성, 풍요로운 의미와 새로움을 갈망하는 창조적 정서, 전체를 부분과의 관련성 속에서 의식하고 의미화하는 지적 성향, 자기 나름의 생각과 느낌을 신뢰하는 개성, 인습화된 틀에서 벗어나 존재 그 자체를 지각하는 자유 등 인간성의 모든 이상적 가능성을 포괄하는 전인성에 관계된다. 듀이도 예술이 경험이라는 것, 생명체로서의 총체적인 자아와 세계가 특별하게 상호작용하는 경험이며, 인간의 모든 일상경험과 연속적이라고 보며, 경험으로서의 예술이란 자아와 세계가 각기 독립된 채로 대상을 있는 그대로 보고 그려내는 것이 아니라 인간과 자연이 더불어 창조적 변화를 이룩하는 일련의 연속적 상호작용이라고 하

였다.

도구주의적 관점은 연주나 창작과 같은 음악가가 되는 것 그 자체보다는 음악이 다른 모든 교육학의 전 영역에서 아동의 전인 발달과 학업성취를 포함한 인지발달 측면에서도 효과적인 매개체인가를 강조하는 관점이다. 정현주(2006)는 음악활동에서 소리 정보를 인지하고 이해하는 데에 필요한 인지기술은 학습과정에서도 필요한 기술이며, 구조화된 음악활동은 학습에서 필요로 하는 관련 기술을 촉진하고 강화시킬 수 있다고 하면서 음악의 도구주의적 관점을 강조하고 있다. 또한 창의인성교육의 효과적인 방법으로 예술을 강조하는 관점 역시 이같은 도구주의적 관점에 해당할 수 있다(박인호, 2011). 즉 미래사회에는 예술적 미와 감정의 아름다움을 창조해 낼 수 있는 능력이 필요하며, 음악교육에 있어서도 이같은 사회적 변화를 반영한 교육이 이루어져야 한다고 본다(Scripp, 2011). 실증연구에서도 태진미(2010)는 어려서부터 음악활동에 많이 참여한 영재는 창의적 발상을 정교화하고 구체화하는 능력이 높고, 음악활동에 자신감을 가진 영재들은 창의력이 높은 경향이 있다고 하였다.

한편 가부장적 관점이 두드러진 동양권 문화에서는 사교육비의 지출 측면에서도 성차가 두드러지고 있다. 여학생들이 음악을 포함하는 예능교육을 많이 받는 것은 이같은 가부장적 인간관을 반영한 전통적 남녀차별의식이 내포된 것으로 보는 관점도 있는데, 아들은 전문적이거나 실무적인 진로를 통해 집안의 가장으로서의 요건을 갖추도록 키우려는 경향이 있는 반면, 딸은 교양적이거나 ‘장식적인’ 진로를 통해 ‘내조자’로서의 요건을 갖추도록 키우려는 경향이 사교육비 지출 차이를 낳게 된다고 보는 시각도 존재한다(강태중, 2009). 안미영(2010)도 자녀의 음악교육의 중요성을 인식하는 경우는 남아보다 여아의 경우가 월등하고, 음악적 소질과 환경의 균형과 환경이 절대적으로 중요하다고 인식하는 부모는 여아의 부모라고 하였다.

2. 음악학원비 지출에 영향을 미치는 변인

음악학원비 지출에 영향을 미치는 변인 중 몇 가지는 사회계층과 관련된 인구학적 변인들이다. 즉 사회계층변인에 포함되는 요인은 가구소득, 부모의 교육수준, 자녀수와 거주지역 등이다. 첫째, 가구소득이나 부모의 교육수준이 높을수록 자녀가 사교육을 받을 가능성이 높은 것으로 나타나고 있다(김기현, 2007; Kim, 2005). 부모의 사회경제적 지위는 사교육비 지출에도 영향을 미쳐서 사회계층간에 사교육비 격차가 큰 것으로 나타났으며, 가구소득과 부모의 교육수준이 높을수록 자녀에 대한 사교육비 지출도 많았다(임천순, 박소영, 이광호, 2004). 소득계층별 월 사교육비 지출액도 10-50만원의 경우 저소득층은 53.3%, 중류층은 66.3%, 고소득층은 71.5% 등이었다. 가구주의 학력에 따른 월평균 사교육비 지출 현황을 보면 50만원 이상 지출가구의 비율이 고졸 이하는 7.4%인데 비해 대졸은 16.8%, 석사 이상은 33.8% 등으로 가구주의 학력이 대졸 이상인 경우 고졸 이하 보다 50만원 이상 사교육비를

지출하는 비율이 4배 이상 높은 것으로 조사되었다(김현진, 2005). 2008년 사교육비 실태조사(통계청, 2008)에서도 가구소득과 부모의 학력이 높을수록 사교육비 지출액도 규모가 커지는 것으로 나타났다. 거주지역도 자녀의 사교육에 영향을 미치는 것으로 나타나고 있다. 대도시에 거주하는 경우가 농어촌에 거주하는 경우보다 상대적으로 사교육을 더 많이 받는 것으로 나타났다(양정호, 2004).

둘째, 음악학원비 지출과 관련하여 어머니 변인이 중시되고 있다. 실제로 사라 장이나 정경화와 같은 세계적인 연주자의 뒤에는 그들을 뒷바라지하느라 불철주야 노력한 어머니들이 반드시 존재한다(이희정, 이정아, 2010). 또한 전업주부의 경우, 자신의 존재가치를 내세울 수 있는 것은 자신의 성취보다는 남편과 자녀의 성공, 즉 자녀의 학업성취를 자신의 존재와 동일시하는 경우가 많은데, 이럴 경우 학업성취를 위한 사교육과 관련된 스트레스는 상당한 것으로 보고되고 있다. 예컨대, 오지수, 이규민과 강진구(2009)는 사교육 자체로부터 경제적 압력보다도 어머니가 자신이 이루지 못한 학력 콤플렉스를 사교육을 통해 자녀의 성적을 올려서 만회하려는 욕구가 내재한 경우 과도한 사교육 스트레스로 어려움을 겪게 된다고 분석하기도 하였다.

세째, 어머니의 취업 여부도 음악학원비 지출과 관련되는 것으로 보고되고 있으나, 결과는 일관적이지 않다. 즉 어머니의 취업여부에 따라 자녀의 사교육 가짓수는 차이가 없다는 결과(박지연, 이숙현, 백진아, 2005; 도현심, 박보경, 김수진, 조숙인, 2009)와 비취업모가 취업모에 비해 자녀에게 더 많은 사교육을 실시하고 있다는 연구결과(이기숙, 장영희, 정미라, 홍용희, 2002)들이 혼재하고 있다.

그밖에 자녀수의 효과도 나타나고 있는데, 자녀수가 많을수록 전체 자녀교육비 지출이 증가하여 한자녀 가구보다는 다자녀 가구가 사교육비를 더 많이 지출하는 것으로 나타났다(이승진, 2002). 반면 형제자매수가 많을수록 자녀 1인당 사교육비는 감소하는 것으로 나타났다(김기현, 2007). 이상의 선행연구를 기반으로 본 연구에서는 초등학교 1학년 자녀의 사교육비 지출 현황과 사교육 지출비에 영향을 미치는 변인이 무엇인가를 음악학원과 영어학원을 비교하여 분석하고자 한다.

III. 연구방법

1. 분석자료

본 연구는 한국아동청소년패널의 1차 자료를 사용하였다. 한국 아동청소년 패널조사 2010은 초등학교 1학년 집단을 포함하여 표본추출은 학교 단위로 이루어졌고, 각 패널집단별로 시도별, 도시규모별로 할당된 표본학교들을 확률비례계통추출법에 의해 선정한 후, 선정한 학

교에서 다시 표본학급을 선정하여 해당 학급의 모든 학생들을 조사하는 것이 원칙이었다. 학생의 가정환경에 대한 구체적 조사를 위해 학생의 보호자에 대한 설문도 포함하였다. 우선 음악관련 방과후 교육 실태를 살펴보고자 빈도와 백분율을 산출하였고, 비교집단으로서 영어관련 방과후 교육유형도 포함되었다(〈표 1〉 참조). 음악 관련 방과후 교육유형 중 가장 많은 빈도를 차지하는 것은 학원으로 전체 2342명 중 949명(40.5%)이 다니고 있었고, 그 다음으로 많은 유형은 개인과외(3.5%), 방과후 학교(2.5%), 방문수업(학습지포함)(1.0%), 그룹과외(0.8%), 복지기관(0.7%), 사설문화센터(0.5%), 기타(0.2%)와 인터넷(통신)(0.1%) 순으로 빈번하였고, 비교집단인 영어학원의 경우에는 학원(20.7%), 방문수업(15.8%), 방과후 학교(11.5%), 그룹과외(2.7%), 개인과외(1.6%), 인터넷(통신) (1.5%), 복지기관(1.2%), 기타(0.7%)와 사설문화센터(0.4%)로 나타났다.

본 연구에서는 먼저, 2010년 당시 초등학교 1학년 학생과 보호자 각 2,200쌍 중 영어학원과 음악학원에 다니고 있는 보호자의 응답을 토대로 영어학원과 음악학원에서 방과후에 지도를 받고 있는 학생의 부모 1434명을 대상으로 영어학원과 음악학원 사교육을 받고 있는 학부모 설문을 토대로 영어학원과 음악학원 사교육 실태와 특성을 제시하였으며(〈표 1〉-〈표 22〉), 연구문제 2에 대한 답을 찾고자 연간소득, 아버지와 어머니 교육수준, 직업지위와 어머니 취업 여부와 형제수 및 거주 지역을 독립변인으로 하고 종속변인을 영어학원비와 음악학원비로 설정한 중다회귀분석을 실시하였다.

영어학원과 음악학원을 방과후에 보내고 있는 부모의 인구학적 배경은 〈표 2〉에서 〈표 6〉과 같다. 부모의 교육수준에 있어서 영어학원을 보내는 경우(〈표2〉 참조), 아버지의 교육수준 중 가장 빈번한 경우는 44.5%에 해당하는 대졸이고, 그 다음은 고졸로 26.8%였고, 어머니 역시 35.1%가 대졸이고, 그 다음으로 빈번한 경우는 32.4%인 고졸이었다. 음악학원의 경우도 아버지의 교육수준은 36.9%가 대졸이었고, 35.7%는 고졸이었다. 그러나 음악학원을 보내는 자녀를 가진 어머니의 가장 빈번한 교육수준은 고졸로서 41.9%였으며, 26.8%는 대졸이었고 전문대졸도 25.4%로 빈번하게 나타났다.

〈표 1〉 영어 (비교집단) 및 음악 방과후 교육 유형

구분	영어		음악	
	빈도	백분율	빈도	백분율
학원	485	20.7	949	40.5
개인과외	38	1.6	83	3.5
그룹과외	63	2.7	18	0.8
방문수업(학습지포함)	369	15.8	23	1.0
인터넷(통신)	35	1.5	2	0.1
방과후학교	270	11.5	58	2.5
복지기관	28	1.2	16	0.7

사설문화센터	10	0.4	11	0.5
기타	17	0.7	5	0.2
	1315	56.15	1165	49.74
합	2342	100.0	2342	100.0

<표 2> 부모의 교육수준

구분	영어		음악	
	아버지	어머니	아버지	어머니
중졸이하	2(0.4)	2(0.4)	6(0.6)	6(0.6)
고졸	130(26.8)	157(32.4)	339(35.7)	398(41.9)
전문대졸	74(15.3)	113(23.3)	165(17.4)	241(25.4)
대졸	216(44.5)	170(35.1)	350(36.9)	254(26.8)
대학원졸	53(10.9)	29(6.0)	72(7.6)	30(3.2)
무응답	0(0.0)	1(0.2)	3(0.3)	4(0.4)
결측치	10(2.1)	13(2.7)	14(1.5)	16(1.7)
합	485(100.0)	485(100.0)	949(100.0)	949(100.0)

<표 3> 부모의 연령과 연간 소득수준

연령	영어학원		음악학원	
	아버지	어머니	아버지(N=932)	어머니(N=930)
평균(표준편차)	39.44(3.77)	36.93(3.42)	39.08(3.93)	36.56(3.59)
최소값	24	28	26	27
최대값	55	50	57	51
소득수준(단위:만원)	영어학원(N=464)		음악학원(N=916)	
평균(표준편차)	5256.19(2677.24)		4573.41(2447.89)	
최소값	70		0	
최대값	20000		30000	

영어학원과 음악학원을 방과후에 보내고 있는 부모의 평균연령은 영어학원을 보내는 아버지는 39.44세였고, 영어학원을 보내는 어머니는 36.93세였고, 음악학원을 보내는 아버지의 평균연령은 39.08세이고, 음악학원을 보내는 어머니는 36.56세로 유사하였다(<표 3>참조). 가구원 전체의 근로소득, 이자소득, 재산 및 임대소득과 연금, 각종 보조금과 개인적으로 받은 돈을 포함한 지난 일 년간 가구소득은 영어학원을 보내는 가구는 평균 5256.19만원이었고, 음악학원을 보내는 가구는 평균 4573.41원이었다(<표 3> 참조). <표4>에서의 같이 취업한 어머니는 영어학원에 자녀를 보내는 경우 51.1%인 248명이었고, 음악학원에 자녀를 보내

는 경우는 48.7%인 462명이었다.

<표 4> 어머니 취업 여부

구분	영어학원	음악학원
취업	248(51.1)	462(48.7)
비취업	223(46.0)	467(49.2)
무응답	1(0.2)	4(0.4)
결측치	13(2.7)	16(1.7)
합	485(100.0)	949(100.0)

<표 5>부모의 직업지위

구분	영어학원		음악학원	
	아버지 직업(N=485)	어머니 직업(N=248)	아버지 직업(N=949)	어머니 직업(N=462)
관리자	111(23.6)	26(10.5)	182(19.7)	29(6.3)
군인	1(0.2)	1(0.4)	12(1.3)	1(0.2)
기능원 및 관련 기능 종사자	36(7.6)	5(2.0)	92(10.0)	5(1.1)
농림어업 숙련 종사자	4(0.8)	0(0.0)	15(1.6)	9(1.9)
사무종사자	99(21.0)	65(26.2)	162(17.1)	115(24.9)
단순노무종사자	7(1.5)	1(0.4)	2(0.2)	11(2.4)
서비스종사자	4(0.8)	39(15.7)	161(17.5)	80(17.9)
장치, 기계조작 및 조립종사자	36(7.6)	7(2.8)	95(10.3)	15(3.2)
전문가 및 관련종사자	65(13.8)	80(32.3)	117(12.7)	146(31.6)
판매종사자	23(4.9)	20(8.1)	49(5.3)	42(9.1)
무응답	10(2.1)	0(0.0)	12(1.3)	7(1.5)
결측치	14(2.9)	0(0.0)	27(2.8)	0(0.0)
합	485(100.0)	248(100.0)	949(100.0)	462(100.0)

<표 6> 본 연구대상이 살고 있는 거주지역 분포

	영어학원	음악학원
서울 강남구	9(0.9)	4(0.4)
서울 송파구	13(2.7)	13(1.4)
그밖의 서울	53(10.9)	66(7.0)
부산	42(8.7)	54(5.7)
대구	15(3.1)	64(6.7)
인천	26(5.4)	43(4.5)
광주	21(4.3)	38(4.0)
대전	27(5.6)	48(5.1)

울산	26(5.4)	49(5.2)
경기	56(11.5)	108(11.4)
강원	17(3.5)	39(4.1)
경북	21(4.3)	66(7.0)
경남	21(4.3)	48(5.1)
전남	19(3.9)	51(5.4)
전북	13(2.7)	42(4.4)
충남	13(2.7)	52(5.5)
충북	31(6.4)	58(6.1)
제주	15(3.1)	35(3.7)
합	485(100.0)	949(100.0)

〈표 5〉와 같이 부모의 직업지위를 영어학원과 음악학원을 보내는 경우 각각 살펴본 결과 영어학원을 보내는 자녀를 가진 아버지 485명 중 23.6%는 관리자였고, 사무종사자가 21.0%, 전문가 및 관련종사자가 13.8%였다. 영어학원을 보내는 자녀를 가진 어머니들 중 직업을 가지고 있는 248명 중 32.3%는 전문가 및 관련종사자였고, 26.2%는 사무종사자, 15.7%는 서비스종사자였다. 음악학원을 보내는 자녀를 가진 아버지 949명 중 19.7%는 관리자였고, 서비스종사자가 17.5%, 사무종사자가 17.1%였다. 음악학원을 보내는 자녀를 가진 어머니들 중 직업을 가지고 있는 462명 중 31.6%는 전문가 및 관련종사자였고, 24.9%는 사무종사자이고, 17.9%는 서비스종사자였다. 본 연구에서 8학군으로 포함한 강남구와 송파구 거주자는 영어학원에 보내는 경우가 3.6%였고, 음악학원에 보내는 경우는 1.8%였다(〈표 6〉 참조).

2. 변수 정의 및 분석방법

영어학원 및 음악학원 지출액은 한국아동·청소년패널조사 초1 보호자용 질문지 방과후 교육유형과 월평균 교육비 13-1 중 영어학원(a)에 다니고 있는 자녀들에 대하여 교재비를 포함한 월평균 교육비를 만원단위와 천원단위의 문항을 합산하여 사용하였고, 음악학원 지출액도 초1 보호자용 질문지 중 응답한 자녀들에 대하여 만원단위와 천원단위의 문항을 합산하여 사용하였다.

초등학교1학년 자녀의 영어 및 음악학원비에 영향을 미치는 독립변수는 앞서 살펴본 선행 연구를 토대로 선정하였으며, 다음과 같이 정의하였다. 먼저 가구소득은 문 24) 일년간 가구소득을 사용하였고, 아버지와 어머니의 학력수준은 문 21)의 문항에서 중졸 이하는 9년 고졸 12년, 전문대졸 14년, 대졸 16년 대학원졸 18년으로 구분하여 사용하였고, 문22)의 형제자매수를 합산하여 자녀수를 분석에 포함하였다. 어머니의 취업여부는 문 21-3)의 어머니의 근로여부에 대한 문항에서 1. 일을 하고 있다, 2. 일을 하고 있지 않다 항목에서 2. 일을 하고 있

지 않다는 '0'으로 코딩하였다. 직업지위의 경우, 문21)의 6. 직업 중 아버지(p2106번 a1)의 종류 중 전문가 및 관련종사자 10, 관리자 9, 군인 8, 사무종사자 7, 서비스종사자 6, 판매종사자 5, 장치, 기계조작 및 조립종사자 4, 기능원 및 관련 기능 종사자 3, 농림어업 숙련 종사자 2, 단순노무종사자 1로 코딩하였다. 지역관련 변수는 해당 가구의 강남 8학문 지역(강남구, 서초구, 송파구)의 거주에 대하여 문18)의 시/군/구 코딩내용을 참고하여 강남 8학문 지역 거주인 경우 '1'로 나머지 지역 거주는 '0'으로 코딩하였다.

본 연구에서는 초1 방과후 시간에 자녀가 이용하고 있는 영어학원과 음악학원의 사교육비 현황을 파악하고, 가구의 사회계층요인(가구소득, 부모학력, 거주지역 등)에 따라 영어학원비와 음악학원비 지출에 차이가 있는지를 살펴보기 위해 기술통계 분석과 카이검증을 실시하였다. 그리고 영어학원과 음악학원비에 영향을 미치는 요인을 파악하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 음악학원과 영어학원 사교육비 지출 현황

한국아동·청소년패널조사에서 영어학원에 다니고 있는 485명과 음악학원에 다니고 있는 949명의 지출현황을 분석하였다. 영어학원에 다니고 있는 자녀의 64.7%는 형제자매가 1명이었고, 음악학원에 다니고 있는 자녀의 69.7%도 형제자매가 1명이었다. 영어학원과 음악학원에서 사교육을 받는 학생들의 월평균 교육비는 <표 7>에 제시되어 있듯이 영어학원의 경우, 평균 170,503원이었고, 음악학원의 경우는 평균 90682원이었다. 따라서 영어학원에 다니는 학생의 사교육비가 음악학원에 다니는 학생의 사교육비에 비해 월등히 많았고, <표 3>에서는 영어학원과 음악학원비의 분포를 나타내고 있다. 영어학원비의 경우 102,000원에서 150,000원 사이가 143명으로 29.6%로 가장 많은 비율을 나타내고 있었으며, 음악학원비의 경우 81,000원에서 980,000원까지의 금액이 330명으로 34.8%로 가장 많은 분포를 보여주고 있었다.

<표 9>에서는 영어학원과 음악학원비가 성별로 차이가 있는가를 나타내고 있는데, 영어학원비의 경우는 남녀에 따른 성차가 나타나지 않았으나($F=2.32$, n.s.), 음악학원비에 있어서는 남학생과 여학생 간 차이가 나타났다($F=12.93$, $p<.05$). 즉 음악학원비의 경우, 초등학교 1학년 남학생은 81,000원에서 980,000원까지 112명이 지출하여 33.9%의 학생이 음악학원비를 지출하고 있었으나, 초등학교 1학년 여학생은 203,000원에서 300,000원까지 지출하는 경우가 215명으로 68.9%에 이르러 여학생이 남학생에 비해 음악학원비의 지출이 더 많다는 것을 알 수 있었다.

〈표 10〉에 의하면 어머니의 취업 여부에 따라 영어학원과 음악학원비 지출에 차이가 나타났다, 영어학원과 음악학원비 지출에 있어서 지역별 차이가 나타났는데(〈표 11〉), 8학군 거주 여부와 영어학원과 음악학원비의 지출액은 영어학원의 경우 차이가 나타났다. 즉 강남 8학군을 제외한 지역의 경우 102,000원에서 150,000원까지가 126명으로 가장 많은 빈도를 보인 반면, 강남 8학군의 경우, 154,000원에서 200,000원, 203,000원에서 300,000원, 323,000원에서 500,000원까지는 모두 4명으로 동일하게 나와 차이가 나타났다. 사교육을 받는 주된 이유도 사교육비에 따라 차이가 나타났는데, 영어학원의 경우, 10,000-100,000원까지의 지출을 하는 경우에는 돌봐줄 사람이 없어서 학원에 간다는 응답이 26명(26.5)인 반면, 지출비가 높아질수록 취미와 자기개발을 위해 학원을 간다는 비율이 높게 나타났고, 154,000-200,000원을 지출하는 경우 선행학습을 위해 학원을 간다는 비율도 23%, 154,000-200,000원을 지출하는 경우 역시 26%로 나타났다. 음악학원의 경우는 취미와 자기개발을 위해 학원을 다닌다는 이유가 압도적이었으며, 121,000원-210,000원을 지출하는 경우 22.2%는 학교성적 향상을 위한다는 이유도 제시되었다(〈표 12〉 참조).

음악학원 지출비는 가구소득에 따라 차이가 나지 않았으나($F=14.06$, n.s.), 비교집단인 영어학원의 경우는 가구소득이 증가할 경우, 영어학원비도 많이 지출하는 것으로 나타났다(〈표 13〉와 〈표 14〉참조). 음악학원비는 아버지와 어머니의 교육수준에 따라 차이가 나타나지 않았으나, 영어학원비는 아버지와 어머니의 교육수준이 높아질수록 지출이 증가하였다(〈표 15〉 - 〈표 18〉 참조). 어머니 취업여부에 따라서도 음악학원비의 지출은 차이가 나타났다(〈표 19〉와 〈표 20〉 참조). 8학군 거주 여부와 형제수에 따라서도 음악학원비는 차이가 나타나지 않았으나, 영어학원비 지출은 차이가 나타났다(〈표 21〉과 〈표 22〉 참조).

〈표 7〉 형제자매수

구분	영어학원	음악학원
0명	98(20.2)	123(13.0)
1명	314(64.7)	660(69.5)
2명	67(13.8)	156(16.4)
3명	5(1.0)	9(0.9)
4명	1(0.2)	1(0.1)
합	485(100.0)	949(100.0)

<표 8> 영어 및 음악학원에 지불하는 월평균 교육비

	영어(N=483)	음악(N=948)
평균	168,516.67원	90,682.49원
표준편차	78,683.15원	18,761.31원
최소값	10,000원	0원
최대값	500,000원	210,000원

<표 9> 영어 및 음악학원비의 현황

영어학원비(N=483)	빈도	백분율	음악학원비(N=948)	빈도	백분율
10,000- 100,000원	98	20.3	0-50,000원	28	3.0
102,000 - 150,000원	143	29.6	60,000-80,000원	251	26.5
154,000 -200,000원	132	27.3	81,000-98,000원	330	34.8
203,000 - 300,000원	85	17.6	100,000-120,000원	312	32.9
323,000 - 500,000원	25	5.2	121,000-210,000원	27	2.8

<표 10> 성별에 따른 영어 및 음악학원비

영어학원비(N=483)	남자	여자	합	음악학원비(N=948)	남자	여자	합
10,000- 100,000원	56(57.1)	42(42.9)	98(100.0)	0-50,000원	9(32.1)	19(67.9)	28(100.0)
102,000 - 150,000원	70(49.0)	73(51.0)	143(100.0)	60,000-80,000원	113(45.0)	138(55.0)	251(100.0)
154,000 -200,000원	63(47.7)	69(52.3)	132(100.0)	81,000-98,000원	112(33.9)	218(66.1)	330(100.0)
203,000 - 300,000원	44(51.8)	41(48.2)	85(100.0)	100,000-120,000원	97(31.1)	215(68.9)	312(100.0)
323,000 - 500,000원	13(52.0)	12(48.0)	25(100.0)	121,000-210,000원	10(37.0)	17(63.0)	27(100.0)
χ^2		2.32(n.s.)		χ^2		12.93*	

* $p<.05$

<표 11> 사교육을 받는 주된 이유(1순위)에 따른 영어학원비

영어학원비(N=483)	사교육을 받는 주된 이유									χ^2
	상급학 교진학	다른 학생 들이 받으 므로	선행학 습위해	학교수 업보충 차원	학교성 적향상	취미와자 기개발	돌봐줄 사람이 없어서	기타	합	
10,000- 100,000원	3(3.1)	5(5.1)	9(9.2)	18(18.4)	13(13.3)	23(23.5)	26(26.5)	1(1.0)	98(100.0)	
102,000 - 150,000원	4(2.8)	7(4.9)	23(16.1)	20(14.0)	24(16.8)	47(32.9)	17(11.9)	1(0.7)	143(100.0)	
154,000 -200,000원	7(5.3)	6(4.5)	26(19.7)	19(14.4)	23(17.4)	39(29.5)	12(9.1)	0(0.0)	132(100.0)	61.45***
203,000 - 300,000원	12(14.1)	2(2.4)	17(20.0)	9(10.6)	17(20.0)	25(29.4)	2(2.4)	1(1.2)	85(100.0)	
323,000 - 500,000원	5(20.0)	1(4.0)	3(12.0)	0(0.0)	5(20.0)	9(36.0)	2(8.0)	0(0.0)	25(100.0)	

*** $p<.001$

<표 12> 사교육을 받는 주된 이유(1순위)에 따른 음악학원비

음악학원비(N=948)	사교육을 받는 주된 이유									χ^2
	상급학교 진학	다른학생 들이 받으므로	선행학습 위해	학교수업 보충차원	학교성적 향상	취미와자기 개발	돌봐줄사람 이없어서	기타	합	
0-50,000원	0(0.0)	1(3.6)	3(10.7)	3(10.7)	4(14.3)	11(39.3)	6(21.4)	0(0.0)	28(100.0)	
60,000-80,000원	10(4.0)	13(5.2)	20(8.0)	43(17.1)	30(12.0)	106(42.2)	27(10.8)	2(0.8)	251(100.0)	
81,000-98,000원	10(3.0)	9(2.7)	40(12.1)	54(16.4)	36(10.9)	151(45.8)	30(9.1)	0(0.0)	330(100.0)	49.49**
100,000-120,000원	6(1.9)	10(3.2)	35(11.2)	35(11.2)	44(14.1)	163(52.2)	19(6.1)	0(0.0)	312(100.0)	
121,000-210,000원	2(7.4)	2(7.4)	0(0.0)	2(7.4)	6(22.2)	13(48.1)	1(3.7)	1(3.7)	27(100.0)	

** $p<.01$

<표 13> 가구소득에 따른 영어학원비

영어학원비(N=483)	가구소득					χ^2
	70-3000만원	3300-6000만원	6500-9500만원	1억-2억	합	
10,000- 100,000원	28(30.4)	48(52.2)	13(14.1)	3(3.3)	92(100.0)	
102,000 - 150,000원	36(26.5)	72(52.9)	24(17.6)	4(2.9)	136(100.0)	
154,000 -200,000원	29(22.5)	75(58.1)	22(17.1)	3(2.3)	129(100.0)	64.68***
203,000 - 300,000원	5(6.3)	44(55.0)	21(26.3)	10(12.5)	80(100.0)	
323,000 - 500,000원	3(12.0)	6(24.0)	8(32.0)	8(32.0)	25(100.0)	

*** $p<.001$

<표 14> 가구소득에 따른 음악학원비

음악학원비(N=948)	가구소득					χ^2
	0-2400만원	2500-4000만원	4200-8000만원	8400-3억	합	
0-50,000원	5(17.9)	9(32.1)	12(42.9)	2(7.1)	28(100.0)	
60,000-80,000원	38(15.8)	108(45.0)	83(34.6)	11(4.6)	240(100.0)	
81,000-98,000원	34(10.5)	139(43.0)	138(42.7)	12(3.7)	323(100.0)	14.06(n.s.)
100,000-120,000원	35(11.7)	109(36.5)	141(47.2)	14(4.7)	299(100.0)	
121,000-210,000원	3(12.0)	9(36.0)	11(44.0)	2(8.0)	25(100.0)	

<표 15> 아버지 교육수준에 따른 영어학원비

영어학원비(N=483)	아버지 교육수준						χ^2
	중졸이하	고졸	전문대졸	대졸	대학원졸	합	
10,000~ 100,000원	2(2.1)	36(37.5)	17(17.7)	35(36.5)	6(6.3)	96(100.0)	72.78***
102,000 ~ 150,000원	0(0.0)	51(37.0)	21(15.2)	54(39.1)	12(8.7)	138(100.0)	
154,000 ~200,000원	0(0.0)	29(22.1)	30(22.9)	61(46.6)	11(8.4)	131(100.0)	
203,000 ~ 300,000원	0(0.0)	12(14.5)	6(7.2)	51(61.4)	14(16.9)	83(100.0)	
323,000 ~ 500,000원	0(0.0)	1(4.0)	0(0.0)	14(56.0)	10(40.0)	25(100.0)	

*** $p<.001$

<표 16> 아버지 교육수준에 따른 음악학원비

음악학원비(N=931)	아버지 교육수준					합	χ^2
	중졸이하	고졸	전문대졸	대졸	대학원졸		
0-50,000원	0(0.0)	13(46.4)	6(21.4)	8(28.6)	18(3.6)	28(100.0)	22.78(n.s)
60,000-80,000원	0(0.0)	94(37.9)	40(16.1)	93(37.5)	21(8.5)	248(100.0)	
81,000-98,000원	5(1.5)	110(34.0)	69(21.3)	124(38.3)	16(4.9)	324(100.0)	
100,000-120,000원	1(0.3)	115(37.6)	44(14.4)	116(37.9)	30(9.8)	306(100.0)	
121,000-210,000원	0(0.0)	7(28.0)	6(24.0)	8(32.0)	4(16.0)	25(100.0)	

<표 17> 어머니 교육수준에 따른 영어학원비

영어학원비(N=483)	어머니 교육수준					합	χ^2
	중졸이하	고졸	전문대졸	대졸	대학원졸		
10,000- 100,000원	0(0.0)	40(44.9)	13(14.6)	31(34.0)	5(5.6)	89(100.0)	36.18**
102,000 - 150,000원	2(1.4)	55(38.5)	34(23.8)	44(30.8)	8(5.6)	143(100.0)	
154,000 -200,000원	0(0.0)	39(30.2)	39(30.2)	46(35.7)	5(3.9)	129(100.0)	
203,000 - 300,000원	0(0.0)	22(26.2)	22(26.2)	33(39.3)	7(8.3)	84(100.0)	
323,000 - 500,000원	0(0.0)	1(4.0)	4(16.0)	16(64.0)	4(16.0)	25(100.0)	

** $p<.01$

<표 18> 어머니 교육수준에 따른 음악학원비

음악학원비(N=928)	아버지 교육수준					합	χ^2
	중졸이하	고졸	전문대졸	대졸	대학원졸		
0-50,000원	1(3.8)	15(57.7)	5(19.2)	4(15.4)	1(3.8)	26(100.0)	22.32(n.s)
60,000-80,000원	3(1.2)	119(48.4)	53(21.5)	61(24.8)	10(4.1)	246(100.0)	
81,000-98,000원	1(0.3)	134(40.9)	97(29.6)	88(26.8)	8(2.4)	328(100.0)	
100,000-120,000원	1(0.3)	123(40.6)	78(25.7)	92(30.4)	9(3.0)	303(100.0)	
121,000-210,000원	0(0.0)	7(28.0)	7(28.0)	9(36.0)	2(8.0)	25(100.0)	

<표 19> 어머니의 취업여부에 따른 영어 및 음악학원비

영어학원비(N=434)	취업	비취업	무응답	합	음악학원비(N=948)	취업	비취업	무응답	합
10,000-100,000원	28(31.5)	61(68.5)	0(0.0)	89(100.0)	0-50,000원	6(23.1)	20(76.9)	0(0.0)	26(100.0)
102,000 - 150,000원	71(48.7)	72(50.3)	0(0.0)	143(100.0)	60,000-80,000원	111(44.6)	136(54.6)	2(0.8)	249(100.0)
154,000 -200,000원	59(45.4)	70(53.8)	0(0.0)	130(100.0)	81,000-98,000원	182(55.5)	144(43.9)	2(0.6)	328(100.0)
203,000 - 300,000원	59(45.4)	70(53.8)	1(0.8)	130(100.0)	100,000-120,000원	156(51.3)	148(48.7)	0(0.0)	304(100.0)
323,000 - 500,000원	15(60.0)	10(40.0)	0(0.0)	25(100.0)	121,000-210,000원	12(48.0)	13(52.0)	0(0.0)	25(100.0)
χ^2	18.71*				χ^2	17.32*			

* $p<.05$

<표 20> 8학군 거주 여부에 따른 영어 및 음악학원비

영어학원비(N=434)	강남8학군	기타	합	음악학원비(N=948)	강남8학군	기타	합
10,000- 100,000원	3(3.2)	91(96.8)	94(100.0)	0-50,000원	2(7.7)	24(92.3)	26(100.0)
102,000 - 150,000원	7(5.3)	126(94.7)	133(100.0)	60,000-80,000원	2(0.8)	240(99.2)	242(100.0)
154,000 -200,000원	4(3.5)	111(96.5)	115(100.0)	81,000-98,000원	6(1.9)	303(98.1)	309(100.0)
203,000 - 300,000원	4(5.4)	70(94.6)	74(100.0)	100,000-120,000원	7(2.5)	272(97.5)	279(100.0)
323,000 - 500,000원	4(22.2)	14(77.8)	18(100.0)	121,000-210,000원	0(0.0)	24(100.0)	24(100.0)
χ^2		12.33*		χ^2		7.08(n.s.)	

* $p<.05$

<표 21 > 형제수에 따른 영어학원비(N=483)

영어학원비(N=434)	0	1	2	3	4	합
10,000- 100,000원	20(20.4)	58(59.2)	19(19.4)	0(0.0)	1(1.0)	98(100.0)
102,000 - 150,000원	22(15.4)	99(69.2)	17(11.9)	5(3.5)	0(0.0)	143(100.0)
154,000 -200,000원	24(18.2)	93(70.5)	15(11.4)	0(0.0)	0(0.0)	132(100.0)
203,000 0(0.0)- 300,000원	26(30.6)	48(56.5)	11(12.9)	0(0.0)	0(0.0)	85(0.0)
323,000 - 500,000원	6(24.0)	14(56.0)	5(20.0)	0(0.0)	0(0.0)	25(0.0)
χ^2				29.08*		

* $p<.05$

<표 22> 형제수에 따른 음악학원비(N=948)

음악학원비(N=948)	0	1	2	3	4	합
0-50,000원	5(17.9)	14(50.0)	9(32.1)	0(0.0)	0(0.0)	28(100.0)
60,000-80,000원	32(12.7)	175(69.7)	43(17.1)	1(0.4)	0(0.0)	251(100.0)
81,000-98,000원	47(14.2)	226(72.1)	49(14.8)	7(2.1)	1(0.3)	330(100.0)
100,000-120,000원	35(11.2)	225(72.1)	51(16.3)	1(0.3)	0(0.0)	312(100.0)
121,000-210,000원	4(14.8)	19(70.4)	4(14.8)	0(0.0)	0(0.0)	27(100.0)
χ^2				17.73(n.s.)		

2. 학원비 지출에 영향을 미치는 변인

본 절에서는 다중회귀분석을 통해 초등학교 1학년 영어학원과 음악학원에 지출한 사교육비에 영향을 미치는 변인들을 살펴보았다(<표 23>). 영어학원비 지출에 통계적으로 유의한 영향을 미치는 변인은 연간가구소득, 아버지의 교육수준, 어머니 취업여부, 8학군 거주여부와 형제수인 것으로 나타났다. 즉 가구소득과 아버지의 교육수준이 높고 어머니가 전업주부이며, 8학군에 거주하고, 형제수가 적을수록 사교육비 지출은 많은 것으로 나타났다. 음악학원비 지출에 유의한 영향을 미치는 변인은 어머니의 교육수준과 어머니 취업 여부로 나타났다. 즉 어머니의 교육수준이 높고 전업주부일수록 음악학원의 지출비는 높아지는 것으로 밝혀졌다.

영어학원비를 설명하는 변인의 설명력(R²)은 16.7%인 반면, 음악학원비를 설명하는 변인의 설명력은 2.8%로 나타났다.

<표 23> 영어학원과 음악학원 학원비 지출에 영향을 주는 변인

변수	영어학원 사교육비		음악학원 사교육비	
	β	t	β	t
연간가구소득	.20***	5.23	.05	1.27
아버지의 교육수준	.19***	3.40	-.03	-1.73
어머니의 교육수준	.06	.94	.15***	3.41
아버지의 직업지위	.02	.39	-.04	-1.02
어머니 취업여부	-.20***	-4.24	-.10**	-2.71
8학군 여부	.11*	2.28	.02	.47
형제수	-.08+	-1.75	-.02	-.69
R ²	.167		.028	
F	11.38***		3.29**	

+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

V. 결론 및 논의

본 연구는 초등학교 1학년 학생 중 음악학원에 다니는 자녀의 사교육비 실태와 학원비에 영향을 미치는 변인을 실증적으로 분석하였다. 본 연구의 주요결과는 다음과 같다. 첫째, 방과후 교육유형은 음악학원의 경우, 학원(40.5%), 개인과외(3.5%), 방과후 학교(2.5%), 방문수업(학습지포함)(1.0%), 그룹과외(0.8%), 복지기관(0.7%), 사설문화센터(0.5%), 기타(0.2%)와 인터넷(통신)(0.1%) 순으로 빈번하였고, 비교집단인 영어학원의 경우에는 학원(20.7%), 방문수업(15.8%), 방과후 학교(11.5%), 그룹과외(2.7%), 개인과외(1.6%), 인터넷(통신) 1.5%, 복지기관(1.2%), 기타(0.7%)와 사설문화센터(0.4%)로 나타났다.

둘째, 음악학원 지출비는 약 9만원 수준인 반면, 영어학원 지출비는 약 17만원 수준으로 차이가 있었다. 음악학원 지출비에 있어서 자녀의 성차가 나타났는데, 여자 초등학생이 남자 초등학생에 비해 음악학원비를 더 많이 지출하였다. 또한 어머니가 전업주부일 경우, 영어학원에 더 많이 지출하였고, 취업모일수록 음악학원 지출비가 많았다. 거주지역이 8학군인 경우 영어학원지출비에 차이가 나타났고, 가구소득에 따라 영어학원과 음악학원 지출비가 달랐고, 아버지와 어머니 교육수준에 따라 영어학원 지출비가 차이가 나타났다. 영어학원과 음악학원 지출비에 따라 사교육을 받는 이유도 달랐다.

세째, 영어학원 지출비를 설명하는 변인은 연간가구소득, 아버지의 교육수준과 8학군 여부 및 형제수였고, 음악학원 지출비를 설명하는 변인은 어머니의 교육수준과 어머니의 취업여부

로 밝혀졌다.

음악학원 지출비는 평균 9만원 수준인 반면, 비교집단인 영어학원 지출비는 17만원 수준으로 비교집단에 비해 낮은 액수였고, 음악학원은 남아(341명)보다는 여아(607명)가 많이 다니고 있었다. 이같은 결과는 영어 사교육 지출비가 10만원에서 20만원 사이가 53.0%라는 오마리아와 장유진(2008)의 결과나 사교육비 지출의 성차가 존재한다는 강태중(2009)과 김영철과 윤은경(2005)의 연구와 일치하는 결과이다. 그런데 본 연구에서 사교육을 받는 주된 이유는 취미와 자기개발을 위한 것이라는 응답이 많았는데, 이는 음악교육이 창의성 증진(석문주 외, 2010)이나 학습기술 증진(정현주, 2006)에도 유익하다는 측면에 대하여 일반 학부모들이 덜 인식하고 있다는 것을 뜻하기도 하기 때문에, 음악학원 강사에 대한 음악과목의 창의 인성 교육에서의 효율성 뿐 아니라 어머니를 대상으로도 음악의 통합 활용 가능성에 대한 인식과 홍보가 매우 부족한 상태임을 알 수 있었고, 음악과목의 타 교과목간의 융합의 필요성과 효율성에 대한 교육이 필요할 것으로 본다.

방과 후 음악 교육의 경우, 학원은 초등학교 1학년 시기에도 거의 40%에 가까운 아동이 다니고 있었는데, 음악학원 강사 중 전공자의 비율이 매우 낮았으며, 그들의 직업만족도 역시 낮은 수준이었기 때문에(장선희, 김성미, 2002), 사실 음악학원에서의 교육이 과연 효율적인가에 의문이 생길 수 있다. 음악학원 강사의 자질 증진을 위한 교육청 단위의 연수나 교육이 보다 체계적으로 이루어질 필요성이 있을 것이다.

부모의 교육수준에 대하여 논의하여 보면, 각각 어머니의 교육수준은 음악학원 지출비에, 아버지의 교육수준은 비교집단인 영어학원 지출비에 영향을 주는 변인이었다. 음악학원에 자녀를 보내는 어머니들은 41.9%인 398명이 고졸이었고 평균연령은 36.6세 정도였다. 따라서 음악학원에 자녀를 보내는 어머니들에게 음악이 어떻게 학업성취를 포함한 전인발달에 효과적일 수 있는가와 가정에서 어머니들이 활용할 수 있는 음악지도 및 음악을 활용한 인지발달 증진 교수법을 교육하여 시대적 변화에 부합하는 가정에서의 교육 수준을 끌어올릴 수 있는 방법에 대한 연구도 필요할 것으로 생각한다.

음악학원 지출비에 영향을 주는 변인은 어머니의 교육수준과 취업여부인 반면, 비교집단인 영어학원 지출비에 영향을 주는 변인은 연간소득, 아버지의 교육수준, 어머니의 취업여부, 8학년 거주 여부와 형제수로 나타났다. 본 연구에서는 어머니의 취업여부가 관심집단인 음악학원과 비교집단인 영어학원 모두에 중요변수로 나타났다. 이는 사교육에 있어서 어머니가 전업주부인 경우가 취업을 한 경우보다 더 많은 지출을 하고 있음을 나타내 주는 결과이며, 방과후 교육유형과 관계없이 어머니의 취업여부가 사교육비 지출에 중요 변인임이 드러난 결과이다. 이는 유아 조기교육의 현황에 대한 이기숙 외(2002)의 결과와 도현심 외(2009)의 결과와도 유사하고, 초등학교 5학년을 대상으로 한 임신정 외(2005)의 결과와 같이 전업주부는 예술 계통의 사교육을 선호한다는 결과와도 일치하는 결과이다. 따라서 음악을 중심으로 한 문화예술교육을 통한 창의성 증진이나 통합교육의 개발 대하여 전업주부를 대상으로 한 인식

증진과 왜 음악 교육이 21세기에 더 절실하게 필요한 것인가 뿐 아니라 어떤 방법을 통하여 가정에서도 음악적 수단을 통하여 어머니와 자녀가 함께 즐기면서 창의성과 타 교과 기술을 배울 수 있는가에 대한 교수법 보급이 보다 구체적으로 이루어질 필요성이 있을 것이며, 외국의 사례들(석문주 외, 2010)을 보다 면밀하게 분석하여 한국적 현실에 부합하는 문화예술 프로그램의 개발과 보급이 보다 많이 이루어져야 할 것이다.

그런데, 음악학원 지출비에 영향을 주는 변인은 연간소득이나 아버지의 교육수준이나 직위, 8학년 여부와 같은 사회계층변인과는 관련되지 않는 것으로 나타났는데, 이에 대한 이유로 몇가지 논의하여 보면, 첫째, 초등학교 1학년이라도 예능계 전공을 계획하거나 음악 영재아들의 경우는 훨씬 조기에 선발하여 음악학원보다는 개인레슨과 같은 집중적 교육을 받고 있을 가능성이 있는데, 본 연구에서는 그런 아동에 대한 자료가 누락될 가능성이 있음을 생각해 볼 수 있을 것이다. 둘째, 음악학원에 보내는 어머니들의 경우, 실제로 절실하게 음악교육에 대한 필요성 때문보다는 사교육에 대한 막연한 기대나 방과후 시간을 그냥 놀리는 것에 대한 막연한 불안감이나 스트레스(오지수 외, 2009)로 인하여 목적없는 시간때우기식 학원교육이 이루어질 가능성에 대하여도 추측해 볼 수 있겠으나, 이에 대한 분석은 추후 연구를 통하여 심도있게 진행될 필요성이 있을 것이다.

안병영(2010)은 교육의 수월성과 평등성과 관련하여 초등학교 시기는 인성교육이 중시되어야 함을 강조하였는데, 특히 사교육의 필요성에 대하여 아동 스스로의 선택인 경우도 있으나, 주로 학부모의 선택인 경우도 많았고, 이런 경우 과목 자체에 대한 부정적인 인식을 심화시킬 수도 있고(김영철과 윤은경, 2005), 아동이 자신의 재능과 정신적 능력을 최대한 계발해야 한다고 하는 인권 측면과도 연결되어 있으므로, 지식 위주의 사교육보다는 통합적 인성 개발과 창의성 증진 교육 위주의 방과후 교육 프로그램에 대한 강조가 자녀 및 학부모에게 인식되어야 할 것이다.

음악을 중심으로 한 통합적 교육과정의 강조와 관련하여, 석문주 외(2010)와 Scripp(2011)은 모든 교육 안에는 음악을 활용하는 것이 중요하며, 음악대학 교육과정 안에도 지역사회 안에 음악을 활용할 수 있는 인턴십이 포함되어야 할 것이라고 강조하였고, 민경훈(2002)도 학교 뿐 아니라 지역사회도 아동이 어릴 때부터 예술을 가깝게 느끼고 즐길 수 있도록 환경이 마련되는 것이 중요하다고 하였다. 또한 음악과 수학 교과목의 통합, 음악과 일반교과와의 통합은 음악을 가르치는 교사를 비롯하여 음악학원 강사들에게도 필요성에 대한 교육이 강화될 필요성이 있다. 음악이 어떻게 모든 교육 속에서 핵심적 역할을 할 수 있는가에 대한 인식의 보급과 음악을 중심으로 한 교과목의 통합 교수법이 공교육 및 사교육을 실시하는 현장에서도 효율성이 크다는 확신이 있을 때에 음악 과목이 통합교과로서의 역할이 보다 강조될 수 있을 것이기 때문이다. 최근에 공교육 강화 차원에서 창의적 체험활동을 할 수 있는 방과후 학교나 복지기관의 우수 음악 프로그램 보급이 연구단체를 중심으로는 많이 이루어지고 있으나, 이 역시 전체 학원에서 이루어지는 비율에 비하면 매우 낮은 수준이므로, 보다 광범위한

대상을 위하여 개발된 프로그램과 교수법의 보급이 필요한 상황이다.

영어학원 지출비에서 나타났듯이 실제로 사회계층적 요인은 영어학원 지출비에 영향을 주는 변인이었기 때문에 계층간, 지역간 교육격차를 해소하기 위해서는 공교육에 대한 교육재정의 확대, 교육개혁을 통한 동등한 교육기회 제공 등 교육보장에 대한 정부의 정책적 의지가 매우 중요하다. 공교육 예산을 대대적으로 확충하여 공교육 현장을 개혁할 때에만 공교육의 질을 불신하는 데서 유발된 불필요한 사교육비 경쟁을 완화할 수 있을 것이다(정익중, 2011).

지난 20여년간 경제 패러다임은 포스트 산업경제에서 정보경제로, 정보경제에서 디지털 경제로, 디지털 경제에서 창조경제로 변화하였으며, 창조경제란 아이디어, 혁신, 창의성 등에 기반한 경제체제를 의미한다(Hamilton, 2010, 박인호, 2011 재인용). 창조경제 시대의 핵심은 지식, 기술, 학문간 융합이며 분야별 개별 지식만으로는 복잡하고 다층적인 현안 이슈를 해결하는데 한계가 있다. 따라서 공교육과 현재 활발하게 진행되고 있는 학원을 포함한 사교육 현장에서 역시 일반 아동과 특수아동을 위한 음악을 활용한 전 교과영역에서의 통합교육과정의 개발과 보급에 최선의 노력을 다할 필요가 있다.

이와같은 시사점에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 제한점을 가지고 있다.

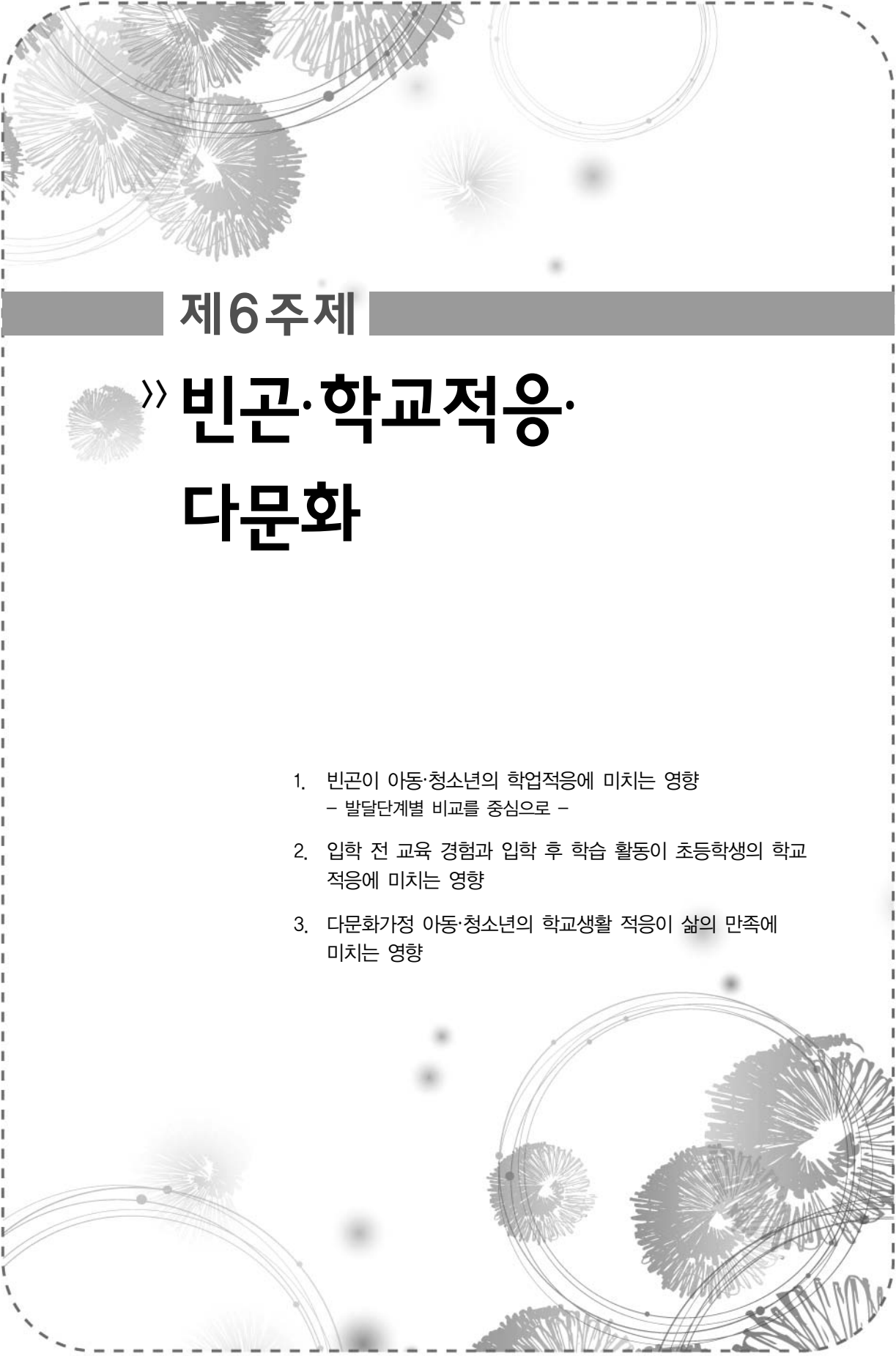
첫째, 방과후 교육 유형이 상당히 광범위하게 분류되어 있어 음악관련 학원도 악기 위주의 교육인지, 통합지향적 교육인지 불분명한 상태이므로, 학원 교육의 질적 차원에 대한 자료가 본 연구에는 포함되어 있지 않다. 또한 음악학원에서 보내는 시간과 학교 적응이나 또래관계와의 관련성에 대한 내용도 필요할 것이며, 사교육비 지출과 부모의 양육 스트레스에 대한 관계에 대한 추후연구도 필요할 것이다. 둘째, 음악관련 사교육의 한가지 유형으로 음악학원을 선택하였으며, 기존의 학업성취 위주의 교육 유형으로 영어학원을 비교집단으로 선택하였으나, 영어 방과후 교육 유형은 학원 이외에도 방문학습의 비율도 상당하였으므로, 이같은 유형에 대한 연구도 필요할 것으로 보이며, 본 연구의 결과를 일반화할 수 없음을 인식하여야 한다. 셋째, 음악 이외의 미술과 체육과 관련된 비교 본 연구에는 이루어지지 않았으며, 후속 연구를 통하여 보다 다양한 과목에 대한 비교가 필요할 것으로 본다.

참고문헌

- 강태중(2009). 사교육비 지출의 성별 차이 분석. **아시아교육연구**, 10(2), 349-381.
- 김기현(2007). 그림자 교육(Shadow education): 사교육 효과에 대한 종합 분석. 제4회 한국청소년패널 학술대회 자료집. 서울: 한국청소년정책연구원.
- 김영철, 윤은경(2005). 초등영어 사교육이 학습자들의 정의적 영역에 미치는 영향: 설문조사와 심층면담을 통하여. **영어영문학연구**, 31(3), 91-124.
- 김현진(2005). **사회계층변인(소득, 부모학력, 지역)에 따른 사교육비 지출연구**. 서울: 중앙고용정보원.
- 도현심, 박보경, 김수진, 조숙인(2009). 아동의 연령, 가정의 사회경제적 수준 및 어머니의 취업 여부에 따른 유아기 및 학령기 아동 대상 사교육의 실태. **아동학회지**, 30(4), 135-153.
- 문경숙(2009). 초등학교 음악교육 실태조사 및 개선방안 탐색. **이화음악논집**, 13(1), 91-133.
- 민경훈(2002). 생활음악 문화환경을 위한 학교와 사회의 역할. **예술과 교육**, 8, 37-65.
- 박소진, 박병영(2003). 학벌경쟁 사회의 사교육 소비-서울지역 초등학생의 사례-. **사회발전연구**, 9, 49-84.
- 박인호(2011). **초·중등 예술교육 활성화를 위한 『예술교육지원사업단』**. 서울: 한국과학창의재단.
- 박지연, 이숙현, 백진아(2005). 어머니 특성에 따른 유아기 자녀의 조기교육. **한국가족관계학회지**, 10(1), 157-179.
- 변수용, 김경근(2008). 한국 고등학생의 교육결과에 대한 문화자본의 영향. **교육사회학연구**, 18(2), 53-82.
- 석문주, 권덕원, 김명숙, 최미영, 정지혜(2010). 음악예술교육프로그램에 대한 교사의 인식 및 요구분석. **예술교육연구**, 8(3), 195-216.
- 석문주, 최은식, 최미영(2010). 외국의 문화예술교육 프로그램에 대한 분석 연구: 미국, 영국, 핀란드, 일본을 중심으로. **예술교육연구**, 8(2), 1-19.
- 석문주, 최은식, 방장미, 손미현(2011). 학교 음악예술 프로그램 개발을 위한 초등학교와 중학교 학생들의 음악예술향수에 대한 실태 및 요구분석. **예술교육연구**, 9(1), 1-22.
- 성기선(2004). 강남8학군, 정말 교육 효과 있나? **교육비평**, 15, 188-210.
- 안미영(2010). 유아 음악교육 실태 및 부모의 인식: 대전시를 중심으로. **종합예술과 음악학회지**, 4(2), 33-60.
- 안병영(2010). 한국교육정책의 수월성과 형평성의 조화를 위하여. **사회과학논집**, 41(2), 1-13.

- 양은주(2004). 수업미적 경험과 초등교육: 듀이 예술철학을 중심으로. **초등교육연구**, 17(2), 109-126.
- 양정호(2004). 고등학생의 사교육 참여요인분석: 청년패널조사의 위계적 일반화선형모형의 연구. 제3회 산업·직업별 고용구조조사 및 청년패널 심포지엄 자료집. 서울: 중앙고용정보원.
- 오마리아, 장유진(2008). 초등영어 사교육에 대한 학부모의 인식. **초등교육연구**, 19(1), 217-237.
- 오지수, 이규민, 강진구(2009). 초등학생 자녀를 둔 어머니의 사교육 실태와 자녀양육 스트레스. **아동교육**, 18(1), 183-193.
- 이기숙, 장영희, 정미라, 홍용희(2002). 가정에서의 유아 조기·특기 교육 현황 및 부모의 인식. **유아교육연구**, 22(3), 153-171.
- 이승신(2002). 가계의 사교육비 지출과 경제적 복지. **대한가정학회지**, 40(7), 211-227.
- 이종훈, 강재태(2003). 학부모의 사회계층에 따른 초등학생의 사교육 실태분석. **중등교육연구**, 15, 245-264.
- 이희정, 이정아(2010). 미래 한국 예술영재교육을 위한 탐색적 고찰. **미래사회**, 1(1), 101-120.
- 일본문화청(2007). 문화예술진흥에 관한 기본적 방침. Retrieved May. 9, 2010, from www.bunka.go.jp/bunka-gyousei/housin/index.html.
- 임신정, 김양희, 박정윤(2005). 주부가 지각하는 사교육 인식과 스트레스에 관한 연구-대전광역시 초등교육기 가족을 중심으로-. **생활과학논집**, 21, 51-64.
- 임천순, 박소영, 이광호(2004). 사교육이 학업성취에 미치는 영향. **교육재정경제연구**, 13(1), 331-356.
- 장선희, 김성미(2002). 음악학원 강사의 직업적 프로파일(Professional Profile)에 관한 조사 연구-서울시 소재 음악학원 강사를 중심으로. **교과교육학연구**, 6(1), 39-62.
- 정익중(2011). 초중고 사교육비의 사회계층적 예측요인과 성적에 미치는 영향. **한국아동복지학**, 35, 73-98.
- 정현주(2006). 음악인지기술과 수학 및 과학 학습기술과의 관계. **학습자중심교과교육연구**, 6(2), 381-397.
- 최은식(2010). **서울시-KU 음악영재장학사업보고서**. 서울: 건국대학교 출판부.
- 통계청 (2008). **2007년 사교육비 실태조사 결과**. 서울: 통계청.
- 태진미(2010). 영재의 창의성 신장을 위한 예술활동의 가능성 탐색: 음악활동을 중심으로. **영재교육연구**, 20(3), 789-807.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University.

- Gardner, J. 김영식 역(1997). **교육의 우수성과 평등**. 서울: 제동문화사.
- Kim, T. (2005). *Shadow education: School quality and demand for private tutoring in Korea*. Kyoto: Interfaces for advanced economic analysis. Kyoto University.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999). *All our feature: Creativity, culture and education*. London: National advisory committee on creative and cultural education.
- Scripp, L. (2011). *Directions in innovation in music education: Integrating past conceptions of giftedness into contemporary general education*. 한국예술교육 연구원 예술영재교육 국제심포지움 자료집, 3-79.
- Simon, S. (2011). 꿈의 오케스트라 본부 수잔 시먼 초청 엘 시스템 워크숍 자료집I. 서울: 한국문화예술교육진흥원.
- Smith, A.W.(2003). Kotos, choruses, or cellos: Comparing music education management in the United States and Japan. *Journal of Arts Management, Law, and Society*, 33(1), 52-64.



제6주제

» 빈곤·학교적응· 다문화

1. 빈곤이 아동·청소년의 학업적응에 미치는 영향
- 발달단계별 비교를 중심으로 -
2. 입학 전 교육 경험과 입학 후 학습 활동이 초등학생의 학교
적응에 미치는 영향
3. 다문화가정 아동·청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족에
미치는 영향

빈곤이 아동청소년의 학업적응에 미치는 영향

- 발달단계별 비교를 중심으로

김광혁*

I. 서론

가족의 소득 수준은 경제적인 차원의 현상이나 문제지만 그 영향은 경제적 차원의 문제를 넘어 가족 구성원의 심리·사회적 적응이나 구성원 간 관계에까지 나타난다. 특히 민감한 성장기에 있는 아동의 경우, 가족의 경제적 상황의 변화로 인해 수반되어 나타나는 물질적, 비물질적인 가정환경의 변화로 인해 다양한 영역의 발달에 영향을 받게 된다. 서구의 많은 연구들은 가족의 소득이 아동 및 청소년의 인지 발달 및 학업성취도, 사회 및 정서발달, 건강 등 다양한 발달 영역에 영향을 미친다고 보고하고 있다. 또한 아동 및 청소년기 가구소득의 영향은 아동기 발달에 그치지 않고, 학력 중퇴나 낮은 학력성취, 사회·정서적 발달 및 비행 등에도 영향을 미치며, 성인기의 직업이나 사회경제적 지위에까지 그 영향이 이어진다고 보고되고 있다. 특히 가구소득의 영향은 아동 및 청소년의 여러 발달 영역 중 인지발달이나 학업 및 학력성취, 학교적응 등에 상대적으로 큰 영향을 미치는 것을 보고되고 있다. 아동 및 청소년의 학업성취는 미래의 사회·경제적 복리수준을 결정하는 핵심적 요인으로 인정되면서 사회적 관심이 증가되고 있다. 또한 국내외를 막론하고 가구소득이나 빈곤이 아동 및 청소년의 학업성취도 또는 학력성취에 미치는 영향에 대한 연구가 사회과학 분야의 핵심적 연구주제가 되고 있는 실정이다(Duncan & Brooks-Gun, 1997; Haveman & Wolfe, 1994; McLoyd, 1998; Corcoran, 2000; Bradley & Corwyn, 2002; 김광혁, 2006b; 구인회, 박현선, 정익중, 2006; 김광혁, 차유림, 2007; 김광혁, 2010).

그런데 이러한 학업성취도나 학교적응 등에 대한 가구소득의 영향은 아동기 초기일수록 강하게 나타난다고 보고되고 있으며, 성장하면서 가족소득, 즉 빈곤의 영향은 감소되거나 약화된다고 보고한다. 또한 청소년기에는 빈곤하지 않은 상황에서도 아동기의 빈곤 경험으로 인해 발달에 어려움을 겪는다고 보고되기도 한다(Duncan & Brooks-Gun, 1997; 김광혁, 차유림, 2007; 김광혁, 2010). 그러나 우리나라에서는 아직까지 아동청소년의 발달 단계에 따른 발달에 대한 빈곤의 영향 차이에 대한 연구는 매우 미진한 실정이다. 이러한 연구부족의 가장 큰 이유는 체계적인 조사자료의 부재에 기인한 바 크다. 특히 초기 아동기에 대한 조사

* 전주대학교 사회과학부 사회복지학전공 교수

자료의 부재는 발달 단계별 빈곤의 영향 차이 분석에 가장 큰 장애로 남아 있다. 그러나 최근 한국아동청소년패널조사가 시작되면서 이러한 발달 단계에 따른 영향의 차이, 특히 초등학교 1학년 시기를 조사하여 발달 단계별 조사의 가능성을 열었다고 할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 아동청소년패널조사 초1, 초4, 중1자료를 활용하여 빈곤이 아동청소년의 학교적응에 미치는 영향을 분석하고, 발달 단계별 영향의 차이를 비교분석하고자 한다. 또한 발달 단계별 빈곤의 영향이 부모학력, 가족구조, 사교육 등과 어떠한 관계 속에서 학교적응에 미치는가를 분석하고자 한다.

본 연구의 연구문제를 기술하면 다음과 같다.

1. 학교적응에 영향을 미치는 빈곤의 영향은 아동청소년의 발달 시기에 따라 다르게 나타나는가?
2. 아동의 학업성취도에 대한 빈곤의 영향은 부모학력, 가족구조, 사교육 등과의 관계 속에서 나타나는가?

II. 이론적 배경

가족 빈곤이 아동청소년의 학업에 미치는 영향은 기존의 빈곤 또는 저소득층 아동의 학업성취 및 발달 저하를 설명해 온 인적자본투자이론(human capital investment theory)과 가족매개모형(family mediating model) 등을 통해 설명될 수 있다. 먼저, 인적자본투자이론에서는 미래 생산성 증대를 위해 아동의 학업성취를 향상시키고자 하는 인적자본에의 투자는 주로 부모에 의해 이루어지는데, 부모의 금전적, 시간적 투자는 투자에 대한 비용(cost)에 따라 결정되며, 이러한 투자의 비용은 부모의 경제적 능력에 따라 달라진다고 설명한다(Becker, 1981; Becker & Tomes, 1986). 즉, 경제적 자원과 능력이 풍부한 부모의 경우, 아동의 인적자본을 위한 투자의 비용이 상대적으로 낮아 다양한 금전적 시간적 투자가 이루어지는 반면, 절대적 빈곤에 처한 부모의 경우, 투자의 비용이 상대적으로 커 투자에 대한 효용(utility)이라 할 수 있는 아동의 인적자본 향상을 위한 금전적, 시간적 투자에 어려움을 겪게 된다는 것이다. 이러한 절대적으로 빈곤한 상황에 처하게 되면 부모는 아동에 대한 교육적 지원과 같은 발달에 대한 투자보다는 일상적인 의식주 비용에 대한 상대적 가치를 크게 고려할 수밖에 없다는 것이다. 아동 및 청소년에 대한 지원이 의식주 생계비에 비해 상대적 우선순위가 후순위로 밀려난 결과는 아동의 낮은 인적자본의 형성으로 이어지고, 결과적으로 낮은 발달, 즉 낮은 학업성취나 적응으로 나타난다고 설명한다(Becker & Tomes, 1986; Guo & Harris, 2000; Bradley & Corwyn, 2002). 역시, 빈곤 또는 소득 상실을 경험한 계층 아동의 발달저하를 설명하고 있는 가족매개모형(family mediating model)에서는 저소득 상

황이나 소득의 급격한 감소가 부모의 경제적 스트레스를 증가시키고, 특히 경제적 어려움에서 쉽게 벗어나지 못할 것이라는 부정적 기대가 커져 부부관계 및 가족 관계, 특히 아동에 대한 부모의 양육행동에 부정적인 영향을 미치게 되고, 결과적으로 아동발달의 차이를 가져온다고 설명한다(Conger et al, 1992; Conger et al, 1997). 즉 가족매개모형에서는 낮은 가구소득의 수준이나 소득의 상실로 인한 경제적 스트레스가 부정적인 가족과정의 영향으로 저소득층의 아동발달이 저하된다고 설명한다(김광혁, 2010).

또한 가구소득이나 빈곤이 아동발달에 미친 영향은 아동이 어린 시기일수록 강하게 나타나는 것으로 보고되고 있다(Duncan & Brooks-Gunn, 1997; McLoyd, 1998; Corcoran, 2000; Bradley & Corwyn, 2002, 김광혁, 2010). 이러한 선행연구들은 주로 아동의 발달은 발달 영역에 따라 결정적인 시기가 존재하며, 적절한 시기의 발달이 이후의 발달에 누적적으로 영향을 미친다는 생애주기이론(life-cycle theory)에 기초하고 있다. 특히 학업성취나 학교적응의 경우, 인지적 발달과 관련이 있는데, 인지적 영역의 기초라 할 수 있는 뇌의 발달이나 지능의 발달이 초기 아동기에 집중되어 나타나기 때문에 이 시기에 가족의 빈곤이나 부모의 실업과 같은 경제적 박탈 또는 어려움이 발생할 경우, 인지적 영역에서 적절한 발달이 이루어지지 못할 가능성이 커질 뿐만 아니라, 인지적 발달이 누적적인 결손을 보일 가능성이 커진다(조희숙 외, 1994). 또한 Brooks-Gunn과 Duncan(1997)은 아동이 어릴수록 부모에 대한 의존도가 크고, 가정환경이 아동발달에 절대적인 영향을 미치기 때문에 가정의 경제적 결핍은 아동발달에 큰 영향을 미칠 수밖에 없다고 설명한다. 즉 상대적으로 어린 시기에 가족이 경제적 어려움을 겪을 경우, 가정의 경제적 결핍으로 인해 파생되는 여러 가지 어려움이 다른 시기보다 크게 아동발달에 부정적인 영향을 미칠 수 있다는 것이다. 이 밖에도 이른 시기에 경험하게 되는 가족 빈곤은 부부관계의 부정적인 변화나 부모의 부적절한 양육 가능성이 커져 아동의 인지발달이나 학업성취도에 부정적인 영향을 미치게 된다(Conger et al, 1992). 이러한 이론과 선행연구에 기초했을 때, 학업성취도나 학교적응의 경우, 보다 어린 시기의 발달이 주요하게 관련되며, 이 시기의 가구빈곤이나 경제적 결핍의 영향이 다른 시기보다 상대적으로 큰 영향을 미칠 가능성이 크다고 할 수 있다. 실제로 여러 패널자료를 활용하여 발달 단계별 빈곤의 영향을 비교분석한 김광혁(2010)의 연구에서는 국내에서도 이러한 경향이 나타나고 있음을 보고한 바 있다(김광혁, 2010).

Ⅲ. 연구방법 및 변수정의

1. 분석자료

본 연구에서 사용된 분석자료는 한국아동청소년패널조사 자료이다. 한국아동·청소년 패널

조사는 시간의 흐름 속에서 우리나라 아동·청소년들이 그들을 둘러싼 환경과의 상호작용을 통해 다양한 영역에서 성장·발달을 이루어가는 과정을 다각적으로 포착할 수 있는 종단 자료를 구축하고 있으며, 이를 위해 2010년 당시 초등학교 1학년과 4학년, 중학교 1학년 학생들을 대상으로 2010년 부터 2016년까지 7년 동안 아동·청소년들의 전반적인 성장과 발달 과정에 대해 매년 추적 조사하는 단기종단패널조사라 할 수 있다. 그리고 학생의 가정환경을 구체적으로 파악하기 위해 학생의 보호자가 조사 대상에 포함되었으며, 구체적인 조사 대상은 2010년 당시 초등학교 1학년, 초등학교 4학년, 중학교 1학년 학생 및 보호자 13,200명이다(각 학년별로 학생-보호자 2,200쌍). 조사대상의 추출은 학교단위로 이루어졌으며 각 패널집단별로 시도별, 도시규모별로 할당된 표본학교들을 확률비례계통추출법에 의해 선정되었다. 또한 한국 아동·청소년 패널조사는 개인의 발달 영역과 개인을 둘러싼 발달 환경 영역을 설정하고, 개인발달(신체, 지적, 사회정서)과 발달환경(가장, 또래, 교육, 지역사회 및 활동참여, 매체) 영역을 세분화하여 조사하고 있다. 특히 본 연구의 주요변수라 할 수 있는 학교적응과 가족소득 및 가족배경과 관련된 변수가 체계적으로 조사되어 보고되고 있다.

2. 주요변수의 정의 및 기초분석 결과

본 연구의 주요변수는 독립변수인 빈곤여부 및 범주화된 욕구소득비와 종속변수인 학교적응, 그리고 관계 변수 및 통제변수로 부모학력, 가족구조, 아동성별 및 형제순서 등의 변수가 모형에 포함되었다. 빈곤여부는 월평균 가구소득을 가구규모별 최저생계비로 나누어 산출한 욕구소득비에 기초하였으며, 욕구소득비 1미만의 경우, 빈곤가족으로 정의하였다. 또한 학교적응은 ‘학교 수업 시간이 재미있다, 학교 숙제를 빠뜨리지 않고 한다, 수업 시간에 배운 내용을 잘 알고 있다, 모르는 것이 있을 때 다른 사람(부모님이나 선생님 또는 친구들)에게 물어본다, 공부 시간에 딴 짓을 한다, 당면이나 1인 1역 등 반에서 맡은 활동을 열심히 한다, 복도와 계단을 다닐 때 뛰지 않고 조용히 다닌다, 학교 물건을 내 것처럼 소중히 사용한다, 화장실이나 급식실에서 차례를 잘 지킨다, 휴지나 쓰레기를 버릴 때 꼭 휴지통에 버린다, 우리 반 아이들과 잘 어울린다, 친구와 다투었을 때 먼저 사과한다, 내 짝이 교과서나 준비물을 안 가져왔을 때 함께 보거나 빌려 준다.

친구가 하는 일을 방해한다, 놀이나 모둠활동을 할 때 친구들이 내 말을 잘 따라 준다, 선생님을 만나면 반갑게 인사한다, 선생님과 이야기하는 것이 편하다, 학교 밖에서 선생님을 만나면 반갑다, 우리 선생님께서는 나에게 친절하시다, 내년에도 지금 선생님께서 담임 선생님을 해 주셨으면 좋겠다’ 등 20문항으로 구성되었으며, 4점 리커트 척도로 측정되었다. 기초분석결과, 빈곤은 초1 시기에 7.63%, 초4 시기에 8.53%, 중1 시기에 11.8%로 나타났다. 또한 학교적응은 초1 시기에 31.36점, 초4 시기에 58.89점, 그리고 중1 시기에 55.37점으로 나타났다. 초1 시기에 학교적응 점수가 낮은 것은 조사문항의 표현방식의 차이에서 비롯된 것으로

추측된다. 이 밖에 부모학력은 대학입학 이상과 고졸이하로 구분하였으며, 가족구조는 부모 가족과 부모가족이 아닌 경우로 나누었으며, 형제순서는 첫째 여부로 나누었다(<표 1>참조).

<표 1> 주요 변수의 일반적 특성 및 변수 정의

변수 (변수명)	변수정의	초1 M (SD)	초4 M (SD)	중1 M (SD)
가구소득	빈곤여부 (비빈곤=0, %)	7.63	8.53	11.8
	욕구소득비 < 1	7.6	8.5	11.8
	1 ≤ 욕구소득비 < 2	30.4	29.0	26.9
	2 ≤ 욕구소득비 < 3	26.6	26.0	23.2
	3 ≤ 욕구소득비 < 4	20.8	22.2	21.3
	4 ≤ 욕구소득비 (%)	14.5	14.2	16.8
학교적응		31.36 (7.45)	58.89 (7.33)	55.37 (8.03)
아동 성별	여성 (남성=0)	51.62	52.31	50.01
부모 학력	대학입학이상 (고졸이하=0)	52.60	45.08	38.15
가족 구조	부모가족 (부모가족아님=0)	94.41	90.11	86.80
형제순서	첫째 (첫째아님=0)	48.55	45.46	47.38
사교육비		22.62 (16.07)	26.57 (19.19)	29.93 (32.17)

* 빈곤여부는 욕구소득비 1미만(욕구소득비 = 월 평균소득/각 가구 규모별 최저생계비)

IV. 분석결과

본 연구에서는 빈곤이 아동청소년의 학교적응에 미치는 영향을 분석하기 위해서 발달 단계별 분석모형을 5가지로 구성하였다. 첫 번째 모형은 빈곤 여부 변수와 통제변수를, 두 번째 모형은 범주화된 욕구소득비 변수와 통제변수 모형, 세 번째 모형은 빈곤변수와 가족구조, 그리고 통제변수 모형, 네 번째 모형은 부모의 교육수준, 다섯 번째 모형은 사교육 변수가 추가된 모형이다. 이러한 5가지 모형을 통해 학교적응에 대한 빈곤의 영향과 빈곤과 관련된 변수들의 영향을 분석하였다.

먼저, 초등학교 4학년 패널자료의 분석결과, 선행연구의 일반적인 보고와 달리, 빈곤은 학교적응에 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 또한 가족소득을 구간별로 유형화하여 분석한 결과에서도 유의미한 영향이 발견되지 않아 전반적으로 가족소득이 초1시기의 학교적응에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 것을 보여주었다. 이러한 결과는 아동청소년의 발달에 대한 빈곤의 영향이 학업 관련 변수를 중심으로 나타나고 있음을 보고한 선행연구의 결과와 다른 것이다. 또한 이러한 빈곤의 영향이 어린 시기일수록 강하게 나타난다는 선행연구

구의 결과와 다른 것이다. 이 밖에 성별이 남성일수록 여성에 비해 학교적응이 높은 것으로 나타났다.

<표 2> 빈곤이 아동청소년의 학교적응에 미치는 영향 - 초1

	I	II	III	IV	V
가족빈곤 여부 (비빈곤 기준)	-.084 (.582)		-.364 (.615)	-.113 (.590)	-.518 (.595)
범주화된 욕구소득비 욕구소득비 < 1		-.338 (.616)			
1 ≤ 욕구소득비 < 2		-.068 (.386)			
3 ≤ 욕구소득비 < 4		-.386 (.430)			
4 ≤ 욕구소득비 (2 ≤ 욕구소득비 < 3 기준)		-.790 (.485)			
가족구조					
부모가족 여부 (부모가족아님=0)			-.996 (.711)		
부모 교육수준 대학입학 이상 (고졸 이하=0)				-.096 (.316)	
사교육비					-.033*** (.010)
아동성별					
남성 (여성=0)	4.033*** (.310)	3.988*** (.298)	4.044*** (.310)	4.035*** (.310)	4.016*** (.310)
형제순서					
첫째 (첫째아님=0)	-.206 (.310)	-.202 (.299)	-.219 (.310)	-.198 (.311)	-.002 (.316)
F	56.580***	30.348***	42.944***	56.580***	56.580***
Adj. R ²	.071	.070	.071	.070	.071

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

빈곤이 초등학교 4학년 시기의 학업적응에 미친 영향은 초1 시기와 달리, 통계적으로 유의미하였으며, 이러한 영향은 저소득층에서 상대적으로 강하게 나타났다. 또한 이러한 빈곤의 영향은 가족구조 또는 부모의 교육수준과 상호 관련되어 나타난 것으로 추측된다. 또한 사교육 변수는 학교적응에 대한 빈곤의 영향을 일부 매개하는 것으로 나타났다. 이 밖에 성별이 여성일수록, 형제순서가 첫째 일수록 학교적응 정도가 높은 것으로 나타났다.

<표 3> 빈곤이 아동청소년의 학교적응에 미치는 영향 - 초4

	I	II	III	IV	V
가족빈곤 여부 (비빈곤 기준)	-2.877*** (.537)		-2.156*** (.561)	-2.564*** (.542)	-2.158*** (.558)
범주화된 욕구소득비 욕구소득비 < 1		-3.024*** (.579)			
1 ≤ 욕구소득비 < 2		-1.127** (.385)			
3 ≤ 욕구소득비 < 4		-.008 (.416)			
4 ≤ 욕구소득비 (2 ≤ 욕구소득비 < 3 기준)		.635 (.479)			
가족구조 부모가족 여부 (부모가족아님=0)			2.286*** (.536)		
부모 교육수준 대학입학 이상 (고졸 이하=0)				1.184*** (.304)	
사교육비					.045*** (.008)
아동성별 남성 (여성=0)	-2.867*** (.300)	-2.832*** (.293)	-2.877*** (.299)	-2.809*** (.299)	-2.809*** (.300)
형제순서 첫째 (첫째아님=0)	1.060*** (.302)	1.165*** (.295)	1.066*** (.301)	.984*** (.302)	.878** (.304)
F	46.785***	27.173***	39.915***	39.094***	43.403***
Adj. R ²	.058	.062	.065	.064	.071

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

빈곤이 중학교 1학년 시기의 학업적응에 미친 영향은 초4 시기와 유사하게, 통계적으로 유의미하였으며, 이러한 가족소득의 영향은 가장 저소득층과 가장 고소득층에서 중간계층에 비해 상대적으로 강하게 나타났다. 즉 중간수준의 소득계층에 비해 빈곤층일수록 학교적응이 낮게 나타났으며, 상대적으로 가장 고소득층일수록 중간 수준의 소득계층에 비해 학교적응에 대한 가족소득의 영향이 강하여 학교적응이 높게 나타났다는 것이다. 또한 이러한 빈곤의 영향은 초4 시기와 마찬가지로 가족구조 또는 부모의 교육수준과 상호 관련되어 나타난 것으로 추측된다. 또한 사교육 변수는 학교적응에 대한 빈곤의 영향을 일부 매개하는 것으로 나타났다. 이 밖에 형제순서가 첫째 일수록 학교적응 정도가 높은 것으로 나타났다. 특징적인 부분은 가족구조 변수가 추가된 네 번째 모형에서 성별의 영향이 유독 크게 나타나 가족구조와 성별이 상호 관련되어 학교적응에 영향을 미치고 있음을 예측하게 하였다.

<표 4> 빈곤이 아동청소년의 학업적응에 미치는 영향 - 중1

	I	II	III	IV	V
가족빈곤 여부 (비빈곤 기준)	-1.771*** (.526)		-.881 (.554)	-1.237* (.529)	-1.358*** (.340)
범주화된 욕구소독비 욕구소독비 < 1		-1.445* (.582)			
1 ≤ 욕구소독비 < 2		-.665 (.450)			
3 ≤ 욕구소독비 < 4		.186 (.480)			
4 ≤ 욕구소독비 (2 ≤ 욕구소독비 < 3 기준)		2.308*** (.515)			
가족구조 부모가족 여부 (부모가족아님=0)			2.591*** (.533)		
부모 교육수준 대학입학 이상 (고졸 이하=0)				2.106*** (.352)	
사교육비					.019*** (.005)
아동성별 남성 (여성=0)	.212 (.338)	.223 (.327)	1.451*** (.337)	.200 (.336)	.197 (.339)
형제순서 첫째 (첫째아님=0)	1.441*** (.339)	1.488*** (.328)	1.451*** (.337)	1.263*** (.338)	1.358*** (.340)
F	10.432***	11.380***	13.799***	13.799***	10.851***
Adj. R²	.013	.026	.024	.028	.018

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

V. 결론 및 제언

본 연구에서는 빈곤을 중심으로 한 가족소득이 아동청소년의 학교적응에 미친 영향을 발달 시기에 따라 구분하여 비교분석하였다. 또한 빈곤의 영향이 가족배경변수와 어떠한 관계 속에서 학교적응에 영향을 미치는가를 분석하였다. 이를 위해 한국아동청소년패널의 초1조사, 초4조사, 중1조사 자료가 활용되었다.

분석결과, 초1시기에는 빈곤이 학교적응에 유의미한 영향을 미치지 않았으며, 전반적인 가족소득의 수준에 따른 영향 역시, 유의미하지 않았다. 또한 초4시기에는 초1시기와 달리, 빈곤의 영향이 유의미하였으며, 저소득층일수록 중간 수준의 소득계층에 비해 그 영향이 강하게 나타났다. 중1시기 역시, 초4 시기와 유사하게 학교적응에 대한 빈곤의 유의미하였으며, 소득 수준에 따라서도 다른 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 학교적응에 대한 빈곤의 영향은 가족구조와 부모학력에 따라 다소 다르게 나타났으며, 사교육비를 통해 그 영향의 일

부가 매개되는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 먼저, 어린 시기일수록 빈곤의 영향이 강하게 나타난다는 서구의 연구와 다소 다른 것이다. 서구의 연구결과는 아동기 초기일수록 빈곤의 영향이 다른 발달 시기에 비해 상대적으로 강하게 나타나고 있음을 비교적 일관되게 보고하고 있다. 그러나 본 연구에서 나타난 결과, 초1 시기만이 학교적응에 대한 빈곤의 영향이 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

이러한 결과는 첫째, 본 연구가 학업성취도나 인지발달 지표가 아닌, 학교적응을 분석하여 다르게 나타났을 가능성이 있다. 서구에서는 주로 학업성취도나 인지발달 정도를 주요하게 분석하고 있으며, 학교적응을 분석한 연구는 비교적 소수이다. 특히 초1 패널의 경우, 학교에 입학한지 불과 1년 미만의 아동에게 학교적응 정도를 조사하였으므로 성취도보다는 적응 자체에 보다 초점이 맞추어졌을 가능성이 있다. 둘째, 초1 시기에는 실제로 빈곤의 영향이 강하게 작용하지 않을 가능성도 있다. 이러한 가정은 학령 전 아동, 즉 초등학교 입학 전 아동에 대한 분석결과와 비교를 통해 보다 분명한 해석이 가능할 수 있다. 그러나 이러한 가정은 초기 아동기에 빈곤의 영향이 유의미하게 나타나고 있음을 보고한 몇몇 선행연구의 결과를 고려할 때, 그 가능성이 크지 않을 것으로 추측된다. 이 부분은 후속연구를 통해 지속적인 검증작업이 필요한 부분이라 생각된다. 그러나 학교적응에 대한 빈곤의 영향이 초4 시기와 중1 시기에는 유의미하게 나타났으며, 상대적으로 초4 시기에 빈곤의 영향이 강하게 나타난 부분은 선행연구의 결과와 유사하였다.

또한 본 연구에서는 학교적응에 대한 빈곤의 영향이 부모학력이나 가족구조와 관련되어 나타나고 있음을 간접적으로 알아볼 수 있었다. 즉 부모학력이나 가족구조 변수가 순차적으로 추가되었을 때, 학교적응에 대한 빈곤의 영향이 달라지는 모습을 보인 것으로 보아 부모의 학력이 빈곤의 큰 예측 변수이거나 부모의 학력 자체가 빈곤 여부와 관계없이 자녀의 학교적응에 큰 영향을 미치는 변수임을 보여주었다. 또한 부모가족이 아닌 한 부모 가족과 같은 가족이 주로 빈곤에 처하게 될 가능성이 크다는 선행연구의 결과들을 고려했을 때, 빈곤은 가족구조와 상호 연관되어 아동청소년의 발달에 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있었다. 이 밖에 사교육비 변수는 학교적응에 대한 빈곤의 영향을 일부 매개하는 것으로 나타났다. 그러나 그 매개효과는 비교적 크지 않은 것이라 할 수 있다.

본 연구에서 발견한 이상의 결과는 아동발달에 대한 빈곤의 영향이 발달 시기에 따라 다르게 나타난다는 서구의 이론을 가장 체계적으로 조사된 자료를 분석하여 이 분야 국내 연구의 이론적 논의의 지평을 확대했다고 할 수 있다. 또한 교육복지우선지원사업이나 방과후 돌봄 사업, 지역아동센터 등과 같은 저소득 아동청소년을 대상으로 한 지원 정책이 학교적응을 향상시키기 위해 어떠한 부분이 고려되어야 할 것인가에 대한 기초 정보다 제공한 것으로 평가할 수 있다.

그러나 본 연구는 이상의 발견에도 불구하고, 발달 시기별 분석 변수를 일치시키기 위해 다양한 변수를 통제하거나 매개하는 변수를 모형에 포함시키지 못하여 완성도가 높은 모형을

분석했다고 하기 어렵다. 그러나 2차년도 조사에서는 여러 관련 변수들이 추가되므로 추후 연구에서는 보다 완성도 높은 모형의 분석이 이루어져야 할 필요가 있다. 특히 빈곤의 영향을 매개하는 것으로 알려진 가족기능 변수나 양육행동 변수, 그리고 인적자본 투자변수들이 모형에 추가되어 발달 시기별 매개변수의 차이분석도 시도될 필요가 있으며, 그 분석은 단순한 회귀분석이 아닌, 구조방정식과 같은 모형을 통해 보다 정밀하게 분석될 필요가 있을 것이다.

참고문헌

- 구인회·박현선·정익중(2006). 빈곤이 아동의 학업성취에 미치는 영향. **아동권리연구**, 제10권 제3호, pp.269-295.
- 김광혁(2006a). 빈곤이 아동의 학구적 성취에 영향을 미치는 경로분석. **한국사회복지학**, 제58권 제4호, pp.265-289.
- 김광혁(2006b). 아동기 빈곤이 학구적 성취에 미치는 영향 - 빈곤의 시기와 기간, 정도의 영향을 중심으로. **사회복지연구**, 제31권, pp.195-217.
- 김광혁(2007). 경제적 박탈이 아동의 학업성취도에 영향을 미치는 과정분석. **한국아동권리연구**, 제11권 제2호, pp.187-207.
- 김광혁(2008). **가족소득의 변화가 아동의 학업성취도 변화에 영향을 미치는 과정 연구**. 서울대학교 박사학위논문.
- 김광혁(2010). 아동청소년의 학업성취도에 대한 가족소득의 수준별 영향의 차이: 아동 발달단계별 비교를 중심으로. **한국청소년연구**, 21(2), pp. 35-65.
- 김광혁, 차유림(2007). 가구빈곤이 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 과정분석: 부모의 교육적 관여(투자)와 부모-자녀관계의 매개효과를 중심으로. **한국청소년연구**, 18(1), pp. 29-51.
- 김영희(2001). 저소득층 어머니의 자녀교육 참여와 자녀의 학교 적응. **대한가정학회지**, 제39권 제1호, pp.179-189.
- 김영희(2002). 아동기 자녀의 학업성취에 영향을 미치는 요인에 관한 연구 - 환경적 요인인가 또는 가족구조인가. **한국생활과학회지**, 제11권 제4호, pp.375-383.
- 성민선 외(2004). **한국사회복지의 이론과 실제**. 서울: 학지사.
- 조희숙, 최인숙, 김경중, 정갑순, 신화식, 류왕효, 조정미, 박은준, 최재숙, 류인숙(1994). **아동발달심리**. 서울: 학지사.
- Becker, G. S.(1981). *A Treatise on the Family*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Becker, G. S. and N. Tomes.(1986). Human capital and the rise and fall of families. *Journal of Labor Economics*, Vol. 4(3), S1-S39
- Bradley, R. & R. Corwyn(2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, vol. 53, pp. 371-399.
- Brooks-Gunn, J. & Duncan, Greg J.(1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, vol. 7(2), pp. 55-71.
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons R. L. & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and

- adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, vol. 63, pp. 526–541.
- Conger, R. D., Elder, G. H., Lorenz F. O. & Simons, R. L. (1994). Economic Stress, Coercive Family Process and Developmental Problems of Adolescents. *Child Development*, vol. 65, pp. 541–61.
- Conger, R. D., K. J. Conger, & G. Elder(1997). Family economic hardship and adolescent adjustment: Mediating and moderating processes. pp. 288–310. In *Consequences of Growing Up Poor*. Edited by G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn . New York: Russell Sage Foundation.
- Corcoran. M. (2000). Mobility, persistence, and the intergenerational determinants of children's success. *Focus*, 21(2), 16–20.
- Duncan, G. & J. Brooks-Gunn(1997). *Consequences of Growing Up Poor*. New York: Russell Sage Foundation.
- Duncan, Greg J., J. Brooks-Gunn, & P. K. Klebanov(1994). Economic deprivation and early-childhood development. *Child Development*, vol. 65(2), pp. 296–318.
- Guo, G., and K. M. Harris(2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, Vol. 37(4), pp. 431–447.
- Haveman, R. & B. Wolfe(1994). *Succeeding Generations: On the effects of investments in children*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hill, M. S. & J. R. Sandfort(1995). Effects of Childhood Poverty on Productivity Later in Life: Implications for Public Policy. *Children and Youth Services Review*, vol. 17(1/2), pp. 91–126.
- Korenman, S., J. E. Miller & J. E. Sjaastad(1995). Long-term poverty and child development in the United States: Results from the NLSY. *Children and Youth Services Review*, vol. 17(1/2), pp. 127–155.
- McLoyd, V.(1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, vol. 53(2), pp. 185–204.
- Smith, J.R., J. Brooks-Gunn, & P. K. Klebanov(1997). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. pp. 239–287. In *Consequences of Growing Up Poor*, Edited by G. J. Duncan & J. Brooks-Gunn. New York: Russell Sage Foundation.

입학 전 교육 경험과 입학 후 학습 활동이 초등학생의 학교 적응에 미치는 영향

김성식*

I. 서론

이 연구는 초등학생 1학년 학생을 대상으로 하여 입학 전과 입학 후 교육-학습 경험이 학교 적응에 어떠한 영향을 미치는가를 분석하고자 하였다. 구체적으로 입학 전 교육 경험, 입학 후 방과후 교육활동 참여, 학교숙제 시간 등이 초등학생들의 학교 적응 수준과 어떤 관련성을 보이는가를 분석하였다. 초등학교 1학년 시기 학교 적응은 이후 학교생활과 학업성취에 큰 영향을 미친다는 점에서 매우 중요하다. 이 연구는 초기 학교 적응에 영향을 주는 아동들의 경험을 규명해보고자 하는 의미가 있다.

학교 적응에 영향을 미치는 요인은 매우 다양하다. 아동들의 개인적인 특성부터 가정 배경, 그리고 입학 후 학교에서 경험하는 활동과 상호 작용들이 모두 직·간접적으로 영향을 미칠 수 있다. 선행연구들은 가정 환경이나 부모 관계에 주목하고 있다(최지은·신용주, 2003, 구인회, 2003; 박현선, 1998). 학교 적응에는 학생 특성이나 가정 배경의 측면이 중요하지만, 최근에는 입학 전 교육이 활성화됨에 따라 입학 전 교육 경험의 중요성이 높아지고 있다. 이런 점에서 취학 전 교육이 가정 배경의 영향력을 넘어서 아동 발달과 성취에 의미 있는 영향력이 있는가 하는 점은 교육적으로 중요한 문제가 될 수 있다.

최근 나타나고 있는 집단별, 계층별 학업성취도 격차의 심화는 교육 격차 발생 원인에 대한 관심을 높이고 있으며, 이는 유·초등교육 단계에서의 교육 격차에 대한 연구 필요성으로 이어지고 있다. 몇몇 연구들은 아동·청소년들이 학년이 올라가면서 학력 격차가 확대되어 가고 있다는 점을 보고하고 있다(류방란, 김성식, 2006; 강혜영 외, 2005). 이런 연구 결과들은 초등학교 입학 전 교육경험, 학교생활에 대한 준비도 등과 같은 생애 초기 교육 격차가 이후 학업성취 격차에 결정적인 요인이 된다는 것을 시사한다. 달리 말하면, 이는 교육 격차 완화를 위한 연구가 가장 극명하게 쟁점이 되는 중등교육 수준에서도 필요하지만, 보다 근원적으로는 유·초등학교 시기에 좀 더 필요하다는 것을 말하여 준다.

생애 초기 교육 경험과 학교 적응에 대한 연구의 중요성에도 불구하고 그동안 연구들은 데이터의 한계로 인하여 중등학교에서의 교육 격차에 초점을 두어 왔을 뿐 정작 교육 격차의 근

* 서울교육대학교 초등교육과 교수

원이라고 할 수 있는 초등학교 저학년에서 나타나는 문제는 소홀하게 다루어져 왔다. 이번 수행된 한국청소년정책연구원의 유아·청소년패널 조사는 비교적 많은 표본의 초등학교 1학년 아동들을 대상으로 체계적인 조사를 수행하고 있어서 이와 관련한 연구를 가능하게 하고 있다(김지경 외, 2010). 이런 맥락에서 이 연구에서는 한국아동청소년패널의 1차년도 데이터를 활용하여 입학 전 교육 및 보육기관 경험과 입학 후 학습 활동의 차이가 초등학교 입학 후 학생들의 학교 적응에 어떤 영향을 미치고 있는가를 확인하고자 하였다.

II. 선행연구검토

1. 학교 적응

학교생활 적응이란 아동이 학교 환경과의 상호작용에서 잘 조화되어 다양한 활동에 능동적으로 참여하고 다른 학교 구성원과 성공적인 관계를 형성하는 것을 의미한다(김현주, 2011; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996). 초기 학교생활의 적응은 그 자체로 아동 복지의 차원에서 중요성을 갖는다. 뿐만 아니라 학교생활 적응은 학교교육의 중요한 목표 가운데 하나인 학습에 대해서도 큰 영향을 미침으로써 학업성취의 차이를 만들어낼 수 있다는 점에서 중요한 의미를 갖는다.

이와 같은 아동의 학교 적응을 결정하는 학교생활 영역으로는 논의에 따라서 매우 다양하게 정의되고 있지만, 대체적으로 교사와의 관계, 친구와의 관계, 학교 규칙의 준수, 수업 활동에 참여 등을 생각해 볼 수 있다(정운미·장영애, 2009; 김현주, 2011). 이들 영역이 학교 적응의 하위 영역인지, 아니면 영향을 미치는 외부 요인인지 명확하지 않은 측면이 있다. 경우에 따라서는 이들 영역들은 학교에 대한 지각, 학교·학급에서의 활동성, 학습 태도 등으로 규정된 학교 적응의 측면을 결정해 주는 설명 변인으로 간주되기도 한다(박은주·심우엽, 2005). 교사 관계나 친구 관계 등은 학교 적응에 영향을 주는 요소이면서 학교 적응의 결과이기도 하다.

이런 점에서 학교 적응은 관계적 측면과 결과적 측면이라는 두 가지 측면을 포함할 필요가 있을 것이다. 교사 관계나 친구 관계는 관계적 측면으로 볼 수 있다. 교사 관계는 보통 학교에서 교사가 아동에 대한 주도권과 통제력을 갖고 있다는 점에서 학생들의 학교 적응에 핵심 요소가 될 수 있다. 또한 친구 관계는 사회화 기능을 수행하는 데 중요한 또래 집단을 구성한다는 점에서 중요성을 갖는다. 친구와의 관계는 교사와는 다른 측면에서 학생들이 학교 적응에 영향을 미칠 수 있다. 반면, 학교 규칙의 준수나 수업 활동의 적극적 참여는 학교 적응을 통해 궁극적으로 나타나기를 바라는 결과적 측면이라는 점에서 학교 적응의 핵심적 영역이라고 할 수 있다. 이런 점에서 이 연구에서는 학교 적응을 수업 활동, 학교 규칙, 친구 관계, 교

사 관계라는 하위 영역으로 구성된 것으로 본다.

2. 학교 적응에 영향을 미치는 요인

학생들의 학교 적응에는 다양한 요인들이 영향을 미친다. 그동안 중요하게 간주되어 온 요인으로 가정 환경이 있다. 가정 환경은 아동들의 학교 적응에 실질적인 영향을 미친다. 가정은 아동들이 최초로 성장한 장소이기 때문에 아동들의 성격이나 행동 습관 등 거의 모든 영역에 걸쳐 중대한 영향력을 행사한다. 이런 영향력은 다른 성인과의 관계 형성, 또래 아이들과의 관계 형성, 주어진 과제에 대한 몰입 등에서 차이를 만들어내게 된다.

가정 환경은 크게 두 가지 측면으로 구분될 수 있다. 한 가지는 가족 구조나 부모의 사회경제적 배경과 같은 배경적 요인이다. 부모의 교육 수준이 높은 아동들은 그렇지 않은 아동들에 비해서 학교 적응을 잘 하는 것으로 나타난다. 아버지의 학력이 높을수록, 그리고 어머니가 직업이 없는 경우 학교생활에 잘 적응하는 것으로 보고된다(이경님, 2008). 빈곤이나 경제적 불안정도 아동들에게 부정적인 영향을 미친다. 또한 한부모 가정과 같은 가족 형태도 아이들의 학교 적응에 상당한 영향을 미칠 수 있다(구인회, 2003; 박현선, 1998).

또한 가족 구조, 부모의 사회경제적 배경, 물리적인 환경과 같은 가정 배경뿐만 아니라 가정의 사회-심리적 환경도 중요한 요인으로 작용한다. 예를 들어 자녀와 부모의 관계가 긍정적인일수록 학교 적응 수준이 높은 것으로 나타나고 있다(최지은·신용주, 2003). 부모의 지지를 높게 인지할수록 학교생활에 잘 적응하는 것으로 보고된다(이경님, 2008).

부모의 자녀에 대한 관심은 아동들의 학교 적응에 영향을 미칠 수 있는 무엇보다 중요한 요인이다. 부모가 가정에서 자녀에 대한 지속적인 교육적 관심과 학습 조력자로서 역할을 수행해 갈 때 자녀의 학교 적응은 보다 수월할 수 있다(정윤미·장영애, 2009). 뿐만 아니라, 부모의 교육적 관심과 지원은 학생들의 학업성취도와도 매우 밀접한 관련이 있다(김성식, 2010).

학교 적응은 학교 내에서 아동들이 경험하는 세계 또는 다른 사람과의 관계와 관련되어 있기 때문에, 아동들이 다니는 학교 내에서의 경험에 의해서도 중요한 영향을 받는다. 많은 연구들은 학교 내에서 친구 관계, 교사 관계, 학교분위기 등을 지적하고 있다(이정은·조미형, 2007). 친구 관계를 긍정적으로 형성할 수 있고 교사들과 신뢰 관계를 유지하는 학생들은 학교 생활에 대해서 흥미를 갖고 긍정적인 태도를 나타내는 경향이 있다(최지은·신용주, 2003; 정규석, 2004). 빈곤 아동들은 친구지지와 교사지지 수준이 높을수록, 일반 가정 아동들은 가족지지와 교사지지 수준이 높을수록 학교 적응 수준이 높게 나타났다(김현주, 2011).

가정 배경의 요인이 학교생활에 영향을 미치는 과정도 결과적으로는 학교 자체의 요인과 결부되어 있다. 유치원과 초등학교 1학년과 2학년 동안 한 학급의 아이들을 관찰하여 어떻게 유치원 교사가 학급의 계급 구성을 반영하여 학생들을 읽기집단에 배치하는지, 그리고 어떻게 이러한 집단들이 초등학교 처음 몇 년 동안 지속되지를 밝히고 있는 연구는 그러한 과정이

아이의 가정 배경과 관련된 사회경제적 지위와 관련된 태도나 행동의 특성에 따른 교사의 기대에 의존한다고 주장하였다(Rist, 1970). 교사들은 낮은 사회적 지위에 있는 학생들을 동료들보다 학문적인 성취도가 낮은 학생으로 평가하는 경향이 있다(Bursuck & Asher, 1986). 학교 교육과정이나 교사의 영향은 동일하게 작용하지 않으며 학생들의 특성에 따라서 학교 적응에서의 차이를 만들어낼 수 있다.

이런 점들은 아동들의 입학 전 교육 경험의 중요성을 시사한다. 학교 교육과정에서 나타나는 계층 간 교육 격차나 학력 격차는 이미 유아 교육의 차이를 통하여 입학 전부터 형성되어 있을 가능성이 높다는 것이다. 학교 준비도(school readiness)에 대한 헤드스타트 프로그램의 효과를 검증하고자 한 연구는 프로그램을 수혜한 아동들이 그렇지 않은 통제 집단의 아동에 비해서 인지 발달이나 사회-정서 발달에 긍정적인 영향을 미치고 있음을 보고하고 있다(US Department of Health and Human Services, 2005).

입학 전 아동들이 경험한 교육-학습의 영향력은 단순히 입학 전 교육기관의 참여 여부에 그치는 것이 아니라, 아동들이 경험한 입학전 교육프로그램의 질적 차이에 의해서도 나타날 수 있다. 또래 관계, 사회적 유능성, 언어사용 능력 등의 행동발달 지표로 유치원과 어린이집의 교육효과를 비교한 연구는 유아의 사회적 유능성과 언어사용능력에 대한 효과가 어린이집에 비해서 유치원이 더 높다는 점을 보여주고 있다(강상진 외, 2004). 아동들이 경험하는 입학 전 교육의 효과는 데이터 확보나 분석 모형 설정의 어려움으로 아직 충분히 다루어지지 못하고 있어 앞으로 좀 더 분석될 필요가 있다.

아동들의 교육-학습 경험이 학교 적응에 영향을 미친다면, 단지 입학 전 교육 경험의 중요성만 강조될 것이 아니라 입학 후 초등학교에서의 경험도 학교 적응과 관련하여 중요하게 다루어질 필요가 있다. 여기에는 초등학교의 학생구성 특징, 학교가 강조하는 정책, 학부모의 참여 수준 등과 같이 학교 수준의 특성들이 포함될 수 있을 것이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 데이터

이 연구는 한국청소년정책연구원에서 수행한 한국아동청소년패널조사 1차년도 데이터의 초등학교 1학년 자료를 사용하였다. 초등학교 1학년 데이터는 2,342명의 학생을 표본으로 하여 학생 설문지와 학부모(보호자) 설문지를 포함하고 있다. 문항 결측치로 인하여 최종 분석에 사용된 사례수는 2,339명이었다.

2. 변인구성

가. 종속 변인

종속 변인은 초등학교 1학년 학생들의 학교생활 적응도를 사용하였다. 1학년 학생의 학교 적응은 20개의 문항을 통해서 측정되고 있다. 이들 문항은 각각 수업 활동, 학교 규칙, 교우 관계, 교사 관계 등의 하위 영역으로 5개 문항씩 구성되어 있다. 따라서 전체적인 학교생활 적응과 4개의 하위 영역을 모두 종속변인으로 검토하였다.

20개 문항을 사용한 학교 적응의 신뢰도는 .843으로 높게 나타났다. 그러나 4개 하위 영역 별 내적 신뢰도는 당초 계획과 같이 양호하게 나타나고 있지 못한 것으로 나타났다. 특히, 문항1부터 문항5까지 구성되어 있었던 수업 활동은 신뢰도 값이 .473으로 너무 낮게 나타나서 문항4를 제외하여 사용하였다. 또한 “공부시간에 딴 짓을 하나요?”를 묻는 문항5는 학교 규칙의 내용으로 볼 수 있으므로 신뢰도를 높이기 위해 학교 규칙의 영역에도 포함하여 사용하였다. 종속 변인들의 구성 문항 및 신뢰도는 <표 1>에 제시하였다.

<표 1> 종속 변인의 구성 문항 및 신뢰도

영역	문항	신뢰도 α
학교적응	문항1~문항20	.843
수업활동	문항1*, 문항2*, 문항3*, (문항5*)	.580
학교규칙	문항5*, 문항6*, 문항7*, 문항8*, 문항9*, 문항10*	.684
친구관계	문항11*, 문항12*, 문항13*, 문항14, 문항15*	.603
교사관계	문항16*, 문항17*, 문항18*, 문항19*, 문항20*	.737

*표시는 역코딩한 문항임.

나. 독립 변인

독립 변인은 학생 특성, 지역 규모, 가정 배경, 유아시기 교육 및 보육기관 경험, 입학 후 방과후 학습 활동 등으로 구성하였다. 학생 특성은 성별 변인만을 포함하고 있으며 여학생이 1의 값을 갖는 더미 변인으로 사용하였다. 지역 규모는 거주지를 기준으로 도시 지역과 읍면 지역으로 구분하고, 읍면 지역이 1의 값을 갖는 더미 변인으로 구성하였다.

가정 배경 변인으로는 보호자용 설문지 문항을 사용하여 부모의 사회경제적 지위, 한부모 가정 여부, 어머니 직업활동(전업주부) 여부, 사교육 여부 등을 포함하였다. 부모의 사회경제적 지위는 부모의 교육수준과 소득을 각각 표준화한 후 평균한 값을 사용하였다. 부모의 교육수준은 최종 학력을 교육 연수로 전환하여 사용하였고 소득 수준은 자연로그값으로 전환하여 사용하였다. 한부모 가정 여부는 양부모님이 모두 같이 거주하고 있는 경우를 기준으로 그렇지 않은 경우를 1의 값을 갖도록 생성하였다. 어머니 직업활동 여부는 어머니가 일을 하고 있지 않는 경우가 1의 값을 갖는 더미 변인으로 구성하였다. 이와 함께 취학 전 사교육 경험이

있는지를 더미 변인으로 포함하였다.

입학 전 교육 및 보육기관 경험은 유치원, 보육시설, 학원 등의 교육기관에 다닌 적이 있을 경우를 포함하였다. 세 기관에 다닌 경험을 독립적인 사건으로 보고 유치원, 보육시설, 학원 등 세 개의 변인을 별도로 구성하였다. 이들 변인은 해당 기관을 다닌 경험이 있는 경우가 1의 값을 갖는 더미 변인으로 구성되었다.

초등학교 입학 후 방과후 학습 활동으로 방과후 학습 활동 참여 여부와 학교숙제 시간을 포함하였다. 방과후 학습 활동 참여 여부는 초등학교 입학 후 사교육을 포함하여 방과후 교육을 받은 경험 여부를 사용하였다. 이 변인은 방과후 교육 경험이 있는 경우가 1의 값을 갖는 더미 변인이다. 학교 숙제 시간은 학교 숙제를 하는 시간을 자연로그값으로 전환하여 사용하였다. 보호자 설문지에서는 학교 가는 날과 학교 가지 않는 날로 구분하여 질문하고 있는데, 여기에서는 학교 가는 날을 5일로, 학교 가지 않는 날을 2일로 환산하여 합산 한 후 자연로그값으로 전환하여 사용하였다. <표 2>는 투입된 변인들의 기술 통계값을 제시한 것이다.

<표 2> 사용 변인의 기술 통계

	N	평균	표준편차	최소값	최대값
학교생활적응	2,342	3.43	0.37	1.55	4.00
수업활동	2,342	3.40	0.49	1.00	4.00
학교규칙	2,342	3.52	0.42	1.33	4.00
친구관계	2,342	3.27	0.53	1.00	4.00
교사관계	2,342	3.63	0.47	1.00	4.00
여학생	2,342	0.48	0.50	0.00	1.00
읍면지역	2,342	0.19	0.39	0.00	1.00
SES	2,339	-0.02	0.89	-10.49	3.14
전업주부	2,342	0.50	0.50	0.00	1.00
한부모가정	2,342	0.15	0.35	0.00	1.00
입학전사교육	2,342	0.71	0.45	0.00	1.00
유치원	2,342	0.62	0.49	0.00	1.00
보육기관	2,342	0.62	0.49	0.00	1.00
학원	2,342	0.10	0.31	0.00	1.00
방과후교육	2,342	0.94	0.23	0.00	1.00
학교숙제시간	2,342	4.50	2.97	0.00	29.00

3. 분석방법

이 연구는 학생들의 학교 적응 변인을 종속변인으로 하고 성별, 지역, 가정 배경, 입학 전 교육 및 보육기관 경험 여부, 입학 후 학습 활동 등을 독립 변인으로 하는 회귀분석을 적용하

였다. 학교 적응의 영역별 차이를 살펴보기 위해서 하위영역별로 동일한 분석을 시행하였다.

IV. 분석 결과

1. 초등학교생들의 입학 전 교육경험과 학교생활 적응

가. 입학 전 교육 및 보육기관 경험 실태

〈표 3〉은 초등학교생들이 입학 전 경험한 보육 및 교육기관 수이다. 1개 기관을 경험한 학생이 64.1%로 가장 많았고, 2개 기관을 경험한 학생들은 전체 표본 중 31.7%로 나타났으며 3개 기관을 모두 경험한 학생도 2.4% 정도 되는 것으로 나타났다. 어떤 기관도 경험하지 않은 학생은 1.7%로 나타나서 매우 낮은 비중을 보였다.

아동들의 경험 유형을 기관별로 살펴보면, 유치원을 경험한 학생 중에서 유치원만 경험한 학생이 48.4%이었으며, 보육기관을 경험한 학생 중에서 보육기관만 경험한 학생은 49.9%로 나타났다. 학원을 경험한 학생 중에서 학원만 경험한 학생은 29.1%로 다른 두 기관과 다르게 나타났다. 학원을 다닌 경험이 있는 학생들은 유치원이나 보육기관을 동시에 경험한 비율이 높다는 것이다.

입학 전 교육 및 보육기관 경험 유형을 살펴보면 〈표 4〉와 같다. 보육기관만 다닌 학생이 31.1%로 가장 비중이 높았으며, 유치원만 다닌 학생이 30.0%로 거의 비슷한 비율로 나타났다. 그 다음으로 유치원과 보육기관을 동시에 경험한 학생도 26.7%로 나타났다. 다른 유형은 모두 3% 이하로 나타나고 있다. 이를 통해서 보면, 대부분의 아동이 유치원과 보육기관을 적어도 하나 이상은 경험하고 있다는 것을 알 수 있다.

〈표 3〉 초등학교생들의 입학 전 경험한 보육 및 교육기관 수

		입학 전 경험 보육 및 교육기관							
		유치원		보육기관		학원		전체	
입학전 교육경험기 관 수	0개	-	-	-	-	-	-	40	(1.7)
	1개	701	(48.4)	725	(49.9)	71	(29.1)	1,497	(64.1)
	2개	692	(47.8)	673	(46.3)	117	(48.0)	741	(31.7)
	3개	56	(3.9)	56	(3.9)	56	(23.0)	56	(2.4)
사례수		1,449		1,454		244		2,334(100.0)	

<표 4> 초등학생들의 입학 전 교육 및 보육기관 경험 유형

구분	사례수	비중
없음	40	1.7
유치원	701	30.0
보육기관	725	31.1
학원	71	3.0
유치원+ 학원	68	2.9
유치원+ 보육기관	624	26.7
보육기관+ 학원	49	2.1
유치원+ 보육기관+ 학원	56	2.4
계	2,334	100.0

나. 초등학교 1학년의 학교 적응 수준

모든 학생들이 대부분의 문항에 대해서 상당히 긍정적으로 평가하는 경향이 강하게 나타나고 있다. 이런 점에서 초등학교 1학년 학생의 학교생활 적응도는 평균 3.43으로 매우 높게 나타나고 있으며 표준편차도 0.37로 매우 작게 나타나고 있다. 대부분 학생들이 모든 문항에 대해서 평균적으로 3점이나 4점에 응답을 했다고 할 수 있다.

하위 영역별로 나누어서 보면 교사와의 관계 수준이 3.63으로 가장 높았고, 친구 관계에 대한 적응 수준이 3.27로 가장 낮은 것으로 나타났다. 이는 초등학교 1학년 아동들에게 있어서 다른 영역보다도 친구 관계가 가장 중요하고 적응하기 어려운 영역이라는 것을 말해준다.

<표 5> 초등학생 1학년의 학교 적응 수준

구분	학교적응	수업활동	학교규칙	친구관계	교사관계
평균	3.43	3.40	3.52	3.27	3.63
표준편차	0.37	0.49	0.42	0.53	0.47

2. 입학 전 교육경험이 학교 적응에 미치는 영향

정규 학교교육의 시작이라고 할 수 있는 초등학교 1학년 시점에서 학생들의 적응 정도는 매우 중요하다. 초등학생 1학년의 학교 적응에 대한 관련 변인들의 영향력을 분석한 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 초등학교 1학년생의 학교 적응도에 대한 관련 변인의 영향력

	학교생활적응			수업활동			학교규칙			친구관계			교사관계		
	B	s.e		B	s.e.		B	s.e.		B	s.e.		B	s.e	
(상수)	3.226	(0.040)	***	3.210	(0.053)	***	3.312	(0.045)	***	2.990	(0.058)	***	3.458	(0.051)	***
여학생	0.196	(0.015)	***	0.209	(0.020)	***	0.193	(0.017)	***	0.205	(0.022)	***	0.222	(0.019)	***
읍면지역	-0.026	(0.019)		-0.031	(0.025)		-0.046	(0.022)	*	0.018	(0.028)		-0.031	(0.024)	
SES	0.005	(0.009)		0.017	(0.012)		0.000	(0.010)		-0.003	(0.013)		0.005	(0.011)	
전업주부	0.034	(0.015)	*	0.036	(0.020)	†	0.028	(0.017)		0.037	(0.022)	†	0.038	(0.019)	*
한부모가정	-0.010	(0.022)		-0.047	(0.029)		0.006	(0.025)		0.030	(0.032)		-0.030	(0.028)	
입학전사교육	-0.012	(0.017)		-0.001	(0.023)		-0.006	(0.019)		-0.025	(0.025)		-0.002	(0.022)	
유치원	-0.004	(0.017)		-0.032	(0.023)		0.005	(0.019)		0.012	(0.025)		-0.012	(0.022)	
보육기관	0.000	(0.017)		-0.019	(0.023)		0.007	(0.019)		-0.002	(0.025)		0.014	(0.022)	
학원	0.030	(0.025)		0.055	(0.034)		0.021	(0.029)		0.020	(0.037)		0.021	(0.032)	
방과후교육	0.105	(0.033)	**	0.114	(0.044)	**	0.098	(0.037)	**	0.183	(0.048)	***	0.032	(0.041)	
숙제시간	0.002	(0.003)		0.000	(0.003)		0.002	(0.003)		-0.002	(0.004)		0.005	(0.003)	
R2	.077			.058			.060			.045			.062		
사례수	2,339			2,339			2,339			2,339			2,339		

† : $p < .10$, * : $p < .05$, ** : $p < .01$, *** : $p < .001$

이 논문에서 관심을 두었던 초등학교 입학전 교육경험 여부는 1학년 시기 학교 적응 정도에 대해서 큰 차이를 만들어내고 있지 못한 것으로 나타났다. 취학 전 유치원, 보육기관, 학원 경험의 회귀계수는 그 크기가 매우 작아서 통계적으로 의미 있는 수준이 아니었다. 이는 아동들이 취학 전에 어떤 보육 또는 교육기관을 경험했을 경우 또 다른 교육 경험의 추가가 이후 학교생활 적응에 대해서 어떠한 실질적인 차이도 만들어내지 못한다는 것을 의미한다. 다른 측면에서 보면, 학교 적응과 관련해서는 취학 전 교육 기관들 간의 경험의 차이가 별로 없다는 것을 의미한다고도 볼 수 있다.

가정배정의 변인들도 아동들의 학교 적응에 큰 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 읍면지역에 거주하는 학생들은 도시지역 학생들보다 학교생활 적응도가 낮았으나 통계적으로 유의한 수준은 아니었다. 마찬가지로 부모의 사회경제적 배경(SES)이 높을수록 학교 적응 수준이 높았으나 역시 통계적으로 의미가 있지는 않았다. 또한 한부모가정 아동들은 양부모가정 아동들에 비해서 학교 적응도가 낮았으나 통계적으로 의미있는 차이가 아니었다. 취학 전 사교육 경험도 입학 후 학교생활 적응에 별다른 영향이 없는 것으로 나타났다.

가정 환경적 측면에서 아동들의 학교생활 적응에 의미 있는 영향을 미치는 변인은 어머니가 일을 하고 있는가 여부였다. 어머니가 전업주부일 경우 그렇지 않은 아동에 비해서 학교 적응 수준이 0.034점 더 높게 나타났다. 이는 다른 조건이 동일하다고 가정했을 경우 어머니가 전업주부일 경우 그렇지 않은 경우보다 0.1 표준편차 정도 더 높은 학교생활 적응도를 보일 수 있다는 것을 의미한다. 이는 실질적인 의미에서 큰 수준은 아니지만 어머니가 방과후에 돌보아줄 수 있다는 점이 1학년들의 학교생활에 도움이 된다는 것을 시사한다.

초등학교 1학년 학생들의 학교 적응 정도에 대해서 가장 큰 차이를 발생시키는 요인은 성별의 차이이다. 다른 변인들을 통제했을 때 여학생은 남학생보다 학교 적응도에서 0.196점 더 높은 수준을 보였다. 이 차이는 표준편차의 57.6%에 해당되는 비교적 큰 차이이다. 또한 모든 하위 영역에서 일관되게 차이를 보이고 있다. 최근 나타나고 있는 남녀 학생 간 학업성취의 차이가 초등학교 시작 시점의 학교 적응의 차이로부터 비롯되고 있다고 짐작할 수 있는 부분이다.

분석 결과에서 주목할 변인은 학생들의 방과후 교육활동 여부이다. 학교 안과 밖에서 이루어지는 방과후 교육활동에 참여하고 있는 학생들은 그렇지 않은 학생들보다 0.105점 정도 학교 적응 정도가 높았다. 이는 0.3 표준편차에 해당하는 것으로 어느 정도 차이가 있는 수준이다. 학교에서 이루어지는 방과후 활동이나 학교 밖 학원에서 이루어지는 사교육이 아동들의 학습에 도움을 주고 있는 것이라고 해석될 수 있다. 이런 결과는 아동들의 학교생활 적응에 취학 전 교육활동보다는 입학 이후 교육활동이 보다 더 중요한 의미를 갖고 있다는 것을 의미한다.

반면, 학교 숙제 시간은 학교생활 적응에 별다른 관련성이 없었다. 다른 요인들이 통제되었을 때 학교 과제를 수행하는 정도는 학교생활 적응에 별다른 영향을 미치지 않는 것이다. 학교숙제 시간에는 학교에서 제공하는 숙제가 많다는 것과 학교에서 제시되는 과제를 열심히 참여한다는 두 가지 의미가 내포되어 있다. 이런 결과는 학교활동과 직접적으로 관련된 활동의 수행이 주관적으로 인식되는 학교생활의 적응과 의미 있는 관련성이 없다는 것을 의미한다.

학교 내에서 이루어지는 수업 활동, 학교 규칙, 친구 관계, 교사 관계 등 하위 영역별로 분석한 결과도 전체 학교생활 적응도 분석결과와 크게 다르지 않았지만 몇 가지 점에서 차이가 나타났다. 우선, 학교 규칙에서 읍면지역에 거주하는 아동일수록 적응도가 낮았고 어머니가 전업주부인 것이 별다른 영향이 없는 것으로 나타났다. 어머니가 일을 하고 있는 경우 학교 적응에 대해서 부정적인 영향이 있는 부분은 학교 규칙 준수의 측면보다는 친구 관계나 교사 관계와 같은 인간관계의 측면이 주로 해당된다는 것을 의미한다. 마찬가지로 읍면지역에 거주하는 아동들은 다른 사람과의 인간 관계보다는 학교 규칙의 준수에서 좀 더 어려움을 겪을 수 있다는 것이다.

또 다른 차이점은 교사 관계에서 방과후교육의 영향력이 사라졌다는 점이다. 방과후 교육활동 참여 변인의 회귀계수는 친구 관계 분석에서 0.183으로 가장 크게 나타나고 있다. 이와 같은 크기는 학교 적응도 표준편차의 54%에 해당하는 상당 수준의 차이이다. 이러한 결과는 방과후 교육활동의 참여가 아동들의 학교 적응에 긍정적 영향을 미치는 것은 주로 친구 관계의 측면에서 발생한다는 것을 보여준다. 즉, 아이들은 동네에서 자기들끼리 놀 수 있는 기회가 적어지고 있는 최근의 상황에서 여러 형태의 방과후 활동이 아이들의 친구 관계 형성에 중요한 기회로 작용하고 있다는 것을 시사한다.

V. 논의 및 결론

이 연구는 초등학교 1학년 학생의 학교생활 적응도에 대한 아동의 가정 환경, 취학전 교육 경험, 입학 후 교육 및 학습 활동 등의 영향력을 분석하였다. 분석 결과 초등학생들의 학교생활 적응도에 취학 전 교육 경험은 별다른 영향력이 없었고, 여학생이고, 어머니가 전업주부인 경우, 입학 후 방과후 교육활동에 참여하는 경우에 학교 적응 수준이 높게 나타났다.

여학생이 남학생보다 일관되게 모든 영역에서 학교 적응의 수준이 높았다는 것은 학생 성취나 학교 생활에서 여학생들의 수준이 높게 나타나고 있는 다른 선행연구들과 일관된 결과라고 볼 수 있다. 이런 측면들은 중등교육 단계에서 내신 관리 때문에 남학생을 둔 부모들이 남녀공학보다는 남학교를 선호한다는 실제 경험과도 일치한다고 볼 수 있다. 이런 결과는 학교 적응을 위한 지도에서 남학생들에게 특별한 관심을 가져야 한다는 점을 의미한다. 더 나아가서는 남학생과 여학생의 학생지도가 차별화되어 이루어져야 한다는 것을 시사한다. 남학생들이 학교 적응 수준이 뒤처지는 이유에 대해서는 좀 더 심층적인 연구가 필요하다.

유치원, 보육기관, 학원의 참여가 입학 후 학교생활 적응에 별다른 영향이 없는 것으로 나타났다지만, 이런 결과가 취학 전 교육이 무의미하다는 것을 의미하는 것은 아니다. 취학 전 교육경험의 차이가 드러나지 않은 이유는 보육 및 교육 기관 간의 질적 차이가 크지 않기 때문일 수도 있다. 이것은 이들 기관이 취학 후 아동들의 학습준비도에 미치는 영향이 질적으로 차이가 없다는 것을 의미하기도 한다. 또한 실제 <표 3>에서 보듯이 많은 아동들이 두 곳 이상의 기관을 중복해서 경험하고 있다는 사실도 영향을 미쳤을 것으로 보인다. 이 연구에서의 분석 결과는 다른 교육기관의 경험을 통제한 후 순수하게 추가적으로 얻을 수 있는 이점을 의미하기 때문에, 기관 간의 차이는 잘 드러나지 않을 수 있다는 것이다.

또한 유치원, 보육기관, 학원을 한 곳도 경험하지 않은 아동들이 매우 적다는 점도 중요하다. 취학 전 교육 경험의 효과를 정확하게 추정해 보기 위해서는 어떤 종류의 기관도 전혀 경험하지 않은 아동들과 비교할 때 나타나는 이점을 추정할 필요가 있을 것이다. 이런 점은 최근 유아 교육에 대한 관심이 높아지고 있는 현실을 반영하고 있다. 이런 현실에서 유아시기 교육경험이 학교 입학 후 학습 준비도나 적응도에 미치는 영향을 실질적으로 파악하기 위해서는 취학 전 교육기관에 참여하지 않은 표본이 추가적으로 충분히 확보되는 것도 필요하다.

가정 배경과 관련된 여러 변인들이 아동들의 학교 적응에 의미 있는 차이를 만들어내지 못하고 있는 점은 성취 지향적 경쟁이라고 하는 학교 교육의 기능과 관련하여 중요한 시사점을 주고 있다. 중고등학교 시기 나타나는 학업 성취 수준의 계층 간 격차는 학교가 어찌할 수 없는 외적 요인에서 기인하는 것으로 간주되어왔다. 이런 현상은 학교교육이 시작되는 초등학교 시기부터 확고하게 결정되어 있다는 주장이다. 이 연구 결과는 적어도 초등학교 1학년 학생의 학교 적응의 면에서는 큰 차이가 없다는 것을 보여준다. 이는 학생 간 학력 격차의 상당 부분이 학교 교육의 경험 속에서 발생할 수 있다는 것을 의미한다. 물론 학교를 다니는 과

정에서 경험하는 교육 활동도 가정 배경에 따라 차이가 나타날 수 있다. 적어도 출발 시점에서 모든 학생들이 우리가 생각하는 것보다 학교가 개입할 여지가 많다는 것이다. 계층 차이에 의해서 학습 과정이나 자존감과 같은 정의적 특성이 차별화되거나 계층화되지 않도록 노력하는 일이 중요할 것이다. 학생 능력에 대한 담임교사의 인식이 배경 요소에 의해서 좌우되지 않도록 하는 것도 중요하다. 이러한 점들은 적절한 노력을 통하여 적어도 초기 시점에서 학교 교육은 계층과 독립적으로 좀 더 균형 있게 운영될 수 있다는 것을 시사한다.

계층 간 격차를 줄이고자 하는 학교 노력이 이루어진다고 하더라도 중국에는 학생 배경의 영향력을 무시할 수 없다. 어머니가 일을 하시지 않는 경우 아동들의 학교 적응도가 높다는 점은 이를 잘 보여주고 있다. 아동들의 배경적 요인은 재학 중에 이루어지는 학생들의 수많은 경험을 차별화하도록 끊임없이 작용한다. 가정 배경의 영향력은 다른 교육이나 학습 경험을 매개하여 지속적으로 유지될 수 있으며, 학교 적응보다는 학업 성취를 통하여 직접적으로 나타날 수 있다. 가정 배경의 숨겨진 차별화 기능에 대해서는 앞으로 이들 아동들의 종단적 추적을 확인하는 것이 필요할 것이다.

요컨대, 아동들의 학교 적응은 성별 차이가 두드러지며, 입학 후 교육활동과 밀접히 관련되어 있다고 정리할 수 있다. 방과후 교육활동의 긍정적 효과가 의미하는 바가 구체적으로 무엇인가는 좀 더 심층적으로 분석될 필요가 있다. 방과후 교육활동으로 학교 적응 수준이 높아진 것인지, 아니면 그 반대의 관계가 있는 것인지는 아직 불분명하다. 입학 후 방과후 교육활동은 학교 내에서 이루어지는 학습 활동을 보완하고 친구 관계를 형성하는 데 긍정적으로 작용할 수 있다. 그렇다고 하여 가정 배경의 영향력이 학교 적응 과정에 전혀 작동하지 않고 있다고 볼 수는 없다. 복합적으로 작용하고 있는 이들 변인들의 영향력은 추후 종단적 데이터 구축에 따라서 본격적으로 탐구될 필요가 있다.

참고문헌

- 강상진·이 영·주은희·남궁지영(2004). 유치원과 어린이집의 교육효과 비교. **유아교육연구**, 24(4), pp.119-140.
- 강영혜·김미숙·이 영·남기곤·김동춘(2005). **양극화 해소를 위한 교육 분야 대책수립 연구**. 서울: 한국교육개발원.
- 구인회(2003). 가족배경이 청소년의 교육성취에 미치는 영향-가족구조와 가족소득, 빈곤의 영향을 중심으로. **사회복지연구**, 22, pp.5-22.
- 김성식(2010). 초등학생의 학업 성취에 대한 학교 효과 분석: 평균 향상과 격차 완화의 두 측면에서. **한국초등교육**, 21(2), pp.45-60.
- 김현주(2011). 빈곤 아동과 일반가정 아동의 학교생활적응 영향요인 비교분석연구. **학교사회복지**, 20, pp.1-22.
- 류방란·김성식(2006). **교육격차: 가정배경과 학교경험의 영향력 분석**. 서울: 한국교육개발원.
- 박현선(1998). 빈곤청소년의 학교적응유연성 발달메커니즘. **청소년학연구**, 5(3), pp.147-165.
- 박은주·심우엽(2005). 초등학생의 학교적응에 관한 연구. **초등상담연구**, 4(1), pp.285-310.
- 이정은·조미형(2007). 남녀 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 요인 연구. **한국청소년연구**, 18(3), pp.79-12.
- 정윤미·장영애(2009). 초등학교 아동의 학교생활 적응에 대한 가정관련 변인의 영향력 분석. **한국지역사회생활과학회지**, 20(1), pp.91-102.
- 최지은·신용주(2003). 청소년이 지각한 부모-자녀관계, 또래 관계, 교사와의 관계가 학교생활 적응에 미치는 영향. **대한가정학회지**, 41(2), pp.199-210.
- Bursuch, W. D. & S. R. Asher(1986). The relationship between social competence and achievement in elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, pp.41-49.
- Ladd, G. W., B. J. Kochenderfer, & C. C. Coleman(1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, pp.1103-1118.
- Rist, R.C.(1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 40, pp.411-451.
- US Department of Health and Human Services(2005). *Head Start Impact Study: First year findings*. Washington D.C.

다문화가정 아동·청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족에 미치는 영향

최성보* · 이현철** · 김경식**

I. 서 론

한국 내 거주하는 외국인의 증가속도는 매우 빠르다. OECD 국가와 비교해 볼 때 한국 내 거주하는 외국인 증가속도는 OECD 19개 국가의 평균 증가율인 5.89%에 비해 한국은 19.86%로 상당히 높은 편이고, 특히 2000년부터 지금까지 4배 이상 증가하여 내국인의 인구 증가율인 연평균 0.42%에 비하면 외국인 증가속도가 매우 빠르다(김경식 외, 2011). 보건복지부에 의해 수행된 2009년 전국 다문화가족 실태조사 연구의 전국아동학대 현황보고서에 의하면 다문화가정이 증가하고 있지만, 상당한 불안정한 실상을 드러내고 있다. 해당 자료에 따르면 일부 다문화가정에서는 미취학 초등학생이 방치되는 사례가 발생하고 있으며, 학대 대상 90%가 자기방어가 어려운 주로 12세 미만의 아동·청소년이며, 다문화가정 부모의 경우에는 4년 이내에 이혼할 확률이 79%에 달하며, 이혼사유 역시 정신·육체적 학대의 비중이 비교적 높다고 하였다. 또 다문화가정의 20%이상이 월 가구 소득 100만원 이하의 저소득층으로 분류되고 있다(김경식, 2011).

이처럼 한국 사회내의 다문화가정의 실태를 종합하면, 다문화가정의 증가속도는 빠르지만 다문화가정 아동·청소년의 실상은 방치와 학대의 대상이 되고 있으며, 다문화가정 부모의 이혼율은 높고, 적지 않은 다문화가정의 가정형편이 양호하지 못한 실정이다. 다문화가정 학생들의 학교생활 적응을 높이는 것은 학교교육의 근본적인 문제를 해결하고, 미래의 전반적인 삶의 만족도도 향상시키는 것이기에 교육공동체간의 신뢰회복을 위한 선행요건이며, 다문화가정 학생의 학교생활 적응과 삶의 만족은 그들의 일생에 있어서 중요하다(최성보, 2011).

이상과 같이 한국 사회내의 다문화가정 구성원의 전반적인 형편이 긍정적인 못한 점과 함께 학교생활 적응과 삶의 만족도가 일생을 좌우할 만큼 중요한 사안임을 감안한다면, 다문화가정의 환경이 다문화가정 아동·청소년의 학교생활 적응과 그들의 삶의 만족도에 영향을 미칠 것으로 추정된다. 즉 다문화가정 아동·청소년의 행복 지수는 그리 높지 않을 것으로 예상된다. 한편, 2011 한국 아동·청소년의 행복지수 국제비교 조사에 의하면 한국의 아동·청소년

* 경북대학교 교육학과 강사

** 경북대학교 교육학과 교수

년이 느끼는 삶의 만족도가 OECD 국가 중에서 최하위라는 결과가 나왔다. 해당 자료에 의하면 한국의 아동·청소년이 스스로 느끼는 주관적 행복지수는 평균점수 100점보다는 34점이 낮은 65.98점이었으며, 한국은 2009년부터 2011년까지 최하위의 결과를 보였다(경향신문 2011. 05.04). 이와 같은 결과는 한국 아동·청소년의 삶의 만족도 현재의 실태를 짐작할 수 있다.

일반적으로 삶의 만족도가 높은 아동·청소년은 보다 행복한 학교생활을 한다. 하지만 한국의 아동·청소년들은 주관적 생활만족도가 매우 낮기에 그들의 삶에서 중요한 의미를 부여하는 활동에 부정적인 모습을 보인다. 이는 한국사회의 장래를 책임져야 할 청소년들이 자신이 생활하고 있는 삶이라는 영역과 공간에서 만족하지 못하며, 또한 삶의 진정한 의미를 찾지 못하고 살아가고 있음을 시사한다. 그리고 이러한 상황을 해결하기 위한 교육공동체 구성원 모두의 노력이 필요하며, 특별히 학교와 학부모에 의한 아동·청소년들의 삶 개선을 위한 대책과 방안이 필요하다.

아동·청소년의 주관적인 삶의 만족에 대한 연구들과 그 내용들을 살펴본다면, 객관적인 삶의 만족과는 달리 주관적 삶의 만족도는 개인의 주관성이 개입하므로 개념 정의 및 측정이 매우 힘들며, 주관적 삶의 만족을 설명하는 이론을 구축한다는 것 자체가 어렵다. 주관적 삶의 만족도 또는 주관적 안녕은 크게 두 가지 영역으로 구성될 수 있는데, 정서적인 영역과 인지적인 영역으로 살펴볼 수 있다(Diener et al., 1999). 정서적인 영역에서는 삶의 질은 일반적으로 행복이라는 용어로 표현되는 감정적인 상태를 의미하는데, 상호독립적인 두 차원 즉, ‘즐거움 감정’과 ‘불쾌한 감정’으로 구분된다. 즐거운 감정을 가져오는 요인이 많고 불쾌한 감정을 가져오는 요인이 적을수록 행복도가 높아지는 것으로 이해할 수 있다. 한편 인지적인 영역에서의 주관적 삶의 만족도는 한 개인이 자신의 삶을 긍정적으로 평가하고 판단하는 상태로서 삶에 대하여 만족하는 정도를 의미하며, 행복의 경우와는 달리 단일한 차원으로 구성되어 있다. 일반적으로 삶의 만족도와 행복감 간에는 밀접한 관계가 존재하지만, 자신의 삶의 만족감은 있으면서 행복감을 느끼지 못하는 사람이 있을 수 있으며, 반대의 경우도 가능하다고 보고된다(이현승, 2000).

삶의 만족의 경우에는 개인의 삶 존재 이유와 목적 그리고 행복감에 직접적인 영향을 받으며, 만약 이러한 삶의 만족도가 부정적인 측면으로 형성되어 간다면 특히 한국의 다문화가정 아동·청소년의 건강한 성장과 발달에 영향을 줄 수 있음을 충분히 예상할 수 있다. 전국 단위 다문화가정 초등학생과 중학생을 대상으로 다문화가정 아동·청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족에 미치는 영향을 분석하거나 효과를 검증한 연구는 드물었다. 즉 실제로 다문화가정 아동·청소년들의 삶의 만족에 대한 영향력을 검증한 연구가 있다 하더라도 요인이 너무 한정적이고 제한적이라서 보다 폭넓고 효과적인 연구는 드물었다. 또한, 다문화가정 아동·청소년들의 삶의 만족 관련 개선 방안을 제시한 연구도 진행되었지만 그 해결방안이 추상적이고 실제 학교 현장에서 적용하기에는 불가능한 연구도 있었다. 따라서 다문화가정 아동·청소년

년들의 삶의 만족의 실태를 재검토하고 새로운 방향을 모색할 필요성이 있다. 즉 추상적인 관점 보다는 일반가정 아동·청소년과의 비교를 통한 실질적인 다문화가정 아동·청소년들의 학교생활 적응이 삶의 만족에 대한 효과 분석이 필요하다. 이에 본 연구에서는 다문화가정 아동·청소년들의 학교생활 적응이 삶의 만족에 영향을 미치는 영향력을 일반가정 아동·청소년의 생활과 비교를 통해 검증하고자 한다. 본 연구의 목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 다문화가정 여부에 따른 아동·청소년의 학교생활 적응 및 삶의 만족은 어떠한 차이가 있는가?

둘째, 다문화가정 여부에 따른 아동·청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족에 미치는 영향은 어떠한가?

II. 학교생활 적응과 삶의 만족

1. 학교생활 적응의 개념

학교생활 적응은 학교생활을 하면서 접하게 되는 교육환경에 순응하거나, 교육적 환경을 자신의 욕구에 맞게 변화시키는 것(전재천, 2000)이고, 학교라는 사회적 집단에 소속한 학생이 그 집단의 목적을 효율적이고 능률적으로 달성하는 것뿐만 아니라 스스로 이러한 환경에서의 상호작용에 만족을 느끼는 상태(곽수란, 2006)로 정의할 수 있다. 따라서 학교생활 적응은 고정된 구성개념이 아닌 구성원끼리 상호평가에 의한 성공적이고 역동적인 과정이며, 개인의 욕구를 충족시키기 위해 환경을 변화시키고 높은 수업참여도와 사회적 행동 그리고 학교생활에 대한 만족감과 같은 정의적 영역을 포함하는 개념이라 할 수 있고, 학생이라는 개체와 학교라는 환경과의 균형 있는 조화, 즉 환경을 변화시키는 능동적인 행동과 환경과의 상호작용에서 만족감을 느끼게 되어 학교 부적응과 같은 문제행동을 감소시키는 행동이다(최성보, 2011).

학생들은 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계에 대한 적응의 정도에 따라 학교생활 적응에 긍정적 혹은 부정적인 영향력을 미치는데, 이는 학생의 삶의 만족과 사회생활 적응과도 연관성이 있다. 일반적으로 학교생활 적응을 잘 하고 있는 청소년들은 학교생활에 있어 긍정적인 태도를 갖고 있으며, 정서적인 만족을 얻어 바람직한 사회·정서적 행동을 보이고 삶의 만족을 느낀다(문은식, 2002; 민하영·권기남, 2004).

학교생활 적응의 개념으로 박샤론(2009)은 학교생활 적응을 학생이 학교생활을 하는 동안 학교의 규범과 질서를 준수하고 교사 및 교우관계 및 교사관계가 원만하고 학습활동에 대한 동기가 높으며, 학교행사에 잘 참여하여 조화 있는 관계를 유지하고 있는 상태로 정의하였다.

또 홍정미(2008)는 학습에 대한 성취뿐만 아니라 아동의 대인관계나 적절한 행동을 하여 학교생활에 만족할 수 있는 부분을 포함하는 것이 학교생활 적응이라 보았다. 한편, 학생의 만족도 개념을 중시하여 학교생활 적응을 학생이 대인관계나 학교의 규범, 질서 등에 있어 적절하고 조화 있는 행동을 하여 정상적인 학교생활을 하고 자신이 만족하는 경우로 보는 연구(문은식, 2002), 물리적이고 심리적인 학교환경에 순응하거나 그 환경을 변화시키고 조작하면서 만족스러워하는 상태(김수인, 2010) 등으로 정의되고 있다.

다음으로 학교생활 적응의 구성요인은 다음과 같다. 우선 홍정미(2008)는 담임교사 적응, 학교친구 적응, 학교공부 적응, 학교행사 적응으로 보았고, 김용래·유효현(2002)은 학교환경적응, 교사 적응, 수업 적응, 친구 적응 등으로 제시하였다. 이주성(2009)은 학교공부영역, 사회관계, 학교생활만족을 학교생활 적응의 하위요인으로 설정하였고, 고경은(2010)은 학교환경 적응, 교사 적응, 친구 적응을 학교생활 적응의 하위 구성요인으로 설정하였다. 이처럼 학교생활 적응에 대한 구성요인을 여러 학자마다 다양하게 설정하였다.

본 연구에서의 학교생활 적응의 하위 구성요인은 선행연구에서 살펴본 구성요인 중에서 다수를 차지하고 있는 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계의 구성요인을 중심으로 설정하였다. 즉 문선보(1989)의 학교생활적응척도와 이상필(1990)의 어린이들의 학교생활 적응에 관한 설문지를 참고하여, 민병수(1991)가 초등학교용으로 제작한 학교생활적응 척도의 문항(정화실, 1991 재인용) 중에서 학교행사 관련문항(5문항)을 제외하고 수정, 보완하여 사용하였다.

2. 삶의 만족의 개념

삶의 만족의 개념을 살펴보기 이전에 만족과 생활만족에 대해 살펴보면 다음과 같다. 만족이란 흡족한 마음 또는 정서적 상태 등을 의미하는데 대체적으로 조직 내에서 성과와 연관하여 활발히 연구가 이루어져 왔다. 생활 만족의 개념 역시 여러 학자에 따라 다양하게 정의되고 있으며, 지금까지 주로 행복, 사기, 심리적 복지 등의 용어와 구분 없이 혼용되어 사용되고 있다(조한숙, 2010). 생활만족은 자신이 원하는 목표와 실제로 성취한 것을 비교하여 결과를 평가하는 것, 혹은 개인의 기대정도가 합리적으로 도달되었는가에 대한 평가로 볼 수 있다. 이와 관련하여 생활만족은 개인의 생활을 구성하는 활동으로부터 기쁨과 책임감, 자신의 목적에 대한 성취감, 긍정적 자아상, 낙천적인 태도와 감정을 습득하고 유지하는 것이다(Neugarten, Havighurst & Tobin, 1961). 또한 김미경(2000)은 청소년의 생활만족에 대해 언급했는데, 생활만족이란 청소년들의 생활전반에 대하여 인식하는 긍정적인 느낌이나 감정의 상태라고 정의하였으며, 김지윤(1998)은 생활만족을 자신의 행복에 대한 주관적, 인지적 판단 및 평가로서 개인생활의 포부와 목적의 조화적 만족이며, 가정생활에서 경험하는 목표 및 기대의 달성 정도에 대해 주관적으로 느끼는 만족감의 정도로 보고 있다. 이들에 있어

생활만족은 일상생활을 구성하는 활동에서 긍정적인 감정을 느끼며, 자신의 생활에 대해 책임을 지고 자신의 목적을 달성하였다고 생각하며 이와 동시에 긍정적인 자아관을 형성하여 자신의 가치를 인식하면서 긍정적인 삶의 태도와 감정을 유지하는 것으로 규정지을 수 있다. 즉, 삶의 질에 대한 주관적인 인식의 정도로서 자신의 삶이 만족스러운가를 자신의 주관적인 판단으로 평가하는 것이고, 경제적이든 정신적이든 인생의 목표 달성에 대한 개인의 주관적인 가치판단을 생활만족이 의미한다는 것이다. 이를 통해 본 연구에서 생활만족에 관한 정의를 종합하면 특정 공간 안에서 개인의 상호작용을 하면서 겪게 되는 의도적, 비의도적 활동 등 생활전반에 대한 기대가 충족되면서 느끼는 행복감을 포함한 긍정적인 인식의 정도로 정의한다.

과거 우리나라 교육 정책은 아동·청소년의 삶의 만족에 관심을 기울이기 보다는 교육 당국이나 교사 및 학부모의 생활만족에 관심이 높았다. 학생의 인권이 중시되고, 학습권이 강조되는 사회에서 청소년들의 삶의 만족이 삶을 결정하는 중요한 요소로 인식되면서 그에 대한 관심이 점차 부각되고 있다(이서기, 2009).

삶의 만족이란 용어는 삶의 질이란 용어와 관련하여 사용되었으며, 삶의 만족이라는 용어가 자주 사용하게 된 것은 1990년대 중반 이후부터 시작되었다. 삶의 만족에 대한 개념을 파악하기 위하여 먼저 삶의 질에 대해 살펴보면, 많은 학자들이 삶의 질이라는 용어를 그동안 안녕 혹은 심리적 복지, 생활만족, 행복, 감정 등과 같은 동의어로 주로 사용하여 왔다(장주호, 2010). 그러나 일부 다른 학자들은 삶의 질의 개념을 주관적 복지나 생활만족 등을 포괄하는 보다 상위의 개념으로 사용하기도 하였다(장주호, 2010). 이러한 견해는 삶의 질은 삶의 만족이나 삶에 대한 긍정 혹은 부정의 감정 등과 같은 여러 요인들로 조합된 정신 상태로 각각의 요인들은 서로 배타적일 수 있다는 것을 의미한다. 이상과 같은 삶의 질에 대한 개념을 고찰하면서 결국 삶의 만족은 삶의 질에 대한 주관적인 측면을 의미한다. 이처럼 삶의 만족이란 용어가 다양하게 사용되는 것은 인간의 만족감을 경험적으로 측정하는 방법이 다양하고, 또한 만족감이라는 주관적인 감정이 어떤 상태인지를 다양한 측면에서 논할 수 있기 때문이다.

본 연구에서의 삶의 만족은 삶이 즐겁고 고민거리가 적으며 자신의 삶에 대해 행복한 감정을 느끼는 감정으로 정의한다. 따라서 삶의 만족에 대한 하위 구성요인으로 삶의 즐거움, 고민해결, 삶의 행복감을 그 하위 구성요인으로 설정하였다. 즉 삶의 만족도 측정변수는 김신영, 임지연, 김상욱, 박승호, 유성렬, 최지영, 이가영(2006)의 삶의 만족도 측정도구를 활용하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상 및 측정도구

본 연구는 한국청소년정책연구원(National Youth Policy Institute: NYPI)의 한국 아동·청소년패널조사 2010(Korean Children and Youth Panel Survey 2010)을 활용한 연구대상을 선정하였다. 한국 아동·청소년패널조사 2010을 활용하여 특히 본 연구에서는 초등학교 4학년 아동 2,378명(다문화가정 아동 55명, 일반가정 아동 2,319명, 무응답 4명)과 중학교 1학년 청소년 2,351명(다문화가정 청소년 41명, 일반가정 청소년 2,305명, 무응답 5명)을 본 연구의 연구대상으로 최종 선정하여 분석하였다.

<표 1> 연구대상

대 상		빈 도(명)
초등학교 4학년	다문화가정 아동	55명
	일반가정 아동	2,319명
	무응답	4
	합계	2,378명
중학교 1학년	다문화가정 청소년	41명
	일반가정 청소년	2,305명
	무응답	5명
	합계	2,351명

본 연구에서는 한국 다문화가정 아동·청소년들의 학교생활 적응이 그들의 삶의 만족도에 미치는 영향을 분석하는 것을 목적으로 한다. 해당 변수의 문항 및 출처는 다음과 같다.

<표 2> 설문문항과 문항작성의 근거

구분		문항	설문지 종류				출처
			초4		중1		
			학생	보호자	학생	보호자	
개인 발달	사회 정서 발달	• 삶의 만족도	문16	-	문19	-	• 학생용: 김신영, 임지연, 김상욱, 박승호, 유성렬, 최지영, 이가영 (2006).
발달 환경	교육 환경	• 학교생활 적응 - 학습활동(5) - 학교규칙(5) - 교우관계(5) - 교사관계(5)	문14	-	문17	-	• 문선보(1989)의 학교생활적응척도와 이상필(1990)의 어린이들의 학교생활 적응에 관한 설문지를 참고하여 민병수(1991)가 초등학교용으로 제작한 학교생활적응척도의 문항(정화실, 1991 재인용) 중 학교행사 관련문항(5문항)을 제외하고 수정, 보완하여 사용

학교생활 적응의 변수에 대한 구성요인으로는 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계로 구성되었다. 본 연구에서 학교생활 적응으로 설정한 측정도구는 여러 선행연구를 바탕으로 구성되었다. 즉 문선보(1989)의 학교생활 적응척도와 이상필(1990)의 어린이들의 학교생활 적응에 관한 설문지를 참고하여, 민병수(1991)가 초등학생용으로 제작한 학교생활적응 척도의 문항(정화실, 1991 재인용) 중에서 학교행사 관련문항(5문항)을 제외하고 수정, 보완하여 사용하였다.

<표 3> 학교생활 적응 설문문항

독립변수	설문문항	매우 그렇다	그런 편이다	그렇지 않은 편이다	전혀 그렇지 않다
학습 활동	1. 학교 수업 시간이 재미있다.	1	2	3	4
	2. 학교 숙제를 빠뜨리지 않고 한다.	1	2	3	4
	3. 수업 시간에 배운 내용을 잘 알고 있다.	1	2	3	4
	4. 모르는 것이 있을 때 다른 사람에게 물어본다.	1	2	3	4
	5. 공부 시간에 딴 짓을 한다.	1	2	3	4
학교 규칙	6. 당번이나 1인 1역 등 반에서 맡은 활동을 열심히 한다.	1	2	3	4
	7. 복도와 계단을 다닐 때 뛰지 않고 조용히 다닌다.	1	2	3	4
	8. 학교 물건을 내 것처럼 소중히 사용한다.	1	2	3	4
	9. 화장실이나 급식실에서 차례를 잘 지킨다.	1	2	3	4
	10. 휴지나 쓰레기를 버릴 때 꼭 휴지통에 버린다.	1	2	3	4
교우 관계	11. 우리 반 아이들과 잘 어울린다.	1	2	3	4
	12. 친구와 다투었을 때 먼저 사과한다.	1	2	3	4
	13. 내 짝이 준비물을 안 가져왔을 때 함께 보거나 빌려 준다.	1	2	3	4
	14. 친구가 하는 일을 방해한다.	1	2	3	4
	15. 놀이나 모둠활동을 할 때 친구들이 내 말을 잘 따라 준다.	1	2	3	4
교사 관계	16. 선생님을 만나면 반갑게 인사한다.	1	2	3	4
	17. 선생님과 이야기하는 것이 편하다.	1	2	3	4
	18. 학교 밖에서 선생님을 만나면 반갑다.	1	2	3	4
	19. 우리 선생님께서는 나에게 친절하시다.	1	2	3	4
	20. 내년에도 지금 선생님께서 담임 선생님을 해 주셨으면 좋겠다.	1	2	3	4

먼저 삶의 만족도 변수는 김신영, 임지연, 김상욱, 박승호, 유성렬, 최지영, 이가영(2006)의 삶의 만족도 측정도구를 사용하였다. 구체적인 설문문항은 다음과 같다.

<표 4> 삶의 만족 설문문항

종속변수	설문문항	매우 그렇다	그런 편이다	그렇지 않은 편이다	전혀 그렇지 않다
삶의만족	1. 나는 사는 게 즐겁다.	1	2	3	4
	2. 나는 걱정거리가 별로 없다.	1	2	3	4
	3. 나는 내 삶이 행복하다고 생각한다.	1	2	3	4

2. 자료 분석 방법

본 연구에서는 다문화가정 학생의 학교생활 적응이 삶의 만족도에 미치는 요인에 대한 영향력을 검증하기 위해서 SPSS 12.0을 이용하여 독립표본 t 검정과 중다회귀분석을 실시하였다. 본 연구의 연구문제에 따른 자료 분석 방법은 다음과 같다.

첫째, 다문화가정 여부에 따른 아동·청소년의 학교생활 적응 및 삶의 만족에 대한 평균차이를 검증하기 위해 독립표본 t 검정을 실시하였다

둘째, 다문화가정 여부에 따른 아동·청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족에 미치는 영향을 분석하기 위해 단순회귀분석과 중다회귀분석을 실시하였다.

IV. 연구 결과

1. 다문화가정 여부에 따른 아동·청소년의 학교생활 적응 및 삶의 만족 차이

가. 아동·청소년의 학습활동의 평균차이 검증

다문화가정 여부에 따른 학습활동의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t 검정을 실시한 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 아동·청소년의 학습활동

성 별	다문화가정 아동(초4학년)	일반가정 아동(초4학년)	다문화가정 청소년(중1학년)	일반가정 청소년(중1학년)
평균	2.20	2.08	2.39	2.22
표준편차	.44	.37	.46	.38
t 값	2.43		2.73	
유의확률	.015		.006	

다문화가정 아동의 학습활동 평균은 2.20, 표준편차는 .44이며, 일반가정 아동의 학습활동 평균은 2.08, 표준편차는 .37로 나타났다. 다문화가정 여부에 따른 학습활동의 차이가 있는지에 대한 t 통계값은 2.43, 유의확률은 .015로서 유의수준 .05에서 다문화가정 여부에 따라 학습활동에 유의한 차이가 있었다.

한편, 다문화가정 청소년의 학습활동 평균은 2.39, 표준편차는 .46이며, 일반가정 청소년의 학습활동 평균은 2.22, 표준편차는 .38로 나타났다. 다문화가정 여부에 따른 학습활동의 차이가 있는지에 대한 t 통계값은 2.73, 유의확률은 .006으로 유의수준 .01에서 다문화가정 여부에 따라 학습활동에 유의한 차이가 있었다.

나. 아동·청소년의 학교규칙의 평균차이 검증

다문화가정 여부에 따른 학교규칙의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t 검정을 실시한 결과는 <표 6>과 같다.

<표 6> 아동·청소년의 학교규칙

성 별	다문화가정 아동(초4학년)	일반가정 아동(초4학년)	다문화가정 청소년(중1학년)	일반가정 청소년(중1학년)
평균	1.91	1.90	2.46	2.23
표준편차	.53	.50	.52	.48
t 값	.21		2.93	
유의확률	.83		.003	

다문화가정 아동의 학교규칙 평균은 1.91, 표준편차는 .53이며, 일반가정 아동의 학교규칙 평균은 1.90, 표준편차는 .50으로 나타났다. 다문화가정 여부에 따른 학교규칙의 차이가 있는지에 대한 t 통계값은 .21, 유의확률은 .83으로 다문화가정 여부에 따라 학교규칙에 유의한 차이가 나타나지 않았다.

한편, 다문화가정 청소년의 학교규칙 평균은 2.46, 표준편차는 .52이며, 일반가정 청소년의 학습활동 평균은 2.23, 표준편차는 .48로 나타났다. 다문화가정 여부에 따른 학교규칙의 차이가 있는지에 대한 t 통계값은 2.93, 유의확률은 .003으로 유의수준 .01에서 다문화가정 여부에 따라 학교규칙에 유의한 차이가 있었다.

다. 아동·청소년의 교우관계의 평균차이 검증

다문화가정 여부에 따른 교우관계의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t 검정을 실시한 결과는 <표 7>과 같다.

<표 7> 아동·청소년의 교우관계

성 별	다문화가정 아동(초4학년)	일반가정 아동(초4학년)	다문화가정 청소년(중1학년)	일반가정 청소년(중1학년)
평균	2.35	2.24	2.29	2.22
표준편차	.52	.42	.36	.37
t 값	1.94		1.20	
유의확률	.04		.23	

다문화가정 아동의 교우관계 평균은 2.35, 표준편차는 .52이며, 일반가정 아동의 교우관계 평균은 2.24, 표준편차는 .42로 나타났다. 다문화가정 여부에 따른 교우관계의 차이가 있는지에 대한 t 통계값은 1.94, 유의확률은 .04이며 유의수준 .05수준에서 다문화가정 여부에 따라 교우관계에 유의한 차이가 나타났다.

한편, 다문화가정 청소년의 교우관계 평균은 2.29, 표준편차는 .36이며, 일반가정 청소년의 교우관계는 2.22, 표준편차는 .37로 나타났다. 다문화가정 여부에 따른 교우관계의 차이가 있는지에 대한 t 통계값은 1.20, 유의확률은 .23으로 다문화가정 여부에 따라 교우관계에 유의한 차이가 나타나지 않았다.

라. 아동·청소년의 교사관계의 평균차이 검증

다문화가정 여부에 따른 교사관계의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t 검정을 실시한 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 아동·청소년의 교사관계

성 별	다문화가정 아동(초4학년)	일반가정 아동(초4학년)	다문화가정 청소년(중1학년)	일반가정 청소년(중1학년)
평균	1.93	1.85	2.39	2.28
표준편차	.63	.64	.72	.66
t 값	.86		1.03	
유의확률	.38		.31	

다문화가정 아동의 교사관계 평균은 1.93, 표준편차는 .63이며, 일반가정 아동의 교사관계 평균은 1.85, 표준편차는 .64로 나타났다. 다문화가정 여부에 따른 교사관계의 차이가 있는지에 대한 t 통계값은 .86, 유의확률은 .38이며 다문화가정 여부에 따라 교사관계에 유의한 차이가 나타나지 않았다.

한편, 다문화가정 청소년의 교사관계 평균은 2.39, 표준편차는 .72이며, 일반가정 청소년의 교사관계 평균은 2.28, 표준편차는 .66으로 나타났다. 다문화가정 여부에 따른 교사관계의 차이가 있는지에 대한 t 통계값은 1.03, 유의확률은 .31로 다문화가정 여부에 따라 교사관

계에 유의한 차이가 나타나지 않았다.

마. 아동·청소년의 삶의 만족의 평균차이 검증

다문화가정 여부에 따른 삶의 만족 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t 검정을 실시한 결과는 <표 9>와 같다.

<표 9> 아동 · 청소년의 삶의 만족

성 별	다문화가정 아동(초4학년)	일반가정 아동(초4학년)	다문화가정 청소년(중1학년)	일반가정 청소년(중1학년)
평균	1.81	1.79	2.11	2.17
표준편차	.65	.70	.64	.73
t 값	.27		.56	
유의확률	.78		.57	

다문화가정 아동의 삶의 만족 평균은 1.81, 표준편차는 .65이며, 일반가정 아동의 삶의 만족 평균은 1.79, 표준편차는 .70으로 나타났다. 다문화가정 여부에 따른 삶의 만족의 차이가 있는지에 대한 t 통계값은 .27, 유의확률은 .78이며 다문화가정 여부에 따라 삶의 만족에 유의한 차이가 나타나지 않았다.

한편, 다문화가정 청소년의 삶의 만족 평균은 2.11, 표준편차는 .64이며, 일반가정 청소년의 교사관계 평균은 2.17, 표준편차는 .73으로 나타났다. 다문화가정 여부에 따른 삶의 만족에 대한 차이가 있는지에 대한 t 통계값은 .56, 유의확률은 .57로 다문화가정 여부에 따라 삶의 만족에 유의한 차이가 나타나지 않았지만 삶의 만족에서 다문화가정 청소년이 높은 것으로 나타났다.

2. 다문화가정 여부에 따른 아동·청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족도에 미치는 영향

가. 아동 · 청소년의 학습활동이 삶의 만족도에 미치는 영향

다문화가정 아동의 학습활동이 삶의 만족도에 대한 회귀분석 결과는 다음 <표 10>과 같다. 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, F값은 12.85로 학습활동이 유의수준 .01수준에서 삶의 만족도에 유의하게 설명하고 있으며($t=3.58$, $p=.001$), 삶의 만족도 총 변량의 19%가 학습활동에 의해 설명되었다. 이러한 결과는 다문화가정 아동의 학습활동이 양호할수록 삶의 만족도에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다.

일반가정 아동의 학습활동이 삶의 만족도에 대한 회귀분석 결과, 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, F값은 37.44로 학습활동이 유의수준 .001수준에서 삶의 만족도에 유의하게 설명하고 있으며($t=19.35$, $p=.000$), 삶의 만족도 총 변량의 13%가 학습활동에 의해 설명되

었다. 이러한 결과는 일반가정 아동의 학습활동이 양호할수록 삶의 만족도에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다.

<표 10> 아동(초4학년)의 학습활동이 삶의 만족도에 미치는 영향

구 분	다문화가정 아동(초4학년)					일반가정 아동(초4학년)				
	비표준화 계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p	비표준화 계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p
학습활동	.64	.18	.44	3.58	.001	.69	.036	.36	19.35	.000
R ²	.19					.13				
Adj. R square	.18					.13				
F 값	12.85					37.44				

한편, 다문화가정 청소년의 학습활동이 삶의 만족도에 대한 회귀분석 결과는 다음 <표 11>과 같다. 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, F값은 .74로 학습활동이 삶의 만족도에 유의한 영향을 미치지 못했다($t=.86$, $p=.39$). 이러한 결과는 다문화가정 청소년의 학습활동이 삶의 만족도에 영향을 미치지 못한다는 것을 의미한다.

일반가정 청소년의 학습활동이 삶의 만족도에 대한 회귀분석 결과, 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, F값은 227.50으로 학습활동이 유의수준 .001수준에서 삶의 만족도에 유의하게 설명하고 있으며($t=15.0$, $p=.000$), 삶의 만족도 총 변량의 9%가 학습활동에 의해 설명되었다. 이러한 결과는 일반가정 청소년의 학습활동이 양호할수록 삶의 만족도에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다.

<표 11> 청소년(중1학년)의 학습활동이 삶의 만족도에 미치는 영향

구 분	다문화가정 청소년(중1학년)					일반가정 청소년(중1학년)				
	비표준화 계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p	비표준화 계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p
학습활동	.18	.21	.13	.86	.39	.57	.03	.30	15.0	.000
R ²	.01					.09				
Adj. R square	.00					.09				
F 값	.74					227.50				

따라서 다문화가정 아동과 함께 일반가정 아동 그리고 일반가정 청소년에 대한 삶의 만족도를 개선하기 위해 교사는 학교 수업시간에 수업활동에 적합한 동기를 유발하여 학생들로 하여금 수업의 흥미를 줄 수 있도록 교사의 전문성 신장의 노력이 필요하다. 즉 수업의 재미를 위해 부단한 교재연구를 충실히 다해야 할 것이며, 수업시간에 배운 내용을 학생들이 보다

잘 이해할 수 있도록 책무성을 가져야 할 것이다. 또한 학생 역시 숙제를 성실히 수행해야 하며, 학습에 대해 의문사항이 있으면 교사에게 적극적으로 도움을 구하는 태도가 필요하다.

나. 아동·청소년의 학교규칙이 삶의 만족도에 미치는 영향

다문화가정 아동의 학교규칙이 삶의 만족도에 대한 회귀분석 결과는 다음 <표 12>와 같다. 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, F값은 8.56으로 학교규칙의 유의수준 .05수준에서 삶의 만족도에 유의하게 설명하고 있으며($t=2.92$, $p=.005$), 삶의 만족도 총 변량의 13%가 학교규칙에 의해 설명되었다. 이러한 결과는 다문화가정 아동의 학교규칙이 양호할수록 삶의 만족도에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다.

일반가정 아동의 학교규칙이 삶의 만족도에 대한 회귀분석 결과, 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, F값은 267.85이며 학교규칙의 유의수준 .001수준에서 삶의 만족도에 유의하게 설명하고 있으며($t=16.36$, $p=.000$), 삶의 만족도 총 변량의 10%가 학교규칙에 의해 설명되었다. 이러한 결과는 일반가정 아동의 학습활동이 양호할수록 삶의 만족도에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다.

<표 12> 아동(초4학년)의 학교규칙이 삶의 만족도에 미치는 영향

구 분	다문화가정 아동(초4학년)					일반가정 아동(초4학년)				
	비표준화 계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p	비표준화 계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p
학습활동	.46	.15	.37	2.92	.005	.44	.02	.31	16.36	.000
R ²	.13					.10				
Adj. R square	.12					.10				
F 값	8.56					267.85				

한편, 다문화가정 청소년의 학교규칙이 삶의 만족도에 대한 회귀분석 결과는 다음 <표 13>과 같다. 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, F값은 .01이며, 학교규칙이 삶의 만족도에 유의한 영향을 미치지 못했다($t=-.10$, $p=.91$). 이러한 결과는 다문화가정 청소년의 학교규칙이 삶의 만족도에 영향을 미치지 못한다는 것을 의미한다.

일반가정 청소년의 학교규칙이 삶의 만족도에 대한 회귀분석 결과, 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, F값은 102.19로 학교규칙이 유의수준 .001수준에서 삶의 만족도에 유의하게 설명하고 있으며($t=10.10$, $p=.000$), 삶의 만족도 총 변량의 4%가 학습활동에 의해 설명되었다. 이러한 결과는 일반가정 청소년의 학교규칙이 양호할수록 삶의 만족도에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다.

<표 13> 청소년(중1학년)의 학교규칙이 삶의 만족도에 미치는 영향

구 분	다문화가정 청소년(중1학년)					일반가정 청소년(중1학년)				
	비표준화 계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p	비표준화 계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p
학습활동	-.02	.19	-.01	-.10	.91	.31	.03	.20	10.10	.000
R ²	.00					.04				
Adj. R square	.02					.04				
F 값	.01					102.19				

따라서 다문화가정 아동과 함께 일반가정 아동 그리고 일반가정 청소년에 대한 삶의 만족도를 개선하기 위해 학생은 학급에서 자신이 맡은 역할을 성실히 수행해야 하며, 학교의 각종 물건을 소중히 여기는 태도를 지녀야 할 것이고, 학교와 학급의 각종 규칙을 준수하는 의식도 동시에 필요하다. 교사 역시 학교규칙을 제정할 때 학교공동체 전체 구성원 의견을 적극적으로 수렴하고 일관성 있게 학교규칙을 적용해야할 것이다.

다. 아동·청소년의 교우관계가 삶의 만족도에 미치는 영향

다문화가정 아동의 교우관계가 삶의 만족도에 대한 회귀분석 결과는 다음 <표 14>와 같다. 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, F값은 8.07로 교우관계의 유의수준 .01수준에서 삶의 만족도에 유의하게 설명하고 있으며($t=2.84$, $p=.006$), 삶의 만족도 총 변량의 13%가 교우관계에 의해 설명되었다. 이러한 결과는 다문화가정 아동의 교우관계가 양호할수록 삶의 만족도에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다.

일반가정 아동의 교우관계가 삶의 만족도에 대한 회귀분석 결과, 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, F값은 573.32이며 교우관계의 유의수준 .001수준에서 삶의 만족도에 유의하게 설명하고 있으며($t=23.94$, $p=.000$), 삶의 만족도 총 변량의 19%가 교우관계에 의해 설명되었다. 이러한 결과는 일반가정 아동의 교우관계가 양호할수록 삶의 만족도에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다.

<표 14> 아동(초4학년)의 교우관계가 삶의 만족도에 미치는 영향

구 분	다문화가정 아동(초4학년)					일반가정 아동(초4학년)				
	비표준화 계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p	비표준화 계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p
학습활동	.45	.16	.36	2.84	.006	.72	.30	.44	23.94	.000
R ²	.13					.19				
Adj. R square	.11					.19				
F 값	8.07					573.32				

한편, 다문화가정 청소년의 교우관계가 삶의 만족도에 대한 회귀분석 결과는 다음 <표 15>와 같다. 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, F값은 1.83이며, 교우관계가 삶의 만족도에 유의한 영향을 미치지 못했다($t=1.35$, $p=.18$). 이러한 결과는 다문화가정 청소년의 교우관계가 삶의 만족도에 영향을 미치지 못한다는 것을 의미한다.

일반가정 청소년의 교우관계가 삶의 만족도에 대한 회귀분석 결과, 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, F값은 208.26으로 교우관계의 유의수준 .001수준에서 삶의 만족도에 유의하게 설명하고 있으며($t=14.43$, $p=.000$), 삶의 만족도 총 변량의 8%가 교우관계에 의해 설명되었다. 이러한 결과는 일반가정 청소년의 교우관계가 양호할수록 삶의 만족도에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다.

<표 15> 청소년(중1학년)의 교우관계가 삶의 만족도에 미치는 영향

구 분	다문화가정 청소년(중1학년)					일반가정 청소년(중1학년)				
	비표준화 계수(B)	표준 오차(S.E)	표준화 계수(β)	t	p	비표준화 계수(B)	표준 오차(S.E)	표준화 계수(β)	t	p
학습활동	.37	.27	.21	1.35	.18	.56	.03	.28	14.43	.000
R ²	.04					.08				
Adj. R square	.20					.08				
F 값	1.83					208.26				

따라서 다문화가정 아동과 함께 일반가정 아동 그리고 일반가정 청소년에 대한 삶의 만족도를 개선하기 위해 학생은 교우관계의 개선을 위해 노력을 해야 할 것이다. 교우와 원만한 대인관계 형성을 위해 적극적인 노력을 기울여야 하며, 교우와 다투었을 경우 먼저 사과하는 성숙한 청소년의 모습이 필요하고, 학습 자료의 공유와 함께 교우가 싫어하는 행동을 하지 않고, 원만한 교우관계를 형성하려는 적극적인 태도와 의지가 필요하다.

라. 아동·청소년의 교사관계가 삶의 만족도에 미치는 영향

다문화가정 아동의 교사관계가 삶의 만족도에 대한 회귀분석 결과는 다음 <표 16>과 같다. 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, F값은 9.40으로 교우관계의 유의수준 .01수준에서 삶의 만족도에 유의하게 설명하고 있으며($t=3.06$, $p=.003$), 삶의 만족도 총 변량의 15%가 교사관계에 의해 설명되었다. 이러한 결과는 다문화가정 아동의 교사관계가 양호할수록 삶의 만족도에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다.

일반가정 아동의 교사관계가 삶의 만족도에 대한 회귀분석 결과, 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, F값은 354.64이며 교사관계의 유의수준 .001수준에서 삶의 만족도에 유의하게 설명하고 있으며($t=18.83$, $p=.000$), 삶의 만족도 총 변량의 13%가 교사관계에 의해 설명되었다. 이러한 결과는 일반가정 아동의 교사관계가 양호할수록 삶의 만족도에 긍정적인

영향을 미친다는 것을 의미한다.

<표 16> 아동(초4학년)의 교사관계가 삶의 만족도에 미치는 영향

구 분	다문화가정 아동(초4학년)					일반가정 아동(초4학년)				
	비표준화 계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p	비표준 화계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p
학습활동	.40	.13	.38	3.06	.003	.38	.02	.36	18.83	.000
R ²	.15					.13				
Adj. R square	.13					.13				
F 값	9.40					354.64				

한편, 다문화가정 청소년의 교사관계가 삶의 만족도에 대한 회귀분석 결과는 다음 <표 17>과 같다. 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, F값은 5.64이며, 교사관계가 삶의 만족도에 유의한 영향을 미쳤다($t=2.37$, $p=.02$). 이러한 결과는 다문화가정 청소년의 교사관계가 삶의 만족도에 영향을 미친다는 것을 의미한다.

일반가정 청소년의 교사관계가 삶의 만족도에 대한 회귀분석 결과, 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, F값은 170.15로 교사관계의 유의수준 .001수준에서 삶의 만족도에 유의하게 설명하고 있으며($t=13.04$, $p=.000$), 삶의 만족도 총 변량의 6%가 교사관계에 의해 설명되었다. 이러한 결과는 일반가정 청소년의 교사관계가 양호할수록 삶의 만족도에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다.

<표 17> 청소년(중1학년)의 교사관계가 삶의 만족도에 미치는 영향

구 분	다문화가정 청소년(중1학년)					일반가정 청소년(중1학년)				
	비표준화 계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p	비표준 화계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p
학습활동	.31	.13	.35	2.37	.02	.29	.022	.26	13.04	.000
R ²	.12					.06				
Adj. R square	.10					.06				
F 값	5.64					170.15				

따라서 다문화가정 아동·청소년과 함께 일반가정 아동·청소년에 대한 삶의 만족도를 개선하기 위해 학생은 교사관계의 개선을 위해 노력을 해야 할 것이다. 구체적으로 제시하면, 학생들의 경우 교사를 만나면 반갑게 인사하는 등의 체계적이고 지속적인 인성교육이 필요하며, 교사와의 풍부한 대화를 할 수 있는 여건이 조성되어야 할 것이고, 교사를 향한 존경심을 가져야 할 것이다. 교사 역시 학생들을 친절하게 대해야 하며, 교사의 전문성을 교육 수요자로부터 인정받기 위한 적극적인 노력이 필요하다.

마. 아동·청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족도에 미치는 영향

학교생활 적응을 독립변수로 다문화가정 아동의 학교생활 적응이 삶의 만족도를 측정하는 모형에 대한 통계적 유의성 검정결과, 교우관계와 교사관계 그리고 학교규칙은 유의하지 않아 제외되었고, 학습활동이 포함된 모형의 F값은 12.85이다. 모형에 포함된 독립변수는 삶의 만족도를 유의하게 설명하고 있으며, 삶의 만족도 총변화량의 19%가 모형에 포함된 학습활동에 의해 설명되었다. 독립변수의 종속변수에 대한 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, 유의수준 .001에서 삶의 만족도에 유의하게 영향을 미치는 독립변수는 학습활동($t=3.58$, $p=.001$)으로 나타났다.

학교생활 적응을 독립변수로 일반가정 아동의 학교생활 적응이 삶의 만족도를 측정하는 모형에 대한 통계적 유의성 검정결과, 교우관계, 교사관계, 학습활동, 학교규칙이 포함된 모형의 F값은 205.53이다. 모형에 포함된 독립변수는 삶의 만족도를 유의하게 설명하고 있으며, 삶의 만족도 총변화량의 25%가 모형에 포함된 학습활동에 의해 설명되었다. 개별 독립변수의 종속변수에 대한 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, 삶의 만족도에 유의하게 영향을 미치는 독립변수는 교우관계($t=14.27$, $p=.000$), 교사관계($t=7.61$, $p=.000$), 학습활동($t=6.32$, $p=.000$), 학교규칙($t=2.96$, $p=.003$)으로 나타났다. 독립변수의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수에 의하면 교우관계가 가장 큰 영향을 미쳤고, 교사관계, 학습활동, 학교규칙 순으로 삶의 만족도에 영향을 미쳤다.

<표 18> 아동(초4학년)의 학교생활 적응이 삶의 만족도에 미치는 영향

구 분	다문화가정 아동(초4학년)					일반가정 아동(초4학년)				
	비표준 화계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p	비표준 화계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p
교우관계	.	.	.	.	.	.48	.03	.29	14.27	.000
교사관계	.	.	.	.	.	.17	.02	.16	7.61	.000
학습활동	.64	.18	.44	3.58	.001	.25	.04	.13	6.32	.000
학교규칙	.	.	.	.	.	.08	.03	.06	2.96	.003
R ²	.19					.25				
Adj. R square	.18					.25				
F 값	12.85					205.53				

한편, 학교생활 적응을 독립변수로 다문화가정 청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족도를 측정하는 모형에 대한 통계적 유의성 검정결과, 교우관계와 학습활동 그리고 학교규칙은 유의하지 않아 제외되었고, 교사관계가 포함된 모형의 F값은 5.64이다. 모형에 포함된 독립변수는 삶의 만족도를 유의하게 설명하고 있으며, 삶의 만족도 총변화량의 12%가 모형에 포함된 학습활동에 의해 설명되었다. 개별 독립변수의 종속변수에 대한 기여도와 통계적 유의성

을 검정한 결과, 유의수준 .05에서 삶의 만족도에 유의하게 영향을 미치는 독립변수는 교사관계($t=2.37$, $p=.023$)로 나타났다.

학교생활 적응을 독립변수로 일반가정 청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족도를 측정하는 모형에 대한 통계적 유의성 검정결과, 교우관계, 교사관계, 학습활동, 학교규칙이 포함된 모형의 F값은 104.60이다. 모형에 포함된 독립변수는 삶의 만족도를 유의하게 설명하고 있으며, 삶의 만족도 총변화량의 15%가 모형에 포함된 학습활동에 의해 설명되었다. 개별 독립변수의 종속변수에 대한 기여도와 통계적 유의성을 검정한 결과, 삶의 만족도에 유의하게 영향을 미치는 독립변수는 교우관계($t=9.25$, $p=.000$), 교사관계($t=6.58$, $p=.000$), 학습활동($t=7.78$, $p=.000$), 학교규칙($t=2.38$, $p=.017$)로 나타났다. 독립변수의 상대적 기여도를 나타내는 표준화 계수에 의하면 교우관계가 가장 큰 영향을 미쳤고, 학습활동, 교사관계, 학교규칙 순으로 삶의 만족도에 영향을 미쳤다.

<표 19> 청소년(중1학년)의 학교생활 적응이 삶의 만족도에 미치는 영향

구 분	다문화가정 청소년(중1학년)					일반가정 청소년(중1학년)				
	비표준화 계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p	비표준화 계수 (B)	표준 오차 (S.E)	표준화 계수(β)	t	p
교우관계	.	.	.	.	.	.37	.04	.19	9.25	.000
교사관계	.317	.13	.35	2.37	.023	.15	.02	.14	6.58	.000
학습활동	.	.	.	.	.	.32	.04	.17	7.78	.000
학교규칙	.	.	.	.	.	.07	.03	.05	2.38	.017
R ²	.12					.15				
Adj. R square	.10					.15				
F 값	5.64					104.60				

따라서 아동·청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족에 미치는 영향을 종합적으로 분석하면, 다문화가정 아동의 경우에는 학교생활 적응의 하위 구성요인 중에서 학습활동이 삶의 만족에 19%의 영향을 주었다. 하지만 일반가정 아동의 경우에는 학교생활 적응의 모든 하위 구성요인 즉 교우관계, 교사관계, 학습활동, 학교규칙 순으로 삶의 만족에 25%의 영향을 주었다. 한편, 다문화가정 청소년의 경우 학교생활 적응의 하위 구성요인 중 교사관계가 삶의 만족에 12%의 영향을 주었다. 하지만 일반가정 청소년의 경우 학교생활 적응의 모든 하위 구성요인 즉 교우관계, 학습활동, 교사관계, 학교규칙 순으로 삶의 만족에 15%의 영향을 주었다. 이처럼 다문화가정 아동·청소년과 일반가정 아동·청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족에 미치는 양상은 그 차이가 있었음을 밝혀냈다. 즉 다문화가정 아동·청소년의 경우 각각 학습활동과 교사관계의 영향력을 실감할 수 있었으며, 일반가정 아동·청소년의 경우에는 다문화가정 아동·청소년의 영향력과는 달리 교우관계의 강력한 영향력을 실증적으로 확인할 수 있었다.

V. 결 론

본 연구는 한국청소년정책연구원(National Youth Policy Institute: NYPI)의 한국 아동·청소년패널조사 2010(Korean Children and Youth Panel Survey 2010)을 활용하여 다문화가정 아동·청소년들의 학교생활 적응이 삶의 만족에 영향을 미치는 영향력을 일반가정 아동·청소년의 생활과의 비교를 통해 분석하였다. 본 연구에서는 다문화가정 여부에 따른 아동·청소년의 학교생활 적응 및 삶의 만족에 대한 평균차이를 검증하였고, 다문화가정 여부에 따른 아동·청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족에 미치는 영향력을 회귀분석을 통해 분석하였다. 이러한 연구에 의해 수행된 결론은 다음과 같다.

첫째, 다문화가정 여부에 따른 아동·청소년의 학교생활 적응 및 삶의 만족에 대한 평균차이를 검증한 결과, 다문화가정 아동이 일반가정 아동에 비해 학습활동, 교우관계가 취약하였고, 다문화가정 청소년이 일반가정 청소년에 비해 학습활동, 학교규칙에 취약하였다. 따라서 다문화가정 아동의 학습활동 개선, 원만한 교우관계 형성 및 다문화가정 청소년의 학습활동 개선, 학교규칙 준수를 위한 대책이 마련되어야 할 것이다.

둘째, 다문화가정 여부에 따른 아동·청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족에 미치는 영향력을 분석한 결과, 다문화가정 아동의 경우 학교생활 적응의 하위 구성요인 중에서 학습활동이 삶의 만족에 영향을 주었다. 하지만 일반가정 아동의 경우에는 학교생활 적응의 모든 하위 구성요인 즉 교우관계, 교사관계, 학습활동, 학교교칙 순으로 삶의 만족에 영향을 주었다. 한편, 다문화가정 청소년의 경우에는 학교생활 적응의 하위 구성요인 중에서 교사관계가 삶의 만족에 영향을 주었지만 일반가정 청소년의 경우 학교생활 적응의 모든 하위 구성요인 즉 교우관계, 학습활동, 교사관계, 학교교칙 순으로 삶의 만족에 영향을 주었다.

이처럼 다문화가정 아동·청소년과 일반가정 아동·청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족에 미치는 양상에서 그 차이가 있음을 밝혔다. 즉 다문화가정 아동·청소년의 경우 각각 학습활동과 교사관계의 영향력을 실감할 수 있었으며, 일반가정 아동·청소년의 경우에는 다문화가정 아동·청소년의 영향력과는 달리 교우관계의 강력한 영향력을 실증적으로 확인할 수 있었다. 따라서 다문화가정 아동의 학습활동 개선과 다문화가정 청소년의 원만한 교사관계를 형성할 수 있는 여건이 마련되어야 할 것이다. 다문화가정 아동의 학습활동 개선을 위해 특히 교사는 학교 수업시간에 수업활동에 적합한 동기를 유발하여 학생들로 하여금 수업의 흥미를 줄 수 있도록 교사의 전문성 신장에 대한 노력이 필요하다. 즉 부단한 교재연구와 적극적인 수업태도가 필요하며 학생 역시 성실히 학업을 수행하는 태도가 필요하다. 또한 다문화가정 청소년의 원만한 교사관계 형성을 위해 학생들의 체계적인 인성교육이 필요하며, 교사와의 풍부한 대화를 통해 학교 내의 사회적 자본이 원만히 조성될 수 있는 바람직한 학교풍토를 조성해야 할 것이다.

본 연구의 결론을 바탕으로 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 다문화가정 아동·

청소년의 학교생활 적응이 삶의 만족에 영향을 미치는 요인으로 단지 학교생활 적응 변수 외에 다른 요인을 탐색하여 그 영향력을 검증해 볼 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 초등학교 아동과 중학교 청소년을 대상으로 연구하였기 때문에, 좀 더 일반화하기 위해서는 초등학생과 중학교생뿐만 아니라, 대학생을 포함한 연구와 학교현장에서의 실험 연구와 참여관찰을 포함한 질적 연구 방법을 동시에 실시하는 후속 연구가 필요하다.

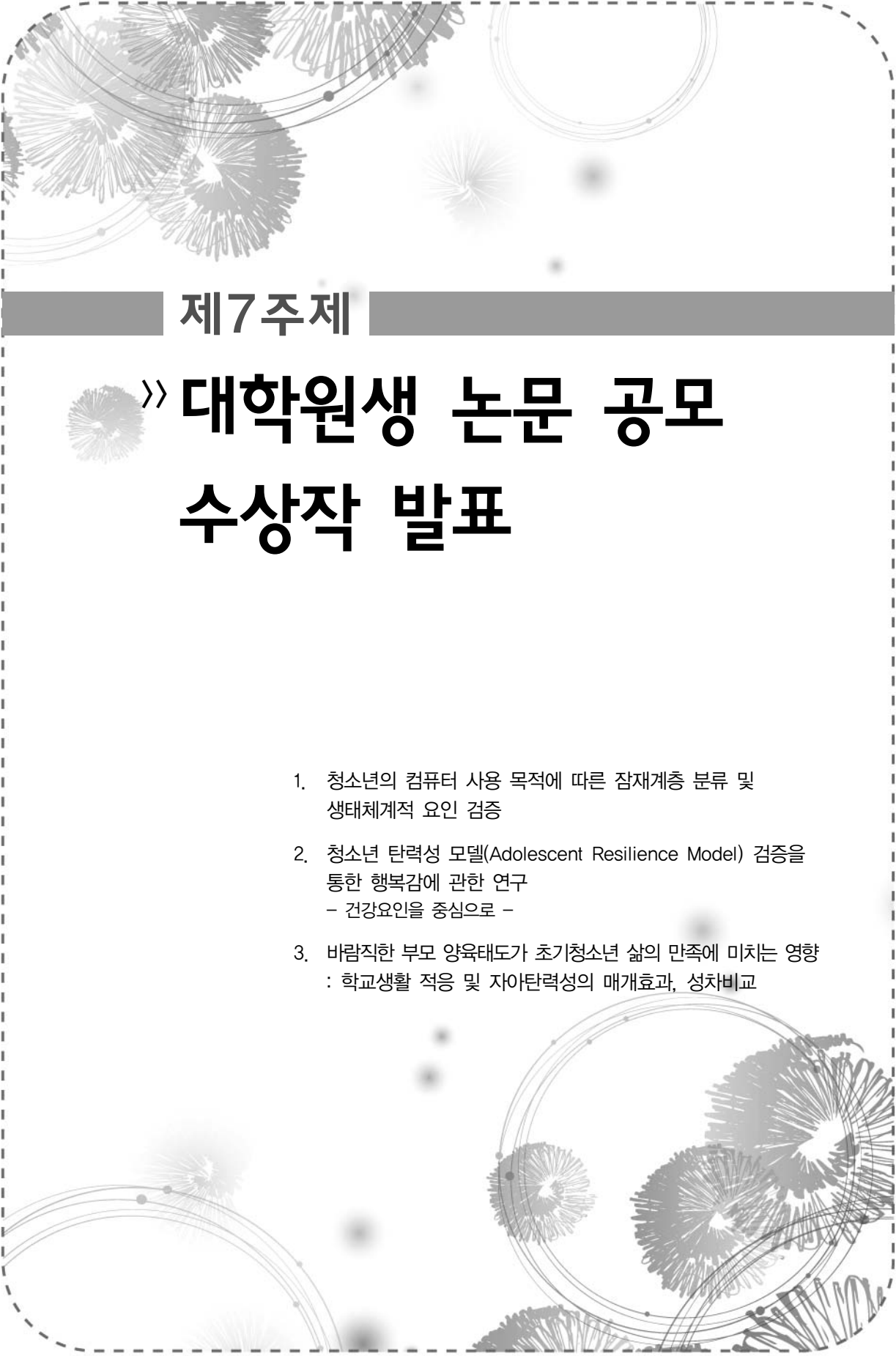
참고문헌

- 고정은(2010). **학교다문화분위기 척도개발 연구**. 가톨릭대학교 박사학위논문.
- 곽수란(2006). 청소년의 학교적응도 분석. **교육사회학연구**, 16(1), 1-26.
- 김경식 · 신중훈 · 최성보 · 이현철(2008). 다문화 학생의 학교생활과 딜레마: 배제와 상실. 한
국교육사회학회 · 국제이해교육학회 공동학술대회. 다문화사회와 다문화교육발표자료
집, 195-215.
- 김경식 · 최성보 · 이현철(2009). 사회적 자본과 학교적응과의 관계: 가족, 학교, 지역사회 내
사회적 자본을 중심으로. **교원교육**, 25(2), 60-83.
- 김경식(2011). **다문화사회와 다문화교육**. 서울: 신정출판사.
- 김미경(2000). **고등학교 학생들의 학교생활만족도와 그 결정요인**. 아주대학교 석사학위논문.
- 김수인(2010). **다문화가정과 일반가정 아동의 학교생활적응관련 심리적 특성비교**. 이화여자
대학교 석사학위논문.
- 김용래 · 유효현(2002). 자기효능감과 수업동기 및 학교생활적응간의 관계 탐색. **인문과학**,
10(1), 93-115.
- 김지윤(1998). **기혼여성의 생활만족에 관한 연구**. 한양대학교 박사학위논문.
- 문은식(2002). **청소년의 학교생활적응행동에 관련되는 사회 · 심리적 변인들의 구조적 분석**.
충남대학교 박사학위논문.
- 민하영 · 권기남(2004). 저소득층 아동의 학교적응: 아동이 지각한 부모의 양육행동과 아동의
자아정체감을 중심으로. **아동학회지**, 25(2), 81-92.
- 박샤론(2010). **여성 결혼 이민자 가정 자녀의 학교적응에 영향을 미치는 요인 연구**. 건국대
학교 석사학위논문.
- 이서기(2009). **청소년의 스포츠 참여수준, 자기조절능력, 신체적 자기개념, 정서 및 학교생
활 만족도의 인과관계 분석**. 전북대학교 박사학위논문.
- 이주성(2009). **다문화가정 학생의 학교생활적응에 관한 연구**. 충남대학교 석사학위논문.
- 이현송(2000). 소득이 주관적 삶의 질에 미치는 영향. **한국인구학**, 23(1), 91-117.
- 장주호(2010). **노인의 생활영역만족이 삶의 만족도에 미치는 영향관계연구**. 대구대학교 박사
학위논문.
- 전재천(2000). **초등학생의 집단따돌림과 부모의 양육태도 학교적응과의 관계**. 연세대학교 석
사학위논문.
- 조한숙(2010). **다문화가정 초등학교 아동의 자아정체감 연구**. 가톨릭대학교 박사학위논문.
- 최성보(2011). 다문화가정 학생의 학교생활적응에 영향을 미치는 변인간의 구조분석. **중등교
육연구**, 59(2), 261-287.
- 최성보(2010). **다문화가정 학생의 학교생활 적응 분석**. 경북대학교 박사학위논문.
- 한국청소년정책연구원. 한국청소년패널조사. <http://archive.nypi.re.kr/>
- 홍정미(2008). **다문화 가정 자녀의 학교생활 적응에 영향을 미치는 생태체계 변인**. 숙명여자

대학교 박사학위논문.

경향신문 2011. 05.04. 한국 어린이·청소년 행복지수 3년 연속 OECD ‘꼴찌’.
http://news.khan.co.kr/kh_news/

Diener, E., Suh E.M., Lucas R., and Smith H.(1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, Vol 125, 276-302.



제7주제

» 대학원생 논문 공모 수상작 발표

1. 청소년의 컴퓨터 사용 목적에 따른 잠재계층 분류 및 생태체계적 요인 검증
2. 청소년 탄력성 모델(Adolescent Resilience Model) 검증을 통한 행복감에 관한 연구
- 건강요인을 중심으로 -
3. 바람직한 부모 양육태도가 초기청소년 삶의 만족에 미치는 영향
: 학교생활 적응 및 자아탄력성의 매개효과, 성차비교

청소년의 컴퓨터 사용 목적에 따른 잠재계층 분류 및 생태체계적 요인 검증

노언경*

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 컴퓨터 사용이 일반화되면서 컴퓨터와 관련된 여러 가지 사회적 문제들이 대두되고 있다. 그 중에서도 청소년의 컴퓨터 사용과 관련된 문제들이 심각하다. 예를 들면, 컴퓨터 음란물 시청으로 인한 비행이나 잘못된 성의식 발달, 컴퓨터 사용시간 증가로 인한 척추측만증이나 거북목, 손목통증, 안구건조, 수면부족 등 건강에 악영향을 주는 영상단말기(Visual Display Terminal: VDT)증후군(전자신문, 2011년 6월 11일 자), 컴퓨터 중독, 게임 중독 등으로 인한 일상생활 장애가 있다(문화일보, 2010년 11월 26일 자).

청소년기는 신체적, 정서적, 사회적으로 중요한 발달단계이기 때문에 이 시기에 어떤 삶을 살아가는지가 인생 전체에 영향을 줄 수 있다. 정보화 사회에 살고 있는 청소년들이 컴퓨터를 사용하는 것은 사실 자연스러운 일이다. 과거에는 학습의 도구가 주로 책이었다면, 최근에는 책 이외에 수많은 정보를 학습할 수 있는 컴퓨터가 학습의 중요한 도구로 자리 잡고 있기 때문이다. 따라서 청소년의 컴퓨터 사용이 많은 문제를 가져온다고 해서 컴퓨터 사용 자체를 막을 수는 없는 일이다. 다만, 잘못된 컴퓨터 사용이 심각한 문제를 초래할 수 있기 때문에 올바른 컴퓨터 사용을 위한 대책 마련이 시급하다.

청소년의 컴퓨터 사용으로 인한 문제는 컴퓨터 사용의 양과 질 모두가 관련되어 있다. 컴퓨터 중독은 컴퓨터 사용 시간이 많아짐에 따라 발생하는 문제이며, 비행이나 잘못된 성의식 등은 컴퓨터를 어떠한 목적으로 사용하는지에 따라 발생할 수 있는 문제이다. 따라서 청소년의 올바른 컴퓨터 사용을 위한 대책을 마련하기 위해서는 컴퓨터를 얼마나 오래 사용하는지, 컴퓨터를 어떠한 목적으로 사용하는지를 모두 파악하는 것이 매우 중요하다.

컴퓨터를 얼마나 오래 사용하는지에 관해서는 컴퓨터 중독 관련 연구에서 주로 다루어져 왔으므로, 본 연구에서는 좀 더 구체적으로, 청소년들이 어떠한 목적으로 얼마나 컴퓨터를 사

* 고려대학교 교육학과 박사과정

용하는지에 대해 파악하고자 한다. 컴퓨터를 사용하는 목적은 다양하기 때문에, 다양한 목적 각각에 대해 청소년들이 얼마나 자주 이용하는지에 대한 응답을 통해 사람들을 하위유형(subtype)으로 분류할 것이다. 이는 기존의 연구들에서 많이 수행되어 왔던 변수들의 관계를 통해 접근하는 변수 중심적 접근(variable-oriented approach)(Bergman & Magnusson, 1997)과는 다른 접근 방법으로, 수많은 사람들이 몇 가지 유형으로 분류되는지 등 인간에 관심을 갖고 접근하는 인간 중심적 접근(person-oriented approach)을 바탕으로 한다. 컴퓨터를 사용하는 다양한 목적에 따른 사람들의 집단은 자료로는 구분할 수 없고, 분석을 통해서 가능하다. 이러한 집단을 학문적인 용어로 잠재계층(latent class)이라고 한다.

컴퓨터 사용을 목적에 따라 분류한 기존의 연구(장윤재, 김소희, 2007)에서는 컴퓨터 사용 유형을 요인분석(Factor Analysis)으로 분류하였다. 잠재계층분석(Latent Class Analysis)을 요인분석과 비교하자면, 요인분석은 변수들 간의 관련성을 중심으로 변수들의 유형을 분류하는 반면, 잠재계층분석은 변수들과 사람들 간의 관련성을 동시에 파악하여 사람들을 분류한다. 잠재계층분석의 강점은 사람들을 분류한 집단의 형태이기 때문에 각 집단이 분류되는 데 있어서 어떤 변수들의 영향을 받는지, 각 집단들은 어떤 특성을 가지고 있는지 등을 실제적으로 파악할 수 있다. 따라서 구체적으로 각 집단에 대해 적절한 대책을 제시할 수 있다.

본 연구에서는 청소년의 컴퓨터 사용 목적에 따른 잠재계층을 분류하고, 잠재계층 분류에 영향을 주는 다양한 변수들과의 관련성을 검증해 보고자 한다. 이를 통해 어떤 잠재계층이 잘못된 위험에 빠질 가능성이 있는지, 잘못된 위험에 빠지지 않기 위해서 환경적으로 어떤 조치를 취해야 할지 등 컴퓨터 사용 목적에 대해 서로 다른 형태를 보이는 청소년 집단들이 어떤 특성을 가지고 있는지를 살펴보고 적절한 대책을 제시할 것이다.

2. 청소년의 컴퓨터 사용과 생태체계적 변수들과의 관련성

청소년을 이해하기 위해서는 청소년 개인과 그를 둘러싼 환경을 함께 고려할 필요가 있다. 인간은 환경과 상호의존적으로 영향을 주고 받으며, 인간의 행동은 인간이 환경을 어떻게 생각하고 있는지에 따라 달라질 수 있기 때문이다. 이러한 관점을 생태학적 관점(ecological perspective)이라고 한다(Bronfenbrenner, 1979). 청소년을 둘러싼 환경은 가족, 학교, 또래, 지역사회가 있다. 본 연구에서는 생태학적 관점에 의해 개인체계, 가족체계, 학교체계, 또래체계, 지역사회체계를 중심으로 청소년의 컴퓨터 사용과 관련하여 살펴보고자 한다.

먼저, 청소년의 컴퓨터 사용과 관련된 개인체계 변수는 성별이다. 컴퓨터 게임과 관련된 연구들에서 남자 청소년이 여자 청소년에 비해 컴퓨터 사용 시간이 길고, 게임 중독에 빠질 위험성이 크다는 연구결과들이 지속적으로 보고되고 있다(정유정, 이숙, 2001; 김종원, 조옥귀, 2002; 이경남, 2003; 홍세희, 노언경, 2009). 중독에 빠지면 정상적인 일상생활이 어려워지는 등 다양한 문제들을 수반하게 되지만, 그 중에서도 남자 청소년의 경우 게임 중독은 공격

성에 영향을 주기 때문에(정유정, 이숙, 2001), 폭력 비행 등으로 이어지기 쉽다는 문제점이 있다(조준범, 2008). 한편, 여자 청소년의 경우에는 남자 청소년에 비해 관계의 욕구가 크므로, 컴퓨터를 할 때 관계형성이나 의사소통의 목적으로 많이 사용할 것으로 예상된다. 청소년을 둘러싼 가족체계 변수는 부모와의 관계와 관련된 것으로 부모감독과 부모애정이 있다. 가정은 인간의 사회화 과정이 최초로 이루어지는 곳으로, 부모는 자녀의 행동 발달에 큰 영향을 미친다. 특히 청소년들은 컴퓨터를 주로 가정에서 사용하기 때문에, 부모님의 영향이 매우 크다. 부모의 적절한 통제나 감독은 자녀가 컴퓨터에 중독되거나 몰입되는 것을 억제하는 효과가 있을 수 있다. 반면, 부모가 자녀를 통제하는 데 힘에 의존하는 강압적인 양육방식을 자주 사용할수록(윤영민, 2001), 가족 간의 관계가 역기능적이고 의사소통이 결여될수록(김교현, 2001; 김진희, 김경신, 2004) 청소년이 컴퓨터에 중독될 가능성이 높아진다. 부모가 자녀에게 관심을 갖고 애정을 표현하고 대화를 통해 신뢰감을 형성하는 것은 청소년의 문제 행동에 있어서 보호요인이 될 수 있다(Williams, Ayers, & Arthur, 1997).

학교체계 변수는 학교생활 적응과 관련된 변수들로, 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계로 나뉜다. 대부분의 청소년에게 있어서 학교는 하루 중 많은 시간을 보내는 장소이며, 학생으로서 본분은 학업이다. 따라서 이러한 점과 관련하여 학교생활 적응은 청소년의 컴퓨터 사용에 관한 연구가 수행되었고, 그 중에서 장윤재와 김소희(2007)의 연구는 컴퓨터 이용 시간과 학교 적응에 있어 부적인 관련성을 나타냈다. 한편, Hunley, Evans, Delgado-Hachey, Krise, Rich와 Schell(2005)의 연구에서는 컴퓨터 이용 시간과 학업성취는 유의한 상관이 없다고 보고하였다. 그러나 컴퓨터를 사용하는 목적을 구체적으로 예상해 보자면, 학교생활 중 학습활동을 잘하는 학생일수록 학업과 관심을 가지고 학습 관련 정보를 검색하는 데 컴퓨터를 자주 사용할 것이다. 한편, 관계추구를 용도로 컴퓨터를 이용하는 것과 교사와의 관계는 유의한 관련성을 나타낸다는 연구결과가 있다(장윤재, 김소희, 2007).

또래체계 변수는 또래애착과 관련된 변수들로, 의사소통, 신뢰, 소외로 구분할 수 있다. 또래애착은 학교체계에서의 교우관계와 달리, 학교 밖에서의 친밀한 정도를 포함한다. 의사소통이나 신뢰는 친구들과의 대화를 목적으로 컴퓨터를 사용할 가능성이 크다. 한편, 컴퓨터 매체는 실제로는 혼자만의 공간에서 컴퓨터를 하는 동시에 가상세계에서 시공간을 초월한 관계를 맺는 것이 가능하기 때문에, 또래들 사이에서 소외감을 느끼는 청소년일수록 컴퓨터로 게임을 하는 등의 중독에 빠지기 쉽다(유은희, 하은혜, 2009).

지역사회체계 변수와 컴퓨터 이용에 관한 선행연구는 찾아보기 힘들지만, 본 연구에서는 공동체의식이 높을수록 사회 참여가 활발할 것이기 때문에, 커뮤니티 활동, 댓글 달기 등의 목적으로 컴퓨터를 이용할 가능성이 높다고 예상하였다.

3. 연구문제

본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

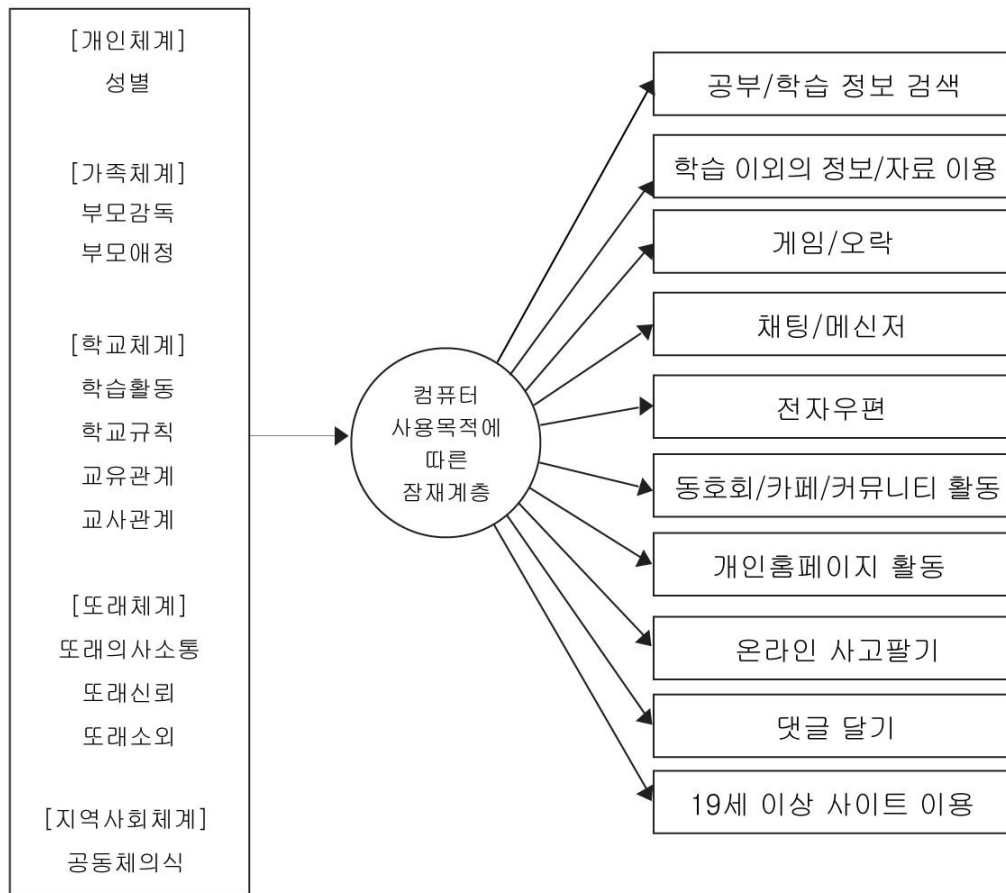
첫째, 청소년의 컴퓨터 사용 목적에 따른 잠재계층은 몇 개로 구분되며, 그 형태는 각각 어떠한가?

둘째, 청소년을 둘러싼 개인체계, 가족체계, 학교체계, 또래체계, 지역사회체계 변수들 중 잠재계층의 결정요인으로 유의한 변수는 무엇인가?

셋째, 컴퓨터 사용 목적으로 인한 잠재계층의 특징은 어떠한가? 특히, 컴퓨터 사용시간은 어떠한가?

4. 연구모형

본 연구를 수행하기 위한 연구모형은 다음 [그림 1]과 같이, 독립변수의 영향을 받는 잠재계층 모형이다. 청소년의 컴퓨터 사용 목적에 대한 10가지 응답(공부/학습 정보검색, 학습 이외 정보/자료 이용, 게임/오락, 채팅/메신저, 전자우편, 동호회/카페/커뮤니티 활동, 개인홈페이지 활동, 온라인 사고팔기, 댓글 달기, 19세 이상 사이트 이용)으로 인해 청소년들의 컴퓨터 사용 목적에 따른 잠재계층을 도출하고, 그 잠재계층들이 구분되는 데 있어서 청소년을 둘러싼 다양한 생태체계적 변수들이 어떻게 영향을 미치는지를 이 연구모형을 통해 살펴볼 수 있다.



[그림 1] 연구모형

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 한국청소년정책연구원에서 수집한 한국 아동·청소년 패널 조사자료(KCYPS) 중에서 중1 패널을 이용하였다. 한국 아동·청소년 패널 조사자료는 2010년을 기준으로 초등학교 1학년, 초등학교 4학년, 중학교 1학년을 대표하는 표본을 선정하여 7년 간 반복·추적 조사할 계획으로 수집된 자료이다. 이 자료는 아동·청소년의 성장과 발달 과정을 살펴보는 종단연구를 하기에 적절한 자료이지만, 2011년 현재 1차년도 자료만 이용 가능하다. 따라서 본 연구에서는 청소년 시기에 해당하는 중학교 1학년을 대상으로 횡단연구를 실시하였다. 표본은 '2009년 전국 학교일람표'에 수록된 모든 중학교를 표본추출 틀로 하여 층화 다단계 집락 표

집 방법(stratified multi-stage cluster sampling)으로 표집되었다. 이 자료는 전국을 대상으로 수집한 대규모 표본이기 때문에 한국 청소년 표본의 대표성이 확보되며, 연구를 일반화하기에 유용하다는 강점이 있다. 표본은 총 2,351명이었으나, 컴퓨터를 사용하지 않는다고 응답한 51명을 제외한 2,300명을 분석에 사용하였다. 이 중 남자는 1,163명(50.6%), 여자는 1,137명(49.4%)이다.

2. 측정도구

본 연구는 한국 아동·청소년 패널 조사 자료의 설문지에서 본 연구의 변수와 관련된 문항들을 이용하여 분석하였다.

1) 컴퓨터 사용 목적 변수

컴퓨터 사용 목적을 분류하기 위한 문항들은 다음 <표 1>에 제시된 10개 컴퓨터 사용 항목에 대해 4점 척도(1=자주 사용한다, 4=전혀 사용하지 않는다)로 측정되었다. 본 연구에서는 10개의 문항을 역코딩(1=전혀 사용하지 않는다, 4=자주 사용한다)하여 점수가 높을수록 해당 항목을 많이 사용한다는 의미로 해석하였다.

<표 1> 컴퓨터 사용 목적 문항 내용

종속변수	문항 내용
컴퓨터 사용	공부/학습 정보검색
	학습 이외 정보/자료 이용
	게임/오락
	채팅/메신저
	전자우편
	동호회/카페/커뮤니티 활동
	개인홈페이지 활동
	온라인 사고팔기
	댓글 달기
	19세 이상 사이트 이용

2) 생태체계적 변수

컴퓨터 사용 목적에 따라 분류된 잠재계층에 영향을 주는 생태체계적 변수들이며, 각 문항들은 <표 2>에 제시하였다.

청소년을 둘러싼 체계는 개인체계, 가족체계, 학교체계, 또래체계, 지역사회체계로 구분할 수 있으며, 개인체계 변수는 성별, 가족체계 변수는 부모감독, 부모애정, 학교체계 변수는 학습활동, 학교규칙, 교우와의 관계, 교사와의 관계, 또래체계 변수는 또래 의사소통, 또래 신뢰, 또래 소외, 지역사회체계 변수는 공동체의식을 이용하였다.

문항의 출처를 살펴보면, 가족체계 변수 중 부모감독과 부모애정 변수는 허묘연(2000)이 제작한 부모 양육태도 검사 중 감독과 애정 요인에 해당하는 문항들을 사용하였다. 학교체계 변수인 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 교사관계는 민병수(1991)가 제작한 학교생활적응 척도의 문항 중 학교행사 관련문항을 제외하고 수정, 보완한 것이다. 또래체계 변수인 의사소통, 신뢰, 소외는 Armsden과 Greenberg(1987)가 제작한 애착척도(IPPA) 중 각 하위영역 당 3개 문항씩 구성한 것이다. 마지막으로 지역사회체계 변수인 공동체의식은 권혜원(2004)의 중학생의 민주 시민 의식 연구 설문지를 참조하여 한국청소년정책연구원 연구진이 개발한 문항들이다(한국청소년정책연구원, 2011, 재인용).

<표 2> 생태체계적 변수 문항 내용

독립변수		문항 내용
개인체계	성별	남자=1, 여자=0
가족체계	부모감독	부모님(보호자)께서는 내가 방과 후에 어디에 가는지 알고 계신다.
		부모님(보호자)께서는 내가 시간을 어떻게 보내는지 알고 계신다.
		부모님(보호자)께서는 내가 외출할 경우 언제 들어올지 알고 계신다.
	부모애정	부모님(보호자)께서는 나의 의견을 존중해 주신다.
		부모님(보호자)께서는 내게 좋아한다는 표현을 하신다. 부모님(보호자)께서는 내가 힘들어 할 때 용기를 주신다.
학교체계	학습활동	학교 수업시간이 재미있다.
		학교수업을 빠뜨리지 않고 한다.
		수업시간에 배운 내용을 잘 알고 있다.
		모르는 것이 있을 때 다른 사람에게 물어본다.
		공부시간에 딴 짓을 한다. (역)
	학교규칙	당번이나 1인 1역 등 반에서 맡은 활동을 열심히 한다.
		복도와 계단을 다닐 때 뛰지 않고 조용히 다닌다.
		학교물건을 내 것처럼 소중히 사용한다.
		화장실이나 급식실에서 차례를 잘 지킨다.
		휴지나 쓰레기를 버릴 때 꼭 휴지통에 버린다.
	교우관계	우리 반 아이들과 잘 어울린다.
		친구와 다투었을 때 먼저 사과한다.
		내 짝이 교과서나 준비물을 안 가져왔을 때 함께 보거나 빌려 준다.
		친구가 하는 일을 방해한다. (역)
		놀이나 모둠활동을 할 때 친구들이 내 말을 잘 따라 준다.
	교사관계	선생님을 만나면 반갑게 인사한다.
		선생님과 이야기하는 것이 편하다.
		학교 밖에서 선생님을 만나면 반갑다.
		우리 선생님께서는 나에게 친절하시다.
		내년에도 지금 선생님께서 담임 선생님을 해 주셨으면 좋겠다.
또래체계	의사소통	내 친구들은 나와 이야기를 나눌 때 내 생각을 존중해 준다.
		내 친구들은 내가 말하는 것에 귀를 기울인다.
		나는 내 친구들에게 내 고민과 문제에 대해 이야기한다.
	신뢰	내 친구들은 나를 잘 이해해 준다.
		나는 속마음을 털어놓고 싶을 때 친구들에게 말할 수 있다.
	소외	나는 내 친구들을 믿는다.
		나는 지금의 친구들 대신 다른 친구들을 사귀고 싶다. 나는 친구들과 함께 있어도 외롭고 혼자라는 느낌이 든다. 친구들은 내가 요즘 어떻게 지내는지 잘 모른다.
지역사회 체계	공동체의식	주변에 어려움에 처해있는 친구가 있다면 적극적으로 도울 수 있다. 공휴일에 쉬지 못하더라도 복지기관에서 자원봉사 할 수 있다. 우리나라보다 경제적으로 어려운 나라를 돕기 위해 기부금을 낼 수 있다. 지구를 보호하기 위해 물자절약, 쓰레기 분리수거, 재활용 등에 적극적으로 참여할 수 있다.

(역): 역코딩 문항

성별은 남자는 1, 여자는 0으로 터미코딩하였으며, 나머지 문항들은 모두 4점 척도(1=전혀 아니다, 4=매우 그렇다)로 코딩하여 분석하였다(역코딩 문항은 ‘1=매우 그렇다, 4=전혀 아니다’로 코딩함). 변수들의 기술통계와 신뢰도 계수 Cronbach α 는 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 생태체계적 변수들의 기술통계와 신뢰도

체계	변수	평균	표준편차	신뢰도
가족체계	부모감독	3.16	.65	.758
	부모애정	3.05	.66	.756
학교체계	학습활동	2.73	.50	.719
	학교규칙	2.76	.49	.705
	교우관계	2.99	.41	.547
	교사관계	2.71	.67	.826
또래체계	의사소통	2.90	.59	.758
	신뢰	3.03	.63	.753
	소외	2.02	.64	.625
지역사회체계	공동체의식	2.76	.60	.729

3) 컴퓨터 사용 시간 변수

잠재계층이 도출된 이후에 잠재계층의 특징으로 살펴볼 변수인 컴퓨터 사용 시간은 “학생이 컴퓨터를 사용하는 시간은 일주일에 얼마나 됩니까?”라는 질문에 대한 응답으로 주중과 주말 하루 평균 시간과 분을 이용하였다. 분 변수는 60으로 나누어 시간에 대한 비율로 변환한 뒤 시간 변수와 더하였고, 주중(월~금) 하루 평균 이용 시간은 5를 곱하고, 주말(토~일) 하루 평균 이용 시간은 2를 곱하여, 주당 평균 이용 시간 변수를 생성하여 사용하였다. 연구대상 전체 평균은 12.03시간, 표준편차는 8.30으로 나타났다.

3. 분석방법

본 연구에서 청소년의 컴퓨터 사용 목적에 따라 잠재계층을 분류하고 생태체계적 변수들의 영향력을 검증하기 위해서 잠재계층분석을 수행하였고, 이를 위해 통계 프로그램 Mplus 6.0(Muthén & Muthén, 2010)을 사용하였다.

잠재계층 분석은 주로 탐색적으로 이루어지므로, 잠재계층의 수를 결정하기 위해서는 통계적 적합도와 분류의 질, 통계적 검증, 분류율을 통한 해석가능성 등을 모두 고려하여 모형을 선택할 필요가 있다. 통계적 적합도 중 잠재계층 수에 따른 모형의 설명력과 간명성을 고려하여 비교할 수 있는 기준으로 AIC(Akaike Information Criterion)(Akaike, 1974), BIC(Bayesian Information Criterion)(Schwartz, 1978)를 이용하였다. AIC는

$$-2\log(L) + 2p$$

로 계산되고, BIC는

$$-2\log(L) + p\ln N$$

로 계산되며, 위의 식에서 $\log(L)$ 는 로그 우도값, p 는 추정되는 모수의 수, N 은 표본의 크기를 각각 의미한다. AIC와 BIC는 값이 작을수록 좋은 적합도를 나타낸다.

또 다른 통계적 기준으로는 Entropy값이 있다. Entropy는 잠재계층 분류의 질을 평가하는 값으로, 하나의 잠재계층에 속할 확률이 1에 가깝고 다른 잠재계층에 속할 확률이 0에 가까울수록 증가한다. 따라서 범위는 0과 1 사이이며, 대략 0.8 이상이 좋은 분류라고 할 수 있다(Muth n, 2004).

잠재계층의 수를 증가함에 따라 모형을 비교하는 통계적 검증으로는 조정된 χ^2 차이검증(LO-MENDELL-RUBIN ADJUSTED LRT TEST: LMR_LRT) (Lo, Mendell, & Rubin, 2001), PARAMETRIC BOOTSTRAPPED LIKELIHOOD RATIO TEST(BLRT)(McLachlan & Peel, 2000)을 이용하였다. LMR_LRT와 BLRT 모두 잠재계층이 k 개인 모형을 평가할 때 잠재계층이 $k-1$ 개인 모형과 비교하여 χ^2 의 차이를 검증하는 방법이다. LMR_LRT는 조정된 χ^2 차이검증 결과를, BLRT는 *bootstrap* χ^2 차이검증 결과를 제공한다. 검증 시 나타나는 p 값은 k 잠재계층모형을 지지하기 위해 $k-1$ 잠재계층모형이 기각되는지를 평가하는 데 이용된다. p 값이 유의하면 k 잠재계층모형을, 유의하지 않으면 $k-1$ 잠재계층모형을 선택한다.

마지막으로, 잠재계층의 분류율을 통해 해석이 가능한지를 평가한다. 잠재계층의 최소 비율은 5% 이상으로 정하였다(Jung, Wickrama, 2008). 그러나 경우에 따라 도출된 집단의 최소 비율보다 작더라도 고유한 특성을 지닌 집단임이 분명하다면 잠재계층으로 도출될 수 있다. 또한, 잠재계층의 수가 너무 많으면 해석에 어려움이 있으므로, 2개에서 5개 사이의 모형으로 평가하였다.

위와 같이 다양한 분류 기준으로 잠재계층의 수를 결정한 후에 잠재계층에 독립변수를 추가하여 최종 연구모형을 검증하였다. 본 연구에서는 개인체계, 가족체계, 학교체계, 또래체계, 지역사회체계 변수들을 잠재계층에 대한 독립변수로 이용하였다. 잠재계층은 범주형 변수이므로 다항로짓계수(multinomial logit coefficient)로 추정된다.

잠재계층분석은 개인별 사후확률(posterior probability)이 추정이 가능하며, 각 개인이 어떤 잠재계층에 속할 확률이 높을지에 대한 결과를 제공한다. 이를 이용하여 각 잠재계층별 컴퓨터 사용 시간을 포함한 다양한 특징을 살펴볼 수 있다.

III. 연구결과

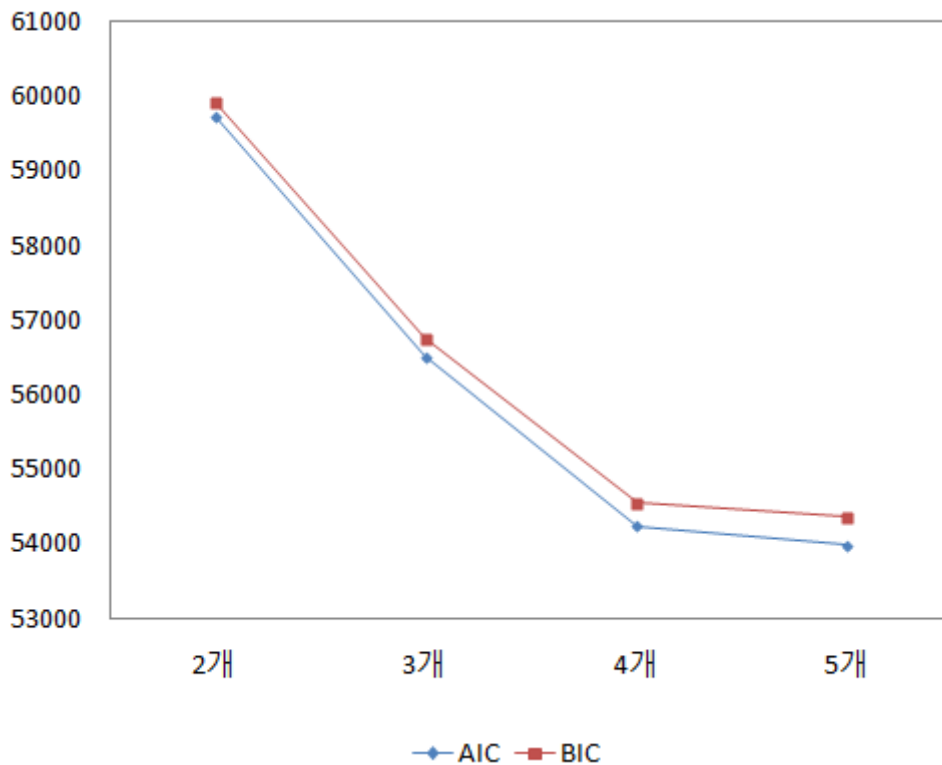
1. 잠재계층의 수 결정

컴퓨터 사용 목적에 따라 잠재계층을 분류하기 위해서 잠재계층이 몇 개로 분류될 때가 가장 적합한지 모형 적합도와 분류율을 통해 살펴보았다. 먼저 <표 4>에 제시한 모형적합도를 살펴보면, AIC와 BIC는 잠재계층의 수가 2개부터 5개까지 증가할수록 점점 감소하였다.

<표 4> 잠재계층 분류 기준

잠재계층 수	모형 적합도					분류율(%)				
	AIC	BIC	Entropy	LMR_LRT (p-value)	BLRT (p-value)	1	2	3	4	5
2개	59747.47	59925.43	0.81	0.00	0.00	48	52			
3개	56507.83	56748.94	1.00	0.27	0.00	5	14	81		
4개	54236.73	54540.98	0.91	0.00	0.00	5	14	39	42	
5개	53987.91	54355.31	0.84	0.00	0.00	5	14	14	29	38

하지만 [그림 2]에서 볼 수 있듯이, 잠재계층의 수가 2개에서 3개, 3개에서 4개로 증가할 때는 차이가 큰 반면, 4개에서 5개로 증가할 때에 거의 차이가 없었다. 따라서 AIC와 BIC에 따르면 잠재계층의 수가 4개일 때가 가장 적합하였다. 이는 요인분석에서 스크리도표의 기울기가 완만해지는 구간에서 요인의 수를 결정하는 것과 같은 방식이다.



[그림 2] 잠재계층 수 증가에 따른 AIC, BIC 변화

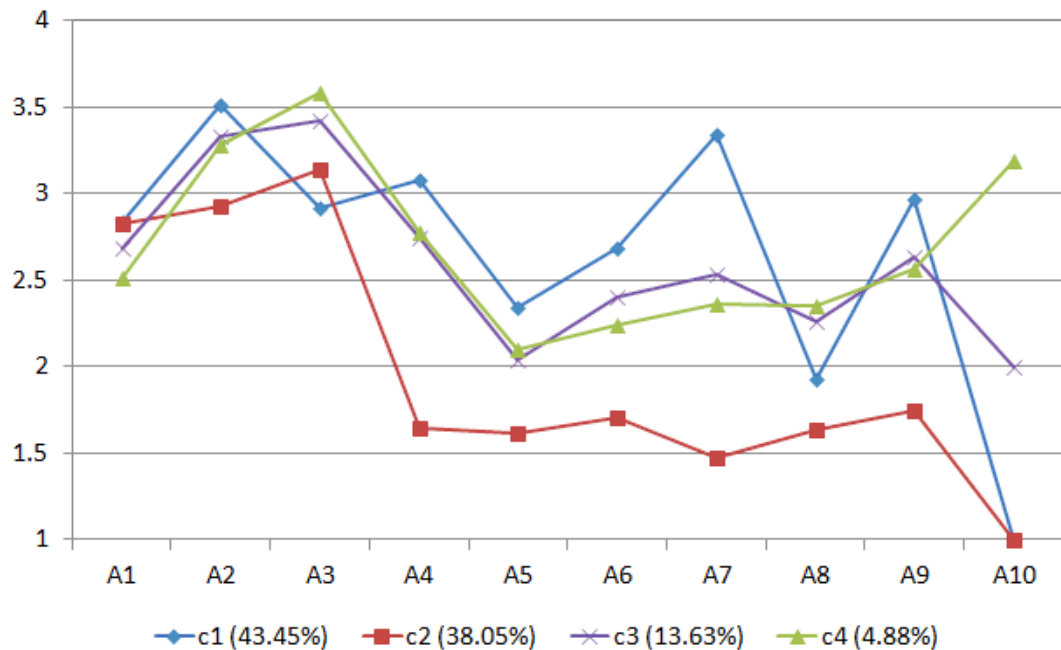
Entropy는 잠재계층이 3개일 때가 1.00으로 가장 적합했고, 그 다음으로는 잠재계층의 수가 4개일 때가 0.91로 높았다. LMR_LRT는 잠재계층의 수가 2개일 때와 4개, 5개일 때에 p값이 0.00으로 각각 1개일 때보다는 2개, 3개일 때보다는 4개, 4개일 때보다는 5개인 모형이 적합하다고 할 수 있고, BLRT검증의 경우, p값이 모두 0.00으로 잠재계층의 수가 증가해도 해당 잠재계층의 수보다 1개 적은 모형보다 적합하다고 할 수 있다.

그 다음으로 잠재계층의 분류율을 살펴보면, 잠재계층이 3개일 때 5%와 14%의 비율을 차지하는 집단은 잠재계층이 4개와 5개로 증가할 때도 고정적으로 나타났다. 계속해서 동일한 집단들이 나타난다는 점은 이 집단들이 특정한 집단을 대표한다는 의미이기도 하므로, 이 집단을 추출하기 위해서는 잠재계층을 3개 이상으로 도출해야 한다. 잠재계층이 3개일 때 나타난 81% 집단이 세분화되는 정도에 따라 잠재계층의 수가 증가하였다. 그런데 81% 집단을 하나의 집단으로 하기에는 너무 높은 비율이므로, 잠재계층 수가 4개인 집단이 비율적으로는 적당하다고 보았다.

결과적으로 모형 적합도와 분류율을 모두 고려하였을 때 잠재계층의 수를 4개로 분류하는 것이 가장 적합하였다. 잠재계층이 4개인 모형이 AIC와 BIC가 상대적으로 낮고, Entropy가 높은 수준이며, LMR_LRT와 BLRT는 잠재계층의 수가 그보다 낮은 모형에 비해 유의하게 나타났다. 또한 분류율도 5%, 14%, 39%, 42%로 적당하게 나타났다.

2. 분류된 잠재계층의 형태

분류된 4개의 잠재계층의 형태는 [그림 3]과 같다. [그림 3]은 독립변수인 생태체계적 변수들을 모두 포함시킨 모형을 분석한 결과이다. 첫 번째 잠재계층(c1)은 다른 잠재계층들에 비해 학습이외의 정보나 자료 이용, 채팅이나 메신저, 개인 홈페이지 활동, 댓글 달기에서 가장 높은 사용율을 나타냈고, 게임이나 오락, 19세 이상 사이트 이용은 가장 낮은 사용율을 나타냈다. 따라서 이 집단은 다른 사람들과 온라인 상에서 소통하는 목적으로 컴퓨터를 사용한다고 보고 ‘소통집단’이라고 명명하였고, 가장 많은 비율인 43.45%가 이 집단에 속하였다. 두 번째 잠재계층(c2)은 다른 잠재계층들에 비해 대부분의 목적에서 매우 낮은 사용율을 나타내었고, 전체의 38.05%의 청소년이 속하였다. 이 잠재계층은 낮은 사용율을 고려하여 ‘저사용 집단’으로 명명하였다. 세 번째 잠재계층(c3)은 다른 잠재계층들과 비교해 보면 가장 낮거나 가장 높은 사용을 보이는 항목이 하나도 없고 모든 항목에서 중간 정도의 사용을 나타냈다. 따라서 이 집단은 ‘중간사용집단’으로 명명하였으며, 여기에는 전체의 13.63%의 청소년들이 속하였다. 마지막으로 네 번째 잠재계층(c4)은 다른 잠재계층들에 비해 게임, 오락과 19세 이상 사이트 이용에서 두드러지게 높은 사용율을 나타냈다. 이 잠재계층은 전체의 4.88%의 청소년에 해당하며, 게임 중독 또는 성비행 등에 빠질 위험이 있다고 판단하여 ‘위험집단’으로 명명하였다.



[컴퓨터 사용 목적] A1: 공부/학습 정보검색, A2: 학습 이외 정보/자료 이용, A3: 게임/오락, A4: 채팅/메신저, A5: 전자우편, A6: 동호회/카페/커뮤니티 활동, A7: 개인홈페이지 활동, A8: 온라인 사고팔기, A9: 댓글 달기, A10: 19세 이상 사이트 이용

[잠재계층] c1: 소통집단, c2: 저사용집단, c3: 중간사용집단, c4: 위험집단

[그림 3] 분류된 잠재계층의 형태

3. 생태체계적 변수와의 관련성

컴퓨터 사용 목적과 관련된 잠재계층을 분류하는 데 있어서 영향을 주는 생태체계적 변수들을 다항로지트계수를 통해 검증하였다. 한 집단을 기준집단(reference group)으로 하였을 때 나머지 집단들과의 비교를 통하여 잠재계층 분류에 유의한 영향을 주는 변수들을 살펴보았다. 결과는 <표 5>에 제시하였다.

결과를 변수별로 살펴보면, 먼저 개인체계 변수인 성별 변수는 중간사용집단과 위험집단의 비교를 제외한 모든 집단 간 비교에서 유의하게 나타났다. 남자 청소년은 여자 청소년에 비해 소통집단보다는 저사용집단, 중간사용집단, 위험집단에 속할 가능성이 높았다. 또한 저사용집단보다는 중간사용집단이나 위험집단에 속할 가능성이 높게 나타났다. 이는 반대로, 여자 청소년이 남자 청소년에 비해 소통집단에 속할 확률이 나머지 집단들에 비해 높으며, 중간사용집단이나 위험집단보다는 저사용집단에 속할 가능성이 높다고 해석할 수 있다. 가족체계 변수인 부모감독과 부모애정은 모든 집단 간의 비교에서 유의하지 않게 나타났다. 학교체계 변수들 중 학습활동 변수는 저사용집단과 나머지 세 집단의 비교에서 유의하게 나타났다. 구체

적으로는, 학습활동을 잘 하는 청소년일수록 다른 집단들보다는 저사용집단에 속할 가능성이 높게 나타났다. 학교규칙 변수는 모든 집단 간의 비교에서 유의하게 나타났는데, 학교규칙을 잘 지키는 청소년일수록 다른 집단들보다는 저사용집단에, 중간사용집단이나 위험집단보다는 소통집단에, 위험집단보다는 중간사용집단에 속할 가능성이 높았다. 교우관계 변수는 위험집단과 다른 세 집단의 비교에서 유의하게 나타났다. 구체적으로는 교우관계가 좋을수록 다른 세 집단에 속하기보다는 위험집단에 속할 가능성이 높게 나타났다. 학교체계 변수 중 마지막 변수인 교사관계 변수는 어떤 집단 간의 비교에서도 유의하게 나타나지 않았다.

<표 5> 잠재계층 분류와 생태체계적 변수와의 관련성

체계	변수	소통집단 vs 저사용집단		소통집단 vs 중간사용집단		소통집단 vs 위험집단	
		계수 (표준오차)		계수 (표준오차)		계수 (표준오차)	
개인체계	성별	1.73	*** (0.15)	2.14	*** (0.16)	2.62	*** (0.27)
가족체계	부모감독	0.04	(0.11)	-0.15	(0.11)	-0.13	(0.18)
	부모애정	0.13	(0.11)	-0.03	(0.12)	-0.02	(0.18)
학교체계	학습활동	0.56	*** (0.17)	-0.17	(0.18)	-0.14	(0.27)
	학교규칙	0.48	** (0.16)	-0.46	* (0.19)	-1.03	*** (0.26)
	교우관계	-0.28	(0.19)	-0.05	(0.23)	0.71	* (0.36)
	교사관계	-0.06	(0.11)	-0.06	(0.13)	-0.28	(0.18)
또래체계	의사소통	-0.40	* (0.17)	-0.27	(0.20)	-0.34	(0.28)
	신뢰	-0.27	(0.15)	0.28	(0.18)	0.14	(0.29)
	소외	-0.17	(0.10)	0.17	(0.11)	0.06	(0.17)
지역사회체계	공동체의식	-0.28	* (0.12)	0.08	(0.13)	-0.38	* (0.19)

체계	변수	저사용집단 vs 중간사용집단		저사용집단 vs 위험집단		중간사용집단 vs 위험집단	
		계수 (표준오차)		계수 (표준오차)		계수 (표준오차)	
개인체계	성별	0.41	* (0.17)	0.88	*** (0.28)	0.48	(0.29)
가족체계	부모감독	-0.19	(0.12)	-0.17	(0.18)	0.02	(0.18)
	부모애정	-0.17	(0.12)	-0.15	(0.18)	0.02	(0.18)
학교체계	학습활동	-0.73	*** (0.19)	-0.71	** (0.27)	0.03	(0.27)
	학교규칙	-0.94	*** (0.18)	-1.51	*** (0.26)	-0.57	* (0.27)
	교우관계	0.24	(0.22)	0.99	** (0.35)	0.75	* (0.37)
	교사관계	0.00	(0.12)	-0.22	(0.18)	-0.22	(0.19)
또래체계	의사소통	0.13	(0.18)	0.06	(0.27)	-0.06	(0.27)
	신뢰	0.56	*** (0.18)	0.42	(0.28)	-0.14	(0.28)
	소외	0.34	** (0.11)	0.23	(0.17)	-0.11	(0.18)
지역사회체계	공동체의식	0.36	** (0.13)	-0.10	(0.19)	-0.46	* (0.19)

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

또래체계 변수 중 의사소통 변수는 소통집단과 저사용집단 간의 비교에서 유의하게 나타났는데, 또래와의 의사소통이 잘 되는 청소년일수록 저사용집단보다는 소통집단에 속할 확률이 높게 나타났다. 또래와의 신뢰 변수는 저사용집단과 중간사용집단 간의 비교에서만 유의하게 나타났는데, 또래 간에 신뢰가 쌓인 청소년일수록 저사용집단보다는 중간사용집단에 속할 확률이 높았다. 또래체계 변수 중 마지막 변수인 소외 변수는 신뢰변수와 유사한 결과를 나타냈다. 또래 간에 소외를 느끼는 청소년일수록 저사용집단보다는 중간사용집단에 속할 확률이 높았다. 마지막으로 지역사회체계 변수인 공동체의식 변수는 소통집단과 저사용집단, 소통집단과 위험집단, 저사용집단과 중간사용집단, 중간사용집단과 위험집단 간의 비교에서 각각 유의하게 나타났다. 즉, 공동체의식이 높을수록 저사용집단이나 위험집단보다는 소통집단이나 중간사용집단에 속할 가능성이 높았다. (각 체계별 변수들에 대한 실제적인 해석과 논의는 ‘결론 및 논의’ 부분에서 언급하기로 한다.)

4. 컴퓨터 사용 목적에 따른 잠재계층의 특성 및 컴퓨터 사용 시간 비교

컴퓨터 사용 목적에 따른 잠재계층이 4가지로 도출되었고, 각 잠재계층에 속하는 개인들이 어떤 특성을 가지는지를 평균과 표준편차를 통해 살펴보았다. 이는 각 개인이 속할 가능성이 높은 잠재계층의 결과를 자료에 반영하여 분석한 것으로, 각 집단별 변수들의 평균은 앞에서 제시한 잠재계층 분류와 생태체계적 변수와의 관련성 결과를 잘 반영하고 있다.

또한 컴퓨터 사용 목적에 따른 잠재계층별 컴퓨터 사용시간은 주당 얼마나 다른지를 살펴보았다. 그 결과, 저사용집단이 주당 평균 10.30시간으로 가장 적게 사용했고, 위험집단이 주당 평균 14.42시간으로 가장 많이 사용했다. 즉, 위험집단이 게임이나 19세 이상 성인사이트를 많이 이용하므로 컴퓨터로 인해 좋지 않은 영향을 받을 것은 물론이며, 중독에 빠질 위험도 가장 크다는 점을 알 수 있다. 그 다음으로는 중간사용집단이 주당 평균 14.06시간으로 컴퓨터를 사용하는 데 두 번째로 많은 시간을 소비하는 것으로 나타났다.

<표 6> 컴퓨터 사용 목적에 따른 잠재계층의 특성 및 컴퓨터 사용 시간 비교

변수		소통집단		저사용집단		중간사용집단		위험집단	
		평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차	평균	표준 편차
개인체계	성별	.24	.43	.68	.47	.74	.44	.82	.38
가족체계	부모감독	3.18	.64	3.20	.66	3.02	.61	2.96	.70
	부모애정	3.04	.66	3.09	.65	2.99	.63	2.93	.68
학교체계	학습활동	2.72	.47	2.82	.52	2.60	.47	2.53	.48
	학교규칙	2.78	.46	2.84	.47	2.60	.51	2.43	.53
	교우관계	3.03	.38	2.97	.43	2.94	.38	2.95	.45
	교사관계	2.69	.68	2.77	.65	2.65	.62	2.50	.70
또래체계	의사소통	3.01	.53	2.80	.66	2.87	.54	2.82	.50
	신뢰	3.13	.60	2.92	.68	3.05	.56	3.00	.59
	소외	2.01	.65	2.01	.64	2.09	.59	2.03	.63
지역사회체계	공동체의식	2.81	.57	2.74	.62	2.74	.58	2.53	.68
컴퓨터 사용시간(주당)		12.58	8.27	10.30	7.39	14.06	8.85	14.42	10.00

IV. 결론 및 논의

본 연구는 청소년의 컴퓨터 사용으로 인한 사회적 문제가 대두됨에 따라 청소년의 컴퓨터 사용에 대한 양적인 측면과 질적인 측면을 모두 고려하여 컴퓨터 사용 목적에 따른 잠재계층을 분류하고, 생태체계적 변수들과의 관련성을 파악하였다.

먼저, 잠재계층은 통계적인 측면과 해석적인 측면에서 4개인 모형이 가장 적절한 것으로 나타났다. 각각의 집단은 잠재계층의 형태에 따라 소통집단, 저사용집단, 중간사용집단, 위험집단으로 명명하였다. 소통집단은 다른 잠재계층들에 비해 학습이외의 정보나 자료 이용, 채팅이나 메신저, 개인 홈페이지 활동, 댓글 달기를 주로 하고, 저사용집단은 다른 잠재계층들에 비해 대부분의 목적에서 매우 낮은 사용율을 나타내었으며, 중간사용집단은 모든 항목에서 중간 정도의 사용을 나타냈다. 위험집단은 다른 잠재계층들에 비해 게임, 오락과 19세 이상 사이트 이용에서 두드러지게 높은 사용율을 나타냈다.

청소년을 둘러싼 생태체계적 요인들과 잠재계층 분류와의 관련성을 검증한 결과, 개인체계 변수인 성별, 학교체계 변수인 학습활동, 학교규칙, 교우관계, 또래체계 변수인 의사소통, 신뢰, 소외, 지역사회체계 변수인 공동체의식이 유의하게 나타났다. 가족체계 변수인 부모감독과 부모애정, 그리고 학교체계변수인 교사관계는 잠재계층 분류와 아무런 관련이 없었다.

남자 청소년은 여자 청소년에 비해 중간사용집단이나 위험집단에 속할 가능성이 높고, 여자 청소년은 남자 청소년에 비해 소통집단에 속할 가능성이 높게 나타났다. 이는 선행연구에서 남자 청소년이 컴퓨터 게임 중독에 빠지기 쉽다는 연구결과(정유정, 이숙, 2001; 김종원, 조옥귀, 2002; 이경남, 2003; 홍세희, 노연경, 2009)를 뒷받침할 수 있다. 남자 청소년

이 여자 청소년에 비해 위험집단에 속할 가능성이 높다는 의미는 게임 중독 뿐만 아니라 또 다른 문제를 불러일으킬 수 있다. 위험집단은 19세 이상 사이트 이용을 다른 세 집단에 비해 자주하는 것이 특징이므로, 음란물 등의 접촉을 통해 잘못된 성의식이 발달되고(김유정, 2010), 더 나아가 성 관련 비행 또는 범죄를 저지를 가능성이 매우 높다. 최근 들어 중학생의 집단 성폭행 등의 문제가 기사화될 만큼 남자 청소년들에게 심각한 문제가 될 수 있다(조선일보 2011년 10월 1일자). 따라서 이에 대해 각 체계에서 적절한 대처가 필요하다. 청소년 개인의 자율적 대처능력을 배양하고, 가정 내 아버지 역할을 강화하며, 학교에서는 건전한 미디어 교육과 건강한 인터넷 문화를 형성하고, 제도적으로 적절한 조치를 취하는 것이 도움이 될 수 있을 것이다(김덕모, 2003). 본 연구에서 새롭게 검증한 사실은 여자 청소년이 학습이외의 정보나 자료 이용, 채팅이나 메신저, 개인 홈페이지 활동, 댓글 달기 등을 자주 하는 소통집단에 속하기 쉽다는 점이다. 이는 여성의 경우 남성과는 달리 관계 중심적인 사고를 하며, 수다 문화가 발달해 있어 정보교환, 정서적 억압 해소, 일상생활 대화 등을 주로 한다는 연구들과 일맥상통한다(홍찬이, 김은진, 김보영, 신은정, 최수정, 2006).

가족체계 변수인 부모감독과 부모애정, 학교체계 변수인 교사관계가 청소년의 컴퓨터 사용 목적에 따른 잠재계층 분류에 아무런 영향을 주지 못하는 반면, 학교체계 변수인 교우관계와 또래체계 변수인 의사소통, 신뢰, 소외감은 잠재계층 분류에 유의하게 나타났다. 이러한 결과는 청소년의 컴퓨터 사용에 있어서 부모나 교사보다는 또래의 영향이 상대적으로 크다는 것을 시사한다.

학교체계 중 학습활동 변수에 대한 결과를 살펴보면, 학습활동을 잘 하는 청소년들은 학습 정보 검색만 다른 세 집단에 비해 자주 이용하고, 나머지는 거의 사용하지 않았다. 즉, 학습활동을 잘 하는 청소년들은 학생의 본분인 학업에 충실하기 때문에 컴퓨터를 오락이나 소통 등의 목적으로 사용하는 것이 아니라 학업에 도움이 되는 방향으로 사용한다. 학교규칙 변수는 모든 집단 간의 비교에서 유의하게 나타났기 때문에, 잠재계층 분류에 매우 중요한 영향을 미치는 변수라고 할 수 있다. 학교규칙을 잘 지킬수록 저사용집단, 그 다음으로는 소통집단, 중간사용집단, 위험집단의 순으로 속할 가능성이 높았다. 주목할 만한 점은 중간사용집단이 위험집단 다음으로 학교규칙을 잘 지키지 않는다는 점이다. 중간사용집단은 어느 특정한 목적에 두드러지게 컴퓨터를 사용하지는 않지만 다양한 목적으로 사용하기 때문에 컴퓨터 사용량이 많을 것이라 예상되는 집단이므로 위험집단 다음으로 위험한 집단이 될 가능성이 있다. 즉, 위험집단은 게임이나 19세 이상 사이트를 자주 이용하기 때문에 게임 중독이나 성인 사이트 중독에 빠질 위험이 큰 반면, 중간사용집단은 컴퓨터 자체에 대한 중독에 빠질 위험이 높다고 볼 수 있다. 컴퓨터를 이용하는 시간에서 두 집단이 모두 주당 평균 14시간 이상으로 큰 차이가 없다는 점도 이를 뒷받침해 준다. 따라서 본 연구의 결과를 통해 학교 규칙을 잘 지키는 모범적인 청소년은 저사용집단에 속할 가능성이 가장 높고, 위험집단에 속할 가능성이 가장 낮으며, 중간사용집단에 속할 가능성이 위험집단 다음으로 낮다는 사실을 알 수 있다.

컴퓨터 사용은 또래 문화의 일종이다. 연구결과에 의하면, 구체적으로 또래와의 의사소통이 활발한 청소년일수록 소통집단에 속하고, 신뢰를 느끼거나 소외감을 느끼는 경우에는 중간사용집단에 속하는 패턴을 보인다. 이 결과는 소외감을 느끼는 경우에는 현실세계의 소외감을 가상세계에서 해소하고자 하는 목적으로 컴퓨터 중독에 빠지게 될 가능성이 높다는 선행연구결과와 일관되지만(유은희, 하은혜, 2009), 또래에게 신뢰를 가질수록 중간사용집단에 속할 가능성이 높았다. 이는 학교체계 변수 중 교우관계가 좋을수록 소통집단이나 중간사용집단보다는 위험집단에 속할 가능성이 높다는 점과 함께 한 마디로 설명하기 힘들다. 왜냐하면 어떤 친구와 신뢰 관계를 형성했는지에 따라 청소년이 문제행동에 빠지게 될지, 올바른 행동을 하게 될지 결정될 수 있기 때문이다. 즉, 청소년들이 친한 친구들이 문제행동에 호의적이라면, 문제행동을 쉽게 학습한다. 이는 비슷한 사람끼리 어울리려 하는 이론인 사회선택이론(social selection theory)이나 친밀한 집단으로부터 학습한다는 이론인 차별접촉이론(differential association theory)으로 설명할 수 있다.

지역사회체계 변수인 공동체 의식이 높을수록 저사용집단이나 위험집단보다는 소통집단이나 중간사용집단에 속할 가능성이 높았다. 공동체 의식은 타인을 도와주거나 자원봉사하거나 사회적인 참여를 활발하게 하는지에 관한 것으로 이 사회에 홀로 사는 것이 아니라 더불어 함께 살고자 하는 의식을 의미한다. 따라서 온라인 상에서도 기부 또는 서명 등 사회적 참여를 할 수 있는 통로가 많기 때문에 공동체 의식이 높은 청소년일수록 소통집단에 속할 가능성이 크고, 분류된 잠재계층의 특징에서도 소통집단의 공동체 의식이 가장 높게 나타남을 <표 6>에서 확인할 수 있다.

본 연구는 다양한 결과들을 통해 각 개인이 어떤 잠재계층에 속할 지 예측할 수 있고, 청소년을 둘러싼 환경들에 개입함으로써 컴퓨터 사용으로 인한 위험을 예방하는 데 도움을 줄 수 있다. 컴퓨터 사용으로 인한 사회적 문제가 많이 알려져 있지만, 컴퓨터 상에서 지식이나 기술을 습득하는 디지털 독해력이 향상되는 등 청소년에게 유익한 점도 있다(한겨레신문, 2011년 6월 29일 자). 따라서 어떤 목적으로 컴퓨터를 사용하는 지에 따라 득이 될 수도 있고 해가 될 수도 있으므로, 보다 정확한 검증을 통해 대책을 마련할 필요가 있다. 최근 청소년의 컴퓨터 게임 중독을 예방하기 위한 방안으로 국가 차원에서 자정부터 오전 6시까지 게임을 하지 못하도록 ‘셧다운제’를 추진하고 있는데(문화일보 2010년 11월 26일 자), 이러한 노력도 중요하지만 강제적인 규제가 아니라 청소년 스스로 판단하고 행동할 수 있게끔 건전한 인터넷 문화, 좋은 또래 문화를 형성하는 것이 필요하다. 최근 여성가족부에서 실시한 건전한 인터넷문화 조성을 위한 청소년약속운동 등이 사회 전반적으로 잘 이루어진다면, 청소년 스스로 변화되고 또래 친구들과도 좋은 문화를 형성할 수 있을 것이다(연합뉴스 보도자료, 2011년 7월 27일 자).

본 연구에서는 변수를 중심으로 하는 접근과는 달리, 사람을 중심으로 집단을 분류하고 독립변수들의 영향력을 파악하는 잠재계층 분석을 횡단연구에 적용했다는 점에서 학문적 의의

가 있다. 다양한 유형의 사람들이 어떤 식으로 분류되는지를 살펴보고, 분류된 사람들에 대해 적절한 대처 방안을 제시하는 등의 연구를 수행하여 개인적으로나 사회적으로 도움이 될 수 있는 연구를 할 것을 기대한다.

본 연구는 한국아동·청소년패널자료를 사용하여 전국 단위의 청소년을 대상으로 연구했다는 장점이 있으나, 공개된 자료가 1차년도 자료이기에 종단적인 변화를 살펴보지 못하였다는 제한점이 있다. 2차년도부터는 청소년의 비행에 관한 설문도 추가될 계획이므로, 패널자료가 수집되는 대로 컴퓨터 중독 또는 비행, 그리고 팬덤문화, 휴대폰 이용형태, 휴대폰 중독 등과 의 관련성을 살펴봄으로써 사회적인 문제에 더 접근할 수 있는 후속연구가 진행될 수 있을 것이다. 즉, 종단연구를 통해, 그리고 청소년의 컴퓨터 사용과 관련된 다양한 결과변수들을 활용하여 연구를 실시한다면 더욱 의미 있는 결과를 도출할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김교현(2001). 청소년들의 컴퓨터 사용실태와 컴퓨터 중독. 충남대 학생생활연구소.
- 김덕모(2003). 청소년의 인터넷 음란물 이용 행태와 대처방안에 관한 연구. **언론과학연구**, 3(3), 15-50.
- 김유정(2010). 청소년들의 개인적 요인이 인터넷 음란물 이용과 이용 후의 성태도 형성에 미치는 영향. **한국방송학보**, 24(6), 45-84.
- 김종원, 조옥귀(2002). 중,고등학생의 자기통제력, 사회환경적 요인 및 인터넷, 게임 중독과의 관계. **교육이론과 실천**, 12(2), 477-500.
- 김진희, 김경신(2004). 청소년의 인터넷 중독에 대한 생태학적 접근. **한국청소년연구**, 15(1), 137-166.
- 문화일보(2010년 11월 26일 자). 죽음 물고온 '청소년 게임중독' A to Z.
- 연합뉴스 보도자료(2011년 7월 27일 자). 여성가족부, '맑은i 밝은i 청소년 블로그 경진대회' 개최.
- 유은희, 하은혜(2009). 인터넷 중독 유형에 따른 청소년의 온-오프라인 친구관계: 게임, 채팅, 음란물을 중심으로. **한국청소년연구**, 20(2), 5-29.
- 윤영민(2001). 사이버공간의 청소년 행동: 정책개발을 위한 이론적 탐색. **청소년학연구**, 8(2), 199-228.
- 이경남(2003). 아동이 지각한 어머니와의 의사소통과 자기통제가 게임중독에 미치는 영향. **대한가정학회지**, 41(1), 77-91.
- 장윤재, 김소희(2007). 컴퓨터 이용이 청소년의 사회적 관계와 학교적응에 미치는 영향. **언론정보연구**, 45(1), 67-96.
- 전자신문(2011년 6월 11일 자). 현대인의 병 'VDT증후군' 또 다른 컴퓨터 관련 재난.
- 정유정, 이숙(2001). 남자청소년의 컴퓨터 게임이용과 게임 중독성 및 공격성. **대한가정학회지**, 39(8), 1-14.
- 조선일보(2011년 10월 1일자). 여중생 집단 성폭행 한 김승 같은 중학생들.
- 조춘범(2008). 가족기능이 청소년의 폭력비행에 미치는 영향과 인터넷 게임중독의 매개효과 검증. 연세대학교 사회복지대학원 박사학위논문.
- 한겨레신문(2011년 6월 29일 자). 한국 청소년, 컴퓨터 끼고 산 보람 있네.
- 한국청소년정책연구원(2011). 한국아동·청소년패널조사(KCYPS) 중1 패널 1차년도 User's Guide. 한국청소년정책연구원 자료집.
- 홍세희, 노언경(2009). 초기 청소년의 온라인 게임시간 변화에 있어서의 잠재계층 도출과 영향요인 검증. **한국청소년연구**, 20(2), 411-431.
- 홍찬이, 김은진, 김보영, 신은정, 최수정(2006). 휴대전화를 이용한 소녀들의 수다문화: 문자

- 메시지를 중심으로. *미디어, 젠더 & 문화*, 5, 125-161.
- Akaike, H. (1974). A new Look at the Statistical Model Identification. *IEEE Transactions on Automatic Control*, 19, 716-723.
- Bergman, L. R. & Magnusson, D. (1997). A person-oriented approach in research on developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 9, 291-319.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Hunley, S. A., Evans, J. H., Delgado-Hachey, M., Krise, J., Rich, T., & Schell, C. (2005). Adolescent computer use and academic achievement. *Adolescence*, 40, 307-318.
- Jung, T. & Wickrama, K. A. S. (2008). An introduction to latent class growth analysis and growth mixture modeling. *Social and Personality Psychological Compass*, 2, 302-307.
- Lo, Y., Mendell, N. R. & Rubin, D. B. (2001). Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika*, 88, 767-78.
- McLachlan, G. J., & Peel, D. (2000). *Finite mixture models*. New York: Wiley.
- Muth N, B. O. (2004). Latent variable analysis. In D. Kaplan (ed.), *Handbook of quantitative methodology for the social science* (pp. 345-368). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muth N, L. K. & Muth N, B. O. (2010). *Mplus User's Guide*. 6th Edition. Los Angeles, CA: Muth n & Muth n.
- Schwartz, G. (1978). Estimating dimensions of a model. *Annals of Statistics*, 6, 461-464.
- Williams, J. H., Ayers, C. D., & Arthur, M. (1997). Risk and protective factors in the development of delinquency and conduct disorder. In Fraser, M.(ed), *Risk and Resilience in Childhood: And Ecological Perspective*(pp.140-170), Washington, DC: NASW Press.

청소년탄력성모델(Adolescent Resilience Model)

검증을 통한 행복감에 관한 연구

— 건강요인을 중심으로 —

권세원* · 이해현**

I. 서론

한국은 청소년의 미래에 매우 높은 관심을 보이며 부모와 국가의 지원이 적극적으로 이루어지고 있는 사회이다. 그러나 현재 한국의 청소년은 행복과는 거리가 먼 삶을 살고 있다. 여성가족부와 한국청소년정책연구원에서 2010년 한국·중국·일본 청소년을 대상으로 실시한 ‘청소년 가치관 국제비교 조사’에서도 ‘나는 지금 행복하다’는 문항에 긍정적으로 답한 청소년의 비율이 중국 92.3%, 일본 75.7%, 한국 71.2%로 가장 낮은 비율을 나타내었다(여성가족부, 2011). 또한 연세대 사회발전연구소와 한국방정환재단의 연구에 따르면, ‘어린이·청소년 행복지수’의 6가지 영역인 ‘물질적 행복’, ‘보건과 안전’, ‘교육’, ‘가족과 친구관계’, ‘행동과 생활양식’, ‘주관적 행복’에서 2011년도 한국 청소년의 주관적 행복 점수는 66점으로 OECD 국가 중 가장 낮았다. 이는 2009년 64.3점, 2010년 65.1점에 이어 3년 연속 OECD 회원국 중 최하위권을 기록한 결과로 한국 청소년 삶에 대한 실태를 단적으로 보여주는 증거이다(염유식, 2011). 반면 ‘주관적 행복’과 달리 ‘물질적 행복’, ‘보건과 안전’의 영역 점수는 OECD 국가와 비교하여 중상위를 차지하였고, 학업성취와 교육 참여, 고용과 관련된 ‘교육’ 영역은 1위를 기록하였다(박종일 외, 2010). 즉, 한국 청소년이 행복한 삶을 누릴 수 있는 기반과 가능성을 지니고 있음을 보여주는 객관적 수치가 높게 나타났음에도 불구하고, 우리나라 청소년이 실제 행복한 삶을 살고 있는지를 나타내고 있는 주관적 행복지수가 OECD 회원국 중 가장 낮다는 결과는 한국 청소년의 삶을 재조명하는 것이 필요함을 시사한다.

우리나라 청소년은 대학입시 위주의 교육제도와 획일적이고 경쟁적인 학교 분위기에 의해 학업 스트레스 등을 경험하면서 점차 행복과 만족스러운 삶과는 동떨어지게 되었다(권세원, 2011; 김혜원·홍미애, 2007; 신미 외, 2010; 이현웅·곽윤정, 2011). 이러한 사회문제의 심각성을 인식하고 청소년의 행복한 삶, 삶의 만족도, 주관적 안녕감, 행복감 등 행복을 주제로 이에 영향을 미치는 요인이 무엇인지에 대한 연구가 다수 진행되어 왔다. 선행연구에서 청소년의 행복에 영향을 미치는 다양한 요인을 영역별로 살펴보면, 개인요인으로는 성별, 건강,

* 연세대학교 사회복지전문대학원 박사과정

** 연세대학교 사회복지전문대학원 석사과정

자아존중감, 자기효능감, 탄력성, 스트레스 등이 있다(강유진, 2008; 구현영 외, 2006; 김연화, 2010; 김유진, 2007; 김혜원·홍미애, 2007; 박영신·김의철, 2008; 송정화, 2011, 윤현영, 2003; 이미리, 2003; 최은석, 2005, Bandura, 1977; Haase, 2004; Levin & Croog, 1984; Ryan & Deci, 2000). 가족요인으로는 부모-자녀 관계, 부모의 지원, 가족구성원과의 의사소통 방식, 부모의 양육태도 등이 보고되고 있으며(구현영 외, 2006; 문은식, 2005; 조성연 외, 2011), 사회요인으로는 친구 및 교사와의 관계, 사회문화적 수준, 학교 및 거주지역의 안전 등이 있다(김신영·백혜정, 2008; 김의철 외, 1998; 박영신 외, 2000; 조성연 외, 2011). 이러한 연구 결과에 근거할 때 청소년의 행복에 영향을 미치는 요인은 매우 다양하고 복잡하게 얽혀 있으므로 체계적이고 다차원적으로 연구가 이뤄져야 함을 알 수 있다.

탄력성(Resilience)은 다양한 환경적 상황에 따라 긍정적인 조절 전략을 사용함으로써 적응력을 높이는 역할을 하여 청소년의 행복을 설명하는 데 주요한 변인으로 연구되어 왔다(송정화, 2011). 특히 개인과 관련된 내적, 외적 어려움을 가진 청소년의 경우 탄력성이 상황을 극복하고 만족스러운 삶을 만들어가는 과정에서 핵심적인 요인으로 볼 수 있다(천정웅 외 2009). 이에 탄력성을 높이기 위한 다양한 연구가 진행되어 왔으며 개인 요인으로는 건강, 자아존중감, 자기효능감(김지연 외, 2010; 김화경, 2009; 이지숙, 2009; 이해리·조한익, 2005; Haase, 2004; Revich. & Schatte, 2002), 가족요인으로는 부부갈등, 가족관계의 질과 부모의 양육행동(김택호·김재환, 2004; 장진아·신희천, 2006), 사회요인으로는 긍정적인 또래관계, 교사관계, 지지적인 지역사회(김승경·강문희, 2005; 박현선, 1998; 이해리·조한익, 2005; Constantine & Benard, 2001; Garmezy, 1991; Hoglund & Leadbeater, 2004) 등이 보고되고 있다. 탄력성과 관련된 다양한 연구 중 하스(Haase, J.)의 연구에서는 청소년의 행복을 총체적인 관점으로 바라보고, 다양한 변인들이 가지는 구조적 관계와 행복한 삶에 이르는 경로를 청소년탄력성모델(Adolescent Resilience Model : ARM)을 통해 설명하였다. 청소년의 행복한 삶에 영향을 미치는 다양한 요인 중 탄력성을 핵심적 매개 변인으로 정의하고 탄력성에 영향을 미치는 요인을 보호요인과 위협요인으로 구분하였으며, 특히 건강 관련 요인을 중심으로 모델을 설명하였다. 즉, 질병과 건강 위협 요인과 관련된 청소년을 대상으로 기존의 병리적 관점에서 벗어나 강점관점에 근거하여 스트레스 상황에서 빠른 회복을 보이고 자아를 통제하는 개인의 역동적인 능력으로 정의되는 탄력성(정혜인, 2010; Block & Block, 1980)을 중심으로 삶의 질을 분석하였다는 것에 중요한 의미가 있다.

청소년은 2차 성징이 나타나는 시기로 신체적, 정신적으로 급격한 성장이 이뤄지며, 이 시기의 신체와 정신의 건강한 발달은 청소년기의 적응뿐만 아니라 이후 성인기의 삶에도 중요한 영향을 미친다(최은석, 2005). 특히 청소년기는 자신의 신체 변화와 외모에 관심이 증대되는 시기로 신체 발달 및 특성의 차이에 대한 또래 간 비교로 신체적 열등감을 갖게 되고, 이는 자아존중감과 대인관계 형성에 부정적인 영향을 미치게 된다(홍봉선과 남미애, 2002). 이러한 선행연구에 근거할 때 건강이 청소년 시기의 전반적인 삶과 성인기의 건강한 삶에 영

향을 미치는 주요한 요인임(송인한·박장호, 2011)에도 불구하고 한국 청소년은 대학 입시위주의 사회구조로 인해 스트레스, 만성피로, 운동부족, 음주 및 흡연 등의 문제를 겪고 있으며, 청소년의 삶에서 건강의 문제는 대부분 후순위로 밀려나 있다. 이에 청소년기 건강의 중요성을 사회가 공감하고 대안을 수립하는 것이 절실히 필요한 시점이다.

따라서 본 연구는 하스(Haase)의 청소년탄력성모델(ARM)을 한국 청소년에 적용하여 검증하고자 하며, 특히 탄력성과 행복과의 관계를 검증하는 과정에서 개인의 신체적 질병, 건강에 대한 인식과 같은 건강요인에 초점을 맞춰 다른 요인들과 탄력성의 구조적 관계를 파악하고자 한다. 또한 이를 근거로 이후 청소년의 행복에 관한 연구에 활용될 수 있는 기초 자료를 제공하고자 하며 이에 따른 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 청소년탄력성모델(ARM)이 한국 청소년의 연구에 적용가능한가?

둘째, 청소년의 건강요인, 부모관계, 또래관계, 교사관계, 지역사회관, 자아존중감, 탄력성, 행복감의 구조적 관계는 어떠한가?

II. 이론적 배경 및 선행연구 고찰

1. 청소년의 행복감

행복감에 대한 연구는 지금까지 '주관적 삶의 질', '주관적 안녕감', '심리적 안녕' 등의 용어로 혼용되어 이루어졌다(송정화, 2011). 이에 대해 김신영·백혜정(2008)이 선행연구 고찰을 통해 정리한 개념에 따르면, 행복감은 주관적 안녕감이나 주관적 삶의 질과 거의 동등한 개념으로 사용되어 왔으나 행복감이 가장 협소한 개념, 그 다음으로 주관적 안녕감, 가장 포괄적인 개념으로 주관적 삶의 질을 정의하고 있다. 이에 본 연구에서는 '생활에서 충분한 만족과 기쁨을 느끼는 마음'(국립국어원, 1999)으로 행복감을 정의하고자 한다.

선행연구를 살펴보면 행복감에 영향을 미치는 요인은 다양하다. 홍대우와 김춘경(2006)은 중학생이 주관적 건강 상태를 긍정적으로 인식할수록 학업 성적이 좋고 삶의 질도 높게 나타났다는 연구결과를 보고하였다. 또한 김명소와 한영석(2006)의 연구에서는 건강을 개인이 행복감을 느끼기 위해 충족되어야 하는 요건 중 하나로 보았으며, 레빈과 크루그(Levin, S., & Croog, S. H.)도 신체적 건강이 주관적 안녕감을 결정하는 하위요인이라고 보았다. 구현영 외(2006)는 청소년의 자아존중감은 삶의 만족도에 강력한 영향을 미치는 핵심 요인으로 보았으며, 김정연과 정현주(2008)는 자아존중감, 부모와의 관계, 교사와의 관계, 또래 관계, 학업 성취도 등이 청소년의 삶의 질에 영향을 미친다고 밝혔다. 김신영과 백혜정(2008)의 한국청소년 행복지수 개발 연구에서는 주요 하위 변수로 '안전'을 다루었으며 학교에서의 안전과 지

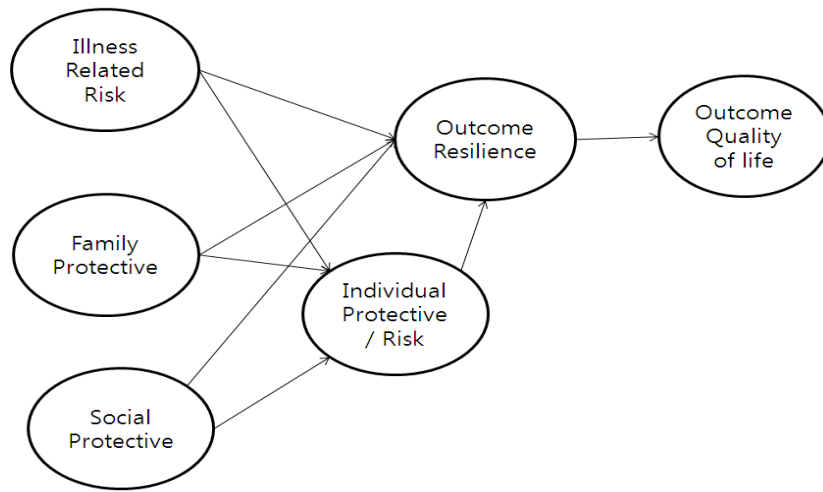
역사회에서의 안전으로 나누어 측정하였다. 6개 하위영역을 100점 만점으로 환산하여 점수를 비교한 결과 안전이 65.42점으로 2순위를 나타내어 청소년의 사회에 대한 안전 의식이 행복에 영향을 미치는 요인임을 알 수 있다. 이와 함께 사회적 관계와 행복과의 영향 관계를 고찰한 연구는 박영신과 김의철(2008) 외에 다수 존재한다. 또한 유안진 외(2005)의 연구에서는 탄력성이 높은 청소년은 주변 상황에 대해 긍정적인 지각을 할 수 있고 그에 대한 대처 전략을 많이 지니고 있기 때문에, 상황에 대해 유연하게 적응할 수 있고 생활 만족도가 높다고 보고하였다. 이와 마찬가지로 김연화(2010)도 자아탄력성이 높을수록 행복감이 높다고 하였으며, 김경민(2010)은 자아탄력성이 높은 사람은 감정 통제를 잘하며 상황에 대해 낙천적이고 대인관계에서 원만함을 유지하는 특성이 높게 나타나 주관적 안녕감과 깊은 정적 상관성이 있다고 하였다.

2. 청소년의 탄력성

1) 청소년탄력성모델(ARM)

자아탄력성, 가족탄력성 등 다양한 개념을 지니고 있는 탄력성은 수많은 이론과 가설 설정을 통해 다각적인 연구가 꾸준히 이루어지고 있다(강문희 외, 2008). 탄력성에 대한 정의를 살펴보면 개인의 내부 및 외부 문제를 유연하고 여유롭게 대처하고 불안에 대한 민감성을 극복하며 세상에 대한 긍정적인 참여와 긍정적인 문제 해결 전략을 통해 이전의 상태로 복귀하게 하는 적응 능력을 의미한다(김경민, 2010; 조은희, 2007; Tellegen, 1985). 이에 본 연구에서는 탄력성을 ‘다양한 환경의 변화와 스트레스 상황을 긍정적으로 대처하는 역동적 조절 능력’으로 정의하고 자아탄력성을 중심으로 다루고자 한다.

하스(Haase)의 청소년탄력성모델(ARM)은 청소년 탄력성과 삶의 질에 대한 과정과 결과를 건강에 초점 맞춰 종합적인 시각으로 제시한 이론적 모델이다. 이 모델은 주로 암을 가진 청소년을 대상으로 연구가 되었으며, 탄력성에 영향을 미치는 보호요인과 위험요인, 그리고 결과요인으로 분류하여 영향관계를 검증하고 있다. 보호요인에는 개인요인으로 긍정적인 관점과 대처능력, 영적인 측면, 가족요인으로 가족의 분위기 및 지지, 양육태도, 사회요인으로 사회적지지, 의료적 자원 등이 있다. 위험요인에는 질병 및 고통, 질병에 대한 인식, 수동적 태도 등이 있으며, 결과요인에는 삶의 질을 다루고 있다. 이를 도식화 하면 [그림 1]과 같다(Haase, 2004).



[그림 1] Adolescent Resilience Model 재구성

2) 탄력성에 영향을 미치는 요인

탄력성에 영향을 미치는 요인은 크게 개인적 요인, 가족적 요인, 사회적 요인으로 나눌 수 있다. 먼저 개인적 요인으로는 개인의 건강과 자아존중감이 있다. 하스(Haase)는 질병을 탄력성에 부정적인 영향을 끼치는 요인 중 하나로 보았으며, 김지연 외(2010)는 소아 및 청소년 두통 환자의 심리적 특성을 파악하는 연구 결과에서 만성매일두통 환자가 대조군에 비해 낮은 자아탄력성과 높은 우울 성향을 보였으며, 삼화성두통 환자에 비해서도 낮은 자아탄력성을 보여 환경변화나 스트레스 상황에 직면했을 때 쉽게 좌절하고 융통성 있게 대처하지 못하는 등의 양상을 보였다고 보고하였다. 건강과 탄력성에 관한 연구가 많지는 않으나 선행연구에 근거할 때 건강과 탄력성이 정적인 관계를 가지는 것으로 볼 수 있다. 자아존중감은 자아탄력성의 개인적 보호요인으로 여러 연구에서 다뤄지고 있다. 데이비 외(Davey, M., Eaker, D. G., & Walters, L. H.)는 청소년 탄력성 연구에서 자존감과 관련된 변수를 강조하고 있으며(이지숙, 2009), 김택호와 김재환(2004)의 연구에서도 자존감을 청소년 탄력성의 보호요인 중 하나로 보고 있다.

가족요인에 해당하는 부모의 양육태도는 자녀의 사회화 과정에 영향을 주는 데 핵심적인 역할을 하는 요인으로 꼽힌다(이윤주·신지연, 2006; Hart et al., 1992). 부모의 양육형태는 학자에 따라 다양하게 분류되고 있지만 비교적 공통된 결론을 이끌어내고 있음을 발견할 수 있다(김경민, 2010). 즉, 부모의 양육 태도를 긍정적이고 성취적인 것으로 지각할수록 자아탄력성이 더 높게 나타나며 특히 부모의 애정적인 양육태도는 청소년의 활력성과 대인관계에서 정적인 관계를 보인다고 한다(김경민, 2010). 이윤주와 신지연(2006)은 아버지와 어머니의 애정적이고 성취적인 양육태도가 청소년의 전반적인 탄력성을 향상시키는데 도움을 준다고 보았다.

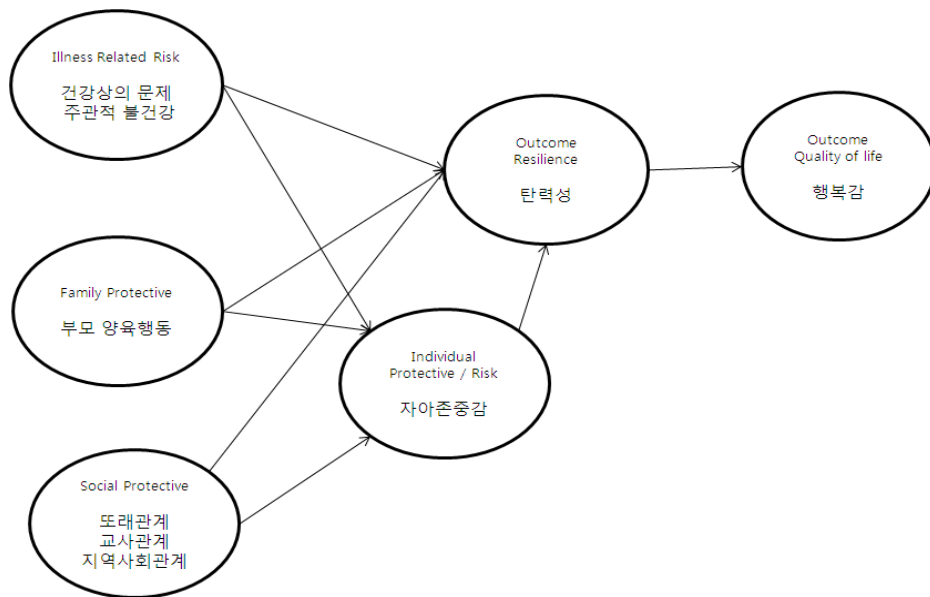
사회요인으로는 또래관계, 교사관계, 지역사회관계가 주요하게 다뤄지고 있다. 청소년기는

학교에서 지내는 시간이 증가하게 되면서 부모의 영향력으로부터 벗어나는 반면 또래와 보내는 시간의 비중은 상대적으로 커진다(남영옥, 2009). 허그랜드와 래드비터(Hoglund, B. J., & B. J. Leadbeater)는 긍정적인 또래관계가 청소년의 사회적 탄력성을 높이는데 기여한다고 주장하였다. 또한 가르메즈(Garmezy, N.)는 안정적인 학교 분위기 내에서 자신이 좋아하고 믿을만한 교사와 원만한 관계를 형성하는 것은 청소년의 탄력성을 긍정적으로 높이는데 기여한다고 하였다. 이와 함께 이해리와 조한익(2005)은 청소년이 살고 있는 지역사회는 청소년의 정신적 건강과 안녕에 점차 더 중요한 역할을 하는 심리사회적 환경이 되고 있으며, 지지적인 지역사회는 청소년의 대리 보호자나 후견인과 같은 역할을 해줌으로써 긍정적인 보호요인으로서 기능할 수 있다고 하였다.

III. 연구 방법

1. 연구모형

본 연구는 청소년의 행복에 영향을 미치는 요인 중 탄력성의 중요성을 바탕으로 건강에 초점을 둔 ARM(The Adolescent Resilience Model)의 한국 청소년에 대한 적용가능성과 각 변인간 구조적 관계를 검증하고, 이후 청소년의 행복에 관한 연구에 활용될 수 있는 기초 자료를 제공하고자 하는 데 목적이 있다. 이에 따른 연구모형은 아래와 같다.



[그림 2] 연구모형

2. 연구 대상

청소년정책연구원에서 조사한 한국아동·청소년패널조사(KYCPS) 데이터 중 중학교 1학년을 대상으로 조사한 1차년도 자료를 활용하였다. 한국아동·청소년패널조사는 층화다단계집락표집(stratified multi-stage cluster sampling)방법을 활용하여 전국 중학교 1학년 중 표본으로 선정된 78개 중학교를 대상으로 각 학교별 1개 학급씩 총 2,716명의 청소년을 대상으로 진행하였다. 선정된 표본 중 청소년 및 보호자 대상 조사 진행 후 최종 패널로 결정된 2,351개의 사례를 활용하여 분석하였다.

3. 주요변수

1) 행복감

김신영 외(2006)의 “한국 청소년발달 지표조사 I : 결과부문 측정지표 검증”에서 신뢰도 및 타당도 검증을 통해 개발한 문항으로 ‘나는 사는 게 즐겁다’, ‘나는 걱정거리가 별로 없다’, ‘나는 내 삶이 행복하다고 생각한다’ 3문항으로 구성하였다. 이 문항들은 ‘전혀 그렇지 않다, 그렇지 않은 편이다, 그런 편이다, 매우 그렇다’ 4점 척도에 응답하도록 되어 있다. 김신영 외(2006) 연구에서 척도의 신뢰도 Cronbach's alpha는 0.78이며, 본 연구에서 신뢰도 Cronbach's alpha는 0.82이다.

2) 탄력성

유성경과 심혜원(2002)이 블락과 크레멘(Block & Kreman)의 자아탄력성 척도를 번역한 뒤 수정보완한 척도 14문항을 활용하였다. ‘나는 갑자기 놀라는 일을 당해도 금방 괜찮아지고 그것을 잘 이겨낸다’, ‘나는 새롭고 다양한 종류의 일하는 것을 좋아한다’, ‘나는 내가 만나는 대부분의 사람들이 좋다’ 등으로 ‘전혀 그렇지 않다, 그렇지 않은 편이다, 그런 편이다, 매우 그렇다’ 4점 척도에 응답하도록 되어 있다. 총 14점부터 56점의 범위를 가지며 유성경과 심혜원(2002)의 연구에서 척도의 신뢰도 Cronbach's alpha는 0.67이며, 본 연구에서 신뢰도 Cronbach's alpha는 0.84이다.

3) 탄력성 영향요인

(1) 건강

건강은 건강상의 문제와 주관적 불건강 2문항으로 구성하였다. 건강상의 문제는 ‘천식, 비염, 아토피피부염, 비만, 심장질환, 당뇨병, 기타질환’에 대해 보호자가 ‘질병이 있다’, ‘질병이 없다’로 응답하도록 하였다. 이에 대해 모든 질병에 대해 없다고 응답한 경우 ‘0’, 1개 이상의 질병이 있다고 응답한 경우 ‘1’로 재범주화하여 활용하였다.

주관적 불건강은 ‘또래 친구들과 비교해볼 때 자신의 건강 상태가 어떻다고 생각합니까?’라는 질문에 ‘매우 건강하다’ 1점, ‘건강한 편이다’ 2점, ‘건강하지 못한 편이다’ 3점, ‘매우 건강하지 못하다’ 4점으로 점수가 높을수록 주관적으로 건강하지 않게 인식하고 있음을 의미한다.

(2) 부모관계

허묘연(2000)이 개발하고 타당도를 검증한 부모양육행동 척도 중 애정적 양육행동 3문항을 활용하였다. ‘부모님께서는 나의 의견을 존중해주시다’, ‘부모님께서는 내게 좋아한다는 표현을 하신다’, ‘부모님께서는 내가 힘들어할 때 용기를 주신다’로 ‘전혀 그렇지 않다, 그렇지 않은 편이다, 그런 편이다, 매우 그렇다’ 4점 척도에 응답하도록 되어 있다. 총 3점부터 12점의 범위를 가지며 허묘연(2000)의 연구에서 척도의 신뢰도 Cronbach's alpha는 아버지 0.84, 어머니 0.82이며, 본 연구에서 신뢰도 Cronbach's alpha는 0.76이다.

(3) 또래관계

홍미란(2010)이 암스던과 그린버그(Armsden & Greenberg)가 제작한 애착척도(IPPA)를 4점 척도화한 것으로, 총 25문항 중 하위영역별로 중복된 문항을 제외하고 각 하위영역 당 3개 문항씩 총 9문항으로 구성하였다. ‘내 친구들은 내가 말하는 것에 귀를 기울인다’, ‘나는 내 친구들을 믿는다’, ‘나는 친구들과 함께 있어도 외롭고 혼자라는 느낌이 든다’ 등으로 ‘전혀 그렇지 않다, 그렇지 않은 편이다, 그런 편이다, 매우 그렇다’ 4점 척도에 응답하도록 되어 있다. 총 9점부터 36점의 범위를 가지며 홍미란(2010) 연구에서 척도의 신뢰도 Cronbach's alpha는 0.90이며, 본 연구에서 신뢰도 Cronbach's alpha는 0.82이다.

(4) 교사관계

민병수(1991)가 개발한 학교생활적응척도를 정화실(2009)이 활용한 척도 중 교사관계에 대해 측정한 5개 문항을 사용하였다. ‘선생님을 만나면 반갑게 인사한다’, ‘선생님과 이야기하는 것이 편하다’, ‘학교 밖에서 선생님을 만나면 반갑다’, ‘우리 선생님께서는 나에게 친절하시다’, ‘내년에도 지금 선생님께서 담임선생님을 해 주셨으면 좋겠다’로 ‘전혀 그렇지 않다, 그렇지 않은 편이다, 그런 편이다, 매우 그렇다’ 4점 척도에 응답하도록 되어 있다. 총 5점부터 25점의 범위를 가지며 정화실(2009)의 연구에서 척도의 신뢰도 Cronbach's alpha는 0.84이며, 본 연구에서 신뢰도 Cronbach's alpha는 0.83이다.

(5) 지역사회관계

ADD health의 문항을 번안하여 한국사회의 실정에 맞게 수정 및 보완한 것으로 ‘우리 동네 사람들 대부분을 알고 있다’, ‘나는 거리에서 우리 동네 사람을 만나면 인사를 한다’, ‘우리 동네에서는 이웃끼리 서로 경계한다’, ‘나는 우리 동네가 안전하다고 느낀다’, ‘나는 우리 동

네 사람들과 지내는 것이 좋다’, ‘나는 우리 동네에서 계속 살고 싶다’ 총 6문항으로 구성하였다. ‘전혀 그렇지 않다, 그렇지 않은 편이다, 그런 편이다, 매우 그렇다’ 4점 척도에 응답하도록 되어 있으며, 본 연구에서 신뢰도 Cronbach's alpha는 0.73이다.

(6) 자아존중감

로젠버그(Rosenberg)가 개발하고 고려대학교 행동과학연구소(2000)에서 발간한 심리척도 핸드북에서 활용한 자존감척도를 사용하였다. ‘나는 내가 장점이 많다고 느낀다’, ‘때때로 나는 내가 어디에도 소용없는 사람이라고 생각한다’ 등 총 10문항으로 ‘전혀 그렇지 않다, 그렇지 않은 편이다, 그런 편이다, 매우 그렇다’ 4점 척도에 응답하도록 되어 있다. 총 10점부터 40점의 범위를 가지며 본 연구에서 신뢰도 Cronbach's alpha는 0.858이다.

4. 자료분석방법

조사대상자의 인구학적 특성과 주요 변인 간 상관관계를 알아보기 위해 SPSS 18.0 프로그램을 활용하여 기술 분석 및 상관관계분석을 실시하였다. 또한 본 연구는 청소년의 행복감에 대해 청소년 탄력성 이론(Adolescent Resilience Model)에 근거하여 모형을 검증하는 데 목적이 있으므로, 목적 달성에 적합한 AMOS 18.0 프로그램의 구조방정식을 활용하여 분석하였다. 본 연구모형의 적합도 검증을 위해 지수와 표본크기에 민감하지 않고 모형의 간명성을 고려한 적합도 지수 중 절대적합지수 RMSEA(Rootmean Square Error of Approximation), 증분적합지수 CFI(Comparative Fit Index), IFI(Incremental Fit Index), 간명적합지수 PNFI(Parsimony Normed Fit Index)를 사용하였다. RMSEA는 모형의 전반적인 적합도를 나타내는 것으로 0.05이하이면 매우 근사한 적합도, 0.08이하이면 적당히 근사한 적합도, 0.1이하이면 좋지 않은 적합도를 의미한다. CFI와 IFI는 최악의 독립모형에서 연구모형이 얼마나 개선되었는가를 나타내는 것으로 0.9이상이면 모형의 적합도가 좋은 것으로 해석된다. PNFI는 증분적합지수의 특성에 더해 모형의 복잡성을 고려한 것으로 0.5이상이면 적합도가 좋은 것으로 볼 수 있다(김대업, 2008).

IV. 연구 결과

1. 인구사회학적 특성

조사대상자의 인구사회학적 특성은 <표 1>과 같다. 조사대상자 중 남자는 1,177명(50.1%), 여자는 1,174명(49.9%)이며, 거주 지역은 서울특별시 234명(10.0%), 광역시에 761명

(32.3%), 기타 시 및 도에 1,356명(57.7%)으로 나타났다. 가족구조를 살펴보면 기타 가족을 포함하여 양부모와 함께 살고 있는 청소년은 2,018명(85.7%), 기타 가족을 포함하여 한부모와 함께 살고 있는 청소년은 288명(12.3%), 부모가 없이 조부모와 함께 살고 있는 청소년은 25명(1.1%), 기타 구조는 18명(0.8%)로 분석되었다. 경제수준은 상, 중, 하 3집단으로 나누어 살펴보면 연소득 3,000만원 미만 가정의 청소년이 632명(26.9%), 연소득 3,000만원 이상 5,000만원 미만 가정의 청소년이 724명(30.8%), 연소득 5,000만원 이상 가정의 청소년이 863명(36.7%)이다. 조사대상자의 건강상의 문제를 살펴보면 어떠한 질병도 가지고 있지 않은 청소년이 1,220명(51.9%), 1개 이상의 질병을 가지고 있는 청소년이 1,131명(48.1%)으로 나타났다.

<표 1> 인구사회학적 특성

(N=2,351)			
변 수	구 분	빈도(명)	비율(%)
성 별	남자	1,177	50.1
	여자	1,174	49.9
지 역	특별시	234	10.0
	광역시	761	32.3
	기타 시·도	1,356	57.7
가족구조	양부모	2,018	85.7
	한부모	288	12.3
	조부모	25	1.1
	기타	18	0.8
	무응답	2	0.1
경제 수준	하(연 3000만원 미만)	632	26.9
	중(연 3000만원-5000만원 미만)	724	30.8
	상(연 5000만원 이상)	863	36.7
	무응답	132	5.6
건강상의 문제	없음	1,220	51.9
	있음	1,131	48.1
	천식	63	4.2(2.7)
	비염	700	46.7(29.8)
	아토피피부염	337	22.5(14.3)
	비만	290	19.3(12.3)
	심장질환	14	0.9(0.6)
	당뇨병	3	0.2(0.1)
	기타	92	6.1(3.9)
	소계(다중응답)	1,499(2,351)	100.0(100.0)

2. 주요 변수 특성

본 연구의 주요 변수의 특성을 살펴보면 <표 2>와 같다. 탄력성의 영향요인을 살펴보면 주관적 불건강은 평균 1.84(SD=0.61), 부모양육행동은 평균 9.14(SD=1.98), 또래관계는 평균 26.74(SD=4.48), 교사관계는 평균 13.54(SD=3.33), 지역사회관계는 2.83(SD=0.67)로 나타났다. 자아존중감은 평균 27.94(SD=5.05), 탄력성은 평균 40.63(SD=6.27), 행복감은 평균 2.82(SD=0.74)로 나타났다.

<표 2> 주요 변수 특성

	N	최소값	최대값	평균	표준편차
주관적 불건강	2351	1	4	1.84	0.61
부모양육행동	2350	3	12	9.14	1.98
또래관계	2349	9	36	26.74	4.48
교사관계	2350	5	20	13.54	3.33
지역사회관계	2348	1	4	2.83	0.57
자아존중감	2350	11	40	27.94	5.05
탄력성	2350	14	56	40.63	6.27
행복감	2350	1	4	2.82	0.74

3. 주요 변수 상관관계 분석

주요 변수 간 상관관계 분석을 실시한 결과는 <표 3>과 같다. 건강상의 문제는 주관적 불건강과는 정적인 상관관계, 부모양육행동, 또래관계, 자아존중감, 탄력성과는 부적인 상관관계가 통계적으로 유의미하게 나타났다. 주관적 불건강은 부모양육행동, 또래관계, 지역사회관계, 자아존중감, 탄력성과 유의미한 부적 상관관계를 갖는 것으로 분석되었다. 부모양육행동, 또래관계, 교사관계, 지역사회관계, 자아존중감, 탄력성은 모든 변수 간에 정적으로 유의미한 상관관계를 갖는 것으로 나타났다.

<표 3> 주요 변수 상관분석

	1	2	3	4	5	6	7	8
건강상의 문제	1							
주관적 불건강	.108***	1						
부모 양육행동	-.036+	-.087***	1					
또래관계	-.103***	-.197***	.303***	1				
교사관계	-.012	-.002	.296***	.189***	1			
지역사회 관계	-.030	-.049*	.312***	.239***	.333***	1		
자아존중감	-.046*	-.168***	.349***	.434***	.235***	.251***	1	
탄력성	-.039+	-.124***	.280***	.438***	.305***	.322***	.472***	1

+ $p < 0.1$, * $p < 0.05$, *** $p < 0.001$

4. 구조방정식 모형 검증

1) 측정변수의 정상성 검증

측정변수의 정상성 검증 결과는 <표 4>와 같다. 측정변수의 정상성이 확보되지 않을 경우 표준오차가 과소 추정되어 추정된 회귀계수가 통계적으로 유의하게 나타날 가능성이 높으며, 이로 인해 모형의 적합도가 나쁘게 추정되기 때문에 정상성 검증이 먼저 이뤄지는 것이 필요하다(홍세희, 2010). 각 변수들의 왜도가 2를 모두 넘지 않으며, 첨도가 4를 모두 넘지 않으므로 정상성에 위배되지 않는 것으로 나타났다¹⁾.

1) 왜도가 2보다 크거나 첨도가 7보다 큰 경우(일반 통계패키지의 경우 4)가 아니면 정상성에 큰 문제가 없는 것으로 본다(홍세희, 2010).

<표 4> 측정 변수의 정상성 검증

변수		평균	표준편차	왜도	첨도
건강	건강상의 문제	0.48	0.50	0.08	-2.00
	주관적 불건강	1.84	0.61	0.26	0.25
가족관계	부모양육행동-존중	3.07	0.80	-0.63	-0.02
	부모양육행동-사랑	3.02	0.81	-0.54	-0.15
	부모양육행동-용기	3.05	0.80	-0.60	-0.06
또래관계	의사소통	8.71	1.77	-0.31	0.91
	신뢰	9.09	1.90	-0.46	0.38
	소외	8.94	1.92	-0.49	0.27
교사관계	애정적 행동	8.39	1.92	-0.20	0.25
	애정적 감정	5.16	1.66	-0.12	-0.70
지역사회관계	인간관계	2.68	0.75	-0.20	-0.36
	신뢰감	2.97	0.59	-0.19	-0.09
자아존중감	긍정적 차원	11.43	2.81	-0.24	-0.41
	부정적 차원	11.54	2.40	-0.26	-0.02
탄력성	부정적 감정의 인내	11.67	2.01	-0.11	0.48
	자기와타인에 대한 신뢰	11.29	2.36	-0.08	-0.03
	문제해결능력	17.67	3.29	-0.12	-0.23
행복감	즐거움	3.03	0.82	-0.39	0.92
	걱정	2.48	0.93	0.26	0.10
	만족	2.96	0.86	-0.34	0.60

2) 모형적합성 검증

본 연구 모형이 실제 자료와 얼마나 통계적으로 부합하는지를 알아보기 위해 적합성 검증을 실시한 결과는 <표 5>와 같다. 본 연구에서는 모형의 적합성에 대해 절대적합지수 RMSEA, 증분적합지수 CFI와 IFI, 간명적합지수 PNFI로 알아보았으며, 그 결과 RMSEA는 0.066, CFI는 0.914, IFI는 0.914, PNFI는 0.656으로 나타나 본 연구 모형이 타당한 것을 알 수 있다.

<표 5> 모형의 적합도

	χ^2	df	RMSEA	CFI	IFI	PNFI
Model	1698.153	152	0.066	0.914	0.914	0.656

3) 측정모형 검증

측정모형의 분석결과는 <표 6>과 같다. 잠재변수 부모의 양육행동은 존중, 사랑과 용기, 또래관계는 의사소통, 신뢰와 소외로 각각 3개의 측정변수로 구성하였다. 교사관계는 애정적 행동과 애정적 감정, 지역사회관계는 인간관계와 신뢰감, 자아존중감은 긍정적 차원과 부정

적 차원으로 각각 2개 측정변수로 구성하였다. 탄력성은 부정적 감정의 인내, 자기와 타인에 대한 신뢰, 문제해결능력으로, 행복감은 즐거움, 걱정, 만족으로 각각 3개 측정변수로 구성하였다. 이 측정변수들이 잠재변수를 얼마나 잘 설명하고 있는지 검증하기 위해 확인적 요인분석을 실시한 결과 본 연구의 측정변수들은 잠재변수들을 적절히 반영하고 있는 것으로 볼 수 있다. 또한 잠재변수인 부모양육행동, 또래관계, 교사관계, 지역사회관계, 자아존중감, 탄력성, 행복감 총 7개 변수 모두 각각의 측정변수에 대한 요인 적재량이 $p < 0.001$ 수준에서 유의한 결과를 나타내어 이론적 변수들을 측정하는 데 타당하다고 볼 수 있다.

<표 6> 측정모형 분석 결과

잠재변수	경로	회귀계수	S.E.	C.R.
부모양육행동	부모양육행동 -> 존중	1.000		
	부모양육행동 -> 사랑	0.937	0.036	26.096***
	부모양육행동 -> 용기	1.122	0.040	28.077***
또래관계	또래관계 -> 의사소통	1.000		
	또래관계 -> 신뢰	1.174	0.032	36.855***
	또래관계 -> 소외	0.512	0.028	18.134***
교사관계	교사관계 -> 애정적 행동	1.000		
	교사관계 -> 애정적 감정	0.687	0.027	25.566***
지역사회관계	지역사회관계 -> 인간관계	1.000		
	지역사회관계 -> 신뢰감	0.725	0.041	17.822***
자아존중감	자아존중감 -> 긍정적 차원	1.000		
	자아존중감 -> 부정적 차원	1.468	0.061	23.972***
탄력성	탄력성 -> 부정적 감정의 인내	1.000		
	탄력성 -> 자기와 타인에 대한 신뢰	1.560	0.051	30.578***
	탄력성 -> 문제해결능력	1.412	0.064	22.087***
	탄력성 -> 행복감	1.000		
행복감	행복감 -> 즐거움	1.000		
	행복감 -> 걱정	0.871	0.028	31.335***
	행복감 -> 만족	1.108	0.026	43.134***

*** $p < 0.001$

4) 구조모형 검증

구조모형 분석 결과는 <표 7>과 같다. 청소년의 건강요인 중 건강상의 문제는 매개요인인 자아존중감에 이르는 경로는 유의미하지 않았으나, 주관적 건강이 자아존중감에 이르는 경로는 부적으로 유의미하게 나타났다($\beta = -0.167$, $P < 0.001$). 가족요인인 부모양육행동($\beta = 0.214$, $P < 0.001$), 또래관계($\beta = 0.298$, $P < 0.001$), 교사관계($\beta = 0.123$, $P < 0.001$), 지역사회관계($\beta = 0.092$, $P < 0.01$)는 자아존중감에 이르는 경로가 정적으로 유의미하게 나타났다. 다음

은 각 요인의 탄력성에 대한 직접효과를 살펴보았다. 자아존중감에 이르는 경로와 마찬가지로 건강상의 문제가 탄력성에 이르는 경로는 유의미하지 않았으나, 주관적 건강이 탄력성에 이르는 경로는 부적으로 유의미하게 나타났다($\beta=-0.131$, $P<0.001$). 또한 가족요인인 부모 양육행동은 탄력성에 직접 이르는 경로가 유의미하지 않게 나타났다. 또래관계($\beta=0.289$, $P<0.001$), 교사관계($\beta=0.089$, $P<0.001$), 지역사회관계($\beta=0.161$, $P<0.001$) 및 자아존중감($\beta=0.577$, $P<0.001$)이 탄력성에 직접적으로 이르는 경로가 정적으로 유의미하게 분석되었다. 마지막으로 탄력성이 행복감에 이르는 경로는 정적으로 유의미한 결과를 나타내었다($\beta=0.707$, $P<0.001$).

<표 7> 구조모형 분석 결과

	B	β	S.E.	C.R.	P
건강상의 문제 -> 자아존중감	0.050	0.025	0.036	1.376	0.169
주관적 불건강 -> 자아존중감	-0.432	-0.167	0.050	-8.698	***
부모양육행동 -> 자아존중감	0.597	0.214	0.078	7.628	***
또래관계 -> 자아존중감	0.322	0.298	0.028	11.638	***
교사관계 -> 자아존중감	0.105	0.123	0.020	5.232	***
지역사회관계 -> 자아존중감	0.276	0.092	0.093	2.972	**
건강상의 문제 -> 탄력성	0.012	0.007	0.023	0.499	0.618
주관적 불건강 -> 탄력성	-0.266	-0.131	0.032	-8.271	***
부모양육행동 -> 탄력성	-0.031	-0.014	0.049	-0.626	0.531
또래관계 -> 탄력성	0.243	0.289	0.019	13.024	***
교사관계 -> 탄력성	0.060	0.089	0.013	4.641	***
지역사회관계 -> 탄력성	0.377	0.161	0.062	6.076	***
자아존중감 -> 탄력성	0.451	0.577	0.024	18.577	***
탄력성 -> 행복감	0.385	0.707	0.016	24.402	***

** $p<0.01$, *** $p<0.001$

<표 8> 주요 변수들의 직접·간접 및 총효과

독립변수	종속변수	직접효과	간접효과	총효과
건강상의 문제	자아존중감	0.024	0.000	0.024
	탄력성	0.009	0.014	0.023
주관적 불건강	자아존중감	-0.167	0.000	-0.167
	탄력성	-0.131	-0.096	-0.228
부모양육행동	자아존중감	0.214	0.000	0.214
	탄력성	-0.014	0.124	0.109
또래관계	자아존중감	0.298	0.000	0.298
	탄력성	0.289	0.172	0.461
지역사회관계	자아존중감	0.092	0.000	0.092
	탄력성	0.161	0.053	0.214
자아존중감	탄력성	0.577	0.000	0.577

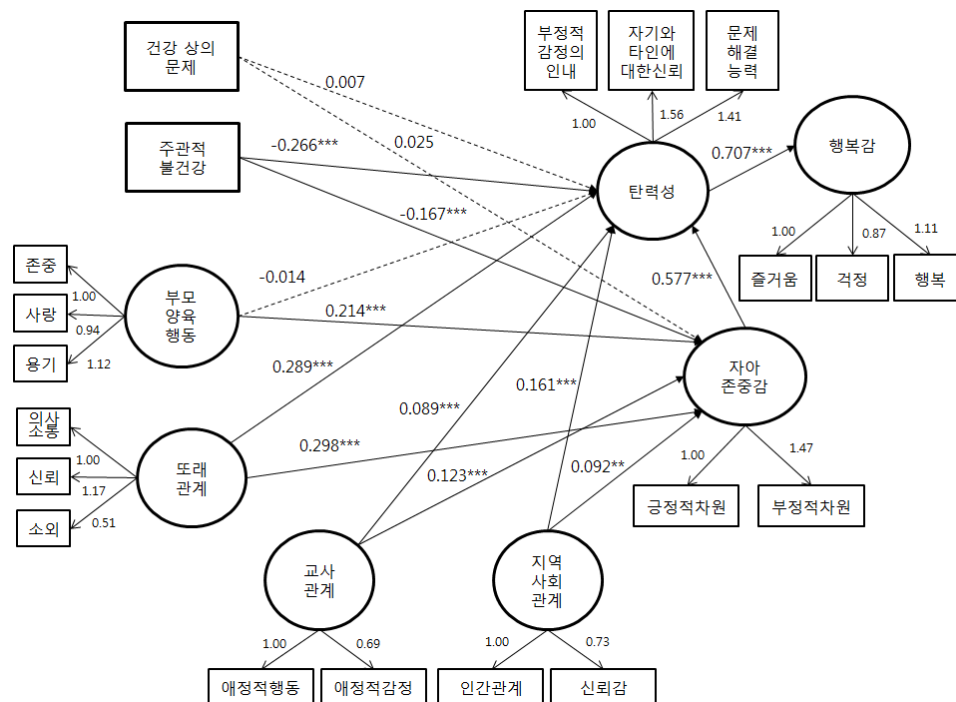
*** $p < 0.001$

각 변수들의 직접 및 간접효과, 총 효과를 살펴보면 <표 8>과 같다. 탄력성에 영향을 미치는 요인들이 자아존중감을 매개하여 탄력성에 미치는 간접효과와 직접적으로 탄력성에 미치는 직접효과를 비교해보면 부모양육행동은 탄력성에 미치는 직접효과는 없으며, 자아존중감을 매개하여 간접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 주관적 불건강, 또래관계와 지역사회관계 세 요인은 자아존중감을 매개하여 탄력성에 미치는 간접효과가 존재하나, 직접효과가 더 큰 것으로 분석되었다. 건강상의 문제는 경로계수가 통계적으로 유의하지는 않으나 직접효과보다 간접효과가 큰 것을 알 수 있다. 본 연구 모형의 매개변수인 자아존중감과 탄력성의 매개효과가 통계적으로 유의미한지 검증하기 위해 Aroian test를 실시한 결과는 아래 <표 9>와 같다. 전체 경로 중 교사관계와 탄력성의 관계에서 자아존중감의 매개효과만 유의미하지 않은 것으로 분석되었으며, 다른 모든 경로는 유의미한 매개효과를($p < 0.001$) 지니고 있음을 증명하였다. 지금까지 실시한 구조모형 분석 결과를 도식화하면 [그림 3]과 같다.

<표 9> 매개효과 검증

경로	Z	p-value
주관적불건강 → 자아존중감 → 탄력성	-7.84	.002***
부모양육행동 → 자아존중감 → 탄력성	7.08	.004***
또래관계 → 자아존중감 → 탄력성	3.99	.004***
교사관계 → 자아존중감 → 탄력성	5.05	-
지역사회관계 → 자아존중감 → 탄력성	2.93	.004***
주관적불건강 → 탄력성 → 행복감	-7.85	.013***
또래관계 → 탄력성 → 행복감	11.29	.008***
교사관계 → 탄력성 → 행복감	4.53	.005***
지역사회관계 → 탄력성 → 행복감	5.89	.025***
자아존중감 → 탄력성 → 행복감	14.80	.012***

*** $p < .001$



[그림 3] 모형검증 결과²⁾

2) 모형 도식화 과정에서 복잡성으로 인해 모형에 포함되는 모든 오차항과 외생변수 간 상관관계를 그림에 제시하지 않았으나 실제 분석과정에서는 모두 포함되었음.

V. 결론 및 논의

본 연구는 청소년의 행복감에 영향을 미치는 요인 중 탄력성의 중요성을 바탕으로 건강에 초점을 둔 ARM(Adolescent Resilience Model)을 검증하고, 이후 청소년의 행복에 관한 연구에 활용될 수 있는 기초 자료를 제공하고자 하는 데 목적이 있다. 이에 따른 결론 및 논의는 다음과 같다.

첫째, ARM에 근거한 본 연구 모형은 적합한 수준인 것으로 나타났다. 측정 변수들의 정상성 검증 결과 각 변수의 왜도가 2, 첨도가 4를 모두 넘지 않으므로 정상성에 위배되지 않는 것으로 나타났다. 각 측정변수들이 잠재변수를 얼마나 잘 설명하고 있는지 검증하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였으며, 그 결과 RMSEA는 0.066, CFI는 0.914, IFI는 0.914, PNFI는 0.656으로 나타났다. 또한 잠재변수인 부모양육행동, 또래관계, 교사관계, 지역사회관계, 자아존중감, 탄력성, 행복감 총 7개 변수 모두 각각의 측정변수에 대한 요인 적재량이 $p < 0.001$ 수준에서 유의한 결과를 나타내어 이론적 변수들을 측정하는 데 타당하다고 볼 수 있다. 따라서 본 연구 모형은 한국 청소년의 행복감과 탄력성에 대한 연구에 활용될 수 있으며, 특히 2차 성징 및 급속한 신체발달이 이뤄지는 청소년기에 건강에 초점을 둔 모델로서 함의가 크다고 할 수 있다.

둘째, 탄력성이 행복감에 이르는 경로가 정적으로 유의하게 나타났다. 즉, 탄력성이 높을수록 행복감을 높게 느끼는 것이며, 행복감을 높이기 위해서는 탄력성을 높여야 함을 알 수 있다. 이는 일상 스트레스가 낮고 탄력성이 높으면 행복감이 높다는 김연화(2010) 연구와 탄력성이 높은 사람은 감정 통제를 잘 하여 상황을 낙천적으로 인식하고 대인관계에서 원만함을 유지하는 특성이 높게 나타나 주관적 안녕감과 깊은 정적 상관이 있다고 보고한 김경민(2010)의 연구를 지지한다. 따라서 청소년이 행복한 삶을 살아가게 하기 위해서는 청소년의 탄력성을 높여주는 개입이 필요하며, 이를 위해서는 탄력성에 영향을 주는 다양한 요인의 영향 관계와 영향력, 영향을 미치는 방향 등에 대한 심도 있는 고찰이 이뤄져야 할 것이다.

셋째, 탄력성에 영향을 미치는 개인적 보호요인이며, 다른 요인들의 매개변인인 자아존중감은 탄력성에 이르는 경로가 정적으로 유의한 것으로 나타났다. 또한 자아존중감이 행복감에 이르는 경로에서 탄력성의 매개효과가 통계적으로 유의하게 분석되었다. 하현주 외 연구(2008)에 따르면, 자아 기능이 효율적이고 원활할수록 탄력성을 구성할 수 있으며 이를 통해 자신의 경험을 통합할 수 있게 되고 자아존중감을 형성할 수 있다고 하였다. 자아존중감을 구성하는 하위요인을 자기비하, 타인과의 관계, 지도력과 인기, 자기주장과 불안으로 본 김화정(2009)의 연구에서는 자아존중감의 모든 하위 요인이 탄력성에 정적인 영향을 미친다고 밝혔다. 즉, 청소년이 스스로의 가치와 소중함을 긍정적으로 인식할수록 외부환경의 변화 등에 대해 원활하게 적응할 수 있음을 의미하므로, 자아존중감 향상을 위한 개별적 개입과 주변체계에 대한 개입이 동시에 이뤄져야 할 것이다.

넷째, 탄력성에 영향을 미치는 개인 건강 요인인 건강상의 문제는 본 연구모형에서 유의미한 경로를 찾지 못했으나 주관적 불건강은 부적으로 유의미하게 나타났으며, 행복감에 이르는 자아존중감과 탄력성의 매개효과도 통계적으로 유의하게 분석되었다. 즉, 주관적 불건강이 높을수록 자아존중감과 탄력성이 낮아지며 이는 행복감을 낮추는 데 영향을 미친다. 이와 유사한 맥락으로 주관적 건강상태와 자아존중감이 정적인 관계를 나타낸다는 류호경과 박정아(2002)의 연구, 청소년의 지각된 건강상태와 자아존중감 간의 관계가 통계적으로 유의미한 순상관 관계에 있음을 증명한 장희정과 신윤희(2002)의 연구가 있다. 하스(Haase, 2004)와 김지연 외(2010)의 연구가 건강과 탄력성간에 정적인 상관관계를 증명하였으나 주관적 건강인식과 탄력성 간의 관계에 관한 연구는 미흡한 현실이다. 이번 연구를 통해 주관적 불건강은 자아존중감을 통해 탄력성에 미치는 간접효과보다 탄력성에 직접적으로 영향을 미치는 직접효과가 더 크며, 이는 궁극적으로 청소년의 행복감에 영향을 미치게 되는 것을 알 수 있다. 따라서 실제 가지고 있는 건강상의 문제를 해결하기 어려운 상황이 존재할 때, 질병의 유무보다 자신의 건강과 관련된 상황을 긍정적으로 인식하고 적절히 대처하여 생활할 수 있도록 개입하는 것이 필요하다. 이를 위해서는 건강에 대한 올바른 지식 전달을 통해 긍정적인 태도를 가질 수 있도록 다양한 교육과 인식개선을 위한 홍보 등이 이뤄져야 할 것이다.

다섯째, 탄력성에 영향을 미치는 가족요인인 부모의 양육행동은 자아존중감을 매개하여 탄력성에 미치는 간접효과가 정적으로 유의하게 나타났다. 이는 어머니의 양육태도를 긍정적으로 지각할수록 자아존중감과 자아탄력성이 높다는 김화경(2009)의 연구와 청소년이 부 및 모의 양육태도를 긍정적으로 인식할수록 청소년의 자아존중감이 높다고 보고한 정미선(2010)의 연구 결과와 같은 맥락으로 볼 수 있다. 그러나 부모의 돌봄 수준이 높을수록 자아탄력성이 높다고 보고한 이은미(2002)의 연구와 달리 본 연구에서 부모의 긍정적 양육행동이 탄력성에 미치는 직접적 효과는 유의미하지 않았다. 이는 부모의 많은 애정과 사랑 표현이 자녀의 자존감을 높이는 데는 정적인 영향을 미칠 수 있으나, 탄력성에는 정적 또는 부적 영향을 미치거나 유의미한 영향을 미치지 않을 수도 있다는 것을 보여준다. 이는 탄력성의 특성상 부모의 관심과 사랑, 지지가 청소년의 보호막이 되어 어려운 상황에 처했을 때 스스로 문제를 해결하고 이겨낼 수 있는 힘을 약화시킬 수도 있다는 것을 의미한다. 따라서 이에 대한 논의는 추후에 더 연구가 되어야 할 것이며, 부모의 양육행동은 자녀의 자아존중감 향상에 초점을 맞추는 것이 더 효과적일 수 있을 것으로 사료된다. 또한, 궁극적으로는 청소년의 행복감을 높이기 위해서 부모 양육행동의 적절한 수준과 방법을 교육하여 부모들이 자녀의 자존감을 향상시킬 수 있는 양육방식을 습득하고 양육과 관련하여 지속적인 도움을 받을 수 있도록 하는 것이 필요하다.

여섯째, 탄력성에 영향을 미치는 사회요인인 또래관계 및 교사관계, 지역사회관계가 자아존중감과 탄력성에 이르는 경로가 정적으로 유의미한 것으로 나타났으며, 행복감에 이르는 탄력성의 매개효과도 통계적으로 유의하게 분석되었다. 이는 김승경과 강문희(2005), 박현선

(1998), 이해리와 조한익(2005), 황혜원(2011)의 연구와 동일한 결과로 개인의 탄력성을 높이는데 주변체계들의 역할이 중요함을 알 수 있다. 또한 또래관계 및 지역사회관계는 자아존중감을 매개하여 탄력성에 미치는 간접효과와 탄력성에 직접적으로 영향을 미치는 직접효과 모두 유의미하게 나타났으며, 간접효과보다 직접효과가 더 큰 것으로 분석되었다. 그러나 교사관계가 탄력성에 이르는 경로에서 자아존중감의 매개효과는 통계적으로 유의하지 않아 교사관계가 탄력성에 미치는 직접효과만이 유의한 것으로 분석되었다. 이에 각 주변체계와의 관계가 자아존중감, 탄력성, 행복감에 이르는 경로는 추후 연구에서 좀 더 깊이 다뤄져야 할 필요성이 있다. 결과적으로 탄력성 향상을 위해 청소년이 자신을 둘러싼 주변체계와 긍정적인 관계를 형성하고 유지할 수 있도록 청소년 개인뿐만 아니라 또래, 교사, 지역사회에 대한 생태체계적인 개입이 이뤄져야 할 것이다.

본 연구는 청소년의 행복감 증진을 위한 탄력성의 중요성을 ARM을 통해 검증하였다. 또한 청소년기 특성 상 중요하게 다뤄져야 할 건강의 측면이 학업에 묻혀 등한시 되고 있는 현실에서 건강의 중요성의 인식할 수 있도록 하였으며, 추후 청소년의 탄력성과 행복감에 관한 연구에서 건강에 초점을 맞춰 진행할 수 있는 기초자료를 제공하였다는 의의를 가진다. 이러한 함의에도 불구하고 본 연구가 가지는 한계점은 추후 연구를 통해 보완되기를 기대한다. 본 연구에서는 ARM을 통해 탄력성에 영향을 미치는 요인으로 개인 건강 관련 요인, 개인 보호요인, 가족 보호요인, 사회 보호요인에 다양한 변수들이 다뤄질 수 있음에도 불구하고 제한적인 측면만을 다루었다. 추후 연구에서는 각 하위영역별로 다양한 변인들이 추가적으로 다뤄져 한국 청소년에게 일반적으로 적용할 수 있는 모델이 정비되어야 할 것이다.

참고문헌

- 강문희·손승아·안경숙·김승경(2008). **청소년의 탄력성 : 평가와 개입 전략**. 서울: 시그마프레스.
- 강유진(2008). 초등학생의 생활만족도에 영향을 미친 개인, 가족, 학교요인의 스트레스 중재 효과: 보호과정 및 취약과정 탐색. **한국청소년연구**, 제19권 제3호, pp. 57-84
- 고려대학교 부설 행동과학연구소(2000). **심리척도핸드북**. 서울: 학지사.
- 구현영·박현숙·장은희(2006). 고등학교 청소년의 삶의 만족도와 영향요인. **대한간호학회지**, 제36권 제1호, pp. 151-158
- 국립국어원(1999). **표준국어대사전**.
- 권세원(2011). **청소년의 학업스트레스가 자살사고에 미치는 영향 : 인지왜곡의 조절효과를 중심으로**. 연세대학교 사회복지대학원 석사학위논문
- 김경민(2010). 부모의 양육태도와 청소년의 주관적 안녕감의 관계-자아탄력성의 매개 효과를 중심으로-. **청소년문화포럼**, 제25권, pp. 40-74
- 김대업(2008). **AMOS A to Z : 논문작성절차에 따른 구조방정식 모형 분석**. 파주: 학현사.
- 김명소·한영석(2006). 연구논문: 한국인의 행복지수 공식 개발. **조사연구**, 제7권 제2호, pp. 1-38
- 김승경·강문희(2005). 이혼가정아동의 탄력성에 대한 위험-보호요인들 간의 경로분석. **아동학회지**, 제26권 제1호, pp. 261-278
- 김신영·백혜정(2008). 한국청소년행복지수 개발연구. **한국사회학**, 제42집 6호, pp. 140-173
- 김신영·임지연·김상욱·박승호·유성렬·최지영·이가영(2006). **한국 청소년발달 지표조사 I : 결과부문 측정지표 검증**. 서울: 청소년정책연구원.
- 김연화(2010). 아동청소년의 일상 스트레스 및 자아탄력성과 행복감과의 관계. **청소년학연구**, 제17권 제12호, pp. 287-307
- 김유진(2007). **학교생활적응 및 주관적 안녕에 대한 보호요소의 설명력 분석**. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김의철·박영신·곽금주(1998). 제2발표장/건강심리학, 산업 및 조직심리학/건강심리학회 소심포지움 : 한국 청소년의 생활만족도와 스트레스: 부모, 교사, 친구의 영향. **한국심리학회**, pp.175
- 김정연·정현주(2008). 청소년의 삶의 질에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. **사회복지리뷰**, 제13집, pp. 171-190
- 김지연·이장훈·은소희·은백린·남상욱·송미경(2010). 소아 및 청소년 두통 환자의 심리적 특성. **대한소아신경학회지**, 제18권 제1호, pp. 58-65
- 김택호·김재환(2004). 청소년의 탄력성 발달 과정에서 희망과 삶의 의미의 효과. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 제16권 제3호, pp. 465-490

- 김혜원·홍미애(2007). 우리나라 청소년들의 삶의 질 정도와 설명요인 분석. **청소년학연구**, 제14권 제2호, pp. 269-297
- 김화경(2009). **부모의 양육태도와 고등학생의 자아존중감 및 자아탄력성과의 관계**. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남영옥(2009). 한부모가정 청소년의 사회적 탄력성과 영향요인. **미래청소년학회지**, 제6권 제1호, pp. 53-71
- 류호경·박정아(2002). 대구 및 대구근교지역 여대생과 여고생들의 체형인식, 섭식행동 및 건강상태 비교. **한국지역사회생활과학회지**, 제13권 제3호, pp. 69-80
- 문은식(2005). 중·고등학생이 지각한 사회적 지지와 심리적 안녕 및 학교생활 적응의 관계. **한국교육심리학회: 교육심리연구**, 제19권 제4호, pp. 1087-1108
- 민병수(1991). **학교생활적응과 자아개념이 학교생활성적에 미치는 영향**. 홍익대학교 교육대학원 미간행 석사학위논문.
- 박영신·김의철(2008). 한국 청소년의 삶의 질과 인간관계. **교육심리연구**, 제22권 제4호, pp. 801-836
- 박영신·김의철·정갑순·이상미·권혁호·양계민(2000). 초, 중, 고등학생의 생활만족도 차이와 형성 및 영향. **한국심리학회지: 건강**, 제5권 제1호, pp. 94-118
- 박종일·박찬웅·서효정·염유식(2010). 한국 어린이-청소년 행복지수 연구와 국제비교. **한국사회학**, 제44권 제2호, pp. 121-154
- 박현선(1998). **빈곤청소년의 학교적응유연성**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 송인한·박장호(2011). 청소년 건강증진행동에 영향을 미치는 부모-자녀간 유대의 효과 : 자기효능감의 매개효과 분석. **청소년학연구**, 제18권 제6호, pp. 75-98.
- 송정화(2011). **다층모형을 적용한 학생 행복의 설명요인 탐색**. 전북대학교 교육대학원 박사학위논문.
- 신미·전성희·유미숙(2010). 청소년의 삶의 만족과 안녕에 관한 요인 연구. **청소년학 연구**, 제17권 제9호, pp. 131-150
- 여성가족부(2011). 2010 청소년가치관 한·중·일 국제비교 조사 결과. http://www.mogef.go.kr/korea/view/news/news03_01.jsp. (2011. 3. 7)
- 염유식(2011). 2011 한국 어린이청소년 행복지수 국제 비교-한국방정환재단연세대학교 사회발전 연구소-. <http://www.korsofa.org>(2011. 09. 30).
- 유성경·심혜원(2002). 적응 유연한 청소년들의 심리적 보호요소 탐색. **교육심리연구**, 제16권 제4호, pp. 189-206
- 유안진·이점숙·김정민(2005). 신체상, 부모와 또래애착, 탄력성이 청소년의 생활만족에 미치는 영향. **한국가정관리학회지**, 제23권 제5호, pp. 123-132
- 윤현영(2003). 중학생의 완벽성향과 스트레스 대처방식이 학교생활만족도에 미치는 영향. **교육심리연구**, 제17권 제3호, pp. 313-330
- 이미리(2003). 청소년기 행복감 수준의 일상 맥락 변화에 따른 다양성. **한국심리학회지: 발**

- 달, 제16권 제4호, pp. 193-209
- 이윤주·신지연(2006). 중학생의 자아탄력성과 학교생활부적응, 부모양육태도의 관계. **사회과학논총**, 제5권, pp. 111-127
- 이은미(2002). **부모-자녀 유대관계와 아동의 자아탄력성과의 관계**. 영남대학교 대학원 석사학위논문.
- 이지숙(2009). 청소년 문제행동을 완화하는 보호요인연구: 조절요인과 Suppressor를 중심으로. **청소년복지연구**, 제11권 제4호, pp. 281-300
- 이해리, 조한익(2005). 한국 청소년 탄력성 척도의 개발. **한국청소년연구**, 제16권 제2호, pp. 161-206
- 이현웅·곽윤정(2011). 초기 청소년의 학교생활 및 삶에 대한 만족도에 미치는 영향 변인 연구. **청소년학연구**, 제18권 제7호, pp. 59-83
- 장진아·신희천(2006). 부부갈등이 청소년 자녀의 부적응에 미치는 영향: 자아탄력성, 부모양육태도, 사회적 지지의 매개과정. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 제18권 제3호, pp. 569-592
- 장희정·신윤희(2002). 청소년이 지각한 건강상태, 자아존중감, 자가간호역량간의 관계분석. **한국간호과학회**, 제32권 제2호, pp. 186-195
- 정미선(2010). 청소년이 지각한 부모의 양육태도와 또래 관계가 자아존중감에 미치는 영향. **청소년문화포럼**, 제25권, pp. 140-170
- 정혜인(2010). 아동의 학교적응성 탐색을 위한 자아탄력성척도 개발. **초등교육연구**, 제23권 제2호, pp. 361-382
- 정화실(2009). **초등학생의 모애착과 학교생활적응이 낙관성에 미치는 영향**. 단국대학교 대학원 석사학위논문
- 조성연·김혜원·김민(2011). 생태학적 맥락에 따른 청소년의 삶의 만족도. **대한가정학회지**, 제49권 제3호, pp. 87-98
- 조은희(2007). **대안학교 청소년이 지각한 자아 탄력성과 학교생활 적응과의 관계**. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 천정웅·김미옥·최명민·노혜련·이용교(2009). **강점관점 청소년개발 레질리언스**. 서울: 신정.
- 최은석(2005). 청소년의 건강관련 삶의 질 측정도구의 타당도 신뢰도 검증. **간호학탐구**, 제14권 제1호, pp. 166-182
- 하현주·박원모·박명숙·천성문(2008). 중학생이 지각한 사회적 지지와 자아탄력성이 학교생활 적응에 미치는 영향. **한국교육논단**, 제7권 제1호, pp. 1-19
- 허묘연(2000). **청소년이 지각한 부모양육 행동 척도 개발 연구**. 이화여자대학원 박사학위논문.
- 홍대우·김춘경(2006). 중학생용 전인건강 측정도구 개발. **청소년학연구**, 제13권 제6호, pp. 49-78
- 홍미란(2010). **부모또래애착과 자아탄력성이 청소년문제행동에 미치는 영향**. 성균관대학교

교육대학원 석사학위논문.

홍봉선·남미애(2002). **청소년복지론**. 서울: 양서원.

홍세희(2010). **구조방정식 모형 : 중급. 고급연구방법론 시리즈 8**. 서울: S&M 리서치그룹.

황혜원(2011). 청소년의 삶의 질에 영향을 미치는 보호체계 요인에 관한 연구. **청소년학연구**, 제18권 제3호, pp. 1-26

Armsden, G. C., & Greenberg, M. T.(1987). The inventory of parent and peer attachment : individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 16, No.5, pp. 427-454

Bandura, A.(1977). Self-efficacy: Toward of Self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 1, pp. 287-308

Block, J. H., & Block, J.(1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins(Ed.), Development of cognition, affect, and social relations. *The Minnesota symposia on child psychology*, Vol. 13, pp. 39-101

Block, J., & Kermen, A. M.(1996). IQ and ego-resiliency : Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 70, No.2, pp. 349-361

Constantine, N., & Benard, B.(2001). California Healthy Kids Survey Resilience Assessment Module Technical Report. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 28, No.2, pp.122

Davey, M., Eaker, D. G., & Walters, L. H.(2003). Resilience processes in adolescents: Personality profiles, self-worth, and coping. *Journal of adolescent research*, Vol. 18, No.4, pp. 347-362

Garmezy, N.(1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavior Scientist*, Vol. 34, pp. 416-430

Haase, J.(2004). The Adolescent Resilience Model as a Guide to Interventions. *Journal of Pediatric Oncology Nurses*, Vol. 21, No.5, pp. 289-299

Hart, C. H., Dewolf, D. M., Wozniak, P., & Burts, D. C.(1992). Maternal and paternal disciplinary styles: Relations with preschoolers playground behavioral orientation and peer status. *Child Development*, Vol. 63, pp. 879-892

Hoglund, B. J., & B. J. Leadbeater.(2004). The effects of family, school, and classroom ecologies on changes in children's social competence and emotional and behavioral problems in first grade. *Developmental Psychology*, Vol. 40, No.4, pp. 533-544

Levin, S., & Croog, S. H.(1984). What constitutes quality of life?: A

- conceptualization of the dimensions of life quality in health populations and patients with cardiovascular disease. In: N. K. Wenger, M. E. Mattson, C. D. Furberg, J. Elinson(Eds.), *Assessment of Quality of Life in Clinical Trials of Cardiovascular Therapies*(pp. 46-58). New York: Le Jacq.
- Revich, K., and Schatte, A.(2002). *The resilience factor*. New York: Broad Books.
- Rosenberg, M.(1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L.(2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-bing revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 69, pp. 719-727
- Tellegen, A.(1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. In A. H. Tuma & J. D. Maser(Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders*(pp. 681-706). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

바람직한 부모 양육태도가 초기청소년 삶의 만족에 미치는 영향 : 학교생활 적응 및 자아탄력성의 매개효과, 성차비교

손보영* · 김양희* · 김수정* · 박지아*

I. 서론

최근의 청소년 발달 경향을 살펴보면, 우리나라 청소년의 사춘기 시작은 여자 청소년의 경우 평균 11세(범위 8-13세), 남자 청소년의 경우 평균 12.7세(범위 9-14세)(대한의학회, 2011)로 과거에 비해 사춘기의 시작 시기가 빨라지고 있으며, 초등학교 4학년만 되어도 대부분의 아동들이 사춘기에 접어들어(신미, 전성희, 유미숙, 2010) 이에 따른 신체적, 심리적 변화의 시기를 겪게 된다. 뿐만 아니라 이 시기에는 아동들이 학교에서 생활하는 시간이 많아지게 되면서 또래 관계에서의 어려움과 학업 수행이라는 스트레스도 경험한다. 더군다나 초등학교 고학년 시기는 청소년기가 시작되는 진입단계에 해당되므로 이 시기 아동의 학교 적응과 안정된 정서는 이후 청소년기 적응과 정신건강에 영향을 미치게 된다.

이선영(2008)은 초기청소년기 우울증과 스트레스가 적절한 시기에 해결되지 않으면, 시간이 지날수록 증상이 심화되어 결국 청소년기의 심각한 문제행동이나 범죄행동을 나타낼 수도 있다고 하였으며, 범죄로 발전되지 않는다 하더라도 이미 미해결 과제로 남아 자신이 가지고 있는 잠재력을 실현하게 하는데 걸림돌이 될 수 있다고 보았다. 그러므로 이 시기에 아동의 변화에 대한 적응을 돕고 심리적 안정감을 증진시킬 수 있는 대처 및 중재 방안에 대한 다양한 제안이 필요하다. 현재 우리나라에서도 이를 극복하기 위한 방안으로 긍정심리학과 관련한 청소년기의 심리적 안정감 연구들이 이뤄져 왔으나(김남희, 2005; 김명소, 김혜원, 차경호, 2001; 문은식, 2007, 2008) 초등학생을 대상으로 한 연구는 많지 않았으며, 최근에서야 이루어지고 있다(김미연, 2008; 채윤실, 2010). 따라서 본 연구에서는 부모 양육태도가 자아탄력성과 학교생활 적응을 매개로 하여 삶의 만족에 어떠한 영향을 주는지 살펴보고 성별에 따른 차이도 함께 살펴보고자 한다.

삶의 만족이란 개인이 자신의 삶의 다양한 영역에 대해 만족하는 정도를 인지적으로 평가하는 것을 의미하며 현재까지의 자신의 삶을 잘 수행해 왔으며 스스로 만족함(Diener, & Fujita, 2005)을 말한다. 따라서 만족에 대한 해석은 개인의 다양성만큼이나 복잡하고 어려운 개념일 수 있다. 특히 청소년기는 내적 요인과 환경 요인에 따라 변화하는 특성이 있으므로(Diener, & Fujita, 2005) 이들의 만족감에 대해 고찰하기 위해서는 다양한 관련 요인을

* 이화여자대학교 심리학과 박사과정

고려할 필요가 있다. 이제까지 연구를 살펴보면, 만족감에 대한 여러 연구 중 개인 특성과 관련된 변인들과의 관련이 높은 것으로 나왔으며 대인 간 특성과의 관련이 있었다(신미 외 2010). 또한 우리나라 청소년의 경우 발달특징과 더불어 교육 제도 등으로 인해 삶의 만족이 점점 낮아지고 있다는 보고가 있다(김혜원, 홍미애, 2007). 삶의 만족이라는 개념 자체가 노년기 연구에서 비롯된 것이라 청소년들의 삶의 질에 관한 많은 관심과 필요에도 불구하고 이를 다룬 연구는 많지 않으며, 특히 초기청소년기에 해당하는 초등학교 고학년에 대한 연구는 더욱 찾아보기 어렵다. 따라서 이 시기 삶의 만족에 직접적 및 간접적으로 영향을 주는 변인들 간의 관계 파악을 통해 초기청소년들의 삶의 만족을 높이고 긍정적 발달을 증진시킬 기초 자료로 활용할 수 있을 것이라고 본다.

청소년기 삶의 만족에 대해 논의할 때 가장 중요하게 언급되는 부분이 학교 장면과 관련된 것인데, 대부분의 시간을 학교에서 보내고, 맺게 되는 사회관계들이 학교를 중심으로 확장되기 때문으로 생각된다. 한유선(1996)의 연구에서 학교생활에서의 적응 정도에 따라서 청소년의 삶의 만족도에는 차이가 있는데, 학교적응을 잘 할수록 청소년들이 주관적으로 인지하는 삶의 만족도가 높게 나타났다. 이처럼 많은 시간을 학교를 중심으로 생활하는 우리나라 청소년의 경우, 학교생활 적응은 삶의 만족에 많은 영향을 미칠 수 있는 주요한 변인일 수밖에 없다. 적응(adjustment)이란 ‘개체의 욕구와 사회 환경의 어떤 조건과의 조화관계’(서봉연, 유안진, 1982)이고, ‘신체적, 사회적 환경과 조화 있는 관계를 수립하면서 장애를 극복하고 욕구를 만족시키기 위한 유기체의 활동과정 및 변화’(박아청, 1999)다. 이와 같은 관점에서 학교생활 적응이란 다양한 학교 상황에서 자신의 욕구를 환경과 조화를 이루는 방향으로 수정하여 상황에 수용되도록 하고 이를 통해 만족감을 얻는 것으로 볼 수 있겠다. Lynch & Cicchetti(1997)는 또래 집단과의 원만한 관계 형성, 교실에서의 만족스러운 수행, 적절한 성취동기 지향은 아동기 단계의 뚜렷한 발달 과제들이라고 보았다. 따라서 아동기의 학교 적응은 성실한 학업 수행뿐만 아니라 원만한 친구 및 교사와의 관계를 수립하는 것 등으로 이는 이후 청소년기나 성인기에서의 적응력을 높이는데 주요변인으로 밝혀지면서 아동기 학교적응의 중요성이 강조되고 있다(Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998; 송영경 김영희, 황성실, 2011).

하지만 신체적, 정신적으로 많은 변화들이 동시에 일어나는 초기청소년기의 변화들은 아동에게 많은 스트레스를 가져다 줄 수밖에 없다. 이 시기의 스트레스는 아동기에서 청소년기로 이행하는 성장 과정에서 나타나는 학업, 교우 및 교사 관계, 자아성장 등의 심리적 문제 등으로 이해할 수 있는데, Block과 Kremen(1996)은 학교적응에 밀접한 영향을 미치는 변수로서 동일한 스트레스 상황에 따라 긴장 수준을 강화시키거나 약화시킬 수 있는 개인의 조절 능력이라는 점에서 자아탄력성의 중요성을 언급하고 있다. 자아탄력성이 높은 아동들을 동일한 스트레스 환경에서도 인내수준을 조절하는 능력이 높기 때문에 변화를 요구하는 상황에도 유연하게 반응하고 대처할 수 있지만, 반대로 자아탄력성이 취약한 아동들은 스트레스 상황을

효율적으로 대처하지 못하게 된다. 이처럼 자아탄력성은 개인의 성격체계의 능력으로 부적응을 방지하고 대처의 효율성을 증진시킬 수 있으며, 삶에 보다 긍정적으로 참여하게 한다는 점에서 적응과 밀접한 영향을 미친다. 실제로 학교적응과 자아탄력성을 살펴 본 연구들에 따르면, 자아탄력성이 높은 아동은 학교에 잘 적응하는 것으로 나타났다(신윤자, 2005). 또한 학업에 있어 지적 성취가 높고 지적으로 우수한 아이들 중에서도 자아탄력성이 높은 아이들이 더 인지적 능력을 잘 활용하며, 집이나 학교 등에서 사회적 지지를 쉽게 얻는 경향이 있으며, 학교생활을 즐겁게 보내는 것으로 나타났다(고민숙, 2002). 자아탄력성이 초등학교 아동들에게 끼치는 영향에 관한 연구(이선영, 2008)를 살펴보면, 자아탄력적인 아동들이 학교적응을 잘하며 학교생활에서도 높은 만족도를 보이는 것으로 나타났다. 그리고 자아탄력성이 높은 아동들은 여러 가지 환경적 변화에 덜 민감하게 반응하고 스트레스 상황에 노출되어도 영향을 많이 받지 않고, 물리적 어려움이 있는 환경에서도 긍정적인 자아개념을 가지고 살아간다(박은희, 1996). 이상에서 살펴본 바와 같이, 자아탄력성을 가진 아동들은 대체로 학교생활을 잘하고 있으며, 혹시 학교생활에서 어려운 문제에 부딪힐지라도, 문제를 해결하는데 활동적으로 접근하고 힘든 상황에서도 자신들의 경험을 구조적으로 인식하는 능력, 유아 때부터 계속적으로 다른 사람들의 긍정적인 관심을 얻는 능력, 그리고 삶의 긍정적인 신념을 유지하는 강한 능력을 가지고 있다고 밝혔다(O'connell-Higgins, 1983). 이처럼 자아탄력성과 관련된 연구가 이루어지고 있기는 하지만 초등학교를 대상으로 한 연구는 많지 않다. 그러므로 초기 청소년기 및 아동에 대한 자아탄력성 연구도 필요한 부분이라 생각된다.

자아탄력성이 스트레스 상황에서 개인을 조절하여 적응적 생활이 가능하게 하는 개인 내적 변인이라고 본다면, 청소년의 삶의 만족 및 학교 적응에 영향을 주는 외부적 변인으로는 부모의 자녀양육 유형을 중요 변인으로 꼽을 수 있다. 부모의 양육태도는 부모 또는 그 대리자가 아동을 양육함에 있어서 일반적, 보편적으로 나타내는 행동으로(양문현, 1983), 청소년의 자아탄력성, 학교적응, 삶의 만족 등 청소년 개인 내적 및 외적 발달 전반에 영향을 주는 주요 변인이라고 볼 수 있다.

먼저 부모의 양육태도와 학교적응간의 관계를 살펴본 연구에 따르면, 정은진(2002)은 부모의 양육태도가 아동 중심적이고 민주적, 애정적, 합리적일수록 학교적응력이 증가한다고 하였다. 그리고 부모의 양육태도가 온정적이지 못하고 강압적일수록 자녀들은 학교적응에 문제를 보인다고 하였다(하명선, 이순복, 2009). 또한 이승화(2011)는 부모의 양육태도를 긍정적(애정적, 자율적, 성취적, 합리적)으로 지각하는 자녀가 학교생활에 더 잘 적응한다고 하였으며, 김정애(1999)는 부모의 양육태도가 초등학교생의 학교적응에 직접적인 영향을 미치는데 민주적인 부모를 둔 경우 아동이 지각한 학교적응력은 더 좋은 것으로 나타났다. 뿐만 아니라 부모의 양육태도는 청소년들의 주관적 안녕감, 즉 삶에 대한 만족감을 느끼는 것과는 밀접한 관련이 있다. 선행연구들을 살펴보면, 부모의 수용적이고 애정적인 양육태도는 긍정적인 자아존중감 발달에 영향을 주며(김문혜, 강문희, 1999; 도현심, 최미경, 1998; Cheng &

Furnham, 2004; Gecas & Schwalbe, 1986; Nelson & Metha, 1994; Plunkett et al, 2007), 자아존중감을 매개로 하여 낮은 우울감(Plunkett et al, 2007) 및 높은 행복감(Cheng & Furnham, 2004)과도 연관이 있다. 부모의 자녀양육 유형이 민주, 허용적일수록 청소년들이 주관적으로 인지하는 삶의 만족도가 높게 나타났다(한유선, 1996) 이는 정은선(2008)의 연구에서 부모의 양육을 애정 어린 관심과 격려를 바탕으로 한 돌봄으로 지각할수록 행복감을 느껴 심리적 안녕이 증진되나, 지나친 간섭과 통제로 여기게 되면 우울감이 높아 정신 건강에 부정적인 영향을 미치는 결과와 일치한다. 이처럼 부모의 바람직한 양육태도는 초기청소년기 삶의 만족과 학교적응에 영향을 주는 가장 중요한 변인으로 나타났다. 기존 연구에서는 부모 양육태도가 가지는 긍정적 혹은 부정적 특성에 따른 전체적 영향을 살펴본 연구가 많았다. 하지만 양육태도의 특성을 살펴보면, 긍정적 혹은 부정적이라는 공통점으로 묶을 수 있으나 각 양육태도가 가지는 고유한 특성은 서로 다를 수 있는데 이를 따로 구별하여 각각의 양육태도가 어떤 영향을 미치는지를 살펴본 연구는 찾아보기 어려웠다. 따라서 본 연구에서는 아동의 삶의 만족과 적응과 더 관련 있는 바람직한 양육태도 형태에 따라 아동의 학교적응과 삶의 만족에 어떤 영향을 주는지 각 양육태도의 형태별로 자아탄력성을 매개하는 경로를 각각 비교하여 살펴보고자 한다. 부모의 바람직한 양육태도는 허묘연(2000)이 개발한 청소년이 지각한 부모의 양육행동 척도에서 제시하는 애정, 감독, 합리적 설명으로, 애정은 자녀에게 언어적, 비언어적으로 친밀감을 나타내며 자녀 중심적이면서 자녀를 존중, 수용해주고, 자녀의 요구에 민감한 태도로 정의되며, 감독은 자녀의 학교 내/외의 생활이나 교우관계 등 전반적인 생활에 대해 알고 있는 정도를 의미한다. 합리적 설명은 자녀의 행동을 지도하는 데 있어서 분명하고 합리적인 기준과 이유를 갖고 있고, 이를 일관적이며 애정적인 방식으로 주장하고, 이에 따르게 하기 위해 보상이나 훈육적인 처벌이 포함되는 것을 말한다.

이용주(2010)는 학교적응에 있어 친구관계를 제외한 교사, 환경, 생활, 수업 등의 적응 측면에 남학생들이 여학생들보다 더 적응적이라고 하였으나, 다른 연구에서는 학령기 여아가 남아보다 더 적응적이라는 보고를 하고 있어(김미화, 2003; 이용준, 2004; 이은미, 박인전, 2002; 정선미, 조옥귀, 2006; 하현주, 2007) 학교적응과 관련하여 남녀 성차에 대한 의견은 서로 다른 의견이 있다. 한유선(1996)은 남학생들이 삶의 전반적 부분에서 여학생들보다 만족하는 것으로 보고하고 있다. 이처럼 관련 변인 각각에 대한 남녀 청소년 비교에 대한 연구는 종종 이뤄지고 있으나, 각 변인의 차이가 유의미하게 설명되는 경로에 대해 고려된 연구는 많지 않다. 그러므로 남녀 청소년이 학교적응 및 삶의 만족에 이르는 데 있어 관계되는 변인들에 대한 경로를 살펴봄으로써 남녀 청소년 간의 어떠한 차이가 있는지도 본 연구에서 함께 고려해보고자 한다.

요약하면 초기청소년에게 있어 부모의 바람직한 양육태도의 각 형태가 삶의 만족에 어떠한 영향을 주며, 이 관계에서 자아탄력성과 학교생활 적응이 어떠한 매개 효과를 보이는지 함께 고려하고자 한다. 또한 남녀 성차가 이 변인 간 경로 모형에 어떤 차이를 보여주는지도 살펴

보고자 한다.

본 연구의 연구모형[그림 1]에 따른 구체적인 연구가설은 다음과 같다. 첫째, 초등학교 4학년 학생의 부모의 세 가지 바람직한 양육태도(애정, 감독, 합리적 설명)는 자아탄력성, 학교생활 적응, 삶의 만족도에 유의미한 영향을 미칠 것이다. 둘째, 초등학교 4학년 학생의 자아탄력성은 학교생활 적응과 삶의 만족도에 유의미한 영향을 미칠 것이다. 셋째, 초등학교 4학년 학생의 학교생활 적응은 삶의 만족도에 유의미한 영향을 미칠 것이다. 넷째, 초등학교 4학년 학생의 부모의 세 가지 바람직한 양육태도는 모두 자아탄력성과 학교생활 적응을 매개로 하여 삶의 만족도에 유의미한 영향을 미칠 것이다. 다섯째, 본 연구의 연구 모형은 남녀 집단 간에 차이를 보일 것이다.

II. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구는 한국청소년정책연구원이 실시한 ‘한국 아동·청소년패널조사2010(KCYPS)’의 자료 중 1차년도인 2010년에 초등학교 4학년을 대상으로 실시한 자료를 이용하였다. KCYPS는 2010년부터 2016년의 7년간 실시되는 종단패널조사로 초등학교에서 중학교를 거쳐 고등학교까지의 이행과정을 관찰할 수 있는 단기종단 자료이다(김지경, 백혜정, 임희진, 이계오, 2010). 본 연구의 연구 대상은 초등학교 4학년에 재학 중인 남녀학생 2,378명(남학생 1,244명, 여학생 1,134명)으로 전국에서 층화다단계집락표집(stratified multi-stage cluster sampling)에 의해 표집되었다.

2. 측정 도구

가. 바람직한 양육태도

본 연구의 바람직한 양육태도 척도는 허묘연(2000)이 제작한 부모 각각의 양육태도를 측정하는 검사(총 43문항)를 부모에 대한 질문으로 수정한 척도이다. 특히, 본 연구에서는 전체 척도 중에서 애정(3문항), 감독(3문항), 합리적 설명(4문항)의 3가지 바람직한 양육태도 하위변인을 사용하였다. 총 10문항의 Likert 4점 척도이고, 본 연구에서의 내적합치도(Cronbach α)는 각각 애정 = .77, 감독 = .69, 합리적 설명 = .76로 나타났다. 바람직한 양육태도 점수가 높을수록 아동과 청소년이 바람직한 양육을 받고 있다는 것을 의미한다.

나. 자아탄력성

본 연구의 자아탄력성 척도는 Block과 Kerman(1996)이 개발한 자아탄력성 척도를 유성경과 심혜원(2002)이 번역한 뒤 수정, 보완한 문항을 사용하였다. 총 14문항으로 구성되어 있으며, Likert 4점 척도이고, 본 연구에서의 내적합치도(Cronbach α)는 .85로 나타났다. 자아탄력성의 점수가 높을수록 아동과 청소년은 상대적으로 위기와 어려움을 잘 극복하는 경향이 있다.

다. 학교생활 적응

본 연구의 학교생활 적응 척도는 문선모(1977)의 학교생활 적응척도와 이상필(1990)의 어린이들의 학교생활 적응에 관한 설문지를 참고하여 민병수(1991)가 초등학생용으로 제작한 학교생활 적응 척도의 문항 중 학교행사 관련문항을 제외하고 수정, 보완된 척도이다. 척도의 하위 변인은 학습활동(5문항), 학교규칙(5문항), 교우관계(5문항), 교사관계(5문항)로 이루어져 있으며, 총 20문항의 Likert 4점 척도이고, 본 연구에서의 내적합치도(Cronbach α)는 각각 학습활동 = .70, 학교규칙 = .75, 교우관계 = .63, 교사관계 = .84로 나타났다. 학교생활 적응 점수가 높을수록 아동과 청소년이 학교에서의 생활에 잘 적응하고 있다는 것을 의미한다.

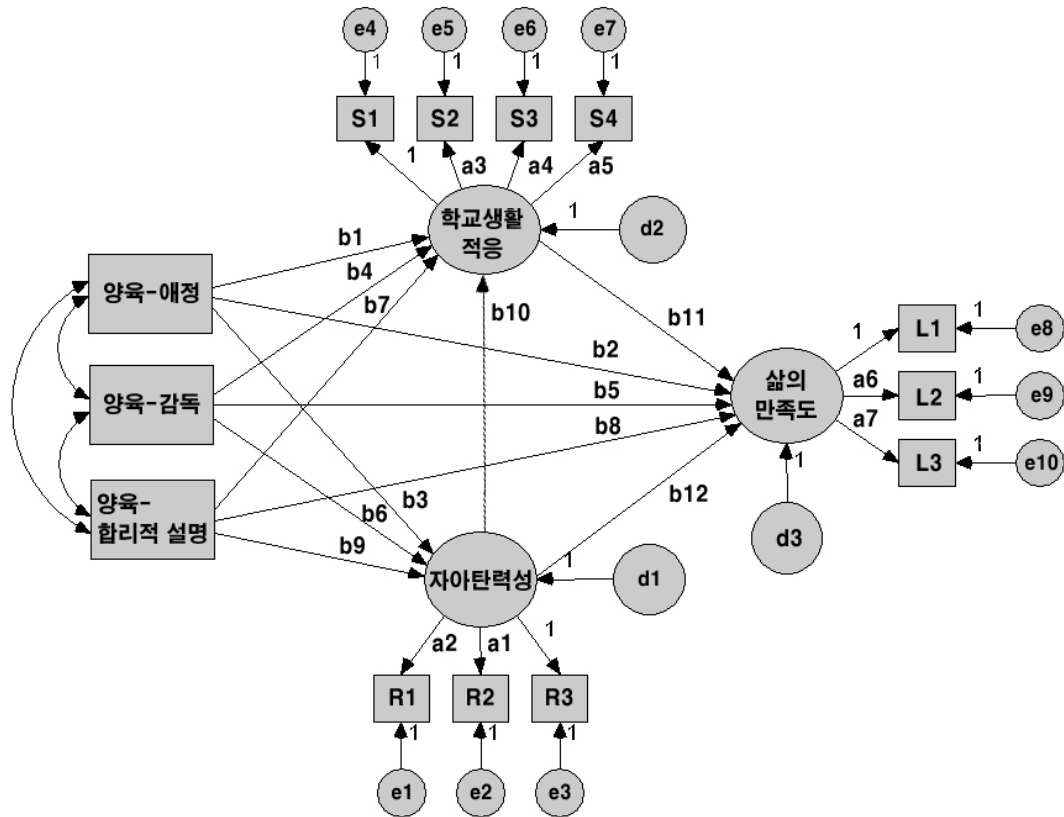
라. 삶의 만족도

본 연구의 삶의 만족도 척도는 김신영, 임지연, 김상옥, 박승호, 유성렬, 최지영, 이가영(2006)이 개발한 척도로 총 3문항으로 구성되어 있으며, Likert 4점 척도이고, 본 연구에서의 내적합치도(Cronbach α)는 .80로 나타났다. 삶의 만족도 점수가 높을수록 아동과 청소년이 삶에 대해서 만족하는 정도가 높다는 것을 의미한다.

3. 통계 분석

바람직한 부모 양육태도가 초기청소년기에 있는 초등학교 4학년 학생들의 삶의 만족도에 영향을 미치는 과정에서 자아탄력성과 학교생활 적응의 매개 효과를 알아보기 위하여 구조방정식 모형을 설정하여 검증하였고, 남녀 성별 간의 차이를 알아보기 위해서 다집단 분석을 실시하였다. 본 연구의 분석모형에서 세 가지 바람직한 양육태도는 측정변수로 설정되고, 자아탄력성, 학교생활 적응 및 삶의 만족도는 잠재변수로 설정되었다. 본 연구에서 검증한 구조방정식 모형은 [그림 1]에 제시하였다. 모형 검증을 시작하기 전에 14개의 문항으로 구성된 자아탄력성 변인을 요인분석 방법을 통해 3개의 문항꾸러미로 제작하였는데(Russell, Kahn, Spoth, & Altmaier, 1998), 모형 검증의 단계에서 이를 자아탄력성 잠재변수의 측정변수로 사용하여 분석하였다. 그림에서 a1에서 a7까지는 측정 동일성 제약을 위하여 사용된 것이며,

b1에서 b12까지는 다집단 분석 과정에 남여 집단 간의 동일화 제약을 위해 사용된 것이다.



[그림 1] 연구모형

주. a1 ~ a7: 측정동일성 제약, b1 ~ b12: 구조동일성 제약

다집단 분석을 위한 연구모형, 측정동일성 모형과 구조동일성 모형의 적합도 평가는 각각의 모형들이 서로 내재된 형태이므로 χ^2 차이검증과 함께 적합도 지수를 고려하였는데, 사용된 적합도 지수는 표본의 크기에 영향을 받지 않으면서 모형의 적합도와 간명성을 같이 고려할 수 있는 TLI(Tucker-Lewis Index), RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)와 표본의 크기에 영향을 받지 않는 CFI(Comparative Fit Index)를 사용(홍세희, 2000)하였다. TLI와 CFI는 .95 값 이상일 때 좋은 적합도로 해석하며(Hu & Bentler, 1999), RMSEA는 값이 작을수록 좋은 적합도를 나타내는데, $RMSEA < .05$ 면 좋은 적합도, $< .08$ 이면 괜찮은 적합도, $< .10$ 이면 보통 적합도, $RMSEA > .10$ 이면 나쁜 적합도를 나타낸다(Browne & Cudeck, 1993). 통계적 검증을 위하여 SPSS 18.0과 AMOS 19.0 프로그램을 사용하였다.

Ⅲ. 결 과

모형 검증을 위한 부모 양육태도, 자아탄력성, 학교생활 적응 및 삶의 만족도 변인에 대한 기술 통계치와 상관분석표는 <표 1>에 제시하였다.

<표 1> 연구 변인의 변인 간 상관 및 평균, 표준편차

남 $N=1,244$, 여 $N=1,134$

변 인	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. 부모양육- 애정	-								
2. 부모양육- 감독	.47** (.51**)	-							
3. 부모양육- 합리적 설명	.69** (.70**)	.43** (.40**)	-						
4. 학교적응- 학습활동	.38** (.41**)	.34** (.38**)	.35** (.33**)	-					
5. 학교적응- 학교규칙	.29** (.33**)	.28** (.30**)	.30** (.26**)	.60** (.57**)	-				
6. 학교적응- 교우관계	.42** (.47**)	.35** (.37**)	.36** (.40**)	.60** (.58**)	.53** (.50**)	-			
7. 학교적응- 교사관계	.32** (.37**)	.22** (.29**)	.31** (.35**)	.49** (.49**)	.45** (.43**)	.45** (.41**)	-		
8. 자아탄력성	.46** (.46**)	.39** (.39**)	.46** (.42**)	.47** (.50**)	.43** (.42**)	.57** (.54**)	.41** (.44**)	-	
9. 삶의 만족도	.50** (.50**)	.34** (.36**)	.43** (.41**)	.42** (.42**)	.32** (.34**)	.48** (.48**)	.36** (.37**)	.52** (.55**)	-
평 균	1.76 (1.62)	1.74 (1.53)	1.85 (1.78)	2.06 (1.86)	1.98 (1.81)	2.00 (1.83)	1.96 (1.74)	2.01 (1.95)	1.79 (1.79)
표준편차	.66 (.63)	.67 (.57)	.65 (.62)	.51 (.46)	.52 (.47)	.50 (.46)	.66 (.62)	.50 (.48)	.69 (.71)

주. () 밖의 숫자는 남자 초등학생의 값이고, () 안의 숫자는 여자 초등학생의 값임. ** $p < .01$

<표 2> 모형에 따른 적합도 지수

남 $N=1,244$, 여 $N=1,134$

모형	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA (90% 신뢰구간)
연구모형(전체)	325.850	53	.968	.982	.047(.042-.051)
연구모형(남자)	199.669	53	.966	.980	.047(.040-.054)
연구모형(여자)	180.125	53	.970	.982	.046(.039-.053)
측정동일성 모형	388.562	113	.970	.981	.032(.029-.036)
구조동일성 모형	401.248	125	.972	.981	.030(.027-.034)

먼저 초등학교 4학년 남녀 전체 집단에서 설정된 연구 모형의 검증과 함께 남녀 집단 각각에서도 연구 모형이 적용될 수 있는지를 검증하고, 모형의 측정동일성과 구조동일성이 성립

하는지를 살펴보았다(표 2). 다집단 분석을 위해서는 남녀 각각의 집단에서 측정변수들이 동일한 수준에 있는지를 검증하기 위하여 측정동일성(metric invariance)을 검증하고(MacCallum, Roznowski, & Reith, 1994), 측정동일성의 성립을 확인한 후 다집단 분석의 최종 목표인 구조동일성(structural invariance)을 검증하였다. 측정동일성을 확인하기 위하여 각 측정모형에서의 요인 적재치를 집단별로 동일성 제약(a1 ~ a7)을 가하여 모형의 적합도를 살펴보았으며, 구조동일성을 확인하기 위해서는 집단 간 동일한 회귀계수들에 대해서 제약(b1 ~ b12)을 가한 후 경로에서의 집단 간 차이가 있는지를 살펴보았는데(Byrne, 2001), 각 모형들의 적합도 수치는 <표 3>에 제시하였다.

<표 3> 기저모형과 경로추정계수에 동일성 제약을 가한 모형들 간의 집단 차 비교

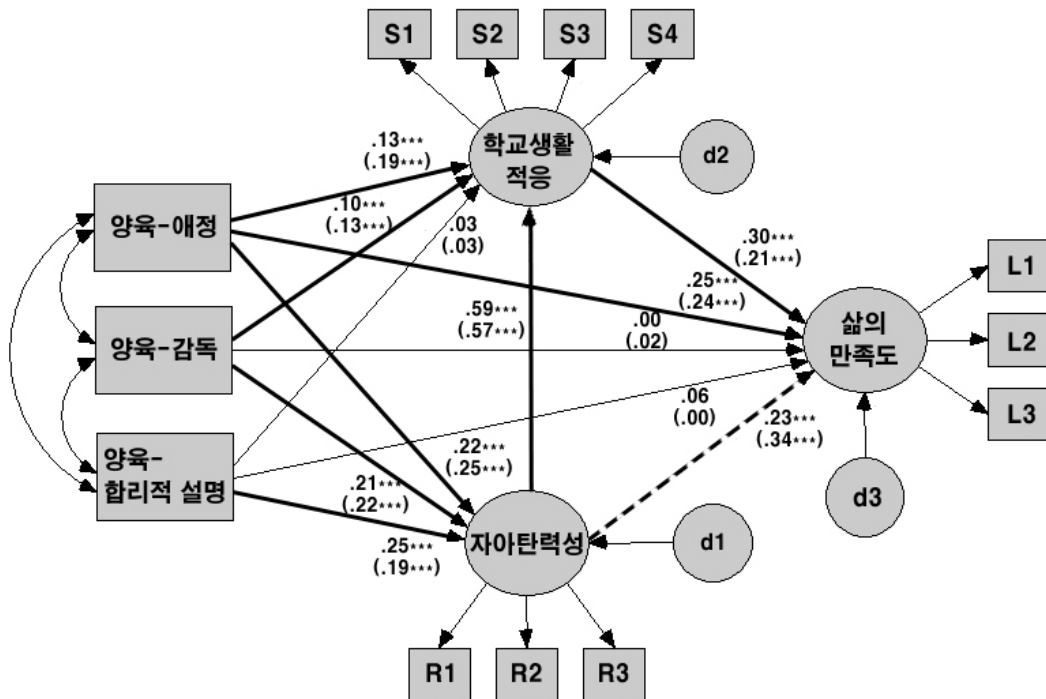
동일성 제약 경로	χ^2 변화량	df 변화량	TLI 변화량
b1 : 학교적응 ← 양육-애정	.761	1	.000
b2 : 자아탄력성 ← 양육-애정	.136	1	.000
b3 : 삶의 만족도 ← 양육-애정	.307	1	.000
b4 : 학교적응 ← 양육-감독	.525	1	.000
b5 : 자아탄력성 ← 양육-감독	.226	1	.000
b6 : 삶의 만족도 ← 양육-감독	.413	1	.000
b7 : 학교적응 ← 양육-합리적 설명	.023	1	.000
b8 : 자아탄력성 ← 양육-합리적 설명	1.178	1	.000
b9 : 삶의 만족도 ← 양육-합리적 설명	1.600	1	.000
b10: 학교적응 ← 자아탄력성	.962	1	.000
b11: 삶의 만족도 ← 학교적응	.456	1	.000
b12: 삶의 만족도 ← 자아탄력성	4.576*	1	.000
모든 경로에 동일성 제약한 경우	12.686	12	-.003

주. * $p < .05$

앞의 <표 2>에 제시된 것처럼 다집단 분석 과정에서 남녀 집단의 구조계수에 동일성 제약을 가해도 전체적인 모형의 적합도는 거의 변화하지 않았지만, 각각의 경로별로 자세히 살펴본 결과 b12(자아탄력성 → 삶의 만족도)의 경로에서 통계적으로 유의미한 차이를 나타내었다(표 3). 즉, 구조동일성은 남녀 집단에서 통계적으로 유의미한 차이를 나타내는 경로(b12)를 제외한 나머지 경로에서는 부분 동일성이 성립함을 알 수 있다. 부분적으로 남녀집단 간에 차이를 보이는 경로를 살펴보면, 자아탄력성에서 삶의 만족도에 이르는 경로의 표준화 계수가 남자 초등학생의 경우에는 .23(***) $p < .001$ 이며, 여자 초등학생의 경우에는 .34(***) $p < .001$ 로 나타났는데, 이를 통해 여자 초등학생이 남자 초등학생에 비해 자아탄력성이 삶의 만족도에 더 강한 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

연구 모형에서의 남녀 집단에 대한 표준화된 구조계수 추정치는 [그림 2]에 제시되었으며, 위쪽 값은 남자의 표준화된 구조계수 추정치이고 아래쪽 괄호 속의 값은 여자의 표준화된 구

조계수 추정치이다. 추정치를 살펴본 결과, 바람직한 양육태도의 세 가지 하위 형태가 자아탄력성, 학교생활 적응 및 삶의 만족도에 모두 영향을 미칠 것이라는 처음의 가정과 달리, 애정만이 세 변인에 모두 유의미한 영향을 미치고, 감독은 자아탄력성과 학교생활 적응에만 영향을 미치고, 합리적인 설명은 자아탄력성에만 영향을 미치는 것으로 나타났다.



[그림 2] 연구모형의 구조계수 추정치

주. 굵은 선은 유의미한 추정치, 점선은 남녀 집단 간 유의미한 차이를 보이는 추정치.

() 밖의 숫자는 남자 초등학생의 값이고, () 안의 숫자는 여자 초등학생의 값임.

*** $p < .001$

IV. 논 의

본 연구는 부모의 바람직한 양육태도의 각 형태가 초기청소년들의 자아탄력성과 학교생활 적응을 매개로 삶의 만족에 어떠한 영향을 주며, 이 경로에서 남녀의 성차가 어떻게 나타나는지를 함께 살펴보았다. 특히 선행 연구들은 바람직한 부모 양육태도를 전반적으로 평가한데 비해, 본 연구에서는 바람직한 부모 양육태도인 애정, 감독, 합리적 설명이 초기청소년기 삶의 만족과 학교생활 적응에 있어 각기 다른 영향을 미칠 것이라 가정하고 별도의 경로를 설정하여 살펴보았다. 본 연구의 연구결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 부모의 바람직한 양육태도를 애정, 감독, 합리적 설명으로 정의하고

초기청소년이 지각한 부모의 각 양육특성이 그들의 삶의 만족과 학교생활 적응을 어떻게 설명하는지를 보았다. 그 결과, 남녀 집단 모두 부모의 바람직한 양육태도 중 애정은 자아탄력성, 학교생활 적응, 삶의 만족도 모두에 유의미한 영향을 미치는 반면, 감독은 자아탄력성과 학교생활 적응에는 유의미한 영향을 미쳤지만, 삶의 만족도에는 직접적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 또한 합리적 설명은 자아탄력성에 유의미한 영향을 미쳤지만, 학교생활 적응과 삶의 만족도에는 직접적으로 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이는 기존에 감독, 애정, 합리적 설명으로 설명되던 바람직한 부모의 양육태도가 아동의 학교적응 및 삶의 만족과 유의미한 정적 관계가 있다는 연구 결과(김정애, 1999; 이승화, 2001; 정선희, 2002; 정은진, 2002; 신윤자, 2005)를 부분적으로 수용하는 것으로, 바람직한 부모 양육태도의 형태에 따라서 초기청소년의 학교 적응과 삶의 만족에 있어 각각 다른 영향을 줄 수 있음을 보여준다. 특히 합리적 설명의 경우, 학교 적응과 삶의 만족 양쪽 모두에 직접적 영향을 주지 않는 것으로 나타났는데, 이는 기존의 합리적 부모 양육 유형이 자녀의 만족감 및 적응을 돕는다는 연구결과(이정화, 2001; 정은진, 2002)와 상반된다. 이에 대해, 합리적 설명의 문항 내용이 상황에 대한 논리적 설명 및 일관적 기준 적용 등의 논리적인 내용을 포함하고 있어서 심리적 · 상황적 과도기에 있는 초기청소년의 특징을 고려해봤을 때, 좀 더 관심과 적극적인 지지가 필요한 것으로 생각되며 충분한 애정이 바탕이 되지 않은 논리적인 설명과 합리적 기준 적용은 오히려 거부감을 줄 수 있을 것으로 생각된다. 한편, 감독의 경우 학교생활 적응에는 유의미한 직접 효과가 나타났으나 삶의 만족에는 직접 효과가 나타나지 않았다. 이는 초기청소년 시기가 아직은 부모의 관심과 보살핌이 필요한 시기이고, 자신의 일과에 대해 부모가 알고 관리해주는 것이 필요하기 때문에 부모의 감독이 자녀의 학교생활 적응을 유의미하게 설명하는 것 같다. 반면 단순히 자녀의 상황에 대해 알고 확인하는 정도로 삶의 질과 관련 있는 자녀의 삶의 만족감을 높여줄 수 없기 때문에 직접적인 효과가 나타나지 않는 것으로 보인다.

둘째, 남녀집단 모두 자아탄력성은 학교생활 적응과 삶의 만족도에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 자아탄력적인 아동들이 학업에 있어 지적성취도가 높고 자신의 인지적 능력을 잘 활용하여 집이나 학교 등에서 사회적 지지를 쉽게 얻는 경향이 있으며, 자아탄력성이 높을수록 학교적응을 잘 한다(구자은, 2000; 이윤주, 2004; 이혜승, 2004)는 선행연구 결과와도 일치한다. 이는 자아탄력성이 환경으로부터 오는 자극에 대해 유연한 문제해결책략을 동원하여 적절한 반응과 융통성 있는 행동을 할 수 있도록 하기 때문에 초기청소년의 발달과 학교적응관련 문제를 극복하고 삶 전반에 있어 만족감을 느낄 수 있는 것으로 보인다.

셋째, 남녀집단 모두 학교생활 적응은 삶의 만족도에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 학교생활 적응이 삶의 만족 및 행복감에 영향을 미치는 주요한 변인이라는 기존의 연구결과(Bagwell 외, 1998; 송영경 외, 2011; 한유선, 2006)와 일치하는 것으로 일상의 많은 시간을 학교에서 보내며 학교에서 맺게 되는 관계들이 방과 후에도 연장된다는 점에서 학

교에서의 적응 및 이에 대한 만족감은 삶 전반의 만족감으로 확장되는 것으로 이해될 수 있다. 기존의 청소년기 삶의 만족에 관한 연구들을 살펴보면, 학교생활 부적응에 따른 스트레스 및 우울 등 부정적인 관점에서 청소년기의 주관적 안녕감을 이해하는 접근들이 많았다(이영미, 민하영, 2004; 이지민, 2007; 이정운, 이경아, 2004; 소선숙 외, 2010). 하지만, 이와 같은 접근은 청소년기의 부적응적인 현상에 대한 이해를 도울 수는 있으나, 건강한 청소년기의 삶을 영위하기 위한 적응적인 부분에 대한 시사점은 없다. 따라서 이에 대한 긍정적인 관점으로서의 접근이 필요하다고 생각된다. 그러므로 초기청소년들이 학교생활 적응에 이르는 보다 많은 긍정적인 변인에 대한 고려가 필요하며, 궁극적으로 이들의 삶의 만족 및 행복감을 증진시키기 위한 노력이 요구된다고 본다.

넷째, 바람직한 양육태도 형태 각각이 초기청소년의 삶의 만족에 미치는 영향에서 자아탄력성과 학교적응이 어떤 매개 역할을 하는지를 살펴보았다. 남녀집단 모두 부모의 세 가지 바람직한 양육태도는 모두 자아탄력성과 학교생활 적응을 매개로 하여 삶의 만족도에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 바람직한 부모 특성인 감독과 합리적 설명이 직접적으로 삶의 만족과 학교적응에 영향을 주지는 않으나, 이런 바람직한 양육 태도가 초기청소년들의 자아탄력성을 강화시키고 이를 통해 학교적응 및 삶의 만족감을 높이는 것으로 볼 수 있다. 특히 학업 수준 및 사춘기 시작 등으로 인한 관계에서의 어려움을 경험할 수 있는 초기청소년기의 학교생활 적응에 있어 자아탄력성의 매개효과는 강력한 것으로 나타났다. 초기청소년의 학교생활 적응은 발달상에 있어 생활에서의 적응성을 알 수 있는 중요한 지표라고 할 수 있다. 본 연구가 극심한 위기를 겪는 학생들이 아닌 일반아를 대상으로 한 설문임을 감안할 때, 자아탄력성은 일반적 상황에서도 적응에 중요한 역할을 함을 알 수 있다. 이처럼 부모의 양육태도가 아동의 적응 및 만족을 향상시키는 중요 변수이긴 하지만, 자아탄력성을 키워주면 학교적응이나 삶의 만족감 등을 향상시키는 개입이 가능하며, 이를 통해 개인에게 주어진 외적 상황을 내적인 힘을 키워 극복할 수 있음을 기대할 수 있으므로 자아탄력성을 통한 다른 대안적 접근이 가능함을 알 수 있다.

끝으로 자아탄력성을 매개하여 각각의 바람직한 양육태도 형태에 대한 삶의 만족과 학교생활 적응을 본 모형 내 전체 경로에 있어 남자와 여자가 어떻게 다른지 다집단 분석을 하였다. 그 결과, 다른 경로에서는 유의미한 차이가 없었지만, 자아탄력성이 삶의 만족에 대해 설명하는 부분에서 여자청소년들이 남자청소년에 비해 유의미하게 높게 나타났다. 이는 여아가 남아에 비해 더 자아탄력적이라는 연구결과(김미화, 2003; 이용준, 2004; 이은미, 박인전, 2002; 정선미, 조옥귀, 2006; 하현주, 2007)와 비슷한 맥락에서 이해해 볼 수 있다. 남학생에 비해 여학생의 경우 자아탄력성이 높을 뿐 아니라 삶의 만족감을 느끼는 것에 자아탄력성의 영향이 더 중요함을 보여준다. 기존 연구에서 살펴보면 여자청소년의 경우 남자청소년에 비해 심리적 안녕감은 높으나 삶의 만족감을 낮게 평가하므로(신미 외, 2010), 여학생들의 경우 삶의 만족감을 추구하고, 이에 대한 긍정적 정서를 강화하기 위해 자아탄력성 증진이라

는 개입이 남학생에 비해 효과적이다. 그러므로 이는 향후 여자청소년들에 대해 자아탄력성을 강화하는 교육이 필요함을 시사하는 결과라 볼 수 있다.

본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 최근 사춘기의 시작 시기가 빨라짐에 따라 발달적 과도기에 있는 초등학교 4학년을 청소년기로 포함시켜 청소년기 초기단계에 대한 삶의 만족과 학교생활 적응을 연구하였다는데 의의가 있다.

둘째, 부모의 바람직한 양육태도는 청소년기 자녀의 적응, 인성, 또래 관계 등 자녀 생활 전반에 유의미한 영향을 끼친다. 하지만, 바람직한 양육태도 각각이 개인내적 부분인 자아탄력성과 개인외적 부분인 자녀의 적응 및 삶의 만족에 대해서 어떤 영향을 미치는지 전체적 모형 안에서 비교한 연구는 없었다. 따라서 본 연구의 결과는 바람직한 양육태도 각각이 모형 내 변인들과 어떤 영향 관계에 있는지에 대한 탐색을 통해, 초기청소년 시기의 학교 적응과 삶의 만족감을 높이는 것을 돕는 바람직한 양육태도 형태에 대해 살펴보았다는 점에서 의의가 있다.

셋째, 애정과 감독뿐만 아니라 직접적으로 삶의 만족과 학교적응에 영향을 주지 않는다고 나타난 합리적 설명도 자아탄력성을 매개하여 간접적으로 영향을 줄 수 있음이 나타났는데, 이는 자아탄력성 증진을 통해, 학교적응과 삶의 만족에 대해 부모의 양육태도를 극복할 수 있는 다른 개입이 가능함을 시사하는 것으로, 앞서 언급한 것처럼 자아탄력성 등의 긍정적인 변인에 대한 고려가 필요하다고 본다.

마지막으로 기존의 청소년기 연구들이 부적응, 비행, 우울 등 문제 중심의 원인론적인 접근에서 시작된 것과는 달리 본 연구에서는 자아탄력성 및 삶의 만족 등 청소년의 건강한 적응에 중점을 두고 긍정심리학적 관점에서 살펴보았다는 것에 의의가 있다.

본 연구는 초등학교 4학년 시기 남녀 학생의 바람직한 양육태도 형태가 자아탄력성과 학교생활적응에 따른 삶의 만족감 간의 관계를 살펴본 것이다. 향후 연구에서는 각기 다른 발달 시기에 이들 관계가 어떻게 적용될 수 있는지에 대한 연구가 필요하겠다. 특히 발달 과정 상 큰 변화를 경험하는 초등학교 저학년, 중등 시기 및 대학생 시기에는 어떤 양상을 보이며, 각 시기별로 어떻게 다른지에 대한 집단 간 차이 비교를 통해 각 시기에 필요한 부모 양육 태도에 대해 탐색 해 볼 필요가 있겠다.

참 고 문 헌

- 강순영 (2006). **초등학생이 지각한 부모의 양육태도와 학교적응의 관계**. 공주대학교 대학원 석사학위 논문.
- 강유진, 문재우 (2005). 청소년 학교적응에 대한 가족요인의 영향: 가족배경요인과 가족관계 요인의 상대적 영향력. **청소년연구**, 16(1), 283-315.
- 강유진 (2008). 초등학생의 생활만족도에 영향을 미치는 개인, 가족, 학교요인의 스트레스 중재효과: 보호과정 및 취약과정 탐색. **한국청소년연구**, 19(3), 57-84.
- 강창실 (2008). **청소년의 자아탄력성과 학교적응과의 관계**. 공주대학교 교육대학원 석사학위 논문
- 고민숙 (2002). **자아탄력성, 의사결정 유형 및 성패귀인 유형과의 관계에착 유형과 생활 스트레스를 포함하여**. 성신여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 구자은. (2000). **자아탄력성, 긍정적 정서 및 사회적 지지와 청소년의 가정생활적응 및 학교 생활 적응과의 관계**. 부산대학교 석사학위 논문.
- 구자은 (2002). **자아탄력성, 긍정적 정서 및 사회적 지지와 청소년의 가정생활 적응 및 학교생활 적응과의 관계**. 부산대학교 대학원 석사학위 논문.
- 권지혜 (2006). **부모 및 또래 애착, 문제해결방식과 자아탄력성과의 관계**. 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 김경민 (2010). **부모의 양육태도와 청소년의 주관적 안녕감의 관계 -자아탄력성을 매개효과를 중심으로**. 전북대학교 석사학위 논문.
- 김교현, 권선중, 심미영 (2005). 초등학생의 시험스트레스와 신체화 증상: 자아탄력성의 중재효과. **한국심리학회지: 건강**, 10(10), 113-126.
- 김경옥 (2006). **초등학교 아동이 지각한 부모의 양육태도와 학교생활 적응과의 관계**. 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 김남희 (2005). **희망과 사회적지지 지각, 대처방식이 심리적 안녕감에 미치는 영향**. 카톨릭대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김대권 (2004). **아동이 지각한 부모의 양육태도와 자아탄력성 및 스트레스 대처 방안에 관한 연구**. 서강대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김명소, 김혜원, 차경호 (2001). 심리적 안녕감의 구성 개념 분석: 한국 성인 남녀를 중심으로. **한국심리학회지: 사회 및 성격**, 15(2), 19-40.
- 김문혜, 강문희 (1999). 아동의 자아존중감 관련변인의 인과모형 분석. **아동학회지**, 20(4), 195-211.
- 김미경 (2001). **고등학교 학생들의 학교생활만족도와 그 결정요인**. 아주대학교. 석사학위 논문.
- 김미연 (2008). **초등학생이 지각하는 자기조절력과 사회적 지지가 심리적 안녕에 미**

- 치는 영향.** 부경대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김미정 (2008). 가정위탁보호 아동이 지각한 위탁부모양육태도 및 자아탄력성이 학교생활 적응에 미치는 영향 -경상남도 가정위탁보호 아동을 중심으로-. **사회복지전문연구지**, 104, 99-148.
- 김미화 (2003). **대학생의 자아탄력성과 가족 응집성 및 적응성과의 관계.** 인하대학교 석사학위 논문.
- 김민정 (2005). **낙관성이 심리적 안녕감에 미치는 영향: 인지적 정서조절전략과 사회적 지지를 매개변인으로.** 가톨릭대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김선희, 김경연 (1999). 아동의 행동문제와 관련 변인간의 인과관계. **한국가정관리학회지**, 17(1), 155-166.
- 김수연, 이은경 (1997). 대학생의 삶에 대한 만족도 연구. **학생생활연구소**, 32(1).
- 김승미 (1998). **초등학생과 중학생에서 사회적 지지가 일상스트레스 대처행동에 미치는 영향.** 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 김신영, 임지연, 김상욱, 박승호, 유성렬, 최지영, 이가영 (2006). 청소년 발달 지표 조사1. 결과부분 측정지표 검증. **한국청소년개발원**.
- 김신영, 백혜정 (2008). 한국청소년행복지수 개발연구. **한국사회학**, 42(6), 140-173.
- 김옥선, 오윤자, 최명구. (2005). 초등학생이 지각한 가족건강성과 자아탄력성이 학교생활만족도에 미치는 영향. **교육심리연구**, 19(3), 761-777.
- 김옥선, 오윤자, 최명구 (2006). 초등학생의 일반적 특성에 따른 학교생활만족도. **아동교육**, 15(1), 195-207.
- 김윤희. 황순택 (2003). 부모갈등이 아동의 부적응에 미치는 영향: 통제 신념과 자아탄력성을 중심으로. **한국심리학회지: 임상**, 22(2), 343-362.
- 김원정 (2010). **어머니의 양육태도와 아동의 주관적 안녕감의 관계에서 완벽주의의 매개효과.** 숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김정애 (1999). **학교개방을 통한 평생교육 활성화에 대한 학부모와 교사의 인식에 관한 연구.** 건국대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김지경, 백혜정, 임희진, 이계오 (2010). 한국아동·청소년패널조사2010 I. **한국청소년개발원 연구보고서**, 2010, 12, 1-236.
- 김지은 (2003). **어머니의 언어통제유형 아동의 자아탄력성 및 유능감과의 관계.** 숙명여자대학교 석사학위 논문.
- 김용래 (2000). 학습동기척도와 학교적응척도의 타당화 및 두 척도 변인간의 관계분석. **홍익대학교 교육연구소 교육연구논총**, 17, 3-37.
- 김윤희, 황순택 (2003). 부모갈등이 아동의 부적응에 미치는 영향. **한국심리학회지: 임상**, 343-362.
- 김태희 (1996). **어머니와 청소년 자녀의 관계 만족도-청소년 발달, 중년기 변화, 대학입시와**

관련하여. 연세대학교 석사학위 논문.

김혜원, 홍미애 (2007). 우리나라 청소년들의 삶의 질 정도와 설명요인 분석. **청소년학 연구**, 14(2), 269-297.

대한의학회 (2011). **국민건강정보포털**. <http://health.mw.go.kr>(2011.9.28)

도현심, 최미경 (1998). 어머니의 양육행동 및 또래 경험과 아동의 자아존중감 간의 관계. **아동학회지**, 19(2), 19-33.

문선모 (1977). 학생의 배경적 특성과 학교적응에 관한 연구. **학생지도연구 제 4집**. 경상대학교.

문은식 (2002). **청소년의 학교생활 적응행동에 관련되는 사회·심리적 변인들의 구조적 분석**. 충남대학교 박사학위 논문.

문은식 (2007). 중학생의 심리적 안녕에 관련되는 사회·동기적 변인들의 구조적 분석. **교육심리연구**, 21(2), 459-475..

문은식 (2008). 고등학생의 심리적 안녕에 관련되는 사회·동기적 변인들의 구조적 분석. **교육심리연구**, 22(1), 1-15.

민병수 (1991). **학교생활적응과 자아개념이 학업성적에 미치는 영향**. 홍익대학교 대학원 석사학위 논문.

민숙정 (1990). **부모의 양육태도에 따른 청소년의 성취동기**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

박민지 (2011). **아동이 지각한 모의 양육태도가 우울증상에 미치는 영향에서 탄력성의 매개효과**. 숙명여자대학교 석사학위 논문.

박수정. (1998). **부모의 양육태도와 정서적 부적응 행동에 관한 연구 - 아동의 지각을 중심으로**. 연세대학교 석사학위 논문.

박아청. (1999). **교육심리학의 이해**. 서울: 학문사.

박원희, 오운자. (2008). 초등학생의 스트레스와 스트레스 대처양식. **아동교육**, 17(4), 167-176.

박은혜 (2010). **다문화 가정 아동이 지각하는 부모의 양육태도 및 사회적지지가 학교적응에 미치는 영향 - 자아존중감의 매개효과를 중심으로**. 경북대학교 석사학위 논문.

박은희 (1996). **부모의 양육태도와 아동의 자아탄력성 및 학교생활적응과의 관계연구**. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.

박지현 (2003). **청소년과 부모와의 관계가 학교적응에 미치는 영향**. 한남대학교 대학원 석사학위 논문.

손현지 (2009). **대학생이 지각한 부모의 양육태도와 심리적 안녕감 및 이성관계 만족도와의 관계**. 홍익대학교 대학원. 석사학위 논문.

송영경, 김영희, 황성실 (2011). 초등학생의 학교적응에 대한 자아탄력성과 사회적 지지의 상

- 호작용효과. **한국생활과학회지**, 20(1), 1-19.
- 서봉연, 유안진 (1982). **인간발달**. 서울: 서울대학교 출판부.
- 성민선, 이상오, 정무성, 정은 (1998). 학교부적응 청소년들을 위한 학교사회사업 실천모델연구. **학교사회사업**, 1, 179-223.
- 신미, 전성희, 유미숙 (2010). 청소년의 삶의 만족과 안녕에 관한 요인 연구. **청소년학연구**, 17(9), 131-150
- 신윤자 (2005). **부모의 양육태도와 아동의 자아탄력성 및 학교생활 적응과의 관계연구**. 공주교육대학교 대학원 석사학위 논문.
- 신정희 (2006). **아동이 지각한 부모의 양육태도와 자아탄력성 및 학교생활 적응과의 관계**. 국민대학교 석사학위 논문.
- 신지연 (2004). **지각된 부모의 양육태도가 중학생 자아탄력성에 미치는 영향**. 가톨릭 대학원 석사학위 논문.
- 신철재 (1995). **학교생활 적응, 자아개념 및 학업성취간의 상관관계**. 경북대학교 석사학위 논문.
- 안영복 (1984). **적응 및 부적응 행동의 특성과 관계변인**. 단국대학교 대학원 석사학위 논문.
- 안현지 (1999). **부모의 양육태도와 아동의 자아 탄력성 및 학교생활 적응과의 관계 연구**, 서울대학교 대학원 석사학위 논문.
- 양문현 (1983). **도시주부의 결혼만족도에 따른 자녀양육태도에 관한 연구**. 경희대학교 석사학위 논문.
- 어지윤 (2009). **초등학생의 학교생활 만족도에 관한 연구**. 관동대학교 석사학위 논문.
- 왕혜옥 (2003). **어머니의 양육태도 및 애착안정성과 학교적응과의 관계**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 유성경, 심혜원 (2002). 적응 유연한 청소년들의 심리적 보호요소 탐색. **교육심리연구**, 16(4), 189-206.
- 이미현 (2005). **부모와의 의사소통과 가족기능이 중학생의 학교적응에 미치는 영향**. 홍익대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이상필 (1990). **학교생활 적응 수준에 따른 학업 성적 및 행동 특성의 차이 분석**. 홍익대학교 대학원 석사학위논문.
- 이선경 (1997). **아동의 적응에 영향을 미치는 위기요인과 보호요인의 이론적 과정 모델**. 숙명여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이선영 (2008). **자아탄력성 증진 프로그램이 초등학생의 자아탄력성, 학교생활 적응 및 주관적 안녕감에 미치는 효과**. 전북대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이승화 (2001). **부모의 양육태도와 자녀의 성격특성 및 학교적응과의 관계**. **교육연구**, 20, 85-104.
- 이용주 (2010) **청소년의 성격적 강점과 학교적응과의 관계**. 영남대학교 석사학위 논문.

- 이용준 (2004). **탄력적인 아동의 보호 요인 연구 -아동의 성과 지능, 어머니의 양육 행동 및 사회경제적 지위를 중심으로**. 연세대학교 석사학위 논문.
- 이윤주 (2004). 초등학생의 자아탄력성과 부모갈등이 학교생활적응에 미치는 영향 : 상급생을 중심으로. **상담학연구**, 5(3), 435-449.
- 이은미 (2002). **부모-자녀 유대관계와 아동의 자아탄력성과의 관계**. 영남대학교 대학원 석사학위 논문.
- 이은미, 박인전 (2002). 부모자녀 유대관계와 아동의 자아탄력성과의 관계. **한국가족복지학**, 7(1), 3-24.
- 이은영, 김경혜 (2005). 아동이 지각한 어머니의 양육태도와 아동의 친사회적 행동 및 학교생활 적응과의 관계. **한국가족복지학**, 10(1), 105-119.
- 이은주. (2003). **초등학생이 지각한 교사행동과 학교생활 만족도와의 관계**. 경희대학교 석사학위 논문.
- 이은희, 정순옥 (2006). 청소년이 지각한 부모양육행동 및 친구관계와 우울간의 관계에서 자아정체감의 매개효과: 공변량 구조분석. **한국청소년연구**, 17(2), 213-239.
- 이정아 (2002). **초등학생이 지각한 부모의 양육태도 및 자기효능감과 학교 적응간의 관계**. 한남대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이정화 (2001). **청소년의 컴퓨터게임 중독이 가족관계에 미치는 영향**. 한국외국어대학교 석사학위 논문.
- 이혜승 (2004). 부모의 이혼과 양육형태에 따른 초기 청소년의 우울증상과 학교적응. **청소년학연구**, 11(1), 407-427.
- 임정아 (2005). **청소년기의 가족건강성과 학교적응 연구**. 서울여자대학교 기독교대학원 석사학위 논문.
- 장휘숙 (2001). 정신병리를 차단하는 원인으로서의 탄력성. **한국심리학회지: 발달**, 14(1), 113-127.
- 정미현 (2002). **부모의 양육태도와 아동의 자아탄력성 및 친구 간 갈등 해결전략과의 관계**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문.
- 정선미, 조옥귀 (2006). 중학생이 지각한 부모갈등, 자아탄력성 및 학교생활 부적응의 관계. **경남대학교 교육문제연구소**, 18(0), 133-158.
- 정선희 (2002). **부모의 양육 태도가 자녀의 정서 지능에 미치는 영향**. 건국대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 정은선 (2008). **부모의 양육태도가 주관적 행복감과 우울감에 미치는 영향: 강인성과 완벽주의의 매개역할**. 한양대학교 대학원 박사학위 논문.
- 정은진 (2002). **초등학생이 지각한 부모양육태도, 자아개념, 학교적응의 관계**. 경상대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 조은정 (2005). **부모양육행동과 청소년 문제대처수준이 학교부적응에 미치는 영향**. 동의대학

- 교 대학원 석사학위 논문.
- 주자현 (2005). **용서교육 프로그램이 부모-자녀 의사소통과 부모-자녀 정서적 친밀도 수준에 미치는 영향**. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위 논문.
- 채윤실 (2010). **초등학생을 위한 심리적 안녕감 증진 프로그램 효과**. 전북대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 청소년 생활통계연보 (2002). **청소년 종합실태조사 결과-학교생활**. 한국사회조사연구소.
- 최숙현 (2004). **부모의 양육태도가 아동의 자아개념 및 학교적응에 미치는 영향**. 원광대학교 대학원 석사학위 논문.
- 최장숙. (1993). **초등학교 아동의 충동성 성격 특성이 학교 생활적응에 미치는 영향**. 연세대학교 석사학위 논문.
- 하명선 (2006). **아동이 지각한 부모의 양육태도와 자아탄력성 및 학교생활에 미치는 영향**. 계명대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 하명선, 이순복 (2009). 아동이 지각한 부모의 양육태도와 자아탄력성이 학교생활 적응에 미치는 영향. **아동교육**, 18(3), 247-258.
- 하현주 (2007). **중학생이 지각한 사회적 지지와 자아탄력성이 학교생활 적응에 미치는 영향**. 경성대학교 석사학위 논문.
- 한상철 (2001). 청소년기 위험행동의 원인 및 보호적 요소와 발달적 모형에 대한 탐색적 연구. **교육학연구**, 39(4), 291-312.
- 한유선 (1996). **청소년의 주변 환경에 따른 삶의 만족도에 관한 연구 -가정 환경 및 학교 환경 변인을 중심으로**. 이화여자대학교 사회복지대학원 석사학위 논문.
- 허묘연 (2000). **청소년이 지각한 부모 양육행동 척도 개발 연구**. 이화여자대학교 박사학위 논문.
- 허묘연 (2004). **청소년이 지각한 부모 양육행동 척도의 개발 및 타당화 연구**. **청소년상담연구**, 12(2), 170-189.
- 홍세희 (2000). 구조방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. **한국심리학회지: 임상**, 19(1), 161-177.
- Amato, R. R., & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment and family diversity. *Journal of Marriage and Family*, 64, 703-716.
- Bagwell, G. L., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69(1), 140-153.
- Barber, B. K., & Olsen, J. (1997). Socialization in context: connection regulation and autonomy in the family, school, and neighborhood, and with peers. *Journal of Adolescent Research*, 12, 287-315.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence

- and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 59–95.
- Bierman, K. L. (1994). "School Adjustment". In R. J. Corsini(ed), Encyclopedia of Psychology, A Wiley-Interscience Publication, John Wiley & Sons.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349–361.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we understood the human capacity to thrive after extremely aversive event? *American Psychologist*, 59, 20–28.
- Browne, M. W., & Cudeck, P. J. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), Testing structural equation models (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2004). Perceived parental rearing style, self-esteem and self-criticism as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 5, 1–21.
- Cowen, E. L., Wyman, P. A., Work, W. C., & Parker, G. R. (1990). The Rochester Child Resilience Project. Overview and summary of first year findings. *Development and Psychopathology*, 2, 193–212.
- Diener, E., & Fujita, F. (2005). Life Satisfaction set point: Stability and Change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 158–164.
- Garnezy, N. (1983). *Stressors of childhood*. In N. Gamezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, coping, and development in children*(pp.43–84). New York: McGraw-Hill.
- Garnezy, N. (1985). *Stress-resistant children: The search for protective factors*, In J. E. Stevenson(Eds.), Recent research in developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Books Supplement No. 4(pp213–233). Oxford: Pergamon.
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127–136.
- Garnezy, N. (1996). *Reflections and commentary on risk, resilience, and development*, In Haggerty, P. J., Lonnie, P. S., Garnezy, N., & Rutter, M. (Eds.), *Stress, Risk, and Resilience in Children and Adolescents-Process*,

- Mechanism, Intervention*, Cambridge University Press.
- Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 37-46.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Hallanhan, D. P., Kauffman, J. M. (1978). *Effect of divorce on parents and children* In M. E. Lamb(Eds). *Nontraditional families: Parenting and child development*, 233-285. NJ: Lacorence Erlbaum.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Lynch, M., Cicchetti, D. (1997). "Children's Relationships with Adults and Peers:an Examination of Elementary and Junior High School Students". *Journal of school Psychology*. 35, 81-99.
- MacCallum, R. C., Roznowski, M., & Reith, J. (1994). Alternative strategies for cross-validation of covariance structure models. *Multivariate Behavioral Research*, 29, 1-32.
- Masten, A. S., Best, K. M., Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience process in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Nelson, D. M., & Metha, A. (1994). Parental behavior and adolescent self-esteem in clinical and nonclinical samples. *Adolescence*, 29, 525-542.
- Niebank, & H. Scheithauer (Eds.), *Risiken in der frühkindlichen entwicklung* (pp. 65-97). Göttingen: Hogrefe.
- O'Connell-Higgins, R. (1983). *Psychological resilience and capacity for intimacy*. Qualifying paper. Harvard Graduate school of Education.
- Oerter, R. (1999). *Klinische Entwicklungspsychologie: zur notwendigen Integration zweier Fächer*. In R. Oerter, C. von Hagen, G. Roper & G.

- Noam (Eds.), *Klinische Entwicklungs psychologie* (pp. 1-10). Weinheim: Beltz.
- Pettit, G. S., Bates, J. E., & Dodge, K. A. (1997). Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Child development*, 68, 908-923.
- Petzold, H. G. (1993). *Fr uhe Sch adigungen - sp ate Folgen* Paderborn: Junfermann.
- Plunkett, S. W., Henry, C. S., Robinson, L. C., Behnke, A., & Falcon III, P. C. (2007). Adolescent perceptions of parental behaviors, adolescent self-esteem, and adolescent depressed mood. *Journal of Child and Family Studies*, 16(6), 760-772.
- Russell, D., Kahn, J. H., Spoth, R. S., & Altmaier, E. M. (1998). Analyzing data from experimental studies: A latent variable structural equation modeling approach. *Journal of Counseling Psychology*, 45(1), 18-29.
- Rutter, M. (1978). "Family, area and school influences in the genesis of conduct disorders," in *Aggression and antisocial behavior in childhood and adolescence*, edited by L. A. Hersov, and D. Schaffer. Oxford, England: Pergamon.
- Rutter, M. (1979). *Protective factors in children's response to stress and disadvantage*. In M. W. Klein & J. E. Rolf (Eds), *Primary prevention of psychopathology*, NH: University Press of New England.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Rutter, M. (1990). *Psychosocial resilience and protective mechanism*. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein, & S. Weintraub(Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology*(181-214). New York: Cambridge University Press.
- Scheithauer, H., Niebank, K., & Petermann, F. (2000). *Biopsychosoziale Risiken in der fr uhkindlichen Entwicklung: Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept aus entwicklungs psychopatholog is cher Sicht*. In F. Petermann, K.
- Sears, E. & Whiting, P. & Perris et. al. (2005). Find More Like This

- Vulnerability of children of incarcerated addict mother: Implications for preventive intervention. *Children & Youth Services Review*, 27, 67-84.
- Shek, D. T. I., (2007). A longitudinal study of perceived parental psychological control and psychological well-being in Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Clinical Psychology*, 63(1), 1-22.
- Werner and Smith, 1982 Werner, E., & Smith, R. (1982). *Vulnerable, not invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., & Parker, G. R. (1991). Developmental and family milieu correlates of resilience in urban children who have experienced-major life stress. *American Journal of Community Psychology*, 19, 405-426.

제1회 한국아동·청소년패널조사 학술대회

인쇄일 2011년 11월 2일

발행일 2011년 11월 2일

발행처 한국청소년정책연구원

서울특별시 서초구 태봉로 114 교총빌딩 8, 9, 10층

발행인 이 재 연

등 록 1993. 10. 23 제 21-500호

인쇄처 문영사 (02) 2263-5087

사전 승인 없이 보고서 내용의 무단전재·복제를 금함.

구독문의 : (02) 2188-8844(연구정보지원팀)