


---

學業成就度와 情意的 特性間의 關係에  
대한 文獻考察

이를 教育學 碩士學位 論文으로 提出함

 제주대학교 중앙도서관  
濟州大學校 教育大學院 教育行政專攻

提出者 鄭 喜 元

指導教授 許 鐵 洙

1987年 7月 日

鄭喜元의 碩士學位 論文을 認准 함

濟州大學校 教育大學院

主 審

인



제주대학교 중앙도서관  
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

副 審

인

副 審

인

1987年 7月 日

# 目 次

I. 緒 論 .....	1
A. 研究의 必要性 및 目的 .....	1
B. 研究方法 및 節次 .....	2
C. 研究의 制限點 .....	2
II. 文獻的 考察 .....	3
A. 學業成就의 決定要因 .....	3
B. 情意的 特性의 概念과 性質 .....	6
C. 學業成就 條件으로서의 情意的 特性의 構成要因 .....	10
D. 學業成就와 情意的 特性과의 關係 .....	13
1. 學業成就와 成就動機와의 關係 .....	14
2. 學業成就와 期待水準과의 關係 .....	19
3. 學業成就와 不安과의 關係 .....	22
4. 學業成就와 自我概念과의 關係 .....	27
5. 學業成就와 內·外的 統制所在과의 關係 .....	31
III. 要約 및 結論 .....	35
A. 要 約 .....	35
B. 結論 및 教育的 示唆點 .....	37
參考文獻 .....	40
附 錄 .....	46
英文抄錄 .....	56

## I. 緒 論

### A. 研究의 必要性 및 目的

學生들의 學業成就度에 영향을 미치는 요인을 크게 두 가지로 나누어 보면, 學科目的 理解를 통한 知的 能力的 함양이라는 認知的 측면과 學生들의 學習 내지는 特定 學科目的을 통하여 형성되는 成就動機, 自我概念, 興味 등과 같이 情意的 要素로 함축되는 태도적 측면이다.

Bloom<sup>1)</sup>이 學校學習模型에서 보여 주고 있는 바와 같이 學習課題를 學習하는 데에 작용하는 認知的 投入行動은 學業成就 變量의 약 50%까지를 결정해 주고 情意的 出發特性은 學業成就 變量 中 25%까지를 결정한다고 밝히고 있다. 이와 같이 學習者의 情意的 特性은 學生의 學業成就度에 막대한 영향을 미치기 때문에 체계적인 분석과 이해가 필요하다.

전통적으로 學校教育에서는 教育을 통한 知的 能力的 함양이라는 認知的 측면이 강조되어 教育過程의 일환으로 수행되는 評價는 學生들의 學業成績에 초점을 두고 이루어졌기 때문에 學業成就의 또다른 매우 중요한 측면인 情意的 要素에서는 간과되어 온 감이 없지 않다.

그러나, 教育活動을 통해 學習者가 갖게 되는 學習 및 特定 學科目的에 대한 태도는 學業에 대해 능동적이고 지속적인 동기를 부여하여 장기적 안목에서 볼 때 學業成就의 認知的 側面의 발달 및 추후 創意的 向上에 영향을 주게 된다는 점에서 매우 중요한 의미를 가진다.

지금까지 教育學分野에서 學生의 學業成就와 情意的 特性間의 관련성을 탐색한 시도가 많이 있었다. 이 연구들이 취급하고 있는 變因들은 自我概念, 成就動機, 統制의 所在, 不安, 態度 등이다. 그런데, 이 연구들은 몇 개의 特性要因別로 그 특성들이 學業成就도와 어떠한 관계가 있는가를 탐색하는 방법을 취하고 있으며, 한두 가지의 特殊한 要因만이 단편적으로 고려되는 경향이 많았다. 특히, 學業成就도에 영향을 주는 情意的 特性에 대한 綜合的인 探索은 研究者들에게 중요 관심 대상이 되지 못했다. 따라서, 이에 대한 보다 체계적인 研究가 구체화 되어야 할 단계에 왔다고 생각된다.

本 研究는 學業成就도와 情意的 諸特性의 關係를 文獻分析을 통하여 綜合的으로 分析 整理하고 그 分析 結果가 시사하는 教育的 의미를 밝혀 보려는 데에 그 目的이 있다.

1) B. S. Bloom, *Human Characteristics and School Learning* (New York: McGraw-Hill Book Co. 1976), pp. 10~13.

## B. 研究方法 및 節次

本 研究는 文獻的 接近方法에 의해 수행되었으며, 定期刊行物, 專門學術誌, 研究論文 및 理論書 등에서 學業成就와 情意的 特性에 관한 관계가 검토되었다.

學業成就度와 情意的 特性的 關係에 대한 文獻考察은 다음과 같은 절차에 의해 수행되었다.

1. 學校學習 場面에서의 學業成就의 概念과 영향을 미치는 要因의 綜合的 分析.
2. 情意的 特性的 概念과 性質 把握.
3. 學業成就 條件으로서의 情意的 特性的 構成要因 및 形成過程模型 提示.
4. 學業成就와 情意的 特性(成就動機, 期待水準, 不安, 自我概念, 內·外的 統制의 所在)과의 關係 分析.
5. 學業成就를 높이기 위한 教育的 示唆的 提示.

## C. 研究의 制限點

1. 情意的 特性的 下位要因은 成就動機, 期待水準, 態度, 價値觀, 不安, 自我概念, 內·外的 統制의 所在 등이 있으나, 態度와 價値觀은 너무 광범위한 영역이므로 本 研究에서 제외하였다.
2. 資料가 너무 오래되어 직접 확인이 어려운 것은 간접 자료에 의하여 考察된 부분이 있다.
3. 本 研究는 外國資料를 中心으로 文獻考察이 되었기 때문에 國內 資料는 충분히 檢討되지 못한 점이 있다.
4. 여기에 引用된 것은 外國 教育 현장에서 수행된 자료이므로 生活樣式이 다른 韓國 文化圈에서 本 研究를 導入·適用하는 데는 고려해야 할 것이다.

## II. 文獻的 考察

本章에서는 學習者 學業成就의 決定要因, 情意的 特性의 概念과 性質, 學業成就의 조건이 되는 情意的 特性의 構成要因 및 學業成就度와 情意的 特性의 諸下位要因과의 關係를 既存 文獻 등을 통하여 검토하였으며, 그 구체적인 내용은 다음과 같다.

### A. 學業成就의 決定要因

學業成就란 教育的 성과를 말하며, 이는 教育目的의 達成度이며 學習을 통해 길러진 능력이라 할 수 있다.<sup>2)</sup> 즉, 學業成就是 教授·學習의 過程 속에서 成就해야 할 일련의 學習課題를 어느 정도 달성하는가를 말하는 것으로 學校學習 活動의 效率性을 판단하는 중요한 準據가 될 뿐 아니라, 學校에서의 모든 教育的 努力의 결과이며, 生産性이라고 할 수 있다.<sup>3)</sup> 우리들은 흔히 學業成就를 보통 學問的 教科의 성과만을 생각하기 쉬우나, 學業成就是 일정한 教育목표에 입각한 學習活動의 結果, 學生이 획득한 능력(知識, 理解, 技能, 問題解決力 등) 및 行動傾向性(興味, 動機, 自我概念 등)을 綜合化한 複合적인 概念으로 이해되어야 한다.<sup>4)</sup> 따라서, 學力, 學業成績, 學業成就를 區分 使用해야 함이 마땅하다. 즉, 學力이란 학습가능성을 抽象的으로 總量的으로 표현한 것이다. 學業成績은 學習結果를 구체적인 방법이나 수단에 의해서 測定한 뒤에 나오는 구체적인 計量化된 概念인데 反하여 學業成就란 學校가 실제·제공하는 教授·學習過程을 통해 얻어진 教育目標의 達成度를 의미한다.<sup>5)</sup> 그러므로, 學業成就란 教科目的 成績만을 뜻하는 것이 아니라, 學習者가 가진 특성(trait), 學習課題의 종류와 성질(task), 그리고 教師가 行하는 授業方法(treatment)간에 일어나는 相互作用에 產物이라고 할 수 있다.<sup>6)</sup>

이와 같이 學業成就是 간단히 규정할 수 없을 만큼 많은 要因을 지니고 있는 概念이어서 學業成就에 영향을 미치는 要因을 다 헤아리거나 정확하게 밝히기는 어려운데, 몇몇 학자들이 밝히고 있는 공통적인 要因을 살펴보면 다음과 같다.

Mitzel<sup>7)</sup>은 學生이 學業成就를 결정하는 要因을 ① 教師變因, ② 學生變因, ③ 授業變

2) 鄭範謨, 「教育評價」(서울: 教育出版社, 1968), p. 237.

3) 黃禎奎, 「教育評價」(서울: 教育出版社, 1967), p. 220.

4) 成成億, “家庭環境의 過程 構造, 地位變因이 學業成就에 미치는 影響”(碩士學位論文, 高麗大學校 教育大學院, 1984), p. 18.

5) 朴玩熙, “學校環境의 類型에 따른 學業成績 및 學習習慣”(碩士學位論文, 東亞大學校 教育大學院, 1979), p. 20.

6) 金純澤, “情意的 特性과 學業成就” 鄭範謨·李星珍편, 「學業成就의 要因」(서울: 教育出版社, 1979), p. 159.

7) H. E. Mitzel. “A Behavioral Approach to the Assessment of Teacher Effectiveness” (1957), p. 5.

인, ④ 環境變因 등 네 가지로 大別하고 있다. 이와 類似한 분류로서 鄭範謨와 李星珍<sup>8)</sup>은 보다 구체적인 下位要因으로 구분하여 제시하고 있다.

○ 學業者變因

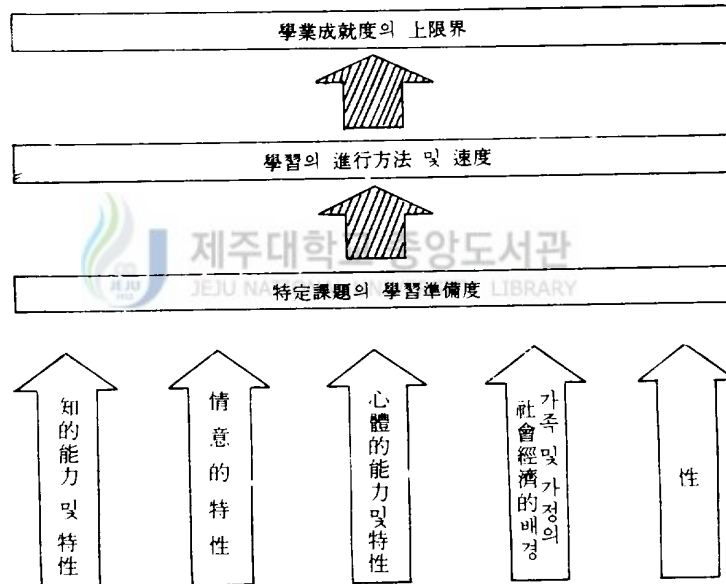
知的 側面 : 선형학습능력, 일반능력(지능, 적성 등)

情意的 側面 : 학습동기, 성취동기, 포부수준, 자아개념, 불안, 성격, 학습방법

○ 授業(教授)變因 : 수업체제, 평가체제, 학습진단 및 구성, 교사행동.

○ 環境變因 : 교육풍토, 문화, 가정환경, 학급의 사회적 환경.

또한 金純澤<sup>9)</sup>은 學校學習에 관련된 가장 중요한 變因을 學習者, 學習課題, 授業 등 세 가지로 보고 學習者가 보이는 學業成就度는 學習者가 가진 特性 學習課題의 성질과 종류, 그리고 教師가 行하는 授業方法間에 일어나는 相互作用의 產物이라 하였다. 學校學習은 이처럼 세 가지 變因間의 상호작용의 산물로 볼 수 있는데, 學業成就에 관련하여 學習者가 보이는 諸特性을 Klausmeier와 Ripple<sup>10)</sup>을 다음과 같이 제시하고 있다.



(圖 II-1) 學習者의 特性과 學業成就

8) 鄭範謨·李星珍, 「學業成就의 要因」(서울: 教育出版社, 1979), pp. 16~22.

9) 金純澤, 「前掲書」, p. 159.

10) H. J. Klausmeier & R. E. Ripple, *Learning and Human Abilities* (New York: Harper & Row, 1971), p. 19.

(圖 II-1)에서 보는 바와 같이 學習者가 보이는 諸特性(知的 特性, 情意的 特性, 心理 的特性, 家庭·社會 經濟的 背景, 性)들과 학습과제의 성질을 최대한으로 고려한 적절한 수업이 이루어진다면 최대의 學業成就度를 보이게 된다는 것이다. Carroll<sup>11)</sup>은 學業成就의 정도를 결정하는 變因을 크게 學習者 變因과 授業 變因으로 나누고 學習者 變因으로 적성, 수업 이해력 및 수업지속력을 들고 있으며, 教授變因으로는 學習의 기회와 수업의 질 두 가지를 들고 있다.

Bloom<sup>12)</sup>은 Carroll 과 비슷한 입장을 취하면서 學習者 特性인 知的 出發點 行動(Cognitive entry behavior)과 情意的 出發點 特性(affective entry characteristics)과 授業의 質(quality of instruction)에 있어서의 變差가 學業成就의 성격을 좌우할 것이라고 想定하고 개별적인 學習者, 授業, 學習內容, 그리고 최종적으로 成就된 學習 사이의 相互作用을 검토하고 있다. 즉, 특정한 學習課題를 學習하는데 先行要件이 되는 知的 出發點 行動은 學業成就의 50%를 설명해 주고 흥미, 태도, 자아개념 등 情意的 特性은 25%를 설명하여, 이 두 學習者 特性이 學業成就를 65%( $r = .80$ )를 설명해 준다고 한다. 또한, 단서, 참여, 강화, feedback, 교정 등 授業의 質이 學業成就의 90% 를 예언하고 있음을 밝혔다.<sup>13)</sup>

成就水準을 규정하는 要因으로서 素質과 訓練을 들고 學習 = 素質 + 訓練이라고 表現하는 경우가 있는데, 이는 學習이 비록 經驗이나 訓練을 통해서 이룩되는 行動의 變化라 할 지라도 學習者 자신이 가지는 變因이 문제되지 않을 수 없기 때문에 學習能力(learning capacity)에 따라 學習效果가 다르다고 설명을 할 것이다.<sup>14)</sup>

또한, 학습의 영향력을 미치는 要因을 그 힘의 強度에 따라 다음과 같이 설명하는 것도 발견할 수 있다.<sup>15)</sup>

- 第1次的 要因：能力, 動機, 成熟度와 準備性.
- 第2次的 要因：個人的·社會的 適應, 既存習慣이나 偏見, 健康과 에너지.
- 기타 要因：教師와 그 生活, 兩親과 家庭環境, 學校設備와 環境, 地域社會 環境.

이상에서 살펴 본 바와 같이 學業成就의 要因은 매우 다양하며 學者에 따라 다르게 설명되고 있으나, 學習者의 學業成就是 그 個人的 能力에 의해서만 결정되는 것이 아니라 어떤 狀態, 어떤 條件, 어떤 方法, 어떤 內容으로 學習하느냐에 따라서 크게 좌우된다고 하겠다.

11) J. P. Carroll, "A Model of School of Learning", *Teacher College Record*, 64, (1963), pp. 723-733.

12) B. S. Bloom, *op. cit.*, pp. 10-13.

13) *Ibid.*, p. 169.

14) 戚成億, 「前揭書」, p. 19.

15) 「上揭書」, p. 20.



## B. 情意的 特性의 概念과 性質

學校學習의 條件으로서 情意的 特性을 어떻게 규정할 것인가는 確言하기 어려우나 흔히 우리는 學習者의 內在의 特性을 知的, 心體的, 情意的 側面으로 구분한다. 知的 側面에는 知識, 適性, 創意力 등과 같은 것을 포함시키고 心體的 側面에는 運動技能의인 능력을 포함하는데 反하여 情意的 側面에는 自我概念, 興味, 態度, 動機, 精神健康 등이 포함된다. 이들이 갖는 공통적인 특징은 인간의 學習이 일어나게 하고 지속되게 하는데 영향을 미친다는 것이다.<sup>16)</sup> 이와 같이 情意的 特性들은 學習者가 內的으로 갖추어야 할 條件인데 學校學習과 學習者의 情意的 特性과의 關係는 두 가지의 側面에서 논의할 수 있다. 한 側面은 學校學習이 일어나게 하는 原動力의 하나로서 보는 입장이고, 다른 하나는 學校學習의 結果로서 形成되는 情意的 特性이다.<sup>17)</sup>

첫째 견해에 의하면 學校學習이 일어나기 위한 조건의 하나로 보는 견해로서 情意的 特性은 情意的 始發 特性(affective entry characteristics)으로서 이는 學生이 특정한 學習 課題를 學習하기 이전에 그 學習課題에 대해 一般的으로 지니고 있는 興味, 態度, 自我概念 등 動機狀態를 결정할 수 있는 인간의 정의적 행동 총체를 말한다.

즉, 學習者가 이전에 어떠한 學習經驗을 했다면, 그에게 새로운 학습과제가 주어졌을 때, 그 과제에 대하여 어떠한 느낌이나 감정을 전혀 갖지 않을 수 없다. 따라서, 이전의 학습 경험은 새로운 학습과제에 접하게 될 때, 이것에 영향을 미치게 되는데, 이때 學生이 특정한 情緒狀態下에서 새로운 學習課題에 임하는 諸方法을 情意的 始發特性이라고 본다.

學生의 現在 認知的 特性은 과거의 認知的 行動의 累積의 結果인 것처럼 現在의 情意的 特性은 과거의 情意的 學習의 產物이라 할 수 있다. 이와 같은 情意的 始發特性은 學生들이 주어진 學習課題에 접근하는 것을 관찰함으로써 쉽게 알 수 있지만 이러한 특성을 정확히 定義하기란 상당히 어려운 문제이다.

예를 들어서, 어떤 學生들은 주어진 새로운 과제에 흥미와 즐거움을 가지고 임하는가 하면, 어떤 학생들은 똑같은 과제에 대해서 嫌惡感이나 不安感을 가지고 임하게 됨을 관찰할 수 있다. 대부분의 학생들은 이같은 兩極端 사이의 어떠한 감정이나 느낌을 가지고 주어진 課題에 임하게 된다.

Bloom<sup>18)</sup>은 이러한 情意的 始發特性을 諸般 興味, 態度, 自我觀의 복잡한 複合物 (complex compound of interests, attitudes and self-views)이라고 정의하고 있다. 그러

16) 金純澤, 「前掲書」, p. 162.

17) 吳萬祿, “學業成就의 累積經驗이 情意的 特性의 變化에 미치는 影響” (碩士學位論文 高麗大學校 大學院, 1984), p. 5.

18) B. S. Bloom, *op. cit.*, p. 13.

나, 학생자신의 관점에서 肯定的인 情意的 始發特性을 操作的으로 정의하는 것은 어렵지 않다. 그것은 학생 자신이 주어진 學習課題를 해결할 수 있다고 느끼고 그 과제를 해결하려고 할 뿐만 아니라 이를 해결하는 동안 어떠한 障礙가 나타나더라도 실망하지 않는다면 그 과제를 시작할 때 가지고 있는 情意的 始發特性은 肯定的이라고 말할 수 있다.<sup>19)</sup>

學生이 새로운 學習課題에 대하여 熱意와 興味를 가지고서 그 과제에 임한다면, 이러한 열의와 흥미를 별로 갖지 않고서 그 과제에 임하는 학생보다 그것을 더 쉽게 解決할 것이며, 기타 다른 條件이 같은 한 그것을 더 빨리 學習하게 될 뿐만 아니라 더 높은 成就水準에 도달할 것이다.

學生은 과거 자신의 經驗한 일련의 學習課題의 成就程度에 의해서 형성된 어떠한 느낌이나 感情의 意識을 가지고 새로운 課題에 임하게 된다. 따라서, 이러한 意識은 주어진 特定 學習課題에 관련된 情意的 始發特性이 되는 것이다. 學生이 어떠한 學習課題를 수행하고 난 후, 그가 처음에 가졌던 情意的 特性은 그 주어진 과제의 수행 정도에 의해서 變化되기도 하고, 變化되지 않기도 한다. 어떤 과제를 수행한 다음에 갖게 되는 情意的 特性은 다음의 學習課題에 대한 情意的 始發特性이 된다. 이같은 情意的 特性은 물론 서로 같을 수도 있고 또한 다를 수도 있다.

그런데, 이 두 情意的 特性은 學習者の 과거 學校學習經驗의 意識에 의해서 影響을 받은 것이다. 다시 말해서, 學習者の 情意的 特性은 그가 과거에 經驗한 일련의 學校學習經驗을 어떻게 느꼈느냐, 그리고 그가 주어진 학습과제와 그의 과거 學習經驗의 意識에 대한 느낌을 어떻게 관련시켰느냐에 의해서 결정된다고 볼 수 있다.

따라서, 學生들이 주어진 學習課題를 수행하기 전 그들이 經驗한 學習의 意識은 서로 다르며, 또한 그 意識과 이전의 經驗에 대한 느낌도 다르고, 이러한 經驗에 의해서 影響 받는 정도도 역시 다르다고 할 수 있다. 理論적으로 똑같은 學習意識을 가진 學生들이 있다고 하더라도, 이들이 이러한 意識을 느끼고 認識하는 데는 서로 差異를 보일 것이다. 뿐만 아니라, 주어진 特定 學習課題에 대한 느낌도 서로 다르며, 주어진 學習課題를 자신의 과거 경험과 學習意識에 비추어 知覺할 것이다.

學生의 學習意識은 주로 學校에서의 學習經驗을 통하여 이루어진다. 學生은 敎科目이나 주어진 學習課題에 대한 態度를 가지고 태어나는 것은 아니다. 오히려, 學生은 교과목에 대한 태도를 學校에서의 經驗을 통하여 習得하게 된다. 學校에서 學生에게 成功的인 學習經驗을 意識化할 수 있다면 後續되는 學習意識은 肯定的이 될 것이다. 學生의 學校學習初期에 있어서의 情意的 始發特性은 비교적 미약하고 組織化되어 있지 않은 상태에 있지만,

19) E. Muraki & T. Whaley, "Affective Entry Characteristics" in B. S. Bloom., *The State of Research on Selected Alterable Variables in Education* (Chicago: Chicago University, 1980), pp. 225~235.

점차 學生의 學習意識이 길어짐에 따라 보다 構造化되고 능률화 된다.<sup>20)</sup> 이러한 情意的 特性은 學習者의 認知的 特性과 相互作用하게 된다. 認知的 發達이 增進되면 學校場面에 관련된 情緒가 肯定的으로 될 것이며, 또한 肯定的인 情緒로 말미암아 認知的 發達이 개선될 것이기 때문이다.

둘째, 學校學習과 學習者의 情意的 特性과의 관계를 보는 다른 견해는 學校學習의 結果로서 個人의 情意的 特性이 變化한다고 보는 것이다. 즉, 이것은 學校教育 經驗의 情意的 產物(affective outcomes of educational experience)로서의 情意的 特性을 일컫는 말이다.

吳萬祿<sup>21)</sup>은 情意的 產物이란 學業成就 場面에 있어서 適合性 및 有用性에 대한 學習者의 態도와 知覺이라고 정의하고 있으며, Froh와 Guida<sup>22)</sup>는 情意的 產物을 學習者의 精神健康이라고 포괄적으로 정의하고 있다.

그러므로, 前述한 情意的 始發特性과 學習結果로서의 情意的 特性은 서로 別個의인 것이 아니라, 相互關聯性이 있는 것이다. 즉, 주어진 學習課題에 임하게 될 때의 情意的 始發特性은 바로 그 이전의 學習課題를 解決한 후에 얻어진 情意的 特性이기 때문이다. 따라서, 學習結果로서의 情意的 特性은 다음의 학습과제에 대한 情意的 始發特性이 된다. 이러한 사실은 Bloom<sup>23)</sup>의 學校學習模型에서도 찾아 볼 수 있다. 이처럼 學習結果로서의 情意的 特性과 情意的 始發特性은 서로 相互關聯的이며 連續的인 性質을 가진다.

이상에서 學校學習에 관련된 情意的 特性을 두 가지 측면에서 살펴보았는데, 이들 特性間에는 일반적인 共通性을 지니고 있다. 情意的 特性의 공통적인 성질을 鄭元植<sup>24)</sup>은 다음과 같이 요약하고 있다.

첫째, 情意的 特性은 推理된 過程이다.

情意的 特性이란 직접 관찰될 수 없는 것이다. 그것은 개인에게서 나타나는 행동을 觀察하여 추리되는 개념에 불과하다. 이런 관점으로 본다면 情意的 特性은 獨立變因이나 從屬變因이 아니라 仲介變因이라고 할 수 있다. 이와 같은 仲介變因은 물론 직접적으로 관찰되지 못하고 오직 행동으로부터 추리될 수 있는 것이다. 따라서, 우리는 학생들의 여러 가지 行動을 보고 情意的 特性을 추리하는 것에 불과하기 때문에 學校教育의 실제에 있어서도 어떤 情意的 特性을 學習시키려고 하거나, 또 學習된 어떤 情意的 特性을 평가하려고 할 때에 그와 관련되어 있다고 생각되는 行動을 통해서만 그와 같은 情意的 特性을 추

20) B. S. Bloom., *op. cit.*, pp. 15~20.

21) 吳萬祿, 「前掲書」, p. 8.

22) R. Froh & F. Guida, "Affective Outcomes of Education", In B. S. Bloom, *The State of Research on Selected Alterable Variables in Education* (Chicago: Chicago University, 1980). p. 38.

23) B. S. Bloom., *op. cit.*, pp. 10~13.

24) 鄭元植, 「知力과 情意的 教育」(서울: 培英社, 1977), pp. 165~168.

리할 수 있다.

둘째, 情意的 特性은 方向을 決定해 주는 過程이다. 지적인 특성은 한 개인이 무엇을 얼마만큼 할 수 있는가를 나타내 주는 데 반해서, 情意的 特性은 무엇을 얼마만큼 할 수 있느냐는 것보다는 어느 方向으로 가느냐를 결정해 주는 概念이다. 그러므로, 知的인 特性은 距離의 개념과 관련되는데 반해서, 情意的 特性은 方向의 概念이 들어 있다고 보는 것이 一般的인 見解이다. 情意的 特性은 한 개인으로 하여금, 어떤 특수한 方向으로 환경에 대한 反應을 나타내게 하므로 方向의 概念이 들어 있다고 보는 것이다. 뿐만 아니라, 개인은 그의 情意的 特性에 의해서 環境의 刺戟에 대하여 어떤 反應을 나타내느냐를 결정하기 때문에 거기에는 選擇的인 의미도 포함되어 있다. 이와 같이 情意的 特性은 선택을 통해 行動의 方向을 결정해 주는 특징을 지니고 있다.

셋째, 情意的 特性은 主體와 客體와의 關係이다.

情意的 特性은 事物, 사람, 事象 概念, 抽象的인 理念 등 개인의 環境內에 있는 客體와의 관계를 나타내는 것이다. 한 개인이 자기 자신으로부터 心理的으로 분리할 수 있는 것은 무엇이든지 그것은 情意的 特性의 對象이 된다. 이를테면 한 학생이 자기 자신의 身體的 構造나 얼굴 생김새에 대하여 否定的인 態度를 지니고 있을 때에, 그 학생은 자기 자신의 身體的 構造나 얼굴 생김새만을 자기 자신으로부터 분리하여 그 客體와의 사이에 情意的인 關係를 맺고 있는 것이다. 이렇게 情意的 特性은 한 개인과 그가 자신으로부터 心理的으로 분리할 수 있는 모든 事物이나 客體에 대하여 情意的인 關係를 맺는 것이다.

넷째, 情意的 特性은 學習된 것이다.

어린이들은 출생할 때에 그의 환경에 대한 어떤 情意的 關係나 特性을 갖고 태어난다고 볼 수 없다. 情意的 特性은 환경의 자극에 대하여 그것을 해석하고 반응하는 방법이기 때문에, 그것은 生得的으로 어린이들이 지니고 있는 特性이 아니라, 環境과의 接觸을 통해서 學習되고 습득되는 特性인 것이다.

끝으로, 情意的 特性은 一貫性과 安定性을 지닌다.

情意的 特性이 一貫性과 安定性의 性質을 지니고 있다는 것은, 한 개인이 환경에 대한 반응에 있어서 瞬間的이고 一時的인 반응을 나타내는 것을 의미하는 것이 아니라, 계속적이며 일관된 반응을 나타낼 때에 비로소 情意的 特性이라고 볼 수 있다는 것이다. 그러므로, 情意的 特性은 일반적으로 보아 개인의 行動을 規制하는 힘이 넓고 강할 뿐만 아니라, 變化나 改變이 어렵고 보다 많은 시간이 걸린다는 것이 特徵이다. 한 개인이 순간적인 감정의 표현이나 일시적으로 일어난 환경에 대한 반응을 보고, 그것으로 미루어 그 개인의 情意的 特性을 전체적으로 판단하는 일은 대단히 위험한 일이다. 情意的 特性이란

적어도 一貫性과 持續性을 지닌 特性이라고 보기 때문에 일시적으로 일어난 감정의 표현이나 기분에 의해서 나타난 행동이나 반응과는 구별해서 사용한다. 따라서, 학생들의 일시적인 感情의 표현이나 순간적인 행동을 보고 學校에 대한 태도나 학습에 대한 태도가 옳지 못하다고 판단하는 일은 극히 위험한 것이다. 教師들은 적어도 학생의 情意的 特性을 판단함에 있어서 보다 持續적이고 一貫性 있는 반응을 관찰해야만 그 학생의 태도가 어떻다고 판단할 수 있는 根據를 가지게 되는 것이다.

이상과 같은 情意的 特性의 性質에 대해 Bridge와 그의 동료들<sup>25)</sup>은 이와 유사한 屬性들을 다음과 같이 밝히고 있다.

첫째, 모든 人間은 動機, 態度, 自我尊重, 人性에 있어서 差異가 있다.

둘째, 이러한 情意的 特性은 經驗을 통하여 學習된다.

셋째, 個人의 많은 經驗은 學校教育을 통하여 이루어지기 때문에 學校經驗은 이러한 情意的 特性에 영향을 미친다.

넷째, 個人의 情意的 特性은 認知的 領域을 포함한 다른 특성과 關聯이 있다.

### C. 學業成就 條件으로서의 情意的 特性의 構成要因

情意的 特性의 構成要因에 대한 諸 學者들의 견해는 그 차이를 보이고 있다.

Muraki와 Whaley<sup>26)</sup>는 學校學習에 관련된 情意的 始發特性의 下位構成要素로서 크게 態度와 自我概念을 들고 있다. 이들은 이 態度와 自我概念을 다시 세분하여 態度는 學校에 대한 態度와 教科目에 대한 態度로 나누고, 自我概念은 學業的 自我概念과 非學業的 自我概念 및 一般的 自我概念과 特定 自我概念 등으로 구분하였다.

또한 金純澤<sup>27)</sup>은 情意的 측면에는 動機, 熱望水準, 自我概念, 興味, 態度, 不安, 性格 등이 포함되며, 특히 學習을 위한 動機的 要素로서

① 課題動機, ② 成就動機, ③ 熱望水準, ④ 自我概念, ⑤ 不安 등을 들고 있다. 鄭元植<sup>28)</sup>도 情意的 特性은 非知的 特性 또는 人性的 特性이며, 그 대표적인 것으로서 興味, 態度, 動機, 價值 및 좀 더 넓게는 人性까지를 포함시키고 있다. 李完載<sup>29)</sup> 역시 情意的 特性을 非認知的 特性으로 구분하고, 그 要素로서 興味, 態度, 動機, 價值觀, 自我概念을 들고 있다. 또한 朴雅晴<sup>30)</sup>은 '情意的 教育課程 概念模型 究案을 위한 理論的 探索'에서 情

25) R. G. Bridge, C. M. Judd & P. R. Moock. "The Determinants of Educational Outcomes (Cambridge: Ballinger Publishing Co. 1979), pp. 138~145.

26) E. Muraki & T. Whaley, *op. cit.*, p. 225.

27) 金純澤, 「前掲書」, p. 162.

28) 鄭元植, 「前掲書」, p. 161.

29) 李完載, "情意的 行動特性과 學校成績" (碩士學位論文, 高麗大學校 教育大學院, 1972), p. 11.

30) 朴雅晴, "情意的 教育過程 概念模型 究案을 위한 理論的 探索" 『韓國教育』(서울: 韓國教育開發院, 1975), p. 50.

意的 領域은 學習者의 動機誘發을 촉진하게 하는 內的要因을 갖고 있으며, 이는 결과적으로 行動에 중대한 영향을 미치고 人間 潛在能力을 실현할 수 있게 하는 힘이 있음을 강조하고 있다.

Bloom<sup>31)</sup>은 學校學習의 結果로서 情意的 特性으로 教科目에 대한 情緒, 學校에 대한 情緒, 學業的 自我概念, 精神健康 등을 들고 있으며, Bridge, Judd 와 Mook<sup>32)</sup>은 教育의 情意的 結果의 下位要素로 自我概念, 內外的 統制의 所在(internal-external locus of control) 自我尊重 등을 들고 있다.

Froh 와 Guida<sup>33)</sup>는 여러 論文들을 綜合하여 教育의 結果로서의 情意的 特性을 다음과 같이 세분하고 있다.

- 一般 情意的 產物
  - 學業的 自我概念
  - 非學業的 自我概念
- 特定 情意的 產物
  - 學業에 대한 情緒
  - 學科目에 대한 情緒
- 內·外的統制의 所在
- 精神健康

이를 토대로 吳萬祿<sup>34)</sup>은 '學業成就의 累積經驗이 情意的 特性의 變化에 미치는 影響'에서 學習者의 情意的 特性의 下位構成要素를 다음과 같이 綜合·整理하고 있다.

- 一般 情意的 特性
  - 學業的 自我概念
  - 非學業的 自我概念
- 特定 情意的 特性
  - 學業에 대한 態度
  - 教科目에 대한 態度
  - 教師에 대한 態度
  - 校友에 대한 態度
  - 學校에 대한 態度

31) B. S. Bloom, *op. cit.*, pp. 20~25.

32) R. G. Bridge, C. M. Judd & P. R. Mook, *op. cit.*, pp. 142.

33) R. Froh & F. Guida, *op. cit.*, pp. 38~43.

34) 吳萬祿, 「前揭書」, p. 11.

- 內·外的 統制의 所在
- 精神健康

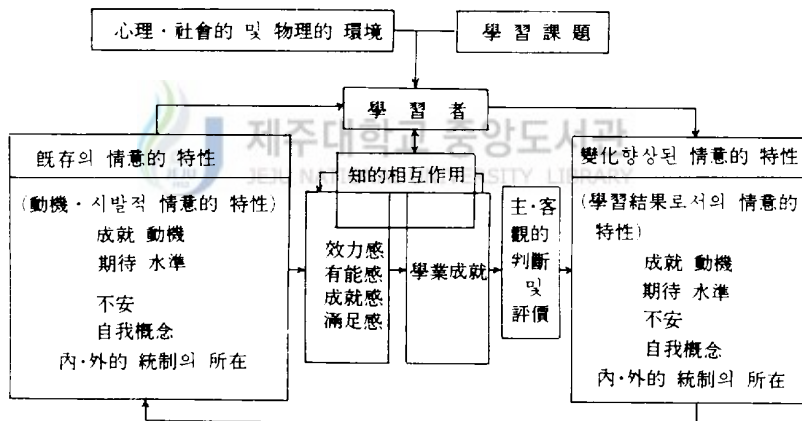
이상에서 살펴 본 바와 같이 學校學習 및 學業成就度를 決定하는 情意的 特性에는 두 가지 特性으로 分類할 수 있다.

첫째, 動機의 性格을 띠고 있는 情意的 始發特性으로서 課題 및 成就動機, 熱望水準, 價値觀, 性格, 不安, 興味 등이다.

둘째, 學習經驗의 結果로서의 性格을 띠고 있는 情意的 特性으로서 自我概念, 態度, 內·外的 統制의 所在, 自信感, 精神健康 등이다.

이들이 갖는 공통적인 특징을 정리해 보면 다음과 같다.

- ① 情意的 特性은 學習된다.
- ② 情意的 特性은 變化된다.
- ③ 情意的 特性面에는 相互間 밀접한 關係를 가지고 있으며, 상호중복된 要素를 지니고 있다.
- ④ 情意的 特性은 學習에 대한 강한 動機의 기능을 가지게 되고, 그 결과로서 學業成就度에 영향을 미치고, 이러한 學業成就度에 대한 主·客觀的 判斷은 또다시 動機的 機能으로서의 情意的 特性을 強化 또는 弱화시키게 된다.



〔圖 II-2〕 學業成就와 관련된 情意的 特性의 區分과 過程

〔圖 II-2〕은 學校學習 場面에서 學習者가 지니는 情意的 特性을 分類하고 그 過程을 지금까지의 연구를 종합하여 모형화한 것으로서,

첫째, 學校學習 場面에서 學習者는 그를 둘러싸고 있는 社會的 및 物理的 諸環境과 자신이 가지고 있는 知的 能力과 機能을 基礎로 해서 주어진 學習課題를 수행하게 되는데, 이 때 既存의 情意的 特性이 知的 活動 遂行에 動機的·始發的 機能을 지니게 된다.

둘째, 學習者가 學習課題를 수행하는 知的인 相互作用 과정에서 效力感, 有能感, 劣等感, 成就感, 敗北感, 滿足感 등을 느끼며 이러한 諸般 느낌들이 學業成就에 영향을 미치게 된다.

세째, 學習者의 學習過程과 結果에 대한 評價와 主·客觀的 判斷이 學習者 자신의 情意的 特性의 形成에 영향을 미치게 된다.

네째, 이렇게 형성된 情意的 特性은 다음의 學習場面에서 주어지는 새로운 課題를 수행하는데 意識的으로든 또는 無意識的으로든 既存의 情意的 特性에 영향을 주게 되며 이러한 過程 循環的으로 계속된다.

다섯째, 肯定的인 情意的 特性은 다음의 學習課題에 있어서의 成就程度에 대한 期待를 더 높게하며, 이러한 期待는 그 學習者의 成就行動을 誘導한다. 즉, 다음의 成功行動에 대한 強化物(reinforcer)이 된다.

여섯째, 學習者의 情意的 特性은 短時日內에 形成된 것이 아니라 오랫동안 環境과 相互作用한 結果로 형성된 것이다.

이상을 綜合的으로 整理하여 보면, 學校學習 場面에서 學習者가 學習課題의 수행에 있어서 成功이 누적적으로 經驗하게 되면 肯定的인 情意的 特性을 갖게 되는 반면, 失敗의 累積的 經驗은 學習者로 하여금 否定的인 情意的 特性을 갖게 된다. 따라서, 學習者에게 주어진 어떠한 環境이나 課題를 만족스럽게 成就했을 때 자기 자신에 대해 肯定的인 評價를 한다는 것은 바로 자신의 갖게 되는 諸般 情意的 特性과 關聯性이 깊으므로 成功的인 또는 失敗的인 成就經驗과 그 개인의 情意的 特性은 매우 밀접한 關聯을 가지는 것으로 요약할 수 있다.



#### D. 學業成就와 情意的 特性과의 關係

學生의 學業成就와 人性的 또는 情意的 特性間 關聯性의 탐색은 여러 研究者에 의해 시도되어 왔는데 그동안 연구결과를 종합하여 吳萬祿<sup>35)</sup>은 다음과 같이 제시하고 있다.

첫째, 自我向上理論(self-enhancement theory)으로서 學習者가 가지고 있는 諸般 情意的 特性은 그의 學業成就에 영향을 미치는 決定的인 要因이라는 見解로서 學校의 教育 Program에서 學習者들에게 肯定的인 情意的 特性을 육성하는 것이 學業成就가 높아진다.

둘째, 技能開發理論(skill development theory)으로서 學習者가 가지고 있는 情意的 特性은 그의 教育經驗의 主要 結果라고 보는 見解로서 教育課程을 체계적으로 組織하고 學

35) 吳萬祿, 「前掲書」, pp. 28~29.



業成就度를 높이기 위한 技能을 開發·發展할 수 있도록 教育者들은 많은 時間을 투입해야 한다.

세째, 相互作用理論(interaction theory)으로 위의 두 見解를 相互折衷한 理論으로 學生의 學業成就와 情意的 特性이 서로 相互作用的인 因果關係에 있다고 보는 입장으로서 學生의 學業成就와 그의 情意的 特性은 서로 영향을 주고 받는다고 본다. 예를 들면, Woldkowski<sup>36)</sup>는 學生의 學業成就와 自我尊重感은 相互因果的인 영향을 미치며, 學業成就와 肯定的인 自我概念間的 상관은 學年이 진급됨에 따라 증가한다고 결론을 내리고 있다.

本 研究에서는 위의 세가지 입장에서 앞에 綜合的으로 提示(圖 II-2)한 바와 같이 學校學習 場面에서 學生의 學業成就와 情意的 特性的 關係를 相互作用的인 因果關係의 側面에서 研究를 進行하고자 한다.

### 1. 學業成就와 成就動機와의 關係

學校學習과 가장 밀접한 관계를 맺고 있는 動機가 바로 成就動機로서 成就動機란 挑戰的인 課題를 成就함으로써 만족을 얻으려고 하는 意慾이라고 定義할 수 있으며, 學校狀況에서는 學業成就에 대한 意慾 또는 動機라고 말할 수 있다.<sup>37)</sup>

成就動機(achievement motivation)는 Murray<sup>38)</sup>에 의해서 처음으로 소개된 人間의 動機 중 한 가지로서 그는 人間의 행위를 人性和 環境의 相互作用的 結果로 나타난다고 전제하고 人性構造의 핵심이 必要(needs) 또는 動機(motivation)이며, 環境의 작용은 개인이 知覺하는 壓力으로 개념화할 수 있다고 하였다. Murray에 의해서 소개된 動機要因 중 成就動機는 그 후 McClelland와 그의 동료들<sup>39)</sup>에 의하여 더 깊이 研究되었다. 이에 따르면, 成就動機란 상식적으로는 훌륭한 일을 이루어 보겠다는 內的 意慾이라고 말할 수 있으나, 엄밀하게는 어떠한 훌륭한 課業을 成就해 나가는 過程에서 만족하는 成就 그 자체를 위한 成就意慾이다. 다시 말하면, 成就結果와는 상관없는 成就를 위한 內的 意慾 또는 動機를 중요시하는 概念이다. 따라서, 成就動機는 挑戰的이고 어려운 問題를 解決하는 過程에서 만족을 얻으려는 期待라고 定義될 수 있다.

學校學習에서 成就動機는 바로 學習動機와 직결되게 되는데, 이는 課題動機(task motivation)의 한 종류로 분류<sup>40)</sup>되기도 하는 것으로 어떤 課題를 完全學習하거나 통달하

36) R. J. Woldkowski, *Motivation* (A National Education Association Publication, 1982), p. 282.

37) 李星珍, 「教育心理學 序說」(서울: 教育科學社, 1986), p. 78.

38) H. A. Murray, *Explorations in Personality* (New York: Oxford University Press, 1948), pp. 38~41.

39) D. C. McClelland, "Toward a theory of motive acquisition", *American Psychologist*, 20, (1965), pp. 321~333.

40) D. P. Ausubel, *Educational Psychology* (New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968), p. 375.

려는 動機를 말한다. 따라서, 成就動機(achievement motivation)와 課題動機(task motivation)를 구별하는 것은 대단히 애매하다. 그러나, 이를 分離하여 定義를 한다면 成就動機가 어떤 課題나 課業을 달성하려는 개인의 비교적 持續的인 특성을 말하는데 반하여 課題動機는 課題 자체에 內在되어 있는 것이라 할 수 있다.<sup>41)</sup>

Ausubel<sup>42)</sup>에 의하면 課題動機를 課題指向的 動因(task-oriented drive) 또는 知的 動因(cognitive drive)이라고 부르기도 한다. 즉, '아는 것 자체가 目的'인 動機를 課題動機라고 보고 있다. 그는 興味, 認定과 같은 요소는 學習準備도를 결정하는데 강력한 것이 못됨을 예리한 分析을 통해 지적하고 있다. Ausubel은 오히려 어떤 學習課題를 성취하려는 動機는 課題 自體에 內在하고 있으며, 따라서 그 과제의 學習을 통해 새로운 知識과 技能을 습득하게 되면 기본적인 動機의 만족을 가져온다고 믿는다. 이렇게 해서 얻어진 成就는 개인의 自我를 高揚시키게 되고 自我尊重感과 安定感을 일으키게 하는 것이다.

이러한 입장에서의 動機는 새로운 課題의 完全學習 내지 熟達뿐만 아니라 好奇心, 探索과 같은 內在의이면서도 肯定的 動機를 포괄하는 것이 된다. 이러한 知的 動機(cognitive motives)야말로 學校學習場에서 가장 중요시해야 할 것이 된다. 이러한 점에서 知的 動機에 대한 Ausubel<sup>43)</sup>의 다음과 같은 強調點은 學校學習에 많은 示唆點을 준다.

“學校學習과 動機形成과의 因果關係는 본래 일방적이기 보다는 相互 交換的인 것이다. 이런 이유 때문에 動機形成을 한다는 것이 學習의 必須的인 조건이 되지 못한다는 이유 때문에 적절한 興味와 動機가 형성될 때까지 學習活動을 연기한다는 것은 불필요한 일이다. 動機형성이 되어 있지 않는 학생에게 가르치는 최선의 방법이 당분간 그 학생의 動機狀態를 무시해 버리고 가능한 한 효과적으로 주어진 學習課題를 가르치는 것이 될 때가 종종 있다. 어느 경우에도 學習初期段階에서의 動機不足에 관계없이 어느 정도의 학습은 일어나게 되고, 이 학습의 결과 더 많은 것을 학습하려는 動機가 생겨난다. 그러므로, 많은 경우에 있어서 學習動機를 誘發하는 최선의 방법은 學習의 動機的 측면보다는 學習의 認知的 측면을 강조하며 동시에 성공적 學業成就를 통해 後續學習에 박차를 가하게 되는 動機를 크게 이용하는 것임을 볼 수 있다.”<sup>44)</sup>

學校學習을 보는 理論的 體系面에서 Ausubel과 대단히 다른 입장에 있는 Skinner<sup>45)</sup>역시 課題 자체의 수행에 內在되어 있는 動機를 강조하고 있다. 그는 學校에서 教師들이 해

41) R. M. Gagne, *The Conditions of Learning* (New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1970), pp. 285~288.

42) *Ibid.*, p. 286.

43) D. P. Ausubel, *op. cit.*, pp. 365~366.

44) *Ibid.*, p. 366.

45) B. F. Skinner, *The Technology of Teaching* (New York : Appleton Century Crofts, 1968), pp. 145~168.

야 할 일은 학생들에게 動機를 나누어 주는 것이 아니라, 學習活動이 계속 強化를 받을 수 있도록 學習條件을 배열하는 것이라고 생각한다.

McClelland<sup>46)</sup>는 一般的 動機에서 成就動機를 區分해 냈는데 그가 定義하는 動機란 感情을 誘發시키는 條件이 端緒와 연합된 學習의 結果로 보고 成就動機와 같은 特殊한 동기를 區分해 내는 기준을 期待水準에 두고 이에 접근하거나 접근하지 못하면 正的 感情이나, 혹은 否的 感情을 체험하는 행동유형에서 찾을 수 있다고 하였다. 따라서, 成就動機는 그 期待水準이 卓越基準(standard of excellence)에 있는 動機를 말하며, 여기서 卓越基準이란 높이 評價받을 수 있는 業務遂行의 程度를 일컫는다. 즉, 좋다거나 훌륭하다는 부류에 속하는 기준이 卓越基準이 된다. 이와 같은 입장에서 볼 때 成就動機란 세 가지 條件을 갖춘 動機라고 볼 수 있다.

첫째, 그것은 미리 예견했던 卓越基準과 실제적인 업무수행간의 差에 의해서 誘發되는 感情과 관련된다.

둘째, 그 감정이 다양한 端緒와 聯合하게 된다.

셋째, 그 다양한 端緒가 차후에 원래의 감정 一部를 復歸시킨다.

이 세 가지 條件을 많이 체험한 개인은 높은 成就動機를 갖게 되는 것이다. 따라서, 강한 成就動機를 가진 學生은 挑戰的인 과제를 어떤 이득이나 지위획득을 위해서가 아니라, 단지 잘 해냈다는 목적으로서 성공하기를 원한다. 그렇다고 成就動機가 높은 학생들은 모든 상황에서 그들의 課業遂行에 대한 성공을 추구하지는 않는다. 그들의 課業遂行이 어떤 卓越性的의 기준이나 표준에 의해서 評價되리라는 것을 知覺할 때만, 成就에 대한 動機가 활발해 진다. 즉, 자신들의 課業遂行의 結果가 자신들이나 타인들에 의하여 어떤 卓越性的의 기준에 비추어 評價되리라는 사실을 알며, 또한 과제수행이 성공할 것인지 실패할 것인지를 알고, 그 課題를 시작할 때 비로소 成就動機가 생긴다.

成就指向的인 努力(achievement-oriented efforts)에는 두 가지의 相反되는 傾向성이 있다고 볼 수 있다.<sup>47)</sup> 즉, 성공을 成就하려는 경향과 失敗를 피하려는 경향이다. 여기에서 成功을 成就하려는 傾向은 Atkinson 에 의하면 다음 세 가지 變因에 그 기초를 두어 설명하고 있다. ① 成功을 成就하려는 動機, ② 자기의 努力이 성공을 가져 오리라는 期待, ③ 성공을 成就하기 위한 刺戟(혹은 誘引) 등이다. 반면에 실패를 피하려는 동기, 자기의 노력이 실패를 가져오리라는 기대, 그리고 실패를 피하기 위한 誘引이 있을 경우에는 실패를 피하려는 경향이 나타난다.

46) D. C. McClelland, J. W. Clark R. A. Clark & E. L. Lowell, *The Achievement Motive* (New York : Appleton-Century-Crofts, 1953), pp. 212~219.

47) J. W. Atkinson, "The Mainsprings of Achievement Oriented Activity", in Krumboltz, J. D. (ed.), *Learning and the educational process* (Chicago : Rand McNally, 1965), pp. 25~66.

成功을 成就하려는 경향이 실패를 피하려는 傾向보다 더 強할 때, 학생들은 어느 정도 어려운 課題學習을 選擇하게 되고, 成就하고자 하는 노력을 기울이며, 열심히 일을 하게 되고, 그리고 失敗에 대한 강한 참을성을 가지게 된다. 반면에 失敗를 피하려는 경향이 더 強할 때에는 학생들은 성공의 가능성이 어느 정도 있을 경우에도, 그 課題를 遂行하려고 시도하지 않는다. 따라서, 실패에 대한 두려움이 많은 學生들은 成就狀況에 직면했을 때에 성공의 기회가 매우 높거나, 아니면 매우 낮은 과제를 선택하려는 경향이 있다.

이상에서 成就動機의 意味와 學校學習課題 遂行과 관련된 動機的 性向 및 傾向性에 대해서 살펴보았거니와 다음으로는 成就動機와 學習成就間의 관계를 밝힌 研究들을 探索해 보기로 하겠다.

學校事態에서 成就動機와 學業成就의 관계를 밝힌 研究들이 많이 있다. 예컨대, McClelland<sup>48)</sup>는 大學生들을 대상으로 學業成就와 成就動機間에 의미 있는 相關係數를 얻을 수 있었으며, Uhlinger 와 Stephens<sup>49)</sup>는 高等學生의 학업성취와 성취동기간의 높은 相關關係라고 할 수는 없으나, 역시 통계적으로 의미있는 정도의 相關係數를 발표하였다. 한편, 知能水準에 비해서 學業成績이 낮은 학생들은 특히 成就動機가 매우 낮은 것으로 밝혀졌다.

Burgess<sup>50)</sup>, Gebbart 와 Hoyt<sup>51)</sup>, 그리고 Atkinson 과 Feather<sup>52)</sup>는 能力이 同質的인 학급에서 成就動機는 學業成績과 매우 긴밀한 關係가 있음을 발견했다. 따라서, ‘모든 條件이 같다면’ 成就動機는 學業成績에 매우 중요한 영향을 주게 됨을 시사받게 된다. 이와 類似한 研究로서 O’conner 와 Atkinson<sup>53)</sup>은 成就動機와 學力과의 관계를 被驗者의 能力의 同質性 여부에 따라 분석하였다. 그 결과 同質的인 集團에서는 成就動機와 學力간에 相關을 보이고, 異質的인 集團에서는 相關이 나타나지 않았다고 한다. 一般的으로 學級은 異質的으로 構成되어 있기 때문에 지진아의 경우 成功의 可能性이 아주 높거나 낮은 때에 成就動機는 惹起되지 않는다는 것은 지적하여 주고 있다.

48) D. C. McClelland, *op. cit.*, p. 219.

49) C. A. Uhlinger & M. W. Stephens, "Relation of Achievement motivation academic achievement in students of superior ability", *Journal of Educational Psychology*, 51 (1960), pp. 259~266.

50) E. Burgess, "Personality factors of over and underachievers in engineering", *Journal Educational Psychology*, 47 (1956), pp. 89~99.

51) G. G. Gebhart & D. P. Hoyt, "Personality of under and over achieving freshman", *Journal of Applied Psychology*, 42 (1958), pp. 125~128.

52) J. W. Atkinson & N. Feather, (eds.), *A Theory of Achievement Motivation* (New York: John Wiley & Sons, 1966), pp. 45~65.

53) P. O’conner, J. W. Atkinson & M. Horner, Motivational Implications of Ability Grouping in Schools", in Feather, N. T., (ed.), *A Theory of Achievement Motivation* (New York: John Wiley & Sons, Inc., 1966), pp. 231~248.

Lowell<sup>54)</sup>은 成就動機와 個人的 學習量과 업무수행의 속도와의 관계를 구명하기 위하여 被驗者에게 단어 맞추기 검사를 실시하였는데, 결과는 역시 成就動機가 높은 사람일수록 學習量과 速度가 증가한다는 것을 밝혔다.

Kolb<sup>55)</sup>는 學業成就 未達學生은 成就動機가 낮기 때문이라는 가정하에, 成就動機를 높임으로써 學業成績을 높일 수 있는지를 검토하였다. 그는 成就動機 育成課程을 IQ가 120 이상이면서 平均成績 C 이하의 학생 57명중 20명의 實驗集團에 실시하고, 追隨研究를 통하여 37명의 統制集團과 實驗集團의 學業成就를 비교하였다. 育成課程이 끝난 직후 實驗集團 學生들이 成就動機 수준은 統制集團에 비해 월등히 높았으며, 課程實施 6개월 뒤 두 집단의 성적에는 별 차이가 없었으나, 18개월 후에는 成就動機 育成課程을 받은 實驗集團 學生들의 成績은 統制集團 學生들에 비해 월등히 높아졌다.

또한 Charm<sup>56)</sup>의 研究에서도 成就動機가 높은 集團은 單語混合檢査에서 점수가 높은 것으로 나타났으며, French는 단순한 符號 대치 검사와 각 실험조건에 따른 成就動機와의 관계에 대한 研究에서 成就動機가 높은 사람의 부호 대치 검사 성적이 높다고 보고하였다.<sup>57)</sup>

張相浩<sup>58)</sup>는 成就動機와 學業成績間에 의의 있는 正的 相關이 있음을 밝혔고, 姜周泰<sup>59)</sup> 역시 '知能과 成就動機 및 學業成就의 관계에 관한 연구'에서 知能과 學業成就의 相關係數는  $r = .66$ 을 나타내며 成就動機와 學業成績은  $r = .23$ 을 나타낸다고 보고하고 있다.

成就動機의 높고 낮은 정도가 問題解決 學習課題에서 보여 주는 成就度에 差異가 있음을 French와 Thomas의 研究에서 보여 주고 있다. (表 II-1)에서 보는 것처럼 成就動

表 II-1) 성취동기의 강약에 따른 집단별 문제해결자의 수

성취동기	문제해결자의 수	미해결자의 수
강	25	22
약	14	31

54) E. L. Lowell, "The Effect on need for achievement of learning and speed of performance". *Journal of Psychology*, 33 (1952), pp. 31~40.

55) D. A. Kolb, "Achievement motivation training for underachieving boys". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 12, No. 6, (1965), pp. 783~792.

56) R. De. Charm, et. al., "Behavioral Correlation of Directly & Indirectly Measured Achievement Motivation", in Atkinson, J. W., (ed.), *Motives in Fantasy Action and Society* (Princeton: Van. Nostrand, 1958), pp. 414~422.

57) L. J. Cronbach, "Response Sets and Test Validity", *Educational and Psychological Measurement*, 6 (1963), pp. 475~494.

58) 張相浩, "成就動機", 鄭元植(編), 「知力과 情意의 教育」(서울:培英社, 1976), pp. 227~314.

59) 姜周泰, "知能과 成就動機 및 學業成就의 관계에 관한 研究" (碩士學位論文 서울大學校 教育大學院, 1971).

機가 높은 學生 47명 중 25명이 복잡한 문제를 해결하고 22명, 해결하지 못했다.

그러나, 成就動機가 낮은 集團에서는 45명 중 14명만이 문제를 해결하고, 31명은 해결하지 못한 것이다. 이 결과는 成就動機 檢査에서 높은 점수를 얻은 學生과 낮은 점수를 얻은 學生間의 成就도를 비교한 다른 研究에서도 뒷받침되고 있다.<sup>60)</sup>

이상과 같이 成就動機와 學業成就와 관련된 研究結果들을 綜合해 볼 때 다음과 같은 結論을 얻게 된다.

첫째, 成就動機와 學業成就間에는 높은 正的 相關이 있다.

둘째, 成就動機는 개인에 따라 정도의 차이가 있다. 마찬가지로 실패를 피하려는 動機의 程度에서도 個人差가 있다.

셋째, 成就動機가 높으면서 成功可能性은 높지도 낮지도 않을 때 最大의 成就傾向이 있다. 즉, 문제가 너무 쉬우면 成就動機가 높은 사람도, 낮은 사람도 모두 실패할 가능성이 높아진다. 반대로 문제가 너무 어려워도 成就動機의 強弱에 관계없이 시도하려고 하지 않는다.

네째, 成就動機는 能力이 同質인 學級에서 學業成績과 매우 긴밀한 관계가 있다.

끝으로 成就動機와 學業成就間 관계에 있어서 간과해서는 안될 것은 學業成就是 여러 가지 要因에 의해서 결정된다는 점이다. 다시 말하면, 成就動機가 높은 사람은 결과적으로 더 많이 成就하게 된다. 그러나, 높은 수준의 成就欲求를 가진 사람은 누구나 눈에 띄는 실제적인 성취를 이루어 놓게 된다고는 말할 수 없다. 사실상의 成就是 더 많은 要因에 의하여 결정되는 것이기 때문에 成就意慾의 한 要因만으로 사실상의 成就를 결정하는 것이라 말할 수는 없는 것이다.

## 2. 學業成就와 期待水準과의 關係

期待水準(goal expectancy level: GEL)이란 學習者가 어떤 特殊한 學習課題에 당면했을 때, 어느 정도의 성취를 하겠느냐를 결심하는 것, 즉 구체적인 과제에서의 具體的 成就度 또는 抱負水準(level of aspiration)을 뜻한다.<sup>61)</sup> 期待水準과 同意語로서 抱負水準, 熱望水準, 要求水準 등 여러 가지로 使用되고 있다.<sup>62)</sup> 이에 대한 意味도 抱負水準이란 어떤 개인이 어떤 課業에 대하여 豫想하고 있는 將來의 成就水準을 말하며<sup>63)</sup>, 熱望水準이란 한 學習課題를 마친 후 비슷한 다음 과제에서 학생이 달성할 수 있다고 생각하는 成就程

60) H. J. Klausmeier & R. E. Ripple, *op. cit.*, p. 19.

61) 李星珍, 「前掲書」, p. 87.

62) E. R. Hilgard, *Introduction to Psychology* (New York: Harcourt Brace and Co., 1953), pp. 169~172.

63) 金鍾植, “自我概念 抱負水準과 學業成就와의 關係” (碩士學位論文, 慶南大學校 教育大學院, 1985), p. 9.

度라고 定義하고 있다.<sup>64)</sup> 따라서 앞에서 제시한 用語間의 意味와 別 差異가 없음을 잘 나타내주고 있다.

期待水準에 관한 研究는 成就狀況에서의 動機의 수준과 그 動機水準이 실제 成就水準과의 관계를 밝혀줄 뿐만 아니라 여러 課題에서의 成功·失敗經驗이 學習狀況과 기타 成就狀況에 一般化하는 경향을 가지고 있다는 점에서 중요한 教育的 意義를 가진다.

Kahl<sup>65)</sup>은 期待水準 設定에 影響을 미치는 要因으로 다음의 몇 가지를 들고 있다.

첫째, 한 개인이 所屬하고 있는 集團과 그 集團의 基準이 期待水準의 設定에 크게 영향을 미친다. 비록, 그 集團이나 그 集團의 基準이 자기가 所屬하고 있는 家族集團이나 同僚集團의 基準이거나 간에 期待水準의 설정에 영향을 미치며, 또 자기가 소속하고 있는 集團과 比較되고 있는 集團의 基準이나 동료들의 영향도 期待水準의 設定에 영향을 미친다.<sup>66)</sup>

둘째의 要因은 個人的 情緒의 不安定이다. 情緒적으로 不安定한 사람은 情緒적으로 安定된 사람에 비하여 자기능력에 適當한 目標를 設定하기 보다는 자기의 能力을 考慮하지 않고 希望의이거나 幻想의으로 期待水準을 設定하는 경우가 매우 많다.<sup>67)</sup>

세째의 要因은 그 課業에 대해 自我關與가 이루어지느냐 하는 것이다. 그 課業이 너무 어렵거나 너무 쉬우면 그 課業의 遂行에 따라 成敗感이 생기지 않고 自我關與도 되지 않는다는 것이다.

네째의 要因으로서 자기가 처해 있는 지위와 이 지위에 따른 態度를 가지고 있느냐 하는 것이 期待水準 設定에 중요한 영향을 미친다. 즉, 어떤 지위에 대한 役割期待와 이 役割期待를 어떻게 받아들이느냐 하는 態度가 期待水準의 設定에 영향을 미친다.<sup>68)</sup>

다섯째는 知能과 成就動機가 期待水準의 設定行爲에 중요한 영향을 미치는 要因이다. 즉, 知能과 成就動機가 높은 사람은 중간정도의 課業을 택하는 경향이 많으며, 中間程度의 困難度가 있는 課業에서도 자기의 능력보다 약간 높은 困難度를 가진 課業을 擇하는 傾向이 많다. 그러나, 知能이 높은 반면에 成就動機가 높지 않을 때는 약간 다르다. 이때에는 自己의 能力에 약간 미달하는 課業을 擇하는 傾向이 매우 많다.

여섯째는 그 사람의 過去の 業績에 의해서 期待水準은 영향을 받는다는 것이다. 즉, 여러 가지 課業에서 성공을 자주 經驗해 본 사람은 자기의 期待水準을 높이는 경향이 있으

64) H. J. Klausmeier & R. E. Ripple, *op. cit.*, p. 20.

65) T. A. Kahl, "Educational and Occupational Aspiration of Common Marine Boys", (Hary. Ror. 1963), p. 23.

66) M. E. Breckenridge & E. C. Vincent, *Child Development* (Philadelphia: Saunders, W. B. Co, 1955), pp. 203~205.

67) E. B. Hurlock, *Child Development* (New York: McGraw-Hill Co, 1956), p. 256.

68) E. R. Hilgard, *op. cit.*, pp. 161~172.

며 성공을 경험해 본 일이 없는 사람은 자기의 현재 期待水準을 그대로 固守하려고 하거나 약간 낮추려고 하는 경향이 현저하다.

學校學習狀況에서 學業成就에 대한 期待水準의 研究에 있어서 研究의 주된 관심은 學習者의 바로 직전의 成就도와 그가 陳述한 期待目標와의 차이, 그리고 期待水準과 그 바로 뒤의 實際的 成就에 있다. 抱負水準(level of aspiration: LOA)이라는 用語에서 처음으로 期待水準(goal expectancy level: GEL)이란 概念을 소개한 獨逸의 心理學者 Hoppe에 의하면 한 개인이 어떤 과제에서 成功한 뒤에는 그 課題遂行에 대한 期待水準을 높이며 실패한 뒤에는 낮추는 경향이 있다는 것이다. 이러한 경향이 있기 때문에 계속적 失敗를 피할 수 있고, 또 成就感을 주지 않는 너무 쉬운 課題에서의 成就도에 만족하지 않게 된다는 것이다.<sup>69)</sup>

따라서, 期待水準은 두 가지의 상반하는 경향간의 절충으로 설정된다. 즉, 失敗에 수반하는 失望感을 피하고자 하는 欲望으로 인하여 期待水準을 높이려는 경향간의 절충이 어떤 課題를 당면했을 때 陳述하는, 또는 意圖하는 期待水準이 되는 것이다. 그러나, 경우에 따라서는 이와 같은 自己保護機制가 균형을 잃을 수도 있다. 만일, 어떤 학생이 과도하게 높은 目標를 세웠다면 成功感을 경험하지 못할 것이다. 달성 가능한 그러면서도 적절히 挑戰的인 期待水準을 설정하는 것이 가장 現實的이라고 말할 수 있다.

Clark 등의 要求水準 檢査에 의하면 成功期待集團, 中間集團, 失敗恐怖集團 중 中間集團이 가장 成就動機가 강했고, 成功期待集團 및 失敗恐怖集團의 성취기대가 약했음을 밝히고 있다.<sup>70)</sup>

Crandall 등의 國民學校 어린이를 대상으로 한 연구에 의하면 期待水準의 정도와 成就하고자 하는 最低의 기준과는 .62의 상관이 있음을 지적하였다.<sup>71)</sup>

鄭淵煥<sup>72)</sup> 要求水準이 높은 集團일수록 성취도가 높은 경향을 나타내며 成功經驗은 要求水準을 상승시키고, 失敗經驗은 要求水準을 下降시킨다고 했으며, 國民學校보다 中學校가 要求水準의 平均値가 낮게 나타났다.

學業成就도와 期待水準과의 관계를 명백하게 밝혀주는 研究가 Sears<sup>73)</sup>에 의해 이루어졌는데, 그는 국민학교 上級學年에 대한 期待水準 研究에서 학생들을 成績과 학생들이 학교에서 얼마나 공부를 잘 하고 있다고 생각하느냐의 정도에 따라 ① 成績이 좋고 成功感이

69) 李星珍, 「前掲書」, p. 88.

70) 朱빛覺, “學生의 欲求要因이 學業成績에 미치는 影響에 관한 研究”, 再引用 (碩士學位論文, 高麗大學校 教育大學院, 1976), p. 13.

71) 「上掲書」, 再引用, p. 13.

72) 鄭淵煥, “兒童學生의 要求水準과 知的能力과의 관계에 관한 研究” (碩士學位論文, 서울大學校 教育大學院, 1979), pp. 8~13.

73) P. S. Sears, “Levels of aspiration in academically successful and unsuccessful children”, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 35 (1940), pp. 498~536.



높은 成功集團, ② 成績이 나쁘고 成功感이 전혀 없는 失敗集團, 그리고 ③ 읽기 성적은 좋으나 산수 성적이 나쁜 混合集團으로 나누었다. 첫 실험에서는 정상적인 읽기와 算數課題를 하게 했다. 이 과제가 끝난 뒤에 다음 과제를 푸는 데에 몇 초가 걸리겠는지를 물었다. 이 질문에서 각 학생이 대답한 시간을 그의 期待點數, 즉 期待水準으로 간주하고 원래의 課題를 끝내는 데에 사용한 시간과의 차이를 계산하였다. 이 差異點의 비교에서 밝혀진 바는

(1) 成功集團은 다음 과제를 完成하는 데에 필요한 시간을 낮추어 추정함으로써, 그들의 期待水準을 약간, 그러나 現實적으로 높이는 경향이 있었으며,

(2) 失敗集團은 그들의 원래의 成就度보다 높거나 낮게 또는 동일한 수준으로 설정하는 등 변덕스러운 目標設定行動을 보였고, 이 집단에 소속한 12명 중 7명이 아주 높게 또는 非現實적으로 높게 期待水準을 설정하였으며,

(3) 混合集團의 경우 읽기에 있어서는 成就集團과 비슷했고, 산수에 있어서는 失敗集團과 비슷했다.

두번째 實驗에서 학생들에게 첫실험에서와 유사한 문제를 주었다. 각 實驗集團에 속하는 아동들의 반에게는 아주 성공적으로 잘 했다고 칭찬해 주고(成功條件), 나머지 반에게는 아주 잘못 했다고 비난하였다(失敗條件). 그 결과 成功條件下的 아동들은 그들의 先行成就水準에 비추어 현실적으로 목표로 설정하며, 失敗條件의 아동들은 先行成就水準에 비추어 아주 변덕스럽게 目標를 設定하는 傾向을 보였다.<sup>74)</sup>

이상에서 整理한 學業成就와 期待水準에 관한 여러 연구를 통하여 다음과 같은 結論을 얻을 수 있다.

첫째, 과거에 成功經驗이 많은 학생들은 어떤 課題에 당면했을 때 그들의 期待水準을 높이는 경향이 있으며,

둘째, 장기간의 失敗經驗을 맞본 학생들은 그들의 期待水準을 낮춰 마치 자기는 도저히 성공할 수 없다는 期待를 함으로써 失敗만을 피하려는 경향이 있고,

셋째, 어떤 학생들은 마치 성공하겠다는 希望만이 성공을 가져다 주는 듯이 그들의 期待를 非現實적으로 높게 가지는 傾向이 있다.

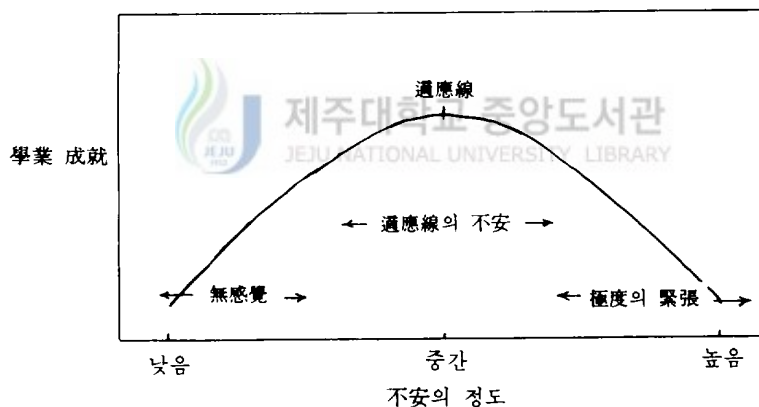
### 3. 學業成就와 不安과의 關係

不安이란 恐怖와는 구별되면서 개인의 어떤 위협적인 상황에 대해 나타내는 恐怖의 反應을 말하는 것으로서, 신체적 안전에 대한 위협이 아니라 自己尊重感에 위협이 될 때 생긴다는 점에서 공포와 구별된다. 不安에 대한 綜合的인 定義를 Spielberg는 다음과 같이 4 가지 측면으로 제시하고 있다. 그는 不安에 관한 개념을 일련의 情緒的 過程으로 보

74) *Ibid.*, pp. 498~536.

고 ① 不安에 관한 現象學的 側面에서 본 現象學 또는 自己報告型的 定義, ② 不安에 대한 生理的 反應의 側面에서 본 生理的인 定義, ③ 課題遂行의 측면에서 不安과의 관계를 본 課題遂行 정도에 대한 定義, ④ 不安의 過程 즉, 狀態不安 反應에 영향을 주는 內的 刺戟狀況에 중점을 두고 不安이 증가하거나 감소되는 상황을 陳述하는 측면의 정의로 분류하고 있다.<sup>75)</sup> 이와 같이 Spielberger의 心理學的인 不安의 4가지 定義類型에서 다루고자 하는 것은 課題遂行과 관련된 不安의 문제이다. 왜냐하면, 이는 廣範圍한 여러 종류의 상황들을 威脅的인 것으로 知覺하고, 그와 같은 상황에 대하여 不安狀態로 반응하는 비교적 안정된 個人傾向性을 지니는 特性不安<sup>76)</sup>이기 때문이다. 즉, 特性不安은 개인차를 지닌 '動機'나 '獲得된 行動性向'으로서 광범위한 자극상황을 위협한 것으로 지각하는 성향이 다르며 그러한 위협에 대하여 狀態不安 反應을 일으키는 性向 역시 다르다는 것을 의미한다.<sup>77)</sup>

그러므로, 學校學習狀況에서 不安의 문제는 學校學習 및 學業成就에 대한 動機的 성질을 띠는 定義的 變因이 되기 때문에 불안 정도의 차이가 개인의 學習活動에 대한 動機의 정도를 잘 표현해 준다고 볼 수 있다. 이와 같은 관점에서 不安이란 有機體가 활동하게 하는 獲得된 동기이므로 높은 수준의 불안은 動機를 刺戟시켜 개인의 課業遂行을 促進시키고, 학습의 속도를 증가시킬 것이라고 하였다. 이를 구체적으로 설명할 수 있는 것이 不安과 學業成就의 假說的 關係이다.<sup>78)</sup>



[圖 II-3] 不安과 學業成就의 假說的 關係

- 75) J. E. Sieber, "How shall anxiety be defined", in J. E. Sieber, H. F. O'Neil, (ed.), *Anxiety, Learning, and Instruction* (New York: John Wiley & Sons, 1977), pp. 27-28.
- 76) T. R. Saunders, "State Anxiety as a Function of Trait Anxiety and Sex in a Quasi-clinical Situation", *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, Vol. 41 (1973), p. 144.
- 77) C. D. Spielberger, R. L. Gorsuch & R. E. Luchene, *Manual for the State Trait Anxiety Inventory* (Pal. Alto, California: Consulting Psychology Press, 1970), p. 3.
- 78) 鄭範謨, 「前掲書」, p. 246.

(圖 II-3)에서 보는 바와 같이 不安의 程度가 어떤 適正線에 도달되기까지 漸增할수록 일반적으로 학습은 촉진된다. 즉, 不安의 정도가 낮으면 學業成就도 낮고, 不安의 정도가 점증적으로 높아지면서 適正線까지는 學業成就가 높아진다. 그러나, 不安의 정도가 더욱 높아지면 慢性的인 不安의 지속상태로 빠지게 되어 오히려 學業成就의 정도가 저하되게 된다. 이와 관련된 연구로서 Castaneda, Palermo & McCandless<sup>79)</sup>, Montague<sup>80)</sup>, Taylor<sup>81)</sup> 등은 學校教育에서 學習課題가 아주 단순하면 不安이 높을수록 유리하나, 學習課題가 어려우면 이는 큰 沮害要因이 된다고 밝히고 있다. 즉, 아주 복잡한 문제를 풀거나 어려운 학습에 있어서는 높은 수준의 불안은 學習을 妨害한다. 몇몇 수준의 不安을 경험한 학생들은 情報處理를 效率的으로 하지 못하는 경향이 있으며 내용을 要約하는 능력이 약하고, 그리고 이러한 불안으로 인하여 다른 知的 能力이 방해받음으로써 고통을 받는다는 것이다. 이러한 경우는 學習狀況이 構造化되지 못하였을 때, 더욱 심하다는 것이다.<sup>82)</sup>

不安이 學業成就에 있어서 促進의 要因으로서 作用할 때도 있고, 妨害의 要因으로 작용할 때도 있다. 그것은 주어지는 상황과 조건, 그리고 教科目的 類型에 따라서 다르게 作用할 수도 있다.

Sontag<sup>83)</sup>는 그의 연구에서 不安은 知的 學習에 妨害的인 要因이며, 일시적인 것이 아니라 長期的인 것이라 하였으며, 또한 McCandless와 Castaneda<sup>84)</sup>도 30개의 教科目과 不安과의 相關關係를 조사·보고하였는데, 그 결과 13개에 이르는 과목이 통계적으로 의의 있는 負的 相關을 보이고 있다고 하였다.

許炯<sup>85)</sup>은 그의 碩士學位論文에서 不安과 言語學習과는  $-0.59$ , 不安과 數理的 學習과는  $-0.60$ 으로 대체로 높은 負的 相關을 나타내고 있어 不安要因은 學業成果에 妨害的인 要因이라 結論짓고 있다.

이상에서 不安과 學業成就에 관하여 이루어진 先行研究들을 볼 때, 不安要因이 學業成就에 促進 또는 妨害的 作用을 하고 있음을 보여 주고 있다. 이는 앞에서도 지적한 바 있

79) A. Castaneda, P. Palermo & B. McCandless, "Complex Learning and Performance as a Function of Anxiety in Children, and Task Diffeiculty", *Child Development*, 27 (1956), pp. 327~332.

80) E. Montague, "The Role of Anxiety in Serial Rote Learning", *Journal of Experimental Psychology*, 45 (1953), pp. 9~96.

81) J. Taylor, "The Relationship of Anxiety to the Conditioned Eyelid Response", *Journal of Experimental Psychology*, 41 (1951), pp. 81~91.

82) J. Grimes & W. Allinsmith, "Compulsivity, Anxiety, and School Achievemant", *Merrill-Palmer Quarterly*, 7 (1961), pp. 247~271.

83) L. W. Sontag, et. al., "Personality as a Determinent of Performance", *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 25 ( 1955).

84) B. R. McCandless & A. Castaneda, "Anxiety in Children, School Achievement and Intelligence", *Child Development* (1956), pp. 379~382.

85) 許炯, "不安이 學業成就에 미치는 영향에 관한 研究" (碩士學位論文, 中央大學校 大學院, 1970), pp. 37~43.

거니와 不安 정도의 차이가 개인의 學習活動에 대한 動機의 정도를 잘 表現해 주고 있는 것이다. 그러나, 불안의 정도가 심한 사람은 어떤 課題에서 보통 이상의 動機로 표현하지만, 실제 문제 해결 과제에서는 역효과를 보이기 때문에 순수한 動機變因과는 별도로 論議할 필요가 있다.

Wittrock 와 Husek<sup>86)</sup>는 복잡한 문제사태라 하더라도, 그것이 학생의 자존심을 심각하게 위협하지 않는 것일 때는 오히려 不安의 정도가 높은 것이 學習을 증진시키는 경향이 있음을 밝혔다. 즉, 학생에게 주어진 問題事態가 아주 생소하거나 의미심장한 것이 아닐 때는 不安이 學習을 촉진하는 것이다. 이러한 結果는 우리의 학교실제에서 흔히 경험할 수 있는 일이다. 學校에서 일상 접촉하는 學習課題는 대체로 복잡하고 어려운 言語的 資料이지만 학생들에게는 비교적 익숙된 일이어서 위협을 느끼지 않는다. 비슷한 수준의 문제를 學期末試驗에서 다루게 되며, 자존심에 대한 위협을 느끼게 되어 不安해지는 것을 발견할 수 있다.

정상적인 自尊心을 가지고 있으면서 不安程度가 낮은 學習者는 낯설은 문제에 부닥쳐도 흔히 조금만 연습하면 금방 성공적으로 해결할 수 있다고 믿는다. 그래서, 실패할 경우는 不安 때문이 아니라 문제에 익숙하지 못한 때문이라고 생각한다. 반면에 不安의 정도가 심한 사람은 전혀 달라진다. 자존심이 정상을 벗어나게 되면 새로이 부딪히는 문제에 대응할 능력면에서 自信心이 없어지게 된다.

學業成就에 불안이 미치는 영향은 學業過程에 미치는 것이나 큰 차이가 없다. 다만, 長期的인 관점에서 보면 學校學習에 주는 영향은 점차 감소된다는 것은 위에서 지적한 바와 같다. 점차 學校生活을 해 감에 따라서 不安은 감소하는 경향이 있다. 國民學校에서는 不安이 學業成就에 역효과를 주지만, 高等學校쯤 되면, 不安은 學業成就를 방해하기 보다는 북돋우는 動機的 效果가 커짐을 지적하고 있다.<sup>87)</sup> 즉, 不安과 學業成就間에 있던 逆相關의 정도가 점차 감소한다. 學業成就의 指數를 원점수가 아닌 學點으로 했을 때는 逆相關現象이 완전히 없어져 버린다. 이러한 현상은 大學에 이르면 더욱 뚜렷하게 나타난다.<sup>88)</sup> 완전히 그 關係가 順相關으로 바뀌는 경우가 있다. 프로그램 授業과 같이 대단히 構造化된 學習課題에서는 不安程度와 學業成就間에 順相關關係를 보이고 있다.<sup>89)</sup> 이러한 발견은 불안한 어린이들이 構造化된 학습을 할 때는 좋은 成就도를 보이거나 즉석에서 해야 되면서

86) M. C. Wittrock & T. R. Husek, "Effect of anxiety upon retention verbal learning", *Psychological Reports*, 10 (1962), p. 78.

87) I. G. Sarason, "Test Anxiety and the intellectual performance of college students", *Journal of Educational Psychology*, 52 (1961), pp. 201~206.

88) R. Alpert & R. N. Haber, "Anxiety in academic achievement situations", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61 (1960), pp. 207~215.

89) H. R. Kight & J. M. Sassenrath, Relation of achievement motivation and test anxiety to performance in programmed instruction, *Journal of Educational Psychology*, 57 (1966), pp. 14~17.

처음 대하는 문제에서는 반대의 成就度를 보이는 것과 일치된다.

Mandler 와 그의 동료들<sup>90)</sup>은 試驗事態에서의 不安을 측정하는 尺度인 試驗不安尺度 (Test Anxiety Scale: TAS)를 개발하여 학생들이 이 척도에 답을 할 때 시험전이나 도중에 일어나는 걱정, 不便感, 땀이 흐르는 것과 같은 主觀的인 반응을 보고하게 했다. 그들의 일련의 研究에서 不安이 낮은 학생은 시험 答案지가 채점이 된다고 예측할 때, 그리고 學習課題가 적절히 어려워져 도전적일 때 좋은 성적을 얻는 경향이 있으며, 不安이 높은 學生은 이런 상황하에서는 성적이 나쁜 경향이 있는 반면, 課題가 어렵지 않은 때 試驗結果가 評價되지 않을 때 성적이 좋다는 것을 밝혔다.

이상과 같이 學業成就와 관련된 不安 要因에 대한 여러 연구 결과들은 學校學習에 대한 情意的 特性을 파악·이해하는 데 큰 도움을 준다. 이들 研究結果들과 學習과 不安狀態에 대한 일련의 연구에서 이상에서 제시한 類似한 結論을 얻었기에 이를 綜合·整理하면 다음과 같다.<sup>91)</sup>

첫째, 不安이 높은 학생은 記憶失手의 가능성이 낮을 때 記憶檢査에서 높은 점수를 얻고, 不安이 낮은 학생은 비교적 記憶失手의 가능성이 높을 때 높은 점수를 얻으며,

둘째, 중간 정도의 IQ를 가진 학생들 중 不安이 낮은 학생이 높은 학생보다 成績이 좋으며, 높은 不安은 IQ가 낮은 학생의 成就度에는 아무런 영향도 미치지 못하고 IQ가 아주 높은 學生들의 경우에는 높은 不安이 成就度를 촉진하는 경향이 있었다. 學業成就度에 不安이 미치는 장기적인 영향에 대한 추적 연구에서 그는 우수하면서 불안이 높은 학생 중에서 실패한 비율은, 우수하면서 불안이 낮은 학생 중에서 실패한 비율보다 4 배나 많았다.

셋째, 일련의 機械的 暗記學習에서 不安이 낮은 學生은 學習初期에 우수하고 不安이 높은 學生은 學習後期에 우수하다.

넷째, 概念學習에 있어서는 不安과 知能이 높은 學生이 不安이 낮고 知能이 높은 학생보다 더 잘하였고, 不安이 높고 知能이 낮은 학생은 不安이 낮고 知能도 낮은 학생보다도 成就度가 낮은 경향이 있었다.

이와 같은 여러 研究結果에 따르면, 授業場面에서 不安이란 언제나 피하거나 감소시켜야 한다는 결론을 내리기는 어렵다. 능력있는 학생은 능력이 없는 학생보다 어느 수준의 불안에서 얻는 이익이 더 많다. 필요에 따라 教師는 知能指類가 높은 學生에게는 신중히 不安을 증가시킬 필요가 있다. 그러나, 知能은 높으나 不安이 낮은 학생에게 不安을 높임으로써 不安이 높은 머리 좋은 학생들과 대등하게 될 것인가 하는 문제는 研究課題로 남

90) S. B. Sarason, G. Mandler & P. G. Craighill, "The Effect of Differential Instructions on Anxiety and Learning", *Journal of Abnormal & Social Psychology*, vol. 47 (1952), pp. 561~565.

91) 李星珍, 「前掲書」, pp. 86~87.

는다 하겠다.

#### 4. 學業成就와 自我概念과의 關係

William James<sup>92)</sup>가 그의 著書 'Principles of Psychology'에서 自我라는 概念을 처음 사용하였다. 그는 “자기는 그가 그의 것이라고 말할 수 있는 모든 것의 總合이다”라고 定義하면서 자기를 物質的 自己(The material self), 社會的 自己(The social self), 靈的 自己(The spiritual self) 등으로 區分하였다. 이후부터 自我概念은 人間行動에 영향을 주는 중요한 情意的 特性 要因으로 중요시되어 왔으며, 概念 및 이에 대한 觀點의 變化도 계속되어 왔다. 즉, 自我概念에 대한 研究 推移는 精神分析 立場에서 社會·心理學的인 立場, 現象學的 立場으로 옮겨가는 傾向을 보였으며<sup>93)</sup>, 특히 自我概念은 情意的 領域의 한 분야로 動機, 習慣 등과 같이 추상적인 개념이기에 학자의 관점에 따라 接近하는 方法도 매우 다양하다.<sup>94)</sup> 그러나, 근래에 定義되고 있는 概念들을 整理·提示해 보면 Purkey<sup>95)</sup>는 自我概念을 “個人이 자신에 대하여 갖는 信念, 態度, 見解들의 總體”라고 定義하고 自我의 特性을 要約해서 ① 自我는 組織的으로 형성되어 간다, ② 自我는 力動的이다, ③ 自我는 學習된 것이라고 하면서 自我概念을 나선적 형태로 이루어진 통일된 체제로 보았다.

McDonald<sup>96)</sup>는 한 개인이 지니고 있는 自我概念이란 여러 相異한 事態에서 自己觀察로부터 끌어낸 類推의 總體라고 하고 이러한 類推는 자기의 특징적인 行動型態의 記述로 보고 있다.

Ames<sup>97)</sup>에 의하면 自我概念은 개인의 經驗의 產物(product of one's experiences)이라고 매우 包括的인 定義를 하고 있다.

이상과 같은 관점에서 볼 때, 自我概念은 情意的 特性의 가장 대표적이며 一般的인 要素로서 경험을 통하여 형성되며, 특히 環境의인 強化와 重要한 他人에 의해서 영향받는다. 그러므로, 自我概念은 개인이 자신의 個別的 特性에 대한 評價뿐만 아니라 자신에 대한 內在化된 像을 말하는데, 여기에서는 자기 자신의 長點, 短點, 外貌, 身體의 構造, 知的 能力, 그리고 그의 行動과 成就에 대한 評價 등이 포함된다.

92) W. James, *The Principles of psychology* (New York: Henry Holt and Co., 1890), p. 188.

93) 金鳳韶, “青少年期の 自己概念·社會的 態度 및 適應에 관한 一 研究” (博士學位論文, 慶北大學校 大學院, 1975), pp. 8~12.

94) 朴京子, “學業成就에 대한 歸屬因 處置가 肯定的 自我概念 形成에 미치는 效果” (碩士學位論文, 曉星女子大學校 大學院, 1981), p. 6.

95) W. W. Purkey, “The Self and Academic Achievement”, *Florida Educational Research and Development Council Research Bulletin*, Vol. 13 (No. 1) (1967), p. 3.

96) F. J. McDonald, *Educational Psychology*. (Tokyo over seas publications, LTD.1959), pp. 464~473.

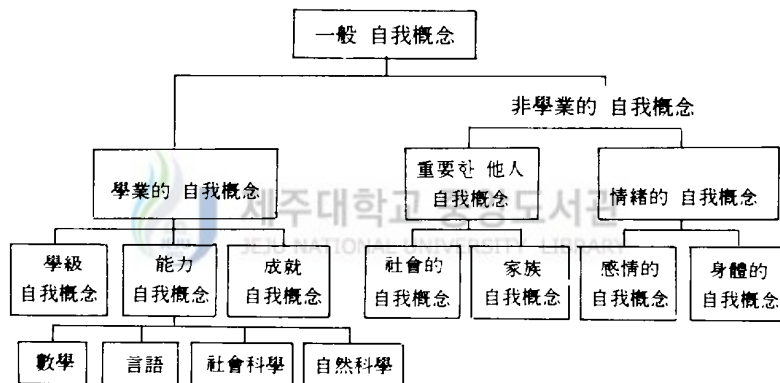
97) C. Ames, & D. W. Felker, “Effects of Self-Concept on children's Causal Attributions and Self-Reinforcement”. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1979), pp. 613~619.

Shavelson과 그의 동료<sup>98)</sup>들은 自我概念의 屬性을 다음과 같이 밝히고 있다.

첫째, 自我概念은 組織化 또는 構造化 되어 있다는 것이다. 즉, 人間은 주어진 環境을 통하여 매우 다양한 경험을 하게 된다. 이러한 경험의 複雜性을 줄이기 위해 각 개인은 나름대로 독특한 방식으로 복잡한 경험들을 보다 단순한 형태나 몇 개의 범주로 변환시킨다. 마찬가지로 주위환경과의 經驗을 통하여 얻어진 자기 자신에 대한 방대한 情報를 몇 개의 범주로 구분하고, 이들 범주들을 서로 연관시키게 된다. 따라서, 個人의 自我概念은 組織化되고 構造化되어 있다.

둘째, 自我概念은 多面的인 樣相을 띤다. 즉, 신체적 기능, 사회적 수용성, 학문에 대한 능력에 대한 것 등이다.

셋째, (圖 II-4)에서 보는 바와 같이 自我概念은 位階的이다. 一般的 自我概念은 學業的 自我概念과 非學業的 自我概念으로 구성되고, 이 學業的 自我概念은 각 學科目 領域으로 세분되고 이것들이 다시 각 學科目內의 특정 영역으로 세분되며, 非學業的 自我概念은 社會的, 情緒的, 身體的 自我概念 등으로 나누어지고 이것들은 다시 特定領域으로 세분되어 간다.



(圖 II-4) 自我概念의 位階的 構造

넷째, 自我概念은 비교적 永續的인 속성을 가지고 있다. 一般的 自我概念은 長時間 동안 쉽게 變化되지 않는다. 다시 말하면, 일단 어떠한 自我概念이 형성되면 그러한 自我概念은 주어진 환경과의 一時的인 相互作用에 의해서는 變化되기 힘들다는 것이다. 그러나, 特定領域의 自我概念일수록 그 永續性은 그만큼 덜하다고 한다.

다섯째, 自我概念은 發達的이며 分化的인 속성을 가지고 있다. 개인이 어떠한 經驗을

98) R. J. Shavelson, J. J. Hubner & G. C. Stanton, "Self-Concept : Validation of Construct Interpretations", *Review of Educational Research*, 46 (1976), pp. 407~441.

많이 할수록 그의 自我概念은 점진적으로 發達·分化되어 간다. 아동은 점차 성숙하여 많은 것을 經驗(學習)함에 따라 環境으로부터 자신을 구별하려고 한다. 따라서, 어린 아동의 自我概念은 總體的이고 未分化的이나 그가 점차 성장함에 따라 그의 自我概念은 分化되어 가게 된다.

여섯째, 自我概念은 記述的이고 評價的인 성격을 가지고 있다. 人間은 주어진 어떤 狀況에서 자기의 행동이나 身體的 特性을 수동적으로만 지각하는 것이 아니라 어떠한 期待나 重要的 他人의 기대에 따라 자신의 행동이나 신체적 특성을 評價하게 된다.

일곱째, 自我概念은 區別 可能的한 속성을 가지고 있다. 한 영역의 自我概念은 理論적으로 관련이 있는 構成要素들을 서로 구별할 수 있는 속성을 가진다는 것이다. 즉, 學業的 自我概念은 社會的 혹은 身體的 能力보다 學業成就와 관련성이 더 있으며, 科學科目에 대한 學業的 自我概念은 英語科目의 成就보다 科學科目의 성취와 보다 연관이 있다. 이와 같이 한 영역의 자아개념은 다른 構成要素들 간의 관련성을 이론적으로 분석할 수 있는 기능을 가지고 있다는 것이다.

이와 같은 自我概念이 學業成就와 關聯된 研究들이 많이 있는데, Bloom<sup>99)</sup>의 報告를 보면 情意的 行動이 學習課題의 성적 變量 중 약 12~20%를 설명해 준다고 하였는데, 이러한 情意的 特性 中에서 自我概念과 學習習性이 학생들의 學業成就와 밀접한 관련이 있는 것으로 지적되고 있다. Morse와 Haarer<sup>100)</sup>은 學業成就를 예언하는데 있어서 自我概念의 수준이 지능보다 豫言力이 높다고 하였다. 또한, 學業成就와 自我概念에 관한 先行研究들을 살펴보면 金赫坤<sup>101)</sup>은 여러 研究를 종합하여 自我概念과 學業成就度간에 의의있는 相關이 있다고 밝혔으며, 또한 尹熙峻<sup>102)</sup>, 陳時華<sup>103)</sup>, 柳漢鉉<sup>104)</sup>등도 自我概念과 學業成就間에는 의미있는 상관이 있음을 보고하고 있다. 金豪權<sup>105)</sup>은 여러 研究의 분석을 통하여 능력에 대한 自我概念이 지능보다 學業成就에 대한 예언이 높음을 밝힌 바 있다.

이상과 같은 先行研究들을 토대로 하여 學業成就와 自我概念間에는 상당히 밀접한 相關關係가 있다고 결론을 내릴 수 있다. 그 대표적인 연구를 결론적으로 제시하면

- 
- 99) 金豪權譯, 「人間의 諸特性과 學校學習」 (B. S. Bloom, Human Characteristics and School, Learning McGraw-Hill, 1976) (서울: 能力開發社, 1977), p. 118.
- 100) D. L. Haarer, A Comparative study of Self-Concept of Ability between institutionalized delinquent boys enrolled in public school. Dissertation Abstr, 25 (1964), p. 6410.
- 101) 金赫坤, “高校生の 自我概念과 學業成績과의 相關性 研究” (碩士學位論文, 全南大學校 教育大學院, 1979), p. 89.
- 102) 尹熙峻, “自我概念과 大學生의 成績” (公州師大, 學生指導研究所, Vol. II, 1973), p. 11.
- 103) 陳時華, “女大生の 自我概念과 能力水準關係에 관한 연구” (碩士學位論文, 延世大學校 教育大學院, 1977), p. 22.
- 104) 柳漢鉉, “子女의 自我概念과 學業成就 및 母親의 價值觀에 相關研究” (碩士學位論文, 慶北大學校 教育大學院, 1974), p. 33.
- 105) 金豪權外, “自我概念의 變化에 관한 縱斷的 研究” (韓國行動科學研究所, 112, 1979), p. 4.



Brookover 와 그의 동료들<sup>106)</sup>은 다음과 같은 研究目的을 가지고 연구를 수행하였다.

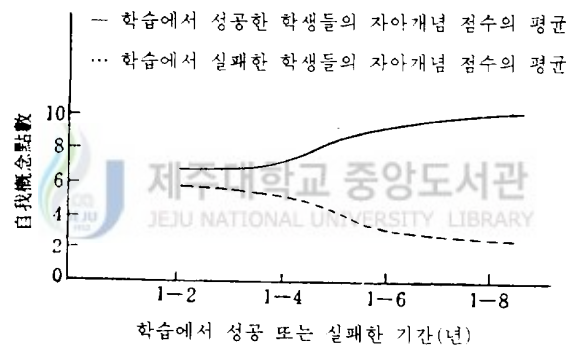
① 學校에서 學生들이 知覺하는 자신의 능력은 學業成就에 의미있는 正的인 相關關係가 있는가?

② 自我概念은 學校의 각종 교과목들에 일치하는 下位自我概念으로 구별될 수 있는가?

③ 自我概念은 남이 나를 어떻게 보고 있을 것인가에 대한 自己知覺과 통계적으로 의의 있는 正的 相關關係가 있는가?

이 研究結果는 위의 세 가지 질문이 그대로 긍정되었다. 즉, 知能指數의 영향을 제거해 버렸음에도 불구하고 자기의 능력에 대해서 학생들 스스로 평가한 自我概念과 教科成績 平均點間에는 意義있고 正的 相關關係가 있으며, 일반적인 能力 自我概念과는 구별되는 특정 教科目別 自我概念이 있으며, 自我概念은 다른 사람들이 학생 자신을 어떻게 평가하고 있는가를 知覺하고 있는 것과도 유사한 正的 相關關係가 있다는 것을 발견하였다.

또한, 學生의 學問的 自我概念에 대한 學校成績의 累加的 效果를 시사한 研究가 Kifer<sup>107)</sup>에 의하여 이루어졌는데 [圖 II-5]에서 보는 바와 같이 국민학교 2학년에서 중학교 2학년으로 갈수록 성공집단과 실패집단 간의 學問的 自我概念의 차가 더욱 벌어짐을 알 수 있다.



[圖 II-5] 학교에서 성공한 학생과 실패한 학생의 자아개념의 차이

이와 같은 결과를 근거로 Bloom<sup>108)</sup>이 學問的 自我概念은 學校成績을 예언하는 데에 있어 가장 강력한 情意的 측정치이다. 그것을 측정하는 적절한 방법과 일반적인 학교성적이 라는 조건에서 그것은 국민학교가 끝난 다음부터의 학교성적 변차의 약 25%를 설명한다고 결론을 맺었다.

106) W. B. Brookover, A. Patterson & S. Thomas, "self-concept of ability and school achievement", *Sociology of Education*, 37 (1964), pp. 271~278.

107) E. Kifer, "The effects of School Achievement on the affective Traits of the Learner" Unpublished doctoral dissertation (Univ of Chicago, 1973), p. 129.

108) B. S. Bloom, *op. cit.*, pp. 10~13.

이상과 같은 여러 研究結果에 따르면 自我概念과 學業成就間에는 아주 밀접한 관련성이 있다는 結論을 내릴 수 있다.

그러나, 自我概念이 學業成就를 위해 필요조건이지 충분조건은 아니다. 學業成就에 성공하지 못한 사람 가운데도 중간 이상의 성취도를 보이는 사람이 흔히 있기 때문이다. 대체로 학업성취에 성공적인 학생은 自我概念이 긍정적이고, 자기 자신을 가치 있고 바람직하고, 유능한 사람으로 知覺하는 데에 반해서 學習에 성공하지 못하는 學生은 自我概念이 부정적이고, 자신감이 부족하고 자기를 비하하고, 열등감에 사로잡혀 있을 뿐만 아니라, 타인이 자기를 승인하지 않는다는 知覺을 하고 있음이 지적되고 있다.

이상에서와 같이 人間은 누구나 自我와 自己能力에 대한 어떤 태도를 가지고 行動을 하게 되며, 그것은 學校에서의 學業成就를 결정하는데 공헌한다. 그러나, 그 逆도 성립됨을 간과해서는 안 될 것이다.

##### 5. 學業成就와 內·外的 統制所在와의 關係

統制所在(locus of control)는 1950년대 美國의 心理學者 Phares 에 의해 처음으로 연구되기 시작했으며, 그 후 Rotter<sup>109)</sup>가 이를 잘 정리하여 測定方法 등을 제시하게 됨에 따라 이에 대하여 많은 연구가 쏟아져 나오기 시작했다. 統制所在은 內的(internal) 또는 外的(external)으로 구분되며 Rotter 는 內的, 外的 統制所在가 개인이 자기의 成功, 失敗를 어떻게 해석하는가에 따라 구분될 수 있다고 보았다. 즉, 개인이 어떤 強化를 자신의 행동에 뒤따라 온 것으로 지각하고, 사건을 자기의 행동에 달렸다고, 자신의 고정적 특성에 달렸다고 보면, 內的 統制所在者라 한다. 다시 말하면, 成功, 失敗를 자기의 노력에 따른 結果라고 보게 되면 內的 統制信念을 가졌다고 말한다. 또한 개인이 어떤 強化를 자신의 행동에 뒤따라 온 것이긴 하지만 전적으로 그의 행동에만 딸린 것이 아니라 知覺하게 되면 外的 統制所在者라 하며, 成功, 失敗를 전적으로 운에 달렸다고 보면 外的 統制信念을 가졌다고 말한다.

그러므로, 內·外在的 統制는 개인이 어떤 統制信念을 갖느냐에 따라 그의 性格, 人生觀, 어떤 成就에 대한 態度 및 努力 등이 달라지므로 學業成就와 관련해 볼 때, 상당히 중요한 情意的 特性 要因이다. 內·外的 統制와 관련된 變因들에 대한 많은 先行研究가 있는데, 그 중에서도 成就行動과의 관계 연구도 많이 보고 되고 있어서 成就行動 決定에 強化의 일반화된 기대가 미치는 영향을 보여 주고 있다.<sup>110)</sup> 근래에는 과제의 수행에 대한 성공이나 失敗에 대해 설명할 때, 그 원인을 어디에 두는가에 관한 연구가 많이 진행되고

109) J. B. Rotter, Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, 80, (1966), (1, Whole No. 609), pp. 1~28.

110) 朴用珠, “內·外在的 統制와 學業成就 및 創意性間의 關係分析”(碩士學位論文, 梨花女子大學校 教育大學院, 1983), pp. 7~8.

있는데, 歸因理論에서는 그 원인을 주로 統制所在 要因에 의해 설명하고 있다.

Weiner 과 그의 同僚들<sup>111)</sup>은 개인의 成功과 失敗의 原因에 대한 信念은 그의 成就行動을 이해하는 데 매우 중요한 要素라고 지적하면서, 成功과 失敗의 원인에 대한 信念은 주어진 과제에 대한 知覺과 그것의 최종 수행단계 間에 媒介的으로 작용한다는 假定에 근거를 둔 成就行動의 歸因模型(attributional model)을 <表 II-2>과 같이 제안하였다.

<表 II-2> 因果性的 所在, 安定性, 統制可能性에 따른 成功과 失敗의 諸原因

統制可能性	內 的		外 的	
	安 定 的	不 安 定 的	安 定 的	不 安 定 的
統制不可能	能 力	氣分(mood)	課題의 難易性	運
統制可能	規則的인 努力 (typical effort)	卽刻的인 努力 (immediate effort)	教師의 偏見	他人의 도움

<表 II-2>에서 보는 바와 같이 因果性的 所在 또는 統制的 所在 次元에서 볼 때 能力, 努力, 기분, 건강, 피로 등은 內在的 原因으로 課題의 難易性, 運, 他人의 影響 등은 外在的 原因으로 구분된다. 개인의 갖게 되는 환경에 대한 統制力의 知覺 및 그 자신의 行動結果와 그에 따른 強化에 대한 一般化된 期待는 그 개인의 成就行動에 매우 중요하다. 이를 學校 學習狀況에 관련지어 볼 때 다음과 같은 假說이 이루어진다. 즉, 學業成就 場面에서 아동의 행동은 그의 統制的 所在에 대한 知覺에 의해서 영향을 받는다. 아동이 자기의 學業成就 結果를 자신의 행동에 의한 것이라고 믿는다면(內的 統制的 所在), 一定 學業的 成功은 後續되는 學習課題에 직면하여서 그로 하여금 注意力, 持續力과 같은 道具的 行動을 증가시키도록 할 것이다. 이에 反하여 그 成就結果가 자신의 행동에 의한 것이 아니라고 믿는다면(外的 統制的 所在), 일정 學業的 成功은 이러한 道具的 行動을 증가시키지 않을 것이다.

이러한 統制的 所在概念을 學業成就와 관련시켜 研究한 先行研究들을 살펴 보면 다음과 같다.

Crandall 과 Lacey<sup>112)</sup>는 內·外在的 統制와 學業成就와의 관계에 대해 국민학생을 대상으로 한 연구에서 內在的인 統在者가 外在的인 統在者보다 빠른 시간내에 정확하게 주어진 문제를 풀었다는 결과를 발표하였다.

111) B. Weiner, H. Heckhausen & W. Meyer, "Causal Ascriptions and Achievement Behavior: A conceptual Analysis of Effect and Reanalysis of Locus of Control". *Journal of Personality and Social Psychology*, 21 (1972), pp. 239~248.

112) V. C. Crandall & B. W. Lacey, "Children's perceptions of Internal-External Control in Intellectual-Academic Situations and Their Embedded Figures Test Performance", *Child Development*, Vol. 43, No. 4, (1972), pp. 1123~1134.

Nowick 와 Walker<sup>113)</sup>는 學業成就에 대한 特定期待와 一般화된 期待의 관계 연구를 국민학교 5, 6 학년을 대상으로 했는데, 內在的인 統制者가 外在的인 統制者보다 成就水準이 높으며, 學業成就에서의 강화의 일반화된 기대와, 즉각적인 경험에 기초한 특정기대의 관계가 있음을 보고 했다.

또한, Messer<sup>114)</sup>도 국민학교 학생 78명을 대상으로 아동용 內·外 統制尺度의 일종인 IAR(Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire)와 成就動機를 관련시켜 보았는데 統計的으로는 의의가 없으나 成就動機가 높을수록 內在的 統制 경향이 있음을 밝혔다. 그리고, Brown<sup>115)</sup>도 統制所在와 知能 및 學業成就間의 관계를 성인을 대상으로 研究하였는데 統制所在와 知能間에는 의의있는 관계가 나타났으나 統制所在와 學業成就間에는 의의있는 관계를 발견할 수 없었다. 이와 같은 점에 대해 Rotter 는 그 제한점을 지적하고 있다.<sup>116)</sup> 즉, 大學生이나 成人을 대상으로 했을 경우 ① 실패에 대한 방어로 인해 자기의 태도를 그대로 나타내지 않을 수 있으며, ② 고도로 構造化된 學業成就 狀況에서는 어느 한 쪽 統制態度에 一般화시키기엔 너무 다양한 決定要因들이 혼합되어 있다는 것이다. 따라서, 대상을 초, 중, 고 학생으로 했느냐 또는 大學生이나 成人으로 했느냐에 따라 研究結果가 다르게 나올 수도 있다고 한다.

Findley 와 Cooper<sup>117)</sup>는 內·外的 統制의 所在와 學業成就와의 관련된 과거의 研究들을 綜合·分析하였는데 이 결과에 의하면 ① 學業成就와 統制의 所在間에는 正的인 相關이 있으며, ② 이러한 相關의 정도는 .50이하이나 實質的으로나 說明的으로나 意義있으며, ③ 또한 이 相關의 정도는 남자의 경우가 여자의 경우보다 더 높다. Bartel<sup>118)</sup>은 1, 2, 4, 6 학년 중하류층 어린이를 대상으로 統制所在 측정을 하였는데, 1, 2 학년에서는 서로 의미있는 差異를 보이지 않았지만, 4, 6 학년에서는 의미있는 차이를 보였으며, 內在的 統制와 成就 사이의 正的인 相關이 있음을 보고하였고, Nowicki 와 Strickland<sup>119)</sup>는 여자보다는 남자에게 있어 內在的 統制所在와 읽기 및 수학 성취 점수 사이에 의미있는 상관이 있음을

113) S. Nowicki & C. Walker, "The Role of Generalized and Specific Expectancies in Determining Academic Achievement", *The Journal of Social Psychology*, Vol. 4, No. 1, (1974), pp. 275~280.

114) S. B. Messer, "The Relation of Internal-External Control to Academic Performance", *Child Development*, Vol. 43, No. 4, (1972), pp. 1456~1462.

115) R. T. Brown, "Locus of Control and its Relationship to Intelligence and Achievement", *Psychological Reports*, Vol. 46, No. 3, (1980), pp. 1456~1462.

116) L. Harvey & J. E. Exner, "Dimension of Personality" (New York: John Wiley & Sons, Inc., 1978), pp. 266~267.

117) M. J. Findley & H. M. Cooper, "Locus of Control and Academic Achievement: A Literature Review", *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, No. 2, (1983), pp. 419~427.

118) N. R. Bartel, "Locus of Control and Achievement in Middle- and Lower Class Children", *Child Development*, 52, (1971), pp. 1099~1107.

119) S. Nowicki & B. R. Strickland, "A locus of control scale for children", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, (1973), pp. 148~154.

발견하였다. 또 Nowicki<sup>120)</sup>는 그의 척도에서의 要因構造에 관련된 증거를 제시했을 때, 각기 다른 연령 수준에서, 예견된 여자의 행동이 非一貫性이 있었다는 점을 들어 나이 수준에 따라 性別과 관련이 있는 것으로 보았다.

이상의 研究結果를 종합해 보면, 統制所在은 일반적으로 學業成就와 相關이 있으며, 內·外的 統制所在에 있어서 學業成就가 성공적인 學生集團은 內在的인 반면, 學業成就가 실패적인 집단은 보다 外在的이고, 學業成就가 성공적인 學生은 인간 내적인 면에서 統制所在를 두지만, 學業成就가 실패적인 學生은 統制所在를 보다 인간 외적인 면에 두는 경향이 있다. 그러므로, 外的 統制所在者 보다는 內的 統制所在者가 學業成就와 더욱 正的인 상관이 있고, 이 상관의 정도는 남자의 경우가 여자의 경우보다 높으며, 이러한 상관은 大學生, 成人들에게도 나타나고 있으나, 저연령 學生들에게까지 더욱 실제적으로 나타나고 있다. 그 이유는 大學生, 成人들에 있어서 저연령 학생보다는 더 많은 변인에 의해 學業成就가 결정 되어지기 때문으로 보여진다.



---

120) S. Nowicki, "Factor structure of locus of control, in children", *Paper presented at the annual meeting of the American Psychology Association* (Montreal September, 1973), p. 56.

### III. 要約 및 結論

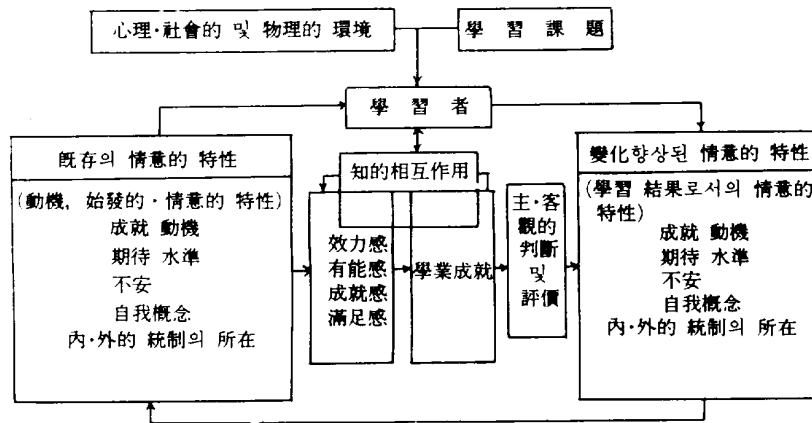
#### A. 要約

本 研究는 學業成就에 영향을 미치는 諸要因中 특히 學習者 特性인 情意的 要因을 文獻을 통해 綜合的으로 分析하여 學習者의 情意的 特性의 重要性를 강조하고 學業成就를 높이기 위한 教育的 示唆點을 얻는 데 그 目的이 있다.

本 研究目的을 달성하기 위하여 學業成就와 情意的 特性과의 國內外 文獻의 考察을 통하여 學業成就 條件으로서 情意的 特性의 構成要因 및 形成過程을 模型化하여 學業成就와 情意的 特性間에 關係를 明瞭化 하였으며, <(圖 III-1) 참조.> 學業成就와 關聯된 情意的 特性 중 ① 成就動機 ② 期待水準 ③ 不安 ④ 自我概念 ⑤ 內·外的 統制의 所在 등과의 關係를 分析·把握하였다.

그 결과 다음과 같은 結論을 얻을 수 있었다. 學校學習 및 學業成就度를 決定하는 情意的 特性은 두 가지로 分類하게 되는데, 하나는 動機의 性格을 띠는 情意的 始發特性으로서 課題 및 成就動機, 熱望水準, 價值觀, 性格, 不安, 興味 등이고, 다른 측면은 學習經驗의 結果로서의 性格을 띠는 情意的 特性으로서 自我概念, 態度, 內·外的 統制의 所在, 自信感, 精神健康 등으로써 이들이 갖는 공통적인 특징은 다음과 같다.

- ① 情意的 特性은 學習된다.
- ② 情意的 特性은 變化된다.
- ③ 情意的 特性의 下位要因間에는 相互 밀접한 關係를 가지고 있으며, 相互 重複된 요소를 지니고 있다.



(圖 III-1) 學業成就와 關聯된 情意的 特性의 區分과 過程

④ 情意的 特性은 學習에 대한 강한 動機의 기능을 가지며, 그 結果로서 學習成就度에 영향을 미치고, 이러한 學業成就度에 대한 主·客觀的 判斷은 또 다시 動機的 機能으로서의 情意的 特性을 強化 또는 弱화시키게 된다.

[圖 III-1]은 學校學習 場面에서 學習者가 지니는 情意的 特性을 分類하고 그 過程을 圖示한 것으로서,

첫째, 學校學習 場面에서 學習者는 그를 둘러싸고 있는 社會的 및 物理的 諸環境과 자신이 가지고 있는 知的 能力과 機能을 基礎로 해서 주어진 學習課題를 수행하게 되는데, 이 때 既存의 情意的 特性이 知的 活動 遂行에 動機的·始發的 機能을 지니게 된다.

둘째, 學習者가 學習課題를 수행하는 知的인 相互作用 과정에서 效力感, 有能感, 劣等感, 成就感, 敗北感, 滿足感 등을 느끼며 學業成就에 영향을 미치게 된다.

셋째, 學習者의 學習過程과 結果에 대한 評價와 主·客觀的 判斷이 學習者 자신의 情意的 特性의 形成에 영향을 미치게 된다.

네째, 이렇게 形成된 情意的 特性은 다음의 學習場面에서 주어지는 새로운 課題를 수행하는 데 意識的으로든 또는 無意識的으로든 既存의 情意的 特性에 영향을 주게 되며 이러한 과정은 循環的으로 계속된다.

다섯째, 肯定的인 情意的 特性은 다음의 學習課題에 있어서의 成就程度에 대한 期待를 더 높게 하며, 이러한 期待는 그 學習者의 成就行動을 誘導한다. 즉, 다음의 成功行動에 대한 強化物(reinforcer)이 된다.

여섯째, 學習者의 情意的 特性은 短時日內에 形成된 것이 아니라 오랫동안 環境과 相互作用한 結果로 形成된 것이다.

學業成就와 情意的 特性間의 因果的 關係를 설명하는 데는 自我向上理論, 機能開發理論, 相互作用理論 등 세 가지 입장이 있으나 本 研究에서는 學業成就와 情意的 特性間의 關係를 相互作用 理論的인 側面에서 고찰하였는 바 그 結果는 다음과 같다.

#### 1. 學業成就와 成就動機와의 關係

成就動機와 學業成就間에는 높은 正的 相關이 있으며 成就動機에는 개인에 따라 정도의 차이가 있고, 成就動機가 높으면서 成就可能性은 적절할 때 최대의 성취경향이 있다. 그리고, 성취동기는 능력이 동질적인 학급에서 學業成績과 매우 긴밀한 관계가 있다.

#### 2. 學業成就와 期待水準과의 關係

과거에 成功經驗이 많은 學生들은 어떤 과제에 당면했을 때, 그들의 期待水準을 높이는 경향이 있으며, 장기간의 실패경험을 맞본 學生들은 그들의 期待水準을 낮춤으로써 실패만을 피하려는 경향이 있고, 어떤 學生들은 마치 成功하겠다는 희망만이 성공을 가져다 주는 듯이 그들의 기대를 비현실적으로 높게 가지는 경향이 있다.

### 3. 學業成就와 不安과의 關係

學校教育에서 學習課題가 아주 단순하면 不安이 높을수록 유리하나 學習課題가 어려우면 이는 큰 障礙 要因이 된다.

不安의 정도가 높으면 기계적이거나 쉬운 과제에서는 좋은 成績을 보이나 이제까지 접 觸해 보지 못한 복잡한 學習課題에서는 오히려 逆효과를 보인다. 그리고, 不安은 知的 學習 및 學業成就에 방해적인 要因이나, 不安을 적절히 활용하면 學習動機를 유발시키는 중요한 수단이 될 뿐만 아니라 중간 정도의 不安 造成은 學習을 촉진시킨다.

그러므로, 不安이 學業成就에 있어서 촉진적 요인으로서 作用할 때도 있고, 방해적인 要因으로 作用할 때도 있다. 그것은 주어지는 상황과 조건, 그리고 教科目的 유형에 따라서 다르게 작용할 수 있다는 뜻이다.

### 4. 學業成就와 自我概念과의 關係

學業成就를 예언하는 데 있어서 自我概念의 수준이 知能보다 예언력이 높으며, 특히 能力에 대한 自我概念이 知能보다 學業成就에 대한 예언이 높다. 自我概念과 學業成就間에는 높은 상관이 있으며, 여자보다 남자가 더욱 강하다.

그리고, 학문적 自我概念은 學校成績을 예언하는 데에 있어 가장 강력한 情意的 측정치이다. 그것을 측정하는 적절한 방법과 일반적인 學校成績이라는 조건에서 국민학교가 끝난 다음부터의 學校成績 變차를 약 25%를 결정해 준다.

### 5. 學業成就와 內·外的 統制所在과의 關係

內在的인 統制者가 外在的인 統制者보다 成就水準이 높고, 學業成就에서 강화의 일반화된 기대와 즉각적인 경험에 기초한 특정기대의 關係가 있으며, 成就動機가 높을수록 내재적인 통제경향이 있다. 學業成就와 統在所在間에는 正的인 相關이 있으며, 이 상관의 정도는 男子의 경우가 女子의 경우보다 더 높다.

앞에서 제시한 바와 같이 學業成就에 영향을 미치는 學習者의 情意的 特性에 關한 주요 研究結果만을 要約·整理하였는데, 이와 關한 그 외 研究結果들을 特性變因別, 研究者別, 年度別로 綜合하여 <부록>에 정리하였다.

## B. 結論 및 教育的 示唆點

本 研究結果들을 토대로 學業成就를 위한 教育的 示唆點을 結論的으로 提示하고자 한다.

첫째, 動機는 새로운 課題의 完全學習 내지 숙달 뿐만 아니라 호기심, 탐색과 같은 內在的이면서도 긍정적인 동기를 포괄하는 것이다. 어떤 學習課題를 成就하려는 동기는 課



題自體에 內在하고 있으며, 따라서 그 課題의 學習을 통해 새로운 知識과 기쁨을 습득하게 되면 基本的인 動機의 만족을 가져오게 된다. 이렇게 해서 얻어진 成就是 개인의 自我를 高揚시키게 되고 自我尊重感과 안정감을 일으키게 하는 것이다. 그러므로, 學校學習과 動機形成의 因果關係는 相互交換的인 것이어서 동기형성을 한다는 것 자체가 學習의 필수적인 조건이 되지 못한다. 따라서, 적절한 興味, 動機가 형성될 때까지 學習活動을 연기한다는 것은 불필요한 일이다. 왜냐하면, 學習初期段階는 동기부족 여부에 관계없이 어느 정도의 學習은 일어나게 되고, 이 學習의 結果 더 많은 것을 學習하려는 動機가 생겨나기 때문이다.

그러므로, 學習動機를 誘發하는 최선의 방법은 학습의 動機的 측면보다는 학습의 認知的 측면을 강조하며, 동시에 성공적 학업성취를 통해 후속학습을 촉진시키는 動機를 크게 이용해야 할 것이다. 따라서, 교사는 학생들에게 動機를 나누어 주는 것이 아니라 學習活動이 계속 強化를 받을 수 있도록 學習條件을 배열하는 것이다.

둘째, 과거에 成就經驗이 많은 學生들은 어떤 課題에 당면했을 때, 그들의 期待水準을 높이는 경향이 있으며, 반면에 장기간의 失敗經驗을 맞본 學生은 그들의 期待水準을 낮춰 마치 자기는 도저히 成功할 수 없다는 期待를 함으로써 失敗만을 피하려는 경향이 있고, 어떤 學生들은 마치 成功하겠다는 希望만이 성공을 가져다 주는 듯이 그들의 期待를 非現實的으로 높게 가지는 傾向이 있다.

그러므로, 期待水準 設定에 영향을 미치는 要因은 ① 한 개인이 소속하고 있는 집단과 그 집단의 기준, ② 개인의 情緒的 不安定, ③ 自我 關與, ④ 어떤 지위에 대한 役割期待와 이 役割期待를 어떻게 받아들이느냐의 態度, ⑤ 知能과 成就動機, ⑥ 업적 등을 적절히 調整해 줄 때 비로소 學業成就를 기대할 수 있을 것이다.

셋째, 不安이 높은 學生은 記憶失手の 가능성이 낮을 때 높은 점수를 얻고, 不安이 낮은 學生은 비교적 記憶失手の 가능성이 높을 때 높은 점수를 얻으며, 중간 정도의 知能指數를 가진 학생들 중 不安이 낮은 學生이 높은 學生보다 成績이 좋은 반면, 높은 不安은 知能指數가 낮은 學生의 成就度에는 아무런 영향도 미치지 못하고 知能指數가 아주 높은 學生들의 경우에는 높은 不安이 成就度を 촉진시킨다. 그리고, 일련의 機械的 暗記學習에서, 不安이 낮은 學生은 學習初期에 우수하고, 不安이 높은 學生은 學習後期에 우수하다. 또한, 概念學習에 있어서는 不安이 높고 知能이 높은 學生이 不安이 낮고 知能이 높은 學生보다 더 잘하고, 不安이 높고 知能이 낮은 學生은 不安이 낮고 知能도 낮은 學生보다는 成就도가 낮다.

그러므로, 學校學習 場面에서 不安이란 언제나 피하거나 감소시켜야 한다는 결론을 내리기는 어려우며, 能力있는 학생은 能力이 없는 學生보다 어느 수준의 불안에서 얻는 이익이 더 많다. 따라서, 教師는 知能指數가 높은 學生에게는 신중히 不安을 증가시킬 필요

가 있다.

네째, 自我概念은 情意的 特性의 가장 대표적이라 할 수 있으며 經驗을 통하여 형성되고, 특히 環境的인 強化와 중요한 타인에 의해서 영향을 받는다. 따라서, 自我概念은 學業成就를 豫言하는데 있어서 가장 강력한 情意的 測定值이다.

學業成就의 能力에 대한 자신감은 學業成就를 위한 必要條件이지 充分條件을 아니다. 왜냐하면, 學業成就에 成功하지 못한 사람 가운데도 중간 이상의 成就度를 보이는 사람이 흔히 있기 때문이다. 대체로 成功的인 學生은 자신에 대해 좋은 점을 많이 보고 있고, 未來의 成就行動에 대해 낙관적인 態度를 보여 준다. 이에 대해 學習에 成功하지 못하는 學生들은 自我를 卑下하고 억압하며, 항상 自我에 대해 不適切感과 劣等意識을 가지게 되기 때문에 自我知覺, 自我理想, 自我態度를 높이는 일에 심혈을 기울여야 할 것이다.

다섯째, 內·外的 統制所在은 개인의 어떤 統制信念을 갖느냐에 따라 그의 性格, 人生觀, 어떤 狀況에 대한 態度 및 努力 등이 달라지므로 學業成就와 관련해 볼 때 상당히 중요한 情意的 特性으로서 學業成就 場面에서 學生의 行動은 그의 統制所在에 대한 知覺에 의해서 영향을 받는다.

學生의 學業成就 結果를 자신의 行動에 의한 것이라고 믿는다면, 一定 學業的 成功은 후속되는 學習課題에 직면하면서 注意力, 持續力과 같은 道具의 行動을 증가시키며, 學業成就 結果가 자신의 行動에 의한 것이 아니라고 믿는다면 一定 學業的 成功은 道具的 行動을 증가시키지 않는다.

그러므로, 學業成就를 위해 內在的 統制信念을 높이는 것은 매우 중요하다. 그러나 현재 우리나라와 같이 多人數 학습체제와 教科目的 大學入試를 위한 유일한 방법으로 여기는 현 교육체제에서 무리라고 생각되지만 學業成就가 우연이나 運이 아닌 자기 노력에 의한 結果에 의하여 이루어지는 教育 분위기가 중요하며, 學業成就 成功이 획득 개발을 위한 교육 계획면에서 의미있는 教育的 示唆點을 제시한다.

## 參 考 文 獻

- 姜周泰, 「知能과 成就動機 및 學業成就의 관계에 관한 研究」, 서울大學校, 教育大學院 碩士學位論文, 1971.
- 金鳳韶, 「靑少年期の 自己概念 社會의 態度 및 適應에 관한 一研究」, 慶北大學校, 大學院 博士學位論文, 1981.
- 金正媛, 「統制所在와 欲求變因이 學業成就에 미치는 影響」, 淑明女子大學校, 教育大學院 碩士學位論文, 1985.
- 金鍾植, 「自我概念 抱負水準과 學業成就와의 關係」, 慶南大學校, 教育大學院 碩士學位論文, 1985.
- 金赫坤, 「高校生の 自我概念과 學業成績과의 相關性 研究」, 全南大學校, 教育大學院 碩士學位論文, 1979.
- 金豪權外, 「自我概念의 變化에 관한 縱斷的 研究」, 韓國科學研究所, 112, 1979.
- \_\_\_\_\_譯, 「人間的 諸特性和 學校學習」, (B. S. Bloom, "Human Characteristics and School Learning", McGraw-Hill, 1976), 서울: 能力開發社, 1977.
- 朴京子, 「學業成就에 대한 歸屬因處置가 肯定的 自我概念 形成에 미치는 효과」, 曉星女子大學校, 大學院 碩士學位論文, 1981.
- 朴雅晴, 「情意的 教育課程 概念模型究案을 위한 理論的 探索」, 서울: 韓國教育開發院, 1975.
- 朴玩熙, 「學校環境의 模型에 따른 學業成績 및 學習習慣」, 東亞大學校, 教育大學院 碩士學位論文, 1979.
- 朴用珠, 「內·外在的 統制와 學業成就 및 創意性間的 關係分析」, 梨花女子大學校, 教育大學院 碩士學位論文, 1983.
- 吳萬祿, 「學業成就의 累積經驗이 情意的 特性變化에 미치는 影響」, 高麗大學校, 大學院 碩士學位論文, 1984.
- 柳漢鉉, 「子女의 自我概念과 學業成就 및 母親의 價值觀에 相關研究」, 慶北大學校, 教育大學院 碩士學位論文, 1974.
- 尹熙峻, 「自我概念과 大學生의 成績」, 公州師大, 學生指導研究所, Vol. II, 1973.
- 李星珍, 「教育心理學 序說」, 서울: 教育科學社, 1986.
- 李完載, 「情意的 行動特性和 學校成績」, 高麗大學校 教育大學院 碩士學位論文, 1972.
- 鄭範謨, 「教育評價」, 서울: 教育出版社, 1968.
- 鄭範謨·李星珍, 「學業成就의 要因」, 서울: 教育出版社, 1979.

- 鄭元植, 「知能과 情意的 教育」, 서울: 培英社, 1976.
- 鄭馴煥, 「兒童學生的 要求水準과 知的能力과의 關係에 관한 研究」, 서울大學校, 教育大學院 碩士學位論文, 1979.
- 朱熾燮, 「學生的 欲求要因이 學業成績에 미치는 影響에 관한 研究」, 高麗大學校, 教育大學院 碩士學位論文, 1976.
- 陳時華, 「女大生の 自我概念과 能力水準 關係에 관한 研究」, 延世大學校, 教育大學院 碩士學位論文, 1977.
- 咸成億, 「家庭環境의 過程構造 地位變因이 學業成就에 미치는 影響」, 高麗大學校, 教育大學院 碩士學位論文, 1984.
- 許 炯, 「不安이 學業成就에 미치는 影響에 관한 研究」, 中央大學校, 大學院 碩士學位論文, 1973.
- 黃禎奎, 「教育評價」, 서울: 教育出版社, 1967.
- Alpert, R. & Haber R. N. "Anxiety in academic achievement situations", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 1960.
- Ames, C. & Felker, D. W. "Effect of Self-Concept on Children's Causal Attributions and Self-Reinforcement", *Journal of Educational Psychology*, 71, 1979.
- Atkinson, J. W. "The Mainsprings of Achievement Oriented Activity" in Krumboltz, J. D. (ed), *Learning and the educational process*, Chicago: Rand McNally, 1965.
- Atkinson, J. W. & Feather, N. (ed), *A Theory of Achievement Motivation*, New York: John Wiley & Sons, 1966.
- Ausubel, D. P. *Educational Psychology*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968.
- Bartel, R. N. et al., "Locus of control and achievement in Middle and Lower-class children", *Child Development*, 52, 1971.
- Bloom, B. S. *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill Book Co, 1976.
- Breckenridge, M. E. & Vincent, E. C. *Child Development*, Philadelphia: saunders, W. B. Co, 1955.
- Bridge, R. G, Judd, C. M. & Moock, P. R, *The Determinants of Educational Outcomes*, Cambridge: Ballinger Publishing Co., 1979.
- Brookover, W. B. Patterson, & Thomas, S. "Self-concept of ability and school achievement", *Sociology of Education*. 37, 1964.
- Brown, R. T. "Locus of Control and its Relationship to Intelligence and Achievement",

- Psychological Reports*, Vol. 46, No. 3, 1980.
- Burgess, E. "Personality factors of over and underachievers in engineering", *Journal Educational Psychology*, 47, 1956.
- Campbell, D. T. "The Indirect Assessment of Social Attitudes", *Psychol, Bull*, 47, 1956.
- Carroll, J. B. "A Model of School of Learning", *Teacher College Record*, 64, 1963.
- Castaneda, A. Palermo, D. & McCandless, B. "Complex Learning and Performance as a Function of Anxiety in Children, and Task Difficulty" *Child Development*, 27, 1956.
- Charm, R. De. et. al. "Behavioral Correlation of Directly & Indirectly Measured Achievement Motivation", in Atkinson, J. W., (ed.), *Motives in Fantasy Action and Society*, Princeton : Van, Nostrand, 1958.
- Crandall, V. C. & Lacey, B. W. "Children's Perceptions of Internal-External Control in Intellectual-Academic Situations and Their Embedded Figures Test Performance", *Child Development*, Vol. 43, No. 4, 1972.
- Cronbach, L. J. "Response sets and test validity", *Educational and Psychological Measurement*, 6, 1963.
- Felker, D. W. "Building positive self-concept", Minneapolis. : Burgess publishing Co., 1974.
- Findley, M. J. & Cooper, H. M. "Locus of Control and Academic Achievement : A Literature Review", *Journal of personality and social psychology*, 44, No. 2, 1983.
- Froh, R. & Guida, F. "Affective Outcomes of Education". In B. S. Bloom, *The State of Research on Selected Alterable Variables in Education*. Chicago ; Chicago University, 1980.
- Furkey, W. W. "The Self and Academic Achievement", *Florida Educational Research and Development Council Research Bulletin.*, Vol. 13, No. 1, 1967.
- Gagné, R. M. *The conditions of Learning*, New York : Holt, Rinehart and winston, Inc., 1970.
- Gebhart G. G. & Hoyt, D. P. "Personality of under and over achieveing freshman", *Journal of Applied Psychology*, 42, 1958.
- Grimes, J. & Allinsmith, W. "Compulsivity, Anxiety, and School Achievement", *Merrill -Palmer Quarterly*, 7, 1961.
- Haarer, D. L. "A comparative study of self-concept of ability between institutionalized

- delinquent boys Enrolled in public school", Dissertation Abstr. 25, 1964.
- Harvey, L. Exner, J. E. "Dimension of personality", New York : John Wiley & Sons, Inc., 1978.
- Hilgard, E. R. *Introduction to Psychology*, New York : Harcourt Brace and Co., 1953.
- Hurlock, E. B. *Child Development*, New York : McGraw-Hill Co., 1956.
- James, W. *The principles of psychology*, New York : Henry Holt and Co., 1890.
- Kahl, T. A. "Educational and Occupational Aspiration of Common Marine Boys", Hary. Ror., 1963.
- Kifer, E. "The effects of School Achievement on the affective Traits of the Learner", Doctoral dissertation, Univ of Chicago, 1973.
- Kight, H. R. & Sassenrath, J. M. Relation of achievement motivation and test anxiety to performance in programmed instruction, *Journal of Educational Psychology*, 1966.
- Klausmeier, H. J. & Ripple, R. E. *Learning and Human Abilities*, New York : Harper & Row, 1971.
- Kolb, D. A. "Achievement motivation training for underachieving boys", *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 12, No. 6, 1965.
- Lowell, E. L. "The Effect on need for achievement of learning and speed of performance", *Journal of Psychology*, 33, 1952.
- McCandless, B. R. & Castaneda, A. Anxiety in Children, "School Achievement and Intelligence", *Child Development*, 1956.
- McClelland D. C. "Toward a theory of motive acquisition", *American Psychologist*", 20, 1965.
- McClelland D. C. Atkinson, J. W. Clark, R. A. & Lowell, E. L. *The Achievement Motive*, New York : Appleton-Century-Crofts, 1953.
- McDonald, F. J. *Educational Psychology*, Tokyo over seas publications, LTD. 1959.
- Messer, S. B. "The Relation of internal External control to academic performance", *Child Development*, Vol. 43, No. 4, 1972.
- Mitzel, H. E. "A Behavioral Approach to the Assessment of Teacher Effectiveness", 1957.
- Montague, E. "The Role of Anxiety in Serial Rote Learning", *Journal of Experimental Psychology*, 45, 1953.
- Muraki, E. & Whaley, T. "Affective Entry Characteristics", in B. S. Bloom, *The Stats*

- of *Research on Selected Alterable Variables in Education* Chicago : Chicago Univ, 1980.
- Murray, H. A. *Explorations (in) Personality* New York : Oxford University Press, 1948.
- Nowicki, s. "Factor Structure of locus of control in children", *Paper presented at the annual meeting of the American psychology Association*, Montreal. September, 1973.
- Nowicki, S. & Walker. C. "The Role of Soneralized and specific Expectancips in Determining Academic Achievement". *The Journal of Social Psychology*, Vol. 4, No. 1, 1974.
- Nowicki, S. & Strickland, B. R. "A locus of control seale for children" *Journal of Consulting and Chonical Psychology*, 40, 1973.
- O'connor, P. Atkinson, J. W. & Hornen, M. Motivational Implications of Ability Grouping in Schools", in Feather, N. T. (ed.), *A theory of Achievement Motivation*, New York : John Wiley & Sons, Inc., 1966.
- Purkey, W. W. "The Self and Academic Achievement", *Florida Educational Research and Development Conncil. Research Bulletin*, Vol. 13 (No. 1), 1967.
- Rotter, J. B. "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", *Psychological Monographs*, 80, 1966.
- Sarason, I. G. "Test Anxiety and the intellectual performance of college students", *Journal of Educational Psychology*, 52, 1961.
- Sarason, S. B. Mandler, G. & Craighill. P. G. "The Effect of Differential Instructions on Anxiety and Learning", *Journal of Abnormal & Social psychology*, Vol. 47, 1952.
- Saunders, T. R. "State Anxiety as a Function of Trait Anxiety and Sex in a Quasi-Clinical Situation", *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, Vol. 41, 1973.
- Sears, P. S. "Levels of aspiration in academically successful and unsuccessful children", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 35, 1940.
- Shavelson, R. J. Hubner, J. J. & Stanton, G. C. "Self-Concept : Validation of Construct Interpretation", *Review of Educational Research*, 46, 1976.
- Sieber, J. E. "How shall anxiety be difired", in Sieber, J. E. O'Neil H. F. (ed.), *Anxiety, Learning and Instruction*, New York : John Wiley & Sons, 1977.
- Skinner, B. F. *The Technology of Teaching*, New York : Appleton Cenlury Crofts, 1968.
- Sontag, L. W. et. al. "personality. of a Determinent of Performance", *American Journal of*

- orthopsychiatry*, vol. 25. 1955.
- Spielberger, C. D. Goruch, R. L. & Luchene, R. E. *Manual for the State - trait Anxiety Inventory*, Palo Alto California : Consulting Psychology press. 1970.
- Taylor, J. "The Relationship of Anxiety to the conditioned Eyelid Response" *Journal of Experimental Psychology*, 41, 1951.
- Thomas, J. B. "Self-Concept in Psychology and Education", *A Review of Research*, NFER, Publishing Co., 1973.
- Uhlinger, C. A. & Stephens, M. W. "Relation of Achievement motivation academic achievement in students of superior ability", *Journal of Educational Psychology*, 51, 1960.
- Weiner, I. B. & Elkind. D. "Child Development. A Core Approach", John Wiley & Sons. Inc., 1972.
- Weiner, B. Heckhausen. H. & Meyer, W. "Causal Ascriptions and Achievement Behavior: A Conceptual Analysis of Effects and Reanalysis of Locus of Control", *Journal of Personality and Social Psychology*. 21, 1972.  
*Journal of Personality and Social Psychology*. 21, 1972.
- Wittrock, M. C. & Husek. J. R. "Effect of Anxiety upon retention verbal learning", *Psychological Reports* 10, 1962.
- Wlodkowski, R. J. *Motivation* A National Education Association Publication, 1982.





<부록>

1. 學業成就에 영향을 미치는 成就動機 要因에 대한 研究結果

강주태(1971)	$r = .23$ 상관
金東洪(1982)	포부수준과 상관 有
金正淑(1972)	남·녀모두 의미있는 차
金正媛(1985)	성취·과시욕구는 학업성취의 正的 상관
	교실행동에서 참여적 학생이 학업성적 ↑
盧明來(1978)	비행소년→자율, 구호, 변화, 성의 욕구가 강함. 정상인→성취질서, 복종, 내재, 이해, 지구력, 지배욕구가 강함
朴孝燮(1982)	과시욕구 ↑ → 학업성취 ↑
"	욕구와 학업성취는 큰 관련
朴容憲(1974)	성취동기의 행동특성 ↑ 록 학습활동에 더욱 참여
李鍾昇(1980)	영재 집단 → 성취지배욕구가 강
이형택(1967)	학업성취와 높은 상관
鄭弼煥(1979)	욕구수준 ↑ → 성취 ↑ 성공경험은 욕구수준 상승 실패경험은 욕구수준 하향
	국민학교보다 중학생이 욕구수준 ↑
鄭範謨, 朴容憲(1969)	성취는 더 많은 요인에 의해 결정
鄭元植(1974)	학습효과는 동기의 양적 변화이다.
鄭元植(1969)	동기가 없으면 학습을 전개할 수 없다. 동기가 희박하면 학습효과 기대 X
張相浩(1976)	의의있는 正的 상관
주경섭(1976)	공격욕구 ↑ → 학업성취 ↓
韓國行動科學 研究所(1972)	학습부진아는 학습동기 ↓ 혼란상태
Ausubel(1968)	욕구만족 → 학습과제 자체에 내재하고 있다고 봄
	동기형성과 인과관계
Atkinson(1965)	성공하려는 욕구와 실패하려는 욕구는 아주 밀착된 것으로 봄
	성취행동은 상대적 유인가에 의해서 결정

Bloom(1976)	학교학습의 성공·실패 → 욕구 결정
Brookover(1964)	자아개념과도 관련 有
Burgess(1956) Gebhart & Hoyt(1958)	학업성적 ↓ → 성취동기 ↓
Clark.	중간집단 → 성취동기 강함 성공기대집단, 실패공포집단 → 성취동기가 약함
Crandall.	기대 ↑ → 욕구 ↑
Dconner & Atkinson(1966)	동질적 집단 : 상관보임 이질 집단 : 상관 X 성공의 가능성이 아주 높거나 낮을때는 유발되지 X
Drandall.	학업성취와 높은 상관
French(1963)	성취동기 ↑ → 학업성적 ↑
Stone & Foster(1964) Gjesme, Torgim(1971)	성취욕구 ↑ → 학업성취 ↑
Klausmeier & Ripple(1971)	주어진 과제 어렵지도 쉽지도 않을 때 성취도 ↑ 문제 쉬우면 성취동기 ↑ 도 낮은 사람도 실패가능성 有
Kolb(1965)	학습부진학생은 학습동기 ↓ 성취 ↓ → 학업성적 ↓ 성취 ↑ → 성적 ↑
Lowell(1952)	성취동기 ↑ → 학습량과 속도 ↑
McClelland(1953)	목표달성에 긍정적·부정적 예견을 하게 됨. 결과만족, 좌절같은 정서를 갖게 됨  의미있는 상관, 성취동기 X → 학습 X
Morgan(1966)	동질적 학급에서 매우 긴밀한 관계
McKinney & Mason(1975) Perkerson & Cliftord(1967)	교실행동에서 참여적 학생이 학업성적 ↑

Sarason, (1960)	성취동기는 불안↑이면 높아 짐
Uhlinger & Stephens (1960)	고교생 : 높은 상관계수×나 통계적으로 의미있는 정도의 상관계수 발표
Weiner(1972)	성취동기↑ 학생→자신의 노력·능력결함으로 과제수행 성취동기↓→자신의 능력부족으로 봄

Weiner(1972)	성취동기↑ 낮은 학생보다 더 참고 어려운과제 선택
White(1965)	보상·칭찬등에 의존한 학습은 욕구가 채워지면 학습이 중단되는 경향도 있음. 내적동기가 학습에 효과적

## 2. 學業成就에 영향을 미치는 期待水準 要因에 대한 研究結果

李星珍(1986)	성공경험多학생→기대수준을 현실적으로 높이는 경향
任閔赫(1974)	장래기대점수↓ 학업성취↓
鄭範謨(1985)	열망수준↑→실패감 열망수준↓→높은점수 보여 줌
Byers	통제집단→열망수준을 성공 집단과 비슷 연령이 많질수록 열망수준은 낮게 설정
Gates	목표설정에 도움 열망의 형성에 도움줌
Hilgard(1953)	포부수준↑ 과제수행에 성공 감이 생기지 않음
Hope (1930)	어떤 과제를 성공한뒤→과제 수행의 기대수준↑ 실패한뒤→기대수준↓

Kahl (1963)	기준집단에 영향 미침 정서적으로 불안한 학생은 안정된 학생보다 자기능력 고려치 않고 유상적으로 설정 성공경험치 못한人→포부수준 현재 유지, 낮춤
Oconnor & Atkinson (1966)	기대수준↓ 학업성취↓
Rousseau	관련
Sears (1940)	성공집단→근소한 높은 열망수준 형성 실패집단→성취도보다 높게 열망수준 형성 성공집단→기대수준 형성을 현실적으로 약간 높임 실패집단→변덕스럽게 설정 비현실적으로 기대수준 형성

## 3. 學業成就에 영향을 미치는 不安要因에 대한 研究結果

文天淑(1973)	중간정도의 불안조성은 학습을 촉진
朴外淑(1980)	특성불안과 상태불안은 正的 상관 상태·특정불안과는 負的 상관 부정적 측면으로 많이 기움
李星珍(1986)	핵심, 학교학습에서의 실패 원인 불안↓→학습정도小 불안↑→학습양도 증가(역u형)

任善姬(1983)	다양한 영향 미침
許 炯 (1969, 1970)	방해요인 負의상관(방해적 요인)
Ausubel, Schiff & Goldman(1953)	불안↑→쉬운 문제해결 용이 불안↓→어려운 문제해결 용이
Ausubel(1968), Sarason (1961, 1962)	국민학교→불안이 역효과 고등학교→불안이 순효과
Alpert & Haber(1960)	불안이 대학에 가면 더욱 학업성취 높임

Ausubel, Schiff & Goldman(1953)	불안 ↑ → 쉬운과제 좋은 성적, 복잡한 과제 낮은 성적 불안 ↓ → 복잡한과제 좋은 성적, 쉬운과제 낮은 성적
Castenada, McCandless & Palermo(1962)	불안수준 ↑ 학생은 심한 경쟁적 반응을 일으킴 문제해결 곤란
Castaneda, Palermo & McCandless (1956) Montague(1953) Taylor(1951)	학습과제가 단순하면 불안 높으면 유리 학습과제 어려우면 저해요 인 됨
Grimes & AllinSmith (1961)	학습과제가 어려우면 방해요 인
Grines & AllinSmith (1961)	불안수준 ↑ → 성적 ↑
Kimball	불안 ↑ 학생은 우수한 집단에 多 불안이 학업성과에 촉진적 역할
Kight & Sassenrath (1966)	구조화된 학습과제에서는 순 상관
King & Hinrich, Stephenson, Spielberg (1970)	특성불안은 상태불안 영향중 상태불안도 특성불안에 영향 중
Mandler & Sarason(1951)	불안 ↑ → 성적 나쁨 불안 ↓ → 좋은 성적
McCandless & Castaneda	의미있는 負의 상관
Neil, Spielberg & Hanson(1969)	상태불안 > 특성불안보다 학습장애를 더 일으킴
Neil, Judd, & Hedl(1977)	어려운 학습과제 수행시 불안이 높은 학생이 낮은 학생보다 열등한 성취결과를 얻게 됨

Spance(1966)	과업수행 촉진시킴 학습속도 증진시킴
Spielberger (1966)	불안 ↑ → 기억실수가 적을 때 높은점수 얻음 중간정도의 IQ 학생은 불안이 낮으면 성적이 높고 불안이 ↑ 성적에 영향 없음 개념학습에서는 불안이 높은 학생이 성적이 높음 수업상황보다는 시험상황, 어학교과목보다 수학교과목에서 더 불안을 느낌 중고별에서 여학생의 상태가 불안정도가 높다. 특성불안이 ↑ 학생이 낮은 학생보다 상태불안 상승 남자중학교 IQ상 집단에서 상태불안이 -.82 유의있는 부정 상관
Spence & Spence(1969)	방해요인
Strgner(1933)	점수를 잘 받지 못함
Spielberger & Katzanmeyer (1959)	학과의 특성, 학교형태의 특성에 따라 관계가 달라짐
Sarason(1963)	상황에 따라 높은 불만을 가진 집단이 유리하기도 하고 그 반대이기도 함
Sontag(1955)	지적학습에 방해요인
Tennyson & Boutwell (1973)	과제연관 불안이 직접적으로 영향중
Turston(1930)	높은 점수를 얻는 경향
Witlock & Husek (1962)	학생의 자존심을 위협하지 않을 때 복잡한 문제에서는 불안정도가 학습을 증진
"	불안정도 ↑ → 학습증진
葉木紀幸 (1979)	높은 불안은 대부분 과목에 부정적 영향. 낮은 불안은 성적이 양호

4. 學業成就에 영향을 미치는 知覺要因에 관한 研究結果

金鎬根(1971)	교사의 아동에 대한 성향과 아동의 학업성취간에는 正的 상관
尹泰林(1969)	지각과 기대는 상관관계
崔正薰(1973)	성공·실패는 지각의 결과에 의해서 결정
李星珍(1973)	학습성적의 평가지각은 부정적 자아개념형성 촉진, 학습결손 유발
朴熙星(1975)	부진아는 교사에 대한 기대와 태도가 부정적으로 형성되어 학습에 의욕없고, 학습부진 초래
	학습부진아는 학습과정에서 실패지각으로 부정적 평가받음
	개인적 시간량을 충분히 투입하지 않는에서 발생
	학습흥미는 밀접한 관계 학습부진아는 학습의욕과 학습동기를 지연시켜 부진을 초래
	불안·공포·욕구·기대·동기 등의 지각을 제한할 수 있음 제한된 지각은 개념형성에 큰 장애요소가 됨
	학습부진아는→학습욕구↓기대수준↓성취동기↓지각↓으로 학습부진 초래
	자신을 부정적으로 지각, 부모·교사·급우·교과목을 부정적으로 지각, 가정을 거부적으로 지각 (남자는 별차이X, 여자는 정상아보다 부진아가 더 높게 지각)

朴熙星(1975)	학습부진아는 학교·교사·친구·부모·자기자신에 대한 부정적 지각에서 열등감↑ 불안↑
Bruner(1970)	학습에 지나친 자극은 지각적 영역 축소
Combs. & Snygg. (1959)	자기자신을 정상인과 달리 지각
Davison(1972)	학교에 대한 긍정, 부정적 태도 형성은 지각에 따라 결정됨
Davison & Lang (1960)	아동이 교사의 감정을 보다 소극적으로 지각한 것이 학력높음
Kimball	지능↑ 학습부진아는 아버지 관계곤란, 수동성 보임
Lewin Lippitte & White(1956)	아동의 지각에 따라 태도가 차이있음
Lippman (1967)	정서 부적응아→대부분 학습부진 현상 초래
Newcomb (1953)	태도와 공동으로 연관
Northway (1944)	지각은 학교에 결정적 영향 미침
Piaget(1961)	동기가 너무 없거나 강하면 지각에 제한됨
Rekins(1964)	아동의 학업성취를 위한 활동과 교사의 학습촉진 행동 역할은 학업성취의 촉진을 초래, 교사의 비난, 그에 따르는 학생의 지각→학업성취도 저하

5. 學業成就에 영향을 미치는 滿足要因에 관한 研究結果

羅相煥(1985)	평가된 학업성적에 의해 학생이 만족을 경험, 긍정적 태도 갖음, 대인관계도 능동적인 태도
	타인의 성적에 대한 기대도 자신의 성적만족도에 영향줌

李英子(1985)	학업적 자아개념은 내외적 동기가 강한 학습집단이 긍정적일수록 학업성적에 대한 만족감↑, 내재적 동기가 강한 학습집단은 학업자 자아개념이 높을수록 학업성적에 대한 불만족 적어짐
-----------	---

李英 f (1985)	학업성적의 만족에 학습자 자아개념의 중요한 영향 줌
	학업에 긍정적 태도 가지면 학업성적에 만족증 (유의한 正的 상관관계 불만족은 유의한 상관 X)
	내재적 동기 강한 집단에서는 학업태도가 긍정적일수록 만족이 높아짐. 외재적 동기는 만족·불만족 차원의 감정반응과는 거의 관계없음
具本勇 (1985)	성적우수→만족도 차이 없음
	성적열등, 우수한 경우에도 타인성적의 기대일치 여부가 만족도에 영향 미침
	자신 성적 우수할때 다른 조건 관계없이 열등할 때 보다 만족도 높음
	자신성적이 기대와 일치할때만 타인성적의 기대일치 여부 및 타인성적 수준이 자기성적의 만족도에 영향줌
Adams(1965)	타인과 형평을 이룰때→만족 타인과 불평을 이룰때→불만족
Walster & Berseia(1978)	자기가 받은 보상→만족도 느낌

Homanes (1961)	과다불형평 < 과소불형평에서 불만족이 큼
Homanes (1965)	기대성적 그 이상 성적→만족 기대성적 그 미만 성적→불만족
Jacques(1961) Adams & Rosenbaum (1962) Leventhal(1969)	과다지급 불형평상황→죄의식, 보복에 대한 불안
Locke	개인이 바라는 수준에 의해 만족결정
Poter (1961)	개인이 느끼는 보상수준이 만족을 결정하는데 중요함
Schaffer (1953) Malsow(1954)	개인의 욕구 충족에 따라 달라짐
Steuffer Suchman & Devinne (1949)	개인의 보상에 대한 만족도는 타인의 보상과 비교하여 상대적으로 결정
Thorndike (1913)	행동은 만족도에 영향 받음
Walster (1970) Leventhal (1969) Jacques (1961)	과소지급 불형평상황→죄의식, 보복에 대한 불안·분노 느낌



## 6. 學業成就에 영향을 미치는 性格要因에 관한 研究結果

金龍來(1980)	지능↓→학습의욕↓
金鍾秀(1982)	상관 有
朴文載(1979)	성적우수학생-활동성, 남향성, 충동성, 지배성 強, 안정성, 사회성, 사례성 높았음 (여<남)
尹京喜(1983)	여학생 < 남학생 성적우수학생은 의존적, 규율, 권위에 순응
	유의한 상관 有
	남녀차 있다고 보기 어려움
	성격특성과 지능간에 상관 有 가정환경도 상관 有

尹京喜(1983)	과목별과 성격특성간에도 상관 有
Altus (1970)	언어력 강한 학생→주관성 強 수리력 강한 학생→임격
Benjamin (1970)	성적우수 남여학생은 책임감, 사회성, 추종성, 순응을 통한 성취, 행복감↑
Gough(1957)	고등학생, 대학생간에 차가 有
Gough(1963)	지능수준에 따라 상관이 다름
Goodstein & Heilbrum (1962)	지능과 의의있는 관계 학업성적과 의의있는 관계

Gill & Spilka (1962)	성적우수 학생은 규율에 순응
Wells(1943), Munroe(1946), Altus(1970), D'heurle, Mellinger & Haggard (1957)	상관

D'heurle, Mellinger & Haggard (1959)	성적이 우수학생 자유, 자발적인 행동보임 성적 열등학생 불안감도 자신감소
Werner (1966)	국민학교 부진학생문제 일으키는 사람들 성격과 유사

7. 學業成就에 영향을 미치는 自我概念 要因에 관한 研究結果

金鍾秀(1982)	학업취도	+ .47상관
金龍來(1975)	학업취도	+ .246상관
金漢傑(1977)	학업성적	일반 자아개념 점수가 높은 집단과 낮은 집단 사이에는 성적의 차이가 없고 자아개념과 교과별 학업성적간에는 상관이 없음
김정숙(1972) 황정규(1973)	"	극단적 학생은 자아개념과 뚜렷한 상관
權炯子(1976)	학부진아	자기인식이 탈로 학습포기
金豪權(1980)	"	학습과제의 성·실패에 따라 긍정적·부정적 정의로 나타낼 수 있음
金赫坤(1979) 尹熙峻(1973) 陳時華(1977)	학업성취	의의있는 相關
朴容憲(1963)	"	인간관계를 통한 사회적 학습의 결과에 따라 형성
朴熙星(1975)	"	자아개념이 자각에 영향줌
朴憲植(1983)	학습부진	의미있는 차
宋忍燮(1978)	"	고학년될수록 상관↑
李起執(1971)	"	자아개념이 소극적이냐를 결정짓는 것은 아동에 대한 교사와 부모의 평가임

	학습부진	일반적 자아개념은 상관이 낮고 학습과제에 관련된 것은 의의있는 상관有
李完載(1972)	"	정상집단 > 부진 집단보다 자아개념 높다. (학습관련된 자아개념). 일반적 자아개념은 정·부진 집단 차이없음
	"	총자아 긍정 점수와 상관이 없고 자아수용점수, 자신도덕적 가치기준 점수는 낮은 상관
李平熙(1975)	"	성공적인 학생 → 긍정적 실패한 학생 → 부정적
李炯得外 1人	"	자기통제력 교정하면 학업성적↑ (정상아 집단 > 학습부진집단)
李熙道(1981)	"	성취도에 큰 영향줌
尹永信	"	의의있는 상관
任閔赫(1975)	"	학습정상아는 긍정적 자아개념 학습부진아는 부정적 자아개념

鄭範謨, 金純澤外 (1981)	학습부진	학습과정에서 동기적 기능가져서 학업성취도에 영향
鄭範謨外 1人 (1985)	학업성취	크게 영향
최재규 (1972)	"	긍정적 자아개념 > 부정적 자아개념
韓貞信 (1980)	학업우수 학업부진	자아개념 격차는 유의한 차有
咸成億 (1984)	"	긍정적 자아개념이 형성됐다면 열성, 자신감을 갖고 학습 부정적 자아개념 형성하면 부적합 기대, 실패기대, 혐오감을 갖게될
黃碩奎 (1973)	"	관련有
서울교육위원회 회관 (1974)	"	성공→성공적 자아개념 형성 실패→부정적 자아개념 형성
Bledsie (1964)	학업성취	+ .40관계
Bloom (1971)	"	실패 경험 누적은 부정적 자아개념 형성
Bloom (1976)	"	특정 학력 검사와 특정 자아개념사이 상관(+.27) 특정 학업성적과 특정 자아개념상관(+.41) 고학년될수록 상관↑
	"	학교성적을 예언하는 강력한 측정치
Bloom (1977)	"	고학년이 올라갈수록 자아개념이 ↑
	학업성취	고학년 올라갈수록 긍정적, 부정적으로 상당한 차이발견
	"	학업적 자아개념이 낮은 개인은 높은 비학업적 자아개념을 가짐으로써 위안갖음

Bloom (1981)	학업성취	성공적 경험하면 긴장, 불안을 효과적으로 극복
Brookover (1963)	학업능력 (학업성취)	자아개념과 학업성취의 변화는 상보적
	"	+ .575 높은 상관보임
Brookover (1963) & Tohmas	"	사후 학력검사와 자아개념과의 상관의 .57로보고 유의미한 正的 상관
Brookover (1964)	"	학습에 성공적인 학생은 낙관적, 성공치 못한 학생은 비관적 (自我에 대해 부정적절감, 열등의식)
Brookover (1967)	학업성취	학업에 대한 태도가 학업성취의 정도를 제한
Buck Max & Brown (1972)	"	+ .60 "
Busch-Rossnagel & Vance (1982)	학습경험	실패 경험했다면 일시적 부정적 자아개념 형성
Campbell (1965)	"	높은 상관 (남자 > 여자)
Calsyn & Kenny	"	원인변인이나 매개변인이라기보다 정의적 산물이다.
Caplin (1969) Coopersmith (1967) James and Grieneeks (1970) Jones and Stawing (1968) Steeben and Carr (1970)	"	유의한 관계 (국민학교 저학년 - 대학생 동기 유발하는 중요한 역할
Centi, Diller	학업성취	지능 < 자아개념의 예언 >
Diller, Bilds	"	성공적 학업성취 경험이 긍정적 자아개념 형성
Dolam (1980)	학업성적	3-4학년 : .35 5-6학년 : .27

Dowan(1950)	학업성취	학업성취에 성공적인 학생은 긍정적
Felker (1974)	학습자의 지각	학습장면에서 방치해두면 귀찮고, 실패감을 갖게 되어 낮은 자아상 형성
Fink. M.B.	학습부진	유의한 상관
Froh & Guida(1980)	"	학습장면에서 부적합한 요건일때 비지적이고 비학업적인 반면에 자기자신을 긍정적으로 생각하려고 할 것임
Hall & Lindzy (1957)	학업성취	성숙이나 학습의 결과로서 변화가능
Hunlock (1981)	학업성취	일단 형성되면 인성특성이 핵심이 된다.
Hurlock (1981)	학업성취의 지각	자신은 성공, 혹은 실패적으로 생각하느냐에 영향받고 일단 형성되면 영속적이지만 경험에 의해 변화
Jersild(1978)	학업성취	성공감과 실패감은 자아개념형성에 중요한 상관요소
Kifer (1973)	"	학업능력에 대한 자아개념을 받는 기간이 길어지면 긍정적(or 부정적)으로 영글어짐
	"	성공과 실패집단의 자가 더욱 벌어짐
Kugle & Clements (1980)	"	자아존중의 수준과 안전성은 정적인 상관
Lapiln (1966)	"	유의한 正的 상관
Lenti (1965)	"	실패 학생-변명, 강조, 교사에 대한 적개심, 성적 하락

Lrwin (1983)	학습부진	의미있는 관계
Marsh & Smith (1957)	학업성취	실질적 상관 有
Morse (1963)	"	학업성취를 예언하는데 지능 < 자아개념
Morse & Harre (1971)	"	자아개념의 여하가 IQ 보다 높은 예언력 有
Mussen & Tones (1956)	"	신체발육부진 어린이가 신체성숙아보다 자아개념을 덜 좋아함
Purkey (1970)	학업성취	학업성취 ↑ → 긍정적 학업성취 ↓ → 부정적
	"	성취수준과 관계없이 자아개념 높음
	학업성취	IQ < 예언력
Morse & Haarer (1964)	"	지능보다 예언력 높다.
Scheirer & Kraut	"	학문적 자아개념은 상호작용한 결과에 의해 형성
Secord & Backman (1964)	"	타인의 변화에 의해 자아도 변화
Shaw. Edson & Bell (1960)	"	성숙자 > 미성숙자보다 자신을 긍정적으로 봄
Sullivan (1973)	학업성취	자아개념형성의 1차적원천은 부모의 상호관계 有
Tanner & Lindgren. (1971)	"	과거, 미래의 자아개념과 학업성취 간에 상관



Thorshen (1969)	학업성취	+ 25 "
Torshen (1969)	성취검사	학업자아개념과 객관적성취검사 상관 .33으로 낮음
	"	자아개념과 정신건강사이의 상관(+ .32) 정신건강과 성적상관(+ .40) 자아개념은 정신건강에까지 미침
Torshen	학업성적	학문적자아개념과는 .50의상관

Turshen(1969) 金貞淑(1972) Brookover & Thomas(1963)	학습부친	부정적 자아개념 형성
Waston (1965)	"	자아개념이 긍정적, 부정적이냐를 교사, 또래 집단에 의해서
Wlodkowski (1982)	학업성취	상호 인과적인 영향 (학년↑→긍정적 자아개념↑)

### 8. 學業成就에 영향을 미치는 內·外的 統制에 관한 研究結果

金正媛(1985)	내적통제소재와 성취욕구는 낮은 상관 보임
安秉昌(1983)	귀인양식이 外的인 학생은 지시적, 전통적 수업이 유리
	내적귀인양식을 가진 학습자가 외적귀인양식을 가진 학습자보다 학업성취↑
梁龍七(1975)	자신감이 높고 낮음에 따라 과제수행의 성·패의 원인귀속에는 차이가 없음 (유의미한 차×)
梁龍七 Kelly(1967) Johnson, Feigeinbaum & Weiby(1964) Fitch(1970) Wortman, Costanzo & Witt(1973) Luginbuhl, Crowe & Kahan(1975) Kahan(1975)	학업성적↓집단은 과제수행 실패시 원인을 외부에 더 많이 둠
梁龍七(1975) Crandall, Katkovsky & Crandall(1965) Weiner & Kukla(1970)	학업성적↑집단은 과제수행과 상관 거의 없다.
梁龍七(1975)	자신감 높은 집단이 성공→내적 자신감 높은 집단이 실패→외적

梁龍七(1975)	자신감 낮은 집단이 성공→외부 자신감 낮은 집단이 실패→내부
이훈구	고등학교갓졸업→외적통제강
宋基周(1983)	성패요인, 정서반응, 성공기대는 학업성취에 간접적으로 효과적
Ames & Felker (1979)	학업성적이 좋은 학생→내적 통제소재 경향
Bar-Tal & Bar-Zoher (1977)	관련 有 (통제소재를 가질수록 성취도↑)
Branigan, Rosenberg	외적통제자→적응 잘못함
Mosser (1971)	내적통제자>외적통제자
Williams & Vantress	내적통제자<외적통제자가 적대적, 공격적
Chance(1965)	관계 有 (성별차이×)
Clifford & Cleary(1972)	각 학년수준에서 통제의 내재성은 학업성취와 유의한 상관 有
Crandall (1965)	8~10세까지 내적통제가↑ 그 이후 감소
Walker (1974)	내적통제소재자>외적통제소재자보다 성취수준↑
Duby (1980)	적절한 학습조건에 의해서 통제소재가 변화

Ducette, Friedman (1972)	상관 有
Phares (1976)	내적통제가 상관 有 저연령자 < 청년상관 有
Epstein & Komorita (1971)	실패한 저연령자 → 외적소재
Feather (1968)	자아평가가 긍정적 학생은 과제 의 성공을 자신의 능력으로, 실패의 원인을 외부요인으로 돌림 부정적 학생은 실패를 자신 능 력결함으로 성공은 외부의 영향으로 돌림
Feather & Simon(1971) Frieze & Weiner(1971) Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum (1971)	성공 → 내부요인 실패 → 외부요인으로 돌림
Feather & Simon (1971)	노력이나 과제곤란도 요인을 귀속에는 영향을 주지않음
Findley & Cooper(1983)	正的 상관 有 (+ .50이하 의의있음) (남자 > 여자)
Flandor, Morrison & Brode(1968)	외적통제를 가진 학생이 내 적통제를 가진 학생보다 학 교에 대한 태도가 부정적
Franklin (1976)	통제소재와 성취동기는 의미 있는 상관
Froch & Guida	통제소재간의 상관인 .09 .19 .51로 점차증가
Maruyama (1979)	지적 우수학생 → 내재적원인 귀속 지적 낮은 학생 → 외재적원인 귀속
Hersch & Scheibe(1967)	외적 통제소재자가 더 부적 응
Rotter (1966)	성취동기와 관련
Kaiser(1975)	성공한동기 → 내적소재
Katz (1967)	상관 ×
Kukla & Weiner(1970)	자신감 ↑ 개인은 과제수행의 성·패에 관계없이 그 원인을 내부로 돌리고 낮은 개인은 외부로 돌림

Lefocourt (1976)	외적통제의 소재를 가진 아 동이 성인보다 우세 (성별에 따라 차이가 有)
Luginbuhl, Crowe & Kahan(1975) Fitch (1970) McGhee & Crandall	성공한 학생 → 내적통제동 실패한 학생 → 외적통제동
McMahan (1973)	과제에 대해 자신의 능력을 높히 평가하는 학생은 실패를 능력부족으로 돌리지 않음
Nicholls (1975)	실패한 학생 → 외적 통제소재 성공한 학생 → 내적 통제소재
Phares (1976)	내외적통제의 개념이 성공의 기대에 영향줌 내적통제의 소재를 가진 아 동이 성인보다 학업성취가 더 우세
Nittie & Bartel(1971)	1·2학년 차이 × 4·6학년 의미있는 차 보임 (正的 상관)
Rotter(1975)	개한점을 갖고 有
Brown (1980)	통제소재가 지능과는 의의있 는 관계, 학업성취와는 의의 ×
Nowicki (1973)	나이수준에 따라 성별과 관 련 有
Nowicki & Strickland (1973)	여자 < 남자 → 내적 통제소재 의미있는 상관
Stipek & Weisg (1981)	성공·실패경험은 통제소재에 는 영향 ×
Crandall & Lacey (1978)	내적통제자 > 외적통제자보다 우수
Weiner (1973)	원인귀속을 수행하는 행동은 학습의 정도에 영향줌
Weinfeld & York (1966)	내적으로 귀인하는 아동이 외적으로 귀인하는 아동보다 나은 학업성취 보임
Weiner, Frieze, Kukla, Rest & Rosenbaum (1971)	개인의 미래행위는 지각자에 의하여 이루어진 귀속인에 따라 결정

< Abstract >

**The Literature Survey on the Relationship between  
Academic Achievement of Affective Characteristics**

**Chông Hee-won**

*Educational Administration Major  
Graduate School of Education Cheju National University  
Cheju, Korea*

*Supervised by Professor Heo Chul-soo*

Learning is a continuous process that changes the learner in many ways. How well students learn something depends largely on their convictions the importance of learning it. These convictions are closely related to such affective domains as interest, emotion, aspiration and so on.

The purpose of this survey is to acquire a comprehensive knowledge on the relationship between academic achievements of students and their affective characteristics. To do the research several periodicals, journals of Foreign & Korean versions, dissertations and other articles of recent years were intensively reviewed. And the following is the analyzed results of the Study:

1. The motive to achieve is very much related to the task in school. Achievement motivation (A. M.) is strong correlates of academic achievements. There are individual differences in A. M. The homogeneous group in ability has a clearer relationship between the two variables. To bring about better learning situation, it would be adequate to emphasize the cognitive aspects of learning rather than the motivational aspects of learning. The success in the former process of learning motivates learners to be engaged in their tasks more confidently. Here, teacher's role is to arrange learning conditions in order to reinforce students' learning activities.
2. Students who experienced success in learning are trying to cultivate their

---

\*A thesis submitted to the Committee of the Graduate School of Education, Cheju National University in partial fulfillment of the Requirements for the degree of Master of Education in July, 1987.

expectations to higher level. However those who experienced failure are trying to lower their expectation level. If proper objectives are provided for students on a continual basis, students will be able to acquire improved academic achievements. Individuals characterized by the hope for success are task-oriented and get realistic goals.

3. Anxiety contains various relations with academic achievements of students. Anxiety related to the possibility of failure results in erratic behavior directed as much toward avoiding or reducing anxiety as it is to the completion of the task. Fear of failure also promotes achievement. Anxiety brings about more constructive results in the ability group. For the inability group, however, it can be a burden. Teachers should understand how to manage anxiety in accordance with the ability of students.
4. In the course of learning, a pupil develops a gradual awareness of himself or herself as a person. The self-concept is one of the most widely accepted measuring value to predict the affectiveness. Confidence in the ability of academic achievement is not a satisfying condition but a needed one. Therefore teachers also should pay attention to the self-perception, the ideal self, and the self attitude.
5. Using locus of control students behavior may be explained by whether students perceive their outcomes as controlled internally or externally. Internals showed higher achievement than externals. LOC has a positive correlation with academic achievements. In the degree of correlation male group scored higher than female group. It seems that internally controlled students are generally more satisfied with their jobs & are eager to do their tasks by themselves. Teachers ought to know how to create internally controlled climate.