

碩士學位 請求論文

學業成敗 經驗이 自我概念에 미치는 影響

指導教授 高 明 奎



濟州大學校 教育大學院


教育行政 專攻

姜 安 秀

1989年度

學業成敗 經驗이 自我概念에 미치는 影響

이 論文을 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 姜 安 秀

指導教授 高 明 奎

1989年 7月 日

姜安秀의 碩士學位 論文을 認准함

1989年 7月 日



제주대학교 중앙도서관
JEJU NATIONAL UNIVERSITY LIBRARY

主 審

Ⓜ

副 審

Ⓜ

副 審

Ⓜ

濟州大學校 教育大學院

目 次

I. 緒 論	1
A. 研究의 必要性 및 目的	1
B. 研究의 問題 및 假說	2
C. 研究의 制限點	3
II. 理論的 背景	4
A. 自我概念에 對한 諸見解	4
B. 自我概念의 定義	10
C. 自我概念의 構造 및 特性	12
D. 學業成就와 自我概念과의 關係	19
III. 研究方法	23
A. 測定道具	23
B. 研究對象	23
C. 檢査實施	24
D. 資料處理	24
IV. 研究結果 및 解釋	25
A. 成·敗, 學年, 男·女集團別에 따른 學業的 自我概念의 차이	25
B. 成·敗, 學年, 男·女集團別에 따른 非學業的 自我概念의 차이	28
C. 成·敗集團別에 따른 一般的 自我概念의 차이	34
V. 要約 및 結論	35
A. 要 約	35
B. 結 論	36
參考文獻	38
附 錄	41
英文抄錄	43

表 目 次

〈表 Ⅲ-1〉 學業的, 非學業的 自我概念別 긍정·부정 문장별 問項	23
〈表 Ⅲ-2〉 學業 成功集團과 學業 失敗集團의 學年別, 男女別 學生數	24
〈表 Ⅳ-1〉 成功·失敗集團別에 따른 學業的 自我概念 差異檢證 結果	25
〈表 Ⅳ-2〉 成功集團의 學年別集團에 따른 學業的 自我概念의 差異檢證 結果	26
〈表 Ⅳ-3〉 成功集團의 學年別集團에 따른 學業的 自我概念의 變量분석	26
〈表 Ⅳ-4〉 失敗集團의 學年別集團에 따른 學業的 自我概念의 差異檢證 結果	27
〈表 Ⅳ-5〉 失敗集團의 學年別集團에 따른 學業的 自我概念의 變量분석	27
〈表 Ⅳ-6〉 成功集團에서의 學業的 自我概念의 性別差異 檢證 結果	27
〈表 Ⅳ-7〉 失敗集團에서의 學業的 自我概念의 性別差異 檢證 結果	28
〈表 Ⅳ-8〉 學業的 自我概念의 性別差異 檢證 結果	28
〈表 Ⅳ-9〉 成功·失敗集團別에 따른 非學業的 自我概念 差異檢證 結果	28
〈表 Ⅳ-10〉 成功集團의 學年別 수준에 따른 非學業的 自我概念 差異檢證 結果	29
〈表 Ⅳ-11〉 成功集團의 學年別 수준에 따른 非學業的 自我概念 變量분석	29
〈表 Ⅳ-12〉 失敗集團의 學年別 수준에 따른 非學業的 自我概念 差異檢證 結果	30
〈表 Ⅳ-13〉 失敗集團의 學年別 수준에 따른 非學業的 自我概念 變量분석	30
〈表 Ⅳ-14〉 學年別에 따른 成功·失敗集團의 學業的 自我概念과 非學業的 自我概念 평균과 표준편차	31
〈表 Ⅳ-15〉 非學業的 自我概念의 性別差異 檢證 結果	33
〈表 Ⅳ-16〉 成功·失敗集團別에 따른 一般的 自我概念의 差異檢證 結果	34

圖 目 次

〈圖 Ⅱ-1〉 Combs Snygg의 自我構造	13
〈圖 Ⅱ-2〉 Shavelson의 自我概念의 位階的 構造	15
〈圖 Ⅱ-3〉 宋忍燮의 自我概念의 位階的 構造	16
〈圖 Ⅱ-4〉 Purkey의 自我的 構造	17
〈圖 Ⅳ-1〉 學年別에 따른 成功·失敗集團의 學業的 自我概念 變化 양상	32
〈圖 Ⅳ-2〉 學年別에 따른 非學業的 自我概念 變化 양상	33

I. 緒 論

A. 研究의 必要性 및 目的

우리의 教育現場에는 '教'는 있으나 '育'은 없으며, 지식인은 量産하되 品性과 德性을 갖춘 知性人을 배출하지 못한다는 비판이 있다.

입시지향적, 학력지향적, 출세지향적 價値觀이 범람으로 知的發達을 지나치게 강조한 나머지 全人教育 또는 人間教育에서 크게 빛나가고 있는 것이다. 人間主義教育이나 統合教育을 주장하는 사람들은 한결같이 지식편중 教育을 비난하고 情意的 側面의 發達에 관심을 두고 있다.

全人教育의 실마리는 학생의 非知的 特性을 바람직한 방향으로 變化시키는데서 찾을 수 있다. 특히 自我라는 概念을 도입하지 않고는 人間行動을 설명할 수 없다는 Hilgard¹⁾의 말과 같이 자아존중 발달은 學者나 父母 및 教師 모두의 일차적인 관심이 되어야 할 것이다.

自我概念은 다양한 상황에서 個人의 行動을 결정한다는 점에서 아동의 行動을 이해하는데 매우 重要하다. 兒童이 家庭을 벗어나 학교를 다니게 되는 단계는 兒童이 依存性에서 벗어나 獨立性을 形成하는 계기가 되며, 學校生活의 시작으로 일어나는 변화들은 아동의 自我發達에 重要한 意味를 갖는다.²⁾

學校가 아동을 쫓아 이들에 적응해 나가는 것보다는 아동이 學校에 적응하도록 기대하는 것이 예나 지금이나 일반적인 경향이다. 학교는 많은 상과 벌, 성공과 실패를 가름하는 여러장치를 갖고 있다.

自我概念은 環境과 相互作用을 통하여 발달된다는 원리를 學校事態에 適用할 때 兒童의 自我概念은 학교에서 이와같은 경험을 통하여 서서히 形成된다고 말할 수 있다. 따라서 學校에서 어떤 經驗을 하느냐는 곧 그 아동이 어떠한 自我概念을

1) E. R. Hilgard, "Human motives and the Concept of the Self", *American psychologist* 4, (1949), p. 374.
2) D. W. Felker, 金琪正譯, 「肯定的 自我概念의 形成」 (서울: 文音社, 1987), p. 23.

形成하는나에 직결된다고 볼 수 있다.

지금까지 다수의 관련 선행 연구들은 自我概念과 學業成就와의 관련성을 중심으로 이루어 졌을뿐 학교학습에서의 성공·실패 경험이 장기간 축적될 때 自我概念에 미친 영향을 밝힌 연구는 드물었다. 또한 이들 연구결과들도 부분적으로만 일치하고 있어 여기에서 유의한 교육적 시사를 도출하는데는 미흡했다.

따라서 본 연구에서는 이런 문제들을 밝힘으로서 兒童들의 긍정적 自我概念 形成을 위한 교육전략 수립의 기초자료를 제공하는 데도 그 의의가 있기 때문에 계속적인 학습의 成·敗 경험이 自我概念에 어떤 영향을 미치는 가에 대한 연구는 더 축적될 필요가 있다고 본다.

本 研究는 學校에서의 學習成功 또는 學習失敗 경험이 自我概念의 변화에 어떻게 영향을 미치는가를 규명해 보려는데 그 주된 目的이 있다.

B. 研究의 問題 및 假說

本 研究의 目的을 밝히기 위한 연구문제와 가설은 다음과 같다.

문제 1. 成·敗, 學年, 男·女 集團別에 따른 學業的 自我概念의 차이

가설a. 學業的 自我概念의 점수는 成功·失敗 集團別에 따라 有意한 차이가 없다.

가설b. 성공집단의 學業的 自我概念의 점수는 학년별집단에 따라 有意한 差異가 없다.

가설c. 실패집단의 學業的 自我概念의 점수는 학년별집단에 따라 有意한 差異가 없다.

가설d. 學業的 自我概念의 점수는 학년별집단에 따라 有意한 差異가 없다.

문제 2. 成·敗, 學年, 男·女 集團別에 따른 非學業的 自我概念의 차이

가설a. 非學業的 自我概念의 점수는 성공·실패 집단별에 따라 有意한 差異가 없다.

가설b. 成功集團의 非學業的 自我概念의 점수는 학년별집단에 따라 有意한 差異가 없다.

가설c. 失敗集團의 非學業的 自我概念의 점수는 학년별집단에 따라 有意한 差異가 없다.

가설d. 非學業的 自我概念의 점수는 학년별집단에 따라 有意한 差異가 없다.

문제 3. 成·敗集團別에 따른 一般的 自我概念의 차이

가설a. 一般的 自我概念의 점수는 성공·실패 집단별에 따라 有意한 差異가 없다.

C. 研究의 制限點

1. 본 연구에서의 성공 또는 실패기준은 학급에서의 相對的位置에 의해서 정했기 때문에 主觀的인 성취기준에서의 도달점여부 또는 어떤 客觀的, 絕對的 성취수준 여부에 따라서 미치는 영향은 고려하지 않았다.

2. 본 연구에서는 아동의 자아개념 형성에 미치는 요인으로서는 成·敗 경험만 다루었으며 그외의 외재적변인 등은 취급하지 않았다.

3. 본 연구는 제주시 중심에 위치한 국민학교 2,4,6학년 학생을 대상으로 했기 때문에 광범위한 발달 수준에 있는 대상들은 물론 농촌지역의 대상들에게도 확대 적용하기에는 제한성이 있다.



II. 理論的 背景

A. 自我概念에 對한 諸 見解

17세기 Rene Descartes가 「철학의 원리」(Principles of philosophy)를 발표하면서 부터 人間의 非肉體的인것 즉 心理的 自我에 대한 사고의 전환점을 이룬다. 사람이 의심을 한다면 그는 사고를 하는 것이며 따라서 그는 존재되는 것이라 추론했다. 그후 Spinoza와 Leibnitz 등도 心理的 自我를 철학적 관심의 대상으로 삼았다. 마음, 영혼 그리고 自我와 같은 개념들은 확고부동한 어휘나 과학적인 실험에 대한 불충분한 인식과 함께 혼용되어 쓰여졌다. 19세기 말경 William James도 그의 저서 "Principles of psychology"의 가장 많은 부분을 자아(Self)를 기술하는데 할애할 정도로 自我에 관심을 기울였다.

James이래 心理學者들은 人性을 논하는데 自我라는 概念을 사용했으나 20세기에 들어와서 行動主義心理學이 발달하면서 관찰가능한 자극과 반응에 주목하게 되었으며, 心理的 構因으로서의 自我는 心理學의 영역에서 제외되는 것으로 낙인찍혔다. 1920년대 부터 1940년대에 이르기까지 行動主義 지향적 心理學者들로 부터 푸대접을 받았다.³⁾

1950년대 이후 다시 自我에 대한 研究가 활발해졌다. 自我에 대한 概念을 사용하여 人間의 行動을 설명하려는 학자들은 이러한 과제를 해결하기 위하여 自我에 대한 理論的 體系화와 實證的 研究를 활발히 진행시키고 있다. 그러나 自我 또는 自己라는 心理學의 學術語는 통일된 단일의미로 받아들이기 어려운 概念이다. 몇몇 학자들의 견해를 要約해 보면 다음과 같다.

自我를 重要한 心理學的 概念으로 다룬 사람은 William James이다. James는 自我를 認知하는 自我(Self as knower, I, or pure ego)와 認知되는 自我(the Self as known Me, or empirical ego)의 두 양상으로 구분하였다. 認知되는

3) W. W. Purkey, 安凡熙譯, 「自我概念과 教育」(서울: 文音社, 1985), pp. 19~21.

自我는 自身の 것(mine)이라고 지칭할 수 있는 모든 것의 총합이다. 이것은 物質的인 'Me', 社會的인 'Me' 精神的인 'Me'로 구분된다. 物質的인 'Me'는 신체, 복장, 가족, 재산 등을 포함한다. 社會的인 'Me'는 個人이 상대하는 다른 사람의 수만큼 社會的인 自我를 갖게된다. 精神的인 'Me'는 意識과 精神的인 재능에 관한 個人의 상태의 전체적 통합이다. 認知하는 自我로서의 I는 認知된 것들의 단순한 集合이 아니라 行爲者로서의 기능을 한다. 認知된 自我는 다양성과 가변성을 지닌 것이며 認知하는 自我는 지속성을 지닌 동일화의 근원이다.⁴⁾

Freud⁵⁾에 의하면 性格은 原欲(id), 自我(ego) 및 超自我(superego)의 세가지 주요부분으로 이루어져 있다. 이 구조속에서 原欲은 쾌락을 추구하고 超自我가 완전을 추구하는데 비하여 自我는 現實을 추구한다. 自我의 기능은 現實과 超自我의 要求에 조화하여 原欲의 욕망을 표현하고, 만족시키는 일이다. 따라서 自我는 현실원리에 의거하여 欲求充足을 일시적으로 留保시키기는 하지만, 그것은 原欲의 目的을 挫折시키는 것이 아니고 이를 추진시키기 위해 존재한다.

自我는 性格의 집행기관의 역할을 맡아서 이드와 超自我를 조절, 통제하고 총체적인 인격과 장기적인 욕구충족을 위해 외부세계와의 관계를 맺어 나간다. 自我가 그 집행기능을 슬기롭게 해내는 경우는 조화로운 적응이 이루어진다. 自我가 이드나 超自我 또는 외부세계에 너무 양보하게 되면 부조화나 부적응이 따르게 된다.

自我는 原欲으로 하여금 最小限의 저항으로 굴복시키는 대신 最大限의 이익을 얻는 方向으로 선택할 수 있도록 기능한다. 따라서 Freud의 自我란 人間의 知覺의 그리고 認知的 能力 즉 더 많은 것을 지각하고 보다 더 복합적인 면으로 생각하는 能力을 포함한다. Freud의 自我理論에서 특히 중요한 것은 自我와 橫暴한 原欲과의 관계이다. 自我는 論理的이고 合理的이며 긴장을 참으며 人性의 집행자이지만 自我의 에너지의 원천은 어디까지나 原欲이며 原欲이란 날센말에 탄 가날픈 騎手에 불과하며 原欲, 現實, 超自我란 세계의 주인에 의한 통제에 종속된 것이다.

4) W. James, *Principle of psychology*, quoted in Elizabeth, Rurlock, *personality development* (New York: McGraw Hill Book Co. 1974), pp. 22~23.

5) L. A. Hiele & D. J. Ziegler, 李熙求譯, 「性格心理學」, (서울: 法文社, 1986), pp. 112~147

이상에서 논의된 바와같이 Freud는 自我(ego)를 性格의 統括者로서 原欲의 충동을 만족시켜주고 外界의 社會的, 物理的 諸事情을 다루며 超自我의 完전한 표준에 맞게 살려고 努力하는 것을 그 임무로 보았다. Freud가 시작해서 Anna Freud가 더 정교하게 가다듬은 방어적 자아라는 개념도 Hartmann 등에 의해서 수정되어 적응적이고, 통합적인 기능도 포함하게 되었다.

E. H. Erikson⁶⁾은 주로 自我의 성장에 관심을 두었다. 人間의 行動과 기능의 기초로서 이드보다 自我를 더 강조했다. 그는 自我를 性格의 자율적 구조로 간주하고, 自我는 이드와 본능발달을 평행하게 하는 사회적 발달과정을 따른다고 한다. Freud는 부모가 아동의 自我가 형성되는 심리역사적(psychohistorical)환경을 강조했다. 그는 어떻게 自我發達이 사회제도와 변화하는 가치체계의 양상과 밀접한 관계를 맺는가에 관심을 가졌다. Erikson의 自我發達이론의 핵심은 인간발달은 몇단계로 구분되어 진행되고 이것은 모든 인간에게 공통적이라는 가정이다.

Erikson의 自我에 대한 概念은 自我心理學, 생애주기를 통한 발달적 변화 그리고 사회적 역사적인 요인을 배경으로 性格을 이해하는 것이 중요함을 강조하고 自我를 자율적인 성격구조로 보았다.

Care Jung⁷⁾은 ego와 self를 같은 것으로 보지 않는다. ego는 그가 말한 精神의 세가지 수준의 意識 즉 個人的無意識, 集團的無意識, 中意識에 소속된 것으로 그것의 중심에 있으면서 無意的 直覺, 記憶, 思考 및 感情으로 되어 있으며 인간에게 同一性和 연속성의 感情을 가져오며 人間으로 하여금 그의 環境에 적응하도록 通路의 역할을 한다. Jung에 의하면 人間의 行動은 意識에 의해서만 결정되는 것이 아니라 意識, 個人的無意識, 集團的無意識의 相互作用에 의해 통합적으로 결정되는 것이다. 이때 self는 이 세가지의 모든 측면의 통합으로 구성되어 性格의 중심을 이루면서 性格에 통일성과 안정성, 균형을 제공한다. Self는 無意識과 意識의 중간에 위치하며 意識과 無意識내의 諸要素들에 대한 완전한 통합을 달성하려

6) 上揭書, pp.145~147.

7) C. S. Hall & G. Lindzey, *Theories of personality* (2nd ed). (New York: John Wiley & sons, 1970), p.468.

하기 때문에 self는 人間行動에 동기를 부여하며 완전성을 추구하려는 생의 目標가 된다.

Ego와 self의 차이는 ego가 精神의 中心이라면 self는 ego와 대신하는 새로운 중심이라 볼수 있다.

Self는 性格의 여러 구성요소들이 충분히 發達되고 개성화 될 때까지 人生의 中年에 이르기까지는 뚜렷해지지 않는다.

人間의 發達の 궁극적 目的은 이 self를 발전시켜 실현시키자는데 있다고 볼 수 있다.

Alfred Adler⁸⁾는 人間을 단일하고 분해할 수 없는 自我일관적이며 통일된 존재로 본다. 개인을 통일된 자아일관적인 실체로서 완전을 추구하는 능동적, 창조적이고 자기결정적인 실체로서, 사회적인 소속체로서 그리고 자기주관성을 가진 사람으로 간주한다.

Adler는 사실상 “창조적 자아”(creative-self)라는 용어를 사용하지 않았지만 창조적자아는 그의 이론에서 가장 잘 정리된 개념이다.

人間의 생활양식은 창조적인 힘에 의해 발달한다고 주장했다. 즉 각 개인은 자신이 생활을 창조할 자유를 가지고 있다. 결국 人間은 자기의 行動에 대한 책임을 스스로 져야한다. 이 창조적인 힘은 人生目標와 그 目標를 추구하는 방법도 결정하며 사회적 관심의 발달에도 공헌한다. 이같은 창조력은 또한 지각, 기억, 상상, 꿈에도 영향을 주어 각 개인을 自主的인 사람이 되게 만든다는 것이다.

Gordon Allport는 現代心理學이 自我의 중요성을 인식해야 할 것임을 강조하고 人間이란 有目的的인 존재이고 합리적이며 그 自身에 대해서 알고 있으며 그의 포부를 통하여 그의 미래를 통제할 수 있는 존재⁹⁾라고 주장하였다.

그는 “性格은 개인의 정신신체적 체계안에서 그의 특징적 사고와 행동을 결정해주는 역동적 조직이다”¹⁰⁾라고 정의하고 있다.

8) L. A. Hiele & D. J. Ziegler, 李殿求譯, 前掲書, pp. 116~121.

9) W. W. Purkey, 安熙凡譯, 前掲書, p. 23.

10) G. W. Allport, *Pattern and growth in personality*, (New York : Henry Holt, 1961), p. 127.

모든 성격이론은 그것이 그럴듯하려면 어느것이나 역동적이어야 하며 그러기 위해서는 잘 축적된 개체를 가정해야 한다고 주장한다. 또한 Allport에 있어서 성격통합의 본질을 파악하고 서술하는 문제는 자신, 自我(ego) 혹은 생활방식과 같은 포괄적인 개념을 필요로 한다. 그러나 Allport에 있어서 모든 이런 용어는 의미가 너무 애매모호하게 보였기 때문에 새로운 용어 “고유자아”(proprium)을 만들어냈다. 이는 우리가 자신을 중요하고 따뜻하게 그리고 중심적으로 느끼는 즉 인식된 自我로 정의된다. 이는 주관적 경험의 “나”(Me)에 해당되는 부분이다.

Allport는 고유자아가 人間本性의 긍정적, 창조적, 성장추구적, 진취적 기질을 나타낸다고 본다. 고유자아는 전체적으로 볼때 인간으로 부터 분리될 수 없다. 소위 인식하는 기능은 점차로 발달하며, 이들의 궁극적인 통합은 결국 주관된 지식과 감정을 가진 한 대상으로서의 “나”의 존재를 형성한다.¹¹⁾

Allport도 Freud, Adler, Jung과 같이 自我概念을 人間行動의 決定因子로서 작용하는 心理的 過程의 한 群集¹²⁾으로 보려는 경우이다.

現代社會心理學에서 自我發達の 社會的 中要性を 가장 강조하는 이론이 상징적 상호작용론(Symbolic interactionism)이다. 이는 George H. Mead에 의해 제창되기 시작하여 오늘날 Herbert, Bluner 등이 체계화하고 널리 보급하고 있는 이론이다.

Mead는 개인적 자아는 다른 사람과의 관계 속에서만이 의미가 있다는 주장을 통해 사회적, 상징적 상호작용의 중요성을 주장하였다.

그는 자아이론의 핵심은 반성적 사고, 즉 다른 사람의 관점으로부터 대상 그 자체를 취하는 능력으로 보았으며 자아의 실현은 언어를 통해서 형성되며 인간의 마음은 언어를 구상하는 과정에서 생성되는 것으로 보았다.¹³⁾

自我는 社會없이 존재하지 않는 社會的 所産이다. 어린이는 주위 사람들과의 社會的 相互作用을 거치지 않으면 自我를 認識하지 못하고 形成해 나가지도 못한다.¹⁴⁾

11) 上揭書, pp. 320~322

12) 李根宰, 他人知覺 向性과 自我概念과의 關係에 관한 研究, (釜山教育大學 論文集) 제18집 제1호, 1982, 214.

13) 宋忍燮, 「인간심리와 自我概念」 (서울: 良書院, 1989), p. 18.

14) G. H. Mead, *Mind, Self, and Society* (Chicago; University of Chicago press, 1934), p. 138.

Mead에 의하면, 인간의 행위는 「나」의 형태에서 출발하여 「나를」의 형태로 끝나는데 이는 어떤 행위이든 「나」의 충동에 의하여 시작되었다가 남들의 기대라는 관점에서 조정된다는 점을 말한다.¹⁵⁾

Rogers는 전체적으로 知覺場으로 부터 분화된 부분으로 自我를 설명했으며, 그것은 有機體가 環境과 相互作用하는 동안에 형성되는 구조로서 하나의 形態를 이루는 것¹⁶⁾이라 하였다. 現象學的 입장을 취하고 있는 Rogers는 無意識的自我와 意識的自我는 불연속적인 것으로 전자에 의해 후자 즉 意識的自我가 歪曲되는 것이 아니라 개인이 스스로 의식하는 현상자체가 왜곡되는 것이라 하였다. 意識적으로 되는 自我가 행동에 영향을 주는 것이며, 이 自我形態(self-gestalt)가 확고하게 조직되면 이의 모순 대립되는 객관적인 자료는 知覺되지 않으며, 긍정적 감정이 생기고 自我는 가치있는 것이되고 따라서 긴장은 감소되는 것이다. 행동은 이 조직된 가설이나 自我構造와 일치되는 것이다.¹⁷⁾

A. W. Combs와 Snygg¹⁸⁾의 自我理論에서도 自我의 知覺的 側面에 중점을 두었으며 知覺된 自我 즉 現象的 自我는 일관성이 있으며 예언할 수 있는 방식으로 작용하는 조직된 기능을 지닌다. 현상적장은 행동하는 순간에 개인이 감지하고 있는 環境과 자기의 총체로서 그 개인에게 意識되는 경험의 총체이다. 自我는 이 현상적 장에서 分節化된 것으로 자기의 일부 또는 특징으로 경험되는 모든 것이다.

이상에서 논의된 바와같이 자아개념에 대한 정신분석학적 접근에서는 자아는 인성을 형성하는 id, ego 그리고 superego의 역동성 속에서 개체가 출생하여 외부와 접촉하면서 발달하기 시작하며 현실을 정확히 지각하며 합리적 사고방식을 하는 이차적 사고과정이라고 보았다. 사회심리학적 접근에서의 자아는 인지하는 자아와 인지되는 자아로 구분하였고 자아개념은 타인이 자기에게 어떻게 반영하느냐

15) 宋忍燮, 前掲書, p. 19.

16) C. R. Rogers, *Client-Centered Therapy* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1951), p. 136.

17) 윤회준, "兒童用 自我概念 檢査問題 製作과 構因 妥當化 研究", 「論文集, 人文·社會科學篇」 제27집, (忠北大學校, 1984), p. 6.

18) A. W. Combs & D. Snygg, *Individual Behavior: A perceptual approach to behavior* (New York: Harper & Bootthers, 1959) p. 122.

에 따른 즉 타인의 반응을 인지함으로써 형성된다고 보아 사회적 상호작용을 강조하고 있다. 현상학적 접근에서 자아개념은 환경과 상호작용 즉 경험에 의하여 형성되는 것으로 보아 환경과 자기에 대한 지각을 강조하고 있다.

B. 自我概念의 定義

많은 學者들의 관심의 초점이 되어온 自我概念에 관해서는 教育의 重要한 變因으로 취급하고 있으나 그 定義에 대해서는 명료하게 일치할 보이지 못하고 있다. 그 대표적인 정의 몇가지를 열거하면 다음과 같다.

Rogers¹⁹⁾는 “自我概念은 자아에 대한 지각의 조직된 형태로서 생각된다. 그것은 한 사람의 자기자신에 대한 특성과 능력의 지각, 타인과 환경과의 관계에서 지각된 자아 그리고 개념, 경험, 객체와 관련된 것으로 지각되는 가치적인 질, 덧붙여 긍정적 혹은 부정적인 균형을 가진 것으로 지각된 목표나 理想같은 요소로서 形成된 것으로 자신에 대해 가지는 知覺들의 體制이다.”

English와 English²⁰⁾는 “自我概念은 한 人間의 自身에 대한 觀點으로 어느 한 시점에서 한 人間이 할 수 있는 자기자신에 대한 충분한 기수이다. 여기서 강조하는 것은 人間을 그 自身の 지식의 대상으로 여긴다는 것이며 그러나 그 自身の 認識에 따른 감정도 항상 포함이 된다.”

Angrilli와 Helfat²¹⁾는 “개인自身的 個別的 特性에 대한 평가뿐만 아니라 자상에 대한 內在化像 (internalized image)를 말하는데 여기에는 自己自身的 長點, 短點, 外貌, 身體의 構造, 知的能力 그리고 그의 行動과 成就에 대한 평가 등이 포함된다.”

19) C. R. Rogers. op. cit., p. 137.

20) H. B. English & A. C. English, *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms*, (New York: David McKay, 1985)

21) A. Angrilli & L. Helfat, *Child psychology* (New York: A Division of Harper & Row publishers, 1981), p. 123.

Patterson²²⁾은 “自我概念이란 한 人間이 自己自身에 대한 태도 감정과 신념 그리고 自身에 관한 期待 등에 관해 스스로 知覺하고 견해를 갖는 방식이다.”

鄭元植²³⁾은 “自我概念이란 個人이 行動해야 할 방향을 결정하는 價値觀, 概念, 目的 및 理想 등이 力動的으로 結合된 組織體”라고 보았다.

James²⁴⁾는 “한 個人이 自己自身이라고 생각하는 그의 신체, 성격, 능력에 대한 知覺을 비롯하여 그의 가정, 친구 등에 이르기까지 모든 知覺 대상에 그 자신의 것이라고 여기는 전체”를 自我라고 定義하였다.

Wylie와 College²⁵⁾는 여러학자의 理論과 定義를 개관한후 定義에 포함된 共通되는 점을 다음과 같이 요약하고 있다.

- 1) 한 인간이 타인과 구별되는 한 實體로서 경험된다.
- 2) 同一人이 實存意識을 지속한다.
- 3) 체험된 身體的 특징들이 개념속에 내포된다.
- 4) 체험되고 기억된 그 자신의 행동들이 포함된다. 특히 그것들이 체험하는 그 개인의 통제하에 있는 의도적 감정이나 실존감과 연합되어 형성된다.
- 5) 自我概念에 내포된 항목들이 어느정도 조직되거나 통일되어 체험된다. 내적조직에 관한 이론은 서로 다를 수 있으나 하위부분들이 포함된다.
- 6) 自己知覺과 自己概念을 구별짓지 않고 있다. 많은 학자들이 知覺에 있어서 形態(Gestalt)의 용어를 사용하고 있다. 그러나 자극의 특징과 이와 결합된 知覺的 경험과의 연결은 시도되지 않았다. 지각조직과 의미조직을 구별하지 않고 쓸 뿐이다.
- 7) 自我概念은 그 사람의 認知와 더불어 평가를 포함한다.
- 8) 自我概念은 의식적인 것과 무의식적인 것을 포함하고 있다. 그러나 학자들은 의식과 무의식의 차원을 체계적으로 구별하여 理論化하지 않았다. 다만 대부분

22) C. H. Patterson, *Humanistic education*, Engliwood Cliffs (New Jersey : Prentic-Hall, 1973) p.155.

23) 鄭元植, 「人間과 教育」(서울 : 배영사, 1968), p. 293.

24) A. W. Comb & D. Snygg, op. cit., p. 126.

25) R. C. Wylie & G. College, The present Stantus of self theory, In E. F. Bogatta and W. W. Lanbert(Eds), Hand book of personlity : Theory and research(Chicago : Rand McNally, 1968)

意識의인 측면에 강조를 두고 있다.

Brookover²⁶⁾는 自我概念을 自己能力에 대한 認識, 自己評價에 대한 認識, 要求된 役割을 成就하기 위한 기능으로 보았다.

Secord와 Beckman²⁷⁾은 “각 개인은 自己自信에 대한 感情과 認知를 갖고 있는 바 이것을 自我 또는 自己概念이라 한다”고 하였다.

위의 여러 定義들을 개관해 볼때 自我概念은 자기자신을 특징짓는 것에 대한 지각, 평가, 기대, 태도의 모든 것이라고 말할 수 있다.

C. 自我概念의 構造 및 特性

自我概念의 下位領域 또는 要因은 학자에 따라 다소 다르게 분류하고 있다. 自我概念은 知覺內容에 따라 분류하기도 하고 일반성과 구체성에 따라 분류하기도 한다.

自我概念을 그 성분이나 內容에 의해 그 下位領域으로 분류한 Hurlock²⁸⁾은 발달순서나 지속성 등의 이론에 입각해서 基本的 自我概念, 暫定的 自我概念, 社會的 自我概念, 理論的 自我概念으로 분류하였다.

Rogers²⁹⁾는 自我概念의 構成要素로서 自身の 性格이나 能力에 대한 知覺, 경험이나 어떤 대상물과 관련지어 지각한 가치의 질, 目標나 理想의 知覺을 지적하고 그 특성을 다음과 같이 말하고 있다.

- 1) 自我는 有機體와 環境과의 相互作用에 의해 발달된다.
- 2) 自我는 타인의 가치관을 안으로 投射시키거나 혹은 歪曲된 모습으로 知覺하기도 한다.
- 3) 自我는 恒常性을 추구한다.
- 4) 有機體는 自我와 일치하는 방향으로 행동한다.

26) W. B. Brookover & E. L. Erickson, *Sociology of Education* (Illinois : Dorsey Press, 1975), p. 273.

27) P. F. Secord & C. W. Backman, *Social psychology* (New York, MeGrw-Hill Book Company, 1964) p. 579.

28) E. B. Hurlock, *Persoaliity development* (New York : MeGrw-Hill, 1974) p. 124.

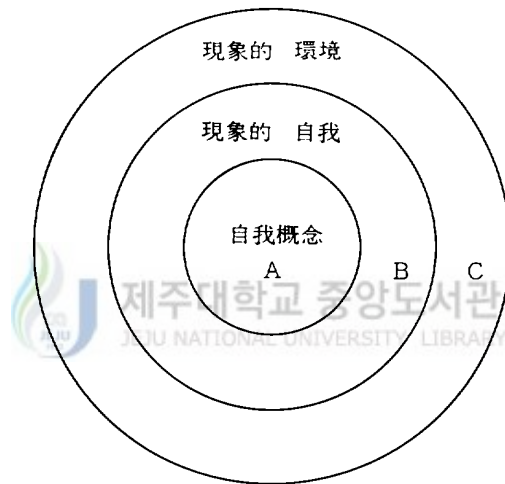
29) 李根宰, 前掲書 論文, p. 214에서 再引用.

5) 自我構造와 일치하지 않는 경험은 否定的으로 知覺한다.

6) 自我는 성숙이나 학습의 결과로서 변화될 수 있다.

鄭元植³⁰⁾은 自我概念의 下位領域을 身體的自我, 道德的自我, 性格的自我, 家庭的自我, 社會的自我로 분류했다.

Combs와 Snygg는 [圖 II-1]과 같이 나타내어 自我의 構造를 설명했다. 가장 외부의 現象的 環境과 그 내부의 現象的 自我와 가장 심층부의 自我概念으로 나누어 現象的 環境은 개인과 전체의 知覺場을 포함하고 있다. 自我는 개개인의 기본적인 준거체제이자 중핵적인 요소로서 知覺의 場을 구성하는데 영향을 미치고 있다. 現象的 自我는 개개인의 경험의 소산이며 동시에 어떠한 새로운 경험도 자신의 입장에 맞게 받아들일 수 있는 역할을 하고 있다고 하였다.



[圖 II-1] Combs & Snygg의 自我構造

Wylie와 College³²⁾는 自我概念을 一般的 自我概念 밑에 現實的 自我와 理想的 自我를 두고 現實的 自我를 다시 社會的 自我, 私的인 自我로 나누고 理想的

30) 鄭元植, 「自我概念 檢査要綱」(서울:코리안테스팅센터, 1968), pp. 2~4.

31) A. W. Combs & D. Snygg, op. cit., p. 148.

32) 尹熙晚, 「授業風土와 兒童의 自我概念과의 關係研究」(博士學位請求論文, 高麗大學校 大學院, 1984), p. 23에서 재인용.

自我 밑에 自身の 理想的 自我와 그를 위한 他人의 理想개념으로 나누어 다시 그 下位를 더 구체화하여 세분할 수 있다고 하였다.

Shavelson과 그의 동료들³³⁾은 自我概念의 下位領域들을 분할하여 位階的 組織으로 (圖 II-2)와 같이 모형화 하였다. 一般的 自我概念 밑에 學問的 自我概念과 非學問的 自我概念으로 구분하고 學問的 自我概念에는 그 下位領域으로 國語, 歷史, 類學 등 각 과목 領域으로 세분, 다시 각 과목내의 특정 領域으로 세분하였다. 非學問的 自我概念은 社會的 自我概念, 情緒的 自我概念, 身體的 自我概念으로 나누고 이것들은 다시 또래, 중요한 타인, 특정 정서적상태, 身體的能力, 身體的魅力으로 계층을 짓고 있다. 또 shavelson과 그 동료들은 그 속성을 다음과 같이 7가지로 밝히고 있다.

첫째, 自我概念은 組織되거나 構造化되는 것이다. 人間은 자기에 관해서 지니는 방대한 정보를 몇개의 범주로 구분하고 서로 연관시키게 된다.

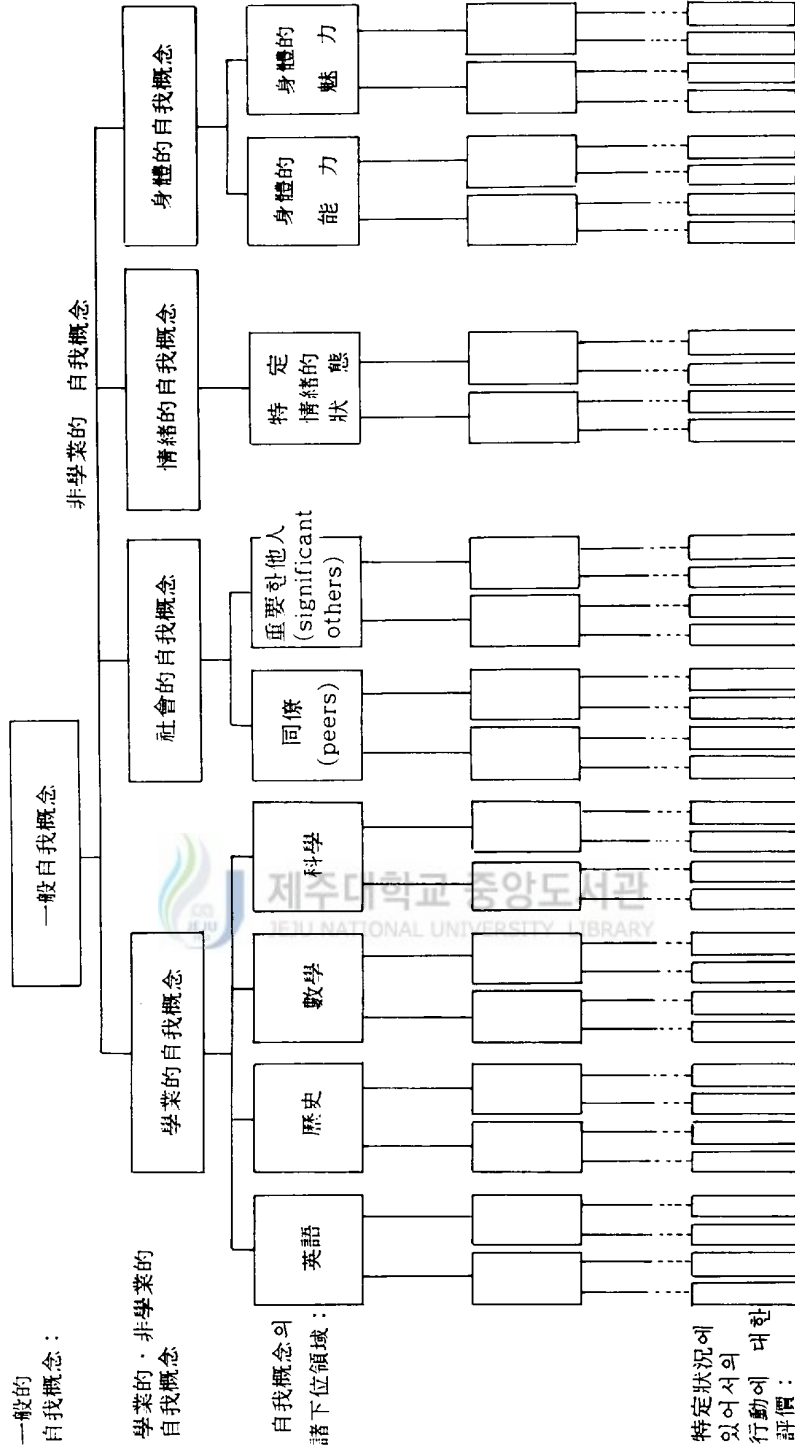
둘째, 自我概念은 多面的인 樣相을 띤다. 즉 自我概念은 몇개의 群 또는 下位領域으로 이루어져 있다.

셋째, 自我概念은 位階的이다. 특정 상황에서의 行動의 知覺을 기반으로 해서 그 상위에 일정한 自我概念이 생기고 이것을 포섭하는 一般的 自我概念을 형성하는 位階를 가지고 있다.

네째, 自我概念은 安定的인 속성을 가지고 있다. 一般的 自我概念은 人性의 핵심을 이루고 있기 때문에 쉽게 변화하지 않는다. 그러나 下位領域으로 내려갈수록 安定性은 덜하다.

다섯째, 自我概念은 發達的이며 분화적인 특성을 가지고 있다. 개인이 어떠한 경험을 많이 할 수록 그의 自我概念은 점차 발달해 간다. 兒童의 自我概念은 總體的이 未分化的이다. 성숙함에 따라 그리고 그가 접한 環境과 그 自身에 대한 知覺이 증가함에 따라 發達되고 분화되어 간다.

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

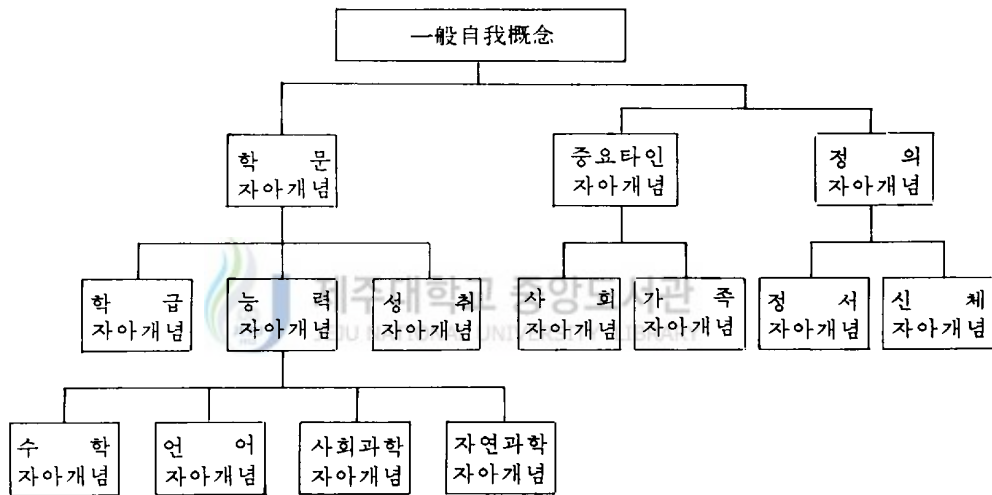


[圖 II -2] 自我概念的位階的構造 (Shavelson et al., 1976)

여섯째, 自我概念은 記述的이고 評價的인 성격을 가지고 있다. 人間은 자기의 行動이나 身體的 特性을 수동적으로만 知覺하는 것이 아니라 어떠한 期待나 중요한 他人의 期待에 따라 자신의 行動이나 自體的 特性을 평가하게 된다. 예를들어 “나는 행복하다”와 같은 記述的 측면과 “나는 학교에서 공부를 잘 한다”라는 評價的 측면도 있다.

일곱째, 自我概念은 독립적 의미를 갖는다.

예를들어, 學業的 自我概念은 身體的 能力보다 學業成就와 더 관계가 깊고, 歷史과목에 대한 學業的 自我概念은 數學과목의 成就보다 歷史과목의 成就와 더 관계가 깊다. 이와같이 한 領域의 自我概念은 다른 構成要素들간의 關聯性을 理論的으로 分析할 수 있는 기능을 가지고 있다는 것이다.



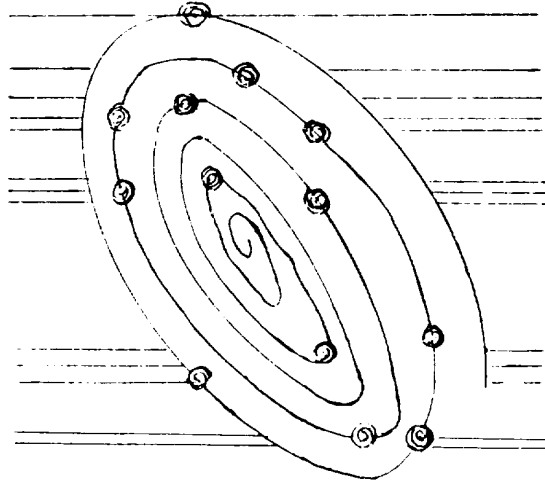
[圖 II-3] 宋忍燮의 自我概念의 位階的 構造

宋忍燮³⁴⁾도 Shalelson과 비슷하게 자아개념의 구조에 관한 연구결과를 [圖 II-3]과 같이 제시하면서 三次元的 위계요인 모형이 자아개념의 내적구조를 설명하는 타당한 모형이라고 주장했다.

34) 宋忍燮, 前掲書, p. 87.

Purkey는 “自我란 個人이 그 자신에 관해 사실이라 믿는 믿음들의 복합적이고 역동적인 체제로서, 이러한 각기의 믿음은 가치와 부합되는 것이다”³⁵⁾라고 구성적 정의를 내리면서 自我의 특성을 다음³⁶⁾과 같이 설명하고 있다.

첫째, 自我는 組織的이다.



[圖 II-4] 自我의 構造 (Purkey, 1970)

Purkey는 [圖 II-4]에서와 같이 自我를 단일화된 조직을 가진 나선모양으로 나타내고 있다. 전체는 작은 나선형의 부분들이 모여서 이루어진 것이며, 각각 작은 나선형 부분들은 잘 組織된 것이지만 전체자아의 일부분을 이루어 그 자신에 대한 믿음을 나타내고 있다. 개인은 무수한 믿음들을 가지고 있지만, 그중 몇몇은 중심부에 위치하고 있는 自我의 본질적인 요소에 매우 근접한 것이어서 변화에 매우 저항적이고 바깥쪽에 위치하고 있는 것은 중심적인면이 적고 불안정한 상태에 있는 것이다.

自我의 조직상의 특성은 각각의 개념[작은 나선형]은 그 자체의 긍정적이거나

35) W. W. Purkey, *the search of self*, (Florida Educational Research and Development Council Research Bullentin, 1968), p. 5.

36) W. W. Purkey, 安熙凡역, 前掲書, pp. 26~29.

부정적인 가치를 지닌다는 것이다. 이 가치의 차원은 수평선으로 표시된 각선으로 설명된다. 예를들어 “나는 인디언이다”라는 것은 중심부에 위치할 수 있는데 개개인의 경험에 의해 부정적인 가치로 받아들여 질 수도 있다는 것이다.

또 自我의 조직상의 특성은 독특하다는 것이다. 지문과 마찬가지로 그 자신에 대하여 일련의 동일한 믿음체계를 견지하고 있는 사람은 오직 그 사람뿐으로 결코 두사람이 있을 수 없다. 이런 독특성은 무수히 다른 성격이 나타나는 원인이 된다는 것이다.

앞의 [圖 II-4]에서 각기의 개념[작은 나선형]이 작은 종이라 할때, 이 작은 종이 울리면 원래의 종소리에 반항하여 모든 종들이 울린다는 것이다.

둘째, 自我는 力動的이다.

人間의 모든 行動의 裏面的 動기는 知覺된 自我를 유지하고, 고양시키고자 하는 것이다. 경험은 自我에 대한 적절성이라는 견지에서 시작되는 것으로 보고 있다.

세째, 自我는 便益의 觀點을 지닌다.

모든일은 개인이 지닌 자아에 바탕을 둔 개인적으로 유리한 입장에서 이해되어야 한다. Roll May³⁷⁾의 “우리는 우리자신의 피부밖에 존재할 수 없다. 또한 누가 인간의 본성에 대해 연구한 것이나 단정한 것에 따라 사는 것도 아니다.”와 같이 사람은 자신이 의식하는 한도내에서만 세계에 존재한다는 것이다.

Aronson³⁸⁾도 자신의 自我에 입각해서 모든 사물을 관찰하고 해석하고 이해하며 자신이 알고 있는 自我에 위배되는 것을 잘 받아 들이지 않는다고 하였다.

이상에서 살펴본 바와같이 자아개념의 구조는 학자들에 따라 다소 다르게 분류하고 있으나 본 연구에서는 Shavelson 등이 제시한 학문적 자아개념과 비학문적 자아개념을 일반적 자아개념의 下位 領域으로 하였다.

37) R. May, the context of psychotherapy. In *contemporary psychotherapies*, ed. M. I. Stein (New York: the Free Press, 1961). p.290.

38) E. Aronson and J. Mills, “The effects of severity of initiation on liking for a group”, *Journal of Abnormal and Social psychology* 59 (1959), p.177.

D. 學業成就와 自我概念과의 관계

自我概念은 선천적인 것도 아니고 恒久的 不變의인 것도 아니다. 個人的 自身에 대한 知覺, 信念, 態度는 상황에 따라 다르며 나이를 먹어감에 따라 많은 변화를 거친다. 어린이들은 自身을 신체적 용모, 활동, 능력이란 항목으로 그들 자신을 파악하며 그들의 지속적인 성격 혹은 人性에 대한 감정을 갖지 못한다. 그들이 성숙해감에 따라 자신에 대한 구체적이고 단편적인 관점으로부터 심리적인 특성을 포함하는 더 추상적이고 객관적인 관점으로 이동한다.³⁹⁾

Wylie⁴⁰⁾는 能力에 대한 自我概念과 學業成績과의 관계를 개관하면 +.20~+.65의 범위를 보인다고 한다.

Shavelson과 Bolus⁴¹⁾는 自我概念과 學業成績과의 상관은 +.30정도 된다고 하였다.

Lamy⁴²⁾는 유치원 원아들을 대상으로한 연구에서 自己自身에 대한 知覺 즉 認知樣式으로서의 自我概念은 지능지수 못지않게 읽기 능력에 대한 예언력을 갖는다는 사실을 밝혔다.

Morse⁴³⁾는 能力에 대한 自我概念이 오히려 지능지수보다 학업성적을 더 잘 예언해 준다.

또한 Brookover와 그의 동료들⁴⁴⁾은 그들의 연구를 토대로 학업성취 정도에 대한 自我概念의 변화는 곧 학업성취에서의 변화를 가져올 수 있다고 하였다.

自我概念은 “環境과 個人的 相互作用을 통하여 발달된다”⁴⁵⁾고 Rogers가 말한바와 같이 兒童의 自我概念은 학교의 많은 경험을 累積해 감으로서 서서히 형성된다고 말할 수 있다.

39) D. B. Bromley, Natural language and development of the self in C. B. Keasey (Ed), nebraska symposium on motivation

40) R. C. Wylie, op. cit., p. 246.

41) R. J. Shavelson & R. Bolus, "Self-Concept: the interplay of theory and methods", *Journal of Educational Psychology* (1982), 743-17

42) W. W. Purkey, op. cit., p. 24.

43) Ibid., p. 24.

44) Ibid., p. 24.

45) C. R. Rogers, op. cit., p. 497.

Shavelson과 그의 동료들⁴⁶⁾은 학문적 측면에서의 自我概念은 동년배아이들과 그밖의 중요한 他人들과의 관계성, 정서적 상태, 신체적 특질들에 근거를 둔다.

Bloom⁴⁷⁾은 학교학습의 情意的 成果를 중시하고 관련 연구들을 검토한 결과 학교 학습에서의 累積된 성공 또는 실패 경험은 교과, 학교, 自我에 대한 態度를 변화시킨다는 것이다. 그리고 일부의 情意는 비교적 천천히 변화되기는 하지만, 形成된 情意는 학습행동을 포함한 삶의 樣式과 反應에 영향을 미친다는 것이다. 학교 학습에 대한 자신의 비적절감이 累積되면 학교 및 공부에 대하여 熱意없이 接近하거나 嫌惡感을 느끼기 쉬우며, 否定的 自我觀을 형성하기 쉽다. 否定的 自我觀은 다시 무가치관, 패배감으로 이끌수 있으며 이러한 自我觀은 다시 삶의 방식에 있어서 소극적 태도를 낳을 수 있다. 결국 학교학습을 통해 形成되고 있는 否定的 自我는 全人的 成長發展과 自我實現을 가로막는 요인이 된다.

학업성취의 성공적인 경험은 학교 학습에 대한 긍정적인 態度를 형성하게 되며 나아가서 긍정적인 自我概念을 형성하게 된다고 하였다.⁴⁸⁾

또한 그는 投入特性으로서의 교과관련정의·학교관련정의·학문적 자아개념은 종합적으로 학업성적을 약 25% 예언하게 된다고 밝히고 그중에서도 학업적 자아개념은 단독으로도 학업성적의 약 25%를 설명할 만큼 강력한 예언변인임을 지적하였다.⁴⁹⁾

Torshen⁵⁰⁾은 一般的 自我概念중에서 학업적 요소에 쉽게 영향을 받는 自我概念의 측면을 學業的 自我概念, 학급밖의 요소에 의해서 영향받는 自我概念의 측면을 非學業的 自我概念으로 구분하였다. 그의 연구에서 學業的 自我概念과 非學業的 自我概念간의 상관은 .35인 반면 一般的인 自我概念과 學業的 自我概念, 非學業的

46) R. J. Shavelson & R. Bolus, op. cit., pp. 3~10.

47) B. S. Bloom, *Individual Difference in School Achievement* (Education University of Chicago, 1971), p. 13.

48) B. S. Bloom, *Mastery Learning and its Implication for curriculum Development* (Boston: Little, Brown and Company, 1971), pp. 43~45.

49) 金琪正, "學業成績과 過程環境의 學習者의 情意的 特性에 미치는 影響" 「論文集」 제20집 (청주사범대학, 1983), p. 229에서 재인용.

50) R. Froh & F. Guida, "Affective outcomes of Education, In B. S. Bloom", *The state of Research on selected Alterable in Education* (Chicago: Cicago University, 1980), p. 247.

自我概念간의 상관은 $\cdot 73$, $\cdot 78$ 임을 밝혔다.

Kifer⁵¹⁾는 擬似縱斷的方法(quasi-longitudinal design) 研究결과 학년수준이 높아 감에 따라 성공적인 집단과 비성공적인 집단의 격차는 벌어지며, 학생의 學業의 自我概念과 교사의 평가에 의한 성취간의 상관은 5학년 수준에서는 $\cdot 23$, 7학년 수준에서는 $\cdot 50$ 임을 밝혔다. 累積的인 학업성공 또는 학업실패가 自我概念에 결정적인 영향을 미치는 것을 보여 주었다.

Felker⁵²⁾는 중류계층의 자녀들이 다니는 학교의 2학년 학생부터 8학년 학생을 대상으로 하여 自我概念의 변화를 조사하였다. 2학년때까지는 肯定的인 自我概念을 유지하다가 4학년때까지는 급강하하는 경향을 보이며, 5,6학년때는 다시 肯定的인 自我概念을 가지기 시작한다. 또한 남·여에 따라 변화가 특히 5학년 때부터 다른 양상을 보였으나 그 변화 경향에 대한 이유를 밝히지는 못했다.

金豪權⁵³⁾ 등의 研究는 성공한 집단과 실패한 집단의 自我概念의 격차는 뚜렷하나 향상성을 유지하며 앞의 kifer의 研究 결과와는 부분적으로 일치하고 있다.

Centi는 대학생을 대상으로한 研究에서 “학업성취에서 실패했던 학생들은 그들의 실패를 변명하려했고 강의나 교사에 대하여 적개심과 불만을 표시했다. 그리고 실패했던 강의는 가능하면 피하려했고 학업성취에서 성적의 하향을 나타냈다”⁵⁴⁾고 결론지었다.

Billier⁵⁵⁾는 대학생을 대상으로하여 학업에서의 성공이 自我概念을 高揚시킨다고 하였다.

Fink⁵⁶⁾는 학습부진아와 이들의 지닌 자아개념과의 관계를 9학년 학생을 대상으로

51) E. Kifer, Relationship between academic achievement and personality characteristic, *American Educational Research Journal* 12 (1975), pp.191~210.

52) D. W. Felker, *Building Positive self-concepts* (Minneapolis Minnesota : Burgess Publishing Company, 1974), p. 63.

53) 金豪權外, 「自我概念의 變化에 관한 擬似縱斷的 研究」(서울: 行動科學研究所, 1976), p. 12.

54) W. W. Purkey, *Self and School Achievement* (New Jersey : Prentice Hall INC, 1971), pp. 25~26.

55) Ibid., p. 26.

56) M. B. Fink, “Self-concept as it relates to academic achievement”, *California Journal Educational Research* 13. (1962), pp. 57~62.

알아보았다. 우수집단에 속한 학생들이 자신의 자아개념을 보다 적절히 지각하는 것으로 나타났고 여학생보다 남학생이 더욱 두드러지게 나타난다는 결론을 내렸다. 이와같은 연구결과가 어떤이유 때문인지는 확실히 밝히지 못하였다.

Shaw와 그의 동료들⁵⁷⁾은 성적우수아와 학습부진아가 자기자신에 대한 知覺의 차이를 비교하였다. 남학생의 학습우수자는 부진아보다 자신에 대해 보다 긍정적인 自我概念을 지니고 있고 여학생의 경우에는 여러가지 상호 모순되는 自我概念이 뒤엉켜 있어서 이 결과를 일반화시키기는 곤란한 양상을 보였다.

韓貞信⁵⁸⁾은 학업성적에 따른 우수아, 부진아 사이의 自我概念의 격차는 有意한 것임을 밝히고 一般自我概念보다는 교과목 성취에 관련된 學業自我概念의 격차가 더 크게 나타났다고 밝혔다.

吳萬祿⁵⁹⁾은 학교 학습에서의 성공 또는 실패의 경험이 學問的 自我概念의 형성에 의미있게 작용하고 있음을 밝히고 있다.

위의 연구결과를 종합해 볼때 자아개념과 학업성적간에는 밀접한 관련성이 있고 특히 학업적 자아개념은 학교성적을 예언하는 가장 강력한 측정치라는 것을 알수 있다.

또한 지속적인 학업성·패 경험은 학업적 자아개념에 영향을 미치는 것을 보여주고 있으나 일관성을 보여주지는 못하고 있다.

-
- 57) M. C. Shaw, K. Edson and H. Bell, "The self-concept of bright underachieving high-school students as revealed by an adjective checklist", *Personal and Guid. J.* 19. (1960). p. 193.
- 58) 韓貞信, "韓國青少年의 교육격차 研究", (博士學位論文, 淑明女子大學校 大學院, 1980)
- 59) 吳萬祿, "學業成就의 累積經驗이 情意的 特性的 變化에 미치는 영향" (碩士學位論文, 高麗大學校 大學院, 1984)

Ⅲ. 研究方法

A. 測定方法

本 研究의 변인을 測定하기 위한 道具는 金豪權外의 能力에 대한 自我概念尺度, 宋忍燮의 自我概念尺度와 鄭元植의 自我概念尺度를 기초로 하여 吳萬祿이 2段階尺度로 제작한 自我概念 調査紙를 그대로 사용하였다. 問項數는 學業的 自我概念 20問項, 非學業的 自我概念 30問項이다.

긍정적문장에서 '예'에 응답했을 경우 1점 '아니오'에 응답했을 경우 0점을 주었다. 부정적 문장의 경우 '아니오'에 응답했을 경우 1점을 주어 총점을 산출하였다. [表 Ⅲ-1]은 學業的·非學業的의 별, 긍정·부정문장별 問項수를 나타낸 것이다.

〈表 Ⅲ-1〉 學業的·非學業的 自我概念別, 긍정·부정문장별 問項

	學業的 自我概念 問項	非學業的 自我概念 問項
긍정 問項	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41 44, 46, 47, 48, 49, 50
부정 問項	9, 11, 24, 25	19, 33, 40, 42, 43, 45
計	20 問項	30 問項

B. 研究對象

本 研究는 濟州市내에 있는 N국민학교 2학년과 4학년, 6학년을 對象으로 定하였다. 과거 각 학년 수준에서 모든 教科目的 學業 성취도는 생활기록부를 참조하여 점수화 하였다. 국민학교의 생활기록부는 수·우·미·양·가 5단계로 표시되어 있으므로 이것을 각각 5·4·3·2·1의 수치로 환산하여 각 학년 수준에서의 총점수를 구하였다. 성공집단과 실패집단은 上位層에 속한 학생과 下位層에 속한 학생중 249명을 선정하였다. 이러한 구분은 Bloom의 주장을 근거로 하였다. 一般的으로 각학년동안 전 學科목을 고려하여 學級에서 上位層에 속한 아동은 성공적이라 할수 있으며,

下位 層에 속하는 학생은 실패적이라 할 수 있다. [表 Ⅲ-2]는 학년별 성공집단과 실패집단의 학생수를 나타낸 것이다.

〈表 Ⅲ-2〉 학업 성공집단과 학업 실패집단의 학년별, 남여별 학생수

學 年	成 功 集 團		失 敗 集 團		計	
	男	女	男	女	男	女
2	21	18	19	21	40	39
4	25	20	23	16	48	36
6	21	24	24	17	45	41
計	67	62	66	54	133	116
	129		120		249	

C. 檢 查 實 施

本 研究의 標本이된 제주시내 N국민학교 2,4,6학년 전학급을 대상으로한 검사실시는 1988년 11월 21일부터 11월 26일까지 진행되었다. 2학년 어린이에게는 보충설명을 하고, 실패집단의 일부 어린이에게는 문항을 읽어주어 응답하도록 하였다.

D. 資 料 處 理



수집된 資料를 다음과 같은 方法으로 分析하였다.

1. 自我概念을 學業的 自我概念과 非學業的 自我概念으로 나누고 分析하였다.
2. 학년 수준과 성별에 따라 성공집단과 실패집단의 自我概念의 差와 變化양상을 알기위해서 自我概念 점수의 평균과 標準偏差 그리고 F검증, t검증, 변량분석 등을 구하였다.

위의 통계는 제주대학교 전산연구소를 이용하여 처리하였다.

IV. 研究 結果 및 解釋

本 研究는 學習者의 學業성패의 경험에 따라 自我概念의 差와 變化양상을 알아보려 는 것이다. 밝혀진 結果를 假說에 따라 提示하고 分析하고자 한다.

A. 成·敗學年, 男·女集團別에 다른 學業的 自我概念의 差異

1. 假說 1-a의 檢證

假說 1-b : 學業的 自我概念의 점수는 성공·실패 집단別에 따라 有意한 差異가 없다.

〈表 IV-1〉 成功·失敗 集團別에 다른 學業的 自我概念 差異 檢證 結果

檢査尺度 集團別	N	X	SD	t
成 功 集 團	129	15.6357	2.987	17.94**
失 敗 集 團	120	8.7750	3.047	

** P<.01

〈表 IV-1〉은 學業的 自我概念의 점수를 成功集團과 失敗集團에 따라 그 差異를 分析한 結果이다. 위에서 보는바와 같이 두 集團間에는 99% 수준에서 有意한 差(P<.01)가 있는 것으로 나타났다.

따라서 “學業的 自我概念의 점수는 成功·失敗集團別에 따라 有意한 差異가 없다” 는 零假說은 기각되었다. 그러므로 成功集團의 평균(X=15.6357)이 失敗集團의 평균(X=8.7750)보다 높은 수준에 있다.

2. 假說 1-b의 檢證

假說 : 성공집단의 學業的 自我概念점수는 학년별 집단에 따라 有意한 差異가 없다.

〈表 IV-2〉 성공집단의 학년별 집단에 따른 學業的自我概念의 差異檢證 結果

年度別	檢査尺度	N	X	SD
2 學 年		40	15.5750	2.8183
4 學 年		45	15.3556	2.9784
6 學 年		44	15.9773	3.1732

〈表 IV-3〉 성공집단의 학년별 집단에 따른 學業的 自我概念의 變량분석

SV	SS	DF	MS	F
SSB	8.8120	2	4.4060	0.490
SSW	1133.0634	126	8.9926	
SST	1141.8754	128		

〈表 IV-2〉, 〈表 IV-3〉의 分析된 자료는 학년별 집단에 따라 學業的 自我概念점수의 平均과 標準偏差, F檢證值를 나타낸 것이다.

제시된 바와같이 4학년 집단에서는 2학년 집단의 점수보다 오히려 낮아졌다가 6학년 집단의 점수는 약간 높아지는 불규칙한 변화를 보이고 있으나 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않고 있다. 따라서 “성공집단의 學業的 自我概念점수는 學年別 집단에 따라 有意한 差異가 없다”는 영가설은 채택되었다.

이는 kifer의 성공적 學業성취의 누적경험은 學業的自我에 영향을 미친다는 보고와 다르게 나타나고 있으나, 오만록의 연구보고와는 부분적으로 일치하고 있다.

이와같이 학년이 높아져도 學業성공 경험으로 인한 學業的 自我概念점수가 저학년과 有意한 差가 없음이 나타난 결과는, 본 연구의 설계상 전혀다른 標準에서 얻어진 결과를 橫斷的으로 비교함으로써 생기는 문제와 각학년별 學業과정의 난이도가 다름으로 인한 것으로도 생각할 수 있으나 쉽게 단정할 수 없으며 좀더 면밀한 설계에 의하여 장기간에 걸쳐 종단적으로 연구되어야 할 것이다.

3. 假說 1-c의 檢證

假說 1-c : 실패집단의 學業的 自我概念의 점수는 학년별 집단에 따라 유의한 차이가 없다.

〈表 IV-4〉 失敗集團의 學年別 集團에 따른 學業的 自我概念 差異檢證 結果

年度別	N	X	SD
2 學年	40	9.5000	3.4862
4 學年	39	9.1282	2.4728
6 學年	41	7.7317	2.8638

〈表 IV-5〉 失敗集團의 學年別 集團에 따른 學業的 自我概念 變量분석

SV	SS	DF	MS	F
SSB	70.5176	2	35.2588	3.988*
SSW	1034.4077	117	8.8411	
SST	1104.9253	119		

* P < .05

假說 1-c [실패집단의 學業的 自我概念 점수는 학년별 집단에 따라 有意한 差異가 없다]의 檢證에 있어서 학년이 높아질수록 점수가 낮아지고 있으며 각 학년집단간에는 $F=3.988$, $P<.05$ 로서 95% 수준에서 통계적으로도 有意한 差異를 보이고 있다. 따라서 “실패집단의 學業的 自我概念 점수는 학년별 집단에 따라 有意한 差異가 없다”는 영가설은 기각되었다.

그러므로 학업실패 경험이 누적될수록 學業的 自我概念이 부정적으로 변화한다고 말할 수 있다.

이는 kifer의 연구보고와 학업성취에 있어서 지진아는 부정적인 자아개념을 갖는다고 보고한 장석민의 견해, 그리고 학업실패의 누적경험이 學業的 自我概念에 미치는 영향이 크다는 오만록의 연구보고와 일치함을 알수 있다.

4. 假說 1-d의 檢證

假說 1-d : 學業的 自我概念 점수는 남·여별 집단에 따라 有意한 差異가 없다.

〈表 IV-6〉 成功集團에서의 學業的 自我概念의 性別差異 檢證

性 別	N	X	SD	t
男	67	15.6119	3.143	-0.09 N·S
女	62	15.6613	2.834	

〈表 IV-7〉 失敗集團에서의 學業的 自我概念의 性別差異 檢證

性 別	N	X	SD	t
男	66	8.7879	2.922	0.05 N·S
女	54	8.7593	3.221	

〈表 IV-8〉 學業的 自我概念의 性別差異 檢證 結果

性 別	N	X	SD	t
男	133	12.2256	4.569	0.383 N·S
女	116	12.4483	4.582	

〈表 IV-6〉, 〈表 IV-7〉, 〈表 IV-8〉은 남·여 학생집단에 따라 學業的 自我概念점수를 비교한 것이다. 제시된 바와같이 성공집단이나 패집집단 모두 남녀 두집단간에는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않고 있다. 따라서 “學業的 自我概念점수는 남·여별 집단에 따라 有意한 差異가 없다”는 영가설은 채택되었다. 즉 두집단의 평균은 비슷한 수준에 있다고 말할 수 있다.

이는 Fink의 연구결과와는 다르게 나타났으나 學業的 自我概念은 남·여간의 有意한 差가 없음을 연구보고한 오만록의 견해와 일치하고 있다.

B. 成敗, 學年, 男·女集團別에 따른 非學業的 自我概念의 差異

1. 假說 2-a의 檢證

假說 2-a : 非學業的 自我概念점수는 성공·실패 집단별에 따라 유의한 차이가 없다.

〈表 IV-9〉 成功·失敗集團別에 따라 非學業的 自我概念 差異檢證 結果

檢査尺度 集團別	N	X	SD	t
成功 集團	129	23.4651	4.502	6.08**
失敗 集團	120	19.9333	4.924	

** P<.01

〈表 IV-9〉에서 보는바와 같이 非學業的 自我概念점수를 성공집단과 실패집단에 따라 그 差異檢證에서 두 집단간에는 99% 수준에서 두 평균 점수간에 有意한 差異가 있는 것으로 나타났다.

따라서 “非學業的 自我概念점수는 성공·실패 집단별에 따라 有意한 差異가 없다”는 영가설은 기각되었다.

〈表 IV-1〉, 〈表 IV-9〉에서 살펴본 바와같이 성공·실패 집단별에 따라 학업적 자아개념과 非學業的 自我概念 모두 有意한 差異가 있으나 學業的 自我概念에 더 많은 영향을 끼치는 것을 알 수 있다.

이는 학업우수아와 학업부진아의 自我概念 격차는 有意한 차가 있고, 一般的 自我概念보다는 교과목성취에 관련된 學業的 自我概念의 격차가 더 크게 나타났다는 韓貞信과 오만록의 보고와 일치하고 있다.

2. 假說 2-b의 檢證

假說 2-b : 성공집단의 非學業的 自我概念점수는 學年別集團에 따라 有意한 差異가 없다.

〈表 IV-10〉 成功集團의 學年別 水準에 따른 非學業的 自我概念 差異檢證 結果

學年別	檢査尺度	N	Mean	SD
2 學年		40	23.3750	4.7700
4 學年		45	23.4667	4.4344
6 學年		44	23.5455	4.4222

〈表 IV-11〉 成功集團의 學年別 水準에 따른 非學業的 自我概念 變량분석

SV	SS	DF	MS	F
SSB	0.6083	2	0.3041	0.015 N·S
SSW	2593.4839	126	20.5832	
SST	2594.0923	128		

〈表 IV-10〉, 〈表 IV-11〉의 分析된 자료는 성공집단의 非學業的 自我概念점수를 학년별에 따라 나타낸 것이다. 제시된 바와같이 세집단 사이에는 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않고 있어, “성공집단의 非學業的 自我概念 점수는 학년별에 따라 有意한 差異가 없다”는 영가설은 채택되었다.

이는 학업성공의 누적경험은 非學業的 自我概念속에서 영향을 미치지 않는다고 말할 수 있다.

3. 假說 2-c의 檢證

假說 2-c : 실패집단의 非學業的 自我概念점수는 학년별집단에 따라 有意한 差異가 없다.

〈表 IV-12〉 失敗集團의 學年別水準에 따른 非學業的 自我概念 差異檢證 結果

學年別	檢査尺度	N	X	SD
2 學年		40	18.8750	4.8947
4 學年		39	20.3846	5.3440
6 學年		41	20.2439	4.4988

〈表 IV-13〉 失敗集團의 學年別水準에 따른 非學業的 自我概念 變량분석

SV	SS	DF	MS	F
SSB	55.4979	2	27.7489	1.148 N·S
SSW	2829.1666	117	24.1809	
SST	2884.6646	119		

〈表 IV-12〉, 〈表 IV-13〉는 실패집단의 非學業的 自我概念점수를 학년별 수준에 따라 비교한 것이다. 학년이 올라갈수록 非學業的 自我概念점수는 낮아지기는 하나 통계상으로는 有意한 차이가 없다. 따라서 “실패집단의 非學業的 自我概念점수는 학년별 집단에 따라 有意한 差異가 없다”는 영가설은 채택되었다. 즉 세집단의 평균은 비슷한 수준에 있다고 말할 수 있다. 그러므로 학업실패의 누적경험은 非學業的 自我概念에는 영향을 크게 미치지 않는다고 말할 수 있다.

4. 假說 1-b, 1-c, 2-b, 2-c의 종합분석

〈表 IV-14〉 學年別에 따른 成功·失敗集團의 學業的自我概念, 非學業的自我概念
平均과 標準偏差

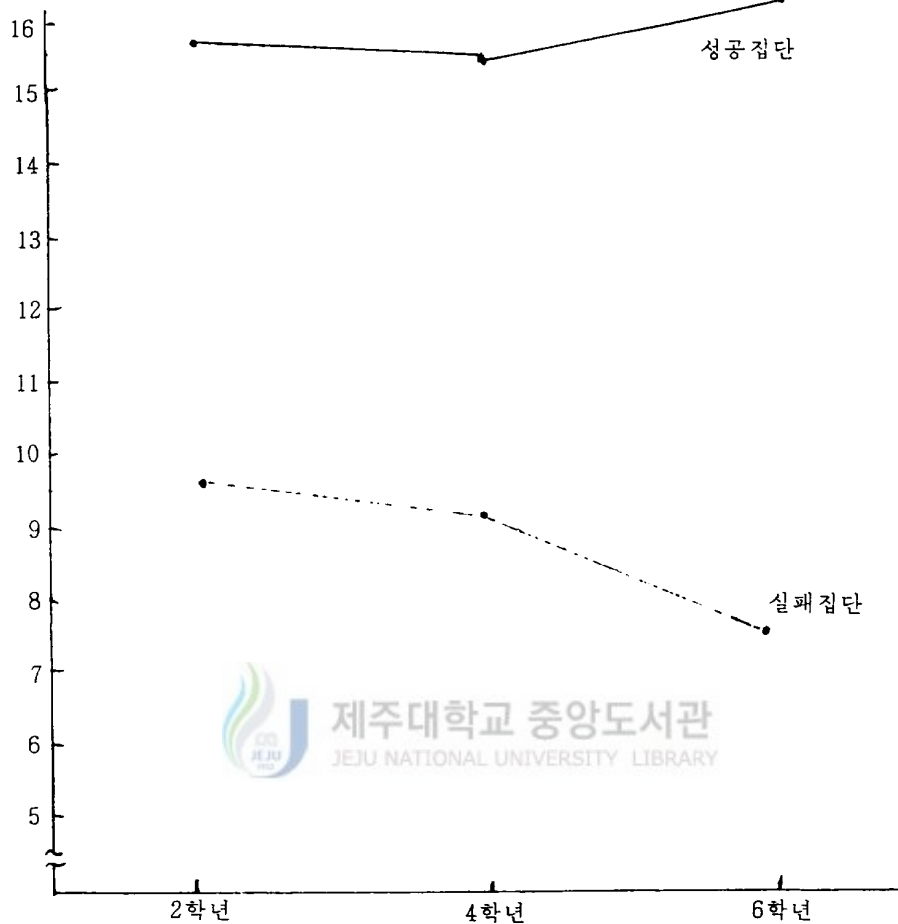
學年	自我概念	成功集團		失敗集團	
		X	SD	X	SD
2	學業的 自我概念	15.5750	2.8183	9.5000	3.4862
	非學業的 自我概念	23.3750	4.7700	18.8750	4.8947
4	學業的 自我概念	15.3556	2.9784	9.1282	2.4728
	非學業的 自我概念	23.4667	4.4344	20.3846	5.3440
6	學業的 自我概念	15.9773	3.1732	7.7317	2.8638
	非學業的 自我概念	23.5455	4.4222	20.2439	4.4988

〈表 IV-14〉는 각학년 수준에서 성공집단과 실패집단의 學業的 自我概念과 非學業的 自我概念 점수를 평균과 표준편차로 나타낸 것이다. 이는 학교에서 성공적인 학업성취를 경험해온 아동과 실패경험을 해온 아동이 갖게 되는 學業的 自我概念과 非學業的 自我概念의 차이와 변화를 살펴보기 위한 것이다. 제시된 바와같이 각학년 집단별로 두집단의 學業的 自我概念과 非學業的 自我概念의 변화를 대략 관찰할 수 있으나, 보다 명확하게 관찰하기 위해 〈圖 IV-1〉, 〈圖 IV-2〉와 같이 圖式化하여 보았다.

〈圖 IV-1, IV-2〉에서 보는바와 같이 성공집단과 실패집단간의 차이와 성공·실패가 누적함에 따라 學業的 自我概念과 非學業的 自我概念의 변화양상을 쉽게 볼 수 있다.

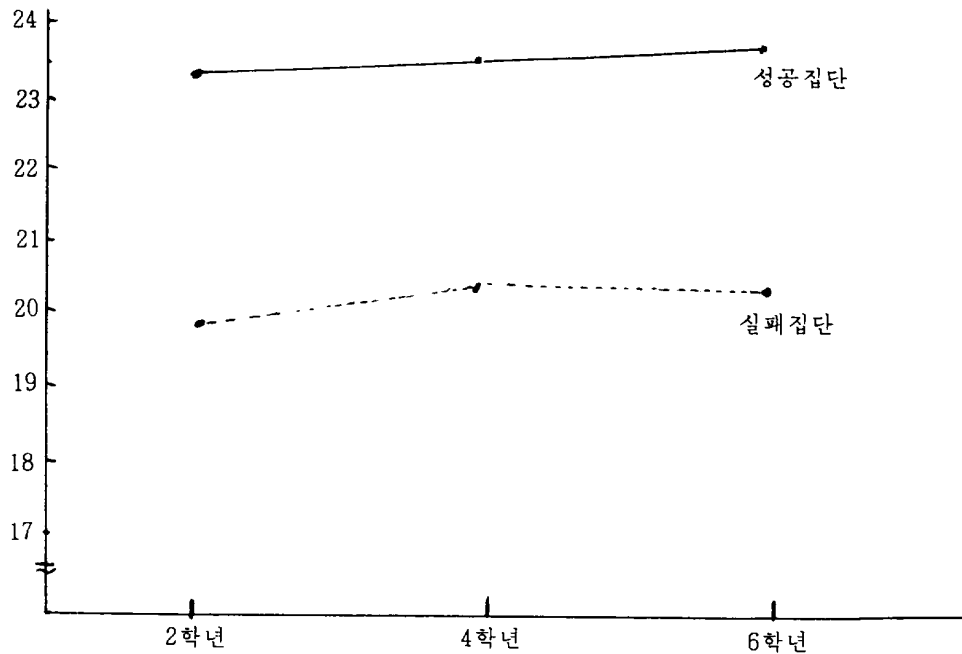
〈圖 IV-1〉는 학년별집단에 따른 성공·실패집단의 學業的 自我概念의 변화양상을 도식화한 것이다. 앞의 가설 〈1-b〉의 검증에서 성공집단의 學業的 自我概念 점수는 학년별 집단에 따라 유의한 차이가 없음이 드러났다. 가설 〈1-c〉의 검증에서는 학년별집단에 따라 실패집단의 學業的 自我概念 점수가 유의한 차이가 있음을 이미 살펴보았다. 〈圖 IV-1〉에서는 그 변화양상을 쉽게 볼 수 있다. 2학년에서 성공집단과 실패집단의 학업적 자아개념의 점수 차이보다 학년이 증가함에 따라 그 차이가 점점 더 크게 나타났다. 또한 2학년에서 벌써 學業的 自我概念이 성공·실패

집단별에 따라 뚜렷한 차이를 보이고 있다. 이는 국내의 김호권, 오만록의 연구와는 일치하고 있으나, kifer의 연구결과와는 대조적이다.



〈圖 IV-1〉 學年別에 따른 成功·失敗集團의 學業的 自我概念 變化양상

〈圖 6〉은 學年別에 따른 非學業的 自我概念의 變化양상을 成功·실패 집단별로 圖式化한 것이다. 가설 〈2-a〉, 〈2-b〉, 〈2-c〉의 검증결과에 나타난 바와같이 非學業的 自我概念은 成功·실패 집단별에 따라 유의한 차이를 보이고 있으나 학년별에 따라서는 유의한 차이가 없음을 살펴보았는데 〈圖 IV-2〉에서 쉽게 볼수 있다.



〈圖 IV-2〉 학년별에 따른 非學業的 自我概念 變化양상

즉 학업성취의 누적경험에 따른 非學業的 自我概念의 변화는 거의 없다고 말할 수 있다. 오히려 실패집단에서 긍정적인 방향으로 변화를 보이고 있다.

5. 假說 2-d의 檢證

假說 2-d : 非學業的 自我概念점수는 남·여별 집단에 따라 有意한 差異가 없다.

〈表 IV-15〉 非學業的 自我概念의 性別차이 檢證 結果

性 別	N	X	SD	t
成功集團의 男	67	23.6866	4.218	0.58 N.S
成功集團의 女	62	23.2258	4.813	
失敗集團의 男	66	20.6212	4.384	1.96 N.S
失敗集團의 女	54	18.8704	5.398	
男	133	22.1654	4.553	1.51 N.S
女	116	21.1983	5.520	

〈表 IV-15〉는 남·여 학생집단에 따라 非學業的 自我概念점수를 성공집단과 실패집단별로 분석한 것이다. 제시된 바와같이 남학생이 여학생보다 점수가 약간 높으나, 통계적으로는 有意한 差異를 보이지 않고 있다. 따라서 “非學業的 自我概念점수는 남·여별 집단에 따라 有意한 差異가 없다”는 영가설은 채택되었다고 말할 수 있다.

C. 成·敗集團別에 따른 一般的 自我概念의 差異

1. 假說 3-a의 檢證

가설 3-a : 一般的 自我概念점수는 성공·실패 집단별에 따라 有意한 差異가 없다.

〈表 IV-16〉 一般的 自我概念의 成功·失敗集團別에 따른 差異檢證 結果

檢査尺度 集團別	N	X	SD	t
成功集團	129	39.1008	6.531	12.67**
失敗集團	120	28.6083	6.530	

** P<.01

〈表 IV-16〉는 성공집단과 실패집단에 따라 一般的 自我概念점수를 비교한 것이다. 두 집단간에는 99% 수준에서 有意한 差異가 있는 것으로 나타났다.

따라서 “一般的 自我概念점수는 성공·실패 집단별에 따라 有意한 差異가 없다”는 영가설은 기각되었다. 그러므로 성공집단의 평균(X=39.1008)이 실패집단의 평균(X=28.6083)보다 높은 수준에 있다고 말할 수 있다.

이는 앞의 이론적 배경에서 언급한 여러 선행연구의 보고와 일치하고 있다.

VI. 要約 및 結論

A. 要 約

本 研究의 目的은 國民學校에서의 學業成功 集團과 學業失敗 集團의 自我概念의 차이와 學業成功 또는 失敗의 누적경험이 自我概念에 미치는 영향을 탐색하는데 있다. 兒童이 學校에서 달성한 學業成就에 따라서 그들이 갖는 自我概念에 긍정적 또는 부정적으로 영향을 미칠것이라는 이론적 근거하에 연구를 진행하였다.

本 研究의 변인을 測定하기 위한 道具는 金豪權의 能力에 대한 自我概念尺度, 宋忍燮의 自我概念尺度和 鄭元植의 自我概念尺度를 기초로 하여 吳萬祿이 제작한 自我概念檢査紙를 사용하였다. 學業 성·패는 學生의 생활기록부를 참조하여 점수화 하였다.

연구대상은 國民학교 4, 5, 6학년 學生들 중에서 과거의 學業성적이 상위층에 一관적으로 속한 아동 129명과 하위층에 一관적으로 속한 아동 120명, 計 249명으로 하였다.

수집된 자료는 t검증, F검증, 變량분석 등으로 처리하였으며, 설정된 가설검증 결과는 다음과 같다.

1. 成·敗, 學年, 男·女集團別에 따른 學業的 自我概念의 差異

a. 學業的 自我概念의 점수는 성공·실패 집단別에 따라 有意한 差異가 없다는 영가설은 $P=.01$ 수준에서 有意한 差가 나타나 기각되었다.

b. 성공집단의 學業的 自我概念점수는 학년별집단에 따라 有意한 差異가 없다는 영가설은 채택되었다.

c. 실패집단의 學業的 自我概念점수는 학년별집단에 따라 有意한 差異가 없다는 영가설은 F검증결과 $P<.05$ 로서 95% 수준에서 有意한 差異가 나타나 기각되었다.

d. 學業的 自我概念점수는 남·여별 집단에 따라 有意한 差異가 없다는 영가설은 채택되었다.

2. 成·敗, 學年, 男·女集團別에 따른 非學業的 自我概念의 差異

a. 非學業的 自我概念의 점수는 성공·실패 집단별에 따라 有意한 差異가 없다는 假說檢證 결과 $t=6.08$, $P<.01$ 로서 두 집단간에 有意한 差異를 나타내었다.

b. 성공집단의 非學業的 自我概念점수는 학년별집단에 따라 有意한 差異가 없다는 假說檢證은 채택되었다.

c. 실패집단의 非學業的 自我概念점수는 학년별집단에 따라 有意한 差異가 없다는 假說檢證은 채택되었다.

d. 非學業的 自我概念점수는 남·여별 집단에 따라 有意한 差異가 없다는 假說檢證에서 남·여 집단간에는 有意한 差異를 나타내지 못하였다.

3. 成·敗集團別에 따른 一般的 自我概念의 差異

一般的 自我概念점수는 성공·실패 집단별에 따라 有意한 差異가 없다는 假說檢證 결과 $t=12.67$, $P<.01$ 로서 두 집단간에는 有意한 差異를 나타냈다.

B. 結 論

本 研究의 結果를 통하여 얻어진 結論은 다음과 같다.

1. 學業成功集團, 學業失敗集團의 學業的 自我概念과 非學業的 自我概念점수 差異檢證 結果 成功集團이 失敗集團보다 學業的 自我概念 점수나 非學業的 自我概念 점수가 둘다 높게 나타났다. 그중에서도 學業的 自我概念의 점수가 더 심한 差異를 보였다. 이는 自我概念과 學業成績간에는 밀접한 相關성이 있고 특히 學業的 自我概念은 學業성적을 예언하는 측정치라고 할 수 있다.

2. 學業成功 集團은 學年別에 따라 學業的 自我概念점수나 非學業的 自我概念점수 모두 有意한 差異가 없었다. 그러나 학년별에 따른 學業失敗 集團의 非學業的 自我概念의 점수는 有意한 差異가 없었지만, 學業的 自我概念 점수는 99% 수준에서 有意한 差異가 나타났다.

이는 계속적인 學業成就 경험은 自我概念에 有意있는 影響을 미친다고 할 수 없으나, 계속적인 學業失敗 경험은 學業的 自我概念에 크게 影響을 미친다고 할 수 있다. 즉 學業成敗 경험이 自我概念에 미치는 影響의 정도는 성공적인 學業성취

경험보다 실패적인 학업성취 경험이 효과가 크다고 말할 수 있다.

우리의 교육현실에서 認知的 學業成就를 중요시 하기 때문에 學業에 失敗한 學生은 學業的 自我概念이 부정적으로 변화할 가능성이 크다고 하겠다. 그렇기 때문에 학교 교육에서는 이들에게 성공할 수 있는 학습기회를 의도적으로 주고, 認知的 側面과 情意的 側面이 동시에 고려되는 교수·학습활동이 이루어져 學業失敗 경험에 의해 형성되는 부정적인 自我概念이 긍정적인 自我概念으로 변화할 수 있도록 해야 할 것이다.

3. 學業成功 集團과 學業失敗 集團의 남·여별에 따른 自我概念의 점수는 유의한 차이가 없었다. 또 學年別 集團에 따른 成·敗 집단의 남·여간 自我概念 점수도 유의한 차이가 없었다. 이는 學業 成·敗경험이 自我概念에 미치는 영향은 남·여간에는 차이가 없다고 말할 수 있다.

끝으로 本 研究의 문제점을 통해서 앞으로의 研究 課題는 첫째, 學業成就와 가정환경을 함께 포함시켜 自我概念에 미치는 영향을 탐색하는 후속연구가 이루어져야 하겠다.

둘째, 표집대상도 유아원, 초·중·고학생까지 함께 포함하고 장기간에 걸친 종단적인 연구가 이루어져야 하겠다.



參 考 文 獻

- 金琪正, “學業成就와 過程環境이 學習者의 情意的 特性에 미치는 影響” 「清州師範大學 論文集」, 제20집, 1983.
- _____譯, D. W. 펠커著, 「肯定的 自我概念의 形成」, 서울: 文音社, 1987.
- 金豪權外, “自我概念 變化에 관한 擬似縱斷的 研究”, 「行動科學研究」112호, 서울: 韓國行動科學研究所, 1979.
- 宋忍燮, 「인간심리와 自我概念」, 서울: 良書院, 1989.
- 安凡熙譯, W. W. 퍼키著, 「自我概念과 教育」, 서울: 文音社, 1985.
- 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”, 「高麗大學校 碩士學位論文」, 1984.
- 尹熙晔, “授業風土와 兒童의 自我概念과의 關係研究”, 碩士學位論文, 高麗大學校 大學院, 1984.
- _____, “兒童用 自我概念 檢査問題 製作과 構因 妥當化 研究”, 「忠北大學校 論文集」, 제27집, 1984.
- 李根宰, “他人知覺 向性과 自我概念과의 關係에 관한 研究”, 「釜山大學校 論文集」, 제18집 제1호, 1982.
- 李勳求譯, D. J. 지글러著, 「性格心理學」, 서울: 博文社, 1986.
- 張錫敏, “學業成就와 自我概念의 關係研究”, 「서울大學校 教育大學院 論文集」, 1971.
- 鄭元植, 「人間과 教育」, 서울: 배영사, 1968.
- 韓貞信, “韓國青少年의 교육격차 研究”, 淑明女子大學校 博士學位論文, 1980.
- Allport, G. W., *Pattern and growth in personality* New York: Henry Holt, 1961.
- Aronson, E. and Mills, J., The effects of severity of initiation on liking

- for a group, *Journal of Abnormal and Social psychology*, 59, 1959.
- Bloom, B. S., *Individual Difference in School Achievement*, Education University of Chicago, 1971.
- _____, *Mastery Learning and its Implication for curriculum Development*, Boston : Little, Brown and Company, 1971.
- Brookover, W. B. & Erickson, E. L., *Sociology of Education*, Illinois : Dorsey press, 1975.
- Bromley, D. B., Natural language and development of the self in C. B. Keasey (Ed), Nebraska Symposium on motivation.
- Combs, A. W. & Snygg, D., *Individual Behavior : A perceptual approach to behavior*, New York : Harper & Boothers, 1959.
- English, H. B. & Eglis, A. C., *A Comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms*, New York : David Mckay, 1958.
- Felker, D. W., *Building positive self-concepts*, Minneapolis Minesota : Burgess publishing company, 1974.
- Fink, M. B., Self-concept as it relates to academic achievement. *Calif. Journal Educational Research*, 13, 1962.
- Frok, R & Guida, F., Affective outcomes of Education, In B.S. Bloom, The state of Research on selected Alterabl in Edcation, Chicago : Chicago university, 1980.
- Hall, C. S. & Lindzey, G., *Theories of personality*, second ed. New York : John wiley & sons, 1970.
- Hilgard, E. R., Human motives and the concept of the self, *American Psychology* 4, 1949.
- Hurlock, E. B., *Personality development*, New York : Me Grw-Hill, 1974.
- James, W., Principle of psychology, quoted in Elzabth, Rulock, personality

- development, New York : Mc Graw Book co, 1974.
- Kifer, E., Relationship between academic achievement and personality characteristic, *American Educational Research Journal*, 12, 1975.
- May, R., the context of psychotherapy, In contemporary psychotherapies, ed. M. I. Stein, New York : the Free press, 1961.
- Mead, G. H., *Mind, self and society*: From the stand point of social behaviorists, Chicago, University of Chicago press, 1934.
- Patterson, C. H., *Humanistic education, Engliwood Cliffs*, New Jersey : Prentice-Hall, 1973.
- Purkey, W. W., The search for self, *Florida Educational Research and Development Council Research Bulletin*, 1968.
- _____, *Self and school Achievement*, New Jersey : Prentice Hall INC, 1971.
- Rogers, C. R., *Client-centered therapy*, Boston : Houghton Mifflin Company, 1951.
- Secord, P. F. & Backman, C. W., *Social psychology*, New York, Mc Graw-Hill Book Company, 1964.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R., Self-Concept : the interplay of theory and methods, *Journal of Educational psychology*, 1982.
- Shavelson, R. J & Hubner, J. J., Stanton, G. C. Self-Concept : Validation of Construct Interpretations, *Review of Education Research*, 1976.

<부록>

자아개념 검사

안녕하십니까?

이 질문지는 여러분 자신에 대하여 어떻게 느끼는가를 알아보기 위한 것입니다. 어떤 문장은 여러분을 대체로 잘 나타낸 것이 있습니다. 그런 문장에는 「예」에 ○표를 하십시오. 또 어떤 문장은 대체로 여러분을 잘 나타내지 못한 것도 있습니다. 그런 문장에는 「아니오」에 ○표를 하십시오. 어떤 문장은 「예」나 「아니오」의 어느 쪽에도 대답하기 힘든 것도 있을 것입니다. 그런 경우에는 보다 더 가까운 쪽에 답하십시오. 옳고 틀린답이 없으니 안심하고 솔직하게 대답하십시오.

국민학교	학년		반		이름		남·여
------	----	--	---	--	----	--	-----

1. 나는 앞으로 훌륭한 사람이 될 수 있다. (예, 아니오)
2. 나는 공부를 잘 할 자신이 있다. (예, 아니오)
3. 나는 머리가 좋다고 생각한다. (예, 아니오)
4. 나는 열심히만 하면 모든 과목을 잘 할 수 있다. (예, 아니오)
5. 나는 지금보다 공부를 더 잘할 수 있다. (예, 아니오)
6. 나는 무슨 일을 하든지 잘 해낼 자신이 있다. (예, 아니오)
7. 나는 모든일에 대해 자신이 있을 때가 많다. (예, 아니오)
8. 나는 공부를 잘한다. (예, 아니오)
9. 나는 다른 아이들보다 공부를 못하는것 같다. (예, 아니오)
10. 나는 다른 아이들보다 공부를 더 잘할 수 있다. (예, 아니오)
11. 나는 공부를 못해서 창피하게 느껴질 때가 많다. (예, 아니오)
12. 나의 생김새가 나는 마음에 든다. (예, 아니오)
13. 나는 대개 올바른 일을 한다고 생각한다. (예, 아니오)
14. 나는 예절을 잘 지키는 사람이다. (예, 아니오)
15. 나는 정직한 사람이다. (예, 아니오)
16. 나는 점잖고 예절바른 사람이다. (예, 아니오)
17. 나는 명랑하고 쾌활한 사람이다. (예, 아니오)
18. 나는 친구들에게나 가족들에게 중요한 존재이다. (예, 아니오)
19. 나는 우리집에서 사랑을 받지 못하고 있다. (예, 아니오)
20. 나는 다른 사람과 잘 어울린다. (예, 아니오)

21. 나는 다른 사람과 친하게 지낸다. (예, 아니오)
22. 나는 학교에 가는것이 즐겁다. (예, 아니오)
23. 나는 학교생활에서 매우 자신이 있다. (예, 아니오)
24. 나는 반에서 별로 중요하지 않는 사람이라고 생각한다. (예, 아니오)
25. 나는 친구들에 비해 공부가 어렵다고 생각된다. (예, 아니오)
26. 나는 학교성적에 대해 자랑스럽게 생각한다. (예, 아니오)
27. 나는 나의 학교 공부에 대해 자랑스럽게 생각한다. (예, 아니오)
28. 나는 학교에서 좋은 성적을 받는다고 생각한다. (예, 아니오)
29. 나는 학교 공부를 쉽게 배운다. (예, 아니오)
30. 나는 친구들보다 학교성적을 더 잘 받는다고 생각한다. (예, 아니오)
31. 나는 알고 있는 모든 사람을 좋아한다. (예, 아니오)
32. 나는 다른 사람과 잘 어울린다. (예, 아니오)
33. 나는 다른 사람이 하는 일에 별로 관심이 없다. (예, 아니오)
34. 나의 친구들은 나를 믿는다. (예, 아니오)
35. 나는 친구들에게 중요한 사람이다. (예, 아니오)
36. 나는 친구들과 잘 지내려고 한다. (예, 아니오)
37. 나는 친구들과 친하게 지내는 것이 좋다. (예, 아니오)
38. 나는 친구와 같이 있는 것이 매우 재미있다. (예, 아니오)
39. 친구들은 나와 함께 놀기를 좋아한다. (예, 아니오)
40. 나는 친구를 사귀는 것이 어렵다. (예, 아니오)
41. 나는 집에서 사랑을 받는다. (예, 아니오)
42. 나는 집에서 필요하지 않는 사람이다. (예, 아니오)
43. 집에서 아무도 나에게 관심을 갖지 않는다. (예, 아니오)
44. 나는 집에서 중요한 사람이다. (예, 아니오)
45. 나는 집에서 잘 싸운다. (예, 아니오)
46. 나는 행복한 가정에서 산다. (예, 아니오)
47. 나는 나 자신을 믿을만한 사람이라고 느낀다. (예, 아니오)
48. 나는 나 자신을 존경한다. (예, 아니오)
49. 나는 좋은 사람이라고 생각한다. (예, 아니오)
50. 나는 즐거운 사람이다. (예, 아니오)

< Abstract >

**A Study of the Effects of Scholastic Success
Experience on the Self-Concept**

Kang An-Soo

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

*Supervised by Professor **Ko Myoung-Gyou***

Pupils experience many things in the school environment. At the same time they are striving to achieve better grades, they taste both the delight and the bitterness of life. Those experiences may exercise influence on the Self-Concept of students, positively or negatively. The purpose of this study is to investigate the differences between the Success Group and the Failure Group and the effects of the accumulated experiences of success and failure on the Self-Concept of Students.

To conduct the study, statistic method was adopted. The Questionnaire, utilized to measure the Self-Concept of students, consisted of two kinds of scale : The Scholastic Self-Concept (20 items), and the Non-Scholastic Self-Concept (30 items). The classification of Success-Failure Group was accomplished by reviewing of the student-records of the previous semester. The observed subjects were elementary school children of the 4th, 5th, and

* 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, 1989.

6th grades. Data were collected from 260 students and only 249 cases were used in the actual analysis.

The following are the results of the analysis :

(1) In the analysis, both the Scholastic, Self-Concept and the Non-Scholastic Self-Concept show that the representative value of the Success Group is higher than that of the Failure Group. The deviation is greater between the Success Group and the Failure Group, especially in Scholastic Self-Concept, as compared to Non-Scholastic Self-Concept. It seems that the Self-Concept of students has a positive relationship to their achievements.

(2) In the Success Group, neither the representative values of Scholastic Self-Concept nor those of Non-Scholastic Self-Concept reveal any differences among the students' grades. However, in the Failure Group, the Values of Non-Scholastic Self-Concept show statistically significant differences among the students' grades ($P < .01$). It may be said that the experiences of continual failure in the school tasks have some bad effects on the Self-Concept of students.

(3) In both groups, the scores of Self-Concept show no significant differences between male and female students. Similar results are found in the analysis of students' grades. When we overemphasize the cognitive aspects of school achievements, the chances are that we may drive the failing students into misshaping their Scholastic Self-Concept. It ought to be emphasized that success experiences should more frequently be offered to students than should failure experiences, if they are to acquire stable Scholastic Self-Concepts. Also, it should be noted that the affective and psycho-motor aspects are emphasized, in balance with the cognitive aspects, in the teaching-learning process.