

부모의 통제적 과제참여와 지능에 대한 암묵적 신념의 종단관계

Received: April 15, 2020
Revised: May 14, 2020
Accepted: May 26, 2020

박진이¹, 박다은²
동양대학교 유아교육과/ 교수¹, 충북대학교 아동복지학과/ 교수²

교신저자: 박다은
충북대학교 아동복지학과,
충북 청주시 서원구 충대로 1
N20-1동 101호

Bidirectional Relationship between Parent Involvement in Homework and Implicit Theory in Adolescents

E-MAIL:
daeun@cbnu.ac.kr

Jinee Park¹, Daeun Park²
Department of Early Childhood Education, Dongyang University/ Professor¹
Department of Child Welfare, Chungbuk National University/ Professor²

© Copyright 2019. The
Korean Journal of
Developmental Psychology.
All Rights Reserved.

ABSTRACT

본 연구는 청소년이 지각한 부모의 통제적 과제참여와 지능에 대한 암묵적 신념 간의 관계에 대해 살펴보았다. 이를 위해 미국 동부와 남부에 소재한 7개의 중학교 3학년 학생 1,374명을 대상으로, 1학기과 2학기 6개월 간격으로 총 2회에 걸쳐 설문조사를 실시하였다. 자기회귀 교차지연 모델(autoregressive cross-lagged model)을 활용하여 부모의 통제적 과제참여와 암묵적 신념 간의 상호적 방향성을 검증한 결과, 1학기 청소년이 지각한 부모의 통제적 과제참여가 높을수록 2학기에 노력으로 인지능력을 변화시킬 수 없다고 믿는 고정민음을 가졌다. 한편, 1학기 청소년의 지능에 대한 암묵적 신념은 2학기 부모의 통제적 과제참여를 유의하게 예측하지 않았다. 본 연구결과는 부모의 일방적이고 통제적인 과제참여가 청소년 자녀의 지능의 가소성에 대한 근본적인 믿음에 영향을 준다는 것을 시사한다. 이와 같은 연구결과를 바탕으로 본 연구는 청소년기 암묵적 신념의 발달에 있어 부모 참여의 중요성과 자녀의 학업 지원에 있어 부모참여의 바람직한 방향과 중재프로그램 개발에 대한 시사점을 제공하였다.

주요어 : 통제적 과제참여, 지능에 대한 암묵적 신념, 자기회귀 교차지연 모델

청소년기 자녀를 둔 부모는 각종 행사, 운영위원회, 다양한 학교 봉사, 가정학습 등의 다양한 형태로 자녀의 학교생활에 참여한다. 자녀의 학습은 학부모들의 주된 관심사로서, 학부모들은 자녀의 과제(homework)에 참여하는 일이 많다(Pezdek, Berry, & Renno, 2002; Wingard & Forsberg, 2009). 선행연구에 따르면 부모의 과제참여는 자녀의 학습동기와 학업성취에 영향을 준다(Wigfield, Byrnes, & Eccles, 2006).

부모의 과제참여가 항상 자녀에게 긍정적인 효과를 미치는 것은 아니다. 부모의 과제참여와 학업성취도의 관계를 메타분석한 Cooper(1989)의 연구에 따르면, 부모의 과제참여와 자녀의 학업성취 간의 상관계수는 -.22에서 .40까지로 나타났다(Cooper, Lindsay, & Nye, 2000에서 재인용). 즉, 부모의 자녀 과제참여가 학업성취에 미치는 영향이 부정적일수도, 긍정적일수도 있다는 것을 뜻하며, 이는 부모가 사용하는 지도방법이 교사가 사용하는 지도방법과 일치하는지, 부모가 과제에 참여할 때 가지고 있는 기대가 실제 아동의 능력 이상인지, 부모가 과제를 대신해 주지 않는지 등(Cooper et al., 2000)에 따라 부모의 과제참여에 대한 자녀의 학업성취의 효과성이 달라짐을 의미한다.

이후 연구에서도 부모의 과제참여가 자녀의 학업성취에 미치는 영향은 긍정적 방향과 부정적 방향이 혼재하는 것으로 나타났다(Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007). 예를 들어, 부모가 긍정적인 정서를 가지거나(Knollmann & Wild, 2007; Pomerantz, Wang, & Ng, 2005), 자녀의 자율성을 존중하거나(Grolnick & Ryan, 1989; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991), 체계적인 방법으로 자녀의 과제에 참여할 때(Cooper et al., 2000), 부모의 과제참여는 자녀의 학습에 긍정적인

영향을 준다. 반면, 부모가 자녀의 과제를 도울 때, 불안, 좌절과 같은 부정적인 감정을 표현하거나(Maloney, Ramirez, Gunderson, Levine, & Beilock, 2015; Pomerantz et al., 2005), 통제적이고 비체계적인 방식으로 접근하면(Cooper et al., 2000) 자녀의 학습에 부정적인 영향을 미치게 된다. 최근 선행연구에서는 수학 불안이 있는 부모의 과제참여는 오히려 초등학교 1, 2학년 자녀의 수학성취도를 떨어뜨린다(Maloney et al., 2015)고 밝히며 자녀의 학습에 있어 부모의 과제참여 질이 중요함을 강조하고 있다.

부모의 일방적이고 통제적인 과제참여는 자녀가 도움을 요청하지 않았는데 부모가 과제를 도와주거나, 자녀의 과제를 수시로 체크하며, 자녀에게 지속적으로 과제를 하도록 상기시키는 것을 말한다. 많은 선행연구를 통해 부모의 통제적 과제참여는 자녀의 낮은 학업성취와 관련성이 있다고 밝혀진 바 있다(Cooper et al., 2000; Desimone, 1999; Hill & Tyson, 2009; Pomerantz et al., 2005). 부모의 통제적인 과제참여의 부정적인 효과성은 Deci와 Ryan(1987)이 제시한 자기결정론(self-determination theory)과 관련이 있다. 자기결정론에 따르면 인간은 누구나 자율성을 추구하고, 행동을 스스로 통제하고 있다고 느낄수록 동기와 능력이 높아진다. 이에 따르면 학생의 학업성취는 외적 요인에 의해 통제되는 것보다 자기 스스로 통제한다고 느낄 때 학업성취가 높아진다(이지혜, 2010; 조한익, 권혜연, 2010). 자녀의 학습에 있어 부모의 태도는 자녀의 자기결정성에 큰 영향을 미친다(신종호, 진성조, 김연제, 2010).

부모가 지나치게 통제적이거나 간섭하게 되면 자녀들은 자신의 삶을 스스로 결정짓거나 바꿀 수 없는 것이라 여기게 된다(Ng, Kenny-Benson, &

Pomerantz, 2004; Pomerantz & Wang, 2009). 반면, 부모가 자율성을 존중해 줄 경우, 자녀는 스스로 주변 환경을 변화시킬 수 있다는 자신감을 얻게 됨과 동시에 내적 동기가 높아진다(Ng et al., 2004). 이와 유사하게 초·중·고등학생을 대상으로 한 연구에서 부모의 통제적 과제참여가 높은 학생일수록 내적 동기가 낮고(Soenens & Vansteenkiste, 2010), 스스로의 능력을 낮게 평가하며(Grolnick et al., 1991), 과제에 대해 부정적으로 인식하고(Katz, Kaplan, & Buzukashvily, 2011), 표준화된 학업성취도 평가와 학교성적에서 낮은 점수를 받는 것으로 나타났다(Cooper et al., 2000).

부모통제의 부정적인 효과는 자율성에 대한 욕구가 증가하는 청소년기 자녀에게 더욱 두드러지게 나타날 수 있다. 어머니의 지나친 통제는 청소년기 자녀의 자기 효능감을 떨어뜨리고 우울감, 사회적 불안, 학습된 무기력, 학업지연 행동 등을 높인다(박효정, 박주희, 2015; 안도희, 2013; 안명희, 신희수, 2012; 안은별, 김희화, 2016; 유정옥, 정문경, 2016). 또한 자녀가 초등학교에서 중·고등학교로 진학할수록 부모의 학업지원 행동과 자녀의 학업성취도와의 관계에서 부모의 영향이 큰 것으로 나타나(문은식, 김충희, 2013), 청소년기 자녀를 둔 부모의 통제적 과제참여가 학업에 미치는 영향에 대한 연구가 필요함을 시사한다.

종합해보면, 부모의 통제적 과제참여는 청소년 자녀의 학업성취를 넘어 내적 동기와 자신의 능력에 대한 스스로의 평가, 자신의 삶에 대한 결정력에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 선행연구에 근거해 볼 때, 자녀들은 과제에 간섭하며 통제를 가하는 부모의 모습에서 과제를 수행할 때 필요한 능력이 자신의 통제 하에 있지 않다고 여기게 될

수 있다. 즉, 부모의 통제적인 과제참여가 청소년의 자율성, 책임감의 저하를 넘어 인지능력이 자신의 노력으로 변화 가능하지 않다는 지능에 대한 암묵적 신념(Theory of intelligence, Implicit Theory)에 영향을 미칠 수 있음을 시사한다.

이르면 유아기 때부터 학생들은 자신의 인지능력이 노력으로 변화 가능한 것(성장민음)인지 아니면 무수한 노력으로도 변화시킬 수 없는 고정적인 것(고정민음)인지에 대한 암묵적 신념을 가진다(Dweck & Leggett, 1988). 성장민음을 가진 사람들은 실패를 경험하여도 실패의 원인을 부족한 노력, 잘못된 학습방법으로 귀인 함으로써 이후 과제에서 성공을 위해 더욱 노력한다(Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Hong, Chiu, Dweck, Lin, & Wan, 1999). 반면, 고정민음을 가진 사람들은 실패의 원인을 노력으로 변화시킬 수 없는 고정된 능력으로 귀인 함으로써 실패를 경험하게 되면 크게 좌절하거나 우울감에 빠지게 된다(Dweck, 2000; Hong et al., 1999). 따라서 성장민음을 가진 사람들은 고정민음을 가진 사람들보다 학업성취도가 우수하며, 직장생활에서도 높은 성과를 이루는 것으로 나타났다(Blackwell et al., 2007; Mangels, Butterfield, Lamb, Good, & Dweck, 2006; Park, Gudnerson, Tsukayama, Levine, & Beilock, 2016). 이처럼 선행연구를 통해 개인의 인지능력에 대한 기본적인 신념이 삶의 전반에 지대한 영향을 미침을 밝히고 있으나, 성장민음 혹은 고정민음이 어떻게 변화·발달하는가에 관한 연구는 주로 자녀의 수행에 대한 피드백에 한정되어 이루어져 왔다(Dweck, 2000; Gunderson et al., 2013; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998).

지금까지의 선행연구들은 자녀의 수행에 대한 부

모의 칭찬 혹은 비난과 같은 피드백이 자녀의 믿음에 영향을 준다고 밝히고 있다. 가령, 부모가 자녀의 성취에 대해 ‘참 많이 노력했구나’, 혹은 ‘좋은 방법으로 문제를 풀었네’ 등과 같이 문제 해결 과정이나 노력에 기반을 둔 피드백을 줄 때 아동은 성장민음을 가지는 것으로 나타났다(Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998). 더불어, 종단연구결과에서 14개월에서 38개월 사이 부모가 노력을 칭찬해준 아동일수록 7~8세에 더욱 높은 성장민음을 가지는 것으로 밝혀졌다(Gunderson et al., 2013). 반면, ‘넌 참 똑똑해’ 혹은 ‘네가 최고야’ 등과 같이 고정된 인지능력이나 수행 결과에 중점을 둔 피드백을 줄 때 아동은 고정민음을 가지는 것으로 나타났다(박진이, 박다운, 2016; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998).

부모가 자녀에게 제공하는 수행에 대한 언어적 피드백 이외에도 부모의 양육행동 또한 자녀의 암묵적 신념에 영향을 미치는 것으로 나타났다(Dweck & Lennon, 2001). 부모가 자녀에 대해 애정과 통제가 높고, 동시에 자율성을 존중해주는 민주적인 양육행동(authoritative; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992)을 하는 부모일수록 과정 지향적인 피드백을 많이 하며, 이러한 과정 지향적인 피드백은 청소년의 성장민음을 높이는 것으로 나타났다(Dweck & Lennon, 2001). 또한 국내연구에서도 부모가 청소년의 자율성을 지지할수록, 청소년의 성장민음에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(안도희, 2013).

현재까지 부모의 통제적 과제참여와 지능에 대한 암묵적 신념 간의 관계성을 직접 검증한 연구는 제한적이지만, 부모의 통제적인 양육행동이 아동들의 지능에 대한 암묵적 신념과 관련이 있다는 선행연구

구를 토대로 부모의 일방적이고 통제적인 과제참여와 지능에 대한 신념 간의 관계성을 유추해 볼 수 있다. 부모가 자녀의 과제에 지나치게 간섭하는 행동은 청소년기 학생에게 스스로 수행을 높이기 위해 할 수 있는 것이 없다고 생각하는 고정민음을 가지게 할 수 있다. 반면, 부모의 낮은 통제적 과제참여는 청소년에게 스스로 과제를 수행하고 성공하는 기회를 제공함으로써 노력하면 능력을 향상시킬 수 있다는 성장민음을 가지게 할 수 있다.

한편, 암묵적 신념이 학생들의 인지능력의 가변성에 대한 믿음에 미치는 영향과 더불어 지능에 대한 암묵적 신념이 부모들의 통제적 과제참여를 높이는 가능성에 대해서도 생각해 볼 수 있다. 가령, 어려운 문제를 맞닥뜨렸을 때, 쉽게 포기하거나 더 이상 노력하지 않는 모습을 보고 부모가 자녀의 학습을 돕기 위해 과제에 지속적으로 관여하거나 과제수행여부를 관찰하는 등 자녀의 과제에 지속적으로 관여할 수 있다. 또한, 부모의 실질적인 과제참여 방식에 상관없이 고정민음을 가진 청소년일수록 부모가 제공하는 도움을 통제적으로 인식하는 가능성에 대해서도 생각해 볼 수 있다. 선행연구에 따르면 학생들이 가지고 있는 지능에 대한 암묵적 신념은 도움을 어떻게 해석하는지에 영향을 미친다(Hong et al., 1999; Kim, Zhang, & Park, 2018; Pomerantz & Eaton, 2001). 성장민음을 가진 개인은 학습에서 도움을 받는 것을 배움의 일부분이며 필수적이라고 생각하는 반면, 고정민음을 가진 개인은 학습 과정에서 제공되는 도움은 본인의 부족한 능력을 나타낸다고 믿는다(Dweck, 2000; Yeager & Dweck, 2012). 더불어 고정민음을 가진 개인은 주변의 도움으로 본인의 고정된 능력이 변화할 수 있지 않다고 믿기 때문에 주변에서 제공되는 도움이 필요치 않다고 생각하는 경향이 있다

(Hong et al., 1999). 따라서 본인의 능력이 변화 가능하지 않다고 믿을수록 주변에서 제공되는 도움이 불필요하고 통제적으로 느껴질 가능성이 존재한다.

이렇듯 부모의 통제적 과제참여와 지능에 대한 암묵적 신념 간의 관계에 대한 이론적, 실증적 근거가 있음에도 불구하고, 현재까지 두 변인 간의 상호연관성을 살펴본 연구는 부재하다. 따라서 본 연구에서는 청소년을 대상으로 일 년간의 종단 연구를 통해 변인들 간의 인과관계 방향성을 살펴보고자 한다. 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

연구 문제 1. 부모의 통제적 과제참여와 청소년의 지능에 대한 암묵적 신념은 이후 시점 변인에 어떠한 영향을 주는가?

연구 문제 2. 부모의 통제적 과제참여와 지능에 대한 암묵적 신념 간의 양방향적 관계성은 어떠한가?

방 법

연구대상

본 연구에서는 미국 동부와 남부에 소재한 7개의 중학교 3학년 학생 1,374명(*Age*=13.76, 여학생 49.0%)을 대상으로 설문조사를 시행하였다. 연구대상자의 인종은 흑인 50.9%, 백인 22.2%, 히스패닉 14.5%, 아시아인 11.0%, 기타 인종이 1.4%로 나타났다. 대략 68%의 학생이 무료 또는 급식비 지원대상이었다.

연구도구

부모의 통제적 과제참여

부모의 통제적 과제참여는 자녀가 도움을 요청하거나 필요하지 않은 상황에서 제공되는 부모의 과제참여를 뜻한다. 총 문항 수는 3문항이며, 5점 리커트 척도(1점=전혀 그렇지 않다, 5점=항상 그렇다)로 측정하였다(Bhanot & Jovanovic, 2005; Pomerantz & Eaton, 2001; Pomerantz & Ruble, 1998). 문항은 “나의 부모님은 내가 도움이 필요하지 않을 때도 나의 과제를 도와주신다”, “나의 부모님은 나에게 물어보지도 않고 내가 과제를 맞게 했는지 확인하신다”, “나의 부모님은 내가 학교에서 돌아오면 숙제를 해야 한다고 상기시켜주신다”이다. 본 연구에서 전체문항의 신뢰도 계수는 .71로 양호한 수준을 보였다.

지능에 대한 암묵적 신념

지능에 대한 암묵적 신념은 개인이 인지한 인지능력의 변화 가능성을 뜻한다. 지능에 대한 암묵적 신념은 Dweck(2000)이 개발한 도구를 사용하였으며, 총 3문항의 6점 리커트 척도(1점=전혀 그렇지 않다, 6점=매우 그렇다)로 측정하였다. 문항의 내용은 “사람들은 인지능력은 고정되어있으며, 이를 바꾸기는 어렵다”, “인지능력은 불변한다”, “새로운 것을 배운다고 하더라도 인지능력이 변하는 것은 아니다”이다. 본 연구에서는 모든 문항을 역채점하였으며, 점수가 높을수록 성장민음을, 점수가 낮을수록 고정민음을 가지는 것을 의미한다. 본 연구에서 전체문항의 신뢰도는 .81로 양호한 수준을 보였다.

연구절차

자료 수집은 참여학교의 일정을 고려하여, 1학기 말(11월)과 2학기 말(5월) 2번에 걸쳐 온라인 설문을 실시하였다. 설문에 앞서 학교의 기관장을 통해 학부모 동의서를 배부하였으며, 학부모가 자녀의 연구 참여를 동의하는 경우에 한해서만 자료를 수집하였다. 본 연구는 청소년의 비인지적 능력 발달 연구의 일부분으로 온라인 설문에 소요된 시간은 약 30분이었다.

자료분석

부모의 통제적인 과제참여와 지능에 대한 암묵적 신념 간의 양방향적 관계를 살펴보기 위해 자기회귀 교차지연 모델을 활용하였다. 자기회귀 교차지연 모델은 한 변인의 이전 시점이 다음 시점에 미치는 자기회귀 효과와 더불어 한 변인의 이전 시점이 다른 변인의 다음 시점에 미치는 영향인 교차지연 효과를 동시에 검증한다. 본 연구에서는 측정오차를 최소화하기 위해 부모의 통제적 과제참여와 지능에 대한 암묵적 신념을 잠재변인으로 분석에 포함하였다. 어떠한 제약도 가하지 않은 기저선 모

형과 경쟁모형을 차례로 비교하며 최적의 모형을 찾고자 하였다. 기저선 모형과 경쟁모형은 내재된(nested) 관계이므로 차이검증을 통하여 최적의 모형을 찾을 수 있지만, 차이검증은 표본 크기에 민감하기에 TLI, CFI, RMSEA를 함께 고려하여 제약을 가했을 때 TLI, CFI, RMSEA가 적합하면 모형간의 큰 차이가 없다고 해석하였다(홍세희, 2000). 모형검증은 Mplus 7.0(Muthén & Muthén, 2010)을 사용하였으며, 기존의 결측치 처리방법보다 편향성이 적다고 알려진 최대우도법(Full information maximum likelihood: FIML)모수 추정 방식으로 결측치를 처리하였다(Enders & Bandalos, 2001; Peters & Enders, 2002).

결 과

기술통계 및 상관분석

주요 변인들의 평균, 표준편차, 변인 간의 상관관계는 표 1과 같다. 왜도와 첨도의 절대값이 각각 3미만, 10미만으로 나타나 정규성 가정을 충족하였다(Kline, 2010). 이전 시점의 부모의 통제적 과제

표 1. 주요 변인의 기술통계 및 상관관계

변인	1	2	3	4	M(SD)	왜도	첨도
T1							
1. 부모의 통제적 과제참여	-				3.00(1.09)	0.045	-0.778
2. 지능의 암묵적 신념	-.10**	-			4.01(1.28)	-0.170	-0.806
T2							
3. 부모의 통제적 과제참여	.60**	-.11**	-	-	2.79(1.15)	0.217	-0.859
4. 지능의 암묵적 신념	-.16**	.45**	-.12**	-	4.05(1.33)	-0.244	-0.695

** $p < .01$

참여와 지능의 암묵적 신념은 이후 시점 과제참여 ($r = .60, p < .01$)와 암묵적 신념($r = .45, p < .01$)과 정적인 상관이 나타났다. 부모의 통제적 과제참여와 지능의 암묵적 신념 간에는 두 시점 모두에서 부적의 상관($r = -.10, -.12, p < .01$)이 나타났다. 이는 부모가 통제적으로 과제에 참여하는 청소년일수록 고정민음을 가지는 것을 의미한다. 더불어 1학기 부모의 통제적 과제참여와 2학기 지능의 암묵적 신념 간의 관계에서도 부적의 상관($r = -.16, p < .01$)이 나타났으며 1학기의 암묵적 신념과 2학기의 통제적 과제참여 간에도 부적의 상관($r = -.11, p < .01$)이 나타났다. 이는 부모가 통제적으로 본인의 과제에 참여한다고 느낄수록 인지능력이 고정되어있다고 믿으며, 반대로 인지능력이 고

정되어있다고 믿을수록 부모의 과제참여를 통제적으로 느낄 수 있음을 의미한다. 이러한 상호관련성은 두 변인 간에 양방향적 관계가 있다는 가능성을 제시하며, 자기회귀 교차지연 모델의 적절성을 시사한다.

부모의 통제적 과제참여와 지능에 대한 암묵적 신념 간의 관계성 검증

연구모형은 그림 1과 같다. 먼저, 모형에 아무런 제약을 가하지 않은 기저선 모형(모형 1)을 검증한 결과, $\chi^2(48) = 308.05, p < .01, TLI = .939, CFI = .955, RMSEA = .063, 95\% CI = [0.06, 0.07]$ 로 확인되었다. 모형 2에서는 부모의 통제적 과제참여

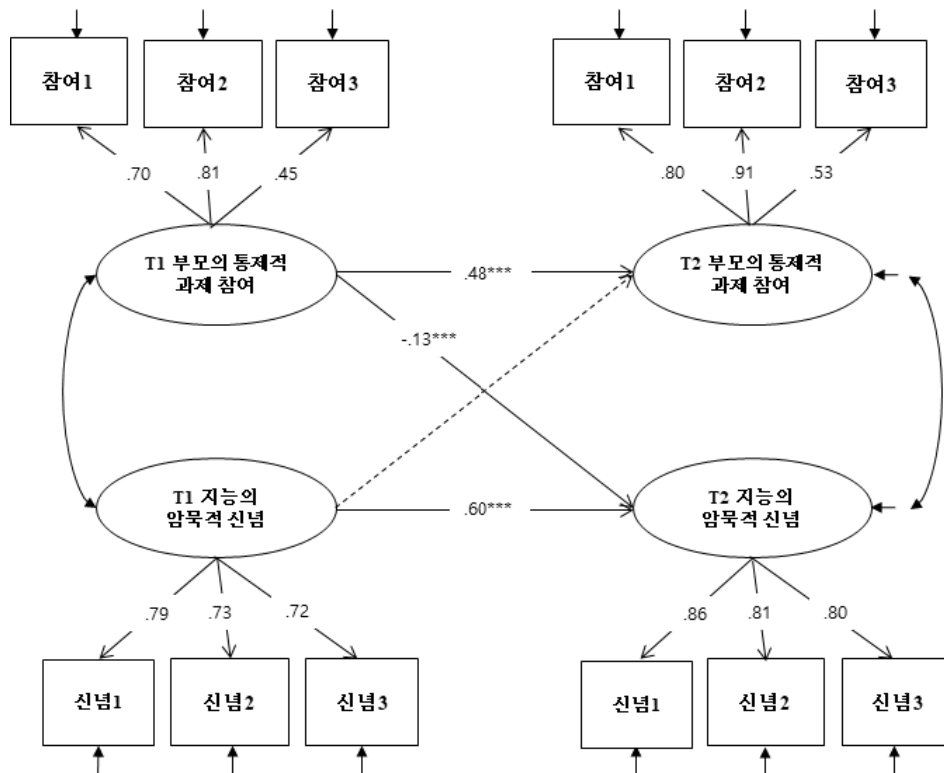


그림 1. 부모의 통제적 과제참여와 암묵적 신념 간의 자기회귀 교차지연 모델

잠재변인의 측정동일성 확립여부 확인을 위해 측정 변인의 요인계수를 T1과 T2에 동일하게 제약을 가 하였다. 그 결과, 차이검증의 차이는 $\Delta\chi^2(3) = 70.074$, $p < .01$ 로 통계적으로 유의미하였지만 앞서 언급한 바와 같이 표본크기에 비교적 덜 민감한 TLI(.927) CFI(.944), RMSEA(.068) 값이 양호하며, 모형 1과의 차이가 0.01수준으로 미비하였기에 부모님의 통제적 과제참여의 시간에 따른 측정 동일성이 충족되었다고 해석하였다(방지원, 유성경, 2016; 이호연, 황순택, 2016). 모형 3에서는 모형 2에 추가하여 잠재변인인 지능의 암묵적 신념의 측정변인에 대한 동일성 제약을 추가하였다. 모형 2와 비교하여 차이검증의 차이는 $\Delta\chi^2(3) = 10.102$, $p < .05$ 로 유의하였지만 TLI(0.930), CFI(0.943), RMSEA(0.067)가 모형2와 유사하게 나타나 지능에 대한 신념의 측정동일성 가정이 충족되었다고 해석 하였다. 즉, 부모의 통제적 과제참여와 지능의 암묵적 신념은 1학기, 2학기에 측정이 동일하게 이루어졌음을 뜻한다. 본 연구에서는 측정이 2회에 걸쳐 이루어졌기 때문에 자기회귀 계수나 교차지연 계수에 동일화 제약을 추가할 수 없으므로, 모형 3을 최종모형으로 선정하였다.

청소년이 지각한 부모의 통제적 과제참여와 지능의 암묵적 신념의 자기회귀 계수를 측정한 결과, 이전 시점의 부모의 통제적 과제참여는 이후 시점의 부모의 통제적 과제참여에 통계적으로 유의미한 영향을 미쳤다($\beta = .48$, $p < .001$). 지능의 암묵적 신념 역시 이전 시점이 이후 시점을 예측하는 것으로 나타났다($\beta = .60$, $p < .001$). 이는 두 변인이 비교적 안정적인 특성을 갖는다는 것을 의미한다.

다음으로, 두 변인 간의 방향성을 알아보기 위해 교차지연 효과를 살펴본 결과, 이전 시점의 부모의 통제적 과제참여는 이후 시점의 지능의 암묵적 신

념을 유의하게 예측하는 것으로 나타났다($\beta = -.13$, $p < .001$). 이러한 결과는 이전 시점의 암묵적 신념을 통제하고도 부모의 통제적 과제참여가 암묵적 신념을 예측한다고 해석할 수 있으며, 다시 말해, 1학기에 비슷한 정도의 지능의 암묵적 신념을 가지고 있는 학생이라 할지라도 부모의 과제참여가 통제적이라고 느낄수록 인지능력은 불변한다고 믿게 됨을 의미한다. 반면, 이전 시점의 지능의 암묵적 신념은 이후 시점의 통제적 과제참여를 유의미하게 예측하지 않는 것으로 나타났다($\beta = -.05$, $p > .05$). 더불어, 인종, 성별, 사회경제적 지위를 나타내는 무료 또는 급식비 지원대상 여부를 통제하고도 동일한 결과가 나타났다. 종합하면, 부모의 통제적 과제참여와 지능의 암묵적 신념 간의 관계는 부모의 통제적 과제참여가 암묵적 신념에 영향을 미치는 일방향적인 관계로 해석 할 수 있다.

논 의

본 연구에서는 청소년이 지각한 부모의 통제적 과제참여와 청소년의 암묵적 신념 간의 관계를 종단연구를 통해 살펴봄으로써 두 변인 간의 상호영향을 검증하고자 하였다. 연구문제를 중심으로 연구결과에 대해 논의하면 다음과 같다.

첫째, 이전 시점의 부모의 통제적 과제참여와 지능의 암묵적 신념은 이후 시점의 부모의 통제적 과제참여와 지능의 암묵적 신념을 정적으로 예측하는 것으로 나타났다. 이는 6개월이라는 기간 동안 부모의 과제참여 방식과 지능의 가변성에 대한 믿음이 비교적 안정적이라는 것을 시사한다. 부모의 통제적 과제참여가 2년 후의 통제적 과제참여와 정적인 상관을 갖는다는 선행연구(Dumont,

Trautwein, Nagy, & Nagengast, 2014)와 지능에 대한 암묵적 신념은 비교적 안정적인 특성(trait)이라는 선행연구(Dweck, 2002; Park et al., 2016)와 일치하는 결과이다. 즉, 특별한 개입이나 교육 없이는 부모의 과제참여 방식과 청소년의 인지능력에 대한 신념은 크게 변하지 않음을 시사한다.

둘째, 부모의 통제적인 과제참여는 학생의 지능에 대한 신념에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 부모의 통제적인 과제참여 수준이 높아질수록, 청소년들이 고정민음을 가지게 되지만, 자녀의 자율성을 존중해주는 부모의 과제참여 방식은 인지능력에 대한 성장민음을 촉진하게 됨을 뜻한다. 이는 주변 성인들의 양육, 교수 방법이 아동의 암묵적 신념에 영향을 미친다는 연구결과와 맥을 같이한다(Gunderson et al., 2013; Kamins & Dweck, 1999). 예를 들어 선행연구에 따르면, 부모나 교사의 과정 지향적 피드백이 아동의 성장민음을 높이지만 결과 지향적인 피드백과 교수법은 고정민음을 높인다(Gunderson et al., 2013; Kamins & Dweck, 1999; Mueller & Dweck, 1998; Park et al., 2016). 이처럼 학생 개인이 가지는 지능에 대한 암묵적 신념이 부모 혹은 주변 성인의 심리적 통제에 따라 변화하거나 발달할 수 있으므로, 부모는 자녀의 과제에 참여할 때 자녀의 자율성을 강화하는 방식으로의 과제참여가 이루어질 필요가 있음을 시사한다.

반면에 청소년의 성장민음 혹은 고정민음은 이후 부모의 통제적 과제참여에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않았는데, 이는 청소년이 인지능력이 고정되어있다고 믿더라도 부모님의 과제참여를 통제적으로 인식하지 않음을 의미한다. 종합하면 부모의 통제적 과제참여는 청소년의 지적 가소성에 대한 신념에 영향을 미치지만, 역의 관계는 성립하

지 않는다는 것이다.

많은 경우 부모들은 자신들의 과제참여가 자녀들의 동기 수준이나 과제참여 시간을 늘려 궁극적으로 학업성취를 높일 것이라는 기대를 가지고 있다. 하지만 본 연구결과에서는 부모의 통제적 과제참여는 오히려 학생이 가지고 있는 성장민음과 부적인 관련성을 보였으며, 성장민음과 학업성취와의 정적인 상관을 검증한 선행연구(Blackwell et al., 2007; Park et al., 2016) 결과에 비추어 볼 때, 낮은 학업성취로 이어질 수 있다. 이는 무엇보다도 학업성취에 있어 부모의 과제참여 방식의 질이 중요함을 시사한다. 또한, 부모의 과제참여가 과제에 대한 강요 혹은 과제점검을 하는 형태가 아닌, 학생이 가지고 있는 자율적이고 내재적인 동기를 촉진하는 방식으로 이루어져야 함을 시사하고 있다. 따라서 부모들이 자녀의 과제에 참여할 때 자녀들이 가지고 있는 인지능력의 가소성에 대한 믿음을 강화할 수 있는 질 높은 부모 과제참여 방식에 대한 연수 혹은 중재프로그램을 개발하는 것이 필요할 것이다.

본 연구의 한계점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 변인의 기저선을 통제하면서 횡단연구보다 변인들 간의 인과관계를 더욱 가깝게 추론할 수 있지만, 상관관계연구라는 점에서 인과관계에 대한 확증적 증거를 제시할 수 없다. 가령, 학생들의 학업성취, 문제 행동, 내적 동기, 학업습관 등과 같은 제3의 변인이 혼재 변수로 작용했을 가능성이 있다. 따라서 후속연구에서는 부모의 통제적 과제참여를 지양하고 자율적 과제참여를 부추기는 부모교육 프로그램을 활용한 실험연구를 통해, 부모의 통제적 과제참여와 지능에 대한 암묵적 신념 간의 인과관계를 반복 검증할 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 청소년들이 인지하는 부모의 통제적 과제참여 수준을 측정하였다. 이는 청소년에 따라 같은 행동의 과제참여라 할지라도 통제적 혹은 비통제적(예: 부모의 관심)으로 인지할 수도 있다. 또한, 청소년들의 보고에만 의존했기 때문에 부모의 통제적 과제참여 변인과 지능의 암묵적 신념 간의 관계에 가상적 상관관계(spurious correlation)가 존재했을 수 있다. 따라서 후속연구에서는 부모 보고 혹은 객관적 관찰을 통한 부모의 통제적 과제참여를 살펴볼 필요가 있다.

셋째, 본 연구는 미국 청소년을 대상으로 시행된 연구라는 점에서 본 연구결과를 국내 학생들에게 적용하는데 주의를 기울여야 한다. 이는 동양 부모의 경우, 서양 부모보다 심리적 통제가 높다는 점(Iyengar & Lepper, 1999)과 더불어 한국 학생의 경우, 높은 학업성취에도 불구하고, 학습에 대한 내적 동기가 낮다는 점을 고려할 때(OECD, 2017), 본 연구에서 제시된 모형을 한국 청소년을 대상으로 반복 검증할 필요가 있다. 더불어, 신뢰하는 타인에 의해 자율성이 침해되었을 때, 서양 청소년의 내적 동기는 감소하는 반면, 동양 청소년의 내적 동기는 증가하는 경향이 있다(Iyengar & Lepper, 1999). 또한 한국 학생의 경우, 성별에 따라 동일한 성의 부모에게 영향을 많이 받는 것으로 나타났다(박효정, 박주희, 2015). 즉, 여학생은 아버지보다는 어머니의 심리적 통제수준에 크게 영향을 받으며, 남학생은 어머니보다는 아버지의 심리적 통제수준에 영향을 받는다고 나타났다. 따라서 추후, 국내 연구에서는 한국 청소년들을 대상으로 한 본 모형의 검증이 필요하며, 한국 사회의 특성을 고려하여 성별, 어머니, 아버지 각각의 통제적 과제참여에 따른 영향을 살펴보는 것이 필요하다.

앞서 언급한 제한점에도 불구하고 본 연구결과는

이론 및 실제에 있어 함의를 가진다. 이론적 측면에서는 현재까지 알려지지 않은 지능에 대한 암묵적 신념의 선행변인 중 하나로서 부모의 통제적 과제참여를 소개하여 암묵적 이론의 또 다른 발달기제를 밝혀냈다. 실제적 측면에서 본 연구는 학생의 동기를 도모할 수 있는 부모교육 프로그램에 방향성을 제시한다. 본 연구결과는 부모가 자녀의 과제에 참여하는지 혹은 얼마나 자주 참여하는지보다는 어떠한 방식으로 참여하는지가 중요하다는 것을 시사함으로써 자율성을 지지하는 과제참여 방식에 대한 부모교육이 필요함을 시사한다.

참고문헌

- 문은식, 김충희 (2013). 청소년의 학교생활 적응행동에 미치는 사회·심리적 변인들의 구조적 분석. **교육심리연구**, 16(2), 219-241.
- 박진이, 박다운 (2016). 능력과 노력에 기반한 성공 기대가 아동의 수행능력에 미치는 영향. **한국심리학회지: 발달**, 29(4), 23-35.
- 박효정, 박주희 (2015). 부모의 심리적 통제와 남녀 중학생의 자기효능감이 사회불안에 미치는 영향. **미래청소년학회지**, 12(3), 21-39.
- 방지원, 유성경 (2016). 대졸자의 첫 취업과정에서 진로결정 자기효능감과 진로정체감의 자기회귀 교차지연 효과. **청소년상담연구**, 24(2), 279-303.
- 신종호, 진성조, 김연제 (2010). 지각된 부모의 학업지원, 성취기대, 일상통제가 학업성취 수준에 따라 자기결정성 동기에 미치는 영향. **교육심리연구**, 24(1), 121-137.
- 안도희 (2013). 지적 능력에 대한 신념과 부모 및

- 교사의 자율성 지지가 청소년의 유능감에 미치는 영향. **한국청소년연구**, **24**(1), 103-126.
- 안명희, 신희수 (2012). 어머니의 심리적 통제가 초기 청소년 자녀의 우울에 미치는 영향: 매개효과를 중심으로. **청소년학연구**, **19**(2), 227-253.
- 안은별, 김희화 (2016). 부모의 양육행동이 초기 청소년의 학업지연행동에 미치는 영향: 자기통제력과 시간관리능력의 매개효과. **청소년시설향경**, **14**(1), 5-14.
- 유정옥, 정문경 (2016). 청소년이 지각한 부모의 심리적 통제가 자기효능감을 매개로 학습된 무기력에 미치는 영향. **청소년학연구**, **23**(10), 73-95.
- 이지혜 (2010). 자기결정성 학습동기, 메타인지, 자기주도적 학습능력 및 학습몰입과 학업성취 간의 구조적 관계. **교육학연구**, **48**(2), 67-92.
- 이호연, 황순택 (2016). 자기회귀교차지연 모형을 적용한 아동의 공격성과 부정적 자아개념의 종단관계 연구. **한국심리학회지: 학교**, **13**(1), 79-97.
- 조한익, 권혜연 (2010). 청소년의 자기결정성 학습동기와 학업성취와의 관계. **청소년학연구**, **17**(11), 47-68.
- 홍세희 (2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. **한국심리학회지: 임상**, **19**(1), 161-177.
- Bhanot, R., & Jovanovic, J. (2005). Do parents' academic gender stereotypes influence whether they intrude on their children's homework? *Sex Roles*, **52**(9), 597-607.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, **78**(1), 246-263.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, **25**(4), 464-487.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, **53**(6), 1024-1037
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter?. *The Journal of Educational Research*, **93**(1), 11-30.
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, **106**(1), 144-161.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation

- and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Dweck, C. S., & Lennon, C. (2001). *Person vs. process focused parenting: Impact on achievement motivation*. Paper presented at the meeting of the Society for Research on Child Development, Minneapolis, MN.
- Enders, C. K., & Bandalos, D. L. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling*, 8(3), 430-457.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517.
- Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1-to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development*, 84(5), 1526-1541.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 588.
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: a cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 349-366.
- Kamins, M. L., & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35(3), 835-847.
- Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 376-386.
- Kim, S., Zhang, K., & Park, D. (2018). Don't want to look dumb? The role of theories of intelligence and humanlike features in online help seeking. *Psychological Science*, 29(2), 171-180.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford.
- Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of

- parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education, 22*(1), 63-76.
- Maloney, E. A., Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2015). Intergenerational effects of parents' math anxiety on children's math achievement and anxiety. *Psychological Science, 26*(9), 1480-1488.
- Mangels, J. A., Butterfield, B., Lamb, J., Good, C., & Dweck, C. S. (2006). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 1*(2), 75-86.
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(1), 33-52.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2010). *Mplus User's Guide*(6th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén
- Ng, F., Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development, 75*(3), 764-780.
- OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, OECD Publishing, Paris.
- Park, D., Gunderson, E. A., Tsukayama, E., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2016). Young children's motivational frameworks and math achievement: Relation to teacher-reported instructional practices, but not teacher theory of intelligence. *Journal of Educational Psychology, 108*(3), 300-313.
- Peters, C. L. O., & Enders, C. (2002). A primer for the estimation of structural equation models in the presence of missing data: Maximum likelihood algorithms. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing, 11*(1), 81-95.
- Pezdek, K., Berry, T., & Renno, P. A. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 771-777.
- Pomerantz, E. M., & Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology, 37*(2), 174-186.
- Pomerantz, E. M., & Ruble, D. N. (1998). The role of maternal control in the development of sex differences in child self evaluative factors. *Child Development, 69*(2), 458-478.
- Pomerantz, E. M., & Wang, Q. (2009). The role of parental control in children's development in Western and East

- Asian countries. *Current Directions in Psychological Science*, 18(5), 285-289.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F. Y. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41(2), 414-427.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74-99.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.
- Wigfield, A., Byrnes, J. P., & Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. *Handbook of Educational Psychology*(2nd Ed.). New York: Macmillan Publishing.
- Wingard, L., & Forsberg, L. (2009). Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1576-1595.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314.

Bidirectional Relationship between Parent Involvement in Homework and Implicit Theory in Adolescents

Jiniee Park¹

Daeun Park²

Department of Early Childhood Education, Dongyang University/ Professor¹

Department of Child Welfare, Chungbuk National University/ Professor²

Contrary to common belief, parent support in homework does not always lead to positive results. Uninvited, parent-initiated, and controlled parent homework support decreases children's academic motivation and achievement. In the current study, we examined whether perceived intrusive parent homework support predicted children's beliefs about the malleability of intelligence, called theory of intelligence. We also examined the reverse relationship: whether children's theory of intelligence predicted perceived parent intrusive homework support. In a year-long prospective longitudinal study, we examined 1,374 middle school students. Results showed that students who perceived a higher level of intrusive parent homework support tended to believe that their intellectual ability was fixed (fixed mindset) six months later. However, perceived intrusive parent homework support did not predict theory of intelligence after the 6-month period. This finding adds to the understanding of the antecedent of theory of intelligence during adolescence, suggesting the need for a parent education program that highlights the importance of autonomy when supporting adolescents' homework.

Keywords: intrusive homework support, theory of intelligence, autoregressive cross-lagged model