

아동이 지각하는 학교 환경 및 자아존중감과 행복 간의 관계

Relationships Between School Environment, Children's Self-esteem, and Happiness

윤미승 · 김경은* · 윤정진

경성대학교 유아교육과 조교수 · 남서울대학교 아동복지학과 교수* · 동명대학교 유아교육과 교수

Yun, MiSeung · Kim, KyoungEun* · Youn, JeongJin

Department of Early Childhood Education, KyungSung University

Department of Child Welfare, Namseoul University*

Department of Early Childhood Education, Tongmyong University

Abstract

The purpose of this study aimed to investigate the relationships between perceived school environment, self-esteem, and happiness of children and identify mediating role of self-esteem in the effect of school environment on happiness. This study used the 10th data of The Panel Study on Korean Children (PSKC). The participants were 326 males and 307 females. The results are as follow. First, the perceived physical school environment was partially associated with children's self-esteem and happiness. Perceived psychological school climate was associated with children's self-esteem and happiness. Also, children's self-esteem was associated with their happiness. Second, children's self-esteem partially mediated the effects between psychological school climate and happiness. However, self-esteem fully mediated the effect between physical school environment and happiness. These results suggest the importance of promoting self-esteem and creating a warm and supportive school to enhance children's happiness.

Keywords: School environment, Self-esteem, Happiness, PSKC

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

행복이라는 개념은 긍정적 정서, 기쁨, 만족감, 성취감 등을 의미한다(Diener et al. 2009). 이로 인해 행복이라는 개념을 하나의 용어로 정의하기는 어렵지만, 일반적으로 행복은 개인의 삶에 대한 주관적 안녕감과 만족감을 강조하는 상대적으로 안정적이며, 긍정적이고, 애정적인 특성

으로 개념화할 수 있다(Holder & Klassen 2010; Kamp Dush et al., 2008). 이러한 행복은 다른 사람들과의 삶 속에서 자신의 삶에 대한 주관적인 만족을 느끼는 것이다.

국내외적으로 최근 20여년 동안 행복에 관한 연구들이 상당수 이루어지고 있다(Baiocco et al., 2019). 주로 행복과 관련된 변인이나 예측요인에 관한 연구가 상당수 이루어졌다(Diener et al., 2009). 국내에서 행복과 관련된 연구를 메타분석한 연구(한승진 외, 2008)에 따르면, 일반인을 대상으로 한 연구가 가장 많았고, 대학생이나 청소년

본 논문은 2019년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2019SIA5C2A04082033).

* Corresponding author: Kim, KyoungEun

Tel: +82-41-580-2328, Fax: +82-41-580-2924

E-mail: leejay48@chol.net

© 2022, Korean Association of Human Ecology. All rights reserved.

들을 대상으로 한 연구들이 주를 이루었다. 그러나, 영유아 및 아동을 대상으로 하는 연구는 2000년대부터 처음으로 나타나기 시작하여(신지혜, 최혜순, 2014), 2013년 이후 꾸준히 증가하고 있는 것으로 나타났다(김용숙, 민선희, 2018). 국내에서 아동 대상 행복 연구가 증가하게 된 것은 제1차(2015~2019년) 아동 정책 기본 계획에서 ‘행복한 아동, 존중받는 아동’ 슬로건 하에 학교 현장에서 실질적인 행복교육이 실현될 수 있도록 여러 지원 및 정책이 제공되었기 때문이다(대한민국정책브리핑, 2015). 이후 아동의 행복을 증진하기 위한 프로그램 개발 연구(공은미, 채경선, 2020; 김광수, 고영미, 2011)들이 시행되었고, 아동의 행복을 증진하기 위한 변인들을 모색하는 연구(이재경, 조혜정, 2012; 정혜숙, 김영희, 2014)가 이루어졌다.

아동의 행복은 사회적, 개인적 측면에서 중요성을 갖는다. 행복에 대한 추구는 인간의 기본적인 권리로서, 인격적이고 만족스러운 삶을 추구할 수 있는 권리, 고통이 없는 상태나 만족감을 느낄 수 있는 상태를 실현하는 권리를 의미하며, 헌법이 보장하는 기본권 중 하나이다(국가법령정보센터, 2021). 아동은 사회의 미래 자원으로서, 아동의 행복이 보장되지 않는 사회는 장기적으로 건강한 미래를 보장하기 어렵다. 이런 점에서 아동의 행복을 높이기 위한 가정 및 사회적 노력이 필수적이다. 또한, 아동의 행복은 아동의 인지, 사회적 발달과 밀접하게 관련되어 있다(Fredrickson, 2001; Holder, 2012). 삶에 대한 만족도가 높을수록 아동은 더 적극적으로 문제를 해결하고, 긍정적 자아개념을 가지며, 의미있는 친사회적 활동에 참여하고, 약물 문제 및 정신 병리적 행동을 보일 가능성이 낮다(Huebner et al., 2004).

또 다른 측면에서, 초등 학령기 아동의 행복을 연구하는 것은 의의가 있다. 영유아기를 거쳐 아동기에 접어들면, 아동은 행복과 같은 감정의 개념을 종합적이고 성숙하게 이해할 수 있기 때문이다(Berk, 1994). 9~12세 정도가 되면 아동은 다양한 정보를 고려해 자신 및 타인의 정서를 설명할 수 있고, 사람이 특정 시기에 하나 이상의 감정을 경험하고 다양한 범위의 감정을 이해하는 능력이 있다는 것을 인식할 수 있게 된다(Berk, 1994). 또한 복잡한 사회적 관계에서 정서를 규명하고 활용할 수 있는 능력이 발달하고, 행복과 같은 동시적인 감정을 이해할 수 있는 능력을 갖추게 되며, 이러한 감정과 관련된 인과적 관계를 이해할 수 있게 된다(Denham, 1998; Harter & Whitesell, 1989). 그러나, 이들은 아직 성인만큼의 인지

적 성숙이 이루어지지 않았고 경험의 범위도 달라서(Holder & Coleman, 2009), 학령기 아동들의 행복에 영향을 미치는 다양한 요인들은 영유아, 청소년이나 성인과 다를 수 있음을 고려해야 한다.

아동의 행복감과 관련된 연구에서 최근 강조되고 있는 부분은 학교생활과 관련된 부분이다. 특히, 아동기는 학교에서 많은 시간을 보내게 된다. 학교에서의 다양한 경험들은 아동의 행복감과 밀접하게 관련되어 있다. 아동이 초등학교에 입학하면서 아동의 생활 반경이 학교를 중심으로 이루어지다 보니 아동의 행복 또한 학교를 중심으로 인식되기 때문이다.

아동기에는 환경적 요인 중 학교 환경이 큰 영향을 미친다(Suldo et al., 2006). 학교 환경에 대한 개념은 여러 가지로 구성될 수 있는데, 질서와 규칙(예를 들면, 규칙을 준수해야 하는 정도), 활동이나 필요한 자원의 공유(예를 들면, 모든 아동들이 리더의 역할, 활동, 학교의 기자재 등에 접근할 수 있어야 함), 부모 참여(예를 들면, 가정과 학교 간의 의사소통), 또래 관계(학생들 간의 돌봄, 존중 및 신뢰), 교사-학생관계(예를 들면, 교사의 유능감과 관계적 능력), 공정함(예를 들면, 교사는 학생의 인종, 사회경제적 지위, 성에 따른 차별없이 공정하게 대해야 함) 등을 포함한다(Comer et al., 1996).

이러한 학교 환경은 크게 물리적 환경과 심리사회적 환경으로 구분될 수 있다. 물리적 환경은 구체적인 물리적·공간적 측면으로 학교 건물, 기자재, 주변 환경 등에 대한 인식을 의미한다. 긍정적 학교 환경은 적합한 기자재, 잘 구성된 교실, 가용한 학교기반 건강 지원정책, 분명하고 공정한 학교 정책 등을 포괄한다(National Center on Safe Supportive Learning Environment, 2022). 아동에게 안전하고 건강한 공간은 아동의 학업 성취에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(Barrett et al., 2019). 좀 더 구체적으로 살펴보면, 물리적 환경 중 교육 및 학술적 공간과 서비스 연결망(전기, 전화 및 인터넷)은 학업 성과와 밀접히 관련되어 있었다(UNESCO Santiago Office and IDB, 2017). 교실 외에서도 체육수업이나 운동, 쉬는 시간 뛰어놀 수 있는 적절한 실외활동 공간은 아동의 신체적, 정신적 건강에 긍정적 영향을 미쳤다(Barrett et al., 2019). 또한 학교위치와 관련하여 아동이 학교까지 가는데 걸리는 시간이 길수록 아동의 출결이나 학업 성취에 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났다(Theunynck, 2009). 또한, 심리사회적 환경은 학교라는 환경과 어떻게 상호작용하는가와 관련된 심리적 분위기를 의미한다. 학교의 심

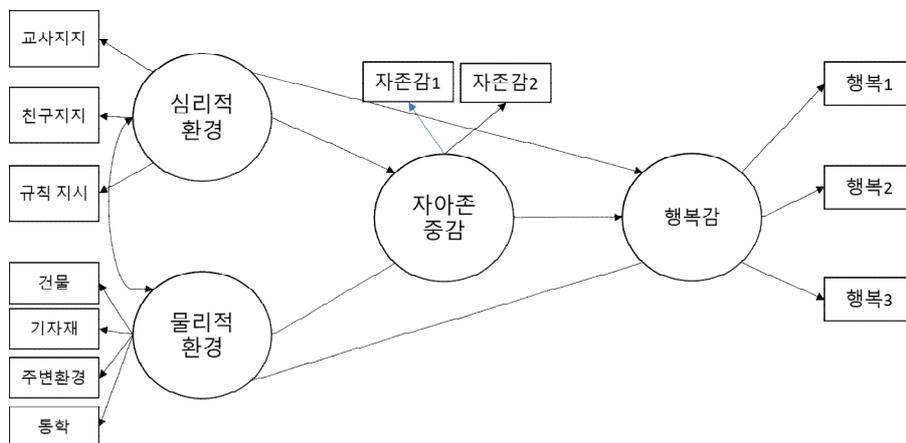
리적 환경 측면과 아동의 만족도 간의 관계를 살펴본 연구에 따르면, 학교와 관련된 환경변인 중 학교에 대한 일반적인 태도, 친구관계, 학교만족도, 학습 등과 관련된 변인들은 아동의 행복과 밀접하게 관련된 것으로 나타났다(Badri et al., 2018). 초등학생 아동의 행복과 우울에 영향을 미치는 요인을 탐색한 연구(김선숙, 2016)에 따르면, 학교 및 지역사회 관련 변인 중 학교만족도와 지역사회만족도가 아동의 행복에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고, 초등 아동의 학교환경을 물리적, 학업적, 사회적 영역으로 구분하여 학교환경과 아동의 주관적 안녕감 간의 관계를 살펴본 연구에서도, 아동이 지각한 학교 환경은 아동의 주관적 안녕감을 예측하는 것으로 나타났다(Aldridge & McChesney, 2018; Tapia-Fonllem et al., 2020). 이러한 선행연구들은 아동이 지각하는 물리적, 심리적 환경과 아동의 행복 간의 관계를 입증한다.

또한 아동의 개인적 측면에서 자아존중감은 아동의 행복과 밀접한 관련이 있는 것으로 보고되고 있다. 일반적으로 자아존중감은 자아개념의 평가적 영역으로, 긍정(자기확신)에서 부정(자기부정)에 이르기까지의 범위에서 자신의 심리적 상태가 어떠한지를 평가하는 것이다(Hewitt, 2002). 아동기가 되면 인지적 능력이 발달함에 따라 자신을 보다 객관적으로 볼 수 있게 된다. 자아존중감은 주요한 타인으로부터 긍정적인 평가를 받고, 타인과의 비교에서 우위를 차지하며, 효과적으로 행동할 수 있는 능력을 갖추고 있다는 믿음에 기초한다(Hewitt, 2002). 자아존중감이 높은 아동은 스스로에 대해 자랑스러워하고, 만족감을 표현하며, 자신감이 넘치고 배움에 대한 동기가 강해, 여러 연구에서 자아존중감은 아동의 행복을 예측하는 중요한 요인(정혜숙, 김영희, 2014; Baiocco et al., 2019;

Holder & Coleman, 2009; Schimmack & Diener, 2003)으로 언급되고 있다.

한편, 학교 환경변인은 아동의 자아에 대한 인식과도 밀접하게 관련된 것으로 보고되고 있다(McEwen et al., 2018; Scott et al., 1996). 6-7학년에 걸쳐 아동의 성적, 학교 분위기, 아동의 수행에 대한 교사평가가 아동의 자아존중감에 미치는 영향을 살펴본 결과, 아동이 지각하는 학교분위기와 교사평가가 아동의 자아존중감에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다(Hoge et al., 1990). 또한, 수업 분위기와 아동의 성취 간의 관련성을 살펴본 연구에 따르면, 학생 간 응집력이 높은 교실 환경에서 아동의 시험성적은 더 높았으나 교사가 지지적이고, 과업지향적이며 평등한 분위기를 조성할수록 아동의 자아존중감과 태도는 높은 것으로 나타났다(Chionh & Fraser, 2009). 이와 유사하게 청소년들의 학교 환경에 대한 인식(물리적, 심리적 환경)과 자존감 및 학업성적 간의 관계를 살펴본 결과, 남녀 청소년 모두 학교의 물리적, 심리적 환경을 긍정적으로 인식할수록 자아존중감은 높았으나 학업성적과는 유의한 관계가 없었다(Eato & Lerner, 1981). 학교의 물리적 환경이나 교사 및 또래지지, 개방적 분위기 등과 같은 심리적 환경은 아동이 자신에 대한 긍정적인 확신이나 가치를 높이는 데 도움이 되고, 이러한 자아에 대한 긍정적 인식 및 평가는 자신에 대한 긍정적인 정서와 만족감을 이끌어낼 수 있음을 알 수 있다.

위와 같은 선행연구결과들은 아동이 지각하는 학교의 물리적, 심리적 환경 및 아동의 자아존중감과 행복 간의 직간접적 관계에 대한 추론을 가능하게 한다. 이에 본 연구에서는 아동이 지각하는 학교의 물리적인 환경(학교주변환경, 기자재, 건물상태 등)뿐 아니라 아동이 지각하는



[그림 1] 연구모형

개방적이고 지지적인 학교환경, 아동의 자아존중감과 아동의 행복감 간의 관계를 통합적으로 살펴보고, 아동의 자아존중감은 이들 간의 관계를 매개하는지 살펴보고자 한다([그림 1]). 본 연구를 통해 아동의 행복지수를 높이기 위한 학교 환경 및 자아존중감의 중요성을 검토하고자 한다.

2. 연구문제

- 1) 아동이 지각하는 학교환경(물리적 환경, 심리적 환경), 자아존중감과 아동의 행복감 간에는 어떠한 관계가 있는가?
- 2) 아동이 지각하는 학교환경은 아동의 자아존중감을 매개로 아동의 행복감에 영향을 미치는가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 한국아동패널의 자료를 활용하였다. 초등 3학년은 아동이 형식적 교육에 접어든 후 학교생활에 대한 적응이 진행된 단계로, 초등 저학년에서 고학년으로 넘어가는 시기이다. 이 시기에 아동은 인지적 능력이 발달함에 따라 정서적 능력도 발달하게 되어, 행복과 같은 추상적이고 복합적인 정서를 잘 이해할 수 있게 된다(Berk, 1994). 이에 본 연구에서는 아동이 초등 3학년에 접어드는 10차년도 자료(2017년)를 활용하였다. 아동의 평균 월령은 112.57($SD=1.28$)이고, 남아는 326명(51.5%)이고 여자는 307명(48.5%)이다. 아동의 평균 체중은 33.12($SD=7.29$)kg, 아동의 평균 신장은 135.14($SD=5.76$)cm이다. 연구대상 아동 가정의 월평균 소득은 5,571,400($SD=5,622,849$)원이다.

2. 측정도구

1) 학교환경

본 연구에서 아동의 학교환경은 물리적 환경과 심리적 환경을 포함하였다. 한국아동패널연구에서는 물리적 환경을 측정하기 위해 ‘나의 주변 환경 특성 질문지’를 사용하였는데, 학교 건물, 기자재, 주변환경, 통학조건 특성에 대한 내용의 4문항으로 구성되어 있다. 심리적 환경은 총

10개의 문항, 3개 하위 영역(친구들의 지지와 즐거운 분위기, 교사의 지지와 자유로운 의사소통, 엄격한 규칙과 지시적 분위기)으로 구성되어 있다. 5점 척도이고, 점수가 높을수록 아동은 학교 환경을 긍정적으로 인식하고 있음을 의미한다. 그러나, 하위요인 중 ‘엄격한 규칙과 지시적 분위기(이후 규칙지시)’ 척도 점수가 높을수록 학교의 심리적 분위기가 부정적임을 의미한다. 본 척도의 신뢰도는 Cronbach's α .83이다.

2) 자아존중감

한국아동패널연구에서는 아동의 자아존중감을 측정하기 위해 Rosenberg(1965)의 자아존중감 척도 10문항을 아동의 연령에 맞게 5문항으로 축소하여 조사하였다. 본 척도는 4점 Likert 척도로 구성되어 있고, 점수가 높을수록 아동의 자아존중감이 높음을 의미한다. 문항의 예로는 ‘나는 자신에 대해 만족한다’, ‘나에게는 좋은 면이 많다’ 등이 있다. 본 척도의 신뢰도는 Cronbach's α .76이다.

3) 행복감

한국아동패널연구에서는 아동의 주관적 행복감을 측정하기 위해 Lyubomirsky와 Lepper(1999)가 개발한 주관적 행복감 척도(Subjective Happiness Scale, SHS)를 사용하였다. 원도구는 7점 Likert척도로, 아동의 응답을 돕기 위해 표정카드를 제시하여 측정하였다. 그러나, 아동패널연구에서는 예비연구를 통해 본 척도를 4점 리커트 척도로 수정하였다. 총 4문항으로 점수가 높을수록 행복감이 높은 것을 의미한다. 문항의 예로는 ‘내 친구들에 비하면 나는 ...’, ‘어떤 사람들은 힘든 일이 있어도 이겨내고 행복하게 산다. ○○(이)도 그러니?’ 등의 질문에 대해 표정카드(① 전혀 행복하지 않아요 ② 별로 행복하지 않아요 ③ 행복한 편이에요 ④ 매우 행복해요)를 이용해 응답하게 하였다. 본 척도의 신뢰도는 Cronbach's α .73이다.

3. 자료분석

본 연구에서는 한국아동패널 10차년도 자료인 2017년 자료를 활용하였다. 주요 변인들의 일반적 경향을 알아보기 위해 기술통계를 사용하였고, 주요 변인들 간의 관계를 알아보기 위해 Pearson의 적률상관분석을 실시하였고, 모형검증 및 매개효과검증을 위해 구조방정식을 사용하였다. 모형검증 시 자아존중감과 행복은 단일요인으로, 두

개 이상의 개별문항 점수를 합산하여 새로운 지표를 생성하는 문항묶음을 적용하였다. 자료분석을 위해 IBM SPSS 23과 AMOS 23을 활용하였다.

III. 연구결과

1. 아동이 지각한 학교환경, 자아존중감과 아동의 행복감 간의 관계

아동이 지각한 학교환경, 자아존중감, 아동의 행복감의 평균 및 표준편차는 <표 1>과 같다. 아동이 지각한 학교환경, 자아존중감, 아동의 행복감 간의 관계를 살펴본 결과(<표 2>), 아동이 지각하는 학교환경에서 물리적 환경 중 통학조건, 심리적 환경의 모든 하위요인 교사지지환경, 규칙 및 지시 환경, 즐거운 또래환경은 아동의 자존감

($r = -.13 \sim .44, p < .05$) 및 행복($r = -.26 \sim .44, p < .05$)과 유의한 관련이 있는 것으로 나타났다. 즉, 아동이 학교의 통학 조건이 좋다고 느끼고, 학교에서 교사나 또래로부터 지지를 받고 의사소통이 잘되는 분위기라고 느낄수록, 학교의 규칙이 덜 엄격하고 개방적일수록 아동 자신에 대해 긍정적으로 평가하고, 행복하다고 느끼는 것으로 나타났다. 또한 아동의 자아존중감은 행복과 유의한 정적 관련이 있는 것으로 나타나($r = .57, p < .001$), 아동 스스로 자신에 대해 긍정적으로 평가하고 가치를 높게 인식할수록 행복한 것으로 나타났다.

2. 모형검증

모형검증과 관련하여 χ^2 값은 자유도와 사례수에 민감하게 반응하기 때문에, 본 연구에서는 NFI(Normed Fit Index, 표준화적합지수)와 CFI(Comparative Fit Index, 비교적합지

<표 1> 주요 변인의 기술통계

(N = 633)

| 구분 | | M(SD) | Skewness | Kurtosis |
|--------|------|------------|----------|----------|
| 물리적 환경 | 건물 | 3.85(.90) | -.38 | -.46 |
| | 기자재 | 3.89(.87) | -.36 | -.64 |
| | 주변환경 | 3.89(.93) | -.42 | -.55 |
| | 통학조건 | 3.98(1.00) | -.68 | -.34 |
| 심리적 환경 | 교사지지 | 3.95(.81) | -.82 | .79 |
| | 규칙지시 | 2.46(.71) | .32 | -.05 |
| | 친구지지 | 3.89(.92) | -.81 | .56 |
| 자존감 | | 3.46(.43) | -1.10 | 1.28 |
| 행복 | | 3.30(.45) | -.89 | 1.05 |

<표 2> 아동이 지각하는 학교환경, 자아존중감과 아동의 행복감 간의 관계

(N = 633)

| 구분 | | 물리적 환경 | | | | 자존감 | 행복 |
|--------|------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| | | 건물 | 기자재 | 주변환경 | 통학 | | |
| 심리적 환경 | 교사지지 | .02 | .03 | .07 | .09* | .44*** | .54*** |
| | 규칙지시 | .03 | .01 | .00 | .06 | -.13** | -.26*** |
| | 친구지지 | .07 | .04 | .04 | .06 | .41*** | .51*** |
| 물리적 환경 | 건물 | 1 | .84*** | .55*** | .40*** | .04 | .01 |
| | 기자재 | - | 1 | .56*** | .39*** | .05 | .01 |
| | 주변환경 | - | - | 1 | .60*** | .07 | .06 |
| | 통학 | - | - | - | 1 | .08* | .09* |
| 자존감 | | - | - | - | - | 1 | .57*** |
| 행복 | | - | - | - | - | - | 1 |

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

수), RMSEA(ROOT Mean Square Error of Approximation, 근사오차평균자승의 이중근) 값을 모두 고려하였다. 아동이 지각하는 학교 환경과 자존감, 행복 간의 관계에 대한 연구모형의 적합도를 검증한 결과, 아동이 지각하는 학교 환경 및 자존감과 행복 간의 관계에 대한 연구모형은 양호한 것으로 나타났다($\text{Chi-square} = 283.38, df = 48, p < .001; CFI = .92, IFI = .92, RMSEA = .08$).

<표 3>과 <그림 2>에 제시된 바와 최종 모형은 물리적 환경이 자아존중감과 행복에 미치는 경로를 제외한 모든 경로가 유의하였다. 변인들 간의 경로를 살펴보면, 심리적 환경은 아동의 자아존중감($\beta = .61, p < .001$)과 행복($\beta = .49, p < .001$)에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 물리적 환경은 아동의 자아존중감에는 유의한 정적 영향을 미쳤으나($\beta = .08, p < .05$), 행복에는 유의한 영향을 미치지 않았다. 또한 아동의 자아존중감은 아동의 행복에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta =$

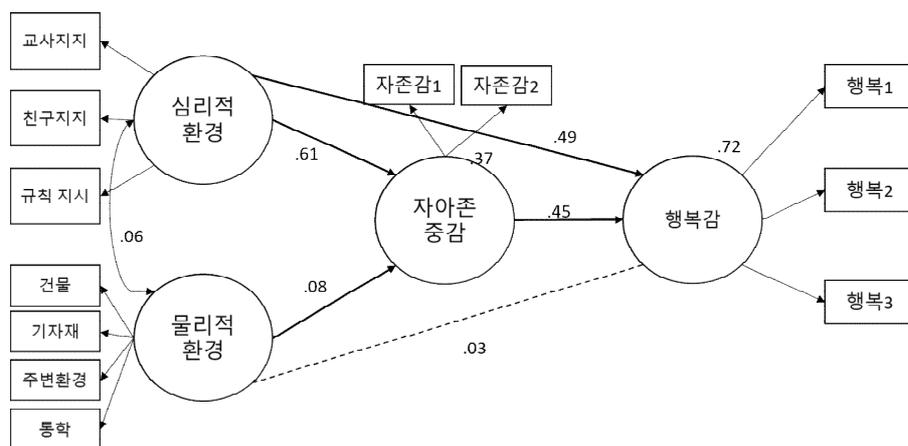
.45, $p < .001$). 그리고, 심리적 환경과 물리적 환경 간에는 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다.

다음으로, 아동이 지각하는 학교 환경과 자아존중감, 행복 간의 관계에서 자아존중감이 매개역할을 하는지를 검증하였다. 본 연구에서는 직접효과 및 간접효과와 총효과와의 유의성을 검증하기 위해 부트스트래핑 방법을 사용하였다(<표 4>). Shrout와 Bolger(2002)에 따르면, 간접효과의 측정치에 대한 신뢰구간에 0이 포함되지 않으면 간접효과가 유의한 것으로 여긴다. 심리적 환경은 행복에 직접적인 영향을 미치기도 하지만, 자아존중감이 매개역할을 하는 것으로 나타났다(직접효과 .49, 간접효과 .28). 즉, 아동이 학교에서 교사나 또래로부터 인정을 받고 의사소통이 잘 된다고 느끼고 학교가 개방적이고 지지적인 분위기라고 느낄수록 자신에 대해 긍정적으로 평가하고, 이러한 긍정적 평가는 삶에 대한 즐거움이나 만족감을 높인다는 것을 의미한다. 또한 물리적 환경은 행복에 직접

<표 3> 연구모형의 계수

| 경로 | Regression Weight(B) | Standardized Regression Weight(β) | S.E. | C.R. |
|----------------|----------------------|---|------|-------|
| 심리적 환경 → 자아존중감 | .39 | .61*** | .03 | 11.52 |
| 물리적 환경 → 자아존중감 | .05 | .08* | .02 | 1.99 |
| 자아존중감 → 행복 | .45 | .45*** | .06 | 7.26 |
| 심리적 환경 → 행복 | .31 | .49*** | .04 | 8.05 |
| 물리적 환경 → 행복 | .02 | .03 | .02 | .77 |

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



[그림 2] 최종모형의 표준화계수

주. 실선은 유의한 경로를 의미함

‘규칙지시’ 변인의 경우, 역코딩한 수치를 투입하여 점수가 높을수록 규칙지시가 낮아 심리적 환경이 긍정적임을 의미함.

〈표 4〉 직간접 효과

| path | | total effect | direct effect | indirect effect | 95% 신뢰구간 (Bias-corrected bootstrap) | |
|--------|-------|--------------|---------------|-----------------|--|--------------|
| | | | | | lower bounds | upper bounds |
| 심리적 환경 | 자아존중감 | .61 | .61 | - | - | - |
| 물리적 환경 | 자아존중감 | .08 | .08 | - | - | - |
| 심리적 환경 | 행복 | .77 | .49 | .28** | .21 | .37 |
| 물리적 환경 | 행복 | .07 | .03 | .04* | .08 | .01 |
| 자아존중감 | 행복 | .45 | .45 | - | - | - |

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

적인 영향을 미치지 않았지만, 자아존중감을 매개로 행복에 간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다(간접효과 .04). 즉, 아동이 학교의 건물이나 기자재, 주변환경이나 통학조건 등과 같은 학교 환경에 만족할수록 자신에 대한 가치를 높게 평가하고, 이러한 긍정적 평가는 삶에 대한 즐거움이나 만족감을 높인다는 것을 의미한다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 아동이 인식하는 행복감에 영향을 미치는 영향요인을 탐색한 것으로, 아동의 학교환경 요인인 심리적 환경과 물리적 환경이 자아존중감을 매개로 하여 행복감에 미치는 영향을 파악하여 아동의 행복감 증진에 기여하고자 하였다. 본 연구결과, 먼저 아동이 지각하는 학교환경 중 심리적 환경은 자아존중감과 행복감에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났고 또 자아존중감은 행복감에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다음으로 아동이 지각하는 학교환경 중 심리적 환경과 물리적 환경은 자아존중감을 매개하여 행복감에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 중심으로 본 연구가 시사하는 바에 대해 구체적으로 논의하고자 한다.

첫째, 아동이 지각하는 학교환경 중 심리적 환경에 대해 긍정적으로 인식할수록 아동의 자아존중감과 행복감은 높게 나타났다. 먼저 심리적 환경은 자아존중감에 긍정적 영향을 미쳤다. 자아존중감은 자신이 가치 있고 존중받을 만하며 유능하다고 느끼는 긍정적 정서로 자신을 수용하고 존중하는 정도를 말하는 것으로 아동은 교사와 또래로부터 지지를 받고, 수용적인 의사소통이 가능하며, 즐거운 학습 분위기, 학교의 규칙이 덜 엄격할 때 자신을 더 소중하고 가치로운 존재로 여긴다는 것을 알 수 있다. 이러한

결과는 연은모와 최효식(2019)의 연구와 일치하는 것으로, 교사의 지지와 친구의 인정과 의사소통이 잘 이루어지는 개방적인 학교분위기에서 아동은 자신을 긍정적으로 인식할 수 있는 자원을 더 많이 획득할 가능성이 높기 때문에 자아존중감이 증진된다고 하였다. 또한 아동에게 의미있는 관계를 맺는 부모, 교사, 친구들의 태도가 아동의 자아존중감에 유의미한 영향을 미친다(Epstein, 1979)는 결과와 맥을 같이 한다. 즉 교사의 지지적 도움 행동에 대해 아동은 친밀감과 수용적 태도를 보이게 되어 자아존중감을 높이지만 부정적 피드백과 엄격한 규칙과 지시 행동은 아동의 스스로 자신이 규제받고 있으며 존중받지 못한다고 느껴 자아존중감에 부정적 영향을 미치게 된다(임문희, 2017; Hoge et al., 1990). 뿐만 아니라 아동은 또래로부터 지지를 받고 좋은 관계를 맺을 때 기쁨, 즐거움, 심리적 안녕감 등을 느끼며 자신에 대한 긍정적 자원을 축적하게 되어 자신을 가치 있는 존재로 인식하게 된다. 즉 학교환경의 심리적 환경은 아동의 자아존중감에 영향을 미치는 중요한 변인임을 확인할 수 있다. 따라서 긍정적인 심리적 환경을 제공하기 위해 교사와 또래의 사회적 지원과 안정감을 제공할 수 있도록 서로에게 지지와 격려, 피드백을 해줌으로써 아동 스스로가 유능하고 매력적이며 가치 있는 존재라고 느끼게 해주어야 할 것이다. 또 교사는 아동의 긍정적 행동을 수용하고 지지하는 전략을 사용하여 아동이 더 긍정적으로 자신을 인식할 수 있도록 배려할 필요가 있다. 한편, 물리적 환경 중 통학에 대한 만족만이 자아존중감과 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다. 국내 농어촌 초등학교생들의 장거리 통학 문제를 해결하기 위해 에듀택시를 도입한 후 통학거리와 시간이 단축됨에 따라 학생들의 학교생활에 대한 집중도와 만족도가 높아진 것과 연결해서 살펴볼 수 있다(최경원, 2019). 이 외 건물, 기자재, 주변 환경에 대한 만족은 아동의 자아존

중감과 유의한 관련성이 없는 것으로 나타났는데, 이는 학교 부적응학생들을 대상으로 한 질적연구에서 학교의 물리적 환경이 일탈에 영향을 미쳤다(박지혜, 하정희, 2020)는 연구와는 맥을 달리한다. 물리적 학교 환경이 아동의 자아존중감에 미치는 영향에 대한 국내 연구는 많지 않아, 물리적 학교 환경에 대한 포괄적 접근을 통해 아동발달에 미치는 영향을 밝히는 경험적 연구가 지속적으로 이루어지길 기대한다.

다음으로 학교환경의 심리적 환경이 아동의 행복감에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학교생활에서 얼마나 즐겁고 행복한 경험을 많이 하는지는 학교행복감과 직결되고(김현숙, 2019) 특히 아동에게 중요한 사람인 교사의 인정과 수용적인 의사소통, 또래와의 원만한 관계를 형성하는 즐거운 학교분위기는 아동에게 즐거움을 주고 정서적 안정감을 느끼게 하여 행복감을 이끄는 동인이 될 수 있다. 이는 행복은 기쁘거나 안정적인 정서 상태를 유지하고 삶에서 만족감을 경험할 때 느끼게 된다는 견해(Arglyle et al., 1989), 그리고 아동은 좋은 인간관계를 통해 기쁨과 정서적 만족감을 얻으며 행복감을 느낀다(김의철, 박영신, 2004)는 견해와 맥을 같이하는 것이다. 더하여 아동의 행복감 관련 변인에 대한 선행연구들(유설희 외, 2015; Badri et al., 2018; Tapia-Fonllem et al., 2020)에서도 유사한 결과를 찾아볼 수 있다. 이들 연구에서는 교사와 또래의 지지를 받으며 긍정적 대인관계를 형성하고 의사소통이 잘 이루어지는 개방적인 학교 분위기에서 아동은 즐거운 경험을 반복하게 되면서 긍정적 정서와 만족감을 더 많이 느껴 행복감에 이른다 하였다. 또 Ryff(1989)는 심리적 안녕감 척도로 대인관계와 환경에 대한 통제력을 포함시켰다. 즉 학교에서 관계형성이 잘 이루어질 때 심리적 안녕감을 느끼고, 덜 엄격한 규율과 아동의 생각과 행동이 수용되고 격려받는 분위기에서, 자신이 환경을 조절할 수 있는 능동적인 주체로 기능한다고 느끼게 됨으로써 정신적으로 풍요해지고 행복해진다(Veenhoven, 1991). 특히 또래친구가 아동의 행복감에 영향을 미치는 이유는 친구를 선택할 때 자신의 마음에 들고 자신을 기쁘게 해주는 친구를 고르게 되는데 그런 친구와 즐거운 여가활동을 함께 하며 기쁨을 나눔으로써 아동의 행복이 증진(이훈구, 1997)되기 때문이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 아동이 긍정적으로 지각하는 교사 및 또래의 지지와 자유로운 의사소통과 개방적 분위기는 아동의 자아존중감을 높이며, 지지적인 심리적 학교환경에서 경험하는 즐겁고 만족스러운 정서는 아동의

행복감을 증진시킨다는 것을 알 수 있다. 따라서 아동기의 중요한 발달과업인 자아존중감이 증진될 수 있도록 교사는 학급 내에서 상호지지적인 인간관계를 형성할 수 있도록 지도하고 민주적이고 즐거운 학급 분위기를 제공해 주어야 할 것이다. 이러한 심리적 학교환경이 제공될 때, 아동은 학교생활에서 경험할 수 있는 성공과 실패에 대해 자신이 수용되고 지지를 받는 소중한 존재로 인식하고 삶의 만족감을 얻게 될 것이다.

또한 아동의 자아존중감은 행복감에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 아동이 자신에 대한 긍정적 평가와 이에 대한 지속적인 확신을 가질수록 행복감이 높아지는 것을 말한다. 많은 선행연구에서도 이러한 결과를 지지하고 있는데, 행복은 외적인 조건보다 내적상태와 관련되는 심리적인 요인에 더 연관성이 있는 것으로, 주관적으로 인식하는 아동 자신에 대한 평가와 가치가 높을수록 행복감이 높은 것으로 보고하고 있다(신성철, 2015; 홍상황 외, 2017; Baicco et al., 2019; Holder & Coleman, 2009). 자신에 대한 가치와 유능감은 아동이 환경을 능숙하게 다루며 적극적인 삶 이끌어 삶의 만족감을 느낄 가능성이 높고, 자신에 대한 긍정적 평가는 아동의 사고와 행동을 긍정적으로 견인하게 되어 타인과의 관계에서 더 많은 긍정적 지지를 받을 가능성이 높기 때문에 행복감의 수준이 더 높은 것으로 볼 수 있다. 또한 Compton(2005)은 긍정적 자아존중감이 행복감을 가장 잘 나타내는 변인 중 하나라고 하였는데, 자아존중감은 우울, 불안, 안녕감과 같은 행복감 특성에 영향을 미친다고 하였다. 즉, 자아존중감이 높은 아동은 환경에 대해 심리적으로 더 잘 적응하고, 실패에 대한 두려움이 적으며, 부정적인 감정에 대해 적절하게 분노를 표출하고, 주어진 상황에서 오는 스트레스에도 불구하고 긍정적인 관점에서 자신을 지지하고 수용하는 역할을 수행함으로써 자신을 행복감으로 이끌게 된다(김종백, 김태은, 2008; 김진미, 2019). 이와 더불어 행복감이 높은 아동은 세상을 더 안전하게 인식하며 건강하고 활동적인 삶을 영위할 가능성이 크며, 자신이 속한 또래집단에서 높은 소속감을 느끼고 원활한 대인관계를 유지할 수 있다(David, 2014). 따라서 자아존중감이 아동기 행복감에 영향을 미치는 개인 내적 요인임을 고려해볼 때 아동의 자아존중감을 강화함으로써 행복감을 증진할 필요가 있다. 예로 자신을 긍정적으로 이해하고 자신의 내재된 강점을 발견하여 활용할 수 있는 자아존중감 증진 프로그램을 개발하여 적극 활용하고, 개별아동의 요구에 따라 사회복지사 상담의 개입 여지에 대해서도 고려

함으로써 아동의 행복감을 증진시키는데 노력을 기울여야 할 것이다.

둘째, 아동이 지각하는 학교 환경과 자아존중감, 행복감 간의 관계에서 자아존중감이 매개역할을 하는 것으로 나타났다. 학교환경이 행복감에 영향을 미치는 데 있어 자아존중감이 매개효과를 나타내는 연구는 보고되고 있지 않지만 앞서 선행연구에서 드러난 인과관계를 종합할 때 충분히 추정할 수 있는 영향 경로이다. 본 연구는 이러한 추정을 실증적으로 밝혔다는 점에 의의가 있다고 할 수 있다. 특히 동일한 모형에 대해서 학교환경의 심리적 환경과 물리적 환경은 그 양상에 있어 다른 것을 보여준다. 심리적 환경은 자아존중감을 부분 매개하여 행복감에 영향을 미치는 반면 물리적 환경은 자아존중감에 완전 매개하여 행복감에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

먼저 아동이 지각하는 학교환경 중 심리적 환경은 행복에 직접적인 영향을 미치기도 하지만, 자아존중감이 부분 매개하는 것으로 나타났다. 즉, 심리적 환경이 그 자체로 아동의 행복을 높이고 있는 동시에 자아존중감을 통하여 더 높은 행복감을 느끼는 것이다. 아동은 교사나 또래와 상호지지적 관계를 형성하고 의사소통이 잘되는 개방적인 학급 분위기에서 더 안정되고 좋은 정서 상태를 유지할 수 있으며, 자신을 소중하고 사치스러운 존재로 인식한다. 그뿐만 아니라 자신에 대한 이러한 긍정적 관점은 아동이 학교에서 더 많은 즐거움과 만족감을 경험하게 하여 행복감이 높아진다고 할 수 있다. 이는 학교환경에서 교사와 또래와의 긍정적 관계형성, 민주적이고 즐거운 학급분위기가 아동의 자아존중감을 높인다는 연구(신성철, 2015; 연은모, 최효식, 2019; 유설희 외, 2015; McEwen et al., 2018; Scott et al., 1996)와 자아존중감과 긍정적 정서, 대인관계, 자기통제가 초등학생의 행복을 가장 잘 예측하는 변인이라고 밝힌 선행연구들(강영하, 2008; 전대수, 2012; 정이나, 2015)을 통해 추론해 볼 수 있는 견해로 본 연구와 맥을 같이 하는 것이다. 이에 따르면 학생들이 하루 중 대부분의 시간을 학교에서 보내면서 개방적인 학급분위에서 교사, 또래와의 관계를 통해 긍정적 상호작용 방식을 획득하고 그 과정에서 자신을 가치 있고 소중한 존재로 지각하게 된다. 자신을 바라보는 관점이 긍정적으로 변화된 아동은 긍정적 정서는 긍정적 행동으로 나타날 가능성이 커지고, 이러한 행동의 결과 타인과 더 친밀한 관계와 즐거운 활동에 참여하게 될 가능성이 높아진다. 이러한 과정에서 아동은 심리적 안정감과 만족감을 경험하며 행복감을 느끼게 된다.

다음으로 물리적 환경은 행복에 직접적인 영향을 미치지 않았지만, 자아존중감을 매개로 행복에 간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 행복은 외적인 조건보다 내적인 조건에 더 많은 영향을 받는다는 견해(곽수란, 2016; 김진미, 2016; 장희선, 2016)와 맥을 같이 하는 것으로, 행복은 외부조건에 좌우되거나 우연히 찾아오는 것이 아니라 일상에서의 긍정적 경험의 정도에 따라 결정되며 생활에서 유쾌한 순간이 많을수록 더 높은 행복감을 경험한다(Compton, 2005)고 하였다. 또 박희경과 강인설(2014)은 초등학생의 경우 행복은 삶의 전반적 만족감에 대한 평가로 이해하기보다는 환경으로부터 오는 즐거움을 경험하며 느끼는 긍정적 정서로 인한 만족감으로 스스로 행복하다고 생각하는 정도를 의미하는 주관적 행복감이 적합하다고 하였다. 따라서 아동은 학교건물이나 기자재, 주변환경, 통학조건과 같은 물리적 환경이 삶의 질을 향상시키는 정도에 의해 행복감을 느끼기보다는, 교사에게 지지를 받으며 또래와 함께 즐겁게 놀이에 참여하는 학급 분위기에서 기쁨으로 가득 찬 만족감에서 생긴 긍정적 정서가 아동의 행복감에 더 영향을 미친다는 것을 확인할 수 있다.

그러나 다른 한편으로 학교는 학생들을 지적적으로나 정서적, 신체적으로 건강하게 성장하도록 도와주는 시설공간이기도 하다(김경민, 2006). 물리적 학교환경은 학습자의 의욕을 고취하거나 자발적 참여를 촉진할 수 있도록 아동의 사회정서 발달과 교수학습적 요구에 대응할 수 있는 교육환경을 구축할 수 있어야 한다. 본 연구의 결과 물리적 환경과 행복감 간의 관계에서 자아존중감이 완전매개하는 것으로 확인되었다. 즉, 아동이 학교의 건물이나 기자재, 주변환경이나 통학조건 등과 같은 학교 환경에 만족할수록 자신이 존중받는다고 여기며 자신의 가치를 높게 평가하고, 이러한 긍정적 평가는 삶에 대한 즐거움이나 만족감을 높인다는 것이다. 이러한 결과는 아동의 행복감 관련 변인들간의 상관관계에서 학교 환경에 대한 만족이 아동의 자아존중감에 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 자아존중감, 자기통제, 대인관계가 행복감을 예측하는 중요한 변인임을 밝힌 연구(전대수, 2012)와 맥을 같이 한다. 아동이 선호하는 공간 및 문화 접근성의 확보는 친구와의 놀이, 여가활동 빈도에 영향을 미쳐 또래관계 형성 기회를 증가시킨다(황옥경 외, 2015). 또한 물리적 학교환경에 대한 아동의 지각과 정서 및 태도와의 관계를 분석한 연구(윤혜경, 2000)에 따르면, 초등학교 저학년은 학교의 물리적 환경이 사회성, 타인존중, 학교생활적

응에 영향을 미치는 것으로 나타나, 물리적 환경이 아동의 학교생활에서의 관계적 측면에 영향을 준다는 것을 알 수 있다. 즉, 아동중심의 학교건물과 시설, 쾌적한 주변 환경, 변화되는 학습환경에서 요구되는 최신의 기자재 활용, 안전한 통학조건을 갖추는 것은 아동 자신을 소중하고 유능한 존재로 인식하도록 하여 아동의 행복감을 증진하게 된다는 것을 확인하였다.

종합해보면, 아동이 지각하는 학교환경은 아동의 자아존중감과 행복감에 정적인 영향을 미치며, 학교환경과 행복감 간의 관계에서 자아존중감이 매개역할을 하였다. 특히 본 연구에서는 심리적 환경과 물리적 환경 측면에서의 학교환경의 영향요인을 확인한 것에 의의가 있다. 즉, 아동의 행복감은 학교에서 일어나는 맥락적인 요인 및 상황을 함께 고려해야 함을 알 수 있다. 아동은 학교에서 대부분의 시간을 보내고 있으므로 학교에서 교사와 친구와의 온정적인 관계 및 학교에 대한 만족감과 함께 친구들과 놀이와 여가를 즐길 수 있는 학교공간과 시설, 쾌적한 주변환경과 안전하고 편리한 통학조건이 제공되는 것은 아동으로 하여금 자신이 소중한 존재이며 존중받고 있다는 것을 경험하게 한다. 이러한 긍정적 정서는 자신을 유능한 존재로써 인식하는 긍정적 관점을 형성하도록 견인하게 되어 일상생활에서 부딪치는 상황을 긍정적으로 해석하고 평가할 뿐 아니라 학교생활에서 더 많은 즐거움과 만족감으로 행복감이 증진된다.

또한 행복한 사람은 강한 정서를 느끼는 것이 아니라 대부분의 시간 동안 적절한 수준의 유쾌한 정서를 자주 느끼는 사람이라고 하였다(Diener et al., 2009). 따라서 아동의 행복감을 증진 시키기 위해서는 아동이 학교에서 생활하는 하루 일과 중에서 기쁨과 즐거움을 자주 경험할 수 있는 환경을 제공해 줄 필요가 있다. 예컨대 교사는 아동의 자아존중감을 높일 수 있도록 아동과 지지적이고 수용적인 의사소통을 해야하며(임문희, 2017), 또래 간의 인정과 평등관계가 형성되는 상호지지적 또래문화(연은모, 최효식, 2019)가 조성되도록 도와야 하며, 적절한 기자재나 디지털 매체 활용과 이를 능숙하게 다룰 수 있는 교수 역량을 갖추는 필요가 있다. 또한 쾌적한 학교와 교실의 환경을 유지하여 아동에게 청결과 질서와 같은 인성을 갖추어 줄 수 있도록 하며, 아동의 개개인의 통학조건에 대해서도 관심을 가질 필요가 있다. 즉 학교환경은 아동의 발달 및 복지 증진을 최우선으로 하여 아동 스스로가 아동의 삶의 질을 높일 수 있도록 계획되어야 한다. 이러한 지지적인 학교환경은 아동에게 안정감을 주어 아동의 만족스러운

학교생활을 이끌어낼 수 있고, 궁극적으로는 아동 자신과 자신의 삶에 대한 태도를 긍정적이며 바람직한 방향으로 유도할 수 있을 것으로 기대한다.

하지만, 본 연구는 아동패널자료를 활용함으로써 아동이 지각하는 학교의 물리적 환경을 좀 더 포괄적으로 살펴볼 수 없었던 제한점이 있다. 학교 건물, 기자재, 주변환경, 통학조건 등에 대해 각 1문항으로 질문함으로써 세부적인 내용을 다루지 못했다. 예를 들면, 학교의 물리적 환경 요인에는 학교에 대한 접근성이 좋은가, 안전하고 건강한 학교 환경을 제공하고 있는가, 연령에 적합한 최적의 학습 공간을 제공하고 있는가, 학교 환경은 교육과정 및 지역사회 참여를 촉진하도록 설계되어 있는가, 학교 기반시설은 지속가능성을 높이는 방법으로 구성되어 있는가 등을 충족해야 한다(Barrett et al., 2019; World Bank, 2018). 추후 연구에서 학교의 물리적 환경에 대해 조명, 공기 질, 온도, 소리 등과 같은 자연적 조건뿐 아동의 발달에 적합한 학습 공간, 여러 학습 공간 간의 연결성, 지역적·문화적 조건을 고려한 설계뿐 아니라, 교내 다양한 학습 및 놀이 공간의 청결, 안전, 그리고 통학 시간 및 방법 등에 대한 만족도를 포함하면 아동이 지각하는 학교 물리적 환경의 질을 보다 명확하게 측정할 수 있을 것으로 생각된다.

아동의 행복 증진에 있어 학교의 물리적, 심리적 환경의 중요성이 강조되고 있는 만큼, 추후 연구에서는 아동이 지각하는 학교의 물리적, 심리적 환경을 타당하게 측정할 수 있는 척도를 개발함으로써 학교 환경이 아동의 발달에 미치는 영향을 보다 체계적으로 규명할 수 있기를 기대한다.

주제어: 학교 환경, 자아존중감, 행복, 한국아동패널

REFERENCES

- 강영하(2008). 초등학생의 행복감 구성요인 탐색. *초등교육연구*, 21(2), 159-177.
- 공은미, 채경선(2020). 긍정심리학을 기반한 행복집단 프로그램 개발 및 효과 검증-지역아동센터 아동을 중심으로. *한국웰니스학회지*, 15(4), 753-764.
- 곽수란(2016). 초중학생의 생활만족도 분석. *교육사회연구*, 17(1), 1-21.

- 국가법령정보센터(2021). 대한민국 헌법 제 10조, <https://www.law.go.kr/%EB%B2%95%EB%A0%B9/%EB%8C%80%ED%95%9C%EB%AF%BC%EA%B5%AD%ED%97%8C%EB%B2%95/%EC%A0%9C10%EC%A1%B0>에서 인출.
- 김경민(2006). 열린교육 프로그램을 적용한 초등학교 공간 계획에 관한 연구. 건국대학교 석사학위논문.
- 김광수, 고영미(2011). 긍정 심리학 기반의 행복 증진 상담교육 프로그램이 초등학생의 행복감과 우울에 미치는 효과. *한국초등교육*, 22(3), 129-152.
- 김미숙, 최상덕, 차성현, 조선미, 하유미(2012). *창의역량 측정지표 및 도구개발 연구*. 서울: 한국교육개발연구원.
- 김선숙. (2016). 아동의 행복과 우울에 영향을 미치는 요인 - 생태체계적 관점의 적용 -. *학교사회복지*, 34, 91-108.
- 김용숙, 민선희(2018). 영·유아 행복 연구동향 분석: 영·유아, 부모, 교사를 중심으로. *아동학회지*, 39(1), 1-17.
- 김의철, 박영신(2004). 청소년과 성인의 삶의 질 인식에 대한 토착심리 분석. *한국심리학회지: 건강*, 9(4), 973-1002.
- 김종백, 김태은(2008). 학교행복 검사도구 개발 및 타당화. *교육심리연구*, 22(1), 259-279.
- 김진미(2019). 초등학생의 행복감 영향 분석. *교육연구논총*, 40(3), 160-180.
- 김현숙(2019). 혁신학교 초등학생이 지각한 사회적 지지와 학업적 자기효능감이 학교행복감에 미치는 영향. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 대한민국정책브리핑(2015). ‘꿈과 끼’를 키우는 행복교육 확산, <https://www.korea.kr/news/policyNewsView.do?newsId=148807297>에서 인출.
- 박지혜, 하정희(2020). 학교부적응 청소년이 지각하는 학교의 생태학적 환경에 대한 질적 연구. *청소년상담연구*, 28(1), 315-338.
- 박희경, 강인설(2014). 아동의 행복에 대한 개념 연구. *아동과 권리*, 18(3), 367-385.
- 신성철(2015). 초등학생의 학교행복감이 학교 생활적응에 미치는 영향에 대한 자아존중감과 적응 유연성의 이중매개효과. *아동교육*, 24(2), 265-280.
- 신지혜, 최혜순.(2014). 유아행복 관련 연구동향의 분석. *유아교육연구*, 34(1), 5-28.
- 최경원(2019. 7. 31). 전남교육청 시범운영 '에듀택스' 만족도 매우 높아. 아시아타임즈. <https://www.asiatime.co.kr/260993>에서 인출.
- 연은모, 최효식(2019). 초등학생이 지각한 학교환경, 자아존중감, 행복감 간 관계: 집행기능곤란, 성별의 조절효과. *학습자중심교과교육연구*, 19(7), 121-140.
- 유설희, 박보경, 도현심(2015) 학령 후기 아동의 또래관계 및 자아존중감이 주관적안녕감에 영향을 미치는 경로. *아동학회지*, 36(2), 55-74.
- 윤혜경(2000). 개방교육 초등학교 신축교사가 학생들에게 미치는 영향 연구: 서울 M 초등학교 사례 중심으로. 연세대학교 박사학위논문.
- 이재경, 조혜정(2012). 학령기 아동의 행복감에 영향을 미치는 요인에 대한 종단 연구. *한국아동복지학*, 40, 41-71.
- 이훈구(1997). *행복의 심리학: 주관적 안녕*. 서울: 법문사.
- 임문희(2017). 초등학교 교사의 의사소통유형과 학생의 자아존중감 및 사회성과의 관계. *초등교육학연구*, 24(1), 75-97.
- 임문희(2017). 초등학교 교사의 의사소통유형과 학생의 자아존중감 및 사회성과의 관계. *초등교육학연구*, 24(1), 75-97.
- 장희선(2016). 초등학생의 인성과 행복감의 관계에서 생애목표(내재적 목표, 외재적목표)의 매개효과. *교육심리연구*, 30(3), 585-607.
- 전대수(2012). 초등학생의 자아존중감, 자기통제, 대인관계가 학교 행복감에 미치는 영향. 동아대학교 석사학위논문.
- 정이나(2015). 초등학생이 인식하는 행복감에 영향을 미치는 변인 분석. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 정혜숙, 김영희(2014). 아동이 지각한 행복 결정요인: 심리특성, 사회활동, 관계적 요인을 중심으로. *청소년학연구*, 21(7), 89-118.
- 한승진, 이연주, 송강영(2008). 행복연구학회지 게재 논문의 메타분석적 접근. *한국여가레크리에이션학회지*, 32(3), 13-20.
- 홍상환, 김민지, 박우람(2017). 한국판 아동용 자기자비척도의 타당화. *한국초등교육*, 28(1), 1-20.
- 황옥경, 한유미, 김정화, 양효현(2015). 권리로서의 놀이와 여가에 대한 아동의 인식과 행복감의 관계. *아동과 권리*, 19(4), 755-774.
- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: a systematic literature

- review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145.
- Argyle, M., Martin, M., & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. In J. P. Forgas & J. M. Innes (Eds.), *Recent Advances in Social Psychology: An International Perspective* (pp.189-203). North-Holland: Elsevier.
- Badri, M., Al Nuaimi, A., Guang, Y., Al Sheryani, Y., & Al Rashedi, A. (2018). The effects of home and school on children's happiness: A structural equation model. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1), 1-16.
- Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D., & Ustinova, M. (2018). *The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence*. International Development in Focus; Washington, DC: World Bank.
- Baiocco, R., Verrastro, V., Fontanesi, L., Ferrara, M. P., & Pistella, J. (2019). The contributions of self-esteem, loneliness, and friendship to children's happiness: The roles of gender and age. *Child Indicators Research*, 12(4), 1413-1433.
- Berk, L. E. (1994) *Child Development(3rd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Chionh, Y. H., & Fraser, B. J. (2009). Classroom environment, achievement, attitudes and self-esteem in geography and mathematics in Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(1), 29-44.
- Comer, J. P., Haynes, N. M., Joyner, E.T., & BenAvie, M. (1996). *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education*. New York: Teachers College Press.
- Compton, W. C. (2005). *Introduction To Positive psychology*. Eunkook Suh, MinSun Sung, JinJoo Kim Translated (2007). Seoul: Pakhaksa.
- David, E. (2014). *How to Be Happy*. New York, NY: Fantagraphics.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Diener, E., Kesebir, P., & Tov, W. (2009). Happiness. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 14 - 160). The Guilford Press.
- Eato, L. E., & Lerner, R. M. (1981). Relations of physical and social environment perceptions to adolescent self-esteem. *The Journal of Genetic Psychology*, 139(1), 143-150.
- Epstein, S. (1979). The ecological study of emotions in humans. In P. Pliner, K. R. Blankstein, & I. M. Spigel (Eds.), *Advances in the study communication and affect: Vol. 5. Perception of emotions in self and others* (pp. 47-83). New York, NY: Plenum Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Harter, S., & Whitesell, N. R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 81-116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hewitt, J. P. (2002). The social construction of self-esteem. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 135-147). New York: Oxford University Press.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 117-127.
- Holder, M. D. (2012). *Happiness in Children. Measurement, Correlates and Enhancement of Positive Subjective Well-Being*. New York: Springer.
- Holder, M. D., & Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of happiness studies*, 10(3), 329-349.
- Holder, M. D., & Klassen, A. (2010). Temperament and happiness in children. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 11(4), 419-439.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight,

- C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools, 41(1)*, 81-93.
- Kamp Dush, C. M., Taylor, M. G., & Kroeger, R. A. (2008). Marital happiness and psychological well being across the life course. *Family relations, 57(2)*, 211-226.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness; Preliminary reliability and construct validation. *Social indicators research, 46(2)*, 137-155.
- McEwen, S., Edgerton, E., & McKechnie, J. (2018). The school environment and students' self esteem and behaviour. In P. D. Bust (Ed.), *Contemporary Ergonomics 2007* (pp. 241-246). NY: Taylor & Francis.
- National Center on Safe Supportive Learning Environment (2022). Retrieved from <https://safesupportivelearning.ed.gov/topic-research/environment>.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57(6)*, 1069-1081.
- Sc himmack, U., & Diener, E. (2003). Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being. *Journal of Research in Personality, 37*, 100-106.
- Scott, C. G., Murray, G. D., Mertens, C., & Dustin, E. R. (1996). Student Self-Esteem and the School System: Perceptions and Implications. *The Journal of Educational Research, 89(5)*, 286-293.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International, 27(5)*, 567-582.
- Tapia-Fonllem, C., Fraijo-Sing, B., Corral-Verdugo, V., Garza-Terán, G., & Moreno-Barahona, M. (2020). School Environments and Elementary School Children's Well-Being in Northwestern Mexico. *Frontiers in Psychology, 11(510)*, 1-8.
- Theunynck, S. (2009). *School Construction Strategies for Universal Primary Education in Africa: Should Communities Be Empowered to Build Their Schools?*. Washington, DC: The World Bank.
- UNESCO Santiago Office; IDB (Inter-American Development Bank). (2017). *Sufficiency, Equity and Effectiveness of School Infrastructure in Latin America According to TERCE*. Santiago: UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean; IDB.
- Veenhoven, R. (1991). Is Happiness Relativete? *Social Indicators Research, 24*, 1-34.
- World Bank. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank.

Received 07 February 2022;

1st Revised 28 March 2022;

Accepted 15 April 2022