

초등학교 아동이 지각한 6학년 학업성취에 대한 4학년 학업성취의 예측: 5학년 자아존중감 및 학습행동조절의 순차적 매개효과

The Prediction of Academic Achievement at 6th Grade from Perceived
Academic Achievement at 4th Grade: Serial Multiple Mediation of Self-esteem and
Self-control in Learning at 5th Grade

장영은¹ 성미영²

Young Eun Chang¹ Miyoung Sung²

ABSTRACT

Objective: The current study aimed at examining the mediation effects of children's self-esteem and self-control in learning between perceived academic achievement at 4th grade and 6th grade. This article proposes that perceived academic achievement boosts self-esteem and self-control in learning and both in turn, influence subsequent perceived academic achievement. We especially attempted to empirically prove that a serial multiple mediation of self-esteem and self-control in learning between the perceived academic achievement at two time points exists.

Methods: We analyzed the longitudinal data of 1,881 children from the 4th to the 6th wave data of the '2010 Korea Children and Youth Panel Survey (KCYPs)' by means of a Hayes's PROCESS(2012) program.

Results: The results revealed that perceived academic achievement at 4th grade influenced children's self-esteem and self-control in learning at 5th grade. Children's self-esteem and self-control in learning subsequently predicted perceived academic achievement at 6th grade. Children's self-esteem significantly predicted self-control in learning supporting the hypothesis of serial multiple mediation.

Conclusion/Implications: In conclusion, children's self-esteem and self-control in learning behaviors both mediated the association between perceived academic achievement at 4th grade and at 6th grade. The findings imply the importance of consideration of both psychosocial and behavioral aspects in understanding the academic performance during childhood.

¹ 제1저자

중앙대학교 사회복지학부 부교수

² 교신저자

동덕여자대학교 아동학과 부교수
(e-mail : minie72@dongduk.ac.kr)

key words academic achievement, self-esteem, self-control in learning, elementary school children

I. 서론

학령기에 해당하는 발달시기의 중요한 과업 중 하나는 학업을 통한 지식의 습득과 미래 진로

의 준비이다. 학업수행에 대한 성공적 경험은 아동의 긍정적인 자아개념 형성에 기여하며, 이 시기 형성된 자아개념은 정서적, 행동적 발달의 다양한 측면에서 중요한 역할을 하게 된다. 학습적 기술을 획득하는 과정은 아동의 성숙과 책임감을 고양하는 동시에, 자아존중감을 형성하는 중요한 원천이 된다(Bigner, 2010). Marsh와 O'Mara(2008)에 따르면, 아동 및 청소년기의 학업성취, 자아존중감, 그리고 학업에 대한 자아개념 사이에는 순환적이고 상호적인 영향력이 장기적으로 존재하고 있다. 또한 학업성취 결과나 학업성취에 대한 아동의 인식은 이후 동기와 흥미를 비롯한 학습태도와 집중 및 학습전략과 같은 실제적인 학습행동에도 영향을 주게 된다(양명희, 2002; Areepattamannil & Freeman, 2008; Gest, Rulison, Davidson, & Welsh, 2008; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). 우리나라에서 학업성취에 대한 관심이 중고등학교 시기에 한정되어 있지 않은 현실과 초등학교 고학년 시기부터 자아개념 중 학업에 대한 자기인식의 중요성이 증가한다는 점(조현철, 2000; Ordaz-Villegas, Acle-Tomasini, & Reyes-Lagunes, 2014), 그리고 학업성취의 원인과 결과가 되는 발달적 특성은 아동의 발달단계별로 달라질 수 있음(정익중, 권은선, 박현선, 2011)을 고려할 때, 초등학생의 학업성취와 자아존중감 및 학습과 관련된 행동적 특성을 고려하는 연구가 요구된다. 한국아동청소년패널 자료를 바탕으로 학업의 자기주도성과 성취 간의 관계(김서현, 임혜림, 정익중, 2015) 및 학업성취의 종단적 발달패턴(정익중 등, 2011), 또는 아동의 자아존중감과 학업성취 간의 관계를 다룬 연구(최희철, 김병석, 2009)가 존재하나, 이들 변인을 동시에 고려한 연구는 없다. 이에 본 연구는 한국아동청소년패널 자료를 활용, 초등학교 고학년 아동이 지각한 학업성취의 종단적 변화에 있어 자아존중감과 학습조절능력의 역할을 파악하는 데에 연구의 목적을 두고자 한다.

학업성취의 안정성 및 변화를 살핀 선행연구 결과를 살펴보면, 우선 학업성취의 안정성을 살핀 종단연구에서 학업수행의 성취정도는 초등학생 아동과 중고등학생의 경우에 일관되게 시간의 경과에도 불구하고 상당히 안정적인 것으로 나타났다(최희철, 황매향, 2010, 2011). 한편, 학업성취의 발달패턴에서 개개인의 종단적 변화를 바탕으로 성적유형을 구별한 몇몇 연구에 따르면, 그 양상이 비교적 다양하게 나타나는 것을 알 수 있다. D'Angiulli, Siegel 그리고 Maggi(2004)은 읽기 영역에서 상위권 및 하위권을 비교적 안정적으로 유지하는 아동이 있는가하면, 점진적으로 향상하는 유형 및 향상 후 다시 낮아지는 혼합형이 존재한다고 보고하였다. 국내 연구에서도 정익중 등(2011)이 초등학교 4학년에서 6학년 사이의 학업성취의 발달패턴을 국어와 수학 과목을 대상으로 파악한 결과, 상위유지형, 중간유지형, 하위유지형, 상승형, 악화형, 혼합형의 유형을 구별할 수 있었다. 이 연구에서 약 40%의 아동이 유지형에 속하여 학업성취의 안정성을 보여준 반면, 나머지 아동들은 변화를 보이는 유형에 속하였다. 중요한 것은 학업성취를 상위권으로 유지하거나 성적의 향상을 나타내는 긍정적인 변화에 있어 자아존중감과 같은 개인변인 및 인지적 자극과 학교환경을 비롯한 다양한 변인이 영향을 미치고 있음이 밝혀졌다. 즉, 학업성취의 수준의 유지 또는 변화에 영향을 미치는 요인에 대한 이해가 필요하며, 종단적 접근을 통해 이들 요인을 포함하는 다양한 매개적인 경로를 파악하는 것이 중요함을 시사한다.

예를 들어, 자아존중감과 학업성취 간의 관계에 있어 두 변인 간 유의한 관계를 밝힌 연구결과들이 일관되게 제시되어 왔다. 자아존중감이 학업성취의 보호요인이 될 가능성이 높음을 지적

한 연구에서는 긍정적으로 자아존중감을 형성할수록 높은 수준의 학업성취를 보인다고 하였다(김서현 등, 2015; 김선숙, 고미선, 2007; 임양미, 2014; Ross & Broh, 2000). 또한 패널자료를 바탕으로 초등학교 고학년 학생이 보이는 학업성취의 발달궤적을 종단적으로 파악한 한 연구에서, 자아존중감이 높은 학생일수록, 하위권 성적을 유지하기보다는 상위권 성적을 유지하거나, 시간의 경과에 따라 학업성적이 상승하는 경향을 보인다고 보고하여, 자아존중감이 성공적인 학업성취를 예측함을 시사하였다(정익중 등, 2011). 이와 함께 초등학교 학생의 학업성취 또는 학업스트레스가 아동의 자아존중감에 영향을 미칠 수 있다는 연구결과도 제시되었다(김현순, 2014; 박열매, 2011). 종합하면, 자아존중감과 직접적으로 측정하거나 아동이 지각한 학업성취 간에도 상호호혜적인 관계가 존재할 수 있음을 가정할 수 있다.

이처럼 자아존중감과 학업성취 간 유의한 관계에 대한 실증적 연구결과가 존재하지만, 학자에 따라서는 자아존중감 그 자체만으로 학업의 성공을 예측할 수는 없다고 보기도 한다. 예를 들어, Ross와 Broh(2000)는 자아존중감과 더불어 청소년의 학업성취를 예측하는 요인으로 중요한 사안의 결과에 대해서 자신이 통제능력이 있다고 인식하고, 스스로의 노력이 어떤 행동의 결과에 영향을 미칠 수 있을 것이라고 생각하는 정도에 초점을 두었다. 즉, 자신이 영향력 있고 효율적인 사람이라고 생각하는 자아통제감이 학업성취를 함께 예측한다고 하였다. Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson 그리고 Reiser(2008)는 초등학교 아동의 의식적 행동조절능력은 교사 및 또래와의 원만한 관계 및 사회적 유능성을 통해 아동의 학업성취를 예측한다고 보고한 바 있다. Tangney, Baumeister 그리고 Boone(2004)에 따르면, 자기조절능력은 학업성취를 비롯하여 대인관계기술과 적응능력 등 일상생활의 광범위한 영역에서 긍정적인 역할을 한다. 자아존중감이 아동의 정서적인 측면과 관련된다면, 자아통제감은 학업에 대한 노력, 동기화 및 문제해결에 대한 집중과 끈기 등의 행동적 특성으로 발현되어 학업적 성취에 기여하게 될 것으로 예측할 수 있다(Ross & Broh, 2000). 종합하면, 행동적인 측면에서 학업과 관련되어 계획을 수립하고 노력을 투입하며, 어려운 과제에 대해서도 쉽게 포기하지 않는 등의 자기조절능력이 아동이 지각한 학업성취에 긍정적인 영향을 미칠 것이라고 가정할 수 있다.

아동의 자기조절능력 중 학업성취에 직접적으로 관련될 것으로 보이는 개념은 학습과 관련된 행동조절능력이라 할 수 있다. 조운주(2013)에 따르면 초등학교 시기는 공적인 교육체계를 통해 본격적으로 학습목표에 따른 과정을 이행하게 되면서 학습에 대한 발달적 요구를 인식하게 된다. 따라서 학습행동에 대한 자발성과 자기조절능력의 발달이 이 시기 학교적응 및 학업성취에 중요하게 작용하게 된다. 따라서 아동의 자기통제 및 조절 능력 중 보다 영역특정적인 능력인 학습행동조절을 구체적으로 살펴볼 필요가 있다. 특히 미래교육의 핵심역량으로 자기주도학습에 대한 관심이 증가하면서 학습에 대한 자기조절능력의 발달과 영향력을 살펴볼 학문적 필요성 또한 증대되고 있다(김아영, 2014). 본 연구에서는 아동의 자기조절 중 학업과 관련된 학습행동조절에 초점을 두고, 이전 학업성취, 자아존중감 및 이후 학업성취에 있어 학습행동조절의 역할을 탐색하고자 한다.

학습행동조절의 개념은 자기조절학습능력(self-regulated learning)에 대한 교육학 이론에서 도출되었다(양명희, 2002). Zimmerman(1990)은 자기조절학습능력을 학습의 전과정을 통해 목표를

수립하고, 계획을 세우며, 자기평가를 통해 학습에 대해 관리하는 능력을 의미한다고 하였다. 자기조절학습능력을 갖춘 학습자는 적극적으로 과제수행을 위한 정보를 수집하고, 필요한 단계를 순차적으로 밟아나가는 경향이 있다. 또한 교실환경 및 교사 등 주변의 여건이 불리한 상황에서도 과업을 성공적으로 완성하기 위한 방법을 찾아나간다. 또한 이들은 학습이란 체계적이고 통제 가능한 일련의 과정이며, 학습의 결과에 대한 책임이 자기 자신에게 있다고 보는 경향이 있다. 양명희(2002)는 자기조절학습능력을 크게 인지적, 동기적, 행동적 영역으로 구분하였는데, 그 중 행동적 영역은 학습을 위한 효율적 전략이나 성취동기를 행동으로 옮기는 능력을 의미한다. 보다 구체적으로는 학습행동조절은 학습에 대해 동기가 있는 것을 넘어서서 공부가 지루해도 계획한대로 추진하거나, 노는 것을 중단하고 공부를 하는 등의 행동통제 능력을 의미한다. 주영주, 서혁 그리고 설현남(2013)은 자기조절 학습전략이 학습환경에서의 통제나 대처능력과 밀접하게 관련되기 때문에 학업성취와 직결되는 변인이라고 강조한 바 있다. 국내외의 선행연구들은 자기조절능력이나 학습에서의 통제책략이 아동 및 청소년의 성공적인 학업수행을 예측한다고 일관되게 보고하고 있다(양명희, 2002; 임효진, 김재철, 2014; 장복석, 신인수, 2011; 최병연, 유경훈, 2010; Tangney et al., 2004; Zimmerman, 1990). 이에 따라 본 연구에서도 학습에 집중하고 학습과 관련된 행동을 스스로 조절하는 성향이 강한 아동일수록 학업성취의 정도가 높을 것이라고 가정하였다.

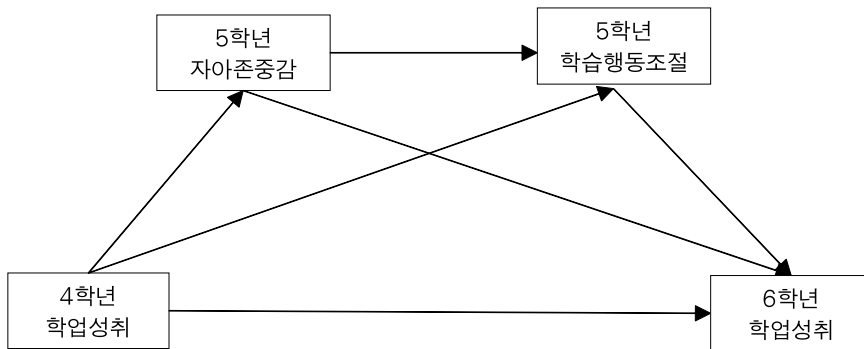
한편, 학습행동의 통제능력은 이전 성취의 경험이나 자신의 능력에 대한 인지 및 평가와 관련 될 가능성이 존재한다. McCombs(1986)에 따르면, 학습에 대한 자기조절능력은 자기 자신을 하나의 객체로 인식하고 평가하는 정도, 즉, 전반적인 자아존중감을 기반으로 하는 동기적 측면을 포괄하는 개념이라고 보았다. 다시 말해, 자신에 대한 긍정적인 평가를 바탕으로 학습에 대한 자신감과 적극적인 자세가 발현되며, 내적인 동기유발과 함께 자신의 학습행동을 계획하고, 조절하며 집중하는 능력을 발달시킨다고 주장하였다. 국내 연구에서도 정희선과 박성연(2010)은 초등학교 고학년 아동을 대상으로 한 연구에서 자아존중감이 높을수록 행동과 정서 조절을 포함하는 자기조절능력이 우수하다는 결과를 보고하였다. 즉, 아동의 자아존중감은 자기조절능력과 관련된다고 볼 수 있으며, 초등학교 고학년 아동의 경우, 자기조절 능력 중 학업과 관련한 조절행동에 있어서도 차이를 나타낼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 아동의 자아존중감이 학습행동조절을 예측하는 경로를 연구모형 내에 설정하고 이를 검증하고자 한다.

또한 자신의 조절능력에 대한 믿음은 이전의 성공 또는 실패의 경험에 의해 형성된다는 점(Mirowsky & Ross, 1998)을 고려할 때, 이전 학업성취에 대한 긍정적인 판단이나 지각은 보다 효율적인 학습조절능력을 예측하고, 이는 다시 이후의 학업성취를 예측하는 순환적인 관계를 가정해볼 수 있다. Bong과 Skaalvik(2003)에 따르면, 자신이 학업 전반 또는 특정과목에서 잘 하고 있다는 인식이나 자신의 성취에 대해 만족하는 정도를 반영하는 학습적 자아인식은 학습에 대한 자신감이나 자기효능감을 예측한다. Ross와 Broh(2000)가 고등학교 청소년을 대상으로 연구한 결과에서도 중학교 3학년 시기의 학업성취가 높을 때, 고등학교 시기의 내적인 통제소재가 높고, 이는 고등학교 졸업 시기의 더 나은 학업성취를 예측하였다. 비록 국내 연구에서는 학업성취의 유지 또는 변화에 있어 자아존중감이나 학습조절능력의 매개효과를 직접적으로 밝힌 연구

가 미흡하지만, 김만권과 이기학(2003)이 고등학생을 대상으로 자기조절학습전략 프로그램을 실시한 결과, 학업성취가 향상되고, 자아존중감도 높아졌다고 보고하여, 학업성취, 학습행동조절 및 자아존중감 간에 상호적인 관계가 존재할 가능성을 시사하였다. 초등학교 학생의 자아존중감과 학업성취 사이의 종단적 상호관계를 알아본 연구결과(최희철, 김병석, 2009)에 의하면, 초등학교 학생의 학업성취는 이후 시점의 자아존중감을 유의하게 예측한 반면, 자아존중감은 이후 시점의 학업성취를 유의하게 예측하지 못한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 자아존중감 외에 학업성취에 영향을 미치는 추가적인 매개변인이 존재할 가능성을 시사하며, 자신에 대한 긍정적 평가가 실제적인 학습관련 행동으로 이어져야 이후 학업성취에 영향을 미칠 것으로 예측된다.

이에 본 연구는 학업성취에 대한 긍정적인 지각을 바탕으로 아동의 긍정적인 자아상과 효율적인 학습행동조절이 나타나고, 자기주도적인 학습행동조절은 다시 이후 성공적인 학업수행에 대한 지각을 예측하는 경로를 설정하고, 이를 검증하는데 연구의 목적을 두고 실시되었다. 학업수행의 중요성이 점차 강조되고, 학업성취에 대한 경험을 바탕으로 자기에 대한 평가 및 인식이 형성될 수 있는 초등학교 고학년에 접어드는 아동을 연구의 대상으로 선정하였다(Ordaz-Villegas et al., 2014).

따라서 본 연구에서는 [그림 1]과 같은 개념적 모형을 설정하고, 초등학교 4학년 시기와 6학년 시기에 아동이 주관적으로 지각한 학업성취 사이에 5학년 시기의 자아존중감과 학습행동조절의 개별적인 매개효과와 순차적 매개효과를 동시에 살펴보고자 하였다. 개념적 모형에서 검증하고자 하는 연구문제를 정리하면 다음과 같다.



[그림 1] 연구의 개념적 모형

연구문제 1. 초등학교 아동이 지각한 4학년 학업성취, 5학년 자아존중감 및 학습행동조절, 그리고 6학년 학업성취 간의 관계는 어떠한가?

연구문제 2. 초등학교 아동이 지각한 4학년 학업성취와 6학년 학업성취 간의 관계를 5학년 자아존중감 및 학습행동조절이 매개하는가?

연구문제 2-1. 초등학교 아동이 지각한 4학년 학업성취와 6학년 학업성취 간의 관계를 5학

년 자아존중감이 매개하는가?

연구문제 2-2. 초등학교 아동이 지각한 4학년 학업성취와 6학년 학업성취 간의 관계를 5학년 학습행동조절이 매개하는가?

연구문제 2-3. 초등학교 아동이 지각한 4학년 학업성취와 6학년 학업성취 간의 관계를 5학년 자아존중감과 학습행동조절이 순차적으로 매개하는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 초등학교 고학년 시기의 아동이 지각한 학업성취, 자아존중감 및 학습행동조절 간의 관계를 파악하기 위하여 한국아동·청소년패널조사(Korea Children and Youth Panel Survey, KCYPS)의 초1패널의 4차년도에서 6차년도까지의 자료를 활용하였다. KCYPS의 원자료는 2010년 기준 전국의 초등학교 1학년 재학생을 모집단으로 하고 층화다단계집락추출방법을 사용하여 표본을 추출함으로써 표본의 대표성을 확보하였으며, 2010년부터 2016년까지 종단적으로 조사되었다. 본 연구의 분석에 활용한 최종 연구대상자는 2016년 초등학교 6학년 아동으로, 연구모형에 포함된 변인에 모두 응답한 1,881명이었는데, 이 중 남자는 955명(50.8%), 여자는 926명(49.2%)이었다. 본 연구에서 가구연소득 평균은 4,943.19($SD = 2579.78$)원이었고, 어머니 학력은 중졸 이하가 19명(1.0%), 고졸 825명(43.9%), 전문대졸 455명(24.2%), 대졸 524명(27.9%), 그리고 대학원졸이 58명(3.1%)이었다.

2. 측정도구

1) 학업성취

한국아동청소년패널조사에서 학업성취는 국어, 수학, 영어, 과학, 사회 5개 교과목에 대한 성취도를 아동이 주관적으로 평가한 문항으로 측정하였다. 원 척도는 ‘매우 잘 했다’ 1점부터 ‘매우 못했다’ 5점까지의 5점 리커트 척도로 구성되었다. 본 연구에서는 점수가 높을수록 학업성취가 높은 것을 의미하도록 역코딩하였고, 역코딩한 5개 과목에 대한 학업성취의 평균값을 산출하여 4학년과 6학년의 학업성취 점수로 분석에 활용하였다. 학업성취 점수의 가능한 범위는 1점에서 5점이며, 4학년 학업성취 평균은 3.87점($SD = .66$), 6학년 학업성취 평균은 3.38점($SD = .70$)이었다.

2) 자아존중감

한국아동청소년패널조사에서 아동의 자아존중감은 Rosenberg(1965)의 자아존중감 척도(Self-Esteem Scale)를 참고하여 구성된 10개 문항에 아동이 응답하는 방식으로 측정하였다. 4점 리커

트 척도(1점 = 매우 그렇다. 4점 = 전혀 그렇지 않다)로 구성된 자아존중감 문항은 “나는 내가 장점이 많다고 느낀다”와 같은 긍정적 자아상에 대한 6문항과, “나는 내가 실패자라고 느끼는 경향이 있다.”와 같은 부정적 자아상에 대한 4문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 긍정적 문항을 역채점하여 총 10개 문항의 총점을 사용하였으며, 점수가 높을수록 아동이 긍정적인 자아존중감을 가지고 있음을 의미한다. 가능한 점수범위는 10점에서 40점이며, 자아존중감 평균은 31.69점($SD = 4.41$)이었다. 본 연구에서 사용된 초등학교 5학년 아동의 자아존중감 척도의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha = .802$ 로 나타났다.

3) 학습행동조절

한국아동청소년패널조사에서는 아동의 학습행동조절을 측정하기 위해 양명희(2000)의 자기조절 학습능력 측정도구를 김세영(2006)이 요인분석을 통해 재구성한 척도를 사용하였으며, 이 중 행동조절 하위영역의 5문항에 아동이 직접 응답하는 방식으로 측정하였다. 학습행동조절의 문항은 “나는 하던 공부를 끝낼 때까지 공부에 집중한다.”와 같은 문항을 4점 리커트척도로 질문하며, 5문항의 총점을 분석에 사용하였다. 가능한 점수범위는 5점에서 20점이며, 평균은 14.50점($SD = 2.66$)이었다. 본 연구에서 5학년 학습행동조절 척도의 신뢰도는 Cronbach's $\alpha = .728$ 이었다.

4) 통제변인

선행연구의 결과(김소영, 2013; 백병부, 김경근, 2007; 정미경, 2011; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Kling, Hyde, Showers, & Buswell, 1999; Raymore, Godbey, & Crawford, 1994)에 기반하여 아동의 학업성취 및 자아존중감과 학습행동조절에 영향을 미칠 수 있는 인구사회학적 변인을 통제변인으로 분석에 투입하였으며, 성별(남아 = 1, 여아 = 0), 4학년 시기의 가구연소득 및 어머니 학력이 이에 해당된다. 어머니 학력은 교육연한(중졸 = 9, 고졸 = 12, 전문대졸 = 14, 대졸 = 16, 대학원졸 = 18)으로 변환하여 분석에 사용하였다.

3. 자료의 분석

자료의 분석을 위하여 우선 SPSS 23.0을 활용하여 기술통계분석과 상관관계분석을 실시하였다. 또한 연구모형의 검증을 위하여 Hayes(2012)가 제안한 순차적 매개효과 분석을 실시하였다. Hayes(2012)가 개발한 SPSS 매크로 프로그램인 PROCESS를 이용하여 경로모형을 검증하고, 이 프로그램 내에서 구현되는 bootstrapping 기법을 활용하여 간접효과의 유의성을 검증하였다. 이러한 기법은 기존의 Sobel 검증(Sobel, 1982)이나 Baron과 Kenny의 인과적 매개효과 검증(Baron & Kenny, 1986)에서 확인할 수 없었던 둘 이상의 매개변인의 연속적 연결 구조를 검증할 수 있다는 점에서 장점이 있다(Preacher & Hayes, 2008). 이러한 분석을 위해 IBM SPSS 23.0을 사용하였다.

Ⅲ. 연구결과

1. 초등학교 아동이 지각한 학업성취, 자아존중감, 학습행동조절 간의 관계

연구의 개념적 모형을 검증하기 앞서, 초등학교 아동이 지각한 4학년 학업성취, 5학년 자아존중감 및 학습행동조절, 그리고 6학년 학업성취 간의 상관관계를 분석하였고, 그 결과는 <표 1>에 제시되어 있다. 분석결과를 살펴보면, 초등학교 아동이 지각한 4학년 시기 학업성취는 이후 5학년 시기의 자아존중감($r = .30, p < .001$)과 학습행동조절($r = .36, p < .001$), 그리고 6학년 시기의 학업성취($r = .49, p < .001$)와 유의한 정적 상관관계를 나타냈다. 즉, 초등학교 4학년 시기에 자신의 학업성취 수준이 높은 것으로 지각한 아동은 5학년 시기에 자아존중감과 학습행동조절이 높았으며, 6학년 시기에 자신의 학업성취 수준에 대한 지각 역시 높은 것으로 나타났다. 초등학교 5학년 시기의 자아존중감은 5학년 시기의 학습행동조절과 정적인 상관관계를 보이는 것으로 나타나($r = .50, p < .001$), 자아존중감이 높을수록 학습행동에 대한 조절능력이 높았다. 초등학교 5학년 시기의 자아존중감($r = .33, p < .001$) 및 학습행동조절($r = .35, p < .001$)과 6학년 학업성취 간에도 유의한 정적인 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 초등학교 5학년 시기에 자아존중감이 높고 학습행동조절능력이 우수할수록 6학년 시기에 자신의 학업성취에 대한 인식이 긍정적이었다.

<표 1> 분석변인 간의 상관관계 (N = 1,881)

변인	1	2	3	4
1. 4학년 학업성취	1.00			
2. 5학년 자아존중감	.30***	1.00		
3. 5학년 학습행동조절	.36***	.50***	1.00	
4. 6학년 학업성취	.49***	.33***	.35***	1.00

*** $p < .001$.

2. 초등학교 아동이 지각한 4학년 학업성취와 6학년 학업성취 간의 관계에서 5학년 자아존중감 및 학습행동조절의 매개효과

초등학교 아동이 지각한 4학년 시기 학업성취가 5학년 시기 자아존중감과 학습행동조절을 통하여 6학년 시기 학업성취를 예측하는 연구의 개념적 모형을 검증하기 위하여 Hayes(2012)가 제안한 절차에 따라 중다회귀분석을 실시하였다. Hayes(2012)의 프로그램인 PROCESS는 비표준화계수만을 결과치로 제공하므로, 비표준화계수인 B 값과 변인들의 표준편차를 바탕으로 표준화된 회귀계수인 β 값을 산출하여 <표 2>에 제시하였다.

분석결과를 살펴보면, 초등학교 아동의 5학년 시기 자아존중감을 예측하는 회귀모형은 유의하였으며($F = 52.13, p < .001$), 설명력은 10.0%로 나타났다. 초등학교 아동이 지각한 4학년 시기

〈표 2〉 중다회귀분석을 통한 순차적 매개효과 분석결과

종속변인	독립변인	B(SE)	β	F	R ²
5학년 자아존중감	남아	.59**(.19)	.07	F=52.13***	R ² =.10
	가구연소득	.00*(.00)	.06		
	어머니 학력연한	.05(.06)	.02		
	4학년 학업성취	1.97***(.15)	.30		
5학년 학습행동조절	남아	.05(.10)	.01	F=156.60***	R ² =.30
	가구연소득	.00(.00)	.01		
	어머니 학력연한	.02(.03)	.01		
	4학년 학업성취	.91***(.08)	.23		
6학년 학업성취	5학년 자아존중감	.26***(.01)	.43	F=140.15***	R ² =.31
	남아	.11***(.03)	.09		
	가구연소득	.00**(.00)	.06		
	어머니 학력연한	.03***(.01)	.08		
	4학년 학업성취	.40***(.02)	.39		
	5학년 자아존중감	.04***(.01)	.13		
5학년 학습행동조절	.02***(.00)	.14			

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

학업성취는 5학년 시기 자아존중감을 유의하게 예측하여($\beta = .30, p < .001$), 아동이 자신의 학업성취가 높은 수준이라고 지각할수록 이후 자아존중감이 높은 것을 알 수 있다.

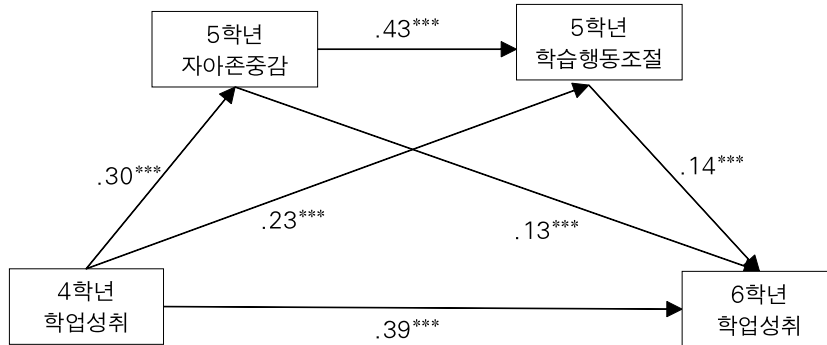
다음으로 초등학교 아동의 5학년 시기 학습행동조절을 예측하는 회귀모형 역시 통계적으로 유의하였고($F = 156.60, p < .001$), 설명력은 29.5%였다. 초등학교 아동의 4학년 시기 학업성취에 대한 인식이 긍정적이고($\beta = .23, p < .001$), 5학년 시기 자아존중감이 높을수록($\beta = .43, p < .001$), 보다 효율적인 학습행동조절 능력을 보이는 것으로 밝혀졌다.

끝으로 초등학교 아동이 지각한 6학년 시기 학업성취를 예측하는 회귀모형의 분석결과, 모형은 통계적으로 유의하였고($F = 140.15, p < .001$), 그 설명력은 30.9%였다. 초등학교 아동의 4학년 시기 학업성취는 6학년 시기 학업성취를 유의하게 예측하였고($\beta = .39, p < .001$), 5학년 시기에 아동이 지각하는 자아존중감이 높고($\beta = .13, p < .001$), 학습행동에 대한 계획성 및 자기조절능력이 우수할수록($\beta = .14, p < .001$) 6학년 시기에 아동의 학업성취에 대한 긍정적 지각이 높은 것으로 나타났다.

한편, 모델에 통제변인으로 투입된 아동의 성별, 가구연소득과 어머니 교육수준의 영향력을 살펴보면, 먼저 4학년 학업성취가 자아존중감을 예측하는 경로에서 아동이 남아일 때와 소득수준이 높을수록 자아존중감이 높은 것으로 나타났다. 반면, 학습행동조절에 대한 통제변인의 영향력을 유의하지 않았다. 끝으로, 6학년 학업성취에 대해서는 남아가 여아에 비해 긍정적인 지각을

하고 있었고, 가구소득과 어머니 학력수준이 높을수록 주관적으로 지각한 학업성취가 높았다.

이상의 순차적인 매개효과를 검증하기 위해 실시한 중다회귀분석 결과를 종합하여 구성한 모형은 [그림 2]에 제시되어 있다.



[그림 2] 초등학교 아동이 지각한 학업성취, 자아존중감 및 학습행동조절 간의 순차적 매개효과모형

주. 통계치는 표준화된 회귀계수.

*** $p < .001$.

시간의 경과에 따라 초등학교 아동의 4학년 시기와 6학년 시기 학업성취 간의 관계를 아동의 자아존중감과 학습행동조절 능력이 매개하는 간접효과를 통계적으로 검증하기 위해 Hayes (2012)의 SPSS 매크로 프로그램인 PROCESS에서 경로모형 검증과 함께 구현되는 Bootstrapping 방법을 활용하여 분석을 실시하였다.

<표 3>에 제시된 간접효과에 대한 분석결과에서 신뢰구간에 0을 포함하지 않을 때 통계적으로 유의한 간접효과가 존재하는 것으로 판단할 수 있다. 본 연구모형에는 3개의 간접적 경로가 존재하는데, 그 간접효과를 차례로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 초등학교 아동이 지각한 4학년 시기 학업성취가 5학년 시기 자아존중감을 매개로 6학년 시기 학업성취를 예측하는 경로의 간접효과는 통계적으로 유의하였다($B = .04$, $SE = .01$, $p < .05$). 초등학교 아동의 5학년 시기 학습행동조절이 4학년 시기와 6학년 시기 학업성취 간의 관계에서 가지는 매개효과 역시 유의한 것으로 나타났다($B = .03$, $SE = .01$, $p < .05$). 즉, 초등학교 4학년 시기에 학업성취가 우수한 아동이 5학년 시기에 나타내는 자아존중감과 학습행동조절 능력이 높고, 이는 다시 6학년 시기에 더 나은 학업성취를 예측한다고 해석할 수 있다.

다음으로 본 연구에서 검증하고자 한 자아존중감과 학습행동조절의 순차적 매개효과를 살펴본 결과, 이 역시 통계적으로 유의한 것으로 밝혀졌다($B = .02$, $SE = .00$, $p < .05$). 다시 말해, 초등학교 4학년 시기에 학업성취가 높은 아동은 5학년 시기에 자아존중감이 높고, 5학년 시기에 자아존중감이 높은 아동은 5학년 시기에 학업에 대한 계획을 미리 세우거나 학습에 집중하는 등

〈표 3〉 Bootstrapping에 의한 간접효과의 분석

경로	Bootstrap 간접효과계수		Bootstrap 95% 신뢰구간	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	하한계	상한계
4학년 학업성취 → 5학년 자아존중감 → 6학년 학업성취	.04	.01	.03	.06
4학년 학업성취 → 5학년 학습행동조절 → 6학년 학업성취	.03	.01	.02	.05
4학년 학업성취 → 5학년 자아존중감 → 5학년 학습행동조절 → 6학년 학업성취	.02	.00	.01	.03

Bootstrap = 5000.

학습과 관련된 행동에 대해서도 더 나은 조절 능력을 보인다고 해석할 수 있다. 이어서 초등학교 5학년 시기의 우수한 학습행동조절 능력은 이후 6학년 시기 학업성취 역시 유의하게 예측함을 알 수 있다. 간접적 경로 중 초등학교 5학년 시기의 자아존중감을 통한 간접효과가 다른 두 경로에 비해 상대적으로 큰 효과를 보인 것으로 나타났다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등학교 고학년 시기, 즉 4학년에서 6학년 시기 동안 아동이 지각한 학업성취, 자아존중감, 그리고 학습행동조절 간의 순환적 관계를 파악하기 위한 목적으로 실시되었다. 아동기의 중요한 발달과업 중 하나가 학교에서의 학습이며, 학업성취의 경험이 아동기 자아개념에 중요한 부분임을(조현철, 2000; Bigner, 2010)을 고려하여 초등학교 고학년 아동이 지각한 학업성취가 자아존중감과 학습행동조절을 통하여 이후 학업성취를 예측하는 종단적인 관계를 검증하기 위하여 한국아동청소년패널조사의 초1 패널자료 중 4차년도에서 6차년도에 이르는 자료를 활용하여 순차적 매개모형을 설정하고 이를 검증하였다. 총 1,881명을 연구대상으로 선정하여 분석을 실시한 결과를 제시하고, 이에 대해 논의하면 다음과 같다.

첫째, 초등학교 아동이 지각한 4학년 시기 학업성취, 5학년 시기 자아존중감과 학습행동조절, 그리고 이후 6학년 시기 학업성취 간에는 유의한 정적인 관계가 존재하였다. 이러한 결과는 학업성취와 자아존중감 간에 정적인 관계가 있음을 밝힌 선행연구(김서현 등, 2015; 정익중 등, 2011; Ross & Broh, 2000)와 학습관련 조절능력과 학업성취 간의 관계를 밝힌 연구결과(조운주, 2013; 주영주 등, 2013)를 지지한다. 초등학생의 자아존중감이 학업성취 또는 학습스트레스에 의해서 영향을 받을 수 있다는 기존의 연구결과(김현순, 2014; 박열매, 2011)와도 유사한 결과이다. 또한 초등학교 아동을 대상으로 자아존중감과 자기조절능력에 대해 살펴본 정희선과 박성연(2010)이 초등학교 아동의 자아존중감이 높을수록 행동조절과 정서조절을 포함하는 자기조절능력이 우수함을 밝힌 결과와 같은 맥락이라고 해석할 수 있다. 이러한 결과를 통해 학업성취에

대한 지각과 자신에 대한 평가 및 자아상, 그리고 실질적인 학습조절행동 간의 관계가 아동기에 서부터 형성되고 있음을 확인할 수 있었다.

둘째, 초등학교 아동의 자아존중감과 학습행동조절 및 학업성취 간의 종단적인 관계를 파악한 결과, 4학년 시기에 지각한 학업성취가 높은 아동은 5학년 시기의 자아존중감이 높음과 더불어 5학년 시기에 보다 효율적인 학습행동조절 능력을 나타내었다. 그리고 자아존중감과 학습행동조절 능력은 이후 6학년 시기의 더 나은 학업성취지각을 예측하였다. 즉, 이전 4학년 시기 학업성취와 이후 6학년 시기 학업성취와의 관계에서 아동의 5학년 시기 자아존중감과 학습행동조절 능력이 매개적인 역할을 담당하고 있음이 밝혀졌다. 이는 초등학교 고학년 시기에 이미 학업과 관련한 자아개념이 발달하며, 자신에 대한 긍정적인 평가와 학습과 관련된 자기조절능력이 학업성취의 향상이나 유지에 있어 유의미한 기여를 할 수 있음을 시사하는 결과라고 해석할 수 있다. 또한 초등학교 4학년에 지각한 학업성취 정도는 6학년 학업성취지각에 유의한 직접효과를 가지는 것으로 나타나, 기존의 종단연구에서 시간경과에 따른 학업성취의 안정성을 밝힌 것(최희철, 황매향, 2010, 2011)과 맥락을 함께 한다. 이는 청소년기에 본격적으로 진입하기 이전에 측정한 학업성취에 대한 지각이 비교적 장기적으로 지속될 가능성을 보여주는 결과라 할 수 있다. 즉, 아동기에 경험하는 성취감 및 학업적 자아에 대한 평가가 장기적인 영향력을 가질 수 있음을 보여주는 결과이다. 동시에 자아존중감과 학습행동조절이 아닌, 본 연구에서 고려하지 못한 다른 생태학적 요인들이 두 시기 간의 학업성취의 안정성 및 변화를 설명할 여지가 존재함을 시사한다.

특히 본 연구결과에 의하면, 자아존중감이 높은 아동은 학습행동조절 능력이 높아, 학업성취에 대한 긍정적인 지각이 자아존중감을 통해 학습관련 조절능력이라는 행동적 특성으로 발현될 수 있으며, 이는 다시 학업성취에 긍정적인 기여를 하는 순차적인 매개효과가 확인되었다. 이러한 결과는 초등학교생의 학업성취가 이후 시점의 자아존중감을 유의하게 예측한 반면, 자아존중감은 이후 시점의 학업성취를 유의하게 예측하지 못한 것으로 나타난 선행연구결과(최희철, 김병석, 2009)를 통해 해석해 볼 수 있다. 즉, 본 연구의 결과는 학업성취와 자아존중감, 학습행동조절과 학업성취 간의 단선적인 관계뿐만 아니라 보다 복잡한 관계가 존재함을 보여주었다. 이는 자아존중감이 자아통제와 관련한 능력을 예측한다는 기존의 연구결과(Ross & Broh, 2000)와 자아효능감이 자기조절학습과 밀접한 관련이 있다는 Zimmerman과 Martinez-Pons(1990)의 주장과 맥락을 함께하는 결과이다.

또한 아동의 행동조절능력(Diamond & Lee, 2011), 보다 구체적으로 학습행동조절 능력(박한숙, 2003)이 교육이나 훈련을 통해 향상될 수 있지만, 일련의 훈련프로그램이 효과적이기 위해서는 아동기에 학업과 관련된 자아존중감이 형성되는 것이 중요함을 시사한다. 자기주도학습의 중요성이 강조되면서, 자기주도적 학습능력 향상을 위한 다양한 접근이 이루어지고 있는 상황에서(김아영, 2014; 민세홍, 김미영, 정현욱, 2010; 박한숙, 2003), 단순히 학습행동의 변화가 아닌, 긍정적인 자아상의 형성에 대한 학문적 관심이 요구됨을 강조하는 결과이다. 선행연구에 따르면 부모로부터의 사회적 지지(Ross & Broh, 2000), 긍정적인 양육방식(김영민, 임영식, 2012; 임선아, 2013), 가정환경(신명희, 이해원, 2010), 또래와의 애착이나 자아탄력성(이현주, 권수정,

2013) 또는 자아효능감(유지원, 2012; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)이 학습에 관한 자기조절능력을 예측하였음을 고려할 때, 추후 연구에서는 자아존중감과 같은 개인심리적 측면과 더불어 학습행동조절을 둘러싼 가족 및 교우관계 등 다양한 생태학적 맥락에 대한 종합적 접근이 필요할 것이다.

이상의 결과를 종합하여 볼 때, 본 연구는 초등학교 고학년에 접어드는 시기에 아동이 지각하는 학업성취에 대한 지각이 자아존중감이라는 발달의 심리정서적인 측면과 학습행동조절이라는 행동적 측면 모두에 영향을 미치며, 이는 이후의 학업수행을 예측한다는 종단적인 관계를 밝혔다. 또한, 아동의 자아존중감과 학습행동조절의 순차적 매개효과를 검증하였다는 점에서 의의를 가진다. 특히 중학교 시기에 학업성취가 자아존중감을 통해 일상생활에 중요한 영향을 미친다는 점(임효진, 김재철, 2014)을 고려하여 볼 때, 아동기에서 청소년기에 접어드는 전이기인 초등학교 고학년 시기의 학업성취 발달을 설명하는 하나의 기제를 밝혔다. 본 연구의 결과는 중요한 시사점을 가진다. 하지만 본 연구에서 설정한 인과관계가 반드시 일방향적이라고 단정할 수 없으며, 이미 기존의 선행연구결과들이 학업성취, 자아존중감, 학습행동 간의 순환적 관계가 존재할 수 있음을 시사하는 바, 추후연구에서는 본 연구에서 다른 아동의 학업성취, 자아존중감, 그리고 학습행동조절 변인을 활용하여 종단적인 자기회귀모형(autoregressive model)을 구성하고, 이들 변인 간의 상호호혜적인 영향력을 파악할 필요가 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 본 연구가 갖는 학문적 기여 및 의의에도 불구하고, 본 연구는 몇 가지 제한점을 가진다. 첫째, 학업성취에 대한 변인을 구성함에 있어서, 표준적인 검사점수나 실제 시험점수가 아닌, 아동이 가지고 있는 본인의 학업에 대한 주관적인 평가와 인식을 측정하여 변인으로 사용하였다는 점에서 한계를 가진다. 둘째, 이론적 배경과 선행연구 결과를 기초로 연구모형의 구조적 관계를 설정하였으나, 통계적 유의성이 인과관계 자체를 증명하는 것은 아니므로, 변인 간의 다양한 관계가 존재할 여지가 존재하며, 그에 따른 해석의 주의가 요구된다. 마지막으로, 본 연구의 대상은 초등학교 아동이므로, 학업적 자아 및 학습습관이 어느 정도 형성된 중학생이나 고등학생을 대상으로 연구결과를 일반화시키는 데에는 한계가 있을 것이다.

이상의 연구결과 및 제한점을 바탕으로 추후연구를 제안하면, 먼저 본 연구에서 포함하지 못한 부모 및 가족 수준에서의 변인을 포괄하는 확대된 연구모형을 구성하여 검증할 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 모두 아동 본인의 자기보고식 설문으로 측정한 변인을 사용하였으나, 추후 연구에서는 교사 및 부모의 평가 또는 표준화된 검사 점수 등을 다양하게 활용하여 본 연구의 방법론적 한계를 보완할 필요가 있다. 마지막으로, 학업의 중요성이 강조되는 한국 초등학교 아동을 대상으로 실시한 연구결과가 다른 문화권의 아동을 대상으로 하였을 때에도 유사하게 도출되는지, 비교문화적인 접근을 시도한다면 흥미로운 연구가 진행될 수 있을 것으로 기대된다.

본 연구는 초등학교 아동이 지각한 학업성취, 자아존중감, 그리고 학습행동조절의 관련성에 대한 선행연구들의 결과를 검증하고, 이를 토대로 하여 초등학교 아동의 4학년 시기 학업성취가 6학년 시기 학업성취에 미치는 영향에서 5학년 시기의 자아존중감 및 학습행동조절이 매개적 역할을 담당함을 확인하였다. 이 연구의 결과를 통해 볼 때, 초등학교 아동의 학업성취 수준을 높이기 위해서는 자아존중감 향상 프로그램과 자기주도적 학습행동 증진 프로그램이 복합된 프로그

램을 제공할 필요성이 제기된다. 즉, 초등교육 차원에서 자아존중감에 기여할 수 있도록 적절한 도전과 성공의 경험을 제공하는 교육내용을 보강할 수 있을 것이다. 또한 학업 관련 시간관리책략 및 학습습관의 올바른 형성을 조기부터 체계적으로 교육할 경우, 이후 학업성취가 중요해지는 중고등학교 시기에 보다 자기주도적인 학습을 수행하는 데 도움을 줄 것으로 기대된다.

참고문헌

- 김만권, 이기학 (2003). 자기조절학습전략 프로그램이 학업성취와 심리적 특성에 미치는 효과. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 15(3), 491-504.
- 김서현, 임혜림, 정익중 (2015). 학습의 자기주도성은 학업성취 이외에 대인관계에도 영향을 미치는가? **청소년복지연구**, 17(1), 305-332.
- 김선숙, 고미선 (2007). 청소년의 학업성취 변화에 영향을 주는 요인: 잠재성장모형을 적용하여. **한국청소년연구**, 18(3), 5-29.
- 김세영 (2006). 중학생의 인터넷 중독 수준에 따른 인터넷 활동 유형, 자기통제력, 자기조절학습 능력 및 학업성취도의 차이. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김소영 (2013). 고등학생의 일상생활 스트레스, 자아존중감, 정서조절, 심리사회적 적응 간의 관계: 다집단 분석을 통한 성별 차이 탐색. **청소년문화포럼**, 35, 92-113.
- 김아영 (2014). 미래 교육의 핵심역량: 자기주도성. **교육심리연구**, 28(4), 593-617.
- 김영민, 임영식 (2012). 민주적 양육방식, 자아탄력성 및 휴대전화의존과 자기주도학습능력의 구조모형 검증. **한국청소년연구**, 23(2), 273-299.
- 김현순 (2014). 청소년의 학업스트레스와 우울 간의 관계에서 자아존중감의 중단매개효과 검증. **청소년학연구**, 21(3), 409-437.
- 민세홍, 김미영, 정현옥 (2010). 자기주도 학습 능력 향상을 위한 진로·학습코칭 시스템 모형 개발. **한국기술교육학회지**, 10(2), 169-194.
- 박열매 (2011). 초등학생의 학업성취, 자아존중감, 부모의 학력과 직업포부의 관계. **초등상담연구**, 10(1), 95-108.
- 박한숙 (2003). 초등학교 아동의 자기주도적 학습능력 향상을 위한 학습기술 훈련 프로그램 개발: 수업참여 기술. **열린교육연구**, 11(1), 81-100.
- 백병부, 김경근 (2007). 학업성취와 경제자본, 사회자본, 문화자본의 구조적 관계. **교육사회학연구**, 17(3), 101-129.
- 신명희, 이혜원 (2010). 가정환경과 자기조절학습의 관계. **아시아교육연구**, 11(2), 113-134.
- 양명희 (2000). 자기조절학습의 모형 탐색과 타당화 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 양명희 (2002). 자기조절학습 구성변인과 학업 성취와의 관계연구. **아시아교육연구**, 3(2), 47-70.
- 유지원 (2012). 이러닝 수업에서 대학생의 자기조절학습에 영향을 미치는 과제가치, 자기효능감, 수업 성취목표구조, 학업정서 간의 구조적 관계. **컴퓨터교육학회논문지**, 15(4), 61-77.

- 이현주, 권수정 (2013). 청소년의 자아탄력성과 또래애착이 자기조절학습능력에 미치는 영향. **한국콘텐츠학회논문지**, 13(10), 347-355.
- 임선아 (2013). 민주적 부모양육태도가 아동의 자기조절학습능력, 자존감, 학업적응에 미치는 구조모형 비교: 저소득층 아동과 비저소득층 아동. **교육심리연구**, 27(1), 125-142.
- 임양미 (2014). 부모의 사교육비 및 감독애정, 자녀의 학습가치와 자기조절학습능력이 학업성취도에 미치는 영향: 중학생의 성별 비교를 중심으로. **한국가정교육학회지**, 26(3), 113-131.
- 임효진, 김재철 (2014). 중학교 학생들의 성취가치, 자기조절, 학업적응과 학업성취의 구조적 관계: 자아탄력성의 조절효과. **청소년학연구**, 21(6), 161-190.
- 장복석, 신인수 (2011). 자기조절학습 프로그램이 초등학생의 발달과 학업성취에 주는 효과의 메타분석. **교육과정연구**, 29(4), 187-211.
- 정미경 (2011). 초등학생의 자기조절학습 발달경향 분석. **영재와 영재교육**, 10(2), 79-99.
- 정익중, 권은선, 박현선 (2011). 아동의 학업성취 발달궤적의 예측요인과 발달산물. **한국아동복지학**, 34, 63-93.
- 정희선, 박성연 (2010). 가정분위기 및 또래지지와 자아존중감이 아동의 자기조절능력에 미치는 영향. **아동학회지**, 31(1), 19-33.
- 조운주 (2013). 아동의 휴대전화 의존과 학습행동 통제 간의 관계에서 부모감독의 조절효과. **대한가정학회지**, 51(2), 253-261.
- 조현철 (2000). 다면적·위계적 모델을 중심으로 본 초·중학생들의 자아개념 구조 분석. **아동학회지**, 20(2), 99-118.
- 주영주, 서혁, 설현남 (2013). 중학교 국어교과에서 자기효능감, 자기조절학습전략, 부모의 지원, 학업성취도의 남녀 집단 간 차이 비교. **국어교육**, 142, 333-364.
- 최병연, 유경훈 (2010). 초등학생의 자기결정성동기, 자기조절학습, 학업성취 간의 구조분석. **교육문화연구**, 16(3), 183-203.
- 최희철, 김병석 (2009). 자아존중감과 학업성취 사이의 자기회귀 교차지연 효과 검증. **한국청소년연구**, 20(2), 327-356.
- 최희철, 황매향 (2010). 학교상담: 학업성취와 삶의 만족 사이의 자기회귀 교차지연 효과 검증: 중학교 2학년에서 고등학교 3학년까지. **상담학연구**, 11(3), 1255-1270.
- 최희철, 황매향 (2011). 초등학생의 학업성취와 삶의 만족의 중단적 관계. **한국초등교육**, 22(2), 75-90.
- Areepattamannil, S., & Freeman, J. G. (2008). Academic achievement, academic self-concept, and academic motivation of immigrant adolescents in the greater Toronto area secondary schools. *Journal of Advanced Academics*, 19(4), 700-743.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

- Bigner, J. J. (2010). *Parent-child relations: An introduction to parenting* (8th ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- D'Angiulli, A., Siegel, L. S., & Maggi, S. (2004). Literacy instruction, SES, and word-reading achievement in English-language learners and children with English as a first language: A longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(4), 202-213.
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Gest, S. D., Rulison, K. L., Davidson, A. J., & Welsh, J. A. (2008). A reputation for success (or failure): The association of peer academic reputations with academic self-concept, effort, and performance across the upper elementary grades. *Developmental Psychology*, 44(3), 625-636.
- Hayes, A. F. (2012). *PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling*. Retrieved December 18, 2016 from <http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf>
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552.
- McCombs, B. L. (1986). The role of the self-system in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 314-332.
- Mirowsky, J., & Ross, C. E. (1998). Education, personal control, lifestyle and health a human capital hypothesis. *Research on Aging*, 20(4), 415-449.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Ordaz-Villegas, G., Acle-Tomasini, G., & Reyes-Lagunes, L. I. (2014). Development of an Academic Self Concept for Adolescents (ASCA) scale. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 117-130.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Raymore, L. A., Godbey, G. C., & Crawford, D. W. (1994). Self-esteem, gender, and socioeconomics

- status: Their relation to perceptions of constraint on leisure among adolescents. *Journal of Leisure Research*, 26(2), 99-118.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image* (Vol. 11, pp. 326). Princeton, NJ: Princeton university press.
- Ross, C. E., & Broh, B. A. (2000). The roles of self-esteem and the sense of personal control in the academic achievement process. *Sociology of Education*, 73(4), 270-284.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 290-312). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.

논문투고: 17.02.15
수정원고접수: 17.03.27
최종게재결정: 17.04.09