청소년의 학업성취와 자아평가의 관계에서 부모과정과 학교과정의 보호적-안정화 기능

Protective-stabilizing function of parenting process and school process in the Relationship Between Adolescents' academic achievement and self-evaluation

중앙대학교 아동복지학과
박사과정 정현주
부교수 이주리*

Department of child-welfare, Chung-Ang University
Doctoral Course : Hyun Ju Jung
Associate Professor : Ju Rhee Lee

Abstract

The study examined the effects of parenting process(supportive and involving mother-adolescent relationship, father-adolescent relationship) and school process(teachers' support, school life satisfaction) on adolescents' academic achievement and self-evaluation. Participants were 1787 middle school students (902 boys, 885 girls) in KEEP(Korean Education and Employment Panel). Structural equation modeling indicated that parenting and school process influenced adolescents' self-evaluation through adolescents' academic achievement. Also, the analysis with One Way ANOVA revealed that positive school(parenting) processes can serve a protective-stabilizing function when parenting(school) processes are negative.

Key Words : academic achievement, self-evaluation, parenting process, school process, protective-stabilizing function

Ⅰ. 서론

우리나라의 청소년들에게 학업성취의 의미는 매우 크다. 입시 위주의 교육 풍토 속에서 그들을 평가함에 많은 부분을 차지하는 것이 개개인의 인지적 능력이기 때문이다. 이러한 분위기 속에서 학업성취가 우수한 청소년들은 유능감이 커지며 자신에 대해 긍정적인 평가를 하게 되지만(Ray & Elliett, 2006; Ross & Broh, 2000), 학업성취가 낮은 청소년들은 자기 비판적인 사고를 갖게 된다(Katz et al., 1976). 긍정적인 자기 평가에 대한 학업성취의 영향은 국내 연구에서 보다 명백히 드러난다. 경제수준, 부모애착 및 학업성취가 자아존중감에 미치는 영향을 살펴본 이경은과 이주리(2008)의 연구에서 중학교 청소년들은 가구형태에 상관없이 모두 학업성취가 자아존중감에 가장 큰 영향을 미쳤다. 그들은 다시 학업성취와 자아존중감과의 관계에 대하여 4년 종단연구 결과를 보고하였는데 Cross-lagged autoregressive model을 통해 두 변인 간의 통시적 상호영향을 분석한 결과, 11세에는 자아존중감이 학업성취에 유의한 영향을 미쳤으나 그 이후 초기 청소년기부터는 지속적으로 학업성취가 자아존중감에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다(이경은, 이주리, 2009). 정익중(2007)은 더 많은 예측변인들로 청소년의 자아존중감을 설명한 바 있는데, 설정된 약 12개의 예측변인들 중에서 자아존중감에 영향을 미치는 가장 큰 변인은 역시 학업성취였다.

이렇듯 우리나라에서는 학업성취가 청소년의 긍정적인 자아 평가에 대단히 중요한 영향을 미치게 된다. 더구나, 청소년기는 자아정체감이 형성되는 시기이므로 그 어느 때보다 자신에 대한 긍정적인 수용과 인식이 매우 필요하다. 그러므로, 그들의 긍정적인 자아평가를 위해 학업성취

* Corresponding author: Ju Rhee Lee
Tel: 02) 820-5730
E-mail: julie@cau.ac.kr

를 증진시키는 과정이 요구된다고 볼 수 있다. 학업성취는 개인의 타고난 인지적 능력 이외에도 환경의 영향을 많이 받기 때문에 가변성을 가진다. 따라서, 환경을 조절해주면 충분히 학업성취를 향상시킬 수 있다. 그렇다면, 이처럼 우리나라 청소년들의 건강한 발달에 매우 중요한 영향을 미치는 학업성취를 증진시키기 위해 어떠한 환경에 대한 개입을 이루는 것이 효과적인지 살펴볼 필요성이 제기된다.

청소년들의 생활에 가장 밀접하게 연관되어 있는 환경은 단연 가정과 학교이다. 부모와 어떤 관계를 맺고 있는지, 학교에서는 어떤 생활을 하고 있는지에 따라 이들의 학업성취 능력은 크게 좌우될 수 있다. 먼저, 부모요인과 관련되는 선행연구들을 살펴보면, 전반적으로 부모-자녀 관계의 질이 높을수록 청소년들의 학업성취 수준도 높아지는 것으로 나타난다. Fei-Yin Ng 등(2004)은 성취 수준이 낮더라도 어머니의 자율적이고 지지적인 반응이 그들의 수행능력을 충분히 유의하게 높이는 것으로 보고하였다. 이는 긍정적인 환경을 통해 청소년들의 학업성취 수준을 조절할 수 있다는 것이다. 부모가 자녀에게 충분한 애정과 이해를 보여주며 자녀와 개방적인 의사소통을 나눌수록 청소년들의 학업성취는 높다(이재훈, 김경근, 2007). 이러한 연구결과들은 국외 연구를 통해서도 동일하게 나타나는데, 부모의 지지를 받고 있는 히스패닉 청소년들(7-8학년)일수록 학업성적이 올라갔다(LeCroy & Krysik, 2008). Steinberg 등(1989)의 연구에서도 자녀에 대하여 수용적이고 자율성을 지지하는 태도가 11세-16세 청소년의 1년 뒤 학업성적을 촉진하였다. 이처럼, 부모의 온정적인 지원은 청소년의 학업성취를 증진시키게 된다.

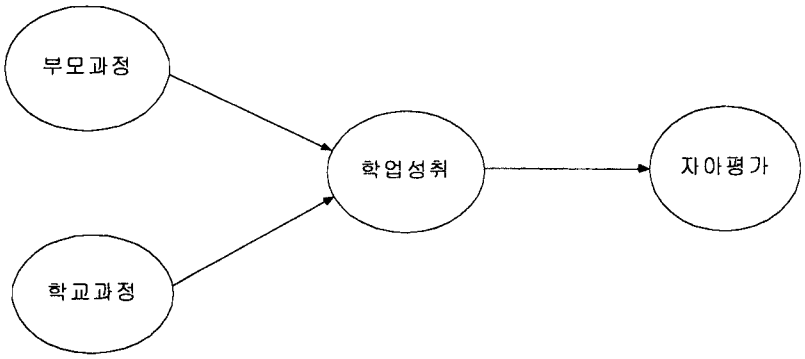
그런데, 부모의 지원을 정서적인 영역에서 나아가 보다 확장하여 살펴본 연구가 있다. 평균 연령 15세인 홍콩의 청소년들을 대상으로 연구한 Chen(2005)은 자신이 부모로부터 다양한 지지를 받고 있다고 지각하는 청소년들일수록 학교생활에 대한 참여 정도가 높아져 학업성취 수준도 높아지는 것으로 보고하였다. 그의 연구에서 부모의 지지란, 정서적인 지지를 포함할 뿐 아니라 숙제에 관심을 갖고 교육적 도움을 제공해주는 도구적 지지와 교육적 성공의 가치에 대한 의사소통을 자주 나누는 인지적 지지까지도 포함되어 자녀에 대한 인지·정서 영역의 광범위한 관심이 요구됨을 시사하였다.

부모가 제공하는 부모의 지원 뿐 아니라, 자녀가 지각하는 부모에 대한 감정도 질높은 부모자녀관계를 구성하는 요소 중 하나이다. 이를 통해 청소년의 학업성취를 살펴본 연구가 있는데, 박영신 외(2004)는 부모를 존경하는 중학생들은 자기조절학습효능감이 높아져 결국 성적도 올라가는 것으로 보고하였다.

이와 같이 선행연구들을 통해 나타나는 바람직한 부모과정은 부모가 자녀에 대하여 다양한 방면에서 관심을 갖고 수용적으로 자율성을 지지해줌으로써 자녀 또한 부모에 대한 긍정적인 인식과 정서를 가지게 되는 상호작용으로 볼 수 있다.

한편, 학업성취는 학교 수업을 통해 이루어진다. 따라서, 긍정적인 학교요인은 부모요인 이외에 청소년의 학업성취에 직접적인 영향을 미치게 되는 중요한 환경이 된다. 11세-15세의 핀란드, 라트비아, 노르웨이, 슬로바키아 청소년 등 4집단을 대상으로 한 Samdal 등(1999)의 연구에서 4집단 모두 청소년들이 필요시 교사에게 도움을 받으며 교사의 관심을 받고 있고, 본인의 학교에 만족을 느낄수록 자신의 학업성취가 높다고 지각하였다. 이는 범문화적으로 교사의 지지와 심리적인 학교 만족이 청소년의 학업성취를 촉진하는 긍정적인 학교환경이 될 수 있음을 시사한다. 이러한 결과는 다른 인종을 대상으로 한 연구들에서도 일관되게 보고된다. Adelabu(2007)는 평균 16.5세의 African American 청소년들을 대상으로 연구하였는데, 그들이 학교에 대한 소속감을 가지고 학교를 심리적으로 수용할수록 학업성취는 증가하였다. Hispanic 청소년들을 대상으로 한 연구에서도 교사의 관심을 받고 있고, 자신의 학급에서 공부하는 것이 즐겁다고 느끼는 등 학교에 대해 애착을 가지고 있을 때 학업성적은 증진되었다(LeCroy & Krysik, 2008). 우리나라 연구에서도 청소년들은 교사를 신뢰할수록 학급의 자율적인 풍토가 형성되고 학습 동기가 증가하여 학업성취가 높아졌다(이숙정, 2006). 뿐만 아니라, 이재훈과 김경근(2007)의 연구에서도 고민이 있을 때 교사가 상담해주고, 학생에게 애정과 관심을 보이며 학생도 교사를 존경하여 교사와 학생 간 관계가 정서적인 유대관계를 맺고 있을수록 청소년의 학업성취는 높아졌다.

이처럼, 청소년의 자아평가는 학업성취에 크게 영향을 받게 되고 학업성취는 부모요인과 학교요인을 통해 자아평가에 영향을 미치게 된다. 그런데, 선행연구를 통해 살펴본 부모요인과 학교요인은 모두 청소년들과의 상호작용 속에서 그들의 심리적 안정감 혹은 만족감을 유발하는 것으로 볼 수 있다. 부모-자녀 간 관계는 물론이고, 교사의 지지나 학교생활에 대한 만족도는 어떠한 제도적 환경과 관련되는 구조적 변인(예: 가구형태, 학교설립형태 등)이 아니라 과정적 변인이기 때문이다. 그러므로, 본 연구에서는 부모요인과 학교요인을 각각 부모과정과 학교과정으로 명명하여 분석하기로 한다. 이는 Brody 등(2002)의 연구에서도 각각 parenting process와 classroom process 로 명명된 바 있는 용어이다. 따라서, 긍정적인 '부모과정'과 '학교과정'이 청소년들의 학업성취를 증진시켜 결국 청소



[그림 1] 연구 모형

년의 긍정적인 자아평가를 촉진하게 되는 과정을 탐색하는 것이 본 연구의 첫 번째 목적이다. 이와 관련하여 [그림 1]과 같은 연구모형을 설정하였다.

한편, 모든 학생들이 학업성취와 자아평가를 증진시키는 긍정적인 부모과정과 학교과정을 경험하지는 못한다. 그러나, 부정적인 부모과정과 학교과정을 경험하는 모든 학생들이 다 낮은 학업성취와 자아평가를 가지는 것은 아니다. 고위험군의 환경속에서도 적응적인 발달을 이루어 가는 청소년들이 존재한다. 이는 일반적으로 탄력성(resilience)의 개념으로 설명할 수 있는데, Brody 등(2002)은 부정적인 환경에서 청소년들의 적응적 기능을 조절하는 보호요인들은 한 가지 맥락에서만 발생하는 것이 아니라 다양한 영역에서 발생한다고 지적하였다. 그러므로, 한 맥락에서 그들의 역량을 저하시키는 환경을 경험하였다 하더라도 다른 맥락에서의 역량을 촉진하는 환경이 그에 대해 보호적 기능으로 작용할 수 있다는 것이다. 그들은 이러한 효과를 '보호적 안정화 기능(protective-stabilizing function)'으로 명명하여 설명하였다. 보호적 안정화(protective-stabilizing)의 개념은 이전의 연구(Luthar et al., 2000; Rutter, 1985)에서도 사용된 바 있다(Brody et al., 2002). 이를 본 연구 모형에 적용해 보면, 부모과정에서 부정적인 환경을 경험한다 하더라도 학교과정에서 긍정적인 환경을 경험한다면 청소년들은 보다 높은 학업성취와 자아평가를 가지게 될 것이다. 반대로, 학교과정에서 부정적인 환경을 경험한다 하더라도 부모과정에서 긍정적인 환경을 경험하는 경우도 마찬가지이다. 이를 탐색하는 것이 본 연구의 두 번째 목적이다. 지금까지 부모과정과 학교과정이 청소년의 학업성취와 자아평가에 미치는 영향을 살펴본 연구는 많이 있었다. 그러나, 본 연구에서는 여기서 그치지 않고 '보호적 안정화 기능'의 개념을 도입하여 청소년의 적응적 역량 강화를 촉진시키기 위한 환경을 살펴보고자 한다.

본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학업성취는 부모과정과 학교과정의 영향을 받아 청소년의 자아평가에 유의한 영향을 미치는가?

둘째, 부모과정(학교과정)이 부정적일 때 학교과정(부모과정)은 청소년의 학업성취와 자아평가에 대하여 보호적 안정화 기능(protective-stabilizing function)을 하는가?

II. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구에서는 한국직업능력 개발원의 한국교육고용패널(Korean Education and Employment Panel: KEEP) 1차년도(2004년) 중학교 데이터를 활용하였다. 이는 제주도를 제외한 전국을 대상으로 표집한 자료이며, 연구대상자들은 중학교 3학년으로 총 2000명(남학생 996명, 여학생 1004명)이다. 본 연구에서는 부모과정을 측정하게 되므로, 아버지와 어머니가 모두 있는 양부모 가정만을 대상으로 하였다. 응답이 불성실한 결측치를 제외하고 최종 연구대상은 총 1787명(남학생 902명, 여학생 885 명)이었다.

조사대상자의 일반적 특성은 다음과 같다. 아버지 교육수준은 초등학교 졸업 이하 5.5%, 중졸 11.3%, 고졸 52.1%, 2-3년제 대졸 5.8%, 4년제 대졸 21.4%, 대학원 이상 3.8%였으며, 어머니 교육수준은 초등학교 졸업 이하 6.1%, 중졸 16.2%, 고졸 61.2%, 2-3년제 대졸 3.4%, 4년제 대졸 11.1%, 대학원 이상 1.9% 였다. 아버지 직업은 기능원 및 관련 기능 종사자 18.3%, 장치 · 기계조작 및 조립 종사자 15.5%, 판매 종사자 11.7%, 기술공 및 준전문가 11.2% 등이었으며, 어머니 직업은 서비스 종사자 23.8%, 판매 종사자 20.8%, 사무 종사자 12.3%, 단순노무 종사자 8.6% 등이었다. 월평균 가구 소득은 100만원 미만 5.5%, 100-200만원 19.1%, 200-300만원 29.6%, 300-500만원 31.9%, 500만원 이상 13.9%였다(한국직업능력

개발원, 2006).

2. 측정 도구

1) 부모과정

부모과정은 어머니와의 관계, 아버지와의 관계로 측정되었으며 이를 각각 측정하는 문항은 양쪽 모두 동일하다. KEEP의 설문지 중 각각 '어머니 관계', '아버지 관계'로 구성된 7문항들을 사용하였으며, 청소년 보고로서 부모와의 관계에 대한 자신의 지각을 응답하였다. 각 문항은 '나의 의견이나 감정을 믿고 존중해 준다.', '나의 성적에 관심이 많다.', '나를 위한 물질적 지원을 해준다.', '나와 대화를 자주 한다.', '나의 친구관계를 잘 안다.', '나는 그 분과 갈등이 있다(역코딩).', '나는 그 분을 존경한다.'이며, 5점 Likert 척도로 구성되어 있다. 본 연구에서는 7문항의 총점을 사용하여 점수가 높을수록 긍정적인 부모과정으로 간주된다. Cronbach' α는 아버지 관계가 .736, 어머니 관계가 .696 이었다.

2) 학교과정

학교과정은 KEEP의 설문지 중 교사지지와 심리적 학교생활 만족도로 구성된 문항들(모두 청소년 보고)로 측정되었다. 교사지지는 '존경하는 선생님이 있다.', '나의 적성과 진로에 관심을 가져주는 선생님이 있다.', '좋아하는 선생님이 있다.', '나를 이해해주는 선생님이 있다.' 등 4문항이며 '예-아니오' 척도로 구성되었다. 본 연구에서는 4문항의 총점을 사용하였다. Cronbach' α는 .661이었다. '예-아니오' 척도는 α 수준을 낮춘다는 사실을 고려하면 비교적 높은 신뢰수준이라고 볼 수 있다.

심리적 학교생활 만족도는 총 4문항으로서 '수업시간이 재미있고 즐겁다.', '학생의 의사가 잘 반영된다.', '다른 학교로 전학 가고 싶은 마음이다(역코딩).', '공부할 분위기가 만들어져 있다.' 등이며 5점 Likert 척도로 구성되었다. 본 연구에서는 4문항의 총점을 사용하였다. Cronbach' α는 .528 로 다소 낮게 나타났다. 이는 하위 척도의 문항수가 적기 때문인 것으로 보이며, 6문항으로 학교과정의 하위척도를 측정한 Brody 등(2002)의 연구에서도 동일한 현상이 나타난바 있다. 그들은 낮은 신뢰도가 적은 문항 수에 기인한다고 판단하여 각 하위척도들을 모두 총합하여 신뢰도를 끌어올리는 방법으로 제시하였다. 본 연구에서도 심리적 학교생활 만족도를 교사지지의 문항과 총합하여 신뢰도를 측정한 결과, Cronbach' α는 .612로 나타나 .528의 낮은 신뢰도가 보완되었다. 그러나, 각 하위 척도들은 이론적으로 구분되는 개념이므로 각 지표들을 구분하여 학교과정을 측정하기로 한다(Brody et al., 2002).

3) 학업성취

KEEP의 설문지 중 국어, 수학, 영어, 과학영역, 사회영역 등 총 5과목의 성적에 대하여 각각의 성취수준을 묻는 5문항(청소년 보고)을 사용하였다. 학업성취는 일반적으로 학문적인 성과를 의미하므로, 예체능 과목은 제외하였다. 5점 Likert 척도로서 총점을 사용하였으며 점수가 높을수록 학업성취가 높은 것이다. Cronbach' α는 .726이었다.

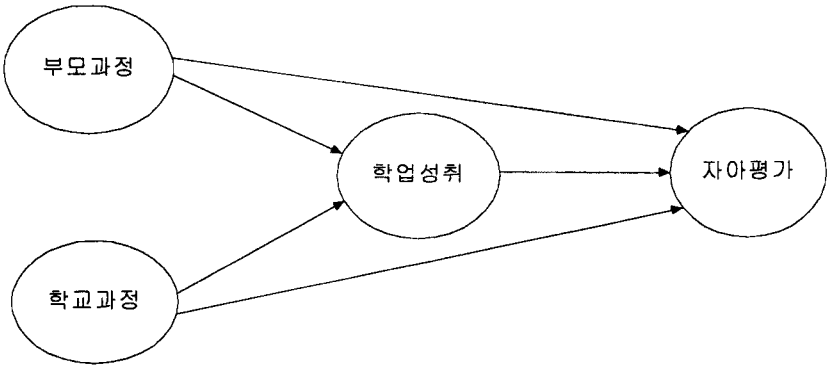
4) 자아평가

KEEP의 설문지 중 자아평가로 구성된 6문항을 사용하였으며 청소년 보고와 교사 보고로 이루어져 있다. 문항들은 '공부를 잘 한다.', '춤, 노래, 운동, 유머 등 재주가 있다.', '리더십이 있다.', '미래에 대한 꿈이 있다.', '친구관계가 좋다.', '학교생활에 성실하다.' 등이며, 5점 Likert 척도로 총점을 사용하였다. Cronbach' α는 청소년 보고 .620, 교사 보고 .797이었다.

3. 분석 방법

본 연구에서는 연구모형의 분석을 위해 AMOS 7.0을 사용하여 구조방정식 모형 분석을 하였다. 서론의 첫 번째 연구문제에 따라 제안된 연구모형은 [그림 1]에서 제시되었다. 연구모형에 따르면, 부모과정과 학교과정이 각각 청소년의 학업성취에 영향을 미치고 이것이 다시 자아평가에 영향을 미치게 된다. 그러나, 부모자녀관계의 질이 높을수록 청소년의 자아존중감은 높아지게 된다는 선행연구(Bynum & Kotchick, 2006; Shek, 2002)와 교사가 학생에게 관심을 가지며 학생도 교사를 신뢰하고 교사와 학생이 친밀한 관계를 유지할수록 자아존중감이 높아진다는 선행연구(이숙정, 2006)에 따라 경쟁모형을 설정하였다. 이는 [그림 2]를 통해 제시하였으며, 부모과정과 학교과정이 각각 직접적으로 자아평가에 영향을 미치는 경로가 추가되었다.

연구모형과 경쟁모형의 분석을 통해 최종모형을 선택한 후, 학업성취와 자아평가에 대한 부모과정과 학교과정의 보호적-안정화 기능(protective-stabilizing function)을 살펴보고자 부모과정과 학교과정을 긍정적인 부모과정/긍정적인 학교과정, 긍정적인 부모과정/부정적인 학교과정, 부정적인 부모과정/긍정적인 학교과정, 부정적인 부모과정/부정적인 학교과정의 4집단으로 나누어 One-way ANOVA를 실시하였다.



[그림 2] 경쟁모형

Ⅲ. 연구 결과

1. 변인들의 기술통계치

변인들의 평균과 표준편차는 <표 1>에 나타나있다. 구조방정식 모형을 분석하기 위해서는 정규성이 만족되어야 한다. 정규성은 왜도와 첨도의 절대값을 통해 파악할 수 있는데 왜도의 경우 절대치가 3 미만, 첨도의 경우 절대치가 10 미만일 때 정규성을 만족한다고 간주된다(Kline, 2005).

2. 변인들 간 상관관계

구조방정식을 분석하기 전, 변인들 간의 상관관계를 검증하기 위해 Pearson 상관분석을 실시하였다. 그 결과는 <표 2>를 통해 제시하였다. 설정된 연구모형의 변인들 간 상관관계를 중심으로 살펴보면 다음과 같다. 어머니 관계와 아버지 관계가 각각 학업성취와 유의한 정적 관련을 보였으며(모두 $p<.01$), 학교만족도와 교사지지도 각각 학업성취와 유의한 정적 관련을 나타냈다(모두 $p<.01$). 학업성취와 자아평가(청소년보고, 교사보고 모두)간에도 유의하게 강한 정적관련이 나타났다(모두 $p<.01$).

<표 1> 변인들의 기술통계치

	최소반응값	최대반응값	*M*	*SD*	왜도(SE)	첨도(SE)
어머니관계	17	35	27.69	3.67	-.191(0.58)	-.260(.116)
아버지관계	11	35	25.35	4.20	-.262(0.58)	-.010(.116)
학교만족도	7	20	13.01	2.12	-.236(.058)	-.105(.116)
교사지지	4	8	6.61	1.32	-.538(.058)	-.879(.116)
학업성취	5	25	14.10	3.47	.054(.058)	.087(.116)
자아평가(청)	11	35	22.66	3.22	.031(.058)	.091(.116)
자아평가(교)	11	35	23.02	3.97	.004(.058)	.077(.116)

주. 자아평가(청): 자아평가 청소년 보고, 자아평가(교): 자아평가 교사보고

<표 2> 변인들 간 상관관계

	1. 어머니 관계	2.아버지 관계	3.학교 만족도	4. 교사 지지	5. 학업 성취	6. 자아 평가(청소년)	자아평가 (교사)
1	1						
2	.549**	1					
3	.252**	.274**	1				
4	.189**	.142**	.270**	1			
5	.205**	.198**	.199**	.161**	1		
6	.341**	.322**	.228**	.282**	.470**	1	
7	.168**	.148**	.076**	.161**	.469**	.356**	1

경쟁모형에서 추가된 부모과정과 자아평가 간의 관계를 살펴보면, 어머니 관계 및 아버지 관계는 각각 모두 청소년 보고 자아평가와 교사 보고 자아평가와 유의한 정적 관련을 보였다(모두 $p<.01$).

한편, 모든 변인들 간의 상관관계가 .60 이하로 나타나 변인들 간의 다중공선성은 제기되지 않았다.

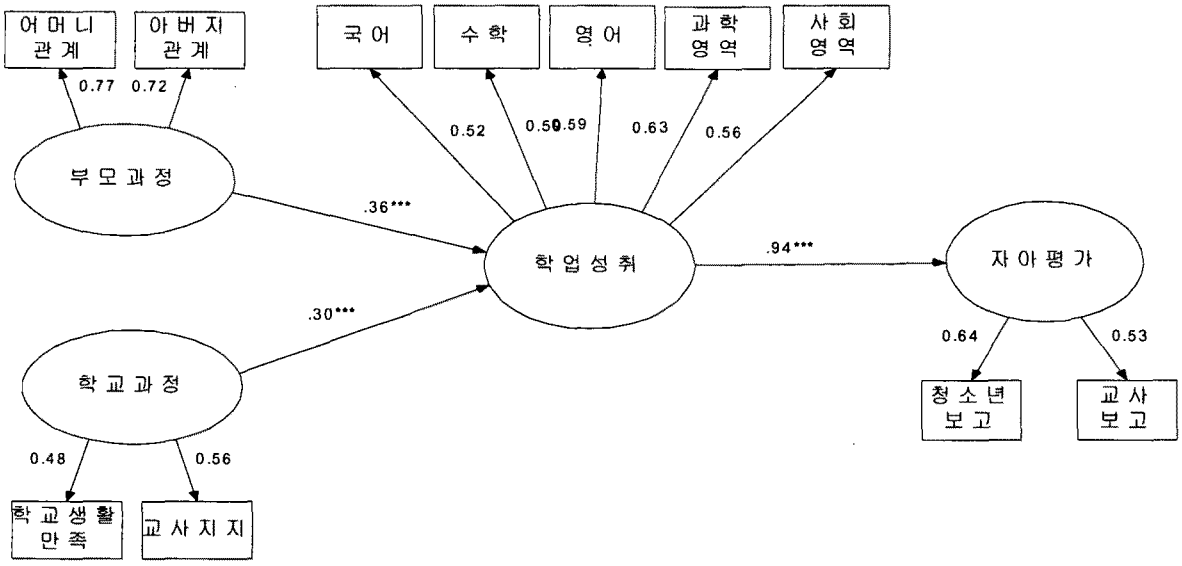
3. 구조방정식 모형 분석

[그림 1]에서 제안된 연구모형에 따라 구조방정식 모형을 분석하였다. <표 1>을 통해 살펴본 바와 같이 정규성이 만족되어 모델추정법으로 ML을 사용하였다. 측정모델과 구조모델을 동시에 분석하였으며, 그 결과는 [그림 3]에 제시하였다. 각 잠재변인의 준거변인들은 각각 아버지 관계, 학교생활만족도, 국어성적, 청소년보고 자아평가였으며 관측변인들은 모두 .001 수준에서 유의하였다. 이로써, 각 관측변인들이 각 잠재변인을 잘 반영하고 있는 것으로 분석되었다. 적합도 지수는 GFI=.934, AGFI=.894 RMSEA=.093 으로 나타나 구조모델이 자료를 잘 반영하는 것으로 검증되었다. 이 중 AGFI는 보통 .90 이상이 우수한 모델의 기준으로 간주되나, 본 연구에서와 같이 대표본인 경우 .85이상의 기준이 적용된다(김계수, 2007).

연구모형에서 부모과정과 학교과정은 각각 학업성취에 모두 유의한 영향을 미쳤고(β= .36, $p<.001$, β= .30, $p<.001$, R^2=.22), 부모과정과 학교과정의 영향을 받은 학업성취가 자아평가에 매우 유의한 영향을 미쳤다(β= .94, $p<.001$, R^2=.88).

한편, 분석방법에서 언급한 바와 같이 선행연구에 따라 부모과정과 학교과정에서 자아평가로 연결되는 직접적인 경로를 각각 추가하여 경쟁모형으로 분석하였다. 적합도 지수는 GFI=.946, AGFI=.908 RMSEA=.087 로 나타나 우수한 수준에서 수용되었다. 제안된 연구모형과 경쟁모형은 포함관계에 있으므로 chi-square 차이검증을 통해 적합도의 개선 여부를 검증하였다. 연구모형과 경쟁모형의 Δ df=2 로서 이 때 두 모형 간 x^2의 차이가 5.99 이상(df=2 일 때, 통계적으로 유의한 수준)일 때, x^2이 작은 모형이 더 우수한 모형으로 판단된다. 본 연구에서 연구모형의 x^2 =671.422, 경쟁모형의 x^2=568.029 이므로 Δx^2=103.393로 나타나 경쟁모형이 더 우수한 모형으로 검증되었다. 따라서, 최종모형은 [그림 4]의 경쟁모형이 된다. [그림 3]과 [그림 4]의 적합도는 <표 3>을 통해 제시하였다.

[그림 4]에 따르면, 부모과정과 학교과정이 각각 학업성취에 유의한 영향을 미치고(β= .25, $p<.001$, β= .26, $p<.001$), 이 학업성취가 다시 자아평가에 매우 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다(β= .74, $p<.001$). 이처럼 부모과정과 학교과정이 학업성취를 통해 자아평가에 영향을 미치는 간접효과가 통계적으로 유의한지 검증하였다. 이를 위해 구조방정식에서 부트스트래핑을 실시한 결과, 부모과정과 학교과정의 간접효과는 모두 유의하게 검증되었으며(각각 $p<.05$, $p<.01$), 그 결과는 <표 4>를 통해 제시하였다. 부모과정과 학교과정이 자아평가에 미치는 직접적인 영향도

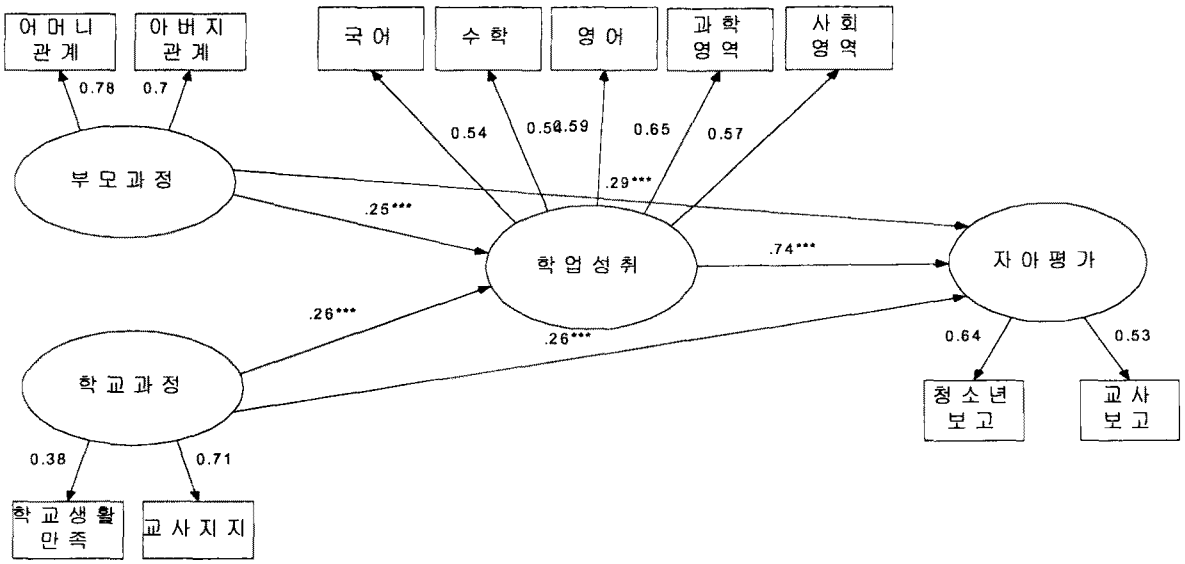


chi-square=671.422, df=41, p=.000 N=1787
GFI=.934, AGFI=.894 RMSEA=.093

[그림 3] 제안된 연구모형

<표 3> 제안된 연구모형과 경쟁모형의 적합도 지수

	χ^2	df	p-value	GFI	AGFI	RMSEA	N
연구모형	671.422	41	.000	.934	.894	.093	1787
경쟁모형	568.029	39	.000	.946	.908	.087	1787



chi-square=568.029, df=39, p=.000 N=1787
GFI=.946, AGFI=.908 RMSEA=.087

[그림 4] 경쟁모형

<표 4> 최종모형에 대한 인과효과

경로	직접효과	간접효과	인과효과
부모과정→학업성취	.25	-	.25
학교과정→학업성취	.26	-	.26
학업성취→자아평가	.74	-	.74
부모과정→자아평가	.29	.19	.48
학교과정→자아평가	.26	.18	.44

유의하게 검증되었다(β= .29, p<.001, β= .26, p<.001).

이 모형에서 자아평가의 설명력은 R^2=. 91로서, 자아평가는 부모과정과 학교과정 및 학업성취를 통해 90% 이상이 설명되었다.

4. 보호적-안정화 기능(protective-stabilizing function) 분석

부모과정이 부정적일 때 학교과정이 청소년의 학업성취와 자아평가에 대하여 보호적인 기능을 하는지, 반대로 학교과정이 부정적일 때 부모과정이 보호기능을 하는지 살펴보기 위해 부모과정과 학교과정을 4집단으로 나누었다. 부모과정은 어머니관계와 아버지관계의 총합을 median split 하여 상/하 집단으로 나누었으며, 학교과정은 학교생활 만족도와 교사 지지의 총합을 median split 하여 상/하 집단으로 나누었다. 이 4집단을 대상으로 청소년의 학업성취와 자아평가에 대하여 one-way ANOVA을 분석하였다.

<표 5>에 각 집단의 평균 결과와 통계적 유의도가 나타나 있다. 학업성취에 대한 Tukey HSD 사후 검증 결과, 부모과정과 학교과정이 모두 부정적인 집단은 나머지 세 집단보다 모두 유의하게 학업성취가 낮았다(F(3, 1783)= 36.610, p<.001). 한 과정이 부정적이더라도 다른 과정이 긍정적이면 두 과정 모두 부정적인 집단보다 학업성취 수준이 향상되는 것이다. 이는 긍정적인 부모과정/부정적인 학교과정과 부정적인 부모과정/긍정적인 학교과정 집단 간에는 통계적으로 유의한 차이가 없어 부모과정이든 학교과정이든 상관없이 어느 한 쪽 맥락에서 긍정적인 환경을 경험한다면 청소년의 학업성취는 보호되는 것으로 나타났다.

자아평가에 대한 Tukey HSD 사후 검증 결과, 학업성취와 마찬가지로 부모과정과 학교과정이 모두 부정적인 집단은 나머지 세 집단보다 모두 유의하게 자아평가 수준이 낮았다(F(3, 1783)=63.851, p<.001). 그러나, 학업성취와 달리 자아평가에 대한 부모과정과 학교과정의 영향은 다

<표 5> 학업성취와 자아평가에 대한 부모과정과 학교과정의 보호적-안정화 기능

	집단 구분	M	SD	F	Tukey HSD
학업 성취	긍정적인 부모과정/긍정적인 학교과정(601)a	15.17	3.44	36.610***	a>b>c
	긍정적인 부모과정/부정적인 학교과정(325)b	14.00	3.57		
	부정적인 부모과정/긍정적인 학교과정(367)b	13.83	3.08		
	부정적인 부모과정/부정적인 학교과정(504)c	13.08	3.33		
자아 평가	긍정적인 부모과정/긍정적인 학교과정(601)a	47.91	5.67	63.851***	a>b>c>d
	긍정적인 부모과정/부정적인 학교과정(325)b	46.14	5.99		
	부정적인 부모과정/긍정적인 학교과정(367)c	44.90	5.62		
	부정적인 부모과정/부정적인 학교과정(504)d	43.29	5.48		

***p<.001문자는 Tukey 사후검증으로 동일문자는 차이없음을 표시함.

르게 나타났다. 긍정적인 부모과정/부정적인 학교과정 집단의 자아평가가 부정적인 부모과정/긍정적인 학교과정 집단의 자아평가보다 더 높게 나타나, 자아평가에 대해서는 부모과정이 더 큰 보호기능을 하는 것으로 볼 수 있다.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구에서는 청소년의 자아평가에 부모과정 및 학교과정과 학업성취가 어떻게 영향을 미치는지 탐색하고, 청소년의 학업성취와 자아평가에 대한 부모과정 및 학교과정의 보호적-안정화 기능(protective-stabilizing function)을 살펴보았다.

청소년의 자아평가에 부모과정 및 학교과정이 직접적인 영향을 미치기도 하였지만, 부모과정과 학교과정의 영향을 받은 학업성취가 청소년의 자아평가에 훨씬 더 큰 영향을 미쳤다. 이 변인들 간 경로를 통해 예측되는 자아평가의 설명량이 약 90%를 상회하여, 청소년의 자아평가는 그들의 학업성취에 대단히 크게 좌우되는 것으로 나타났다. 이는 부모나 또래변인 혹은 빈곤, 학교 애착 등 그 어떤 변인들 보다 학업성취가 상대적으로 가장 큰 영향을 미쳤다는 국내의 선행연구결과들과 일치한다(이경은, 이주리, 2008; 정익중, 2007). 사춘기 청소년들은 자아정체감을 형성하는 과정에서 자연스레 자아에 대한 평가를 하게 된다. 내가 잘하는 것은 무엇이고 부족한 것은 무엇이며 나에 대한 타인의 피드백은 어떤지 등을 지각하면서 나는 어떤 사람인지 평가한다. 외모에 대한 관심, 이성교제, 비행 등 중고등학생들에게 나타나는 일반적인 사춘기 특성들도 이 시기 청소년들의 자아평가에 의미 있는 영향을 미치게 되지만, 우리나라에서는 특히 학업성취가 이들에게 매우 중요한 변인으로 작용한다. 이는 본 연구와 비슷한 연령인 8, 9학년 청소년들의 자아존중감에 학업성취가 유의한 영향을 미치지 못한 서양의 한 연구(Alves-Martins et al., 2002)와는 상반되는 결과이다. 서구사회에서는 학업 이외에도 청소년들이 선택할 수 있는 다양한 길이 존재하며 사회적으로도 수용된다. 그러나, 우리나라에서는 대학 진학률이 무려 83.8%(통계청, 2008)라는 수치가 증명하듯, 청소년들의 적성과 진로가 다양하게 존중받지 못하고 있는 실정이다. 이러한 분위기 속에서 청소년들 최대의 관심사는 자신의 학업성취로 집중되며, 학업능력으로 주목받지 못하는 청소년들은 성인과 사회의 관심에서도 멀어지게 되어 결국 자신의 가치를 낮게 평가하는 악순환을 경험한다. 우리나라에서는 청소년기 의 학업성취가 성인이 되었을 때의 진로와 직업성취로까지 이어지게 되므로, 이것이 그들의 자아를 평가하는 매우 중요한 잣대가 되는 것이다.

상황이 이러하므로, 청소년의 건강한 자아 발달을 위해 무엇보다 중요하게 다루어져야 할 부분 중 하나가 그들의 학업성취에 대한 개입이다. 청소년의 학업성취를 위해 성인이 지원해 줄 수 있는 부분은 청소년들이 자신의 학업능력을 최대한 발휘할 수 있도록 바람직한 환경을 마련해 주는 것이다. 본 연구 결과에 따르면, 긍정적인 부모과정과 학교과정이 청소년의 학업성취를 증진시키는 것으로 나타났다. 부모의 정서적 지지와 자녀의 성적에 대한 관심, 부모 자녀 간 활발한 의사소통 등 긍정적인 부모과정이 학업성취 수준을 촉진시키며, 학생의 진로와 적성에 관심을 갖고 이해해주는 교사의 존재와 학생들의 의사가 잘 반영되는 즐거운 수업시간 등 긍정적인 학교과정이 청소년의 학업성취에 영향을 미치게 된다. 이는 국내외를 막론하고 이미 이루어진 수많은 선행연구와 분명히 일치하는 결과이다(박영신 외, 2004; 이숙정, 2006; 이재훈, 김경근, 2007; Adelabu, 2007; Chen, 2005; Fei-Yin Ng et al., 2004; LeCroy, & Krysik, 2008; Samdal et al., 1999;

Steinberg et al., 1989).

그러나, 모든 청소년들이 긍정적인 부모 환경과 학교 환경을 둘 다 경험하지는 못한다. 어떤 청소년들은 부모 과정은 긍정적인데 학교 과정은 부정적일 수 있고 반대로 부모 과정은 부정적인데 학교 과정을 긍정적일 수 있다. 이에, 본 연구에서는 한 쪽 맥락에서 부정적인 환경을 경험했을 때 다른 쪽 맥락이 긍정적이라면 청소년의 학업성취와 자아평가가 덜 손상되는지 살펴보았다. 그 결과, 부모과정은 부정적이지만 학교 과정은 긍정적인 집단과 학교 과정은 부정적이지만 부모 과정은 긍정적인 집단은 모두 부모과정과 학교과정이 둘 다 부정적인 집단보다 유의하게 학업성취와 자아평가가 높았다. 이는 부모과정과 학교과정이 각각 다른 쪽 맥락이 부정적일 때 청소년의 학업성취와 자아평가에 대해 보호적 기능으로 작용한 것이라고 볼 수 있다. 본 연구에서 나타난 부모과정과 학교과정의 이러한 보호적-안정화 기능(protective-stabilizing function) 은 Brody 등(2002)의 연구결과와 일치한다. 그들의 연구에서는 청소년의 적응에 대하여 부모과정과 학교과정이 각각 손상된 다른 맥락을 조절하였다.

한편, 학업성취에 대한 부모과정과 학교과정의 보호적 기능은 그 정도가 동일하였다. 부모과정은 부정적이지만 학교 과정은 긍정적인 집단과 학교 과정은 부정적이지만 부모 과정은 긍정적인 집단 간에는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았기 때문이다. 청소년의 학업성취는 부모과정이든 학교과정이든 어느 한 쪽 맥락이 긍정적이라면 향상되는 것이다. 반면, 자아평가에 대한 부모과정과 학교과정의 보호적 기능은 다르게 나타났다. 학교과정은 부정적이지만 부모과정은 긍정적인 집단 청소년들의 자아평가가 부모과정은 부정적이지만 학교과정은 긍정적인 집단 청소년들의 자아평가보다 더 높았다. 즉, 청소년들의 자아평가에 대해서는 학교과정의 보호기능보다 부모과정의 보호기능이 더 크게 작용하는 것이다. 청소년들에게는 교사의 지지나 만족스러운 학교생활보다 부모와의 질 높은 관계가 자신에 대한 긍정적인 자아평가에 더 큰 기여를 한다고 볼 수 있다. 이는 학교애착보다 부모애착이 청소년의 자아존중감에 더 큰 영향을 미친 정익중(2007)의 연구결과와 일치하며, 청소년기가 되어서도 여전히 부모는 매우 중요한 환경임을 시사하는 결과이다.

본 연구의 연구결과를 통한 결론과 의의는 다음과 같다.

첫째, 부모과정과 학교과정의 긍정적인 영향을 받은 학업성취가 청소년의 자아평가에 대단히 큰 영향을 미치며, 이러한 모형이 사실상 청소년의 자아평가의 대부분을 설명한다. 이는 청소년들에게 학업성취가 매우 중요한 우리나라의 현실을 잘 반영한 결과이다.

둘째, 부모과정(학교과정)이 부정적이라도 학교과정(부모과정)이 긍정적이라면 두 환경 모두 부정적인 경우보다 학업성취와 자아평가가 덜 손상된다. 이러한 탐색 과정은 본 연구가 지금까지의 연구와 달리 단순히 경로 모형 검증에서 나아가 부모과정과 학교과정의 보호적-안정화 기능(protective-stabilizing function)을 살펴보았다는 의의를 가진다.

한편, 본 연구의 제한점과 후속연구에 대한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 양부모 가정 청소년들을 대상으로 분석하였다. 그러나, 본 연구에서 살펴본 보호적-안정화 기능(protective-stabilizing function) 은 보다 손상된 환경에 처해진 청소년들의 적응적 발달을 위해 더 요구될 것이다. 따라서, 후속연구에서는 저소득층이나 한부모 가정 청소년들을 대상으로 이들의 적응을 돕는 환경 맥락의 보호적 기능을 살펴볼 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서는 잠재변인을 구성하는 관측변인 중 하나인 학교생활 만족도의 신뢰도가 문항수의 문제로 인해 다소 낮은 수준으로 나타났다. 따라서, 후속 연구에서는 측정도구를 보다 강화하여 분석해 볼 것이 권장된다.

셋째, 본 연구에서는 횡단자료를 사용하였다. 따라서, 보다 엄밀한 분석을 위해 후속연구에서는 종단자료를 통해 인과관계를 분석해 볼 필요가 있다.

주제어 : 학업성취, 자아평가, 부모과정, 학교과정, 보호적-안정화 기능

참 고 문 헌

김계수(2007). New Amos 7.0 구조방정식모형 분석. 서울: 한나래.

박영신, 김의철, 정갑순(2004). 한국 청소년의 부모자녀관계와 성취에 대한 종단연구: 자기효능감과 성취동기를 중심으로. 한국심리학회지: 사회문제, 10(3), 37-59.

이경은, 이주리(2008). 한부모 가정 자녀의 자아존중감 발달에 관한 연구-양부모 가정과의 비교를 중심으로-. 인간발달연구, 15(2), 1-16.

이경은, 이주리(2009). 초등학생의 자아존중감과 학업성취 간 통시적 상호영향. 대한가정학회지, 47(1), 65-73.

이숙정(2006). 중·고생의 교사신뢰와 자아존중감, 학습동기, 학업성취 및 학급풍토간의 관계모형 검증. 교육심리연구, 20(1), 197-218.

이재훈, 김경근(2007). 가족 및 학교 내 사회자본과 학업성

취. 한국교육학연구, 13(2), 175-208.

정익중(2007). 청소년기 자아존중감의 발달궤적과 예측요인: 잠재성장모형과 준모수적 집단중심모형의 비교를 중심으로. 제 4회 한국청소년패널 학술대회 자료집, 89-121.

통계청(2008). 2008 한국의 사회지표. http://www.nso.go.kr

한국직업능력개발원(2006). 한국교육고용패널 기초분석보고서(2005)-제1차 (2004)년도 자료 분석-. 한국직업능력개발원.

Adelabu, D. H.(2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence, 42*, 525-538.

Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V. & Pedro, I., 2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Emotional psychology, 22*(1), 51-62.

Brody, G. H., Dorsey, S., Forehand, R., & Armistead, L. (2002). Unique and protective contribution of parenting and classroom processes to the adjustment of African American children living in single-parent families. *Child Development, 73*(1), 274-286.

Bynum, M. S. & Kotchick, B. A.(2006). Mother-adolescent relationship quality and autonomy as predictors of psychosocial adjustment among African American adolescents. *Journal of Child Family Studies, 15*(5), 529-542.

Chen, J. J.(2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 131*(2), 77-127.

Fei-Yin 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.

Katz, I., Cole, O. J. & Baron, R. M.(1976). Self-evaluation, social reinforcement, and academic achievement of black and white schoolchildren. *Child Development, 47*, 368-374.

Kline, R. B. (2005). Principles and practice of structural equation modeling(2nd Ed.). NY: The Guilford Press.

LeCroy, C. W. & Krysik, J., (2008). Predictors of academic achievement and school attachment among Hispanic adolescents. *Children & Schools, 30*(4), 197-209.

Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B.(2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562.

Ray, C. E. & Elliett, S. N.(2006). Social adjustment and academic achievement: A predictive model for students with diverse academic and behavior competencies. *School Psychology Review, 35*(3), 493-501.

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.

Rutter, M.(1985). Family and school influences on behavioral development, *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 26*(3), 349-368.

Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M.(1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement, 10*(3), 296-320.

Shek, D. T. L.(2002). The relation of parental qualities to psychological well-being, school adjustment, and problem behavior in Chinese adolescents with economic disadvantage. *The American Journal of Family Therapy, 30*, 215-230.

Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S.(1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development, 60*, 1424-1436.

(2009. 2. 27 접수; 2009. 4. 15 채택)