

아시아교육연구 20권 4호

Asian Journal of Education

2019, Vol. 20, No. 4, pp. 921-942.

<https://doi.org/10.15753/aje.2019.12.20.4.921>

초등학생의 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 상호관계

박상현(朴相炫)
손원숙(孫援淑)*

논문 요약

본 연구의 목적은 초기 청소년기로 볼 수 있는 초등학생의 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 단기 종단적 상호관계를 탐색하는데 있다. 이를 위해 G도에 위치하고 있는 40학급 이상 3개의 초등학교 5, 6학년 380명을 대상으로 설문조사를 실시하였으며 최종 303명의 자료를 활용하여 자기회귀교차지연 모형(Autoregressive Cross-Lagged Modeling: ARCL)을 적용하여 분석하였다. 자료의 수집을 위해 5월 말에서 9월 말까지, 2달 간격, 3시점으로 반복측정 하였고, 이 기간 동안 1~2시점 사이에는 시험, 2~3시점 사이에는 방학이라는 교육 상황이 포함 되어 있다. 연구결과 첫째, 1~2시점 즉, 1학기 중간으로 볼 수 있는 5월 말에서 학기 말인 7월 말의 학업적 자아개념은 다음 측정시점의 일반적 자존감에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 둘째, 5월 말에서 2학기가 시작된 9월 말까지의 전체 시점에서 살펴보면 성취도는 학업적 자아개념에, 학업적 자아개념은 일반적 자존감에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났으나 일반적 자존감은 학업적 자아개념을 통해 성취도에는 유의한 영향력을 보이지 않았다. 이는 성취도가 학업적 자아개념과 일반적 자존감에 영향을 미친다는 Bottom-Up(BU) 모형의 가능성을 일부 지지하는 결과이다. 셋째, 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도는 측정 기간 동안 안정적인 특성을 보였다. 마지막으로 본 연구결과의 시사점과 추후 연구를 위한 제언 등에 대해 논의하였다.

주요어 : 일반적 자존감, 학업적 자아개념, 성취도, 자기회귀교차지연 모형, 종단적 상호효과, Bottom-Up

* 교신저자, 경북대학교 교육학과 교수, E-mail: wsohn@knu.ac.kr

1. 서론

자신에 대한 일반적 인식 또는 평가를 의미하는 자존감(Rosenberg, 1965)은 학생의 심리적 안녕감, 정신 건강 등과 관련된 중요한 변인으로 인식되고 있다(Harter, 1999). 다차원적이고 위계적인 모델에 있어 자아개념은 영역 일반적 자존감과 영역 특수적 자존감의 차원을 통합하는 개념으로 인식되는데, 이러한 다차원적 구조에서 영역 일반적 자존감은 자아개념의 구성요소이며 최상위 개념으로 볼 수 있다(Marsh, Craven, & Martin, 2006; Marsh, & O'Mara, 2008; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). 이에 본 연구에서는 자아개념의 영역 일반적 요소와 영역 특수적 요소를 구별하기 위해 영역 일반적 요소로는 자존감을, 영역 특수적 요소로는 학업적 자아개념에 관심을 두고자 한다(Marsh, & O'Mara, 2008; Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2006).

학업적 면의 영역 특수적 자아개념 즉, 학업적 자아개념(Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976)은 학업상황에서의 자신의 능력에 대한 인식 또는 평가(Bong & Skaalvik, 2003; Brown, 1993)을 의미하며, 일반적 자존감과 구분되는 개념이다. 이러한 학업적 자아개념은 자기조절학습에 긍정적 영향을 미치고(이수진, 이수정, 양은희, 2016) 학업성취를 설명하는 중요한 변인(Marsh & Yeung, 1998)으로 가정되고 있다. 학업상황에서 학생의 학업적 자아개념은 고려하지 않은 채 단편적으로 일반적 자존감만을 향상시키기 위한 교육적 접근은 제한적일 수 있으며, 그 효과에 있어서도 일시적일 수밖에 없기 때문에(O'Mara, Marsh, Craven, & Debus, 2006) 학생의 일반적 자존감과 더불어 학업적 자아개념도 함께 고려할 필요가 있다. 이에 학업적 상황에서 일반적 자존감과 학업적 자아개념의 역할은 다양한 방식으로 검증(Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995; Valentine, DuBois, & Cooper, 2004)되고 있으며, 특히 학업상황의 인지적 결과물인 성취도와 함께 세 변인의 관련성을 파악하기 위한 많은 연구가 진행되었다(Brown, 1993; Marsh & Yeung, 1998; Shavelson et al., 1976; Trautwein, et al., 2006).

이들 세 변인 간의 관련성에 대한 선행연구의 결과는 일관적이기 보다는 그 관계의 양상이나 강도 측면에서 혼재된 결과가 나타나고 있다. 일반적 자존감과 학업적 자아개념은 대부분 정적 관련을 보이고 있으나(Marsh, & O'Mara, 2008; Soufi, Damirchi, Sedghi, & Sabayan, 2014) 일부 유의한 결과를 보이지 않는 연구도 파악되었다(Cvencek, Fryberg, Covarrubias, & Meltzoff, 2018). 또한 학습자의 일반적 자존감 혹은 학업적 자아개념과 성취도와의 관계 분석 연구에서도 비일관적인 결과가 관측되었다. 일반적 자존감은 학습상황의 인지적 결과물인 성취도 보다는 정신 건강 등과 강한 관련성(Harter, 1999; Trzesniewski et al., 2006)이 보고되고 있으나, 일반적 자존감과 성취도 간의 정적 관련성이 나타난 일부 연구(양귀순, 2017; Taylor, Davis-Kean, & Malanchuk, 2007)도 역시 탐색되었다. 이는 학습자의 자아개념의 분화단계에 따라 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 관계 양상은 차별적일 수 있다는 Cvencek 외(2018)의 연구를 지지하는 결과이기도 하다. 따라

서 기존 선행연구에서 파악된 세 변인 간의 비 일관적인 관계 양상은 학습자의 발달단계나 학습 환경의 특성 등을 고려하여 종합적으로 이해할 필요성이 제안된다.

한편 세 변인의 관계의 방향성과 관련하여 다양한 연구가 진행되었는데 크게 3가지 모형이 제안되고 있다. 첫째, Shavelson 외(1976)는 성취도가 학업적 자아개념과 일반적 자존감에 영향을 미치거나 학업적 자아개념이 일반적 자존감에 영향을 미친다는 상향적 영향력을 주장하였고, Marsh와 Yeung(1998)은 세 변인의 상향적 관계를 Bottom-Up(BU) 모형으로 명칭하였다. 이러한 BU 모형은 자아개념 형성에 있어 성취도가 중요한 역할을 하며 사회적 비교 등의 경쟁이 강조되는 능력주의 학습 환경(Marsh, Köller, & Baumert, 2001; Sewasew & Schroeders, 2019)으로 인식된다. 둘째, Brown(1993)은 일반적 자존감이 학업적 자아개념과 성취도에 또는 학업적 자아개념이 성취도에 영향을 미친다는 하향적 영향력을 주장하였고, Marsh와 Yeung(1998)은 세 변인의 하향적 관계를 Top-Down(TD) 모형으로 명칭하였다. TD 모형은 BU 모형에 비해 자아를 중시하는 모형으로 자기-향상(Self-enhancement)모형으로 설명되기도 한다(Sewasew & Schroeders, 2019). 셋째, Marsh와 Yeung(1998)은 BU 모형과 TD 모형을 통합한 상호영향(Reciprocal Effect: RE) 모형으로 설명하며 학업적 자아개념과 성취도의 관계를 상호영향을 주고받는 요인으로 주장하였다. 한편 세 변인의 방향성과 관련된 국내 연구에서는 학업적 자아개념이 성취도에 영향을 미친다는 연구(박현정, 2008)와 성취도가 학업적 자아개념에 영향을 미친다는 연구(정선영, 2017; 위현아, 박성연, 2011) 등이 혼재되어 있다. 또한 국내의 선행연구 대부분은 중·고등학생 위주의 연구로 일반적 자존감이 다른 연령에 비해 상대적으로 불안정한 초등학생(Robins & Trzesniewsky, 2005)에 대한 관심은 부족한 것이 사실이기에 초등학생을 대상으로 이들 3가지 모형과 더불어 세 변인의 안정성을 가정한 모형을 본 연구 자료에 적용하여 세 변인 간의 관계를 탐색해 보고자 한다.

이에 본 연구에서는 자아를 확립해 가는 중요한 시기인 초등학교 5, 6학년년을 대상으로 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 관계를 파악하기 위해 시간의 변화에 따른 변인들 간의 관계를 파악할 수 있는 자기회귀교차지연모형(Autoregressive Cross-Lagged Modeling: ARCL)을 적용하여 탐색해 보고자 한다. 또한 세 변인 간의 관계를 확인하기 위한 선행연구에서 Trautwein 외(2006)의 연구를 제외하고는 측정시점이 1년 간격(Marsh & O'Mara, 2008; Marsh & Yeung, 1998)이 대부분이었다. 이러한 1년 간격의 연구는 학년의 상승에 따른 관계의 변화를 확인 하는 데는 도움이 될 수 있으나 동일한 교육과정 내에서의 관계의 변화를 확인하는 데는 한계가 있다. 또한 자존감이나 자아개념은 안정성 또는 변화경향에 있어 개인의 특성 뿐 아니라 상황의 영향을 함께 받고(박상현, 2019), Crocker와 Wolfe(2001)의 주장과 같이 자존감은 사회적 평가, 외부의 피드백 등 환경변화에 영향을 받는 변인이기에, 본 연구에서는 자존감의 상황적 요인에 의한 영향력을 살펴보기 위해 교육과정 내 의미 있는 환경변화로 볼 수 있는 시험(1, 2시점 사이)과 방학(2, 3시점 사이)이라는 상황을 포함시켜 두 달 간격으로 3시점의 단기 종단적 자료를 활용하여 한 학년 내에서의 영향력을

파악해 보고자 한다. 이를 통해 우리나라 교육환경에서 시간의 흐름에 따른 세 변인의 단기 종단적인 관계를 파악할 수 있는 동시에 긍정적 자아개념 형성을 위한 접근 방향 및 교육 환경의 마련을 위한 시사점을 제공해 줄 수 있을 것이다. 구체적인 연구문제를 제시하면 다음과 같다.

연구문제 1. 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 단기 종단적 상호효과는 어떠한가?

연구문제 2. 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 상대적 안정성은 어떠한가?

II. 이론적 배경

1. 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 관계

일반적인 영역에서의 자존감과 학업적인 영역에서 학업적 자아개념 그리고 학업상황의 인지적 결과물인 성취도는 각 영역에서 중요한 변인으로 여겨지고 있으며 관련 연구가 계속적으로 진행되고 있으나 세 변인의 관련성에 대해서는 혼재된 결과를 보이고 있다. 일반적 자존감, 학업적 자아개념 그리고 성취도 간의 관계를 살펴본 기존 선행연구는 3가지 관계모형으로 요약할 수 있다(Cvencek et al., 2018; Dutton & Brown, 1997; Harter, 1998; Marsh & Yeung, 1998; Trautwein et al., 2006). 첫째, Shavelson 외(1976)가 제안한 BU 모형은 영역 특수적인 자아개념이 영역 일반적 자존감에 영향을 미친다고 가정한 모형으로 영역 일반적 자존감은 영역 특수적 자아개념에 비해 안정적이기 때문에 보다 낮은 수준의 영역 특수적 자아개념의 변화가 보다 높은 수준의 영역 일반적 자아개념의 변화를 이끈다고 주장하였다. 한편 이러한 상향적 영향력을 Marsh와 Yeung(1998)은 BU 모형으로 명칭하였고 이러한 BU 모형은 능력주의 학습 환경 즉 성취도, 노력, 사회적 비교 등을 강조하는 교육환경으로 개인의 영역 일반적 자존감에 있어 성취도가 특히 강조되는 환경이다(Marsh et al., 2001; Sewasew & Schroeders, 2019).

둘째, BU 모형과는 반대로 Brown(1993)은 일반적 자존감이 학업적 자아개념 또는 성취도에 영향을 미친다고 주장하였고, Marsh와 Yeung(1998)은 이러한 하향적 영향력을 TD 모형으로 명칭하였으며 Sewasew와 Schroeders(2019)는 TD 모형을 자기 향상(Self-enhancement) 모델로 언급하기도 하였다. TD 모형은 자기-보호적 학습 환경으로 이러한 환경에서 사회적 비교는 자아 인식에 있어 큰 영향을 미치지 못하며 성취에 대한 피드백 또한 개인적인 영역으로 판단하고 있다. 또한 학업적 성공과 실패는 성취도라는 단일 요소로 평가되는 것이 아니라 다양한 영역에서 복합적으로 결정되는 것이기에 학업적 성공과 실패는 능력주의 학습 환경인 BU 모형에 비해 상대적으로 덜 강조되는 환경으로 볼 수 있다(Trautwein et al., 2006). 즉 일반적 자존감은 사람들의 다양한 영역에 영향을 끼치고 특히 일반적 자존감을 측정하는 문항은 현재의 상황에 더 민감하게 영향을 받을 수

있기에 영역 특수적 자아개념에 비해 상대적으로 불안정적이라 볼 수 있으며 이러한 불안정적인 일반적 자존감이 영역 특수적 자아개념에 영향을 미친다고 언급하였다(Brown, 1993).

셋째, BU 및 TD 모형을 통합한 RE 모형(Marsh & Yeung, 1998)은 일반적 자존감과 영역 특수적 자아개념 또는 영역 특수적 자아개념과 성취도가 상호 영향을 주고받음을 가정한 모형이다. 영역 특수적 자아개념인 언어와 수학 등의 학업적 자아개념과 성취도의 관계를 살펴본 연구(Guay, Marsh, & Boivin, 2003)에서 학업적 자아개념과 성취도는 상호 영향을 주고 있었으며 기대-가치 이론(Eccles & Wigfield, 2002)에 따르면 자아개념은 성취와 관련된 경험에 영향을 받으며 이때의 자아개념은 성취에 영향을 미치게 된다고 하였고, Marsh와 Craven(2006) 또한 영역 특수적 자아개념과 성취도는 서로 영향을 주고받는다고 주장하며 상호 영향의 가능성을 뒷받침하고 있다.

한편 BU 모형과 TD 모형 그리고 RE 모형의 비교를 위한 선행연구를 살펴보면 먼저 Trautwein 외(2006)는 독일 중학생을 대상으로 연구를 진행하였는데 서독에 비해 상대적으로 경쟁을 강조하는 능력주의 학습 환경인 동독에서 BU 모형이, 서독에서는 TD 모형이 적합한 결과를 나타내었다. 한편 Marsh와 Yeung(1998)은 중고등학생을 대상으로 일반적 신체적 자아개념과 영역 특수적 신체 자아개념과의 관계성을 파악한 연구에서 RE 모형이 가장 우수한 적합도를 나타내었다. 그리고 Sewasew와 Schroeders(2019)는 초등학생을 대상으로 언어와 수학과목에 있어 과목별 자아개념과 성취도와 의 관계를 파악하였는데 두 과목 모두에서 RE 모형이 적합한 것으로 나타났으며 그 영향력의 크기에 있어 상향적 영향력의 크기가 상대적으로 더 크게 나타났다. 이러한 결과를 종합해 볼 때, 학습 환경에 따라 영역 일반적 자아개념인 자존감과 영역 특수적 자아개념인 학업적 자아개념 그리고 성취도 간의 방향성은 달라질 가능성이 있음을 알 수 있다. 그러나 세 변인과 관련된 대부분의 선행연구는 외국 중고등학생을 대상으로 하였고 자존감이 다른 연령에 비해 불안정한 초등학생(Robins & Trzesniewsky, 2005)에 대한 고려는 부족한 것이 사실이다. 이에 경쟁적 학습 환경과 성취도의 사회적 비교가 증가되기 시작하는 시기인 초등학교 5, 6학년을 대상으로 세 변인의 안정성을 고려한 모형과 더불어 앞에서 제시한 3가지 모형을 기반으로 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 관계를 명확히 파악하여 개인의 긍정적 자존감 형성을 위한 환경적 시사점을 제공하고자 한다.

2. 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 안정성

자존감은 일반적으로 안정적인 특성이 많지만 동시에 변화 가능한 변인으로 인식되고 있으며(박승민, 강민철, 김은하, 2015; Wagner, Lüdtke, & Trautwein, 2016) 변화 양상을 파악하기 위한 다양한 종단연구가 진행되었다. 먼저 Robins과 Trzesniewsky(2005), Orth, Erol 그리고 Luciano(2018)는 전 생애를 대상으로 자존감의 변화양상을 살펴본 연구를 진행하였는데 아동기와 성인기에는 자존감 수준이 높아지고 노년기에는 낮아지는 경향을 보인다는 동일한 주장을 하였지만

청소년기에는 감소(Robins & Trzesniewsky, 2005) 또는 유지(Orth et al., 2018)를 주장하며 변화 경향에 대한 차이를 보였고 특히 아동기 및 노년기에는 다른 연령에 비해 자존감의 안정성 수준이 상대적으로 불안정적일 가능성이 있다(Robins & Trzesniewsky, 2005). 이와 더불어 Kernis(2003)의 연구에서 자존감의 안정성이 낮은 유형을 ‘깨지기 쉬운 자존감’으로 언급하며 자존감의 변화 가능성을 시사하고 있다.

한편 학업적 자아개념의 변화 가능성에 대한 연구를 살펴보면 먼저 Marsh와 Craven(2006)의 결과에서는 자기회귀계수가 .66~.67로 나타났고, Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller 그리고 Baumert(2005)의 연구에서는 자기회귀계수가 .55~.57의 값을 나타내며 비교적 안정적인 변인으로 언급되었다. 한편 Trautwein 외(2006)의 연구에서도 일반적 자존감은 .56~.68의 자기회귀계수 값이 도출되었으나 영역 특수적 자아개념인 수학적 자아개념은 .48~.63의 값이 나타났으며 Shavelson 외(1976)는 영역 특수적 자아개념이 일반적 자존감에 비해 불안정적이라고 주장하며 BU 모형을 설명하였고 Brown(1993)은 일반적 자존감이 영역 특수적 자아개념에 비해 불안정적이라고 주장하며 TD 모형을 설명하였다. 이런 결과로 볼 때, 두 변인 모두 안정적인 특성이 있지만 안정성에 차이를 보일 가능성도 있음을 알 수 있고 영역 일반적 자아개념과 영역 특수적 자아개념의 안정성을 살펴보는 것은 변인 간의 영향력의 방향성을 확인하는데 도움이 될 것이다.

한편 성취도의 안정성을 살펴보면 성취도 또한 안정적인 결과를 보였다. 먼저 초등학생을 대상으로 한 조한익(2011)의 연구에서 자기회귀계수가 .59로 나타났으며 중학생을 대상으로 한 연구에서는 자기회귀계수가 .83으로 나타났다. 또한 중학생을 대상으로 한 양명희와 이경아(2012)의 연구에서도 자기회귀계수가 .86~.87로 나타났다. 이러한 결과로 볼 때 성취도도 대체로 안정적인 변인으로 인식되나 학교 급 등의 환경의 차이에 따라 안정성에도 차이가 나타날 가능성을 유추해 볼 수 있다.

III. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구에서는 G도 소재의 3개 초등학교에 재학 중인 5, 6학년, 380명을 대상으로 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 측정을 위해 5월 말부터 9월 말까지 두 달 간격으로 3번의 검사를 진행하였다. 회수된 설문지 중 결석, 전학 등 중도 이탈학생 8명과 불성실 응답 등 연구에 적합하지 않은 69명 등 총 77부를 제외한 303부(남 46.5%, 여 53.5%)를 최종 분석 대상으로 선정하였으며 연구대상 분포는 <표 1>에 제시되어 있다.

〈표 1〉 학년 및 성별에 따른 연구대상(%)

	남학생	여학생	전체
6학년	88(46.3)	102(53.7)	190(62.7)
5학년	53(46.9)	60(53.1)	113(37.3)
전체	141(46.5)	162(53.5)	303(100)

2. 측정도구

1) 일반적 자존감

초등학생의 일반적 자존감 측정을 위해 Rosenberg(1965)가 개발한 자존감 척도를 고려대학교 부설 행동과학연구소(2000)에서 번안한 문항을 사용하였고, 긍정적 자존감 5문항(예: 나는 나에 대해 만족한다.), 부정적 자존감은 5문항(예: 때때로 나는 쓸모없는 존재로 느껴진다.)을 사용하였고, 부정적 자존감 문항은 역채점을 하였으며 전체 문항 수는 총 10문항을 사용하였다. 응답척도는 4점 Likert 척도를 사용하였으며 점수가 높을수록 학생의 자존감 수준이 높다는 것을 뜻한다. Rosenberg(1965)의 연구에서 자존감의 신뢰도(Cronbach's α)는 .85에서 .88로 나타났으며 본 연구에서는 1차 .83, 2차 .85, 3차 .87로 나타났다.

2) 학업적 자아개념

교과 일반적 개념인 학업적 자아개념을 측정하기 위해 한국교육중단연구(Korea Education Longitudinal Study) 2005의 3차년도 조사에서 사용한 자아개념 변인 중 학업적 자아개념 요인 5문항만을 사용하였다. 이 척도는 한국교육개발원에서 현주 외(2005)의 KEDI 종합검사도구 개발 연구에서 개발하고, 류한구 외(2005)에서 학업적 자아개념 문항 중 일부(예: 나는 학교에서 열심히 공부하는 학생이다.)를 사용하였고, 응답척도는 5점 Likert 척도를 사용하였으며 점수가 높을수록 교과 일반적인 학업적 자아개념 수준이 높다는 것을 뜻한다. 본 연구에서 나타난 신뢰도(Cronbach α) 계수는 1차 .87, 2차 .88, 3차 .86으로 나타났다.

3) 성취도

영역 일반적인 자존감 및 교과 일반적인 학업적 자아개념과의 관련성을 살펴보기 위해 초등학생의 성취도의 측정은 특정교과로 한정짓지 않고 5과목(국어, 사회, 수학, 과학, 영어)의 평균점수를

90점 이상 시 5점, 80~89점은 4점, 70~79점은 3점, 60~69점은 2점, 59점 이하는 1점의 5단계로 나누어 측정하였다. 성취도의 측정 시기는 일반적 자존감과 학업적 자아개념의 설문조사 실시 시기를 기준으로 성취도 1차는 전년도 2학기 기말고사(2015학년도)의 결과를 1차 측정 시기에 함께 측정하였으며 성취도 2차는 당해학년도의 7월 초 실시한 기말고사의 결과를 2차 측정 시기에 함께 측정하였고, 성취도 3차는 3차 최종 설문 후 두 달 뒤의 2학기 기말고사의 성취도를 활용하였다. 본 연구의 성취도는 G도에서 각 학교에 제공한 문제 중 학교별로 선별하여 실시한 결과로 학교별 신뢰도 및 난이도는 일정 수준이 유지되었다고 볼 수 있다.

3. 분석방법

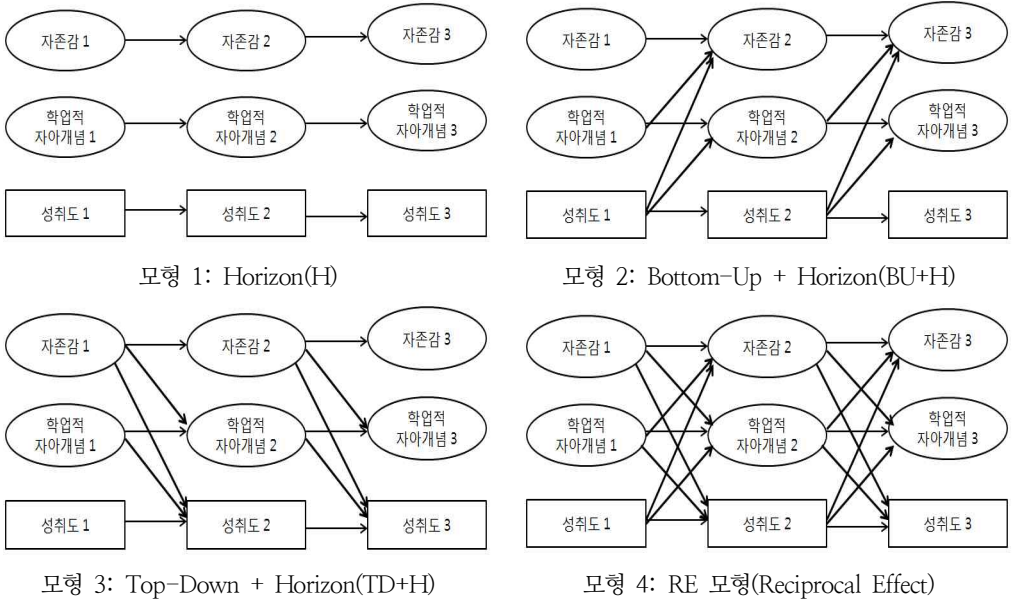
본 연구에서는 일반적 자존감과 학업적 자아개념 그리고 성취도 간의 종단적 상호효과를 살펴보기 위해 SPSS 18.0과 AMOS 20.0 프로그램을 사용하여 자기회귀교차지연 모형(Autoregressive Cross-Lagged Modeling: ARCL) 분석을 실시하였다.

(1) 종단적 확인적 요인분석

ACRL 모형 분석에 앞서 측정모형의 종단적 안정성을 검증하기 위해 종단적 확인적 요인분석(Longitudinal Confirmatory Factor Analysis: LCFA)을 실시하였다. 학업성취도는 단일 관찰변인으로 측정하였기에 LCFA에서는 각 측정시점별 일반적 자존감과 학업적 자아개념의 2요인 측정모형을 검증하였다. 각 잠재변인 당 관찰변인은 총 3개로 구성하였고, 문항군(item parcels) 생성을 위하여 요인 분석을 통한 요인 부하량을 고려하였다. LCFA 모형 설정 시, 각 측정시점의 동일 관찰변인의 오차 간 공분산경로를 추가하였고, 요인 구조의 동등성을 검증하는 형태동등성 및 요인 부하량의 동등성을 검증하는 측정동등성 검증을 순차적으로 실시하였다. 측정동등성 검증을 위하여 $\Delta\chi^2$ 및 기타 적합도 지수의 차이를 비교하였으며 ΔCFI 지수를 함께 고려하였고, ΔCFI 는 Cheung과 Rensvold(2002)의 기준인 .01보다 크면 기각하는 것으로 판단하였다. 한편 아래에 제시될 ARCL 모형과 LCFA의 계수추정은 완전정보 최대우도법(Full-information maximum likelihood)을 사용하였고 모형 선정 시 χ^2 를 기본적으로 고려하였으며 χ^2 검증이 표본에 민감하다는 특성을 고려하여 TLI(기준 > .90), CFI(기준 > .90), RMSEA(기준 < .08) 등을 사용하였다(Kline, 2010).

(2) 자기회귀교차지연 모형 분석

다음으로 ARCL모형은 종단자료를 활용하여 [t] 시점과 [t-1] 시점에 의해 설명되는 모형으로 두 변인 간의 상호교차지연계수(cross-lagged coefficient)를 탐색할 수 있는 분석방법이다(Bollen & Curran, 2004). 본 연구에서는 선행연구를 바탕으로 4개의 ARCL 모형을 검증하기 위한 검증 모형은 [그림 1] 과 같다.



[그림 1] 연구 모형

모형 설정 시 동일 시점의 잠재변인의 설명오차 간 공분산경로를 추가하였고, 관찰변인의 오차 간 공분산 경로를 추가하였다. 먼저 모형 1은 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 안정성을 가정한 모형이고, 모형 2는 BU와 모형 1을 통합한 모형으로 성취도가 학업적 자아개념과 자존감에, 학업적 자아개념이 자존감에 직접적으로 영향을 미치며 각 변인의 안정성을 가정한 모형이다. 모형 3은 TD와 모형 1을 통합한 모형으로 자존감이 학업적 자아개념과 성취도에, 학업적 자아개념이 성취도에 직접적으로 영향을 미치며 각 변인의 안정성을 가정한 모형이다. 모형 4은 모형 1과 2 그리고 3을 통합한 모형으로 BU와 TD 그리고 H모형을 통합한 RE 모형이다. 제시된 4가지 모형을 이론적 설명가능성과 타당성, 적합도 지수를 종합적으로 고려하여 최종모형을 선정하였다.

IV. 연구 결과

1. 기술통계 및 상관분석

본 연구의 주요 변인 간 기술통계치와 상관분석 결과는 <표 2>에 제시되어 있다.

<표 2> 주요 변인들의 기술통계치와 상관계수

	변인명	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	자존감1	1								
2	자존감2	.721**	1							
3	자존감3	.644**	.739**	1						
4	학업자아개념1	.486**	.429**	.385**	1					
5	학업자아개념2	.474**	.524**	.506**	.725**	1				
6	학업자아개념3	.432**	.412**	.478**	.680**	.773**	1			
7	성취도 1	.093	.114*	.034	.188**	.241**	.159**	1		
8	성취도 2	.189**	.144*	.149**	.228**	.238**	.202**	.566**	1	
9	성취도 3	.023	.085	.055	.212**	.263**	.200**	.589**	.649**	1
	M	29.21	29.41	29.79	17.49	17.61	17.77	4.51	4.48	4.28
	SD	4.71	4.72	4.58	3.99	4.21	3.96	.67	.72	.99

* $p < .05$, ** $p < .01$, 변인 명 뒤 숫자는 측정시기를 의미

먼저 각 변인 내 시점별 상관결과를 살펴보면 일반적 자존감은 1시점과 2시점 및 3시점 간에는 각각 .721와 .644의 유의한 정적 상관($p < .01$)이 있는 것으로 나타났으며 2시점과 3시점 간에도 .739의 유의한 정적 상관($p < .01$)이 있는 것으로 나타났다. 학업적 자아개념은 1시점과 2시점 및 3시점 간에는 각각 .725와 .680의 유의한 정적 상관($p < .01$)이 있는 것으로 나타났으며 2시점과 3시점 간에도 .773의 유의한 정적 상관($p < .01$)이 있는 것으로 나타났다. 다음으로 성취도는 1시점과 2시점 및 3시점 간에는 각각 .566와 .589의 유의한 정적 상관($p < .01$)이 있는 것으로 나타났으며 2시점과 3시점 간에도 .649의 정적 상관($p < .01$)이 있는 것으로 나타났다. 한편 변인 간 상관결과를 살펴보면 일반적 자존감과 학업적 자아개념은 각 시점별 .412 ~ .524의 유의한 정적 상관($p < .01$)이 있는 것으로 나타났으며 일반적 자존감과 성취도는 일반적 자존감 2시점과 성취도 1시점에서 .114의 유의한 정적 상관($p < .05$)이 있는 것으로 나타났고, 성취도 2시점에서는 .144의 유의한 정적 상관($p < .05$)이 나타났다. 일반적 자존감 1 ~ 3시점에서 .144 ~ .189의 유의한 정적 상관($p < .01$)이 나타났다. 그러나 나머지 시점에서는 유의한 상관결과가 나타나지 않았다. 학업적 자아개념과 성취도 간의 상관결과를 살펴보면 각 시점별로 .159 ~ .263의 유의한 정적 상관($p < .01$)이 나타났다.

2. 연구모형 분석

1) 종단적 측정 동등성

ARCL 모형 분석에 앞서 반복 측정된 종단자료에 대한 구인 비교 타당성의 확인을 위해 LCFA를 통해 측정시기별 일반적 자존감과 학업적 자아개념의 형태동등성과 측정동등성을 탐색하였고, 그 결과는 <표 3>과 같다.

<표 3> 종단적 측정 동등성 검증 결과

모형	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA (90% CI)	$\Delta\chi^2$ (Δdf)
형태동등성	251.295***	102	.944	.963	.070	31.956***
측정동등성	288.166***	114	.942	.956	.072	(12)

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

먼저 형태동등성의 적합도를 살펴보면 χ^2 값이 통계적으로 유의하였지만($p < .001$) TLI, CFI, RMSEA 값이 수용기준을 충족하여 형태동등성이 확인되었다. 이어 측정동등성 검증 결과를 확인해 보면 χ^2 값이 통계적으로 유의하였지만($p < .001$) ΔCFI 값이 .01보다 크지 않고(Cheung & Rensvold, 2002) 나머지 적합도 지수도 유사한 값을 나타내어 측정동등성도 만족되었다고 볼 수 있어 구인 비교를 위한 타당성을 확보하였다.

2) ARCL 모형의 적합도

일반적 자존감과 학업적 자아개념 그리고 성취도의 종단적 관계를 확인하기 위해 4가지의 ARCL 모형의 적합도를 확인하였고 그 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 연구 및 수정모형의 적합도 결과

모형	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA (90% CI)	$\Delta\chi^2$ (Δdf)
모형 1 H	379.666***	162	.930	.951	.067 (.058-.075)	
모형 2 BU+H	358.791***	156	.932	.954	.066 (.057-.075)	20.875*** (6)
모형 3 TD+H	366.582***	156	.929	.952	.067 (.058-.076)	13.084* (6)
모형 4 RE+H	347.456***	150	.931	.955	.066 (.057-.075)	32.210*** (12)

*** $p < .001$, $\Delta\chi^2$ (Δdf)은 모형 1과 비교한 값을 의미함, BU: Bottom-Up, TD: Top-Down, H: Horizon, RE: Reciprocal Effect

모형 간 차이 검증 시 모형 1을 기준으로 검증하였는데 모형 1보다는 모형 2, 3, 4가 모두 우수한 모형이기는 하나, 모형 2, 3, 4을 비교해 보면, 모형 2와 4가 보다 적합한 모형으로 판단되었다. 모형 2와 4의 적합도 지수를 검토해 보았을 때 이 두 모형은 통계적으로 유사한 수준을 보였으나 모형의 간명성 측면을 고려하였을 때 모형2가 보다 적합한 것으로 판단되었다. 구체적으로 모형2에 나타난 변인 간의 관계를 살펴보고, 이 중 성취도가 자존감에 미치는 영향, 2시점의 성취도가 3시점의 자아개념에 미치는 영향과 관련된 경로가 유의하지 않아, 이를 제외한 최종모형을 선정하였다([그림 2] 참고). 최종모형의 적합도를 살펴보면 χ^2 는 통계적으로 유의하였으나($p < .001$, $df = 159$), $TLI = .934$, $CFI = .955$, $RMSEA = .065$ 로 나타나 우수한 적합도를 나타내었다.

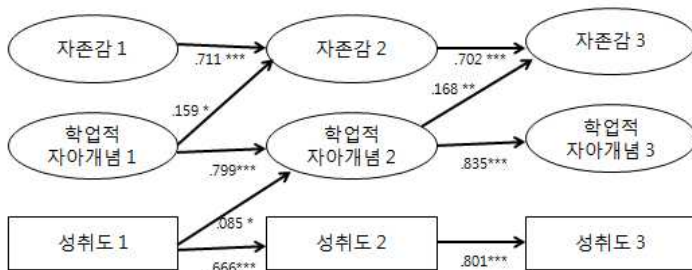
3) 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도 간의 종단적 관계

최종모형에 기반 하여 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도 간의 종단적 관계를 살펴본 결과는 <표 5>와 [그림 2] 에 제시되어 있다.

<표 5> 최종모형의 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 종단적 관계

경로		B(S.E)	β
학업적 자아개념 1	→ 자존감 2	.084(.031)*	.159
성취도 1	→ 학업적 자아개념 2	.203(.098)*	.085
학업적 자아개념 2	→ 자존감 3	.094(.031)**	.168

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



[그림 2] 최종모형

주. 표준화 회귀계수, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ 수준에서 유의한 경로만 표시함.

전체적인 양상을 살펴보면 1시점의 학업적 자아개념은 2시점의 자존감에 유의한 영향을 미쳤으며 1시점의 성취도는 2시점의 학업적 자아개념에, 2시점의 학업적 자아개념은 3시점의 일반적 자존

감에 유의한 영향을 미쳤다. 각 시점별 변인 간의 영향력을 살펴보면 1시점의 학업적 자아개념은 2시점의 자존감에 정적인 영향을 미쳤다($\beta=.159, p<.05$). 그리고 1시점의 성취도는 2시점의 학업적 자아개념에 정적인 영향을 미쳤으며($\beta=.085, p<.05$) 2시점의 학업적 자아개념은 3시점의 자존감에 정적인 영향을 미쳤다($\beta=.168, p<.01$). 그러나 1시점의 자존감은 성취도에 유의한 영향을 미치지 않았고, 2시점의 자존감은 3시점의 학업적 자아개념에도 유의한 영향을 미치지 않았으며 성취도도 자존감에 유의한 영향을 미치지 않았다. 한편 1시점의 성취도와 2시점의 학업적 자아개념 그리고 3시점의 일반적 자존감의 관계에 있어 학업적 자아개념의 종단적 매개효과를 살펴본 결과 .014의 간접효과가 나타났으나 유의하지 않은 결과로 나타났다.

4) 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 안정성

시간의 변화에 따른 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 자기회귀계수가 통계적으로 유의한 것으로 나타났고($p<.001$), 그 결과는 <표 6>에 제시되어 있다.

<표 6> 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 자기회귀계수 검증 결과

	경로		B(S.E)	β
자존감 1	→	자존감 2	.558(.056)***	.711
학업적 자아개념 1	→	학업적 자아개념 2	.864(.058)***	.799
성취도 1	→	성취도 2	.614(.051)***	.666
자존감 2	→	자존감 3	.802(.073)***	.702
학업적 자아개념 2	→	학업적 자아개념 3	.789(.047)***	.835
성취도 2	→	성취도 3	.932(.079)***	.801

*** $p<.001$

각 변인의 안정성 계수를 살펴보면 자존감은 .702~.711으로 나타났고, 학업적 자아개념은 .799~.835로 나타났으며 성취도는 .666~.801로 나타났다.

V. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 자아개념의 형성 및 발전에 있어 중요한 시기로 볼 수 있는 초등학생을 대상으로 자기회귀교차지연모형을 적용하여 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 관계를 단기 종단적으로 파악하는 데 있다. 본 연구 결과를 요약하고, 논의하면 다음과 같다.

첫째, 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 전반적인 관계 양상은 BU 모형과 일관성을

보였다. 이는 Trautwein 외(2006)의 연구에서 동독의 결과와 유사한 것으로 동독의 교사는 서독에 비해 상대적으로 높은 성적을 얻기 위한 노력을 강조하고, 외부적인 목표에 초점을 맞추고 있다 (Oettingen, Little, Lindenberger, & Baltes, 1994). 이러한 결과는 우리나라의 현재 교육 환경을 일부 설명하는 것으로 해석된다. 즉 학생의 성취도가 학업상황에서의 자신에 대한 인식 및 평가에 영향을 미치고 나아가 자신의 일반적인 인식 및 평가에까지 영향을 미칠 수 있다는 의미로, 학생들에게는 성취도가 자아의 인식 및 평가에 있어 일부 역할을 할 가능성이 있음을 알 수 있다. 또한 우리나라의 교육 환경은 사회적 비교를 강조하는 경쟁 중심의 교육 환경으로 이러한 환경에서는 BU 모형이 나타날 가능성을 확인하는 결과이다. 능력주의 학습 환경(Marsh et al., 2001)에서는 노력과 사회적 비교를 강조하는 환경으로 자기 평가에 있어 성취도가 중요한 역할을 하며, 학업적 자아개념에도 영향을 미칠 수 있다는 주장과 유사한 결과로 볼 수 있다(Trautwein et al., 2006).

같은 맥락으로 국내 중학생을 대상으로 성취도와 자기결정성과의 관계를 파악한 연구(신이나, 손원숙, 2015)에서도 동기와 성취도의 종단적 상호효과가 파악되었으나, 특히 성취도가 동기에 미치는 효과가 강력한 것으로 검증되었다. 이는 우리나라 학생들에게 성취도는 개인의 자기 가치 뿐 아니라 동기에도 영향을 미칠 가능성이 있음을 의미하는 결과로 이러한 문제를 해결하기 위해 개인적 측면에서는 학생에게 개별화 및 세분화된 과제를 제시하여 각 단계별 성공경험을 제공하고, 교사는 학생의 학습과정에 있어 긍정적 피드백을 제공하여 학생들이 학업 상황에서 자신을 긍정적으로 인식할 수 있도록 도움을 줄 필요가 있으며, 자신에 대해 성찰할 수 있는 기회도 함께 제공할 필요가 있다. 또한 환경적 측면에서는 경쟁보다는 지지적이고 학습의 즐거움을 느낄 수 있는 환경으로의 전환이 필요하며, 성취도에 편중하여 학생을 평가하는 것이 아니라 학생 개개인의 특성을 종합적으로 평가할 수 있는 방법에 대한 고민이 필요하다. 한편 본 연구 결과에서는 그 영향력의 크기에 있어 실제적 강도가 작았는데 청소년의 일반적 자존감에는 외모와 관련된 자아개념이 상대적으로 큰 영향을 미친다는 Harter(2012)의 주장으로 볼 때, 초기 청소년기로 볼 수 있는 초등학교 고학년 학생의 일반적 자존감에 영향을 미치는 자아개념은 그 강도에 있어 영역별로 차별적일 가능성이 있기에 학업적 영역 외 다른 영역에 대한 관심도 필요함을 알 수 있다.

둘째, 일반적 자존감과 학업적 자아개념 그리고 성취도는 비교적 안정적인 변인으로 나타났고, 이러한 결과는 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 종단적 변화 경향을 살펴본 선행연구(Hank & Baltes-Götz, 2019; Rentzsch, K., & Schröder-Abé, 2018; Trautwein et al., 2006)를 지지하는 것이다. 먼저 일반적 자존감의 특성과 상태를 파악하기 위한 종단연구(Hank & Baltes-Götz, 2019; Lee, 2014)에서 일반적 자존감은 특성과 관련된 요인이 60%를 넘는 것으로 나타났다. 또한 전 생애를 대상으로 한 종단연구(Orth et al., 2018; Robins & Trzesniewsky, 2005)에서는 각 연령대별로 안정성에 차이가 있는 것으로 나타났고, 특히 아동기의 일반적 자존감의 안정성이 낮은 것으로 나타났다. 이런 결과로 볼 때, 일반적 자존감은 안정적인 변인이지만 동시에 변화

가능한 변인으로 파악할 수 있고(박상현, 2019; Lee, 2014), 다른 학교 급을 대상으로 한 추가적인 연구를 통해 학교 급 별 안정성의 차이를 파악해 볼 필요가 있다.

한편 본 연구에서 일반적 자존감과 학업적 자아개념의 안정성을 비교해보면 모든 시점에서 학업적 자아개념의 안정성이 일반적 자존감에 비해 상대적으로 높은 결과가 나타났고, 특히 1~2시점의 안정성보다는 2~3시점의 안정성이 높게 나타났으며, 성취도 또한 1~2시점의 안정성보다는 2~3시점의 안정성이 높은 결과가 나타났다. 이는 학업적 자아개념의 안정성은 일반적 자존감의 안정성 수준과 차이를 보일 수 있다는 선행연구를 지지하는 결과(Brown, 1993; Shavelson et al., 1976; Trautwein et al., 2006)이며, 2시점 측정 1~2주전 기말평가라는 학업 중심적 분위기가 학업적 자아개념과 성취도의 2~3시점 사이의 안정성을 높였을 가능성이 있다. 한편 Shavelson 외(1976)와 Brown(1993)은 일반적 자존감과 학업적 자아개념의 안정성의 차이로 BU 및 TD 모형을 설명하였는데, 본 연구 결과 일반적 자존감과 학업적 자아개념의 안정성에 있어 두 변인 모두 상당히 안정적인 결과를 보여 두 가지 주장을 판단하는 데 한계가 있다. 이러한 점을 고려하여 시간의 흐름에 따라 일반적 자존감과 학업적 자아개념의 안정성을 추가적으로 파악할 필요가 있다.

본 연구는 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도와 관련된 기존 선행연구에 있어 다음과 같은 의의를 갖는다. 첫째, 성취도를 강조하는 국내 교육 환경에 있어 성취도가 학업적 자아개념에, 학업적 자아개념이 학생의 일반적 자존감 형성에 영향을 끼칠 수 있다는 BU 모형의 가능성을 확인하였다. 이는 다른 학교 급에 비해 초등학생은 상대적으로 학업적 부담이 낮음에도 불구하고 BU 모형이 나타났다는데 주목할 필요가 있으며, 학생 평가 시 성취도 중심의 평가에서 벗어나 학생 개인의 장점에 초점을 맞추어 학생들이 긍정적 자아를 형성하는데 도움이 될 수 있는 평가로의 전환이 필요함을 알 수 있다. 특히 사회적 비교 중 상향적 비교가 학생들의 자아개념을 낮출 수 있다는 연구(Müller-Kalthoff, Jansen, Schiefer, Helm, Nagy, & Möller, 2017)로 볼 때, 각 교실에서는 타인과의 비교보다는 자신의 성장에 초점을 맞춘 성장 참조형 평가 등을 적극적으로 활용할 필요가 있다. 또한 자존감 향상 프로그램의 메타분석(김근곤, 임신일, 박일선, 2015)에서 초등학생들에게는 관계 중심의 심리치료 및 독서치료에 대한 효과 크기가 가장 큰 결과가 나타났는데, 이러한 결과를 바탕으로 심리 및 독서치료 등 전문적인 프로그램을 개발·적용할 필요도 있다. 둘째, 자아개념의 형성 및 발달의 중요한 시기인 초등학생의 일반적 자존감과 학업적 자아개념 및 성취도의 안정성을 확인하였으며 세 변인 모두 안정적인 특성을 보였는데 이는 초등학교 고학년시기부터 세 변인에 대한 학생들의 인식에 있어 고정적인 특성을 보일 가능성을 일부 확인할 수 있었으며, 세 변인에 대해 부정적인 형태를 보이는 학생에 대한 교육적 개입이 필요함을 알 수 있다.

마지막으로 본 연구의 제한점을 토대로 추후 연구를 위한 제언을 추가하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 활용한 학업적 자아개념 척도는 학업에 대한 전반적인 자아개념을 파악하는 척도로 Marsh와 Yeung(2008), Trautwein 외(2006)의 연구 등에서 수학 등 특정 과목에 한정하여

일반적 자존감과 학업적 자아개념의 관계를 파악하였다. 이에 각 과목의 영역 특수적인 자아개념과 일반적 자존감과의 관계를 파악하여 본 연구를 보완할 필요가 있다. 둘째, 본 연구의 성취도의 측정에 있어 일반적 자존감 및 학업적 자아개념은 해당 측정 시점의 상태를 파악하였지만 성취도는 전년도 기말 성적 및 3차 측정 시점 후 두 달 뒤의 성적을 측정하였다는 한계가 있다. 셋째, 자존감은 연령의 변화나 환경적 변화에 영향을 받을 가능성이 있기 때문에(Wagner et al., 2014) 부모의 양육 태도(임선아, 2013; Kernis, Brown, & Brody, 2000), 학교 분위기 및 교사의 평가(Hoge, Smit, & Hanson, 1990)등 세 변인 간의 관계에 영향을 줄 수 있는 환경적인 요인들을 고려할 필요가 있다. 넷째, 청소년기 일반적 자존감에는 학업적 자아개념 외 외모 등과 관련된 자아개념이 더 큰 영향을 미친다는 Harter(2012)의 연구에 따라 국내 학생을 대상으로 학업적 자아개념 외 다른 자아개념과 일반적 자존감의 관계를 살펴볼 필요가 있다. 마지막으로 본 연구는 3개의 초등학교를 대상으로 하였기에 연구 결과를 일반화하기에는 한계가 있으며 다양한 학교 급을 활용한 추가적인 연구를 통해 본 연구 결과를 보완할 필요가 있다.

참고문헌

- 고려대학교 부설 행동과학연구소 편(2000). **심리척도핸드북**. 서울: 학지사
- 김근곤, 임신일, 박일선(2015). 국내 자존감 향상 프로그램 메타분석. **교육종합연구**, 13(1), 21-42.
- 류한구, 김양분, 현주, 김일혁, 강상진, 김현철, 박성호, 민병철(2005). **한국교육중단연구 2005(1): 예비조사 보고서**. 한국교육개발원. 연구보고 RR2005-18.
- 박상현(2019). 초등학생 자존감의 단기 종단적 안정성: 자존감의 특성에 영향을 미치는 예측변인. **초등교육연구**, 32(3), 271-296.
- 박승민, 강민철, 김은하(2015). 시간에 따른 자아존중감 변화에 대한 중고등학생 비교. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 27(1), 63-84.
- 박현정(2008). 학습동기, 자아개념, 학업성취관 관계의 집단간 동등성 분석-PISA 2006 을 중심으로. **교육평가연구**, 21(3), 43-67.
- 신이나, 손원숙(2015). 자기결정성 동기와 학업성취도의 종단적 상호효과. **교육심리연구**, 29(3), 591-610.
- 양귀순(2017). 초등학교 시기 가정배경이 자존감 및 학업성취에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 24(1), 343-362.
- 양명희, 이경아(2012). 자기조절학습과 학업성취도의 관련성: 변화추이 및 인과적 방향성 검토. **교육과학연구**, 43(2), 175-195.
- 위현아, 박성연(2011). 형제와 비교한 아동의 학업성취가 자신의 학업적 자아개념에 미치는 영향: 어머니의 차별적 양육행동의 매개적 역할. **Family and Environment Research**, 49(1), 17-25.
- 임선아 (2013). 부모의 양육태도가 학생의 자기조절능력과 자존감 및 학교적응에 미치는 구조적 관계. **초등교육연구**, 26(1), 121-138.
- 이수진, 이수정, 양은희(2016). 청소년의 학업적 자아개념과 자율성, 인지적, 행동적 자기조절학습전략 간의 관계: 자율성의 매개효과를 중심으로. **교육연구논총**, 37(1), 79-106.
- 정선영(2017). 지역사회 전반적 학업성취수준이 청소년의 학업적 자아개념에 미치는 영향: '작은 연못안의 큰 물고기 효과'가 갖는 함의를 중심으로. **사회과학연구**, 33(1), 1-21.
- 조한익(2011). 초등학생의 희망과 학업성취도의 관계에 대한 단기 종단연구. **초등교육연구**, 24(2), 237-256.
- 현주, 김양분, 류한구, 박현정, 김태은 (2005). **KEDI 종합검사 도구 개발 연구(1): 예비 검사 개발, 실시 및 결과분석을 중심으로**. 한국교육개발원. 연구보고 RR2005-19.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem

- cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.
- Bollen, K. A., & Curran, P. J. (2004). Autoregressive latent trajectory (ALT) models a synthesis of two traditions. *Sociological Methods & Research*, 32(3), 336-383.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.
- Brown, J. D. (1993). Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. In J. Suls (Ed.), *Psychological Perspectives on the Self*, (Vol. 4, pp 27-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crocker, J., & Wolfe, C. T. (2001). *Contingencies of self-worth*. *Psychological review*, 108(3), 593-623.
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R., & Meltzoff, A. N. (2018). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority north American elementary school children. *Child development*, 89(4), 1099-1109.
- Dutton, K. A., & Brown, J. D. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to success and failure. *Journal of personality and social psychology*, 73(1), 139-148.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of educational psychology*, 95(1), 124-147.
- Hank, P., & Baltes-Götz, B. (2019). The stability of self-esteem variability: A real-time assessment. *Journal of Research in Personality*, 79, 143-150.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 553-617). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and socio-cultural foundations*: New York: Guilford 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.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological inquiry*, 14(1), 1-26.
- Kernis, M. H., Brown, A. C., & Brody, G. H. (2000). Fragile self-esteem in children and its

- associations with perceived patterns of parent-child communication. *Journal of personality*, 68(2), 225-252.
- Lee, E. J. (2014). The relationship between unstable self-esteem and aggression: Differences in reactive and proactive aggression. *The Journal of Early Adolescence*, 34(8), 1075-1093.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 133-163.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Martin, A. J. (2006). *What is the nature of self-esteem? Unidimensional and multidimensional perspectives. Self-esteem: Issues and answers*. New York: Psychology Press.
- Marsh, H. W., Köller, O., & Baumert, J. (2001). Reunification of East and West German school systems: Longitudinal multilevel modeling study of the big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *American Educational Research Journal*, 38(2), 321-350.
- 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.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child development*, 76(2), 397-416.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 509-527.
- Müller-Kalthoff, H., Jansen, M., Schiefer, I. M., Helm, F., Nagy, N., & Möller, J. (2017). A double-edged sword? On the benefit, detriment, and net effect of dimensional comparison on self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1029-1047.
- Oettingen, G., Little, T. D., Lindenberger, U., & Baltes, P. B. (1994). Causality, agency, and control beliefs in East versus West Berlin children: A natural experiment on the role of context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(3), 579-595.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206.

- Orth, U., Erol, R. Y., & Luciano, E. C. (2018). Development of self-esteem from age 4 to 94 years: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin*, *144*(10), 1045–1080.
- Rentzsch, K., & Schröder-Abé, M. (2018). Stability and Change in Domain-specific Self-esteem and Global Self-esteem. *European Journal of Personality*, *32*(4), 353–370.
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current directions in psychological science*, *14*(3), 158–162.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American sociological review*, *60*(1), 141–156.
- Sewasew, D., & Schroeders, U. (2019). The developmental interplay of academic self-concept and achievement within and across domains among primary school students. *Contemporary Educational Psychology*, *58*, 204–212.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, *46*(3), 407–441.
- Soufi, S., Damirchi, E. S., Sedghi, N., & Sabayan, B. (2014). Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic self-concept, self-regulated learning strategies and autonomous academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *114*, 26–35.
- Taylor, L. D., Davis-Kean, P., & Malanchuk, O. (2007). Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *33*(2), 130–136.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of personality and social psychology*, *90*(2), 334–349.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational psychologist*, *39*(2), 111–133.
- Wagner, J., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2016). Self-esteem is mostly stable across young adulthood: Evidence from latent STARTS models. *Journal of Personality*, *84*(4), 523–535.

- * 논문접수 2019년 8월 4일 / 1차 심사 2019년 9월 7일 / 2차 심사 2019년 12월 9일 / 게재승인 2019년 12월 10일
- * 박상현: 경북대학교 교육심리 관련 박사학위를 취득하였으며 현재 경북대학교 강사(금호초등학교 교사)로 재직 중이다.
- * E-mail: sangsang22@naver.com

- * 손원숙: University of Illinois at Urbana-Champaign에서 교육평가 관련 박사학위를 취득 후, 현재 경북대학교 교육학과 교수로 재직 중이다.
- * E-mail: wsohn@knu.ac.kr

Abstract

Short-term Longitudinal Interplay among Global Self-Esteem, Academic Self-Concept and Achievement.

Park, Sang Hyun
Sohn, Won Sook*

The purpose of this research was to identify the short-term longitudinal interplay among global self-esteem, academic self-concept and achievement using autoregressive cross-lagged(ARCL) modeling. Measures of global self-esteem, academic self-concept and achievement four months for a sample of 303 primary school students. The main results are as follows. First, we found evidence for a reciprocal relationship between global self-esteem and academic self-concept, with T1 global self-esteem significantly predicted T2 academic self-concept and T1 academic self-concept significantly predicted T2 global self-esteem. Second, we also found significant bottom-up effects among global self-esteem, academic self-concept and achievement. T1 achievement had the significant effects on T3 academic self-concept and T2 academic self-concept had the significant effects on T3 global self-esteem. Third, global self-esteem, academic self-concept and achievement were found to be highly stable across four months. Finally, suggestions for future research were discussed based on limitations of this study.

Key words: Global Self-Esteem, Academic Self-Concept, Achievement, ARCL, Bottom-UP

* Corresponding Author, Professor, Kyungpook National University