

초등학교 학습부진 학생의 자기조절학습 구성요인 간 관계분석*

임이랑(林이랑)**

오인수(吳仁秀)***

김연희(金娟希)****

논문 요약

본 연구의 목적은 학업성취도가 현저히 낮은 학습부진학생을 대상으로 학업성취에 영향을 미치는 자기조절학습의 구성요인 간의 관계성을 파악하는 데 있다. 이에 본 연구에서는 선행 연구를 참고하여 자기조절학습의 구성요인을 인지, 동기, 행동전략으로 분류하였다. 이 분류를 바탕으로 환경적 변인을 포함한 각 변인 간의 관계성을 고려하여 동기전략과 행동전략의 관계에서 인지전략의 매개효과 및 사회적 지지의 조절효과를 파악함으로써 초등학교 학습부진학생의 학업지도에 필요한 기초자료를 제공하고자 하였다. 이를 위해 전국의 학습부진학생중증화표집을 통해 1069명을 표집한 자료를 활용하여 분석하였다. 본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 동기전략과 행동전략의 관계에서 인지전략은 부분매개효과를 보였다. 둘째, 동기전략과 행동전략의 관계에서 교사지지가 조절효과를 가지는 것으로 분석되었다. 본 연구의 결과를 바탕으로 초등학교의 학습부진학생을 효과적으로 지도하기 위한 교육적 시사점을 제시하였다.

주제어 : 학습부진, 자기조절학습, 사회적 지지

* 본 논문은 임이랑의 석사학위 논문을 일부 수정한 것임.

** 이화여자대학교 교육학과 교육상담·심리 박사과정

*** 이화여자대학교 교육학과 부교수(교신저자)

**** 이화여자대학교 교수학습개발원 전임연구원

I. 서론

학습부진(underachievement) 문제의 심각성과 이를 해결하기 위한 노력은 교육현장에서 끊임없이 제기되어 온 교육의 주요 현안이다. 학습부진이란 일반적으로 학생의 능력에 비추어 기대되는 성취보다 실제로 나타난 성취가 현저하게 낮은 상태를 의미한다(김동일, 1999). 학교 현상에서의 학습부진 현상은 학업성취도의 저하 이외에도 정서·사회·인지적 발달 등의 이차적 문제를 발생시킬 우려가 있기 때문에 시급히 해결해야 할 중요한 교육적 문제이다.

지금까지 수행된 여러 연구 결과를 살펴보면 학습부진은 학생의 인지적 요인뿐만 아니라 정서적, 환경적 요인도 학업성취에 밀접한 관련이 있음을 알 수 있다(김수란, 2009; 남수영, 2010; 임현정, 2009). 이러한 맥락에서 최근 학습에 영향을 미치는 자기조절의 중요성은 증가하고 있는데 그 이유는 자기조절은 인지적인 요인뿐만 아니라 행동적인 요인과 동기적인 요인을 포함하는 포괄적 개념으로 학업성취도와 관련이 높기 때문이다. 양명희(2000)는 자기조절 학습기능의 정의를 인지적·동기적·행동적 측면의 세 차원으로 나누고 자기조절 학습모형을 설정한 바 있다. Corno와 Mandinach(1983)는 학습자가 자신의 학습에 대한 책임을 지고 학습에 필요한 전략을 스스로 활용해서 학습목표에 도달하려는 자기조절능력을 학업성취에서 가장 중요한 변인으로 가정하였다. Zimmerman(1990) 역시 자기조절학습을 구성하는 요인을 인지·동기·행동전략으로 분류하고, 자기조절 학습자는 다양한 인지전략을 사용하고, 학습에 대한 동기화가 되어 있으며, 자신의 행동을 적절히 통제하는 능력을 갖춘 학습자라고 정의하였다. 이러한 연구자들은 효과적인 학습에 자기조절이 요구되며, 자기조절을 잘 하는 학습자가 높은 학업성취를 보인다는 공통적인 견해를 가지고 있다.

그러나 실제 학습상황에서 대부분의 학습자들은 자기조절 학습자로서 자신의 학습상황을 조절하고 관리하며 자율적으로 학습활동에 참여하는데 많은 어려움을 경험한다(Zimmerman, 1990). 학습자의 자기조절능력은 훈련이나 수업 처치를 통해 발달될 수 있는 바람직한 학습 결과(Pintrich & De Groot, 1990)라는 점에서 볼 때 학습부진 학생의 학업성취도를 높이기 위해서는 교육적 관점에서 학습부진학생을 위한 훈련 요인으로서 자기조절학습에 대한 탐구가 필요하다. 다시 말해, 학습부진아의 여러 가지 특성 요인 중 자기조절학습의 부족한 부분을 파악하여 효과적인 학습전략 훈련을 통해 학습기술을 익히고 학습에 자발적으로 동기화 될 수 있도록 도와주는 것이 학습부진으로부터 벗어나는데 도움이 될 수 있다. 특히 초등교육은 생활에 필요한 기본적 자질을 함양하게 하고 후속되는 교육에 필요한 기본적인 학습 기능과 학습 방법 및 태도를 길러주는 기초기본교육이므로(권동택, 2003), 초등학교 시기부터 학업에 어려움을 겪는 학생들을 돕기 위한 여러 지원책들이 마련되어 올바른 학습습관을 형성할 수 있도록 하는 것이 중요하다.

자기조절학습에 대한 선행 연구는 대부분 일반아동을 대상으로 한 것이 대부분이며, 학습부진 학생의 교육적 중재를 위한 자기조절학습을 다룬 연구는 찾기 힘들다. 또한 이러한 선행연구들은 동기와 자기조절학습, 인지와 자기조절학습, 자기조절학습과 학업성취 간의 관계를 부분적으로 다루고 있을 뿐 자기조절학습의 구인에 대한 탐색과 자기조절학습 이론변인 간의 관계성에 대한 설명력이 부족하다. 특히 학습부진 학생의 학습에 있어서 동기적 요소에 영향을 미치는 의미 있는 타인(부모, 교사, 또래)의 긍정적인 지지와 자기조절능력의 관계에 대한 연구는 매우 미흡한 실정이다.

따라서 학업성취도가 낮은 학습부진 학생들을 대상으로 학업성취에 영향을 미치는 자기조절 학습의 구성요인 간의 관계성 및 효과의 정도를 탐색하는 것은 학습부진 학생에게 적합한 자기조절 학습 프로그램 개발에 대한 시사점을 제공해 줄 수 있을 뿐만 아니라, 교수·학습 과정의 궁극적 목표인 학업성취 향상에도 기여할 수 있을 것이다. 이상과 같은 문제의식과 필요성에 따라 본 연구에서는 선행 연구를 참고하여 자기조절 학습의 구성요인을 인지, 동기, 행동전략으로 분류하고 환경적 변인을 포함한 각 변인 간의 관계성을 고려하여 동기전략과 행동전략의 관계를 인지전략의 매개효과 및 사회적 지지의 조절효과를 중심으로 파악하고자 하였다. 따라서 본 연구의 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학습부진 학생의 동기전략과 행동전략의 관계에서 인지전략이 매개하는가?

둘째, 학습부진 학생의 동기전략과 행동전략의 관계에서 사회적지지(교사지지, 부모지지, 또래지지)가 조절하는가?

II. 이론적 배경

1. 학습부진

일반적으로 학습부진은 아동의 잠재적인 지적 능력 수준에 비해 학업성취가 현격하게 뒤떨어지는 상태를 일컫는다. Burt는 학습부진아를 학업성취에 있어서 해당 학년 아동들이 정상적으로 달성할 수 있는 80% 미만에 있는 아동으로서 학업성취에 있어서 정상 이하의 아동이라 정의하였고, Kirk는 지적 결함을 가진 학생이라기보다는 학교의 교육과정에 적응하는 데 곤란을 겪는 학생을 학습부진아라고 하였다(김선 외, 2001, 재인용). 또한 학습부진아를 정상적인 학교 학습을 할 수 있는 잠재 능력이 있으면서도 환경 요인과 그것의 영향을 받는 개인의 성격이나 태도, 학습습관 등의 요인으로 인하여 기초 학습 기능이 부족하거나, 교육과정에 설정된 교육목표에 비추어 볼 때 최저 학업 수준에 도달하지 못한 학습자로 규정되기도 한다(한국교육과정평가원,

2001). 학습부진이란 정상적인 학습활동을 할 수 있는 잠재능력이 있으면서도 환경요인이나 그것의 영향을 받는 개인의 성격이나 태도, 학습습관 등의 요인으로 인하여 최저학업성취 수준에도달하지 못한 학습자로 정의할 수 있다. 본 연구에서 학습부진학생은 학년 초에 실시하는 교과 학습 진단평가의 성적을 근거로 교육청이 제시한 성취도 기준에 미달하는 학생을 의미한다.

2. 학습부진과 자기조절학습

1) 학습부진과 인지전략

Zimmerman과 Martinez-Pons(1988)는 보다 높은 학업성취를 보이는 학생들은 낮은 학업성취를 보이는 학생들과 비교했을 때, 더 많은 인지전략을 사용한다고 보고했다. 인지전략과 학업성취 간의 의미 있는 상관성이 있음을 발견한 선행연구들(김영채, 1990; 이달석, 1990)은 학업성취 수준에 따라 시연, 조직화, 정교화와 같은 심층처리 전략의 사용에 있어 유의미한 차이가 나타남을 확인하였다. 학습부진학생들은 인지적 측면에서 주의력 결핍, 상상력의 부족, 사고력의 부족 등 학습전략 활용의 미숙과 어휘력 및 독해능력의 결핍을 나타내기 때문에(한국아동문제연구소, 1994; 이승희, 2012, 재인용) 인지전략은 학습부진학생들에게 요구되는 능력이라고 볼 수 있다. 또한 이러한 인지전략은 연습과 훈련에 의해 향상될 수 있는 요소로서 학업성취(김옥기, 1988; 김홍원, 1993; 이달석, 1990), 기억, 이해, 읽기를 비롯한 의사소통, 일반적인 문제해결 활동, 자기효능 및 다른 사회적 인지 활동에 기여할 뿐 아니라(Flavell, 1979), 창의적, 비판적 문제해결 활동에도 긍정적인 영향을 미친다(Pesut, 1990; Feldhusen, 1995). 인지전략이 자기 주도적 학습 능력을 향상시키는 주요 구성요소라는 연구(Boekaerts, 1995; Corno, 1986)를 통해 인지전략의 교과 교육 전이에 대한 충분한 가능성을 발견할 수 있다. 인지전략과 학업성취의 관계를 분석한 많은 선행연구들(김영채, 1990; 이달석, 1990; 한순미, 2004; Bouffard-Bouchard et al., 1993; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986)은 인지전략이 학업성취를 설명하는 주요한 매개변인임을 밝히고 있다.

2) 학습부진과 동기전략

Carr와 동료들(1991)을 비롯한 여러 연구자들은 인지전략의 사용만으로는 학업성취를 충분히 설명할 수 없으며 학습에 참여하는 이유와 목적에 대한 동기적 특성을 살펴볼 필요가 있음에 주목하였다. 이러한 연구 결과는 인지전략과 행동전략만으로 자기조절학습을 제공하는 것보다 동기전략들을 구체적으로 포함하고 있는 자기조절학습을 제공하면 학습자들의 자기조절 학습

능력이 월등히 향상됨을 시사하고 있다. Bloom(1976)은 대부분의 학습부진이 직접적으로 동기에 관련된다고 하였으며, Ausubel(1968)은 학습동기를 지능 다음으로 학업성취에 많은 영향을 미치는 변인으로 보고 있다. 서병완(1983)과 김수동(1999)의 연구에서도 우리나라 초·중등학생 학습 부진아의 가장 큰 원인이 학습동기 결핍 및 잘못된 습관인 것으로 나타났다. 이처럼 학습 동기가 학습부진아 발생의 가장 큰 원인임을 볼 때 학습 동기는 학습부진학생을 이해하는데 매우 중요한 변인이다.

3) 학습부진과 행동전략

자기조절 학습 능력이 뛰어난 학습자는 행동전략에 있어서 확실히 구분된다. 자기조절이 뛰어난 학습자는 스스로의 행동을 의지적으로 통제하고 환경을 잘 관리하면서 집중하고, 시간을 관리하며, 필요한 경우 적극적으로 타인의 도움을 적절한 수준에서 요청한다. 학습하고자 하는 마음 상태를 학습동기라고 하면 학습의지는 학습에 대한 실천의지라고 할 수 있다. 학습에 대한 동기 수준이 높더라도 학습을 지속적으로 실천해 나갈 수 있는 의지가 없다면 학습의 효과는 기대하기 어렵다(한순미, 2004). 이는 동기가 학습행동의 충분조건은 되지 못한다는 것을 시사한다.

학습부진의 원인에 대하여 정원식(1979)은 학습습관과 개인의 인성에 관련된 요인을, 이경준(1983)은 기초학습 결손, 학습활동의 실패, 올바른 학습방법·학습습관·학습태도의 결핍을 지적했다. 한국교육과정평가원(1998)의 ‘학습부진아 지도 프로그램 개발 연구’에서도 학습부진의 주요 원인으로 학습동기 결핍 및 잘못된 학습습관을 들고 있다.

2. 동기, 인지, 행동전략의 관계

자기조절학습의 인지적 요소를 강력하게 예언하는 변인으로서 동기전략과의 관계를 살펴본 많은 연구가 진행되어져 왔다. Wolters(1998)는 내·외재적 동기전략을 많이 사용하는 학생이 인지전략을 더 많이 사용하고 있음을 보고하였다. 한순미(2004)는 내재적 동기와 학업적 자기효능감, 과제가치가 인지전략을 얼마나 예측하는지 회귀분석한 결과, 표층적·심층적 인지전략에 있어 내재적 동기, 학업적 자기효능감, 과제가치가 유의한 예언변인으로 나타났다. 학습동기와 인지전략의 관련성은 높은 동기가 인지전략의 적극적 사용을 예측한다는 이은주(2001)의 연구결과에 의해서도 지지되었다.

한편 학습습관과 학습태도는 학습동기 향상을 통해 바람직하게 변화될 수 있음이 연구를 통해 밝혀졌다(이미경, 2005; 조재승, 2003; 박귀자, 민천식, 2008). 이와 관련하여 자기조절학습에서도 동기적 요소를 포함함으로써 순수한 인지적 접근만으로 부족했던 부분을 설명할 수 있게

되었을 뿐만 아니라 실제적인 학습자의 모습을 기술할 수 있게 되었다. 이처럼 학습동기는 학습자의 학습행동을 결정하는 원동력이 되며 효율적으로 학습을 유지시켜주는 주요 변인으로 작용한다(박귀자, 민천식, 2008). 따라서 학습동기는 학습행동을 유도하는 역할 뿐 아니라 학습활동을 지속시키고, 학습의 능률과 성패를 결정짓는데 많은 영향을 미치는 변인임을 알 수 있다.

이러한 연구결과들은 인지전략이 동기전략과 밀접한 관련을 갖고 있을 뿐만 아니라, 동기전략이 행동전략에 미치는 영향을 고려할 때 인지전략의 활용에 따른 매개효과가 발생할 수 있음을 시사하는 것이다.

3. 학습부진과 사회적 지지

사회적 지지란 사회적 관계를 통해 개인이 타인들로부터 얻을 수 있는 모든 긍정적인 자원을 의미한다. 아동에게 사회적 지지를 제공할 것으로 예상되는 사람은 사회적 관계망에 들어있는 부모, 형제, 자매, 교사, 또래 등이다(Harter, 1985). Skinner와 Belmont(1993)는 교사와 부모의 지지는 아동들의 학습과 자존감에 오랜 기간 기여하며 이는 학습의 동기유발을 위해 큰 가치가 있다고 언급하고 있다. 또한 Harter(1985)는 학생이 자신에 대한 유능성 지각이나 의미 있는 타인에 의한 수용, 지지, 존중 등에 의하여 형성되는 자아가치감이 동기에 영향을 미친다고 하였다. 또한 학습자는 지지적 관계를 통해 얻게 되는 지식과 경험, 도움 등을 바탕으로 성장할 뿐만 아니라 이런 관계를 통해 얻는 사랑과 수용, 안전의 느낌은 대처전략을 증진시키고(김명숙, 1995), 교사나 친구와 긍정적인 관계를 맺을 때 학업적 대처, 관여, 자기조절, 통제 등에서 긍정적인 결과가 나타난다고 보고된다(Ryan, Stiller, & Lynch, 1994). Howse(2003)도 아동이 필요한 사회적 지지를 제공받지 못하고 있을 경우 실패하고 좌절할 확률이 높으며, 이로 인한 잦은 실패는 아동의 동기를 떨어뜨리고 이는 자기조절능력을 저하시킨다고 하였다. 이처럼 사회적 관계를 통해 제공되는 긍정적 지지는 동기와 책략을 생성하고 아동이 발달과 함께 적절한 사회화 과정으로 동기화시키는 자기조절능력을 향상시킬 수 있음을 유추할 수 있다(원희정, 2006). 동기가 행동에 미치는 영향력이 사회적 지지에 따라서 달라질 수 있다고 할 때, 사회적 지지가 조절변인으로서 상호작용효과를 가짐을 예측해 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 자기조절능력, 특히 동기적 요소에 영향을 끼치는 의미 있는 타인(부모, 교사, 또래)의 사회적 지지를 조절변인으로 정하고, 동기전략과의 상호작용 효과를 분석하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 분석 자료의 특징

연구에 사용한 자료는 오인수, 김연희, 유정아(2011)가 한국교육과정평가원의 지원을 받아 수행한 ‘초등학생 학습부진 원인 진단검사 개발’의 조사 자료¹⁾이다. 위 연구의 모집단은 2010년 기준 전국에 소재한 6,213개 초등학교에 재학 중인 4,5,6학년의 학습부진 학생이다. 이 자료는 다중층화추출법(stratified multistage random sampling)의 과정을 거쳐 전국의 115개 학교를 최종 추출하였으며, 이 중 93개 학교에서 수합된 1,069개의 설문지 바탕으로 한다. 최종 포함된 연구대상의 특성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상의 일반적 특성

학년	성별	대도시		중소도시		기타(읍,면,도서벽지)	
		명	(%)	명	(%)	명	(%)
4학년	남자	51	(4.8)	56	(5.2)	33	(3.1)
	여자	43	(4.0)	40	(3.7)	24	(2.2)
5학년	남자	77	(7.2)	76	(7.1)	40	(3.7)
	여자	69	(6.5)	45	(4.2)	34	(3.2)
6학년	남자	124	(11.6)	99	(9.3)	62	(5.8)
	여자	85	(8.0)	61	(5.7)	46	(4.3)
무응답		1	(0.1)	1	(0.1)	2	(0.2)
합계		1069	100	1069	(100)	1069	(100)

오인수 외 (2011)에서 인용

2. 문항구성

본 연구에서 분석에 사용한 변인은 ‘초등학생 학습부진 원인 진단검사 개발’ 연구에서 사용한 74개의 설문문항 중에서 이 연구목적에 적절한 문항을 선별하여 구성하였다. 먼저 선별한 문항의 타당도 검증을 위해 요인분석을 하기에 적합한 자료인지 점검하고자 KMO와 Bartlett의 검정을 실시하였다.

1) 조사 자료의 활용을 위하여 한국교육과정평가원에 데이터 활용에 관한 확인서를 제출하여 협의한 후 본 연구를 수행하였음.

<표 2> KMO와 Bartlett의 검정결과

구분	측정치
표준형성 적절성의 Kaiser-Meyer-Olkin 측도	.938
Bartlett의구형성검정	근사카이제곱 자유도 유의확률
	9504.121 406 .000

KMO와 Bartlett의 검정에서 표본의 적절성을 측정하는 KMO값이 .938로서 1에 가깝고 변인들 간의 상관성이 0인지 검정하는 Bartlett의 구형성 검정 통계값이 9504.121(df=406, p=.000)으로서 유의수준 .01에 유의하므로 상관행렬이 요인분석하기에 적합하다고 해석할 수 있다.

본 연구에서 74문항에 대한 탐색적 요인분석을 실시한 결과, 상위인지전략에 해당하는 문항이 요인으로 분류되지 않는 관계로 6개의 상위인지전략문항을 제외하였으며, 그 외 다른 요인으로 분류되는 부모지지 1문항과 행동전략 1문항도 제외하였다. 결과적으로 최종 29개의 문항에 대한 탐색적 요인분석을 통하여 6개의 요인을 결정하였으며, 요인회전방식은 베리맥스를 사용하였다. 요인분석 결과, 6번째까지 누적된 분산의 양은 54.475%로서 6개의 요인은 문항들의 총 변화량의 54.475%를 설명해준다.

<표 3> 선별된 문항의 문항별 요인부하량

요인	문항 번호	요인					
		인지전략	행동전략	동기전략	교사지지	또래지지	부모지지
인지 조절 전략	3	.662	.143	.151	.001	.112	.201
	7	.639	.010	.267	.075	.130	-.047
	12	.634	.255	.104	.148	.148	-.059
	11	.629	.325	-.018	.021	.103	.151
	8	.611	.065	.201	.172	.079	-.132
	2	.599	.287	.139	.015	.089	.247
	5	.593	.052	.291	.156	.054	.095
	9	.582	.017	.176	.241	.078	-.251
	4	.577	.290	.175	.064	-.036	.230
	6	.570	.253	.217	.102	.106	.166
	10	.559	.342	-.089	.050	.115	.000
1	.441	.206	.073	-.135	.065	.323	
행동 조절 전략	57	.215	.689	.166	.146	.057	.048
	56	.212	.684	.137	.174	.102	.118
	55	.239	.602	.228	.157	.097	.122
	58	.207	.551	.176	.103	.111	-.309
	53	.188	.545	.282	.044	.119	.116

요인	문항 번호	요인					
		인지전략	행동전략	동기전략	교사지지	또래지지	부모지지
동기 조절 전략	34	.213	.190	.662	.063	.240	-.084
	35	.191	.191	.652	.171	.114	.179
	36	.268	.372	.589	.057	.039	.238
	37	.267	.272	.583	.093	.062	.040
교사 지지	63	.091	.096	.088	.750	.034	-.092
	65	.155	.181	.063	.693	.201	.193
	64	.073	.155	.083	.690	.189	.127
사회적 지지	71	.137	.126	.064	.143	.809	.080
	70	.132	.184	.080	.162	.752	.207
	69	.155	.036	.195	.131	.679	-.048
부모 지지	68	.144	.047	.183	.418	.281	.582
	67	.197	.160	.246	.424	.170	.545

이후 요인분석의 결과와 문항 간 내적 일치도를 알아보기 위해 실시한 신뢰도검증결과를 토대로 최종변인을 구성하였다. 인지전략의 문항은 3차 최종문항 중 상위인지를 제외한 인지문항만을 선별하여 시연 4문항, 정교화 4문항, 조직화 4문항으로 총 12개의 문항을 모두 사용하였으며, 신뢰계수는 .874이다. 동기전략의 문항은 3차 최종문항 중 학습동기와 자기 효능감 항목에 해당하는 문항에서 선별하여 그 중에서 문항 간 내적일치도가 낮은 문항을 제외하는 방법을 통해 숙달목표지향 2문항, 내재적 동기 1문항, 자기효능감 1문항으로 총 4개의 문항을 사용하였으며, 신뢰계수는 .737이다. 행동전략의 문항은 3차 최종문항 중 행동조절과 자기조절에 해당하는 문항을 선별하여 문항 간 내적일치도가 낮은 문항과 중복되는 문항을 제외하는 방법을 통해 행동통제 1문항, 시간관리 2문항, 학습환경관리 2문항으로 총 5개의 문항을 사용하였으며, 신뢰계수는 .757이다. 사회적 지지의 문항은 3차 최종문항 중 다른 요인으로 분류되는 부모기대 1문항을 제외한 교사관련, 부모관련, 또래관련에 해당하는 문항을 모두 사용하였다. 이로써 사회적 지지 변인은 교사지지 3문항, 부모지지 2문항, 또래지지 3문항으로 총 8개의 문항을 사용하였고, 각각의 신뢰계수는 교사지지가 .708, 부모지지가 .760, 또래지지가 .721이다. 각 변인의 하위요인과 신뢰도를 정리한 표는 <표 4>와 같다.

<표 4> 변인 별 하위요인 및 신뢰도

구분	세부영역	문항수	신뢰도 (Cronbach α)
인지전략	시연	4	.874
	정교화	4	
	조직화	4	
동기전략	숙달목표지향	2	.737
	내재적 동기	1	
	자기효능감	1	
행동전략	행동통제	1	.757
	시간관리	2	
	학습환경관리	2	
사회적 지지	교사지지	3	.708
	부모지지	2	.760
	또래지지	3	.721

3. 자료처리

본 연구에서는 첫째, 인지적, 행동적, 정의적, 환경적 영역 간의 관계 분석을 위해 인지전략, 행동전략, 동기전략, 사회적 지지의 각 세부영역 간의 Pearson 상관분석을 실시하였다. 둘째, 동기전략과 행동전략의 관계에서 인지전략의 매개효과를 알아보기 위해 Baron과 Kenny(1986)의 분석방법인 위계적 회귀분석을 실시하였다. 또한 매개효과의 유의미성 여부를 검증하기 위해 Sobel Test를 실시하였다. 셋째, 동기전략과 행동전략의 관계에서 사회적 지지의 조절효과를 알아보기 위해 표본 집단의 변인별 평균을 구한 다음 평균이상 집단을 상위집단, 평균이하 집단을 하위집단으로 구분하여 이원분산분석(two-way ANOVA)을 실시하였다.

IV. 연구결과

1. 인지전략, 행동전략, 동기전략, 사회적지지 변인들 간의 상관관계

인지·행동·동기전략과 사회적지지 변인들 간의 상관관계는 다음 <표5>와 같다. 본 연구의 가설을 검증하기 위해 모든 변수들 간의 상관관계 분석을 실시한 결과 모든 변인들이 유의한 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

<표 5> 인지·행동·동기조절전략과 사회적지지 변인들 간의 상관관계(Pearson 상관계수, N=1,069)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1시연	1											
2정교화	.658***	1										
3조직화	.622***	.649***	1									
4속달목표 지향	.420***	.447***	.394***	1								
5자기효능감	.383***	.419***	.380***	.423***	1							
6내재적동기	.492***	.455***	.400***	.505***	.461***	1						
7행동통제	.325***	.290***	.259***	.295***	.233***	.347***	1					
8시간관리	.466***	.459***	.465***	.411***	.382***	.461***	.340***	1				
9학습환경 관리	.404***	.412***	.424***	.343***	.363***	.393***	.241***	.494***	1			
10교사지지	.286***	.328***	.287***	.328***	.229***	.269***	.145***	.340***	.256***	1		
11부모지지	.327***	.365***	.311***	.375***	.264***	.348***	.236***	.354***	.290***	.524***	1	
12도래지지	.323***	.365***	.335***	.380***	.254***	.282***	.188***	.317***	.258***	.415***	.420***	1

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

2. 동기전략과 행동전략의 관계에서 인지전략의 매개효과

동기전략과 행동전략의 관계에서 인지전략의 매개효과를 검증하기 위해 1단계로 독립변인인 동기전략이 매개변인인 인지전략에 미치는 영향을 측정하였다. 아래의 <표 6>에 제시된 바와 같이 인지전략($R^2=.359$, Adjusted $R^2=.358$, $p<.001$)은 동기전략에 의하여 유의미하게 예측되어 매개효과의 1단계를 충족하였다.

<표 6> 인지전략에 대한 동기전략

독립변인	비표준화계수		표준화계수	t	유의확률
	B	표준오차			
동기전략	1.471	.062	.599	23.669	.000
R^2 (Adjusted R^2) = .359(.358), F = 560.204					

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

2단계로 독립변인인 동기전략이 종속변인인 행동전략에 미치는 영향을 측정하였다. 아래의 <표 7>에 제시된 위계적 회귀분석의 1단계는 동기전략이 행동전략의 유의미한 예측변인임을 보여주어($R^2=.361$, Adjusted $R^2=.360$, $p<.001$) 매개효과의 2단계를 충족하였다.

<표 7> 행동전략을 예측하는 동기전략과 인지전략

독립변인	1단계		2단계	
	β	ρ	β	ρ
동기전략	.601	.000	.371	.000
인지전략			.391	.000
모델 F와 (ρ)	573.619(.000***)		420.707(.000***)	
R ²	.361		.466	
Adjusted R ²	.360		.464	
R ² 변화량	.361		.105	

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

3단계로 독립변인인 동기전략과 매개변인인 인지전략을 동시에 투입했을 때, 종속변인인 행동전략에 대한 영향력을 검증하였다. <표 7>에 제시된 위계적 회귀분석의 2단계로 인지전략이 추가되었을 때, 설명력은 유의미하게 증가하였으며($R^2=.466$, Adjusted $R^2=.464$, $\Delta R^2=.105$, $p<.001$) 인지전략이 통제되었을 때 동기전략이 행동전략에 미치는 영향은 .601에서 .371로 감소하였으며, 유의도는 유지되었다. 따라서 동기전략과 행동전략의 관계에서 인지전략은 부분매개 효과를 나타낸다고 볼 수 있다. 부분매개효과가 통계적 유의성을 가지는지에 대하여 Sobel test를 통하여 검증한 결과 $Z=9.49$ 로 나타나 Z 의 절대값이 2.58보다 크고 따라서 $p<.01$ 수준에서 유의미한 매개효과를 가지는 것으로 나타났다.

3. 동기전략과 행동전략의 관계에서 사회적지지의 조절효과

1) 교사지지의 조절효과

동기전략, 교사지지에 따른 행동전략의 평균차이는 <표 8>에서 보는 바와 같이 동기전략 하위집단($t=-2.101$, $p<.05$)과 동기전략 상위집단($t=-5.037$, $p<.001$)에서 모두 교사지지가 낮은 집단과 높은 집단 간에 유의미한 차이를 보였다.

<표 8> 동기전략과 교사지지에 따른 행동전략에 대한 기술통계

동기전략구분	교사지지구분	N	평균	표준편차	t
동기전략 하위집단	교사지지하위집단	356	10.71	3.54	-2.101*
	교사지지상위집단	166	11.45	4.06	
	합계	521	10.95	3.72	
동기전략 상위집단	교사지지하위집단	232	14.11	3.34	-5.037***
	교사지지상위집단	250	15.79	3.98	
	합계	482	14.98	3.77	

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

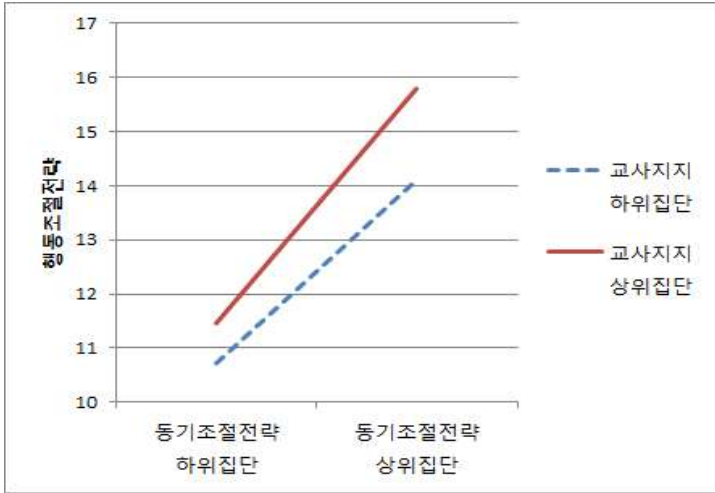
교사지지의 조절효과를 검증하기 위해 상호작용효과가 나타나는지 분석한 결과는 <표 9>와 같다. 동기전략($F=256.098$, $p<.001$)과 교사지지($F=24.844$, $p<.001$)의 주효과에서 행동전략에 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 동기전략과 교사지지의 상호작용($F=3.834$, $p<.05$)이 행동전략에 통계적으로 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 동기전략과 행동전략의 관계에서 교사지지가 조절효과를 나타내는 것이라고 할 수 있다. 즉 사회적지지 변인 중 교사지지는 동기전략과 더불어 행동전략의 긍정적인 관계에 있어서 영향요인이라고 할 수 있다.

<표 9> 동기전략과 교사지지에 따른 행동전략에 대한 분산분석 결과

종속변인	분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F
행동전략	동기전략	3498.831	1	3498.831	256.098***
	교사지지	339.422	1	339.422	24.844***
	동기 * 교사	52.382	1	52.382	3.834*
	오차	13662.058	1000	13.662	
	합계	18146.598	1003		

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

이를 [그림 1]을 통해 살펴보면 동기전략과 교사지지의 상호작용이 행동전략에 유의미한 영향을 주고 있다는 것을 알 수 있다. 즉, 동기전략 하위집단과 동기전략 상위집단 모두 교사지지의 수준이 낮은 상황보다 높은 상황이 행동전략에 긍정적이다.



[그림 1] 교사지지의 조절효과

2) 부모지지의 조절효과

동기전략, 부모지지에 따른 행동전략의 평균차이는 <표 10>에서 보는 바와 같이 동기전략 하위집단($t=-4.223, p<.001$)과 상위집단($t=-5.542, p<.001$)에서 모두 부모지지가 낮은 집단과 높은 집단 간에 유의미한 차이를 보였다.

<표 10> 동기전략과 부모지지에 따른 행동전략에 대한 기술통계

동기전략구분	부모지지구분	N	평균	표준편차	t
동기전략 하위집단	부모지지하위집단	314	10.39	3.60	-4.223***
	부모지지상위집단	214	11.77	3.77	
	합계	528	10.95	3.73	
동기전략 상위집단	부모지지하위집단	173	13.72	3.43	-5.542***
	부모지지상위집단	316	15.65	3.81	
	합계	489	14.96	3.79	

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

부모지지의 조절효과를 검증하기 위해 상호작용효과가 나타나는지 분석한 결과는 <표 11>와 같다. 동기전략($F=229.487, p<.001$)과 부모지지($F=44.961, p<.001$)의 주효과에서 행동전략에 영향을 미치는 것으로 나타났으나 상호작용은 존재하지 않는 것으로 나타났다. 이는 동기전략과 행동전략의 관계에서 부모지지가 조절효과를 나타내지 않는 것이라고 할 수 있다.

<표 11> 동기전략과 부모지지에 따른 행동전략에 대한 분산분석 결과

종속변인	분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F
행동전략	동기전략	3091.634	1	3091.634	228.829***
	부모지지	650.723	1	650.723	48.164***
	동기 * 부모	18.068	1	18.068	1.337
	오차	13686.342	1013	13.511	
	합계	18438.881	1016		

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

3) 또래지지의 조절효과

동기전략, 또래지지에 따른 행동전략의 평균차이는 <표 12>에서 보는 바와 같이 동기전략 하위집단($t=-4.032$, $p<.001$)과 상위집단($t=-3.092$, $p<.01$)에서 모두 또래지지가 낮은 집단과 높은 집단 간에 유의미한 차이를 보였다.

<표 12> 동기전략과 또래지지에 따른 행동전략에 대한 기술통계

동기전략구분	또래지지구분	N	평균	표준편차	t
동기전략 하위집단	또래지지하위집단	366	10.49	3.57	-4.032***
	또래지지상위집단	158	11.91	3.90	
	합계	524	10.92	3.73	
동기전략 상위집단	또래지지하위집단	212	14.35	3.78	-3.092**
	또래지지상위집단	264	15.42	3.73	
	합계	476	14.95	3.79	

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

또래지지의 조절효과를 검증하기 위해 상호작용효과가 나타나는지 분석한 결과는 <표 13>과 같다. 동기전략($F=224.821$, $p<.001$)과 또래지지($F=25.419$, $p<.001$)의 주효과에서 행동전략에 영향을 미치는 것으로 나타났으나 상호작용은 존재하지 않는 것으로 나타났다. 이는 동기전략과 행동전략의 관계에서 또래지지가 조절효과를 나타내지 않는 것이라고 할 수 있다.

<표 13> 동기전략과 또래지지에 따른 행동전략에 대한 분산분석 결과

종속변인	분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F
행동전략	동기전략	3099.190	1	3099.190	224.821***
	또래지지	350.408	1	350.408	25.419***
	동기 * 또래	6.583	1	6.583	.478
	오차	13730.017	996	13.785	
	합계	18130.431	999		

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

V. 논의 및 결론

본 연구에서는 학습부진에 영향을 미치는 인지적, 정서적, 행동적, 환경적 영역에 대한 종합적인 접근의 필요성을 인식하고, 학업성취를 보다 잘 설명하는 자기조절학습 구인 탐색을 통해 학습부진학생의 학업 및 생활지도에 필요한 기초자료를 제공하고자 하였다. 이러한 목적을 위해 학습부진학생의 동기전략과 행동전략의 관계에서 인지전략과 사회적지지가 각각 매개효과와 조절효과를 보일 것이라고 가정하였다. 그 결과, 동기전략과 행동전략의 관계에서 인지전략은 부분매개효과를 나타냈으며, 사회적지지 중에서는 교사지지가 조절효과를 가지는 것으로 나타났다.

이상의 연구를 바탕으로 제시하는 학습부진학생의 학습지도를 위한 시사점은 다음과 같다.

첫째, 동기전략과 행동전략의 관계에서 인지전략의 매개효과를 알아보기 위해 위계적 회귀분석과 Sobel Test를 실시한 결과, 동기전략과 행동전략의 관계에서 인지전략은 부분매개효과를 보였으며, $p<.01$ 수준에서 유의미한 매개효과를 가지는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 인지전략이 동기를 행동화시키는 데 영향을 미쳤다는 것을 의미한다. 인지전략이 학업성취의 차이를 가져오는 학습과정의 중요한 매개변인이라는 결과는 선행연구(김영채, 1990; 이달석, 1990; 한순미, 2004; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Bouffard-Bouchard et al., 1993)를 통해서 일관되게 입증되었다. 이를 통해 학습자가 자료를 기억하고 이해하는데 사용하는 실제적인 전략으로서의 인지조절과 같은 과정을 보다 적극적으로 사용하는 학습자일수록 더 나은 학업수행을 보일 것이라고 예상할 수 있다. 본 연구의 Sobel Test 결과에서도 인지전략($Z=9.49$)의 매개효과가 증명되었다. 이는 전략사용에 있어서 시연, 정교화, 조직화와 같은 인지전략을 다양하게 활용할 때 자기조절학습 구인의 설명력이 높아질 것이라는 가능성을 제시해준다. Zimmerman(1990)에 의하면 자기조절 학습자는 다양한 인지전략을 사용하고, 학습에 대한 동기화가 되어 있으며, 자신의 행동을 적절히 통제하는 능력을 갖춘 학습자이다. 여기서 인지적으로 자기 조절된 학습자는

학습과정 중에 학습을 계획하고, 목적을 설정하며, 자기점검과 자기평가 하는 것을 의미한다. 동기적으로 자기 조절된 학습자는 자신을 능력 있고, 효과적이며 자율적인 존재로 인식한다. 또한 행동적으로 자기 조절된 학습자는 정보를 선택 조직할 줄 알며, 정보 습득을 최대화하기 위해 사회, 물리적 환경을 창출한다. 이를 위해 자신의 학습에 도움을 주는 정보와 조언을 구하고, 학습하기에 가장 적합한 장소를 찾고, 학습 과정 중에 자기 교수와 자기강화를 한다. 그리고 이러한 과정에서 자신의 학습을 자각하고, 자신의 학습에 통찰력과 확신을 갖게 된다. 그러므로 자기 조절된 학습자는 자신의 학업성취를 향상시키기 위해 인지적, 동기적, 행동적 전략을 체계적으로 사용한다고 볼 수 있다. 이는 인지, 동기, 행동의 관련성을 파악할 때, 자기조절학습능력 향상을 위한 보다 효과적인 방안을 제시할 수 있을 뿐만 아니라 학업성취에까지 영향을 줄 수 있음을 시사하고 있다. 따라서 자기조절학습의 관련성에 따른 학습전략의 수행은 저조한 학업성취를 보이는 학습부진 학생들에게 매우 유용한 방법이 될 수 있다.

특히 인지전략이 부족한 학습부진학생들은 암기, 핵심내용파악, 노트정리, 개념이해 등에 취약하고, 구체적이고 효과적인 학습방법을 잘 알지 못해서 학업에 어려움을 겪는 경우가 많다. 따라서 학습부진학생의 학습방법과 인지전략 향상을 위한 지도와 훈련이 필요하다. 본 연구에 사용한 인지전략 변인의 문항내용으로부터 교육적 개입에 대한 적용방안을 도출할 수 있다. 그 예로, 시연 강화방안은 중요하다고 생각되는 부분에 밑줄 긋기, 외워질 때까지 노트와 책을 여러 번 소리 내어 읽기, 핵심단어 찾기, 중요한 내용의 목록을 만들고 암기하기 등이 있으며, 정교화 강화방안으로는 책에 있는 내용과 수업내용 연결해보기, 내가 이미 알고 있던 내용과 수업내용 연결해보기, 중심개념을 간단히 요약해두기, 공부할 내용과 공부한 내용을 요점정리 해두기, 교과서, 공책, 참고서 등의 내용을 함께 보기, 다른 수업시간에 배운 내용을 지금 하고 있는 공부에 적용해보기 등이 있다. 또한 조직화 강화방안은 핵심내용과 부수적인 내용은 구별하기, 공부한 내용을 한눈에 보기 쉽게 간단한 도표나 그림으로 옮겨보기, 기본개념에 따라 전체내용을 작은 부분으로 나누고 각 부분의 관련성을 이해하기 등이 활용가능하다. 교사는 수업현장에서 학생들이 이러한 시연, 정교화, 조직화와 같은 학습전략을 다양하고 빈번하게 활용할 수 있도록 교수-학습과정을 계획하고 운영할 수 있다. 또한 다양한 인지전략을 적절하게 사용하는 것이 습관화 되도록 교사의 꾸준한 지도와 점검이 필요하다.

둘째, 동기전략과 행동전략의 관계에서 사회적 지지의 조절효과를 알아보기 위해 이원분산분석(two-way ANOVA)을 실시한 결과, 동기전략과 행동전략의 관계에서 교사지지가 조절효과를 가지는 것으로 분석된 반면, 부모지지와 또래지지는 동기전략과 행동전략의 관계에서 조절효과가 나타나지 않았다. 이는 학습에 있어서 부모나 또래보다 교사가 결정적인 역할을 한다는 것을 보여준다. 특히 학생의 행동전략을 이끄는 데 있어서 교사의 지지가 동기와 상호작용하고 있음을 나타낸다.

효과적인 학습은 일방적인 교수에 의해서 이루어지는 것이 아니라 학습자가 학습과정에 능동적으로 참여할 때 일어난다. 학습자의 참여에 영향을 주는 변인에 대한 연구들을 살펴보면, 교사가 학생을 지지할 때 학생의 기본적인 심리욕구가 충족되고, 불안이 감소하며, 자존감이 높아지면서 궁극적으로는 수업에서의 학생참여를 이끄는 것으로 나타났다(Chirkov & Ryan, 2001; Jang & Reeve, 2006; Vallend et al, 1997). 박인우(2011)의 연구에서도 수업에서의 학습자 참여는 학생의 특성보다는 교사의 노력에 의해 촉진된다고 보고, 교사의 적극적인 수업안내와 피드백을 강조하였다. 또한 박소영(2004)의 연구결과, 학습과정이 교수방법보다는 학생에 대한 정서적 지지의 영향을 더 많이 받는 것으로 나타났다. 이러한 선행연구 결과는 동기전략과 행동전략의 관계에서 교사지지가 조절효과를 나타낸다는 본 연구의 결과를 지지하고 있다. 다시 말해, 교사가 동기를 유발하는 환경을 조성하는 정도에 따라 학생의 능동적인 행동전략이 촉진될 수 있다는 것이다.

이로써 학업을 진행하면서 자신의 행동을 관리하는 데 어려움을 겪는 학습부진학생에게 교사의 긍정적인 지지와 상호작용은 자기조절능력을 향상시킬 수 있는 중요한 변인임이 확인되었다. 따라서 학교에서 교수학습과정을 통한 교사와 학생사이의 신뢰로운 관계형성을 이루는 것이 중요하다. 이에 따른 교육적 개입에 대한 적용방안은 본 연구에 사용한 교사지지 변인의 문항내용으로부터 도출할 수 있다. 교사는 학습부진학생이 효율적으로 학습활동을 유지해나갈 수 있도록 학생에 대한 지속적인 관심과 기대를 가지고, 적극적으로 도움을 주며, 학생을 중요한 사람으로 인정해 주는 등의 적용이 가능하다. 이때, 학습부진학생은 대체로 학습의욕이 떨어지고 자아존중감과 자기효능감이 낮기 때문에 학생의 부족한 점보다는 장점, 잠재력, 강점, 자원 등을 탐색하여 칭찬해주는 것이 효과적이다. 또한 성취의 양과 결과보다는 질과 과정에 초점을 두어 칭찬함으로써 학생의 노력을 인정해주는 것이 중요하다. 이러한 교사의 지지와 격려는 학습부진학생에게 전달되어 자성적 예언으로 작용함으로써 학업성취에 있어서도 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것이다.

이상의 연구결과는 학습과정을 완전히 이해하기 위해서는 인지적, 동기적, 행동적 요인 외에도 환경적 요인을 고려해야 함을 시사한다. 따라서 동기전략과 인지전략, 행동전략, 사회적 지지의 구성요인들이 통합되어 학업성취의 예언변인으로서의 자기조절학습을 구성하고 있음을 인지하고, 각각의 전략을 학습부진학생이 적극적으로 활용할 수 있도록 함양시켜야 할 것이다. 본 연구결과를 토대로 다음과 같은 제언을 하고자 한다.

앞서 논의한 바와 같이 학습과정에서 자기조절에 어려움을 겪는 학습부진학생의 교육적 중재에 인지전략, 동기전략, 행동전략, 사회적 지지와 같은 다양한 요인이 중요한 역할을 할 수 있다. 이처럼 다양한 요인이 통합적이고 다면적으로 학습과정에 작용한다는 연구결과는 인지적 요인 뿐만 아니라, 동기적, 행동적, 환경적 요인의 밀접한 상호작용을 고려한 종합적인 지도체제가 필

요함을 시사한다. 그러므로 후속연구에서는 구조방정식 모형을 통해 인지·동기·행동전략과 사회적지지 하위변인 간 관계를 다각도로 규명하고 구체적으로 분석할 필요가 있다.

이 연구는 2차 데이터를 사용하여 연구 목적에 맞는 변인을 구성하고 분석하였다. 변인을 구성하는 과정에서, 각 영역의 하위변인 중 신뢰도가 낮거나 질문내용이 중복되는 문항을 제외하였다. 이처럼 연구에서 사용한 변인은 기존 조사 자료 문항 중 선별하여 구성하였기 때문에, 분석에 사용한 각 영역의 변인이 각 영역을 충분히 설명하기에는 한계가 있다. 따라서 각 영역의 설명력을 높일 수 있는 다양한 문항을 포함한 후속연구가 필요하다. 특별히 환경적 영역의 경우에는 사회적지지 문항만을 다루었는데, 후속연구에서는 사회적 지지 외의 환경적 변인을 고려하고, 교사지지, 부모지지, 또래지지와 같은 지지뿐만 아니라 또 다른 형태의 지지도 포함하여 다른 영역과의 관계를 밝힐 필요가 있다.

본 연구는 다음과 같은 제한점을 가지고 있다. 사용한 조사 자료는 학습부진이라는 특수한 집단을 대상으로 그 원인을 진단하는 도구를 개발하기 위해 수집된 것으로, 본 연구에서 학습부진학생의 특성이 반영된 문항(상위인지전략)에 대해 요인으로 분류되지 않는 한계가 있었다. 또한 사회적 지지의 조절효과를 알아보기 위해 집단을 구분하고 이를 해석, 적용하는 과정에서 학습부진 학생들로만 이루어진 집단이 가지는 한계점이 있다. 따라서 학습부진학생과 일반학생과의 비교연구를 통해 학업성취의 예언변인으로서의 자기조절학습 구인을 신뢰롭게 제시할 수 있도록 후속연구가 요구된다.

참고문헌

- 고화숙(1998). 아동이 지각한 사회적 지지가 학습동기에 미치는 영향. 석사학위 논문, 계명대학교.
- 권동택(2003). 초등교육의 관점에서 본 기초교육의 의미. **초등교육연구**, 16(2), 41-58.
- 김동일(1999). 학습부진아 교육을 위한 교육심리학의 역할과 과제. **교육심리연구**, 13(2), 13-32.
- 김명숙(1995). 아동의 사회적 지지와 부적응과의 관계. 석사학위 논문, 숙명여자대학교.
- 김선, 김경옥, 김수동, 이신동, 임혜숙, 한순미(2001). **학습부진아의 이해와 교육**. 서울: 학지사.
- 김수동(1999). 우리나라 초·중등학교 학습부진아 실태 조사와 그 시사점. 발달지원학회 창립총회 및 학술세미나.
- 김수란(2009). 학습부진 관련 개인차 변인에 대한 메타 분석. 석사학위 논문, 숙명여자대학교.
- 김영채(1990). 학업수행과 결합되어 있는 동기 및 학습전략 변인. **계명행동과학**, 3(1), 15-38.
- 김옥기(1988). 초인지, 인지전략과 수행간의 관계. 박사학위 논문, 중앙대학교.
- 김홍원(1993). 자기교사 훈련이 상위인지, 귀인양식 및 과제성취도에 미치는 영향. 박사학위 논문, 성균관대학교.
- 남수영(2010). 초등학교 학습부진아의 인지적·정의적·가정환경적 요인 연구. 석사학위 논문, 원광대학교.
- 박귀자, 민천식(2008). 학습동기 향상 프로그램이 학습부진아의 학습태도에 미치는 효과. **초등교육연구논총**, 23(2), 335-361.
- 박소영(2004). 학생의 자발적 참여 제고를 위한 학생변인과 교사변인. **교육행정연구**, 22(2), 91-108.
- 박인우(2011). 학습자의 기본적 심리 욕구와 교사의 자율성지지 및 교수전략이 학습자의 수업참여에 미치는 영향 분석. **교육방법연구**, 23(1), 235-250.
- 서병완(1983). 학습부진아의 유형분석과 상담모형개발. 박사학위 논문, 한양대학교.
- 신민희(1998). 자기조절학습 환경이 학습성취와 동기에 미치는 영향. **교육공학연구**, 14(3), 177-204.
- 양명희(2000). 자기조절학습의 모형 탐색과 타당화 연구. 박사학위 논문, 서울대학교.
- 오인수, 김연희, 유정아(2011). 초등학생의 학습부진 특성 진단검사 문항개발 및 활용. **아시아교육연구**, 12(4), 145-170.
- 원희정(2006). 저소득층 아동의 사회적 지지와 자기효능감, 자기조절능력과의 관계. 석사학위 논문, 숙명여자대학교.
- 이경준(1983). 학습부진아의 인지특성 분석과 효율적인 교수 전략 탐색 연구. 박사학위 논문, 중

양대학교.

- 이달석(1990). 메타인지와 학업성취도와의 관계분석. 박사학위 논문, 충남대학교.
- 이승희(2012). 학습부진아의 자기조절학습 프로그램 수행경험에 대한 사례연구. 석사학위 논문, 경인교육대학교.
- 이미경(2005). 학습동기 증진 프로그램이 학습부진아의 학습 습관과 학업 성취에 미치는 영향. 석사학위 논문, 대구대학교.
- 이은주(2001). 몰입에 대한 학습동기와 인지전략의 관계. *교육심리연구*, 15(3), 199-216.
- 임현정(2009). 학습부진에 영향을 미치는 학생과 학교의 교육맥락적 요인 탐색. *한국교육개발원*, 6(7), 1-22.
- 정원식(1979). *학습부진아의 원인 규명을 위한 사례연구*. 서울: 한국교육개발원.
- 조재승(2003). 학습동기향상 프로그램이 학습부진아의 학습 습관에 미치는 영향. 석사학위 논문, 여수대학교.
- 한순미(2004). 학습동기 변인들과 인지전략 및 학업성취간의 관계. *교육심리학회*, 18(1), 329-350.
- 한순미(2004). *평생학습 사회에서의 자기주도적 학습전략*. 서울: 양서원.
- 한국교육과정평가원(1998). *학습부진아지도 프로그램 개발 연구 : 초등학교 국어, 수학, 과학 및 학습전략 프로그램 예시안 개발을 중심으로*. 서울: 한국교육과정평가원.
- 한국교육과정평가원(2001). *초등학교과정 기초학습 보충학습 프로그램*. 서울: 한국교육과정평가원.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*, N.Y.: Holt Rinehart & Winston.
- 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, 1173-1182.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Boekaerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30, 195-200.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1993). Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 115-134.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U. S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- Corno, L.(1986). The meta-cognitive control component of self-regulated learning, *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.

- Corno, L. & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist, 18*, 88-108.
- Feldhusen, J. F.(1995). Creativity: A knowledge base, metacognitive skills, and personalities factors. *Journal of Creative Behavior, 29*(4), 255-268.
- Flavell, J. H.(1979). Metacognition & cognitive monitoring. *American Psychologist, 34*, 906-911.
- Harter, S.(1985). *Manual for the social support scale for children*. Denver: University of Denver.
- Howse R. B., Lange G., Farran D. C., & Boyles C. D. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The journal of experimental education, 7*(2),151-174.
- Jang, H. & Reeve, J. (2006). Engaging students in learning activities: It's not autonomy support and structure. Paper presented at the 115 annual convention of the American Psychological Association, New Orleans, Louisiana, August, 2006.
- Meyer, B. J. F., Brnadt, D. M. & Bluith, G. J. (1980). Use of top level structure in text : Key for reading comprehension of ninth grade student. *Reading Reserch Quarterly, 16*, 72-103.
- Pesut, D. J. (1990). Creative thinking as a self-regulatory metacognitive process-A model for education, training and further research. *Journal of Creative Behavior, 24*(2), 105-110.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Rynn, R. M., Stiller, J. D., Lynch, J. H.(1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of acadamic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adollescence, 14*, 226-249.
- Vallend, R. J., Forrier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in real-life setting: Toward a Motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1161-1176.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college student's regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology, 90*, 224-235.
- Zimmerman, B, J. & Martinez-Pons, M. (1986). development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*, 614-628.
- Zimmerman, B. J. & Matinez-Pons, M. (1988). Construct validation of strategy model student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*, 284-290.
- Zimmerman, B, J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview.

Educational psychologist, 25, 3-17.

* 논문접수 2014년 2월 11일 / 1차 심사 2014년 3월 10일 / 2차 심사 2014년 5월 13일 / 게재승인 2014년 5월 26일

* 임이랑: 이화여대 교육학과 석사학위를 취득하고 현재는 교육상담·심리 전공 박사과정생임.

* E-mail: dlfkddlfd29@hanmail.net

* 오인수: Pennsylvania State University에서 상담자교육으로 박사학위를 취득하고 University of South Carolina 교육학과 조교수를 거쳐 현재는 이화여대 교육학과 부교수로 재직 중임.

* E-mail: insoo@ewha.ac.kr

* 김연희: Texas A&M University에서 교육심리학(측정·통계) 박사학위를 취득하고 현재는 이화여대 교수학습개발원 전임연구원으로 재직 중임.

* E-mail: yeonhee_kim@ewha.ac.kr

Abstract

Analyzing the Relationship of Factors Constructing Self-regulated Learning among Elementary School Underachieving Students

Lim, I-Rang*

Oh, Insoo**

Kim, Yeon-hee***

The purpose of this study is to investigate the relationship of factors constructing self-regulated learning strategy and to identify the magnitude of their effect among elementary school underachieving students. The construct of self-regulation was classified into three factors: cognitive regulation, motivation regulation, and behavior regulation. Based on this classification, the study examine the mediating effects of the cognitive strategy between the motivation strategy and behavior strategy. In addition, the moderating effect of the social support between the relationship between the motivation strategy and behavior strategy. In order to achieve the purpose of the study, the survey result of 1069 underachieving students collected by Korean Institute for Curriculum and Evaluation(KICE) was analyzed. The results show that the cognitive strategy was found as a partial mediator and the teacher support was found as a moderator between the motivation regulation and the behavior regulation. Implications for addressing academic challenges to underachieving students were discussed.

Key words: underachievement, self-regulated learning, social support

* Doctoral student at the Department of Education, Ewha Womans University

** Corresponding author, Associate professor at the Department of Education, Ewha Womans University

*** Research associate at the Institute for Teaching and Learning, Ewha Womans University