

가족의 기능적 변인이 취약계층 아동청소년의 학업적 자기효능감과 성적에 미치는 영향에 대한 경로모형*

— 청소년방과후아카데미 이용 아동청소년을 중심으로 —

김영란** · 김민정***

초 록

본 연구는 취약계층 아동청소년의 가족기능적 변인이 학업적 자기효능감과 성적에 영향을 미치는 경로에 대하여 분석하고자 하였다. 본 연구를 위한 자료는 청소년방과후아카데미를 이용하는 아동청소년 대상 조사결과를 활용하였다. 성적 및 학업적 자기효능감에 영향을 미치는 요인들 가운데 가족기능변인(가족역량, 부모학습지원, 부모의 애정과 관심), 또래관계, 교사관계, 자녀개인요인(학습습관, 자아존중감) 등 선행연구에 나타난 다양한 요인들 간의 상호관계를 정리하고, 분석 모형을 구성하였다. 구성한 모형의 적합도를 알아보기 위하여 경로모형 분석을 실시하였고, 가족기능변인이 학업성취도와 학업적 자기효능감에 대한 영향 및 매개요인을 파악하고자 하였다.

분석결과, 가족기능변인이 취약계층 아동청소년의 학업적 자기효능감과 성적에 영향을 미치는 경로를 보면 학습습관과 자아존중감의 매개요인을 통하여 간접적인 영향을 끼치고 있는 것으로 나타났다. 이는 보충학습 지원과 학습관련 비용 지원에 초점을 두고 이루어진 취약계층 아동청소년의 학습격차 해소를 위한 정책적 지원에 가족기능적 변인에 대한 개입이 필요함을 확인해주는 결과이다. 연구결과에 기반하여 학습습관과 자아존중감에 영향을 주는 것으로 확인된 부모의 학습지원, 부모의 관심과 애정, 가족역량 등 가족기능변인에 대한 개입을 위한 지원서비스를 제안하였다.

주제어 : 가족기능, 학업성취, 학업적 자기효능감, 자아존중감, 학습습관, 경로분석

* 본 논문은 김영란·장혜경·김민정·김은경(2015), 「취약가족 학령기자녀지원정책 개발」(한국여성정책연구원) 연구의 일부를 수정보완한 것임.

** 주 저 자 : 한국여성정책연구원 연구위원(youngnan@kwdimail.re.kr)

*** 교신저자 : 강남대학교 사회복지학부 조교수(minjk@kangnam.ac.kr)

I. 연구의 필요성과 목적

가족 요인과 학업 성취에 관한 연구는 주로 가족의 경제적 자원 결핍이 학업성취도에 대한 부정적인 영향을 밝히는 데 초점을 두고 이루어졌다. 경제적 양극화의 심화, 세대간 계층 상승 이동의 둔화, 개인적 노력에 의한 성취 기회의 제약 등 사회 환경적 변화가 가시화되고 있어 소득 격차가 자녀 세대의 학업성취 및 직업, 사회적 지위의 격차로 이어질 가능성이 높기 때문이다. 가구소득이 대학진학 여부에 미치는 영향을 비교 분석한 문혜진 외(2015)의 연구에 의하면 최근 코호트에서 대학 진학 및 4년제 대학 진학에 대한 가구소득의 영향력이 증대되고 있는 것으로 나타났다. 이 연구는 한국 사회에서 가구의 경제적 자원의 크기가 아동의 교육성취에 미치는 영향이 점차 커지고 있음을 시사한다. 박종서(2015)에 의하면 학업자녀가 있는 가구의 전체 소비지출에서 교육비 지출이 차지하는 비중은 2009년부터 감소 추세로 전환되었는데, 교육비 지출 비중이 감소되는 소득분위 1, 2, 3, 4순위 가구와 달리 소득 5분위 가구만 예외적으로 지출비중은 감소하지만, 지출액수는 정점시의 지출규모를 유지하고 있음이 확인된다(박종서, 2015). 가구소득이 자녀의 대학 진학에 미치는 영향력이 증대되고 있고, 상위소득 가구일수록 교육비 지출규모가 크다는 것은 한국사회에서 교육을 통한 계층이동의 기회가 제약되고 있음을 의미한다. 가족의 경제적 요인의 영향력이 커지면서 자녀의 교육기회의 불평등이 심화되고 있는 것이다.

가족배경과 학업성취에 대한 연구결과(장상수, 2000; 방하남·김기현, 2002; 구인회, 2003; 김광혁, 2008; 여유진 외, 2007; 김양분·남궁지영 외, 2014; 김양분·임현정 외, 2014; 엄문영 외, 2014)들은 가족의 경제적 자원 부족에 의한 학업격차를 위하여 사회정책적 개입이 필요하다고 주장하고 있다. 청소년의 학업성취에 대한 부모 소득과 교육수준의 영향 연구(Battle, 2002; Eamon, 2005; 구인회, 2003; 윤현선, 2006; 임세희, 2007)를 보면 부모의 소득이나 교육수준이 청소년의 학업성취에 직접적인 영향을 미친다는 것이 확인되고 있다. 이들 연구에 의하면 소득의 함수로서 사교육을 제시하며, 부모의 소득이 높을수록 사교육비 지출이 증가되고(김위정·염유식, 2009; 김현진, 2004; 노현경, 2006; 박창남·도종수, 2005; 이수정, 2007;

정익중, 2011; 우원재, 2014), 사교육을 매개로 하여 자녀의 학업성취도에 영향을 미친다고 보고되고 있어(Conger et al., 1992; 구인회, 2003; 김태균·권일남, 2009; 박창남·도종수, 2005; 우원재, 2014) 소득과 사교육, 학업성취는 상호 관련된 요인임을 확인할 수 있다.

최근 자녀의 학업성취에 대한 연구들은 가족의 소득수준 뿐 아니라 가족의 기능이 중요하다는 연구들이 주목받고 있는데, 이주리(2010)는 자녀의 학습에 대한 부모의 관심과 온정적 관계를 토대로 한 학습지도가 보다 주요하다는 점을 강조하고 있다. 이는 가족의 배경으로서 경제적 자원의 결핍에만 초점을 두고 자녀의 학업성취를 연구하기 보다는 부모와 자녀의 관계, 가족의 화합을 유지하고 문제를 해결하는 역량, 부모의 자녀의 학업에 대한 관심과 애정있는 지도 등과 같은 가족의 기능적 요인도 함께 연구되어야 함을 시사한다.

학업성취는 주로 객관적으로 측정할 수 있는 성적으로 대표된다. 성적에 긍정적인 영향을 주는 것으로 확인되는 학업적 자기효능감(나은숙·정익중, 2007)은 학업상황에 대한 자신의 능력에 대한 판단으로 학습자의 노력수준을 결정하는 것으로 알려져 있다(선헤연·오정희, 2013:199). 즉 학업적 자기효능감이 높을수록 학업성취는 긍정적일 것이라는 것이다. 본 연구에서는 취약계층 아동청소년의 학습격차 해소를 위한 개입이 바로 성적 향상으로 이어지기 어렵다는 점을 고려하여 학업성취에 긍정적인 영향을 줄 것으로 기대되는 학업적 자기효능감을 성적과 다른 개념의 변수로 설정하여 영향요인을 파악하고자 하였다.

한편 성적과 학업적 자기효능감은 아동청소년의 학습습관과 자아존중감과도 관련이 있다. 선행연구(Grolnick & Slowiaczek, 1994; Kim & Kim, 2009; 임양미, 2014)에 의하면 학습가치와 자기조절학습능력은 학업성취에 영향을 주는 요인으로 지목되고 있다. 성은모(2011)에 의하면 학습태도 역시 성적에 영향을 끼치는 요인이다. 아동청소년의 자아존중감 역시 성적과 학업적 자기효능감과 상관관계를 보인다. 또한 곽수란(2006)에 의하면 자아개념이 긍정적일수록 학업동기가 높아 성적이나 학업적 자기효능감에 긍정적인 결과를 가져온다고 한다. 한편 많은 선행 연구들은 부모나 교사 그리고 또래로부터 지각된 사회적, 정서적인 지지가 아동·청소년기 중요 발달

과업인 자아개념 형성에 중요 요인이며, 긍정적 자아개념 형성은 학령기에 가장 많은 시간을 보내는 학교 그리고 학업활동에 긍정적 기준으로 작용함으로써 학업 적응 및 성취에 영향을 미치게 된다고 보고 있다(Rosenberg et al., 1995; Rosenthal, 1995; Wang, 2003; Erknem et al., 2010; 김용래·김태은, 2001; 최인재·오수연, 2010). 한편 아동청소년의 성적에 영향을 주는 자아존중감은 결국 부모 및 가족요인에 의해서, 또래관계나 교사관계 등에 의해 영향을 받을 수 있는 요인이다. 학습습관이나 학습태도 역시 가족 안에서 부모의 관심과 애정, 학습지원에 의해 형성될 수 있는 요인으로 가족의 기능적 변인의 영향 여부나 영향을 미치는 경로에 대한 연구가 필요하다고 하겠다.

그러나 우리나라에서 저소득층 아동청소년에 대한 학습지원 서비스는 가족기능을 증진시키고자 하는 노력 없이 단순히 학생을 대상으로 부진한 학습을 보충해 주는 방식으로 이루어지고 있다. 2015년 기준 아동청소년 대상 학습지원 사업은 교육 분야 사업으로 5개 중앙부처의 33개 세부사업과 교육청 교육복지지원 정책사업 중 7개 단위사업이 있으며, 가족 지원 사업으로 여성가족부의 취약·위기가족지원사업 중 ‘자녀학습정서지원서비스’가 있다(여성가족부, 2015c). 가족배경에 의한 학습격차를 보정하기 위한 정책은 프로그램 내용 측면에서 학습이나 교육 관련 지원정책이 다수이며, 가족을 포괄한 지원정책은 부족한 실정이다. 즉 취약계층 아동청소년에 대한 학습 지원 사업 또한 학습 관련 비용을 지원하거나 아동청소년의 학업결손을 보충하기 위한 보충학습 지도가 대부분이다. 물론 방과후아카데미, 지역아동센터 등 아동청소년 이용기관에서 부모 상담, 부모 교육 등을 하고 있으며, 교육복지우선지원사업에도 가족상담이 사업내용의 일부로 포함되어 있으나 가족이 사업의 주요대상은 아니기 때문에 현실적으로 가족의 기능적 변인에 대한 개입은 하지 못하고 있는 것이 현실이다.

이에 본 연구에서는 취약계층 아동청소년의 성적과 학업적 자기효능감에 대하여 가족의 기능적 변인이 영향을 미치고 있는지, 가족기능변인이 성적에 미치는 영향에 있어서 매개요인은 무엇인지 경로모형을 통하여 확인하고자 한다. 분석 자료는 여성가족부의 청소년방과후아카데미 이용 아동청소년 대상 설문조사 데이터이다. 본 연구의 취지에 맞는 취약계층 아동청소년을

표집하는 방법으로 여성가족부의 청소년방과후아카데미 이용 아동청소년 대상 설문조사를 실시하여 데이터를 확보하였다. 청소년방과후아카데미는 맞벌이·한부모·장애·취약계층 가정 청소년을 대상으로 서비스를 제공하는 기관으로 이용 아동청소년이 취약계층에 속하며, 학습지원 서비스가 주요 활동내용이라는 점에서 취약계층 아동 청소년을 표집하기에 적절하다고 판단되었다. 본 연구는 현행 현물지원과 보충학습 지원에 초점을 둔 취약계층 아동청소년의 학습지원서비스의 한계를 인식하고, 이들의 학습기회 격차를 완화하는 보다 실효성 있는 정책마련의 방안을 제안하기 위하여 수행되었다. 이를 위해 실증자료를 사용하여 가족의 기능적 변인들이 개인의 학습습관과 자아존중감을 통해 학업성취에 영향을 미치는지를 분석함으로써 향후 제도적 보완에서 가족기능에 대한 고려가 어떻게 이루어져야 하는지를 알아보고자 한다.

본 연구의 구체적인 질문은 다음과 같다.

- 연구문제 (1) 가족기능변인, 또래관계, 교사관계가 아동청소년의 성적과 학업적 자기효능감에 영향을 미치는 경로는 무엇인가?
- 연구문제 (2) 학습습관과 자아존중감은 가족기능변인, 또래관계, 교사관계가 아동청소년의 성적과 학업적 자기효능감에 미치는 영향력을 매개하는가?
- 연구문제 (3) 아동청소년의 성적과 학업적 자기효능감에 대한 영향요인에 근거할 때 현행 지원정책의 보완과제는 무엇인가?

II. 문헌 고찰

1. 취약계층 아동청소년 학습 지원 정책 현황

아동청소년 대상 학습 지원 정책은 가족의 경제적 자원, 인적 자원, 사회적 자원의 취약성으로 인해 발생할 수 있는 문제에 대응하기 위한 사회정책의 의미를 가진다. 공교육 이외에 사교육 의존도가 높고, 계층에 따라 교육비 지출의 격차가 있는 현실에서 취약계층의 자녀는 교육 기회의 제약으로

인한 불평등을 경험하기 때문이다. 이러한 불평등을 보정하기 위한 아동 청소년 학습 지원 정책은 소득수준에 따른 학습기회의 제약에 대한 개입이 중요하다고 할 수 있으나, 학업성취에 대하여 가족의 기능도 중요하다는 연구 결과들을 고려하면 가족기능변인에 대한 개입도 병행 추진될 필요가 있다. 이에 현행 취약계층 아동청소년 학습관련 지원정책을 학습적인 측면의 개입에 초점을 둔 지원과 가족기능 요인에 대한 개입까지 포괄하는 지원으로 구분하여 정리한 결과, 교육 분야 지원정책이 대부분이며, 가족 분야 지원 정책은 소수임을 확인할 수 있었다.

아래 <표 1>은 중앙부처의 교육 분야 지원 사업을 정리한 것이다. 중앙부처의 교육 관련 정책을 파악하기 위해 활용한 자료는 부처별 「2015년도 예산 및 기금운용계획」이다. 당초 각 부처별 업무보고자료, 당해연도 사업안내 등 다양한 자료를 수집하여 검토하였으나 자료에 따라 사업명이 다르고, 정확한 예산 규모를 파악하기 어려워 부처별 「2015년도 예산 및 기금운용계획」 자료를 활용하였다. 각 부처별로 「2015년도 예산 및 기금운용계획」에 수록된 사업내용을 보고 교육과 관련이 있는 사업을 포괄적으로 뽑아내었고, 그 가운데 아동청소년이 사업대상으로 포함된 경우를 최종적으로 추출하여 제시하였다. 현행 사업은 교육부, 문화체육관광부, 보건복지부, 여성가족부, 통일부 등 5개 부처에서 12개 항목, 33개 사업이 있다. 구체적으로 살펴보면 교육부는 국립부설학교 학력증진지원, 장애학생 교육지원, 문화체육관광부의 시도생활체육지원, 보건복지부의 교육급여, 지역아동센터 지원 등, 여성가족부의 자녀양육비 지원 등이 있다. 사업내용을 보면 대부분 관련 비용을 지원하는 방식이다.

<표 1> 취약계층 아동 청소년 학습 지원 정책

부처	항목	세부사업 내용	지원대상
교육부	국립부설학교 학력증진 지원	<ul style="list-style-type: none"> ● 방과후학교운영비 -자유수강권지원(초, 중, 고) -초등돌봄교실지원 -토요프로그램운영(초,중) ● 교육복지우선지원사업 	차상위100% (최저생계비 120%)
	장애학생 교육지원	<ul style="list-style-type: none"> ● 장애아교육지원 	장애아동
문화체육관광부	시도생활체육 지원	<ul style="list-style-type: none"> ● 스포츠강좌이용권 지원 	기초생활수급자 및 차상위 가구 만5세~18세 유·청소년

부처	항목	세부사업 내용	지원대상
보건복지부	교육급여	• 입학금 및 수업료	소득인정액이 중위 50%이하인 가구 초·중·고등학생
		• 교과서대	
		• 부교재비	
		• 학용품비	
		• 부양의무자 기준 폐지(40만명)	
	장애아동 가족지원	• 발달재활서비스 바우처 지원	만 18세 미만 장애아동
		• 언어발달지원	만 18세 미만 장애아동
		• 장애아가족 양육지원 서비스	만18세 미만 1~3급 장애아동과 거주 하는 전국가구평균소득 100% 이하 가정
		• 장애아동 부모지원기관 운영	장애자녀 부모
		• 발달장애인 지원	발달장애인
	지역아동센터 지원	• 지역아동센터 운영비 지원	(이용아동 기준) -우선보호아동: 수급권자 및 차상위 계층 가정아동과 기타 승인아동 -일반아동 : 맞벌이 등 방과후 돌봄이 필요한 아동
		• 거점형 및 특수목적형 지역아동센터 추가 지원	
		• 주5일 수업제 관련 토요운영지원	
		• 아동복지교사 파견지원	
		• 지역아동센터 중앙 및 시도지원단 운영	
		• 지역아동센터 평가 및 평가단 운영	
	취약계층 아동 등 사례관리 (드림스타트)	• 사업운영경비	취약계층아동 (0~12세)
		• (시군구)드림스타트 운영지원	
		• 드림스타트 사업지원단 운영 사업비	
	지역자율형 사회서비스 투자사업	• 지역사회서비스 투자사업	-일반기준: 서비스별로 지자체장이 정한 이용기준 -소득기준: 전국 가구평균소득 100%이하원칙, 일부사업예외 적용
여성가족부	한부모가족자녀 양육비 등 지원	• 아동양육비	저소득한부모가족
		• 추가 아동양육비	저소득 조손가족 및 미혼 한부모 가족의 만5세 이하 아동
		• 아동교육지원비(학용품비)	저소득한부모가족 중고생 자녀
	다문화가족 정착 및 자녀양육 지원	• 다문화가족 자녀 언어발달지원	다문화가족 자녀
	청소년 방과후 활동지원	• 방과후아카데미 200개소 운영지원	수급자, 차상위계층,장애부모가정, 조부모가정등의 청소년
		• 운영지원단 운영 및 종사자 직무교육 등 • 기타 사업 관리비	
통일부	북한이탈주민 정착 행정지원	• 북한이탈주민 청소년학교 지원	북한이탈주민청소년
5개부처	12개 항목	33개 세부사업	

자료 : 김영란 외, 2015: 33-34에서 재인용
 교육부, 문화체육관광부, 보건복지부, 여성가족부, 통일부, 「2015년예산및기금운용계획」
 보건복지부, 2015b, 「2015년지역아동센터지원사업안내」
 보건복지부 사회서비스사업과, 2015, 「2015년도 지역자율형 사회서비스 투자사업 안내- 지역
 사회서비스투자사업-」
 여성가족부, 2015b, 「2015년도 청소년사업안내(Ⅰ)」
http://www.broso.or.kr/info/si_fmly001.jsp, 검색년월일 2015년 10월 21일자
<http://withmom.mogef.go.kr/support/supportNuture.do>, 검색년월일 2015년 10월 21일자

다음은 교육청 사업이다. 교육청에서 추진 중인 교육복지지원 정책사업 중 취약계층 아동청소년의 학습격차 해소를 위한 직접적 서비스를 제공하는 단위사업은 ‘교육복지우선지원’ 사업이다. 교육복지우선지원사업의 사업 대상은 취약계층이 밀집한 학교에 재학 중인 ‘우선지원학생’이며, ‘우선지원 학생’은 국민 기초생활보장 수급권자, 교육감이 정하는 차상위계층 학생, 보호대상 한부모가족 학생·탈북청소년 및 다문화가정의 학생, 특수교육대상 학생 등이다¹⁾. 지원 내용은 학습지원, 문화체험, 심리정서, 보육, 복지 등 종합적인 지원을 제공한다. 구체적으로 학습은 교육과정과 연계한 기초학습 능력 및 학습 결손 치유, 예방 프로그램을 운영하며, 문화체험은 각종 현장 체험학습 실시로 문화체험에 대한 기회결핍을 해소하고 학습경험을 제공한다. 심리정서는 건강한 자아형성 및 부적응 치유를 위한 맞춤형 상담 및 심리치료를 지원하며, 마지막으로 복지는 학교, 가정, 지역사회와 연계한 학생 통합보호 및 지원체계를 구축하는 것이다.

가족분야 지원 사업은 여성가족부의 취약·위기가족지원사업 가운데 ‘자녀 학습·정서지원(배움지도사 파견)’ 서비스가 있다. ‘자녀학습·정서지원서비스’는 배움지도사를 파견하여 학습지도 및 정서지원을 하는 것으로 초등학교 재학 또는 이에 상응하는 연령대의 조손가족 손자녀 및 한부모가족을 대상으로 한다(여성가족부, 2015c: 209). 학습지원은 학습동기와 목표를 점검하고 기초학습, 자기주도학습, 부진교과목을 지도하는 것이며, 정서지원은 일상생활 지도와 멘토멘티서비스 등이다. ‘자녀학습·정서지원서비스’는 자녀가 속한 가족구성이 기본적인 이용자격 기준이 된다는 점, 취약위기가족 지원사업의 일환이라는 점에서 가족 분야의 지원이라 할 수 있다. 또한 배움지도사가 학습동기 및 목표 점검이나 일상생활지도 또는 멘토로서 역할을 하는 것은 양육자로서 부모의 기능을 보완하는 역할로서 성격을 가진다. 그 외 교육복지우선지원사업, 청소년방과후아카데미, 지역아동센터 등의 사업에 부모상담, 부모교육 등이 세부사업 내용으로 포함되어 있다.

가족배경에 의한 학습격차를 보정하기 위한 정책사업은 프로그램 내용

1) 출처: <http://www.bokjiro.go.kr/wellInfo/retrieveGvmtWellInfo.do?wellInfSno=20>에서 2015.10.23 인출

측면에서 대체로 학습이나 교육 측면에서의 사업이 대부분이며, 가족을 포함한 사업은 부족하다. 교육 분야 사업과 가족 분야 사업은 지원대상 기준이 가구소득 기준, 한부모가족 등 자녀가 속한 가족이 취약한 경우로 거의 유사하지만 서비스 제공 및 접근 방식에서 차이를 보인다. 교육 분야 지원은 지원 대상 아동청소년에 초점을 두고 있으며, 가족 분야 접근은 해당 아동청소년의 가족 내 양육자 기능의 공백 또는 결핍을 보완하는 방식으로 이루어지고 있다. 여성가족부 취약위기가족 학습정서지원서비스는 지원 대상 가족이 부족할 것으로 간주되는 양육자 역할을 보완해줄 수 있는 사람을 파견하고 서비스를 제공하도록 설계되어 있어 가족까지 고려한 지원프로그램으로써 성격을 가진다. 방과후아카데미, 지역아동센터 등 아동청소년이 기관에서 제공하는 서비스를 받는 방식의 사업이거나 교육청의 교육복지우선지원사업의 경우도 아동청소년의 부모에 대한 상담이나 교육이 사업내용에 포함되어 있어 가족에 대한 접근이 전혀 없는 것은 아니다. 그러나 이들 사업에서 가족은 이용 아동청소년이 속한 환경요인으로 간주되고 있고 실제 사업 운영 시 부모나 가족에 대한 개입의 어려움으로 인해 가족을 포괄하는 서비스로 확장되지 못하는 한계가 있다.

요약하면 학습격차 해소를 위한 지원정책이 주로 직접적으로 보충학습을 하거나 사교육 비용을 지원하는 성격으로 제공되는 학습비용 지원에 초점을 두고 있으며, 학습습관이나 자아존중감 등 아동청소년의 성적이나 학업적 자기효능감에 영향을 주는 가족기능을 제고하는 서비스는 미흡한 실정이다.

2. 취약계층 아동청소년의 학업성적 영향 요인

1) 가족기능 요인

아동청소년의 학업성적과 가족배경의 상관관계에 대한 연구들은 부모의 소득 등 경제적 자원에 주목하고 있는 연구들이 다수이다(장상수, 2000; 방하남·김기현, 2002; 구인회, 2003; 김광혁, 2008; 여유진 외, 2007; 김양분·남궁지영 외, 2014; 김양분·임현정 외, 2014; 엄문영 외, 2014; 김위정·염유식, 2009; 김현진, 2004; 노현경, 2006; 박창남·도종수, 2005; 이수정, 2007; 정익중, 2011; 우원재, 2014). 부모의 소득수준이 높고 교육

수준이 높을 경우 가족의 경제적 자원이 충분하여 자녀에 대한 사교육비 지출이 가능하고, 사교육은 학업성적에 긍정적인 요인으로 대학진학 등 자녀 세대의 사회적 지위로 이어진다는 것이다. 앞서 문제제기에서 설명된 것처럼 주로 부모의 소득이나 교육수준은 사교육을 매개로 자녀의 학업성적에 영향을 준다고 한다. 그러나 사교육은 부모 양육태도나 부모의 관심과 지도가 연계될 때 보다 명확히 나타난다는 연구들이 있다. 이주리(2010)에 의하면 가족 자원은 청소년의 학업성적에 직접적인 영향을 미치기도 하지만, 부모 양육태도와 사교육이라는 과정을 통해서도 학업성적에 유의한 영향을 미치고 있다고 한다. 즉 긍정적인 양육태도로 인해 부모와 질 높은 관계를 형성하고 있는 청소년들은 학업에 더욱 집중할 수 있는 환경 속에서 학업성취의 수준도 높아지는 반면, 부정적인 양육태도로 인해 부모와 안정되지 못한 관계에 노출된 청소년들은 학업성취 수준도 낮아지는 것이다. 여기에서 중요한 점은 가족 자원과 청소년의 성적 간의 관계에서 부모 양육태도와 사교육의 매개효과 비교 검증을 실시한 결과 두 변인 간 매개효과의 유의한 차이는 없는 것으로 나타난다는 점이다. 그러므로 이 연구 결과에 따르면 사교육의 매개효과가 결코 의미 있게 크다고 볼 수 없으며 부모 양육태도와 대등한 수준의 효과를 가지고 있음을 입증하는 연구라 할 수 있다(이주리, 2010). 신중호 외(2010)의 연구 역시 부모가 자녀의 학업에 높은 관심을 가지고 이를 관리하는 경우 사교육이 학생들의 성적을 향상시키는 정도가 더 크게 나타난다고 한다. 부모의 경제적 지원이 자녀의 성적에 미치는 효과가 부모의 학업관리 정도에 따라 달라진다는 연구 결과는 경제적 지원 못지않게 부모의 행동적·심리적 지원이 중요하다는 점을 시사한다. 바꿔 말하면 단순히 경제적으로 자녀를 지원하는 것이 자녀의 성적 향상에 효과적이지 않다는 것을 보여주는 것이다. 결국 부모의 경제적 지원이 자녀에게 효과적으로 전달되기 위해서는 부모가 자녀의 학업에 진지한 관심을 갖고 자녀의 학업적 어려움을 공감하고, 정서적 행동적 지원을 보내는 학업관리가 함께 수반되어야 한다(신중호 외, 2010). 부모의 학업관리(본 연구에서는 ‘부모학습지원’)는 자녀에게 지각되는 부모의 행동적·심리적 지원의 중요한 형태로(Fan & Chen, 2001), 자녀의 숙제를 도와주는 데 시간을 보내고, 학습에 도움이 되는 가정환경을 조성하는 등의 활동들을 포함한다(Fehrman et al.,

1987; Peng & Wright, 1994; Yap & Enoki, 1995).

즉 가족기능변인과 자녀의 성적에 관한 선행연구들을 정리하면 부모의 소득수준과 자녀의 성적은 상관관계가 있다는 점에 대해서는 대부분의 연구결과들이 일치하지만, 부모의 소득수준과 정적인 관계에 있는 사교육 비용 지출의 효과는 단일하지 않다는 것이 확인된다. 또한 사교육의 효과는 부모자녀 관계 및 부모의 행동적·심리적 지원과 매개되었을 때 더욱 커지며, 단순히 사교육의 단일한 효과는 아니라는 것이다. 뿐만 아니라 가정의 지원은 학생들의 학습에 영향을 미치는 중요한 사회적 요인 가운데 하나이다. 아동이 학습활동에 적극적으로 참여하고 높은 학업성취를 보이기 위해서는 그들의 학습활동을 지원해 주는 가정의 지원이 반드시 필요하다. 가정의 지원이 없을 경우 학생들은 학습에 필요한 비용과 자원을 확보하기 어려우며 (Stipek & Ryan, 1997), 학업활동과 학습동기를 장기적으로 유지하는 데 실패하고(Borkowski & Thorpe, 1994), 학업을 수행하는 과정에서 겪게 되는 장애물과 실패를 잘 극복하지 못한다(Schunk, Pintrich, & Meece, 2008)는 것을 고려해야 한다. 마지막으로 가정 내 부모-자녀관계는 사회적 관계의 틀을 형성하게 하므로, 가정 밖 특히 학교나 또래와의 사회적 상호작용에 관여되어 사회적 적응이나 성취에 효과를 발휘하게 되는 것이다. 이와 같이 가정 내 부모와의 사회적 관계가 아동·청소년의 자아개념 형성과 학업적응 및 성취에 중요 영향 요인이라는 것은 국내외 선행 연구들을 통해 확인할 수 있다(Escriva et al., 2001; Wang, 2003; 박영신·김의철, 2003; 김두환, 2008; 최숙현, 2009; 정병삼, 2012; 곽수란, 2014). 이는 저소득층 아동청소년의 학습지원에 대해 사교육 보완이나 대체를 위한 직접적 학습지원서비스와 더불어 부모나 가족의 자녀 양육관련 역량 등 가족기능적 변인에 대한 개입 서비스가 동시에 제공될 필요가 있음을 시사하는 연구결과들이라 하겠다.

2) 또래관계와 교사관계 요인

또한 가족의 경제적 자원 및 부모학습지원, 부모의 관심과 애정 등 가족 기능변인요인이외에 성적에 영향을 주는 요인으로 또래관계나 교사관계 등의 사회적 관계 요인이 있다. 특히 부모나 교사 그리고 또래로부터 지각된

사회적, 정서적인 지지가 아동·청소년기 중요 발달과업인 자아개념 형성에 중요 요인이며, 긍정적 자아개념 형성은 학령기에 가장 많은 시간을 보내는 학교 그리고 학업활동에 긍정적 기준으로 작용함으로써 학업 적응 및 성적에 영향을 미치게 된다는 것이다(Rosenberg et al., 1995; Rosenthal, 1995; Wang, 2003; Erknam et al., 2010; 김용래·김태은, 2001; 최인재·오수연, 2010). 청소년들에게 친구와의 관계는 사회심리적 발달에 매우 중요한 의미를 갖는다. 이는 청소년들이 다른 대상에 비해 친구들과 훨씬 많은 시간을 보낸다는 사실과 무관하지 않다. 이에 따라 청소년의 성적은 친구와의 관계에 의해 많은 영향을 받는 것으로 보고되고 있다(정병삼, 2012). 이와 반대되는 결과로 김경근 외(2014)의 연구에서는 교우관계가 양호하다고 느낄 경우에는 성적에 부정 효과가 발생하는 것으로 나타나는데, 이는 중학생에게 친밀한 또래의 존재가 비생산적 시간 운용 또는 일탈행위와 연관되어 있을 가능성을 시사한다(김경근 외, 2014:13). 청소년들에게 친구와의 관계는 사회심리적 발달에 매우 중요한 의미를 갖는다. 이는 청소년들이 다른 대상에 비해 친구들과 훨씬 많은 시간을 보낸다는 사실과 무관하지 않다. 이에 따라 청소년의 성적은 친구와의 관계에 의해 많은 영향을 받는 것으로 보고되고 있다(정병삼, 2012). 한편 이와 반대되는 결과로 김경근 외(2014)의 연구에서는 교우관계가 양호하다고 느낄 경우에는 성적에 부정 효과가 발생하는 것으로 나타났다. 이는 중학생에게 친밀한 또래의 존재가 비생산적 시간 운용 또는 일탈행위와 연관되어 있을 가능성을 시사한다(김경근 외, 2014:13). ‘교사변인’이 학업성취도와 관련한 중요한 변인으로 포함되어야 한다고 주장하는 연구들(구병두, 1996; Mortimore, 1994)이 있다. 이들의 연구에 의하면 교사는 학생에 대한 수업지도, 생활지도, 인성지도 등을 통해 학생들의 학업성취 동기제고 및 정의적 능력 촉진 등의 다양한 역할을 수행하고 있어 교육에 있어서 핵심적인 요소이기 때문이다. 김선숙·고미선(2007)의 연구에 의하면 특히 선생님과 관계의 경우, 선생님의 기대수준이나 학생과의 상호작용이 학생의 학습동기를 높이고, 결과적으로 학업성적의 향상을 가져오게 된다고 한다. 그 외의 연구들에서도 교사와의 관계가 학업성적에 가시적인 영향을 미치고, 그 영향력은 부모나 친구와의 관계보다 더 큰 것으로 나타나고 있다(김종백·탁현주, 2011; 정병삼, 2012). 김경근 외

(2014)의 연구 역시 부모-자녀 관계나 교사와의 관계가 학업성적에 정적 효과를 발휘하는 것으로 밝혀졌으며, 부모-자녀 관계보다는 교사와의 관계가 우호적일 때 나타나는 정적 효과가 훨씬 더 강력한 것으로 판명되었다(김경근 외, 2014:13).

3) 학습습관과 자아존중감 요인

한편 학습습관이나 자아존중감 등에 대한 선행연구(Grolnick & Slowiaczek, 1994; Kim & Kim, 2009; 임양미, 2014)에 의하면 긍정적인 학습가치와 자기조절학습능력은 성적에 영향을 미치는 주요한 요인이라고 한다. 구체적으로 학습에 부여하는 가치 및 자기조절학습능력 수준이 높을수록 학업성취도는 높았다. 학습과정에서 나타나는 학습자 개인의 인지·정서·행동적 특성으로써(김정식·이현철, 2009) 학습태도 역시 학습의 결과인 학업성취에 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다(성은모, 2011).

곽수란(2006)은 자아개념이 긍정적일수록 학업동기가 높고, 목표 지향적이며, 자신의 학업능력에 대한 기대가 긍정적이 된다고 보고 있다. 또한 긍정적 자아관은 심리적 안정을 도모할 수 있게 하므로 충동, 공격성향을 조절할 수 있게 된다. 따라서 긍정적 자아관과 정서적 안정은 문제행동에 개입하지 않도록 하기 때문에 아동·청소년기 많은 시간을 보내게 되는 학교사회 적응과 성취에 긍정적으로 작용하게 된다는 것을 제시하고 있다(곽수란, 2006). 오늘날 사회적 영역이 가정에서 학교로 확대됨과 동시에 또래집단으로 확대되는 과정에 있는 이들에게 자아개념과 학업성취는 생활 대부분에 영향을 미치는 중요 요인이 되는 것이다(곽수란, 2014:4). 특히 많은 선행 연구들은 부모나 교사 그리고 또래로부터 지각된 사회적, 정서적인 지지가 아동·청소년기 중요 발달과업인 자아개념 형성에 중요 요인이며, 긍정적 자아개념 형성은 학령기에 가장 많은 시간을 보내는 학교 그리고 학업활동에 긍정적 기준으로 작용함으로써 학업 적응 및 성취에 영향을 미치게 된다고 보고 있다(Rosenberg et al., 1995; Rosenthal, 1995; Wang, 2003; Erknam et al., 2010; 김용래·김태은, 2001; 최인재·오수연, 2010).

4) 학업적 자기효능감과 학업성취

학업적 자기효능감(academic self-efficacy)이란 학습자가 학업적 상황에서 과제를 수행하기 위하여 필요한 행위를 조직하고 실행해 나가는 자신의 능력에 대한 판단(김아영·박인영, 2001)으로 정의되며, 학업적 자기효능감이 높은 학습자는 도전적인 과제를 선택하고(Bandura & Schunk, 1981), 어려운 일이 발생하여도 끈기 있게 과제를 지속하면서 과제를 성공적으로 수행하기 위해 더 많은 노력을 기울인다(Schunk, 1982)고 한다. 학업적 자기효능감은 학습자의 행동을 스스로 선택하며, 자신이 선택한 행동에 대하여 성공기대를 갖게 함으로써 장애가 발생하였을 때 이를 극복하기 위한 노력수준을 결정하는 요인으로 알려져 있다. 일반적으로 학업적 자기효능감은 초등학생들에게서 가장 높은 수준으로 나타나며 중학교로 진학함에 따라 빠른 속도로 낮아진다고 보고하고 있다(Anderman & Midgley, 1997; Wigfield & Eccles, 2002; 선혜연·오정희, 2013:199에서 재인용).

특히 자기효능감은 아동의 학업성취에 직접적으로 긍정적인 영향을 주는데 학대받은 아동의 학업성취 경로에 있어서 자기효능감의 역할이 가장 크다는 것을 실증적으로 확인한 연구(나은숙·정익중, 2007)가 있다. 나은숙·정익중(2007)의 연구는 자기효능감을 높이기 위한 다양한 실천전략의 필요성을 제기한다. 여기에서 자기효능감은 부정적인 정서의 영향을 감소시키며, 스트레스를 적게 받게 하고 우울의 정도를 낮추며 더 효과적인 대처전략을 활용하도록 하기 때문이다(Bandura, 1997; 나은숙·정익중, 2007:12에서 재인용) 이러한 점을 감안할 때 담임교사, 전문상담교사 등과 함께 정규교과 과정에 포함시키든, 방과후 활동에 포함시키든 자기효능감을 높일 수 있는 다양한 전략을 모색할 필요가 있다고 하겠다. 그 외 학업적 자기효능감과 학교수행 간의 관련성에 대한 연구들은 일관적으로 이들 간에 강한 효과가 있다(Zimmerman, 2000; 안도희 외, 2005; 신종호·신태섭, 2006)는 의견과 한편으로 그러나 학업성취가 학업적 자기효능감에 미치는 영향은 유의미했지만, 반대로 학업적 자기효능감이 학업성취에 미치는 영향은 유의하지 않은 것으로 나타난 연구결과도 있다(하정 외, 2009:58). 객관적인 점수로 표현되는 성적과 학업효능감에 대한 선행연구는 상호관계 여부나 영향의 방향에 있어서 일관되지 않은 결과를 보여주고 있어 학습습관과

자아존중감을 매개요인으로 분석모형에 포함하여 효과의 차이를 검증하고자 하였다.

종합하면 아동청소년의 성적과 학업적 자기효능감에 대하여 부모의 양육 태도, 부모의 학습 지원, 또래관계나 교사관계가 영향을 미치고 있음을 확인할 수 있으며, 학습습관이나 자아존중감 등 아동청소년의 개인요인들도 성적에 영향을 주는 요인이다.

이에 본 연구에서는 취약계층 아동청소년의 가족기능적 변인이 학업적 자기효능감과 성적에 영향을 미치는 경로에 대하여 분석하고자 하였다. 특히 가족기능적 변인에는 부모의 관심과 애정, 부모의 학습지원과 더불어 가족단위의 기능적 측면을 보여줄 수 있는 가족역량을 포함하였다. 가족역량은 건강가정지원센터의 취약·위기가족지원사업²⁾에서 사용하는 가족기능 척도로 가족이 함께 어떤 일을 하는데 필요한 기능적 측면을 파악할 수 있는 척도이다. 한편 객관적인 점수로 나타나는 성적과 학업효능감에 대한 선행연구는 상호관계 여부나 영향의 방향에 있어서 일관되지 않은 결과를 보여주고 있어 학습습관과 자아존중감을 매개요인으로 분석모형에 포함하여 효과의 차이를 검증하고자 하였다.

Ⅲ. 연구방법

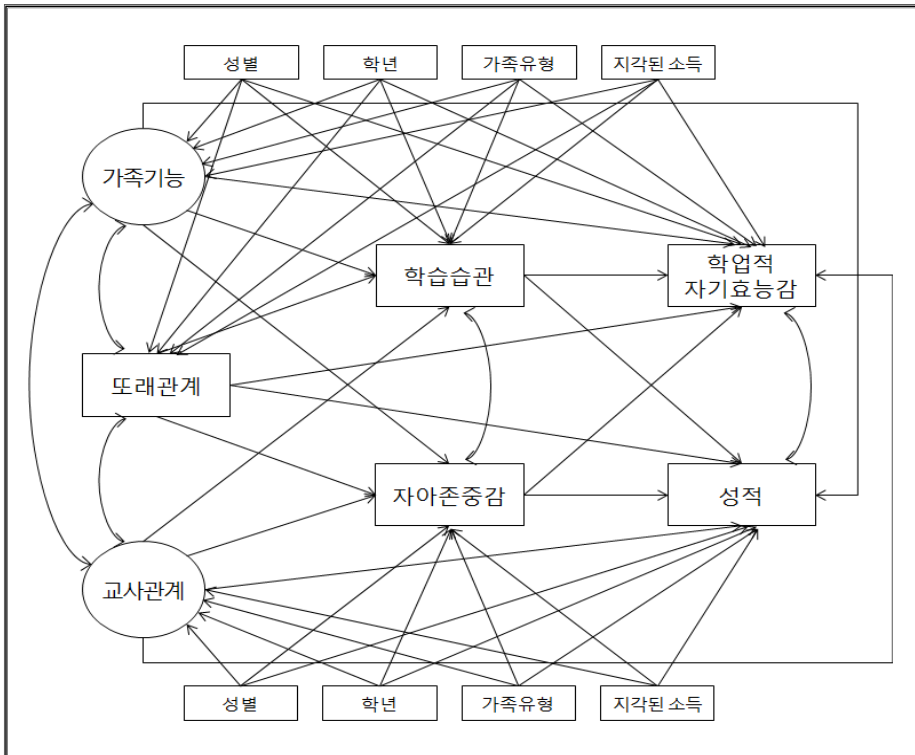
1. 분석모형

취약계층 아동과 청소년 가족의 기능적 변인이 학업적 자기효능감과 성적에 영향을 미치는 경로를 이해하기 위하여 [그림 1]과 같은 모형을 가정하고 경로분석을 실시하였다. 분석모형에서는 가족의 기능적 변인이 2개의 매개변수 즉, 학습습관과 자아존중감에 영향을 주며, 이들 개인적인 학습관련

2) 여성가족부의 취약위기가족지원사업은 최저생계비 180% 이하 취약위기가족과 긴급위기가족을 대상으로 한다. 가족기능이 취약한 한부모, 조손가족, 미혼모부자가족, 북한이탈가족 등과 가정폭력, 이혼, 자살, 사망, 사고, 경제적 및 사회적 위기사건을 직면한 위기가족을 위해 가족기능 및 역량강화를 위한 지원을 제공하는 사업임.

(http://www.kihf.or.kr/business/health_08_01.php 검색년월일 2015년 10월 17일자)

매개변수는 학업적 자기효능감과 성적에 영향을 미치는 것으로 가정되었다. 또한 아동·청소년기의 중요 사회환경 요인인 또래관계와 교사관계의 영향력을 고려하기 위하여 독립변수로 함께 모형에 투입하여 분석하였다. 가족기능, 또래 및 교사관계의 3개 독립변수, 학습습관과 자아존중감의 2개 매개변수, 그리고 학업적 자기효능감과 성적의 2개 종속변수들은 각기 서로 영향을 주고받는 것으로 가정하였다. 또한 경로모형에 영향을 줄 수 있는 아동·청소년의 주요 인구사회적 변수인 성별, 학년, 가족유형, 지각된 소득 계층은 통제변수로 분석모형에 포함하였으며, 독립변수, 매개변수, 종속변수 모두에 영향을 주는 것으로 가정하였다.



주: 잠재변수인 가족기능은 가족역량, 부모의 학습지원, 부모의 관심·애정의 3개 측정변수(measured indicator variable)를 사용하여 측정되었으며, 교사관계 잠재변수는 학교교사와의 관계와 학교밖 지도교사와의 관계의 2개 측정변수를 사용하여 측정되었음

[그림 1] 분석모형

2. 연구대상자의 특성 및 자료수집³⁾

본 연구의 조사대상자는 여성가족부의 청소년방과후아카데미를 이용하는 초등학생과 중학생으로, 초등학생 4학년에서 중학교 2학년까지이다. 표본의 대표성 확보를 위하여 전국에 분포한 방과후아카데미 213개(기본지원형 = 158개, 농산어촌형 = 55개)의 목록을 표본틀(sampling frame)으로 사용하였다. 조사대상 아동청소년이 지역별, 기관유형별(기본지원형, 농산어촌형), 이용대상유형별(초등학생 또는 중학생 대상)로 고루 분포될 수 있도록 비례층화표집방법을 사용하여 60개 기관을 무작위로 추출하였고, 각 기관 별로 6~7명의 이용학생이 응답하도록 하였다.

자료수집은 2015년 8월부터 9월까지 2개월에 걸쳐 이루어졌으며, 훈련된 전문조사원이 방과후아카데미를 방문하여 학생들에게 조사의 목적과 주요내용을 설명한 후, 학생들에게 자기기입 방식으로 설문을 작성하도록 하였다. 최종적으로 응답이 충실히 이루어진 505명 아동청소년의 자료를 분석에 사용하였으며, 56개 기관의 초등학생 212명, 중학생 293명이 포함되었다.

3. 측정도구

1) 종속변수

(1) 학업적 자기효능감

학업적 자기효능감(Academic Self-Efficacy)은 ‘주어진 학습과제를 성공적으로 학습하거나 수행해 낼 수 있다는 주관적 확신의 정도’를 의미하는 것으로 봉미미와 동료들(2012)의 연구에서 사용된 8개 문항을 사용하여 측정하였다. 본 척도를 2개의 하위영역 - 학습 자기효능감, 수행 자기효능감 - 으로 구성되었고, 1(전혀 아니다)부터 7(매우 그렇다)까지의 응답범주로 측정하여 높은 점수일수록 높은 수준의 효능감을 반영한다. 대표적인 문항의 예는 다음과 같다: ① 나는 수업시간에 배우는 내용을 잘 기억할 자신이

3) 자료는 김영란 외(2015). 「취약가족 학령기자녀지원정책 개발」 (한국여성정책연구원) 연구의 일환으로 수집된 설문조사 데이터임

있다, ② 나는 수업 내용 중 무엇이 중요한지 잘 구별할 수 있다, ③ 나는 공부에 관한 실력을 향상시킬 자신이 있다, ④ 나는 수업에서 선생님이 복잡한 자료를 제시하여도 잘 이해할 수 있다. 본 연구에서 Cronbach α 는 .95로 높은 수준으로 분석되었다.

(2) 성적

학업 성적은 조사시점 직전 학기인 2015년 1학기를 기준으로 전과목 평균에 대한 자신의 수준을 평가하여 응답하도록 하였다. 초등학생의 경우 시험 점수에 의한 평가가 이루어지지 않는 점을 고려하여 자신의 성적을 상, 중, 또는 하의 3개 범주로 평가하도록 하였고, 중학생의 경우는 점수를 8개의 급간(64점 이하, 65-69점, 70-74점, 75-79점, 80-84점, 85-89점, 90-94점, 95점 이상)으로 나누어 응답하도록 하였다. 초등학교와 중학교가 동일한 범주로 측정되도록 하기 위해 중학교의 점수는 ① 69점 이하는 하, ② 70-84점은 중, ③ 85점 이상은 상으로 코딩을 변경하여 분석에 사용하였다.

2) 독립변수

(1) 가족의 기능적 변인

가족의 기능적 변인은 잠재변수로 측정하였으며, 가족역량, 부모의 학습지원, 부모의 관심·애정, 3개 지표로 구성되도록 하였다. 가족역량은 여성가족부(2015c)가 취약·위기가족지원사업에서 사용하는 가족기능 척도를 활용하여 측정하였다. 모두 21개 문항으로 구성되어 있으며, 대표적인 문항의 예는 다음과 같다: ① 우리 가족은 서로 돕고 의지하는 편이다, ② 우리 가족은 자녀들도 가족규칙에 대해 의견을 제시할 수 있다, ③ 우리 가족은 서로 같이 화합하여 문제를 해결하는 편이다. 1(전혀 그렇지 않다)부터 5(매우 그렇다)로 측정하였고, 높은 점수는 높은 수준의 가족역량을 나타내며, 본 연구에서 Cronbach α 는 .86으로 높은 수준으로 분석되었다.

부모의 학습지원은 한국교육종단연구에서 사용한 부모의 교육지원 가운데 학업관련 지원에 대한 8개 문항을 사용하여 측정하였다(김양분 외, 2011). 대표적인 문항에는 “부모님은 나의 학교 공부와 숙제를 확인해 주신다,”

“부모님은 나의 평소생활을 확인하고 일정을 관리하신다,” “부모님은 공부를 열심히 하도록 나를 격려해주신다”가 포함된다. 응답범주는 1(전혀 그렇지 않다)부터 4(매우 그렇다)까지 4점 척도로 제시되었으며, Cronbach α 는 .87로 높은 수준으로 분석되었다.

부모의 관심·애정은 한국 아동·청소년 패널조사의 부모 양육태도 척도 가운데 온정적 양육태도에 대한 6개 문항을 사용하여 측정하였다(이종원 외, 2014). 대표적인 문항에는 “부모님은 내게 좋아한다는 표현을 하신다,” “내가 학교에서 어떻게 생활을 하는지 관심을 갖고 물어보신다”가 포함된다. 응답범주는 1(전혀 그렇지 않다)부터 4(매우 그렇다)까지 4점 척도로 제시되었으며, Cronbach α 는 .87로 높은 수준으로 분석되었다.

(2) 또래관계

또래관계는 친구에 대한 주관적인 친밀감 수준을 측정하기 위하여 한국 아동·청소년 패널조사의 또래 애착척도 가운데 6개 문항을 사용하여 측정하였다(이종원 외, 2014). 대표적인 문항의 예는 다음과 같다: ① 내 친구들은 나와 이야기를 나눌 때 내 생각을 존중해 준다, ② 나는 속마음을 털어놓고 싶을 때 친구들에게 말할 수 있다. 응답범주는 1(전혀 그렇지 않다)부터 4(매우 그렇다)까지 4점 척도로 제시되었으며, Cronbach α 는 .89로 높은 수준으로 분석되었다.

(3) 교사관계

또래관계는 학교 교사와의 관계와 학교 밖 지도교사와의 관계, 2개 지표를 사용하여 잠재변수로 측정하였다. 학교교사와 학교 밖 지도교사에 대하여 관심과 애정을 갖고 지도해주시는지를 동일한 문항을 사용하여 조사하였으며, 선행연구와 부모와의 관계 척도를 참고하여 연구진이 구성한 8개 문항을 사용하였다. 대표적인 문항의 예는 다음과 같다: ① 내가 학습내용을 잘 이해하도록 도와주신다, ② 나의 말을 존중해 주신다, ③ 공부에 도움이 되는 정보를 주신다. 응답범주는 1(전혀 아니다)부터 7(매우 그렇다)까지 7점 척도로 제시되었으며, Cronbach α 는 학교 교사와 학교 밖 지도교사에 대한 응답 모두 .96으로 높았다.

3) 매개변수

(1) 학습습관

학습습관은 서울시 교육연구정보원에서 진행 중인 서울교육중단연구에서 학생 스스로 학습하는 습관을 측정하기 위해 개발한 척도를 사용하였다(박현정 외, 2011). 본 척도는 3개의 하위 영역-학습방법, 학습노력, 학습태도-로 구성되었고, 1(전혀 그렇지 않다)부터 4(매우 그렇다)까지 4점 척도를 사용하여 높은 점수일수록 학습습관이 긍정적임을 나타내도록 하였다. 대표적인 문항의 예는 다음과 같다: ① 나는 중요한 내용들은 요점정리를 하거나 표나 마인드맵 등으로 정리하여 공부한다, ② 나는 계획한 공부시간표를 지키려고 노력한다, ③ 나는 누가 시키지 않아도 내 공부를 스스로 잘 처리한다. Cronbach α 는 .87로 나타났다.

(2) 자아존중감

자아존중감은 로젠버그(Rosenberg)의 자아존중감을 한국 아동·청소년 패널연구에서 변안한 것을 사용하여 측정하였다(이종원 외, 2014). 원 척도는 모두 10개 문항으로 구성되었으나, 본 연구에서는 척도의 신뢰도를 낮추는 ‘나는 나 자신을 좀 더 존중할 수 있었으면 좋겠다’ 문항을 제외한 9개 문항을 사용하였다. 대표적인 문항에는 “나는 나 자신에 대하여 긍정적인 태도를 가지고 있다,” “나는 나 자신에 대하여 대체로 만족한다”가 포함된다. 응답범주는 1(전혀 그렇지 않다)부터 4(매우 그렇다)까지 4점 척도로 제시되었으며, Cronbach α 는 .85로 분석되었다.

4) 통제변수

학생의 성별과 학년, 가족유형, 학생의 지각된 소득계층은 통제변수로 사용되었다. 학생의 성별은 남학생=0, 여학생=1로 입력하였고, 학년은 1(초등학교 4학년)부터 5(중학교 2학년)까지의 값을 갖도록 하였다. 가족유형으로 한부모 가족유무를 측정하여, 양부모=0, 한부모 및 조손가족=1의 값으로 입력하였다. 학생이 지각하는 소득계층은 하층, 중층, 또는 상층으로 응답되었으며, 높은 점수가 상층이 되도록 자료를 처리하였다.

4. 분석방법

방과후아카데미를 이용하는 아동·청소년 가족의 기능적 변인이 학업적 자기효능감과 성적에 미치는 영향력을 학습습관과 자아존중감이 매개하는지 이해하기 위하여 경로분석을 실시하였다(분석모형은 [그림 1] 참고).

경로분석은 Mplus version 7.11(Muthén & Muthén, 1998-2012)을 이용해 실시하였다. 경로계수 및 간접효과의 계수에 대한 표준오차는 붓스트랩 방법을 사용해 측정하였으며, 1,000번의 무작의 재표집을 수행한 결과를 토대로 표준오차가 도출되도록 하였다. 모형적합도를 비교하기 위한 지표로는 Yuan-Bentler χ^2 통계량(Yuan & Bentler, 1998)⁴⁾, Root Mean Square Error of Approximation index (Browne & Cudeck, 1993)⁵⁾, 그리고 Comparative Fit Index (Browne & Cudeck, 1993)⁶⁾를 사용하였다. 최종분석에 포함된 변수에 대한 결측치가 없어 결측치를 조정하기 위한 통계적 처리는 하지 않았다.

경로분석은 2단계로 이루어졌는데, 1단계에서는 확인적 요인분석(Confirmatory factor analysis)을 실시하여 가족의 기능적 요인과 교사관계 잠재변수를 구성하는 측정변수의 요인적재치가 적합한 수준인지 평가하였다. 또한 이 분석모형에서는 모든 변수들이 서로 상관관계를 갖도록 공변량 모델(Covariance Model)을 분석하여, 모형에 투입된 변수들 간의 상관관계를 파악하고, 독립변수 및 매개변수가 학업적 자기효능감 및 성적과 갖는 총효과(total effect)를 측정하였다. 2단계에서는 가족의 기능적 변인이 학업적 자기효능감과 성적에 영향을 미치는 매개 경로를 이해하기 위해서 구조모형을 분석하였다. 매개변수를 통해 가족변인이 학업 효능감과 성적에 영향을 미치는 간접효과는 Mplus 프로그램의 "Model Indirect" 명령으로 측정하였는데, 매개를 구성하는 경로계수들의 곱과 델타방법으로 표준오차가

4) Yuan & Bentler(1998)에 의해 수정된 χ^2 통계량으로 변수의 정규분포 가정에 보다 능동적으로 대처하도록 고안된 MLR 매트릭스를 사용해 표준오차를 도출하는 경우에 맞춰 조정되었다.

5) RMSEA라고 지칭되며 0.08이하일 경우는 허용 가능하고, 0.05이하의 값을 가질 경우 적합도가 높은 것으로 판단된다.

6) CFI로 지칭되며 .95이상의 값을 가질 경우 적합도가 높은 것으로 해석되고, 0.95보다 작지만 0.90이상일 경우는 수용 가능한 적합도인 것으로 해석된다.

계산되도록 하였고, 그 값은 붓스트랩 방법으로 측정하여 간접효과의 통계적 검정을 실시하였다(Muthén & Muthén, 1998-2012; Sobel, 1982).

IV. 연구결과

1. 주요변수의 기술통계

〈표 2〉 주요변수의 기술통계

변 수		평균(표준편차) / 명(%)	왜도/ 첨도
독립변수			
가족의 기능적 변인	가족역량	3.58(0.60)	0.10 / -0.05
	부모의 학습지원	2.62(0.66)	-0.22 / -0.03
	부모의 관심·애정	3.16(0.63)	-0.59 / 0.27
또래관계		3.22(0.57)	-0.40 / 0.51
교사관계	학교교사와의 관계	5.43(1.34)	-0.88 / 0.63
	학교 밖 지도교사와의 관계	5.43(1.32)	-0.85 / 0.70
종속변수			
학업적 자기효능감		4.45(1.35)	-0.33 / -0.06
성적		1.81(0.75)	0.33 / -1.17
매개변수			
학습습관		2.55(0.58)	-0.31 / 0.25
자아존중감		3.10(0.54)	-0.42 / 0.12
통제변수			
학생의 성별	남학생	252(49.9)	-0.54 / -0.85 ^a
	여학생	253(50.1)	
학생의 학년	초등 4학년	52(10.3)	
	5학년	71(14.1)	
	6학년	89(17.6)	
	중등 1학년	155(30.7)	
	2학년	138(27.3)	
가족유형	한부모	165(32.7)	-0.54 / -0.85 ^a
	비한부모	340(67.3)	
학생의 지각된 소득계층	하층	147(29.1)	
	중층	262(51.9)	
	상층	96(19.0)	

주: 표본크기 $n = 505$

^a 학년 변수의 평균과 표준편차, 왜도와 첨도 측정치는 변수값을 1(초등 4학년)에서 5(중등 2학년)으로 코딩하였을 때 측정된 값임

조사대상자의 인구사회학적 특성과 분석에 포함된 주요변수에 대한 기술 통계분석결과는 〈표 2〉와 같다. 분석된 학생의 49.91%가 남학생, 50.1%가 여학생으로 성별은 균형 있게 분포하였다. 한부모 가정의 학생은 전체 조사대상자의 약 3분의 1(32.7%)이었으며, 29.1%의 학생이 자신의 가정이 낮은 수준의 소득계층에 속한다고 보고하였다.

2. 경로분석 결과

본 연구의 표본은 초등학교 4, 5, 6학년과 중학교 1, 2학년으로 구성되었기 때문에, 부모, 또래, 교사의 영향력은 발달단계에 따라 달라진다는 선행연구(Catalano & Hawkins, 1996)를 반영하여, 사전분석으로 연구모형에서 가정하고 있는 변수들 간의 관계가 초등학생과 중학생에 따라 달라지는지 다집단 경로모형을 분석하였다. 다집단 측정모형(Multiple-group measurement model)과 구조모형(Multiple-group structural model)을 분석하여, 학교급에 따른 측정변인(즉, 요인적재치(factor loading)와 절편(intercept))의 동일성과 구조적 관계(structural relationship)의 동일성이 나타나는지 확인하였다.

분석결과 가족의 기능적 변인 잠재변수를 구성하는 요인적재치(Factor loading) 및 절편(intercept)과 교사관계를 구성하는 요인적재치 및 절편이 학교급에 따라 동일한 것으로 나타나(제약모델과 비제약모델의 모형적합도의 차이: $\Delta\chi^2(\Delta df) = 10.83(8), p > .05$), 학교급에 따른 측정도구의 차이는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 분석되었다.

또한 초등학교 고학년 학생과 중학교 1, 2학년 학생의 구조적 경로계수가 동일하게 나타나는지 분석하기 위하여, 1차적으로 경로계수들이 학교급에 따라 서로 다르게 측정되는 비제약모형을 분석하고, 그 다음으로 이들 2개 집단에서 경로계수들이 동일하게 측정되도록 하는 제약을 의도적으로 설정하여 모형의 적합도를 측정해, 제약모형의 적합도가 비제약모형에 비하여 통계적으로 유의미한 수준으로 낮아지는지 분석하였다. 〈표 3〉에서 보는 바와 같이, 의도적으로 경로계수들이 초등학생과 중학생에서 동일하게 나타난다고 제약을 부여한 경우에서 모형의 적합도는 비제약모형과 유사한

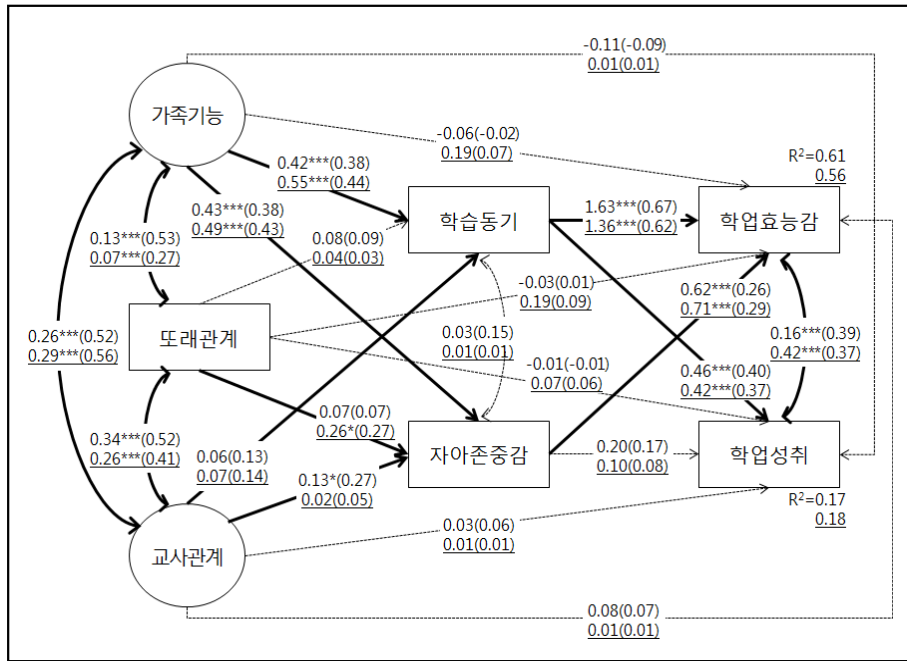
수준으로 나타났을 뿐 아니라, CFI=0.96, RMSEA=0.06으로 적합도 지수가 높았다. 그리고 제약모델과 비제약모델의 χ^2 통계값의 차이도 통계적으로 유의미하지 않았다($\Delta\chi^2(\Delta df) = 26.03(16)$, $p > .05$).

〈표 3〉 학교급에 따른 측정모형 및 구조모형의 동일성 검증

		χ^2	df	$\Delta\chi^2$	Δdf	CFI	RMSEA	검증결과
측정 모형	비제약모형	103.97	60		-	0.98	0.05	
	완전제약모형	114.71	68	10.83	8	0.97	0.05	동일성 성립($p > 0.05$)
구조 모형	비제약모형	125.36	68		-	0.97	0.06	
	완전제약모형	151.50	84	26.03	16	0.96	0.06	동일성 성립($p > 0.05$)

주: $\Delta\chi^2$ 와 Δdf 의 경우, 비제약모형과의 차이를 의미함.

[그림 2]는 경로모형의 계수들이 학교급에 따라 서로 다르게 측정되도록 설정된 비제약모형으로부터 도출된 표준화된 계수 및 비표준화된 계수를 보여주고 있다. 초등학교 4, 5, 6학년의 경로계수를 윗줄에, 그리고 중학교 1, 2학년의 경로계수는 아랫줄에 밑줄을 그어 제시하였다. 두 집단 모두에 대하여 비표준화계수를 먼저, 그리고 표준화계수를 뒤에 괄호 처리하여 제시하였다. 비표준화계수는 두 집단의 계수 크기를 비교하는 목적으로 사용되며, 각 집단 내의 표준편차를 사용하는 표준화계수는 집단 내에서 계수들 간의 크기를 비교하는 목적으로 활용된다. [그림 2]에 제시된 두 집단의 비표준화계수를 비교해 보면 대부분 그 크기가 유사한 것을 알 수 있으며, 또 래관계와 교사관계가 자아존중감에 미치는 영향력은 각각 중학교와 초등학교에서만 유의미한 것으로 나타났으나, 계수의 크기 차이는 적었으며, 그 결과 이들 2개 경로계수가 동일하다고 의도적인 제약을 가한 경우에도 χ^2 통계값의 변화는 통계적으로 의미있지 않은 수준으로 나타났다. 이상의 결과를 토대로 최종적으로 두 집단을 하나의 집단으로 합쳐서 확인적요인분석과 구조모형을 분석하였으며, 학년에 따른 각 변수 값의 차이를 반영하기 위하여 1(초등학교 4학년)부터 5(중학교 2학년)의 값을 갖도록 코딩된 학년 변수를 통제변수로 모형에 포함하여 분석하였다.



주: 표본의 크기: 초등학생=213, 중학생=292; 초등학생에 대한 경로계수를 위줄에 밑줄 없이 제시하였고, 중학생에 대한 경로계수는 아래에 밑줄을 그어 제시하였음; 두 집단 모두 비표준화계수는 괄호 밖, 표준화계수는 괄호 안에 제시하였음; 통계적으로 유의미한 경로는 진한 선으로, 유의미하지 않은 경로는 점선으로 표시하였음. 굵은 선으로 처리된 경로는 통계적으로 유의미한 집단 차이가 있음을 의미함; 성별, 학년, 가족구조, 지각된 소득계층은 통제변수로 분석에 포함되었으나([그림 1] 참고) 그림의 간결성을 위해 생략하였음. 교신저자에게 요청시 공유 가능함; 모형적합도는 $\chi^2(68) = 125.36(p < .001)$, RMSEA = 0.06, CFI = 0.97로 적합도 높았음

[그림 2] 학년에 따른 다집단 분석결과: 비표준화 및 표준화 경로계수

1) 확인적 요인분석의 결과

가족기능과 교사관계 잠재변수의 표준화된 요인적재치는 모두 0.70 보다 높았으며, 통계적으로 유의미하였다. 즉 가족역량(표준화 요인적재치=0.84), 부모의 학습지원(표준화 요인적재치=0.77), 부모의 관심·애정(표준화 요인적재치=0.78) 변수는 가족기능 잠재변수를, 학교교사와의 관계(표준화 요인적재치=0.88), 학교 밖 지도교사와의 관계(표준화 요인적재치=0.85) 변수는 교사관계 잠재변수를 적합하게 구성하고 있는 것으로 나타났다. 확인적 요인분석의 모형적합도는 $\chi^2(30) = 74.41(p < .001)$, RMSEA = 0.05, CFI = 0.98로 적합도가 높았다.

확인적 요인분석을 통해서 잠재변수를 비롯하여 분석에 포함된 모든 변수들 간의 표준화된 상관관계를 측정한 결과는 〈표 4〉와 같다. 독립변수들은 모두 종속변수와 유의미한 총효과를 가지고 있는데, 가족의 기능적 변인(종속변수와 상관계수: 학업효능감 = 0.45, 성적 = 0.26)과 또래관계(종속변수와 상관계수: 학업효능감 = 0.24, 성적 = 0.15), 교사관계(종속변수와 상관계수: 학업효능감 = 0.38, 성적 = 0.24)와 종속변수인 학업적 자기효능감 및 성적은 모두 약한 또는 중간정도의 관계를 가지고 있는 것으로 분석되었다(Cohen, 1988). 또한 이들 독립변수와 매개변수인 학습습관과 자아존중감도 통계적으로 유의미하였으며, 매개변수와 종속변수도 모두 유의미한 정의 상관관계를 보였다.

〈표 4〉 확인적 요인분석 모형에서 도출된 변수들 간의 상관관계

	성별	학년	가족 구조	지각된 소득	가족 기능	또래 관계	교사 관계	학습 습관	자아 존중감	학업 효능감
학 년	-.00	-								
가족구조	.03	.14***	-							
지각된 소득	-.05	-.30***	-.19***	-						
가족기능	.04	-.23***	-.14**	.32***	-					
또래관계	.08	-.14**	-.07	.16***	.41***	-				
교사관계	.06	-.20***	.03	.20***	.55***	.47***	-			
학습습관	.00	-.26***	-.06	.17***	.50***	.24***	.41***	-		
자아존중감	-.05	-.14**	-.07	.18***	.54***	.43***	.46***	.35***	-	
학업효능감	-.07	-.29***	-.09*	.18***	.45***	.24***	.38***	.73***	.48***	-
성적	.06	-.47***	-.07	.23***	.26***	.15***	.24***	.46***	.19***	.58***

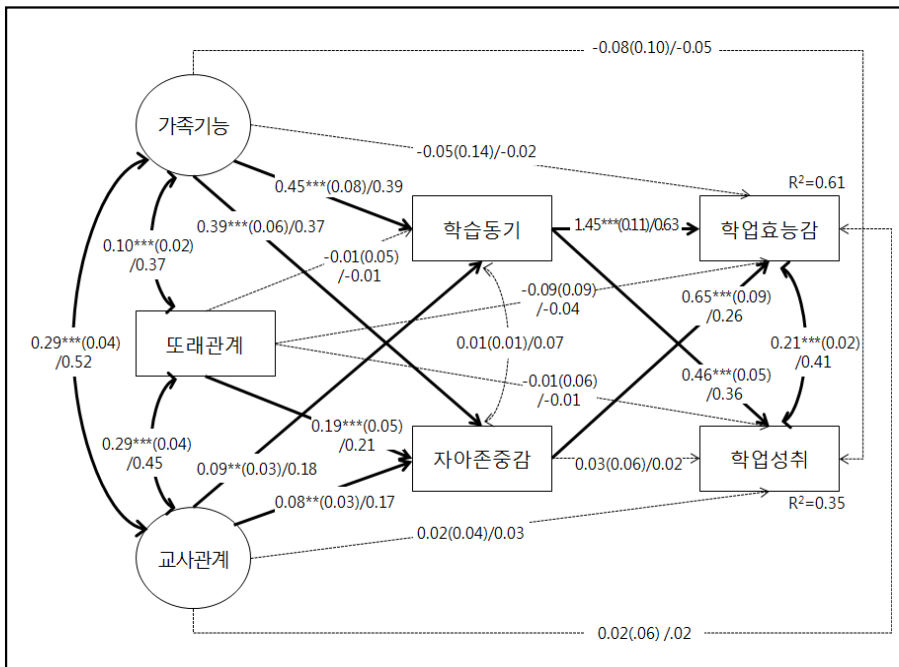
2) 구조모형 분석결과

본 연구에서 가족의 기능적 변인이 학업적 자기효능감 및 성적에 영향을 미치는 경로를 통계적으로 검정한 결과는 [그림 3]과 같다. 구조적 경로모형의 적합도는 $\chi^2(30) = 74.41$ ($p < .001$), RMSEA = 0.05, CFI = 0.98로 모형적합도가 높았다.

가족의 기능은 학습습관과 자아존중감 모두를 증가시켰으며(표준화 계수: 가족기능 → 학습습관 = 0.39, 가족기능 → 자아존중감 = 0.37), 이는 다시

학업적 자기효능감의 증진(표준화 계수: 학습습관 → 학업적 자기효능감 = 0.63, 자아존중감 → 학업적 자기효능감 = 0.26) 및 성적향상(표준화 계수: 학습습관 → 성적 = 0.36)에 기여하는 것으로 분석되었다. 반면, 자아존중감은 가족, 또래, 교사 변인 및 학습습관을 통제한 후에는 성적에 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다.

교사관계는 가족기능 변인의 표준화 계수에 비해 그 크기는 작았지만, 학습습관(표준화 계수 = 0.18) 및 자아존중감(표준화 계수 = 0.17) 모두와 유의미한 정의를 관계를 보였다. 하지만, 또래관계는 자아존중감(표준화 계수 = 0.21)에만 유의미한 영향을 미쳤고 학습습관에 미치는 영향력은 유의미하지 않았다.



주: n=505; 비표준화 계수는 괄호 밖에, 표준오차는 괄호 안에 제시하였으며, 사선 (/) 다음에 표준화계수를 제시하였음; 표준오차는 1,000회의 재표집을 사용한 부트스트랩 방법으로 추정되었음; 통계적으로 유의미한 경로는 진한 선으로, 유의미하지 않은 경로는 점선으로 표시함; 성별, 학년, 가족구조, 지각된 소득계층은 통제변수로 분석에 포함되었으나([그림 1] 참고) 표의 간결성을 위해 생략하였음. 교신저자에게 요청시 공유 가능함; 모형적합도는 $\chi^2(30) = 74.41(p < .001)$, RMSEA = 0.05, CFI = 0.98로 적합도가 높았음.

[그림 3] 분석결과: 비표준화 및 표준화 경로계수와 표준오차

가족기능, 또래관계, 교사관계는 모두 학업적 자기효능감 및 성적과 유의미한 상관관계를 가지고 있었으나(〈표 4〉 상관관계 참고), 학습습관과 자아존중감이 매개변수로 경로모형에 투입된 후에는 더 이상 직접인 영향력을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이는 가족기능, 또래관계, 교사관계가 학업적 자기효능감과 성적에 미치는 영향력은 매개변수들에 의해 완전매개 되는 것을 의미한다. Sobel(1982)의 간접효과 분석방법에 따라 경로계수들의 곱과 델타접근법으로 표준오차를 도출하는 MPlus의 'Model Indirect' 명령문을 사용하여 간접효과를 분석한 결과는 〈표 5〉와 같다. 표에 제시된 표준오차는 1,000번의 재표집 결과를 취합하여 오차를 도출하는 بوت스트랩 방법을 사용해 도출된 것이다. 분석결과 가족기능과 교사관계가 학업적 자기효능감에 미치는 영향력은 학습습관과 자아존중감에 의해 매개되는 것으로 나타났다(표준화 간접효과 계수: 가족기능 → 학습습관 → 학업적 자기효능감 = 0.25, 교사관계 → 학습습관 → 학업적 자기효능감 = 0.11, 가족기능 → 학습습관 → 성적 = 0.14, 교사관계 → 학습습관 → 성적 = 0.06), 자아존중감은 학업적 자기효능감에 대한 영향력만 매개하였다(표준화 간접효과 계수: 가족기능 → 자아존중감 → 학업적 자기효능감 = 0.10, 교사관계 → 자아존중감 → 학업적 자기효능감 = 0.04). 반면, 또래관계는 학업적 자기효능감 증진에는 자아존중감을 통하여 간접적으로 영향을 주었지만, 성적에는 간접효과도 가지지 못하는 것으로 분석되었다.

또한 완전매개모형의 타당도를 검증하기 위하여 가족기능, 또래관계, 교사관계의 3개 독립변수에서 학업적 자기효능감 및 성적으로 향하는 직접적 경로를 포함한 모형($\chi^2(30) = 74.41(p < .001)$, RMSEA = 0.05, CFI = 0.98)과, 종속변수로 향하는 직접적인 경로 없이 완전히 매개되는 모형($\chi^2(36) = 76.43(p < .001)$, RMSEA = 0.05, CFI = 0.98)의 적합도를 비교한 결과, 6개의 직접효과를 포함한 모형이 간접효과만으로 구성된 완전매개모형과 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 나타나 ($\Delta\chi^2(\Delta df) = 1.97(6)$, $p > .05$), 완전매개모형이 보다 절약적인 모형(parsimonious model)인 것으로 분석되었다.

이상에서 설명된 경로모형은 학업적 자기효능감 변수의 총변량 가운데 61%를 설명하였으며, 성적 변수 총변량의 35%를 설명하였다.

〈표 5〉 매개효과의 크기 및 유의성 검정

경로	표준화 계수	표준오차	t-값
가족기능 → 학습습관 → 학업적 자기효능감	0.25	0.04	5.75***
가족기능 → 학습습관 → 성적	0.14	0.03	5.21***
가족기능 → 자아존중감 → 학업적 자기효능감	0.10	0.02	4.52***
가족기능 → 자아존중감 → 성적	0.01	0.02	0.46
또래관계 → 학습습관 → 학업적 자기효능감	-0.01	0.03	-0.22
또래관계 → 학습습관 → 성적	-0.00	0.02	-0.22
또래관계 → 자아존중감 → 학업적 자기효능감	0.05	0.02	3.15**
또래관계 → 자아존중감 → 성적	0.00	0.01	0.47
교사관계 → 학습습관 → 학업적 자기효능감	0.11	0.04	2.91**
교사관계 → 학습습관 → 성적	0.06	0.02	2.84**
교사관계 → 자아존중감 → 학업적 자기효능감	0.04	0.02	2.53*
교사관계 → 자아존중감 → 성적	-0.00	0.01	0.45

주: 표준오차는 1,000회의 재표집을 사용한 부트스트랩 방법으로 도출되었음

*p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

V. 결론 및 제언

본 연구는 현행 취약계층 아동청소년에 대한 학습지원서비스에서 가족기능변인에 대한 적극적인 개입이 부족하였으며, 그 결과 학습지원서비스의 궁극적인 목적인 취약계층 아동청소년의 학습기회의 확대와 학업성취를 달성하기에는 어려움이 있었다는 문제의식에서 실시되었다. 이에 본 연구는 보다 효과적인 정책 수립 및 집행을 위해서는 가족의 역량, 부모의 학습지원, 자녀의 학습에 대한 관심과 애정과 같은 자녀 학습을 위한 가족의 기능이 활성화되어야 한다는 가정에 따라, 이러한 가족의 기능적 변인들이 자녀의 학업성취의 토대가 되는 학습습관과 자아존중감에 영향을 미치는지, 이를 통해 궁극적으로 학업적 자기효능감과 성적 향상에 기여하게 되는지 경로모형을 설정하여 분석하였다.

분석 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 가족기능적 변인은 학습습관과 자아존중감 모두를 증진시키고, 이는 다시 학업적 자기효능감 증진 및 성적 향상에 기여하는 것으로 나타났다.

둘째, 가족기능, 또래관계, 교사관계의 학업적 자기효능감 및 성적에 대한 직접적 영향력은 학습습관과 자아존중감이 매개변수로 투입된 이후에는 유의미하지 않았으며, 그 영향력은 학습습관과 자아존중감에 의해 완전 매개되는 것으로 분석되었다.

셋째, 학습습관과 자아존중감에 대한 가족기능, 또래관계, 교사관계의 표준화 경로계수를 비교하였을 때, 그 영향력은 가족기능이 가장 높은 것으로 나타났으며(표준화 계수: 가족기능 → 학습습관 = 0.39, 가족기능 → 자아존중감 = 0.37), 교사와의 지지적인 관계가 그 다음의 영향력을 보였고(표준화 계수: 교사관계 → 학습습관 = 0.18, 교사관계 → 자아존중감 = 0.17), 또래관계는 학습습관에는 유의미한 영향력이 없었고, 자아존중감(표준화 계수 = 0.21)만 유의미하게 예측하였다.

넷째, 매개변수인 학습습관과 자아존중감은 모두 학업적 자기효능감과 유의미한 관계를 보였지만, 성적은 학습습관에 의해서만 유의미하게 예측되었다. 이는 성적이라는 실질적인 학업의 결과는 자신에 대한 긍정적인 태도와 만족도에 의해서 증진되기 어려우며, 중요한 학습내용을 요점정리하고, 계획된 시간표를 지키려고 노력하며, 학생 스스로 학습하는 태도와 같은 학습습관에 의해서 향상된다는 것을 의미한다. 한편 학업적 자기효능감과 성적의 상호 영향력은 통계적으로 유의미하였는데, 이는 주어진 학습과제를 성취해 낼 수 있다는 주관적 확신과 실제 학업 성적이 동시에 나타나고 있음을 보여주는 것이며, 성적향상을 위해서는 스스로 학업을 성공적으로 수행할 수 있다고 믿고 실천하는 신념과 태도를 길러주는 것이 중요함을 시사한다.

이상의 분석결과를 토대로 다음과 같은 정책적 시사점을 도출할 수 있다. 첫째, 스스로 효과적인 학습방법을 사용하여 학습하는 태도를 알고, 실천하는 학습습관은 학업적 자기효능감과 성적에 모두 유의미한 영향력을 보였으며, 특히 학업적 자기효능감에 미치는 영향력이 큰 것으로 분석되었다. 학업적 자기효능감은 성적과도 유의미한 상관관계를 보여, 학업에 대한

효능감을 갖는 것이 결과적으로 성적 향상에 도움이 되는 것으로 나타났다. 따라서 학습지원서비스의 성과지표로 성적과 학업적 자기효능감 모두를 활용하여, 학습습관과 자아존중감에 의해서 직접적으로 향상되는 학업적 효능감의 중요성을 이해할 수 있도록 하고, 이를 통해 성적향상도 도모할 수 있도록 해야 할 것이다.

둘째, 본 연구에서 가족의 화합과 문제해결 역량, 자녀의 학습에 대한 지지적 분위기, 자녀의 학업에 대한 관심과 애정으로 측정된 가족기능은 학업적 자기효능감과 성적에 직접적인 영향력을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 하지만 가족의 기능은 학업적 자기효능감 및 성적에 중요한 역할을 하는 학습습관과 자아존중감을 유의미하게 증진시키는 데 기여하는 것으로 분석되었으며, 그 영향력은 오히려 또래 및 교사보다 더 큰 것으로 분석되었다. 즉 가족의 기능적 특성은 직접적으로 학업성취에 기여하지는 못하지만, 학업성취에 무엇보다 중요한 자녀의 학습습관과 자아존중감 증진을 통해 간접적으로 큰 기여를 하고 있는 것으로 나타났다. 따라서 가족의 기능이 상대적으로 취약한 아동청소년들의 학업성취도를 제고하기 위한 학습지원서비스는 지금처럼 부족한 학업을 보충하는 학습지도에 제한되어 제공되면 실효성을 거두기 어려울 것으로 보이며, 가족 기능의 활성화를 통해 가정에서도 학습습관 신장과 자아존중감 증진에 노력할 수 있도록 설계되어야 할 것이다.

이러한 분석결과와 정책적 시사점을 기반으로 다음과 같이 정책제언을 하고자 한다.

첫째, 취약 계층에 대한 소득보장 및 교육비 지원이다. 빈곤은 부모의 양육태도, 또래 및 교사관계, 그리고 학습습관 및 자아존중감을 통제한 후에도 직접적으로 자녀의 학업성취에 영향을 주는 요인으로 확인되었다. 이는 자녀의 학업 성취에 대한 가족소득의 효과, 계층간 교육기회의 불평등에 대한 기존 연구 결과를 재확인한 것이다. 취약계층 아동청소년의 학습격차 해소를 위한 핵심적 정책은 해당 가구의 기본적인 생활유지를 위한 소득보장 정책이며, 생활유지 비용지원과 함께 추가적으로 교육비 지원이 요구된다. 한국사회에서 사교육과 대학등록금 등으로 인하여 소득계층에 따른 교육기회의 제약은 중산층 가구도 교육비에 대한 부담을 심각하게 느끼고 있기

때문이다. 2015년 6월부터 맞춤형 기초생활보장이 실시되면서 교육급여의 경우 중위소득 50% 이하로 기준이 완화되고 부양의무자 기준도 폐지되어⁷⁾ 교육급여 수혜 대상이 확대된 점은 개선된 부분이라고 할 수 있다. 그러나 중위소득 50% 이상 가구의 경우도 생활비 지출에서 교육비에 대한 부담이 크다는 점을 고려할 때, 교육급여를 통한 교육비용 지원과 별도로 공교육의 내실화 등을 통하여 사교육비 지출을 억제하는 방향의 정책도 지속적으로 추진 될 필요가 있다. 이로 인해 공교육에 대한 재정 투입 확대를 통한 교육 비용 지원의 의미를 가질 것이다.

둘째, 본 연구에서 핵심적으로 파악하고자 하였던 부모의 관심과 애정, 부모의 학습관련 지원, 가족역량 등 가족기능변인은 모두 학업적 자기효능감과 성적에 대해 영향을 끼치는 것으로 나타났다. 이는 취약가족이 부모의 자녀 양육 및 교육 기능에 부족함이 있거나 부정적일 가능성이 있으며, 가족역량수준이 낮아 자녀에 대한 적절한 학습습관과 자아존중감 형성에 부정적인 영향을 미칠 수 있음을 보여준다. 그러므로 이에 취약계층 아동청소년 부모 또는 보호자를 대상으로 한 자녀 양육 기능을 높이기 위한 가족지원개입이 필요하다. 또한 가족의 구조적 결핍으로 인하여 양육자 역할을 할 자원이 부족할 경우 보완적 양육자 지원서비스도 제공될 필요가 있다. 구체적으로는 취약계층 아동청소년의 학습지원 서비스 이용과 부모교육을 연계하여 제도화할 것, 자녀학습지원자로서 부모역할 관련 교육프로그램 개발, 양육 및 학습지원자 역할 대체(또는 보완)서비스⁸⁾ 개발 및 지원체계 구축 등을 제안하고자 한다.

셋째, 가족기능 변인에 대한 개입을 위하여 취약계층 아동청소년에 대한 학습지원과 가족지원서비스의 연계 구축 및 지속적 관리 시스템이 필요하다. 현행 아동청소년 대상 학습지원과 부모지원을 동시에 추진하기 위하여 학습지원서비스 기관과 가족지원서비스기관이 공동으로 참여하는 협력체계가 지역사회에서 마련되어야 한다. 또한 취약계층에 대한 가족 지원과 그 가족의 자녀에 대한 학습지원이 부처별 연계 없이 분절적으로 이루어지

7) 보건복지부 http://www.mw.go.kr/sotong/popup/page_infographic05.html에서 2015.11.1 인출

8) 양육 및 학습지원자 역할 대체서비스는 가족의 구조적 결핍으로 인하여 양육자 및 학습지원자 역할을 하기 어려운 가족을 대상으로 하는 서비스를 의미함

고 있는 현실이 개선되어야 한다. 예를 들어 교육정책, 아동청소년정책, 가족정책이 취약계층 아동청소년의 학습지원서비스 효과성 제고를 위한 연계 협력체계를 구축하여 운영하는 것을 고려해볼 수 있다.

본 연구는 여성가족부가 운영하는 전국의 56개 청소년방과후아카데미를 이용하는 취약계층의 아동청소년 505명을 대상으로 실증자료를 수집하여 가족의 기능적 변인이 학업적 자기효능감 및 성적에 미치는 영향력을 학습습관과 자아존중감이 매개하는지 분석함으로써 상대적으로 연구에서 대표되지 못했던 취약계층 아동청소년의 학업성취에 기여하는 방안을 탐색하였다는 점에서 그 학문적·실천적 의의를 찾을 수 있다. 그럼에도 본 연구가 갖는 한계점은 다음과 같으며, 이를 보완하는 후속연구가 지속될 필요가 있다.

첫째, 본 연구는 취약계층의 아동청소년에 대한 전국단위의 무작위표집을 통해 대표성 높은 연구를 수행하기 위하여 표본틀을 확보할 수 있는 청소년방과후아카데미 이용자를 연구대상자로 하였다. 이들은 취약계층 가운데서도 사회적 교육복지서비스를 적극 활용하는 집단으로 사회적 소외가 보다 심각한 취약계층과는 차이가 있다. 따라서 본 연구의 결과를 전체 취약계층 가족과 자녀에게 일반화하기에는 한계가 있으며, 연구결과의 해석에서 주의가 필요하다고 하겠다.

둘째, 학생의 성적을 측정함에 있어 객관적 평가점수를 사용하지 못하였고, 학생이 과목 전반에 대해 스스로 지각하는 주관적 성취도 문항 1개를 활용하였다. 특히 초등학생과 중학생을 모두 연구에 포함하여 분석하기 위하여 성적에 대한 측정도구를 동일화하는 과정에서 중학생의 성적도 상, 중, 또는 하로 단순화하였다. 따라서 가족을 비롯한 사회환경적 요인과 개인의 학습습관이 주관적인 성적의 향상과 객관적인 성적 점수의 변화 모두에 기여하는지 분석하는 후속연구가 요구된다.

셋째, 본 연구의 조사대상자는 초등학교 4,5,6학년 213명과 중학교 1,2학년 292명이다. 학교급에 따라 경로계수의 관계에 차이가 있는지 분석하기 위하여 학교급을 집단변수로 하여 다집단분석을 실시하였으나, 집단간 통계적으로 유의미한 차이를 발견하지 못하였다. 따라서 모든 조사대상자를 하나의 집단으로 묶어 경로모형을 분석하였으며, 학년에 따른 변수값의 차

이를 통제하기 위하여 학년변수를 통제변수로 모형에 포함하였다. 본 연구에 참여한 학생들은 초등학생의 경우는 고학년이며, 중학생도 3학년이 포함되지 않았고, 일반 학교 재학생이 아니라 청소년방과후아카데미를 이용하는 취약계층의 자녀들이다. 따라서 이들을 대상으로 한 분석의 결과를 토대로 초등학생과 중학생의 학업적 자기효능감과 성적에 가족, 또래, 교사가 미치는 영향력이 동일하다고 일반화하는 것은 무리가 있으며, 해석에 있어 주의가 필요하다.

참고문헌

- 곽수란(2006). “청소년의 학교적응도 분석”. 「교육사회학연구」, 16(1):1-26
- 곽수란(2014). “아동·청소년기 사회적 관계가 자아개념 및 학업성취에 미치는 영향”. 「교육사회학연구」, 24(2): 1-24
- 교육부(2015). 「2015예산 및 기금운용계획」
- 구병두(1996). 「학업성취 관련 변인」. 서울: 양서원
- 구인회(2003). “가족배경이 청소년의 교육성취에 미치는 영향: 가족구조와 가족소득, 빈곤의 영향을 중심으로”. 「사회복지연구」, 22:5-32
- 김경근·연보라·장희원(2014). “서울시 중고등학생의 학업성취 영향요인 및 그 함의”. 「교육사회학연구」, 24(4):1-29
- 김경식·이현철(2009). “학습태도 결정에 영향을 주는 학생 내·외적 요인 분석: 인문계 고등학생을 중심으로”. 「중등교육연구」, 57(2): 181-207
- 김광혁(2008). “가족의 경제적 결핍과 구조적 결손, 이웃환경이 청소년기 아동의 학업성취에 미치는 영향”. 「한국청소년연구」, 19(3):115-138
- 김두환(2008). “부모와 자녀의 사회적 관계와 대학진학 포부 및 학업성취”. 「교육사회학연구」, 18(4):29-53
- 김선숙·고미선(2007). “청소년의 학업성취 변화에 영향을 주는 요인: 잠재 성장모형을 적용하여”. 「한국청소년연구」, 18(3):5-29
- 김아영·박인영(2001). “학업적 자기효능감 척도 개발 및 타당화 연구”. 「교육학연구」, 39(1):95-123
- 김양분·남궁지영·김정민·박경호·임현장(2014). 「한국교육중단연구 2013(Ⅰ): 초등학생의 교육경험과 교육성취」. 한국교육개발원
- 김양분·임현정·남궁지영·박희진(2014). 「대학 진학에 대한 가정배경 및 학교교육의 영향」. 한국교육개발원
- 김양분·임현정·신혜숙·남궁지영·양수경·이병식·임후남·최정윤(2011). 「한국교육중단연구 2005(VII)」. 한국교육개발원
- 김영란·장혜경·김민정·김은경(2015). 「취약가족 학령기자녀 지원정책 개발」. 한국여성정책연구원

- 김용래·김태은(2001). “학업·비학업 자아개념, 학교태도 및 학교적응간의 관계탐색”. 「교육연구논총」. 18:3-46
- 김위정·염유식(2009). “계급간 사교육비 지출 격차에 관한 연구: 합리적 행위이론의 관점에서”. 「한국사회학」. 43(5):30-61
- 김종백·탁현주(2011). “교사의 다문화 교육인식과 다문화가정 학생의 학교 적응과의 관계: 교사-학생관계의 매개효과를 중심으로”. 「청소년학연구」. 18(10):161-185
- 김태균·권일남(2009). “부모의 사회경제적 지위(SES)가 학업성적에 미치는 영향: 사교육 시간, 학업흥미의 종단적 매개효과 검증”. 「미래청소년학회지」. 6(1):1-22
- 김현진(2004). “사교육비 지출 결정 변인 구조 분석”. 「교육행정학연구」. 22(1):27-45
- 나은숙·정익중(2007). “아동학대 유형별 우울성향, 자기효능감, 학업성취간의 관계”. 「아동학회지」. 28(4):35-49
- 노현경(2006). “학부모 및 학생 관련 요인과 사교육비 지출간의 구조적 관계 분석”. 「교육행정학연구」. 24(1):97-118
- 문혜진·변금선·구인회(2015). “대학진학에서 가족소득 역할의 변화에 관한 연구. 「1-17차년도 한국노동패널 학술대회 논문집」
- 문화체육관광부(2015). 「2015예산 및 기금운용계획」
- 박영신·김의철(2003). “한국 청소년의 성취동기와 학업성취에 대한 부모-자녀관계의 영향: 토착심리학적 접근”. 「청소년학연구」. 10(1):139-165
- 박종서(2015). “학업자녀가 있는 가구의 소비지출 구조와 교육비 부담”. 「보건·복지 ISSUE&FOCUS」. 293
- 박창남·도종수(2005). “부모의 사회경제적 지위가 학업성취에 미치는 영향. 「사회복지정책」. 22:281-303
- 박현정·하여진·박민호·오현철·이준호·이진실·박수역(2011). 「서울교육 종단연구 2010 사용자 매뉴얼」. 서울특별시교육연구정보원.
- 방하남·김기현(2002). “기회와 불평등: 고등교육 기회에 있어서 사회계층간 불평등의 분석”. 「한국사회학」. 36(4):193-222

- 보건복지부 사회서비스사업과(2015). 「2015년도 지역자율형 사회서비스 투자사업 안내-지역사회서비스투자사업-」
- 보건복지부(2012). 「2012년 국민기초생활보장사업안내」
- 보건복지부(2015a). 「2015예산 및 기금운용계획」
- 보건복지부(2015b). 「2015년 지역아동센터 지원사업안내」
- 봉미미·김성일·Johnmarshall Reeve·임효진·이우결·Yi Jiang·김진호·김혜진·노아름·노연경·백선희·송주연·신지연·안현선·우연경·원성준·이계형·이민혜·이선경·이선영·이지수·정윤경·Catherine Cho·황아름(2012). “학습환경에서의 학생동기척도”, 「고려대학교 두뇌동기연구소」, 1-65
- 선혜연·오정희(2013). “부모의 학업성취압력과 학업스트레스의 관계에서 학업적 자기효능감의 매개효과: 초등학생과 중학생 중심으로”. 「아시아교육연구」, 14(1):197-212
- 성은모(2011). “초등학생의 시각화 경향성과 교과 학습태도가 교과 학업성취에 미치는 영향의 구조적 관계분석”. 「초등교육연구」, 24(3):27-50
- 신종호·신태섭(2006). “고등학생의 학업성취와 학업적 자기효능감, 지각된 교사기대, 가정환경요인 간의 관계 연구”. 「아동교육」, 15(1):5-23
- 신종호·황혜영·서은진(2010). “부모의 학업관리 및 학생의 자기조절학습능력의 조절효과에 따라 사교육이 학생의 학업성취에 미치는 영향”. 「아시아교육연구」, 11(4):249-264
- 안도희·김지아·황숙영(2005). “초, 중, 고등학생의 학업성취에 영향을 주는 변인탐색: 유능감, 가정의 심리적 환경 및 학교환경 특성을 중심으로”. 「교육심리연구」, 19(4):1199-1217
- 엄문영·이선호·김혜자·김민희·오범호·윤홍주(2014). 「교육복지투자 실태 및 효율화 방안 연구」, 한국교육개발원
- 여성가족부(2015a). 「2015예산 및 기금운용계획」
- 여성가족부(2015b). 「2015년도 청소년사업안내(Ⅰ)」
- 여성가족부(2015c). 「2015년도 건강가정지원센터 사업안내」
- 여유진·김수정·구인희·김계연(2007). 「교육불평등과 빈곤의 대물림」, 한국보건사회연구원

- 우원재(2014). 「가구소득, 학교생활 만족 그리고 사교육비가 학업성취에 미치는 영향」. 국민대학교 박사학위 논문
- 윤현선(2006). “사회경제적 배경이 청소년의 학업성취에 영향을 미치는 과정 : 사회적 자본이론과 가족매개모델의 비교 검증”. 「청소년학연구」. 13(3):107-135
- 이수정(2007). “명문대 중심 대입관과 사교육비 지출 간의 관계 분석”. 「교육행정학연구」. 24(4):455-484
- 이종원·황진구·모상현·정은주·강현철·한영근·허효주·문은옥·이영화(2014). 「한국아동·청소년 패널조사Ⅴ: 사업보고서」. 한국청소년정책연구원
- 이주리(2010). “가족 자원이 청소년의 학업성취에 미치는 영향: 부모 양육 태도와 사교육의 매개효과 차이 검증을 중심으로”. 「아동학회지」. 31(1):137-146
- 임세희(2007). “장기빈곤이 아동의 학업성취에 미치는 영향: 자녀관계를 중심으로”. 「사회복지연구」. 34:55-78
- 임양미(2014). “부모의 사교육비 및 감독·애정, 자녀의 학습가치와 자기 조절학습능력이 학업성취도에 미치는 영향: 중학생의 성별 비교를 중심으로”. 「한국가정과교육학회지」. 26(3):113-131
- 장상수(2000). “교육 기회의 불평등: 가족 배경이 학력 성취에 미치는 영향”. 「한국사회학」. 34:671-708
- 정병삼(2012). “부모, 교사, 친구관계에서 시작하는 지지가 초기 청소년들의 학업성취에 미치는 중단적 효과”. 「한국청소년연구」. 23(2):131-159
- 정익중(2011). “초·중·고 사교육비의 사회계층적 예측요인과 성적에 미치는 영향”. 「한국아동복지학」. 35:73-96
- 최숙현(2009). “부모의 양육태도에 따른 아동의 자아개념 및 학교적응”. 「한국예술치료학회지」. 9(2):181-211
- 최인재·오수연(2010). “청소년의 학업성취에 영향을 미치는 관련 변인들의 구조적 관계: 부모지원, 자아존중감 및 학교적응을 중심으로”. 「미래청소년학회지」. 7(3):95-113
- 통일부(2015). 「2015예산 및 기금운용계획」
- 하 정·김양희·황도연·정혜윤·김은덕(2009). “학업적 자기효능감과 학업 성취의 중단관계 연구”. 「한국심리학회지:학교」. 6(1)

- Bandura, A., & Schunk, D.H.(1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41:586-598
- Battle, J.(2002). The increasing significance of class : The relative effects of race and socioeconomic status on academic achievement. *Journal of Poverty*, 6(2):21-35
- Borkowski, J.G., & Thorpe, P.K(1994). *Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*(pp.45-73). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Browne, M.W., & Cudeck, R.(1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In: K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage
- Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (1996). *The social development model: A theory of antisocial behavior*. In: J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). New York: Cambridge University Press
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Conger, R.D., Conger, K.J., Elder, G.H., Lorenz, F.O., Simons, R.L., and Whitbeck, L.B.(1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63(3):526-554
- Eamon, M. K.(2005). Social-demographic, school, neighborhood, and parenting influences on the academic achievement of Latino young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2):163-174
- Erknam, F., A. Caner, Z.H. Sart, B. Borkan, K. Sahan(2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept and school attitude on the academic achievement of school-age children in Turkey. *Cross-Cultural Research*, 44(3):295-309

- Escriva, V.M., P.S. Garcia, and E. Perez-Delgado(2001). Family climate and development of self-concept. A longitudinal study in adolescent population. *Revista Latinoamericana De Psicologia*, 33(3):243-260
- Fan, X., & Chen, M.(2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1):1-22
- Fehrmann, P. G., Keith, T. Z., & Reimers, T. M.(1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *The Journal of Educational Research*, 80:330-337
- Grolnick, W.S., & Slowiaczek, M.L.(1994). Parents' involvement in children's schooling : A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65:237-252
- Kim, J.B., & Kim, J.Y.(2009). A longitudinal analysis of relationships among parental expectation, involvement, and children's psychological stress mediated by learning outcomes and academic self-concept. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 23(2):389-412
- Mortimore, P(1994). School effectiveness and management of effective learning and teaching. *International School Effectiveness and School Improvement*, 4(4):290-310
- Muthén, L.K., & Muthén, B.O.(1998-2012). *Mplus user's guide(7th ed.)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén
- Peng, S.S., & Wright, D.(1994). Explanation of academic achievement of Asian American students. *Journal of Educational Research*, 87:346-352
- Rosenberg, M., C. Schooler, C. Schoenbach, and F. Rosenverg(1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60:141-156
- Rosenthal, B.S.(1995). The influence of social support on school completion among Haitian. *Social Work in Education*, 17(1):30-39

- Schunk, D.H.(1982). Effect of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74: 548-556
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., & Meece, J.L.(2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications (3rd Eds.)*. New York: Pearson Education
- Sobel, M. E.(1982). "Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models". In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological Methodology*. 290-312. San Francisco: Jossey-Bass
- Stipek, D. J., & Ryan, R. H.(1997). Economically disadvantaged preschoolers: Ready to learn but further to go. *Development Psychology*, 33:711-723
- Wang, Y.(2003). Family environment and the development of behavior, self-concept and personality in children with learning disorders. *Chinese Mental Health Journal*, 17(7):441-444
- Yap, K. O., & Enoki, D. Y.(1995). In search of the elusive magic bullet: Parental involvement and students outcomes. *School Community Journal*, 5:49-58
- Yuan, K.-H., & Bentler, P. M.(1998). Structural equation modeling with robust covariances. *Sociological Methodology*, 28:363-396
- Zimmerman, B.(2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*. 25(1):82-91
- <http://withmom.mogef.go.kr/support/supportNurture.do>. 검색년월일 2015년 10월 21일자
- <http://www.bokjiro.go.kr/welInfo/retrieveGvmtWelInfo.do?welInfSno=20>(검색년월일 2015년 10월 23일자)
- http://www.broso.or.kr/info/si_fmly001.jsp.(검색년월일 2015년 10월 21일자)
- http://www.kihf.or.kr/business/health_08_01.php 검색년월일 2015년 10월 17일자
- http://www.mw.go.kr/sotong/popup/page_infographic05.html(검색년월일 2015년 11월 1일자)

Abstract

The Path Model in Predicting Effects of Family Functioning on Academic Self-Efficacy and Academic Grade among Socially Disadvantaged Students in After-School Education Programs

Young-Ran, Kim · Min-Jung, Kim

This study examined pathways from family functioning to academic achievement among socially disadvantaged students attending after-school education programs provided by the Ministry of Gender and Equity and Family. Peer association and supportive relationship with teachers were included in analyses to investigate their unique and shared contribution to pathways to academic achievement. Potential mechanism underlying these associations were also examined, testing self-directed learning attitudes and self-esteem as possible mediators. Nationally recruited sample of 505 students participating after-school education programs responded to survey questions in 2015. Analyses were conducted using structural equation modeling. Findings revealed that after accounting for peer and teacher associations, family functioning predicted a higher level of self-directed learning attitudes and self esteem, which in turn impacted academic self-efficacy and academic grade. Self-directed learning attitudes was associated with later academic self-efficacy and academic grade, while self-esteem predicted academic self-efficacy only. Overall, this study suggested that social services and policies designed to alleviate limited educational opportunities among socially disadvantaged students need to focused on strengthening family functioning such as family competence, supportive parental attitudes, and affection-acceptive parent and child relationships in order to empower their children's educational capacity. Further implications for policy and practice are discussed to promote educational achievement among socially disadvantaged children and youth.

Key Words : family functioning, academic achievement, academic self-efficacy, self-directed learning, self-esteem, path analysis