

## 교실목표 및 수업환경 지각과 도움요청 행동의 관계

Teachers' Goal Orientation and Support for Seeking Help as Predictors of Academic Help-Seeking Behaviors

조 준 수\*  
Cho, Jun Soo

### ABSTRACT

The present study examined the relation between academic help-seeking behaviors and classroom context based on students' perceptions of various classroom goals stressed by their teachers and their perceived teacher support for seeking help. The 305 subjects were 5th grade students(162 boys and 143 girls) of an elementary school in Gwangyang. The students completed a questionnaire. Data were analyzed by 2 X 2 ANOVA.

Results showed that students' help-seeking behaviors were influenced by their teachers' goal orientation and perceived teacher support for seeking help. The results of this study suggest that perceived teacher support for seeking help may be especially important for some students who could use instrumental help to continue task engagement, and teachers' learning-focused goal orientation is an important variable of instrumental help-seeking behavior.

Key Words : 도움요청(help seeking), 목표지향(goal orientation), 인지전략(cognitive strategy)

---

\* 평양보건대학 유아교육과 조교수

## I. 서론

수업과 과제의 성취영역에서 학생들은 도움 제공자인 동시에 도움요청자이다. 대부분의 교실상황에서 학생들은 학습과제를 수행해야 하고, 혼자 힘으로 해결하려고 노력해야 한다. 그 이유는 교사들이 학생들에게 도움을 주는 행동을 항상 수행할 수 없기 때문이다. 이것은 학생들이 학습과제에 적극적으로 참여하기 위해 때때로 교사나 다른 학생들에게 도움을 요청할 필요가 있다는 것을 의미한다. 사실상, 학생들이 스스로 하는 것은 혼자서 성취할 수 있는 것에 제한된다.

학생들이 학습내용에 대하여 도움을 요청하는 행동은 자신의 능력을 평가하는 데 여러 가지 주관적인 의미를 지닐 수 있다. 어떤 학생에게는 학습내용을 더 깊게 이해하기 위한 것일 수 있으며, 또 어떤 학생에게는 교사와의 인간 관계를 부드럽게 하기 위한 것일 수도 있다. 때로는 친구들로부터의 소외를 보상받고 싶어하는 것이 도움요청(Help-seeking)이 가진 잠재적인 의미일 수 있다. 한편, 학습내용에 대해 도움을 요청하는 일은 이런 주관적인 의미의 충족만이 아니라 장래의 성공가능성을 높이기 위해 이용할 수 있는 전략이 될 수도 있다(조준수, 1999). 도움이 필요할 때 도움을 요청하고 도움을 받는 학생들은 당장의 학습 곤란을 줄이고, 당면 문제를 해결할 수 있을 뿐 아니라, 그 과정에서 혼자서 학습할 수 있는 기술과 전략들을 습득할 수 있다(Newman, 1991).

실제로 학교에서는 학생들이 그들의 학습을 향상시켜 나가기 위해 다른 사람의 도움을 필요로 하는 많은 상황들이 일어나고 있다. 이런 경우 합리적인 반응은 도움을 요청하는 것이다. 도움이 필요한 상황에서 도움을 요청하는

것은 아무런 향상도 없이, 그렇다고 포기하거나 대체 과제를 수행하지 않고 과제를 혼자서 계속하는 것보다 더 유익할 수 있고(Nelson-Le Gall & Jones, 1985), 또한 필요할 때 도움을 얻는 방법을 아는 학생들은 훨씬 더 적극적으로 학습활동을 해나갈 수가 있다(Arbreton & Wood, 1992).

그러나 학습을 해나가는 과정에서 실패의 가능성을 알고, 실패하지 않기 위해 도움을 받을 수 있음에도 불구하고, 많은 학생들은 학습과정에서 적극적인 역할을 하지 못하고 도움이 필요할 때 질문을 하거나 도움을 요청하지 않는다고 보고되어 왔다(Butler, 1998; Good, Slavings, Harel, & Emerson, 1987; Karabenick & Knapp, 1988; Newman, 1990; 1994; Newman & Goldin, 1990; van der Meij, 1990). 도움을 요청하는 행위가 유익할 수 있음에도 불구하고, 도움을 요청하지 않는 이런 명백한 모순은 검토해 볼만한 교육적 과제라 할 수 있으며, 교실에서 도움 요청 행동에 영향을 미칠 수 있는 동기적 요인들을 고려할 필요성을 제기한다.

학생들의 학습관련 도움요청 행동에 관한 연구들은 학생들이 도움을 요청하는 방법과 관련된 인지적 관여(cognitive engagement)에 관심을 가져왔다(Good, Slavings, Harel & Emerson, 1987; Nelson-Le Gall & Glor-Scheib, 1985; van der Meij, 1990). 예를 들어, 어떤 학생들은 그들이 도움을 받은 후에도 문제해결 과정에 계속해서 열중할 기회를 주는 힌트, 단서, 예제 등의 형태로 도움을 요청한다. 이런 유형의 관여된 도움요청은 학생들이 힌트나 단서를 요청할 때 그들이 스스로 문제를 계속해서 해결하는데 도움이 될 도움을 얻고 있기 때문에 도구적

(instrumental) 도움요청으로 언급되어 왔다. 따라서 힌트를 요청하는 것과 같은 도구적인 도움 요청 행동은 그것들이 적극적인 관여, 인지적인 노력, 그리고 좀 더 이해를 잘하기 위한 정보의 변환을 요구한다는 점에서 심층적 인지전략(deep level cognitive processing strategies) (Ames & Acher, 1988; Nolen, 1988; Nolen & Haladyna, 1990)으로 언급되어 왔던 전략들과 유사하다. 심층적 인지전략을 이용하는 학생들은 문제들이 다른 관련 자료와 어떻게 관련되어 있는지 이해하려고 노력하고(Nolen, 1988), 문제해결 과정에 적극적으로 관여한다(Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988). 한편, 어떤 학생들은 해답을 얻거나 과제를 빨리 끝내는 것에 목표를 두고 도움을 요청한다. 아무런 노력도 없이 해답을 알려달라고 하는 것은 문제해결에 훨씬 더 인지적으로 소극적인 접근이며 좀 더 잘 이해하기 위한 아무런 정보의 변환이 없기 때문에 표면적 인지전략(surface level cognitive processing strategies)(Nolen & Haladyna, 1990)이나 “피상적(superficial)” 인지개입전략(cognitive engagement strategies)(Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Nolen, 1988)의 측정과 유사한 것으로 고려될 수 있다. 이런 좀 더 소극적인 도움요청의 수단은 학생들이 다른 사람들에게 자신들을 대신해서 문제를 해결해 주거나 목표를 달성해 주도록 하는 의도를 갖고 도움을 요청하기 때문에 실행적 도움요청(executive help seeking)으로 언급되어 왔다(Nelson-Le Gall & Glor-Scheib, 1985).

도구적 및 실행적 도움요청은 다른 사람들에게 도움을 요청하고 질문을 함으로써 문제를 접근하기 위한 학생들의 노력을 나타낸다. 반면에, 학생들은 도움을 요청하는 것을 피하기 위한 전략에 관여한다. 학생들은 영리해 보이

지 않는 것과 같은 도움을 요청하는 것의 잠재적인 위협이나 손실을 걱정하기 때문에 도움을 요청하는 것을 피한다(Karabenick & Knapp, 1991; Newman, 1990, Ryan & Pintrich, 1997). 그들은 또한 도전적인 문제를 풀기 위해 도움을 요청하는 것을 쓸데없이 시간을 낭비하는 것이라고 생각하기 때문에 도움을 요청하는 것을 피한다.

학습목표(learning goal)와 수행목표(performance goal)에 대한 연구 그리고 이런 목표가 학습 결과에 미치는 영향에 관한 연구는 일반적으로 교실 단서와 교실구조에 대해 학생들이 지각하는 맥락적 목표(Ames, 1992)나 학생들의 특성과 같은 개인적 목표(Dweck & Leggett, 1988) 중 하나를 고려해 왔다. 또한 방법론적인 절차는 전통적으로 다음과 같이 수행되어 왔다.

첫째, 연구들은 실험조건을 사용해 왔다. 여기에서 피험자들은 다른 교실 상황을 실험하기 위해 조작된 상이한 교실목표(예를 들면, 학습목표와 수행목표)로 유도된다. 둘째, 연구들은 피험자들을 연속성을 나타내는 개인적 목표(학습목표와 수행목표)로 나누기 위한 수단으로서 질문지에 대한 학생들의 반응을 사용해왔다. 그러나 연구의 결과들은 실제 교실상황에서든지 교실조건을 실험적으로 조작했든지 교실목표는 각 학생들에 의해 다르게 해석된다는 것을 발견했다(Newman, 1998). 학생들의 행동에 영향을 미치는 교실목표는 최소한 어느 정도는 학생들의 사고 방식으로 채택된다(Ames, 1992). 학생들이 수업시간에 갖고 있는 성취목표는 수업시간의 성취행동에 영향을 미친다. 또한 학생들의 성취패턴은 그들의 교사들에 의해 강조되는 상이한 교실목표에 대한 학생들의 지각에 의해 좀 더 영향을 받는다(Dweck, 1992). 예를 들어, 학생들은 교사가 학습과 이해를 강조하고,

모든 학생들의 참여를 조장하고, 수업시간에 배우고 있는 내용이 어떻게 실생활(real world)과 관련되어 있는가를 가르쳐 줄려고 노력한다고 믿는다. 반대로, 학생들은 그들의 교사가 학생들간의 비교를 강조하고, 수업시간에 공부를 잘하는 학생들에게 더 관심을 기울이고, 이해하는 것보다 성적과 답을 맞추는 것이 더 중요하다고 느낀다. 이런 설명은 각각 학습과 수행 목표지향 교실을 가리킨다.

Ames(1983)는 학습목표지향으로 지각한 교실에서 학생들은 도구적인 도움요청을 포함해서 문제해결에 더 적극적으로 관여하지만, 다른 학생들과의 경쟁과 비교에 초점을 두는 수행 목표지향으로 지각한 교실에서 학생들은 능력이 없다는 것을 감추기 위해 도움을 요청하지 않거나, 과제를 정확히, 실수 없이 해결하기 위해 해답의 형태로 도움을 요청할 것이라는 이론적 분석을 제공했다. 나동진과 조준수(1999)는 초등학교 5학년을 대상으로 한 연구에서, 학습목표지향으로 지각한 교실에서 학생들은 도구적인 도움요청을 하지만, 수행목표지향으로 지각한 교실에서 학생들은 실행적 도움을 요청하거나 도움요청을 회피하는 것으로 보고하고 있다.

Newman과 Schwager(1992) 또한 수업시간에 교사가 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각과 자기지각 모두가 학생들이 학습관련 도움을 요청하는지 요청하지 않는지를 이해하는데 중요하다는 것을 주장해 왔다. 그러나 교사가 수업시간에 강조하는 목

표에 대한 지각과 교사가 수업시간에 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각을 포함한 교실맥락의 지각과 도움요청 행동간의 관계를 조사해온 연구는 없었다. 더구나 사회 문화적인 가치 및 심리적인 차이와 교육적 풍토의 차이로 인해 학습관련 도움요청에 대한 선행연구의 이해와 해석을 그대로 받아들일 수 없음에도 불구하고, 이에 대한 연구는 거의 없는 실정이다. 도움요청과 관련하여 우리나라에서 수행된 대부분의 연구들은 인지적 측면보다 정의적 측면에서 다루어 왔으며, 도움요청의 중요성과 학습상황에서의 빈도에도 불구하고 학습전략으로서의 도움요청 연구를 간과해 왔다. 따라서 우리의 교육풍토 안에서 학생들이 학습관련 어려움을 어떻게 다루는지를 알아 볼 필요가 있다. 또한 도움요청 행동을 정확히 이해할 수 있는 대안적인 방법들을 강구하고, 도움을 요청하고 질문을 하기 위한 학생들의 행동을 어떻게 강화시킬 것인가에 대한 앞으로의 연구를 안내하기 위해서도 이에 대한 연구가 필요하다고 본다.

따라서 본 연구는 이와 같은 선행연구의 결과를 토대로 도움을 요청하도록 동기화하는 교실맥락의 중요성을 이해하는데 목적이 있다. 이 목적을 위해 규명할 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 교실목표 및 수업환경 지각과 도움요청 행동은 어떠한 관계가 있는가?

연구문제 2. 교실목표 및 수업환경 지각에 따라 도움요청 행동은 차이가 있는가?

## II. 연구방법

### 1. 연구대상

본 연구는 전남 광양읍 소재 2개의 초등학교 5학년 학급에서 10개의 학급을 무선표집하여 실시하였다. 총 312명(남 164명, 여 148명)의 학생들을 대상으로 하여 질문지를 배부하였으며, 이중 답하지 않은 문항이 너무 많거나 불성실하게 응답한 7부를 제외한 305명(남 162명, 여 143명)의 학생들을 연구대상으로 표집하였다.

### 2. 척도

본 연구에는 교실목표지각 검사, 수업환경지각 검사, 도움요청 검사가 사용되었다. 모든 질문 문항은 과목영역의 효과를 통제하기 위해 수학습시간을 언급하는 것으로 되어 있다. 모든 질문 문항은 1(전혀 그렇지 않다)에서 5(매우 그렇다)에 이르는 Likert 5점 척도로 구성되어 있다.

#### 가. 교실목표지각 척도

교실목표지각 검사는 수업시간에 교사들이 강조하는 목표를 학생들이 어떻게 지각하고 있는가를 측정하려는 것이다. 본 연구에서는 학생들의 교실목표지각을 측정하기 위해서 Ames와 Archer(1988)의 목표지향 척도를 번안하여 사용하였다. Ames와 Archer의 목표지향 척도는 교실의 구조에 대한 학습 및 수행차원의 지각을 평가하도록 구성되어 있다. 이 척도는 학습 목표지향 척도 19문항, 수행목표지향 척도 15문항, 총 34문항으로 구성되어 있으며 Cronbach Aalpha는 각각 .88과 .77이었다. 본 연구에서는

교실목표를 설명할 수 있는 15개(학습목표지향 8개, 수행목표지향 7개)의 문항만을 사용하였다.

학습목표지향은 교사가 배우는 것 그 자체에 가치를 두고 이를 목표로 삼는 학습활동을 전개하는지에 대한 학생들의 지각을 측정하는 것이다. 여기에 해당되는 문항의 예로는 '수학시간에 선생님은 학생들이 무엇을 배우고 싶어하는지를 알려고 노력하신다', '수학시간에 선생님은 가르치는 내용을 모든 학생들이 잘 배울 수 있다고 생각한다' 등이다. 신뢰도는 Cronbach Aalpha .77이었다.

수행목표지향은 교사가 배우는 것 그 자체보다는 능력에 대한 외적인 인정과 같은 과제 외적인 것들에 가치를 두고 이를 목표로 삼는 학습활동을 전개하는지에 대한 학생들의 지각을 측정하는 것이다. 여기에 해당되는 문항은 '수학시간에 선생님은 어떤 학생들이 공부를 못한다는 것을 다른 학생들이 알 수 있게 한다', '수학시간에 선생님은 성적에 대해 많이 말씀하신다' 등이다. 신뢰도는 Cronbach Aalpha .65였다.

#### 나. 수업환경지각 척도

수업환경지각 검사는 수업시간에 교사가 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각을 측정하는 것이다. 본 연구에서는 Newman(1990)의 MLCQ(Mathematics Learning in the Classroom Questionnaire)를 번안하여 사용하였다. MLCQ는 수업환경지각, 도움요청의도, 도움요청에 대한 태도와 신념, 수학생취에 대한 태도, 신념, 목표를 측정하는 4개의 하위차원으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 연구

의 목적에 따라 수업환경 지각에 관한 9개의 문항(Cronbach Alpha .71) 중 5개의 문항을 선택해서 사용하였다.

수업환경 지각에 해당되는 문항의 예로는 '수학시간에 선생님은 우리가 문제를 풀다가 어려운 문제에 부딪치면, 그 문제를 건너뛰지 말고 도움을 요청하라고 격려한다', '수학시간에 선생님은 어떠한 도움도 받지 않고 공부하기를 원하신다' 등이다. 신뢰도는 Cronbach Alpha .64였다.

#### 다. 도움요청 척도

도움요청 검사는 수학문제를 풀면서 어려움이 있을 때, 어떤 형태로 도움을 요청할 것인지 또는 요청하지 않을 것인지에 대한 학생들의 의도를 측정하려는 것이다. 본 연구에서는 Ryan과 Pintrich(1997)의 도움요청 척도를 변안하여 사용하였다. 이 척도는 세 개의 하위척도로 구성되어 있으며 도움요청 회피 6문항, 실행적 도움요청 3문항, 도구적 도움요청 5문항으로 총 14문항이다. 신뢰도는 각각 Cronbach Alpha .60, .53, .59였다. 모든 문항들은 학생들의 도움에 대한 필요성을 통제하기 위해 도움요청을 원하는 일반적 상황이 아니라 특수한 상황을 고려하는 조건적 의미(수학문제를 풀다가 도움이 필요하면...)로 표현되었다. 또한 모든 질문에서 도움제공자는 교사를 가리켰다.

도구적 도움요청은 도움을 받은 후에도 문제해결 과정에 계속해서 열중할 기회를 주는 힌트, 단서, 예제 등의 형태로 도움을 요청하는 것을 말한다. 이러한 행동을 측정하는 문항은 '수학시간에 배우는 내용이 어려우면, 문제를 이해할 수 있도록 다시 설명해 달라고 말씀드린다'와 같은 문항으로 구성되어 있다.

실행적 도움요청은 해답을 얻거나 과제를 빨리

리 끝내는 것에 목표를 두고 도움을 요청하는 것을 말한다. 이러한 행동을 측정하는 문항은 '수학시간에 어떤 것을 이해하지 못하면, 선생님께 해답을 알려달라고 말씀드린다'와 같은 문항으로 구성되어 있다.

도움요청 회피는 영리해 보이지 않는 것과 같이 도움요청의 잠재적인 위협이나 손실을 걱정하고, 도움을 요청하는 것을 시간 낭비라고 생각하기 때문에 도움요청을 하지 않는 것을 말한다. 이러한 행동을 측정하는 문항은 '수학문제가 어려우면, 그 문제를 건너뛴다'와 같은 문항으로 구성되어 있다. 신뢰도는 각각 Cronbach Alpha .75, .61, .67이었다.

### 3. 자료수집과 분석

본 연구의 조사는 2001년 5월 초에 이루어졌으며, 초등학교에서 검사지를 배포하고 답안 작성 요령을 설명한 뒤, 본 연구자가 각 항목을 큰 목소리로 하나씩 읽어 내려가면서, 그에 따라 한 문제씩 반응하도록 했다. 이러한 절차는 교사가 본 연구에 미칠 수 있는 영향을 통제하고 독해능력의 개인차 때문에 생길 수 있는 오차를 줄이기 위해 취해졌다. 검사 중 이해가 되지 않는 부분에 대한 질문은 허용되었으며, 진지한 응답 분위기를 조성하도록 유념하였다. 질문에 응답하는데 소요된 시간은 10분 정도였다.

수집된 자료는 SPSSWIN 통계프로그램을 통해 분석하였다. 연구문제를 검증하기 위해 Pearson 상관계수, 二元變量分析을 실시하였다. 교실목표와 수업환경 지각에 대한 집단의 구분은 z점수로 환산처리하여 0.5 이상, -0.5 이하를 기준으로 상·하 집단으로 나누었다.

### Ⅲ. 결과 및 해석

#### 1. 교실목표 및 수업환경 지각과 도움요청 행동간 관계

교실목표 및 수업환경 지각과 도움요청 행동간 관련성을 알아보기 위해 상관분석을 실시한 결과는 <표 1>과 같다.

<표 1>과 같이 교실목표와 수업환경 지각, 도움요청 행동간 상관관계를 살펴보면, 도구적 도움요청은 수행목표지향의 교실지각, 실행적 도움요청과는 유의한 상관이 없는 것으로 나타났다, 거의 모든 변인들간에는 유의한 상관이 있는 것으로 확인되었다.

이를 구체적으로 살펴보면, 학습목표지향의 교실( $r = .248, p < .01$ ), 교사가 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는 것( $r = .253, p < .01$ )은 도구적인 도움요청과 유의한 정적인 상관이 있었지만, 실행적인 도움요청( $r = -.206, p < .01$ ;  $r = -.235, p < .01$ ), 도움요청 회피( $r = -.175, p < .01$ ;  $r = -.225, p < .01$ )와는 유의한 부적 상관이 있었다.

#### 2. 교실목표 및 수업환경 지각에 따른 도움요청 행동의 차이

가. 학습목표지향의 교실지각 및 수업환경 지각에 따른 도움요청 행동의 차이

수업시간에 교사가 강조하는 목표를 학습목표로 지각하는 것과 교사가 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각에 따라 학생들의 도움요청 행동이 어떻게 나타나는가를 알아본 결과는 <표 2>, <표 3>과 같다. <표 2>, <표 3>에 의하면, 수업시간에 교사가 강조하는 목표를 높은 학습목표로 지각한 학생들은( $M = 3.28$ ) 낮은 학습목표로 지각한 학생들보다( $M = 2.78$ ) 수업시간에 도구적 도움을 요청하는 것으로 나타났다( $F = 17.896, p < .001$ ). 또한 수업시간에 교사가 강조하는 목표를 학습목표로 지각하는 것(2) X 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각(2)의 상호작용 효과가 있었다( $F = 4.705, p < .05$ ). 즉 학생들은 낮은 학습목표의 높은 도움요청 수업

<표 1> 교실목표 및 수업환경 지각과 도움요청 행동간 상관관계 (N = 305)

변인	1	2	3	4	5	6
<b>교실맥락</b>						
1. 학습목표 교실지각	-					
2. 수행목표 교실지각	-.317**	-				
3. 수업환경 지각	.423**	-.506**	-			
<b>도움요청 행동</b>						
4. 도구적 도움요청	.248**	-.065	.253**	-		
5. 실행적 도움요청	-.206**	.312**	-.235**	.070	-	
6. 도움요청 회피	-.175**	.230**	-.225**	-.421**	.250**	-

\*\*  $p < .01$

〈표 2〉 학습목표지향의 교실지각 및 수업환경 지각에 따른 도움요청 행동의 평균 및 표준편차

변인	도구적 도움요청						실행적 도움요청						도움요청 회피					
	수업환경 지각						수업환경 지각						수업환경 지각					
	상		하		전체		상		하		전체		상		하		전체	
학습목표 교실지각	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
상	3.40	.70	2.90	.69	3.28	.77	1.91	.60	2.54	.77	2.06	.69	2.18	.65	2.76	.55	2.32	.68
하	2.69	.87	2.81	.67	2.78	.71	1.84	.81	2.39	.92	2.27	.92	2.46	.62	2.54	.47	2.52	.50
전체	3.28	.72	2.84	.67	3.08	.76	1.90	.63	2.44	.87	2.14	.79	2.22	.65	2.61	.50	2.40	.62

〈표 3〉 학습목표지향의 교실지각 및 수업환경 지각에 따른 도움요청 행동의 이원변량 분석표

변 인	변 량 원	SS	DF	MS	F
도구적 도움요청	주효과	10.747	2	5.374	10.679***
	학습목표 교실(A)	9.005	1	9.005	17.896***
	수업환경 지각(B)	1.742	1	1.742	3.462
	상호작용효과(A X B)	2.368	1	2.368	4.705*
	설명변량	11.321	3	3.774	6.558***
	잔차	73.971	147	.503	
	전체	87.086	150	.581	
실행적 도움요청	주효과	11.281	2	5.640	9.802***
	학습목표 교실(A)	1.730	1	1.730	3.006
	수업환경 지각(B)	9.551	1	9.551	16.598***
	상호작용효과(A X B)	4.053	1	4.053	.070
	설명변량	11.321	3	3.774	6.558***
	잔차	84.588	147	.575	
	전체	95.909	150	.639	
도움요청 회피	주효과	5.487	2	2.743	7.915***
	학습목표 교실(A)	1.501	1	1.501	4.331*
	수업환경 지각(B)	3.986	1	3.986	11.500***
	상호작용효과(A X B)	1.575	1	1.575	4.544*
	설명변량	7.062	3	2.354	6.792***
	잔차	50.949	147	.347	
	전체	58.010	150	.387	

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

환경 지각(M = 2.69)을 할 때 보다 높은 학습목표의 높은 도움요청 수업환경 지각(M = 3.40)을 할 때 도구적 도움을 더 많이 요청하는 것으로 나타났다.

실행적 도움요청 행동의 경우는 교사가 도움

을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각의 차에 의해 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(F = 16.598, p < .001). 즉 교사가 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각이 높은 학생들은(M = 2.44) 낮

은 학생들보다(M = 1.90) 실행적 도움을 더 많이 요청하는 것으로 나타났다. 수업시간에 교사가 강조하는 목표를 학습목표로 지각하는 것(2) X 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각(2)의 상호작용 효과는 없었다(F = 4.053, p > .05).

도움을 요청하지 않는 경우에 있어서는 교사가 강조하는 목표를 학습목표로 지각한 것(F = 4.331, p < .05)과 교사가 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각의 차에 의해 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(F = 11.500, p < .001). 즉 교실목표를 낮은 학습목표로 지각한 학생들이(M = 2.52) 높은 학습목표로 지각한 학생들보다(M = 2.32) 더 도움을 요청하지 않고, 교사가 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각이 낮은 학생들이(M = 2.61) 높은 학생들보다(M = 2.22) 더 도움을 요청하지 않는 것으로 나타났다. 또한 수업시간에 교사들이 강조하는 목표를 학습목표로 지각하는 것(2) X 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각(2)의 상호작용 효과가 있는 것으로 나타났다(F = 4.544, p < .05). 즉 학생들은 높은 학습목표의 높은 도움요청 수업환경(M = 2.18)으로 지각할 때 보다 높은 학습목표의 낮은 도움요청 수업환경(M = 2.76)으로 지각할 때 더 도움을 요청하지 않는 것으로 나타났다.

### 나. 수행목표지향의 교실지각 및 수업환경 지각에 따른 도움요청 행동의 차이

수업시간에 교사가 강조하는 목표를 수행목표로 지각하는 것과 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각에 따라 학생들의 도움요청 행동이 어떻게 나타나는가를 알아본 결과는 <표 4>, <표 5>와 같다.

<표 4>, <표 5>에 의하면, 수업시간에 교사가 강조하는 목표를 낮은 수행목표로 지각하는 학생들이(M = 3.20) 높은 수행목표로 지각하는 학생들보다(M = 2.92) 도구적 도움요청을 더 많이 하는 것으로 나타났다(F = 6.470, p < .01). 그러나 높은 수행목표로 지각하는 학생들은(M = 2.40, 2.57) 낮은 수행목표로 지각하는 학생들보다(M = 1.99, 2.22) 실행적 도움요청과 도움요청 회피를 더 많이 보고하는 것으로 나타났다(F = 11.232, p < .001; F = 12.498, p < .001).

도구적 도움요청과 도움요청 회피 행동에 있어서는 교사가 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각에 따라 유의한 차이가 있었다. 즉 수업시간에 교사가 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장한다는 지각이 높은 학생들은(M = 3.29) 낮은 학생들보다(M = 2.82) 도구적 도움요청을 더 많이 하는 것으로 나타났고(F = 10.926, p < .001), 도움을 요청하는 것을 회피하는 경우는 수업시간에

<표 4> 수행목표지향의 교실지각 및 수업환경 지각에 따른 도움요청 행동의 평균 및 표준편차

수행목표 교실지각	도구적 도움요청						실행적 도움요청						도움요청 회피					
	수업환경 지각						수업환경 지각						수업환경 지각					
	상	하	전체		상	하	전체		상	하	전체		상	하	전체			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
상	3.37	.51	2.80	.77	2.92	.76	2.32	.70	2.43	1.00	2.40	.94	2.40	.78	2.61	.46	2.57	.56
하	3.27	.69	2.90	.66	3.20	.69	1.92	.58	2.33	.60	1.99	.60	2.17	.67	2.48	.59	2.22	.66
전체	3.29	.65	2.82	.75	3.07	.74	2.00	.62	2.41	.93	2.19	.81	2.21	.69	2.59	.50	2.39	.63

〈표 5〉 수행목표지향의 교실지각 및 수업환경 지각에 따른 도움요청 행동의 이원변량 분석표

변인	변량원	SS	DF	MS	F
도구적 도움요청	주효과	8.721	2	4.360	8.698***
	수행목표 교실(A)	3.244	1	3.244	6.470**
	수업환경 지각(B)	5.477	1	5.477	10.926***
	상호작용효과(A X B)	.233	1	.233	.465
	설명변량	8.954	3	2.985	5.954***
	잔차	78.20	156	.501	
	전체	87.159	159	.548	
실행적 도움요청	주효과	8.429	2	4.214	6.877***
	수행목표 교실(A)	6.883	1	6.883	11.232***
	수업환경 지각(B)	1.545	1	1.545	2.522
	상호작용효과(A X B)	.595	1	.595	.971
	설명변량	9.024	3	3.008	4.908**
	잔차	95.595	156	.613	
	전체	104.619	159	.658	
도움요청 회피	주효과	6.304	2	3.152	8.406***
	수행목표 교실(A)	4.686	1	4.686	12.498***
	수업환경 지각(B)	1.618	1	1.618	4.314*
	상호작용효과(A X B)	6.470	1	6.470	.173
	설명변량	6.368	3	2.123	5.661***
	잔차	58.492	156	.375	
	전체	64.860	159	.408	

\* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

교사가 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장한다는 지각이 낮은 학생들이(M = 2.59) 높은 학생들보다(M = 2.21) 도움을 요청하는 것을 회피하는 것으로 나타났다(F = 4.314, p < .05).

실행적 도움요청 행동에 있어서는 교사가 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각에 따라 유의한 차이가 없는

것으로 나타났다(F = 2.522, p > .05).

도움요청 행동에서 수업시간에 교사들이 강조하는 목표를 수행목표로 지각하는 것(2) X 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각(2)의 상호작용 효과는 없었다(F = .465, p > .05; F = .971, p > .05; F = .173, p > .05).

#### IV. 논의 및 결론

본 연구는 학교상황에서 학습과 관련한 도움요청 행동이 학습에 적응적이라는 선행연구의 결과를 토대로 초등학교 5학년 학생을 대상으로 교사가 수업시간에 강조하는 목표 및 수업

시간에 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각과 도움요청 행동간의 관계를 조사하고, 다양한 도움요청 행동을 동기화하는 교실맥락의 중요성을 이해하는 데 목

적이 있었다. 따라서 여기서는 연구문제를 중심으로 연구결과와 결론을 제시하고 후속연구를 위한 제언을 하고자 한다.

첫째, 교실목표 및 수업환경 지각과 도움요청 행동간의 관계에서는 수행목표지향의 교실지각과 도구적 도움요청의 관계를 제외한 모든 변인들간에 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다. 이것은 선행연구의 결과들(나동진·조준수, 1999; 조준수, 2000)과 일치하는 것으로 교사들이 수업시간에 강조하는 목표와 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 학생들의 지각이 상이한 유형의 도움을 요청하거나 도움을 회피하는 것을 결정하게 된다는 것을 의미한다.

또한 학습목표지향의 교실지각은 도구적 도움요청과 정적 상관이 있었지만, 도움요청 회피, 실행적 도움요청과는 부적 상관이 있었다. 이러한 결과들은 학습목표지향으로 지각한 교실에서 학생들은 도구적인 도움요청을 포함해서 문제해결에 더 적극적으로 관여하지만, 다른 학생들과의 경쟁과 비교에 초점을 두는 수행목표지향으로 지각한 교실에서 학생들은 능력이 없다는 것을 감추기 위해 도움을 요청하지 않거나, 과제를 정확히, 실수 없이 해결하기 위해 해답의 형태로 도움을 요청할 것이라는 이론적 분석을 제공한 Ames(1983)의 주장과 일치한다.

교사가 수업시간에 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각은 학생들의 도움요청 행동과 유의한 관계가 있었다. 특히 교사가 수업시간에 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는 것은 도구적 도움요청 행동과 정적 상관이 있었으나, 도움요청 회피 행동과는 부적 상관이 있었다. 이러한 결과들은 교사가 수업시간에 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장한다고 지각할 때, 학생

들은 Newman과 Schwager(1992)의 결과들처럼 도구적 도움요청 행동을 더 많이 하고, 도움요청을 회피하지 않을 것이라는 것을 시사한다.

둘째, 교실목표 지각에 따라 도움요청 행동이 차이가 있는지를 알아 본 결과, 수업시간에 교사가 강조하는 목표를 높은 학습목표로 지각한 학생들은 낮은 학습목표로 지각한 학생들에 비해 도구적 도움요청 행동에 대한 반응이 높았고, 도움요청 회피 행동에 대한 반응이 낮았다. 반면, 교사가 강조하는 목표를 높은 수행목표로 지각한 학생들은 낮은 수행목표로 지각한 학생들에 비해 도구적 도움요청 행동에 대한 반응이 낮았고, 실행적 도움요청과 도움요청 회피 행동에 대한 반응이 높았다. 이러한 결과는 교실목표에 대한 지각과 도움요청 행동간의 관계를 밝힌 선행연구의 결과들(Ames, 1983, 1992; 나동진·조준수, 1999) 뿐 아니라 목표지향과 학습전략간의 관계에 대한 선행연구의 결과들(Ames & Archer, 1988; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Nolen, 1988; Nolen & Haladyna, 1990)과도 일치하고 있음을 보여준다. 또한 교실목표는 각 학생들에 의해 다르게 해석되고, 학생들의 사고방식으로 채택되고, 교사들에 의해 강조되는 상이한 교실목표에 대한 지각이 학생들의 성취패턴에 영향을 미친다는 선행연구의 결과들(Ames, 1992; Dweck, 1992; Newman, 1998)을 지지한다. 이것은 교사들이 강조하는 교실목표를 학생들이 수용하는 지각은 학생들 자신의 목표지향과 결합될 수 있음을 보여주는 것으로, 학생들의 학습관련 도움요청 행동이 다른 인지전략과 비슷한 방식으로 영향을 받는다고 할 수 있다. 즉 학생들은 학습목표지향으로 지각한 교실에서는 도구적인 도움요청을 포함해서 문제해결에 더 적극적으로 관여하는 심층적인 인지전략을 사용하지만, 다른 학생들과

의 경쟁과 비교에 초점을 두는 수행목표지향으로 지각한 교실에서는 능력이 없다는 것을 감추기 위해 도움을 요청하지 않거나, 과제를 정확히, 실수 없이 해결하기 위해 해답의 형태로 도움을 요청하는 피상적 인지전략을 사용한다. 셋째, 교사가 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각에 따라 도움요청 행동이 차이가 있는지를 알아 본 결과, 학습목표지향의 교실에서는 교사가 수업시간에 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각이 높거나 낮은 지에 관계없이 도구적 도움요청 행동은 차이가 없었다. 그러나 교사가 수업시간에 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각이 낮은 학생들은 높은 학생들에 비해 실행적 도움요청과 도움요청 회피 행동에 대한 반응이 더 높았다. 수행목표지향의 교실에서는 교사가 수업시간에 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장한다는 지각이 높은 학생들이 낮게 지각하는 학생들에 비해 도구적 도움요청 행동에 대한 반응이 높았고, 도움요청 회피 행동에 대한 반응이 낮았다.

이와 같은 결과들은 학생들이 학습관련 도움을 요청하는지, 요청하지 않는지를 이해하기 위해서는 수업시간에 교사가 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 학생들의 지각을 고려해야 한다는 Newman과 Schwager (1992)의 주장을 지지하고 있다. 또한 교사가 불가피하게 수행목표지향의 수업을 진행해 나갈 수밖에 없는 상황이라 할지라도, 학생들이 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조성할 필요성이 있다는 것을 시사한다.

넷째, 교실목표에 대한 지각과 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각과의 상호작용 효과를 알아 본 결과, 도구

적 도움요청과 도움요청 회피 행동의 경우에서 교사가 강조하는 목표를 학습목표로 지각하는 것과 교사가 수업시간에 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각의 상호작용 효과가 있었다. 즉 도구적 도움요청 행동의 경우는 낮은 학습목표의 높은 도움요청 수업환경보다 높은 학습목표의 높은 도움요청 수업환경에서 더 많이 나타났다. 또한 도움요청 회피 행동의 경우는 높은 학습목표의 높은 도움요청 수업환경보다 높은 학습목표의 낮은 도움요청 수업환경에서 더 많이 나타났다. 이러한 결과는 학습목표지향의 교실에서 학생들의 도구적 도움요청과 도움요청 회피 행동은 교사가 수업시간에 도움을 요청할 수 있는 수업분위기를 조장하는지에 대한 지각에 달려있다는 것을 의미한다.

끝으로, 본 연구의 결과를 토대로 후속연구를 위해 몇 가지 제언을 추가하고자 한다.

첫째, 본 연구는 초등학교 5학년만을 연구대상으로 했다. 따라서 교실맥락에 대한 지각과 도움요청 행동간 관계에 대해 종합적으로 알아보기 위해서는 여러 연령층을 대상으로 한 연구가 필요하다. 특히 종단적인 연구는 도움요청 행동이 어떻게 발달되어 가는지, 또는 억제되는지의 구체적인 이해를 제시해 줄 것이다.

둘째, 본 연구는 자기-보고식 질문이 사용되었다. 특히 학생들의 보고에 의존해서 교실맥락의 효과를 조사하는 것은 단지 교실환경을 추정할 뿐이다. 따라서 교실맥락에 대한 지각이 학생들의 도움요청 행동에 어떤 역할을 하는지를 잘 이해하기 위해서는 교실맥락을 통제해서 독립적인 환경을 측정하는 실험연구나 교실 안에서 학생들의 도움요청 행동을 관찰하는 것과 같은 다른 측정 방법을 사용해서 반복할 필요가 있다.

## 참 고 문 헌

- 나동진, 조준수(1999). 교실맥락지각과 성취목표지향성이 학습관련 도움요청 행동에 미치는 영향. *교육심리연구*, 13(4), 177-199.
- 조준수(1999). 초등학생들의 도움요청 행동에 대한 도움제공자의 선호 및 수업환경 지각의 역할. *아동학회지*, 20(2), 243-255.
- 조준수(2000). 교실상황지각과 성취목표지향성이 학습관련 도움요청 행동에 미치는 영향. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- Ames, C.(1992). Classroom : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. & Archer, J.(1988). Achievement goals in the classroom : Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Ames, R.(1983). Help-seeking and achievement orientation : Perspectives from attribution theory. In B. M. Depaulo, A. Nadler, and J. D. Fisher (Eds), *New directions in helping*(Vol. 2, pp. 165-186). New York : Academic Press.
- Arbreton, A. J., & Wood, S.(1992). *Help-seeking behaviors and children's learning preferences in the middle school years*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for research on Adolescence, Washington, D.C.
- Butler, R.(1998). Determinants of help seeking : Relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help seeking behavior in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 630-643.
- Dweck, C. S.(1992). The study of goals on psychology. *Psychological Science*, 3(3), 165-167.
- Dweck, C. S., & Legget, E.(1988). Sex difference in achievement : A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S.(1988). Goals : An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, (1), 5-12.
- Good, T. L., Slavings, R. L., Harel, K. H., Emerson, H.(1987). Student passivity : A study of question-asking in K-12 classrooms. *Sociology of Education*, 60, 181-189.
- Karabenick, S. A., & Knapp, J. R.(1988). Help-seeking and need for academic assistance. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 406-408.
- Karabenick, S. A., & Knapp, J. R.(1991). Relationship of academic help seeking to the use of learning strategies and other instrumental achievement behavior in college students. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 221-230.
- Meece, J., Blumenfeld, P., & Hoyle, R.(1988). Students' goals orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523
- Nelson-Le Gall, S., & Jones, E.(1985). Teachers' and children's perceptions of appropriate work strategies. *Child Study Journal*, 15, 29-42.
- Newman, R. S.(1990). Children's help-seeking in the classroom : The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 71-80.
- Newman, R. S.(1991). Goals and self-regulated learning : What motives children to seek academic help? In M. L. Maehr & P. R. Pintrich(Eds.), *Advances in motivation and achievement : Goals and self-regulatory Processes*(Vol.7, pp. 152-183). Greenwich, CT : JAI Press.
- Newman, R. S.(1994). Adaptive help seeking : A strategy of self-regulated learning. In D. Schunk & B. Zimmerman(Eds.), *Self-regulation of learning*

- and performance; Issues and educational applications*(pp. 283-301). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Newman, R. S.(1998). Students' help seeking during problem solving : Influences of personal and contextual achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 644-658.
- Newman, R. S., & Goldin, L.(1990). Children's reluctance to seek help with schoolwork. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 92-100.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T.(1992). Student perception and academic help-seeking. In D. H. Schunk & J. L. Meece(Eds.), *Student perceptions in the classroom : Causes and consequences*(pp. 123-146). Hillsdale, NJ : Erlbaum Press.
- Nolen, S. B.(1988). Reasons for studying : Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5(4), 269-287.
- Nolen, S. B., & Haladyna, T. M.(1990). Personal and Environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116-130.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R.(1997). "Should I ask for Help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- van der Meij, H.(1990). Question asking : To know that you do not know is not enough. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 505-512.