

중학생의 자기주도학습능력과 정서조절전략에 따른 학교생활만족도

박정현* · 장윤옥* · 정서린*¹⁾
경북대학교*

The School Life Satisfaction of Middle School Students according to Self-Directed Learning Capability and Emotion Regulation Strategy

Park, Jeong-Hyun* · Jang, Yoon-Ok* · Jeong, Seo-Leen*¹⁾
*Kyungpook National University**

Abstract

The purpose of this study was to investigate the differences in the school life satisfaction of middle school students according to self-directed learning capability and emotion regulation strategy. The subject of this study were 499 middle school students in Daegu. In order to analyze the data, two way ANOVA were employed for analysis and Scheffé test for post-hoc analysis. The main finding of this study were as follows; First, there were significant differences in the school life satisfaction of middle school students according to self-directed learning capability and behavioral emotion regulation strategy. Second, there were significant differences in the school life satisfaction of middle school students by cognitive emotion regulation strategy. But there were no significant differences in the school life satisfaction according to self-directed learning capability and cognitive emotion regulation strategy. Third, there were significant differences in the school life satisfaction of middle school students according to negative-avoidant and emotion regulation strategy. However there were no significant differences in the school life satisfaction according to self-directed learning capability and negative-avoidant emotion regulation strategy.

Key words: 자기주도학습능력(self-directed learning capability), 정서조절전략(emotion regulation strategy), 학교생활만족도(school life satisfaction)

1) 교신저자: Jeong, Seo-Leen, 80 Daehakro, Buk-gu, Daegu, Department of Home Economics Education, Kyungpook National University, Republic of Korea
Tel: 053-950-5928, Fax: 053-950-5924, E-mail: leen412@hanmail.net

I. 서론

1. 문제의 제기 및 연구의 중요성

청소년은 대부분의 시간을 보내는 학교에서 발달과업을 성취해가고, 학교생활을 긍정적인 방향으로 변화시켜 나가면서 만족감을 얻게 된다. 그러나 일부 청소년들은 학교생활에서 만족감을 얻지 못할 뿐 아니라, 발달과업 수행에서의 어려움이나 소외감이나 우울증과 같은 정신적인 문제와 더불어 부적응, 비행이나 자살 등과 같은 다양한 문제들을 일으키게 된다. 그리고 이러한 문제들은 청소년의 학교생활에서 부정적인 역할을 하고, 더 나아가 사회문제로 대두되는 등 삶의 질을 좌우하는 중요한 요소가 되기도 한다. 청소년의 학교생활에 대한 만족도는 청소년의 학교생활의 실태를 파악하는 중요한 변수가 되며, 그들의 학창시절은 물론 성장한 후에도 사회구성원으로써 삶을 올바르게 영위해 나갈 수 있게 하는 초석이 되므로 청소년의 성공예측 지표로 사용되기도 한다(Kim, 2010; Yoo, 2007).

학교생활만족도가 높은 청소년은 학교생활 내의 여러 활동과 교사 및 학생들과의 관계에서 조화로운 관계를 유지하며 합리적인 자기육구해결을 통해 만족감을 느낀다. 그리고 사회·정서적으로 올바른 행동을 하도록 학습되어 문제행동이 감소하게 되며, 수업에도 적극적으로 참여하게 되어 학업발달 또한 증진될 뿐 아니라 학교의 규칙이나 질서에도 적절히 행동하여 사회적으로도 긍정적인 역할을 한다(Kim & Shim, 2012; Lim & Kwon, 2012). 반면에 학교생활만족도가 낮은 청소년은 고립감, 소외감, 공포감, 행동장애, 학교기피, 도벽, 폭력 등과 같은 다양한 문제 상황과 관련이 있고(Sung, Yi, & Lee, 2001; Kim, Park, & Jo, 2004), 발달과업의 수행문제 이후 취업이 어려워지거나 낮은 수입을 받는 등 국가경쟁력을 약화시키고 사회적으로도 부정적인 역할을 한다(Yoo, 2009).

이상의 많은 선행연구들이 학교생활만족은 청소년 개인의 성장은 물론 학교 및 사회의 발전에도 크게 영향을 미치기 때문에 청소년의 학교생활만족도의 증진을 위한 노력이 요구된다고 보고하고 있다. 이에 청소년의 학교생활만족도와 그와 관련된 변인들에 주목할 필요가 있다고 하겠다.

청소년의 학교생활만족도는 학교운영·시설·교육프로그램 등

과 같은 물리적인 환경과 흥미·태도·감정 등과 같은 정서적인 환경의 영향을 많이 받는다(Kim, 2012). 이외에도 인지적 측면의 개인적 특성이라고 할 수 있는 자기주도학습능력이 학교생활만족도 증진에 도움이 된다고 강조되고 있다. 즉, 청소년의 학교생활만족도는 학습적인 측면이나 사회적인 관계와 관련있는 정서적인 측면 등 여러 가지 요인에 의해 영향을 받기에 청소년의 학교생활만족도는 인지적인 측면과 정서적인 측면 모두를 고려하여 접근하는 노력이 필요할 것으로 보인다.

특히 자기주도학습능력은 청소년의 학습에 대한 흥미나 학습태도 뿐 아니라 학습 활동과 성취에 영향을 미치는 개인의 인지적 특성(Kim, 2012)으로, 최근에는 학교생활과 더불어 삶의 만족도에 영향을 미치는 효과적인 자원전략으로 주목받고 있다. 이에 7차 교육과정에서도 자기주도학습능력의 배양을 교육목표 중 하나로 선정하였고, 대학입시에서도 자기주도학습전형을 적용하고 있다.

자기주도학습능력은 출석률, 과제수행 정도, 해당 과목에 대한 흥미도 등 성공적인 학습과 긴밀한 관련성이 있기 때문에 학습성취에 긍정적인 영향을 준다(Kim, 2014). 그리고 자기주도학습능력이 높은 학습자들은 자신들의 수행결과를 통해 만족감을 느끼게 되고, 학업에 더욱 흥미를 갖게 하므로 이러한 학습태도는 학업성취도와 학교생활만족도의 증진에 도움을 준다(Choi & Oh, 2010). 그 결과, 자기주도학습능력이 높은 학습자는 자기주도학습능력이 낮은 학습자에 비해 학업몰입도가 높고(Yoo, Choi, & Choi, 2010), 학업성취도와 더불어 교육만족도 역시 더 높다(M. Kim, 2013).

또, 동아리활동을 하거나 교우·교사와의 관계가 원만한 청소년일수록 학교생활만족도가 더 높다고 하는 연구들(Kim & Kim, 2011; Kim & Kim, 2013)을 통해 학업성취와 같은 인지적인 측면 이외에도 또래나 교사와의 사회적 관계와 같은 정서적인 측면이 청소년의 학교생활만족도에 매우 중요한 역할을 한다는 것을 알 수 있다. 이런 개인의 정서적 특성 중 다양한 갈등을 경험하는 환경 속에서 자신의 정서를 관리·조절하기 위해 사용하는 방법인 정서조절전략은 청소년들이 학교생활에서 심리적 안녕감을 느끼고, 학교교사, 친구, 수업 등 학교생활에 적응하는데 도움을 주어(Lee & Yang, 2012) 학교생활만족도에 긍정적인 영향을 미친다.

정서조절전략을 효과적으로 사용하는 청소년은 또래와 잘 어

울리거나 협력하는 긍정적인 반응을 보이며, 특별한 상황에 적절하게 반응하고 환경을 효율적으로 다루는 능력이 높아(Kang & Park, 2005) 정서적으로 유연하고 사회적 유능성도 높다(Jeong, 2014). 특히 정서조절전략은 학생의 주관적 안녕감과 학업성취도의 증진에도 도움을 주며(An, Park, & Jung, 2008), 성취목표지향성 역시 정서조절에 의해 영향을 받기도 한다(Yang & Kim, 2010). 그리고 많은 선행연구들(Jung & Cho, 2014; Kim, 2006; Lee, 2009; Lee & Yang, 2012; Yu & Lee, 2012)도 청소년은 자신의 정서를 조절하기 위해 사용하는 정서조절전략이 서로 다르고, 똑같은 전략을 사용했다 하더라도 정서조절의 효과를 다르게 인지하고 있다.

청소년들이 사용하는 정서조절전략들에 관해 보다 구체적으로 살펴보면, 정서조절전략의 하위요인인 인지적재해석전략을 더 많이 사용하거나, 정서표현억제전략을 더 적게 사용하는 청소년일수록 학교생활적응 정도가 더 높고(Lee, 2009), 인지적 정서조절전략을 더 많이 사용하는 청소년일수록 심리적 안녕감이 더 높다(Kim, 2006). 그리고 능동적인 정서조절전략(Lee & Yang, 2012; Jung & Cho, 2014)과 지지추구적 정서조절전략(Jung & Cho, 2014)을 많이 사용하는 청소년일수록 학교생활적응 정도가 더 높으며, 적응적 정서조절전략을 더 많이 사용하는 청소년일수록 학업성취수준이 더 높다(Yu & Lee, 2012). 이처럼 정서조절전략들은 심리적 안정성, 사회적 관계, 학업유능성, 학교적응 등에 영향을 미치기 때문에 청소년들이 사용하는 정서조절전략에 따라 학교생활만족도에도 차이가 있을 것이다.

이상에서 보는 바와 같이 청소년의 학교생활만족도는 학습적인 측면이나 사회적인 관계와 정서적인 측면 등 여러 가지 요인에 의해 영향을 받기에 청소년의 자기주도학습능력과 정서조절전략 각각의 하위요인에 따라 학교생활만족에 미치는 영향에 관해서는 충분히 논의되어 왔다. 하지만 이들 선행연구들도 주로 학교생활만족도와 관련된 변인들을 제시하고, 단순히 그 효과를 검증하는 연구결과들만을 제시하고 있어 학교생활만족도를 위한 노력에 한계가 있다. 그리고 선행연구들은 학습적인 측면이나 정서적인 측면의 어느 한 영역에만 국한된 연구들만을 하고 있을 뿐, 이들 두 가지 측면의 변인들이 상호작용하여 학교생활만족도에 시너지효과를 일으키거나 오히려 상쇄시켜 각 변인에 따른 영향과는 또 다른 영향을 미칠 가능성에 대해서는 거의 배제해 왔다. 또한 지금까지 학교생활만족도와 관련된 요

인들의 하위요인을 세분화하여 살펴보거나 이들 두 변인들의 상호작용 효과를 알아보고자 한 연구는 거의 없는 실정이다. 그러므로 각각의 변인에 따른 학교생활만족도의 차이만을 규명할 것이 아니라, 청소년의 자기주도학습능력과 정서조절전략 변인들 간의 상호작용 효과가 학교생활만족도에 미치는 구체적인 영향을 알아본다면 더욱 효율적이고 효과적으로 학교생활만족도를 향상시킬 수 있을 것으로 기대된다.

이에 본 연구는 갑자기 변화된 학교생활에서 긴장과 스트레스가 많을 것으로 예상되고, 성장과 발달의 과도기적 단계에 있는 중학생에 초점을 맞추어 중학생의 자기주도학습능력과 정서조절전략에 따른 학교생활만족도의 차이를 구체적으로 살펴보고자 한다. 또한 각각의 하위요인에 따른 학교생활만족도의 차이와 함께 자기주도학습능력은 주로 인지적인 측면에, 정서조절전략은 정서적인 측면에 영향을 미치므로 이들 두 변인들이 서로 상호작용하여 시너지효과나 상쇄효과를 일으키는가도 함께 알아보고자 한다. 본 연구는 중학생의 자기주도학습능력과 정서조절전략을 함께 조망하여 학교생활만족도에 영향을 미치는 변인들을 심층적으로 탐색해 봄으로써 중학생의 자기주도학습능력과 정서조절전략에 대한 정보를 제시하고, 중학생의 학교생활만족도를 증진시키기 위한 방안으로서의 자기주도학습능력과 정서조절전략의 중요성을 뒷받침하고자 한다. 특히 정서조절전략 중에서도 어떠한 전략이 자기주도학습능력과 함께 학교생활만족도의 증진에 도움을 주는지 알아봄을 통해 자기주도학습능력과 각각의 정서조절전략에 따른 학교생활만족도를 증진시킬 수 있는 대안과 시사점을 제시하고, 그에 따른 구체적이고 실용적인 도움을 줄 수 있을 것이다. 본 연구의 결과는 중학생을 비롯한 청소년이 학교생활에 만족할 수 있도록 지지하고 도움을 줄 상담 및 교육 프로그램의 개발과 서비스 등 개입전략의 기초자료로 이용될 수 있을 것이며, 학교생활 지도와 가정과 교육의 자기관리 영역 등 교육현장에서 유용하게 활용될 수 있을 것이다.

2. 연구문제

- 1) 중학생의 자기주도학습능력과 행동적 정서조절전략에 따른 학교생활만족도에는 차이가 있는가?

- 2) 중학생의 자기주도학습능력과 인지적 정서조절전략에 따른 학교생활만족도에는 차이가 있는가?
- 3) 중학생의 자기주도학습능력과 부정·회피적 정서조절전략에 따른 학교생활만족도에는 차이가 있는가?

이러한 선행연구 결과들은 청소년들에게 있어 학교생활만족도는 그들의 성장 뿐 아니라 삶의 질을 결정하는 매우 중요한 요인이 될 수 있음을 시사한다.

2. 자기주도학습능력과 학교생활만족도

II. 관련문헌 고찰

1. 학교생활만족도

학교생활만족도는 수업활동, 학교규칙, 교우 및 교사와의 관계, 시설 및 학교환경, 그리고 전반적인 학교생활 등의 구성요소에 대한 주관적, 개인적, 긍정적인 감정이나 태도(Kim & Kim, 2013)이다. 즉 사회적 환경인 학교에서의 경험에 대해 느끼는 개인의 주관적인 평가(Diener & Fujita, 2005)로 정의할 수 있다. 청소년들은 학교생활에 대한 만족감으로 학교생활에 긍정적인 태도로 임하기도 하고, 사회·정서적으로도 올바른 행동을 하도록 학습되기도 한다(Moon, 2002).

학교생활만족도가 주목받기 시작한 2000년 초반의 연구들을 살펴보면, 학교생활만족도가 낮은 학생은 쉽게 우울하고 학습 과제에도 흥미를 느끼지 못한다(Roeser, 2001)는 것을 알 수 있다. 그리고 이들 청소년들은 학교에서 뿐만 아니라 삶의 전반적인 부분에서 불안이나 절망감을 느끼게 되고, 소외되었다는 생각으로 자신감이 결여되는 등 여러 가지 정서적인 문제들도 함께 경험한다(Kim & Gwon, 2005)고 밝히고 있다. 반면 많은 연구들이 학교생활만족도가 높은 학생들이 심리적인 안정감과 만족감을 느껴 문제행동이 완화되며, 학교생활에 잘 적응한다(Kim & Kim, 2011)고 제시하고 있다. 학교생활이 즐겁고 행복하며 보람을 느끼는 등 학교생활만족도가 높은 학생들은 교우 관계가 원만할 뿐 아니라 수업에도 적극적으로 참여하여 학업 성취효과가 높다(Sin, Yeon, Lee, Jeon, & Kim, 2011). 특히 남학생의 경우에는 만족스러운 교우관계를 유지하는 것이 우울로 인한 자살을 예방하는데 큰 도움을 주는데, 학교생활만족도가 높은 청소년은 우울감을 적게 느끼고 자살생각도 더 적게 한다(Kim & Cho, 2011).

자기주도학습이란 학습자가 자신이 학습활동의 주인이 되어 학습목표와 학습동기를 파악하고, 학습에 필요한 인적·물적 자원을 관리하며, 학습의 모든 과정에서 의사결정과 행위의 주체가 되는 자기학습을 말한다(Chung, 2003). 그리고 자기주도학습능력을 학습자의 자발성과 자주성을 기초로 하여 학습욕구를 진단하고, 목표를 설정하고, 학습방법을 선택할 뿐 아니라 학습 전략에 맞춰 결과까지 평가하는데 주도권을 행사하는 능력이라고 한다(Hong, 2012). Kim(2000)은 자기주도학습능력이 높은 학습자는 더 많은 것을 적극적으로 배우고자 하는 뚜렷한 목적과 동기를 가지고 학습에 임하므로 학습내용을 더 오랫동안 유지하고 활용할 수 있다고 보고한다.

한편 Kim(2007)은 자율성이 학교생활만족도에 직접적인 영향을 미치고, 자율성이 높다는 것은 외부압력이나 보상에 의해 강요되는 것이 아니라 자기 스스로가 행동의 주체가 되어 선택할 수 있음을 강조한다. 특히 자율성은 사회적 관계성을 매개로 하여 학교생활만족도에도 영향을 주며, 자율성이 높은 학생들은 사회적 관계가 활발하고, 사회적 관계가 활발할수록 학교생활만족도가 높다고 밝히고 있으며, 이는 자기주도학습능력과의 일맥상통하다.

또 Kang(2008)은 중학생의 자기주도학습능력이 학교생활적응과 관련이 있다고 보고하고 있다. Lee와 Kim(2011)은 청소년의 자기주도학습능력이 높을수록 교우관계, 교사관계, 수업태도, 학교규칙 등의 학교적응에 도움을 주고, 학업관련 고민은 단순히 학업성적 향상이나 학업동기의 변화에 의해서 해결되기도 하지만, 학업과정에서 학생들이 주체가 될 수 있는 자기주도학습 능력에 의해서도 해결될 수 있다고 보고한다. 또 학업수행에 있어서 능동적이고 자기주도적으로 참여하는 학습자는 수동적인 학습자에 비해 즐거움과 흥미, 그리고 정서적인 안정감을 지각하며 학교생활에 만족감을 느끼게 된다(Kang et al., 2014). 이처럼 학습에 능동적이고 자기주도적으로 참여하는 학생들은 인지

적인 성과와 더불어 정서적인 측면에서도 긍정적인 결과를 산출하기 때문에 자기주도학습능력은 학교생활만족도는 물론이고 전인적인 삶의 만족도를 높여주는 효과적인 자원전략이 된다.

Jeong, Park, Seo와 Yu(2008)은 자기주도성 수준이 높은 청소년이 낮은 청소년에 비해 학업성취도와 교육만족도가 더 높게 나타난다고 하고, M. Kim(2013)도 자기주도학습능력이 높을수록 학업성취나 자아개념에 긍정적인 영향을 주고, 학습만족도 또한 높아진다고 말한다. Yang과 Lee(2012)은 자기주도학습능력이 높은 청소년은 그렇지 않은 청소년보다 자기조절학습전략을 잘 세워 학업성취도와 성취도 평균 성장률이 더 크다고 하며, M. Kim(2013)도 이와 유사하게 자기주도학습능력이 높은 고등학생의 학업성취도가 높다고 보고한다.

이상과 같이 선행연구 결과들이 자기주도학습능력은 학업성취에 긍정적인 영향을 미치고, 학업성취는 학교생활만족도에 영향을 미친다고 제시하고 있는 것으로 미루어 자기주도학습능력이 학교생활만족도에 긍정적인 영향을 미치는 중요한 변인임을 알 수 있다.

3. 정서조절전략과 학교생활만족도

정서란 마음의 감정을 불러일으키는 것으로, 개인의 주관적인 상태와 관련이 있다. 그러나 대부분의 학자들은 정서를 조직화된 적응행동의 체계로 보고 있으며, 모든 인간의 행동요소들을 포함하는 보다 넓은 상위개념으로 사용하고 있다(Jung & Cho, 2014). 이는 정서가 사회적 상호작용 과정과 사회적응에 매우 중요하고 필수적인 요소이기 때문이다.

Gratz와 Roemer(2004)는 정서조절을 정서의 자각과 이해, 수용과 더불어 충동적인 행동이나 불쾌정서에도 불구하고 목표로 나아가는 능력으로 정의하고 있다. 정서조절은 자신이 경험하는 정서를 다루어 나가는 절차로서(Greenberg & Paivio, 2008) 맥락에 맞게 자신의 정서를 지속적으로 수정해 나가는 과정일 뿐 아니라(Yu & Lee, 2012), 개인이 특정 정서에 적응적으로 기능하는데 필수요소이다(Lim, 2001). 또한 정서조절은 사람들의 생각과 의도, 그리고 사회적 만남에 대한 정보를 전달하고, 의사소통과 사회적 기능에 도움을 주기 때문에 사회적 상호작용에 있어서 매우 중요하다(Keltner & Haidt, 1999).

정서조절은 환경과의 상호작용 및 적응을 통해 특정방식으로 발달하고(Kang & Park, 2005), 청소년이 사용하는 정서조절전략은 그들의 주요 생활공간인 학교에서 느끼는 만족도와 그들의 심리적 안녕감에도 영향을 미친다(Lee & Yang, 2012). 특히 아동기에서 성인기로 이동하는 과도기에 있는 청소년은 다양한 환경 속에서 다양한 갈등을 경험하며 정서를 관리·조절하게 된다. 이때 자신의 정서를 조절하기 위해 사용하는 방법을 정서조절전략이라고 한다.

정서조절전략을 효율적으로 사용하는 청소년은 정서적으로 유연하고 사회적으로 더 잘 적응하며 부정적 정서는 덜 경험하고, 긍정적 정서를 더 많이 경험하며, 덜 고독하고, 타인으로부터 사회적 지지를 더 많이 받는다고 지각하고 사회적 유능성도 높아진다(Jeong, 2014). 특히 정서를 명확하게 인식할수록 사회성이 좋고, 심리적 안녕감이 높으며, 정신건강에 긍정적인 영향을 준다(Lee, 2006).

Gross(2002)는 정서조절전략을 재평가와 억제로 구분하는데, 재평가는 사람들이 상황을 해석하는 방식을 변경하는 전략이고, 억제는 감정적인 경험과 행동발현을 감소시키는 전략을 말한다. 그는 이러한 재평가와 억제의 정서조절전략은 감정적인 충격이나 경험을 감소시킴으로써 사람들과의 관계, 스트레스, 행복감에 영향을 준다고 한다. Bryant(2003)는 정서조절전략을 긍정적 정서조절전략과 부정적 정서조절전략으로 구분하는데, 긍정적인 정서조절전략은 삶의 만족, 자아 존중감, 낙관주의 등과 관련이 있으며, 부정적 정서조절전략은 신경증, 우울증, 절망, 죄책감, 불행감 등과 관련이 있는 것으로 밝히고 있다.

Shin, Lee와 Lee(2005)는 삶의 의미와 정서조절전략이 청소년의 심리적 안녕에 미치는 영향에 관한 연구에서 능동적, 지지 추구적, 회피-분산적 정서조절전략의 순서대로 청소년의 안녕감에 긍정적인 영향을 미치는 반면에 회피-분산적 정서조절전략은 부정적인 영향을 미친다고 보고하고 있다. Lee(2009)는 중·고등학생을 대상으로 한 연구에서 정서조절전략을 인지적 재해석과 정서표현억제로 구분한다. 그리고 인지적 재해석전략을 더 많이 사용할수록 학업과 교사와의 관계적응에 도움이 되고, 정서표현억제 전략을 더 적게 사용할수록 교우·교사관계의 적응에 도움이 된다고 보고한다.

Pekrun과 Shephens(2009)는 정서조절이 정서와 인지 및 동기 변인들을 통해 성취에 영향을 미친다고 한다. 그리고 Son,

Lee와 Lee(2015)는 정서조절전략을 효과적으로 사용하는 것은 고차원적 인지과정, 과제수행, 동기조절과 밀접한 관련이 있으며, 직·간접적으로 성취에 영향을 미쳐 성공적인 학습수행을 예측하는 주요 변인이 된다고 한다. 또 청소년이 능동적 정서조절 전략이나 지지구구적 정서조절전략을 많이 사용할수록 친구, 교사, 수업, 학교생활에 대한 적응 정도가 높고(Lee & Yang, 2012; Park, 2001), 회피-분산적 정서조절전략을 적게 사용할수록 교사와 학교생활에 대한 적응 정도는 낮지만, 학교수업에 대한 적응 정도는 높다(Lee & Yang, 2012)고 한다.

정서조절전략은 동일한 상황에서도 개인에 따라 다르게 사용될 수 있으며, 이에 따른 정서조절전략의 영향은 다를 수 있으므로 바람직한 정서조절전략을 사용하는 것은 학교생활을 영위하고 만족감을 얻는 데에도 중요한 역할을 한다고 하겠다. 이상과 같은 선행연구들의 흐름을 볼 때, 초기에는 정서조절의 전략적인 측면보다는 효과성만을 살펴보는 연구들이 주를 이루었지만 점점 전략적인 측면으로 세부적이고 구체적인 연구가 이루어지고 있음을 알 수 있다. 하지만 대부분의 선행연구들이 정서조절전략을 감정과 심리 등 정서적인 부분에만 국한하여 학교생활이나 만족도 등을 살펴보고 있는 실정이다.

4. 자기주도학습능력과 정서조절전략에 따른 학교생활만족도

청소년의 학교생활만족도와 관련된 선행연구들을 살펴보면, 주로 어느 한 영역에만 초점을 맞춰 학습태도나 학업성취도 등과 같은 학습적인 측면(Cho, Lee, & Lee, 2013)이나 정서인식이나 정서표현 등과 같은 정서적인 측면(Kim, Yoon, & Kim, 2010)에만 국한된 연구를 다루어 오고 있다. 그러나 청소년의 학습적인 측면과 정서적인 측면은 서로 영향을 줄 수 있으며, 이처럼 이들이 서로 상호작용하여 미치는 영향은 학교생활만족도에 각각의 변인이 미치는 영향과는 다를 수 있을 것이다. 그럼에도 불구하고 이에 관한 고찰이나 연구는 거의 이루어지고 있지 않는 실정이다.

정서는 학업상황에서 주의집중과 사고를 조절하는 것을 돕고, 융통적인 학습전략도 정서와 함께 사고를 적극적으로 조절한다(Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Yang과 Kim(2010)

도 정서조절전략이 학습전략에 직접적으로 영향을 미치기도 하지만, 정서를 통하여 간접적으로 학습전략에 부적인 영향을 주기도 한다고 보고하고 있다.

Cho(2012)는 자기주도학습이 정서에 중요한 역할을 하고, Kim(2009)은 정서지능 교육 프로그램이 자기주도학습능력과 학업성취도를 높이는데 도움이 되며, Choi(2007), Kim과 Hong(2014)도 중학생의 정서지능은 자기주도학습능력에 도움을 준다고 보고하고 있다. Kang과 Kim(2014)은 정서지능의 하위변인인 정서 사고촉진, 감정입, 정서인식 및 표현이 자기주도적 학습태도에 직접적인 영향을, 정서지능은 자기주도적 학습태도에 대해 자기효능감을 통한 간접적인 영향을 미친다고 말한다. Lim(2011)은 자기주도학습에서 학습에 대한 정서를 강조하고 있으며, Park과 Yang(2015)은 정서조절을 매개변수로 학습노력 등이 자기주도학습에 영향을 미치는 인과관계모형을 검증하여, 정서조절이 자기주도학습에 영향을 미친다고 밝히고 있다.

저소득층 청소년을 대상으로 놀이중심 자기주도학습능력 프로그램을 실시한 Hwang과 Kim(2013)은 프로그램 실시 후, 저소득층 청소년은 정서를 조절하고 활용하는 능력이 증대되었고, 진로 및 흥미를 탐색하는 능력이 높아졌다고 밝히고 있다. 이러한 결과를 통해 볼 때 자기주도학습능력은 정서조절능력을 향상시킬 수 있으며, 정서조절능력의 향상은 학교생활만족도도 증진시킬 수 있을 것으로 여겨진다.

이러한 선행연구결과들은 청소년이 자신의 정서를 효과적으로 조절할 수 있도록 노력한다면 자기주도학습능력의 향상에 도움을 줄 수 있음을(Lee, Ban, Do, & Kim, 2011), 그리고 이들은 학교생활만족도의 증진에도 긍정적인 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 또 청소년의 자기주도학습능력과 정서조절전략이 상호작용하여 영향을 미칠 때, 학교생활만족도에 시너지 효과를 가져오거나 상쇄된 결과를 나타낼 수도 있으므로 지금까지 보고되어 왔던 결과와는 서로 다른 결과를 보일 수 있음을 유추할 수 있게 한다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 대구광역시에 소재하는 중학교의 학생 499명을 연구대상으로 하였다. 연구대상자의 인구·사회학적 특징은 <Table 1>과 같다.

2. 연구절차

본 조사에 앞서 2015년 10월 30부터 11월 3일까지 대구광역

시 소재 중학교 중에서 중학생의 분포비율이 높은 달서구, 수성구, 북구의 남·여 중학생 1, 2, 3학년 90명을 대상으로 예비조사를 실시하였다. 본 조사는 예비조사의 분석결과를 기초로 중학생이 이해하기 어려거나 혼돈을 준다고 생각되는 문항은 제거하거나 수정한 다음, 2015년 11월 9일~13일까지 대구광역시 소재 8개의 중학교와 3개의 도서관 등을 방문하여 남·여 중학생 1, 2, 3학년 총 550명을 대상으로 실시하였다. 질문지를 배부하기 전 질문지의 내용 및 작성요령을 설명하고, 현장에서 교사나 연구자의 감독과 지시 하에 질문지의 배부·조사가 이루어졌으며, 질문지는 현장에서 바로 회수하였다. 회수된 질문지는 총 535부였으며, 수거된 질문지 중 기재가 부실하거나 불성실하게 응답한 36부를 제외한 질문지 499부를 최종 분석 자료로 사용하였다.

Table 1. Social-demographic characteristics of samples

(N=499)

Variables	Content	N(%)	Variables	Content	N(%)
Grade	1	65(13.0)	Standard of living	High	61(12.2)
	2	291(58.3)		High~medium	168(33.7)
	3	143(28.7)		Medium	215(43.1)
Gender	Male	208(41.7)		Medium~low	43(8.6)
	Female	291(58.3)	low	12(2.4)	
Father's age	30~39	23(4.6)	Mother's age	30~39	61(12.2)
	40~49	365(73.1)		40~49	391(78.4)
	50 or more	89(17.8)		50 or more	28(5.6)
	No answer	19(3.8)		No answer	19(3.8)
Father's scholastic ability	Middle school and less	5(1.0)	Mother's scholastic ability	Middle school and less	11(2.2)
	High school	144(28.9)		High school	160(32.1)
	College	27(5.4)		College	31(6.2)
	University	263(52.7)		University	245(49.1)
	Graduate school	36(7.2)		Graduate school	28(5.6)
	No answer	24(4.8)		No answer	24(4.8)
Father's job	Farming, fishing	5(1.0)	Mother's job	Farming, fishing	2(0.4)
	Self-employee	147(29.5)		Self-employee	74(14.8)
	Temporary employee	32(6.4)		Temporary employee	11(2.2)
	Production employee	58(11.6)		Production employee	19(3.8)
	Office worker	108(21.6)		Office worker	80(16.0)
	Service employees	19(3.8)		Service employees	65(13.0)
	Administrative position	43(8.6)		Administrative position	14(2.8)
	Profession	27(5.4)		Profession	31(6.2)
	Un-employe	3(0.6)		Housewife	158(31.7)
	Etc	32(6.4)		Etc	23(4.6)
	No answer	25(5.0)		No answer	22(4.4)
Total		499(100)	Total		499(100)

3. 측정도구

1) 자기주도학습능력 척도

자기주도학습능력 척도는 Hong(2014)의 척도를 참고하여 총 47문항으로 구성하였으며, 신뢰도 분석결과 문항과 전체문항들과의 상관관계가 낮은 1문항을 제거하고 46문항을 자기주도학습능력 척도로 사용하였다. 본 척도의 문항은 중학생이 정보를 탐색하고 과제를 해결해 나가는 인지적 자기주도학습능력, 학습 활동을 지속하고 학습목표를 향해 나아가는 동기적 자기주도학습능력, 학습에 대한 관심과 의지를 갖는 실천적 자기주도학습능력 등과 관련된 문항들을 포함하도록 구성하였다. 각 문항은 ‘매우 그렇다’에 5점부터 ‘전혀 그렇지 않다’에 1점을 부여하는 5단계 Likert척도로서, 점수가 높을수록 자기주도학습능력이 높은 것을 의미한다. 이 척도의 신뢰도 Cronbach α 는 .96이다.

2) 정서조절전략 척도

정서조절전략 척도는 Son(2007), Han과 Hyun(2006), Kim과 Kim(2011), Yu.와 Lee(2012)의 척도를 참고로 문항을 재구성하여 총 37문항으로 구성하였다. 본 척도의 타당성을 알아보기 위해 요인분석을 실시하였고, 그 결과 3개의 하위요인이 추출되었으며, 요인부하량이 .30 이하이거나 내용상 부적합한 2문항을 제외한 35문항을 정서조절전략 척도로 사용하였다. 각 요인의 문항들을 검토한 결과 요인 1은 ‘나는 어려운 문제에 부딪힐 때, 할 수 있는 일부터 시작해서 차근차근 해결해 본다’, ‘나는 어떤 일이 풀리지 않을 때, 더 좋은 다른 방법을 찾아 시작해 본다’와 같이 구체적인 행동으로 반응하고 표현하는 방법으로 자신이 경험하는 정서를 조절하는 방식과 관련된 문항들로 구성되어 있으므로 행동적 정서조절전략(15문항)으로 명명하였다. 요인 2는 ‘나는 스트레스를 받은 상황에서 감정이 가라앉게끔 하는 생각을 한다’, ‘나는 화가 났을 때, 참아야 한다고 생각하며 나를 다독인다’와 같이 자신의 심리나 감정을 올바르게 인지하고 지지·수용하는 방법으로 자신이 경험하는 정서를 조절하는 방식과 관련된 문항들로 구성되어 있으므로 인지적 정서조절전략(11문항)으로 명명하였다. 요인 3은 ‘나는 기분 나쁜 상황을 겪으면 그 상황과 나를 기분 나쁘게 했던 사람을 자꾸 생각하게

된다’, ‘나는 기분이 나쁘면 아무 생각도 하고 싶지 않다’와 같이 현 상황을 부정하며 과도한 걱정과 긴장으로 극한 상황까지 몰아가거나 회피하는 방법으로 자신이 경험하는 정서를 조절하는 방식과 관련된 문항들로 구성되어 있으므로 부정·회피적 정서조절전략(9문항)으로 명명하였다. 각 문항은 ‘매우 그렇다’에 5점부터 ‘전혀 그렇지 않다’에 1점을 부여하는 5단계 Likert척도로서, 점수가 높을수록 각 하위요인의 정서조절전략을 많이 사용하는 것을 의미한다. 이 척도의 신뢰도 Cronbach α 는 행동적 정서조절전략이 .92, 인지적 정서조절전략이 .84, 부정·회피적 정서조절전략이 .81이며, 전체가 .87이다.

3) 학교생활만족도 척도

학교생활만족도의 척도는 J. Kim(2013)의 척도를 기초로 하여 문항을 재구성하였으며, 총 34문항으로 구성하였다. 본 척도의 문항은 친구관계와 친구와의 친밀감, 교사에 대한 호감과 교사와의 친밀감, 학업유능감과 성실성, 학교질서·규칙준수 등과 같이 친구, 교사, 학업, 학교환경 등에 대한 만족을 포함하도록 구성하였다. 각 문항은 ‘매우 그렇다’에 5점부터 ‘전혀 그렇지 않다’에 1점을 부여하는 5단계 Likert척도이며, 점수가 높을수록 중학생의 학교생활만족도가 높은 것을 의미한다. 이 척도의 신뢰도 Cronbach α 는 .90이다.

4. 자료분석 및 통계적 처리

본 연구의 자료분석은 SPSS 22 프로그램을 이용하여 전산 처리하였다. 연구대상자의 가정환경을 살펴보기 위해서 기술통계분석을, 각 측정도구의 타당도와 신뢰도를 파악하기 위해서 요인분석을 실시하고, Cronbach α 계수를 산출하였다. 본 연구의 구체적인 연구문제를 분석하기 위해서 이원배치분산분석(Two Way ANOVA)을 실시하였으며, 집단 간의 개별비교는 Scheffé의 사후검증을 사용하였다. 또한 유의한 상호작용효과에 대한 추후검증은 ANOVA 분석과 Scheffé의 사후검증을 사용하였다.

Table 2. Analysis of variance result about the school life satisfaction of middle school students according to self-directed learning capability and behavioral emotion regulation strategy.

(N=499)

variable	school life satisfaction	df	mean square	F-value	P
self-directed learning capability		2	2.63	15.28	.000***
behavioral emotion regulation strategy		1	16.03	93.14	.000***
self-directed learning× behavioral emotion regulation strategy		2	.57	3.31	.037*

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

IV. 연구결과

1. 중학생의 자기주도학습능력과 행동적 정서조절전략에 따른 학교생활만족도

먼저, 연구대상자를 자기주도학습능력 점수에 따라 세 집단으로 분류하였다. 즉, 자기주도학습능력의 점수가 높은 상위 25%의 중학생을 자기주도학습능력 상집단(M=4.19, SD=.33)으로, 점수가 낮은 하위 25%의 중학생을 자기주도학습능력 하집단(M=2.51, SD=.43)으로, 나머지 50%의 중학생을 자기주도학습능력 중집단(M=3.35, SD=.24)으로 분류하였다. 다음으로 행동적 정서조절전략의 하위요인의 점수가 평균(M=3.62, SD=.65)보다 높은 상위 50%의 중학생을 상집단(M=4.12, SD=.38)으로, 점수가 평균보다 낮은 하위 50%의 중학생을 하집단(M=3.11, SD=.43)으로 분류하였다. 중학생의 자기주도학습능력과 행동적 정서조절전략에 따른 학교생활만족도의 차이

를 알아보기 위해 이원배치분산분석을 실시하였으며, 그 결과는 <Table 2>와 같다.

<Table 2>에 나타난 바와 같이 자기주도학습능력과 행동적 정서조절전략에 따라 학교생활만족도에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한 중학생의 학교생활만족도에 대한 자기주도학습능력과 행동적 정서조절전략의 상호작용 효과가 유의한 것으로 나타났다. 이에 중학생의 자기주도학습능력에 따른 학교생활만족도의 집단 간 차이를 알아보기 위해 Scheffé의 사후검증을 실시하였으며, 그 결과는 <Table 3>과 같다.

<Table 3>에서 나타난 바와 같이 중학생의 자기주도학습능력에 따른 중학생의 학교생활만족도는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면, 자기주도학습능력이 높은 중학생이 중간 정도인 중학생보다, 그리고 자기주도학습능력이 중간 정도인 중학생이 낮은 중학생보다 학교생활만족도가 더 높은 것으로 나타났다.

또한 중학생의 행동적 정서조절전략에 따른 학교생활만족도에도 유의한 차이가 나타났으며, 구체적인 집단간 차이를 알아본 결과는 <Table 4>와 같다.

Table 3. Difference in the school life satisfaction of middle school students according to self-directed learning capability

(N=499)

self-directed learning capability (N)	school life satisfaction	M	SD
high (128)		3.81 a	.50
medium (259)		3.39 b	.41
low (112)		3.06 c	.49
F-value		15.28***	

***p < .001

※ a, b, c letters indicate significant group differences according to Scheffe posthoc test.

Table 4. Difference in the school life satisfaction of middle school students according to behavioral emotion regulation strategy.

(N=499)

behavioral emotion regulation strategy(N)	school life satisfaction	school life satisfaction	
		M	SD
high (254)		3.70	.46
low (245)		3.14	.42
F-value		93.14***	

***p < .001

<Table 4>에서 나타난 바와 같이 중학생의 행동적 정서조절 전략에 따른 중학생의 학교생활만족도는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 행동적 정서조절전략을 많이 사용하는 중학생이 적게 사용하는 중학생보다 학교생활만족도가 더 높다는 것을 의미한다.

그리고 중학생의 학교생활만족도에 대한 자기주도학습능력과 행동적 정서조절전략의 상호작용 효과가 유의하였으므로, 이에 구체적인 집단 간 차이를 알아보기 위해 일원배치분산분석과 Scheffé의 사후검증을 실시하였으며, 그 결과는 <Table 5>와 같다.

<Table 5>에 나타난 바와 같이 행동적 정서조절전략을 많이 사용하는 상집단에 있어 자기주도학습능력에 따라 학교생활만족도에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 행동적 정서조절전략을 많이 사용하는 상집단에서는 자기주도학습능력이 높은 상집단이 중집단이나 하집단보다 학교생활만족도가 유

하게 더 높았으며, 자기주도학습능력 중집단과 하집단 간에는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다.

또 행동적 정서조절전략을 적게 사용하는 하집단에 있어서도 자기주도학습능력에 따라 학교생활만족도에 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 행동적 정서조절전략을 적게 사용하는 하집단에서는 자기주도학습능력 상집단이나 중집단이 하집단보다 학교생활만족도가 유의하게 더 높았으며, 자기주도학습능력 상집단과 중집단 간에는 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이상과 같은 <Table 5>의 결과를 보다 구체적으로 도식화하면 <Figure 1>과 같다.

<Table 5>과 <Figure 1>에 나타난 결과를 종합하여 살펴보면 행동적 정서조절전략을 많이 사용하는 중학생들 중에서는 자기주도학습능력이 높은 중학생들이 자기주도학습능력이 중간 정도이거나 낮은 중학생들보다 학교생활만족도가 더 높았으며, 자기주도학습능력이 중간 정도이거나 낮은 중학생들 간에는 유

Table 5. Analysis of interaction effects by self-directed learning capability and behavioral emotion regulation strategy about difference in the school life satisfaction of middle school students

(N=499)

behavioral emotion regulation strategy(N)	self-directed learning capability(N)	school life satisfaction		
		M	SD	F-value
high (254)	high (108)	3.90 a	.47	20.745***
	medium (124)	3.57 b	.37	
	low (22)	3.46 b	.51	
low (245)	high (20)	3.30 a	.34	14.996***
	medium (135)	3.23 a	.37	
	low (90)	2.95 b	.43	

***p < .001

※ a, b, c letters indicate significant group differences according to Scheffe posthoc test.

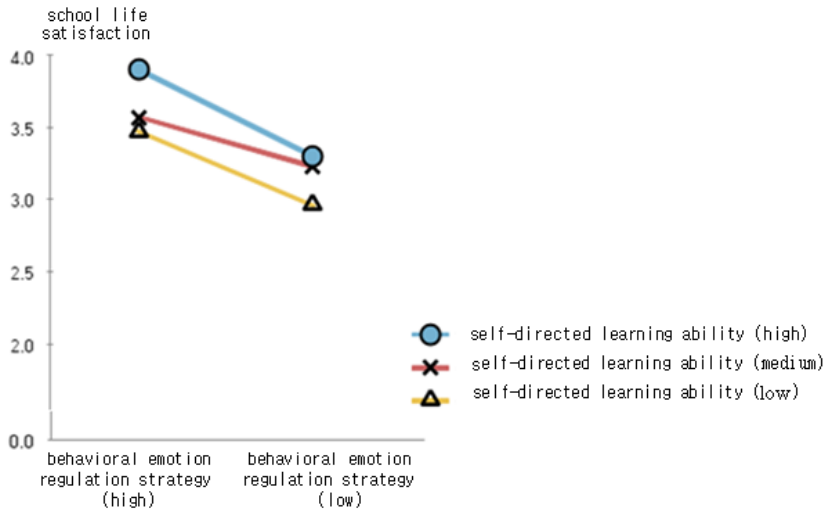


Figure 1. Interaction Effects of self-directed learning capability and behavioral emotion regulation strategy about Difference in the school life satisfaction of middle school students

의한 차이가 없었다. 또한 행동적 정서조절전략을 적게 사용하는 중학생들의 경우에는 자기주도학습능력이 높거나 중간 정도인 중학생들이 자기주도학습능력이 낮은 중학생들보다 학교생활만족도가 더 높았으며, 자기주도학습능력이 높거나 중간 정도인 중학생들 간에는 유의한 차이가 없었다.

또한 <Figure 1>을 살펴보면 자기주도학습능력이 높거나, 중간 정도이거나, 낮은 중학생들 모든 경우에 있어서 행동적 정서조절전략을 많이 쓰는 중학생들이 적게 쓰는 중학생들보다 학교생활만족도가 더 높은 것으로 나타났다.

2. 중학생의 자기주도학습능력과 인지적 정서조절전략에 따른 학교생활만족도

먼저, 인지적 정서조절전략의 하위요인의 점수가 평균 (M=3.53, SD=.59)보다 높은 상위 50%의 중학생을 상집단 (M=3.97, SD=.34)으로, 점수가 낮은 하위 50%의 중학생을 하집단(M=3.03, SD=.37)으로 분류하였다. 중학생의 자기주도학습능력과 인지적 정서조절전략에 따른 학교생활만족도의 차이를 알아보기 위해 이원배치분산분석을 실시하였으며, 그 결과는 <Table 6>과 같다.

Table 6. Analysis of variance result about the school life satisfaction of middle school students according to self-directed learning capability and cognitive emotion regulation strategy.

(N=499)

variable	school life satisfaction	df	mean square	F-value	P
self-directed learning capability		2	7.19	38.08	.000***
cognitive emotion regulation strategy		1	8.80	46.63	.000***
self-directed learning capability× cognitive emotion regulation strategy		2	.12	.62	.541

***p < .001

Table 7. Difference in the school life satisfaction of middle school students according to cognitive emotion regulation strategy

(N=499)

cognitive emotion regulation strategy (N)	school life satisfaction		
		M	SD
high (265)		3.63	.50
low (234)		3.19	.47
F-value		46.63***	

***p < .001

<Table 6>에 나타난 바와 같이 학교생활만족도는 자기주도 학습능력에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 인지적 정서조절전략에 따라서도 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그러나 중학생의 학교생활만족도에 대한 자기주도학습능력 및 인지적 정서조절전략의 상호작용 효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 자기주도학습능력에 따른 학교생활만족도의 구체적 차이는 <Table 3>와 동일하므로 생략하였으며, 중학생의 인지적 정서조절전략에 따른 학교생활만족도의 차이를 알아본 결과는 <Table 7>과 같다.

<Table 7>에서 나타난 바와 같이 중학생의 인지적 정서조절 전략에 따라 중학생의 학교생활만족도는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 다시 말하면 인지적 정서조절전략을 많이 사용하는 중학생이 적게 사용하는 중학생보다 학교생활만족도가 더 높다는 것을 의미한다.

3. 중학생의 자기주도학습능력과 부정·회피적 정서조절 전략에 따른 학교생활만족도

먼저, 중학생의 부정·회피적 정서조절전략의 하위요인의 점수가 평균(M=2.71, SD=.70)보다 높은 상위 50%의 중학생을 상집단(M=3.29, SD=.43)으로, 점수가 낮은 하위 50%의 중학생을 하집단(M=2.16, SD=.39)으로 분류하였다. 중학생의 자기주도학습능력과 부정·회피적 정서조절전략에 따른 학교생활만족도의 차이를 알아보기 위해 이원배치분산분석을 실시하였으며, 그 결과는 <Table 8>과 같다.

<Table 8>에 나타난 바와 같이 중학생의 학교생활만족도는 자기주도학습능력, 부정·회피적 정서조절전략에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 그러나 중학생의 학교생활만족도에 대한 자기주도학습능력 및 부정·회피적 정서조절전략의 상호작용 효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 자기주도학습능력에 따른 학교생활만족도의 구체적 차이는 <Table 3>와 동일하므로

Table 8. Analysis of variance result about the school life satisfaction of middle school students according to self-directed learning capability and negative·avoidant emotion regulation strategy.

(N=499)

variable	school life satisfaction				
		df	mean square	F	P
self-directed learning capability		2	14.66	76.42	.000***
negative·avoidant emotion regulation strategy		1	5.94	30.96	.000***
self-directed learning capability× negative·avoidant emotion regulation strategy		2	.24	1.24	.291

***p < .001

Table 9. Difference in the school life satisfaction of middle school students according to negative·avoidant emotion regulation strategy.

(N=499)

negative·avoidant emotion regulation strategy(N)	school life satisfaction	M	SD
high (244)		3.26	.47
low (255)		3.58	.53
F값		30.96***	

***p < .001

생각하였으며, 중학생의 부정·회피적 정서조절전략에 따른 학교 생활만족도의 차이를 알아본 결과는 <Table 9>와 같다.

<Table 9>에서 나타난 바와 같이 중학생의 부정·회피적 정서조절전략에 따라 중학생의 학교생활만족도는 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 부정·회피적 정서조절 전략을 많이 사용하는 중학생이 적게 사용하는 중학생보다 학교생활만족도가 더 낮다는 것을 의미한다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 중학생의 자기주도학습능력과 정서조절전략에 따른 학교생활만족도의 차이를 알아보는 데 그 목적이 있다. 본 연구에서 얻어진 결과와 고찰을 통해 얻은 논의 및 결론은 다음과 같다.

첫째, 중학생의 자기주도학습능력과 행동적 정서조절전략에 따른 학교생활만족도는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

먼저, 자기주도학습능력이 높은 중학생이 중간 정도이거나 낮은 중학생들보다 학교생활만족도가 더 높은 것으로 나타났다. 이는 자기주도학습능력이 높을수록 학업성취도가 높고(M. Kim, 2013), 학업스트레스가 적기(Yang & Lee, 2012) 때문에 자기주도학습능력이 높은 중학생들이 자기주도학습능력이 낮은 중학생들보다 학교생활에서 즐거움과 흥미, 그리고 정서적인 안정감을 더 많이 지각하는 등 만족감을 느끼는 경우가 많아서 나타난 결과라고 생각된다.

이러한 본 연구결과는 자기주도학습능력이 높을수록 학교생활에서 즐거움, 흥미, 정서적인 안정감 등을 더 많이 지각하여 자신의 학교생활에서 더 많은 만족감을 느낀다는 것을 의미한다. 따라서 학교생활만족도를 향상시키기 위한 방안으로 교육 현장에서는 중학생이 의욕을 가지고 자기주도적으로 학습할 수 있도록 상담이나 교육 프로그램 등을 통하여 동기를 부여해 주어야 하며, 학습자가 스스로 학습에 임할 수 있도록 적극적으로 지지하고 수용하는 노력이 이루어져야 할 것이다.

다음으로, 행동적 정서조절을 많이 사용하는 중학생이 다른 중학생들보다 자신의 학교생활에서 더 많은 만족감을 느끼는 것으로 나타났다. 이는 행동적 정서조절전략을 많이 사용하는 중학생들은 학교생활을 하면서 경험하게 되는 여러 상황에서의 부정적인 정서를 조절하기 위해 적극적으로 해결책을 찾아보거나 더 나은 방법을 찾아 실행하려고 노력하는 등 정서자극에 구체적이고 적극적인 행동으로 대처하면서 자신의 정서를 조절하기 때문에 부정적인 정서경험의 영향이 행동적 정서조절전략을 적게 사용하는 중학생들보다 더 적거나 오래 지속되지 않아서 나타난 결과라고 생각된다.

이러한 본 연구의 결과는 자기통제행동을 통해 정서를 조절하는 것이 삶의 만족, 자아존중감, 낙관주의 등과는 정적상관관계가 있는 것으로 나타난 Bryant(2003)의 연구결과와 유사하다. 그리고 스스로 문제를 해결하려는 정서조절전략을 많이 사용하는 아동일수록 사회적 능력이 높다고 밝힌 Sim(2000), An(2005)의 연구결과와도 맥을 같이 하며, 문제해결을 위한 계획을 세우고 이해하기 위해 노력하는 등의 구체적인 문제해결 행동을 보이는 정서조절전략을 많이 사용할수록 교우·교사관계, 수업, 학교생활 등에 적응을 잘한다고 밝힌 Lee와 Yang(2012)의 연구결과와도 일맥상통한다.

또, 중학생의 학교생활만족도에 대한 자기주도학습능력과 행동적 정서조절전략의 상호작용 효과가 나타났다. 이를 구체적으로 살펴보면 행동적 정서조절전략을 많이 사용하는 중학생들 경우에 있어서는 자기주도학습능력이 높은 중학생들이 중간이하의 중학생들보다, 그리고 행동적 정서조절전략을 적게 사용하는 중학생들 경우에 있어서는 자기주도학습능력이 중간 이상인 중학생들이 낮은 중학생들보다 학교생활만족도가 더 높은 것으로 나타났다. 또한 자기주도학습능력이 높거나, 중간 정도이거나, 낮은 중학생들 모두의 경우에 있어서, 행동적 정서조절전략을 많이 사용하는 중학생들이 적게 사용하는 중학생들보다 학교생활만족도가 더 높게 나타났다.

이러한 결과는 자기주도학습능력이 낮아 학교생활만족도의 저하를 불러일으킬 수 있는 자기주도학습능력이 낮은 중학생들 일지라도 화가 나거나 힘든 상황에서 겪게 되는 부정적 정서 자극을 감소시키려고 노력하거나 해결책을 찾고 더 나은 방법을 실행하려는 노력과 같은 행동적 정서조절전략을 많이 사용하는 경우에는 학업 외적인 학교생활에서의 만족감을 더 증대시킬 수 있고, 이러한 만족감이 학업성취나 학습상황에서 발생할 수 있는 부담감이나 무력감을 상쇄시킬 수 있기 때문에 나타난 결과라고 생각된다. 마찬가지로 행동적 정서조절전략을 적게 사용하는 중학생들은 부정적 감정을 감소시키려는 적극적으로 구체적인 행동을 적게 하기 때문에 학업 외 교우·교사관계나 학교생활 등에서 해결되지 않은 부정적 정서의 영향이 어느 정도 존재할 것이다. 그리고 이런 부정적 정서의 영향으로 행동적 정서조절전략을 적게 사용하는 중학생들에게 있어서는 자기주도학습능력이 학교생활만족도에 미치는 효과가 자기주도학습능력이 높은 중학생과 중간 정도인 중학생들 간에 차이가 없는 것으로 생각된다.

이는 중학생들이 학교생활에 잘 적응하고 만족감을 느끼기 위한 방편으로 학업적 측면의 노력뿐 아니라 정서조절 측면의 노력 역시 중요함을 의미하며, 중학생의 학교생활만족도를 증진시키기 위해서는 이 두 가지 측면을 동시에 조망하는 노력이 필요하다는 것을 시사한다. 즉, 중학생들에게 학업적 측면의 태도나 성취가 자신감과 자아존중감을 향상시켜 학교생활만족도를 증가시키기도 하지만 학교생활에서 경험하는 정서를 구체적이고 적극적인 행동을 통해 효과적으로 조절하여 교우·교사관계 등의 학업 외적인 부분에 얼마나 잘 적응하는가의 여부가 학

교생활만족도의 증진에 많은 영향을 미칠 수 있다고 하겠다.

이러한 본 연구결과는 정서지능과 자기주도학습이 정적인 상관관계가 있고(Choi, 2007), 자기주도학습이 정서에 중요한 역할을 한다(Cho, 2012)고 밝힌 선행연구결과들과 다소 유사하다. 그리고 정서를 효과적으로 조절하는 것이 청소년의 자기주도학습능력의 향상에 도움을 준다(Yang & Kim, 2010; Lee et al, 2011; Park & Yang, 2015)고 밝힌 선행연구결과와도 유사하며, 자기주도학습에 있어 학습에 대한 정서의 중요성을 강조한 Lim(2011)의 연구와 맥을 같이 한다.

둘째, 중학생의 인지적 정서조절전략에 따라 학교생활만족도는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으나 자기주도학습능력과 인지적 정서조절전략의 상호작용효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

이를 구체적으로 살펴보면, 인지적 정서조절전략을 많이 사용하는 중학생이 다른 중학생들보다 자신의 학교생활에서 더 많은 만족감을 느끼는 것으로 나타났다. 이는 화가 나거나 짜증이 나는 부정적인 상황에서도 자신의 심리나 감정을 올바르게 인지하고 스스로를 다독이거나 편안한 마음을 가지려고 노력하는 등 자신의 감정을 지지·수용하는 방법으로 감정을 조절하는 인지적 정서조절전략을 많이 사용할수록 심리적 안녕감이 높아지고, 교우·교사관계, 학업, 학교생활 적응 등에 도움이 되기 때문에 나타난 결과라고 생각된다.

이러한 본 연구의 결과는 인지적 재해석전략이 청소년의 삶의 만족도 향상에 도움을 준다고 하는 Jeong(2014)의 연구결과와 유사하며, 인지적 요소를 중심으로 한 감사증진 프로그램이 아동의 학교적응과 생활만족도를 향상시킨다고 밝힌 Lim(2012)의 연구결과와 유사하다. 또 적응적인 인지적 정서조절전략을 많이 사용할수록 심리적 안녕감이 높다는 Kim(2006)의 연구결과와 인지적 재해석 전략을 많이 사용할수록 학업과 교사와의 관계적응에 도움을 준다는 Lee(2009)의 연구결과와도 맥을 같이 한다.

본 연구결과를 통해 볼 때, 행동적 정서조절전략이나 인지적 정서조절전략을 사용하는 것은 중학생들로 하여금 학교생활에 자신감을 가질 수 있게 할 것으로 생각된다. 그리고 심리적 안녕감을 증가시킴으로써 학교생활만족도의 증진에도 도움이 될 것으로 보인다.

셋째, 중학생의 부정·회피적 정서조절전략에 따른 학교생활

만족도는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으나 자기주도학습 능력과 부정·회피적 정서조절전략의 상호작용효과는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

이를 구체적으로 살펴보면, 부정·회피적 정서조절전략을 적게 사용하는 중학생은 다른 중학생들보다 자신의 학교생활에서 더 많은 만족감을 느끼는 것으로 나타났다. 이는 부정·회피적 정서조절전략이 자신의 정서나 상태를 과도한 긴장과 걱정으로 극한 상황까지 몰아가거나 부정하고 회피함을 통해 상대적인 안정감과 만족감을 느끼려고 하는 정서조절전략이지만, 이 정서조절전략을 많이 사용함으로써 불길한 생각을 하거나 기분 나쁜 일만 더 많이 생각하게 되어 오히려 심리적으로 더 불안정하고(Shin et al., 2005), 자신의 감정을 지나치게 표현하여 다른 사람에게 방해가 되거나 괴로움을 주면서 학교생활에 적응하지 못하게(Park, 2001)되어 중학생의 학교생활만족도에도 부정적인 영향을 미치기 때문에 나타난 결과라고 생각된다.

이러한 본 연구의 결과는 자신에게 주어진 자극을 회피하는 정서조절전략을 많이 사용하는 경우에는 심리적 안정감이 낮다는 Shin 외(2005), 그리고 이러한 정서조절전략을 적게 사용할수록 학교수업적응 정도가 높다고 하는 Lee와 Yang(2012)의 연구결과와 맥을 같이 한다.

부정·회피적 정서조절전략을 사용하는 것은 일시적으로는 정서를 조절하는데 도움이 될 수 있지만 자신에게 자극이 된 부정적 정서상태의 원인이 그대로 남아있는 경우가 대부분이다. 이러한 이유로 장기적으로는 더 큰 부정적인 감정을 경험하게 하거나 또 다른 부정적인 감정을 불러올 가능성이 큰 부정·회피적 정서조절전략의 사용은 학교생활만족도를 오히려 저하시킬 것이라고 생각된다. 따라서 중학생은 자신의 학교생활만족도를 높이기 위해서 자신의 정서자극을 올바르게 인지하고 마음을 다스리거나, 부정적 정서자극을 해소하기 위해 노력하고 이를 실천하도록 해야 할 것이다. 더불어 학부모와 교사들은 중학생들이 자신의 정서나 상황을 부정하거나 회피하기 보다는 그 상황에 대처하는데 자신감을 가지고 적극적인 태도로 임할 수 있도록 지지하고 지도하는 노력이 필요하며, 학교와 사회는 중학생의 정서조절능력을 향상시키기 위한 상담·교육 프로그램을 등을 제공해야 할 것이다.

본 연구의 결과들을 통해볼 때, 본 연구결과는 자기주도학습

능력이 높은 중학생들이라 할지라도 행동적 정서조절전략을 적게 사용하는 중학생들은 학업적·학업외적 측면에서 비롯되는 실패의 감정을 제대로 조절하지 못하고 있음을 의미한다. 그리고 학업적 측면의 자기주도학습능력보다는 교사와 또래와의 관계에 결정적인 영향을 준다고 생각되는 정서적 측면의 정서조절전략, 그 중에서도 행동적 정서조절전략이 학교생활적응이나 학교생활만족도에 더 큰 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 따라서 자기주도학습능력이 낮은 중학생들에게 행동적 정서조절전략에 대한 구체적인 정보를 제공하고, 이를 실제 학교생활에서 효과적으로 사용할 수 있도록 도와준다면, 비록 학업생활에서의 자신감은 낮더라도 학업 외 생활에서 자신감과 자아존중감을 회복함으로써 이들의 학교생활만족도를 높일 수 있을 것이다. 이렇게 회복된 자신감과 자아존중감은 자기주도학습능력의 향상에도 도움이 될 것으로 생각된다. 또 자기주도학습능력은 높으나 행동적 정서조절전략을 적게 사용하는 중학생들에게 행동적 정서조절전략의 중요성과 효과성을 인식시키고, 이를 습득·사용하도록 하는 교육·훈련이 이루어진다면 이들의 학교생활적응과 학교생활만족에 더 많은 도움이 될 것으로 생각된다.

이를 종합해 볼 때, 중학생의 학교생활만족도를 높이기 위한 방안으로 학습과 인지적 측면으로의 자기주도학습과 정서적 측면으로 정서조절전략, 특히 행동적 정서조절전략을 함께 고려하는 노력이 중요할 것으로 보인다. 실천적 학문으로써 가정과 교육에서는 교과내용 중 학습관리와 스트레스관리 등의 자기관리 영역을 포함하고 있으므로 이러한 본 연구의 결과를 자기관리 영역의 수업활동에 적용하고 활용한다면 청소년의 학교생활만족도의 증진에 도움이 될 것으로 여겨진다.

무엇보다 학업적 측면으로 자신감과 자아존중감을 향상시킬 수 있도록 칭찬이나 격려 등을 통한 긍정적인 지지를 함으로써 자기주도학습능력을 향상시켜 나갈 수 있을 것이다. 그리고 정서적 측면으로 자신이 경험하는 정서를 올바르게 인지하고, 구체적이고 적극적인 행동을 통해 자신의 정서를 효과적으로 조절할 수 있도록 할 수 있을 것이다. 이와 더불어 청소년의 학교생활만족도를 위한 더욱 다양한 방안들이 마련되어야 할 것이다.

참고문헌

- An D-H, Park K-H, & Jung J-W (2008). The relationship between autonomy support, basic, need, and psychological well-being. *Korea Youth Research Association, 15*(5), 315-338.
- An R-R (2005). Social competence and strategies for emotional regulations of the 5-year-old boys and girls. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education, 10*(2), 61-81.
- Bryant, F. B. (2003). Savoring beliefs inventory(SBI) : A scale for measuring beliefs about savoring. *Journal of Mental Health, 12*, 175-196.
- Cho E-J (2012). *(The) effect of parental child-rearing attitudes perceived by middle school students and academic volitionasl control on cognitive need and self-directed learning*. Unpublished master's thesis, Hanyang University, Seoul, Korea.
- Choi I-J & Oh S-Y (2010). Analysis on structural relationship of influential factors on adolescent's academic achievement: Focused on parents' support, self-esteem and school adjustment. *Journal of Future Oriented Youth Society, 7*(3), 95-113.
- Choi S-Y (2007). *A study on the relationship and effect among the emotional Intelligence, self-directed learning readiness and career decision level of the college students*. Unpublished master's thesis, Kyonggi University, Suwon, Korea.
- Chung M-K (2003). The development of self-regulated learning test for secondary school student. *Korean Journal of Educational Research, 41*(4), 157-182.
- Diener, E. & Fujita, F. (2005). Life satisfaction : Stability and change. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*(1), 158-164.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences, 40*(8), 1659-1669.
- Gibbons, M. (2002). *The Self-Directed Learning Handbook*. San Francisco, Calif. : Jossey-Bass. Co.
- Gratz, K. L. & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation. : Development, factor structure, and intial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(1), 41-54.
- Greenberg, L. & Paivio, S. C. (2008). *Working with Emotions in Psychotherapy (translation by Lee H-P)*. Seoul : Hakjisa.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation : Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39*, 281-291.
- Han S-H & Hyun O-K (2006). Emotion, emotional regulation strategy & self-control of youth. *Korean Journal of Child Studies, 27*(6), 1-11.
- Hong S (2012). The influence of principal's emotional leadership and teacher's self-directed learning and job satisfaction on organizational commitment on the part of teachers. *Journal of Lifelong Education and HRD, 8*(2), 169-189.
- Hwang H-R & Kim J-Y (2013). The effects of a self-directed learning ability enhancement program using play on the self-directed learning ability, emotional intelligence, and career development for adolescents from low-income families. *The Korean Journal of Play Therapy, 16*(4), 397-419.
- Jeong H-S, Park J-J, Seo S-H, & Yu S-H (2008). (교과 학습 능력 향상을 위한) 전략적 학습자 만들기. Paju : Kyoyookgwahaksa.
- Jeong M-K (2014). The mediating effects of perceived social support and social competence on the relationship between emotional regulation in Adolescents and life satisfaction. *Journal of Korea Youth Research Association, 21*(12), 49-72.
- Jung H-S & Cho M-A (2014). Relationship between father & mother-child communication and school life adjustment : The mediating effect of emotion regulation strategy. *Journal of Korea Youth Research Association, 21*(12), 153-182.
- Jung Y-R, Lee W-S, & Cho D-J (2010). Development of PBL

- packages for the improvement of the problem-solving ability, self-directed learning capability and communicative competence of dental hygiene students. *Journal of Korean Society of Dental Hygiene*, 10(1), 33-49.
- Kang E-Y (2008). *The effects of self-directed learning ability and stress coping behaviors on school adjustment*. Unpublished master's thesis, Sookmyung woman's University, Seoul, Korea.
- Kang I-K & Kim C-K (2014). A structural analysis of emotional intelligence, self-efficacy, and self-directed learning attitudes perceived by elementary school students. *Korean Association for Learner-centered Curriculum and Instruction*, 14(12), 115-137.
- Kang J-H & Park S-Y (2005). The relations between children's emotion regulation, aggression and school adjustment. *Korean Journal of Child Studies*, 26(1), 1-13.
- Kang M-H, Yu Y-R, & Yu J-W (2014). Structural relationship among learning achievement, school satisfaction, perceived teacher attitude, and learning attitude for high school students of the national assessment of educational achievement in Korea. *(The) Research of Education Sciences*, 45(1), 181-203.
- Keltner, D. & Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition and Emotion*, 13, 505-521.
- Kim A-H, Yoon J-H, & Kim L-J (2010). An analysis of ecological factors affecting school-life satisfactions of general high-school boys. *Studies on Korean Youth*, 57, 177-201.
- Kim D-B & Gwon J-D (2005). *Human Behavior and the Social Environment*. Seoul : Hakjisa.
- Kim D-H & Kim J-H (2011). Social relations and student's satisfaction with school Life. *Korean Sociological Association*, 45(4), 128-168.
- Kim E-J (2007). Effect of self-determination on college freshman's life satisfaction. *The Korean Journal of Education Psychology*, 21(3), 539-555.
- Kim E-J (2014). An analysis of the structural relationship among college satisfaction, professor-students interaction, self-directed learning, and learning outcomes of students. *Korean Association for Learner-centered Curriculum and Instruction*, 14(7), 209-231.
- Kim H-K (2010). The development and validation of a narrative therapy program for school maladjusted youth. *Journal of Korean Psychology Association*, 22(2), 329-349.
- Kim H-W & Cho S-Y (2011). The moderated effect of parent-adolescent communication style and school life satisfaction on the relationship between depression and suicidal ideation among adolescents. *Journal of Korean Home Management Association*, 29(2), 127-142.
- Kim J-B (2012). Effects of student-teacher relationship on students' psychological resilience. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 26(2), 523-541.
- Kim K-H (2013). A study on effects of the collective efficacy and self-directed learning ability on learning satisfaction among learning communities participating university students. *Journal of Korea Youth Research association*, 20(12), 315-335.
- Kim M-H (2009). The effect of an emotional intelligence education program on self-directed learning capabilities and academic achievement. *Journal of Elementary Education Studies*, 16(1), 1-20.
- Kim M-J (2006). *The effect of optimism on psychological well-being : Cognitive emotion regulation strategies and social support as a mediating variable*. Unpublished master's thesis, Catholic University of Korea, Seoul, Korea.
- Kim M-Y & Kim J-H (2013). The effects of youth's experience of homeroom-based club activities on their school life satisfaction - based on the case of K high school-. *Youth Culture publishes Forum*, 33(1), 39-60.
- Kim M-Y (2013). A comparison of self regulated learning ability of high schoolers. *Journal of Korean Practical Arts Education*, 19(2), 289-311.
- Kim S-Y & Kim J-S (2011). Development of emotion regulation scale for children. *Korea Journal of Counseling*, 12(4), 1091-1108.
- Kim Y-H, Park H-K, & Jo J-Y (2004). Effects of family conflict and personality characteristics on adolescents' internalizing

- & externalizing adjustment. *The Journal of Play Therapy*, 8(2), 83-95.
- Lee J-H (2009). Analysis of the structural relationships among self-determination motivation to learn, metacognition, self-directed learning ability, learning flow, and school achievement. *Korean Journal of Educational Research*, 48(2), 67-92.
- Lee J-S & Park H-S (2011). The effect of learning organization and self-directed learning in the military on organization effectiveness. *Journal of Lifelong Education and HRD*, 6(1), 1-25.
- Lee J-Y & Kim H-H (2011). The relationship between adolescent self-directed learning, appearance complex, and school adjustment. *Journal of Korea Youth Research Association*, 18(8), 65-88.
- Lee K-H (2009). The relationship of emotional regulation strategies and school adjustment in junior high school students. *Journal of Korean Home Economics Education Association*, 21(2), 159-169.
- Lee K-M, Ban J-C, Do S-E, Kim H-J (2011). 혼자 하는 공부가 통한다. Seoul : Woongjin Thinkbig.
- Lee S-K & Yang S-E (2012). A study on the emotion regulation and school adjustment of group home adolescents. *Family and Environment Research*, 50(3), 35-50.
- Lim B-N (2011). Development of a 'Learning Affection' scale for the self-directed learners. *The Korean Journal of Educational Methodology Studies*, 23(4), 827-853.
- Lim D-H & Kwon K-H (2012). Determinants of academic achievement of high school students in seoul : Application of tobit model for censored data. *Korean Journal of Policy Analysis Evaluation*, 22(2), 43-63.
- Lim H-S (2001). Child's sex, temperament, mother's emotion regulation and parenting as related to child's emotion regulation. *Korean Journal of Child Studies*, 23(1), 37-54.
- Lim K-H (2012). The effects of gratitude enrichment program on school adjustment, life satisfaction & emotional-behavioral problems of children. *The Korean Journal of Elementary Counseling*, 11(1), 107-122.
- Moon E-S (2002). An exploratory study on the variables related to adolescents' school adjustment. *Journal of Education Research and Development*, 23(1), 153-167.
- Park E-J (2001). *The relation between middle school students' depression and school adaptation*. Unpublished master's thesis, Graduate School of Education, Daegu University, Daegu, Korea.
- Park H-G & Yang A-K (2015). The effect of internal attribution, intrinsic motivation, learning effort on self-directed learning mediated by Emotion regulation. *The Journal of Creativity Education*, 15(1), 49-66.
- Pekrun, R. & Shephens, E. J. (2009). Goals, emotions and emotion regulation : Perspectives of the control-value theory. *Human Development*, 52(6), 357-365.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulation learning and achievement. *A Program of Quantitative Research Educational Psychology*, 37(2), 91-105.
- Rafreery, J. N. & Bizer, G. Y. (2009). Negative feedback and performance : The moderating effect of emotion regulation of emotions during rest taking. *Educational Psychologist*, 35(4), 243-256.
- Roeser, R. W. (2001). To cultivate the positive introduction to the special issue on school on schooling and mental health issues. *Journal of School Psychology*, 39(2), 99-110.
- Shin J-H, Lee Y-A, & Lee K-H (2005). The effects of life meaning and emotional regulation strategies on psychological well-being of Korean adolescents. *Korean Journal of Counseling and Psychotherapy*, 17(4), 1035-1057.
- Sim H-O (2000). Relationship between peer support, coping strategies and social skills. *Korean Journal of Child Studies*, 21(1), 19-33.
- Son C-S, L J-M, & L M-S (2015). The structural relationship among academic stress, learning motivation, and emotion regulation of elementary school students. *Teacher Education Research*, 54(1), 74-85.
- Sung M-Y, Yi S-H, & Lee K-Y(2001). A Comparison of Early School Adjustment Between Institutionalized and Home - Reared Children. *Journal of the Korean Home*

- Economics Association*, 39(1), 53-64.
- Yang M-H & Kim E-J (2010). The influence of emotional regulation on learning strategy: Mediation by emotionality. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 24(2), 449-467.
- Yang M-H & Lee K-A (2012). A longitudinal analysis of relationships between self-regulated learning and academic achievement. *The Research of Education Sciences*, 43(2), 175-195.
- Yoo J-I (2009). 청소년 지도사 역량강화를 위한 현장실습교육 강화방안. *The Twenty-First Century Youth Forum*, 48, 9-35.
- Yoo S-K (2007). *The effects of internal locus of control and family-related variables on adolescent's school life adjustment*. Unpublished master's thesis, Hankuk University of Foreign Studies, Seoul, Korea.
- You J-W & Song Y-H (2013). Probing the interaction effects of task value and academic self-efficacy on learning engagement and persistence in an e-learning course. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 13(3), 91-112.
- Yu J-H & Lee S-J (2012). Development and validation of academic emotion regulation scale. *The Korean Journal of Educational Psychology*, 26(4), 1137-1159.

<국문요약>

본 연구는 중학생의 자기주도학습능력과 정서조절전략에 따른 학교생활만족도의 차이를 알아보는데 그 목적이 있다. 본 연구의 대상은 중학생 499명으로 자기주도학습능력, 정서조절전략, 학교생활만족도 척도로 구성된 질문지를 조사도구로 사용하였다. 수집된 자료를 분석하기 위하여 빈도 및 백분율, 각 측정도구의 타당도와 신뢰도를 파악하기 위해서 요인분석을 실시하고 Cronbach α 계수를 산출하였다. 본 연구의 구체적인 연구문제를 분석하기 위해서 이원배치분산분석(Two Way ANOVA)을 실시하였으며, 상호작용 효과가 유의한 집단 간의 구체적인 차이를 알아보기 위해 일원배치분산분석(One Way ANOVA)과 Scheffé의 사후검증을 실시하였다.

본 연구에서 얻어진 연구결과와 논의를 통해 얻은 요약 및 결론은 다음과 같다.

첫째, 중학생의 자기주도학습능력과 행동적 정서조절전략에 따른 학교생활만족도는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 둘째, 중학생의 자기주도학습능력과 인지적 정서조절전략에 따른 학교생활만족도는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 셋째, 학생의 자기주도학습능력과 부정·회피적 정서조절전략에 따른 학교생활만족도는 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

가정과 교육의 교과내용은 실천적 학문으로써 학습관리와 스트레스관리 등의 자기관리 영역을 포함하고 있으므로 이러한 본 연구의 결과를 자기관리 영역의 수업활동에 적용하고 활용한다면 청소년의 학교생활 만족도의 증진에 도움이 될 것이다.

- 논문접수일자: 2016년 2월 5일, 논문심사일자: 2016년 2월 17일, 게재확정일자: 2016년 6월 22일