

대학생의 자기결정동기 유형 및 학업정서가 학습공동체 참여
역량에 미치는 영향: 유아 및 아동 관련 전공자 대상으로안효진 · 이현정
인천대학교 유아교육과Effect of University Students' Type of Self-Determination and Academic Emotions on Learning
Community Participant Competence: Focusing on Students Majoring in Early-Childhood
EducationHyoJin Ahn · HyunJung, Lee
Department of Early Childhood Education, Incheon National University, Incheon, Korea

Abstract

This study examines the effects of university students' types of self-determination and academic emotions on their learning community participant competence. The subjects were 234 early-childhood preservice teachers attending a university or college in the Kyonggi and Incheon area of Korea. The first metric created by Bak et al. (2005) measured early-childhood preservice teachers' types of self-determination. The second metric developed by Kim & Kim (2016) measured their levels of learning community participant competence. The third metric, originally developed by Kim (2012) and So (2010), was modified by Chung (2015) to measure the academic emotions of subjects. The test results were analyzed by correlation and multi-regression techniques using SPSS 21 for Windows. The findings were as follows. First, there were significant relationships between the subjects' types of self-determination and the levels of learning community participant competence. Second, there were significant relationships between the subjects' academic positive and negative emotions and the levels of learning community participant competence. Third, the subjects' levels of learning community participant competence were perceived differently according to their academic emotions. Based on these results, implications pertaining to academic emotions on learning community participant competence are suggested.

Keywords

self-determination motivation, academic emotions, learning community participant competence, students majoring in early-childhood education

서론

OECD(2003)의 DeSeCo(Defining and Selecting Key Competence) 프로젝트는 각 개인이 성공적인 삶을 살아가고, 함께 어우러져서 발전된 사회를 구성해 나가는데 요구되는 핵심적인 역량을 제시하였다[22]. 지식, 사고, 학습과 같은 인지적 측면 뿐 만 아니라 태도, 가치관, 감정 등 비인지적 측면까지 다양한 역량을 개념화를 하였다. 이로 인해 DeSeCo 프로젝트에서 언급된 개념들은 전문 영역이나 교육영역의 학자들이나 리더들이 요구하는 능력 혹은 핵심역량의 기준이 되기도 하였다. 예를 들어, 이러한 핵심역량의 기준은 미래에 교사가 될 유아교육 및 아동학, 혹은 가정교육을 전공하는 예비교사들이나 대학생들에게 요구되는 핵심역량이 무엇인지 밝히는데 기준이 되고 있다[7, 10, 25].

Received: July 26, 2017
Revised: August 30, 2017
Accepted: September 7, 2017

Corresponding Author:

HyoJin Ahn
Department of Early Childhood Education,
Incheon National University, A-324, 12
Gaebeol-ro, Yeonsu-gu, Incheon 21999,
Korea
Tel: +82-32-835-8664
Fax: +82-32-835-4181
E-mail: ahj0505@inu.ac.kr

추후 유아교사, 보육교사 혹은 가정교사가 될 예비교사들에게 요구되는 핵심역량 중 하나는 개인 속에 내재된 인지적, 감성적, 사회적 능력이다. 이 중 공감이나 협업, 팀워크, 의사소통 등과 같은 사회적 역량을 증진시키는 방법 중 하나는 학습공동체이다[5]. 학습공동체란 공통의 관심사를 함께 해결하는 자발적인 학습모임이다. 자연스러운 지식창출과 공유를 통해 개인과 공동체가 동시에 능력과 역량을 성장하는 자율적이고, 자발적인 집단으로 구성원들이 개인적으로 혹은 집단 속에서 지속적인 상호작용을 하면서 지식을 공유하며, 학문적 발달과 성취를 목적으로 하고 있다[2, 19, 21, 23]. 이러한 학습공동체에 적절하게 참여하고, 학습자가 효과적으로 역할을 하기 위해 필요한 역량을 Kim과 Kim [13]은 공감능력, 경청능력, 표현능력, 문제해결력, 갈등해결력, 협업능력, 집단운영 능력, 그리고 집단효능감으로 구분하였다. 이러한 학습공동체 활동을 하는 상황에서 학습자들이 역량이 어떻게 나타나는지를 밝힌 선행 연구들을 살펴보면, 다음과 같다. 학습공동체에 참여하는 학생의 문제해결능력과 학습전략, 교수-학생의 상호작용이 학업성취도에 긍정적인 영향을 미치고 있으며 [8], 학습자들의 집단효능감과 자기주도 학습능력이 학습공동체의 학습만족도에도 긍정적인 영향을 미친다고 보았다[15]. 오프라인뿐 만 아니라 온라인의 학습공동체에서 학습참여 동기는 학습만족도에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 학습성과에 직·간접효과가 있다고 밝히고 있다[18]. 이러한 학습공동체경험과 관련된 선행연구들은 학습만족도나 학업성취도와와의 관련성을 밝히고 있는 반면에 학습을 하고자 하는 동기와의 관계를 밝힌 연구는 드물다. 공통의 관심사를 가진 개인이나 집단의 구성원들이 주어진 학습을 함께 해결하는 자발적인 학습모임 속에서 개인이 갖는 학습동기가 어떠한 영향을 미치는지 확인을 해야 할 필요가 있다.

학습동기란 학습자가 학습을 하거나 지속할 수 있도록 만드는 원천으로, 연구자들은 주로 내적 학습동기와 외적 학습동기에 따라 학생들의 학업성취가 어떻게 영향을 받는지에 대해 관심을 두었다[3, 17, 22, 31, 33]. 예를 들어, 외적 학습동기 보다 내적 학습동기가 중요하다고 인식하면서, 학습자들이 내적 학습동기를 가질 수 있도록 학습내용에 목표지향적 행동을 포함하거나 학습매체, 자료 등의 외적인 매력을 제공함으로써 학업수행이 달라짐을 밝히거나 교사나 부모의 압력이나 보상 등의 외적인 동기를 제공했을 때 학업수행이 달라질 수 있다는 것을 밝히고 있다. 그러나 몇몇 연구자들은 단순히 내적 학습동기와 외적 학습동기로 이분법적으로 구분하여 학업성취를 살펴보는 것에 대한 회의적인 반응을 보이며, 또 다른 가능성을 살펴보았다.

그 대표적인 학자가 바로 Ryan과 Deci [30]로, 이들은 자기결정성 동기이론을 통해 외적 동기와 내적 동기의 관계를 새롭게 정의를 하였다. 그들은 외적 동기와 내적 동기가 서로 분리된 것이 아니며, 더 중요한 것은 자율성이라고 보았다. 그들은 외재적으로 동기화가 되었지만, 각 개인이 외재적 동기를 어떻게 내재화를 시키는가에 따라 느끼는 자율성 정도가 달라진다고 보았다. 특히 Ryan과 Connell [29]은 유기적 통합이론을 활용하여 외적 가치를 내재화하는 과정을 4가지로 구분하여 설명하였다. 유기적 통합이론에서 자율성 또는 자기결정성은 사람이 자신의 흥미와 기준에 따라 어떤 행동을 하지 않으며, 스스로 그 행동이 중요하다고 생각하면 자신의 의지로 의사결정에 주도적으로 참여하는 것이라고 보았다. 자기자율성 정도에 따라 외재적 동기를 4가지, 즉 외적 조절(external regulation), 내사된 조절(introjected regulation), 확인된 조절(identified regulation), 통합된 조절(integrated regulation)로 구분하였다. 구체적으로 살펴보면, 외적 조절은 순수하게 외부에 의해 동기화된 상태이다. 이것은 학습자는 부모나 자신이 중요하게 여기는 사람으로부터 처벌을 피하거나 보상을 받기 위해서 학습을 하는 수준이다. 두 번째 내사된 조절은 자신의 자존감을 유지하고, 실패로 발생하는 부끄러움을 피하기 위해 동기화된 상태이다. 자신의 자존감을 유지하기 위해 학습을 하는 것으로, 낮은 수준이지만 어느 정도 외적 가치를 내면화를 했다고 볼 수 있다. 세 번째 확인된 조절은 주어진 학습과제의 가치를 인정하고, 그 가치를 수용하는 정도의 동기화된 상태이다. 그러나 이러한 학습을 하는 이유가 기쁨과 만족감을 느끼는 수준은 아니다. 마지막으로 통합된 조절은 외적인 가치를 가장 많이 내재화한 상태이다. 외재적 동기 중 가장 높은 자기결정성을 보여주는 수준이지만, 여전히 내적 흥미나 즐거움 보다는 어떤 행동을 가치 있는 것으로 인식하고 있는 상태로, 자아와 통합하는 단계이다.

Ryan과 Deci [30]의 자기결정성 동기이론에 따르면, 외적 학습동기로 시작된 학습이라도 학습자 스스로가 학습을 지각하고, 이를 어떻게 수행 할 것인지 선호도에 따라 선택하고, 조절할 수 있다면 외재적 동기도 내재적 동기처럼 학습수행의 내용과 그 효율성이 차이가 있을 수 있다고 생각하는 것이다[17]. 자기결정성 동기 이론은 결국 학습자들에게 제공되는 학습내용이 학습제공자들에 의해 이미 정해져 있어, 학습자들이 선택권이 없이 수동적으로 받아들인다는 점을 반박한다고 볼 수 있다. 이러한 맥락에서 과연 함께 학습을 하는 학습공동체에서 학습자들의 자기결정성 동기이론에 근거한 유형은 어떠한 영향력을 미치는 가를 살펴볼 필요가 있다.

한편, 학습하는 과정 속에서 학습자들은 다양한 정서를 경험하고 표현하게 된다. 이때 경험하는 정서적 반응을 학업정서(academic emotions)이라고 한다. 학업정서는 즐거움, 자신감, 희망과 같은 긍정적인 정서도 포함이 되지만, 수치심, 분노, 지루함, 불안, 절망감과 같은 부정적인 정서를 느끼게 된다[26]. 그는 통제-가치이론에 근거한 학습정서모형에서도 학업정서가 학업결과, 즉 만족도나 성적 등에 영향을 주고, 인지적 자원, 학습동기, 학습전략, 학업적 자기조절 등이 매개역할을 함에 따라 학업정서가 더 큰 만족도나 학업결과를 보여준다고 밝히고 있다. 또한 다른 연구들에서도 학습자들의 성취지향성이나 학습전략 등과 관련되어 연구가 되고 있다[20, 32, 36]. 그러나 이러한 학습자의 학업 성취나 전략과 관련된 개인적 학습 상황과 관련되어 진행된 연구들이다. 최근 대학교육에서 많이 실행하고 있는 학습공동체는 학습자 자신 뿐 만 아니라 구성원들이 공동으로 탐구활동을 하는 과정 속에서도 이러한 학업정서를 경험하게 된다. 혼자 학습을 하는 상황에서도 학업 정서를 경험하게 되지만, 함께 주어진 과제를 해결하기 위해 자기 스스로 혹은 타인과 상호작용을 하면서 성공하거나 실패하는 경험을 하게 된다. 특히 프로젝트 접근법을 활용하는 상황에서 감정이라는 부분이 중요한 요인으로 작용을 한다[11]. 이처럼 학습을 하는 상황에서 정서는 더 이상 학습자에게 중립적인 것이 아니며 학습활동은 때로는 위협적이고, 두렵게 느껴지기도 하고, 때로는 흥분되며, 도전을 경험하게 된다. 뿐 만 아니라 학습자의 학업에 대한 정서적인 해석은 학습의 결과에 영향을 주기도 하고, 미래의 활동에 영향을 주기도 한다. 그러므로 학업을 하는 과정 속에서 학습자의 정서 상태를 잘 활용하는 것이 필요하다[9].

학습이라는 것이 단순히 문제를 해결하는 등 인지적 사고가 요구되는 지적 경험을 넘어선 경험이라는 점을 알 수 있다. 그러므로 학습과 사회적 상황 속에서 어떠한 것을 학습자가 경험하는지 그 본질을 이해하기 위해 정서적 측면을 고려하는 것이 필수적이다[34]. 이에 본 연구에서는 예비유아교사들의 학습공동체에 영향을 미치는 요인으로 자기결정동기와 학업정서로 선정하고 그 상대적 영향력을 살펴보고자 한다. 예비유아교사들은 현장으로 진출하게 되면 팀티칭을 하는 경우가 많으며, 전공 교육과정 내에서 소그룹을 구성하여 진행해야 하는 팀티칭 발표형식의 과제가 많은 비율을 차지하기 때문에 학습공동체를 지속적으로 구성하여야 한다. 뿐 만 아니라 현장실습 시에도 유아교육기관의 지도교사와 협업하여야 하는 역할을 담당한다. 이러한 특정 전공의 특성을 반영한 학습공동체의 경험이 중요하다. 그로 인해 본 연구는 학습공동체에 대한 학문적 기여 뿐 아니라 예비유아교사들의 학업적

특성에 대한 분석을 통해 학습공동체 운영측면에 실질적 정보를 제공할 수 있을 것이다. 이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 연구문제 1. 예비유아교사들의 자기결정동기 유형과 학습공동체 참여역량은 관계가 어떠한가?
- 연구문제 2. 예비유아교사들의 학업정서와 학습공동체 참여역량 간의 관계가 어떠한가?
- 연구문제 3. 예비유아교사들의 자기결정동기 유형, 학업정서가 예비유아교사의 학습공동체 참여역량에 주는 상대적 영향력은 어떠한가?

연구방법

1. 연구대상

본 연구는 인천 및 경기 지역의 3, 4년제 유아교육학과 및 관련 학과를 다니는 예비유아교사 234명을 대상으로 임의로 표집하여 실시하였다. 먼저 연구목적을 설명하고, 이에 동의한 예비교사를 대상으로 질문지에 응답하도록 하였다. 참여한 예비유아교사들의 특성을 살펴보면, 먼저 학년은 1학년 27명(11.5%), 2학년 55명(23.5%), 3학년 92명(39.3%), 4학년 60명(25.6%)이었으며, 성별 분포는 남자가 12명(5.1%), 여자가 222명(94.9%)이었으며, 소속 학과는 유아교육 188명(80.3%), 영유아보육학과 등 관련 학과 46명(44%)이었다.

2. 연구도구

1) 대학생의 학습 공동체 참여 역량

대학생의 학습 공동체 참여 역량을 살펴보기 위해 Kim과 Kim [13]이 개발한 대학생의 학습공동체 참여역량 척도를 수정·보완하여 사용하였다. 이 도구는 공감능력 4문항, 경청능력 5문항, 표현능력 5문항, 문제해결력 6문항, 갈등해결력 6문항, 협업능력 11문항, 집단운영 능력 6문항, 집단효능감 4문항으로 총 43문항이다. 문항의 척도형식은 '전혀 그렇지 않다'(1점)에서 '매우 그렇다'(5점)까지 5점 Likert 식의 척도로 되어있다. 신뢰도분석의 결과 문항내적일관성(Cronbach α)는 .95이고, 각 하위요인에 대한 신뢰도는 공감능력 .85, 경청능력 .81, 표현능력 .81, 문제해결력 .83, 갈등해결력 .85, 협업능력 .91, 집단운영 능력 .83, 집단효능감 .91이었다.

2) 학업정서

Chung [4]이 사용했던 학업정서척도를 수정·보완하여 사용하였다. 이 도구는 Kim [16]이 개발한 도구 중 5개 정서영역(공지, 희망, 즐거움, 분노, 불안)과 So [35]가 개발한 도구 중 5개 정서영역(편안함, 기쁨, 후회, 수치심, 실망)을 Chung [4]이 선별하여, 긍정정서와 부정정서로 구분하였다. 긍정정서에는 공지, 희망, 즐거움, 편안함, 기쁨의 5개 정서영역이 포함되어있으며, 부정정서에는 분노, 불안, 후회, 수치심, 실망의 5개 정서영역이 포함되어 있다. 각각 4문항씩, 총 20문항이다. 문항의 척도형식은 '전혀 그렇지 않다'(1점)에서 '매우 그렇다'(6점)까지 6점 Likert 식의 척도로 되어있다. 신뢰도분석의 결과 문항내적일관성(Cronbach α)는 .91이고, 각 하위요인에 대한 신뢰도는 긍정정서 .92, 부정정서 .91이었다.

3) 자기결정동기 유형

Ryan과 Deci [30]의 자기결정성 이론을 근거로 Bak 등 [1]이 개발한 자기결정동기 유형 질문지를 사용하였다. 외재적 동기를 내재화하는 4가지 유형, 즉 외적 조절, 내사된 조절, 확인된 조절, 통합된 조절과 2가지 유형, 자기결정성이 전혀 없는 무동기와 내재적 동기, 총 6개로 자기결정동기 유형이 구분된다. 구체적으로 살펴보면, 자기결정성이 전혀 없는 무동기, 순수하게 외부에 의해 동기화된 상태인 외적 조절, 자신의 자존감을 유지하고, 실패로 발생하는 부끄러움을 피하기 위해 동기화된 상태인 내사된 조절, 주어진 학습과제의 가치를 인정하고, 그 가치를 수용하는 정도의 동기화된 상태인 확인된 조절, 그리고 외적인 가치를 가장 많이 내재화한 상태인 통합된 조절, 그리고 마지막으로 학습 그 자체에 흥미와 학습 과정에서 느끼는 만족감으로 인해 학습하는 내재적 동기이다. 자기결정 동기의 6가지 유형은 각 4문항씩, 총 24문항으로 구성되어있다. 문항의 척도형식은 '전혀 그렇지 않다'(1점)에서 '매우 그렇다'(6점)까지 6점 Likert 식의 척도로 되어있다. 신뢰도분석의 결과, 외적 조절의 8번 문항과 내재적 동기의 22번 문항은 신뢰도 측정에 적합하지 않아 2문항을 제외한 22문항에 대한 신뢰도를 분석하였다. 그 결과 전체 22문항에 대한 내적일관성(Cronbach α)는 .76이고, 각 하위요인에 대한 신뢰도는 무동기(4문항) .72, 외적 조절(3문항) .74, 내사된 조절(4문항) .81, 확인된 조절(4문항) .81, 통합된 조절(4문항) .83, 내재적 동기(3문항) .81이었다.

3. 연구절차

본 연구의 자료를 수집하기 위하여 2017년 03월 12일부터 04

월 21일까지 예비유아교사 10명을 대상으로 예비조사를 실시한 후, 문항을 수정 보완하였다. 본조사는 연구의 목적과 활용을 서면으로 설명하고, 설명된 연구 목적에 동의를 받은 후 실시를 하였다. 응답을 수락한 270명의 예비유아교사에게 질문지를 배부한 결과 총 249부가 회수되어 92.2%의 회수율을 보였다. 이 중 응답내용이 불충분한 15부를 제외한 234부를 최종분석에 사용하였다.

4. 자료분석

본 연구에 수집한 자료는 SPSS ver. 21.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA) 프로그램을 사용하여 통계분석 하였다. 예비유아교사의 일반적 특성과 주요변인의 특성을 파악하기 위해 빈도와 백분율 및 평균, 표준편차를 산출하였으며, 측정도구의 신뢰도 검증을 위해 Cronbach's α 를 산출하였다. 예비유아교사들의 학습공동체 참여역량과 자기결정동기 유형, 학업정서 간의 관계를 알아보기 위하여 Pearson의 상관관계분석을 실시하였으며, 예비유아교사들의 자기결정동기 유형, 학업정서가 학습공동체 참여역량에 미치는 상대적 영향력을 알아보기 위하여 중다회귀분석을 실시하였다.

연구결과

1. 변인별 기술통계

예비유아교사들의 학습공동체 참여역량, 자기결정동기 유형 및 학업정서에 대한 평균 및 표준편차를 살펴보면 다음 Table 1에 제시한 바와 같다.

예비유아교사들의 학습공동체 참여역량에서 문제해결능력이 가장 낮은 평균값을 보였으며, 공감력이 가장 높은 평균값을 보이고 있다. 긍정적인 학업정서가 부정적인 학업정서보다 높은 평균값을 보였으며, 자기결정동기 유형에서는 무동기가 가장 낮은 평균값을 보였으며, 확인된 조절이 가장 높은 평균값을 보이고 있다.

2. 예비유아교사들의 자기결정동기 유형과 학습공동체참여 역량의 관계

예비유아교사들의 자기결정동기 유형과 학습공동체 참여역량 간의 관계는 Table 2과 같다. 먼저 학습공동체 참여역량의 하위영역인 공감과 자기결정동기 유형의 하위영역인 무동기($r = -.16, p < .05$)와는 부정적 상관관계가 있으며, 다른 하위영역인 확인된 조절($r = .22, p < .01$) 통합된 조절($r = .24, p < .01$), 내적 동기($r = .15, p < .05$)와는 긍정적인 상관관계가 있다. 둘째, 학습공

Table 1. General Statistics

| | | min | mix | M(SD) |
|---|-----------------------------|------|------|------------|
| Learning community participant competence | Empathy ability | 2.50 | 5.00 | 4.23(.51) |
| | Listening ability | 2.40 | 5.00 | 4.06(.54) |
| | Expression ability | 2.20 | 9.40 | 3.86(.71) |
| | Problem solving ability | 1.50 | 5.00 | 3.72(.57) |
| | Conflict resolution ability | 1.83 | 5.00 | 3.79(.56) |
| | Collaboration ability | 2.82 | 5.00 | 4.01(.54) |
| | Group operation ability | 2.00 | 5.00 | 3.87(.56) |
| | Group efficacy | 1.25 | 5.00 | 3.78(.72) |
| Academic emotions | Positive emotions | 1.50 | 5.80 | 3.65(.83) |
| | Negative emotions | 1.10 | 5.55 | 2.90(.95) |
| Self-determined motivation | Amotivation | 1.00 | 5.50 | 2.45(.93) |
| | External regulation | 1.00 | 5.67 | 2.72(1.06) |
| | Introjected regulation | 1.00 | 5.75 | 2.82(1.09) |
| | Identified regulation | 1.00 | 6.00 | 3.66(.91) |
| | Integrated regulation | 1.00 | 6.00 | 3.74(.98) |
| | Intrinsic motivation | 1.00 | 6.00 | 2.99(1.07) |

Table 2. Correlations among Early Childhood Preservice Teachers' Learning Community Participant Competence and Self-Determined Motivation

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|----|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|-------|-------|----|
| 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | .51** | 1 | | | | | | | | | | | | |
| 3 | .41** | .27** | 1 | | | | | | | | | | | |
| 4 | .39** | .33** | .46** | 1 | | | | | | | | | | |
| 5 | .52** | .37** | .50** | .64** | 1 | | | | | | | | | |
| 6 | .53** | .30** | .55** | .66** | .62** | 1 | | | | | | | | |
| 7 | .41** | .30** | .36** | .54** | .61** | .59** | 1 | | | | | | | |
| 8 | .30** | .34** | .42** | .50** | .40** | .56** | .58** | 1 | | | | | | |
| 9 | -.16* | -.11 | -.30** | -.27** | -.23** | -.35** | -.17** | -.26** | 1 | | | | | |
| 10 | -.12 | -.09 | -.30** | -.22** | -.15** | -.32** | -.15* | -.27** | .62** | 1 | | | | |
| 11 | -.06 | -.09 | -.15* | -.05 | .02 | -.07 | -.03 | -.18** | .29** | .60** | 1 | | | |
| 12 | .22** | .23** | .35** | .37** | .23** | .50** | .28** | .41** | -.36** | -.32** | .00 | 1 | | |
| 13 | .24** | .19** | .35** | .45** | .30** | .48** | .30** | .48** | -.40** | -.32** | -.04 | .81** | 1 | |
| 14 | .15* | .17* | .33** | .35** | .22** | .32** | .26** | .42** | -.25** | -.29** | -.05 | .68** | .70** | 1 |

1 Empathy ability; 2 Listening ability; 3 Expression ability; 4 Problem solving ability; 5 Conflict resolution ability; 6 Collaboration ability; 7 Group operation ability; 8 Group efficacy; 9 Amotivation; 10 External regulation; 11 Introjected regulation; 12 Identified regulation; 13 Integrated regulation; 14 Intrinsic motivation
* $p < .05$, ** $p < .01$

동체 참여역량의 하위영역인 경청능력과 자기결정동기 유형의 하위영역인 확인 조절($r = .23, p < .01$) 통합 조절($r = .19, p < .01$), 내적 동기($r = .17, p < .05$)와 긍정적인 상관관계가 있다. 셋째, 학습공동체 참여역량의 하위영역인 표현영역과 자기결정동기 유형의 하위영역인 무동기($r = -.30, p < .05$), 외적 조절($r = -.30, p < .01$), 내사된 조절($r = -.15, p < .05$)과는 부정적 상관관계가 있으며, 다른 하위영역인 확인된 조절($r = .35, p < .01$), 통합된 조절

($r = .35, p < .01$), 내적 동기($r = .33, p < .01$)와는 긍정적인 상관관계가 있다. 넷째, 학습공동체 참여역량의 하위영역인 문제해결영역과 자기결정동기 유형의 하위영역인 무동기($r = -.27, p < .01$), 외적 조절($r = -.22, p < .01$)과는 부정적 상관관계가 있으며, 다른 하위영역인 확인된 조절($r = .37, p < .01$), 통합된 조절($r = .45, p < .01$), 내적 동기($r = .35, p < .01$)와는 긍정적인 상관관계가 있다. 다섯째, 학습공동체 참여역량의 하위영역인 갈등해결영역과

Table 3. Correlations among Early Childhood Preservice Teachers' Learning Community Participant Competence and Academic emotions

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|----|-------|--------|-------|-------|-------|--------|-------|--------|------|----|
| 1 | 1 | | | | | | | | | |
| 2 | .51** | 1 | | | | | | | | |
| 3 | .41** | .27** | 1 | | | | | | | |
| 4 | .39** | .33** | .46** | 1 | | | | | | |
| 5 | .52** | .37** | .50** | .64** | 1 | | | | | |
| 6 | .53** | .30** | .55** | .66** | .62** | 1 | | | | |
| 7 | .41** | .30** | .36** | .54** | .61** | .59** | 1 | | | |
| 8 | .30** | .34** | .42** | .50** | .40** | .56** | .58** | 1 | | |
| 9 | .24** | .24** | .33** | .39** | .37** | .43** | .40** | .42** | 1 | |
| 10 | -.16* | -.19** | -.32* | -.16* | -.07 | -.23** | -.15* | -.28** | -.07 | 1 |

1 Empathy ability; 2 Listening ability; 3 Expression ability; 4 Problem solving ability; 5 Conflict resolution ability; 6 Collaboration ability; 7 Group operation ability; 8 Collective efficacy; 9 Positive emotions; 10 Negative emotions
 $p < .05$, ** $p < .01$.

자기결정동기 유형의 하위영역인 무동기($r = -.23, p < .01$), 외적 조절($r = -.15, p < .05$)과는 부정적 상관관계가 있으며, 다른 하위영역인 확인된 조절($r = .23, p < .01$), 통합된 조절($r = .30, p < .01$), 내적 동기($r = .22, p < .01$)와는 긍정적인 상관관계가 있다. 여섯째, 학습공동체 참여역량의 하위영역인 협업능력과 자기결정동기 유형의 하위영역인 무동기($r = -.35, p < .01$), 외적 조절($r = -.32, p < .01$)과는 부정적 상관관계가 있으며, 다른 하위영역인 확인된 조절($r = .50, p < .01$), 통합된 조절($r = .48, p < .01$), 내적 동기($r = .32, p < .01$)와는 긍정적인 상관관계가 있다. 일곱번째, 학습공동체 참여역량의 하위영역인 집단운영능력과 자기결정동기 유형의 하위영역인 무동기($r = -.17, p < .01$), 외적 조절($r = -.15, p < .05$)과는 부정적 상관관계가 있으며, 다른 하위영역인 확인된 조절($r = .28, p < .01$), 통합된 조절($r = .31, p < .01$), 내적 동기($r = .26, p < .01$)와는 긍정적인 상관관계가 있다. 여덟 번째, 학습공동체 참여역량의 하위영역인 집단효능감과 자기결정동기 유형의 하위영역인 무동기($r = -.26, p < .01$), 외적 조절($r = -.27, p < .01$), 내사된 조절($r = -.18, p < .01$)과는 부정적 상관관계가 있으며, 다른 하위영역인 확인된 조절($r = .41, p < .01$), 통합된 조절($r = .48, p < .01$), 내적 동기($r = .42, p < .01$)와는 긍정적인 상관관계가 있다.

3. 예비유아교사들의 학업정서과 학습공동체참여 역량 간의 관계

예비유아교사들의 학습 공동체 참여 역량과 학업정서 간의 관계는 Table 3에 제시된 바와 같다. 학습공동체 참여역량의 하위영역인 공감과 학업정서 하위영역인 긍정적 정서($r = .24, p < .01$)

와는 긍정적 상관관계가 있으며, 학업정서 하위영역인 부정적 정서($r = -.16, p < .05$)와는 부정적 상관관계가 있으며, 둘째, 학습공동체 참여역량의 하위영역인 경청능력과 학업정서 하위영역인 긍정적 정서($r = .24, p < .01$)와는 긍정적 상관관계가 있으며, 학업정서 하위영역인 부정적 정서($r = -.19, p < .01$)와는 부정적 상관관계가 있으며, 셋째, 학습공동체 참여역량의 하위영역인 표현능력과 학업정서 하위영역인 긍정적 정서($r = .33, p < .01$)와는 긍정적 상관관계가 있으며, 학업정서 하위영역인 부정적 정서($r = -.32, p < .01$)와는 부정적 상관관계가 있다. 넷째, 학습공동체 참여역량의 하위영역인 문제해결력과 학업정서 하위영역인 긍정적 정서($r = .39, p < .01$)와는 긍정적 상관관계가 있으며, 부정적 정서($r = -.16, p < .05$)와는 부정적 상관관계가 있다. 다섯째, 학습공동체 참여역량의 하위영역인 갈등해결영역과 학업정서 하위영역인 긍정적 정서($r = .37, p < .01$)와는 긍정적 상관관계가 있었다. 여섯째, 학습공동체 참여역량의 하위영역인 협업능력과 학업정서 하위영역인 긍정적 정서($r = .43, p < .01$)와는 긍정적 상관관계가 있으며, 학업정서 하위영역인 부정적 정서($r = -.23, p < .01$)와는 부정적 상관관계가 있다. 일곱 번째, 학습공동체 참여역량의 하위영역인 집단운영 능력과 학업정서 하위영역인 긍정적 정서($r = .41, p < .01$)와는 긍정적 상관관계가 있으며, 학업정서 하위영역인 부정적 정서($r = -.15, p < .05$)와는 부정적 상관관계가 있다. 여덟 번째, 학습공동체 참여역량의 하위영역인 집단효능감과 학업정서 하위영역인 긍정적 정서($r = .42, p < .01$)와는 긍정적 상관관계가 있으며, 학업정서 하위영역인 부정적 정서($r = -.28, p < .01$)와는 부정적 상관관계가 있다.

Table 4. The Effect of Early Childhood Preservice Teachers' Self-Determined Motivation and Academic Emotions

| Dependent variables | | Independent variables | | B | β | F | R ² | adj-R ² |
|-----------------------------|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|----------------|--------------------|
| Empathy ability | Self-determination motivation | Amotivation | | -0.04 | -0.07 | 3.08 [*] | .10 | .07 |
| | | Extrinsic motivation | External regulation | .06 | .12 | | | |
| | | | Introjected regulation | -.02 | -.04 | | | |
| | | | Identified regulation | .01 | .01 | | | |
| | | | Integrated regulation | .09 | .18 | | | |
| | | Intrinsic motivation | | -.06 | -.13 | | | |
| | Academic emotions | Positive emotions | | .13 | .21 [*] | | | |
| | | Negative emotions | | -.10 | -.17 [*] | | | |
| Listening ability | Self-determination motivation | Amotivation | | -.02 | -.04 | 3.44 [*] | .11 | .08 |
| | | Extrinsic motivation | External regulation | .10 | .19 | | | |
| | | | Introjected regulation | -.06 | -.11 | | | |
| | | | Identified regulation | .11 | .18 | | | |
| | | | Integrated regulation | -.01 | -.02 | | | |
| | | Intrinsic motivation | | -.03 | -.06 | | | |
| | Academic emotions | Positive emotions | | .14 | .21 [*] | | | |
| | | Negative emotions | | -.11 | -.20 [*] | | | |
| Expression ability | Self-determination motivation | Amotivation | | -.09 | -.11 | 7.50 ^{***} | .23 | .20 |
| | | Extrinsic motivation | External regulation | .01 | .02 | | | |
| | | | Introjected regulation | -.01 | -.01 | | | |
| | | | Identified regulation | .05 | .08 | | | |
| | | | Integrated regulation | .08 | .07 | | | |
| | | | Introjected regulation | Identified regulation | Integrated regulation | | | |
| | Academic emotions | Positive emotions | | .13 | .16 | | | |
| | | Negative emotions | | -.18 | -.24 [*] | | | |
| Problem solving ability | Self-determination motivation | Amotivation | | -.05 | -.08 | 7.96 ^{***} | .24 | .21 |
| | | Extrinsic Motivation | External regulation | .00 | .01 | | | |
| | | | Introjected regulation | .01 | .03 | | | |
| | | | Identified regulation | -.06 | -.10 | | | |
| | | | Integrated regulation | .21 | .36 ^{**} | | | |
| | | Intrinsic motivation | | .01 | .02 | | | |
| | Academic emotions | Positive emotions | | .13 | .18 [*] | | | |
| | | Negative emotions | | -.07 | -.11 | | | |
| Conflict resolution ability | Self-determination motivation | Amotivation | | -.08 | -.13 | 5.78 ^{***} | .19 | .16 |
| | | Extrinsic Motivation | External regulation | .01 | .03 | | | |
| | | | Introjected regulation | .03 | .07 | | | |
| | | | Identified regulation | -.10 | -.16 | | | |
| | | | Integrated regulation | .12 | .22 | | | |
| | | Intrinsic motivation | | -.02 | -.03 | | | |
| | Academic emotions | Positive emotions | | .22 | .32 ^{**} | | | |
| | | Negative emotions | | -.05 | -.09 | | | |
| Collaboration ability | Self-determination motivation | Amotivation | | -.05 | -.09 | 12.83 ^{***} | .34 | .31 |
| | | Dxtrinsic motivation | | -.04 | -.07 | | | |

Table 4. Continued

| Dependent variables | | Independent variables | | B | β | F | R ² | adj-R ² |
|----------------------|-------------------------|-------------------------------|------------------------|------|---------|----------|----------------|--------------------|
| | | Introjected regulation | | .03 | .07 | | | |
| | | Identified regulation | | .15 | .25 | | | |
| | | Integrated regulation | | .12 | .21 | | | |
| | | Intrinsic motivation | | -.08 | -.17 | | | |
| Academic emotions | | | Positive emotions | .13 | .20** | | | |
| | | | Negative emotions | -.10 | -.16** | | | |
| | Group operation ability | Self-determination motivation | Amotivation | -.02 | -.04 | 5.82*** | .19 | .16 |
| Extrinsic motivation | | | External regulation | .04 | .07 | | | |
| | | | Introjected regulation | -.01 | -.01 | | | |
| | Identified regulation | -.04 | -.06 | | | | | |
| | | Integrated regulation | | .10 | .16 | | | |
| | | Intrinsic motivation | | -.03 | -.05 | | | |
| Academic emotions | | | Positive emotions | .26 | .38** | | | |
| | | | Negative emotions | -.09 | -.16* | | | |
| | Group efficacy | Self-determination motivation | Amotivation | -.02 | -.03 | 11.51*** | .32 | .29 |
| Extrinsic Motivation | | | External regulation | .06 | .10 | | | |
| | | | Introjected regulation | -.08 | -.13 | | | |
| | Identified regulation | -.04 | -.06 | | | | | |
| | | Integrated regulation | | .24 | .33 | | | |
| | | Intrinsic motivation | | .05 | .07 | | | |
| Academic emotions | | | Positive emotions | .20 | .23** | | | |
| | | | Negative emotions | -.14 | -.19** | | | |

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

4. 예비유아교사들의 학업정서, 자기결정동기 유형이 학습공동체 참여 역량에 미치는 영향력

본 연구문제에서 설정한 예비유아교사들의 자기결정동기 유형, 학업정서가 학습공동체 참여역량에 주는 상대적 영향력을 분석하기 위해 VIF계수와 Durbin-Watson계수를 조사하여 기본 가정의 만족 여부를 파악하였다. VIF지수는 1.10~3.58으로 10보다 작아 다중공선성의 문제는 없는 것으로 볼 수 있으며, Durbin-Watson계수도 1.76~2.15으로 잔차 간 자기상관이 없는 것으로 판단되어 회귀분석을 위한 기본가정을 만족한다고 볼 수 있다.

예비유아교사들의 자기결정동기 유형과 학업정서가 학습공동체 참여 역량의 각 하위영역별 상대적 영향력을 분석하기 위해 중다회귀분석을 실시하였으며, 그 결과를 Table 4에 제시하였다. 예비유아교사들의 학습공동체 참여역량 중 공감에 영향을 미치는 변인은 학업정서의 하위영역 중 긍정적 정서($\beta = .21, p < .05$)

와 부정적 정서($\beta = -.17, p < .05$)로 나타났으며, 그 설명력은 7%였다. 즉, 예비유아교사들의 학습공동체 참여역량의 하위영역 중 공감능력에 영향을 미치는 변인은 긍정적 정서와 부정적 정서였다. 예비유아교사들의 학습공동체 참여역량의 하위영역 중 경청 능력에 영향을 미치는 변인은 학업정서의 하위영역 중 긍정적 정서($\beta = .21, p < .05$)와 부정적 정서($\beta = -.21, p < .05$)로 나타났으며, 그 설명력은 8%인 것으로 나타났다. 즉, 예비유아교사들의 학습공동체 참여역량의 하위영역 중 경청능력에 영향을 미치는 변인은 긍정적 정서와 부정적 정서였다. 예비유아교사들의 학습공동체 참여역량의 하위영역 중 표현능력에 영향을 미치는 변인은 학업정서의 하위영역 중 부정적 정서($\beta = -.24, p < .05$)로 나타났으며, 그 설명력은 20%인 것으로 나타났다. 즉, 예비유아교사들의 학습공동체 참여역량의 하위영역 중 표현능력에 영향을 미치는 변인은 부정적 정서였다. 예비유아교사들의 학습공동체 참여역량의 하위영역 중 문제해결력에 영향을 미치는 변인은 학업

정서의 하위영역 중 긍정적 정서($\beta=.18, p<.05$)와 자기결정동기 중 통합된 조절동기($\beta=.36, p<.01$)로 나타났으며, 그 설명력은 21%인 것으로 나타났다. 즉, 예비유아교사들의 학습공동체 참여역량의 하위영역 중 문제해결력에 영향을 미치는 변인은 긍정적 정서와 통합된 조절동기였다. 예비유아교사들의 학습공동체 참여역량의 하위영역 중 갈등해결력에 영향을 미치는 변인은 학업정서의 하위영역 중 긍정적 정서($\beta=.32, p<.01$)로 나타났으며, 그 설명력은 16%인 것으로 나타났다. 예비유아교사들의 학습공동체 참여역량의 하위영역 중 협업능력에 영향을 미치는 변인은 학업정서의 하위영역 중 긍정적 정서($\beta=.20, p<.01$)와 부정적 정서($\beta=-.16, p<.01$)로 나타났으며, 그 설명력은 31%인 것으로 나타났다. 즉, 예비유아교사들의 학습공동체 참여역량 중 협업에 영향을 미치는 변인은 긍정적 정서와 부정적 정서였다. 예비유아교사들의 학습공동체 참여역량의 하위영역 중 집단운영 능력에 영향을 미치는 변인은 학업정서의 하위영역 중 긍정적 정서($\beta=.38, p<.01$)와 부정적 정서($\beta=-.16, p<.01$)로 나타났으며, 그 설명력은 16%인 것으로 나타났다. 즉, 예비유아교사들의 학습공동체 참여역량의 하위영역 중 집단운영 능력에 영향을 미치는 변인은 학업정서의 하위영역 중 긍정적 정서($\beta=.23, p<.01$)와 부정적 정서($\beta=-.19, p<.01$)로 나타났으며, 그 설명력은 29%인 것으로 나타났다. 즉, 예비유아교사들의 학습공동체 참여역량의 하위영역 중 집단효능감에 영향을 미치는 변인은 긍정적 정서와 부정적 정서였다.

논의 및 결론

본 연구는 대학생, 특히 예비유아교사들의 자기결정동기 유형, 학업정서, 그리고 학습공동체참여역량 간의 관계를 살펴보고, 예비유아교사들의 자기결정동기 유형과 학업정서가 학습공동체 참여역량에 어떠한 상대적인 영향을 주는지 살펴보았다. 본 연구에서 나타난 결과를 토대로 논의를 하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서 예비유아교사들의 자기결정동기 유형과 학습공동체 참여역량 간에 관계가 있음을 보여주고 있다. 구체적으로 보면 확인된 조절유형, 통합된 조절유형, 내재적 동기유형과 학습공동체 참여역량의 모든 하위영역에서는 정적상관관계가 나타났다. 즉, 각 학습자들이 공동체로 학습을 행하는 상황 속에서 비록 배우는 것에 즐거움이나 만족감을 느끼지는 못하지만, 주어진 학습과제 자체

의 가치를 수용하고, 그 필요성에 대해 인정을 할 때, 학습 공동체 활동에 적극적으로 참여를 하고 있다. 반면에 무동기유형은 경쟁능력을 제외한 다른 모든 학습공동체 참여역량과 부적상관관계가 있었다. 아무런 동기를 느끼지 못하는 경우 각 학습자들이 공동체로 학습을 행하는데 거의 참여를 하지 않고 있었다. 외적 조절유형은 표현능력, 문제해결능력, 갈등해결력, 협업능력, 집단운영능력, 그리고 집단효능감과 부적상관관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 학습자가 자신의 의지와 전혀 상관없이 외부에 의해 동기화된 경우, 이들의 행동은 부정적으로 표현을 하거나 문제해결이나 갈등 상황을 해결할 때, 소극적이고, 협업이나 집단을 함께 효율적으로 운영하는 것에 있어 부정적인 모습을 보이고 있었다. 이러한 경향의 학습자들은 처벌을 피하거나 보상을 받기 위해서 학습을 하는 수준으로 참여를 하고 있다. 내사된 조절유형은 표현능력과 집단효능감과 부적상관관계가 있는 것으로 나타났다. 즉, 학습자는 자신의 자존감을 유지하고, 실패로 발생하는 부끄러움을 피하기 위해 학습 공동체의 활동에서 표현을 하거나 집단의 효율성을 고려하고 있었다. 즉, 학습공동체에서도 학습자 개인의 자기결정력이 중요한 역할을 한다는 것을 확인 할 수 있었다.

이러한 결과는 학습은 학습자 자신의 목표와 흥미, 그리고 하고 있는 활동 간에 관련성이 있다고 느낄 때, 과제에 대해 높은 가치를 부여하게 된다는 선행연구들과 동일한 결과를 보이고 있다 [14, 26]. 즉, 학습활동에 대한 자기결정력정도에 따라 외재적 동기도 내재적 동기처럼 학습수행의 내용과 그 효율성이 차이가 있을 수 있다는 선행연구결과와 동일하게 나타났다[17]. 특히 본 연구에서는 학습공동체의 역동적인 상황 속에서 예비유아교사 개인의 자기결정력이 중요한 역할을 하고 있었다. 개인적인 학습 뿐만 아니라 학습공동체 속에서도 학습자들이 비록 외부에 의해 학습적 상황이 주어진다고 할지라도, 학습자 스스로가 그 학습의 가치를 어떻게 지각하고, 주어진 과업을 어떻게 수행 할 것인가는 학습자의 자율성과 학습공동체 역량은 관련이 있었다. 결국, 학습이 효과적으로 발생한다는 것이 개인의 내재적 동기에 의해서 나타나고, 외재적 동기는 어렵다는 식으로 양분적으로 구분되어 나타나는 것을 의미하는 것이 아니라 외재적 동기가 내재적 동기로 전환될 수 있다는 점을 밝히고 있다.

이는 교육현장에서 이루어지고 있는 학습자들의 배움과 배움의 방식을 다시 생각하도록 하는 계기를 제공한다. 최근 대학교육에서도 많은 변화를 가져왔지만, 아직도 학습자의 학습동기보다는 교수자의 효과적인 지식전달에 주로 초점을 맞추고, 많은 다양한 교수법에 관심을 두고 있다. 그러나 본 연구결과를 토대로 본다면, 개인 학습이나 학습공동체를 통한 학습이거나 학습자들에

게 얼마나 주도권과 결정권을 주는지 고려를 해봐야 한다. 또한 학습자들이 학습과정 속에서 얼마나 가치를 부여하고, 지각하는지에 조금 더 관심을 가져야 할 필요성이 있다. 이는 학습상황에서 자신이 갖는 흥미나 가치, 그리고 목표에 따라 학습이 시작되고, 수행하는 과정 속에서 자신이 얼마나 통제할 수 있는지 자율성에 따라 달라진다는 Ryan과 Deci [30]의 자기결정이론을 적극 학습상황에 활용해야 할 필요성이 있다.

둘째, 예비유아교사들의 학업정서와 학습공동체 참여역량은 서로 관계가 있었다. 학습공동체 참여역량의 모든 하위영역은 긍정적 학업정서와 정적 상관관계가 있었고, 갈등해결력만 제외한 나머지 학습공동체 참여역량의 다른 하위영역은 부정적 학업정서와 부적 상관관계가 있다. 즉, 긍정적인 학업정서를 가질수록 이들은 학습공동체 구성원들과 효율적인 의사소통을 하고, 주어진 문제와 갈등 상황을 효과적으로 해결하고, 서로 협력해서 학습공동체를 효과적으로 운영할 수 있다는 효능감이 높았다. 그러나 반면에 부정적인 학업정서를 가질수록 학습공동체 참여역량이 낮게 나타났다.

본 연구의 결과는 학업정서가 예비유아교사들의 학습공동 참여역량에 중요한 요소로 작용한다는 것을 의미한다. 각 개인이 개인적 학습욕구를 갖고 있지만, 공동으로 탐구과정을 하는 학습공동체의 형태에서도 학습자들의 정서적인 반응이 중요하게 작용한다는 점을 보여주고 있다. 학습공동체에서 모든 구성원들이 개인 및 공동체로서의 목적을 공동으로 달성하는 과정에서도 학업정서가 중요한 역할을 한다는 점을 알 수 있다. 이러한 결과는 개개인이 경험하는 과제 자체로부터 오는 쉽고 어려운 정도, 선호하는 교수방식, 혹은 성취방식 등에 대해 학습자들이 인식하는 중요성이나 의미에 따라 다양한 정서적 반응을 유발한다는 Pekrun [28]의 결과를 넘어서서 함께 모여 공동으로 활동을 하는 과정에서도 학업정서는 중요한 역할을 하고 있다. 뿐만 아니라 프로젝트를 실행할 때 감정이라는 학업정서가 중요한 요인으로 작용을 한다는 Katz와 Chard [11]의 이론을 지지한다. 학업에 있어서 정서는 학습하는 상황을 의미 있게 만들기도 하고, 새로운 지식을 스스로 구성하는데 영향을 주게 된다. 그러므로 이러한 연구의 결과는 교수자들이 학습자들의 정서적인 측면 또한 고려를 해야 한다는 점을 부각시킬 수 있다. 정서는 더 이상 학습자에게 중립적인 것이 아니기 때문에, 교수자는 학습공동체를 이루는 상황 속에서 학습자들의 정서적인 측면에 조금 더 민감해져야 한다. 학습자의 정서적인 측면이 학습의 결과에 영향을 주기도 하고, 그들의 추후활동에 영향을 주기 때문이다. 그러므로 학습공동체를 실행하는 상황 속에서 학습자의 정서 상태를 잘 활용하여 학습전략을 제공하는

것이 필요하다[9].

셋째, 본 연구에서 예비유아교사들의 학습공동체 참여역량에 학업정서와 자기결정동기 유형이 미치는 상대적 영향력을 살펴본 결과, 예비유아교사들의 학습공동체 참여역량에서 문제해결능력만 제외하고, 다른 영역에서는 자기결정동기 유형보다는 학업정서가 더 큰 영향력을 미치고 있었다. 즉, 표현능력과 문제해결능력을 제외한 다른 학습공동체 활동역량에 예비유아교사들의 긍정적인 학업정서와 부정적 학업정서가 영향을 주고 있었다. 표현능력에서는 부정적 학업정서만 영향을 미치고 있었으며, 문제해결능력에서는 통합적 조절동기 유형과 긍정적인 정서가 긍정적인 영향력을 미치고 있었다. 이러한 결과는 예비유아교사들이 학습공동체에서 자신의 결정권의 여부보다는 정서적인 부분에 더 많은 영향을 받는다고 볼 수 있다. 학습공동체 상황 속에서 예비유아교사 스스로 느끼고, 학습의 가치를 어떻게 지각하고, 주어진 과업을 어떻게 수행 할지 등의 자율성보다는 이들이 느끼는 긍정적인 감정이나 부정적인 감정이 타인의 의견을 공감하고, 경청하며, 의사를 표현하고, 대인간의 갈등을 해결하는 능력, 함께 구성원들이 목표를 달성하기 위해 협업하는 능력, 그리고 활동이 원활히 진행되도록 점검하고 관리하는 운영관리나 집단이 효능감을 갖도록 하는 등에 더 영향을 주고 있다는 점이다. 이러한 결과는 학습에서 학습자 자신이 하고 있는 학습이 자신의 목표 및 흥미와 관련 되어 있다고 느낄 때, 과제 자체에 대해 높은 가치를 부여한다고 밝힌 선행연구와는 조금 다른 결과를 보이고 있다[26]. 또 다른 연구에서도 자기가 스스로 결정할 수 있는 결정권이나 자율성을 느끼며, 학습을 하는 과정에서 정서가 중요한 매개효과를 가진다고 하였지만[14], 본 연구에서는 자기결정동기보다 오히려 학업정서가 주된 영향을 보이고 있었다.

Kim과 Yang [12]에 따르면 학업정서는 개인의 학습과정 속에서 학습과 학습결과의 질적인 차이를 야기하는데 중요한 변수를 작용한다고 밝히고 있다. 학습을 하는 과정에서는 학습자들은 서로 비교하고, 경쟁하고, 협동하고, 평가를 하기도 하고 받는 등의 수많은 자극을 받는다. 이 과정에서 개인적인 정서가 영향을 주지만, 동시에 상황적인 특성으로 인해 다양한 학업정서가 발생하기도 한다. 본 연구 결과에 따르면, 학습공동체라는 상황 속에서 학업정서가 중요한 역할을 할 뿐 만 아니라 개인의 자율성이나 결정권보다 더 큰 영향을 준다는 점을 알 수 있다. 동시에 본 연구를 통해 나타난 점은 학습공동체 속에서 긍정적인 학업정서와 부정적인 학업정서가 모두가 학습 공동체 상황 속에서 역동적으로 영향을 준다는 점을 볼 수 있다.

결국, 본 연구결과에서는 학습공동체 속에서 진행되는 학습 속

에서 학습자 개인이 느끼는 자율성보다는 개인이 느끼는 학업정서가 더 중요한 역할을 한다는 것을 밝히었다. 이러한 결과는 공감이나 협업, 팀워크, 의사소통 등과 같은 사회적 역량을 증진시키는 방법 중 핵심역량을 습득할 수 있도록 학습공동체 경험을 제공하는 방법 뿐 만 아니라 이 과정 속에서 학습자들의 정서적인 측면을 민감하게 살펴볼 필요성이 있다는 점을 다시 한 번 강조를 하게 된다.

비록 본 연구에서 기존의 학업 정서나 자기결정동기 유형에 관련된 연구들은 주로 개인적인 상황을 다루는 연구에서 벗어나 학습공동체 참여역량에 어떠한 영향을 미치는 가를 살펴본 의미 있었다. 그러나 본 연구의 내용 및 연구방법에 비해 연구대상 수 및 대상자가 예비유아교사로 한정되어 있기 때문에 추후 연구에서는 조금 더 많은 대상 수와 다른 개인적 변인들(성차, 학년별, 전공별)을 포함시켜 진행하는 것이 좋을 듯하다. 뿐 만 아니라 본 연구에서는 학업정서와 자기결정동기에 대한 학습공동체의 참여역량을 살펴보았지만, 또 다른 변인들이 학습공동체 참여역량에 영향을 줄 수 있을 것이다. 이에 성취목표 등과 같은 결과물과 연 관되어 인과관계나 매개효과 등을 살펴볼 수 있을 것이다.

Acknowledgments

This research is supported by Incheon National University in 2016-2017.

Declaration of Conflict of Interests

The authors declares no conflicts of interest with respect to the authorship or the publication of this article.

References

- Bak, B. G., Lee, J. U., & Hong, S. P. (2005). Reconstructing the classificatory pattern of learning motivation proposed by self-determination theory. *Korean Journal of Educational Psychology, 19*(3), 699-717.
- Bassani, P. B. (2011). Interpersonal exchanges in discussion forums : A study of learning communities in distance learning settings. *Computers & Education, 56*(4), 931-938.
- Cho, H. C. (2011). The effects of academic motivation, self-determination, goal orientation, self-perception, implicit theory of intelligence and self-regulated learning strategies on learning attitude, behavior and outcomes. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction, 25*(1), 33-60.
- Chung, Y. N. (2015). *The mediating effect of academic emotions on the relationships between self-determined motivation and self-regulated learning* (Unpublished master's thesis). Dongguk University, Seoul, Korea.
- Efklides, A., & Volet, S. (2005). Emotional experiences during learning: Multiple, situated and dynamic. *Learning and Instruction, 15*(5), 377-380.
- Hemmasi, M., & Csanda, C. M. (2009). The effectiveness of communities of practice: an empirical study. *Journal of Managerial Issues, 21*(2), 262-279.
- Hwang, K. S., Kwon, S. C., & Koh, B. J. (2015). Study on analysis of the core competencies collegiate students recognized : J University targets students. *Journal of General Education, 9*(3), 131-162.
- Jang, S. Y., & Kim, N. R. (2013). The relationships of problem solving ability, learning strategies, professor-student interaction, school achievement in the learning community of majored engineering. *Journal of Educational Methodology Studies, 25*(3), 581-602.
- Jeong, J. J. (2017). Educational neuroscientific review of the importance of emotions in learning. *Journal of Brain Education, 17*, 71-95.
- Jung, H. Y., & Kim, H. S. (2017). Exploring pre-service early childhood teachers' concepts of core competencies through network analysis. *Journal of Early Childhood Education Research & Review, 21*(2), 79-101.
- Katz, G. L., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds : the project approach*. Seoul: Academy press.
- Kim, E. J., & Yang, M. H. (2011). The exploratory study on academic emotions of Korean students. *The Korean Journal of Educational Psychology, 25*(3), 501-521.
- Kim, E. Y., & Kim, S. J. (2016). Development of learning community participant competence scale for university students. *The Korea Educational Review, 22*(4), 87-113.
- Kim, H. J., & Kim, H. J. (2011). Path relationships among perception of autonomy, academic emotions, and the use of cognitive self-regulated learning strategies within a course in Korean undergraduates. *The Korean Journal of Educational Psychology, 25*(3), 693-716.
- 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. *Korean Journal of Youth Studies, 20*(12), 315-335.

16. Kim, K. S. (2012). *An extension and testing of Weiner's academic attribution model* (Unpublished master's thesis). Chonbuk University, Chonbuk, Korea.
17. Lee, M. H., & Jung, T. Y. (2007). Development and validation of the learning motivation scale. *Studies of Korean Youth, 18*(3), 295-321.
18. Lee, J. H., & Kim, S. H. (2015). Structural relationship among learning motivation, learning satisfaction and learning performance in community of practice. *Journal of Enterprise education, 17*(2), 1-29.
19. Lee, J. S., & Lee, J. H. (2015). A study on leader's competence of learning circle: based on leader of autonomous learning circle. *Journal of Lifelong Learning, 11*(1), 189-216.
20. Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist, 37*(1), 17-25.
21. Mun, E. J., & Hong, A. J. (2014). The effect of community learning circle members' self-directed learning ability upon knowledge sharing and mediation effect of shared leadership. *Journal of Lifelong Education, 20*(3), 1-26.
22. OECD.(2003). The definition and selection of key competencies: Executive summary. Retrieved July 24, 2017, from <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
23. Park, S. H. (1999). A study on the individual differences of cognition and motivation in elementary school children's self-regulated learning. *Korean Journal of Educational Psychology, 13*(4), 425-454.
24. Park, S. H. (2015). The effectiveness of learning community for the development of convergence of university students. *Journal of Digital Convergence, 13*(9), 29-37.
25. Park, Y. S., & Lee, H. R. (2016). The educational needs assessment of pre-service early childhood teachers on core competencies by grade level. *The Journal of Korea Open Association for Early Childhood Education, 21*(1), 343-366.
26. Patrick, B. C., Skinner, E. A., and Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*(4), 781-791.
27. Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315-341.
28. Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 583-597.
29. Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(5), 749-761.
30. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.
31. Ryu, J. H., & Im, J. H. (2008). Analysis of causal relationships between motivational factors of self-determination theory, cognitive strategy, and academic achievement for elementary students. *Journal of Research in Curriculum Instruction, 12*(1), 219-238.
32. Seo, E. H., & Kim, E. Y. (2015). The effect of university students' achievement goal orientation on their learning strategy and academic emotion regulation in learning community. *The Korea Educational Review, 21*(3), 333-354.
33. Shin, Y. N., & Sohn, W. S. (2015). Longitudinal interplay between academic motivation and achievement: A self-determination theory perspective. *Korean Journal of Educational Psychology, 29*(3), 591-610.
34. Song, I. S., & Choe, J. H. (2011). Exploring the domain issue of academic emotions: A comparison of domain generality, domain specificity and domain complexity. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction, 11*(4), 227-243.
35. So, Y. J. (2010). Development and validation of an academic emotions scale (Unpublished master's thesis). Chonbuk University, Chonbuk, Korea.
36. Yang, M. H. (2009). Emotion as moderator on the relations between achievement goal orientation and academic outcomes. *Korean Journal of Educational Psychology, 23*(1), 51-71.