https://doi.org/10.5392/JKCA.2019.19.06.605

중학생이 지각한 학급풍토와 자기조절학습능력과의 관계에서 자기결정성동기의 매개효과

The Mediating Effect of Self-Determined Motivations on Relation between Class Climate Perceived by Middle School Students and Self-Regulated Learning Ability

김유리
한라대학교 교직과정부

Yoo-Lee Kim(kimy_l@hanmail.net)

요약

본 연구는 중학생이 지각한 학급풍토와 자기조절학습능력과의 관계에서 자기결정성동기의 매개효과를 검증하고자 하였다. 이를 위해 본 연구는 중학생 589명의 자료를 사용하여 지각된 학급풍토가 자기결정성동기를 매개로 자기조절학습능력에 미치는 구조방정식모형을 검증하였다. 연구결과 첫째, 중학생이 지각하는 자율지향적 학급풍토가 자기조절학습능력에 미치는 효과를 살펴본 결과, 지각된 자율지향적 학급풍토는 자기결정성동기 유형 중에서 확인된 조절을 매개로 간접효과가 있음을 확인하였다. 둘째, 중학생이 지각하는 통제적 학급풍토가 자기조절학습능력에 미치는 효과를 살펴본 결과, 지각된 통제적 학급풍토가 확인된 조절, 부과된 조절과 외적조절을 매개로 자기조절학습능력에 영향을 미치는 것을 확인하였다. 이러한 결과는 학업에 대한 자기결정성을 높이는 것이 자기조절학습능력 향상을 위한 효과적인 교육적 개입이 될 것을 시사한다.

■ 중심어 : | 학급풍토 | 자기결정성동기 | 자기조절학습능력 |

Abstract

This study aimed to examine the mediating roles of self-determined motivations on the effect of class climate perceived by middle school students on self-regulated learning ablility. For this purpose, a total of 589 students were selected as subjects in this research. Structural equation modeling was conducted so as to verify the relationship among all the variables. As a results, first, the perceived autonomous class climate had a direct effect on self-regulated learning ability and an indirect effect on self-regulated learning ability through the mediation effect of identified regulation. Second, the perceived controlled class climate had a direct effect on self-regulated learning ability and an indirect effect on self-regulated learning ability through the mediation effect of identified regulation, introjected regulation, and external regulation. This study implies that facilitating autonomous engagement in learning activities will be a effective educational intervention to improve self-regulated learning ability.

■ keyword : | Class Climate | Self-determined Motivation | Self-regulated Learning Ability |

접수일자 : 2019년 03월 13일
수정일자 : 2019년 05월 03일
심사완료일 : 2019년 05월 20일
교신저자 : 김유리, e-mail : kimy_l@hanmail.net

I. 서 론

지식의 생성과 소멸이 짧은 주기로 반복되는 미래지향적 지식기반사회는 학습자 스스로 효과적이고 효율적인 방법으로 지식을 습득하고, 이를 바탕으로 새로운 지식과 정보를 조합하고 생성해 내는 지식 생산자로서의 인재를 요구한다. 성공적인 학습자는 자신의 학습에 영향을 미치는 요인들을 관리하고 조절해 나가면서 학습을 위한 최적의 조건을 설정해 나가는 자기조절적이며 자기주도적인 존재인 것이다[1].

그러나 최근의 국제 학업성취도 비교 검사(PISA: Program for International Student Assessment)에 의하면, 한국의 학생들은 국어, 수학, 과학 등의 학업성취도는 65개국 중 1 ~ 5위의 성적을 기록하는 최상위 수준인데 반해, 학업에 대한 동기와 만족감은 평균이하인 51 ~ 58위로 나타났다[2]. 이는 우리나라 청소년들이 질적인 측면에서 원하는 학습 성과를 얻지 못함을 의미하는 것이고, 질적 학습경험의 증진을 위한 교육적 노력의 필요성을 보여주는 결과이다.

자율적으로 자신이 원하는 목표를 정하고 적극적으로 학습에 참여하며 자신의 능력에 대한 긍정적 자아개념을 내포하고 있는 자기조절학습능력은 학업성취를 결정하는 중요한 학습자 특성으로 간주되어 활발하게 연구되고 있다[3]. 또한 자기조절학습능력은 학업성취에서 뿐만 아니라 일상생활에서도 자신의 문제를 적극적으로 해결해 나가는 태도로 이어진다는 측면에서 학습자가 궁극적으로 습득해야 할 능력이며, 교육이 추구해야 할 중요한 과제라고 할 수 있다.

자기조절학습은 환경의 영향을 받아 결정된 학습자의 출발점 행동을 진단하고, 진단결과에 따라 학습자를 적절한 교수-학습과정에 배치하는 역할을 하며 이는 자기조절학습을 할 수 있는 심리적·환경적 자극을 극대화하는 단계에서부터 시작한다[4]. 그러므로 학습자와 관계 맺고 있는 다양한 환경들과 자기조절학습의 관련성을 파악한다면 자기조절학습능력 향상을 위한 보다 효율적인 방안을 제시할 수 있을 것이다.

이러한 자기조절학습은 인지, 동기뿐만 아니라 학생의 행동이나 학습 환경까지 포함하는 개념으로 연구범위가 확대되고 있다[5]. Bronfenbrenner[62]의 생태학적 발달이론은 환경적 변인 가운데 가정과 학교를 초·중·고등학생의 적응과 발달에 영향을 미치는 중요한 미시체계로 강조한다. 특히 학년이 증가할수록 하루 일과 중 대부분을 학교에서 보내기에 그 안에서 함께 지내는 교사와 친구들은 단순한 사회적 지지나 의미 있는 타자를 넘어서서 학습 환경적 요소로도 기능할 수 있으며, 이들과의 관계 및 자신의 학업태도 등이 어우러져 학급풍토에 대한 지각을 형성하게 된다. 특히 중학교 시기는 초등학교에 비해 교사행동과 수업환경에 큰 영향을 받게 된다[6]. 개인적이고 친밀한 관계형성이 쉽지 않은 반면, 교과목 학습의 난이도가 높아지고, 수업에서 교사의 통제권이 증가하며, 사회적 비교와 경쟁의 심화가 본격화되는 시기이기 때문이다[7]. 따라서 본 연구에서도 이러한 시기의 대상에 주목하고자 한다.

수업 중 교사가 학생의 자기조절학습을 지원하는 수업활동을 통해서 학생의 자기조절학습능력을 향상시킬 수 있는 만큼, 교사가 자기조절학습 지원 수업전략을 어떻게 활용하며 그 과정에서 교사의 학생에 대한 정서적 지원과 교사신념이 어떤 영향을 미치는가에 대한 연구가 필요하다[8]. 이처럼 교사와 교우관계에 의한 학급환경이 학습자의 정의적, 인지적 발달에 결정적이고 지속적인 영향을 주고, 교사가 학생에게 있어 의미 있는 타자라는 측면에서 학생의 자아개념이나 학습동기 등에 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다[9][10]. 이와 더불어 학급 내 다양한 환경적 요소인 학급의 규범과 조직 분위기, 또래 집단의 문화와 압력은 학습자의 전반적인 행동형성에 결정적 영향을 미치는 주요 변인이 될 수 있다[11]. 예컨대, Sullivan[12]은 교사의 지지가 많고 친구와의 관계가 좋으며 교실에서의 활동에 적극적으로 참여하고 교실 분위기를 우호적이고 규칙이 명확하다고 지각할수록 자기조절능력이 높음을 밝히기도 했다. 이와 같은 연구결과들은 자기조절학습능력이 학습자가 처한 다양한 환경에 의해 영향 받을 수 있으며, 이는 자기조절학습능력이 지능과 같이 변화하기 어려운 것이 아니라 환경적인 노력이나 훈련을 통해서도 충분히 발달이 가능함을 보여주는 것이다[13]. 또한 학교와 학급의 학습 환경에 대한 학생들의 지각은 학생들의 학습과 밀접한 관계를 지니고 있기에 학습효과를 높이기 위해서 학생들의 기대에 부응하는 학교환경의 요소

를 탐색하고 조성할 필요가 있을 것이다[14]. 그런데 지원적인 학교 환경과 학업성취 및 자기조절학습과의 관계가 활발하게 연구된 것에 비해 교육현장에서 학생들이 느끼고 있는 통제적이고 압력적인 학교환경이 자기조절학습능력에 미치는 영향을 살펴본 연구는 거의 찾아보기 어려운 실정이다. 교사의 지원적 행동과 성취압력이 학업성취에 미치는 영향력을 연구한 김민성과 신택수[15]의 연구와 교사의 자율성 지지와 조건부 관심에 대해 살펴본 김주영과 김아영[16]의 연구에서 교사의 자율성 지지와 통제적 행동의 영향력이 다름이 검증된 바 있다. 즉 자율성지지 학급풍토 수준이 높으면 통제적 학급풍토 수준이 낮을 것으로 가정하기 보다는 자율성지지 학급풍토와 통제적 학급풍토를 독립적으로 구분하여 검증하는 것이 자기조절학습능력에 미치는 영향을 보다 구체적으로 이해하는 데 도움이 될 것으로 판단된다. 이에 본 연구는 학급풍토를 자율지향적 학급풍토와 통제적 학급풍토로 나누고 이를 통해 학교가 제대로 효과를 내고 있는지 자기조절학습능력과의 관계를 통해서 밝혀보고자 한다.

그 동안의 많은 자기조절학습 관련 연구들은 학업성취에 직접적 영향을 준다고 알려져 있는 학습자의 인지전략과 메타인지전략을 중심으로 자기조절학습을 설명하는데 관심을 두었다. 그러나 이러한 인지적 학습전략의 사용만으로는 학습자가 자신의 인지를 스스로 조절해 나가는 현상을 충분히 설명하기 어렵다[17]. 특히, 실제 학습 및 교육상황에서는 인지, 동기, 정서 등이 개별적으로 일어나기 보다는 이러한 요인들이 연관되어 일어나기 때문에, 학습과정에서 일어나는 다양한 현상을 이해하기 위해서는 다른 심리적·개인적 요인과의 관계를 함께 연구하여야 한다[18]. 이에 본 연구에서는 복잡하고 다면적인 자기조절학습현상을 심층적으로 이해하고자 환경적 요인인 학급풍토와 개인적 요인인 동기와의 구조적 관계를 검증하고자 한다.

기존의 선행연구들에서는 자기조절학습능력에 영향을 미치는 많은 개인 내적 요인 중 학습을 지속시키는 원동력이 되는 학습동기에 대한 연구가 많이 이루어졌다[19-22]. 학습동기는 학습행위에 대한 인과론적 해석을 가능하게 해주며, 학습에 대한 관심, 집중, 노력, 지속과 같은 태도들을 활발하게 유지시켜주는 과정을 설명하는데 유용한 개념이다[23]. 이와 같은 학습동기 중에서도 전통적인 동기이론이 인간의 동기를 외재적/내재적 동기로만 대립적으로 바라본다면, 이러한 관점을 극복하고 외재적 동기의 다양한 기능을 확인한 자기결정성동기 이론의 등장이 관심을 받게 되었다. 자기결정성동기 이론은 Deci의 인지평가이론에 유기적 통합이론을 보완하여 체계화함으로써 시작된 내재동기이론으로[24], '자율성'이 가장 핵심이 된다고 하였으며, 자신의 행동에 대한 의도된(intentional)조절이 스스로 결정한 의도인지 외부에서 강요한 의도인지에 따라 동기를 구분할 수 있다고 하였다[25]. 이렇게 자기결정성 이론을 바탕으로 학업동기 유형을 구분하여 이루어진 연구들은 학생들의 다양한 학업수행 이유를 파악하게 해주고, 더 나아가 학업동기 유형에 따라 학생들의 학습이 어떻게 달라지는지를 밝히는데 중요한 역할을 하고 있다[26]. 김민수[27]는 자기결정성 동기 유형 중 확인된 동기와 내재적 동기는 심층적 인지전략(정교화, 조직화)과 상위인지 전략(계획, 점검, 조절)의 사용을 예측하는 데 유의한 예언변인이라고 보고하였고, 임지현[28]은 자기결정성이 낮은 학생들보다 자기결정성이 높은 학생들이 자기조절학습능력이 더 높으며, 그 중에서도 자기결정성이 가장 높은 내재적 동기에 속하는 학생들이 자기조절학습능력의 평균점수가 가장 높다고 보고하였다. 그러나 이와 같은 연구결과와 다르게 최근 국내의 자기결정성동기와 자기조절학습과의 관계에 대한 논문들을 살펴본 조한익[29]의 메타연구에 의하면, 학업성취와 자기결정성동기의 효과크기가 자기결정성 수준에 따라 일관적이지 아님을 보여주었다. 즉 외적조절, 부과된 조절, 확인된 조절까지는 자기결정성 수준이 높아질수록 자기조절학습이 증가하는 경향을 보였지만, 통합된 조절과 내적조절의 경우 확인된 조절에 비해 자기결정성 수준이 더 높음에도 불구하고 오히려 자기조절학습과의 상관이 낮아지는 경향을 보였다. 따라서 자기결정성동기와 자기조절학습능력과의 관계를 명확하게 밝히기 위해서 자기결정 조절유형을 구분하여 구체적으로 연구할 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 자기결정성 수준에 따른 자기결정성동기가 중학생들의 자기조절학습능력에 어떻게 영향을 미치는 지를 구체적으로 살펴보고자 한다.

이상에서 살펴본 연구의 필요성에 따라, 본 연구에서는 자율성지지 학급풍토와 통제적 학급풍토가 자기결정성동기를 매개로 자기조절학습능력에 미치는 영향을 통합적으로 검증하고자 한다. 즉 자기조절학습능력과 관련된 변인들과의 관계를 통합적으로 이해할 수 있는 정보를 제시하고자 하며, 특히 중학생의 발달변화에 대한 이해를 바탕으로, 자기조절학습능력 향상을 위한 학급풍토의 조성과 자기결정성동기의 효과적인 작용으로 학생들의 자기조절학습능력에 미칠 영향에 대해 주목하여 연구하고자 한다. 이에 대한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 중학생이 지각한 자율지향적 학급풍토와 자기조절학습능력과의 관계에서 자기결정성동기는 매개효과를 갖는가?

연구문제 2. 중학생이 지각한 통제적 학급풍토와 자기조절학습능력과의 관계에서 자기결정성동기는 매개효과를 갖는가?

II. 이론적 배경

1. 자기결정성이론

자기결정성은 한 개인이 누군가의 통제를 받지 않고 스스로 자신에게 주어진 상황에 대처하고 행동을 선택한다고 느끼는 정도로, 개인의 동기적 특성을 나타내는 변인이다[15]. 전통적으로 동기는 동기유발의 원천을 내적인 것과 외적인 것으로 구분하고, 스스로 주도적으로 하려는 경향인 내재적 동기와 외부 조건에 의해 통제 당하려는 경향인 외재적 동기는 상호 독립적이며 대립적인 관계로 경계가 분명한 양립 불가능한 구인으로 생각해 왔다. 그러나 이러한 논쟁의 대안으로 Deci와 Ryan[30]은 동기를 내재적 동기와 외재적동기로 이분법적으로 구분하지 않고 연속선상에 있는 개념으로 제시하고, 개인의 내재적 동기를 결정하는 요인으로 자기결정성을 강조하는 자기결정성이론(Self-determination Theory: SDT)의 개념을 제시했다. 이는 내재적 동기와 외재적 동기를 양극에 위치한 상반된 개념으로 보는 것이 아니라 두 동기를 하나의 연속선상에 놓고 자율성의 정도에 따라 외재적 동기의 유형을 좀 더 세분화하여 놓은 것이다. 외재적 동기의 개입이 있어도 자기결정성은 생성될 수 있으며[28], 개인이 자신의 행위에 대한 조절이나 통제를 할 수 있다고 느끼는가에 따라 즉, 외재적 동기는 개인이 지각하는 상대적인 자율성 정도에 따라 달라지기 때문에 자기조절 정도에 따라 다양한 외재적 동기들이 존재한다는 것이다. 따라서 외적 요인들의 개입이 있더라도 어느 정도 자기결정성을 가질 수 있으며 동기들의 관계도 단순히 대립적이라기보다는 서로 상호작용하면서 공존하는 것으로 볼 수 있다[31].

Ryan과 Deci[32]에 의하면, 자기결정성 정도 즉, 자율성 조절의 종류에 따라 각기 다른 유형의 동기가 하나의 연속선상에 놓여진다. 아무런 동기도 없는 무동기로 시작하여 보상이나 벌과 같은 목적을 달성하기 위한 수단으로 발생하여 자기결정성의 부재상태에서 수행되는 외재적 동기와 완전히 자신의 결정에 따라 행동하는 내재적 동기로 나누어 질 수 있다.

우선, 자기결정성 연속선상의 가장 왼쪽에 있는 무동기(amotivation)는 자기결정성이 전혀 없는 동기유형으로 행동할 의지가 전혀 없는 상태이다. 외적 조절(external regulation)동기는 외재적 동기유형 중에서 가장 자율성이 낮은 유형으로, 외적보상이나 처벌을 피하기 위해 수행하는 것이다. 원인 소재가 외부에 있고 내적 동기와 가장 대조되는 유형이다. 부과된 조절(introjected regulation)동기는 타인에게 인정받기 위해 행동하거나 비판을 피하기 위해 행동하는 것으로, 완전히 내재화된 동기 형태는 아니지만 자신의 결정이 약하게나마 반영되는 수준이다. 여전히 원인 소재가 외부에 있으나 처음으로 의지가 개입되는 단계이다. 확인된 조절(identified regulation)동기는 개인적으로 중요하다고 받아들이거나 스스로 선택할 정도로 가치 있는 목표라고 판단하여 행동을 하게 되는 것으로 높은 수준의 자기결정성을 지닌다. 통합된 조절(integrated regulation)동기는 외재적 동기유형 중 자율성이 가장 많은 동기유형으로, 확인된 조절이 완전히 자신에게 동화되었을 때 통합된 조절이 나타나는데, 통합된 조절은 내재적 동기와 관련성이 높지만 여전히 외재적 동기로 분류된다. 그 이유는 자신의 만족이나 즐거움보다 목표

나 결과달성을 위해 행동하기 때문이다. 마지막으로 내재적 조절(intrinsic regulation)은 자기결정성 연속선상에서 가장 오른쪽에 있으며, 가장 자율적이고 자기결정성이 높은 유형이다. 과제자체의 만족이나 흥미로 인해서 행동하므로 외적 보상에는 영향을 받지 않고 과제와 활동자체에서 주어지는 기쁨이 곧 보상이 된다[24][33].

이와 같이 자율성의 정도로 구분되는 6가지 자기결정성 동기유형 구분은 이론적 타당성은 인정받았으나, 통합된 조절의 경우 확인된 조절이나 내적 조절과 개인의 인식차원에서 경험적으로 잘 구별되지 않는 개념이며 확인된 조절과 함께 하나의 요인으로 형성된다고 선행연구에서 밝힌 바 있다[34]. 따라서 본 연구에서도 외적조절, 부과된 조절, 확인된 조절, 내적 조절로 구성된 자기결정성 동기유형에 의해 연구하였다.

2. 학급풍토와 자기결정성동기

학급은 학교조직의 기본 단위이며, 교수-학습활동의 단위조직이다. 또한 교사와 학생이 하나의 교육목적을 달성하기 위해 교사-학생, 학생-학생 간의 상호작용이 전개되는 역동적인 사회조직의 하나로 각 학급은 '학급풍토'라 불리는 집단내의 분위기(atmosphere)를 지니고 있다[35]. 학급풍토는 일반적으로 교사-학생, 학생-학생 간의 상호작용으로 대표되는 학급 내 관계형성과 물리적, 사회적, 심리적 요인에 의해 특징지어지는 학급의 경향성, 분위기라고 말할 수 있지만[36], 학자마다 다양하게 정의내리고 있다. 학급풍토에 대한 다양한 정의들 중, 자기결정성이론(SDT)에서는 학급풍토를 자율성지지 풍토와 통제적 풍토로 나누고 있다. 자율성지지 학급풍토는 학생들의 자율성, 관계성, 유능성을 충족시켜 내적동기를 증가시킨다. 이에 반해 통제적 풍토는 교사의 엄격한 지시와 제재로 불안감과 공포심을 유발시켜 학습에 대한 동기와 흥미를 떨어뜨린다[37]. 또한 통제적 학급풍토는 교사의 지시성과 학생의 추종성이 다른 변인에 비해 강한 학급풍토이다. 따라서 교사는 권위적이고 강압적인 태도로 학생들의 과업성취를 강요하고, 학생들은 자신들의 위치를 유지하기 위해 교사의 지시를 따르며 순종한다. 통제적 학급풍토는 인성보다 역할이 중시되므로 생산성이 높지만 학급내의 융통성이 용납되지 않으므로 경직성과 소외성의 성격을 띤다[38].

한편, 자기결정성(self-determination)은 개인이 누군가의 통제를 받지 않고 자신에게 주어진 상황에 대처하고 행동을 선택한다고 느끼는 정도의 개인의 동기적 특성을 나타내는 변인이다. 자기결정성이론에서는 자기결정성을 인간 동기의 주요한 부분으로 보며, 자율성 정도에 따라 학습동기의 유형과 행동조절의 유형이 달라진다고 설명한다[39].

이러한 자기결정성동기는 교사와 학생 사이 그리고 학생과 학생 사이에서의 신뢰, 배려, 지지의 형태로 나타나는 학교의 지원적 환경에 의해서 영향을 받는 것으로 밝혀졌다[40]. Ryan과 Deci[32] 역시 통제적인 환경보다는 학생들에게 도움과 지원을 제공하는 환경이 자기결정성을 촉진한다고 제시했다. 특히 학생에게 의미 있는 타자인 교사나 교우들이 서로의 감정과 태도를 이해하고 존중해주는 환경에서 학습자는 자신의 행동에 따라 상황을 변화시킬 수 있다는 믿음을 가지고 의지적으로 행동하게 된다. 게다가 지원적인 환경은 집단의 가치를 자신의 것으로 내면화하려는 동기를 형성하게 된다. Klem과 Connell[41]은 초등학생 및 중학생 대상의 연구를 통해서 학생들이 교사로부터의 자율성을 보장받으면서 구조화된 수업에 참여하고 교사가 학생들과 긍정적인 상호작용을 할 때 학습동기가 촉진되고 이를 통하여 학업성취와 태도가 향상된다는 것을 보여줌으로써 교사지지(teacher support)의 중요성을 보여주었다.

중학생이 지각한 학교의 심리적 환경, 자기결정성과 학업만족도와의 인과관계를 분석한 김민성과 신택수[15]는 교사와 학생들과의 지원적 관계에 대해 높게 지각할수록 학생의 자기결정성이 높아지는 것으로 나타났으며, 학교만족도에도 긍정적인 영향력을 미쳤다. 이에 반해 학교환경에서 지각되는 성취압력이 높을수록 자기결정성은 오히려 줄어드는 것으로 나타났다. 유사하게, 이숙정[42]의 연구에서도 교사신뢰를 바탕으로 한 자율적인 학급풍토가 학습동기를 매개로 학업성취에 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다. 또한 중고등학교 시기 교사-학생관계, 교우관계가 자기결정성에 미치는 영향을 종단적으로 연구한 김민성, 신택수, 허유성

[43]은 긍정적인 교사-학생관계가 자기결정성에 미치는 유의미한 영향 뿐 아니라, 청소년기 긍정적인 교우관계가 자기결정성에 미치는 중요성에 대해서도 언급하고 있다. 즉 교우관계가 자기결정성동기의 외적조절과 갖는 부적관계는 지원적인 교우관계가 학생들로 하여금 부모님이나 선생님의 강제 때문이 아니라 무언가 다른 이유 때문에 공부하게 만드는 역할을 하고 있다는 것을 암시한다고 했다. 이는 교사-학생, 학생-학생 간 역동적 상호작용이 전개되는 학급 내 분위기 및 교우관계를 긍정적으로 변화시킴으로써 자기결정성동기와 학습태도를 보다 바람직하게 바꿀 수 있는 가능성을 보여주는 결과이기도 하다.

3. 자기결정성동기와 자기조절학습능력

Deci와 Ryan[30]은 내재적 동기가 증가할수록 스스로 학습할 수 있게 하는 자기조절적 행동을 이끌어 준다고 하였으며, Paris와 Byrnes[44]는 과제에 대한 내적 흥미를 가진 학습자들은 정교화 또는 조직화 등의 인지적 전략으로 자료를 보다 심도 있게 처리한다고 하였다. 이와 같은 자기조절은 자신의 필요에 의해 목표를 설정하고 계획을 세우는 행동에서부터 시작한다. 그런데 이처럼 자신의 필요에 의해 목표를 설정하고 계획을 세우는 행위 자체는 스스로가 행동의 주체자라고 생각하는 사고에 의해서 표출되는 자기결정적인 행동으로 볼 수 있기 때문에 자기조절을 위한 선행조건으로써 자기결정성이 요구된다고 볼 수 있다[45].

김은영[46]은 초, 중, 고등학생을 대상으로 자기결정성동기와 자기조절학습간의 관계를 연구한 결과 자기결정성이 높은 동기유형일수록 자기조절학습과 높은 정적 상관을 보인 것으로 나타났다. 또한 안혜진[33]의 중학생을 대상으로 하여 인지전략을 매개로 자기결정성동기가 학업성취에 미치는 영향을 연구한 결과, 자기결정성동기 중 외적 조절이 학업성취에 부적인 직접효과와 동일시 조절이 학업성취에 정적인 직접효과가 있는 것으로 나타났으며, 또한 자기결정성동기가 인지전략에 미치는 영향은 외적 조절만 제외하고 모든 동기유형이 인지전략에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 입시경쟁이 치열한 우리의 교육환경에서 높은 내적 조절과 함께 외재적 동기 중 부과된 조절과 동일시 조절 또한 학업수행에 긍정적 결과를 예측한다는 것을 보여주는 것이다.

류지헌, 임지현[47]의 연구에서는 자기결정성이 많이 내포되어 있는 동기유형의 아동일수록 인지전략이 높은 것으로 나타났으며, 최해주[45]도 아동의 자기결정성이 자기조절능력에 직접적이며 긍정적 영향을 주는 것으로 나타났다. 박성은[19]은 학습에 대한 학습자들의 긍정적인 태도와 학습자 스스로의 욕구에 의해 이루어지는 본질 동기는 학습자 자신의 학습을 주도하는 자기조절학습능력과 높은 상관이 있음을 보여주었다.

이와 같은 선행연구들의 결과를 근거로 학습자의 자기조절학습능력은 자기결정성동기에 의해 영향을 받으며, 자기결정성동기는 학생이 지각한 학급풍토에 영향을 받는다고 볼 수 있다. 즉 학급풍토는 자기결정성동기를 매개로 하여 자기조절학습능력에 영향을 줄 수 있다고 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 학급풍토와 자기조절학습능력과의 관계를 설명함에 있어 자기조절학습능력에 영향을 미치는 중요한 접근개념으로써 자기결정성동기를 매개변수로 하여 학급풍토와 자기결정성동기가 자기조절학습능력에 어떻게 작용하는지를 살펴볼 것이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

연구대상은 강원도 C시에 소재한 S중학교와 H중학교의 1, 2, 3학년 각 학년별로 200명씩 총 600명을 유의표집 하였다. 설문은 담임교사가 설문의 의의 및 유의사항을 설명한 후 배부하여 연구 참여자가 스스로 자기보고식 응답을 하는 것으로 진행하였다. 설문지 응답에 소요되는 시간은 25 ~ 30분 정도였으며, 응답한 600부 중에서 불성실한 응답 11부를 제외한 589명의 자료를 분석하였다. 연구대상의 학년별, 성별 분포를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 학년 구성을 살펴보면 1학년은 196명(33.3%), 2학년은 195명(33.1%), 3학년은 198명(33.6%)이고, 성별 구성은 남자가 290명(49.2%), 여자가 299명(50.8%)이었다.

2. 측정도구

본 연구에서 사용한 측정도구는 다음과 같으며, 각 변인은 기존 도구를 수정 및 보완하여 사용하였다.

2.1 자율지향적-통제적 학급풍토

학급풍토를 측정하기 위한 척도는 Moss와 Trickett의 CES(Classroom Environment Scale)와 Fraser, Anderson, 그리고 Walberg의 MCI(My Classroom Inventory)를 활용하여 Wagner[63]가 개발한 CEQ(Classroom Environment Questionnaire)로서 민상기[64]가 번안한 척도를 사용하였다. 본 척도는 자율지향적 학급풍토 15문항(예, 선생님은 학생들이 의견을 말할 수 있는 기회를 주신다.)과 통제적 학급풍토 4문항(예, 우리 반에서는 조용해야 할 때 떠들면 야단맞는다.)으로 구성되어 있고, 응답양식은 4점 척도로 제작되었다. 측정요인의 설정은 Moos[48]가 학급풍토에 대한 다차원의 분류를 제시하면서 자율지향적 학급풍토는 학생의 자발적인 참여와 이에 대한 교사의 관심과 학급 내에서의 교사의 지원적인 행동과 독려가 중요하다고 제시한 것에 근거하였다. 또한 자율지향적 학급풍토의 형성은 학생에 대한 교사의 지지적인 행동과 학생들이 학급활동에 적극적으로 참여하려는 특성을 주요 요인으로 보고하였음을 고려하였다[49][50]. 통제적 학급풍토는 교사의 일방적이고 엄격한 지시와 학생들을 제재하려는 특성을 나타내고 있다. 점수가 높을수록 학급풍토를 자율지향적 또는 통제적이라고 지각하는 정도가 높은 것으로 해석하였다. 각 하위요인별 신뢰도계수(Cronbach's α)는 참여도 .783, 친밀도 .753, 교사지지 .743이며 자율지향적 학급풍토 전체는 .863이다. 통제적 학급풍토는 교사통제의 단일 요인으로 구성되었으며, 신뢰도계수(Cronbach's α)는 .643이다.

2.2 자기결정성동기

자기결정성동기를 측정하기 위한 도구로는 김아영[51]의 한국형 학업적 자기조절 설문지(K-SRQ-A) 중 자기결정성의 하위척도인 외적조절, 부과된 조절, 확인된 조절, 내재적 조절에 해당되는 문항을 사용하였다. 자기결정성의 하위 척도는 4점 척도이며, 4개 요인이 각 4문항으로 구성되어 있다. 그리고 점수가 높을수록 자기결정성 정도가 높은 것으로 해석한다. 각 하위요인별 신뢰도계수(Cronbach's α)는 외적 조절 .847, 부과된 조절 .741, 확인된 조절 .804, 내적 조절 .768이다.

2.3 자기조절학습능력

자기조절 학습능력 측정은 Pintrich와 DeGroot[5]의 학습동기화전략검사(the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. MSLQ)를 기초로 하여 제작된 양명희[52]의 자기조절학습능력 측정도구를 이강자[53]가 중학생에게 맞게 수정 보완한 척도를 사용하였다. 이 척도는 인지조절요인 10문항, 행동조절요인 10문항으로 총20문항으로 구성되었으며, 인지조절은 인지전략과 메타인지전략, 행동조절은 행동통제와 도움구하기로 세분된다. 각 문항은 학생의 학습과 관련된 평소의 생각과 행동을 묻는 것으로, '전혀 그렇지 않다'(1점)에서 '매우 그렇다'(5점)의 Likert식 5점 척도로 응답하도록 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 자기조절학습능력이 높은 것으로 해석하였다. 각 하위요인별 신뢰도계수(Cronbach's α)는 인지전략 .733, 메타인지전략 .728, 행동통제 .778, 도움구하기 .774이며, 자기조절학습능력 전체는 .901이다.

3. 자료분석

본 연구는 학급풍토, 자기결정성동기와 자기조절학습능력 간의 구조적 관계를 살펴보기 위해 SPSS 22.0과 AMOS 22.0을 이용하여 기술통계 및 상관관계 분석을 실시하였다. 또한 구조방정식 모형검증을 실시하여 학급풍토와 자기조절학습능력 간의 관계에서 자기결정성동기의 매개효과를 검증하고자 하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 측정변수들의 기술통계 및 상관분석

본 연구에서는 자율지향적 학급풍토와 통제적 학급풍토, 자기조절학습능력을 잠재변수로 처리하였으며, 자율지향적 학급풍토의 하위 요인들인 참여도, 친밀도, 교사지지는 각각 평균점수로 측정변수화 하였고, 통제적 학급풍토는 단일 요인인 교사통제로 하위 문항을 모

두 측정변수화 하였다. 또한 자기조절학습능력의 하위 요인들은 인지전략, 메타인지전략, 행동통제, 도움구하기로 측정변수화 하였다. 매개변수인 자기결정성동기는 외적 조절, 부과된 조절, 확인된 조절, 내적 조절의 하위 요인별로 4문항씩으로 구성되어 있어, 각 요인별로 평균화 한 값을 단일 측정변수로 처리하였다. 수집된 자료에 대한 정상성(normality)확인을 위해 평균, 표준편차, 왜도(skewness) 및 첨도(kurtosis)를 산출하였으며, 구성요인간의 전체적인 관련성을 알아보기 위해 Pearson 상관분석을 실시한 결과와 기술통계 분석결과는 다음 [표 1]과 같다.

표 1. 측정변수 간의 상관계수 및 기술통계

변인			①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫
①	자율 지향적 학급풍토	참여도	1											
②		친밀도	.608**	1										
③		교사지지	.448**	.457**	1									
④	통제적 학급풍토		.163**	.176**	.205**	1								
⑤	내적 조절		.105*	.086*	.074	.133**	1							
⑥	확인된 조절		.187**	.158**	.179**	.186**	.656**	1						
⑦	부과된 조절		-.006	.021	.028	.161**	.247**	.299**	1					
⑧	외적 조절		-.066	-.021	-.028	.188**	.076	.056	.421**	1				
⑨	인지전략		.218**	.218**	.191**	.201**	.346**	.372**	.109**	-.096*	1			
⑩	메타인지전략		.255**	.233**	.221**	.203**	.156**	.312**	.192**	-.031	.592**	1		
⑪	행동통제		.178**	.194**	.131**	.200**	.361**	.412**	.149**	-.001	.581**	.557**	1	
⑫	도움구하기		.281**	.252**	.264**	.210**	.218**	.325**	.108**	-.110**	.558**	.592**	.492**	1
최소값			1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
최대값			4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	5.00	5.00
평균			2.78	2.81	2.84	2.69	2.23	2.52	2.28	2.06	3.02	3.27	2.89	3.31
표준편차			.45	.46	.46	.43	.59	.63	.60	.65	.69	.68	.68	.72
왜도			-.11	-.54	-.49	-.41	.04	-.48	-.15	-.03	.01	-.23	-.21	-.37
첨도			1.12	1.84	1.89	2.08	.40	.24	.00	-.32	.49	.33	.49	.79

*p〈.05, **p〈.01

본 연구에서 사용한 측정변수들의 왜도와 첨도는 구조방정식모형을 적용하는데 필요한 정상분포조건(왜도는 절대값이 3.0미만, 첨도는 절대값이 8.0이하)을 충족시키고 있었다(김계수, 2013 : 88). 또한 전체적으로 변인들 간의 상관계수는 -.110 ~ .656 사이에 분포되어 있다. 분석결과에 나타난 주요한 특징을 보면, 자율지향적 학급풍토는 통제적 학급풍토, 내적조절, 확인된 조절, 인지전략, 메타인지전략, 행동통제, 도움구하기와는 정적인 상관관계를 보였으나, 부과된 조절, 외적조절과는 유의미한 상관관계를 보이지 않았다. 통제적 학급풍토는 내적조절, 확인된 조절, 부과된 조절, 외적조절, 인지전략, 메타인지전략, 행동통제, 도움구하기와 정적인 상관관계를 나타냈다.

2 측정모형 분석

2.1 자율지향적 학급풍토 모형

본 연구에서 사용한 척도들의 타당도를 살펴보기 위해 측정모형을 분석한 결과인 [표 2]를 보면, 적합도는 TLI=.954, CFI=.972, RMSEA=.054로 나타났다. 이는 TLI 값과 CFI 값은 .90 이상 기준, RMSEA 값은 .08보다 작으면 양호한 모형으로 해석할 수 있는 기준에 따라 적합한 모형이라고 볼 수 있다.

연구모형의 각 경로에 대한 비표준화와 표준화 지수 및 유의수준을 살펴보면, 요인부하량(β)은 모두 .589 ~ .779로 높게 나타나 변수를 측정하는데 매우 타당한 것으로 판명되었으며, 경로의 유의수준도 p〈 .001로 나타나 본 연구에서 제시한 연구모형에 대한 이론적 가정을 지지하는 것으로 해석할 수 있다.

표 2. 자율지향적 학급풍토 측정모형 분석결과

잠재변수		측정변수	Estimate 비표준화(B)	Estimate 표준화(β)	S.E.	C.R.
자율 지향적 학급풍토	→	참여도	1.000	.779		
		친밀도	1.010	.775	.074	13.562***
		교사지지	.777	.589	.064	12.136***
자기조절 학습능력	→	인지전략	1.000	.748		
		메타인지전략	.980	.757	.059	16.653***
		행동통제	.932	.712	.059	15.787***
		도움구하기	.997	.731	.062	16.173***

x^2=88.712, df=33, p=.000, TLI=.954, CFI=.972, RMSEA=.054

***p〈.001

2.2 통제적 학급풍토 모형

본 연구에서 사용한 척도들의 타당도를 살펴보기 위해 측정모형을 분석한 결과인 [표 3]을 보면, 적합도는 TLI=.924, CFI=.947, RMSEA=.056으로 나타났다. 이

는 TLI 값과 CFI 값은 .90 이상 기준, RMSEA 값은 .08보다 작으면 양호한 모형으로 해석할 수 있는 기준에 따라 적합한 모형이라고 볼 수 있다.

연구모형의 각 경로에 대한 비표준화와 표준화 지수 및 유의수준을 살펴보면, 요인부하량(β)은 모두 .467 ~ .753으로 높게 나타나 변수를 측정하는데 타당한 것으로 보이며, 경로의 유의수준도 p〈 .001로 나타나 본 연구에서 제시한 연구모형에 대한 이론적 가정을 지지하는 것으로 해석할 수 있다.

표 3. 통제적 학급풍토 측정모형 분석결과

잠재변수		측정변수	Estimate 비표준화(B)	Estimate 표준화(β)	S.E.	C.R.
통제적 학급 풍토	→	통제1	1.000	.467		
		통제2	1.171	.549	.154	7.606***
		통제3	1.240	.599	.158	7.854***
		통제4	.879	.485	.122	7.178***
		통제5	.879	.484	.123	7.171***
자기 조절 학습 능력	→	인지전략	1.000	.752		
		메타인지전략	.970	.753	.058	16.616***
		행동통제	.933	.717	.059	15.916***
		도움구하기	.984	.726	.061	16.094***
x^2=154.641, df=54, TLI=.924, CFI=.947, RMSEA=.056						

***p〈.001

3. 구조모형분석

측정모형의 분석을 통해 측정변수들이 잠재변수를 타당하게 측정하고 있다는 것을 확인하고, 구조모형을 통해 각각의 잠재변수들 간의 인과관계를 분석하였다. 자율지향적 학급풍토와 통제적 학급풍토에 대한 각각의 분석결과는 다음과 같다.

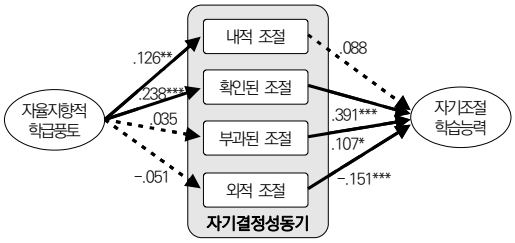

그림 1. 자율지향적 학급풍토 구조모형 분석결과

구조방정식모형을 통하여 자율지향적 학급풍토, 자기결정성동기, 자기조절학습능력 간의 구조적 관계를 알 수 있다. 모형 해석에 앞서, 구조모형이 표본자료에 잘 부합하는지 알아보기 위해 구조모형의 적합도 지수를 확인하였다. 먼저 x^2검증을 통해 살펴보면, x^2= 191.969(df=38, p〈.001)으로 통계적으로 유의미한 수준으로 나타났으나, 표본크기가 커질수록 모형을 쉽게 기각하는 문제점이 있어 다른 적합도 지수들을 함께 확인할 것이 권장되고 있다[54]. 그 결과 TLI=.889, CFI=.923, RMSEA = .083으로 적합도 기준을 충족시키고 있다. 따라서 본 연구에서 설정한 자율지향적 학급풍토의 구조모형은 연구의 자료를 적절하게 설명하고 있는 것으로 나타났다. 이와 같이 구조모형의 적합도 지수가 적절한 것으로 검증되어 구조모형의 경로계수를 분석하였다. 결과는 다음 [표 4]와 같다. 자율지향적 학급풍토가 자기결정성동기로 미치는 경로를 세부요인별로 살펴보면, 먼저 내적 조절에 미치는 경로는 유의미한 영향(β=.126, p〈.01)을 미치고 있다. 그리고 자율지향적 학급풍토가 확인된 조절에 미치는 경로도 유의미한 영향(β=.238, p〈.001)을 미치고 있다. 그러나 부과된 조절과 외적 조절로의 경로에서는 유의미한 영향력을 나타내지 않았다. 또한 자기결정성동기에서 자기조절 학습능력에 미치는 개별 경로에서는 확인된 조절(β=.391, p〈.001)과 부과된 조절(β=.107, p〈.05), 외적 조절(β=-.151, p〈.001)이 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 종합해 볼 때, 자율지향적 학급풍토가 자기조절 학습능력으로 미치는 영향력은 자기결정성동기 중에서 확인된 조절의 경로에서만 유의미하므로 확인된 조절의 역할이 중요한 것으로 해석된다.

표 4. 자율지향적 학급풍토 구조모형의 경로계수

경로			Estimate 비표준화(B)	Estimate 표준화(β)	S.E.	C.R.	P
자율 지향적 학급풍토	→	내적 조절	.214	.126	.079	2.697	.007
		확인된 조절	.431	.238	.085	5.083	.000
		부과된 조절	.059	.035	.079	.748	.455
		외적 조절	-.094	-.051	.087	-1.087	.277
내적 조절	→	자기조절 학습능력	.078	.088	.048	1.620	.105
확인된 조절			.327	.391	.047	6.959	.000
부과된 조절			.095	.107	.040	2.361	.018
외적 조절			-.122	-.151	.037	-3.319	.000
x^2=191.969, df=38, p=.000, TLI=.889, CFI=.923, RMSEA=.083							

3.2 통제적 학급풍토 모형

구조방정식모형을 통하여 통제적 학급풍토, 자기결정성동기, 자기조절학습능력 간의 구조적 관계를 살펴보았다. 모형 해석에 앞서, 구조모형이 표본자료에 잘 부

합하는지 알아보기 위해 구조모형의 적합도 지수를 확인하였다. 먼저 x^2검증을 통해 살펴보면, x^2= 210.175(df=57, p<.001)으로 통계적으로 유의미한 수준으로 나타났으나, 표본크기가 커질수록 모형을 쉽게 기각하는 문제점이 있어 다른 적합도 지수들을 함께 확인할 것이 권장되고 있다[54].

그 결과 TLI=.890, CFI=.920, RMSEA = .068로 적합도 기준을 충족시키고 있다. 따라서 본 연구에서 설정한 통제적 학급풍토의 구조모형은 연구의 자료를 적절하게 설명하고 있는 것으로 나타났다. 이와 같이 구조모형의 적합도 지수가 적절한 것으로 검증되어 구조모형의 경로계수를 분석하였다. 결과는 다음 [표 5]와 같다. 통제적 학급풍토가 자기결정성동기로 미치는 경로를 살펴보면, 자기결정성동기의 모든 세부요인별로 즉, 내적 조절(β=.205, p<.001), 확인된 조절(β=.274, p<.001), 부과된 조절(β=.262, p<.001), 그리고 외적 조절(β=.248, p<.001)에 미치는 경로에 유의미한 영향을 미치고 있다. 또한 자기결정성동기에서 자기조절 학습능력에 미치는 개별 경로에서는 확인된 조절(β =.392, p<.001), 부과된 조절(β=.107, p<.05)과 외적 조절(β=-.151, p<.001)에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 내적 조절로의 경로에서는 유의미한 영향력을 나타내지 않았다. 이러한 결과를 종합해 볼 때, 통제적 학급풍토가 자기조절 학습능력으로 미치는 영향력은 자기결정성동기의 하위요인들 중 내적 조절을 제외한 모든 하위 요인들과의 경로에서 유의미한 영향을 주는 것을 볼 수 있다.

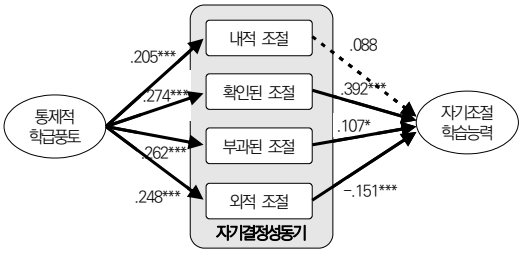

그림 2. 통제적 학급풍토 구조모형 분석결과

표 5. 통제적 학급풍토 구조모형의 경로계수

경로			Estimate 비표준화(B)	Estimate 표준화(β)	S.E.	C.R.	P
통제적 학급풍토	→	내적 조절	.331	.205	.091	3.622	.000
		확인된 조절	.472	.274	.101	4.653	.000
		부과된 조절	.426	.262	.095	4.473	.000
		외적 조절	.440	.248	.103	4.269	.000
내적 조절	→	자기조절 학습능력	.078	.088	.048	1.620	.105
확인된 조절			.327	.392	.047	6.948	.000
부과된 조절			.095	.107	.040	2.358	.018
외적 조절			-.122	-.151	.037	-3.316	.000

x^2=210.175, df=57, p=.000, TLI=.890, CFI=.920, RMSEA=.068

4. 자기결정성동기의 매개효과 분석

4.1 자율지향적 학급풍토 모형의 개별 매개효과 분석

자율지향적 학급풍토와 자기조절학습능력 관계에서 자기결정성동기의 매개효과는 전체 합산된 수치로 유의성을 제시하므로, 본 연구에서는 각 요인별 개별 매개효과를 확인하기 위해 팬텀변수(phantom variable)를 활용하였다. 그리고 부트스트래핑(bootstrapping)을 실시하여 개별 간접효과에 대한 유의성을 검증하였고, 그 결과는 [표 6]에 제시하였다. 결과를 살펴보면, 내적 조절과 부과된 조절, 외적 조절에서는 유의미한 결과가 나타나지 않았다. 그러나 확인된 조절의 간접효과는 .141로 95% 신뢰구간의 하한값 .048, 상한값 .239를 나타내 신뢰구간 내에 0을 포함하지 않았으므로 통계적으로 유의미함을 확인하였다. 즉, 자율지향적 학급풍토가 확인된 조절을 매개로 자기조절학습능력으로 영향을 미치는 경로에서 유의미한 결과를 나타냈다.

표 6. 자율지향적 학급풍토 모형의 개별 매개효과 분석

경로					간접효과(B)	S.E.	95% CI Lower	95% CI Upper
자율지향적 학급풍토	→	내적 조절	→	자기조절 학습능력	.017	.016	-.002	.064
자율지향적 학급풍토	→	확인된 조절	→	자기조절 학습능력	.141**	.048	.061	.239
자율지향적 학급풍토	→	부과된 조절	→	자기조절 학습능력	.006	.012	-.011	.038
자율지향적 학급풍토	→	외적 조절	→	자기조절 학습능력	.012	.014	-.009	.048

** p<.01

4.2 통제적 학급풍토 모형의 개별 매개효과 분석

통제적 학급풍토와 자기조절학습능력 관계에서 자기결정성동기의 매개효과는 전체 합산된 수치로 유의성을 제시하므로, 본 연구에서는 각 요인별 개별 매개효과를 확인하기 위해 팬텀변수(phantom variable)를

활용하였다. 그리고 부트스트래핑(bootstrapping)을 실시하여 개별 간접효과에 대한 유의성을 검증하였고, 그 결과는 [표 7]에 제시하였다. 결과를 살펴보면, 확인된 조절(β=.154), 부과된 조절(β=.040)과 외적 조절(β=-.054)의 간접효과는 95% 신뢰구간 내에서 0값을 포함하지 않으므로 통계적으로 유의미한 결과이다. 그러나 내적조절에서는 유의미한 결과를 나타내지 않았다. 즉, 통제적 학급풍토가 내적 조절을 제외한 나머지 하위요인인 확인된 조절, 부과된 조절, 그리고 외적조절을 매개로 자기조절학습능력으로 영향을 미치는 경로에서 통계적으로 유의미한 결과를 나타냈다.

표 7. 통제적 학급풍토 모형의 개별 매개효과 분석

경로					95% CI		
				간접효과(B)	S.E.	Lower	Upper
통제적 학급풍토	→	내적 조절	→	자기조절 학습능력	.026	.022	-.010	.084
통제적 학급풍토	→	확인된 조절	→	자기조절 학습능력	.154**	.061	.063	.309
통제적 학급풍토	→	부과된 조절	→	자기조절 학습능력	.040*	.031	.001	.122
통제적 학급풍토	→	외적 조절	→	자기조절 학습능력	-.054**	.025	-.112	-.017

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

V. 결론 및 제언

본 연구는 중학생이 지각하는 학급풍토가 학생의 자기조절학습능력에 영향을 미치는 과정에서 자기결정성동기의 매개효과를 검증함으로써, 향후 중학생의 자기조절학습능력 향상을 위한 효과적인 개입 방안을 모색하는데 그 목적이 있다. 이를 위하여 자기결정성이론에 따라 학급풍토를 자율지향적 그리고 통제적 학급풍토로 나누어 자율지향적 학급풍토와 통제적 학급풍토 각각이 자기결정성동기와 자기조절학습능력에 미치는 영향력을 살펴보았다. 그리고 더 나아가 각각의 학급풍토가 자기조절학습능력에 영향을 미치는 과정에서 자기결정성동기가 매개역할을 하는지를 밝히고자 연구모형을 설정하고 검증하였다. 본 연구의 주요한 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 중학생이 지각하는 자율지향적 학급풍토가 자기조절학습능력에 미치는 효과를 살펴본 결과, 학생들이 자율지향적 학급풍토라고 지각할수록 자기조절학습능력을 향상시키는 영향력이 부분적으로 유의미하게 나타났다. 즉, 지각된 자율지향적 학급풍토는 내적 조절과 확인된 조절에 정적인 영향을 미치고, 부과된 조절과 외적조절에는 유의한 영향을 주지 않았다. 그리고 내적 조절을 제외하고, 확인된 조절, 부과된 조절은 자기조절학습능력에 정적 영향을 주고, 외적조절은 자기조절학습능력에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 결과적으로 중학생이 지각하는 자율지향적 학급풍토는 자기결정성동기 유형 중에서 확인된 조절을 매개로 간접효과가 있음을 확인하였다.

지금까지 자기결정성동기와 학업 관련 변인들 간의 관계를 검증한 많은 연구들은 외적 조절과 부과된 조절을 합해서 외재적 동기로, 확인된 조절과 내적 조절을 합해서 내재적 동기로 적용한 경우가 많았다. 그리고 일반적으로 내재적 동기는 학업 관련 변인에 정적인 영향을 미치고 외재적 동기는 부적인 영향을 미치는 것으로 보고되어 왔다[55][56]. 이와 같이 자기결정성동기 유형별로 독립적 효과를 보기보다는 외재적 동기와 내재적 동기의 효과를 검증하고 있으며, 각 유형별로 구분해서 연구한 것은 상대적으로 적은 편이다. 그러나 실제로 자기결정성동기 유형별로 영향력을 비교해보면, 외적 조절과 부과된 조절 간에, 그리고 확인된 조절과 내적 조절 간에 차이가 있음이 확실해 보인다. 예를 들면 조한익[29]은 자기결정성동기와 자기조절학습의 관계에 관한 메타분석을 통해 자기결정성동기 유형별로 자기조절학습능력에 대한 효과크기가 자율성의 수준, 즉 내재화의 정도에 비례하는 것이 아님을 검증하였다. 즉 확인된 조절, 내적조절, 부과된 조절, 외적 조절 순으로 메타분석의 효과크기가 작아지고 있음을 나타냈다. 이러한 결과는 자기조절학습능력에 확인된 조절이 가장 큰 영향력을 나타낸 본 연구의 결과와도 일치한다.

학생들이 자율성이 가장 큰 자기결정성동기 유형인 내적 조절보다 확인된 조절의 영향이 큰 이유는 학업 자체에 대한 흥미와 즐거움을 제한하는 경쟁적인 교육풍토와 입시위주의 교육환경에 기인한 것으로 국내 학습자들이 학업에 대한 상당한 긴장과 스트레스를 가지고 있음을 간접적으로 보여주는 결과라고 할 수 있다[25]. 또한 시험을 통한 경쟁이 필수적인 한국사회에서 내재적 동기를 통한 학업의 즐거움은 줄어들더라도 자

신에게 중요하고 가치 있음을 인정하고 수용하는 확인된 조절이 오히려 더 자기조절학습능력을 고취시킬 수 있음을 시사한다.

둘째, 중학생이 지각하는 통제적 학급풍토가 자기조절학습능력에 미치는 효과를 살펴본 결과, 학생들이 통제적 학급풍토라고 지각할수록 자기조절학습능력에 미치는 영향력이 부분적으로 유의미하게 나타났다. 지각된 통제적 학급풍토는 자기결정성동기의 확인된 조절, 부과된 조절, 외적조절, 내적조절 순으로 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 확인된 조절과 부과된 조절은 자기조절학습능력에 정적인 영향을 미치고, 외적 조절은 자기조절학습능력에 부적인 영향을 주는 것을 확인하였다. 다시 말해서 지각된 통제적 학급풍토가 확인된 조절, 부과된 조절과 외적조절을 매개로 자기조절학습능력에 영향을 미치는 경로에서 통계적으로 유의미한 효과를 나타냈다.

일반적으로 외재적 동기에 해당하는 부과된 조절과 외적 조절은 자기조절학습과 부적 상관이 있지만, 부과된 조절과 외적 조절을 구분하여 살펴보면 자기조절학습과의 관계에서 다른 양상이 나타난다. 부과된 조절이 외재적 동기에 속하지만, 부분적으로 내재화된 것이라는 점에서 외적 조절과는 명확히 구분된다[57]. 이는 대체로 외적 조절이 자기조절학습과 부적 상관을 보인 반면, 미미한 수준이기는 하지만 부과된 조절과는 유의미한 정적 영향이 있음을 보여준 본 연구의 결과 및 선행연구결과들[58][59]과 일치한다. 이는 외적 보상을 위한 수단으로만 동기화되는 외적 조절에 비해서, 미미하지만 자신의 의지와 자율성이 개입되기 시작하는 부과된 조절과 가장 많이 내재화되었지만 여전히 외재적 동기에 해당하는 확인된 조절이 자기조절학습능력 향상에 긍정적 영향을 미쳤을 것이라고 예상해 볼 수 있다. 이와 관련하여, 부과된 조절이 학업성취 변량에 20%에 달하는 많은 영향력을 가진다는 연구[60]와 부과된 조절을 포함하는 타율적 동기를 통해 학업에 도움을 줄 수 있음을 보여준 연구결과[61]를 보면, 부과된 조절이 학업관련 변인과의 관계에서는 부정적 영향만을 주는 유형이 아닐 수도 있음을 보여준다. 즉 학습에 긍정적 영향을 주는 내재적 동기가 낮을 경우 외재적 동기 고취를 통해서라도 학습에 대한 의지를 높일 수 있음을 나타낸다. 물론 내적 조절이 학습을 해 나가는데 있어서 가장 추구해야하고 바람직한 자기결정성동기의 유형임을 부인할 수는 없지만, 현실적으로 모든 학생들이 순수한 즐거움과 재미만으로 학습에 임하기가 어렵고 내재적으로 동기화되기 힘들다는 점을 생각해 볼 때 외재적 동기의 내재화를 촉진하는 것이 내재적 동기 고양을 위한 효과적인 방안이 될 것 이다[57].

특히 완전한 발달이 이루어지지 않은 아동과 청소년은 자신의 행동을 스스로 조절하고 통제하는 것이 어렵기 때문에 환경적인 영향에 많이 좌우되는 경향이 있다. 따라서 발달과정에 있는 중학생의 경우 학습자 스스로에 의한 학습동기증진의 경우보다 환경요인에 의해 더 영향 받을 수 있다. 이러한 측면에서 볼 때, 자기결정성이론은 외재적 동기의 개입에도 불구하고 학습자의 자기결정성이 발전할 수 있으며, 내재화의 과정을 통해 외재적 동기를 자발적이고 내재적인 동기로 전환할 수 있는 환경을 조성할 수 있다고 보기 때문에 우리 교육 현실에 좋은 시사점을 제공해 준다[47].

본 연구에서 얻어진 결과를 바탕으로 후속연구를 제언하면 다음과 같다. 첫째, 분석대상이 강원도에 소재한 중학교 학생만을 대상으로 하였으므로 전체 청소년에게 일반화시키기에는 다소 한계가 있다고 보며, 후속연구에서는 거주지역별, 학교급 별로 더 세분화시켜 비교연구가 수행되는 것이 의의가 있을 것이다. 둘째, 각 학년별 자기조절학습능력의 측정이 횡단적 연구로 실시하였다는 점에서 방법론적인 한계를 가진다. 따라서 추후연구에서는 연구의 대상을 초등학생, 중학생, 고등학생, 대학생으로 하여 자기조절학습능력의 발달과정이 어떠한지 살펴보는 종단적 연구도 필요할 것으로 보인다. 또한 후속연구에서는 교사가 지각하는 학급풍토와 학생이 지각하는 학급풍토가 일치하는지 그리고 교사와 학생이 지각한 학급풍토의 일치정도는 자기결정성동기 및 자기조절학습능력에 어떠한 변화를 가져오는지에 대한 연구가 필요할 것이다.

참 고 문 헌

[1] 조유미, 임성택, "초등학생이 지각한 가정의 심리적 환경, 학급풍토, 학습동기, 자기주도적 학습능력의 관계," 교육학연구, 제50권, 제4호, pp.159-184, 2012.

[2] 김경숙, "한국 1위 PISA 2012 결과 세미나," http://www.veritas-a.com/news/articleView.htmlidxno=21538, 2014.

[3] 최명구, 성소연, "중학생의 사회적지지, 자기조절학습, 학업성취간의 구조관계," 청소년학연구, 제19권, 제11호, pp.357-373, 2012.

[4] 송인섭, 정미경, "고등학생의 자기조절학습 모형의 구조 분석," 교육심리연구, 제13권, 제3호, pp.71-91, 1999.

[5] P. R. Pintrich and E. V. De Groot, "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance," Journal of Educational Psychology, Vol.82, pp.33-40, 1990.

[6] 안도희, 김지아, 황숙영, "초·중·고등학생의 학업성취에 영향을 주는 변인탐색," 교육심리연구, 제19권, 제4호, pp.1199-1217, 2005.

[7] J. S. Eccles and C. Midgley, "Stage-environment fit: Developmentally appropriate classroom for young adolescents," Research on motivation in education, Vol.3, pp.139-186, 1989.

[8] 김윤희, 오상철, "교사의 정서적 지원과 교사신념이 학생의 자기조절학습 전략 지원 수업행동에 미치는 영향," 한국교원교육연구, 제27권, 제2호, pp.263-282, 2010.

[9] J. J. L. Chen, "Relation of academic support from parents, teacher, and peer to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement," Genetic, Social, and General Psychology Monographs, Vol.131, No.2, pp.77-127, 2005.

[10] R. A. Schmuck and P. A. Schmuck, *Group processes in the classroom,* 1992. 김경식(역), *학급의 사회심리학: 협력학습 조성을 위한 기초 이론과 실제,* 서울: 원미사, 2000.

[11] 황정규, *대학환경의 사회심리적 특성연구,* 고려대학교 교육문제연구소, 1988.

[12] J. Sullivan, Dimensions of classroom environment as related to student's self-control and academic self-concept, doctoral dissertation, The City University of N.Y, 1988.

[13] D. Cross and S. Paris, "Developmental and introduction analysis of children's metacognition and reading comprehension," Journal of Educational Psychologist, Vol.80, No.2, pp.131-142, 1988.

[14] 김경식, 이현철, "학업성취에 대한 학급풍토의 영향," 중등교육연구, 제59권, 제1호, pp.1-23, 2011.

[15] 김민성, 신택수, "중학생이 지각한 학교의 심리적 환경과 자기결정성, 학습노력, 학업성취, 학교만족도의 인과관계 분석," 아시아교육연구, 제11권, 제3호, pp.43-70, 2010.

[16] 김주영, 김아영, "교사의 조건부 관심 및 자율성 지지와 초등학생의 자기결정성동기, 학업참여 및 성취도 간의 관계," 교육심리연구, 제28권, 제2호, pp.251-268, 2014.

[17] 최영아, 양명희, "자기조절학습과 정의적 특성의 관련성에 대한 메타분석," 중등교육연구, 제61권, 제4호, pp.931-961, 2013.

[18] 도승이, "정서와 교수-학습 연구의 쟁점과 전망," 교육심리연구, 제22권, 제4호, pp.919-937, 2008.

[19] 박성은, *학업능력자아개념과 본질동기가 자기조절학습에 미치는 영향,* 홍익대학교 대학원 박사학위논문, 2004.

[20] 송성순, *중학생이 지각한 부모양육행동, 자기효능감, 목표지향성과 자기주도적 학습능력간의 관계,* 계명대학교 대학원, 박사학위논문, 2012.

[21] 유은주, *청소년이 지각한 학급풍토, 가정의 도전과 지원, 학습동기, 자기주도적 학습능력과 학습몰입 간의 관계,* 계명대학교 대학원, 박사학위논문, 2010.

[22] 한순미, "학습동기 변인들과 인지전략 및 학업성취간의 관계," 교육심리연구, 제18권, 제1호, pp.329-350, 2004.

[23] M. W. Gallbrath, *Adult learning methods: A guide for effective instruction,* Malabar, FL: Krieger Publishing Company, 1990.

[24] 박소희, "부모의 긍정적 학습관여 행동과 자기결정성동기, 학업자아개념, 인지적 자기조절학습전략 간의 관계," 청소년학연구, 제20권, 제10호, pp.263-289, 2013.

[25] 김성수, 윤미선, "자기결정성이론의 연구 동향 및 학업성취와의 관계에 대한 메타분석," 교육학연구, 제50권, 제4호, pp.77-106, 2012.

[26] 정지영, 김희화, "한국 초등학생의 학업동기 척도개발에 관한 연구: 자기결정성 이론을 근거로," 청소년학연구, 제17권, 제11호, pp.117-137, 2010.

[27] 김민수, *자기결정성 및 부모의 학습지원 행동과 학습전략 및 학업성취의 관계,* 전북대학교 대학원, 박사학위논문, 2006.

[28] 임지현, *자기결정성 수준에 따른 동기유형과 학업성취, 학업유능감, 자기조절학습 능력과의 관련성 연구,* 전남대학교 대학원 석사학위논문, 2007.

[29] 조한익, "자기결정성과 자기조절학습의 관계에 대한 메타분석," 아동교육, 제23권, 제2호, pp.233-251, 2014.

[30] E. L. Deci and R. M. Ryan, "The general causality orientations scale: Self determination in personality," Journal of Research in Personality, Vol.19, No.2, pp109-134, 1985.

[31] 김선희, *자기조절학습을 적용한 수학수업이 학업성취도, 학업적 자기효능감 및 자기결정성동기에 미치는 영향,* 고려대학교 대학원, 석사학위논문, 2012.

[32] R. M. Ryan and E. L. Deci, "Self-determination theory and the facilitaion of intrinsic motivation, social development, and well-being," American Psychologist, Vol.55, pp68-78, 2000.

[33] 안혜진, *자기결정동기, 인지전략, 학업성취와의 관계 연구,* 숙명여자대학교 대학원, 석사학위논문, 2004.

[34] 김아영, "자기결정성 이론에 따른 학습동기 유형 분류체계의 타당성," 교육심리연구, 제16권, pp.169-187, 2002.

[35] 이점형, *정서지능, 학급풍토 및 사회적 지지가 교우관계 질에 미치는 영향 -영재학생과 일반학생의 비교를 중심으로,* 경북대학교 대학원, 박사학위논문, 2013.

[36] 곽기상, "중학생이 지각한 학급풍토와 학교학습태도와의 관계," 농업교육과 인적자원개발, 제36권, 제3호, pp125-146, 2004.

[37] A. Dincer, S. Yesilyurt, and S. Takkac, "The effects of autonomy-supportive climates on EFL learners' engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. Paper presented in WCES 2012", Procidia-Social and Behavioral Sciences Vol.46, pp.3890-3894, 2012.

[38] 곽화진, *학급풍토가 학업동기 및 학업소진에 미치는 영향: 학생수준과 학급수준 비교를 중심으로,* 고려대학교 대학원, 석사학위논문, 2016.

[39] R. M. Ryan and E. L. Dcci, Overview of self-determination theory : An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan(Eds.), Handbook of Self-Determination Research, pp.4-33, Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.

[40] E. A. Skinner and M. J. Belmont, "Motivation in the Classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year," Journal of Educational Psychology, Vol.85, No.4, pp.571-581, 1993.

[41] 신태섭, 박용한, "협동학습경험이 지각된 교사지원과 내재적 학습동기를 매개로 중학생의 학업성취에 미치는 영향," 교육심리연구, 제27권, 제3호, pp.739-759, 2013.

[42] 이숙정, "중·고생의 교사신뢰와 자아존중감, 학습동기, 학업성취 및 학급풍토간의 관계모형 검증," 교육심리연구, 제20권, 제1호, pp.197-218, 2006.

[43] 김민성, 신택수, 허유성, "중고등학교 시기 교사-학생관계, 교우관계의 종단적 변화가 자기결정성에 미치는 영향," 교육심리연구, 제26권, 제2호, pp.429-459, 2012.

[44] S. G. Paris and J. P. Byrnes, The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom, In B. J. Zimmerman, & D. J. Schunk(Eds.), Self-regulated learning and academic achievement : Theory, research, and practice. NY: Springer-Verlag, pp.169-200, 1989.

[45] 최해주, *학령기 아동의 자기조절능력과 관련변인들간의 관계 구조분석,* 대구가톨릭대학교 대학원, 박사학위논문, 2011.

[46] 김은영, *초·중·고등학생의 자기결정동기와 자기조절학습간의 관계연구,* 숙명여자대학교 대학원, 석사학위논문, 2007.

[47] 류지헌, 임지현, "초등학생의 자기결정성 동기요인이 인지전략과 학업성취에 미치는 인과관계의 검증," 교

과교육학연구, 제12권, 제1호, pp.219-238, 2008.
[48] R. H. Moos and E. J. Trickett, *Classroom Environment Scale Manual,* Consulting Psychologiests Press. Inc, 1974.
[49] 김창걸, *교육행정학신론,* 서울: 형설출판사, 1995.
[50] 강승희, "중학생의 학교적응에 영향을 미치는 학습몰입, 자기주도학습, 학급풍토와의 구조적 관계," 학습자중심교과교육연구, 제15권, 제11호, pp.259-281, 2015.
[51] 김아영, "자기결정성 이론에 따른 학습동기 유형 분류체계의 타당성," 교육심리연구, 제16권, 제4호, pp.169-187, 2002.
[52] 양명희, *자기조절학습 모형탐색과 타당화 연구,* 서울대학교 대학원, 박사학위논문, 2000.
[53] 이강자, *부모의 양육태도와 성취목표지향이 자기주도적 학습능력에 미치는 영향,* 전북대학교 대학원, 박사학위논문, 2011.
[54] 홍세희, 황매향, 이은성, "청소년용 여성 진로장벽 척도의 잠재평균분석," 교육심리연구, 제19권, 제4호, pp.1159-1177, 2005.
[55] 김아영, 차정은, "모의 양육행동이 아동의 양육행동 지각, 학업적 자기효능감 및 학업성취도에 미치는 효과 분석: 자기조절동기의 매개효과를 중심으로," 교육심리연구, 제24권, 제3호, pp.563-582, 2010.
[56] 김은빈, 김정섭, "고등학생이 지각한 교사의 동기부여방식과 자기조절학습간의 관계에서 자기결정성동기의 매개효과," 학습자중심교과교육연구, 제16권, 제3호, pp.859-878, 2016.
[57] 이은주, "자기결정성동기와 학업적 성과의 관계: 동일시 조절과 내사 조절의 효과 재조명," 교육심리연구, 제31권, 제4호, pp.713-743, 2017.
[58] 최병연, 유경훈, "초등학생의 자기결정성동기, 자기조절학습, 학업성취 간의 구조분석," 교육문화연구, 제16권, 제3호, pp.183-203, 2010.
[59] 조현철, "내외적 학습동기, 자기결정성, 목표지향, 자기지각, 지능관 및 자기조절학습전략 요인들의 학습태도, 학습행동 및 학업성취에 대한 효과," 교육심리연구, 제25권, 제1호, pp.33-60, 2011.
[60] 김청자, "중·고등학생의 자기효능감과 자기결정성동기 및 학업성취간의 관계 연구," 한국산학기술학회논문지, 제14권, 제3호, pp.1148-1156, 2013.
[61] 이창현, 이은주, "청소년들의 지각된 부모학업지원, 타율적 동기, 자기조절학습전략 간의 종단적 관계," 교육심리연구, 제29권, 제2호, pp.241-259, 2015.
[62] U. Bronfenbrenner, "Toward an experimental ecology of human development," American Psychologist, Vol.32, No.7, p.513, 1977.
[63] M. M. Wagner, *Students' achievement and perception of the classroom environment in single-sex mathematics classes in coeducational school,* Doctoral dissertation, University of California, 2002.
[64] 민상기, *실업계 고등학교 학생의 학습몰입과 학급풍토의 관계,* 서울대학교 대학원, 석사학위논문, 2007.

저 자 소 개

김 유 리(Yoo-Lee Kim) 정회원

- 1998년 8월 : 인디애나대학교 교육학과(교육학석사)
- 2016년 2월 : 강원대학교 교육학과(교육학박사)
- 2017년 3월 ~ 현재 : 한라대학교 교직과정부 교수

〈관심분야〉 : 자기조절학습, 교육심리, 정서, 동기