

중학생의 학습무동기 영역 별 관련변인 탐색: 부모의 비지지적 양육태도, 교사의 통제적 수업태도, 학습사의 영향 및 유능감과 자율성의 매개효과

김 혜 은 김 수 정* 유 계 환

목포대학교 교육학과 목포과학대학교 유아교육과

본 연구의 목적은 중학생들의 학습무동기의 영역 별 관련변인들을 탐색하는 것이다. 이를 위해 광주, 전남 소재 중학교 2학년 331명을 대상으로 설문조사를 하여 부모의 비지지적 양육태도, 교사의 통제적 수업태도, 학습사가 자율성, 유능감을 매개하여 학습무동기에 영향을 미치는 모델을 설정하고 경로분석을 통해 검증하였다. 경로계수의 상대적 효과는 대응별 모수비교를 통해 분석하였고 매개효과는 부트스트래핑 기법을 사용하여 검증하였다. 학습무동기에 미치는 영향에 대해서는 각 하위영역 즉 능력부족, 가치부족, 흥미부족, 노력부족으로 구별하여 분석하였다. 총효과를 기준으로 하였을 때 능력부족에는 학습사, 유능감, 부모 방임의 순으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 가치부족에는 교사의 통제적 태도, 부모 방임, 유능감과 자율성의 순으로 유의한 영향을 미쳤다. 흥미부족에는 교사의 통제적 태도, 부모의 과잉통제와 유능감의 순으로 유의한 영향을 미쳤다. 노력부족에는 학습사, 부모 방임, 유능감, 자율성과 교사의 통제적 태도 순으로 유의한 영향을 미쳤다. 전체적으로 유능감, 자율성, 학습사는 학습무동기에 부적 영향을 미친 반면에 부모의 방임, 과잉통제, 교사의 통제적 태도는 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 한편 자율성과 유능감을 매개로 학습무동기에 미치는 간접효과는 부모의 방임과 학습사에서만 유의하였는데, 이 또한 학습무동기 하위영역 별 차이를 보였다. 본 연구의 결과를 기초로 학습무동기의 다차원적 모델을 확인하고 활용가능성을 탐색하였다.

주요어 : 학습무동기, 양육태도, 교사의 수업태도, 학습사, 자율성, 유능감

* 교신저자 : 김수정, 목포과학대학교 유아교육과, 전라남도 목포시 영산로 413-1

E-mail: lmu30576@hanmail.net

자기결정성 이론은 30년 넘게 학습동기의 다면적 차원을 탐색하는데 기초가 되었다. 자기결정성은 자율성, 유능감, 관계성의 기본적 욕구의 충족을 통해 발달하는데, 자기결정력 수준에 따라 무동기, 외적 조절 동기, 내사된 조절 동기, 확인된 조절 동기, 통합된 조절 동기, 내적 동기의 순으로 구별할 수 있다.

내적 동기는 학습내용 자체에 대한 관심과 흥미 때문에 학습을 하는 동기유형으로 가장 자율적인 반면에 무동기는 행동하려는 의지가 결핍된 상태로 자기결정성이 가장 낮은 동기 유형이다(Deci & Ryan, 2002).

학습동기의 결여는 좌절감과 같은 부정적 감정을 유발하고 심리적 안녕감에도 좋지 않은 영향을 미친다. 또한 학습상황에서 지루해 하거나 집중을 하지 않는 양상으로 나타나며 학교적응에 문제를 보이고(Baker, 2004) 더 나아가 학업 중단으로 이어질 수 있다(김혜은, 정정숙, 2014; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997).

Lepper, Corpus와 Iyengar(2005)는 학교에 다니는 기간이 길수록 내적 동기가 줄어든다고 하였는데, 학년이 올라갈수록 내적동기가 낮아지고 무동기가 증가하는 현상은 우리나라의 학습자에게서도 발견할 수 있는 양상이다(강상진, 김아영, 박광배, 반재천, 이규민, 2006; 김아영, 신영희, 2005; 이은주, 2015). 또한 중단 연구를 통해 자기결정동기와 학업성취 관계를 밝힌 Leroy와 Bressoux(2016)의 연구에서 무동기만이 학생들의 지속적인 학업성취변화를 예측할 수 있는 것으로 나타났다. 한편 Baker(2004)는 스트레스와 학교생활적응에 대한 설명력에 있어 무동기가 다른 유형의 동기보다 더 높은 것으로 나타났다고 보고하였다. 학교생활 적응이나 스트레스와 같은 정서적 경험에 대해서 왜 무동기의 부적 영향력은 유의미

하고 내적 동기의 정적 영향력은 유의미하지 않은 것으로 나타났는가에 대해 Baker(2004)는 연구대상 집단의 무동기의 수준이 높고 내적 동기의 수준이 낮았던 것에 기인한다고 설명하였다.

Hidi와 Harackiewicz(2000)도 학습무동기에 관한 직접적이고 심층적인 탐색이 필요하다는 주장을 하였는데, 이는 동기 유형 간의 관계는 복잡한 양상을 보이고 있어 다른 한 유형의 동기를 높임으로써 무동기를 자동적으로 낮출 수 있다는 생각은 설득력이 떨어지기 때문이다(Schunk, Pintrich, & Meece, 2013; Taylor et al., 2014). 학습동기가 부족한 학생들이 많은 우리나라의 교육현실에서 그 필요성이 강조될 필요가 있다(김아영, 2008; 서지혜, 이종숙, 2014).

자기결정성 이론에서는 무동기를 학습된 무기력감과 유사한 개념으로 이해하고 있다. 그러나 이은주(2015)에 의하면 학습된 무기력은 반복된 실패의 경험에 의한 것인데 반하여, 무동기는 실패경험이 많지 않더라도 혹은 유능감이 낮지 않더라도 과제의 가치에 대한 인식의 부족으로 동기화되지 않는 상태를 포함하는 것으로써, 학습된 무기력보다 더 넓은 개념으로 이해할 수 있다.

학습무동기의 다차원적 모델

자기결정성 이론에서는 무동기를 한 개의 차원으로 설정하고 있는데 Shen, McCaughy와 Martin(2008)은 다양한 이유로 학습동기의 결여가 나타날 수 있다고 주장하였다. Shen, Wingert, Li, Sun과 Rukavina(2010)도 무동기의 다차원모델을 통해 학습자의 동기 결핍의 양상을 더 잘 이해할 수 있으며 학습동기를 향

상시키는 전략을 체계적으로 개발하는데 도움이 될 것이라고 주장하였다. Legault, Green-Demers와 Pelletier(2006)도 학습무동기를 한 개의 차원으로 설명하는 것에 대한 문제점을 지적하면서 무동기에 대해 다차원적으로 분석해야한다고 주장하였다. Legault 등(2006)은 왜 학생들이 공부나 숙제를 하지 않으려는가를 조사하여 요인을 분석한 결과, 무동기가 능력민음의 부족, 노력민음의 부족, 과제의 가치와 중요성에 대한 인식 부족, 과제에 대한 흥미부족의 4개 요인으로 구성되었다고 보고하였다.

능력민음의 부족은 Bandura(1977)의 자기효능감과 관련성이 있다. 자기효능감이 높은 경우 과제에 도전을 시도하며 목표몰입도가 높다. 반면에 실패에 대한 두려움이 크거나 실패를 자신의 능력에 귀인을 하는 경우 학습무동이 떨어지게 된다.

노력민음의 부족은 원하는 행동을 수행하기 위한 노력을 투입하고 지속적으로 유지하는 것에 대한 신념이 부족한 상태를 말한다. 즉 일을 완수하기 위해 노력을 할 수 있는가에 대해 회의를 갖는 것을 의미한다. Chouinard(2001)는 학업에 대한 관심이 없는 이유를 능력과 노력을 하려는 의지의 부족으로 설명하였는데 이는 Legault 등(2006)의 능력민음의 부족, 노력민음의 부족에 해당한다.

과제의 가치에 대한 인식 부족 요인은 Ryan과 Deci(2000)가 과제의 가치에 대한 인식의 부족을 무동기의 원인으로 설명한 것과 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 이는 사람들은 가치가 없다고 판단되는 일을 열심히 하려고 하지 않기 때문이다.

마지막 요인인 과제에 대한 흥미부족은 무동기를 과제의 특성으로 설명한다. 즉 학습내

용이 재미가 없거나 관심을 끌지 못할 때 학습동기를 갖기가 어렵다는 것이다. 한편 Pintrich(2003)는 학습자의 동기를 이해하기 위해 동기 유형의 프로파일을 분석하는 것이 필요하다고 하였는데 학습무동기에 대해서도 이러한 접근을 하는 것이 유용할 것이다. 이는 무동기의 하위영역들이 분리된 연속체로 각기 독립적으로 높거나 낮을 수 있기 때문이다.

이와 같이 무동기의 하위영역을 설정하고 그 차이를 분석함으로써 각 하위요소에 영향을 미치는 요인이나 각 하위요소가 영향을 미치는 교육장면의 양상들을 세분화하여 분석할 수 있을 것이다. 예를 들어 낮은 학업성취는 능력민음의 부족에 의한 무동기를 초래할 수 있다. 낮은 노력민음에 의한 무동기는 다양한 학교부적응(숙제를 안함, 지각, 결석 등)에 영향을 미치고, 가치신념의 부족에 의한 무동기는 학업 중단과 같은 더 장기적인 영향을 미칠 것이라고 예상할 수 있다(Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006).

학습무동기에 영향을 미치는 요인

그렇다면 학습무동기 형성에 영향을 미치는 요인은 무엇인가? 아직 학습무동기에 영향을 미치는 요인들이 체계적으로 밝혀지지 않은 상태에서 학습무동기에 영향을 미치는 요인들에 대해 분석한 자기결정성 이론의 인지적 평가이론(cognitive evaluation theory CET, Deci & Ryan, 2002)을 근거로 유추할 수 있을 것이다. 이에 따르면 자율성, 유능감과 같은 기본 심리 욕구를 지원하는 사회적 맥락에서 내적 동기 형성이 촉진될 것이라는 것이다. 예를 들어 아동의 자율성을 지지할 때 내적 동기가 형성될 수 있다는 것이다.

자녀의 의견을 존중하고 자녀가 스스로 결정할 수 있는 자율성을 지원하는 양육행동은 자녀의 의지와 책임감, 유능감을 높일 수 있고 이를 매개로 내적동기를 높일 수 있다는 연구결과들은 이미 보고되었다(이정옥, 최혜연, 2016; Ryan & Deci, 2000; Soenens & Vansteenkiste, 2005). 교사가 학생의 자율성을 지원하여 학습동기를 증진시킨다는 연구들도 다수 보고되었다(Hamm, 2002; Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009).

인지평가이론에서는 환경적 변인들이 학습동기에 영향을 주는 인지적 과정을 두 가지로 설명하는데 그 하나는 인과관계의 소재이고 또 하나는 지각된 능력이다. 즉 자율성을 통해 성공의 원인을 내적인 요인으로 지각할 수 있는 환경에서 학습동기가 형성되며, 유능감을 지각하게 하는 성취환경에서 학습동기가 촉진된다는 것이다. 이를 통해 부모나 교사의 태도가 학습동기를 형성하는 과정에서 자율성과 유능감이 매개효과를 보인다는 것이다(Deci & Ryan, 2002).

같은 맥락에서 자율성과 유능감이 지지되지 않는 환경에서는 학습동기가 형성되지 않는다는 연구결과들을 기초로(김혜은, 유계환, 2017; Ryan & Deci, 2000) 부모나 교사의 태도가 자율성과 유능감을 매개로 학습무동기에 어떠한 영향을 주는지에 대해서도 분석할 수 있을 것이다. 김성수와 윤미선(2012)의 자기결정성이론에 관한 메타연구에 의하면 유능감, 자율성과 무동기는 유의한 부적 상관관계가 있는 것으로 나타났다.

김혜은과 유계환(2017)은 무동기에 영향을 주는 부모의 비지지적 양육태도로 부모의 과잉통제와 방임을 확인하였다. 그러나 지나친 경쟁체제에서 자녀에게 최고가 되라고 강조하

는 양육태도 역시 자녀가 자율성과 유능감을 형성하는데 방해가 될 것이라는 가정을 할 수 있다. 봉미미, 김혜연, 신지영, 이수현, 이화숙(2008)은 지나친 성취압력과 기대는 자녀에게 부담감을 주고 회피성향을 갖게 할 수 있다고 하였다. 따라서 과잉기대 또한 학습무동기에 영향을 주는 양육태도인지 검증할 필요가 있다.

이 외에도 Assor 등(2005)의 연구에 의하면 교사의 직접적 통제는 학생들에게 분노나 불안과 같은 부정적 감정을 유발하고 이는 학생들의 무동기와 외적 동기를 강화시키며 결과적으로 학습에 참여하는 것을 제한하게 된다고 하였다. 따라서 교사의 통제적 태도가 학습무동기에 미치는 영향에 대해 분석할 필요가 있다.

한편 문은식과 배정희(2010)는 학습사가 학업적 효능감을 매개로 자기조절 동기와 학습된 무기력에 영향을 미치는 것으로 보고하였는데 부모양육태도와 교사의 태도 외에도 학생들의 과거 학업성취도의 이력 즉 학습사 역시 학습무동기에 영향을 주는 요인으로 주목할 필요가 있다. 여기서 학습사란 학교생활을 하면서 학교학습과 관련된 학업성취의 누적된 결과를 의미한다.

지금껏 살펴본 바와 같이 학습무동기에 영향을 미치는 환경변인과 유능감과 자율성 각각에 대한 연구는 간헐적으로 이루어졌으나, 청소년들의 학습상황과 관련한 부모의 비지지적 양육태도, 교사의 수업태도 및 자신의 누적된 학습경험 즉 학습사를 예측변인으로 개인, 가정, 학교환경변인의 영향을 종합적으로 밝힌 연구는 아직 드문 실정이다.

또한 제반 변인들이 무동기 하위영역에 미치는 영향에서의 유능감, 자율성의 매개효과

를 이해할 필요가 있다. 예를 들어 학습사 즉 과거의 성적으로 인한 유능감의 감소(문은식, 배정희, 2010)가 능력부족형 무동기 형성에 영향을 미칠 것이라는 가정을 할 수 있다. 또한 과제가 너무 어렵거나, 재미가 없거나, 혹은 교사가 너무 많은 것을 요구할 때 학생들의 학습동기가 점점 낮아진다는 연구결과들이 보고되었는데(이은주, 2015; Anderman & Maehr, 1994) 이를 기초로 과제에 대한 흥미부족이나 노력부족과 같은 무동기 양상이 나타날 수 있다. 또한 부모의 방임으로 인해 자녀들이 학습의 가치를 제대로 인식하지 못하는 학습무동기가 발생할 수 있다.

본 연구에서는 학습무동기의 관련요인에 대한 다차원적인 모델을 탐색하려고 하는데 이는 학습무동기를 감소시키는 방안을 체계적으로 탐색할 수 있기 때문이다. 학습무동기의 하위 유형별로 이에 영향을 주는 변인들을 분석하여 이를 개선한다면 학습무동기를 감소시키는 데 더 효율적이라고 예상할 수 있다. 예를 들어 조은문과 이종연(2012)도 학습무동기의 하위유형별로 동기조절을 하는 내용들로 학습동기 훈련 프로그램을 구성하여 학습무동기를 감소시키는 효과를 확인할 수 있었다.

한편 앞에서 언급한 바와 같이 우리나라 학생들의 경우에도 학년이 올라갈수록 무동기가 증가하는 현상을 보이고 있다. 특히 중, 고등학교에서 무동기군이 증가하는 것으로 나타났다(김아영, 2008). 중학교 진학과 함께 무동기군이 증가한다는 심우엽(2001)의 보고를 함께 고려할 때, 중학생들의 학습무동기의 관련변인들을 체계적으로 분석할 필요가 있다. 강상진 등(2006)의 연구에서는 자율적 동기가 중학교 2, 3학년으로 가면서 낮아지는 것으로 나타났다는데, 자율성 욕구가 증가되기 시작하는

시기에 우리나라의 교육환경에서 통제를 경험함으로써 학습무동기가 증가하는 것으로 해석할 수 있다. 따라서 이 시기에 어떠한 환경변인과 심리적 변인들이 학습무동기에 어떻게 영향을 미치는가를 탐색하는 것이 요구된다.

이들을 종합하여 본 연구에서는 중학생들이 지각한 부모의 비지지적 양육태도와 교사의 통제적 수업태도, 학습사가 학습무동기에 미치는 영향과 그 과정에서 자율성과 유능감의 매개효과를 분석하려고 한다. 특히 이를 학습무동기의 하위영역별로 분석함으로써 학습무동기에 미치는 영향 요인에 대한 다차원적인 분석을 시도하려고 한다.

본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

부모의 비지지적 양육태도, 교사의 통제적 수업태도, 학습사가 자율성과 유능감에 어떠한 영향을 미치는가?

부모의 비지지적 양육태도, 교사의 통제적 수업태도, 학습사, 자율성과 유능감은 학습무동기에 어떠한 영향을 미치고 이는 학습무동기의 영역에 따라 어떠한 차이를 보이는가?

부모의 비지지적 양육태도, 교사의 통제적 수업태도와 학습사가 학습무동기에 미치는 영향에 있어 자율성과 유능감의 매개효과는 어떠한고, 이는 학습무동기의 영역에 따라 어떠한 차이를 보이는가?

연구모형

부모의 비지지적 양육태도(과잉기대, 과잉통제, 방임), 교사의 통제적 수업태도, 학습사, 자율성, 유능감과 학습무동기의 각 하위영역 간의 관계와 관련하여 본 연구에서 설정한 연구모형은 그림 1에 제시되었다. 즉 부모의 비

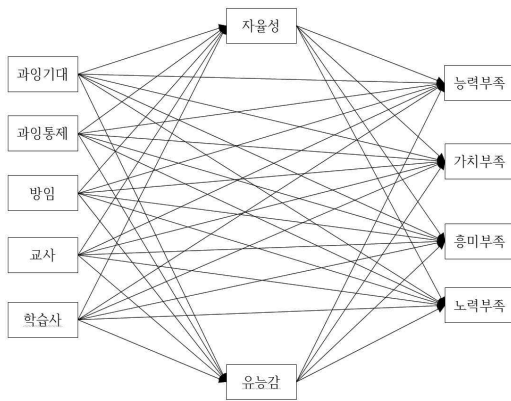


그림 1. 학습무동기 영향 변인에 관한 연구모형

지지적 양육태도, 교사의 통제적 수업태도, 학습사는 학생들의 자율성, 유능감과 학습무동기의 각 하위영역에 영향을 미치며, 자율성과 유능감도 학습무동기의 각 하위영역에 영향을 미치는데, 자율성과 유능감은 부모의 비지지적 양육태도, 교사의 통제적 수업태도, 학습사가 학습무동기의 각 하위영역에 미치는 영향에 매개효과를 보인다는 것이다.

단지 경로분석을 실시할 때 독립변인 내(과잉기대와 교사의 통제, 과잉통제와 학습사의 상관관계 제외), 그리고 매개변인 내, 종속변인 내 상관관계가 설정되었는데, 위의 연구모형 그림에서는 독립변인, 매개변인 종속변인 간의 관계만을 표시하였다.

방 법

연구대상

본 연구를 위해 광주·전남 소재의 2개 중학교 10개 학급 교실에서 2학년생 대상으로 조사를 실시하여 총 349명의 설문지를 수거하

였다. 설문조사에 불성실하게 응답한 설문지 즉 문항의 절반이상에서 결측값이 있는 자료를 제외하고, 최종적으로 331명의 응답내용을 분석하였으며 이중 남학생은 165명이고 여학생은 166명이었다.

측정도구

부모의 비지지적 양육태도

부모 비지지적 양육태도 측정에 사용된 도구는 허묘연(1999)이 개발한 척도의 일부를 활용하였다. 허묘연의 척도는 감독, 합리적 설명, 비밀관성, 과잉기대, 과잉통제, 학대, 방임, 애정으로 구성되었는데 이중 학습상황과 관련이 있는 비지지적인 양육태도라 할 수 있는 과잉기대(예: '내가 아무리 잘해도 부모님은 더 많은 것을 원하신다'), 과잉통제(예: '부모님은 내가 알아서 해야 할 일에 대해서까지 잔소리 하신다'), 방임을(예: '부모님은 내가 어떤 생각을 갖고 있는지에 대해 관심이 없다') 선택하였다. 각 하위변인은 각 5문항씩 총 15문항으로 구성되어 있으며, Likert 식('매우 아니다' 1점, '아니다' 2점, '그렇다' 3점, '매우 그렇다' 4점) 척도로써, 점수가 높을수록 해당 양육태도의 경향이 높은 것을 의미한다. 본 연구의 신뢰도 계수인 Cronbach의 α 는 과잉기대 .844, 과잉통제 .856, 방임 .788이었다.

자율성

학생의 자율성과 관련된 측정에 사용된 도구는 이명희와 김아영(2008)이 개발한 자율성 척도 6문항 중 '자신의 인생을 어떻게 살아갈지 스스로 결정할 수 있다'는 내용을 포함하는 문항은 중학교 2학년 학생들이 응답하기에 부적합하다고 판단하였고 척도의 신뢰도를 저

하시킴으로 이를 5문항을 활용하였다. 이 척도는 '내가 하고자 하는 일을 할 때 스스로 결정하는 편이다'와 같이 일반적인 자율성을 측정하는 문항들로 구성되었다. 4점 Likert식 척도로 점수가 높을수록 자율성의 경향이 높은 것을 의미한다. 본 연구의 신뢰도 계수는 .698이었다.

유능감

유능감 측정도구는 최효식(2012)의 연구에서 사용된 척도 5문항을 특정 과제 수행이 아닌 일반적 상황에 적용할 수 있게 수정보안하여 구성하였다. '나는 무슨 일이든지 대체로 쉽게 할 수 있다'와 같이 일반적인 유능감을 측정하는 문항들이다. 4점 Likert식 척도로 점수가 높을수록 유능감이 높은 것을 의미한다. 본 연구의 신뢰도 계수는 .687이었다.

학습무동기

학습무동기 측정을 위해서 Legault, Green-Demers와 Pelletier(2006)가 개발하고 유계환(2017)이 번역한 척도를 사용하였다. 학습무동기 척도는 능력부족(예: '나는 학교 공부를 따라가는데 능력이 부족하다'), 가치부족(예: '나에게 공부는 중요하지 않다'), 흥미부족(예: '나는 공부를 하는 것이 매일매일 똑같아서 재미가 없다'), 노력부족(예: '나는 공부를 하는데 필요한 노력을 투자하지 않는다') 네 개의 영역으로 나뉘어져 있다. 각 하위변인은 4문항씩이며 총 16문항으로, 4점 Likert식 척도로 구성되었다. 점수가 높을수록 해당 유형의 학습무동기가 높은 것을 의미한다. 본 연구의 신뢰도 계수는 능력부족 .808, 가치부족 .880, 흥미부족 .865, 노력부족 .748이었다.

교사의 통제적 수업태도

교사의 통제적 수업태도를 측정하기 위해 김덕진, 양명한(2009)의 척도를 특정 교과목이 아닌 일반적인 수업상황에 부합하게 수정하여 사용하였다. 교사가 수업시간에 야단을 치거나 간섭을 하고 학생들의 흥미를 무시하는 태도를 측정한다. 4개 문항으로 4점 Likert식 척도로 구성되었으며 점수가 높을수록 교사의 통제적 수업태도 경향이 높은 것을 의미한다. 본 연구의 신뢰도 계수는 .830이었다.

학습사

연구대상의 학습사를 확인하기 위해 과거의 성적을 보고하도록 하였다. 초등학교 저학년과 고학년, 그리고 중학교 1학년 때의 성적상, 중상, 중, 중하, 하의 5단계로 평가하도록 하였고, 각 단계에 1점부터 5점의 점수를 부여한 후 이들의 평균을 산출하였다. 점수가 높을수록 과거 성적이 높았음을 의미한다.

자료분석

수집된 자료에 대해 SPSS 21.0 프로그램을 사용하여 신뢰도 분석과 상관분석을 실시하였고 AMOS 21.0을 사용하여 경로분석을 하였다. 이 과정에서 모형의 적합도는 χ^2 , CFI, TLI, RMSEA를 기초로 판단하였다. 경로계수의 상대적 효과는 대응별 모수비교(pariwise parameter comparison)를 통해 분석하였다. 매개효과 검증은 1,000번 반복 추출한 샘플에 대해 95% 신뢰구간을 적용한 부트스트래핑(Bootstrapping) 기법을 사용하였고 매개변인들이 두 개인 경우 개별 매개변인들의 효과를 알아보기 위해 팬텀(Phantom) 변수를 생성하여 분석에 사용하였다. 적합도의 판단 기준은 CFI와 TLI는 .90

이상, RMSEA는 .08이하로 판단하였으나 χ^2 값은 사례수에 영향을 많이 받기 때문에 참고만 하였다(Hue & Bentler, 1999).

결과 및 해석

본 연구에서 설정한 연구문제를 검증하기에 앞서 자료의 정규성 가정 충족 여부를 확인하기 위해 왜도와 첨도를 산출하였다. Kline (2005)에 따르면 왜도의 절대값이 3 이상, 첨도의 절대값이 10 이상인 경우 정규성 가정을 위반하는 것으로 보는데, 본 연구의 변인들의 왜도(-.231~.734)와 첨도 값(-.764~.728)을 살펴본 결과 정규성 가정을 충족하는 것으로 판단할 수 있었다.

본 연구의 변인들 간의 상관관계를 분석한 결과는 표 1에 제시되었다. Cohen(1992)의 기준

을 근거로 해석하면, 부모의 비지지적 양육태도 중 과잉통제는 과잉기대, 그리고 방임과는 .5 이상의 높은 정적 상관을 보인 반면 과잉기대와 방임은 비록 정적 상관이 있었으나 낮은 상관을 보였다. 부모의 과잉기대는 학습사 및 자율성과 낮은 수준의 상관을 보였으며 가치부족, 흥미부족과 낮은 정도의 정적 상관을 보였다. 부모의 과잉통제는 학습사와 유의한 상관을 보이지 않은 반면 자율성과는 중간 정도의, 유능감과는 낮은 수준의 부적 상관을 보였다. 과잉통제는 무동기의 하위 요인 모두와 정적 상관을 보였는데, 특히 흥미부족과 가장 높은 상관을 보이는 것으로 나타났다. 부모의 방임적 양육태도는 학습사와 낮은 수준의 부적 상관을 보였고 자율성, 유능감과 중간수준의 부적 상관을 보였으며, 무동기의 네 하위 요인 모두와 중간수준의 정적 상관을 보였다.

표 1. 변인 간 상관

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
① 과잉기대										
② 과잉통제	.529***									
③ 방임	.187**	.516***								
④ 교사의 통제적 수업태도	.075	.266***	.352***							
⑤ 학습사	.243***	.091	-.178**	-.163**						
⑥ 자율성	-.202**	-.394***	-.459***	-.199***	.228***					
⑦ 유능감	-.052	-.212***	-.372***	-.164**	.402***	.540***				
⑧ 능력부족	.052	.267***	.483***	.319***	-.538***	-.486***	-.641***			
⑨ 가치부족	.124*	.339***	.339***	.398***	-.176**	-.399***	-.377***	.590***		
⑩ 흥미부족	.122*	.352***	.352***	.424***	-.223***	-.341***	-.373***	.528***	.637***	
⑪ 노력부족	.068	.286***	.286***	.296***	-.333***	-.496***	-.485***	.611***	.558***	.636***

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

교사의 통제적 수업태도는 학습사와 낮은 부적 상관을 자율성, 유능감과 낮은 수준의 부적 상관을 보였고 무동기의 하위 요인들과 중간 수준의 정적 상관을 보였다. 학습사는 자율성과 낮은 수준의 정적 상관을 유능감과는 중간 수준의 정적 상관을 보였다. 또한 무동기 하위 요인 중 능력부족과는 높은 부적 상관을, 가치부족, 흥미부족과는 낮은 부적 상관을, 노력부족과는 중간 수준의 부적 상관을 보였다.

부모의 양육태도, 교사의 통제, 학습사와 다른 변인들 간의 상관관계를 종합하면 부모가 과잉통제나 방임을 할수록, 교사의 태도가 통제적일수록, 그리고 과거 성적이 낮을수록 자율성과 유능감이 낮은 것으로 나타났으며 학습에 대한 능력, 가치, 흥미 및 노력에 대한 신념이 낮았다. 부모의 과잉기대는 조금 다른 양상을 보였는데, 부모의 기대가 높을수록 과거 성적이 높은 편인 반면에 자율성은 낮고 무동기의 하위 영역 중 학습에 대한 가치와 흥미를 느끼지 못하는 것으로 나타났다. 자율성과 유능감은 무동기의 하위 요인과 중간 수준의 부적 상관을 보였는데 유능감은 능력부족과는 높은 수준의 부적 상관을 보였다. 즉 자율성과 유능감이 높을수록 학습무동기의 모든 하위영역이 낮은 것으로 나타났다. 무동기의 하위 요인끼리는 서로 .5 이상의 높은 정적 상관을 갖는 것으로 나타났다.

본 연구에서는 그림 1과 같은 연구모형을 설정하였고 경로분석을 통해 이를 검증하였다. 연구모형의 적합도를 살펴본 결과 χ^2 값은 39.513 ($p < .001$), CFI는 .924, TLI는 .912, RMSEA는 .065로 전체적으로 양호한 양상을 보였다(Hue & Bentler, 1999). 본 연구에서 설정한 연구모형에서의 경로계수는 표 2에서 제시

된 바와 같다.

각 변인 간의 경로계수를 살펴보면, 자율성에는 부모의 방임($\beta = -.303, p < .01$), 과잉통제적 양육태도($\beta = -.232, p < .01$)가 유의한 부적 영향을 미치고, 학습사($\beta = .214, p < .01$)는 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 부모가 방임이나 과잉통제적 양육태도를 보일 때 그리고 과거의 성적이 낮은 경우 자율성이 낮게 나타나는 것으로 해석할 수 있다. 대응별 모수비교 결과 부모 방임의 영향력이 가장 큰 것으로 나타났다. 한편 부모의 과잉기대와 교사의 통제적 수업태도는 자율성에 유의한 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다.

유능감에는 학습사($\beta = .385, p < .01$)가 유의한 정적 영향을 미치고 부모의 방임($\beta = -.259, p < .01$)이 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났는데 부모가 방임을 하거나 과거의 성적이 낮은 경우 유능감이 낮게 나타난다. 대응별 모수비교 결과 학습사의 영향력이 부모 방임보다 더 큰 것으로 나타났다. 부모의 과잉기대와 과잉통제적 양육태도, 교사의 통제적 수업태도는 유능감에 유의한 영향력을 지니지 않은 것으로 나타났다.

학습무동기에 영향을 미치는 요인을 하위 영역별로 살펴보면 능력부족에 미치는 영향은 유능감($\beta = -.384, p < .01$), 학습사($\beta = -.343, p < .01$), 부모의 방임($\beta = .183, p < .01$), 교사의 통제적 수업태도($\beta = .113, p < .05$)가 유의하였는데 이중 학습사와 유능감을 제외한 다른 변인들은 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 유능감과 과거 성적이 높은 경우에는 능력부족에 의한 학습무동기를 보이지 않는 반면에, 부모가 방임을 하거나 교사가 통제적인 수업태도를 보일 때, 능력부족에 기반한 학습무동기를 보이는 경향이 있다. 대응별 모수

표 2. 연구모형의 경로계수

경로	비표준화계수	표준오차	표준화계수	대응비교
부모의 과잉기대 → 자율성	-.056	.047	-.069	
부모의 과잉통제 → 자율성	-.173	.048	-.232 ^{**} (a)	
부모의 방임 → 자율성	-.308	.058	-.303 ^{**} (b)	b/a,c
교사의 통제적 수업태도 → 자율성	.014	.042	.016	
학습사 → 자율성	.119	.028	.214 ^{**} (c)	
부모의 과잉기대 → 유능감	-.043	.047	-.054	
부모의 과잉통제 → 유능감	-.066	.048	-.091	
부모의 방임 → 유능감	-.256	.057	-.259 ^{**} (a)	b/a
교사의 통제적 수업태도 → 유능감	.024	.041	.029	
학습사 → 유능감	.209	.028	.385 ^{**} (b)	
부모의 과잉기대 → 능력부족	.025	.043	.026	
부모의 과잉통제 → 능력부족	.049	.045	.056	
부모의 방임 → 능력부족	.220	.055	.183 ^{**} (a)	
교사의 통제적 수업태도 → 능력부족	.114	.038	.113 [*] (b)	d,c/a,b
학습사 → 능력부족	-.226	.028	-.343 ^{**} (c)	
자율성 → 능력부족	-.079	.058	-.067	
유능감 → 능력부족	-.466	.058	-.384 ^{**} (d)	
부모의 과잉기대 → 가치부족	-.024	.060	-.023	
부모의 과잉통제 → 가치부족	.104	.063	.110	
부모의 방임 → 가치부족	.222	.077	.170 ^{**} (a)	
교사의 통제적 수업태도 → 가치부족	.306	.053	.280 ^{**} (b)	b/a/c,d
학습사 → 가치부족	-.014	.039	-.019	
자율성 → 가치부족	-.192	.080	-.151 [*] (c)	
유능감 → 가치부족	-.209	.081	-.160 [*] (d)	
부모의 과잉기대 → 흥미부족	-.025	.069	-.021	
부모의 과잉통제 → 흥미부족	.252	.071	.230 ^{**} (a)	
부모의 방임 → 흥미부족	-.021	.060	-.014	
교사의 통제적 수업태도 → 흥미부족	.418	.060	.333 ^{**} (b)	b/a,c
학습사 → 흥미부족	-.086	.045	-.105	
자율성 → 흥미부족	-.075	.092	-.051	
유능감 → 흥미부족	-.337	.093	-.224 ^{**} (c)	

표 2. 연구모형의 경로계수

(계속)

경로	비표준화계수	표준오차	표준화계수	대응비교
부모의 과잉기대 → 노력부족	-.019	.055	-.019	
부모의 과잉통제 → 노력부족	0.50	.057	.054	
부모의 방임 → 노력부족	.173	.071	.139 ^{*(a)}	
교사의 통제적 수업태도 → 노력부족	.143	.048	.136 ^{** (b)}	d,e/a,b,c
학습사 → 노력부족	-.108	.036	-.158 ^{** (c)}	
자율성 → 노력부족	-.275	.074	-.224 ^{** (d)}	
유능감 → 노력부족	-.297	.074	-.235 ^{** (e)}	

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

비교결과 학습사와 유능감의 영향력이 부모방임이나 교사의 통제적 수업태도보다 더 높은 것으로 나타났다. 부모의 과잉기대나 과잉통제적 양육태도, 자율성은 노력부족에 유의한 영향을 미치지 않았다.

가치부족에 미치는 영향은 교사의 통제적 수업태도($\beta=.280, p<.01$), 부모의 방임($\beta=.17, p<.01$), 유능감($\beta=-.160, p<.05$), 자율성($\beta=-.151, p<.05$)이 유의하였고, 이중 교사의 통제와 부모의 방임은 정적 영향을 보였고 유능감과 자율성은 부적 영향을 보이는 것으로 나타났다. 즉 유능감이나 자율성이 높은 경우에는 가치부족에 의한 학습무동기를 보이지 않는 반면에, 부모가 방임을 하거나 교사가 통제적인 수업태도를 보일 때 가치부족에 기반한 학습무동기를 보이는 경향이 있다. 대응별 모수 비교결과 교사의 통제적 수업태도가 가장 영향력이 높았고 부모의 방임의 영향력은 자율성이나 유능감보다 더 높은 것으로 나타났다. 부모의 과잉기대, 과잉통제적 양육태도와 학습사는 가치부족에 유의한 영향을 미치지 않았다.

흥미부족에는 교사의 통제적 태도($\beta=.333,$

$p<.01$), 부모의 과잉통제($\beta=.230, p<.01$), 유능감($\beta=-.224, p<.01$)이 유의한 영향을 미쳤는데, 이중 유능감을 제외한 다른 변인들은 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 유능감이 높은 경우에는 흥미부족을 보이지 않는 반면에, 부모가 과잉통제를 하거나 교사가 통제적인 수업태도를 보일 때 흥미부족에 기반한 학습무동기를 보이는 경향이 있다. 대응별 모수 비교결과 교사의 통제적 수업태도의 영향력이 부모의 과잉통제나 유능감보다 더 높은 것으로 나타났다. 부모의 과잉기대와 방임, 학습사, 자율성은 흥미부족에 유의한 영향을 미치지 않았다.

노력부족에는 유능감($\beta=-.235, p<.01$), 자율성($\beta=-.224, p<.01$), 학습사($\beta=-.158, p<.01$), 부모의 방임($\beta=.139, p<.05$), 교사의 통제적 태도($\beta=.136, p<.05$)가 유의한 영향을 미쳤다. 유능감이나 자율성이 높고 과거 성적이 좋은 경우에는 노력부족에 의한 학습무동기를 보이지 않는 반면에, 부모가 방임을 하거나, 교사가 통제적인 수업태도를 보일 때 노력부족에 기반한 학습무동기를 보이는 경향이 있다. 한편 부모의 과잉기대는 유능감, 자율성, 그리고

학습무동기의 모든 하위영역에서 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 대응별 모수 비교결과 자율성과 유능감의 영향력이 학습사, 부모방임이나 교사의 통제적 수업태도보다 더 높은 것으로 나타났다. 부모의 과잉기대와 과잉통제적 양육은 노력부족에 유의한 영향을 미치지 않았다.

한편 다중상관자승(squared multiple correlation)은 한 내생변수가 이에 영향을 미치는 다른 변인들에 의해 설명되는 비율을 의미하는데, 본 연구결과 자율성은 다중상관자승이 28.9%, 유능감은 26.8%, 노력부족은 36%, 흥미부족은 30.2%, 능력부족은 57.3%, 가치부족은 28.8%에서 능력부족에 대한 설명력이 가장 높았다.

연구모형 내 학습무동기의 하위영역별 변인간의 직접효과, 간접효과, 총효과를 분석한 결과는 표 3에 제시되었다. 학습무동기의 모든 하위영역에서 부모의 방임과 학습사의 간접효과가 유의하게 나타났다. 능력부족의 경우에는 학습사가 그리고 노력부족의 경우에는 부모의 방임과 학습사가 유의한 간접효과를 보여, 총효과의 면에서 보았을 때에는 직접효과만을 보인 유능감보다 더 크게 나타났다. 흥미부족의 경우 학습사의 직접효과는 유의하지 않았으나 간접효과를 통해 총효과는 유의하게 나타났다. 반면에 교사의 통제적 수업태도는 무동기에 직접효과만을 보이며 자율성이나 유능감을 매개로 한 간접효과는 유의하지 않았다. 부모의 과잉기대와 과잉통제적 양육태도는 학습무동기의 모든 하위 영역에 간접효과를 보이지 않았다.

본 연구에서는 유능감과 자율성의 2개 변인에 의한 다중매개모델이 설정되었는데, 1,000번 반복 추출한 샘플에 대해 95% 신뢰구간을 적용한 부트스트래핑(Bootstrapping) 기법을 활

용하고 팬텀변수 설정의 방법으로 유의도를 분석한 각 변인들의 특정간접효과를 살펴보면 부모의 방임은 유능감을 매개로 학습무동기 모든 하위영역에 영향을 주었다(능력부족 $\beta=.099$, $p<.01$; 가치부족 $\beta=.045$, $p<.01$; 흥미부족 $\beta=.059$, $p<.01$; 노력부족 $\beta=.061$, $p<.01$). 이 외에도 자율성을 매개로 가치부족 ($\beta=.041$, $p<.01$)과 노력부족($\beta=.068$, $p<.01$)에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

학습사의 경우 유능감을 매개로 학습무동기 모든 하위영역에 영향을 주었다(능력부족 $\beta=-.148$, $p<.01$; 가치부족 $\beta=-.062$, $p<.01$; 흥미부족 $\beta=-.059$, $p<.01$; 노력부족 $\beta=-.090$, $p<.01$). 이 외에도 자율성을 매개로 가치부족 ($\beta=-.032$, $p<.05$)과 노력부족($\beta=-.048$, $p<.01$)에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

총효과를 기준으로 할 때 능력부족에 미치는 영향력은 학습사가 가장 높았고 유능감, 방임의 순으로 나타났다. 가치부족에서는 교사의 통제적 수업태도, 부모의 방임, 유능감, 자율성의 순으로 높게 나타났다. 흥미부족에서는 교사의 통제적 수업태도가 가장 영향력이 높았고 부모의 과잉통제, 유능감, 학습사의 순으로 나타났다. 노력부족에서는 학습사, 부모의 방임, 유능감, 자율성, 교사의 통제적 태도의 순으로 영향력이 높았다.

논 의

본 연구에서는 학습무동기의 영역 별 관련 변인들을 탐색하기 위해 부모의 비지지적 양육태도, 교사의 통제적 수업태도, 학습사가 자율성, 유능감을 매개하여 학습무동기에 영향을 미치는 모델을 설정하고 경로분석을 하였

표 3. 학습무동기 하위영역 별 직접효과, 간접효과, 총효과

경로	직접효과	간접효과	총효과
과잉기대 → 능력부족	.026	.025	.051
과잉통제 → 능력부족	.056	.050	.107
방임 → 능력부족	.183**	.120**	.303**
교사통제 → 능력부족	.113*	-.012	.100
학습사 → 능력부족	-.343**	-.162**	-.506**
자율성 → 능력부족	-.067		-.067
유능감 → 능력부족	-.384**		-.384**
과잉기대 → 가치부족	-.023	.019	-.004
과잉통제 → 가치부족	.110	.050	.159
방임 → 가치부족	.17**	.087**	.259**
교사통제 → 가치부족	.280**	-.007	.273**
학습사 → 가치부족	-.019	-.094**	-.113*
자율성 → 가치부족	-.151*		-.151*
유능감 → 가치부족	-.160*		-.160*
과잉기대 → 흥미부족	-.021	.016	-.005
과잉통제 → 흥미부족	.230**	.032	.263**
방임 → 흥미부족	-.014	.073**	.059
교사통제 → 흥미부족	.333**	-.007	.326**
학습사 → 흥미부족	-.105	-.097**	-.202**
자율성 → 흥미부족	-.051		-.051
유능감 → 흥미부족	-.224**		-.224**
과잉기대 → 노력부족	-.019	.028	.009
과잉통제 → 노력부족	.054	.073	.128
방임 → 노력부족	.139*	.129**	.268**
교사통제 → 노력부족	.136**	-.010	.126*
학습사 → 노력부족	-.158**	-.139**	-.296**
자율성 → 노력부족	-.224**		-.224**
유능감 → 노력부족	-.235**		-.235**

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

다. 그 결과 부모의 비지지적 양육태도와 교사의 통제적 태도는 자율성과 유능감에 부적 영향을 미치고 학습무동기에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 학습무동기의 하위요인들에 영향을 미치는 요인들에서도 차이를 보였고 자율성과 유능감의 매개효과에서도 차이가 나타났다. 연구문제별로 영향을 미치는 요인들에 대해 살펴보면 다음과 같다. 자율성에는 부모의 방임, 과잉통제적 양육태도, 학습사의 순으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 자율성에 부모의 방임, 과잉통제적인 양육태도가 부적 영향을 미친다고 한 김혜온과 유계환(2017)의 연구결과와 부분적으로 일치한다. 자율성 욕구는 통제감, 주체성, 환경과의 자율적 상호작용을 하기를 원하는 것으로 내적 귀인과 관련성이 있다(Schunk & Zimmerman, 2006). 부모의 자율성 지지는 학업에서의 자율성 수준과 유의미한 상관을 보이는 것으로 나타났다고 보고한 Soenens와 Vansteenkiste (2005)의 연구도 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 이 외에도 본 연구에서는 학습사가 자율성 형성에 정적 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 학업에서의 성공 경험이 스스로 선택하고 책임을 지는 자율성을 형성하는데 도움이 됨을 알 수 있다.

유능감에는 학습사, 부모 방임의 순으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 유능감은 최적의 도전을 추구하고 정복하려는 소망을 반영하며(Deci & Ryan, 1985) 개인이 환경과의 상호작용 속에서 자신의 능력, 기술, 재능을 사용할 기회를 경험할 때 충족된다(Deci & Ryan, 2000). 자신의 능력에 대한 긍정적인 평가는 성취상황에서 노력을 하며 도전에 직면할 때 끈기를 보이는 동기적 기제를 유발한다. 본 연구에서 유능감에 가장 정적인 영향을

미치는 것은 학습사로 학업에서의 성공경험이 유능감에 정적인 영향을 미친다는 많은 선행연구 결과들과 일치한다(Stephan, Caudroit, Boiche, & Sarrazin, 2011). 김아영(2010)은 부모의 관여를 통해 자녀들이 더욱 노력하고 학업에 관심을 가지게 됨으로써 높은 유능감을 지각하게 된다고 하였는데 본 연구에서는 부모의 방임이 중학생 자녀가 유능감을 형성하는데 부정적인 영향을 미친다고 나타나서 그 맥을 같이한다. 김혜온과 유계환(2017)이 부모의 방임이 자녀의 자율성과 유능감에 미치는 영향력이 초, 중학생들에게서 고등학생들에 비해 더 높았다는 결과와도 부분적으로 일치한다.

한편 교사의 통제적 수업태도는 유능감이나 자율성에 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났는데 이러한 결과는 Jang과 Reeve(2006)가 교사의 자율성 지지가 학생의 자율성, 유능감을 예언한다고 보고한 내용과는 차이를 보인다. Deci와 Ryan(1985)도 교사의 통제적 태도는 학생을 무시하고 일정한 방식으로 생각하고 행동하도록 강요하는 것으로 학생들의 유능감과 자율성과 같은 심리적 욕구를 좌절시키는 부정적 영향을 미친다고 하였는데, 본 연구의 결과와 차이를 보인다. 한편 Assor, Kaplan, Kanat-Maymon과 Roth(2005)는 교사의 통제가 학생들에게 수치심을 느끼게 하는 간접적 압력도 행사한다고 하였는데 본 연구에서 조사한 교사의 통제적 수업태도(예: 학생들의 의견이나 흥미를 무시하고 그냥 열심히 하라만 한다) 이러한 정서적 반응을 일으킬만한 내용은 아니었기 때문일 수 있다. 또한 본 연구의 대상인 중학생들이 교사통제를 자율성이나 유능감을 해치는 행위로 인식하기보다 보통의 수업행위로 인식하고 있기 때문인 것으

로 해석이 가능하다. 이는 집단주의적 신념이 교사의 통제적 행동양식을 일반적이라고 인식하는 경향을 예측한다는 선행연구(Reeve 등, 2014)와 맥을 같이 한다.

흥미로운 점은 교사의 통제적 태도가 부모의 과잉통제, 방임과 유의한 정적 상관을 보였다는 점인데, 이는 이들 변인들이 모두 중학생들의 학습동기에 부정적으로 작용한다는 공통점과 제 3의 변인과의 상관이 반영되었기 때문일 수 있다. 같은 맥락에서 교사의 통제적 태도와 학습사와의 부적 상관을 이해할 수 있으나 이에 대해서는 추후 연구를 통해 좀 더 자세히 분석할 필요가 있다.

일반적으로 유능감, 자율성 같은 심리적 욕구는 내재적 동기에는 정적인 영향, 무동기에는 부적인 영향을 주는 것으로 보고되었는데(Amado, Sanchez-Oliva, GonzalezPonce, Pulido-Gonzalez, & Sanchez-Miguel, 2015) 본 연구에서도 이러한 경향성을 확인할 수 있었다. 이제 학습무동기에 영향을 주는 변인들과 자율성과 유능감의 매개효과를 무동기의 각 하위영역별로 살펴보면 다음과 같다.

능력부족

능력부족에 기초한 학습무동기에 미치는 영향은 유능감, 학습사, 부모의 방임에서 유의하였는데, 이중 부모의 방임은 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학습사의 경우에는 유능감을 매개로 유의한 간접효과도 보임으로써 총효과가 가장 큰 것으로 나타났다. 문은식과 배정희(2010)의 연구에서 학습부진이 고등학생들의 학습된 무기력에 직, 간접적으로 영향을 준다는 연구결과와 무동기가 학습된 무기력에 기인한다는 Ntoumanis, Pensgaard, Martin과 Pipe(2004)의 연구를 참고할 때 학업

성취는 유능감을 매개로 능력부족에 기인한 학습무동기를 예방한다는 가능성을 이해할 수 있다. 즉 학업성취는 유능감을 높이고 이를 통해 학습자 자신의 능력에 대한 신념이 낮아지는 것을 막게 된다는 것이다.

본 연구에서는 부모 방임이 유능감을 매개로 미치는 간접효과가 유의하였으나 총효과의 순위에 변화를 주지는 못하였다. 부모의 방임은 유능감을 낮춤으로써 능력민음 부족으로 인한 무동기를 높이는 것으로 나타났다. 이는 부모의 방임은 중학생 자녀들의 능력에 대한 긍정적인 피드백을 제공할 기회를 상실하기 때문에 유능감을 저하시키고 능력부족에 기초한 무동기를 높이는 요인으로 작용하는 것으로 보인다.

가치부족

가치부족에 미치는 영향은 교사의 통제, 부모의 방임, 유능감, 자율성의 순이었고 이중 교사의 통제와 부모의 방임은 정적 영향을 보였고 유능감과 자율성은 부적 영향을 보이는 것으로 나타났다. 부모 방임의 경우에는 유능감과 자율성을 매개로한 간접효과도 유의하였으나 총효과의 순위에 변화를 주지는 못하였다. 그럼에도 부모의 방임적 양육태도가 자율성이나 유능감을 낮춤으로써 중학생 자녀의 학습 가치에 대한 인식에 부정적인 영향을 미치는 것을 확인할 수 있었다.

한편 Tougas, Rinfret, Beaton, & De la Sablonniere (2005)는 학습자들이 부정적인 피드백을 받을 때 자기방어적 태도를 보인다고 했는데, 교사의 처벌적이고 통제적인 태도는 학생들에게 자기방어적인 태도를 유발할 수 있다. 자기방어의 방법으로 우선 그 일에 대한 가치를 절하하여 학습결과가 자존감과 무관하다는 태

도를 보일 수 있다는 것인데, 예를 들어 ‘공부를 잘하는 것이 잘 사는 것과는 무관하다’는 태도를 보일 수 있다는 것이다. 그러나 이에 대해서는 추후연구를 통해 좀 더 명확하게 파악할 필요가 있다. 이 외에도 본 연구에서 부모의 방임적 태도가 학습의 가치를 인식하는데 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 부모의 방임은 학습자에게 무엇이 중요한지 가치기준을 제시해주지 못함으로써 학습의 가치를 내면화하지 못하는 것으로 해석할 수 있다. 이러한 결과는 부모가 학교생활에 관심을 보이고 의견을 수용해주는 양육태도를 지닐 때 학생들이 학습에 높은 가치와 흥미를 보인다는 이창현과 이은주(2016)의 연구결과와 맥을 같이 한다.

Stephan, Caudroit, Boiche와 Sarrazin(2011)은 성적이 낮게 나온 경우 학습자가 성적 산출 방법에 대한 평가절하를 하기도 하지만 학업의 가치 인식에는 영향을 미치지 않는다고 하였는데, 본 연구에서도 학습사가 가치부족에는 유의한 직접적 영향을 미치지 않는 것으로 나타나 일맥상통한 결과를 보이고 있다. Nussbaum과 Steele(2007)도 성적부진이 가치에는 영향을 주지 않는다고 하면서 자존감이 좀 낮아지지만 더 열심히 해서 만회를 하려는 경향도 있을 수 있다고 하였다.

학습사는 가치부족에는 직접적인 영향을 주지는 않았으나 유능감과 자율성을 매개로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 성적이 높다고 해서 공부의 가치를 더 높이는 것은 아니나 유능감과 자율성을 높여 간접적으로 공부의 가치 인식에 영향을 준다고 볼 수 있다.

흥미부족

흥미부족에 미치는 영향은 교사의 통제, 부

모의 과잉통제, 유능감, 학습사의 순이었고 이중 유능감과 학습사를 제외한 다른 변인들은 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 자기결정성 이론에서는 자율성과 선택의 기회를 주는 학습환경을 강조하였는데(Deci & Ryan, 2002), 본 연구에서 교사의 통제나 부모의 과잉통제가 흥미부족에 기인한 학습무동기에 정적인 영향을 주는 것으로 나타나 그 맥을 같이 한다. 학습에 대한 흥미를 유발하기 위해서는 다양한 자극을 제시하고, 이를 지속적으로 유지하기 위해서 학습자들이 학습내용의 의미나 개인적 관련성을 찾을 수 있도록 지원하는 것이 바람직한데(Mitchell, 1993), 본 연구에서 교사의 통제나 부모의 과잉통제적 태도가 이러한 지원을 방해하는 것으로 해석할 수 있다. Hidi와 Harackiewicz(2000)도 학습동기가 낮은 학생들에게는 특히 상황적 흥미를 유발하는 것이 요구된다고 주장하였는데 흥미부족으로 인한 학습무동기에 미치는 교사의 역할을 이해할 수 있다.

한편 부모의 방임과 학습사는 유능감을 매개로 흥미부족에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉 부모의 보살핌이 부족할 때 유능감을 낮추어 공부에 대한 흥미를 낮추는 반면 학업성취는 공부에 대한 자신감을 높임으로써 공부에 대한 흥미를 높이는 것으로 이해할 수 있다.

노력부족

노력부족에 미치는 영향은 유능감, 자율성, 학습사, 부모의 방임, 교사의 통제에서 유의하였고 유능감과 자율성을 제외한 다른 변인들은 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 학습사와 부모의 방임의 경우 유능감과 자율성을 매개로 유의한 간접효과를 보임으로써

총효과의 면에서는 유능감보다 더 크게 나타났다. Tougas 등(2005)은 정적인 피드백이 적극적인 학습참여의 원인이 될 수 있다고 보고하였는데, 본 연구 결과 학습사가 노력부족에 미친 부적인 영향도 이와 같은 맥락에서 이해할 수 있다. 또한 부모의 방임도 자녀가 학습 상황에서 노력을 할 수 있도록 격려를 하지 않는다는 의미에서 학습무동기로 이어지게 한다는 것을 알 수 있다.

Hoy(2012)는 교사의 특성 및 학급분위기 등이 학생들의 학업에 임하는 태도에 영향을 미칠 수 있다고 하였는데 본 연구의 결과와 맥을 같이 한다. Hidi와 Harackiewicz(2000)도 노력부족을 교사가 너무 많은 것을 요구하거나 학습자가 학습 외의 활동을 더 좋아하는 등의 요인으로 설명할 수 있다고 하였다. 단지 본 연구에서는 학생들이 학습 외의 활동을 더 좋아하는지에 대해서는 조사를 하지 않았는데 Hofer 등(2010)이 학습동기에 저해가 되는 요소로 여가활동을 지적한 것은 시사하는 바가 크다. 즉 학습무동기에 대해 연구를 할 때 인지평가이론(Deci & Ryan, 2002)에서 제시하는 부모나 교사의 태도 외의 다른 사회맥락적 요인들에 대한 탐색도 요구된다고 할 수 있다. 특히 디지털 시대의 다양한 매체와 SNS의 활용에 많은 시간을 투자하는 중학생들의 일상을 고려할 때 흥미부족이나 노력부족을 이해하기 위해서는 이와 같은 변인들의 분석이 함께 이루어질 필요가 있다.

본 연구에서 조사한 양육태도 중 과잉통제가 흥미부족에만 유의한 영향을 미친 반면에 방임은 가치부족, 능력부족, 노력부족에서 영향을 미치는 것으로 나타나 비교가 된다. 즉 중학생의 경우 부모의 방임이 학습무동기의 더 다양한 영역에 영향을 미친다는 것인데 부

모 양육태도가 학습무동기의 하위영역에 영향을 미치는 양상을 초등학생과 고등학생으로 연구대상을 확대하여 비교할 필요가 있다.

흥미로운 점은 본 연구에서 부모의 과잉기대는 유능감, 자율성, 그리고 학습무동기에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다는 것이다. Chen과 Luster(2002)는 아시아권에서는 부모의 기대에 대한 부정적인 의미가 적다고 하였고, Cheung과 McBride-Chang(2008)이 성취요구가 동기에 미치는 영향은 유의미하지 않았다고 하여 본 연구결과와 맥을 같이한다. 한편 지나친 성취압력이나 비현실적인 기대는 자녀의 불안감과 부담을 가중시키고 회피성향을 갖게 할 수 있다는 봉미미 등(2008)의 연구결과와 비교된다. 본 연구에서 조사한 과잉기대 즉 경쟁을 강조하고 최고가 되라는 것을 요구하는 것이 자녀들의 유능감과 자율성 형성에 부정적 영향을 미치거나 이를 통해 학습무동기를 갖게 하는 것은 아니라는 점은 우리나라 학생들이 워낙 경쟁적인 사회분위기에서 성장하기 때문일 수 있다. 한편 방임과 과잉통제 간에도 낮지만 정적 상관이나 나타난 것은 두 변인 모두 비지지적인 양육태도라는 공통점을 갖고 있기 때문일 수 있다. 예를 들어 옷차림이나 행동에 대해 늘 간섭하는 과잉통제를 하면서도 자녀가 힘들어하는 문제에 대해 알려고 하지 않는 방임적 태도는 모두 비지지적인 양육태도라 할 수 있을 것이다.

가치부족이나 흥미부족에서는 교사의 통제적 태도가 부모의 양육태도보다 더 영향을 미치는 것으로 나타나서 내적 동기에 미친 영향력은 교사보다는 어머니의 자율성 지지가 더 높았다는 손원숙과 배주현(2014)의 연구결과와는 비교된다. 이는 교사가 구체적인 학습과제에 대한 가치를 수업과정에서 동기화

시킬 수 있고 또한 흥미를 유발시킬 수 있는 교수방법을 활용할 수 있기 때문으로 해석할 수 있다.

본 연구에서 확인된 매개효과를 정리하면, 부모의 비지지적 양육태도 중 방임적 양육태도만이 자율성이나 유능감을 매개로 학습무동기의 모든 하위영역 즉 능력부족, 가치부족, 흥미부족, 노력부족에 유의한 간접효과를 보였다. 즉 부모가 방임을 할 경우 중학생 자녀의 자율성과 유능감이 낮아지고, 이로써 학습을 위한 능력, 가치, 흥미와 노력에 대한 신념이 낮아진다는 것을 알 수 있다.

학습사도 자율성과 유능감을 매개로 학습무동기에 유의한 간접효과를 보이는 것으로 나타났다. 즉 이미 중학생들에게서 누적된 성취경험으로 자율성과 유능감이 높아지고 이로써 학습무동기 형성을 예방할 수 있음을 알 수 있다.

반면 교사의 통제적 수업태도에서는 매개효과가 유의하지 않았는데, 이는 교사의 통제적 수업태도가 학습무동기에는 영향을 주나 자율성이나 유능감에는 영향을 주지 않았음에 기인한다.

단지 매개효과에 있어서도 학습무동기의 하위 영역에 따른 차이를 보였는데, 능력부족과 흥미부족의 경우에는 유능감의 매개효과만 유의한 반면에 가치부족과 노력부족은 유능감 외에도 자율성의 매개효과가 유의하였다. 특히 흥미부족의 경우에는 부모 방임의 직접적인 영향은 유의하지 않았음에도 자녀의 유능감을 낮춤으로써 학습에 대한 흥미를 낮추는 것으로 해석할 수 있다. 반면에 가치부족이나 노력부족의 경우에는 유능감 외에도 자율성이 매개효과가 유의하게 나타나 학습에 대한 가치를 인식하거나 스스로 노력을 하려고하는

의지를 발휘하는 데에는 자율성 또한 중요함을 알 수 있다.

한편 다중상관자승을 통해 학습무동기 각 하위영역에 대한 설명력을 비교할 때 흥미부족이나 가치부족에 비해 능력부족에 대한 설명력이 더 높았던 것을 확인할 수 있었다. 이는 본 연구에서 학습사를 외생변인으로 투입하였기 때문일 것이다. 따라서 추후 연구를 통해 흥미나 가치에 대한 인식의 부족을 설명할 수 있는 다른 변인들을 좀 더 탐색하는 것이 요구된다.

본 연구에서는 학습사를 자기보고식 평정으로 측정하였는데, 이는 학습자가 자신의 학습성취도를 어떻게 평가하는가에 따라 자율성, 유능감과 학습무동기 같은 심리적 변인에 더 영향을 미칠 것으로 판단하였기 때문이다. 그러나 추후 연구를 통해 객관적 학습성취도를 측정하여 비교하는 것도 필요할 것이다. 예를 들어 본 연구에서는 학습사가 가치 부족에는 직접적인 영향을 미치지 않는 것으로 나타났는데, 실제 점수나 등수로 나타나는 성적이 매우 나쁜 경우 인문계로의 진학 가능성이 낮다는 것을 인식하여 학습에 대한 가치를 낮게 평가할 수도 있고 가치 부족에 의한 학습무동기가 나타날 수 있다. 이와 같이 객관적 평가결과와 주관적 평가결과가 학습무동기에 미치는 영향에 있어 하위영역 별로 어떠한 차이를 보일 것인지에 대해서도 탐색할 필요가 있다.

이상의 내용을 종합할 때 학습무동기에 대한 다차원적인 접근을 통해 중학생들의 학습무동기에 영향을 미치는 요인들에 대해 학습무동기의 하위영역별로 세분하여 분석하였고 이를 통해 학습무동기 영역별로 좀 더 효과적인 개입 전략을 세울 수 있을 것이라는 데에

본 연구의 의의가 있다. 예를 들어 능력부족과 노력부족형 무동기는 방임을 예방하는 부모교육을 통해, 흥미부족형 무동기는 교사의 수업태도의 변화를 통한 개입을 시도할 수 있을 것이다. 그럼에도 본 연구는 인지평가이론의 틀을 크게 벗어나지 못했다는 한계점을 지적할 수 있다. 앞서 언급한 바와 같이 학습과 여가의 갈등과 같은 중학생들이 생활하는 사회문화적 환경에 대한 심도 있는 탐색을 통해 학습무동기에 영향을 주는 다른 변인들을 찾아 분석할 필요가 있다. 또 다른 제한점으로 연구대상의 대표성에 대한 문제와 연구결과를 일반화하는데 한계가 있다는 것을 지적할 수 있다. 또한 부모의 양육태도와 교사의 수업태도의 지각이나 유능감과 자율성 등의 변인에서 성별에 따른 차이도 있을 수 있다. 추후 연구를 통해 연구대상을 확대하여 이들 집단 간의 차이를 규명하고 더 나아가 종단 연구를 통해 학습무동기에 영향을 미치는 변인들의 효과성에 있어서의 변화를 탐구할 필요가 있다.

참고문헌

- 강상진, 김아영, 박광배, 반재천, 이규민 (2006). 중학생용 적성검사 개발 보고서. 한국중앙고용정보원 자료.
- 김덕진, 양명한 (2009). 체육교사의 교수행동이 고등학생들의 내재적 동기와 수업태도에 미치는 영향. 체육과학연구, 15, 15-29.
- 김성수, 윤미선 (2012). 자기결정성이론의 연구동향 및 학업성취와의 관계에 대한 메타 분석. 교육학연구, 50(4), 77-106.
- 김아영 (2008). 한국 청소년의 학업동기 발달. 한국심리학회지: 사회문제, 14(1), 111-134.
- 김아영 (2010). 학업동기: 이론, 연구와 적용. 서울: 학지사.
- 김아영, 신영희 (2005). 중학교 영재학생과 일반학생의 학업적 자기조절 동기유형과 실패내성 및 자아존중감 간의 관계. 교육과 학연구, 35(3), 65-79.
- 김혜은, 유계환 (2017). 초·중·고 학생들이 지각한 부모의 비지지적 양육태도와 자녀의 유능감, 자율성이 학습무동기에 미치는 영향: 학교급간 및 성별 차이 분석을 중심으로. 한국심리학회지: 발달, 30(3), 45-65.
- 김혜은, 정정숙 (2014). 중·고등학교 가출청소년의 가정복귀요인: 개인, 가정, 학교요인의 분석. 한국심리학회지: 발달, 27(3), 21-41.
- 문은식, 배정희 (2010). 학습사 및 사회적, 동기적 변인과 학습된 무기력의 관계: 남고생과 여고생의 비교. 교육심리연구, 24(1), 183-205.
- 봉미미, 김혜연, 신지연, 이수현, 이화숙 (2008). 한국 청소년의 학습동기에 영향을 미치는 사회문화적 요인 탐색. 한국심리학회지: 사회문제, 14(1), 319-348.
- 서지혜, 이종숙 (2014). 아동이 지각한 모의 양육태도와 자기결정성 학습동기의 관계: 학업적 실패내성의 매개효과를 중심으로. 한국심리학회지: 학교, 11(2), 429-454.
- 손원숙, 배주현(2014). 여고생이 지각한 어머니와 교사의 자율성지지와 학업성취도 간의 관계. 한국심리학회지: 여성, 19(3), 253-272.
- 심우엽 (2001). 연령에 따른 학습동기의 변화. 초등교육연구, 14(3), 19-44.
- 유계환 (2017). 부모의 비지지적 양육태도와 자

- 녀의 자율성이 학습무동기에 미치는 영향. 목포대학교 대학원 박사학위논문.
- 이명희, 김아영(2008). 자기결정성이론에 근거한 한국형 기본 심리 욕구 척도 개발 및 타당화. *한국심리학회지: 사회 및 성격*, 22(4), 157-174.
- 이은주 (2015). 무동기의 발달양상에 따른 잠재계층 분류 및 영향요인 검증. *교육학연구*, 53(1), 111-135.
- 이정옥, 최해연 (2016). 모의 통제양식과 모의 적응 및 자녀의 적응. *한국심리학회지: 발달*, 29(2), 1-19.
- 이창현, 이은주 (2016). 무동기 학생들은 모두 같은가? 기대·가치에 따른 무동기 잠재집단 분류 및 예측요인 검증. *교육학연구*, 54(1), 53-76.
- 조은문, 이종연 (2012). 학습무동기 신념이 높은 중학생을 위한 동기조절 프로그램 개발과 효과. *한국심리학회지: 학교*, 9(1), 85-110.
- 최효식(2012). 학업성취 수준에 따른 시험 효과 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 허묘연 (1999). 청소년이 지각한 부모양육행동 척도 개발 연구. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- Amado, D., Sanchez-Oliva, D., GonzalezPonce, I., Pulido-Gonzalez, J.J., & Sanchez-Miguel, P.A. (2015). Incidence of Parental support and pressure on their children's motivational processes towards support practice regarding gender. *PLOS ONE*, *Doi: 10.1371/ journal.pone.0128015*.
- Anderman. E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413.
- Baker, S.R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Chen, F. M., & Luster, T. (2002). Factors related to parenting practices in Taiwan. *Early Child Development and Care*, 172(5), 413-430.
- Cheung, C. & McBride-Chang, C. (2008). Relations of perceived maternal parenting style, practices, and learning motivation to academic competence in Chinese children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 1-22.
- Chouinard, R. (2001). Annual changes in motivation for mathematics in high school according to age and gender. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 33, 25-37.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.

- Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Hamm, D. (2002). *Teachers as resources and obstacles to students' intrinsic motivation*. Unpublished manuscript, Michigan State University.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Hofer, M., Fries, S., Helmke, A., Kilian, B., Kuhnle, C., Živković, I., Goellner, R., & Helmke, T. (2010). Value orientations and motivational interference in school-leisure conflict: The case of Vietnam. *Learning & Instruction*, 20, 239-249.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.
- Hue, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jang, H. & Reeve, J. (2006). Engaging students in learning activities: It's not autonomy support structure but autonomous support and structure. *Paper presented at the 115 annual convention of the American Psychological Association*, New Orleans, Louisiana, August, 2006.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644-661.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Leroy, N., & Bressoux, P. (2016). Does amotivation matter more than motivation in predicting mathematics learning gains? A longitudinal study of sixth-grade students in France. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 41-53.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, 424-436.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 197-214.

- Nussbaum, A. D., & Steele, C. M. (2007). Situational disengagement and persistence in the face of adversity. *Journal of Experimental Social Psychology, 43*, 127-134.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*, 667-686.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S., & Senecal, C. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*, 734-746.
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmade, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olausson, B. S., & Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion, 38*(1), 93-110.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Shen, B., McCaughy, N., & Martin, J. (2008). The influence of domain specificity on motivation in physical education: Between and within domain relations. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 79*, 333-343.
- Shen, B., Wingert, R.K., Li, W., Sun, H., & Rukavina, P.B. (2010). An Amotivation Model in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 29*, 72-84.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2013). *학습동기*. 서울대학교 창의센터 역. 서울: 학지사.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology (2nd Edition)* (pp. 349-367). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Soenens, B. & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents' and teachers' autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 589-604.
- Stephan, Y., Caudroit, J., Boiche, J., & Sarrazin, P. (2011). Predictors of situational disengagement in the academic setting: The contribution of grades, perceived competence, and academic motivation. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 441-455.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G.A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology, 39*, 342-358.
- Tougas, F., Rinfret, N., Beaton, A. M., & De la Sablonnière, R. (2005). Policewomen acting in self-defense: Can psychological disengagement protect self-esteem from the negative outcomes of relative deprivation? *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 790-800.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a

김혜온 · 김수정 · 유계환 / 중학생의 학습무동기 영역 별 관련변인 탐색: 부모의 비지지적 양육태도, 교사의 통제적 수업태도, 학습사의 영향 및 유능감과 자율성의 매개효과

real-life setting: Toward a motivational model
of high school dropout. *Journal of Personality
and Social Psychology*, 72, 1161-1176.

1차원고접수 : 2018. 07. 04.

수정원고접수 : 2018. 08. 16.

최종게재결정 : 2018. 08. 28.

Dimensions of learning amotivation in middle school:
Effects of parental attitudes, teachers' attitudes and
previous academic achievement, mediated by
perceived competence and autonomy

Hye-On Kim

Sujeong Kim

Kae-Hwan Yoo

Mokpo National University Mokpo Science University

This study aimed to predict students' learning amotivation with the following predictors: parental attitudes, teachers' attitudes, and previous academic achievement. Learning amotivation had four dimensions: task characteristics, lack of task value, absence of belief in personal abilities, and absence of belief in personal effort. The data analysis incorporated the students' perceived competence and perceived autonomy as mediating variables. To ascertain the associations within and between the variables, path analysis was applied to questionnaire data on 331 middle school students. The results found complex interrelationships: Previous academic achievement, perceived competence, and parental neglect predicted absence of belief in personal abilities; teachers' attitudes, parental neglect, and perceived competence predicted lack of task value. Teachers' attitudes, parental over-control, and perceived competence significantly influenced task characteristics. Previous academic achievement, parental neglect, perceived competence, perceived autonomy, and teachers' attitudes predicted absence of belief in personal effort. Perceived competence and perceived autonomy differently mediated the effects of parental neglect and previous academic achievement on learning amotivation depending on its dimensions. In sum, the results confirmed that learning amotivation is a multidimensional construct.

Key words : amotivation, parental attitudes, teachers' attitudes, previous academic achievement, perceived autonomy, perceived competence