

자기결정이론을 토대로 한 학습상담 전략 탐색*

이 민 희†

중앙대학교

본 연구의 목적은 자기결정이론을 토대로 한국 청소년들에게 알맞은 학습상담 전략을 탐색하는 것이다. 이를 위해 본 연구에서는 481명의 중고등학생을 대상으로 학습동기, 학업적 효능감, 학업의도, 학업성취도를 측정하고 회귀분석을 통하여 각 변인들 간의 관계와 영향력을 살펴보았다. 연구 결과, 본 연구에서 가정한 “학습동기 → 학업적 효능감 → 학업의도 → 학업성취도”라는 학업수행경로의 직접적인 경로와 “학습동기 → 학업의도”, “학업성취도 → 학업적 효능감”이라는 간접적인 경로 모두 유의미하였다. 연구의 시사점을 살펴보면, 우리나라 청소년들에게는 공부의 필요성과 중요성을 깨닫도록 도와주고, 자율성과 자기관리능력을 길러주고, 공부와 관련된 불안감, 죄책감, 수치심, 경쟁심을 완화시키고, 무동기의 상태를 예방하는 전략이 필요하지만, 내재적 동기와 공부에 대한 자신감을 길러주는 것은 학업성취도를 향상시키는데 도움이 되지 않았다.

주요어 : 학업성취도, 학습동기, 학업적 효능감, 자기결정이론, 학습상담

-
- * 1. 본 연구는 이민희의 2007학년도 중앙대학교 박사학위논문 ‘학습장면에서 자기결정론의 동기화경로모형 검증’을 토대로 하였다.
2. 본 논문 이외에, 이민희의 박사학위를 토대로 한 다른 세편의 논문, ‘청소년용 학습동기척도 개발 및 타당화(이민희, 정태연, 2007)’, ‘욕구만족척도의 개발 및 타당화(이민희, 정태연, 2008a)’, ‘자기결정이론을 토대로 한 학습동기 경로모형 검증(이민희, 정태연, 2008b)’이 다른 학회지에 게재된 바 있음을 밝혀둔다.
3. 본 연구에서 사용한 연구대상, 학습동기변인, 학업성취도변인은 2008년도 사회문제심리학회지 14권 1호에 게재된 논문 ‘자기결정이론을 토대로 한 학습동기 경로 모형 검증’(이민희, 정태연, 2008b)의 것과 동일하지만 연구문제, 모형, 다른 두 변인이 다르다.

† 교신저자 : 이민희, 중앙대학교 심리학과, (156-756) 서울시 동작구 흑석동 221번지
Tel : 011-9000-4519, Email : tree4519@naver.com

한국인의 중요한 특성 중 하나는 높은 교육 열이다. 이 교육열은 지적 호기심에서 출발한 배움에 대한 열기가 아니라 대학진학을 통한 학력과 학벌을 쟁취하려는 교육열이며, 학생들의 열기가 아니라 학부모의 열기이다(오욱환, 2002; 이종각, 2003). 한국인에게 공부는 가문의 과업이며 학생은 가문의 영광을 위해 뛰고 있는 대표선수이다(김종주, 1990). 이런 문화는 청소년에게 공부에 대한 압박감을 심어주고 배움의 즐거움을 빼앗아간다.

과열된 교육열과 함께 강압적, 경쟁적, 획일적, 지시적인 교육방식도 우리나라가 안고 있는 중요한 교육문제이다. 미래의 세상이 거칠고 경쟁이 치열하고 불확실하다고 생각하는 부모일수록 자식의 미래를 준비해주기 위해 자녀에게 복종할 것을 요구하고 자녀에게 집착하고 통제적 태도를 취하는 경향이 있는데(Grolnick & Apostoleris, 2004), 우리사회의 불확실성은 강압적, 통제적, 획일적 교육 방식을 부채질하고 있다.

한국의 교육풍토에는 독특한 한국문화가 반영되어 있을 것이다. 그 중 중요한 것이 집단주의와 관계주의 문화이다. 한국 청소년은 자아실현이 아닌 타자(예, 부모)실현적 공부를 하고 있다. 한국 부모와 자식은 독립적인 두 개체가 아니라 하나의 개체로 융합되어 존재하며 자식들의 성공이 곧 부모의 성공이다. 특히, 자식을 통해 부모가 평가받는다 인식하는 부모들은 자녀의 성공과 교육에 집착하는 경향이 있다(Grolnick & Apostoleris, 2004).

관계주의와 집단주의 문화에서는 다른 사람의 눈에 자신이 어떻게 보이는가를 중요시하기 때문에 외모, 간판, 겉치레를 중시하고 이런 성향은 명문대 혹은 인기학과에 대한 교육열로 표출되기도 한다. 또한 남에게 보이는

측면을 중시하는 사람은 과정보다 결과를 중시하는 경향이 있다(Ryan, 1982). 과정을 중시하는 사람은 내재적 원인에 의해, 결과를 중시하는 사람들은 외재적 원인에 의해 동기화되는 경향이 있는데, 한국인들은 과정보다 결과를 중시하고 내재적 원인보다 외재적 원인에 의해 동기화되는 경향이 있다.

“이런 문제를 해결하는 좋은 방법은 전반적인 교육 시스템과 풍토를 자율적이고 개방적이며 융통성 있는 교육방식으로 바꾸는 것이다. 그러나 우리의 교육풍토는 오랜 역사 속에서 형성되었으며 사회 전반에 걸쳐 다양한 요인이 관여하는 거대한 문제이기 때문에 단시일 내에 개선하기란 거의 불가능하다. 이런 현실 속에서 부모와 교사들이 학생을 대하는 태도와 학생들이 공부를 대하는 태도를 수정하여 학업의 효율성을 향상시키는 것도 한 가지 대안일 수 있다(이민희, 2007)”.

일반적으로 내재적 동기가 학업의 효율성을 높여주는 것으로 알려져 왔다. 그러나 우리나라 가정에서 특히 학교에서 내재적 동기를 촉진하는 환경을 만들어 주는 것은 현실적으로 어려운 일이다. 또한 사람은 성장할수록 내재적 동기만으로 살아갈 수 없다. 사람이 하는 일의 상당부분은 재미없거나 누군가 시켜서 하거나 사회가 바람직하다고 주입한 일들이다. 공부도 단계가 높아질수록 어려워지고 고통스러운 것이 된다. 좋아서 하는 일을 아니지만 스스로 선택한 일이라면 일의 효율성이 높아질 수 있다. 학생들이 공부의 가치, 중요성, 의미를 깊이 공감하면서 자율적으로 학업에 임하면 공부에 대한 거부감을 느끼면서 타율적으로 공부에 임할 때보다 효율성이 높아질 것이다.

자기결정은 행위자가 행동을 자유롭게 선택

하고 행동의 원인이 그 사람의 자아로부터 나오는 것이다(Ryan & Deci, 2004). 자기결정력은 성장과정에 자율감, 능력감, 유대감이라는 기본적인 욕구가 충족되었을 때 발달한다. 기본적인 욕구가 충족된 사람은 사회적 가치를 잘 받아들여 친사회적으로 성장한다. 사회적 가치가 내면화된 정도에 따라 자기결정력이 발달하고, 자기결정력의 정도는 자기지각에 영향을 주고, 다시 자기지각이 성취수준에 영향을 주고 성취도는 삶의 만족감에 영향을 준다(Blais, Sabourin, Boucher, & Vallerand, 1990; Ryan, Rigby, & King, 1993; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997; Williams, Grow, Freedman, Ryan, & Deci, 1996). 어린 시절에 부모와 좋은 관계 속에서 자율감, 능력감, 유대감의 욕구를 충족시키며 살아온 사람은 학교에서도 친구 혹은 선생님들과 잘 어울리며 자율적으로 공부하고 학업성취도가 높고 전반적인 영역에서 삶의 질이 높은 반면에, 성장과정에 기본적인 욕구가 충족되지 못한 사람은 자기결정력이 발달하지 않아 타율적으로 어쩔 수 없이 공부를 하여 공부의 효율성이 떨어지고 노력에 비해 학업성취도가 낮으며 궁극적으로 삶의 전반에서 걸쳐 만족감을 느끼지 못한다(이민희, 2007; 이민희, 정태연, 2007). 학업의 출발점이 자신에게 있고 자기를 위한 공부이며 스스로 공부를 선택할 수도 있고 중단할 수도 있다고 생각하는 사람은 학업의 효율성이 높다(Ryan & Deci, 2004).

자기결정력의 연속선상에서 내재적 조절, 동일시 조절, 내사 조절, 외적 조절, 무조절¹⁾

의 순서로 위치한다(이민희, 2007; 이민희, 정태연, 2007; Reeve, 2004, 2005; Ryan & Connell, 1989). 내재적 조절 쪽으로 갈수록 자기결정력은 증가하며 무조절은 자기결정력이 전혀 없는 상태이다(Ryan & Deci, 2004). 내재적 조절과 동일시 조절은 자율적 동기에 속하고, 내사 조절, 외적 조절, 무조절은 타율적 동기에 속한다(이민희, 2007; 이민희, 정태연, 2007).

내재적 동기는 일 그 자체가 좋고 재미있고 호기심을 자극하고 도전해볼만한 가치가 있기 때문에 자발적으로 하는 것이다. 동일시 조절은 그 일을 좋아하지는 않지만 사회적으로 가치 있고 자신에게 의미 있고 중요한 일이라서 그 일을 스스로 선택하는 것이다. 내사 조절은 어려서부터 부모나 선생님이 중요하다고 주입하여 주입한대로 가치관이 형성된 것이다(Ryan & Deci, 2004). 음식물의 소화과정에 비유를 하면 동일시 조절은 음식물이 외부에서 들어왔지만 소화가 잘 되어 체내 영양분이 공급되는 상태이고 내사조절은 음식물을 소화하지 못하여 소화불량에 걸려있는 상태이다. 예컨대 자신의 생각에도 공부가 중요하고 필요하고 의미 있는 일이기 때문에 해야 한다고 생각하고 스스로 공부한다면 동일시 조절에 의해 공부하는 것이고 공부를 안 하면 걱정이 되고, 불안하고, 성적이 떨어지면 창피할까봐, 혹은 공부를 안 하면 죄를 짓는 것 같은 느낌이 들기 때문에 공부를 한다면 내사 조절에 의해 공부를 하고 있는 것이다. 외적 조절은 그 일을 하는 원인이 외부에 있는 것이다. 부모님이나 선생님이 시키니까 혹은 야단맞을까

1) 내재적 동기(intrinsic motivation)의 하위요인이 내재적 조절(intrinsic regulation)이고 외재적 동기(extrinsic motivation)의 하위요인은, 동일시(identified) 조절, 내사(introjected) 조절, 외적(external) 조절이

고, 무동기(amotivation)의 하위요인은 무조절(non-regulation)이다(Ryan & Deci, 2004). 따라서 무동기와 무조절, 내재적 동기와 내재적 조절은 동일한 개념이지만 맥락에 따라 다르게 기술하였다.

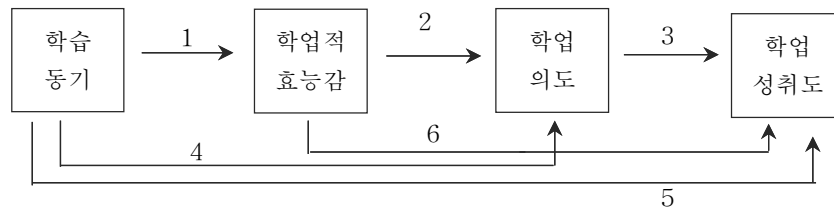


그림 1. 학습수행경로 모형

파, 혹은 보상을 받기 위해 공부를 한다면 외적 조절에 속한다. 무조절은 스스로 공부하지도 않고 강압적으로 시켜도 공부할 마음조차 생기지 않는 상태이다.

자기결정이론에서는 자율적 혹은 타율적 동기가 자기지각에 영향을 주고, 자기지각은 다시 행동에 영향을 준다고 보았다. Fishbein (1980)은 가치관, 자아개념, 자기지각 등이 직접 행동에 영향을 주기보다 행동의도를 경유하여 행동에 영향을 준다고 주장하였다. 자기결정이론에 Fishbein의 주장을 도입하면 “학습 동기 → 학업과 관련된 자기지각 → 행동”이라는 학습수행경로를 “학습동기 → 학업과 관련된 자기지각 → 학업의도 → 행동”으로 수정할 수 있다. 여기에서 다시, “학업과 관련된 자기지각”을 인지적, 정서적, 자기조절적 측면에서의 자기지각을 의미하는 “학업적 효능감”으로 대체할 수 있다. 이렇게 하여 본 연구에서는 “학습동기 → 학업적 효능감 → 학업의도 → 학업성취도”라는 학습수행경로 모형(그림 1)²⁾

을 설정하였다(이민희, 정태연, 2008a, p. 82).

그림 1에서 각 경로가 설정된 이유를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 1, 2, 3번 경로는 자기결정적(혹은 자율적) 학습동기가 발달하면 학업적 효능감이 증가할 것이고 효능감이 높을수록 학습하고자 하는 마음이 고양될 것이며, 공부하고자 하는 마음이 클수록 학교 성적이 향상되는 것을 의미한다. 그러나 이 과정은 일직선적인 경로 이외에 4, 5, 6과 같은 우회적인 경로를 가정할 수 있다. 4번은 자율적 학습동기가 클수록 학업의도가 높아지는 것을 의미하고, 5번 경로는 자율적 학습동기가 높을수록 학업성취도가 향상되는 것을 의미하고, 6번 경로는 학업적 효능감이 높을수록 학업성취도가 향상되는 것을 의미한다. 본 연구는 자기결정이론을 토대로 설정한 그림 1의 경로를 추적하면서 경로의 관계와 영향력을 조사하고 이를 토대로 각 경로에 투입할 수 있는 학습상담 전략을 탐색할 것이다.

방 법

연구대상

본 연구에 참여한 대상은 수도권에 있는 남녀 중고등학교 학생 481명이었다. 우선 수도

2) 본 모형은 교육현장에서 실제로 활용할 수 있는 구체적인 학습지도 방안을 모색하기 위해 “자기결정이론을 토대로 한 학습동기 경로 모형 검증”(이민희, 정태연, 2008a)이라는 논문에서 사용한 “욕구만족도 → 학습동기 → 학업성취도 → 삶의 질” 경로 중 “학습동기 → 학업성취도”의 경로를 확장한 것이다.

권의 한 지역을 선택하고 그 지역에서 사회경제적 지표가 상, 중, 하에 속하는 학군을 하나씩 선택하고 각 학군별로 동수의 학교를 할당하여 표집하는 유층화(stratified) 방법을 사용하였으며, 성별과 중고등학생을 균등화하기 위해서는 남녀공학을 표집하거나 인근의 남학교와 여학교를 짝지어 표집하고, 중학생과 고등학생의 균등화를 위해서는 서로 인근에 있는 중고등 학교를 선택하는 matched 방법을 사용하였다. 표본은 중학교 1학년에서 고등학교 2학년까지 분포하며, 고등학생 239명(남자 123명, 여자 117명), 중학생 242명(남자 122명, 여자 120명)이었다.

측정도구

학습동기 척도

이민희(2006, 2007)가 개발한 청소년용 학습동기척도를 사용하였다. 이 척도는 내재적 조절 6문항, 동일시 조절, 5문항, 내사 조절 5문항, 외적 조절 5문항, 무조절 5문항으로 구성된 26문항의 질문지로서 리커트식 5점 척도로 되어 있다. 이 척도를 본 연구에서는 세 가지 방법으로 점수화하였다. 첫째, 동기(혹은 조절) 유형 별로 점수를 계산하였다. 둘째, 자기결정이론과 자기조절척도(SRQ)의 원 개발자인 Ryan과 Connell(1989)이 내놓은 공식에 따라 양극단에 속하는 무조절과 내재적 조절에 가중치 2를 부여하고 외적 조절, 내사 조절, 동일시 조절에는 가중치 1을 부여하는데 무조절, 외적 조절, 내사 조절은 자기결정력이 없는 것이므로 음수 부호를 붙이고 동일시 조절, 내재적 조절은 자기결정력이 많은 것이므로 양수 부호를 붙여 각 문항의 점수를 개인별로 합산한 것이 자기결정력 지수이었다. 셋째, 타

울동기척도는 무조절, 외적 조절, 내사 조절을 합산하고, 자율동기척도는 동일시 조절과 내재적 조절을 합산하여 사용하였다(이민희, 2006, 2007 참조). 본 연구에서 무조절, 외적 조절, 내사조절, 동일시 조절, 내재적 조절의 내적 합치도(알파계수)는 순서대로 각각 .81, .83, .79, .76, .81이고 전체는 .62이었다.

학업적 효능감 척도

학업적 효능감을 측정하기 위해 김아영과 박인영(2001)의 '학업적 자기효능감 척도'를 사용하였다. 이 척도는 리커트식 6점 척도로 된 26문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 5점 척도로 바꾸어 사용하였다. 하위척도는 과제수준선호도, 자기조절 효능감, 자신감 척도이다. 과제수준선호도는 학업상황에서 어려운 과제에 도전하기를 좋아하는 정도를 측정하는데 말하자면, 학업과 관련된 인지적 측면에 대한 자기지각을 측정하고, 자기조절 효능감은 자기관찰, 자기판단, 자기반응과 같은 학업과 관련된 자기 조절적 기제를 잘 사용할 수 있는가에 대한 자기지각을 측정하며, 자신감은 학업상황에 어떻게 대처할 수 있는가에 대한 확신이나 신념으로 학업과 관련된 정서적인 측면의 자기지각을 측정하였다(김아영, 박인영, 2001). 각 하위 요인의 내적 합치도는 .87, .87, .77이며 전체는 .90이었다.

학업의도 척도

Fishbein(1980)은 행동측정을 위해 행동을 직접 측정하는 것보다 행동의도를 측정하는 것이 더 좋다고 제안하였다. 이에 따라 본 연구자는 실제로 공부한 행동보다는 공부할 의도를 측정하기 위해 리커트식 5점 척도로 된 두 문항(나는 종종 공부를 열심히 해야겠다고 다

김하곤 한다. 나는 앞으로 공부를 열심히 할 생각이다.)을 만들어 사용하였다. 이 척도의 타당도와 신뢰도 검증을 위해 안면타당도, 구성타당도, 내적 합치도를 살펴보았다. 자기결정이론을 잘 숙지하고 있는 심리학박사 3인이 이 척도를 검토한 결과, 이 척도의 안면타당도가 높았으며, 구성타당도를 위해 요인분석을 한 결과, 두 문항은 단일 요인으로 묶여, 타당도가 확보되었고, 내적 합치도(알파계수)는 .69로서 신뢰도도 높은 편이었다.

학업성취도 척도

학생들과 담당교사의 동의를 받아 1학기 중 간고사 국어, 영어, 수학 성적을 사용하였다. 학교마다 평가기준과 방법이 다를 수 있기 때문에 각 과목 점수를 학교 단위 z점수로 환산

하여 사용하였다.

각 척도 간 상관관계는 표 1과 같았다.

자료분석

그림 1의 학업수행경로에 각각의 측정치를 투입한 후 각 경로의 영향력을 살펴보았다. 이를 위해 1~ 6번에 이르는 경로별로 화살표의 출발점을 독립변인으로, 도착점을 종속변인으로 하는 다양한 회귀분석을 실시하였다. 그리고 네 가지 변인들의 종합적인 관계를 살펴보기 위해 1단계 독립변인으로 학습동기를, 2단계에는 학업적 효능감을, 3단계에 학업의도를 투입하고 이 독립변인들이 학업성취도라는 종속변인에 어떤 영향을 주는지 위계적 중다회귀분석을 실시하였다. 모든 회귀분석은 동시입력

표 1. 학습 동기, 학업적 효능감, 학업의도, 학업성취도 척도 간 상관관계

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. 내재												
2. 동일시	.31***											
3. 내사	.20***	.47***										
4. 외적	-.29***	-.16***	.19***									
5. 무조절	-.33***	-.57***	-.29***	.35***								
6. 타율	-.22***	-.12**	.50***	.83***	.54***							
7. 자율	.80***	.82***	.42***	-.28***	-.56***	-.21***						
8. 자기결정력	.71***	.57***	.03	-.65***	-.79***	-.74***	.79***					
9. 과제선호수준	.43***	.12**	-.04	-.29***	-.20***	-.28***	.34***	.41***				
10. 조절효능감	.48***	.40***	.18***	-.30***	-.50***	-.32***	.54***	.59***	.46***			
11. 자신감	.11*	.09*	-.08	-.07	-.08	-.12**	.12**	.15**	.22***	.14**		
12. 학업의도	.33***	.47***	.37***	-.14**	-.46***	-.12**	.49***	.43***	.04	.32***	.10*	
13. 학교 성적	.18***	.35***	.13**	-.17***	-.52***	-.28***	.32***	.42***	.29***	.49***	.07	.29***

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

(enter)방법을 사용하였다. 중다회귀분석은 독립변인 간 자기상관으로 인한 공선성(colinearity)의 문제가 없는지 확인하기 위해 공차한계(tolerance)가 1이하인지, 분산팽창요인(VIF: variance inflation factor)는 10 이하인지 살펴보았고, 종속변인의 오차항 간의 상관 여부를 파악하기 위해서는 더빈-왓슨 지수가 0보다 크고 4보다 작으며 2에 가까운지를 살펴보았다. 모든 통계처리는 SPSS WIN 11을 사용하였다.

결 과

학습동기와 학업적 효능감의 관계

자기결정력이 학업적 효능감에 미치는 영향력을 살펴보기 위해 다섯 가지 학습동기를 독립변인으로 학업적 효능감을 종속변인으로 한 중다회귀분석을 실시하였다. 이 회귀분석에서 공차한계(tolerance)는 모두 1보다 작고, VIF (variance inflation factor: 분산팽창요인)는 10보다 작아 독립변인 간 상관이 낮아야 한다는 중다회귀분석의 조건을 충족시켰고 더빈-왓슨 지수도 2에 가까워 종속변인의 오차항간 상관

이 낮은 것으로 나타났다. 다섯 가지 학습동기는 학업적 효능감 변량의 32%를 설명해주었다. 각 동기 유형의 영향력을 비교해 본 결과, 내재적 조절($\beta = .39, p < .001$)과 동일시 조절($\beta = .13, p < .01$)은 효능감을 높이고 내사 조절($\beta = -.13, p < .01$), 외적 조절($\beta = -.09, p < .05$), 무조절($\beta = -.19, p < .01$)은 효능감을 떨어뜨렸는데 특히 내재적 조절이 학업적 효능감을 높이는데 중요한 역할을 하였다(표 2 참조).

자율동기와 타율동기의 복합체가 학업적 효능감에 어떤 영향을 주는지 살펴보기 위해 자율동기와 타율동기를 독립변인으로 학업적 효능감을 종속변인으로 하는 중다회귀분석을 하였다(표 3 참조). 그 결과, 자율/타율 동기는 학업적 효능감의 변량 중 30.1%를 설명해주었다. 두 동기 복합체의 회귀계수를 비교해보면, 자율 동기는 어느 정도 큰 긍정적인 영향($\beta = .44, p < .001$)을, 타율동기는 다소 약한 부정적인 영향($\beta = -.25, p < .01$)을 주었다.

자기결정력이 학업적 효능감에 미치는 영향을 살펴보기 위해 자기결정력을 독립변인으로 학업적 효능감을 종속변인으로 하는 단순회귀분석을 실시하였다(표 4 참조). 그 결과, 자기

표 2. 학업적 효능감에 미치는 학습동기 유형의 영향력

독립변인	β	t	공차한계	VIF	R	R^2	조정된 R^2	F	더빈-왓슨 지수
내재	.39	9.65***	.82	1.22					
동일시	.13	2.69**	.56	1.79					
내사	-.13	-2.98**	.68	1.48	.57	.327	.320	50.02***	2.07
외적	-.09	-2.22*	.74	1.34					
무조절	-.19	4.12***	.59	1.68					

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

표 3. 학업적 효능감에 미치는 자율/타율 동기의 영향력

독립변인	β	t	공차한계	VIF	R	R ²	조정된 R ²	F	더빈-왓슨 지수
자율	.44	-6.75***	.96	1.05	.55	.304	.301	113.23***	1.93
타율	-.25	11.71***	.96	1.05					

*** $p < .001$ *

표 4. 학업적 효능감에 미치는 자기결정력의 영향력

β	t	R ²	조정된 R ²	F	더빈-왓슨 지수
.55	15.15***	.307	.305	229.5***	2.08

*** $p < .001$

결정력이 학업적 효능감에 다소 큰 긍정적인 영향($\beta = .55, p < .001$)을 주었으며, 학업적 효능감의 변량 중 30.7%를 설명하였다.

학업적 효능감과 학업의도의 관계

학업적 효능감이 학업의도의 관계를 살펴보기 위해 과제수준선호도, 자기조절 효능감, 자신감이라는 학업적 효능감의 하위요인을 독립변인으로 하고 학업의도를 종속변인으로 하는 중다회귀분석(표 5 참조)을 실시하였다. 그 결과, 학업의도의 총 변량 중 학업적 효능감이 11.5%를 설명해주었다. 학업적 효능감 하위요

인 중에서 과제선호수준은 학업의도를 떨어뜨리고($\beta = -.15, p < .01$), 조절효능감은 높이는 역할($\beta = .37, p < .001$)을 하였으며 학업에 대한 자신감은 학업의도에 유의미한 영향을 주지 않았다.

학업의도와 학업성취도의 관계

학업의도가 학업성취도에 어느 정도 영향을 주는지 알아보기 위해 학업의도를 독립변인으로 학업성취도를 종속변인으로 놓고 회귀분석을 실시하였다(표 6 참조). 그 결과, 학업의도는 학교성적의 변량 중 8.1%($p < .001$)를 설

표 5. 학업의도에 미치는 학업적 효능감의 영향력

독립변인	β	t	공차한계	VIF	R	R ²	조정된 R ²	F	더빈-왓슨 지수
조절효능	.37	8.03***	.79	1.27	.35	.120	.115	23.61***	1.80
선호수준	-.15	3.17**	.76	1.31					
자신감	.08	1.92	.95	1.06					

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

표 6. 학업성취도에 미치는 학업의도의 영향력

β	t	R^2	조정된 R^2	F	더빈-왓슨 지수
.29	6.87***	.083	.081	47.22***	1.94

*** $p < .001$

표 7. 학업의도에 미치는 학습동기 유형의 영향력

독립변인	β	t	공차한계	VIF	R	R^2	조정된 R^2	F	더빈-왓슨 지수
내재	.14	3.57***	.82	1.23					
동일시	.19	3.92***	.57	1.77					
내사	.19	4.22***	.68	1.47	.57	.321	.315	49.20***	2.04
외적	-.03	-.61	.74	1.35					
무조절	-.25	-5.28***	.59	1.68					

*** $p < .001$,

표 8. 학업의도에 미치는 자율/타율 동기의 영향력

독립변인	β	t	공차한계	VIF	R	R^2	조정된 R^2	F	더빈-왓슨 지수
자율	.49	12.52***	.96	1.05	.49	.241	.238	83.17***	1.93
타율	-.02	-.37	.96	1.05					

*** $p < .001$

명해주었으며, 학업성취도에 다소 약하지만 긍정적인 영향($\beta = .29, P < .001$)을 주었다.

학습동기와 학업의도의 관계

학습동기가 학업의도에 미치는 영향력을 살펴보기 위해 자기결정력의 하위 요인인 다섯 가지 동기를 독립변인으로 학업의도를 종속변인으로 하는 중다회귀분석(표 7 참조)을, 좀 더 큰 단위인 자율 동기와 타율 동기를 독립변인으로 학업의도를 종속변인으로 하는 중다

회귀분석(표 8 참조)을, 그리고 자기결정력을 독립변인으로 학업의도를 종속변인으로 하는 단순회귀분석(표 9 참조)을 실시하였다. 그 결과, 첫 번째 중다회귀분석에서 학습동기는 학업의도 변량 중 31.5%를 설명해주었다. 각 동기 유형이 학업의도에 미치는 영향력을 비교해본 결과, 내재적 조절($\beta = .14, p < .001$), 동일시 조절($\beta = .19, p < .001$), 내사 조절($\beta = .19, p < .001$)은 긍정적인 영향을 주었고 무조절($\beta = -.25, p < .001$)은 부정적인 영향을 주었으나 외적 조절은 유의미한 영향을 주

표 9. 학업의도에 미치는 자기결정력의 영향력

β	t	R^2	조정된 R^2	F	더빈-왓슨 지수
.43	10.77***	.181	.180	115.92***	1.86

*** $p < .001$

지 않았다. 두 번째 중다회귀분석에서 자율/타을 동기는 학업의도의 총 변량 중 23.8%를 설명해주었다. 두 동기 복합체의 영향력을 비교해보면, 타을 동기는 학업의도에 유의미한 영향을 주지 않았으나($\beta = -.02, p > .05$) 자율 동기는 학업의도를 높이는데 비교적 큰 영향($\beta = .49, p < .001$)을 주었다. 학업의도를 독립변인으로 자기결정력을 종속변인으로 한 회귀분석 결과를 살펴보면, 자기결정력은 학업의도의 변량 중 18.1%를 설명해주었으며, 자기결정력은 학업의도를 향상시키는데 어느 정도 중요한 역할($\beta = .43, p < .001$)을 하였다.

학업적 효능감과 학업성취도의 관계

학업적 효능감이 학업성취도에 미치는 영향력을 살펴보았다. 이를 위해 학업적 효능감의 하위요인을 독립변인으로 학업성취도를 종속변인으로 하는 중다회귀분석을 실시하였다(표 10 참조). 그 결과, 학업적 효능감은 학업성취도의 총 변량 중 23.8%를 설명해주었다. 좀

더 상세하게 학업적 효능감의 하위요인이 성취도에 미치는 영향력을 비교해 본 결과, 학업적 조절효능감은 학업성취도에 다소 강한 긍정적인 영향($\beta = .45, p < .001$)을 주었고, 과제수준선호도는 미약하게나마 긍정적인 영향($\beta = .09, p < .05$)을 주었으나 자신감은 유의미한 영향을 주지 않았다.

학습동기와 학업성취도의 관계

학습동기가 학업성취도에 어떤 영향을 주는 지 알아보기 위해 다섯 가지 동기를 독립변인으로, 학업성취도를 종속변인으로 하는 중다회귀분석(표 11 참조)을, 자율/타을동기를 독립변인으로 학업성취도를 종속변인으로 하는 중다회귀분석(표 12 참조)을, 자기결정력을 독립변인으로 학업성취도를 종속변인으로 하는 단순회귀분석(표 13 참조)을 실시하였다.

첫 번째 회귀분석에서 학교 성적의 총 변량 중 다섯 가지 학습동기가 설명하는 변량은 26.3%이었다. 각 학습 동기 유형의 영향력을

표 10. 학업성취도에 미치는 학업적 효능감의 영향력

독립변인	β	t	공차한계	VIF	R	R^2	조정된 R^2	F	더빈-왓슨 지수
신호수준	.09	2.12**	.76	1.31					
조절효능	.45	0.30***	.79	1.27	.49	.243	.238	54.90***	1.84
자신감	-.02	-.45	.95	1.05					

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

표 11. 학교성적에 미치는 학습동기유형의 영향력

독립변인	β	t	공차한계	VIF	R	R^2	조정된 R^2	F	더빈-왓슨 지수
무조절	-.48	-9.80***	.82	1.23					
외적	.03	.63	.56	1.77					
내사	-.06	-1.37	.68	1.47	.52	.270	.263	38.02***	1.91
동일시	.11	2.10**	.74	1.35					
내재적	.01	.15	.60	1.68					

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

표 12. 학업성취도에 미치는 자율/타율 동기의 영향력

독립변인	β	t	공차한계	VIF	R	R^2	조정된 R^2	F	더빈-왓슨 지수
자율	.28	6.71***	.96	1.05					
타율	-.22	-5.39***	.96	1.05	.39	.153	.150	46.75***	1.92

*** $p < .001$

표 13. 학교성적에 미치는 자기결정력의 영향력

β	t	R^2	조정된 R^2	F	더빈-왓슨 지수
.42	10.59***	.178	.176	112.22***	1.92

*** $p < .001$

비교해 본 결과, 영향력이 가장 큰 것은 무조절이었고($\beta = -.48, p < .001$), 그 다음은 동일시 조절($\beta = .11, p < .05$)이었고 다른 동기의 영향력은 유의미하지 않았다. 무조절이 가장 큰 영향력을 행사하지만 성적을 떨어뜨리는 역할을 하였고 동일시 조절은 약하게나마 성적을 향상시키는 역할을 하였다. 또한 학업의도에 긍정적인 영향을 주는 내사 조절은 학업성취도에 유의미한 영향을 주지 않았다. 이 결과는 내사 조절이 공부할 마음을 만들어내다 할지라도 마음만 있을 뿐이지 공부라는 행

위로 이어지지 않거나 내사조절에 의해 공부하는 행위는 학업성취도에 별 도움이 되지 않음을 시사한다.

자율/타율 동기와 학업성취도의 관계를 살펴보면, 자율/타율 동기는 학업성취도의 총 변량 중 15%($p < .001$)를 설명해주었다. 회귀계수를 비교해보면 자율 동기는 학업성취도를 높이는데 기여하고($\beta = .28, p < .001$), 타율 동기는 떨어뜨리는 역할($\beta = -.22, p < .001$)을 하였다.

자기결정력과 학업성취도의 관계에서 자기결

정적 동기는 학교 성적의 변량 중 17.8%($p < .001$)를 설명해주었으며, 학교성적을 높이는 데 중요한 역할($\beta = .42, p < .001$)을 하였다. 본 연구자는 학습동기 중에서 내재적 조절이 성적 향상에 가장 큰 영향을 미칠 것으로 기대하였으나 그렇지 않았다. 학교 성적에 대한 내재적 조절의 회귀계수는 $\beta = .01 (p > .05)$ 인데 이것은 새로운 것에 대한 호기심, 배움의 즐거움, 지적 성취감이 학교 성적을 향상시키는데 아무런 영향력도 행사하지 못하는 것을 의미한다. 또 다른 식으로 해석한다면 우리나라 학교에서는 내재적 조절이 높은 학생들이 학교 교육에 흥미를 느끼지 못하여 학교성적이 부진하다고 생각해 볼 수도 있다. 이 결과는 내재적 조절과 학교성적 사이에 상관($r = .18, p < .001$)이 약한 것과는 관련이 있다.

학습동기, 학업적 효능감, 학업의도, 학업성취도의 관계

본 연구에서 가장한 학업수행경로의 통합적인 관계를 살펴보기 위해 학습동기, 학업적 효능감, 학업의도를 독립변인으로 하고 학업성취도를 종속변인으로 하는 위계적 조절 회

귀분석(hierarchic moderated regression analysis)을 실시하였다. 독립변인으로 1블록에 학습 동기 5유형을, 2블록에는 학업적 효능감 하위 3요인을, 3블록에는 학업의도를 동시입력방법(enter)으로 투입하였다.

독립변인 간의 상호작용 혹은 공선선의 문제가 없는지 확인하기 위해 VIF와 공차한계를 살펴보고 종속변인의 자기상관 여부를 파악하기 위해 더빈-왓슨 지수를 살펴보았다. 이 회귀분석은 VIF는 모두 1이하이고 공차한계는 모두 10 이하이어서 독립변인의 공분산으로 인한 자기상관 문제가 없고 더빈 왓슨 지수도 2에 가까워 종속변인의 오차항 간 상관이 낮은 것을 나타냈다.

회귀분석 결과를 살펴보면, 1 블록에 투입한 학습동기는 학교성적을 26.5% 설명해주었고, 2 블록에 학업적 효능감을 투입한 결과, 설명력이 9.3% 증가하였다. 학업적 효능감으로 인한 설명력의 증가분은 $p < .001$ 수준에서 유의미하였다. 그러나 3블록에 투입한 학업의도는 학교성적에 대한 설명력을 증가시키지 못하였다(표 14 참조).

5가지의 학습동기, 3가지의 학업적 효능감이 학업성취도에 미치는 기여도를 비교해보았

표 14. 학업성취도에 대한 학습동기, 학업적 효능감, 학업의도의 설명력

모형	R	R ²	조정된 R ²	R ² 변화량	F 변화량	더빈-왓슨 지수
1 ^a	.52	.272	.265	.272***	38.02***	
2 ^b	.60	.365	.355	.093***	24.60***	
3 ^c	.61	.369	.357	.004	3.12	1.84

주. ^a모형 1의 독립변인: 동기 유형.
^b모형 2의 독립변인: 동기 유형, 학업적 효능감.
^c모형 3의 독립변인: 동기 유형, 학업적 효능감, 학업의도.
 모형 1, 2, 3의 종속변인: 학업성취도.
 *** $p < .001$

표 15. 학업성취도에 대한 학습동기/학업적 효능감/학업의도의 영향력 비교

독립변인	β	t	공차한계	VIF	
학습동기	내재	-.161	-3.69***	.65	1.53
	동일시	.051	1.06	.53	1.88
	내사	-.058	-1.32	.64	1.56
	외적	.068	1.65	.73	1.37
	무조절	-.367	-7.48***	.52	1.92
학업적 효능감	선호수준	.171	3.93***	.66	1.51
	조절효능	.289	6.12***	.56	1.79
	자신감	-.037	-1.00	.92	1.09
학업의도	학업의도	.077	1.77	.66	1.51

주. 종속변인: 학업성취도, *** $p < .001$

다(표 15 참조). 학습동기유형 중에서는 내재적 조절($\beta = -.16, p < .001$)과 무조절($\beta = -.36, p < .001$)이 부정적인 영향을 주었고, 학업적 효능감 요인 중에서는 과제수준선호도($\beta = .17, p < .001$)와 조절효능감($\beta = .29, p < .001$)이 긍정적인 영향을 주었으며 그 밖의 다른 변인은 유의미한 영향을 주지 않았다. 학교 성적에 가장 큰 영향을 주는 변인은 학습동기 중에서 무조절과 학업적 효능감 중에서 조절 효능감이었다.

그림 2는 지금까지 각 경로별로 회귀분석을 통해 구한 경로계수를 그림 1에 표시한 것이다. 학업수행경로모형의 6가지 경로계수 모두

유의미하였다. 자율적 학습동기는 학업적 효능감을 높이고, 학업적 효능감은 학업의도를 높이고, 학업의도는 학업성취도를 높이고, 간접적인 경로로 자율적 학습동기는 학업의도와 학업성취도에 긍정적인 영향을 주었고, 학업 효능감은 학교성적에 긍정적인 영향을 주었다. 특히 학습동기는 학업적 효능감($R=.57, p < .001$), 학업성취도($R=.52, p < .001$), 학업의도($R=.49, p < .001$)에 많은 영향을 준 중요한 요인이었다. 학습동기 중에서도 내재적 조절이 학업적 효능감에 긍정적 영향을 주었는데 효능감 중에서도 자기조절 효능감에 긍정적 영향을 주었다. 동기유형 중에서도 특히 무조

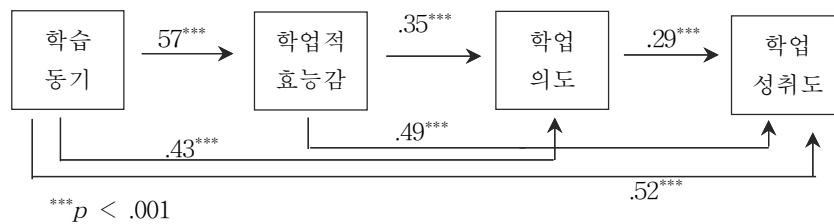


그림 2. 학업수행경로의 영향력 비교

절은 학업성취도에 부정적인 영향을 주는 강력한 요인이었다. 무조절은 직접적인 경로로 학업성취도를 떨어뜨릴 뿐만 아니라 간접적인 경로로 학업적 효능감과 학업의도를 떨어뜨림으로서 학업성취도에 강력한 부정적인 영향을 주었다. 학업적 효능감은 학업성취도($R=.49, p < .001$)를 높이는 중요한 역할을 하였는데 학업적 효능감 중에서도 특히 자기조절효능감이 학업성취도를 향상시켰다.

논 의

본 연구는 자기결정이론을 토대로 ‘학습동기 → 학업적 효능감 → 학업의도 → 학업성취도’라는 학업수행경로(그림 1)를 설정하고 각 경로의 영향력의 추정하고, 이를 토대로 교사나 부모들이 사용할 수 있는 학습상담전략을 탐색해보았다.

본 연구에서 얻은 학업수행 경로의 전체적인 관계를 살펴보면, 학생들이 학업을 스스로 선택할수록 학업적 효능감이 높아지고($R = .57, p < .001$), 학업적 효능감은 학업의도를 향상시키고($R = .35, p < .001$), 학업의도는 학업성취도를 향상시켰다($R = .29, p < .001$). 간접적인 경로로 학생들이 학업을 스스로 선택할수록 학업의도가 높아지고($R = .43, p < .001$), 학업적 효능감이 많을수록 학업성취도($R = .49, p < .001$)도 높아졌다(그림 2 참조). 본 연구에서 가정한 학업수행경로 중에서도 학습동기가 학업적 효능감과 학업성취도에 영향을 주는 경로가 영향력이 큰 편이었다. 자율적 학습동기는 직접적으로 학업성취도를 높일 뿐만 아니라 간접적으로 학업적 효능감과 학업의도를 높임으로써 궁극적으로는 학업성취도

를 향상시켰다. 이 결과는 다른 선행연구의 결과와도 일치하였다(이민희, 2007; 이민희, 정태연, 2007; Blais, Sabourin, Boucher, & Vallerand, 1990; Ryan, Rigby, & King, 1993; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997; Williams, Grow, Freedman, Ryan, & Deci, 1996).

학업수행경로의 첫 번째 요인인 학습동기 중에서 내재적 조절은 학업에 대한 효능감과 학업의도를 높여주지만 성적을 향상시키지는 않았다. 반면에 동일시 조절은 학업 효능감과 학업의도를 높여주고 성적도 향상시켰다. 내재적 조절은 미약하지만 학교 성적에 부정적인 영향($\beta = -.16, p < .001$)을 주었다(표 15 참조). 일반적으로 내재적 동기는 학업성취도를 높이는데 기여한다고 알려졌으나 우리나라 청소년들에게는 독특하게도 오히려 학교성적을 떨어뜨리는 역할을 하였다. 내재적 조절은 학업적 효능감과 학업의도를 향상시키지만 실제 학업행위에 영향을 주지 못하였으나 동일시 조절은 학업의도도 향상시키고 실제 학업행위를 유발하여 성적을 향상시켰다. 그러므로 우리나라의 청소년들에게 길러주어야 할 중요한 동기는 동일시 조절이다. 교사와 부모는 학생들에게 공부의 즐거움, 새로운 것에 호기심을 자극하기보다는 공부의 필요성, 중요성, 가치, 의미 등에 대해 학생들과 대화를 나누어 동일시 조절을 향상시켜야 할 것이다. 내사 조절은 학업적 효능감과 학업의도에 긍정적인 영향을 주었지만 학교 성적에는 부정적인 영향을 주었다. 이 결과는 내사 조절이 학업적 효능감을 향상시키고 공부할 마음을 자극하기는 하지만 집중력과 효율성을 방해하여 학교성적을 떨어뜨리는 것을 의미한다. 우리나라의 많은 교사나 학부모들은 학생들에게 수치심, 죄책감, 경쟁심을 자극하거나 미래에

대한 불안감을 심어주어 공부를 유도하지만 이런 방법은 학습의 효율성을 떨어뜨릴 가능성이 많다. 외적 조절에 의한 공부, 즉 칭찬받기 위해, 야단맞지 않기 위해, 대학 가기 위해, 취직하게 위해 어쩔 수 없이 하는 공부는 학업적 효능감과 학업의도에 부정적인 영향을 주고 궁극적으로 학업성취도에 부정적인 영향을 주었다. 우리나라 학생들에게 많이 나타나는 외적 조절은 모든 학습경로에 부정적인 영향을 주는 비효율적인 공부이다. 그러므로 학습의 효율성을 높이기 위해 학생들이 공부를 스스로 선택하고 스스로 중단할 수 있는 자율성을 부여하고 강압성과 외부의 압력을 줄여 줄 필요가 있다. 본 연구에서 동기유형 중 가장 영향력 있는 것은 무조절이었다. 무조절은 학업수행경로의 모든 과정에 강력한 부정적인 영향을 주었다. 무조절은 직접적으로 학업성취도를 강력한 힘으로 떨어뜨릴 뿐만 아니라 간접적으로 학업적 효능감과 학업의도에 강한 부정적인 영향을 주어 학업성취도를 떨어뜨렸다. 그러므로 학습을 지도하는 교사와 부모들은 무조절이 형성되지 않도록 많은 노력을 기울여야 하며 학습상담에서는 무동기 정도를 파악하고 이를 낮추는데 역점을 두어야 할 것이다.

학업수행경로의 두 번째 요인인 학업적 효능감의 하위요인 중에서 자기조절효능감은 학업의도를 높여($\beta = .37, p < .001$ (표 5 참조) 궁극적으로 학업성취도를 향상시키는데 중요한 역할을 하였으나, 학업에 대한 자신감은 공부할 마음을 만들어내지도 않고 공부하는 행위를 만들어 내지도 않아 궁극적으로 학교 성적을 올리는데 거의 아무런 역할도 하지 않았다. 본 연구자는 공부에 대한 자신감이 높은 사람이 공부에 긍정적인 태도를 취하여 학

업의도와 학업성취도가 상대적으로 높을 것으로 기대하였지만 사실은 그렇지 않았다. 난이도가 높은 과제를 선호하는 경향성은 학업의도($\beta = .15, p < .01$)와 학업성취도($\beta = .09, p < .01$) 향상에 미약하게나마 긍정적인 영향을 주었다. 난이도가 높은 과제를 선호하는 경향성은 어려운 문제에 도전하여 성취감을 느끼는 내재적 동기와 관련이 있다. 내재적 동기가 성적 향상에 별 도움이 되지 않았듯이 어려운 과제를 선호하는 경향성도 성적이 도움이 되지 않았다. 이 결과에 대해, 난이도가 높은 과제를 선호하는 학생들은 반복적이고 기계적인 암기와 주입식 교육에 치중하는 우리나라 학교 상황에 잘 적응하지 못하거나 학교공부에 흥미를 잃어 잠재력을 발휘하지 못한다고 해석해 볼 수도 있다. 학교에서는 이러한 학생들에게는 창의적이며 도전적인 과제를 제시하여 흥미를 잃지 않게 하는 대책이 마련되어야 할 것이다.

학업수행경로의 세 번째 요인인 학업의도는 학업성취도에 긍정적인 영향($\beta = .29, p < .001$ (표 6 참조)을 주었지만 영향력은 그리 크지 않았다. 이것은 공부할 마음이 실제로 공부하는 행위로 이어지지 않거나 공부할 마음이 많다고 해서 그에 비례하여 학교성적이 향상되는 것이 아님을 의미한다.

연구의 시사점을 살펴보면, 일반적으로 학습상담에서 공부에 대한 즐거움과 지적 호기심, 성취감 등을 길러주고, 공부에 대한 자신감과 공부할 마음이 우리나라에 만드는데 초점을 맞춘다. 그러나 우리나라 청소년들에게는 학생들에게 공부에 대한 자신감을 길러주고, 내재적 동기를 촉진하고, 학업의도를 높이는 것은 학습 성과를 향상시키는데 그리 효율적이지 못하다. 앞으로 우리나라 청소년들을 위

한 학습상담에서는 공부에 대한 불안감, 중압감, 무기력감, 체념, 좌절감, 열등감, 등을 줄여주고 강압적으로 공부시키는 외적 요인을 줄이고, 자율성을 높여주고, 공부의 중요성, 가치, 필요성, 의미 등을 깨닫게 하고, 자기관리 능력을 배양하는데 초점을 맞추어야 할 것이다. 특히 무동기는 한국 청소년들의 학업성과를 떨어뜨리는 가장 강력한 요인이었으며, 학업 성과를 높이는 중요한 요인은 자기관리 능력이었다. 우리나라 학생들에게 너무 일찍부터 너무 어려운 공부를 과도하게 많이 강압적으로 시켰기 때문에 무동기와 자기관리능력 상실을 초래하였고 이것이 우리나라 학생들의 학업을 방해하는 주요소가 된 것으로 추측해볼 수 있다. 무기력감이나 열등감이 형성된 다음에 이를 낮추려고 자신감을 길러주는 방법은 우리나라 청소년에게는 별 효과가 없을 것이다. 교사와 학부모는 어린 시절부터 학생들에게 자기관리 능력을 길러주고 무동기가 형성되지 않도록 예방하는데 역점을 두어야 한다.

후속 연구를 위해 제안하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서 도출한 학업수행경로는 집단의 전반적인 양상이며 개개인의 특성을 설명해주지 않는다. 따라서 학습과 관련된 개인 상담을 위해서는 학습동기, 학업적 효능감, 학업의도, 학업성적에 대한 개인별 프로파일을 활용할 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서 사용한 척도에 지능검사, 성격 검사, 진로 적성 검사, 직업 흥미도 검사 등과 같은 다른 척도를 병용할 필요가 있다. 셋째, 우리나라뿐만 아니라 전 세계적으로 여자가 남자의 학업성취도를 앞지르는 현상이 나타나고 있다. 후속 연구에서는 학업수행경로에서 나타나는 남녀 간의 차이를 탐색할 필요가 있다. 넷째, 고등학

생과 중학생의 교육환경을 많은 차이가 있으므로 두 집단에 적절한 학습상담을 도입하기 위해서는 집단별 특성을 파악할 필요가 있다.

본 연구의 한계점을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 측정치들을 자기보고법으로 구하였다. 자기보고는 의식 속에 실제 존재하는 것과는 다를 수 있으며 사람은 사회적으로 바람직하다고 인정받는 방향으로 반응하는 경향이 있다. 둘째, 학업성취도의 측정치로 국어, 영어, 수학 성적을 사용하였다. 본 연구는 또 다른 검사를 실시하기 어려운 점이 있어 기존의 학교 성적을 이용하였다. 또한 학교 간 수준 차에 따라 가중치를 부여하여야 하지만 객관적인 기준이 없어 학교 단위 표준점수로 환산하여 사용하였는데 이것은 중요한 문제점일 수 있다. 셋째, 학업과 관련된 자기지각을 학업적 효능감으로 대체하여 학업수행경로를 추적하였다. 본 연구자는 “학업적 자기지각”을 학업에 대한 인지적, 정서적, 자기조절적 측면의 자기지각을 측정하는 “학업적 효능감”으로 대체하였으나 후속 연구에서는 학업과 관련된 자기지각 척도를 새로 개발하여 자기결정이론이 제안한 학업수행 경로를 다시 검증해볼 필요가 있다. 넷째, 본 연구에서 사용한 표본은 엄격한 무선표본이 아니고 연구자의 주관에 따라 표집한 임의 표본에 가깝다. 이런 문제점 때문에 본 연구의 결과를 일반화시키는데 한계가 있다.

참고문헌

- 김아영, 박인영 (2001). 학업적 자기효능감 척도 개발 및 타당화 연구. *교육학 연구*, 39(1), 95-123.

- 김아영, 오순애 (2001). 자기결정성 정도에 따른 동기유형의 분류. *교육심리연구*, 15(4), 97-119.
- 김종주 (1990). 입시병. 서울: 하나의학사.
- 오욱환 (2002). 한국사회의 교육열: 기원과 심화. 서울: 교육과학사.
- 이민희 (2007). 학습장면에서 자기결정론의 동기화 경로모형 검증. 중앙대학교 박사학위논문.
- 이민희, 정태연 (2007). 청소년용 학습동기척도의 개발 및 타당화. *한국청소년연구*, 18(3), 295-321.
- 이민희, 정태연 (2008a). 자기결정이론을 토대로 한 학습동기경로 모형 검증. *한국심리학회지: 사회문제*, 14(1), 77-99.
- 이종각 (2003). 교육열 올바르게 보기. 서울: 원미사.
- Blais, M. R., Sabourin, S., Boucher, C., & Vallerand, R. J. (1990). Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1021-1031.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Fishbein (1980). An overview of the attitude construct, in G. B. Hafer(ed.), *A look back, a look ahead*. Chicago: American Marketing Association.
- Grolnick, W. S., & Apostoleris, N. H. (2004). What makes parents controlling? In E. L. Deci, and R. M. Ryan(Eds.), *Handbook of self-determination research* (162-179). Rochester: The University of Rochester press.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Reeve, J. (2004). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.183-199). Rochester: The University of Rochester press.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion*. New York: Wiley.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461.
- 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.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). 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: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessment of individual differences

- in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558.
- Ryan, R. M., Rigby, S., & King, K. (1993). Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(3), 586-596.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2004). Intrinsic and Extrinsic Motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-59). Rochester: The University of Rochester Press.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, J. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 115-126.

원고접수일 : 2008. 12. 24

수정원고접수일 : 2009. 7. 14

게재결정일 : 2009. 8. 19

Counseling Strategies to Improve Adolescents' Academic Performance based on Self-Determination Theory

Minhee Lee

Chung-Ang University of Korea

The goal of this paper is to find counseling strategies to improve adolescents' academic performance, based on self-determination theory. Academic performance processes assumed in this study i.e., learning motivation → self-efficacy of academic performance → intention to study → academic achievement was examined through regression analyses with data from 481 middle or high school students. Based on the results, the following implications and counseling strategies should be employed: Enhance students' identified regulations but inhibit their introjected, external and non-regulations Help them to know values and meanings of learning, to reduce their guilty, shame, pressure, competition and anxiety related academic performance, and to prevent their amotivation and helplessness self-management was a less important variable than self-confidence and intrinsic motivation for improving academic performance.

Key words : academic achievement, amotivation, motivation to learn, self-determination theory, academic efficacy, academic performance