

중학생의 자율성 및 유능성 욕구 만족, 희망적 사고, 학습관여 간의 구조적 관계분석: 희망적 사고의 매개효과를 중심으로*

안 유 진

장 형 심[†]

한양대학교 교육학과

본 연구는 자기결정이론과 희망이론에 근거하여, 인간의 심리적 기본욕구인 자율성 및 유능성 욕구 만족이 희망적 사고를 매개로 하여 학습관여를 예측한다는 연구모형을 상정하고, 이들 변인간의 구조적 관계를 검증하는데 목적을 두었다. 본 연구에는 중학생 513명이 참여하였으며, 이들은 학습상황에서의 자율성 및 유능성 욕구 만족과 희망적 사고, 학습관여 수준을 자기보고식으로 평정하였다. 구조방정식 모형을 통해 연구모형의 적합도와 매개효과를 검증한 결과, 두 가지 심리적 욕구(자율성, 유능성) 만족이 학습관여에 미치는 직접적 영향을 고려했음에도, 학습자의 희망적 사고는 자율성 욕구의 만족과 학습관여 간의 관계를 완전 매개하였고, 유능성 욕구 만족과 학습관여 간의 관계를 부분 매개하는 것으로 나타났다. 본 연구는 학습자의 자율성 및 유능성 욕구만족과 학습관여 간의 관계를 파악할 때 희망적사고와 같은 심리적 변인이 함께 고려되어야 할 필요가 있음을 시사한다. 이러한 연구 결과는 자기결정이론과 희망이론을 연계하는 이론적 시사점을 지니며 교육현장에서의 자율성 및 유능성 욕구 만족과 희망적 사고의 중요성을 재조명해준다.

주요어 : 자율성 욕구, 유능성 욕구, 희망적 사고, 학습관여

* 본 논문은 장형심의 지도하에 작성된 안유진의 석사학위 논문의 일부를 수정, 보완하여 재작성한 것임.

† 교신저자: 장형심, 한양대학교 교육학과, 서울시 성동구 행당동 17번지, E-mail: janghs@hanyang.ac.kr

서론

교육현장과 관련된 심리학자 및 교육연구자들은 최근 들어 학업중단이나 소외와 같은 부정적인 면을 살펴보는 전통적인 접근에서 벗어나 희망과 같은 긍정적인 심리적 요인에 대해 주목하기 시작하였다(Hoy & Tarter, 2011). 희망이란 과연 무엇일까? 희망은 일반적으로 긍정적인 결과를 향한 열망이 일어나는 상태로 정의된다. 반면, 절망은 희망이 부재한 상태로서 개인에게 영향을 미치는 모든 활동에 대한 반감과 관련된다(Morris, 2008; Salmans & Sandra, 1997). 지난 20년간 주목받아온 Snyder의 '희망이론'에 따르면, 희망은 1) 개인이 자신의 목표에 도달하는 다양한 길을 생성할 수 있고(경로사고; Pathway thinking), 2) 목표를 달성하기 위해 이러한 경로를 지속하여 사용할 수 있다는 신념(주도사고; Agentic thinking)을 지칭한다(Snyder, Lopez, Shorey, Rand & Feldman, 2003). 희망적일 때 출현하는 경로사고는 개인적 통제신념에 기반을 둔 것으로 원하는 결과를 도출하기 위해 다양하고 통제 가능한 경로들을 생성할 수 있다는 신념을 반영한다. 반면, 희망적일 때 출현하는 주도사고는 자기효능감이나 낙관성에 기반을 둔 것으로 자신이 설정한 목표를 성취할 수 있다는 개인의 능력에 대한 신념을 반영한다(Reeve, 2009, p.231). 이는 장애물에도 불구하고 에너지를 제공하며 행동을 지속할 수 있게 하기 때문에 동기적 속성을 지니는 것으로 보고된다(Magaletta & Oliver, 1999; Snyder, 1995, 2002).

희망적 사고는 학업영역(조한익, 2011; Chang, 1998; Snyder, Harris, et al., 1991; Snyder, Shorey, et al., 2002), 스포츠영역(Curry, Snyder, Cook, Ruby, & Rehm, 1997), 심리적 조절 및 정신건강 영역(Lewis & Kliewer, 1996; Shorey, Snyder, Yang, & Lewin, 2003) 등에서 긍정적인 결과와 관련되는 것으로 보고되고 있다. 예를 들어, 스트레스를 유발하는 학업적·대인 간 상황에서의 희망적 사고의 역할을 관찰한 Chang(1998)의 연구는 아

동의 희망적 사고수준이 스트레스에 대한 건강한 대처전략과 문제해결력을 예측하는 것을 보여준다. 뿐만 아니라 기타연구들은 희망적 사고가 결핍되었을 경우에 개인은 우울증상(Gum, Snyder, & Duncan, 2006; Kwon, 2000), 자살생각(Range & Penton, 1994), 적대감(Crowson, Frueh, & Snyder, 2001; Snyder, Thompson, Shorey, & Heinze, 2003)에서 재인용)등을 호소하는 것으로 보고한다.

이와 같이 선행연구들을 통해 관찰되는 희망적 사고의 영향력은 희망적 사고가 어떠한 심리적 요인에 의해 촉진될 수 있는지에 대한 연구문제로 이어질 수 있다. 하지만 희망적 사고를 촉진하는 예측변인에 대한 연구는 상대적으로 취약하며(정미나, 이창식, 2011; Snyder, 2002 참조), 주로 개인 내 요인보다는 양육방식(예: Kumar, Sharma, & Hooda, 2012)과 같은 대인 간 요인에 초점을 맞추어 다소 제한적인 정보를 제공하는 것으로 나타난다. 이에 본 연구는 희망적 사고를 촉진하는 예측변인에 중점을 두고, 자율성 및 유능성 욕구의 만족, 희망적 사고, 학습관여 간 구조적 관계를 검증하는데 연구목적 을 두었다.

희망적 사고를 예측하는 자율성과 유능성

본 연구는 자기결정이론(Self-determination theory; Deci & Ryan, 1985)을 기반으로 하여 자율성과 유능성 만족을 선행독립변인으로 설정하였다. 자기결정이론은 인간이 자율성, 유능성, 관계성의 기본적 심리욕구를 지니며, 이들 욕구의 충족 정도는 인간의 최적의 성장과 기능을 예측한다고 전제한다(Deci & Ryan, 1985, 2000). 특히 자율성과 유능성 욕구만족은 바람직한 교육적 결과물들을 예측하는 것으로 보고되는데, 일례로 이들 욕구만족은 학습관여와 같은 결과 변인들을 예측하는 것으로 알려져 왔다(Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009; Reeve & Tseng, 2011). 반면, 이러한 심리적 욕구들이 결핍되거나 위협

을 받게 될 경우 개인은 심리적 디스트레스(Distress), 우울증상, 무기력과 같은 부정적인 심리상태(ill-being)를 경험하는 것으로 보고되고 있다(Adie, Duda, & Ntoumanis, 2008; Baard, Deci, & Ryan, 2004; Wei, Shaffer, Young, & Zakalik, 2005). 예를 들어, 코치의 자율성 지지, 기본심리욕구의 만족, 일빙(ill-being) 간의 구조적 관계를 관찰한 Adie, Duda와 Ntoumanis(2008)의 연구는, 자율성 욕구충족 수준이 낮은 학생은 스포츠 활동 시 감정적으로나 신체적으로 더 높은 일빙(ill-being)을 경험하는 것으로 보고하고 있다.

인간의 기본적 심리욕구들을 연구하는 자기결정이론(Deci & Ryan, 1985, 2000)과 희망적 사고, 인간의 강점, 복원력 등을 연구하는 긍정심리학(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)간의 관련성에 대해 Deci와 Vansteenkiste(2004)는 두 이론의 틀이 개인을 환경에 수동적으로 대처하는 존재라기보다는, 환경을 숙달하고자 갈망하고 노력하는 활발한 유기체로서 인간존재를 전제한다는 점에서 맥락을 같이한다고 언급한다. 자기결정이론은 매슬로우(Maslow), 로저스(Rogers), 메이(May) 등으로 잘 알려진 인본주의(Humanistic)적 관점과 밀접히 연결되어 있으며(Sheldon & Joiner, 2003), 희망이론은 인간이라면 누구나 개인의 성장과 그들의 잠재력을 충족시키려는 본질적인 욕구를 가진다는 매슬로우(Maslow)적 인본주의 신념을 바탕으로 한 것으로(Weiten & Lloyd, 2006), 이 둘은 이론적 맥락을 공유함을 관찰해 볼 수 있다.

실제로, 자기결정이론 하의 선행연구들은 자율성과 유능성 욕구의 만족이 숙달동기, 자기결정동기, 자기효능감과 같은 동기적 자원들을 촉진하는 것으로 보고하고 있는데(허예빈, 김아영, 2012; Ciani, Sheldon, Hilpert, & Easter, 2011; Pelletier, Fortier, Vallerand, & Briere, 2001; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004), 이러한 동기적 자원들(예: 숙달동기, 자기효능감, 낙관성 등)과 관련된 변인에는 희망적 사고가 포함될 수 있음을 유추해 볼 수 있다(Magaletta

& Oliver, 1999; Reeve, 2009, p.230; Snyder, 1995; Snyder, Rand, & Sigmon, 2002). 자율성은 자신의 행동에 대한 조절감과 자기승인을 느끼기를 원하는 욕구이며 유능성은 환경과의 효율적인 상호작용을 원하는 욕구라는 특성을 살펴볼 때, 자율성 및 유능성 욕구의 충족은 자기결정적 동기를 높이고(Ciani et al., 2011) 이는 곧 개인의 희망적 사고의 출현(주도사고 및 경로사고의 발현)을 예측해 볼 수 있게 한다.

본 연구에서는 상기의 선행연구 고찰 및 이론적 근거를 바탕으로 자율성 및 유능성 욕구의 만족이 희망적 사고를 예측할 것이며, 희망적 사고는 다시 학습관여를 예측한다는 연구모형을 설정한 후 경험적 검증을 통해 이들의 구조적 관계를 확인해 보는 것을 연구목적으로 두었다. 특히, 희망적 사고가 자율성 및 유능성의 두 가지 심리적 욕구 만족과 학습관여와의 관계에서 과연 매개효과의 역할을 하는지 관심을 두었다. 학습관여를 종속변인으로 설정한 근거는 학습자의 희망적 사고는 학습자의 능동적 학습관여로 연결될 것이라는 추론에 기반 한다. 목표를 성취할 수 있다는 가능성에 대한 희망적 사고(Kenny, Walsh-Blair, Blustein, Bempechat, & Seltzer, 2010)는 결과적으로 목표를 향한 긍정적인 몰입을 촉진(예: Curry et al., 1997; Snyder, Shorey, et al., 2002) 할 수 있기 때문에 이 두 변인들을 서로 연결해 볼 수 있다. 실제로 선행연구들은 희망적 사고가 학업 성취(Snyder, Shorey, et al., 2002)나 지속성(Holder, 2007)과 같은 학업관련 변인들을 예측하는 것으로 보고하고 있다. 이러한 현상에 대해 Snyder(1994, 2002)는 높은 수준의 희망적 사고는 수행에 대한 한 층 더 높은 기대감을 높이며 성취를 향해 노력하도록 학습동기를 고취시키기 때문이라고 설명한다(Rand, 2009, p.3에서 재인용). 실제로 높은 수준의 희망적 사고를 보유한 개인은 미래의 목표 추구과정에 적극적으로 관여하는 것으로 나타나며(Snyder, 2002), 반면 낮은 수준의 희망적 사고를 보유한 개인은 목표 추구과정에서 유연성의 결핍 뿐 만

아니라 비효율적인 인지 전략 사용으로 심리적, 학업적 기능 발휘에 실패하는 것으로 보고되고 있다(Snyder, Harris, et al., 1991).

자기결정이론은 자율성, 유능성, 관계성이라는 세 가지 심리적 욕구를 인간의 기본 심리욕구로 전제한다(Ryan & Deci, 2001). 학업장면과 관련된 다수의 선행연구들은 자율성 및 유능성 욕구 만족은 학습참여 및 학업성취를 유의하게 예측하지만(Reeve & Tseng, 2011), 소속감 및 주변인들과의 친근감 수준을 측정하는 관계성 구인은 실제로 학업참여 행동 및 학업성취와는 유의한 경로를 보여주지 않는 것으로 확인해 왔다(Hardre & Reeve, 2003; Taylor & Ntoumanis, 2007). 이와 같은 결과는 한국 학생을 대상으로 한 연구에서도 관계성 욕구가 실제 학습참여행동이나 성취를 유의하게 예측하지 않는 것으로 재확인되었다(Jang et al., 2009). 본 연구는 이러한 선행연구들에 근거하여 연구모형의 간결함과 명료함에 초점을 두고 세 가지 기본심리욕구 중 관계성을 제외한 자율성 및 유능성 욕구만족을 희망적 사고를 예측하는 선행독립변인으로 상정하였다.

이론적 배경 및 선행연구 고찰

희망적 사고

희망이론에서의 희망적 사고는 감정이 아닌 인지적·동기적 체계를 뜻하며, 경로사고와 주도사고라는 두 가지 구성요소로 이루어진 목표지향적 사고(goal-directed thinking)를 지칭한다(Snyder, Harris, et al., 1991).

경로사고(Pathway thinking)

희망이론은 특정 목표에 도달하는 수단이나 경로에는 딱히 답이 주어지지 않기 때문에 개인은 목표 달성을 위해 스스로 적절한 경로를 생성해야 하며, 이러한 사고과정(thinking process)은

가능한 경로를 구성하는 작업뿐만 아니라 그 경로에 대한 확신까지도 포함한다고 전제한다(Craig, 1943; Snyder, 2002). 높은 수준의 경로사고를 지닌 개인은 자신의 목표에 대해 보다 강한 확신을 보이는 반면, 낮은 수준의 경로사고를 지닌 개인은 특정 경로의 결과가 잘 예상되지 않기 때문에 상대적으로 확신의 결핍을 보인다(Snyder, Rand, & Sigmon, 2002). 뿐만 아니라, 높은 수준의 경로사고를 지닌 개인은 대안적인 경로 생성이 요구될 때 융통성 및 효율성을 갖고 상황에 대처하는 모습을 보여주는 데, 낮은 수준의 경로사고를 지닌 개인은 추가적인 경로 생성이 요구될 때 융통성 있게 대처하지 못하며 비효과적으로 반응하는 것으로 보고되고 있다(Snyder et al., 1996; Snyder, Harris, et al., 1991). 높은 수준의 경로사고를 지닌 개인은 “이것을 이루기 위한 방법을 찾아낼 수 있을 거야!”와 같은 긍정적 메시지를 자신에게 상기시키는 경향을 보이고, 목표를 향한 많은 전략들을 생각해내고 상황에 대한 다양한 변수들을 고려한다(Snyder et al., 1998).

주도사고(Agentic thinking)

주도사고는 개인이 목표달성을 향한 다양한 경로들을 잘 활성화 할 수 있다고 믿는 지각된 효능감의 정도와 관련된다(Snyder, Rand, & Sigmon, 2002). Snyder(1995)는 개인이 목표에 근접 할수록 목표달성을 향한 경로에는 다양한 장애물이나 어려움이 발생 할 수 있는 데, 바로 이 때 주도사고의 기능이 특히 중요할 때라고 언급한다. 높은 수준의 주도사고를 지닌 개인은 그렇지 않은 개인에 비해 장기적인 목표 및 단기 목표들에 능동적으로 접근할 뿐만 아니라(Lopez et al., 2009), 어려운 난관이나 장애물에 부딪힐 때면 “나는 할 수 있어” 또는 “나는 포기하지 않겠어” 등의 메시지를 스스로에게 상기시킨다. 즉, 주도사고는 환경적 장애물이나 난관에 대한 해독제 역할을 담당하는 것으로 비유된다(Snyder et al., 1998).

희망모형(Hope model)

Snyder, Cheavens와 Michael(2005)은 희망적 사고가 일어나는 과정을 시간적 전개에 따라 정교화하여 희망모형(Hope model)을 제시하였다(그림 1 참조). 먼저 1) 경로사고와 주도사고는 가장 선행되는 원인으로 제시된다. 다음 단계인 2) 정서세트(Emotion set)는 개인이 가지고 있는 정서적 태세로서 이전에 경험한 수많은 목표 추구의 결과를 반영한다. 그 다음으로 3) 결과 가치(Outcome value) 평가는 사건 전(Pre-event) 단계에 처리되는 인지적 과정이다. 예를 들어, 누군가가 자신이 추구하는 잠재적 목표의 결과에 대해 노력을 지속할 만큼 중요하다고 평가했다면, 목표를 이루는 과정에서 방해할 경험할지라도 대안적인 방법을 다시 생각하거나 대체할 만한 다른 목표를 세울 가능성이 높다.

사건 연속(Event sequence) 단계로 접어들면서 결과가치 평가에 의해 4) 경로사고와 주도사고가 활성화된다. 그림 1에서 확인되듯이, 이 때 발현되는 긍정정서나 부정정서는 피드백이 되어 다시 목표추구과정을 강화시킨다(Snyder et al., 2005). Snyder(2002)에 따르면, 이 때 높은 수준의 희망적 사고를 하는 사람과 낮은 희망적 사고를 하는 사람의 반응이 상이하게 나타난다. 높은 희망적 사고를 지닌 사람은 목표추구를 즐기

는 긍정적 정서를 보고하는 경향이 있고 “이건 재미있어질 거야”와 같은 자기언어를 사용하는 경향이 있다. 반면, 낮은 희망적 사고를 지닌 사람의 경우는 부정적인 정서태세를 지니고 있을 가능성이 높아 “나는 잘 하지 못할 거야”와 같은 자기언어를 사용하고 이러한 부정적 감정은 단서가 되어서 과제를 그만두게 하는 경향이 있다.

또한 희망모형의 단계로서 Snyder 등(2005)은 목표추구과정 속에서 직면하는 5) 스트레스 요인(Stressor)을 설명한다. 낮은 희망적 사고의 사람들은 스트레스의 영향을 받기에 더 쉽고, 스트레스를 경험할 때 목표 추구를 중단하려 하고 혼란스러운 감정을 경험하는 것으로 나타난다. 반면, 희망적 사고 수준이 높은 사람들은 스트레스 요인을 도전으로 해석하는 경향이 있다고 보고된다(Snyder, Harris, et al., 1991).

Snyder 등(2005)에 따르면, 희망모형의 완성단계에서는 6) 목표달성의 성공/실패 사고가 형성되며, 이에 따라 긍정적 또는 부정적인 감정이 불러일으켜진다. 그러나 우리 삶은 예측하지 못한 사건의 연속이기에 희망모형은 추가적으로 ‘뜻하지 않은 사건(Surprise event)’이라는 요인을 포함한다. Snyder(2002)에 따르면, 이렇게 갑작스러운 사건이 생길 때 주도사고의 기능이 특히

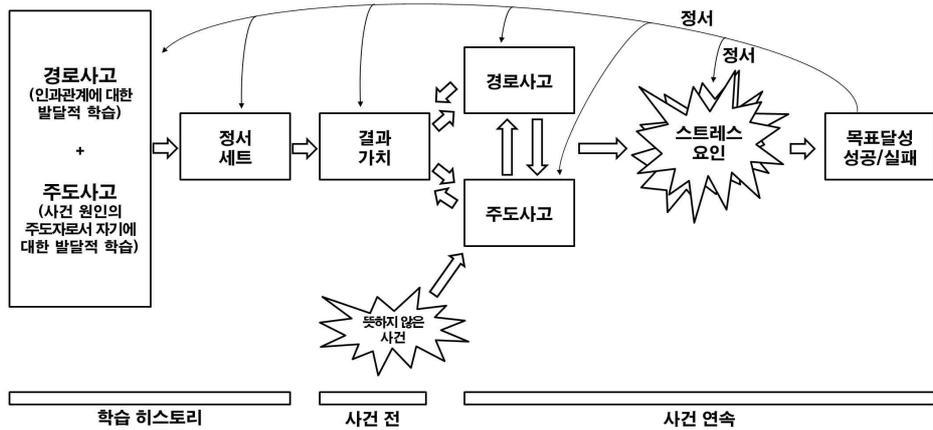


그림 1. 희망적 사고의 도식(Snyder, 2002, p.254)

중요해지는데, 희망적 사고를 보유한 사람은 경로를 지속할 수 없게 하는 갑작스러운 사건이 등장할 경우 주도성을 발휘하여 다시 적절한 대안적 경로로 대체시킨다고 설명한다. 종합적으로 볼 때, 희망모형은 “피드포워드(Feed-forward)와 피드백 정서기제(Feed back emotion-laden) 모두를 포함한 메커니즘”이라 볼 수 있다.

희망적 사고 관련 선행연구 고찰

희망적 사고를 예측하는 변인에 대한 연구는 소규모이지만, 부모의 양육방식(Kumar et al., 2012), 부모의 부재(Harris, Brown, & Bifulco, 1986), 학대경험(Hoffman-Plotkin & Twentymann, 1984), 애착유형 및 정서적 지원(Shorey & Lewin, 2001; Shorey et al., 2003), 사회적 지지(원두리, 2011; 장효진, 임정하, 2010), 회피목표가 아닌 접근목표의 사용(Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder, & Adams III, 2000), 숙달목표의 사용(조한익, 2012; Pekrun, Elliot, & Maier, 2006; Snyder, Shorey, et al., 2002; Reeve, 2009에서 재인용), 영적 안녕 및 종교(Fehring, Miller, & Shaw, 1997; Mickley, Soeken, & Belcher, 1992), 희망프로그램의 참여(Lopez, Bouwkamp, Edwards, & Teramoto Pedioti, 2000), 사회적 지원 프로그램 참여(Hodges, Hardiman, & Segal, 2004) 등으로 요약해 볼 수 있다. 최근에는 희망적 사고를 육성하기 위한 변인으로서 보상의 제공 및 성공에 대한 자성예언(McDermott & Snyder, 1999), 학습자에게 영향을 미치는 교사의 희망(Lopez et al., 2009) 등이 제안되고 있다.

청소년이 인식한 부모의 양육방식이 청소년의 희망적 사고에 미치는 영향을 연구한 Kumar 등(2012)에 따르면 거부적, 수용적, 과잉보호적 양육방식은 청소년의 희망적 사고를 유의하게 예측하였는데, 수용적 양육방식과 과잉보호적 양육방식은 희망적 사고를 정적으로 예측하고 거부적인 양육방식은 희망적 사고를 부적으로 예측하였다. 성취목표유형과 희망적 사고, 학업적 즐거움, 자신감 등 간의 관계를 증명한 또 다른 연구(Pekrun et al., 2006)에서는 성별, GPA

점수, 사회적 바람직성, 기질 등을 통제한 후에도 숙달목표가 희망적 사고, 학습즐거움, 자신감을 정적으로 예측하였고 지루함과 분노를 부적으로 예측하였다. 또한 수행회피목표는 불안, 희망적 사고의 부재, 부끄러움을 예측하는 것으로 나타났다. 그 외에도, 명확한 목표의 설정뿐만 아니라 자기(Self)와 높은 일치감을 보이는 목표의 설정이 희망적 사고와 심리적 안녕에 미치는 직접적인 효과를 증명한 연구가 있다(Sheldon & Elliot, 1999).

또한 희망적 사고는 교육장면에서 장려되는 바람직한 결과들과 밀접한 관련이 있는 것으로 증명되어 그 중요성이 점차 대두되고 있다. 예를 들어, 학생들의 희망적 사고는 더 높은 학업 성취(조한익, 2011, 2012; Chang, 1998; Snyder, Hoza, et al., 1997; Snyder, Shorey, et al., 2002), 더 높은 학업적 목표와 더 높은 성공에 대한 기대를 갖게 하는 것으로 나타났다(Curry, Snyder et al., 1997). 이 외에도, 희망적 사고는 심리적 조절(Kashdan, Pelham, Lang, Hoza, Jacob, Jennings, & Gnagy, 2002; Ong, Edwards, & Bergeman, 2006), 정신적 건강(Snyder et al., 1996; Shorey, Snyder, et al., 2003), 외·내재화 문제행동감소(Valle, Huebner, & Suldo, 2006), 활동에서의 적극성(Irving, Snyder, & Crowson, 1998; Kenny et al., 2010), 지속성(Holder, 2007), 대처전략(Danoff-Burg, Prelow, & Swenson, 2004; Snyder et al., 2000), 자기개념(Snyder et al., 1997), 문제해결력(Chang, 1998; Chapell & Overton, 2002), 자아존중감 및 삶의 만족(Marques et al., 2007) 등을 예측하는 것으로 보고되며 희망적 사고 수준이 높을수록 디스트레스(distress), 불안, 부정정서는 더 낮게 나타난다(Snyder, Irving, & Anderson, 1991).

한편, Snyder 등(2002)은 6년간의 종단연구를 통해서 희망적 사고의 개인차가 학업적 성과를 얼마나 예측할 수 있는지를 조사하였다. 연구결과, 신입생들이 보고한 입학시험 점수를 통제 한 후에도 학습자의 희망적 사고수준은 6년간의 학점 평균점수를 더 잘 예측하였고 낮은 희망적

사고를 보유한 사람과 비교할 때 희망적 사고 수준이 높은 학생은 6년이란 기간 동안 학업중단 없이 학업을 무사히 마칠 확률이 더 높은 것으로 나타났다. 반면, 희망적 사고와 우울감 간의 관계에서 방어기제의 조절효과를 증명하는 연구에서 Kwon(2000)은 Beck의 우울척도(Beck Depression Inventory)를 사용하여 대학원생들의 우울수준을 측정하였는데 연구 결과, 낮은 희망적 사고를 지닌 사람들은 높은 우울감을 보고하였으며, 높은 희망적 사고를 지닌 사람들은 방어기제의 조절기능과 상관없이 낮은 우울감을 보고하였다.

지금까지 이론적 배경 및 선행연구 고찰을 통해 희망적 사고의 정의를 명확히 하고, 희망적 사고를 예측하는 요인과 희망적 사고가 미치는 긍정적인 영향을 살펴보았다. 이와 같은 희망관련 연구들은 희망적 사고의 영향력을 이해하는데 크게 기여했음에도 불구하고, 희망적 사고를 촉진하는 개인 내 요인에 대해서는 그 정보가 한정적인 것으로 관찰된다.

자율성 및 유능성 욕구의 만족

자기결정이론

본 연구는 변인 간 이론적 연결성을 설명하기 위해 자기결정이론(Self-determination theory; Deci & Ryan, 1985)에 그 뿌리를 둔다. 이 이론에 따르면, 유기체로서 인간은 누구나 자율성, 유능성, 관계성의 세 가지 기본적 심리욕구를 지니며 이러한 욕구를 충족시키기 위해 인간은 학습과 성장, 발달에 대한 선천적인 동기를 지닌다(Ryan & Deci, 2000). 이들 욕구의 만족은 인간의 건강한 성장, 발달 및 기능을 예측하는 “심리적 영양분(Psychological nutrients)”으로 기능한다(Deci & Ryan, 1985, 2000). 따라서 이들 욕구는 개인의 성장과 발달을 위해 필요한 심리적 기반뿐만 아니라 성장과 발달을 방해하는 환경적 특성을 이해하는 데도 필수적이다(Deci & Ryan, 2000).

여기서 자율성(자율성의 욕구, Autonomy)이란

“자신의 행동을 시작하고 조절함에 있어 자기 지시와 개인적 승인을 경험하려는 심리적 욕구(Deci & Ryan, 1985)”를 말한다. 이것은 타인으로부터의 독립을 의미하는 것이 아니며, 인간이라면 누구나 무엇을 할지, 언제 할지, 언제 그만둘지를 결정하는 것에 자유가 주어지길 원하는 것과 관련이 있다(Reeve, Bolt, & Cai, 1999; Ryan & Deci, 2000).

유능성(Competence)은 “환경과의 상호작용에서 효율적이고자 하는 심리적 욕구이며, 이는 개인이 역량과 기술을 연마하고 최적의 도전을 추구하며 숙달하고자 하는 것(Deci & Ryan, 1985)”과 관련된다. 인간은 일반적으로 자신의 역량의 진보가 있을 때, 자신의 역량에 최적인 도전이 주어질 때, 명확하고 분명한 구조가 제공될 때, 자신의 실패에 대한 관대함이 주어질 때, 수행에 있어 긍정적인 피드백이 제공될 때, 이 욕구의 충족을 경험할 가능성이 높다(Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2006).

마지막으로, 관계성(Relatedness)은 “다른 사람들과 친밀한 정서적 결속과 애착을 형성하고자 하는 심리적 욕구로서, 정서적으로 연결되거나 상호 간에 관여되고자 하는 욕구(Sullivan, 1953; Ryan & Powelson, 1991)”이다. 자기결정이론에서는 우리가 자신의 안녕을 위해 믿을 수 있는 사람에게 끌리고, 자신의 안녕을 지키는데 믿을 수 없는 사람으로부터 멀어지는 것이 이 관계성의 욕구 때문이라 설명한다(Deci & Ryan, 2000). 관계성의 욕구는 타인에 의해 존중받으며 사랑받고 있다고 느낄 때 충족될 가능성이 높으며(Adie et al., 2008), 상호작용의 양을 넘어 개인의 진정한 자아가 중요히 여겨지고 서로의 웰빙(Well-being)을 지원하는 질적인 공유관계를 통해 충족될 가능성이 높다(Reeve, 2009, p.163).

자율성 및 유능성 관련 선행연구 고찰

자기결정이론은 개인이 건강한 성장, 발달, 학습을 경험하는지 아닌지의 여부가 주어진 환경이 이러한 욕구들을 지지하느냐 좌절시키느냐

에 달려있다고 전제한다(Deci & Ryan, 1985). 따라서 환경적 맥락으로서 교사나 부모의 동기부여방식(자율성 지지 vs. 통제적)이 자율성과 유능성 만족의 대표적인 예측변인으로 증명되어 왔다(Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005; Baard et al., 2004; Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000; Ryan & Grolnick, 1986)

선행연구에 따르면, 자율성과 유능성 욕구의 만족은 내재적 동기 및 자기결정적 동기(Ciani et al., 2011; Deci & Ryan, 2000), 학업성취(Jang et al., 2009), 더 좋은 개념적 이해(Grolnick & Ryan, 1987), 창의성(Amabile, 1983), 지속성(Ratelle, Larose, Guay, & Senecal, 2005), 자아존중감(Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981), 심리적 안녕(Mack et al., 2011; Patrick, Knee, Canevello, & Lonsbary, 2007; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, & Ryan, 2000), 정서적 신뢰(Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov, & Kim, 2005), 활력 및 긍정정서(Adie, Duda, & Ntoumanis, 2012; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thøgersen-Ntoumani, 2011) 등과 같은 긍정적인 결과를 예측한다. 특히, 대다수의 연구들은 자율성과 유능성 욕구의 충족 정도가 학습자가 활동을 수행하는 강도 및 적극성을 의미하는 학습관여(Academic engagement)에 미치는 긍정적인 영향을 비중 있게 증명해왔다(Gagné, 2003; Hardre & Reeve, 2003; Jang et al., 2009; Reeve, Nix, & Hamm, 2003; Reeve & Tseng, 2011).

예를 들어 Quested 등(2011)에 따르면, 기본심리욕구의 만족 정도가 높을수록 개인의 스트레스 호르몬(코르티솔) 반응이 덜 나타났고 더 낮은 불안을 보고하였다. 이들 욕구의 만족은 수행에서 오는 스트레스를 도전으로 인식하는 인지적 평가에 영향을 미쳤으며 이러한 평가는 심리적 욕구의 만족과 스트레스 반응 간에 관계를 매개하는 것으로 나타났다. 또한 최근에는 자율성지지 동기부여방식이 기본심리욕구의 충족을 불러일으키고, 이들 욕구의 만족이 차례로 학업성취, 학습관여, 내재적 동기, 부정정서(Jang et al., 2009), 집중력(Ntoumanis, 2005), 자기주도 학

습능력(허예빈, 김아영, 2012)과 같은 결과를 예측하는 형태의 자율성과 유능성의 매개효과를 증명하는 연구들도 실시되고 있다. 대조적으로, 자율성 및 유능성의 결핍은 우울 및 불안과 같은 심리적 문제(Baard et al., 2004; Bartholomew et al., 2011; Ryan & Connell, 1989), 부정정서(Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Jang et al., 2009), 성격장애 및 행동장애(Bartholomew et al., 2011; Kasser, Ryan, Zax, & Sameroff, 1995; Ryan & Deci, 2008; Ryan, Deci, & Grolnick, 1995), 공격성(Kuzucu, Yasar, & Simsek, 2013) 등을 예측하는 것으로 나타났다.

학습관여

학습관여의 개념 및 구성요소

학습관여는 개인이 학습활동을 시작하고 수행할 때 발현하는 인지적, 행동적 적극성의 강도 및 정서적 질을 의미하며(Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004), 수업 내에서의 학습자의 주도적인 참여정도를 포함한다(Reeve, Jang, Carrell, Jeon, Barch, 2004; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). 학습관여는 행동적, 정서적, 인지적, 주도적 관여의 4가지 하위요인으로 살펴볼 때 더 잘 이해될 수 있다(Fredricks et al., 2004; Reeve & Tseng, 2011). 먼저, 행동적 관여(Behavioral engagement)는 학습활동을 시작하고 유지하는 동안 학생들이 과제에 집중하고 노력하고 지속하는 정도를 의미한다. 두 번째로, 정서적 관여(Emotional engagement)는 학습활동을 수행하는 동안에 흥미나 즐거움, 열정과 같은 긍정적인 정서적인 상태를 경험하는 정도를 말하고 지루함과 같은 정서상태가 부재하는 것과 관련이 있다. 세 번째로, 인지적 관여(Cognitive engagement)는 학습상황에서 학습전략을 정교하게 사용하는 정도와 상위인지적인 계획을 실행하고 활발히 자기조절하는 것을 의미한다. 인지적 관여를 하는 학습자들은 배운 내용을 선행학습과 연결해보며 스스로 학습내용 이해를 촉진

한다(Furrer & Skinner, 2003; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009).

마지막으로 주도적 관여(Agentic engagement)는 학생들이 경험하는 교육적 환경에 선행학습을 기반으로 건설적으로 기여하는 정도를 의미한다(Lee & Reeve, 2012; Reeve & Tseng, 2011). 예를 들어, 주도적으로 관여하는 학습자는 교사에게 자신의 흥미와 선호를 표현하고 제안을 하거나 질문을 하고 그들이 생각하고 필요로 하는 것들을 의사소통한다(Reeve & Tseng, 2011).

학습관여 관련 선행연구 고찰

자율성 및 유능성 욕구의 충족, 그리고 희망적 사고에 의해 예측되는 다양한 변인들 중 학습관여(Academic engagement)는 교육적 기능 및 효과를 판단해볼 수 있는 준거로서 교육현장을 연구하는 심리학자들의 특히 주목을 받아왔다(Ladd & Dinella, 2009; Jang, 2008; Reeve et al., 2004; Skinner et al., 2009). 학습관여는 학업성취(Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998), 학습 전략의 사용(Walker, Greene, & Mansell, 2006), 낮은 학업중단률(Connell, Spencer, & Aber, 1994), 지속성과 창의성(Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan et al., 1991) 등을 예측하는 것으로 나타난다. 선행 연구에 따르면, 학습관여는 학습 구조(Structure) 및 자율성지지(Autonomy-support)의 제공(Assor et al., 2005; Baard et al., 2004; Jang, Reeve, & Deci, 2010; Reeve & Jang, 2006; Ryan & Deci, 2000; Ryan & Grolnick, 1986; Reeve & Jang, 2006), 기본 심리욕구의 만족(Connell & Wellborn, 1991; Hardre & Reeve, 2003; Jang et al., 2009; Reeve & Tseng, 2011), 자기결정적 동기(Assor et al., 2005; Reeve et al., 2004), 인식된 통제감(Skinner et al., 1998), 행동의 필요성에 대한 합당한 근거의 제공(Jang, 2008), 학습난이도(Turner, Thorpe, & Mayer, 1998), 교사와의 관계(Murray & Greenberg, 2000) 등에 의해 예측되는 것으로 보고된다.

예를 들어, 자율성 욕구와 유능성 욕구의 충족 경험은 문화적 특성이나 부모의 영향을 통제

한 후에도 학습관여와 같은 생산적인 교육적 성과와 관련이 있는 것으로 나타났으며(Jang et al., 2009), 기존의 학습관여 구인에 새로운 측면인 주도적 관여(Agentic engagement)를 추가한 Tseng (2011)의 연구에서는 자율성 및 유능성의 만족 정도가 학습관여를 예측하고, 학습관여는 차례로 학업성취에도 긍정적인 영향을 미치는 구조적 관계를 증명하였다. 이러한 결과들은 자율성 욕구와 유능성 욕구의 만족이 학습관여에 미치는 긍정적 영향을 보여주었던 Grouzet와 그의 동료들(2004)의 연구와도 일맥상통하며, 여기에서 연구자들은 학습활동을 할 때 자율성과 유능성의 충족 경험이 학습자들로 하여금 미래에 다시 그 학습 활동에 관여하길 원하게 됨을 보여준다. 본 연구는 상기의 선행연구를 바탕으로 학습관여의 개념을 보다 정교화시킨 Reeve와 Tseng (2011)의 연구에 기반하여 행동적, 정서적, 인지적, 주도적 관여의 측면에서 학습관여를 측정하였다.

연구가설 및 연구모형

연구문제 1. 학습자의 자율성과 유능성 욕구의 만족이 희망적 사고에 어떠한 영향을 미치는가?

가설 1-1. 자율성 욕구의 만족은 학습자의 희망적 사고를 정(+)적으로 예측할 것이다.

가설 1-2. 유능성 욕구의 만족은 학습자의 희망적 사고를 정(+)적으로 예측할 것이다.

연구문제 2. 학습자의 희망적 사고는 학습관여에 어떠한 영향을 미치는가?

가설 2. 학습자의 희망적 사고는 학습관여를 정(+)적으로 예측할 것이다.

연구문제 3. 학습자의 희망적 사고는 학습자의 자율성과 유능성 욕구의 만족과 학습관여와의 관계에서 어떠한 영향을 미치는가?

가설 3-1. 학습자의 희망적 사고는 자율성 욕

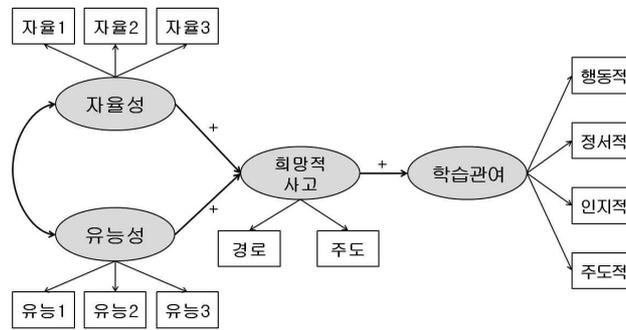


그림 2. 가설적 연구모형

구의 만족이 학습관여에 미치는 영향을 매개할 것이다.

가설 3-2. 학습자의 희망적 사고는 유능성 욕구의 만족이 학습관여에 미치는 영향을 매개할 것이다.

위 가설을 검증하기 위해 본 연구는 학습자의 자율성 욕구의 만족, 유능성 욕구의 만족 각각을 독립변인으로, 희망적 사고를 매개변인으로, 학습관여를 종속변인으로 한 가설적 연구모형을 설정하였고 그림 2와 같다.

년생들이 본 연구에서 사용된 검사도구의 다양한 문항들을 제대로 이해하고 응답할 수 있을 것이라는 판단에 근거하였다.

본 연구에 참여한 중학교 3학년생들은 자율성 욕구와 유능성 욕구의 만족 정도, 희망적 사고, 학습관여를 측정하는 설문지를 완성하였다. 연구 참여자들에게는 연구의 목적이 소개되고 익명성이 보장되었으며, 설문참여는 자발적으로 이루어졌다. 총 550부의 설문지에서 무응답이나 불성실 응답이 제외된 513부가 분석에 사용되었다.

연구방법

연구대상 및 절차

본 연구에는 경기와 전남 소재의 중학교 3학년 학생 513명(남: 49.5%, 여: 45.2%)이 참여하였다. 연구대상 선정과정은 다음과 같다. 국내에서 자기결정이론과 학습장면을 함께 보는 연구들은 주로 고등학생을 연구대상으로 하고 있기에, 본 연구에서는 자기결정이론에서의 자율성 및 유능성 만족이 중학교시기의 학습자들에게 어떤 영향을 주는 지 확인해 보고자 하였다. 둘째, 중학교 3학년생을 연구대상으로 한 이유는 초등학교를 졸업 한 지 얼마 안 되는 중 1학년생이나 중 2학년생보다 고등학교 진학을 앞 둔 중학교 3학

측정도구

본 연구에서 사용된 모든 측정도구는 관련 선행연구로부터 선정되었으며, 모든 문항은 자기보고식으로 1점(전혀 그렇지 않다)에서 5점(매우 그렇다)까지의 5점 Likert 척도로 구성되었다.

자율성 및 유능성 욕구 만족(Autonomy, Competence Need Satisfaction)

지각된 자율성 욕구와 유능성 욕구 만족을 측정하는 척도로 Sheldon과 Gunz(2009)의 연구에서 사용된 문항들이 사용되었다. 본 척도는 학습자들이 수업시간에 경험하는 자율성 욕구의 만족(3문항) 및 유능성 욕구의 만족(3문항)을 평정하며, 점수가 높을수록 자율성의 욕구와 유능성의 욕구의 만족수준이 높은 것을 의미한다.

자율성 욕구 만족의 예시문항으로는 “나는 수업에서 흥미를 느끼는 일은 꼭 해본다”, 유능성 욕구의 만족은 “나는 수업에서 어려운 일이나 과제를 성공적으로 수행할 수 있다고 느낀다” 등이 있다. 문항신뢰도(Cronbach α)는 자율성 .64, 유능성 .71로 나타났다.

희망적 사고(Hopeful thinking)

희망적 사고를 측정하는 척도로 Snyder 등 (1996)이 개발한 상태희망척도(State Hope Scale; Snyder et al., 1996)를 한국어로 번안하여 타당화한 장은영(2004)의 문항을 사용하였다. 본 척도는 경로사고(3문항), 주도사고(3문항)의 두 가지 하위요인으로 구성되어 있으며, ‘지금 내가 직면하고 있는 문제에는 다양한 해결책이 있다(경로 사고)’, ‘나는 현재 열정적으로 나의 목표를 추구하고 있다(주도사고)’ 등으로 문항이 구성되어 있다. 상태희망척도의 전체 문항신뢰도(Cronbach α)는 .83으로 적절한 문항신뢰도를 보였으며 하위요인인 경로사고는 .77, 주도사고는 .78로 나타났다.

학습관여(Academic Engagement)

학습관여를 측정하기 위해 사용된 척도로 Reeve(2013)가 한국인을 대상으로 타당화한 문항을 사용하였다. 총 19문항이며 측정문항의 예는 “수업내용에 주의를 집중한다”(행동적 관여; 5문항), “수업이 재미있다”(정서적 관여; 5문항), “어떤 개념에 대해 생각할 때, 나는 그것을 더 잘

이해할 수 있는 예들을 생각해내기 위해 노력한다”(인지적 관여; 4문항), “선생님께 내게 필요한 것과 내가 원하는 것이 무엇인지 이해하실 수 있게끔 말씀드린다”(주도적 관여; 5문항)가 있다. 본 연구에서는 학습관여 점수를 산출하기 위해서 4개 하위요인 평균의 합점수를 사용하였는데, 각 하위요인의 문항신뢰도(Cronbach α)의 범위는 .88에서 .91로 나타났으며 전체 학습관여 척도의 문항 신뢰도는 .95이다.

연구결과

측정변인의 평균, 표준편차 및 상관관계

본격적인 분석에 앞서 모든 변인들의 평균, 표준편차, 상관을 조사하였다(표 1 참조). 분석결과, 6개의 상관관계 모두는 통계적으로 유의한 상관을 보였다. 특히, 예측한 대로 자율성 욕구 만족과 유능성 욕구의 만족 모두는 각각 희망적 사고와 유의한 정적 상관을 보였으며(자율성 - 희망적 사고 : $r=.41, p<.01$, 유능성 - 희망적 사고: $r=.50, p<.01$), 희망적 사고는 학습관여와 유의한 정적 상관을 보였다($r= .44, p<.01$).

측정모형 검증

수집된 자료가 정규분포 가정을 충족하는지를 알아보기 위해 모형 내 각 측정변인들의 왜

표 1. 기술통계 및 측정변인들의 상관분석 결과 (N=513)

잠재 변인	평균 (M)	표준편차 (SD)	1	2	3	4
1. 자율성	3.67	0.66	—	.41**	.41**	.35**
2. 유능성	3.09	0.68		—	.50**	.50**
3. 희망적 사고	3.33	0.61			—	.44**
4. 학습관여	3.23	0.62				—

** $p<.01$, 범위: 1점-5점

도(skewness)와 첨도(kurtosis)의 절대값을 살펴보았다. 본 연구에서는 왜도가 -.40에서 .21, 첨도가 .11에서 1.30까지의 분포를 보여 다변량 정규분포 가정이 가능함이 확인되었다. 또한 본격적인 분석에 앞서 측정도구의 타당도를 검증하기 위해 가설적 구조에 의해 나타난 측정모형을 최대우도법을 사용한 확인적 요인분석(CFA)를 통해 검증하였다. 분석은 Amos 20.0 프로그램(Arbuckle, 2011)을 통해 이루어졌다.

분석결과, 측정모형은 $\chi^2(48) = 130.167, p < .001, RMSEA = .058, CFI = .962, TLI = .938$ 로 양호한 모형적합도를 보였다(표 2 참조). 측정변인들의 표준화된 요인계수를 살펴본 결과 .001 수준에서 모두 유의하였고 .56~.85의 범위로 모든 값이 .50이상으로 나타나 수집된 자료가 4요인 구조와 일치하고 각 척도들이 가설적 잠재변인

에 적절히 부하되었다는 것을 보여주었다(그림 3 참조).

연구모형 검증

연구모형을 검증하기 위해 Amos 20.0 통계 프로그램을 사용하여 분석을 실시하였다(Arbuckle, 2011). 연구모형 적합도 분석 결과는 표 3, 자율성, 유능성, 희망적 사고, 학습관여의 연구모형 및 표준화 경로계수는 그림 4와 같다.

가설적 연구모형이 적합하다고 판단되었기 때문에, 각 경로계수를 확인하였다. 그림 4와 같이, 각 가설적 경로들은 예측했던 방향대로 모두 유의하게 나타났다.

첫째, 자율성 욕구의 만족은 희망적 사고에 긍정적인 영향을 미쳤고($\beta = .27, p < .05$), 유능성

표 2. 측정모형의 적합도 분석 결과 (N=513)

모형	χ^2	df	p	RMSEA (90%신뢰구간)	CFI	TLI
측정모형	130.167	48	.000	.058 (.046-.070)	.962	.938

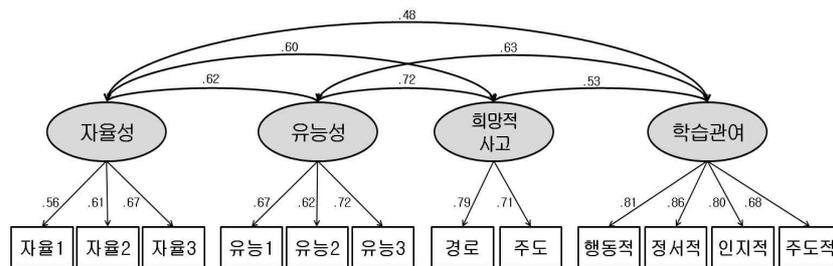
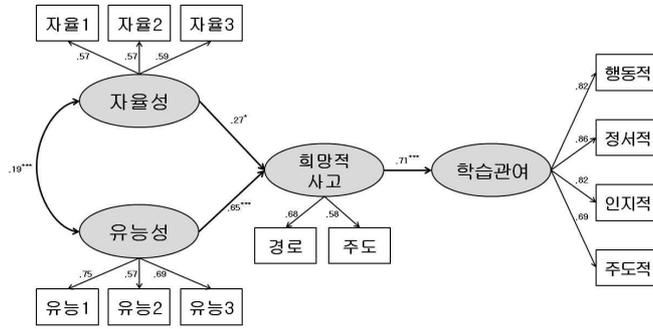


그림 3. 측정모형 및 표준화 요인계수

표 3. 연구모형 적합도 분석 결과 (N=513)

모형	χ^2	df	p	RMSEA (90%신뢰구간)	CFI	TLI
연구모형	98.382	50	.000	.061 (.043-.079)	.955	.940



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

그림 4. 자율성, 유능성, 희망적 사고, 학습관여의 연구모형 및 표준화 경로계수

욕구의 만족 또한 희망적 사고에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = .65, p < .001$). 차례로 예측된 희망적 사고는 학습관여에 강한 정적 영향을 미쳤으며($\beta = .71, p < .001$) 전체 연구모형은 희망적 사고의 69%($R^2 = .69$)를, 학습관여의 50%($R^2 = .50$)를 설명하는 것으로 나타났다.

본 연구의 주요한 목적인 희망적 사고의 매개효과를 확인하기 위해 본 연구에서는 제1종 오류를 줄이고 검증력을 향상시키기 위해 더욱 권장되는 bias-corrected 방법(문수백, 2009)으로 2,000번의 부트스트랩을 실시하였고, .05 수준에서 간접효과의 유의성을 살펴볼 수 있도록 95%의 신뢰구간을 설정하여 간접효과를 살펴보았다. 그 결과, 희망적 사고는 자율성 욕구와 학습관여 간의 사이를 유의하게 매개하는 것으로 나타났다($\beta = .19, p < .05$), 유능성 욕구와 학습관

여 사이의 관계도 유의하게 매개하는 것으로 나타났다($\beta = .46, p < .05$). 따라서 두 가지 욕구의 만족 모두는 희망적 사고를 매개로 하여 간접적으로 학습관여에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

수정모형 검증

앞서 제시한 연구모형이 양호한 모형적합도를 보였으나, 그 모형이 수집된 자료에 대한 최상의 모형적합도를 제공하는지 확인하기 위해 위계적 수정모형의 분석을 실시하였다. 수정모형(모형2)은 초기모형(모형1)에서 자율성 욕구에서 학습관여로, 유능성 욕구에서 학습관여로 가는 직접효과 경로가 추가된 모형이다(그림 5 참조). 분석결과, 초기모형(모형1)과 수정모형(모형

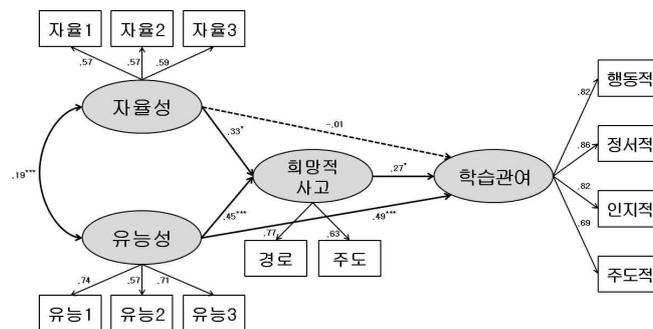


그림 5. 최종연구모형 및 표준화 경로계수

2)은 통계적으로 유의한 차이를 보였고($dfD = 2$, $\chi^2D=15.55$, $p<.001$), 자율성 욕구와 유능성 욕구의 만족에서 학습관여로 가는 직접경로를 추가했던 수정모형(모형2)이 두 변인 간 직접경로가 없는 내재된 모형(모형1)보다 유의하게 더 좋은 모형적합도를 나타냈다(표 4 참조).

따라서 최종 연구모형으로 간접효과와 직접효과 모두를 포함한 수정모형(모형2)이 채택되었다. 최종모형은 그림 5에 제시되어 있으며 $\chi^2(50) = 82.831$, $p < .001$, $RMSEA = .053$, $CFI = .967$, $TLI = .955$ 로 우수한 모형적합도를 나타냈다.

분석 결과, 자율성 욕구의 만족 정도는 희망적 사고를 유의하게 예측하였고($\beta = .33$, $p < .05$),

이 결과는 가설 1-1을 지지한다. 유능성 욕구의 만족 역시 통계적으로 유의하게 학습자의 희망적 사고를 예측하였고($\beta = .45$, $p < .001$), 이로써 가설 1-2도 지지되었다. 또한 예측대로 자율성 욕구와 유능성 욕구 모두는 희망적 사고에 직접적으로 유의한 정적영향을 미쳤고, 특히 유능성이 자율성보다 희망적 사고에 미치는 영향이 더욱 강하게 나타났다(.33 vs. .45). 또한 희망적 사고와 학습관여 사이의 경로계수는 통계적으로 유의하였고 학습자의 희망적 사고는 학습관여를 정적으로 예측하였다($\beta = .27$, $p < .05$). 이는 가설 2를 지지하는 결과이다.

특히 주목할 만한 것은 표 5를 보면 알 수 있

표 4. 초기모형과 수정모형의 모형적합도 지수비교

모형	χ^2	CFI	TLI	RMSEA (90%신뢰구간)
초기모형(모형1)	98.382	.955	.940	.061 (.043-.079)
수정모형(모형2)	82.831	.967	.955	.053 (.033-.072)

표 5. 최종연구모형의 효과분해

경로		직접효과		간접효과		총효과	
		비표준화 계수	표준화 계수	비표준화 계수	표준화 계수	비표준화 계수	표준화 계수
자율성	→ 희망적 사고	.314	.331*	.000	.000	.314	.331*
	→ 학습 관여	-.013	-.011	.106	.090*	.093	.079
유능성	→ 희망적 사고	.345	.454***	.000	.000	.345	.454**
	→ 학습 관여	.464	.492***	.116	.124*	.581	.616**
희망적 사고	→ 학습 관여	.338	.272*	.000	.000	.338	.272*

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

듯이, 유능성과는 달리 자율성 욕구의 만족의 경우 희망적 사고의 매개효과로 인해 학습관여에 미치는 직접효과가 유의하지 않다는 연구결과이다($\beta = -.01, p = .99$). 즉, 자율성 욕구의 만족 정도는 직접적으로 학습관여에 유의한 영향을 미치지 못하지만, 학습자의 희망적 사고를 통하여 간접적으로 유의한 영향을 미친다는 것을 의미한다($\beta = .09, p < .05$). 그러므로 자율성 욕구의 만족과 학습관여 간 관계에서 희망적 사고의 완전매개효과가 검증되었고 이는 가설 3-1을 지지하는 결과이다.

반면, 유능성은 학습관여에 미치는 직접효과가 유의하였고($\beta = .49, p < .001$), 동시에 희망적 사고의 매개효과를 통해서 간접적으로도 학습관여를 예측하였다($\beta = .12, p < .05$). 이러한 결과는 희망적 사고가 유능성 욕구와 학습관여 간의 관계를 부분적으로 매개한다는 것을 증명함으로써 가설 3-2를 지지하였다. 이는 희망적 사고가 유능성 욕구의 만족에 의해 예측되고 예측된 희망적 사고가 학습관여를 예측하는 구조적 관계를 보여주는 것이다. 전체적인 최종모형은 희망적 사고의 49%($R^2 = .49$), 학습관여의 48%($R^2 = .48$)를 설명하는 것으로 나타났다.

논의 및 결론

자율성 욕구 및 유능성 욕구 만족과 희망적 사고

연구결과는 연구모형에서 설정한 바와 같이 학습자의 희망적 사고가 지각된 자율성 만족과 유능성 만족이라는 선행변인에 의해 정적으로 예측됨을 보여준다. 이러한 결과는 희망적 사고의 하위요인인 경로사고와 주도사고가 자율성 및 유능성이라는 심리적 욕구들과 관련성이 있을 것이라고 예측한 Kuzucu 등(2013)의 관점과도 상통하며, 학습장면에서 학습자의 자율성 욕구와 유능성 욕구의 충족은 학습자의 인지적, 동기적, 정서적 긍정성(예: 희망)을 높인다는 자기

결정이론(Deci & Ryan, 1985)의 관점과도 일치함을 보여준다.

본 연구에서 희망적 사고(경로사고, 주도사고)는 학습자의 집중정도, 수업을 즐기는 정도, 전략적으로 사고하는 정도, 수업에 주도적인 참여를 제공하는 정도를 예측 가능하게 한다. 이는 학습자들이 자신의 목표를 성취하기 위해 대안적인 방법을 생성해내고, 그 방법을 실행하기 위해 동기화하고 지속할 수 있다고 지각할수록 학습자가 학습활동에 행동적, 정서적, 인지적, 주도적으로 관여할 수 있다는 것을 의미한다. 본 연구에서 학습자의 희망적 사고 수준은 학습관여에 미치는 자율성과 유능성 욕구의 만족의 영향력을 완전히 매개하거나 부분적으로 매개하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학습상황에서 자율성과 유능성의 욕구가 충족됨에 따라 학습자의 경로사고와 주도사고가 촉진되고, 촉진된 희망적 사고는 학습자가 학습활동에 더 적극적으로 관여할 수 있도록 하는데 긍정적으로 기능한다는 것을 의미한다. 즉, 학습자의 희망적 사고가 자율성 및 유능성 욕구의 만족과 학습관여 간에 관계에서 그 효과를 증가시키는 경로로서 작용함을 시사하는 것이다.

특히 흥미로운 것은 유능성 욕구와 달리 자율성 욕구는 그 자체로 학습관여에 직접적인 영향을 미치지 못하였고, 희망적 사고를 매개할 때 비로소 학습관여에 유의한 정적 영향을 미쳤다는 점이다. 이는 자율성 욕구의 충족이 그 자체만으로 학습관여를 가져온다기보다 자율성이 충족됨에 따라 출현된 희망적 사고의 간접적인 역할을 통해 학습관여가 촉진될 수 있다는 것을 시사하는 것이다. 이러한 결과는 희망적 사고가 활동에 대한 적극성에 영향을 미친다는 다양한 영역에서의 선행연구들의 결과와 일맥상통한다(Curry et al., 1997; Harney, 1990; Irving et al., 1998).

본 연구의 이러한 결과는 희망적 사고가 학업적 성과에 중요한 영향을 미친다고 보는 희망이론의 논지를 지지한다. 또한 그 동안 희망이

론 하에서 직접적으로 연구되지 않았던 학습관여라는 변인을 가지고 희망적 사고가 학업적 성과에 미치는 긍정적 영향을 증명함으로써 연구의 다양성에 기여한다. 더 나아가 자율성 및 유능성 욕구의 만족 정도에 따른 희망적 사고의 변화와 희망적 사고가 학습관여에 미치는 구조적 관계를 증명함으로써 희망적 사고를 촉진하는 심리적 기반에는 어떠한 것이 있는지와 희망적 사고가 무엇을 예측할 수 있는지에 대한 하나의 가능한 설명을 제시하고 있다는 의의가 있다.

연구결과에 따르면, 희망적 사고가 학습관여를 잘 설명하고 있기 때문에 실제적인 적용을 위해서는 교사와 같은 교육자들이 희망적 사고를 지닐 때 나타나는 경로사고와 주도사고에 주목하고 이를 촉진시켜줘야 할 필요가 있다. 다시 말해, 학습자들이 주어진 학습활동에 노력을 쏟고 흥미와 열정을 느끼며 정교한 사고를 과정을 거치거나 그들의 선호나 흥미를 소통하는 등 수업에 건설적으로 기여하도록 하기 위해서는 학습자의 희망적 사고를 높이기 위해 노력해야 한다는 것이다. 뿐만 아니라 희망적 사고의 매개 역할이 확인된 바, 교사들은 자율성과 유능성의 만족이 학습관여를 촉진하는 효과를 극대화하기 위해 희망적 사고의 역할에 주목하고 학습자들의 희망적 사고(경로사고, 주도사고)를 촉진할 수 있도록 도와주는 것이 필요하다. 만일 희망적 사고가 결핍될 경우, 우울증상(Gum, Snyder, & Duncan, 2006), 적대감(Crowson et al., 2001; Snyder, Thompson, et al., 2003에서 재인용) 등 부정적인 심리적 문제를 초래할 수 있다고 보고되기에 교육현장에 있는 교육자들은 이를 염두하여 학습자의 희망적 사고가 좌절되지 않도록 세심한 주의를 기울여야 할 것이다.

특히, 희망적 사고의 역할은 유능성보다 자율성 욕구와의 관계에서 더 중요해진다. 본 연구 결과에 따르면 자율성 욕구가 충족되더라도 희망적 사고의 촉진이 함께 이루어져야 학습관여에 긍정적인 역할을 미칠 수 있기 때문에, 학습

자들의 학습관여를 불러일으키고자 하는 교사들은 이를 반영하여 자율성 욕구가 충족되는 것에만 초점을 맞추기보다 희망적 사고가 함께 증가될 수 있도록 도와야 할 필요가 있다. 즉, 교사들은 목표를 성취하기 위한 다양한 대안들을 인식시켜주고(경로사고) 동시에 이러한 대안적 방법을 실행하기 위한 노력을 지속하는데 스스로를 동기화 시킬 수 있는 사고(주도사고)를 장려해주는 것이 필요하다. 이러한 제안은 교육자가 교육과정을 통해 학습자로 하여금 희망적 사고를 할 수 있도록 가르쳐야 할 필요가 있음을 제안했던 Snyder(2000)의 의견과 입장을 같이한다. 이를 위해 본 연구에서 밝혀진 예측요인인 자율성과 유능성 욕구가 충족될 수 있도록 돕는 것을 적용할 수 있으며 통제적인 동기부여방식보다 자율성을 지지하는 방식으로 교육에 임할 수 있다. 뿐만 아니라 선행연구에서 증명된 바와 같이 학습자로 하여금 회피목표가 아닌 접근목표 및 숙달목표(Pekrun et al., 2006; Snyder et al., 2000; Snyder et al., 1998; Snyder et al., 2002)를 설정하고 스스로 긍정적인 자성예언적 목소리를 자신에게 상기(Lopez et al., 2009; McDermott & Snyder, 1999)시킬 수 있도록 돕는 것을 통해 학습자의 희망적 사고를 육성할 수 있다. 이와 관련하여, Lopez 등(2009)의 연구에서는 학습자의 희망적 사고를 육성하는 구체적인 방법을 제시하고 있는데 장기적인 목표를 위한 하위목표를 나누어 집중하게 하는 것이나 어려움을 만났을 때 어떻게 할 것인지 정신적인 리허설을 해보게 하는 것 등이 이에 속하며 이와 같은 방법들은 희망 프로그램(Lopez et al., 2000)에서 사용되고 있다.

본 연구의 또 다른 실제적 학습현장에서의 함의는 다음과 같다. 본 연구에서 자율성 및 유능성이 희망적 사고의 출현을 촉진하고 희망적 사고가 학습관여를 예측하는 바, 학습관여를 장려하는 교사 및 다양한 장면에서의 교육종사자들은 학습자의 자율성 욕구 충족에 주목할 필요가 있다. 자율성 욕구는 학습에 참여하는 학습

자 동기가 환경적 통제에 의해서가 아니라 자신의 내면에 기인(IPOC: Internal Perceived Locus of Causality) 할 때 활성화된다(Deci & Ryan, 1985, 2000; Reeve, 2006). 따라서 교육장면은 자율성 욕구의 만족을 조성하는 다양한 자율성 지원 전략(예: 흥미 유발, 근거제시, 선택권 부여)의 적극적인 활용을 고려해 볼 수 있다. 이를 위해 교사들은 선형적으로 증명된 방법들(예: 자율성 지원 동기부여방식; Reeve et al., 2004, Reeve & Jang, 2006, Jang, Reeve, & Deci 2010)을 적용해 볼 수 있다. 예를 들어, 자율성지원 동기부여 방식은 타인의 내적 동기자원을 파악, 육성, 개발하기 위한 정서적 접근 및 행동양식을 포함한다. 이를 위해 교사들은 흥미와 같은 내적 동기자원을 육성하고, 융통적이고 순화적인 정보적 언어를 사용할 필요가 있다(Baard et al., 2004; Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981; Reeve et al., 2002; Reeve & Jang, 2006; Ryan & Grolnick, 1986). 뿐만 아니라 학습자가 타당하게 지닐 수 있는 부정적 감정을 이해하고 수용하며, 특정 학습활동이 왜 가치가 있는지 설명의 근거를 제공하는 것을 통해 교사는 학습자의 자율성 욕구를 지원하고 이를 충족시킬 수 있는 환경을 제공할 수 있다. 한편, 유능성 욕구의 충족을 위해서 교사는 학습자로 하여금 다양한 환경적 및 학업적 도전들에 효율적으로 대처할 수 있도록 돕고, 학습자 수준에 부합하는 최적의 학습 도전을 제공하고, 학습자가 주어진 학업과제를 성공적으로 완성할 수 있도록 스캐폴딩(scaffolding)을 제공할 때 학습자의 유능성에 대한 욕구는 활성화된다. 자기결정이론 및 선행연구들에 의하면 학습자의 유능성 욕구는 혼란스럽지 않은 명확한 학습계획 및 학습구조가 제공될 때, 교육장면이 학습자의 실패를 성공을 위한 토대로 보는 관대함을 제공할 때, 과제수행 시 건설적인 피드백이 학습자에게 제공될 때 학습자의 유능성 욕구의 만족 수준이 높아짐을 보고한다(Deci & Ryan, 1985, 2000; Jang, Reeve, & Deci, 2010, Reeve & Jang, 2006).

한편, 선행 연구들은 자율성과 유능성 욕구가 결핍되거나 위협받을 경우에 학습자는 불안 및 우울증과 같은 심리적 문제(Ryan & Connell, 1989)를 경험하고 부정적 정서(Grolnick, et al., 1991; Jang et al., 2009)에 시달림을 보고한다. 뿐만 아니라 또 다른 선행연구(Jang et al., 2009; Reeve, 2006)들은 국내의 교육장면에서 빈번히 관찰되는 통제적인 동기부여 방식이 궁극적으로 학습자의 심리적 욕구 충족에 위협이 되고 있음을 보고한다. 희망적 사고를 촉진하고 학업관여 촉진에 관심을 두는 교육장면은 학습자들의 심리적 욕구 충족에 위협이 되는 통제적, 지시적, 일방적 학습장면의 조성을 최소화 하는데 더욱더 세심한 주의를 기울일 필요가 있겠다. 특히 통제적 방식으로 학습자를 동기화시키는 접근에 익숙한 교육적, 문화적 상황에서는 외적보상이나 처벌과 같은 외적 동기자원에 의존하거나, ‘반드시 해야만 한다’는 식의 통제적 또는 강압적인 언어의 사용을 통해 학습자를 통제하려는 시도가 더욱 만연하다. 뿐만 아니라 타당한 학습근거 제공이나 질차를 일방적으로 무시하고, 학습자의 부정적 정서의 표출이나 정당한 항의를 억제하며, 갈등을 해결하기 위해 통제적 무력을 행사하려는 경향 또는 적지 않게 발견된다.

상기에서 언급했던 다양한 연구결과 및 본 연구에서 검증한 연구모형을 통합해 보면, 교육장면에서 빈번히 관찰되는 통제적 접근은 자율성과 유능성 욕구의 만족에 위협을 가하고, 이는 학습자의 희망적 사고의 출현을 방지하며, 따라서 궁극적으로 학습관여가 저하되는 상황을 쉽게 추론해 볼 수 있다. 반면 자율성과 유능성 욕구를 충족시키기 위한 노력은 학습자로 하여금 그들 스스로 목표를 성취하기 위한 주도사고 및 경로사고의 활성화, 즉 희망적 사고의 활성화를 촉진을 가능케 하고, 이는 궁극적으로 능동적인 학습관여로 연결되는 과정 또한 어렵지 않게 추론해 볼 수 있다.

비록 본 연구의 함의에도 불구하고, 언급해야

할 제한점들이 있다. 먼저, 모든 척도가 학습자들 스스로의 자기보고식 측정방법만을 의지하여 활용되었다는 점이다. 비록 평가자를 통해 학습자의 관여 수준을 측정했던 연구도 본 연구의 일부와 유사한 결과를 보고하였지만(Reeve et al., 2004), 이는 연구결과에 신뢰도를 떨어뜨릴 수 있는 것으로 추후연구에는 자기보고식 설문뿐만 아니라 공유된 방법의 변량이나 사회적 바람직성이 관계를 설명하지 못하도록 관찰자 평가와 같은 객관적인 평가방법을 함께 사용할 필요가 있다.

두 번째로 본 연구는 편의표집으로 경기도와 전남 소재 중학교 2곳의 3학년 학생들을 대상으로 연구를 실시하였기 때문에 다른 집단에까지 일반화하여 적용하는데 주의를 요한다. 이러한 제한점을 고려하여 추후연구에서는 학교특성들을 고려하여 다양한 지역의 학교들을 표본으로 연구를 실행함으로써 더 높은 표본의 대표성을 획득할 수 있을 것이다.

세 번째로 본 연구의 연구 설계가 횡단연구이기 때문에 인과관계의 추론을 조심해야 한다. 특히, 매개효과는 본질적으로 종단적인 현상이기 때문에 해석상의 주의가 필요하다. 추후연구는 종단연구 설계를 통해 심리적 욕구의 만족과 학습관여 간의 관계에서 희망적 사고의 역할을 인과적으로 설명하는 것이 필요하다고 제안한다.

네 번째로, 본 연구에서는 연구결과에 영향을 미칠 수 있는 가외변인(예: 학교배경, 부모와의 관계, 사회적 요인)들을 함께 측정하지 않았다. 연구에서 다뤄진 변인 외에도 연구변인들에 영향을 미치는 요인이 있을 수 있기에 이러한 상호작용의 영향을 완벽히 통제할 수는 없다는 제한점이 있다. 따라서 추후연구에서는 이러한 제한점을 고려하여 연구의 가설적 관계에 강력한 영향을 미칠 수 있는 변인들을 함께 측정하여 통계적으로 통제하거나 이러한 요인이 미치는 영향을 최소화하는 연구설계를 적용해 연구의 신뢰도를 높이는 것이 제안될 수 있다.

다섯 번째로, 자율성에서 학습관여로 가는 직

접효과의 표준화 경로계수가 유의하지 않게 나타났고 매우 적은 수치이지만 부적(-)관계를 갖는 것으로 나타난다. 이 경로는 통계적으로 유의하지 않았기에 의미해석이 요구되지는 않으나 두 변수 간 유의한 정적관계를 증명해온 선행적 결과와는 일치하지 않는다. 그러나 이러한 결과는 자율성이 학습관여에 미치는 유의한 정적 영향을 증명한 선행연구들(예: Jang et al., 2009)의 결과와의 상치를 의미하는 것이 아니라 자율성과 학습관여의 관계에서 희망적 사고가 설명하는 변량 때문에 일종의 통계적인 억제효과(Suppressor effect)가 일어난 것으로 추론할 수 있다. 통계적인 억제효과는 매개변인의 역할이 클 때 일어나는 것으로서 이와 같은 결과는 자율성과 학습관여 간 관계에서의 희망적 사고의 설명력을 보여주는 것이라 해석하였다. 이러한 결과는 추후연구를 통해 재확인 되어야 할 필요가 있다.

마지막으로 본 연구에서는 연구모형을 상정할 때 모형의 간결함과 명료함에 초점을 두고 기본심리욕구와 학습결과변인들을 본 선행연구에 기반을 두어 자율성 욕구와 유능성 욕구를 희망을 예측하는 독립변인으로 상정하였다. 하지만 다시 짚어 볼 때, 본 연구모형에서 제외된 또 다른 기본 욕구인 관계성 욕구의 만족이 과연 희망적 사고(경로적사고 및 주도적 사고)의 활성화를 예측하는 지의 여부를 검증해 볼 필요가 있겠다. 따라서 후속 연구는 희망의 예측변인으로 세 가지 기본 심리적 욕구들을 모두 포함시킨 연구모형을 상정해서 검증해 볼 필요가 있겠다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구는 인간의 기본심리욕구로서 자율성과 유능성의 중요성을 강조하는 자기결정이론과 학습상황에서 희망적 사고의 긍정적 성과를 예측하는 희망이론을 연계했다는 점에서 이론적 시사점을 지닌다. 또한 학습관여뿐만 아니라 희망적 사고를 촉진하는 개인 내적요인으로 자율성과 유능성 욕구의 만족을 예측변인으로 확인해 보았다는 점에서

또 다른 의의가 있겠다. 이전의 선행연구들이 주로 자기결정동기와 자기결정적 목표 등을 기본심리욕구와 학습참여 사이에 매개변수로 다루어왔다면(Ciani et al., 2011; Deci & Ryan, 2000), 본 연구는 희망적 사고가 자율성과 유능성 욕구의 충족을 통해 예측되고, 희망적 사고가 학습참여를 예측하는 새로운 구조적 관계를 탐구하였다는 점에서 보다 다양한 시각을 제시한다고 볼 수 있겠다. 이러한 점에서 결론적으로 본 연구는 이전 연구와의 차별성을 보임과 동시에, 자기결정이론과 희망이론을 연계시킴으로써 교육장면에서의 희망연구의 범위를 확장시켰다는 점에서 연구적 가치를 찾아볼 수 있겠다. 무엇보다도, 본 연구는 학습자가 희망적으로 사고하는데 있어 교육현장에서 자율성 및 유능성의 만족을 경험하는 것이 중요하며, 이는 학습활동에 임하는 학습자의 적극성을 촉진하는 희망적 사고의 역할에 대한 새로운 인식을 더해줄 것이라 기대한다.

참고문헌

- 원두리 (2011). 사회적지지, 희망 및 문제해결 대처가 청소년의 심리적 안녕감에 미치는 영향: 희망과 문제해결 대처의 매개역할. *한국심리학회지 건강*, 16(2), 297-311.
- 이상우 (2010). 부모와 교사의 자율성 지지, 성취 목표지향성, 기본심리욕구, 학업성취도간의 구조적 관계 분석. *교육학논총*, 31(1), 45-68.
- 장은영 (2004). 희망적도 희망이 성취동기, 학교적응, 심리적 안녕감에 미치는 영향: 인문계와 실업계 고등학생을 대상으로. *한양대학교 석사학위논문*.
- 장효진, 임정하 (2010). 청소년이 지각한 사회적 지지가 희망에 미치는 영향. *한국가정과교육학회지*, 22(1), 67-78.
- 정미나, 이창식 (2011). 청소년의 희망에 관한 연구동향. *청소년학연구*, 18(3), 273-299.
- 조한익 (2011). 초등학생의 희망과 학업성취도의 관계에 대한 단기 종단연구. *초등교육연구*, 24(2), 237-256.
- 조한익 (2012). 학교생활적응과 학업성취도에 영향을 미치는 성취목표지향성, 희망 및 학습전략의 구조적 관계. *한국심리학회지: 학교*, 9(3), 465-483.
- 허예빈, 김아영 (2012). 학생이 지각한 교사의 자율성 지지와 자기주도 학습능력 간의 관계에서 기본심리욕구의 매개효과. *교육심리연구*, 26(4), 1075-1096.
- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32(3), 189-199.
- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well-and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 51-59.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 221-233.
- Arbuckle, J. L. (2011). *IBM SPSS Amos 20 user's guide*. Armonk, NY: IBM.
- 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(5), 397-413.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished

- functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459-1473.
- Chapell, M. S., & Overton, W. F. (2002). Development of logical reasoning and the school performance of African American adolescents in relation to socioeconomic status, ethnic identity, and self-esteem. *Journal of Black Psychology*, 28(4), 295-317.
- Chang, E. C. (1998). Hope, problem solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice. *Journal of Clinical Psychology*, 54(7), 953-962.
- Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 223-243.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child development*, 65(2), 493-506.
- Craig, F. N (1943). Ether and metabolism in the cerebral cortex, *Science*, 98, 68.
- Crowson, J. J., Frueh, B. C., & Snyder, C. R. (2001). Hostility and hope in combat-related posttraumatic stress disorder: A look back at combat as compared to today. *Cognitive Therapy and Research*, 25(2), 149-165.
- Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1257-1267.
- Danoff-Burg, S., Prelow, H. M., & Swenson, R. R. (2004). Hope and life satisfaction in Black college students coping with race-related stress. *Journal of Black Psychology*, 30(2), 208-228.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of personality and social psychology*, 40(1), 1-10.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650.
- 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(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.
- Fehring, R. J., Miller, J. F., & Shaw, C. (1997). Spiritual well-being, religiosity, hope, depression, and other mood states in elderly people coping with cancer. In *Oncology Nursing Forum* (Vol. 24, No. 4, pp.663-671).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148-162.
- Gagne, M. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(4), 372-390.
- 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(5), 890-898.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517.
- Grouzet, F. M., Vallerand, R. J., Thill, E. E., & Provencher, P. J. (2004). From environmental factors to outcomes: A test of an integrated motivational sequence. *Motivation and Emotion*, 28(4), 331-346.
- Gum, A., Snyder, C. R., & Duncan, P. W. (2006). Hopeful thinking, participation, and depressive symptoms three months after stroke. *Psychology and Health*, 21(3), 319-334.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 347-356.
- Harris, T., Brown, G. W., & Bifulco, A. (1986). Loss of parent in childhood and adult psychiatric disorder: the role of lack of adequate parental care. *Psychological Medicine*, 16(3), 641-659.
- Harney, P. (1990). *The Hope Scale: Exploration of construct validity and its influence on health*. Unpublished master's thesis, Department of Psychology, University of Kansas, Lawrence, Heil.
- Holder, B. (2007). An investigation of hope, academics, environment, and motivation as predictors of persistence in higher education online programs. *The Internet and Higher Education*, 10(4), 245-260.
- Hodges, J. Q., Hardiman, E. R., & Segal, S. P. (2004). Predictors of hope among members of mental health self-help agencies. *Social Work in Mental Health*, 2(1), 1-16.
- Hofer, J., & Busch, H. (2011). When the needs for affiliation and intimacy are frustrated: Envy and indirect aggression among German and Cameroonian adults. *Journal of Research in Personality*, 45(2), 219-228.
- Hoffman-Plotkin, D., & Twentyman, C. T. (1984). A multimodal assessment of behavioral and cognitive deficits in abused and neglected preschoolers. *Child Development*, 55(3), 794-802.
- Irving, L. M., Snyder, C. R., & Crowson Jr, J. J. (1998). Hope and coping with cancer by college women. *Journal of Personality*, 66(2), 195-214.
- 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.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 798-811.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Kashdan, T. B., Pelham, W. E., Lang, A. R., Hoza, B., Jacob, R. G., Jennings, J. R. & Gnagy, E. M. (2002). Hope and optimism as human strengths in parents of children with externalizing disorders: Stress is in the eye of the beholder. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(4), 441-468.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Zax, M., & Sameroff, A. J. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values. *Developmental Psychology*, 31,

- 907-914.
- Kenny, M. E., Walsh-Blair, L. Y., Blustein, D. L., Bempechat, J., & Seltzer, J. (2010). Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs. *Journal of Vocational Behavior, 77*(2), 205-212.
- Kumar, A., Sharma, M., & Hooda, D. (2012). Perceived Parenting Style as a Predictor of Hope among Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 38*(1), 174-178.
- Kuzucu, Yasar, & Simsek, O. F. (2013). Self-determined choices and consequences: The relationship between basic psychological needs satisfactions and aggression in late adolescents. *Journal of General Psychology, 140*, 110-129.
- Kwon, P. (2000). Hope and dysphoria: The moderating role of defense mechanisms. *Journal of Personality, 68*(2), 199-223.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of personality and social psychology, 79*(3), 367.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade?. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 190-206.
- Lee, W., & Reeve, J. (2012). Teachers' estimates of their students' motivation and engagement: being in synch with students. *Educational Psychology, 32*(6), 727-747.
- Lewis, H. A., & Kliewer, W. (1996). Hope, coping, and adjustment among children with sickle cell disease: Tests of mediator and moderator models. *Journal of Pediatric Psychology, 21*(1), 25-41.
- Lopez, S. J., Bouwkamp, J., Edwards, L. M., & Teramoto Peditotti, J. (2000). *Making hope happen via brief interventions*. Paper presented at the Second Positive Psychology Summit, Washington, DC.
- Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (2003). *Positive psychological assessment: a handbook of models and measures*. Washington, DC: APA.
- Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S. C., & Pais-Ribeiro, J. O. S. E. (2009). Measuring and promoting hope in school children. In Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (Eds.), *Handbook of positive psychology in the school* (pp.37-51). Routledge.
- Mack, D. E., Wilson, P. M., Oster, K., Kowalski, K. C., Sylvester, B. D., & Crocker, P. R. E. (2011). Well-being in volleyball players: Examining the contributions of independent and balanced need satisfaction. *Psychology of Sport & Exercise, 12*, 533-539.
- Magaletta, P. R., & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self efficacy, optimism, and general well being. *Journal of clinical psychology, 55*(5), 539-551.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2007). Validation of a Portuguese version of the students' life satisfaction scale. *Applied Research in Quality of Life, 2*(2), 83-94.
- McDermott, D., & Snyder, C. R. (1999). *Making hope happen*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Mickley, J. R., Soeken, K., & Belcher, A. (1992). Spiritual well being, religiousness and hope among women with breast cancer. *Journal of Nursing Scholarship, 24*(4), 267-272.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology, 38*(5), 423-445.

- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of educational psychology, 97*(3), 444.
- Ong, A. D., Edwards, L. M., & Bergeman, C. S. (2006). Hope as a source of resilience in later adulthood. *Personality and Individual Differences, 41*(7), 1263-1273.
- Patrick, H., Knee, C. R., Canevello, A., & Lonsbary, C. (2007). The role of need fulfillment in relationship functioning and well-being: a self-determination theory perspective. *Journal of personality and social psychology, 92*(3), 434.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 583-597.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion, 25*(4), 279-306.
- Rand, K. L. (2009). Hope and optimism: Latent structures and influences on grade expectancy and academic performance. *Journal of Personality, 77*(1), 231-260.
- Range, L. M., & Penton, S. R. (1994). Hope, hopelessness, and suicidality in college students. *Psychological Reports, 75*(1), 456-458.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senecal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a Science Curriculum. *Journal of Family Psychology, 19*, 286-293.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 537-548.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of educational psychology, 95*(2), 375-392.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion, 28*(2), 147-169.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106*(3), 225-236.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 209-218.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 579-595.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(4), 419-435.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of personality and social psychology, 50*(3), 550-558.
- 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., Koestner, R., & Deci, E. L. (1991). Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and emotion*, 15(3), 185-205.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and methods* (pp.618-655). New York: Wiley.
- 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.
- Ryan, R. M., La Guardia, J. G., Solky-Butzel, J., Chirkov, V. I., & Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and culture. *Personal Relationships*, 12, 146-163.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O. P. John, R. W. Robbins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp.654-678). New York: The Guilford Press.
- Sandra Salmans (1997). *Depression: questions you have-answers you need*. People's Medical Society.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of personality and social psychology*, 76(3), 482.
- Sheldon, K. M., Williams, G., & Joiner, T. E. (2003). *Self-determination theory in the clinic: Motivating physical and mental health*. Yale University Press.
- Shorey, H. S., & Lewin, M. R. (2001). *Parenting styles, hope, and subjective well-being: The role of secure attachment in hope*. Manuscript submitted for publication.
- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Yang, X., & Lewin, M. R. (2003). The role of hope as a mediator in recollected parenting, adult attachment, and mental health. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(6), 685-715.
- Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., Connell, J. P., Eccles, J. S., & Wellborn, J. G. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 63(2), i-231.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Snyder, C. R., Irving, L. M., & Anderson, J. R. (1991). *Hope and health*. Pergamon Press.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... & Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of personality and social psychology*, 60(4), 570-585.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and*

- Development*, 73(3), 355-360.
- Snyder, C. R., Simpson, S. C., Ybasco, F. C., & Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 321-335.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Ribinstein, H., & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421.
- Snyder, C. R., LaPointe, A. B., Jeffrey Crowson, J., & Early, S. (1998). Preferences of high-and low-hope people for self-referential input. *Cognition and Emotion*, 12(6), 807-823.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams, V. H. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 9(4), 249-269.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R., Snyder & S. J., Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology*, 94(4), 820-826.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122-139.
- Snyder, C. R., Thompson, L. Y., Shorey, H. S., & Heinze, L. (2003). The hopeful ones: A psychological inquiry into the positive mind and heart. In R. Jacoby G. Keinan (Eds.), *Between stress and hope: From a disease-centered to a health-centered perspective* (pp.57-79). Greenwood Publishing Group.
- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Michael, S. T. (2005). Hope theory: History and elaborated model. In J. Eliot (Ed.), *Interdisciplinary perspectives on hope* (101-118). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton.
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760.
- Morris, W. (4th ed.)(2008). *The American heritage dictionary of the English language*. Boston: Houghton Mifflin.
- Turner, J. C., Thorpe, P. K., & Meyer, D. K. (1998). Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of educational Psychology*, 90(4), 758-771.
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44(5), 393-406.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of personality and social psychology*, 87(2), 246-260.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and*

- Individual Differences*, 16(1), 1-12.
- Wei, M., Shaffer, P. A., Young, S. K., & Zakalik, R. A. (2005). Adult Attachment, Shame, Depression, and Loneliness: The Mediation Role of Basic Psychological Needs Satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 591-601.
- Weiten, W., & Lloyd, M. A. (2006). *Psychology Applied to Modern Life: Adjustment in the 21st Century*. Thomson Wadsworth: Canada.

1 차원고접수 : 2014. 03. 10.

수정원고접수 : 2014. 04. 30.

최종게재결정 : 2014. 05. 02.

Psychological Need Satisfaction and Academic Engagement: The Mediating Effect of Hopeful Thinking

Yu-Jin Ahn

Hyungshim Jang

Hanyang University

The purpose of this study is to verify the structural relationships among autonomy need satisfaction, competence need satisfaction, hopeful thinking and academic engagement to examine the psychological foundation to promote hopeful thinking and why autonomy need satisfaction and competence need satisfaction support academic engagement in classroom learning activities. Using both self-determination theory and hope theory, this study investigated whether hopeful thinking mediates the otherwise direct effects that both autonomy need satisfaction and competence need satisfaction have on classroom engagement. Five hundred thirteen students self-reported their class-specific autonomy need satisfaction, competence need satisfaction, academic engagement and hopeful thinking. A structural equation modeling analysis showed that even considering the direct effects of two need satisfactions (autonomy, competence) on academic engagement, hopeful thinking fully mediated the relation between autonomy need satisfaction and academic engagement. Also, hopeful thinking partially mediated the relation between competence need satisfaction and academic engagement. These findings have theoretical implications to integrate hope theory into the existing self-determination theory literature and shed light on importance of basic psychological need satisfaction (autonomy, competence) and hopeful thinking in educational settings.

Key words : *autonomy need satisfaction, competence need satisfaction, hopeful thinking, hope, academic engagement*