

청소년기의 자율성, 유능감, 부모 지지간의 종단적 관계

최 현 주 김 지 원 조 수 현[†]

고려대학교 교육학과

본 연구는 자율성과 유능감의 인과관계를 알아보고, 부모 정서지지와 부모 학업지지가 청소년의 자율성과 유능감에 미치는 영향을 알아보는데 목적이 있다. 이를 위해 한국교육종단연구(Korea Education Longitudinal Study, KELS) 패널 자료의 중2, 중3, 고2 세 시점의 총 5,459명의 자료를 활용하였다. 자기회귀교차지연 모형(Autoregressive Cross-Lagged Modeling)을 적용하여 분석한 결과, 자율성과 유능감은 상호 인과적 관계를 보이는 것으로 나타났다. 또한, 시간이 흐름에 따라 부모의 학업지지는 청소년의 유능감에는 정적인 영향을 미치고, 자율성에는 부적적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면, 부모의 정서지지는 자율성에는 정적인 영향을 미치고, 유능감에는 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과에 대하여 청소년 학업과 관련한 유능감과 자율성을 증진시키는 데 있어, 부모-자녀관계에 대한 실제적 함의를 논하였다.

주요어 : 자율성, 유능감, 부모정서지지, 부모학업지지, ACLM

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 조수현, 고려대학교 사범대학 교육학과, 서울시 성북구 안암동 5가
E-mail : jenif2r@korea.ac.kr

최근 몇 년간 국제학업성취도 평가(The Programme for International Student Assessment: PISA)보고에 따르면 한국 청소년들의 수학, 읽기, 과학의 학업성취도는 OECD 국가 중 5위권 이내 상위권 인 것으로 나타난 반면 교과목에 대한 흥미, 자기효능감은 OECD 국가 평균에도 미치지 못하는 것으로 나타났다. 또한, 학습동기 관련 지표들은 학습 자체뿐만 아니라 학습자로서의 자신에 대해 부정적인 태도를 보이고 있는 것으로 나타났다. 특히 학습을 자신의 성장을 위한 내재적인 이유보다는 외부의 보상이나 처벌을 피하기 위한 외재적인 이유에 의해 학습하는 것으로 조사되었다(봉미미, 김혜연, 신지연, 이수현, 이화숙, 2008; 최승현, 구자욱, 김주훈, 박상욱, 오은순, 김재우, 백현아, 2013). 학습동기는 과거의 학업성공경험에 의해서 영향을 받기 때문에, 높은 학업성취도는 대부분 긍정적인 학습동기를 유발한다(Schunk, Meece, Pintrich, 2014). 그러나, 국제학업성취도 평가(PISA) 결과에서 보고된 한국 청소년의 높은 학업성취도와 낮은 학습동기는 매우 이례적인 현상이며 이러한 한국 청소년의 학업성취도와 학습동기 간 불일치 현상은 다른 국제비교연구결과에서도 공통적으로 보고되고 있다(노국향, 최승현, 신동희, 이소영, 2000; 봉미미 등, 2008; 최승현 등, 2013; Martin, Mullis, Gonzalez, O'Connor, Chrostowski, Gregory, & Garden, 2001). 반복적으로 보고되는 한국 청소년의 학습동기와 학업성취간의 불일치 현상을 완화시키기 위해서는 학습동기의 증진이 필요할 것이다. 이에 본 연구는 학습동기의 증진을 위하여 자기결정성 이론의 관점에서 살펴보고자 하였다.

자기결정성이론(Self-Determination Theory: SDT) 내재동기를 결정하는 요인으로서 자기결

정성을 중심으로 하는 동기 이론이다. 내재동기는 인간의 행동을 설명하고 예측하는 중요한 개념으로 받아들여지고 있다(김성일, 윤미선, 2004; 이은주, 2015; Gillet, Vallerand, & Lafrenjère, 2012). 자기결정성이론(SDT)에 따르면 개인의 행동은 자기결정성의 정도에 따라 조절되며, 그 정도에 따라 무동기(amotivation), 외적조절(external regulation), 내사된 조절(introjected regulation), 확인된 조절(identified regulation), 통합된 조절(integrated regulation)로 나타낼 수 있다. 한 개인의 행동 원인으로 자기결정성 정도가 높을수록 내재적 동기가 유발된다(Deci & Ryan, 2000a). 자기결정성 이론에 따르면 인간은 자율성(autonomy), 유능감(competence), 그리고 관계성(relatedness)의 세 가지 기본적 심리욕구를 지니고 있는데, 이러한 기본 심리욕구의 충족은 자기결정성에 영향을 미치고 인간의 최적의 성장과 기능을 하게 된다(Deci & Ryan, 2000b; Ryan & Deci, 2000; Sheldon, & Hilpert, 2012; Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens, 2010). 기본 심리욕구에 대해 구체적으로 보면 다음과 같다. 자율성은 자신에 대한 주체이자 조절자로 인식하고 자유의지를 느끼고자 하는 욕구이다. 유능감은 외부 환경과의 상호작용을 효율적으로 하고자 하는 욕구로, 본인이 가지고 있는 역량 자체라기 보다는 자신이 유능하다고 느끼고 싶어 한다는 것을 지각하는 것이다. 관계성은 타인과 연결되어 있다는 느낌을 얻고자 하는 욕구이다. 자기결정성이론의 창시자인 Deci & Ryan(2000b)은 세 가지 기본적 심리욕구 중 자율성이 보장되어야 유능감과 관계성이 잘 발휘된다고 가정하고, 자율성을 가장 핵심적인 요소로 보았다. 초등학교, 중학교, 고등학교 시기에 부모나 교사가 자녀나 학생의 입장

과 감정을 이해하고, 다양한 정보를 제공하며, 학생 혹은 자녀에 대한 통제를 최소화 하는 등의 자율성 지지가 초·중·고 학생의 유능감에 긍정적인 영향을 미친다(김은주, 홍세희, 김주환, 2006; 안도희, 2013; Guay, Boggiano, & Vallerand, 2001). 독일과 미국 대학생을 대상으로 한 연구에서도 자율성은 유능감에 정적인 영향을 주는 것(Levesque, Zueulke, Stanek, & Ryan, 2004)으로 보고되고 있어 자율성을 핵심 변인으로 보는 자기결정성이론의 가정을 뒷받침하고 있다.

하지만, 이명희와 김아영(2008)이 한국형 기본심리적 욕구 척도를 개발하기 위해 한국 중·고등학생 1600여명을 대상으로 한 연구에서 자율성과 유능감 간 상관의 .91로 지나치게 높다고 보고하고, 자율성을 중요시 하는 자기결정성 이론과 통계적 결과의 불일치에 대해서 한국청소년들만의 문화적 독특성인지 확인해볼 필요가 있다고 언급하고 있다. 또한, 김아영, 이명희, 전혜원, 이다솜, 임인혜(2007)는 중·고등학생의 유능감과 관계성, 비행 간의 종단적 관계를 연구하면서, 자율성과 유능감 문항들이 높은 상관을 보여 요인분석 결과 하나의 요인으로 보이는 것이 타당하다고 보고하고 있다. 더군다나, 자율성과 유능감을 사용한 선행연구들을 살펴보면 대부분 두 변인을 동시에 독립변인으로 투입하거나, 자율성을 유능감의 선행변인으로 보고 있다(김은주, 김민규, 2014; 김주환, 김은주, 홍세희, 2006; Cho, Weinstein, & Wicker, 2011; Jang, Kim, Reeve, 2012; Levesque et al., 2004). 더욱이 한국은 전통 유교사상과 엘리트주의의 영향으로, 대학입시를 중요하게 생각하며 학업성취도 결과를 매우 중요시 하는 독특한 문화적 배경을 가지고 있다(봉미미 등, 2008). 이러한 문화적

배경과 관련하여 김성일, 소연희, 윤미선, 김원식, 임가람, 이우걸, 이명진, 이선영(2005)은 한국 청소년이 학업에 대한 자율성을 충족시킬 기회는 부족할 수 있다고 언급하며, 학업에 대한 자율성 욕구를 충족시키지 못하더라도, 과거의 긍정적인 성공 경험이나 정보제공 중심의 피드백이 학생의 유능감과 정적인 관계가 있다고 보고하고 있다. 이는, 청소년의 유능감 발달을 위해서 반드시 자율성이 선행되어야 되는 것이 아니라, 교사나 부모의 지지 등의 다른 환경적 요인에 의해 청소년의 유능감이 발달할 수도 있음을 시사한다. 이러한 선행연구를 살펴볼 때, 자율성을 유능감의 선행요인으로 보는 자기결정성의 가정이 경험적 자료를 통하여 충분히 뒷받침 되지 않고 있음을 알 수 있다. 즉, 자기결정성이론가에 의하면 자율성은 유능감의 선행요인으로 보고 두 변인간의 인과관계를 규정하였지만, 선행연구들을 살펴보면 유능감과 자율감 관계에 대한 자기결정성이론의 기본 가정에 대해 의심을 가져 볼 수 있다. 이에 본 연구에서는 한국 청소년들에게 있어 자율성과 유능감의 인과관계가 어떠한지 알아보하고자 하였다. 이에 본 연구에서는 자율성과 유능감이 상보적 인과관계(reciprocal causation)를 보일 것으로 가설을 설정하고, 이를 본 연구를 통하여 규명하고자 하였다.

한편, 자기결정성은 환경적 요인에 의해 영향을 받는데 부모의 지지는 청소년의 자기결정성 발달과 밀접한 관련이 있는 것으로 알려져 있다(김은영, 성소연, 최명구, 2014; 김태명, 이은주, 2014; 신중호, 진성조, 김연제, 2010; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005). 특히 자녀에 대한 부모의 교육적 지원이란 자녀 교육을 위해 부모가 제공하는 가시

적, 비가시적 모든 제반 여건과 활동들을 의미하며(문은식, 김충희, 2003), 청소년의 학업 동기, 학업자아개념, 학습전략, 학업성취도등 학업 관련 변인에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(김현욱, 2012; 박영신, 김의철, 정갑순, 2004; 황혜연, 2006; Fan & Chen, 2001). 부모의 교육적 지지는 크게 정서적 지지와 학업적 지지로 구분이 되는데, 자녀의 정서를 민감하게 인식하고 수용하여 칭찬이나 격려를 부모가 자녀에게 제공하는 것을 정서적 지지라 한다. 학업적 지지는 교육적 환경 조성, 공부 방법 지원, 경제적 지원을 포함하여 학업에 도움이 되는 구체적이고 직접적인 행동을 의미한다(이경화, 유경훈, 김은경, 2012).

선행연구에 따르면 부모의 따뜻함(parental warmth)은 부모의 자율성 지지와 정적 상관을 지닐 뿐만 아니라(Niemiec, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci, & Ryan, 2006; Skinner, Johnson, & Snyder, 2005), 자녀의 학업 유능감과도 정적 상관을 지니는 것(Şimşek & Demir, 2013; Skinner et al., 2005)으로 나타났다. 부모의 따뜻함은 사랑과 애정, 돌봄, 즐거움, 감사를 표현하며 긍정적 평가를 하고, 감정을 공유하는 것으로 정의되며, 이는 정서적 지지를 포함하는 개념이다(Skinner et al., 2005) 즉, 부모의 따뜻함의 관련 구인인 부모의 정서적 지지가 자율성과 유능감 두 개의 변인 모두 정적인 관련이 있을 것이라 볼 수 있다. 한편, 부모가 자녀에게 일상생활에서 명확한 규칙과 원칙을 제시하고 자녀가 의사결정을 해야 할 때 정보중심의 피드백을 제공하여 도움을 주는 조직화되고 구조화된 환경(organized and well-structured) (Reeve, 2002)은 자녀의 자율성과는 관계가 없지만 유능감과 정적 상관을 지

니는 것으로 나타났다(Skinner et al., 2005). 부모의 학업적 지지는 앞서 언급하였듯이, 집안의 학습 분위기를 조성하고, 공부 방법을 지원하는 등의 개념으로서 자녀에게 원칙과 가이드라인을 제시하는 부모의 구조화된 환경 제공과 밀접한 관계가 있다는 것을 알 수 있다(Reeve, 2002; 이경화 등, 2012). 즉, 부모의 구조화된 환경 관련 구인인 부모의 학업적 지지 변인 또한 유능감과 정적인 관련이 있을 것이라 볼 수 있다. 이처럼 부모의 지지 형태에 따라 자율성과 유능감에 각기 다른 영향을 미친다는 것을 간접적으로 알 수 있음에도 불구하고, 그동안 독립변수로서 부모의 정서 지지와 학업지지 중 한 개의 변인만을 사용하거나 부모 지지의 형태를 구분하지 않고 사용하였다(김남희, 이정윤, 2013; 김신아, 오인수, 2014; 신종호 등, 2010; 이경화 등, 2012). 따라서, 본 연구에서는 부모의 지지를 부모의 정서적 지지와 학업적 지지로 구분하여 자녀의 자율성과 유능감에 미치는 영향을 통계적으로 검증해보고자 하였다.

지금까지 살펴본 결과를 정리하면 다음과 같다. 자기결정성이론은 2000년 대 초 국내에 도입된 이래 최근까지 활발히 연구되고 있는 주제이다. 자기결정성이론에서는 기본심리욕구는 범문화적(universal and cross-cultural)이며, 중·고등학생을 대상으로 한 학업 관련 연구 결과 역시 집단주의(collectivism)로 대표되는 동양문화와 개인주의(individualism)의 서양문화에 걸쳐서 자율성의 중요성이 일관되게 나타나고 있다고 보고하고 있다(Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009). 반면, 김성수와 윤미선(2012)은 2001년부터 2011년까지의 한국에서 발표된 자기결정성이론을 연구한 논문들을 메타 분석한 결과를 통해서 국내 연구가 해외 연구들과 상

반된 결과를 보이고 있음을 지적하고 있다. 즉, 한국 청소년을 대상으로 한 연구에서는 학업에 대한 자기결정성에 영향을 주는 것은 자율성이 아닌 유능감인 것으로 나타났다. 자기결정성이론에서 따른 자율성-유능감-관계성 순으로 나타나야 하는 학업성취도와외의 상관 또한 유능감-관계성-자율성 순으로 나타나 기존 연구결과(Jang, Reeve, & Deci, 2010)와 상반되는 결과를 보이고 있다고 지적하고 있다. 이는 다른 문화권의 이론을 도입하고 적용하기 위해서는 각 사회의 문화적 특수성이 고려되어야 함을 시사한다. 한국은 유교사상, 엘리트주의와 대학입시로 인해 학업성취를 중요시한다(봉미미 등, 2008). 그리고, 기본심리욕구 중 학업성취에 영향을 주는 변인은 유능감인 것으로 보고되고 있다(김주환 등, 2006; Hardre & Reeve, 2003). 지금까지 살펴본 선행연구결과들을 종합하여 볼 때, 한국 특유의 문화에서도 자기결정성의 핵심변수인 자율성이 유능감에 선행하는지 살펴보는 것은 자기결정성이론을 한국문화에 적용하는 데에도 유용한 시사점을 제공할 것으로 기대된다. 또한, 청소년 자기결정성발달에 밀접한 관련이 있는 부모(김은영 등, 2014; 김태명 등, 2014; Vansteenkiste et al., 2005)가 정서적, 학업적 지지를 제공할 때 각각 자녀의 자율성과 유능감에 어떠한 영향을 미치는지 알아봄으로써, 부모 교육의 측면에서 자녀의 내적 동기와 자기결정성을 높일 수 있는 방안을 탐색하는 데 실질적인 제안을 할 수 있을 것으로 기대된다. 이에 본 연구는 자율성과 유능감의 선후관계에 주목하고, 이에 영향을 미치는 부모 지지의 종단적 영향력을 검증하고자 하였다. 특히, 부모의 지지를 정서적 지지와 학업적 지지로 나누어 각각이 자율성과 유능감에 미치는 영

향을 살펴보았다. 이를 위한 본 연구의 가설은 다음과 같다.

- 1) 자율성과 유능감은 상보적 인과관계(reciprocal causation)를 지닐 것이다.
- 2) 부모의 정서적 지지는 자녀의 자율성과 유능감 모두에 영향을 미치지만, 학업적 지지는 유능감에만 영향을 미칠 것이다.

자기결정성의 기본심리욕구

자기결정성이론(Self Determination Theory)의 대표 연구자인 Deci와 Ryan에 따르면, 자기결정성은 자신의 행동을 선택하고 결정할 수 있는 능력이며, 한 개인은 자신의 자율성이나 자기결정성정도에 따라 행동을 조절할 수 있다(Deci & Ryan, 1985). 자기결정성이론은 인지평가이론(Cognitive Evaluation Theory), 유기적 통합이론(Organismic Integration Theory), 인과지향성이론(Causality orientation Theory), 기본심리욕구이론(Basic Psychological Needs Theory), 목표내용이론(Goal Content Theory), 관계동기이론(Relationships Motivation Theory)의 6가지 미니 이론으로 구성된다. 자기결정성이론은 Deci(1975)의 인지평가이론에 유기적 통합이론을 보완하여 시작된 내재동기 이론으로 동기, 정서, 성격과 관련된 거대 이론으로 발전하고 있으며, 한 가지 고정된 개념에 머물러 있지 않고 관련 있는 새로운 개념을 수용하고 통합하여 그 영역을 확대하고 있다(Vansteenkiste et al, 2010). 자기결정성이론은 인간이 생존하고 성장하는데 필수 영양소가 존재한다고 보는데(Deci & Ryan, 2000), 이를 기본 심리적 욕구(Basic Psychological Needs)라 한다. 기본 심리적 욕구는 자율성, 유능감, 관계성의 세 가지 욕

구로 구성된다. 자율성과 유능감, 그리고 관계성에 대한 욕구 충족은 곧 개인이 스스로 성취하고자 하는 내적동기가 생겨나, 학습 및 인간의 심리적 건강과 성장에도 긍정적인 영향을 준다(김성수, 윤미선, 2012; 김은주, 김민규, 2014; 김주환 등, 2006; Deci & Ryan, 2000; Jang, Kim, & Reeve, 2012; Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009; Ryan & Deci, 2000a). 자율성(autonomy)은 자신이 스스로에 대한 행동 주체라고 느끼고 개인의 행동을 선택하고 자유의지를 경험하고자 하는 욕구이다(Ryan, 1995). 자율성에 대한 욕구가 충족되면, 인간은 자기행동에 대한 선택권을 가지고 있다고 느끼며, 스스로 행동을 하고 조절한다(이수진, 2011). 자율성 욕구가 충족된 청소년은 긍정적인 자아존중감과 학교생활 만족도를 보이며, 협동 학습을 선호하는 것으로 나타났다(김은주, 홍세희, 김주환, 2006; Jang et al, 2012). 유능감(competence)은 자신의 능력을 만족하며, 외부 환경과 효율적으로 상호작용하고자 하는 욕구이다. 유능감이 충족되면, 청소년은 자신의 학습능력을 향상시키기 위하여 연습하고 싶어 하며, 적절한 도전과제를 찾고 학교생활에도 잘 적응할 수 있게 된다(김성수, 윤미선, 2012; 김아영 등, 2007; Miserandino, 1996). 관계성(relatedness)은 중요한 타인과의 관계에서 유대감, 연결을 느끼고 돌봄을 받는다고 느끼며 안정적이고 가까운 애착관계를 맺고자 하는 욕구이다(Deci & Ryan, 1991). 관계에 대한 욕구가 충족되면, 인간은 중요한 타인과 정서적으로 연결되어 있다고 느끼며, 따뜻하고 서로 보살피는 관계를 맺고 있다고 느낀다(이명희, 김아영, 2008; Vansteenkiste, & Ryan, 2013).

자율성과 유능감의 인과관계

자율성과 유능감 지각이 높을수록 학생들은 다양한 긍정적 효과를 보이는데, 학교생활을 긍정적으로 지각하고, 학교에 심리적으로 잘 적응하고, 학업 집중 및 이해도, 만족도도 높아진다(김아영, 2010; 김은주, 2007; 이수진, 2011; Deci & Ryan, 2002; Jang et. al., 2009; Ryan & Connell, 1989; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997). 자기결정성 이론가들은 기본심리욕구 중 유능감과 관계성의 지각을 위해서는 자율성이 필수적이라고 주장하는데, 실제로 자율성은 기본심리욕구 가운데 가장 많이 다루어지는 핵심변인이다(김은주, 김민규, 2014). 자기결정성이론을 적용한 선행연구들을 살펴보면, 자율성이 보장되어야 비로소 유능감이 제대로 발휘될 수 있으며, 유능감의 발휘는 삶의 만족과 자존감, 심리적 웰빙으로 연결되는 것으로 보고된다(김은주 등, 2006; Levesque, Zuehlke, Stanek, & Ryan, 2004; Ryan, Mims, & Koestner, 1983). 이와 같이 자율성은 기본심리욕구 충족을 위한 핵심변인으로 간주되어 왔기 때문에, 자율성과 유능감의 인과관계를 다루는 연구는 거의 이루어지지 않았던 것으로 보인다. 그러나 김아영과 그의 동료들(2007)이 한국 청소년을 대상으로 하는 패널 데이터를 이용하여 유능감과 자율성이 구분되는 개념인지를 알아본 결과, 학업상황에서 자율성과 유능감 문항들은 서로 높은 상관을 보였다. 그들은 이러한 결과를 기술하면서 두 개념을 하나의 요인으로 보는 것이 더 타당하다고 제안한다. 이명희(2007)의 연구에서도 한국 청소년의 유능감 지각은 자율성 지각을 포함하는 것으로 보고하고 있다. 이는 자율성을 핵심변인으로 간주하는 자기결정성이론가들의 기본 가

정이 국내에서는 다르게 적용될 수 있음을 시사한다. 이에 본 연구에서는 자율성과 유능감의 인과관계를 명확하게 알아보기 위하여 종단 데이터를 활용한 자기회귀교차지연 모형(ACLM)을 이용하여 모형 비교를 실시하였다.

자기결정성이론에서의 부모지지

자기결정성 이론은 주로 사회·문화적 요인 등의 환경적 요인이 인간의 자율성과 주도성 및 심리적 안녕감에 어떤 영향을 주는가를 다룬다(문은식, 2005; Deci, & Ryan, 2002; Hardre & Reeve, 2003; Vansteenkiste & Ryan, 2013). 자기결정성 이론에서의 기본심리욕구 충족을 위한 환경 변인을 욕구를 충족시키는 환경(need supportive environment)과 욕구를 좌절시키는 환경(need thwarting environment)의 두 종류로 크게 나누고 있으며, 욕구 충족을 위해서는 자율성 지지 환경이 필수적이라고 주장한다(Vansteenkiste & Ryan, 2013). 자율성 지지 환경은 부모나 교사가 자녀에게 자율성과 선택권을 부여하고 존중하는 정도에 따라 평가된다(문은식, 2007; Ryan & Deci, 2000a). 부모나 교사의 자율성 및 유능감에 대한 지지나 격려는 학생의 성장(growth)과 심리적 안녕감에 필수적 요인이다(Deci & Ryan, 2000). 자율성 지지 환경은 기본심리욕구인 자율성, 유능감, 관계성과 긍정적인 상관관계를 보인다(김아영, 2008; 김은주, 2007; 안도희, 박귀화, 정재우, 2008; Deci & Ryan, 2002; Reeve, Vansteenkiste, Assor, Ahmad, Cheon, Jang, Kaplan, Moss, Olausson, & Wang, 2014). 또한, 부모와 긍정적인 관계를 맺고 있는 청소년은 학업적 대처, 관여, 자기조절, 통제 등을 잘 한다(Ryan, Stiller, & Lynch, 1994).

한편, 명확한 규칙을 제시하며, 자녀가 의사결정을 해야 할 때 도움을 주는 구조화된(well-structured) 환경도 자율성 지지 환경과 함께 중요한 변인으로 평가된다(Reeve, 2002). 자기결정성이론을 바탕으로 부모양육(parenting)에 대하여 통합된 관점을 연구한 Skinner, Johnson, Snyder(2005)에 따르면, 부모의 따뜻함(parental warmth)은 자녀가 경험하는 부모와의 관계성과 높은 상관관계를 보이는 것으로 나타났고, 자녀의 학업 유능감은 부모의 구조화된 환경 제공 및 어머니의 따뜻함(maternal warmth) 경험과 정적인 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 그러나 부모가 구조화된 환경을 제공한다고 보고한 경우 자녀의 관계성 경험과 자율성 지지 경험과는 유의한 상관관계를 보이지 않는 것으로 나타났다. 마지막으로 부모의 자율성 지지는 자녀의 자율성 경험과 부모의 따뜻함 경험과 유의한 상관관계를 보이는 것으로 나타났다. 또한, 부모의 따뜻함과 구조화된 환경, 부모의 자율성 지지는 자녀의 학교생활 몰입과 정적인 상관관계를 보였다. 이러한 결과들로부터, Skinner와 그의 동료들(2005)은 부모의 자율성 지지와 구조화된 환경제공이 부모양육을 설명하는 두 가지의 기준인 것으로 보고하고 있다.

앞서 언급한 바와 같이, 자기결정성이론에서는 부모나 교사의 자율성 지지 환경이 기본심리욕구인 자율성과 유능감에 긍정적인 영향을 준다고 본다(김은주, 김민규, 2014; Reeve et al., 2014; Deci & Ryan, 2002; Vansteenkiste et al., 2010). 부모의 정서적 지지는 자녀가 심리적 안정을 가질 수 있도록, 자녀의 정서에 민감하게 인식하고 수용적인 태도를 보이며, 자녀에 대한 칭찬이나 격려 혹은 애정표현 등이 포함된 개념으로 볼 수 있다(김현옥, 2012; 김의철, 박영신, 탁수연, 2002). 부모의 정서적

지지는 한국 청소년의 학업성취, 학업동기, 그리고 자기효능감에 정적인 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(박영신, 김의철, 정갑순, 2004; 봉미미 등, 2008) 한편, 자기결정성이론에서의 자율성지지는 상호간의 이해와 지지를 형성하기 위하여 부모가 보여주는 모든 행동을 의미하는 것으로 구체적으로는 다음의 6가지 기준에 의해 결정될 수 있다. 첫째, 부모가 자녀의 관점을 이해하기 위해서 자녀가 필요한 것이나 원하는 것, 좋아하는 것 혹은 자녀의 생각에 대해서 물어본다. 둘째, 자녀 스스로도 알아차리지 못한 잠재적인 심리적 욕구를 부모가 알아차린다. 셋째, 부모는 자녀가 해야 하는 행동에 대해서 객관적이며 납득이 가능한 설명적 이유를 제공한다. 넷째, 부모는 압박을 주지 않고(non-pressuring) 정보중심적인 언어를 사용한다. 다섯째, 부모는 자녀가 보이는 부정적인 감정과 저항을 알아차리고 이를 수용한다. 여섯째, 자녀가 자신의 길을 가기 위해서 걸리는 시간 등의 과정에 대해서 인내를 보인다(Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994; Reeve, 2009, 2015). 이처럼 부모의 정서적 지지는 개념상 부모의 자율성 지지의 개념과 관련이 있는 것을 알 수 있다. 또한, 부모의 구조화된 환경 제공은 자녀가 바라는 결과를 이루기 위한 방법에 대한 가이드라인을 제공하고 자녀의 행동에 대한 규칙을 제공하는 것을 의미하며, 이러한 구조화된 환경 속에서는 자녀가 부모가 제시하는 원칙을 일관성 있게 받아들이며 예측이 가능하다(Grolnick, & Ryan, 1989). 이와 관련된 구인으로는 엄격성, 관리감독, 조직화, 규칙 설정 등이 있다(Skinner et al., 2005). 집안의 교육환경 조성 및 공부방법을 지도 해주거나 자녀의 교육을 위한 경제적지원이 부모의

학업적 지지임을 고려하면, 부모의 학업적 지지는 부모의 구조화된 환경 제공과 관련이 있다는 것을 알 수 있다.

한편, 국내에서 수행된 부모의 정서적, 학업적 지지 관련 연구들을 살펴보면 각기 상이한 변수가 사용되고 있음을 알 수 있었다. 부모의 정서적 지지와 학업적 지지를 각각 구분하지 않고 '부모 지지'라는 하나의 변수로 묶어서 연구에 사용하거나(김신아, 오인수, 2014; 이경화 등, 2012), 부모의 정서적 지지와 부모의 성취압력을 부모 지지 변인으로 사용하기도 하며(김남희, 이정윤, 2013), 부모의 학업적 지원 하나만 부모 지지 변인으로 사용하고 있어(신종호 등, 2010), 부모의 정서적 지지와 학업적 지지의 차별적 영향력을 확인하기는 어려웠다. 이에 본 연구에서는 청소년의 학업 관련 자율성과 유능감에 영향을 주는 부모 지지 유형을 구체적으로 확인해 보기 위하여, 부모의 정서적 지지와 학업적 지지를 각각 다른 변수로 구분하여 연구에 사용하였다.

방 법

연구 대상

본 연구는 한국교육종단연구(Korea Education Longitudinal Study, 이하 KELS) 패널 자료를 활용하였다. KELS는 2005년부터 150개의 중학교 1학년 5,459명의 학생을 표본으로 하여 만 30세가 되는 2023년까지 성장, 학교생활, 그리고 최초 직업 획득 과정을 추적하기 위해 설계된 종단연구 데이터이다(임현정, 김양분, 김성식, 이규민, 2009). 본 연구에서는 2012년 기준 완료된 7차 조사까지의 데이터 중 자기결정성

동기가 측정된 2, 3, 5차 년도의 자료를 사용하였다. 즉, 2차 년도 자료가 실제 분석의 T1 시점(중2), 3차 년도 자료가 T2시점(중3), 5차 년도 자료가 T3(고2)의 자료가 된다. 연구대상의 성별은 남학생이 2,844명(52.1%), 여학생이 2,615명(47.9%)로 비슷한 비율을 차지했다.

측정도구

자율성

자율성은 자기 스스로 주체가 되어 자신의 행위를 선택할 수 있다는 신념을 의미한다(김은주, 김민규, 2014; Ryan & Connell, 1989). 본 연구에서는 내재적 동기와 외재적 동기가 연속선상에 있는 개념이라는 가정 하에 내재적 동기와 외재적 동기 점수의 차이로 자율성 지수를 산출할 수 있다는 Ryan과 Connell(1989)의 자율성 지수(RAI: Relative Autonomy Index) 공식을 사용하여($RAI = 2 \times \text{내적 조절} + \text{확인된 조절} - \text{내사된 조절} - 2 \times \text{외적 조절}$) 자율성 변수를 구성하였다. 내적 조절(internal regulation)이란 행동이 가치 있다고 생각하고 그 행동을 통해 즐거움을 얻는 것을 의미하고, 확인된 조절(identified regulation)이란 문항의 행동이 가치 있다고는 생각하지만 만족감이나 즐거움은 얻지 못하는 것을 의미한다. 내사된 조절(introjected regulation)이란 자신이나 타인의 인정을 받거나 비판을 피하기 위해 행동하는 것을 의미하고, 외적 조절(external regulation)이란 보상을 받거나 처벌을 피하기 위해 행동하는 것을 의미한다. 예로는 '나는 수학에 몰입한다(내적 조절)', '난 지식의 가치를 믿는다(확인된 조절)', '나는 지식을 쌓는 것을 즐긴다(내사된 조절)', '공부를 하지 않으면 선생님한테 혼난다(외적 조절)' 등이 있으

며, 모두 4점 리커트 척도(1 = 전혀 그렇지 않다, 4 = 매우 그렇다)가 사용되었다. 이전 연구에서 중학생을 대상으로 한 이 척도의 내적일관성신뢰도는 .57에서 .73로 보고되었다(김주환 등, 2006; 김은주 등, 2006).

유능감

본 연구에서는 Deci와 Ryan이 제안한 유능감(competence) 문항에 가장 유사한 개념인 학업 자기효능감 4개 문항을 유능감 변인으로 사용하였다(김아영, 2008). 유능감이 자신이 환경과 효능적으로 상호작용하여 인정받을 수 있고 환경에 잘 적응할 수 있다는 자신감을 포함하는 긍정적인 신념(김은주 등, 2006; 김현자, 2005; Deci & Ryan, 1985)을 의미하며, 자기효능감이 어떤 과제를 수행하는 데 있어 일정한 수준의 목표를 달성하기 위한 활동을 조직하고 실천할 만한 능력에 대한 개인적 신념(Bandura, 1977)을 의미한다는 점을 고려해 볼 때, 자기효능감은 유능감을 대체해서 사용할 수 있는 개념이라 할 수 있다. 이는 국제학업성취도평가(PISA)에 사용된 문항과 동일하며, 4점 리커트 척도(1=전혀 그렇지 않다, 4=매우 그렇다)가 사용되었다. 문항의 예로는 '아무리 어려운 내용이라도 이해할 자신이 있다', '선생님이 제시한 복잡한 내용을 이해할 자신이 있다' 등이 있다. 이전 연구에서 중학생을 대상으로 한 이 척도의 내적일관성 신뢰는 .73이었다(김주환 등, 2006).

부모지지

본 연구에서는 부모의 학업 지지 및 정서 지지를 측정하기 위해, '부모님은 본인을 위해 다음의 사항을 어느 정도 해주고 있습니까?'라는 질문에 대해 5점 리커트 척도(1=전혀 그렇지

지 않다, 5=매우 그렇다)로 조사된 학업적 지지와 정서적 지지 문항들을 사용하였다. 부모의 학업 지지는 총 8문항으로 구성되어 있으며, 문항의 예로는 ‘학교 공부와 숙제를 확인한다.’, ‘집안의 학습 분위기를 조성한다.’, ‘과외나 학원을 결정하기 위해 정보를 수집한다.’, ‘자녀의 평소 생활을 확인하고 일정을 관리한다.’ 등이 있다. 이는 명확한 규칙을 제시하며, 자녀가 의사결정을 해야 할 때 도움을 주는 구조화된 환경과 관련이 있다고 볼 수 있다. 부모 정서 지지는 ‘나를 격려하신다.’, ‘내 기분을 맞추어주신다.’의 두 문항으로 구성되어 있다. 이 문항들은 부모가 자녀를 지지하고 격려해주는 자율성 지지 환경(Deci & Ryan, 2000)과 관련이 있다고 볼 수 있다.

연구모형 및 분석방법

자율성과 유능감 간의 인과관계를 알아보고, 자율성과 유능감 각각에 대한 부모의 정서적 지지 및 학업적 지지의 종단적 영향력을 알아보기 위해 자기회귀 교차지연모형(Autoregressive Cross-Lagged Modeling: ACLM)을 사용하였다. 어떤 두 변인의 선후관계나 시간에 따른 영향력을 알아보기 위해서는 종단적 자료를 활용한 분석이 필요하다. 여러 분석방법 중 자기회귀교차지연 모형(ACLM)은 자기회귀계수를 검증할 수 있는 것은 물론 시간적 선행성을 검증하는 데 유용한 것으로 평가되고 있다(임진섭, 2010; 홍세희, 박민선, 김원정, 2007). 자기회귀 교차지연모형은 t 시점이라는 특정 시점이 있다고 가정할 때, 그 시점의 값을 이전 시점($t-1$ 시점)의 값을 통해 설명하는 자기회귀모형(Autoregressive Model)을 다변량 모델로 확장시킨 것이며 변수간의 상호

영향력인 교차지연효과(Cross-Lagged Effect)까지 추정할 수 있다(홍세희 등, 2007). 한 변수가 다른 변수에 미치는 영향력이 시간의 경과에 따라 어떻게 나타나는지 알 수 있기 때문이다. X와 Y라는 두 변수가 $t-1$ 과 t 의 두 시점에서 반복측정 되었다면 $t-1$ 시점의 X가 t 시점의 Y에 영향을 미치는 모형과 $t-1$ 시점의 Y가 t 시점의 X에 영향을 미치는 모형의 적합도를 비교함으로써 두 변수 간의 인과관계를 추론할 수 있다(Innstrand, Langballe, & Falkum, 2012). 만일 $t-1$ 시점의 X가 t 시점의 Y에 영향을 미치는 모형의 적합도가 더 좋다면 X가 Y의 원인이 된다고 해석할 수 있을 것이다. 이에 본 연구에서는 첫 번째 가설인 ‘자율성과 유능감은 상보적 인과관계(reciprocal causation)를 지닐 것이다.’를 검증하기 위해서, 자율성(t 시점)이 유능감($t+1$ 시점)에 미치는 영향을 검증하는 모형(모형 1), 유능감(t 시점)이 자율성($t+1$ 시점)에 미치는 영향을 검증하는 모형(모형 2), 그리고 자율성과 유능감이 서로에게 상보적으로 미치는 영향을 검증하는 모형(모형 3) 간 적합도(χ^2)를 비교하였다. 이러한 비교를 통해 가장 적합한 것으로 판명된 모형을 바탕으로 두 번째 가설을 검증하였다. 두 번째 가설은 구조방정식 모형 분석 결과 중 부모의 정서적 지지가 자율성과 유능감으로 향하는 경로계수와 부모의 학업적 지지가 자율성과 유능감으로 향하는 경로계수를 살펴봄으로써 검증하였다.

결측치를 처리하기 위해서는 EM 알고리즘 방식이 사용되었다. EM 알고리즘 방식은 모형에 바탕을 두고(Model-implied Method) 최대우도법(Maximum Likelihood)으로 불완전한 데이터의 평균과 공분산 값을 구해서 결측치를 대체하는 방법으로, 회귀분석으로 결측치를 추정하

여 기댓값으로 설정하는 Expectation 단계와 그렇게 설정된 전체 데이터를 사용하여 최대우도 값을 구하는 Maximization 단계로 이루어져 있으며, 이 두 단계는 안정적인 값으로 수렴될 때까지 반복된다. 통계 패키지로는 SPSS 18.0과 AMOS 21.0이 사용되었다.

결 과

변인의 기본적인 속성과 관계를 알아보기 위해 기술통계 및 상관분석을 실시하였다. 우선 표 1의 기술통계 결과를 살펴보면, 자율성 지수의 평균은 T1=.78($SD=1.90$), T2=.97($SD=1.92$), T3=1.20($SD=1.86$)로 시간에 따라 증가하는 양상을 보였다. 유능감 지수의 평균은 T1=2.58($SD=.49$), T2=2.58($SD=.50$), T3=2.54($SD=.48$)로 자율성 지수와는 달리 비슷한 수준이 유지되는 것으로 나타났다. 부모 지지의

경우, 부모 정서지지의 평균과 부모 학업지지의 평균의 양상이 다르게 나타났다. 부모 정서지지의 평균값은 T1($M=3.47, SD=.89$)에 비해 T2($M=3.42, SD=.94$)에는 소폭 감소하였으나, 학생이 고등학교에 입학한 이후인 T3에는 ($M=3.55, SD=.94$)로 증가하는 양상을 보였다. 그에 비해 부모 학업지지의 평균값은 T1=3.05($SD=.65$)를 기록하였으나, T2=2.96($SD=.68$), T3=2.74($SD=.65$)로 계속해서 감소하는 것으로 나타났다. 한편 다변량 정규성 가정이 충족되지 않으면 구조방정식에서 널리 사용되는 최대우도 추정법(Maximum likelihood Estimation)을 사용할 수 없다(West, Finch, & Curran, 1995). 왜도(skewness)와 첨도(kurtosis) 값을 살펴본 결과, '왜도<2, 첨도<4'의 기준(Hong, Malik, & Lee, 2003)을 충족함으로써 정규성 가정이 성립되었다.

다음으로 표 2의 상관분석 결과를 살펴보면 연구변인들 간의 상관은 전체적으로 유

표 1. 기술통계

구 분	평균	표준편차	왜도	첨도
T1 자율성지수	.78	1.90	0.49	1.17
T2 자율성지수	.97	1.92	0.49	1.08
T3 자율성지수	1.20	1.86	0.37	0.89
T1 유능감	2.58	.49	0.12	0.68
T2 유능감	2.58	.50	0.08	0.77
T3 유능감	2.54	.48	0.10	0.79
T1 부모정서지지	3.47	.89	-0.35	0.21
T2 부모정서지지	3.42	.94	-0.47	0.20
T3 부모정서지지	3.55	.94	-0.54	0.19
T1 부모학업지지	3.05	.65	-0.13	0.88
T2 부모학업지지	2.96	.68	-0.22	0.51
T3 부모학업지지	2.74	.65	-0.15	0.21

표 2. 최종 모형 경로계수

구 분		B	β	구 분		B	β
T1 자율성 지수	→ T2 자율성 지수	0.45***	0.44	T1 부모 정서지지	→ T2 자율성 지수	0.13***	0.06
T1 자율성 지수	→ T3 자율성 지수	0.16***	0.17	T2 부모 정서지지	→ T3 자율성 지수	0.15***	0.09
T2 자율성 지수	→ T3 자율성 지수	0.29***	0.30	T2 부모 정서지지	→ T3 유능감	0.01*	-0.01
T1 유능감	→ T2 유능감	0.51***	0.51	T1 부모 정서지지	→ T2 유능감	0.00	0.01
T1 유능감	→ T3 유능감	0.17***	0.18	T1 부모 학업지지	→ T2 자율성 지수	-0.19***	-0.06
T2 유능감	→ T3 유능감	0.38***	0.39	T2 부모 학업지지	→ T3 자율성 지수	-0.14***	-0.06
T1 부모 정서지지	→ T2 부모 정서지지	0.46***	0.39	T1 부모 학업지지	→ T2 유능감	0.06***	0.08
T1 부모 정서지지	→ T3 부모 정서지지	0.17***	0.18	T2 부모 학업지지	→ T3 유능감	0.05***	0.08
T2 부모 정서지지	→ T3 부모 정서지지	0.36***	0.38	T1 자율성 지수	→ T2 유능감	0.03***	0.10
T1 부모 학업지지	→ T2 부모 학업지지	0.56***	0.48	T2 자율성 지수	→ T3 유능감	0.02***	0.07
T1 부모 학업지지	→ T3 부모 학업지지	0.24***	0.23	T1 유능감	→ T2 자율성 지수	0.46***	0.12
T2 부모 학업지지	→ T3 부모 학업지지	0.39***	0.44	T2 유능감	→ T3 자율성 지수	0.22***	0.06

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

의한 것으로 나타났다. 같은 시기에 측정된 자율성 지수와 유능감의 상관계수는 T1에서는 .42($p<.001$), T2에서는 .43($p<.001$), T3시점에서는 .37($p<.001$)로 시간이 지남에 따라 다소 낮아지는 것으로 나타났다. 자율성 지수와 유능감의 시간차 상관(t 시점과 $t+1$ 시점 비교)을 살펴보면, T1 자율성 지수와 T2 유능감의 상관은 .32($p<.001$), T2 자율성 지수와 T3 유능감의 상관은 .30($p<.001$)이었다. T1 유능감과 T2 자율성 지수의 상관은 .30($p<.001$) T2 유능감과 T3 자율성지수의 상관은 .24($p<.001$)로, t 시점 자율성 지수와 $t+1$ 시점 유능감 간 관계와 비슷한 양상을 보였다. 자율성 지수와 부모 지지의 상관은 부모 지지의 종류에 관계없이 모두 유의하였다. 자율성 지수와 부모 정서지지의 상관은 .11에서 .25사이인 것으로 나타났으나, 자율성지수와 부모 학업지지와의 상관은 .04에서 .14사이의 값을 가지는 것으로 나타나, 자율성지수는 부모 정서지지와 더 높은

상관을 가졌다. 유능감과 부모 지지의 상관 또한 모두 유의한 것으로 나타났다. 유능감과 부모 정서지지의 상관은 .12에서 .22 사이의 값을 가졌고, 유능감과 부모 학업지지의 상관은 .21에서 .36 사이의 값을 가지는 것으로 나타났다. 또한, 같은 시점에서 상관계수를 비교해 보면 정서지지 보다는 학업지지와의 상관이 높아 유능감은 부모 정서지지보다 부모 학업지지와 더 높은 정적인 상관관계를 가진다는 점을 알 수 있었다.

가설 1에서 기술한 자율성과 유능감 사이의 인과관계에 대해 알아보기 위해서, 인과관계를 각자 다르게 설정한 세 가지 모형을 설정하고 χ^2 차이 검증을 실시하였다. 자유도가 같은 경우 χ^2 값이 작을수록 더 좋은 모형으로 규정하는 것(홍세희, 2000; Byrne, 1994)을 근거로 세 모형을 비교해보았을 때, 첫 번째 모형의 χ^2 은 368.347로 두 번째 모형의 χ^2 값인 373.965보다 작아, 모형 2에 비해 우월한 것으

표 3. 인과모형 대 역 인과모형의 적합도

모형	χ^2	df	$\Delta\chi^2$ (M1-M3)	Δdf (M1-M3)
모형 1: 자율성 → 유능감	368.347	26	-	-
모형 2: 유능감 → 자율성	373.965	26	-	-
모형 3: 자율성 ↔ 유능감	252.022	24	116.325	2

로 나타났다. 모형1과 모형3을 비교하기 위해 χ^2 차이 검증을 실시한 결과, 자유도는 2만큼 줄어들면서 χ^2 는 116.325만큼 감소한 것으로 나타났다. χ^2 분포에 따르면 유의도 0.05 수준에서 자유도가 2의 χ^2 값은 5.99이므로, 모형3은 모형1에 비해 유의하게 좋아진 것으로 평가할 수 있다. 이러한 결과를 통해 자율성과 유능감은 상보적인 인과관계를 지니는 것으로 해석할 수 있다.

이상의 결과를 바탕으로 최종 모형의 경로 계수가 표 4와 그림 1에 제시되었다. 가설 1

과 관련하여 자율성과 유능감의 관계를 다시 한 번 확인해 보면, T1 자율성에서 T2 유능감으로 가는 경로계수는 $\beta=.10(p<.001)$, T1 유능감에서 T2 자율성으로 가는 경로계수는 $\beta=.12(p<.001)$ 로 거의 비슷한 영향력을 지니는 것을 알 수 있다. T2→T3의 경로계수 역시, 자율성→유능감은 $\beta=.07(p<.001)$, 유능감→자율성은 $\beta=.06(p<.001)$ 으로 거의 유사했다. 이는 자율성과 유능감이 서로 거의 비슷한 영향력을 지니고 변화해 간다는 것을 의미한다.

가설 2와 관련하여 부모 지지와 자율성 및

표 4. 주요 변수 간 상관

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. T1 자율성지수	-										
2. T2 자율성지수	.51***	-									
3. T3 자율성지수	.35***	.42***	-								
4. T1 유능감	.42***	.30***	.21***	-							
5. T2 유능감	.32***	.43***	.24***	.58***	-						
6. T3 유능감	.27***	.30***	.37***	.46***	.55***	-					
7. T1 부모정서지지	.25***	.17***	.14***	.22***	.17***	.18***	-				
8. T2 부모정서지지	.20***	.22***	.16***	.16***	.21***	.18***	.45***	-			
9. T3 부모정서지지	.11***	.12***	.23***	.12***	.13***	.19***	.36***	.44***	-		
10. T1 부모학업지지	.14***	.07***	.06***	.33***	.26***	.24***	.45***	.25***	.19***	-	
11. T2 부모학업지지	.08***	.09***	.04***	.24***	.30***	.24***	.26***	.45***	.22***	.55***	-
12. T3 부모학업지지	.08***	.06***	.04***	.21***	.21***	.30***	.24***	.26***	.39***	.48***	.54***

*** $p<.001$

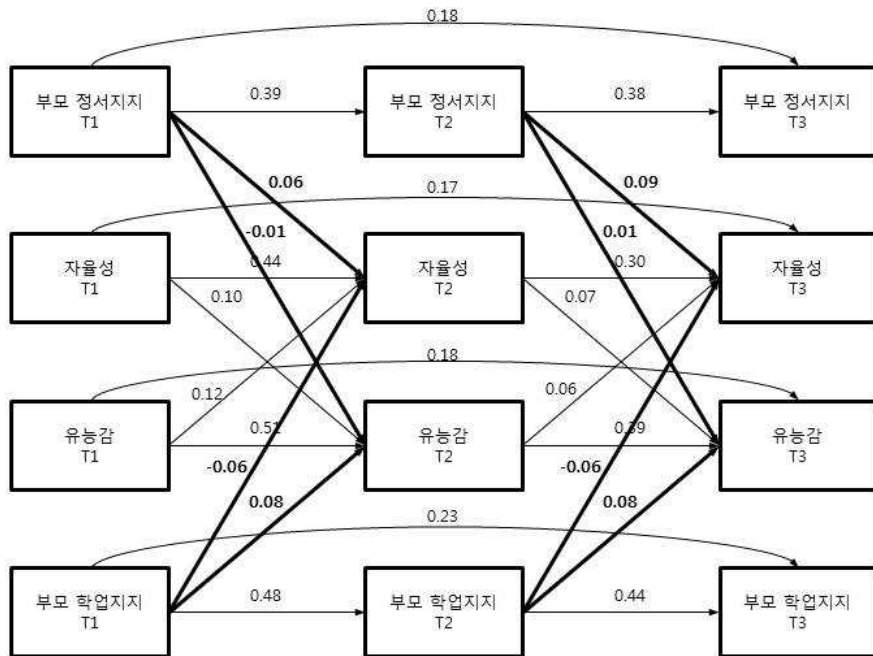


그림 1. 최종 모형 경로계수

유능감의 관계를 중심으로 분석결과를 살펴보면, 우선 부모의 정서 지지는 유능감보다 자율성 지수에 더 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. T1 부모 정서 지지가 T2 자율성으로 가는 경로계수는 $\beta=.06(p<.001)$ 이었고, T2→T3의 영향은 $\beta=.09(p<.001)$ 로 유의하게 나타났다. 이는 학생이 부모가 정서적으로 지지해준다고 인식할수록 자율성이 높아진다는 것을 의미한다. 이전 시점의 부모 정서 지지가 이후 시점의 유능감에 미치는 영향은 T1→T2가 $\beta=-0.01$ 으로 유의하지 않게 나타났고($p=.58$), T2→T3은 $\beta=.01(p<.05)$ 의 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다. 즉, 이전 시점의 부모 정서 지지가 이후 시점의 유능감에 미치는 영향은 미미한 것을 알 수 있다. 한편, 부모의 학업 지지는 자율성과 유능감에 모두 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. t 시점의 부모 학

업 지지가 t+1 시점의 자율성으로 가는 경로계수는 T1→T2, T2→T3 모두 $\beta=-.06(p<.001)$ 으로, 부모 학업 지지가 학생의 자율성 지수에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다시 말하면, 부모가 학업을 지지해준다고 인식할수록 학생의 자율성은 낮아지는 것을 의미한다. 반면, 부모 학업 지지는 학생의 유능감에는 정적인 영향을 미쳤다. t 시점의 부모 학업 지지가 t+1 시점의 유능감으로 가는 경로계수 역시 T1→T2, T2→T3 모두 $\beta=.08(p<.001)$ 로 동일했다. 이는 부모의 학업 지지가 높아질수록 학생이 느끼는 유능감이 높아지는 것을 의미한다.

한편, 각 변인들의 변화 정도를 살펴보면 시간이 흐름에 따라 상관이 줄어드는 것으로 나타났다. 자율성의 경우 T1→T2의 영향은 $\beta=.44(p<.001)$, T2→T3의 영향은 $\beta=.30(p<.001)$

였고, 유능감 역시 T1→T2의 영향은 $\beta=.51$ ($p<.001$), T2→T3의 영향은 $\beta=.39$ ($p<.001$)로 비슷한 양상을 보였다. 부모 정서 지지는 T1→T2의 영향은 $\beta=.39$ ($p<.001$), T2→T3의 영향력은 $\beta=.38$ ($p<.001$)이었고, 부모 학업 지지는 T1→T2의 영향은 $\beta=.48$ ($p<.001$)이었고, T2→T3의 영향력은 $\beta=.44$ ($p<.001$)였다. 그런데, T1→T2은 1년 간격이었지만 T2→T3은 2년 간격이었다는 점을 고려해 본다면 각 변인들은 비교적 안정적으로 초기값이 유지되는 것으로 해석될 수 있다.

논 의

급변하는 현대사회에 적응하기 위해서는 주어진 정보와 지식을 받아들이는 데 그치는 것이 아니라 기존의 정보들을 연결하고 새로운 지식을 생산할 수 있는 능동적 태도가 필요하다. 이러한 태도의 근간을 이루는 것은 관심과 통합된 가치에 따라 행동할 수 있는 자율성, 그리고 자신의 능력을 연마하고 확장시키고자 하는 유능감일 것이다. 특히, 교과 자체에 대한 성취도는 높지만 학습에 대한 흥미, 동기, 효능감 등이 낮은 것으로 평가되는 한국 학생들에게 자율성과 유능감의 함양은 중요한 과업이라 할 수 있다(이명희, 김아영, 2008; 한국교육과정평가원, 2004). 그런데 이러한 자율성과 유능감 간에는 선후관계가 존재하는 것으로 가정되어 왔다. 자기결정성이론의 창시자인 Ryan(1982)에 따르면 자율성이 보장되어야 비로소 유능감이 제대로 발휘된다는 것이다. 그러나 이러한 Ryan의 주장은 이론적인 설명일 뿐, 경험적 자료를 통해 증명되지 못했다. 이에 본 연구에서는 한국교육중단

연구의 패널자료를 이용해 두 변인 간의 선후관계를 밝히고자 하였다. 또한, 자율성과 유능감을 증진시킬 수 있는 자원으로서 부모의 학업적 지지와 정서적 지지를 상정하고 각각이 자율성 및 유능감에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 하였다. 이를 위해 자기회귀 교차지연 모형을 적용하였는데, 자기회귀 교차지연 모형은 변인 간 상호관계 검증 뿐 아니라 인과관계를 명확하게 확인할 수 있다는 장점을 지니고 있다.

본 연구를 통해 얻은 결과를 중심으로 한국 청소년들의 자율성과 유능감, 그리고 그들이 인식하는 부모 지지의 종단적 관계에 대해 논의해 보면 다음과 같다. 첫째, 자율성과 유능감은 상보적 인과관계를 지니는 것으로 나타났다. 자율성이 유능감에 선행하는 모형(모형 1)의 적합도가 유능감이 자율성에 선행하는 모형(모형 2)의 적합도보다 높아, 자율성이 보장되어야 유능감이 발휘된다는 Ryan의 주장이 일부 입증되기는 하였으나, 이들 모형에 비해 자율성과 유능감이 상호작용하는 모형(모형 3)의 적합도가 훨씬 높게 나타나 두 요인 간 선후관계를 확인하기에는 어려움이 있었다. 한편, 각 변인이 서로에게 미치는 영향력의 크기가 다소 작아($\beta=0.06\sim 0.12$), 한국 청소년들의 경우 자율성과 유능감 간 종단적 관계가 미약함을 짐작케 하였다. 이는 이전 시점에서 자율성이 높았다 하여 반드시 다음 시점의 유능감이 높아지거나, 이전 시점의 유능감이 높았다 하여 다음 시점의 자율성이 높아지는 것은 아님을 의미한다. 한국의 학교교육 상황에서 대부분의 청소년들이 실제로 자율성을 경험하기 쉽지 않으며, 자율성이 보장되지 않더라도 통제된 환경에서의 반복학습이나 훈련을 통해 유능감이 증가될 수 있기 때문에 자율성

과 유능감 간 관계가 긴밀하지 않게 나타난 것으로 해석해 볼 수 있다.

둘째, 부모의 정서적 지지는 자율성에 긍정적인 영향을 주지만 유능감에는 유의한 영향을 주지 못하는 것으로 나타났다. 즉, 이전 시점에서 정서적 지지를 많이 받은 청소년은 다음 시점에서 자율성이 증가하지만, 정서적 지지를 많이 받았다 하여 반드시 유능감이 증가하는 것은 아니었다. 이는 부모의 정서적 지지가 자녀의 자율성과 정적인 상관을 보인다는 선행연구(이경화 등, 2012; Niemiec et al., 2006; Skinner et al., 2005)와 일치한다. 한편, 정서적 지지가 유능감에는 영향을 미치지 못했다는 결과는 주목할 만하다. 선행연구에서 부모자녀 관계에서 정서적 지원과 관련이 있는 것으로 볼 수 있는 부모의 따뜻함(parental warmth)변인이 학업 유능감 증진과 긍정적인 관계(Niemiec et al, 2006; Şimşek & Demir, 2013; Skinner et al., 2005)를 지닌 것과는 일치하지 않는 결과이다. 이는 부모의 정서적 지지를 측정하는 문항이 두 문항으로 충분하지 못해서 나타난 결과일 가능성이 있다.

셋째, 부모의 학업적 지지는 자율성에 부정적인 영향을 주지만 유능감에는 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 즉, 이전 시점에서 학업적 지지를 많이 받은 청소년은 다음 시점에서 자율성은 감소하지만 유능감은 증가했던 것이다. 학업적 지지에는 교육적 환경을 조성하고 공부 방법을 지원하는 것 뿐 아니라 자녀의 성적이나 일정에 과도한 관심을 갖고 개입하는 통제적 관리의 측면이 포함된다. 이와 같은 부모의 통제는 내재적 동기와 성취를 저하하는 것으로 알려져 있다(신중호 등, 2010; 최현주, 조민희, 2014; Gottfried, Fleming, Gottfried, 1994). 특히 우리나라와 같이 사회적

으로 높은 성취압력을 지니고 있는 문화에서는 부모의 학업적 지지가 자녀에게 부담감으로 인식될 가능성이 있다. 한편, 이전 시점의 학업적 지지는 다음 시점의 유능감을 증가시키며, 그 영향력의 크기는 이전 시점의 자율성이 다음 시점의 유능감에 미치는 영향보다 다소 작거나 비슷한 것으로 나타났다. 이는 한국 청소년들의 유능감이 자기 자신의 자율성 뿐 아니라 부모의 적극적인 개입에도 영향을 받는다는 것을 의미한다. 즉, 한국 청소년들은 학업에 대한 내재적 가치를 지니는 것 뿐 아니라 부모에 의한 외적 지원 및 통제를 받을 때 유능감을 증가시키는 것으로 볼 수 있다. 이는 청소년의 효능감 증진에는 부모의 학업적 지원이나 성취압력, 부모의 자녀에 대한 기대 변인이 정적인 영향을 준다는 박영신, 김의철, 정갑순(2004)의 연구와도 일치하는 결과이다.

본 연구의 결과를 바탕으로 청소년들의 자율성 및 유능감을 증진시킬 수 있는 방안을 논의해보면 다음과 같다. 첫째, 자녀를 격려하고 정서적 요구에 민감하게 반응하는 부모의 정서적 지지가 필요하다. 정서적 지지는 문제를 해결하는 데 도움이 되는 지식을 제공하는 정보적 지지, 직접적인 도움을 주는 실질적 지지와 함께 청소년이 필요로 하는 자원을 제공하는 중요한 환경이다(House, Kahn, McLeod, & Williams, 1985; Norbeck & Anderson, 1989). 공감, 배려, 수용, 사랑과 같은 사회·심리적 관계를 통해 청소년들은 자율성을 증진시킬 수 있으며, 증진된 자율성은 이어서 유능감을 높이는 선순환의 방향으로 작용할 수 있다. 또한, 부모가 학업적 지지를 제공할 때에는 통제적 측면이 최대한 배제되도록 주의해야 한다. 선행연구에 따르면, 부모의 관여

(involvement)는 부모와의 관계가 긍정적일 때에는 자녀의 과제몰입도와 유능감을 높이지만 (Cheung & Pomerantz, 2011; Grolnick & Farkas, 2002), 부모와의 관계가 부정적일 때에는 사고력 발휘나 과제 몰입도에 부정적인 영향을 미쳤다(Furrer & Skinner, 2003). 즉, 학업적 지지가 자녀에게 부담감으로 인식되지 않기 위해서는 기본적인 부모-자녀관계가 긍정적이어야 함을 인식하고, 통제적 측면을 최대한 배제함으로써 자녀의 자율성을 저해하지 않도록 주의해야 한다. 이러한 측면들은 교사 및 학교 상담자가 자율성이나 유능감 저하로 어려움을 겪는 청소년을 돕고자 할 때에도 고려해야 하는 사항들이다. 셋째, 시간의 흐름에 따른 자율성과 유능감 수준이 비교적 안정적으로 유지되었는데, 이는 초기에 형성된 자율성이나 유능감의 수준이 크게 변화하지 않는다는 것을 의미한다. 자율성이나 유능감을 증진을 위해서는 개입 시기가 빠를수록 유리할 것이다.

본 연구의 제한점으로는 자율성, 유능감, 부모의 정서적 지지 및 학업적 지지 간 종단적 인과관계에 초점을 뒀는데 따라, 각 변인들이 시간에 따라 어떻게 변화하는지는 알아보지 못했다는 것을 들 수 있다. 본 연구 결과를 바탕으로 각 변인에 대한 잠재성장모형(latent growth model)을 설정하여 초기값과 변화율 간 관계를 살펴본다면, 자율성, 유능감 및 부모 지지가 시간에 따라 증가하는지 혹은 감소하는지에 대해 알 수 있으며, 나아가 부모의 정서적 지지 및 학업적 지지가 각각 자율성이나 유능감의 변화궤적에 어떠한 영향을 미치는지 보다 구체적으로 알 수 있을 것이다. 또한, 본 연구에서는 정서적 지지를 측정하는 데 2문항만이 사용되었다. 추후 연구에서는 정서적 지지를 측정할 수 있는 다양한 문항을 포함함

으로써 자율성, 유능감, 부모 지지 간의 관계를 보다 정확하게 검증해 낼 수 있을 것이다.

개인의 동기나 정서는 사회문화적 맥락의 영향을 받는다(Jackson, Mackenzie, & Hobfoll, 2000). 본 연구는 자기결정성의 핵심요인 가운데 자율성과 유능감의 종단적 인과관계를 밝히고, 이에 영향을 미치는 변인으로서 부모의 정서적, 학업적 지지의 역할을 검증하였다. 한국 청소년들의 자율성은 정서적 지지를 통해 증가되지만 학업적 지지를 통해 저해 받으며, 유능감은 정서적 지지 보다는 학업적 지지에 의해 증가된다는 결과를 얻었다. 이와 같은 자율성, 유능감, 부모 지지 간의 종단적 인과관계는 학업 성취에 대한 압력이 높은 문화에서 자기결정성 이론이 적용되기 위해서는 보다 심도 있는 연구와 논의가 필요하다는 것을 시사한다. 추후 여러 문화권의 청소년들을 대상으로 부모 지지의 유형이나 부모 및 교사의 자율성 지지가 자율성과 유능감에 미치는 영향에 대한 비교연구가 수행된다면 이러한 논의를 진행하는 데 유용할 것이다. 그밖에 학업적 자기조절(academic self-regulation)이나 정서 조절(emotional regulation) 등과 같은 개인적 변인들이 자율성 및 유능감에 미치는 영향도 개인차 연구도 수행될 필요가 있다. 지금까지 자기결정성이론에서는 자율성 지지가 자율성, 유능감, 관계성으로 구성되는 기본심리욕구에 미치는 영향력을 검증하는 연구가 주를 이루어 왔다. 이러한 영향력을 검증할 때 앞서 제안한 문화권 및 개인차의 조절효과나 매개효과를 포함시킨다면 한국 청소년들의 자율성과 유능감의 발달 과정을 이해하는 이론적 틀에 의미 있는 시사점을 제공하게 될 것이다.

참고문헌

- 김남희, 이정운 (2013). 지각된 부모자녀관계가 중학생의 학습몰입에 미치는 영향: 자기결정성 동기의 매개효과. *청소년상담연구*, 21(1), 211-232.
- 김성일, 소연희, 윤미선, 김원식, 임가람, 이우걸, 이명진, 이선영 (2005). 수행에 대한 피드백 제공방식과 지각된 유능감 및 수행목표성향이 과제흥미도와 수행만족도에 미치는 효과. *교육심리연구*, 19(1), 115-133.
- 김성일, 윤미선 (2004). 학습에 대한 흥미와 내재동기 증진을 위한 학습환경 디자인. *교육방법연구*, 16(1), 1-28.
- 김성수, 윤미선 (2012). 자기결정성이론의 연구동향 및 학업성취와의 관계에 대한 메타분석. *교육학연구*, 50(4), 77-106.
- 김신아, 오인수 (2014). 부모와 교사의 지원 및 성취압력이 학업성취집단별 자기결정성 동기에 미치는 영향. *교육과학연구*, 45(1), 29-52.
- 김아영 (2008). 한국사회와 교육적 성취: 한국 청소년의 학업성취. 한국 청소년의 학업 동기 발달. *한국심리학회지: 문화 및 사회문제*, 14(1s), 111-134.
- 김아영 (2010). 자기결정성이론과 현장 적용 연구. *교육심리연구*, 24(3), 583-609.
- 김아영, 이명희, 전해원, 이다솜, 임인혜 (2007). 청소년이 지각하는 유능감 및 관계성과 비행 간의 종단적 관계 분석. *교육심리연구*, 21(4), 945-967.
- 김은영, 성소연, 최명구 (2014). 자기결정성동기 유형에 따른 부모의 자율성지지 환경, 기본심리욕구, 자기결정성동기, 몰입 간의 구조적 관계 분석. *청소년학연구*, 21(5), 1-27.
- 김은주 (2007). 부모자녀관계와 자기결정성요인들이 대학신입생들의 학교생활만족도에 미치는 영향. *교육심리연구*, 21(3), 539-555.
- 김은주, 김민규 (2014). 대학신입생의 자율성과 유능성 및 대학생활 만족도 간의 시간에 따른 변화와 상호 연관성에 대한 잠재성장모형의 검증. *청소년학연구*, 21(5), 29-56.
- 김은주, 홍세희, 김주환 (2006). 자기결정성이 내재동기를 매개로 학업성취도 및 협동학습 선호도와 경쟁 학습 선호도에 미치는 영향. *교육학연구*, 44(4), 271-300.
- 김의철, 박영신, 탁수연 (2002). IMF 시대 이후 한국 학생과 성인의 성공에 대한 의식: 토착심리학적 분석. *한국심리학회지: 문화 및 사회문제*, 8(1), 103-139.
- 김주환, 김은주, 홍세희 (2006). 한국 남녀 중학생 집단에서 자기결정성이 학업성취도에 주는 영향. *교육심리연구*, 20(1), 243-264.
- 김태명, 이은주 (2014). 지각된 부모의 자율부여가 청소년의 자기결정성 동기에 미치는 영향: 학업성취수준에 따른 차이. *교육심리연구*, 28(3), 477-499.
- 김현욱 (2012). 부모의 정서적 교육지원과 학업자아개념의 자기회귀 교차지연효과 분석. *학습자중심교과교육연구*, 12(3), 91-112.
- 김현자 (2005). 다중지능과 가정변인이 초등학생의 유능감에 미치는 영향. *방과후아동지도연구*, 2(2), 135-155.
- 노국향, 최승현, 신동희, 이소영 (2000). 년 OECD 학업성취도 국제비교 연구. 연구보

- 고 RRE8-1.
- 문은식 (2005). 중·고등학생이 지각한 사회적 지지와 심리적 안녕 및 학교생활 적응의 관계. *교육심리연구*, 19(4), 1087-1108.
- 문은식 (2007). 중학생의 심리적 안녕에 관련 되는 사회. 동기적 변인들의 구조적 분석. *교육심리연구*, 21(2), 459-475.
- 문은식, 김충희 (2003). 부모의 학습지원행동과 초·중학생의 학업동기 및 학업성취도의 관계. *교육심리연구*, 17(2), 271-288.
- 박영신, 김의철, 정갑순 (2004). 한국 청소년의 부모자녀관계와 성취에 대한 종단연구: 자기효능감과 성취동기를 중심으로. *한국심리학회지: 사회문제*, 10(3), 37-59.
- 봉미미, 김혜연, 신지연, 이수현, 이화숙 (2008). 한국 청소년의 학습동기에 영향을 미치는 사회문화적 요인 탐색. *한국심리학회지: 사회문제*, 14(1), 319-348.
- 신중호, 진성조, 김연제 (2010). 지각된 부모의 학습지원, 성취기대, 일상통제가 학업성취 수준에 따라 자기결정성 동기에 미치는 영향. *교육심리연구*, 24(1), 121-137.
- 안도희 (2013). 지적능력에 대한 신념과 부모 및 교사의 자율성 지지가 청소년의 유능감에 미치는 영향. *한국청소년연구*, 24(1), 103-126.
- 안도희, 박귀화, 정재우 (2008). 연구논문: 자율성 지지, 기본적 욕구 및 심리적 안녕감 간의 관계. *청소년학연구*, 15(5), 315-338.
- 이경화, 유경훈, 김은경 (2012). 중고등학생 집단에서 부모의 교육적 지원, 자기결정성 동기, 자기조절전략 간의 관계. *교육문제연구*, 42, 157-175.
- 이명희 (2007). 자기결정성 이론에 근거한 기본 심리적 욕구척도 개발 및 타당화. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이명희, 김아영 (2008). 자기결정성이론에 근거한 한국형 기본 심리 욕구 척도 개발 및 타당화. *한국심리학회지: 사회 및 성격*, 22(4), 157-174.
- 이수진 (2011). 지각된 자율성, 관계성, 유능감과 대학생에서의 학업성취, 정서적 적응과 주관적 안녕감과의 관계. *교육심리학회지*, 25(4), 903-926.
- 이은주. (2015). 무동기의 발달양상에 따른 잠재계층 분류 및 영향요인 검증. *교육학연구*, 53(1), 111-135.
- 임현정, 김양분, 김성식, 이규민 (2009). 한국교육종단연구2005 (V). 한국교육과정평가원, 연구보고 RR2009-26.
- 임진섭 (2010). 아동의 우울과 공격성의 자기회귀교차지연 효과검증: 성별간 다집단 분석을 중심으로. *한국사회복지학*, 62(2), 161-185.
- 최승현, 구자욱, 김주훈, 박상욱, 오은순, 김재우, 백현아 (2013). PISA와 TIMSS 결과에 기반한 우리나라 학생의 정의적 특성 함양 방안. *한국교육과정평가원, 연구보고 RRE2013-18*.
- 최현주, 조민희 (2014). 자기결정성 이론에 따른 학습동기 변화의 잠재프로파일 분류 및 영향요인 검증. *학교심리학회지: 학교*, 11(1), 253-274.
- 한국교육과정평가원, 박정, 한국교육과정평가원 (2004). 학업성취도 국제비교연구 성과와 과제: 2003 TIMSS와 OECD/PISA 결과를 중심으로. 한국교육과정평가원, 연구자료 ORM2004-26.
- 홍세희 (2000). 구조방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. *한국심리학회지:*

- 임상, 19, 161-177.
- 홍세희, 박민선, 김원정 (2007). 인터넷중독과 부모와의 의사소통 사이의 자기회귀지연 효과 검증: 성별간 다집단분석. *교육심리연구*, 21(1), 129-143.
- 황혜연 (2006). 교사효능감 및 부모자녀관계변인과 고등학생의 학습동기, 학습전략, 학업성취도와의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications, and programming*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's academic lives in the US and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child Development*, 82, 932-950.
- Cho, Y., Weinstein, C. E., & Wicker, F. (2011). Perceived competence and autonomy as moderators of the effects of achievement goal orientations. *Educational Psychology*, 31(4), 393-411.
- Deci, E. L. (1975). Cognitive Evaluation Theory: Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Intrinsic Motivation*, 129-159.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-42.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (Vol. 38, pp.237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- 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., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002) *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162
- Gillet, N., Vallerand, R. J., & Lafrenière, M. A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: The mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education*, 15(1), 77-95.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational

- practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 104-113.
- Grolnick, W. S., & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's self-regulation. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Parental issues in parenting* (Vol. 5(2), pp.89-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Guay, F., Boggiano, A. K., & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(6), 643-650.
- 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.
- Hong, S., Malik, M. L., & Lee, M. K. (2003). Testing configural, metric, scalar, and latent mean invariance across genders in sociotropy and autonomy using a non-Western sample. *Educational and Psychological Measurement*, 63(4), 636-654.
- House, J. S., Kahn, R. L., McLeod, J. D., & Williams, D. (1985). Measures and concepts of social support. In S. Cohen & S. L. Syme (Eds.), *Social support and health* (pp.83-108). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Innstrand, S. T., Langballe, E. M., & Falkum, E. (2012). A longitudinal study of the relationship between work engagement and symptoms of anxiety and depression. *Stress and Health*, 28(1), 1-10.
- Jackson, T., Mackenzie, J., & Hobfoll, S. E. (2000). Communal aspects of self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.275-300). San Diego, CA Academic Press.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally-occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175-1188.
- 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 South Korean adolescents? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644-661.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96, 68-84.
- Martin, M. O., Mullis, I. V., Gonzalez, E. J., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J., Gregory, K. D., & Garden, R. A. (2001). *Science benchmarking report: TIMSS 1999-Eighth grade*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2),

- 203-214.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775.
- Norbeck, J. S., & Anderson, N. J. (1989). Life stress, social support, and anxiety in mid- and late-pregnancy among low income women. *Research in Nursing & Health*, 12(5), 281-287.
- Reeve. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E.L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Reeve, J. (2015). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In J. C. K. Wang, W. C. Liu, and R. M. Ryan's (Eds.), *Motivation in educational research: Translating theory into classroom practice* (Chpt. 5). New York: Springer.
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olausson, B. S., & Wang, C. K. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38, 93-110.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for action in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of Self-Determination Research*, 3-33.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Adolescence*, 14, 226-249.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Ed.
- Sheldon, K. M., & Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general

- measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36(4), 439-451.
- Şimşek, Ö. F., & Demir, M. (2013). Parental support for basic psychological needs and happiness: The importance of sense of uniqueness. *Social Indicators Research*, 112(3), 661-678.
- Skinner, E. A., Johnson, S., & Snyder, T. (2005). Six dimensions of parenting: A motivational model Parenting. *Science and Practice*, 5, 175-236.
- 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 drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. In T. Urdan & S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 16, pp.105-166). Yorkshire, UK: Emerald Publishing.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 3, 263-280.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76(2), 483-501.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables. *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications*, 56-75.

원 고 접 수 일 : 2015. 06. 15.

수정원고접수일 : 2015. 08. 21.

최종게재결정일 : 2015. 08. 24.

The longitudinal relationship among autonomy, competence, and parental support in adolescence

Hyunju Choi Jiwon Kim Soohyun Cho

Dept. of Education, Korea University

The purpose of this study was to examine reciprocal causation between autonomy and competence and to specify how parental emotional support and parental academic support make influence on autonomy and competence of adolescents as time goes by. The panel data collected by Korea Education Longitudinal Study(KELS) was employed. The data of 5,459 students in the second and the third year of middle school and the second year of high school was used. Autoregressive Cross-Lagged Modeling was performed. The results of study were as follows. Autonomy and competence have reciprocal relationship. In addition, as time flows, parental academic support positively affect adolescents' competence while influence negatively on autonomy. On the other hand, parental emotional support have a positive effect on autonomy whereas the support have no impact on competence statistically. Practical implication regarding parent-child relationship was discussed to enhance students' competence and autonomy related to learning.

Key words : *autonomy, competence, parental emotional support, parental academic support, ACLM*