

자기결정성 동기에 따른 학업반감 특성에 관한 연구: 고등학교 3학년 학생들을 대상으로*

이 민 영

이 상 은

이 상 민[†]

고려대학교 두뇌동기연구소
연구교수

고려대학교 교육학과
석사과정

교수

본 연구는 학업반감에 영향을 미치는 자기결정성 동기의 다섯 가지 하위 요인의 상대적 영향력을 검증하기 위해 실시되었다. 수능을 1달 앞 둔 서울, 인천, 경기 소재 8개 고교에 재학 중인 고등학교 3학년생 938명(여학생 535, 57.0%)을 대상으로 위계적회귀분석을 실시한 결과는 다음과 같다. 분석에서는 자기결정성 수준이 낮은 동기요인부터, 즉 무동기-외적조절-내사적조절-확인적조절-내재적조절의 순서대로 투입되었다. 그 결과, 최종적으로 무동기, 내사적 조절은 학업반감에 정적인 영향을 미치고 내재적 조절은 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히, 무동기, 외적 조절, 내사적 조절을 투입하였을 때 학업반감에 유의한 영향력을 미치지 않던 내사적 조절은 확인적 조절을 투입한 이후부터 유의한 영향을 보이기 시작하였으며, 확인적 조절은 내재적 조절이 투입되자 전 단계에서 보이던 유의한 영향력이 사라졌다. 본 연구는 자기결정성이론에 근거하여 학업반감의 동기적 특성을 밝힌 첫 연구라는 의미를 지니며, 이에 대한 한계 및 학교상담에서의 개입전략과 함의점, 후속 연구에서의 방향성 등을 제시하였다.

주요어 : 학업반감, 자기결정성동기, 학업정서, 학업태도, 학업소진

* 한국연구재단의 연구비 지원을 받아 작성하였습니다(NRF-2017S1A5A2A01025536).

† 교신저자(Corresponding Author) : 이상민, 고려대학교 교육학과, 서울특별시 성북구 안암로 145 운초우선교육관 608호, Tel: (02)3290-2306, E-mail: leesang@korea.ac.kr

통계청(2019)에서 발표한 「한국의 사회동향 2019」에 따르면, 한국의 중학생과 고등학생의 주된 학습동기는 '성적으로 인한 수치심'인 것으로 나타났다. 구체적으로, 학년이 높아짐에 따라 '공부하는 것이 재미있어서'와 같은 내재적 학습동기에 의해 학업을 수행하는 학생들의 비율은 점차 감소하는 것으로 나타났으며, '공부는 미래의 나를 위해 필요하니까', '좋은 직업을 갖기 위해서'와 같이 학업을 미래의 성공을 위한 도구적 수단으로 여기는 학생들의 비중은 매우 높은 수준을 보였다. 이들은 가정생활보다는 학교생활에서 느끼는 스트레스가 더 크다고 보고하고 있으며, 주된 고민 및 자살충동 원인으로 '성적 및 진학문제를 꼽았다. 한편, 한국의 대학생들 중 81%는 고등학교에 대해 '사활을 건 전장'이라고 회고함으로써 '함께하는 광장'이라고 응답한 대다수의 일본 대학생들, '함께하는 광장'과 '사활을 건 전장'을 비슷한 비율로 응답한 중국 대학생들, '거래하는 시장'을 포함한 세 가지 이미지를 고르게 응답한 미국 대학생들과 큰 차이를 보였다. 또한, 이들의 행복도 평균 점수는 나머지 세 국가에 비해 가장 낮은 수준을 나타냈다(통계청, 2019). 이와 같이 통계청이 제시한 한국 사회동향에 대한 분석 결과는, 결국 한국의 중·고등학생들이 학업 본연의 가치를 인식하고 흥미를 느끼기 보다는 외부적 요인 및 사회적 분위기로 인해 어쩔 수 없이 또는 떠밀리듯 학업 전장에서 고군분투하고 있으며, 이로 인해 학업 및 생활 전반에 걸쳐 부정적인 정서적 경험을 하고 있음을 시사한다. 특히, 대입을 앞둔 고3이라는 시기는 학생들의 학업스트레스가 가장 극심한 시기로서(조수현, 이민영, 이장희, 이상민, 2018), 외부로부터 부여된 점수에 따라 내신 및 수능

등급이 매겨지며 이를 통해 대입이 결정된다는 특징을 지닌다. 이 과정에서 많은 학생들은 학업에 대한 자율성이나 흥미 등을 느끼기 보다는 이와 반대되는 외부 통제 및 평가에 대한 부정적 정서를 경험할 가능성이 크다. 따라서 학교 현장에서 대입을 앞둔 고3 학생들의 정서적 안녕을 도모하고 학업에 대한 긍정적 태도 형성을 위해 학업수행의 원동력인 학업동기와 학업에 대한 정서적 태도에 관한 구체적인 검토가 필요할 것으로 보인다.

학업반감(academic hatred)이란, 학업에 대한 적대적인 감정적 태도로 정의된다(Lee, 2020). 최근 몇몇 연구들(Lee, 2020; Lee, Cho, Lee, 2019; Lee, Lee, Lee, & Cho, 2020; 이민영, 엄정호, 이경주, 이상은, 이상민, 2019; 이민영, 조수현, 이상민, 2019)에서 소개되기 시작한 이 개념은 Pekrun(2000)이 제시한 통제-가치이론(control-value theory)에 근거하여 한국의 경쟁적인 사회문화적 맥락에서 학생들이 학업을 수행하게 되는 배경과 그로 인해 경험하게 되는 감정, 이에 대한 학생 개인의 인지적 평가를 반영한다. 이는 학생들이 자신이 공부하고 있는 상황에 대해 스스로 얼마나 통제 또는 관여 가능하다고 인식하는지, 학습자로서의 자신 뿐만 아니라 과제 및 결과에 대해 긍정적 또는 부정적 가치 부여를 하는지에 따라 학업 반감을 비롯한 여러 정서들이 유발될 수 있다는 이론적 관점에 따른 것이다. 그러나 아직까지 학업반감에 대한 연구는 시작단계에 불과하기에 구체적인 개념 설명을 가능케 하는 이론적 토대 및 학업반감을 유발하는 선행요인, 이로 인해 발생하는 결과에 대한 경험적 증거가 충분치 않다.

학업에 대한 반감 정서는 한국형 학업소진 척도(Korean Academic Burnout Inventory; KABI;

이영복, 이상민, 이자영, 2009)에서 처음으로 도입되었으며 탈진, 냉소, 무능감과 함께 한국 학생들에게서 추가적으로 발견된 학업소진의 하위 변인으로 다루어졌다. 그러나 학업반감에 대한 초기 연구자들은 학업소진이 비활성화된(low activated) 특성을 지닌 부정적 현상(syndrome)임에 비해 반감은 상당히 활성화된(high activated) 부정적인 감정(affect)이자 태도(attitude)임에 주목했다(Lee, 2020). 또한, 반감을 측정하는 대부분 문항의 술어가 '싫다'로 구성됨에 따라 이 감정적 태도가 'hate(싫어하다, 증오하다)' 감정에서 유래했다고 주장했다(Lee et al., 2019). 무엇에 대해 매우 싫어하거나 대상에 대한 증오 감정을 내포하는 'hate'는 정서와 인지적 평가가 결합된 이차적 감정(secondary emotion)으로서 단순한 감정을 넘어 지속될 수 있다는 감정적 태도의 특성을 지닌다(Ekman, 1992). Hate는 일차적 감정(primary emotion)인 분노(anger) 또는 혐오(disgust) 감정 및 이들 감정이 유발된 맥락에 대한 개인의 인지적 평가를 반영하며, 자신에게 위협이 되는 상황을 스스로 변화시킬 수 없음을 대한 무력감을 동반하는 것으로 알려져있다(Fischer, Halperin, Canetti, & Jasini, 2018; Sternberg, 2005). 한편, 학업장면에서 학생들이 경험하게 되는 적대적(antipathy)이고 싫은(hate) 감정은 분노, 경멸, 질투심, 부러움 등과 함께 경쟁 또는 비교와 같은 사회적 관련요인에서 기인한다는 특성을 지니며(Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002), 반감은 한정된 자원, 즉 동일한 목표를 향한 경쟁상황에서 유발되는 물리적·정서적 위협에 대한 반응으로서 적대감을 수반한다(Laursen, Bukowski, Nurmi, Marion, Salmela-Aro, & Kiuru, 2010; Stephan & Stephan, 2013). 이러한 특성을 종합해 볼 때, 학업반감

이란 학업으로 인해 위협감을 느끼는 학생들이 더 이상 학업상황을 자신의 노력으로는 변화시킬 수 없음을 깨닫게 됨에 따라 경험하게 되는 자기 통제감이 결여된 부정적 감정이자 학업에 대한 적대적 태도를 의미한다고 볼 수 있다 (Lee, 2020).

기존 연구들에서 나타난 학업반감을 유발하는 선행요인은 크게 인구통계학적 요인, 환경적 요인, 개인적 요인으로 구분된다. 이와 관련하여 Lee와 동료들(2019, 2020a)은 중단연구에서 학업반감의 초기 수준 및 변화량에 미치는 성별의 영향력에 대해 일관되지 않은 결과를 보고하였으며, 교사가 학생의 자율성을 지지하는 학급분위기는 학업반감에 대한 보호요인이 될 수 있음을 밝혔다. 이와 유사하게 이민영, 엄정호 외(2019)의 연구에서는 부모의 학업적 지원 및 교사의 정서적 지원이 학업반감에 대한 보호요인으로 작용하는 반면 부모의 높은 학업압력은 위협요인으로 작용할 수 있다는 결과를 제시하였다. 한편, 개인적 요인과 학업반감의 관계에서 우울과 시험불안은 학업반감과 정적인 관계를 나타냈으며, 유능감과 자율성은 부적 관계를 지니는 것으로 나타났다 (Lee et al., 2019; 이민영, 엄정호 외, 2019). 또한, 기질적으로 분노 또는 혐오 감정을 자주 느끼는 학생일수록 학업반감 수준이 높으며, 특히 일상생활에서의 분노 수준이 높고 타인과의 부정적인 비교를 주로 하는 학생들은 학업반감을 경험함으로써 학업에 대한 냉소 역시 경험하게 되는 것으로 밝혀졌다(Lee, 2020).

일반적으로 학업동기란, 학생들이 '왜 공부하는가?'와 관련된 개념으로서 학업을 지속적으로 수행하게 하는 원동력을 의미한다. Ryan과 Deci(2000)가 제시한 자기결정성이론의 하

위 이론 중 하나인 유기적 통합이론(organismic integration theory)에 따르면, 동기는 그 인과소재가 내부 또는 외부와 같이 이분법적으로만 구분되는 것은 아니며 상호대립적인 특성이 아닌 하나의 연속선상에 놓여 자율성 정도의 차이에 따라 구분될 수 있다(Ryan & Connell, 1989). 즉, 이는 개인이 자신의 행위에 대해 스스로 얼마나 통제 또는 조절 가능한지 인식하는 정도에 따라 다르게 행동할 수 있으며, 높은 자기결정성에 의해 행동하는 사람일수록 높은 수준의 내재적 동기를 지닐 수 있음을 의미한다.

자기결정성 수준에 따른 동기는 크게 무조절, 외적 조절, 내사된 조절, 확인된 조절, 통합된 조절, 내재적 조절로 구분되는데 무조절은 무동기, 내재적 조절은 내재동기, 그 외의 조절은 외재동기의 특성을 지닌다 (Ryan & Deci, 2000). 이들은 인과 소재 및 조절과정에서의 의도, 가치, 능력, 통제 수준 등 다차원적 체계에 따라 자기결정성의 차이를 보이게 된다. 이 중 통합된 조절(integrated regulation)은 외재동기 중 가장 높은 자기결정성과 내면화 정도를 지니고 있지만, 이것이 뜻하는 확인된 조절의 자아 통합이라는 개념이 상당히 가설적이며 이를 직접적으로 측정 가능한 문항 또한 지금까지 개발되지 않고 있기에 (김주영, 2010) 본 연구에서는 다루지 않기로 한다. 구체적으로 살펴보면, 무동기(amotivation)는 자기결정성이 전혀 없는 동기 유형으로서 조절과정에서의 무의도, 무가치, 무능력, 통제 결여를 특징으로 한다. 즉, 학업에 대해 무동기를 경험하는 학생들은 공부를 왜 해야 하는지에 대한 가치 인식이 전혀 없기 때문에 학업활동을 하지 않거나 '그냥' 활동할 뿐이다. 외적 조절(external regulation)은 외재동기 중 가

장 낮은 수준의 자기결정성을 지닌다. 이는 조절과정에서 외적 보상과 처벌 등에 따라 행동을 결정하게 되는 외부 통제 및 제약에 대한 순응을 특징으로 한다. 따라서 부모님이나 선생님에게 혼나지 않기 위해 또는 칭찬을 받기 위해 공부하는 학생들은 이들의 행동 유발 원인인 벌이나 칭찬이 더 이상 제공되지 않을 경우 무동기를 경험하는 학생들과 마찬가지로 학업에 참여하지 않을 수 있다. 내사된 조절(introjected regulation)은 외부 통제에 의해 상당한 영향을 받으며 자율성 및 내재화된 정도가 비교적 낮은 조절 유형이다. 즉, 내사된 조절은 외적 조절과 마찬가지로 행동의 인과 소재가 아직 외부에 있긴 하지만 어느 정도는 내적으로 동기화되기 시작했다는 특징을 지닌다. 그러나 이러한 내적 동기화는 근본적으로 외부의 압력에서 기인한 것으로서 내적 보상과 처벌이라는 특성을 지니고 있기에 이 단계에 있는 학생들은 타인의 인정을 통한 자부심을 증시할 뿐만 아니라 부모님이나 선생님을 실망시키는 것에 대한 걱정이나 죄책감을 피하기 위해 행동하게 된다. 따라서 내사적 조절로 인해 학업에 참여하게 되는 학생들은 학업에 대한 기대-실패 경험 이후 이로 인한 감정적인 대가(emotional costs)를 치를 위험성이 상당히 높다(김주영, 2010; Assor, Roth, & Deci, 2004). 외부동기 중 실제적으로 자기결정성이 가장 높은 단계는 확인된 조절(identified regulation)이다. 이들의 인과소재는 약간 내적으로 향해있으며, 조절 과정에서 개인적 중요성에 대한 가치를 인식할 수 있기에 개인의 목표나 가치에 따라 행동할 수 있다는 특징을 지닌다. 즉, 확인적 조절에 의해 학업에 참여하게 되는 학생들은 공부를 통해 모르는 것을 알아가게 된다는 점에 의의를 두는 등 공부를

자신의 목표 달성을 위한 도구적 수단으로 활용할 수 있을 것이다. 그러나 이들은 학업 자체가 지닌 가치에 대해 의미를 부여하거나 그 자체로 인한 즐거움, 흥미 등을 느끼지는 않는다. 마지막으로, 내재적 조절(intrinsic regulation)은 조절과정에서의 흥미, 즐거움, 선천적 만족을 특징으로 한다. 내재적 조절 단계의 학생들은 최고의 자기결정성을 지닌 학습자로서 학업 고유의 가치를 수용하며 공부하는 것 자체를 즐겁고 도전적인 경험으로 받아들인다. 즉, 이 상태에서의 개인은 어느 정도의 외적 통제에 대해 수용하면서 그것을 자신의 것으로 통합하여 내면화하게 된다(Ryan & Deci, 2006).

학업동기는 학생들이 학업장면에서 경험하게 되는 학업정서(김현진, 김현진, 2011; Ryan & Connell, 1989) 및 인지전략(류지현, 임지현, 2008; Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005) 등을 통해 학업과정 및 성취도에 직·간접적으로 관여한다고 알려져 있다. 자기결정성동기가 학업반감에 미치는 영향력에 대한 직접적인 연구는 아직 수행된 바 없으나, 학업소진 유형과 자기결정성동기에 대한 연구결과와는 이들 변인 간의 관계에 대해 짐작할 만한 단서를 제공한다. Lee와 동료들(2020b)의 연구에 따르면, 학업소진의 하위변인 중 냉소와 반감이 모두 높은 학생들은 주로 외적 조절과 내사적 조절에 의해 동기부여 되는 것으로 나타났다. 이는 학업에 대한 냉소적이고 적대적인 태도를 지닌 학생들일수록 학업 수행에 대한 자기결정성이 낮으며 외부의 압력과 통제에 의해 학업에 참여하게 됨을 의미한다. 또한, 인간의 기본심리욕구(basic psychological needs) 중 유능감과 자율성이 높은 학생들일수록 학업반감이 낮다는 연구결과는 학생들이

자신의 학습과정 및 그 결과에 대해서 스스로 통제할 수 있다는 가능성을 인식할 때에 학업반감이 줄어들 수 있음을 의미한다(이민영, 엄정호 외, 2019). 기본심리욕구란, 자기결정성 이론에서 유기적 통합이론과 함께 제시되는 하위이론 중 하나로서 자율성, 유능성, 관계성으로 구성되며, 외재동기의 내재화를 촉진하기 위한 필수요소로 여겨진다(Ryan & Deci, 2000). 따라서 자기결정성 수준이 낮은 동기에 의해 학업에 임하는 학생들은 높은 수준의 학업반감을, 자기결정성 수준이 높은 동기를 지닌 학생들은 낮은 수준의 학업반감을 경험할 가능성이 크다.

한편, 학업장면에서의 자기결정성과 학생들이 경험하는 정서에 대한 기존 연구 결과들은 다음과 같다. 학업 상황에서 자기주도성을 인지하는 학생들은 목표 및 과제에 대해 흥미를 느낄 뿐만 아니라 학업 그 자체에 대한 높은 가치를 부여하게 되며(Patrick, Skinner, & Connell, 1993), 학업 과정 전반에 대한 통제감도 경험할 수 있다(Meyer & Turner, 2002). 따라서 이들의 즐거움, 자신감과 같은 긍정적인 정서는 높아질 수 있으며 지루함, 분노와 같은 부정적인 정서는 감소될 수 있다. 반면, 외부의 통제적인 분위기가 만연한 학업 상황에서 학생들은 자신의 계획 및 개인적 상황에 맞는 학업 수행에 어려움을 겪게 될 뿐만 아니라 지속적인 평가 상황에 자신이 노출되어 있다고 인지하기 때문에 학업에 대한 수동적인 태도 및 이에 따른 불안감, 무력감, 분노 등의 부정적인 정서를 경험할 가능성이 크다(Assor, Kaplan, Nanat-Maymoon, & Roth, 2005).

기존 자율성을 추구하는 수업에 대한 연구결과(Black & Deci, 2000; Pekrun, 2006)들에서는 학생들이 느끼는 수업에서의 자율성 정도

가 이들의 긍정적인 정서와는 정적으로, 부정적인 정서와는 부적으로 관련되어 있다는 많은 증거들을 제시하였다. 그러나 아직까지 자기결정성 수준에 따른 다양한 동기변인들이 학업상황에 미치는 구체적이고 차별적인 정서적 영향력을 검증된 국내 연구는 거의 찾아보기 어렵다. 김현진과 김현진(2011)이 제시한 내사된 조절이 긍정적 정서에 정적인 영향을 미치며, 내재적 조절은 긍정적 정서와 부정적 정서 모두에 긍정적인 영향을 미친다는 결과 정도이다. 그러나 이러한 결과는 내사된 조절이 긍정적 정서보다는 수치심, 불안 등의 부정적 정서와 더 높은 관련이 있으며(Assor et al., 2004; Ryan & Connell, 1989), 내재적 조절은 긍정적 정서와는 정적으로, 부정적 정서와는 부적으로 관계를 지닌다(Vandercammen, Hofmans, & Theuns, 2014)는 기존 결과들과 상충된다.

본 연구에서는 이전 연구들이 사회문화적 맥락(Lee et al., 2019), 환경적·심리적 요인(이민영, 엄정호 외, 2019)의 관점에서 학업반감의 발생 원인을 설명한 것에서 나아가 자기결정성이론(SDT: self-determination theory)을 근거로 개인의 동기적 측면에서 학업반감의 특성을 살펴보고자 한다. 이는 학업반감이 개인의 통제 능력에 대한 인지적 평가와 관련이 있다는 점을 고려하여 동기적 측면에 자기결정적 특성을 반영한 것이다. 즉, 학생들이 왜 공부를 하려고 하는가와 관련된 자기결정성 수준에 따른 동기적 지향성을 함께 살펴봄으로써 학업반감 구인에 대한 이해의 폭을 넓히고, 이 개념에 대한 이론적 토대를 보다 공고히 하고자 한다. 이를 위해 자기결정성이론의 다섯가지 하위 동기변인들과 학업반감의 상관관계를 파악하고 위계적 회귀분석을 실시한다.

나아가 자기결정성 수준 차이에 따른 다양한 동기요인들이 학업에 대한 적대적인 감정적 태도에 미치는 상대적 영향력과 설명력을 검증하는 것을 본 연구의 목적으로 한다. 따라서 본 연구는 ‘학업반감과 자기결정성 동기 하위변인간의 관계는 어떠한가?’, ‘각각의 자기결정성 동기 하위변인들은 다른 동기변인들의 영향력이 통제된 후 학업반감의 설명력에 어느 정도 기여하는가?’의 두 가지 연구문제를 지닌다.

방 법

연구 대상

연구대상 선정을 위해 교육부 산하 학교정보 홈페이지(www.schoolinfo.go.kr)를 통해 개별 학교에 대한 정보를 파악하였다. 이를 토대로 학교의 사회경제적지위, 학업성취도, 성별 등을 고려하여 서울 및 인천, 경기 소재 8개 학교가 선정되었다. 이들 학교에 재학 중인 고등학교 3학년 학생들을 대상으로 교사의 지도하에 자기 보고식 설문을 실시하였으며, 그 결과 총 938명(여학생 535, 57.0%)의 자료가 수집되었다. 설문이 실시된 시기는 수능 1달 전인 10월 초였으며, 이 시기 고등학교 3학년 학생들은 학업에 대한 스트레스 및 동기가 상당히 높은 수준에 달해 있을 것으로 예상되었다. 각 학교가 위치한 지역은 서울 4개교, 인천 1개교, 경기 3개교였으며, 학교의 사회경제적지위를 평가하는 기준 중 하나인 무상급식 비율(Toutkoushian & Curtis, 2005)을 기준으로 4개교는 10% 미만, 4개교는 25% 이상의 수혜율을 보이는 것으로 나타났다.

측정 도구

학업반감

학업반감을 측정하기 위해 한국형 학업소진척도 (KABI; 이영복 외, 2009)가 사용되었다. 이 척도는 Maslach Burnout Scale-Student Survey(MBI-SS; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002)가 서양문화권의 대학생들을 대상으로 개발된 점을 지적하며 한국 사회의 문화를 반영하여 한국의 중, 고등학생들의 학업 스트레스 및 소진을 측정하기 위해 수정·보완된 척도이다. 이 척도에서 한국 중, 고등학생들이 경험하게 되는 학업소진 현상은 탈진, 무능력, 냉담, 불안 및 반감의 5개 하위요인으로 구성된다. 학업반감이 지니는 중요성에도 불구하고 이를 직접적으로 측정 가능한 척도개발이 아직 이루어지지 않은 관계로 본 연구에서는 이전 연구들(Lee et al., 2019; Lee et al., 2020a; 이민영, 엄정호 외, 2019; 이민영, 조수현 외, 2019)에서와 마찬가지로 KABI의 반감 문항을 학업반감 측정을 위한 도구로서 사용하였다. KABI의 반감 측정은 총 5문항으로 이루어지며 “나는 공부밖에 없는 세상이 싫다”, “나는 공부가 중요한 세상이 싫어진다”, “나는 공부하기 싫다” 등의 문항을 포함하여 5점 Likert식 평정척도 (1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)로 측정된다. 이 척도가 개발된 논문에서 (이영복 외, 2009) 반감의 신뢰도 계수 (Cronbach's α)는 .90이었으며, 본 연구에서는 .93으로 나타났다.

자기결정성동기

자기결정성 동기를 측정하기 위해 김아영 (2008)이 개발한 한국형 학업적 자기조절설문지(K-SRQ-A)의 수정본 중 외적 조절, 내사된

조절, 확인된 조절, 내재적 조절 각 6문항씩을 포함한 24문항을 사용하였다. 이는 무동기 6문항을 제외한 것으로, 이 척도의 원 문항을 공개한 김주영(2010)에서 무동기 6문항을 제외한 나머지 문항만을 공개한 것에 따른 제약이었다. K-SRQ-A는 학생들의 자기결정성 동기 측정을 위해 개발된 SRQ-A(Ryan & Connell, 1989)와 Hayamizu(1997)의 척도를 통합·수정하여 한국의 학업상황에 맞도록 개발된 척도로서 한국 교육장면에서의 학생과 부모, 학생과 교사의 관계 특성을 반영한다. 한편, 무동기 측정을 위해서는 Vallerand와 동료들(1992)이 개발한 학업동기 척도 중 무동기 6문항을 사용하였다. 이 문항들은 보편적인 학업상황에서 학생들이 경험하게 되는 무동기에 대한 내용을 측정하고 있다. 본 연구에서 자기결정성 동기에 관한 모든 문항은 총 30문항으로 이루어지며 6점 Likert식 평정척도 (1=전혀 그렇지 않다, 6=매우 그렇다)로 측정된다. 무동기는 “나는 공부를 왜 해야 하는지 모르겠다”, 외적조절은 “나는 공부를 하지 않으면 선생님이 벌(야단, 체벌)을 주시므로 공부한다”, 내사된 조절은 “나는 부모님이 실망하시는 것을 원하지 않기 때문에 공부한다”, 확인된 조절은 “나는 지식을 쌓아가는 것은 가치 있는 일이라고 믿기 때문에 공부한다”, 내재적 조절은 “나는 공부하는 것이 즐거워서 공부를 한다” 등의 문항으로 구성된다. 척도가 개발된 원 논문들(김아영, 2008; Vallerand et al., 1992)에서의 신뢰도 계수 (Cronbach's α)는 무동기, 외적 조절, 내사된 조절, 확인된 조절, 내재적 조절이 각각 .85, .82, .75, .84, .81로 보고되었으며, 본 연구에서는 .84, .85, .86, .89, .92로 나타났다.

분석 절차

연구 참여자들의 인구통계학적 특성을 파악하기 위한 빈도분석 및 주요 변인들에 대한 기술통계, 상관분석이 실시된 후, 본 연구의 연구문제 확인을 위한 위계적 회귀분석이 실시되었다. 이는 학업반감에 영향을 미치는 자기결정성 동기 하위 변인들의 상대적 설명력을 알아보기 위함이다. 1단계에서는 자기결정성 수준이 가장 낮은 무동기를 투입하였으며, 이후 단계에서는 자기결정성 수준을 고려하여 순차적으로 외적 조절, 내사된 조절, 확인된 조절, 내재적 조절이 추가적으로 투입되었다. 모든 분석은 SPSS 21.0을 통해 이루어졌으며, 결측치는 EM (expectation maximizaion) 처리되었다.

결 과

상관관계 및 평균과 표준편차

본 연구에서 사용한 주요 변인에 대한 기초 분석으로 평균, 표준편차, 왜도, 첨도를 포함한 기술통계 분석이 실시되었다. 표 1을 살펴보면, 학업반감의 평균은 2.90($SD=1.15$)이었다. 자기결정성 동기 중 확인된 조절의 평균이 3.39($SD=1.03$)로 가장 높았으며 내재적 조절이 3.15($SD=1.07$)로 그 뒤를 이었고, 외적조절은 2.07($SD=.84$)로 가장 낮은 것으로 나타났다.

상관분석의 결과, 학업반감은 무동기($r=.51, p<.01$), 외적 조절($r=.19, p<.01$)과 정적인 상관을 보였으며 확인된 조절($r=-.43, p<.01$), 내재적 조절($r=-.51, p<.01$)과는 부적 상관을 보이는 것으로 나타났다. 내사된 조절과는 유의한 상관을 보이지 않았다($r=.02, p>.05$). 한편, 자기결정성 동기들 간의 상관에서는 무동기가 외적 조절($r=.34, p<.01$)과 정적 상관, 확인된 조절 ($r=-.49, p<.01$) 및 내재적 조절($r=-.46,$

표 1. 주요변인 기술통계 및 상관

변인명		1	2	3	4	5	6
상관분석	중속변인	1. 학업반감	-				
	자기결정성 동기변인	2. 무동기	.51**	-			
		3. 외적 조절	.19**	.34**	-		
		4. 내사된 조절	.02	-.01	.59**	-	
		5. 확인된 조절	-.43**	-.49**	.06	.30**	-
		6. 내재된 조절	-.51**	-.46**	.03	.25**	.84**
기술 통계	평균	2.90	2.84	2.07	2.80	3.39	3.15
	표준편차	1.15	1.06	.84	1.04	1.03	1.07
	왜도	.09	.36	.69	.13	-.32	-.03
	첨도	-.86	-.28	.09	-.52	-.25	-.34

주. ** $p<.01$

$p < .01$)과 부적상관을 보였으며 외적 조절은 내사된 조절($r = .59, p < .01$)과 정적인 상관을 보였고, 확인된 조절($r = .06, p > .05$)과는 유의하지 않은 상관을 보였다. 내사된 조절은 확인된 조절($r = .30, p < .01$) 및 내재적 조절($r = .25, p < .01$)과 유의한 정적 관계를 보였으며 확인된 조절과 내재적 조절은 자기결정성 동기들 간 가장 높은 정적 상관관계($r = .84, p < .01$)를 가지는 것으로 나타났다. 상관분석 결과 회귀 분석에 사용된 대부분의 변인들이 유의한 상관관계를 가지고 있는 것으로 나타났으므로 다중공선성 문제가 발생할 수 있다(Graham,

2003). 이를 확인하기 위해 위계적 회귀분석 시 공차한계와 VIF를 통하여 다중공선성을 검증하였다. 한편, 연구 자료의 왜도와 첨도는 각각 절대값 2 미만, 절대값 7 미만의 값을 보여 자료의 정규성이 확인되었다(하규영, 이민영, 2020).

위계적 회귀분석 결과

자기결정성 동기 요인들이 학업반감에 미치는 상대적 영향력 확인을 위해 위계적 회귀 분석을 실시하였다. 먼저 변인 간 잔차의 독

표 2. 자기결정성 동기가 학업반감에 미치는 영향 (N=938)

단계 (모형)		학업반감		
		B	SE	β
1단계 (모형1)	무동기	.55	.03	.51***
2단계 (모형2)	무동기	.55	.03	.50***
	외적 조절	.03	.04	.02
3단계 (모형3)	무동기	.55	.03	.05***
	외적 조절	.03	.05	.02
	내사된 조절	.01	.04	.01
4단계 (모형4)	무동기	.39	.04	.36***
	외적 조절	.07	.05	.05
	내사된 조절	.08	.04	.07*
	확인된 조절	-.31	.04	-.28***
5단계 (모형5)	무동기	.36	.04	.33***
	외적 조절	.06	.05	.04
	내사된 조절	.09	.04	.08*
	확인된 조절	.11	.06	.09
	내재적 조절	-.50	.05	-.46***

주1. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

주2. 모형1: $R^2 = .26^{***}$. 모형2: $\Delta R^2 = .26$ 모형3: $\Delta R^2 = .26$ 모형4: $\Delta R^2 = .31^{***}$ 모형5: $\Delta R^2 = .37^{***}$

립성을 확인하기 위하여 Durbin-Watson 값을 산출하였다. Durbin-Watson 값은 2에 근접할수록 잔차 간 상호 독립성이 있음을 나타낸다(성태제, 2014). 본 연구에서의 값은 2.02로 위계적 회귀분석에 적합함을 확인하였다. 공차한계는 모두 0.1 이상이었으며 분산팽창계수(VIF) 역시 1.13~3.76 사이 값을 가지는 것으로 나타나 다중공선성의 문제가 없는 것을 확인하였다(성태제, 2014).

각 모형에 따른 결과는 표 2에 제시되었다. 모형1에 따르면 자기결정성동기 중 무동기는 학업반감을 유의하게 설명하였다($F=327.70$, $R^2=.26$, $p<.001$). 모형2에서 외적 조절이 추가 투입되었을 때 학업반감에 대한 설명력이 유의하게 증가하지 않았으며($\Delta R^2=.26$, $p>.05$), 외적 조절이 미치는 영향 또한 유의하지 않았다($\beta=.02$, $t=.81$, $p>.05$). 내사된 조절을 투입한 모형3에서도 학업 반감에 대한 설명력이 유의하게 증가하지 않았으며($\Delta R^2=.26$, $p>.05$), 내사된 조절 변인 역시 유의한 영향을 보이지 않았다($\beta=.01$, $t=.13$, $p>.05$). 하지만 확인된 조절이 추가적으로 투입된 모형4에서 학업반감에 대한 설명력이 유의하게 증가하였고($\Delta R^2=.31$, $p<.001$), 이전에 유의하지 않았던 내사된 조절이 학업반감을 유의하게 예측하는 것으로 나타났으며($\beta=.07$, $t=2.00$, $p<.05$), 확인된 조절도 학업반감에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta=-.28$, $t=-8.43$, $p<.001$). 마지막으로 내재적 조절이 투입된 모형5는 이전 모형에 비해 학업반감에 대한 설명력이 유의미하게 높아졌으며($\Delta R^2=.37$, $p<.001$) 그 영향력 또한 유의하였다($\beta=-.46$, $t=-9.06$, $p<.001$). 그러나 앞서 유의했던 확인된 조절은 내재적 조절이 투입되면서 더 이상 유의하지 않았다($\beta=.09$, $t=1.87$, $p>.05$).

논 의

본 연구는 학업에 대해 적대적인 감정적 태도인 학업반감의 특성을 자기결정성 동기의 관점에서 이해하고자 하였다. 이들 변인 간의 상관분석 및 위계적 회귀분석에 따른 구체적인 결과 및 시사점은 다음과 같다. 첫째, 무동기는 학업반감을 모든 모형에서 유의하게 설명하였다. 이는 공부에 대한 동기가 없을수록 학업반감이 증가함을 의미한다. 자기결정성의 관점에서 무동기는 두 가지 이유로부터 기인한다. 첫째는 외적 통제이다. 즉, 자신이 수행할 수 없거나 자신의 행동이 바람직한 결과로 이어지지 않을 것이라고 생각하는 통제감의 결여이다(Ryan & Deci, 2017). 무동기의 두 번째 원인은 행동의 가치와 흥미를 지각하지 못하는 것에 있다(Ryan & Deci, 2017). 따라서, 무동기의 원인에는 통제와 가치에 대한 평가가 있다고 볼 수 있다. Pekrun(2006)은 통제와 가치에 대한 평가가 학업에 대한 감정을 일으키는 것이라고 하였다. 통제에 대한 평가는 성취 활동과 그 결과에 느끼는 통제감에 대한 평가이고, 가치에 대한 평가는 활동들과 그 결과에 대한 주관적인 가치 판단을 말한다. 두 요소의 평가에 따라 성취 감정은 구분되는데, 통제에 대한 평가가 낮으며 가치에 대한 평가가 부정적일 때 나타날 수 있는 감정은 희망없음(hopelessness), 좌절(frustration)과 같은 부정적인 감정이다 (Pekrun et al., 2002). 이와 같은 맥락에서 학업에 대한 통제감을 느끼지 못하고, 학업의 가치를 인지하지 못하고 있는 무동기 상태는 학업에 대한 또 다른 부정적인 감정인 학업반감을 야기한다고 이해할 수 있다. 더불어, 무동기 상태의 학생들에게 학업요구는 학업반감을 더욱 증대시켰을 것으로 추

측할 수 있다. 본 연구의 대상은 수능을 한 달 앞둔 학생들로 당시 경험하는 학업에 대한 압력과 요구의 수준이 높았을 것이다. 무동기 행동을 보이는 학생일수록 더 높은 지각된 스트레스와 공부 중 더 많은 심리적 괴로움을 경험하는 것을 고려하였을 때(Baker, 2004), 무동기가 높은 학생들은 수능 한 달 전이라는 상황에서 더욱 높은 스트레스와 괴로움을 지각하고 이는 높은 학업 반감으로 이어졌을 수 있다.

고등학교 3학년 학생들의 학업반감에 대한 무동기의 영향력은 동기가 결여된 학생에 대한 개입의 필요성을 시사한다. 무동기가 학년이 올라감에 따라 점차 증가하는 경향을 보임을 미루어보아 (홍국진, 이은주, 2018; 이은경, 광현, 2017) 고등학교 3학년 학생의 무동기는 단기간에 형성된 것이 아님을 짐작할 수 있다. 따라서, 무동기를 줄이기 위한 개입은 고등학교 3학년 이전에 선제적으로 이루어졌을 때 더욱 효과적일 것이다. 지금까지의 선행 연구들(유계환, 최연, 2020; 유계환, 조정신, 2019; 유계환, 2018)은 무동기와 부모의 양육 태도 및 지지와의 관련성을 중점적으로 밝혀왔다. 이은경과 광현(2017)은 종단연구를 통하여 청소년이 지각한 부모지원의 초기값이 무동기 초기값에, 부모지원의 변화율이 무동기 변화에 영향을 미쳤음을 보고하였다. 또한, 이은주(2015)는 중2에서 고2에 이르는 동안 무동기의 발달양상에 따라 4개의 잠재집단을 구분하였으며 부모의 정서적 지원이 모든 집단에서 무동기의 변화에 부적인 영향을 미쳤음을 밝혔다. 그러므로 고등학교 3학년 학생의 무동기를 줄이기 위하여 단기적인 개입보다 장기적인 관점에서 부모의 정서적 및 학업적 지지를 통한 접근이 필요하다.

둘째로, 최종 모형에서 내사된 조절은 학업 반감에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 타인의 인정을 받기 위해서 혹은 죄책감, 수치심, 불안 등을 회피하기 위해서 공부하는 학생일수록 더 높은 학업반감을 느꼈다. 특히, 내사된 조절은 처음 투입 시 영향력이 나타나지 않았으며 모형 3의 변화량 역시 유의하지 않았으나 확인된 조절과 내재적 조절이 투입된 후 영향이 유의해졌다. 이처럼 새로운 예측변인이 추가되면서 두 개 이상의 예측변인들이 동시에 포함될 때, 독립변인의 종속변인에 대한 영향력이 증가하는 것을 억제효과라고 한다(Tzelgov & Henik, 1991). 본 연구에서는 새로운 독립변수로 확인된 조절과 내재적 조절이 투입되었을 때, 기존 독립변수인 내사된 조절의 예측 강도가 줄지 않고 오히려 커졌다. Kousta, Vigliocco, Vinson과 Andrews(2011)는 회귀분석에서 억제효과를 설명하기 위해 Horst (1941, 1966)의 예시를 사용하여 기계적 능력은 비행능력과 상관이 있고, 언어능력은 비행능력과 상관이 없었지만 회귀모형에서 언어능력은 기계적 능력과 함께 투입되었을 때 비행능력에 대한 설명력을 높였다. 이를 언어능력과 기계적 능력의 유의한 상관 때문으로 해석하였다. 본 연구에서도 내사된 조절은 학업반감과 유의한 상관을 보이지 않았지만 확인된 조절 및 내재적 조절과 유의한 상관을 보였다. 그러므로 확인된 조절과 내재된 조절이 투입되었을 때, 내사된 조절의 억제된 영향력이 확인된 조절 및 내재된 조절과의 상관으로 살아난 것이다. 이는 확인된 조절과 내재된 조절의 수준이 낮으면서 내사된 조절의 수준이 높은 경우에는 학업 반감이 증가한다는 것을 의미한다.

내사된 조절은 확인된 조절과는 달리 내재

화의 정도가 아직은 통제적인 수준에 머물러 있고, 내재화가 통합된 자아의 부분으로 인정되지 않은 상태이다(Ryan & Deci, 2020). 내사된 조절이 확인된 조절보다 부정적인 결과와 관련성이 강함을 보여주는 선행연구들은 확인된 조절과는 구분되는 내사된 조절의 특성을 보여준다. 대표적으로 Ryan과 Connell(1989)의 연구에서 내사된 조절은 학교 불안 및 부적응적 대처와 정적인 관계를 보인 반면 확인된 조절은 더 긍정적인 대처 방식과 연관이 있었다. 또한, 확인된 조절이 내사된 조절보다 안녕감 및 열의와 더 강한 관련이 있음도 보고되었다(Assor, Vansteenkiste, & Kaplan, 2009). 따라서, 확인된 조절 및 내재적 조절이 결여된 내사된 조절은 학업반감에 유의한 영향력을 나타낸 것으로 보인다. 내사된 조절이 높을수록 높은 학업반감을 예측한다는 결과는 내사된 조절의 특성을 밝힌 다른 연구들과도 일맥상통한다. 내사된 조절은 불안 증상(Winch, Moberly, & Dickson, 2015), 능동지연행동(강은화, 2020)과 관련이 있었고, 10개월 뒤의 행동 지속성은 예측하였지만 자기결정성이 더 높은 조절과 달리 22개월 뒤의 행동 지속성을 예측하지 못하였다(Pelletier, Fortier, Vallerand, & Briere, 2001). 한편, 이은주(2017)는 내사된 조절의 양면성을 언급하며 내사된 조절이 학업성취, 자기조절학습, 학습몰입에 긍정적인 효과를 보였지만 학업스트레스의 수준은 더 높게 느낀다고 하였다. 내사된 조절의 두 가지 측면을 인정하여 내사된 조절의 긍정적인 측면을 내사접근동기, 부정적인 측면을 내사회피동기로 구분한 접근도 이루어져 왔다(정지연, 김희화, 2010; Assor et al., 2009). 선행 연구를 미루어보아 본 연구는 내사된 조절을 더 많이 하는 학생들이 비록 외적으로 학업에 참

여하고 있을지라도 심리적, 정서적으로 부정적인 영향을 받고 있을 수 있음을 시사한다. 그러므로 내사된 조절을 사용하는 학생들이 보다 내재화된 형태의 조절을 하여 학업반감을 낮추도록 개입이 이루어져야 할 것이다. 이는 학업의 중요성과 가치 혹은 더 나아가 즐거움을 느끼게 해주는 환경을 조성함으로써 구현될 수 있다. 예를 들어, 학생이 자신이 가지고 있는 가치를 고려하여 자율적인 학습 목표를 세우도록 할 수 있을 것이다. 대학생들 대상으로 한 연구(Ketonen, Dietrich, Moeller, Salmela-Aro, & Lonka, 2018)에서 자율적인 동기로 세워진 목표는 긍정적인 감정, 통제된 동기를 기반으로 세워진 목표는 부정적인 감정과 관련이 있음이 밝혀졌다. 또한 자기결정성 이론에 기반한 연구(Litalien, Lüdtke, Parker, & Trautwein, 2013)에서 고등학교 마지막 학년에 보고한 높은 자율적 목표 조절은 2년 후의 긍정적인 정서를 예측하는 것으로 나타났다.

더불어, 내사된 조절을 유발하는 선행요인들에 대한 개입도 필요할 것으로 보인다. 타인의 인정을 받기 위해 공부하는 내사된 조절은 부모, 교사, 학교 등의 환경요인에 의해 영향을 받는 것으로 알려져 왔다. 부모의 조건부 관심은 자녀의 내사된 조절에 영향을 미쳤으며(정민주, 2011; Ryan & Deci, 2017) 학생들을 통제하는 교수 방법은 학생들의 자율적인 전략 사용을 저해하게 되는데 이는 교사에게 가해지는 외부의 압력(예: 교사가 지각하는 동료교사, 교장, 학부모로부터의 압력)에 영향을 받는다(Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, & Goossens, 2012). 즉, 부모의 조건부 관심과 학교장 및 학부모가 교사에게 가하는 너무 높은 기대수준과 압박이 오히려 학생들의 내사된 조절을 높이고 학업반감을 높일 수 있다는

것이다. 따라서 부모가 지지적인 양육 태도를 보이고, 자율적인 학교 풍토가 형성된다면 학생들의 내사된 조절 사용을 예방할 수 있을 것이다. 또한, 학교상담 장면에서는 학생들이 바람직한 자존감을 형성할 수 있도록 도움 필요가 있다. 일반적으로 내사된 조절에 의해 행동하는 학생들의 자아존중감은 안정적이지 못하고 조건적(contingent)이라고 알려져 있다 (Ryan & Deci, 2017). 기존 연구에서 Ryan과 Deci(2008)는 내사적 조절로 인해 어려움을 겪는 내담자들에게 자신 내부의 요구를 재평가 하여 부적절한 요구를 버리고, 자아와 통합이 되는 진정하고 의미 있는 선택을 할 수 있도록 교사와 상담자가 도움 것을 제안하고 있다.

셋째로, 흥미와 즐거움으로 인해 공부하는 내재적 조절의 경우 학업반감을 유의하게 낮추는 것으로 나타났다. 내재적 조절의 긍정적인 결과에 대한 선행연구들은 매우 많다. 내재적 조절은 학업 성취 (Taylor et al., 2014), 열의(Froiland & Worrell, 2016), 주관적 안녕감 (Bailey & Phillips, 2016)에 정적인 영향을 미치며 학업소진(Chang, Lee, Byeon, & Lee, 2015)과는 부적인 관계를 보였다. 그러므로 높은 수준의 내재적 조절이 낮은 수준의 학업반감을 예측하는 것은 학업 장면에서 내재적 조절이 가지는 긍정적인 역할을 지지하는 것으로 이해할 수 있다. 특히, 본 연구의 대상이 높은 수준의 학업 압력과 학업 요구를 받고 있는 수능을 1달 앞 둔 고등학교 3학년 학생들이라는 점을 고려하면 더욱 그러하다. 자기결정성 이론을 교실 상황에 적용한 연구들(Hardre & Reeve, 2003; Reeve & Tseng, 2011)은 학생들이 더 자율적인 형태의 조절을 내재화하는 데에 교사의 역할이 중요함을 보여준다. 결국, 교사

가 학생들의 자율성을 지지하는 역할을 수행할 때, 학업반감을 줄이고 예방할 수 있다. 예를 들어, 교사는 학생들에게 수업에서의 선택권을 제공할 수 있으며(Ryan & Deci, 2020) 이는 학생들의 내적동기에 긍정적인 영향을 미치게 된다(Patall, Cooper, & Robinson, 2008). 또한, 교사는 학습활동의 중요성에 대해 학생들에게 설명해 줄 필요가 있다(Kusurkar, Croiset, & Ten Cate, 2011). 모든 학습활동과 수업이 모든 학생들에게 즐거울 수는 없기 때문에, 이것이 어떠한 가치를 지니는가에 대해 설명해주는 것은 학생들의 내재화를 촉진할 수 있다. 다만, 학습의 가치를 설명할 때는 외재적인 목표가 아닌 내재적인 목표의 맥락에 중점을 두어야 할 것이다(Reeve & Halusic, 2009). 이 외에 Reeve와 Jang(2006)은 학생들의 자율적인 동기와 관련 있는 교사의 행동으로 경청하기, 독립적으로 수행할 시간 주기, 말할 기회 제공하기, 발전과 숙달을 인정하기, 노력을 증진하기, 어려움에 직면했을 때 도움이 되는 단서 주기, 질문과 의견에 반응하기, 학생의 관점을 인정하기 등을 제시하였다. 이러한 교사의 전략은 교과와 학생의 특성에 관계없이 보편적으로 활용될 수 있을 것이다. 결국, 교사가 학생의 자율성을 지지하고 유능성을 인정하는 학업환경을 제공할 때 학생들은 더욱 높은 수준의 내재적 조절을 사용할 수 있다. 또한, 학업 및 진로와 진학에 대한 고민이 많은 고등학교 3학년 학생들의 특성(유정, 김봄메, 신형섭, 정주영, 최남희, 2010; 이은희, 2009) 고등학생의 자율성 욕구가 교사와의 상담을 통하여 충족될 수 있음(정현주, 2017)을 미루어보아 교과 수업 외에 교사가 보다 직접적으로 진로나 학업에 대한 상담과 지도를 제공하여 학생들의 자율성을 촉진할 수 있을 것

이다. Scheel와 Gonzalez(2007)은 학교 상담을 통하여 고등학생들의 높은 수준의 자기결정성 동기가 촉진될 수 있으며 특히 진로 지도가 학생들의 학업 동기를 향상시킬 수 있는 중요한 영역이라고 제안하였다.

외적 조절과 확인된 조절은 마지막 모형에서 모두 학업반감에 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 외적조절은 본 연구에서 학생들이 가장 적게 사용하는 조절유형으로 자기결정성 동기 중 가장 낮은 평균값을 보였다. 외적 조절의 평균이 가장 낮은 경향은 고등학생을 대상으로 하는 다른 연구(신이나, 송영명, 2019; 황선미, 2012)에서도 찾아볼 수 있었다. 본 연구에서 외적조절의 표준편차 역시 가장 낮은 값을 보인 점을 고려한다면, 학생들간의 외적 조절 수준의 차이가 크지 않고, 대체로 적게 사용한다는 고등학생의 특성이 반영되어 외적 조절이 학업반감에 미치는 영향이 없었던 것으로 생각된다. 특히, 외적조절은 다른 변인이 추가되며 영향력이 유의해진 내사된 조절과 달리, 모든 모형에서 학업반감에 미치는 영향이 유의하지 않았다. 즉, 다른 자기결정성 동기 요인의 수준에 관계없이 학업반감에 미치는 영향력이 없었다. 확인된 조절 역시 마지막 모형에서 학업반감에 미치는 영향력이 유의하지 않았다. 기존 연구들에 따르면 내재적 조절은 학생의 정신적 안녕과 학업 수행을 모두 예측하였다. 반면, 확인된 조절은 학생의 학업 수행을 예측 하였지만, 정신적 안녕에 미치는 영향은 학업 수행 수준에 따라 달라졌다(Burton, Lydon, D'Alessandro, & Koestner, 2006). 유사하게 Waaler, Halvari, Skjeso와 Bagóien(2013)도 내재적 조절은 학업에 쏟는 노력과 관계없이 주관적 안녕감에 영향을 미쳤으나 확인된 조절과

안녕감의 관계는 노력에 따라 달라짐을 밝혔다. 이는 내재된 조절이 확인된 조절보다 다른 변인들의 영향에 관계없이 일관되게 긍정적인 결과를 예측함을 시사한다. 본 연구에서 확인된 조절이 내재적 조절과 높은 상관을 보임에도 학업반감을 상쇄하는 부적 영향을 보이지 않은 것은 위에서 언급된 내재적 조절과는 구별되는 특징 때문으로 예상된다. 하지만 학업반감에 대한 선행연구가 아직 많지 않다는 것을 미루어보아 추후 연구에서는 학생의 발달 수준, 자기결정성 동기, 학업반감 및 다른 변인들 간의 종단적인 연구가 수행되어야 할 것이다.

본 연구는 위와 같은 함의점을 지니고 있음에도 불구하고 다음과 같은 한계점을 포함한다. 첫째로, 학업소진 측정 척도에 포함된 반감 문항을 학업반감으로 측정하였다. 이는 위에서 언급하였듯 학업반감이 교육현장에 지니는 중요성에도 불구하고 아직 독립적으로 측정하는 도구가 개발되지 못했기 때문이다. 따라서 이전의 선행연구(Lee et al., 2019)에서도 지적되어 왔듯이 학업반감을 독립적으로 측정하는 신뢰롭고 타당한 척도가 개발되어야 할 것이다. 둘째로, 측정 시점과 연구대상의 제한성으로 인해 해석에 제약이 따른다. 본 연구는 수능을 한 달여 앞둔 고등학교 3학년 학생들을 대상으로 하였다는 특수성을 지니고 있다. 고등학교 3학년은 대학입시를 준비하고, 진로에 대한 결정을 내리는 시기라는 점에서 다른 학년과 구분되는 특성이 있을 수 있다. 예를 들어, 고3 학생들이 경험하는 대입 수험생 증후군의 하위구인을 미루어 보아 수험생들은 낮은 자기효능감, 부모성취압력의 지각, 낮은 심리적 안녕감, 부정적 정서 등을 더 많이 경험할 수 있다 (현지현 & 김재철, 2019).

특히, 수능은 대학으로 들어가는 중요한 관문으로 여겨지기 때문에, 수능 한 달 전이라는 시점이 가지는 시기적인 특징도 있을 수 있다. 그러므로 해석의 일반화를 위해서 다양한 시점에서의 다양한 학년을 대상으로 한 추가적인 연구가 뒷받침되어야 한다. 셋째로, 본 연구는 여러 동기 유형의 조합이 학업반감에 미치는 영향력에 대해서는 설명하지 못한다. 개인은 하나가 아닌 여러 유형의 자기결정동기를 동시에 사용할 수 있기 때문에(Howard, Gagné, Morin, & Van den Broeck, 2016) 각 조절동기 유형이 다른 유형과 어떻게 결합하여 사용되는지에 따라 학업반감에 미치는 영향력이 달라질 수 있다. 따라서 학업반감과 자기결정성 동기의 관계를 다각적으로 탐색하는 추후 연구가 수행되어야 할 것이다.

참고문헌

- 강은화 (2020). 청소년의 자기결정성 동기, 스트레스 대처방식 및 지연행동의 구조적 관계. 경성대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김아영 (2008). 한국형 학업적 자기조절 설문지 타당화 연구. 이화여자대학교 미간행 연구 논문.
- 김주영 (2010). 교사의 조건부 관심 및 자율성 지지와 학생의 학업참여 간의 관계에서 자기결정동기의 매개효과. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김현진, 김현진 (2011). 한국 대학생들의 자기조절동기, 학업정서 및 인지적 자기조절 학습전략 사용 간의 경로 탐색 연구. 교육심리연구, 25(3), 693-716.
- 류지현, 임지현 (2008). 초등학교의 자기결정성 동기요인이 인지전략과 학업성취에 미치는 인과관계 검증. 교과교육학연구, 12(1), 219-238.
- 성태제 (2014). SPSS/AMOS를 이용한 알기쉬운 통계분석 2판. 서울: 학지사.
- 신이나, 송영명 (2019). 자기결정성 이론에 기반한 학업동기 프로파일. 학습자중심교과교육연구, 19(21), 125-152.
- 유계환 (2018). 초·중학생 부모의 비지지적 양육태도와 학교생활부적응 간 관계에서 학습무동기의 매개효과. 사교개발, 14(3), 43-64.
- 유계환, 조경신 (2019). 중학생이 인식하는 부모의 비지지적 양육태도와 또래애착이 학습무동기에 미치는 영향: 인터넷 중독의 매개효과. 인문사회 21, 10(3), 617-632.
- 유계환, 최연 (2020). 초등학교 고학년이 느끼는 부모의 방임이 자존감을 매개로 학습무동기에 미치는 영향. 인문사회 21, 11(2), 2267-2283.
- 유정, 김봄메, 신형섭, 정주영, 최남희 (2010). 고등학교의 대학입시에 대한 스트레스(심리적 충격, 우울, 불안)와 자아존중감 및 스트레스 대처방식과의 관계. 한국위기관리논집, 6(3), 223-241.
- 이민영, 엄정호, 이경주, 이상은, 이상민 (2019). 학업반감에 영향을 미치는 환경적·심리적 영향요인 분석: 고등학교 3학년 학생을 대상으로. 한국심리학회지: 학교, 16(2), 89-110.
- 이민영, 조수현, 이상민 (2019). 학업소진, 학업반감, 학업불안에 관한 다변량 잠재성장모형 분석: 대입 시험을 경험한 후기 청소년들을 대상으로. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 31(4), 1267-1287.

- 이영복, 이상민, 이자영 (2009). 한국형 학업소진 척도 개발 및 타당화. *한국교육학연구*, 15(3), 59-78.
- 이은경, 광현 (2017). 청소년 및 부모가 지각한 부모지원, 청소년의 무동기, 학업적 자기효능감의 종단적 관계. *청소년문화포럼*, 52, 73-101.
- 이은주 (2015). 무동기의 발달양상에 따른 잠재계층 분류 및 영향요인 검증. *교육학연구*, 53(1), 111-135.
- 이은주 (2017). 자기결정성 동기와 학업적 성과의 관계 동시시 조절과 내사 조절의 효과 재조명. *교육심리연구*, 31(4), 713-743.
- 이은희 (2009). 입시스트레스가 고등학교 3학년 수험생의 정신건강에 미치는 영향에 대한 탄력요인의 역할 연구. *정신건강과 사회복지*, 31, 5-27.
- 정민주 (2011). 중학생이 지각하는 부모양육방식과 자기결정동기가 자기조절학습에 미치는 영향. *숙명여자대학교 대학원 석사학위 논문*.
- 정지영, 김희화 (2010). 한국 초등학교 학생의 학업동기 척도개발에 관한 연구: 자기결정성 이론을 근거로. *청소년학연구*, 17(11), 117-137.
- 정현주 (2017). 고등학교 학생의 학교상담에 대한 기대와 상담만족도의 관계에서 내담자 기본심리욕구충족의 매개효과. *한국교원대학교 교육대학원 석사학위 논문*.
- 조수현, 이민영, 이장희, 이상민 (2018). 고등학교 학생의 학업소진과 학업열의에 관한 연구: 직무요구-자원모형 검증을 중심으로. *한국교육학연구*, 24(3), 1-26.
- 통계청 (2019). 한국의 사회동향 2019. http://kostat.go.kr/sri/srikor/srikor_pbl/3/index.board 에서 검색.
- 하규영, 이민영 (2020). 가정의 경제적 수준과 중학생의 삶의 만족도 관계에서 정서행동문제의 매개효과: 부모구성 및 부모의 삶의 만족도에 따른 다집단 분석. *한국심리학회지: 학교*, 17(1), 39-63.
- 현지현, 김재철 (2019). 대입수험생 증후군 척도 개발을 위한 기초연구. *청소년학연구*, 26(12), 305-334.
- 홍국진, 이은주 (2018). 청소년기 학습무동기의 변화에 대한 부모, 교사, 또래 관계의 동시효과와 지연효과. *한국교육문제연구*, 36(4), 207-227.
- 황선미 (2012). 자기결정성의 발달 경향 탐색: 초등학교 5학년부터 고등학교 3학년까지. *전북대학교 교육대학원 석사학위 논문*.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413.
- Assor, A., Roth, G. & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72(1), 47-88.
- Assor, A., Vansteenkiste, M. & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 482-497.
- Bailey, T. H. & Phillips, L. J. (2016). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in

- life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201-216.
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23(3), 189-202.
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U. & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 750-762.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E. & Lee, S. M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences*, 82, 221-226.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3), 169-200.
- Fischer, A., Halperin, E., Canetti, D. & Jasini, A. (2018). Why we hate. *Emotion Review*, 10(4), 309 - 320.
- Froiland, J. M. & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 53(3), 321-336.
- Graham, M. H. (2003). Confronting multicollinearity in ecological multiple regression. *Ecology*, 84(11), 2809-2815.
- 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.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychology Research*, 39, 98-108.
- Horst, P. (1941). *The prediction of personal adjustment* (SSRC Bulletin No. 48). New York, NY: Social Science Research Council.
- Horst, P. (1966). *Psychological measurement and prediction*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Howard, J., Gagné, M., Morin, A. J. & Van den Broeck, A. (2016). Motivation profiles at work: A self-determination theory approach. *Journal of Vocational Behavior*, 95, 74-89.
- Ketonen, E. E., Dietrich, J., Moeller, J., Salmela-Aro, K. & Lonka, K. (2018). The role of daily autonomous and controlled educational goals in students' academic emotion states: An experience sampling method approach. *Learning and Instruction*, 53, 10-20.
- Kousta, S. T., Vigliocco, G., Vinson, D. P., Andrews, M., & Del Campo, E. (2011). The representation of abstract words: why emotion matters. *Journal of Experimental Psychology: General*, 140(1), 14-34.
- Kusurkar, R. A., Croiset, G. & Ten Cate, O. T. J. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic

- motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from self-determination theory. *Medical Teacher*, 33(12), 978-982.
- Laursen, B., Bukowski, W. M., Nurmi, J. E., Marion, D., Salmela-Aro, K. & Kiuru, N. (2010). Opposites detract: Middle school peer group antipathies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(4), 240-256.
- Lee, M. (2020). *The moderating effects of social comparison styles on academic hatred*. Doctoral dissertation, Korea University.
- Lee, M., Cho, S. & Lee, S. M. (2019). A multilevel analysis of change in hatred of academic work during high school: focusing on the sociocultural background of Korea. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29(2), 166-176.
- Lee, M., Lee, K., Lee, S. M. & Cho, S. (2020a). From emotional exhaustion to cynicism in academic burnout among Korean high school students: Focusing on the mediation effects of hatred of academic work. *Stress and Health*. <https://doi.org/10.1002/smi.2936>
- Lee, M. Y., Lee, M. K., Lee, M. J., & Lee, S. M. (2020b). Academic burnout profiles and motivation styles among Korean high school students. *Japanese Psychological research*, 62(3), 184-195.
- Litalien, D., Lüdtke, O., Parker, P., & Trautwein, U. (2013). Different pathways, same effects: Autonomous goal regulation is associated with subjective well-being during the post-school transition. *Motivation and Emotion*, 37(3), 444-456.
- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37, 107-114.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: a meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270-300.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A. & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion-joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 781-791.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational Psychology of Human Development* (pp.143 - 163). Oxford: Elsevier.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- 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.
- Reeve, J. & Halusic, M. (2009). How K-12

- teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 145-154.
- 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. & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P.(1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 66, 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of Personality*, 74, 1557-1586.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L.(2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology/ Psychologie canadienne*, 49(3), 186-193.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Scheel, M. J., & Gonzalez, J. (2007). An investigation of a model of academic motivation for school counseling. *Professional School Counseling*, 11(1), 49-56.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120.
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (2013). An integrated threat theory of prejudice. In *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 33-56). Psychology Press.
- Sternberg, R. J. (2005). Understanding and combating hate. In R. J. Sternberg (Ed.), *The psychology of hate* (pp. 37 - 49). Washington, DC: American Psychological Association.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S. & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358.
- Toutkoushian, R. K. & Curtis, T. (2005). Effects

- of socioeconomic factors on public high school outcomes and rankings. *The Journal of Educational Research*, 98(5), 259-271.
- Tzelgov, J., & Henik, A. (1991). Suppression situations in psychological research: Definitions, implications, and applications. *Psychological Bulletin*, 109(3), 524-536.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vandercammen, L., Hofmans, J., & Theuns, P. (2014). Relating specific emotions to intrinsic motivation: on the moderating role of positive and negative emotion differentiation. *PloS one*, 9(12), e115396.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W. & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468-483.
- Waalder, R., Halvari, H., Skjesol, K. & Bagøien, T. E. (2013). Autonomy support and intrinsic goal progress expectancy and its links to longitudinal study effort and subjective wellbeing: The differential mediating effect of intrinsic and identified regulations and the moderator effects of effort and intrinsic goals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 325-341.
- Winch, A., Moberly, N. J. & Dickson, J. M. (2015). Unique associations between anxiety, depression and motives for approach and avoidance goal pursuit. *Cognition and Emotion*, 29(7), 1295-1305.

원 고 접 수 일 : 2020. 09. 16.

수정원고접수일 : 2020. 12. 07.

최종게재결정일 : 2020. 12. 10.

Characteristics of Academic Hatred Explained by Self-Determination Motivation: A Study of High School Seniors

Minyoung Lee¹⁾

Sangeun Lee²⁾

Sang Min Lee³⁾

¹⁾Brain & Motivation Research Institute, Korea University, Research Professor

²⁾Department of Education, Korea University, Master's Student

³⁾Department of Education, Korea University, Professor

This study examined the relative influence of the five factors of the self-determination motivation on academic hatred. A total of 938 high school seniors (female 535, 57.0%) across eight schools in Seoul, Incheon, and Gyeonggi province were surveyed a month before Soo-neng (College Scholastic Ability Test). The findings of correlation analyses and hierarchical multiple regression analyses were summarized as follows. Academic hatred showed significant correlations with all the self-determination motivation factors except for introjected regulation. For hierarchical multiple regression analyses, starting with amotivation, the motivation factors indicating low level of self-determination were entered in order. In the final model, amotivation and introjected regulation had positive influence on academic hatred, and intrinsic regulation had negative influence on academic hatred. Specifically, introjected regulation which had no significant effect on academic hatred with amotivation and external regulation showed significant effect after identified regulation was added. Identified regulation lost its significant influence after intrinsic regulation was included. This study was meaningful in that it was the first study to clarify motivational characteristics of academic hatred based on self-determination theory. The study also presented its limitations, implications for school counseling intervention, and directions for future research.

Key words : academic hatred, self-determination theory(SDT), academic emotion, academic attitude, academic burnout