

## 한국 청소년의 학업동기 발달

김 아 영<sup>†</sup>

이화여자대학교

이 논문에서는 한국 청소년의 학업동기가 어떤 양상으로 발달하는 가를 탐색하기 위하여 학업동기에 핵심적인 영향을 미치는 지각된 유능감과 자율성 개념을 중심으로 중학생과 고등학생들을 대상으로 수행한 경험적 연구 논문들을 검토하였다. 지각된 유능감은 자기효능감 이론과 기대-가치이론, 자기결정성이론에 기초한 연구들을 대상으로 하였으며, 자율성은 내재동기이론의 하나인 자기결정성이론에 기초한 연구들을 대상으로 하였다. 연구들을 종합한 결과, 초등학생시기부터 중학교로 올라가면서 유능감은 감소하다가 고등학교로 가면 약간 증가하거나 변화가 없는 경향을 나타냈다. 자기조절 유형 별로 확인한 자율적 동기 역시 중학생들의 발달 상태가 초등학생에 비해 퇴보된 것과 같은 결과를 보였다. 모든 연령 수준에서 내재동기가 낮고 확인된 조절 동기가 가장 높은 것으로 나타났다. 특히 학년이 올라감에 따라 무동기 경향이 높아지는 결과가 나타났음을 확인하였다. 이러한 결과에 대해 논의하고 후속 연구와 교육현장에서 고려해야 할 사항들에 대해 제안하였다.

주요어 : 학업동기, 유능감, 자기효능감, 기대-가치이론, 자기결정성, 자율성, 자기조절동기유형

---

<sup>†</sup> 교신저자 : 김아영, 이화여자대학교  
E-mail : aykim@ewha.ac.kr

## 서론

최근 몇 년에 걸쳐 한국 청소년들의 학업 성취는 국제적으로 진행되고 있는 일련의 대규모 비교 연구 결과들에서 그 우수성을 보여주 고 있다. 국제교육성취도평가협회(IEA)가 주관하는 수학·과학성취도추이변화 국제비교연구(TIMSS 2003)와 OECD가 주관하는 학업성취도 국제비교연구(PISA 2003) 결과들은 한국학생들의 학업성취도가 이러한 국제비교연구에 참여한 국가의 학생들과 비교했을 때 최상위에 위치하고 있음을 보여주었다(한국교육과정평가원, 2005). 그러나 반면에 우리 학생들의 학습에 대한 자신감과 즐거움, 그리고 자기개념과 효능감 등의 동기적 측면은 최하위인 것으로 나타나 이러한 인지적 소양과 정의적 특성 간의 모순적 현상에 대한 해석과 원인에 대한 많은 논란을 불러 일으켰다. 그 중에서도 특히 학습동기에 관한 결과는 더욱 해석을 어렵게 하였고, 어떻게 학습동기가 최하위인 우리 학생들이 학업성취도는 최상위가 될 수 있는가는 여전히 명쾌하게 설명되지 않은 채 숙제로 남아있다.

특히 인지적 측면의 학습과 성취에 관심이 집중되어 있는 한국 교육상황에서는 지난 수십 년간 학생들의 학업에 대한 태도, 동기, 흥미, 등의 정의적 측면에는 거의 관심을 두지 않아온 터라 이와 같은 국제비교 연구 결과에서 한국학생들의 정의적 특성이 노출된 것이 더욱 충격으로 다가올지 모른다. 따라서 최근에 대두된 우리 학생들의 정의적 특성에 대한 논의는 바람직한 출발을 위한 좋은 기회가 될 수 있다.

동기(motivation)는 행동을 시작시키고, 방향을 제시하고, 유지시키며, 노력을 투여하게 하

는 개인의 내적 상태로서 행동의 원동력이다. 따라서 동기에 관한 질문은 무엇이 사람들을 움직이게 하는가에 대한 질문으로 대표될 수 있으며, 교육상황에서는 무엇이, 왜 학생들로 하여금 공부하게 만드는가에 대한 질문으로, 다시 말해서 학업관련 동기 혹은 학습동기에 관한 논의로 구체화될 수 있다. 학습이 새로운 행동의 습득과 기존의 행동에서의 변화와 관련된 것이라면 동기는 새로운 학습을 시작하기 위한 원동력의 제공과 이미 학습한 행동들에 대한 조절이나 통제에 관한 것이라고 할 수 있다(김아영, 2004). 따라서 이 두 측면은 함께 움직이는 관계여야 하는 것이 당연하고, 학습 행동이나 결과에 대한 평가가 높게 나타났다는 것은 이러한 행동의 원동력이 되는 동기가 높음을 의미하는 것이다. 그러나 한국 청소년들에게서 관찰된 학업관련 동기, 그 중에서도 특히 학습에 대한 흥미나 노력, 끈기와 같은 내재동기, 그리고 내재동기를 결정하는 중요한 요인들인 자기효능감, 자신감과 자기개념 등에서 이러한 국제비교연구에 참여한 국가의 학생들에 비해 상대적으로 매우 낮은 것으로 나타났다는 것은 쉽게 해석할 수 있는 문제가 아닌 것이다.

학습에 대한 내재동기는 학생들이 외적인 보상이나 제약 때문에 공부하는 것이 아니라 공부하는 것 자체에 대한 흥미나 즐거움, 만족감 때문에 수행하는 것으로 교육상황에서 매우 중요한 요인으로 부각되고 있다. 이와 같은 내재동기는 교사나 부모의 교육적 실천에 의해 체계적으로 개발되기도 하고, 알지 못하는 사이에 저해되기도 하는 인간의 지적 발달, 학습과 성취에 대한 자연발생적인 내적 자원이다(Ryan, 2003). 내재동기가 학습에 긍정적인 영향을 미친다는 것은 많은 연구들을 통

해서 밝혀졌다(자세한 내용은 Reeve, 2005나 Ryan & Deci, 2002를 참고할 것). 따라서 우리 학생들의 상대적으로 낮은 내재동기 수준은 교육 관련자들의 주의를 각성시키는 결과이다. 그러면 우리 학생들의 내재동기와 그와 관련된 요인들의 발달은 어떻게 진행되고 있으며 그에 영향을 미치는 동기적 요인들과의 관련성은 어떻게 나타나고 있는가에 관한 질문은 교육 관련자들에게는 중대한 관심사인 것이다.

본고에서는 이러한 질문에 대한 답을 찾기 위한 하나의 시도로, 한국 청소년의 학습동기에 관한 심층적인 이해를 위해 이제까지 수행된 한국학생들의 학업관련 동기에 관한 경험적 연구들에 대한 집중적 분석과 종합을 시도하였다. 특히, 최근에 가장 주목을 받고 있는 내재동기이론들이 포함하고 있는 핵심 요인인 지각된 유능감(perceived competence)과 자율성(autonomy)을 중심으로 이 요인들을 교육적 맥락에서 적용한 국내·외에서 진행된 경험적 연구들을 검토하여 한국 중·고등학생들의 동기적 특성에 대한 이해를 시도하였다.

## 학업동기

구체적인 내용으로 들어가기 전에 학업동기(academic motivation) 관련 용어에 대한 명료화가 필요하다. 일반적으로 국내에서는 학생들의 학습과 관련된 동기를 지칭할 때는 학습동기(motivation to learn 혹은 learning motivation)라는 용어를 주로 사용한다. 그러나 학생들의 학습행동을 유발하는 동기 자체는 아니라도 결과적으로 학습하려는 동기를 유발시키는데 관련된 요인들은 다양하다. 예를 들어, 자기조절학습 성향이나 자기효능감, 그리고 성실성이나 충동성과 같은 성격특성 등의 개인적 요

인들, 교사의 학생에 대한 지지정도나 효능감, 학생이 속한 사회적 환경의 분위기, 즉 가정이나 동료집단의 공부에 관한 견해나 학교의 풍토 등 수없이 많은 공부 이외의 요인들이 학습동기와 직접적인 관련이 있다. 따라서 ‘학습동기’는 보다 구체적인 학습행동 관련 상황에서, ‘학업동기’(academic motivation)는 학습과 관련된 개인 내적, 외적 요인들을 모두 포괄하는 일반적 학업 상황에서의 동기를 지칭할 때 사용하는 것이 적절하다.

Brophy(2004)는 학습동기(motivation to learn)를 학습활동을 의미있고 가치있는 것으로 보고 학습활동으로부터 학습의 이득을 얻고자 하는 경향성으로서, 학습동기는 일반적 특성과 상황-특수적 상태로 구성될 수 있다고 하였다(pp.249-250). 이러한 Brophy의 정의 속의 학습동기라는 개념 속에도 학습행동을 유발하는 동기만을 포함한다기보다는 보다 넓은 학업상황 전체를 포함하고 있다. 따라서 본고에서는 학습동기라는 개념보다는 학업동기라는 개념을 사용하는 것이 학교를 포함한 보다 일반적인 교육장면 전반에서의 동기를 다루는데 적절한 것으로 판단되어, 학업동기라는 용어와 학습동기라는 용어를 맥락에 따라 차별적으로 사용할 것이다.

학생들의 학업관련 동기를 연구하는 이론가들은 공부를 하게 만드는 데 가장 핵심적인 원동력이 되는 요인이 무엇인가를 탐색하는데 열중해 왔다. 다양한 요인들을 포함하는 이론들이 개발되었으나 본고에서는 학습자의 자신에 대한 지각된 유능감과 자율성 요인들을 포함하는 내재동기이론들을 중심으로 검토하기로 한다.

## 유능감

동기이론의 발전과정 측면에서 보면, 심리학 발전 초기의 생물학적 욕구이론들과 행동주의 강화이론에 대한 대안으로 자존감, 유능감, 자기실현 등 개인의 내적 심리적 요인에 초점을 맞추는 인본주의 동기이론(Adler, 1954, Maslow, 1970에서 재인용)과 인간의 계획, 목표, 기대, 귀인 등 사고(思考)를 행동의 원인으로 보는 사회인지주의적 접근 모두에서 유능감은 인간이 행동하게 만드는 대표적인 핵심요인으로 간주되었다. White(1959)와 Harter(1978)의 효율동기(effort motivation) 이론, Bandura(1977)의 자기효능감(self-efficacy) 이론, Eccles와 동료들(Wigfield & Eccles, 2000; 2002)의 기대-가치이론에 근거한 성취동기이론에서 성공결과에 대한 기대(expectancy)<sup>1)</sup>, Csikszentmihalyi(1975; 1990)의 플로우 모형(Flow Model)에서 유능감, Deci와 Ryan(1985)의 자기결정성이론에서 유능감은 행동을 결정하는 핵심적 동기유발요인이다. 이러한 이론들에서는 개인의 능력에 대한 지각이나 기대수준이 높을수록 동기유발이 잘되고 따라서 성취상황에서 수행수준이 높을 것을 기대할 수 있다.

Csikszentmihalyi(1975; 1990)는 그의 플로우 모형에서 유능감은 최적의 도전(optimal challenges)을 정복하는데 필요한 노력을 강구하고 발휘하고자 하는 동기의 내재된 근원을 제공하는 심리적 욕구라고 정의하고 있다. 최적의 도전이란 개인의 능력이나 기술이 해당 과제를 수행하는데 적절해서, 성공할 경우 큰 만

족감과 유능감을 느끼게 하는 수준의 난이도를 의미한다. 따라서 유능감은 환경과의 상호작용에서 효율적이고자 하는 욕구이며, 개인의 능력과 기술을 발휘하려는 소망이며, 최적의 도전을 추구하고 정복하려는 소망을 반영하는 것이다(Deci & Ryan, 1985). 이와 같이 개인의 자신의 능력에 대한 긍정적인 평가는 모든 성취상황에서 수행을 시작시키고, 노력을 투여하게 하고, 도전에 직면할 때 끈기를 보이게 하는 동기적 기재이다.

실제로 이론적 틀은 달라도 많은 경험적 연구들이 학생들이 지각하는 유능감과 학업성취 간에는 정적인 관계가 있다는 것을 보여주고 있어서(예, 효율동기이론, 자기효능감이론, 기대-가치이론, 자기결정성이론), 학생들의 유능감을 증진시키거나 유지시키는 것은 학업성취를 증진시키고 유지시키는데 가장 효과적인 접근이다. 그러나 학생들이 초등학교에서 중학교로 학년이 올라감에 따라, 즉 학교교육경험이 증가함에 따라 유능감은 떨어지는 것을 보여준 국내외 연구결과들(박영신, 김의철, 민병기, 2002; 안도희, 김지아, 황숙영, 2005; 현주, 차정은, 김태은, 2006; Harter, 1981; Harter & Jackson, 1992; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005; Nicholls, 1978; Pintrich & Schunk, 1996)은 교육전문가들에게 당혹감을 경험하게 한다. 같은 맥락에서, 전기한 대규모 국제비교연구결과에서 한국학생들의 지각된 유능감 수준이 참가국 중 최저 수준을 기록한 것 또한 교육의 효과에 대한 재고가 요청되는 부분이다. 본고에서는 유능감을 포함하는 대표적인 동기이론 체계를 중심으로 한국학생들의 지각된 유능감의 발달 경향을 탐색하고자 한다.

국내 연구들에서 청소년의 유능감의 발달적 변화를 탐색한 몇 편의 연구에 대한 요약이

1) Eccles와 Wigfield(1995)는 아동과 청소년의 능력에 대한 신념과 성공에 대한 기대가 하나의 요인으로 묶이는 것을 보고하면서 이 두 구인은 변별되는 개념이 아님을 시사하였다.

표 1에 제시되어있다. 표에 포함된 연구들은 유능감 개념을 핵심으로 하는 동기이론에 기초하여 지난 10년간 한국청소년들을 대상으로 수행된 경험적 연구들이다. 이 표에 포함시킨 연구 외에도 유능감을 다룬 연구들은 다수 있었으나 연구결과에서 학생들의 유능감 점수에 대한 기술통계치들을 보고하지 않은 연구는 포함시킬 수 없었기 때문에 비교적 소수의 연구만이 검토 대상이 되었다. 이론체계는 자기

효능감이론, 기대-가치이론, 자기결정성이론이 중심을 이룬다. 연구들마다 유능감을 측정하는데 같은 도구를 사용한 경우도 있고 서로 다른 도구를 사용한 경우도 있으나, 표 속에서는 직접적인 비교를 위해 편의상 연구에 사용된 척도에 상관없이 모두 6점 척도로 변환한 점수를 보고하였다. 이러한 비교는 연구에서 포함시킨 표본과 자료수집 시점이 다르지만 전체적인 발달 경향을 보는 데는 큰 무리

표 1. 한국 청소년을 대상으로 수행한 지각된 유능감에 관한 연구에 나타난 유능감의 평균과 표준편차

| 연구자                                  | 학년 | 초 5-6                          | 중 1                            | 중 2                      | 중 3                      | 고 1                            | 고 2                            | 고 3 | 측정도구                            | 학업성취도와<br>의 상관   |
|--------------------------------------|----|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-----|---------------------------------|------------------|
| 김아영<br>(1997)                        |    |                                | 남: 3.78(0.56)<br>여: 3.45(0.73) |                          |                          |                                | 남: 3.84(0.71)<br>여: 3.67(0.68) |     | 일반적<br>자기효능감                    | $r=.15 \sim .18$ |
| 김아영, 박인영<br>(2001)                   |    |                                |                                |                          | 3.70(0.77)               |                                |                                |     | 학업적<br>자기효능감                    | $r=.22$          |
| 김아영<br>(2002a)                       |    | 남: 3.69(0.82)<br>여: 3.65(0.79) | 남: 3.55(0.73)<br>여: 3.48(0.70) |                          |                          | 남: 3.60(0.68)<br>여: 3.49(0.62) |                                |     | 학업적<br>자기효능감                    | $r=.46 \sim .50$ |
| 김아영, 박인영<br>(2007)                   |    |                                |                                |                          | 3.60(0.83)               |                                |                                |     | 학업적<br>자기효능감                    | $r=.27$          |
| 신종호, 신태섭<br>(2006)                   |    |                                |                                |                          | 3.76(0.62)               |                                |                                |     | 학업적<br>자기효능감                    | $r=.18$          |
| 박영신, 김의철,<br>민병기(2002)               |    | 3.64                           |                                |                          | 3.40                     |                                |                                |     | 자기조절학습<br>효능감 <sup>1)</sup>     |                  |
| 박영신, 김의철,<br>정갑순 (2004)              |    |                                |                                |                          | 3.54(0.90)               |                                |                                |     | 자기조절학습<br>효능감                   | $r=.38$          |
| 현주, 차정은,<br>김태은 (2006)               |    | 3.90(0.80)                     |                                |                          | 3.60(0.78)               |                                | 3.64(0.78)                     |     | KEDI종합검사<br>자기효능감 <sup>2)</sup> |                  |
| 안도희, 김지아,<br>황숙영 (2005)              |    | 3.68(0.74)                     |                                | 3.47(0.63)               |                          | 3.47(0.71)                     |                                |     | Harter<br>인지적유능감                |                  |
| 김아영, 이명희,<br>전혜원, 이다솜,<br>임인혜 (2007) |    |                                | 남: 4.09(0.82)<br>여: 3.97(0.79) | 4.13(0.85)<br>4.03(0.78) | 4.19(0.79)<br>4.08(0.76) | 4.26(0.76)<br>4.12(0.77)       |                                |     | 청소년패널<br>유능감문항 <sup>3)</sup>    |                  |

주: 1): 7점 척도의 변환점수, 2): 4점 척도의 변환점수, 3): 5점 척도의 변환점수, 그 외는 모두 6점 척도 점수임.

표본 크기는 집단에 따라 115~2035까지 다양함. 표준편차가 없는 것은 보고되지 않았기 때문임.

가 없을 것으로 판단된다.

### 자기효능감이론

유능감이 핵심을 구성하는 이론의 대표적인 예는 자기효능감이론일 것이다. 자기효능감이론에서의 자신의 과제수행 능력에 대한 신념과 판단은 지각된 유능감과 동일한 개념으로, 자기효능감은 개인이 과제수행에 필요한 행위를 조직하고 실행해 나가는 자신의 능력에 대한 판단(Bandura, 1977; 1985; 1996), 과제 수행에 필요한 동기, 인지적 자원, 행동의 방향을 결정하는 개인의 능력에 대한 판단(Gist & Mitchell, 1992), 성공에 필요한 신체적, 지적, 정서적 근원을 움직이게 하는 개인의 능력에 대한 신념(Eden & Aviram, 1993) 등으로 정의된다(김아영, 2004). 자기효능감의 효과는 행위의 결정과 환경의 선택, 수행 시 투여하는 노력과 끈기의 정도, 수행 중의 사고와 의사결정의 질, 그리고 스트레스나 불안과 관련된 정서적 반응에 영향을 미치는 것으로 요약된다(Reeve, 2005). 따라서 학업관련 상황에서 자신의 능력에 대한 신념 혹은 지각된 유능감은 다양한 형태와 경로를 통해 학교 성적이나 성취에 영향을 미친다.

국내 심리학 분야에서 자기효능감이론이 소개되기 시작한 것은 1988년부터였고, 교육 분야에서는 1990년 초반에 들어서 소개된 후 중반이 지난 후부터 현장연구가 시작된 것으로 나타남으로 학생들의 자기효능감에 대한 본격적인 연구는 1990년대 말부터라고 볼 수 있다(김아영, 2007). 그 동안의 한국 청소년들을 대상으로 진행한 연구들의 결론은 서구 연구들에서 도출된 결론과 크게 다르지 않다. 즉, 과제-특수적 자기효능감은 해당 과제의 수행을

잘 예측하는 것으로 나타났다(예를 들어, 김아영, 박인영, 2007; 김영상, 정미영, 1999; 문병상, 이명자, 1998; Bong, 2001).

자기효능감 연구가 가장 활발하게 진행되어 온 북미에서 수행된 자기효능감 연구가 과제-특수적 자기효능감에 초점이 모아진 것에 반해 국내에서 교육심리학자들이 수행한 자기효능감에 관한 연구들은 맥락-특수적인 즉, 학업상황 전반에 대한 자기효능감을 다룬 것이 많았다. 즉, 학업적 자기효능감(예를 들어, 김아영, 박인영, 2001; 김아영, 조영미, 2001; 김원식, 김성일, 2005), 학업성취효능감(김의철, 박영신, 1999; 박영신 등, 2004), 학업수행자기효능감(박병기, 채선영, 2005) 등의 학업 상황에서 학생들의 공부와 관련된 유능감을 다루었다. 이러한 연구경향이 나타나게 된 이유는 학습자의 학업에 대한 유능감의 효과는 과제-특수적인 경우보다 학업상황 전반에서 다루는 것이 실질적인 면에서 더 효과적이기 때문이라는 추론이 가능하다. 다시 말해서, 공부와 관련된 학업상황 전반에서 자신의 유능성에 대한 지각이 일관된 특성이라면 이를 파악하고, 필요한 경우 증진을 위한 중재의 효과가 과제-특수적인 유능감을 다루는 경우보다 광범위하기 때문일 것이다. 이러한 추론은, 동기적 특성은 과제-특수적 동기의 맥락적 동기로의 상향적 영향(bottom-up influence)이 순환적인 특성을 가지기 때문에 내재적으로 동기화된 특정 과제에 대한 활동에 반복적으로 참여하면 그 혜택이 맥락적 내재동기를 증진시키는 데 중요한 역할을 할 것(Vallerand & Ratelle, 2002)이라는 논리로도 뒷받침 될 수 있다. 국내에서 진행된 연구들에서는 이와 같은 인과관계를 규명한 연구가 많지 않지만, 박영신 등(2004)의 3년 종단연구에서는 경로분석을 통

해 자기조절학습효능감이 성적에 미치는 직접적인 효과가 통계적으로 유의함을 보고하였다.

#### 기대-가치이론

기대-가치이론의 틀에서 연구된 Eccles와 동료들의 성공에 대한 기대, 즉 지각된 유능감이 학업성취에 미치는 영향에 대한 종단연구에서는 지각된 유능감이 다양한 교과목에서의 성취를 예측하는 것으로 나타났다(Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998). 그러나 집단의 평균수준에서 볼 때 지각된 유능감은 초등학생들이 가장 높고, 중학교와 고등학교로 진급함에 따라 점점 낮아지는 것으로 나타났다(Anderman & Midgley, 1997; Eccles, 2005; Eccles, et al., 1998; Wigfield & Eccles, 2002). 이러한 현상에 대한 원인을 Wigfield와 Eccles(2002)는 첫째, 아동들이 점점 자신들이 받는 평가 피드백에 대한 이해와 해석, 통합을 잘 하게 되고 또래들과의 사회적 비교를 더 많이 하게 되어, 보다 정확한 자기평가를 하고 현실적이 되어가기 때문이다. 둘째, 학년이 올라 갈수록 평가가 현저해지고 학생들 간에 경쟁 가능성이 높아지는 방식으로 학교환경이 변화하기 때문에 나이를 먹을수록 학생들의 자신의 능력에 대한 지각이 부정적이 되어간다고 분석하였다.

Spinath와 Spinath(2005)의 독일 초등학교 1학년에서 4학년 학생들을 대상으로 한 연구에서도 일반적 학습동기와 지각된 유능감이 학년이 올라감에 따라 낮아지는 것을 보고함으로써 이러한 현상은 범문화적인 현상인 것이 확인되었다. 그러나 그들의 연구에는 지각된 유능감과 학습동기 간에 인과관계가 없는 것으로 나타나 이전 연구(Jacobs et al., 2003)와 불일치하는 결과를 보여주었다. 또한 Spinath와

Spinath(2005)의 연구에서는 초등학생들만을 다루었기 때문에 중학교나 고등학생들의 경우에도 학습동기와 유능감 지각 간의 인과관계가 없는 지는 확인할 수 없다. 연구자들도 중학교 이상으로 올라가거나 혹은 과제나 영역-특수적인 상황에서는 두 변인간의 인과관계를 발견할 가능성이 높음을 시사하였다.

#### 자기결정성이론에서의 유능감

유능감을 중요시 하는 동기이론들 중 하나는 자기결정성이론(Self-Determination Theory)이다(Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). 자기결정성이론에서의 유능감은 White(1959)와 Harter(1978)의 효율동기이론에서 개념화한 능력에 대한 신념에서 발전된 개념으로 볼 수 있다. 특히 자기결정성이론에서는 인간은 세 가지 기본적인 욕구를 가지고 있는 것으로 보는데, 자율성(autonomy), 유능감(competence), 관계성(relatedness)에 대한 욕구가 그것이다. 자기결정성이론에서는 이 세 가지 유기적인 심리적 욕구가 개인의 학습, 성장, 발달에 대한 자연스러운 내재동기를 제공한다고 본다. 학습, 성장, 건강한 발달을 경험을 하느냐는 개인의 환경이 이 세 가지 욕구를 표출하는 것에 지지하느냐 아니면 좌절시키느냐에 달려있다(Reeve, 2005). 이 이론에서는 인간은 누구나 자신이 능력있는 사람이기를 원하고, 기회가 주어지면 우리의 능력이나 기술, 재능 등을 향상시키기를 원한다. 즉 유능성에 대한 욕구를 가지고 있다는 것이다. 유능감에 대한 욕구는 사회적 환경과 지속적이고 효과적으로 상호작용을 하면서 자신의 재능을 경험하고 사용할 기회가 주어질 때 충족된다. 자기결정성이론 체계에서 진행된 많은 연구들에서 학생들의

유능감은 학업성취와 정적인 관련성이 있음을 보여주었다(Reeve, 2005).

#### 유능감 발달 경향

한국학생들을 대상으로 자기효능감을 연구한 몇 편의 논문을 종합한 표 1을 보면, 초, 중, 고를 모두 포함한 연구는 김아영(2002a)과 현주 등(2006)의 연구뿐이었으나 두 연구 모두에서 그 결과는 초등학교 고학년생들(5, 6학년)이 중학생이나 고등학생보다 유능감이 높은 것으로 나타났다. 비교를 위해서 김아영(2002a)과 같은 척도를 사용한 다른 연구들(김아영, 박인영, 2001; 2007; 신종호, 신태섭, 2006)에서의 고등학생들의 평균치들과 비교해도 초등학생의 유능감이 모두 높았다. 그러나 중학생 보다 고등학생은 약간 높거나 크게 다르지 않았다(김아영, 2002a; 현주 등, 2006). 이러한 경향은 학교교육 연한이 길어질수록 자기효능감이 낮아진다는 복미 연구결과(Brophy, 2004)와도 일치하는 것이다.

초등학교에서 중학교로 올라감에 따라 자신에 대한 유능감 지각이 낮아진다는 사실은 이미 미국에서는 Nicholls(1978)나 Harter(1981)가 수십 년 전에 주지시킨 바이고, 그 후 많은 동기연구자들이 최근까지 경험적인 증거들을 제시해 왔으나(예를 들어, Eccles et al., 1998), 한국 학생들의 유능감의 발달적 변화는 별로 관심의 대상이 되지 못했다. 실제로 표 1에 포함시킨 안도희 등(2005)이 Harter의 인지적 유능감 척도를 사용해서 수집한 자료에서도 중, 고등학생이 초등학생들 보다 유능감 평균이 낮은 것을 보여준다.

최근에 김아영, 이명희, 전해원, 이다솜, 임인혜(2007)는 청소년정책연구원이 전국에서 추

출된 3000명 이상의 중학교 2학년 학생들을 고등학교 2학년까지 4년에 걸쳐 추적 조사한 한국청소년패널조사 종단자료의 유능감 문항들에 대한 분석을 실시하였다. “나는 내 문제를 스스로 해결할 수 있다고 믿는다.”, “나는 나 자신이 능력이 있는 사람이라고 생각한다.”와 같은 네 개의 6점 평정 문항으로 변환된 유능감 척도의 평균치(표준편차)가 중2에서부터 고2까지 남학생은 평균이 4.09( $SD=0.82$ )에서 4.26( $SD=0.76$ )까지, 여학생은 3.97( $SD=0.79$ )에서 4.12( $SD=0.77$ )까지 모두에서 점차적으로 증가하는 추세를 보였다. 척도의 중간점이 3.5임에 비추어 볼 때 남녀 학생 모두 자신의 능력을 비교적 긍정적으로 지각하는 것으로 나타났다. 잠재성장모형을 적용한 4년간의 종단 자료 분석결과는 중학교 2학년부터 고등학교 2학년까지 대상 학생들의 유능성에 대한 지각 정도가 증가하는 것으로 나타났다. 이들의 연구결과는 같은 대상 학생들을 4년간 추적조사를 한 결과이기 때문에 보다 정확하게 발달 추세를 파악하게 해준다.

앞에서 논의한 자기효능감 이론체계에서 진행된 연구결과와는 대조적으로 김아영 등(2007)의 연구결과에서는 중학교에서 고등학교로 진행되는 동안 학생들의 유능감은 높아진 것으로 나타났다. 이러한 연구결과의 불일치의 이유를 분석해 보면, 첫째, 자기효능감 이론체계에서는 학업적 자기효능감이라는 학업 관련 능력에 대한 지각에 초점을 맞추었으나 자기결정성 이론체계에서는 전반적인 능력에 대한 지각을 측정하였다는 점에서 차이가 있다. 실제로 연구에서 사용된 문항들의 내용은 “나는 내 문제를 스스로 해결할 수 있다고 믿는다.”, “나는 내가 내린 결정을 신뢰할 수 있다.”, “나는 나 자신이 능력이 있는 사람이라

고 생각한다.” 등의 일상생활 전반에서의 개인의 자신감을 측정하는 문항들로 유능감을 측정하였기 때문에 학교와 관련된 상황에서의 학업적 자기효능감을 측정한 결과와 차이가 나타난 것일 수 있다. 둘째, 전자에서는 초등학교 시기부터 중학교 시기의 학생들을 대상으로 하였으나 후자에서는 중학교에서 고등학교 시기의 학생들을 대상으로 하였기 때문일 수 있다. 후속 연구에서는 이러한 결과의 차이가 어디서 나왔는지를 파악해야 할 것이다.

학업동기 발달에서 남녀 성차는 대부분의 국내 연구에서는 별로 큰 관심의 대상이 아닌 것으로 보인다. 대부분의 연구에서 남녀 학생들을 연구대상으로 참여시키기는 하지만 특별히 남녀 집단을 구분해서 분석하지 않았다. 표 1에 제시된 연구들에서도 세 편의 연구를 제외하고는 남녀 집단을 구분하지 않았다. 그러나 이제까지 국외의 연구결과들을 종합해보면 자기효능감과 지각된 유능감은 남학생이 여학생보다 높은 것으로 결론을 내릴 수 있다(Eccles & Midgley, 1989; Lennings, 1994; Pajares & Miller, 1994; Schunk & Pajares, 2001). 국내 연구에서도 마찬가지로 표 1에 제시된 김아영(1997, 2003a)의 연구와 김아영 등(2007)의 연구 결과는 연구에 포함된 모든 학년에서 남학생이 여학생보다 높은 유능감을 가진 것으로 보고하였다. 이러한 남녀 성차는 김아영(2002a)의 초등학교 집단을 제외한 모든 집단에서 통계적으로 유의한 차이로 나타났다. 이러한 한국 학생들의 결과는 구미에서 보고한 결과와 일치하는 것으로서 남학생들이 여학생들보다 자신의 능력에 대해 보다 긍정적으로 지각하는 것을 확인하는 것이다. 이러한 현상이 나타나는 이유에 대해서는 아직 설득력 있는 이론은 제기되지 않았지만, 일부 학자들은 남학생들

이 여학생들보다 수업 중이나 학교생활 전반에서 교사와의 상호작용이 많고, 긍정적인 피드백을 더 많이 받는 것이 하나의 이유가 될 수 있을 것으로 추정한다(Woolfolk, 2007). 따라서 한국 교실현장에서도 유사한 현상이 있는지 확인할 필요가 있으며, 보다 심층적인 원인 분석이 요구된다.

## 자율성

다음으로 논의하고자 하는 동기유발의 핵심적 요인은 자율성(autonomy)이다. 개인이 지각하는 자율성은 내재동기이론들의 핵심개념으로 deCharms(1976)의 개인적 인과이론(Personal Causation Theory)과 Deci와 Ryan의 자기결정성 이론(Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000)이 자율성 개념을 핵심으로 하여 발달된 대표적인 이론이다. deCharms의 이론에서는 개인이 자신을 어떤 행위의 주인(origin)으로 지각할 때와 노예(pawn)로 지각할 때, 즉 행위의 원인이 개인 내부에 있다고 지각하느냐 외부에 있다고 지각하느냐(perceived locus of control)에 따라 자율성에 대한 지각이 결정된다고 한다. 또한 인간은 자신의 목표를 스스로 세우고, 자신에게 중요한 것과 가치 있는 것이 무엇인가를 결정할 수 있는 자유를 원한다는 것이 앞서서도 거론하였던 자기결정성이론이 제안하는 인간의 기본 욕구 중 하나이다(Ryan & Deci, 2000). 우리에게 흥미롭고, 좋아하고, 원하는 행동을 할 경우 자율적, 혹은 자기결정적 행동이라고 한다. 외부의 힘이나 강요에 따라 생각하고 행동하는 경우는 자기결정적인 행동이 아니다. 즉, 내적 통제소재(internal locus of control)가 외적 통제소재(external locus of control) 보다 자기결정적이고 따라서 내재적

동기화의 기초가 된다.

## 자기결정성이론

자기결정성이론에 의하면 자율성에 대한 경험은 인간의 성장과 안녕에 필수적이다. Deci와 Ryan(1985)은 자율성(자기결정성)이란 행동을 시작하고 조절하는데 있어서 선택을 경험하고자 하는 욕구이며, 개인의 행위는 환경 속에서 발생하는 사건에 의해 결정되는 것이 아니라 개인이 선택하고자 하는 소망을 반영하는 것이라고 하였다. 따라서 지각된 선택권 또한 자율성을 느끼게 하는 중요한 요인이다. 개인이 어떤 상황에서 선택의 기회가 많고 의사결정을 자유롭게 할 수 있다면 선택권이 확대되고 이런 경우 개인은 자율성을 지각하게 된다. 그러나 모든 선택이 자율성을 보장하는 것은 아니고, 다른 사람이 제공하는 선택에 대해서는 자율성 지각이 어렵고, 자신의 행위에 대한 선택을 스스로 할 수 있을 경우에만 자율성을 지각하게 된다(Reeve, Nix, & Hamm, 2003). 학생들의 학업 상황에서도 자율성 확보는 내재적으로 동기화되는데 필수적이다. 하고 싶은 공부를 스스로 선택하여, 하고 싶을 때, 원하는 방식으로 할 때, 즉 자신의 의지와 사고를 스스로 조절하여 결정하는 자기결정적일 경우에 내재동기는 최고수준에 달한다. 내재동기가 높을수록 학업성취 수준이 높다는 것은 많은 연구들에서 확인되었다(자세한 내용은 Kim, 2005와 Reeve, 2005 참조).

자기결정성이론에 관한 연구초기에 Ryan과 Connell(1989)은 행위의 원인을 모두 내적 혹은 외적 원인으로 양분하기는 어렵고 자기결정성이라는 연속선상에서 자신의 행동을 스스로 조절하려는 의지 정도에 따라 외적인 것과 내

적인 것 사이 어딘가에 위치시킬 수 있다고 주장하고 다양한 자기조절 유형에 따른 동기유형을 제시하였다. 즉, 자기조절을 하지 않는 유형인 무동기(amotivation)로부터 외적 조절(external regulation) 동기, 내사된 조절(introjected regulation)<sup>2)</sup> 동기, 확인된 조절(identified regulation)<sup>3)</sup> 동기의 외재동기(extrinsic motivation)들과 완전히 내적 조절에 따른 내재동기(intrinsic motivation)가 그것이다. 이후 연구에서 Ryan과 Deci(2000)는 확인된 조절동기와 내재동기 사이에 통합된 조절(integrated regulation) 동기라는 개념을 첨가시켰다.

Ryan과 Deci(2000)가 제시한 동기유형에 대한 설명과 그 예를 들어보면, 무동기는 자기결정성이 전혀 없는 것으로 행동하려는 의지가 결핍된 상태로서 공부는 왜 하고 학교는 왜 가는지 모르겠다는 반응이 그것이다. 외적 조절동기는 가장 자기결정성이 낮은 경우로, 보상을 얻거나 처벌을 피하기 위해, 또는 마감시간과 같은 전형적인 외적 제약에 의하여 행동하는 경우이다. 예를 들어, 공부를 안 하면 선생님한테 벌을 받기 때문에 한다는 경우가 그것이다. 내사된 조절 동기는 다른 사람의 인정을 받거나 비판을 회피하기 위하여 행동하는 것이다. 타인에 의해 보상이나 압력이 부과되는 것이 아니라 스스로 자신에게 부과한

2) 본 연구자의 이전 논문들에서는 introjected를 ‘부과된’으로 번역하였으나, 스스로 부과한 것이라는 의미가 표현되지 않아 이 논문에서는 ‘내사된’으로 지칭하기로 하였다.

3) ‘Identified regulation’은 국내 연구자들 중에는 ‘동일시 조절’로 번역한 경우들이 있으나 원저자들과의 교류를 통해 ‘동일시’라는 단어가 시사하는 정신분석학적 의미는 포함시키지 않는 것이 적절할 것으로 사료되어 ‘확인된’으로 지칭하기로 하였다.

것이기 때문에 조절의 힘은 개인 내부에 있다. 그러나 수행 자체를 통해 얻는 기쁨으로 인해 수행하는 것이 아니고 책임감이나 죄책감 때문에 행동하는 것으로 부모님이 실망하실까봐, 친구나 교사에게 인정받기 위해 공부하는 경우를 들 수 있다. 확인된 조절 동기는 개인의 행동의 목표를 자신의 것으로 완전히 내면화시키지는 않아도 그 가치를 확인하고 수용한 상태를 말한다. 따라서 스스로 그 행동이 가치가 있다고 판단하여 행동하지만 그 행위 자체에 대한 기쁨이나 자기만족보다는 어떤 목표를 달성하기 위해 행동하기 때문에 완전히 내면화된 것은 아니다. 예를 들면, 모르는 것을 알아가기 위해 공부를 한다는 것이 예가 된다. 통합된 조절 동기는 개인은 자기 자신에 완전히 동화된 선택된 조절에 의해 행위를 하지만 여전히 행위 자체의 고유한 속성 때문에 행동을 하는 것은 아닌 상태이다. 조절이 내면화 되면 개인은 자신의 가치나 정체성의 다른 측면들과 조화를 이루는 조절을 함으로써 그러한 행동의 원인을 완전히 수용한다. 공부를 하는 것이 나에게 가치 있는 일이라고 믿기 때문에 공부한다는 것이 이러한 조절 유형의 예이다. 내재동기는 순전히 내적인 조절의 결과로 나타나는 동기 유형으로 과제 자체에 대한 관심과 만족감 때문에 행동하는 경우를 말하고 공부를 하는 것이 재미있기 때문에 하는 경우가 예가 되며, 이 유형은 가장 자율적이고 자기결정성이 높은 경우이다(Ryan & Deci, 2000; 김아영, 2002b에서 재인용).

이 조절 유형들 중에서 통합된 조절 유형은 Deci나 Ryan의 경험적 연구에서는 포함시키지 않았는데, Ryan과 Deci(2000)는 그 이유를 통합된 조절은 외적 원인이 가장 완전하게 내면화된 상태이기 때문에 명시적인 방식으로 표현

되는 척도 문항으로 측정하기가 적절하지 않다고 하였다. 일부 연구자들은 통합된 조절 유형에 대한 측정을 시도하기도 하였으나(고경희, 2003; 김아영, 2002b; 박병기, 이종욱, 홍승표, 2005; Kim, 2002), 연구결과들은 통합된 조절과 확인된 조절은 상호 상관이 매우 높고(고경희, 2003; 김아영, 2002b; 박병기 등, 2005) 요인분석 결과는 두 요인이 하나의 구인을 반영하는 것으로 나타났다(고경희, 2003; 김아영, 2002b). 또한 확인된 조절, 통합된 조절과 내재동기는 비교적 높은 상관을 보여 일부 연구자들은 자율적 동기 복합체(autonomous motivation composite)로 개념화 하고 외적 조절과 내사된 조절동기를 타율적 동기 복합체(controlled motivation composite)로 개념화하기도 한다(Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003; Vallerand; 1997; Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005).

#### 자기조절 동기유형의 발달

한국에 자기결정성이론에 근거한 동기연구가 시작된 것은 2000년 이후이기 때문에 이를 근거로 한 경험적 연구도 별로 많지 않다. 그러나 자율성이 내재동기의 핵심요인이므로 본 논문에서는 관련 연구들을 종합하여 한국 청소년들의 자율적 동기 발달의 경향을 알아보고자 한다. 표 2에는 국내에서 수행된 자기결정성이론에 관한 연구들의 내용이 제시되어 있다. 전체 집단의 평균점수들의 패턴을 보면, 초등학교 집단에서는 외적조절 동기가 가장 낮았고, 확인된 조절 동기가 가장 높았으며 내사된 조절과 내재동기가 비슷한 수준이었다. 중학생의 경우는 김아영과 신영희(2005)의 영재집단을 제외하고는 외적조절 동기와 내재동

표 2. 한국 청소년을 대상으로 한 자기조절 동기유형에 관한 연구에서 나타난 유형별 평균과 표준편차

| 연구자                                        | 유형<br>대상 | 외적 조절          |                |                | 내사된 조절         |                |                | 확인된 조절         |                |                | 내재 동기          |                |                | 표본<br>구성 |
|--------------------------------------------|----------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------|
|                                            |          | 초(5, 6)        | 중              | 고              | 초              | 중              | 고              | 초              | 중              | 고              | 초              | 중              | 고              |          |
| Kim, A.<br>(2002b) <sup>a</sup>            | 남        | 2.85<br>(1.24) | 3.17<br>(0.97) | 2.72<br>(0.91) | 3.44<br>(1.02) | 3.25<br>(0.85) | 2.93<br>(0.86) | 4.79<br>(0.89) | 4.50<br>(0.79) | 4.41<br>(0.83) | 3.30<br>(0.88) | 2.92<br>(1.01) | 2.63<br>(0.88) |          |
|                                            |          | 2.55<br>(1.02) | 2.93<br>(0.91) | 2.39<br>(0.90) | 3.50<br>(0.90) | 3.19<br>(0.84) | 3.23<br>(0.97) | 4.86<br>(0.78) | 4.73<br>(0.71) | 4.76<br>(0.69) | 3.28<br>(0.86) | 2.89<br>(0.88) | 2.92<br>(0.90) |          |
|                                            | 여        |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |          |
|                                            |          |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |          |
| Kim, Koh,<br>& Ryan<br>(2004) <sup>a</sup> | 일반       |                | 2.72<br>(0.96) | 2.59<br>(0.91) |                | 3.87<br>(0.99) | 3.66<br>(0.97) |                | 4.24<br>(0.86) | 3.74<br>(0.92) |                | 3.27<br>(0.94) | 2.90<br>(0.93) | 남녀       |
|                                            |          |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |          |
| 김아영,<br>신영희<br>(2005) <sup>a</sup>         | 영재       |                | 2.83<br>(1.00) |                |                | 3.57<br>(0.77) |                |                | 4.40<br>(0.90) |                |                | 3.35<br>(0.94) |                | 남녀       |
|                                            |          |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |          |
| 박병기 등<br>(2005) <sup>b</sup>               | 일반       |                |                | 3.24           |                |                | 3.13           |                |                | 3.72           |                |                | 2.87           | 남녀       |
|                                            |          |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |          |
| 김태은,<br>현주<br>(2007) <sup>c</sup>          | 수학       | 2.14<br>(0.91) | 2.00<br>(0.88) | 1.73<br>(0.73) | 3.04<br>(1.10) | 2.75<br>(1.06) | 2.78<br>(1.10) | 4.44<br>(1.08) | 4.36<br>(1.18) | 4.39<br>(1.20) | 3.14<br>(1.14) | 2.82<br>(1.16) | 2.74<br>(1.09) | 남녀       |
|                                            |          | 2.08<br>(0.90) | 1.87<br>(0.79) | 1.73<br>(0.77) | 2.98<br>(1.03) | 2.83<br>(1.12) | 2.84<br>(1.15) | 4.50<br>(1.06) | 4.38<br>(1.13) | 4.66<br>(1.06) | 3.12<br>(1.19) | 2.30<br>(0.91) | 2.66<br>(1.09) |          |
| 김봉환 등<br>(2006) <sup>a</sup>               | 여        |                | 2.57<br>(0.91) | 2.41<br>(0.97) |                | 3.22<br>(0.95) | 3.14<br>(0.87) |                | 3.64<br>(0.95) | 3.69<br>(0.87) |                | 2.97<br>(1.06) | 3.01<br>(0.97) |          |
|                                            |          |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |                |          |

주: 사용한 측정도구는 a는 김아영(2002b) 연구에서 사용된 척도의 수정본이며 학업적 자기조절을 측정한 척도이며, 나머지는 각 연구에서 사용한 척도임. c: 한국교육개발원에서 개발한 KEDI종합검사에서 수학과 읽기 학습에 맥락에서 만든 문항들로 구성되었으며 5점 척도를 6점으로 변환시킨 점수임.

표본 크기는 61에서 823 까지 다양함.

기가 비슷하게 가장 낮았으며 그 다음이 내사된 조절 동기였고, 확인된 조절 동기가 가장 높았다. 영재집단에서는 내재동기가 매우 높은 것으로 나타났다. 고등학생의 경우도 외적 조절 동기가 가장 낮았으며 그 다음으로 내재 동기가 낮았고, 내사된 조절 동기가 그 다음이었고 확인된 조절 동기가 가장 높은 것으로 나타났다.

이와 같이 영재집단을 제외한 모든 집단에서 특히 고등학생들에게서도 내사된 조절 동기가 내재동기보다 높은 것은 주목할 사항이다. 자기결정성이론에 의하면 개인은 발달이 진행됨에 따라 행위의 외적 조절 요인을 자신의 것으로 내면화하기 때문에 학년이 올라감에 따라 외적 조절로부터 점차 내적 조절로 행동의 원인이 이동해서, 고학년에서는 내재

동기가 내사된 조절 동기보다 높게 나타나야 하며 또한 저학년 학생들에서 보다는 고학년에서 내재동기가 높은 것으로 나타나야 한다 (Ryan & Deci, 2000). 실제로 북미에서 캐나다 고등학교 3학년 학생들을 대상으로 한 연구 (Ratelle, Guay, Larose, & Senecal, 2004)에서는 확인된 조절, 내재동기, 내사된 조절, 그리고 외적 조절의 순서로 평균치가 높았다. 따라서 한국 고등학생들에서 내사된 조절 동기가 내재동기보다 높은 이유에 대한 탐색이 필요하다. 다시 말해서 한국학생들의 어떠한 내적, 외적 환경이 공부를 의무감과 죄책감 때문에 하는 성향에서 탈피하지 못하게 하는 가에 대한 원인을 확인하여 적응적인 발달을 이루도록 도와야 할 것이기 때문이다. 한 가지 가능한 이유는 한국사회의 관계적 문화라는 측면을 들 수 있다. 다시 말해서 교사나 부모, 그리고 친구들과의 관계에서 자신이 인정받기 위해서, 그리고 부모님을 실망시키지 원하지 않아서 공부한다는 내사된 조절 동기 문항들이 반영하는 바대로 한국학생들은 주변 사람들과의 관계를 중시하기 때문으로 해석할 수 있을 것이다. 이러한 해석은 박영신 등(2004)의 연구에서 학생들의 부모님에 대한 죄송함이 성취동기를 향상시킨 결과와도 맥을 같이 한다.

일반적 학업상황에서 자기조절 동기유형을 평가한 김아영(2002b)의 척도를 사용한 연구들의 조절유형에 대한 학년별 발달 경향을 보면, 먼저 외적조절 동기는 대부분의 연구에서 초등학교에서 중학교로 올라가면서 높아졌다가 고등학교에서 다시 낮아지는 경향을 보였고, 내사된 조절 동기와 확인된 조절 동기의 경우에는 초등에서 중, 고등으로 가면서 감소하였으며, 내재동기 역시 전반적으로 하향추세를

보였다. 이와 같은 추세는 통계적 유의도 검증 결과는 아니지만 전체적인 경향성은 파악할 수 있게 한다. 읽기와 수학의 과목-특수적 조절유형을 평가한 김태은과 현주(2007)의 연구에서는 조금 다른 양상을 보여서 외적조절 동기는 계속 하향, 내사된 조절 동기는 초등에서 중등은 내려갔으나 그 이후에는 정지 상태를, 확인된 조절 동기는 초등학교에서 중학교로 올라가면서 읽기와 수학에서 모두 내려갔다가 고등학교에서는 다시 올라가는 경향을 보였다. 내재동기는 수학에서는 확인된 조절 동기와 유사한 경향을 보였으나 읽기는 계속 내려가는 경향을 보였다. 모든 학년에서 확인된 조절 동기가 네 가지 동기 유형 중에서 가장 높고 다음으로 내사된 조절, 내재동기, 외적 조절 동기의 순서를 보였다. 두 연구 결과의 차이는 Kim(2002)의 연구에서는 공부는 왜 하는가라는 질문으로 학업적 자기조절 동기유형을 측정하였고 김태은과 현주(2007)의 연구에서는 읽기와 수학이라는 구체적인 학과목을 공부하는 이유를 묻은 것에서 오는 차이로 해석할 수 있다. 이 연구들에서 보고한 조절유형들을 자율적 동기와 타율적 동기 유형으로 묶어 보면 초등학생들이 타율적 동기가 가장 낮고 중학생이 가장 높으며, 반면에 자율적 동기는 초등학생들이 제일 높고 중학생과 고등학생은 비슷한 수준을 보였다. 또한 자기결정성이론의 맥락에서 중학생들의 자기조절 동기 유형을 무동기, 타율적 동기, 자율적 동기의 세 가지 유형으로 나누어 본 강상진, 김아영, 박광배, 반재천, 이규민(2006)의 연구에서도 자율적 동기는 남녀 학생집단 모두에서 중학교 1학년이 가장 높았고 2학년, 3학년으로 올라가면서 낮아졌으며, 타율적 동기는 남학생은 3학년이 가장 낮았으나 여학생은 3학년

이 가장 높았다. 무동기적 특성은 남녀 집단 모두 1학년에서 3학년으로 올라가면서 점점 높아졌다.

이러한 연구결과들은 학교교육 연한이 길어질수록 내재동기는 줄어든다는 결과를 제시한 Lepper 등(2005)과 Gottfried, Fleming과 Gottfried (2001)의 미국 학생들을 대상으로 한 연구들에서 나타난 것과 일치하는 결과이다. Gottfried 등(2001)은 초등학교 4학년부터 고등학교 3학년까지 점차적으로 학업에 대한 내재동기가 감소하는 것을 보고하였다. Lepper 등(2005)은 초등학교 3학년부터 8학년(중2) 학생들을 대상으로 Harter(1980)의 내재동기와 외재동기를 측정하는 문항들을 수정하여 내, 외재동기 수준을 측정하였다. 연구결과를 구체적으로 보면, 내재동기 수준은 학년이 증가함에 따라 감소하는 추세를 나타냈는데 3학년이 가장 높았고 8학년이 가장 낮은 것으로 나타났다. 이러한 내재동기의 감소 현상에 대해 연구자들은 학교학습 시 아동들에게 부과되는 끊임없는 외적 제약들과 수행과 강화인자 간의 유관관계의 누적된 결과이며, 학교는 학생들의 자율성에 대한 욕구가 증가되기 시작하는 시기에 더욱 통제를 가하고 선택을 줄이기 때문으로 해석하였다. 내재동기가 감소함에도 불구하고 외재동기는 학년 수준에 따라 아주 작은 변화만을 보여주었다. 외재동기는 초등학교 3학년과 4학년 사이에서만 의미있는 감소가 나타났으며 그 이후로는 계속 비슷한 수준을 유지하는 것으로 나타났다. 연구자들은 이러한 결과를 아동들이 학교 수업연한이 늘어감에 따라 서서히 공부-회피 지향성(work-avoidance orientation)을 받아들이는 것일 수 있음을 시사하는 것이라고 해석하였다. 다시 말해서 공부하는데 내재동기보다는 외재동기에 의존함을 의미

하는 것으로 학교교육의 부정적 효과를 보여준다고 할 수 있다.

한국 연구에서 나타난 또 하나의 특징은 무동기 경향이 학년이 올라감에 따라 증가한다는 사실이다. 한국학생들을 대상으로 수행한 연구가 많지 않지만 김아영(2006)의 3600여명의 비교적 대규모 중학생 표본에서 얻어진 자료에 의하면 무동기 척도(6점 평정척도)의 점수가 중학교 1학년은 평균이 2.11( $SD=1.10$ ), 2학년은 평균이 2.38( $SD=1.07$ ), 3학년은 2.56( $SD=1.10$ )로 점점 증가되는 추세를 보였으며, 박병기 등(2005)의 고등학생 표본에서는 인문계 평균이 2.78, 실업계 평균이 3.14로 김아영의 중학교 표본에서보다 높은 평균치를 보였다. 두 개의 다른 연구에서 나온 평균치를 직접 비교하는 것은 문제가 있으나 두 연구 모두 자기결정성이론에 근거를 두고 문항 개발을 한 척도를 사용하였고 문항 내용의 유사성 때문에 대략적인 추세를 볼 수는 있을 것으로 생각된다. 결론적으로 학년이 올라감에 따라 학업에 의미를 못 찾겠다는 무동기 점수가 증가하는 추세는 서두에서 제기했던 국제비교 연구 결과에 준하는 충격이라고 할 수 있다.

#### 자율성과 학업관련변인

자기결정성이론의 틀 속에서 진행된 연구 결과들은 학생들의 자율적 동기가 높을수록 학업성취가 높다는 것을 보여주었다(Fortier, Vallerand, & Guay, 1995; Guay & Vallerand, 1997; Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005). 또한 학생들에 대한 교사와 부모의 자율성 지지는 지각된 유능감과 자율성에 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 학업성취에도 영향을 미치는 것으로 나타났다(Grolnick &

Ryan, 1987; Guay & Vallerand, 1997; Reeve & Jang, 2003; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997; Vansteenkiste et al., 2005).

한국 학생들을 대상으로 자기결정성이론에 근거하여 수행된 연구들에서 포함시킨 학업동기와 기타 학업관련 개인차 변인들과의 관련성을 검토한 결과가 표 3에 제시되어있다. 고등학생들을 대상으로 한 박병기 등(2005)의 연구에서는 무동기와 외적조절, 즉 타율적 동기는 학업성취도와 약하지만 부적 상관이 있는 것으로, 확인된 조절과 내재동기, 즉 자율적

동기는 학업성취도와 약한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 또한 김태은과 현주(2007)의 초, 중, 고등학생을 대상으로 한 연구에서도 유사한 결과를 얻었다. 아직 국내에서 수행된 자율적 동기관련 연구가 누적되지 않아서 결론을 내리기는 어렵지만 자율성이 학업 동기나 성취에 직접적인 영향을 미칠 것이라는 예측은 가능하다고 하겠다.

자율성과 다른 학업관련 변인들과의 관계를 보면, 자율적 동기는 스트레스 상황에 대한 적극적 대처(김아영, 오순애, 2001), 높은 과제

표 3. 자기결정성 이론에 관한 한국 연구 예

| 연구자                 | 연도   | 연구 대상   | 측정도구                                | 기타 학업관련 변인들과의 관련성                                        |
|---------------------|------|---------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| 김아영,<br>오순애         | 2001 | 중, 고    | 과학 자기조절동기 척도                        | EX, IJ, ID, IN                                           |
|                     |      |         | Hayamizu(1997)                      | 적극적 스트레스 대처: -.51, .24, .48, .52.                        |
|                     |      |         | 척도의 수정본                             | 부적응적 대처: .31, .31, .04, .04                              |
| Kim, A.             | 2002 | 초, 중, 고 | 한국형 학업적 자기조절설문지                     | EX, IJ, ID, IN                                           |
|                     |      |         |                                     | 과제수준선호: -.20, .18, .32, .59                              |
|                     |      |         |                                     | 학업적 자기조절: -.08, .31, .48, .55                            |
|                     |      |         |                                     | 자신감: -.24, .15, .39, .56                                 |
| 황매향,<br>임은미         | 2004 | 중, 고    | Vallerand & Bissonnette (1992)의 수정본 | 학업적 자기효능감: -.24, .15, .39, .59                           |
|                     |      |         |                                     | 진로발달: AM, SM, ATM                                        |
| 신영희,<br>김아영         | 2005 | 중       | 한국형 학업적 자기조절설문지                     | 진로발달: -.31, .09, .31                                     |
|                     |      |         |                                     | 실패내성: EX, IJ, ID, IN                                     |
| 박병기,<br>이종욱,<br>홍승표 | 2005 | 고       | 박병기 등(2005) 개발 척도                   | EX, IJ, ID, IN                                           |
|                     |      |         |                                     | 숙달접근지향성: AM, EX, IJ, ID, IN                              |
|                     |      |         |                                     | 수행접근지향성: -.43, .31, -.03, .55, .48                       |
|                     |      |         |                                     | 수행회피지향성: -.24, .08, .41, .28, .18                        |
|                     |      |         |                                     | 수행회피지향성: .18, .34, .38, -.10, -.14                       |
| 김태은,<br>현주          | 2007 | 초, 중, 고 | KEDI 종합검사                           | 학과목 성적과의 상관: 무동기와 외적조절은 약한 부적 상관, 확인된 조절과 내재동기는 약한 정적 상관 |
|                     |      |         |                                     | 읽기, 수학능력과의 상관: 외적조절과는 초등은 약한 부적상관 확인된 조절과 내재동기는 약한 정적 상관 |

주: EX: 외적 조절, IJ: 내사된 조절, ID: 확인된 조절, IT: 통합된 조절, AM: 무동기, SM: 사회적 동기, ATM: 자율적 동기. 출처: 김아영(2005)을 수정 보충함.

수준선호도(신영희, 김아영, 2005; Kim, 2002), 학업적 자기조절효능감(Kim, 2002), 자신감(Kim, 2002), 진로발달정도(김봉환 등, 2006; 황매향, 임은미, 2004), 실패내성(신영희, 김아영, 2005), 숙달접근 목표지향성(박병기 등, 2005)과 보통 수준이상의 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 반면에, 타율적 동기인 외적조절은 박병기 등(2005)의 숙달접근 목표지향성을 제외하고는 앞에서 제시한 모든 적응적인 동기변인들과는 부적인 상관( $r = -.08 \sim -.51$ )을 나타냈으며, 내사된 조절은 적극적 스트레스 대처와 부적응적 대처(김아영, 오순애, 2001), 학업적 자기조절효능감(Kim, 2002), 수행접근 목표지향성, 수행회피목표지향성(박병기 등, 2005)등 적응적, 부적응적 동기변인들과 정적상관이 있는 것으로 나타났다. 특히 수행접근 목표지향성과 수행회피지향성과는 다른 변인들보다도 높은 정적인 상관(각각  $r = .41$ 과  $.38$ )이 있는 것으로 나타나서 일관성 있는 패턴을 말하기가 어렵다. 이와 같이 타율적 동기는 상황에 따라 긍정적인 영향력과 부정적인 영향력을 모두 발휘하는 양면적인 특성을 가진 것으로 나타났다. 특히 한국 학생들의 내사된 조절 동기가 전체적으로 높은 현상이 이 요인이 학업상황에서 발휘하는 영향력을 구체적으로 확인 할 필요성을 제기하는 결과이다.

## 결 론

### 한국청소년의 유능감 발달경향과 함의

이제까지 학생들의 유능감에 대한 연구는 어떠한 이론적 틀에서 수행된 연구인가에 관

계없이 초등학생들에게서 가장 높은 수준이 나타났고 중학교로 진학함에 따라 빠른 속도로 낮아지고 고등학교 시기까지 특별한 변동이 없다는 사실이 외국 학생들과 마찬가지로 한국학생들에게서도 관찰되었다. 학년이 올라감에 따라 낮아지는 학습동기와 유능감은 학교교육 현장에서는 피할 수 없는 상황일 수 있다는 주장(Spinath & Spinath, 2005)도 있다.

Schunk와 Pajares(2001)는 이러한 현상의 원인을 증가되는 경쟁, 기준-참조적 평가, 개별 학생의 향상에 대한 교사의 관심의 감소, 상급학교로의 전환에서의 스트레스 등을 꼽고 있다. 다시 말해서 학년이 올라감에 따라 학생들은 자신의 수행에 대해 항상 긍정적인 피드백만을 받는 것이 아니고 부정적인 피드백도 경험하게 되지만 보다 정확한 자신의 능력에 대한 지각을 하게 되고 또한 또래들과의 경쟁 상황에 놓이게 되면 상대적인 평가결과 자신의 능력에 대한 현실적인 지각을 하게 된다. 한국 학생들도 거의 비슷한 상황에 접하게 되고 따라서 이와 같은 이유로 초등학교에서 중학교로 전환하면서 유능감의 감소가 나타난다고 볼 수 있다.

지나치게 비현실적인 자기지각(예를 들어, 한국 부모들의 “기 살리기 교육”으로 인한 아이들의 자신에 대한 과대평가)과 피드백의 부재는 학생들로 하여금 앞으로 올 수행에서 실패를 경험하게 할 수 있다. 대표적인 예로 우리는 1960년대부터 1970년대에 걸쳐 북미에서 진행된 학습된 무기력에 대한 연구결과들이 교육현장에 미친 영향을 기억한다. 계속적인 실패경험의 결과로 생기는 통제불능성에 대한 지각이 후속 수행에 부정적인 영향을 초래한다는 학습된 무기력 현상의 발생을 우려하여 시험을 줄이고 등수가 매겨진 성적표를 없애

고 가능한 한 정적인 강화, 칭찬 위주의 교육 실천을 강조했었다(Glasser, 1969). 구미의 학문적 지향을 모델로 삼고, 오류마저도 답습하는 한국 교육현장에서도 90년대부터 같은 교육실천이 도입되어 초등학교에서 시험을 없애고, 구체적인 수행에 대한 평가 피드백이 없는 성적표를 주는 관행이 불과 몇 년 전까지 진행되었었다. 이 시기를 경험한 학생이나 학부모들은 자신이 혹은 자신의 자녀가 학교에서 어떻게 공부를 하고 있는지에 대한 정확한 평가가 불가능하였다. 다수의 학생들이 중학교에 진학하여 처음 치른 시험과 그 결과에 대해 충격을 경험하였다고 한다. 따라서 학생들로 하여금 자신의 능력에 대한 정확한 평가를 할 수 있도록 구체적인 피드백을 제공하여, 학생개개인이 자신에게 적당한 과제를 선택하고, 자신의 학습 진전도를 파악할 수 있게 해 줌으로써 결과적으로 학생들의 긍정적 자기평가, 즉 유능감을 촉진시킬 수 있을 것이다.

자기효능감 이론 체계에서도 효능감 증진을 위한 방안들에 대한 제안이 있고(자세한 내용은 Badura, 1977, 1986, 또는 김아영, 2004 참고), 그에 따른 효능감 증진 프로그램의 개발과 실천도 진행되어왔다. 국내에서도 교육장면에서 이와 같은 시도가 있었으나 크게 활성화되지 못했다. 대부분의 연구가 개인 수준에서 진행한 일회성 실험연구로서 기대하는 만큼의 효과도 나타나지 않았던 것이 현실이다(김아영, 2004).

#### 한국청소년의 자율적 동기 발달경향과 함의

학생들이 지각하는 자율성의 발달적 변화를 조사한 국내 연구들에서 나타난 결과는 자기결정 동기이론에 비추어 볼 때 초등학교 시기

가 중, 고등학교 시기보다 바람직한 양상을 보이는 것으로 나타났다. 유능감과 관련된 연구 결과에서와 마찬가지로 중학생들의 자기조절동기관련 요인의 발달 상태는 초등학생들보다 퇴보된 것 같은 결과를 보인다. 초등학생들은 무동기적 성향이 낮았으나 중학교로 진학하면서 높아지고 타율적인 동기유형인 외적조절과 내사된 조절 동기가 내재동기보다 높은 것은 바람직한 방향으로의 발달로 볼 수 없는 결과이다. 또한 고등학생의 경우까지도 확인된 조절 동기가 내재동기보다 높은 것은 자기결정성 이론에서 제시하는 바람직한 발달적 패턴은 아닌 것으로 평가할 수 있다. 자기결정성 이론에서는 인간은 성장 발달을 하는 동안 외적 규율을 자신의 것으로 내면화해 나가기 때문에 학년이 진행되어 감에 따라 외적인 조절유형으로부터 점차 내적인 조절 유형으로 동기 유형이 변화한다고 주장한다(Ryan & Deci, 2000). 그러나 한국 학생들의 경우는 확인된 조절 동기유형에서 발달이 중단된 것과 같은 양상을 보이고 있다. 내재동기는 과제수행 자체가 주는 즐거움이나 만족감을 나타내는 것인데, 중학생의 경우 초등학생들보다 두드러지게 낮아지는 현상은 학교교육의 문제임을 다시 한 번 확인하게 해주는 결과라고 해석할 수 있다.

한국청소년들에게서 나타난 학년이 올라감에 따라 증가하는 무동기 경향과 공부를 의무감과 죄책감에서 하는 경향이 오래도록 지속되는 현상에 대한 원인이 단순하지 않을 것이나, 현저하게 드러나는 한국의 고등학교 현장은 재론할 필요도 없이 대학입시와 관련된 과도한 경쟁과 스트레스로 인한 무기력과 실패에 대한 내성의 감소를 초래하고, 이에 적응하지 못하는 다수의 학생들의 무동기 경향의

증가로 인한 현상일 것이다. 같은 원인으로 인해 학업수행 자체에서 얻는 흥미나 만족감 보다는 의무감과 책임감, 대학입학이라는 외적 목표 달성이 학생들의 내재동기의 저하를 초래하였을 것이다.

#### 미래를 위한 제안

학생들의 동기증진 프로그램은 개별 연구자들의 일회성 실행으로는 효율성이 떨어지고 지속 효과도 기대하기 어렵다. 따라서 교육을 주관하는 행정부서나 적어도 학교 차원에서 정규적인 교과과정에 다양한 교과교육의 맥락 속에서 진행할 수 있는 적극적인 동참이 요구된다. 예를 들면, 중학생들의 유능감이 급격히 떨어지는 것은 초등학교와 다른 학교환경이 영향을 미친다는 것을 감안할 때 초등학교 고학년 학생들을 대상으로 하는 준비교육의 제공과 중학생들을 대상으로 하는 적응프로그램의 도입과 같은 장치가 다양한 교과과정 내에 도입될 수 있을 것이다. 학생들의 지각된 유능감과 자율적 조절 동기와 관련이 있는 것으로 나타난 교사와 부모의 자율성 지지에 관한 연구가 아직 활성화 되지 않은 관계로 한국 상황에서 이 변인들의 학업 동기나 성취도 등과의 관련성에 대해 말하기는 어렵다. 그러나 앞에서 제시하였듯이 외국의 연구결과들로부터 나타난 결과는 교육현장에서 자율성 지지 환경을 제공하는 것은 학생들의 적응적인 발달에 필수적인 것이다.

학생들의 자율성을 증진시키기 위한 가장 핵심적인 조건이 선택권을 확대하는 것이다. 물론 한국 상황에서 가장 근본적인 자율성 부족의 원인은 대학입시라는 흔들리지 않는 장애물의 존재이지만 그러한 주어진 장애조건

하에서 우리가 할 수 있는 방안을 강구하는 일이 더욱 의미 있을 것이다. 또한 학생들에게 무조건 많은 선택 사항을 제공하는 것으로 만든 내재동기를 증진시키기 어렵고, 선택한 과제를 수행하기 위한 방법에 대한 선택이 내재동기에 영향을 미치는 것으로 나타난 연구결과(Reeve et al., 2003)가 시사하는 바와 같이 보다 구체적이고 체계적인 교육현장에서의 실천방안에 대한 연구가 선행되어야 할 것이다.

교사의 자율성 지지나 유능감 증진을 위한 교수방안이나 학생지도 방안에 대한 실천은 교육행정 당국과 학교 수준에서 이러한 프로그램을 도입한다면 어느 정도 체계적인 실천이 가능한 부분이다. 그러나 이 보다도 더욱 중요한 가정에서 진행되는 부모들의 자녀양육과 교육 실천은 쉽게 접근할 수 없는 사안이다. 이 또한 국가 차원에서 부모교육 프로그램을 활성화해야 한다는 제안은 지난 수십 년 동안 반복적으로 거론되고 있다. 그러나 이와 같은 제안을 되풀이 할 수밖에 없는 것이 한국의 교육상황이라는 사실에 반기를 들기는 어려울 것으로 보인다.

소위 말하는 일류대학에 가기 위한 목적에서 많은 한국의 청소년들은 중, 고등학교 재학기간 동안 어떠한 희생도 감수하고, 인간적 발달과 성장의 다른 측면은 철저히 무시되고 유보된다. 많은 청소년들의 삶에서 인격적, 사회적, 전인적 성장은 이들의 발달과업 목록에는 존재하지 않는 것처럼 보인다. 한 가정에 대학 입시를 앞둔 고등학생이 있는 경우, 인성교육은 실천하기 어렵다. 가족의 대소 행사에 참여하는 일은 학원과 개인교수, 시험공부 일정에 밀려 버린 지 오래고, 심지어 집안에 손님이 방문해도 수험생은 공부한다고 하면 모른 척 지나치는 최소한의 예의를 범하는

것도 용서되는 상황이 비일비재하다. 이러한 상황에서 청소년들이 누리는 자율성은 어느 정도일가를 거론하는 것은 무의미 할 것이고, 또한 이러한 상황에서 시험 성적으로만 평가되는 유능감에 대한 긍정적인 지각은 기대하기 어려울 것이다. 따라서 앞으로 이에 대한 체계적인 연구가 수행되어 구미 교육현장에서 제기된 이론과 함의가 우리에게도 적절한 가를 확인하고 우리 청소년들이 인간으로서의 기본적 욕구를 충족시키면서 행복하게 공부하고 성장할 수 있는 교육환경 조성을 계획해야 할 것이다.

### 참고문헌

- 강상진, 김아영, 박광배, 반재천, 이규민 (2006). 중학생용 적성검사 개발 보고서. 한국중앙고용정보원 자료.
- 고경희 (2003). 자기결정성 이론에 따른 학업적 자기조절 동기유형 탐색. 이화여자대학교 심리학과 석사 학위논문.
- 김봉환, 김아영, 차정은, 이은경 (2006). 청소년 진로발달 검사 개발 연구 보고서. 한국교육정보원 자료.
- 김아영 (1997). 학구적 실패에 대한 내성의 관련변인 연구. *교육심리연구*, 11(2), 1-19.
- 김아영 (2002a). 학업동기 척도 표준화 연구. *교육평가연구*, 15(1), 157-184.
- 김아영 (2002b). 자기결정성 이론에 따른 학습 동기 유형 분류체계의 타당성. *교육심리연구*, 16(4), 169-187.
- 김아영 (2004). 자기효능감과 학습동기. *교육방법연구*, 16(1), 1-38.
- 김아영 (2007). 한국교육현장의 자기효능감 연구에 대한 반추 및 미래 연구방향에 대한 제안. 김아영 (편), *학업적 자기효능감: 이론과 현장 연구*, (pp.465-481). 서울: 학지사
- 김아영, 박인영 (2001). 학업적 자기효능감 척도 개발 및 타당화 연구. *교육학연구*, 39(1), 95-123.
- 김아영, 박인영 (2007). 자기효능감의 위계적 구조: 학업적 자기효능감을 중심으로. 김아영(편), *학업적 자기효능감: 이론과 현장 연구*, (pp.67-82). 서울: 학지사.
- 김아영, 신영희 (2005). 중학교 영재학생과 일반학생의 학업적 자기조절 동기유형과 실패내성 및 자아존중감 간의 관계. *교육과 학연구*, 35(3), 65-79.
- 김아영, 오순애 (2001). 자기결정성 정도에 따른 동기유형의 분류. *교육심리연구*, 15 (4), 97-119.
- 김아영, 조영미 (2001). 학업성취도에 대한 지능과 동기변인들의 상대적 예측력. *교육심리연구*, 15(4), 121-138.
- 김아영, 이명희, 전해원, 이다솜, 임인혜 (2007). 청소년이 지각하는 유능감 및 관계성과 비행 간의 종단적 관계 분석. *교육심리연구*, 21(4), 945-967.
- 김영상, 정미영 (1999). 수업목표 설정시 학습자의 참여가 학업성취 및 수학 자기효능감에 미치는 영향. *교육심리연구*, 13(3), 1-19.
- 김원식, 김성일 (2005). 과제에 대한 선택권이 과제흥미를 증진시키는가?: 과제구체성과 지각된 유능감 효과. *교육심리연구*, 19(2), 353-369.
- 김의철, 박영신 (1999). 한국청소년의 심리, 행동특성의 형성: 가정, 학교, 친구, 사회영향을 중심으로. *교육심리연구*, 13(1), 99-142.

- 김태은, 현 주 (2007). 학교급별 학업능력에 대한 학습효능감, 학습동기화, 성취목표지향성의 효과. *교육심리연구*, 21(1), 185-207.
- 문병상, 이명자 (1998). 자기효능감이 학업 성취에 미치는 영향. *중등교육연구*, 42, 49-66, 경북대학교 중등교육연구소.
- 박병기, 채선영 (2005). 학업수행 자기효능감 척도의 개발 및 타당화. *교육심리연구*, 19(4), 1219-1240.
- 박병기, 이종욱, 홍승표 (2005). 자기결정성이론이 제한한 학습동기 분류형태의 재구성. *교육심리연구*, 19(3), 699-717.
- 박영신, 김의철, 민병기 (2002). 부모의 사회적 지원, 청소년의 자기효능감과 생활만족도: 변화에 대한 종단자료 분석과 생활만족도 형성에 대한 구조적 관계분석. *교육심리연구*, 16(2), 63-92.
- 박영신, 김의철, 정갑순 (2004). 한국 청소년의 부모자녀관계와 성취에 대한 종단연구: 자기효능감과 성취동기를 중심으로. *한국심리학회지: 사회문제*, 10(3), 37-59.
- 신중호, 신태섭 (2006). 고등학생의 학업성취와 학업적 자기효능감: 지각된 교사기대, 가정환경요인 간의 관계 연구. *아동교육*, 15(1), 5-23.
- 안도희, 김지아, 황숙영 (2005). 초·중·고등학생의 학업성취에 영향을 주는 변인탐색: 유능감, 가정의 심리적 환경 및 학교 환경 특성을 중심으로. *교육심리연구*, 19(4), 1199-1217.
- 한국교육과정평가원 (2005). 우리나라 중·고등학생의 학업 성취도 국제 수준. 한국교육과정평가원.
- 현주, 차정은, 김태은 (2006). 학교급별 성취목표지향성이 자기효능감과 학교적응에 미치는 영향. *교육심리연구*, 20(2), 443-465.
- 황매향, 임은미 (2004). 중고등학생들의 학업동기와 진로성숙도의 관계. *교육심리연구*, 18(3), 177-191.
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23-34.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd. Ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of flow in work and play*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Eccles, J. S. (2005). Studying the development of learning and task motivation. *Learning and Instruction* 15, 161-171.
- Eccles, J. S., & Midgley, (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research in motivation in education* (Vol. 3, pp.139-186). San Diego, CA: Academic Press.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child Psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp.1017-1095). New York: Wiley.
- Eden, D., & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping People to Help Themselves, *Journal of Applied Psychology*, 78(3), 352-360.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). A motivational analysis of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17, 183-211.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.
- Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Academic Press.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social context, students motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental changes. In W. A. Collin (Ed.), *Aspects of the development of competence* (Vol. 14, pp.215-255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J., & Wigfield, A. (2003). Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Kim, A. (2002). Taxonomy of student motivation. Paper presented at the annual conference of American Educational Research Association, April, New Orleans, Louisiana.
- Kim, A. (2005). Do we need a different explanation?: The unique pattern of Korean students' motivation. Paper presented at the 2005 International Conference of Korean Society of Educational Psychology, December, Seoul, Korea.
- Kim, A., Koh, K., & Ryan, R. M. (2004). Investigating the underlying construct of academic self-regulation in Korean students. Paper presented at the Second International Conference on the Self-Determination Theory, Ottawa, Canada, May, 2004.
- Lennings, C. J. (1994). An evaluation of a generalized self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, 16(5), 745-750.

- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlated. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*, (2nd ed.). New York: Harper.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., & Senecal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 743-754.
- Reeve, J. (2005). *Understanding Motivation and Emotion*, (4th ed.) John Wiley & Sons, Inc., New York, 2005.
- Reeve, J., & Jang, H. (2003). *What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity*. Unpublished manuscript, University of Iowa.
- 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.
- Ryan, R. M. (2003). The dynamics of intrinsic and extrinsic motivation in schools. Paper presented at the International Symposium of Korean Society of Education, Seoul, November, 2003.
- 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, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Spinath, B., & Spinath, F. M. (2005). Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children. *Learning and Instruction*, 15, 87-102.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Vallerand, R. (1997). Toward a hierarchical model

- of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp.271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.37-63). Rochester, New York: University of Rochester Press.
- 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.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 293-333.
- Wigfield, A. L., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A. L., & Eccles, J. S. (2002). *Development of achievement motivation*. Academic Press.
- Woolfolk, A. (2007). 교육심리학 [Educational Psychology, 10th Ed.]. (김아영, 백화정, 정명숙 역). 서울: 박학사. (원전은 2007에 출판)

1 차 원고 접수일 : 2007. 11. 01

최종 원고 접수일 : 2007. 11. 23

## **The Development of Academic Motivation Among Korean Adolescents**

**Ahyoung Kim**

Ewha Womans University

In this article, a fairly extensive literature review was conducted to depict the current status of academic motivation and its developmental trend among Korean adolescents. The focal factors were perceived competence and autonomy which have been considered as major determinants of academic motivation. Theoretical frameworks adopted were self-efficacy theory, expectancy-value theory, and self-determination theory. Empirical studies conducted in Korean educational settings during the past decade were the target of the literature review. Results of the literature analysis revealed that, in general, there was a decreasing tendency in perceived competence from elementary to middle school which followed by a slight increase after entering high school. Similar trend revealed in the development of autonomous motivation, in that middle and high school students' intrinsic motivation levels were lower than that of the elementary groups. The amotivational tendency was increased as the grade level proceeded toward high school, which requires attention from educators. Discussion was followed in an attempt to provide plausible interpretations for this undesirable current status of Korean adolescents' academic motivation and to suggest implications for possible remedial actions both in pedagogical perspectives and students' well-being.

*Key words : academic motivation, perceived competence, autonomy, self-efficacy, expectancy-value, self-determination theory, self-regulatory motivation.*