

## 한국 청소년의 학습동기에 영향을 미치는 사회문화적 요인 탐색

봉 미 미<sup>†</sup>      김 혜 연   신 지 연   이 수 현   이 화 숙  
고려대학교 교육학과      이화여자대학교 교육공학과

학업성취와 관련된 청소년의 인지, 정서 및 행동 유형을 설명하는 대표적 학습동기 구인에는 자기효능감, 성취목표, 과제가치, 귀인 등이 있다. 이들 구인은 학습자의 연령, 성별, 소속국가 및 인종의 차이를 뛰어넘는 설명력과 예측력을 보임으로써 그 중요도와 일반성을 입증받고 있다. 한국 청소년의 학습동기 역시 이러한 일반적 양상과 큰 맥을 같이 한다. 그러나 이와 더불어 한국 고유의 사회, 문화, 심리적 환경에 의해 형성된 것으로 보이는 그들만의 독특한 학습동기 유형이 나타나기도 한다. 본 논문에서는 한국 청소년의 학습동기에 특히 큰 영향을 미치는 것으로 판단되는 사회문화적 요인에는 어떤 것들이 있는지를 선행연구를 중심으로 고찰하였다. 그 결과, 문화적 요인으로는 상호의존적 자아이해, 효의 전통윤리 및 가족주의, 그리고 배움에 대한 가치가 중요한 것으로 나타났다. 또한 사회적 요인으로는 교육열과 학력주의, 그리고 제도적 요인으로는 대학입시제도의 역할에 대해 논의하였다. 나아가 이들 사회문화적 요인에 의해 형성되며, 학생들의 학습동기에 보다 직접적인 영향을 행사하는 것으로 판단되는 심리적 학습환경 요인으로서 부모-자녀 관계, 교사-학생 관계 및 교실목표구조에 관한 선행연구 결과를 주요 학습동기 구인과의 관계를 중심으로 분석하고 논의하였다.

주요어 : 학습동기, 상호의존적 자아이해, 효, 가족주의, 교육열, 학력주의, 부모-자녀 관계, 교사-학생 관계, 교실목표구조

---

<sup>†</sup> 교신저자 : 봉미미, 고려대학교 교육학과, (136-701) 서울시 성북구 안암동  
E-mail : mimibong@korea.ac.kr

학습동기란 목표를 성취하기 위한 일련의 정신적, 신체적 활동들이 시작되고 유지되는 과정을 가리킨다(Pintrich & Schunk, 2002). 학습자들은 주어진 학습상황에서 스스로에게 ‘내가 과연 이 과제를 하고 싶은가?’(Wigfield & Karpathian, 1991), ‘내가 이 과제를 잘 해낼 수 있을까?’(Schunk, 1991), 그리고 ‘나는 왜 이 과제를 하려고 하는가?’(Pintrich, 2000) 등의 질문을 던진다. 이러한 질문에 대한 학습자들의 대답은 바로 그들의 학습동기를 나타내는 지표가 된다.

한국 청소년은 최근 몇 년간 실시된 여러 국제비교연구에서 다른 국가의 청소년에 비해 월등히 우수한 학업성취도를 보여주었다(한국교육과정평가원, 2001; U.S. Department of Education National Center for Education Statistics, 1996). 이러한 고무적인 성과는 종종 매스컴에 오르내리며 주목의 대상이 되곤 한다. 그러나 같은 국제비교연구에서 동일한 청소년을 대상으로 얻어진 학습동기 관련 지표들은 한국 청소년이 다른 국가의 청소년에 비해 해당 교과목의 학습에 대해서, 또한 학습자로서의 자신 스스로에 대해서 매우 부정적인 태도를 견지하고 있다는 사실을 보여준다. 한국 청소년은 다른 국가의 청소년에 비해 교과목에 대한 흥미가 현저히 낮고, 성공적인 학습에 대한 자신감이 결여되어 있으며, 내재적인 이유보다는 주로 외재적인 이유에 의해 학습하는 것으로 조사되었기 때문이다.

학업성취도는 학습동기의 직·간접적 결과로 나타나며, 우수한 학업성취도는 대부분의 경우 다시 긍정적인 학습동기를 유발하는 촉진제로 작용한다. 따라서 한국 청소년의 경우와 같이 상대적으로 매우 우수한 학업성취도를 보인 학습자 집단이 동일 비교집단에 비해

상대적으로 매우 열등한 학습동기를 표출하는 현상은 매우 이례적인 것이다. 더욱 안타까운 점은 이러한 한국 청소년의 학업성취도와 학습동기 간 불일치 현상이 특정 교과목에 한정된 것이 아니라 수학, 과학, 읽기 등 여러 국제비교연구에 포함된 모든 교과목에서 예외없이 공통적으로 관찰되고 있다는 것이다(노국향, 최승현, 신동희, 이소영, 2000; Martin et al., 2001; Mullis et al., 2001).

한국 청소년의 학업성취도와 학습동기 사이의 괴리 현상을 이해하는 데에는 두 가지 상반된 견해가 존재할 수 있다. 먼저, 국제비교연구에서 주로 사용되는 학습동기 관련 지표들은 거의 대부분 서양 문화를 토대로 개발되고 입증된 개념을 빌려온 것들이므로 동양, 특히 한국 청소년의 학습동기를 대변하는 지표로서 타당하지 못하다는 견해가 있을 수 있다. 이 견해는 한국 청소년의 학습동기에는 특별한 이상이 없으며, 학업성취도와 괴리가 발생하는 가장 큰 원인은 적절치 못한 지표의 선택과 측정에 의한 것이라는 입장이다. 이와 반대로, 국제비교연구에서 반복적으로 나타나는 한국 청소년의 학습동기 결여 현상은 이들의 학습동기에 실제 심각한 문제가 존재한다는 것을 드러내고 있다는 견해가 가능하다. 이러한 견해는 한국 고유의 사회분위기와 교육풍토가 청소년의 학습동기에 부정적인 영향을 미친다는 가정을 기반으로 한다.

본 연구에서는 후자의 견해를 논점의 기초로 삼고자 한다. 이에 따라 본 연구의 주된 목적은 과연 한국의 어떠한 사회문화적 요인들이 청소년의 학습동기에 특히 결정적인 영향을 미치는지를 선행연구를 통해 고찰해보는 것이다. 나아가 한국 청소년의 학습동기 유형을 대표적 동기구인을 중심으로 간략히 정리

하고, 본 연구에서 도출된 사회문화적 요인과의 관계를 살펴보고자 하였다. 본 연구에서 수행된 선행연구 고찰은 모든 관련 요인들의 도출이나 완벽한 관계정립이라고 보기에는 매우 미흡한 수준이라는 점을 미리 밝힌다. 그럼에도 불구하고 이러한 탐색적 노력의 반복을 통해 궁극적으로 한국 고유의 학습동기 이론 및 모형을 정립할 수 있으며, 따라서 본 연구의 결과 역시 추후 고유 이론과 모형의 개발을 위한 기초자료로 활용될 수 있다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

#### 한국 청소년의 학습동기와 한국 고유모형의 필요성

앞서 이미 언급한 바와 같이, 한국 청소년의 학업성취는 세계적인 수준이다(한국교육과정평가원, 2004). 2000년 OECD(Organisation for Economic Co-operation and Development)의 주관 아래 약 45개국의 만 15세 청소년을 대상으로 실시된 학업성취도 국제비교평가(Programme for International Student Assessment, 이하 PISA)의 경우, 한국 학생들의 시험성적은 모든 평가대상 교과목에서 국제평가를 훨씬 능가하였다. 과학에서는 참여국 중 1위, 수학에서는 2위를 차지하였으며, 읽기능력 평가에서는 6위를 기록하였다(한국교육과정평가원, 2001). 이러한 결과는 1995년에 실시된 TIMSS(Third International Mathematics and Science Study), 1999년에 반복 실시된 TIMSS-R(Repeat)의 수학 및 과학 성취도 국제비교 평가의 결과와 일맥상통하는 것으로써, TIMSS 당시 한국 중학생들은 41개 참여국 중 수학에서 2위, 과학에서는 4위라는 우수한 성취도를 나타낸 바 있다(U.S. Department of Education National Center for

Education Statistics, 1996).

그러나 이들 국제비교연구에서 함께 측정된 한국 청소년의 내재적 동기는 국제평균에 현저히 미달하는 수준인 것으로 드러났다. PISA에서 제시된 ‘수학은 가장 좋아하는 과목 중의 하나다’라는 문항의 경우, 한국 청소년 참가자의 거의 절반에 육박하는 48.95%가 ‘거의 그렇지 않다’라고 응답하였다. ‘수학은 나에게 특히 중요한 과목이다’라는 문항에 대해서도 역시 36.56%의 응답자가 ‘거의 그렇지 않다’라고 응답하였다. 읽기 영역에서도 심각한 내재적 동기의 결여를 엿볼 수 있다. 예를 들어, ‘읽는 자체가 즐겁기 때문에’ 읽기를 공부한다는 문항에 대해 PISA 참여 한국 학생의 51.86%가 ‘그렇지 않다(31.38%)’ 또는 ‘전혀 그렇지 않다(20.48%)’라고 응답한 사실은 주목할 만하다(한국교육과정평가원, 2001).

많은 연구자들, 특히 국제비교연구에서 거듭 실망스런 성취도를 보인 미국의 교육학자들은 교육에 투자되는 예산이나 교실의 규모, 그리고 다양한 교육학 및 심리학적 이론의 개발과 적용 등에서 자국 학생들이 다른 나라의 학생들에 비해 유리한 고지를 선점하고 있음에도 불구하고 부진한 학업성취도를 보이는 원인을 규명하고자 노력하였다(Kim, Park, & Koo, 2004). 이들 중 일부는 상대적으로 열악한 교육환경을 지닌 아시아 국가의 학생들이 우수한 학업성취도를 나타내는 원인으로 교과과정과 내용교수법의 차이를 지적하였다(Grow-Maienza, Hahn, & Joo, 2001; Suter, 2000). 이러한 연구들은 수학 등의 교과목에서 미국 학생들의 성취도에 비해 월등히 우수한 아시아 학생들의 성취도를 이해하는 데 어느 정도 설득력있는 설명을 제공해준다.

그러나 교과과정과 내용교수법 상의 특징만

으로 학업성취도와 학습동기 사이에 존재하는 현격한 수준 차이를 모두 설명하기는 어렵다. 특히 한국 청소년의 학업성취도와 학습동기 수준의 불일치 현상이 시간적 간격을 두고 수행된 다양한 국제비교연구로부터 반복해서 관찰된다는 점은 이러한 현상이 많은 부분 한국 고유의 사회문화적 요인에 의해 형성된 것이라는 가능성을 강하게 암시해 준다. 또한 학업성취도와 학습동기 간의 극명한 괴리 현상이 한국과 더불어 일본, 대만, 홍콩 등 한국과 유사한 사회문화적 배경 및 교육제도를 지닌 동북아시아 국가에 국한되어 발견되는 점 역시 우수한 학업성취도에 상응하지 않는 비적응적인 학습동기 유형이 사회문화적 영향에 의해 형성된 것이라는 추론을 강하게 뒷받침한다.

Kim과 동료들(2004)은 서구 문화를 중심으로 개발된 심리학적, 교육학적 이론들이 아시아권 국가 청소년의 학업성취도를 효과적으로 설명하기에는 역부족이라는 점을 지적하면서, 그 근거로 TIMSS에서 발견된 대표적인 다음 몇 가지 결과들을 제시하였다. 미국 청소년의 경우 참여국 중 가장 높은 비율의 학생들이 수학과 과학에서 상위 자아개념 집단에 속한 것에 비해, 한국의 경우 동일한 교과목에서 최고 수준의 학업성취도를 보였음에도 불구하고 가장 낮은 비율의 학생들이 상위 자아개념 집단으로 분류되었다. 미국 청소년이 성공을 위해 적당한 수준의 노력이 요구된다고 응답한 것에 비해, 한국 청소년은 성공을 위해서는 매우 많은 노력이 필요하며 열심히 공부해야 한다고 응답하였다. 또한 주로 내재적인 이유나 목적을 위해 공부한다는 서구의 청소년에 비해 한국 청소년은 강한 외재적 형태의 동기를 표출하였으며, 중복응답자의 85%는 원

하는 대학에 들어가기 위해, 62%는 부모님을 기쁘게 해 드리기 위해, 그리고 44%는 원하는 직장을 얻기 위해 공부한다고 답하였다. Kim과 동료들은 따라서 한국 청소년의 학업성취는 유전적인 요인이나 지능에 의한 것이 아니며, 한국 고유의 심리학적, 사회적, 경제적, 그리고 문화적 요인에 의해 설명될 수 있다고 주장하였다.

본 연구의 선행연구 고찰 결과, 한국 청소년의 학습동기 유형을 설명할 수 있는 몇 가지 중요한 한국 고유의 사회문화적 요인들이 발견되었다. 먼저 문화적 요인으로는 한국 사회에 깊이 뿌리내리고 있는 동양적 사고와 유교적 가치관을 꼽을 수 있다. 동양적 사고는 상호의존적 자아이해의 형태에서, 유교적 가치관은 효(孝)의 전통윤리와 가족주의, 그리고 배움에 대해 한국인들이 부여하는 높은 가치에서 그 영향력을 찾아볼 수 있다. 한국 청소년의 학습동기에 큰 영향을 미친 사회적 현상으로는 전통적 지배계급의 붕괴를 이야기할 수 있는데, 이는 다시 교육열과 학력주의라는 사회적 요인을 야기하였다. 공식적인 학력이 부모로부터 세습되는 신분을 대신하여 스스로의 사회적인 지위를 결정하는 중요한 수단으로 부상하기 시작하면서 한국 사회에 과잉 교육열과 학력주의의 팽배 현상이 일어났으며, 이는 다시 청소년에 대한 부모와 교사의 성취압력을 증가시킴으로써 부모-자녀 및 교사-학생 관계에 영향을 미치는 것으로 보인다. 이러한 사회적 요인들과 불가분의 관계에 있는 제도적 요인으로는 무엇보다 대학입시제도를 빼놓을 수 없다. 특히 한국의 대학입시제도는 그 성격상 평가의 획일화를 조장하고, 학습자의 선택권을 제한하며, 사회적 비교를 지나치게 강조함으로써 현장 학교와 교실에서의 교

사-학생 관계, 평가 방식, 그리고 학생들이 인지하는 학교와 교실의 문화 및 목표구조에 결정적인 영향력을 행사하고 있다.

## 문화적 요인

### 상호의존적 자아이해

서양 철학은 자신과 사회에 대한 개별적, 합리적, 그리고 추상적인 이해에 초점을 둔다. 따라서 서구 사회에서는 개별성(individuality)과 합리성(rationality)에 기반을 둔 자아이해를 강조하며, 개인적인 행복, 목표, 그리고 정체성의 추구를 자아실현의 궁극적인 목적으로 간주한다. 이에 비해 동양 철학에 기초한 한국의 문화는 관계적 정서(related emotions)를 통한 자아이해를 중시하며, 개개인의 사적인 감정의 표출보다는 구성원의 유대관계를 공고히 할 수 있는 관계적 감정의 표출을 중시한다. 또한 이러한 관계적 정서 형성을 통해 타인과 조화로운 인간관계를 형성하고 유지하는 것을 매우 기초적이고 도덕적이며 윤리적인 가치로 여긴다(Kim et al., 2004). 즉 서구 문화에서 개인의 독립성(independence), 독창성(uniqueness), 그리고 주도성(agency)이 자아이해의 중심 개념으로 간주되는 것에 비해 한국을 비롯한 아시아권 문화에서의 자아이해는 상호의존성(interdependence), 조화(harmony), 그리고 관계성(relatedness)에 그 기초를 두고 있다(Heine, 2001; Markus & Kitayama, 1991).

개인이 나타내는 행동은 그가 소유한 내면적 특질의 결과로 발생되는 것이며, 이러한 개인적 속성과 능력의 발휘를 통해 타인과 분명히 구별되는 독특성을 획득하는 것을 중시

하는 서구 사회의 자아이해 개념은 성취동기 이론에도 그대로 반영되어 있다. 서구에서 주창된 많은 성취동기 관련 이론들은 주어진 학습상황에서 동료 학습자에 비해 자신의 능력이 상대적으로 우월하다고 믿으며 주어진 학습과제를 성공적으로 수행할 수 있다는 자신감을 강하게 느끼는 학습자일수록 스스로에 대한 자부심이 높고, 과제수행 과정에서 요구되는 인내심과 노력을 적극 경주하며, 보다 효과적인 과제수행을 통해 수준 높은 결과물을 성취하는 등 보다 긍정적인 학습경험을 할 수 있다고 가정하고 있다.

반면 동양 및 한국 문화에서 개인의 행동은 자신의 내면적 특질보다는 타인이 지녔으리라고 판단되는 사고나 느낌, 그리고 타인이 보이는 행동에 의해 좌우되고 결정된다. 자아를 집단과 분리해서 생각하지 않으며, 타인과 상호의존하는 가운데 자아가 발달한다고 가정하기 때문이다(Heine, 2001; Markus & Kitayama, 1991). 따라서 이처럼 상호의존적인 자아이해를 추구하는 개인의 경우 당연히 자신이 속한 집단 내 구성원들의 반응이나 행동에 대해 지속적이고 민감한 주의를 기울이게 된다. 한국과 아시아권 국가의 학생들은 타인이 자신을 어떻게 인식하고 평가하는지에 높은 관심을 가지며, 부모나 교사 등 자신에게 중요한 타인을 기쁘게 하고 그들을 실망시키지 않기 위해 노력한다(Oishi & Diener, 2001). 그것이 자신이 속한 사회적 집단 내에서 균형있는 조화를 유지하는 데 도움이 되기 때문이다(Bong, 2005; Kim et al., 2004). 이렇듯 개인이 자신이 속한 사회 안에서 스스로를 어떻게 이해하며 어디에 자기실현의 가치를 부여하느냐 하는 문제는 청소년의 성취동기 유형과 직접적인 연관성을 지닌다(김의철, 박영신, 1998).

## 효(孝)의 전통윤리

상호의존적 자아이해를 추구하는 청소년에게 있어서 ‘효(孝)’를 강조하는 한국 사회의 분위기는 이들에게 미치는 부모의 영향력을 더욱 강하게 만드는 역할을 한다. 서선희(1998)에 의하면 한국의 전통윤리로서의 효(孝)는 다음의 3가지 특징을 지닌다. 첫째, 자녀를 낳았다는 사실만으로 부모의 은혜가 성립한다는 점이다. 부모가 직접적으로 자녀에게 어떤 혜택을 주지 않는다 하더라도 자녀를 세상에 태어나게 한 그 자체가 자녀에 대한 부모의 직접적 수고이며, 자녀의 탄생은 부모의 은혜에 기인한 것이라고 본다. 둘째, 부모가 자식에 대해 보이는 행위와 무관하게 자녀는 부모에게 도리를 다해야 한다는 일방성을 지닌다. 한국적 효(孝)는 호혜성보다는 개인적 이득을 초월한 희생에 근거한다. 즉 한국 사회에서 효(孝)는 부모에 대한 자식의 헌신과 희생을 포함하는 강렬하고 강요적인 개념이다. 셋째, 현세에 국한된 것이 아닌 영속적인 개념으로 효(孝)를 이해한다. 자녀가 장성하여 독립한 뒤 혹은 부모 사후에도 계속 지켜야 하는 사회적 규범 및 문화로 효(孝)를 인식한다.

희생과 헌신을 강조하는 일방향적 한국적 효(孝)에 대한 접근은 청소년이 부모에게 죄송함을 느끼는 것과 동일한 맥락을 지닌다. 박영신, 김의철, 정갑순(2004)은 효(孝) 개념에 기반을 둔 부모에 대한 죄송함이 한국 청소년의 성취동기에 긍정적인 영향을 미친다고 보고하였다. 그러나 Bong(in press)의 연구결과, 한국 청소년이 부모에 대해 느끼는 죄송함은 학습자의 자기효능감을 저하시키고 학습상황에서의 도움요청회피(help-seeking avoidance) 성향을 촉진하는 것으로 나타나 후속연구의 필요성이

제기된다.

## 가족주의

효(孝) 우선의 전통윤리는 배타적 가족 중심성과 가족 이기주의의 원인을 제공하기도 한다. 한국의 전통적 가족주의는 유교 문화의 영향에 의해 형성된 것으로, 혈연관계, 군신관계, 직업관계를 포괄하는 가문의 개념에 기초한다. 가족이란 부계 혈연을 경계로 삼아 남자 성원을 중심으로 구성된 배타적인 집단을 가리키며, 집합주의 관점에서의 가족주의란 가족 집단의 결속을 중시하는 태도로 정의된다(박통희, 2004). 즉 가족주의는 가족 집단을 다른 집단이나 개인보다 우위에 두는 가족 우선성을 기본으로 한다. 한국의 가족주의는 가족 내의 부계 중심성을 강조하고 가족단위 중 최고 세대인 부모를 공경하는 특징을 지니는데(옥선화, 1989), 특히 전체를 위해 개인을 헌신하는 공동체 정신에 기저를 두고 있다. 따라서 입신양명을 통해 조상과 부모에게 효(孝)를 행하는 것을 으뜸 가치로 여긴다(박통희, 2004; 신수진, 1998).

박통희(2004)는 또한 가족주의가 모든 이해관계에서 가족의 이득을 우선으로 판단하고자 하는 동기요인으로 이해될 수 있다고 하였다. 20세기 중반까지 계속된 한국의 사회적 불안과 극심한 빈곤은 한국인의 생존을 위협하였으며, 당시 이러한 사회적인 상황을 극복할 수 있는 가장 확실한 길은 혼인과 혈연에 기초한 좁은 범위의 가족 구성원 간의 협력이었다. 따라서 가족은 운명 공동체로 확고하게 각인되었으며, 배타적 가족 중심성과 가족 이기주의 역시 당연한 생존논리의 하나로 이해되었다(박통희, 2004). 한국의 근대화 과정에서

발생한 경제적 기회의 편중 역시 가족 이기주의를 부추기는 역할을 하였다. 일제 강점기와 한국전쟁, 그리고 독재 정권과 국가주도의 경제개발을 거치는 동안 한국 사회에서의 경제적 기회는 모든 집단에게 공정하게 배분되기 보다는 특정 집단과 지역으로 편중되었으며, 이러한 자원의 집중화는 사회 구조적 불평등을 유발함과 동시에 자원의 배분에 대한 치열한 경쟁을 야기하였다. 결국 국가적 이익보다 자기 가족의 이익, 사적 이익의 추구가 지배적인 양식으로 자리잡는 가족 이기주의적 풍토가 조성되고 용인되기에 이르렀다(이숙현, 백진아, 2004).

현대 한국 사회에서는 특히 도구적 가족주의가 심화되었는데, 이는 다시 과잉 교육열이라는 사회적인 현상을 유발하는 요인이 되었다. 한국 정부는 20세기 중반 이후 선(先) 성장 후(後) 분배에 입각한 경제 정책을 추진하였으며, 이에 따라 분배의 측면에 속하는 국민 복지에 대한 투자는 그 동안 매우 미흡하였다. 개인은 경제적 안정, 질병 대비, 노후 보장 등에 관해 가족에게 의존할 수밖에 없었으며, 이에 따라 가족의 유지와 성장, 영속화를 위한 자원을 마련하기 위한 가족의 도구적 기능이 부각되었다(박통희, 2004). 부모에 대한 영속적인 효(孝)의 의무(서선희, 1998)와 함께 이처럼 가족의 도구적 기능이 중시되면서 한국 사회에는 자녀의 성공이 곧 부모의 노후 복지와 사회적 안전판으로 작용한다는 신념이 형성되었고, 자신의 생존과 사회적·경제적 불평등 문제를 자녀가 대신 해결해 주기를 원하는 부모의 기대와 가족 이기주의의 추구는 자식에 대한 열성적인 교육열과 자식 교육에 대한 투자로 연결되었다(이숙현, 백진아, 2004). 이는 다시 높은 사교육비 부담, 입시교육 강

조, 조기유학 과열 등의 사회적 현상을 야기하는 것은 물론(박통희, 2004), 부모가 자녀에게 지나친 성취압력을 가하는 원인이 되기도 한다.

## 사회적·제도적 요인

### 교육열

위에서 한국 사회의 교육열을 가족 이기주의와 도구적 가족주의 개념의 확산에 의한 현상으로 설명하였다. 한국 사회의 교육열은 또한 교육적 성취를 사회적 성공과 동일시하는 한국 교육의 역사적·제도적 배경으로부터도 그 뿌리를 찾을 수 있다.

‘배움’에 높은 가치를 부여하는 유교적 가치관을 지닌 한국 사회에서는 전통적으로 교육의 중요성이 강조되어 왔다. 한국 사회에서 교육이 차지하는 중요성은 역사적으로 과거제도를 통한 인재등용에서 잘 드러난다. 특히 근대 이후 전통적인 지배계급이 붕괴되면서 무너진 신분제를 대신하는 결정적 지위 상승의 수단으로 공식적인 학력이 중시되기 시작하였으며, 이는 앞서 언급한 가족 이기주의 및 도구적 가족주의의 팽창과 함께 한국 사회의 교육열을 부추기고 학력주의를 조장하는 결과를 초래하였다(김영화, 1992; 오욱환, 1999; 이숙현, 백진아, 2004).

근대 한국 사회에서 교육은 산업화와 고도의 경제 성장을 가능케 한 원동력으로 간주되었으며, 이에 따라 우수한 인적 자원의 확보는 천연자원의 부족을 상쇄하고 국가의 지속적인 경제 발전을 보장할 수 있는 국가적인 핵심가치로 여겨졌다. 교육을 통한 사회적 지

위의 상승은 따라서 국가 발전에 공헌한 데 대한 자연스러운 보상으로 받아들여졌으며, 이러한 사회 분위기 안에서 학력은 신분 상승과 사회적 성공을 위한 가장 확실한 수단으로 자리매김하였다(이숙현, 백진아, 2004). 이처럼 근대 한국 사회에서의 교육열은 산업화와 경제성장에 도움이 되는 방향으로 사회 구성원의 자질 양성을 촉진시킨다는 순기능과, 과열되는 경우 기존의 교육제도와 사회구조 안에 합리적으로 수용되기 어려운 사회적 병리현상의 단초를 제공한다는 역기능을 동시에 지니고 있다(김경신 외, 1994; 김주훈, 설현수, 김영애, 2001). 이러한 양면성은 교육열의 정의에 대해 학자들 간의 분명한 합의를 도출하는 작업을 어렵게 만드는 이유이기도 하다(오옥환, 1999).

오옥환(1999)은 교육열을 가리켜 정상적인 수준을 넘어 문제상황으로 인식될 정도로 과열된 학력 및 학벌 쟁취 현상이라고 정의하였다. 오옥환에 의하면 교육열은 단순히 교육에 대한 욕구나 교육 확대, 그리고 지적 호기심으로서의 학구열과는 구별되는 개념이며, 보다 엄밀하게는 ‘학교교육열’이라고 이야기할 수 있다. 또한 교육열은 개인적 속성이라기보다는 한국 사회에서 독특하게 나타나는 고유한 사회적 현상이다. 따라서 그는 서구를 중심으로 개발된 이론에 의해서 교육열을 설명하기는 어려우며, 한국 고유의 이론적 모형의 개발을 통해 비로소 교육열에 대한 설명이 가능하다고 주장하였다.

한국 사회의 높은 교육열은 신분상승, 자아실현, 인격도야 등 어디에 궁극적인 목적을 두고 추구하는지에 관계없이 학생, 학부모, 교사를 망라하는 사회 구성원 전체가 교육의 중요성에 대해 암묵적으로 합의하고 교육에 대

한 열망을 공통적으로 추구한다는 특징을 보인다. 교육을 개인의 성취 차원을 넘어 국가의 미래를 결정하는 가장 중요한 요인이라고 확신하는 국민적 인식 역시 한국 사회의 교육열을 특징짓는 매우 흥미로운 현상이다(박영신, 김의철, 탁수연, 2005; Seth, 2002). 그 결과 교육으로의 과도한 투자가 초래되었고, 자식의 명문대 입학에 향한 학부모의 맹목적인 교육열은 사교육 증가와 공교육 침체라는 사회문제를 야기하게 되었다(박통희, 2004; 이숙현, 백진아, 2004). 이러한 사회 구성원 공통의 교육에 대한 신념과 확신은 한국 청소년이 학업성취를 위해 더욱 집중적인 노력을 기울이게 만드는 심리적 환경을 조성한다.

교육열이 한국 청소년의 심리에 미치는 영향을 잘 드러내는 현상 중의 하나는 한국의 성인이 가족의 행복이나 불행의 원인을 자녀의 교육적인 성취에서 찾으려는 귀인 경향을 보이는 것이다(박영신, 김의철, 2002). 즉 한국 부모들은 가정을 생각할 때 배우자 또는 부부관계보다는 자녀의 성공과 관련한 부모-자녀 관계를 중심으로 생각하며, 이러한 부모의 태도는 청소년에게 강한 성취압력으로 작용하게 된다. 한국 학생이 보이는 세계적으로 높은 학업성취 수준은 한국 사회의 높은 교육열, 특히 부모의 강한 정서적 지원에 힘입은 것이라 할 수 있다(한국교육과정평가원, 2004). 이와 관련하여 김경신과 동료들(1994)의 연구는 한 가지 흥미로운 결과를 보여준다. 즉 연구에 참여한 학부모와 수험생의 70% 이상이 한국 사회의 교육열과 경쟁이 필요 이상의 과잉 상태라고 응답하였으나, 수험생 자신 또는 학부모 자신의 자녀를 위한 교육열이 과잉이라고 응답한 비율은 단지 26%에 그쳤다. 즉 타인의 교육열에는 엄격하며 자신의 교육열에는

관대하다는 것을 알 수 있다.

이처럼 부모가 자식의 교육을 위해 희생할 때 자식들은 부모로부터 강한 정서적 지원을 받는다고 느끼고, 나아가 그러한 지원과 기대에 부응하지 못하는 스스로를 반성하고 부모에게 죄송한 마음을 가지게 된다(박영신 외, 2004). 높은 교육열은 한국 청소년으로 하여금 부모의 희생에 보답하려는 의무감과 부모가 베풀어 준 경제적, 정서적 지원에 대한 고마움을 통해 높은 성취수준과 긍정적인 성취동기의 원동력으로 작용하기도 하지만, 반대로 지나친 성취압력으로 인한 부모-자식 관계의 갈등을 유발함으로써 과도한 학업 스트레스와 부정행위 등 비적응적인 학습동기의 원인이 되기도 한다. 예를 들어, Bong(in press)의 연구에 참여한 한국 고등학생들의 경우 부모에 대한 죄송함을 강하게 느낄수록 수학에서 성공적인 학업성취도를 올릴 수 있다는 확신이 약했으며, 특히 이해를 제대로 하지 못했거나 또는 문제해결을 위해 교사나 동료의 도움이 필요하다고 느끼는 경우에도 도움을 구하지 않고 그저 상황을 무마하겠다는 도움요청회피 응답이 보다 높았다. 이는 학습자 스스로 부모의 교육열과 지원에 보답하지 못하고 있다는 죄송한 마음을 느낄 때, 실패 가능성에 대한 두려움 역시 보다 강하게 느끼기 때문인 것으로 보인다.

#### 학력주의

학력이란 개인이 가지고 있는 교육 경력을 의미한다. 학력은 수직적, 수평적 차원으로 나눌 수 있는데, 수직적 의미의 학력은 초·중·고·대학을 졸업했을 때 가지게 되는 교육경력을 의미하고, 수평적 의미의 학력은 출

신학교의 사회적 지명도를 고려하는 개념으로 일류, 이류, 삼류로 구별 짓는 것을 의미한다(이혜영, 1995). 과거에는 출생에 의해 사회적 신분 즉 지위가 결정되었지만, 전통적인 신분 제도가 무너진 근대 시민사회에서는 학력을 통해 인재를 선발하고, 그에 합당한 사회적 지위를 부여하게 되었다. 프랑스에서는 1789년 대혁명 이후 귀족적 혈통주의가 무너지고 능력에 의해 사회적 신분이 결정되기 시작했으며, 이러한 능력을 양성하는 수단으로서 교육이 관심을 받기 시작하였다(강창동, 2004). 이렇듯 학력은 자유로운 시민이 사회적 지위나 직업을 획득하기 위한 수단으로 작용한다.

한국 사회에 서구의 근대 교육이 소개되기 시작한 것은 19세기 말에서 20세기 초반인 것으로 보인다(손준중, 2001). 19세기 말에 다양한 외국의 학제와 학령기, 교과, 의무교육 등 새로운 교육관련 개념이 신문지상에 소개되기 시작하였고, 근대적 학교와 근대적 직업은 20세기 초반에 이르러 등장하기 때문이다. 손준중에 따르면 학력을 구체적으로 나타내는 ‘졸업증서’가 등장한 것도 바로 이 시기이며, 동시에 근대적 학교의 졸업여부가 관리로 임용되기 위한 취업자격으로 간주되기 시작하였다. 한국인들은 근대 교육에 대해 비교적 회의적이었으며 교육의 유용성에 대해 의심하였으나, 1910년대 후반에 이르러 일본인들의 출세관과 교육에 대한 태도에 강한 영향을 받기 시작하면서 교육열이 급속하게 팽창하는 양상을 보였다. 그러나 당시 대부분의 고등교육은 일본인을 위한 것이었으며, 조선인을 대상으로 하는 것은 초등교육이 전부였다. 또한 대부분의 일반인은 자식의 교육을 위한 경제적인 여력이 없었으므로, 일부 부유한 조선인 지주와 상인만이 상경유학 등의 방법으로 자녀를 근

대적 교육기관에서 학습하도록 지원할 수 있었다.

한국전쟁 후 새롭게 근대적인 사회를 구축해야 하는 한국 사회에서 교육은 사회적 지위를 획득할 수 있는 수단으로 급속히 부상하였다(이숙현, 백진아, 2004; 이해영, 1995). 이에 따라 한국 사회 대부분의 구성원은 일류대학을 졸업하는 것이 좋은 직장을 얻을 수 있는 선결조건임과 동시에 사회적인 명성과 부를 쌓을 수 있는 지름길이라고 인식하게 되었으며, 이를 학력주의라고 일컫는다. 1980년대 이래 학력에 의한 경제적 격차가 서서히 완화되고 있음에도 불구하고 학력주의는 좀처럼 수그러들지 않는 추세이며(강창동, 2004), 이는 다시 극심한 입시경쟁으로 이어지고 있다. 이러한 부작용을 극복하기 위해 교육당국은 해마다 새로운 정책을 발표하지만, 매번 그 정책들은 본래의 취지가 무색할 만큼 왜곡되거나 무산되기 일췌이다. 예를 들어, 2000년부터 실시된 제 7차 교육과정에서는 학생들의 교과선택권을 확장하고 대학 입학에 요구되는 교과목의 수를 줄이기 위한 노력을 기울였음에도 불구하고, 몇몇 명문대학에서 이를 거부함에 따라 그 취지가 무색해진 바 있다(Bong, 2003).

불행히도 학력주의는 현재에도 여전히 심화되는 양상을 보이고 있다. 한덕웅과 최훈석(2006)은 지난 10년 동안 한국인들이 반드시 해결해야 한다고 평가한 사회문제를 조사·비교하였는데, 이 중 일관되게 중요하다고 평가된 사회문제에는 정치인 부정부패 및 부조리, 환경오염과 함께 입시위주 교육과 지방대 출신의 취업난이 포함되었다. 이를 통해 많은 한국인들이 과열된 입시경쟁과 학력에 따라 모든 것이 결정되는 사회적 풍토가 한국 교육

의 심각한 문제라고 생각한다는 것을 알 수 있다. 그럼에도 불구하고 한국의 부모와 교사들은 여전히 명문대에 입학하기 위해 공부하는 것이 청소년기의 최우선 과제라고 생각하며, 이러한 사실을 끊임없이 청소년들에게 주시시키고 있다. 최돈민(2001, 강창동[2004]으로부터 재인용)은 학부모가 원하는 자녀의 학력 수준을 조사하였는데, 그 결과 89% 이상의 학부모가 자신의 자녀가 4년제 대학 이상에 진학하기를 원하고 있었다. 또한 응답자의 90% 이상이 고학력자일수록 명예, 존경, 승진 등 각종 사회적인 혜택을 더 많이 받을 수 있다고 생각하는 것으로 나타났다. 결국 한국 청소년에게 있어서 성공이란 명문대학의 입학허가를 받는 것과 거의 동일시되고 있다(Bong, 2003). 김영화(1992)는 한국 학부모들이 계층에 관계없이 당사자인 자녀들보다 자녀교육에 더 높은 기대수준을 가지고 있으며, 특히 학부모의 학력이 높거나 중간계급에서 이러한 현상이 더욱 두드러지게 나타난다는 연구결과를 보고하였다.

학력주의에 기인한 과도한 성취압력은 한국 청소년의 심리적 안정에 부정적인 영향을 미친다. 학생들은 부모 혹은 교사의 기대가 자신의 현재 학업성취 수준과 현저한 차이를 보일 때 자살충동을 느낀다고 응답하였으며, 이러한 심리적 현상은 대학수학능력시험을 목전에 둔 고등학교 3학년생일수록 더욱 심한 것으로 밝혀졌다(박광배, 신민섭, 1990). 또한 성취압력과 성적 부진 사이의 차이를 극복하지 못하고 자살한 학생에 대해 청소년의 70.2%가 그 학생의 심정을 충분히 이해할 수 있다는 높은 공감을 나타냈다(정범모 외, 1993, 이해영[1995]으로 부터 재인용). 이처럼 한국 사회에서 학력주의의 뿌리는 매우 깊으며, 이는

대학입시제도와 함께 평가 위주의 학교와 교실문화를 주도함으로써 한국 청소년의 학습동기에 심각한 악영향을 끼치고 있다.

#### 대학입시제도

한국의 대학입시제도는 소수의 엘리트 학생들을 위한 제도이다. 학습자의 다양성을 고려하지 않는 매우 획일화된 제도이며, 극심한 경쟁으로 인해 대다수의 학생들이 실패를 경험할 수밖에 없는 구조적인 특징을 지닌다(이혜영, 1995). 따라서 대학입시에서 소위 성공했다고 스스로 느끼는 학생의 수는 자신이 원하는 소위 일류대학에 입학한 소수에 불과할 수밖에 없다. 심지어 예술가, 음악가, 운동선수를 지망하는 예·체능계 학생일지라도 사회적 인정을 받기 위해서는 자신의 관심사와 동떨어진 정규 교과목을 이수하고 대학입시라는 관문을 통과해야만 한다. 한국 사회에서의 대학입시제도는 배움에 대해 높은 가치를 부여하는 유교적 가치관, 높은 교육열, 그리고 학력주의와 맞물려 한국의 교육과정과 교수학습방법, 그리고 청소년의 학습동기에 이르기까지 엄청난 영향력을 행사하고 있다(김주훈 외, 2001).

한국 입시제도의 큰 문제점 중 하나는 암기할 수 있는 지식을 주로 평가할 뿐, 학생들의 창의력이나 깊은 사고력, 문제해결력 등에 대한 평가는 상대적으로 취약하다는 것이다. 최근 들어 이를 개선하려는 움직임이 일고 있기는 하나 아직 만족스러운 수준은 아닌 것으로 평가된다. 문제해결력의 평가에 도움이 되는 통합교과적 문항 출제 역시 심사위원 선정과 짧은 출제기간 등 여건의 부족으로 인해 제대로 이루어지지 못하고 있다(김주훈 외, 2001).

그런데 이러한 평가의 문제는 다른 한 편으로 보자면 대학입시에서 다루어지는 교과내용이 지나치게 방대한 탓이기도 하다. 일선학교에서 교사의 재량으로 학생들의 다양한 사고를 자극할 수 있는 실험적인 교수방법을 사용하고자 할지라도 이를 실행에 옮기기란 현실적으로 거의 불가능하다. 대학입학시험을 위해 한국의 청소년이 공부해야 하는 교과목의 수와 다루어지는 지식의 양이 지나치게 많기 때문이다. 대다수의 중·고등학교 교사들은 따라서 정해진 시간 안에 학생들에게 보다 많은 양의 지식을 가르치기 위해 교사 중심의 주입식 교육을 실시하고 있다. 인문계 고등학교 교사들의 응답에 따르면, 대학수학능력시험의 도입에 의해 교사들의 수업방식에 긍정적인 변화가 있었음에도 불구하고, 여전히 대학입시를 목표로 한 교육과정의 파행적 운영, 도구교과의 중시, 대학입시 기출문제 중심의 수업, 대학입시 예상문제 위주의 교과목 시험문제 출제 등이 이루어지고 있다는 것을 알 수 있다(김두정, 이병옥, 1998).

교육부는 이러한 문제를 해결하기 위해 2000년도부터 시행되는 제 7차 교육과정에서 수행평가를 비롯한 다양한 평가방식을 도입하고, 학생들의 입시부담을 줄이기 위해 고등학교 2, 3학년 학생들의 과목 선택권을 확장했다. 교육부는 나아가 이러한 교과과정 개편의 실효성을 높이기 위해 수능시험을 이원화할 것을 제안하였다. 이 제안의 핵심은 학생들이 공통교과목에서 2과목, 선택교과목에서 1과목을 선택하여 대학입시를 치를 수 있도록 하자는 것이다(Bong, 2003). 그러나 대부분의 명문대학에서는 이 안을 거절하고 공통교과목에서 3과목, 선택교과목에서 1과목을 선택하도록 하는 방침을 발표하여 학생들의 입시부담을 줄이려는

교육부의 노력에 제동을 걸었다. 학생들의 선택권이 충분히 보장받지 못하는 데에는 이와 함께 학교 운영상의 문제도 작용하는 것으로 나타났다. 일선교사들은 교사 수급, 교실 확보, 시간표 운영 등의 현실적 문제가 고려되지 않은 상태에서 학생들의 실질적인 교과목 선택의 폭에는 엄연한 한계가 존재한다고 지적하고 있다(최진규, 2004). 이처럼 한국의 입시제도는 여전히 학생들의 다양한 선택권을 고려하지 않는 획일적인 양상을 띠고 있으며, 초·중·고등학교의 모든 교과과정은 학생들의 대학 입학을 목표로 구조화되어 있다고 할 수 있다. 김주훈과 동료들(2001)은 일본, 중국, 대만의 대학입시제도와 한국의 대학입시제도를 비교한 연구에서 수험생이 충분한 선택권을 행사할 수 있도록 다양한 응시과목을 개설할 것과, 사고나 질병 등에 대비하여 2회 이

상의 입시를 실시하거나 또는 추가 응시기회를 부여할 필요성이 있다고 지적하였다.

부모, 학교, 사회로부터의 높은 기대 및 성취압력이 존재하는 상태에서 이처럼 선택권마저 제한받게 되는 학습자는 스스로의 학습에 대한 주도권 상실과 함께 외부적인 요소에 의해 자신이 통제된다는 느낌을 가지게 된다. 한국 청소년이 우수한 학업성취에도 불구하고 학습에 대한 내재적 동기가 감소되고 부정적 감정 반응이 나타나며 스스로의 역량에 대한 의구심과 함께 자신감이 저하되는 것은 당연히 예상되는 결과라고 할 수 있다.

이제까지 한국 청소년의 학습동기에 특히 결정적인 영향을 미치는 것으로 판단되는 한국 고유의 요인들을 문화적·사회적 및 제도적 측면으로 나누어 고찰하였다. 그림 1은 한국 사회의 고유한 사회문화적 요인과 이에

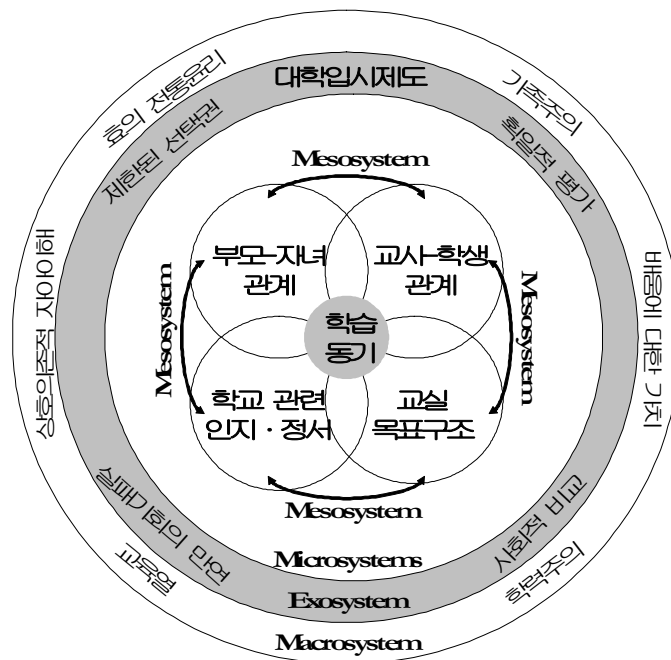


그림 1. 한국 청소년의 학습동기에 영향을 미치는 사회문화적 요인

의해 형성되는 학습자의 심리적 환경, 그리고 학습동기 간의 관계를 Bronfenbrenner(1989; Bronfenbrenner & Evans, 2000, Woolfolk[2007])으로부터 재인용)의 바이오생태학적 발달모형(bioecological model of development)을 응용하여 간략하게 도식화 한 것이다. Bronfenbrenner는 개인의 발달을 형성하는 다양한 사회적·문화적 요인들의 상호작용을 그림 1과 같은 형태의 모형으로 표현하였다. 즉 모든 인간은 가정, 친구, 학교활동, 교사 등 다양한 미시체계들(microsystems)과, 이들 미시체계들 간의 상호작용으로 정의되는 중간체계(mesosystem) 안에서 발달한다고 보았다. 또한 이들 미시체계와 중간체계는 학교제도, 지역사회, 대중매체 등의 외부체계(exosystem) 안에 존재하며, 이 모든 체계들은 궁극적으로 개인이 속한 국가와 사회 및 정치, 경제, 문화적 관습으로 이루어진 거시체계(macrosystem)의 일부라고 가정하였다.

그림에서 보는 것처럼 본 연구에서는 한국 고유의 동양적 사고에 의한 상호의존적 자아 이해, 유교적 가치관에 기반한 효(孝)의 전통 윤리와 가족주의 및 배움에 대한 가치, 그리고 전통적 지배계급의 붕괴로 인해 야기된 교육열과 학력주의가 한국 청소년의 학습동기에 영향을 미치는 거시체계를 형성한다고 보았다. 학습동기에 가장 직접적인 영향을 미치는 미시체계들은 크게 부모-자녀 관계, 교사-학생 관계, 교실목표구조, 그리고 학교관련 인지 및 정서 변인으로 구분하였으며, 이들 미시체계들 간의 상호작용에 의해 학습동기의 중간체계가 형성된다고 가정하였다. 또한 학습동기의 미시체계와 거시체계를 중재하는 가장 중요한 외부체계로서 제한된 선택권, 획일적 평가, 사회적 비교, 실패기회의 만연 등으로 특징 지워지는 대학입시제도를 제시하였다. 즉

위에서 논의된 다양한 사회문화적 요인들은 청소년의 학습동기에 직접적인 영향을 미치기도 하지만, 더 크게는 자신이 속한 미시체계들에 대한 청소년의 인식에 영향을 미침으로써 그들의 학습동기에 간접적인 영향을 미치게 된다.

모형에 제시된 미시체계들, 즉 심리적 학습 환경 요인이 한국 청소년의 학습동기에 어떤 직접적 영향을 미치는지 고찰하기에 앞서, 본 연구에서 이야기하는 학습동기란 구체적으로 무엇을 의미하는지 정의할 필요가 있다. 논문의 도입부분에서 학습동기의 지표는 ‘내가 과연 이 과제를 하고 싶은가?’, ‘내가 이 과제를 잘 해낼 수 있을까?’, 그리고 ‘나는 왜 이 과제를 하려고 하는가?’ 등의 질문에 대한 학습자 스스로의 응답이라고 기술하였다. 이들 질문은 각각 흥미(interest) 또는 과제가치(task value), 학업적 자기효능감(academic self-efficacy), 그리고 성취목표(achievement goals)를 가리킨다. 이 외에도 학습자가 학업에서의 성공이나 실패의 원인을 어디에서 찾는지를 나타내는 귀인(attribution)의 종류가 학습동기의 주요 지표로 활용되기도 한다. 따라서 본 연구에서는 위에서 논의된 한국 고유의 사회문화적 요인을 이론적 분석의 틀로 삼아, 이들 주요 동기구인을 중심으로 본 한국 청소년의 대표적 학습동기 유형을 먼저 정리해 보았다.

## 주요 동기구인을 중심으로 본 한국 청소년의 학습동기 유형

### 귀인

귀인(attribution)이란 성공과 실패의 원인이

어디에 있다고 보는가에 관한 주관적인 믿음을 가리킨다. Weiner(1984)를 비롯한 많은 학자들은 귀인을 개인의 특성이나 의지, 행동 등 내부적인 요인에 의해 결정되는 내적 귀인과, 개인과 무관한 외부적인 힘에 의해 결정되는 외적 귀인으로 구분하고 있다. 성취상황에서 가장 대표적으로 언급되는 내적 귀인에는 능력과 노력이 있으며, 외적 귀인으로는 운과 운명을 꼽을 수 있다.

박영신과 김의철(1997)의 연구는 한국 청소년들이 다양한 귀인 요소들 중 노력에 가장 강하게 귀인하는 경향을 보여준다. 초·중·고등학생 및 대학생 집단의 귀인 유형을 비교한 결과, 연령별 집단 간 귀인 유형의 차이가 발견되었다. 초등학생 집단은 대학생 집단에 비해 노력에 보다 강하게 귀인하였으며, 다른 모든 연령집단에 비해 운과 운명에 대해 가장 낮은 귀인을 보였다. 이에 비해 대학생 집단은 다른 연령집단에 비해 운과 운명에 귀인하는 수준이 가장 높은 것으로 드러났다. 그러나 연령에 관계없이 모든 집단의 학생들은 노력, 능력, 운, 운명의 4가지 귀인 중 노력에 귀인하는 정도가 가장 높았다. 노력귀인은 또한 학업성취도와도 무관하여, 학생들은 학업성취 수준이 높거나 낮음에 관계없이 모두 노력에 가장 많이 귀인하는 것으로 관찰되었다.

한국 청소년의 노력귀인 양상은 김아영과 박인영(2001)에 의해서도 보고되었다. 연구에 참여한 고등학생들은 스스로의 학업 결과에 대한 원인을 능력, 과제의 성격, 전략, 또는 운에서 찾기보다는 노력에 의한 결과로 보는 경향이 가장 강했다. 특히 학업에 성공한 경우(‘내가 시험을 잘 본다면 그것은 내가 노력한 결과이다’)와 실패한 경우(‘내가 시험을 망친다면 그것은 내 노력이 부족하기 때문이다,’

‘평소에 잘 하던 과목의 시험을 망친다면 그것은 내 노력이 부족하기 때문이다’) 모두 6점 척도에서 5점 이상의 응답평균을 보임으로써 매우 강한 노력귀인을 하고 있었다. 이러한 귀인 유형은 학업에서 노력의 가치를 강조하고, 동시에 고된 업무로써 학업을 바라보는 한국 사회의 유교적 시각이 반영된 결과인 것으로 보인다.

## 자기효능감

Bandura(1977)에 의해 고안되고 정의된 자기효능감(self-efficacy)이란 원하는 결과를 도출하기 위해 요구되는 일련의 행동들을 과연 스스로 성공적으로 잘 조직하고 실행할 수 있는지에 관한 주관적인 신념을 가리킨다. 자기효능감은 개인 스스로의 성공경험, 관찰에 의한 대리경험, 타인에 의한 언어적 설득, 그리고 과제수행에 대한 생리적·정서적 반응에 의해 형성된다. 자기효능감은 개인이 스스로의 능력에 대해 일반적이고 막연하게 내리는 평가가 아니라, 특정 영역이나 과제를 대상으로 형성되는 매우 구체적인 믿음이라는 점에서 자신감 또는 자아개념과 분명히 구분된다(Bong & Clark, 1999; Bong & Skaalvik, 2003). 학업적 자기효능감(academic self-efficacy)은 청소년이 주로 접하게 되는 학습상황과 가장 밀접한 관련을 지니는 자기효능감으로, 주어진 학습과제를 요구되는 수준만큼 성공적으로 수행해 낼 수 있는지에 관한 학습자의 주관적인 확신을 가리킨다(Schunk, 1991). 자기효능감은 주어진 상황과 과제에 대한 개인의 인지와 감정적 반응에 영향을 미칠 뿐 아니라, 스스로를 어떻게 동기화시키며 행동하는지를 결정하는 중요한 동기변인이다. 따라서 학습자의 성취행

동을 이해하기 위해서는 학생들의 자기효능감을 파악하는 것이 필수적이다(박영신, 김의철, 2003).

한국 청소년의 자기효능감은 연령에 따라 차이를 보이는 것으로 조사되었는데, 나이가 어린 학습자일수록 자기효능감이 높은 경향을 보였으며 특히 중·고등학생은 초등학생에 비해 자기효능감이 낮았다(박영신 외, 2000). 서구를 중심으로 이루어진 수많은 선행연구에서 이미 입증된 바와 같이, 한국 청소년의 자기효능감 역시 학업성취도를 가름하는 중요한 예측변인인 것으로 밝혀졌다(김아영, 박인영, 2001; 김종한, 2001). 김의철과 박영신(1999)이 전국의 5개 도에서 각각 도시와 농촌 중학생을 표집하여 분석한 연구결과에 의하면, 심리특성을 측정하는 여러 변인들 중 자기효능감이 학업 성적과 특히 높은 상관을 보인 것을 알 수 있다. 송인섭과 박성윤(2000) 역시 중학생을 대상으로 다양한 동기변인과 자기조절학습 전략 변인, 그리고 학업성취도와의 관계를 분석하였다. 이 때 동기변인으로는 숙달목표, 수행목표, 자기효능감, 내재적 가치, 그리고 시험불안이 측정되었는데, 학업성취도와 나머지 동기변인과의 상관관계가 최대  $r = .245$ 에 불과한 것에 비해 자기효능감과 학업성취도 사이에는  $r = .522$ 의 월등히 높은 상관관계가 관찰되었다.

초등학생을 대상으로 한 조승우와 김아영(1998)의 연구에서도 자기효능감과 자기조절학습전략 수준 간의 상관관계가 자기조절학습전략 수준과 숙달목표, 수행목표 간의 상관관계에 비해 월등히 높았다. 중·고등학생을 대상으로 한 김아영과 차정은(2003)의 연구 역시 학업적 자기효능감이 성별과 함께 학업성취도를 가장 잘 예측하는 학습자 관련 변인임을

보고하고 있다. 또한 김아영과 조영미(2001)는 고등학생의 지능, 학업적 자기효능감, 숙달 및 수행목표, 흥미 등의 동기변인이 학업성취도를 예측하는 정도를 비교하였다. 그 결과, 동기변인에 비해 지능의 예측력이 높았으며, 동기변인 중에서는 학업적 자기효능감이 지능과 가장 높은 상관관계를 보였다. 고등학교 영어 과목을 대상으로 조사한 이정원(1999)의 연구에서도 학생들의 영어 자기효능감은 자기조절 학습전략 사용수준과 영어 성적 모두와 매우 높은 상관관계를 보였다.

이렇듯 학업적 자기효능감은 여타 학습동기 지표들에 비해 특히 자기조절학습 수준과 학업성취도를 가장 잘 예측하는 변인이다. 성취 목표나 흥미 등 대부분의 학습동기 변인들과 마찬가지로 학생들의 자기효능감 역시 학생들이 자신이 속한 교실이나 학교 환경에서 어떤 목표가 강조된다고 인식하느냐에 따라 많은 영향을 받는다. 능력과 결과, 상대적인 비교보다는 노력과 과정, 점진적인 향상을 높이 평가하는 학습환경에서 학습자들이 보다 긍정적이고 적응적인 학습동기를 표출한다는 사실은 이미 여러 연구를 통해 입증된 바 있다(Bong, 2005; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996; Wolters, 2004). 효(孝)와 가족주의가 중시되는 사회적 분위기 안에서 성장한 한국 청소년의 경우 이와 더불어 부모가 자녀에 대해 갖는 기대 수준, 부모-자녀 관계, 그리고 부모로부터의 성취압력 등에 의해 학업적 자기효능감이 큰 영향을 받을 것으로 짐작된다. 실제로, Bong(in press)의 연구에 참여한 고등학생의 학업적 자기효능감은 교실목표구조나 교사-학생 관계에 비해 부모에게 느끼는 죄송함, 부모의 정서적 지원 등과 보다 밀접한 관련이 있었다. 이는 한국 청소년이 부모의 언어적 설득에 의해 많

은 영향을 받으며, 동시에 부모의 기대에 부응하고자 노력하기 때문인 것으로 판단된다.

## 흥미

위에서 언급한 2000년 OECD 국가들을 대상으로 한 PISA 데이터에 의하면, 한국 학생들은 읽기, 수학, 과학 영역에서의 학업성취도와 동일 영역에 대한 태도 비교에서 최상위권의 학업성취 결과와 함께 최하위권에 속하는 교과목 흥미를 표출하였다. 또한 전반적으로 평가 대상에 포함된 교과목에 대하여 부정적인 태도와 비판적인 자기 평가 결과를 보여주었다(한국교육과정평가원, 2001). 1999년에 실시된 TIMSS-R에서는 성취도와 함께 수학 및 과학 과목에 대한 태도를 비교·분석하였는데, 한국, 대만, 일본, 싱가포르, 홍콩 등 대부분 동북아시아 국가의 학생들은 수학과 과학 모두에서 41개 참여국 중 상위 5위 안에 드는 높은 성취도를 보였다. 그러나 이들 국가의 참여 학생들 중 두 과목에 대해 높은 자아개념과 흥미를 지닌 학생의 비율은 다른 나라들에 비해 현저히 낮은 것으로 드러났으며, 특히 한국 청소년은 수학과 과학 모두에서 최하위 또는 최하위에서 두 번째에 이르는 매우 낮은 비율의 학생들만이 해당 교과목에 대한 긍정적인 자아개념과 흥미를 표출하였다(Martin et al., 2001; Mullis et al., 2001). 이는 한국 학생의 우수한 성취도를 고려할 때 믿기 어려울 만큼 부정적인 동기 수준이다.

객관적인 성취도에 비해 내재적 동기를 저하시키는 주요 원인으로는 학생들의 선택권 부족을 지적할 수 있다. 선택은 개인에게 통제감의 감정을 느끼게 하여 내재적 동기를 유발하는 요소로 잘 알려져 있기 때문이다(Deci &

Ryan, 1987). 이에 대해 Bong(2003)은 한국 학생들에게 주어지는 선택권을 크게 미시적 수준의 선택과 거시적 수준의 선택으로 분류하여 설명하고자 하였다. 미시적 수준의 선택은 학습자가 다양한 과제 중 어떤 것을 수행할 것인지를 결정한다든지, 수강할 교과목을 스스로 선택한다든지, 기타 학급에서의 주요 의사결정에 참여하는 것 등을 가리킨다고 보았으며, 한국 청소년에게 가장 중요하게 작용하는 거시적 수준의 선택은 진로, 특히 대학로의 진학 여부를 결정하는 것이라고 정의하였다. Bong(2003, 2004)은 교사 중심으로 이루어지는 일방적인 과제 및 평가방식의 선정, 권위적이고 위계적인 교실 커뮤니케이션 구조, 그리고 7차 교육과정의 시행에도 불구하고 여전히 제한된 수와 종류의 선택 교과목만이 제공되는 학교 현실 등이 한국 청소년의 미시적 수준의 선택권을 제한하고 있다고 지적하였다. 또한 과잉 교육열과 학력주의의 팽배로 인해 본인의 의사와 관계없이 대학진학이 강요되고 당면시되는 한국 사회의 분위기(김경신 외, 1994; 김영화, 1992)는 청소년의 거시적 수준의 선택권마저 제한하고 있다고 주장하였다. 선택권의 침해는 강요된 느낌과 소유권 부재에 의한 통제감 결여, 자신감 저하, 부정적 정서, 흥미 상실 등 내재적 동기의 저하로 이어지며, 바로 이러한 미시적·거시적 수준의 선택권 제약이 한국 청소년의 학업에 대한 흥미 상실의 주된 원인이라고 진단하였다.

## 성취목표

성취목표(achievement goals)는 학습자가 학업을 통해 이루고자 하는 궁극적인 목적 또는 주어진 학습 사태에 참여하는 근본적인 이유

를 가리킨다(Ames, 1992; Pintrich, 2000). 현 학습동기 연구에서 그 타당성을 입증받은 성취 목표는 크게 숙달목표, 수행접근목표, 수행회피목표의 3가지이다(봉미미, 2000). 숙달목표(mastery goal)란 학습의 궁극적인 목표를 자신의 능력 계발에서 찾으려고 하는 성향을 가리킨다. 숙달목표 지향 학습자는 어려운 과제에 도전하는 것을 두려워하지 않고, 새로운 것을 배워 익히기 위해 당연히 거쳐야 하는 과정의 일부로서 실패를 간주하며, 노력에 의한 과제의 숙달과 능력의 향상에 주력한다. 이에 비해 수행접근목표(performance-approach goal)를 추구하는 학습자는 부모나 교사, 동료 등 주위의 중요한 타인으로부터 자신의 능력을 입증받기 위한 목적으로 학습에 참여하며, 따라서 절대적 기준에서의 스스로의 능력 향상에 초점을 두기 보다는 급우 등과 비교한 자신의 상대적인 우월성 입증에 주력하는 태도를 보인다. 수행회피목표(performance-avoidance goal) 역시 수행접근목표와 마찬가지로 타인에 의한 자신의 능력 평가에 주안점을 둔다. 그러나 이들이 학습활동에 참여하는 중요한 이유는 스스로의 능력을 입증하기 위해서가 아니라, 반대로 자신의 능력이 동료들에 비해 뒤떨어진다는 사실을 드러내지 않기 위해서이다.

학습자가 주어진 상황에서 어떠한 성취목표를 추구하느냐 여부는 개인적인 기질이나 성격, 과거 성취도 등에 의해 좌우되기도 하지만(Bong, 2005; Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002), 그보다는 능력의 속성에 대한 학습자의 암묵적인 믿음(implicit theory)과 근접 학습환경에 존재하는 목표구조(goal structure)에 의해 보다 결정적인 영향을 받는다(Ames & Archer, 1988; Dweck, 1989). 즉 능력이란 변화 가능한 것이며 노력의 투자와 새로운 학습에

의해 충분히 향상될 수 있다고 믿는 소위 증진적 지능이론(Incremental theory of intelligence)을 표방하는 학습자들은 주로 숙달목표를 추구하게 된다. 반면 능력이란 많은 부분 타고 태어나는 것으로, 노력 여하에 의해 크게 변화하지 않는다는 고정적 지능이론(entity theory of intelligence)에 동의하는 학습자들은 주로 수행지향적인 성취목표를 추구하는 경향을 보인다. 따라서 성취목표는 학업 성패에 대한 귀인과도 밀접한 관련이 있음을 미루어 짐작할 수 있다.

한국 청소년이 자신의 학업 성패를 설명하는 가장 중요한 요인으로 노력을 꼽는다는 것은 앞서 귀인 양상에 관한 설명에서 이미 지적한 바 있다. 이는 다시 말해 한국 청소년이 노력의 중요성을 강하게 인식하고 있다는 반증이며, 따라서 이들이 숙달목표 지향적인 성향을 보이리라고 유추해 볼 수 있다. 그러나 Bong(2003)은 TIMSS 데이터와 학업성취 만족도에 관한 자신의 연구결과를 근거로, 한국 청소년이 높은 노력귀인에도 불구하고 학습상황에서 숙달목표보다는 수행지향적 성취목표를 보다 강하게 추구할 가능성을 제시하였다. 실제 이주현과 이순목(2001)의 연구에 따르면 한국 고등학생들은 영어를 공부하는 이유로 진학과 취업 등에 가장 높은 공감을 표시하였으며, 성취목표 중에서는 수행접근목표를 가장 강하게 추구한다고 응답하였다.

Bong(2003)은 먼저 1995년 수집된 TIMSS 데이터에서 한국 학생의 86%가 수학을 잘 하기 위해서는 타고난 재능이나 능력이 필요하다고 응답한 점을 지적하였다. 이는 노력에 대한 강력한 신조가 타고난 능력이 중요하다는 믿음 자체를 약화시키지는 않는다는 것을 보여준다. 이와 관련하여 Tweed와 Lehman(2002)은

아시아권 학생들의 높은 노력귀인이 반드시 증진적 지능이론으로 이어지지 않는 가능성을 언급하면서, 이는 이들이 노력이 능력 자체를 증진시킨다고 믿기 보다는 많은 노력을 기울임으로써 능력의 부족을 극복할 수 있다고 믿는다는 것을 보여준다고 하였다.

미국과 한국 6학년생의 학습동기를 비교한 Bong(2006)의 연구결과는 두 국가 청소년의 성취목표가 그 수준 및 다른 변인간의 관계에서 분명한 차이를 나타낸다는 것을 보여준다. Bong(2003)이 예측한 바와 같이 한국 6학년생은 미국 6학년생에 비해 수학에서 보다 부정적인 학습동기 유형을 보였으며, 5점 척도로 측정된 수학에 대한 학업적 자기효능감(한국  $M = 3.50$ , 미국  $M = 4.10$ )과 숙달목표(한국  $M = 3.43$ , 미국  $M = 3.85$ )의 평균 모두 미국 학생의 평균에 비해 현저히 낮았다. 이와 비교하여 한국 6학년생의 수행접근목표( $M = 3.80$ )는 미국 6학년생 중 특히 백인 학생들의 수행접근목표( $M = 3.44$ ) 평균에 비해 통계적으로 더 높았다.

성취목표에 있어서 또 하나 눈에 띄는 차이는 수행회피목표의 기능이다. 서구에서 수행된 대부분의 연구에서 수행회피목표는 내재적 동기, 자기조절학습 수준, 학업성취도에 이르는 학습의 거의 모든 측면에 부정적인 영향을 행사하는 비적응적 동기변인이다. 그러나 한국 중·고등학생의 수행회피목표는 통상 수행접근목표와 매우 높은 상관관계를 나타내며, 나아가 종종 숙달목표, 자기효능감, 과제가치, 또는 자기조절학습전략의 사용 등 적응적 학습동기 변인들과 정적인 상관을 보이기도 한다(Bong, 2001, 2005). 미국과 한국 6학년생을 비교한 Bong(2006)의 연구에서도 예외없이 유사한 결과가 관찰되었는데, 미국 학생의 수행

접근목표와 수행회피목표가 자기효능감과 각각  $r_s = .170$  과  $.011$  의 유의미하지 않은 상관관계를 나타낸 데 비해, 한국 학생의 수행접근목표와 수행회피목표는 자기효능감과 각각  $r_s = .441$ 과  $.379$ 의 통계적으로 유의미한 상관관계를 보였다. 이러한 연구결과들을 종합해보면 한국 청소년의 수행목표성향이 서구의 성취목표 이론에서 정의되고 수많은 실증적 연구를 통해 입증된 것과 그 역할을 달리하고 있음을 알 수 있다. 이러한 성취목표의 수준과 역할의 차이는 특히 부모-자녀 관계와 교실목표구조로 대표되는 근접 심리적 학습환경의 성격에서 비롯된 것으로 보인다.

## 사회문화적 요인에 의한 심리적 환경과 학습동기

### 부모-자녀 관계

앞서 그림 1에서 제시한 바와 같이, 거시적 수준의 심리적 학습환경으로서의 한국 고유의 사회문화적 요인은 청소년의 학습동기에 보다 직접적인 영향을 미치는 보다 미시적 수준의 근접 심리적 학습환경 조성에 영향력을 행사한다. 이들 근접 심리적 학습환경은 크게 부모-자녀 관계 등의 부모 관련 변인과 교사-학생 관계, 교실목표구조, 학교관련 인지 및 정서 등의 학교·교실 관련 변인으로 나누어 볼 수 있다.

몇몇 연구자들은 한국 아동과 청소년이 부모의 양육태도를 어떻게 인지하는지 여부가 그들의 학습동기와 관련이 있는지에 관해 조사하였다. 먼저 황혜자와 최윤희(2003)는 아동을 대상으로 부모의 양육태도와 자기효능감

간의 관계를 조사하였는데, 부모의 양육태도를 성취적, 개방적, 친애적, 자율적이라고 지각한 아동들의 자기효능감이 그렇지 못한 아동들, 즉 부모의 양육태도가 비성취적, 폐쇄적, 거부적, 타율적이라고 응답한 아동들의 자기효능감에 비해 높은 것으로 나타났다. 이러한 차이는 아버지와 어머니의 양육태도 모두에서 동일한 양상을 보였다. 청소년을 대상으로 한 김희수, 홍성훈, 윤은중(2005)의 연구에서도 이와 유사한 결과가 보고되었는데, 어머니와 개방적 의사소통이 이루어진다고 응답한 청소년일수록 보다 높은 자기효능감을 표출하였다. 그러나 아버지와의 개방적 의사소통 여부는 청소년의 자기효능감과 유의미한 상관을 보이지 않았다.

이현숙과 조한익(2004) 역시 부모의 양육태도를 수용적, 거부적, 자율적, 통제적의 4가지로 분류하고, 대학생 자녀가 인지하는 부모의 양육태도와 학생 자신의 성취목표 사이의 관계를 조사하였다. 연구결과, 아버지 또는 어머니의 수용적, 자율적 양육태도를 보다 강하게 인지하는 대학생일수록 숙달목표 성향이 높았다. 또한 부모의 수용적 양육태도를 인지할수록 수행접근목표 성향이 강했으며, 통제적 양육태도를 인지할수록 수행회피목표를 추구하는 경향이 강했다. 대학생의 수행회피목표는 어머니의 거부적 양육태도와도 정적인 상관관계를 보였다. 이들 연구는 부모의 양육태도가 청소년을 포함한 모든 연령집단의 학습동기에 영향을 미친다는 것과, 청소년기에는 특히 어머니의 영향이 아버지의 영향보다 크다는 것을 보여준다.

부모의 양육태도를 어떻게 인지하느냐 여부는 또한 부모-자녀관계에 대한 인식과도 밀접한 관련이 있을 것으로 짐작할 수 있다. 예를

들어 친애적이고 자율적인 양육태도와 개방적 의사소통은 자녀로 하여금 부모로부터의 심리적 지원을 느끼게 할 것이나, 반대로 거부적이고 통제적인 양육태도는 부모와 자녀 사이의 갈등을 조장할 가능성이 높다. 청소년의 학습동기는 부모의 양육태도보다는 그 결과 형성된 이러한 부모-자녀 관계에 대한 인식에 의해 보다 결정적으로 좌우될 것으로 보인다.

자신이 속한 사회적 집단 내의 관계적 정서를 중시하고, 타인과의 조화를 추구하며, 주요 구성원을 기쁘게 하기 위해 끊임없이 그들의 사고, 느낌, 행동에 주의를 기울이는 상호의존적 자아이해(Heine, 2001; Markus & Kitayama, 1991)를 추구하는 한국 사회에서 부모-자녀 관계는 부모와 청소년 모두에게 매우 중요하다. 부모는 자식을 위해 헌신하고 희생하는 것을 부모로서의 당연한 도리라 여기며(Kim et al., 2004), 자식은 부모를 실망시키지 않고 기쁘게 만들기 위해 노력한다(Oishi & Diener, 2001). Kim과 동료들(2004)은 아동기의 강한 정서적·육체적 의존 욕구가 어머니의 희생과 헌신을 통해 충족되며, 이렇게 어머니를 통해 만족, 안전, 사랑을 느끼며 성장한 아동은 어머니와의 긴밀한 관계를 계속 유지하고자 애쓰게 된다고 보았다. 즉 자녀는 어머니를 기쁘게 만들기 위해 보다 적극적으로 노력하고, 어머니가 소망하는 바에 따라 행동하며, 궁극적으로 어머니의 가치관과 신념을 자신의 것으로 받아들이게 된다는 것이다. 또한 이렇게 어머니에게 제공받은 정서적 안전감과 확신은 자녀가 학교나 사회 등 가정 밖의 세상을 모험하기 위한 심리적 기초를 제공하며, 어머니와 형성된 강한 정서적 유대관계는 후일 교사를 포함한 타인에게 전이된다고 주장하였다.

이러한 가설을 토대로 박영신과 동료들

(2004)은 초등학교 6학년으로부터 중학교 진학 이후를 포함하는 종단연구를 통해 한국 학생들이 인지한 부모-자녀 관계와 성취와의 관계를 조사하였는데, 부모에 대한 존경심은 청소년의 자기조절학습 효능감과 성취동기를 증진시켰으며, 부모에 대한 죄송함과 부모로부터의 성취압력 역시 성취동기를 향상시키는 것으로 나타났다. 또한 자녀에 대한 부모의 기대와 청소년의 학업 성적 사이에는 정적인 관계가 발견되었다. Kim과 Park(2005), Kim과 동료들(Kim, Park, & Park, 2000)의 연구에서도 부모의 성취압력과 부모로부터의 정서적·사회적 지원이 한국 청소년에게 긍정적인 동기 요인으로 작용한다는 결과가 보고된 바 있다.

그러나 앞서 잠깐 언급한 바와 같이, Bong (in press)은 이와 조금 다른 결과를 보고하였다. 그는 김의철과 박영신(1999)의 연구에서 사용된 ‘부모성취지향’ 및 ‘부모지원’의 2개 척도, 그리고 박영신과 동료들(2004)의 연구에서 사용된 ‘부모자녀관계’ 척도의 하위척도인 고마움, 죄송함, 친밀함, 갈등, 존경의 5가지 척도 등 모두 7개의 척도를 사용하여 부모에 대한 인식과 청소년 학습동기와의 관계가 한국 고등학생에게서도 일관성있게 관찰되는지를 분석하였다. 탐색적 요인분석 결과, 고등학생의 부모-자녀관계에 대한 인식 중 ‘부모성취지향’과 ‘부모자녀관계-갈등’ 척도의 독립성은 그대로 유지되었으나, ‘부모지원’은 ‘부모자녀관계-친밀함’과 합쳐져 하나의 요인을 구성하였다. 또한 부모자녀관계 인식에 대한 하위척도 중 고마움, 죄송함, 존경 역시 하나의 요인인 것으로 드러났다. 이들 부모로부터의 성취압력, 부모와의 갈등, 부모의 정서적 지원, 그리고 부모의 희생에 보답하려는 의무감 요

인들은 고등학생의 성취목표와 자기효능감을 설명할 수 있는 유의미한 예측변인으로 나타났다.

Bong(in press)의 분석에 의하면 고등학생들이 느끼는 부모로부터의 성취압력은 학생들의 학업적 자기효능감을 긍정적으로 예측하였으며, 이는 한국 학생을 대상으로 한 많은 기존 연구들(박영신 외, 2004; 황혜연, 2006; Kim & Park, 2005; Kim et al., 2000)에서 보고된 바와 같다. 그러나 부모의 희생에 보답하려는 의무감은 학생들의 자기효능감과 수행접근목표를 저하시키고 도움요청 회피행동을 촉진시키는 것으로 나타나 부모에 대한 죄송함이 성취동기를 향상시킨다는 김의철, 박영신과 동료들(박영신 외, 2004; Kim & Park, 2005; Kim et al., 2000)의 연구결과와 차이를 보였다. 또한 부모와의 갈등은 수행접근목표, 수행회피목표, 도움요청 회피행동 및 부정행위 등 비적응적 동기 및 행동을 유발시키는 요인으로 밝혀졌다. Bong과 Kim(2006)의 연구 역시 한국 고등학생들이 부모가 자신들에게 높은 기대를 가지고 있다고 느낄수록 숙달목표보다는 수행접근목표와 수행회피목표를 추구하게 된다는 결과를 보여주고 있다.

이처럼 연구에 따라 학생들이 부모의 성취압력을 높게 느낄수록 더욱 성취하고자 하는 동기가 부여된다는 결과가 있는가 하면, 반대로 부모의 성취압력을 강하게 느끼거나 부모의 기대수준이 높다고 인식할수록 도리어 동기가 저하되거나 부정적인 동기를 표출한다는 결과도 존재한다. 이러한 비밀관적인 결과는 아마도 성취압력 수준과 직결된 문제로 판단된다. 즉 적절한 수준의 성취압력은 학습자에게 긍정적인 동기 부여 요소로 작용할 수 있지만, 부모로부터의 지나친 성취압력이나 비

현실적인 기대수준은 자녀의 불안감과 부담을 가중시켜 회피성향을 높이고 학업 스트레스를 조장하는 결과를 초래할 수 있다(신지연, 2007). 흥미롭게도, Bong(in press)의 연구에서 한국 청소년의 학습동기는 교실이나 교사 관련 변인보다는 부모-자녀 관계에 의해 보다 크게 좌우되는 경향이 관찰되었는데, 이는 상호의존적 자아이해와 효(孝)의 전통윤리, 가족주의 등으로 인해 한국 자녀가 보다 강한 부모의 영향권 아래 있다는 반증이기도 하다.

#### 교사-학생 관계 및 교실목표구조

청소년의 학습동기에 직접적인 영향을 미치는 중요한 심리적 환경 변인으로 또한 교사-학생 관계와 교실목표구조를 이야기할 수 있다. Kim과 동료들(2004)은 한국의 아동이 성장하면서 맺는 모든 관계는 어머니와 자식 관계의 전이이며, 여기에는 교사와 학생 관계도 포함된다고 주장하였다. 이는 한국의 교사가 부모와 같이 학생들에게 끊임없이 학업을 위해 노력할 것을 강조하고, 학생들은 교사를 실망시키지 않기 위해 노력하며, 따라서 부모-자녀 관계에 대한 인식과 마찬가지로 교사의 정서적 지원과 교사로부터의 성취압력이 청소년의 학습동기에 중요한 역할을 담당하다는 점을 시사해 준다.

최근 학습동기 연구에서는 특히 교사의 말이나 행동, 교수법, 평가방법 등에 의해 형성되는 교실 문화의 중요성이 강조되고 있는데, Ames(1992)는 이를 일컬어 교실목표구조(classroom goal structure)라고 명명하였다. 교실목표구조는 크게 숙달목표구조(classroom mastery goal structure)와 수행목표구조(classroom performance goal structure)로 구분되며, 학생들이 자

신이 속한 학교나 교실 안에서 어떤 목표구조를 인지하는지 여부는 학생들 자신이 해당 학습환경 안에서 어떤 개인적인 성취목표를 지향할 것인지에 큰 영향을 미친다(Ames & Archer, 1988). 숙달목표구조를 가진 교실의 교사는 학생들에게 시험점수 그 자체보다는 학습과제를 이해할 것을 요구하고, 능력보다는 노력을 강조하며, 학생들 간의 비교나 경쟁을 가능한 한 피하고 학생들 개개인이 과거로부터 얼마나 향상했는지를 평가의 주된 기준으로 삼는다. 이러한 교실목표구조 안의 학습자들은 개인적으로도 숙달목표를 보다 강하게 추구하는 경향을 나타낸다. 반면 수행목표구조 교실의 경우, 대부분 다른 학생과의 비교에 의해 학습자의 과제수행 수준이 평가되며, 노력보다는 능력이, 과정보다는 결과가 강조되는 문화를 형성한다. 따라서 급우 간 경쟁이 심하며, 상대적으로 우수한 학업성취를 올린 학습자가 그렇지 못한 학습자에 비해 교사와 동료들로부터 인정을 받는 혜택을 누린다. 수행목표구조를 띤 교실의 학습자들은 개인 스스로도 수행지향적 성취목표를 나타낼 뿐 아니라 도움요청 회피행동, 자기불구전략 사용, 부정행위 등 학업을 저해하는 동기 및 행동양상을 보다 많이 나타내는 것으로 조사되었다(Roeser et al., 1996; Urdan, 2004; Wolters, 2004).

교실 숙달목표구조의 적응적 성격과 수행목표구조의 비적응적인 성격을 입증하는 이러한 연구결과는 한국 학생을 대상으로 한 연구에서도 이미 여러 차례 관찰되었다. 나동진과 조준수(1999)는 초등학생을 대상으로 한 연구에서, 학생들이 수학 수업의 목표구조를 어떻게 지각하느냐 여부가 학생 자신의 성취목표와 도움요청 행동의 유의미한 예측변인으로

작용한다는 것을 보고하였다. 교사가 수업시간에 숙달목표를 강조하는 경우 학습자 자신도 개인적으로 숙달목표를 추구하는 경향이 높았으며, 스스로 문제해결 활동을 계속해 나가기 위해 필요한 도움을 요청하는 도구적 도움요청을 보다 많이 하였다. 반대로 교실에서 수행목표가 강조된다고 인지하는 경우, 학생들 스스로도 상대적 능력에 근거한 수행목표를 추구하는 경향이 높았으며 동시에 숙달목표를 추구하는 경향은 낮아졌다. 또한 교실수행목표구조를 강하게 인지하는 학습자일수록 문제해결이나 과제수행에서 도움이 필요하다고 판단되더라도 도움요청을 회피하려는 경향이 보다 강했다.

이은주(2000)는 초등학생의 성취기대감과 과제가치가 동일 학년 내 학년 초로부터 학년 말에 이르기까지의 시기에 유의미하게 감소하는 추세를 보인다고 보고하였다. 또한 학년이 올라갈수록 내재적 동기, 성취기대감, 과제가치, 과제선호도 등 모든 학습동기 변인의 수준이 하락하는 것이 관찰되었다. 특히 주목할 만한 결과는, 이러한 긍정적 학습동기의 저하가 모든 학생들에게서 공통적으로 나타나는 현상이라기보다는 학생들이 자신이 속한 교실의 목표구조를 스스로 어떻게 인식하였느냐에 따라 달라졌다는 것이다. 교사가 칭찬과 격려를 많이 해주고 자율성을 인정해주며 다른 학생과의 비교나 경쟁을 적게 한다고 느끼는, 즉 숙달목표구조 교실에 속한 학습자 집단의 경우 동일 학년 내에서 과제가치의 변화가 없었다. 반면 수행목표구조 교실의 학습자 집단은 동일 학년 내에서도 과제가치가 유의미하게 하락하는 추세를 보였다.

한국 고등학생을 대상으로 한 Bong(2005)의 연구에서도 교실목표구조가 학습자 개인의 성

취목표를 결정짓는 요인 중 하나라는 결과가 얻어졌다. 기존 연구결과와 마찬가지로, 교실숙달목표구조를 인지한 학습자는 개인적으로도 숙달목표를, 교실수행목표구조를 인지한 학습자는 수행접근목표와 수행회피목표를 추구할 가능성이 높았다. 여기서 한 가지 재미있는 사실은 교실숙달목표구조와 학습자 개인의 수행회피목표와의 관계이다. 서구(주로 미국)의 학습자를 대상으로 수행된 연구는 대부분 교실숙달목표구조가 학생 개인의 수행회피목표 성향을 낮추는 역할을 한다고 보고하고 있다. 이에 비해 Bong의 연구에서는 교실숙달목표구조가 학생 개인의 숙달목표 뿐 아니라 수행회피목표 추구 성향을 높인다는 결과가 발견되었다.

언뜻 의아하게 생각되는 이러한 결과는 그러나 한국 학생의 상호의존적 자아이해 성향을 고려할 때 충분히 납득할 수 있는 것이다. 즉 교사가 자신의 내용 이해 수준과 학업성취도 증진 여부에 관심을 가지며 열심히 노력하도록 격려한다고 생각하는 학습자일수록 교사를 실망시키지 않기 위해 더욱 분발할 것이며, 이 때 스스로 교사의 기대에 부응하지 못한다고 판단하는 학습자는 자신의 능력이나 성취수준이 다른 학생들에 비해 열등하다는 것을 교사가 알아채지 못하게 하기 위해 수행회피목표를 선택하게 될 가능성이 높다. 미국 고등학생을 대상으로 한 연구에서도 이와 일맥상통하는 결과가 보고된 바 있는데, 가족과 교사를 기쁘게 하려는 목표가 강한 학습자일수록 수행목표 성향을 보다 강하게 드러내는 것으로 조사되었다(Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996).

## 논 의

다양한 연령 혹은 학년 층의 한국 학생들을 대상으로 학습동기 변인의 추이를 비교한 연구들은 공통적으로 시간의 경과에 따라 혹은 연령이 높은 학습자 집단일수록 내재적 동기가 감소한다는 결과를 보고하고 있다(심우엽, 2001; 이은주, 2000). 연구자들은 이러한 적응적 학습동기 저하의 원인으로 한국 사회 고유의 과잉 교육열과 학력 만능주의, 극심한 경쟁을 조장하는 대학입시제도, 그리고 부모로부터의 지나친 성취압력을 꼽고 있다. 본 연구의 관련 선행연구 고찰에서도 이들 요인이 청소년의 학습동기에 영향을 미치는 주요 사회문화적 요인의 일부인 것으로 조사되었다.

이러한 사회적 풍토는 한국 청소년에게 새로운 지식의 습득이나 학업 그 자체를 위해서 공부하거나 자신의 한계에 도전하기보다는 오로지 명문대학의 입학만을 위해 공부할 것을 강요하다시피 하며, 이는 다시 한국 학생들이 자신의 성취에 대해 극도로 불만족스럽게 느끼도록 만드는 결과를 초래한다. 예를 들어 Bong(2003)은 서울의 한 고등학교 여학생들을

대상으로 자신의 성적에 대한 만족도를 1년여에 걸쳐 조사하였는데, 표 1에서 보는 바와 같이 가장 적게는 전체의 50%, 많게는 90%를 상회하는 대다수의 학생들이 자신의 주요 교과목 성적 또는 전체평균 성적에 대해 ‘비교적’ 또는 ‘매우’ 만족하지 않는다고 응답함으로써 극도의 불만족을 드러냈다. 본인의 성적에 대해 ‘매우 만족한다’라는 응답은 최대 전체의 4.2%에 불과했으며, 특히 전체평균 성적에 매우 만족한다는 응답을 한 학습자는 1학기에는 전무했으며 2학기에도 전체의 0.5%를 넘지 않았다.

명문대학 입학을 위한 경쟁과 성취압력에 시달리는 한국 청소년은 이처럼 자신의 학업 성취에 대하여 대체적으로 만족하지 못하며, 때론 이러한 불만족이 자살로 이어지기도 한다(박광배, 신민섭, 1990). 조용환(1995)의 관찰에 따르면 한국 청소년의 경우 친구관계나 가정생활에서는 불만족보다 만족을 느끼는 비율이 높지만, 학교생활에서는 만족보다는 불만족을 느끼는 학생의 비율이 높았다. 한국 청소년은 ‘학생’이라는 정체성이 선택의 여지없이 받아들여야만 하는 강요된 현실이라고 느

표 1. ‘스스로의 성적에 대해 만족합니까?’라는 질문에 대한 여고생들의 응답 비율(N = 389)

| 응답           | 1학기 성적 |      |      |      | 2학기 성적 |      |      |      |
|--------------|--------|------|------|------|--------|------|------|------|
|              | 국어     | 영어   | 수학   | 전체평균 | 국어     | 영어   | 수학   | 전체평균 |
| 매우 만족한다      | .8     | 2.6  | 2.1  | 0.0  | .3     | 4.2  | 2.6  | .5   |
| 비교적 만족한다     | 4.4    | 23.4 | 14.7 | 6.4  | 6.5    | 41.6 | 9.7  | 11.5 |
| 비교적 만족하지 않는다 | 30.3   | 30.8 | 21.6 | 36.8 | 44.5   | 33.5 | 31.9 | 38.7 |
| 매우 만족하지 않는다  | 62.0   | 40.6 | 58.9 | 54.5 | 47.9   | 20.2 | 54.7 | 48.2 |
| 무응답          | 2.6    | 2.6  | 2.8  | 2.3  | .8     | .5   | 1.0  | .3   |

출처: M. Bong, 2003, Choices, evaluations, and opportunities for success: Academic motivation of Korean adolescents, p.325.

끼며, 입시제도, 과외, 시험, 숙제 등 다양한 이유를 들어 학교생활이 지겹고 힘들다고 이야기한다. 조용환은 학력주의에 의해 조장되는 학생들 간의 극심한 내부경쟁은 성공한 극소수의 학생들을 제외한 대부분의 학생들을 불행하게 만든다고 지적하고 있다.

본 연구에서는 상호의존적 자아이해로 대표되는 동양적 사고, 효(孝)의 전통윤리와 가족주의 및 배움에 대한 가치로 대변되는 유교적 가치관, 전통적 지배계급 붕괴와 함께 야기된 극심한 교육열과 학력주의, 그리고 평가의 획일화를 조장하고 학습자의 선택권을 제한하며 사회적 비교를 지나치게 강조하는 대학입시제도가 한국 청소년의 학습동기에 결정적 영향을 미치는 대표적인 한국 고유의 사회문화적 요인들인 것으로 보았다. 또한 이들 요인들은 학생들에게 거시적인 심리적 학습환경을 구성한다고 가정하였으며, 나아가 이러한 사회문화적 요인들이 청소년의 학습동기에 미치는 영향은 다시 학생들이 지각하는 부모-자녀 관계, 교사-학생 관계, 교실목표구조, 학교관련 인지 및 정서로 대표되는 미시적 근접 심리환경에 의해 부분적으로 흡수되고 매개된다고 보았다. 따라서 적응적인 근접 심리환경을 마련하는 것이 학생들로 하여금 긍정적인 학습동기를 발생시키고 유지하도록 만드는 데 무엇보다도 중요하다고 볼 수 있다.

불행히도 한국 청소년에게 제공되는 근접 심리환경은 제한된 학습자의 선택권과 극도로 경쟁적이고 일원적인 평가 방식, 그리고 지극히 극소수의 학습자만이 경험할 수 있는 부족한 성공의 기회 등으로 인해 매우 수행지향적이고 결과 중심적인 성격을 지닌다(Bong, 2003, 2004). 집과 학교, 그리고 사회에서 지속적으로 경쟁과 결과의 중요성에 대해 각인받는 한

국 학생들은 배우는 과정과 점진적인 향상에 기뻐하기보다는 성적과 시험점수로 대표되는 수행결과에 집착하게 된다. 이는 여러 국제비교연구에서 우수한 학업성취도에 상응하지 않는 자신감 결여와 흥미 부족으로 드러나고 있다. 명문대학 입학이라는 외재적 동기를 위해 공부하며 낮은 내재적 동기를 지니게 되는 한국 학생들은 일단 원하는 대학에 입학한 후에는 심층적인 학습을 기피하며, 그 결과 청소년기 세계에서 가장 뛰어난 성취를 보이던 학습자들이 대학을 졸업할 무렵에는 선진국들 중 가장 낮은 학업성취를 보이는 결과로 이어지게 된다(Kim et al., 2004).

본 연구의 목적은 한국 청소년의 학습동기에 특히 중요한 영향을 미치는 한국 고유의 사회문화적 요인을 조사하는 것이었으며, 밝혀진 학습동기 유형에 대한 어떤 처방을 내리고자 하는 것은 아니었다. 그러나 이러한 심리적 환경 변인의 탐색 과정에서 드러난 한국 청소년의 내재적 동기 결여와 수행에 집착하는 태도는 매우 우려할 만한 것이 아닐 수 없다. 본 연구에서 다시 한 번 그 영향력이 입증된 문화적·사회적·제도적 요인에 관한 보다 상세한 후속고찰을 통해 가깝게는 한국 고유의 학습동기 모형과 이론의 개발이 가능할 것이며, 보다 궁극적으로는 개발된 모형의 실증적 검증작업을 통해 부정적 요인은 제거하고 긍정적 요인은 그 효과를 배가시켜 보다 적응적인 학습환경을 설계할 수 있는 방안을 제시할 수 있을 것이다.

## 참고문헌

강창동 (2004). 한국의 교육문화와 사회적 신

- 분 욕망의 관계에 대한 연구. *교육문제연구*, 21, 143-164.
- 김경신, 김명자, 박혜인, 유영주, 유은희, 윤종희, 이미숙 (1994). 한국 가족의 교육열과 대학입시: 가족적 대책 수립을 위한 실천 방안 연구. *대한가정학회지*, 32(2), 161-178.
- 김두정, 이병욱 (1998). 대학 입시가 고등학교 교육과정 운영과 수업에 미치는 영향. *교육과정평가연구*, 창간호, 1-15.
- 김아영, 박인영 (2001). 학업적 자기효능감 척도 개발 및 타당화 연구. *교육학연구*, 39(1), 95-123.
- 김아영, 조영미 (2001). 학업성취도에 대한 지능과 동기변인들의 상대적 예측력. *교육심리연구*, 15(4), 121-138.
- 김아영, 차정은 (2003). 교사효능감 및 학생의 학업적 자기효능감이 학업성취도에 미치는 영향에 대한 다층분석. *교육심리연구*, 17(2), 25-43.
- 김영화 (1992). 학부모의 교육열: 사회계층간 비교를 중심으로. *교육학연구*, 30(4), 173-197.
- 김의철, 박영신 (1998). 한국인의 성공의식과 귀인양식: 토착심리학적 접근. *교육심리연구*, 12(2), 51-84.
- 김의철, 박영신 (1999). 한국 청소년의 심리, 행동특성의 형성: 가정, 학교, 친구, 사회 영향을 중심으로. *교육심리연구*, 13(1), 99-142.
- 김중환 (2001). 고등학생의 학업성취에 영향을 미치는 관련변인에 대한 회귀분석. *교육학연구*, 39(4), 349-366.
- 김주훈, 설현수, 김영애 (2001). 일본, 중국, 대만 대학 입시 제도 연구(연구보고 RRE 2001-12). 서울: 한국교육과정평가원.
- 김희수, 홍성훈, 윤은중 (2005). 청소년이 지각한 부모-자녀간의 의사소통과 자기효능감 및 진로결정과의 관계. *한국청소년연구*, 16(2), 37-65.
- 나동진, 조준수 (1999). 교실맥락 지각과 성취 목표지향성이 학습관련 도움요청 행동에 미치는 영향. *교육심리연구*, 13(4), 177-199.
- 노국향, 최승현, 신동희, 이소영 (2000). 2000년 OECD 학업성취도 국제비교 연구: 읽기 수학 과학 영역을 중심으로(연구보고 RRE 2000-8-1). 서울: 한국교육과정평가원.
- 박광배, 신민섭 (1990). 고등학생의 대학입시목표와 자살생각. *한국심리학회지: 임상*, 9(1), 20-32.
- 박영신, 김의철 (1997). 한국 학생의 귀인양식: 초, 중, 고 대학생의 비교. *교육심리연구*, 11(2), 71-97.
- 박영신, 김의철 (2002). 한국사회의 교육적 성취: 현상과 심리적 기반. *교육심리연구*, 16(4), 325-351.
- 박영신, 김의철 (2003). 한국학생의 자기효능감, 성취동기와 학업성취: 토착심리학적 접근. *교육심리연구*, 17(1), 37-54.
- 박영신, 김의철, 정갑순 (2004). 한국 청소년의 부모자녀관계와 성취에 대한 종단연구: 자기효능감과 성취동기를 중심으로. *한국심리학회지: 사회문제*, 10(3), 37-59.
- 박영신, 김의철, 정갑순, 이상미, 권혁호, 양계민 (2000). 초 중 고등학생의 생활만족도 차이와 형성 및 영향. *한국심리학회지: 건강*, 5(1), 94-118.
- 박영신, 김의철, 탁수연 (2005). 청소년과 부모의 실패와 미래성취 의식을 통해 본 한국인의 성취관련 토착심리. *한국심리학회지: 사회문제*, 11(2), 73-108.

- 박통희 (2004). 가족주의 개념의 분할과 경험적 검토: 가족주의, 가족이기주의, 의사가족주의. *가족과 문화*, 16(2), 93-125.
- 봉미미 (2000). 학습동기 관련 연구의 최근 동향. *교육과학연구*, 31(3), 179-195.
- 서선희 (1998). 한국적 효 개념의 특수성. *한국노년학*, 18(3), 142-154.
- 손준중 (2001). 근대적 학력주의의 출현과 제도화 과정에 관한 연구: 개항지 군산 지역을 중심으로. *안암교육학연구*, 7(1&2), 81-118.
- 송인섭, 박성운 (2000). 목표지향성, 자기조절 학습, 학업성취와의 관계 연구. *교육심리연구*, 14(2), 29-64.
- 신수진 (1998). 한국의 가족주의 전통과 그 변화. 미간행 박사학위 논문, 서울: 이화여자대학교.
- 신지연 (2007). 학습자가 인지한 사회심리적 환경, 학습동기, 학습전략과 학업부정행위 및 학업성취도와의 관계. 미간행 석사학위 논문, 서울: 이화여자대학교.
- 심우엽 (2001). 연령에 따른 학습동기의 변화. *초등교육연구*, 14(3), 19-44.
- 오옥환 (1999). 한국사회의 교육열에 대한 고유 이론모형의 탐색. *교육학연구*, 37(4), 1-28.
- 옥선화 (1989). 현대 한국인의 가족주의가치에 대한 연구. 미간행 박사학위 논문, 서울: 서울대학교.
- 이숙현, 백진아 (2004). 조기 사교육과 어머니의 역할: 가족주의 가치관과 계층관련 변인을 중심으로. *가족과 문화*, 16(3), 201-235.
- 이은주 (2000). 초등학생들의 학습동기의 변화. *초등교육연구*, 14(1), 47-66.
- 이정원 (1999). 영어에 대한 자기조절 학습전략 사용과 자기 효능감의 학업 성취와의 관계. *교육과정평가연구*, 2(1), 170-184.
- 이주현, 이순목 (2001). 영어 학습에 관련된 동기 변인들의 관계 분석: 목표지향성, 자기 효능감, 영어 학습 이유를 중심으로. *교육심리연구*, 15(2), 217-234.
- 이현숙, 조한익 (2004). 지각된 부모의 양육태도가 성취목표 및 진로결정수준에 미치는 영향: 대학생 중심. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 16(1), 89-105.
- 이혜영 (1995). 학력주의와 청소년의 삶. *한국청소년연구*, 20, 30-45.
- 조승우, 김아영 (1998). 초등학교 아동의 목표지향성과 자기조절학습전략 사용 및 자기 효능감과의 관계. *교육과학연구*, 27, 71-88.
- 조용환 (1995). 학교 구성원의 삶과 문화: 교사와 학생, 그들은 행복한가? *교육학연구*, 33(4), 77-91.
- 최진규 (2004, 1월 29일). 선택할 수 없는 선택과목. <http://mailzine.kedi.re.kr/Column/MailZine/ColumnView.php/>, 2006년 10월 1일 검색.
- 한국교육과정평가원 (2001). PISA 2000 평가결과 분석 연구(총론): 국내 학생의 읽기, 수학, 과학적 소양 성취도 및 배경 변인의 영향 분석(연구보고 RRE 2001-9-1). 서울: 저자.
- 한국교육과정평가원 (2004). 학업성취도 국제비교연구 성과와 과제: 2003 TIMSS와 OECD/PISA 결과를 중심으로(연구자료 ORM 2004-26). 서울: 저자.
- 한덕웅, 최훈석 (2006). 한국 사회문제의 변화: 지난 10년간 세 시점의 비교. *한국심리학회지: 사회문제*, 12(1), 103-128.

- 황혜연 (2006). 교사효능감 및 부모자녀관계변인과 고등학생의 학습동기, 학습전략, 학업성취도와의 관계. 미간행 석사학위 논문, 서울: 이화여자대학교.
- 황혜자, 최윤희 (2003). 부모의 양육태도가 아동의 자기효능감과 학업성취에 미치는 영향. 사회과학논집, 22(1), 285-304.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 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, 23-34.
- Bong, M. (2003). Choices, evaluations, and opportunities for success: Academic motivation of Korean adolescents. In F. Pajares & T. C. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol. 3. International perspectives* (pp.323-345). Greenwich, CT: Information Age.
- Bong, M. (2004). Classroom culture as a source for the mismatch between Korean students' performance and motivation. *East West Education*, 21, 1-18.
- Bong, M. (2005). Within-grade changes in Korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels. *Journal of Educational Psychology*, 97, 656-672.
- Bong, M. (2006). A preliminary look at gender and cultural differences in achievement goals. *SNU Journal of Education Research*, 15, 39-71.
- Bong, M. (in press). Parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *Journal of Experimental Education*.
- Bong, M., & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139-154.
- Bong, M., & Kim, S. (2006). Korean students' reactions to perceived learning environment, parental expectations, and performance feedback. In D. McInerney, M. Dowson, & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Vol. 6. Effective schools* (pp.235-262). Greenwich, CT: Information Age.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Dweck, C. S. (1989). Motivation. In A. Lesgold, & R. Glaser (Eds.), *Foundations for a psychology of education* (pp.87-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grow-Maienza, J., Hahn, D. -D., & Joo, C. -A. (2001). Mathematics instruction in Korean primary schools: Structures, processes, and a

- linguistic analysis of questioning. *Journal of Educational Psychology*, 93, 363-376.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575.
- Heine, S. J. (2001). Self as cultural product: An examination of East Asian and North American selves. *Journal of Personality*, 69, 881-906.
- Kim, U., & Park, Y. S. (2005). Integrated analysis of indigenous psychologies: Comments and extensions of ideas presented by Shams, Jackson, Hwang and Kashima. *Asian Journal of Social Psychology*, 8(1), 75-95.
- Kim, U., Park, Y., & Koo, J. (2004). Adolescent culture, socialization practices, and educational achievement in Korea: Indigenous, psychological, and cultural analysis. *한국심리학회지: 사회문제*, 10(특집 호), 177-209.
- Kim, U., Park, Y. S., & Park, D. (2000). The challenge of cross-cultural psychology - The role of the indigenous psychologies. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 31, 63-75.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzales, E. J., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J., Gregory, K. D., Smith, T. A., & Garden, R. A. (2001). *Science benchmarking report: TIMSS 1999 - eighth grade*. Chestnut Hill, MA: Boston College, International Study Center.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzales, E. J., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., & Smith, T. A. (2001). *Mathematics benchmarking report: TIMSS 1999 - eighth grade*. Chestnut Hill, MA: Boston College, International Study Center.
- Oishi, S., & Diener, E. (2001). Goals, culture, and subjective well being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1674-1682.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2001). *Education at a glance 2001*. Paris: Author.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2<sup>nd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Seth, M. J. (2002). *Education fever: Society, politics, and the pursuit of schooling in South Korea*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Suter, L. E. (2000). Is student achievement immutable? Evidence from international studies on schooling and student achievement. *Review of Educational Research*, 70, 529-545.
- Tweed, R. G., & Lehman, D. R. (2002). Learning considered within a cultural context: Confucian and Socratic approaches. *American Psychologist*, 57, 89-99.
- Urdan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96, 251-264.
- U.S. Department of Education National Center for Education Statistics (1996). *Pursuing excellence* (NCE 97-198). Washington, DC: Author.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation* (pp.15-38). Orlando, FL: Academic Press.
- Wigfield, A., & Karpachian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-261.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology* (10<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon. 김아영, 백화정, 정명숙 역 (2007). *교육심리학*. 서울: 박학사.

1 차 원고 접수일 : 2007. 11. 08

최종 원고 접수일 : 2007. 11. 26

## Exploration of Socio-Cultural Factors Affecting Korean Adolescents' Motivation

Mimi Bong

Hyeyoun Kim

Ji-Youn Shin

Soo Hyun Lee

Hwasook Lee

Department of Education  
Korea University

Department of Educational Technology  
Ewha Womans University

Self-efficacy, achievement goals, task value, and attribution are some of the representative motivation constructs that explain adolescents' cognition, affect, and behavioral patterns in achievement settings. These constructs have won researchers' recognition by demonstrating explanatory and predictive utility that transcends various social and cultural milieus learners are exposed to. Korean adolescents' motivation is generally in line with this universal trend and can be described adequately with these constructs. Nonetheless, there also exist a host of indigenous factors that shape these motivation constructs to be uniquely Korean. The purpose of the present article was to explore some of the socio-cultural factors that appear to wield particularly determining effects on Korean adolescents' academic motivation. Review of the relevant literature identified interdependent self-construal, traditional morals of filial piety, familism, educational fervor, academic elitism, and the college entrance system as important cultural, social, and policy-related such factors. Also discussed in this article were the roles of these factors in creating more immediate psychological learning environments for Korean adolescents, such as parent-child relationships, teacher-student relationships, and classroom goal structures.

*Key words : motivation, interdependent self-construal, filial piety, familism, educational fervor, academic elitism, parent-child relationship, teacher-student relationship, classroom goal structure*