creative commons
COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교 육 학 석 사 학 위 논 문

초등학생이 지각한 부모의 학습관여와 자기결정성동기가 인지적 자기조절학습 전략에 미치는 영향

2018년 2월

부 경 대 학 교 대 학 원

교 육 컨 설 팅 협 동 과 정

김 경 아

교 육 학 석 사 학 위 논 문

초등학생이 지각한 부모의 학습관여와 자기결정성동기가 인지적 자기조절학습 전략에 미치는 영향

지도교수 강승희

이 논문을 석사학위논문으로 제출함.

2018년 2월 23일

부 경 대 학 교 대 학 원

교 육 컨 설 팅 협 동 과 정

김 경 아

김경아의 교육학석사 학위논문을 인준함.

2018년 2월 23일

위 원 장 철 학 박 사 주 동 범 (인)

위 원 교육학박사 원 효 헌 (인)

위 원 교육학박사 강 승 희 (인)

목 차

Ⅰ. 서론 ····· 1
1. 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
2. 연구문제 ····· 5
3. 용어의 정의 ····· 5

Ⅱ. 이론적 배경 ····· 8
1. 부모의 학습관여 ····· 8
2. 자기결정성동기 ····· 11
3. 인지적 자기조절학습 전략 ····· 21
4. 부모의 학습관여, 자기결정성 동기, 인지적 자기조절학습 전략 간의 관계 ····· 28

Ⅲ. 연구 방법 ····· 33
1. 연구대상 ····· 33
2. 측정도구 ····· 33
3. 자료 분석방법 ····· 38

Ⅳ. 연구 결과 ····· 40
1. 주요 변인 기술통계 분석 ····· 40
2. 부모의 학습관여와 자기결정성동기 그리고 인지적 자기조절학습 전략과의 관계 ····· 42
3. 부모의 학습관여와 자기결정성 동기가 인지적 자기조절학습 전략

에 미치는 영향····· 44

Ⅴ. 논의 및 결론 ····· 59

참고문헌 ····· 64

부록(설문지) ····· 75

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

표 목 차

<표 Ⅲ-1> 연구대상자의 구성 ····· 33
<표 Ⅲ-2> 부모의 학습관여 측정도구 예시 ····· 34
<표 Ⅲ-3> 부모 학습관여 척도의 문항구성 및 신뢰도 ····· 35
<표 Ⅲ-4> 자기결정성동기 측정도구 예시 ····· 36
<표 Ⅲ-5> 자기결정성동기 측정도구의 문항구성 및 신뢰도 ····· 36
<표 Ⅲ-6> 인지적 자기조절학습 전략 측정도구 예시 ····· 37
<표 Ⅲ-7> 인지적 자기조절학습 전략 측정도구의 하위변인별 문항구성 및 신뢰도 ····· 38
<표 Ⅳ-1> 학습관여, 자기결정성동기 및 인지적 자기조절학습 전략의 기술통계 ····· 41
<표 Ⅳ-2> 부모의 학습관여와 자기결정성동기 및 인지적 자기조절학습 전략 간의 상관관계 ····· 43
<표 Ⅳ-3> 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 인지적 자기조절학습 전략에 미치는 영향 ····· 45
<표 Ⅳ-4> 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 인지적 자기조절학습 전략의 구성요인 중 인지전략에 미치는 영향 ···· 47
<표 Ⅳ-5> 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 인지적 자기조절학습 전략의 구성요인 중 메타인지 전략에 미치는 영향 ····· 48
<표 Ⅳ-6> 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 인지전략의 구성요인 중 시연에 미치는 영향 ····· 50
<표 Ⅳ-7> 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 인지전략의

구성요인 중 정교화에 미치는 영향 ····· 52
<표 Ⅳ-8> 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 인지전략의
구성요인 중 조직화에 미치는 영향 ····· 53
<표 Ⅳ-9> 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 메타인지
전략의 구성요인 중 계획에 미치는 영향 ····· 54
<표 Ⅳ-10>부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 메타인지
전략의 구성요인 중 점검에 미치는 영향 ····· 56
<표 Ⅳ-11>부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 메타인지
전략의 구성요인 중 조절에 미치는 영향 ····· 58

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

(The) Effects of Parental Academic Involvement and Self-Determination Motivation Perceived by Elementary School Students on Cognitive Self-regulated Learning Strategies.

Kim Kyung Ah

Department of Interdisciplinary program of Educational Consulting,
The Graduate School,
Pukyung National University

Abstract

The purpose of this study is to explore the influence of parental learning involvement and their self-determination motivation on cognitive self-regulated learning strategies perceived by elementary school students. For this purpose, the study set the following research questions:

Research Question 1: what is the relationship between parental learning involvement, their self-department motivation and cognitive self-regulated learning?

Research Question 2: what are the influential of parental learning involvement and their self-department motivation on cognitive self-regulated learning?

In this study I first, looked at 342 of 6th graders in Busan who are about to start to middle school in the following school year. Second, I examined how the students recognized their parental learning involvement, self-determination and cognitive learning strategies with survey responses. Third, I analysed the data through Stepwise Multiple Regression Analysis.

The results of this study are summarized as follows.

First, in the parental learning involvement factors, ‘providing learning information and advice’ and ‘respecting learning style’ positively affects

cognitive self-regulated learning. The correlation between the two factors and cognitive self-regulated learning was significant. Second, among the self-determination motivation sub-variables 'introjected regulation', 'identified regulation' and 'intrinsic regulation' affects cognitive self-regulated learning. Also, there was a significant positive correlation between introjected regulation, identified regulation, intrinsic regulation and cognitive self-regulated learning. Third, parental learning involvement and self-determination perceived by elementary school students don't have significant influence on 'regulation' of self-determination motivation factors. 'Regulation' is a factor of meta-cognition strategy and is a essential component for a successive learner.

Therefore, if parents' learning involvement aims for their children's autonomy and then their children internalize their motivation for learning even if the motivation starts from their parents' leading, their children could improve their cognitive self-regulated learning strategy, and grow into a successive learner.

Ⅰ. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

인간이 자신만의 독특한 자질을 형성해 나가는 존재라고 할 때, 아동·청소년기는 정신적으로나 육체적으로 미성숙한 단계일 뿐 아니라, 사회적 경험 역시 부족하여 지식이나 기능을 스스로 획득하기에 미흡한 상태로 보인다. 하지만, 인간은 선천적으로 학습에 대해 자기주도성을 가지고 있으며(Rogers, 2009), 미성숙해 보이는 아동의 경우에도 예외는 아니다. 따라서 그들에게 충분한 관심과 적절한 환경을 제공해 준다면 어린 학습자들 또한 자기주도적이고 능동적인 학습자로 성장해 갈 수 있다(백경숙, 2012). 이것은 학습자로서 아동이 고립된 학습 과정 속에서가 아니라 부모, 교사, 동료들과 함께 배워가는 가운데 학습능력을 키우며 학습의 기쁨과 성취감을 경험하게 됨을 뜻한다.

이러한 맥락에서, 최근 학습자 스스로 '무엇을', '어떻게' 학습할 것인지에 관해 적극적으로 참여하고 학습에 대한 주인의식을 갖게 되며, 학습자 개인에게도 의미 있고, 목표지향적인 이해를 스스로 만들어 가는 것을(Bandura, 1977) 일컫는 '자기조절학습'이 학습 현장에서 더욱 강조되고 있으며, 많은 연구자들에 의해서도 주목받고 있다. 자기조절학습은 학습자가 자신의 목표를 달성하기 위하여 스스로 자신의 사고와 감정, 행동을 체계적으로 활성화시킬(Schunk & Zimmerman, 1994) 뿐만 아니라 통제하는 것을 의미한다(Pintrich, 1995).

이와 같이 능동적인 학습자가 되기 위해 꼭 필요한 능력인 자기조절학습

능력은 학생들의 학업성취에 있어서도 중요한 예언변인으로 예측되어 많은 연구들이 이루어져 왔다. Zimmerman과 Martinez-Pons(1988)는 학업성적 상위집단이 하위집단에 비해 자기조절학습 전략을 더 많이 사용한다는 사실을 밝혔으며, Corno(1983)는 학습자가 자기조절학습 능력을 가지고 있다는 것은 주어진 과제 수행을 위해 적절한 인지전략을 선택 · 활용할 수 있는 메타인지 전략을 사용하는 능력을 가지고 있음을 의미한다고 주장하였으며, 효율적인 인지 전략을 지니고 있다 할지라도 메타인지의 통제를 잘 하지 못한다면 학습자는 학습에 실패할 수 있다고 설명하였다.

이렇듯 학습자가 자신의 학습을 향상시키기 위해 인지전략과 메타인지전략을 활용할 줄 아는 것을 인지적 자기조절 학습전략이라고 한다(Garner, 1990). 인지전략은 학습자가 자료를 기억하고 이해하기 위해 사용하는 전략으로서 시연, 정교화, 조직화 전략 등이 있으며(Pintrich & De Groot, 1990), 메타인지 전략은 학습자가 과제 수행을 위해 자기조절 했던 경험을 반복하여 사용함으로써 점차적으로 발달시켜나가는 것으로, 반성적 사고, 분석적 사고가 이에 해당된다(Gagné, 1985).

또한, 자기조절능력은 학습자가 변화하는 환경에 적응하는데 있어서도 영향을 미치는 요인이라 할 수 있는데 가령, 아동· 청소년이 상급 학교에 진학· 적응해야하는 상황을 예로 들 수 있다. 이는 그들이 학교에 새롭게 적응하여 학업적 성취를 이루기 위해서는 자신의 사고 및 감정을 조절하는 능력이 요구되기 때문이다. 따라서 아동의 자기조절능력이 우수할수록 적응 능력 또한 뛰어나고 대인 관계도 원만하며(Tangney, Baumeister & Boone, 2008), 나아가 스트레스 상황과 갈등이 많은 환경에서도 아동은 적응 능력을 향상시킬 수 있다(Dishion & Connell, 2006).

지금까지의 연구결과들을 종합해 보면, 아동·청소년의 학업 성취와 환경적응에 도움이 되는 자기조절학습에 영향을 미치는 요인들은 크게 환경적

요인과 개인 내적 요인으로 나누어 볼 수 있다(박소희, 2013). 여러 환경적 변인들 중 자기조절학습능력에 가장 큰 영향을 미치는 요인으로 부모의 학습관여를 고려해 볼 수 있다(김현의, 문수백, 한신애, 2011).

학령기 자녀를 둔 부모는 양육자로서의 역할을 이행함과 동시에 자녀의 학업문제에도 관심을 가지고 소극적 또는 적극적으로 개입한다. 이렇게 부모가 자녀의 학습에 관심을 가지고 자녀의 학업성취를 위해 행사하는 모든 행동을 부모의 학습관여라고 한다(김종덕, 2001; 이동훈, 2010). 여러 연구에서 부모의 학습관여는 자녀의 학업 성취와 정적인 상관이 있음을 보여주었다. 부모의 학습관여 방식이 자율성을 지향할수록 학습 동기는 높아지며(박강학, 2004), 자녀의 학습에 대해 부모가 깊이 관여할수록 부모 중심적 동기를 이유로 학생들은 학교에서 좋은 성과를 이루고, 이후 그들의 자기조절학습은 더욱 발전된 모습으로 강화되는 것으로 보고된 바 있다(Cheung & Pomerrantz, 2012). 그러나 부모의 지나친 학습관여는 오히려 자녀에게 압박감을 주게 되어 자녀의 학습 의욕이나 동기를 떨어뜨릴 수도 있으므로 부모의 학습관여는 적정한 수준에서 이루어질 필요가 있다(이인영, 2013).

부모의 학습 관여가 자녀의 자기조절학습에 영향을 미치는 중요한 환경변인이라면 동기는 개인 내적 요인으로 학습을 지속시키는 원동력이라 할 수 있다(박소희, 2013). 여러 동기 이론 중 자기결정성 동기는 자기조절학습과 관련성이 높다고 볼 수 있는데, 자기결정성 이론에서는 개인이 자신의 성격을 발달시키고 행동을 조절하기 위해서 내적 근거가 중요함을 강조하였다. Deci와 Ryan(2002)은 자기결정성 이론을 인지평가이론과 그 후속 연구들을 포함하여 4가지 미니이론으로 구성하였는데, 유기적 통합이론(Organismic Integration Theory), 인지평가이론(Cognitive Evaluation Theory), 기본심리욕구이론(Basic Psychological Theory), 인과지향성이론

(Causality Orientation Theory)이 그것들이다.

Ryan과 Deci는 앞선 네 가지의 미니이론 중 유기적 통합이론에서 자율성을 가장 핵심적인 것으로 파악하였다. 또한, 동기를 아무런 동기가 없는 무동기에서 시작하여 상대적 자율성의 정도에 따라 외적동기가 여러 유형으로 나눌 수 있으며, 다음은 완전히 자신의 결정에 따라 행동하는 자율적 행위들의 원형인 내적동기에 이른다고 주장하였다(최민숙, 2011; 한혜리, 2014). 사람들이 어떤 행동을 수행할 때 내적동기만으로 동기화되는 경우는 거의 없으며 다소의 외적 요인이 함께 작용할 때 자기결정성 또한 가질 수 있다고 주장했다(Ryan & Connell, 1989). 그 결과, 내재적 동기는 물론이고 외재적 동기 역시 자기결정적인 경우 학습에 긍정적인 영향을 미칠 수 있음이 보고된 바 있다(임지현, 류지현, 2007; 한순미, 2004; Ryan & Cornell, 1989; Vallerand & Bissonnette, 1992).

자기결정성 동기와 인지적 자기조절학습과의 관계를 살펴보면, 자기결정성동기가 내적동기군 일수록 학습자는 자기조절학습전략을 효과적으로 사용한다. 청소년들은 자신의 학습 상황에서 학업성취에 대한 판단과 결정을 자율적으로 할수록 자신감이 상승하고, 학업적 노력을 지속하며, 새로운 과제에 대한 도전을 시도하게 된다. 이 과정에서 그들은 인지적 자기조절학습의 하위요인인 인지전략과 메타인지전략을 더 많이 사용하여 학업적 성취감을 높인다(한순미, 2004).

이상에서 살펴본바와 같이 자기조절학습능력, 자기결정성 동기는 학생들의 학업성취 뿐만 아니라 다가올 미래사회에서 그들이 적응하여 살아가는데 지니고 있어야 할 중요한 능력적인 요소들임에 틀림없다. 또한 부모의 긍정적인 양육 방식을 통해 이러한 능력들을 보다 향상시킬 수 있을 것이다. 그러나 이러한 연구들은 지금까지 주로 중, 고등학생들을 대상으로 하여 진행되어 온 것들이 다수이므로 초등학생을 대상으로 한 연구들이 필요

한 실정이다. 따라서 본 연구에서는 초등학교 6학년 학생들의 인지적 자기조절학습 전략에 영향을 미치는 부모의 학습관여와 자기결정성 동기의 영향에 대해 알아보고자 한다.

2. 연구 문제

본 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 초등학교 6학년 학생이 지각한 부모의 학습관여, 자기결정성동기, 인지적 자기조절학습 전략 간의 관계는 어떠한가?

둘째, 초등학교 6학년 학생이 지각한 부모의 학습관여, 자기결정성동기가 인지적 자기조절학습에 미치는 영향은 어떠한가?

3. 용어의 정의

가. 부모의 학습관여

부모의 학습관여는 자녀의 학업성취에 영향을 주는 대표적인 환경 요인으로, 부모의 양육활동에서 자녀의 학력을 향상시키기 위해 나타내는 모든 행동이나 태도를 의미한다. 하위요인으로는 학습 선택권의 부여, 민주적인 규칙의 제공, 적정 성과추구, 학업진보 격려, 학업정보 제공 등이 있다(김종덕, 2001).

본 연구에서는 부모의 학습관여를 자녀의 학습능력 향상을 위한 부모의 모든 행동이라 정의하고 부모행동 중 학업정보 제공 및 조언, 학습선택권

의 부여(학습방식 존중), 학업성과 압력을 하위요인으로 설정하고자 한다.

나. 자기결정성동기

자기결정성이란 학습자가 학습을 함에 있어서 스스로의 의지가 얼마나 반영되어 있는가에 대한 것으로, 자신이 공부하는 이유를 스스로의 선택에 귀인하는 정도를 가리킨다(김은영, 2007). 외적조절, 부과된 조절, 확인된 조절, 통합된 조절, 내적조절은 자율성의 정도에 따라 연속선상에 배열되며, 자율성이 가장 높은 영역에 내적 조절을 배치된다.

본 연구의 자기결정성 동기는 학습을 하고자하는 학습자의 의지의 정도로 정의하고 자율성이 가장 낮은 순서부터 외적조절 부과된 조절, 확인된 조절, 내적조절까지 4단계로 나누어 살펴보고자 한다.

다. 인지적 자기조절학습 전략

자기조절학습 전략이란 학습자가 자신의 학습 활동의 주인이 되어서 학습목표와 학습 동기를 진단하고, 학습에 필요한 인적·물적 자원을 관리하며, 학습의 모든 과정에서 의사 결정과 행위의 주체가 되는 자기 학습이다(정미경, 2003). 자기조절을 잘 하는 학습자들은 효과적 학습을 위해 다양한 학습전략을 사용하는데, 이는 크게 인지전략과 메타인지 전략으로 이루어져 있다. 인지전략의 하위변인으로 시연, 정교화, 조직화가 있으며, 메타인지전략의 하위변인은 계획, 점검, 조절이 있다.

본 연구의 인지적 자기조절학습 전략은 학습의 능동적 주체인 학습자가 학습의 효과를 극대화시키기 위해 사용하는 인지전략과 메타인지 전략으로

정의하고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 부모의 학습관여

가. 부모의 학습관여의 개념

부모는 자녀에게 있어서 최초의 애착 대상이며 의사교류자인 동시에 양육자이며 교육자로(김종덕, 2001), 자녀의 성장 발달에 가장 큰 영향을 미치는 환경 요인 중 하나이다. 즉, 자녀가 부모의 양육태도에 대해 자신의 학업에 대한 성취의욕을 북돋아주거나, 자율적으로 일을 처리하도록 허용을 해 준다거나, 애정을 가지고 대해 주고 있다고 지각하게 되면 자녀들에게 영향력 있는 동기가 부여되면서 자녀의 성격발달에 긍정적 영향을 미치게 된다(이솔비, 2014). 특히, 부모는 자녀가 학교에 들어가기 전에는 주로 자녀의 신체적 발달이나 건강 등에 관심을 가지고 양육자로서의 역할을 하지만, 자녀가 학교에 들어간 후에는 자녀의 학습에 큰 관심을 가지며(이미옥, 2003), 자녀가 자율적으로 학습활동을 할 수 있도록 격려하고 학업활동에 필요한 정보를 제공하는 등 자녀의 학력향상을 위한 역할에 더 높은 비중을 둔다. 이와 같이 부모와 자녀간의 관계에서 부모가 자녀의 학습과 관련하여 조력하고 압력을 행사하는 등 자녀의 학력 향상을 위해 행사하는 모든 행동을 부모의 학습관여라 할 수 있다(김종덕, 2001; 방강학, 2004).

양육자로서 부모가 자녀의 발달에 대한 이해가 없이 자녀의 학력 향상을 위해 통제를 강화하는 경우 부모-자녀 관계가 나빠질 뿐만 아니라 자녀의

학습동기 또한 저하시키게 된다. 반대로 자녀의 발달 상황을 이해하는 부모는 자녀의 특별한 행동을 인지하며 적절히 개입하고 학습 환경을 풍부하게 하는 등 사회적 상호작용을 할 수 있도록 도와준다(김숙자, 1989). 따라서 바람직한 부모는 자녀의 성장과 발달 수준에 따라 자신의 역할을 변화시켜야 하며, 자녀가 성장함에 따라 부모는 직접적인 통제의 정도를 줄여가며 자녀의 자율성을 증진시켜야 한다(최민숙, 2011).

나. 부모의 학습 관여의 구성요소

Deci(1995)는 자녀의 자율성을 증진하기 위한 부모 행동으로 다음과 같이 제시하였다. 첫째, 무엇을 할지 어떤 방법으로 할지를 자녀 스스로가 결정하도록 선택권을 부여하는 것이다(성명희, 2008; 이원석, 2015). 자녀에게 결정권을 줄 때는 자녀 스스로가 결정하도록 선택권을 부여하는 것이다. 자녀에게 결정권을 줄 때는 현실을 적절히 반영하고 자녀의 성숙 수준을 파악하여 주어야 하며, 주변에서 선택의 소재들을 찾아보는 것이 바람직한 부모행동의 관건이다. 둘째, 개개인이 가진 권리와 제한점들을 자녀에게 가르치는 것으로, 이 때 자녀의 자율성을 존중하기 위해서 가능한 자녀 스스로 규칙을 정하게 하고, 통제하는 언어는 가급적 사용하지 않으며, 규칙에 대해 자녀가 느끼는 저항을 인정하며, 규칙을 설정하는 것의 중요성이나 유용한 결과를 충분히 알려주며, 일단 설정된 규칙은 완벽하게 따르는 것이 중요하다(이솔비, 2014; 최민숙, 2008). 셋째, 학업의 목표를 설정하는 데 자녀를 참여시켜서 적정한 목표를 유도하고 목표를 달성하기 위한 방법을 스스로 생각해 보게 하며, 실패했을 경우 다음번에 어떻게 해야 나아질 수 있을까 하는 문제해결의 관점에서 자녀와 토론하는 것이다(임은미, 1998).

넷째, 자녀에게 자신감을 심어주기 위해 자녀의 수행성과를 남들의 수행성과와 비교하지 않고 자녀의 수행이 지난번보다 나아졌을 때 축하하며, 자녀가 가장 개선한 점을 발견해 내서 자녀를 승자로 만들어주는 것이다(이원석, 2015).

임은미(1998)는 부모의 학습관여 형태와 관련하여 Deci(1995)가 제시한 자율성 증진 행동과 학업정보 제공 행동을 통합하여 '부모행동'이라는 용어로 정의하였는데, 이를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, '학습 선택권의 부여'로 자녀가 공부를 할 때, 언제, 어디서, 무슨 공부를 하는가에 관해서 가능한 자녀 스스로 선택하도록 하는 것이다(이솔비, 2014). 즉, 부모의 생각을 일방적으로 전달하는 방식이 아닌 자녀의 의견을 존중하여 자녀가 선택한 것을 최대한 수용한다.

둘째, '민주적인 규칙제공'으로 자녀의 학습규칙을 정함에 있어 규칙을 지키는 것에 대한 어려움을 인정하고, 그 규칙의 필요성과 결과에 대한 의견을 충분히 교환하는 가운데 자녀 스스로 규칙을 받아들이도록 하는 것이다(이보라, 2011).

셋째, '학습성과 압력'으로 점수나 등수 등 자녀의 학업 성과에 따라 자녀를 평가하는 것이 아니라 문제 해결적인 태도로 학업행동을 검토해주는 것을 말한다(김용하, 2011). 예를 들면, 학습한 내용을 자기평가를 통해 확인하는 방법, 반복해서 틀리는 문제를 틀리지 않도록 하는 방법을 찾는 노력 등을 부모가 유도하여 바람직한 공부행동을 형성시켜 나갈 수 있도록 하는 것이다.

넷째, '학업진보 격려'로 자녀의 학습행동이나 성적을 형제, 자매, 친구 등과 비교하지 않고 자녀 고유의 맥락에서 검토하는 것이다. 상대적인 평가에 연연하지 않고 지난번 보다 잘했다면 긍정적인 강화를 아끼지 않는 행동이다(이인영, 2013).

다섯째, ‘학업정보 제공’으로 효과적으로 공부를 하기 위한 방법이나 학습에 필요한 정보 등을 탐구하고 모았다가 자녀가 필요할 때 제공하는 것이다(이선녀, 2010). 이러한 부모행동의 정의는 부모의 학습관여 형태가 일방적이지 않고 학업 내용과 학습 형태, 학습 환경 등에서 자녀의 의사를 최대한 존중한다는 것을 의미한다(박외자, 2010). 즉, 부모가 자녀의 학습에 대해 깊은 관심을 가지고 평상시 학습과 관련된 다양한 정보와 방법을 수집하여 자녀에게 적절한 정보들을 제공할 필요가 있지만, 선택과 결정은 자녀 스스로에게 맡김으로써 자녀가 학습의 주체가 되도록 이끌어 주는 것을 말한다.

2. 자기결정성동기

학습동기이론 중 동기의 출처에 관심을 두고 있는 자기결정성동기 이론은 내재적 동기와 외재적 동기가 내면화되는 과정에 관심을 두고, 내재적 동기유발과 외재적 동기의 내면화에 영향을 미치는 사회적, 환경적 요인을 탐색한다(박경숙, 2015). 전통적으로 동기 관련 연구자들은 내재적 동기와 외재적 동기는 상호 대립적인 관계에 있다고 보았지만, Deci와 Ryan(1985a)은 동기를 연속선상에 있는 개념으로 제시하면서 내재적 동기와 외재적 동기의 두 가지 동기 유형의 경계가 분명하다는 기존의 기본적인 시각에 의문을 제기하였다(서문식, 2011).

그들은 상대적 자기결정성 정도에 따라 무동기로부터 가장 자율적 동기인 내적 조절에 의한 동기까지 이르는 동기유형을 제시하였고(유지원, 2011) 이후 전 세계에서 다수의 연구가 이루어졌다. 또한, 자기결정성동기

이론은 개인의 성격 발달과 행동에 대한 자기조절을 위한 내적 근거의 중요성을 강조한 이론이라 할 수 있는데, 인지적 평가이론, 유기체 통합이론, 인과 성향 이론, 기본 욕구 심리 이론의 네 가지 하위 이론을 포함하고 있으며(Ryan, Deci, 1985a) 각 이론에 대한 설명은 다음과 같다.

가. 유기체통합 이론(Organismic Integration Theory)

Ryan & Deci(2002)은 자기결정성 혹은 자율성이 내재적 동기의 중요한 요인이기는 하지만 내재적 동기만이 자기결정의 유일한 요소는 아니며 사람들의 행동이 전적으로 내재적으로 동기화 되어 있는 경우를 찾기는 어렵다고 지적한다. 유기체 통합이론은 외적 보상 없이 자신의 행동·원인을 점차 내적 조절로 변화시켜가는 과정인 내면화에 관한 이론이다(이민희, 2006; Niemiec et al., 2006). 따라서, 처음에는 행동이 외적인 동기에 의해 일어났다 하더라도 점차 개인에게 내면화되는 가운데 자율에 의한 행동으로 변화할 수 있다.

그리고 외재적 동기는 개인이 인지하는 자율성 또는 내면화 정도에 따라 달라지므로 자기조절의 정도에 따라 다양한 수준의 외재적인 동기들로 구분된다(이민희, 2006; Niemiec et al., 2006; Ryan & Deci, 2002). Ryan과 Deci(2000)은 자기결정성 정도에 따라 무동기와 네 가지의 외재적 동기인 외적 조절, 부과된 조절, 확인된 조절, 통합된 조절 그리고 내적 조절로 동기를 여섯 가지 유형으로 구분하였는데 구체적인 설명은 다음과 같다.

(1) 무동기(Amotivation)

무동기는 자기결정성 연속선상에서 자기결정성이 전혀 없는 한쪽 극단에 위치하며 학습동기가 전혀 내면화되지 않은 상태를 말한다. 무동기는 외부로부터 보상이나 처벌이 주어진다 하더라도 학습 욕구가 생기지 않으며 학습된 무기력과 유사하다(박진희, 2015; 유지원, 2011). 무동기 학습자는 자신의 행동에 가치를 부여하지 않으며, 자신의 행동과 행동의 결과 사이의 관련성을 지각하지 못한다. 무동기는 학습자가 원하는 결과에 대해서 효능감이나 통제감이 결여된 모습으로 행동에 대한 조절을 할 수 없을 때 발생한다(김아영, 오순애, 2001; 이민희, 2006; 이지혜, 2009; Deci & Ryan, 2000).

(2) 외적조절(External Regulation)

외적 조절은 자기결정적이지 않은 동기의 전형이다. 외적으로 조절되는 사람은 보상이나 위협 등과 같은 외재적 동기 요인들이 동인으로 외적인 자극이 없으면 어떤 과제를 시작하는데 어려움이 있으며(박영민, 2011; 이지혜, 2009) 외적 요인이 사라지면 그 행동을 중단한다. “안하면 문제가 생기니까”, “내가 하기로 되어있는 일이므로”, “선생님께 야단맞고 싶지 않으니까”, “마감시간이 임박했으므로”, 등이 외적 조절에 의한 행동의 전형적인 예시다. 외적조절을 받음으로써 그 사람은 활동을 그 자체만을 위해서 수행하려는 자발적인 의사를 내재화시키지 않는다. 내재화가 없기 때문에 그 사람은 행위를 하려는 이유를 제공하는 환경에서의 유인과 압력을 단순히 기다리기만 한다(김소연, 2011). 따라서 외적 조절에 의한 학습은 효율성이 떨어지며 학습에 대한 지속력이 약하다(유지원, 2011; 이남희, 2006; 이지혜, 2009; Deci & Ryan, 2000).

(3) 부과된 조절(Introjected Regulation)

부과된 조절은 특정 방식으로 생각하거나, 느끼거나 혹은 행동 하도록 하는 다른 사람의 규칙 또는 요구를 채택하기는 하나 진정으로 수용하지는 않는다(이지혜, 2009). 부과는 신념을 부분적으로 내재화하고, 자기 수용에 기반한 압력과 타인 수용에 기반한 압력으로 특정지어진다. 본질적으로, 그 사람은 외적 환경에 대한 대리자로서 행위를 하기 때문에 타인이 정의한 좋은 행동을 수행함으로써 자신을 정서적으로 보상하고 그리고 타인이 정의한 나쁜 행동을 수행함으로써 자신을 정서적으로 처벌한다(이인영, 2013; 이지혜, 2009).

부과된 조절의 경우에 동기의 내재화는 일단 발생하였지만 진실되고 자발적인 방식으로 자신에게 통합되지 않고, 어느 정도 거리를 유지한 채 이루어진다. 따라서, 부과된 조절은 자신에게 완전히 통합되지는 않은 내재화된 목소리가 행위를 하고자하는 동기를 발생시키는 정도에 따라, 머릿속에 타인의 규칙, 명령 및 표준을 가지게 된다. 그러나 부과된 조절은 행동이 명백한 외적 수반성에 의한 것 이라기보다는 오히려 그 수반성의 내재화된 표상들(엄마의 목소리 또는 문화적 기대 등)에 의해 조절된다. 이와 같은 조절 유형은 자기 자신과 다른 사람들의 인정을 받거나 하지 말아야 할 행동에 대한 죄의식을 느끼기 때문에 행동한다(박영민, 2011; 이인영, 2013). 즉, 조절의 힘은 외부가 아니라 개인의 내부에 있다. 하지만, 이 단계는 진정한 내적 통합이 이루어지지 상태로 외적인 것이 여전히 존재한다. 부과된 조절의 예로는 “선생님이 나를 좋은 학생으로 생각해 주기를 원하니까”, 내가 하지 않으면 내 자신이 괴로우니까”, “사람들이 나를 좋아하기를 원하니까” 등의 반응을 들 수 있다(김소연, 2011; 이남희, 2006; 이지혜, 2009; Deci & Ryan, 2000).

(4) 확인된 조절(Identified Regulation)

확인된 조절은 행위의 주체자가 특정 신념을 받아들이거나 또는 행동하는 것이 자신에게 중요하고 유용하다고 지각함으로써 자발적으로 행동하는 자율적 동기이다. 예를 들면, 대학에 가거나 좋은 점수를 받기 위한 개인적 목표가 중요하기 때문에, 재미는 찾을 수 없지만 학과 공부를 하는 여고생이나 “내가 그 주제를 이해하기를 원하니까”, “나는 새로운 것을 배우기를 원하기 때문에”, “내가 맞는지 틀렸는지를 알고 싶어서”, “...을 하는 것은 중요하다고 생각하기 때문에” 등이다.

얼핏 보면 내적 동기와 확인된 조절은 높은 자기결정성의 특징을 가지고 있기 때문에 유사하게 보인다. 그러나 학습자가 행동 자체에 대한 기쁨이나 만족을 위해 연습을 선택하는 것이 아니므로 여전히 외적 동기로 구분된다. 그럼에도 불구하고 확인된 조절은 외적 조절이나 부과된 조절보다 훨씬 내면화가 많이 진행된 자율적 동기유형에 속한다(유지원, 2011; 이남희, 2006; 이지혜, 2009; Deci & Ryan, 2000).

(5) 통합된 조절(Integrated Regulation)

통합된 조절은 외적 동기의 네 번째 유형이다. 통합된 조절은 외적 동기에서 가장 자기결정적인 학습동기 유형이다. 내재화는 가치 또는 조절을 채택하는 과정인 반면에 통합된 조절은 개인이 채택된 가치와 조절을 자기의 것으로 완전히 변환하는 과정이다(Deci & Ryan, 2000). 예를 들면, 자신의 인간적인 성장에 도움이 되므로 스스로 공부하는 경우 또는 과제를 수행하는 것은 자신의 가치관에 비추어 보았을 때 당연하므로 스스로 과제를 해결하는 경우이다(유지원, 2011). 통합된 조절은 유인과 결과에 의해

발생하는 동기유형 만큼이나 발달적 과정인데, 이는 새로운 사고, 느낌 및 행동의 방식과 모순되지 않게 조화시키는데 필요한 자기결정성을 포함하기 때문이다(이인영, 2011; 이지혜, 2009).

통합된 조절과 내재적 동기는 상당히 유사하지만, 내적동기에 의한 행동들은 흥미가 기초되어 있고, 자신에게 보상을 제공하는 반면, 통합된 조절 행동은 자기에 의해 가치화된 결과를 위해 도구적으로 수행한다(이인영, 2011; 이지혜, 2009)는 점에서 동일하지는 않다. 그러나 통합된 조절은 실증적 연구나 경험적인 측면에서 확인된 조절이나 내적 조절과 구별이 어려우므로 추가 연구를 통한 실증적 검증이 필요하다(김아영, 2002; 유지원, 2011).

(6) 내적 조절(Intrinsic Regulation)

내적 조절에 의한 동기는 주체자의 완전한 자유의지와 자기결정성에 따라 행동하는 경우로, 자기결정성에 의한 최고 자율적 동기유형이자 내재적 동기이다(류진숙, 2012; 유지원, 2011). 내재적 동기는 행위 주체자가 보상, 제약이나 압력 없이 자신의 호기심, 흥미, 만족 또는 내적 즐거움 때문에 자율적으로 활동에 참여하는 동기로 내적 조절에 의해 동기화된 학습자는 도전적 과제를 선택하는 경향이 있지만, 사람들이 실제로 완전한 내적 조절에 의해 행동을 유발하기는 어려우며 내적 조절 동기 유형만이 자율적 동기에 해당하는 것은 아니다(김아영, 2001; 박진희, 2015; 이민희, 2006; Deci & Ryan, 2000).

김아영(2002)은 자율성에 근거하여 동기의 유형을 분류하는 것이 우리나라에도 타당하게 적용 가능한지를 알아보기 위해 우리나라의 초중고학생 675명을 대상으로 한국형 동기 설문지 척도를 실시하였다. 그 결과 Ryan

과 Deci(2000)의 자기결정성 이론에서와 같이 자율성의 정도 차이에 따라서 동기유형을 하나의 연속선상 위에서 분류할 수 있다는 연구결과를 보여주어 우리나라에서의 자기결정성 동기 유형 분류의 타당성을 검증하였다. 이후 박병기(2005)는 무동기, 네 가지 조절양상의 외적동기, 내적동기의 6요인 모형으로 구분하여 이들 분류방식의 타당성을 검증한 후, 6요인 모형의 재조정을 제안하기도 하였다(최민숙, 2011; 한혜리, 2014).

나. 기본심리욕구 이론(Basic Psychology Needs Theory)

기본심리욕구 이론은 최근에 그 중요성이 부각되어 주목을 받고 있는 이론으로 자기결정성에 있어서 중요한 기본심리욕구로 유능성, 자율성, 그리고 관계성의 세 가지 욕구를 제시하고 있다. 이 욕구들은 개인의 심리적 성장과 발달에 필요한 특성을 설명하는데 중요할 뿐만 아니라, 이러한 성장과 발달을 지원하거나 방해하는 환경적 특성을 이해하는 데도 필수적인 요소이다((Deci & Ryan, 2002)

(1) 자율성에 대한 욕구

자율성에 대한 욕구는 사람들이 행동의 원인이나 주체가 자신에게 있으며 자신이 목표를 세우고 행동하는 조절자라고 믿으며, 자기에게 중요한 것과 가치있는 것이 무엇인가를 결정할 수 있는 자유에 대한 욕구다(Deci & Ryan, 2000).

자기결정성 동기이론에서 자율성은 외부의 영향력에 의존하지 않음을 뜻하는 독립성과 구별되는 개념으로 보고, 자율성과 의존성은 대립되는 개념

이 아니라고 주장한다((Deci & Ryan, 2002). 독립성이 타인에 대한 비의존성이라는 개인 간의 문제임에 반해, 자기결정성이론에서 정의되는 자율성은 개인내적인 것이고, 의지와 선택에 대한 현상학적 경험을 반영하기 때문에 자율성의 반대는 타인의 지원이나 안내에 의지하는 의존성이 아니라 통제당하고 조종당하고 있다고 느끼는 타율성이라는 것이다(Ryan & Lynch, 1989). 다시 말해, 개인이 다른 사람에게 의존할 것을 스스로 선택한다면 이것을 자율적인 행동으로 본다는 것이다.

(2) 유능감에 대한 욕구

유능감에 대한 욕구는 개인이 자신의 능력에 비추어서 최적의 도전을 추구하고 행위를 통해서 이러한 기술과 역량을 유지하고 향상시키기를 원하는 것을 말한다(Harter, 1983). 유능감 지각을 향상시키는 상황은 내재적 동기를 증진시키는 반면, 유능감 지각을 감소시키는 환경이나 상황은 내재적 동기를 억제한다((Deci & Ryan, 2002). 따라서 사람은 자신의 유능감을 지각할 수 있는 최적의 환경과 활동을 찾아 자신의 능력을 유지하고 발전시키고자 한다(김아영, 이명희, 2008).

(3) 관계성에 대한 욕구

관계성에 대한 욕구는 타인으로부터 어떤 특정한 결과를 얻어내거나 공식적인 지위를 획득하는 것에 대한 관심이 아니라 타인과 안정적인 교제나 조화를 이루고 있다는 심리적 지각에 관한 것이다((Deci & Ryan, 2000). 관계성에 대한 욕구 충족은 유능감이나 자율성에 비해 내적 동기 증진에서 원격적인 역할을 하지만, 외적 원인의 내면화를 증진시키는데 있어서는 결

정적인 역할을 하며, 개인 간의 활동에서 내적 동기를 유지하게 하는데 중요한 것으로 여겨진다((Deci & Ryan, 2002).

결론적으로 말하면, 자율성, 유능감, 관계성에 대한 욕구가 충족되는 사회적 환경은 내적 동기를 유지시키고 외적 동기를 보다 자기결정적인 형태로 변화시키도록 촉진시킨다는 것이 기본심리욕구 이론이 주장하고자 하는 내용이다.

다. 인지평가 이론(Cognitive Evaluation Theory)

인지평가 이론은 외적 보상이 내재적 동기에 미치는 영향을 설명해 주는 이론으로, 외적보상을 개인이 정보적 기능(informational) 기능으로 지각하면 내재적 동기가 증진되는 반면, 통제적 기능(controlling) 기능으로 지각하면 내재적 동기가 경감된다고 설명한다(Ryan & Deci, 2002).

인지평가 이론에서 내재적 동기는 사회-맥락적 상황에 영향을 받을 뿐 아니라, 대인관계적 풍토에도 영향을 받는다(박진희, 2015). Ryan(1992)은 긍정적인 피드백이 정보적 기능을 가졌다고 하더라도, 이것이 제공되는 상황이 강압적인 풍토에서 제공된다면 통제적 기능으로 해석되어 내재적 동기를 저해할 수 있다고 논의하고(유지원, 2011) 피드백은 자율적인 환경에서 주어져야 함을 암시하였다. 반대로, 구체적인 보상이라 하더라도 비평가적 맥락에서 제공된다면 이는 자율성을 지지하는 것으로 지각될 수 있어 정보적 기능으로 해석될 수 있다고 한다((Deci & Ryan, 1985a).

라. 인과성향 이론(Casuality Orientation Theory)

인과성향 이론은 개인의 성향이 동기에 미치는 영향을 설명해주는 이론이다. 인과성향 이론에서는 사람의 성향이 자율적(autonomous), 통제적(controlled), 운명적(impersonal)의 세 가지로 구분된다고 전제하면서, 이러한 성향에 따라 개인의 성격, 행동, 자기결정성 동기는 달라진다고 한다(박병기 외, 2005; (Deci & Ryan, 2000).

세 가지 성향을 각 각 살펴보면 첫째, 자율지향성은 외적 상황과 환경을 정보적인 기능으로 받아들이며 스스로의 선택에 의해 행동하고자 하는 성향을 말한다(박진희, 2015; 유지원, 2011). 자율지향성이 높은 사람은 행동을 자발적으로 시작하고, 흥미롭고 도적적인 활동을 추구하고, 자신의 행동에 대해 더 많은 책임감을 나타낸다((Deci & Ryan, 2002).

둘째, 통제지향성은 행동 유발 원인을 개인의 외부에서 찾고 외적 상황과 환경을 통제적인 기능으로 받아들이며, 보상, 마감일, 제도 또는 타인의 지시 등에 의해 통제되는 성향이다. 통제지향성이 높은 사람은 보상이나 타인의 통제에 의존하며, 자신이 원하는 것보다 다른 사람의 요구를 더 따르는 경향이 있다(박진희, 2015; 유지원, 2011).

셋째, 운명적 성향은 원하는 결과를 성취하는 것이 자신의 능력이나 노력으로 가능한 것이 아니라 운에 따른 것이라고 믿는 성향이다(류진숙, 2012). 이는 의지가 결핍되어 있는 상태이며 무동기와도 관련되어 있다. 운명적 성향이 높은 사람은 자신이 비효율적이라고 느끼며 행동 결과에 아무 영향력이 미치지 못한다고 생각하여 체념하는 경향이 있다.

일반적으로, 자율적 성향의 사람은 내재적 동기, 통합된 조절 또는 확인된 조절 동기를 가지는 반면, 통제지향성의 사람은 외적 조절이나 부과된 조절 동기를 지닌다고 한다(류진숙, 2012; 유지원, 2011). 운명적 성향의 사람은 자신의 영향력을 믿지 않고 운명이나 운을 믿기 때문에 무동기적 성향을 지닌다고 한다(이민희, 2006, 재인용).

3. 인지적 자기조절학습 전략

가. 자기조절학습의 이론

1950년대~1970년대 이르는 기간 동안 교육학 연구에서는 학습자를 수동적인 존재로 가정하고 주로 학업 성취에 영향을 주는 요인에 주목하였지만, 1980년대에 이르러 동기에 대한 사회인지이론이 급부상하면서 자아효능감, 귀인, 기대에 대한 연구가 속출하였고 이를 통해 학습자를 보다 적극적인 존재로 바라보기 시작하였다(양명희, 2000). 자기조절학습 연구는 학습에 있어서 능동적인 존재로서의 '학습자는 어떻게 자신의 학습을 조절해 나가는가'에 관한 학자들의 논의에서부터 시작되었다.

자기조절학습(self-regulated learning)에 대한 연구는 1960년대 Bandura의 경험적인 연구를 출발점으로 하여 1980년대 이후 Zimmerman등을 중심으로 활발하게 연구되어 왔다(이경숙, 2000). 대표적인 이론들로 조작주의적 관점, 사회인지적 관점, 의지적 관점, 비고츠키적 관점, 인지구성주의적 관점 등이 있으며, 양명희(2000), 정미경(2003), 나애란(2004)은 각각의 이론적 관점들을 다음과 같이 요약하였다.

첫째, 조작주의적 관점은 Skinner의 행동주의 원리에 따라 학습자의 겉으로 드러난 행동을 통해서 자기조절학습의 동기, 과정, 절차 등을 분석하였다(Mace, Belfiore, Shea, 1989). 이 관점에 의하면 자기조절학습 능력은 학습자 자신의 학습에 대한 관찰과 강점 강화를 통해 점진적으로 발달하는 것으로, 즉각적인 보상을 지연시킴과 동시에 미래의 더 큰 보상을 기대하는 행동방식을 지향해감으로써 개발된다. 자기조절학습 능력을 발달시키기 위해 자기점검, 자기교수, 자기강화 등의 방법이 있다.

둘째, 현상학적 관점은 자기조절학습에 있어서 자기지각을 강조하고, 이러한 자기지각이 자아개념으로 조직화되어 성취나 학습에 영향력을 행사한다고 본다(Marsh & Shavelson, 1985; Markus & Nurius, 1986). 예를 들면, 부정적인 자아개념은 부정적인 감정을 만들어 동기를 감소시키지만, 긍정적인 자아개념은 자신감과 내재적 동기를 가지게 함으로써 노력을 지속시키는 역할을 한다. 따라서 현상학적 관점에서 학습자들이 자기조절학습 능력을 향상시키기 위한 최상의 방법은 학습자들이 자신의 가치와 능력을 깨닫고 이를 통해 긍정적인 자아개념을 잘 형성하여 학습에 대한 책임감을 가지도록 하는 것이다(McCombs, 1989).

셋째, 사회인지적 관점(Bandura, 1977)은 자기조절 학습이 학습자들의 인지나 정서와 같은 내면적 요인과 더불어 학습자의 환경과 행동적인 요인에 의해서도 영향을 받는다고 주장한다. 따라서, 자기조절 학습의 범위를 개인 차원에서 아니라 사회적 차원까지 확장시켰다. 또한, 자기조절학습을 위한 동기로 성취 기대와 자아효능감으로 보았으며, 모델링, 목적설정, 귀인 피드백, 사회적 비교, 전략훈련 등도 자기조절에 있어 중요한 역할을 한다고 하였다.

넷째, 의지적 관점은 Kuhl(1985)이 제시하고 이를 Corno(1993)가 소개하고 교육 장면에 적용한 것으로, Kuhl(1985)에 의하면 동기는 어떤 행동을 할 것인가에 대한 선택을 결정하는 과정으로 보고, 의지는 의도한 행동을 유지하고 실행할 때 일어나는 자기조절의 과정으로 설명하였다. 또한, Corno(1983)는 성공 가능성, 기대와 가치 등은 결정을 형성하고 촉진시키는 동기의 과정이며 의지는 그에 대한 결정을 실행하고 보호하는 과정(이나영, 2008; 정우진, 2011)으로 구분할 수 있다고 하였다. 따라서, 학습자의 높은 수준의 의지에 의해 자기조절 학습을 이룰 수 있다고 하여 학습자의 자발성과 적극성을 강조하였다.

다섯째, 비고츠키적 관점에서 인간은 개인의 내적 언어와 성인-아동의 상호작용을 통해서 자기조절 학습이 동기화된다고 설명하고 있다(Haris, 1990). 자기조절의 핵심 과정은 자기중심적 언어이며, 자기조절 기능의 발달은 타율적인 외적 언어가 자기중심적 언어를 거쳐 내적 언어로 내면화되는 과정이다(안덕환, 2015). 아동은 어른과의 접촉을 하면서 스스로 자신을 통제하는 것을 배우기 시작하며 이때 내부 언어는 매개체의 역할을 수행하게 된다(김혜영, 2003).

여섯째, 인지구성주의적 관점에서 자기조절학습을 결정하는 것은 인지발달이며, 인지는 자신의 행동을 해석하고 설명하기 위한 유용한 도구이며, 기대, 태도, 노력에 커다란 영향력을 행사한다고 하였다. 대표적인 학자인 Paris와 Brynes(1989)는 자기조절학습의 하위요인으로 자기유능감, 노력, 학업과제, 도구적 전략을 들었으며, 도구적 전략은 시간, 동기, 감정의 관리와 더불어 학습자의 정신적, 육체적 활동까지 포함시켰다.

나. 자기조절학습의 개념

자기조절학습을 바라보는 다양한 관점만큼이나 자기조절학습에 대한 정의도 학자들에 따라 조금씩 다르게 정의되고 있다. 정미경(1999)은 자기조절학습의 개념은 일반적으로 다음과 같이 두 가지의 입장으로 정리될 수 있다고 하였다. 첫째는 학습이 이루어지기 위해 필요한 인지적, 동기적, 행동적 측면을 동시에 고려한 입장으로, Zimmerman을 중심으로 주로 미국에서 연구가 이루어지고 있다. 둘째는 자기조절학습의 인지적 측면에만 집중하여 상위인지와 유사한 개념으로 사용하는 입장으로, 주로 유럽과 Vygotsky를 계승하는 미국의 연구자들에 의해 연구 진행 중이다(정미경, 1999).

Bandura(1977)는 일반적인 입장에서 자기조절학습은 학습자 자신이 학습 활동의 주체가 되어 학습 목표를 설정하고 학습 동기를 진단하며, 학습에 필요한 인적·물적 자원을 관리함으로써 학습의 모든 과정에서 의사 결정과 행위의 주체가 되는 자기 학습이라고 정의하였다.

Corno와 Mandinach(1983)는 자기조절학습은 교실에서의 지식습득과정에서 학습자들이 사용하는 일련의 학습전략이며, 자기조절학습 학습자는 학습과제 수행을 위해 의도적인 계획이나 모니터링 등의 구체적인 인지활동을 한다고 인지적 입장에서 설명하였다.

Zimmerman(1986; 1989; 1994)은 일반적 입장에서 자기조절학습이란 아동이 학습할 때 상위인지적, 동기적, 행동적으로 자신의 학습에 적극 참여하는 것을 의미하며, 자기조절이 학업성취를 촉진하는 실제적 촉진자라고 하였다(조명희, 2010). 여기서 상위인지적 측면에서 학습에 적극 참여한다는 것은 학습자가 학습과정 중에 학습을 계획하고, 목적을 설정하며, 자기점검과 자기평가 하는 것을 의미하며, 이러한 과정에서 자신의 학습을 자각하고, 자신의 학습에 대해 통찰력과 확신을 갖게 된다. 동기적으로 참여한다는 것은, 자기조절학습자는 자기효능감이 높고 자발적이며 과제에 본질적인 흥미를 가지고 접근함을 의미한다(강희정, 2006). 또한, 행동적 참여란 자기조절 학습자가 학습의 성공적 수행을 위해 자신에게 가장 적합한 환경을 선택한 후 이를 구조화하며 자신에게 맞도록 창조하는 것을 말하며, 이를 위해 자신의 학습에 도움을 주는 정보와 조언을 구하고, 학습하기에 가장 적합한 장소를 찾고, 학습과정 중에 자기교수와 자기강화를 반복한다.

Pintrich와 De Groot(1990)은 일반적 입장에서 자기조절학습에는 다양한 정의가 존재하지만 학교교실상황에서 학업성취에 특히 중요하다고 간주되는 요인에는 세 가지가 있다고 본다(강희정, 2006; 조명희, 2010). 첫째, 상

위인지적 전략으로 학습자들의 인지를 계획, 점검, 그리고 조절하기 위해 필요한 전략들이다. 둘째, 학습자들의 학업과제 수행에 대한 그들의 노력을 관리하고 통제하는 요인이다. 셋째, 인지전략요인으로 학습자가 학습하고, 기억하며, 이해하기 위해 사용하는 요인이다(김미희, 2014).

이상과 같이 자기조절학습의 개념은 연구자들의 이론적 견해에 따라 다양하게 정의되고 있지만, 본 연구에서는 인간 학습이 인지와 동기적 측면이 하나로 통합되어야 한다는 관점(봉갑요, 2004)에 의견을 일치하여 정의하고자 한다. 즉, 자기조절학습이란 학습자가 자신의 학습 활동의 주인이 되어 학습 목표와 학습 동기를 진단하고, 학습에 필요한 인적·물적 자원을 관리하며, 학습의 모든 과정에서 의사 결정과 행위의 주체가 되는 자기 학습이다(정미경, 2003).

다. 자기조절학습의 구성요소

자기조절학습은 인지적 정보 처리 과정과 이들을 관리하는 상위인지적 과정으로 보는 관점(Corno & Mandinach, 1983; Winne, 1995b)에서 출발하였으나 이후 동기와 인지, 상위인지, 자원관리의 제 측면을 포함시켜야 한다는 주장들(Zimmerman, 1989)이 제기되면서 크게 인지조절, 행동조절, 동기조절 등의 요인들을 포함하는 방향으로 발전되었다.

Zimmerman & Martinez-Pons(1986, 1988)는 자기조절학습의 결정요소로서 개인적, 행동적, 환경적 요소를 들고 있는데, 개인적 요소로는 학생의 지식, 상위인지적 과정, 목표, 불안, 자기 효능감이 있고, 행동적 요소에는 자기관찰, 자기판단, 자기 반응 등이 있다. 또한 환경적 요소에는 모방, 언어적 설득, 사회적 지원과 학습 환경의 구조화 등이 있다(정미경, 1999).

Zimmerman(1989)는 인지전략과 메타인지 전략의 사용, 노력의 관리 및 통제를 자기조절학습의 구성요소로 보고, 자기조절학습을 동기적 특성과의 관련성에 특히 관심을 두고 연구를 진행하였다.

국내 연구로 신민희(1998)는 자기조절 학습의 구성요소로 자기조절학습 전략과 동기적 요소를 들고 있다. 자기조절학습 전략은 초인지 전략, 자원관리 전략, 인지 전략으로 나눌 수 있으며, 동기적 요소는 통제인식과 자기효능감으로 구분하였다. 또한, 양명희(2000)는 인지조절, 행동조절, 동기조절을 자기조절 학습의 구성 요소로 들고 있는데, 인지조절은 인지전략과 상위인지전략을 포함하며, 행동조절은 행동통제, 시간관리, 도움 구하기 등이 있으며, 동기조절은 숙달목표지향성, 자아효능감, 성취가치를 들고 있다.

라. 인지적 자기조절학습 전략

자기조절을 잘 하는 학습자들은 효과적인 학습을 하기 위해 다양한 학습전략을 사용한다. 학습전략이란 학습자가 학습하는 동안에 몰두하는 행동과 사고로 과제수행에 필요한 체계적인 계획이라고 할 수 있으며, 높은 학업 성취와 밀접한 관련이 있다(Schunk, 1990; Weinstein & Mayer, 1986). 학습전략은 크게 인지전략과 메타인지전략으로 구성된다(Alexander et al., 1997; Flavell, 1979; Garnet & Alexander, 1989).

(1) 인지전략

인지 전략은 학습자가 학습의 경험을 통해 학습내용을 이해라고 기억하는데 사용하는 전략으로서 일반적으로 시연, 정교화, 조직화 전략이 해당된

다(Pintrich & de Groot, 1990). 김효순(2001), 양명희(2000) 대하여 다음과 같이 설명하였다. 시연은 단기기억 속에 저장된 정보가 사라지지 않도록 학습내용을 소리 내어 읽거나 외우기, 강조표시하기, 밑줄긋기 등을 통하여 작동기억을 활성화시켜서 장기기억으로 전이되도록 촉진시키는 역할을 한다.

시연은 단순한 과제를 할 때 많이 사용하는 전략이며, 새로운 정보를 이미 알고 있는 정보에 통합시키기에는 한계가 있다. 이를 위해서는 정교화 전략이 필요하다. 정교화 전략은 새로운 정보에 이미 알고 있는 정보를 추가하여 자신이 알고 있는 정보와의 관계를 구축함으로써 그 정보를 확장하는 방법이다. 정교화의 구체적인 방법으로는 다른 말로 바꾸어보기, 요약하기, 질문하기, 심상 등이 있다. 조직화 전략은 정보를 부분으로 나누고, 학습 내용의 요소간의 관계를 논리적으로 구성하여 구체화하는 것으로 중요한 개념을 중심으로 내용을 분석해보거나 이들 간에 어떤 관계가 존재하는지를 추론하는 것이다(박소희, 2013). 그룹화, 개요적기, 전체그림 등의 방법이 있다.

(2) 메타인지 전략

메타인지 전략은 학습자가 학습하는 동안 효과적인 인지 전략을 선택하고, 인지를 통제·조절하기 위해 사용하는 전략으로 , Brown과 그의 동료들은 이를 계획, 점검, 조절로 나누었다(강윤희, 정정옥, 1995). 계획은 학습하기 전에 이루어지는 활동으로 학습에 어떤 인지전략을 사용할 것인지를 계획하는 것이다. 학습 목표를 설정하고 학습하기 전에 무슨 내용에 대한 것인지 대강 훑어보기, 학습 내용에 대한 질문 만들기, 문제를 분석하기 등이 이에 해당된다. 점검은 학습과제를 수행하는 동안 자신의 이해 정도를 점

검해 보는 전략으로 주의집중의 확인, 자신의 이해 정도 평가하기, 문제 푸는 속도 체크하기 등의 방법이 있다(김선희, 2012). 조절은 현재 자신이 사용하고 있는 전략의 적절성을 계속적으로 검토하면서 자기전략을 조절해나가는 활동으로 문제의 난이도 조정하기, 이해 여부에 따라 다시 읽기, 인지전략 바꾸기 등이 해당된다. 메타인지 능력은 연습과 훈련에 의해 향상되고, 구체적인 목표를 수행하기 위해 적극적으로 자신의 인지활동을 감시하고 규제하는 고차원적인 인지기술이다(김선희, 2012). 그러므로 메타인지전략은 자기조절학습 전략 사용을 위해 핵심적인 역할을 한다고 할 수 있다(권성연, 2003).

본 연구에서는 학습자가 학습내용을 이해하고 기억하는데 사용하는 인지전략과 효과적인 인지 전략의 선택·통제·조절과 관련된 메타인지전략을 인지적 자기조절학습 전략으로 구성하여(박소희, 2013) 관련 변인들 간의 관련성을 탐구하고자 한다.

4. 부모의 학습관여, 자기결정성, 인지적 자기조절학습의 관계

가. 인지적 자기조절학습 전략과 부모의 학습관여와의 관계

부모의 학습관여는 학생의 자기조절학습 능력과 같은 학생 개인의 변인을 매개로 하여 학업성취도에 영향을 미친다(김혜연, 2012; 박소희, 2013; Grolnick & Slowiaczek, 1994). 먼저, 긍정적인 측면에서 볼 때, 부모의 학습관여 변인들 중 자율성 격려는 자녀의 자기조절학습 능력을 향상시키고

(남필교, 2009; 정민주, 2011) 학업성취에도 긍정적 영향을 미친다(임은미, 1998)는 연구 보고가 있다. 반면, 부모의 학습관여는 자녀에게 위험요소가 되기도 하는데(송진숙, 2001), 부모의 관여가 너무 심하여 자녀의 자율성을 허용하지 않았을 때, 자녀의 자율적 학업 동기를 저하시킨다고 류연자(1995)는 보고하였다.

즉, 부모의 학습관여는 자녀에게 자율성을 허용하지 않을 때는 문제가 되기도 하지만, 동시에 자녀의 자기조절학습에 긍정적인 영향을 끼치는 매우 중요한 학습자원이라고 할 수 있다(김종덕, 2001). 이러한 주장은 사회인지이론가들이 자기조절학습은 연령 증가에 따라 자동적으로 발달하는 것도 아니고, 환경적 상호작용에 의해 수동적으로 획득되는 것도 아닌 개인, 환경, 행동의 삼원적 상호작용에 의해 이루어진다고 주장(Bandura, 1989; Zimmerman, 1989)에 의하여 뒷받침된다. 다시 말하면, 학생의 밀접한 환경변인인 부모는 학생의 학업에 매우 중요한 역할을 하고 있으며 학업성취도와 자기조절학습능력에 영향을 미침을 이론 적으로 확인할 수 있다(김혜연, 2012).

선행연구들에서 살펴본 바와 같이 부모의 학습관여는 환경적 요인으로서 자녀들의 자기조절학습 능력 향상에 중요한 역할을 한다. 본 연구는 부모의 학습관여의 여러 변인들 중 학업정보 제공/조언, 학습방법선택 존중(자율성지지)과 학업성과압력이 자기조절학습 전략 중 인지전략과 메타인지로 구성되는 인지적 자기조절학습전략과 어떠한 관련이 있는지 살펴보고자 한다.

나. 인지적 자기조절학습 전략과 자기결정성과의 관계

자기조절 학습전략 중 메타인지는 학습자로 하여금 학습활동의 계획, 자신의 학습능력 인식, 학습 진향 정도의 점검과 자신의 학습과정을 성찰할 수 있게 해 준다(이지혜, 2009). 따라서 메타인지는 독립적으로 학습하고 자신의 학습과정을 스스로 안내하며, 내용 및 과정의 선택과 순서를 통제하고 다른 상황에서 학습한 것이 전이되도록 하는 역할을 한다(Garnet, Alexander, 1989). 이러한 기능의 메타인지는 복잡한 과제를 성공적으로 수행하기 위해서 꼭 필요한 것으로, 외재적 동기보다는 내재적 동기를 갖고 있을 때 유리한 것으로 밝혀졌다(Ryan & Connell, 1989). 이와 관련하여 내재적 동기만이 메타인지에 긍정적인 영향을 미치는 유일한 요인인가에 관한 의문이 제기되었고, 후에 자기결정성 학습동기와 메타인지에 관한 연구도 수행되었다 .

이은주(2001)의 연구를 살펴보면 동기를 무동기, 타율적 외재적 동기, 자율적 외재적 동기, 내재적 동기로 구분하여 메타인지와의 관련성을 알아보는 연구를 수행하였는데, 자율적 외재적 동기와 내재적 동기 유형이 메타인지의 유의한 예언변수로 측정되었다. 그리고 안혜진(2004)과 김민수(2006)는 학습전략 중 메타인지는 동일시 조절, 내재적 동기와 정적 상관이 있음을 그들의 연구를 통해 보여주었다. 이와 같은 결과로부터 자기결정적인 외재적 동기 변인들은 메타인지에 긍정적인 영향을 미치는 예언변인임을 확인 할 수 있다.

또한, 이러한 자기결정성 동기는 인지전략들을 매개로 하여 학업성취에 간접적인 영향을 미친다는 여러 연구 결과들도 확인할 수 있다(안혜진, 2004). 다시 말해, 자기결정적인 학습동기가 발현되더라도 인지적 요소가 뒷받침되어야 결국 높은 학업 성취에 이르게 되는 힘이 더 강하므로 자기결정성 학습동기는 인지전략, 메타인지 전략과 학습몰입과 함께 작용하여 학업성취에 더 큰 간접효과를 가져올 수 있다고 가정할 수 있다(이지혜,

2009).

본 연구에서는 외적 조절 동기, 부과된 조절동기, 확인된 조절동기, 내적 동기의 단계별로 구성된 자기결정성 동기(김아영, 2002)가 인지적 자기조절 학습전략에 어떠한 영향을 미치는가에 대해 밝혀보고자 한다.

다. 인지적 자기조절학습전략, 부모의 학습관여, 자기결정성 동기와의 관계

정민주(2011)는 중학생이 지각하는 부모의 양육방식과 자기결정성 동기가 자기조절학습에 미치는 영향을 알아보기 위해 중학생 376명을 대상으로 연구를 진행하였다. 연구 결과를 살펴보면, 어머니의 자율성 지지가 높을수록 무동기는 감소하며, 무동기의 감소는 자기조절학습에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한, 학생들에 대한 통제적 조절은 자기조절학습 효능감과는 별 관련성을 찾을 수 없었다. 다른 선행연구에서는 초등학교 5학년 및 6학년을 대상으로 한 부모의 학습관여와 자녀의 자기결정성, 자기조절학습 및 학업성취의 인과구조에 대한 분석이 이루어졌는데, 부모가 자녀에게 긍정적인 태도로 자율적인 학업 활동을 격려하는 것이 아동의 내적 동기와 정적인 관계에 있으며, 자기결정성 유형 중 자율동기만이 아동의 자기조절학습에 의미 있는 정적 영향력이 있음을 보고하였다(이인영, 2013).

이러한 연구 결과를 통해, 부모의 자녀 학습에 대한 자율성지지는 자기조절학습 능력 향상에 여향을 주고, 무동기를 감소시키거나 자율적 조절(확인 조절동기, 내적 조절동기)를 향상시켜서 자기조절학습을 잘하게 할 수 있다.

본 연구에서는 부모의 학습관여 변인 중 학습방식선택존중(앞에서는 자율성지지)과 학습정보 제공/조언 및 학업성과 압력과 자기결정성동기가 인지전략과 메타인지 전략으로 이루어진 인지적 자기조절학습 전략에 미치는 영향을 밝혀 보고자 한다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

Ⅲ. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구는 초등학생이 지각한 부모의 학습관여, 자기결정성동기, 인지적 자기조절학습의 관계를 경험적으로 살펴보고자 한다. 본 연구에서는 부산 지역 내 3개 교육청 관할 초등학교 각 1개교에 재학 중인 6학년을 대상으로 조사하였으며, 2017년 7월 13일부터 7월 19일까지 설문을 진행하여 자료를 수집하였다. 응답자 390명의 회수자료 중 불성실한 응답이나 정보를 누락한 48명의 자료를 제외하고 총 342명의 응답내용을 최종 분석에 사용하였다. 연구에 참여한 학생들의 구성은 <표 Ⅲ-1 >에 제시되어 있다.

<표 Ⅲ-1> 연구대상자의 구성

항목	구분	표본수(명)	구성비율(%)
성별	남자	165	48.2
	여자	177	51.8
전 체		342	100.0

2. 측정도구

가. 부모의 학습관여

본 연구에서 사용한 부모의 학습관여 검사는 임은미(1998)가 제작한 부모행동검사를 김종덕(2001)이 5개의 하위요인 30문항으로 수정한 것을 김연수(2008)가 요인분석을 통해 부모의 학습관여형태 척도로 개발한 것이다. 이 척도는 총 20문항이며 학습정보제공/조언(9문항), 학업성과 압력(4문항), 자녀학습방법존중(7문항)의 3개의 하위 요인으로 구성되어 있다. 검사의 각 문항은 학생의 학습을 잘 할 수 있도록 부모님께서 어떻게 하시는지를 묻는 것으로 '전혀 아니다'에 1점, '매우 그렇다'에 5점 Likert 척도로 응답하도록 제시되었으며 부정적 문항은 역산하여 계산하였으므로, 합계 점수가 높을수록 부모의 긍정적인 학습관여가 높다는 것을 의미한다. 각 하위 영역별 검사 문항의 예시는 <표 Ⅲ-2>와 같다.

<표 Ⅲ-2> 부모의 학습관여 측정도구 예시

하위요인	내용예시
학업정보 제공/조언	부모님은 공부 방법에 대한 정보를 모았다가 전해주신다.
자녀학습방식존중	부모님은 부모님 마음에 들지 않더라도 일단은 내가 하고 싶은 자세와 방법으로 공부하도록 하신다.
학습성과 압력	부모님은 나를 다른 아이들과 비교하신다.

본 연구에서 사용한 부모의 학습관여 검사도구의 문항구성과 신뢰도는 아래 <표 Ⅲ-3>과 같다.

<표 Ⅲ-3> 부모 학습관여 척도의 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항번호	문항 수	Cronbach's α
학업정보 제공/조언	3,6,8,10,12,14,17, 18,20	9	.880
자녀학습방식 존중	1,4,13,19	4	.748
학업성과 압력	2*,5*,7*,9*,11*,15*,16*	7	.796
전 체		20	.870

* 역채점문항

나. 자기결정성 동기

본 연구에서는 자기결정성 동기 측정도구로 Ryan과 Connell(1989)이 개발한 학업적 자기조절 질문지(Academic Self-Rgulation Questionaire: SRQ_A)와 Hayamizu(1989)의 척도를 김아영(2001)이 한국의 학업적인 상황에 맞도록 통합, 수정한 한국형 학업적 자기조절 설문지(K-SRQ-A)를 사용하였다. 이 설문지는 총 24문항으로 구성되어 있으며, 확인된 하위요인별 구성 문항 수는 외적조절동기 6문항, 부과된 조절동기 6문항, 확인된 조절동기 6문항, 내적 동기 6문항이다. 각 하위 영역별 검사 문항의 예시는 <표 Ⅲ-4>와 같다.

<표 Ⅲ-4> 자기결정성동기 측정도구 예시

하위요인	내용예시
외적조절 (external regulation)	나는 공부를 하지 않으면 부모님이 화를 내시므로 공부를 한다.
부과된조절 (introjected regulation)	선생님께 인정받기 위해서 공부를 한다.
확인된조절 (identified regulation)	수업 내용을 이해하는데 도움이 되므로 공부한다.
내적조절 (intringic regulation)	공부하는 것이 즐거워서 공부를 한다.

검사의 형식은 '전혀 그렇지 않다(1)'에서 '매우 그렇다(5)'의 Likert 5점 척도로 구성하였고, 이에 대한 점수가 높을수록 각 동기 유형의 특정 정도가 높은 것으로 해석된다. 본 연구에서 자기결정성 동기의 하위 척도별 문항수와 각 하위 요인별 신뢰도는 <표 Ⅲ-5>와 같다.

<표 Ⅲ-5> 자기결정성 동기 측정도구의 문항구성 및 신뢰도

요인	문항번호	문항 수	Cronbach's α
외적조절	1,5,9,13,17,21	6	.747
부과된조절	2,6,10,14,18,22	6	.796
확인된조절	3,7,11,15,19,23	6	.861
내적 조절	4,8,12,16,20,24	6	.896
전 체		24	.852

다. 인지적 자기조절학습 전략

본 연구에서는 양명희(2000)가 개발한 자기조절학습 측정 도구 중 인지 조절 문항에 해당하는 27문항을 인지적 자기조절학습 전략의 척도로 활용하였다. 인지적 조절 학습 전략의 구성변인으로 인지전략의 사용, 메타인지 전략의 사용이 있으며 보다 하위변인으로 인지전략을 시연, 정교화, 조직화로, 메타인지전략을 계획, 점검, 조절로 세분화하였다. 각 하위 요인에서 측정하고자 하는 구체적인 내용은 <표 Ⅲ-6>과 같다.

<표 Ⅲ-6> 인지적 자기조절학습 전략 측정도구 예시

하위요인		내용예시
인지전략	시연	노트나 교과서를 소리내어 외운다.
	정교화	나는 중요한 개념이 있으면 쉬운 말로 풀어본다.
	조직화	내용이 복잡할 때는 도표를 그리거나 요약해 본다.
메타인지 전략	계획	나는 무엇부터 공부할 것인지 순서를 정한 후에 시작한다.
	점검	나는 공부에 집중하다가도 잠깐 멈추고, 현재 하고 있는 공부 내용이 무엇인지 스스로에게 물어볼 때가 있다.
	조절	나는 책을 읽을 때 시간이 부족하게 되면 중요하지 않은 부분은 건너뛴다.

각 문항은 5단계 평정 척도로 이루어져 있다. '전혀 아니다'에 1점, '매우 그렇다'에 5점을 부여하여 점수가 높을수록 인지적 자기조절학습 전략을 잘 사용하는 것을 의미한다. <표 Ⅲ-6>에서의 문항 내적일치도 (Cronbach's α 계수)를 살펴보면 인지전략 .89, 메타인지전략 .81의 값이

산출 되었다.

<표 Ⅲ-7>인지적 자기조절학습 전략 측정도구의 하위변인별 문항구성 및 신뢰도

요인		문항수	문항번호	Cronbach's α
인지전략	시연	4	6,11,18,21	.912
	정교화	7	1,4,7,12,15,19,22	
	조직화	6	3,5,8,13,23,27	
메타인지 전략	계획	4	2,9,16,24	.817
	점검	3	17,20,25	
	조절	3	10,14,26	
전 체		27		.931

3. 자료 분석 방법

본 연구를 통해 수집된 자료는 SPSS 22.0 프로그램을 사용하여 다음과 같은 방법으로 처리되었다.

첫째, 부모의 학습관여, 자기결정성동기 그리고 인지적 자기조절학습 전략 척도의 신뢰도를 확인하기 위해 문항 내적일치도 계수(Cronbach's α)를 산출하였다.

둘째, 부모의 학습관여, 자기결정성 동기, 학업적 자기효능감, 인지적 자

기조절학습 전략에 대한 관계를 알아보기 위해 단순상관분석(Pearson의 적률상관계수)를 실시하였다.

셋째, 초등학생이 지각한 부모의 학습관여행동, 학업적 자기효능감, 자기결정성 동기가 인지적 자기조절학습 전략에 미치는 상대적인 영향력을 알아보기 위해 단계적 중다회귀분석(Stepwise Multiple Regression Analysis)을 실시하였다.

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY
부경대학교

IV. 연구결과

1. 주요 변인 기술통계 분석

본 연구의 최종 분석 대상이 된 342명 학생의 전반적인 경향을 살펴보기 위해 기술 통계 분석을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-1>에서 제시되어 있다.

우선 초등학생이 지각한 부모의 학습관여에서의 전체평균은 3.66, 표준편차는 4.00으로 나타났다. 학습관여의 구성요인별 평균을 살펴보면 학업성과압력이 3.94로 가장 높았고 학습방식존중이 3.62, 학업정보제공/조언이 3.45의 순으로 나타났다.

자기결정성동기의 전체평균은 3.58, 표준편차는 3.25로 나타났으며, 자기결정성동기의 요인별 평균은 외적조절이 4.00으로 가장 높았고 다음으로 확인된 조절 3.63, 부과된 조절 3.62, 내적조절 3.05 순으로 나타났다.

인지적 자기조절학습 전략의 전체 평균은 3.27, 표준편차는 4.00으로 나타났으며 인지적 자기조절학습 전략의 두 하위요인 인지전략과 메타인지전략의 평균을 살펴보면, 인지전략의 평균이 3.31로 메타인지전략의 평균인 3.22보다 높은 값을 형성하였다. 인지전략의 하위요인의 평균을 살펴보면, 정교화가 3.46으로 가장 높았고, 조직화 3.29, 시연 3.24순으로 나타났다. 메타인지의 구성요인별 평균은 계획이 3.44로 가장 높았고, 점검과 조절은 3.08로 같은 값을 나타냈다.

<표Ⅳ-1> 학습관여, 자기결정성동기 및 인지적 자기조절학습의 기술통계 (N=342)

변인		하위요인	평균	표준편차
학습관여		학업정보제공	3.45	4.00
		학습방식존중	3.62	4.00
		학업성과압력	3.94	4.00
		전 체	3.66	4.00
자기결정성동기		외적조절	4.00	3.50
		부과된조절	3.62	3.50
		확인된조절	3.63	3.25
		내적조절	3.05	2.70
		전체	3.58	3.25
인지적 자기조절	인지전략	시연	3.24	4.00
		정교화	3.46	4.00
		조직화	3.29	4.00
		전체	3.31	4.00
	메타인지 전략	계획	3.44	4.00
		점검	3.08	4.00
		조절	3.08	4.00
		전체	3.22	4.00
	전체		3.27	4.00

2. 부모의 학습관여와 자기결정성동기 그리고 인지적 자기조절학습 전략과의 상관분석

초등학생이 지각한 부모의 학습관여와 자기결정성동기 그리고 인지적 자기조절학습 전략 간의 관계를 알아보기 위하여 상관분석을 실시한 결과는 표 <표 Ⅳ-2>와 같다.

학습관여 전체와 인지적 자기조절학습 전체와의 상관은 .418로 다소 높게 나타났다. 부모의 학습관여의 하위 영역과 인지적 자기조절학습 전체와의 상관은 학업정보제공/ 조언이 .509로 가장 높게 나타났고, 학습방식존중은 .224로 학업정보제공/조언에 비해 낮은 편이었고, 학업성과압력이 .138로 가장 낮은 상관을 나타냈다. 학업정보제공/조언은 인지적 자기조절학습의 하위 영역인 인지전략과 메타인지 전략에서도 높은 상관이 나타났는데, 인지전략은 .525, 메타인지전략은 .409의 상관이 나타났다. 다음으로 학업방식존중은 인지전략과 .209의 상관을 보였고, 메타인지 전략과는 .216으로 다소 낮은 상관이 나타났다. 학업성과압력은 인지전략과의 상관은 .155로 가장 낮게 나타났다.

다음으로 자기결정성동기의 전체 및 하위영역과 인지적 자기조절학습 전체와 하위 영역의 관계는 모두 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 자기결정성동기 전체와 인지적 자기조절학습 전체와의 상관관계는 .480으로 나타났으며, 인지적 자기조절학습의 하위 변인과의 상관관계를 살펴보면 인지전략이 .510, 메타인지전략 .360의 순으로 나타났다. 인지적 자기조절학습과 자기결정성 동기의 하위 변인들과의 상관관계에서는 내적조절이 .691로 가장 높았고 다음으로 확인된 조절 .659의 순으로 나타났다. 또한, 부과된 조절은 -.186으로 인지적 자기조절학습과 부적 상관을 보였다.

<표 Ⅳ-2> 부모의 학습관여와 자기결정성동기 및 인지적 자기조절학습 전략 간의 상관관계

	부모의 학습관여			자기결정성동기				인지적 자기조절학습					
								인지전략			메타인지전략		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	1												
2	.308**	1											
3	.315**	.455**	1										
4	.128**	.293**	.491**	1									
5	-.079	.157**	.349***	.588***	1								
6	.541***	.220***	.200***	.160**	-.094	1							
7	.538**	.232**	.223**	.154**	-.126*	.752**	1						
8	.345**	.153**	.066	-.005	-.246**	.477**	.517**	1					
9	.531**	.202**	.161**	.140**	-.114*	.651**	.659**	.559**	1				
10	.466***	.186**	.159**	.161**	-.124*	.595***	.668***	.599***	.756***	1			
11	.407***	.194***	.159**	.083	-.113*	.497***	.527***	.492***	.598***	.664***	1		
12	.371**	.195**	.073	.025	-.200**	.492**	.504**	.561**	.652**	.622**	.552**	1	
13	.144**	.103	-056	-.075	-.122	.261**	.225***	.261***	.411***	.339***	.295***	.305***	1

주) 1.학업정보제공/조언 2. 학업방식존중 3. 학업성과압력 4. 외적조절 5. 부과된 조절 6. 확인된 조절 7. 내적조절 8. 시연 9. 정교화 10. 조직화 11. 계획 12. 점검 13. 조절

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

마지막으로 부모의 학습관여와 자기결정성 동기 전체의 상관은 .563으로 나타났다. 학습관여의 하위 변인과 자기결정성 동기의 관계를 살펴보면, 내적조절(.476), 확인된 조절(.464), 외적조절(.382), 부과된 조절(.159)의 순으로 상관이 나타났다. 그리고, 자기결정성 동기의 하위 변인과 부모의 학습

관여와의 상관관계는 학습방식존중(.479), 학습정보제공/조언(.430), 학업성과압력(.342)의 순으로 나타났다.

3. 부모의 학습관여와 자기결정성동기가 인지적 자기조절학습 전략에 미치는 영향

초등학생이 지각한 부모의 학습관여와 자기결정성동기 각각의 하위변인들이 인지적 자기조절학습을 얼마나 잘 설명하고 있는지를 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하였다.

가. 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 인지적 자기조절학습 전략에 미치는 영향

부모의 학습관여의 구성요인인 학업정보제공 및 조언, 학습방식존중, 학업성과압력과 자기결정성동기의 구성요인인 외적조절, 부과된 조절, 확인된 조절, 내적조절이 인지적 자기조절학습 전략에 미치는 영향을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시한 결과는 <표 Ⅳ-3>과 같다.

<표 Ⅳ-3>의 결과를 보면, 부모의 학습관여의 구성요인들과 자기결정성동기의 구성요인들 중 인지적 자기조절학습을 가장 잘 설명해 주는 변인은 자기결정성동기의 구성요인인 내적조절(R^2= .477)로서 약 47.7%를 설명해 주고 있다. 내적조절의 변인에 자기결정성동기의 구성요인인 확인된 조절요인을 추가로 넣었을 때의 설명력(R^2=.520)은 약 52.0%로서, 확인된 조절을 투입하기 전보다 약 4.3% 정도 더 설명해 주고 있는 것으로 나타났다.

<표 Ⅳ-3> 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 인지적 자기조절학습 전략에 미치는 영향

		비표준화계수		표준화계수	t
		B	표준오차	β	
1단계	상수	48.338	2.374		20.365***
	내적조절	2.186	.124	.691	17.622***
	R^2=.477 수정된 R^2=.476 F=310.538***				
2단계	상수	35.321	3.243		10.891***
	내적조절	1.422	.180	.450	7.885***
	확인된조절	1.237	.220	.321	5.627***
	R^2=.520 수정된 R^2=.519 F=185.109***				
3단계	상수	30.521	3.560		8.573***
	내적조절	1.287	.183	.407	7.022***
	확인된조절	1.068	.224	.277	4.769***
	학업정보 제공/조언	.352	.114	.140	3.089**
	R^2=.535 수정된 R^2=.531 F=129.698***				
4단계	상수	38.288	4.573		8.372***
	내적조절	1.250	.182	.395	6.855***
	확인된조절	1.071	.222	.278	4.823***
	학업정보 제공/조언	.348	.113	.138	3.078**
	부과된조절	-.321	.120	-.099	-2.669
	R^2=.545 수정된 R^2=.539 F=100.818***				

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

다음으로 부모의 학습관여의 구성요인인 학업정보 제공/조언 요인을 추가로 넣었을 때의 설명력(R^2= .535)은 53.5%로 이전보다 약 0.2% 정도가 높아졌다. 마지막으로 자기결정성동기의 구성요인인 부과된 조절을 투입했

을 때의 설명력(R^2=.545)은 54.5%로서, 이 요인의 투입 전보다 약 1% 정도가 높아졌다. 이상의 결과로 볼 때, 부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성 동기의 구성요인 중에서 인지적 자기조절 학습에 영향을 주는 변인은 내적조절, 확인된 조절, 학습정보 제공/조언, 부과된 조절 순서임을 알 수 있다.

나. 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 인지적 자기조절학습의 구성요인 중 인지전략에 미치는 영향

부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성 동기의 구성요인이 인지적 자기조절학습의 구성요인 중 인지전략에 미치는 영향을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하였으며, 결과는 <표 Ⅳ-4>과 같다.

<표 Ⅳ-4>에서 나타나듯이, 부모의 학습관여의 구성요인들과 자기결정성동기의 구성요인들 중 인지적 자기조절학습의 구성요인인 인지전략을 가장 잘 설명해 주는 변인은 자기결정성동기의 구성요인인 내적조절(R^2=.508)로서 약 50.8%를 설명해 주고 있다.

내적조절의 변인에 자기결정성동기의 구성요인인 확인된 조절 요인을 추가로 넣었을 때의 설명력(R^2=.548)은 약 54.8%로 확인된 조절을 투입하기 전보다 약 4.0% 정도 더 설명해 주고 있는 것으로 나타났다. 다음으로 부모의 학습관여의 요인인 학업정보 제공/조언 요인을 추가로 넣었을 때의 설명력(R^2= .563)은 56.3%로 이전보다 약 1.5% 정도가 높아졌다. 마지막으로 자기결정성동기의 구성요인인 부과된 조절을 투입했을 때의 설명력(R^2=.569)은 56.9%로서, 이 요인의 투입 전보다 약 0.6% 정도가 높아졌다. 이상의 결과로 볼 때, 부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성 동기의 구

성요인 중에서 인지전략에 영향을 주는 변인은 내적조절, 확인된 조절, 학습정보 제공/조언, 부과된 조절 순서임을 알 수 있다.

<표 Ⅳ-4> 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 인지적 자기조절학습의 구성요인 중 인지전략에 미치는 영향

		비표준화계수		표준화계수	t
		B	표준오차	β	
1단계	상수	28.661	1.530		18.735***
	내적조절	1.497	.080	.712	18.722***
		R^2=.508 수정된 R^2=.506		F=350.499***	
2단계	상수	20.469	2.095		9.771***
	내적조절	1.016	.116	.484	8.722***
	확인된조절	.779	.142	.304	5.483***
		R^2=.548 수정된 R^2=.545		F=205.262***	
3단계	상수	17.077	2.293		7.447***
	내적조절	.921	.118	.438	7.798***
	확인된조절	.659	.144	.257	4.569***
	학업정보 제공/조언	.249	.073	.149	3.389**
		R^2=.563 수정된 R^2=.559		F=144.903***	
4단계	상수	21.340	2.954		7.223***
	내적조절	.900	.118	.429	7.645***
	확인된조절	.660	.143	.258	4.606***
	학업정보 제공/조언	.246	.073	.148	3.3777**
	부과된조절	-.176	.078	-.082	-2.268
		R^2=.569 수정된 R^2=.564		F=111.295***	

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

다. 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 인지적 자기조절 학습 전략의 구성요인 중 메타인지전략에 미치는 영향

부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성 동기의 구성요인이 인지적 자기조절학습의 구성요인 중 메타인지전략에 미치는 영향을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-5> 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 하위변인이 인지적 자기조절학습의 구성요인 중 메타인지 전략에 미치는 영향

		비표준화계수		표준화계수	t
		B	표준오차	β	
1단계	상수	19.677	1.075		18.310***
	내적조절	.699	.056	.554	12.271***
		R^2=.307	수정된 R^2=.305	F=150.575***	
2단계	상수	14.851	1.491		9.962***
	내적조절	.406	.083	.326	4.897***
	확인된조절	.459	.101	.302	4.538***
		R^2=.347	수정된 R^2=.343	F=89.922***	
3단계	상수	18.367	1.998		9.192***
	내적조절	.388	.082	.312	4.703***
	확인된조절	.459	.100	.303	4.578***
	부과된조절	-.146	.056	-.115	-2.615**
		R^2=.360	수정된 R^2=.362	F=63.260***	
4단계	상수	16.581	2.131		7.780***
	내적조절	.365	.083	.293	4.418***
	확인된조절	.442	.100	.292	4.430***
	부과된조절	-.172	.057	-.135	-3.028**
	학습방식존중	.215	.093	.105	2.307
		R^2=.370	수정된 R^2=.362	F=49.382***	

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

<표 Ⅳ-5>에서 제시하는 바와 같이, 부모의 학습관여의 구성요인들과 자기결정성동기의 구성요인들 중 인지적 자기조절학습의 구성요인인 메타인지전략을 가장 잘 설명해 주는 변인은 자기결정성동기의 구성요인인 내적조절(R^2= .307)로서 약 30.7%를 설명해 주고 있다. 내적조절의 변인에 자기결정성동기의 구성요인인 확인된 조절 요인을 추가로 넣었을 때의 설명력(R^2=.347)은 약 34.7%로 를 투입하기 전보다 약 4.0% 정도 더 설명해 주고 있는 것으로 나타났다. 다음으로 확인된 조절의 변인에 자기결정성동기의 구성요인인 부과된 조절을 추가로 넣었을 때의 설명력(R^2= .360)은 36.0%로 그전보다 약 1.3% 정도가 높아졌다.

마지막으로 부과된 조절의 변인에 부모의 학습관여의 구성요인인 학습방식존중의 요인을 추가로 넣었을 때의 설명력(R^2= .370)은 37.0%로서, 이 요인의 투입 전보다 약 1.0% 정도가 높아진 것을 알 수 있다. 이상의 결과로 볼 때, 부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성 동기의 구성요인에서 메타인지전략에 영향을 주는 변인은 내적조절, 확인된 조절, 부과된 조절, 학습방식존중 순서임을 알 수 있다.

라. 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 인지전략의 구성요인 중 시연에 미치는 영향

부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성 동기의 구성요인이 인지전략의 구성요인 중 시연에 미치는 영향을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 Ⅳ-6>과 같다.

<표 Ⅳ-6> 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 인지전략의 구성요인 중 시연에 미치는 영향

		비표준화계수		표준화계수	t
		B	표준오차	β	
1단계	상수	7.246	.539		13.455***
	내적조절	.313	.028	.517	11.138***
		R^2=.267	수정된 R^2=.265	F=124.046***	
2단계	상수	9.990	.864		11.567***
	내적조절	.299	.028	.494	10.786***
	부과된조절	-.114	.028	-.184	-4.010***
		R^2=.300	수정된 R^2=.296	F=72.813***	
3단계	상수	8.417	1.005		8.377***
	내적조절	.207	.041	.342	4.992***
	부과된조절	-.114	.028	-.184	-4.057***
	확인된조절	.150	.050	.202	2.968**
		R^2=.318	수정된 R^2=.312	F=52.596***	

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

<표 Ⅳ-6>에서 제시하는 바와 같이, 인지적 자기조절학습의 구성요인 중 인지전략의 하위변인 중 하나인 시연을 가장 잘 설명해 주는 변인은 자기결정성동기의 구성요인인 내적조절(R^2= .267)로서 약 26.7%를 설명해 주고 있다. 내적조절의 변인에 자기결정성동기의 구성요인인 부과된 조절 요인을 추가로 넣었을 때의 설명력(R^2=.300)은 약 30.0%로 부과된 조절 요인을 투입하기 전보다 약 3.3% 정도 더 설명해 주고 있는 것으로 나타났다.

다음으로 부과된 조절의 변인에 자기결정성동기의 구성요인인 확인된 조절 요인을 추가로 넣었을 때의 설명력(R^2= .318)은 31.8%로 그전보다 약 1.8% 정도가 높아졌다. 따라서 부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성

동기의 구성요인에서 인지전략의 구성요인인 시연에 영향을 주는 변인은 내적조절, 확인된 조절, 부과된 조절, 부모의 학습관여의 구성요인인 학습방식존중 순서임을 알 수 있다.

마. 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 인지전략의 구성요인 중 정교화에 미치는 영향

부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성 동기의 구성요인이 인지전략의 구성요인인 정교화에 미치는 영향을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 Ⅳ-7>과 같다.

<표 Ⅳ-7>에서 제시하는 바와 같이, 부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성동기의 구성요인 중 인지전략의 구성요인인 정교화를 가장 잘 설명해 주는 변인은 자기결정성동기의 구성요인인 내적조절(R^2=.435)로서 약 43.5%를 설명해 주고 있다. 내적조절의 변인에 자기결정성동기의 구성요인인 확인된 조절 요인을 추가로 넣었을 때의 설명력(R^2=.490)은 약 49.0%로 확인된 조절을 투입하기 전보다 약 5.5 % 정도 더 설명해 주고 있는 것으로 나타났다. 다음으로 확인된 조절의 변인에 부모의 학습관여의 구성요인인 학업정보 제공/조언 요인을 추가로 넣었을 때의 설명력(R^2=.515)은 51.5%로 그전보다 약 1.5% 정도가 높아졌다. 따라서 부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성 동기의 구성요인에서 인지전략의 구성요인인 정교화에 영향을 주는 변인은 내적조절, 확인된 조절, 부모의 학습관여의 구성요인인 학업정보 제공/조언 순서임을 알 수 있다.

<표 Ⅳ-7> 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 인지전략의 구성요인 중 정교화에 미치는 영향

		비표준화계수		표준화계수	t
		B	표준오차	β	
1단계	상수	11.946	.733		16.297***
	내적조절	.619	.038	.659	16.165***
		R^2=.435	수정된 R^2=.433	F=261.304***	
2단계	상수	7.629	.994		7.671***
	내적조절	.366	.055	.390	6.617***
	확인된조절	.410	.067	.358	6.087***
		R^2=..490	수정된 R^2=.487	F=163.032***	
3단계	상수	5.689	1.080		5.267***
	내적조절	.312	.056	.332	5.601***
	확인된조절	.342	.068	.299	5.033***
	학업정보	.142	.035	.191	4.114***
		R^2=.515	수정된 R^2=.510	F=119.437***	

***p<.001

바. 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 인지전략의 구성요인 중 조직화에 미치는 영향

부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성 동기의 구성요인이 인지전략의 구성요인 중 조직화에 미치는 영향을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 Ⅳ-8>과 같다.

<표 Ⅳ-8> 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 인지전략의 구성요인 중 조직화에 미치는 영향

		비표준화계수		표준화계수	t
		B	표준오차	β	
1단계	상수	9.469	.653		14.509***
	내적조절	.564	.034	.668	16.536***
		R^2=.446	수정된 R^2=.444	F=273.450***	
2단계	상수	7.166	.916		7.825***
	내적조절	.429	.051	.508	8.421***
	확인된조절	.219	.062	.213	3.525***
		R^2=.465	수정된 R^2=.462	F=147.533***	
3단계	상수	6.100	1.011		6.036***
	내적조절	.399	.052	.472	7.665***
	확인된조절	.181	.064	.176	2.852**
	학업정보	.078	.032	.117	2.416
		R^2=.474	수정된 R^2=.470	F=101.705***	

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

<표 Ⅳ-8>에서 제시하는 바와 같이, 부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성동기의 구성요인 중 인지전략의 구성요인인 조직화를 가장 잘 설명해 주는 변인은 자기결정성동기의 구성요인인 내적조절(R^2=.446)로서 약 44.6%를 설명해 주고 있다. 내적조절의 변인에 자기결정성동기의 구성요인인 확인된 조절 요인을 추가로 넣었을 때의 설명력(R^2=.465)은 약 46.5%로 확인된 조절을 투입하기 전보다 약 2.1% 정도 더 설명해 주고 있는 것으로 나타났다. 다음으로 확인된 조절의 변인에 부모의 학습관여의 구성요인인 학업정보 제공/조언 요인을 추가로 넣었을 때의 설명력(R^2=.474)은 47.4%로 그전보다 약 0.9% 정도가 높아졌다. 따라서 부모의 학습관여의

구성요인과 자기결정성 동기의 구성요인에서 인지전략의 구성요인인 정교화에 영향을 주는 변인은 내적조절, 확인된 조절, 부모의 학습관여의 구성요인인 학업정보 제공/조언 순서임을 알 수 있다.

사. 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 메타인지전략의 구성요인 중 계획에 미치는 영향

부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성 동기의 구성요인이 메타인지전략의 구성요인 중 계획에 미치는 영향을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 Ⅳ-9>와 같다.

<표 Ⅳ-9>에서 제시하는 바와 같이, 부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성동기의 구성요인 중 메타인지전략의 구성요인인 계획을 가장 잘 설명해 주는 변인은 자기결정성동기의 구성요인인 내적조절(R^2=.277)로서 약 27.7%를 설명해 주고 있다. 내적조절의 변인에 자기결정성동기의 구성요인인 확인된 조절 요인을 추가로 넣었을 때의 설명력(R^2=.301)은 약 30.1%로 확인된 조절을 투입하기 전보다 약 2.8% 정도 더 설명해 주고 있는 것으로 나타났다. 다음으로 확인된 조절의 변인에 부모의 학습관여의 구성요인인 학업정보 제공/조언 요인을 추가로 넣었을 때의 설명력(R^2=.313)은 31.3%로 그전보다 약 1.2% 정도가 높아졌다. 따라서 부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성 동기의 구성요인에서 메타인지전략의 구성요인인 계획에 영향을 주는 변인은 내적조절, 확인된 조절, 부모의 학습관여의 구성요인인 학업정보 제공/조언 순서이다.

<표 Ⅳ-9> 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 메타인지전략의 구성요인 중 계획에 미치는 영향

		비표준화계수		표준화계수	t
		B	표준오차	β	
1단계	상수	7.515	.572		13.137***
	내적조절	.341	.030	.527	11.421***
		R^2=.277	수정된 R^2=.275	F=130.450***	
2단계	상수	5.585	.804		6.947***
	내적조절	.228	.045	.352	5.104***
	확인된조절	.183	.055	.232	3.366**
		R^2=.301	수정된 R^2=.297	F=72.869***	
3단계	상수	4.621	.887		5.211***
	내적조절	.201	.046	.310	4.405***
	확인된조절	.149	.056	.189	2.679**
	학업정보	.071	.028	.137	2.490
		R^2=.313	수정된 R^2=.307	F=51.392***	

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

아. 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 메타인지전략의 구성요인 중 점검에 미치는 영향

부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성 동기의 구성요인이 메타인지전략의 구성요인 중 점검에 미치는 영향을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 Ⅳ-10>과 같다.

<표 Ⅳ-10> 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 메타인지전략의 구성요인 중 점검에 미치는 영향

		비표준화계수		표준화계수	t
		B	표준오차	β	
1단계	상수	4.923	.422		11.657***
	내적조절	.237	.022	.504	10.761***
		R^2=.254	수정된 R^2=.252	F=115.798***	
2단계	상수	3.350	.591		5.665***
	내적조절	.145	.033	.308	4.415***
	확인된조절	.149	.040	.260	3.728***
		R^2=.283	수정된 R^2=.279	F=67.047***	
3단계	상수	4.962	.790		6.281***
	내적조절	.137	.033	.291	4.199***
	확인된조절	.150	.040	.260	3.775***
	부과된조절	-.067	.022	-.139	-3.032**
		R^2=.302	수정된 R^2=.296	F=67.047***	
4단계	상수	4.304	.843		5.103***
	내적조절	.128	.033	.273	3.929***
	확인된조절	.143	.040	.250	3.631***
	부과된조절	-.076	.022	-.158	-3.406**
	학업방식존중	.079	.037	.102	2.147
		R^2=.312	수정된 R^2=.304	F=38.176***	

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

<표 Ⅳ-10>에서 제시하는 바와 같이, 부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성동기의 구성요인 중 메타인지전략의 구성요인인 점검을 가장 잘 설명해 주는 변인은 자기결정성동기의 구성요인인 내적조절(R^2=.254)로서 약 25.4%를 설명해 주고 있다. 내적조절의 변인에 자기결정성동기의 구성

요인인 확인된 조절 요인을 추가로 넣었을 때의 설명력(R^2=.283)은 약 28.3%로 확인된 조절을 투입하기 전보다 약 2.7% 정도 더 설명해 주고 있는 것으로 나타났다.

다음으로 확인된 조절의 변인에 자기결정성동기의 구성요인인 부과된 조절을 추가로 넣었을 때의 설명력 (R^2=.302)은 30.2%로 부과된 조절을 투입하기 전보다 메타인지전략의 변인인 점검에 대해 약 1.5%정도 더 설명해 주고 있다. 마지막으로 부과된 조절의 변인에 부모의 학습관여의 구성요인인 학습방식존중 요인을 추가로 넣었을 때의 설명력(R^2=.312)은 31.2%로 이전보다 약 1.0% 정도가 높아졌다. 따라서 부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성 동기의 구성요인에서 메타인지전략의 구성요인인 점검에 영향을 주는 변인은 내적조절, 확인된 조절, 부과된 조절, 부모의 학습관여의 구성요인인 학습방식존중 순서이다.

자. 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 메타인지 전략의 구성요인 중 조절에 미치는 영향

부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성 동기의 구성요인이 메타인지 전략의 구성요인 중 조절에 미치는 영향을 알아보기 위해 단계적 회귀분석을 실시하였으며 그 결과는 <표 Ⅳ-11>과 같다.

<표 Ⅳ-11>에서 제시하는 바와 같이, 부모의 학습관여의 구성요인과 자기결정성동기의 구성요인 중 메타인지전략의 구성요인인 조절을 가장 잘 설명해 주는 변인은 자기결정성동기의 구성요인인 내적조절(R^2=.068)로서 약 6.8%를 설명해 주고 있다. 이것은 앞서 계획, 점검의 값과 비교해 보았을 때 현저히 낮은 설명력을 가지고 있음을 보여주었다.

<표 Ⅳ-11> 부모의 학습관여, 자기결정성동기의 구성요인이 메타인지전략의 구성요인 중 조절에 미치는 영향

		비표준화계수		표준화계수	t
		B	표준오차	β	
1단계	상수	5.860	.696		8.422***
	내적조절	.156	.031	.261	4.985***
		R^2=.068	수정된 R^2=.055	F=24.848***	
2단계	상수	7.371	.961		7.668***
	내적조절	.167	.031	.280	5.312***
	확인된조절	-.072	.032	-.119	-2.263
		R^2=.082	수정된 R^2=.077	F=15.135***	

***p<.001

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교

Ⅴ. 논의 및 결론

본 연구에서는 초등학생이 지각하는 부모의 학습관여와 자기결정성동기가 인지적 자기조절학습에 영향을 미치는지 알아보고자 연구를 진행하였으며 연구문제는 다음과 같다.

첫째. 초등학교 6학년생이 지각한 부모의 학습관여, 자기결정성동기, 인지적 자기조절학습 전략 간의 관계는 어떠한가?

둘째. 초등학교 6학년생이 지각한 부모의 학습관여, 자기결정성동기가 인지적 자기조절학습 전략에 미치는 영향은 어떠한가?

이 연구를 진행하기 위해 '부모의 학습관여척도', '자기결정성동기 척도'와 '인지적 자기조절학습 척도'를 활용하였다. '부모의 학습관여 척도'는 '학습정보제공/조언(9문항), '학업성과압력(4문항)', '자녀학습방법존중(7문항)'의 3가지 하위요인으로 구성되며, 총 20문항으로 구성되어 있다. '자기결정성동기 척도'는 '외적조절동기' '부과된 조절동기' '확인된 조절동기' '내적동기'의 4가지 하위요인으로 구성되며, 하위 영역별로 6문항씩 총 24문항으로 구성되어 있다. '인지적 자기조절학습 척도'는 '인지전략'과 '메타인지전략'으로 구성되며, 총 27문항으로 구성되어 있다. 또한, '인지전략'은 '시연(4문항)', '정교화(7문항)', '조직화(6문항)',의 3가지 하위요인으로 구성되며, '메타인지전략'은 '계획(4문항)', '점검(3문항)'. '조절(3문항)'으로 구성되어 있다.

이 연구에서는 제작된 척도를 활용하여 부산 소재 3곳의 초등학교에 재학 중인 6학년 학생 390명을 대상으로 설문조사를 실시하였으며, 최종 분석에 포함된 인원은 342명이다. 수집된 자료는 중다회귀분석을 실시하여 분석하였고, 주요 연구 결과에서 다음과 같이 논의점을 제시하고자 한다.

첫째, 초등학생이 지각한 부모의 학습관여, 자기결정성동기, 인지적 자기조절학습 전략 간의 상관관계를 알아본 결과 이들 사이에는 유의미한 정적 상관이 있었다. 학습관여와 인지적 자기조절학습 전체의 상관은 .418로 정적상관을 보였다. 학습관여의 하위요인 중 학업정보제공/조언이 .509로 다른 하위요인에 비해 높은 상관을 보였으며 학업성과 압력과 인지적 자기조절학습 전략이 .138로 상대적으로 낮은 상관을 보였다. 즉, 부모가 학습에 관한 다양한 정보를 제공해주고 조언을 할수록 자녀들의 인지적 자기조절학습 능력은 높아짐을 의미한다. 자기결정성동기와 인지적 자기조절학습은 .480으로 정적 상관이 있다. 자기결정성동기의 하위요인 중 확인된 조절이 .659로 가장 높은 정적 상관을 보였다. 이는 학습의 중요성을 인지하고 공부할수록, 인지적 자기조절학습 능력도 같이 높아진다는 것을 의미한다. 부모의 학습관여와 자기결정성동기의 상관은 .563으로 높은 수준의 정적 상관을 보였다. 자기절정성 동기의 하위요인 중 내적조절이 .476으로, 부모의 학습관여의 하위요인 중 학습방식 존중이 .479로 각각 다른 하위요인에 비해 높은 상관을 보였다.

둘째, 부모의 학습관여와 자기결정성동기가 인지적 자기조절학습에 미치는 영향은 각각의 구성요인별 상대적 영향력이 달랐는데, 내적조절, 확인된 조절, 학업정보 제공/조언 순이었다. 부과된 조절은 부적 상관을 보였으나 통계적으로 유의하지 않았다. 이는 학습에 대한흥미나 내적 만족감이 클수록, 학습의 중요성을 인지할수록, 그리고 부모님의 적절한 정보 제공이나 조언이 있을수록, 학습자의 인지적 자기조절학습 능력에 정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다. 부모의 학습관여와 자기결정성동기의 모든 구성요인들이 인지적 자기조절학습의 구성요인인 시연, 정교화 조직화, 계획, 점검, 조절 각각에 미치는 영향에 대해 살펴보면, 시연에 대해서는 내적조절, 부과된 조절, 확인된 조절의 순서로 영향이 미치는 것으로 나타났다. 여기

서 주목할 점은 외적조절의 특성이 더 강한 부과된 조절이 내적조절의 특성이 강한 확인된 조절보다 시연에 대한 영향력이 더 큰 것으로 나타나는데, 이는 시연이 단순히 기억을 지속시키기 위한 소리내어 읽기, 밑줄긋기, 강조표시 등의 전략으로 아직 초등학생인 연구대상에게 가장 접근하기 쉬운 학습관여의 형태로 보인다. 정교화와 조직화 그리고 메타인지의 구성요인인 계획과 점검에 대한 영향력은 내적조절, 확인된 조절, 학업정보제공/조언의 순서이며, 다른 하위요인들은 이들에 영향을 미치지 못했다.

따라서, 인지적 자기조절학습에 영향을 미치는 부모의 학습관여의 구성요인은 학업정보 제공/조언과 학습방식 존중이며, 자기결정성동기의 구성요인으로는 부과된 조절, 확인된 조절, 내적조절이 영향을 미치는 요인들이다.

본 연구는 초등학생이 지각한 부모의 학습관여와 자기결정성동기가 인지적 자기조절학습 전략에 미치는 영향을 알아보고자 하였다. 이 연구를 통해 다음과 같은 결론을 도출하였다.

첫째, 부모의 학습관여와 인지적 자기조절학습 전략과의 상관관계를 살펴본 결과 학업정보 제공/ 조언과 학습방식존중은 인지전략과 메타인지 전략 모두와 정적인 상관관계를 보여주었다. 반면, 학업성과 압력은 인지전략과 메타인지 전략의 하위요인 중 하나인 계획과는 낮은 정적 상관을 보여주었지만 다른 하위요인인 점검과 조절과의 상관에서는 유의미한 결과를 나타내지 않았다. 즉, 부모가 자녀에게 적절한 학습정보를 제공해주고 그들의 학습방식을 존중하는 등의 긍정적인 형태로 학습에 관여할 때, 자녀 스스로 자신의 학습과정을 조절하는 능력을 향상시킬 수 있음을 뜻한다. 또한, 부모가 학업적 성취를 강조하여 자녀에게 압력을 주는 등의 부정적 학습 관여를 한다면 단순한 학습전략을 향상시키는 데는 약간의 도움이 될 수 있으나 점검, 조절과 같은 상위 인지전략의 활용에 영향을 주지 못한다. 이것은 스스로 학습전략을 체득해가는 가운데 인지전략을 개발할 수 있게

하며, 자녀의 학업에 자율성을 부여함으로써 메타인지 능력을 개발시켜 나갈 수 있게 한다는 유소라(2012)의 연구, 자녀가 어리고 판단력이 없다고 해서 무조건 부모의 의사대로 자녀에게 학습을 지시하고 압력을 행사할 것이 아니라, 자녀와의 교감을 바탕으로 자녀에게 필요한 학습전략을 제공하고 익힐 수 있도록 도와주어야 한다는 이동훈(2010)의 연구 결과와도 일치한다. 특히, 중학교 진학을 앞둔 초등학교 6학년생은 학습능력을 더욱 키워야 하는 형편에 있기에 부모가 자녀의 학업 상황을 좀 더 잘 관찰하고 이해하도록 노력할 필요가 있다.

둘째, 자기결정성동기와 인지적 자기조절학습 전략과의 상관관계를 살펴보면, 확인된 조절, 내적조절은 인지적 자기조절학습 전략과 정적인 상관을 보여주었으며 부과된 조절은 부적 상관을 보여주었다. 또한, 외적조절은 인지적 자기조절학습 전략과 유의미한 상관이 없었다. 즉, 자기결정성이 높은 수준인 내적조절과 확인된 조절만 인지전략과 메타인지 전략의 사용에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다. 또한, 외부의 압력이나 규칙에 의한 조절은 학습전략의 사용에 영향을 미치지 못하거나 오히려 부정적 결과를 초래할 수 있음을 시사해준다. 이것은 자기결정성동기의 내적 동기 군으로 갈수록 자기조절학습전략의 하위요인인 인지전략과 메타인지전략을 더 많이 사용한다(한순미, 2004)는 연구 결과와 일치한다. 따라서 학습에 대하여 보다 독립적이고 능동적이며 적극적으로 참여할 수 있도록 지지하고, 보상이나 처벌과 같은 외적 자극에 의한 것보다는 활동에 대한 흥미와 즐거움을 느끼면서 학습할 수 있는 환경을 청소년 학습자들에게 제공해주는 것이 그들의 인지적 자기조절학습 전략을 향상시킬 수 있다.

셋째, 부모의 학습관여와 자기결정성동기가 인지적 자기조절학습에 미치는 영향을 살펴본 결과 내적조절이 인지적 자기조절학습 전략의 모든 하위요인에 압도적으로 높은 설명력을 가짐을 확인하였다. 반면, 메타인지 전략

의 하위 요인인 조절에는 6%대의 매우 낮은 설명력을 보여주었다. 이것은 학습자가 학습 자체에 대한 흥미를 가지고 자신의 능력을 발달시킬 수 있는 내적인 성취목표를 성취할 수 있도록 도와야 함을 의미한다. 뿐만 아니라 조절 능력을 키울 수 있는 프로그램을 개발하여 다양한 교육 상황에서 활용할 수 있도록 한다면 학습자와 그들의 학습을 지도하는 부모님과 선생님에게 많은 도움이 되리라 생각된다.

마지막으로 이 연구의 제한점과 앞으로의 후속 연구에 관해 논의하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 연구대상을 초등학교 6학년 학생으로 선정하여 전환기 청소년들의 인지적 자기조절학습 전략의 특성만 살펴보았다. 후속 연구에서는 전 생애의 발달관점에서 다양한 전환기에 나타나는 자기조절학습의 특성을 연구, 비교해 본다면 시사하는 바가 더욱 클 것으로 생각된다. 둘째, 본 연구에서는 인지적 자기조절학습 전략에 미치는 부모변인으로 부모의 학습관여만을 선정하여 살펴보았으나, 후속 연구에서는 부모의 사회·경제적 지위를 통제변인으로 지정하여 연구를 진행한다면 다양한 관점에서 인지적 자기조절학습 전략의 특성을 파악하는데 도움이 되리라 생각된다. 셋째, 본 연구에서는 초등학생이 지각한 부모의 학습관여의 결과를 활용하여 분석하였다. 하지만, 학생들이 인지하는 부모의 학습관여와 부모가 인지하는 학습관여에는 차이가 있을 수 있음을 배제할 수 없다. 따라서, 학생, 부모를 대상으로 각각 조사한 후 비교하여 연구해볼 필요가 있다.

마지막으로 인지적 자기조절학습 전략을 다만 학교 학습 상황에서만 적용할 것이 아니라 다양한 분야의 학습 상황에서 적용할 수 있도록 교육 프로그램을 개발한다면 학생들뿐 아니라 더 많은 사람들이 효과적인 학습을 하는데 도움을 받을 수 있으리라 생각된다.

참 고 문 헌

강윤희, 정정옥(1995). 자기조절학습의 구성요인 고찰. **사회과학논총**, 1, 115-134.

강희정(2006). 웹기반 학습 환경에서 스캐폴딩 교수전략과 학습자의 자기조절학습 능력이 학업 성취도에 미치는 효과. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.

권성연(2002). 자기조절학습의 단계와 구성 요인 규명. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

김미희(2014). 자기조절학습전략 잠재프로파일분석: 성차 및 학업성취도와의 관계. 동국대학교 대학원 석사학위논문.

김민수(2006). 자기결정성 및 부모의 학습지원 행동과 학습전략 및 학업 성취의 관계. 전북대학교 대학원. 박사학위논문.

김선희(2012). 자기조절학습을 적용한 수학수업이 학업성취도, 학업적 자기효능감 및 자기결정성동기에 미치는 영향. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.

김소연(2011). 전문계 고등학교 학생들의 영어 학습 동기 및 동기 상실요인 분석. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.

김숙자(1989). 학교교육에서의 독서지도 방안: 독서자료선정과 그 활용을 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.

김아영, 오순애(2001). 자기결정성 정도에 따른 동기유형의 분류. **교육심리연구,** 15(4), 97-119.

김아영(2002). 학업동기 척도 표준화 연구. **교육평가연구,** 15(1), 157-184.

김아영(2002). 자기결정성 이론에 따른 학습동기 유형 분류체계의 타당성. **교육심리연구,** 16(4), 169-187.

김아영, 이명희(2008). 청소년의 심리적 욕구만족, 우울경향, 학교생활적응 간의 관계구조와 학교급간 차이. **아동심리연구,** 22(2), 423-442.

김연수(2008). 어머니의 학습관여와 자기주도학습능력과 학업자기효능감과의 관계. 한국심리학회 연차학술발표대회 논문집, 658-659.

김용하(2011). 영재형제의 PDT에 따른 형제간의 학업 스트레스와 학업적 자아개념, 사회적 지지에 관한 비교연구. 인천대학교 교육 대학원 석사학위논문.

김은영(2007). 초·중·고등학생의 자기결정동기와 자기조절학습간의 관계 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

김종덕(2001). 부모의 학습관여형태가 자녀의 학업동기에 미치는 영향. 제주대학교 대학원 석사학위논문.

김현의, 문수백, 한신애(2011). 학령기 아동의 자기주도적 학습태도 관련 변인들 간의 관계구조분석. **아동과 권리,** 15(3), 481-504.

김혜연(2012). 여자고등학생의 내재적 동기와 부모의 학습관여가 학업성취도에 미치는 영향: 자기조절학습 능력의 매개효과를 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

김혜영(2003). 사고양식과 자기조절학습전략 및 학업성취의 관계. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.

김효순(2001). 자기조절학습에 관한 연구동향과 교육적 의미. **사회교육연구**, 10(1), 89-112.

나애란(2004). 자기조절학습능력 향상 전략이 학업성취도에 미치는 영향: 초등학교 6학년을 중심으로. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.

남필교(2009). 부모의 학습관여, 학업자아존중감과 자기주도적학습과의 관계. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.

류연자(1995). 어머니의 학업 성취압력과 아동의 스트레스와의 관계. 전남

대학교 교육대학원 석사학위논문.

류진숙(2012). 대학생의 사회적지지, 가족탄력성, 자기결정성 및 진로결정 몰입과 진로준비행동 간의 구조적 관계. 충북대학교 대학원 박사 학위논문.

박강학(2004). 부모의 양육태도와 학습관여형태가 중학생의 학습동기에 미치는 영향. 계명대학교 대학원 석사학위논문.

박경숙(2015). 자기결정성동기 및 자기효능감이 학습몰입에 미치는 영향: 교과흥미의 매개효과를 중심으로. 이화여자대학교 대학원 석사학위 논문.

박병기(2005). 자기결정성이론이 제안한 학습동기 분류형태의 재구성. **교육심리연구,** 19(3), 699-717.

박소희(2013). 중학생이 지각한 부모의 학습관여 행동과 자기결정성 동기, 학업 자아개념, 인지적 자기조절학습 전략 간의 관계. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

박영민(2011). 자기결정성 학습동기가 자기주도적 학습과 학업 꾸물거림에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 석사학위논문.

박외자(2010). 청소년이 인식하는 부모의 학습관여태도가 진로포부에 미치는 영향. 대구대학교 대학원 박사학위논문.

박진희(2015). 예비대학생의 경험양식에 따른 자기결정성 학습동기 및 학습태도와 학업성취의 관계. 전북대학교 박사학위논문.

백경숙(2012). 예비유아교사의 포트폴리오를 활용한 자기주도학습 프로그램 개발 및 효과. 경북대학교 대학원 박사학위논문.

봉갑요(2004). 자기조절학습프로그램이 독해부진아의 자기효능감과 독해력 향상에 미치는 영향. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.

서문식(2011). 고객의 자기결정적 관계발전에 영향을 미치는 환경적 요인과

그 성과. **경영과 정보연구,** 30(2), 81-111.

성명희(2008). 어머니의 학습관여와 아동의 자기조절학습능력 및 학업성취도와의 관계. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.

송진숙(2001). 어머니의 인성특성과 유아의 교육적 경험에 따른 유아의 지능. 한국생활과학회지. 10(2), 141-151.

신민희(1998). 자기조절학습이론: 의미, 구성, 요소, 설계원리. **교육공학연구**, 14(3), 177-204.

안덕환(2015). 초등영재들의 다중지능과 자기조절학습능력과의 관계. 대구교육대학교 석사학위논문.

안혜진(2004). 자기결정성동기, 인지전략, 학업성취와의 관계연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

양명희(2000). 자기조절학습의 모형 탐색과 타당화 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

유소라(2012). 초중학생의 메타인지능력과 어머니의 학습관여가 자기주도학습에 미치는 영향. 인하대학교 대학원 석사학위논문.

유지원(2011). 학습자의 몰입에 영향을 주는 동기 요인, 심리적 중재 요인, 사회적 요인 간의 구조적 관계 규명. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.

윤인숙(2005). 부모의 학습관여형태와 자녀의 학습동기 및 자기조절학습 능력의 관계. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.

이경숙(2000). 자기조절학습이 자아효능감 및 학업성취에 미치는 효과; 초등학교 삼학년 수학과를 중심으로. 고려대학교 교육대학원. 석사 학위논문.

이나영(2008). 글쓰기 활용 자기조절학습 프로그램의 개발과 효과 검증. 전북대학교 교육대학원. 석사학위논문.

이남희(2007). 중학생의 자기결정성, 자기효능감 및 자기조절학습 능력의 관계. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.

이동훈(2010). 부모 학습관여와 자녀의 성취목표가 학습유형 및 자기조절 학습전략에 미치는 영향. 한양대학교 대학원 석사학위논문.

이미옥(2003). 자녀가 지각한 부모의 학습관여형태와 학업동기와의 관계. 경원대학교 대학원 석사학위논문.

이민희(2006). 중국어 학습 동기 유발을 위한 연구: 교육 매체 활용을 중심으로. 숙명여자대학교 교육대학원. 석사학위논문.

이선녀(2010). 부·모의 학습관여 및 성취압력과 고등학생의 학습동기의 관계. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.

이보라(2011). 학부모의 DISC 행동유형에 따른 학습코칭에 관한 사례연구: 학령기 자녀를 둔 어머니를 대상으로. 아주대학교 대학원. 석사학위논문.

이솔비(2014). 여자 중학생이 지각한 부모의 학습관여가 학업스트레스와 학업성취도에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

이원석(2015). 중·고등학생이 지각한 부모의 학습관여와 학업소진 관계에서 학업적 실패내성의 매개효과. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

이은주(2001). 몰입에 대한 학습동기와 인지전략의 관계. **교육심리연구**, 15(3), 199-216.

이인영(2013). 부모의 학습관여와 자녀의 자기결정성, 자기조절학습 및 학업성취의 인과구조 분석. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.

이지혜(2009). 자기결정성 학습동기, 메타인지, 자기주도적 학습능력 및 학습몰입과 학업성취 간의 구조적 관계분석. 충북대학교 대학원 박사학위논문.

임은미(1998). 학업동기 및 부모행동과 학업성취도의 관계. 서울대학교 대

학원 박사학위논문.

임지현, 류지헌(2007). 초등학생의 학년과 성별에 따른 자기결정수준이 학업성취도에 미치는 효과. **교육방법연구**, 19(2), 163-181.

정미경(1999). 자기조절학습과 학업성취의 관계에 관한 구조모형 검증. 숙명여자대학교 박사학위논문. 초등교육연구. 16(1), 253-272.

정미경(2003). 초등학생용 자기조절학습 검사의 표준화. **초등교육연구**, 16(1), 253-272.

정민주(2011). 중학생이 지각하는 부모양육방식과 자기결정성동기가 자기조절학습에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

정우진(2011). 중학생이 지각한 학급풍토가 학생의 자기주도학습 전략 및 학업성취도에 미치는 영향. 고려대학교 대학원. 박사학위논문.

조명희(2010). 인문계 고등학생의 자기결정동기 및 학업적 자기효능감과 자기조절학습 전략 간의 구조적 관계. 국민대학교 대학원 석사학위논문.

한순미(2004). 학습동기 변인들과 인지전략 및 학업성취 간의 관계. **교육심리연구**, 18(1), 329-350.

한혜리(2014). 초등학생이 지각한 부모의 교육관여 형태와 자기결정성과 학업적 자기효능감의 관계. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.

최민숙(2011). 부모의 학습관여형태 및 자녀의 자기결정성과 자녀의 학업적 자아개념간의 관계 연구. 부천 가톨릭대학교 상담심리대학원 석사학위논문.

Alexander. P. A. Murphy, P. K., Woods, B. S., Duhon, K. E. & Parker, D. (1997). College instruction & concomitant changes in students' knowledge, interest & strategy use: a study of domain learning. *Contemporary Educational Psychology*. 22, 125-146

Bandura, A.(1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*. 84, 191-215.

Bandura, A.(1989). Human Agency in social cognitive theory. *American Psychologist,* 37, 122-1184.

Cheung, C.S.-S. & Pomerantz, E. M. (2012). Why Does Parents' Involvement Enhance Children's Achievement? The Role of Parent-Oriented Motivation. *Journal of educational Psychology*, 104(3), 820-832.

Corno, L. (1983). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.

Corno, L. & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.

Deci, E. L. (1995). Why we do what we do: Understanding self-motivation. New York: Penguin Books.

Deci, E. L. & Ryan, R. M.(1985a). Intrinsic Motivation and self-determination inhuman behavior. New York: Plenum.

Deci, E. L. & Ryan, R. M.(2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry,* 11(A), 319-338.

Deci, E. L. & Ryan, R. M.(2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan(Eds). *Handbook of Self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Dishion, T. J. & Connell, A. (2006). Adolescents' resilience as a self-regulatory process: Promissing themes for linking intervention with developmental science. *Annals of the New York Academy of Science*, 1094, 125-138.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition & cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Gagné, R. M.(1985). The conditions of learning and theory of instruction. 4th edition. Holt, Rinehart and Winston.

Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: toward a theory of settings. *Review of Educational Research*, 60, 517-529.

Garnet, R. & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: answered & unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24, 143-158.

Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. I. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. Child Development, 65(1), 237-252.

Haris, K. R. (1990). Developing self-regulated learners: The role of private speech and self-instructions. *Educational Psychologis*t, 25, 35-49.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherngton (Ed), *Handbook of child psychology Socialization*, 4, personality and social development(4th ed, pp. 275-386). New York. Wiley.

Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: self-regulatory processes and action versus state orientation. In

J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.). *Action control: from cognition to behavior*. West Berlin: Springer-Verlag.

Mace, F. C., Belfiore, P. J. & Shea, M. C. (1989). Operant theory and research on self-regulation. In B J. Zimmermann & D. H. Schunk (Ed.). *Self-regulated learning and academic achievement Theory, research, and practice*. NY: Springer-Verlag.

Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. American Psychologist, 41. 954-969.

Marsh, H. W. & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaced, hierarchical structure. *Educational Psychologis*t, 20. 107-123.

McCombs, B. L.(1989).Self-regulated learning and academic achievement: A Phenomenological view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk(Ed). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. NY: Springer-Verlag.

Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkistein, J., Deci, E.& Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A selg-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29, 761-775.

Paris, S. G. & Brynes., J. P. (1989). The constructive approach to self-regulation and learning in the classroom. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.). Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Paris, S. G & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child*

Development, 55, 2083-2093.

Pintrich, P. R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Rogers, C. R. (2009). 진정한 사람되기. 주은선 역. 서울: 학지사.

Ryan, R. M. & Conell, J. P. (1989). Perceived lotus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Ryan, R. M. & Lynch, J, H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60(2), 340-356

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist,* 25(1), 71-86.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulated learning and performance: *Issues and Educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2008). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality,* 72(2), 271-324.

Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and motivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.C. Wittrock (Eds). *Handbook of research on*

teaching. Macmillan.

Winne, P. (1995b). Self-regulation of ubiquitous but its forms very with knowledge. *Educational Psychologist*, 30, 223-228.

Zimmerman, B. J.(1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key sub-processes?. Contemporary Educational Psychology, 11, 307-313.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986) Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational research journal*, 23 614-628.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988) Construct validation of a strategy model of student selt-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

Zimmerman B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*(pp.3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Zimmerman, B. J. (1989). A Social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81,329-339.

[부록] 검사지

설 문 지

안녕하십니까?

여러분의 귀중한 시간을 내주셔서 대단히 감사합니다.

이 설문지는 부모님이 여러분의 공부를 도와주는 태도와 방법, 여러분이 공부하는 이유와 방법에 대해 알아보기 위해 제작된 것입니다.

여러분이 대답한 모든 내용은 철저히 비밀이 보장되며, 연구목적으로만 사용될 것임을 약속합니다.

또, 모든 문항은 옳고 그름을 묻는 질문이 아니오니, 마지막 문항까지 한 문항도 빠짐없이 솔직하고 성실하게 대답해 주시기를 부탁드립니다.

(♣ 만일 답변을 고치려고 하는 경우, 기존 답변에 X표를 한 다음, 새로 ○ 표기를 해주시면 됩니다. 모든 질문마다 ○표기는 1개여야 합니다.)

진심으로 감사드립니다.

2017년 7월

부경대학교 일반대학원 교육컨설팅협동과정 전공 김경아

(email : aah69@hanmail.net)

◉ 설문 시작 전, 아래 답변자 기본사항을 기재해 주세요.

1. 여러분의 성별에 ○표 해주세요

   → 남( ), 여( )

2. 여러분이 다니는 학교의 이름은?

   → (_____)초등학교

[부록 1] 부모의 학습관여 검사지

♣ 아래 문항은 여러분이 공부를 잘하도록 하기 위해 부모님께서 평소에 여러분에게 어떻게 대해주시는 지에 관한 질문입니다. 각 문항을 읽어보고, 부모님의 행동과 가장 일치하는 곳에 ○표를 해주세요.

질문 내용		전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	부모님은 부모님 마음에 들지 않더라도 일단은 내가 하고 싶은 자세와 방법으로 공부하도록 하신다.	1	2	3	4	5
2	부모님은 나를 다른 아이들과 비교하신다.	1	2	3	4	5
3	부모님은 공부 방법에 대한 정보를 모았다가 전해 주신다.	1	2	3	4	5
4	부모님은 부모님 마음에 들지 않더라도 일단은 내가 하고 싶은 장소와 내가 하고 싶은 시간에 공부하도록 하신다.	1	2	3	4	5
5	부모님은 나의 성적이 좋게 나오지 않았을 때, 내 이야기를 들어보지도 않고 화부터 내신다.	1	2	3	4	5
6	부모님은 나의 공부 목표와 성과에 대하여 나와 함께 검토해 주시며, 더 알맞은 목표를 세울 수 있게 도와주신다.	1	2	3	4	5
7	부모님은 내가 친구들과 경쟁하여 이길 것을 강조 하신다.	1	2	3	4	5
8	부모님은 나의 공부나 진학에 관한 정보를 모았다가 전해 주신다.	1	2	3	4	5
9	부모님은 부모님이 기대하시는 만큼 내가 공부한다는 것이 어려운 일이라는 것을 이해하지 못하신다.	1	2	3	4	5

질문 내용		전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
10	부모님은 내 성적이 좋게 나오지 않거나, 공부를 따라가기 어려워하면 그 문제를 어떻게 해결할지 함께 고민해 주신다.	1	2	3	4	5
11	부모님은 공부에 대해 말씀하실 때, “~보다 더 잘해라”라고 말씀하신다.	1	2	3	4	5
12	부모님은 내 공부에 도움이 되는 정보를 적극적으로 수집하신다.	1	2	3	4	5
13	부모님은 부모님 마음에 들지 않더라도 일단은, 내가 하고 싶은 공부를 할 수 있게 하신다.	1	2	3	4	5
14	부모님은 내가 공부를 왜 해야 하는지 이해되도록 설명해 주신다.	1	2	3	4	5
15	부모님은 내 능력이나 상황을 충분히 고려하지 않고 높은 성과만을 기대하신다.	1	2	3	4	5
16	부모님은 내가 아무리 최선을 다해도 성적이 오르지 않으면 실망하신다.	1	2	3	4	5
17	시험성적이 좋게 나오지 않으면 부모님은 내가 공부하면서 무엇을 어려워하는지 알고 도와주려고 애쓰신다.	1	2	3	4	5
18	부모님은 자기 자신을 이겨내는 것이 무엇보다 더 중요하다고 말씀하신다.	1	2	3	4	5
19	부모님이 원하시는 만큼 공부하지 않아도 꾸중하지 않고, 공부하기 싫은 내 마음을 충분히 헤아려 주신다.	1	2	3	4	5
20	부모님은 내가 필요로 하는 정보를 함께 찾아주신다.	1	2	3	4	5

[부록 2] 자기결정성동기 검사지

♣ 다음은 여러분이 공부하는 이유에 대한 질문입니다. 평소 자신의 생각과 행동에 가장 가까운 곳에 ○표를 해주세요.

질문 내용		전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 공부를 하지 않으면 부모님이 화를 내시므로 공부를 한다.	1	2	3	4	5
2	선생님께 인정받기 위해서 공부를 한다.	1	2	3	4	5
3	수업 내용을 이해하는데 도움이 되므로 공부한다.	1	2	3	4	5
4	공부하는 것이 즐거워서 공부를 한다.	1	2	3	4	5
5	공부를 하면 부모님이 상(용돈, 선물, 칭찬 등)을 주시므로 공부를 한다.	1	2	3	4	5
6	선생님이 나를 무시하는 것을 원하지 않으므로 공부 한다.	1	2	3	4	5
7	모르는 것을 알아가기 위해 공부한다.	1	2	3	4	5
8	어려운 도전으로부터 기쁨을 얻기 때문에 공부한다.	1	2	3	4	5
9	선생님이 칭찬을 하시므로 공부를 한다.	1	2	3	4	5
10	성적이 나쁘면 창피하기 때문에 공부한다.	1	2	3	4	5
11	지식을 쌓아가는 것이 가치 있는 일이라고 믿기 때문에 공부한다.	1	2	3	4	5
12	지식을 키우는 것이 재미있어서 공부한다.	1	2	3	4	5

질문 내용		전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
13	공부하지 않으면 벌(야단, 채벌)을 주시므로 공부한다.	1	2	3	4	5
14	부모님이 실망하시는 것을 원하지 않기 때문에 공부한다.	1	2	3	4	5
15	공부를 하면 실생활에 유용하게 쓰일 수 있다고 생각하므로 공부한다.	1	2	3	4	5
16	공부하는 것이 재미있기 때문에 공부한다.	1	2	3	4	5
17	부모님이 하라고 시키시므로 공부를 한다.	1	2	3	4	5
18	친구들이 나를 똑똑한 학생으로 봐주기를 원하므로 공부한다.	1	2	3	4	5
19	나중에 공부할 때 좀 더 어려운 내용을 이해하는데 도움이 될 것이므로 공부한다.	1	2	3	4	5
20	생각하기를 좋아하기 때문에 공부한다.	1	2	3	4	5
21	선생님이 하라고 시키시므로 공부한다.	1	2	3	4	5
22	경쟁상대를 이기기 위해서 공부한다.	1	2	3	4	5
23	수업시간에 배운 내용을 확인하려고 공부한다.	1	2	3	4	5
24	모르는 것에 대한 해답을 알고 싶어서 공부한다.	1	2	3	4	5

[부록 3] 인지적 자기조절학습 검사지

♣ 아래 문항은 여러분이 스스로 공부할 때의 방법들입니다. 평소 자신의 모습과 가장 가깝다고 생각되는 곳에 ○표를 해주세요.

질문 내용		전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 중요한 개념이 있으면 쉬운 말로 풀어본다.	1	2	3	4	5
2	나는 공부를 시작하기 전에 무엇을, 어떻게 공부할지 미리 머리 속으로 생각해본다.	1	2	3	4	5
3	나는 어떤 주제에 대해 공부할 때 나름대로 나의 생각을 정리해 본다.	1	2	3	4	5
4	나는 주요 개념을 공부할 때, 이를 나만의 표현으로 바꾸어 본다.	1	2	3	4	5
5	내용이 복잡할 때는 도표를 그리거나 요약해 본다.	1	2	3	4	5
6	노트나 교과서를 소리 내어 외운다.	1	2	3	4	5
7	새로운 내용을 배울 때는 그것과 관련된 상황을 머리 속으로 상상해 보면서 이해한다.	1	2	3	4	5
8	공부한 내용은 내 방식대로 정리해 놓는다.	1	2	3	4	5
9	나는 공부를 시작하기 전에 어떻게 공부할 지를 미리 생각한다.	1	2	3	4	5
10	나는 책을 읽다가 시간이 모자라면 중요한 부분만 찾아서 읽는다.	1	2	3	4	5
11	나는 공부할 때 될 수 있으면 많은 내용을 기억하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
12	나는 학습내용을 실생활과 관련지어 공부한다.	1	2	3	4	5
13	나는 공부할 때 중요한 내용을 따로 정리한다.	1	2	3	4	5

질문 내용		전혀 아니다	아니다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
14	나는 책을 읽을 때 시간이 부족하게 되면 중요하지 않은 부분은 건너뛴다.	1	2	3	4	5
15	새로운 개념을 배울 때는 이해하기 쉽도록 구체적인 예를 떠올려 본다.	1	2	3	4	5
16	나는 무엇부터 공부할 것인지 순서를 정한 후에 시작한다.	1	2	3	4	5
17	나는 공부하는 도중에 내용을 잘 이해하고 있는지 스스로에게 질문을 해보곤 한다.	1	2	3	4	5
18	나는 공부를 할 때 교과서, 노트를 읽고 또 읽는다.	1	2	3	4	5
19	어떤 주제를 공부할 때, 내가 지금까지 알고 있는 것과 관련성을 찾아본다.	1	2	3	4	5
20	나는 공부에 집중하다가도 잠깐 멈추고, 현재 하고 있는 공부 내용이 무엇인지 스스로에게 물어볼 때가 있다.	1	2	3	4	5
21	공부를 할 때 될 수 있는 한 많이 외우려 한다.	1	2	3	4	5
22	교과서나 참고서를 읽을 때는, 그 읽고 있는 내용을 이미 알고 있는 내용과 관련지어 공부한다.	1	2	3	4	5
23	공부를 할 때, 개념들을 모아서 나름대로 관계를 정립해본다.	1	2	3	4	5

24	나는 공부시작 전에 공부할 분량을 미리 정한다.	1	2	3	4	5
25	나는 공부하는 도중에 내용을 확실히 이해하고 있는 지 점검해 본다.	1	2	3	4	5
26	나는 시험공부를 하다가 시간이 모자라게 되면 중요한 부분만 찾아서 한다.	1	2	3	4	5
27	국사나 사회(세계사)를 공부할 때는 연대별로 묶어서 공부한다.	1	2	3	4	5

♡ 끝까지 응답해 주셔서 대단히 감사합니다.♡

PUKYONG NATIONAL UNIVERSITY 부경대학교