

청소년용 학습동기척도의 개발 및 타당화

이민희*·정태연**

초 록

본 연구의 목적은 자기결정이론을 토대로 학습동기척도를 개발하고 이를 타당화하는 것이다. 자기결정이론에서는 학습동기를 내재적 동기, 외재적 동기, 무동기로 구분하며, 외재적 동기를 다시 통합적 조절, 동일시 조절, 내사 조절로 구분한다. 자기결정력의 정도에 따라 무동기에서 내재적 동기에 이르는 연속선상의 한 지점에 여섯 가지 동기 유형이 위치하고 있다. 여섯 가지 동기 유형은 한 쪽 극단에 무동기가 있고 그 다음에 외적 조절, 내사 조절, 동일시 조절, 통합적 조절이 차례로 위치하고, 마지막으로 내재적 동기가 위치한다. 본 연구에서는 통합적 조절을 동일시 조절에 포함시키는 5요인 모델을 채택하고, 중고등학생 851명을 대상으로 26문항으로 구성된 학습동기척도를 개발하였다. 본 연구에서 개발한 척도는 내적 합치도, 재검사신뢰도, 구성타당도, 공인타당도, 변별도가 검사도구로서의 조건을 충족시켰다.

주제어 : 학습동기척도, 내재적 동기, 외재적 동기, 외적 조절, 내사 조절,
동일시 조절

* 중앙대학교 강사

** 중앙대학교 심리학과 교수, 교신저자(tjung@cau.ac.kr)

I. 서 론

1. 연구 동기

한국인의 중요한 특징 중 하나는 높은 교육열과 입시경쟁이다. 한국 청소년들은 많이 공부하지만 그들이 투입하는 노력, 시간, 비용에 비하면 공부의 성과는 비관적이다. 또한 교육환경은 아직도 열악하고 교육방식은 강압적, 획일적, 지시적인 특성이 강하다. 이런 현실이 단시일 내에 개선되기는 어려운 일이다. 그렇다면 우리의 교육적 현실을 수용하고, 청소년들이 공부를 대하는 태도와 교사나 부모와 같은 성인들이 청소년을 대하는 태도를 변화시키는 것도 공부의 효율성을 증진시킬 수 있는 한 가지 방법일 수 있다.

학생들이 공부의 가치, 중요성, 의미를 깊이 공감하면서 학업에 임하는 것과 공부에 대한 거부감을 느끼면서 임하는 것은 여러 가지 면에서 차이가 있다. 물론 전자의 경우가 효율성이 높을 것이다. 이것은 학생이 공부의 사회적 가치를 내면화(internalization)한 정도의 차이 때문일 수 있다(Ryan & Deci, 2004).

내면화는 프로이트가 말한 동일시와 유사한 것으로 사회적 가치 혹은 사회적 규범을 자신의 것이 되도록 채택하는 과정이다. 어떤 일에 대한 사회적 가치가 더 깊이 내면화될수록 그 일에 대해 더 많은 자율성을 경험하고 그 일을 자기 일로 생각한다(La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2004). 외재적 동기에서 시작된 일일지라도 그 일에 대한 가치를 더 깊이 내면화할수록 그 일은 자아개념에서 우러나온 일이 되고, 그 일에 대한 동기는 내재적 동기와 성격 상 유사해진다(Grolnick, & Apostoleris, 2004).

아동 및 청소년과 같은 미성년자에게 사회문화를 긍정적으로 받아들이도록 유도하려면 내면화를 촉진하는 양육 환경이 필요하다. 행동의 원인이 자신의 내부에 있다고 지각하면 행위자는 자율성이 많다는 느낌을 갖게 됨으로서 행동에 적극적, 긍정적으로 참여하는 경향이 있으며, 행동의 원인이 외부에 있다고 지각하는 행위자는 소극적, 수동적으로 행동하는 경향이 있다.

자기결정이론(self-determination theory)에서는 공부의 가치를 내면화하기 위해서는

성장과정에서 자율성(autonomy), 유대감(relatedness), 능력감(competency)에 대한 욕구를 충족해야 한다고 주장한다(Grolnick, & Ryan, 1987; Ryan, & Deci, 2000). 아동과 청소년이 기본적 욕구를 충분히 충족하면서 성장하면 양육자가 전수하는 사회적 규범과 가치관을 잘 수용하고, 공부의 필요성과 중요성, 의미도 긍정적으로 받아들일 것이다.

행위자가 자신의 자기결정력을 지각하려면 행동의 원인이 자신에게 있고, 행동할 의지를 갖고 있고, 행동의 선택권이 자신에게 있고, 그 행동을 할 수 있는 능력이 있다는 자기지각(self-perception)이 일어나야 한다(Vallerand, Fortier, & Guay, 1997). 즉 학생들이 자기결정력에 따라 공부하는 것은 학업의 출발점이 자신에게 있고 자기를 위한 공부이며 스스로 공부를 선택할 수도 있고 중단할 수도 있다는 자기지각이 이루어지는 것을 의미한다. 이러한 자기결정력과 자기결정력의 연속선상에 분포하는 학습동기 유형을 측정할 수 있다면 이 결과를 학습지도와 생활지도에 활용할 수 있을 것이다. 이를 위해 본 연구에서는 자기결정이론을 토대로 학습동기척도를 개발하고자 한다.

2. 연구의 필요성

본 연구에서는 청소년에게 존재하는 동기유형을 측정할 수 있는 척도를 개발하고자 한다. 자기결정이론을 토대로 한 동기 척도가 한국에서도 오순애(2001), 고경희(2003), 박병기, 이종욱과 홍승표(2005)에 의해 개발되었다. 그러나 오순애의 척도는 과학과목의 학습동기를 측정하는 척도이며 고경희의 척도에는 무동기를 측정하는 문항이 빠져 있다. 박병기 등이 개발한 학습동기척도는 고등학생을 대상으로 척도가 개발되었기 때문에 청소년용으로 중학생을 포함시켜 척도를 다시 개발해야 할 필요가 있다. 또한 본 연구자가 623명의 중고등학생에게 박병기 등이 개발한 검사지를 실시하고 요인분석을 한 결과, 동일 요인을 측정하는 문항들이 다르게 묶이는 문항이 다수 포함되어 있어 구성타당도가 의문시되었으며 외국의 척도처럼 자기결정지수의 연속선상에 6가지 유형이 분포하지 않았다.

또한 Ryan과 Connell(1989)의 자기조절척도(Self-Regulation Questionnaire: SRQ),

에 관한 외국에서의 결과와 이 척도를 번안하여 한국 청소년에게 실시한 결과는 차이가 있었다. 예를 들어, “부모님이 시키니까”, “부모님께 꾸중을 듣지 않기 위해”, “부모님께 칭찬받기 위해” 공부한다는 문항에서 부모님을 선생님으로 바꾼 문항도 외국 연구에서는 외적 조절에 속하지만 우리나라 청소년들에게서는 부모님이라는 단어를 넣은 문항과 선생님이라는 단어를 넣은 문항들이 단일 요인으로 묶이지 않았다. 이것은 한국 청소년에게 부모님과 선생님은 다른 의미로 다가오는 것으로 추측할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 자기결정이론의 하위이론인 유기체 통합설(OIT)을 이론적 토대로 삼고, Ryan 등(1989)의 SRQ, 오순애(2001)의 척도, 고경희(2003), 박병기 등(2005)의 척도를 참고로 하여 새로운 학습동기척도를 개발하고자 한다.

II. 유기체 통합설

자기결정이론은 인지 평가설(인지평가설(cognitive evaluation theory: CET), 유기체 통합설(organismic integration theory: OIT), 작인(作因) 성향설(causality orientations theory: COT), 기본적 욕구설(basic needs theory: BNT)이라는 4가지 하위 이론으로 구성되어 있다.

일반적으로 행위자가 자신의 행동을 외부귀인하면 내재적 동기가 줄어들고, 내부귀인하면 내재적 동기가 증가한다. CET는 외부귀인의 상황에서도 내재적 동기가 감소하지 않는 조건을 다룬 이론이다. BNT는 자율성(autonomy), 유대감(relatedness), 능력감(competency)에 대한 욕구를 인간의 생득적이며 보편적인 기본적 욕구로 가정하고, 이 3가지 욕구를 충족시켜 주는 사회적 환경에서 성장하면 유기체는 정신적으로 건강하게 발달하고 좌절시키는 환경에서 성장하면 병리적으로 발달한다고 주장한다. COT는 자기결정력의 개인차에 따라 사람은 자율적 성향(autonomy orientation), 타율적 성향(controlled orientation), 운이나 운명과 같은 것에서 행동의 원인을 찾는 비인간지향(impersonal orientation)이라는 3가지 경향성 중 하나를 가지고 있다고 설명하는 이론이다. OIT는 모든 생명체가 외부로부터 자양분을 공급받아 성장하듯이 인간이 문화를 흡수하여 사회인으로 성장하는 과정을 다룬 이론이다. 이 4가지 하위 이론 중에서 본 연구의 척도개발에 중요한 이론적 토대가 되는 것은 OIT이다. 이제 이 이론

에 대해 좀 더 자세히 살펴보겠다.

유기체 통합설은 모든 생명체가 외부로부터 자양분을 공급받아야 하므로 외부세계에 의존하는 존재라고 가정하고, 인간에게는 물리적 자양분보다 심리적 자양분이 중요하므로 사회적 규범, 가치, 문화를 받아들여 내면화해야 심리적으로 성장할 수 있다.

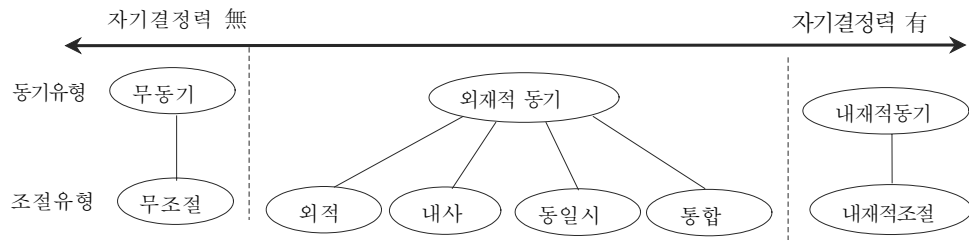
인간은 자연적 존재에서 사회적 존재로 이동하는데 이것은 사회가 바람직하다고 규정한 것을 받아들이고 자연적 욕구를 억압하는 과정이다(Mitchell & Black, 2000). 이 과정에 인간은 친사회적으로 성장할 수도 있고 반사회적으로 성장할 수도 있다. 사회화 결과는 이 두 극단의 연속선상에 있다. 연속선상의 어느 지점에 위치할 지를 결정하는 것이 내면화 정도이다.

인간에게는 자유의지가 있기 때문에 외재적 동기에 의한 활동일지라도 그 행동의 수행여부와 행동에 대한 선호도를 자율적으로 조절할 수 있다. 내면화가 깊이 진행되면 외부에서 들어온 것이 더 많은 자아들과 광범위하게 연결되어 행동에 더 큰 영향력을 행사한다(Reeve, 2005). 내재적 동기만큼이나 내면화는 행동의 동기 유발에 중요한 역할을 한다. 내면화는 외재적 동기를 내재적 동기로 바꾸어주는 메커니즘이다. 따라서 부모, 교사와 같은 사회화 대행자들은 내재적 동기의 촉진과 함께 내면화의 촉진에도 관심을 기울여야 한다.

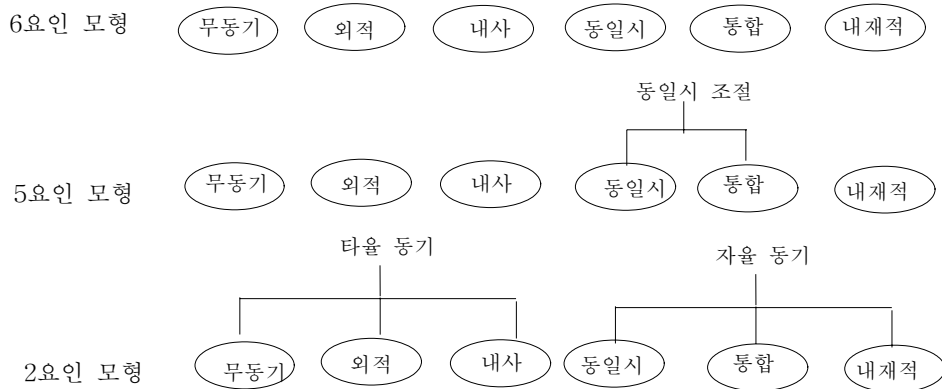
내면화된 것 중에는 완전히 자기의 일부가 되지 못하고 내면에 들어와 갈등을 일으키는 경우도 있고, 완전히 소화 흡수되어 자아가 성장하는 자양분이 될 수도 있다. 내면화는 연속선상에 있으며 완전히 소화된 상태를 통합(integration)이라 하고 소화하지 못한 채 받아들여진 상태를 내사(introjection)라 한다. 통합과 내사의 사이에 동일시(identification)가 있다. 외부에서 들어간 것이 내부세계의 정서, 인지, 행동에 걸쳐 가지런히 연결되면 동일시된 것이고, 외부에서 들어간 것이 자아에 완전히 흡수되어 더 이상 외부에서 들어간 것이 아니라 내부의 것이 되었다면 통합된 것이다.

유기체 통합설에서 행동 원인의 소재지에 따라 동기를 일 그 자체가 좋아서 하는 내재적 동기, 그 밖의 다른 이유 때문에 하는 외재적 동기, 그리고 어떠한 동기도 없는 무동기로 분류한다. 자기결정이론에서의 동기 분류 체계를 많은 연구들이 지지하고 있다(Reeve, 2005; Ryan & Connell, 1989; Vallerand & Bissonnette, 1992; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992, 1993; Vallerand & Ratelle, 2004).

유기체 통합설에서 제안한 동기의 종류는 그림 1과 같다. 6유형의 동기 중에서 속성이 유사한 것끼리 묶어 좀 더 큰 단위로 묶을 수 있는데 묶는 방법은 다양하다(박병기 등, 2005; 이민희, 2006). 그림 2에서 모형 6은 자기결정이론에서 제안한 동기유형을 자기결정력의 연속선상에 나열한 것이고 모형 5는 통합적 조절을 동일시 조절에 포함시킨 것이다. Ryan 등(1989)과 오순애 등(2001)는 청소년은 발달 과정 중에 있기 때문에 통합적 조절이 나타나지 않을 수 있고 통합적 조절은 동일시 조절에 포함되어 있을 수 있다고 주장했는데 본 연구에서도 청소년들에게는 통합적 조절이 독립적인 요인으로 나타나지 않았다. 따라서 본 연구에서는 5요인 모형을 토대로 학습 동기 척도를 개발할 것이며, 자율적 동기와 타율적 동기는 2요인 모형을 토대로 점수화할 것이다(그림 2 참조).



[그림 1] 유기체 통합설에서 제안한 동기의 종류(Reeve, 2005에서 수정하여 인용)



[그림 2] 동기 유형의 가능한 분류체계(박병기 등, 2005에서 수정하여 인용)

1. 내재적 동기

내재적 동기는 기능을 향상시키고 환경을 탐색하고 무언가를 배우고 신기함과 도전을 추구하는 생득적인 경향성에서 비롯된 동기이다. Vallerand 등(2004)은 내재적 동기를 학습하고 배우고자 하는 동기, 무엇인가를 창조하고 성취하고자 하는 동기, 자극적인 경험을 추구하는 동기로 구분하였다.

Fiske와 Maddi(1961)는 동물조차도 새로운 것(novelty)을 탐색하고 호기심을 충족시키려는 내재적 동기를 갖고 있다고 주장하였다. Deci(1975)도 내재적 동기는 선천적으로 타고난 유기체의 욕구라고 생각하고 내재적 동기의 중요한 요소를 자기결정력과 능력으로 보았다. 즉, 인간은 스스로 선택하고 결정할 수 있는 과제에 도전하여 적절한 능력감을 맞볼 수 있을 때 내재적으로 동기화된다. 너무 쉬운 과제나 너무 어려운 과제, 누군가 시켜서 하는 과제, 다른 것을 얻기 위한 수단이 된 과제는 내재적 동기를 유발할 수 없다.

DeChamps(1976)는 이를 주체(causal agent)와 인질(pawn)이라는 용어로 비유하였다. 어떤 과제를 스스로 주도하고 통제하는 주체의 위치에 있을 때 내재적 동기가 유발되지만 외부의 힘에 의해 통제를 받는 인질의 위치에 있을 때 사람들은 무력감을 느끼고 활동의 효율성이 떨어진다(Ryan & Grolnick, 1986).

Csikszentmihalyi(1988)는 어떤 활동 자체가 재미있어서 시간이 지나가는 줄도 모르고 자신이 어디에 있는 지도 모르고 몰입하고 있는 상태에 플로(flow)라는 용어를 사용하였다. 개인이 도달하려는 목표가 있고 이 목표에 근접하고 있다는 피드백이 주어지고 목표를 달성할 수 있는 기회와 능력이 갖추어졌을 때 플로를 경험할 수 있다(Csikszentmihalyi, 1988). 플로를 자주 경험하는 사람은 삶의 만족도가 높고 점점 더 어려운 과제에 도전하는 경향이 있으며 결과적으로 이런 사람들은 더 많은 능력감과 성취감을 경험한다. 가던 길을 멈춘 채 지치지 않고 뭔가에 몰두하고 있는 어린 아이에게서 플로의 상태가 종종 목격된다. 그러나 아동이 학교에 오래 다닐수록 이런 경험은 줄어들고 외재적 동기가 증가한다. 그 이유는 학교에서 학생들의 동기유발을 위해 보상, 칭찬, 경쟁, 평가 등을 종종 사용하기 때문이다.

내재적으로 동기화된 사람은 사고가 경직되지 않아 정보처리가 효율적이며 이해력이 높고, 일에 대해 싫증을 내지 않고 지속적으로 목표를 추구하고, 창의적이고 자아

실현을 추구하며, 정신적으로 건강한 경향이 있다(Reeve, 2005). 또한 이들은 사람들과의 관계 속에서 혹은 생활 속에서 더 많은 행복감과 만족감, 성취감을 경험한다(La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci, 2000).

2. 외재적 동기

자기결정이론을 주창한 Ryan 등(2000)은 내재적 동기와 외재적 동기를 새롭게 분류하였다. 완전한 자유의지와 자기결정 하에 행동하는 것을 내재적 조절로, 완전히 외적 영향을 받는 행동을 외적 조절로 구분하는데 행동 원인이 행위자의 내부에 있다 하더라도 행위자가 주체적으로 행동하는 것이 아니라 내면화된 대상의 지배를 받고 받고 있다면 외적 조절로 구분한다.

1) 통합적 조절(integrated regulation)

통합적 조절은 외재적 동기 중에서 내재적 동기와 가장 가깝다. 통합은 외부의 것이 내면으로 들어와 자아를 위한 자양분이 되어 하나의 유기체인 자아체계에 완전히 편입된 것이다. 그러나 내재적 동기는 그 행동을 하는 자체가 즐거움이고 목적이지만, 통합적 동기는 다른 목적 때문에 그 행동을 한다는 점이 내재적 동기와 다르다.

통합은 외재적 동기 중에서 자기결정력이 가장 많다. 통합은 부모 혹은 사회문화의 영향을 자신의 가치관의 일부로 삼았고 이 가치관에 따라 행동했다면 이 행동은 통합적으로 조절된 것이다. 외부에서 내면으로 들어온 것이 더 큰 자아체계에 편입될수록 자기결정력은 증가하고 내재적 동기와 가까워진다(Reeve, 2005).

발달중인 아동과 청소년들은 다양한 측면에서 외부의 것들을 받아들여 자아개념에 통합하는 과정 중에 있기 때문에 아직은 통합적 조절이 나타나지 않고(박병기 등, 2005) 동일시 조절에 포함되어 있는 경우가 많다. 이런 이유 때문에 자기결정이론의 주창자인 Ryan 등(1989)을 비롯한 다른 연구자(오순애, 2001)들도 동일시 조절에 통합적 조절을 포함시켜 학습동기척도를 개발하였다. 연구자에 따라서 통합적 조절은 이론상으로 존재하는 동기이며 현실적으로는 동일시 동기에 속한다고 주장하기도 한다.

2) 동일시 조절(identified regulation)

외부세계의 것이 내부세계로 이동하여 자아체계에 편입되었을 지라도 동일시된 것은 통합된 것에 비하면 비교적 독립적인 심리적 개체로 내면에 존재한다. 그러나 동일시는 내사에 비하면 자아개념에 더 많이 통합되어 있다. 내사 조절에서 주체는 내사된 생각에 얽매어 있지만 동일시 조절은 내사에 비하면 자유로운 편이다. 그러나 동일시 조절에 의한 행동은 다른 목적을 위한 도구이므로 외재적 동기에 속한다. 주체에게 기쁨을 주는 것은 아니지만 자신의 인생에 중요하고 필요하기 때문에 혹은 자기에게 중요한 어떤 결과를 가져오기 때문에 그 행동을 한다고 말하는 것이 동일시 조절의 예이다.

3) 내사 조절(introjected regulation)

주체는 치아공격성(dental aggression)을 사용하여 외부로부터 들어온 이 물질을 잘게 부수어 자신이 흡수할 수 있는 형태로 바꾼다(신윤희·오만록, 2005). 그러나 치아공격성을 사용할 수 없다면 타인의 주장이나 가치관을 무비판적으로 받아들인다. 이런 식으로 들어와 있는 다른 사람의 생각들은 주체의 자아에게 동화되지 못한 채 행동에 영향을 준다. 이런 현상이 내사이다. 주체는 내사의 영향력을 의식할 수 없어 자아에게서 나온 것으로 착각하고 있다. 내사된 것 중 중요한 부분은 부모의 명령, 규칙, 사회적 고정관념 등이다. 또한 내사는 과거의 상벌 경험이 내면화된 것이며 특히 부모로부터의 상벌경험이 중요한 부분을 차지한다(Vallerand & Ratelle, 2004). 내사는 주체에게 죄책감, 수치심, 의무감(shoulds)을 느끼게 만든다. 내사된 것은 거짓 자기가 되어 참 자기를 억압한다. 이때 주체는 참 자기를 의식하지 못하고 거짓자기의 명령에 따르기 때문에 내사된 대상이 주체의 주인이 되고 주체가 하수인이 되기도 한다. 이런 내사의 영향력에 따라 행동하는 것을 내사 조절이라 한다. 내사의 중요한 특징은 수동성과 정서적 갈등이다(Koesnter, Losier, Vallerand, & Carducci, 1996).

내사 조절의 영향을 받고 있는 사람은 타인의 생각을 진심으로 수용하고 따르는 것이 아니다. 공부해야 한다는 부모나 교사의 잔소리에 세뇌되어 아무 생각없이 공부하거나, 공부를 하지 않으면 죄를 짓는 느낌이 들거나 못된 사람이 된 것 같은 느낌

이 들어 공부하는 것이 내사 조절의 예이다. 내사 조절은 겉으로 보기에 학생 스스로 공부를 선택한 것 같지만, 실질적으로는 내사된 대상이 학생을 조종하고 있다. 내사 조절에 의한 공부는 흥미와 집중력이 떨어지고 쉽게 싫증나기 때문에 학습 성과가 떨어진다.

4) 외적 조절(external regulation)

외적 조절은 외재적 동기의 원형으로서 보상, 처벌, 칭찬과 같은 외적인 요인에 때문에 행동하는 것이다. 외부의 원인에 의해 조절 당하는 사람은 외적 요인이 없다면 행동을 시작하기 어렵고 외적 원인이 사라진다면 그 행동을 중단한다. 보상을 받기 위해 공부를 하는 것, 야단맞지 않기 위해 공부하는 것, 시험 기간이 닥쳐와서 공부를 하는 것, 마감시간이 임박하여 숙제를 하는 것 등이 외적 조절에 속한다(김아영, 2002; 김아영·오순애, 2001; Ryan & Deci, 2004). 외적 조절에 의한 공부는 효율성이 떨어지며 공부의 지속력이 약하다.

3. 무동기(amotivation)

학습된 무기력감(learned helplessness)과 비슷한 무동기는 외부에서 유인자극(incentives)을 주거나, 처벌을 가해도 학습하고자 하는 마음이 생기지 않는 상태이다(김아영, 2002; Reeve, 2004, 2005). 무동기는 자신의 행동과 행동 결과 사이의 연관성을 지각하지 못하기 때문에, 자신의 행동에 긍정적인 결과가 뒤따랐을 때에도 이를 인지하지 못하여 경험으로부터 이득을 취하지 못한다(Ryan, 1982). 무동기 상태에 빠진 사람은 자신은 아무것도 할 수 없고, 아무 것도 통제할 수 없다고 생각하고 아무런 시도조차 하지 않는 경향이 있다.

III. 예비조사

1. 연구 대상

표본의 대표성을 위해 남녀의 비율과 배경정보가 고르게 분포하도록 표집하였다. 우선 수도권의 한 도시를 선택하고 그 도시에서 학군에 대한 평판이 상, 중, 하로 알려진 구역을 하나씩 선택하고 각 구역에 속하는 중고등학교의 비율을 균등하게 맞추어 표집하였다. 남녀의 수와 배경정보를 비슷하게 만들기 위해서는 남녀공학을 표집하거나 공학이 아닌 경우는 인접해 있는 여학교와 남학교를 선택하였으며 중학생과 고등학생의 수도 균등하게 맞추어 표집하였다.

예비조사에 참여한 대상은 중고등학교 학생 464명이다. 입시 준비 때문에 여유가 없는 고등학교 3학년을 제외하였기 때문에 표집된 학생은 중학교 1학년에서 고등학교 2학년까지 분포한다. 개방형 예비조사과정에 고등학생 78명(여자 40명, 남자 38명), 중학생 75명(남자 38명, 여자 37명)으로 모두 153명이 참여하였고, 예비검사지의 응답에 참여한 학생은 고등학생 154명(남자 80명, 여자 74명), 중학생 157명(남자 78명, 여자 79명)으로 모두 311명이었다.

2. 방법 및 절차

예비조사에서 공부할 때, 시험 공부할 때, 성적표를 받았을 때의 느낌이나 생각 그리고 공부하는 이유에 대해 청소년들에게 개방형으로 질문하고 내용분석을 실시하였다(표 1 참조). 예비조사의 응답 내용을 요약하여 범주화하고 이를 Likert식 5점 척도의 문항으로 전환하고 여기에 Ryan 등(1989)의 SRQ를 변안한 것과 오순애 등(2001)의 척도, 고경희(2003)의 척도, 박병기 등(2005)의 척도에서 문항을 선별하여 68문항으로 구성된 검사지를 만들어 실시하고 이를 요인분석한 후 개별적으로 묶인 문항, 안면타당도와 다르게 묶인 문항을 삭제하여 44문항으로 구성된 예비검사지(이민희, 2006 부록 참조)를 만들었다.

3. 연구 결과

1) 개방형 질문지의 결과

학습동기를 묻는 개방형의 질문에 대한 반응을 내용분석한 결과, 자기결정이론에서 제안한 6유형으로 한국 청소년의 학습동기를 분류할 수 있었다. 내용분석에는 연구자 외에 자기결정론을 잘 숙지하고 있는 심리학 박사수료자 2인이 참여하였다. 분류 결과, 가장 많은 동기유형은 외적 조절(30.6%)이었고 그 다음은 무동기(24.9%)와 통합적 조절(24.7%)이 비슷하게 많았다. 그 다음 순으로 내사 조절(14.2%)이 많았고 그 다음 순은 동일시 조절(4.9%)이었으며 가장 적은 것은 내재적 동기(0.7%)였다(표 2참조). 이를 5요인 모형을 따라 동일시 조절에 통합 조절을 포함시키면 외적 조절과 동일시 조절(29.6%)이 비슷해진다.

개방형 질문지에 대한 반응에서는 통합적 조절과 동일시 조절이 확연하게 구분되었으며 반응 비율도 통합적 조절이 동일시 조절보다 높았다. 5점 척도로 된 1차 검사지의 반응을 주성분분석법과 베리맥스 회전법으로 요인분석을 하고 아이겐 값이 1이상의 요인을 추출한 결과, 5개 요인이 추출되었다. 통합적 조절과 동일시 조절은 단일한 요인처럼 묶였으며 통합적 조절 중 일부 문항은 내재적 동기와 묶이기도 하였다. 연구자에 따라 통합적 조절이 동일시 조절에 속한다고 주장하는 사람도 있고 내재적 동기에 가깝다고 주장하는 연구자도 있는데 본 연구에서도 두 가지 견해를 모두 지지하는 결과가 나왔다. 동일시 조절과 통합적 조절을 서로 다른 동기로 구분하는 6요인 모형과 동일시 조절에 통합적 조절을 포함시키는 5유형 모형(박병기 등 2005, 오순애, 2001)중에서, 본 연구에서는 통합적 조절의 많은 문항이 동일시 조절과 단일 요인으로 묶였기 때문에 5요인 모형을 채택하고 척도를 개발하였다.

<표 1> 학습동기 개방형 질문에 대한 반응(복수응답)

동 기 유 형	고등학생 빈도(%)	중학생 빈도(%)	전체 빈도(%)
내재적 동기	2(0.8)	1(1.0)	3(0.7)
보람, 성취감	2(0.8)	1(1.0)	3(0.7)
통합적 조절	60(23.9)	50(25.8)	110(24.7)
꿈을 이루기 위해	24(9.6)	21(10.8)	45(10.1)
지적 성장을 위해	4(1.6)	4(2.1)	8(1.8)
나의 미래를 위해	24(9.6)	17(8.8)	41(9.2)
능력을 키우기 위해	2(0.8)	1(1.0)	3(0.7)
훌륭한 사람이 되기 위해	1(0.4)	4(2.1)	5(1.1)
자아실현을 위해	5(2.0)	3(1.5)	8(1.8)
동일시 조절	16(6.4)	6(3.1)	22(4.9)
공부가 필요하니까	9(3.6)	3(1.5)	12(2.7)
공부가 중요하니까	7(2.8)	3(1.5)	10(2.2)
내사 조절	28(11.6)	35(18.0)	63(14.2)
공부를 못하면 남에게 무시당하니까	4(1.6)	2(1.0)	6(1.3)
부모님의 기대 때문에	5(2.0)	1(1.0)	6(1.3)
경쟁에서 살아남기 위해	3(1.2)	1(1.0)	4(0.9)
인정받고 싶어서	3(1.2)	1(1.0)	4(0.9)
다른 사람보다 더 잘 살고 싶어서	6(2.4)	16(8.2)	22(4.9)
공부를 안 하면 불안해서	3(1.2)	1(1.0)	4(0.9)
미래가 불확실해서	2(0.8)	1(1.0)	3(0.7)
남들보다 성공하기 위해	2(0.8)	12(6.2)	14(3.1)
외적 조절	79(31.5)	57(29.4)	136(30.6)
직업을 얻기 위해	13(5.2)	5(2.6)	18(4.0)
돈을 벌기 위해	2(0.8)	14(7.2)	16(3.6)
학생이니까	3(1.2)	8(4.1)	11(2.5)
해야 하니까	13(5.2)	2(1.0)	15(3.4)
성적 향상을 위해	2(0.8)	2(1.0)	4(0.9)
대학을 가기 위해	38(15.1)	17(8.8)	55(12.4)
부모님이나 선생님이 시켜서	4(1.6)	3(1.5)	7(1.6)
부모님에게 칭찬받고 싶어서	2(0.8)		2(0.4)
먹고 살기 위해	2(0.8)	6(3.1)	8(1.8)
무동기	66(26.3)	45(23.2)	111(24.9)
공부를 왜 하는지 모르겠다.	2(0.8)	4(2.1)	6(1.3)
공부가 중요하지 않다.	3(1.2)	4(2.1)	7(1.6)
미쳐 버리겠다.	2(0.8)		2(0.4)
도피하고 싶다.	2(0.8)		2(0.4)
지겹다, 지루하다.	29(11.6)	12(6.2)	41(9.2)
죽고 싶다.	2(0.8)	1(1.0)	3(0.7)
답답하다, 막막하다.	16(6.4)	6(3.1)	22(4.9)
귀찮다.	3(1.2)	7(3.6)	10(2.2)
하기 싫다, 안 한다.	4(1.6)	9(4.6)	13(2.9)
괴롭다.	3(1.2)	2(1.0)	5(1.1)
합계(빈도)	251	194	445

IV. 척도 개발 및 타당화

1. 연구 대상

예비조사에서처럼 표본의 대표성을 위해 남녀의 비율, 중고등학생의 비율, 배경 정보가 고르게 분포하도록 표집하였다. 본 검사지의 설문과 타당화 과정에 참가한 대상은 수도권에 있는 중고등학교 학생 351명으로 고등학생 174명(남자 86명, 여자 88명), 중학생 177명(남자 88명, 여자 89명)이었다.

2. 방법 및 절차

개방형 예비조사를 거쳐 구성된 44개 문항의 1차 검사지를 311명으로 구성된 표본에 실시하고 그 결과를 요인분석과 문항분석을 거쳐, 평균, 표준편차, 내적 합치도, 변별도를 고려하여 검사지로서의 요건에 맞는 26개 문항을 선별하였다. 이 검사지를 351명의 다른 표본에 재차 실시하고 그 결과를 다시 요인분석과 문항분석을 거쳐 검사지로서의 요건에 맞는지를 확인하였다.

구성타당도를 알아보기 위해 요인분석을 하였으며, 공인타당도 검증을 위해 이 척도를 학업적 자기효능감/학업스트레스 척도와 상관관계를 내었다. 본 연구에서 공인타당도를 위해 이 두 가지 척도를 선택한 이유는 자기결정력이 높으면 학업적 자신감과 자기 효능감이 높은 반면에 우울, 불안, 스트레스와 같은 정신병리 지수와는 역상관관계가 있다는 선행연구(Ryan & Deci, 2000, 2004; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997; Vallerand, & Bissonnette, 1992)를 토대로 한 것이다. 본 연구에서 개발한 학습동기척도가 타당하다면 학업스트레스와는 역 상관의 관계가, 학업적 자기 효능감과 는 정적 상관의 관계가 있어야 한다. 신뢰도를 검증하기 위해서는 6주 간격을 두고 실시한 재검사 신뢰도와 내적 합치도(α 계수)를 살펴보았으며, 각 문항의 변별력을 검증하기 위해 이 척도의 전체 문항을 점수화한 자기결정력 지수가 상위 50%인 집단과 하위 50%인 두 집단을 구성하고 26개 문항의 점수가 유의미하게 차이가 나타나는지 t-검증을 실시하였다. 본 연구의 모든 통계처리는 SPSS WIN 11을 사용하였다.

3. 척도의 점수화 방법

학습동기척도를 점수화하는 방법은 3가지이다. 첫째, 동기(혹은 조절) 유형 별로 점수를 계산한다. 둘째, 몇 가지 동기를 한데 묶어 복합체 단위로 점수화한다. 본 연구에서는 이 방법으로 점수화하기 위해 [그림 2]의 2요인 모형을 토대로 내재적 조절과 동일시 조절을 자율동기 복합체(autonomous motivation composite)로 묶고 외적 조절, 내사 조절, 무동기를 타율동기 복합체(controlled motivation composite)로 묶어 두 가지의 복합체 점수를 구한다. 이런 묶음 점수는 자율성과 타율성의 상대적 비율을 파악하는데 유용하다. 셋째, 여러 동기 유형이 자기결정력의 연속선상의 어느 지점에 위치하기 때문에 모든 동기 유형을 자기결정력으로 점수화할 수 있다. 자기결정력을 상대적인 자율성 지수 (RAI: Relative Autonomy Index)라고도 한다(김아영, 오순애, 2001). 즉, 이 지수는 자기결정적 학습동기 척도라고 할 수도 있다. 이 지수는 내재적 동기에 가까울수록 커지고 무동기에 가까울수록 작아진다.

자기결정이론과 자기조절척도(SRQ)의 원 개발자인 Ryan 등(1989)은 양극단에 속하는 무동기와 내재적 조절(내재적 동기)에 가중치 2를 부여하고 그 사이에 있는 조절에는 가중치 1을 부여하고, 무동기, 외적 조절, 내사 조절에 속하는 문항에 ‘그렇다’로 반응한 것이 자기결정력이 떨어지는 것을 의미하므로 이 문항들을 역 점수 처리하기 위해 음수 부호를 붙였다. 이렇게 하여 무동기에 -2, 외적 조절에 -1, 내사 조절에 -1, 동일시 조절에 +1, 내재적 조절에 +2의 가중치를 부여하고 각 문항의 점수를 합산하는 공식을 내놓았다. 이 공식에 대해 여러 연구가 타당성이 높다고 지지하였다(Grolnick, & Ryan, 1987; Ryan, & Grolnick, 1986; Vallerand, & Bissonnette, 1992; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997; Vallerand, & Ratelle, 2004). 자기결정력 지수는 학습동기를 하나의 변인으로 취급하여 다른 변인과 조합하거나 다른 척도와의 관계를 파악할 때 혹은 5유형의 학습동기를 하나의 척도로 통합하여 사용해야 할 때에 유용하다.

4. 공인 타당도 측정 도구

1) 학업 스트레스 척도

Sarason, Johnson과 Siegel(1978)이 개발하고 오미향(1993)이 번안한 학업스트레스 상황 척도와 학업스트레스 증상 척도를 본 연구의 취지에 맞는 문항을 선별하고 청소년의 이해 수준에 맞게 문항의 자구를 수정하여 사용하였다. 본 연구에서는 학업스트레스 상황척도와 학업스트레스 증상 척도를 연구 대상에게 실시하고 그 결과를 주성분 분석법과 베리맥스 회전법으로 요인분석하고 안면타당도와 다르게 묶인 문항을 삭제하였다. 이렇게 선별한 두 척도를 다시 요인분석한 결과, 두 척도는 각각 단일 요인으로 묶였다. 두 척도의 점수를 합산한 것이 학업스트레스 척도이다. 본 연구에서 사용한 학업스트레스 상황 척도의 내적 합치도는 .82이고, 학업스트레스 증상 척도의 내적 합치도는 .77이며 두 척도의 전체 내적 합치도는 .88이었다.

2) 학업적 자기효능감 척도

이 척도는 김아영과 박인영(2001)이 개발한 것으로 Likert식 6점 척도로 된 26문항의 검사이다. 본 연구에서는 중간 선택지를 피험자들에게 제공하기 위해 이 검사지를 5점 척도로 바꾸어 사용하였다. 하위 척도는 과제수준 선호, 자기조절 효능감, 자신감 척도이다. 과제수준 선호 척도는 학업상황에서 과제 난이도에 대한 선호도를 평가하고, 자기조절 효능감 척도는 자기관찰, 자기판단, 자기반응과 같은 자기 조절적 기제를 잘 수행할 수 있는가에 대한 지각된 자신감을 평가하며, 자신감 척도는 학업 상황에 어떻게 대처할 수 있는가에 대한 확신이나 신념으로 개인지각의 정서적 측면을 평가한다(김아영·박인영, 2001). 본 연구에서 이 척도의 전체 내적 합치도는 .90이었다.

5. 연구 결과

1) 동기의 분포

<표 2> 5 유형 동기의 평균과 표준편차

	무동기	외적 조절	내사 조절	동일시 조절	내재적 동기
평균	1.96	2.39	3.17	3.85	3.50
표준편차	0.86	0.93	0.93	0.80	0.79

학습동기검사를 연구 대상에게 실시한 후, 5 가지 동기의 평균을 비교해 보았다. 동일시 조절이 가장 높았고 그 다음은 내재적 동기, 그 다음이 내사 조절, 그 다음은 외적 조절, 마지막이 무동기였다. 동일시 조절이 높은 것은 우리나라 학생들이 공부를 필요하고 중요한 과업으로 받아들이고 있는 것을 의미하며 무동기 점수가 가장 낮은 것은 소수의 학생들만이 공부를 포기하거나 학습된 무기력감의 상태에 머물러 있는 것을 의미한다.

2) 구성타당도와 신뢰도

본 검사지의 요인분석 결과(표 2 참조), 검사 문항들이 5가지 요인이 추출되었다. 요인분석은 주성분 분석법과 베리맥스 회전법을 사용하였다. 추출된 요인 1은 내재적 동기, 요인 2는 무동기, 요인 3은 내사 조절, 요인 4는 외적 조절, 요인 5는 동일시 조절이다. 요인 1은 전체 변량의 12.6%를 설명해주고, 요인 2는 11.9%를, 요인 3은 11.7%를 설명해주고, 요인 4는 11.7%, 요인 5는 10.6%를 설명해주었다. 이 5가지 요인이 총 변량의 58.54%를 설명해주었다. 6주 간격을 두고 실시한 재검사 신뢰도는 .69이었다. 내적 합치도(α 계수)는 내재적 조절이 .81, 동일시 조절이 .76, 내사 조절이 .79, 외적 조절이 .83, 무동기가 .81이었다.

<표 3> 학습동기척도 구성타당도와 변별도

문항	요인1	요인2	요인3	요인4	요인5	변별도(λ)
23. 뭔가를 배우는 것이 즐겁다.	.776					12.18 ^{***}
1. 새로운 것을 배울 때는 신이 난다.	.766					8.31 ^{***}
17. 새로운 것에 호기심이 많다.	.730					7.47 ^{***}
20. 공부하다가 신기한 것이 나오면 열심히 몰두한다.	.687					10.99 ^{***}
12. 어려운 문제를 풀었을 때 너무 기뻐 더 열심히 하곤 한다.	.625					11.73 ^{***}
3. 잘 모르는 것을 알았을 때 기쁨을 느끼곤 한다.	.606					11.52 ^{***}
6. 시험이 닥쳐와도 공부를 안 한다.		.758				13.64 ^{***}
26. 나는 성적에 무관심하다.		.755				12.90 ^{***}
4. 성적에 대해서는 포기하고 산다.		.710				12.93 ^{***}
9. 나는 공부에 관심이 없다.		.680				17.06 ^{***}
7. 수행평가에 들어가는 숙제도 안 해 가곤 한다.		.602				9.43 ^{***}
25. 공부를 못하면 창피하기 때문에 공부를 한다.			.830			9.94 ^{***}
11. 공부를 못하면 남에게 무시당하니까 공부를 한다.			.802			9.97 ^{***}
16. 다른 아이들이 공부하는데 나만 안하면 낙오자가 되는 것 같아 공부를 한다.			.733			2.52 ^{**}
19. 다른 사람들(예, 부모, 교사, 친구들)로부터 인정받기 위해 공부를 한다.			.625			3.61 ^{***}
18. 공부를 안 하면 걱정이 된다.			.407			6.57 ^{***}
5. 공부를 안 하면 부모님께 야단맞기 때문에 공부를 한다.				.882		10.68 ^{***}
21. 학교에서 시키니까 공부한다.				.855		11.58 ^{***}
13. 부모님이 시키니까 어쩔 수 없이 공부를 한다.				.849		12.83 ^{***}
14. 선생님께 야단맞지 않기 위해 공부한다.				.615		10.30 ^{***}
15. 학생이니까 어쩔 수 없이 공부를 한다.				.376		7.84 ^{***}
22. 공부가 필요하기 때문에 한다.					.755	9.23 ^{***}
10. 나의 미래를 위해 공부한다.					.702	9.05 ^{***}
8. 공부를 자기 꿈을 실현하는 한 가지 길이라고 생각한다.					.639	7.48 ^{***}
2. 공부가 중요하기 때문에 공부를 한다.					.622	8.51 ^{***}
24. 사람은 공부를 해야 사람답게 살 수 있다고 생각한다.					.496	8.83 ^{***}
고유값	3.27	3.10	3.05	3.05	2.75	
설명 변량	12.59	11.93	11.73	11.72	10.58	
누적 설명 변량	12.59	24.52	36.24	47.96	58.54	
내적 합치도	.81	.81	.79	.83	.76	

** $P < .01$, *** $P < .001$

3) 하위 요인 간의 상관관계

<표 4> 동기 유형 간 상관관계

	내재적 동기	동일시 조절	내사 조절	외적 조절
동일시 조절	.31***			
내사 조절	.20***	.47***		
외적 조절	-.29***	-.16***	.19***	
무동기	-.33***	-.57***	-.29***	.35***

*** $P < .001$

자기결정이론에서 5가지 동기 유형이 자기결정력의 연속선상에서 유사한 것끼리는 가깝고 상반된 것끼리는 먼 거리에 위치한다고 주장한다. 이것이 사실인지 확인하기 위해 동기유형 간의 상관관계를 살펴보았다(표 4 참조). 그 결과, 5가지 동기는 대체로 성격이 유사한 것은 정적 상관이 높았고 성격이 상반된 것은 역 상관이 높았다. 검사 결과가 대체로 자기결정이론의 논리에 잘 들어맞았지만 한 가지 예외적인 것이 있었다. 무동기가 내재적 동기와 역 상관이 가장 클 것으로 예상이 되었으나 동일시 동기와의 역 상관이 가장 컸다. 무동기와 내재적 동기의 상관과 무동기와 동일시 조절의 상관의 차이에 대한 Fisher's Z 검증 결과($Z = 314.37$, $P < .001$), 유의미한 차이가 있었다. 따라서 무동기는 내재적 동기보다 동일시 동기와 역 상관의 관계가 더 크다고 말할 수 있다. 이런 현상은 본 연구의 다양한 표본에서 반복되었다. 이에 대해 동일시 조절은 공부가 재미없을 지라도 공부에 대한 사회적 가치를 내면화하여 의지에 의해 공부하는 것이며, 무동기는 공부할 의지가 전혀 없는 것으로서 이 두 동기가 서로 상반된 성격을 지니고 있기 때문에 높은 역 상관이 나온 것으로 해석할 수 있다.

자기결정력과 5가지 동기의 상관관계를 살펴보았다(표 5 참조). 자기결정력은 내재적 동기에 가까워질수록 점차 정적 상관이 증가하고 무동기에 가까워질수록 역 상관이 증가하였다. 이런 결과는 본 연구에서 고안한 척도가 자기결정이론의 개념을 대체로 잘 반영하고 있음을 보여준다. 자기결정이론의 주장대로 자율 동기 복합체는 자율적인 성격을 띤 동일시 조절, 내재적 동기와 정적 상관관계가 있었고, 타율 동기 복합체는 타율적인 성격을 띤 무동기, 외적 조절, 내사 조절과는 정적 상관관계가 있었다. 특이한 점은 내사 조절이 자율 동기 복합체와도, 타율 동기 복합체와도 정적 상관관

계가 있다는 점과, 타율 동기 복합체가 무동기보다는 외적 조절과의 상관이 더 높다 (Fisher's $Z = 7.23$, $P < .001$)는 것이다. 이런 현상은 다양한 표본에서 반복되었다. 이에 대해 내사조절은 한국 청소년에게 자율적인 성격과 타율적인 성격을 모두 갖고 있으며 무동기가 타율적인 방법으로도 학습할 마음이 생기지 않지만 외적 조절은 외부 요인에 의해 학습행동이 일어나는 것이므로 타율 동기 복합체와 외적 조절의 상관이 높게 나왔다고 해석할 수 있다. 복합체 간의 상관관계(표 6 참조)에서도 성격이 유사한 것일수록 높은 정적 상관관계가, 성격이 상반된 것일수록 높은 역 상관관계가 나타났다.

<표 5> 동기 유형과 동기 복합체간의 상관관계

	자기 결정력	자율 동기 복합체	타율 동기 복합체
내재	.71***	.80***	-.22***
동일시	.57***	.82***	-.12**
내사	.03	.42***	.50***
외적	-.65***	-.28***	.83***
무동기	-.79***	-.56***	.54***

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

<표 6> 동기 복합체 간의 상관관계

	자기결정력	타율 동기 복합체
타율 동기 복합체	-.74***	
자율 동기 복합체	.79***	-.21***

*** $p < .001$

4) 공인 타당도

본 연구에서 개발한 학습동기척도의 공인타당도를 검증하기 위해 자기결정력 지수를 학업적 자기효능감 척도 및 학업 스트레스 척도와 상관관계를 내었다. 그 결과, 자기결정력은 학업적 자기효능감 척도와 정적 상관관계가, 학업 스트레스 척도와는 역 상관관계가 있었다(표 7 참조). 5가지 동기 유형 중 무동기 쪽으로 갈수록 학업

스트레스와는 정적 상관이 증가하고, 학업적 자기효능감과 역 상관이 증가하였다. 또한 내재적 동기 쪽으로 갈수록 학업적 자기효능감과의 정적 상관이 증가하고, 학업 스트레스와의 역 상관이 증가하였다. 이것은 본 연구에서 개발한 척도가 관련 변인과 공변하고 상반된 것과는 반대로 변화하므로 공인 타당도가 높은 것을 의미한다.

<표 7> 학습동기 유형과 학업적 자기 효능감/학업스트레스의 상관관계

	무조절	외적 조절	내사 조절	동일시 조절	내재적 조절	자기 결정력
학업적 자기 효능감	-.42 ^{***}	-.42 ^{***}	-.02	.30 ^{***}	.53 ^{***}	.63 ^{***}
학업 스트레스	.39 ^{***}	.49 ^{***}	.17 ^{**}	-.22 ^{***}	-.38 ^{***}	-.59 ^{***}

^{***} $p < .001$, ^{**} $p < .01$

5) 변별도

내사 조절을 측정하는 문항 중 두 개 문항(11번과 25번 문항)을 제외한 모든 문항에서 변별력이 있는 것으로 나타났다. 자기결정력의 연속선상에서 한쪽 끝에 무동기가 있고 다른 한쪽 끝에 내재적 동기가 있고 내사 조절은 한가운데에 위치한다. 따라서 내사 조절에 속한 문항은 자기결정력이 높은 집단과 낮은 집단에서 차이가 나타나지 않을 수 있기 때문에 11번과 25번 문항을 타율 동기 복합체의 점수가 상위 50%인 집단과 하위 50%인 집단을 구성하고 이 두 집단에서 점수 차이가 있는지 t-검증을 실시하였다. 그 결과, 이 두 문항도 변별도가 유의미한 것으로 나타났다(표 2 참조).

V. 결론 및 제언

자기결정이론의 주창자(Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2000, 2004; Vallerand & Bissonnette, 1992)들은 내재적 동기와 외재적 동기라는 구분을 수정하여 무동기, 외적 조절, 내사 조절, 동일시 조절(통합 조절 포함), 내재적 동기라는 5가지 유형의 동기를 제안하고 이 동기 유형을 측정하는 척도(SRQ)를 개발하였다. 본 연구에서는 통합적 조절을 동일시 조절에 포함시키는 5요인 모형(그림 2 참조)을 채택하고 청소년용 학습동기척도를 개발하였다.

본 연구에서 개발한 학습동기척도는 구성타당도, 공인타당도, 내적 합치도, 재검사 신뢰도, 변별도가 높았으며, 무동기에서 내재적 동기에 이르는 5유형의 동기는 성격이 유사한 것일수록 정적 상관이 높고 성격이 상반된 것일수록 역 상관이 높았다. 또한 본 연구에서 개발한 척도를 청소년들에게 실시하고 동기 유형간의 상관관계, 요인들을 묶어 점수화한 복합체 간의 상관관계, 동기 유형과 복합체 간의 상관관계를 분석한 결과, 대체적으로 자기결정이론의 개념과 논리에 잘 들어맞았다.

본 연구에서 개발한 학습동기척도를 표준화하고 보완한다면 다양한 동기 유형의 프로파일을 파악하는데 유용하며, 이 결과는 학습지도를 위한 자료로도 활용될 수 있을 것이다. 또한 이 검사의 문항을 상황에 맞게 수정한다면 다양한 동기 척도로도 개발될 수 있다. 예를 들어, 부모를 대상으로 한 자녀교육동기척도 혹은 청소년을 대상으로 한 대학진학동기척도 등을 개발한다면 부모교육프로그램을 개발하거나 청소년을 이해하고 교육하는데 유용한 자료로 사용될 수 있을 것이다.

본 연구에서 개발한 척도를 이용하여 각 개인의 동기 프로파일을 파악할 수 있다면 개인의 동기 상태를 고려한 맞춤형 학습지도를 도입할 수 있을 것이다. 예컨대 외적 조절이 높아 성적이 낮은 학생에게는 공부의 필요성, 중요성, 의미 등을 설명해 줌으로서 동일시 조절을 높여주고 내사 조절이 강한 학생들에게는 불안감, 압박감, 스트레스, 죄책감, 수치심 등을 완화시켜 주어 주의집중력을 향상시킬 필요가 있다. 무동기가 높은 학생들에게는 성취감을 경험할 수 있는 기회를 지속적으로 제공하기 위해 쉬운 과제부터 시작하여 점차 난이도가 높은 과제로 이동하거나 선수학습에서 결손된 부분을 확인하고 이를 보충하는 절차가 필요하다. 내재적 동기는 높지만 학업 성적이 부진한 학생들에게는 약간 난이도가 높고 호기심을 유발하는 도전적인 과제를

제시하여 성취감과 능력감을 경험할 수 있는 기회를 제공하는 전략이 필요하다.

본 연구 결과에 따르면, 한국 청소년들의 학습동기는 동일시 조절, 내재적 조절, 내사 조절, 외적 조절, 무동기의 순으로 높았다(표 3 참조). 이것은 대다수 한국의 청소년들이 공부의 필요성과 중요성을 잘 인식하고 있으며 공부에 대한 내재적 동기도 상대적으로 높은 편이며 공부와 관련된 걱정, 불안, 수치심, 죄책감, 경쟁심 등이 많은 것을 의미한다. 이 결과는 한국 학생들의 학습동기 분포가 그렇게 비관적인 것이 아님을 알 수 있다. 그러나 한국의 교사와 부모들은 학생들에게 경쟁심과 미래에 대한 불안감을 조장하여 학습을 유도하는 경향이 있는데 이런 전략은 성적 향상에 일시적으로 도움이 될지라도 궁극적으로는 학생들의 주관적 삶의 질을 떨어뜨리며(이민희, 2006), 학생들의 내재적 동기를 삭감하고 외재적 동기를 증가시켜 공부의 흥미도와 효율성을 떨어뜨린다.

중학생과 고등학생, 여학생과 남학생, 상위권과 하위권, 인문계 학생과 실업계 학생, 농어촌 학생과 대도시의 학생 간에 학습 동기는 차이가 있을 것이다. 예컨대 상위권 학생과 하위권 학생을 구분해주는 주된 학습 동기는 무동기이며 남학생은 여학생에 비해 타율적으로 공부하는 경향이 있다(이민희, 2006). 후속 연구에서 학생들의 학습동기 분포를 좀 더 면밀하게 측정하여 학생들의 성향에 맞는 학습지도 전략을 도입할 필요가 있다.

본 연구에서는 중고등학생만을 연구 대상으로 삼았다. 그러나 초등학생도 공부에 시달리고 있는 우리의 실정을 감안하면 이들에게 적합한 척도를 개발하고 초등학생의 학습동기 실태를 조사하고 이들의 동기 프로파일에 맞는 학습지도를 도입하는 방안도 강구되어야 할 것이다.

마지막으로 본 연구의 한계점을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 본 연구의 토대가 된 자기결정이론 자체에 내포된 한계점이 있다. 이 이론에서는 사회문화적 가치를 깊이 내면화하는 것이 건강한 발달의 토대인 것처럼 말하는데 이것은 문화와 개인의 관계를 잘 이해하지 못한 것이다. 개인은 본성의 발현과 억압 사이에서 조화를 이루어야만 건강한 사람이 될 수 있다(Mitchell & Black, 2000). 둘째, 척도 개발을 위해서는 전국 단위의 무선 표집이 필요하지만 본 연구에서는 수도권의 특정 지역에 국한된 임의표본을 사용하였다. 후속 연구에서는 전국 단위의 무선 표본을 사용하여 척도를 다시 표준화할 필요가 있다. 셋째, 본 연구는 자기보고법을 사용하였는데 자기보고는 실제로 존재하는 정신적 표상과 다를 수 있기 때문에 본 연구에서 찾아낸 동기 유형이 실제로 존재하는 것인제에 대해서는 더 많은 논의가 필요하다.

참 고 문 헌

- 고경희(2003). 자기결정성 이론에 따른 학업적 자기조절 동기유형 탐색. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김아영(2002). 자기결정성 이론에 따른 학습동기 유형과 분류체계의 타당성. 한국 교육심리연구, 제16권 제4호, pp.169~187.
- 김아영 · 박인영(2001). 학업적 자기효능감 척도 개발 및 타당화 연구. 교육학 연구, 제39권 제1호, pp.95~123.
- 김아영 · 오순애(2001). 자기결정성 정도에 따른 동기유형의 분류. 교육심리연구 제15권 제4호, pp.97~119.
- 박병기 · 이종욱 · 홍승표(2005). 자기결정성 이론이 제안한 학습동기 분류형태의 재구성. 교육심리연구 제19권 제3호, pp.699~717.
- 신윤희 · 오만록(2005). 생활지도와 진로개발. 서울: 학지사.
- 오미향(1993). 중학생의 학업 스트레스 요인 및 증상 분석과 그 감소를 위한 명상 훈련의 효과. 경북대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 오순애(2001). 외재적 동기와 내재적 동기 사이에 존재하는 새로운 동기 유형. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이민희(2006). 학습장면에서 자기결정론의 동기화 경로모형 검증. 중앙대학교 박사학위 논문.
- Csikszentmihaly, M.(1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi, and I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Studies of flow in consciousness*, New York: Cambridge University Press.
- deCharms, R.(1976). *Enhancing motivation change in the classroom*, New York: Irvington Publishers.
- Deci, E. L.(1975). *Intrinsic motivation*, New York: Plenum.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M.(1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum.
- Fiske, D. W., and Maddi, S. R.(1961). *Functions of varied experience*, Homewood IL:

- The Dorsey Press.
- Grolnick, W. S., and Apostoleris, N. H.(2004). What makes parents controlling?
In E. L. Deci, and R. M. Ryan(Eds.), *Handbook of self-determination research* (162-179). Rochester: The University of Rochester press.
- Grolnick, W. S., and Ryan, R. M.(1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, pp.890~898.
- Koesnter, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J. and Carducci, D.(1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 70 No. 5, pp.1025~1036.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., and Deci, E. L.(2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 79 No. 3. pp.367~384.
- Mitchell, S. A., and Black, M.(2000). 프로이트 이후 [Freud and a history of modern psychoanalytic thought]. (이재훈·이해리 역). 서울: 한국심리치료연구소 (원전은 1995년에 출판).
- Reeve, J.(2004). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183~199). Rochester: The University of Rochester press.
- Reeve, J.(2005). *Understanding motivation and emotion*. New York: Wiley.
- Ryan, R. M.(1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 43 No. 3, pp.450~461.
- Ryan, R. M., and Connell, J. P.(1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 57 No. 5, pp.749~761.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L.(2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American*

- Psychologist*, Vol. 55 No. 1, pp.68~78.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L.(2004). 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: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., and Grolnick, W. S.(1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessment of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50 No. 3, pp.550~558.
- Sarason, I. G., Johnson, J. H., and Siegel, J. M.(1978). Assessing the impact of life changes: Development of the life experiences survey. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 46 No. 5, pp.932~946.
- Vallerand, R. J., and Bissonnette, R.(1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, Vol. 60, pp.599~620.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., and Guay, F.(1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 72 No. 5, pp.1161~1176.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., and Vallieres, E. F.(1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation education. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 52, pp.1003~1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., and Vallieres, E. F.(1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 53, pp.159~172.
- Vallerand, R. J., and Ratelle, C. F.(2004). Intrinsic and Extrinsic Motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.37~59). Rochester: The University of Rochester Press.

ABSTRACT

Development and Validation of the Learning Motivation Scale

Lee, Min-Hee* · Jung, Tae-Yun*

The purpose of this study is to develop the learning motivation scale(LMS) based on self-determination theory, and to validate it. Self-determination theory classifies learning motivation as intrinsic, extrinsic motivation and amotivation. Again it classifies extrinsic motivation into integrated, identified, and introjected regulations. There are intrinsic motivation one hand and amotivation on the other hand, and integrated, identified, introjected and external regulations between two. In this study, I adapted five factor model—identified regulations include integrated regulations—and developed a LMS based on this model. I used of 815 middle or high school students in the process of a scale development. Through item analysis and factor analysis, I developed a final LMS consisted of 26 items. The scale has internal concurrence, test-retest reliability, concurrent validity, constructive validity and discriminability enough to be a tool for measurement.

Key Words : learning motivation scale, intrinsic motivation, extrinsic motivation, identified regulations, introjected regulations, external regulations

투고일 : 9월 14일, 심사일 : 10월 22일, 심사완료일 : 11월 14일

* Jung-Ang University in Korea