한국청소년연구
Studies on Korean Youth
2013. Vol. 24. No. 4. pp. 203~229.

청소년들의 학업정서 지각 유형과 자기조절학습과의 관련성

양명희* · 권재기**

초 록

학습자가 지각하는 정서는 학습 과정 전반에 관련되어 있어, 어떠한 정서를 지각하느냐에 따라 이후 학습에 영향을 미칠 수 있다. 본 연구는 우리나라 중·고등학생을 대상으로 학업상황에서의 정서 지각 유형을 찾아보고 그에 따른 자기조절학습의 특징을 살펴보는데 목적을 두었다. 서울과 수도권 지역에 소재하고 있는 6개의 중·고등학교의 543명의 자료가 분석되었다. 학업정서 지각에 따른 학습자 유형을 추출하기 위해 수업, 학습, 시험의 세 상황과, 긍정과 부정의 두 정서에 기반한 6가지 지표를 바탕으로 잠재프로파일분석을 실시하였다. 본 연구를 통해 확인된 결과는 다음과 같다. 학업정서 지각에 있어 학교급 차이가 존재하여 중학생과 고등학생을 나누어 프로파일분석을 실시한 결과 중학생은 '순수긍정형', '일반형', '부정형', '침체형'의 네 유형이, 고등학생은 '순수긍정형', '일반형', '부정형'의 세 유형이 추출되었다. '순수긍정형', '일반형', '부정형'은 중학생과 고등학생에 공통적으로 추출되었으며, 침체형은 중학생에만 확인되었다. 자기조절학습의 수준과 모습을 보면 순수긍정형이 자기조절적 노력과 관련 동기적 형태에서 월등하게 우수한 모습을 나타내었던 반면 부정형 학습자들은 학습에 대한 외재적 동기가 높고 시험불안이 높은, 그러나 자기조절 노력은 저조한 유형이었다. 긍정정서에 대한 지각은 수업, 학습, 시험의 상황에서 비교적 안정적이었으나 부정정서는 상황에 따른 차이를 보였다. 긍정정서는 수업상황에서 높고, 부정정서는 혼자서 공부하는 상황에서 가장 높았다. 본 연구에서 확인된 결과들은 학습자가 학업상황에서 지각하는 정서의 중요성을 잘 말해준다. 수업, 학습, 시험 상황에서 긍정적인 정서적 경험을 많이 하는 학생들은 자신의 학습에 적극적으로 참여하여 자기조절적 노력을 기울이면서, 우수한 학습 동기를 형성하고 있다. 본 연구결과는 학습자들이 학업상황에서 지각하는 정서에 있어 서로 구분되는 유형으로 존재하므로 학습자를 심층적으로 이해하고 지도하기 위해서는 그들이 지각하는 학업정서를 고려해야 함을 보여주고 있다.

주제어 : 학업정서, 자기조절학습, 학습동기, 학습자유형, 잠재프로파일분석

* 경희대학교 교수, 제1저자 및 교신저자, clara@khu.ac.kr
** 경희대학교 강사

Ⅰ. 서 론

학습자들은 학습을 진행하는 과정에서 다양한 정서를 경험하게 되지만 그동안 연구들이 인지와 동기에 초점을 두어 정서에 대한 관심은 상대적으로 미약하였다. 최근 학업과 성취에 영향을 주는 정서에 대한 연구가 활발하게 진행되고 있는데, 긍정적인 정서를 지각할 때 학습자가 과제에 흥미를 더 보이고(Krapp, 2005), 학습과정에 더 노력을 기울이지만(Linnenbrink & Pintrich, 2003), 부적 정서를 지각하면 주의와 집중도를 떨어뜨리고 학습을 저하시킨다(Op't Eynde, De Corte & Verschaffel, 2007) 등의 결과들이 보고되고 있다. 수업 상황에서도 정서적 경험은 중요하다. 교수・학습이 효과적일수록 교사와 학생간 정서적 표현이 많아지고 긍정적인 수업 분위기가 형성되기 때문이다(Meyer & Turner, 2006). 학습에 대한 동기와 정서적 경험이 분리될 수 없다면 학습의 과정을 이해하기 위해 학생들이 학업상황에서 지각하는 다양한 정서들을 확인하고 이해할 수 있어야 한다. 그럼에도 이전의 정서 연구들이 실험실 상황 속에서, 일반 정서를 측정함으로써 학업이라는 구체적이고 특수한 상황에서 학업수행을 예언하는데 한계를 보였다.

최근 Pekrun을 중심으로 한 학자들이 학업정서에 주목하면서, 학습자가 지각하는 개별 정서에 따라 그 기능이 다르다고 주장한다. 그는 가정과 학교와 같은 자연 상황에서 학습하면서 지각하는 정서들을 '학업정서'라 명명하고, 즐거움, 자부심, 희망, 안도감, 불안, 분노, 수치감, 절망감, 지루함이 학습, 시험 상황에서 가장 빈번하게 지각하는 정서라는 것을 질적, 양적 연구를 통해 입증하고 있다(Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). 문제는 이러한 정서 지각이 학업이 이루어지는 상황에 따라 달라질 수 있으며, 학습자들은 서로 다른 개별정서들을 동시적으로 지각하게 된다는 점이다. 이와 같이 복잡한 학업정서를 이해하기 위해서는 다양하고도 정교한 연구설계와 분석방법이 요구된다 하겠다. Pekrun et al.(2002)이 학업상황에서 지각하는 정서 형태가 다를 가능성이 있음을 언급한 바 있지만 아직까지 정서지각 유형에 대한 연구는 국내외에서 찾아보기 어렵다.

본 연구는 그가 제시하였던 AEQ(Achievement Emotion Questionnaire)를 토대로 우리나라 중학생과 고등학생들이 학업상황에서 어떻게 정서 지각을 하고 있는지 대표적인 유형들을 탐색해보고자 한다. 정서 지각 유형을 확인하는 것은 여러 정서들이

어떠한 조합을 통해 다차원적으로 학업상황에서 지각되고 존재하고 있는지에 대한 질문이기도 하다. 학업상황에서 지각되는 대표적인 정서 유형을 추출하게 되면 유형별 자기조절학습의 모습과 수준을 검토함으로써 어떠한 유형이 자기조절학습 측면에서 보다 바람직하고 우수한 모습을 보이는지를 알아볼 것이다. 본 연구에서 학업정서의 지각 유형을 찾아보고 그에 따른 자기조절학습의 수준과 모습을 검토하고자 하는 것은 학습자가 스스로 전략을 찾고 자기점검을 하는 등의 자기조절적 노력을 하는 학업상황을 알아보고 그에 따른 정서적 경험들을 구체적으로 확인하기 위해서이다.

학습자의 학습정서 유형을 탐색하기 위해 본 연구는 잠재프로파일분석 방법을 사용하였다. 잠재프로파일분석은 잠재된 하위 집단의 존재가능성을 검증하고 이를 바탕으로 특정 집단에 개인이 속할 확률을 추정하는 분석방법이다(O'Connor & Colder, 2005). 이 방법은 모형을 기반으로 통계적으로 하위집단의 수를 검증한다는 점에서 측정학적 장점을 가지고 있다(권재기, 2012). 이 분석을 통하여 적응적인 모습을 보이는 학습자들이 학업상황에서 어떠한 정서들을 지각하고 경험하는지에 대한 구체적인 정보를 제공할 수 있을 것이다.

이상의 필요성에 기초하여 본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 중학생이 지각하는 학업상황의 정서 프로파일은 어떻게 유형화되는가? 유형에 따라 자기조절학습은 어떤 차이가 있는가?

둘째, 고등학생이 지각하는 학업상황의 정서 프로파일은 어떻게 유형화되는가? 유형에 따라 자기조절학습에서 어떠한 차이가 있는가?

Ⅱ. 학업상황에서 정서와 자기조절학습

학업과 성취와 관련하여 학습자가 경험하는 정서에 주목하기 시작하연서 정서의 역할과 기능을 보여주는 연구결과들이 잇달아 발표되고 있다. 이러한 분위기를 형성하는데 주도적인 역할을 한 학자는 Pekrun이다. 그는 학습자들이 가정과 학교와 같은 자연 상황에서 학습하면서 지각하는 정서들을 학업정서라 이름 짓고 이에 대한 지속적인 연구를 수행하고 있다. 그에 따르면 학습자가 경험하는 정서가 무엇이냐에 따라

동기, 자기조절학습, 정보처리와 같은 인지적 과정에 영향을 주게 된다(Pekrun et al., 2007). Pekrun은 학업과 관련하여 자주 지각하는 정서를 확인하기 위해 양적인 연구와 질적인 연구들을 통해, 즐거움, 자부심, 희망, 안도감, 불안, 분노, 수치심, 절망감, 지루함을 대표적인 학업정서로 제시하였다(Pekrun, Goetz & Perry, 2002).

그는 학생들이 학업상황에서 지각하는 정서를 측정하고자 AEQ(Achievement Emotion Questionnaire)를 개발하고 타당화하였다(Pekrun, Goetz & Perry, 2005). AEQ는 수업/학습/시험이라는 세 상황별로, 8개 개별정서들을, 전-중-후라는 세 시점으로 나누어, 측정할 수 있도록 구성되어 있다. 따라서 동일한 정서라 할지라도 상황에 따른 차이를 살펴볼 수 있다. 예를 들어 불안이라는 정서가 수업, 시험, 학습 상황에서 지각하는 모습과 수준이 다를 수 있다고 볼 때 이에 대한 측정이 가능해지는 것이다. 역으로 동일한 상황(예컨대 수업)이라 하더라도 서로 다른 개별 정서들을 측정할 수 있으므로 상황에 따른 정서적 조합을 찾아보는 것도 가능하다. 이와 같이 AEQ는 상황-정서간의 상호작용을 알아보는데 매우 유용한 척도라 할 수 있다.

국내에서도 학업상황의 정서적 경험에 대한 연구가 활발하게 진행되었다. 도승이(2008)는 정서에 대한 기존의 연구들을 리뷰하면서 교수학습 연구에 구체적인 정서에 대한 연구가 필요함을 주장하였다. 김민성(2009)은 그동안의 이루어진 학습상황에서의 정서 연구들을 망라하여 종합적으로 고찰하고 있다. 김민성은 그동안 인지적인 측면에 가려졌던 학습자의 정서적 경험의 존재를 분명하게 밝히면서 학습에 유익한 방식으로 정서를 조절할 수 있는 방법들을 제안하기도 하였다. 한편 김은진과 양명희(2011)는 우리나라 중・고등학생들을 대상으로 학업상황에서 자주 지각하는 정서들이 무엇인지에 대한 경험적인 연구를 수행하였다. 그 결과 '짜증', '지루함', '귀찮음', '답답함' 등의 부정정서는 보고되는 빈도가 높은 정서들인 반면, '성취감', '즐거움', '희망'과 같은 정적 정서는 한 번에 지각하는 강도가 높은 정서들임을 확인하기도 하였다.

학습하는 것을 즐겁게 느낄 때 자발적인 노력을 기울이지만 부정적인 정서를 지각하게 되면 학습에 의욕을 잃기가 쉽다. 학습자가 지각하는 정서는 학습 과정 전반에 관련되어 있어, 어떠한 정서를 지각하느냐에 따라 이후 학습에 지대한 영향을 미칠 수 있다. 학습전략이나 자기조절 등은 자기조절학습의 개념 속에서 탐구되어 왔는데, Pintrich(2000)에 따르면, '자기조절학습'은 효과적인 학습을 위해 학습자 스스로 목표를 설정하고, 이러한 목표를 달성하고자 자신의 인지, 동기, 행동을 적극적이고 자발

적으로 점검, 조절, 통제하는 것을 의미한다.

학습상황에서 지각한 정서는 학생들의 자기조절학습과 밀접하게 관련되어 있다(Pekrun et al., 2002). Op't Eynde, De Corte and Verschaffel(2007)에 따르면, 문제를 푸는 동안에 정서를 경험하는 것은 어떠한 인지전략을 고수할 것인지, 아니면 대안적인 접근을 찾을 것인지를 결정할 뿐 아니라, 그들이 능동적으로 참여하는데 영향을 준다고 한다. 문제를 푸는 과정에서 불쾌한 정서를 경험하게 되면 학습자는 자신의 행동 뿐 아니라, 과제에 대한 자신의 지각을 다시 고려한다는 것이다. Pekrun et al.(2002)은 학업정서와 학업성취간의 관계에서 즐거움과 같은 정적 정서는 긍정적인 영향을, 지루함과 같은 부적 정서는 부정적인 영향을 준다고 하였는데 이후 연구를 통해 즐거움, 희망, 자랑스러움과 같은 긍정정서가 문제해결 과정의 전략 활용과 정적인 관련성을 경험적으로 보여주기도 하였다(Pekrun et al., 2007).

김현진과 김현진(2011)은 학습자가 지각하는 학업정서가 자기조절학습과 밀접한 관계에 놓여있음을 잘 보여주었다. 학습자의 흥미에 의해 시작되는 내적 조절 동기는 즐거움, 자신감, 희망과 같은 학습자의 긍정 정서를 유발하고, 이렇게 고무된 정서적 반응이 학습전략 사용과 긍정적인 관계를 나타내었다. 이 결과를 토대로 그들은 학생들의 학습전략의 사용이 그들이 지각한 정서적인 요소에 의해 촉진된다고 하였다. 유지원(2012)의 연구에서도 학습자가 지각하는 과제가치와 효능감이 즐거움, 두려움, 지루함 같은 학업정서를 유발하며, '즐거움'은 자기조절학습을 촉진시키는 일련의 관계가 있음을 경험적으로 검증하기도 하였다. 양명희와 김은진(2010)은 정적정서가 학습전략에 유의한 정적 영향을 미치나 부적 정서는 학습전략에 직접적인 영향력을 보이지 않았던 결과를 토대로 정적 정서가 학습전략을 구사하는데 도움을 주지만 부적 정서가 학습전략을 방해하는 것은 아니며, 이를 토대로 정적 정서와 부적 정서가 독립적인 차원으로 서로 다른 기능과 역할을 수행한다고 하였다. 민시은(2009)의 연구에서도 긍정정서는 자기조절학습과도 유의한 관련성을 나타내었으나 부정정서는 자기조절학습과 유의한 관련성을 보이지 않았다. Linnenbrink와 Pintrich(2003)는 정적 정서가 노력 조절이나 인지적 조절과 유의하지만 학업성취와는 그렇지 않았던 결과를 토대로 정서가 학습전략과 학업성취에 대한 역할에서 차별적인 기능을 함을 보여주기도 하였다.

이상의 연구 결과를 통해 학습상황에서 지각하는 정서가 자기조절학습과 밀접하게 관련되어 있음을 시사받을 수 있다. 그러나 그동안의 정서와 자기조절학습간 관련성에

대한 연구들을 보면, 자기조절학습의 특정 변수(학습전략)에만 초점을 두거나(김현진 2011; 양명희, 김은진, 2010), 일부 정서만을 선별적으로 다루고 있고(유지원, 2012), 정서가 아닌 정서 조절을 대상으로 삼고 있다(Schultz & Davis, 2000; 양명희, 김은진, 2010)는 점에서 한계를 보이고 있다.

학습자가 다양한 학업상황에서 어떠한 정서들을, 어떻게 지각하고 있는지에 대한 학습자 유형 연구는 아직까지 국내・외에서 찾아보기 어렵다. 본 연구는 학생들이 학업상황의 지각 유형을 추출해보고 그에 따라 자기조절학습의 수준과 모습이 어떻게 달라지는지를 확인해보고자 한다. 자기조절이 연령과 더불어 증가한다는 Wigfield, Klauda and Cambria(2011)의 연구와 고등학생이 중학생보다 정서조절 전략과 학습전략을 더 구사한다는 양명희와 김은진(2010)의 연구 결과 등이 존재하기 때문에 본 연구에서도 중학교와 고등학교로 나누어 학업정서 프로파일을 추출하여 그에 따른 자기조절학습의 모습을 살펴보기로 하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 한지영(2011)의 원자료를 이용하여 본 연구의 목적에 맞도록 재분석하여 사용하였다. 연구대상은 서울 및 수도권 지역의 6개 학교에서 편의 표집 방법에 의해 표집된 543명의 중・고등학생들로, 학교급, 학년, 성별에 따른 구체적인 분포는 다음의 표와 같다.

표 1
연구대상

학교급	학년	남	녀	합계
중	1	20	92	112 (20.6%)
	2	21	73	94(17.3%)
	3	35	75	110(20.3%)
고	1	95	20	115(21.2%)
	2	50	23	73(13.4%)
	3	39	-	39(7.2%)
		260(47.9%)	283(52.1%)	543(100%)

2. 측정도구

1) 학업정서

학업정서를 측정하기 위해 Pekrun, Goetz and Perry(2005)가 개발한 성취정서 질문지(Achievement Emotions Questionnaire-AEQ)를 도승이 등(2011)이 번역한 척도를 수정하여 사용하였다. AEQ 척도는 총232개 문항으로 대학생을 대상으로 한 연구로서, 문항수가 중・고등학생에게 실시하기에는 너무 많아 신뢰로운 반응을 기대하기 어렵고, 내용에 있어 중복되는 문항들도 존재하여, 중・고등학생의 학업상황에 적합하면서 중복되지 않는 문항을 추출하여 사용하였다. AEQ가 24개 차원(3개 상황, 8개 개별정서)으로 구성되어 있기 때문에 본 연구도 수업・학습・시험의 각 상황에서 즐거움, 희망, 자신감, 안도감, 분노, 불안감, 수치심, 좌절감의 24개 차원별로 문항을 고루 추출하였다. 상황별로 보면, 수업 상황은 39개, 학습상황 38개, 시험상황 38개로 총 115개 문항이었다. 본 연구에서 사용한 문항수와 신뢰도는 표 2와 같다.

긍정정서의 신뢰도는 .93, 부정정서의 신뢰도는 .95이었다. 학업정서 프로파일을 도출하기 위하여 6가지 지표(수업・학습・시험의 긍정정서, 수업・학습・시험의 부정정서)를 사용하였다. AEQ는 세 학업상황이 8개의 개별정서로 구성되어 있어 총 24개의

하위척도가 있으나, 잠재프로파일의 간명성을 추구하고자 개별 정서를 긍정과 부정 정서로 묶어 사용하였다.

표 2
본 연구의 학업정서 척도의 문항수 및 신뢰도

변수	개별정서	학업상황			문항수	신뢰도	전체신뢰도
		수업	학습	시험			
긍정	즐거움	7	6	5	18	.88	.926
	희망	4	4	4	12	.87	
	자신감	4	3	5	12	.84	
부정	분노	6	5	6	11	.75	.953
	불안감(안도감)	6	7	4(2)	17(2)	.71(.74)	
	수치심	4	4	4	13	.91	
	좌절감	6	6	5	17	.80	
	지루함	3	4	5	7	.87	

불안은 수업과 학습에서, 안도감은 시험상황에서만 구성되어 있어 문항수와 신뢰도를 따로 산출하였음

2) 자기조절학습

자기조절학습을 측정하기 위해 사용된 척도는 자기조절학습전략의 측정도구는 Pintrich와 그의 동료들이 개발한 MSLQ(Motivated Strategies for Learning Questionnaire)를 사용하였다(Duncan & McKeachie, 2005에서 재인용). MSLQ는 국내·외에서 자기조절학습을 측정하기 위해 사용하는 대표적인 검사로서 총 81개 문항이며 연구자가 번안하여 사용하였다. MSLQ는 자기조절 학습전략(50문항)과 학습동기(31문항)의 두 부분으로 구성되어 있다. 자기조절학습의 전체 신뢰도는 α=.95로 나타났다.

표 3
자기조절학습 측정도구의 문항수와 신뢰도

차원	변수	문항수	신뢰도	차원	변수	문항수	신뢰도
학습 전략	시연	4	.69	학습 동기	내적 목표	4	.63
	정교화	6	.80		외적목표	4	.76
	조직화	4	.63		과제가치	6	.78
	비판적 사고	5	.68		통제신념	4	.72
	메타인지	12	.78		효능감	8	.87
	시간환경관리	8	.55		시험불안	5	.77
	노력조절	4	.58				
	도움구하기	4	.54				
전체 신뢰도 Cronbach α=.95							

3. 분석방법

본 연구는 중학생 및 고등학생이 지각하고 있는 학업정서에 어떠한 하위유형(프로파일)이 존재하는지를 먼저 확인하고, 유형별로 자기조절학습 수준과 모습을 비교하는데 목적이 있다. 이를 위해 학업정서의 6가지 지표(수업상황 긍정정서/부정정서, 학습상황 긍정정서/부정정서, 시험상황 긍정정서/부정정서)를 토대로 학업정서 프로파일을 잠재프로파일분석(LPA; Latent profile analysis)을 실시하여 탐색하였다.

잠재프로파일분석은 혼합모형의 일종으로 이질적인 특성을 가진 모집단을 다룰 때 유용한 분석방법이다. 넓게 통칭하여 잠재계층분석이라고 하는데, 결과변인이 연속형일 때 잠재프로파일분석을 사용하고, 범주형 자료에는 잠재계층분석(LCA; Latent Class Analysis) 모형을 사용한다(권재기, 2012).

프로파일의 하위유형은 최적의 수를 결정하기 위하여 다양한 적합도 지수를 고려·비교하면서 최종적으로 선택된다(Vermunt & Magidson, 2002). 학업정서에 따른 프로파일을 확인한 후에는 추출된 학업정서 별로 자기조절학습의 차이를 살펴보기 위해 분산분석을 실시하였다. 수집된 자료에 대한 기술통계, t검정과 분산분석은 SPSS 21.0을, 잠재프로파일분석은 Mplus 7.0(Muthén & Muthén, 2012)을 사용하였다.

Ⅳ. 연구결과

본 연구의 목적은 학업정서 지각 유형을 파악하기 위해 잠재프로파일분석을 적용하고, 각 유형별로 자기조절학습의 특징이 어떠한지를 살펴보는 것이다. 이전 연구에서 우리나라 중고등학생들이 경험하는 학업정서가 학교급에 따라 차이가 존재한다는 결과가 존재하므로(김은진, 양명희, 2011), 본 연구도 학교급에 따른 차이를 먼저 검토하였다. 그 결과, 수업상황의 긍정정서, 부정정서에서 수업상황, 학습상황, 시험상황에서 유의한 차이가 나타났다. 수업상황의 긍정정서는 중학생이($t=1.631$, $p<.103$), 부정정서는 고등학생이 높았다($t=-3.705$, $p<.000$). 반면 성별에 있어서는 유의한 차이가 발견되지 않았다. 중학생과 고등학생의 학업정서 지각 차이가 유의하였기 때문에 이들을 나누어 분석을 수행하였다.

1. 중학생의 학업정서 지각 유형과 자기조절학습

1) 중학생의 학업정서 프로파일 탐색

중학생의 학업정서 프로파일을 탐색하기 위하여 2개~6개 계층에 대한 모형의 적합도 지표들을 살펴보았으며 그 결과는 표 4와 같다.

표 4
학업정서 프로파일의 계층 수 결정을 위한 솔루션(중학생)

모형	BIC	saBIC	LMR	BLRT	잠재계층 분류율 %					
					1	2	3	4	5	6
1-class	3,449.611	3,411.550	na	na	100					
2-class	2,986.024	2,925.762	.000	.000	34.3	65.7				
3-class	2,837.434	2,754.969	.000	.000	49.9	22.9	27.2			
4-class	**2,733.538**	**2,628.871**	**.040**	**.000**	**21.9**	**41.3**	**21.6**	**15.2**		
5-class	2,693.840	2,566.971	.126	.000	20.9	18.6	16.9	4.3	39.2	
6-class	2,734.108	2,585.037	.239	.000	20.9	18.6	39.2	4.3	16.9	0.0

na: not applicable.

여러 적합도 지수들을 보면 4개 모형이 가장 적합하다. 4개 유형은 2~3개 유형에 비해 BIC와 saBIC 값이 작고, LMR과 BLRT 검증 결과도 유의하였다. 평균사후확률 범위도 .89~.95로 나타나, 비교적 높은 분류 정확도를 보였다(Nagin, 1999). 한편 5~6개 유형은 LMR 검증 값이 유의하지 않았다. 개념적인 의미를 함께 고려할 때 4개 유형이 가장 적합하다고 판단되었다.

이상의 값들을 토대로 중학생의 프로파일을 그림으로 나타내면 그림 1과 같다. 프로파일에 나타난 각 유형별 이름은 각 집단의 특성을 고려하여 명명하였는데 가독성을 높이도록 이름을 간략히 부여하였다.

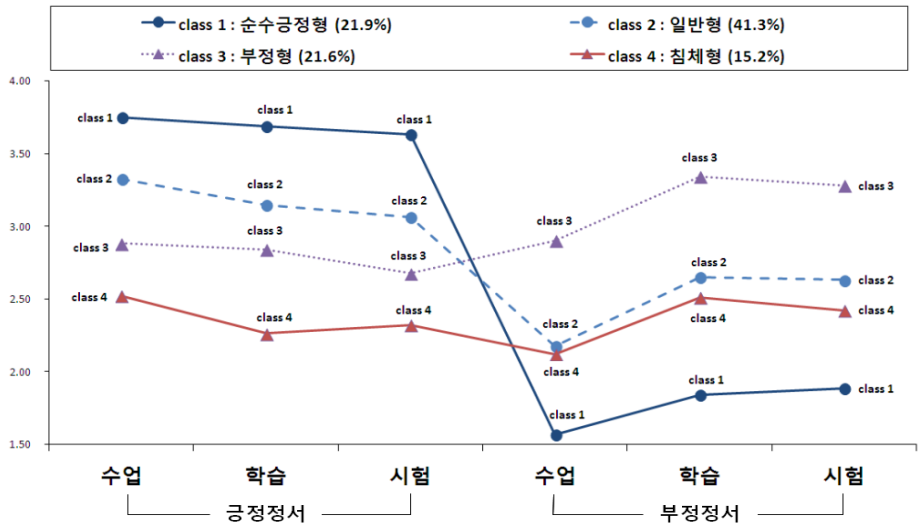

그림 1. 중학생의 학업정서 프로파일

그림 1에서 집단 1(class 1)은 '순수 긍정형'으로, 학습 상황에서 긍정적인 정서가 매우 높고, 부정정서는 낮은 특징을 보이고 있다. 수업 및 공부를 할 때나 혹은 시험을 치르는 상황에서도 긍정정서를 많이 지각하며, 21.9%가 여기에 해당한다. 반면 집단 2(class 2)는 '일반형'으로, 차지하고 있는 비율이 41.3%로 가장 두터운 층을 형성하고 있다. 6가지 학업정서 지표 모두에서 평균 수준의 범위에서 머무르며, '순수 긍정형'과 마찬가지로 부정정서보다는 긍정정서를 더 지각하는 특징을 보인다. 집단 3(class 3)은 '부정형'으로, 순수 긍정형, 일반형과 반대되는 패턴으로 부정정서가 높은

것이 특징적이다. 수업이나 시험 상황에 비해 오히려 혼자 공부하는 상황에서 지각하는 부정정서가 높은데, 전체의 21.6%의 학생들이 여기에 해당하고 있다. 마지막으로 집단 4(class 4)는 '침체형'이다. 이 집단은 긍정적인 정서뿐만 아니라 부정정서도 가장 낮은 수준을 보고하는데, 전반적으로 정서 지각과 표현이 매우 저조한 유형이다. 15.2%가 이 유형에 해당한다.

이상의 네 유형은 학업정서의 6가지 지표에서 뚜렷한 차이를 보이고 있다. 긍정정서와 부정정서간 차이를 보면, 순수긍정형이 가장 크고, 침체형은 거의 차이를 보이지 않았다. 일반형 학습자들은 부정정서에 비해 긍정정서를 더 지각하지만, 부정형 학습자들은 긍정정서에 비해 부정정서를 더 지각한다는 점에서 대조적이다. 추출된 네 유형에 대한 학업정서 지표별 검증 결과, 유형에 따라 모두에서 유의한 차이를 나타났다. 유형별 배경변인에서는 학년별로는 유의하지 않았으나 성별에 따라 비율이 다르게 나타났다(χ^2=9.922, $p < .05$). 순수긍정형의 경우, 여학생의 비율이 두 배에 이르는(남 13.3%, 여 24.6%) 반면 일반형의 경우 남학생 비율이 매우 높다(남 56%, 여 36.7%,). 한편 침체형은 남학생(14.7%)과 여학생(15.47%)이 유사한 분포를 보였다.

2) 학업정서 유형에 따른 자기조절학습의 차이

도출된 학업정서 유형에 따라 자기조절 학습전략에서 어떠한 차이가 있는지를 살펴본 결과, 추출된 네 유형이 자기조절학습의 모든 전략에서 차이를 보이고 있다(표 5).

표 5
중학생의 학업정서 유형별 자기조절 학습전략

	순수긍정형	일반형	부정형	침체형	전체	F
시연	4.00(.68)	3.43(.64)	3.25(.58)	3.01(.72)	3.45(.72)	25.821***
정교화	3.69(.65)	3.17(.59)	3.00(.50)	2.72(.65)	3.18(.67)	28.589***
조직화	3.70(.59)	3.13(.59)	2.86(.53)	2.74(.69)	3.14(.68)	32.651***
비판적사고	3.47(.64)	2.99(.52)	2.86(.53)	2.58(.60)	3.01(.63)	26.447***
메타인지	3.61(.52)	3.13(.44)	2.87(.37)	2.76(.49)	3.12(.54)	44.448***
시간환경관리	3.23(.46)	3.12(.38)	3.10(.39)	2.80(.53)	3.09(.45)	9.850***
노력조절	3.78(.64)	3.19(.57)	2.81(.60)	3.07(.71)	3.22(.70)	30.156***
도움구하기	3.48(.52)	3.21(.51)	3.03(.58)	2.82(.64)	3.17(.59)	15.800***

M(Sd) ; $^*p < .05$; $^{**}p < .01$; $^{***}p < .001$.

자기조절 학습전략의 수준과 모습을 유형별로 한눈에 파악할 수 있도록 그림으로 제시하면 그림 2와 같다. 그림 2를 보면 순수긍정형의 자기조절적 학습전략들을 활용하고 구사하는 정도가 다른 집단에 비해 월등하게 높음을 확인할 수 있다. 순수 긍정형은 시연, 정교화, 조직화, 비판적 사고, 메타인지 등 인지전략에서 뿐 아니라 시간관리, 노력조절 등 행동전략에서도 가장 적극적이고 효율적인 자기 조절적 모습을 보였다. 반면, 침체형은 자기조절학습 전략에서 가장 낮은 값들을 보임으로써 자기 조절적 노력이 매우 떨어졌다.

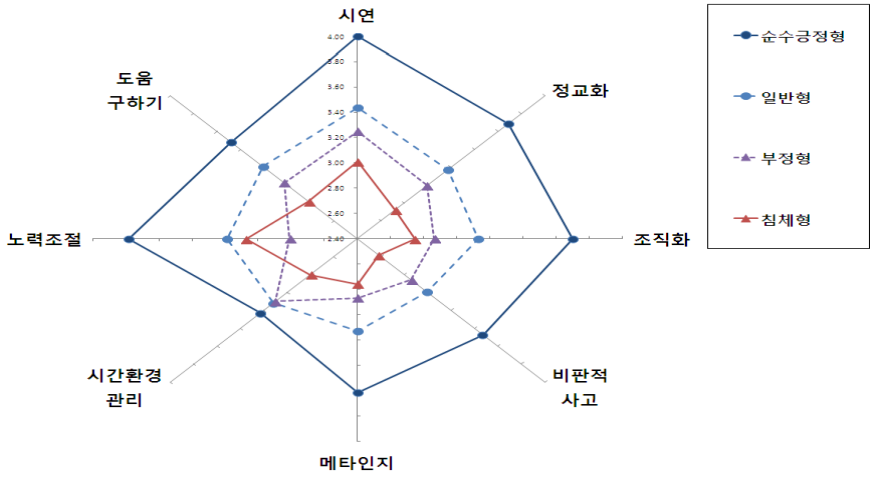

그림 2. 중학생에 따른 자기조절 학습전략

자기조절학습과 관련한 학습동기에 어떠한 특징이 있는지 알아보고자 분산분석을 실시하였는데 네 유형은 자기조절학습 동기 하위 변수에서 유의한 차이를 보이고 있다. 표 6의 학업정서 유형별 학습동기를 살펴보면, 앞서 자기조절 학습전략에서와 마찬가지로 순수 긍정형이 가장 우수한 모습을 보였고, 침체형이 가장 저조한 동기적 특성을 나타내고 있다. 특히 네 유형은 내적목표, 효능감, 시험불안에서 차이가 큰 것으로 확인되었다. 내적목표와 효능감의 경우, 순수 긍정형〉일반형〉부정형〉 침체형 순으로 높았으며, 시험불안은 부정형이 가장 높았다. 부정형이 다른 집단에 비해 시험불안과 외적목표가 가장 높은 반면 침체형은 이들 변수에서 가장 낮아, 결국 시험불안과 외적목표에서 부정형과 침체형을 구분해주는 가장 분명한 변수임을 확인할 수 있다.

표 6

중학생의 학업정서 유형별 자기조절 학습동기

	순수 긍정형	일반형	부정형	침체형	전체	F
내적목표	3.85(.67)	3.37(.62)	3.18(.67)	2.76(.57)	3.34(.72)	26.659 ***
외적목표	3.76(.81)	3.63(.70)	3.68(.87)	3.02(.87)	3.58(.82)	9.899 ***
과제가치	3.95(.55)	3.40(.48)	2.99(.54)	2.90(.63)	3.36(.65)	50.525 ***
통제신념	4.00(.61)	3.67(.65)	3.39(.66)	3.30(.77)	3.63(.71)	14.300 ***
효능감	3.75(.59)	3.18(.55)	2.78(.61)	2.57(.62)	3.13(.70)	49.437 ***
시험불안	3.00(.91)	3.25(.67)	3.56(.69)	2.73(.79)	3.18(.79)	13.174 ***

M(sd) ; $^{*}p < .05$; $^{**}p < .01$; $^{***}p < .001$.

중학생에게서 확인된 결과들을 요약하자면 중학생들은 학업정서를 지각하는데 있어 순수긍정형, 일반형, 부정형, 침체형의 네 유형의 프로파일로 존재한다. 순수긍정형에 속하는 중학생들의 자기조절학습 수준이 월등이 높았으며 가장 우수한 동기적 모습을 보이는 반면 자기조절학습 수준이 가장 낮은 유형은 참체형 학습자들이다. 이들은 학습동기 또한 가장 저조한 모습을 보여주었는데 15.2%의 중학생들이 여기에 해당한다.

2. 고등학생의 학업정서 지각 유형과 자기조절학습

고등학생의 프로파일을 탐색하기 위하여 중학생에 적용하였던 동일한 절차로 분석을 실시하였다(표 7). 중학생과 마찬가지로 2~6개 모형을 가정하고 각각의 적합도 지표들을 산출한 결과를 표 4에 제시하였다. 그 결과 3개 계층을 가진 모형이 가장 적합한 것으로 판단되었다. 3개 계층모형은 LMR과 BLRT 값이 우수하였으며, 평균사후확률 범위도 .84~.96으로 높은 분류 정확도를 보인다. 2개 계층 모형은 4개 계층 모형에 비하여 BIC와 saABIC 값이 높으며, 4개~6개 계층모형은 LMR 검증 결과에서 유의하지 못했다.

표 7

학업정서 프로파일의 계층 수 결정을 위한 솔루션(고등학생)

모형	BIC	saBIC	LMR	BLRT	잠재계층 분류율 %					
					1	2	3	4	5	6
1-class	2,484.975	2,446.944	na	na	100					
2-class	2,184.337	2,124.122	.000	.000	74.3	25.7				
3-class	**2,144.498**	**2,062.098**	**.036**	**.000**	**23.9**	**65.9**	**10.2**			
4-class	2,019.896	1,915.310	.343	.000	10.6	56.6	8.4	24.3		
5-class	1,953.346	1,826.577	.245	.000	8.9	54.0	10.2	3.5	23.5	
6-class	1,993.935	1,844.981	.091	.000	1.3	14.2	51.8	4.4	23.5	4.9

na: not applicable.

고등학생에서 확인된 프로파일은 그림 3과 같으며, 중학생의 학업정서와 유사한 프로파일이 도출되었다. 프로파일에서 3가지 유형을 특징별로 명명하면 다음과 같다.

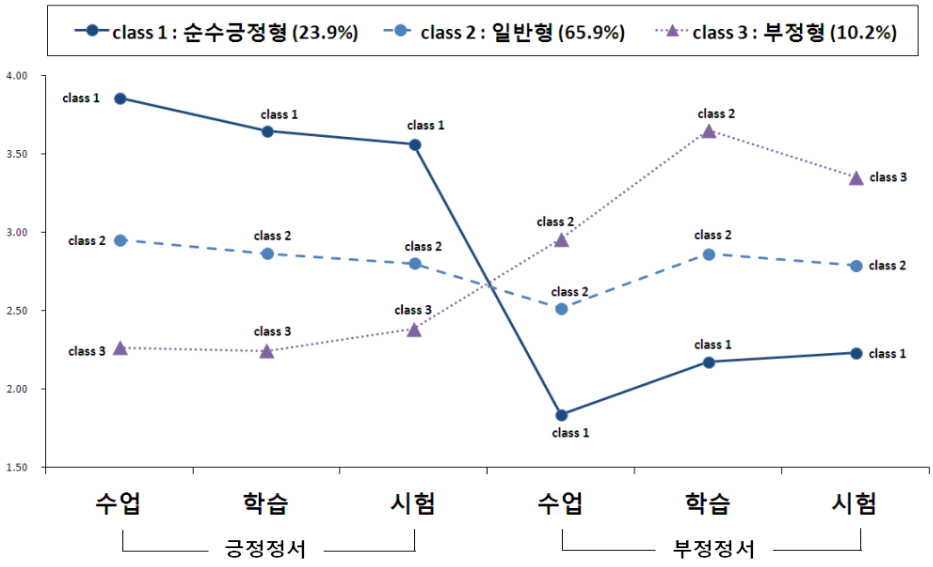

그림 3. 고등학생의 학업정서 프로파일

그림 3에서 집단 1(class 1)은 '순수긍정형'이고, 집단 2(class 2)는 '일반형'으로 전체 집단에서 차지하는 비율이 65.9%로 가장 많은 비율이다. 마지막으로 집단 3(class 3)은 '부정형'이다. 동 프로파일 유형인 중학생 집단의 부정형과 비교하면 고등학생의 부정형은 공부에 대한 부정적인 정서가 학습상황에서 더 높게 나타남을 확인할 수 있다. 고등학생의 분석 결과에서 중학생에서 확인된 침체형이 도출되지 않았다는 점이 특징적이다. 추출된 세 유형의 학업정서 지표별 차이검증 결과, 유형에 따라 모두 유의한 차이를 보였다. 참고로 학년별・성별에 따른 유형간 차이는 유의하지 않은 것으로 확인되었다.

2) 학업정서 유형에 따른 자기조절학습의 차이

고등학생의 학업정서 유형에 따라 자기조절 학습전략에 대한 차이를 살펴보기 위해 실시한 분산분석 결과는 표 8과 같다. 검증결과 고등학생의 학업정서 프로파일별 자기조절 학습전략 모두 유의하게 나타났다.

표 8
고등학생의 학업정서 유형별 자기조절 학습전략

	순수긍정형	일반형	부정형	전체	F
시연	3.77(.69)	3.13(.57)	3.08(.92)	3.28(.69)	21.157***
정교화	3.58(.76)	2.92(.48)	2.57(.67)	3.04(.66)	34.070***
조직화	3.56(.63)	2.88(.55)	2.61(.75)	3.01(.67)	31.906***
비판적사고	3.36(.70)	2.90(.45)	2.67(.79)	2.98(.60)	17.660 **
메타인지	3.40(.58)	2.88(.32)	2.46(.46)	2.96(.49)	51.435***
시간환경관리	3.22(.39)	2.95(.38)	3.02(.39)	3.02(.40)	9.337***
노력조절	3.60(.76)	2.98(.46)	2.52(.60)	3.08(.64)	37.600***
도움구하기	3.32(.56)	3.07(.46)	2.91(.64)	3.11(.52)	7.084**

M(sd); $*p < .05$; $**p < .01$; $***p < .001$.

자기조절 학습전략의 수준과 모습을 유형별로 한눈에 파악할 수 있도록 그림으로 제시하면 그림 4와 같다.

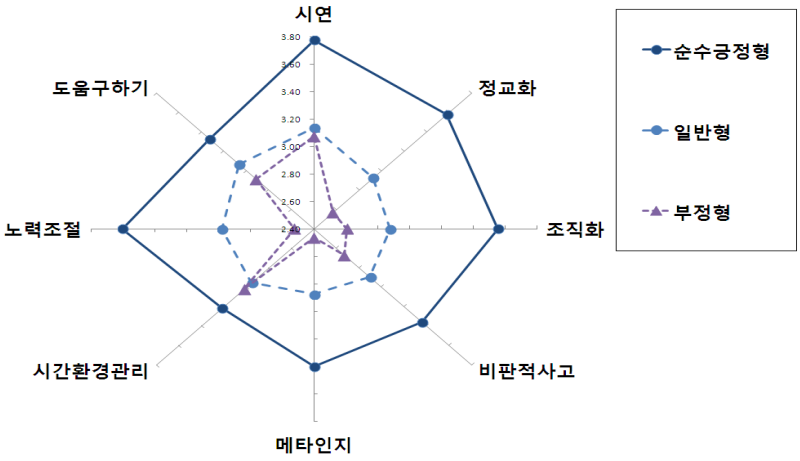

그림 4. 고등학생의 프로파일 집단에 따른 학습전략

그림 4를 보면 순수 긍정형이 다른 집단에 비해 자기조절 학습전략 모두에서 압도적으로 높은 점수를 보였으며, 이는 중학생의 결과와 유사하다. 세 집단 중에서 낮은 학습전략을 보이고 있는 부정형의 경우 특히 메타인지, 정교화, 조직화, 비판적 사고 등에서 매우 저조한 점수를 기록하고 있다.

다음으로 고등학생에서 추출된 세 유형은 표 9와 같이 학습동기 모든 변수에서도 유의한 차이를 보여준다. 집단별 특징을 보면 중학생에서와 마찬가지로 순수긍정형이 가장 우수한 동기적 특성들을 보이고 있다. 일반형과 부정형은 내적 목표, 과제가치, 통제신념에서는 유사한 모습이지만 효능감, 외적 목표, 시험불안 등에서 차이가 뚜렷하게 나타났다. 부정형을 보면 시험불안이 다른 유형보다 높았으며, 효능감에 있어서는 가장 낮다.

이상의 고등학생의 결과들을 요약하자면 순수 긍정형은 자기조절학습이 매우 우수한 집단이다. 이들은 자기조절 전략들을 적극적으로 구사하며 우수한 동기적 특성들을 갖추고 있다. 일반형은 순수 긍정형 다음으로 학습에 대한 가치를 알고 노력을 하는 집단이며, 가장 많은 학생들이 이 유형에 속해 있다. 반면 부정형은 외적목표 동기와 시험불안이 매우 높으며, 효능감은 낮은 것이 특징이다. 정교화, 조직화, 비판적 사고, 메타인지와 같은 심층수준의 학습전략을 활용하는 정도가 매우 낮은 것으로 확인된다.

표 9

고등학생의 학업정서 유형별 자기조절 학습동기

	순수 긍정형	일반형	부정형	전체	F
내적목표	3.83(.71)	3.18(.53)	3.13(.67)	3.33(.65)	25.883***
외적목표	3.92(.85)	3.40(.84)	3.75(.91)	3.56(.87)	7.922***
과제가치	3.69(.69)	3.00(.53)	2.89 .56)	3.15(.64)	31.493***
통제신념	4.04(.67)	3.32(.70)	3.37(.81)	3.50(.76)	21.394***
효능감	3.71(.67)	2.88(.47)	2.54(.51)	3.04(.65)	59.765***
시험불안	3.24(.87)	3.02(.70)	3.41(.90)	3.11(.77)	3.592*

M(sd); $*p < .05$; $**p < .01$; $***p < .001$.

Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구는 학업 상황에서 지각하는 정서에 주목하여 우리나라 중·고등학생의 정서 지각 유형을 탐색해보고, 이들이 자기조절학습 수준과 모습에서 어떠한 특징을 보이는지를 살펴보았다. 중학생과 고등학생은 학업 정서 지각에 유의한 차이가 존재하여 이들을 구분하여 프로파일 분석을 따로 수행하였다. 본 연구에서 확인된 결과는 다음과 같다. 학업상황(수업, 학습, 시험)에서 지각하는 정서(긍정, 부정)에 있어, 중학생은 4 유형(순수 긍정형, 일반형, 부정형, 침체형), 고등학생은 3 유형(순수 긍정형, 일반형, 부정형)이 추출되었다. 유형별 자기조절학습 특징을 살펴보면 중학교와 고등학생 모두에서 순수 긍정형이 자기조절학습의 수준이 가장 높았으며 동기적 특성도 가장 우수하였다. 반면 부정형과 침체형은 자기조절적 노력을 가장 적게 하는 학습자 유형이었으며, 학습동기 또한 부적응적인 모습을 나타낸다.

이상의 결과를 바탕으로 다음과 같은 논의가 가능하다.

첫째, 잠재분석프로파일 분석 결과 중학생은 순수긍정형, 일반형, 부정형, 침체형의 네 유형이, 고등학생은 순수긍정형, 일반형, 부정형의 세 유형이 도출되었다. 이를 통해 학생들이 학업상황에서 어떠한 정서를 지각하느냐 하는 것과 자신의 인지, 행동을 조절하는 전략 간에 밀접한 관계가 있음을 시사받을 수 있다. 따라서 학생들은

적극적으로 자기조절적 노력을 하는 과정에서 보다 긍정적인 학업정서들을 경험하게 되며, 우수한 동기적 특성을 가지게 된다고 볼 수 있다. 중학생과 고등학생을 구분하여 학업정서 프로파일을 탐색했음에도 불구하고 세 유형이 공통적으로 추출되었다는 점이 흥미로운데, 프로파일 분석 결과의 신뢰성을 뒷받침하는 것으로도 해석할 수 있을 것이다.

더불어 중학생에서 확인된 침체형이 고등학생에서는 나타나지 않았다는 점도 주목할 필요가 있다. 중학교와 고등학교 시기는 급격한 발달이 이루어지는 시기로 중학생과 고등학생은 학교 환경에 차이가 있다. 입시를 앞둔 고등학교의 경우 학업에 대한 강조와 더불어 성취에 높은 가치를 부여한다. 학교급과 더불어 사회적 비교를 강조하는 수행목표가 증가하는 현상은 성취목표지향성 연구를 통해 확인된 바 있다(Midgley, 1993). 이러한 환경적 특징으로 인하여 고등학생들은 본격적으로 성취에 대한 부담과 압력을 지각하게 된다. 이와 같이 학업과 관련하여 부정적인 정서 지각이 뚜렷해지면서, 정서에 대한 지각 정도 자체가 낮게 나타나는 침체형을 찾아보기 어려울 가능성이 있다.

반면 중학생에게서만 확인된 침체형은 그들이 아직 입시에 대한 부담에서 상대적으로 자유로운 동시에 사춘기라는 발단단계의 특성상 학업에 대한 가치를 지각하지 못하고 무기력한 모습을 보이는 학생들이 하나의 유형으로 존재할 가능성이 있다. 중학생의 경우 침체형 학습자들은 전체의 15.2%에 달하는데, 이들은 학습에 대한 내재적, 외재적 가치를 지각하지 못하고, 효능감 지각과 시험불안 또한 낮은 특성을 보이고 있다. 이들이 인지적 차원이나 행동적 차원에서 자기조절적 노력을 가장 덜 하는 것은 저조한 동기적 특성을 토대로 미루어 짐작 가능하다. 침체형이 정서를 지각하는 정도가 매우 낮고, 자기조절학습 수준 또한 가장 저조하였던 본 연구결과는 정적 정서와 부적 정서의 적당한 비율이 학업상황에 도움이 된다는 Fredrickson과 Losada(2005)의 주장을 지지해 주는 결과이기도 하다. 부정적인 정서는 일반적으로 적응과 학습을 어렵게 하는 요인이지만 본 연구 결과에 따르면 이에 대한 지각 자체를 잘 못하는 학습자들이 오히려 학습과 관련하여 더욱 어려운 상황을 유발한다고 볼 수 있다.

둘째, 우리나라 중고등학생들은 수업, 학습, 시험과 같이 다양한 학업 상황에서 즐거움, 희망, 자신감과 같은 긍정정서를 분노, 불안감, 수치심, 좌절감과 같은 부정 정서보다 더 지각하는 것으로 확인되었다. 이는 민시은(2009), 김은진과 양명희(2011)의

연구와 유사한 결과이다. 흥미로운 점은 긍정정서 지각이 수업, 학습, 시험의 모든 상황에서 비교적 안정적이고 일관적인 모습을 보이는 반면에 부정정서는 상황에 따라 다소의 차이가 나타난다. 긍정정서는 수업상황이 가장 높은 반면 부정정서는 혼자 공부하는 학습상황에서 가장 높았다.

학습상황에서 부정정서가 가장 높았던 점은 중학생과 고등학생 공통적인 현상으로, 학생들은 혼자서 공부하는 상황에서 불안이나 지루함, 수치심, 절망감등을 더 경험하는 것으로 볼 수 있다. 시험상황에서 불안이 높을 것이라 생각되지만 시험 상황은 오히려 성과에 대한 압력이나 기대 등으로 부정 정서 뿐 아니라 희망이나 자부심 등을 함께 경험하는 기회일 수도 있다. 반면 혼자서 공부하는 상황은 오랜 인내를 요구하는 자기조절적 상황으로, 교사가 진행하는 수업을 듣는 것과는 상황적 차이가 존재한다. 앞으로의 연구는 자기조절이 진행되면서 정서가 어떻게 변화해나가는지 과정에 대한 연구도 필요해 보인다.

셋째, 본 연구 결과 중학생은 순수긍정형/일반형/부정형/침체형이, 고등학생은 순수긍정형/일반형/부정형이 추출되었는데, 중고등학생 모두에게서 확인된 부정형 학습자에 좀 더 주의를 기울일 필요가 있다. 일반형 학생들과 비교해보면 부정형은 과제에 대한 가치를 덜 지각하며, 통제신념과 효능감이 낮다. 이들은 정교화, 조직화, 메타인지 등의 인지조절 전략과, 시간관리, 도움구하기 등의 행동 조절 전략에서도 적극적이지 못한 모습을 보였다. 일반형에 비해 외적 목표를 지향하는 정도가 높고, 시험불안 또한 높다는 점에서 특징적이다. 이는 중학생과 고등학생에서 공통적으로 확인되는 결과이기도 하다.

외재적 목표는 성적 등의 외재적 가치에 학습의 목표를 삼는 동기적 성향으로 '나는 성적을 잘 받는 것이 가장 중요하다' '좋은 성적을 받아서 가족, 친구 등에게 나의 능력을 보여주고 싶다' 등의 문항들로 측정되고 있다. 따라서 이들 부정형 학습자들은 학습에 대한 내재적 가치보다 외재적으로 동기화되어 있으며, 그래서 시험불안이 높고, 자기조절적 노력 정도는 낮은 집단으로 요약해볼 수 있다. 자기조절학습을 덜 하기 때문에 부정적인 학업정서를 더 지각하게 되는 것인지, 아니면 부정적인 학업정서들을 자주 지각하기 때문에 자기조절학습을 덜 하게 되는지 분명하지 않다. 이는 학습자가 지각한 정서가 이후 학습결과에 영향을 주는 선행요인이기도 하면서, 또한 그것의 결과이기도 하다는 Sansone와 Thoman(2005)의 주장과 맥을 같이 한다. 그러나

더욱 중요한 것은 이들이 학습 즐거움을 느끼지 못하면서 외재적으로 동기화되어 있어 시험불안이 높은 부적응적인 동기적 형태를 가지고 있다는 점이다. 적응적이고 바람직한 방향으로 동기를 형성하도록 이들에 대한 세심한 주의와 지도가 필요해 보인다.

넷째, 본 연구에서 확인된 다양한 결과들은 학업에 있어서 정서적 경험의 중요성을 잘 지적해 준다. 수업, 학습, 시험과 관련하여 긍정적인 경험을 많이 하는 학생들은 자신의 학습에 적극적으로 참여하고, 우수한 학습동기를 가직고 있다. '일반형' 학생들은 '순수긍정형'에 비해서는 부정 정서가 높지만 여전히 학업상황에서 부정정서보다는 긍정 정서를 더 지각하고 있다.

문제는 부정형이나 침체형의 학습자들이다. 이들은 긍정정서에 비해 부정 정서를 더 지각하는 집단으로, 자신의 정서를 제대로 인식하고 효과적으로 통제할 수 있어야 하나 오히려 자기조절적 노력이 부족한 모습을 보이고 있다. 학습의 과정에서 부딪히게 되는 부적 정서들을 조절하고 관리하는 것은 학습의 양과 질에 영향을 주는 중요한 변수이다(Pekrun, 2006). 정서조절이 잘 이루어지지 못하면 학습자의 통제감을 떨어뜨리고 다시 불안과 무기력을 초래하는 악순환을 반복하기 때문에 학업상황의 정서조절은 매우 중요하다. 정서에 대한 적극적 조절과 통제가 과제를 성공적으로 해결하는데 결정적인 역할을 한다는 Malmivuori(2006)의 결과를 고려할 때, 부정형이나 침체형의 학습자들이 자신의 정서를 효과적으로 조절할 수 있도록 이들을 돕는 프로그램이나 교육적 처방이 필요해 보인다.

다섯째, 중학생에게서 나타난 침체형은 자신의 정서 상태를 인식하거나 평가하는 능력이 부족한 학습자로 볼 수 있다. 정서 지각이 낮은 경우 학습에 대한 관심과 지속성이 낮고, 문제해결력과 자기조절학습이 어렵다(Ainley, Corrigan & Richardson, 2005; Ashby, Isen & Turken, 1999; Krapp, 2005). 자기조절적 과정은 학생들의 성취에 있어 개인차를 나타내는 중요한 원천으로 자신의 학습 과정을 스스로 통제하고 효과적으로 조절하는 능력이다. 침체형 학습자들이 자기조절학습의 수준이 가장 낮았던 본 연구결과는 정서가 기억과 동기와 같은 학습 전반에 걸쳐서 중요한 역할을 수행한다는 Lewis와 Haviland-Jones(2004)의 결과를 뒷받침하는 결과이기도 하다.

침체가 장기화될수록 학습에서 문제뿐 아니라 이후 여러 측면에 영향을 줄 수 있다. 자신의 정서를 긍정적으로든 혹은 부정적이로든 지각하는 정도가 낮은 것은 학습된 무기력으로 해석해 볼 수도 있다. 따라서 침체형에서 확인되는, 정서 지각이 낮은

원인과 이유를 구체적으로 파악, 점검해 보고 학습자 스스로 자신의 정서를 인식하고 회복할 수 있도록 기회를 제공할 필요가 있다. 이들에게 동기와 흥미를 불러일으키는 전략과 더불어 자신의 감정을 인식·이해할 수 있는 정서 프로그램 개발과 적용도 절실해 보인다.

요약컨대 본 연구는 학업상황에서 지각하근 정서적 경험이 중요하며, 학업정서는 다차원적으로 접근해야 함을 보여준다. 학습자들은 학업상황에서 지각하는 정서에 있어 서로 구분되는 유형으로 존재하며, 이를 고려할 때 학습자에 대한 이해가 높아질 수 있음을 시사해 준다. 학업상황에서 경험한 정서가 이후 학습의 과정이나 학습의 결과에 영향을 준다면, 학습자가 지각하는 정서를 고려한 교육적 방안을 생각해볼 수 있다. 따라서 맞춤형 프로그램을 설계하고 실행할 때, 학습자의 인지적 특성뿐 아니라 이들이 학업상황에서 지각하는 정서를 함께 고려하여 접근할 필요가 있다. 학습자에 대한 다양한 정보들을 기반으로 할 때 적절하고 효과적인 교육적 개입이 가능하기 때문이다.

본 연구는 학업정서의 중요성에 주목하여 학업정서 지각에 기반한 학습자 유형을 추출해보고 그에 따른 자기조절학습의 특징들을 살펴보았다는 점에서 의의가 있다. 이를 통해 학업정서 지각에서 나타난 중학생과 고등학생의 공통성과 차별성을 확인할 수 있었다. 본 연구는 학업정서와 자기조절학습간의 관련성을 확인하였으나, 이들 간의 인과관계를 검증하지 못하였다는 점, 자기조절학습전략이나 학업 동기 이외의 변수들을 포함하지 못하여 각각의 프로파일 유형에 대한 더 자세하고도 풍부한 분석을 하지 못하였다는 점에서 아쉬움이 있다. 추후 연구는 보다 많은 변수들을 추가하여 이들의 특성을 살펴볼 필요가 있다. 마지막으로 본 연구는 학업정서를 한 시점에서 측정함으로써 학업정서가 어떻게 변화하는지를 살펴보지 못하였다. 학업정서를 여러 시점에서 측정함으로써 종단적 변화를 고려한 프로파일 추출과 분석도 필요해 보인다.

참고문헌

권재기 (2012). **범주형 혼합모형의 잠재계층 수 결정을 위한 적합도 지수의 평가: 몬테카를로 시뮬레이션 연구.** 고려대학교 대학원 박사학위 청구논문.

김민성 (2009). 학습상황에서의 정서의 존재: 학업정서의 원천과 역할. **아시아교육연구, 10**(1), 73-98.

김은진, 양명희 (2011). 우리나라 학생들이 경험하는 학업상황의 정서 연구. **교육심리연구, 25**(3), 501-521.

김현진 (2011). 한국 대학생들의 자기조절동기, 학업정서 및 인지적 자기조절 학습전략 사용간의 경로 탐색 연구. **교육심리연구, 25**(3), 693-716.

도승이 (2008). 정서와 교수-학습 연구의 쟁점과 전망. **교육심리연구, 22**(4), 919-937.

도승이, 손수경, 변준희, 임지윤 (2011). 한국어판 성취정서 질문지 개발 및 타당화. **교육심리연구, 25**(4), 945-970.

민시은 (2009). **의지통제력과 정서 및 정서조절 전략에 따른 자기조절학습.** 경희대학교 대학원 석사학위 청구논문.

양명희, 김은진 (2010). 정서조절이 학습전략에 미치는 영향: 정서를 매개로 하는 관계 검증. **교육심리연구, 24**(2), 449-467.

유지원 (2012). 이러닝 수업에서 대학생의 자기조절학습에 영향을 미치는 과제가치, 자기효능감, 수업 성취목표구조, 학업정서 간의 구조적 관계. **한국컴퓨터교육학회 논문지, 15**(4), 61-77.

Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (2005). Students, tasks, and emotions: Identifying the contribution of emotions to student' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction, 15*, 433-447.

Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theroy of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review, 106*, 529-550.

Duncan, T. C., & McKeachie W. J. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire(MSLQ). *Educational Psychologist, 40*(2), 117-128.

Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flurishing. *American Psychologist, 60*(7), 678-282.

Grieder, S., Tiaden, C., Elke, A., & Steiner, G. (2006). Emotional facets of self-regulated learning in a longitudinal study. Retrieved April 5, 2010, from http://www.psycho.unibas.ch/files/lernstrategien/Dok_Kongressbeitraege/PaperAERA05_Grieder.pdf.

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instructions, 15,* 381-395.

Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (2004). *Handbook of emotions* (2nd ed). New York: Guilford Press.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and effect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist, 37*(2), 69-78.

Malmivuori, M. L. (2006). Affect and self-regulation. *Educational Studies in Mathematics, 63*, 149-164.

McLachlan, G. J., & Peel, D. (2000). *Finite mixture models.* New York: Wiley.

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom context. *Educational Psychology Review, 18*, 377-390.

Midgley, C. (1993). Motivation and middle level schools. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement,* 8, CT:JAI Press.

Muthén, B., & Muthén, L. K. (1998-2012). *Mplus User' Guide* (6th ed). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

O'Connor, R. M., & Colder, C. R. (2005). Predicting alcohol patterns in first-year college students through motivational systems and reasons for drinking. *Psychology of Addictive Behaviors, 1*, 10-20.

Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2007). Students' emotions: A key component of self-regulated learning?. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp.185-204). San Diego: Elsevier Inc.

Pekrun, R. (2006). The Control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice.

Educational Psycholoy Review, 18, 315-341.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp.13-36). San Diego, CA: Academic Press.

Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Academic emotions questionnaire (AEQ): Users' manual.* Munich, Germany: University of Munich.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-105.

Pintich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation.* San Diego: Acadecim Press.

Sansone, C., & Thoman, D. B. (2005). Does what we feel affect what we learn? Some answers and new questions. *Learning and Instruction, 15,* 507-515.

Schallert, D. L., Reed, J. H., & Turner, J. E. (2004). The interplay of aspirations, enjoyment, and work habits in academic endeavors: Why is it so hard to keep long-term commitments?. *Teachers college Record, 106*(9), 1715-1728.

Vermunt, J. K., & Magidson, J. (2002). Latent class cluster analysis. In J. A. Hagenaars, & A. L. McCutcheon (Eds.), *Applied latent class analysis* (pp. 89-106). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wigfield, A., Klauda, S. L., & Cambria, J. (2011). Influences on the development of Academic self-regulatory processes. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulated learning and performance* (pp.33-48). New York: Routledge.

ABSTRACT

A study on the profile analysis of academic emotion and it's relation to self-regulated learning

Yang, Myonghee* · Kwon, Jaeki*

Academic emotions experienced by students in academic settings are important to learning processes as well as academic achievement. Relatively few studies exist which deal with academic emotion and self-regulated learning. In this study, we focus on academic emotion and study how students perceive and experience their emotions in the context of classes, studying, taking tests and exams. This study was performed on 543 students in 6 middle and high schools in Seoul and Gyung-gi area. K-AEQ(Achievement Emotions Questionnaire), MSLQ(Motivated Strategies for Learning Questionnaire) were used to measure academic emotion and self-regulated learning. The analysis was performed using latent profile analysis in order to identify the types of students.

The results of this study are as follows. First, 4 groups were extracted from middle school students: the 'pure positive', 'average', 'negative' and 'depression' types. For high school students, 3 groups were extracted;'pure positive', 'average', 'negative' types. Secondly, 3 groups, such as 'pure positive', 'average' and 'negative' type were seen as being common to both middle school students and high school students. Thirdly, the pure positive type is significantly higher in terms of self-regulated learning strategy and learning motivation. On the other hand, the negative type showed higher levels of test anxiety and lower self

* Kyung Hee University

regulated learning strategy and learning emotion. The depression type exhibited lowest scores in terms of self-regulated learning strategy and learning motivation.

These results demonstrate that in terms of academic emotion, the experience of students in academic contexts is important to their self-regulated learning. The results of this study show that students who have positive emotions in academic contexts are highly motivated and use various learning strategies effectively and voluntarily. Further discussion on the results in this study are provided.

Key Words : academic emotion, self-regulated learning, latent profile analysis

투고일 : 2013. 9. 9, 심사일 : 2013. 11. 4, 심사완료일 : 2013. 11. 11