

한국 학생의 학업에 대한 흥미: 실태, 진단 및 처방*

김 성 일[†]

고려대학교

윤 미 선

전주대학교

소 연 희

경남대학교

학업에 대한 흥미는 학습자의 인지, 정서, 동기 작용의 복합체로 학습의 중요한 목적일 뿐만 아니라 학습의 효과를 매개하는 중요한 변인이다. 그럼에도 불구하고 현재 국내의 학습환경은 학습자의 흥미를 저해하는 요인들로 가득 차 있다. 이 연구에서는 학업흥미에 대한 개념적 이해와 성취도와의 관계를 토대로 우리나라 학생들의 학업흥미에 대한 실태를 파악하고 학업흥미 저하의 원인을 학습환경 요인의 측면에서 진단하였다. 흥미와 내재동기에 대한 이론과 경험적 연구를 바탕으로 국제비교에서 상대적으로 낮은 학업흥미를 보이는 주된 이유를 통제적인 학습환경, 경쟁으로 인한 불안과 스트레스, 빈번한 상대평가에서 오는 유능감의 박탈 등으로 파악하였다. 학업흥미 증진을 위한 학습환경 설계를 위해서 선택권을 제공하는 자율적인 학습환경 설계와 개인적 흥미를 높이기 위한 통합교과의 개발 및 특수목적 학교의 운영, 그리고 상황적 흥미를 증진시키기 위한 각종 처방들이 제안되었다.

주요어 : 흥미, 개인적 흥미, 상황적 흥미, 학업흥미, 교과흥미, 내재동기, 학습환경, 자율성, 경쟁, 피드백, 상대평가, 흥미기반 학습

* 이 연구는 산업자원부의 뇌신경정보학 지원사업에 의해 수행되었다.

† 교신저자 : 김성일, 고려대학교

E-mail : sungkim@korea.ac.kr.

서론

일반적으로 사람들은 자신이 잘 하는 일에는 어느 정도 재미를 느끼게 마련이다. 공부도 예외는 아니어서 특정 교과목에서의 성취가 높으면 그 과목에 대한 흥미도 높아지게 된다. 그러나 청소년의 흥미도와 성취도에 관한 국제비교연구 결과를 살펴보면, 한국 학생들은 학업에 대한 흥미가 낮으면서도 성취도는 높은 것으로 나타난다. 이러한 결과는 한국 청소년의 최상위 수준의 성취도가 학습자의 흥미를 희생하면서 얻어진 결과라는 점을 시사한다. 즉, 성취에 대한 강한 압력이 국제비교에서의 성취점수를 높이는 하였지만, 이 성취위주의 학습환경이 학습자의 자율성, 유능감 및 학업흥미를 앗아간 것이다. 한국 청소년들은 먼 훗날의 보상을 위해 억지로 참고 공부해야 한다고 믿고 있기 때문에 공부에 대한 흥미가 떨어질 수밖에 없다. 그럼에도 불구하고 국내 청소년들은 다른 국가의 청소년과 비교할 수 없을 정도의 시간과 노력을 반복적인 기억과 기계적인 문제풀이에 투자하기 때문에 성취도는 최상위권을 유지하고 있는 것이다.

이러한 국내의 특이한 현상을 동기이론으로 조망해 보면 문제가 더욱 심각하다는 사실을 알 수 있다. 외적 보상을 위해 참고 공부했으나 여러 가지 이유로 더 이상 보상이 주어지지 않게 되는 경우, 이 학습자는 더 이상 동기를 가지지 않게 되고, 그 이후 상당기간 지속적으로 학습에 대한 회피행동을 보이게 된다. 과학이나 수학 올림피아드에서 우수한 성적을 거두는 한국 청소년이 수두룩함에도 성인이 되어 세계적인 수학자나 과학자가 되지 못하는 이유도 여기에 있다. 각종 외적 보상

만을 염두에 둔 학습현장, 실패에 대한 두려움을 키우는 학습환경이 바로 그 주범이다.

동기란 인간 행동의 방향, 에너지, 그리고 지속여부를 결정짓는 의도체계(intentional system)를 말한다. 특히, 내재동기는 자발성에 의해 발현되는 동기로 정의되기 때문에 내재동기에 의해 유발된 행동은 그 자체가 흥미로운 것으로 간주된다. 흥미를 내재동기와 동일시하는 경향은 내재동기를 측정하는 대부분의 척도에서 과제나 활동의 흥미정도를 묻고 있는 것만으로도 쉽게 알 수 있다. 그러나 내재동기에 관한 대부분의 연구는 흥미 유형 및 발달 등의 본질적 측면들을 포함하지 못하고 있다(김성일·윤미선, 2004). 내재동기는 비교적 오랜 기간을 통해 형성되고 지속되어 후속 행동에 영향을 주는 전 과정을 의미한다. 따라서 특정 시점에서 느끼는 즐거움, 만족, 호기심, 몰입, 재미와 같은 학습자의 주관적인 심리상태와는 구분된다. 또한 포괄적 개념인 내재동기는 외재동기와 대비되는 동기유형은 될 수 있을지언정, 변인 수준에서는 조작적 정의와 측정의 어려움으로 인해 현상연구에 적합한 구인으로 간주하기 힘들다. 이와는 대조적으로 내재동기의 하위개념으로 볼 수 있는 흥미는 개념적으로 세부 유형과 수준으로 구분이 가능하며, 각 순간에서의 측정이 비교적 용이하므로 다양한 학습환경에서 흥미의 유발과 유지 및 발달 등을 살펴볼 수 있다는 장점이 있다. 따라서 흥미는 내재동기로 발전하기 위한 심리적 선행단계로 인식되어야 하며, 동기와는 다소 독립적으로 연구되어야 할 필요가 있다(김성일·윤미선, 2004). Schiefele (1992) 역시 흥미의 영역 및 내용-특수성, 학습자의 선택에 대한 직접적 설명 가능성, 학습자 특성 이해에 대한 실용성, 과제 및 활동

에 포함된 가치, 연합된 정적 정서를 통한 인지체계의 확장 용이성, 교과흥미 설명을 위한 유용성 등을 통해 현대 흥미 이론이 동기이론과 차별되어야 함을 주장하였다.

흥미라는 심리적 구인에는 동기적 속성 외에도 인지적 속성(주의집중, 몰입, 정교화, 추론 등)과 정서적 속성(즐거움, 기쁨, 만족감 등) 등이 모두 포함되어 있으므로 현실적으로 매우 유용하고 중요한 구인이다. 흥미에 관한 심리학적 연구에 의하면, 특정 대상이나 과제에 흥미를 느끼게 되면 인지적, 정서적, 행동적 차원에서 다양한 변화를 수반한다. 일반적으로 사람들은 흥미를 느끼는 대상에 대해서는 각성수준이 높아지고 의도적인 노력이나 주의를 덜 들이고도 더 많은 주의 집중과 학습효과를 보이며(예, Anderson, Shirey, Wilson, & Fielding, 1987), 추론과 정교화가 발생하여 기억과 이해를 촉진시킨다(Fransson, 1977, Schiefele, 1992). 또한 흥미로운 대상이나 과제는 즐거움이라는 긍정적인 정서를 유발하여 몰입상태로 유도하고 자발적이고 지속적으로 그 대상에 접근하도록 하는 효과를 낳는다(자세한 내용은 김성일, 1996 참조). 따라서 학습환경이 학습자의 흥미를 유발할 수만 있다면, 최적의 학습효과를 거둘 수 있다는 것은 자명한 일이다. 특히 학업상황에서의 각종 선택을 예측하는 데에는 흥미가 가장 중요한 역할을 한다고 알려져 있다(Meece, Wigfield, & Eccles, 1990). 학업상황에서의 발생하는 흥미에 대한 이해는 학습재료와 학습활동 및 과제의 구성을 비롯하여 각종 학습과 교수방법 개발, 평가와 피드백 방법 개발 등의 학습환경 디자인에 직접적인 도움을 줄 수 있다. 이 연구에서는 학업흥미에 대한 개념적 이해와 성취도와 의 관계를 토대로 우리나라 학생들의 학업흥

미에 대한 실태를 파악하고, 학업흥미 저하의 원인을 학습환경 요인의 측면에서 진단한 다음, 학업흥미 증진을 위한 처방을 제안하고자 한다.

학업흥미의 개념적 이해

학업흥미는 특정 교과와 내용을 학습하는 과정에서 발생하는 흥미를 일컫는데, 일반적인 흥미의 개념적 구분과 마찬가지로 개인적 흥미(individual interest)와 상황적 흥미(situational interest)로 구분할 수 있다. 학습상황에서 개인적 흥미란 특정 교과나 학습주제 등에 대해 주관적으로 느끼는 비교적 지속적이고 안정적인 관심과 선호도를 의미하는 반면, 상황적 흥미는 특정 학습활동에 참여하거나, 교사의 수업을 듣거나, 혹은 교재를 읽음으로써 발생하는 즉각적인 재미를 말한다. 학교에서의 흥미에 영향을 미치는 요인으로 개인적 요인과 상황적 요인을 분류하여 설명한 Bergin(1999) 역시 학습자의 기질이나 적성과 같은 개인적 흥미보다 교사의 수업 활동을 통한 상황적 흥미 기능의 중요성을 설명하였다. Bergin이 제안한 개인적 요인이란 소속감, 정서, 유능감, 목표 관련성, 사전지식 등이며, 상황적 요인으로는 참여적 활동, 불일치, 신기성, 사회적 상호작용, 모델링, 환상(fantasy), 유머 등이 포함되어 있다.

개인적 흥미는 개인의 성격이나 성향에 특정한 것으로 개인차가 심하게 나타나며, 비교적 서서히 발달되고 일정하게 유지되는 특성을 지닌다. 따라서 개인적 흥미는 개인의 지식이나 가치, 후속 행동의 선택 및 지속성 등에 많은 영향을 준다. 또한 흥미의 대상과 개인과의 오랜 관계는 개인의 가치체계에 포

함되어 개인의 자아개념의 한 구성요소로 발전하게 되는 경향이 있다는 점에서 개인적 흥미는 개인적 중요성을 갖는다(김성일, 1996). 이에 반해 상황적 흥미는 학습동안 제공되는 학습내용의 제시방식에 의해 즉각적으로 야기되어 일시적인 효과만 있으므로 개인의 가치형성에는 직접적인 영향을 주지 못한다. 또한 상황적 흥미는 개인에 따라 다르게 나타나기 보다는 여러 사람들에게 공통적으로 나타나는 특징이 있다(Krapp, Hidi, & Renninger, 1992). 그러나 상황적 흥미는 개인적 흥미로 발전하는데 매우 중요한 역할을 할 뿐만 아니라, 실제로 학습자가 속해 있는 학습환경과의 직접적인 상호작용을 통해 발생하므로 흥미 발생의 기제를 이해하고 효율적인 학습환경을 설계하는데 실용적인 시사점을 제공할 수 있다.

학습자가 학습상황에서 일차적으로 경험하는 심리적 차원인 상황적 흥미는 주로 인지적 정보처리의 결과이다. 학습과정에서 제시되는 다양한 정보를 처리하는 과정에서 인지적 관여 여부가 학습내용에 대한 상황적 흥미를 결정짓는다. 즉, 인지적 갈등이나 불일치 상황에서 심리적 놀라움을 경험한 다음, 호기심이 유발되고 성공적인 추리를 통해 정보를 재해석하게 되는 경우에 상황적 흥미가 발생한다(Kim, 1999). 인지적 불일치 해결 과정에서 각성수준의 변화가 일어나게 되고 평형과 불평형의 지속적인 교대가 이루어지면서 정서적인 만족감과 즐거움이 수반된다. 이러한 긍정적 정서가 지속적으로 누적되면 자발적 접근행동의 빈도와 지속시간이 증가하여 궁극적으로는 대상(자극, 내용)에 대한 지식과 가치 역시 증가하게 되어 개인적 흥미가 발달된다(김성일, 1996). 학습동안의 인지적 관여정도(자극의 신기성 및 자기관련성으로 인한 추론발생 유무)

가 상황적 흥미를 유발하는 주요 요인이라면, 개인적 흥미의 가장 중요한 결정요인은 사전 지식(기술)과 가치(유능감, 중요도, 비용)이다. 일반적으로 사람들은 내용에 대한 사전지식이 많을수록 흥미를 느끼고, 가치가 높다고 판단하는 내용에 더욱 흥미를 느낀다. 그러나 사전지식이 많아도 가치를 두지 않으면 개인적 흥미를 잃게 되고, 가치가 제 아무리 높아도 사전지식이 없으면 개인적 흥미가 발생할 수 없다.

상황적 흥미는 학습대상과 환경에 초점을 맞추는 흥미인 반면, 개인적 흥미는 자신의 능력과 가치에 초점을 맞추는 흥미를 말한다. 따라서 상황적 흥미는 학습내용의 구성, 학습활동의 유형 및 기타 학습환경 요소의 영향을 받는 반면, 개인적 흥미의 발달은 지각된 유능감이 주요 매개변인이므로 피드백이 중요한 역할을 한다. 이러한 내용을 종합하여 학업흥미의 발달과정을 정리해 보면 다음과 같다. 우선 학습자는 중립적이었던 학습내용이나 과제에 대해 인지적 관여(추리)를 통해 상황적 흥미를 느낀다. 동일 영역에서 유사한 학습내용에 대해 빈번하게 상황적 흥미가 발생하게 되면, 흥미의 초점이 학습내용에서 자신의 능력으로 옮겨지게 된다. 이후 지속적인 긍정피드백을 통해 유능감이 증진되게 되면 개인적 흥미로 발달하게 된다.

학업흥미 개념은 연구의 목적에 따라서 개인적 흥미와 상황적 흥미로 각각 구분하여 이해하는 것이 바람직하다. 예를 들어, 특정 교과에 대한 흥미가 미래의 성취정도나 학업관련 선택행동을 얼마나 예측하는가에 초점을 두는 연구에서의 흥미는 현재까지의 경험을 통해 형성되고 발달된 개인적 흥미를 의미한다. 반면 특정 수업, 과제, 학습활동 및 학습

재료의 동기적 효과를 살펴보기 위해 학습자가 주관적으로 느끼는 흥미를 측정하는 연구에서는 상황적 흥미를 의미한다.

흥미와 성취의 관계

학업성취를 예측하는 다양한 변인을 정리하여 보면, 학습자 개인의 특성, 교수방법, 사회문화적 환경 등의 세 가지로 구분할 수 있다(Reynolds & Walberg, 1991, 1992). 학습자 개인의 특성은 능력, 동기, 노력 등으로 다시 세분할 수 있는데, 그 중에서도 학습동기는 학업성취와 매우 밀접한 관계가 있다. 실제로 많은 연구들이 학습에 대한 내재동기가 학업적 관여 및 학업성취와 높은 상관을 보이고 있다는 결과를 보고하고 있다(예, Dweck, 1986; Skaalvik & Rankin, 1995). 또한 특정 학습내용에 흥미를 느끼는 사람은 재미의 대상이나 활동에 유쾌한 감정과 태도를 보이고 의도적인 노력이나 주의를 덜 들이고도 더 많은 주의 집중과 학습효과를 보이며, 자발적이고 지속적으로 관여하는 경향이 있다(Hidi, 1990). 학습자가 특정 학습활동에 지속적으로 관여하는가 혹은 그만두는가 특정 교과에 대한 흥미 수준에 따라 결정되며, 이러한 학업 관여정도는 학업성취에 그대로 반영된다(Hidi & Harackiewicz, 2000; Schiefele & Csikszentmihalyi, 1995).

흥미와 각 교과 학업성취도(수학, 과학, 사회, 외국어, 문학)간의 관계를 메타분석한 연구에 따르면, 대략 $r = .30$ 정도의 상관을 보였다(Schiefele, Krapp, & Winteler, 1992). 국내 중고등학생의 성취도와 흥미의 상관을 살펴본 윤미선과 김성일(2004a)의 연구에서도 교과별로 .29-.47의 상관을 보였다. 개인적 흥미와 상

황적 흥미를 구분하여 성취도와의 상관을 살펴본 결과, 개인적 흥미는 .37-.55, 상황적 흥미는 .10-.34로 개인적 흥미와 성취도와의 상관이 다소 높은 것으로 나타났다(윤미선, 2007a, 2007b, 2007c; 윤미선·홍창용, 2006). 앞에서 언급한 바 있듯이, 이러한 차이는 흥미와 성취도와의 관계를 살펴보기에는 개인적 흥미가 적절한 개념이라는 점을 지지한다. 상관연구와는 달리 텍스트의 흥미를 조작한 실험연구에서 학습자의 인지적 특성(지능, 사전 지식, 읽기능력 등)을 통제하였을 경우에도, 흥미는 성취정도를 나타내는 여러 가지 측정치들의 유의미한 예측변수가 되는 것으로 나타났다. 특히 흥미는 시간투자에 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다(Schiefele, 1996).

단기간의 학업성취도 점수나 한 학기 성적과 흥미와의 관계를 보면, 흥미의 영향이 그다지 크지 않은 것처럼 보일 수도 있으나, 흥미가 성취에 미치는 장기간의 효과(시간적 제약이 많지 않은 경우의 장기적인 성취정도)를 측정할 경우에는 그 영향력이 커진다. 게다가 성취검사가 기억이나 기타 얕은 인지적 처리에 의존하는 문항이 아닌 깊은 이해나 사고를 바탕으로 문제해결을 요구하는 문항으로 구성되었을 경우에는 흥미가 성취수준에 미치는 영향은 더욱 커지게 된다. 학업흥미의 주요 효과는 학습자로 하여금 학습내용에 대한 관심과 노력을 유지하도록 하고 이를 통한 지속적인 성취 향상에 있다. 따라서 학업흥미가 즉각적이고 얕은 수준의 성취를 수반하여야 할 필요는 없다. 이보다는 학습내용에 장기적인 관심을 가지는지와 노력을 기울이는 정도 혹은 행동의 변화를 살펴본다면, 학업흥미의 효과를 보다 정확하게 파악할 수 있을 것이다. 예를 들어, Reynolds(1991)에 따르면, 초중학교

시절에 형성된 교과에 대한 흥미는 쉽게 변하지 않는 경향이 있으므로 학습 초기에 형성된 교과흥미나 태도 등은 향후 교과선택과 진로 결정 등에 막대한 영향을 미치게 된다고 한다. 결과적으로 시간이 흐름에 따라 학업적 관여 정도, 학업태도, 학업투자 시간 등에 흥미가 미치는 영향은 상대적으로 커지게 되어 궁극적인 성취도에도 지대한 영향을 미치게 된다.

한국 학생들의 학업흥미 실태

학업흥미에 관한 국내 연구들은 “학습자는 어떤 교과에 흥미를 갖는가?”의 문제로부터 시작되어(한국교육개발원, 2002), “학업흥미는 학업성취(윤미선·김성일, 2003; 윤미선·홍창용, 2006)나 직업선택(조봉환, 2004)을 어느 정도 설명하는가?” 등의 문제에 천착해 왔다. 그러나 최근에 들어서는 학업흥미 개념을 개별 교과에 적용하여 교과흥미를 연구하는 경향이 나타나고 있다. 한 예로, 윤미선(2005, 2007a, 2007b, 2007c)은 “학습자가 특정 교과에 흥미를 느끼는 이유는 무엇인가?” 또는 “특정 교과에 대한 흥미의 개인차를 야기하는 학습자 특성은 무엇인가?” 등의 물음에 답하기 위해, 학습상황에서의 특정 교과에 대한 학업흥미를 종속변인으로 설정하고, 교과흥미의 원인과 그 차이를 설명할 수 있는 개인차 변인들을 탐색하였다. 이 장에서는 학업흥미와 관련된 국내연구를 중심으로 우리나라 학생들의 학업흥미 발달 및 학업흥미와 성취와의 관계를 파악하고, 국제비교를 통한 한국 학생들의 학업흥미에 대한 실태를 살펴보고자 한다.

학업흥미의 발달

우리나라 학생들은 학교교육 체제에서 고학년으로 진급할수록 교과목에 대한 전반적인 흥미와 학습에 대한 자율성이 감소한다고 한다. 한국교육개발원(2002)은 이러한 결과에 대해 고학년이 될수록 학교학습 이외의 다양한 분야에 관심이 생기기 때문이며, 또 한편으로는 초등학교 이후 학교 수업 방식의 비활동성이나 입시위주의 수업 때문이라는 점 등을 지적하였다. 이와 관련하여 Todt(1985)는 또래 친구의 중요성을 가장 민감하게 느끼는 사춘기 시절에 교과흥미의 발달적 변화가 현저하게 나타난다고 하였으며, 직업흥미와 성역할을 형성하기 시작하는 청소년기의 특징이 교과에 대한 학업흥미에 반영되는 것으로 해석하였다.

학업흥미의 교과별, 학년별, 성별 경향성

한국교육개발원(2002)은 전국 6개 초등학교 2, 4, 6학년 796명과 6개 중학교 2학년 245명을 대상으로 교과목에 대한 흥미도를 조사하였다. 학생들은 14개 교과목 각각에 대해 재미, 선호도, 성적 등을 고려하여 1~3점씩을 부여하는 방법으로 응답하였다. 연구 결과에 따르면, 그림 1에 제시한 바와 같이, 우리나라 초·중학생들이 선호하는 과목은 컴퓨터와 체육인 반면 선호도가 낮은 과목은 영어와 도덕 및 사회인 것으로 나타났다. 이러한 교과흥미도를 학년별로 비교해 보면, 국어, 사회 및 도덕을 제외한 모든 교과에서 학년이 증가함에 따라 교과흥미가 감소하며, 특히 초등학생에 비해 중학생의 흥미가 상대적으로 낮음을 알 수 있다. 전반적인 교과 흥미도가 비교적 낮은 영어와 수학의 경우, 학년 간 차이가 다소 크게 나타나는데, 수학은 초4와 초6 사이에, 영어는 초6과 중2 사이에 급격히 저하되는 경향을 볼 수 있다. 이처럼 교과에 따라 학년별

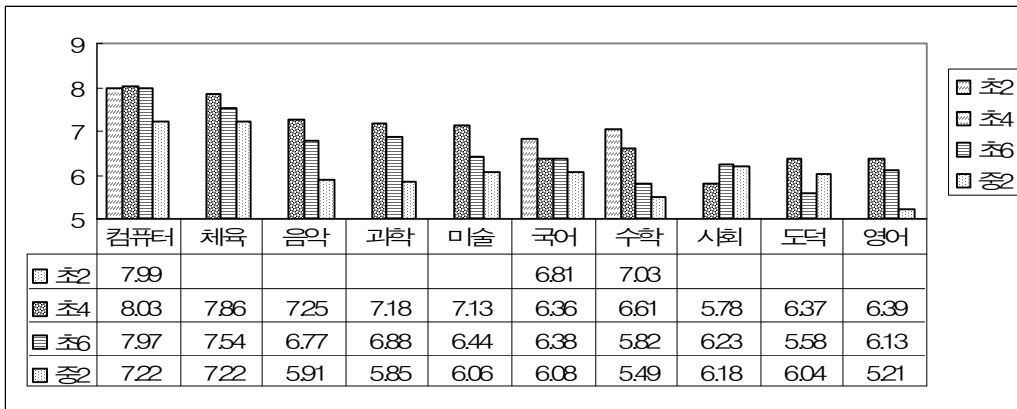


그림 1. 초중학생의 교과목간 흥미도 (한국교육개발원, 2002 참조)

흥미 정도가 다르게 나타나는 이유는 각 교과가 다루는 지식의 유형이 상이하기 때문으로 생각된다. 예를 들어, 사회와 도덕 교과의 경우, 이전 학습의 결과가 다음 단계의 학습에 영향을 미치는 정도가 크지 않으므로 학년이 높아지더라도 교과흥미의 극적인 저하는 발견되지 않았다. 오히려 현실에 대한 지식과 관심이 증가하면서 교과에 대한 흥미도 높아지는 것으로 해석할 수 있다. 그러나 사회와 도덕을 제외한 대부분의 교과는 이전 학습단계를 숙달하지 못하면 다음 학습단계의 내용을 제대로 이해할 수 없게 되어 흥미의 급격한 저하가 나타난 것으로 볼 수 있다. 한편, 음악·미술·체육 등의 예체능 교과의 흥미가 초등학교 단계에 비해 중학교 단계에서 급격히 저하되는 것은 놀이에 가까웠던 초등학교에서의 수업 방식이 중학교에서는 각종 수행평가로 인해 학생들에게 부담을 주기 때문인 것으로 생각된다. 더불어, 영어교과의 흥미가 중학교 단계에서 급격히 저하되는 것은 교과 학력평가나 시험에서 비교적 자유로웠던 초등학교 단계와는 달리, 중학교 이후 영어 교과는 입시와 진학의 비중이 매우 크기 때문인

것으로 생각할 수 있다.

이상의 결과로부터, 중학생들은 상급학교 진학에 대한 부담과 상대평가 등으로 인해 성적에 대한 민감성이 커지고, 그 결과 교과에 대한 본질적인 흥미가 감소하는 것으로 추론해 볼 수 있다. 또한 다양한 활동위주의 초등학교 학습환경에 비해 교사위주의 획일적인 중학교 학습환경도 교과흥미 저하에 영향을 주는 요인이라고 볼 수 있다.

한편, 윤미선과 김성일(2003)은 서울시내 4개 중학교 1학년 1,230명과 5개 고등학교 2학년 1,322명을 대상으로 주요 교과에 대한 중·고생 간 교과흥미의 차이를 비교하였다. 이 연구에서는 학습에 대한 영역-일반적 내재 동기를 측정하여 통제변인으로 사용한 후, 교과에 대한 영역-특수적 고유 흥미 정도를 분석하였다. 연구자들은 영어, 과학, 수학, 사회 등의 네 과목을 대상으로 내용, 유능감, 가치 및 노력, 교사 등의 4요인으로 구성된 교과흥미를 측정하였다. 그림 2는 분석 결과를 요약한 것으로, 사회를 제외한 전반적인 교과 흥미는 중학생이 다소 높으나 사회 교과에 대한 흥미는 고등학생이 상대적으로 매우 높은 것

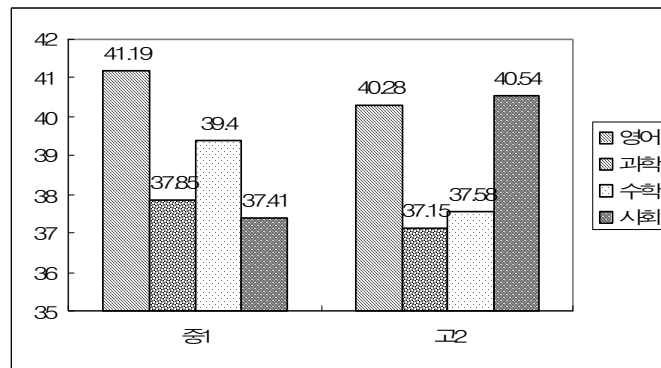


그림 2. 주요교과 흥미도에 대한 중고생간 차이 (윤미선·김성일, 2003)

으로 나타났다. 학년이 올라갈수록 사회교과에 대한 흥미가 높아지는 현상은 한국교육개발원(2002)과 일치하는 결과로 볼 수 있다. 이러한 결과는 현실에 대한 이해가 증가하고 사회 참여의 기회가 많아지면서, 사회교과에서 배우는 내용에 대한 자기관련성이 높아져서 개인적 흥미가 증가한 것으로 해석할 수 있다.

또한 전반적인 교과흥미에 있어서 중학생이 고등학생보다 높다는 결과는 교과흥미에 대한 외국의 선행 연구 결과들과 일치한다. 예를 들어, Harter(1981)와 Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman 및 Midgley(1991)는 학년의 증가에 따라 여러 교과목에서의 흥미와 내재동기가 감

소함을 보고하였다. 또한 학교 학습에서 흥미의 감소는 과학과 수학 교과에서 두드러진 것으로 나타났고, 특히 청소년 초기에 나타나는 현상으로 보고되었으며(Hedelin & Sjoberg, 1989; Oldfather & McLaughlin, 1993), Pekrun (1993)은 학습에 대한 내재동기가 8학년 이후에는 안정적인 양상을 보인다고 주장하였다. 이러한 현상에 대해 Baumert(1995)는 청소년기 동안에 학교관련 흥미가 감소되는 주된 이유를 청소년 초기에 흥미를 유발하는 새로운 경험 영역을 발견하여 학교에 대한 중요성이 상대적으로 감소되기 때문이라는 보다 일반적인 발달과정으로 설명하였다.

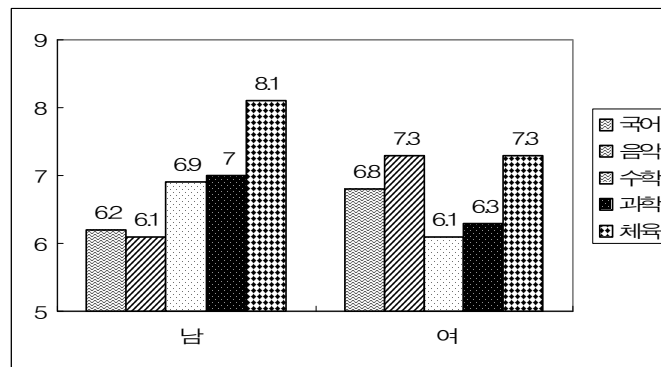


그림 3. 교과흥미의 성별 차이 (한국교육개발원, 2002 참조)

한편, 한국교육개발원(2002)의 자료에서 초·중생의 교과선호도에 대한 성별 차이를 비교한 결과에 따르면, 14개 교과 중 5개 과목에서 통계적으로 유의미한 성차가 나타났다. 그림 3에 제시한 바와 같이, 국어와 음악은 여학생이, 수학과 과학 및 체육은 남학생의 선호도가 상대적으로 높았다. 이러한 결과에 대해서는 생물학적 성차가 교과에 대한 적성이나 흥미도에 반영된 것인지, 성역할에 대한 사회적 고정관념이 이미 초등학교 단계에서부터 형성되는 것인지에 대한 심도있는 논의가 필요한 것으로 여겨진다. 또한, 분석 결과가 초등2·4·6학년과 중학교 2학년 전체에 대한 평균적 성차이기 때문에, 세부 학년 간 비교가 이루어져야 하며 기타 성역할 고정관념에 영향을 줄 수 있는 다른 변인의 영향력을 고려하여 보다 정확한 흥미 발달과정을 확인해 보아야 할 것이다.

우리나라 학생들의 학업흥미에 관한 대부분의 연구는 교과목간 선호도를 조사하여 평균을 비교하는데 그치고 있다. 그러나 학습자들이 특정 교과에 흥미를 느끼는 경우, 반대로 특정 교과에 대해 전혀 흥미를 느끼지 못하는 경우, 그리고 그 각각의 이유를 밝힐 수 있다면, 각 교과에 대한 흥미유발을 위한 수업 설계에 기초적이고 실용적인 자료를 제공할 수 있을 것이다. 이와 관련하여, 윤미선과 김성일(2003)은 중고생을 대상으로 선호교과 및 그 이유를 조사하였다. 개방형 질문을 이용하여 학생들이 학교에서 현재 배우고 있는 과목 중에서 가장 흥미를 느끼는 과목 하나를 적게 한 후, 질문지에 제시된 5개의 보기를 통해 선택한 과목에 흥미를 느끼는 이유를 1위부터 5위까지 순위를 매기도록 하였다. 과목별 선택 비율 및 각 이유 항목을 1순위로 평정한

응답자 비율이 표 1에 제시되어 있다.

조사결과에 따르면 중·고생 모두 수학, 영어, 국어 등 소위 주요 교과에 흥미를 느끼는 비율이 높았으며, 더불어 사회 교과에 대한 선택 비율도 상대적으로 높은 것을 확인하였다. 그러나 음악, 미술, 체육 등의 실기 위주 과목에 대한 선택 비율은 중간 정도로 보고되었으며, 컴퓨터, 한문, 기술·가정 등을 선호하는 학생 비율은 매우 낮은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 컴퓨터와 체육, 음악, 미술에 대한 흥미가 가장 높았던 한국교육개발원(2002)의 초등학생 자료와 상반된다. 특히 초등학생들에게서 비교적 흥미가 높은 것으로 평정되었던 과학과목에 대한 중고생들의 흥미가 낮았고, 초등학생들에게 흥미가 그다지 높지 않았던 국어와 영어 과목에 대해서는 중고생들의 흥미도가 높아졌다. 이러한 경향은 중고등학교에서 비중있게 다루어지는 주요 교과에 대한 가치가 증가하면서 이들 교과에 대한 개인적 흥미가 발달되고 있음을 시사한다. 그러나 중고등학교에서는 과학이 주요 교과로 인식되지 못하여 일부 학생들을 제외하고는 개인적 흥미로 발달하지 못하고 있다고 볼 수 있다. 향후 보다 체계적인 연구를 통해 과학 교과에 대한 흥미 발달 경향을 정확히 파악하고 흥미변화의 원인을 진단하여, 과학 교과 흥미 증진에 힘써야 할 것으로 생각된다. 초등학생과 중고생의 교과흥미도가 차이가 나는 또 다른 이유로 각 연구에서 선호도를 측정하는 방식이 다르기 때문일 가능성도 있다. 한국교육개발원 연구에서는 재미, 선호도, 성적 등에 대한 각각의 점수를 합산한 총점을 사용하였으므로 절대적인 선호도를 측정한 것이다. 반면, 윤미선과 김성일(2003)의 연구에서는 학교에서 배우는 과목 중에 가장 흥미있는 과목

표 1. 중·고생의 선호과목 및 선호 이유 (윤미선·김성일, 2003)

단위: %

선택률	중학생						선택률	고등학생					
	가	나	다	라	마	가		나	다	라	마		
국어	13.8	34.1	23.5	8.8	18.2	4.7	국어	18.0	49.2	13.4	6.7	10.5	15.1
윤리	1.1	46.2	30.8	15.4	7.7		윤리	1.0	25.0		25.0	25.0	
사회	13.1	48.4	8.1	19.3	19.9		사회	16.8	56.5	9.4	9.0	13.5	3.6
수학	19.2	32.9	19.4	11.0	18.1	9.7	수학	17.3	30.6	13.5	2.6	17.0	27.1
과학	9.0	53.2	13.5	9.0	15.3	2.7	과학	10.5	61.7	6.7	1.7	17.5	6.7
기술, 가정	3.3	48.8	4.9	12.2	26.8	4.9	기술, 가정						
체육	9.9	26.2	40.2	4.1	12.3	4.1	체육	8.7	35.7	31.3	4.3	6.1	7.0
음악	5.2	39.1	21.9	3.1	18.8	3.1	음악	5.2	42.3	11.5		19.2	15.4
미술	6.8	28.6	27.4	1.2	28.6	4.8	미술	4.0	27.3	22.7		27.3	13.6
영어	14.2	30.9	16.6	4.6	32.6	10.9	영어	12.0	27.7	11.9	5.7	35.2	11.3
한문	2.0	5.0	45.0	10.0	20.0		한문	1.0	18.2	36.4	18.2	27.3	
컴퓨터	2.2	40.7	18.5		18.5		컴퓨터	2.9	61.5	11.5	3.8	15.4	
제2외국어							제2외국어	4.5	43.3	18.3	5.0	25.0	1.7

※ 가: 과목의 내용에 관심이 있어서. 나: 내가 잘 해서. 다: 선생님이 좋아서. 라: 많이 배우고 싶어서. 마: 입시에 중요한 과목이어서.

을 선택하게 하는 방식을 사용하였으므로 상대적 선호도를 측정하였다. 따라서 교과흥미 발달에 관한 체계적인 자료의 축적을 위해서는 교과흥미 척도의 개발과 활용이 필요하다고 하겠다.

교과선호 이유를 묻는 질문에 대해 대부분의 교과에서 ‘내용에 대한 관심’때문이라는 이유를 선택한 비율이 가장 높았으나, 체육과 한문 교과에 있어서는 ‘유능감(내가 잘해서)’ 때문이었고, 영어교과에서는 ‘실력 향상(많이 배우고 싶어서)’을 가장 많이 선택하였다. 유능감 요인이 주요 변인으로 작용하는 교과는 대부분 학습 후 수행이 즉각적·가시적으로 나타나는 특성을 지닌 교과이며, 영어교과에 대

한 흥미는 글로벌 시대에서 강조되는 실용적 가치 때문인 것으로 볼 수 있다. 한 가지 주목할 점은 교과흥미에 있어서 자신감이나 타인의 인정으로부터 야기되는 ‘유능감’ 요인을 선택한 비율이 중학생에 비해 고등학생이 상대적으로 낮다는 것이다. 이러한 결과에 대해 연구자들은 학교생활 기간과 반비례하여 학생들의 유능감이 저하되고 있다는 것을 시사하는 것으로 해석하였다. 즉, 학교에서 계속되는 비교평가로 인해 학년이 높아질수록 학습자의 유능감은 점진적으로 저하된다고 볼 수 있다.

개인적-상황적 교과흥미

윤미선(2005)은 교과흥미란 ‘특정 교과에 마

음이 끌리는 감정을 수반하는 관심'이라고 정의하고 흥미이론에 근거한 측정도구를 개발하여 타당화 하였다. 윤미선의 연구에서 사용되고 있는 교과흥미는 일반 흥미이론에 기초한 것으로, 비교적 영속적인 개인의 기질 혹은 성향인 개인적 흥미가 교과에 반영된 경우와 특정 주제나 일시적 관심 및 수업 중 활동이나 교실에서의 상호작용 등에 의한 상황적 흥미가 교과에 반영된 경우를 구분하여 측정하였다. 개인적 교과흥미와 상황적 교과흥미를 구분하여 측정한 연구결과들을 교과별로 요약하면 다음과 같다.

첫째, 중학생의 영어 교과에 대한 흥미를 분석한 결과, 개인적 흥미의 경우 학년별 차이와 성별 차이가 통계적으로 유의하게 나타났으며, 상황적 흥미의 경우 학년에 따른 성별 차이가 통계적으로 유의한 것을 확인하였

다(윤미선·홍창용, 2006). 그림 4와 그림 5에서 보는 바와 같이, 중학생의 영어교과에 대한 개인적 흥미는 여학생(2.87)이 남학생(2.76)에 비해 높았으며, 1학년(2.92)이 2학년(2.78)이나 3학년(2.71)보다 높았다. 이러한 결과는 교과목 선호도를 조사한 한국교육개발원(2002)과 일치한다. 즉, 학년이 높아질수록 학업흥미가 낮아지고, 여학생은 남학생에 비해 인문계열 과목을 좋아하는 발달 성향을 파악할 수 있다. 그러나 상황적 흥미의 경우, 중1은 여학생(3.09)이 남학생(2.98)보다 높았지만, 중2는 유사한 수준이며(남2.86, 여2.80), 중3은 남학생(2.80)이 여학생(2.70)에 비해 다소 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 여학생일수록, 저학년일수록 교사나 수업 환경에 대해 민감하게 반응한다는 윤미선과 김성일(2003)의 연구결과와 일치하는 것으로 볼 수 있다.

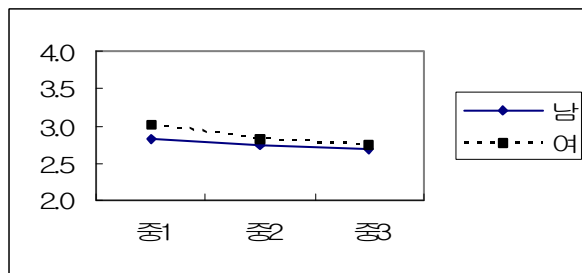


그림 4. 영어교과 개인의 흥미

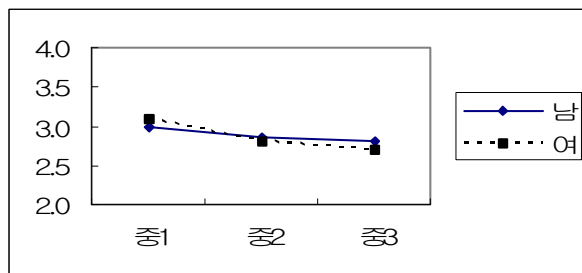


그림 5. 영어교과 상황적 흥미

둘째, 초중생의 수학교과와 흥미를 조사한 결과, 여학생의 경우 초등학교에서 중학교로 진학하면서 수학 교과에 대한 개인적·상황적 흥미 모두가 현저하게 떨어지는 반면, 남학생의 경우 오히려 다소 높아지는 것으로 보고되었다(윤미선, 2007c). 이러한 결과를 통해, PISA 나 TIMSS에서 나타나는 국내 학생들의 수학성취에서의 성차는 중학교 이후에서야 나타나는 현상임을 알 수 있다(그림 6과 그림 7 참조).

셋째, 초중생의 과학 교과흥미의 발달 추이를 분석한 결과, 개인적 흥미와 상황적 흥미 공통적으로 학년의 증가에 따라 흥미가 감소하는 것으로 나타났다(윤미선, 2007c). 남·여 학생간 차이는 개인적 흥미에서만 나타나고 특히 초등학교 단계보다는 중학교 단계에서의 성차가 두드러지게 나타나기 시작하였다(그림 8과 9 참조). 또한, 과학교과와 개인적 흥미와

상황적 흥미 간 상관분석을 실시한 결과, 초등학생 집단의 상관계수($r=.52$)가 중학생들($r=.18$)보다 상대적으로 매우 높게 나타났다. 이러한 결과는 교과흥미의 개인적·상황적 요인의 분화가 중학교 단계 이후에서 나타나는 점을 시사한다.

학업흥미와 학업성취 간의 관계

학업성취에 관한 최근 연구들은 단순히 학습자의 인지능력(예. 지능)의 개인차에 대한 관심을 넘어서, 능력과 상호관련성을 갖거나 능력 변인의 설명량에 추가적 기능을 할 수 있는 제2, 제3의 변인들을 탐색하고 있다(김종한, 2001; 오성삼·구병두1999; 윤미선·김성일, 2004a). 이와 관련하여 교과흥미는 학습자의 성취를 설명하는데 어느 정도 기여할 것인

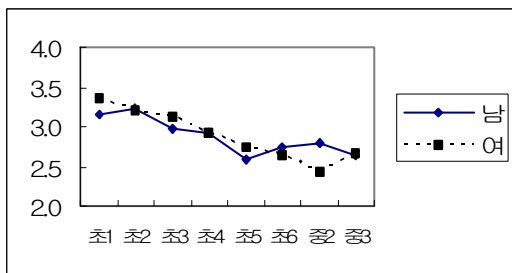


그림 6. 수학교과와 개인적 흥미

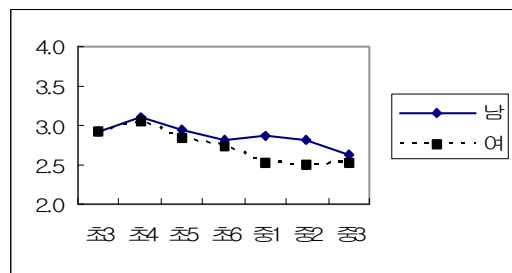


그림 8. 과학교과와 개인적 흥미

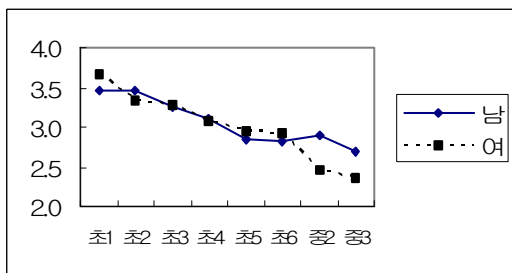


그림 7. 수학교과와 상황적 흥미

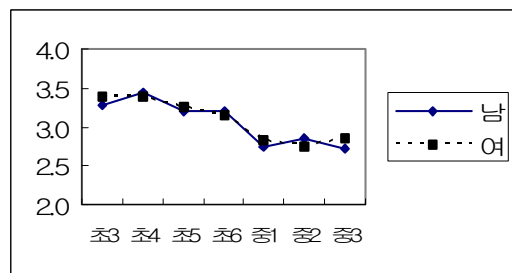


그림 9. 과학교과와 상황적 흥미

가에 대한 물음을 제기할 수 있을 것이다. 교과흥미에 대한 연구결과는 정의적 측면에서 학교교육의 성과를 판단할 수 있는 직접적인 근거가 될 수도 있고, 학업성취에 영향을 주는 간접적인 지표가 될 수도 있다(한국교육과정평가원, 2001). 교과흥미에 대한 한 연구로, 김종한(2001)은 자기존중감, 자기효능감, 학습태도 및 교과선호도간의 관련성 분석을 통해 투입된 변인들 중 자기효능감과 교과선호도가 학업성취에 가장 높은 정적 상관관계가 있고, 특히 학업성취도에 대한 설명력으로는 교과흥미도의 기여도가 가장 높음을 보고하였다.

윤미선과 김성일(2003)은 교과흥미와 성취간의 관계를 분석하였다. 표 2에서 보는 바와 같이 중고생을 대상으로 주요 교과에 대한 흥미를 측정하여 개인의 교과 학업성취와의 상관을 분석한 결과, 수학을 제외한 영어, 과학, 사회 세 과목에 있어서 중학생이 고등학생보다 다소 높은 것으로 나타났다. 또한 연구자

들은 교과흥미와 성취간의 상관을 분석함에 있어서 학년과 성적 수준에 따른 상관 패턴을 비교하였다. 분석 결과, 교과흥미와 교과성취에 대한 상관패턴이 각 교과의 성취 수준을 기준으로 구분한 하위집단과 상위집단 간에 상이한 양상으로 나타났다. 표 3에 제시한 결과를 중심으로 살펴보면, 중학생의 경우 성적 하위집단은 사회 과목을 제외한 세 과목의 흥미-성취 간 상관이 유의한 반면, 상위집단은 하위집단에서 유의하지 않았던 사회과목만 통계적으로 유의한 상관관계가 있는 것으로 확인되었다. 반면, 고등학생의 경우 성적 하위집단은 중학생과 달리 사회과목만이, 그리고 상위집단은 과학과목에서만 통계적으로 유의한 상관이 산출되었다. 이상의 두 가지 결과를 종합해보면, 교과흥미는 고학년보다는 저학년 단계에서, 그리고 성적 하위집단의 학생들에게 있어서 성취를 설명할 수 있는 유용한 변인이라고 할 수 있다. 이러한 현상은 학업성

표 2. 교과흥미와 교과성취 간의 상관 (윤미선·김성일, 2003)

교과\성취	영어	과학	수학	사회
중1	.44**	.33**	.43**	.32**
고2	.34**	.27**	.44**	.30**

**p<.01

표 3. 중고생의 성취수준에 따른 교과흥미 요인과 교과성취 간의 상관 (윤미선·김성일, 2003)

학년\성취	성적 하위 25% 집단				성적 상위 25% 집단			
	영어	과학	수학	사회	영어	과학	수학	사회
중1	.30**	.12	.22**	.00	.04	.13	.05	.19**
고2	.10	.11	.11	.18**	.07	.31**	.05	-.02

**p<.01

적이 낮은 중학생일지라도 교과흥미를 느끼는 과목에서는 성취가 높을 수 있으나, 고등학생의 경우 학업성적이 낮으면 교과흥미를 느끼는 성취가 높아지지 않음을 의미한다. 또한 학업성적이 높은 학생들은 교과흥미와 성취와의 상관성이 높지 않은 것으로 보아 흥미보다는 필요나 중요성에 의해 학업이 이루어지고 있다고 볼 수 있다.

윤미선(2007b, 2007c)은 교과흥미를 개인적 흥미와 상황적 흥미로 구분하여 교과흥미와 성취간의 관련성을 살펴보았다(윤미선·홍창용, 2006). 표 4에 요약된 바와 같이, 전반적으로 상황적 흥미보다는 개인적 흥미와 성취와의 상관성이 높은 것으로 나타났으며, 이러한 경향은 초등학교 저학년 보다는 중고등학생들

에게서 더욱 두드러진다. 이는 초등학교 시기에는 개인적 흥미와 상황적 흥미의 구분이 명확하지 않으나, 중학교 이상의 시기에서는 성취결과를 바탕으로 개인적 흥미가 형성되고 있음을 시사한다. 개인적 흥미에 대해서만 성별 비교를 할 경우, 중학생은 여학생 집단의 상관성이 남학생 집단보다 상대적으로 높은 경향이 분명하게 나타났으나, 초등학교의 경우는 상관 정도에 일관된 성차는 볼 수 없었다. 상황적 흥미에 대해 성별 비교를 한 결과, 남·여학생 간 상관 패턴의 뚜렷한 차이를 발견할 수는 없었으나, 초등학교 과학교과들의 경우 상황적 흥미와 성취 간의 상관성이 여학생에게서만 유의한 것으로 나타났다. 초등학교 여학생의 과학에 대한 상황적 흥미가 성취와 관

표 4. 개인적·상황적 흥미와 교과성취 간의 상관

자료의 출처	교과	학년	개인적 흥미와 교과성취의 상관		상황적 흥미와 교과성취의 상관	
			남	여	남	여
윤미선·홍창용 (2006)	영어	중1	.41**	.53**	.17*	.17*
		중2	.39**	.47**	.15*	.17*
		중3	.37**	.55**	.01	.17*
윤미선 (2007b)	과학	중1	.30**	.47**	.14**	.26**
		고1	.44**	.47**	.27**	.20**
윤미선 (2007c)	수학	초1	.22*	.18*	.22*	.17
		초2	.12	.18*	.16	.13
		초3	.15	.08	.12	.02
		초4	.26*	.32**	.16	.24**
		초5	.40**	.30*	.12	.11
		초6	.37**	.30**	.17	.16
	과학	초3	.30**	.18*	.08	.10
		초4	.14	.23*	.08	.18*
		초5	.28**	.19*	.08	.22*
		초6	.28**	.26*	.10	.21*

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

런이 있다는 사실은 상황적 흥미를 증진시키는 학습환경 설계가 초등학교 여학생의 과학 성취 향상에 매우 중요하다는 점을 시사한다.

학업성취 관련 변인들에 대한 선행 연구 결과들에 기초하여, 윤미선과 김성일(2004a)은 공분산구조분석을 통해 주요 개인차 변인들(사고양식, 학습동기, 교과흥미, 학습전략) 간의 경로효과 및 인과관계를 설명하였다. 분석 결과 중 교과흥미 변인과 관계된 특징만 요약하자면, 중학생의 교과성취는 교과흥미의 효과가 가장 큰 반면, 고등학생의 교과성취는 교과흥미와 더불어 학습전략 변인이 주된 영향을 미치고 있음을 확인하였다. 이러한 결과가 시사하는 점은 중학생의 경우 교과흥미가 성취에 미치는 영향이 매우 크고 학습전략의 사용이 성취에 미치는 영향이 적은 반면, 고등학생의 경우 전략의 사용이 성취에 미치는 영향이 상대적으로 증가하였다는 것이다. 따라서 중학교에서는 학습자의 성취도 증진을 위해서 교과흥미를 유발하는 다양한 교수전략과 학습환경의 설계가 필수적이라 하겠다. 한편 교과흥미를 종속변인으로 설정하고 기타 변인들의 경로효과를 분석한 결과, 대상 과목에 따라 다소의 차이가 있으나 중·고생 공통적으로 학습에 대한 일반적인 내재동기 변인의 효과가 가장 큰 것으로 나타났다. 결론적으로, 성취관련 변인으로 투입된 사고양식, 내·외재 학습동기, 학습전략, 교과흥미 중 중·고생의 교과성취를 가장 많이 설명하는 변인은 교과흥미 변인이었으며, 교과흥미를 가장 많이 설명하는 변인은 내재동기임을 확인할 수 있었다. 이상의 결과를 통해 연구자들은 교과성취에 대한 교과흥미의 중요성을 시사하였으며, 교과흥미가 영역-일반적 특성으로서의 일반 학습동기와는 구분되어야 하고,

성취와 관련된 기타 변인들의 매개효과를 통한 교과흥미의 간접효과가 고려되어야 함을 주장하였다.

국제 비교를 통한 한국 학생들의 학업흥미

우리나라 학생들의 학업에 대한 흥미와 성취를 국제적 수준에서 비교한 PISA와 TIMSS의 2003년 결과를 요약하면 다음과 같다(한국교육과정평가원, 2004). PISA¹⁾에 참여한 우리나라 학생들의 문제해결력은 550점으로 1위(2003년 도입), 읽기는 534점으로 2위(2001년 525점 6위), 수학은 542점으로 3위(2001년 547점 2위), 과학은 538점으로 4위(2001년 552점 1위)로 보고되었다. 등위를 기준으로 본다면 읽기, 수학, 과학의 세 영역에서 2001년과 2003년 결과 모두 최상위권이다. 또한 TIMSS²⁾ 결과에 의하면,

- 1) PISA(Programme for International Student Assessment)는 경제협력개발기구인 OECD 주관 하에 40개 이상의 국가가 참여하여, 대부분의 국가에서 의무교육이 종료되는 시점인 만 15세 학생들의 읽기, 수학, 과학적 소양을 측정하는 국제비교연구이다. PISA는 1998년부터 진행되었으며, 3년을 주기로 평가가 이루어지고 있다. 1주기 평가는 1998~2000년에, 2주기 평가는 2001~2003년에, 3주기 평가는 2004~2006년에 실시되었다. 지금까지 OECD는 2000년에 종료된 2주기 평가에 대한 결과를 발표하였고(2004년 12월 초), 현재 2003년에 종료된 3주기 평가에 대한 결과가 분석 중이며, 2009년 4주기 예비검사 시행을 준비 중에 있다.
- 2) TIMSS(Trends in International Mathematics & Science)는 국제교육성취도평가협회인 IEA(International Association for the Evaluation of Educational Achievement) 주관 하에 40개 이상의 국가에서 만 13세(중2)와 만 9세(초4) 학생들의 수학과 과학 성취도의 추이변화를 파악하는 국제비교연구이다. TIMSS 연구는 1995년부터 진행되었으며, 4년

수학은 589점으로 2위(1995년 581점 3위, 1999년 587점 2위), 과학은 558점으로 3위(1995년 546점 4위, 1999년 549점 5위)로 보고되었다. 수학과 과학 영역 모두 8년 동안 상위권을 유지하고 있고, 점수 역시 꾸준히 향상되었으며, 항상 폭은 남학생에 비해 여학생이 큰 편으로 나타났다. 이상의 두 가지 국제학력비교 결과를 종합해보면, 우리나라 초·중생의 학습결과로 나타나는 고등학교 1학년 수준까지의 성취도는 전 세계적으로 매우 높은 수준을 유지하고 있으며, 평균적인 성취수준만 아니라 상위권 학생의 비율도 증가하였고, 전체 학생 간 격차도 비교적 작은 것으로 확인되었다.

어떤 교육제도이든지 교육에 대한 결과로서 학습자의 성취수준은 매우 중요한 지표이다. 그러나 학교교육의 주요 목적 중 다른 하나는 학령기 단계에서 학생들이 학습에 대한 흥미와 동기를 발달·유지시키는 것이다. 나아가 학교교육을 통해 학습자가 흥미를 느끼는 분야를 발견하고 이를 지속시켜 자신의 장래 진로와 연계시켜 나갈 수 있어야 한다. 그러나 PISA와 TIMSS의 정의적 영역에 대한 평가결과는 우리나라 학생들의 학업흥미와 만족도, 자신감, 선호도 등에서 매우 심각한 문제가 있다는 것을 보여준다. PISA의 정의적 영역에 대한 평가³⁾에서 학습에 대한 태도, 자아 관련

신념, 교과영역에 대한 자신감과 선호도 및 도구적 동기를 측정하는 항목들에서 전반적으로 매우 낮은 점수는 우리나라 학생들의 높은 성취결과의 이면을 극명하게 반영하고 있다(한국교육과정평가원, 2001). 예를 들어, 수학 영역에 대한 학습 흥미도는 31위, 도구적 동기는 38위의 최하위권이며 수학에 대한 불안감 역시 매우 높은 것으로 나타났다. 이렇듯, 높은 인지적 성취수준과 교과에 대한 자신감 및 선호도를 포함하는 정의적 태도가 반비례하는 현상은 지속적인 학습을 위한 노력과 학습지구력을 떨어뜨릴 가능성이 높기 때문에, 학년이 높아질수록 학업성취도가 낮아질 뿐만 아니라 학습자체를 혐오하게 만들 수도 있다고 하겠다.

한편, 중학교 2학년을 대상으로 한 TIMSS의 정의적 영역에 대한 분석 결과도 수학과 과학 학습에 대한 즐거움과 자신감의 인식정도가 국제평균에 비해 낮은 수준인 것으로 보고되었다(표 5와 표 6 참조). 이러한 현상은 대만이나 일본 등의 다른 동양권 국가에서도 유사하게 나타나 동양에서의 학습에 대한 공통적 태도(예, 성취만을 강조하고 학습에서의 흥미를 등한시하는 태도)를 반영하는 것으로도 볼 수 있다.

이상의 결과를 종합해 보면, 우리나라 학생들은 과도한 경쟁적 학습 분위기 속에서 성적

을 주기로 평가가 이루어지고 있고, 우리나라의 경우 1주기에만 중2와 초4가 동시에 참여했고 그 이후 중2만 참여하고 있다. 현재 IEA는 1995년과 1999년에 이어 2003년 결과를 발표한 상태이며 향후 2008년 12월에 제4차 결과가 업데이트 될 예정이다.

3) PISA 1주기 평가에서는 읽기 영역을, 2주기 평가에서는 수학 영역을 주 영역으로 평가하면서 각 영역에 대한 성취 수준과 더불어 주 영역에 대한 정의적 영역에 대한 평가를 실시하였다. 두

차례의 PISA에서 사용된 영역별 흥미도 측정 문항은 읽기 영역의 경우, “1) 여가 시간에는 책을 읽는다, 2) 책을 읽다보면 완전히 몰두하게 된다, 3) 책을 읽는 것이 재미있기 때문에 그만둘 수가 없다”와 수학 영역의 경우, “1) 수학 공부를 할 때 완전히 몰두한다, 2) 수학은 나에게 중요한 과목이다, 3) 수학을 공부하는 것이 재미있기 때문에 하지 않을 수 없다”의 각 세 문항에 대해 5점 리커트 척도로 반응하도록 구성되어 있다.

표 5. 수학, 과학 학습에서의 즐거움 인식 추이 (한국교육개발원, 2004) 단위: 반응비율(%)

		2003			1999			1995		
		매우 즐겁다	즐겁다	(전혀) 즐겁지 않다	매우 즐겁다	즐겁다	(전혀) 즐겁지 않다	매우 즐겁다	즐겁다	(전혀) 즐겁지 않다
수학	한국	9	34	57	5	27	68	8	33	59
	국제평균	29	36	36	25	44	31	17	46	37
과학	한국	9	29	6	5	28	34	6	34	60
	국제평균	44	33	23	32	47	21	23	49	28

표 6. 수학, 과학 학습에서의 자신감 지수 비교 (한국교육개발원, 2004) 단위: 반응비율(%)

		자신감 상 집단			자신감 중 집단		자신감 하 집단	
		학생비율	순위	평균점수	학생비율	평균점수	학생비율	평균점수
수학	한국	30	38	650	36	592	34	534
	국제평균	40		504	38	453	22	433
과학	한국	20	25	612	42	556	38	533
	국제평균	48		490	38	445	13	430

에 대한 불안은 높게, 자아 관련 태도(자신감, 자아개념, 자기효능감)와 흥미·동기는 낮게 지각하고 있음을 알 수 있다. 즉, 자기주도적 학습이 필수불가결한 평생학습 사회에서 학습에 대한 흥미와 동기가 높으면 성취정도가 다소 낮더라도 해당 분야의 학습을 지속할 수 있다. 그러나 억지로 공부하여 얻은 높은 성취도 이면에 내재해 있는 과도한 불안과 부정적인 학습태도로 인하여 대학입학 등의 단기적인 보상만이 학습의 최종 목표로 인식되고 있다고 볼 수 있다. 이러한 인지적 영역에서의 성취수준 결과와 상반되는 정의적 영역에서의 결과는 우리나라 교육체제와 목표 및 방법에 대한 장기적 발전 방향이 전면적으로 재고되어야함을 강력하게 시사한다. 국내 대학

입시와 취업 실태에서 나타나는 이공계열 기피 현상은 수학·과학에 대한 성취-흥미 수준 사이의 모순적인 관계를 극명하게 보여주는 예라고 할 수 있다.

한국 학생의 학업흥미에 영향을 미치는 학습환경 요인

학습에서 흥미가 차지하는 비중이 높음에도 불구하고 이제까지 우리의 교육장면에서는 학업성취에 비해 흥미에 대한 중요성은 상대적으로 간과되어 왔다. 우리 사회에서의 공부란 본래 힘들고 지겨운 과정으로 인식되어 있으며, 이를 인내하면서 극복하는 것이 진정한

학습이라는 잘못된 고정관념이 만연되어 있다. 물론 과거의 통제적이고 반복적인 주입식 교육환경에서 공부한 세대에게는 고통이 수반되지 않는 학습을 상상할 수 없을지도 모르지만, 학습자 중심의 교육을 강조하는 미래 교육과정에서는 반복적이고 기계적인 훈련을 더 이상 학습의 주요 과정으로 간주하지 않는다(Bransford, Brown, & Cocking, 2000). 그 이유는 학습자가 학습내용이나 대상에 흥미를 느끼지 못하는 상황에서는 창의적이고 생산적인 문제 해결이나 학습의 전이효과를 기대하기 어렵기 때문이다. 그러나 불행하게도 현재 우리의 교육현실에서는 ‘하면 된다’라는 강요된 목표가 ‘다시는 하고 싶지 않다’라는 부정적인 태도를 만들어 궁극적으로는 학습에 대한 흥미 자체가 박탈되고 있는 셈이다(김성일, 2004).

한국교육개발원(2002)의 보고에 의하면, 한국 학생들은 학년이 올라갈수록 자율성이 결여되고, 전반적인 교과목에 대한 흥미는 낮아지는 경향을 보인다. 윤미선과 김성일(2003) 역시 성취도와 학습동기의 결정요인은 교과흥미이며, 특히 연령이 증가할수록 교과목에 대한 흥미는 낮아지고, 그 중에서도 수학과 과학에 대한 흥미가 급격하게 감소하였다고 보고하였다. 이러한 현상에 대해 일부 학자들은 청소년 시기는 새로운 것들에 관심을 갖는 시기이므로 학교생활과 교과에 대한 흥미는 감소될 수도 있다고 보았다(예: Oldfather & McLaughline, 1993; Perkrum, 1993). 그러나 현재 우리나라 학생들의 학업흥미와 동기 저하 문제는 다른 국가에 비해 상대적으로 훨씬 심각하며, 더욱 심각한 문제는 많은 교육분야 전문가들이 학습동기의 저하가 장기적으로 미치는 부정적 영향에 대해 그다지 큰 우려를 보이고 있지 않는다는 점이다.

이러한 상황이 발생하게 된 주원인은 학습자의 개인적 특성과 자율성이 무시되고 성취와 경쟁만을 지향하는 통제적인 교육환경 때문이라 볼 수 있다. 김성일과 윤미선(2004)은 학습자들의 학업흥미에 직접적인 영향을 주는 요인들을 교수-학습방법, 학습재료, 학습자 특성, 학습환경 등으로 구분하였다. 이 중에서도 특히 학습환경과 학습자 특성은 흥미 유발 및 유지에 결정적인 역할을 하는 요인으로, 내재동기 관한 많은 연구들은 학습자의 흥미를 증진시키는 학습환경으로 자율성, 경쟁, 피드백, 보상 등을 제안하고 있다(고수일, 2002; Conti, Collins, & Picariello, 2001; Harackiewicz, Abrahams, & Wageman, 1987; Ryan & Deci, 2000). 이 절에서는 선행연구에서 제안된 학습자의 흥미·동기와 관련된 주요 학습환경 요인의 측면에서 국내의 학습환경을 면밀히 검토해 보고자 한다.

자율성

인간은 누구나 구속과 감시보다는 자율적인 환경에서 즐겁게 과제를 수행하고 자신의 능력을 발휘하고자 하는 기본 동기가 있다. 자기결정이론가들에 의하면, 자율성은 인간의 기본 욕구 중의 하나이므로 학습자에게 자기결정권을 보장해 주는 것은 학습자로 하여금 자신의 행동에 대한 가치를 부여하고 책임의식을 갖게 해 주어 궁극적으로는 내재동기를 증진시킨다(Ryan & Deci, 2000). 자율적인 학습환경을 조성하는 주된 방법은 학습자에게 선택권을 제공하는 것으로 여러 연구에서 선택권 제공이 내재동기를 증진시킨다는 일관된 결과를 보고하였다(예: Cordova & Lepper, 1996; Flowerday & Schraw, 2000; Ryan & Connell,

1989). Cordova와 Lepper(1996)의 연구에서는 자율적인 멀티미디어 학습환경의 일환으로 학습자에게 간단한 선택권을 제공해 주는 것이 제공하지 않았을 때보다 학습에 대한 흥미가 증가하였다. 그러나 현재 우리의 학습환경은 학습자 개인의 자율성보다는 학교운영의 효율성과 교사중심의 통제가 우선시 되고 있다. 또한 교사들이 학습자에게 제공하는 선택권조차도 학습자의 입장에서 통제적인 수단으로 인식되는 실정이다(김성일·윤미선, 2004; Bong, 2003). 이러한 학습환경은 우리나라 학생들의 학업흥미가 낮은 것으로 나타나는 주된 이유 중 하나라고 할 수 있다. 한 예로 이효용(1998)은 영어수업에 대한 한국의 중·고생들의 학습태도를 살펴본 결과, 우리나라 학생들은 영어 수업환경을 통제적으로 지각하고 있었으며, 영어에 대한 즐거움, 재미 등의 흥미가 낮다고 보고하였다.

우리나라 학생들은 정해진 교과과정에 따라 모두 동일한 과제를 할당받고 평가받는다. 학교 선택은 물론, 교과목과 교사 및 각종 규칙과 과제 및 학습활동에 이르기까지, 이미 결정된 사항들을 준수하고 따를 것을 일방적으로 강요받고 있다. 교육환경이 학습자에게 제공해 줄 수 있는 자율성의 범위는 어느 정도 제한되게 마련이다. 그러나 학습자에게 선택권이 주어지지 않는 환경에서의 학습은 학습자가 자율성을 느낄 수 없으므로 흥미가 발생되기 어렵다.

그렇다면 ‘학습환경에서 학생들에게 선택권을 제공하면 학업에 대한 흥미는 높아지는가?’ 선택권은 제공 방식이나 기타 상황적 요소에 따라서 흥미에 미치는 효과가 달라질 수 있다. 예를 들어, 선택권이 주어진다고 해도, 선택권의 범위가 지나치게 넓어지면 인지적으로 많

은 정보를 처리하는데 부담을 느껴서, 오히려 흥미가 저하될 수 있다(Iyenger & Lepper, 2000; Schwartz, 2000). 대학생들을 대상으로 한 김원식과 김성일(2005)의 연구에서는 새로운 과제에 대한 단순한 선택권 제시로는 과제흥미가 높아지지 않는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 자기관련성이 떨어지는 임의의 선택권 제공은 흥미를 불러일으키지 않을 수도 있음을 시사한다. 한편, 오미진과 김성일(2007)은 초등학생에게 글짓기 과제에서 글감에 대한 선택권 제공이 과제흥미에 미치는 효과를 살펴보았다. 그 결과, 경쟁상황에서 자유롭게 글감을 선택하라고 한 집단이 글감을 할당받은 집단이나 2개 혹은 15개의 글감 중에서 하나를 선택하라고 한 집단보다 글짓기 과제에 대한 흥미가 오히려 낮은 것으로 나타났다. 이는 경쟁상황에서 초등학생에게 자유롭게 과제를 선택하라고 하는 것은 부담이 될 수 있다는 점을 의미한다.

이처럼 선택권의 효과가 긍정적으로 나타나지 않은 이유 중의 하나는 선택의 결과로 인해 발생할지도 모르는 실패에 대한 막연한 두려움 때문일 가능성이 높다. 실패에 대한 두려움은 유능감이 낮을수록 커지는 경향이 있으므로 학습자의 자기효능감 수준에 따라 선택을 부담으로 지각하는 정도에서 차이가 나타난다. 즉 자기효능감이 낮은 학습자들은 허용적이고 평가결과가 강조되지 않은 상황에서만 선택권을 제공하였을 때 과제흥미가 높게 나타났다. 반면, 자기효능감이 높은 학습자들은 자신의 유능감을 유지하고 싶은 욕구가 크기 때문에 자신이 잘 할 수 있는 과제를 선택할 수 있는 기회가 주어졌을 때 과제흥미가 높았다(소연희·김성일, 2005). 또한 김원식과 김성일(2005)은 학습자의 유능감이 낮은 경우,

과제에 관한 구체적인 정보를 제공함으로써 과제선택의 효과를 증진시킬 수 있음을 확인하였다. 실제로도 선택행동 이후의 피드백에 따라서 선택권 제공여부가 흥미에 미치는 효과가 달라지는 것으로 나타났다. 학습자가 긍정적인 피드백을 받았을 경우에는 과제선택권이 흥미를 증진시켰으나, 부정적인 피드백을 받았을 경우에는 과제선택권이 오히려 흥미를 저하시켰다(소연희·김성일, 2006; Schlottmann & Tring, 2005).

우리나라 학습자들에게 선택권 제공이 과제 흥미에 영향을 미치지 않는 것으로 나타나는 또 다른 이유는 자율성이나 독립성보다는 상호의존성을 강조하는 사회·문화적 풍토 때문으로 해석할 수 있다. 이러한 현상은 동양 문화권에서 보편적으로 나타나는 것으로 중요한 타인(부모, 교사, 친구 등)이 학습자 자신을 위해 결정해주는 것을 존중하고, 이들의 선택 자체를 학습자가 신뢰롭게 여기는 경향이 있다(Iyengar & Lepper, 1999). 선택권의 효과가 나타나지 않는 마지막 이유로 단위학교의 통제적인 학습환경에 이미 익숙해져버린 학생들이 자율적인 환경에 노출되는 것 자체를 부담스러워할 가능성을 들 수 있다.

현실적으로 교사 1인당 30-40명의 학생들을 대상으로 수업을 해야 하는 학교 장면에서 모든 학생들에게 선택권을 제공하기란 현실적으로 어려움이 많다. 비록, 7차 교육과정에서 학습자들의 자율성을 증진시키기 위해, 선택교과를 늘렸지만, 이는 오히려 대학입시를 앞둔 학생들의 심리적 부담만 가중시켜 학업에 대한 흥미를 저하시켰다(Bong, 2003). 왜냐하면 선택에 따른 결과가 매우 중대할 경우 선택권을 제공하는 것 자체가 결과에 대한 불안수준을 높이고 실패에 대한 두려움을 증가

시켜 부담으로 작용하기 때문이다. 따라서 현재 우리의 학습환경에서 자율성의 효과를 높이기 위해서 우선적으로 해야 할 일은 등수 중심의 상대평가 결과에 초점을 두는 학습환경에서 벗어나는 것이다.

오랫동안 지속되어 온 통제적 학습 분위기를 자율적이고 허용적인 학습환경으로 바꾸는 것은 쉽지 않은 일이다. 비록 모든 학습환경 요소를 자율적인 것으로 대체할 수는 없지만, 제한된 범위에서라도 학습자가 지각하는 자율성 정도는 어느 정도 높여 줄 수 있을 것이다. 학생들 스스로 자신의 적성과 관심에 따라 학교, 과제, 수업, 교사 등을 선택할 수 있는 기회를 제공하고, 이러한 의사결정을 도울 수 있는 구체적인 정보도 함께 제공해 주어야 한다. 또한 교사들은 동일한 학습과정을 요구하는 다양한 과제를 개발하여, 학습자의 특성과 적성 혹은 능력에 따라 스스로 선택하고 계획을 세울 수 있는 자기조절 능력을 가질 수 있도록 도와주어야 한다. 이러한 과정을 통해서 학습자의 개인적 흥미가 발생하고 과제 수행에서 질이 지속적으로 향상되어 장기적인 동기유지 기제가 작동하게 된다. 예를 들어, 수준별 교육에서의 학습자 수준도 학습자 스스로 결정할 수 있도록 자신의 수준을 선택할 수 있는 기본 가이드라인만 제공하는 것이 바람직하다(윤미선·김성일, 2004b 참조) 또한 교과과정을 수준별로 세분화하고 다양하게 구성하여 교과목의 유형과 수준에 대한 선택권도 확대하도록 하여야 한다.

경쟁

경쟁의 사전적 의미는 타인을 능가하여 자신의 입장을 유리하게 만들고, 동일한 목표에

먼저 도달하는 행동이다. 이런 관점에서 학습 상황에서의 경쟁은 학습자의 각성 수준을 높여 주고 학습자가 도전감을 갖도록 하며, 학습에 대한 흥미를 높일 수 있는 매개적인 역할을 한다. 하지만 국내의 사회·문화적 가치와 교육환경을 살펴보면, 공정한 평가에 대한 환상, 타인과의 빈번한 비교, 엄격한 상대평가를 통한 성공과 승리에 대한 지나친 집착 등으로 인해 경쟁의 긍정적인 측면보다는 부작용이 훨씬 더 심각하다고 할 수 있다.

분명 경쟁은 인간의 삶에서 배제 할 수 없는 요소이다. 그러나 학습상황에서 과도한 경쟁은 학습자가 자신의 능력 발전에 초점을 맞추기보다는 타인과의 비교에 집착하게 하여, 실패 시에는 수행을 회피하거나 학습된 무력감에 빠지게 되어 학업 흥미 감소에 결정적인 영향을 미친다(Reeve & Deci, 1996). 특히, 우리나라 학교에서의 상대평가는 학습자들 간의 과도한 경쟁을 부추기고, 학습자로 하여금 경쟁에서 이겨야 한다는 심리적 중압감으로 인한 불안감을 높이고, 통제소재를 외부로 귀인하는 경향이 있다(소연희·김성일, 2005). 또한, 경쟁결과에 대한 집착으로 실패시에 유능감은 감소되고, 이는 학업에 대한 흥미에도 부정적인 영향을 미친다. 한국의 청소년들은 초등학교 학생들에 비해 중·고등학교 학생들의 유능감이 현저하게 저하되고 있다는 사실이 여러 연구에서 일관되게 관찰되고 있다(박영신·김의철, 2003; 박영신 등, 1999; 윤미선·김성일, 2003).

타인과의 경쟁에서 살아남기 위해 공부하는 것과 자신이 가치 있다고 판단하는 것을 더욱 잘하기 위해 공부하는 것은 인간의 동기 측면에서 근본적으로 전혀 다른 결과를 초래한다. 승리를 위해 공부하는 학생들은 경쟁에서 이

기는데 도움이 되는 손쉬운 수단만을 추구하고 어려운 문제에 도전하지 않게 되므로 궁극적으로는 실패를 극복하는 힘을 잃게 된다. 앞 절에서 살펴본 국제비교연구 결과에서 알 수 있듯이, 국내 학생들의 높은 성취점수에도 불구하고 교과에 대한 흥미가 상대적으로 낮은 것이 이러한 현실을 그대로 반영한 것이라 볼 수 있다.

경쟁과 흥미에 관한 초기의 선행연구들에서는 경쟁이 학습자들의 흥미를 감소시켰다고 주장하였다(Deci, Betley, Kahle, Abrams, & Porac, 1981; Vallerand, Gauvin, & Halliwell, 1986). 경쟁 상황에서는 학습자들이 외적인 보상에만 관심을 가지게 되어, 이를 얻기 위해 반드시 경쟁에서 이겨야 한다는 부담과 성공여부에 대한 불안수준이 높아져 과제수행 자체에서 오는 재미와 즐거움을 간과하기 때문이다. 한 예로, Deci 등(1981)의 연구에서 실험참가자들에게 경쟁과 비경쟁 상황을 각각 제시한 후에 ‘수행한 과제를 지속적으로 할 것인지’에 대해 물어보았을 때, 그들은 경쟁상황에서 부정적인 태도를 보였으며, 이러한 경향은 실패를 경험했을 때 더욱 두드러졌다. 게다가 경쟁상황에서는 시험불안 정도와 스트레스가 극도로 높아졌다. 또한 수행능력이 비교적 낮은 학습자들이 극도의 경쟁적인 수업환경에 노출될 경우 자신감을 잃고 무력감에 빠지고, 학습에 있어서도 고차적 사고보다는 좋은 점수를 받기 위한 피상적인 전략만을 찾는 태도를 보였다(Epstein & Harackiewicz, 1992; Stanne, Johnson, & Johnson, 1999). 이러한 경향은 국내 연구에서도 유사하게 보고되고 있다. 소연희와 김성일(2005)은 중학생들을 대상으로 경쟁과 비경쟁에 대한 과제흥미를 비교한 결과, 비경쟁보다 경쟁에서의 과제에 대한 흥미가 낮은 것으

로 보고하였다. 또한 협동학습과 경쟁학습에 대한 학생들의 흥미와 내재동기와 같은 학습 태도를 비교한 연구들(예: 이동원, 1990; 최만희, 2004)에서도 경쟁적인 학습이 협동학습에 비해 학습활동의 참여도는 높았지만, 흥미와 내재동기는 낮은 것으로 나타났다.

최근 경쟁관련 연구들에서는 경쟁을 ‘학습자가 어떻게 지각하느냐’와 과제특성 등에 따라 흥미에 미치는 효과는 달라진다고 보고하고 있다. 즉, 경쟁상황에서 승리를 강요하지 않고 학습자가 자신의 학습수행 과정을 평가하는 기회로 인식시켜주면, 학습자가 도전감을 갖고 학습활동을 하게 되므로, 그 결과 흥미나 내재동기에도 긍정적인 영향을 줄 수 있다(Tauer & Harackiewicz, 2004). 또한 복잡한 과제 비해서 쉬운 과제나 과제가 구조화되어 있을 때, 경쟁은 학습자에게 적절한 각성수준을 유도하여 과제수행을 최적화하고 따라서 과제에 대한 참여도나 흥미가 높아진다(Lam, Yim, Law, & Chung, 2004).

Ross와 Van den Hagg(1957)는 경쟁을 간접적인 경쟁과 직접적인 경쟁으로 구분하였다. 간접적 경쟁이란 학습자의 수행능력이 얼마나 증진되었고, 어떤 부분이 부족한 지에 대한 정보를 제공하는 경쟁이며, 직접적인 경쟁이란 성공과 실패 등 결과에 초점을 둔 경쟁을 말한다. 흥미유발의 관점에서 보면 간접적 경쟁이 직접적 경쟁보다 유리한 점이 많다. 예를 들면, 경쟁에서 승리하였다도 정보가 없이 학습자에게 ‘잘했다’ 혹은 ‘성공이다’ 등의 결과만이 제시되는 직접적인 경쟁보다 어떤 부분에서 ‘부족하거나 잘했는지’에 대한 구체적인 정보가 제시되는 간접적인 경쟁은 학업에 대한 흥미를 증진시킨다(Ryan, Mims, & Koestner, 1983).

동일한 경쟁상황이라도 학습자의 특성에 따라 흥미에 대한 지각 수준이 달라질 수 있다. 이선영과 김성일(2005)은 경쟁상대범위를 조작하여 과제흥미의 효과를 살펴본 결과, 유능감이 높은 학습자들은 10명과의 경쟁에서 과제에 대한 흥미가 높은 반면, 유능감이 낮은 학습자들은 1000명과의 경쟁에서 과제흥미가 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 비록 성공확률이 동일할지라도 유능감이 낮은 학습자들은 10명과의 경쟁상황에 비해 1000명과의 경쟁상황에서 실패하였을 경우 수반되는 좌절감이나 열등감을 덜 느꼈기 때문이라고 해석할 수 있다. 또한 소연희와 김성일(2005)은 자기효능감이 낮은 학습자들은 경쟁정도가 약한 상황에서 자기효능감이 높은 학습자들은 경쟁정도가 강한 상황에서 과제에 대한 흥미도가 높았다고 하였다. 즉, 상위 자기효능감 학습자들에 비해 하위 자기효능감 학습자들이 경쟁에 대한 두려움 정도가 크다는 것을 알 수 있다.

현재 학교장면에서 경쟁이라는 상황 자체를 완벽하게 배제한다는 것은 불가능한 일이지만 경쟁을 습관적으로 강조하거나 경쟁을 위협의 수단으로 사용하는 것은 최대한 자제하여야 한다. 가장 유의하여야 할 점은 경쟁 과정에서 발생하는 발달이나 학습은 도외시한 채 경쟁의 결과를 승패로만 환원하지 않도록 하는 일이다. 학생들의 학업흥미를 저해하지 않는 범위에서 경쟁적 학습환경을 조성하기 위해서는 학습자 특성에 적합한 경쟁상대나 경쟁범위 및 경쟁정도 등이 고려되어야 한다. 또한 경쟁은 있으되 학습자에게 경쟁상황에서 구조화된 과제 또는 학습과 관련된 분명한 규칙이나 목표를 제공해 주어 경쟁에 대한 두려움을 최소화시키고, 도전적인 태도와 끊임없는 호

기심과 흥미를 가질 수 있도록 해야 한다. 특히 학업능력이 부족한 학습자들에게는 경쟁상황이더라도 선택권과 같은 자율성을 함께 제공하거나 과제 난이도를 조절하여줌으로써 성공피드백을 통한 유능감과 통제감을 경험할 수 있도록 하여야 한다. 반면, 학업능력이 뛰어난 학습자들에게는 경쟁의 정도를 높여도 무방하나, 어려운 과제와 정보적 피드백도 함께 제공하여 실패에 대한 두려움 보다는 모험심과 도전감을 가질 수 있도록 해야 한다(소연희·김성일, 2006).

피드백과 평가

학습과정에서 ‘학습목표에 도달했는지’ 혹은 ‘학습자의 문제점이 무엇인지’에 대한 정보를 제공해 주는 피드백은 학습효과에 결정적인 영향을 미치는 요인이다(Hattie, 1993). 학습과정에서의 피드백은 형성평가와 총괄평가를 비롯한 각종 평가, 과제에 대한 피드백, 수업 중에 제공되는 다양한 언어적 피드백 등을 총괄하여 일컫는다. 학습에 대한 관점에 따라 피드백은 각기 다른 의미를 지닌다. 행동주의적 관점에서 피드백은 강화와 처벌의 기능으로 현재 학습활동에 대한 긍정적 혹은 부정적 정보를 학습자에게 제공함으로써 학습활동의 빈도를 결정한다. 인지적인 관점에서 피드백은 교정적·정보적인 기능으로 학습자의 과제 수행에 대한 오류나 문제점 등을 지적하여 학습자로 하여금 자신의 오류를 분석하고 재발견하게 한다. 구성주의적 관점에서 피드백의 개념은 학습자가 능동적으로 학습활동에 참여하고 다른 구성원들과의 활발한 상호작용을 할 수 있도록 촉진하는 매개적인 역할을 한다(김찬중·오필석·전진구, 2005; Kluger &

DeNisi, 1996).

현재 우리의 학교장면에서 주로 사용되고 있는 총괄평가를 통한 피드백은 피드백 본래의 목적에서 벗어나 학습자들의 능력을 다른 학습자들과 비교하거나 상급학교 선발의 기준으로 사용하는 등의 통제적 수단으로 사용되고 있다. 이로 인해 대다수의 학습자들은 피드백이나 평가를 자신의 능력과 수행정도를 모니터링하는 정보적인 차원으로 지각하기보다는 타인과 비교당하는 통제적 수단으로 간주하게 되었다(박종윤·정인화·남정희·최경희·최병순, 2006). 따라서 통제적 의미를 지닌 피드백은 학습자의 흥미를 저해하고 외적 보상이나 결과에 더욱 의존하게 만든다(김성일 등, 2005).

평가와 피드백의 유형을 조작하여 내재동기에 미치는 영향을 살펴본 많은 연구결과에서 공통적으로 밝혀진 사실은 상대평가와 자아관여 피드백(ego-involved feedback)이 절대적 숙달 수준에 대한 평가와 과제관여 피드백(task-involved feedback)에 비해 과제자체에 가치를 두는 숙달목표보다는 타인과의 비교나 결과에 초점을 두는 수행목표를 유도하고 흥미를 감소시킨다는 것이다(Butler, 1987; Harackiewicz, Abrahams, & Wageman, 1987). 또한 피드백은 유형에 따라 학습자의 유능감을 저하시키고, 학업흥미에도 부정적인 영향을 미치기도 한다. 특히 규준참조평가와 같은 상대적 비교를 통한 피드백은 지각된 유능감이 낮은 학습자들의 흥미를 더욱 저하시킨다(최정선·김성일, 2004). 실제 우리의 학교에서 교사들이 학생들에게 제공하는 피드백은 구체적이거나 정보적이지 못한 채 수행여부만을 확인하거나 정·오답 피드백 혹은 총점이나 등수로 주어진다. 학습자의 수행과 향상에 대한 구체적인 정보

가 주어지지 않는 피드백으로는 유능감이 형성되기 어려우므로 이는 학업흥미의 저하로 이어진다. 국내 학교현장에서 만연된 상대평가 역시 극소수를 제외한 대다수 학습자의 유능감을 앓아가고 학습자의 흥미를 저하시키는 주요 원인이라 할 수 있다.

학습자로 하여금 유능감을 획득하게 하는 피드백은 사회적 비교를 기반으로 하는 평가보다는 학습자 자신의 수행이 향상되고 있음을 지각하게 하는 방식이다. 또 교육이나 훈련 및 연습에 따른 학습자의 숙달 정도나 수행에서의 증진 정도, 능력이나 기술의 습득 및 변화정도 등을 구체적으로 모니터링 할 수 있도록 하는 피드백이 바로 그것이다(김성일, 2002; 최정선·김성일, 2004). 따라서 학습자의 지식, 기술의 습득과 발달과정을 확인할 수 있도록 하는 정보적 피드백을 기반으로 한 평가체계나 도구를 개발하는 것이 필요하다. 이러한 평가체계를 갖춘 학습환경은 학습자를 숙달목표지향으로 유도할 수 있으며, 상대평가 결과에 크게 좌우되지 않도록 하여 유능감과 학업흥미를 증진시킬 것으로 기대된다.

최근에는 학교장면에서 학습자들에게 다양한 학습 수행에 대한 정보를 제공하고 학습자들이 자신의 학습활동에서의 문제점이 무엇인지를 모니터링 할 수 있도록 수행평가와 같은 정보적 차원의 피드백을 시행하고 있다. 그러나 이러한 유형의 피드백도 본래의 목적에서 벗어나 학교생활의 모든 측면을 점수화 내지는 서열화 하는 등의 오용으로 인해 학생들의 학업에 대한 흥미에 부정적인 영향을 미치고 있다. 김성일 등(2005)은 학교장면에서 사용하는 수행 피드백의 유형들 중에서도 학습자들이 수행을 못하거나 부적절한 태도를 보일 때 마다 점수를 감점하는 방식의 피드백은 학습

자로 하여금 성공보다는 실패에 초점을 두게 함으로써 학습자의 흥미와 동기에 부정적인 영향을 준다는 사실을 확인하였다. 또 권은주와 김성일(2003)은 상대적 피드백과 과제숙달 피드백에 따른 유능감과 내재동기와의 관련성에 관해 살펴본 결과, 학습자들은 실패와 함께 상대적 피드백을 제공 받았을 때 내재동기가 낮았으며, 수행목표 지향성이 높거나 지각된 유능감이 낮은 학습자들에게서 이러한 현상은 두드러지게 나타났다고 하였다. 이는 현재 학교장면에서 시행하고 있는 수행평가나 상대평가가 특정학습자들의 학업흥미에 매우 부정적인 영향을 주고 있다는 점을 시사한다(최정선·김성일, 2004).

평가는 성공과 실패에 대한 변별적 강화라는 이분법을 넘어서 학습과정을 모니터링하게 하는 진정한 의미의 피드백으로 사용되어야 하며 후속 학습활동에 대한 방향과 계획을 구체적으로 안내하는 역할을 수행하도록 하여야 한다(김성일·윤미선, 2004). 또한 피드백은 학습자의 학습과정에 대한 적절하고 유용한 정보를 제공하는 것으로 향후 학습자의 학습에 도움이 되는 정보여야 한다(김성일 등, 2005). 타인과의 비교를 강조하고 상대적 평가결과(석차)를 중요시하는 평가체계는 학습자가 원하는 정보 중 일부분의 정보만을 피드백으로 제공하는 셈이다. 학습목표의 달성정도를 상대적으로만 평가할 것이 아니라 학습과정에서의 발생하는 발달상의 변화정도, 심성모형(mental model)의 변화, 그리고 학습자의 잠재적 가능성에 대한 구체적이고 유용한 피드백을 제공하는 것이 필요하다.

여러 유형의 피드백 중에서도 동료 학습자들의 피드백(김찬중·오필석·전진구, 2005)과 교정적 피드백(신동로·서길주, 2001)은 학습

자의 흥미를 증진시키는데 유용한 것으로 알려져 있다. 또한 학년이나 연령에 따라서도 피드백의 선호도가 다른 것으로 나타났다. 초·중생들은 성공 시에서는 능력으로 실패 시에는 노력 부족으로 피드백을 받았을 경우에 흥미가 높게 나타났다. 또 8세에서 12세까지 연령이 증가할수록 정·오답의 결과만 제시하는 피드백 보다는 능력 인정이나 칭찬 등과 같은 언어적인 피드백을 제공 받았을 경우에 흥미가 높게 나타났다(신동로·왕경수·이국용·이수장, 2001; Burnett, 2002).

성적을 ‘외적 보상으로만 지각하는가’ 아니면 ‘정보적 피드백으로 지각하는가’의 여부는 평가유관 이외에도 학습자의 자기효능감 정도, 성취목표 지향성이나 태도 혹은 귀인양식과 같은 개인적인 성향의 영향을 받으므로 학습자의 특성을 파악하여 이에 적합한 피드백 양식을 사용하는 것도 중요하다. 한 예로 김성일 등(2005)은 유능감이 높은 학습자들의 내재동기는 평가방식에 크게 영향을 받지 않지만, 유능감이 낮은 학습자들의 경우에는 수행목표 보다는 숙달목표를 중심으로 한 피드백을 제공하는 것이 바람직하며, 상대평가보다는 숙달자체에 대한 평가가 더 효율적인 것으로 나타났다(권은주·김성일, 2003; 최정선·김성일, 2004). 따라서 수준별 교육을 시행함에 있어서 학습자의 지각된 유능감 수준을 고려하여 다양한 유형의 효과적인 평가체계와 피드백 방식을 사용하여야 한다.

현재 우리의 교육제도와 사회적 욕구의 맥락에서 학습자 개인마다 구체적인 수행과정 중심의 피드백을 제공하는 것은 쉽지 않다. 개별적인 피드백을 제공하지 못하더라도 최소한 모든 학생들이 자신의 수행결과를 부정적으로 해석하거나 귀인하지 않는 방안에 대해

모색해야 한다. 이에 대한 대안으로 역동적 평가방식(dynamic assessment)이 제안되어야 한다(Sternberg & Grigorenko, 2002). 역동적 평가는 학습자의 수행에 대한 정·오답 판단의 실무울적(all-or-none) 평가가 아니라 수행에 필요한 단서를 점진적으로 제공하거나 사회적 상호작용을 통해 학습자의 잠재력을 끌어내는데 주목적이 있다(Guthke, 1992; Lidz & Elliot, 2000). 이러한 평가 방식은 잠재적 발달수준을 측정하여 학습자들에게 과제수행을 위한 단서나 힌트를 제공하는 등 학습자가 학습활동이나 과제를 수행할 수 있도록 도와주는 발판의 역할을 한다. 특히 이 평가방식은 학습자가 성공적인 학습활동을 할 수 있도록 유도하기 때문에 학습자의 흥미 유발 및 유지에 긍정적인 효과를 나타낼 것으로 기대된다. 이러한 역동적 평가를 컴퓨터 평가방식으로 전환하여 형성평가로 사용한다면 교사가 모든 학습자들에게 개별적으로 피드백을 제공해야만 하는 어려움 등도 극복할 수 있을 것이다. 이와 더불어 최근에는 웹을 기반으로 한 학습활동에서 즉각적이며, 개인 특성, 흥미, 적성 등을 고려한 피드백 제공방식에 대해서도 모색되고 있다(백장현·장세희·김영식, 2002).

학업흥미 증진을 위한 학습환경 설계 방안

한국 학생의 학업흥미에 대한 전반적인 실태를 파악하고 낮은 학업흥미의 원인을 살펴본 결과, 학업흥미는 학년이 증가함에 따라 감소하는 것으로 나타났으며, 통제적인 학습환경, 경쟁으로 인한 불안과 스트레스, 빈번한 상대평가에서 오는 유능감의 박탈 등이 흥미

저하의 주요 원인으로 파악되었다. 이러한 학업흥미 저하의 원인 중에는 학교라는 제도가 지닐 수밖에 없는 본질적인 제한점도 있고, 국내에서만 나타나는 독특한 현상이 아닌 전 세계적으로 보편적인 것도 있다. 그러나 학습자의 학업흥미 감소가 말해 주고 있는 경고를 애써 무시하려는 사회적 분위기나 학업흥미 증진이 교육의 주요 목표로 인식되지 않고 있는 학교풍토는 속히 개선되어야 한다.

학습자의 학업흥미를 증진시키기 위해서는 우선 자율성이 박탈된 통제적인 학습환경을 개선하는 것이 급선무다. 이를 위해서는 학교 상황에서 학습자가 자율적으로 선택할 수 있는 기회를 확대하는 것이 필요하다. 그런데 외적 보상을 주로 사용하는 통제적인 환경일수록 그리고 사회적 비교가 심하게 강조되는 극도의 경쟁적인 환경일수록, 선택의 결과에 대한 과도한 집착이나 선택에 대한 두려움은 커질 수밖에 없다. 우리나라 학생들이 자율적 선택을 선호하지 않는 경향을 보이고 있는 이유도 절대적 평가나 정보적 피드백의 부재로 인해 선택을 통한 실제적 성공과 유능감을 경험하지 못하기 때문이다. 따라서 자율적인 학습환경의 구축을 위해 선결하여야 할 과제는 자율적 선택의 결과에 대한 절대적이고 정보적인 피드백을 통해, 학습자가 높은 수준의 자기효능감을 확립하도록 도와주는 일이다. 그러나 현재 우리의 학습상황은 이와 정반대이다. 학습자를 자극한다는 명목으로 빈번하게 이루어지고 있는 극심한 경쟁상황, 실패와 연관된 혐오상황을 강조하는 위협적인 분위기, 상대평가 결과 석차로만 비교되는 평가결과 중심의 학습환경에서는 자율적인 선택권을 제공하여도 아무런 소용이 없다. 뿐만 아니라 이러한 학습환경은 평가결과가 매우 우수한

소수의 학생만을 제외한 대다수 학생들의 학업흥미에는 돌이킬 수 없는 치명적인 상처를 입히게 된다.

학업에 대한 흥미를 증진시키는 가장 이상적인 방법은 학습자의 개인적 흥미를 고려하는 것이다. 그러나 지금의 일대다 학습환경에서 학습자의 다양한 개인적 흥미를 모두 수용하기는 어려운 일이다. 학습자의 교과흥미에 대한 연구결과를 살펴보면, 여러 교과목에 걸쳐 학생들의 흥미가 분산되어 있으며, 흥미의 원인도 매우 다양하다는 것을 알 수 있다(윤미선·김성일, 2003). 따라서 학습자가 이미 개인적 흥미를 느끼는 영역을 중심으로 타 영역의 지식을 습득하여야 할 필요성을 제공하는 통합교과를 개발하여 흥미의 범위를 확장시키는 것이 중요하다. 이렇게 개발된 통합교과의 효율적인 활용을 위해서는 공통의 개인적 흥미를 지닌 학습자들이 함께 학습할 수 있도록 특수한 목적을 지닌 고등학교, 직업학교, 특수학교 등의 설립이 필요하다. 예를 들어, 기존의 예체능 관련 고등학교나 애니메이션 고등학교 이외에도, 요리, 항공, 게임 등의 다양한 분야에서 특수목적 전문고등학교를 설립하고 운영하는 것이 학업에 대한 전반적인 흥미를 발달시키는데 많은 공헌을 할 것으로 기대된다(김성일·윤미선, 2004).

그러나 현실적으로 모든 학습자가 자신의 개인적 흥미와 관련된 내용만을 선택적으로 학습할 수는 없다. 따라서 일반 학습현장에서는 상황적 흥미의 발생이 중요한 의미를 가지게 된다. 특히 특정 영역에 대한 개인적 흥미가 발달되기 시작하는 초기단계에서는 학습내용에 대한 상황적 흥미의 발생이 필수적이다. 김성일 등(2003b)은 흥미발생의 삼원모형을 제안하고, 학습자의 특성(지능, 자기효능감, 인지

욕구수준 등), 학습재료(신기성, 복잡성, 모호성, 변화성 등) 및 과제 및 학습활동(과제난이도, 추론 등)의 세 가지 주요 변인 간의 상호작용으로 상황적 흥미가 발생한다고 보았다. 즉, 학습자의 특성에 따라 동일한 과제 및 학습활동에 대한 흥미 정도가 달라질 뿐만 아니라, 동일한 과제를 수행하되 과제를 어떠한 맥락에서 어떤 목적으로 수행하였는지에 따라 흥미도가 달라진다. 절차적 지식을 습득하는 경우, 학습동안에 반복되는 과정이 포함되어 지루해지기 쉽다. 이때 학습자가 신기성(novelty)을 느낄 수 있도록, 동일한 학습내용을 새로운 맥락에서 상이한 과제나 다양한 학습활동을 통해 접하도록 하면 흥미를 유지할 수 있다(김성일 등, 2003b, 2004).

상황적 흥미를 유발하기 위해서는 우선 학습자에게 특정 내용을 학습하여야 하는 이유를 실제 생활과 연관 지어 제공하는 것이 바람직하다(Brown, Collins, & Duguid, 1989). 그러나 현재 학교에서 사용되고 있는 교과서를 살펴보면, 학습자의 인지-사회문화적 발달수준을 제대로 고려하지 않아 학습자들의 삶과 전혀 관계없는 추상적이고 실용적이지 못한 내용들로 가득 차 있다(김성일·윤미선, 2004). 학습내용이 학습자 자신의 삶과의 관련성 내지 유용성이 높아야 상황적 흥미가 발생하고 나아가서는 지식의 전이가 가능하므로, 학습자의 발달에 따른 가치, 관심 및 지식수준에 부합하는 학습내용, 과제 및 학습활동을 구성하고 제시하여야 할 것이다(Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

실제 학습장면에서 활용될 학습재료와 과제 및 학습활동을 흥미롭게 구성하기 위해 고려하여야 할 기본 원칙은 학습자의 능동적인 인지적 참여 정도를 높이는 것이다. 즉, 새롭고,

모호하고, 놀랍고, 복잡한 정보를 제공한 후, 단서를 통해 학습자 스스로의 추론과 인지적 해결을 유도하여 호기심이 충족되도록 하는 것이다(Kim, 1999; Kim, Yoon, Whang, Tversky, & Morrison, 2007). 또한 학습의 주체가 수동적인 정보 수용자를 넘어서 적극적인 정보 탐색자와 정보 생성자의 역할을 담당할 수 있도록 구체적인 문제상황에서의 참(authentic) 활동을 제공하여야 한다. 능동적이고 구성적인 학습활동은 학습자의 인지적 참여 정도를 높여 주므로 수동적인 지식의 수용과정보다 흥미로울 수밖에 없다. 이 경우 학습자가 자신의 학습을 책임지고 결과물을 구성하여, 이를 다른 학습자들과 공유할 수 있도록 하는 것이 중요하다. 이때의 문제상황은 일상생활과 관련이 깊은 상황으로, 학습자의 개인적 흥미와 능력 수준을 고려할수록 효과적이다.

또래 교수(peer tutoring)나 다양한 유형의 협동학습 또한 사회적 관계성 욕구를 충족시키는 학습방법 역시 학습자의 상황적 흥미 유발에 적절한 방법이다(손영·김성일, 2005). 다만 효율적인 협동학습을 위해서는 치밀한 모둠의 구성과 협동학습에 적합한 과제의 선정 및 교사의 지속적인 모니터링과 가이드가 필수적이다. 기타 상보적 교수법(reciprocal teaching)이나 가르치는 행위를 통한 학습(learning by teaching)은 학습자 자신이 이해하고 있는 내용에 대한 점검과 평가 및 계획의 기회를 제공함으로써 자기조절 기능을 함양하는 효과는 물론, 학습자의 유능감을 증진시킴으로써 학습에 대한 흥미를 유발한다(김성일 등, 2003a). 이 밖에도 학습자의 흥미유발을 위해 학습자의 개인적 특성을 반영하는 개별화 교수와 멀티미디어를 이용한 교수·학습·평가 프로그램의 개발 및 활용 등이 제안될 수 있다(김

성일·윤미선, 2004).

결론

한 학교가 좋은 학교인가의 여부는 학교 구성원의 만족도에 의해 판가름 난다. 그런데 그 구성원의 만족도가 외부의 획일적인 준거에 의해서 상대적으로 결정되어서는 곤란하다. 최근의 학교효과를 비교분석하는 많은 연구들이 학업성취도에만 초점을 맞추고 있는 것은 대단히 위험한 한 가지 가정을 공통적으로 전제하고 있다. 즉 학교의 기본 목표가 학생들의 상대적 성취도 증진에 있다는 믿음이다. 그러나 효과적인 학교의 판단준거가 학습자의 학업성취도에만 집중되는 한, 학업흥미를 증진시키는 학습환경을 설계하려는 어떠한 노력도 오히려 학업성취도 증진에 방해가 되는 거추장스러운 요소로만 여겨질 뿐이다. 따라서 온전한 의미에서의 학교효과를 측정하기 위해서는 학습자의 만족도, 학업흥미와 학습동기 등이 학업성취도에 우선하여 고려되어야 한다.

학창시절에 형성된 개인적 흥미가 향후의 학습방향과 학습의 지속여부를 결정짓는 중요한 요인이다. 흥미를 느끼는 대상이나 활동이 바로 진로선택을 비롯한 미래의 각종 선택과 직접적인 관련이 있기 때문이다. 또한 학습과정에서의 흥미 경험 여부는 평생에 걸쳐 계속 발생하게 될 새로운 내용의 학습에 중요한 영향을 미치게 된다. 비록 학습 초기에는 학업에 대한 상황적 흥미가 비교적 높게 나타날 수 있으나, 지속적으로 성취정도가 낮은 경우에는 대개 개인적 흥미로 발전되기는 어렵다. 아동 초기의 높은 흥미가 청소년기로 접어들면서 급격하게 감소하는 이유도 상대평가 결

과로 인한 부정적 피드백의 영향 때문이다. 학습자의 유능감을 높이고 개인적 흥미를 발달시키기 위해서는 평가, 경쟁, 보상 등에 주로 의존하는 통제적인 학습환경에서 자율적인 흥미중심의 학습환경으로의 변환이 시급하다. 통제와 경쟁, 외적보상과 상대평가 등은 인간 사회에 늘 존재하기 마련이며, 어느 정도는 긍정적인 기능을 하기도 한다. 그러나 문제는 이러한 요소들의 지나친 강조와 집착이 초래하는 심각한 부작용에 있다. 학교와 사회가 흥미를 잃어버린 아이들과 동기없는 아이들을 양산할 수는 없는 일이다.

자아정체감을 형성하는 청소년기에 흥미를 느끼는 분야가 줄어들어 가는 것은 자연스러운 현상으로 볼 수 있다. 중요한 것은 다양한 경험과 개인내 성찰을 통해 자신이 흥미를 느끼는 분야를 탐색하고 이를 준비할 수 있도록 학교를 비롯한 사회가 도와주어야 한다는 점이다. 현재 우리의 학교현장에서는 청소년들의 자율적인 욕구와 제한적인 학교환경의 불일치로 인해 흥미발달이 제대로 이루어지지 않고 있는 실정이다. 학업흥미를 학교에서의 흥미로만 좁게 정의할 필요는 없다. 오히려 학교 밖에서의 경험이 흥미발달의 폭을 확장시키는데 많은 공헌을 할 수 있다(김성일, 2003). 학습환경이란 학교에만 국한되는 환경을 말하는 것이 아니다. 도서관, 박물관, 전시장, 체육관, 문화관, 공원 및 오락시설 등 우리 주변 모든 환경이 개인의 흥미발달에 크고 작은 영향을 줄 수 있는 요소들이다. 따라서 각종 인공물을 포함한 다양한 환경의 설계에도 재미있는 학습을 유도하는 요소를 포함하는 것이 중요하다.

이러한 실천적 학습환경 설계를 위해서는 학습자의 개인적 흥미 발달과정에 대한 기초

자료 수집과 흥미의 발달수준에 따른 단계별 교수방법의 개발과 검증이 필수적이다.(Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2005) 이 연구에서는 학업흥미만을 중점적으로 다루었지만 흥미가 발생하고 유지되는 기제는 비단 학습장면에서만 국한된 것이 아니다. 직장에서의 일에 대한 흥미와 여가활동에 대한 흥미 등 다양한 상황에서의 흥미가 존재하므로 여러 흥미 유형 간의 공통점과 차이점을 파악하여 흥미발생 및 유지의 근본적 기제를 밝히는 연구 역시 필요할 것이다. 또한 흥미를 지속시키는 환경요인에 대한 탐색, 지루함과 불안의 발생 과정과 이를 극복하는 방법 등에 대한 체계적인 연구도 함께 진행되어야만 효율적인 흥미-기반 학습환경을 설계할 수 있을 것으로 생각된다.

참고문헌

- 고수일 (2002). 내재적 동기에 대한 성과-보상 연계성과 경쟁, 피드백 결과의 효과. *경영학연구*, 31(2), 509-528.
- 권은주, 김성일 (2003). 성취목표와 피드백 유형이 내재동기와 지각된 유능감에 미치는 영향. *교육학연구*, 41(4), 341-364.
- 김성일 (1996). 글 이해과정에서 흥미의 역할. *한국심리학회지: 실험 및 인지*, 8(2), 273-301.
- 김성일 (2002). 학습에 대한 내재동기: 외적보상, 유능감, 자율성, 그리고 평가유관과의 관계. 2002년도 한국교육심리학회 학술대회 발표논문집. 131-135.
- 김성일 (2003). 교육적 여가와 여가적 교육: 학습환경으로서의 여가환경과 활동중심의 흥미로운 교육. *한국교육학연구*, 9(2), 143-162.
- 김성일 (2004). 학습에 대한 내재동기 이론. *성곡논총*, 35, 603-654.
- 김성일, 김원식, 윤미선, 소연희, 권은주, 최정선, 김문숙, 이명진, 박태진 (2003a). 교수 가능 에이전트(Teachable Agent)의 개념적 이해와 설계방안. *인지과학*, 14(3), 13-21.
- 김성일, 소연희, 윤미선, 김원식, 임가람, 이우걸, 이명진, 이선영 (2005). 수행에 대한 피드백 제공방식과 지각된 자기효능감 및 수행목표성향이 과제흥미도와 수행만족도에 미치는 효과. *교육심리연구*, 19(1), 115-133.
- 김성일, 윤미선 (2004). 학습에 대한 흥미와 내재동기 증진을 위한 학습환경 디자인. *교육방법연구*, 16(1), 39-66.
- 김성일, 윤미선, 권은주, 최정선, 김원식, 이명진 (2003b). 자극의 모호성, 과제유형 및 인지욕구의 개인차가 흥미에 미치는 효과. *교육심리연구*, 17(2), 89-106.
- 김성일, 윤미선, 소연희, 권은주, 김원식, 이명진 (2004). 과제지시 유형과 과제의 맥락 및 목표가 흥미와 동기에 미치는 영향. *교육심리연구*, 18(2), 35-48.
- 김원식, 김성일 (2005). 과제에 대한 선택권이 과제에 대한 흥미를 증진시키는가?: 과제 구체성과 지각된 유능감 효과. *교육심리연구*, 19(2), 353-369.
- 김종한 (2001). 고등학생이 학업성취에 영향을 미치는 관련변인에 대한 회귀분석. *교육학연구*, 39(4), 349-366.
- 김찬중, 오필석, 전진구 (2005). 피드백 제공자에 따른 초등학생들의 과학 학업성취도 차이 및 피드백에 대한 반응. *초등과학교*

- 육. 24(2), 111-122.
- 박영신, 김의철 (2003). 한국학생의 자기효능감, 성취동기와 학업성취: 토착심리학적 접근, *교육심리연구*, 17(1), 37-54.
- 박영신, 김의철, 정갑순, 이상미, 권혁호, 양계민 (2000). 초·중·고등학생의 생활만족도 차이와 형성 및 영향. *한국심리학회지: 건강*, 5(1), 94-118. (추가)
- 박종윤, 정인화, 남정희, 최경희, 최병순 (2006). 중학교 과학 수업에서 질문과 피드백을 활용한 교사-학생 상호작용 강화 수업 전략의 개발 및 적용. *한국과학교육학회지*, 26(2), 239-245.
- 백장현, 장세희, 김영식 (2002). 웹기반 교정적 피드백 유형이 학업성취도에 미치는 영향. *한국컴퓨터교육학회 논문지*, 5(3), 59-67.
- 소연희, 김성일 (2005). 자기효능감 수준에 따른 과제선택이 과제흥미에 미치는 효과. *교육학연구*, 43(4), 195-220.
- 소연희, 김성일 (2006). 성공·실패 피드백에 따른 자기효능감과 과제선택권이 과제흥미와 귀인에 미치는 효과. *교육심리연구*, 20(4), 855-872.
- 손 영, 김성일 (2005). 또래교수 집단구성 유형이 학업성취도 및 흥미와 동기에 미치는 영향. *교육심리연구*, 19(3), 595-613.
- 신동로, 서길주 (2001). 교사의 교정적 피드백이 자기효능감 향상과 학업성취에 미치는 영향. *교육과정연구*, 19(1), 319-342.
- 신동로, 왕경수, 이국용, 이수장 (2001). 피드백에 대한 자기 귀인 과정이 후속 학습과제 수행에 미치는 효과. *교육학연구*, 39(4), 313-332.
- 오미진, 김성일 (2007). 자기효능감, 과제선택 범위 및 경쟁이 과제흥미에 미치는 효과. *교육심리연구*, 21(3), 573-589.
- 오성삼, 구병두 (1999). 메타분석을 통한 한국형 학업성취 관련변인의 탐색. *교육학연구*, 37(4), 99-122.
- 윤미선 (2005). 학습자의 개인적, 상황적 흥미요인 탐색을 통한 과학교과 흥미와 성취향상방안 연구: 과학교과흥미 검사 척도 개발 및 타당화. 2005년 한국교육심리학회 제5차 학술대회 발표논문집, 33- 40.
- 윤미선 (2007a). 2요인 중다목표관점에 의한 성취목표지향성과 성별에 따른 중고생의 과학교과흥미. *교육방법연구*, 19(1), 1-19.
- 윤미선 (2007b). 사고양식, 성취목표지향성, 성취도, 연령, 성별 특성이 교과흥미에 미치는 영향. *교육심리연구*, 21(3), 557-572.
- 윤미선 (2007c). 교과흥미의 발달: 초중생의 성별과 학년에 따른 과학교과흥미. 2007년도 한국교육심리학회 제3차 학술대회 발표논문집, 35-42.
- 윤미선, 김성일 (2003). 중·고생의 교과흥미 구성요인 및 학업성취와의 관계. *교육심리연구*, 17(3), 271-290.
- 윤미선, 김성일 (2004a). 중·고생의 학업성취 결정요인으로서 사고양식, 학습동기, 교과흥미, 학습전략간의 관계 모형. *교육심리연구*, 18(2), 161-180.
- 윤미선, 김성일 (2004b). 학습동기 증진을 위한 학교학습 환경 디자인 사례 연구: 고려대학교의 「신나고 즐거운 고대부중 만들기」 프로젝트. *교육방법연구*, 16(1), 67- 94.
- 윤미선, 홍창용 (2006). 중학생의 부모 학습관여 지각과 교과흥미 및 교과성적의 관계. *교육방법연구*, 18(2), 139-155.
- 이동원 (1990). 협동학습수업전략과 경쟁학습 전략이 학업성취에 미치는 효과. *교육학연구*

- 구. 28(3), 137-146.
- 이선영, 김성일 (2005). 지각된 유능감과 경쟁 상대 범위가 흥미와 과제수행에 미치는 영향. *교육심리연구*, 19(4), 1109-1123.
- 이효용 (1998). EFL 한국학생의 태도, 동기 및 성취도에 대한 연구. *글로벌영어교육학회지*, 3(1), 365-386.
- 조봉환 (2004). 고등학생의 직업흥미와 학습흥미, 학습유형 및 학업성적의 관계. *진로교육연구*, 17(2), 60-75.
- 최만희 (2004). 협동학습과 경쟁학습의 학습태도에 대한 비교분석. *한국체육교육학회지*, 9(2), 157-169.
- 최정선, 김성일 (2004). 평가유형과 지각된 유능감이 내재동기와 목표성향에 미치는 영향. *교육심리연구*, 18(3), 269-286.
- 한국교육개발원 (2002). 초·중학생의 지적·정서적 발달단계 분석 연구(III). 한국교육개발원 연구보고 RR 2002-4.
- 한국교육과정평가원 (2001). PISA 2000평가 결과 분석 연구(총론) - 국내 학생의 읽기, 수학, 과학적 소양 성취도 및 배경 변인의 영향 분석. 연구보고 RRE 2001-9-1.
- 한국교육과정평가원 (2004). 학업성취고 국제 비교연구 성과와 과제. 연구자료 ORM 2004-26.
- Anderson, R. C., Shirey, L. L. Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1987). Interestingness of children's reading material. In R. E. Snow & M. J. Farr(Eds.), *Aptitude, learning, and instruction: Vol III, Cognitive and affective process analyses*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association
- Baumert, J. (1995). *Gender, science, interests, teaching strategies and socially shared beliefs about gender roles in 7th graders - a multi-level analysis*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Bergin, D. A. (1999). Influence on classroom interest. *Educational Psychology*, 34(2), 87-98.)
- Bong, M. (2003). Choice, evaluation, and opportunities for success: Academic motivation of Korean adolescents. In F Pajares & T. C. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: Vol 3. International perspectives* (pp.323-345). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Research*, 18(1), 32-42.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of classroom environment. *Educational Psychology*, 22(1), 5-16.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback condition on motivational perception, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Conti, R., Collins, M. A., & Picariello, M. L. (2001). The impact of competition on intrinsic motivation and creativity: considering gender, gender segregation and gender role orientation. *Personality and Individual Difference*, 30, 1273-1289.
- Cordova, D., & Lepper, M. (1996). Intrinsic

- motivation and the process of learning: beneficial effect of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 715-730.
- Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., & Porac, J. (1981). When to trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7(1), 79-83.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Epstein, J., & Harackiewicz, J. (1992). Winning is not enough: The effects of competition and achievement orientation on intrinsic interest. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 128-139.
- Flowerday, T., & Schraw, G. (2000). Teacher belief about instructional choice: A phenomenological study. *Journal of Educational Psychology*, 92, 634-645.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning: Effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 244-257.
- Guthke, J. (1992). Learning tests: The concept, main research findings, problems and trends. *Learning and Individual Differences*, 4, 137-151.
- Harackiewicz, J. M., Abrahams, S., & Wageman, R. (1987). Performance evaluation and intrinsic motivation: The effects of evaluative focus, reward, and achievement orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1015-1023.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Hattie, J. (1993). Measuring the effects of schooling. *SET: Research Information for Teachers*, 2, 1-4.
- Hedelin, L., & Sjöberg, L. (1989). The development of interests in the Swedish comprehensive school. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 17-35.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of the choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 349-366.
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (2000). When choice is demotivating: Can one desire too much of a good thing? *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 995-1006.
- Kim, S. (1999). Inference: A cause of story interestingness. *British Journal of Psychology*, 90, 57-71.
- Kim, S., Yoon, M., Whang, S., Tversky, B. & Morrison, J. (2007). The effect of animation

- on comprehension and interest. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 260-270.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15, 381 - 395.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K.A. (1992). Interest, Learning and Development. In K.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lam, S. F., Yim, P. S., Law, J. S. F., & Cheung, R. W. Y. (2004). The effect of competition on achievement motivation in Chinese classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 281-296.
- Lidz, C. S., & Elliott, J. G. (Eds.) (2000). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. Greenwich, CT: Elsevier-JAI.
- Meece, J. L., Wigfield, A., Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performances in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Oldfather, P., & McLaughlin, J. (1993). Gaining and losing voice: A longitudinal study of students; continuing impulsive to learn across elementary and middle school contexts. *Research in Middle Level Education*, 17, 1-25.
- Pekrun, R. (1993). Facets of adolescents' academic motivation: A longitudinal expectancy-value approach. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*(Vol. 8, pp.139-189). Greenwich, CT: JAI Press.
- Reeve, J., & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-23.
- Reynolds, A. J. (1991). The middle schooling process: Influences on science and mathematics achievement from the longitudinal study of American youth, *Adolescence*, 26, 132-157.
- Reynolds, A. J., & Walberg, H. J. (1991). A structural model of science achievement. *Journal of Educational Psychology*, 83, 97-107.
- Reynolds, A. J., & Walberg, H. J. (1992). A structural model of science achievement and attitude: An extension to high school. *Journal of Educational Psychology*, 84, 371-382.
- Ross, R. G., & Van den Hagg, E. (1957). *The fabric of society*. N.Y. Harcourt-Brace.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and

- interpersonal context to intrinsic motivation: A review and testing cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-770.
- Schiefele, U. (1992). Topic interest and levels of text comprehension. In K.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp.151-182). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schiefele, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, 80(2), 159-166.
- Schiefele, U., & Csikszentmihalyi, M. (1995). Motivation and ability as factors in mathematics experience and achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26, 163-181.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Winteler, A. (1992). Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research. In K. A. Renninger, Hidi, S., & Krapp, A., (Eds). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schlottmann, A., & Tring, J. (2005). How children reason about gains and losses: Framing effects in judgement and choice. *Swiss Journal of Psychology*, 64(3), 153-171.
- Schwartz, B. (2000). Self-determination: The tyranny of freedom. *American Psychologist*, 55, 79-88.
- Skaalvik, E. M. & Rankin, R. J. (1995). A test of the internal external frame of reference model at different levels of math and verbal self-perception. *American Educational Research Journal*, 32, 161-184.
- Stanne, M., Johnson, D., & Johnson, R. (1999). Does competition enhance or inhibit motor performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 133-154.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic Testing: The nature and measurement of learning potential*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tauer, J. M. & Harackiewicz, J. M. (2004). The effects of cooperation and competition on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(6), 849-861.
- Todt, E. (1985). Elements of a theory of science interests. In M. Lehrke, L. Hoffmann & P. L. Gardner (Eds.), *Interests in science and technology* (pp.59-69). Paper presented at the 12th IPN-Symposium, Kiel.
- Vallerand, R. J., Gauvin, L. I., & Halliwell, W. R. (1986). Effect of Zero-sum competition on children's intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Social Psychology*, 126, 465-472.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., MacIver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.

1 차 원고 접수일 : 2007. 10. 30

최종 원고 접수일 : 2007. 11. 27

Academic Interests of Korean Students: Description, Diagnosis, & Prescription

Sung-il Kim

Korea University

Misun Yoon

Jeonju University

Yeon-hee So

Kyungnam University

Although academic interest, the intersection of cognition, emotion, and motivation, is a primary goal of learning and mediates the effects of learning, the present learning environment is full of impeding factors which undermine learner's interests in learning situation. The purpose of this study is to examine current state of academic interests of Korean students and to identify several potential causes of developmental declines in academic interests. It has been consistently found that academic interests in various school subjects decrease with age and grade in school. Three potentially contributing factors to the observed loss of academic interests are mainly discussed: deprived autonomy, severe competition, and normative evaluation. Based on theories on interest and motivation, and empirical findings, various prescriptions are also suggested for designing an interest-based learning environment in order to trigger and enhance learner's academic interests.

Key words : *academic interests, individual interest, situational interest, intrinsic motivation, autonomy, learning environment, competition, feedback, normative evaluation, interest-based learning*