

# 이러닝 수업에서 대학생의 자기조절학습에 영향을 미치는 과제가치, 자기효능감, 수업 성취목표구조, 학업정서 간의 구조적 관계

유지원<sup>†</sup>

## 요 약

본 연구는 이러닝 학습자의 자기조절학습에 영향을 미치는 학업정서와 선행요인들 간의 관계를 규명하고자 하였다. 통제-가치이론 및 선행연구 고찰을 통해 자기조절학습에 영향을 미치는 선행요인으로 지각된 과제가치, 자기효능감, 수업에서 강조되는 목표구조, 학업정서 중 즐거움, 두려움, 지루함을 선정하고 모형을 상정하였다. 상정된 모형은 국내 대학의 이러닝 수강생 535명의 자료를 바탕으로 검증되었다. 분석 결과, 상정된 모형은 타당하였고, 지각된 과제가치, 자기효능감과 수업에서의 성취목표구조는 학습자의 세부 학업정서에 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 또한 학업정서 중 즐거움만이 자기조절 학습에 유의한 영향을 미쳤으며, 수업성취목표구조에 따라 학업정서와 자기조절학습에 각기 다른 영향력을 나타내었다. 본 연구결과를 바탕으로 시사점을 논의하였다.

**주제어** : 자기조절 학습, 학업정서, 성취목표구조, 과제가치, 자기효능감

## The structural relationship among task value, self-efficacy, goal structure, and academic emotions for promoting self-regulated learning in e-learning course

Jiwon You<sup>†</sup>

## ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the structural relationship among task value, self-efficacy, classroom goal structure, and academic emotions(enjoyment, fear, boredom) for promoting self-regulated learning in e-learning course. The results showed that task value, self-efficacy, class goal structure influenced academic emotions and self-regulated learning, and enjoyment had mediation effects among exogenous variables and self-regulated learning. The findings offer implications of facilitating self-regulated learning while considering academic emotions.

**Keywords** : Self-regulated Learning, Academic Emotions, Achievement Goal Theory, Task Value, Self-efficacy

---

<sup>†</sup> 정 회 원: 이화여자대학교 교육공학과 연구교수  
논문접수: 2012년 05월 31일, 심사완료: 2012년 07월 18일, 게재확정: 2012년 07월 24일

## 1. 서 론

학습자가 스스로 학습을 계획하고 관리하는 자기조절학습능력은 이러닝(e-learning)과 같이 자율적인 환경에서 더욱 강조되는 요인이다[1][2]. 최근에는 학습자가 학습과정에서 경험하는 정서인 학업정서가 학습자의 인지적 처리과정과 성취활동에 영향을 미친다고 논의되면서[3] 학업정서와 자기조절학습과의 관계에 대한 관심과 연구가 활발해지고 있다[4][5][6]. 이는 정서를 인지적 학습의 부산물로 보는 관점에서 벗어나 정서가 학습자의 인지학습과정과 결과에 영향을 줄 수 있는 변인으로 인식함을 시사한다. 따라서 이러닝 학습자의 자기조절학습과 학업정서에 영향을 미치는 선행요인들을 밝히고 이들 변인 간의 관계를 규명하는 것은 자기조절학습을 촉진시킬 수 있는 효과적인 이러닝 수업전략 개발에 도움을 줄 것으로 생각된다.

선행연구에 나타난 학습자들의 학업정서에 영향을 미치는 요인은 성취목표지향성, 자기효능감, 과제가치, 성격, 문화, 인지적 자원(예: 집중), 흥미 등이 있다[3]. 이 중 성취목표지향성이란 학습자가 성취활동에 관여하는 성취동기의 유형을 일컫는 것으로 능력향상을 지향하는 숙달목표, 성적을 비롯한 능력입증에 초점을 둔 수행접근목표, 수행을 회피하는 수행회피목표로 구분된다[7]. 학습자 개인의 성취목표지향성뿐 아니라 수업에서 조성되는 학급목표구조(classroom goal structure)도 학습자의 동기, 자기조절학습, 성취에 영향을 미친다고 알려져 있다[8][9][10]. 따라서 본 연구에서는 학업정서와 자기조절학습에 영향을 미치는 선행요인으로 수업에서 강조되는 성취목표구조와 이러닝 효과성 연구에서 학습자의 동기적 요소로 확인된 과제가치와 자기효능감을 선정하였다.

한편, 기존에 수행된 정서 연구는 긍정적 정서와 부정적 정서로 구분하는 이분적 접근에 의해 주로 수행되어왔다. 그러나 Pekrun, Goetz, Titz와 Perry(2002)는 학업정서에 다양한 세부 정서가 존재함을 확인하고, 같은 부정적인 정서라 하더라도 개별 정서에 따라 학습상황에서 가지는 역할과 기능이 다르다고 역설하였다. 따라서 본 연구는 학습상황에서 유발되는 세부 정서의 고유한 특성

을 이해하고자 세부 정서를 선별하여 연구를 수행하였다.

본 연구에서 세부 정서 선정에 적용한 기준은 다음과 같다. 첫째, 최근 세부 정서에 초점을 둔 선행연구[11][12][13][14]를 검토하여 비중있게 다루어지는 세부 정서를 조사하였다. 검토 결과, 즐거움, 불안[6] 그리고 지루함[11][14]이 학습자가 많이 경험하는 정서이자 연구의 관심 대상으로 나타났다. 둘째, 정서의 양가성(valence)과 활성화차원(activation)을 모두 고려하여 각 차원에서 골고루 정서를 선별하였다. 세부 학업정서들은 각각 긍정과 활성화차원, 부정과 활성화차원, 부정과 비활성차원으로 구별할 수 있으며[6] 즐거움, 불안, 지루함은 각각 세 분류에 속하는 정서이다. 셋째, 이러닝을 수강하는 국내 대학생을 대상으로 수행된 학업정서에 대한 연구[15]를 참고하였다. 이 연구에서는 이러닝 수업상황에서 학습자가 경험하는 정서로 ‘즐거움’, ‘자신감’, ‘화와 절망감’, ‘두려움’, ‘지루함’, ‘학습환경불안’ 총 6개의 정서를 도출하였다. 이러닝 학습자는 긍정적인 정서 중에서는 즐거움을, 부정적인 정서 중에서는 두려움과 지루함을 많이 경험하는 것으로 나타났으며, 두려움은 Pekrun 외(2002)의 학업정서 중 불안과 수치심과 일맥상통한 정서이다. 이러한 기준을 바탕으로 본 연구에서는 이러닝의 학업정서 중 즐거움, 두려움, 지루함을 세부 정서로 선택하였다.

요약하면, 본 연구는 이러닝 수업에서 학습자가 지각하는 과제가치, 자기효능감, 수업목표구조가 학업정서와 자기조절학습에 미치는 직·간접 영향을 검증함으로써 이러닝 환경에서 자기조절학습의 강화와 학습자의 정서를 고려한 교수-학습전략을 모색하고자 한다. 본 연구의 연구문제는 크게 다음과 같다.

연구문제 1. 이러닝 수업에서 대학생이 지각한 과제가치, 자기효능감, 수업의 성취목표구조(숙달목표, 수행접근목표, 수행회피목표), 학업정서(즐거움, 두려움, 지루함), 자기조절학습 간의 가설적인과모형은 적합한가?

연구문제 2-1. 이러닝 수업에서 대학생이 지각한 과제가치, 자기효능감, 수업의 성취목표구조(숙달목표, 수행접근목표, 수행회피목표), 학업정서(즐거움, 두려움, 지루함), 자기조절학습 간의 직·

간접적인 효과가 존재하는가?

연구문제 2-2. 이러닝 수업에서 학업정서(즐거움, 두려움, 지루함)는 대학생이 지각한 과제가치, 자기효능감, 수업의 성취목표구조(숙달목표, 수행 접근목표, 수행회피목표)와 자기조절학습 간의 관계를 매개하는가?

## 2. 이론적 배경

### 2.1 자기조절 학습

자기조절학습은 학습자가 스스로 자신의 학습에 대한 목표를 세우고, 학습과정을 점검하며 자신의 인지과정, 행동, 동기를 조절하는 적극적인 과정을 의미한다[16]. Pintrich와 De Groot(1990)에 따르면 자기조절학습능력은 학습내용을 기억하고 이해하는 데 사용하는 인지전략, 학습과정을 계획하고 점검하는 메타인지전략, 학습 및 과제수행을 위해 노력을 조절하고 도움을 청하는 등의 행동전략으로 구성된다고 한다. 많은 연구에서 자기조절학습능력은 학습과정과 학습성공에 중요한 선행요인으로 밝혀졌고[17][18][19][20], 특히 학습여건이 개방적이고 자율적인 이러닝 환경에서는 자기조절학습이 학습의 성공요소로 강조되고 있다[1][11].

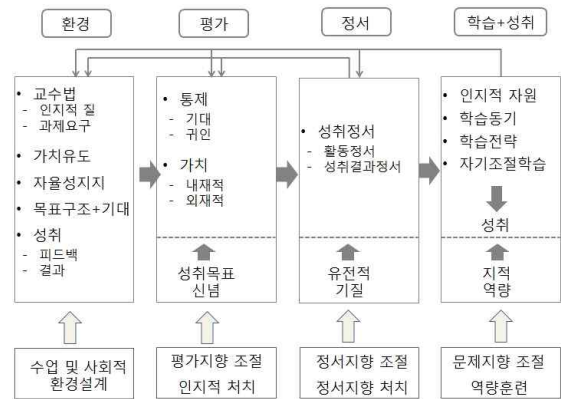
선행연구에서 자기조절학습은 과제가치, 자기효능감, 성취목표지향성과 밀접한 관계를 가지는 것으로 밝혀졌다[9][21]. 또한 자기조절학습은 즐거움을 비롯한 긍정적 정서와 정적상관을 가지고, 지루함 및 절망감은 자기조절학습과 부적인 상관을 나타냄으로써[4][22][23] 자기조절학습과 세부 학업정서 간에 관계를 주목할 필요가 있다.

### 2.2 학업정서

#### 2.2.1 학업정서와 통제-가치이론(Control-Value Theory)

학업정서란 학업상황에서 학습자가 경험하는 정서를 의미하며, 학습자가 경험하는 구체적인 정서에 따라 학습자의 동기뿐 아니라 자기조절학습이나 정보처리과정과 같은 인지적 과정에도 영향을 미친다고 한다[24]. Pekrun 외(2002)는 즐거움,

자부심, 희망, 안도감, 불안, 화, 수치심, 절망감, 지루함이 학습자가 수업, 학습, 시험상황에서 경험하는 학업정서임을 밝혔다. Pekrun(2006)은 정서의 선행조건에 대하여 개인이 내리는 주관적 평가(appraisal)에 따라 학업정서가 결정되며 이렇게 유발된 학업정서는 학습자의 인지와 동기에 영향을 주어 성취결과에 영향을 미칠 수 있다는 통제-가치이론을 제안하였다(<그림 1> 참조).



<그림 1> 학업정서의 통제-가치이론(Pekrun, 2006)

통제-가치이론에서 핵심은 평가로 통제평가(control appraisal)와 가치평가(value appraisal)로 구분된다. 통제평가란 학습자 자신이 활동을 통제할 수 있다는 주관적인 통제감 지각 정도를 판단하는 것이며, 가치평가란 성취관련 활동과 학습결과가 얼마나 가치 있는지를 주관적으로 지각하는 정도를 의미한다[3]. 예로 학습자가 수행하는 학습활동을 자신이 통제할 수 있다고 지각하면서 그 활동을 가치 있는 것으로 평가할 경우 학습자는 즐거움을 경험하게 되지만, 활동에 대한 가치를 지각하지 못한다면 이는 통제감의 높고 낮음에 상관없이 지루함을 경험하게 된다[3].

또한 Pekrun 외(2002, 2007)는 학업정서를 긍정-부정으로 구분하는 양가성 차원, 활성화차원, 그리고 대상지향 시점(object focus)으로 구분할 수 있다고 하였다(<표 1> 참조). 학업정서를 양가성과 활성화 차원으로 구분한다면 즐거움, 희망, 자부심은 긍정적인 활성화 정서에 해당하고, 안도감의 경우는 긍정적인 비활성화 정서에 해당한다. 또한 화, 불안, 수치심은 부정적인 정서이면서 활

성화 정서로 구분되고 지루함과 절망감의 경우는 부정적인 정서인 동시에 비활성화 정서로 구분될 수 있다. 또한 Pekrun 외(2007)는 대상지향 시점을 추가하여 회고적 정서와 예견적 정서로 구분하였다. 예컨대, 즐거움, 지루함, 화는 활동을 수행하는 과정 중에 경험되는 활동관련 정서라면, 희망, 불안, 절망감은 앞으로 수행해야 할 과제의 결과를 예견할 때 유발되는 정서이고 자부심과 수치심은 성공이나 실패결과를 회고했을 때 경험되는 정서로 구분할 수 있다.

<표 1> 학업정서 구분(양가성 X 활성화 X 대상지향시점)

대상초점 (object focus)	양가성 (valence)		부정(negative)	
	긍정(positive)	부정(negative)	활성화	비활성화
	활성화 정서	비활성화 정서	활성화 정서	비활성화 정서
활동(activity)	즐거움		화	지루함
예견적 결과 (prospective outcome)	희망	안도감	불안	절망감
회고적 결과 (retrospective outcome)	자부심		수치심	

출처: Pekrun et al. (2007).

본 연구는 앞에서 논의한 세부 정서의 선정 기준에 따라 즐거움, 두려움, 지루함에 초점을 두어 그 기능과 역할에 대해 연구하고자 한다.

1) 즐거움

학업정서에 대한 연구에서는 즐거움, 자부심, 희망과 같은 긍정적인 정서가 자기조절학습에 영향을 미치는 것으로 밝혀지면서[4][6] 긍정적인 정서의 역할에 관심이 높아지고 있다. 선행연구에서 나타난 즐거움은 수업의 질[12], 인지전략 사용과 같은 자기조절학습[22][23]과 유의한 정적 상관을 보였고, 성취목표지향성 중에서는 숙달목표가 즐거움을 정적으로 유의하게 예측하는 것으로 나타났다[25][26][27].

2) 두려움

본 연구에서 두려움은 학습에 대한 실패를 불안해하거나 다른 사람들이 자신의 실수나 실패를

아는 것을 수치스럽고 두려워하는 정서를 의미한다. 두려움은 Pekrun 외(2002)가 논의한 학업정서 중 불안과 수치심에 해당하는 정서로, Turner, Husman과 Schallert(2002)는 학습자가 가치 있다고 인식한 활동에 대해 실패를 경험할 때 수치심을 경험하며, 그 외에도 낮은 자기효능감과 높은 시험불안감이 수치심을 유발한다고 논의하였다. 또한 Goetz, Pekrun, Hall과 Haag(2006)는 교사가 성취를 강조하는 것과 학습자가 경험하는 불안과 화는 정적인 상관이라고 밝히고 있다.

3) 지루함

지루함은 불안이나 화와 함께 부정적인 정서로 분류되지만 비교적 해가 적은 ‘침묵하는 감정’(silent emotion)으로 인식되어 정서 연구에서 종종 관심의 대상이 되지 못한다[14]. 그러나 Pekrun 외(2010)는 부정적이면서 비활성화 정서인 지루함과 절망감이 오히려 학습에 더 부정적인 영향을 줄 수 있다고 지적하고 지루함을 단순히 흥미의 부재로 이해해서는 안 된다고 역설하였다. 흥미의 부재가 지루함 유발의 한 원인일 수는 있지만, 흥미의 부재는 정서적 중립 상태로 그 자체만으로는 정서적 고통을 유도하거나 학습활동을 회피하고 싶은 생각을 불러일으키지 않는 반면, 지루함의 경험은 그 상황을 벗어나고 싶은 충동을 불러일으킨다. 즉, 흥미와 즐거움을 지각하지 못하면 접근 동기(approach motivation)가 약화되지만 지루함은 회피적인 동기를 강화시킨다는 점에서 그 차이가 있다.

선행연구에서 지루함은 학습자가 지각하는 통제감[14], 과제가치 인식[14][29], 주의집중[14], 과제수행에 쏟는 노력[30], 숙달목표지향[3][26][31], 내적 동기, 자기조절능력, 지각된 수행과 부적인 상관관계를 보이는 것으로 나타났다[14].

2.2.2 학업정서와 자기조절학습과의 관계

<그림 1>의 통제-가치이론에서 제안한 것과 같이, 최근 학업정서에 관한 연구에서는 학습자가 경험하는 학업정서의 매개역할과 정서가 학습성과에 미치는 영향에 관심이 높아지고 있다. 선행연구[4]에서는 학습자가 경험하는 즐거움, 희망,

자부심, 불안함, 화, 지루함 등의 학업정서는 자기조절학습과 밀접한 관계를 보이는 것으로 나타났다. 또한 Pekrun 외(2002)는 긍정적 활성화 정서가 정교화, 조직화, 초인지 전략 등의 심층적인 학습전략 사용을 촉진하는 반면, 부정적 활성화 정서는 주의력을 경감시키고 단순반복과 같은 표층적 학습전략 사용을 유도한다고 밝힘으로써 학업정서가 학습전략 사용과 학업성취에 영향을 미칠 수 있음을 시사하였다.

김현진과 김현진(2011), 양명희와 김은진(2010)에서는 즐거움, 자신감, 희망으로 구성된 긍정적 정서는 자기조절전략 사용에 유의한 직접효과를 가지는 반면, 부정적인 정서는 자기조절전략 사용에 유의하지 못한 것으로 나타나 교수-학습상황에서 긍정적인 정서의 중요성을 시사하였다. Artino(2009)는 이러닝 학습자가 경험하는 지루함이 정교화와 초인지전략 사용에 미치는 영향을 조사한 결과, 지루함은 초인지 전략에 부정적인 영향력을 보인 반면 정교화에는 유의한 영향력을 미치지 못하는 것으로 분석되었다.

한편, 통제-가치이론에 따라 학업정서의 매개기능을 검증한 김현진과 김현진(2011)에서는 학업정서가 학습자의 자기결정성 동기와 자기조절학습 전략 간의 관계를 매개하는 것으로 나타났고, Pekrun 외(2009)에서는 학업정서의 매개를 통하여 성취목표구조가 학업성취에 영향을 미치는 과정을 밝힘으로써 학습상황에서 학업정서의 매개기능을 확인하였다.

## 2.3 과제가치

### 2.3.1 과제가치

과제가치란 학습자가 학습과제나 활동에 대해 흥미를 느끼고 그 활동이 중요하며 유용하다고 지각하는 것을 의미한다[33]. 이러닝 상황에서 수행된 선행연구에서는 과제가치가 학습자의 인지 전략 및 메타인지전략 사용을 유의하게 예측하였으며[11][34], 성취도[18], 학습만족도[2][11][35], 지속의향[11][36]에 유의한 영향을 미치는 중요한 선행변인으로 밝혀졌다.

### 2.3.2 과제가치와 학업정서와의 관계

학습자가 지각하는 과제가치는 통제감의 지각과 함께 학습자의 인지적 평가에 근거가 되는 요인으로 논의된다[3]. 과제가치와 학업정서 간의 선행연구는 많지 않지만, 학습자가 지각한 과제가치는 즐거움, 희망, 자부심과 같은 긍정적 정서와는 높은 정적 상관을 보였고, 화, 불안, 수치심, 절망감, 지루함과는 부적 상관을 보이는 것으로 나타났다[3][22][23]. 이러한 결과는 학습자가 지각하는 과제가치가 학업정서와 연관되어 있음을 시사하는 것으로 박중길(2011)과 Pekrun 외(2010)는 과제가치가 지루함을 유의하게 예측하는 선행요인으로 밝히고 있다.

### 2.3.3 과제가치와 자기조절학습과의 관계

Pintrich와 De Groot(1990)의 연구를 비롯한 다수 연구에서 과제가치는 자기조절학습과 정적인 상관을 보였고[14][37] 이러닝 학습자를 대상으로 한 연구[11][34][38]에서도 과제가치의 지각이 정교화 전략과 초인지전략 사용과 같은 자기조절학습을 유의하게 예측하는 것으로 나타났다.

## 2.4 자기효능감

### 2.4.1 자기효능감

자기효능감은 개인이 주어진 과제를 성공적인 수행할 수 있다는 자신의 능력에 대한 신념으로 정의된다[39]. 이러한 자신의 능력에 대한 신념은 학습상황에서 동기와 학습행동에 영향을 미치게 된다[39]. 실증적으로 많은 연구에서 자기효능감은 개인의 목표설정과 학습전략 사용, 도전적인 과제 선택[40], 과제수행에 보이는 인내심[41], 과제지속성[36], 학업성취도[18][41][42]에 영향을 미치는 주요 선행요인으로 밝혀졌다.

### 2.4.2 자기효능감과 학업정서와의 관계

통제-가치이론에서 학업정서는 선행 사건에 대한 개인의 평가에 따라 정서를 경험한다고 한다. 이때 학습자가 과제나 활동을 성공적으로 수행할 수 있다고 자신의 능력에 대해 믿음을 가지는 것

은 통제평가에 큰 결정요소가 된다. 따라서 자기 효능감 또는 지각된 유능감은 학업정서를 예측하는 데 중요한 변수로 볼 수 있다[43].

선행연구에 나타난 자기효능감은 긍정적인 정서와 정적인 상관관계를 보이는 반면, 화, 불안, 수치심, 절망감, 지루함과는 부적인 상관관계를 보였다[22][23][36]. 체육수업상황에서 연구를 수행한 박중길(2010)에서는 자기효능감이 즐거움, 희망, 자부심을 모두 정적으로 예측하였고, 불안, 지루함, 절망에 부적인 영향을 주는 예측변인으로 나타났다. Turner 외(2002)는 학습자가 유능감을 낮게 지각할 경우 수치심을 유발한다고 하였고, Pekrun 외(2010)는 능력이 낮은 학습자가 지루함을 더 많이 경험한다고 지적하여 자기효능감과 정서 간의 관계를 강조하였다.

#### 2.4.3 자기효능감과 자기조절학습과의 관계

자기효능감은 학습자의 수행에 직접적인 영향을 미치거나 인지전략 사용 및 자기조절학습과 같은 변인을 통해 수행에 간접적인 영향을 미친다고 알려져 있다[17][37]. 이러닝 상황에서 수행된 연구[34][44]에서도 자기효능감은 인지전략 사용에 유의한 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다.

### 2.5 성취목표지향성

#### 2.5.1 성취목표지향성 이론

성취목표지향성이란 성취상황에서 학습자가 목표에 접근하고 관여하는 방식이며, 성취동기의 유형에 따라 학습자가 학습과정에서 보이는 행동과 성취결과가 다르게 나타난다고 한다[7][45]. 성취목표지향성 이론은 숙달목표, 수행접근목표, 수행회피목표의 3요인 구조와 숙달목표도 접근과 회피로 구분하는 2X2의 목표구조가 보편적으로 활용되고 있다. 다수 연구에서 3요인 구조에 대한 유용성이 입증되었고[46][47][48] 2X2의 목표구조에 대한 검증도 활발해지고 있다[49][50][51].

숙달목표를 지닌 학습자는 내재적 동기가 높고 도전적인 과제를 선호하며 지속성을 보이지만 수행목표를 지향하는 학습자는 과제도전을 회피하

고 암기와 같은 단순 학습전략을 사용한다고 한다[7]. 그러나 연구에 따라 성취목표지향성이 학습에 미치는 그 영향력은 일관되게 나타나고 있지 않다[26][27]. 예로 수행접근목표는 수행에 정적인 영향을 미치고, 수행회피목표는 수행에 부적인 영향을 준다고 일관되게 보고되지만, 숙달목표는 수행을 정적으로 예측하기도 하고[21][52], 때로는 유의하지 않게 나타나기도 한다[53][54]. Pekrun 외(2009)는 수행되는 과제 유형과 연구참여자의 나이에 따라 숙달목표의 영향력이 달리 나타나는 경향이 있다고 언급하고 숙달목표는 기계적인 암기학습보다는 개념학습과 수행에 긍정적인 예측요인으로 작용하고 대학생보다는 어린 학생들의 수행을 더 촉진하는 경향이 있다고 논의하였다.

한편, 교사나 수업구조가 어떤 목표를 지향하는지에 따라 학습자가 추구하는 성취목표지향성과 학습 행동에 영향을 미친다고 한다[45][55]. Urdan과 Midgley(2003)는 수업에서 지식에 대한 이해 증가와 같은 숙달목표가 강조될 경우 학습자는 개인적으로도 숙달목표를 지향하는 경향이 있으며, 교사가 학습자의 능력을 상대적으로 비교하거나 뛰어난 학생들의 성취물만 게시하는 등의 수행접근 지향적인 분위기에서는 학습자 개인도 수행접근목표를 지향하는 경향이 있다고 논의하였다. 또한 소연희(2010)는 개인의 성취목표지향성과 학급목표구조의 일치도에 따른 학업성과를 조사한 결과, 지각된 학급목표구조와 개인의 성취목표지향성이 일치할수록 자기조절학습 사용과 수학학업성취도가 높다고 논의하여 수업환경이 개인에게 미치는 영향을 시사하였다.

#### 2.5.2 성취목표지향성과 학업정서와의 관계

성취목표는 학업정서에 영향을 미치는 선행변인 중 하나로 논의된다[3]. 성취목표지향성과 학업정서 간의 관계연구는 많지 않지만, 숙달접근목표는 즐거움과 같은 긍정적인 정서를 활성화시키는 반면, 숙달회피목표는 화나 지루함과 같은 부정적 정서 유발에 영향을 미치고, 수행회피목표는 화나 절망감과 같은 부정적인 정서를 유발시킨다고 보고된다[25][36][51][56]. 그러나 숙달목표가 부정적 정서에 미치는 영향이나 수행접근목표가 긍정 및

부정적인 정서에 미치는 연구결과는 혼합된 양상을 보이고 있다[16][52][57]. 이에 대해 Pekrun 외(2006, 2009)는 성취목표와 세부 정서 간 고유한 관계가 있다고 전제하고 통제-가치이론에 따라 숙달목표는 활동정서(activity emotions), 수행접근목표는 긍정적 결과정서(outcome emotions), 수행회피목표는 부정적인 결과정서와 연관이 있다고 가설을 설정하였다. 연구결과 숙달목표는 즐거움, 희망, 자부심을 정적으로 예측하였고, 지루함을 부적적으로 예측하였다. 수행접근목표는 자부심을 정적으로 예측하였고, 수행회피목표는 불안, 수치심, 절망감을 정적으로 예측한다고 나타났다.

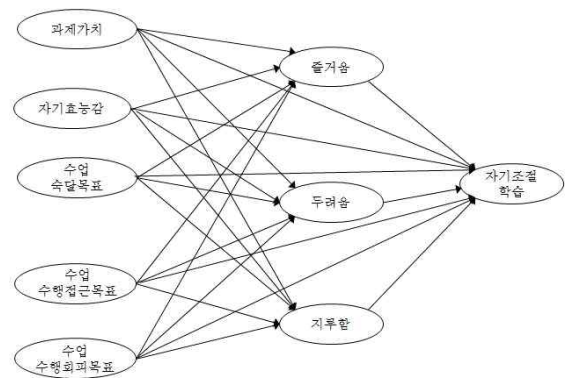
한편 통제-가치이론에서는 수업에서 조성되는 학급목표구조(classroom goal structure)도 학습자의 정서에 영향을 미치는 선행요인으로 논의하고 있으며[3] 이는 교수자가 제공하는 수업환경이 학습자의 동기에 영향을 미친다는 선행연구와 일맥상통한다[8][10]. 따라서 수업에서 강조되는 목표구조와 세부 학업정서 간의 관계를 조망할 필요가 있다.

### 2.5.3 성취목표지향성과 자기조절학습과의 관계

성취목표지향성과 자기조절학습과의 관계에서는 숙달목표와 자기조절학습 간의 상관관계가 가장 높게 나타났고[46][49][50][51] 수행접근목표는 인지적 조절전략과 행동적 조절전략과 정적인 상관관계를 보였다[48][49][50]. 반면, 수행회피목표는 노력조절이나 도움구하기와 같은 자기조절학습과 부적인 상관관계를 가지는 것으로 나타났다[50]. 소연희(2010)에서는 개인의 숙달목표와 수행접근목표는 모두 자기조절학습능력과 유의한 정적 상관관계를 보이는 것으로 나타났고, 수행회피목표의 경우 자기조절학습에 유의하지 않은 관계로 분석되었다. 또한 지각된 학급목표구조는 자기조절학습능력에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타나 학습환경에 대한 지각이 개인의 인지적 학습에 영향을 준다는 논의를 뒷받침하였다.

이상의 선행연구를 종합해보면, 학습자가 지각하는 과제가치, 자기효능감, 수업의 성취목표구조는 개인이 수행하는 인지적 평가의 선행요인으로 학업정서에 영향을 미치고 학업정서는 학습자의

자기조절학습에 영향을 미친다고 볼 수 있다. 일부 연구에서 부정적 정서가 자기조절학습에 유의하지 않게 나타나기도 하였으나, 연구마다 그 결과가 일관되지 않았고[4][11], 학업정서를 세분화하여 분석하지 않았으므로 본 연구에서는 세부 학업정서의 고유 영향력을 검증하고자 <그림 2>와 같은 변인 간의 가설적 경로를 설정하였다.



<그림 2> 연구모형

## 3. 연구방법

### 3.1 연구대상

본 연구는 수도권 소재 A대학에서 2011년 2학기에 개설된 ‘설득력 있는 프리젠테이션’ 이러닝 강좌 수강생을 대상으로 수행되었다. 이 강좌는 15주차로 구성되었고 수업은 매주 지정된 분량의 이러닝 콘텐츠를 학습하고 교수자가 제시하는 학습활동을 수행하는 방식으로 진행되었다. 설문은 2011년 11월 21일부터 온라인으로 3주에 걸쳐 실시되었고 총 600명 중 563명의 자료가 수집되었다. 수집된 자료 중 무응답 문항이나 불성실 응답을 포함한 사례를 제외하고 최종적으로 535명의 자료를 분석에 사용하였다. 본 연구에 참여한 연구참여자의 일반적 특성은 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구참여자의 일반적 특성 (n = 535)

성별	사례수	1 학년	2 학년	3 학년	4 학년	평균 나이 (최소~최대값)
남	251명 (46.9%)	54명 (10.1%)	124명 (23.2%)	141명 (26.4%)	216명 (40.4%)	22.8세 (18~37세)
여	284명 (53.1%)					

### 3.2 연구도구

#### 3.2.1 과제가치

과제가치의 측정은 Artino와 McCoach(2008)가 개발한 이러닝 상황에서 과제가치를 측정하는 도구를 사용하였다. 이 도구는 총 6문항으로 구성되었고, 문항의 예는 '이 수업에서 제공되는 자료를 학습하는 것은 나에게 중요하다' 등이다. 각 문항은 7점 척도로 측정되었고, 본 연구에서 나타난 문항내적신뢰도는 .93이었다.

#### 3.2.2 자기효능감

본 연구에서는 Artino와 McCoach(2008)가 개발한 이러닝 수업환경에서 자기효능감 측정도구를 사용하였다. 이 도구는 총 5문항으로 이루어졌으며, 각 문항은 7점 척도로 측정되었다. 문항의 예는 '기술적인 어려움에 직면하더라도 나는 온라인 수업에서 제공되는 자료를 학습할 수 있다'와 같은 문항을 포함한다. 본 연구에서 이 도구의 문항내적신뢰도는 .82로 나타났다.

#### 3.2.3 수업 성취목표구조

본 연구에서는 Midgley 외(2000)가 개발한 PALS(Patterns of Adaptive Learning Scales) 중 수업에서 학습자가 지각하는 수업목표구조 측정도구를 사용하였다. 이 도구는 수업숙달목표 6문항(예: '이 수업에서는 학습내용을 단순히 외우는 것이 아니라 이해하는 것이 중요하다'), 수업수행 접근목표 3문항(예: '이 수업에서는 좋은 성적을 받는 것이 주목적이다'), 수업수행회피목표 5문항(예: '이 수업에서는 다른 학생들에 비해 뒤떨어지지 않는 것이 중요하다')으로 총 14문항으로 이루어졌다. 각 문항은 7점 척도로 측정되었으며, 신뢰도 분석결과, 수업수행접근목표 중 1문항이 신뢰도를 저해하는 것으로 나타나 제거하였다. 최종 분석에서 사용된 문항의 문항내적신뢰도는 수업숙달목표 .81, 수업수행접근목표 .73, 수업수행회피목표 .84로 양호한 것으로 확인되었다.

#### 3.2.4 학업정서

본 연구에서 사용한 학업정서 측정도구는 이러닝 수업환경에서 학습자의 학업정서를 측정하는 도구[15] 중 즐거움, 두려움, 지루함을 측정하는 문항을 발췌하여 사용하였다. 즐거움 4문항(예: '나는 수업을 받는 것이 즐겁다'), 두려움 3문항(예: '수업 중 잘 이해하지 못한 것을 다른 사람에게 드러내고 싶지 않다'), 지루함 3문항(예: '나는 수업 중에 지루해서 다른 생각을 하게 된다')으로 이루어졌으며 각 문항은 7점 척도로 측정되었다. 선행연구에서 보고된 이 도구의 신뢰도는 즐거움 .86, 두려움 .82, 지루함 .88이었고, 본 연구에서 분석된 문항내적신뢰도는 즐거움 .85, 두려움 .81, 지루함 .86으로 적합하게 나타났다.

#### 3.2.5 자기조절학습

본 연구에서는 김소나(2010)의 이러닝 학습상황에서의 자기조절학습능력 측정도구를 사용하였다. 문항은 예로, '나는 스스로 수강과정의 학습목표를 정하고 이를 달성하기 위하여 계획을 세운다' 등 총 12문항으로 이루어졌으며 7점 척도로 측정되었다. 본 연구에서 이 도구의 문항내적신뢰도는 .87로 양호한 것으로 나타났다.

### 3.3 연구절차

본 연구는 A대학의 이러닝 강좌의 남·여 수강생을 대상으로 온라인 설문조사를 수행하였다. 563명의 수집된 자료 중 불성실 응답 및 결측치가 있는 자료는 제거하여 최종 535명의 자료를 분석하였다. SPSS 18.0을 사용하여 수집된 자료의 특성을 요약하고 각 변인들의 기술통계치 및 상관관계를 분석하였다. 그 후 상정된 모형의 적합도와 변인 간의 관계를 분석하기 위해 AMOS 18.0을 사용하여 구조방정식 모형분석을 실시하였다. 분석절차는 측정모형을 검증한 후, 상정한 연구모형의 적합도를 검증하고 변인 간의 경로에 나타나는 직·간접효과를 분석하였으며 학업정서의 매개효과를 검증하였다.



## 4. 연구결과

### 4.1 기술통계 및 상관관계 분석

다음 <표 3>은 본 연구에 포함된 잠재변인의 평균, 표준편차, 왜도, 첨도와 잠재변인 간의 상관 분석 결과이다.

<표 3> 잠재변인 별 기술통계 및 상관관계 (n=535)

잠재변인	평균	표준편차	왜도	첨도	1	2	3	4	5	6	7	8
1	5.58	.94	-.43	-.18	1							
2	5.10	.94	.08	-.25	.63**	1						
3	5.43	.83	-.31	-.10	.70**	.58**	1					
4	5.49	1.09	-.42	-.34	.35**	.27**	.38**	1				
5	4.11	1.21	-.13	-.13	.08	.13**	.19**	.22**	1			
6	4.54	.97	.54	.25	.54**	.59**	.52**	.09*	.18**	1		
7	3.12	1.35	-.05	-.95	-.34**	-.40**	-.31**	-.06	.14**	-.28**	1	
8	2.85	1.39	.24	-.93	-.53**	-.46**	-.50**	-.14**	.04	-.47**	.53**	1
9	5.04	.84	-.05	.16	.61**	.60**	.59**	.32**	.15**	.55**	-.32**	-.45**

1: 과제가치, 2: 자기효능감, 3: 수업숙달목표, 4: 수업수행접근목표, 5: 수업수행회피목표, 6: 즐거움, 7: 두려움, 8: 지루함, 9: 자기조절학습

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

### 4.2 측정모형 검증

본 연구에서는 구조모형 분석에 앞서 측정모형의 적합도를 검증하였다(<표 4> 참조).

<표 4> 측정모형의 적합도 분석결과 (n=535)

	$\chi^2$	df	p	RMSEA (90%신뢰구간)	CFI	TLI
측정모형	327.46	173	.000	.041 (.034 ~ .048)	.98	.97
참고기준	-	-	.05이상	.06 이하	.95이상	.95이상

측정모형의 적합도는  $\chi^2 = 327.46$ ,  $df = 173$ ,  $p < .001$ 으로 유의하게 나타났다. 그러나  $\chi^2$ 는 표본의 크기, 다변량정규성, 관찰변수의 개수 등에 민감하기 때문에 모형의 적합도를 평가할 때는 다른 적합지수를 함께 고려하는 것이 바람직하다 [60]. 따라서 본 연구에서는 RMSEA, CFI, TLI를 참고하였으며 RMSEA는 .041(90% 신뢰구간 .034 ~ .048), CFI = .98, TLI = .97로 참고기준치를 충

족하여 측정모형은 적합한 것으로 나타났다[61].

측정모형에 포함된 관찰변수의 요인계수를 유의수준 .05에서 검증한 결과(<표 5> 참조), 모든 관찰변수는 유의한 것으로 나타났고 관찰변수의 표준화 요인계수는 두려움( $\beta = .68$ )을 제외하고 모두 .70이상을 보여 적합한 것으로 확인되었다. 또한 판별타당도를 확인할 수 있는 평균분산추출(Average Extracted Variance)도 상관계수의 제곱을 상회하는 것으로 나타났다.

<표 5> 측정모형의 확인적 요인분석 결과 (n=535)

잠재변인	측정변수	비표준화 요인계수 ( $\beta$ )	표준화 요인계수 ( $B$ )	표준 오차	C.R.	평균 분산 추출
과제가치	→ 과제가치1	.98*	.89	.034	28.77*	.82
	→ 과제가치2	1.00	.92	-	-	
자기 효능감	→ 자기효능감1	1.00	.92	-	-	.76
	→ 자기효능감2	.93*	.83	.041	22.54*	
수업 숙달목표	→ 숙달목표1	1.00	.90	-	-	.77
	→ 숙달목표2	.84*	.80	.039	21.67*	
수업 수행접근	→ 수행접근1	.88*	.70	.082	10.76*	.48
	→ 수행접근2	1.00	.82	-	-	
수업 수행회피	→ 수행회피1	1.00	.88	-	-	.58
	→ 수행회피2	.94*	.80	.090	10.41*	
즐거움	→ 즐거움1	1.00	.84	-	-	.51
	→ 즐거움2	.93*	.75	.050	18.76*	
	→ 즐거움3	.97*	.76	.051	19.14*	
	→ 즐거움4	.86*	.71	.049	17.66*	
두려움	→ 두려움1	.85*	.68	.055	15.41*	.60
	→ 두려움2	1.00	.82	-	-	
	→ 두려움3	1.01*	.82	.055	18.29*	
지루함	→ 지루함1	.91*	.79	.043	20.98*	.67
	→ 지루함2	1.00	.88	-	-	
	→ 지루함3	.91*	.78	.044	20.84*	
자기조절 학습	→ 자기조절학습1	1.05*	.87	.046	22.64*	.79
	→ 자기조절학습2	1.00	.89	-	-	

\* p < .05

### 4.3 구조모형 평가

연구문제 1번을 검증하고자 연구모형의 적합도를 분석하고 분석결과를 <표 6>에 제시하였다.

<표 6> 연구모형의 적합도 분석결과 (n=535)

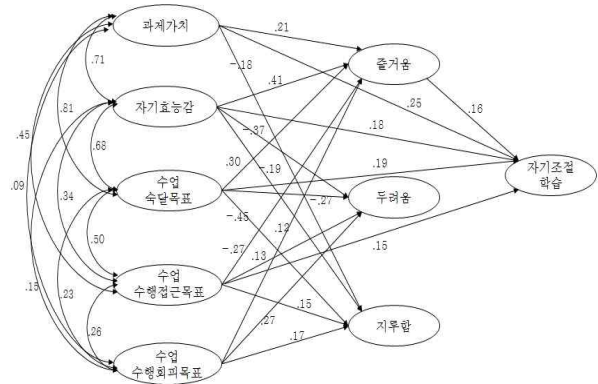
	$\chi^2$	df	p	RMSEA (90% 신뢰구간)	CFI	TLI
연구모형	408.28	176	.000	.050 (.043 ~ .056)	.97	.96

분석결과,  $\chi^2 = 408.28$ ,  $df = 176$ ,  $p < .001$ ,  $RMSEA = .050$ (90% 신뢰구간 .043~.056),  $CFI = .97$ ,  $TLI = .96$ 으로 분석되어 연구모형은 좋은 적합도를 보였다. 연구모형의 경로계수를 확인한 결과, 몇몇 경로가 유의하지 않아 해당 경로를 제거함으로써 모형을 수정하였다. 제거된 경로는 과제가치에서 두려움, 수업수행회피목표에서 자기조절학습, 두려움에서 자기조절학습, 지루함에서 자기조절학습에 이르는 경로였다. 소연희(2010)에서 수행회피목표는 자기조절학습에 유의한 영향을 미치지 못했고, 김현진과 김현진(2011)에서는 부정적 정서가 자기조절학습에 유의한 영향을 나타내지 못했으며, 과제가치는 지루함과 같은 부정적 정서와 상관이 높은 반면 불안이나 수치심과의 상관은 상대적으로 낮은 경향을 보여 해당경로의 삭제는 적합한 것으로 보인다.

<표 7> 수정모형의 적합도 분석결과 (n=535)

	$\chi^2$	df	p	RMSEA (90% 신뢰구간)	CFI	TLI
수정모형	411.62	180	.000	.049 (.043 ~ .055)	.97	.96
연구모형	408.28	176	.000	.050 (.043 ~ .056)	.97	.96

<표 7>에 제시된 수정모형의 적합도 분석결과를 보면,  $\chi^2 = 411.62$ ,  $df = 180$ ,  $p < .001$ 이었고,  $RMSEA = .049$ (90% 신뢰구간 .043~.055),  $CFI = .97$ ,  $TLI = .96$ 으로 수정모형은 적합하게 나타났다. 연구모형과 수정모형 간의 모형비교를 위해  $\chi^2$  차이검정을 실시한 결과,  $\Delta\chi^2 = 3.34$ ,  $\Delta df = 4$ ,  $p = .50$ 으로 두 모형은 같은 것으로 간주되어 이 중 간명한 수정모형을 선택하였다. 수정모형의 경로계수를 확인한 결과, 모형에 포함된 변인 간의 직접적인 영향력은 유의수준 .05에서 모두 유의하게 나타났다. 따라서 수정모형을 최종모형으로 결정하였고(<그림 3> 참조) 변인 간의 직접적인 영향력과 유의도 검증 결과는 <표 8>에 제시하였다.



<그림 3> 최종모형 및 표준화경로계수

<표 8> 최종모형의 추정된 경로계수 및 유의도 분석결과 (n=535)

경로	비표준화 계수 (B)	표준화 계수 (β)	표준 오차	C.R.
과제가치 → 즐거움	.226*	.214	.089	2.54*
과제가치 → 지루함	-.245*	-.178	.125	-1.96*
과제가치 → 자기조절학습	.234*	.252	.072	3.25*
자기효능감 → 즐거움	.467*	.413	.071	6.61*
자기효능감 → 두려움	-.476*	-.373	.091	-5.25*
자기효능감 → 지루함	-.282*	-.192	.096	-2.93*
자기효능감 → 자기조절학습	.180*	.181	.065	2.77*
수업속달목표 → 즐거움	.414*	.304	.117	3.53*
수업속달목표 → 두려움	-.412*	-.268	.120	-3.43*
수업속달목표 → 지루함	-.807*	-.454	.170	-4.75*
수업속달목표 → 자기조절학습	.225*	.188	.101	2.23*
수업수행회피목표 → 즐거움	-.264*	-.269	.053	-4.99*
수업수행회피목표 → 두려움	.139*	.126	.067	2.08*
수업수행회피목표 → 지루함	.186*	.145	.070	2.67*
수업수행회피목표 → 자기조절학습	.131*	.152	.045	2.93*
수업수행회피목표 → 즐거움	.110*	.123	.037	2.95*
수업수행회피목표 → 두려움	.273*	.271	.051	5.31*
수업수행회피목표 → 지루함	.200*	.172	.053	3.78*
즐거움 → 자기조절학습	.144*	.164	.057	2.51*

\*p < .05

다음은 연구문제 2번을 규명하고자 변인 간의 직·간접효과 분해 결과를 <표 9>에 제시하였다.

<표 9> 변인 간의 직·간접효과 분해결과 (n=535)

경로	직접효과		간접효과		총효과	
	비표준 화계수	표준화 계수	비표준 화계수	표준화 계수	비표준 화계수	표준화 계수
과제가치 → 즐거움	.226*	.214	.000	.000	.226	.214
과제가치 → 지루함	-.245*	-.178	.000	.000	-.245	-.178
과제가치 → 자기조절학습	.234*	.252	.032	.035	.266*	.287*
자기효능감 → 즐거움	.467*	.413	.000	.000	.467*	.413*
자기효능감 → 두려움	-.476*	-.373	.000	.000	-.476*	-.373*
자기효능감 → 지루함	-.282*	-.192	.000	.000	-.282	-.192
자기효능감 → 자기조절학습	.180*	.181	.067*	.068*	.247*	.249*
수업숙달목표 → 즐거움	.414*	.304	.000	.000	.414*	.304*
수업숙달목표 → 두려움	-.412*	-.268	.000	.000	-.412*	-.268*
수업숙달목표 → 지루함	-.807*	-.454	.000	.000	-.807*	-.454*
수업숙달목표 → 자기조절학습	.225*	.188	.059*	.050*	.285*	.238*
수업수행접근목표 → 즐거움	-.264*	-.269	.000	.000	-.264*	-.269*
수업수행접근목표 → 두려움	.139*	.126	.000	.000	.139	.126
수업수행접근목표 → 지루함	.186*	.145	.000	.000	.186	.145
수업수행접근목표 → 자기조절학습	.131*	.152	-.038*	-.044*	.093	.108
수업수행회피목표 → 즐거움	.110*	.123	.000	.000	.110*	.123*
수업수행회피목표 → 두려움	.273*	.271	.000	.000	.273*	.271*
수업수행회피목표 → 지루함	.200*	.172	.000	.000	.200*	.172*
수업수행회피목표 → 자기조절학습	.000	.000	.016*	.020*	.016*	.020*
즐거움 → 자기조절학습	.144*	.164	.000	.000	.144*	.164*

\* p < .05

<표 9>에 제시된 변인 간의 직접효과를 유의수준 .05에서 검증한 결과를 살펴보면, 과제가치는 즐거움에  $\beta = .214$ , 지루함에  $\beta = -.178$ , 자기조절학습에  $\beta = .252$ 의 직접효과를 나타내었다. 자기효능감은 즐거움( $\beta = .413$ )과 자기조절학습( $\beta = .181$ )에 정적인 직접효과를 보인 반면, 두려움( $\beta = -.373$ )과 지루함( $\beta = -.192$ )에 부적인 직접효과를 나타내었다. 수업목표구조의 영향력을 살

펴보면, 수업숙달목표는 즐거움( $\beta = .304$ ), 두려움( $\beta = -.268$ ), 지루함( $\beta = -.454$ ), 자기조절학습( $\beta = .188$ )에 직접효과를 나타내었고, 수업수행접근목표는 즐거움( $\beta = -.269$ )에 부적인 영향력을 미쳤고, 두려움( $\beta = .126$ ), 지루함( $\beta = .145$ ), 자기조절학습( $\beta = .152$ )에는 정적인 영향력을 미치는 것으로 분석되었다. 수업수행회피목표는 즐거움( $\beta = .123$ ), 두려움( $\beta = .271$ ), 지루함( $\beta = .172$ )에 정적인 직접효과를 나타냈지만 자기조절학습에는 유의한 직접효과를 나타내지 않았다. 학업정서 중에서는 즐거움만 자기조절학습에  $\beta = .164$ 의 직접효과를 나타내었다.

또한 <표 9>에 제시된 변인 간의 간접효과를 살펴보면, 과제가치는 즐거움을 매개로 자기조절학습에  $\beta = .035$ 의 간접효과를, 자기효능감은 즐거움을 매개로 자기조절학습에  $\beta = .068$ 의 간접효과를 나타내었다. 수업숙달목표는 즐거움을 매개로 자기조절학습에  $\beta = .050$ 의 간접효과를, 수업수행접근목표는 자기조절학습에  $\beta = -.044$ 의 부적인 간접효과를, 수업수행회피목표는 자기조절학습에  $\beta = .020$ 의 간접효과를 나타내었다. 이와 같이 즐거움은 선행요인과 자기조절학습 간의 관계에서 매개기능을 수행하는 한편, 두려움과 지루함은 자기조절학습에 유의한 직접적인 영향을 미치지 못하여 상정된 모형 내에서 매개기능을 수행하지 못하였다.

### 5. 논의 및 결론

본 연구는 이러닝 수업에서 국내 대학생의 자기조절학습에 영향을 미치는 과제가치, 자기효능감, 수업에서의 성취목표구조, 학업정서 간의 구조적 관계를 규명하고자 하였다. 첫 번째 연구문제는 설정한 모형의 적합성을 검증하는 것이었다. 모형 검증결과, 모형은 타당한 것으로 나타나 통제-가치이론[3]의 유효성을 실증적으로 확인하였으며 이는 선행연구[26][27]와 일관된 결과이다.

두 번째 연구문제는 자기조절학습에 영향을 미치는 학업정서와 선행요인(과제가치, 자기효능감, 수업목표구조) 간의 관계를 분석하고 학업정서의 매개기능을 검증하는 것으로 분석 결과와 시사점은 다음과 같다.

### 5.1 즐거움과 선행요인들 간의 관계

즐거움에 정적인 직접효과를 나타내는 선행변인은 과제가치, 자기효능감, 수업숙달목표, 수업수행회피목표의 지각으로 나타났다. 이 결과는 도승이 외(2011), Pekrun 외(2011), 박중길(2010) 연구 결과를 지지하는 것이다. 또한 학습자의 과제가치 인식과 자기효능감 또는 유능감의 지각이 개인의 인지적 평가에 중요한 판단기준으로 작용하여 학업정서를 유발한다는 통제-가치이론을 뒷받침하는 결과로도 해석된다.

본 연구에서 수업의 구조를 수행접근목표로 인식하는 것은 즐거움의 경험에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 성적을 강조하거나 실수를 허용하지 않는 수업환경이 학습자의 즐거움을 방해한다고 해석할 수 있다. 한편, 본 연구에서는 예상치 못하게 수업수행회피목표의 지각이 즐거움에 정적인 영향을 미쳤다. 이는 선행연구에서 개인의 수행회피목표와 즐거움이 부적인 상관을 보이는 것과 상이한 결과이다. 그러나 소연희(2010)는 수업목표구조와 개인의 성취목표지향성 간에 일치정도를 분석한 결과, 수행회피목표의 경우에 숙달목표나 수행접근목표에 비해 불일치하는 학습자들이 상대적으로 높게 나타났다고 보고한 바 있다. 따라서 수업의 구조를 수행회피목표로 지각하는 학습자들이 개인의 성취목표지향성과 불일치 정도가 높을 가능성이 있어 수업수행회피목표와 즐거움과의 관계가 일관되지 않게 나타났을 수 있다. 그러나 이 두 변인 간에 대한 논의는 추후 연구를 통해 확인이 필요하다.

### 5.2 두려움과 선행요인들 간의 관계

본 연구에서 두려움에 직접적인 영향을 미치는 선행요인은 자기효능감, 수업숙달목표, 수업수행접근목표, 수업수행회피목표로 나타났다. 구체적으로 자기효능감의 지각은 두려움에 부적인 영향을 미쳤고 이는 선행연구[22][23]와 일맥상통한 결과이다. 즉, 학습자가 지각하는 자기효능감은 수행하는 과제 활동에 대한 불안이나 수치심을 경감시킨다고 해석할 수 있다.

성취목표구조와 두려움 간의 결과를 살펴보면,

수업구조를 숙달목표로 지각한 학습자일수록 두려움을 낮게 경험하는 것으로 나타났다. 이는 선행연구[22][23]에서 개인의 숙달목표지향성과 불안 및 수치심과 부적인 상관을 보인 것과 유사한 결과이다. 그러나 Pekrun 외(2006)에서는 숙달목표가 화나 절망감 예측에는 유의한 선행요인으로 밝혀진 반면, 불안이나 수치심을 유의하게 예측하지 못한 것으로 나타나 본 연구결과와 일관되지 않았다. 본 연구에서 수업수행접근목표는 두려움의 경험에 정적인 직접효과를 나타내었고, 이는 경쟁이나 성적을 강조하는 수업수행접근목표가 학습자의 두려움을 강화한다고 해석할 수 있다. 또한 본 연구에서 수업수행회피목표는 두려움을 촉진하는 것으로 분석되었으며, 이는 선행연구[3][26][36]와 동일한 결과이다.

### 5.3 지루함과 선행요인들 간의 관계

지루함은 부정적 정서 중에서도 비활성화 정서로 특별히 수업상황에서 교수자의 관심이 요구되는 정서이다[14]. 본 연구에서는 모든 선행요인이 지루함에 직접효과를 나타내는 것으로 나타났다. 구체적으로 살펴보면, 과제가치의 인식은 지루함을 경감시키는 것으로 분석되어 선행연구[14][22][36]를 지지하였고, 자기효능감은 지루함에 부적인 영향을 나타내었다. Csikszentmihalyi(1975)는 능력이 높은 학습자에게 낮은 수준의 과제가 주어졌을 때 지루함을 경험한다고 했지만, Pekrun 외(2010)는 능력이 낮고 통제감이 낮은 학습자들도 지루함을 많이 경험한다고 논의한 바 있다. 본 연구결과는 학업에 대한 유능감을 촉진하는 교수설계가 지루함을 방지하는 데 효과적임을 시사한다. 또한 수업의 목표구조가 숙달목표일 경우 지루함을 억제하며 수행접근목표와 수행회피목표는 모두 지루함을 증가시키는데 영향을 미치는 것으로 분석되었다.

### 5.4 자기조절학습과 선행요인 간의 관계

자기조절학습에 직접적인 영향을 미치는 변인은 과제가치, 자기효능감, 수업숙달목표, 수업수행접근목표, 즐거움으로 나타났다. 이 변인들은 모

두 자기조절학습에 정적인 영향을 주는 변인으로 분석되었고, 두려움, 지루함, 수업수행회피목표는 자기조절학습과 부적 상관을 보였지만 유의한 영향을 미치지 못했다. 과제가치가 자기조절학습에 미치는 직접효과는 선행연구[11][34]와 동일한 결과이고 자기효능감이 자기조절학습에 미치는 직접효과는 선행연구[13][28][36][44]와 일관된 결과이다. 한편, 수업의 숙달목표와 수행접근목표는 자기조절학습에 직접효과를 보였으며 이는 권성연(2008), 양명희와 오정철(2006) 연구와 일관된 결과이다. 한편 수업수행회피목표는 자기조절학습에 직접적인 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났으며 박중길(2010)에서도 동일하게 확인된 바 있어 수행회피목표는 자기조절학습에 부적인 상관을 가지나 유의한 선행요인은 아닌 것으로 해석할 수 있다. 학업정서인 즐거움, 두려움, 지루함 중에서는 즐거움만 자기조절학습에 유의한 영향력을 보였다. 이는 긍정적인 정서만 자기조절학습에 유의한 영향력을 보인 김현진과 김현진(2011), 양명희와 김은진(2010)의 연구와 동일한 연구결과로 교수-학습상황에서의 긍정적인 정서의 역할과 중요성을 입증한 것이다.

### 5.5 학업정서의 매개효과

본 연구에서는 학습자가 지각하는 과제가치, 자기효능감, 수업의 성취목표구조는 즐거움을 매개로 자기조절학습에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 학습자가 과제가치와 자기효능감을 높이 인식하고 수업을 숙달목표로 인식할 경우, 학습자는 즐거움을 경험하며, 나아가 즐거움은 학습자의 자기조절학습을 촉진시키는 것으로 해석할 수 있다. 한편, 즐거움은 숙달목표뿐 아니라 수업수행접근목표와 수업수행회피목표를 매개하여 자기조절학습에 영향을 미치는 매개기능을 보였으나, 두려움과 지루함은 매개역할을 담당하지 못하였다.

본 연구의 결과를 종합하면, 학습자가 지각하는 과제가치와 자기효능감은 학습자의 세부 학업정서 경험에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 수업의 구조를 숙달목표로 지각하는 학습자는 더 많은 즐거움을 경험하고 두려움과 지루함의 경험을 감소시킬 수 있으며 자기조절학습에도 즐거움

을 매개로 긍정적인 직·간접효과를 나타내었다. 반면 수업수행접근목표는 자기조절학습에는 정적인 영향을 미쳤지만, 즐거움에는 부적인 영향을 미쳤고 수업수행회피목표는 자기조절학습에 유의한 영향을 나타내지 못하였다. 본 연구결과를 바탕으로 다음과 같은 시사점을 찾을 수 있다.

첫째, 학습과정에서 즐거움을 경험하는 것에 대한 중요성이다. 과제가치, 자기효능감, 수업의 목표구조가 즐거움의 매개를 통해 자기조절학습으로 영향을 미치는 만큼, 학습과정에서 즐거움의 경험은 학습자의 정서적, 인지적 측면에서 중요한 역할을 담당한다. 따라서 교수자는 학습과제에 대한 관련성과 유용성에 대한 설명을 제시하여 과제가치를 부각시키고 학습자가 학습활동에 대한 유능감을 지각할 수 있도록 안내와 스캐폴딩(scaffolding)을 제공함으로써 즐거움을 촉진하도록 해야 한다. 또한 수업환경에서 개인의 성장을 강조하고, 학습과정에서 도전을 격려하며 경쟁보다는 협력적인 수업 분위기를 조성하는 것이 즐거움의 촉진에 도움을 준다.

둘째, 선행요인과 세부 정서와의 관계 이해로 부정적인 정서를 경감시킬 수 있다. 본 연구에서 두려움과 지루함은 모두 부정적인 정서이나 선행요인의 특징에 따라 그 영향력이 다르게 나타났다. 과제가치는 두려움에는 유의하지 않았으나 지루함을 경감시키는 유의한 예측변인이었고, 자기효능감은 지루함과 두려움을 경감시키는 데 유의한 변인이었다. 지루함은 회피적 학습동기를 강화시켜 학습몰입을 방해하는 정서이므로 수업에서 학습자가 과제가치를 지각할 수 있도록 해야 한다. 두려움의 경감을 위해서는 학습자가 학습활동에 대한 유능감과 통제감을 지각할 수 있도록 피드백을 제공하고 학습을 촉진하는 교수-학습전략이 요구된다. 또한 수업 분위기나 구조를 수행접근이나 수행회피로 조성하면 두려움과 지루함을 촉진시킬 수 있으므로 개인의 지식과 능력 향상을 강조하는 숙달목표를 부각시키는 활동과 준거참조평가와 같은 평가 전략이 요구된다.

셋째, 성취목표구조 중 숙달목표의 긍정적 효과이다. 수업환경을 숙달목표로 지각하는 것은 직접적으로 자기조절학습을 강화할 뿐 아니라 즐거움의 촉진을 통해 자기조절학습에 간접적인 영향을

미칠 수 있다. 그러나 수행접근목표의 경우 자기조절학습 강화에는 직접적인 영향을 미치지 않지만, 즐거움에 부적인 영향을 미치는 동시에 두려움과 지루함을 증가시킨다는 점을 유념해야 한다. 수행접근목표는 학습성취에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고되지만[27], 학습자의 정서적 측면에서는 성취강조에 따른 압박감으로 인해 학습자의 긍정적 정서를 훼손시키면서 자기조절학습을 강화하고 있음을 시사한다. 이러한 결과는 국제비교연구[63]에서 보고되는 우리나라 학생들의 높은 성취도와 달리 낮은 흥미나 태도에 대한 설명으로도 볼 수 있다. 또한 국제비교 연구에서 학습자의 자신감, 즐거움의 지각, 동기, 가치, 자아신념과 같은 정의적 특성은 성취에 매우 영향력이 큰 것으로 나타났고 이러한 결과는 학업정서가 교수-학습상황에서 간과되어서는 안 될 요소임을 뒷받침한다. 따라서 학습자의 긍정적 학업정서와 자기조절학습을 모두 강화하는 방안으로 수업환경을 숙달목표로 구조화하는 것이 바람직하다고 하겠다.

본 연구의 제한점을 바탕으로 후속 연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 선정된 최종 모형의 일반화를 위해서는 새로운 이러닝 학습자를 대상으로 다양한 과목 맥락에서 검증되어야 한다. 둘째, 본 연구에서 선행연구와 일관되지 않게 나타난 경로에 대한 추후 검증이 요구된다. 특히 성취목표지향성과 세부 정서 간의 영향력을 분석한 연구는 상대적으로 많지 않아 이 관계를 검증하는 추후 연구가 필요하다. 셋째, 학업정서를 긍정과 부정으로 분석하지 않고 세분화 한 것은 세부 학업정서가 가지는 고유의 영향력을 검토하고자 하는 목적이 있다. 따라서 자기조절학습 이외의 학업성과 변인과의 검토가 이루어진다면 세부 학업정서의 역할에 대한 이해가 확대될 것이다. 이와 같은 제한점이 있지만, 본 연구는 이러닝 상황에서 학습자의 자기조절학습에 미치는 요인들의 관계를 세부 학업정서에 초점을 두어 규명함으로써 이러닝 수업설계와 교수-학습전략 모색에 방향을 제공할 것으로 기대한다.

## 참 고 문 헌

- [1] Hodges, C. B. (2005). Self-regulation in web-based courses: A review and the need for research. *Quarterly Review of Distance Education*, 6, 375-383.
- [2] Miltiadou, M., & Savenye, W. C. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation to enhance student success in online distance education. *Association for the Advancement of Computing in Education Journal*, 11, 78 - 95.
- [3] Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- [4] 김현진 · 김현진 (2011). 한국 대학생들의 자기조절동기, 학업정서 및 인지적 자기조절 학습전략 사용 간의 경로 탐색 연구. *교육심리연구*, 25(3), 693-716.
- [5] Artino, A. R., Hemmer, P. A., & Durning, S. J. (2011). Using self-regulated learning theory to understand the beliefs, emotions, and behaviors of struggling medical students. *Academic Medicine*, 86, S35-S38.
- [6] Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 99-105.
- [7] Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol IV. Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- [8] 소연희 (2010). 성취목표지향성, 지각된 학급 목표구조, 목표몰입의지, 자기조절학습 및 수학적학업성취의 구조적 분석. *아동교육*, 19(3), 41-56.
- [9] 송인섭 · 박성윤 (2000). 목표지향성, 자기조절학습, 학업성취와의 관계 연구. *교육심리연구*, 14(2), 29-64.

- [10] Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goals structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 191-211.
- [11] Artino, A. R. (2009). Think, feel, act: Motivational and emotional influences on military students' online academic success. *Journal of Computing Higher Education, 21*, 146-166.
- [12] Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 17*, 478-493.
- [13] Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education, 75*(1), 5-29.
- [14] Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 531-549.
- [15] 유지원 · 김혜정 · 박성희 (근간, 2012). 한국 대학생의 이러닝 수업에서 학업정서 척도 (e-AES) 개발 및 타당화. **열린교육**.
- [16] Pintrich, 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* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- [17] Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- [18] 주영주 · 김소나 · 김은경 · 박수영 (2008). 기업 사이버교육생의 학업적 자기효능감, 자기조절학습능력, 온라인과제가치가 학업성취도와 학습전이에 미치는 영향. **한국지식경영학회, 9**(4), 1-16.
- [19] 허균 (2009). 블랜디드 러닝 환경에서 수업만족 영향요인의 구조적 모델 연구. **인터넷정보학회논문지, 10**(1), 135-143.
- [20] Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 51-59.
- [21] Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gables, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 549-563.
- [22] 도승이 · 손수경 · 변준희 · 임지윤 (2011). 한국어판 성취정서 질문지(K-AEQ) 개발 및 타당화. **교육심리연구, 25**(4), 945-970.
- [23] Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire(AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*, 36-48.
- [24] Pekrun, R., Frenzel, A. C., 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.
- [25] 박종길 (2011). 통제-가치 이론을 이용한 학생의 성취정서 이해: 체육수업에서의 동기적 믿음의 역할. **한국스포츠심리학회지, 22**(3), 153-169.
- [26] Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98*, 583-597.
- [27] Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 115-135.

- [28] Turner, J. E., Husman, J., & Schallert, D. L. (2002). The importance of students' goals in their emotional experience of academic failure: Investigating the precursor and consequences of shame. *Educational Psychologist, 37*(2), 79-89.
- [29] Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 289-308.
- [30] Jarvis, S., & Seifert, T. (2002). Work avoidance as a manifestation of hostility, helplessness, and boredom. *Alberta Journal of Educational Research, 48*, 174-187.
- [31] Jagacinski, C. M., & Duda, J. L. (2001). A comparative analysis of contemporary achievement goal orientation measures. *Educational and Psychological Measurement, 61*, 1013-1039.
- [32] 양명희 · 김은진 (2010). 정서조절이 학습전략에 미치는 영향: 정서를 매개로 하는 관계 검증. *교육심리연구, 24*(2), 449-467.
- [33] Eccles, J., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21*, 215 - 225.
- [34] Artino, A. R., & Stephens, J. M. (2006). Learning online: Motivated to self-regulation? *Academic Exchange Quarterly, 10*, 176 - 182.
- [35] 주영주 · 하영자 · 최혜리 (2011). 기업 이러닝에서 온라인 과제가치, 직무몰입, 만족도와 전이동기 간의 구조적 관계. *기업교육연구, 13*(1), 31-50.
- [36] 박중길 (2010). 체육수업에서 과제가치, 성취 목표, 정서 및 과제 지속성과의 인과적 관계: 다중매개모형 검증. *한국스포츠심리학회지, 21*(4), 71-90.
- [37] Zusho, A., Pintrich, P. R., & Coppola, B. (2003). Skills and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education, 25*, 1081-1094.
- [38] Artino, A. R., & McCoach, D. B. (2008). Development and initial validation of the online learning value and self-efficacy scale. *Journal of Educational Computing Research, 38*(3), 279-303.
- [39] Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- [40] Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.
- [41] Robbins, S. B., Lauver, K., Le., H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, K. (2004). Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*, 261-288.
- [42] Bell, P. D., & Akroyd, D. (2006). Can factors related to self-regulated learning predict learning achievement in undergraduate asynchronous Web-based courses? *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 3*(10), 5-16.
- [43] Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N., & Pekrun, R. (2006). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 9-33.
- [44] Joo, Y., Bong, M., & Choi, H. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and internet self-efficacy in web-based instruction. *Educational Technology Research and Development, 48*(2), 5-17.
- [45] Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- [46] 한순미 (2003). 중다목표관점에서의 성취목표와 자기조절 학습전략 사용간의 관계. *교육심리연구, 17*(3), 291-312.



- [47] Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.
- [48] Vrugt, A. & Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. *Metacognition and Learning, 3*(2), 123-146.
- [49] 권성연 (2008). 2X2 성취목표지향성과 자기조절학습관계. *교육공학연구, 24*(1), 213-240.
- [50] 양명희 · 오종철 (2006). 2X2 성취목표지향성과 자기조절학습과의 관련성 검토. *교육심리연구, 20*(3), 745-764.
- [51] Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2X2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.
- [52] Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology, 97*, 197-213.
- [53] Elliot, A. J., & Church, M. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality, 71*, 369-396.
- [54] Zusho, A., Pintrich, P. R., & Cortina, K. S. (2005). Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences, 15*, 141-158.
- [55] Urdan, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology, 28*, 524-551.
- [56] Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist, 37*, 69 - 78.
- [57] Seifert, T. (1995). Academic goals and emotions: A test of two models. *The Journal of Psychology, 129*, 543-552.
- [58] Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urban, T. (2000). *The manual for patterns of adaptive learning survey (PALS)*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- [59] 김소나 (2010). **기업 이러닝에서 학습전이 관련변수간의 구조적 관계 분석**. 미간행 박사학위 논문, 서울: 이화여자대학교.
- [60] Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis*(7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- [61] Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.
- [62] Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- [63] 한국교육과정평가원(2009). **PISA와 TIMSS 상위국과 우리나라의 교육과정 및 성취 특성 비교 분석**. 연구보고 RRE 2009-7-2.

## 유 지원



1991 이화여자대학교  
전자계산학과(B.S.)  
1996 University of Minnesota  
교육공학과(M.Ed)

2011 이화여자대학교 교육공학과(Ph.D)  
1999~2002 이화여자대학교 정보통신연구소  
멀티미디어 과정 주임교수  
2007~2011 가천대학교 선임연구원  
2012~현재 이화여자대학교 교육공학과  
연구교수

관심분야: 이러닝, 협력학습, 학업정서  
E-Mail: you.jiwon@gmail.com