

초등학생의 학습동기와 학교참여의 관계에서 교사-학생 지지 및 갈등의 조절효과*

김 동 주¹⁾

권 지 웅²⁾

박 종 효³⁾

건국대학교 대학원 교육학과

건국대학교 교직과

본 연구는 다층분석을 이용하여 초등학생의 학습동기와 학교참여의 관계에서 학생에 대한 교사의 지지와 갈등의 조절효과를 탐색하는 데 목적이 있다. 본 연구에서는 클래스넷 4차년도 데이터 자료(박종효 등, 2017) 중 1차시기 자료를 사용하였다. 전국 소재의 초등학교 39학급의 총 769명(남학생 392명, 여학생 377명)을 대상으로 하였다. 학생의 학습동기와 학교참여는 자기보고를 통해 측정되었으며, 교사-학생지지 및 갈등 관계는 또래지명을 통해 측정되었다. 교사-학생 지지 및 갈등 관계는 학급수준 변인으로 산출하여 조절효과를 탐색하였다. 주요 연구결과는 다음과 같다. 첫째, 각 변인별 성별에 따른 집단 간 차이를 분석한 결과, 내재동기에는 남녀의 차이가 나타나지 않은 반면 외재동기의 경우 남학생이 여학생보다 높게 나타났다. 교사-학생 지지관계는 여학생이 남학생보다 높고, 교사-학생 갈등관계는 남학생이 여학생보다 높게 나타났다. 둘째, 다층분석 결과, 개인수준의 내재동기와 외재동기는 학교참여의 관계에서 유의한 주효과를 나타내었고, 학급수준의 교사-학생지지가 내재동기와 학교참여 간의 관계에서 유의한 조절효과를 나타냈다. 본 연구결과는 학생의 학교참여를 위해 학생의 내재적 동기와 함께 교사-학생지지가 중요함을 강조하였다. 따라서 초등학생의 학교참여를 높이기 위해서 학생에 대한 정서적 관심 및 지지를 해주는 교사의 역할 중요성에 관한 교육적 시사점을 제안하였다.

주요어 : 내재동기, 외재동기, 학교참여, 교사-학생관계, 다층분석

* 이 논문은 2020년도 건국대학교 KU학술연구비 지원에 의한 논문임.

1) 건국대학교 대학원 교육학과, 박사수료

2) 건국대학교 대학원 교육학과, 박사과정, 미림여자정보과학고등학교

3) 교신저자 : 건국대학교 사범대학 교직과, 교수 (E-mail: jonghyop@konkuk.ac.kr)

I. 서론

아동과 청소년의 발달과 적응을 이해하기 위해서는 학업 뿐 아니라 학교참여의 과정을 탐색하는 것이 중요하다. 학업동기가 학업적 목표를 지향하는 심리적 에너지라면, 학교참여는 학생이 학업과 학교생활을 하는데 있어서 심리적 에너지가 작동하는 상태를 의미한다(신현숙, 2014). 학교참여는 행동적 참여, 인지적 참여, 정서적 참여의 다차원 구인으로 표현된다(신현숙, 2014; 임효진, 2018; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). 행동적 참여는 수업에 집중 또는 과제에 대한 노력과 인내에 관련된 행동을 수반하며, 수업 준비 및 방과 후 활동 참여 등도 포함된다(Fredricks et al., 2004). 인지적 참여는 학습활동에서 학습내용을 이해하고 인지적으로 전략을 짜고 활용하는 활동을 의미한다(신현숙, 2013; Wang, Willett, & Eccles, 2011). 정서적 참여는 학급과 학교 내에서 가지는 소속감, 가치관, 학교와 관계된 활동들에 대한 관심과 같은 정서적인 부분을 포함한다(Fredricks & McColskey, 2012). 이러한 학교참여는 주도적인 학습을 수행해나가는 능동성과 자율성의 발달과정에서 자기조절학습에 영향을 줄 수 있음이 확인되었다(송지은, 이은주, 2015; 이명숙, 2016). 정리하면 학교참여는 청소년의 학업 성취와 웰빙에 긍정적으로 관련되어 있어, 학교에 성실하게 참여하는 학생은 수업 및 방과 후 활동에 열심히 참여하며 낮은 학업 중단을 나타낸다(Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008; Upadaya & Salmela-Aro, 2013). 또한 심리적 욕구 만족과 숙달목표를 지향하는 학생은 과제

와 관련된 긍정적인 상호작용을 하고 있었으며, 적극적인 학교참여 및 높은 학업성취와 관련이 있다(Reeve & Tseng, 2011).

학교참여는 자기조절학습이나 학업성취와 관련해서 중요한 영향을 미치는 변인으로 알려져 있으며, 이외에도 학교참여의 하위요인에 대한 성별의 차이, 자기결정성동기, 목표지향, 사회적 맥락에 따라 학교참여가 차별화된 영향을 미칠 수 있음을 보여주는 연구가 다수이다(신현숙, 2013; 권순구, 봉미미, 김성일, 2016; 김종렬, 2014; 이명숙, 2016; Reeve, 2012). 학교참여에 대한 국내·외 다수 연구들은 대부분 개인의 동기, 자기조절학습, 연령과의 관련성을 단편적으로 살펴보았다는 제한점이 있다(김종렬, 2014; 신현숙, 2014; Wang & Eccles, 2012). Maehr와 Midgley(1991)는 “심리적 환경(psychological environment)”이라는 용어로 학교나 학급과 같은 교육맥락이 개인의 동기와 참여, 행동에 영향을 미칠 수 있음을 강조하고 있다. 따라서 학생의 학교참여의 영향을 확인하기 위해 개인 내적 자원과 학급이나 학교와 같은 사회적 맥락을 함께 고려하는 것이 필요하다. 또한 Gnambs와 Hanfstringl의 연구(2016)에서 학생의 개인내적 자원의 향상을 위한 맥락이 학교에서 충분히 조성되어야 함을 제안하였다(Ryan & Deci, 2020). 사회적 맥락을 반영한 연구결과는 학급 내에서 학생들의 학교참여를 향상시킬 수 있는 교육적 실천 방안을 모색하는 기초자료로 활용될 수 있을 것이다. 따라서 본 연구는 이런 결과들을 바탕으로 개인의 내재동기와 외재동기에 따른 학교참여의 관련성을 살펴봄과 동시에 학급의 맥락으로서 교사-학생 관계(지지, 갈등)의 영향을

함께 살펴 학생의 학교참여에 대한 포괄적인 이해를 돕고자 한다.

학생의 긍정적인 발달과 적응을 돕는 학교 참여의 연구에 있어서 먼저 개인의 동기에 대한 탐색이 필요하다. 특히, 자기결정성이론을 바탕으로 하는 내재동기(*instinsic motivation*)와 외재동기(*extrinsic motivation*)는 학생의 학업이나 학교활동의 질을 확인할 수 있는 중요한 요인이다. 내재동기는 자신만의 내적 흥미 및 즐거움을 위해 존재한다(Deci & Ryan, 2000). 내재동기가 높은 학생들은 자신을 위한 학습 활동에 주도적으로 참여하며, 활동을 통한 즐거움, 만족, 호기심 및 흥미를 학습활동에서 느낀다고 한다(Ryan & Deci, 2020). 탐험하고, 호기심을 가진 활동이 내적으로 동기화되면 외적인 이익이나 압력에 의존하지 않고, 스스로의 만족감과 즐거움을 가진다. 반면, 외재동기는 내적인 만족감보다는 보상이나 처벌과 같은 다른 이유나 수단을 위해 행해진 행동과 관련이 있다. 즉, 외재동기가 있는 학생은 주로 보상을 위해 활동하며, 외부의 압력이나 처벌 등을 회피하기 위한 학습활동이 이루어진다(Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020). 반면에 최근에는 동기의 통합적 관점을 중요하게 보기 시작하였으며, 학생집단에 따라 외재동기 역시 내재동기와 함께 적절한 기대와 압력, 자신 및 결과에 대한 확신을 제시함으로써 학생들의 학업성취에 긍정적 영향을 미칠 수 있음을 보고하고 있다(Linnenbrink-Garcia et al., 2018). 이러한 변화에도 불구하고, 여전히 외재동기보다는 내재동기가 학생의 참여와 성취에 긍정적 영향을 미칠 수 있다는 연구가 지배적이다.

Taylor 등(2014)의 메타분석 연구에 의하면 내재동기는 초기 성취수준을 통제한 상태에서 일관적으로 학업성취와 학교참여와 높은 관련성을 가지고 있었다. 예를 들면, 내재동기가 높은 학생들은 학교 과목의 흥미나 가치에 의미를 두며, 교과학습 내용을 이해하려 노력하고, 학업수행과 수업에 적극적으로 참여한다. 하지만 외재동기가 높은 학생들은 수업시간에 무관심하거나 떠드는 등 비참여적인 태도를 보이기도 한다(조현철, 2011). 학교참여의 하위변인인 인지적 참여와 학습전략의 관련성에 대한 연구에서도 내재동기가 높은 학생은 심층적인 인지전략과 학습전략 및 메타인지와 같은 상위인지 전략을 많이 사용하는 것으로 나타났다(김종렬, 2014; 이은주, 2001; Walker, Greene, & Mansell, 2006). 초등학생을 대상으로 외재동기와 수업참여의 관계를 살펴본 연구에서 외재동기는 교사의 요구에 의해 공부하거나 흥미를 이끌지 못하는 수업 환경에서 수업참여에 영향을 주는 것으로 나타났으며, 여학생의 경우 오히려 적극적 수업참여를 제한하는 요인으로 밝혀졌다(Assor, Kaplan, Kanat-Maymoon, & Roth, 2005). 연령에 따른 내재동기 변화의 연구에서 내재동기는 연령이 높아질수록 감소하는 경향을 나타내고 있으며, 이로 인해 학교참여도 감소하는 경향이 나타난다(이은주, 2000; 임효진, 2018; Scherrer & Preckel, 2019; Wang & Eccles, 2012). 즉, 내재동기가 높은 경우 학업성취가 높았고, 학업수행 및 자기조절학습에서도 긍정적인 결과가 나타났으며 학교참여 및 학업성취를 높게 예측하는 것으로 나타났다(Froiland & Worrell, 2016). 종합하면, 학생의 내재동기와 외재동기의 영

향을 파악하는 것이 학생의 학교참여에 대한 이해를 높이는 필수적인 요인으로 여겨진다.

일상적인 학교생활에서 학급은 교사와 학생 간의 집단적 상호작용이 일어나는 물리적 공간이며, 동시에 교사 및 또래 구성원과의 관계에 따라 학급 맥락은 달라질 수 있다(Hughes, 2012). 학급 맥락은 구체적으로 학급의 문화나 풍토, 규범으로 명명되기도 하며, 학생들의 참여 수준에 영향을 미치는 환경 요인이다(Fredricks et. al., 2004). 특히 학급 맥락에서 교사가 학생들에게 미치는 영향은 지대하다. Hughes와 Chen(2011)은 학급 내에서 교사가 특정 학생에게 대하는 태도나 평가가 다른 학생들이 암묵적으로 배우게 되는 사회적 참조 기능으로 작용하게 됨을 제안하였다. 따라서 학생의 학교참여는 개인동기 따라 다르게 나타날 수 있고 이는 학급 맥락의 교사-학생 관계에 따라 차이가 날 수 있음을 유추하여 그 관련성을 실증적으로 확인하는 것이 필요하다. 학생의 학교참여를 이해하는 데 있어서 교사-학생 간의 관계, 특히 지지와 갈등을 구분하여 탐색하는 것은 학생의 학교참여를 이해하는 데 중요하리라 여겨진다.

교사-학생 관계에서 교사-학생 지지는 긍정적인 상호작용으로서 돌봄, 이해, 애착의 수준이 높은 것으로 정의되며, 교사-학생 갈등은 적대감이나 부정적인 상호작용으로 정의된다(Hughes, Zhang, & Hill, 2006; Pianta & Stuhlman, 2004). 교사-학생 관계는 학생의 학습동기와 학교참여에 있어서 긍정적이고 중요한 역할로서 작용한다(Eccles & Roeser, 2011; Fredricks & McColskey, 2012; Wentzel, 2016). 교사-학생 지지 및 교사-학생 갈등이 학교참여에

미치는 영향을 종단연구로 확인한 결과, 교사-학생 지지는 학교참여의 감소를 막는 완충 역할을 하고 교사-학생 갈등은 학교참여를 낮추는 부정적인 역할을 하는 것으로 확인되었다(Hughes & Cao, 2018). 교사가 학생에게 정서적으로 따뜻하고, 독립적인 의견을 표현할 수 있는 기회를 주고, 학생의 학습욕구에 반응하는 수업을 진행하면, 이런 교사와 관계를 맺는 학생은 긍정적인 학교 소속감이 개발되고 학습과정에 더 참여하려고 노력하는 것으로 밝혀졌다(Furrer & Skinner, 2003; Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008; Vansteenkiste, Zhou, Lens, & Soenens, 2005).

교사-학생 관계에서 교사 지지가 높을수록 학생의 내재동기는 높아지고 외재동기는 낮아지게 된다(Vansteenkiste et al., 2012). 반대로 교사가 자신의 관점으로 학생을 통제하거나 특정한 압력을 행사하는 통제적 수준이 높을수록 학생들의 내재동기는 낮아지고, 외재동기는 높아졌다(Assor et al., 2005; Reeve & Jang, 2006). 교사-학생 관계에서 교사로부터 많은 지지를 받는 학생은 학업에 관련된 내재동기가 높아지며, 주도적인 학교참여를 하는 것으로 나타났다(안도희, 최혜림, 2012; 임성애, 이은주, 2020; Assor et al., 2005).

신현숙의 연구(2014)에서도 수업의 질, 교사-학생 간 관계, 사회 정서적 풍토가 긍정적이고 동기촉진적인 학급 맥락은 행동적 참여와 정서적 참여에 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 교사-학생 관계와 학교참여에 대한 국내 연구는 주로 교사의 교사효능감과 교사지지, 교사-학생 애착관계와 수업행동 및 동기유발 방식에 대해 연구되었다(권순구 등, 2016; 김

남희, 김종백, 2011; 이빛나, 손원숙, 2017; 하선형, 이경순, 2019). 내재동기와 수업참여의 관계에서 학습전략의 매개효과는 여학생이 높게 나타났고, 남학생은 수업참여가 직접적으로 학업성취도에 이르는 성별에 따른 구조적 차이를 보였다(김종렬, 2014). 선행연구들을 요약해보면, 교사-학생의 관계는 정서적 상호작용이나 교수 전략, 학습 피드백과 같은 다양한 활동을 통해서 교사가 학생 개인의 동기, 학습, 학교 활동에 중요한 영향을 미치고 있음을 확인할 수 있다(이빛나, 손원숙, 2017; Jang, Reeve, & Deci, 2010).

이와 같이 내재동기와 외재동기는 학교참여와 성취에 깊은 영향을 미치고 있으며, 내재동기의 지지와 촉진을 위한 부모, 교사, 또래, 학급과 같은 사회적 자원의 중요성도 함께 논의되고 있다(Reeve & Jang, 2006). 따라서 개인의 동기, 학교참여는 교사-학생 관계에 따라 그 영향이 달라질 수 있어서 개인의 내적 특성과 학급 내 교사-학생 관계를 포괄적으로 분석하는 연구가 요구된다(Ruzek et al., 2016).

현재까지 국내에서 학생의 내재·외재동기와 학교참여의 관계를 교사-학생 지지와 갈등이라는 학급수준의 관점을 포괄하여 상호조절 효과로 확인해 보는 경험적 연구는 찾을 수 없었다. 이에 본 연구는 선행연구의 한계를 극복하여 학생의 학습동기가 학교참여에 미치는 영향력을 살펴볼 뿐 아니라 학습동기의 영향이 학급 내 교사-학생 지지나 교사-학생 갈등 관계에 의해 조절되는지를 살펴보는 데 그 목적이 있다. 이에 따라 본 연구에서 설정한 구체적인 연구문제와 연구모형(그림 1)은 다음과 같다.

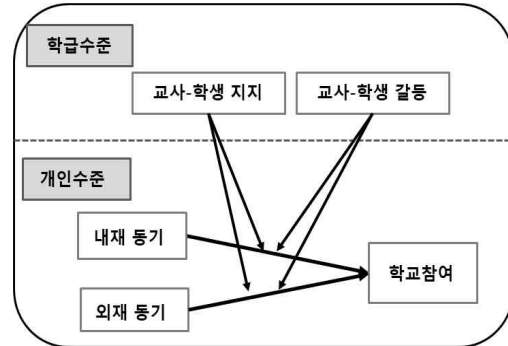


그림 1. 연구모형

연구문제 1. 학습동기(내재, 외재), 교사-학생관계(지지, 갈등)와 학교참여는 성별에 따라 유의한 차이가 있는가?

연구문제 2. 학습동기(내재, 외재), 교사-학생 관계(지지, 갈등)는 학생의 학교참여에 유의한 영향을 미치는가?

연구문제 3. 교사-학생 관계(지지, 갈등)는 학습동기(내재, 외재)와 학교참여 간의 관계를 유의하게 조절하는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 클래스넷 프로그램을 통한 4차년도 2019학년도 연구데이터(박종효 등, 2017) 중 1차시기에 조사한 횡단자료를 사용하였다. 연구대상은 초등학생 769명을 대상으로 분석을 실시하였다. 각 학급의 학생 수는 15명에서 최대 32명이었고, 총 25개 학교, 35학급의

표 1. 분석대상

		학생 수	학생비율(%)			학급 수	학생 수	학생비율(%)
성별	남	392	51.0			초4	4	85
	여	377	49.0					
지역	서울	439	57.1	학년	초5	6	149	19.4
	경기	212	27.6		초6	25	535	69.5
	광역시	44	5.7					
	경북	47	6.1	전체		35	769	100.0
	경남	27	3.5					

주. 광역시는 인천, 대전, 대구, 부산을 의미함.

평균 학생 수는 22.0명($SD = .67$)이었다. 연구 분석대상의 구체적인 정보는 표 1에 나타났다.

2. 측정도구

본 연구에서 사용한 측정도구는 클래스넷으로, 사회연결망 분석(social network analysis) 이론에 근거하여 학급 내 학생들의 또래관계와 학급풍토의 개선을 위해 개발된 웹 기반 검사 도구이다(박종효 등, 2017). 클래스넷은 학생 개인의 학습 및 사회성에 관한 정보 뿐 아니라 학급 내 교사-학생 관계, 또래관계 등에 대한 정보를 제공한다. 본 연구에 사용된 자료는 학생 개인 수준의 학습 및 학교참여와 학급 내 교사-학생 관계에 관한 것이다.

학습동기

클래스넷 문항 중 학습동기는 내재동기와 외재동기로 구성되어 있다. 학습동기 문항은 자기결정이론의 하위이론인 유기체 통합설(Organismic Integration Theory: OIT)을 바탕으로

이민희, 정태연(2007)이 개발한 문항을 사용하였다. 내재동기는 총 8문항으로 구성되어 있으며, 예시문항은 ‘뭔가를 배우는 것이 즐겁다.’와 ‘공부는 내 꿈을 실현하는 한 가지 길이라고 생각한다.’ 등 이다. 또한 외재동기도 총 8문항으로 구성되어 있으며, 예시문항은 ‘공부를 못하면 남에게 무시당하니까 한다.’와 ‘부모님이 시키니까 어쩔 수 없이 공부를 한다.’ 등 이다. 학습동기는 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(5점)’의 5점 리커트 척도로 구성되어 있다. 본 연구에서 내재동기 문항의 신뢰도(Cronbach's α)는 .87, 외재동기 문항의 신뢰도(Cronbach's α)는 .91로 나타났다.

학교참여

클래스넷의 학교참여 문항은 Wang과 동료들(2011)의 척도를 번안 수정한 문항이다. 학교참여는 ‘나는 계획을 세우고, 그것을 실천하려고 노력하는 편이다.’, ‘나는 학교에서 즐겁고 행복하다.’, ‘나는 학교 수업시간에 주의집중을 하기가 어렵다.’를 비롯한 12문항으로 된

자기보고식 방식으로 측정하였다. 문항은 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’에서 ‘매우 그렇다(5점)’까지 반응하는 5점 리커트 척도로 구성되어 있다. 본 연구에서 학교참여의 신뢰도(Cronbach's α)는 .82로 나타났다.

교사-학생 관계

Hughes, Im와 Wehrly의 연구(2014)에서 사용한 척도를 참고한 클래스넷의 교사-학생 관계는 교사-학생 지지와 교사-학생 갈등으로 구성되어 있다. 교사-학생 지지는 ‘이 아이는 선생님께 자주 칭찬을 받고, 선생님이 좋아하는 행동을 한다.’라는 문항과 교사-학생 갈등은 ‘이 아이는 선생님께 자주 혼나고, 선생님이 싫어하는 행동을 한다.’라는 각각 1문항을 사용하였다. 교사-학생 관계는 또래지명 방식을 이용하여 측정하였다. 또래지명 방식은 학생들이 문항에 해당하는 학급 내 동료들을 무제한적으로 선택한다. 예를 들어, 20명의 학생이 있는 학급에서 한 학생이 학급 모두에게 지명을 받았다면 점수는 19점이 된다. 이에 대한 평균은 해당 학생을 제외한 학급 인원(19명)으로 나누어 개인의 측정값을 산출한다. 이 경우 1점이 된다. 누구에게도 지명을 받지 못했다면 0점이 된다. 본 연구에서는 이 변수들이 개인이 아닌 집단의 특성을 나타내는 값이어야 하므로 개인의 교사-학생 지지와 교사-학생 갈등의 점수를 기반으로 학급 평균을 산출하여 2수준 집단 변수의 값으로 만들었으며, 비율점수의 범위는 0에서 1사이에 존재한다.

본 연구에서 교사-학생 관계는 각각 1문항이지만, 또래지명 방식으로 측정하여 학급 구성원 전체의 정보가 담겨져 있다. 따라서 변

인의 통계학적 속성에 대한 신뢰와 안정성은 어느 정도 확보될 수 있다고 선행연구에서 밝히고 있다(권지웅, 박종효, 2020; 최은영, 박종효, 2020; Babcock, Marks, Crick, & Cillessen, 2014).

교사-학생 지지의 평균은 .11, 표준편차 .14, 최솟값 .00, 최댓값 .87이며, 교사-학생 갈등은 평균 .06, 표준편차 .16, 최솟값 .00, 최댓값 .94이다. 교사-학생 관계의 두 변인은 단일 문항이어서 신뢰도는 산출하지 않았다.

3. 자료 분석 방법

본 연구는 학교참여를 설명하는 학생 개인 변인과 학급의 교사-학생 관계 변인 간의 관계를 알아보기 위해 다음과 같은 분석방법을 활용하였다. 구체적인 연구방법은 다음과 같다.

첫째, 교사-학생 관계, 내재동기와 외재동기, 학교참여의 기술통계와 상관분석을 실시하였고, 자료의 정규성을 확인하였다. 둘째, 남학생과 여학생 집단 간 변인들의 차이를 알기 위해서 t -검정을 통해 평균차 검정을 실시하였다. 셋째, 학교참여에 대한 교사-학생 관계와 학생의 내재·외재 동기의 주효과를 알아보기 위해 학급에 따른 학교참여의 급내 상관 계수(ICC)를 알아본 후, 1수준 개인 변인과 2수준 학급 변인으로 나누어 각 수준에 따른 주효과를 탐색하였다. 개인 수준의 변인은 성별(통제 변인), 내재동기, 외재동기를 사용하였으며, 학급수준의 변인으로서는 교사-학생 관계(교사-학생 지지, 교사-학생 갈등)를 사용하였다. 마지막으로 내재·외재동기와 학교참여 간의 관계

를 학급 특성 변인인 교사-학생 지지와 교사-학생 갈등의 조절효과를 확인하기 위해 다층 모형에서 수준 간 분석을 실시하였다. 개인수준과 학급수준의 예측변수는 해석의 편의를 위해 모두 전체평균중심화를 하였다. 다층분석의 적합도를 검증하기 위해 각 단계별로 AIC 검증을 실시하였다. AIC의 적합도는 값이 낮을수록 좋은 적합도를 나타내는 것으로 간주한다. 분석은 SPSS 24.0과 Mplus 7.2를 사용하였다.

III. 결과 및 해석

1. 측정 변인의 기술통계 및 상관관계 분석

측정 변인의 기술통계와 상관관계는 표 2와 같다. 기술통계에서 각 변인들의 평균과 표준

편차 외에 왜도와 첨도를 확인하였다. 본 연구 결과에서 왜도 절댓값이 .08~1.27, 첨도 절댓값은 .02~2.00으로 나타나 이를 왜도($-3 \leq \text{왜도} \leq 3$)와 첨도($-10 \leq \text{첨도} \leq 10$)의 기준에 비추어 볼 때 정규분포의 가정이 충족되었다(이현숙, 장승민, 신혜숙, 김수진, 전경희, 2019; Kline, 2015).

교사-학생 지지는 교사-학생 갈등($r = -.24, p < .001$), 외재동기($r = -.16, p < .001$)와 유의한 부적 관련성을 보이고, 내재동기($r = .12, p < .001$), 학교참여($r = .21, p < .001$)와 정적 관련성을 보였다. 교사-학생 갈등은 내재동기($r = -.10, p < .01$), 학교참여($r = -.20, p < .001$)와 부적 관련성을 보여주었고 외재동기($r = .10, p < .01$)와는 정적인 관련성을 보였다. 내재동기와 외재동기($r = -.06, p > .05$)는 유의한 상관관계가 나타나지 않았고, 학교참여($r = .61, p < .001$)와 유의한 적정 상관을 나타내었

표 2. 주요 변인의 상관계수

($N = 769$)

	1	2	3	4	5
1. 교사-학생 지지	1				
2. 교사-학생 갈등	-.24***	1			
3. 내재동기	.12***	-.10**	1		
4. 외재동기	-.16***	.10**	-.06	1	
5. 학교참여	.21***	-.20***	.61***	-.30***	1
최소값	.00	.00	1.00	1.00	2.08
최대값	.87	.94	5.00	5.00	5.00
<i>M</i>	.11	.06	3.80	2.32	3.81
<i>SD</i>	.14	.16	.74	.91	.59
왜도	1.27	1.18	-.18	.51	-.08
첨도	2.00	1.03	-.36	-.02	-.37

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

다. 외재동기는 학교참여($r = -.30, p < .001$)와 유의한 부적 관련성을 보였다.

2. 집단 간 차이 검정

초등학생의 성별에 따른 교사-학생 지지, 교사-학생 갈등, 내재동기, 외재동기, 학교참여의 집단 차이를 알아보기 위해서 독립표본 t -검정을 실시한 결과는 표 3과 같다. 교사-학생 지지는 남학생($M = .08, SD = .11$) 보다 여학생($M = .15, SD = .15$)이 유의하게 높았으며($t = -6.94, p < .001$), 교사-학생 갈등은 남학생($M = .11, SD = .21$)이 여학생($M = .01, SD = .05$)보다 유의하게 높았다($t = 10.07, p < .001$). 내재동기는 유의한 차이가 없었으며($t = -.15, p > .05$), 외재동기는 남학생($M = 2.40, SD = .93$)이 여학생($M = 2.24, SD = .88$)보다 유의하게 높았다($t = 2.46, p < .05$). 학교참여는 남학생($M = 3.74, SD = .59$)이 여학생($M = 3.88, SD = .58$) 보다 유의하게 낮았다($t = -3.18, p < .01$).

3. 다층모형 검증: 주효과 분석

집단의 특성이 포함되는 데이터의 경우 기존의 회귀분석과 같은 통계법에서는 독립성 가정이 위배된다(Geiser, 2012). 특히 모형 모수들의 표준오차가 과소추정 됨으로 인해 표본 크기가 과대 추정되어 문제가 발생할 수 있다(Snijders & Bosker, 1999). 따라서 본 연구와 같은 학급과 관련한 연구는 다층분석의 순서에 따라 먼저 학교참여의 학급변량 차이를 알아보기 위해 종속변인만이 포함된 모형 I을 검증하였다. 그 결과, 학교참여의 학급집단 내 상관(ICC)은 .05로 나타났다. 즉, 학교참여의 5.0%는 학급요인에 의해 나타남을 알 수 있다. ICC의 값이 .05 이상일 경우 집단의 효과가 있다고 판단하여 위계적 선형 모형인 다층분석이 적용 가능하다(Bliese, 1998).

다층분석에서 모형 I을 기초모형으로 시작하여, 모형 II(학생 개인 변인), 모형 III(학생 개인 및 학급 수준 변인), 마지막으로 모형 IV(학생-학급 수준 간의 상호작용)의 순으로 위계적으로 분석하였다. 모형의 적합도 판단을 위해 AIC 적합도 지수의 변화를 살펴보았다. 먼저

표 3. 성별에 따른 교사-학생 지지, 교사-학생 갈등, 내재동기, 외재동기, 학교참여의 차이 검증

	남학생($n = 392$)		여학생($n = 377$)		검정통계량	비교
	M	SD	M	SD	t	
내재동기	3.80	.76	3.81	.72	-.15	-
외재동기	2.40	.93	2.24	.88	2.46*	남>여
교사-학생지지	.08	.11	.15	.15	-6.94***	남<여
교사-학생갈등	.11	.21	.01	.05	10.07***	남>여
학교참여	3.74	.59	3.88	.58	-3.18**	남<여

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

내재·외재동기와 학교참여의 다층모형의 적합도를 살펴보면, 모형Ⅱ(AIC = 901.85)는 모형Ⅰ(AIC = 1355.41)에 비해 높은 적합도를 보였고, 모형Ⅱ, 모형Ⅲ, 모형Ⅳ를 비교한 결과, 모형Ⅱ(AIC = 981.85)는 모형Ⅲ(AIC = 903.94)에 비해 높은 적합도를 나타냈으며, 모형Ⅳ(AIC = 899.06)는 모형Ⅱ(AIC = 981.85)에 비해 높은 적합도를 보였다. 따라서 본 연구에서는 모형Ⅳ를 최종모형으로 결정하였다.

다층분석에서 최종모형을 바탕으로 표 4에 있는 모형Ⅳ를 분석하면 다음과 같다. 첫째, 학교참여는 성별에 따른 차이가 유의하였고($B = .10, p < .001$) 여학생이 남학생보다 학교참여 수준이 높았다. 둘째, 내재동기와 학교참여는 정적인 관련성이 나타나 학생의 내재동기

가 높을수록 학교참여가 높게 나타나는 것을 확인할 수 있었다($B = .48, p < .001$). 반면 외재동기의 경우 학교참여와의 관계에서 부적인 관련성을 보였다($B = -.16, p < .001$). 즉, 학생의 외재동기는 학교참여의 수준을 감소시키는 것으로 확인되었다. 학급수준의 교사-학생 지지($B = .13, p > 0.5$)와 교사-학생 갈등($B = -.08, p > 0.5$)의 관계는 학교참여에 대한 주효과가 유의하지 않았다.

4. 다층모형 검증: 조절효과 분석

본 연구에서는 다층모형 분석을 실시하여 내재동기와 외재동기에 대한 교사-학생 관계의 조절효과를 살펴보았다. 표 4에 제시된 바

표 4. 내재·외재동기와 학교참여 간의 관계에서 교사-학생 지지와 갈등의 조절효과 ($N = 769$)

	모형Ⅰ		모형Ⅱ		모형Ⅲ		모형Ⅳ	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
절편	3.81***	.01	3.74***	.03	3.76***	.03	3.76***	.03
학생수준								
성별(1=여성)			.13***	.03	.10***	.00	.10***	.03
내재동기			.49***	.03	.48***	.03	.48***	.02
외재동기			-.17***	.02	-.17***	.02	-.16***	.02
학급수준								
교사-학생지지					-.04	.60	.13	.51
교사-학생갈등					-.13	.61	-.08	.58
층위 간 상호작용								
내재×지지							1.26**	.36
내재×갈등							.62	.18
외재×지지							-.05	.27
외재×갈등							-.48	.37
모형적합도 AIC	1355.41		901.85		903.94		899.06	

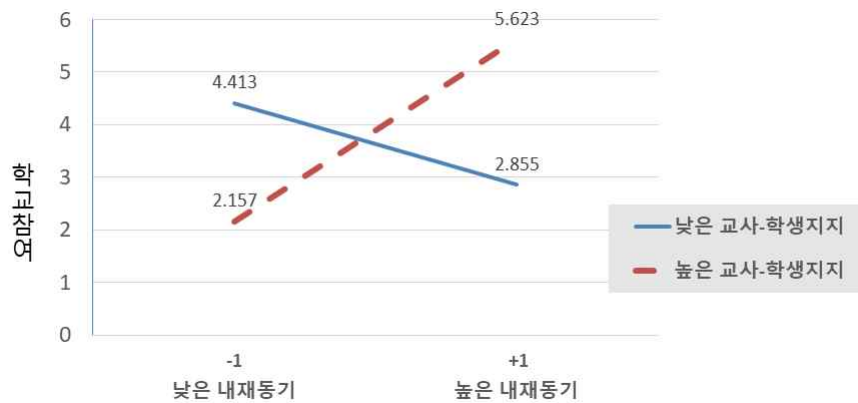


그림 2. 내재동기와 학교참여의 관계에서 교사-학생 지지의 조절효과

와 같이 층위 간 상호작용효과에서 내재동기와 교사-학생 지지의 상호작용효과가 통계적으로 유의하게 나타났다($B = 1.256, p < .01$). 학급의 교사-학생 지지가 개인 수준의 내재동기와 학교참여 간의 관계를 조절하는 것으로 확인되었다. 교사-학생 지지 관계가 높은 학급의 경우 내재동기가 높은 학생들의 학교참여의 수준을 더 높이는 경향이 있다는 것을 확인할 수 있었다.

학급의 교사-학생 지지 수준에 따른 조절효과를 구체적으로 살펴보기 위해, 내재동기, 교사-학생 지지가 높거나 낮은 집단으로 구분하여 내재동기가 학교참여에 미치는 영향의 변화를 그림 2와 같이 도식화하였다. 그림 2에서 제시한 바와 같이 학급의 교사-학생 지지가 높은 학급에서는 내재동기가 높아질수록 학교참여가 더 높게 나타났다. 반대로 학급의 교사-학생 지지가 낮은 학급의 경우 내재동기가 높아질수록 학교참여가 낮아졌다(그림 2 참조).

IV. 논의 및 결론

본 연구는 개인 수준인 초등학생의 내재·외재동기와 학교참여의 관계에서 학급 수준의 교사-학생 지지와 교사-학생 갈등의 조절 효과를 검증하였다. 이를 위해 다층분석을 통해 초등학생의 내재·외재동기, 교사-학생 지지와 교사-학생 갈등, 학교참여의 수준을 살펴보고, 다음으로 개인의 내재·외재동기와 학교참여의 관계에서 학급의 교사-학생 지지 및 갈등의 조절효과를 확인하였다. 본 연구의 결과와 논의점은 다음과 같다.

첫째, 학생의 학습동기, 교사-학생 관계, 학교참여의 평균을 비교한 결과는 내재동기의 경우 성별에 따른 차이가 나타나지 않았으나, 외재동기의 경우 남학생이 여학생보다 높게 나타났다. 이는 내재동기가 남학생이 여학생보다 높게 나왔다는 연구결과(이은주, 2000; Zaccane & Pedrini, 2019)와는 차이가 있었다. 반면, 자기결정성의 하위요인에 따른 성차를 분석한 연구에서 남학생이 여학생보다 외재동기 점수가 높았다는 연구결과와 일맥상통하는

것으로, 남학생의 경우 학교행사나 스포츠클럽과 같은 활동에 적극적으로 참여하고 승부욕이나 자신을 드러내는 데 있어서 다른 사람의 기대를 충족하고자 하는 심리가 높게 반영된 결과로 유추해 볼 수 있다(양희용, 2018). 추후 연구에서 학생들의 내재동기와 외재동기의 성차와 발달에 따른 변화를 면밀하게 살펴볼 필요가 있다.

교사-학생 관계에서 교사-학생 지지는 여학생이 남학생보다 높게 나타난 반면, 교사-학생 갈등은 남학생이 여학생보다 높게 나타났다. 여학생의 경우 타인과의 친밀한 관계에 많은 가치를 두고 있어 사회적 관계성에 대한 민감성이 높음을 보여준 결과이며, 남학생의 경우에 교사-학생 갈등의 양상이 크게 변화하고 있음을 연구한 결과와 맥을 같이 한다(양명희, 정윤선 2013; Spilt, Koomen, Thijs, & Van der Leij, 2012).

학교참여에 있어서도 여학생이 남학생보다 통계적으로 유의하게 높은 결과를 나타냈다. 일반적으로 학교참여에 대한 성차는 여학생보다 남학생이 높다는 연구결과들이 다수 지지되고 있으며, 초등학교에서 중학교까지의 학교참여 변화 연구에서 살펴보면 초등학교 시기에 여학생의 학교참여가 남학생 보다 높게 나타났으며 감소폭도 크게 나타난 연구결과와 일부 같은 결과이다(신현숙, 염시창, 2013; Wang et al., 2011). 본 연구 결과를 볼 때 교사는 학급 운영에서 학생들의 학급 참여를 높이거나, 학생들의 관계형성 및 유지 차원에서 성차를 고려할 필요가 있다.

둘째, 학생의 학습동기, 교사-학생 관계와 학교참여의 관계에서 내재동기와 외재동기는

학교참여에 유의하였으며, 내재동기의 경우 학교참여와의 정적 관련성을 나타내었고 반대로 외재동기의 경우 학교참여와는 부적인 관련성을 나타내고 있는 것을 확인하였다. Lemons와 Veríssimo(2014)의 종단연구에서도 내재동기는 지속적으로 학업수행에 정적인 관계를, 외재동기는 부적 관련성을 나타내어 본 연구도 이와 맥을 같이 한다. 또한 교사와의 부정적인 상호작용이 학교참여와 학업성취도에 부정적인 영향을 미친다는 연구와도 맥을 같이 한다(김종백, 김준엽, 2014; Skinner et al., 2008). 내재동기는 적극적인 참여와 집중 같은 긍정적인 행동적 참여로 연결되며 무동기와 외재동기는 수업 중 집중을 하지 못하거나 수업시간을 이탈하는 등의 부정적인 참여와 관련이 있다(김은주, 도승이, 2009; 조현철, 2011). 학습동기의 관점에서 교사는 학생이 자신의 목표와 긍정적인 관심을 가지고 학교에 참여할 수 있는 방법을 모색할 필요가 있다. 특히 학생 스스로 긍정적인 흥미나 관심을 가지고 있지 못한 경우에도 외재동기 보다는 내재동기를 활성화하기 위한 구체적인 교육 방안을 마련해야 할 것이다.

셋째, 학급의 교사-학생 관계를 살펴본 결과, 학급의 교사-학생 지지와 교사-학생 갈등이 학교참여에 미치는 주효과가 유의하지 않았다. 하지만 내재동기와 학교참여의 관계에서 교사-학생 지지의 조절효과가 나타났다. 높은 내재동기를 가진 학생들은 교사-학생 지지가 높은 학급일수록 학교참여가 더 높아지는 것으로 나타났다. 반면에 높은 내재동기를 가진 학생들이라도 교사-학생 지지가 낮은 학급에서는 오히려 학교참여가 감소되는 것으로

확인되었다. 이러한 결과는 학생 본인의 내재 동기도 중요하지만, 교사와의 긍정적인 관계가 학생들의 내재동기와 유능성, 학교참여를 높이는 데 있어서 결정적 역할을 할 수 있음을 보여준다(김남희, 김종백, 2011; 김주영, 김아영, 2014; Hardré & Reeve, 2003). 교사의 지지나 관심과 학생의 학업성취도와의 영향을 살펴본 최현철과 우채영(2018)의 연구결과는 교사의 지지와 같은 교사의 영향은 학생의 학업성취도에 직접적인 영향을 미치지 않았으나 학생의 내재적 동기와의 관련성을 통해 간접적인 영향을 미치는 것을 확인하였고 이는 본 연구 결과와 유사하다. 내재적 동기와 교사의 자율성 지지 및 학업성취도와의 관계에서 정적인 관계가 있음을 나타낸 연구들과도 같은 결과이다(조현철, 2011; Assor et al., 2005; Jang, Reeve, & Kim, 2009). 교실 내에서 다양한 개인의 동기 차이가 교사의 지지에 따라 차이를 보이며 특히 교사의 낮은 기대는 부정적인 효과가 존재한다(권재환, 박희현, 2014; Assor et al., 2005; Jussim, Robustelli, & Cain, 2009).

한 가지 유의해서 볼 점은 교사-학생 지지는 학교참여에 대한 주효과가 없으며 교사-학생 지지가 높은 학급이라도 내재동기가 낮은 학생은 여전히 학교참여가 낮다는 사실이다. 이는 교사-학생 지지만으로 학생의 낮은 내재동기를 회복하기 어렵기 때문에, 학생의 내재동기를 높이기 위한 교사의 직접적 노력도 필요함을 강조하는 결과이다. 따라서 내재동기가 낮은 학생들의 학교참여를 높이기 위한 학급맥락이나 교사의 지도 유형 등의 추가적인 영향을 확인하는 추후연구가 필요할 것이다. 즉, 내재동기가 낮은 학생들은 학습 및 학교

생활에 있어서 자신의 가치나 즐거움을 많이 가지지 못한 채로 지내게 되는데, 이들에게는 교사와의 긍정적이고 정서적인 지지 뿐만 아니라 학급 내 목표구조나 협동학습과 같이 수업방식을 변화시킴으로써 내재동기를 높이는 학급환경을 제공할 필요가 있다(양미경, 2012; Davis, 2003). 또한 교사는 협동학습과 더불어 학생의 흥미나 진로를 고려한 학습 동아리를 구성하여 학생들이 동아리 활동을 통해 내재적 흥미와 동기를 일으키고 활성화 할 수 있는 방법도 고려해볼 수 있다.

본 연구에서는 교사-학생 갈등은 학교참여와의 관계에서 주효과 뿐 아니라 조절효과도 유의하지 않았다. 이는 교사-학생 갈등이 주로 학생의 공격행동이나 학교폭력 등과 같이 사회적 행동과 밀접하게 관련이 있으나 학습동기나 학교참여와 같이 긍정적 학교적응이나 학업성취도와는 직접적으로 관련 없음을 의미한다고 해석된다(김진구, 박종효, 2015; 최은영, 박종효, 2020). 또한 본 연구에서는 갈등 뿐 아니라 지지라는 긍정적 교사-학생 관계를 함께 분석모형에 투입하였다. 이런 이유로 학교참여라는 종속변인과 보다 직접적으로 관련성이 높은 교사-학생 지지가 교사-학생 갈등의 효과를 상쇄하였다고 유추된다. 발달적 관점에서 보면, 교사-학생 갈등은 초등학생보다는 중·고등학생에게 더 분명하게 나타날 수 있기 때문에 교사-학생 갈등이 학교참여나 학업성취도에 미치는 영향은 추후 연구에서 다양한 연구대상을 통해 면밀하게 검토될 필요가 있다.

본 연구는 학생의 내재적 동기가 교사-학생 관계라는 학급 맥락과 분리되어 고려될 수 없

음을 확인하였다. 즉, 학생에 대한 교사의 지지적인 태도와 긍정적 상호작용이 학생들의 학교참여에 지대한 영향을 미칠 수 있다. 학습동기 연구에서 교사-학생 관계의 차이를 밝혀냄으로써 특히 초등학생의 학습과 학교참여에 대한 흥미나 가치를 내재화할 수 있도록 담임교사의 역할이 중요함을 드러낸 결과이다.

본 연구의 제한점과 추후 연구에 대해 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 다층 모형을 적용하였지만 이후 연구에서는 다층 효과와 구조 관계를 함께 파악할 수 있는 모형을 적용하여 내재·외재동기와 학교참여에서 학급 내 교사-학생 관계가 매개하는지, 아니면 매개조절 하는지 등을 살펴봄으로써 변인 간의 구조적 관계를 좀 더 면밀하게 살펴볼 수 있을 것이다.

둘째, 연구대상이 초등학생에 국한되어 있는데, 추후연구에서는 중학생과 고등학생으로도 대상의 범위를 확대할 필요가 있다. 발달적 관점에서 학교참여와 학습동기는 학교급 차이가 있을 뿐 아니라 교사-학생 관계 역시 학교급에 따라 다르게 나타날 수 있다. 따라서 연구대상을 확대하여, 본 연구에서 얻은 결과가 학교급에 따라 동일하게 나타나는지 아니면 다른 방식으로 나타나는지를 확인해 볼 필요가 있을 것이다. 이러한 학교급 차이는 학교에서 상담, 학습지도, 인성 교육까지 학생들을 위한 기초자료로 활용될 수 있을 것이다.

셋째, 교사와의 관계뿐만이 아니라 또래 관계나 부모 관계가 학교 및 사회적 참여에 어떠한 영향을 미치는지를 생태학적인 관점으로 연구할 필요성이 제기된다. 청소년에게 영향을 미치는 주요한 사회적 관계는 교사뿐만이

아니라 또래나 부모 관계도 포함된다(유지혜, 2015; 임성애, 이은주, 2020; Reeve & Jang, 2006). 사회적 관계의 중요성이 부각되는 청소년기의 경우 또래나 부모와의 관계가 개인의 내재·외재동기에 어떤 영향을 끼치는지를 알 수 있다면 학교참여에 관여하는 변인 연구는 더 풍성해지리라 여겨진다.

넷째, 본 연구는 코로나로 인해 불가피하게 2019년도에 수집된 데이터를 활용하여 분석하였다. 2020년도의 코로나로 인한 특수한 학급 상황이나 학교수업 등이 잘 반영되지 못한 상태에서 학교참여에 미치는 개인과 학급 영향요인을 탐색하였다는 제한점이 존재한다. 추후연구에서는 2020년도 학교현장의 변화를 반영하여 학교참여에 관한 연구가 이루어질 필요가 있으며 이에 영향을 미치는 다양한 변인 또한 분석모형에 포함시킬 필요가 있다.

다섯째, 본 연구에서 사용한 또래지명 방식은 학급 내에서 교사-학생, 학생 간의 상호작용이 활발한 상황에서 측정될 때 의미가 있다. 또래지명은 또래관계를 확인하는 데 있어서 가장 보편적으로 활용되는 방법이다. 교사-학생 관계에 대해서는 또래지명보다 교사와 학생 개인의 보고가 더 적절할 수 있을 것이다. 그럼에도 불구하고 학생 개인의 자기보고라는 주관적 관점은 학급 구성원의 집단적 관점을 통해 보완될 수 있을 것이다. 학생들이 본인 스스로 지각하는 것과 함께 또래가 관찰, 목격하는 교사와의 관계, 특히 학급 수준에서 담임교사가 학생들과 어느 정도로 긍정적이고 지지적인 상호작용을 유지하는지는 학생들의 학교참여에 중요한 학급 맥락정보를 제공한다고 판단된다. 이에 대해 추후연구에서는 또

래지명과 함께 학생 및 교사 자기보고 정보를 활용하여 본 연구결과를 재검증할 필요가 있다.

본 연구의 교육적 함의를 살펴보면 다음과 같다. 본 연구는 학생 개인의 내재·외재동기가 교사-학생 관계에 따라 학교참여에 영향을 미치는 수준이 달라진다는 결과를 확인할 수 있었다. 학급에서 담임교사들은 학기 초에 학생들을 파악하는데 있어 학생 개인의 내재·외재동기를 포함하여 학급 수준의 교사-학생 관계를 위한 학급 운영을 탐색할 필요가 있다. 학생의 개인 동기를 파악할 뿐 아니라 학급 내 또래 관계, 그리고 교사-학생 간의 관계 등을 교사가 주기적으로 확인하고, 이에 대한 정보를 갖고 있다면 학생들의 학습 및 학교참여와 관련하여 교사는 보다 적극적인 역할과 지도가 이루어질 수 있을 것이다(박종효 등, 2017). 예를 들어, 내재동기가 높은 학생은 학습의 가치와 유용성을 자신의 목표와 연결지어 적극적으로 참여할 수 있는 지지와 격려를 지원해 주는 것이 효율적이다. 또한 외재동기가 높은 학생은 다양한 보상이나 외부에서 오는 만족감의 유형을 활용하여 개인의 학교참여가 긍정적으로 이루어질 수 있는 방법을 모색해야 할 것이다. 초등학교의 경우 학급의 교사는 학생의 인지적, 정서적인 발달과 학교적응에 큰 영향을 미치는 존재이다. 교사의 지지와 격려, 칭찬이 이루어지는 학급의 경우 그 학급에 속한 내재동기가 있는 학생에게는 내재동기를 더 높이게 만들고 이들을 높은 학교참여로 유도할 수 있을 것이다.

초등학교 시기 동안의 학습동기와 학교참여는 이후 학교생활에 대한 기초를 이룬다. 교

사는 이런 중요성을 인식하여 초등학생 개인의 동기 유형의 확인과 변화를 세심하게 살펴야 할 것이다. 학생들의 동기와 연령에 대한 정보를 바탕으로 수업 및 학생지도를 한다면 효율적인 학습 지도 및 학급 운영이 이루어지리라 여겨진다. 또한 학급 내 교사와의 관계가 중·고등학교보다 초등학교에서 더 중요하기 때문에 교사-학생 관계에 대한 교사들의 인식과 교육적 개선방안에 관한 교사교육이 필요할 것이다.

본 연구는 교사와의 관계 내에서 초등학생의 동기 유형에 따라 학급 참여가 어떻게 달라지는지를 확인하였다. 이를 통해 교사는 학생 개개인의 각각 다른 동기 유형과 교사와의 관계에 대한 역동을 이해하고, 학생의 효율적인 학습과 학교참여를 위한 지도 및 학급운영을 할 수 있다는 교육적 시사점을 얻을 수 있다.

참고문헌

- 권순구, 봉미미, 김성일 (2016). 학습자의 학습 성취, 동기, 수업참여에 대한 예측요인으로서의 교사-학생관계 교사효능감. *한국교육학연구*, 22(3), 265-299.
- 권재환, 박희현 (2014). 부모의 양육태도, 교수 의지지 및 학습동기와 대학생학적응 간의 구조모형 검증. *인간발달연구*, 21(2), 55-73.
- 권지웅, 박종효 (2020). 초·고등학생의 또래지위가 방어행동에 미치는 영향: 다층수준모형을 이용한 학교급 및 학급 수준의 피

- 롭힘대처집단효능감의 조절효과. *교육심리연구*, 34(2), 347-368.
- 김남희, 김종백 (2011). 기본심리욕구와 수업참여를 매개로 한 학생-교사에착관계와 학업성취도의 관계 교사지지와 학생-교사에착관계의 의미와 역할의 차이를 중심으로. *교육심리연구*, 25(4), 763-789.
- 김은주, 도승이 (2009). 협동학습에서 학습자의 유능감 및 관계성 욕구와 내재동기 및 수업참여의 관계분석. *교육심리연구*, 23(1), 181-196.
- 김종렬 (2014). 내재적 동기, 학습전략, 수업참여 및 학업성취도의 구조적 관계: 고등학생의 성별에 따른 차이를 중심으로. *아시아교육연구*, 15(1), 93-113.
- 김종백, 김준엽 (2014). 교사와 학생의 교사-학생 관계 지각이 학생의 수업이해에 미치는 영향: 교사의 직무만족과 학생의 또래 및 부모신뢰를 배경으로. *한국교원교육연구*, 31(3), 245-267.
- 김주영, 김아영 (2014). 교사의 조건부 관심 및 자율성지지와 초등학생의 자기결정동기, 학업참여 및 성취도간의 관계. *교육심리연구*, 28(2), 251-268.
- 김진구, 박종효 (2015). 초등학생의 공격성이 사회적 지위에 미치는 영향. *열린교육연구*, 23(4), 207-231.
- 박종효, 문경숙, 안해정, 최지영, 홍경화, 김진구, 최은영 (2017). 사회연결망분석에 기초한 웹 기반 클래스넷(ClassNet) 프로그램 개발 연구. *교육과학연구*, 48(3), 107-137.
- 송지은, 이은주 (2015). 초등학생의 자기결정성동기와 목표내용 프로파일: 수업참여와 자기조절학습의 차이. *교육학연구*, 53(4), 35-55.
- 신현숙 (2014). 중학생이 지각한 교실맥락과 인지적 참여의 관계에서 행동적 및 정서적 참여의 중다매개효과. *청소년학연구*, 21(4), 83-106.
- 신현숙, 염시창 (2013). 학교참여 다차원 구인에 대한 성별 및 학교급별 잠재평균분석. *한국심리학회지: 학교*, 10(2), 283-305.
- 안도희, 최혜림 (2012). 고등학생의 학업 동기 및 사회적 지지와 학업 성취와의 관계. *한국교육문제연구*, 30(2), 145-164.
- 양명희, 정운선 (2013). 초등학생이 지각한 사회지지 유형 탐색. *초등교육연구*, 26(3), 119-142.
- 양미경 (2012). 내재적 학습동기 연구의 동향과 과제. *열린교육연구*, 20(4), 187-209.
- 양희용 (2018). 초등학생의 자아개념과 자기결정성동기의 학년별과 성별 변화에 따른 차이 및 관계. *교육문화연구*, 24(2), 539-562.
- 유지혜 (2015). 중·고등학생의 수업참여와 부모, 교사, 학생 변인간의 구조적 관계. *교육학연구*, 53(3), 1-30.
- 이명숙 (2016). 초등학생의 학교생활 기본심리욕구, 수업참여 및 자기주도학습 간의 구조적 관계. *교육학논총*, 37(2), 45-58.
- 이민희, 정태연 (2007). 자기결정이론을 토대로한 학습동기 경로 모형 검증. *한국심리학회지: 문화 및 사회문제*, 14(1), 77-99.
- 이빛나, 손원숙 (2017). 초등교사의 형성적 피드백이 학생의 기본심리욕구와 수업참여에 미치는 영향: 교사-학생 관계의 조절효

- 과. *교육평가연구*, 30(1), 123-143.
- 이은주 (2000). 초등학생들의 학습동기 변화. *초등교육연구*, 14(1), 47-66.
- 이은주 (2001). 몰입에 대한 학습동기와 인지 전략의 관계. *교육심리연구*, 15(3), 199-216.
- 이현숙, 장승민, 신혜숙, 김수진, 전경희 (2019). 구조방정식모형. 서울: 학지사.
- 임성애, 이은주 (2020). 부모와 교사의 자율성 지지와 심리적 통제, 자기결정성동기, 수업참여의 관계: 이중과정모형의 적용. *교육심리연구*, 34(2), 259-283.
- 임효진 (2018). 성장신념, 수업참여, 학업성취도의 종단적 관계. *초등교육연구*, 31(2), 59-81.
- 조현철 (2011). 내외적 학습동기, 자기결정성, 목표지향, 자각지각, 지능관 및 자기조절 학습전략 요인들의 학습태도, 학습행동 및 학업성취에 대한 효과. *교육심리연구*, 25(1), 33-60.
- 최은영, 박종효 (2020). 초등학생의 지각된 인지와 친사회적 행동 간의 관계에서 사회적 성취목표와 교사-학생 관계의 조절효과. *교육심리연구*, 34(3), 543-561.
- 최현철, 우채영 (2018). 중학생이 지각하는 교사의 자율성지지, 조건부 관심, 자기결정성 동기가 학업성취도에 미치는 영향. *아동교육*, 27(3), 393-410.
- 하선형, 이경순 (2019). 교사의 자율적-통제적 동기유발과 중학생의 학습참여 관계에서 기본심리욕구의 조절효과. *교육공학연구*, 35(3), 873-904.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymoon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397-413.
- Babcock, B., Marks, P. E., Crick, N. R., & Cillessen, A. H. (2014). Limited nomination reliability using single and multiple item measures. *Social Development*, 23(3), 518-536.
- Bliese, P. D. (1998). Group size, ICC values, and group-level correlations: A simulation. *Organizational Research Methods*, 1(4), 355-373.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook* (6th ed.) (pp. 571-664). New York, NY: Psychological Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement. Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and

- student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York: Springer.
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in Schools, 53*(3), 321-336.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148-162.
- Geiser, C. (2012). *Data analysis with Mplus*. New York, NY: Guilford press.
- Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology, 39*(9), 1691-1705.
- Hardré, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 347-356.
- Hughes, J. N. (2012). Teacher - student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development, 14*(3), 319-327.
- Hughes, J. N., & Cao, Q. (2018). Trajectories of teacher-student warmth and conflict at the transition to middle school: Effect on academic engagement and achievement. *Journal of School Psychology, 67*, 148-162.
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects of academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 279-287.
- Hughes, J. M., Im, M. H., & Wehrly, S. E. (2014). Effect of peer nominations of teacher-student at individual and classroom levels on social and academic outcomes. *Journal of School Psychology, 52*(3), 309-322.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 1-25.
- Hughes, J. N., Zhang, D., & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology, 43*(6), 447-463.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588-600.
- Jang, H., Reeve, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive satisfying learning experience of collectivistically oriented Korean student? *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 644-661.
- Jussim, I., Robustelli, S. L., & Cain, T. R. (2009). Teacher expectations as self-fulfilling

- prophecies. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 381-410). New York, NY: Routledge.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Lemons, M. S., & Veríssimo, L. (2014). The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 930-938.
- Linnenbrink-Garcia, L., Wormington, S. V., Snyder, K. E., Rggsbee, J., Perez, T., Ben-Eliyahu, A., & Hill, N. E. (2018). Multiple pathways to success: An examination of integrative motivational profile among upper elementary and college students. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 1026-1048.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3), 399-427.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschley, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York, NY: Springer.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Scherrer, V., & Preckel, F. (2019). Development of motivational variables and self-esteem during the school career. A meta-analysis of longitudinal studies. *Review of Educational Research*, 89(2), 211-258.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Snijders, T. A., & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & Van der Leij, A. (2012). Supporting teachers'

- relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, 14(3), 305-318.
- Taylor, G., Jungert, T., Mage, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 342-358.
- Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social context: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136-147.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., ... & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468-483.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895.
- Wang, M. T., Willet, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.
- Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 211-230). New York, NY: Routledge.
- Zacccone, M. C., & Pedrini, M. (2019). The effects of intrinsic and extrinsic motivation on students learning effectiveness. Exploring the moderating role of gender. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1381-1394.

1 차원고접수 : 2021. 01. 10.

수정원고접수 : 2021. 02. 24.

최종게재결정 : 2021. 03. 25.

Moderating Effect of Teacher-Student Support and Conflict in the Relationship of Learning Motivation and School Engagement in Elementary School Students

Kim, Dong-joo

Kwon, Ji-Woong

Park, Jong-Hyo

Dept. of Education,

Graduate School of Konkuk University

Dept. of Teacher Education,

Konkuk University

The purpose of this study is to identify the moderating effect of teacher-student support and conflict relationships between learning motivation and academic engagement of elementary school students. This study used ClassNet data from the fourth year and included 769 students (male 392, female 377) of 39 elementary school classes. Learning motivation and academic engagement were self-reported and teacher-student support and conflict relationships were measured using the peer nomination. The teacher-student relationships are transformed into class-level variables. The significant findings were as follows: First, the analysis result of group differences by gender of the mean of each variables showed that intrinsic motivation was not affected significantly by gender, whereas extrinsic motivation was higher in boys than in girls. Teacher-student support relationship was higher in girls than in boys, and teacher-student conflict relationship was higher in boys than in girls. Second, the multi-level analysis indicated that intrinsic motivation and extrinsic motivation had significant main effect on academic engagement, and teacher-student support in class showed a significant moderating effect between intrinsic motivation and academic engagement. Therefore, as an educational implication, we suggested the importance of teachers' attitude to foster emotional interest and support for students, in order to increase elementary students' school engagement.

Keywords: intrinsic/extrinsic motivation, school engagement, teacher-student relationship, multi-level analysis