

교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 중학생의 학업정서와 자기주도학습의 매개효과*

Wu, Yile¹ · 안 도 희²

¹중앙대학교 교육학과 박사과정, ²중앙대학교 교육학과 교수

The Mediating Role of Academic Emotions and Self-Directed Learning in the Relationships among Instructional Practices, Family Process and School Happiness of Middle School Students

Wu, Yile¹ · Ahn, Doehee²

^{1,2}Chung-Ang University, Dept. of Education

〈Abstract〉

Purpose: This study was to explore the structural relationships among instructional practices, family process, academic emotions, self-directed learning, and school happiness perceived by middle school students. Moreover, it examined gender differences in these variables and the mediating effects of academic emotions and self-directed learning on the relationship between instructional practices, family process, and school happiness. **Method:** This study utilized the data from the 6th year of the Busan Education Longitudinal Study (BELS), and 2,941 middle school 3rd-grade students were selected as the final analysis subjects. Pearson's product-moment correlation coefficients were analyzed to examine the interrelationships among the variables, and independent sample t-tests were conducted to compare gender differences. Structural relationships between variables were analyzed using AMOS 26.0. **Results:** Firstly, significant positive correlations among instructional practices, family process, academic emotions, self-directed learning, and school happiness were observed. Secondly, there were significant gender differences in the sub-factors of instructional practices, such as teachers' enthusiasm and perceptions of teaching ability, as well as in the sub-factor of academic emotions such as subject interest, self-directed learning, and school happiness. Finally, academic emotions and self-directed learning were found to mediate the relationship between instructional practices, family process, and school happiness. **Conclusion:** The findings of this study indicated that both family process and instructional practices had a direct impact on enhancing students' school happiness, and also contributed to improving academic attitudes and promoting self-directed learning, ultimately enhancing overall school happiness. These findings can be utilized as valuable empirical data for exploring ways to enhance middle school students' school happiness.

Key words : instructional practices, family process, academic emotions, self-directed learning, school happiness, middle school students

* 본 논문은 부산교육중단연구 6차년도 데이터를 활용하여 작성되었음.

Corresponding Author: Ahn, Doehee. Chung-Ang University, Dept. of Education, Hukseok-ro 84, Dongjak-gu, Seoul, Korea, e-mail: dahn@cau.ac.kr

I. 서론

청소년들에게 학교는 학업 수행을 완수해야 하는 매우 중요한 장소로서 인지적·사회적 발달을 위한 핵심적인 환경을 제공해준다. 이러한 학교 현장에서 대부분의 시간을 보내고 있는 학생들이 경험하는 행복감은 삶의 질적 측면에서 매우 중요한 역할을 하며, 미래의 삶에도 상당한 영향을 미치게 된다(임정아, 진영선, 2017). 우리나라 청소년들은 입시경쟁과 같은 과중한 성취압력 등으로 인해 고통스러운 스트레스 상황에 놓이게 되는데(고은지, 김진숙, 2018), 이로 인하여 아동에서 청소년으로 성장하는 과정에서 행복감이 현저히 줄어들고 있는 게 현실이다(이기범, 2009). 실제로 통계청(2022) 자료에 따르면, 아동·청소년의 행복감과 같은 긍정 정서가 2017년 7.29점에서 2020년 7.19점으로 감소하였다. 특히 중학교 시기에 접어들면서 학생들은 초등학교의 환경과 크게 다른 물리적, 사회적 환경의 차이로 인해 어려움을 겪게 되며(Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000), 초등학생 때와는 다르게 학습량의 증가로 인해(백승원, 윤채영, 2020) 과도한 학업부담과 스트레스를 겪게 됨에 따라 중국적으로 행복감을 낮게 지니게 된다고 볼 수 있다. 또한, 학교행복감은 초등학교 시기에 비해 중학교 시기에 유의미하게 낮게 나타나는 경향이 있는데(조은정, 2014), 중학생이 된 이후에 정서문제가 심해지고, 학교와 교사에 대한 태도는 부정적으로 변화하며, 자기존중감과 내재적 학업동기가 감소하는 경향을 보인다(정현희, 2003; Lepper, Corpus, & Iyengar, 2005; Martínez, Aricak, Graves, Peters-Myszak, & Nellis, 2011; Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, & Midgley, 1991). 따라서 학교생활에 많은 시간을 할애하고 학업에 집중하는 시기에 놓인 중학생들에게 학교행복감은 중요한 의미를 지니고 있다고 볼 수 있으므로 이들의 행복감을 증진 시키기 위한 방안을 마련하는 것이 시급해 보인다.

학교행복감(school happiness)은 청소년기의 학생들이 학교 현장에서 배움을 포함한 삶의 즐거움을 지각하는 행복감을 말하며, 개인의 삶에 대한 긍정적인 인지적 평가와 삶에서 느끼는 긍정적인 정서(김종백, 김태은, 2008)를 일컫는데, 어린 시절의 행복감이 성인기에 이르기까지 영향을 준다(Yang, 2008). 이처럼 학교행복감은 학교생활에 대한 만족, 원만한 교우관계 형성 및 긍정적 자기효능감 등을 통해 원활한 학교생활 적응과 학업수행을 이어나갈 때 높아진다(홍애순, 조규판, 2012). 반면에 행복감 수준이 현저히 낮은 학생일수록 학업중단 및 가출 비행의 증가와 심화, 자살 등의 높은 위험성을 보인다(Kamerman, Phipps, & Ben-Arieh, 2010). 따라서 미래 사회를 이끌어 가야 할 주역인 청소년들의 행복감은 개인의 문제이기에 앞서 사회적 차원의 고민이 필요한 부분이다(서재욱, 정운태, 2014). 이에 정서적, 신체적으로 급격한 변화를 겪는 중학교 시기 학생들의 학교행복감에 영향을 미치는 변인을 살펴볼 필요가 있다.

한편, 학생들의 학교행복감에 영향을 주는 요인으로 학교에서 경험하는 교수실제 요인을 들 수 있다. 교수실제는 교수-학습 활동 과정에서 이루어지는 실제적인 수업상황으로서(윤현숙, 2012), 이는 학생의 학업성취에 영향을 준다(Wang, 2012). 따라서 학생들의 학업성취 향상을 위해

교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 중학생의 학업정서와 자기주도학습의 매개효과

능력, 동기 및 학업 경로에 관계없이 모든 학생들에게 학업적으로 도전적인 경험을 제공할 수 있도록 능동적이고 학생 중심적인 교육 활동에 대한 교사의 지속적이고 장기적인 노력이 필요하다(Von Secker & Lissitz, 1999). 실제로 교사의 수업방식과 교사의 열의 등의 교사 관련 요인들이 학생의 행복감과 밀접한 관련성이 있는 것으로 몇몇 선행연구들(남궁지영, 김양분, 2015; 허유성, 최지영, 남창우, 2011)을 통해 제시된 바 있다. 이에 교사와 관련된 교수실제가 학생의 행복감에 영향을 주는 것으로 예상할 수 있다.

또한, 학교행복감을 증진하는 데 있어 교수실제와 더불어 가정의 심리적 환경이 중요한 역할을 한다. 실제로 가정환경은 개인의 사회화 및 자아 형성과 사회적 행동을 습득하는데 필요한 기본 지식을 익히는 역할을 하며 학교적응에 핵심적인 역할을 담당한다(Jiménez, Dekovic, & Hidalgo, 2009). 부모는 자녀에게 긍정적인 심리적 환경을 제공함으로써 학생들의 심리적 안녕감 증진에 기여하며(장암미, 안도희, 2015), 이러한 가정의 심리적 환경은 청소년 시기에 있는 학생들이 스트레스를 극복하는 데 도움을 제공해 주는 보호 요인으로 제시된 바 있다(Unger, McLeod, Brown, & Tressell, 2000). 특히, 부모의 자율성 지지를 지속적으로 받게 되면 자녀들의 학업수행, 안녕감 및 심리적인 적응에 긍정적으로 작용한다(Joussemet, Landry, & Koestner, 2008). 아울러 가정의 심리적 환경의 여러 측면들(예, 부모-자녀 관계, 부모애착 등)이 학생의 행복감을 높이는데 긍정적인 효과를 보이는 것으로 몇몇 선행연구들(김희연, 탁하연, 2020; Moreira, Pedras, Silva, Moreira, & Oliveira, 2021)에서 밝혀진 바 있다. 따라서 이러한 안정된 가정의 심리적 환경이 학생의 행복감 향상에 긍정적인 기능을 하는 것으로 볼 수 있다.

최근 학생의 행복감을 예측하는 중요한 요인으로 학업정서에 주목하고 있다(Cho, Tan, & Lee, 2020). 학업정서는 교육 환경 내에서 학습, 교육 및 성취와 관련된 정서이다(Pekrun, 2006), 실제로 학생들이 학습상황에서 경험하는 긍정적 정서는 학습의 질과 학습효과를 높이므로 학업정서는 학습성공에 중요한 역할을 한다(김영숙, 조한익, 2015). 또한, 이러한 학업정서는 학생의 학습과 행복감에 핵심적인 요소로 작용하고 있으며(Pekrun, 2006), 학생의 학습성과뿐만 아니라 행복감에도 일관되게 긍정적인 효과를 보인다. 학생들이 지각한 긍정적인 학업정서는 그들의 행복감과 밀접한 관련성이 있는 것으로 몇몇 선행연구들(Cho, Tan, & Lee, 2020; Phan & Ngu, 2020)을 통해 밝혀진 바 있다. 따라서 학업정서가 학생의 행복감에 미치는 중요한 요인으로 여겨진다.

학생의 행복감에 영향을 줄 수 있는 요인으로 학업과 관련된 개인의 자기주도학습 능력의 중요성을 강조하고 있다(백승원, 윤채영, 2020; 이진령, 강승희, 2021). 학습과정에서 자기주도성이 높을 때 과제를 완수하려는 특성을 보이며, 학습목표를 달성하기 위해 자신의 인지, 행동 및 정서를 체계적으로 유지시켜 목표로 하는 학습 결과물을 효과적으로 만들어 낸다(문승태, 박미하, 양복만, 2012). 또한, 자기주도학습 능력을 갖춘 학습자는 학습과정에서 자신의 잠재 능력을 발휘하여 자아실현의 목표를 달성하고 행복한 삶을 영위할 수 있다(양애경, 2007). 실제로 자기주도학습은 학교행복감에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타난 몇몇 선행연구들(백승원, 윤채영,

2020; 이진령, 강승희, 2021)에서 보고된 바 있다. 따라서 자기주도학습이 학생의 행복감을 높이는 데 긍정적인 효과를 보일 것으로 예상된다.

성별에 따른 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 혹은 학교행복감에 대한 차이를 살펴본 여러 관련 선행연구에서는 다양한 연구결과가 제시되고 있다. 구체적으로 교수실제에 해당하는 ‘교사 열의’를 다룬 선행연구(김승용, 김동환, 2012)에서 여학생이 남학생에 비해 교사의 열의를 보다 높게 지각하는 것으로 나타났다. 또한, 가정의 심리적 환경에 대한 성별 차이를 살펴본 몇몇 선행연구(김유리, 안도희, 2016; 정희선, 안도희, 2022)에서는 남학생이 여학생에 비해 가정의 심리적 환경을 보다 긍정적으로 인식하고 있는 것으로 나타났다. 학업정서의 경우에는, 보편적으로 수학을 잘하는 남학생들이 여학생들에 비해 수학에 대한 즐거움을 더 많이 경험하는 반면에 여학생들이 남학생들에 비해 수학에 대한 분노와 불안을 더 많이 경험하는 것으로 관련 선행연구(박상현, 손원숙, 2014)에서 제시된 바 있다. 이와 달리 자기주도학습의 경우에는 혼재된 선행연구 결과가 제시되고 있는데, 구체적으로 여학생의 자기주도학습 준비도가 남학생에 비해 뛰어난 것으로 나타난 선행연구(황순희, 2020)가 있는데 반해, 남학생의 자기주도학습 수준이 여학생에 비해 유의하게 높게 나타나는 것으로 보고된 선행연구(성은모, 2018)도 있다. 또한, 성별에 따라 유의한 차이가 나타나기도 하는데, 특히 여학생들이 스트레스를 강하게 받는 경향이 높으며 행복감 수준 또한 남학생에 비해 낮은 것으로 관련 선행연구(유경철, 안도희, 2020)에 제시된 바 있다. 그러나 이와 달리 다른 선행연구(정현정, 문혁준, 2011)를 통해 여학생이 남학생에 비해 행복감의 일부 하위요인에서 높게 나타났다. 이러한 선행연구들을 종합해 보면, 성별에 따라 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감의 차이가 나타날 가능성이 클 것으로 예상되는데, 관련 선행연구들에서 성별에 따른 각 변인의 차이가 일관성 없게 나타나는 경향이 있다. 따라서 중학생을 대상으로 성별에 따른 각 변인들의 차이가 구체적으로 어떻게 나타나는지에 대해 규명해 볼 필요가 있다.

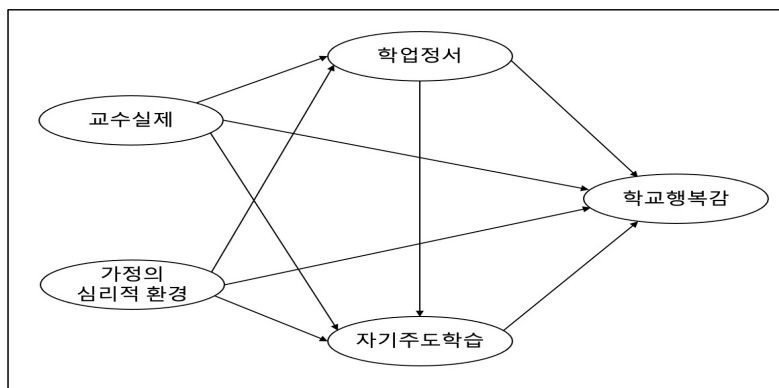
일반적으로 학년이 올라갈수록 중학생의 행복감이 점차 감소하는 경향이 있는데(백승원, 윤채영, 2020), 학업과정에서의 긍정적 정서가 행복감을 증진하는데 기여하는 것으로 관련 선행연구(Cho, Tan, & Lee, 2020)를 통해 밝혀진 바 있다. 또한, 중학생을 대상으로 한 선행연구(이진령, 강승희, 2021)에서 자기주도학습이 중학생의 학교행복감에 중요한 영향을 끼치는 것으로 보고되었다. 아울러, 긍정적인 학업정서는 교수실제(김현진, 정재학, 2011)를 통해 향상되며, 가정의 심리적 환경(Luo, Ng, Lee, & Aye, 2016)과 밀접한 관련성이 있는 것으로 밝혀진 바 있다. 교수실제(이진영, 정제영, 2019)와 가정의 심리적 환경(조유미, 임성택, 2012) 또한 자기주도학습 능력 향상에 긍정적인 효과를 보이는 것으로 나타났다. 이를 종합해 볼 때, 교수실제와 가정의 심리적 환경이 학업정서와 자기주도학습을 통해 학교행복감에 영향을 미칠 것으로 예상된다. 따라서 본 연구를 통해 교수실제, 가정의 심리적 환경 및 학교행복감 간의 관계에서 학업정서와 자기주도학습의 매개효과를 검증해 보고자 하였다.

교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 중학생의 학업정서와 자기주도학습의 매개효과

관련 선행연구들을 종합해 볼 때, 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서 및 자기주도학습이 학생의 학교행복감에 직접적으로 영향을 미치는 것으로 예측할 수 있다. 그러나 교수환경 변인인 교수실제, 가정의 심리적 환경 및 개인 변인인 학업정서와 자기주도학습 및 학교행복감 간의 관계를 종합적으로 검토한 관련 선행연구는 거의 없으며, 기존의 선행연구들에서는 가정의 심리적 환경이 학교행복감에 미치는 영향 혹은 자기주도학습이 학교행복감에 미치는 영향을 개별적으로 제시하고 있다. 이에 본 연구를 통해 중학생을 대상으로 그들이 지각한 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감 간의 구조적 관계를 종합적으로 살펴보고, 교수실제 및 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 학업정서와 자기주도학습이 매개하는지에 대해 탐색해 보고자 하였다. 본 연구는 중학생의 학교행복감을 증진 방안을 재고(再考)하는 데 있어 기초자료로 활용될 수 있을 것으로 기대된다.

본 연구의 연구문제 및 연구모형은 다음과 같다(<그림 1-1> 참조).

- 연구문제 1: 중학생이 지각한 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감 간의 상호 관련성은 어떠한가?
- 연구문제 2: 성별에 따라 중학생이 지각한 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감의 차이가 있는가?
- 연구문제 3: 중학생이 지각한 교수실제와 가정의 심리적 환경 및 학교행복감 간의 관계에서 학업정서와 자기주도학습이 매개하는가?



<그림 1-1> 연구모형

II. 이론적 배경

1. 교수실제와 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감 간의 관계

교수실제(instructional practices)는 교사가 학생들의 학습을 지원하고 이끄는 데 사용하는 전략과 방법으로 교실 내에서 전반적으로 발생하는 수업 환경과 상황을 포괄적으로 나타내는 개념이다(변영계, 2005). 본 연구에서는 교사가 사용하는 학습자 중심 수업방식뿐만 아니라 교사의 열의와 교사의 수업능력을 교수과정에 대한 계획, 실행에 관련된 전반적인 교수 활동의 여러 측면을 교수실제로 정의한다. 교수실제와 학업정서 간의 관계에 대해 홍콩 중학생과 영국 중학생을 비교한 관련 선행연구(Chen & Lu, 2022)에서 홍콩 학생의 경우 교사의 교실환경에 대한 관리가 학생의 즐거움과 같은 긍정적인 학업정서에 정적 영향을 미치지만, 지루함과 같은 부정적인 학업정서에는 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면에, 영국 학생의 경우에는 교수 명확성이 즐거움에 유의한 정적 영향을 미치는 반면, 지루함에는 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 아울러, 중학생의 수학 수업을 다룬 선행연구(Parr, Amemiya, & Wang, 2019)에서 교사들이 대화형 교수방식을 사용할수록 학생의 즐거움과 자존심과 같은 긍정적인 학업정서가 높아지는데 반해, 지루함과 분노와 같은 부정적인 학업정서는 낮아지는 것으로 나타났다. 이와 더불어 국내의 선행연구(김현진, 정재학, 2011)에서 학생들이 지각한 교사의 열정이 과목에 대한 흥미에 긍정적인 영향을 미치게 되어, 이를 통해 과목 만족도를 향상시키게 해 주는 것으로 보고되었다. 이를 종합해 볼 때, 교수실제의 여러 가지 측면은 학생의 학업정서에 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

교수실제와 자기주도학습 간의 관련성이 제시된 선행연구들을 살펴보면, 중·고등학생을 대상으로 한 김지선과 김지영(2015)의 연구에서 학생들이 지각한 교사의 사기와 열의가 높을수록 자기주도학습 수준이 높아지는 것으로 나타났다. 중학생을 대상으로 한 이진영과 정제영(2019)의 연구에서는 교수환경에서 교사의 사기 및 열의에 대한 학생들의 인식이 높을수록, 학생들이 학습자 중심 수업방식에 대해 높게 인식할수록, 자기주도학습의 하위요인인 자발적 주도성이 높아지는 것으로 나타났다. 이와 더불어 교사의 사기와 열의에 대한 학생의 인식이 높을수록, 교사의 수업능력에 대해 학생들이 긍정적으로 인식할수록, 자기주도학습의 하위요인인 학습자로서의 자기이해 수준이 향상되는 것으로 나타났다(이진영, 정제영, 2019). 또한, 고등학생을 대상으로 한 연구에서 교사 수업 전문성과 피드백 정도를 높게 인식할수록 학생의 자기주도학습 수준이 향상되고 결과적으로 높은 학업성취를 달성하는 것으로 나타났다(김주영, 장재홍, 박인우, 2017). 아울러 초등학생을 대상으로 한 선행연구(소연희, 2011)에서 학습자가 지각한 교사의 수업활동이 그들의 자기주도학습에 긍정적인 영향을 주고 이를 통해 학업성취 향상에 도움이 되는 것으로 나타났다. 따라서 교사와 관련한 교수실제는 학생의 자기주도학습에 긍정적인 영향을 미치는 것

교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 중학생의 학업정서와 자기주도학습의 매개효과

으로 판단된다.

교수실제와 학교행복감 간의 관련성을 살펴본 선행연구들을 보면, 초등학생을 대상으로 한 남궁지영과 김양분(2015)의 연구에서 교사의 개별화 수업방식으로 진행된 교사 열의가 높은 학습환경일수록 학생들이 높은 행복감을 경험하게 되는 것으로 나타났다. 아울러, 초등학생을 대상으로 한 선행연구(허유성, 최지영, 남창우, 2011)에 의하면, 교사의 열의는 학생의 행복감의 하위요인인 긍정적 관계를 예측하고, 수업 분위기가 행복감의 하위요인인 수업의 즐거움, 학교생활만족에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 같은 맥락에서 고등학생을 대상으로 한 안영은과 양성관(2015)의 연구에서 교사 사기와 열의 및 교사 지지가 학생의 삶의 질을 높이는 데 있어 긍정적인 역할을 하는 것으로 보고되었다. 따라서 교사의 열의, 수업방식과 교사지지 등의 여러 교수실제 측면은 학생의 행복감에 유의미한 영향을 주는 것으로 볼 수 있다.

2. 가정의 심리적 환경과 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감 간의 관계

가정에서 부모의 역할은 자녀의 지적 자극을 주는 가정 분위기를 조성하고, 다양한 학습경험을 제공하며, 자녀의 학업에 대한 가치 인식을 고취시키는 것이라 할 수 있다(Sy, Gottfried, & Gottfried, 2013). 가정의 심리적 환경 측면에서 볼 때, 가정 내에 관련 변인들은 학생의 학업정서와 밀접한 관련이 있는 것으로 관련 선행연구들(Dong, Wang, Zhu, Li, & Fang, 2020; Goetz, Prkrun, Hall, & Haag, 2006; Luo, Ng, Lee, & Aye, 2016)에서 밝혀진 바 있다. 구체적으로, 통제-가치 이론에 근거하여 청소년을 대상으로 진행된 선행연구(Dong, Wang, Zhu, Li, & Fang, 2020)에서 부모의 학업에 대한 관여는 학업의 내재적 가치를 통해 학업의 즐거움에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고되었다. 또한, 중학생을 대상으로 한 Goetz 외(2006)의 연구에서는 자녀의 학업에 대한 부모의 칭찬이 자녀의 즐거움과 같은 긍정적인 학업정서와 정적 상관을 보이는 반면, 분노 및 지루함과 같은 부정적인 학업정서와는 부적 상관을 보이는 것으로 나타났는데, 이러한 자녀의 학업에 대한 부모의 중시(重視)와 칭찬은 성취 가치를 통한 학업의 즐거움에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 아울러, 수학 과목에서 부모의 자녀에 대한 학업 관여는 자녀 스스로 인식하는 수학 가치를 향상시켜 줌으로써 결과적으로 자녀로 하여금 수학에 대한 즐거움을 더 많이 경험하게 해 준다(Luo, Ng, Lee, & Aye, 2016). 앞서 살펴본 선행연구들을 종합해 볼 때, 부모와 관련된 변인들은 자녀의 학업정서와 밀접한 관련성이 있을 것으로 예상할 수 있다. 그러나 가정의 심리적 환경과 학생의 학업정서 간의 인과관계를 다룬 선행연구가 여전히 부족한 상태이다. 이에 본 연구를 통해 가정의 심리적 환경이 학생의 학업정서 간의 관계를 규명할 필요가 있는 것으로 판단된다.

가정의 심리적 환경은 학생의 학업정서뿐만 아니라 자기주도학습에도 긍정적인 역할을 한다. 실제로 가정의 심리적 환경에 기반한 여러 측면(예; 부모관여, 부모양육태도 등)이 학생의 자기

주도학습에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 여러 선행연구들(조유미, 임성택, 2012; Kek & Huijser, 2011; Tang, Zhang, & Chen, 2019)에서 보고된 바 있다. 구체적으로, 초등학생을 대상으로 한 조유미와 임성택(2012)의 연구에서 가정의 심리적 환경이 긍정적일수록 학생의 자기주도학습 능력이 높아지는 것으로 나타났다. 이와 관련한 해외 연구(Kek & Huijser, 2011)에서 부모의 자녀에 대한 관여는 자녀의 자기주도학습에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 아울러 고등학생을 대상으로 한 해외 선행연구(Tang, Zhang, & Chen, 2019)에서도 부모의 애정적인 양육 태도하에 성장하는 자녀일수록 자기주도학습 능력이 높아지는 것으로 나타났다. 따라서 가정의 심리적 환경은 학생의 자기주도학습 능력을 높이는데 있어 효과적인 역할을 하는 것으로 볼 수 있다.

최근 선행연구들을 살펴보면, 가정의 심리적 환경과 학생의 행복감 간의 밀접한 정적 상관을 보이는데, 실제로 가정의 심리적 환경이 학생의 행복감 증진에 긍정적인 역할을 하는 것으로 여러 선행연구들(김희연, 탁하연, 2020; 윤기봉, 도현심, 2017; Moreira, Pedras, Silva, Moreira, & Oliveira, 2021)을 통해 제시된 바 있다. 구체적으로, 초·중·고등학생을 대상으로 한 선행연구(김희연, 탁하연, 2020)에서 부모-자녀 간의 관계가 긍정적일수록 자녀가 학교에서 더 많은 행복감을 경험하게 되는 것으로 나타났다. 또한, 중·고등학생을 대상으로 진행된 윤기봉과 도현심(2017)의 연구에서 부모-자녀 간의 의사소통과 자녀의 행복감 간의 관계를 검증하였는데, 부와 자녀 간의 의사소통이 원만할수록 자녀의 행복감이 향상되는 것으로 나타났다. 아울러, 청소년을 대상으로 한 해외 선행연구(Moreira, Pedras, Silva, Moreira, & Oliveira, 2021)에서 부모와 자녀 간 안정적인 애착관계가 형성될수록 자녀의 행복감이 높아지는 것으로 나타났다. 따라서 이를 종합해 볼 때, 가정의 심리적 환경은 학생의 행복감에 영향을 미치는 중요한 요인으로 볼 수 있다.

3. 학업정서와 자기주도학습 및 학교행복감 간의 관계

Pekrun(2006)은 학습과 성취에 영향을 미치는 정서를 통제-가치이론(Control-Value Theory)을 통해 제시한 바 있다. 통제(control)는 개인이 학습과정을 조절하고 통제하는 정도를 나타내며, 가치(value)는 개인이 특정 활동에 대해 중요하게 여기는 정도를 나타내는데, 통제와 가치는 학습과정에서 정서와 동기 부여를 조절하는 역할을 한다. 학습자들은 학습상황에서 개인적으로 통제(control)할 수 있다는 인식을 지니고, 학습에 대한 가치(value)를 인식하고 있을 때 학업성과는 물론 행복감이 높아진다(Ainley, Hidi, & Berndorff, 2002; Pekrun, Elliot, & Maier, 2009; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Pekrun(2019)의 학업정서 이론에서는 자기효능감과 학습에 대한 흥미가 학생들의 학업정서와 밀접한 관련이 있는 것으로 제시된 바 있다. 구체적으로 자기효능감은 학업성취를 이루는데 필요한 개인의 능력에 대한 판단으로 이는 학습과정에서 느끼는 즐거움, 불안, 자부심, 수치심 등에 영향을 미치는 요인이며, 흥미는 학습에 대한 즐거움과 을 느끼는 정서라

교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 중학생의 학업정서와 자기주도학습의 매개효과

할 수 있다(Pekrun, 2006; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011; Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). 이러한 학업정서는 성공적 학업달성을 위한 자기주도학습 능력 향상에 매우 중요한 역할을 한다. 실제로 과제를 수행함에 있어 가치가 있고 통제가 가능하다고 지각할 때 긍정적 정서가 발현되고, 통제 가능성과 가치를 낮게 지각할 때 불안 및 절망감과 같은 부정적 정서가 발생한다(김영숙, 조한익, 2015). 학습자의 학업정서는 그들의 자기주도학습에 긍정적인 기능을 하는 것으로 몇몇 선행연구들(An, Xi, Yu, & Zhang, 2022; Ramli, Muljono, & Afendi, 2018)에서 제시된 바 있다. 구체적으로, 중학생을 대상으로 한 An 외(2022)의 연구에서 학생들이 학습과정에서 느끼는 긍정적인 학업정서가 자기주도학습 능력을 증진시키는 것으로 나타났다. 또한, 흥미, 학업적 자아개념과 성취동기가 높을수록 학생의 자기주도학습 수준이 향상되는 것으로 나타났다(Ramli, Muljono, & Afendi, 2018). 아울러, 중학생을 대상으로 한 강승희(2012)의 연구에서는 학생의 자기효능감이 높을수록 자기주도학습 능력이 향상됨으로써 결과적으로 학습몰입 수준이 높아지는 것으로 나타났다. 따라서 학습자 개인의 학업정서가 그들의 자기주도학습에 긍정적인 역할을 하는 것으로 판단된다.

학업정서가 학생 개인의 학업수행에 긍정적인 효과를 보일 뿐만 아니라 행복감에도 효과적인 역할을 한다. 여러 정서 중에서도 학업정서는 학교행복감과 밀접한 관련성이 있는 것으로 국내외 관련 선행연구들(윤찬수, 조건상, 2018; Cho, Tan, & Lee, 2020)을 통해 언급된 바 있다. 구체적으로 살펴보면, 초등학생을 대상으로 한 윤찬수와 조건상(2018)의 연구에서도 학생들이 체육 수업 과정에서 느끼는 흥미가 학교행복감에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한, 이와 관련한 해외의 선행연구(Cho, Tan, & Lee, 2022)를 통해 체육활동에서 경험하는 긍정적인 정서가 높을수록 학생의 행복감이 높아지는 것으로 보고되었다. 아울러, 청소년을 대상으로 한 신승배(2016)의 연구에서 학생들의 자기효능감은 행복감에 중요한 예측요인으로 나타났다. 이와 더불어 자기효능감은 행복감 향상에 긍정적인 효과를 보인다(Magaletta & Oliver, 1999). 이러한 선행연구들을 종합해 볼 때, 대부분의 선행연구들에서는 체육 수업 등에 초점을 두고 있는데 반해, 학생들이 학업과정에서 제일 중요하다고 생각하는 국어, 영어, 수학 수업에 관한 학업정서 연구는 드문 상태이다. 따라서 본 연구를 통해 학생들의 주요 교과 수업에서 느끼는 학업정서와 학교행복감 간의 관계를 탐색해 보고자 하였다.

4. 자기주도학습과 학교행복감 간의 관계

자기주도학습은 정보, 지식기반 사회인 현대 사회를 살아가는 인간의 생존 방식으로서, 자신에게 필요한 무언가를 본인의 의사에 따라 스스로 판단하고 선택하여 계획을 세우는 것이다(김진화, 2000). 효과적인 자기주도학습은 학습자들이 명확한 목표 달성을 위하여 스스로 동기화하는 데서 출발하는데, 그것은 학습에 대한 자기효능감의 여부와 학습에 대한 관심과 흥미의 정도

가 학업성취에 중요한 영향을 미치기 때문이다(Zimmerman, 2000). 이러한 자기주도학습과 학교행복감 간의 밀접한 관련성은 국내의 몇몇 관련 선행연구들(백승원, 윤채영, 2020; 이진령, 강승희, 2021)을 통해 보고되었다. 구체적으로 살펴보면, 중학생을 대상으로 한 백승원과 윤채영(2020)의 연구에서 중학생 시기의 학생들은 초등학생 때와는 다르게 증가하는 학업량과 수업방식의 변화로 학생들이 지각한 자기주도학습 수준에 따라 학교행복감이 유의하게 달라지는 것으로 나타났다. 또한, 자기주도학습과 학교행복감 간의 종단적 관계를 살펴본 이진령과 강승희(2021)의 연구에서 학년이 올라갈수록 중학생의 학교행복감은 점차 낮아지는 경향이 있는데, 자기주도학습의 변화율이 높은 학생일수록 학교행복감이 높게 나타나는 경향을 보이는 것으로 나타났다. 이러한 선행연구들을 종합해 볼 때, 중학생의 자기주도학습이 그들의 학교행복감에 영향을 미치는 중요한 요인이라고 할 수 있다.

5. 성별에 따른 각 변인의 차이

성별에 따른 교수실제와 가정의 심리적 환경을 비교한 선행연구들을 살펴보면, 체육 수업 참여에서 여학생이 지각한 교수행동의 하위요인인 교사의 열의는 남학생에 비해 통계적으로 높게 나타났다(김승용, 김동환, 2012). 또한, 고등학생을 대상으로 한 김덕진과 양명환(2009)의 연구에서 남학생이 여학생에 비해 교사의 수업방식을 더 자율적으로 지각하는데 반해, 여학생이 남학생에 비해 수업 방법을 더 통제적으로 인식하는 것으로 나타났다. 가정의 심리적 환경 측면에서도 성별에 따른 차이가 있는 것으로 나타났는데, 실제로 고등학생을 대상으로 한 선행연구(정희선, 안도희, 2022)에서 가정의 심리적 환경의 구성요인인 애착, 의사소통 및 부모-자녀 관계, 세 가지 측면에서 남학생이 여학생에 비해 유의하게 높게 나타났다. 또한, 중·고등학생들을 대상으로 한 선행연구(김유리, 안도희, 2016)에서 남학생이 여학생에 비해 가정의 조직적인 환경유지를 위해 지켜야하는 규칙에 대해 보다 긍정적으로 지각하는 것으로 나타났다.

성별에 따른 학업정서와 관련한 선행연구들을 살펴보면, 학업정서는 성별에 따른 유의한 차이가 나타났는데, 특히 즐거움과 같은 긍정적인 학업정서는 남학생이 여학생에 비해 유의하게 높게 나타난 반면, 분노와 불안과 같은 부정적인 학업정서는 여학생이 유의하게 높게 나타났다(박상현, 손원숙, 2014). 또한, 관련 해외 선행연구(Frenzel, Pekrun, & Goetz, 2007)에서 성별에 따른 학생들의 수학에 대한 학업정서를 비교한 결과, 즐거움, 자존심과 같은 긍정 정서는 남학생이 여학생에 비해 높게 나타난 반면 불안, 절망, 수치심과 같은 부정 정서는 여학생이 남학생에 비해 유의하게 높게 나타났다. 아울러, 중학생을 대상으로 한 선행연구에서 성별에 따른 학업정서는 통계적으로 유의한 차이를 보이는데, 실제로 흥미와 같은 긍정 정서는 남학생이 여학생보다 높게 나타난 데 반해, 불안과 지루함과 같은 부정 정서는 여학생이 남학생보다 높게 나타났다(Limprecht, Janko, & Gläser-Zikuda, 2013).

교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 중학생의 학업정서와 자기주도학습의 매개효과

남녀 간의 자기주도학습 차이에 대한 관련 선행연구들을 살펴보면, 대학생을 대상으로 한 황순희(2020)의 연구에서 성별에 따른 자기주도학습 준비도의 차이가 유의하게 나타났는데, 구체적으로 여학생의 자기주도학습 능력이 남학생에 비해 높게 나타났다. 그러나 이와 달리 대학생을 대상으로 한 다른 선행연구들(문승태, 박미하, 양복만, 2012; 성은모, 2018)에서 남학생의 자기주도학습 수준이 여학생에 비해 유의하게 높은 것으로 나타났다. 이처럼, 자기주도학습에 대한 성별 차이를 다룬 연구가 주로 대학생들을 대상으로 이루어지고 있는데, 실제로 대학교육은 개방적이고 자율적인 특성을 지니고 있으므로(성은모, 2018), 이러한 대학생의 학습환경과 중학생의 학습환경은 분명한 차이가 있을 것으로 예상된다. 이에 중학생을 대상으로 그들의 자기주도학습의 차이가 성별에 따라 다르게 나타나는지에 대해 검증해 볼 필요가 있다.

마지막으로, 성별에 따라 행복감은 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 관련 선행연구들(유경철, 안도희, 2020; 정희선, 안도희, 2022)을 통해 밝혀진 바 있다. 구체적으로 살펴보면, 대학생을 대상으로 한 유경철과 안도희(2020)의 연구에서 여학생이 스트레스를 강하게 받는 경향이 있어, 남학생에 비해 행복감을 낮게 지니고 있는 것으로 나타났다. 또한, 고등학생을 대상으로 한 정희선과 안도희(2022)의 연구에서는 남학생이 지각한 학교행복감 수준이 여학생에 비해 더 높은 것으로 나타났다. 그러나 정현정과 문혁준(2011)의 연구에서 행복감의 하위요인인 학교생활 및 과외생활의 경우, 여학생이 남학생에 비해 통계적으로 유의하게 높은 수준을 보였다. 이러한 선행연구들을 종합해 볼 때, 성별에 따른 행복감의 차이가 일관적으로 나타나지 않고 있어, 이에 대한 성별에 따른 학교행복감의 차이를 명확하게 규명해볼 필요가 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 부산광역시교육청의 교육정책연구소에서 조사한 부산교육중단연구 6차년도 데이터에서 결측값을 제외한 후 2021년 중학교 3학년 학생 2941명을 최종 분석대상으로 선정하였다.

연구대상의 성별 및 지역 사례 수 다음과 같다(<표 III-1> 참조). 연구대상 중 남학생이 1,588명(54.0%), 여학생이 1,353명(46.0%)이었다. 지역별로는 해운대 교육지원청이 708명(24.1%)으로 가장 많았으며, 그 다음으로, 남부교육지원청이 699명(23.8%), 서부교육지원청이 628명(21.4%), 동래교육지원청이 528명(18.0%), 북부교육지원청이 378명(12.9%) 순으로 나타났다.

〈표 III-1〉 연구대상의 성별과 학년 사례 수

	남학생		여학생		전체	
	N	%	N	%	N	%
남부교육지원청	358	22.5	341	25.2	699	23.8
동래교육지원청	303	19.1	225	16.6	528	18.0
지역 북부교육지원청	194	12.2	184	13.6	378	12.9
서부교육지원청	367	23.1	261	19.3	628	21.4
해운대교육지원청	366	23.0	342	25.3	708	24.1
전체	1,588	54.0	1,353	46.0	2,941	100.0

2. 측정도구

1) 교수실제

중학생의 교수실제를 측정하기 위해 임현정 외(2010)가 개발한 ‘교사의 열의’ 척도, 김양분 외(2006)가 개발한 ‘학습자중심 수업방법(국어, 영어, 수학)’ 척도 및 이정연 외(2015)에서 사용한 ‘교사의 수업능력에 대한 인식(국어, 영어, 수학)’ 척도를 세부 요소로 구성하여 사용하였다. 본 척도는 ‘교사의 열의’ 요인(3개 문항), ‘학습자중심 수업방법’ 요인(15개 문항), ‘교사의 수업능력에 대한 인식’ 요인(12개 문항), 총 30개 문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 주요과목(예; 국어, 영어, 수학)에 대한 ‘학습자중심 수업방법’과 ‘교사의 수업능력에 대한 인식’을 합산한 평균점수를 사용하였다. 예시 문항으로는 “선생님들은 사기(의욕이나 자신감)가 높다.”(‘교사의 열의’ 요인), “선생님은 학생들이 정해진 주제에 대하여 서로 의견을 모아 결론을 내리도록 안내한다.”(‘학습자중심 수업방법’ 요인), “선생님은 담당과목에 대한 지식이 많다.”(‘교사의 수업능력에 대한 인식’ 요인)가 있다. 전체 문항에 대한 응답방식은 Likert식 5점 척도로, ‘전혀 그렇지 않다’의 1점부터 ‘매우 그렇다’의 5점 까지 응답하도록 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 학생들이 지각한 교수실제가 높은 것으로 해석하였다. 또한, 본 척도의 하위요인별 신뢰도(Cronbach's α)는 ‘교사의 열의’ 요인이 .92, ‘학습자중심 수업방법’ 요인이 .97, ‘교사의 수업능력에 대한 인식’ 요인이 .97로 나타났다.

2) 가정의 심리적 환경

중학생 가정의 심리적 환경을 측정하기 위해 유성경, 박승리와 황매향(2010)의 애착 척도, Barnes와 Olson(1985)이 개발한 의사소통 척도 및 최인재(2006)가 개발한 부모자녀관계 척도를 세

교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 중학생의 학업정서와 자기주도학습의 매개효과

부 요소로 구성하여 사용하였다. 본 척도는 '애착' 요인(4개 문항), '의사소통' 요인(4개 문항), '부모자녀관계' 요인(6개 문항), 총 14개 문항으로 구성되어 있다. 예시 문항으로는 “내가 잘할 때나 못할 때나 나를 좋아하신다.”(‘애착’ 요인), “나는 부모님께 나의 생각이나 의견을 주저하지 않고 의논하는 편이다.”(‘의사소통’ 요인), “부모님은 나의 고민을 들어주시고 이해해 주신다.”(‘부모자녀관계’ 요인)가 있다. 전체 문항에 대한 응답방식은 Likert식 5점 척도로, ‘전혀 그렇지 않다’의 1점부터 ‘매우 그렇다’의 5점 까지 응답하도록 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 가정의 심리적 환경 수준이 좋은 것으로 해석하였다. 또한, 본 척도의 하위요인별 신뢰도(Cronbach's α)는 ‘애착’ 요인이 .95, ‘의사소통’ 요인이 .93, ‘부모자녀관계’ 요인이 .96으로 나타났다.

3) 학업정서

중학생의 학업정서를 측정하기 위해 김성식 외(2007)가 개발한 교과효능감(국어, 영어, 수학) 척도와 윤미선(2003)의 개발한 교과흥미(국어, 영어, 수학) 척도를 세부 요소로 구성하여 사용하였다. 본 척도는 ‘교과효능감’ 요인(12개 문항), ‘교과흥미’ 요인(9개 문항), 총 21개 문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 주요과목(예; 국어, 영어, 수학)에 대한 ‘교과효능감’과 ‘교과흥미’를 합산한 평균점수를 사용하였다. 예시 문항으로는 “교과서에 있는 어려운 내용도 이해할 자신이 있다.”(‘교과효능감’ 요인), “공부할 때 교과서나 참고서뿐만 아니라 관련된 다른 책도 함께 읽는다.”(‘교과흥미’ 요인)가 있다. 전체 문항에 대한 응답방식은 Likert식 5점 척도로, ‘전혀 그렇지 않다’의 1점부터 ‘매우 그렇다’의 5점까지 응답하도록 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 학업정서 수준이 높은 것으로 해석하였다. 또한, 본 척도의 하위요인별 신뢰도(Cronbach's α)는 ‘교과효능감’ 요인이 .96, ‘교과흥미’ 요인이 .94로 나타났다.

4) 자기주도학습

중학생의 자기주도학습을 측정하기 위해 김혜영와 김금선(2010)이 개발한 자기주도학습 능력 척도를 사용하였다. 본 척도는 총 6개 문항으로 구성되어 있다. 예시 문항으로는 “나는 내가 필요한 정보를 찾는 방법을 알고 있다” 등이 있다. 전체 문항에 대한 응답방식은 Likert식 5점 척도 양식으로, ‘전혀 그렇지 않다’의 1점부터 ‘매우 그렇다’의 5점까지 응답하도록 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 자기주도학습 능력이 높은 것으로 해석하였다. 또한, 본 척도의 신뢰도(Cronbach's α)는 .90으로 나타났다.

5) 학교행복감

중학생의 학교행복감을 측정하기 위해 김종백과 김태은(2008)이 개발한 학교행복감 척도를 사용하였다. 본 척도는 총 5개 문항으로 구성되어 있다. 예시 문항으로는 “학교공부를 통해서 내가

아는 것이 많아지는 것 같아 기분이 좋다.” 등이 있다. 전체 문항에 대한 응답방식은 Likert식 5점 척도 양식으로, ‘전혀 그렇지 않다’의 1점부터 ‘매우 그렇다’의 5점까지 응답하도록 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 학교행복감이 높은 것으로 해석하였다. 또한, 본 척도의 신뢰도 (Cronbach's α)는 .92로 나타났다.

3. 분석방법

본 연구에서 사용한 분석방법은 다음과 같다.

첫째, 중학생이 지각한 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감 간의 상호상관을 확인하기 위해 Pearson의 적률상관계수를 구하였다. 둘째, 중학생이 지각한 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감에서 성별에 따른 차이를 확인하기 위해 독립표본 t 검증을 수행하였다. 셋째, 중학생이 지각한 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감 간의 구조적 관계를 살펴보기 위해 선행연구 고찰을 토대로 한 연구모형을 설정하여 이에 대한 적합도를 AMOS 26.0을 활용하여 분석하였다. 연구모형을 분석하기 전에 측정모형의 요인부하량, 평균분산추출(AVE), 개념신뢰도를 검증하였다. 요인부하량은 .50 이상, 평균분산추출(AVE)은 .50 이상, 개념신뢰도는 .70 이상이면 집중타당도 (Convergent Validity)가 양호한 것으로 판정하였다(Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010). 또한, 측정모형과 연구모형의 적합도 검증을 위해 χ^2/df , CFI(Comparative Fit Index), TLI(Turker-Lewis Index), NFI(Normed Fit Index) 및 RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)를 사용하였다. CFI, TLI 및 NFI는 .90 이상이면 적합도가 우수한 것으로, RMSEA는 .05 이하이면 적합도가 매우 좋은 것으로, .08 이하이면 좋은 것으로 판정하였다(Byrne, 2001). 마지막으로, 교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 학업정서와 자기주도학습의 매개효과의 유의성을 검증하기 위해 Bootstrapping의 BC(Bias-Corrected Percentile)법을 사용하였다.

IV. 연구결과

1. 각 변인 간의 상호상관

중학생이 지각한 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감 간의 상호상관 분석결과는 다음과 같다(<표 IV-1> 참조). 교수실제의 하위요인인 교사의 열의, 학습자중심 수업방법 및 교사의 수업능력에 대한 인식이 가정의 심리적 환경의 모든 하위요인과 유의한 정적 상관($r=.37 \sim .46, p<.001$)을 보였다. 또한, 교수실제의 하위요인인 교사의 열의, 학습자

교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 중학생의 학업정서와 자기주도학습의 매개효과

중심 수업방법 및 교사의 수업능력에 대한 인식이 학업정서의 모든 하위요인과 유의한 정적 상관($r=.28\sim.51, p<.001$)을 보였다. 아울러, 교수실제의 하위요인인 교사의 열의, 학습자중심 수업방법 및 교사의 수업능력에 대한 인식이 자기주도학습($r=.41\sim.46, p<.001$) 및 학교행복감($r=.52\sim.55, p<.001$)과 유의한 정적 상관을 보였다.

가정의 심리적 환경의 하위요인인 애착, 의사소통 및 부모자녀관계가 학업정서의 모든 하위요인과 유의한 정적 상관($r=.31\sim.38, p<.001$)을 보였다. 또한, 가정의 심리적 환경의 하위요인인 애착, 의사소통 및 부모자녀관계가 자기주도학습($r=.40\sim.43, p<.001$) 및 학교행복감($r=.51\sim.56, p<.001$)과 유의한 정적 상관을 보였다.

학업정서의 하위요인인 교과효능감과 교과흥미가 자기주도학습($r=.44\sim.48, p<.001$) 및 학교행복감($r=.47\sim.49, p<.001$)과 유의한 정적 상관을 보였다. 마지막으로, 자기주도학습이 학교행복감과 유의한 정적 상관($r=.51, p<.001$)을 보였다.

또한, 변인들의 왜도(Skewness)와 첨도(Kurtosis)를 확인해본 결과, 왜도 값은 $-1.28\sim-.31$ 로 |2| 미만으로 나타났으며, 첨도 값은 $-.40\sim1.54$ 로 |7| 미만으로 나타나(West, Finch, & Curran, 1995), 분포가 정규성에 위배되지 않은 것으로 판단하였다.

<표 IV-1> 각 변인 간의 상호상관

($N=2941$)

	교수실제			가정의 심리적 환경			학업정서		자기주도학습	학교행복감
	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧		
교수실제										
① 교사의 열의	-									
② 학습자중심 수업 방법	.51***	-								
③ 교사의 수업능력에 대한 인식	.56***	.73***	-							
가정의 심리적 환경										
④ 애착	.37***	.38***	.44***	-						
⑤ 의사소통	.38***	.38***	.39***	.77***	-					
⑥ 부모자녀관계	.42***	.41***	.46***	.80***	.80***	-				
학업정서										
⑦ 교과효능감	.33***	.51***	.50***	.35***	.38***	.37***	-			
⑧ 교과흥미	.28***	.48***	.40***	.31***	.36***	.33***	.76***	-		
자기주도학습	.46***	.41***	.44***	.40***	.42***	.43***	.48***	.44***	-	
학교행복감	.52***	.55***	.54***	.51***	.53***	.56***	.49***	.47***	.51***	-
M	4.03	4.12	4.38	4.22	4.05	4.32	3.84	3.55	4.00	4.16
SD	.88	.87	.76	.91	.96	.84	.94	1.02	.78	.84
Skewness	-.66	-.70	-1.28	-1.08	-.81	-1.16	-.57	-.31	-.53	-.73
Kurtosis	.16	-.17	1.54	.63	.09	.96	-.13	-.40	.18	-.04

*** $p<.001$

2. 성별에 따른 각 변인의 차이

중학생의 성별에 따른 집단 간 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감의 차이를 분석한 결과는 다음과 같다(<표 IV-2> 참조). 구체적으로 살펴보면, 교수실제의 하위요인인 교사의 열의($t(2920.43)=-2.13, p<.05$) 및 교사의 수업능력의 대한 인식($t(2938.42)=-3.61, p<.001$)에서 성별에 따른 집단 간 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 교수실제 면에서는 여학생이 지각한 교사의 열의와 교사의 수업능력에 대한 인식은 남학생에 비해 높게 나타났다.

학업정서의 하위요인인 교과흥미($t(2909.34)=3.43, p<.01$)에서 성별에 따른 집단 간 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 교과흥미 면에서는 남학생이 여학생에 비해 높게 나타났다.

또한, 성별에 따른 집단 간 자기주도학습($t(2932.39)=-3.27, p<.01$) 및 학교행복감($t(2921.12)=-2.51, p<.05$)에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉, 자기주도학습과 학교행복감의 경우, 여학생이 남학생에 비해 모두 높은 것으로 나타났다.

<표 IV-2> 성별에 따른 각 변인의 차이

($N_{mf}=1588, N_{cf}=1353$)

	남학생		여학생		t	
	M	SD	M	SD		
교사의 열의	4.00	.91	4.07	.84	-2.13*	
교수실제	학습자중심 수업방법	4.12	.89	4.13	.84	-.30
	교사의 수업능력에 대한 인식	4.33	.82	4.43	.69	-3.61***
가정의 심리적 환경	애착	4.20	.94	4.25	.88	-1.46
	의사소통	4.04	.95	4.07	.97	-.67
	부모자녀관계	4.30	.86	4.34	.81	-1.45
학업정서	교과효능감	3.86	.97	3.81	.99	1.49
	교과흥미	3.60	1.05	3.48	.99	3.43**
자기주도학습	3.95	.82	4.05	.73	-3.27**	
학교행복감	4.12	.87	4.20	.81	-2.51*	

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

3. 측정모형 검증

본 연구에서 중학생이 지각한 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교

교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 중학생의 학업정서와 자기주도학습의 매개효과

행복감 간의 구조적 관계를 분석하기에 앞서 측정모형 적합도 검증을 수행하였다. 본 연구의 측정모형 적합도 검증 결과(<표 IV-3> 참조), 측정모형의 적합도는 $\chi^2=2897.587$, $df=142$, $p<.000$ CFI=.933, TLI=.919, NFI=.930, RMSEA=.081로 나타났다. RMSEA가 .08을 약간 상회한 것으로 나타나긴 했으나, 그 외의 적합도 지수가 .90 이상으로 나타나, 측정모형의 적합도가 전반적으로 양호한 것으로 판단하였다.

<표 IV-3> 측정모형 적합도 분석결과

χ^2	df	p -value	CFI	TLI	NFI	RMSEA
2897.587	142	.000	.933	.919	.930	.081

또한, 본 연구에서 측정 변수가 잠재변수를 얼마나 설명하는지에 대해 요인부하량(Factor Loading), 평균분산추출(AVE), 개념신뢰도(Construct Reliability)의 검증을 수행하였다. 분석결과는 다음과 같다(<표 IV-4> 참조), 모든 요인부하량은 .642~.915(적합기준 .50이상)으로, 평균분산추출(AVE)은 .695~.820(적합기준 .50이상)으로, 개념신뢰도는 .864~.932(적합기준 .70이상)로 나타났다. 이를 종합해 볼 때, 측정모형의 집중타당도가 양호한 것으로 판단하였다.

<표 IV-4> 측정모형 요인부하량, AVE, 개념신뢰도 분석결과 (N=2941)

변인	Unstandardized Factor Loading	S.E.	C.R.	Standardized Factor Loading	AVE	Construct Reliability
교수실제						
교사의 열의	.857***	.024	36.093	.642		
학습자중심 수업방법	1.119***	.023	48.344	.844	.695	.870
교사의 수업능력에 대한 인식	1.000	-	-	.862		
가정의 심리적 환경						
애착	1.049***	.015	68.267	.878		
의사소통	1.108***	.016	68.283	.879	.820	.932
부모자녀관계	1.000	-	-	.912		
학업정서						
교과효능감	1.031***	.026	39.549	.915	.761	.864
교과흥미	1.000	-	-	.811		
적합기준			≥ 1.965	$\geq .50$	$\geq .50$	$\geq .70$

*** $p<.001$. ¹⁾Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010.

4. 최종모형 검증

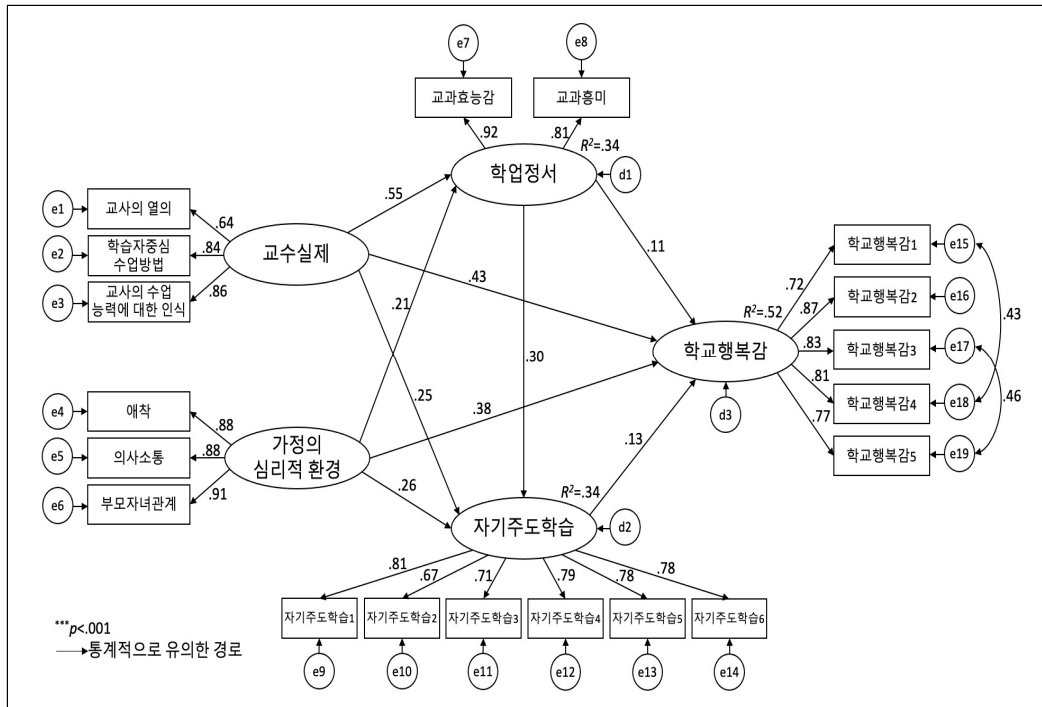
본 연구에서는 중학생이 지각한 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감 간의 구조적 관계에 대한 적합도 검증을 수행하였다. 분석결과는 다음과 같다(<표 IV-5> 참조), 최종모형의 적합도는 $\chi^2=2749.499$, $df=141$, $p<.000$, CFI=.936, TLI=.923, NFI=.933, RMSEA=.079로, CFI, TLI 및 NFI가 .90 이상이며, RMSEA가 .08 미만으로 나타나, 최종모형의 적합도가 양호한 것으로 판단하였다.

<표 IV-5> 최종모형 적합도 분석결과

χ^2	df	p -value	CFI	TLI	NFI	RMSEA
2749.499	141	.000	.936	.923	.933	.079

교수실제는 학업정서($\beta=.55$, $p<.001$), 자기주도학습($\beta=.25$, $p<.001$) 및 학교행복감($\beta=.43$, $p<.001$)에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한, 가정의 심리적 환경은 학업정서($\beta=.21$, $p<.001$), 자기주도학습($\beta=.26$, $p<.001$) 및 학교행복감($\beta=.38$, $p<.001$)에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 아울러, 학업정서는 자기주도학습($\beta=.30$, $p<.001$)과 학교행복감($\beta=.11$, $p<.001$)에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 마지막으로, 자기주도학습은 학교행복감($\beta=.13$, $p<.001$)에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(<표 IV-6> 참조). 다음에 제시된 최종 모형에서는 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감의 총 변량 중 각각 34%, 34%, 52%를 설명해주는 것으로 나타났다(<그림 IV-1> 참조).

교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 중학생의 학업정서와 자기주도학습의 매개효과



〈그림 IV-1〉 최종모형

〈표 IV-6〉 모수의 추정치, 표준화 및 검정통계량

(N=2941)

			B	β	S.E.	C.R.
교수실제	→	학업정서	.69	.55***	.03	27.68
교수실제	→	자기주도학습	.29	.25***	.03	10.81
교수실제	→	학교행복감	.41	.43***	.02	18.36
가정의 심리적 환경	→	학업정서	.23	.21***	.02	11.76
가정의 심리적 환경	→	자기주도학습	.25	.26***	.02	14.08
가정의 심리적 환경	→	학교행복감	.32	.38***	.02	20.40
학업정서	→	자기주도학습	.27	.30***	.02	12.42
학업정서	→	학교행복감	.08	.11***	.02	4.91
자기주도학습	→	학교행복감	.11	.13***	.02	6.37

*** $p < .001$

5. 매개효과 검증

교수실제와 가정의 심리적 환경 및 학교행복감 간의 관계에서 학업정서와 자기주도학습의 매개효과를 검증하기 위해 Bootstrapping 방식을 사용하였다. Bootstrapping은 주어진 데이터를 활용하여 모수의 분포를 생성하고 분석하는 방법(우종필, 2012)으로서 이를 통해 편향수정 백분율 BC(Bias-Corrected percentile method)법을 사용하여 간접효과의 유의성을 검증하였다. 그 결과(<표 IV-7> 참조), 학교행복감에 대한 교수실제의 간접효과는 세 개 경로를 통해 나타났는데, 구체적으로 교수실제가 학업정서를 거쳐 학교행복감에 영향을 주는 경로(.06, $p < .01$)가 가장 크게 나타났으며, 그 다음으로 교수실제가 자기주도학습을 거쳐 학교행복감에 영향을 주는 경로(.03, $p < .01$)와 교수실제가 학업정서와 자기주도학습을 순차적으로 거쳐 학교행복감에 영향을 주는 경로(.02, $p < .01$) 모두 통계적으로 유의하게 나타났다. 즉, 교수실제와 학교행복감 간의 관계에서 학업정서와 자기주도학습의 이중 매개효과가 있음을 알 수 있다.

또한, 학교행복감에 대한 가정의 심리적 환경의 간접효과는 세 개 경로를 통해 나타났는데, 구체적으로 가정의 심리적 환경이 자기주도학습을 거쳐 학교행복감에 영향을 주는 경로(.03, $p < .01$)가 가장 크게 나타났으며, 그 다음으로 가정의 심리적 환경이 학업정서를 거쳐 학교행복감에 영향을 주는 경로(.02, $p < .01$)와 가정의 심리적 환경이 학업정서와 자기주도학습을 순차적으로 거쳐 학교행복감에 영향을 주는 경로(.01, $p < .01$) 모두 통계적으로 유의하게 나타났다. 즉, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 학업정서와 자기주도학습의 이중 매개효과가 있음을 알 수 있다.

<표 IV-7> 매개효과 검증 결과 (N=2941)

				간접효과
교수실제		→	학업정서 → 학교행복감	.06**
교수실제		→	자기주도학습 → 학교행복감	.03**
교수실제	→	학업정서 →	자기주도학습 → 학교행복감	.02**
가정의 심리적 환경		→	학업정서 → 학교행복감	.02**
가정의 심리적 환경		→	자기주도학습 → 학교행복감	.03**
가정의 심리적 환경	→	학업정서 →	자기주도학습 → 학교행복감	.01**

** $p < .01$

V. 논의 및 결론

본 연구에서는 중학생을 대상으로 이들이 지각한 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감 간의 상호상관을 살펴보고 성별에 따른 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감의 차이를 탐색하였다. 또한, 교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 학업정서와 자기주도학습의 매개효과를 검증하였다. 이에 대해 본 연구결과를 토대로 한 논의 및 추후 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

1. 변인 간의 상호상관

중학생이 지각한 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감 간의 상호상관을 살펴본 결과, 교수실제의 모든 하위요인이 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감과 유의한 정적 상관을 보이는 것으로 나타났다. 이러한 본 연구결과는 교수실제의 여러 측면이 학업정서(김현진, 정재학, 2011; Chen & Lu, 2022; Parr, Amemiya, & Wang, 2019), 자기주도학습(김지선, 김지영, 2015; 소연희, 2011) 및 행복감(안영은, 양성관, 2015; 허유성, 최지영, 남창우, 2011)과 밀접한 관련성을 맺고 있는 것으로 보고된 기존의 선행연구들을 지지해준다. 즉, 교사의 열의, 교사의 수업방식과 같은 교수실제의 변인들은 학생의 학업정서 향상에 도움을 주고 학습자의 자기주도학습 능력을 증진함으로써 학업수행을 집중해야 하는 학교에서 행복감을 높게 느끼게 될 가능성이 매우 크다고 할 수 있다.

또한, 가정의 심리적 환경의 모든 하위요인들이 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감과 유의한 정적 상관을 보이는 것으로 나타났다. 이러한 본 연구결과는 가정의 심리적 환경의 여러 측면들이 학생의 학업정서(Dong, Wang, Zhu, Li, & Fang, 2020; Luo, Ng, Lee, & Aye, 2016), 자기주도학습(조유미, 임성택, 2012; Tang, Zhang, & Chen, 2019) 및 행복감(김희연, 탁하연, 2020; 윤기봉, 도현심, 2017; Moreira, Pedras, Silva, Moreira, & Oliveira, 2021)과 유의한 정적 관련이 있는 것으로 제시된 기존의 선행연구들을 지지해준다. 따라서 가정의 심리적 환경이 안정적일수록 자녀들이 학업장면에서 경험하는 학업정서가 긍정적으로 형성되며, 자기주도학습 능력이 향상되고, 높은 학교행복감을 경험하게 될 가능성이 클 것으로 여겨진다.

아울러, 중학생의 학업정서의 모든 하위요인이 자기주도학습 및 학교행복감과 유의한 정적 상관을 보이는 것으로 나타났다. 이러한 본 연구결과는 긍정적 학업정서가 자기주도학습(An, Xi, Yu, & Zhang, 2022) 및 행복감(윤찬수, 조건상, 2018; Cho, Tan, & Lee, 2020)과 정적 상관이 있는 것으로 보고된 선행연구들을 뒷받침해준다. 추가적으로, 중학생의 자기주도학습이 학교행복감과 유의한 정적 상관을 보이는 것으로 나타났는데, 이는 학생의 자기주도학습이 행복감과 밀접한 관계를 맺고 있는 것으로 나타난 관련 선행연구(백승원, 윤채영, 2020)와 맥락을 같이 한다. 따라

서 이를 토대로 볼 때, 학생의 긍정적인 학업정서와 자기주도학습 수준이 높을수록 학습과정에서 보다 높은 학교행복감을 경험하게 될 가능성이 크다고 할 수 있다.

2. 성별에 따른 각 변인의 차이

본 연구에서는 성별에 따른 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감의 차이가 나타나는지에 대해 검증하였다. 그 결과, 성별에 따른 중학생이 지각한 교수실제, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 구체적으로, 중학생이 지각한 교수실제의 하위요인인 ‘교사의 열의’와 ‘교사의 수업능력에 대한 인식’은 여학생이 남학생에 비해 유의하게 높게 나타났다. 이와 같은 본 연구결과는 여학생이 남학생에 비해 교사의 열의를 높게 지각하는 것으로 나타난 선행연구(김승용, 감동환, 2012)와 같은 맥락으로 볼 수 있다. 실제로 여학생이 남학생에 비해 교사와의 관계를 보다 긍정적으로 지각하며, 교사들이 남학생에 비해 여학생을 더 배려하고 친근감 있게 대한다고 인식하는 것으로 나타났다(Negovan, Raci, & Vlad, 2010). 즉, 여학생들이 교사의 교수행동을 긍정적으로 지각하여 남학생들 보다 학습활동에 더 적극적으로 참여할 가능성이 더 크다고 볼 수 있다.

학업정서의 하위요인인 ‘교과흥미’는 남학생이 여학생에 비해 유의하게 높게 나타났다. 이와 같은 본 연구결과는 남학생이 여학생에 비해 수학에 대한 즐거움을 높게 지니고 있는 것으로 나타난 기존의 선행연구들(박상현, 손원숙, 2014; Frenzel, Pekrun, & Goetz, 2007)을 지지해준다. 실제로 남학생의 경우 과학교과에 대한 흥미를 높게 인식하는 것(조준예, 원호현, 이명숙, 2003)으로 나타난 바 있다. 따라서 이를 종합해 볼 때, 남학생의 경우 여학생에 비해 교과에 대한 호기심과 흥미가 높다고 할 수 있다.

또한, 자기주도학습의 경우 여학생이 남학생에 비해 유의하게 높게 나타났다. 이러한 본 연구결과는 여학생의 자기주도학습 준비도가 남학생에 비해 높게 나타난 기존의 선행연구(황순희, 2020)를 뒷받침해준다. 즉, 중학생 시기의 여학생들은 학업수행 과정에서 자기 스스로 학습목표를 설정해 학습계획을 세워 실천해 나가는 자기주도 학습능력이 더 뛰어나다고 볼 수 있다. 실제로 여학생은 남학생에 비해 전반적인 자기통제력이 강하며(Duckworth & Seligman, 2006), 학습 환경에서 남학생보다 자기주도적이고 시간관리 측면의 역량이 높아(이인숙, 2001), 자기주도학습 능력이 상대적으로 높게 나타나는 것으로 볼 수 있다.

마지막으로, 학교행복감의 경우 여학생은 남학생에 비해 유의하게 높게 나타났다. 이러한 본 연구결과는 학교행복감의 하위요인인 친구관계가 남학생에 비해 여학생이 더 원만하다고 보고된 기존의 선행연구(김태은 외, 2015)와 유사한 맥락이라고 볼 수 있다. 또한, 행복감의 하위요인인 학교생활은 여학생이 남학생에 비해 높게 나타난 기존의 선행연구(정현정, 문혁준, 2011)와 일치한다. 여학생들은 남학생들에 비해 사회화 과정에서 협동, 배려, 친절, 예의바른 행동 등의

교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 중학생의 학업정서와 자기주도학습의 매개효과

내재화가 용이하며(이정화, 유순화, 윤경미, 2008), 대인관계 영역에서 상대적으로 덜 취약해(유지애, 김옥진, 2018), 자신의 감정을 잘 표현하는 경향이 강하다(양선미, 박경, 2011). 따라서 여학생이 남학생에 비해 학교환경에 잘 적응하고 사회적 관계 형성을 통해 학교행복감이 상대적으로 높게 나타나는 것으로 판단된다.

3. 학업정서와 자기주도학습의 매개효과

본 연구에서는 중학생들을 대상으로 이들이 지각한 교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 학업정서와 자기주도학습의 매개효과를 검증하기 위해 관련 선행연구들을 토대로 연구모형을 설정해 매개효과의 유의성을 분석하였다. 그 결과, 교수실제와 학교행복감 간의 관계에서 학업정서의 매개효과가 있는 것으로 나타났다. 즉, 중학생들이 지각한 교수실제 수준이 높을수록 학업정서가 긍정적으로 형성되며 결과적으로 학교행복감이 증진된다고 할 수 있다. 이러한 본 연구결과는 학습과정에서 교사가 교실에서 학생에 대한 관리와 학습내용을 학생에게 명확하게 전달함으로써 학생의 즐거움과 같은 학업정서를 향상시키고(Chen & Lu, 2022), 결과적으로 교과에 대한 흥미가 수업과정에서 경험하는 학교행복감을 높이는 것으로 보고된 선행연구(윤찬수, 조건상, 2018)를 뒷받침해준다.

또한, 교수실제와 학교행복감 간의 관계에서 자기주도학습의 매개효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 본 연구결과는 고등학생들이 수업과정에서 느끼는 교사의 사기와 열의가 학생들의 자기주도학습에 긍정적인 영향을 미치며(김지선, 김지영, 2015), 학습과정에서 향상된 자기주도학습 능력이 학교행복감을 증진하는데 긍정적인 효과를 보이는 것으로 보고된 관련 선행연구(백승원, 윤채영, 2020)를 지지해준다. 따라서 이를 종합해 볼 때, 학습과정에서 학생들이 교과에 대한 흥미와 가치를 유발시키는 교수학습 전략의 활용이 학생의 학업정서를 긍정적인 방향으로 끌어올리며, 이러한 긍정적인 학업정서를 통해 학습의 즐거움과 학교행복감을 증진시키는 것으로 판단된다.

아울러, 교수실제와 학교행복감 간의 관계에서 학업정서와 자기주도학습이 이중 매개효과가 있는 것으로 나타났다. 실제로 체육 수업에서 학생들이 지각한 교수열정과 교수태도는 과목에 대한 즐거움과 흥미를 향상시키고(김현진, 정재학, 2011), 이렇게 형성된 긍정정인 학업정서는 자기주도학습 능력을 강화하여(An, Xi, Yu, & Zhang, 2022), 결과적으로 학교행복감을 높게 경험하게 하는 것으로 보고된 선행연구(백승원, 윤채영, 2020)를 뒷받침해준다. 즉, 학생들이 지각한 교수실제 수준이 높을수록 학습장면에서 경험하는 학업정서가 높아지고, 자발적으로 학습목표를 설정하여 실천해 나아감으로써 결과적으로 학교에서 높은 행복감을 지니게 된다. 따라서 교수실제가 학생의 학업정서 향상과 자기주도학습 능력 강화에 중요한 역할을 하며, 학교행복감을 높이는데 긍정적인 효과를 나타내는 것으로 볼 수 있다.

즉, 중학생들의 행복한 학교생활을 위해 학교의 교수환경에서 교사의 역할이 매우 중요하다고 볼 수 있다. 교수-학습활동 과정에서 적절한 교수 행동은 수업 분위기와 학생들의 집중력을 높이게 되어 학습에 대한 욕구를 충족시키는데 중요한 요인으로 작용한다(김승용, 감동환, 2012). 실제로 교사의 열정과 학생들이 지각한 교수태도는 즐거움과 흥미와 같은 학업정서를 증진시키고 이를 통해 교과만족도를 높이게 된다(김현진, 정재학, 2011). 또한, 학습자중심 교수방법은 학생의 즐거움, 흥미 및 자기효능감 향상에 긍정적인 효과를 보인다(Schukajlow et al., 2012). 이에 교수학습 상황에서 교수자의 열정, 교수방법 및 교과에 대한 전문 지식이 매우 중요한 역할을 한다고 할 수 있다. 교사의 열의와 학습자 중심의 수업방식 등과 같은 긍정적인 교수행동에 대한 교사들의 실행수준은 학생들이 학습과정에서 느끼는 긍정적인 학업정서 함양에 기여하고, 이러한 학업정서는 학생의 학업수행 향상에 긍정적인 역할을 한다. 이러한 교수특성을 비추어 보았을 때 교사들은 교수학습과정에서 교수행동의 중요성을 인식하고 더 나아가 자신의 교수행동이나 교수실체에 대한 충분한 재해석과 긍정적인 방향성 제시가 필요해 보인다. 이에 학생들의 원활한 학업수행을 위해 교사들은 교수과정에서 학생들의 학습상황을 적절히 파악하여 학습 내용을 효과적으로 전달하는 수업방식으로 교과 내용을 가르쳐야 하며, 학생에 대한 이해와 적절한 피드백, 소통하는 시간 등을 통해 학생들과의 원만한 유대관계를 형성해야 할 것으로 보인다.

한편, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 학업정서의 매개효과가 있는 것으로 나타났다. 즉, 가정에서의 안정적인 심리 환경이 조성될수록 학생들의 학업정서가 향상되고 결과적으로 학교행복감이 증진되는 것으로 나타났다. 이러한 본 연구결과를 토대로 볼 때, 자녀의 학업에 대한 부모의 관여는 자녀의 학습가치를 높여 즐거움과 같은 긍정적인 학업정서를 향상시키고(Dong, Wang, Zhu, Li, & Fang, 2020), 이러한 긍정적 정서는 학교행복감을 증진시키는 데에 기여하는 것으로 보고된 관련 선행연구(Cho, Tan, & Lee, 2020)와 맥을 같이 한다. 즉, 안정된 가정의 심리적 환경에서 성장하는 자녀들은 학업에 대한 긍정적 정서를 함양하며, 학업에 대한 어려움에 적극적으로 대처하고 학업에 대한 즐거움을 통해 결과적으로 학교행복감 수준을 높게 지니게 된다고 볼 수 있다.

또한, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 자기주도학습이 매개하는 것으로 나타났다. 이러한 본 연구결과는 가정의 심리적 환경이 좋을수록 학생 스스로 학습계획을 세워 실행하는 자기주도학습 능력을 향상시키고(조유미, 임성택, 2012), 이러한 자기주도학습을 통해 원만한 학업수행이 이루어져 보다 높은 학교행복감을 느끼게 되는 것으로 보고된 관련 선행연구(이진령, 강승희, 2021)와 유사한 결과이다. 즉, 가정에서 부모가 자녀에게 지속적인 관심과 지지를 제공해 줌으로써 자녀는 심리적 안정감을 얻게 되며, 이러한 가정환경에서 자녀는 자기 수준에 맞게 계획을 세우고 학습에 전념하는 자기주도학습 능력을 향상시키게 된다고 할 수 있다. 이는 곧 자녀들이 학교생활에서 행복감을 증진시키게 된다고 볼 수 있다.

교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 중학생의 학업정서와 자기주도학습의 매개효과

마지막으로, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 학업정서와 자기주도학습의 이중 매개효과가 있는 것으로 나타났다. 즉, 가정의 심리적 환경이 안정적인수록 자녀의 학업에 대한 긍정적인 학업정서를 함양시키며, 학습계획을 스스로 세우고 완수하려는 자기주도학습 능력을 향상시켜 결과적으로 학교행복감 수준이 높아진다고 할 수 있다. 이와 같은 본 연구결과는 자녀의 학업에 대한 부모의 관심과 중시(重視)가 성취가치를 증가시킴으로써 자녀의 학업에 대한 긍정적인 정서를 향상시키고(Goetz et al., 2006), 이러한 긍정적인 학업정서는 학습자의 자기주도학습능력을 촉진시키며(An, Xi, Yu, & Zhang, 2022), 학교행복감을 증진시키는 것(백승원, 윤채영, 2020)으로 보고된 관련 선행연구를 지지해준다. 즉, 가정의 심리적 환경이 자녀의 학업정서와 자기주도학습을 끌어올리고 학교행복감을 증진시키는 데 있어 긍정적인 역할을 한다고 볼 수 있다. 이러한 본 연구결과를 토대로 볼 때, 학생들의 학교행복감 증진을 위한 방안으로 부모의 역할이 매우 중요하다고 볼 수 있다. 따라서 건강한 가정의 심리적 환경을 조성하기 위해 부모들은 자녀에 대한 의사소통 강화와 정서적인 지원을 충분히 고려해야 할 필요가 있다. 또한, 학교에서는 명확한 교육 목표를 설정하고, 다양한 학습 경험을 제공하며, 교수 전문성을 강화하여 학생 중심 교수법을 지향할 필요가 있다.

4. 연구의 제한점 및 제언

본 연구의 제한점 및 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 부산광역시교육청의 교육정책연구소가 조사한 부산교육종단연구 6차년도 데이터에서 중학교 3학년 학생을 대상으로 이들의 학교행복감에 영향을 미치는 다양한 요인 중 일부만 검증하였다. 따라서 본 연구결과를 모든 중학생에게 일반화하기에는 다소 무리가 있다. 이에 추후 연구에서는 중학생들을 학년별 비례유층 표집을 통해 중학생의 학교행복감에 어떠한 요인이 영향을 주는지에 대한 보다 체계적인 분석이 이루어질 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서 학업정서는 부산교육종단연구의 교과효능감과 교과흥미와 같은 변인을 학업정서로 구성하였다. 흥미는 가치와 관련한 긍정적인 정서로서(Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002), 즐거움과 같은 정서로 자기조절학습과 밀접한 관련이 있다(Limprecht, Janko, & Gläser-Zikuda, 2013; Pekrun, 2019). 또한, 학업정서와 관련한 통제-가치 이론에서 자기 통제를 자기효능감을 통해 평가한다(Pekrun, 2019). 실제로 Pekrun(2006)의 연구에서는 즐거움, 희망, 자부심, 분노, 불안, 수치심, 절망감, 지루함을 학업정서로 구성하였다. 따라서 본 연구결과는 모든 학업정서를 대표하는 데 한계가 있다. 이에 후속 연구를 통해 학습상황에서 나타나는 학생들의 다양한 학업정서를 조사해볼 필요가 있다.

셋째, 본 연구결과에서 교수실제가 학업정서와 자기주도학습을 거쳐 학교행복감에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 교수실제의 여러 측면은 학생의 학업정서를 향상시키고 자

기주도학습 능력을 강화시킨다고 볼 수 있다. 아울러 본 연구에서 교사의 열의, 수업방식 및 교사의 수업능력에 대한 인식 등과 같은 교사 관련 요인들은 학생의 행복감 증진에 매우 중요한 역할을 하고 있음이 입증되었다. 이러한 본 연구결과를 토대로 볼 때 교사의 열정과 다양한 수업방식은 학생의 학업에 대한 긍정적 정서를 함양시키며, 학생들은 학업의 즐거움과 흥미를 느끼게 되어 결과적으로 높은 학업수행을 달성함으로써 학교행복감 수준이 높게 나타나는 것으로 판단된다. 따라서 중학생의 학교행복감을 높이기 위해 교사들은 교수에 대한 열정을 가지고 학생의 학업지도를 충실하게 실행해 나가며, 학생과의 상호작용을 통해 학생의 학업정서와 자기주도학습 능력을 증진시키는 데에 주력할 필요가 있다.

넷째, 본 연구결과에서는 가정의 심리적 환경이 학업정서와 자기주도학습을 통해 학교행복감에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 가정의 심리적 환경이 학교행복감뿐만 아니라 학업정서와 자기주도학습에도 긍정적으로 작용하는 것으로 볼 수 있다. 따라서 가정에서 부모는 자녀에 대한 관심과 애정을 가지고 일관성 있는 태도를 유지해야 하며, 자녀의 의견과 선택을 존중해주고, 자녀 스스로 올바른 선택과 학습을 이어갈 수 있도록 하는 가정의 심리적 환경을 적극적으로 조성할 필요가 있다.

마지막으로, 본 연구는 중학생들이 지각한 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서 및 자기주도학습 등이 학교행복감에 미치는 영향을 종합적으로 살펴본 것에 의의가 있다. 본 연구가 중학생의 학교행복감을 높이기 위한 방안을 모색하는데 있어 도움을 줄 수 있을 것으로 기대된다.

참고문헌

- 강승희 (2012). 중학생의 자기효능감, 자기주도학습, 학교적응과 학습몰입 간의 관계 분석. *수산해양교육연구*, 24(6), 935-949.
- 고은지, 김진숙 (2018). 부모의 심리적 통제가 중·고등학생의 학업지연행동에 미치는 영향: 사회부과적 완벽주의와 부정적 평가에 대한 두려움의 매개효과. *청소년학연구*, 25(10), 73-102.
- 김덕진, 양명환 (2009). 체육교사의 교수행동이 고등학생의 내재적 동기와 수업태도에 미치는 영향. *한국체육교육학회 학술발표대회*, 109-124.
- 김성식, 김양분, 강상진, 김현철, 심중호 (2007). *한국교육종단연구 2005(III)*. 서울: 한국교육개발원.
- 김승용, 김동환 (2012). 교양체육수업 참가자가 인식하는 교수행동이 학습몰입 및 교양수업에 대한 구전행동에 미치는 영향. *한국체육과학회지*, 21(5), 891-902.
- 김양분, 남궁지영, 김정아 (2006). *학교 교육 수준 및 실태 분석 연구(II): 일반계 고등학교*. 서울: 한국교육개발원.

교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 중학생의 학업정서와 자기주도학습의 매개효과

- 김영숙, 조한익 (2015). 성취정서와 학업성취도의 관계에 관한 메타분석. *교육심리연구*, 29(1), 85-111.
- 김유리, 안도희 (2016). 가정의 심리적 환경이 청소년들의 인지적 융통성과 공감에 미치는 영향. *열린교육연구*, 24(3), 1-19.
- 김종백, 김태은 (2008). 학교행복 검사도구 개발 및 타당화. *교육심리연구*, 22(1), 259-279.
- 김주영, 장재홍, 박인우 (2017). 학생들이 인식하는 교사특성이 학생들의 수업태도, 자기주도학습, 학업성취도에 미치는 영향. *중등교육연구*, 65(4), 731-758.
- 김지선, 김지영 (2015). 중·고등학생의 자기주도학습, 교사사기, 건강 및 진로의식 간의 관계 분석. *홀리스틱융합교육연구*, 19(4), 33-60.
- 김진화 (2000). 청소년지도사 자기주도학습의 관련변인 연구. *농업교육과 인적자원개발*, 32(1), 113-130.
- 김태은, 노원경, 안태연, 고정화 (2015). 초·중학교 전환기 학생들의 교과태도 및 학교행복감 차이 분석. *초등교육연구*, 28(4), 61-89.
- 김현진, 정재학 (2011). 지각된 교수자 특성과 대학생들의 학업적 흥미, 즐거움, 내재동기, 인지적 학습전략 사용 및 과목만족도의 관계 분석. *교육심리연구*, 25(3), 569-589.
- 김혜영, 김금선 (2010). 초등학생용 자기주도학습능력 검사의 탐색 및 개발. *교육종합연구*, 8(1), 21-42.
- 김희연, 탁하연 (2020). 학교급별 학생의 개인변인, 가정변인, 학교변인이 학교행복감에 미치는 영향. *청소년학연구*, 27(7), 23-45.
- 남궁지영, 김양분 (2015). 초등학생의 학교생활 행복에 영향을 미치는 학생 및 학교변인 탐색. *교육학연구*, 53(2), 1-25.
- 문승태, 박미하, 양복만 (2012). 대학생의 인간관계와 학습의 자기주도성 및 진로적응성의 관계. *진로교육연구*, 25(3), 39-60.
- 박상현, 손원숙 (2014). 초등학생의 수학 학업정서 유형별 자기조절학습, 수학태도 및 수학성취도. *초등교육연구*, 27(3), 49-73.
- 백승원, 윤채영 (2020). 다변량 잠재성장모형을 활용한 중학생의 자기주도학습과 진로성숙도, 학교행복감 간 종단적 관계. *열린교육연구*, 28(3), 187-210.
- 변영계 (2005). 교수·학습이론의 이해. 서울: 학지사.
- 서재욱, 정윤태 (2014). 개인능력, 가족환경, 학교환경 변인이 청소년의 주관적 행복감에 미치는 영향력 비교. *청소년학연구*, 21(8), 265-292.
- 성은모 (2018). 대학생의 성별에 따른 스마트미디어 활용 능력과 학습민첩성이 자기주도학습능력 및 문제해결력에 미치는 영향. *교육정보미디어연구*, 24(4), 709-732.
- 소연희 (2011). 학습자가 지각한 교사의 수업활동, 자기주도학습, 학습몰입 및 학업성취의 구조적

- 인 관계분석. *아동교육*, 20(2), 19-32.
- 신승배 (2016). 한국 청소년의 행복감에 영향을 미치는 요인. *인문사회과학연구*, 17(3), 135-184.
- 안영은, 양성관 (2015). 학교유형이 교사사기 및 열의, 교사지지, 학생수업참여를 매개로 학생의 삶의 질과 미래역량에 미치는 영향: 일반고와 특목고를 중심으로. *교육행정학연구*, 33(2), 183-212.
- 양선미, 박경 (2011). 청소년의 자기에 성향이 우울과 심리적 안녕감에 미치는 영향. *청소년학연구*, 18(12), 79-100.
- 양애경 (2007). 감성지능, 학습동기, 학습자스트레스 및 자기주도학습이 학업성취도에 미치는 영향. *홍익대학교 대학원 박사학위논문*.
- 우종필 (2012). 구조방정식모델 개념과 이해. 서울: 한나래출판사.
- 유경철, 안도희 (2020). 대학생의 학업스트레스, 우울, SNS 의존 및 행복감 간의 구조적 관계. *학습자중심교과교육연구*, 20(19), 1379-1407.
- 유성경, 박승리, 황매향 (2010). 한국 초·중·고등학생용 부모애착 척도의 타당화 연구. *초등상담연구*, 9(1), 21-39.
- 유지애, 김옥진 (2018). 우울이 청소년의 학교생활적응에 미치는 영향: 성별의 조절효과 분석. *한국청소년연구*, 29(3), 241-273.
- 윤기봉, 도현심 (2017). 부-자녀 및 모-자녀 의사소통과 친구관계의 질이 중·고등학생의 행복감에 미치는 영향. *아동학회지*, 38(2), 149-164.
- 윤미선 (2003). 사고양식에 따른 학습동기 및 교과흥미가 학업성취에 미치는 영향. *고려대학교 대학원 박사학위논문*.
- 윤찬수, 조건상 (2018). 초등학생의 체육수업을 통한 교과흥미도와 체육수업행복의 관계에서 교사의 자율성지지에 대한 매개효과검증. *한국체육교육학회지*, 23(1), 121-134.
- 윤현숙 (2012). 유아교사의 동작교수 효능감과 동작교육 교수실제와의 관계 분석. *유아교육학논집*, 16(1), 255-274.
- 이기범 (2009). 한국의 교육문화와 아동·청소년의 행복. *한국청소년연구*, 20(1), 365-392.
- 이인숙 (2001). 사이버 학습전략의 성차 규명 및 성평등한 사이버교육 구현을 위한 해결책. *교육공학연구*, 17(2), 113-139.
- 이정연, 장수정, 오재길, 조형대, 김병준 (2015). *경기교육종단연구 4차년도 문항개발 보고서*. 경기: 경기도교육연구원.
- 이정화, 유순화, 윤경미 (2008). 중학생의 긍정적 착각과 학교 적응과의 관계. *상담학연구*, 9(4), 1785-1800.
- 이진령, 강승희 (2021). 중학생의 자기주도학습과 학교행복감의 관계에서 학업적 자기효능감의 종단매개 효과. *교육혁신연구*, 31(4), 175-195.

교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 중학생의 학업정서와 자기주도학습의 매개효과

- 이진영, 정제영 (2019). 자기주도학습 능력에 영향을 미치는 변인 분석: 경기교육중단연구 5차년도 결과를 중심으로. *교육행정학연구*, 37(2), 197-221.
- 임정아, 진영선 (2017). 청소년이 학교생활에서 느끼는 행복감: 질적연구방법 포토보이스 (photovoice)를 활용. *청소년문화포럼*, 52, 133-162.
- 임현정, 김양분, 김성식, 이규민, 이애리, 윤은애 (2010). *한국교육중단연구 2005(V)*. 서울: 한국교육개발원.
- 장암미, 안도희 (2015). 부모 및 교사의 심리적 환경이 청소년의 심리적 안녕감과 학교 적응에 미치는 영향. *Journal of the Korean Data Analysis Society*, 17(2), 951-967.
- 정현정, 문혁준 (2011). 아동의 행복감에 대한 아동이 지각한 부모-자녀관계의 사회적 자본, 자아탄력성, 사회 인구학적 변인의 영향. *한국보육지원학회지*, 7(3), 21-42.
- 정현희 (2003). 중학교 진학 후의 심리적 부적응을 예측하는 요인. *청소년상담연구*, 11(2), 36-46.
- 정희선, 안도희 (2022). 가정의 심리적 환경과 청소년의 학교 행복감 간의 관계에서 배려와 공동체 의식의 매개효과. *문화교류와 다문화교육*, 11(5), 205-230.
- 조유미, 임성택 (2012). 초등학생이 지각한 가정의 심리적 환경, 학급풍토, 학습동기, 자기주도적 학습능력의 관계. *교육학연구*, 50(4), 159-184.
- 조은정 (2014). 아동-청소년이 지각한 사회적 지지가 행복감에 미치는 영향: 저소득층 아동-청소년을 중심으로. *청소년문화포럼*, 37, 103-127.
- 조준예, 원효현, 이명숙 (2003). 중학교 학생들의 과학과 생물영역에 대한 학습 흥미도 분석. *교육과정평가연구*, 6(1), 227-246.
- 최인재 (2006). 한국의 부모-자녀관계에 대한 문화심리학적 고찰. *상담학연구*, 7(3), 761-773.
- 통계청 (2022). 「아동·청소년 삶의 질 2022」 보고서.
- 허유성, 최지영, 남창우 (2011). 초등학교 저성취 학생의 주관적 행복 수준 및 행복에 영향을 미치는 교실 변인 탐색: 행복한 저성취 학생을 중심으로. *아동교육*, 20(4), 109-126.
- 홍애순, 조규관 (2012). 초등학생이 지각한 사회적 지지, 학교행복감, 긍정적 착각이 학업성취도에 미치는 영향. *아동교육*, 21(4), 81-95.
- 황순희 (2020). '동료 튜터링'에 참가한 목표달성 집단과 미달성 집단의 차이: 자기주도학습 준비도, 학습실재감, 학습전이를 중심으로. *한국콘텐츠학회논문지*, 20(1), 581-592.
- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-561.
- An, F., Xi, L., Yu, J., & Zhang, M. (2022). Relationship between technology acceptance and self-directed learning: Mediation role of positive emotions and technological self-efficacy. *Sustainability*, 14(16), 10390. <https://doi.org/10.3390/su141610390>.
- Barnes, H., & Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child*

- Development*, 56(2), 438-447.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concept, applications, and programming*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chen, X., & Lu, L. (2022). How classroom management and instructional clarity relate to students' academic emotions in Hong Kong and England: A multi-group analysis based on the control-value theory. *Learning and Individual Differences*, 98, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102183>.
- Cho, H., Tan, H. Y., & Lee, E. (2020). Importance of perceived teammate support as a predictor of student-athletes' positive emotions and subjective well-being. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 15(3), 364-374.
- Dong, Y., Wang, H., Zhu, L., Li, C., & Fang, Y. (2020). How parental involvement influences adolescents' academic emotions from control-value theory. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 282-291.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics - A "hopeless" issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 497-514.
- 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(2), 289-308.
- Hair, J. F. J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). Upper saddle River, NJ: Pearson.
- Jiménez, L., Dekovic, M., & Hidalgo, V. (2009). Adjustment of school-aged children and adolescents growing up in at-risk families: Relationships between family variables and individual, relational and school adjustment. *Children and Youth Services Review*, 31(6), 654-661.
- Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 194-200.
- Kammerman, S. B., Phipps, S. A., & Ben-Aryeh, A. (2010). *From child welfare to child well-being: An international perspective on knowledge in the service of policy making*. Dordrecht: Springer.
- Kek, M., & Huijser, H. (2011). Exploring the combined relationships of student and teacher factors on learning approaches and self-directed learning readiness at a Malaysian university. *Studies in Higher Education*, 36(2), 185-208.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in

교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 중학생의 학업정서와 자기주도학습의 매개효과

- the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196.
- Limprecht, S., Janko, T., & Gläser-Zikuda, M. (2013). Achievement emotions of boys and girls in physics instruction: Does a portfolio make a difference?. *Orbis Scholae*, 7(2), 43-66.
- Luo, W., Ng, P. T., Lee, K., & Aye, K. M. (2016). Self-efficacy, value, and achievement emotions as mediators between parenting practice and homework behavior: A control-value theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 50, 275-282.
- Magaletta, P. R., & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 55(5), 539-551.
- Martínez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J., & Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 519-530.
- Moreira, P., Pedras, S., Silva, M., Moreira, M., & Oliveira, J. (2021). Personality, attachment, and well-being in adolescents: The independent effect of attachment after controlling for personality. *Journal of Happiness Studies*, 22, 1855-1888.
- Negovan, V., Raciuc, A., & Vlad, M. (2010). Gender and school-related experience differences in students' perception of teacher interpersonal behavior in the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1731-1740.
- Parr, A., Amemiya, J., & Wang, M. T. (2019). Student learning emotions in middle school mathematics classrooms: Investigating associations with dialogic instructional practices. *Educational Psychology*, 39(5), 636-658.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315 - 341.
- Pekrun, R. (2019). *Achievement emotions: A control-value theory perspective*. In *Emotions in late modernity* (pp. 142-157). Routledge.
- 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.
- 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(1), 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational*

- Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2020). Schooling experience and academic performance of Taiwanese students: The importance of psychosocial effects, positive emotions, levels of best practice, and personal well-being. *Social Psychology of Education*, 23(4), 1073-1101.
- Ramli, N., Muljono, P., & Afendi, F. M. (2018). External factors, internal factors and self-directed learning readiness. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), 37-42.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Schukajlow, S., Leiss, D., Pekrun, R., Blum, W., Müller, M., & Messner, R. (2012). Teaching methods for modelling problems and students' task-specific enjoyment, value, interest and self-efficacy expectations. *Educational Studies in Mathematics*, 79(2), 215-237.
- Sy, S. R., Gottfried, A. W., & Gottfried, A. E. (2013). A transactional model of parental involvement and children's achievement from early childhood through adolescence. *Parenting*, 13(2), 133-152.
- Tang, J. C., Zhang, Y. T., & Chen, Y. W. (2019, December). Influences of Parenting Style and the Teacher-Student Relationship on Self-Directed Learning of High School Students: The Mediating Effect of Core Self-Evaluations. In *2019 IEEE International Conference on Industrial Engineering and Engineering Management (IEEM)* (pp. 1496-1500). IEEE.
- Unger, D. G., McLeod, L. E., Brown, M. B., & Tressell, P. A. (2000). The role of family support in interparental conflict and adolescent academic achievement. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 191-202.
- Von Secker, C. E., & Lissitz, R. W. (1999). Estimating the impact of instructional practices on student achievement in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(10), 1110-1126.
- Wang, M. T. (2012). Educational and career interests in math: A longitudinal examination of the links between classroom environment, motivational beliefs, and interests. *Developmental Psychology*, 48(6), 1643 - 1657.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables. Problems and remedies. In R.H. Hoyle (Ed.). *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 56-75). Newbury Park, CA: Sage.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & 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(4), 552-565.
- Yang, Y. (2008). Social inequalities in happiness in the United States, 1972 to 2004: An age-period-cohort

교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 중학생의 학업정서와 자기주도학습의 매개효과

analysis. *American Sociological Review*, 73(2), 204-226.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich., & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

국문초록

교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 중학생의 학업정서와 자기주도학습의 매개효과

Wu, Yile¹ · 안 도 희²

¹중앙대학교 교육학과 박사과정, ²중앙대학교 교육학과 교수

연구목적: 본 연구에서는 중학생을 대상으로 이들이 지각한 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감 간의 상호상관을 분석하였다. 또한, 성별에 따른 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감의 차이를 탐색하였으며, 교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 학업정서와 자기주도학습의 매개효과를 검증하였다. **연구방법:** 이를 위해 부산교육중단연구 6차년도 데이터를 활용하였으며, 중학교 3학년 학생 2,941명을 최종 분석대상으로 선정하였다. 본 연구에서는 변인들 간의 상호관련성 분석을 위해 Pearson의 적률상관계수를 분석하였으며, 성별에 따른 두 집단 간 차이 분석을 위해 독립표본 *t*검증을 수행하였다. **연구결과:** 본 연구결과, 첫째, 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습 및 학교행복감 간의 유의한 정적 상관을 보였다. 둘째, 교수실제의 하위요인인 교사의 열의 및 교사의 수업능력에 대한 인식, 학업정서의 하위요인인 교과흥미, 자기주도학습 및 학교행복감에서 성별에 따른 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 셋째, 교수실제, 가정의 심리적 환경과 학교행복감 간의 관계에서 학업정서와 자기주도학습이 매개하는 것으로 나타났다. **논의 및 결론:** 본 연구를 통해 교수실제와 가정의 심리적 환경이 학생들의 학교행복감 향상에 직접적으로 영향을 주기도 하며, 이는 학업정서를 향상시키고, 자기주도학습을 촉진함으로써 학교행복감을 향상시키는 데에 기여하고 있음을 확인했다는 점에 의의가 있다. 본 연구결과는 중학생의 학교행복감 증진 방안을 모색하는 데 있어 유용한 참고자료로 활용될 수 있을 것으로 기대된다.

주요어: 교수실제, 가정의 심리적 환경, 학업정서, 자기주도학습, 학교행복감, 중학생

논문접수: 2023년 5월 9일 / 1차 심사: 2023년 5월 31일 / 게재승인: 2023년 6월 12일