아시아교육연구 19권 1호
Asian Journal of Education
2018, Vol. 19, No. 1, pp. 115-132.

자율성의 영역성 탐색: 학업 자율성과 진로결정 자율성을 중심으로

강혜정(姜惠正)*

논문 요약

본 연구의 목적은 자율성의 영역성을 탐색하는 것이다. 이 연구에 포함된 자율성은 학교현장에서 주목하는 학업과 진로결정 자율성 등 두 가지였다. 자율성의 영역성은 학업 자율성 및 진로결정 자율성 척도의 확인된 조절과 내적조절 간의 상관행렬을 비교하고, 네 요인사이의 평균차이 분석 및 모형의 요인구조 분석 등 세 가지를 종합적으로 검토하였다. 상관행렬 및 평균차이를 검토하기 위해 척도점수를 활용하였고, 요인구조모형은 문항꾸러미를 활용하여 분석하였다. 연구대상은 고등학생 563명(1학년 195명, 2학년 193명, 3학년 175명)이었고, 이중 404명은 탐색집단, 159명은 교차집단으로 활용하였다. 상관행렬분석 결과, 학업 자율성과 진로결정 자율성 간의 상관은 모두 유의하였고 학업 자율성의 확인된 조절과 내적 조절의 상관이 가장 높았으며, 진로결정 자율성의 확인된 조절과 학업 자율성의 내적 조절 상관이 가장 낮았다. 평균차이 분석에서는 네 요인의 평균차이가 통계적으로 유의하게 나타났다. 두 가지 영역일반성 모형, 영역특수성모형, 영역복합성 모형의 네 가지 요인구조모형을 비교한 결과, 영역복합성 모형의 적합도가 가장 높았다. 분석결과를 종합적으로 검토하면 자율성은 영역복합성 모형이었다. 이 연구의 의의 및 제한점이 논의되었다.

주요어 : 학업자율성, 진로결정 자율성, 영역일반성, 영역특수성, 영역복합성

* 전북대학교 교육학과 졸업

Ⅰ. 서론

급변하는 현대사회에서는 개인이 수많은 정보와 대안을 선택하고 책임져야 하는 상황이 빈번해지고 있기 때문에 여러 분야에서 외부의 권위나 제재에 독립적으로 자신의 행위를 결정하고, 스스로 규범과 규칙을 선택해 나가는 특성인 자율성에 주목하고 있다. 자율성은 개인의 전반적인 정서에 영향을 미칠 수 있고(Erickson, 1963), 자율성이 높을수록 환경에 대한 통제력이 증가하고 책임감이 높아지며(Savickas, 2005), 자신의 행동에 대한 기대와 가치가 높아져 그 행동이 증가한다(Atkinson, 1964).

자율성은 학교 현장에서도 주목하는 중요한 심리적 특성 중 하나이다. 학생들이 학업이나 진로관련 활동에 참여하는 모습이 비슷해보일지라도 행동을 하는 내면적인 이유와 자율성 정도에 따라 수행성과나 심리적 안녕감은 다를 수 있다. 타인에게 인정을 받거나 처벌을 피하기 위해 또는 죄책감이나 수치심 때문에 활동에 참여하는 경우 즉 자율성이 낮으면 의욕도 낮고 적극적으로 참여하지도 않아 성과가 좋지 않으며, 즐거움을 경험하기도 어려워진다(이명희, 김아영, 2008; Deci, 1980, Ryan & Deci, 2002; Sheldon & Kasser, 1995; Vansteenkiste et al., 2005). 학교에서의 활동들은 교과활동 속에 짜여져 학생들에게 부과되기 때문에 학생들이 자율성을 경험하기가 힘들 수 있다. 그러나 외적으로 동기화된 행동도 개인이 외적가치나 조절을 받아들이는 정도 즉 내재화(internalization)에 따라 자율적인 행동으로 변화될 수 있기 때문에(La Guardia et al., 2000; Ryan & Deci, 2008), 학교에서의 자율성을 촉진하는 적절한 개입과 환경 조성은 더욱 중요해진다.

본 연구는 최근 학교현장에서 학생들의 주요 과업으로 받아들여지는 학업과 진로에서의 자율성 양상을 파악하기 위해 시작하였다. 본 연구의 목적은 자율성이 학업과 진로 영역에서 공통적으로 작용하는 영역 일반적인 특성을 갖는지, 두 영역에서 뚜렷이 구별되는 영역 특수적인 특성을 갖는지, 혹은 두 영역간 공통성과 차별성이 공존하는 영역 복합적인 특성을 갖는지를 밝히는 것이다. 영역성 연구에서는 어느 한 영역에서의 특성이 다른 영역에서도 나타나는 즉 동일한 특성이 여러 영역에 걸쳐 반영된다면 영역일반적이고, 반면에 어느 특정한 영역에서의 특성이 그 영역에만 국한되어 나타난다면 영역특수적이며, 개인의 일반적 특성과 영역의 특수성이 고루 반영되면 영역복합적이라 판단한다(박병기, 2010).

지금까지 인간의 심리적 특성 중 가장 활발하게 이루어진 영역성 연구는 창의성에 관한 것이었다. 창의성에 대한 영역성 연구는 영역일반성(강정하, 최인수, 2008; Plucker, 1998), 영역 특수성(배미란, 2002; Baer, 1998), 영역복합성(이정규, 2003; Baer & kaufman, 2005)을 지지하는 입장들이 산재해 있다. 이외 영역성 연구로는 변화신념(박병기, 문광희, 임신일, 2009; Dweck, 2000), 지식신념(Hofer, 2006; Muis, Bendixen, & Haerle, 2006) 등의 연구가 이루어지고 있으며 영역

일반성-특수성-복합성 논의가 계속되고 있다. 영역성 연구는 인간심리의 본질적 이해와 직결되고(Baer & kaufman, 2005), 연구와 측청 및 교육과 실천에 관련되어 중요하기 때문에 영역성관련 연구범위가 확장될 필요가 있다(박병기, 2010; 박병기, 문광희, 임신일, 2009; Muis, Bendixen, & Haerle, 2006).

최근 들어 직무, 스포츠, 기관 등 다양한 분야(김아영, 2010; 안도희, 박귀화, 정재우, 2008; Grouzet, Sokol, & Müller, 2013, Ilardi et al., 1993; Mageau & Vallerand, 2003; Vallerand et al., 1997)에서 자율성에 주목하고 있으면서도 각 맥락에 따라 조금씩 다른 측면을 강조하면서 자율성을 정의하고 있기 때문에 자율성의 본질에 대한 이해를 위해 영역성 연구가 더욱 필요해지고 있다. 교육 분야에서 학생들이 자기주도적으로 학습하고 자율적인 진로탐색과 선택의 기회를 마련하는 것이 중요해지고 있으므로 본 연구에서는 학업과 진로영역에서의 자율성에 집중하여 자율성의 영역성을 분석하고자 한다. 학교현장에서 학생들에게 대등하게 중요시 되는 학업과 진로 영역은 차별성이 존재하는 영역이기 때문에 동일한 위계수준이라는 영역성 탐구조건(박병기, 2010)에 부합된다고 볼 수 있다. 즉 학업을 자율적으로 수행한다면 대부분 지지와 격려를 받게 되지만, 진로영역에서는 자율적으로 탐색하거나 결정한 진로에 대해 지지받지 못하는 경우가 종종 발생하며, 시행착오나 위험감수에 대한 불안으로 인해 자율성을 발휘가 더욱 쉽지 않을 수 있기 때문에 두 영역에서 자율성이 발휘되는 모습은 달라질 수 있다. 한편 학업 자율성과 진로결정 자율성의 영역성 분석은 자율성 향상을 위한 교육 및 실천에 대한 시사점을 제공해 줄 수 있다. 만약 두 영역에서 자율성이 공통적인 특성을 갖는다면 일반적인 자율성을 촉진하기 위한 개입을 하거나, 한 영역의 자율성을 높여서 다른 영역의 자율성이 높아지기를 기대할 수 있지만, 각 영역의 고유성이 더욱 두드러져 학생 개인 내의 학업과 진로에서의 자율성의 차이가 나타난다면 각 영역의 특성에 맞는 차별적인 개입이 필요할 수 있다.

교육 분야에서의 자율성 연구는 대부분 자기결정성 이론을 바탕으로 학업 자율성에 초점을 두고 이루어졌기 때문에(김성수, 윤미선, 2012; 김아영, 2008; Ryan & Deci, 2002; Vansteenkist et al., 2005), 영역성에 대한 탐구의 필요성이 제기되지 않았다. 최근 들어 자기주도적 진로발달이 중요해지면서 진로결정 자율성과 관련된 연구도 등장하고 있음에도 불구하고, 학업영역에서의 자율성이 진로영역에서도 공통적으로 나타나는 특성인지 각 영역별로 고유한 특성을 나타나는지에 대한 탐색 없이 학업과 진로 맥락에서 각각의 자율성에 대한 연구가 진행되고 있다. 두 분야에서 진행된 자율성 연구의 대부분은 동기를 내적 동기와 외적 동기로 구분하여 대립적인 관계로 바라보던 시각에서 벗어나, 자신의 행위에 대한 통제나 조절 혹은 가치의 내재화와 통합의 정도에 따라 외적조절, 내사된 조절, 확인된 조절, 내적 조절이라는 자기결정성의 개념적인 연속체에 배열하는 자기결정성 이론(Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2002)을 토대로 하고 있으며, 자율성 측정을 위한 척도에서는 확인된 조절과 내적 조절을 통합하여 자율적 동기로 연

구되고 있다(강혜정, 강성현, 임은미, 2016; 김아영 등, 2008; 최정미, 2014; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2005).

자율성에 대한 영역성 연구는 미비하지만 많은 연구에서 학업과 진로 영역의 관련성 즉 학업 자율성이 높을수록 진로 영역에서의 긍정적인 효과가 나타났다. 구체적으로 살펴보면, 학업 자율성이 높을수록 진로 성숙도(백연옥,심혜숙, 2015; 이문희, 신효정, 2015; 최정미, 2014)이 증가하고, 진로장벽(백연옥, 심혜숙, 2015) 지각이 낮게 나타났다. 한편 동기적 측면에서 학업과 진로와의 관련성을 탐색한 연구에서는 여성공학도의 맥락적 요인이 학업동기에 영향을 미쳐서 진로동기에 영향을 준다고 하였으며(도승이, 2009), 진로동기와 학업 자율성으로 군집분석을 시행한 연구(강혜정, 강성현, 임은미, 2016)에서는 '진로동기가 낮고 학업에서 통제동기가 높은 집단'과 '진로동기가 중간 정도이고 학업에서 높은 무동기를 보이는 집단'이 나타나 개인에게서 진로 동기와 학업 동기가 일관되지 않을 수 있다는 것을 보여주었다. 또한 학업 자율성과 진로결정 자율성에 따른 잠재집단 유형을 분석한 연구(강혜정, 임은미, 2017)에서는 학업과 진로 영역에서의 자율성이 일치하지 않는 집단을 확인하여 자율성에 대한 영역성 연구의 필요성을 제기하였다.

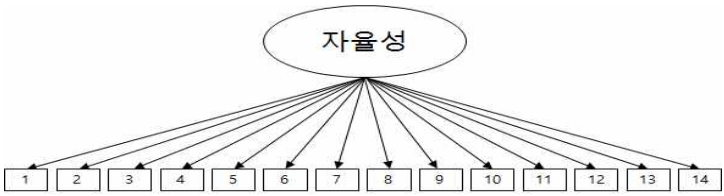
이에 본 연구에서는 학업과 진로영역을 중심으로 자율성의 영역성은 어떠한지 탐색하고자 한다.

Ⅱ. 자율성의 영역성 모형도

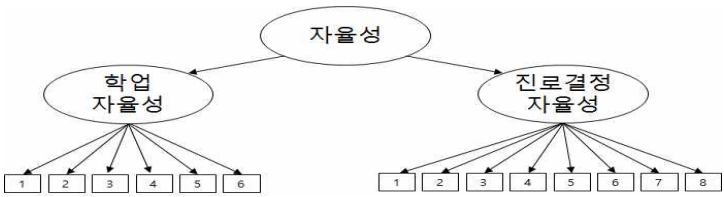
자율성의 영역성은 상관행렬, 평균차이, 인과 구조 등을 종합적으로 판단할 것이다(박병기, 2010; 박병기, 문광희, 임신일, 2009; 박병기, 정영주, 2012; 박병기, 황진숙, 2016). 인간의 자율성에 대한 영역성 연구가 전무하기 때문에 자율성의 영역성에 대해서 가설적인 모형을 가지고 있지 않다. 따라서 본 연구에서는 요인구조모형의 비교차원에서 자율성의 영역성 탐색을 위한 모형으로 영역일반성, 영역특수성, 영역복합성 모형을 모두 제시하고 적합도 분석을 통해 가장 타당한 요인구조 모형을 선택하고 해석하고자 한다.

[그림 1]과 [그림 2]는 각각 영역일반성 모형의 1단계와 2단계 위계적 모형을 나타낸 것이다. 1단계 영역일반성 모형은 자율성이 잠재변인으로 모든 문항을 설명하는 관계가 있음을 나타내고 학업 자율성과 진로결정 자율성 등의 영역특수적 표현은 독립적으로 존재하는 특성이 아니

<자율성의 영역일반성 모형>

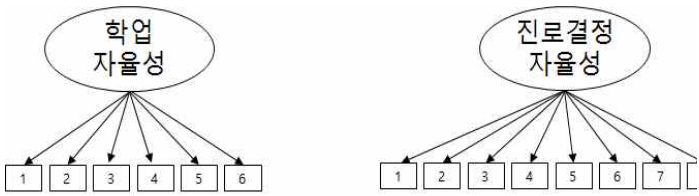


[그림 1] 1단계 위계적 영역일반성 모형

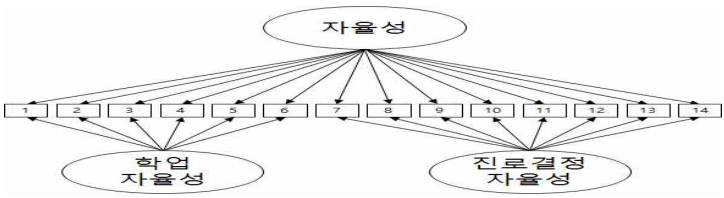


[그림 2] 2단계 위계적 영역일반성 모형

<자율성의 영역특수성 모형>



[그림 3] 영역특수성 모형



[그림 4] 영역복합성 모형

라고 간주한다. 2단계 위계적 영역일반성 모형은 두 가지 자율성이 2단계에 걸쳐 영역 일반성을 구성함을 나타낸다. 영역일반적 자율성은 학업 자율성과 진로결정 자율성만을 설명할 뿐 문항들에는 직접적으로 관여하지 않는다. [그림 3]은 학업 자율성과 진로결정 자율성 두 가지 자율성의 영역특수성 모형이다. 이는 학업과 진로결정이 상호간 영역 특수적이라는 것을 나타내고 두 영역의 자율성은 완전히 독립적이며, 각 자율성은 오직 그에 해당하는 문항들만을 설명할 뿐이다. [그림 4]는 자율성의 영역복합성 모형이다. 이는 영역일반적 자율성이 일반요인으로 내재하여 각 문항과 관련되고, 두 가지 영역특수적 자율성이 해당문항에서만 교차하는 모형이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상 및 자료수집

본 연구의 대상은 J도의 6개 고등학교 학생 총 563명이며, 이 중 *SPSS 18.0*의 케이스 선택을 통해 약 70%를 추출하여 404명을 탐색집단으로 하고 나머지 159명을 교차집단으로 활용하였다. 본 연구의 자료는 강혜정(2017)의 박사논문 작성 시 수집했던 것으로 원자료를 본 연구의 목적에 맞게 재분석하였다. 집단별 연구대상의 분포는 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상의 학년과 성별 사례수

	탐색집단				교차집단			
	1학년	2학년	3학년	전체	1학년	2학년	3학년	전체
남	79(34.1)	70(30.2)	83(35.8)	232	29(32.6)	34(38.2)	26(29.2)	89
여	57(33.1)	64(37.2)	51(29.7)	172	30(42.9)	25(35.7)	15(21.4)	70
계	136(33.7)	134(33.2)	134(33.2)	404	59(37.1)	59(37.1)	41(25.8)	159

2. 측정도구

1) 학업 자율성

본 연구에서 학업 자율성을 측정하기 위해 사용한 척도는 Kim 등(2004)이 '자기조절 설문지-학업'(Ryan & Connell, 1989)를 번안하여 한국의 중, 고등학생을 대상으로 타당화한 것이다. 이

척도는 '무동기(amotivation)', '외적 조절(external regulation)', '내사된 조절(introjected regulation)', '확인된 조절(identified regulation), '내적 조절(internal regulation)'의 5요인 30문항으로 구성된 6점 리커트 척도(1=전혀 아니다, 6=정말 그렇다)로 선행 연구에서 보고한 *Cronbach's α*는 .805~.907(강혜정, 임은미, 2017)이었다. 본 연구에서는 자율적 조절을 나타내는 '확인된 조절'과 '내적 조절' 문항만을 분석에 사용하였다.

2) 진로결정 자율성

본 연구에서 진로결정 자율성을 측정하기 위해 Guay(Guay et al, 2003; Guay, 2005)가 대학생을 대상으로 타당화한 진로결정 자율성척도(CDMAS: Career Decision-Making Autonomous Scale)이다. 이 척도는 한주옥(2004)이 번안하고 신뢰도(.91-.94)만 보고한 후 사용하고 있으며, 본 연구의 자료를 통해 분석한 결과 척도의 구인 타당도(χ^2= 2339.41(p<.001), *CFI*=.903, *TLI*=903, *RMSEA*=.063)는 양호하였다. 이 척도는 '무동기(amotivation)', '외적 조절(external regulation)', '내사된 조절(introjected regulation)', '확인된 조절(identified regulation), '내적 조절(internal regulation)'의 5요인 40문항으로 구성된 5점 리커트 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)로 선행 연구에서 보고한 *Cronbach's α*는 .893~.944(강혜정, 임은미, 2017)이었다. 본 연구에서는 자율적 조절을 나타내는 '확인된 조절'과 '내적 조절' 문항만을 분석에 사용하였다.

2. 자료분석

*SPSS 18.0*과 *AMOS 18.0* 통계 프로그램을 사용하여 각 단계에서 자료 분석을 실시하였다. 첫째, 문항선별을 위해 평균, 표준편차, 왜도, 첨도 등 반응경향성을 검토하였고, 각 영역별 문항내적 일관성 지수 *Cronbach's α*로 신뢰도 분석을 실시한 후 남은 문항을 대상으로 주성분-일요인-비회전으로 탐색적 요인분석을 실시하여 각 영역별 일차원성을 검토하고 일차원성이 심하게 위배되는 문항을 분석에서 제외하였다.

둘째, 학업 자율성 척도 중 확인된 조절, 내적 조절과 진로결정 자율성 척도 중 확인된 조절, 내적조절의 네 점수 간 상관관계와 반복측정분산분석을 이용하여 평균차이 분석을 실시하였다.

셋째, [그림 1]부터 [그림 4]에 걸쳐 제시된 여섯 가지의 영역성 모형을 분석하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였다. 분석에 앞서 사용되는 28문항에 대한 문항꾸러미(items parcelling)를 제작하였다. 모든 문항을 측정변인으로 사용할 경우 다변량 정규분포가정을 위반할 가능성이 높고, 너무 많은 모수를 추정해야 하는 부담이 있어서 결국 표본이 매우 커야한다는 문제가 발생하며 또한 문항의 합이나 평균으로 잠재변인을 구인할 경우, 단일 관측지로 잠재변인을 왜곡할 가

능성이 높아지기 때문이다(서영석, 2010). 모형의 적합도 지수는 χ^2, *CFI, TLI, RMSEA*를 종합적으로 검토하여 판단하였다.

넷째, 탐색집단을 대상으로 선택한 모형의 안정성과 일반화 가능성을 탐색하기 위하여 교차집단을 대상으로 확인적 요인분석을 수행하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 척도의 문항선별

먼저 학업 자율성 척도의 확인된 조절과 내적 조절 두 요인의 각 6문항과 진로결정 자율성 척도의 확인된 조절과 내적 조절 두 요인의 각 8문항 총 28문항의 평균, 표준편차, 왜도, 첨도를 살펴보았다. 모든 문항의 왜도, 첨도가 절대값 2를 기준으로 볼 때 심각한 문제점이 발견되지 않았다. 학업 자율성 척도의 확인된 조절과 내적 조절, 진로결정 자율성 척도의 확인된 조절과 내적 조절의 문항내적 일관성을 나타내는 *Cronbach's α*는 각각 .869, .906, .893, .907로 나타났다. 또한 각 영역이 일차원성이 지지되는지 알아보기 위해 주성분-일요인-비회전을 선택하여 탐색적 요인분석을 수행한 결과 하나의 고유치만 1이상인 것으로 나타나 일차원성을 지지하였고, 학업 자율성의 확인된 조절과 내적 조절 분산설명비율이 각각 60.60%, 68.31% 진로결정 자율성의 확인된 조절과 내적 조절 분산설명비율이 각각 57.55%, 60.95%로 나타났다. 이상의 결과에서 제거할 문항은 없었으며 4요인 총 28문항을 모두 사용하여 분석하였다.

2. 자율성의 상관행렬과 평균차이 분석

<표 2>는 학업 자율성의 확인된 조절과 내적 조절, 진로결정 자율성의 확인된 조절과 내적 조절의 네 가지 요인의 상관행렬을 제시한 것이다. 상관계수의 크기가 .273에서 .839으로 나타나고 있다. 학업 자율성의 두 요인과 진로결정 자율성의 두 요인끼리의 상관이 가장 높고, 진로결정 자율성의 확인된 조절과 학업 자율성의 내적 조절의 상관이 가장 낮았다. 상관분석 결과 학업과 진로결정에서의 자율성이 영역 특수적일 가능성이 높고, 어느 정도 영역 일반적인 특성을 지니고 있기 때문에 자율성은 영역 복합적 특성일 가능성을 시사해 준다.

학업 자율성은 6점 척도이고 진로결정 자율성은 5점 척도이기 때문에 네 가지 요인의 평균점수를 비교하기 위해 진로결정 자율성 평균 점수에 가중치를 주어 계산하면 학업 자율성의 확인된 조절과 내적 조절, 진로결정 자율성의 확인된 조절과 내적 조절의 네 가지 요인 척도점수의

평균은 각각 3.72, 3.24, 4.65, 4.10로 차이가 있는 것으로 나타났다. 반복측정 분산분석은 구형성 가정이 지지되지 않으므로(근사 $X^2(df=5)=327.142$, $p=.000$), Hyunh-Feldt조정을 거쳐 이루어졌다($\varepsilon=.645$). 네 요인의 평균차이는 통계적으로 유의하였다($F(1.935,752.704)=300.420$, $p=.000$). 이는 네 요인이 영역 일반적이기 보다는 영역 특수적일 가능성이 높다는 것을 시사한다.

<표 2> 학업 자율성과 진로결정 자율성의 확인된 조절, 내적 조절의 상관행렬

	진로 확인된 조절	진로 내적 조절	학업 확인된 조절
진로 내적 조절	.551**	1	
학업 확인된 조절	.384**	.360**	1
학업 내적조절	.273**	.326**	.839**

** $p<.01$

3. 자율성의 요인구조모형 비교분석

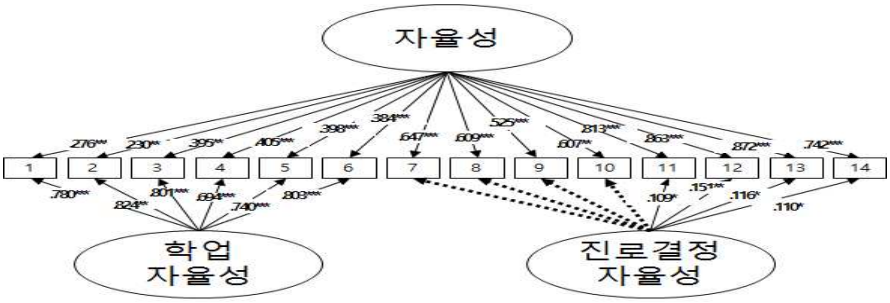
요인구조모형의 비교 차원에서 자율성의 영역성 탐색은 [그림 1] ~ [그림 4]의 모형의 적합도 분석 결과를 통해 네 개의 모형 중에서 가장 타당한 것을 선택하고자 하였다. 먼저 단일차원성이 확인된 학업 자율성척도와 진로결정 자율성 척도의 확인된 조절과 내적 조절 각각의 문항들의 요인부하량에 따라 두 문항씩 묶어 모든 꾸러미들이 잠재변인에 동일한 부하량을 갖도록 문항꾸러미를 제작하였다. 28문항에 대한 문항꾸러미는 학업 자율성의 확인된 조절과 내적 조절 각 3개, 진로결정 자율성의 확인된 조절과 내적 조절 각 4개로 최종 14개의 문항꾸러미로 분석을 시행하였다. <표 3>에 제시된 적합도 분석 결과, 1단계 영역일반성 모형의 적합도는 현저하게 낮았고, 다른 모형에 비해 영역복합성 모형은 가장 좋은 적합도를 보여주어 본 연구에서는 영역복합성 모형으로 선택하고자 한다.

<표 3> 자율성 모형별 적합도 분석 결과

모형	적합도 지수				
	$\chi^2(df)$	*CFI*	*TLI*	*RMSEA*	*AIC*
1단계 영역일반성	1152.10***(72)	.768	.708	.193	1218.10
2단계 위계적 영역일반성	534.49***(71)	.901	.875	.126	600.49
영역특수성	690.36***(72)	.868	.833	.146	756.36
영역복합성	176.91***(58)	.975	.960	.071	270.91

독립모형 AIC=4367.196, 포화모형 AIC=210 (*** $p<.001$)

[그림 5]는 영역복합성 모형의 요인부하량을 나타낸 것이다. 일반요인으로의 자율성 잠재변인으로부터 모든 문항에 이르는 요인계수는 유의하였고(.230~.872, p<.001), 영역특수 요인으로의 학업 자율성 잠재변인도 모든 문항에 이르는 요인계수가 유의하였다(.694~.824, p<.001). 그러나 영역특수 요인으로서 진로결정 자율성 잠재변인은 확인된 조절을 나타내는 4개의 문항꾸러미의 요인계수만이 유의하게 나타났다(.109~.151, p<.05).



[그림 5] 영역복합성 모형의 요인부하량

4. 교차타당도 분석

가장 적합한 모형으로 선택된 영역복합성 모형이 다른 집단에도 재현되고 일반화될 가능성이 있는지 검토하기 위하여 교차집단을 대상으로 확인적 요인분석을 시행하였다. 분석결과 *CVI*(cross-validation index, 교차타당화지수)가 1.145으로 나타났다. *CVI*는 크기가 작을수록 교차타당성을 지지하는데 포화모형 *ECVI*(expected CVI for saturated model)가 1.329, 독립모형 *ECVI*(expected CVI for independence model)가 10.521로 나타나 *CVI*값은 크지 않아 교차타당도가 지지되는 것으로 받아들일 수 있다. 교차집단을 대상으로 하는 적합도는 *CFI*=.981, *TLI*=.971, *RMSEA*=.056 등으로 나타나 좋은 적합도를 보여주고 있다. 그러나 일반요인으로의 자율성 잠재변인으로부터 모든 문항에 이르는 요인계수(.180~.839, p<.05)와 영역특수 요인으로의 학업 자율성 잠재변인도 모든 문항에 이르는 요인계수가 유의하였으나(.717~.879, p<.001), 탐색집단과 비슷하게 영역특수 요인으로서 진로결정 자율성 잠재변인은 확인된 조절을 나타내는 4개의 문항꾸러미의 요인계수에만 유의하게 나타났다(.106~.204, p<.05).

Ⅳ. 논의

본 연구는 자율성에 대한 교육과 실천에 앞서 자율성이 영역에 따라 어떻게 나타나는지 파악하기 위해 학교현장의 주요 영역인 학업과 진로결정을 대상으로 자율성에 대한 영역성을 검토하였다. 이를 위해 J도 소재의 고등학교에 재학 중인 563명의 설문응답 결과를 분석에 활용하였으며, 자율성의 영역성에 대한 선행 연구의 결여로 하나의 가설적 연구모형을 제안하기보다는 두 가지 영역일반성 모형, 영역특수성 모형, 영역복합성 모형 등 네 가지의 모형을 병렬적으로 제안하고 최적모형을 선택하였다. 구체적인 연구결과 및 시사점은 다음과 같다.

첫째, 학교현장에서 많은 활동이 이루어지고 있는 학업과 진로영역에서의 자율성을 중심으로 변인간 상관, 평균차이 및 영역성 모형 등을 분석한 결과, 자율성은 일반요인으로 내재하며, 학업 자율성과 진로결정 자율성이 독립적인 영역이라는 것을 보여주는 영역복합성 모형이 가장 적합한 것으로 나타났다. 선행연구에서는 학업 자율성과 진로결정 자율성 각각에 대한 변인의 관련성을 분석하는 연구가 대부분이었으며, 학업 자율성과 진로결정 자율성 정도가 불일치하는 학생집단을 경험적으로 확인하기도 하였다(강혜정, 임은미, 2017).

자율성이 영역 복합적 특성이라는 것은 영역일반적인 자율성에 학업이나 진로결정이라는 조건들이 영역 특수적으로 결합된 것을 말한다. 그러나 학교현장에서는 일반적 특성을 가진 자율성의 영향력이 학업과 진로 영역으로 전이될 거라는 가정을 바탕으로 이루어지곤 한다. 예를 들어 학업 자율성이 높아 학업성적이 우수한 학생들은 상대적으로 다양한 진로대안을 가질 수 있기 때문에 이들의 진로결정은 크게 문제되지 않을 것이라 가정하기도 하고, 학업흥미가 없고 성적이 낮은 학생들은 진로결정에도 무관심해 보일 수 있고 선택가능한 대안도 적기 때문에 진로지도에서 상대적으로 소외되기도 한다. 그러나 학업은 자율적으로 수행하지만 진로결정에 있어 자율적 선택을 가로막는 여러 환경적 요인들로 인해 진로결정에 어려움을 겪는 학생이 존재하며, 학업수행에 대한 자율성은 낮지만 진로영역에서는 관심을 가지고 적극적으로 준비하는 학생들도 존재하기도 한다(김수리, 2005; 이광자; 2004; 한국청소년상담원 편, 2010).

학교현장에서 학생들의 자율성을 높이기 위해서는 일반적 특성으로 자율성의 영향력과 함께 학업과 진로 영역에서의 특수성을 고려하여 각 영역에서 학생들의 자율성 정도를 파악하고 그에 맞는 차별적인 개입에 대해 좀 더 고민할 필요가 있다. 개별 학생들에게 적합한 환경 조성 및 다양한 학업 및 진로 상담프로그램이 효과적으로 활용되기 위해서는 먼저 자율성 부족의 원인을 명료화하여야 한다. 진로에서는 선택과 실패에 대한 불안, 가족과의 불일치, 진로에 대한 현실감 부족, 무력함 등이 원인이 될 수 있고, 학업에서는 반복된 좌절로 인한 학습된 무기력, 학습의 의미와 전략 부재, 기초학습 부족, 심리적 문제 등이 원인이 될 수 있다. 파악한 원인에 따라 상담을 통해 부족한 부분을 채우거나 심리적인 어려움에 대해 지지받는 경험을 하는 것은

학업과 진로활동에 대한 자율성을 촉발시키는 계기가 될 수 있을 것이다. 만약 학업 자율성에 비해 진로결정 자율성이 높은 학생이라면 스스로 진로에 대한 가치를 명료화하여 자율적 진로 탐색 및 목표 설정을 돕고, 목표달성을 위해 학업의 필요성을 깨달아 자율적인 학업수행을 돕는 것이 필요할 것이다.

본 연구는 학업과 진로영역에서의 자율성만을 대상으로 영역성을 탐색하였기 때문에 결과를 일반화하는데 한계가 있지만 자율성의 영역성을 경험적으로 탐색한 최초의 시도라는데 의의가 있다. 모든 영역성은 상대적인 것으로 직접 측정한 영역일반적 특성과 영역특수적 특성들로부터 간접 추론된 영역일반적인 특성은 다를 수밖에 없고, 어느 영역이나 상황에 걸쳐 측정되었느냐에 따라 간접 추론된 순수한 하나의 자율성은 달라질 수 있다(박병기, 2010). 따라서 자율성의 영역성은 비교되는 맥락에 따라 본 연구와는 다른 결과가 나타날 수 있기 때문에 더욱 다양한 분야에서의 연구가 진행될 필요가 있다. 자율성의 영역성 검토는 자율성에 대한 이해와 학교에서의 자율성 향상방안에 대한 교육실천적 측면에서 중요할 수 있을 것이다.

둘째, 탐색집단과 교차집단에서 영역복합성 모형의 적합도는 양호하였다. 그러나 학업 자율성 문항의 요인계수는 영역 일반적 자율성과 영역특수적 자율성 모두에 유의하였지만, 진로결정 자율성 문항의 요인계수는 영역일반적 자율성에만 모두 유의하였고, 영역특수한 진로결정 자율성에는 확인된 조절 문항의 요인계수만 유의하였다. 이는 본 연구의 대상인 고등학생들의 진로발달에서 있어 진로결정의 중요성은 인식하지만 아직 완전히 내재동기로 결정하기 어려운 시기이기 때문에 나타난 결과라 볼 수 있다. 자율성의 영역복합성 모형의 적합도는 양호하나 유의하지 않은 경로가 나타났고, 상관행렬과 평균차이 분석에서도 두 영역의 자율성이 차별적인 특성을 보여주었기 때문에 해석에 주의해야 하며 지속적인 후속연구를 통해 살펴볼 필요가 있다.

그럼에도 불구하고 학업과 진로 영역의 자율성에서 발생한 이러한 차이는 학업과 진로라는 각 영역의 고유한 특성으로 인해 나타난 결과일 수 있으며, 자율성에 대한 구체적인 교육적 개입이 있기 전에 차별적인 접근의 필요성을 보여준다. 진로결정 자율성에서 확인된 조절 문항의 요인계수만이 영역 특수적 자율성과 유의하게 나타나는 것은 '그 행동이 중요하기 때문에 수행을 하는 확인된 조절'이 진로라는 영역특수적 자율성을 더 많이 반영함을 보여주는 것이다. 또한 '즐거움과 흥미로 진로관련 활동에 참여하는 내적 조절'은 진로영역에서의 특수한 자율성보다 자율성이라는 일반적 특성과 관련됨을 나타내 준다. 사회심리학 관점에서는 개인이 성장하면서 사회적 맥락과 적극적인 협상을 하게 되므로 자율성은 본성적인 경향이라기보다는 발달적 결과물로 간주되며(Grouzet, 2013), 자신이 속한 혹은 속하길 바라는 사회집단에서 기대되는 가치와 목적이 정보처리 및 목표체계를 형성하는데 영향을 미치기도 한다(Kuczynski &Parkin, 2007). 배우고자 하는 욕구 즉 학업은 타고난 경향성이라 볼 수 있지만, 진로는 사회인으로서 독립적으로 생활하기 위해 또는 시기적으로 진로를 선택하라는 압력으로 인해 즉 사회적 상호작용이 더

욱 중요한 영역이라 볼 수 있다. 그러므로 진로결정에 있어 흥미나 즐거움만 추구한다면 현실감각이 떨어진다고 취급받기 쉬우며 사회인으로서의 주체적인 삶을 살아가기가 힘들어질 수 있으므로 내적 조절보다 여러 중요한 외적 상황들로 인해 수행하는 확인된 조절이 진로영역의 특수성을 반영한다고 볼 수 있을 것이다. 다른 측면으로 척도의 제시 방식의 차이 때문에 나타난 결과로 생각해 볼 수 있다. 학업 자율성은 공부하는 이유를 진술한 내용(예: 나는 공부를 하면 실생활에 유용하게 쓰일 수 있으므로 공부한다, 나는 공부하는 것이 재미있기 때문에 공부한다 등)에 대해 자신과 얼마나 가까운지 답하는 방식으로 측정하지만, 진로결정 자율성은 진로결정을 위해 행해져야 하는 구체적인 8가지 행동목록(예: 진로와 관련된 정보를 구한다, 진로목표를 달성하기 위해 부단히 노력한다 등)에 대한 이유(예: 내가 이 행동을 하는 것이 즐겁기 때문이다. 내가 이 행동을 중요하다고 생각하기 때문이다 등)를 제시하고 그 정도를 측정한다. 이러한 척도의 차이로 인해 두 영역의 특성이 다르게 나타난 것일 수도 있기 때문에 추후연구에서는 척도의 구성 및 제시방법을 수정 보완할 필요가 있다.

학업 자율성과 진로결정 자율성을 중심으로 자율성의 영역성 분석과정에서 나타난 결과는 추후의 자율성 연구 및 측정에서는 영역일반적 특성이 내재되어 있으면서 동시에 맥락의 특성을 고려한 영역특수성 가정이 필요하다는 것을 제시해주었다. 또한 학업과 진로영역의 차이가 존재함을 보여주었기 때문에 자율성 향상을 위한 교육적 개입이나 프로그램 구성에 있어 차별적 접근에 대한 시사점을 제공한다. 학생들이 자율적으로 선택하고 수행하면서 성취와 보람을 느낄 수 있도록 하기 위해 개인적 차원에서의 자율적인 특성을 지지할 뿐만 아니라 사회나 학교조직에서도 학업과 진로영역에서 차별적인 실천방안을 고민하고 적용하기 위해 노력해야 할 것이다. 공통적인 특성으로서 자율성 증진을 위해서는 학업이나 진로관련 프로그램을 개발하고 운영할 때 학생들에게 기획단계에서부터 참여기회를 부여하고, 일방적으로 활동을 제시 및 실시하기 보다는 선택할 수 있는 기회를 가질 수 있도록 하여, 스스로 선택에 대한 결과를 알고 받아들일 수 있도록 지도하는 것이 필요하다. 한편 학업과 진로맥락에서의 차별적인 특성에 대한 이해를 바탕으로 학생들의 자율성이 맥락에 따라 달라질 수 있음을 알고 학업과 진로영역에서 개별학생들의 자율성 정도를 파악하여야 하며, 특히 진로관련 프로그램을 개발할 때에는 학생들이 탐색하거나 선택한 진로에 스스로 가치와 중요성을 부여할 수 있도록 돕는 것에 좀 더 초점을 맞출 필요가 있을 것이다.

이러한 결과와 시사점에도 불구하고 본 연구가 지니는 한계점은 다음과 같다. 첫째, 학업과 진로라는 두 영역만을 활용하여 영역성을 분석하였기 때문에 그 자체로 한계가 있다. 두 영역에서 간접추론 된 영역성은 만약 대상의 특성과 범위가 달라진다면 본 연구의 결과와 달라질 가능성이 존재하므로 후속연구에서는 다른 영역으로 확대하여 연구결과를 축적할 필요가 있다. 둘째, 본 연구대상이 특정지역의 고등학생으로 한정되어 있어 일반화가 제한적이다. 후속 연구에서 좀 더 다양한 지역과 학교급을 대상으로 자율성의 영역성에 대한 연구가 진행될 필요가 있다.

참고문헌

강정하, 최인수(2008). 과학적 창의성: 지식의 성장으로서의 창의성에 대한 사례연구. **교육심리연구, 22**(3), 537-562.

강혜정(2017). 고등학생의 학업자율성과 진로결정 자율성에 따른 잠재집단 유형분석. 박사학위논문, 전북대학교.

강혜정, 강성현, 임은미(2016). 일반계 고등학생의 학업동기와 진로동기 수준에 따른 집단분류 가능성 탐색. **아시아교육연구, 17**(2), 151-175.

강혜정, 임은미(2017). 고등학생의 학업 자율성과 진로결정 자율성에 따른 잠재집단 유형분석. **상담학연구, 18**(4), 271-289.

김성수, 윤미선(2012). 자기결정성 이론의 연구 동향 및 학업성취와의 관계에 대한 메타분석. **교육학연구, 50**(4), 77-106.

김수리(2005). 부모지지, 진로결정 자기효능감 및 역기능적 진로사고가 청소년의 진로발달에 미치는 영향. 박사학위논문, 홍익대학교.

김아영(2008). 한국 청소년의 학업동기 발달. **한국심리학회지: 사회문제,14**(특집호), 111-134.

김아영(2010). **학업동기: 이론, 연구와 적용.** 서울: 학지사.

김아영, 차정은, 이다솜, 임인혜, 탁하얀, 송윤아(2008). 부모의 자율성 지지가 초등학생의 자기조절학습효능감에 미치는 영향: 자기결정동기의 매개효과. **한국교육, 35**(4), 3-24.

도승이(2009). 여성공학도의 역할모델과 성역할 기대, 학업동기, 진로동기 간의 구조적 관계. **교육심리연구, 23**(4), 769-785.

박병기(2010). 인간심리의 영역성 논점 및 그 함의. **교육심리연구, 24**(2), 371-395.

박병기, 문광희, 임신일(2009), 변화신념의 영역성 탐색. **교육심리연구, 23**(3), 459-476.

박병기, 정영주(2012). 인식론적 신념의 척도 재타당화 및 영역성 탐색. **교육심리연구, 26**(3), 739-767.

박병기, 황진숙(2016). 중·고등학교 숙제 관련변수의 영역성 분석: Trautwein의 숙제모형을 중심으로. **교육심리연구, 30**(1), 161-194.

배미란(2002). 창의성과 작업양식의 영역특수성 및 상호작용에 대한 연구. **미래유아교육학회지, 9**(2), 189-211.

백연옥, 심혜숙(2015). 고등학생의 자기결정성이 진로장벽 지각과 진로 태도성숙에 미치는 영향. **교육 혁신연구, 25**(1), 59-74.

서영석(2010). 상담심리 연구에서 매개효과와 조절효과 검증. **한국심리학회지 : 상담 및 심리치**

료, 22(4), 1147-1168.

안도희, 박귀화, 정재우(2008). 자율성지지, 기본적 욕구 및 심리적 안녕감 간의 관계. **청소년학연구, 15**(5), 315-338.

이광자(2004). 부모지지와 고등학생의 진로발달과의 관계연구: 일반계, 산업정보계, 실업계의 비교. 박사학위논문, 성균관대학교.

이명희, 김아영(2008). 자기결정성이론에 근거한 한국형 기본심리욕구척도 개발 및 타당화. **한국심리학회지: 사회 및 성격, 22**(4), 157-174.

이문희, 신효정(2015). 부모의 학업지지와 자녀의 진로성숙 관계에서 자기결정성 동기의 매개효과. **한국교육학연구, 21**(3), 131-151.

이정규(2003). 창의성 연구에 있어서 영역성과 측정에 대한 문제점 분석 연구. **교육심리연구, 17**(4), 315-336.

최정미(2014). 학업성취도 수준에 따른 초등학교 고학년의 자기결정동기와 진로성숙도의 관계. 석사학위논문, 경인교육대학교.

한국청소년상담원 편(2010). **2010 상담사례연구집.** 한국청소년상담원.

한주옥(2004). 여대생의 자기결정성 수준과 진로 미결정과의 관계에서 진로결정 효능감의 매개효과 검증. 석사학위논문, 이화여자대학교.

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation.* N. Y. :D. Van Nostrand.

Baer, J. (1998). The case for domain specificity of creativity. *Creativity Research Journal, 11,* 173-177.

Baer, J., & Kaufman, J. C. (2005). Bridging egnerality and specificity: The amusement park theoretical (APT) model of creativity. *Roeper Review, 27,* 158-163.

Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination.* Lexington, MA: Health.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development.* Philadelphia, PA: Psychology Press.

Erickson, E. H. (1963). *Childhood and society*(2nd.). New York: Norton.

Grouzet, F. M. E. (2013). Self-regulation and autonomy: The dialectic between organismic and sociocognitional valuing processes. In F. M. E. Grouzet, B.W. Sokol, U. Müller.(Eds.), *Self-Regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct.*(pp.47-77). NewYork, NY: Cambridge University Press.

Grouzet, F. M. E., Sokol, B. W., & Müller, U. (2013). Self-regulation and autonomy: An introduction. In F. M. E. Grouzet, B. W. Sokol, U. Müller.(Eds.), *Self-Regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct.* (pp.1-18). New York, NY: Cambridge University Press.

Guay, F. (2005). Motivation underlying career decision-making activities: The career decision-making autonomy scale (CDMAS). *Journal of Career Assessment, 13*(1), 77-97.

Guay. F., Senecal. C., Gauthier. L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology, 50*(2), 165-177.

Hofer, B. K. (2006). Domain specificity of personal epistemology: Resolved questions, persistent issues, new models. *International Journal of Educational Research, 45,* 85-95.

Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology, 23,* 1789-185.

Kim, A., Koh, K., & Ryan, R. M. (2004). Investigating the underlying construct of academic self-regulation in Korean students. Paper presented at the second international conference on the self-determination theory, May, Ottawa, Canada.

Kuczynski, L.,& Parkin, C. M. (2007). Agency and bidirectionality in socialization: Integrations, and relational dialectics. In J. E. Grusec & P. D. hastings(Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*(pp. 259-283). New York, NY: Guilford Press.

La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 79,* 367-384.

Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-atheletes relationship: A motivational model. *Journal of Sport Sciences, 21,* 881-954.

Muis, K., Bendixen,L., & Haerle, F. (2006). Domain-generality and domain-specificity in personal epistemology research: Philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review, 18,* 3-54.

Plucker, J. A. (1998). Beware of simple conclusions: The case for the content generality of creativity. *Creativity Research Journal, 11,* 179-182.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 749-761.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan(Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian psychology, 49*(3),186-193.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*(PP.42-70). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology, 68,* 531-543.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high-school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology, 72,* 1161-1176.

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,* 468-483.

* 논문접수 2018년 2월 2일 / 1차 심사 2018년 3월 9일 / 게재승인 2018년 3월 22일

* 강혜정: 서울대학교 간호대학 간호학과를 졸업하고 전북대학교 일반대학원 교육학과에서 석 · 박사학위를 취득하였으며, 관심분야는 학업, 진로 및 다문화 등이다.
* E-mail: khj-0520@hanmail.net

Abstract

Exploration of Autonomy's Domainality : Based on Academic Autonomy and Career Decision-Making Autonomy

Kang, Hye-Jeong*

The purpose of this study is to explore the 'domainality' of autonomy. Two autonomies of academic and career area which payed attention to in school field were measured. It was comprehensively reviewed whether autonomies are domain-specificity, domain-generality, domain-complexity through the utilization of correlation analysis, repeated measures ANOVA, and structural equation modeling with identified and internal regulation in academic autonomy and career decision- making autonomy scales, The subjects were 563 high school students (195 first grade students, 193 second grade students, 175 third grade students), 404 students were utilized as exploration group whereas the other 159 students were cross-validation group. The correlation between academic autonomy and career decision autonomy was all significant. The highest correlation is between identified and internal regulation of academic autonomy, the lowest correlation is between identified regulation of career decision-making autonomy and internal regulation of academic autonomy. The mean difference of the four factors was statistically significant and structural equation modeling supported the domain-complex model rather than the others. According to three results, autonomy was the domain-complex. The implications and limitations of this study were discussed.

Key words: Academic autonomy, Career decision-making autonomy, domain generality, domain specificity, domain complexity

* Ph.D, Chonbuk National University