Check for updates

Korean Journal of Human Ecology
2022. Vol. 31, No. 2, 203-217

http://dx.doi.org/10.5934/kjhe.2022.31.2.203
ISSN 1226-0851(Print)/ISSN 2234-3768(Online)

대학생의 학업 동기가 학업 부정행위 경향성에 미치는 영향: 자기결정성 이론을 중심으로

The Effects of Academic Motivation on Academic Dishonesty among College Students: With a Focus on Self-Determination

조은산[1] • 정회준[1] • 조명현*
서강대학교 심리학과 학부과정[1]
고려대학교 4단계 BK21 심리학교육연구단 연구교수*

Cho, Eunsan[1] • Jeong, Hoi Joon[1] • Cho, Myung Hyun*
Department of Psychology, Sogang University[1]
BK21 FOUR R&E Center for Psychology, Korea University*

Abstract

This study aimed to examine the relationship between motivation based on self-determination theory and academic dishonesty. An online survey, including academic motivation, academic dishonesty, and social desirability, was conducted among 152 undergraduates. The study examined the relationship among variables through correlational analysis, and then it analyzed how academic motivation predicts academic dishonesty through multiple regression analysis, with social desirability as a control variable. Academic motivations were divided into the following three dimensions: autonomous, controlled, and amotivation, and they were more specifically subdivided into the following five factors of organismic integration theory: internal, identified, introjected, external regulation, and amotivation, to investigate how each motivation dimension predicts academic dishonesty. The results revealed that higher levels of controlled motivation and amotivation predicted academic dishonesty, but autonomous motivation did not predict academic dishonesty. Specifically, among controlled motivation, higher levels of introjected regulation predicted academic dishonesty, but external regulation did not predict academic dishonesty. The implications and limitations of this research and directions for follow-up studies were discussed.

Keywords: Academic motivation, Self-determination, Academic dishonesty

Ⅰ. 서론

우리 사회에서 부정행위는 개인의 윤리와 도덕을 저버리면서 사회 공정성을 해치는 위험요인이다. 무엇보다 교육 장면에서의 부정행위는 매우 민감한 사안인데, 서울 모여고 쌍둥이 자매의 시험정답 유출 사건에서 볼 수 있듯이 진학은 물론 진로와도 연계되는 학업 과정에서 정당하지 못한 방법으로 점수를 얻는 것은 명백한 사회적 지탄의 대상이 되고 있다. 그리고 이러한 학업 부정행위 문제는 비단 초중고생들에게 뿐만 아니라 대학생들에게도 이어지고 있다.

특히 코로나19 사태에 대한 대응책으로 대부분의 대학

* Corresponding author: Cho, Myung Hyun
Tel: +82-2-3290-2531, Fax: +82-2-3290-2662
E-mail: mhc1978@korea.ac.kr

ⓒ 2022, Korean Association of Human Ecology. All rights reserved.

에서 수업과 시험을 비롯한 학사 전반을 비대면으로 운영함에 따라, 학생들과 교수자 사이에서 시험의 공정성 문제가 심각한 이슈로 대두되었다. 실제로 대면 시험과 비슷한 수준의 공정성을 확보하기 위한 대학 측의 노력에도 불구하고 비대면 시험 상황에서 부정행위를 저지르다 적발되는 사례가 빈번히 발생하고 있다(MBN 온라인뉴스팀, 2020). 일례로 서울의 한 대학에서는 수백여 명의 학생들이 집단으로 부정행위를 하다가 적발되는 사건이 일어나기도 하였다(김정진, 2020). 하지만 이러한 대학 교육 장면에서의 부정행위는 비대면 장면과 관계없이 오래전부터 상당히 보편적으로 존재해왔다(양돈규, 2003; McCabe, 2005). 양돈규(2003) 연구에 따르면 대학생의 절반이 넘는 69%가 크고 작은 시험 부정행위를 하는 것으로 나타났는데, 이는 대학가에서 시험 부정행위가 심각하게 만연해 있음을 시사하는 결과이다. 이러한 부정행위는 시험 상황에서만 국한되지 않고, 과제 등 학업 과정 전반에 걸쳐 나타날 수 있다(Cizek, 1999). McCabe(2005)의 연구에 따르면 2002년부터 2005년까지 분석한 미국과 캐나다 대학생 8만여 명 중 21%가 한 해 동안 시험 부정행위, 과제 표절 등 최소 한 가지 유형의 학업 부정행위를 저지른 경험이 있었다. 이처럼 대학에서 학생들 사이에 만연한 부정행위 실태를 보고한 선행연구와 언론 기사를 종합해 보면, 대학생의 학업 부정행위는 오래전부터 보편화되어 있었으며, 그만큼 주목하고 다루어야 할 사회문제로서 자리 잡고 있음을 알 수 있다. 학업 부정행위는 같은 목표를 정직하게 준비하는 학생들의 의욕을 저하시키고 사회의 공정성 훼손을 야기함으로써 사회적으로 부정적인 영향을 미친다. 뿐만 아니라, 부정행위자 자신의 도덕적 성숙을 저해하고 사회적 평판을 손상시키는 등 장기적으로 부정행위자 자신에게도 부정적인 결과를 초래할 수 있는 중대한 문제이다(Gino, 2011). 이러한 의미에서 대학장면에서 부정행위를 초래하는 상황적 요인과 내적 조건을 탐구하는 것은 사회 질서를 유지하고 개인을 도덕적으로 성장시키는 데 매우 중요한 과정이라고 할 수 있다.

한편, 국내에서는 청소년을 대상으로 학업 부정행위의 원인을 밝히는 연구들은 비교적 많이 이루어진 반면(김도균, 2001; 박아청, 신연희, 2003; 오영희, 2008), 대학생의 학업 부정행위를 심도 있게 깊어본 연구는 아직 부족하다. 그러나 환경적 특성을 고려해볼 때, 의무교육 과정에 속하는 중・고등학교 환경과 다소 자율성이 바탕이 되는 대학교 환경을 같은 조건으로 보는 데는 무리가 있다. 실제로 선행연구에서는 대학생 시기가 시험 및 학업 부정행위에 대한 욕구가 높은 시기인 것으로 나타났는데(김홍길, 1992), 이는 대학생의 부정행위 욕구를 촉진하는 심리적 요인이 무엇인지에 대한 깊이 있는 연구가 필요함을 시사한다. 이에 본 연구에서는 대학생들이 얼마나 자율적으로 학업에 임하는지를 나타내는 대표적인 동기 지표인 자기결정성과 학업 부정행위 간의 관계를 탐색해 보고, 대학교육 현장에서 부정행위 감소를 위해 어떤 노력을 할 수 있는지를 고찰해보고자 한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 학업 부정행위

학업 부정행위는 포괄적으로 학업과 관련된 상황에서 기만적이거나 비도덕적인 수단을 이용하여 학업의 성취나 지식을 소유하고자 하는 모든 시도를 의미하며(Cizek, 1999), 보다 구체적으로는 학업 활동 과정에서 타인과 부당한 도움을 주고받는 것, 또는 타인의 자원으로 자신의 결과물을 만들어내는 것 등으로 정의되고 있다(Kibler et al., 1988). 즉, 학업 부정행위는 성적을 위해 부정한 방법을 사용하는 모든 행위로, 자신이 행하는 것뿐 아니라 타인의 이러한 행위를 돕는 것까지 포함하는 것이다.

학교 장면에서의 부정행위의 유형과 실태를 다룬 선행연구들에 따르면 학업 부정행위는 여러 형태로 일어나고 있는데, 구체적으로 시험 중 다른 사람의 답을 베끼는 것, 허가받지 않은 자료를 시험에 이용하는 것, 과제의 표절과 조작, 과제를 허가 없이 다른 사람과 함께 수행하는 것뿐만 아니라(McCabe, 2012), 타인의 저서나 인터넷 자료를 이용하면서 출처를 명시하지 않고 자신의 글인 것처럼 제출하는 것(McCabe, 2005) 등 다양한 사례가 소개되고 있다. 이는 학업 장면에서 개인이 일정한 성취를 바라기는 하지만 그 과정에서 양심을 저버리고 정직하지 못한 방법을 활용하는 행위를 자행하기도 한다는 점을 보여주고 있다. 이러한 학업 부정행위에 대한 학생들의 인식을 보면, 문제의 심각성을 객관적으로는 인지함에도 불구하고 이를 실제로 행하는 것에 대해서는 문제의식을 덜 갖고 있다. 대학생을 대상으로 한 김홍길(1992)의 연구에서는 시험부정행위를 한 이후 학생들의 90%가 아무렇지도 않거나 기분이 좋았다거나 하는 반응을 보이고 있었고 95% 이상의 학생들이 타인의 부정행위를 묵인하는 행동을 한다는 반응을 보이고 있었다. 청소년들을 대상으로

연구에서도 연구대상자의 75%가 학업 부정행위가 심각하다고 생각하고 있었지만 동시에 부정행위도 하나의 능력이라고 바라보기도 하고(58%), 성적만 잘 받으면 되는 것이라고도 생각하며(71%), 또한 부정행위 자체가 잘못된 행동이 아니라고 생각하기도(51%) 하는 학생들이 다수였다(오영희, 2008). 이러한 결과들은 학생들이 부정행위가 잘못된 것이라는 점을 알고는 있지만 자신의 이익을 위해서는 거리낌 없이 자신의 삶에 적용할 수 있는 가능성을 보여주고 있는 것이다. 특히 대학생 시기에는 학업 부정행위에 대한 욕구가 높은 경향이 있는데(김홍길, 1992), 이러한 점에 비추어 보면 대학생 시기에 학생들이 학업 부정행위에 대해 관대하고 실제로도 크고 작은 학업 부정행위를 실행할 가능성이 클 것이라 짐작해볼 수 있다.

한편 이러한 학업 부정행위는 다양한 개인적 요인들과 관련되어 있다. 대표적으로 낮은 학업 성적은 학업 부정행위를 일관적으로 예측하고 있으며(박아청, 신연희, 2003; Newstead et al., 1996), 낮은 학업적 자기효능감(Elias, 2009), 낮은 성실성(De Bruin & Rudnick, 2007), 높은 성적과 더 나은 직업에 대한 욕구(Park et al., 2013), 학업지연행동(Roig & DeTommaso, 1995), 높은 시험 불안(김도균, 2001), 높은 신경증(Hetherington, & Feldman, 1964) 등의 다양한 요인들이 학업 부정행위를 예측하고 있다. 더 나아가 이러한 학업 장면에서 일어나는 개인의 부정행위 경향성은 이후 직장 생활 장면에서 또 다른 업무 부정행위를 할 가능성을 높이는 것으로 나타났다(Nonis & Swift, 2001). 즉, 학업 장면에서의 부정행위는 시험이나 과제에 닥쳐서 비영속적인 일시적 반응 행동으로 나타나는 것이 아니라 인지구조, 정서 상태, 행동 경향성과 같이 개인이 갖고 있는 다양한 특성 요인의 결과로 발생하면서 지속적인 비윤리적 행동을 낳을 수 있는 것이다.

2. 학업 동기로서 자기결정성

그런데 학업 부정행위를 설명하는 대부분의 요인들은 다소 기질적 측면이 있기 때문에 능동적 개입과 노력을 통해 학업 부정행위 감소를 위한 의미 있는 방법을 제시하는 데 한계가 있다(Krou et al, 2021). 특히 부정행위는 실질적인 행동변인이므로 그 발현 요인을 이해하기 위해서는 동기적 접근이 필요하다. 구체적으로, 행동에서의 자율성(autonomy)을 핵심 요인으로 견지하는 자기결정성 이론(Self-Determination Theory; Deci & Ryan, 1985)의 관점에서 확인해볼 필요가 있다. 이론에 따르면, 사람들은 같은 행동을 하더라도 그 선택이 얼마나 자발적인지에 따라 추구하는 목표와 행동에 임하는 태도를 달리할 수 있으며, 이는 각기 다른 양상의 결과로 이어진다. 여기서 설명하는 자율성에 따라 개인의 동기는 내재적 동기(intrinsic motivation)의 성격을 갖는 자율적 동기(autonomous motivation)와 외재적 동기(extrinsic motivation)의 성격을 갖는 타율적 동기(controlled motivation)로 구분된다(김아영, 2008; Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2005). 이러한 자기 결정성의 원리를 학업 장면에 적용시킨다면, 공부를 하는 것이 자발적인 결정에 의한 것인가, 혹은 다른 외부 요인이 개입되어 있는가에 따라서 추구하고자 하는 목표와 학업을 대하는 학생들의 태도가 달라지고, 그에 따라 다른 행동을 보일 것이라고 유추해볼 수 있다. 그러나 인간의 행동은 전적으로 외재화 혹은 내재화되는 경우는 드물며(Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2000), 같은 외적 동기라도 그 이면에는 행동의 외적 촉발 요인을 해석하는 과정에서 자존감, 평가 결과에 대한 염려, 외적 요인에 대한 해석 등과 같은 다양한 내적 요인들이 개입될 수 있다. 이에 Ryan과 Deci(2000)는 외재적 동기가 얼마나 내재화되었는지에 따라 동기를 구분하여 유기적 통합 이론(Organismic Integration Theory)으로서 관점을 세분화하였다(Ryan & Deci, 2000). 따라서 유기적 통합이론에서는 개인이 내재화되고 자기결정성이 개입된 정도에 따라 각각 무동기, 외적 조절 동기, 내사된 조절 동기, 확인된 조절 동기, 통합된 조절 동기, 내적 조절 동기의 여섯 가지 범주로 세분화하였다. 세분된 동기 유형들의 내용은 다음과 같은 구체적인 내용들을 포함한다(고홍월, 2012; Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2018).

우선, 무동기(amotivation)는 학습에 대한 의욕이 결여된 상태로, 외부에서 오는 보상과 처벌에도 반응하지 않으며 자신의 수행에 대한 기대와 효능감이 없다는 점에서 학습된 무기력과 유사한 경향을 보인다(McIntosh & Noels, 2004). 외적 조절(external regulation) 동기는 외적 욕구를 충족하거나 보상을 얻고 처벌을 피하기 위해 학업을 수행하는 동기로, 동기를 부여하는 외적인 자극이 사라지면 동기가 낮아져 학업 행동을 쉽게 중단하기 때문에 일반적으로 학업 성취가 낮은 것으로 알려져 있다. 내사된 조절(introjected regulation) 동기는 일부 내면화된 타인의 가치 기준에 의해 동기화되는 것으로, 자존감을 높이고 죄책감, 자기가치 손상, 긴장과 불안 등의 부정적 감정을 피하기 위하여 학업에 임하는 경우이다. 그리고 확인된 조절(identified regulation) 동기는 외재적 동기에 속

하지만, 자신이 자발적으로 설정한 목표와 학습의 중요성에 신념으로부터 동기화된다는 점에서 내사된 조절과 차이가 있다. 그러나 여전히 수단적 성격이 강하고, 학습 활동 자체에 대한 순수한 즐거움은 없다는 점에서 외적 동기에 포함된다. 통합된 조절(integrated regulation) 동기는 개인이 외적 요인에 상당 부분 동화되어 행동하는 동기이지만, 여전히 행위 자체가 갖는 속성에 전적으로 의지하는 것은 아니기 때문에 외적 동기로 분류된다. 다만 여기서, 외적 가치의 내면화 측면에서 볼 때, 통합된 조절 동기의 속성이 확인된 조절에 포함되어 있을 수 있으며(Ryan & Connell, 1989), 통합된 조절에서 기대하는 행동과 매우 유사하여 구분이 어렵다(김아영, 2010). 따라서 학업 동기를 다루는 연구들에서는 대체로 확인된 조절로서 통합된 조절 개념을 아울러 갈음한다. 끝으로 자기결정성이 가장 높은 내적 조절(intrinsic regulation) 동기는 자신이 맡은 과제 자체의 즐거움으로 동기화되는 유형으로, 공부를 할 때도 공부 자체가 재미있기 때문에 하며, 어려운 도전들에 대해 흥미와 기쁨을 느낀다.

이러한 자기결정성의 유기적 분류는 학업 장면에서 비교적 일정한 형태로 영향을 미치고 있다. 연구에 따르면, 자율적 동기에 속하는 내재적 동기와 확인된 조절은 학업 성취에 일관되게 긍정적인 영향을, 타율적 동기인 외적 조절은 일관되게 부정적인 영향을 미치고 있다(김성수, 윤미선, 2012; 조한익, 이나영, 2010; Taylor et al., 2014). 즉, 학업성취 과정에서 타율적 성격의 동기보다는 자율적 성격의 동기가 더 긍정적으로 작용하는 것이다. 이뿐 아니라, 자기조절 학습(박소희, 조민아, 2013; 안도희, 신민, 2014), 학습 몰입(이지혜, 2010; 채슬기, 신효정, 2016) 등 학업에 긍정적인 영향을 주는 여러 변인들은 대체로 내적 조절과 확인된 조절 동기와는 정적 관계를 보이는 반면, 외적 조절 동기와는 부적 관계를 보이고 있다. 또한 내사된 조절과 외적 조절은 일관되게 학업 스트레스와 부정적 정서를 예측하는데(이민희, 정태연, 2007; 이은주, 2017; Ryan & Deci, 2000), 이는 타율적 행태의 동기가 학업 장면에서 정서적으로도 위험요인이 되고 있다는 점을 시사한다고 볼 수 있다.

3. 자기결정성과 학업 부정행위와의 관계

앞서 짚어본 부정행위와 자기결정성의 속성을 바탕으로 학업 부정행위를 설명하는 자기결정성의 변별적 효과를 추론해볼 수 있다. 학생들이 학업 부정행위를 실행에 옮기는 것은 통제력을 상실한 결과가 아니라 자신에 대한 인식과 부정행위를 통해 얻을 수 있는 기대 등을 고려한 의도적인 결과이다(Murdock & Anderman, 2006). 이에 이러한 의도의 근원을 살펴보는 것은 부정행위의 구체적인 요인을 파악하는 중요한 과정이 될 수 있다. 자기결정성의 초기 관점인 내재적-외재적 차원에서 살펴보면, 내재적 학업 동기를 가진 경우 당장 좋은 성적을 받는 것을 우선시하기보다 자신의 만족을 위하여 과업을 완수하는 경향을 보일 가능성이 높은 반면, 외재적 동기를 가진 학생들의 경우에는 자신이 얻고자 하는 높은 성적을 얻기 위해서 부정행위와 같은 행동을 할 가능성이 더 높다(Vallerand et al., 1992). 특히 학업 부정행위와의 관련성을 보면, 내재적 동기는 학업 부정행위와 일관되게 부적 상관이 있는 것으로 나타났고(Krou et al., 2021; Orosz et al., 2016; Pulvers & Diekhoff, 1999). 무동기 역시 학업 부정행위와 비교적 일관된 정적 상관이 보고되었다(Orosz et al., 2013; Orosz et al., 2015). 반면, 외재적 동기는 부정행위와의 관계가 일관되지 않았다. 즉, 외재적 동기를 가졌거나 좋은 성적을 추구하고자 하는 학생이 부정행위를 할 가능성이 높다는 결과들도 보고되는 반면(Murdock & Anderman, 2006; Park et al., 2013; Weiss et al., 1993), 유의한 관계가 확인되지 않는다는 결과들도 존재한다(Krou et al., 2021; Orosz et al., 2015). 이를 토대로 보면, 자기결정성 유기적 통합이론에 근거한 다섯 가지 동기 유형이 학업 부정행위 경향성에 미치는 영향을 추론해볼 수 있으며 이러한 세분화된 접근을 통해 기존의 3요인 접근 관점을 보완하면서 보다 설득력 있는 설명을 가능하게 할 것이다. 특히 외재적 동기와 학업 부정행위와의 관계가 일관되지 않은 형태로 보고되는 것은 외재적 동기가 부정행위에 미치는 경로에 대한 보다 정교한 관찰이 필요하다는 점을 시사하므로, 자기결정성의 다섯 가지 동기를 통해 학업 부정행위의 동기적 바탕에 대한 통합적인 관점을 제시할 수 있을 것이다.

4. 연구의 목적과 범위

지금까지의 논의를 토대로 본 연구의 목적을 정리하면 다음과 같다. 첫째, 학업 부정행위 경향성이 동기 요인의 영향을 받는다는 것을 확인하고자 한다. 동기는 어떤 행위를 선택하는 과정에서 반드시 관여하는 것으로, 동기가 자발적인지 여부에 따라 학생들의 학업 태도와 목표, 그에 따라 선택할 행위의 방향성을 설명하는 중요한 심리

요인이다. 무엇보다 학업 부정행위는 목적 달성을 위한 의도가 개입되는 경향이 높기 때문에(Murdock & Anderman, 2006) 이러한 동기요인을 통해 행동의 메커니즘에 접근해 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 자발성 동기에 기초한 학업 동기가 학업 부정행위에 유의미한 영향을 미칠 것으로 기대하였다.

둘째, 학업 부정행위에 영향을 미치는 자기결정성의 변별적 효과를 검증하고자 한다. 구체적으로 자율적 동기, 타율적 동기, 무동기가 부정행위에 영향을 어떻게 미치는지를 확인한 후, 이 자율적 타율적 동기에 해당하는 내적 조절 동기, 확인된 조절 동기, 내사된 조절 동기, 외적 조절 동기와 무동기가 각각 학업 부정행위에 보이는 상대적인 효과를 다시 검증해보고자 한다. 이를 통하여 학업 부정행위에 어떤 요인이 더 크게 혹은 작게 영향을 미치는지를 파악할 수 있을 것이다.

셋째, 결과를 바탕으로 실제 대학 교육 현장에서 내적 조절 동기, 확인된 조절 동기, 내사된 조절 동기, 외적 조절 동기, 그리고 무동기가 학업 부정행위 측면에서 갖는 의미를 제안하고자 한다. 특히 코로나19로 인해 대학 수업이 온라인으로 전환된 이후 학업 부정행위가 증가하면서 여러 우려를 낳고 있는데(Eaton, 2020), 온라인 수업의 지속은 낮은 학업 동기와 높은 스트레스, 자아 소진 등으로 이어져 학생들의 심리 전반과 학업 성취에 부정적인 영향을 미치고 있다(Putri, 2021). 이에 따라 학업 부정행위에 대한 욕구 역시 증가할 것으로 추론해볼 수 있다. 이러한 상황에서 본 연구를 통해 학업 부정행위에 대한 동기적 개입의 필요성을 확인하고, 이를 바탕으로 대학 현장에서 어떤 노력이 필요한지를 고찰해보고자 한다.

한편, 본 연구에서는 학업 부정행위를 자기결정성 동기에 따른 예측변인으로 다루면서, 학업 부정행위를 직접적인 행동 차원에서 측정하지 않고 학업 부정행위에 대한 대학생의 태도와 실행 의도 등의 내적인 과정에 주목하였다. 따라서 본 연구에서는 '학업 부정행위 경향성'으로 개념을 수렴하여 전개하겠다.

연구문제 1. 내적 조절 동기는 학업 부정행위 경향성에 어떻게 영향을 미치는가?
연구문제 2. 확인된 조절 동기는 학업 부정행위 경향성에 어떻게 영향을 미치는가?
연구문제 3. 내사된 조절 동기는 학업 부정행위 경향성에 어떻게 영향을 미치는가?
연구문제 4. 외적 조절 동기는 학업 부정행위 경향성에 어떻게 영향을 미치는가?
연구문제 5. 무동기는 학업 부정행위 경향성에 어떻게 영향을 미치는가?

〈표 1〉 인구통계학적 특성 (*N*=152)

구분	항목	빈도	백분율(100%)
성별	남자	79	52.0
	여자	72	47.4
	무응답	1	0.7
학기	1~2학기	12	7.9
	3~4학기	15	9.9
	5~6학기	47	30.9
	7~8학기	68	44.7
	9학기 이상	10	6.6
학교유형	2~3년제	2	1.3
	4년제	148	97.4
	5~6년제(의대)	2	1.3
전공	인문/사회 계열	84	55.3
	경제/경영 계열	24	15.8
	공학 계열	22	14.5
	자연과학 계열	7	4.6
	예체능 계열	6	3.9
	기타	9	5.9

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구를 위해 국내 대학 학부과정에 재학중인 대학생들을 대상으로 온라인 설문을 실시하였다. 설문은 Google 설문 Form을 활용하여 온라인 설문지를 작성한 후, 페이스북, 인스타그램, 교내 각종 SNS 등을 통해 수집하였다. 참여를 원하는 참가자들이 자유롭게 참여할 수 있도록 5일간 설문 문항 접근을 허용하였으며, 163명의 자료가 수집되었다. 수집된 자료 중 설문 응답에서 대학생이 아니라고 응답한 5명, 수검 태도 점검 문항에서 올바르게 응답하지 않은 4명, 서버 오류로 인해 중복된 응답을 제출한 2명, 총 11명의 응답이 분석 결과에서 제외되어 최종적으로 152명의 학부생 자료가 분석에 적용되었다.

참가자의 성별은 남자 79명(52%), 여자 72명(47.4%), 무응답 1명(0.7%)이었고, 현재 학기는 1～2학기 12명(7.9%), 3～4학기 15명(9.9%), 5～6학기 47명(30.9%), 7～8학기 68명(44.7%), 9학기 이상 10명(6.6%)이었다. 또한 학교 유형으로는 2～3년제 2명(1.3%), 4년제 148명(97.4%), 5～6년제(의대) 2명(1.3%)이었고 전공으로는 인문/사회 계열 84명(55.3%), 경제/경영 계열 24명(15.8%), 공학 계열 22명(14.5%), 자연과학 계열 7명(4.6%), 예체능 계열 6명(3.9%), 기타 9명(5.9%)으로 분포되어있었다(<표 1> 참조). 아울러, 본 연구의 대상은 모두 학부생에 한정되어있으므로 본 연구에서는 연령 정보를 별도로 수집하지 않았다. 다만, 본 연구에서는 연령과 연관지어 볼 수 있는 학기 변인과 학업 부정행위 경향성과의 상관이 유의하지 않게 확인되었으므로(r = .02. p = .80), 연령과 관련된 구분에 민감하지 않은 자료라 하겠다.

2. 측정 도구

1) 학업동기 유형

자기결정성 이론에 기반한 학업 동기 유형을 측정하기 위하여, 이민희, 정태연(2007)이 개발하고 타당화한 청소년용 학습동기척도를 사용하였다. 본 척도는 26개 문항으로 구성된 5점 척도로, 내적 조절(Intrinsic regulation) 6문항(예, “새로운 것을 배울 때는 신이 난다.”), 확인된 조절(Identified regulation) 5문항(예, “공부가 중요하기 때문에 공부한다.”), 내사된 조절(Introjected regulation) 5문항(예, “공부를 못하면 남에게 무시당하니까 공부를 한다.”), 외적 조절(Extrinsic regulation) 5문항(예, “부모님이 시키니까 어쩔 수 없이 공부를 한다.”), 무동기(Amotivation) 5문항(예, “시험이 닥쳐와도 공부를 안 한다.”)으로 5가지 하위요인에 대한 동기 정도를 측정한다. 본 척도에서는 확인된 조절과 통합된 조절의 구분이 어렵다고 보아(김아영, 2010; Ryan & Connell, 1989), 두 동기 유형을 확인된 조절로 통합하여 다루었다. 원본 척도가 고등학생을 대상으로 개발되었기 때문에, 본 연구에서는 몇몇 단어를 대학생의 환경에 맞추어 수정하였다. 예컨대, 선생님을 교수님으로, 숙제를 과제로 수정한 것 등을 들 수 있다. 이민희, 정태연의 연구에서 본 척도의 내적합치도는 내적 조절 .81, 확인된 조절 .76, 내사된 조절 .79, 외적 조절 .83, 무동기 .81이었으며, 본 연구에서의 내적 합치도는 내적 조절 .82, 확인된 조절 .65, 내사된 조절 .82, 외적 조절 .70, 무동기 .78으로 나타났다.

2) 학업 부정행위 경향성

대학생의 부정행위 경향성을 측정하기 위하여, 김도균(2001)이 제작한 학업 부정행위 경향성 척도를 사용하였다. 본 척도는 20개 문항으로 구성된 5점 척도로, 학생이 시험 및 과제에 대해 갖고 있는 부정행위에 대한 인식 및 경험을 측정한다(1번 문항의 예, “나는 필요하면 부정행위를 할 수 있다고 생각한다.”, 15번 문항의 예, “나는 친구의 과제물을 베껴낸 적이 있다.”). 본 척도는 본래 고등학생을 대상으로 개발된 척도이므로, 본 연구에서는 대학생의 환경에 맞게 ‘선생님’ 단어를 ‘교수님’ 단어로 대체하여 사용하였다. 원척도에서 산출된 내적합치도는 .87이었고, 본 연구에서의 내적 합치도 역시 .87으로 나타났다.

3) 사회적 바람직성

또한 사회적 바람직성 변인을 통제하여 학업 부정행위 경향에 대한 응답에 영향을 미칠 수 있는 왜곡 가능성을 통제하였다. 사회적 바람직성(socially-desirable responding)은 타인에게 긍정적으로 보이려는 욕구(Crowne & Marlowe, 1960)가 반영되어 설문 응답 시 솔직하게 응답하지 않고 사회적 규준에 부응하는 방식으로 응답하는 경향을 일컫는다(Zerbe & Paulhus, 1987). 따라서 연구 장면에서 측정하고자 하는 자료를 왜곡시켜 결과를 잘못 도출할 수 있으며(Fisher, 1993), 이 때문에 연구 결과의 타당성을 훼손시킬 수 있다(Ganster et al., 1983). 본 연구에서 사용되는 종속변인인 부정행위 경향성 사회적 규준에

민감한 요인으로, 문항 반응 장면에서 사회적 바람직성에 의해 오염될 가능성이 크다. 이에 본 연구에서는 사회적 바람직성을 통제하였다.

사회적 바람직성 측정을 위해, Stöber(2001)가 개발한 사회적 바람직성 척도(Social Desirability Scale-17; SDS-17)을 배병훈 외(2015)가 수정하고 문화적 환경에 맞게 번안·타당화 한 한국판 사회적 바람직성 단축형 척도(Social Desirability Scale-9; SDS-9)를 사용하였다. 본 척도는 9개 문항으로 구성된 5점 척도로, 개인이 사회적으로 바람직하게 보이고자 하는 경향을 측정한다(예, "나는 위급 상황에 있는 사람을 돕는데 결코 망설이지 않는다."). 배병훈 외(2015)의 연구에서 내적합치도는 .61, 본 연구에서의 내적합치도는 .67로 나타났다.

4) 수검태도 점검 문항

연구 참가자가 성실하게 설문에 응답했는지 확인하고 불성실한 응답을 결과에서 제외하기 위하여 수검태도 점검 문항을 1문항 사용하였다. 이 문항은, 학업 부정행위 경향성을 측정하는 설문의 14번 문항에 추가되었다. 이 문항은 "본 문항은 '3번'을 체크해주세요."라고 명시되었으며, 3번을 선택하지 않은 응답자의 문항을 불성실한 응답으로 가정하고 결과 분석에서 제외하였다.

3. 분석 방법

본 연구의 분석을 위해 SPSS 22.0 통계프로그램을 활용하였다. 첫째, 상관분석 및 교차분석을 통해 주요 변인들 간의 관계를 확인하고 학업 부정행위 경향성과 유의한 관련이 있는 주요 변인들을 확인하였다. 또한 기술통계를 통해 변인들의 분포와 보고된 수치 경향을 확인하고 첨도와 왜도를 바탕으로 정규성을 검증하였다. 둘째, 다중회귀분석을 통해 학업동기가 학업 부정행위 경향성에 영향을 미치는 양상을 검증하였다. 이 과정에서 먼저, 자기결정성 연구들에서 자율과 타율 동기를 구분하는 기준에 따라 내적 조절 동기와 확인된 조절 동기를 '자율적 동기'로, 내사된 조절 동기와 외적 조절 동기를 '타율적 동기'로 분류하고(김아영, 2008; Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2005), 무동기와 함께 이 세 가지 성격의 학업 동기가 학업 부정행위 경향성에 상대적으로 미치는 영향을 분석하였다. 다음으로, 학업 부정행위 경향성에 미치는 자율, 타율, 무동기의 영향을 구체적인 차원에서 확인하기 위해 분류된 각 동기들을 하위 차원들로 다시 나누어 어떤 하위요인의 동기가 학업 부정행위 경향성에 영향을 미치는지 각 동기 차원들의 효과를 검증해보았다.

Ⅳ. 연구 결과

1. 상관분석과 정규성 검증

주요 변인들 간의 상관값과 기술통계치, 첨도와 왜도에 대한 정보가 <표 2>에 제시되어있다. 먼저, 부정행위 경향성은 타율적 동기와 타율적 동기의 하위요인인 내사된 조절 동기, 외적 조절 동기와 유의한 수준에서 정적으로 상관을 보였고($r_{\text{타율적 동기}}$ = .36, p < .01; $r_{\text{내사된조절}}$ = .31, p < .01; $r_{\text{외적조절}}$ = .30, p < .01), 무동기와도 유의한 수준에서 정적인 상관을 보였다($r_{\text{무동기}}$ = .29, p < .01). 반면, 자율적 동기와 자율적 동기의 하위요인인 내적 조절 동기와 확인된 조절 동기는 학업 부정행위 경향성과 유의한 상관을 보이지 않았다($r_{\text{자율적 동기}}$ = -.08, p = .32; $r_{\text{내적조절}}$ = -.12, p = .15; $r_{\text{확인된조절}}$ = -.003, p = .97). 이를 토대로 보면, 학업 부정행위 경향성은 자율적 동기보다는 타율적 동기 및 무동기와 관련이 있다고 해석할 수 있을 것이다. 또한 사회적 바람직성은 학업 부정행위와 유의한 수준에서 부적인 관계를 나타냈다(r = -.22, p < .01). 이는 바람직하게 보이려는 경향이 높은 사람들이 설문 응답 시 자신이 학업 부정행위를 덜 한다고 보고한 것으로 볼 수 있다. 또한 이는 바람직하게 보이려는 경향이 높은 사람들이 본 연구의 설문에서뿐만 아니라 실제 시험에서도 부정행위를 하여 자신이 정직하지 않은 사람으로 인식되지 않기를 바라는 경향이 있을 수 있다는 것으로도 해석해볼 수 있다. 또한 인구통계학적 변인인 성별, 학기, 학교 유형, 전공이 각각 학업 부정행위 경향성과 어떤 연관성이 있는지를 알아보기 위해 교차분석을 실시하였다. 분석 결과, 각 변인은 학업 부정행위 경향성과 관련이 없었다($\chi^2_{\text{성별}}(86) = 86.68$, p = .459; $\chi^2_{\text{학기}}(172) = 183.23$, p = .265; $\chi^2_{\text{학교유형}}(86) = 71.64$, p = .867; $\chi^2_{\text{전공}}(215) = 215.90$, p = .470).

아울러 첨도와 왜도를 통해 수집된 자료의 정규성 검증을 하였다. 일반적으로 연구 자료의 정규성이 충족되기 위해서는 절대값 기준으로 첨도가 7 미만, 왜도가 2 미만이어야 한다(Kline, 2010; Lei & Lomax, 2005). 본 연구의 분석 결과, 학교 유형의 첨도(36.22)를 제외하고 모든

변인이 정규성을 충족시키고 있었다. 여기서 학교 유형이 정규성을 충족하지 못한 것은 학교 유형의 경우 4년제 대학이 97.4%로 대부분을 차지하고 있기 때문이다. 다만, 나머지 학교 유형은 2～3년제 전문대와 5～6년제 의과대로, 학습에 대한 개인적 동기 정도와 시험을 실시해야 하는 환경적 상황 요인, 부정행위 경향과 같은 개인적 특성 요인 등이 반영되는 것이 4년제 대학의 상황과 다르지 않으므로 연구 분석 과정에 영향을 주지 않을 것으로 판단하여 본 분석에 그대로 적용하였다.

2. 학업 동기가 학업 부정행위 경향성에 미치는 영향

1) 자율/타율/무동기가 학업 부정행위 경향성에 미치는 영향

먼저, 학업동기를 자율적 동기, 타율적 동기, 무동기로 구분하고, 다중회귀분석을 통해 각 동기 요인이 학업 부정행위 경향성에 미치는 영향을 확인해보았다(<표 3> 참조). 분석 결과, F값은 8.78($p < .001$)로 나타나 회귀모형은 적합한 것으로 확인되었으며, 수정된 R^2값은 .17로

〈표 2〉 변인 간 상관과 기술통계 〈N=152〉

구분	1	1-1	1-2	2	2-1	2-2	3	4	5	6	7	8	9
1. 자율적 동기	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1-1. 내적 조절	.84**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1-2. 확인된 조절	.76**	.29**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. 타율적 동기	-.09	-.21**	.09	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2-1. 내사된 조절	.11	-.05	.25**	.90**	1	-	-	-	-	-	-	-	-
2-3. 외적조절	-.34**	-.36**	-.16	.82**	.49**	1	-	-	-	-	-	-	-
3. 무동기	-.35**	-.13	-.46**	.17*	0	.35**	1	-	-	-	-	-	-
4. 학업 부정행위 경향성	-.08	-.12	0	.36**	.31**	.30**	.29**	1	-	-	-	-	-
5. 사회적 바람직성	.15	.11	.13	-.30**	-.31**	-.21*	-.12	-.22**	1	-	-	-	-
6. 성별	-.07	-.02	-.09	.08	.07	.08	.03	-.09	-.19*	1	-	-	-
7. 학기	-.09	.03	-.19*	-.24**	-.21**	-.21**	.04	.02	0	.04	1	-	-
8. 학교유형	.04	.03	.03	.05	.04	.04	-.06	.10	-.06	-.08	.12	1	-
9. 전공	-.10	-.14	0	-.06	-.09	-.01	.04	-.07	.08	.09	.03	-.05	1
평균	3.85	3.79	3.93	2.46	2.93	1.98	2.04	1.83	3.44	1.49	3.32	2	2.04
표준 편차	.52	.65	.64	.7	.92	.69	.79	.57	.54	.51	1.01	.16	1.48
왜도	-1	-1.01	-.72	0	-.06	.56	1.01	.64	-.28	.20	-.76	0	1.43
첨도	2.66	2.42	.98	-.71	-.54	-.35	.89	-.37	.19	-1.62	.13	36.22	1.07

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

〈표 3〉 자율/타율/무동기가 학업 부정행위 경향성에 미치는 영향

구분	$B(SE)$	β	t	TOL	VIF
사회적 바람직성	-.12(.08)	-.11	-1.41	.89	1.12
자율적 동기	.05(.09)	.04	.57	.87	1.15
타율적 동기	.23(.06)	.28	3.62***	.89	1.12
무동기	.18(.06)	.24	3.05**	.86	1.16
F	8.78***				
R	.44				
$adjusted\ R^2$	.17				

**$p < .01$, ***$p < .001$
통제변인: 사회적 바람직성
종속변인: 학업 부정행위 경향성

17%의 설명력을 보여주었다. 또한 통제변인과 독립변인을 포함한 예측변인들 간의 다중공선성 여부를 확인한 결과, 공차한계(TOL)는 모두 0.1 이상(.86～.89), 분산팽창계수(VIF)는 모두 10 이하(1.12～1.16)로 다중공선성 문제는 없었다. 학업동기와 학업 부정행위 경향성간의 관계에서는, 타율적 동기와 무동기는 학업 부정행위 경향성을 유의하게 예측한 반면($\beta_{타율적동기}$ = .28, p < .001; $\beta_{무동기}$ = .24, p < .01), 자율적 동기는 학업 부정행위 경향성을 예측하지 않았다($\beta_{자율적동기}$ = .04, p = .57). 즉, 공부에 대한 타율적 동기와 동기 자체가 없는 것이 학업 부정행위 경향성을 예측하였다.

2) 자율/타율/무동기 하위요인들이 학업 부정행위 경향성에 미치는 영향

또한, 자율적・타율적 동기와 무동기가 학업 부정행위 경향성을 예측하는 구체적인 양상을 검증하기 위해, 학업동기를 자율적 동기와 타율적 동기의 하위 요인들로 나누어 무동기와 함께 모두 독립변인에 투입하여 다중회귀분석을 실시하였다(<표 4> 참조). 확인 결과, F값은 6.31(p < .001)로 나타나 회귀모형은 적합한 것으로 확인되었으며, 수정된 R^2값은 .17로 17%의 설명력을 보여주었다. 또한 통제변인과 독립변인을 포함한 예측변인들 간의 다중공선성 여부를 확인한 결과, 공차한계(TOL)는 모두 0.1 이상(.55～.86), 분산팽창계수(VIF)는 모두 10 이하(1.16～1.83)로 예측변인이 종속변인에 미치는 영향에서 다중공선성 문제는 없었다. 학업동기 하위요인들과 학업 부정행위 경향성 간의 관계에서는, 타율적 동기의 내사된 조절 동기와 무동기는 부정행위 경향성을 예측한 반면($\beta_{내사된조절}$ = .21, p < .05; $\beta_{무동기}$ = .31, p < .01), 타율적 동기의 외적 조절과 자율적 동기의 내적동기, 확인된 조절 동기는 학업 부정행위 경향성을 예측하지 않았다($\beta_{외적조절}$ = .07, p = .51; $\beta_{내적동기}$ = -.07 p = .39; $\beta_{확인된조절}$ = .13, p = .16). 즉, 앞선 분석에서 학업 부정행위 경향성과 관련된 타율적 동기는 구체적으로 내사된 조절동기에 의해 관련이 있으며 무동기 역시 학업 부정행위 경향성과 관련된다는 것이 다시 확인되었다.

Ⅴ. 논의 및 제언

본 연구에서는 자기결정성 이론에 근거한 각각의 학습동기 유형을 자율적 동기 유형에 속하는 내적 조절과 확인된 조절, 그리고 타율적 동기 유형에 속하는 내사된 조절, 외적 조절, 학습에 대한 의지가 결여된 무동기로 구분하였으며 각 동기 유형이 국내 대학생들의 학업 부정행위 경향성에 미치는 효과를 확인하였다. 본 연구를 통해 확인한 결과와 주요 해석은 다음과 같다.

첫째, 자율적 동기에 속하는 내적 조절과 확인된 조절 동기는 모두 학업 부정행위 경향성을 유의하게 예측하지 못하였다. 우선, 본 연구에서는 내적 조절이 학업 부정행위 경향성에 유의한 영향을 미치지 않았는데, 이는 내적 조절 동기가 학업 부정행위를 감소시키는 것으로 보고한 선행 연구들과 상이한 결과이다(Krou et al., 2021;

〈표 4〉 자율/타율/무동기 하위요인들이 학업 부정행위 경향성 미치는 영향

구분		*B(SE)*	*β*	*t*	*TOL*	*VIF*
사회적 바람직성		-.12(.08)	-.11	-1.44	.86	1.16
자율	내적동기	-.06(.07)	-.07	-.86	.79	1.26
	확인된 조절	.12(.08)	.13	1.42	.64	1.56
타율	내사된 조절	.13(.06)	.21	2.14*	.58	1.72
	외적조절	.06(.08)	.07	.66	.55	1.83
무동기		.22(.06)	.31	3.44***	.70	1.44
F		6.31***				
R		.46				
adjusted R^2		.17				

*p < .05, ***p < .001
통제변인: 사회적 바람직성
종속변인: 학업 부정행위 경향성

Murdock & Anderman, 2006; Orosz et al., 2013). 내적 조절 동기를 가진 사람들이 학습 활동의 흥미와 즐거움으로부터 동기화된다는 점을 고려할 때(Vallerand et al., 1992), 이러한 결과는 대학생들이 공부 자체에 의미를 두고 즐거워서 공부하는 것과 수행 평가 상황에서 이익을 얻고자 하는 태도는 다른 문제로 볼 여지가 있음을 시사한다. 즉 내적 보상 차원에서 학업의 감정적 의미와 규준적 가치 차원에서 결과의 동기적 의미는 독립적으로 작용할 수 있다는 점을 상기해볼 수 있는 것이다.

둘째, 확인된 조절 동기 역시 학업 부정행위 경향성을 유의하게 예측하지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학업의 중요성을 지각하고 자발적으로 학업에 임하도록 동기화되는 것이 학업 부정행위와는 큰 관계가 없을 수 있으며, 따라서 학업의 중요성 인식에서 오는 자발적 동기 증진 외에 학업 부정행위에 영향을 미치는 자율적 성격의 요인이 어떤 것이 존재할 수 있을지에 대한 탐색이 필요함을 시사한다. 다만, 내적 조절이나 확인된 조절 동기의 영향을 보여준 이 결과가 자율적 동기가 학업 부정행위와 부적인 관계가 있다는 기존 연구들의 흐름(김성수, 윤미선, 2012; 조한익, 이나영, 2010; Taylor et al, 2014)과 일치하지 않는 것에는 상황의 특수성이 개입했을 가능성을 배제할 수 없다. 본 연구는 코로나19 확산으로 인해 대학 장면에서 비대면 수업이 일반화된 상황에서 실시되었는데, 비대면 상황에서는 비양심적 행위가 더욱 빈번하게 일어날 가능성이 있다. 따라서 비대면 학기 상황이 연구 참여자들의 학업 부정행위에 대한 심리적・물리적 접근 가능성을 증가시켰을 수 있으므로, 본 결과의 해석은 이러한 상황적 맥락을 고려하여 이루어져야 할 것이다.

셋째, 타율적 동기 유형에 속하는 내사된 조절은 학업 부정행위 경향성을 예측하였다. 내사된 조절 동기를 가진 사람들은 자신의 가치감 손상과 부정적 평가로 인한 정서적 위협을 피하기 위해 학업을 하는 경향이 있다(고홍월, 2012; Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2018). 즉, 학업 장면에서 내사된 조절 동기는 결과를 통해 인정을 받기 위한 목적이 중심이 되는 것이다. 따라서 타인의 인정을 얻고 이를 통해 자신의 가치를 확인하려는 사람들은 학업 장면에서 학업 성취와 자신의 가치를 결부시키면서 학업 자체의 의미보다는 가시적인 성과를 통한 자기 가치 확인을 최우선에 두고 이를 위해 학업 부정행위를 할 수 있는 것으로 해석해볼 수 있다.

넷째, 타율적 동기에 속하는 외적 조절은 학업 부정행위 경향성을 유의하게 예측하지 않았다. 외적 동기와 학업 부정행위 경향성의 관계에 대하여 설명하는 선행 연구들은 일관되지 않은 결과를 보이고 있다(Krou et al., 2021; Murdock & Anderman, 2006; Orosz et al., 2013; Weiss et al., 1993). 즉, 학업 장면에서 외적 조절 동기가 학업 부정행위를 예측하기도 하고, 예측하지 않기도 하는 것이다. 학업 장면에서의 외적 조절 동기는 부모, 교사, 교육 제도로부터 부과된 의무에 의해 공부를 하는 것으로 볼 수 있는데, 이러한 경우 부정행위를 통해서라도 좋은 결과를 얻어야 한다는 성취에 대한 의무감이라기보다는 학업을 해나가는 것에 대한 의무감으로 볼 수 있다. 부정행위의 시도는 이를 통해 좋은 결과를 얻어내고 싶다는 것이며, 이에 학업 자체의 의무감과 같은 요인은 부정행위를 해서라도 결과를 얻겠다는 의무감과는 다른 개념으로 이해할 수 있다. 그렇기 때문에 강한 외적 요인이 반드시 학업 부정행위 경향으로 이어지는 연결성은 다소 약할 수 있다고 해석해볼 수 있을 것이다.

다섯째, 무동기는 학업 부정행위 경향성을 예측하였다. 즉, 학업 장면에서 동기 자체가 없는 것 역시 학업 부정행위로 이어질 가능성이 유의하게 높은 것이다. 학업 동기가 없는 학생들은 공부를 해야 하는 이유를 발견하지 못하며, 이에 공부를 전혀 안 하거나 하더라도 의지가 없는 상태로 하게 된다(김아영, 2010). 일반적으로 공부를 왜 하는지에 대해 인과 소재를 찾지 못하는 학생들은 실패를 회피하는 경향성이 있는데(Fairchild et al., 2005), 이 때문에 이들이 대학 장면에서 시험이나 과제 등 실패를 경험할 수 있는 상황에 직면하게 될 때, 자신의 실패를 회피하기 위한 수단으로 부정행위를 저지를 수도 있게 되는 것이다. 따라서 본 연구의 결과는 동기가 없는 상태가 부정행위를 예측한다는 선행 연구들(Krou et al., 2021; Orosz et al., 2013; Smith et al., 2012)을 뒷받침하면서 학업 장면에서 기본적인 동기 자체의 중요성을 재확인한 결과라 할 수 있을 것이다.

본 연구는 다음과 같은 주요한 함의들을 갖는다. 우선, 본 연구에서는 동기의 유형을 기존과 같이 내적 동기, 외적 동기, 무동기의 차원 구분을 넘어 다섯 가지 유형에서 보다 세부적으로 학업 부정행위 경향성과의 관계를 검증할 수 있었다. 본 연구는 자기결정성 이론의 하부 이론인 유기적 통합이론에 근거하여 내적 조절 동기, 확인된 조절 동기, 내사된 조절 동기, 외적 조절 동기, 무동기로 구분하였는데, 이는 동기가 내재화되고 통합된 정도에 따른 구분이다. 즉, 단순히 동기의 근원이 내부인지 외부인지의 구분을 넘어 외적인 동기일지라도 얼마나 자신에게 의미

부여 되고 어떤 형태로 내재화되어 동기화되느냐에 따라 다른 양상의 행동이 가능한 것이다. 따라서 이와 같이 세분화하여 동기 유형을 구분함으로써 학업동기가 학업 부정행위 경향성에 미치는 과정에 대해 보다 폭넓은 이해를 가능하게 하였으며, 이를 바탕으로 선행연구들에서 외적 동기가 학업 부정행위 경향성을 예측하는지에 대해 일관적이지 않은 결과들(Krou et al., 2021; Murdock & Anderman, 2006; Orosz et al., 2015; Park et al., 2013; Weiss et al., 1993)이 나타나는 이유에 대한 보다 구체적인 설명을 제시하였다. 본 연구 결과를 통하여 학업 부정행위를 예방하기 위해서는 학생들의 학업적 실패가 자기가치 위협과 부정적 정서를 초래하는 성취 지향적 사회 풍토 개선과 더불어 학업 부정행위의 비윤리성을 지속적으로 인식시키려는 노력이 중요하다는 것을 제언할 수 있을 것이다. 다만, 본 연구는 학업 부정행위에 영향을 미치는 혹은 미치지 않는 요인들을 확인하는 것이며 요인 간의 효과 차이를 구분한 연구는 아니므로 이는 추후 연구에서 보다 정교하게 검증해볼 필요가 있다.

또한, 자기결정성이 학업 장면에서 개인의 윤리 및 도덕적 차원의 행동에도 영향을 미친다는 것을 확인하였다. 학업장면에서 자기결정성의 효과를 제시한 기존 연구들에서는 주로 자기결정성이 자기주도적 학습과 학습몰입(이지혜, 2010), 학업성취(김주환 외, 2006; 조한익, 권혜연, 2010) 등으로 이어지고 있다는 점을 보여주고 있다. 이 결과들은 학업 장면에서 자기결정성이 적응적인 학습 행동을 유도하고 효율적인 학습 결과를 창출한다는 내용을 골자로 하고 있다. 여기에 본 연구는 이러한 자기결정성 요인이 학업 장면에서 지양해야 할 부정행위 경향에도 영향을 미친다는 점을 전제하면서 구체적으로 어떤 요인이 학업 부정행위 경향과 관련이 있는지를 확인할 수 있었다. 즉, 개인이 어떠한 동기를 가지고 학업에 임하는지 여부에 따라, 비도덕적 행동을 저지를 수 있는 가능성이 생기는 것이다. 따라서 본 연구의 결과는 개인의 동기로서 자기결정성 요인이 학업 수행 능력에 영향을 미칠 뿐 아니라 학업에 대한 도덕적, 윤리적 태도에도 영향을 미친다는 것을 제시하여 자기결정성 효과에 대한 이해를 풍부하게 하였다고 볼 수 있다.

아울러, 본 연구의 결과는 자기결정성과 비윤리적 행위로서 부정행위 간의 관계를 살펴보았다는 점에서 비단 대학교 장면에서뿐만 아니라 직장과 같은 다양한 조직 장면에서 확장하여 적용해볼 수 있다. 실제로 기업 장면에서 많은 경우 이익 창출을 위해 비윤리적 행동이 행해지고 있으며(이강민, 전상길, 2016), 많은 경우 의도적으로 고객이나 기관을 속이는 행동이 이루어지고 있다(Gurchiek, 2006). 이러한 현상은 일시적이지 않으며 조직을 위해 지속될 수 있다는 위험성이 있다(Umphress & Bingham, 2011). 그렇기 때문에 기업 혹은 조직의 관리를 구성원의 동기 차원에서 접근할 필요가 있는 것이다. 이러한 점에서 본 연구가 제시한 학업 부정행위에 대한 자기결정성 하위요인들의 특성은 학업뿐 아니라 업무장면에서도 비윤리적이고 불공정한 행위의 근원을 탐색하는 데 유용한 단서를 제공할 수 있다. 따라서 본 연구에서 확인된 자기결정성의 변별적 효과를 바탕으로 다양한 장면에서 공정성을 유지하고 윤리적 행동을 함양하는 과정에서 현실적 기반이 될 수 있을 것이다.

한편, 이러한 시사점에도 불구하고, 본 연구는 몇 가지 한계점을 통해 이후 발전시킬 연구 방향에 대한 제안을 고찰해볼 수 있다. 우선, 본 연구는 설문지를 통하여 자료를 수집하였기에 수집된 응답들은 부정행위 경향성에 대해 자기보고식 수집 결과로 볼 수 있다. 즉, 부정행위와 같은 사회적으로 부적절한 행동에 대해 보고하는 장면에서는 스스로에 대해 가능한 긍정적인 관점을 갖는 자기본위적 편향(Miller & Ross, 1975) 등이 작용할 수도 있기 때문에 자신의 실제 행동 경향성이 왜곡되어 보고될 수도 있으며, 자신의 부정행위 경향을 솔직하게 보고한다고 하여도 설문 장면에서의 보고가 실제로 부정행위 유발 장면이 나타났을 때 자신의 행동이 나올 수 있을 만큼의 수준으로 보고되는지는 불분명하다. 따라서 추후 연구에서는 실험장면을 통해 부정행위를 유도하는 상황에서 실제 행동이 일어나는지를 직접적으로 측정해 검증할 필요가 있다.

그리고 본 연구의 참가자의 일반적인 특성을 고려했을 때, 분석 결과가 모든 대학생의 학업 장면에 일반적으로 적용된다고 단정지어 설명하기는 어렵다. 물론 본 연구는 보통 일반의 대학생을 대상으로 적절한 측정 도구와 방법을 적용하여 자기결정성 동기와 부정행위 간의 관계를 확인하였다. 그러나 본 연구에 참가한 응답자의 약 82.2%가 5학기 이상의 학생들이며 학생들의 소속 역시 인문/사회계열의 전공생이 약 55.3%로 절반 이상의 비율을 차지하고 있다. 이 결과는 다소 편중된 집단의 자료로도 해석될 수 있고 참가자 특성이 반영된 결과로도 볼 수 있다. 학업 부정행위 개념을 구성하는 시험, 과제, 그 외의 학업 장면들의 특성이 이를테면 예술, 의학, 문학 등의 전공에 따라 그리고 학년에 따라서도 다양할 수 있다는 점을 고려하면, 추후 연구에서는 인구통계학적 특성이 최대한 유사하게

분포된 표본을 바탕으로 연구를 진행하여 보다 풍부한 결과를 제시해야 할 것이다.

또한 본 연구의 결과는 비대면 학업 상황의 특성의 영향 여부를 배제할 수 없다. 본 연구는 코로나 확산에 의한 비대면 학기 중에 실시되었는데, 일반적으로 이러한 비대면 상황에서는 시험이나 과제 등에서 비양심적 행위가 보다 빈번하게 일어날 가능성이 높다. 몰개성화 이론에 따르면, 자신의 행동이 다른 사람들에게 드러나지 않을 때 스스로에 대한 인식이 감소하여 일탈행동에 대한 통제가 어렵게 된다(Postmes & Spears, 1998; Zimbardo, 1969). 이를 비대면 상황에 적용해보면, 사람들과 마주하지 않고 주로 온라인으로 상호작용하는 학업 장면에서는 양심을 저버리는 행동에 대한 죄책감이 낮을 수 있는 것이다. 따라서 이러한 상황적 특성을 고려하면, 비대면 상황에서와 마찬가지로 일반적인 학업 상황에서도 같은 방향의 결과가 예측되는지를 추가적으로 확인해보아야 한다.

아울러, 전술한 상황적 특성과 더불어 학업 부정행위 경향성 혹은 자기결정성과 상호작용할 수 있는 다양한 요인의 영향을 함께 고려해볼 필요가 있다. 특히 본 연구에서는 기존 선행 연구의 결과와는 다르게 내적 동기를 포함하는 자율적 동기가 부정행위 경향성을 예측하지 않았는데, 이 결과가 참가자의 다양한 특성 요인의 영향을 받았을 가능성을 배제할 수 없다. 이를테면 학업 부정행위와 지속적으로 상관을 보여주는 학업 성적(양돈규, 2003; Newstead et al, 1996)이나, 자기효능감(Elias, 2009), 성실성(De Bruin & Rudnick, 2007) 등은 학업 동기와 부정행위 간의 관계를 조절할 수 있으며, 학습된 무기력 또한 내적동기를 떨어뜨릴 가능성이 있다(Peterson et al., 1993). 따라서 추후에 보다 정교한 연구를 진행하기 위해서는 연구 결과에 영향을 미칠 수 있는 다양한 변인들과의 상호작용을 함께 확인하여 학업 부정행위를 좀 더 강하게 혹은 약하게 예측하는 요인들을 검증하고, 예측하지 못하게 하는 요인의 특성을 구분하여 제시할 필요가 있을 것이다.

주제어: 학업 동기, 자기결정성, 학업 부정행위 경향성

REFERENCES

고홍월(2012). 대학생 학습 동기 유형에 따른 학업소진과 학업적 실패내성의 차이, *아시아교육연구, 13(1)*, 125-147.

김도균(2001). 여고생의 학업부정행위 경향성에 대한 원인 및 시험불안 연구. 동아대학교 석사학위논문.

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

김아영(2008). 한국 청소년의 학업동기 발달. *한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 14(1)*, 111-134.

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

김정진(2020. 6. 23). 오픈북조차 부정행위…'정직보다 학점' 기말시험 대학가 민낯(종합3보). 연합뉴스. https://news.v.daum.net/v/20200623174543135에서 인출.

김주환, 김은주, 홍세희(2006). 한국 남녀 중학생 집단에서 자기결정성이 학업성취도에 주는 영향. *교육심리연구, 20(1)*, 243-264.

김홍길(1992). 시험부정행위에 관한 연구. *대한경영학회지, 5,* 55-69.

박소희, 조민아(2013). 부모의 긍정적 학습관여 행동과 자기결정성 동기, 학업 자아개념, 인지적 자기조절학습 전략 간의 관계. *청소년학연구, 20(10)*, 263-289.

박아청, 신연희(2003). 중학생의 학업성적과 자기효능감이 학업부정행위에 미치는 영향. *교육심리연구, 17(2)*, 147-166.

배병훈, 이동귀, 함경애(2015). Rasch 모형을 이용한 한국판 사회적 바람직성 척도 단축형 (SDS-9) 의 타당화. *상담학연구, 16(6)*, 177-197.

양돈규(2003). 대학생들의 시험부정행위에 대한 지각과 시험부정행위 경험 및 학업성적간의 관계와 관련 변인 분석. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 15(3)*, 615-631.

안도희, 신민(2014). 유능감에 영향을 주는 요인: 영재와 평재의 학업동기 및 학습전략을 중심으로. *영재교육연구, 24(1)*, 1-16.

오영희(2008). 학업부정행위에 대한 고등학교 학생과 교사의 인식 조사. *한국청소년연구, 19(1)*, 215-242.

이강민, 전상길(2016). 조직 동일시가 비윤리적 친조직 행동에 미치는 영향: 지각된 윤리적 조직 문화의 조절 효과. *인적자원개발연구, 19(1)*, 41-71.

이민희, 정태연(2007). 청소년용 학습동기척도의 개발 및 타당화. *한국청소년연구, 18(3)*, 295-321.

이은주(2017). 자기결정성 동기와 학업적 성과의 관계. *교육심리연구, 31(4)*, 713-743.

이지혜(2010). 자기결정성 학습동기, 메타인지, 자기주도적 학습능력 및 학습몰입과 학업성취 간의 구조적 관계. *교육학연구, 48(2)*, 67-92.

조한익, 권혜연(2010). 청소년의 자기결정성 학습동기와 학업성취의 관계. *청소년학연구, 17(11)*, 47-68.

조한익, 이나영(2010). 청소년의 학업성취와 자아탄력성과의 관계: 자기결정성 동기의 매개효과를 중심으로. *청소년학연구, 17(6)*, 1-20.

채슬기, 신효정(2016). 부모의 성취압력이 자녀의 학습몰입에 미치는 영향: 학업적 자기효능감을 통한 자기결정성 동기의 매개된 조절효과. *재활심리연구, 23(3)*, 615-632.

Cizek, G. J. (1999). *Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it.* London: Routledge.

Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology, 24(4)*, 349-354.

De Bruin, G. P., & Rudnick, H. (2007). Examining the cheats: The role of conscientiousness and excitement seeking in academic dishonesty. *South African Journal of Psychology, 37(1)*, 153-164.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum Press.

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.

Eaton, S. E. (2020). Academic integrity during COVID-19: Reflections from the University of Calgary. *International Studies in Educational Administration. 48(1),* 80-85.

Elias, R. Z. (2009). The impact of anti-intellectualism attitudes and academic self-efficacy on business students’ perceptions of cheating. *Journal of Business Ethics, 86(2)*, 199-209.

Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology, 30(3)*, 331-358.

Fisher, R. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research, 20(2)*, 303-315.

Ganster, D. C., Hennessey, H. W., & Luthans, F. (1983). Social desirability response effects: Three alternative models. *Academy of Management Journal, 26(2)*, 321-331.

Gino, F., & Galinsky, A. D. (2012). Vicarious dishonesty: When psychological closeness creates distance from one’s moral compass. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 119(1)*, 15-26.

Gurchiek, K. (2006). US workers unlikely to report office misconduct. *HR Magazine, 51(5)*, 29-38.

Hetherington, E. M., & Feldman, S. E. (1964). College cheating as a function of subject and situational variables. *Journal of Educational Psychology, 55(4)*, 212–218.

Kibler, W. L., Nuss, E. M., Paterson, B. G., & Pavela, G. (1988). *Academic integrity and student development: Legal issues, policy perspectives.* Asheville: College Administration Publications.

Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. New York: Guilford.

Krou, M. R., Fong, C. J., & Hoff, M. A. (2021). Achievement motivation and academic dishonesty: A meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review, 33(2)*, 427-458.

Lei, M., & Lomax, R. G. (2005). The effect of varying degrees of nonnormality in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling, 12(1)*, 1-27.

MBN 온라인뉴스팀(2020. 6. 30). 한국외대, 서울대 등 대학가 줄줄이 부정행위 '민낯'. MBN인터넷뉴스. https://news.v.daum.net/v/20200623163524367에서 인출.

McCabe, D. L. (2005). Cheating among college and university students: A North American perspective. *International Journal for Educational Integrity, 1(1),* 1-11.

McCabe, D. L., Butterfield, K. D., & Trevino, L. K. (2012). *Cheating in college: Why students do it and what can be done about it.* Baltimore: John Hopkins University Press.

McIntosh, C., & Noels, K. (2004). Self determined motivation for language learning: The role of need for cognition and language learning strategies. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 9(2)*, 28.

Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin, 82(2)*, 213-225.

Murdock, T. B., & Anderman, E. M. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist, 41(3)*, 129-145.

Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A., & Armstead, P. (1996). Individual differences in student cheating. *Journal of Educational Psychology, 88(2)*, 229-241.

Nonis, S., & Swift, C. O. (2001). An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. *Journal of Education for Business, 77(2)*, 69-77.

Orosz, G., Dombi, E., Tóth-Király, I., Bőthe, B., Jagodics, B., & Zimbardo, P. G. (2016). Academic cheating and time perspective: Cheaters live in the present instead of the future. *Learning and Individual Differences, 52*, 39–45.

Orosz, G., Farkas, D., & Roland-Levy, C. P. (2013). Are competition and extrinsic motivation reliable predictors of academic cheating?. *Frontiers in Psychology, 4*, 87.

Orosz, G., Toth-Kiraly, I., Bothe, B., Kusztor, A., Kovacs, Z. U., & Janvari, M. (2015). Teacher enthusiasm: A potential cure of academic cheating. *Frontiers in Psychology, 6*, 318.

Park, E. J., Park, S., & Jang, I. S. (2013). Academic cheating among nursing students. *Nurse Education Today, 33(4)*, 346-352.

Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Oxford: Oxford University Press.

Postmes, T., & Spears, R. (1998). Deindividuation and antinormative behavior: A meta-analysis. *Psychological bulletin, 123(3)*, 238-259.

Pulvers, K., & Diekhoff, G. M. (1999). The relationship between academic dishonesty and college classroom environment. *Research in Higher Education, 40(4)*, 487-498.

Putri, N. D. S. N. (2021). Ego depletion and academic dishonesty in students college during pandemic COVID-19. *Education. Innovation. Diversity. 2(3)*, 6-13.

Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion.* New York: John Wiley & Sons.

Roig, M., & DeTommaso, L. (1995). Are college cheating and plagiarism related to academic procrastination?. *Psychological reports, 77(2)*, 691-698.

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(5)*, 749-761.

Ryan, R. M., & Deci, E. I. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Comtemporary Educational Psychology, 25(1)*, 54-67.

Smith, K. J., Derrick, P. L., & Manakyan, H. (2012). A reevaluation and extension of the motivation and cheating model. *Global Perspectives on Accounting Education, 9*, 1-29.

Stöber, J. (2001). The Social Desirability Scale-17 (SDS-17): Convergent validity, discriminant validity, and relationship with age. *European Journal of Psychological Assessment, 17(3)*, 222-232.

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, 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.

Umphress, E. E., & Bingham, J. B. (2011). When employees do bad things for good reasons:

Examining unethical pro-organizational behaviors. *Organization Science, 22(3)*, 621-640.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52(4)*, 1003-1017.

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.

Weiss, J., Gilbert, K., Giordano, P., & Davis, S. F. (1993). Academic dishonesty, type a behavior, and classroom orientation. *Bulletin of the Psychonomic Society, 31(2)*, 101-102.

Zerbe, W. J., & Paulhus, D. L. (1987). Socially desirable responding in organizational behaviour: A reconception. *Academy of Management Review, 12(2)*, 250-264.

Zimbardo, P. G. (1969). The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos. In *Nebraska symposium on motivation.* Lincoln: University of Nebraska press.

Received 25 February 2022;
1st Revised 22 March 2022;
Accepted 31 March 2022