

초등학생 고학년의 숙제수행 유형 분류와 영향요인 분석¹⁾

신 은 진(경북대학교 박사과정)
손 원 숙(경북대학교 교수)*

<요 약>

본 연구의 주요 목적은 초등학생 고학년의 숙제수행 유형을 탐색하고, 이들을 예측하는 학생 및 숙제특성 변인들의 영향력을 검증하기 위한 것이다. 이를 위해 D지역 초등학교 5, 6학년 학생 563명을 연구대상으로 하였으며, 숙제수행은 숙제에 소요하는 양적인 시간(time)과 질적인 노력(effort)으로 정의하였다. 숙제수행의 유형 탐색 및 영향요인 분석을 위해 3단계 잠재 프로파일 분석을 실시하였다. 분석 결과, 첫째, 초등학생의 숙제수행 잠재 프로파일은 숙제시간과 숙제노력의 차별적 양상에 따라 4개로 도출되었다. 즉 숙제노력과 숙제시간이 모두 높거나 반대로 모두 낮은 두 유형, 즉 ‘고_노력형(17.9%)’과 ‘최소학습형(40.9%)’이 파악되었다. 또한 숙제시간은 높으나 숙제노력이 낮은 ‘고군분투형(10.7%)’, 이와는 반대로 숙제시간은 낮으나 숙제노력을 많이 하는 ‘효율형(30.6%)’이 탐색되었다. 둘째, 도출된 숙제수행 잠재 프로파일을 유의하게 영향을 미치는 요인으로는 교사의 숙제피드백과 학생의 숙제목적 및 성취목표지향성으로 나타났다. 교사가 숙제피드백을 많이 제공한다고 지각할 경우, 학습지향적인 숙제목적을 추구하거나 숙달집단적 성취목표를 지닌 학생일수록 다른 유형에 비하여 ‘효율형’이나 ‘고_노력형’에 속할 확률이 높았다. 마지막으로 형성평가의 주요기법으로 간주되는 숙제의 긍정적인 역할을 재조명하고 실제 교실현장에서 숙제의 활용도 제고를 위한 시사점을 논의하였다.

주제어 : 숙제, 숙제수행, 숙제시간, 숙제노력, 형성평가, 잠재 프로파일 분석

1) 이 논문은 제1저자의 석사학위논문을 위해 수집된 자료를 재분석하여 수정·보완한 것임.

* 교신저자, wsohn@knu.ac.kr

I. 서론

숙제(homework)는 대표적인 형성평가 방법으로 학생이 학교생활 이외의 시간에 수행해야 하는 교사에 의해 부과된 과제로 정의된다(Cooper, 1989). 교사가 숙제를 부과하고 학생이 숙제 하는 가장 큰 이유는 숙제가 학생의 학업성취에 미치는 긍정적인 역할 때문이다. 또한 숙제는 좋은 학습태도를 형성하고 시간을 계획적으로 사용하는 학습습관을 기르는데도 도움을 주는 것으로 알려져 있다(Cooper, 1989). 이와 같은 숙제의 긍정적인 기능에도 불구하고 현재 우리나라에서는 숙제로 인한 사교육 확대와 같은 부작용으로 인해 숙제 없는 교실을 만들기 위한 교실평가 정책이 제안되고 있다. 이와 관련된 대표적인 정책으로는 초등 1, 2학년을 대상으로 한 서울시교육청의 숙제 없는 학교(서울시교육청, 2018)를 들 수 있다. 또한 TIMSS에 나타난 우리나라 교육 환경 변화 추이를 살펴보면 TIMSS 주기별로 숙제를 내주는 빈도가 점차 줄어가고 있음이 나타났다(김수진 외, 2012). 그러나 이러한 정책 제안과 숙제실태에도 불구하고 초등교실에서는 방학기간 동안의 숙제는 여전히 부과되고 있고 또한 ‘거꾸로 학습(flipped learning)’과 같은 새로운 교수학습 방안에서는 필수적인 요소로써 숙제(이주은, 2018)가 활용되고 있다. 대표적인 형성평가로써 숙제는 여전히 우리나라의 교실 평가에서 주요한 위치를 차지하고 있으며 또한 관련한 경험적인 연구들은 다양한 방식으로 진행되어 왔다. 최근 국내연구에서는 교사의 숙제피드백과 관련지어 숙제의 형성적 기능에 대한 연구들이 진행되어 왔다. 이들 연구(김미정, 김정환, 2007; 서영진 2017; 현지혜, 이정원, 2015)에 따르면, 학생의 학습개선에 영향을 주는 교사의 숙제피드백은 학습자의 자기조절학습과도 밀접하게 연관되어 숙제수행을 촉진시키는 것으로 나타났다. 또한 숙제에 관해 교사가 제공하는 다양한 피드백은 숙제수행 및 태도에 긍정적인 영향이 나타났다.

숙제는 모든 학교급에서 행해지는 만큼 숙제연구 또한 오래된 전통을 가지고 최근까지도 많은 연구자들에게 관심 있는 주제로 간주되고 있다. 선행연구들은 초기 연구자인 Cooper(1989)에 의한 숙제연구를 시작으로 숙제수행에 영향을 주는 다양한 변인들을 조사하여 각 변인들과의 관계성을 살펴보는 연구(손원숙, 신이나, 배주현, 2014; Cooper et al., 2001; Dettmers et al., 2011), 혹은 학생의 숙제수행 동기와 가치(Dettmers et al., 2010)를 중심으로 학업성취와의 관계를 살펴보는 숙제모형 연구(박병기, 황진숙, 2016; Trautwein et al., 2006) 등이 있다. 숙제관련 선행연구들을 고찰해 볼 때, 파악되는 핵심쟁점 중 하나는 숙제 효과성에 관한 것이다. 즉 숙제 관련 선행연구들이 숙제가 학생의 학습에 긍정적인 효과가 있다는 것을 모두 지지하는 것은 아니라는 점이다. 이러한 차이는 특히 숙제빈도 및 시간과 학업성취와의 관계

를 분석한 연구에서 많이 나타나고 있다. 국제비교연구인 TIMSS 2007에서 우리나라 학생의 경우 숙제빈도가 많을수록 수학 학업성취는 오히려 낮게 나타났다(이희정, 박천건, 허난, 2012). 또한 PIRLS 2011과 TIMSS 2011에 참여한 24개국에 속한 초등학생의 경우 많은 숙제시간이 학업성취에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다(Jerrim, Marcenaro-Gutiérrez & López-Agudo, 2018). 또한 기타 선행연구들(Cooper & Valentine, 2001; Valle et al., 2015)에서도 숙제를 자주 실시하고, 숙제에 소요되는 시간이 많은 것이 반드시 긍정적인 숙제효과를 나타내는 것은 아니라는 결과를 보여주었다.

이와 같은 숙제효과에 대한 선행연구의 비일관성은 두 가지 측면에서 이해될 수 있다. 먼저 숙제효과를 검증하기 위한 숙제수행의 측정에서의 차이를 고려할 수 있는데, 이는 숙제수행을 단순히 숙제수행에 소요되는 시간이나 빈도 등과 같은 양적인 측면만으로 측정하였다는 점이다. 숙제시간의 경우 숙제수행에 투자한 시간과 집중한 시간이 복합적으로 구성되어 있다는 점이 간과될 수 있다. 따라서 숙제에 소요된 질적인 시간, 즉 숙제에 투자하는 학생의 노력과 같은 관여(engagement)정도 역시 함께 고려되어야 한다(Trautwein & Köller, 2003; Trautwein et al., 2009). 이와 관련하여 일부 선행연구(Flunger et al., 2015; Flunger et al., 2017)에서는 숙제효과 검증 시, 숙제수행을 숙제시간과 숙제노력 등과 같이 다국면(multi-faceted)으로 정의 및 측정함으로써 이들 간에 상호영향력을 파악하려는 시도가 탐색되었다. 다음으로 숙제효과 검증을 위한 방법론 역시 숙제효과 연구 결과의 비일관성을 설명할 수 있을 것이다. 다국면으로 정의된 숙제수행의 효과를 검증하기 위해서는 종전의 변인 중심적(variable-centered) 접근법 보다는 개인 중심적(person-centered) 접근법의 유용성이 제안된다. 즉, 숙제시간과 숙제노력은 서로 독립적인 특성을 보유하고 있어서 이들의 개별적인 효과뿐 아니라 이들 간 상호작용에 의한 효과성 역시 검증이 필요하다는 점이다.

본 연구에서는 이와 같은 선행연구의 쟁점을 고려하여 초등학생을 대상으로 숙제효과를 경험적으로 검증하는 것이다. 먼저 숙제수행을 단순히 숙제시간뿐 아니라 숙제수행에 투자된 질적인 노력정도로서 측정(Trautwein, 2007)하여 그 효과를 탐색하고자 한다. 또한 숙제수행의 하위요인에 기반한 잠재 프로파일 분석(Nagin, 1999)을 실시함으로써 우리나라 초등학생이 보이는 숙제수행의 양상을 규명하고자 한다. 이와 더불어 숙제수행 유형에 영향을 미치는 요인들을 탐색하고자 한다. 이를 위하여 숙제수행 측정에 영향을 미치는 변인들(Cooper et al., 2001)과 숙제목적 변인(Xu, 2005)과 숙제모형의 관계성(Trautwein et al., 2006)을 참고로 숙제수행에 영향을 미치는 요인을 교사의 숙제피드백, 학생이 인식한 숙제목적, 성취목표지향성 세 변인을 선정하여 이들의 영향력을 검증하고자 한다.

숙제는 주요한 형성평가의 도구 중 하나로써 학습을 위한 긍정적인 역할이 경험적으로 널리 검증되어 왔음에도 불구하고, 우리나라 교육 현실의 문제로 인해 숙제라는 평가방법의 활용이 제한적인 상황이다. 또한 숙제수행에 대한 학습자 유형별 특성에 대한 연구는 추후 교실

수업을 개선을 위한 유용한 정보를 제공함에도 불구하고 국내에서는 이와 관련된 연구가 제한적이다. 이에 본 연구에서는 학습에 대한 자기결정성이 높아지며, 자기조절학습의 발달 초기에 해당하는 초등학교 고학년 학생들을 대상으로(정미경, 2003) 숙제수행 행동을 유형화하고, 각 유형에 따라 체계적으로 학생들의 학습과정에 개입할 수 있는 근거를 제공하고자 한다. 본 연구를 토대로 초등학생의 숙제수행의 양상을 파악하고, 긍정적인 숙제효과를 도모할 수 있는 관련 요인들을 탐색함으로써 숙제의 기능을 재조명해 볼 기회가 될 것으로 기대한다. 또한 본 연구 결과를 바탕으로 교실평가의 주요한 기제로써 숙제의 긍정적인 영향력을 제고할 수 있는 교육적 시사점을 제공할 수 있을 것이다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 초등학생의 숙제수행 잠재 프로파일은 어떠한가?

연구문제 2. 초등학생의 숙제수행 잠재 프로파일의 영향 요인은 무엇인가?

II. 이론적 배경

1. 숙제의 정의와 기능

최근 교실평가 혁신의 핵심은 수업개선 및 학습향상을 위해 활용될 수 있는 평가(Assessment for Learning: AfL) 방안이라고 할 수 있다. 이러한 AfL의 실천전략 중 하나는 학생이 도달해야 하는 학습목표와 현재 학생 상태와의 차이를 줄이기 위한 지속적인 피드백 제공(Wiliam, 2011)이다. 피드백 제공을 위해 학생의 현재 상태에 대한 학습증거 수집이 필요한데, 이를 위해 형성평가 활용이 권장된다(Black & Wiliam, 1998). 형성평가 측정도구로는 퀴즈, 질문, 쪽지시험, 토론 등이 사용될 수 있는데 그 중에서도 학교현장에서 교사들이 빈번하게 사용하는 숙제는 형식적인 형성평가(McMillan, 2013) 유형으로 간주된다. 이에 교사가 학생의 학습환경을 분석하고, 지식을 향상시키기 위한 수행과 방법에 대해서 구체적이고 집중적인 피드백을 제공한다면 숙제는 효과적인 형성평가로 기능하는 것으로 나타났다(Boston, 2002). 또한 숙제는 평가목적으로 부과하기에 간편하면서도 학생에게 피드백을 제공하고 교수·학습에 교정하는 절차와 시간이 짧아 효율적인 교실평가도구로써 역할을 할 수 있다.

학생이 학교생활 이외의 시간에 수행해야 하는 교사에 의해 부과된 과제로 정의되는 숙제(Cooper, 1989)는 책임감, 시간관리능력, 학습습관 형성을 비롯해 지식을 넓히고 능력과 기술을 향상시키는 데 그 목적이 있다(Trautwein et al., 2006). 즉 숙제는 학생의 학습 향상을 위한 것으로 기능으로는 구체적인 기능을 살펴보면 첫째, 숙제는 학생의 지식과 능력을 적용시

키는 연습을 부가적으로 하도록 하며, 학습을 확장하고 다듬을 수 있도록 하며, 제대로 학습하고 있는지 확인을 돕는 기능을 한다(McMillan, 2013). 둘째, 숙제는 학생의 책임감, 독립심을 향상시키는 도움을 주고(Bond & Smith, 1966), 스스로 학습하는 자기주도적 학습 능력을 이끌어 내는 기능을 한다. 셋째, 숙제는 좋은 학습태도를 형성하고 시간을 계획적으로 사용하는 학습습관을 기르는 기능을 하며, 마지막으로 학교 수업효과의 증진, 학교수업의 취약점 보완, 문제해결력의 증진을 위한 기능을 한다. 종합적으로 학생은 형성평가로써의 숙제를 통해 스스로 주어진 과제를 해결하는 과정을 경험하며, 자기주도 학습자가 될 수 있는 역량을 갖추 수 있으며(Corno, 2000), 교사의 구체적이고 집중적인 피드백을 통해 학습목표를 재확인하고 지식을 향상시키는 방법을 터득하여(Boston, 2002) 최종적으로 학생의 학업성취가 향상되는 데 기여할 수 있다(Cooper, 1989).

2. 숙제수행의 개념 : 숙제시간과 노력

숙제수행(homework behavior)은 다양한 하위요인으로 정의될 수 있으나, 일반적으로 학생이 숙제를 하는데 투자하는 시간으로 정의하는 경우가 일반적이다. 그러나 숙제시간과 인지 또는 정의적 성취간의 관계가 비일관적이라는 제한점이 다수의 연구에서 지적되었다. 예를 들어 TIMSS 2011에 참여한 한국, 싱가포르, 핀란드 세 나라의 초등학교 4학년의 경우 숙제 빈도에 따라 수학성취도의 양상은 비일관적으로 나타났다(손원숙, 신이나, 배주현, 2014). 또한 만 15세를 대상으로 한 PISA 2003 연구(Dettmers, Trautwein & Lüdtke, 2009)에서도 숙제시간과 학업성취 관계는 국가별로 차별성이 나타났다. 이에 Trautwein과 Köller(2003)는 숙제를 정의하는 데 있어서 이러한 양적인 수행뿐 아니라 질적인 수행 역시 고려함으로써 숙제 효과에 대한 종합적인 이해가 가능함을 제안하였다.

따라서 본 연구에서는 숙제수행을 숙제를 해결하기 위해 소요되는 양적인 시간뿐 아니라 이때 학생이 투자한 질적인 참여 즉, 숙제노력(homework effort)을 포함하여 정의하고자 한다. 숙제시간은 숙제수행에 소요된 총 시간을 뜻한다. 반면 숙제노력은 제시된 숙제내용을 준수하고, 진지하게 숙제수행에 임하는 것으로, 모든 숙제를 정확히 해결할 수 없더라도 철저하게 숙제수행에 임한 정도를 의미한다(Flunger et al., 2015). Flunger 외(2015)의 연구에서는 이론적 및 경험적 숙제관련 선행연구를 토대로 숙제노력을 세 가지 하위요인으로 구분하였다. 첫째는 숙제이행(homework compliance)으로 학생이 할 수 있는 데까지 숙제에 임하고 이를 해결하기 위한 노력이며, 둘째는 숙제지속(homework persistence)으로 숙제가 어렵더라도 숙제시간을 더 투자하여 해결하고자 하는 노력이며, 마지막은 숙제완료(homework completion)로 숙제를 정기적으로 하고 시간 내에 완료하기 위한 노력이다. 본 연구에서는 학생이 숙제를 시간 내에 완료해서 제출하는 것을 가정하여 하위요인 중 숙제이행과 숙제지속만을 숙제노력

으로 구성하여 탐색하고자 한다. 이와 같이 숙제시간과 숙제노력의 정도를 조합하여 이를 숙제수행 유형으로 나눠 살펴보게 되면 숙제수행에 대한 종합적인 이해를 얻을 수 있을 것으로 기대된다.

3. 숙제수행의 영향요인

학생이 숙제수행을 위해 나타내 보이는 인지 및 정의적 특성들은 각기 다양하다. 숙제 관련 연구자들은 이러한 숙제수행에 영향을 주는 변인들을 탐색하여 이론적 모형으로 정리하였다. 대표적으로 Cooper 외(2001)의 모형과 Trautwein 외(2006)의 모형을 들 수 있다. 먼저 Cooper 외(2001)는 숙제수행을 촉진하는 데 영향을 미치는 요인들을 정리하였다. 선정된 요인들은 외적인 요소(학생의 능력, 동기 등), 숙제특성(숙제양, 숙제목적 등), 초기 교실 요인(자료의 제공, 촉진요소 등), 가정-지역사회요인(학부모, 다른 학생 등), 교실에서의 후속활동(피드백, 내용과 관련된 시험 등), 산출효과(숙제수행, 긍정적 효과 등) 여섯 개의 하위요인으로 구성되었다. 이러한 Cooper 외(2001)의 모형은 다양한 모형을 조사하고 정리한 것으로 숙제가 빈번히 일어나는 초등학교 교실상황에서 경험적으로 검증했다는 데 그 의의가 있다.

한편 Trautwein 외(2006)는 숙제와 관련된 복합적이고 인과적 요인을 바탕으로 학생의 숙제수행을 이해하기 위한 틀로 숙제모형을 개발하였다. 이 모형은 주요 동기이론 모형인 기대-가치이론(Expectancy-Value Theory)(Eccles & Wigfield, 2002)과 자기결정이론(Self-Determination Theory)(Deci & Ryan, 1985)의 이론적 배경을 기반으로 숙제과정에 참여하는 학생, 교사, 부모를 고려한 뒤, 학습 환경·교사·숙제특성, 학생특성, 부모역할, 기대-가치요소를 숙제수행에 영향을 미치는 주요요인으로 다루고 있다. 이에 본 연구에서는 숙제수행 촉진에 영향을 미치는 변인들(Cooper et al., 2001)과 숙제모형(Trautwein et al., 2006)을 참고로 교사의 숙제피드백, 학생의 숙제목적, 성취목표지향성의 영향을 탐색하고자 한다.

구체적으로 교사의 숙제피드백은 일반적인 학습 상황뿐만 아니라 학생의 숙제수행 및 태도에도 영향을 미친다. 아무리 좋은 숙제를 내더라도 계속적으로 관리 및 감독하지 않고, 피드백하지 않는다면 그 가치가 제한되기 쉽다(Frith, 1991). 학생이 교사의 숙제피드백을 받고 있다고 인식할수록 숙제수행을 위해 노력할 가능성이 더 높으며(Trautwein et al., 2009), 이러한 피드백을 긍정적으로 인식할수록 숙제에 대한 긍정적 행동이 강화되어 학업성취를 증진시킬 수 있다(Núñez et al., 2015). 따라서 교사는 학교 학습과 연계한 적절한 숙제를 제시하고, 적절한 피드백 제공을 통해 수업시간에 학생들이 활용할 수 있도록 하여 학습개선에 도움을 줘야한다(노현중, 손원숙, 2015). 학생의 학습동기를 설명하는 성취목표지향성은 숙달목표와 수행목표 중 어디에 초점을 맞추냐에 따라서 학생의 숙제수행에 영향을 미친다. 특히 숙달집근목표는 숙제에 대한 긍정적인 가치인식과 정적인 관련성을 가지는 것으로 확인되었다(송주

연, 2012). 배우는 내용에 대해 숙달에 도달하려는 목표 경향이 강한지 또는 주어진 숙제만을 완성하는데 목표를 두는 수행 경향이 강한지에 따라서 학습자의 학습과정과 결과가 달라질 수 있다(강명희, 박효진, 김민정, 2010). 이러한 성취목표지향의 양상은 개인의 숙제수행에 영향을 주며, 다양하게 나타날 수 있다. 마지막으로 숙제목적은 숙제동기 또는 숙제를 하는 궁극적인 이유를 의미한다. 학생이 숙제하는 이유를 아는 것은 교수·학습 실시 전 학습자의 요구를 파악하는 정보로 활용할 수 있으며, 숙제피드백 제공 시에는 숙제목적에 고려한 특성에 맞는 체계적 피드백을 제공해줄 수 있으므로 중점적으로 고려해야 할 요인이다. 숙제목적은 이후에 발생하는 학생의 숙제수행에 대한 설명을 제공해주는 요인이며, 숙제에 관여하는 학생, 교사, 부모 모두에게 숙제수행에 대한 유용한 통찰력을 제공(Xu, 2005; Xu & Yuan, 2003) 해주므로 학생이 인식한 숙제목적에 파악할 필요가 있다.

III. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 D광역시에 소재한 7개 초등학교에 재학 중인 5, 6학년 학생으로 선정하였다. 구체적으로 초등학생 5학년 299명(58.3%)과 초등학생 6학년 286명(41.7%)을 표집하였으며 불성실한 응답 22부를 제외하여 총 563부를 분석에 사용하였다. 성별로는 남학생은 292명(51.9%), 여학생 271명(48.1%)이었으며, 학년별로는 5학년은 288명(51.2%), 6학년은 275명(48.8%)이었다. 조사 시기는 2017년 6월부터 7월까지이다.

2. 측정도구

가. 숙제수행

숙제수행(homework behavior)은 학생이 교사가 부과한 숙제를 해결하기 위해 나타내는 학생의 행동으로 이 행동에 투자한 모든 시간과 노력이 포함된다. 본 연구에서는 Trautwein 외(2006)와 중·고등학생을 대상으로 한 박병기와 황진숙(2016)의 연구를 참고하여 숙제시간과 숙제노력으로 숙제수행을 측정하였다. 먼저 숙제시간은 TIMSS 2011 학생 설문지 중 숙제시간을 묻는 1개 문항(‘학교선생님이 내주신 학교숙제를 하는 데 보통 얼마나 시간이 걸립니까?’) 사용하였다. 문항의 응답양식은 Likert식 6점(1=전혀 내주시지 않는다, 6=90분 초과)척도이며, 해당 문항의 점수가 높을수록 숙제하는 데 걸리는 시간이 많음을 의미한다. 숙제노력

은 숙제이행(compliance)과 숙제지속(persistence)으로 정의하고 이들은 각각 4문항으로 측정되었다. 먼저 숙제이행은 자신이 처한 상황에 구애받지 않고 숙제를 해결하려는 의지를 뜻하는 것으로 ‘나는 숙제를 빼놓지 않고 전부한다’와 같은 문항으로 구성되었다. 반면 숙제지속은 숙제하는 동안 멈추거나 한눈 팔지 않고 집중한 노력 정도를 뜻하는 것으로 ‘나는 숙제를 시작하면 끝낼 때까지 계속한다’와 같은 문항으로 구성되었다. 각 문항의 응답양식은 Likert식 5점(1=매우 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)척도이며, 해당 문항의 점수가 높을수록 해당 숙제수행이 높음을 의미한다. 숙제노력 척도의 전체 신뢰도 계수는 .81(숙제이행 .60, 숙제지속 .77)로 나타났다.

나. 교사의 숙제피드백

교사의 숙제피드백은 Pat-El 외(2013)가 개발하고 박민애와 손원숙(2016)이 타당화한 학습을 위한 평가 척도(AFL-Q)를 사용하였다. 이 척도는 학생이 지각한 교사의 피드백 제공 정도를 측정하며, 총 26개의 문항으로 구성되었고, 이 중 교사의 숙제피드백과 관련된 총 7개 문항만을 사용하였다. 예를 들어 ‘선생님은 내가 어떻게 해야 숙제를 더 잘할 수 있을지 꼼꼼이 생각하도록 격려해주신다’와 같은 문항이 포함된다. 각 문항의 응답양식은 Likert식 5점(1=매우 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)척도이며 점수가 높을수록 교사의 숙제피드백 제공 정도가 높음을 의미한다. 교사의 숙제피드백의 신뢰도 계수는 .89로 나타났다.

다. 숙제목적

숙제목적은 Xu(2010)가 개발한 숙제목적척도를 변안하여 사용하였다. 변안은 용어수정, 영어 전문가의 문장수정, 평가 전문가의 문항 적절성 및 이해도 검토를 통해 총 3번에 걸쳐 실시하였다. 총 15개 문항 중 2개 문항(숙제를 하면, 우리 부모님이 내가 학교에서 무엇을 배우는지 더 잘 알게 되신다, 숙제를 하면, 친구들에게 배울 수 있는 기회가 있다)의 경우 전문가의 검토를 거쳐 내용의 중복성 문제로 인하여 최종적으로 문항을 제거하였다.

최종적으로 확정된 13개 문항에 대해 탐색적 요인분석을 실시한 결과, 2요인 구조가 탐색되었다. 이는 Xu(2010)의 연구에서 학습지향적, 성인인정지향적, 또래인정지향적 목적의 3요인 구조로 나타난 것과는 차이가 있는 반면 Xu(2005)의 연구에서 내재적, 외재적 이유의 2요인 구조의 내용과는 비슷한 맥락을 보였다. 따라서 본 연구에서는 문항구조와 내용을 참고하여 2요인 구조를 각각 ‘학습지향적 목적(Learning-oriented purpose)’ ‘인정지향적 목적(Approval-oriented purpose)’으로 명명하였다. 학습지향적 목적은 숙제가 학교 학습을 강화시키고 자기조절능력을 향상시키기 때문에 수행하는 것을 뜻하며, 인정지향적 목적은 숙제를 통해 교사, 부모 및 또래로부터 인정 받기위해 수행하는 것을 뜻한다. 분석에 사용된 최종 문항은

‘숙제를 하면, 수업을 이해하는 데 도움이 된다’와 같이 학습지향적 목적 10개 문항과 ‘숙제를 하면, 우리 부모님에게 인정(칭찬)받을 수 있다’와 같이 인정지향적 목적 3개 문항으로 구성되었다. 각 문항의 응답양식은 Likert식 5점(1=매우 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)척도이며 점수가 높을수록 해당 숙제목적 지향성이 높음을 의미한다. 신뢰도계수는 학습지향적 목적 .93, 인정지향적 목적 .77로 나타났다.

라. 성취목표지향성

성취목표지향성은 이주화와 김아영(2005)이 개발하고 타당화한 척도를 사용하였다. 총 4개의 하위요인 중 숙달접근, 수행접근 및 수행회피 3개 하위요인만을 분석에 포함하였다. 각 하위요인별로 5개 문항으로 총 15개 문항으로 구성되었다. 하위영역별로 살펴보면 숙달접근은 개인의 유능함을 개발 또는 발전시키거나 과제를 숙달하는 데 중점을 두고, 수행접근은 타인과 비교하여 상대적인 유능함을 과시하고 획득하는 데 중점을 두며, 수행회피는 상대적인 무능함을 회피하는 데 중점을 둔다. 각 문항의 응답양식은 Likert식 5점(1=매우 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)척도이며 점수가 높을수록 해당 성취목표지향성이 높음을 의미한다. 신뢰도계수는 숙달접근 .83, 수행접근 .82, 수행회피 .82로 나타났다.

마. 사전성취도

학생들의 숙제수행의 영향요인을 탐색하기 위하여 사전 성취도를 통제변수로 사용하였다. 사전성취도는 청소년개발원이 2011년 초등학교 4학년을 대상으로 실시한 한국청소년패널조사(KYPS)의 학업성취 척도를 본 연구에 맞게 수정하여 사용하였다. 이 척도는 학생의 사전성취도 수준을 측정하는 것으로 국어, 수학, 영어, 과학, 사회의 직전 학기인 2016학년도 2학기 기말고사 성적에 대하여 자기보고식 문항으로 이루어져 있다. 각 문항은 ‘매우 못했다(59점 이하)’, ‘못한 편이다(60-69점)’, ‘보통이다(70-79점)’, ‘잘한 편이다(80-89점)’, ‘매우 잘했다(90점 이상)’로 1점부터 5점으로 구성되어 있으며, 점수가 높을수록 학생의 사전성취도가 높음을 의미한다.

3. 분석절차

본 연구에서는 초등학생 숙제수행 유형 분류 및 영향요인 검증을 위해 3-step 방법(Asparouhov & Muthen, 2014)을 통한 잠재프로파일 분석을 적용하였다. 3-step 방법은 첫째, 군집변인만을 투입하여 잠재 프로파일을 산출하고, 둘째, 잠재 프로파일 추정과정에서 산출된 사후 확률분포를 활용하여 잠재 프로파일을 도출한 후, 마지막으로 분류요인을 고려하여 잠재 프

로파일과 영향요인과의 관계를 살펴보는 방법이다. 이에 따른 구체적인 분석절차를 살펴보면, 첫째, 숙제수행의 하위요인은 숙제시간과 숙제노력이며, 이 중 숙제노력은 숙제이행과 숙제지속으로 구분되므로 본 연구에서는 이와 같은 총 3개의 군집변인을 사용하였다. 적절한 잠재 프로파일 분류를 위해 잠재 프로파일의 수를 2~5개까지 수를 늘려가며 분류기준에 따라 모형을 검증하였다. 모형의 간명성과 설명력을 고려한 최종모형 선택을 위해 사용한 적합도 지수는 먼저 정보지수인 AIC(Akaike Information Criterion), BIC(Bayesian Information Criterion), SSABIC(Sample Size Adjusted BIC)지수를 활용하였다. 정보지수는 값이 작을수록 좋은 적합도라 할 수 있다. 다음으로 분류의 질에 해당하는 Entropy 지수를 활용하였다. Entropy는 1에 가까울수록 데이터의 분류가 적합한 것으로 볼 수 있다. 모형비교 검증을 위해 k개와 k-1개 집단의 모형을 비교한 통계치인 LMR(Lo-Mendell-Rubin Likelihood Ratio)과 BLRT(Parametric Bootstrapped Likelihood Ratio Test)를 활용하였다. LMR과 BLRT의 검증 결과의 차이가 나타날 경우 LMR보다는 BLRT의 수행력이 우수하게 나타난 선행연구(Nylund, Asparouhov & Muthén, 2007)를 참고로 본 연구에서는 BLRT를 우선적으로 고려하였다. 마지막으로 잠재 프로파일 크기 즉 비율을 고려하였다. 집단크기가 너무 작은 경우에는 의미있게 해석하기 어려우므로 집단크기가 1% 또는 5% 미만일 경우는 잠재 프로파일 분류에 적합하지 않은 것으로 판단하였다. 둘째, 잠재 프로파일이 도출된 후에 잠재 프로파일을 예측하는 요인들의 영향력을 살펴보기 위해 영향요인을 모형에 포함하여 다항로지스틱 회귀분석을 실시하였다. 사용된 분석 프로그램은 SPSS 21.0과 Mplus 8.1(Muthen & Muthen, 2018)이다.

IV. 연구 결과

1. 숙제수행 잠재 프로파일 모형의 적합도

초등학생의 숙제수행을 측정하는 숙제시간, 숙제이행 및 지속 등 3개의 군집변인에 기반한 잠재 프로파일 모형을 파악하기 위해 잠재 프로파일 수를 2~5개로 설정하여 각 모형의 적합도를 살펴본 결과는 <표 1>과 같다. 먼저 정보기준지수를 살펴보면, 잠재 프로파일의 수가 증가할수록 AIC, BIC, SSA-BIC 값은 작아지는 경향을 보임으로써 모형 4가 가장 작은 정보기준지수를 나타내었다. 한편 Entropy 지수를 살펴보면, 다른 모형에 비하여 모형 3과 4는 모두 .75 이상으로 비교적 우수한 수준의 분류 질을 나타내었다. 또한 모형 간 차이에 대한 통계적 유의성을 검증한 결과, LMR 검증에서는 모형 2와 3, 모형 3과 4 간의 차이가 통계적으로 유의하지 않은($p > .05$) 반면, BLRT 검증 결과에서는 모든 모형 간 차이가 통계적으로 유

의하게 나타났다($p < .01$). 마지막으로 소규모 집단이 발생한 모형을 살펴본 결과, 다른 모형과 달리 모형 4에서만 5% 미만의 사례가 포함된 소규모 집단이 나타났다. 이상과 같이 모형의 적합도 평가 기준 및 분류의 질을 고려할 때 모형 3과 4가 모두 우수한 것으로 판단되었으나, 집단별 사례 수 비율과 실질적인 의미를 종합적으로 고려하여 모형 3을 본 연구의 최종모형으로 선정하였다.

<표 1> 잠재 프로파일(집단) 수에 따른 모형의 적합도

분류기준		잠재 프로파일 수(개)			
		모형 1	모형 2	모형 3	모형 4
집단 수		2	3	4	5
정보기준 지수	AIC	4213.383	4114.976	4075.324	4031.150
	BIC	4256.716	4175.642	4153.323	4126.482
	SSA-BIC	4224.971	4131.199	4096.182	4056.643
분류의 질	Entropy	0.637	0.738	0.765	0.784
모형비교 검증	pLMR	0.000	0.011	0.102	0.059
	pBLRT	0.000	0.000	0.000	0.000
집단크기	0~1% 미만	0	0	0	0
	1~5% 미만	0	0	0	1

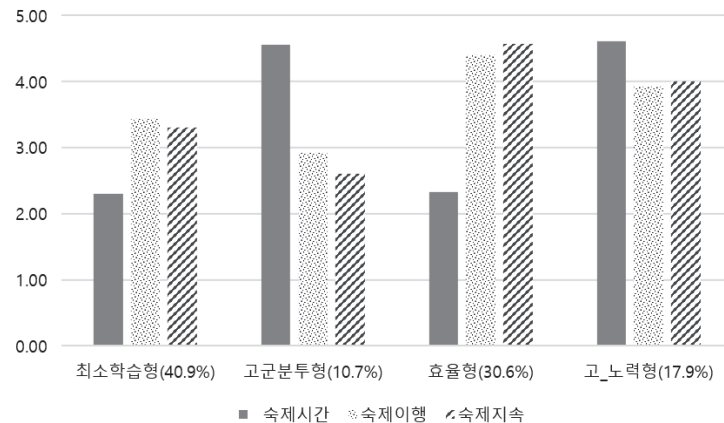
2. 숙제수행 잠재 프로파일 특성 분석

최종적으로 선정된 잠재 프로파일 모형 3에서 집단별 잠재 프로파일의 숙제수행 평균과 시각적인 분포 도식화를 그래프로 각각 <표 2>와 [그림 1]에 제시하였다. 도출된 잠재 프로파일의 양상은 숙제시간과 숙제노력의 차별적 양상에 따라 구분되었지만, 숙제노력을 측정하는 숙제이행과 숙제지속은 모든 잠재 프로파일에서 일관적인 양상을 보였다. 잠재 프로파일 C1의 경우 전체 약 40.9%의 학생이 포함되어 가장 높은 비율을 차지하였다. 이 집단의 학생은 숙제시간, 숙제이행, 숙제지속이 모두 낮은 수준으로, 특히 숙제수행을 위한 투자 시간이 매우 낮은 특성을 나타내기 위해 ‘최소학습형(the minimalist)’으로 명명하였다. 잠재 프로파일 C2의 경우 전체 약 10.6%의 학생이 포함되어 있고, 숙제수행에 많은 시간을 보내면서 숙제이행과 숙제지속은 매우 낮은 수준으로 나타나 숙제시간에는 많은 투자를 한다는 점에서 ‘고군분투형(struggling learner)’으로 명명하였다. 잠재 프로파일 C3의 경우는 전체 약 30.6%의 학생이 포함되어 있으며, 이 집단의 학생은 숙제시간은 적은 반면 숙제이행과 숙제지속이 높아 효율적인 숙제수행 특성을 보였다. 이러한 특성을 반영하고자 ‘효율형(fast learner)’으로 명명하였다. 마지막으로 잠재 프로파일 C4의 경우 전체 약 17.9%의 학생이 포함되어 있고, 평균에 비해 다소 높은 숙제이행과 숙제지속을 보이며 숙제시간 또한 상당히 높은 수준으로 나타

났다. 이에 숙제해결을 위해 많은 시간을 투자하면서도 숙제이행과 지속을 동시에 한다는 점에서 ‘고_노력형(high effort learner)’으로 명명하였다.

<표 2> 잠재 프로파일별 숙제수행의 평균(표준편차)

		C1	C2	C3	C4	전체
		최소학습형	고군분투형	효율형	고_노력형	
평균 (SD)	숙제 시간	2.30 (0.58)	4.55 (0.70)	2.33 (0.60)	4.61 (0.71)	2.96 (1.21)
	숙 제 이 행	3.43 (0.51)	2.92 (0.58)	4.40 (0.45)	3.92 (0.42)	3.76 (0.70)
	노 지 속	3.30 (0.59)	2.60 (0.63)	4.57 (0.40)	4.00 (0.58)	3.74 (0.85)
	표본 수 (%)	230 (40.9%)	60 (10.6%)	172 (30.6%)	101 (17.9%)	563 (100%)



[그림 1] 숙제수행 잠재 프로파일 양상

3. 숙제수행 잠재 프로파일에 영향을 미치는 요인

사전 성취도의 영향을 통제된 뒤, 초등학생의 숙제수행 잠재 프로파일에 영향을 미치는 요인을 탐색한 결과는 <표 3>에 제시하였다. 영향요인은 첫째, 숙제특성인 교사의 숙제피드백, 숙제목적 2요인(학습지향적 목적, 인정지향적 목적)을 투입하였다. 둘째, 학생특성인 성취목표 지향성 3요인(숙달접근, 수행접근, 수행회피)을 투입하였다. 분석결과, 교사의 숙제피드백이 1 표준편차 높을수록 최소학습형 집단에 비해 고군분투형 집단에 숙할 확률이 0.67배 낮았고, 고군분투형 집단에 비해 효율형 집단에 숙할 확률이 0.90배 높았다. 숙제목적이 학습지향이 1

표준편차 높을수록 최소학습형 집단에 비해 고_노력형에 속할 확률은 1.08배 높았다. 또한 고군분투형 집단에 비해 고_노력형 집단에 속할 확률은 1.15배 높았다. 마지막으로 성취목표지향성은 숙달목표가 1표준편차 높을수록 최소학습형 집단에 비해 효율형 집단에 속할 확률은 2.14배 높았고, 고군분투형 집단에 비해 효율형 집단에 속할 확률은 2.29배 높았으나, 효율형 집단에 비해 고_노력형 집단에 속할 확률은 1.32배 낮았다.

<표 3> 숙제수행 잠재 프로파일에 영향을 미치는 요인

참조 집단	비교 집단	사전 성취도	교사의 숙제 피드백	숙제목적		성취목표지향성		
				학습 지향	인정 지향	숙달 접근	수행 접근	수행 회피
최소 학습형 (C1)	고군분투형(C2)	-0.25	-0.67*	-0.07	0.20	-0.15	0.08	-0.26
	효율형(C3)	1.26***	0.23	0.70	0.17	2.14***	-0.08	-0.54
	고_노력형(C4)	0.53**	0.00	1.08**	-0.04	0.82	0.11	-0.29
고군 분투형 (C2)	효율형(C3)	1.51***	0.90*	0.77	-0.03	2.29**	-0.16	-0.28
	고_노력형(C4)	0.79**	0.68	1.15*	-0.24	0.97	0.02	-0.03
효율형 (C3)	고_노력형(C4)	-0.73**	-0.23	0.39	-0.21	-1.32**	0.19	0.25

주) 수치는 exp(b) 값, *p<.05, **p<.01, ***p<.001

V. 논의

본 연구에서는 숙제수행의 양상에 따라 초등학생 학습자의 유형을 분류하고 이러한 유형에 영향을 미치는 교사의 숙제피드백과 학생의 숙제목적 및 성취목표지향성의 영향력을 살펴보았다. 기존에 진행된 숙제연구에 따르면 숙제수행은 매우 불분명한(fuzzy) 구인으로 그 효과가 비일관적으로 관측되었다. 이러한 선행연구를 보완하기 위하여 본 연구에서는 숙제에 투자한 양적인 시간과 숙제에 질적으로 관여한 정도인 숙제노력을 동시에 고려하여 학습자들 간의 이질성을 탐색하였다는 점에서 의의가 있다. 본 연구의 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 초등학생들이 보이는 숙제수행은 최소학습형(40.9%), 고군분투형(10.6%), 효율형(30.6%), 고_노력형(17.9%) 4개의 이질적인 양상으로 탐색되었다. 이들은 숙제시간과 숙제노력의 상호작용양상에 따라 구성되었는데, 즉, 최소학습형 집단은 숙제시간과 숙제노력이 모두 낮았고, 고군분투형 집단은 숙제시간은 높으나 숙제노력이 낮았다. 반대로 효율형 집단은 숙제시간은 낮고 숙제노력이 높았으며, 고_노력형 집단은 숙제시간과 숙제노력이 모두 높은 것으로 파악되었다. 우리나라 초등학생 중 가장 많은 비중을 차지하는 숙제수행 유형은 최소학습형

집단으로 전체의 40.9%를 차지하였다. 긍정적이지 않은 유형이지만 우리나라 교실에서 숙제를 내주는 빈도가 작거나 숙제 자체를 사용하지 않기 때문에 나타난 당연한 결과라고도 볼 수 있다. TIMSS 2011과 2015 분석결과에서도 우리나라는 대체로 교사의 숙제부과 빈도가 감소하는 경향을 보이거나 일주일에 1번 미만으로 제시한다는 비율이 가장 높게 나타났다(상경아 외 2018; 손원숙, 신이나, 배주현, 2014). 그러나 실제로 최소학습형 집단에 속한 학생들의 경우는 숙제에 질적 및 양적인 참여를 전혀 하지 않은 경우로써, 학습에 대한 무동기 경향이 높을 가능성이 있기 때문에 이러한 학생들의 원인을 탐색해서 도와줄 수 있는 교수·학습전략이나 개입 등이 필요하다.

다음으로는 30.6%의 초등학생은 효율형 집단에 속하였다. 숙제시간보다는 숙제노력이 학업 성취와 긍정적인 관련(Trautwein et al., 2009)이 있다는 점을 참고할 때, 효율형은 다른 숙제 수행 유형에 비해 긍정적인 학습자 집단으로 볼 수 있다. 이 유형에 속한 학생이 지속적으로 높은 숙제노력을 유지하도록 교사는 숙제부과 전 난이도가 다소 높은 과제나 심층적인 문제 해결력을 요하는 과제를 제작 및 선택하여 숙제에 대한 학습동기와 흥미를 유발시키도록 하는 것이 제안된다. 한편 전체의 10.6%에 속하는 학생들이 숙제노력은 작고 숙제시간은 매우 높게 나타난 고군분투형 집단에 속하였다는 점은 이들에 대한 교육적 개입이 요구됨을 시사한다. 학생의 숙제노력에는 숙제의 기대 및 가치 인식, 숙제에 대한 교사 관리 및 통제, 태도가 영향을 준다(Trautwein et al., 2006). 따라서 이 유형 학생들이 숙제노력 정도가 낮은 것은 숙제 유용성 인식이 상대적으로 낮거나 숙제수행에 대한 교사 개입이 체계적으로 이뤄지지 않은 것으로도 해석해볼 수 있다. 때문에 이 유형의 학생들에게는 숙제를 부과할 때, 숙제 유용성에 대해 설명하며, 실제 그 유용성을 경험할 수 있도록 교실수업에서 학습내용과 숙제 내용 및 수행결과를 연계시켜 활용하는 노력이 필요하다. 또한 개별적인 지도와 피드백을 통해 숙제노력정도를 늘리도록 체계적인 교사 관리가 필요하다. 마지막으로 고_노력형은 전체의 17.9%에 속하는 학생들로 숙제의 양적 및 질적인 참여 모두가 높은 특성을 보였다. 이들에게 양적으로 투자한 숙제시간은 주어진 과제를 끝까지 해결 또는 완료하기 위해 끈기 있게 인내한 시간으로 해석할 수 있다. 이는 긍정적인 학습자 유형으로 분류될 수 있으나, 높은 숙제시간이 집중력 저하를 유발시켜 낮은 숙제노력으로 이어질 가능성도 공존한다. 따라서 교사는 이 유형의 학생들이 효율적인 숙제시간을 사용할 수 있도록 적절한 유형의 피드백을 제공할 필요가 있다. 그러나 본 연구결과를 숙제시간과 숙제노력을 양극성의 관계로 보아 낮은 숙제시간과 높은 숙제노력이 가장 적합한 숙제수행이라는 단순 결론을 내리는 것에는 주의가 필요하다. 따라서 숙제시간과 숙제노력을 역관계로 보는 것을 지양하고 두 변인이 상호작용하는 관점에서 각 유형의 특징을 고려할 필요가 있다.

둘째, 사전 성취도를 통제한 뒤, 숙제수행 잠재 프로파일 분류에 영향을 미치는 요인을 살펴본 결과, 교사의 숙제피드백, 학습지향적 숙제목적, 숙달접근과 수행회피 성취목표지향성이

잠재 프로파일 분류에 유의한 영향을 미치는 요인으로 나타났다. 구체적으로 교사의 숙제피드백이 높을수록 최소학습형 집단에 비해 고군분투형 집단에 속할 확률이, 또한 고군분투형 집단에 비해 효율형 집단에 속할 확률이 높게 나타났다. 즉 교사의 숙제피드백이 많이 제공될수록 숙제수행에 노력을 기울이며, 특히 양적인 시간 보다는 질적으로 집중하는 숙제노력이 높은 집단에 속할 확률이 높은 것으로 나타났다. 이는 교사의 숙제피드백을 토대로 학생들은 숙제수행에 보다 집중할 가능성이 높아짐(Trautwein et al., 2009)을 의미한다. 이러한 결과는 교사의 피드백이 학생의 숙제수행과 숙제를 통한 학습에 긍정적인 영향을 미친다는 선행연구들(노현중, 손원숙, 2015; Núñez et al., 2015)을 지지하는 것으로 볼 수 있다. 따라서 교사는 숙제의 효과성을 극대화하기 위하여 교실수업 안에서 숙제를 포함한 학생들의 다양한 수행에 대한 효율적인 피드백 제공 방안을 구안할 필요성이 제안된다. 예를 들어서 숙제에 대한 개별적인 서면이나 구두 피드백뿐 아니라 학생들 스스로 자신의 숙제내용을 검토하거나 동료들과 서로의 숙제를 검토해 볼 기회를 제공하는 등 다양한 학습을 위한 평가(AFL)의 실천 전략 등을 고려해 볼 수 있을 것이다.

한편 숙제목적의 경우 학습지향적 숙제목적이 높을수록 최소학습형 및 고군분투형 집단에 비해 고_노력형 집단에 속할 확률이 높았다. 이는 숙제목적과 학생의 숙제노력 사이의 긍정적인 연관성(Flunger et al., 2017)이 있다는 점에서 숙제수행에서 외재적 목적보다 내재적 목적을 지향할수록 숙제지속이 더 높다는 선행연구(Xu, 2005)와 일치한다. 숙제수행에 있어 학교 학습을 강화하고, 스스로 학습하고, 다음 수업준비 등과 같이 숙제하는 이유가 학습에 중점을 둔 학생일수록 숙제를 해결하기 위해 많은 시간과 노력을 투자하는 것으로 해석할 수 있다. 한편 성취목표지향성의 경우 숙달접근목표 지향성이 높을수록 다른 세 개의 집단에 비해 효율형 집단에 속할 확률이 높았다. 이러한 결과는 숙달접근은 높을수록 숙제수행에서 소요하는 시간이 적고 숙제노력이 높게 나타난 선행연구 결과(Valle et al., 2015)를 지지한다. 즉 학생이 숙제수행 동기에 숙달접근목표를 지향할수록 숙제노력에 집중하여 효율적인 숙제수행을 보여주는 것으로 나타났다. 이러한 숙제수행의 영향요인들을 종합하면 교사의 숙제피드백에 대한 학생의 인식이 높을수록, 숙제목적과 동기가 학습지향적이거나 숙달접근목표를 지향할수록 숙제에 소비하는 시간을 적절히 관리하고, 숙제완료를 위한 노력에 초점을 두어 의미 있는 학습과정을 달성하는 것으로 해석할 수 있다. 따라서 교사는 학생에게 숙제가 학교 학습에 대한 자신의 학습 상태 점검 및 강화를 돕고, 수업이해도와 다음 수업을 준비하는 데 도움이 된다는 것을 인식할 수 있도록 학습지향적인 숙제목적에 대한 충분한 설명 제공이 필요하다. 또한 숙제수행 이후에는 구체적인 피드백을 적극적으로 제공하게 되면 효율적인 숙제수행 촉진을 이끌어 낼 수 있다.

본 연구의 의의는 형성평가의 주요기법으로 간주되는 숙제의 긍정적인 역할을 재조명함으로써 실제 교실현장에서 숙제의 활용도 제고 및 숙제의 효과 검증을 위한 방법론적인 제안을

하였다는 면에서 강조된다. 교실수업과 가정 내에서의 학습을 연계하는 데 주요한 역할을 하는 숙제의 순기능을 강화하기 위해서는 교사의 숙제에 대한 피드백이 필요하며, 학생 자신의 학습이나 숙제에 대한 적응적인 동기의 중요성이 제안되었다. 또한 숙제에 투입된 양적인 시간과 질적인 노력의 상호작용의 양상에 대한 파악은 숙제효과에 대한 종합적인 이해를 도모할 수 있다는 면에서 숙제연구를 위한 개인 중심적 방법론의 유용성이 강조된다. 이질적인 숙제수행 유형이 도출됨을 통해 동일한 숙제를 부과하더라도 숙제수행 유형별로 맞춤형 학습전략 제공과 개입이 필요하며, 이를 위한 구체적인 교사 지침서 개발 및 정책방안 등이 필요함을 제안한다.

마지막으로 본 연구의 제한점에 기반한 후속연구를 위한 제언을 기술하면 다음과 같다. 첫째, 연구대상이 특정 지역과 초등학교 5, 6학년 학생이라는 특정 학교급에 머물러 있어 숙제수행 유형을 제한적으로 확인하였다. 추후 연구에서는 연구대상의 지역 및 학교급의 범위를 넓혀 또 다른 숙제수행 유형이 도출될 수 있는지에 대한 추가적인 숙제수행 유형분석이 요구된다. 둘째, 숙제를 특정과목에 국한하지 않고 숙제 관련 변수를 측정하였다. 그러나 숙제 관련 변수에는 영역일반성 뿐만 아니라 영역복합성, 특수성이 혼재되어 있으므로(박병기, 황진숙, 2016) 추후 연구에서는 영역특수성이 강조되는 과목을 선정하여 분석하는 것이 제안된다. 마지막으로 본 연구에서는 특정시점의 숙제수행을 측정하였지만, 장기간에 걸친 숙제수행 유형의 변화양상을 탐색하기 위해 결과변인을 추가한 연구 및 종단적인 연구로 확대할 필요성이 제안된다.

참 고 문 헌

- 강명희, 박효진, 김민정. (2010). 웹기반 협력학습 성취도에 대한 학습자의 성취목표지향성과 상호작용중심성의 예측력 규명. **교육방법연구**, 22(2), 163-185.
- 김미정, 김정환 (2007). 자기평가 후 피드백 유형이 쓰기 능력과 쓰기 태도에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 7(1), 141-163.
- 김수진, 김현경, 박지현, 진의남, 이명진, 김선희, 안운경, 서지희(2012). **TIMSS 결과를 통한 교육 환경 변화 추이 국제 비교 분석**. 서울: 한국교육과정평가원, 연구보고 RRE 2012-4-1.
- 노현중, 손원숙(2015). 교사의 숙제 피드백이 학생의 자기조절학습, 과제가치, 학습태도 및 학업성취에 미치는 영향. **교육평가연구**, 28(3), 879-902.
- 박민애, 손원숙(2016). 학습을 위한 평가 척도 (AFL-Q)의 타당화. **교육평가연구**, 29(1), 101-121.
- 박병기, 황진숙(2016). 중· 고등학교 숙제 관련변수의 영역성 분석. **교육심리연구**, 30(1), 161-194.
- 서영진 (2017). 국어 수업에서 나타나는 교사의 피드백 발화 유형 분석. **국어교육학연구**, 52(3), 97-133.
- 서울시교육청(2018). 2018 주요업무계획. 서울시교육청.
- 상경아, 이채희, 김현경, 최지선(2018). **TIMSS 2019 예비검사 시행 및 결과 분석**. 서울: 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2018-14.
- 손원숙, 신이나, 배주현(2014). 초· 중학교 교실평가 실제와 학생의 정의 및 인지적 성취 간의 관계. **교육평가연구**, 27(5), 1337-1359.
- 송주연(2012). 성취목표와 학업성취의 상관관계에 대한 메타분석. **교육심리연구**, 26(1), 225-250.
- 이주은(2018). 웹 기반 거꾸로 학습 및 강의식 수업이 초등 영어학습자의 어휘 습득과 정의적 태도에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이주화, 김아영(2005). 학업적 성취목표지향성 척도 개발. **교육심리연구**, 19(1), 311-325.
- 이희정, 박천건, 허난(2012). 학생의 배경 요인이 수학 성취도에 미치는 영향력 분석-TIMSS 2007 자료를 활용한 경로분석을 중심으로. **한국학교수학회논문집**, 15(3), 585-603.
- 정미경. (2003). 초등학생용 자기조절학습 검사의 표준화. **초등교육연구**, 16(1), 253-272.
- 현지혜, 이정원 (2015). 교사의 피드백이 고등학생의 영어 쓰기 수행에 미치는 영향. **인문학**

연구, 98(0), 431-455.

- Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using M plus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(3), 329-341.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Bond, G. W., & Smith, G. J. (1966). Homework in elementary school. *National Elementary Principal*, 45(3), 46-50.
- Boston, C. (2002). *The Concept of Formative Assessment*. ERIC Digest.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *The Journal of Experimental Education*, 69(2), 181-199.
- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153.
- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivational and self-determination in human behavior*. NY: Plenum Press.
- Dettmers, S., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2009). The relationship between homework time and achievement is not universal: evidence from multilevel analyses in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 375-405.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: Using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 467-482.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Goetz, t., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2011). Students emotions during homework in mathematics: Testing a theoretical model of antecedents and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 25-35.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual*

- Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Firth, G. (1991). Facilitating homework through effective support system. *Teaching Exceptional Children*, 24(1), 48-49.
- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A., & Schnyder, I. (2015). The Janus-faced nature of time spent on homework: Using latent profile analyses to predict academic achievement over a school year. *Learning and Instruction*, 39(1), 97-106.
- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A., & Schnyder, I. (2017). A person-centered approach to homework behavior: Students' characteristics predict their homework learning type. *Contemporary Educational Psychology*, 48(1), 1-15.
- Jerrim, J., Marcenaro-Gutiérrez, Ó. D., & López-Agudo, L. A. (2018). *Students' Homework: Useful for their Learning*.
- McMillan, J. H.(2013). *Classroom assessment: pearson new international edition: principles and practice for effective standards-based instruction*. Pearson Higher Ed. [손원숙, 박정, 강성우, 박찬호, 김경희 역 (2015). 교실편가의 원리와 실제: 기준 참조수업과의 연계. 서울: 교육과학사].
- Muthén, B., & Muthén, L. (2018). Mplus user's guide and diagrammer documentation.
- Nagin, D. S. (1999). Analyzing developmental trajectories: a semiparametric, group-based approach. *Psychological Methods*, 4(2), 139.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., & Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement. *Journal of Educational Research*, 108(3), 204-216.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(4), 535-569.
- Pat-El, R. J., Tillema, H., Segers, M. & Vedder, P. (2013). Validation of assessment for learning questionnaires for teachers and students. *British Journal of Educational Psychology*, 83(1), 98-113.
- Trautwein, U. (2007). The homework - achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388.

- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement – still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115–145.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 438–456.
- Trautwein, U., Niggli, A., Schnyder, I., & Lüdtke, O. (2009). Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 176–189.
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Rosário, P., & Regueiro, B. (2015). Multiple goals and homework involvement in elementary school students. *The Spanish Journal of Psychology*, 18(81), 1–11.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14.
- Xu, J., & Yuan, R. (2003). Doing homework: Listening to students', parents', and teachers' voices in one urban middle school community. *School Community Journal*, 13(2), 25–44.
- Xu, J. (2005). Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *Journal of Educational Research*, 99(1), 46–55.
- Xu, J. (2010). Homework purpose scale for high school students: A validation study. *Educational and Psychological Measurement*, 70(3), 459–476.

· 논문접수 : 2019.10.03. / 수정본접수 : 2019.11.01. / 게재승인 : 2019.11.14.

ABSTRACT

A Latent Profile Analysis of Primary Students' Homework Behavior : Homework time and effort

Eun-jin Shin

Graduate Student, Kyungpook National University

Won-Sook Sohn

Professor, Kyungpook National University

This study intended to identify homework learning types by considering differences in students in both homework effort and homework time with latent profile analyses. Homework time (i.e., the total amount of time spent on homework) and homework effort (i.e., the degree to which students work seriously on their homework) were regarded as two central aspects that characterize students homework behavior. In addition, the present study investigated how students and homework characteristics (i.e., homework feedback, achievement goal orientation, homework purpose, and achievement) are associated with these homework behavior profiles. 563 fifth and sixth-grade students were analyzed by applying latent profile analyses (LPAs) with covariates in a three-step method. The main findings from this study were as follows. First, based on their values for homework time and homework effort, four distinct learning types were identified: minimalist(40.9%), struggling learner(10.7%), fast learner(30.6%) and high effort learner(17.9%). Second, it was found that teachers' homework feedback, homework purpose and achievement goal orientations were statistically associated with the homework learning types. The students with the more adaptive homework learning types tended to have a mastery-goal orientation and learning-oriented homework purpose. Also they reported to have more homework feedback from their teachers. These findings shed some light on the generally inconsistent pattern of results on homework research and also emphasize the value of the person-centered approach for homework research in order to gain a better understanding of homework time. Finally implications for further study were discussed.

Key Words: homework, homework behavior, homework time, homework effort, formative assessment, latent profile analysis

