



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

자기주도학습 프로그램이
중학생의 학습 행동에 미치는
영향

제주대학교 교육대학원
교육행정 및 교육컨설팅전공
김미은

2020년 8월

자기주도학습 프로그램이 중학생의 학습 행동에 미치는 영향

지도교수 김 대 영

김 미 은

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2020년 6월

김미은의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장

양진건



위 원

이인희



위 원

김대영



제주대학교 교육대학원

2020년 8월



[국문초록]

자기주도학습 프로그램이 중학생의 학습 행동에 미치는 영향

김미은

제주대학교 교육대학원 교육행정 및 교육컨설팅전공

지도교수 김 대 영

본 연구는 중학생을 대상으로 자기주도학습프로그램의 참여 경험이 학습행동에 어떠한 영향을 주는지 살펴보고자 하였다.

본 연구의 연구 질문은 다음과 같이 설정하였다. 첫째, 자기주도학습 프로그램 경험에 따라 자기주도 학습능력 구성요인인 동기요인, 인지요인 행동요인에 차이가 있는가? 둘째, 자기주도학습 프로그램 경험이 행동변화에 어떠한 영향을 주었는가?

이를 위해 연구대상은 제주특별자치도 서귀포시에 소재한 중학교에 재학 중인 중학생으로 본인이 자발적으로 신청하거나 부모나 선생님의 권유로 자기주도학습 프

그램에 참여한 학생들을 선별하여 실험집단으로 구성하였고 프로그램에 참여하지 않은 학생 13명을 비교집단으로 구성하였다.

실험집단과 비교집단의 사전검사를 실시한 후 실험집단은 중학교 1, 2,~3학년 12명의 학생을 대상으로 주 1회 50분씩 12주에 걸쳐 12회기 프로그램을 진행하였고 비교집단은 프로그램을 진행하지 않았다. 그리고 실험집단과 비교집단에 대하여 사전검사와 동일한 사후검사를 실시하였다. 사전과 사후 검사 결과 통계처리는 SPSS 18.0통계 프로그램을 이용하여 기술통계량을 구하고 집단 간 차이를 알아보기 위해 t-검정을 하여 프로그램의 효과를 분석하였다. 또한 프로그램을 종료하면서 자기주도학습 프로그램 경험에서 도움이 된 점과 변화된 점에 대해 인터뷰 질문을 통해 프로그램의 영향을 알아보았다.

본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 자기주도학습 프로그램에 참여한 실험집단은 비교집단에 비해 자기주도학습능력($p<.01$)이 통계적으로 유의미하게 나타났으며 하위요인인 동기요인($p<.05$)과 인지요인($p<.05$) 및 행동요인($p<.001$)에서도 통계적으로 모두 유의미한 것으로 나타났다. 둘째, 자기주도 학습프로그램은 참여한 학생들에게 절제, 공부의지, 복습, 노트정리, 시간 관리, 우선순위, 플래너 쓰기, 문제 해결 방법 등에 영향을 미쳤음을 알 수 있다. 특히 복습을 하기 위해 시간을 할애하고 반복 학습을 하고 플래너를 사용하여 스스로 점검을 하면서 노력을 하는 행동변화를 보였다.

종합해보면 자기주도학습프로그램의 경험은 자기주도학습 능력 향상에 긍정적인 영향을 미친다. 이러한 자기주도학습능력의 지속적인 향상을 위해 후속 연구의 필요성과 일시적인 프로그램 효과가 되지 않도록 사후 관리 프로그램 개발과 적용해 볼 필요도 있다고 본다.

주제어 : 자기주도 학습프로그램, 자기주도 학습능력, 학습행동

목 차

국문초록	i
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 질문	3
II. 이론적 배경	4
1. 자기주도학습의 의미	4
2. 자기주도학습 구성요인	7
1. 자기주도학습 프로그램의 구성	10
III. 연구방법	15
1. 연구대상	15
2. 설문지 개발 및 실시	16
3. 심층인터뷰	17
4. 자료분석	18
5. 프로그램 운영	18
IV. 연구결과	21
1. 기초통계량	21
2. 타당도	25
3. 신뢰도	28
4. 사전 동질성 검사	28
5. 프로그램 효과	29
V. 결론 및 제언	47
1. 결론	47

2. 제언	48
VI. 참고문헌	50
부록	54
Abstract	57

표 목 차

<표 II-1> 자기주도학습에 대한 정의	6
<표 II-2> 자기주도학습 관련 구성 요인	9
<표 II-3> 프로그램의 구성 요인별 세부 내용	13
<표 III-1> 연구대상	16
<표 III-2> 자기주도학습 프로그램의 구성 요인별 하위 요인 및 문항 구성	17
<표 III-3> 인터뷰 질문	17
<표 III-4> 프로그램 구성요인 및 각 회기별 활동내용	19
<표 IV-1> 자기주도학습능력 문항분류	22
<표 IV-2> 자기주도학습 문항 분류 및 기술 통계량	23
<표 IV-3> 자기주도학습능력 1차 탐색적 요인분석	26
<표 IV-4> 자기주도학습능력 2차 탐색적 요인분석	27
<표 IV-5> 신뢰도 분석	28
<표 IV-6> 자기주도학습능력 사전검사에 대한 차이검증	29
<표 IV-7> 동기요인 실험집단 사전·사후 검사 비교	30
<표 IV-8> 동기요인 비교집단 사전·사후 검사 비교	31
<표 IV-9> 인지요인 실험집단 사전·사후 검사 비교	33
<표 IV-10> 인지요인 비교집단 사전·사후 검사 비교	34
<표 IV-11> 행동요인 실험집단 사전·사후 검사 비교	36
<표 IV-12> 행동요인 비교집단 사전·사후 검사 비교	37
<표 IV-13> 전체 실험집단 사전·사후 검사 비교	39
<표 IV-14> 전체 비교집단 사전·사후 검사 비교	40
<표 IV-15> 인터뷰 주제별 내용	41

그림 목 차

[그림Ⅱ-1] 자기주도학습의 모형	5
[그림Ⅱ-2] Garrison의 자기주도학습의 요소	7
[그림Ⅱ-3] 자기주도학습 프로그램 모형	14
[그림Ⅲ-1] 연구절차	15
[그림Ⅳ-1] 동기요인 실험집단과 비교집단 비교	32
[그림Ⅳ-2] 인지요인 실험집단과 비교집단 비교	35
[그림Ⅳ-3] 행동요인 실험집단과 비교집단 비교	38
[그림Ⅳ-4] 전체 실험집단과 비교집단 비교	40

사 진 목 차

[사진Ⅳ-1] 목표설정과 성공경험 활동 사례	43
[사진Ⅳ-2] 매일 쓰는 학습일지와 백지노트정리 활동 사례	44
[사진Ⅳ-3] 시간일지와 플래너 활동 사례	45

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

2015 개정 교육과정에서 처음으로 핵심역량을 제시하였는데 그 내용은 자기주도 적으로 살아갈 수 있는 자기관리 역량, 다양한 영역의 지식과 정보를 처리하고 활용할 수 있는 지식정보처리 역량, 새로운 것을 창출하는 창의적 사고 역량. 삶의 의미와 가치를 발견하고 향유하는 심미적 감성역량, 표현하고 경청하며 존중하는 의사소통 역량, 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 공동체 역량 등이다. 이는 끊임없이 창출되고 변화되는 다양한 지식과 기술들을 개인 스스로 습득하고 변화에 대처함으로써 과업을 달성하고 학교에서 배운 지식뿐만 아니라 더 나은 지식과 기술들을 창조해낼 수 있는 자기주도적인 창의인재를 육성(김대영, 2016)하기 위함이다.

2015 개정 교육과정에서 제시된 6가지 핵심역량 중 첫 번째로 강조된 자기관리 역량이란 자기주도성과 관련된 것으로 스스로 학습의 필요성을 지각하고 목표를 계획하고 과정을 선택, 실행하는 것으로 목표관리, 시간관리, 노력관리 등으로 나타난다. 이는 자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초능력과 자질을 갖추기 위해 자기주도적으로 나아가는 능력을 말한다(박소리·손은령, 2017).

교육부는 통계청과 공동으로 실시한 ‘2019년 초·중고 사교육비조사’ 3~5월과 7~9월에 지출한 사교육비 및 관련 교육비를 5~6월과 9~10월에 전국 초·중·고 3,002개교 학부모 8만여 명(학급 담임 및 방과후 교사 포함)을 대상으로 조사한 내용을 분석한 결과를 2020년 3월 10일에 발표했는데 사교육 참여율 74.8%, 주당 사교육 참여시간 6.5시간이라고 하였다. 그중 일반교과의 사교육 참여율은 56.7%이고, 학교급별로 초등학생은 57.9%, 중학생은 61.8%, 고등학생은 49.7%였다고 한다. 제주도 중학교 참여율의 경우는 중1이 69.4%, 중2가 63.7%, 중3이 69.3%가 참여하였다고 한다.

제주도교육청이 최근 발간한 ‘제주도 중학교 사교육 실태 및 개선 방안 모색’ 연구보고서에 따르면 2018년 7월 12일~19일 도내 중학교 3학년 학생 555명과 중학교 3학년 자녀를 둔 학부모 391명 등 총 946명을 대상으로 설문 조사한 결과 78%가 사교육을 받고 있는 것으로 분석됐다(제주新보, 2019. 3. 10). 그런데 선행 연구 중 청소년기 사교육 참여 양상이 대학에서의 자기주도 학습능력에 미치는 영향(김윤정·김난옥·강태경·임현정, 2017)에서 사교육 참여와 의존도가 낮을수록 대학시기 자기주도 학습능력이 유의하게 높다는 연구결과가 있다.

이처럼 자기주도적 학습 능력을 갖추지 못했을 때는 공부의 난이도가 높아짐에 따라 학습에 어려움을 겪게 되어 사교육 의존으로 인한 수동적 학습태도를 보이게 된다. 반면 자기주도학습 능력을 갖추었을 때는 자발적 선택으로 학습과제를 수행하기 위해 필요한 정보를 수집하는데 적극적인 자세를 보인다. 그리고 학업적 지연 행동이 감소되고 자신의 행위에 대한 책임을 지게 된다(홍아정·이경미·문은진, 2014). 즉 주체적으로 학습하고, 창의적인 문제 해결력 신장을 위한 자기주도학습이 필요하다(박소리·손은령, 2017).

선행연구들 중에는 대상이 초등학년부터 성인까지 다양하게 있다. 그런데 Zimmerman(1990), Zimmerman과 Martinez-Pons(1990)에 따르면, 자기주도학습 기능은 초등학교 중학년에서 시작하여 초등학교 고학년에서 두드러지게 나타나며, 중·고등학교 때에 더욱 두드러지게 발달한다(송인섭, 2014)고 하였다. 이는 자기주도학습능력을 향상하기 위해 청소년을 대상으로 프로그램을 진행하는 것이 필요함을 말해준다고 할 수 있다.

청소년을 대상으로 한 자기주도학습과 관련된 우리나라의 연구들을 살펴보면 자기주도 학습능력 진단척도를 개발하거나 측정도구를 제작하는 연구(양영모·이경화·김수연, 2018; 이동섭, 2013), 자기주도학습 프로그램 개발 관련 논문(마상욱, 2012; 서혜경, 2011; 이수미 2016), 자기주도학습과 다른 요인들과의 관계를 분석하는 연구(김남중, 2018; 김서현·임혜림·정익중, 2015; 문경숙, 2017; 안도희·김유리, 2014; 최정순·박은아, 2012), 자기주도학습 프로그램 효과관련 연구(박소리·손은령, 2017; 서혜경, 2011; 이석기·장성화·이효자, 2015; 이수미, 2016; 정현옥·김미영·민세홍, 2010; 허은영, 2010; 이은미, 2003), 자기주도학습의 의미 관련 연구(전현욱 2012; 최유선·손은령, 2017), 자기주도학습에 영향을 미치는 변인분석관련 연구(이진

영, 2019) 등이 있다.

이 연구들에서 자기주도학습 프로그램이 학생들에게 영향을 준다는 사실과 자기주도학습 능력은 자기주도학습 프로그램 경험을 통해 향상된다는 것을 알 수 있다. 또한 자기주도학습의 중요성과 필요성을 강조하고 있다. 그러나 자기주도학습 프로그램 경험에 따른 행동의 변화가 학습자에 따라 다른 양상을 보일 것으로 예상이 되는바 자기주도학습 프로그램 경험 사례를 연구하고자 한다.

따라서 본 연구는 자기주도학습 프로그램 참여 학생을 대상으로 자기주도학습의 구성요인의 동기, 인지, 행동요인의 차이를 분석함으로써 자기주도학습 프로그램에 참여 경험이 학습자의 학습활동에 미치는 영향력을 검증하고자 한다. 즉 자기주도학습 프로그램 경험이 자기주도학습능력의 차이와 학습 행동 변화를 알아보는 데 목적이 있다.

2. 연구 질문

본 연구는 자기주도학습 프로그램에 참여한 제주특별자치도 중학생을 대상으로 자기주도학습 프로그램경험이 자기주도학습능력에 미치는 차이와 학습자의 학습 행동의 변화를 알아보는 데 목적이 있다. 이러한 연구 목적을 달성하기 위해 본 연구에서는 다음과 같은 연구 질문을 설정하였다.

연구질문1, 자기주도학습 프로그램 경험에 따라 자기주도 학습능력에 차이가 있는가?

1-1. 자기주도학습 구성요인인 동기요인에 차이가 있는가?

1-2. 자기주도학습 구성요인인 인지요인에 차이가 있는가?

1-3. 자기주도학습 구성요인인 행동요인에 차이가 있는가?

연구질문2, 자기주도학습 프로그램 경험이 행동변화에 어떠한 영향을 주었는가?

II. 이론적 배경

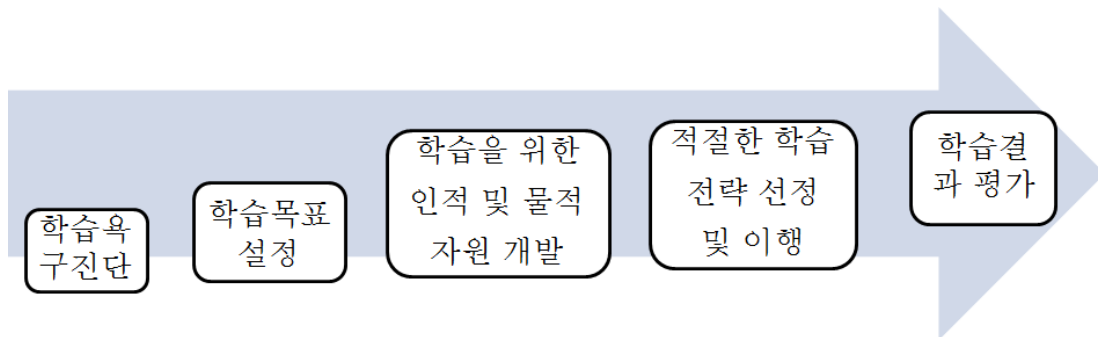
1. 자기주도학습 의미

자기주도학습에 대한 이론은 1970년대에 학습 방법과 교과 과정의 효율성에 대한 의문이 제기되고, 학업 성취에 영향을 줄 수 있는 학습자의 다양한 인지적 변화와 평생교육의 필요성이 대두하면서 등장하였다(허유정, 2010). 이러한 맥락에서 등장한 자기주도학습은 학자에 따라 다양한 형태로 정의되고 있다.

먼저, Tough(1967)는 교사의 도움 없이 학교 밖에서 성인 스스로 자신의 학습을 계획하고 수행하는 현상에 주목하고 교육 기관 밖에서 교사의 도움 없이 이루어지는 성인학습자들의 적극적이며 자발적인 학습 프로젝트로 정의 내렸다(진영은·이진욱, 2007: 223-224에서 재인용). 그는 자기주도학습의 방향은 자신의 경험을 학습자들이 만들어 나가는 동안 가지는 자유와 책임성향에 의해 결정된다는 것을 밝혔다(전미숙·리상섭, 2017: 77에서 재인용).

자기주도학습에 대한 많은 연구를 하는데 기초적인 정의를 제공하고 체계화한 Knowles(1975)는 보다 구체적으로 자기주도학습을 타인의 도움 없이 스스로 학습목표를 설정하고, 효율적인 학습전략을 사용하며, 학습 결과를 평가하는 과정이라고 하였다(정현욱 외, 2010: 201에서 재인용). 교수·학습에 초점을 두고 교사주도학습과 비교하였으며 학습자가 자기주도적이 되게 할 수 있는 수업설계에 관심을 두었으며 자기주도학습에 대해서 [그림 II-1]과 같이 학습요구에 대한 진단, 학습목표 설정, 학습을 위한 인적 및 물적 자원 개발, 적절한 학습 전략 선정 및 이행, 학습 결과 평가의 5단계 모형을 제안하였다.

Zimmerman(1990)은 타인과의 경쟁이 아니라 학습자의 능력에 맞추어 학습을 수행하며, 자신의 목표를 달성하기 위하여 방법을 스스로 선택하고 조절하는 학습 방법이라고 하였다(배종찬, 2011:8에서 재인용).



[그림 II-1] 자기주도학습의 모형(곽병희, 2017: 17에서 재구성)

Garrison(1997) 자기주도학습의 내재적 책임, 외적인 통제, 과제에 대한 동기 등 요인의 상호작용에서 형성하는 통합적 모형으로 설명하였다(이수미, 2016: 24에서 재인용). 양명희(2000)는 학습자 스스로의 자신의 학습형태를 파악하고 목표 설정하여 자신의 학습속도에 맞추어 학습을 조절하는 능력, 정미경(2003)는 학습자가 자신의 학습활동의 주인이 되어 학습목표와 학습동기를 진단하고, 학습에 필요한 인적·물적 자원을 관리하며, 학습의 모든 과정에서 의사 결정과 행위의 주체가 되는 자기 학습으로 정의하였다.

송인섭(2008)은 학습자 스스로 자신의 학습에서 주도권을 갖고, 자신의 학습목표를 설정하며, 학습에 필요한 자원을 확보하고, 적합한 학습전략을 선택하고, 결과를 스스로 평가하는 활동을 자기주도학습이라고 하였다. 김관수(2011)는 자기주도학습은 자기통제와 조절이며 지속적이고 반복적인 연습과 훈련을 통해서 만들어지며 학습자와 교사가 재미있고 신나게 적용할 수 있도록 교수방법을 전략화 하는 것이라고 하였다. 김현진(2014)는 자기주도학습을 학습목표달성을 위하여 스스로 학습을 계획, 실행하는데 있어 학습자가 지니고 있는 인지적 영역, 정의적 영역, 환경적 영역의 상호작용으로 이루어진다고 하였다.

이처럼 다양한 자기주도학습에 대한 정의는 <표 II-1>과 같이 정리해 볼 수 있으며 구체적인 개념정의는 학습 과정이나 방법으로서의 역할에 초점을 두느냐, 교육 프로그램으로서의 역할에 초점을 두느냐, 개인이 가진 특성으로서 보느냐에 따라 다양하게 정의를 내리고 있다(송인섭, 2014). 선행연구들을 살펴보았을 때 공통적으로 정의에 표현되는 용어는 학습목표를 갖는 것, 계획하는 것, 방법을 찾는 것, 실천을 하는 것, 결과를 평가한다는 것이다. 이에 본 연구에서도 자기주

도학습을 학습자가 목표를 설정하여 목표에 맞게 계획을 하고 학습 방법을 배우고 익히는 실천 후 점검을 통해 목표를 수정하는 과정으로 정의하고자 한다.

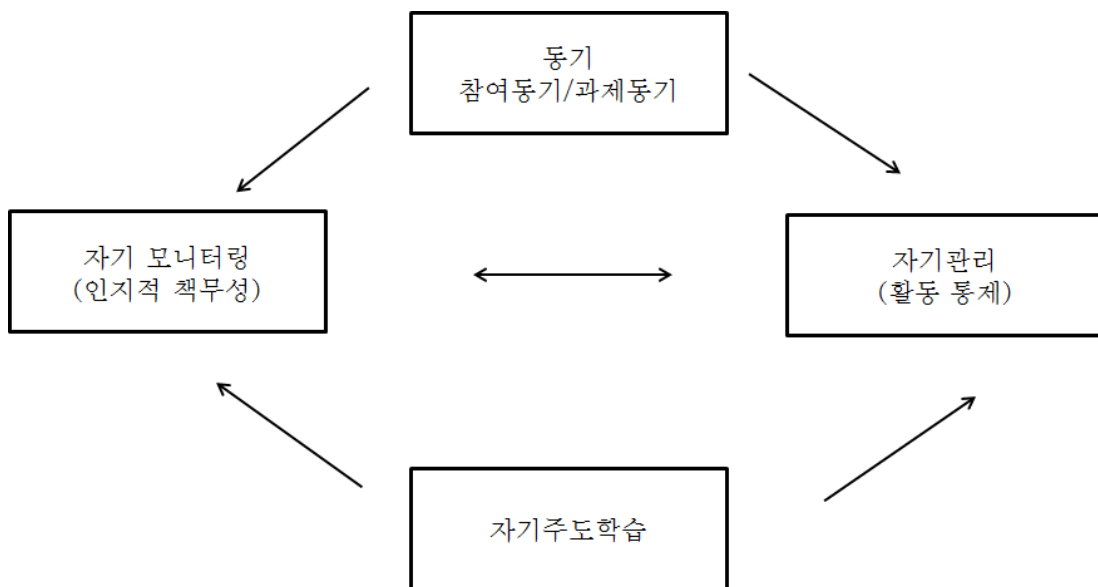
<표 II-1> 자기주도학습에 대한 정의

학자	자기주도학습의 정의
Knowles (1975)	타인의 조력여부와 상관없이 학습자가 스스로 주도권을 가지고 학습 목표 설정과 학습에 필요한 인적·물적 자원을 확보하고 학습결과를 스스로 평가하는 일련의 과정
Zimmerman (1990)	타인과의 경쟁이 아니라 학습자의 능력에 맞추어 학습을 수행하며, 자신의 목표를 달성하기 위하여 방법을 스스로 선택하고 조절하는 학습 방법
Garrison (1997)	자기주도학습의 내재적 책임, 외적인 통제, 과제에 대한 동기 등 요인의 상호작용에서 형성하는 통합적 모형
양명희(2000)	학습자 스스로의 자신의 학습형태를 파악하고 목표 설정하여 자신의 학습속도에 맞추어 학습을 조절하는 능력
정미경(2003)	학습자가 자신의 학습활동의 주인이 되어 학습목표와 학습동기를 진단하고, 학습에 필요한 인적·물적 자원을 관리하며, 학습의 모든 과정에서 의사 결정과 행위의 주체가 되는 자기 학습
송인섭(2008)	학습자가 자신의 학습에서 주도권을 갖고, 학습요구를 진단하고, 목표를 설정하며, 필요한 자원을 확보하고, 전략을 선택하며, 결과를 스스로 평가하는 과정
김관수(2011)	자기통제와 조절이며 지속적이고 반복적인 연습과 훈련을 통해서 만들어지며 학습자와 교사가 재미있고 신나게 적용할 수 있도록 교수방법을 전략화 하는 것
김현진(2014)	자기주도학습을 학습목표달성을 위하여 스스로 학습을 계획, 실행하는데 있어 학습자가 지니고 있는 인지적 영역, 정의적 영역, 환경적 영역의 상호작용

출처: (이수미, 2016: 25에서 재구성)

2. 자기주도학습의 구성요인

자기주도 학습을 하려면 어떠한 내용이나 활동이 구체적으로 필요할까? 이에 대해서는 이 분야 논의를 포괄하여 이른바 종합적 모델을 제시한 Garrison(1997)에게서 중요한 시사점을 얻을 수 있는데, 자기주도학습의 종합 모형은 다음 [그림 II-2]와 같다.



[그림 II-2] Garrison의 자기주도학습의 요소(배영주, 2015: 122에서 재구성)

Garrison에 따르면, 자기주도학습은 ‘동기화’, ‘자기-관리’, 그리고 ‘자기-모니터링’의 세 요소로 요약될 수 있다(배영주, 2010). 여기서 ‘동기화’란 학습자가 학습에 착수하고 과제에 지속적인 관심을 기울일 수 있도록 스스로 동기를 세우는 것을 말하며, ‘자기-관리’란 학습과 관련된 각종 사항들을 스스로 점검하고, 필요한 정보·지식을 조달, 통제하며 관련된 자원을 관리하는 것을 말한다. 또한 ‘자기-모니터링’이란 학습과제에 대해 사고하고 이를 다루는 방법이나 전략 등 학습 활동과 관련된 인지적 과정을 책임 있게 점검해 나가는 것을 뜻한다(배영주, 2015: 121).

Guglielmino(1977)는 자기주도적과 그렇지 않은 학습자 간에는 행동성향과 성격적 특성에서 구별이 가능할 것이라는 가정을 바탕으로 텔파이 기법을 이용하여 학습기회에 대한 개방성, 학습 성향, 학습에 대한 주도성과 독립성, 학습에 대한 책임감의 수용, 학습에 대한 애정 및 열정, 미래지향성, 창의성, 기초학습 기술과 문제해결기술을 사용하는 능력으로 8개의 하위요인을 제시하였다(전미숙·리상섭, 2017: 77에서 재인용). 개방성은 학습하려는 태도와 관심, 학습 성향은 자신의 학습욕구를 수용하고 새로운 학습을 계획하고 시작하는 것이다. 책임감은 학습의 전 과정을 책임지려는 성향, 학습에 대한 열정으로 학문탐색을 즐기는 태도 및 가치관이다. 미래지향성은 도전적으로 대처하는 능력이다. 자아개념으로 자기주도적인 학습에 대한 확신, 창의성은 새로운 방식으로 문제를 해결하는 능력이다. 기초학습 기술과 문제해결기술 및 능력은 자기 평가력이다(김지철, 2013).

Pintrich & Groot(1990)는 자기주도학습을 인지적 요인, 자원관리요인, 동기요인으로 구분하였다. 각각의 하위로 동기적 요인에는 내적 지향, 과제의 중요성, 신념, 성공에 대한 기대를, 인지적 요인에는 암송, 시연, 정교화, 조직화를, 자원관리 요인에는 시간관리, 상황의 환경적 조건관리, 과제 수행의 노력과 분배관리, 도움요청을 포함시켰다(정현옥 외, 2010: 204에서 재인용).

Zimmerman(1986)은 자기주도학습을 아동이 학습할 때 동기적·초인지적·행동적으로 자신의 학습에 적극 참여하는 것을 의미(송인섭, 2014) 하며, 자기주도학습을 구성하는 요인들은 동기조절, 인지조절, 행동조절로 분류한 것을 우리나라 실제에 부합함을 입증한 양명희·황정규(2002)의 연구가 있다.

정미경(2003)은 선행연구들의 유사한 개념들의 공통점을 추출해보면 동기, 상위인지, 학습전략으로 분류할 수 있다고 보았다. 정미경(2003)이 구성요인의 타당도를 검증한 중학생용 자기주도학습력 검사에서 동기조절에는 자기효능감, 내재적 가치, 목표지향성, 시험불안, 인지조절에는 정교화, 점검, 시연, 행동조절에는 시간과 공부조절, 노력조절, 학습행동조절이 산출되었다(송인섭, 2014).

이처럼 연구자의 관점에 따라 다양한 자기주도학습의 구성요인을 살펴보고 다음<표 II-2>와 같이 구성요인을 분류하였다.

<표 II-2> 자기주도학습 관련 구성 요인

학자	구성요인	하위요인
Guglielmino (1977)	자기주도학 습준비척도	학습기회에 대한 개방성, 학습 성향, 학습에 대한 주도성과 독립성, 학습에 대한 책임감의 수용, 학습에 대한 애정 및 열정, 미래지향성, 창의성, 기초학습 기술과 문제해결기술을 사용하는 능력
Zimmerman (1986)	동기조절	숙달목표지향성, 자기효능감, 성취가치
	인지조절	인지전략, 초인지전략
	행동조절	행동통제, 학업시간의 관리능력, 도움 구하기
Pintrich & Groot (1990)	인지요인	암송, 시연, 정교화, 조직화
	자연관리요 인	시간관리, 상황의 환경적 조건관리, 과제수행의 노력의 분배관리, 도움요청
	동기요인	내적 지향, 과제의 중요성, 신념, 성공에 대한 기대
Garrison (1997)	자기관리	상황 조절(과제조절)
	자기통제 (모니터링)	인지적 책임감
	학습동기	출발점동기, 학습과제지속동기
양명희(2000)	동기조절	숙달목적 지향, 자기효능감, 성취가치
	인지조절	인지전략(시연, 정교화, 조직화) 상위인지전략(계획, 점검, 조절)
	행동조절	행동통제, 학업시간 관리, 도움 구하기
정미경(2003)	동기조절	자기효능감, 내재적 가치, 목표지향성, 시험불안
	인지조절	정교화, 점검, 시연
	행동조절	시간과 공부 조절, 노력조절, 학습행동 조절
송인섭(2008)	동기조절	자기효능감, 내재적 가치, 목표지향성, 시험불안
	인지조절	시연, 정교화, 점검
	행동조절	시간과 공부조절, 노력조절, 학습행동조절
	교육환경	학습방해요인 통제

출처: (최선미, 2012: 9에서 재구성)

자기주도학습을 구성하고 있는 요인은 연구자에 따라 다르게 제기되고 있으나 공통적으로 제안되고 있는 것은 크게 동기적 요인, 인지적 요인, 행동적 요인으로 분류됨을 알 수 있다. 자기주도학습에서의 동기조절이란 학습자의 학습에 참여하는 이유와 목적을 말한다. 인지조절이란 학습자가 자료를 기억하고 이해하려는 데 사용되는 실제적인 전략이다. 행동조절이란 학습자가 자신의 학습을 성공적으로 이끌기 위해 학습 환경 선택, 행동 통제, 시간 조정, 도움 요청 등의 능력을 말한다(정현옥 외, 2010).

자기주도학습의 구성요인은 학습자들이 주도적으로 인지하고 목적을 명확히 수립하며 시간과 행동을 적절히 관리하고 자발적으로 통제하는 것과 관련이 있다(김아영, 2014; 양명희, 2000). 그러므로 자기주도학습 프로그램을 구성할 때 참고하여 계획할 필요가 있다.

3. 자기주도학습 프로그램의 구성

자기주도적 학습의 핵심은 학습의 자기주도성과 자기관리이다(김판수 외, 2007). 이는 다음과 같은 세 가지 개념을 내포한다. 첫째, 자기학습의 목적과 수단에 대한 통제로부터의 독립성, 둘째, 타인의 원조를 받는 경우나 그렇지 않은 경우에도 자기가 주도권을 가지고 자기의 학습요구를 진단하고, 학습목표를 공식화하며, 학습자원을 파악하고, 학습전략을 선택, 실시하며 학습결과를 평가하는 학습과정 전체에 있어서의 주도성, 셋째, 학습의 의미 이해와 학습을 통해서 실현되는 가치와 관련되는 학습을 스스로 선택할 수 있는 자율성이 그것이다.

Schunk(1989)는 자기주도성은 자연스럽게 형성되기보다는 훈련과 개입을 통해 발달하는 변인(김서현 외, 2015: 311에서 재인용)이라고 하였는데 이는 누군가에 의해서 연습이 되고 훈련이 이루어져야 한다는 사실을 인정하는 것이다. 이에 따라 학습자의 자기주도성을 형성시키기 위해 코칭 프로그램이 필요함은 자명한 사실이다.

학습코칭 프로그램은 학습과 코칭이 결합한 것으로, 학습자의 잠재능력을 최대

한 발휘할 수 있도록 도울 수 있는 시스템을 의미한다. 즉 스스로 공부하는 방법을 모르는 학생이나 공부에 대한 목표나 동기가 없는 학생들에게 공부 방법을 제시하고 좋은 공부 습관을 지닐 수 있도록 관리해 주는 통합 시스템이라 할 수 있다(조주연, 2011). 자기주도성 신장을 위한 학습코칭(정현옥 외, 2010) 관련 자기주도 학습프로그램 선행연구들을 살펴보면 다음과 같다.

먼저 허은영(2010)은 「창의적 재량활동 자기주도학습 프로그램이 중학생 학업적 자기효능감·학습동기·학업성취도에 미치는 효과」에서 창의적 재량활동으로서 자기주도적학습 프로그램 제공을 통해 학생들의 학업적 자기효능감과 학습동기, 학업성취도가 향상될 수 있음을 시사했다. 프로그램의 세부 내용은 먼저 학습에 대한 필요성과 성공경험 확인을 통해 동기를 북돋아주고, 핵심과악, 암기법, 시험 치기 기술 등을 통해 인지전략을 익히며, 학습계획 수립, 시간관리, 오답노트 작성 등을 통해 구체적인 실천을 유도하는 순서로 되어 있다.

박소리·손은령(2017)은 「중학생 대상 자기주도학습 프로그램의 효과」에서 자기주도학습 프로그램이 자기주도학습, 학업성취에 효과적인 방법임을 보여주었다. 또한 효과적인 프로그램을 위한 참여 대상에 따른 맞춤형 적용 기준 제공하고, 치열하게 사교육에 참여하고자 하는 부모의 인식개선과 자기주도학습의 중요성을 시사해 주었다. 프로그램의 구성은 목표설정, 공부전략 계획, 공부 방법 맞보고, 익히고, 확인하기로 되어 있다. 변인으로 동기, 인지, 행동으로 구분하였으며 학습 주제로 꿈과 목표 정하기, 시간관리, 읽기와 암기법, 노트필기 전략, 집중력 향상방법, 과목별 공부 방법, 시험 준비하기, 시험의 스트레스와 학습의 걸림돌을 학습 주제로 선정하여 프로그램을 적용하였다.

김은지·김정섭(2015)은 「시간관리 프로그램이 중학생의 학업적 지연행동과 의지통제에 미치는 효과」에서 시간관리 프로그램은 중학생의 학업적 지연행동을 감소시키고 의지통제를 향상시킨다고 하였다. 프로그램 세부내용 주제는 동기 유발, 진단, 분석, 목표설정, 시간관리의 필요성, 우선순위, 계획표작성, 방해요인, 시험관리, 시간관리, 평가하기로 구성되어있다.

이춘행·김태균(2011)은 「청소년의 자기주도학습 프로그램이 자기관리, 학습방법개선, 결과이미지에 미치는 영향」에서 학습자의 자기관리에 대한 결과 이미지가 구체적일수록 학습의 효율성이 높으며, 학습방법개선을 통한미래의 성공적

인 결과 이미지를 구체화 및 시각화할수록 학습의 효율성이 높다고 하였다. 프로그램은 공부이유, 교과서, 복습, 읽기능력학습, 자기관리전략, 학습방법 개선 전략 결과 이미지 전략, 학습을 효율적으로 할 필요성으로 구성되어 있다.

정재희·탁진국(2018)는 「중학생 대상 단계적 변화모형 기반 학업지연 행동 극복 그룹코칭 프로그램 효과성 연구」에서 단계적 변화모형 기반 학업지연 행동 극복 그룹코칭 프로그램이 중학생의 학업지연행동에 대한 변화 동기와 실행력을 높이고, 학업지연행동을 감소시키는 것으로 나타났다고 하였다. 프로그램은 의식의 고양, 정서적 각성, 자기 재평가, 전념, 보상, 대체, 환경통제, 주변의 도움, 자신감 증진으로 구성되어 있다.

전미숙·리상섭(2017)은 「청소년의 자기주도형 라이프코칭전이에 대한 사례 연구」에서 청소년시기의 코칭경험이 자율성과 책임감을 요구하는 대학생활에서 더 크게 자기주도성을 발휘된다는 점과 평생학습의 기본인 자기주도 학습을 지속하기 위한 자기주도성을 형성하는 경험학습의 긍정적인 면이 있다고 하였다. 프로그램 수행과정은 동기부여, 진로, 목표설정의 3가지 주제를 다루면서 학습계획 세우기, 자기 이해, 시간관리, 습관들이기, 진로 결정하고 정보 찾기 내용으로 구성되어 있다.

정현옥·김미영·민세홍(2010)은 「학습코칭 프로그램이 자기주도적 학습능력에 미치는 효과」에서 자기주도학습 코칭 프로그램을 동기적 요인, 인지적 요인, 행동적 요인으로 구성하여 개발하여 운영하였고, 학습을 관리할 수 있는 능력과 학습능력 향상을 시켜줄 수 있는 전략들을 파악하고 자기주도적으로 학습력을 향상시킬 수 있었다고 하였다.

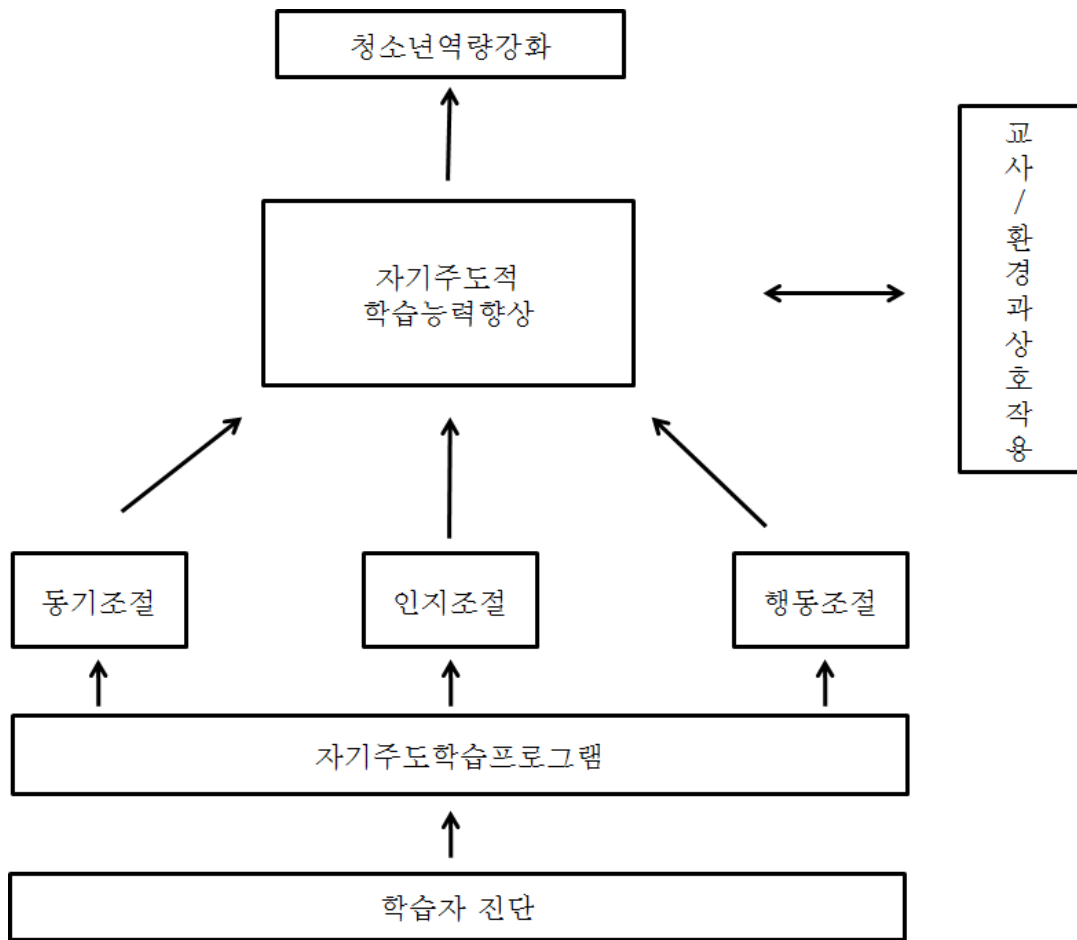
선행연구들에서 알 수 있듯이 자기주도학습 프로그램의 동기와 인지, 행동조절을 통해 구체적인 실천이 이루어지고, 학업지연행동을 감소시키고, 의지통제를 향상시키며 실행력을 높일 수 있었다는 결과는 자기주도성이 신장되었다는 것을 의미한다. 그러므로 자기주도성을 신장하기 위해 학습코칭 프로그램을 구성요인 별로 체계적으로 조직할 필요가 있다. 이를 위해 선행연구 중 하나의 학습코칭 프로그램의 세부내용을 살펴보면 다음 <표Ⅱ-3>과 같다.

<표Ⅱ-3> 프로그램의 구성 요인별 세부 내용

구성요인	주제	세부내용
동기	꿈과 목표	마음 열기 , 꿈을 나누고 목표 설정
인지, 행동	시간관리	자신의 골든타임을 찾고 활용
인지, 행동	시간관리	기억의 원리를 알고 계획수립, 연습 수업 복습 전략
인지, 행동	읽기와 암기	효과적인 읽기 방법 활용, 암기이해 및 효과적 전략 수립
인지, 행동	노트필기	노트필기 필요성 인식, 다양한 노트필기 방법 습득
인지, 행동	집중력 향상	자신의 집중력 정도 파악 집중력 향상 방법 찾아 적용
인지	과목별 공부 방법	각 과목의 특성 이해, 과목별 공부방법 적용
인지	과목별 공부 방법	각 과목의 특성 이해, 과목별 공부법 적용
동기, 인지	시험 준비	나에게 맞는 시험 전략 습득, 시험에 필요한 것
동기, 행동	학습의 걸림돌	공부 스트레스 원인 파악, 극복방법을 찾기

출처: (박소리·손은령, 2017: 527에서 재구성)

그리고 마상욱(2012)은 학습자 진단을 통해 자신을 이해하도록 하고 교사는 정서적, 인지적, 행동적 요인을 내면화할 수 있는 전략들을 소개하며 학습자는 교사와 상호작용을 하면서 자기주도능력을 스스로 내면화하고 자기주도적 학습능력을 향상시킨다고 자기주도학습 프로그램 모형의 구성요소의 위치와 관계를 정리하여 자기주도학습 능력 향상을 위한 프로그램 모형을 [그림 Ⅱ-3]과 같이 제시하였다. 또한 이러한 자기주도적 학습능력은 청소년기에 역량을 강화하는데 효과가 있다고 하였다.

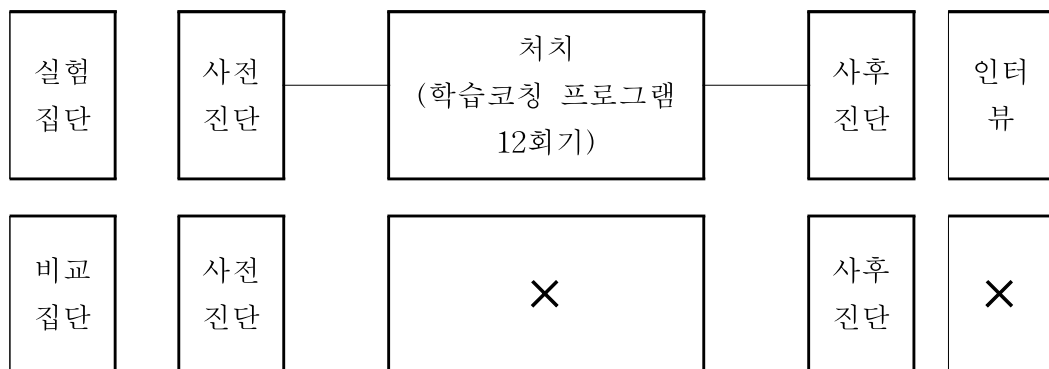


[그림 II-3] 자기주도학습 프로그램 모형(마상욱, 2012: 45)

이처럼 자기주도학습 능력 향상을 위해 자기주도학습의 동기, 인지, 행동 구성요인의 세부내용을 바탕으로 한 논문을 참고하여 본 연구에서 프로그램을 재구성 하여 진행하였다.

Ⅲ. 연구방법

본 연구의 전체적인 연구절차는 다음과 같다. 먼저 자기주도학습프로그램에 참여하고자 하는 학습자를 대상으로 사전진단을 실시하고, 이후 12회기에 걸쳐 학습코칭 프로그램을 운영한 후 사후진단을 실시하여 결과적으로 사전진단과 사후진단이 차이가 있는지를 살펴보았다([그림 Ⅲ-1] 참조). 이를 위한 구체적인 대상, 설문지, 프로그램 등을 살펴보면 다음과 같다.



[그림 Ⅲ-1] 연구절차

1. 연구 대상

본 연구는 제주특별자치도 서귀포시에 소재한 중학교에 재학 중인 중학생으로 본인이 자발적으로 신청하거나 부모나 선생님의 권유로 자기주도학습 프로그램에 참여한 학생들을 선별하여 실험집단으로 구성하였다.

중학교 1, 2,~3학년 12명의 학생을 대상으로 주 1회 50분씩 12주에 걸쳐 12회기 프로그램을 진행하였다. 프로그램에 참여하지 않은 학생 13명을 비교집단으로 구성하였다. 총 12회기, 회기 당 50분의 프로그램을 실험집단을 대상으로 운영한 후, 실험집단

과 비교집단에 대하여 사전검사와 동일한 사후검사를 실시하였다. 연구대상은 <표 III-1> 과 같다.

<표 III-1> 연구대상

구분	배경변인		
	실험집단	학년	1
2			5명
3			4명
계		12명	
성별		남	3명
		여	9명
계		12명	
비교집단	학년	1	12명
		2	0
		3	1명
	계		13명
	성별	남	1명
		여	12명
	계		13명

2. 설문지 개발 및 실시

설문지는 양영모 외(2018)가 개발한 중학생의 자기주도학습력검사(SDLAT)문항과 양명희(2000)가 개발한 것을 부분 발췌하여 사용한 권현숙(2014)의 설문지를 본 연구의 준비 및 진행과정에 맞게 설문 문항을 동기요인 5문항, 인지요인 9문항, 행동요인 10문항 총 24문항으로 수정하여 구성하였다. 개별문항들은 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’, ‘대체로 그렇지 않다(2점)’, ‘보통이다(3점)’, ‘대체로 그렇다(4점)’, ‘매우 그렇다(5점)’까지 Likert 5점 척도로 구성되어 있다. 구성을 제시하면 다음<표 III-2> 와 같다.

설문지는 프로그램을 진행한 2019년 8월~ 2019년 12월 중 사전설문은 8월 10일 ~ 9월 16일에 사후 설문을 12월 12일 ~ 19일에 실시하였다.

<표 III-2> 자기주도학습 프로그램의 구성 요인별 하위 요인 및 문항 구성

구분	구분	문항 수	문항번호
동기요인	자기효능감, 내적가치, 목표설정, 자신감 향상	5	1, 2, 3, 4, 5
인지요인	주의 집중, 기억 전략, 학습전략	9	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14
행동요인	계획하기, 시간관리, 내면 다스리기, 시험관리, 학습행동, 학습환경관리, 도움구하기	10	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
전체		24	.

3. 심층 인터뷰

인터뷰는 실험집단 12명을 대상으로 1회 실시하였고 프로그램이 끝나는 마지막 회기에 20분 진행하였다. 연구 참여자들의 프로그램 경험에서 느낀 점과 변화된 차이 및 프로그램 참여 후 학습행동에 어떠한 영향이 있는지를 알아보고자 연구에만 활용하고 실명을 밝히지 않음을 밝히고 동의를 얻어 인터뷰를 했다. 연구인터뷰 설문문항을 제시하면 다음 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 인터뷰 질문

설문 문항 내용	
프로그램 경험	프로그램에 참여하면서 좋았던 점은? 프로그램에 참여하면서 힘들었던 점은? 프로그램을 통해 도움이 되었던 점은? 프로그램을 마치면서 다짐은?
프로그램 후 변화	프로그램을 통해 생각 면에서 변화된 점은? 프로그램을 통해 행동 면에서 변화된 점은? 프로그램 후 실행하고 있는 점은?

4. 자료분석

본 연구를 수행하는데 있어 설문조사의 응답 내용에 대한 통계처리는 SPSS 18.0 통계 프로그램을 이용하여 기술통계량 평균과 표준편차를 구하고 사전검사와 사후검사 결과를 가지고 의미 있는 차이를 알아보기 위해 대응표본 t-검정을 하여 프로그램의 효과를 분석하였다.

인터뷰 전사 코딩은 프로그램에 참여하면서 행동에서의 실천정도와 생각, 행동의 변화 및 느낀 소감을 질문지를 활용하였고 기록을 하였다.

5. 프로그램 운영

프로그램 운영은 자기주도학습의 구성요인인 동기요인, 인지요인, 행동요인의 세부 내용을 바탕으로 한 논문을 참고하여 본 연구에서 프로그램을 재구성 하여 중학생에게 적용함으로써 구성요인 중 어느 요인이 학습행동 변화에 영향을 주었는지 비교하였다.

본 프로그램은 2019년 8월~ 2019년 12월까지 12주 동안 학습코칭 프로그램을 진행하였다. 과정 중 동기 부여는 자신의 강점 찾기, 공부 이유와 꿈 생각해 보기, 목표 세우기를 진행하였다. 인지전략에서는 기억의 원리와 주의 집중방법, 읽고 쓰기 방법을 익히고 학습일지를 쓰는 등의 복습 활동을 하였다. 행동 전략에서는 시간관리를 위해 계획과 실천 사항을 플래너에 쓰고 점검하고 피드백하는 시간을 가졌다. 동기, 인지, 행동 요인이 상호작용할 수 있도록 회기마다 사소한 것이라도 잘한 일 찾아 스스로에게 칭찬하기를 하면서 긍정적인 생각을 할 수 있도록 하며 매일 플래너 쓰기를 통해 해야 할 일을 인지하고 실천하고 점검하면서 행동으로 옮길 수 있도록 프로그램을 진행하였다. 프로그램의 각 회기별 활동 내용을 요약하면 다음의 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 프로그램 구성요인 및 각 회기별 활동내용

구분	제목	활동 목표	
배경변인	1회기	안내 및 설문지	프로그램에 대한 안내 및 사전 설문지 작성
동기요인	2회기	나 알기	강점 및 흥미 유형 알아보기
	3회기	학습 동기	공부 이유 및 꿈 그리기
	4회기	목표 세우기	큰 목표를 이루기 위한 작은 목표 생각하기
행동요인	5회기	플래너	플래너 사용법 알기
	6회기	시간관리	우선순위를 정하고 계획 세워서 플래너에 적기
인지요인	7회기	주의 집중	집중을 방해하는 요인을 제거하기 위한 방법 찾기
	8회기	기억력	기억의 원리를 알고 다양한 암기 활동하기
	9회기	학습전략	예습과 복습의 중요성을 알고 읽기와 쓰기 방법 익히고 활용하기
행동요인	10회기	학습 환경관리	학습자원, 행동 관리, 공부 환경 만들기
	11회기	시험관리	시험공부 계획 세우기 및 실천하기
	12회기	마무리	12회기 내용정리 및 사후 설문지 작성, 인터뷰

1회기는 설문지 작성으로 학습자 자신의 자기주도학습능력을 체크해 보는 시간과 프로그램에 참여하게 된 이유를 확인하고 자기주도학습의 의미와 앞으로 진행되는 프로그램에 대해 안내로 구성하였다.

2회기는 자신이 생각하는 것과 주위에서 친구나 선생님, 부모님들에게 들었던 칭찬을 떠올려보며 자신의 장점을 찾는다. 또한 진로 흥미 유형 검사 및 좋아하는 것과 싫어하는 것, 잘하는 것과 못하는 것 등을 살펴보는 활동을 하면서 자신에 대해 알고 이해하는 시간을 갖도록 구성하였다.

3회기는 공부하는 이유가 구체적인지, 포괄적인지를 살펴보면서 꿈과 연관시켜본다. 공부를 열심히 해서 좋은 성적을 얻었던 경험 및 그 때 기분을 공유한다. 꿈 이야기

영상을 감상하는 시간을 갖고 앞으로 어떤 사람이 되고 싶은지 생각해보도록 구성하였다.

4회기는 크고 작은 목표를 성취했던 경험을 이야기 나누고 큰 목표를 이루기 위한 작은 목표를 생각해보며 중학 시절에 이루고 싶은 목표를 세워본다. 목표를 이루기 위해 현재의 학습습관을 살펴보고 좀 더 나은 학습 습관 형성을 위해 오늘부터 실천할 수 있는 일을 계획하도록 구성하였다.

5회기는 플래너를 써 본 경험 이야기 나누고 플래너를 왜 써야 할지, 어떤 내용을 써야할지, 어떻게 써야할지 생각해 보고 방법을 찾아간다. 샘플 플래너를 참고하여 해야 할 일 플래너에 적어본다. 이 후부터는 플래너에 계획하고 실천하고 점검하는 과정을 매 회기마다 적용하도록 구성하였다.

6회기는 시간 별로 어떻게 지내고 있는지 1주일을 솔직하게 24시간 테이블을 작성해보면서 계획이 있었는지, 성실했는지, 목표를 위해 직·간접적으로 필요했는지, 의미 없이 낭비한 시간, 아무 생각 없이 흘러보내고 있었던 시간을 찾아내고 그 시간에 할 수 있는 효과적인 일 찾아본다. 해야 할 일과 하고 싶은 일 목록을 적어보고 긴급도와 중요도에 따라 분류해 보고 긴급하지 않지만 중요한 일은 계획을 세워서 꾸준히 노력해야 함을 강조하며 일의 우선순위를 정하도록 구성하였다.

7회기는 시간 가는 줄 모르게 몰입 했던 경험을 떠올려 보면서 집중이 잘 될 때는 언제인지, 집중력을 방해하는 요인은 무엇인지, 이를 제거하기 위한 방법은 어떤 것이 있을지 찾아보고 집중력 향상을 위해서 매일 실천할 수 있는 방법을 찾아본다. 또한 시각적 주의 집중력 활동과 청각적 주의 집중력 활동을 통해 집중 훈련할 수 있도록 구성하였다.

8회기는 자신만의 기억하는 방법이 있는지, 기억전략을 사용해 본 적이 있는지 확인 후 장기기억이 될 수 있도록 기억의 원리에 관한 영상을 참고하여 어떻게 하면 효과적으로 기억할 수 있을지 생각해 본다. 또한 반복적으로 읽으며 암기하기, 첫 글자 이용하기, 분류하기, 이야기 만들기, 카드를 활용한 암기 등 다양한 암기하는 활동을 하면서 자신이 가장 잘 활용할 수 있는 방법을 찾아보도록 구성하였다.

9회기는 예습과 복습의 필요성을 알고 자신의 공부 방법을 점검하고 개선방법을 찾아본다. SQ3R읽기방법을 알고 텍스트를 가지고 훑어 읽기, 질문하기, 자세히 읽기, 다시보기, 요약하기를 직접 실습해본다. 이해정도를 확인하면서 반복학습의 중요성을 강

조하고 읽기 내용을 정리해보는 시간과 설명해 보는 시간을 갖도록 구성하였다.

10회기는 공부의 방해요인을 살펴보고 문제점을 찾아 해결방안을 생각해 본다. 공부에 도움이 되는 적절한 수면시간과 졸음 방지 방법 등 신체적 환경과 물리적 학습 환경인 공부방, 친구나 선후배 문제 등 사회적 환경 등을 살펴본다. 그리고 학습 자원을 관리하기 위해 검색이나 도움을 구하기 등 할 수 있는 방법을 찾는 노력을 할 수 있도록 구성하였다.

11회기는 시험 준비기간 동안 개념공부, 문제풀기, 단원 요약하기 등을 6:3:1 비율로 공부계획을 세우고 실천하면서 플래너를 활용하여 점검하는 방법을 안다. 문제 풀고 오답풀이 방법과 단원별 정리하기로 구성하였다.

12회기는 전회기 내용을 정리해 보고 좋았던 것, 어려웠던 것, 도움이 되었던 것, 프로그램 전과 후의 변화가 되었다고 생각되는 것과 앞으로의 다짐을 하는 활동을 한다. 그리고 사후 자기주도학습능력 설문지 작성하기로 구성하였다.

IV. 연구 결과

1. 기초통계량

본 연구에서 동기요인은 내적가치, 자신감, 목표설정, 자기 효능감으로 문항을 분류하였고, 인지요인은 집중, 기억전략, 학습전략으로 문항을 분류하였으며 행동요인은 계획하기, 내면 다스리기, 시간관리, 학습관리, 시험관리, 학습환경관리, 도움구하기로 문항을 분류하였다. 각각 요인에 대한 내용을 정리하면 다음 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 자기주도학습능력 문항분류

구분	문항 분류		
동기요인	1	동기1	내적가치
	2	동기2	자신감
	3	동기3	내적가치
	4	동기4	목표설정
	5	동기5	자기효능감
인지요인	6	인지1	주의집중
	7	인지2	기억전략
	8	인지3	주의집중
	9	인지4	주의집중
	10	인지5	학습전략
	11	인지6	학습전략
	12	인지7	학습전략
	13	인지8	학습전략
	14	인지9	기억전략
행동요인	15	행동1	계획하기
	16	행동2	시간관리
	17	행동3	시간관리
	18	행동4	시간관리
	19	행동5	내면 다스리기
	20	행동6	학습행동
	21	행동7	학습환경관리
	22	행동8	학습행동
	23	행동9	학습환경관리
	24	행동10	도움구하기

본 연구에서 아래 제시부터는 1번문항 ~ 5번문항은 동기1 ~ 동기5를 나타내고, 6번 문항 ~ 14번 문항은 인지1 ~ 인지9로 나타내며, 15번 문항 ~ 24번 문항은 행동1 ~ 행동10을 나타낸다. 자기주도학습능력 각각의 문항에 대한 실험집단과 비교집단의 기술 통계량 평균과 표준편차는 다음 <표 IV-2>와 같고 자기주도 학습능력의 3개의 구성요인에 대한 실험집단과 비교집단의 사전과 사후 평균과 표준편차를 보면 실험집단에서는 향상되었지만 비교집단과는 차이를 알 수 있다.

<표 IV-2> 자기주도학습능력 문항분류 및 기술 통계량

구분	실험집단		비교집단		
	사전 M(SD)	사후 M(SD)	사전 M(SD)	사후 M(SD)	
동기 요 인	동기1	4.25(.452)	4.50(.674)	4.23(.927)	4.08(.954)
	동기2	3.83(.718)	4.50(.522)	3.62(.961)	3.69(1.032)
	동기3	3.92(.669)	4.17(.718)	3.85(.987)	4.00(1.080)
	동기4	3.42(.793)	4.17(.937)	4.08(1.115)	3.77(1.166)
	동기5	4.08(.669)	4.33(.651)	3.85(1.144)	3.77(.927)
인지 요 인	인지1	2.17(1.115)	2.67(1.073)	2.15(1.144)	2.69(1.316)
	인지2	2.75(.965)	3.25(.965)	3.00(1.225)	2.77(1.691)
	인지3	3.17(.835)	3.33(.778)	3.38(.961)	3.77(.832)
	인지4	2.83(1.030)	3.50(.905)	2.69(1.109)	2.77(1.166)
	인지5	2.67(1.155)	3.25(.866)	3.15(.899)	3.15(1.068)
	인지6	3.42(.793)	3.58(.515)	3.62(.650)	3.31(.630)
	인지7	3.08(.900)	3.17(.937)	3.46(1.127)	3.46(1.391)
	인지8	2.75(1.055)	3.25(1.357)	2.92(1.320)	2.54(1.050)
	인지9	2.92(.793)	3.25(.754)	3.38(1.044)	2.92(1.256)
행 동 요 인	행동1	2.83(.718)	3.75(1.055)	3.54(1.127)	3.69(1.437)
	행동2	2.58(.793)	3.42(.900)	2.85(1.068)	3.46(1.266)
	행동3	2.00(.853)	3.08(.793)	2.38(1.121)	2.62(1.325)
	행동4	2.75(1.357)	3.67(1.073)	3.77(1.301)	3.62(1.325)
	행동5	2.75(1.055)	3.50(.905)	2.92(1.256)	3.31(.855)
	행동6	3.17(.937)	3.33(.651)	3.15(.987)	3.31(.855)
	행동7	2.83(1.030)	3.58(.900)	3.62(1.261)	3.85(1.281)
	행동8	3.25(.754)	3.58(.793)	3.46(.776)	3.38(.870)
	행동9	2.83(.937)	3.42(.900)	3.08(1.382)	2.62(1.446)
	행동10	4.17(.718)	4.17(1.193)	4.46(.776)	4.46(.967)

구체적으로, 결과를 살펴보면 동기요인을 살펴보면 실험집단에서는 실험 전과 후의 평균을 볼 때 비교집단에 비해 전체적으로 상승하였으나 특히 동기 2와 동기 4에서 큰 차이를 보이고 있다. 이는 프로그램의 경험이 앞으로 좋은 성적을 올릴 수 있을 것이라는 자신감 상승으로 중요한 일이 무엇인지를 알고 학습에 임하려는 자세를 갖게 되는 동기부여가 이루어졌다고 생각된다.

인지요인을 살펴보면 실험집단에서는 실험 전과 후의 평균을 볼 때 비교집단에 비해 전체적으로 상승하였으나 특히 인지 4에서 큰 차이를 보이고 있다. 이는 수업의 중요성을 알고 학습태도에서 변화를 보이고 있음을 알 수 있고 또한 기억력 향상을 위해 스스로에게 공부 내용을 질문해 보면서 알고자 하는 노력을 하고 있음을 알 수 있다. 인지 8과 인지 9에서 살펴보면 실험집단에서는 전보다 후가 향상되었으나 비교집단에서는 전보다 후가 하락하였다. 이는 프로그램 경험을 통해 공부한 내용을 기억하기 위해 내용을 정리하고 요약해 보거나 공통점과 차이점을 찾는 활동 등 학습전략 면에서 도움이 필요하다는 것을 알 수 있다.

행동요인을 살펴보면 실험집단에서는 실험 전과 후의 평균을 볼 때 같거나 높아졌다. 행동 1, 행동 2, 행동 3을 살펴보면 공부하기 전에 무엇을 어떻게 공부할 것인지 생각하고 시간 계획을 세워서 일정한 시간 꾸준히 공부한다는 것으로 보아 시간 관리를 실천하는 행동을 한다는 것을 알 수 있다. 그 외 행동요인에서 오답정리나 공부에 방해되는 물건을 치우고 학습에 집중하려고 하는 등 시험 관리나 환경관리도 향상되었음을 알 수 있다. 그러나 행동 10에서 모르는 내용이 있으면 아는 사람에게 물어보는 도움 구하기에서는 변화가 보이지 않았는데 이는 두 가지 의미를 부여할 수 있는데 한 가지는 먼저 도움을 구하기보다 스스로 해결해보려고 노력하는 자세라고 생각된다. 다른 한 가지는 도움을 받기 위한 수단으로 학원을 수강했던 학생들이나 그렇지 않은 학생들이 프로그램 전이나 후에도 변화가 없었음을 나타낸다.

지금까지 살펴본 바와 같이 동기요인, 인지요인, 행동 요인에서 프로그램 전과 후 실험집단의 평균은 같거나 높아져서 프로그램의 경험이 자기주도 학습능력에 긍정적인 영향을 미친다고 예상할 수 있다. 이는 자기주도 학습능력이 향상되기 위한 의도를 가지고 프로그램을 진행하였고 학습자 또한 알고자 하는 의도가 있었거나 참여하면서 의도가 생겼기에 전반적으로 효과를 나타내었다고 생각된다.

2. 타당도

본 연구는 기존 설문지를 수정하였기에 자기주도학습능력의 타당도 검증이 요구되며 이를 위해 탐색적 요인분석을 실시하였다. 모든 측정변수는 구성요인을 추출하기 위해서 주성분 분석을 사용하였으며, 요인 적재치의 단순화를 위하여 직교회전방식을 채택하였다. 세 요인에 대해 KMO와 Bartlett의 구형성 검정을 실시한 1차 탐색적 요인분석 결과는 <표 IV-3>에 제시된 바와 같다.

송지준(2018)은 일반적으로 사회과학 분야에서 요인과 문항의 선택기준은 고유값은 1.0이상, 요인적재치는 0.40 이상이면 유의한 변수로 간주하며 0.50이 넘으면 아주 중요한 변수로 본다고 하였다. 따라서 본 연구에서 문항의 선택기준은 고유값은 1.0이상, 요인 적재치는 0.40이상을 기준으로 하였다. <표 IV-3> 에서 살펴 볼 수 있듯이, 총 27개의 문항 중 3개의 문항인 행동 11, 인지10, 동기6이 요인 적재치가 0.4이하이므로 이론 구조에 맞지 않게 적재되어 제거하여 2차 탐색적 요인분석을 하였다. 그 결과는 <표 IV-4>에 제시된 바와 같고 최종적으로 본 연구에서 타당화 과정을 거친 24개의 문항을 분석하였다. 그리고 설문문항은 부록에 제시하였다.

<표 IV-3> 자기주도학습능력 1차 탐색적 요인분석

구성 요인	성분		
	1	2	3
행동1	.849	.156	.164
행동2	.795	.005	.127
행동3	.668	-.138	.025
행동4	.642	.214	-.364
행동5	.640	.088	.384
행동6	.567	.192	.101
행동7	.515	.296	.262
행동8	.465	.202	.397
행동9	.428	.181	.249
행동10	.425	.205	.352
행동11	.299	.187	.283
인지1	.080	.744	-.095
인지2	.010	.699	.262
인지3	-.077	.674	.116
인지4	.314	.643	.256
인지5	.397	.621	-.097
인지6	.160	.613	.230
인지7	.110	.505	.165
인지8	.454	.493	.206
인지9	.380	.480	.393
인지10	.301	.310	.190
동기1	.052	.082	.748
동기2	.287	-.182	.683
동기3	-.111	.383	.671
동기4	.446	.218	.546
동기5	.127	.226	.455
동기6	.157	.192	.366
고유값	4.962	4.189	3.420
분산설명	18.377	15.513	12.668
누적분산	18.377	33.890	46.558

<표 IV-4> 자기주도학습능력 2차 탐색적 요인분석

구성 요인	성분		
	1	2	3
행동1	.859	.165	.128
행동2	.798	.007	.109
행동3	.674	-.141	.029
행동5	.654	.094	.348
행동4	.628	.197	-.397
행동6	.565	.203	.083
행동7	.525	.311	.226
행동8	.478	.223	.399
행동9	.446	.187	.211
행동10	.420	.231	.315
인지1	.075	.731	-.113
인지2	.014	.695	.242
인지3	-.090	.676	.104
인지4	.332	.644	.209
인지5	.402	.621	-.101
인지6	.176	.620	.186
인지7	.122	.536	.142
인지9	.396	.500	.350
인지8	.453	.498	.176
동기1	.081	.110	.731
동기2	.302	-.170	.700
동기3	-.088	.416	.678
동기4	.453	.237	.546
동기5	.158	.241	.463
고유값	4.878	4.143	3.009
분산설명	20.324	17.261	12.536
누적분산	20.324	37.585	50.121

3. 신뢰도

요인분석 후 최종 문항에 대한 신뢰도를 측정하기 위하여 신뢰도 분석을 하였다. 각 영역별 문항에 대한 Cronbach α 값은 다음 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 신뢰도 분석

항목	Cronbach α
행동요인	.842
인지요인	.837
동기요인	.742
전체	.897

신뢰도를 측정하기 위한 자기주도학습능력 전체의 Cronbach α 값은 0.897이다. 각 요인별 신뢰도 분석 결과를 살펴보면 행동요인의 신뢰도 분석 결과 Cronbach α 값은 0.842로 나타났다. 인지요인의 신뢰도 분석한 결과 Cronbach α 값은 0.837로 나타났고 동기요인의 신뢰도 분석한 결과 Cronbach α 값은 0.742로 나타났다.

4. 사전 등질성 검사

프로그램 실행 후의 실험집단과 비교집단의 자기주도 학습능력을 비교하기 위해, 프로그램 실행 전 실험집단과 비교집단의 차이가 없는지를 독립표본 T-검정을 통해 분석하였다. 세부적인 비교결과를 제시하면 <표 IV-6> 와 같다.

<표 IV-6> 자기주도학습능력 사전검사에 대한 차이검증

구분	실험집단	비교집단	t	유의확률 (양쪽)
	M(SD)	M(SD)		
동기요인	3.900(.357)	3.923(.811)	-.093	.927
인지요인	2.861(.620)	3.086(.754)	-.809	.427
행동요인	2.917(.536)	3.323(.770)	-1.519	.143
전체	3.101(.439)	3.359(.619)	-1.194	.245

*p<.05

<표 IV-6>에 나타나듯이 자기주도 학습능력의 3개의 구성요인과 전체에 대한 사전검사의 결과를 살펴보면 동기요인($t=-.093$, $p=.927$), 인지요인($t=-.809$, $p=.427$), 행동요인($t=-1.519$, $p=.143$), 모두 $p>0.05$ 이므로 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다($t=-1.194$, $p=.245$). 이상과 같이 자기주도 학습능력의 사전 평균 비교에서 실험, 비교 두 집단 간에 전 영역에서 95% 신뢰수준에서 유의한 차이를 보이지 않았다. 따라서 프로그램 실시 이전의 실험집단과 비교집단은 서로 동일한 집단으로 볼 수 있다.

5. 프로그램의 효과

프로그램 실시 이후 중학생들의 자기주도 학습능력에 유의한 변화가 있었는지 알아보기 위하여 구성요인인 동기요인, 인지요인, 행동요인 및 전체에 대해 실험집단과 비교집단 사전·사후검사비교를 대응표본 T-검정을 통해 분석하였다.

1) 자기주도학습프로그램의 효과(동기요인)

프로그램 실시 이후 중학생들의 자기주도 학습능력 중 동기요인에 유의한 변화가 있었는지 알아보기 위해 실험집단과 비교집단에 대해 사전·사후검사비교를 대응표본 T-검정을 통해 분석하였다.

(1) 실험집단 사전·사후검사 비교

실험집단의 동기요인에서 사전검사와 사후검사에 차이가 있는지를 대응표본 T-검정을 통해 분석한 세부적인 결과를 제시하면 <표 IV-7>와 같다.

<표 IV-7> 동기요인 실험집단 사전·사후 검사 비교

구분		사전검사	사후검사	t
		M(SD)	M(SD)	
동기요인	동기1	4.25(.452)	4.50(.674)	-1.000
	동기2	3.83(.718)	4.50(.522)	-2.966*
	동기3	3.92(.669)	4.17(.718)	-.897
	동기4	3.42(.793)	4.17(.937)	-2.462*
	동기5	4.08(.669)	4.33(.651)	-1.000
동기요인 전체		3.90(.357)	4.33(.548)	-3.072*

*p<.05

대응표본 T-검정을 통해 실험집단의 사전검사와 사후검사에 차이가 있는지를 분석한 결과 자기주도 학습능력 중 동기요인이 95% 신뢰수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 실험집단의 결과를 구체적으로 살펴보면 사후검사가 사전검사에 비해 사전 평균 3.90(SD=.357)에서 사후 평균 4.33(SD=.548)로 평균이 0.43점 높게 나타났고, t값이 -3.072, p<.05이므로 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t=-3.072, p=.011).

세부적인 하위요인을 살펴보면 동기1, 동기3, 동기5는 유의한 차이를 보이지 않았지만 동기2와 동기4는 유의한 차이를 보였다. 동기 2인 '앞으로 좋은 성적을 올릴 수 있

을 것이다' 와 동기 4인 '일의 중요도에 따라 순서를 정한 후 중요한 일부터 처리한다' 에서 유의한 차이를 보였다는 것은 자신의 능력에 대해 기대를 가지고 일을 함에 있어 중요한 것을 하려고 한다는 것을 알 수 있다.

이와 같이 실험집단의 사전·사후검사에서 집단 간 평균의 차가 유의한 것으로 나타났지만 세부적인 하위요인에서는 유의한 차이를 보이는 않는 요인도 나타나 실험집단의 분석결과만으로는 학습전략프로그램이 중학생들의 동기요인에 영향을 미치는 것으로 해석하기에는 부족함이 있어 앞의 검증절차와 같은 맥락으로 추가적으로 비교집단도 비교하였다.

(2) 비교집단 사전·사후검사 비교

비교집단의 동기요인에서 사전검사와 사후검사에 차이가 있는지를 대응표본 T-검정을 통해 분석한 세부적인 결과를 제시하면 <표 IV-8>와 같다.

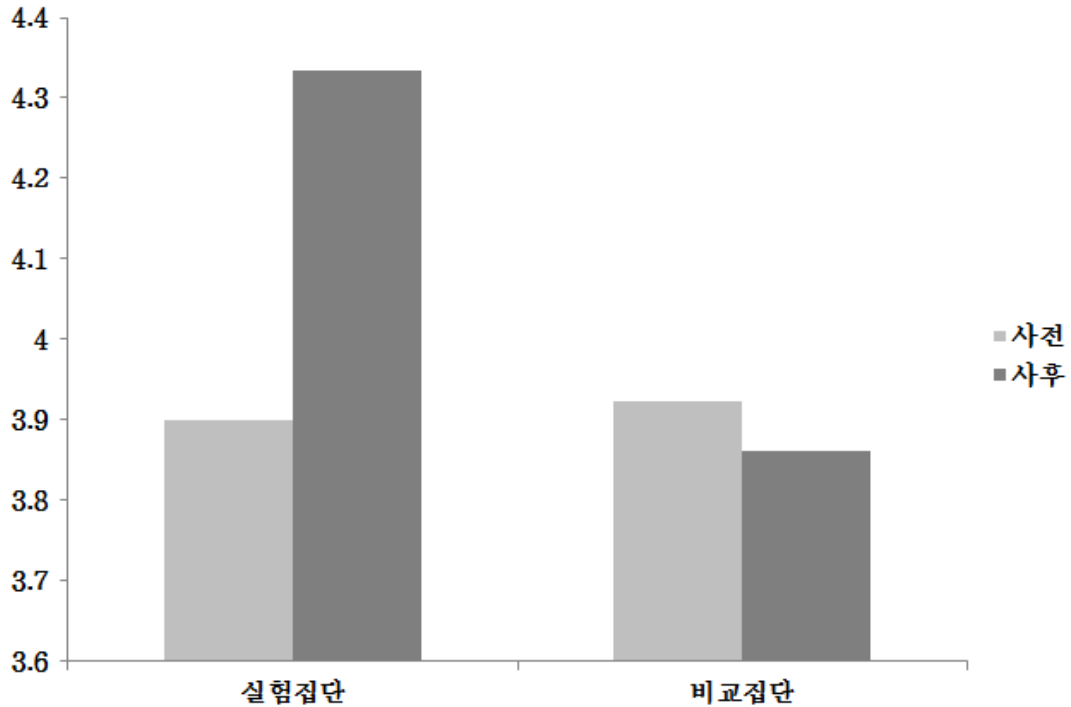
<표IV-8> 동기요인 비교집단 사전·사후 검사 비교

구분		사전검사	사후검사	t
		M(SD)	M(SD)	
동기요인	동기1	4.23(.927)	4.08(.954)	1.000
	동기2	3.62(.961)	3.69(1.032)	-.365
	동기3	3.85(.987)	4.00(1.080)	-.693
	동기4	4.08(1.115)	3.77(1.166)	1.298
	동기5	3.85(1.144)	3.77(.927)	.291
동기요인 전체		3.92(.811)	3.86(.634)	.602

대응표본 T-검정을 통해 비교집단의 사전검사와 사후검사에 차이가 있는지를 분석한 결과 동기요인이 95% 신뢰수준에서 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 비교집단의 동기요인 결과를 살펴보면 모든 하위요인과 전체에서 유의확률이 $p>.05$ 이므로 통계적으로 유의한 차이가 없다($t=.602$, $p=.558$).

(3) 실험집단과 비교집단 비교

실험집단과 비교집단의 동기요인의 평균차이를 그래프로 나타내면 [그림 IV-1]과 같다.



[그림 IV-1] 동기요인 실험집단과 비교집단 비교

2) 자기주도학습프로그램의 효과(인지요인)

프로그램 실시 이후 중학생들의 자기주도 학습능력 중 인지요인에 유의한 변화가 있었는지 알아보기 위해 실험집단과 비교집단에 대해 사전·사후검사비교를 대응표본 T-검정을 통해 분석하였다.

(1) 실험집단 사전·사후검사 비교

실험집단의 인지요인에서 사전검사와 사후검사에 차이가 있는지를 대응표본 T-검정을 통해 분석한 세부적인 결과를 제시하면 <표 IV-9>와 같다.

<표 IV-9> 인지요인 실험집단 사전·사후 검사 비교

구분		사전검사	사후검사	t
		M(SD)	M(SD)	
인지요인	인지1	2.17(1.115)	2.67(1.073)	-1.593
	인지2	2.75(.965)	2.67(1.073)	.220
	인지3	3.17(.835)	3.33(.778)	-.561
	인지4	2.83(1.030)	3.50(.905)	-2.906*
	인지5	2.67(1.155)	3.25(.866)	-2.028
	인지6	3.42(.793)	3.58(.515)	-.561
	인지7	3.08(.900)	3.17(.937)	-.248
	인지8	2.75(1.055)	3.25(1.357)	-1.149
	인지9	2.92(.793)	3.25(.754)	-1.483
인지요인 전체		2.86(.620)	3.25(.598)	-2.326*

*p<.05

대응표본 T-검정을 통해 실험집단의 사전검사와 사후검사에 차이가 있는지를 분석한 결과 자기주도 학습능력 중 인지요인이 95% 신뢰수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 실험집단의 결과를 구체적으로 살펴보면 사후검사가 사전검사에 비해 사전 평균 2.86(SD=.620)에서 사후 평균 3.25(SD=.598)로 평균이 0.39 점 높게 나타났고, t값이 -2.326, p<.05이므로 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t=-2.326, p=.040). 세부적인 하위요인을 살펴보면 인지4인 ‘수업 중 나의 행동에 잘못이나 모자람이 있는지를 돌이켜 살펴본다’에서 유의한 차이를 보이는데 이는 수업태도의 중요성을 인지하였음을 알 수 있다.

이와 같이 실험집단의 사전·사후검사에서 집단 간 평균의 차가 유의한 것으로 나타났지만 인지4외의 하위요인에서 유의한 차이가 보이지 않아 실험집단의 분석결과만으로는 학습전략프로그램이 중학생들의 인지요인에 영향을 미치는 것으로 해석하기에는

부족함이 있어 앞의 검증절차와 같은 맥락으로 추가적으로 비교집단도 비교하였다.

(2) 비교집단 사전·사후검사 비교

비교집단의 인지요인에서 사전검사와 사후검사에 차이가 있는지를 대응표본 T-검정을 통해 분석한 세부적인 결과를 제시하면 <표 IV-10>과 같다.

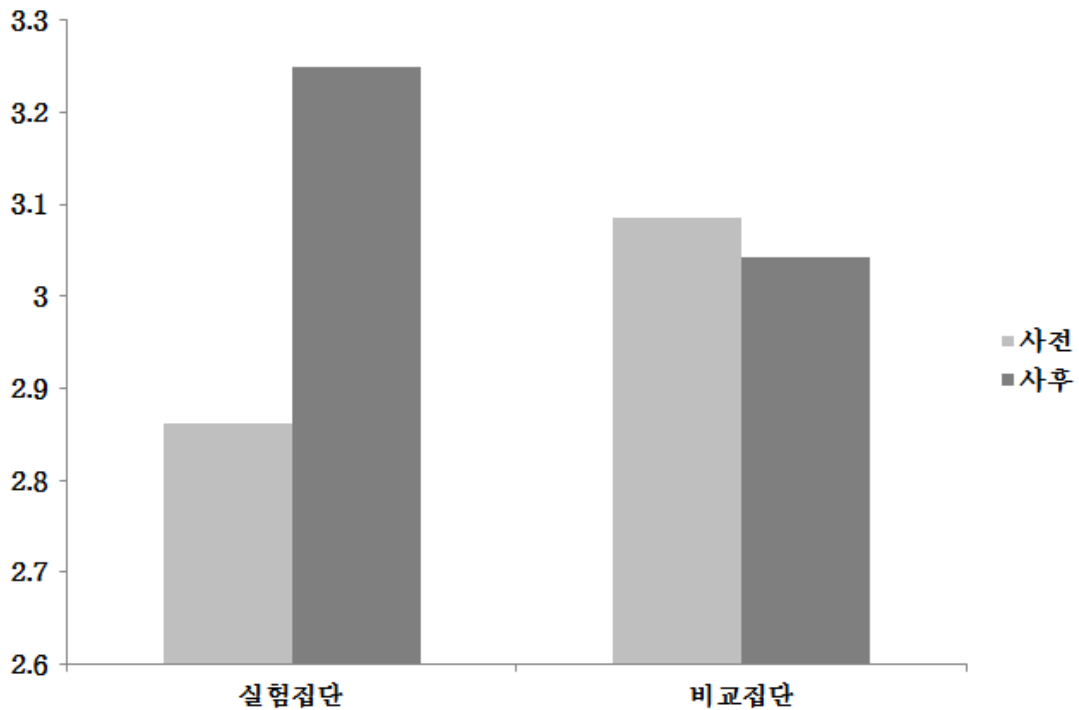
<표IV-10> 인지요인 비교집단 사전·사후 검사 비교

구분		사전검사	사후검사	t
		M(SD)	M(SD)	
인지요인	인지1	2.15(1.144)	2.69(1.316)	-1.723
	인지2	3.00(1.225)	2.77(1.691)	1.000
	인지3	3.38(.961)	3.77(.832)	-1.806)
	인지4	2.69(1.109)	2.77(1.166)	-.249
	인지5	3.15(.899)	3.15(1.069)	.000
	인지6	3.62(.650)	3.31(.630)	1.760
	인지7	3.46(1.127)	3.46(1.391)	.000
	인지8	2.92(1.320)	2.54(1.050)	.959
	인지9	3.38(1.044)	2.92(1.256)	1.315
인지요인 전체		3.09(.754)	3.04(.776)	.286

대응표본 T-검정을 통해 통제집단의 사전검사와 사후검사에 차이가 있는지를 분석한 결과 인지요인이 95% 신뢰수준에서 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 비교집단의 인지요인 결과를 살펴보면 비교집단의 모든 하위요인과 전체에서 유의확률이 $p > .05$ 이므로 통계적으로 유의한 차이가 없다($t = .286, p = .780$).

(3) 실험집단과 비교집단 비교

실험집단과 비교집단의 인지요인의 평균차이를 그래프로 나타내면 [그림 IV-2]와 같다.



[그림 IV-2] 인지요인 실험집단과 비교집단 비교

3) 자기주도학습프로그램의 효과(행동요인)

프로그램 실시 이후 중학생들의 자기주도 학습능력 중 행동요인에 유의한 변화가 있었는지 알아보기 위해 실험집단과 비교집단에 대해 사전·사후검사 비교를 대응표본 T-검정을 통해 분석하였다.

(1) 실험집단 사전·사후검사 비교

실험집단의 행동요인에서 사전검사와 사후검사에 차이가 있는지를 대응표본 T-검정을 통해 분석한 세부적인 비교결과를 제시하면 <표 IV-11>와 같다.

<표 IV-11> 행동요인 실험집단 사전·사후 검사 비교

구분		사전검사	사후검사	t
		M(SD)	M(SD)	
행동요인	행동1	2.83(.718)	3.75(1.055)	-2.930*
	행동2	2.58(.793)	3.42(.900)	-2.590*
	행동3	2.00(.853)	3.08(.793)	-4.168**
	행동4	2.75(1.357)	3.67(1.073)	-2.727*
	행동5	2.75(1.055)	3.50(.905)	-2.462*
	행동6	3.17(.937)	3.33(.651)	-.804
	행동7	2.83(1.030)	3.58(.900)	-3.000*
	행동8	3.25(.754)	3.58(.793)	-2.345*
	행동9	2.83(.937)	3.42(.900)	-2.028
	행동10	4.17(.718)	4.17(1.193)	.000
행동요인 전체		2.92(.536)	3.55(.544)	-5.355***

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

대응표본 T-검정을 통해 실험집단의 사전검사와 사후검사에 차이가 있는지를 분석한 결과 자기주도 학습능력 중 행동요인이 95% 신뢰수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 실험집단의 결과를 구체적으로 살펴보면 사후검사가 사전검사에 비해 사전 평균 2.92(SD=.536)에서 사후 평균 3.55(SD=.544)로 평균이 0.63 점 높게 나타났고, t값이 -5.355, p<.05이므로 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t=-5.355, p=.000). 세부적인 하위요인을 살펴보면 행동1인 ‘공부하기 전에 무엇을 어떻게 공부할 것인지 미리 머릿속으로 생각해 본다’, 행동2인 ‘효율적으로 공부하기 위해 시간계획을 세워 공부한다’, 행동3인 ‘매일 일정한 시간을 정해 놓고 공부한다’, 행동4인 ‘시험 후 오답을 확인한다’, 행동5인 ‘공부하기 전에 학습목표를 점검한다’, 행동 7인 ‘필요한 정보를 어디서 얻을 수 있는지 안다’, 행동8인 ‘교과서를 읽을

때 가장 중요한 개념들을 잘 찾아낸다' 등이 유의한 차이를 보이는데 자기주도 학습프로그램 경험이 행동요인에서 많은 영향을 주었음을 알 수 있다.

이와 같이 실험집단의 사전·사후검사에서 집단 간 평균의 차가 유의한 것으로 나타났지만 실험집단의 분석결과만으로는 학습전략프로그램이 중학생들의 행동요인에 영향을 미치는 것으로 해석하기에는 부족함이 있어 앞의 검증절차와 같은 맥락으로 추가적으로 비교집단도 비교하였다.

(2) 비교집단 사전·사후검사 비교

비교집단의 행동요인에서 사전검사와 사후검사에 차이가 있는지를 대응표본 T-검정을 통해 분석한 세부적인 결과를 제시하면 <표 IV-12>와 같다.

<표IV-12> 행동요인 비교집단 사전·사후 검사 비교

구분		사전검사	사후검사	t
		M(SD)	M(SD)	
행동요인	행동1	3.54(1.127)	3.69(1.437)	-.562
	행동2	2.85(1.068)	3.46(1.266)	-2.889*
	행동3	2.38(1.121)	2.62(1.325)	-.822
	행동4	3.77(1.301)	3.62(1.325)	.365
	행동5	2.92(1.256)	3.31(.855)	-1.328
	행동6	3.15(.987)	3.31(.855)	-1.000
	행동7	3.62(1.261)	3.85(1.281)	-.674
	행동8	3.46(.776)	3.38(.870)	.291
	행동9	3.08(1.382)	2.62(1.446)	1.105
	행동10	4.46(.776)	4.46(.967)	.000
행동요인 전체		3.32(.770)	3.36(.619)	-1.366

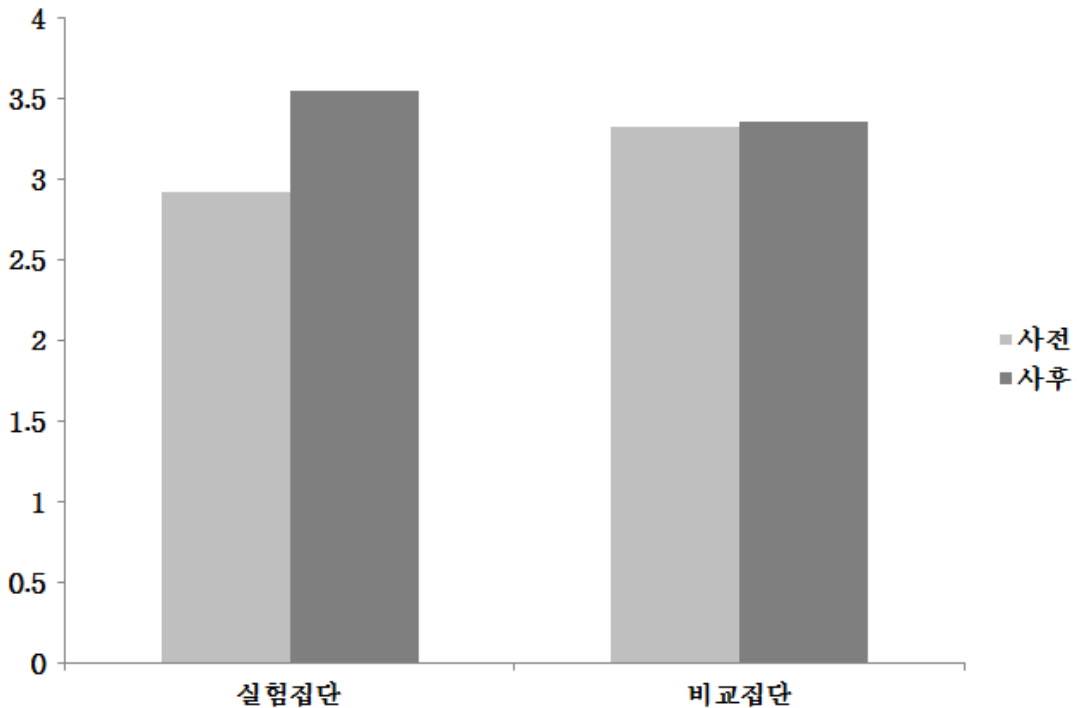
*p<.05

대응표본 T-검정을 통해 비교집단의 사전검사와 사후검사에 차이가 있는지를 분석한 결과 행동요인이 95% 신뢰수준에서 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타

났다. 비교집단의 행동요인 결과를 살펴보면 모든 하위요인과 전체에서 유의확률이 $p>.05$ 이므로 통계적으로 유의한 차이가 없다($t=-1.366$, $p=.197$).

(3) 실험집단과 비교집단 비교

실험집단과 비교집단의 행동요인 평균차이를 그래프로 나타내면 [그림 IV-3]과 같다.



[그림 IV-3] 행동요인 실험집단과 비교집단 비교

4) 자기주도학습프로그램의 효과

프로그램 실시 이후 중학생들의 자기주도 학습능력에 유의한 차이가 있었는지 알아보기 위하여 실험집단과 비교집단에 대해 사전·사후검사비교를 대응표본 T-검정을 통해 분석하였다.

(1) 실험집단 사전·사후검사 비교

실험집단의 자기주도학습능력 사전검사와 사후검사에 차이가 있는지를 대응표본 T-검정을 통해 분석한 동기요인, 인지요인, 행동요인 각각과 전체 비교결과를 정리하

여 제시하면 <표 IV-13>와 같다.

<표 IV-13> 전체 실험집단 사전·사후 검사 비교

구분		사전검사	사후검사	t
		M(SD)	M(SD)	
자기주도학 습능력	동기요인	3.90(0.357)	4.33(.549)	-3.072*
	인지요인	2.86(.620)	3.25(.598)	-2.326*
	행동요인	2.92(.536)	3.55(544)	-5.355***
전체		3.10(.439)	3.60(.517)	-4.364**

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

대응표본 T-검정을 통해 실험집단의 사전검사와 사후검사에 차이가 있는지를 분석한 결과 자기주도 학습능력변인이 동기요인, 인지요인, 행동요인 모두 95% 신뢰수준에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 실험집단의 결과를 구체적으로 살펴보면 사후검사가 사전검사에 비해 사전 평균 3.10(SD=.439)에서 사후 평균 3.60(SD=.517)로 평균이 0.5점 높게 나타났고, t값이 -4.364, p<.05이므로 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(t=-4.364, p=.001). 이와 같이 실험집단의 사전·사후검사에서 집단 간 평균의 차가 유의한 것으로 나타났지만 실험집단의 분석결과만으로는 학습전략프로그램이 중학생들의 자기주도 학습능력변인에 영향을 미치는 것으로 해석하기에는 부족함이 있어 추가적으로 비교집단도 비교하였다.

(2) 비교집단 사전·사후검사 비교

비교집단의 자기주도학습능력 사전검사와 사후검사에 차이가 있는지를 대응표본 T-검정을 통해 분석한 동기요인, 인지요인, 행동요인 각각과 전체 비교결과를 정리하여 하여 제시하면 <표 IV-14>와 같다.

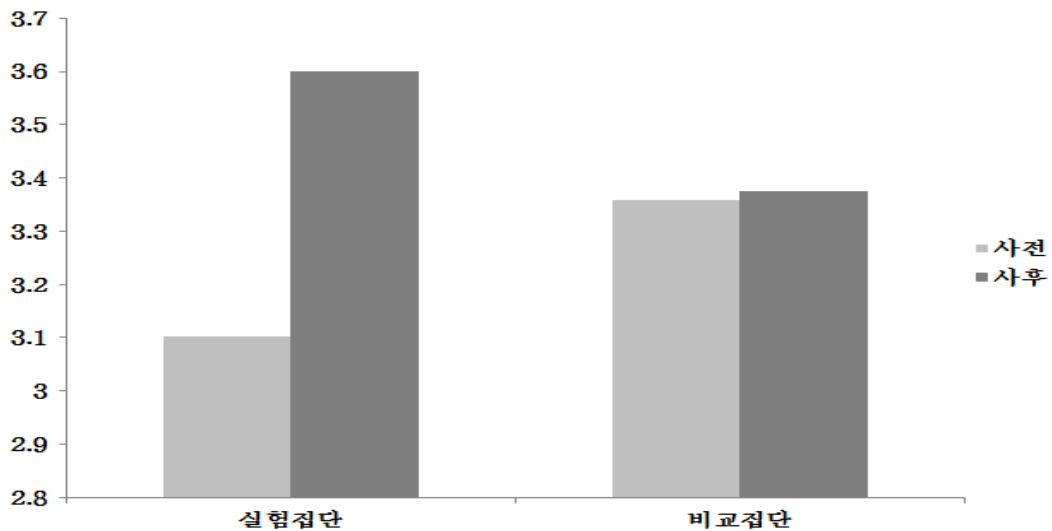
<표IV-14> 전체 비교집단 사전·사후 검사 비교

구분		사전검사	사후검사	t
		M(SD)	M(SD)	
자기주도학 습능력	동기요인	3.92(.811)	3.86(.634)	.602
	인지요인	3.09(.754)	3.04(.776)	.286
	행동요인	3.32(.770)	3.36(.619)	-1.366
전체		3.36(.619)	3.38(.580)	-.179

대응표본 T-검정을 통해 비교집단의 사전검사와 사후검사에 차이가 있는지를 분석한 결과 자기주도 학습능력변인이 95% 신뢰수준에서 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 비교집단의 동기요인, 인지요인, 행동요인의 자기주도학습능력 결과를 살펴보면 유의확률이 $p>.05$ 이므로 통계적으로 유의한 차이가 없다($t=-.179$, $p=.861$).

(3) 실험집단과 비교집단 비교

실험집단과 비교집단의 전체 평균차이를 그래프로 나타내면 [그림IV-4]와 같다.



[그림IV-4] 전체 실험집단과 비교집단 비교

5) 자기주도학습프로그램 경험에 따른 변화

자료 분석에 따르면 자기주도학습프로그램 경험이 동기, 인지, 행동요인에서 통계적으로 유의한 차이를 보여 자기주도학습 능력에 영향을 미침을 알 수 있었다. 이에 자기주도학습프로그램에 참여한 학생들의 행동의 변화를 알 수 있는 활동 몇 가지 예시와 프로그램 경험이 자기주도학습능력의 요인별 차이 및 학습 행동에 미치는 영향에 대한 인터뷰 내용을 정리하였으며 그 내용을 정리하면 다음과 같다.

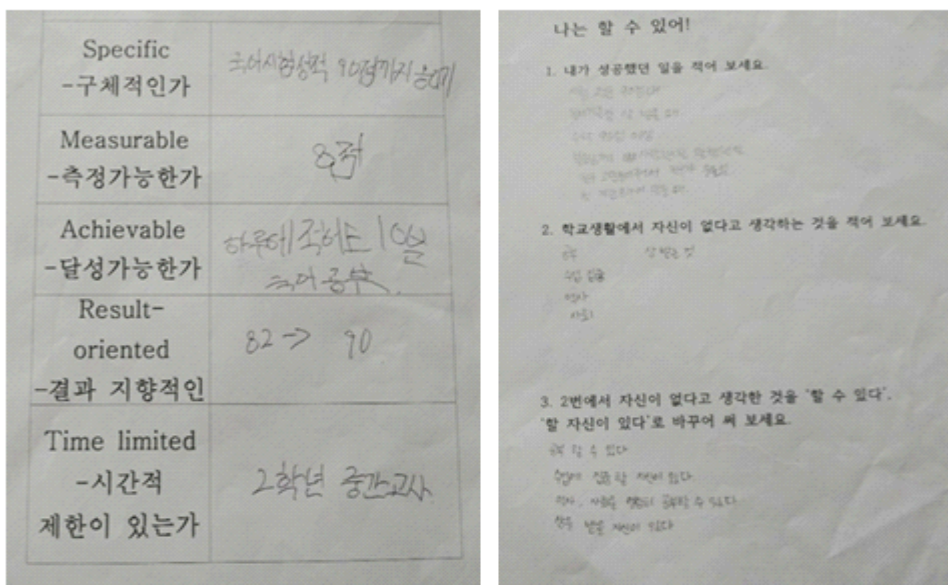
(1) 인터뷰내용 코딩

프로그램을 마치면서 참여한 학생들과의 프로그램 경험과 프로그램 후 변화에 대한 인터뷰 질문에 다양한 응답을 보였는데 진술 내용을 분석하여 공통된 부분을 같은 주제로 묶고 재구성하면 다음 <표IV-15>와 같다.

<표IV-15> 인터뷰 주제별 내용

영역	주제	인터뷰 내용
동기	공부에 대한 의지	<ul style="list-style-type: none"> -예전에는 놀고 싶을 때는 무조건 놀았는데 지금은 절제를 할 수 있게 되었다. -공부법을 알게 되어 공부의지가 생겼다. -예전에는 배웠던 것을 무시하고 무조건 예습만 하려고 했었는데 지금은 전에 배운 내용도 공부한다.
인지	체계적 학습	<ul style="list-style-type: none"> -설명할 수 있을 때까지 공부하려고 한다. -복습을 더 열심히 하고 코넬노트, 마인드맵을 적극적으로 활용해야겠다. -많은 공부 방법을 알게 되었다. -노트정리를 하게 되고 수업시간 집중시간이 길어졌다. -배운 것을 복습하고 스스로 정리하는 시간을 가지게 되었다. -스스로 정리하면서 공부하는 시간이 반드시 필요하다. -내용을 요약해 보고 부족한 부분을 복습한다.
행동	현명한 시간관리	<ul style="list-style-type: none"> -시간분배를 조금 더 현명하게 할 수 있게 되었다. -시간 관리를 어떻게 하느냐가 내 공부가 얼마나 더 효율적으로 되느냐의 차이이다. -할 일에 대해 우선순위를 정한다. -플래너를 쓰게 되면서 공부를 계획하고 실천할 수 있게 되었다. -무엇을 먼저 해야 할지 생각하게 되었다. -시험 계획을 세우고 무엇을 먼저 해야 할지를 알고 끌고 루 공부하게 되었다. -시간관리가 나아졌다. -어려운 문제가 있어도 포기하지 않고 여러 가지 방법으로 해결하는 방법을 알게 되어 노력한다. -반복학습을 하고 차근차근 공부한다.

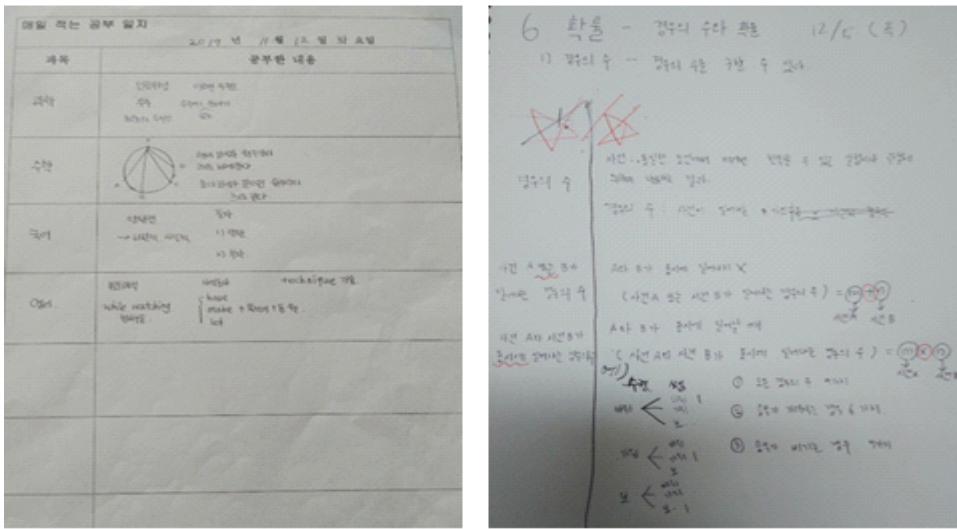
첫째, 프로그램 참여를 통해 공부에 대한 의지가 생긴 학생들의 인터뷰 내용을 소개하면 선행은 이루어지고 있으나 현재의 복습이 이루어지지 않아 내신이 좋지 않은 중학교 2학년 남학생의 경우 “예전에는 플래너 쓰기를 생각해 본 적도 없고 할 줄도 몰랐지만 프로그램을 통해 어떻게 쓰는지를 알게 되었다. 그래서 놀고 싶은 때는 놀았었는데 지금은 시간관리를 어느 정도 하면서 절제를 할 수 있게 되었다.”고 하면서 “예전에는 배웠던 것은 무시하고 무조건 학원에서 하는 예습만 하려고 했었는데 지금은 전에 배운 내용도 공부한다.”고 하였다. 이처럼 동기요인에 영향을 미치는 활동으로 목표설정과 성공경험 나누기를 들 수 있다.



[사진 IV-1] 목표설정과 성공경험 활동 사례

위의 사진과 같이 단기목표를 설정해보는 활동을 통해 자기효능감을 증진시킬 수 있었고, 성공경험을 떠올리고 자신이 없다고 생각되는 것을 할 수 있다로 바꾸는 활동을 통해 자신감을 갖는데 도움이 되었다. 또한 수학 공부를 어려워하는 중학교 3학년 여학생의 경우는 “원래 조금 어려워도 속상하고, 그냥 넘기려는 마음을 가지고 있었는데 어려운 문제가 있어도 포기하지 않고 여러 가지 방법으로 해결해 보려고 한다.”고도 하고, “매일 매일 복습하는 것은 꿈도 못 꿴었고 열심히 공부하는 것은 시험기간에만 하는 거로 생각해 복습을 아예 안했었는데 배운 게 어렵다거나, 외워야 하는 거나, 선생님께서 중요하다고 해주신 거는 집에 와서 스스로 정리를 하게 되었다.”고 하였다.

둘째, 프로그램 참여를 통해 체계적인 학습을 하게 된 학생들이 인터뷰 내용을 소개하면 약사가 되고자 하는 중학교 1학년 남학생의 경우는 “원래 수업태도도 좋고 공부도 잘한다. 플래너 쓰기를 전혀 하지 않았는데 쓰게 된 게 달라진 것이고 복습을 더 강화하고 노트정리를 적극적으로 활용하고 설명할 수 있을 때까지 공부해 내 것으로 만든다.”고 하였다. 또한 인지요인에 영향을 미치는 활동으로 매일 쓰는 학습일지와 백지를 활용하여 정리해보기를 실시하였으며 그 예는 다음 사진과 같다.



[사진 IV-2] 매일 쓰는 학습일지와 백지노트정리 활동 사례

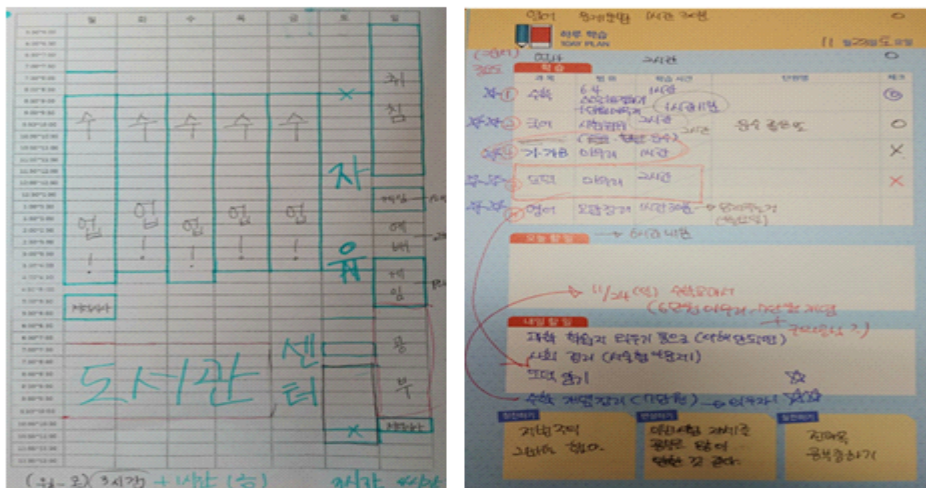
매일 쓰는 학습일지를 통해 내가 알고 있는 것과 모르는 것을 확인할 수 있었고 오늘 할 공부계획을 세울 수 있었다. 그리고 공부한 내용을 백지에 적어보는 노트활동은 어려웠지만 확실히 내 것으로 만들 수 있었다. 또한 예체능을 좋아하는 중학교1학년 남학생의 경우는 “집중시간이 길어지고 노트정리를 잘 해야겠다.”고 하였다. 예고를 가고 싶어 하는 중학교1학년 여학생의 경우는 “원래 수업에 집중을 잘 안했는데 요즘엔 수업에 집중을 한다”고 하였다. 위 1학년 학생들의 경우는 쓰는 것을 좋아하지 않아 필기를 하지 않는 편이었으나 프로그램을 통해 필기의 중요성을 인식하고 학습에 활용하려고하는 긍정적인 변화를 보여주는 예라고 할 수 있다. 또한 수업 태도와 집중시간에 변화가 있었음을 알 수 있다.

성적이 중상인 중학교2학년 여학생의 경우 “나에게 맞는 복습법을 찾게 되고 배웠던 내용이 완전히 내가 소화할 수 있게 공부하는 점이 달라졌다.”고 하였다. 다른 중학교

2학년 여학생의 경우도 “특히 시험기간에 공부한 것을 스스로 정리하는 시간을 갖는다”고 하였다. 공부에 소홀하다가 상담 쪽에 관심을 갖게 된 중학교 3학년 여학생의 경우는 “플래너를 작성하면서 계획을 세워서 공부하게 되었고 매일 학습일지 쓰는 것을 일상생활에 적용해 보겠다.”고 하였으며 “대학교 조사도 하고, 배운 거 복습, 영어 듣기 등을 실천하고 점검해야겠다.”는 다짐을 하기도 하였다. 중학교 2, 3학년의 경우는 배운 것을 소화하기 위해 복습을 통해 장기기억을 할 수 있도록 노력하고 있음을 알 수 있다.

셋째, 프로그램 참여를 통해 현명한 시간 관리를 하게 된 학생들의 인터뷰 내용을 소개하면 부모님 가게 일을 돕느라 바쁜 중학교 2학년 여학생의 경우 “내가 뭘 해야 할지 먼저 정하고 실천하는 시간관리가 달라졌다.”고 하였고 학원에 덜 의존하고 싶은 중학교3학년 여학생의 경우는 “내 공부가 얼마나 더 효율적으로 되느냐의 차이는 시간관리를 어떻게 하느냐에서 온다. 플래너를 쓰는 습관이 생기면서 시간분배를 현명하게 할 수 있게 되었다.”고 하면서 “학원에 의존하지 않고 배운 내용을 요약해 보고 부족한 부분 복습하는 것을 지속적으로 스스로 해야겠다.”는 다짐을 하기도 하였다.

행동요인에 영향을 미치는 활동으로 시간일지와 플래너 활용하기를 들 수 있다. 특히, 시간일지를 작성해봄으로써 자신의 가용시간을 알 수 있었다. 가용시간에 공부계획을 세워 우선순위를 정하고 공부를 하려고 계획 세우는 것은 잘하게 되었지만 미루는 습관을 고치기가 힘들어 계획한 것을 모두 실천하기가 힘들었다.



[사진IV-3] 시간일지와 플래너 활동 사례

고등학생의 공부량이 걱정인 중학교 3학년 여학생의 경우는 “공부는 학교에서 해야 한다고 생각했었으나 스스로 구체적으로 계획을 세우고 실천하는 것이 중요하다. 그래서 계획을 세워 플래너에 적고 실천하고 점검한다.”고 하였다. 이처럼 중학교 3학년 학생의 경우는 학원이나 학교의 도움을 받고 있지만 공부는 스스로 찾아가며 해야 하는 부분이 필요하다는 것을 알게 되면서 앞으로 시간관리를 위한 도구로 플래너 활용에 대해 이야기 하였다.

그 외에 가장 힘들었던 점으로 “수학을 노트에 정리하는 것이 힘들었다.”는 중학교 2학년 남학생, “시험 후 과제를 하려고 책상에 앉기까지가 힘들었다.”는 중학교 3학년 여학생, “학습플래너 매일 쓰는 것이 습관이 되지 않아 처음에는 좀 버겁다 느꼈는데 지속적으로 하다 보니 익숙해진 것 같다.”는 중학교 3학년 여학생, “오래 앉아 있어야 하는 것과 집중하기가 힘들었다.”는 중학교 1학년 남학생 등 행동요인으로 실천에 대한 어려움을 호소하였음을 알 수 있다.

요약해 보면 프로그램 참여를 통해 절제와 공부의지가 생긴 학생들이 있었고 스스로 공부하는 시간을 가지고 내용을 요약하고 자신의 부족한 부분을 알고 복습을 하며 체계적 학습을 위해 공부 계획을 세워서 실천하는 모습이 보였다. 또한 시간 관리를 어떻게 하느냐가 내 공부가 얼마나 더 효율적으로 되느냐의 차이임을 알고 시간 관리를 현명하게 하려고 노력하는 등의 변화를 보였는데 이는 자기주도학습 프로그램이 긍정적인 영향을 미쳤음을 의미한다.

V. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 자기주도 학습프로그램을 중학생들에게 실시한 후 자기주도 학습능력과 구성요인인 동기적 요인, 인지적 요인, 행동적 요인에 어떠한 영향을 미칠 것인지 알아보고자 하였다. 이를 위해 서귀포시에 거주중인 중학생을 대상으로 실험집단 12명과 비교집단13명을 선정하여 사전검사를 실시한 후 실험집단은 12주간 주 1회 50분씩 12회기 프로그램을 진행하고 비교집단은 따로 프로그램을 진행하지 않았다.

연구에 사용된 측정도구는 양영모 외(2018)이 개발한 검사도구와 권현숙(2014)의 검사도구를 본 연구의 준비 및 진행과정에 맞게 수정·보완하여 사용하였다.

수집된 자료를 분석하기 위해 통계는 SPSS 18.0통계 프로그램을 이용하여 자료를 처리하였다, 구체적인 분석방법으로 측정변수들의 기술통계량을 산출하였고, 요인 분석, 신뢰도 분석을 하였으며 집단 간 사전검사와 사후검사 결과를 가지고 의미 있는 차이를 알아보기 위해 대응표본 t-검정을 하여 프로그램의 효과를 분석하였다. 또한 인터뷰 질문을 통해 프로그램에 참여하면서 행동에서의 실천정도와 생각, 행동의 변화 및 느낀 소감을 기록하였다.

프로그램 적용 전 실험집단과 비교집단은 동기요인, 인지요인, 행동요인에서 모두 차이가 없었는데 프로그램 적용 후 실험집단과 비교집단은 동기요인, 인지요인, 행동요인에서 모두 차이가 있었다.

첫 번째 연구 질문인 자기주도 학습프로그램 경험에 따라 자기주도학습능력에 차이가 있는가를 알아보기 위해 통계결과를 살펴보면 구성요인인 동기요인, 인지요인, 행동요인에 차이에 대한 결과로 실험집단은 동기요인에서 평균이 높아지고 유의확률 $p < .05$ 이므로 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t = -3.072$, $p = .011$). 이는 동기에 영향을 준 것으로 자기주도 학습프로그램이 학습동기에 영향을 미친다는

선행연구들(박태연, 2015; 이석기 외, 2015; 이수미, 2016; 허은영, 2010)과 같다. 또한 인지요인에서도 평균이 향상되고 유의확률 $p < .05$ 이므로 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t = -2.326, p = .040$). 이러한 결과는 인지요인에 영향을 준 것으로 자기주도 학습프로그램이 인지요인에 영향을 미친다는 선행연구들(최승희, 2012; 허은영, 2010)과 같다. 그리고 행동요인에서도 평균이 향상되고 유의확률 $p < .05$ 이므로 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($t = -5.355, p = .000$). 이러한 결과는 행동요인에 영향을 준 것으로 자기주도 학습프로그램이 행동요인에 영향을 미친다는 선행연구들(김은지·김정섭, 2015; 강보은, 2012)과도 같다.

프로그램 적용 후 두 번째 연구 질문인 자기주도학습 프로그램 경험이 행동변화에 어떠한 영향을 주었는가에 대해 인터뷰 내용을 통해 살펴보면 프로그램 후 동기요인으로 절제, 공부의지에 영향을 미쳤음을 알 수 있다. 인지요인으로 문제 해결 방법, 복습, 노트정리 등 학습방법에 영향을 미쳤음을 알 수 있고, 행동요인으로는 시간 관리, 우선순위정하기, 플래너를 쓰기 등에 영향을 미쳤음을 알 수 있다. 특히 복습을 하기 위해 시간을 할애하고 반복학습을 하고 플래너란 도구를 사용하여 스스로 점검을 하면서 노력을 한다는 것은 좋은 성과라고 할 수 있다.

종합해보면 자기주도학습프로그램의 경험은 자기주도학습 능력의 평균이 향상되고 통계적으로 유의미 하였으므로 자기주도 학습능력 향상에 영향을 준 것으로 나타났다. 이러한 결과는 선행연구들(권현숙, 2015; 이은미, 2003; 이춘행·김태균, 2011; 정현옥 외, 2010)과 같다.

본 연구의 결론을 다음과 같이 제시해 본다. 첫째, 프로그램 경험이 동기, 인지, 행동요인에서 차이를 보이며 자기주도학습능력에 영향을 미친다는 것은 학습자들이 자기주도학습 프로그램 경험을 할 수 있는 기회의 장이 주어져야 함을 의미한다. 그런데 습관이라는 것이 하루아침에 이루어지는 것이 아니고 행동의 변화가 습관으로 형성되기 까지는 노력이 필요하다. 그러므로 학습자들에게 자신감을 갖도록 격려와 지지를 하면서 행동의 변화가 지속되도록 학습상황을 만들어 줄 수 있는 기회가 주어지도록 사후 관리도 필요하다.

둘째, 본 연구의 프로그램에 참여한 학습자의 학습 행동의 변화에서 알 수 있듯이 중학교 1학년의 경우는 중학생살이 초등생활과 달리 학습할 양과 난이도에 대한 부담으로 학습방법을 알고자하는 자세를 취하므로 인지요인에 영향을 줄

수 있는 프로그램 전략을 치밀하게 구성한다면 프로그램에 대한 효과는 더 클 것으로 기대된다. 그리고 중학교 2,3학년의 경우는 공부 이유를 생각하고 배우려는 공부 의지를 자극하는 방향으로 동기요인에 영향을 줄 수 있는 프로그램을 진행한다면 더욱 실천을 하려는 자세를 취하며 행동의 변화를 계속 유지하고자 노력 할 것으로 기대된다. 즉 학년별 프로그램 전략을 달리하고 좀 더 세부적으로는 개인별 맞춤 전략이 이루어지도록 한다면 더욱 프로그램 경험에 대한 영향력은 클 것이다.

2. 제언

자기주도 학습능력 구성요인인 동기요인, 인지요인, 행동요인에서 사전과 사후 평균 차이가 있었고 유의미하였으나 세부요인에서 유의미한 차이를 보이지 않은 경우는 적은 수의 표본의 결과라고 추측된다. 그리고 동기와 인지요인에서 보다 행동요인에서 작은 변화를 보인 것은 습관형성이 단기간에 이루어지지 않음을 나타낸다고 본다. 그러나 질적연구를 병행하여 프로그램의 영향을 살펴봄으로써 프로그램의 경험에 따른 학생들의 학습행동에 미치는 영향을 자세히 살펴볼 수 있었고 프로그램 보완에 도움이 되었다. 이를 바탕으로 후속 연구에 대해 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 자기주도학습의 필요성이 강조되면서 자기주도학습프로그램을 경험 해본 경우에 차이가 있을 것이다, 이에 따라 배경변인으로 고려하여 효과를 분석할 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 제주특별자치도 서귀포시의 소수 학생을 대상으로 실시하였는데 후속연구에서는 다양한 지역과 다수의 학생을 대상으로 연구가 폭넓게 이루어질 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서 양적연구와 질적연구를 병행하여 프로그램의 효과를 분석하였는데 고려해야할 사항으로 학년별 특성에 따른 차이를 둘 수 있다. 따라서 후속연구에서는 학년별로 전략을 다르게 적용할 수 있도록 프로그램을 개발할 필

요가 있다.

넷째, 지속적인 자기주도 학습능력 향상을 위해 일시적인 프로그램 효과가 되지 않도록 사후관리 프로그램 개발이 필요하며 자기주도학습 프로그램경험이 장기적으로 어떠한 영향을 미치는지에 대한 추후 연구가 이루어진다면 큰 의미가 있을 것이다.

VI. 참고문헌

- 교육부(2020). 2019년 초중고 사교육비조사결과 발표.
- 강보은(2012). 학습전략 프로그램이 중학생의 자기조절학습과 시간관리에 미치는 효과. 부산대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 곽병희(2017). 학원에서의 학습코칭프로그램 활용이 초등학생의 자기주도학습능력과 학습동기에 미치는 영향. 인하대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 권현숙(2015). 중학생 자기주도 학습능력 향상을 위한 자기주도 학습전략프로그램의 효과 분석. 경기대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김남중(2018). 중학생의 자기이해가 자기주도학습에 미치는 관계에서 미래지향적 사고의 매개효과 연구. **디지털융복합연구**, 16(4), 355-361.
- 김대영(2016). 대학 융합교육의 허와 실. **대학교육**, 193, 64-69.
- 김서현·임혜림·정익중(2015). 학습의 자기주도성은 학업성취 이외에 대인관계에도 영향을 미치는가?. **청소년복지연구**, 17(1), 305-332.
- 김아영(2014). 미래교육의 핵심역량: 자기주도성, **교육심리연구**, 28(4), 593-617.
- 김윤정·김난옥·강태경·임현정(2017). 청소년기 사교육 참여 양상이 대학에서의 자기주도 학습능력에 미치는 영향. **교육학연구**, 55(4), 143-166.
- 김은지·김정섭(2015). 시간관리 프로그램이 중학생의 학업적 지연행동과 의지통제에 미치는 효과. **교사교육연구**, 54(2), 301-314.
- 김지철(2013). 중학생의 자기결정성 동기 및 자기주도적 학습능력이 학업성취도에 미치는 영향. 동아대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김관수(2011). **자기주도학습 공부의 절대시기**. 경기: 교육과학사.
- 김관수·백현기·강경숙(2007). **공부의 절대시기 자기주도학습법**. 경기: 교육과학사.
- 김현진(2014). 현실요법적용 자기주도학습능력 증진 프로그램이 초등학교 학습부진아의 자기주도학습 지각도에 미치는 효과. **한국아동교육학회**, 23(3), 245-267.
- 마상욱(2012). 청소년 역량증진을 위한 자기주도학습 프로그램 개발 연구. 명지대학교 대학원 박사학위 논문.

- 문경숙(2017). 중학생의 자기주도적 학습능력과 학습만족도 및 학습성취 수준과의 관계 분석. 광주교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 박소리·손은령(2017). 중학생 대상 자기주도학습 프로그램 효과. **교육과정연구**, 29(3), 519-542.
- 박태연(2015). 청소년의 자기주도학습코칭프로그램이 학업적 자기효능감에 미치는 효과. 남서울대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 배영주(2015). 깊은 학습의 성공 수행 조건 및 촉진 방안 탐색 : 자기주도학습론을 중심으로. **교육종합연구**, 13(4), 115-133.
- 배영주(2010). 사이버공간에서의 자기주도학습 활동에 관한 질적 사례 연구. **교육과정연구**, 28(2), 205-223.
- 배종찬(2011). 자기주도학습, 학습동기, 학업적 자기효능감이 학습몰입에 미치는 영향. 계명대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 서혜경(2011). PBL기반 자기주도학습 프로그램 개발 및 효과성 검증. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위 청구논문,
- 송인섭(2014). **현장적용을 위한 자기주도학습**. 서울: 학지사.
- 송지준(2018). **논문작성에 필요한 SPSS/AMOS통계분석방법**. 경기: 21세기사.
- 안도희·김유리(2014). 청소년들의 자기주도학습, 관계성, 자아개념 및 학업성취 간의 관계. **교육학연구**, 52(1), 1-25.
- 양명희(2000). 자기조절학습의 모형 탐색과 타당화 연구. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문
- 양명희·이경아(2012). 자기조절학습과 학업성취도의 관련성: 변화추이 및 인과적 방향성 검토. **교육과학연구**, 43(2), 175-195.
- 양명희·황정규(2002). LISREL을 이용한 자기조절학습의 개념화 연구. **교육심리연구**, 16(2), 259-290.
- 양영모·이경화·김수연(2018). 중학생의 자기주도학습력검사(SDLAT) 개발 및 타당화. **교육방법연구**, 30(2), 211-236.
- 이동섭(2013). 자기주도적학습력 평가도구 개발 및 타당화. 인제대학교 교육대학원 박사학위 청구논문,
- 이미연(2012). 학습코칭프로그램이 고등학생의 자기주도학습능력에 미치는 영향. 동국대학

- 교 교육대학원 석사학위 청구논문,
이석기·장성화·이효자(2015). 자기주도학습 프로그램이 학업유능감과 학업성취도에 미치는
효과분석. **아동연구**, 24(4), 237-252.
- 이수미(2016). 청소년의 학업적 자기효능감 증진을 위한 영어 자기주도학습 코칭프로그램
개발과 효과. 남서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 이승건·이호(2015). 계약 학습이 중학생의 자기주도 학습에 미치는 영향 탐색: 사례 연구
를 중심으로. **영어영문학연구**, 57(3), 315-346.
- 이은미(2003). 자기조절학습프로그램이 자기조절 학습력과 학업성취에 미치는 효과. 충남
대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이진영(2019). 중학생의 자기주도학습 능력에 영향을 미치는 변인 분석. 이화여자대학교
대학원 석사학위 청구논문.
- 이춘행·김태균(2011). 청소년의 자기주도학습 프로그램이 자기관리, 학습방법개선, 결과가
미지에 미치는 영향. **영상문화**, 18, 277-313.
- 전미숙·리상섭(2017). 청소년의 자기주도형 라이프코칭전이에 대한 사례 연구. **교육컨설팅
코칭연구**, 12(1), 71-93.
- 전현욱(2012). '자기주도학습'의 의미에 관한 한 해석. **학습자중심교과교육연구**, 12(1),
373-392.
- 정미경(2003). 자기조절학습과 학업성취의 분석적 고찰. **사회교육과학연구**, 4(1), 85-108.
- 정재희·탁진국(2018). 중학생 대상 단계적변화모형 기반학업지연행동극복 그룹코칭 프로그
램 효과성 연구. **한국심리학회산하학교심리학회**, 15(3), 559-587.
- 정현욱·김미영·민세홍(2010) 학습코칭 프로그램이 자기주도적 학습능력에 미치는 효과.**실
과교육연구**, 16(4) 197-212.
- 조주연(2011). 학습코칭 프로그램이 자기주도학습에 미치는 효과. **인간과 사회**, 30,
149-168.
- 최선미(2012). 학습코칭을 통한 자기주도학습력 신장. 강남대학교 교육대학원 석사학위논
문.
- 최승희(2012). 자기주도 학습코칭 프로그램이 중학생의 학습동기, 학습전략, 학업성취에
미치는 효과. 광운대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 최유선·손은령(2017). 자기주도학습 의미 이해를 통한 실천적 방향 탐색. **학습자중심교과**

교육연구, 17(23), 355-374.

최정순·박은아(2012). 중학생 학생들의 자기주도학습 실태 분석-인식론적 신념을 바탕으로. *열린교육연구*, 20(4), 23-45.

허은영(2010). 창의적 재량활동 자기주도학습 프로그램이 중학생 학업적 자기효능감·학습 동기·학업성취도에 미치는 효과. *교과교육학연구*, 14(1), 1-20.

홍아정·이경미·문은진(2014). 입학사정관제 입학생의 자기주도적 학습경험에 관한 질적 연구. *교육학연구*, 52(3), 289-323.

Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.

Guglielmino, L. M. (1977). Development of the self-directed learning readiness scale. Doctoral dissertation of The University of Georgia.

Knowles, M. S.(1975). *Self-directed learning : A Guide for learners and teachers*, New York; Association Press.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-202). San Diego, CA: Academic Press.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.

Zimmerman, B. J.(1989). A Social cognitive view of self-regulated academic learning, *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 337.

제주新보(2019.3.10). 제주 예비 고1 10명 중 7명 “사교육 받아요” .

<http://www.jejunews.com>에서 2019. 4. 20 검색

부 록: 자기주도적 학습능력 설문지

이 설문지는 여러분의 자기주도적 학습 능력을 알아보기 위한 설문지로 아래 문항에서 여러분의 생각이나 태도와 가깝다고 생각하는 부분에 표시하세요.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	열심히 공부하면 반드시 내 꿈을 이룰 수 있다고 생각한다.					
2	나는 앞으로 좋은 성적을 올릴 수 있을 것이다.					
3	나는 새로운 것을 알았을 때 뿌듯함을 느낀다.					
4	일의 중요도에 따라 순서를 정한 후, 중요한 일부터 처리한다.					
5	나의 학교생활이 내가 성장해 나가는 데 중요한 역할을 할 것이라고 생각한다.					
6	나는 쉬운 문제보다는 어려운 문제를 푸는 것이 더 재미있다.					
7	나는 공부하는 도중에 내용을 이해하고 있는지 스스로에게 질문해보곤 한다.					
8	나는 공부를 하다가 호기심이 생기면 그 문제를 해결하고 넘어가야만 한다.					
9	나는 수업 중 나의 행동에 잘못이나 모자람이 있는지를 돌이켜 살펴본다.					
10	나는 새로운 내용을 공부할 때 이미 배운 내용과 어떤 관련성이 있는지 찾아본다.					
11	나는 과제를 해결할 때 이 과제가					

	중요하고 도움이 될 것이라고 생각한다.					
12	학교 수업의 이해에 어려움이 없다.					
13	나는 내용이 복잡할 때에는 도표를 그리거나 요약해 본다.					
14	복잡한 여러 사실이 나오면 공통점과 차이점을 찾아 기억한다.					
15	공부하기 전에 무엇을 어떻게 공부할 것인지 미리 머릿속으로 생각해본다.					
16	나는 효율적으로 공부하기 위해 시간계획을 세워 공부한다.					
17	나는 매일 일정한 시간을 정해 놓고 공부한다.					
18	나는 시험 후 오답을 반드시 확인한다.					
19	공부하기 전에 학습목표를 점검한다.					
20	교과서나 자료를 읽을 때 생각을 정리하기 위해 내용의 개요를 떠올려본다.					
21	나는 내가 필요한 정보 있을 때, 그 정보를 어디서 얻을 수 있는지 알고 있다.					
22	교과서를 읽을 때 거기서 가장 중요한 개념 들을 잘 찾아낸다.					
23	공부에 방해가 되는 물건을 치우고 공부한다.					
24	내가 잘 모르는 내용이 있으면 아는 사람에게 물어본다.					

[Abstract]

The Effect of Self-directed Learning Program on Learning Action of Middle School Student

Mi Eun Kim

Department of Educational Administration & Educational
Consulting

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

Supervised by professor Kim Dae-Young

The purpose of this study was to investigate the effects of self-directed learning program on learning behavior of middle school students.

The research questions of this study were set as follows: First, is there any difference in motivation, cognitive, and behavioral factors, which are the components of self-directed learning ability, according to the experience of self-directed learning program? Second, how did self-directed learning program experience affect behavior change?

For this purpose, the subjects of this study were middle school students attending a middle school located in Seogwipo City, Jeju Special Self-Governing Province, and they were selected as the experimental group by volunteering students who

voluntarily applied for the program or participated in self-directed learning program by their parents or teachers' guide.

After the pre-test of the experimental group and the comparative group, the experimental group conducted the 12-session program for 12 weeks, 50 minutes a week, for 12 students in the first, second and third grades of a middle school. And the same post-test was conducted for the experimental group and the comparative group as the pre-test. The results of pre- and post-tests were analyzed by t-test to find out the difference between the groups and by descriptive statistics using SPSS 18.0 statistical program. In addition, the effects of the program were examined through interview questions about the benefits and changes in the self-directed learning program experience while ending the program.

The results of this study are as follows. First, the experimental group that participated in the self-directed learning program showed statistically significant self-directed learning ability ($p < .01$) compared to the comparative group, and all of the sub-factors, motivation factor ($p < .05$), cognitive factor ($p < .05$) and behavioral factor ($p < .001$), were statistically significant. Second, self-directed learning program had an effect on the students' moderation, study will, review pattern, note arrangement, time management, priority, planner writing, and problem solving methods. Especially, they spent time on review, repeated learning, and made efforts to check themselves using a planner tool.

In conclusion, the experience of self-directed learning program has a positive effect on the improvement of self-directed learning ability. In order to improve self-directed learning ability continuously, it is necessary to develop and apply post-management programs so that follow-up studies are effective and the effect of the program are not temporary.

key words: Self-directed Learning Program, Self-directed Learning Ability, Learning Behavior