

자기주도학습 요인분석을 통한 SBI 모형 개발: 동기요인과 인지요인 분석을 기반으로*

김인영

한양여자대학교

Kym, Inyoung. (2012). SBI model development based upon the analysis of self-directed learning components: Focused on motivational and cognitive factors. *Modern English Education*, 13(2), 179-205.

The aim of this study was to investigate self-directed learning ability of English major college students. The study focused on students' motivational orientation, use of learning strategies, and the impact of these on their academic achievement. The subjects were 133 English major freshmen enrolling English grammar course at H university. At the beginning of each class, students wrote learning logs with questionnaire surveys, reflecting on their English learning experiences and strategy use. Based on the collected data, each student's self-directed learning ability was measured, and their motivational components (motivational orientation, self-confidence, and anxiety) and cognitive components (learning styles and strategies use) were analyzed. Subjects were then divided into three academic achievement groups according to the results of midterm and final tests. The results of the analyses showed that motivational orientation was different among the different achievement groups; the high achieving group tended to be more intrinsically oriented in their learning motivation. As for the cognitive components, the high achieving group tended to use a diverse range of learning strategies more actively than the low achieving group. These findings suggest that intrinsic motivation and learning strategies use are the most significant factors influencing learners' academic achievement. From these findings, pedagogical implications were briefly discussed, and a SBI(Strategies-based Instruction) model applicable to this group was suggested.

[self-directed learning/motivational component/cognitive component/
자기주도학습/동기요인/인지요인]

* 이 논문은 2011년도 한양여자대학교 교내연구비 지원에 의하여 연구되었음.

I. 서론

자기주도학습(self-directed learning)은 개별 학습자가 본인의 학습에 책임감을 가지고 주도적으로 학습목표를 설정하고, 학습과정을 통제하고 조절하며, 학습 결과를 스스로 평가하는 자율적 학습(Dickinson, 1987; Holec, 1981; Knowles, 1975)이라고 정의할 수 있다. 외국어학습의 경우 긍정적 학습동기와 학습과정에 대한 자기성찰, 설정된 목표에 대한 순환적 피드백이 지속적으로 요구되는 분야이기 때문에(Dörnyei, 2001) 자기주도학습이 특히 중요한 성공요인 가운데 하나이다. 또한 평생학습의 주체로서 자기주도성을 확보하고 학습자 자율성을 신장해 나가는 것은 급변하는 주변환경과 정보의 홍수 속에서 살아가는 현대인에게 강하게 요구되는 자질이라 하겠다.

이러한 시대적 배경에서 2007년 개정된 제7차 교육과정과 2009년 개정교육과정에서는 ‘창의적 체험활동’을 통해 학습자 수준별로 개별화된 체험학습의 기회를 제공하여 학생들이 자기주도성을 신장할 수 있도록 유도하고 있다. 현 교육과정에서는 ‘학생들이 스스로 공부하는 습관을 기르면서 문제해결능력을 향상’시킬 수 있는 자율적 학습활동을 강조하고 있는데(교육인적자원부, 2007; 교육과학기술부, 2009), 이러한 추세는 최근 들어 특수목적고의 자기주도학습전형이나 일부 대학에서 실시하고 있는 입학사정관제 등을 통한 신입생 선발제도에 도 반영되어 나타나고 있다.

자기주도적 학습능력은 대학에 입학하게 될 개별 학습자가 초, 중등 교육과정을 거치면서 이미 습득하였을 것이 예상되는 학습자 자질 가운데 하나이다. 따라서 성인학습자에 속하는 대학신입생을 지도하는 교수자의 입장에서는 대상 학습자가 일정 수준의 자기관리, 자기감독, 자기평가의 기술을 습득하였으리라 예상하고, 그에 상응하는 교수-학습활동을 계획하고 실천하게 된다. 특히 영어 전공학생의 경우 대학 입학 당시 이미 초, 중등과정을 통한 수년간의 영어학습 경험이 있고 일정 수준의 영어능력을 갖춘 상태이므로 개별 학습자가 영어학습의 자기주도성을 상당부분 확보하고 있으리라 기대하게 된다.

그러나 선행연구에 의하면 자기주도적 학습능력이 아시아권 학생들에게 상대적으로 취약한 것으로 보고되고 있는데 이러한 현상은 아시아 문화권에서 보편적인 교수자의 권위적 태도와 이로 인한 교수자-학습자간의 수직적 관계, 학습자의 수동적 학습태도 등에서 일부 기인한다고 여겨진다(김혜영, 김민진, 2009; 심영숙, 2008; Benson, Chik & H. Y. Lim, 2003; M. K. Oh, 2002; H. Ryu, 2000). 특히 한국학습자의 경우, 경쟁위주의 입시제도와 과도한 사교육, 지나친 학부모 간섭 등으로 인해 학습자가 자기주도성을 신장할 기회를 갖지 못한 데에서 그 원인의 일부를 찾을 수 있는 것으로 분석된다(김금선, 김혜영, 2011; 정영량, 최희경, 2011). 황성자(2005)는 타 과목에 비해 영어과목의 경우 자기주도 학습능력이 더욱 요구됨을 강조하면서 성공적 영어학습을 위한 자기주도성 신장 방안을 제안하였다. 이경량, 김수연, 김슬기, 이윤정(2011)은 국제학업성취도평가(Program

for International Student Assessment: PISA) 결과에 나타난 한국학생들의 높은 학업 성취도에도 불구하고 한국학생들이 자기주도적 학습이라는 측면에서 취약하다고 지적하면서 영어과목에 대한 자기주도성 신장 방안으로 영어학습전략의 교수-학습을 강조하였다.

본 연구에서는 영어를 전공으로 선택한 2년제 학과의 신입생을 대상으로 하여 자기주도학습의 구성요인인 동기요인과 인지요인을 설문조사방식으로 측정하고, 자기주도학습의 구성요인과 학업성취도간의 관련성을 추적하고자 한다. 이를 위해 동기요인은 내적 동기와 외적 동기, 자신감, 학습불안감이라는 하부구인으로 나누어 측정하였고, 인지요인은 학습자의 학습성향과 학습전략사용이라는 하부구인으로 측정하였다. 학업성취도는 학기 중간과 기말에 실시된 2회의 평가결과를 활용하였다. 본 연구의 궁극적 취지는 해당 학습자 집단의 동기요인과 인지요인이 학업성취도와 갖는 관련성을 분석하고, 이를 바탕으로 하여 해당 학습자 집단의 자기주도적 학습능력 향상을 위해 적용 가능한 전략기반교수(Strategies-based Instruction: SBI) 모형을 개발하는데 있다.

II. 이론적 배경

1. 자기주도학습의 개념 및 정의

자기주도학습이란 ‘타인의 조력 여부와 관계없이 개별 학습자가 주도권을 가지고 자신의 학습목표를 설정하고, 학습자원을 확인하며, 중요한 학습전략을 선택하고, 학습과정을 평가하는 작업을 수행하는 것’을 의미한다(Knowles, 1975). 이러한 자기주도적 학습에서는 개별 학습자가 자신의 학습환경과 학습자원을 관리하고, 주어진 정보를 능동적으로 처리하는데 필요한 ‘학습방법의 학습(learning how to learn)’이 수반되어야 한다. 또한 학습자가 주인의식을 가지고 능동적으로 학습에 임할 수 있는 학습태도의 습득이 중요한데, 이는 최근 교수-학습이론에서 관심을 받고 있는 자기조절 학습(self-regulated learning) 개념과도 유사하다.

‘자기 스스로 학습을 선택하고 실행하는 것’이라는 포괄적 의미를 지닌 자기주도학습은 학자들의 이론적 관점에 따라 다양한 용어로 지칭되었다. 예를 들면, 영어로는 self-control, self-management, self-regulated learning, self-regulatory skills, self-directed learning, autonomous learning 등으로 지칭되었고, 국내에서는 자기조절, 자기관리, 자기규제학습, 자기조정학습, 자기주도학습, 자율학습, 자기계획적 학습, 자기교수 등과 같은 용어로 번역되어 혼재되어 사용되어 왔다. 이는 자기주도학습이 이론적으로 먼저 개념이 정립된 것이 아니라 교육현장에서의 광범위한 경험을 기초로 하여 도출된 구성요인으로 이루어졌기 때문이다. 그러나 학자들의 다양한 이론적 견해도 불구하고 효과적인 학습을

위해서는 자기조절능력이 필수적이며 일반적으로 자기조절을 잘 하는 학습자가 학업성취도가 높은 데에는 이견이 없어 보인다(박승호, 박지희, 2003; 양명희, 2000; Paris & Paris, 2001; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Schunk, 2001).

그런데 자기주도학습이 ‘학습자가 자율성을 가지고 주도적으로 학습을 수행한다’는 뜻으로 받아들여지다 보니 ‘자율성’이라는 용어가 가지는 보편적 개념으로 인해 교수자나 교실환경과는 별도로 고립된 상태로 학습을 진행할 수 있는 능력으로 잘못 받아들여 해석되기도 했다. 이러한 개념적 정의 하에서는 교수활동이나 교수자의 역할이 불분명하고 제한적일 수 밖에 없다. 다행히 최근 학습자 자율성에 대한 논의가 활발해지면서 그 개념 정의가 좀 더 명확해졌는데 예를 들어, Cotterall과 Crabbe(1999)은 학습자가 교수-학습 상황을 비롯하여 자신의 학습과정 전반에 책임감을 가지고 자신의 학습목적, 학습내용, 학습방법 등을 지속적으로 성찰하고 자기평가에 참여하는 것을 학습자 자율성이라고 정의하였다. 한편 Benson(2001)은 학습자의 자기주도성을 학습 진행과정에서 자신의 학습을 통제할 수 있는 능력으로 보고, 3가지 핵심기술을 들었는데 여기에는 학습자가 자신의 학습을 효율적으로 관리할 수 있는 능력, 학습과 관련된 인지과정을 통제할 수 있는 능력, 학습상황과 학습내용을 통제할 수 있는 능력이 포함된다.

일반적으로 학습자 자율성은 ‘학습자가 학습과정에서 자신의 학습을 조절하게 되는 자연스러운 경향’이라고 할 수 있는데(Benson, 2001, p. 59), 이는 개별 학습자가 처한 상황에 따라 각각 다른 양상을 띠게 된다. 여기서 중요한 것은 자율성이 부족한 학습자라도 적합한 환경과 반복적 훈련을 거치게 되면 자기주도적 학습능력을 계발하고 신장할 수 있다는 것인데, 그 전제조건으로는 자신의 학습과정에 대해 통제력을 행사할 수 있는 긍정적 기회가 학습자에게 주어져야 한다는 것이다(Benson, 2001). 이러한 전제가 시사하는 바는 교수자가 제공하는 교수-학습활동의 전개방식과 내용에 따라 학습자의 자기주도성이 신장, 혹은 제한될 수 있다는 점이다. 또한 자기주도적 학습이 학업성취도 향상과 연관이 있다는 점은 학습자의 자율성 신장이 곧 학습의 질을 향상시킨다는 점을 시사한다고 하겠다. 따라서 학습자의 자기주도성, 즉 자율성 신장에 도움을 줄 수 있는 교수-학습활동은 학습자를 대상으로 하여 효과적인 외국어학습을 유도하고자 하는 전략적 교수-학습활동(Strategies-Based Instruction: SBI)과도 긴밀한 관련이 있다고 하겠다(Brown, 2002).

학습자의 자기주도성은 학습에 대한 책임감과 자신감에 의해 영향을 받게 되는데, Scharle와 Szabo(2000)는 이러한 관점에서 효과적인 영어학습을 위해 학습자 스스로가 학습과 관련된 의사결정에 관여하고, 학습과정에서도 역시 학습자 역할을 확대시킬 것을 강조하고 있다. 또한 외국어학습에서 내적 동기가 강한 학습자일수록 구체적인 학습목표를 설정하여 이를 분명히 인지하고 자신의 학습결과에 대해서도 책임감을 갖게 되며, 내적 동기가 약한

학습자보다 상대적으로 더욱 강한 주도성을 가지고 학습에 참여한다고 보고 있다.

한편 Dam과 Legenhausen(1999)은 학습자들이 자신의 학습성향, 학습과정, 학습전략 등에 대한 자기인식을 확대해 나가는 것이 학습자의 자기주도성 신장과 밀접한 연관이 있다고 보고 있다. 같은 맥락에서 Brown(2002)이 제안한 SBI의 주요 내용 역시 학습자가 자기진단방식의 설문과 집단토론을 통해 자신의 학습성향, 학습목표, 학습선호도 등을 구체적으로 인식하고 이를 객관화하는 과업에서부터 출발한다. 이러한 의식화(consciousness-raising) 활동을 통해 학습자가 자신의 강점과 약점을 파악하고 자신의 학습환경을 조절하여 학습과정을 통제하고, 인지활동을 조절하고, 학습상황과 내용을 통제하도록 지원하는 것이 Brown이 제안하고 있는 SBI의 기본 틀이라고 하겠다.

Ellis와 Sinclair(1989)는 학습자들이 자기주도성을 갖기 위해서는 네 가지의 주요 영역이 균형을 이루어야 한다고 보고 있다. 첫째, 학습자 스스로가 자신의 학습동기, 신념, 학습방법 등을 파악할 수 있어야 하며 둘째, 목표언어체계에 대해 적절히 인식하고 학습계획을 세울 수 있어야 하며 셋째, 학습과정의 순환적 흐름을 인식하고 그 진행과정에 대해 인지할 수 있어야 하며, 마지막으로 사회적 인식 즉, 교실 내에서 혹은 의사소통상황에서 타인의 존재를 인식하고 타인과 협동하면서 기꺼이 상호작용할 수 있어야 한다는 것이다. Ellis와 Sinclair의 4개 영역에 대한 구체적인 제안은 학습자가 자기주도성을 신장할 수 있도록 적극적으로 지원해야 할 외국인 교수자에게 교수-학습활동의 방향성과 그 전개에 대해 시사하는 바가 크다.

2. 자기주도학습의 구성요인

자기주도 학습의 구성요인과 모형은 어느 부분이 특히 중요하게 해석되고 강조되고 있는가에 따라 크게 통합적 관점과 인지적 관점으로 나누어 볼 수 있다. 전자가 학습이 이루어지는데 필요한 동기적, 인지적, 행동적 측면을 모두 고려하였다면, 후자는 자기주도학습의 인지적 측면에 주로 집중하여 학습에 있어서의 초인지활동과 유사한 개념으로 자기주도학습을 해석하고 있다.

우선 통합적 관점을 취하고 있는 Zimmerman과 Martinez-Pons(1986, 1988), Zimmerman과 Schunk(2001)에 의하면, 자기조절학습, 즉 자기주도학습을 실천한다는 것은 학습자가 동기적, 인지적, 행동적으로, 자신의 학습에 적극적으로 참여하고 있다는 것을 의미하며, 학습에 있어서의 자기주도성은 학업성취도를 높여주는 실질적인 촉진제 역할을 한다고 보고 있다. Zimmerman과 Schunk는 여기에서 언급된 동기요인, 인지요인, 행동요인, 이 세가지 요소를 자기주도학습을 구성하는 하부요인으로 규정하고 있는데, 동기적으로 학습에 참여한다 함은 학습자가 과제에 대한 본질적 흥미와 호기심, 즉 내적동기를 가지고 자발적으로 학습에 참여한다는 것을 의미하며, 이때 학습자는 자신이 특정과업을 성공적으

로 수행할 수 있다는 믿음인 자기효능감 역시 높다고 할 수 있다. 인지적으로 학습에 참여한다는 것은 학습자가 자신의 학습을 미리 계획하고, 목표를 설정하여, 학습이 진행되는 과정에서 자신에게 맞는 적절한 학습방법을 활용해 가며 학습에 참여하고, 자기점검과 자기평가를 한다는 것이다. 다양한 학습방법과 학습전략의 활용을 인지활동이라고 한다면 학습목표의 설정과 학습계획 수립, 자기점검과 평가 등의 활동은 초인지적 활동이라 분류하고 있다. 마지막으로 행동적으로 학습에 참여한다는 것은 학습자가 자신의 학습을 성공적으로 이끌어 내기 위해 가장 적합한 학습환경을 선택하고 체계화할 수 있으며, 아울러 자신의 학습에 도움을 주는 정보와 조언을 적극적으로 구하고, 학습과정에서 자기교수와 자기강화를 실천할 수 있다는 것이다. 자기주도적 학습자는 자신의 학업성취도를 향상시키기 위해 동기적, 인지적, 행동적 측면에서 체계적이고 지속적으로 자기조절을 하고 있다는 특징을 보인다는 것이다.

위에서 제시된 자기주도학습 모형의 하부구조를 더욱 구체적으로 살펴보면, 동기요인, 즉 동기조절은 첫째, 학습과제 수행의 이유와 목적에 따른 동기지향성, 둘째, 학습의 목표가 학습과정에 초점을 두는지 혹은, 학습의 결과에 초점을 두는지에 따른 목표지향성, 셋째, 자신의 능력에 대한 자신감을 나타내는 자기효능감, 넷째, 부정적 학습경험에 대한 조절능력을 나타내는 불안감 조절 등의 하부구성요인으로 세분화될 수 있다. 인지요인, 즉 인지조절의 경우, 학습내용을 이해하고 기억하기 위한 학습전략과 관련된 인지전략과 학습계획의 수립과 점검, 자기교수 및 자기평가에 해당하는 초인지전략으로 나누어 볼 수 있다. 마지막으로 행동요인, 즉 행동조절의 경우는 학습목표와 중요성에 따라 학습시간을 관리하는 시간관리와 노력조절, 학습환경 조성 등의 전략으로 구성되어 있다고 보고 있다.

이상에서 자기주도학습의 통합적 관점을 살펴보았는데 한편, 인지적 측면에 초점을 맞추어 자기주도학습을 해석하고 있는 Pintrich와 De Groot(1990)에 따르면, 자기주도학습이란 학습자가 자신의 학습활동, 즉 인지활동을 계획, 점검, 조절하기 위해 사용하는 초인지전략과 학습한 내용을 기억하고 이해하기 위해 사용하는 인지전략으로 구성된다고 보고 있다. Corno와 Mandinach(1983)도 인지적 입장에서 자기주도학습을 해석하고 있는데, 자기조절능력은 학습자에게 있어서 본인의 학습에 대한 최상의 인지적 참여이며, 교실에서의 지식습득과정에서 학습자들이 사용하게 되는 일련의 학습전략으로 보고 있다. 또한 Paris와 Paris(2001)는 정보의 습득과 전문가로서의 성장, 자기개선을 위한 개별 학습자의 자기점검, 방향제시, 자기조절적 행동을 통한 자율과 통제로 자기주도학습을 해석하고 있다.

III. 연구 방법

1. 연구 내용

본 연구는 자기주도학습 구성요인인 동기요인과 인지요인이 H 대학 영어과 학생들의 학업성취도에 미치는 영향을 분석하고 이를 기반으로 하여 해당 학습자 집단의 자기주도성 신장을 위한 SBI 모형, 즉 전략기반교수모형을 개발하는데 있다. 이를 위해 H 대학 영어과 1학년 학생들을 대상으로 하여 5주간에 걸쳐 학습동기, 자신감, 불안감 등의 동기요인과 학습성향, 학습전략사용 등의 인지요인에 관한 설문조사를 실시하였다. 본 연구의 질문을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

- 1) 해당 학습자 집단의 자기주도학습 구성요인으로서의 동기요인과 인지요인의 전반적인 특징은 무엇인가?
- 2) 해당 학습자 집단의 동기요인과 인지요인은 학업성취도에 따라 어떠한 차이를 보이는가?
- 3) 해당 학습자 집단의 학업성취도에 영향을 미치는 동기요인과 인지요인의 하부구성요인은 무엇인가?
- 4) 해당 집단의 자기주도적 학습능력 신장을 위해 적용 가능한 SBI 모형은 어떠한 구성요인에 초점을 두어야 하는가?

2. 연구 대상

본 연구는 2011년 가을학기 H 대학 영어과에서 연구자에 의해 진행된 ‘영문법’ 강의 수강생을 연구의 대상으로 하고 있다. 해당 강좌는 영어과 1학년 학생을 위한 전공기초과목으로, 총 153명이 A, B, C, D 4개 반으로 나누어서 진행되었는데, 수준별 수업이 진행되지 않았기 때문에 각 반의 영어수준은 동일한 것으로 간주하였다.

본 연구를 위한 설문조사는 전체 수강생을 대상으로 하여 5주간에 걸쳐 학습동기, 자신감, 학습불안감, 학습성향 및 학습전략의 사용 순으로 진행되었는데, 153명의 수강생 중 5회에 걸친 설문조사에 무효 응답 없이 모두 참여한 학생은 133명이었다. 학업성취도 자료는 연구 대상 학생들이 참여한 영문법 수업의 중간고사와 기말고사 결과를 활용하였다. 설문에 빠짐없이 참여한 133명의 학생 모두가 중간고사와 기말고사에도 성실히 참여하여 설문자료와 성적자료를 모두 제공한 133명의 학생이 본 연구를 위한 최종 연구 대상이 되었다(표 1 참조).

표 1
연구 대상

수강반	인원	설문 응답자 (무효 응답자)	시험 응시자 (불응시자)	최종연구대상
A반	30	30 (0)	30 (0)	30
B반	43	33 (10)	42 (1)	33
C반	39	33 (6)	38 (1)	33
D반	42	37 (5)	41 (1)	37
전체	154	133 (21)	151 (3)	133

3. 연구 방법

1) 설문 자료

설문 자료는 자기주도학습의 구성요인인 동기요인과 인지요인을 살펴보기 위해 사용되었다. Zimmerman과 Schunk(2001)는 자기주도학습 모형을 이루는 구성요인으로 동기요인, 인지요인, 행동요인을 제시하였다. 이 중 동기요인은 내적 동기와 외적 동기, 자기효능감, 학습불안감, 목표지향성 등의 세부요소로 구성되어 있다고 제안하였다. 인지요인은 자신에게 적합한 학습전략을 사용하는 기술인 인지전략과 자신의 학습활동에 대한 계획과 점검, 자기평가를 의미하는 초인지전략으로 이루어져 있다고 보고 있다. 마지막으로 중요한 것이 행동요인데, 이는 시간관리와 노력조절, 환경조성의 세부요소로 설명하고 있다.

한편, Brown(2000, 2002)은 성공적인 외국어학습을 위해서는 학습동기에 해당하는 내적 동기, 외적 동기, 자신감, 학습불안감 등을 포함한 정의적 요인과 학습성향과 학습전략사용 등에 해당하는 인지적 요인을 학습자가 의식화하고 이를 점검할 필요가 있다고 강조하고 있다. 또한 구체적인 실현 가능한 학습목표를 설정하고, 이를 달성하기 위해 자신에게 적합한 학습전략을 발굴하여 활용할 것을 조언하고 있다. 특히 그는 “Strategies for Success: A Practical Guide to Learning English”라는 학습전략지침서에서 미국 내 대학을 비롯하여 중국, 일본 등의 아시아권 대학에서 수 년간에 걸쳐 파일럿 테스트된 학습자선호도, 학습성향, 학습동기, 자신감과 불안감, 학습전략의 사용 등 12개 영역에 걸친 자가진단 설문문항을 영역별로 분류, 수록하였다. 본 연구에서는 그 중 동기요인과 인지요인을 측정하는 5개영역, 46개의 객관식 설문문항을 직접 사용하였다. 즉, 응답자의 내적 동기(5개 문항), 외적 동기(5개 문항), 자신감(8개 문항), 학습불안감(7개 문항)을 측정하는 동기요인과 관련된

설문문항 25개와 학습성향(5개 문항)과 학습전략사용(16개 문항) 등을 측정하는 인지요인과 관련된 설문문항 21개, 총 46개 문항을 사용하였다(표 2).

표 2
연구에 사용된 설문지 문항 구성

구성요인	하부요인	문항개수	문항총합(문항값)
동기 요인 (총 25개문항)	내적 동기	5개문항	20점(1-4점)
	외적 동기	5개문항	20점(1-4점)
	자 신 감	8개문항	32점(1-4점)
	학습불안감	7개문항	28점(1-4점)
인지 요인 (총 21개문항)	학습성향	5개문항	20점(1-4점)
	학습전략사용	16개문항	64점(1-4점)
전체문항	(동기 + 인지)	46개문항	180점(1-4점)

설문지는 1-4의 리커트 척도를 사용하고 있는 Brown(2002)의 설문문항을 번역하지 않고 영문 그대로 사용하였다. 응답자가 모호한 태도로 중간값을 선택하는 것을 피하기 위해 5단계 대신 4단계의 리커트 척도를 사용하였으며 응답자는 제시된 지문을 읽고 1-4의 척도에 따라 자신의 경우에 해당하는 정도를 체크하도록 하였다(첨부 1). 내적 동기, 외적 동기, 자신감, 학습불안감 등의 동기요인은 4에 가까울수록 강함을 나타내며, 학습성향 및 학습전략사용 등의 인지요인은 4에 가까울수록 외국어학습에 유리함을 나타낸다.

설문 문항에 대한 타당도 검증을 위해서 신뢰도분석과 요인분석을 실시하였는데, Cronbach Alpha 모델을 사용한 신뢰도 분석 결과 동기요인과 인지요인을 구성하는 하부요인의 Cronbach Alpha값은 0.727(내적 동기), 0.75(외적 동기), 0.755(자신감), 0.725(학습불안감), 0.559 (학습성향), 0.852(학습전략사용)으로 각각 신뢰할 만한 것으로 나타났다. 한편 학습자 동기요인에 해당하는 4개 하부요인의 설문문항에 대한 영역별 요인분석 결과, 각 항목의 추출값은 0.4에서 0.7에 이르는 분포를 보여 제시된 문항들이 해당 요인을 대체로 잘 설명하고 있음이 확인되었다.

2) 연구 절차

본 연구는 H 대학 영어과 학생들의 자기주도학습 구성요인을 살펴 보고 이를 바탕으로 하여 해당 학습자 집단에 적용 가능한 SBI 모형을 개발하는데 그 목적을 두고 있다. 이렇게 개발된 SBI 모델을 실제 교수-학습활동에 활용함으로써 이들의 자기주도적 학습능력을 신장하고, 궁극적으로는 참여학생의 학업

성취도와 학업만족도를 높이고자 한다. 이를 위해 우선 H 대학 영어과 1학년 학생을 대상으로 하여 자기주도학습의 구성요인 중 동기요인과 인지요인을 측정하는 설문지를 작성하여 배포하였다. 설문지조사는 다음과 같이 진행되었다.

Brown(2002)이 소개한 자가진단 설문문항 중 동기요인과 인지요인에 해당하는 총 45개 문항을 발췌하여 5주간에 걸쳐 주제별로 진행할 수 있는 노트형식의 학습일지를 만들어 전체 수강생에게 배포하였다. 2011년 2학기 중간고사 이후 매 주마다, 각 주제별로 학생들은 우선 학습일지에 포함된 설문문항에 응답을 하고, 설문내용과 관련된 자신의 학습과정과 학습경험을 성찰하여 저널형식으로 노트에 적도록 하였다. 첫 주에는 5주간 진행될 본 활동의 취지에 대해 간단히 소개하였고, 수업 시작과 함께 약 10분 정도의 시간을 추가로 할애하여 학습일지를 작성하도록 하였다. 영어 설문문항에 대한 질문이 있을 경우, 응답자가 혼란스러워하지 않도록 질문내용에 대해 한국어로 간략히 설명하였다. 동일한 방식으로 5주간 진행한 후 학습일지에 응답자의 학번과 이름을 기록하도록 하고, 학기 마지막 주에 전체학생의 학습일지를 모두 취합하였다.

이와 함께 응답자의 동기요인과 인지요인이 실제 해당학생의 학업성취도와 어떠한 관련이 있는지를 살펴보기 위해 학기 중 실시된 영문법 수업의 중간고사와 기말고사 결과를 설문응답자의 학업성취도 자료로 확보하였다. 시험은 해당 강의를 통해 한 학기간 학습한 문법내용에 대한 단답형 문항 총 33문항으로 각각 구성되었다.

설문지조사과 더불어 학습일지 작성을 본 연구에 포함시킨 이유는 설문자료를 통한 연구자료 수집과 함께 응답자들이 자신의 학습과정을 점검하고 평가할 수 있는 실질적인 기회를 제공하기 위한 것이다.

3) 자료 분석

해당 학기 연구자가 진행한 영문법 수업에 참여한 154명의 영어과 1학년 학생 가운데 5회에 걸친 설문조사와 2회에 걸친 성취도 평가에 빠짐없이 참여한 133명의 설문응답지와 영문법 시험결과가 본 연구에서 분석의 대상이 된 자료이다. 또한 설문조사와 함께 학습자가 매주 작성한 학습일지가 본 연구 결과 도출을 위한 참고자료로 활용되었다.

우선 응답자의 동기요인과 인지요인의 전체적 특성을 살펴 보기 위해 동기요인과 인지요인을 구성하는 6개 세부요인 별로 산술평균값을 포함한 기술 통계값을 산출하였다. 다음으로는 연구대상이 된 집단의 학업성취도에 따른 동기요인과 인지요인을 비교하기 위해 전체학생을 학기말에 산출된 최종성적 ((중간고사+기말고사)/2)에 따라 상, 중, 하 3개 집단으로 분류하고, 각 요인 별 산술평균값에 대한 집단 별 차이를 비교, 분석하였다. 또한 학업성취도 집단에 따라 동기요인과 인지요인이 통계적으로 유의미한 차이를 보이는지 살펴보기 위해 일원배치 분산분석을 실시하였다. 일원배치 분산분석은 학업성취도에 따라 상,

중, 하 3개 집단에 따른 집단 별 비교와 상, 하 2개 집단에 따른 집단 별 비교를 각각 실시하였다. 마지막으로 연구대상의 학업성취도에 영향을 미치는 요인을 추적하기 위해 다변량 회귀분석을 실시하였다. 다변량 회귀분석에서는 학업성취에 영향을 미치는 요인으로 내적 동기와 외적 동기를 2개의 별도 요인으로 본 제 1모형과, 그 합을 학습동기라는 하나의 요인으로 본 제 2모형, 두 가지 모형을 모두 적용해 보았다. 자료분석을 위한 통계프로그램은 SPSS(PASW Statistics 18.0)를 사용하였다.

IV. 연구 결과

1. 해당 학습자 집단의 동기요인과 인지요인의 전반적 특징 분석

응답자 집단의 자기주도학습 구성요인인 동기요인과 인지요인의 전반적인 특징을 살펴보기 위해 6개 세부요인에 대한 각각의 산술평균값과 표준편차 등의 기술 통계값을 살펴보면 다음과 같다(표 3).

우선 동기요인의 하부구성요인 중 하나인 내적 동기를 측정하는 5개 문항은 영어학습에 대한 내재적 흥미와 학습의욕(원어민과 영어로 대화하기, 영어 유창하게 구사하기, 성공적인 진로와 학습욕구, 외국인 친구 사귀기)에 관한 문항으로, 응답자 전체의 문항평균값은 3.55로서 상당히 높은 수준이었으며, 표준편차는 .458 수준이었다. 이는 응답자들이 대체로 자신의 전공에 대한 내재적 동기나 학습의욕을 상당 수준 갖추고 있음을 보여 주는 수치이다. 한편 외적 동기를 측정하는 5개 문항(필수교과인 상황, 토익 등의 영어시험 성적, 부모님의 권유, 학점, 친구와의 경쟁)에 대한 문항평균값은 2.70, 표준편차는 .649였다. 이는 응답자 집단이 외부요인이나 주변환경 등에 어느 정도 영향을 받고는 있으나 내적 동기에 비해서는 상당히 낮은 수준임을 보여주고 있다.

동기요인 중 응답자의 스스로에 대한 믿음인 자신감을 측정하는 8개 문항(자신의 개성에 대한 이해, 의사결정과 시간관리에 대한 태도, 대인관계, 본인의 미래와 가치관에 대한 태도, 행복감 등)의 문항평균값은 2.88, 표준편차는 .422였다. 본 연구설문에서 사용한 리커트 척도에 따르면 자신감 항목에서 1과 2는 부정적 태도를, 3과 4는 긍정적 태도를 나타낸다. 문항평균값이 2.5보다는 크지만 3 이하라는 것은 응답자 집단이 자신의 능력에 대한 믿음, 즉 자신감에서 평균 수준임을 보여준다고 하겠다. 마지막으로 학습불안감을 측정하는 7개 문항(실수 허용, 영어사용 자신감, 친구들과의 비교, 시험불안, 오류수정에 대한 태도 등)의 문항평균값은 2.35, 표준편차는 .540로 집계되었다. 불안감 문항의 경우 4에 가까울수록 영어학습에 대한 불안감이 높은 것을 의미하는데, 문항평균값이 2보다 크고 2.5보다 작다는 점은 응답자 집단의 학습 불안감이 평균보다 낮은 수준임을 보여준다고 할 수 있다.

표 3
요인 별 기술 통계값

		평 균	중위수	표준편차	최소값	최대값
동기요인	내적 동기	3.5504	3.6000	.45820	1.00	4.00
	외적 동기	2.7068	2.8000	.64926	1.00	4.00
	자신감	2.8816	2.8750	.42231	1.88	4.00
	불안감	2.3502	2.2857	.54070	1.88	3.86
인지요인	학습성향	2.5820	2.6000	.53624	1.20	4.00
	학습전략	2.3835	2.4000	.43917	.80	3.75

인지요인으로는 학습성향과 학습전략 요인이 조사되었다. 학습성향 문항은 외국어학습과 관련이 있다고 여겨지는 학습자의 성향을 측정하는 5개 문항(도전정신, 자율학습, 모호함 허용, 실수로부터 배움, 협업학습 선호도 등)으로 이루어졌는데, 문항값이 4에 가까울수록 외국어학습에 유리한 학습성향을 가졌다고 할 수 있다. 본 연구자료의 분석에서는 응답자 집단의 학습성향요인의 문항 평균값이 2.58로 중간값인 2.5에 근접하게 나타났다. 이는 해당 집단의 전체적인 학습성향이 외국어학습에 특별히 긍정적이지도 부정적이지도 않음을 보여주고 있는데, 응답자가 영어를 전공으로 하는 학생들임을 감안할 때 영어학습의 효과를 높이기 위해서는 해당 집단의 학습성향이 전반적으로 개선될 필요가 있음을 보여주는 수치라고 할 수 있다. 마지막으로 학습자가 외국어학습을 위해 얼마나 적극적으로 학습전략을 사용하고 있는지를 보여주는 학습전략 사용 요인을 살펴보면, 학습전략의 사용 빈도를 묻는 16개 문항(영어방송이나 영화 등의 시청, 듣기훈련, 말하기훈련, 반복해서 따라 하기, 문맥에서 파악하기, 읽기훈련, 쓰기훈련 등) 전체의 문항 평균값이 2.38, 표준편차가 .439로 나타났다. 학습전략 사용의 경우 4에 가까울수록 영어학습을 위해 다양한 학습전략을 자주 사용하는 경우인데, 중간값 보다 낮은 문항평균값을 보여 해당 집단의 영어학습을 위한 학습전략 사용이 전반적으로 활발하지 않음을 보여주었다.

2. 해당 학습자 집단의 학업성취도 집단 별 동기요인과 인지요인 분석

본 장에서는 설문 응답자의 동기요인과 인지요인이 학업성취도와 어떠한 관련이 있는지를 살펴보았다. 선행연구에 따르면 동기조절력과 인지조절력이 높은 학습자의 학업성취도가 전반적으로 높게 나타났다(Paris & Paris, 2001; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Schunk, 2001). 외국어학습의 성취수준은 일정 시점을 기준으로 하여 학습자의 목표어 말하기, 읽기, 쓰기, 듣기 4개 영역에 걸친 언어능숙도를 객관적으로 측정하여 가늠하는 것이 가장 바람직하겠

으나, 본 연구에서는 연구자가 진행한 영문법 수업의 중간고사와 기말고사 결과를 합산하여 설문 응답자의 학업성취도 자료로 활용하였다.

영문법시험은 한 학기 동안 진행된 학습내용에 기반하여 중간고사와 기말고사 각각 단답형 33문항으로 출제되었다. 중간고사와 기말고사의 전체평균은 68.97과 64.92였으며 합산평균은 66.94였다. 개별학습자의 2회 시험성적의 평균값을 활용하여 연구대상이 된 133명을 상(45명, 78점 이상), 중(44명, 64점 이상 77점 이하), 하(44, 63점 이하)의 3개 집단으로 나누었다. 일원배치 분산분석에 의하면 3개 집단의 평균 차는 유의확률이 .000으로 0.05 수준에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였으며, 사후검정에서 3개 집단간 평균의 차이가 유의미하여 상위, 중간, 하위집단이 학업성취도 수준에서 각각 상이한 집단으로 판단되었다.

학업성취도를 기준으로 하여 상위, 중간, 하위 집단 별 동기요인과 인지요인의 차이를 비교하기 위해 3개 집단에 대한 6개 요인(동기요인 4개, 인지요인 2개)별 문항평균값과 표준편차 등의 기술통계자료를 살펴보았다. 내적 동기, 외적 동기, 자신감, 불안감 등의 4개 동기요인과 학습성향과 학습전략 사용의 2개 인지요인에 대한 집단 별 문항평균값은 표4와 같았다.

구체적으로 살펴보면, 내적 동기의 경우 상위집단의 내적 동기가 가장 높게 (평균값 3.70), 하위집단의 내적 동기가 가장 낮게 나타났(3.30). 외적 동기의 경우, 상위집단의 평균값이 가장 낮게 나타났고(2.60) 중간집단과 하위집단은 2.78, 2.74로 유사한 수준이었다. 자신감의 경우, 상위집단이 2.93으로 가장 높았으며, 하위집단이 2.78로 가장 낮았다. 불안감의 경우 하위집단(2.39), 상위집단(2.37), 중간집단(2.27)의 순으로 나타났다.

인지요인인 학습성향과 학습전략 사용을 살펴보면, 학습성향의 경우 상위집단(2.68)이 외국어학습에 가장 바람직하게 나타났으며, 중간집단(2.58), 하위집단(2.47) 순으로 나타났다. 학습전략의 사용은 상위집단과 중간집단은 각각 2.49, 2.50으로 유사한 수준이었으며 하위집단은 2.15로 상위집단이나 중간집단에 비해 낮게 나타났다.

표 4
학업성취도 집단 별 동기요인과 인지요인 비교

		평 균	중위수	표준편차	
상위집단 (45명)	동기요인	내적 동기	3.7022	3.8000	.29115
		외적 동기	2.6000	2.6000	.69935
		자신감	2.9389	3.0000	.42274
		불안감	2.3746	2.4286	.48759
	인지요인	학습성향	2.6844	2.6000	.52134
		학습전략	2.4956	2.5000	.40449

중간집단 (44명)	동기요인	내적 동기	3.6364	3.8000	.36414
		외적 동기	2.7818	2.8000	.64817
		자신감	2.9148	2.8750	.42090
		불안감	2.2792	2.2857	.59499
	인지요인	학습성향	2.5864	2.6000	.58889
		학습전략	2.5000	2.5000	.41777
하위집단 (44명)	동기요인	내적 동기	3.3091	3.4000	.57781
		외적 동기	2.7409	2.8000	.59545
		자신감	2.7898	2.7500	.41744
		불안감	2.3961	2.2857	.54058
	인지요인	학습성향	2.4727	2.4000	.48434
		학습전략	2.1523	2.2250	.41033

위에서 살펴본 각 요인들의 집단 별 평균 차가 통계적으로 유의미한지의 여부를 살펴보기 위해 일원배치 분산분석을 실시하였는데, 분산분석은 학업성취도에 따른 상, 중, 하 3개 집단 별 비교와 상, 하 2개 집단 별 비교를 각각 실시하였다. 2개 집단 비교를 추가로 실시한 이유는 중간집단을 제외한 상위집단과 하위집단만 비교하여 동기요인과 인지요인의 집단 별 차이를 살펴보기 위해서이다. 분석의 결과는 다음과 같았다(표 5).

상, 중, 하 3개 집단을 비교해 볼 때, 내적 동기(동기요인), 학습 전략의 사용(인지요인), 2개 요인이 유의수준 99%에서 통계적으로 유의미한 차이를 보였다. 즉, 학업성취도가 높은 집단일수록 내적 동기가 강하고, 외국어 학습에 유효한 다양한 학습전략을 자주 사용하는 것으로 나타났다. 한편 동기요인 중 외적 동기와 자신감, 불안감 요인과 인지요인인 학습성향 요인은 서로 다른 학업성취도 집단에서 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않는 것으로 분석되었다.

표 5

학업성취도 집단 별 동기요인과 인지요인의 일원배치 분산분석

		평균제곱값 (집단간/내)	F값	유의확률	
상/중/하 집단비교	동기 요인	내적 동기	1.962/.183	10.724	.000***
		외적 동기	.406/.423	.963	.385
		자신감	.284/.177	1.605	.205
		불안감	.171/.294	.580	.561
	인지 요인	학습성향	.499/.284	1.756	.177
		학습전략	1.757/.169	10.411	.000***

상 / 하 집단비교	동기 요인	내적 동기	3.438/.208	16.540	.000***
		외적 동기	.442/.423	1.045	.309
		자신감	.496/.177	2.803	.098*
		불안감	.101/.265	.039	.844
	인지 요인	학습성향	.997/.253	3.935	.050**
		학습전략	2.622/.166	15.797	.000***

상위집단과 하위집단, 2개 집단 간 차이를 비교했을 경우, 분석 결과는 3개 집단을 비교했을 때와 다소 차이를 보였다. 내적 동기와 학습전략의 사용이 99% 수준에서 유의미한 차이를 보인 것은 동일하였으며, 학습성향 요인과 자신감 요인이 90% 수준에서 유의미한 차이를 보였다. 즉, 상위집단이 하위집단에 비해 내적 동기와 학습전략 사용에서 외국어학습에 더욱 긍정적이었으며, 자신감이 더욱 있었으며, 외국어 학습에 조금 더 유리한 학습성향을 가진 것으로 분석되었다. 한편 외적 동기와 불안감 요인은 상, 하 집단간에 차이가 없는 것으로 나타났다.

3. 해당 학습자 집단의 학업성취도에 영향을 미치는 요인 분석

연구의 대상이 된 전체 학습자의 학업성취도에 영향을 미치는 요인에는 어떤 것이 있는지를 살펴보기 위해 동기요인과 인지요인의 하부구성요인 6개 각각을 독립변수로 하고 학업성취도를 종속변수로 하여 다변량 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석에서는 학업성취에 영향을 미치는 요인으로 내적 동기와 외적 동기를 2개의 별도 요인으로 본 제 1모형과, 그 합을 학습동기라는 하나의 요인으로 본 제 2모형, 두 가지 모형을 모두 적용해 보았다. 분석의 결과는 다음과 같았다.

내적 동기와 외적 동기를 각각 별개의 요인으로 본 제 1모형에 따르면 학습자의 학업성취도에 유의미한 영향을 주는 요인은 내적 동기(99% 유의수준)와 외적 동기(90% 유의수준)였다. 독립변수인 동기요인의 하부 구성요인이 종속변수인 학업성취도에 미치는 영향의 정도를 나타내는 t값을 살펴보면 내적 동기의 경우 (+)값인 3.852이고, 외적 동기의 경우 (-)값인 -1.908로 나타났는데, 이는 학습자의 내적 동기가 강할수록 학업성취도가 높아지고 외적 동기가 강할수록 학업성취도가 다소 낮아짐을 보여준다. 이는 내적 동기와 외적 동기의 구분 없이 학습동기를 하나의 구인으로 볼 때는 예상하기 어려운 결과라 하겠다. 한편, 그 외의 요인들(자신감, 불안감, 학습성향 및 학습전략 등)에 대한 t값과 유의수준을 살펴보면, 각각의 요인들이 개별 학습자의 학업성취도에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다.

내적 동기와 외적 동기의 합을 학습동기라는 하나의 구인으로 본 제 2모형에

따르면, 학습동기의 t 값(.866)과 유의수준(.388)은 학습자의 학업성취도에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 제 1모형의 분석결과에서 유추해 볼 때, 이러한 결과는 해당 학습자 집단의 경우 내적 동기와 외적 동기가 학습자 내부에서 서로 반비례적 관계를 갖는 경향이 있고, 이러한 음의 상관관계로 인해 내적 동기와 외적 동기의 합인 학습 동기라는 구성요인이 학습자의 학업성취도에 유의미한 영향을 끼치지 못하는 것으로 나타났다고 해석할 수 있겠다. 제 2모형에서 학업성취도에 영향을 미치는 것은 학습전략의 사용이라는 인지요인이 유일했으며(t 값 2.914, 유의수준 .004) 그 외의 요인들은 학업성취도에 통계적으로 유의미한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다.

제시된 모형이 학업성취도에 미치는 요인을 설명하는 정도를 살펴보면 제 1모형의 경우 F 값 5.165, 유의수준 .000으로 나타났고, 제 2모형의 경우 F 값 2.891, 유의수준 .017로 내적 동기와 외적 동기를 별개의 구인으로 간주한 제 1모형이 학업성취도에 미치는 요인을 더욱 잘 설명하고 있는 것으로 나타났다(표 6).

표 6

학업성취도에 영향을 미치는 요인 분석을 위한 다변량 회귀분석

요인	종속변수 (성취도)	계 수	t	유의수준
	상수	14.416	.720	.473
모형1	학습 동기			
	내적 동기	15.856	3.852	.000***
	외적 동기	-4.867	-1.908	.059*
	자신감	-2.210	-.505	.615
	불안감	1.211	.335	.738
인지 요인	학습성향	2.268	.589	.557
	학습전략	7.112	1.647	.102
수정된 R^2			.159	
F(유의수준)			5.165 (.000)	
최대 VIF			1.726 (학습성향)	
	상수	31.007	1.506	.135
모형2	학습 동기	3.459	.866	.388
	내적 동기			
	외적 동기			
	자신감	-.144	-.031	.975
	불안감	1.135	.298	.766

인지 요인	학습성향	1.108	.274	.784
	학습전략	12.535	2.914	.004***
수정된 R ²		.067		
F(유의수준)		2.891(.017)		
최대 VIF		1.716(학습성향)		

4. 해당 집단의 자기주도적 학습능력 신장을 위한 SBI 모형 개발

본 장에서는 연구의 대상이 된 집단에 적용 가능한 SBI 모형을 제안해 보았다. 모형 개발을 위해 지금까지의 동기요인과 인지요인 분석 결과가 시사하는 바를 정리해보면 다음과 같다. 첫째, 동기요인의 경우 해당 집단의 내적 동기는 이미 상당히 강한 수준이므로 영어학습에 대한 흥미와 호기심이 지속적으로 유지, 강화될 수 있도록 지원할 필요가 있다. 외적 동기는 전체 집단에서 모두 낮게 나타났는데, 특히 상위집단의 외적 동기가 가장 낮고 내적 동기는 가장 높았다는 점은 외적 강요에 의한 학습, 부모님의 지나친 관심, 시험성적이나 학점에 대한 부담, 친구와의 경쟁 등이 해당 집단의 학업성취도에 오히려 부정적인 요인으로 작용하고 있음을 보여준다고 하겠다. 학습에 있어서 외부적 강요나 의무감이 학습 저해요소로 작용할 수도 있지만, 목적 달성을 위한 수단으로서의 외적 동기는 학습자가 이를 어떻게 받아들이냐에 따라 학습의 촉진제 역할을 할 수도 있다는 점(Deci & Ryan, 1985)을 감안해 볼 때 해당 집단에 대한 외적 동기를 긍정적 학습동기로 유도할 수 있는 방법을 모색할 필요가 있다.

설문에 참여한 학생들 중 다수가 영어학습의 목표를 ‘원어민처럼 유창하게 영어를 사용하기’라고 학습일지에 기록하고 있었는데, 이는 영어학습에 대한 목표가 구체적이거나 실천 가능한 수준에서 설정되지 못하고 있음을 보여주고 있다. 또한 자신의 진로나 향후 목표달성을 위한 도구적 수단으로서의 영어학습에 대한 인식이 결여되어 영어학습에 대한 전략적 접근이 효과적으로 이루어지지 못하고 있음을 짐작하게 하는 부분이기도 하다. 이러한 문제점을 극복하기 위해서는 예를 들어, 학습자가 영어학습과 자신의 향후 진로가 갖는 관련성을 인식하고 영어학습에 대한 구체적이고 실현 가능한 학습목표를 설정하도록 지원할 필요가 있다. 또한 학습자가 자신의 진로나 취업 등에 대해 단계별 목표를 세우고, 학습불안감을 조절해 나갈 수 있도록 지원해야 하겠다. 특히 학습자들의 자기효능감과 도전의식을 신장시키고, 영어 전공자로서의 구체적인 진로를 대학 입학 초기단계에 세워, 이를 실제 학습동기와 연결시킬 수 있도록 도와줄 필요가 있겠다.

둘째, 인지요인의 경우, 상위집단의 학습성향이나 학습전략의 사용 등이 외국어학습에 더욱 유리한 경향을 보이고는 있으나, 그 문항평균값이 각각 2.68, 2.49인 점을 고려해 볼 때 상위집단의 학습성향이나 학습전략 사용에도 개선의

여지가 있음을 알 수 있다. 다시 말해, 상위, 중간, 하위 각 집단 별로 다소의 차이는 보이나 자신의 현재 수준에 적합한 학습전략이나 차별화된 문제해결 방식을 사용하지는 못하고 있다는 것이다. 일반적으로 초기 외국어학습자의 경우 전체적인 분위기나 대략의 의미 파악을 위주로 하여 의사소통 활동을 수행하는 반면, 외국어 구사능력이 향상될수록 어휘나 문법, 함축적 의미(connotation) 등의 세밀한 부분에까지 주의를 기울이게 된다. 즉, 외국어학습자가 선호하는 문제해결 방식이 외국어성취수준에 따라 차이를 보인다는 것이다(Brown, 2000). 이러한 차별화된 문제해결 방식과 접근법이 실제 교수-학습활동에도 반영되어야 하나, 수준별 강의가 진행되지 않고 한 강좌당 수강인원이 35-40명 수준에 이르는 해당 학과의 교과과정 운영을 고려할 때 개별학습자의 수준과 상황을 고려한 이상적인 교수-학습활동의 진행은 현실적으로 어려운 상황이다. 이러한 상황에서 개별 학습자가 학습의 주체로서 주인의식과 책임감을 가지고 자신의 학습과정을 스스로 통제, 진단, 평가할 수 있는 능력을 키울 수 있도록 지원하는 것은 매우 중요하다.

학습성향이나 학습전략의 사용은 교수-학습환경이나 필요에 따라, 또한 지속적인 연습과 훈련을 통해 의도적인 개선이 가능한 부분이다(Dörnyei & Skehan, 2003). 따라서 해당 학습자 집단을 대상으로 한 교수-학습활동에는 외국어학습에 긍정적 학습성향은 더욱 강화하고 부정적 학습성향은 소거될 수 있도록 하는 전략적 접근이 반드시 수반되어야 하겠다. 외국어학습에 효과적인 학습전략, 예를 들어 ‘영미문화권 방송 시청하기’ 등을 비롯하여 ‘소리내어 따라 하기(shadowing)’, ‘문맥으로부터 유추하기’ 등을 더욱 자주 사용할 수 있는 교수-학습활동을 적극적으로 활용하는 방법 등이 있겠다.

지금까지의 분석 결과와 연구 대상 집단의 전반적 특징을 고려하여 해당 집단에 적용 가능한 SBI 모형을 구체적으로 제안해 보면 다음과 같다(그림 1). 아래에서 제시하고 있는 SBI 모형은 동기, 인지, 행동의 통합적 입장에서 자기주도학습을 해석하고 있는 Zimmerman과 Schunk(2001)의 자기주도학습 구성요인을 기본 틀로 하여 본 연구에서 도출한 주요 결과를 반영하여 도식화한 것이다.

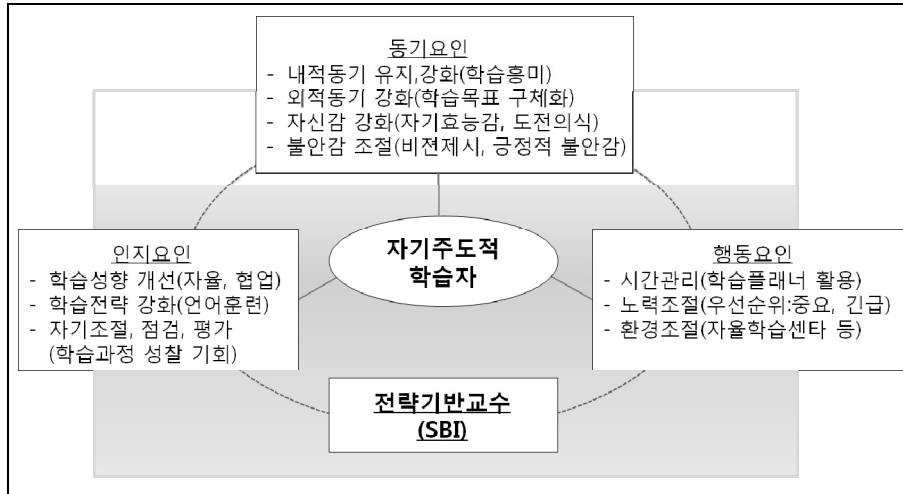


그림 1 해당 학습자 집단에 적용 가능한 SBI 모형

첫째, 해당 학습자 집단을 위한 SBI 모형은 학습자의 동기요인을 유지, 강화하는 방향이 되어야 하겠다. 이를 위해 우선, 학습자가 학습에 대한 흥미를 유지하여 내적 동기를 지속시킬 수 있도록 하고, 동시에 구체적이고 실천 가능한 학습목표를 단계별로 수립하여 외적 동기가 학습에 긍정적인 영향을 미칠 수 있도록 유도해야 하겠다. 이를 위해서는 실제 수업 중에 학습자가 자신의 학습목표를 구체적으로 설정하고, 이를 실현하기 위한 방법을 직접 모색할 수 있는 기회를 주는 것이 효과적이다. 이러한 목표설정 등의 SBI 활동이 영어쓰기활동으로 연결되고, 짝 활동이나 조별활동을 통해 영어로 발화할 수 있는 기회를 준다면 SBI 활동이 외국어학습활동과 병행될 수 있는 좋은 방법이 될 것이다. 또한 SBI 활동이 영어학습에 대한 자기효능감과 도전의식을 키워 학습자의 자신감을 북돋워주고 학습불안감을 조절할 수 있도록 도와주는 방향이 될 것이다.

둘째, 해당 집단을 위한 SBI 모형은 학습자의 인지요인을 외국어학습에 효과적인 방향으로 유도하는데 역점을 두어야 하겠다. 효과적인 외국어 학습을 위해서는 개별학습자의 자율학습이 꾸준히 지속되어야 하며 상황에 따라 동료들과의 협업에도 적극적으로 참여해야 한다. 또한 언어적 자극과 훈련을 통해 다양한 형태의 학습전략을 더욱 자주 사용할 수 있도록 유도해야 한다. 실제 해당 학습자 집단의 다수 학생들은 어떠한 방법이 영어학습에 효과적인지, 어떠한 학습전략이 유효한지에 대해 제대로 인식하지 못하고 있는 경우가 많았고 학습일지에도 이러한 어려움을 호소하고 있었다. 따라서 학습자가 자신에게 유효한 학습전략을 실제 학습과정에서 사용하고 이를 연습할 수 있는 기회가 제공되어야 하겠다. 예를 들어, 영어 드라마를 듣고 따라하는 'shadowing' 활동이 교실활동으로 이루어진 후 같은 자료를 반복해서 들으면서

직접 드라마의 대본을 완성해 보는 과업을 과제형식으로 수행하게 되면 자율학습태도를 기르는데 도움이 될 것이다. 또한 조별, 혹은 짝 활동을 통해 완성된 대본을 서로 비교, 확인한 후 배역을 정해 큰 소리로 연기하도록 한다면 협업의 기회도 갖게 될 것이다. 이러한 일련의 학습과업을 수행한 후 스스로 학습과정에 대해 자기성찰의 기회를 갖고, 자기조절, 자기점검, 자기평가를 할 수 있도록 지원한다면 학습자의 인지요인이 학습에 더욱 긍정적인 방향으로 유도될 것이다.

셋째, 해당 집단을 위한 SBI 모형은 개별학습자의 실질적인 학습실천력을 강화하는데 역점을 두어야 한다. 긍정적으로 유도된 동기요인과 인지요인이 실제 학업성취도 향상으로 이어지기 위해서는 학습자가 시간관리와 노력분배를 하여 실제로 학습을 실천하고, 학습환경을 조성하고 통제할 수 있는 행동요인의 역할이 매우 중요하다. 따라서 학생들이 학습플래너 등을 활용하여 시간계획을 세우고, 중요도와 긴급함의 정도에 따라 학습의 우선순위를 정하여 꾸준히 학습을 실천할 수 있도록 지원해야 한다. 자기접근센터(self-access center) 등을 활용하여 자신의 수준에 맞는 학습교재를 직접 선택하고, 자율학습 형태로 수준별 교재를 활용하여 학습활동을 할 수 있는 체계적 지원이 있다면 더욱 바람직하겠다. 학습자가 스스로 일정한 시간을 정해놓고 지속적으로 자기접근센터 등을 활용하게 된다면 학습자의 현재 수준과 개별성에 대한 고려뿐만 아니라, 외국어학습을 위해 계발, 신장되어야 할 자율학습태도 등에도 긍정적 영향을 줄 것이 분명하다.

이상에서 제시한 SBI 모형은 영어스킬 코스와 분리되어 별도의 과정에서 활용될 수도 있으나, 별도의 과정운영이 어렵다면 영어스킬 코스에서 수행하게 되는 언어연습과 훈련과정 등에 연계하여 활용해도 무리가 없어 보인다. 예를 들어, 영어 말하기 과목에서 학생들의 학습동기를 강화할 수 있는 다양한 과업을 제시한다거나, 자신의 학습과정을 집단토론 방식을 통해 성찰해 보는 방법이 있겠다. 또한 개별학습자의 학습목표를 영어쓰기나 말하기활동과 연계한다거나, 학습플래너를 영어로 직접 작성하고 점검해 보는 시간을 수업 중 할애해 보는 방법도 효과적일 것이다.

V. 결론 및 제언

본 연구의 목적은 영어전공 대학신입생을 대상으로 하여 자기주도학습의 구성요인 중 동기요인과 인지요인을 조사하고 해당 집단의 동기요인과 인지요인이 학업성취도와 어떠한 관련성이 있는지를 분석하는데 있다. 이를 통해, 연구의 대상이 된 학습자 집단의 학업성취도에 유의미한 영향을 미치는 자기주도학습의 구성요인을 밝혀내고 이를 기반으로 하여 해당 집단의 자기주도적 학습능력을 향상시킬 수 있는 SBI 모형을 개발하고자 한다.

본 연구를 요약하면 다음과 같다. H 대학 영어과 1학년 학생을 대상으로 하여 5주간에 걸쳐 동기요인(내적 동기, 외적 동기, 자신감, 학습불안감)과 인지요인(학습성향, 학습전략의 사용)에 관한 설문조사를 실시하였고, 5회에 걸친 설문조사와 학기 중 실시된 2회에 걸친 성취도평가를 기초로 하여 연구 질문의 답을 도출하였다. 연구에 참여한 학생은 모두 133명이었다. 설문지 문항은 1-4의 리커트 척도로 제시되었는데, 동기요인에 해당하는 내적 동기, 외적 동기, 자신감, 불안감의 경우 4에 가까울수록 강한 정도를 나타내며, 인지요인에 해당하는 학습성향과 학습전략의 사용의 경우 4에 가까울수록 외국어학습에 유리한 정도를 나타낸다.

첫째, 연구 대상이 된 학습자 집단의 동기요인과 인지요인의 전반적 특징은 6개 하부구성요인에 대한 설문지 문항의 기술통계자료 분석을 통해 이루어졌다. 분석결과에 따르면 해당 집단의 영어학습에 대한 내적 동기는 전반적으로 상당히 높은 편이었으나 (문항평균값, 3.55), 외적 동기(문항평균값, 2.70)는 내적 동기에 비해서는 상당히 낮은 수준이었다. 응답자 스스로에 대한 믿음인 자신감과 학습불안감의 경우, 문항평균값이 각각 2.88, 2.35로 본 연구에 사용된 리커트 척도의 중간값인 2.5를 기준으로 볼 때 평균수준이었다. 학습성향과 학습전략의 사용 역시 문항평균값이 각각 2.58, 2.38로 평균수준으로 나타났다. 이러한 분석결과는 해당 집단이 영어를 전공으로 선택한 대학신입생으로서 영어에 대한 내재적 동기, 즉 학습에 대한 흥미나 학습의욕 등은 상당히 높으나, 학습에 대한 구체적인 목표와 관련된 외적 동기, 즉 학점이나 토익 성적, 취업을 위한 영어기술 향상 등에는 강한 동기설정이 되어있지 않은 상태임을 보여준다고 하겠다. 자신감이나 불안감 역시 학습에 강하게 영향을 미치지 못하고 있는 편이고, 학습성향이나 학습전략의 사용에서도 영어전공 학생으로서의 별다른 특징을 보이지 않는 것으로 분석되었다.

두 번째 연구질문인 해당 집단의 동기요인과 인지요인이 학업성취도에 따라 어떠한 차이를 보이는가를 살펴보기 위해 성취도평가 결과를 활용하여 전체를 상, 중, 하 3개 집단으로 나누어 학업성취도 집단 별 동기요인과 인지요인을 비교, 분석하였다. 이를 위해 일원배치 분산분석과 사후검정을 실시하였는데, 동기요인 중에는 내적 동기, 인지요인 중에는 학습전략의 사용이 집단 별로 유의미한 차이를 보였으며, 다른 요인은 집단 별로 유의미한 차이가 없었다. 상, 하 2개 집단간 차이에만 초점을 두고 비교해 봤을 때는 내적 동기와 학습전략 사용 외에도 자신감이나 학습성향 요인이 90% 유의수준에서 유의미한 차이를 보였다. 즉, 상위집단이 하위집단에 비해 내적 동기가 더욱 강했으며, 학습전략을 더욱 자주, 적극적으로 사용하는 것으로 나타났고, 자신감이나 학습성향에서도 외국어학습에 다소 유리한 경향을 보이는 것으로 분석되었다. 그러나 상위집단에서도 내적 동기를 제외한 다른 모든 요인들의 문항평균값이 3.0 이하라는 점(자신감, 2.93; 학습성향, 2.68; 학습전략 2.49)은 상위집단이 하위집단에 비해 상대적으로 영어학습에 다소 유리한 동기요인과 인지요인을

가지고 있다고는 하나, 절대적인 관점에서 고려할 때 개선의 여지가 상당함을 보여주고 있다.

세 번째 연구질문인 해당 집단의 학업성취도에 영향을 미치는 동기요인과 인지요인의 하부구성요인이 무엇인가를 살펴보기 위해 각각의 하부요인을 독립변수로 하고 학업성취도를 종속변수로 하여 다변량 회귀분석을 실시하였다. 내적 동기와 외적 동기를 별도의 2개 구인으로 본 제 1모형에 따른 분석결과에 따르면 해당 집단 학습자의 학업성취도에 유의미한 영향을 주는 요인은 내적 동기와 외적 동기뿐이었으며, 그 외의 요인들은 영향이 없는 것으로 나타났다. 흥미로운 것은 학습자의 내적 동기가 높을수록 학업성취도가 높아지는 반면, 외적 동기는 오히려 학업성취도에 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 내적 동기와 외적 동기의 합을 학습동기라는 하나의 구인으로 본 제 2모형에 따르면 학습전략의 사용만이 학업성취도에 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 이는 학습자 내부의 내적 동기와 외적 동기간의 음의 상관관계가 제 2모형에서 희석된 결과로 보인다.

네 번째 연구질문인 해당 집단의 성취수준 향상을 위해 적용 가능한 SBI 모형을 상기 분석결과를 바탕으로 제안해 보았다. 제안된 SBI 모형은 통합적 입장을 취하고 있는 Zimmerman과 Schunk(2001)의 자기주도학습 구성요인을 기본 틀로 하였는데, 학습자의 동기요인을 유지, 강화하고, 외국어학습에 효과적인 학습전략을 활용하며, 자신의 학습과정을 성찰하도록 유도하는데 역점을 두었다. 또한 개별학습자의 실질적인 학습실천력을 향상시키기 위한 시간관리와 노력분배, 환경조절 등의 행동요인을 개선할 수 있는 방안을 제시하였다.

본 연구는 특정 학습자 집단을 분석의 대상으로 삼고 있기 때문에 그 결과와 시사점이 해당 집단의 특수성을 고려한 맥락에서 이해되어야 할 것이다. 또한 연구의 현실적 제약으로 인해 학습자의 동기요인과 인지요인이 해당 학습자의 전반적인 영어능숙도와는 어떠한 관련성을 갖는지 면밀히 살펴보기 못한 점이 그 한계점으로 지적될 수 있겠다. 제시된 모형을 직접 실천하고, 이러한 교수-학습 활동이 특정 학습자 집단의 학업성취도 혹은 영어능숙도 향상에 미치는 실질적인 영향을 살펴보기 위해서는 후속 작업으로서 종단적 연구를 제안해 볼 수 있겠다. 아울러 SBI 교수-학습활동과 학습자의 자기주도적 학습능력간의 관련성을 좀 더 자세히 살펴보기 위해서는 성취도 혹은 능숙도 향상이라는 계량적 평가 외에도 개별 학습자와의 심층면담이나 학습일지 분석 등의 후속연구가 요구된다.

참고문헌

- 교육인적자원부. (2007). *2007년 개정교육과정. 교육인적자원부 고시 제 2007-79호*. 서울: 교육인적자원부.
- 교육과학기술부. (2009). *2009 개정교육과정. 교육과학기술부 고시 제 2009-41호*. 서울: 교육인적자원부.
- 김금선, 김혜영. (2011). 초등영어학습자의 자기주도학습 과정과 저해요인 연구. *외국어교육, 18(1)*, 95-120.
- 김혜영, 김민진. (2009). 초등학생의 자기 주도적 영어 학습능력 조사연구. *초등영어교육, 15(3)*, 37-55.
- 박승호, 박지희. (2003). 중학생의 자기조절학습에 관여하는 초인지, 초동기 및 의지통제와 학업성취와의 관계. *교육심리연구, 17(4)*, 1-17.
- 심영숙. (2008). 학습일기를 통한 대학생 영어학습자의 자기주도학습 관찰: 학습동기 및 상위인지를 중심으로. *외국어교육, 15(3)*, 315-343.
- 양명희. (2000). *자기조절학습의 모형 탐색과 타당화 연구*. 박사학위논문, 서울대학교대학원, 서울.
- 이경량, 김수연, 김슬기, 이윤정. (2011). 자기 주도적 학습자 양성을 위한 영어학습전략 교수모형 연구: 중학교 영어교과서를 중심으로. *현대영어교육, 12(1)*, 177-201.
- 정영량, 최희경. (2011). 초등학생의 자기주도적 영어 학습 능력 신장 방안. *외국어교육, 8(1)*, 145-174.
- 황성자. (2005). *타 과목대비 영어학습부진아의 학습부진 원인과 자기주도 학습태도 신장 방안 연구*. 석사학위논문, 연세대학교, 서울.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.
- Benson, P., Chik, A., & Lim, Hye-Yeon. (2003). Becoming autonomous in an Asian context: Autonomy as a sociocultural process. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 3-40). New York: Palgrave Macmillan.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. NY: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2002). *Strategies for success: A practical guide to learning English*. NY: Pearson Education.
- Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist, 18(2)*, 1-8.
- Cotterall, S., & Crabbe, D. (1999). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt: Peter Lang.
- Dam, L., & Legenhausen, L. (1999). Language acquisition in an autonomous learning

- environment: External and self-assessment compared. In D. Crabbe & S. Cotterall, (Eds.), *Learner autonomy in language learning* (pp. 89-98). Frankfurt: Peter Lang.
- Deci, E. L., & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum, NY.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. England: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in L2 learning. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-639). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ellis, G., & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holec, D. (1981). Theory and research: Autonomy in language learning. In J. Egbert & E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL environments: Research, practice and critical issues* (pp. 391-402). Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago: Follett Pub. Co.
- Oh, Maria Kim. (2002). *Four Korean adult learners' ESL learning beliefs and learner autonomy*. Unpublished doctoral dissertation, University of New York, Buffalo, New York.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychology, 36*(2), 89-101.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
- Ryu, Hoyeol. (2000). Learner autonomy and classroom discourse. *Korean Journal of Applied Linguistics 16*(2), 47-64.
- Scharle, A., & Szabo, A. (2000). *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp. 245-262). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational*

Research Journal, 23, 614-628.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89, 284-290.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspective*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

부록 설문지

1. 동기 요소 문항
 - (1) 내적 동기
 - a. I want to learn English well so that I can talk with native speakers of English.
 - b. I have set my own goals for learning English and want to be successful in reaching these goals.
 - c. English will help me to get a good job someday.
 - d. English will help me to be successful in my studies.
 - e. I hope to meet a special friend who speaks English.
 - (2) 외적 동기
 - a. I am studying English because it is a required course in my school or university.
 - b. I need to pass an English proficiency test (like the TOEIC or an entrance exam).
 - c. My parents want me to learn English, so I'm here to please them.
 - d. I am studying English because I want to please my teacher and get good grades.
 - e. I am studying English because most of my friends are good in English.
 - (3) 자신감
 - a. I understand my own personality.
 - b. I make good judgments and choices in life.
 - c. I make good use of my time.
 - d. I enjoy other people.
 - e. I can succeed in goals that I really want to accomplish.
 - f. I am optimistic about the future.
 - g. I think for myself and defend my own beliefs and values.
 - h. I am a happy person most of the time.
 - (4) 불안감
 - a. I don't want to make mistakes because people will laugh at me.

Everyone makes mistakes, so it's okay to try out my English.

- b. I must speak perfectly or no one will understand me.
Other people will not care if I make mistakes.
- c. If my English is bad, I feel very stupid.
If my English is bad, I still have strong confidence in myself.
- d. Classmates who speak English better than I do really bother me.
Classmates who are better than I am don't bother me.
- e. A bad score on a test means that I am not intelligent.
A bad score on a test means that I need to study harder next time.
- f. When my teacher corrects me, I feel ashamed.
When my teacher corrects me, I don't feel ashamed.
- g. I hate making a fool of myself.
I don't mind making a fool of myself.

2. 인지 요소

(1) 학습 성향

- a. I don't mind if people laugh when I speak English.
I get embarrassed if people laugh when I speak English.
- b. I study English outside class, on my own.
I study English in class only when the teacher tells me to.
- c. I like to get the general idea when I read or listen to English.
I must understand every word when I read or listen to English.
- d. When I make a mistake, I don't get upset because I can learn from my mistakes.
When I make a mistake, I get upset and feel that I have failed.
- e. I enjoy working in groups.
I prefer to work alone.

(2) 학습전략의 사용

- a. Watch television; listen to radio, and so on.
- b. Watch movies, plays, and so on.
- c. Listen to other people's conversations.
- d. Listen for specific sounds in English when people speak to me.
- e. Listen for specific grammar points.
- f. Practice conversations by myself.
- g. Repeat language from an audiotape.
- h. Practice pronunciation of specific sounds.
- i. Read aloud.

- j. Skim for the overall topic and message before reading.
- k. Scan a passage quickly to find specific information.
- l. Figure out the meaning of an unclear passage.
- m. Guess meanings of words from the context.
- n. Free-write on my own.
- o. Write several drafts of an academic paper
- p. Proofread my written work.

예시언어(Examples in): English

적용가능 언어(Applicable Language): English

적용가능 수준(Applicable Levels): Tertiary

김인영

한양여자대학교 영어과

133-817 서울특별시 성동구 살곶이길 200(사근동)

Tel: (02) 2290-2280

Email: helenkym@hywoman.ac.kr

Received 14 March 2012

Revised 8 May 2012

Accepted 19 May 2012

