



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

부모-자녀간 의사소통과  
학업 자기효능감 및 자기주도적 학습과의 관계

제주대학교 교육대학원

상담심리전공

김 선 순

2012년 8월

<국문 초록>

## 부모-자녀간의 의사소통과 학업 자기효능감 및 자기주도적 학습과의 관계

김 선 순

제주대학교 교육대학원 교육학과 상담심리전공<sup>1)</sup>

지도교수 박 태 수

본 연구\*에서는 중학생이 지각한 부모-자녀간 의사소통 유형과 학업 자기효능감 및 자기주도적 학습 사이에 어떠한 관계가 있는지를 규명하여 청소년 자녀의 학업 자기효능감, 자기주도적 학습 향상에 실질적인 도움이 될 수 있는 부모-자녀관계에 대한 상담적 개입의 기초 자료를 제공하려는데 목적을 두고 있다.

이와 같은 목적에 따라 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 연구문제 1.** 부모-자녀간 의사소통유형은 학업 자기효능감 및 자기주도적 학습과 어떤 관계가 있는가?
- 연구문제 2.** 부모-자녀간 의사소통은 학업 자기효능감과 자기주도적 학습에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제를 탐색하기 위하여 제주도에 소재하는 3개 중학교 1, 2학년 남, 여학생 550명을 대상으로 설문조사한 결과, 493명의 응답을 최종 분석자료로 사용하였다. 조사대상자의 성별 분포는 남학생이 249명(50.5%), 여학생이 244명(49.5%)이었다.

본 연구에 사용된 검사도구는 자기보고식 설문지로서 부모-자녀간 의사소통유형 검사, 학업 자기효능감 검사, 자기주도적 학습 검사이며 기존에 개발된 검사지를 사용하였다. 수집된 자료는 PASW 18.0을 이용하여 Pearson의 적률상관분석과 독립표본 t-검정, 단

\* 본 논문은 2012년 8월 제주대학교 교육대학원위원회에 제출된 교육학 석사학위 논문임.

계적 중다회귀분석을 실시하였다.

이에 따른 본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 부모-자녀간 의사소통과 학업 자기효능감과는 유의미한 상관( $r=.437, p<.01$ )이 있으며, 중학생이 부모-자녀간 의사소통을 개방적으로 지각할수록 학업 자기효능감에 정적인 영향( $R^2=.116, \text{adj-}R^2=.112, p<.001$ )을 미치며, 부모-자녀간 의사소통을 폐쇄적으로 지각할수록 학업 자기효능감에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 부모의 상대적인 영향력을 비교해 보면 모와 개방형 의사소통( $\beta =.151, p<.001$ )보다는 부와 개방형 의사소통( $\beta =.215, p<.001$ )이 학업 자기효능감에 좀 더 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

둘째, 부모-자녀간 의사소통과 자기주도적 학습과는 유의미한 상관( $r=.468, p<.01$ )이 있으며, 중학생이 부모와의 의사소통을 개방적으로 지각할수록 자기주도적 학습에 정적인 영향( $R^2=.133, \text{adj-}R^2=.129, p<.001$ )을 미치는 것으로 나타났으며, 부모와의 의사소통을 폐쇄적으로 지각할수록 자기주도적 학습에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 부모의 상대적인 영향력을 비교해 보면 부모-자녀간 의사소통유형 중 부와 개방형 의사소통( $\beta =.236, p<.001$ ), 모와 문제형 의사소통( $\beta =-.156, p<.05$ ) 순으로 자기주도적 학습에 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

셋째, 중학생이 지각한 학업 자기효능감이 자기주도적 학습에 정적인 영향( $R^2=.740, \text{adj-}R^2=.738, p<.001$ )을 미치는 것으로 나타났으며, 학업 자기효능감의 하위변인 중에서 자기조절 효능감( $\beta =.568, p<.001$ ), 과제난이도 선호( $\beta =.326, p<.001$ ), 자신감( $\beta =.110, p<.001$ ) 순으로 자기주도적 학습에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

이와 같은 결과를 바탕으로 내린 결론은 다음과 같이 제시할 수 있다.

자녀가 부모-자녀간 의사소통을 개방적으로 지각할수록 학업 자기효능감과 자기주도적 학습이 높고, 폐쇄적으로 지각할수록 학업 자기효능감과 자기주도적 학습에 부정적인 영향을 미친다고 할 수 있다. 이는 자녀와 부모의 상호작용에서 개방적인 의사소통이 학업 자기효능감과 자기주도성 발달에 중요한 요인이며, 또한 부모와의 의사소통 유형 중에서 학업 자기효능감과 자기주도적 학습에 아버지와의 개방적인 의사소통이 상대적인 영향력이 더 큰 것은 청소년 시기에 가정에서 부모 역할, 특히 아버지의 역할이 중요함을 시사한다.

# 목 차

<b>I. 서 론</b> .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 및 가설 .....	5
3. 용어의 정의 .....	6
<b>II. 이론적 배경</b> .....	7
1. 부모-자녀간 의사소통 .....	7
2. 학업 자기효능감 .....	14
3. 자기주도적 학습 .....	22
4. 선행연구 고찰 .....	32
<b>III. 연구방법</b> .....	42
1. 연구대상 .....	42
2. 연구도구 .....	42
3. 자료처리 .....	47
<b>IV. 연구결과 및 해석</b> .....	48
1. 부모-자녀간 의사소통유형과 학업 자기효능감, 자기주도적 학습의 상관관계 ..	48
2. 부모-자녀간 의사소통이 학업 자기효능감과 자기주도적 학습에 미치는 영향	56
<b>V. 요약, 논의, 결론 및 제언</b> .....	61
1. 요약 .....	61
2. 논의 .....	63
3. 결론 및 제언 .....	65
<b>참고문헌</b> .....	67
<b>Abstract</b> .....	77
<b>부 록</b> .....	80

## 표 목 차

<표II-1> 교사주도적 학습과 자기주도적 학습의 비교 .....	27
<표III-1> 부모-자녀간 의사소통유형 측정도구의 문항 구성내용 및 신뢰도 ....	44
<표III-2> 학업 자기효능감 측정도구의 문항 구성내용 및 신뢰도 .....	45
<표III-3> 자기주도적 학습의 하위요인별 특성 .....	46
<표III-4> 자기주도적 학습 측정도구의 문항 구성내용 및 신뢰도 .....	46
<표IV-1> 연구대상자의 성별과 학년 .....	48
<표IV-2> 부모-자녀간 의사소통유형과 학업 자기효능감 및 자기주도적 학습과 의 상관관계 .....	49
<표IV-3> 부모-자녀간 의사소통유형에 따른 자녀의 학업 자기효능감 차이 .....	51
<표IV-4> 부-자녀간 의사소통유형에 따른 자녀의 학업 자기효능감 차이 .....	51
<표IV-5> 모-자녀간 의사소통유형에 따른 자녀의 학업 자기효능감 차이 .....	52
<표IV-6> 부모-자녀간 의사소통유형에 따른 자녀의 자기주도적 학습 차이 .....	53
<표IV-7> 부-자녀간 의사소통유형에 따른 자녀의 자기주도적 학습 차이 .....	54
<표IV-8> 모-자녀간 의사소통유형에 따른 자녀의 자기주도적 학습 차이 .....	55
<표IV-9> 중학생의 부모-자녀간 의사소통이 학업 자기효능감에 미치는 영향	57
<표IV-10> 중학생의 부모-자녀간 의사소통이 자기주도적 학습에 미치는 영향 .....	58
<표IV-11> 중학생의 학업 자기효능감이 자기주도적 학습에 미치는 영향 .....	59

## 그림 목 차

[그림II-1] Bandura의 삼자상호작용론 .....	15
[그림II-2] 일반적 관점에서 본 자기효능감의 가설적 위계구조 .....	16
[그림II-3] 효능기대와 결과기대의 차이점 .....	17
[그림II-4] 자기효능감의 정보원과 수행 .....	19
[그림II-5] 자기주도적 학습의 과정 .....	27
[그림II-6] 아동의 자기주도적 학습 관련요인 상호작용 구조도 .....	28

# I. 서 론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

인간은 사회생활의 최소단위인 가정에서 태어나 부모와 최초의 인간관계를 맺으면서 성장하게 된다. 심리학자들은 인간이 성장하면서 인간의 인지적, 도덕적, 사회적, 정서적 발달에 전인적인 영향을 강하게 주는 곳은 가정이라고 지적하고 있다(박정미, 2010). 특히 부모는 자녀를 보호함과 동시에 장기간에 걸쳐 자녀들에게 영향력을 행사하는 존재로서 부모-자녀관계는 가장 기본적인 조력관계이다.

이러한 부모-자녀간의 관계를 형성하고 유지하는 수단 중의 하나인 의사소통은 부모-자녀 관계를 밝히는데 있어서 중요한 요소이다. 그 중 직접적인 방식으로 표현되는 언어적 의사소통은 감정뿐만 아니라, 생각이나 의견을 상대방에게 명확하게 전달함으로써 서로를 이해하도록 돕는 기능을 한다. 더불어 자녀의 성격 발달 측면에서도 부모와의 관계에서 그 언어 속에 내포된 의미와 행동양식을 내면화하여 발달시켜 나가기 때문에 부모와 대화하는 방식이나 태도, 내용 등에 따라 자녀의 성격이 크게 영향을 받을 수 있다. 또한 의사소통을 통해 부모로부터 수용받고 지지받는다는 느낌을 전달받음으로 자기 자신에 대해 긍정적 평가를 내리게 되므로 부모와의 의사소통은 매우 중요하다고 볼 수 있다(김영란, 2007).

Gordon(1975)은 가정 내에서 이루어지는 부모와 자녀간의 의사소통은 일반적으로 부모가 자녀에게 전달하는 일방적인 지시, 명령, 훈계, 설교, 비판형 등으로 특징지어지며 이러한 형태의 의사소통은 폐쇄적인 의사소통으로 부모와 자녀의 갈등을 심화시키는 원인이 될 수 있다고 지적하였다. 반면 부모-자녀간 언어적 의사소통이 개방적으로 이루어지면 자녀는 자신의 감정이나 생각을 부모에게 편안하고 솔직하게 보다 잘 전달하게 되어 성취감을 경험하고, 자신의 의견이 존중받음으로써 일을 계획하거나 과제를 처리하는 데 있어 자신감을 가지며, 위험한 상황에도 유연하게 대처할 가능성이 크다(이양숙, 2008 재인용).

특히 과도기로서의 청소년기는 신체적·심리적 발달이 급격히 진행되는 시기



로, 청소년은 주변 환경에 민감한 반응을 보이고, 특히 외부로부터 받는 심리적 압박과 감정의 기복이 많고, 학업에 대한 부모의 기대와 사회적 요구에 직면하는 시기이다. 이 과정에서 많은 스트레스를 경험하고 심리적 갈등을 일으키기 쉽다. 이런 특징을 가지고 있는 청소년은 성인에 비해 스트레스에 융통성 있게 대처할 수 있는 능력이 부족하기 때문에 다양한 수준의 환경적 스트레스에 노출될 경우 강한 충동성과 문제행동을 일으키기도 한다(장은선 외, 2007; 정혜경, 2001 Adams & Overholster & Spirito, 1994; 공정석, 2011 재인용).

이러한 어려움의 극복에는 부모와의 대화가 중요한 역할을 한다. 그러나 최근 청소년 자녀와 부모간의 대화 단절 현상이 두드러지고 있다. 통계청의 ‘2010년 청소년 통계’ 자료에 따르면 중학생은 부모와 대화하는 시간이 고작 하루에 5분을 넘지 못하고 고등학생은 3분을 넘지 않는다(유혜정, 2011). 오늘날은 마스크의 발달과 가족구조의 변화, 입시위주의 학교교육 등으로 인하여 부모-자녀간의 의사소통의 기회는 점차 줄어들고 부모-자녀간 대화 부족과 역기능적 의사소통은 부모-자녀간의 갈등을 심화시키고 있다.

따라서 가족 내에서 부모는 자녀와의 대화에 있어서 부모의 일치된 긍정적인 의사소통의 중요성을 인식하고 그 중에서도 자녀의 성장과 발달에 도움을 줄 수 있는 개방적인 의사소통을 사용해야 한다는 것에 주목해야 한다.

한편, 최근에 국가가 학업성취에 대한 중요성을 강조하는 정책을 펼치면서 일선학교와 학부모들 사이에선 학업에 대한 관심이 점차 높아지고 있으며, 오늘날 폭발적인 과학문명의 발전은 지식과 기술의 양적인 증가와 질적인 심화를 초래하여 고등정신기능의 개발이 교육에서 시급한 과제로 등장하고 모든 사람에게 자율적인 학습태도와 자기학습력 신장이 교육의 주된 과제가 되고 있다.

자율적인 학습태도와 자기학습력 신장은 자기주도성 혹은 자기주도적 학습이라고 할 수 있다. 본 연구에서는 학교교육을 받고 있는 학생들에게 자기주도적 학습이 매우 중요하다는 인식하에 학생들의 자기주도적 학습력과 관련 있는 변인으로서 부모와의 의사소통을 살펴보고자 한다.

자기주도적 학습이란 자기 스스로 행하는 학습활동으로 하나의 목표 지향적이며 복합적인 활동이며, 학습자 자신의 의식적인 지지와 규율 아래 이루어지는 활동을 뜻한다. 인간은 본질적으로 잠재력과 성장 동기를 가진 존재로서 학습에 대한

자기주도적인 성향은 자연스러운 인간 고유의 속성이라 여겨지고 있다. 자기주도적 학습은 그 어떤 형태의 학습보다도 학습과정에서 학습자의 적극적인 태도와 책임성이 강조되는 학습형태로서 개인 학습자의 적극적인 태도나 책임성은 학교 교육 이전에 가정교육에서 그 바탕이 이루어지게 된다고 볼 수 있다(김지자·김인아·안현미, 2000). 특히, 부모와의 의사소통에 포함되는 부모의 존중, 수용, 관심 그리고 성취에 대한 인정 또는 실패에 대한 격려 등이 학습동기의 유발면에서 중요한 역할을 한다(김용목, 1999). Paulson에 의하면 성공과 성취에 높은 가치를 두고 자녀의 정서적 독립을 격려하는 부모들은 높은 학구적 성취와 높은 포부 수준을 지닌 청소년 자녀를 갖는다(장휘숙, 2000; 김종덕, 2001 재인용)고 하였다.

또한 학생들의 학습동기에 영향을 미치는 심리 내적인 변인에는 여러 가지가 있겠지만, 학생의 성취행동을 이해하는 학습동기 변인 중의 하나로 자기효능감은 학습자의 여러 측면에서 긍정적인 영향을 미치는 변인으로서 다양한 장면에서 많이 활용되고 있다. 그 중 Bandura(1986)가 제안한 학업 자기효능감에 관심을 둘 필요가 있다. 학습자가 학업적 또는 학교 관련 과제를 수행하기 위해 필요한 일련의 행위를 조직하고 실행할 수 있는 자신의 능력에 대한 신념이나 기대로 정의되는 학업 자기효능감에 대한 탐색은 최근 들어 학업에 대한 높은 사회적 관심을 반영하는 의미 있는 연구가 될 수 있다. 이런 학업 자기효능감이 높은 학습자는 도전적 과제를 선정하고 주어진 과제를 성공적으로 수행하기 위해 더 많은 노력을 기울이며 어려움이 있어도 과제를 끈기 있게 지속하는 경향이 있어서(박외자, 2009) 학업성취와 연관성이 높은 변인이다.

자녀가 가장 먼저 자기효능감을 경험, 형성, 발전시키게 되는 곳은 가정이다.(Bandura, 1986). 즉 부모는 자녀가 일정 연령에 도달할 때까지 일차적인 모델로서의 역할을 담당하기 때문에 자녀의 자기효능감 형성에 매우 중요한 영향을 주게 된다. 부모가 자녀에게 애정적인 태도를 취하고 성취감을 부여하며 자유롭게 자신의 의견을 표현하도록 허용하는 개방적이고 합리적인 의사소통을 하는 경우에 자기효능감이 높게 형성되지만, 부모가 자녀에게 일방적으로 명령하거나 사실이나 감정을 자유롭게 표현하지 못하도록 억압하는 감정적인 문제적 의사소통을 하는 경우에는 자신감이 결여되는 등 낮은 자기효능감을 갖게 되는 것으로

보고되고 있다(조윤미, 2008). 정정애(2008)는 부모양육태도와 학업적 자기효능감 및 성취목표지향성은 학습자들의 자기조절학습에 매우 밀접한 관련과 영향력이 있음을 입증하여 학습자들에게 획일적인 공부와 성적만을 강요할 것이 아니라 내적인 동기부여와 목표설정이 더욱 중요하다고 하였다.

따라서 학업성취에 관심이 많은 부모가 자녀의 학업 자기효능감과 자기주도적 학습 성향을 높일 수 있는 방안을 모색함에 있어서 부모-자녀 관계에 많은 비중을 차지하고 있는 의사소통이 학업 자기효능감과 자기주도적 학습에 어떤 영향력을 미치는가에 대한 결과를 밝히는 것은 의미 있는 일이다.

이상에서 살펴본 바에 의하면 부모-자녀간 의사소통은 자녀의 학업 자기효능감과 자기주도적 학습 발달에 영향을 미치며, 더불어 개인이 느끼는 학업 자기효능감의 정도는 자기주도적 학습에 영향을 준다고 볼 수 있다. 그러나 기존의 선행연구들은 부모-자녀 의사소통유형과 자기효능감, 부모의 양육태도와 자기주도적 학습과의 관계 연구가 대부분이었으며, 세 변인간의 관계, 즉 부모와 상호작용의 언어적 측면인 의사소통유형과 학업 자기효능감 및 자기주도적 학습과의 관계를 규명한 연구는 아직 미흡한 실정이다. 또한, 부모와의 의사소통유형 가운데 어느 쪽이 중학생의 자기주도적 학습에 영향을 주는가에 대한 연구는 수행되지 않은 실정이다.

따라서 본 연구의 목적은 부모와의 의사소통유형, 학업 자기효능감, 자기주도적 학습 간에는 어떠한 관계가 있으며, 중학교 학생들이 지각하는 부모와의 의사소통유형이 학업 자기효능감과 자기주도적 학습에 각각 어떠한 영향을 미치고, 개인이 느끼는 학업 자기효능감의 정도는 자기주도적 학습에 어떠한 영향을 미치는가를 밝히는데 있다.

## 2. 연구문제 및 가설

본 연구는 청소년기에 해당하는 중학생이 지각한 부모-자녀간 의사소통과 학업 자기효능감, 자기주도적 학습과의 관계를 분석하는데 그 목적이 있다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 다음과 같이 연구문제와 가설을 설정하였다.

**연구문제 1.** 부모-자녀간 의사소통유형은 학업 자기효능감과 자기주도적 학습과 어떤 관계가 있는가?

**연구문제 2.** 부모-자녀간 의사소통은 학업 자기효능감과 자기주도적 학습에 어떠한 영향을 미치는가?

**가설 1.** 부모-자녀간 의사소통유형에 따라 자녀의 학업 자기효능감은 유의미한 차이가 있을 것이다.

**가설 2.** 부모-자녀간 의사소통유형에 따라 자녀의 자기주도적 학습은 유의미한 차이가 있을 것이다.

**가설 3.** 부모-자녀간 의사소통은 자녀의 학업 자기효능감에 영향을 미칠 것이다.

**가설 4.** 부모-자녀간 의사소통은 자녀의 자기주도적 학습에 영향을 미칠 것이다.

**가설 5.** 학업 자기효능감은 자기주도적 학습에 영향을 미칠 것이다.

### 3. 용어의 정의

#### 가. 의사소통유형

의사소통유형(communication style)은 의미를 전달하는 방식으로 의사소통과정을 보여주고, 사람들 사이의 관계를 규정하는 역할을 한다.

본 연구에서는 중학생이 지각한 부모-자녀간 의사소통유형은 Barnes와 Olson (1982)이 분류한 방법으로 개방형 의사소통과 문제형 의사소통으로 구분하였다. 개방형 의사소통(open family communication)이란 부모-자녀간 상호작용 시 억압을 느끼지 않고 자유롭게 자신의 의사와 감정을 표현할 수 있는 긍정적인 의사소통을 의미하며, 문제형 의사소통(problems in family communication)이란 부모-자녀간 상호작용 시 주제 선택에 조심하며 의사소통이 원활하게 이루어지지 않는 부정적인 의사소통유형을 의미한다.

#### 나. 학업 자기효능감

학업 자기효능감(academic self-efficacy)은 학습자가 학업과제의 수행을 위해 필요한 행위를 조직하고 실행해 나가는 자신의 능력에 대한 판단을 말한다(Bandura, 1986). 학업 자기효능감을 측정하는 하위요인으로 자신감, 자기조절 효능감, 과제난이도 선호가 포함된다.

#### 다. 자기주도적 학습

자기주도적 학습(self-directed learning)이란 개별학습이든 협력학습이든 학습자가 자신이 처한 학습상황에서 학습의 전 과정을 주도적으로 통제하고 조율함으로써 자기에게 필요한 인지적·동기적·행동적 기술을 동료와의 협력이나 자신에 대한 반성적 성찰을 통해 습득해 나가는 과정을 의미한다(박외자, 2009).

본 연구에서는 Guglielmino(1977)가 제시한 자기주도적 학습자의 공통적인 8가지 특징 즉, 학습기회에 대한 개방성, 효율적인 학습자로서의 자아개념, 학습의 술선수범 및 독립심(자율성), 학습에 대한 책임감(자기평가), 학습에 대한 애정과 열성(내재적 동기), 미래지향성, 창의성, 기초학습능력과 문제 해결 기술을 사용하는 능력(문제해결력)을 하위요인으로 구성한 자기주도적 학습준비도(Self-Directed Learning Readiness Scale)를 사용하였다.

## II. 이론적 배경

### 1. 부모-자녀간 의사소통

#### 1) 부모-자녀간 의사소통의 개념

사회적 동물로서 인간을 대표하는 가장 중요한 특징이 바로 의사소통능력이다. 의사소통(communication)이란 말은 원래 ‘공동’ 또는 ‘공통성’을 의미하는 라틴어 ‘communis’를 어원으로 하고 있으며 둘 또는 그 이상의 사람들 사이에 서로 어떠한 공통성을 만들어내는 과정으로 볼 수 있다. 의사소통이란 둘 이상의 사람들 사이에 생각, 의견 또는 감정의 교환을 통해 공동적 이해를 이룩하고 의식이 나 태도, 행동의 변화를 일으키게 하는 일련의 행동으로써 ‘상호간의 공통적 이해’가 중심이 된다(민하영, 1991). 이러한 의사소통은 인간관계에서 가장 중요한 과정이며, 사회에 필수적인 것으로 인간은 의사소통을 통해 서로의 공통된 의미를 창출하고 서로의 행동에 영향을 미치며 사회생활을 영위해 나가게 된다(김순영, 2006).

의사소통에 대한 정의는 학자와 관점에 따라 다양하다. Knezevich(1975)는 ‘의사소통은 발신자가 수신자에게 어떤 정보, 지식, 감정, 사상을 전달하려고 시도하는 과정’으로 정의했고, Galvin & Brommel(1986)은 가족 의사소통 측면에서 의사소통을 ‘상징적 상호반향적인 하나의 과정’ 즉 ‘의미를 창출하고 공유하는 상징적 상호교류과정’으로 보았다. 의사소통이 상징적이라는 것은 언어적 행동뿐 아니라 얼굴표정, 몸짓, 공간적 거리 등의 모든 비언어적 행동들이 사용되고 있다는 뜻이고 의사소통이 상호교류과정이라는 것은 사람들이 의사소통할 때 서로 영향을 주고받는다는 것이며, 수많은 변인들이 끊임없이 상호작용한다는 것으로 의사소통이 가족의 정서적인 결속과 융통성에 대한 능력을 발전시키고, 가족원들이 관계를 맺는 방식에 영향을 미친다고 하였다. Gross, Crandall 및 Knoll(1980)은 의사소통이란 사람들 간에 믿음, 생각 뿐 아니라 감정, 태도까지 전달하는 정서적 과정으로 상호대화를 통해 서로에게 영향을 주고 서로를 이해하는 모든 수단을 포함한다고 하였고, Deacon과 Firebaugh(1975)는 의사소통을

메시지가 송신자로부터 수신자에게 전달되는 과정으로 정의하고, 쌍방 간의 장벽과 기술적인 문제, 의사소통을 하는 동기 및 메시지를 수용하는 정도 등에 의해 영향을 받는다고 하였다. 이 때 메시지는 언어적, 비언어적 방법으로 전달되며, 서로의 의사소통은 메시지를 전달함으로써 다른 사람의 생각에 영향을 주는 과정을 의미한다고 하였다(김순영, 2006, 재인용).

홍기선(1985)은 의사소통은 상징을 통하여 의미를 전달하는 현상, 즉 정보 전달의 현상이라고 하였다. 차배근(1993)은 ‘유기체(사람, 동물 등)들이 기호를 통하여 서로 메시지를 보내고 받아서 공통된 의미를 수립하고 나아가서는 서로의 행동에 영향을 미치는 다양한 과정 및 행동’이라고 정의하였으며, 최홍규(2000)는 의사소통 개념에서 전달된 메시지의 내용에 관한 것보다는 메시지의 전달방식이나 전달과정을 중요시하여 의사소통을 다른 사람의 정보 즉 생각, 의견, 사실, 감정을 교환하는 과정으로, 의사소통을 통해 다른 사람을 이해하고 자신을 정확하게 파악할 수 있는 기회로, 사회의 구성원으로서의 친밀한 인간관계를 형성해 나가는 과정으로 정의하였고, 백승미(2003)는 의사소통을 사람들 간에 서로에 대해 이해하고 서로에게 영향을 미치기 위해 상징적 처리를 사용하여 생각이나 감정, 정보, 태도, 의견 등을 교환하는 순환적인 상호교류의 과정으로서 그 안에는 언어적, 비언어적 메시지가 모두 포함된다고 보았다. 지선영(2005)은 의사소통을 ‘의사를 전달하고자 하는 사람이 전달하고자 하는 내용을 어떤 매체를 통해 상대방에게 전달함으로써 의견이나 정보를 교환하고 상대방으로부터 반응을 발생하게 하는 과정’이라고 하였다.

이상에서 살펴본 의사소통에 관한 여러 정의를 종합하면 의사소통은 한 사람이 다른 사람의 메시지를 인식하고 이해하고 반응하는 능력으로 인간관계에서 가장 중요한 과정이며, 사회에 필수적인 것으로 인간의 의사소통을 통해서 서로의 공통된 의미를 창출하고 서로의 행동에 영향을 미치어 사회생활을 영위해 나가게 된다는 점에서 의사소통은 ‘둘 이상의 사람들 사이에 언어적, 비언어적 상호교류의 과정을 통해 생각, 의견, 감정 등을 교환하여 서로를 이해하고 의식이나 태도, 행동의 변화를 일으키게 하는 일련의 행동 및 과정(김순영, 2006)’으로 정의할 수 있다.

의사소통의 구성요소에 관하여 학자들에 따라 견해를 달리하고 있으나 종합하

면 의사소통의 기본요소는 발신자, 메시지, 경로, 수신자, 피드백이라고 할 수 있다(허나예, 2009). 발신자는 의사소통을 하려는 행위자를 뜻하고, 메시지는 발신자의 감정이나 정보, 사상 및 아이디어 등의 정보원을 수신자가 받을 수 있는 구체적인 형태를 말한다. 매체 또는 경로는 발신자와 수신자를 연결하는 통로나 망을 의미하며, 수신자는 매체를 통하여 전달된 메시지를 받아들이고 해석하는 사람이다. 피드백은 발신자가 보낸 메시지가 정확히 수신자에게 전달되었는지를 발신자가 알게 하는 과정으로 피드백을 통하여 메시지 전달의 오류를 다음 번의 의사소통을 통해 바로잡을 수 있으며 이러한 의사소통과정은 순환적으로 일어난다.

의사소통의 기능에 대해서도 여러 견해가 있으나 일반적으로 의사소통 과정에 있는 사람들 간의 지식과 경험의 공유, 새로운 구성원의 사회화, 정서적 안정 및 즐거움, 상호 통제 및 합의 도출 등의 기능을 갖는다(정윤경, 1997)고 할 수 있다.

특히 가정에서 이루어지는 부모-자녀간 의사소통은 자녀의 인생에 있어서 매우 중요한 가치관을 형성하게 한다. 자녀는 가정생활에서 부모와의 의사소통을 통해 인간관계의 기초를 배우며, 가치 태도, 규범을 내면화하고 주체의식을 형성하며 인성발달을 이루게 된다. 의사소통으로 이루어진 부모와의 경험 공유를 통해 상호관계를 확립하고 자신감과 안정감을 얻는 과정에서 자녀들의 건강한 성격이 형성되어진다(양민철, 2005).

일반적으로 청소년기는 자녀와 부모 모두에게 어려운 시기이고 서로 이해하는 노력이 필요하다는 점에서 동의하고 있다. 청소년기는 가족의 지배로부터 벗어나 독립감을 성취하고 성인이 되기 위한 준비로 많은 경험을 하려하나 부모들은 미숙한 자녀들을 대할 때 충분한 이해보다는 무시 또는 과보호로 제한하는 등 부모-자녀간에 가치관, 도덕성, 생활습관 등의 불일치와 갈등을 겪게 된다. 그러므로 이 시기가 되면 기존 관계의 붕괴로 인한 상호작용 패턴과 역할의 재조정 및 부모와 자녀관계의 새로운 방향모색이 요구된다.

더욱이 현대는 사회가 점차 복잡해지고 급변하는 추세로서 인간의 정서적인 안정과 바람직한 성격형성을 도모하는 가정의 기능에 큰 비중을 둠에 따라 의사소통의 기능이 중요시되고 있으므로 가족구성원 간, 특히 부모-자녀간의 의사소통은 자녀의 사회적 성숙과 성격형성에 매우 중요하다.

세대 간의 간격을 좁히고 바람직한 부모-자녀 관계를 이룩하기 위해서는 개방



적인 의사소통이 이루어져야 한다. Gordon(1975)은 부모-자녀간에 효과적인 의사소통이 이루어지지 못하고 갈등이 생기는 것은 대부분의 부모들이 장애요인적 언어표현을 많이 하고 과거 답습적인 자녀 양육방법과 성인 중심적 인간관으로 자녀를 대하기 때문이라고 하였다. 부모-자녀 의사소통의 장애요인으로는 상대방이 말하는 것을 부정하는 것과 상대방의 메시지를 무시하는 것, 그리고 의사소통차원의 혼란, 즉 언어적 메시지와 비언어적 메시지(얼굴표정, 눈맞춤, 몸짓, 움직임, 자세 등)의 혼란 등을 들 수 있다(장진주, 2009).

Rogers(1951)는 부모와 자녀간의 원만한 유대를 가지기 위해서는 우선 자녀에 대해 한 인간으로서 존중감, 진실한 태도, 공감적인 태도를 지니면서 개방적이고, 효율적인 의사소통을 하는 것이 중요하다고 보았다. 청소년들이 자신의 느낌을 자유롭게 토론하고 의사소통을 통해 정서적 안정을 도모하며, 부모는 자신의 가치관, 감정, 사고를 자녀에게 강요하지 말고 자녀의 이야기에 귀를 기울여 자녀가 말하는 의도를 이해하려고 노력하고, 감정이입의 대화기술을 사용하여 세대 간에 능동적이고, 적극적인 상호작용을 할 때 부모-자녀 관계는 발전될 수 있다(권미숙, 2007 재인용). 부모와 청소년 자녀 사이의 개방적인 의사소통은 자녀로 하여금 자기표현을 많이 하도록 하고(권미경, 1993), 부모는 자녀의 요구나 상태를 정확히 전달받게 되어 자녀를 더욱 잘 이해할 수 있게 된다(장해순, 강태완, 2005). 이처럼 부모-자녀와의 의사소통은 개인의 인격형성과 사회화 및 심리·정서적 안정에 중요한 기능을 담당하게 된다.

이와 같이 가족 내에서 부모-자녀 관계를 긍정적으로 만들기도 하고 문제를 발생시키기도 하는 중요한 요인 중의 하나가 의사소통이라고 볼 수 있다. 부모와 자녀간의 긍정적이고 개방적인 의사소통은 폭넓은 인간관계의 기초가 되며 바람직한 의사소통의 과정을 통하여 감정을 이해하고 경험을 공유함으로써 긍정적인 부모-자녀관계로 발전시킬 수 있을 뿐만 아니라 자녀의 인성이나 행동발달 및 성숙에 결정적인 영향을 미치기 때문에 그 중요성이 부각된다고 하겠다.

## 2) 부모-자녀간 의사소통유형

의사소통유형이란 전달하는 메시지의 내용에 관한 것이라기보다는 메시지의 전달 방식이나 전달과정에 관한 것으로 ‘무엇이 말하여지는가’보다는 ‘어떻게 말

하여지는가'에 대한 구성원 상호간의 밀접한 감정 교류, 개인의 생각이나 가치, 관심들이 표현을 촉진시키거나 지체시키는 언어적 상호작용의 전달방식과 관련된 것이라 할 수 있다.

부모-자녀간 의사소통의 유형은 학자에 따라 여러 가지 구분이 있다.

Barnes와 Olson(1982)은 부모와 청소년 자녀간의 의사소통 유형을 순환모형(circumflex model)에 기초하여 가족의 응집성과 적응성이 기능적인 수준이 되도록 도와주는 개방적이고 기능적인 의사소통과 원활한 의사소통을 방해하는 폐쇄적이고 역기능적 의사소통 유형으로 구분하였다. 개방적 의사소통이란 정확하고 모순되지 않는 메시지를 보내고 공감적, 반영적 경청, 지지적 발언 및 효과적인 문제해결 기술을 가진 의사소통 유형이며 개방적 의사소통을 하는 기능적인 가족은 분명한 의사소통 망을 설립하고 유지하는 방법을 발전시켜 나가며 상호 의사소통을 통하여 긍정적 피드백을 주고받는다.

폐쇄적 의사소통은 일치되지 않은 모순된 메시지를 보내고 부정적인 발언을 하며 이중속박 및 빈약한 문제해결 기술을 지닌다. 역기능적 의사소통을 하는 가족은 상대방의 의견에 긍정적 반응을 하지 않으며, 새로운 상황을 대처할 수 있는 기술 및 능력이 부족하다고 본다.

Gordon(1975)은 의사소통 유형을 You-message(너-전달법), I-message(나-전달법)로 구분하였다. 너-전달법은 명령, 경고, 설교 등의 형태로서 자녀는 무엇을 해야만 하는가(해결책 제시), 또는 자녀에게 자신은 어떻게 나쁜 아이인가(비난 혹은 평가)라는 식의 해석을 하게 하는 경우가 많고, 반면 나-전달법은 자녀의 행동에 대해 부모 자신이 어떻게 느끼는지를 전달함으로써 부모의 입장 및 느낌을 알려줄 수 있을 뿐만 아니라 부모가 받아들이기 곤란한 자녀의 행동을 변화시키는 데 효과적이며, 부모와 자녀관계에 보다 건전한 영향을 준다. 다시 말해서, 자녀의 행동에 대한 책임을 자녀 자신의 책임으로 하게 하기 때문에 행동변화에 무한한 효과를 가진다. 또한 부모의 정직한 감정을 전달하는 것 이외에도 자녀가 어떤 감정을 품고 있을 때 자녀 쪽에서도 정직한 메시지를 전달하는 효과가 있다. 따라서 자녀의 긍정적인 자아관을 형성하는 데는 나-전달법이 효과가 있다고 지적하였다(이혜숙, 1999).

또한 부모가 자녀에게 의사소통하는 전형적인 방법으로 12가지 유형이 있다고

하였다. ①명령·지시하기 ②경고·위협하기 ③훈계·설교하기 ④충고·제언하기 ⑤강의·논쟁하기 ⑥판단·비평·비난하기 ⑦칭찬·동의하기 ⑧비웃기·창피주기 ⑨해석·분석·진단하기 ⑩재확인·동정·지지하기 ⑪캐묻기·질문하기 ⑫물리서기·농담하기·판 데로 돌리기 등이다. 이와 같이 12가지 전형적인 대화방법들 모두가 자녀들로 하여금 말을 중단하게 하거나, 죄의식 또는 열등감을 느끼게 하거나, 자존심을 상하게 하거나, 방어하게 하거나, 분노를 폭발하게 하거나, 수용되지 못하고 있다는 느낌을 갖게 하는 부정적인 영향을 나타낸다(한국가족관계학회 편, 2001 : 271-272; 이충협, 2006 재인용).

Satir(1972)는 의사소통에는 언어적, 비언어적 요소가 포함되어 있으며 이것들이 일치하지 않는 의사소통을 ‘기능적인 의사소통’의 반대로 ‘역기능적 의사소통’이라 하였으며 역기능적인 의사소통을 개선할 것을 강조하였다. 기능적 의사소통은 의사소통의 요소인 부모, 자녀, 상황을 모두 존중한 형태로 행동과 말이 부모 자신의 내적인 경험과 부합하고, 자녀의 감정이 충분히 고려되었으며 상황에 적절하게 이루어지는 의사소통유형으로 이 상황에서 자녀는 높은 자존감을 형성할 수 있게 된다. 반면 역기능적 의사소통 유형은 부모, 자녀, 상황의 세 요소 중 어느 한 가지 요소를 무시하고 의사소통을 하는 것으로 자신의 감정을 존중하지 못하고, 다른 사람의 비위를 맞추려는 회유형과 자신을 보호하기 위해 타인을 괴롭히거나 비난하고 환경을 탓하는 비난형과 주로 부정적인 측면에 대해 언급하고 감정표출이 없이 정확하고 실수하지 않으려는 경직된 자세의 초이성형과 상황에 맞지 않는 말을 하며 비합리적이고 주제에 초점을 잘 맞추지 못하는 산만형, 이렇게 4가지 유형으로 나뉜다(김미영, 1989 재인용).

Bernstein(1971)은 가족역할체계에 초점을 맞추어 의사소통유형을 지위지향성과 인성지향성으로 분류하였다. 지위지향성은 각 개인의 사회적 지위에 입각하여 제한된 언어를 사용하며 개인의 행동이 역할기대에 의해 통제된다. 따라서 폐쇄적 의사소통양식을 가지게 된다. 인성지향성은 가족 구성원의 귀속적 지위보다는 심리적 속성이나 상황에 따라 역할이 달라지므로 조건에 따라 변할 수 있는 융통성을 가지며 따라서 개방적 의사소통양식을 가지게 된다고 하였다(권혜진, 1993 재인용).

Gumperz(1973)는 위의 이론에 입각하여 가정에서 자녀의 행동을 통제할 때

사용하는 언어적 설명이나 법칙, 즉 언어통제유형을 명령지향형(imperative control), 지위지향형(positional control), 인성지향형(personal control)으로 분류하였다. 명령지향형은 자녀의 행동을 통제할 때 자녀의 입장이 전혀 고려되지 않은 태도 및 언어, 즉 명령이나 신체적, 언어적 벌, 위협 등을 사용하는 것을 의미한다. 지위지향형은 규칙을 강조하는 언어나 태도를 보이는 것으로 특별한 시간, 장소, 상황(성별, 나이) 등에 근거하여 자녀의 행동을 통제하는 것을 의미한다. 인성지향형은 행동의 결과를 자녀 스스로가 인지하고 행동에 대한 판단과 책임을 질 수 있게 하는 언어 형태를 말한다. 동시에 부모나 타인의 입장에 대한 고려와 정서적인 측면을 고려하여 자녀 스스로가 행동을 통제할 수 있게 하는 것이다(이혜숙, 1999 재인용).

Hawkins, Weisberg, 그리고 Ray(1980)는 언어적 표현 정도와 자기개방 정도에 따라 의사소통유형을 4가지로 구분하였는데, 기능적 의사소통유형으로 친숙형(contactful style)과 분석형(speculative style)을, 그리고 역기능적 의사소통유형으로 억제형(controlling style)과 차단형(conventional style)을 제시하였고(홍보연, 1997), Vincent(1974)는 가족규칙에 따라 의사소통유형을 분류하였는데 가족규칙이 가족구성원 중심이 아니면서 변하지 않고 지속되는 완고형, 가족규칙이 가족구성원 중심이고 상황에 따라 적절히 변화하는 융통형, 낯선 환경에 대한 두려움이 많고 타인을 자신보다 우선하여 아첨하거나 열등감과 공포감을 느끼는 공포형, 낙관적이며, 희망적이며 우호적인 개방형 의사소통으로 나누었다(백승미, 2003 재인용).

Beaubien(1970)은 의사소통의 과정에서 일어나는 메시지의 선택, 메시지의 전달, 피드백 요소에 의해 의사소통을 구분하여, 부모-청소년 자녀 간의 의사소통유형을 청소년의 대화행동과 어머니의 반응을 관련지어 쌍방차단형, 개방형, 차단형, 쌍방개방형의 4가지 유형으로 분류하였다(이정우·김규원, 1989 재인용).

이 외에도 부모-자녀간의 의사소통 특성을 학자마다 다르게 분류하고 있으나, 선행연구들을 종합하여 의사소통 특성을 크게 두 가지로 구분하면, 의사소통 방식에 따라 순기능적 의사소통과 역기능적 의사소통으로 나누어 볼 수 있다. 순기능적 의사소통은 부모-자녀간에 서로의 독자성과 특성에 대한 존중과 신뢰가 바탕이 되어서, 자녀는 부모와의 상호작용에 있어서 억압받지 않고 자유롭게 사실

또는 감정을 표현하며 부모는 자신의 생각과 느낌을 자녀에게 거부감을 주지 않고 효과적으로 전달하는 것을 의미한다. 반면 역기능적 의사소통은 자녀가 부모에 대해 두려움, 경계심, 불신이 있어서 의사교환을 주저하고 주제선택에 조심하며, 부모는 설교, 명령, 비난 등을 통해 자녀에게 거부감을 주고 부모의 입장을 효과적으로 전달하지 못하여 가족구성원간의 관계를 방해하는 것을 의미한다.

본 연구에서는 순환모형(circumflex model)에 기초하여 가족의 기능과 개방적 의사소통의 중요성을 강조한 Barnes와 Olson(1982)의 의사소통 분류방식을 선택하고 가족의 응집성과 적응성이 기능적인 수준이 되도록 도와주는 개방형 의사소통과 원활한 의사소통을 방해하는 문제형 의사소통으로 구분하였다.

## 2. 학업 자기효능감

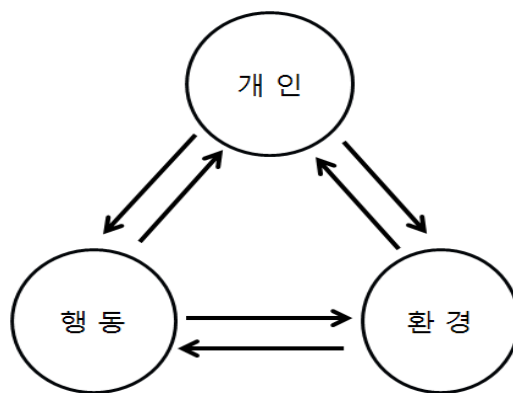
### 1) 학업 자기효능감의 개념

최근 심리학의 연구에서는 인간의 행동변화를 가져올 수 있는 가장 중요한 변인이 무엇인가에 대해서 많은 연구가 이루어지고 있다. 인간에 대한 이해가 중요하게 부각되면서 동기가 개인차를 설명하는 변인 중 하나로 대두되었고, 그 중 자기효능감이 가장 중요시되는 이론이다.

자기효능감이란 개인이 어떤 결과를 얻기 위해 요구되는 행동을 조직하고 실행해 나가는 자신의 능력에 대한 판단을 뜻하는(Bandura, 1986) 말로 ‘상황적으로 구체적인 자신감’을 의미하며, 이에 학업상황과 관련된 학업 자기효능감(academic self-efficacy)은 학습자가 학업 과제의 수행을 위해 필요한 행위를 조직하고 실행해 나가는 자신의 능력에 대한 판단을 말한다(Bandura, 1986). 학업 자기효능감은 다른 동기적 변인 및 인지적인 변인과 상호관련을 맺으면서 학습자의 학업적 수행에 직접적·간접적 영향을 미침으로써 학습자의 학업적 수행능력을 예언해 주는 중요한 변수이다(임지현, 2004).

Bandura(1977a)는 자기효능감을 바람직한 효과를 산출하는 행동을 성공적으로 수행할 수 있다는 개인의 신념으로 정의하고 다양한 과정을 통해 발생하는 행동의 변화를 설명, 예언하기 위해 인지적인 관점의 하나로 자기효능이론을 제

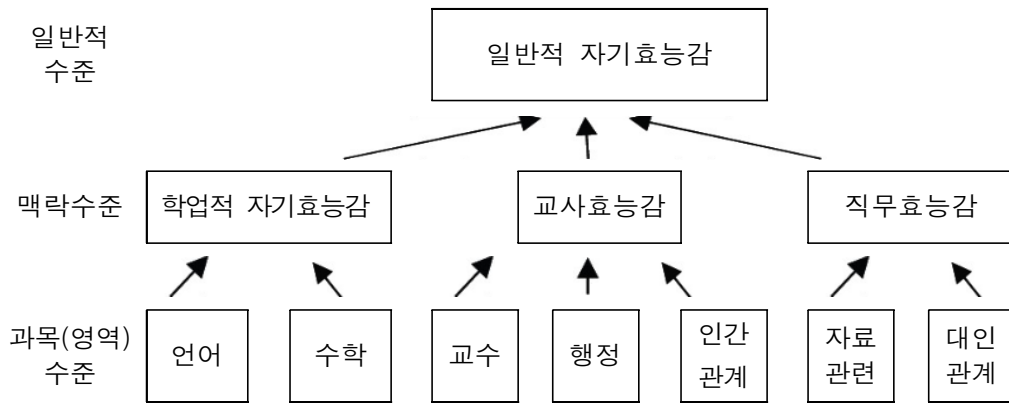
시하였다(나숙희, 2010 재인용). 자기효능감 이론의 모태가 되는 사회학습이론 (social learning theory)에서는 인간의 심리적 기능이 단순히 개인의 내적 성향이나 외적 자극에 의해 자동적으로 조정된다고 보기보다는 개인과 환경의 상호작용에 의해 결정된다고 본다(Bandura, 1988). Bandura(1986)는 인간의 심리적 기능에 대한 이러한 견해를 [그림Ⅱ-1]과 같은 삼자 상호작용론(triadic reciprocity) 모델로 제시하였는데, 이는 환경 안에서 일어나는 사건, 개인, 행동요인이 서로 영향을 미치며 상호 인과관계를 형성함을 의미한다(박인영, 1998 재인용).



[그림Ⅱ-1] Bandura의 삼자 상호작용론

Bandura(1986)는 이 세 가지 요인 중에서 인지적 개인요인으로서의 자기참조적 사고(self-referent thought)가 개인의 심리·사회적 기능에 매우 중요한 역할을 한다고 보았다. 자기참조적 사고란 개인의 지각과 행동 간의 관계를 중재하는 동기적 요인으로, 개인이 자신의 능력과 효율성에 대해 어떻게 지각하고 판단하느냐가 그의 행동에 영향을 미치며 수행수준을 결정한다는 것이다. 즉, Bandura가 사회학습이론에서 제시한 자기참조적 사고가 바로 자기효능감(self-efficacy)인 것이다(박인영, 1998 재인용).

자기효능감은 단계적인 구조로 이루어져 있는데, [그림Ⅱ-2]을 보면 가장 일반적인 구조는 일반-맥락-과목 수준의 층위를 구성하고 있으며, 일반적 자기효능감, 맥락-특수적 자기효능감, 영역-특수적 자기효능감, 과목-특수적 자기효능감, 상황-특수적 자기효능감의 다섯 가지 차원으로 구성된다. 각 차원은 맥락, 상황 등에 따라 포함되는 수준이 달라질 수 있다(지혜영, 2011).



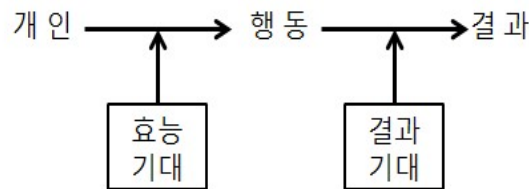
[그림 II-2] 일반적 관점에서 본 자기효능감의 가설적 위계구조  
(Kim, 2005, 김아영, 2008에서 재인용)

안정적인 개인차 변수로서의 일반적 자기효능감은 새로운 상황에서의 개인의 수행수준을 잘 예측할 수 있다는 점에서 유용하다(Bandura, 1977). 그러나 일반적 자기효능감은 학업적 상황과 같은 특정 맥락 내에서 개인의 수행수준을 잘 예측하지 못했다(김아영·박인영, 2001).

지금까지 학업상황과 관련된 대부분의 자기효능감 연구들은 ‘자기효능감은 개인과 환경의 상호작용적 맥락 안에서 이해되어야 한다.’는 Bandura(1977)의 견해에 입각하여 특정 과제에 국한된 효능감, 즉 과제-특수적(task-specific) 자기효능감에 대한 연구가 많았다. Schunk(1991)와 Pajares(1996)는 이제까지 학업적 자기효능감이 특정 과제를 수행하는 맥락 속에서 나타났지만 최근에는 학업적 자기효능감이 특정 과제가 아닌 활동이나 영역을 통한 어떤 일반성이 있을 것이라고 추측하였다. 이것이 바로 Bandura(1986)의 일반성차원을 고려하고 학업적 자기효능감을 맥락적 차원에서 이해해야 함을 강조하는 것이다. 이러한 맥락에서 국내에서는 김아영과 박인영(2001)이 학업처럼 학습자의 수행 수준에 대한 학업능력을 예측하기 위해서 전반적인 학업적 상황에서의 학업성취를 평가할 수 있는 일반적이면서도 맥락-특수적(context-specific)인 학업적 자기효능감 척도를 개발하였다.

Bandura(1977b)에 따르면 인간의 행동은 선행요인, 결과요인, 인지요인으로 구성되며, 선행요인 가운데 기대기능을 중시하였고 효능기대와 결과기대(outcome expectancy)라는 두 종류의 예언적 기능으로 구분하였다. 결과기대란

특정 행동이 어떤 결과를 야기할 것인가에 대한 예측이며, 효능기대는 어떤 결과를 이루기 위해 요구되는 행동을 자기 자신이 성공적으로 수행할 수 있는가에 대한 예측이다. 즉 [그림 II-3]와 같이 결과기대가 행동 후의 후견(afterthought)의 개념이라면, 효능기대는 행동 전의 선견(forethought)의 개념이다(Bandura, 1977; 1988). 예를 들어, 어떤 학생이 「열심히 노력하면 성적이 향상될 수 있다」는 사실을 알더라도 자신이 끈기 있게 공부하지는 못할 것이라고 생각한다면 그 학생은 공부하는 것을 포기할 수 있으며, 이런 점에서 결과기대와 효능기대가 구분된다(박인영, 1998).



[그림 II-3] 효능기대와 결과기대의 차이점  
(박인영, 1998 재인용)

Bandura는 자기효능감이 높은 사람의 특징은 실패의 원인을 자신의 능력부족보다는 자신의 노력부족으로 귀인하는 경향이 있어서 성공지향적인 사람들이라고 보았다. 반면에 효능감에 대한 기대가 부정적이고 낮은 사람일수록 실패에 대한 능력부족으로 귀인하는 경향이 있어서 과제수행에 어려움을 겪고 과제를 회피하거나 과제를 마지못해 수행하는 경향이 있다. 따라서 과제수행 결과는 개인의 자기효능감에 따라 결정되는 것이지 개인의 직관적인 능력자체에 의해 결정되는 것이 아니라고 보고 있다(박인영, 1998 재인용).

이러한 동기적 요인인 자기효능감은 인간 행동과 사고유형 및 정서에 많은 영향력을 미친다. Bandura(1986)는 자기효능감 판단의 기능과 효과에 대해 다음과 같이 3가지로 제시했다. 첫째, 자기효능감은 행동선택에 영향을 준다. 예를 들어, 자기가 감당할 수 없다고 믿는 과제나 상황에 처해 있을 때, 사람은 그 과제를 회피하려고 하지만, 반대로 자신이 능히 해낼 수 있다고 믿는 과제는 기꺼이 하



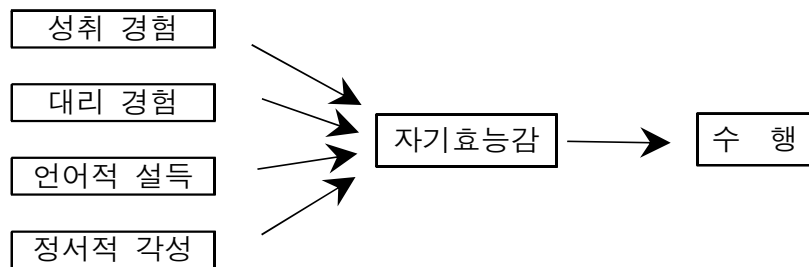
려고 한다. 결과적으로, 자신의 능력에 대한 정확한 판단을 행동결정에 중요한 영향을 미친다. 둘째, 자기효능감은 노력의 양과 지속력에 영향을 준다. 효능감 판단은 개인이 과제에 얼마나 많은 노력을 할 것이며 또한 난관에 봉착했을 때 얼마나 오랫동안 지속할 것인지에 영향을 준다. 예를 들어, 자신의 능력을 의심하는 사람은 어려움에 직면했을 때 노력하지 않거나 쉽게 포기해 버릴 것이다. 반면, 효능감을 가진 사람은 과제를 숙달하기 위해 더 많은 노력을 하고 더 오랫동안 지속할 것이다(Bandura & Cervone, 1983). 인지적 노력은 동기를 나타내는 적절한 지표이다(Coron & Mandinach, 1983). 학습에 대한 자기효능감이 높은 학생은 수업시간에 더 많이 노력할 것이다. 셋째, 지각된 자기효능감은 사고 형태와 정서적 반응에 영향을 준다. 자신을 비효능적인 사람으로 판단하는 사람은 자신의 개인적 결핍점을 골똘히 생각하고 집착하며 어떤 난해한 상황을 사실보다 더 과장하여 어려운 상황으로 지각한다. 이와 반대로, 자기효능감이 높은 사람은 상황의 요구에 노력하고 주의를 집중한다. 또한, 지각된 자기효능감은 인과적 사고를 하게 한다(Coillins, 1982). 어려운 문제를 해결할 때 효능감이 높은 사람은 실패의 원인을 노력부족으로 귀인시킨다(김연수, 2007 재인용).

이처럼 인간의 일련의 행동이 어떠한 결과를 가져다 줄 것인지를 지각하고 있다고 하더라도 결과기대는 그들의 행동에는 그다지 영향을 미치지 않는다고 보고 있다. 하지만 지각된 효능감 기대는 활동, 과제 선택, 노력의 양, 그리고 어려운 장면에서의 인내심들과 같은 행동에 영향을 미친다는 것을 알 수 있다.

Bandura(1986)에 따르면, 자기효능감은 과제 관련 경험을 반복적으로 겪으면서 점진적으로 발달하는데 Bandura(1977)는 개인이 자신의 효능성에 대한 정보를 [그림 II-4]과 같은 네 가지 정보원(source)으로부터 얻어 자기의 능력에 대한 믿음을 형성해 간다고 보았다.

첫째, 성취경험(mastery experience)은 자기 자신의 직접적인 경험에 기초하므로 가장 강하며 안정성을 지닌다. 지속적인 성공경험은 높은 자기효능감을 형성시키지만, 지속적인 실패의 경험은 낮은 자기효능감을 형성시킨다. 둘째, 대리적 경험(vicarious)은 자신과 유사한 다른 사람의 성취 행동과 결과를 단순히 관찰하거나 상상함으로써 자기효능감을 갖게 된다는 것이다. 즉 모델이 시범을 보이고 학습자가 그 행동을 실시하도록 안내하고 수행을 유도할 때 자기효능감은

증대될 수 있다. 셋째, 언어적 설득(verbal persuasion)은 주어진 활동을 수행할 충분한 능력을 지니고 있다고 제안하거나 격려, 칭찬해주는 등 언어적으로 설득하여 결과 기대감을 갖게 하는 데 목적이 있으며, 자기효능감을 높이기 위해서는 암시나 권고 등과 같은 직접적인 방법, 자신을 스스로 설득하게 하는 자기교시법, 어떤 방도를 강구하는 것이 좋은지를 설명해주고 난 후 스스로 행동을 결정하게 하는 해설적 처치법 등을 사용할 수 있다. 넷째, 정서적 각성(emotional arousal)은 정서적, 생리적으로 흥분하게 되면 성취감이 약화되므로 오히려 긴장하지 않고 동요하지 않게 함으로써 자기효능감을 높일 수 있다는 것이다.



[그림 II-4] 자기효능감의 정보원과 수행

이상과 같이 학습자가 자신의 학업적 수행 능력에 대해 보이는 기대나 신념인 학업 자기효능감은 학습자의 지식과 수행을 매개하는 중요한 변수로서(Bandura, 1986), 학습자가 새로운 상황에서 새로운 지식과 기술을 학습하고 수행할 수 있도록 유도하는 원동력이 되며(김아영·박인영, 1999; Bandura, 1977), 자기효능성에 대한 인지적 평가 시, 개인은 스스로에 대한 지각된 능력 수준, 투여한 노력의 정도, 과제의 난이도, 상급자의 도움, 여러 가지 상황적 요인들, 성공과 실패의 양상 및 귀인 등을 고려하여(Bandura, 1977; 1986) 자기효능감의 정보원에 처치를 가함으로써 개인의 자기효능감을 증진시킬 수 있으며, 증진된 자기효능감은 다양한 과제나 상황으로 전이되고 일반화될 수 있다고 보았다(Bandura, 1977; 박인영, 1998 재인용). 본 연구에서는 학업 자기효능감(academic self-efficacy)을 학습자가 학업과제의 수행을 위해 필요한 행위를 조직하고 실행해 나가는 자신의 능력에 대한 판단(Bandura, 1986)으로 정의하고자 한다.

## 2) 학업 자기효능감의 구성요인

학업 자기효능감 척도는 Bandura(1986)의 자기효능감 이론에 바탕을 두며, 자신감, 자기조절 효능감, 과제난이도 선호의 세 가지 요인으로 구성되었다(김현임, 2010 재인용).

첫째는 자신감으로 이것은 자신의 가치와 능력에 대한 개인의 확신 또는 신념의 정도라고 할 수 있다. 그러나 학업적 자기효능감을 구성하는 요소로서의 자신감은 자신의 학습 능력에 대한 개인의 확신 또는 신념의 정도라고 축소된 의미를 적용할 수 있다(Sherer et al. 1982). Bandura(1986)는 자신감을 상황-특수적인 개념에서 어떤 결과를 이루기 위해 필요한 행동을 조직하고 수행할 수 있는 개인의 능력에 대한 판단으로 정의했지만, 이를 전반적인 학업적 상황에서 자신의 전반적인 학문적 수행능력에 대한 개인의 확신 또는 신념으로 정의될 수 있다. 이러한 자신감은 자신의 능력에 대한 인지적인 판단과정을 통해 성립되고, 정서 반응으로 표출된다(Bandura, 1986: 1993).

둘째는 자기조절 효능감으로 자기조절체계가 인간행동의 기본이므로 인간은 자신의 행동을 관찰하고, 자신의 목표인 기준에 비추어 자신의 수행을 판단해서 긍정적이라면 새로운 목표를 설정하고 부정적이라면 자신의 목표를 이루기 위해 부가적인 행동을 하는 반응을 보이게 된다(김아영·차정은, 1996). 따라서 자기조절 효능감이란 개인이 자기조절 기제, 즉 자기-관찰, 자기-판단, 자기-반응을 잘 수행할 수 있는가에 대한 효능기대라 할 수 있다(Bandura, 1986). Bandura(1986)와 Zimmerman(1989)의 개념들을 기초로 해서, 자기조절 학습전략의 다양한 사용과 관련된 학생들의 지각된 능력을 측정하는 것으로, 그 내용은 자신의 행동의 여러 측면에 대한 의도적 주의집중, 목표 설정, 학습활동을 조직하고 계획하기, 학습 자료를 기억하고 이해하기 위해 인지적인 기술 사용하기, 방해자극으로 피하기, 학교 숙제를 끝내기 위해 동기화시키기, 공부하기 위한 환경 만들기, 수업에 참여하기 등이다. 그러므로 이러한 자기조절 효능감은 자기-관찰, 자기-판단인 인지과정과 자기-반응과 같은 동기적 과정을 통해 나타난다.

셋째는 과제난이도 선호로, 자기효능감 수준은 행동상황의 선택에 영향을 끼친다. 자기효능감이 높은 개인은 도전적이고 구체적인 목표를 선택한다.(Latham & Locke, 1991; Bandura, 1988). 반면 자기효능감이 낮은 개인은 자신의 기술을

뛰어넘는 위협적인 상황을 무서워하고 회피하려 하며, 그들이 조절할 수 있다고 생각하는 상황만을 선택하고 행동한다(Bandura, 1977). 과제난이도 선호는 자신이 통제하고 다룰 수 있다고 생각하는 도전적인 과제를 선택하는 과정을 통해 표출된다.

이와 같은 학업 자기효능감은 학업이라는 맥락에서 동기, 인지적 요인들과 상호영향을 미치면서 학업적 수행 및 성취 수준에 영향을 미친다. 그것은 다른 요인들과의 관계에서 매개요인으로 작용하거나 조금 더 수월하게 개인이 능력을 발휘할 수 있도록 역할하며, 지각된 효능감을 통해 과제를 지속하고 자신의 잘못된 부분을 평가 수정하는 자기조절능력과 관련된다.

Latham과 Locke(1991)도 자기효능감이 높은 학습자는 도전적이고, 구체적인 목표를 설정하고, 이를 성취하기 위해 주의집중을 하고, 노력을 투여하며, 끈기를 보이기 때문에 결과적으로 높은 수행 수준을 보인다고 하였고, 김아영(2002)은 학업 자기효능감이 높은 학습자는 도전적인 과제를 선택하며(Bandura & Schunk, 1981), 주어진 과제를 성공적으로 수행하기 위해 더 많은 노력을 기울이고(Schunk, 1983), 어려운 일이 닥쳐도 과제를 끈기 있게 지속한다(Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1982)고 하였다. 학업 자기효능감이 높을 수록 불안을 느끼는 정도가 낮고, 보다 효과적인 학습전략을 사용하며(Pintrich & De Groot, 1990), 뛰어난 자기조절능력을 보인다(Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990; 김현임, 2010 재 인용).

따라서 이러한 연구 결과들은 학업적 상황에서의 학습자의 학업 자기효능감이 수행에 직접적으로 영향력을 행사하건, 아니면 전략사용 및 자기조절과 같은 인지적 변수의 영향을 통해서 수행에 간접적인 영향을 미친다는 것을 시사하고 있다. 학업 자기효능감은 자기주도적 학습과 관계연구에서 학업 성취와 동기의 예측도라는 점에서 중요하고, 특히 동기와 관련하여 학업성취도의 10% 이상을 설명해주는 변수는 많지 않다는 점에서 학습자의 실제 능력보다 학습자가 지각하는 학업 자기효능감에 관심을 가질 필요가 있다(김아영, 2002).

이상으로 살펴본 바와 같이 자기효능감 이론에 바탕을 둔 학업이라는 맥락에서 학업적 수행과 성취수준에 영향을 미치는 학업 자기효능감에 대해 살펴보았

다. 학업 자기효능감은 개인이 학업적 또는 학교 관련 과제를 수행하기 위해 필요한 일련의 행위를 조직하고 실행할 수 있는 자신의 능력에 대한 신념이나 기대를 의미하며 자신감, 자기조절 효능감, 과제난이도 선호의 세 가지 구성요소로 이루어졌다. 그리고 성취경험, 대리경험, 언어적 설득, 정서적 상태를 통하여 영향을 받으므로 이러한 학업 자기효능감이 개인의 기본적인 관계로서 가장 영향력 있는 부모와의 상호작용을 통해서 얼마나 영향을 받으며 자기주도적 학습과 관계가 어떠한지 살펴보고자 한다.

### 3. 자기주도적 학습

#### 1) 자기주도적 학습의 개념

21세기 교육의 근본적인 목적은 특정한 지식이나 기술을 전달하는 것이 아니라 학습자가 평생 학습 활동을 통해 스스로 학습할 수 있는 능력과 자신감을 갖도록 돕는 것이다. 스스로 학습할 수 있는 능력의 기초이며 최우선 요소는 학습자가 학습 과정에서 주인의식을 갖는 것이라 할 수 있다. 학습에 대한 주인의식은 학습 정체성(learning identity)과 개인의 학습능력을 형성하는 데 영향을 미치며, 나아가 개인의 인생을 관리하는 능력에도 영향을 미친다(박민정, 2008). 또한 자기주도적 학습능력은 모든 학생들이 가지고 있고, 본질적으로 내재해 있으며 길러지는 것으로 학습을 통하여 향상시킬 수 있다. 이는 아동의 자기주도적 학습능력도 향상시킬 수 있다는 것이 연구를 통해 밝혀졌다(Brooks & Brooks, 1993; Thomas & Strage, 1998). 또한 어린 학생들의 경우에 구성주의적 학습 환경을 만들어 주면 얼마든지 자기주도적이고 독립적인 학습활동이 가능하다고 한다(Brooks & Brooks, 1993; 박지민, 2010 재인용).

학습자가 적극적이고 주체적으로 학습에 임하는 태도를 나타내는 용어로는 독학·자습·자율학습·개인학습·경험학습·자기주도적 학습·자기조절학습 등이 있다. 평생교육에 대한 관심이 높아지면서 자기주도적 학습(self-directed learning)이나 자기조절학습(self-regulated learning)이 자주 쓰이고 있으며 자기주도적 학습에 대한 정의는 학자들의 관점에 따라 다양하게 논의되고 있다(박

외자, 2009).

Knowles(1975)는 자기주도적 학습을 교수-학습 상황의 한 과정으로 보았다. 그래서 자기주도적 학습이란 학습자 스스로 자신의 학습욕구를 진단하고 학습목표를 설정하며 학습에 필요한 인적·물적 자원을 확보하고, 적합한 학습 전략을 세워 실행한 다음 학습결과를 스스로 평가하는 과정이다. 이때 학습의 결과와 평가에 대한 책임은 일차적으로 학습자 자신에게 있다고 하였다. Brookfield(1985)는 학습에서 발휘되는 학습자의 자기주도성에 초점을 두고 자기주도적 학습을 사회학적 독학으로 보고 학습자가 학습조력자인 교사나 기타 성인, 타학습자들과 접촉으로부터 배제된 개인학습으로 정의하였다. DeJoy와 Mills(1989)는 자기주도적 학습은 학교학습과 같은 형식적 학습에서도 가능할 뿐만 아니라 일상의 환경과 접촉하며 갖게 되는 생활경험이나 직업과정 속에서도 이루어지는 즉시적 학습에서도 가능하다고 하였다. Candy(1991)는 학습자가 자신의 학습에 자발적으로 참여하고 계획하며 실천하는 선택·결정 등을 자율적으로 제어할 수 있는 자기관리능력의 향상과 그러한 능력의 향상을 위한 시도가 바로 자기주도적 학습이며, 이것은 교수-학습과정에서 학습자에게 주도권을 부여함으로써 훈련될 수 있다고 하였다.

반면 Long(1993)은 제도적 관련성의 여부나 개인적인 책임이나 선택, 개인적 특성 그리고 교수방법이나 기술 혹은 학습의 과정적인 제반요인들을 고려하여 자기주도적 학습을 정의하였다. 즉, 자기주도적 학습이란 어떤 강력한 타인에 의한 스스로의 통제와 관리에 의하여 어떤 학습상황에 임하고 집중하며, 의문점을 가지고 비교하며 대조는 일을 하는 것과 같은 메타인지적 행동(meta-cognitive behavior)의 과정이라고 정의하였다(현정숙, 1999 재인용). 또한 자기주도 학습에서의 독립성과 자기주도성, 그리고 자율성의 개념을 포함하고 있음을 강조하였다(이효진, 2010).

차갑부(1999)는 자기주도적 학습이 고립적 상태에서 이루어지는 개인학습을 의미하는 것이 아니라 교사·개인교사·자원인사·동료·교재·교육기관 등 다양한 형태의 조력자들과의 협력 하에서 진행되며 학습자 자신이 학습전체를 기획하고 실행하며 평가하는 등의 일차적 책임을 지는 학습의 형태라고 정의하였다.

이와 같이 자기주도적 학습에 관한 여러 학자의 정의를 살펴보면 다음의 공통

점을 가진다. 교수-학습 상황에서 학습자의 자율성과 주도성이 보장되며 자신의 학습에 학습자가 적극적으로 임할 때 자기주도적 학습능력이 향상된다고 전제한다. 또한 이를 위해 학습자가 사용할 수 있는 다양한 인적·물적 자원도 존재한다는 것이다.

한편, 1960년대 Bandura에 의해 경험적 연구의 토대를 이룬 자기조절학습이론(self-regulated learning theory)은 1980년대 Zimmerman 등 여러 학자들을 중심으로 활발히 전개되었다. 학습자를 단순히 수동적 반응자로 보았던 종래의 관점에서 벗어나 학습에서 능동적 참여자로서 교수-학습의 성패를 좌우하는 핵심적 요소로 간주함에 따라, 학습자의 역할에 대한 관심이 고조되면서 최근 자기조절학습의 중요성에 대한 관심은 증가되고 있다(박성은, 2004).

Zimmerman(1989)은 자기조절학습이란 학습자가 자신의 학습을 조직하고 조절할 수 있으며, 그 과정에서 독립적 혹은 동료들과 협력적으로 학습할 수 있는 정신적 자세와 학습과정에서의 어려움을 극복해 나가는 능력이다. 또한 자기조절 학습이란 자신의 학습과정에 인지적·동기적·행동적으로 적극 참여하는 자라고 정의하였다. Corno(1986)는 자기조절학습이란 학습내용에서 연합적 망을 심화시키고 조직하며 심화된 과정을 점검하여 개선시키려는 학습자의 자발적 노력을 포함하는 것이라 말했다. Pintrich와 De Groot(1990)은 학습 자료를 지각한 후 자료를 조직하여 장기기억에 저장했다가 필요할 때 인출하는 인지능력과 인지를 관리하고 통제하는 상위인지능력이라 정의하였다. 황현금(2002)은 자기조절학습이란 학습자가 다양한 전략과 인지자원을 체계적으로 학습에 이용하고, 학습목표의 성취를 위해 동기를 유지하며, 자발적으로 학습활동에 참여하는 전략적인 학습과정이자 결과라 정의하였다(박외자, 2009, 재인용).

이와 같이 자기조절학습에 대한 여러 학자의 정의를 살펴보면, 교수-학습에서 학습자의 자율성을 보장하며 그 속에서 발생하는 학습자의 인지적·동기적·행동적 능력과 노력에 대해 관심을 갖고 있음을 알 수 있다.

자기주도적 학습과 자기조절학습이라는 두 용어는 많은 유사점을 가지고 있다. 다만 자기주도적 학습은 학습자의 자유의지를 강조하는 반면, 자기조절학습은 학습자의 통제권을 강조한다. 또한 자기주도적 학습은 학습의 전반적 과정을 이끌어 나가는 학습자의 정신능력에 관심을 가지고, 자기조절 학습은 학습과정 중 만나게

되는 어려움을 극복하기 위해 학습자가 사용하는 인지적 기술에 좀 더 주목하고 있음을 알 수 있다. 그리고 자기주도적 학습은 학습과 학습자의 관계에 비중을 둔 반면, 자기조절 학습은 학습에 같이 참여하는 동료들을 포함시키고 있다. 즉, 자기주도적 학습은 거시적인 측면에서 교수-학습과정을 바라보고 있으며, 자기조절 학습은 미시적인 측면에서 교수-학습과정을 연구한다고 하겠다(박외자, 2009).

그러나 위에서 언급했듯이 Long(1993)은 학습자가 스스로 학습을 성취해 가는데 핵심적 요인이 되는 것은 학습자의 자유의지와 자율적 통제권이라 밝히고 있다. 본 연구에서는 학습자의 정신능력 속에 인지기술이 포함되며, 학습과정에서 동료와의 협력 속에서 배우는 것 역시 학업성취의 한 방법으로 수용한다. 따라서 자기주도적 학습이나 자기조절 학습은 핵심적 특성에 큰 차이가 없기 때문에 본 연구에서는 자기주도적 학습을 자기조절 학습의 의미가 포함된 개념으로 사용하고자 한다.

본 연구에서 자기주도적 학습을 ‘개별학습이든 협력학습이든 학습자가 자신이 처한 학습상황에서 학습의 전 과정을 주도적으로 통제하고 조율함으로써 자기에게 필요한 인지적·동기적·행동적 기술을 동료와의 협력이나 자신에 대한 반성적 성찰을 통해 습득해 나가는 과정(박외자, 2009)’으로 정의하고자 한다.

## 2) 자기주도적 학습의 두 가지 관점

자기주도적 학습에 대한 초기의 연구에서는 대부분 그 본질을 중요시하는 연구였으나 최근 연구에서는 자기주도적 학습의 의미와 관련하여 두 가지 입장으로 분류된다. 그 중의 하나는 자기주도적 학습을 학습자 개인의 인성 특성으로 볼 것인가, 아니면 하나의 교수-학습 전략으로 볼 것인가 하는 것이다. 전자는 자기주도 학습이 학습에 대한 학습자의 개인적 특성, 예컨대 학습에 책임을 지고 싶어 하는 학습자의 욕구나 의지, 성향 등과 관련이 있다고 보는 입장이며, 후자는 자기주도 학습이 학습자로 하여금 학습을 주도적으로 계획하고 실행하며, 평가하게 하는 교수-학습 전략과 관련된다고 보는 입장이다(이강자, 2011).

또한 이에 대한 연구도 두 가지 차원에서 이루어졌다. 즉, 하나는 학습자 개인의 특성과 관련이 있다고 보는 관점에서 자기주도적 학습과 관련한 연구(조승우, 김아영, 1998; 김지자·김인아·안현미, 2000; 송은희, 2006; 정정애, 2008; 이



지혜, 2009)들이다. 이러한 연구들은 학습자들의 자기주도적인 성향이 측정될 수 있다고 보고, 자기주도적 학습자의 개인적 특성과 그 특성이 가르치고 배우는 과정에 미치는 영향을 연구한다. 특히 개인의 인성 특성에 관심을 갖는 연구들은 성공적인 자기주도적 학습자의 자아개념, 자기주도를 위한 준비도, 그리고 학습 스타일 등을 규명하고자 한다. Guglielmino의 자기주도적 학습준비도 검사나 Oddi의 계속학습 조사 도구 등은 이러한 연구에 해당한다고 볼 수 있다.

그리고 또 다른 하나는 자기주도적 학습을 교수-학습전략과 관련된다고 보는 관점에서 본 연구(권인자, 2001; 배정희, 2002; 최현숙, 2003; 정구창, 2004; 박주연, 2008; 김정민, 2008) 들이다. 이 관점의 연구들은 자기주도 학습을 학습 과정적 측면에서 보는 연구들로 자기주도적 학습을 교수전략으로 보며, 교수학습 과정에 초점을 두고 학습자가 자기주도적인 학습자가 되도록 수업전략을 설계하는 데 관심을 둔다. Tough(1979)나 Knowles(1975)의 연구가 이에 해당하는 것으로, 이들은 학습자가 학습 과정을 통해서 점차 자기주도적이 될 수 있는 전략을 제시하고 있다. 자기주도적 학습의 개념에 ‘학습방법의 학습’ 또는 ‘학습전략’을 포함시키기도 한다(이강자, 2011; 이효진, 2010).

본 연구에서는 위의 두 가지 관점 중에서 자기주도적 학습능력에 있어 교수-학습전략을 투입하기 이전에 개인이 지닌 인성 특성의 중요성을 인식하고 먼저 자기주도적 학습능력에 영향을 주는 개인적 특성을 연구하는데 관심을 두었다. 즉 자기주도적 학습능력은 개인의 특성에 영향을 주는 여러 가지 요인에 의해 영향을 받는다고 가정한 것이다.

### 3) 자기주도적 학습의 과정 및 구성요인

자기주도적 학습은 Houle과 그 제자였던 Tough에 의해 발전, 확산되었고 특히 1970년대 후반기에 Guglielmino가 ‘자기주도적 학습준비도 척도(SDLRS: Self-Directed Learning Readiness Scale)를 개발하면서 더욱 활성화되었다(심미자, 2000; Guglielmino, 1977).

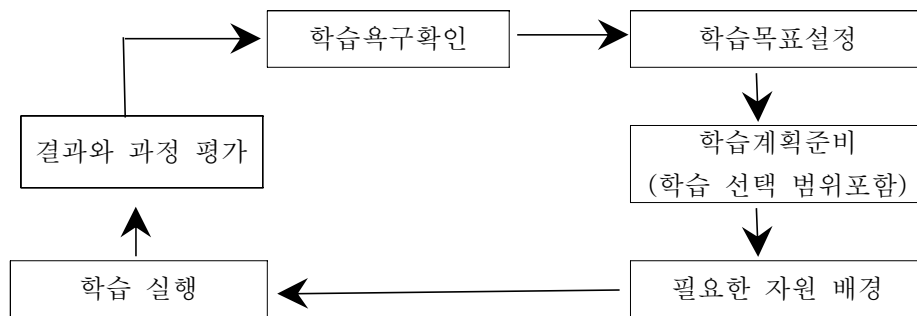
Knowles(1975)는 자기주도적 학습의 의미를 명백히 하기 위해 교사 주도적 학습(teacher-directed learning)과 비교하여 다음과 같은 다섯 가지 가정을 설정하였는데 <표 II-1>과 같다.

<표 II-1> 교사 주도적 학습과 자기 주도적 학습의 비교

가정	교사 주도적 학습	자기 주도적 학습
자아 개념	의존적 존재	점진적으로 자기주도적인 존재
학습자의 경험	교사의 경험보다 가치롭지 못함	개발되어야 할 학습자원
학습준비도	동일한 것을 배울 준비	삶의 문제 따라 다름
학습의 지향성	교과중심	과제나 문제 중심
학습의 동기	외적 보상과 징벌	내적 유인, 호기심

출처: Knowles(1975)와 박영태, 현정숙(2002)

Knowles는 ‘자기주도적 학습이 실제로 어떤 단계를 거치는 학습인가’에 주목하여 자기주도적 학습의 과정과 과정의 구성요소를 밝히는 연구에 집중하였고 (Brookfield, 1988; Knowles, 1975, 1980; Long, 1985), Knowles가 밝히는 학습과정은 Guglielmino와 Guglielmino가 제시한 학습과정에 의해 더욱 명백하게 나타난다. [그림 II-5]에서 보는 바와 같이 학습자는 자신의 학습욕구와 필요를 확인하고, 그것을 달성하기 위한 목표를 설정, 학습실행을 위한 구체적인 계획을 준비, 학습과정에 필요한 다양한 자원을 선택한 후 실질적인 학습을 실행하며 그 결과와 과정을 평가하게 된다(심미자, 2000).

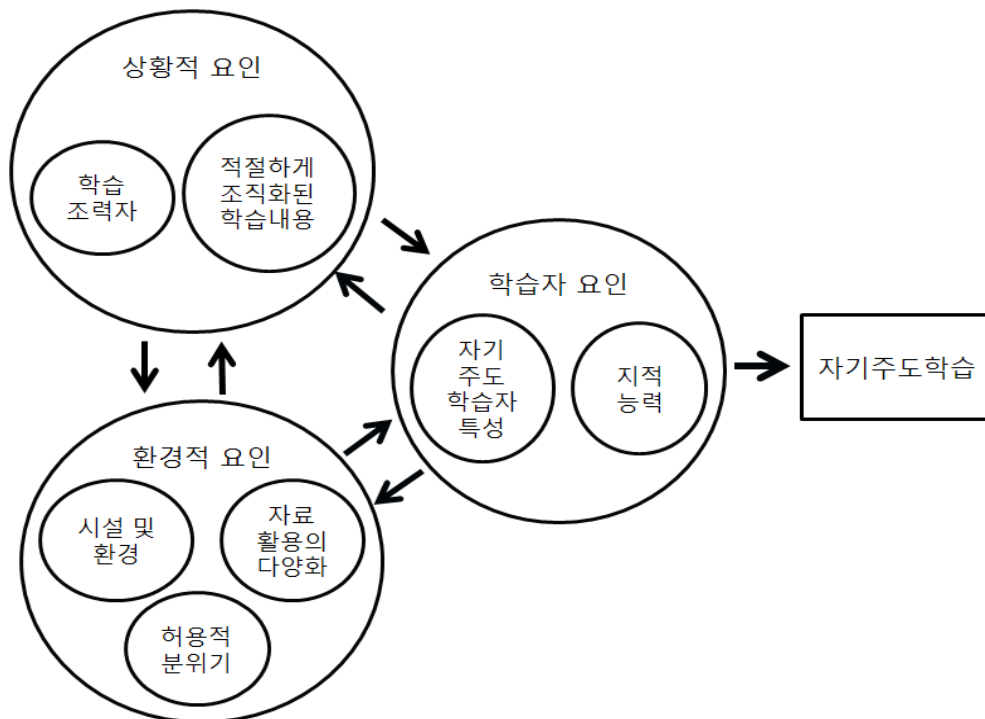


[그림 II-5] 자기주도적 학습의 과정

출처: Guglielmino & Guglielmino(1991), 심미자(2000). p33 재인용

Brookfield(1986)는 자기주도적 학습에 대한 정의를 타인의 도움을 받지 않고 개개인이 스스로의 학습 요구를 진단하고 목표를 선택하여 끝으로 학습의 성과를 평가하는 과정이라고 하였지만 자기주도적 학습은 개인의 스스로에 의해 학

습되는 것이라고만 볼 수는 없다. [그림Ⅱ-6]과 같이 자기주도적 학습은 학습자 요인과 상황적 요인, 환경적 요인의 상호작용으로 가능해 질 있다(박영태, 현정숙, 2002). 학습자요인은 자기주도적 학습자 특성과 지적 능력을 포함하며, 상황적 요인은 부모, 교사, 동료와 같은 학습 조력자와 적절하게 조직화된 학습내용을 들 수 있다. 환경적 요인은 자기주도적 학습이 이루어지는 학습장면으로서 허용적 분위기, 자료 활용의 다양화, 시설 및 환경을 포함한다.



[그림Ⅱ-6] 아동의 자기주도적 학습 관련요인 상호작용 구조도

(출처: 박영태·현정숙, 2002, p31)

Zimmerman(1994)은 자기주도적 학습과정이 스스로 자기 동기화되어 이루어진다는 점, 전략적이고 자동적인 학습방법을 보인다는 점, 자기점검을 스스로 한다는 점, 자신의 사회적, 물리적 환경을 조작하여 최적의 학습을 유도한다는 점을 공통적인 속성으로 보았다.

자기주도적 학습은 인지활동의 가장 상위의 형태라고 볼 수 있고, 자기주도 학습력은 학생이 학습의 주체로서 스스로 학습할 수 있는 능력이라 할 수 있을 것이다. 학습자의 인성적 특성 측면에 주목하여 살펴본다면 학습목표를 달성하기

위해 스스로 발생시키는 생각, 감정 그리고 행동이라고 할 수 있다(Zimmerman, 1998). 이러한 관점에서 볼 때 자기주도적 학습에서는 무엇보다 학습자의 동기화(motivation)가 필수적이며 이로부터 목표설정, 자기믿음 그리고 내적흥미와 같은 동기변인을 포함한다(이효진, 2010). 학습에 대한 동기의 형성은 자신에 대한 긍정적이고 올바른 인지와 지각 그리고 자신의 능력에 대한 확신 및 신념을 전제로 하는 자아개념(self-concept)과 자기효능(self-efficacy)을 바탕으로 하는 학습자의 건전하고 올바른 사고(thinking)로부터 비롯된 것이다(박성은, 2004).

이처럼 자기주도적 학습은 학습자가 자기학습의 전체과정을 이끌어가는 것이라고 볼 수 있다. 하지만 반드시 학습자 개인에 의해 모든 것이 이루어진다고보다 일차적으로는 학습자 개인이 자신에게 유의미한 지식을 구성하고 필요에 의해 습득하는 것을 기획하고 실행 및 평가하는 것이며, 이를 바탕으로 교사나 동료, 가족 등 학습자를 둘러싸고 있는 외부환경의 협조가 이루어져야 비로소 학습자가 주도권을 가지고 자신의 학습상황을 통제, 관리, 조절하며 독립적이고도 자율적인 학습을 하려는 일관된 마음의 경향이라고 볼 수 있겠다.

자기주도적 학습태도의 구성요인과 측정 변인에 대해서는 연구자의 관점에 따라 다양하다. Tough(1978, 1979)는 학습자가 자기주도적 학습을 성공적으로 수행하기 위해서는 학습활동의 계획·실시·평가에 관한 기초적 적용지식과 능력, 자신의 학습목표 확인능력, 계획을 주도할 수 있는 능력, 학습활동의 환경과 시간관리 능력, 이용가능한 자원으로부터 지식과 기술 획득능력, 학습에 대한 개인적·상황적 장애에 대한 대처능력, 동기부여와 전환능력, 학습을 평가하고 피드백할 수 있는 능력 등과 같은 선행능력이 요구된다고 제시하고 있다.

한편, 심미자(2000)는 자기주도적 학습은 단순히 학습자에 의한 학습활동의 관리에 국한되기보다는 유의미한 지식구성을 위한 학습활동에 있어서 필수 불가결한 내재적 조건으로 작용한다. 따라서 학습자의 학습욕구에 맞게 자신에게 유의미한 학습을 하기 위해서는 학습자로 하여금 자신의 학습을 준비하고 학습에 필요한 단계를 거쳐서 일련의 학습을 책임지고 주관하면서 주의와 동기를 높은 상태로 유지할 수 있도록 학습 환경을 조성해야 할 필요가 있다고 하였다.

Guglielmino(1977)는 자기주도적 학습의 주체자로서의 학습자들이 지닐 수 있는 성향을 설정하고 그러한 성향을 측정함으로써 전체적인 자기주도적 학습준비

도를 점수로 나타내었다. 자기주도 학습준비도 검사(SDLRS: Self-Directed Learning Readiness Scale)에서 자기주도적 학습자가 지니고 있는 공통된 특성을 8가지로 제시하였다(박외자, 2009).

첫째, 학습 기회에 대한 개방성(Openness to learning opportunities)이다. 이 특성은 학습에 대한 높은 관심, 항상 학습하려는 태도, 지식의 근원에 대한 탐구심, 애매모호함에 대한 인내심, 자신의 학습에 주어지는 비판을 건설적으로 사용하는 능력, 학습에 대한 지적인 애정, 그리고 학습에 대한 자신의 책임 자각 등의 내용을 포함한다.

둘째, 효율적이고 독립적인 학습자로서의 자아개념(Self-concept as an effective learner)이다. 이 특성은 자기주도적 학습에 대한 확신, 개인적으로 학습 시간을 조작하는 기술, 자기도야, 활용할 수 있는 자원에 대한 지식 등의 내용을 포함한다.

셋째, 학습에 대한 솔선수범 및 독립심(Initiative, Independence in learning)이다. 이 특성은 어려운 문제를 포기하지 않고 열심히 추구하고, 자신의 학습 욕구를 수용하며, 학습 경험을 계획하고 참여하는 것을 선호하며, 혼자 학습할 수 있는 자신의 능력에 대한 믿음, 학습에 대한 애정, 만족할 정도의 읽고 이해하는 능력, 새로운 학습을 계획하여 시작할 수 있는 기술 등의 내용을 포함한다.

넷째, 자신의 학습에 대한 책임감(Responsibility for one's own learning)이다. 이 특성은 자신의 지능을 평균 이상으로 지각하고, 관심 있는 주제에 대해서는 진지하게 학습하려는 의지, 교육의 탐색적인 성향에 대한 믿음, 적극적으로 자신의 학습을 계획하려는 욕구, 자신의 학습에 대한 책임, 자신의 학습 진도를 평가하는 기술 등의 내용을 포함한다.

다섯째, 학습에 대한 애정과 열성(Love of learning)이다. 이 특성은 지속적으로 학습하는 사람을 존경하고, 학습하려는 강한 욕구를 보이며, 체계적인 학문 탐색을 즐기는 태도 및 가치관 등의 내용을 포함한다.

여섯째, 미래지향적인 자기이해(Positive orientation to the future)이다. 이 특성은 평생학습자라는 자아개념을 가지고 자신의 미래를 생각하며 어려운 상황을 문제가 아닌 도전으로 대처하는 능력 등의 내용을 포함한다.

일곱째, 창의성(Creativity)이다. 이 특성은 기존의 방식에 따르지 않고 새로운

방식으로 문제를 해결하며, 이로 인해 발생하는 위험을 감수하고, 하나의 주제에 대해 다양하게 접근할 수 있는 능력 등의 내용을 포함하고 있다.

여덟째, 기본 학습 기술과 문제 해결 기술을 사용하는 능력(Ability to use basic study skills and problem-solving skills)이다. 이 특성은 학습에서의 위험, 애매함, 복잡함을 인내하는 능력 그리고 직면한 학습문제를 해결하는데 사용되는 기술 및 능력 등의 내용을 포함한다.

이상과 같이 자기주도적 학습의 개념, 자기주도적 학습의 과정 및 구성요인에 대해 살펴보았다. 본 연구에서는 Guglielmino(1977)의 자기주도적 학습준비도 척도의 구성요인에 근거하여 연구하였다. 중학교 청소년의 자기주도적 학습특성에 가장 영향을 줄 수 있는 요인으로 가정변인인 부모와의 의사소통을 선정하여 이에 따른 자기주도적 학습과의 차이를 연구하였다.

중학교 학생들의 자기주도적 학습능력 분석 연구(김주후, 남궁지영, 2008)를 살펴보면 우리나라 중학생들의 자기주도적 학습능력의 차이는 대부분(95.4%) 학생수준의 변인들로 설명하였다. 학습능력을 설명하는 변인은 자기주도적 학습기회 제공, 개별학생 특성에 대한 배려, 교과 외 활동참여도였다. 이러한 결과는 중학교 학생들의 자기주도적 학습 능력이 학교수준의 변인으로 설명되지 못한다는 결과로 학교교육의 영향력이 자기주도적 학습능력 배양차원에서 크지 않다는 의미로 보았다. 즉 학교교육의 특성상 각각 무엇을 어떻게 가르칠 것인가의 문제와 지역사회 여건을 반영하는 특성이 있어 결과적으로 중학생 학생들의 자기주도적 학습능력을 충분히 설명하지 못한다는 의미이다.

이에 부모와 자녀간의 상호작용이 자기주도적 학습을 설명하는 변인으로 작용할 것이라고 가정하였다. 그러나 자기주도적 학습과 부모와의 의사소통의 관계를 밝힌 선행연구는 찾기 어려웠다. 다만 기존의 많은 연구가 부모 또는 양육자가 자녀를 양육함에 있어서 나타내는 태도 및 행동인 부모의 양육태도유형이 자녀의 성격형성 및 정서적 활동에 영향을 크게 미친다는 결과를 제시한 바 있다(김연수, 2008; 남필교, 2009; 이혜란, 2009; 박지현 외, 2010; 이강자, 2011). 이러한 선행연구를 통해 자녀의 자기주도적 학습은 부모와의 의사소통과 자신의 학업과제 수행능력에 대한 신념인 학업 자기효능감과 정적인 상관성이 있을 것으로 추론해 볼 수 있다.

#### 4. 선행연구 고찰

학업 자기효능감과 자기주도적 학습능력이 형성되기까지 그 원인과 과정은 개인이 지닌 특징적 요소와 개인이 속한 환경적 요소 및 이들 요소간의 상호작용에 따라 다르다고 할 수 있다. 그 중에서도 부모는 자녀가 상당한 연령에 도달할 때까지 일차적인 모델로서의 역할을 담당하게 되기 때문에 자녀의 정서와 태도에 매우 중요한 영향을 줄 수 있는 것이다. 자기효능감의 경험들은 가족 내에서 우선적으로 이루어지며(Bandura, 1982), Bandura(1997)의 이론에서 다른 사람의 격려나 칭찬과 같은 언어적 설득이 자기효능감의 원천으로서 특히 부모가 자녀를 양육하는 과정과 밀접한 관련이 있다고 볼 수 있다. 따라서 가정에서 부모의 태도와 행동 및 부모-자녀 관계의 의사소통은 자녀의 학업 자기효능감과 자기주도적 학습능력 형성에 중요한 요인으로 작용할 가능성이 높다.

우선 부모-자녀간 의사소통과 학업 자기효능감에 관한 선행연구를 살펴보면 다음과 같다.

##### 1) 부모-자녀간 의사소통과 학업 자기효능감과의 관계

이미 부모-자녀의 효율적인 의사소통이 자녀의 자아존중감과 심리적 안정감에 영향을 준다는 사실은 여러 연구자들(김진희, 1989; 민하영, 1991; 이영주, 2002; 권미경, 1993; 노성향, 1994; 국길숙, 이미숙, 2003; 최은주, 2009)에 의해 밝혀져 왔다.

부모와 긍정적이고 개방적인 의사소통을 할수록 가족의 응집성과 적응성이 높아지며(김진희, 1989; 민하영, 1991; 이영주, 2002), 부모가 긍정적이고 개방적인 의사소통을 할수록 청소년의 자녀는 자기표현을 많이 하고(권미경, 1993), 자녀의 우울과 불안이 줄어든다(노성향, 1994).

그리고 청소년이 지각한 부모-자녀간 의사소통과 청소년의 자아존중감과의 관계에 대한 연구에서 국길숙, 이미숙(2003)은 부모-자녀간 의사소통이 개방적일 때 청소년의 자아존중감은 높은 반면, 부모와의 의사소통이 문제형일 때 청소년의 자아존중감은 낮다고 하였고, 부모 모두 긍정형 의사소통을 하면 자아존중감

이 높아지며, 비록 한쪽 부모라도 자녀와 긍정형 의사소통을 할 경우에 청소년 자녀는 부모로부터 이해와 공감 그리고 자신이 수용되고 사랑받는다느 느낌을 어느 한 쪽 부모와의 의사소통을 통하여 전달받음으로써 자신에 대해 긍정적 평가를 내릴 수 있게 된다고 하였다.

최근에는 청소년이 지각한 부모-자녀간의 의사소통 유형과 자기효능감이 밀접한 상관이 있음을 밝히면서 부모가 자녀에게 애정적인 태도를 취하고 성취감을 부여하며 자유롭게 자신의 의견을 표현하도록 허용하는 합리적, 개방적 의사소통을 하는 경우에 자녀가 자기효능감을 높게 형성한다는 많은 연구(Rohner, 1991; 신향숙·장윤옥, 2001; 백남근, 2002; 윤미애, 2003; 장해순·강태완, 2005; 선명숙, 2011; 김태자, 2006; 이양숙, 2008; 강명심, 2009; 곽선정, 2006; 이성민, 2008; 김영란, 2007; 나숙희, 2010; 김순영, 2006; 최정원, 2009; 신운성, 2012)가 보고되어 왔다.

Rohner(1991)는 부모와 안정된 의사소통 관계를 가진 청소년은 자기존중감이 나 자기효능감이 높고 정서적으로도 평화롭고 적응력이 높은 반면, 부모로부터 정서적으로 분리된 청소년은 부모를 배척하며 자신의 신체적, 사회적 유능감에 대해 낮은 자기효능감을 갖고 있다고 하였다.

신향숙과 장윤옥(2001)은 부모와의 의사소통이 친근하고 애정적이며 책임감 있는 합리적 의사소통유형이라고 지각하는 청소년 자녀들이 지시적이고 독단적이며 상황을 자신의 의도대로 끌어가려고 하는 감정적 의사소통유형이라고 지각하는 청소년기 자녀들이나, 부모-자녀간의 관계를 증진시키려고 노력하지 않는 방임적 의사소통이라고 지각하는 자녀들에 비해 자기효능감이 높다고 하였다. 또한 아버지와 자녀간의 의사소통 유형과 어머니-자녀간의 의사소통유형에 따라 자기효능감의 하위요인인 자신감, 자기조절효능감, 과제난이도 선호, 귀인에 차이가 있다고 하였다.

백남근(2002)의 연구에 의하면 부모와의 의사소통유형이 개방적일수록 자기효능감과 진로성숙도 수준이 높고 바르게 형성된다고 하였다. 윤미애(2003)의 연구에서는 아버지의 의사소통유형이 기능적일수록 자녀의 자기효능감이 높고, 자기효능감 하위요인 중 자기조절효능감이 특히 높은 것으로 나타났다. 또한, 아버지의 의사소통유형과 자녀의 자기효능감의 관계는 매우 밀접하였으며, 아버지의



기능적인 의사소통유형이 나이 어린 초등학생인 경우 앞으로 청소년기의 비행, 가출 등의 일탈행동을 예방하고, 학업성취, 학교생활적응, 정서지능, 진로성숙도 등에 긍정적인 영향을 준다고 보고하였다.

장해순과 강태완(2005)의 연구에서도 부모의 책임성 있고 명확한 표현력, 솔직하고 개방적인 의사소통이 청소년기 자녀들의 자기조절감과 자신감을 높여주고, 어려운 과제에도 포기하지 않고 끈기있게 도전하는 자세를 높여주는 것으로 나타났다.

선명숙(2011)의 연구에서도 고등학생이 아버지와의 의사소통과 어머니와의 의사소통을 개방적으로 지각할수록 자기효능감이 높은 것을 나타냈으며, 부모-자녀간 역기능적 의사소통과 자기효능감은 상관이 없는 것으로 나타났다. 또한 전체집단이 지각한 부모-자녀간 의사소통이 자기효능감에 미치는 영향을 분석해본 결과, 어머니-자녀 간 개방적 의사소통, 아버지-자녀 간 개방적 의사소통 순으로 자기효능감에 영향을 미치는 것으로 보고하였다.

김태자(2006)의 연구에서는 여자 중학생이 남자 중학생보다 부모와의 의사소통이 개방적이고 친밀한 순기능 의사소통을 하는 것으로 나타났다. 또한 자기효능감 중에서 자신감에 대한 인식은 남자 중학생이 여자 중학생보다 높게 나타났으며, 이는 아버지와 어머니의 개방적이고 친밀한 의사소통이 중학생의 자기효능감과 또래관계에 긍정적 관련이 있음을 보고하였다.

이양숙(2008)의 연구에 의하면 부모-자녀간 의사소통은 아동의 학년이 낮을수록, 부모의 학력이 높고, 가정의 분위기가 화목하며, 경제상태가 좋을수록 개방적이고, 긍정적인 의사소통이 이루어지며 자기효능감은 높다고 하였다.

강명심(2009)의 연구에서는 진로결정 자기효능감은 성별에 따른 차이는 없었으나, 자녀의 학교성적, 부모의 교육수준, 가정의 경제수준이 높을수록 진로결정 자기효능감이 높았다. 또한, 중학생 자녀는 부모와 개방형 의사소통을 할수록 진로결정 자기효능감이 높았고, 문제형 의사소통을 할수록 진로결정 자기효능감이 낮았다고 보고하였다.

그 외에도 학업 자기효능감과 관련된 연구로 지각된 부모의 촉진적 의사소통이 청소년 자녀의 학업 자기효능감과 성취동기에 영향을 미친다는 연구결과(정미숙, 2010; 이순자, 2003; 조규식, 2006)가 있다. 정미숙(2010)의 연구에 의하면

부모의 촉진적 의사소통 수준이 높을수록 초등학생 자녀의 학업적 자기효능감에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 각각의 이성 부모로부터의 영향을 더 많이 받고 있는 것으로 보여진다고 하였다.

이상 살펴본 바와 같이 부모-자녀간 의사소통유형에 관한 연구는 자아존중감이나 자기효능감과의 관계를 밝힌 연구는 다수 있으나 본 연구에서 살펴보고자 하는 부모-자녀간 의사소통유형과 학업 자기효능감과의 관계를 밝힌 연구를 미흡한 실정이다. 그러나 이러한 연구들을 종합해 봄으로써 자녀가 지각한 부모와의 의사소통이 학업자기효능감과 밀접한 관련이 있음을 유추할 수 있다. 자녀가 부모와의 의사소통을 긍정적이고 개방적으로 지각하면 학업 자기효능감이 높아 지지만 부정적이고 역기능적으로 지각하면 학업 자기효능감이 낮아진다는 것을 시사한다.

## 2) 부모-자녀간 의사소통과 자기주도적 학습과의 관계

자기주도적 학습은 그 어떤 형태의 학습보다도 학습과정에서 학습자의 적극적인 태도와 책임성이 강조되는 학습형태이다(김지자 등, 2000). 학업성취와 직접적인 관련성이 있는 자기주도적 학습의 경향성은 성장발달기의 청소년의 자기가치와 자아정체감과 깊은 관련이 있을 뿐 아니라(정미경, 1999), 가족 안에서 부모와의 관계가 중요하다고 볼 수 있다(이강자, 2011). 따라서 자녀의 자기주도성을 향상시키기 위해 필요한 것은 부모의 정서적 지지와 관심이라고 말할 수 있다. 부모의 정서적 지지와 관심이 바로 자녀의 내적동기의 역할을 하게 되는 것이다. 부모로부터 필요한 자원을 공급받고 부모와 긍정적이고 수용적인 태도로 상호작용을 한다면 현대사회가 지향하는 열린 지식사회에서의 창의적이고 능동적이며 자기주도 학습자로서 자연스럽게 성장해 갈 수 있게 될 것이다.

이러한 관점에서 부모-자녀간의 상호작용과 자기주도적 학습과의 관계를 탐색하기 위해 지각된 부모-자녀간의 의사소통유형과 자기주도적 학습과는 관련성이 있다고 예측할 수 있다. 그러나 부모와의 의사소통유형과 자기주도적 학습에 대해 직접적인 관계를 밝힌 선행연구가 전혀 없으므로, 부모의 행동이나 지원 등의 환경적 요소와 자녀의 학습동기 및 자기주도적 학습을 매개로 하여 학업 성취에 간접적인 영향을 줄 것으로 추론되는 연구들(권낙원, 1972; 정현숙, 2002; 김홍

규, 1997)과 지각된 부모의 양육태도와 자녀의 자기주도적 학습과의 관계에 대해서 연구한 결과들(김지자 외, 2000; 박정미, 2010; 이혜란, 2009; 민정숙, 2011; 이강자, 2011; 박지현 외, 2010; 장미영, 2006; 정정애, 2008; 남필교, 2009; 정주연, 2012)과 지각된 부모와의 의사소통이 청소년 자녀의 성취동기에 영향을 미친다는 연구결과들(김만겸, 2002; 박선정, 2006; 정미숙, 2010)을 바탕으로 살펴보고자 한다.

권낙원(1972)은 학생의 자기주도적 학습의 결과로서 학업성취는 학생이 지각한 부모의 학습관여 및 기대가 영향을 미친다고 보고하였고, 정현숙(2002)은 가정의 가정환경으로서의 부모 행동과 자녀의 학업성취 사이에는 높은 상관성이 있음을 밝혔고, 김홍규(1997)도 부모가 자녀의 자율성을 지지하는 것, 즉 자녀의 선택과 결정, 독립성 등을 격려하는 것은 자녀의 학업성적과 의미있는 상관을 보인다고 하였다.

김지자 외(2000)의 연구에 의하면 아동들이 부모의 양육태도를 성취지향적, 애정적, 자율적인 것으로 지각할수록 이들의 자기주도적 학습력이 높은 것으로 나타났다. 또한 자기 주도성 상위 집단과 하위 집단 간에 아동이 지각하는 부모양육태도에 있어서 각 영역마다 유의미한 차이를 나타냈다. 자기주도성이 높은 상위집단 아동의 경우 하위집단에 비하여 유의미하게 부모의 양육태도에 대하여 애정적, 자율적, 성취 지향적으로 지각하는 경향을 나타냈다.

부모가 애정이 높고 거부가 낮은 양육태도를 보이게 되면 자녀의 자기통제력이 높을 가능성이 크고 자녀의 자기주도 학습능력이 높을 가능성이 크다고 하였다(박정미, 2010). 또한 학생이 자기주도적일 때 성적이 높고, 부모의 양육태도가 긍정적일 때 자녀의 성적이 높다는 결과가 많으며, 이는 양육태도가 긍정적일수록 자기주도적 학습능력이 높아진다는 것을 말해주고 있다(이혜란, 2009).

민정숙(2011)의 연구에 의하면 청소년이 지각한 부모의 양육태도의 하위요인 중에서 모의 합리적 설명이 자기주도적 학습능력의 하위요인 솔선수범 및 독립에 가장 높은 영향을 미치는 것으로 나타났다. 한편, 박지현 등(2010)의 연구에서는 서울 지역 중학생들을 대상으로 한 연구에서 부모의 양육태도 하위 영역 중 창의성과 자율·통제에서는 부적인 상관관계가 나타난 반면, 성취·비성취가 자기주도적 학습력과 밀접한 관련이 있다는 결과를 보고하였다. 또한 자기주도

학습에 대한 부모양육태도의 하위변인들의 상대적 공헌도를 보다 구체적으로 알아보기 위해 중다회귀분석한 결과는 부모양육태도가 자기주도적 학습력의 전체 변량 중 37.2%를 유의하게 설명하고 있음을 나타냈다.

장미영(2006)은 부모의 양육태도가 보다 애정·자율·성취·합리적일수록 아동의 자아존중감과 문제해결능력이 높게 나타난다고 하였으며, 정정애(2008)는 부모의 양육태도 중 학습자들의 자기조절 학습에 영향력을 미치는 요인으로 아버지의 경우는 성취와 애정, 어머니의 경우는 애정, 성취, 자율 순으로 영향을 미친다고 하였다. 이는 학습자들이 아버지의 양육태도는 성취지향적으로, 어머니의 양육태도는 애정, 성취지향적으로 지각했고 이러한 긍정적인 양육태도가 부정적인 양육태도에 비해 학습자들의 자기조절 학습을 높여주는 결정적인 요인이 된다고 하였다. 정주연(2012)의 연구에서도 부모의 양육태도에서 어머니의 애정적, 자율적 요인은 중학생의 자기주도적 학습력 향상에 긍정적으로 작용한다고 하였다.

김만겸(2002)의 연구에서 부모와 개방적 의사소통의 정도에 따라 영재학생들의 성취동기의 수준을 비교했을 때 전체적인 성취동기와 자기책임성, 결과에 대한 관심도가 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며,곽선정(2006)은 고등학생을 대상으로 한 아버지의 의사소통 수준과 청소년의 성취동기에 관한 연구에서 남학생과 여학생이 지각한 아버지와의 의사소통수준이 성취동기에 미치는 영향이 남학생보다 여학생이 유의한 차이를 보이며 높게 나타났다고 보고하였다.

정미숙(2010)의 연구에서 부모의 촉진적 의사소통이 초등학생의 성취동기에 영향을 미치는데 있어서 학업적 자기효능감을 매개로 성취동기에 영향을 미친다고 하였다. 그러한 결과는 자녀의 성취동기에 영향을 미치는 요인 중에서 부모-자녀간의 의사소통이 중요한 역할을 차지함을 보여준다. 이는 학업 자기효능감 뿐만 아니라 학습동기가 선천적이기보다는 후천적인 영향을 더 많이 받으며 그 중에서도 가정 내에서의 부모와의 관계에 대한 비중이 높다는 것을 선행연구에서 설득력을 얻는다.

이상과 같이 선행연구들을 통해 부모-자녀간의 상호작용 및 부모의 양육태도와 자녀의 자기주도적 학습과의 연관성을 예측할 수 있으므로 이를 토대로 본 연구에서는 부모의 양육태도의 언어적 측면인 부모-자녀간 의사소통유형과 자기주도적 학습과의 관계에 대해 구체적으로 알아보고자 한다.

### 3) 학업 자기효능감과 자기주도적 학습과의 관계

김병옥(2004)은 자기조절 학습전략 훈련과 변인들의 관계를 밝힌 실험 연구에서 자기조절 학습전략 훈련이 아동들의 자기효능감 및 학습동기 향상에 영향을 미치는 것으로 보고하였다. 이러한 자기조절 학습전략 훈련이 학습동기를 향상시키는데 효과적인 결과를 보인다는 연구들(김지은, 2000; 이명규, 2000; 백승희, 2003; 최옥영, 2006)의 공통점은 자기조절 학습전략을 사용하면서 스스로 학습하는 기회를 갖는 학생들은 학습목표에 성공적으로 도달하며 학습과제가 재미있고 가치있다고 믿게 된다는 주장을 뒷받침하는 것으로 자기주도적 학습과 자기효능감과 서로 관련이 있음을 나타낸다.

학업적 자기효능감과 아동의 자기주도적 학습태도의 관련성을 보고한 선행연구들을 살펴보면 외국의 경우, Mone, Baker와 Jeffries(1995)는 자기효능감이 자아존중감보다 개인적 목표와 수행 수준을 잘 예측하며, 동시에 개인적 목표와 과거의 수행 수준에 의해 영향을 받음을 보고하고 있다. 또한 그들은 자기효능감이 자아존중감보다 학습자의 수행에 대한 직접적 영향력이 크며, 과제-특수적 자기효능감도 단 한 번의 수행 경험에 의해 결정된다기보다는 장기간에 걸쳐 유사한 학업적 과제를 수행함으로써 확립된다고 보았다. Pajares(1996)는 자기효능감 연구에서 과제-특수적 자기효능감을 다룬 연구들에 나타난 자기효능감과 학문적 수행 간의 상관성이 있는 것으로 밝혀졌으며, 이에 따라 경로분석을 실시한 결과 직접적인 효과가 있는 것으로 보고하였다. 이는 자기효능감이 개인의 능력만큼이나 학업 수행을 결정하는 중요한 요인임을 밝히는 것이다(김현의, 2011 재인용).

Bandura(1986)는 자기효능감이 학습자의 학습능력과 수행을 매개한다고 보았는데, 특정한 과제에 대한 자기효능감과 수행간의 관련성에 대한 연구 결과들이 이를 입증한다(Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1982; 1983; Schunk & Cox, 1986; Schunk & Hanson, 1985). De Groot과 Pintrich(1990)는 학업 자기효능감의 증진이 효율적인 인지전략의 사용을 증가시켜 높은 수행수준에 도달하게 한다는 것을 밝혔으며 Zimmerman, Bandura와 Martinez-Pons(1992)는 학업 자기효능감은 자기조절 학습에 대한 효능감이 학업성취도에 미치는 영향을 매개하는 한편, 학습자의 목표를 통해 학업성취도에 간접적인 영향을 미친다고

보았다. Bouffard-Bouchard(1989)는 자기효능감에 대한 지각이 학습자의 수행 수준, 특히 지속적인 자기감시가 요구되는 학업과제의 수행을 이해하는데 유용하다고 보았다(김현임, 2010 재인용).

또한 국내에서도 학업적 상황에서 자기효능감에 대한 연구들이 점차 확산되고 있다. 자기효능감과 학업성취간의 관계성에 대한 연구들은 주로 자기효능감이 높은 학습자와 낮은 학습자의 차이, 자기효능감과 학업성취간의 상관관계 등을 연구함으로써 두 변인들 간의 관계를 규명해 왔다. 김남희(2000)는 학업적 자기효능감이 학업 성취 및 학교생활적응과 정적인 상관이 있다는 것을 확인하였다. 박승호(1995)가 초등학교 상급학년 학생들의 동기 특성, 인지 특성, 자기조절 학습 특성들을 포함시켜 경로분석을 실시한 결과 동기적 특성 중 자기효능감이 학업성취도에 대한 직접효과가 유의하게 나타났음을 보고하고 있다. 중·고등학생을 대상으로 한 김아영(1997)의 연구에서도 일반적 자기효능감과 학업성취도간의 상관이 있음을 보고하여 초등학생뿐만 아니라 중학생과 고등학생의 경우에도 자기효능감이 학업성취도에 중요한 변인임을 시사하고 있다. 김아영과 차정은(2003)은 교사효능감과 학생의 학업적 자기효능감이 학업성취도에 미치는 영향에 대한 다층분석연구에서 학생들의 학업적 자기효능감이 높을수록 학생의 학업성취도는 높아진다고 결과를 보고하였다.

이와 함께 상관이 아닌 회귀분석을 통해 학업 자기효능감과 자기주도적 학습태도와 관계를 밝힌 연구도 있다. 진현수(2006)는 초등학생의 성공지능 및 자기효능감과 자기주도적 학습능력과의 관계 연구에서 회귀분석을 통해 자기효능감이 초등학생의 자기주도적 학습능력에 설명력이 있다고 연구결과를 보고하고 있다. 이석영(2009)도 학업적 자기효능감, 자기결정성 동기, 학업성취간의 관계연구에서 학업적 자기효능감의 요인 중 과제난이도 선호가 학업성취를 예측할 수 있는 것으로 밝혔다. 이것은 학업적 자기효능감은 개인의 지식과 수행을 매개하는 중요한 변수인 동시에, 개인이 새로운 지식과 기술을 학습하고 수행할 수 있도록 유도하는 원동력(Bandura, 1977)으로서 학령기 자녀의 자기주도적 학습에 중요한 요인임을 보여주고 있다.

이처럼 학업 자기효능감이 학습자들의 학습의욕에 지대한 영향을 미치며, 자기효능감이 높을수록 학습자들의 학습의욕도 촉진시킬 수 있다. 또한 학업에 대한

자아개념과 학습동기도 자기주도적 학습과 정적 상관이 있음을 보고한 연구들(박성은, 2004; 신종순, 1997; 심명희, 1999; 박성은, 2004; 임선화, 2006; 한상훈, 2007)도 다수 있다. Mealey(1990)는 부정적 자아개념을 가진 학습자는 자기조절학습을 위한 적절한 전략을 학습하기 어렵다고 보고하였다. Garcia (1993)는 대학생을 대상으로 자기도식과 자기조절학습 간의 연구를 통해, 긍정적 자아의 중요도를 높이 평가할수록 인지적 참여와 노력요인이 높고 부정적 자아가 높을수록 인지적 참여와 동기적 요인이 낮다고 보고하였다. Gordon(1996)의 연구에서 긍정적 자아개념을 가진 학생이 부정적 자아개념을 가진 학생에 비해 자기조절학습 하위요인인 인지요인에 더 높은 신념을 보이고 있다고 하였다(박성은, 2004 재인용).

신종순(1997)은 자기조절 학습과 정의적 변인간의 연구에서 긍정적 자아는 동기 및 자기조절 학습전략과 의미 있는 상관이 있었다고 보고하였고, 심명희(1999)는 학습자의 정의적 특성요인과 자기조절학습 간의 연구에서 자아개념과 자기조절학습 간에는 의미 있는 상관이 있으며 자아개념이 자기조절학습에 의미 있는 영향을 미치고 있음을 보고하였다. 박성은(2004)의 연구에서 중·고등학교 학습자들의 학업능력 자아개념과 본질동기가 자기조절 학습에 의미 있는 정적인 영향이 있었다고 보고하였다. 임선화(2006)의 연구에서는 학업 자아개념, 학습동기, 자기주도적 학습능력과 학교적응 간에 의미 있는 정적 상관관계가 있었다. 한상훈(2007)은 성인학습자의 학습동기와 자기주도적 학습의 관계연구에서 학습동기의 하위요인 중 숙달목표지향과 자기효능감 요인들은 자기주도적 학습에 유의한 영향을 주고 있음을 밝혀 자기효능감과 자기주도적 학습 간에는 밀접한 관련이 있음을 밝히고 있다.

방선옥(2009)은 자기조절학습과 자기효능감 연구의 교육적 함의를 밝히는 연구에서 자기효능감은 자기조절학습에 가장 커다란 영향을 미치는 구인으로서 자기효능감은 학습의 결과로서의 성취에 영향을 미치는 핵심적인 변인임을 보고하였다. 고정은(2003)은 간호학생의 자기효능감과 자기주도적 학습준비도에 관한 연구에서 자기효능감과 자기주도적 학습준비도 간에는 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 보고하였다.

이상으로 선행연구들을 종합해 볼 때 자녀의 학업성취와 학교적응에 영향을

미치는 자기주도적 학습은 긍정적인 자아개념과 학습동기와 깊은 관련이 있으며, 학습자가 자신의 학습능력에 대한 자신감 및 긍정적 평가태도인 학업적 자기효능감은 스스로의 학습을 주도해 나갈 수 있는 자기주도적 학습에 강력한 구인으로 작용할 것이라 추론할 수 있다. 본 연구를 통하여 청소년 자녀가 부모와의 긍정적인 의사소통이 바탕을 이루어 자녀의 학업 자기효능감이 향상되고, 자기주도적 학습에 대한 동기가 활성화되어 학교적응에 기여한다는 근거가 마련된다면 부모교육의 자료로서 연구의 가치가 있을 것으로 짐작된다.



### III. 연구 방법

#### 1. 연구대상

조사대상자는 제주도에 소재하는 3개 중학교 1, 2학년 남, 여학생 493명이다. 본 연구의 설문지 자료를 수집하기 위하여 제주도에 소재하는 3개 중학교에서 해당 중학교에 근무하는 선생님의 도움을 받아 2011년 10월 25일부터 11월 18일 사이에 학급별 집단 검사방법으로 실시되었다. 학생들의 설문지 응답시간은 20여분이 소요되었다. 총 550부의 질문지를 배포하였으며, 회수된 540부 가운데서 부모와 함께 살고 있지 않는 학생의 응답인 경우와 불성실하거나 무응답인 경우 등을 제외하였고, 편부모가정 학생 64명(편부 가정의 학생 25명, 편모 가정의 학생 39명)을 포함하여 나머지 493명의 응답을 최종 분석자료로 사용하였다.

#### 2. 연구도구

본 연구에서 중학생이 지각한 부모-자녀간 의사소통 유형과 학업 자기효능감, 자기주도적 학습을 파악하기 위하여 사용한 세 가지 도구는 자기보고식 설문지이다.

##### 1) 부모-자녀간 의사소통유형 검사

본 연구에서는 Barnes와 Olson(1982)이 가족 내의 의사소통 및 세대 간의 의사소통에 대한 지각을 평가하기 위한 도구로 제작한 ‘부모-자녀간 의사소통척도 (Parent-Adolescent Communication Inventory:PACI) 중 청소년 자녀용 설문지(Adolescent Form)를 국내에서 김윤희(1989)가 번안한 척도를 사용하였다.

PACI는 청소년 자녀와 부모가 부모-자녀간의 의사소통에 관해 각각의 반응을 보고할 수 있도록 부모용, 청소년용 두 종류가 있으며(박금남, 2000), 여러 연구자들(장호선, 1987; 김윤희, 1989; 민혜영, 1990; 민하영, 1991; 권혜진, 1993)에 의해 사용되어 왔다. Olson 등이 1,841 가족을 대상으로 한 내적 일관성 신

되도 검사에서는 개방형 의사소통유형의 Cronbach`s  $\alpha$ 계수는 .87, 문제형 의사소통유형의 Cronbach`s  $\alpha$ 계수는 .78, 총 척도의 Cronbach`s  $\alpha$ 계수는 .88이다. 김윤희(1989)가 측정한 결과는 총 척도의 Cronbach`s  $\alpha$ =.86, 민혜영(1990)이 측정한 결과는 Cronbach`s  $\alpha$ =.85, 민하영(1991)의 연구에서는 .90, 권혜진(1992)의 연구에서는 .91 등으로 매우 안정된 도구라고 본다.

이 도구의 내용은 2개의 하위요인으로 구성되어 있으며, 그 하나는 개방형(Open Family Communication)으로서 이는 상호작용에서 억압을 느끼지 않고 자유로운 감정 하에 사실적으로 표현할 수 있는 긍정적인 면을 측정하며, 또 하나는 문제형(Problem in Family Communication)으로서 의사교환에 문제가 있어 주저하고 주제 선택에 조심을 하여 의사소통이 원활히 이루어지지 않는 부정적인 면에 초점을 두고 있다.

이 도구는 20개의 항목 중 개방형 10문항과 문제형 10문항으로 구성되어 청소년 자신이 각 항목을 읽고 그들의 부모님과의 의사소통 경험에 비추어 각 문항마다 부·모를 구분하여 5개의 응답 중 하나를 선택하는 Likert 5점 척도(전혀 그렇지 않다-1, 그렇지 않은 편이다-2, 보통이다-3, 그런 편이다-4, 항상 그렇다-5)형식이다. 중학생이 지각한 부모-자녀간 의사소통의 정도는 개방형 의사소통 10문항의 점수와 역산한 문제형 의사소통 10문항의 점수를 구하여, 총 합산점수의 평균으로 하였다.

본 연구에서는 중학생이 지각한 부모-자녀간 의사소통유형을 개방형 의사소통과 문제형 의사소통으로 구분하기 위해서 부모-자녀간 의사소통 정도가 3.0을 기준으로 하여 그 이상인 경우를 부모와의 개방형 의사소통으로, 그 미만인 경우를 부모와의 문제형 의사소통으로 분류하여 연구하였다.

부모-자녀간 의사소통유형 측정도구의 문항 구성내용과 본 연구의 신뢰도는 <표Ⅲ-1>과 같다.

<표Ⅲ-1> 부모-자녀간 의사소통유형 측정도구의 문항 구성내용 및 신뢰도

하위요인	문항번호	문항수	척도	Cronbach`s α
개방형	1,3,5,7,9,11,13,15,17,19	10	부	.889
			모	.894
문제형	2*,4*,6*,8*,10*,12*,14*,16*,18*,20*	10	부	.825
			모	.822
전체		20		.954

(\*는 역산문항을 의미함)

## 2) 학업 자기효능감 검사

학업 효능감 척도는 학습자가 새로운 상황에서 새로운 지식과 기술을 학습하고 수행할 수 있도록 유도하는 원동력이 되는, 자신의 수행능력에 대해 보이는 기대나 신념(Bandura, 1977)을 측정하는 척도이다.

본 연구에서는 학업이라는 특정상황에서 자기효능감을 측정하기 위해 김아영과 박인영(2001)이 개발하여 타당화 연구를 마친 학업 자기효능감 척도를 주성분 분석을 통해 박외자(2009)가 재구성한 척도를 사용하였다. 이 척도는 자신감, 자기조절 효능감, 과제난이도 선호의 3개 하위요인 총 23문항으로 구성되어 있으며, 응답방식은 Likert 6점 척도(전혀 아니다-1, 아니다-2, 약간 아니다-3, 약간 그렇다-4, 그렇다-5, 매우 그렇다-6)로, 6개의 부정문의 문항(6, 8, 12, 13, 18, 21)을 역으로 가산하여 전체 문항의 총점과 평균을 구하고, 전체점수가 높을수록 학업 자기효능감이 높음을 의미한다.

자신감 척도는 학습자가 자신의 학습능력에 대해 보이는 확신 또는 신념의 정도를 측정하는 것이다. 자기조절 효능감 척도는 개인이 자기관찰·자기판단·자기반응과 같은 자기조절적 기제를 잘 수행할 수 있는가에 대한 효능기대를 측정하는 것이다. 과제난이도 선호 척도는 자신이 통제하고 다룰 수 있다고 생각하는 도전적인 과제를 선택하는 경향을 측정하기 위한 것이다.

김아영과 박인영(2001)의 연구에서 검사의 하위 요인별 내적 합치도는 .77~.90, 2주-3주 간격 재검사신뢰도는 .70~.83이었고, 박외자(2009)연구에서

의 내적 합치도는 .61-.84로 나타났다. 본 연구에서 학업 자기효능감 척도의 내적합치도 Cronbach`s  $\alpha$ 는 .877이었으며, 이 측정도구의 구체적 문항과 하위요인별 신뢰도는 <표Ⅲ-2>와 같다.

<표Ⅲ-2> 학업 자기효능감 측정도구의 문항 구성내용 및 신뢰도

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach`s $\alpha$
자신감	6*, 8*, 12*, 17, 18*, 21*	6	.694
자기조절 효능감	2, 3, 4, 5, 9, 11, 14, 16, 20, 23	10	.874
과제난이도 선호	1, 7, 10, 13*, 15, 19, 22	7	.854
전체		23	.877

(\*는 역산문항을 의미함)

### 3) 자기주도적 학습 검사

자기주도적 학습을 알아보기 위한 도구로는 Guglielmino(1977)가 개발한 자기주도적 학습준비도 검사(Self-Directed Learning Readiness Scale : SDLRS)를 이단순(2006)이 수정·보완한 검사를 사용하였다.

이 검사는 학습기회에 대한 개방성, 효과적인 학습자로서의 자아개념, 학습의 술선수범 및 독립심(자율성), 학습에 대한 책임감(자기평가), 학습에 대한 애정과 열성(내재적동기), 미래지향성, 창의성, 기초학습능력과 문제해결기술을 사용하는 능력(문제해결력)의 8개 하위요인 52문항으로 구성되었다. 각 문항들은 자신이 학습에 대한 태도와 학습에 대한 선호도에 관련된 질문으로 구성되어 있으며, 또한 학습자의 자기주도 학습의 정도를 나타내고 있다. 따라서 본 연구에서는 ‘자기주도적 학습준비도’와 ‘자기주도적 학습자의 특성’을 동일 의미로 사용하고자 한다.

검사도구의 응답방식은 Likert 5점 척도(전혀 그렇지 않다-1, 그렇지 않은 편이다-2, 보통이다-3, 그런 편이다-4, 매우 그렇다-5)이고, 전체 52개 문항 중 13문항은 부정문으로 구성되어 있으며, 부정문의 문항(8, 10, 17, 18, 20, 21, 29, 32, 41, 45, 46, 49, 51)은 역으로 가산하여 전체 문항의 총점과 평균을 구하였다. Guglielmino(1977)가 보고한 내적 신뢰도는 .87이었다.

이 측정도구의 하위요인별 주요특징과 해당문항 및 신뢰도는 다음 <표Ⅲ-3>, <표Ⅲ-4>와 같다.

<표Ⅲ-3> 자기주도적 학습의 하위요인별 특성

하위요인	주요특성
개방성	• 학습에 대한 높은 관심, 항상 학습하려는 태도, 지식의 근원에 대한 탐구심, 인내심, 자신의 학습에 대해 주어지는 비판을 건설적으로 사용하는 능력, 학습에 대한 지적인 애정, 학습에 대한 자신의 책임에 대한 자각
자아개념	• 자기주도적 학습에 대한 확신, 개인적으로 학습시간을 조직하는 기술, 자기훈련, 활용할 수 있는 자원에 대한 지식
자율성	• 어려운 문제를 포기하지 않고 열심히 추구함, 자신의 학습욕구를 수용, 학습경험을 계획하는데 참여하는 것을 선호, 혼자 학습할 수 있는 자신의 능력에 대한 믿음, 새로운 학습을 계획하여 시작할 수 있는 기술
자기평가	• 자신의 지능을 평균 또는 그 이상으로 지각하고 관심 있는 주제에 대해서는 진지하게 학습하려는 의지, 교육의 탐색적 성향에 대한 믿음, 적극적으로 자신의 학습을 계획하려는 욕구, 자신의 학습에 대한 책임, 자신의 학습 진도를 평가하는 기술
내재적 동기	• 지속적으로 학습하는 사람을 존경하고, 학습하려는 강한 욕구를 보이며 체계적인 학문탐색을 즐기는 태도 및 가치관
미래지향성	• 평생 학습자라는 자아개념을 가지고 자신의 미래를 생각하며 어려운 상황을 문제가 아닌 도전으로 대처하는 능력
창의성	• 기존 방식에 따르지 않고 새로운 방식으로 문제를 해결하며 이로 인해 발생하는 위험을 감수하고 하나의 주제에 다양하게 접근할 수 있는 능력
문제해결력	• 학습에서의 위험과 애매하고 복잡함을 인내하는 능력, 직면한 학습문제를 해결하는데 사용되는 기술 및 능력

<표Ⅲ-4> 자기주도적 학습 측정도구의 문항 구성내용 및 신뢰도

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach`s $\alpha$
개방성	21*, 27, 32*, 40, 42, 43, 52	7	.754

자아개념	2, 3, 6, 7, 9, 20*, 38, 39	8	.726
자율성	8*, 12, 19, 22, 24, 25, 37	7	.701
자기평가	11, 15, 18*, 28, 30, 46*	6	.715
내재적 동기	1, 5, 13, 16, 26, 29*, 41*, 44, 49*	9	.814
미래지향성	34, 48, 50, 51*	4	.607
창의성	23, 31, 33, 45*	4	.633
문제해결력	4, 10*, 14, 17*, 35, 36, 47	7	.735
전체		52	.950

(\*는 역산문항을 의미함)

### 3. 자료처리

본 연구의 수집된 자료는 연구의 효과를 검증하기 위하여 PASW 18.0 프로그램을 이용하였으며, 측정도구의 내적합치도를 검증하기 위한 신뢰도분석과 기술 통계(평균과 표준편차)를 산출하였고, 연구문제와 가설을 해결하기 위하여 다음과 같은 자료 분석방법을 사용하였다.

첫째, 중학생이 지각한 부모-자녀간 의사소통유형에 따른 자녀의 학업 자기효능감과 자기주도적 학습과의 관계 및 차이를 알아보기 위하여 Pearson의 적률 상관분석과 독립표본 t-검정을 실시하였다.

둘째, 회귀분석에 앞서 자료의 적합성을 검토하기 위해 분산팽창지수(VIF)와 Durbin-Watson 계수를 측정하였다. 분산팽창계수(VIF)는 독립변인들 사이의 다중공선성을 측정할 수 있는 통계량이며, Durbin-Watson 계수는 오차항의 독립성 가정 위배 여부를 확인하는 값을 의미한다(김두섭·강남주, 2008).

셋째, 부모-자녀간 의사소통이 자녀의 학업 자기효능감과 자기주도적 학습에 영향과 학업 자기효능감이 자기주도적 학습에 미치는 영향을 미치는지 알아보기 위하여 단계적 중다회귀분석을 실시하였다.

## IV. 연구결과 및 해석

본 연구는 중학생이 지각한 부모-자녀간 의사소통과 학업 자기효능감, 자기주도적 학습과의 관계를 분석하고, 부모-자녀간 의사소통이 학업 자기효능감, 자기주도적 학습에 어떠한 영향을 미치는지 분석하였다. 이 장에서는 수집한 자료를 바탕으로 Pearson의 상관관계분석, 두 독립표본 t검정, 중다회귀분석을 통해 나온 결과를 서술하고자 한다.

먼저, 본 연구에 참여한 조사대상자에 관한 내용을 <표IV-1>에 제시한 바와 같다.

<표IV-1> 연구대상자의 성별과 학년

구분		빈도(명)	백분율(%)
성별	남	249	50.5
	여	244	49.5
학년	중1	75	15.2
	중2	418	84.8
계		493	100

### 1. 부모-자녀간 의사소통과 학업 자기효능감, 자기주도적 학습의 상관관계

연구문제 1에 해당하는 ‘부모-자녀간 의사소통유형이 학업 자기효능감, 자기주도적 학습과 어떤 관계가 있는지’ 알아보기 위해 부모-자녀간 의사소통, 학업 자기효능감, 자기주도적 학습 간의 전체 상관분석을 실시한 후, 부모-자녀간 의사소통과 학업 자기효능감의 차이, 부모-자녀간 의사소통과 자기주도적 학습의 차이, 학업 자기효능감과 자기주도적 학습과의 차이를 알아보기 위하여 독립표본 t-검정을 실시하였으며, 그 결과는 다음 <표IV-2>와 같다.

<표IV-2>에서 나타난 상관계수를 바탕으로 전체집단에서 변인 간의 상관분석

<표 IV-2> 부모-자녀간 의사소통유형과 학업 자기효능감 및 자기주도적 학습과의 상관관계

	의사소통유형				학업 자기효능감			자기주도적 학습									
	부모 개방형	부모 문제형	모와 개방형	모와 문제형	자기 자신감	자기 조절효능감	과제 난이도 선호	전체	개방성	자아 개념	자율성	자기 평가	내재적 동기	미래 지향성	창의성	문제 해결력	전체
부모 개방형	1																
의사소통유형		1															
부모 문제형			1														
모와 개방형				1													
모와 문제형					1												
전체						1											
자신감							1										
학업 자기효능감								1									
개방성									1								
자아 개념										1							
자율성											1						
자기 평가												1					
내재적 동기													1				
미래 지향성														1			
창의성															1		
문제 해결력																1	
전체																	1

\*\* p < .01



을 보면, 먼저 부와 개방형 의사소통은 모와 개방형 의사소통( $r=.712, p<.01$ )과 높은 상관을 보이고 있으며 학업 자기효능감( $r=.298, p<.01$ ), 자기주도적 학습( $r=.321, p<.01$ )과 상관의 정도는 다소 낮으나 유의한 정적 상관을 보였다. 이는 중학생이 아버지와의 의사소통을 개방적으로 지각할수록 어머니와의 의사소통을 개방적으로 지각하며, 학업 자기효능감, 자기주도적 학습이 높은 것을 의미한다.

모와 개방형 의사소통도 학업 자기효능감( $r=.281, p<.01$ ), 자기주도적 학습( $r=.299, p<.01$ )과 상관의 정도는 다소 낮으나 유의한 정적 상관을 보였다. 이는 중학생이 어머니와의 의사소통을 개방적으로 지각할수록 학업 자기효능감, 자기주도적 학습이 높은 것을 의미한다.

부와 문제형 의사소통은 오직 모와 문제형 의사소통( $r=.712, p<.01$ )과 유의한 정적 상관을 보였으며, 다른 변인들과는 유의한 부적상관을 보였다. 이는 중학생이 아버지와의 의사소통이 문제형으로 지각할수록 어머니와의 의사소통도 문제형으로 지각하는 것을 의미한다.

학업 자기효능감은 자기주도적 학습( $r=.848, p<.01$ )과 유의한 정적 상관을 보였다. 학업 자기효능감의 하위영역 중 자기조절 효능감은 자기주도적 학습과 상관성이 가장 높았고( $r=.811, p<.01$ ) 다음은 과제난이도 선호( $r=.722, p<.01$ ), 자신감( $r=.395, p<.01$ ) 순이었다. 이는 학업 자기효능감의 자기조절 효능감 변인이 자기주도적 학습에 큰 영향을 줄 것으로 예측할 수 있다.

#### 가. 가설 1의 검증

가설 1. 부모-자녀간 의사소통유형에 따라 자녀의 학업 자기효능감은 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설 1의 검증을 위해 t-검정한 결과, 부모-자녀간 의사소통, 부-자녀간 의사소통, 모-자녀간 의사소통에 따른 자녀의 학업 자기효능감의 차이를 순서대로 <표IV-3>, <표IV-4>, <표IV-5>에 제시하였다.

<표 IV-3>의 부모-자녀간 의사소통유형에 따른 자녀의 학업 자기효능감 차이

를 보면, 학업 자기효능감 전체 점수와 유의미한 차이를 보이고 있다( $p < .001$ ). 하위요인별로 보면, 부모-자녀간 의사소통유형이 개방형인 경우 문제형인 경우보다 학업 자기효능감이 높게 나타났으며, 자신감( $p < .001$ ), 자기조절 효능감( $p < .001$ ), 과제난이도 선호( $p < .001$ )에서 유의미한 차이를 보였다.

이러한 결과는 부모-자녀간 의사소통유형에 따라 자녀의 학업 자기효능감에 차이가 있음을 보여준다.

<표IV-3> 부모-자녀간 의사소통유형에 따른 자녀의 학업 자기효능감 차이

학업 자기효능감	부모-자녀간 의사소통유형	n=493	M	SD	t	p
자신감	개방형	385	4.24	.78	4.45***	.000
	문제형	108	3.85	.84		
자기조절 효능감	개방형	385	3.69	.88	5.48***	.000
	문제형	108	3.17	.86		
과제난이도 선호	개방형	385	3.35	1.06	3.82***	.000
	문제형	108	2.91	.97		
학업 자기효능감 전체	개방형	385	3.73	.73	5.84***	.000
	문제형	108	2.27	.69		

\*\*\* $p < .001$

<표IV-4> 부-자녀간 의사소통유형에 따른 자녀의 학업 자기효능감 차이

학업 자기효능감	부-자녀간 의사소통유형	n=454	M	SD	t	p
자신감	개방형	350	4.26	.78	4.78***	.000
	문제형	104	3.83	.82		
자기조절 효능감	개방형	350	3.71	.89	5.95***	.000
	문제형	104	3.13	.84		
과제난이도 선호	개방형	350	3.38	1.07	4.85***	.000
	문제형	104	2.82	.95		
학업 자기효능감 전체	개방형	350	3.75	.73	6.64***	.000
	문제형	104	3.22	.67		

\*\*\* $p < .001$

<표IV-4>를 보면 부-자녀간 의사소통유형이 개방형인 경우 문제형보다 학업 자기효능감이 높게 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 하위요인별로 보면 자신감( $p < .001$ ), 자기조절 효능감( $p < .001$ ), 과제난이도 선호( $p < .001$ )에서 유의미한 차이를 보였다.

<표IV-5> 모-자녀간 의사소통유형에 따른 자녀의 학업 자기효능감 차이

학업 자기효능감	모-자녀간 의사소통유형	n=468	M	SD	t	p
자신감	개방형	364	4.25	.79	4.78***	.000
	문제형	104	3.85	.81		
자기조절 효능감	개방형	364	3.73	.87	5.95***	.000
	문제형	104	3.18	.85		
과제난이도 선호	개방형	364	3.38	1.05	4.85***	.000
	문제형	104	2.85	.98		
학업 자기효능감 전체	개방형	364	3.76	.73	6.64***	.000
	문제형	104	3.26	.67		

\*\*\*  $p < .001$

<표IV-5>를 보면 모-자녀간 의사소통유형이 개방형인 경우 문제형보다 학업 자기효능감이 높게 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 하위요인별로 보면 자신감( $p < .001$ ), 자기조절 효능감( $p < .001$ ), 과제난이도 선호( $p < .001$ )에서 유의미한 차이를 보였다. 따라서 <가설 1>은 긍정되었다.

이상의 결과로 볼 때 학업 자기효능감 전체와 부모-자녀간 의사소통 유형의 관계에서 부모와의 개방형 의사소통과 학업 자기효능감은 정적 상관, 부모와의 문제형 의사소통과 학업 자기효능감은 부적 상관을 보여 부모와의 의사소통이 개방적일수록 학업 자기효능감이 높고 부모와의 의사소통이 폐쇄적이고 역기능적일수록 학업 자기효능감이 낮아진다고 볼 수 있다.

나. 가설 2의 검증

가설 2. 부모-자녀간 의사소통유형에 따라 자녀의 자기주도적 학습은 유의미한 차이가 있을 것이다.

가설 2의 검증을 위해 t-검정한 결과, 부모-자녀간 의사소통, 부-자녀간 의사소통, 모-자녀간 의사소통에 따른 자녀의 자기주도적 학습의 차이를 순서대로 <표IV-6>, <표IV-7>, <표IV-8>에 제시하였다.

<표IV-6>에서 부모-자녀간 의사소통유형에 따라 자녀의 자기주도적 학습 차이를 보면, 자기주도적 학습 전체점수와 유의미한 차이를 보이고 있다( $p < .001$ ).

<표IV-6> 부모-자녀간 의사소통유형에 따른 자녀의 자기주도적 학습 차이

자기주도적 학습 하위요인	부모-자녀간 의사소통유형	n=493	M	SD	t	p
개방성	개방형	385	3.29	.56	6.40***	.000
	문제형	108	2.90	.58		
자아개념	개방형	385	2.98	.63	5.72***	.000
	문제형	108	2.60	.55		
자율성	개방형	385	3.19	.61	4.28***	.000
	문제형	108	2.91	.58		
자기평가	개방형	385	3.58	.45	6.69***	.000
	문제형	108	3.24	.52		
내재적 동기	개방형	385	3.02	.68	5.54***	.000
	문제형	108	2.61	.67		
미래지향성	개방형	385	3.55	.65	4.68***	.000
	문제형	108	3.20	.76		
창의성	개방형	385	3.11	.59	2.17*	.031
	문제형	108	2.97	.59		
문제해결력	개방형	385	3.23	.56	4.09***	.000
	문제형	108	2.98	.58		
자기주도적 학습 전체	개방형	385	3.26	.50	6.60***	.000
	문제형	108	2.90	.50		

\* $p < .05$ , \*\*\* $p < .001$

자기주도적 학습의 하위 요인별로 보면, 개방성( $p < .001$ ), 자아개념( $p < .001$ ), 자율성( $p < .001$ ), 자기평가( $p < .001$ ), 내재적 동기( $p < .001$ ), 미래지향성( $p < .001$ ), 창의성( $p < .05$ ), 문제해결력( $p < .001$ )에서 유의미한 차이를 보였다.

<표IV-7>에서 부-자녀간 의사소통유형이 개방형인 경우 문제형보다 자기주도적 학습이 높게 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 하위요인별로 보면, 개방성( $p < .001$ ), 자아개념( $p < .001$ ), 자율성( $p < .001$ ), 자기평가( $p < .001$ ), 내재적 동기( $p < .001$ ), 미래지향성( $p < .001$ ), 창의성( $p < .01$ ), 문제해결력( $p < .001$ )에서 유의미한 차이를 보였다.

<표IV-7> 부-자녀간 의사소통유형에 따른 자녀의 자기주도적 학습 차이

자기주도적 학습 하위요인	부-자녀간 의사소통유형	n=454	M	SD	t	p
개방성	개방형	350	3.30	.56	6.47***	.000
	문제형	104	2.90	.57		
자아개념	개방형	350	3.00	.63	6.38***	.000
	문제형	104	2.57	.55		
자율성	개방형	350	3.22	.60	5.10***	.000
	문제형	104	2.87	.59		
자기평가	개방형	350	3.58	.46	6.25***	.000
	문제형	104	3.25	.53		
내재적 동기	개방형	350	3.05	.68	6.44***	.000
	문제형	104	2.56	.66		
미래지향성	개방형	350	3.57	.66	5.35***	.000
	문제형	104	3.16	.72		
창의성	개방형	350	3.12	.57	2.72**	.007
	문제형	104	2.94	.63		
문제해결력	개방형	350	3.24	.56	4.53***	.000
	문제형	104	2.96	.57		
자기주도적 학습 전체	개방형	350	3.28	.50	7.21***	.000
	문제형	104	2.87	.49		

\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

<표IV-8>에서 모-자녀간 의사소통유형이 개방형인 경우 문제형보다 자기주도적 학습이 높게 나타나 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 하위요인별로 보면, 개방성(p<.001), 자아개념(p<.001), 자율성(p<.001), 자기평가(p<.001), 내재적 동기(p<.001), 미래지향성(p<.001), 창의성(p<.01), 문제해결력(p<.001)에서 유의미한 차이를 보였다. 따라서 <가설 2>는 긍정되었다.

<표IV-8> 모-자녀간 의사소통유형에 따른 자녀의 자기주도적 학습 차이

자기주도적 학습 하위요인	모-자녀간 의사소통유형	n=468	M	SD	t	p
개방성	개방형	364	3.31	.57	6.21***	.000
	문제형	104	2.91	.57		
자아개념	개방형	364	3.00	.64	5.47***	.000
	문제형	104	2.62	.54		
자율성	개방형	364	3.21	.61	4.43***	.000
	문제형	104	2.92	.58		
자기평가	개방형	364	3.60	.44	7.67***	.000
	문제형	104	3.21	.53		
내재적 동기	개방형	364	3.04	.69	5.91***	.000
	문제형	104	2.60	.65		
미래지향성	개방형	364	3.56	.67	4.11***	.000
	문제형	104	3.24	.74		
창의성	개방형	364	3.12	.58	2.74**	.006
	문제형	104	2.94	.59		
문제해결력	개방형	364	3.25	.57	4.44***	.000
	문제형	104	2.97	.56		
자기주도적 학습 전체	개방형	364	3.28	.50	6.78***	.000
	문제형	104	2.90	.48		

\*\*p<.01, \*\*\*p<.001

이상의 결과로 볼 때 자기주도적 학습 전체와 부모-자녀간 의사소통 유형의 관계에서 부모와의 개방형 의사소통과 자기주도적 학습은 정적 상관, 부모와의 문제형 의사소통과 자기주도적 학습은 부적 상관을 보여 부모와의 의사소통이

개방적일수록 자기주도적 학습이 높고 부모와의 의사소통이 폐쇄적이고 역기능적일수록 자기주도적 학습이 낮아진다고 볼 수 있다.

## 2. 부모-자녀간 의사소통이 학업 자기효능감과 자기주도적 학습에 미치는 영향

연구문제 2에 해당하는 ‘부모-자녀간 의사소통이 학업 자기효능감과 자기주도적 학습에 어떠한 영향을 미치는지’를 알아보기 위해 부모-자녀간 의사소통을 독립변인으로 학업 자기효능감과 자기주도적 학습을 종속변인으로 하는 단계적 중다회귀분석을 실시하였고, 학업 자기효능감을 독립변인으로 자기주도적 학습을 종속변인으로 하는 단계적 중다회귀분석을 실시하였다.

각각의 중다회귀분석에 앞서 자료의 적합성을 검토하기 위해 독립변인들이 기본가정에 위배되지 않았는지 확인하고자 분산팽창계수(VIF)와 Durbin-Watson 계수를 측정하였다. 분산팽창계수(VIF)는 1.14에서 2.03사이로 나타나 다중공선성이 있는 것으로 판단하는 기준치인 10이하의 값으로 기본가정에 위배되지 않는 것으로 확인되었다. 또한 Durbin-Watson 계수는 1.806에서 1.897사이로 나타나 오차항이 상호독립적인 것으로 판단하는 2에 근접한 수로 역시 기본 가정에 위배되지 않는 것으로 확인되었다.

가설 3, 4, 5의 검증을 위해 단계적 중다회귀분석을 실시한 결과, 부모-자녀간 의사소통이 학업 자기효능감, 자기주도적 학습에 미치는 영향을 분석한 결과는 <표IV-9>, <표IV-10>에, 중학생이 지각한 학업 자기효능감이 자기주도적 학습에 미치는 영향을 분석한 결과는 <표IV-11>에 제시하였다.

### 가. 가설 3의 검증

가설 3 : 부모-자녀간 의사소통은 자녀의 학업 자기효능감에 영향을 미칠 것이다.

<표IV-9>에서 제시된 결과를 보면 중학생의 학업 자기효능감을 설명하기 위한 독립변인으로 상관이 높은 순서로 부와 개방형, 모와 개방형, 모와 문제형, 부

와 문제형을 투입한 결과, 두 변인이 학업 자기효능감을 유의미하게 예측하는 것으로 확인되었다. 부와 개방형 의사소통은 학업 자기효능감 변화량의 10.4% ( $R^2=.104$ ,  $adj-R^2=.102$ ,  $p<.001$ )를 설명하는 것으로 나타났으며, 모와 개방형 의사소통이 추가되면서 학업 자기효능감에 대한 설명력은 11.6% ( $R^2=.116$ ,  $adj-R^2=.112$ ,  $p<.001$ )로 증가되어 모와 개방형 의사소통은 학업 자기효능감 변화량의 1.1%를 설명하는 것으로 나타났다. 이는 부모-자녀간 의사소통유형 중 부와 개방형과 모와 개방형이 학업 자기효능감에 영향을 미치며 부와 개방형( $\beta =.215$ ,  $p<.01$ ), 모와 개방형( $\beta =.151$ ,  $p<.05$ ) 순으로 학업 자기효능감에 영향을 미치는 것을 의미한다. 따라서 <가설 3>은 긍정되었다.

<표IV-9> 중학생의 부모-자녀간 의사소통이 학업 자기효능감에 미치는 영향 (n=429)

모 형	예언 변인	비표준화 계수		표준화계수		$R^2$ ( $adj-R^2$ )	$R^2$ 변화량	F/p
		B	표준오차	$\beta$	t/p			
1	(상수)	3.217	.071		45.444***	.104 (.102)	.104	49.778***
	부와 개방형	.572	.081	.323	7.055***			
2	(상수)	3.150	.076		41.410***	.116 (.112)	.011	27.874***
	부와 개방형	.381	.115	.215	3.320**			
	모와 개방형	.274	.117	.151	2.335*			

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

#### 나. 가설 4의 검증

가설 4 : 부모-자녀간 의사소통은 자녀의 자기주도적 학습에 영향을 미칠 것이다.

<표IV-10>에서 제시된 결과를 보면 중학생의 자기주도적 학습을 설명하기 위한 독립변인으로 상관이 높은 순서로 부와 개방형, 모와 개방형, 모와 문제형, 부와 문제형을 투입한 결과, 두 변인이 자기주도적 학습을 유의미하게 예측하는 것



으로 확인되었다. 부와 개방형 의사소통은 자기주도적 학습 변화량의 12.1% ( $R^2=.121$ ,  $adj-R^2=.118$ ,  $p<.001$ )를 설명하는 것으로 나타났으며, 모와 문제형 의사소통이 추가되면서 자기주도적 학습에 대한 설명력은 13.3% ( $R^2=.133$ ,  $adj-R^2=.129$ ,  $p<.001$ )로 증가되어 모와 문제형 의사소통은 자기주도적 학습 변화량의 1.2%를 설명하는 것으로 나타났다. 이는 부모-자녀간 의사소통유형 중 부와 개방형과 모와 문제형이 자기주도적 학습에 영향을 미치며 부와 개방형( $\beta =.236$ ,  $p<.001$ ), 모와 문제형( $\beta =-.156$ ,  $p<.05$ ) 순으로 자기주도적 학습에 영향을 미치는 것을 의미한다. 따라서 <가설 4>는 긍정되었다.

<표IV-10> 중학생의 부모-자녀간 의사소통이 자기주도적 학습에 미치는 영향 (n=429)

모 형	예언 변인	비표준화 계수		표준화계수		$R^2$ (adj- $R^2$ )	$R^2$ 변화량	F/p
		B	표준오차	$\beta$	t/p			
1	(상수)	2.872	.049		58.465***	.121 (.118)	.121	58.511***
	부와 개방형	.430	.056	.347	7.649***			
2	(상수)	3.022	.078		38.509***	.133 (.129)	.012	32.561***
	부와 개방형	.292	.080	.236	3.670***			
	모와 문제형	-.198	.081	-.156	-2.436*			

\* $p<.05$ , \*\*\* $p<.001$

다. 가설 5의 검증

가설 5 : 학업 자기효능감은 자기주도적 학습에 영향을 미칠 것이다.

<표IV-11>에서 제시된 결과를 보면 중학생의 자기주도적 학습을 설명하기 위한 독립변인으로 자신감, 자기조절 효능감, 과제난이도 선호를 투입한 결과, 세 변인이 자기주도적 학습을 유의미하게 예측하는 것으로 확인되었다. 자기조절 효능감은 자기주도적 학습 변화량의 65.8% ( $R^2=.658$ ,  $adj-R^2=.658$ ,  $p<.001$ )를 설

명하는 것으로 나타났으며, 과제난이도 선호가 추가되면서 자기주도적 학습에 대한 설명력은 72.9%( $R^2=.729$ ,  $adj-R^2=.728$ ,  $p<.001$ )로 증가되어 과제난이도 선호는 자기주도적 학습 변화량의 7.1%를 설명하는 것으로 나타났다.

<표IV-11> 중학생의 학업 자기효능감이 자기주도적 학습에 미치는 영향 (n=493)

모형	예언변인	비표준화 계수		표준화계수		$R^2$ (adj- $R^2$ )	$R^2$ 변화량	F/p
		B	표준오차	$\beta$	t/p			
1	(상수)	1.503	.056		26.724***	.658 (.658)	.658	946.530***
	자기조절							
	효능감	.469	.015	.811	30.766***			
2	(상수)	1.407	.051		27.676***	.729 (.728)	.071	659.033***
	자기조절							
	효능감	.342	.018	.592	19.399***			
	과제난이도	.169	.015	.345	11.294***			
3	(상수)	1.194	.069		17.279***	.740 (.738)	.011	462.858***
	자기조절							
	효능감	.328	.018	.568	18.657***			
	과제난이도	.160	.015	.326	10.801***			
	자신감	.070	.016	.110	4.454***			

\*\*\*p<.001

3단계에서 자신감이 추가되면서 자기주도적 학습에 대한 설명력은 74.0% ( $R^2=.740$ ,  $adj-R^2=.738$ ,  $p<.001$ )로 증가되어 과제난이도 선호는 자기주도적 학습 변화량의 1.1%를 설명하는 것으로 나타났다. 이는 학업 자기효능감 중 세 변인 모두 자기주도적 학습에 영향을 미치며 자기조절 효능감( $\beta =.568$ ,  $p<.001$ ), 과제난이도 선호( $\beta =.326$ ,  $p<.001$ ), 자신감( $\beta =.110$ ,  $p<.001$ ) 순으로 자기주도적 학습에 영향을 미치는 것을 의미한다. 따라서 <가설 5>는 긍정되었다.

이상의 결과로 볼 때 부모와의 개방형 의사소통은 부모와의 문제형 의사소통과 부적 상관을 보이고 있어 개방형 의사소통을 많이 할수록 문제형 의사소통은 적게 함을 알 수 있다. 또한 부모-자녀간 개방형 의사소통은 학업 자기효능감 및 자기주도적 학습에 영향을 미치고, 학업 자기효능감이 자기주도적 학습에 영향을 미치는 것으로 나타난 결과는 부모-자녀간 의사소통이 개방적일수록 학업 자기효능감과 자기주도적 학습이 높아지고 부모-자녀간 의사소통이 폐쇄적이고 역기능적일수록 학업 자기효능감과 자기주도적 학습이 낮아지며, 학업 자기효능감이 높을수록 자기주도적 학습이 높아진다는 것을 알 수 있다.

## V. 요약 · 논의 · 결론 및 제언

본 연구는 중학생이 지각한 부모-자녀간 의사소통과 학업 자기효능감 및 자기주도적 학습과의 관계를 밝힘으로써, 자녀의 학업 자기효능감, 자기주도적 학습향상에 실질적인 도움이 될 수 있는 부모-자녀관계에 대한 상담적 개입의 기초 자료를 제공하고자 하였다. 이 장에서는 본 연구의 결과를 요약하고 연구결과에 대한 논의 및 결론을 내리며, 연구결과에서 얻어진 결론을 토대로 후속 연구에 대한 제언을 서술하고자 한다.

### 1. 요약

본 연구에서는 중학생이 지각한 부모-자녀간 의사소통과 학업 자기효능감 및 자기주도적 학습과의 관계를 밝히기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

**연구문제 1.** 부모-자녀간 의사소통유형은 학업 자기효능감과 자기주도적 학습과 어떤 관계가 있는가?

**연구문제 2.** 부모-자녀간 의사소통은 학업 자기효능감과 자기주도적 학습에 어떠한 영향을 미치는가?

**가설 1.** 부모-자녀간 의사소통유형에 따라 자녀의 학업 자기효능감은 유의미한 차이가 있을 것이다.

**가설 2.** 부모-자녀간 의사소통유형에 따라 자녀의 자기주도적 학습은 유의미한 차이가 있을 것이다.

**가설 3.** 부모-자녀간 의사소통은 자녀의 학업 자기효능감에 영향을 미칠 것이다.

**가설 4.** 부모-자녀간 의사소통은 자녀의 자기주도적 학습에 영향을 미칠 것이다.

**가설 5.** 학업 자기효능감은 자기주도적 학습에 영향을 미칠 것이다.

연구문제를 탐색하기 위하여 제주도에 소재하는 3개 중학교 1, 2학년 남, 여학생을 임의로 선정하고 표집하였다. 총 550부의 질문지를 배포하였으며, 회수된

540부 가운데서 부모와 함께 살고 있지 않는 학생의 응답인 경우와 불성실하거나 무응답인 경우 등을 제외하고 나머지 493명의 응답을 최종 분석자료로 선정하였다. 조사대상자의 성별 분포는 남학생이 249명(50.5%), 여학생이 244명(49.5%)이었다.

본 연구에서 사용된 세 가지 검사도구는 자기보고식 설문지로서 Barnes와 Olson(1982)이 제작한 부모-자녀간 의사소통검사인 PACI(Parent-Adolescent Communication Inventory) 중 청소년 자녀용 설문지를 국내에서 김윤희(1989)가 번안한 검사를 사용하였고, 학업에 대한 자기효능감을 측정하기 위해 김아영과 박인영(2001)이 개발하고 주성분분석을 통해 박외자(2009)가 재구성한 검사를 사용하였다. 자기주도적 학습을 알아보기 위한 도구로는 Guglielmino(1977)가 개발한 자기주도적 학습준비도 검사인 SDLRS(Self-Directed Learning Readiness Scale)를 이단순(2006)이 수정·보완한 검사지를 사용하였다.

수집된 자료를 분석하기 위해 PASW 18.0 프로그램을 이용하여 기술통계(평균, 표준편차), 변수들 간의 관계 및 영향력을 검증을 위해 Pearson의 적률상관 분석, 독립표본 t-검정과 단계적 다중회귀분석을 실시하였다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 중학생의 부모-자녀간 의사소통유형과 학업 자기효능감, 자기주도적 학습 간의 상관관계를 살펴본 결과, 학업 자기효능감과 자기주도적 학습 간의 상관관계( $r=.848, p<.01$ )는 유의미하게 나타났으며, 부모-자녀간 의사소통과 학업 자기효능감( $r=.437, p<.01$ ), 부모와의 의사소통과 자기주도적 학습 간의 상관관계( $r=.468, p<.01$ )는 상관의 정도는 다소 낮으나 통계적으로 유의미하게 나타났다.

둘째, 중학생이 부모-자녀간 의사소통을 개방적으로 지각할수록 학업 자기효능감에 정적인 영향( $R^2=.116, \text{adj-}R^2=.112, p<.001$ )을 미치는 것으로 나타났으며, 부모-자녀간 의사소통을 역기능적으로 지각할수록 학업 자기효능감에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 부모의 상대적인 영향력을 비교해 보면 모와 개방형 의사소통( $\beta =.151, p<.001$ )보다는 부와 개방형 의사소통( $\beta =.215, p<.001$ )이 학업 자기효능감에 좀 더 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

셋째, 중학생이 부모와의 의사소통을 개방적으로 지각할수록 자기주도적 학습

에 정적인 영향( $R^2=.133$ ,  $adj-R^2=.129$ ,  $p<.001$ )을 미치는 것으로 나타났으며, 부모와의 의사소통을 역기능적으로 지각할수록 자기주도적 학습에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 부모의 상대적인 영향력을 비교해 보면 부모-자녀간 의사소통유형 중 부와 개방형 의사소통( $\beta =.236$ ,  $p<.001$ ), 모와 문제형 의사소통( $\beta =-.156$ ,  $p<.05$ ) 순으로 자기주도적 학습에 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

넷째, 중학생이 지각한 학업 자기효능감이 자기주도적 학습에 정적인 영향( $R^2=.740$ ,  $adj-R^2=.738$ ,  $p<.001$ )을 미치는 것으로 나타났으며, 학업 자기효능감의 하위변인 중에서 자기조절 효능감( $\beta =.568$ ,  $p<.001$ ), 과제난이도 선호( $\beta =.326$ ,  $p<.001$ ), 자신감( $\beta =.110$ ,  $p<.001$ ) 순으로 자기주도적 학습에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

## 2. 논의

이상과 같이 부모-자녀간 의사소통과 학업 자기효능감 및 자기주도적 학습과의 관계를 살펴본 결과에 근거하여 논의를 하면 다음과 같다.

첫째, 부모와의 의사소통과 학업 자기효능감 간에는 유의미한 상관관계가 있으며, 부모와의 개방적인 의사소통이 자녀의 학업 자기효능감에 유의한 영향을 미쳤다. 이는 부모-자녀간 개방형 의사소통이 자녀의 학업 자기효능감에 긍정적인 영향을 주지만 부모-자녀간 문제형 의사소통은 자녀의 학업 자기효능감에 부정적인 영향을 준다는 것을 시사한다.

이와 같은 결과는 부모와 안정된 의사소통관계를 가진 자녀들은 자기효능감이 높은 반면, 부모로부터 정서적으로 분리된 청소년은 낮은 자기효능감을 갖는다는 Rohner(1991)의 연구결과를 지지한다. 부모-자녀간 의사소통이 합리적이고 개방적일수록 자녀의 학업적 자기효능감이 높다는 연구결과들(김순영, 2006; 이성민, 2008; 장해순·강태완, 2005; 최정원, 2009; 신윤성, 2012; 정미숙, 2010)과 일치한다.

이러한 결과를 바탕으로 자녀의 학업 자기효능감을 높이기 위해서는 부모가 자녀와 개방적 의사소통을 하는 것이 중요함을 알 수 있다. 부모-자녀간 의사소

통이 효율적이고 기능적이며 개방적이어야 한다. 또한 Bandura(1977)가 제시한 바와 같이 자녀들의 자기효능감 향상에 영향을 미치는 요인인 성공경험, 대리적 경험, 언어적 설득, 생리적 상태 및 정서적 상태의 중요성을 알고 구체적인 의사소통 전략을 통해 각각의 요소가 자기효능감에 의미 있는 영향을 주도록 해야 한다. 이를 위해 부모는 먼저 자녀의 학업 효능감이 견고하게 형성되기 전에 성공경험을 많이 할 수 있도록 도와야 한다. 자녀의 실패를 비난하기 보다는 자녀 스스로 문제를 해결할 수 있도록 격려하고 끈기 있게 노력할 수 있도록 동기부여하는 의사소통이 필요하다. 또한 자녀들은 부모의 행동양식을 모방하는데 부모의 성공경험에 대해서도 의사소통을 통해 간접적으로 배우기도 한다. 또한 부모가 자녀의 심리상태를 파악하고 공감하며 이루어지는 개방적인 의사소통은 자녀의 자기효능감 발달에 긍정적인 영향을 미치며 학업적 영역에서 자기조절에 대한 효능감과 자신감을 높이며 보다 도전적인 목표를 선택하게 됨을 알 수 있다.

특히, 자녀의 학업 자기효능감이 어머니와의 개방적인 의사소통보다 아버지와 개방적인 의사소통의 영향이 크다는 점은 기존의 연구결과(조규식, 2006; 신윤성, 2012)를 지지하는 것으로 아버지는 청소년기의 자녀들에게 학습과 진로에 관한 역할 모델이자 조언자로서 자녀의 건강한 발달을 위해 아버지의 양육참여는 선택이 아닌 필수임을 말해준다. 이는 어머니의 사회진출로 인해 어머니의 책임으로 간주되었던 자녀양육 및 가정교육에 아버지의 관심과 참여를 요구하게 되었으며, 자녀에 대한 제반 문제는 부모의 공동 책임으로 여겨져 아버지의 역할이 중요해졌다는 것을 시사한다(백경숙, 권용신, 2004).

둘째, 부모와의 의사소통과 자기주도적 학습 간에는 유의미한 상관관계가 있으며, 부모와의 개방적인 의사소통이 자녀의 자기주도적 학습에 유의한 영향을 미쳤다. 이는 부모와 자녀간 개방형 의사소통은 자기주도적 학습에 긍정적인 영향을 주며, 문제형 의사소통은 부정적인 영향을 준다는 것을 확인시켜 주는 것이다. 또한 자녀들의 타고난 잠재능력을 개발시켜주는 것은 부모의 변인이 크다는 것을 본 연구결과가 설명하고 있다.

이러한 결과와 같이 선행연구에서 부모-자녀간 의사소통과 자기주도적 학습간의 직접적인 관계를 밝힌 연구는 없으나 가정 안에서의 의사소통을 자녀가 원

활하고 개방적으로 지각할 때 학업상황에서 성취동기가 높다는 김만겸(2002)의 연구, 부모의 양육태도에 대해 성취, 애정, 자율적인 것으로 지각할수록 자녀의 자기주도적 학습에 영향을 준다는 김지자·김인아·안현미(2000), 박지현·서상완·정지희(2010), 정주연(2012)의 연구와 관련이 있다고 볼 수 있다.

또한 가설 5의 결과와 같이 학업 자기효능감이 자기주도적 학습에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타난 결과는 기존의 연구(김아영, 1997; 방선옥, 2009; 진현수, 2006; 정미숙, 2010)와 맥을 같이 하며 부모와의 긍정적 의사소통을 통해 상승된 학업 자기효능감은 자기주도적 학습에도 중요한 요인으로 작용함을 시사한다. 즉, 자기주도적 학습은 학업 자기효능감과 마찬가지로 가정에서 개방적이고 민주적이고 합리적이고 애정적인 부모의 태도에 크게 영향을 받고 있음을 의미한다. 자녀는 부모에게 깊은 관심과 애정을 받으면서도 지나친 간섭이나 통제를 받고 있다고 느끼지 않을 때 자녀의 자기주도적 학습이 높음을 알 수 있다. 즉, 자녀가 거리낌 없이 부모와 의사소통을 할 수 있는 가정 분위기가 자기주도적 학습에 영향을 준 것으로 판단된다. 아울러 부모들은 자녀들이 자기주도적인 학습력을 가진 자녀로 키우기 위해서는 자녀들이 자율성을 행사할 수 있도록 배려하여 스스로 해 보고 수행한 결과로부터 오는 성취감을 경험하게 해야 한다.

특히, 자녀의 자기주도적 학습이 아버지와의 개방적인 의사소통과 어머니와의 폐쇄적인 의사소통에 더 많은 영향을 받는다는 사실을 감안하여 부모는 개별적으로 자녀의 자기주도적 학습 향상을 위해 노력해야 한다. 이를 위해 아버지와 어머니 모두 통제적이고 지배적이거나 방임적이고 무관심한 태도에서 벗어나, 자녀의 특성에 맞는 심리적, 정서적 지원을 위한 개방적 의사소통을 함으로써 자기주도적 학습능력을 향상시켜 자녀가 스스로 삶의 과제와 어려운 상황을 극복할 수 있도록 도와야 할 것이다.

### 3. 결론 및 제언

본 연구는 중학생의 부모-자녀간 의사소통과 학업 자기효능감 및 자기주도적 학습과의 관계를 알아보려는데 목적이 있었다. 연구의 결과와 논의를 바탕으로 결론을 내리면 다음과 같다.



첫째, 중학생이 부모와 개방형 의사소통을 할 때 문제형 의사소통을 할 때보다 학업 자기효능감, 즉 자신의 학업 수행 능력에 대한 신념과 기대가 높다.

둘째, 중학생이 부모와 개방형 의사소통을 할 때 문제형 의사소통을 할 때보다 자기 주도적 학습, 즉 학습에 대해서 주도적으로 통제하고 조율하며 반성적 성찰을 하는 태도가 높다.

셋째, 중학생의 학업 자기효능감은 자기주도적 학습에 영향을 미친다.

이상으로 본 연구를 통하여 중학생이 지각한 부모-자녀간 의사소통과 학업 자기효능감, 자기주도적 학습이 서로 밀접한 관련이 있음을 실증적으로 입증하였으며, 부모-자녀간 의사소통이 학업 자기효능감, 자기주도적 학습에 미치는 영향력을 살펴보았다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 후속연구에서는 중학생의 학업 자기효능감, 자기주도적 학습을 증진시키는 부모-자녀간 의사소통의 중요성을 인식시키기 위해 부모와 청소년의 효과적인 의사소통에 관한 교육 프로그램 개발에 관심을 가질 필요가 있으며, 덧붙여 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 연구대상을 제주도에 소재하는 3개의 중학교 1, 2학년 학생으로 제한하였으므로 이 연구의 결과를 일반화하여 해석하는데 한계가 있다. 따라서 후속연구에는 좀 더 폭넓은 지역에서 다양한 학년의 특성이 반영될 수 있도록 연구대상을 확대하여 연구할 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 중학생이 지각한 의사소통 유형 중심의 설문지법을 이용한 연구로서 부모가 지각한 의사소통은 측정되지 못하였다. 따라서 후속연구에서는 부모가 지각한 의사소통유형검사를 병행하여 비교·분석하는 연구가 필요하다.

셋째, 본 연구는 검사도구의 제한점으로 부모가 가장 영향력 있는 양육자인 일반 가정의 중학생만을 대상으로 하여 부모-자녀간 의사소통을 조사하였다. 그러나 최근 다양한 가족형태를 고려하여 부모 이외의 청소년이 가장 애착을 느끼는 양육자와의 의사소통이나 양육태도, 형제자매 관계 등 다양한 가족 변인이 있을 것으로 예상된다. 따라서 후속연구에서는 학업 자기효능감, 자기주도적 학습과 관련한 좀 더 다양한 가족변인에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 강명심(2009). 부모-자녀간 의사소통유형과 진로결정 자기효능감의 관계. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고정은(2003). 간호학생의 자기효능감과 자기주도 학습준비도에 관한 연구. 동남보건대학논문집, 21(2), 97-106.
- 공정석(2011). 부모 자녀간 역기능적 의사소통과 학업스트레스가 청소년의 자살생각에 미치는 영향에 관한 연구 : 우울감의 매개효과와 성별 차이를 중심으로. 연세대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 곽선정(2006). 아버지와 의사소통 수준, 정서적 교육지원, 학업기대수준이 청소년의 성취동기 및 자기효능감에 미치는 영향. 이화여대 대학원 석사학위논문.
- 국길숙(2003). 청소년이 지각한 부모-자녀간 의사소통과 청소년의 자아존중감과의 관계. 카톨릭대 대학원 이학석사학위논문.
- 국길숙·이미숙(2003). 청소년이 지각한 부모-자녀간 의사소통과 청소년의 자아존중감과의 관계. 생활과학연구논집, 23(1), 103-104.
- 권낙원(1972). 학생이 지각한 부모 및 교사의 성취기대가 학업성취에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 권미경(1993). 부모-자녀 의사소통과 청소년 자녀의 자기표현과의 관계. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 권미숙(2007). 청소년의 문제행동유형에 따른 부모-자녀 의사소통, 자아존중감, 문제해결능력, 자기통제의 차이. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 권혜진(1993). 모-자녀간의 의사소통유형과 청소년의 자아정체감에 관한 연구. 동덕여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김남희(2000). 교사효능감과 학생의 학업적 자기효능감 및 성공적인 학교생활과의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김만겸(2002). 영재학생이 지각한 부모-자녀간 의사소통유형과 성취동기와의 관계. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미영(1989). Satir가족치료모델에 따른 사례연구. 이화여대 대학원 석사학위논문.

- 김병옥(2004). 자기조절학습 전략훈련이 아동의 학습동기 및 학습태도에 미치는 영향. 경인교대 교육대학원 석사학위논문.
- 김순영(2006). 초등학교 아동이 지각한 부모-자녀간 의사소통유형과 자기효능감의 관계. 한국교원대 교육대학원 석사학위논문.
- 김영란(2007). 초등학생의 부모와의 의사소통유형과 자기효능감 및 창의성과의 관계. 인제대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김아영(1997). 학구적 실패에 대한 내성의 관련변인 연구. *교육심리연구*, 11(2), 1-19.
- \_\_\_\_\_ (2002). 학업척도의 표준화 연구. *교육평가연구*, 15(1), 157-184.
- \_\_\_\_\_ (2008). 한국 청소년의 학업동기 발달. *한국심리학회지: 사회문제*, 14(1), 111-134.
- 김아영·차정은(1996). 자기효능감과 측정. *산업 및 조직심리학회 동계학술발표대회논문집*, 51-64.
- 김아영·차정은(2003). 교사효능감 및 학생의 학업적 자기효능감이 학업 성취도에 미치는 영향에 대한 다층분석. *교육심리연구*, 17(2), 25-43.
- 김연수(2008). 어머니의 학습관여와 자기주도 학습능력과 학업 자기효능감과의 관계. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김용목(1999). REBT 집단상담이 고등학교의 자아존중감과 학습동기에 미치는 효과. 서강대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김종덕(2001). 부모의 학습관여 형태가 자녀의 학업동기에 미치는 영향. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김주후·남궁지영(2008). 중학교 학생들의 자기주도적 학습 능력 분석. *한국심리학회지: 사회문제*, 14(1), 153-166.
- 김지은(2000). 자기조절 학습전략 훈련이 아동의 학습동기 및 학업성취도에 미치는 효과. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지자·김인나·안현미(2000). 아동이 지각한 부모의 양육태도와 자기주도 학습력과의 관계. *한국초등교육*, 177-209.
- 김진희(1989). 부모-청소년 자녀간 의사소통과 가족응집성 및 적응성과의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 김현임(2010). **학업적 자기효능감과 과학불안이 과학학업성취에 미치는 영향**.  
부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현의(2011). **학령기 아동의 자기주도적 학습태도 관련변인들 간의 인과관계 구조분석**. 대구가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 김홍규(1997). 『**신생활 지도론**』. 대구: 형설출판사.
- 나숙희(2010). **중학생이 지각한 부모-자녀간 의사소통유형과 자기효능감 및 스트레스의 관계**. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 남필교(2009). **부모의 학습관여, 학업 자아존중감과 자기주도적 학습과의 관계**.  
대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노성향(1994). **청소년이 지각한 부모와의 의사소통유형과 청소년의 부적응**. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 민정숙(2011). **청소년이 지각한 부모의 양육태도가 자기주도 학습능력에 미치는 영향**. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 민하영(1991). **청소년 비행 정도와 부모-자녀간 의사소통, 가족의 응집 및 적응과 관계**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 민혜영(1990). **Circumplex Model과 부모-자녀간의 의사소통 : 청소년 자녀를 중심으로**. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 박금남(2000). **부모-자녀간 의사소통에 대한 지각차이 연구: 일반청소년과 잠재적 비행청소년 가정을 중심으로**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 박민정(2008). **학습에 대한 주인의식의 구성요소와 주요 관련변인에 관한 연구**.  
충남대학교 대학원 박사학위논문.
- 박성은(2004). **학업능력 자아개념과 본질동기가 자기조절학습에 미치는 영향**.  
홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 박승호(1995). 초인지, 초동기, 의지통제와 자기조절학습과의 관계. **교육심리연구**, 9(2), 57-89.
- 박영태·현정숙(1997). **아동의 자기주도적 학습능력에 영향을 미치는 관련변인 분석**. **동아교육논총** 제23집, 동아대학교.
- 박외자(2009). **청소년이 인식하는 부모의 학습관여태도가 진로포부에 미치는 영향: 자기주도적 학습, 학업효능감, 결과기대를 중심으로**. 대구대학교 대학원 박

- 사학위논문.
- 박인영(1998). **학업적 자기효능감의 구인 및 측정에 관한 연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박정미(2010). **부모양육태도, 자기통제력, 자기주도 학습과의 관계**. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박지민(2011). **중학교 학생의 자기주도적 학습능력과 학습습관과의 관계분석**. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박지현·서상완·정지희(2010). **중학생이 지각한 부모양육태도와 자기주도적 학습력과의 관계**. **학습자중심교과교육연구 제10권 제1호**, 107-126.
- 방선욱(2009). **자기조절학습과 자기효능감 연구의 교육적 함의**. **교육사상연구, 23(2)**, 103-123.
- 백경숙·권용신(2004). **부모-자녀간 의사소통유형이 청소년 자녀의 학교생활 적응에 미치는 영향**. **청소년복지연구, 6(2)**, 87-99.
- 백남근(2002). **부모의 의사소통유형과 자기효능감 및 진로성숙도와의 관계**. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 백승미(2003). **부모-자녀간의 의사소통과 아동의 다중지능과의 관계**. 서울교육대학교 대학원 석사학위논문.
- 백승희(2003). **동기설계 수업모형의 적용이 자기조절학습능력에 미치는 효과**. 국민대학교 대학원 박사학위논문.
- 선명숙(2011). **고등학생이 지각한 부모-자녀간 의사소통과 안녕감, 자기효능감, 자아탄력성의 관계**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 신윤성(2012). **부모-자녀간 의사소통과 남녀청소년의 목표지향성이 학업 자기 효능감에 미치는 영향**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 신종순(1997). **자기조절학습에서 정의적 변인의 역할: 자아와 동기전략을 중심으로**. 건국대학교 대학원 박사학위논문.
- 신향숙·장윤옥(2001). **청소년이 지각한 부모-자녀간의 의사소통유형이 자녀의 자기효능감에 미치는 영향**. **한국가정관리학회지, 19(5)**, 200-201.
- 심명희(1999). **자기조절학습의 모형 탐색과 타당화 연구**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

- 심미자(2000). **고등학생의 자기주도적 학습과 선수학습 수준에 따른 학업성취도 및 학습선호도에 관한 연구**. 대구카톨릭대 대학원 박사학위논문.
- 양민철(2005). **부모-자녀간 의사소통유형과 청소년 자아상대와의 관계**. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤미애(2003). **아버지-자녀의 의사소통유형과 자기효능감에 대한 연구**. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유혜정(2011). **청소년 자녀와 부모간 의사소통 개선을 위한 교수학습 과정안 및 실제 상황적 수행평가 개발 및 적용 : 부모자녀의 실제대화 UCC동영상을 활용한 대화분석을 토대로**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이강자(2011). **부모의 양육태도와 성취목표지향이 자기주도적 학습능력에 미치는 영향**. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 이단순(2006). **초등학생의 자기주도 학습변인에 관한 연구**. 호남대학교 대학원 석사학위논문.
- 이명규(2000). **자기조절학습능력 향상 프로그램이 학업성취와 학습동기에 미치는 영향**. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 이석영(2009). **학업적 자기효능감, 자기결정성동기, 학업성취간의 관계연구**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이성민(2008). **중학생이 지각한 부모와 의사소통과 자기효능감 및 불안**. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이순자(2003). **아동이 지각한 어머니의 촉진적 의사소통과 아동의 자기효능감과외 관계**. 충북대학교 석사학위논문.
- 이양숙(2008). **아동이 지각한 부모-자녀간 의사소통유형과 자기효능감 및 학교 생활적응과의 관계분석**. 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이영주(2007). **중학생이 지각한 부모-자녀간의 의사소통유형과 자기효능감이 학교적응에 미치는 영향**. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정신·이달석(2001). **부모-자녀간의 의사소통이 중학생의 자아개념에 미치는 영향**. *조선대 교과교육연구*, 4(1), 109-133.
- 이정우·김규원(1989). **청소년기 자녀가 지각한 어머니와의 커뮤니케이션 유형 및 만족도 연구**. *대한가정학회지*, 27(3), 147-159.

- 이충협(2006). 청소년의 부모-자녀 의사소통유형이 자아존중감과 학교적응에 미치는 영향. 장로회신학대학교 목회전문대학원 석사학위논문.
- 이혜란(2009). 초등학생이 지각한 어머니의 양육태도와 성취동기 및 자기주도적 학습능력과의 관계. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이혜숙(1998). 자녀가 지각한 부모의 의사소통유형과 자아존중감과 관계 연구: 고등학생을 중심으로. 동국대학교 대학원 석사학위논문.
- 이효진(2010). 아동이 지각한 부모양육태도와 교사의 태도가 자기주도성에 미치는 영향. 동아대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임선화(2006). 학업적 자아개념, 학습동기, 자기주도적 학습능력이 학교적응의 예측력에 미치는 영향. 관동대학교 대학원 박사학위논문.
- 임지현(2004). 지각된 자율성 지지 정도와 학업성취의 관계에서 자기조절동기 및 학업적 자기효능감의 매개효과 검증. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장미영(2006). 아동이 지각하는 부모의 양육태도와 자아존중감 및 문제해결능력의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 장진주(2009). 부모-자녀 의사소통유형이 청소년의 자아존중감에 미치는 영향. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 장해순·강태완(2005). 부모-자녀간 의사소통이 자녀의 자아존중감과 자기효능감에 미치는 영향. 커뮤니케이션학연구: 일반, 13(2), 104-130.
- 장호선(1987). 부모-자녀간 개방적 의사소통에 관한 연구: 청소년기 자녀를 중심으로. 성심여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정미경(1999). 자기조절학습과 학업성취의 관계에 관한 구조모형 검증. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 정미숙(2010). 부모의 촉진적 의사소통이 초등학생의 학업적 자기효능감과 성취동기에 미치는 영향. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정윤경(1997). 부모-자녀간 의사소통과 청소년의 행동유형결정. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정정애(2008). 부모양육태도, 학업적 자기효능감, 성취목표지향성이 자기조절 학습에 미치는 영향. 관동대학교대학원 박사학위논문.

- 정주연(2012). 중학생이 지각한 부모의 양육태도와 자아분화 및 자기주도적 학습력의 관계. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정현숙(2002). 학교생활에 대한 부모의 지원행동이 자녀의 학업동기와 학업성취에 미치는 효과. 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 조규식(2006). 지각된 부모의 촉진적 의사소통이 청소년 자녀의 성취동기 및 자기효능감에 미치는 영향. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조윤미(2008). 중학생의 부모-자녀 의사소통과 자기효능감이 학교생활적응에 미치는 영향. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 지선영(2005). 초등학생이 지각한 부모-자녀간 의사소통유형과 내외통제성 및 공격성과의 관계. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 지혜영(2011). 담임교사의 지도력과 학생의 학업적 자기효능감의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 진현수(2006). 초등학생의 성공지능 및 자기효능감과 자기주도적 학습능력과의 관계. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 차갑부(1999). Gerald O. Grow의 단계적 자기주도학습(SSDL)모형에 대한 비판적 고찰. 평생교육연구, 5(1), 141-161.
- 차배근(1993). 『커뮤니케이션학개론』. 서울: 세영사.
- 최옥영(2006). 초등학생이 자기조절 학습전략 훈련 및 효과분석. 충남대 대학원 박사학위논문.
- 최은주(2009). 자녀가 지각한 부모와의 의사소통유형과 자아존중감 및 진로성숙도의 관계. 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문
- 최정원(2009). 고등학생의 부모-자녀간의 의사소통, 목표지향성이 학업적 자기효능감에 미치는 영향. 상명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최홍규(2000). 아버지와 자녀의 촉진적 의사소통과 자녀의 인성특성과의 관계. 한국교원대 대학원 석사학위논문.
- 통계청(2010). 2010년 청소년 통계.
- 한상훈(2007). 성인학습자의 목표지향성과 자기효능감의 관계. 교육학연구, 40(6), 167-178.
- 허나예(2009). 청소년이 지각한 부모-자녀간 의사소통유형과 대인관계성향의 관계.



- 강원대 교육대학원 석사학위논문.
- 홍기선(1985). 『커뮤니케이션론』. 서울: 나남.
- 홍보연(1997). 부모-자녀간의 의사소통유형과 논리사고의 관계 연구: 청소년을 대상으로. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- Bandura, A.(1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215
- \_\_\_\_\_ (1981). Self-reference thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & Possible Future. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1986). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- \_\_\_\_\_ (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barnes, H. L. & Olson, D. H.(1982). *Parent-Adolescent Communication, Family Inventories*. Family social Science. University of Minnesota.
- Beaubien, C. O.(1970). *Parent-Adolescent Communication Style*. The Pennsylvania State University. Ph. D.
- Bernstein, B.(1971). *Class, codes and control*. London: Routledge and K. Paul.
- Brookfield, S. D.(1985). *Self-directed learning: A critical review of research, In self-directed learning: from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Candy, P. C.(1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Corno, L.(1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 108-118.
- Deacon. R. E. & Firebaugh. F. M. (1975). *Home management context and concepts*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Dejoy, J. K. & Mills, H.(1989). *Bridging theory and practice: Application*

- in the development of service for self-directed learners.* In Self-directed learning: Emerging theory and practice, H. B. Long. Norman, O. K: (Eds.), Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Foley, D. Vincent(1974). *An introduction to Family Theory.* New York : Grune & Stratton, 108.
- Galvin, K. M. & Brommel, B. J. (1986). *Family Communication: Cohesion and Chang.* Illinois: Scott, Foreman and Co.
- Gordon, Tomas.(1975). P.E.T.(Parent Effectiveness Training): *The Tested new way to raise responsible children.* New York: New American Library Inc.
- Gross, I. H., Crandall, E. W. & Knoll, M.(1980). *Management for modern families(5<sup>th</sup>ed.).* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Guglielmino, L. M.(1977). *Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale, Doctoral Dissertation.* The University of Geogia. Dissertation Abstracts international, 38, 64-67.
- Gumperz, J. C.(1973). *Social Control and socialization.* London & Boston: Kagan Paul.
- Hawkins, J., Weisberg, C. & Ray, D.(1980). Spouse differences in communication style: preference, perception, behavior. *Journal of Marriage and the Family, 42,* 585-593.
- Knezevich, S. J. (1975). *Administration of public education.* Harper & Brothers.
- Knowles, M. S.(1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers, Chicago, IL:* Follett Publishing Co.
- Long, H. B. & S. M. Walsh(1993). Self-directed learning research in the community junior college: Description, conclusions and recommendations. Community College. *Journal of Research and Practice, 17(2),* 153-166.

- Mone, M. A., Baker, D. D., & Jeffries, F.(1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and psychological Measurement*, 55, 716-727.
- Pajares, F.(1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V.(1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Rogers, C. R.(1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton. Mifflin Co.
- Rohner, R. P. (1991). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*. Storrs: Center for the Study of Parental Acceptance and Rejection. University of Connecticut.
- Satir, V.(1972). *People making*. Palo Alto, California: Science and Behavior books, Inc.
- Schunk, D. H.(1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Tough, A.(1979). *The adult's learning project: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto, Outario: The Ontario Institute for In Education.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons M.(1989). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J.(1994). *Dimensions of academic self-regulation*. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman(Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. NJ : Erlbaum.

<Abstract>

## **Relationships Among Parent-Adolescent Communication Styles, Academic Self-Efficacy and Self-directed Learning Ability**

**Kim, Seon-Soon**

Major in Counseling Psychology, Graduate School of Education,  
Jeju National University, Jeju, Korea.

**Supervised by Professor Park, Tae-soo**

The purpose of this study is to examine the relationships among parent-adolescent communication styles as identified by adolescent middle school students and a student's level of academic self-efficacy and ability in self-directed learning. The findings of this study can be used as a guideline for parent-adolescent counseling to improve academic self-efficacy and self-directed learning in adolescent students. The research questions for this study are as follows:

Research Question 1. How are the relationships among parent-adolescent communication styles, the level of students' academic self-efficacy and ability in self-directed learning characterized?

Research Questions 2. How do parent-adolescent communication styles affect academic self-efficacy and ability in self-directed learning in students?

---

\* This thesis submitted to Committee of the Graduate School of Education, Jeju National University in partial fulfillment of requirements for the degree of Master of Education in August, 2012.

For this study, 550 first and second grade students attending three middle schools in Jeju were surveyed and 493 survey responses were used for the analysis. The sample consisted of 249 male(50.5%) and 244 female students (49.5%). Three main assessment methodologies were used, namely a survey based on the Parent-Adolescent Communication Inventory, an academic self-efficacy assessment tool, and a self-directed learning assessment tool. Other scholars developed these tools. The data collected through these methods were analyzed in PASW 18.0 using independent sample t-tests and Pearson product-moment correlation coefficients through multiple regression analysis. The summary of key findings is as follows.

First, there is a positive relationship between parent-adolescent communication styles and the level of academic self-efficacy( $r=.437$ ,  $p<.01$ ). That is, teenagers who identify their parent communication styles as being open have a higher level of academic self-efficacy( $R^2=.116$ ,  $\text{adj-}R^2=.112$ ,  $p<.001$ ), than those who identify their parent communication styles as being closed. Looking specifically at communication styles classified by type of parent, open family communication with a paternal parent is found to be associated with a higher positive impact on a child's level of academic self-efficacy( $\beta=.215$ ,  $p<.001$ ) than open family communication with a maternal parent( $\beta=.151$ ,  $p<.001$ ).

Second, parent-adolescent communication styles are correlated with students' tendency to engage in self-directed learning( $r=.468$ ,  $p<.01$ ). More specifically, students who consider communication with their parents as being open tend to be more self-directed in learning( $R^2=.133$ ,  $\text{adj-}R^2=.129$ ,  $p<.001$ ). When comparing the effect of parent type, open family communication with a paternal parent( $\beta=.236$ ,  $p<.001$ ) has a bigger impact on the level of self-directed learning than problems in family communication with a maternal parent( $\beta=-.156$ ,  $p<.05$ ).

Third, there is a positive relationship between the level of academic self-efficacy and the level of self-directed learning( $r=.848$ ,  $p<.01$ ,  $R^2=.740$ ,  $\text{adj-}R^2=.738$ ,  $p<.001$ ). In particular, individual measures of the academic

self-efficacy, including a student's level of self-control( $\beta=.568$ ,  $p<.001$ ), keenness to tackle difficult problems( $\beta =.326$ ,  $p<.001$ ) and level of confidence( $\beta =.110$ ,  $p<.001$ ) are most strongly associated with the level of self-directed learning.

These findings suggest the following conclusion: more open family communication between an adolescent teenager and parents is associated with higher levels of academic self-efficacy and self-directed learning. Open family communication between an adolescent teenager and parents may play an important role in the development of a child's level of academic self-efficacy and ability in self-directed learning. Furthermore, open paternal communication is associated with a higher level of academic self-efficacy and ability in self-directed learning than open maternal communication. These finding indicate that open family communication, especially between an adolescent and a paternal parent, may be very important for a teenager in his or her adolescent stage.

## 부 록

<부록-1> 부모와의 의사소통유형 검사 도구 .....	65
<부록-2> 학업 자기효능감 검사 도구 .....	65
<부록-3> 자기주도적 학습 검사 도구 .....	65

# 설문지

안녕하세요?

여러분의 귀중한 시간을 내어주셔서 대단히 감사합니다.

이 설문지는 여러분들이 평소에 부모님과 어떻게 의사소통을 하고 있으며, 것이 학업에 대한 자신감과 자기주도적 학습태도에 미치는 영향이 어떠한지 알아보기 위해 제작되었습니다.

본 설문지는 정답이 없는 문제들이며, 각 문항의 앞부분에서 설명하고 있는 내용을 주의 깊게 읽으신 후, 평소 여러분의 생각과 가장 가깝다고 생각하는 곳에 √ 표하여 주시기 바랍니다.

여러분이 응답한 내용은 **절대적으로 비밀이 보장되며**, 연구 목적 외에는 다른 용도로 사용되지 않을 것을 약속드립니다. 한 문항도 **빠짐없이 응답해** 주셔야 연구에 도움이 되므로 다소 시간이 걸리더라도 솔직하고 정확하게 응답해 주시기를 부탁드립니다. 잘 모르는 것이 있을 때는 선생님께 질문을 해주시기 바랍니다.

설문지 작성에 협조해 주셔서 감사합니다.

2011년 10월

제주대학교 교육대학원 상담심리전공

지도교수 박 태 수

연구자 김 선 순

♣ 먼저 여러분 자신의 **일반적인 사항**에 대한 질문입니다. 해당되는 곳 ( )안에 √ 표시하여 주시기 바랍니다.

1. 나의 성별은? ① 남자 ( ) ② 여자 ( )
2. 현재 몇 학년입니까?  
① 중1학년( ) ② 중2학년( ) ③ 중3학년( )



### <응답요령>

1. 아버지와 어머니에 대한 것은 따로따로 구분하여 답을 하여 주십시오.
2. 부모님이 안 계신 학생은 학생을 길러주고 돌보아 주고 계신 분을 부모로 생각하고 답을 하면 됩니다.
3. 주의 깊게 읽으신 후 자신의 생각에 가장 가까운 곳에 √ 표를 해 주시기 바랍니다. 시간제한은 없으나, 너무 오래 생각하지 말고 처음 생각나는 대로 바로바로 표시하시면 가장 정확한 정보가 됩니다.

### I. 부모와의 의사소통유형 검사

♣ 최근 6개월 동안 일상생활에서 부모님과 어떻게 대화를 하는지 알아보려는 내용입니다. 여러분의 생각을 잘 나타내주는 칸의 숫자에 √ 표를 해 주시기 바랍니다.

번호	문항내용	아버지	어머니	전혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	보통이다	그런 편이다	항상 그렇다
1	나의 소신을 아버지(어머니)와 거리낌 없이 의논할 수 있다.	아버지	어머니	①	②	③	④	⑤
		①	①	②	③	④	⑤	
2	아버지(어머니)가 나에게 하시는 말씀은 가끔 믿기가 어렵다.	아버지	어머니	①	②	③	④	⑤
		①	①	②	③	④	⑤	
3	아버지(어머니)는 늘 내 말씀을 귀담아 들어 주신다.	아버지	어머니	①	②	③	④	⑤
		①	①	②	③	④	⑤	
4	내가 원하는 바를 아버지(어머니)께 부탁드리려면 겁이 난다.	아버지	어머니	①	②	③	④	⑤
		①	①	②	③	④	⑤	
5	아버지(어머니)는 내가 말하지 않아도 나의 감정이 어떤지 잘 아신다.	아버지	어머니	①	②	③	④	⑤
		①	①	②	③	④	⑤	
6	아버지(어머니)는 나보고 어떤 말을 하느니 차라리 입 다물고 가만히 있으라고 하신다.	아버지	어머니	①	②	③	④	⑤
		①	①	②	③	④	⑤	
7	나는 아버지(어머니)와 대화를 하면 만족스럽다.	아버지	어머니	①	②	③	④	⑤
		①	①	②	③	④	⑤	
8	우리에게 어떤 문제가 생기면 나는 아버지(어머니)께 차라리 아무 말씀 말고 가만히 계시라고 한다.	아버지	어머니	①	②	③	④	⑤
		①	①	②	③	④	⑤	
9	나에게 무슨 일이 있더라도 나는 아버지(어머니)께 모두 말씀드릴 수 있다.	아버지	어머니	①	②	③	④	⑤
		①	①	②	③	④	⑤	
10	아버지(어머니)께 말씀드리려면 조심스럽고 어렵다.	아버지	어머니	①	②	③	④	⑤
		①	①	②	③	④	⑤	
11	마음 놓고 아버지(어머니)께 어리광을 부린다.	아버지	어머니	①	②	③	④	⑤
		①	①	②	③	④	⑤	
12	아버지(어머니)와 대화를 나눌 땐 차라리 말을 안 하는 것이 더욱 마음 편하다.	아버지	어머니	①	②	③	④	⑤
		①	①	②	③	④	⑤	

13	내 질문에 아버지(어머니)는 솔직하게 대답을 해주신다.	아버지	①	②	③	④	⑤
		어머니	①	②	③	④	⑤
14	나에게는 아버지(어머니)와 의논할 수 없는 비밀이 많다.	아버지	①	②	③	④	⑤
		어머니	①	②	③	④	⑤
15	아버지(어머니)는 내 의견을 이해해 주시려고 애쓰신다.	아버지	①	②	③	④	⑤
		어머니	①	②	③	④	⑤
16	나는 아버지(어머니)의 잔소리 때문에 귀찮다.	아버지	①	②	③	④	⑤
		어머니	①	②	③	④	⑤
17	나는 아버지(어머니)와 여러 가지 문제에 관해 의논을 잘한다.	아버지	①	②	③	④	⑤
		어머니	①	②	③	④	⑤
18	아버지(어머니)는 나로 인해 화가 나시면 창피를 주신다.	아버지	①	②	③	④	⑤
		어머니	①	②	③	④	⑤
19	나의 느낌을 아버지(어머니)에게 솔직하게 잘 털어놓는다.	아버지	①	②	③	④	⑤
		어머니	①	②	③	④	⑤
20	무슨 일에 대한 내 진심을 아버지(어머니)께 그대로 말씀드릴 수 없다.	아버지	①	②	③	④	⑤
		어머니	①	②	③	④	⑤

## II. 학업 자기효능감 검사

- ♣ 다음은 학업과 관련된 여러 가지 상황에서 여러분이 스스로 어떻게 느끼고 생각하는지 알아보기 위한 질문입니다. 자신에게 가장 잘 해당된다고 생각되는 곳에 √ 표 해 주세요.

번호	문항 내용	전혀 아니다	아니 다	약간 아니다	약간 그렇다	그렇 다	매우 그렇 다
1	나는 복잡하고 어려운 문제에 도전하는 것이 재미있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
2	나는 수업 시간에 새로 배운 것들을 이미 알고 있는 것과 쉽게 연결시킬 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
3	나는 보통 공부를 시작하기 전에 계획을 세우고 거기에 맞추어 공부한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
4	나는 수업 시간 중에 중요한 내용을 잘 기록할 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
5	내가 싫어하는 수업 시간에도 주의집중을 잘할 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
6	수업 시간 중에 선생님이 문제를 풀라고 시킬까봐 불안하다.	①	②	③	④	⑤	⑥
7	비록 실패하더라도 다른 친구들이 풀지 못한 문제에 도전하는 것이 즐겁다.	①	②	③	④	⑤	⑥
8	토론을 할 때 혹시 창피를 당할까봐 내 의견을 제대로 발표하지 못한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
9	나는 복잡하고 어려운 내용을 기억하기 쉽게 바꿀 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥

10	시간이 많이 들더라도 깊이 생각하게 만드는 과목이 더 재미있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
11	나는 수업 시간에 배운 내용을 잘 기억할 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
12	선생님이 모두에게 질문을 할 때, 답을 알아도 대답하지 못한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
13	학교 공부는 무조건 쉬울수록 좋다.	①	②	③	④	⑤	⑥
14	나는 어떻게 공부하는 것이 효과적인 방법인지를 잘 안다.	①	②	③	④	⑤	⑥
15	쉬운 문제보다는 조금 틀리더라도 어려운 문제를 푸는 것이 더 좋다.	①	②	③	④	⑤	⑥
16	나는 정해진 시간 안에 주어진 과제를 잘 마칠 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
17	나는 도전적인 과제들을 해결하기 위해 계속 노력한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
18	시험이 다가오면 불안해서 잠을 이룰 수가 없다.	①	②	③	④	⑤	⑥
19	나는 쉬운 과목보다는 어려운 과목을 더 좋아한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
20	나는 수업시간에 배운 내용 중 내가 무엇을 알고 무엇을 모르는지 정확히 판단할 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
21	나는 시험 때만 되면 우울해진다.	①	②	③	④	⑤	⑥
22	나는 쉬운 문제를 여러 개 푸는 것보다 어려운 문제 하나를 푸는 것을 더 좋아한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
23	나는 수업 시간에 배운 내용 중 중요한 것이 무엇인지를 안다.	①	②	③	④	⑤	⑥

### Ⅲ. 자기주도적 학습태도 검사

♣ 다음 글은 여러분의 학습에 대한 태도를 알아보기 위한 질문입니다. 각 항목을 잘 읽고 자신에게 가장 잘 해당된다고 생각되는 곳에 √ 표 해 주세요.

번호	문항 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	보통이다	그런 편이다	매우 그렇다
1	나는 항상 학습에 대한 높은 관심을 가지고 있다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 무엇을 알고 싶은지를 먼저 생각하고 공부한다.	①	②	③	④	⑤
3	무언가 의문이 생겼을 때 꼭 그것을 알아내고 싶다.	①	②	③	④	⑤
4	무언가 의문이 생기면 그 의문을 찾아내는 방법을 알고 있다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 스스로 찾아내는 것이 즐겁다.	①	②	③	④	⑤

6	나는 선생님이 내가 알고 싶어 하는 것을 질문하면 정확하게 가르쳐 준다고 믿는다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 내 자신이 어떤 사람이고, 내가 하고 싶은 일을 생각하면서 공부의 목표를 설정한다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 혼자서는 무슨 일을 잘 할 수 없다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 스스로 공부하는 것이 내 또래 아이들보다 낫다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
10	내가 새로운 일을 시작할 때에는 다소 시간이 걸린다.	①	②	③	④	⑤
11	무엇을 공부할 것인지 어떻게 공부할 것인지는 내가 선택한다.	①	②	③	④	⑤
12	어려운 것이라도 내가 흥미를 갖고 있는 것을 공부하고 싶다.	①	②	③	④	⑤
13	자신이 알아서 공부하는 사람이 지도자가 될 수 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 어려운 문제를 내가 혼자서 잘 풀 수 있는지를 시험하고 싶다.	①	②	③	④	⑤
15	공부를 잘 하느냐 못 하느냐는 모두 나한테 달려 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
16	공부하는 시간을 더 갖고 싶으므로 하루의 시간이 24시간보다 더 길었으면 좋겠다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 책을 읽어도 잘 이해가 되지 않아 읽기 싫다.	①	②	③	④	⑤
18	내가 공부를 못하는 것은 주변에서 도와주지 않기 때문이다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 무엇을 알고 싶을 때 주로 공부를 하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 좋은 점수가 나오면 틀린 문제에 대해서 신경 쓰지 않는다.	①	②	③	④	⑤
21	도서관은 내 맘대로 할 수 없기 때문에 따분하고 지루한 곳이다.	①	②	③	④	⑤
22	내가 본받고 싶은 사람을 정해 놓고 위인전에서 그 분을 닮기 위하여 그 분의 어린 시절을 살펴본다.	①	②	③	④	⑤
23	나는 어떤 것을 알고 싶을 때 여러 가지 방법으로 찾는다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 공부하고 싶은 것을 계획을 세워 찾아 알아간다.	①	②	③	④	⑤
25	나는 알고 싶어 하는 것에 대해 스스로 공부할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
26	나는 의문이 있는 부분에 관하여 답을 찾아내는 것이 즐겁다.	①	②	③	④	⑤
27	나는 주변에서 벌어지는 상황에 대하여 의문을 가지고 알고 싶어 한다.	①	②	③	④	⑤

28	나는 내가 알고 싶은 것을 스스로 알아냈을 때 기쁘다.	①	②	③	④	⑤
29	나는 내 또래의 다른 친구들보다 공부하기를 싫어하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
30	나는 어떤 것을 알고 싶다면 꼭 밝혀낸다.	①	②	③	④	⑤
31	나는 그 결과가 어떻게 될지 모르더라도 무엇인가 새로운 것을 해보고 싶어 하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
32	나는 부모들이 내가 잘못된 것을 지적할 때 기분이 나쁘다.	①	②	③	④	⑤
33	나는 어떤 일을 할 때 새로운 방법을 잘 찾아낸다.	①	②	③	④	⑤
34	나는 미래에 무엇이 될 것인가에 대하여 생각하는 것을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
35	나는 어떤 문제에 대한 해결능력이 내 또래의 친구들보다 낫다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
36	어려운 문제라도 나는 포기하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
37	나는 내가 해야 한다고 생각되는 것은 혼자서 한다.	①	②	③	④	⑤
38	나는 정말로 문제를 잘 푼다.	①	②	③	④	⑤
39	나는 친구들과 모여서 공부하면 내가 주도한다.	①	②	③	④	⑤
40	나는 내 또래 친구들에게 내가 생각하고 있는 것을 이야기하기 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
41	나는 어려운 것을 공부하기 싫어한다.	①	②	③	④	⑤
42	나는 새로운 것에 대하여 흥미를 갖고 공부한다.	①	②	③	④	⑤
43	나는 공부하면 할수록 더 그 부분이 재미가 난다.	①	②	③	④	⑤
44	공부하는 것 자체가 재미있다.	①	②	③	④	⑤
45	나는 새로운 공부 방법을 찾아서 하는 것보다는 알고 있는 공부 방법을 이용하는 것이 더 좋다.	①	②	③	④	⑤
46	공부는 내가 하는 것이지 부모나 선생님이 대신 해 줄 수 있는 것이 아니라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
47	나는 어떤 것을 공부할 때 그 공부 방법을 먼저 알아야 한다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
48	내가 나이를 먹더라도 공부를 계속하여야 한다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
49	공부하는 것은 언제나 귀찮은 일이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
50	무엇이든지 알아두면 써먹을 때가 있을 것이다.	①	②	③	④	⑤
51	공부가 내게 주어진 인생을 바꾸지는 못할 것이라고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
52	나는 학교나 집에서는 혼자서 열심히 공부하는 편이다.	①	②	③	④	⑤