



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](#)

교육학석사학위논문

초등학생의 학습양식에 따른 자아개념과 교과선호도에 관한 연구



2008년 2월

부경대학교교육대학원

교육심리전공

이 정 희

교육학석사학위논문

초등학생의 학습양식에 따른 자아개념과 교과선호도에 관한 연구

지도교수 이 정 화

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함

2008년 2월

부경대학교교육대학원

교육심리전공

이 정 희

이정희의 교육학석사 학위논문을 인준함

2008년 2월 일



주심 교육학박사 황 희 숙 (인)

위원 철학박사 이 희 영 (인)

위원 철학박사 이 정 화 (인)

목차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	5
3. 용어의 정의	6
II. 이론적인 배경	8
1. 학습양식	8
가. 학습양식의 개념	8
나. 학습양식의 구성요소와 유형	11
다. Kolb의 학습양식	16
2. 자아개념	22
가. 자아개념의 정의와 구조	22
나. 자아개념의 발달과 학습	26
3. 교과선택도	32
4. 학습양식과 자아개념	34
5. 학습양식과 교과선택도	36
III. 연구 방법	39
1. 연구대상	39

2. 측정도구	39
가. 학습양식 검사	40
나. 학습양식 검사지의 분석방법	41
다. 자아개념 검사	42
라. 교과선호도 검사	43
3. 연구절차	44
4. 자료처리	44
 IV. 연구 결과	45
1. 학습양식과 자아개념	45
2. 학습양식과 교과선호도	48
 V. 논의 및 결론	51
1. 논의	51
2. 결론	55
3. 제언	57
 <참고문헌>	59
 <부록>	64

표목차

<표 1> 연구대상	39
<표 2> 학습양식 측정도구의 하위척도별 문항 번호	40
<표 3> 학습양식 검사지 신뢰도	41
<표 4> 자아개념 검사 도구의 하위 요인별 문항 구성	43
<표 5> 자아개념 척도의 신뢰도	43
<표 6> 학년별 성별 학습양식의 빈도와 백분율	45
<표 7> 학년별 성별 자아개념의 차이	46
<표 8> 학습양식에 따른 자아개념의 평균과 표준편차	47
<표 9> 학습양식에 따른 자아개념의 일원배치 분산분석	47
<표 10> Scheffe 사후 검증 결과표	48
<표 11> 학년별 성별 교과선호도의 빈도와 백분율	48
<표 12> 학년별 교과선호도에 따른 카이square 검증	49
<표 13> 성별 교과선호도에 따른 카이square 검증	49
<표 14> 학습양식에 따른 교과선호도 카이square 검증	50

그림목차

<그림 1> Kolb의 4단계 학습순환과 학습유형	18
<그림 2> Kolb의 학습양식 식별 도표	42



**A Study about Subject Preference and Self-Concepts
Accorded by Learning Style in Elementary School Students**

Jeong Hee Lee

*Department of Educational Psychology and Counsel
Graduate School of Education
Pukyong National University*

ABSTRACT

The aim of this study is offering the guideline to maximize primary school students' academic achievement through suggesting desirable teaching methods. The students, especially, are the most important subject being taught, and the different strategies of individual teaching based on each student's aptitude, knowledge, and environment is deeply required. In order to figure out the proper teaching method for each student, the study would explore the elementary school students' characteristics of self-concepts, learning style, and subject preference that are significant factors to the individual teaching, and would investigate the relationships between these variables. Through right understanding for each student's characteristic, individual teaching methods would lead the best results from students.

The questions to be discussed are the following:

1. How does learning style affect to self-concept?
 - a. What is learning style accorded by grades and genders in elementary school students?
 - b. Is there any difference in the self-concepts based on grades and genders in elementary school students?
 - c. How does self-concepts look accorded by learning style, and is there any difference in self-concepts based on learning styles in elementary school students?
2. How does learning style affect to subject preference?

- a. What subject is preferred in different grades and genders in elementary school students?
- b. Is the subject preference different based on the grades and genders in elementary school students?
- c. How does subject preference look accorded by learning style, and is there any difference in subject preference based on learning style in elementary school students?

In order to operate this study, a research was responded by 283 elementary school students in 3 schools in Busan. The questionnaire which is used as the measurement tool is including three parts: the first questionnaire about learning style is Kum-Seok Oh(2003)'s one which is a newly adjusted version of Kolb(1985)'s '*Learning Style Inventory: LSI*' for a primary school student; the second questionnaire about self-concept is reorganized by Myoung-Hwa Tae(1999) who had worked on Hee-Joon Yoon(1985)'s previous grouping; the third part about subject preference is Sung-Ja Woo(2006)'s work that is categorized in 3 groups of liberal art type, science type, and art type. All of these instruments have been used after verifying its credibility and validity through the preliminary test. The collected data have been analyzed by SPSS 12.0. In order to check the correlation between each coefficient, mean scores and standard deviation are calculated, and t-test, chi-square test, and one-way analysis of variance have been tested.

The results of the study are the following:

First, the learning style in elementary school students is generally in order of assimilator, diverger, converger, and accommodator. In terms of grade, the fifth grade has the order of assimilator, diverger, accommodator and converger while the sixth grade has the order of assimilator, converger, diverger, and accommodator. This result implies that grade influences on the process of information perceiving by showing the different propensity. For the genders, male students make in array of assimilator, diverger, accommodator, and converger, while female students set in array of assimilator, diverger, converger, and accommodator. This outcome represents that primary students tend to have stronger abstract knowledge in the process of information perceiving, and they are more likely to have ability of reflective observation in

the process than ability of active examination.

Self-concept of elementary school students is not affected by the grade and gender, and the general characteristics are positive.

However, self-concept does be influenced by learning style. Self-concepts accorded by learning styles present that diverger has the highest level of ego, while accommodator has the lowest level of self-centered. In addition, there is a difference with $p < .001$ followed by the learning style: the difference between groups exists between accommodator and diverger, accommodator and assimilator, and converger and assimilator. This result shows that information management is more related with self-concepts than information perception, and represents that there is a certain relationship between types of learning style and self-concepts. In addition, students with higher level of self-concepts tend to recognize information more specifically and deal with it more reflectively.

Second, the general subject preference of elementary school students is in order of art, liberal art, and science. The subject preference followed by learning styles shows that accommodators prefer the liberal arts, while other types have a preference in art subjects. The reasons why most students prefer arts than other subjects are that students in primary school have more active physical energy and they like to move their bodies. Because of these reasons, there are obvious difference in subject preferences of students accorded by learning styles.

In conclusion, there are certain relationships between learning style, subject preference and self-concept. Teachers in elementary school should try to figure out students' learning style, subject preference and self-concepts based on this outcome in order to run the individual teaching effectively.

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

학교에서 이루어지는 여러 가지 교육활동의 효과를 극대화하는 것은 학교교육과 관련 있는 모든 사람들의 소망일 것이다. 특히 그런 교육활동의 주체가 학습자라고 할 때, 가장 중요하게 다루어져야 할 것은 학습자의 특성을 이해하고, 학습자의 특성에 알맞은 교수-학습 방법을 처치하는 것이다. 학습자의 특성을 이해하고 알맞은 교수-학습 방법을 처치하기 위해서는 여러 가지가 필요하겠으나, 먼저 생각해야 할 것은 학습자의 학습양식이다. 또한 학교 현장에서 교사와 함께 매일매일 행해지는 학습자들의 학습상황을 교수-학습 방법과 연관지어 생각해본다면 교수-학습 방법은 누구를 대상으로 하느냐에 따라 달라진다. 즉 학습자의 지적 수준이나 적성, 환경 등에 따라 교수-학습 방법의 설계와 절차 등이 다르게 적용되어야 하는데 이 때 대두되는 문제가 바로 학습자의 개인차 문제이다. 이러한 개인차 문제와 관련하여 학습상황에서 중요하게 여겨지는 변인 중에 한 가지가 바로 학습양식이다.

학습양식이란 학습상황 중에 나타나는 학생의 개인차를 고려하고, 학습자가 학습 환경에 대해 어떻게 지각하여 상호 작용하며 반영하는가에 대해 비교적 안정성 있게 나타나는 인지적, 정의적, 생리적 행동으로 이들을 모두 포괄하는 상위의 개념이다(황순자, 1989). Hunt(1984)는 학습양식을 학습자가 가장 잘 학습할 수 있는 학습조건이나 학습상황으로 보았다. 또한 학습양식은 각 학습자가 교수-학습 과정에서 학습정보를 인식하고 처리하

는 인지적, 정의적, 심리 운동적 학습방법들의 집합으로 일정한 경향성을 말한다(김은정, 1999). 이러한 학습양식은 개인차에 따라 학습상황에서 종합적으로 표출된다. 따라서 학습의 효율성을 높이기 위해서는 학습자 개개인의 학습양식을 바르게 이해하고, 그 학습양식에 알맞은 수업환경과 교수-학습 방법을 제공하는 것이 필요하다.

그러므로 학습양식은 개인차 문제, 개별화 학습과 관련하여 교수-학습방법과 교육과정의 운영에 중요하게 고려되어야 할 개념으로 등장하고 있다. 학습자 개개인은 학습양식에 따라 가장 잘 학습할 수 있는 학습 환경이나 조건, 교수-학습 방법이 다르기 때문에 교사 대 학습자의 비율이 높은 다인수 학급에서 학습양식을 유형화함으로써 학습자 개개인의 특성을 비교적 용이하게 파악하여 학습의 효율성을 높일 수 있을 것이다.

지금까지의 학습양식에 대한 연구는 주로 Grasha와 Reichman, Dunn의 검사지를 이용하여 학습양식과 학업성취도와의 관계를 밝히는 것이었다(김용현, 1988; 김태형, 1991; 신기철, 1981; 장기표, 2003; 태명화, 1999). 그러나 이러한 연구들은 학습자가 가지는 신체 생리적인 요소와 환경 요소에 대한 선호도를 나타내는 것으로, 학습의 핵심이 되는 정보처리 방식과 교수학습에 대한 태도를 간과하고 있다는 지적을 받고 있다(오금석, 2003). 따라서 최근에는 인지적(정보 지각 과정), 정의적(정보 처리 방식) 요소에 기초한 Kolb의 학습양식과 학업성취도에 대한 연구(오금석, 2003)가 조금씩 이루어지고 있다.

Kolb는 학습자가 정보를 인지하고 처리하는 방식을 기준으로 학습양식을 적응자, 분산자, 수렴자, 융합자로 분류하여 검사지를 개발하였다. Kolb의 검사지는 인지적 요소인 사고유형과 정의적 요소인 교수-학습에 대한 태도를 한 번에 측정할 수 있고, 학문영역별로 요구되는 사고 및 인성유형의 특성과 깊은 관계가 있기 때문에 각 유형과 학습 관련내용들의 관계를

연구하는 데 적절하다(김은정, 1999). 따라서 Kolb의 학습양식은 학습자 개인의 학습양식 유형을 알아내어 적절한 교수-학습방법을 처방함에 있어 적절하다고 생각되어진다.

학습양식의 형성에 영향을 주는 변인으로는 환경 변인과 개인 변인으로 나누어 볼 수 있는데 환경 변인으로는 가정환경, 학교환경, 사회환경 등으로, 개인변인으로는 자아개념, 장 독립성과 의존성, 숙고성과 충동성, 내외 통제성, 성취동기, 인지전략, 자기 효능감, 불안 수준 등(태명화, 1999)으로 다양하게 살펴볼 수 있다.

한편 오늘날 현대 문명의 급속한 발달로 인한 폐해를 방지하고 인간의 도덕성과 인간성 회복을 위한 교육의 중요성이 대두되고 있는 가운데 가장 강조되고 있는 학교 교육 중에 하나가 바로 인성교육이다. 발달 심리학적 측면에서 초등학교 아동들의 인성의 핵심요소인 자아개념은 특히 그 중요성이 부각되어지고 있다.

자아개념은 인간의 중요한 정의적 행동 특성 중 하나로 삶을 통해서 형성해 가는 자기 자신에 대한 어떤 생각이나 감정, 태도 등을 말한다. 즉 가정이나 학교 및 사회에서의 나의 위치는 어디이며, 나의 가치는 무엇인지 등에 대해 자기 스스로 지각하는 것이다. 이는 개인의 행동을 이해하는데 기초가 된다. 또한 개인이 자기 자신에 대해서 어떻게 생각하고 어떻게 느끼느냐에 대한 정보는 그 개인을 이해하고 돕는데 유용한 지식이 될 수 있다(태명화, 1999).

이에 학습양식이나 자아개념은 기존의 수업 방법으로부터 탈피하고, 학습자의 개인차를 고려하여 교수-학습의 결과를 극대화하기 위한 개별화 수업의 원리에 필요한 변인이다. 즉 학습양식과 자아개념을 고려한 개별화 수업의 원리를 교육현장에 효과적으로 적용하려면 학습자들의 학습양식의 특성을 이해하고 자아개념과의 관계를 밝히는 일이 필요하다. 또한 두 변

인의 상관관계에 관한 이해를 통해 학습자의 학습상황을 보다 효율적으로 이끌 수 있을 뿐만 아니라, 정의적 영역을 기초로 한 다각적인 생활지도에도 많은 도움이 될 것이다.

선행 연구들 중에서 학습양식 관련 연구들이 많이 있음에도 불구하고 학생의 비 지적 특성 중 하나인 학습양식과 정의적 행동특성의 기초가 되는 자아개념에 관련된 초등학생들에 관한 연구는 거의 없다. 대부분의 연구들은 중 고등학생을 대상으로 학습양식과 학업성취와의 관계 등을 밝히는 것이었다. 이에 본 연구에서는 학습자 개인의 비 지적 특성 중 하나인 학습양식과 정의적 특성인 자아개념에 대해서 알아보고자 한다.

또한 학습자의 흥미가 어디에 있는지를 알아내는 것은 교수-학습의 결과와 관련된 변인 중에서 고려되어야 할 정의적 특성 중 하나다. 학습자의 정의적 특성 중 하나인 흥미는 동기적 요소를 그 핵심 요소로 포함하고 있는 심리적 유인물이다(황정규, 1984). 학습동기에 관한 많은 이론들은 학습자의 흥미가 내재적 동기를 유발한다고 가정한다. 즉 학습자가 얼마나 자발적으로 그리고 즐거운 마음을 가지고 학습하는가에 따라 학습의 효과가 결정된다는 것이다(박현송, 2006). 이는 학생들이 자기가 선호하는 과목의 성적이 우수하거나 성적이 우수한 과목을 선호하는 경향으로 나타나며, 선호하는 교과에 따라 나타나는 학습행동도 다를 수 있다. 또한 학습자들은 자신이 선호하는 학습양식의 영향을 받으며 자신의 내적학습 선호와 잘 매치되는 과목에 모이는 경향이 있다. 그러므로 교과 선호도는 교육현장에서 이루어지는 주요 교육활동 중 교수-학습의 결과를 극대화하기 위한 개인차를 고려한 개별화 교육에 중요한 요인이며, 교과선호도와 관련된 선행연구(우성자, 2006)에서도 학습양식과 교과 선호도는 관련이 있다고 하였다.

이에 본 연구에서는 초등학교 아동의 학습양식, 자아개념, 교과선호도를

학년별, 성별로 살펴본 후 학습양식에 따른 자아개념, 학습양식에 따른 교과 선호도의 차이를 살펴보고자 한다. 이를 통해 학습자 개인의 특성을 올바르게 이해하고, 개인차를 고려한 개별화 교육을 바탕으로 바람직한 교수-학습이 이루어지도록 하기 위한 기초 자료를 제공하는데 그 목적이 있다.

2. 연구 문제

본 연구에서 설정한 연구문제는 다음과 같다.

가. 학습양식에 따른 자아개념은 어떠한가?

가-1. 초등학교 아동의 학년별, 성별 학습양식의 유형은 어떠한가?

가-2. 초등학교 아동의 자아개념은 학년 및 성에 따라 차이가 있는가?

가-3. 초등학교 아동의 자아개념은 학습양식에 따라 어떠하며 차이가 있는가?

나. 학습양식에 따른 교과 선호도는 어떠한가?

나-1. 초등학교 아동의 학년별, 성별 교과 선호도는 어떠한가?

나-2. 초등학교 아동의 교과선호도는 학년 및 성에 따라 차이가 있는가?

나-3. 초등학교 아동의 교과선호도는 학습양식에 따라 어떠하며 차이가 있는가?

3. 용어의 정의

가. 학습양식

학습양식이란 각 학습자가 교수학습과정에서 학습정보를 인식하고 처리하는 인지적, 정의적, 심리운동적 학습방법들의 집합으로서 일정한 경향성을 가진 것을 말하며(김은정, 1999), 학습자가 어떤 정보를 이해하고 처리할 때 선호하는 방법을 통하여 알 수 있다.

본 연구에서의 학습양식은 Kolb(1985)가 만든 학습양식(Learning Style Inventory: LSI)검사지를 오금석(2003)이 재구성한 것을 사용하여 측정한 구체적 경험, 반성적 관찰, 추상적 개념화, 능동적 실험 문항의 점수로 유형을 알아낸 적응자, 분산자, 수렴자, 융합자를 말한다.

(1) 적응자 : 구체적 경험과 능동적 실험에서 뛰어나며, 긴박한 상황에 적응해야 하는 상황에서 우수한 능력을 보이는 유형이다.

(2) 분산자 : 구체적 경험과 반성적 관찰이 뛰어나며, 상상력이 풍부하므로 구체적인 상황을 관찰하는 학습을 선호하고 아이디어 회의와 같은 상황에서 능력을 가장 잘 발휘하는 유형이다.

(3) 수렴자 : 추상적 개념화와 능동적 실험에서 뛰어나고, 지식과 이론들의 실제적인 활용을 잘하는 유형이다.

(4) 융합자 : 추상적 개념화와 반성적 관찰이 뛰어나고, 이론적 모형을 만드는 능력을 가졌으며, 귀납적 추론과 분산되어 있는 관찰들을 통합하여 설명하는 상황에서 우수한 능력을 발휘하는 유형이다.

나. 자아개념

자아개념이란 삶을 통해서 형성해 가는 자기 자신에 대한 어떤 생각이
나 감정, 태도 등을 말하며, 가정이나 학교 및 사회에서의 나의 위치는 어
디이며, 나의 가치는 무엇인지 등에 대해 자기 스스로 지각하는 것이다.

본 연구에서의 자아개념은 윤희준(1985)이 제작한 검사지를 사용하여 측
정한 신체적 자아, 인성적 자아, 학업적 자아, 사회적 자아의 문항 점수를
지칭한다.

다. 교과 선호도

교과 선호도란 학교 교육과정에 명시된 교과목 중에 본인이 가장 선호
하는 교과를 말하며, 본 연구에서는 도덕, 국어, 사회, 영어 교과는 인문계
열로, 수학, 과학 교과는 자연계열로, 체육, 음악 미술 실과 교과는 예체능
계열로 정의한다.

II. 이론적 배경

1. 학습양식

가. 학습양식의 개념

학습양식의 개념은 교수학습에 대한 인지주의자의 이론으로부터 개발되었는데, 학습양식에 대한 학술적인 개념 정의를 살펴보면, 학자들마다 그 표현상의 차이를 보이고, 그 개념 정의가 통일되어 있지 않아 학습양식과 인지양식은 가끔 동의어로 사용되기도 한다. 그러나 학습양식과 인지양식은 동일한 개념은 아니다. Allport(1961)는 적응의 문제를 설명하기 위해 인지양식이란 말을 처음으로 사용하였으며 이 연구는 Gregorc 과 Letteri가 학교와 관련된 인지모델을 개발하면서 발전적으로 전개되기 시작하였다. 그 후 학습양식이란 용어를 처음으로 사용한 이는 그룹의 역동성을 설명하려고 하였던 Thelen이었으며, 이 용어는 몇몇 사람들에 의해 여러 방향으로 설명되었다. Messick(1976)은 매우 일반적인 수준에서 인지양식과 학습양식의 두 개념을 구분하여 인지양식은 인지과정의 조직과 통제를, 학습양식은 학습전략과 지식획득의 조직과 통제를 의미한다고 하였다. 이와 같이 학습양식은 인지양식보다 아주 늦은 최근에 주로 관심을 가지게 되었지만 학습양식은 구체적 학습상황과 밀접하게 연결되어 연구되었다. 효과적인 개별 교수-학습 프로그램 개발을 위하여 학생들의 개인차에 따른 학습양식에 관심이 모아지기 시작한 것은 그리 오래된 일이 아니다.

학습양식에 대한 정의를 학자들 중심으로 고찰하면 다음과 같다

Gregorc(1979)는 관찰, 면접 자료 분석을 통하여 현상학적 관점에서 학습양식을 정의하였는데, 학습양식은 사람들이 환경으로부터 어떻게 배우고 적응하는가를 나타내는 징표로서 개인의 심리적 작용이 어떻게 이루어지는가를 알리는 단서가 된다고 하였다. 한편, Keefe(1979)는 Gregorc의 정의에서 학습양식과 인지양식을 동일하게 여기고 있다고 비판하면서 학습양식은 인지양식보다 더 광범위한 용어로서 인지적, 정의적, 심리운동 영역을 모두 포함한다고 지적했다.

Hunt(1979)는 학습양식을 학생이 가장 잘 학습하게 되는 학습조건이나 상황이라면서 학습양식은 어떻게 학습하느냐 하는 방법을 말하는 것이지 무엇을 학습하느냐를 설명해 주는 것은 아니라고 하였다. 그리고 학습양식을 특징짓는 요소들을 개념적 수준으로 설명하면서 개념적 복합성, 책임성, 독립성의 정도 등을 학습양식의 하위요소라고 보았다. 그러나 이러한 Hunt의 정의는 학생의 구체적인 행동특성이 진술되어 있지 않다는 비판과 개념적 수준에 따른 교육 조건의 구체적인 내용이 명시되지 않고 있다는 점도 지적한다.

Fisher(1979)는 학습양식을 교수-학습 과정을 설명하는데 도움이 되는 가설적인 구성개념이라고 정의하였다. 이들은 교육자들이 쓰고 있는 다른 용어와 마찬가지로 학습양식이란 용어도 교수-학습과정을 분석하는데 유익하게 사용되어질 수도 있다는 반면에 사고를 혼란시키는 부적당한 하나의 공론에 그칠 가능성도 있다면서 ‘양식’이란 원래 상황이 바뀌더라도 지속되는 개인행동에서의 보편적인 특징이라고 해석하고 있다. 하지만 이런 견해는 학습양식의 개념을 간접적, 우회적으로만 정의하는 것에 불과하다는 것을 알 수 있다.

Dunn, Dunn과 Price(1980)는 학습양식은 정보를 선택하고 획득하는 능력에 영향을 주는 학습자세, 또는 선호하는 학습환경이라고 하였다. 학습양

식은 환경, 정서, 사회, 신체적 요인 등에 있어서의 학생들의 학습하는 요령이라고 하였다. 그러나 이러한 설명은 학습과정에 작용하는 인지적 측면을 무시하고 있으며, 학습자 스스로 자신의 선호를 정확히 진술할 수 있는지의 문제가 제기되어진다.

Kolb(1985)는 학습양식이란 유전, 과거의 경험, 그리고 개인의 경향에 의해 결정되는 것으로, 학습자가 외부에서 들어오는 정보를 지각하고 처리할 때 선호하는 방법이라고 하였다. 즉 학습양식이 학습정보를 처리하는 인지적인 방법으로 생각되지만, 실제로는 정의적 특성인 동기나 주의력, 인성들이 이러한 인지적인 정보처리 방법에 영향을 미침으로써 학습양식을 결정하게 되기 때문에 정보를 지각하고 처리하는 방식의 특성 속에 반영된 인성적 특성을 함께 고려하였다.

Keffe(1987)는 학습양식이란 학습자들이 학습 환경을 어떻게 지각하며, 어떻게 학습하는가를 나타내주는 비교적 지속적이고 안정적인 인지적, 정의적, 운동 기능적 행동들이라 규정하고 있다. 인지적 요소는 정보처리에 속하는 것이고, 정의적 요소는 선호에 관한 것이며, 그리고 생리적 요소는 환경에 대한 학습자의 반응에 기초를 두고 있다. 이와 같은 학습양식은 학습자가 어떻게 학습하는가를 나타내 주는 외연적 행동을 관찰함으로써 알 수 있다고 한다. 그러나 이러한 정의도 구체적인 행동 세목을 제시하지 못하고 있으며, 또 학습양식을 인지양식의 개념과 구별하지 않고 있다는 점과 너무 많은 요소들로 구성되어 학습양식을 파악하기가 어렵다는 지적을 할 수 있다.

Schmeck(1988)은 학습전략은 학습자가 학습과제에 직면하였을 때 정보를 처리하는 활용유형이라고 정의하였다. 그와 그의 동료들은 학습과정에 관련한 자기보고 질문지를 개발하였으며, 또한 양식이라는 용어 대신에 지향성이라는 용어를 사용하려고 하면서 학습양식은 특정 학습전략을 사용

하는 경향성이라고 하였다.

Biggs(1988)는 학습양식을 개인이 가지고 있는 특징의 하나로서 과제에 접근하는 안정된 방법이라고 하였으며, 접근방법을 피상적 접근, 심층적 접근, 성취적 접근으로 구분하였다. 이와 같이 접근방식과 학습양식의 개념을 명확히 구분하기는 어렵지만 학습접근은 특수한 과제를 다루는 방법으로 학습과정 차원과 더불어 지향성을 내포하며, 양식은 학습과정 차원에 주로 관련되는 것을 의미한다. 그러기 때문에 접근은 학습과제에 대한 학습자의 시각으로부터 나타나는 학습과정이라고 할 수 있으므로 접근은 상황, 개인 그리고 전략과 의도를 포함한 광범위한 개념이라고 할 수 있다.

박완희(1986)는 학습양식을 학습자 개개인들이 가장 효율적으로 지식, 정보를 획득하여 파지하고 재생, 재인시키는 과정에서 나타나는 독특하고도 지속적인 일련의 비지시적 행동들이라고 정의하였다.

임창재(1994)는 학습양식의 용어나 그 설명이 학자들에 따라서 다양하게 제시되어 있음을 확인하고, 이것을 근거로 학습양식이란 학습하는 과정에 나타나는 행동양식으로 학습습관, 학습방법, 학습요령 등을 총괄하는 복합적인 학습자의 특성이며, 새로운 개념이나 원리를 학습해 나가는 과정에서 개개인 나름대로 지식을 다루는 독특하고 지속적인 방식이라고 하였다.

나. 학습양식의 구성요소와 유형

학습양식은 그 개념정의에 따라 학습양식의 유형과 그 구성요소가 달라진다. 일부 학자들은 학습양식의 구성요소를 밝히면서 학습자들의 학습양식의 유형도 함께 진술하였으며, 어떤 학자들은 단지 학습양식의 유형만을 기술하기도 하였다. 여기서는 학습자 개인의 일반적 사고와 관련된 학습양

식의 유형과 그 구성요소를 대표적인 학자들의 견해를 중심으로 분류해 보고자 한다.

Grasha와 Riechmann(1974)은 학생들이 학습에 대한 태도, 교사와 친구들에 대한 견해, 수업절차에 대한 반응 등을 근거로 학습양식을 독립형, 의존형, 협동형, 경쟁형, 참여형, 회피형으로 분류하였다. 독립형 아동은 자기 스스로 공부하고 생각하기를 좋아하며 필요한 경우에는 남의 의견에 귀를 기울이기도 한다. 자신이 중요하다고 생각하는 것을 배우며 또한 자신의 학습능력에 대하여 자신감을 가진다. 의존형 아동은 지적 호기심을 별로 보이지 않거나 교사가 시키는 것만을 학습하려 한다. 교사와 친구들을 각각 모든 것의 일인자로 여기고 도움을 받을 수 있는 보조자로 생각하며 자기가 무엇을 해야 하는지를 묻고 싶어 한다. 웃어른들로부터 어떻게 하라는 구체적인 지침이 주어지기를 기대한다. 협동형 아동은 저마다 갖고 있는 지식이나 재능, 창의성들을 서로 주고받음으로써 가장 잘 학습할 수 있다고 생각한다. 교사와 동료들과 협동하고 함께 어울려 공부하기를 좋아한다. 이들은 교실을 사회적인 상호작용을 위한 장소로 이해한다. 경쟁형 아동은 다른 사람보다 더 잘하기 위해 공부하며 좋은 성적을 얻고 교사의 관심을 끌기 위해서는 다른 학생들과 경쟁해야 한다고 여긴다. 교실을 승패의 현장으로 여기므로 자신이 반드시 승리해야 한다고 생각한다. 참여형 아동은 교과 내용을 학습하고 싶어 하며 수업시간을 기다린다. 수업과 관련된 활동에 최대한 참여하려 하고 수업이외의 활동에도 책임감을 가지고 참여하며 남들과 잘 어울린다. 회피형 아동은 전통적으로 교실 현장에서 볼 수 있는 교과 학습에 관심이 없는 학생의 전형이다. 교실에서 교사나 동료들과 어울리려하지 않고 수업에 관심이 없으며 쉽게 위축당한다.

위 6가지 학습양식은 크게 의존형 대 독립형, 협동형 대 경쟁형, 참여형 대 회피형으로 구분된다. 따라서 한 아동이 독립형 학습양식을 갖고 있다

면 그는 비교적 의존형 학습양식을 갖기는 힘들다. 이런 논리는 두 부류도 똑같이 적용된다.

B.B.Fisher 와 L.Fisher(1979)는 학습양식의 특성에 따라 그 유형을 증가적 학습양식, 직관적 학습양식, 감각적 학습양식, 정서 중립적 학습양식, 구조적 학습양식, 개방적 학습양식, 손상적 학습양식, 절충적 학습양식으로 분류하였다. 증가적 학습양식의 학습자는 광범위한 이해를 하기 위해 세부적인 것들로부터 단계적으로 학습해 나간다. 벽돌을 쌓는 것과 같이 일반화에 이르기 위해 단편적인 사실들을 하나하나 학습해 가는 유형으로 프로그램으로 된 자료 학습이 효과적이다. 직관적 학습양식의 학습자는 전통적 논리나 단계적인 절차를 따르지 않고 여러 가지 방향이나 즉흥적 통찰 또는 비체계적인 방법으로 얻은 경험이나 정보를 통해 의미 있고도 정확한 일반화에도 나아가게 된다. 감각적 학습양식의 학습자는 정서적으로 충만한 교실 분위기에서 기능을 가장 잘 발휘한다. 교사가 정서적으로 다채롭고 생생한 학습 분위기를 조장하거나 상호작용하는 수업을 좋아한다. 정서 중립적 학습양식의 학습자는 정서적인 분위기가 가감된 중립적인 교실에서 기능을 가장 잘 발휘한다. 구조적 학습양식의 학습자는 교사가 명백한 학습체계를 명시할 때 가장 잘 학습한다. 한계와 목표 등이 잘 규정된 구조 속에서 안정되고, 안전하다고 느낄 때 잘 기능을 발휘한다. 한계가 없고 느슨한 학습 분위기는 이런 학습자들에게 방해가 되며 학습을 감소시킨다. 개방적 학습양식의 학습자는 개방된 학습 환경 속에서 편안하게 느끼며 공부를 아주 잘 한다. 사전에 계획되지 않은 현상에 대한 탐구를 하기 때문에 전반적인 학습구조에서 이탈하려는 경향이 있으며, 느슨한 분위기에서 개방적인 활동을 한다. 손상적 학습양식의 학습자는 육체적으로 정상이지만 장애 개념, 사회성, 지적·미적인 감수성에 상처를 받는다. 체계적인 학습을 피하고 거절하며 자율적이지 못하다. 절충적 학습양식의 학습자는 주

위 환경의 조건에 따라 적절하고 효과적인 학습양식을 스스로 선택하여 학습해 나간다. 또 어떤 환경에든 적응하므로 학교에서 성공적으로 학습한다.

Josephs와 Smithers(1975)는 학습자들을 자기 지시적인 유형과 교사 지시적 유형으로 분류하였다. 자기 지시적인 학습자 학습양식은 대체로 발산적 사고를 행하며 실라버스에 나타난 것 이상의 지적인 흥미를 가지고 있으며, 구조화되어 일방적으로 제시되는 좁고 제한된 범위의 학습과제에만 자기 자신을 얹매지 않는다. 이들은 자신들의 학습목표를 자신들이 호기심과 능력에 맞추어 스스로 설정하고, 자신들이 학습 성향에 따른 학습전략을 스스로 선택할 수 있기를 원한다. 교사 지시적 학습자 학습양식은 대체로 수렴적 사고를 하며, 시험과 성적에 매우 높은 관심을 갖고 전통적인 구조화된 교수-학습 체제가 알맞으며 교사가 시키는 대로 순종하며 열심히 따라서 공부한다.

Gregorc(1979)은 구체적 단계적 학습자, 구체적 비조직적 학습자, 추상적 단계적 학습자, 추상적 비조직적 학습자로 나눈다. 구체적 단계적 학습자는 실제로 보고 만질 수 있는 구체적인 물건들을 좋아하며, 학습 상황에서는 쉬운 것부터 단계적으로 또는 단순한 것부터 단계적 절차를 밟아야한다. 구체적 비조직적 학습자는 행동 특성이 경험적이며 협동적이다. 약간의 재치와 문제해결 능력을 지니나 결론에 도달하는 과정을 논리적으로 제시하지 못한다. 여러 번의 시행착오를 거쳐 이치에 도달한다. 스스로 문제해결을 하려하지 않으며 어떤 일이든지 함께 해결하려 한다. 추상적 단계적 학습자는 문자, 언어, symbol 등에 대하여 우수한 해석 능력을 갖고 있다. 특히 symbol이나 그림은 이들에게 수천, 수만의 단어를 지니고 있는 것과 같은 효과를 갖고 있다. 대체로 이성적이며 논리적이며 권위에 순종하고 간접 경험을 통하여 학습하기를 좋아한다. 추상적 비조직적 학습자는 분위기에 쉽게 빠져들며 매우 예민한 감각을 갖고 있다. 정보를 받아들일 때 비

조직적이므로 이들의 사고는 자유분방하며 여럿이 모여 토의하는 것을 좋아한다. 규율 혹은 제약을 싫어하고 일정한 자료나 정보를 그들 나름대로 조직하려는 경향을 지닌다.

Kagan(1971)은 분석적인 아동과 충동적인 아동으로 나누고, 분석적인 아동은 어떤 문제에 대해 더 오랫동안 철저히 생각하려 하며, 충동적 아동은 심사숙고함이 없이 즉흥적으로 하나의 답을 선택하는 경향이 있다고 하였다.

Canfield와 Lafferty(1974)는 학습양식의 개념 정의나 진단방법보다는 학습양식이 형성되는 상황이나 조건을 더 강조하고 다음과 같이 네 가지 구성요소를 제시하였다.

첫째, 학습조건으로 수업자와 학습자 및 학습자들 간에 상호관계를 뜻한다.

둘째, 학업성취 조건으로 목표나 과제지향 또는 상호 경쟁분위기를 뜻한다.

셋째, 학습내용 조건으로 학습과제의 조직화 또는 명세화 정도를 뜻한다.

넷째, 감각선호 조건으로 시각, 청각, 또는 구체적 경험을 뜻한다.

학습양식의 연구에 가장 호소력 있고, 포괄적인 개념으로 사용되어 온 것으로 Dunn, Dunn과 Price(1980)의 학습양식을 들 수 있다. 학습양식을 학습자세 또는 선호하는 학습 환경이라고 규정하고 구체적인 학습행동이 나타나는 상황을 기준으로 학습양식의 구성요소를 제시하고 있다. 그들은 기본자극에서 18개 요소를 제시하였는데 1979년에는 심리적 자극을 추가시켰고, 1980년에는 다시 대뇌의 반구 선호까지 포함시켰다. 이들이 제시한 학습양식의 구성요소를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 환경적 자극으로 소리, 밝기, 온도, 디자인 등이 포함된다.

둘째, 정서적 자극으로 동기화, 지속성, 책임성, 구조화 등이 포함된다.

셋째, 사회적 자극으로 혼자, 짝, 팀, 어른과 함께 하는 것을 선호하는지 또는 다양하게 공부하는 것을 선호하는 지를 나타낸다.

넷째, 신체적 자극으로 지각선호, 선호하는 시간대, 이동성, 등이 포함된다.

다섯째, 심리적 자극으로 분석적인 것과 총체적인 것, 충동성과 사려성, 장 독립적인 것과 장 의존적인 것 등이 포함된다.

이상과 같이 학습양식에 다양한 접근이 가능한 이유는 학습자들이 보이는 학습의 결과가 인지적, 정의적, 행동적 과정을 통해 이루어지기 때문이라고 할 수 있다. 이러한 인간 행동의 다양성에 기초하여 학습양식은 학습자의 인지적, 정의적, 심리운동적 특성 중 어느 하나에 의해서 결정되는 것이 아니라, 이들 모두가 관련된 학습과정에서의 학습방법들이라고 볼 수 있다(김은정, 1999) 그러므로 학습양식이란 학습과정에서 학습자가 선택하는 인지적, 정의적, 심리 운동적 학습 방법들로서 일정한 경향성을 띠는 것들의 집합이라고 할 수 있다.

이러한 학습자의 인지적, 정의적인 접근방식에 기초한 것에는 Kolb의 학습양식이 대표적이다. Kolb의 학습양식에 대하여 자세히 살펴보면 다음과 같다.

다. Kolb의 학습양식

Kolb(1985)는 개인의 인지적 성장과 학습을 위해 정보의 인식과 처리의 두 가지 차원이 함께 고려되어야 한다고 믿고, 각 개별 학습자에게 적용될 수 있는 학습양식 개발을 위해서 계속해서 순환적으로 일어나는 4단계의 경험적인 학습의 순환을 <그림 1>과 같이 제시하면서, 학습자는 구체적 경험에서 습득한 개념들을 넓은 관점의 관찰과 반성을 통해서 추상적으로 개념화시키거나 일반화시키고 그것을 다시 또 다른 새로운 상황에서 검증하고 수정하며 그 결과는 다시 새로운 경험을 만들면서 순환한다고 하였다.

Kolb(1984)에 의하면, 학습은 과정이므로 지식은 경험의 변형을 통해 창

조된다는 것이다. 그는 학습과정을 두 개의 영역으로 분류하였는데, 그 두 영역은 정보의 지각과 처리과정이다.

정보지각의 영역은 본질에 있어서 양극적인 두 적응적 형태로 구성되어 있다. 첫 번째는 구체적 경험의 단계로 직접적인 접촉을 통하여 경험을 파악하며 오른쪽 뇌에 더 의존한다. 어떤 것에 대한 질과 전체적인 감각, 그리고 이것의 양식을 파악하기 위하여 유사한 집단을 느끼는 것에 강조점을 둔다. 두 번째는 추상적 개념화 단계로 학습자들이 개념적 해석과 상징적 표현을 통하여 경험을 인식하는 것이다. 이 과정은 왼쪽 뇌에 더 의존하며 분석적이고 계산적이다.

이와 비슷하게 정보처리의 방식 또한 양극적인 두 개의 적응적인 형태로 이루어져 있다, 반성적 관찰에서 학습자는 심사숙고하여 정보를 처리한다. 이 단계에서는 정보를 조작하거나 변화시키기보다는 있는 그대로의 정보를 강조한다. 능동적 실험에서는 학습자들이 있는 그대로의 정보나 그 주변 환경을 처리하는 것보다는 그것을 조작하는데 강조를 두고 처리한다. 각 단계의 특징은 다음과 같다.

첫째, 구체적 경험(CE) 단계 : 이 단계에서는 어떤 상황이나 문제에 직면했을 때 체계적인 접근보다는 느낌에 의존하는 경향이 강한 학습접근 방식이다. 구체적인 경험을 강조하는 학습자는 실제적인 상황이 포함된 학습에 가장 효율적이고 동료 학습자들과 상호 작용하는 형태를 선호한다.

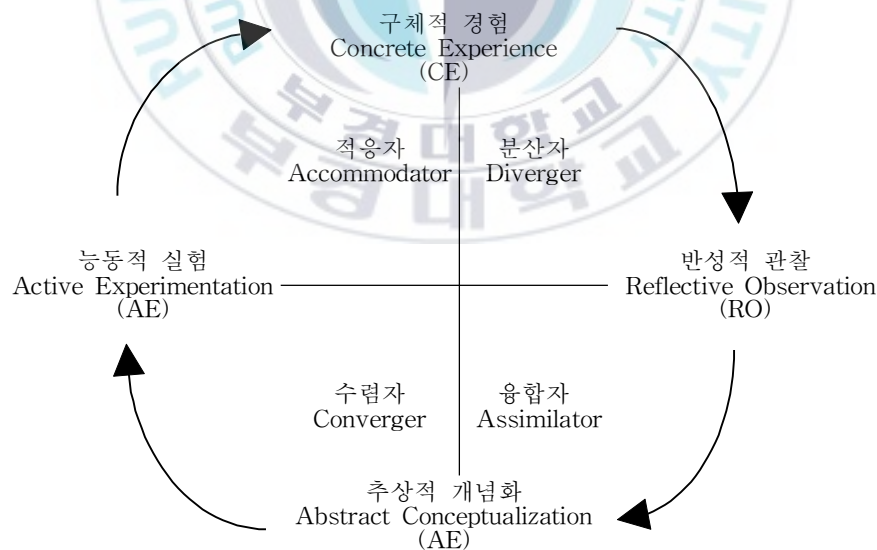
둘째, 반성적 관찰(RO) 단계 : 이 단계에서는 세심한 관찰을 통해서 지식의 의미를 이해하고 객관성과 신중한 판단력을 가지고 학습에 임하지만 어떤 행동을 필수적으로 동반하지는 않는다. 이 단계를 선호하는 학습자는 강의 같은 형식적 학습상황에 적합하며 ‘주시’와 ‘경청’이라는 단어와 관련이 많다.

셋째, 추상적 개념화(AC) 단계 : 이 단계에서는 어떤 문제나 상황에 직

면했을 때 느낌이나 감정보다는 논리성과 지식에 의존한다. 자신이 관찰한 결과를 논리 정연하게 통합시키며, 문제들을 해결하기 위해 체계적인 계획을 세우고 이론과 지식을 발전시킨다. 이 단계는 ‘생각’이라는 단어와 관련이 많다.

넷째, 능동적 실험(AE) 단계 : 이 단계에서는 정립한 이론들을 통해서 문제 상황에 실제적인 접근을 하여 문제를 해결한다. 이 단계를 선호하는 학습자는 행동지향적인 학습에 적합하다. 이 단계는 ‘행동’이라는 단어와 관련이 많다.

이러한 4가지 단계를 <그림 1>과 같은 형태로 배열하여 학습양식 분석 척도를 제시하였다. 학습 상황에 학습자가 겪는 경험을 인식하는 방법을 Y축, 인식된 정보를 변형시키거나 처리한 과정에서 선호하는 방법을 X축으로 하였다. 각각 점수의 상대적 크기에 따라 분산자, 융합자, 수렴자, 적응자로 분류하였다.



<그림 1>Kolb의 4단계 학습순환과 학습유형(Reiff & Powell, 1992)

(1) 학습양식과 교수-학습 조건

Kolb의 네 가지 학습양식의 유형에 따라 학습자가 선호하는 교수-학습 조건이 다르며, 그것에 따라 학업성취도가 달라지는 것으로 나타났다. 각각의 학습양식에 따른 특성과 학습 조건은 다음과 같다.

(가) 분산자의 특성과 학습 조건

분산자는 구체적 경험을 통해 지각하고 반성적으로 관찰하는 유형의 학습자다. 이 유형의 가장 큰 장점은 상상력에 있다. 이 유형은 다각도에서 구체적인 상황을 관찰하는 능력이 뛰어나다. 우리들은 이 유형을 ‘분산자’로 명명하였는데 그 이유는 이러한 유형의 사람들은 브레인스토밍 아이디어 회의 같은 아이디어 산출을 요구하는 상황에서 가장 큰 성과를 올리기 때문이다. 이 유형은 인문학과 교양학을 그 교육배경으로 한 사람들에게 많다. 이들은 정보수집을 즐겨하고 넓은 문화적 흥미를 소지하고 있기에 이들의 상상력과 느낌에 대한 민감성은 예술분야, 연예분야, 서비스분야의 직업에 효과적이다.

학습 시 가치와 감정에 민감하여 새로운 방식으로 정보를 수집하고 자기 진단적 활동, 개방형 과제, 개별학습, 함축적 의미 상상, 모호함 이해, 개방적인 수용 등의 과제에 뛰어나며 정보 추구, 현재 정보를 평가, 은유 만들기, 예시 만들기, 지식을 상상하거나 묘사하기, 원인 추론, 함축적 의미 평가 등의 학습전략을 사용한다. 따라서 확산적인 예시를 제공하고 기억 전략을 활용하여 유추를 만들어서 학습자의 정교화를 촉진하거나 원거리 전이를 위한 연습을 제공하는 등의 학습 환경을 선호한다. 따라서 결점을 보충하기 위해 이론적 배경을 제공하고, 현상 설명을 위한 이론적 모델을 제시하거나 근거리 전이를 위한 연습을 제공하고, 현실세계 맥락에 아이디어를 적용하는 등의 수업 조건을 만들어 주어야 한다.

(나) 융합자의 특성과 학습 조건

융합자는 추상적으로 개념화하여 지각하고 반성적으로 관찰하며 정보를 처리한다. 이 유형의 가장 큰 장점은 이론적 모형을 만들어 내는 능력에 있다. 이 유형의 사람은 귀납적 추론과 분산되어 있는 관찰들을 통합하여 설명이 가능하도록 융합하는데 뛰어나다. 이 사람은 수렴자와 마찬가지로 사람에게서는 흥미를 덜 느끼며 추상적인 개념에 더욱 관심이 높지만 이론을 실제로 적용해 보는 데는 별로 관심이 없다. 이 사람에게서의 이론은 논리 정연하고 정확한 것이 훨씬 더 중요하다. 이론이나 계획이 ‘사실’과 맞지 않은 상황에서는 이 융합자는 사실을 무시해 버리거나 재조사하는 경향이 있다. 그 결과 이 학습유형은 응용과학보다는 기초과학이나 수학에 더 가깝고 정보와 과학적 직업에 효과적이다.

학습 시 정보를 조직하고 개념적 모델을 만들며 이론과 아이디어를 시험하고 실험설계, 양적 자료를 분석하는 등의 과제에 뛰어나며 정보 자료를 선택, 자료를 검증, 핵심 아이디어 분석, 결과예측, 원인 추론, 함축적 의미 평가 등의 학습 전략을 사용한다. 선호하는 수업 환경으로는 귀납적 절차를 사용하여 수업 설계, 문장 치환, 유추나 은유를 생성하여 수업을 통합하는 기회 제공, 정보를 유추하여 정교화를 촉진, 마인드 맵, 개념지도, 유목화를 사용하여 학습자에게 정보를 조직할 수 있는 기회 제공 등이 있으며, 이들의 결점을 보충하는 수업 조건으로는 실생활이나 가상현실 상황에 적용, 정교화를 촉진하기 위한 이미지 제공 등이 있다.

(다) 수렴자의 특성과 학습 조건

수렴자는 추상적으로 개념화하여 지각하며 활동적으로 실험하면서 정보를 처리하는 특성을 가진다. 이 유형 사람들의 가장 큰 장점이라면, 그들이 그러한 아이디어들을 실제로 적용한다는 것이다. 이러한 유형의 사람은 한 가지 질문이나 문제에 대해 하나의 정답이나 해결안이 존재하는 전통적인 지능검사 같은 상황에서 가장 잘 학습한다는 것이다. 이 사람의 지식은 가

설적·연역적 추론을 통해서 그 삶이 그 지식을 특수한 문제에 집중시킬 수 있는 방식으로 조직되어 있으며, 수렴자는 절대적으로 비 감상적이며, 사람보다는 사물을 다루는 것을 선호한다는 연구 결과가 있다. 이 유형은 전문적이고 기술적인 직업에 효과적이다.

학습 시 새로운 사고나 행동방식을 창출하며 새로운 아이디어로 실험하고 최선의 해결책을 선택하거나 목표 설정, 의사 결정 등의 과제에 뛰어나며 학습목표 설정하기, 자료 검증, 암기하기 위해 자료를 반복하기, 전체적 윤곽 만들기, 결과 예측 등의 학습 전략을 사용한다. 선호하는 수업 환경으로는 연역적 절차를 사용하여 수업을 설계하거나 학습자가 정보 자료를 선택하게 하거나 개요 만들기, 실생활이나 가상현실에 적용하기 등이 있으며 사고과정을 보여주는 귀납적 절차를 사용, 확산적 예제 사용, 학습자가 각 예를 수업 상황에 설정하여 유도, 유추간의 관련성을 설명하고 만들어냄으로써 정교화를 촉진, 다양한 상황과 환경을 통한 연습 제공 등의 수업조건을 마련함으로써 결점을 보충할 수 있다.

(라) 적응자의 특성과 학습 조건

적응자는 구체적인 경험을 통해 지각하며 활동적인 실험을 통해 학습정보나 상황을 처리한다. 그러므로 직접 경험해 봄으로써 깨달음을 얻는다. 이 유형 사람들의 가장 큰 장점은 일을 실천하고 계획하고 실험을 수행하고 새로운 경험에 자신을 몰두시키는데 있다. 이 사람은 다른 세 학습유형에 속한 사람보다 더 위험을 부담하는 경향을 보인다. 우리는 이 사람을 ‘적응자’라고 명명하였는데, 그 이유는 이 사람은 특수한 긴박 상황에 자신을 적응시키는 상황에서 뛰어난 자질을 보이는 경향이 있기 때문이다. 이론이나 계획이 ‘사실’과 부합되지 않은 상황에서는 이 사람은 계획이나 이론을 폐기해 버리는 경향이 농후하다. 이 사람은 자기의 분석 능력보다 다른 사람이 제공해 준 정보에 심리 의존하여 직감적인 시행착오 방식으로

문제를 해결하는 경향이 있다. 적응자는 사람과는 잘 사귀지만 가끔 성미가 급하고 저돌적인 것처럼 보인다. 이 학습 유형은 활동적인 직업, 즉 경영이나 판매와 같은 직업에 효과적이다.

학습 시에는 비 구조화된 과제, 기회 추구와 활용, 다른 사람에게 영향을 주고 다른 사람을 돕는 과제에 뛰어나며 특정한 학습 전략을 가지고 있지 않다, 정보를 적용하기 위해 구체적 예를 많이 제공하고, 숙고보다는 적용하기 위해 구체적 예를 많이 사용하며, 행동에 초점을 맞추고 정보를 개인적 경험과 연관하여 이야기 식으로 진행하고, 개인적 예들을 많이 제시하는 수업환경을 선호한다. 따라서 추상적인 아이디어를 설명과 함께 제공하고, 핵심 아이디어에 대한 분석을 제공하며, 학습자를 위한 정보 자료와 학습활동을 선택하게 함으로써 결점을 보충하는 수업 조건을 마련해 주어야 한다.

2. 자아개념

가. 자아개념의 정의와 구조

인간은 누구나 그들의 삶을 통해 자기 자신에 대한 어떤 생각이나 감정, 태도 등을 형성해 간다. 즉 ‘나는 누구인지, 나는 어떤 능력을 가지고 있으며, 가정이나 학교 및 사회에서의 나의 위치와 가치는 무엇인지’ 등에 대해 자기 스스로 지각하는 것이다.

자신에 대한 지각인 자아개념과 개인이 자신의 특성, 능력, 행동들에 대해 매기는 가치인 자아존중감은 구별되는 의미를 갖긴 했지만, 종종 상호

교환적으로 사용한다(김아영 외, 1997).

William James(1890)가 그의 저서 'Principles of Psychology'에서 자기, 또는 자아라는 개념을 규정한 이래 심리학자들은 사람의 인성(성격)을 논하는데 자아라는 개념을 사용하게 되었다. 그러자, 20세기에 들어와서 행동주의 심리학의 영향을 크게 받으면서 자아에 대한 관심이 소홀하여졌다가 1950년대 인본주의 심리학자들의 재강조에 의해 다시 자아에 대한 연구가 활발해졌다.

자아개념에 대한 최근의 이론 형성과 연구는 현상학의 맥락 속에서 논의되고 있다. 현상학적 접근의 기본 가정은, 인간의 행동은 과거와 현재의 경험에 의해서 영향을 받을 뿐만 아니라, 각각의 개인은 그들 경험에 대한 개인적 지각에 의해서 영향을 받는다는 입장이다(송인섭, 1990). 즉 자아를 대상으로서의 자아와 행위자로서의 자아가 통합된 것으로 보고 자아의 지각적인 측면을 강조하고 있다. 이 접근의 대표적인 학자인 Rogers(1951)는 자아와 자아개념 또는 자아구조를 동일한 개념으로 상용했는데, 그에 따르면 자아개념 또는 자아구조란 인식되어 질 수 있는 자신에 관한 지각의 조직된 형태라 할 수 있다. 그것은 자기의 특징, 능력에 대한 지각, 타인 또는 환경과 관계 지은 자신의 지각 또는 의미, 물체와 경험에 연합된 것으로 지각된 가치의 성질, 그리고 적극적 혹은 소극적 유의성을 지닌 것으로 지각된 목표나 이상들의 요소로서 형성된 것이라고 지적하고 있다.

또한, Combs와 Snygg(1959)는 개인이 그의 경험을 통하여 그 자신이라고 생각하는 바를 자아개념으로 규정하고, 개인의 모든 행동은 예외 없이 자신의 의미 또는 조화체제로서의 자아개념에 의존하며, 계속적으로 자아를 유지, 확장하려는 기본적 욕구가 있다고 강조하고 있다. 이러한 자아개념에 대한 흥미와 관심은 자아개념을 교육의 성과로서 발달시켜야 한다는 주장뿐만 아니라 그것이 학업성적과 같은 다른 교육성과를 높이는데 수단

으로도 사용될 수 있다는 증거를 제시하기에 이르렀다(윤희준, 1985).

이상에서 살펴본 바와 같이 자아개념이란 각 개인이 자기 자신에 대해서 생각하고 지각하는 의미와 태도, 감정 등의 총체적인 개념으로 자기 자신을 여러 가지 체제를 통해 해석하고 이해하면서 어떤 존재로 보고 있는가와 관련된 것이다.

자아개념과 관련된 많은 연구들을 검토한 Purky(1970)는 자아개념의 구조에 대한 중요한 특성으로서 조직성과 역동성을 들면서 자아개념은 커다란 나선형 모양이고, 이 커다란 나선형 모양은 작은 나선형 모양이 모여서 된 것이며, 이 작은 나선형들은 자기 자신에 대한 믿음을 나타내는데 모두가 똑같이 중요한 것은 아니라고 하였다. 중요한 자아개념은 중심부에 위치하고 중요하지 않은 것은 바깥쪽에 있으며, 중심부에 있는 자아개념이 바깥쪽에 있는 자아개념보다 변화에 매우 저항적이고, 작은 나선형 모양의 개념들은 긍정적 또는 부정적인 가치를 지니고 있다고 하였다.

한편, 최근의 연구로 Shavelson, Hubner와 Stanton(1976)은 중다특성, 중다방법의 분석기법에 의해 자아개념을 측정 연구하여 그 하위 차원들의 타당성을 검증하고 그의 위계적 조직을 모형화하였다. 그들은 자아개념을 학업적 자아개념과 비학업적 자아개념으로 크게 구분하고 학업적 자아개념을 교과에 관련된 자아개념, 즉 국어, 역사, 수학, 과학으로 구분하고 비학업적 자아개념의 하위분류로서 사회적 자아개념, 정서적 자아개념, 신체적 자아개념으로 나누었다. 이러한 자아개념에는 7가지 특징이 있다고 하였다.

첫째, 자아개념은 사람들의 자기 자신과 관련하여 지각된 방대한 양의 내용을 단순한 형태로 변화시키고 연관시키기 위해 조직되고 구조화되는 구조성을 지닌다.

둘째, 학업적 능력, 사회적 위치, 정서적 상태, 신체적 능력 등은 어떤 특정 개인에 의해 선택된 범주 체제를 반영하는 다면성을 지닌다.

셋째, 먼저 학업적 자아개념과 비학업적 자아개념으로 분류되고, 학업적 자아개념은 다시 국어, 수학 등 교과에 대한 자아개념으로 비학업적 자아개념은 사회적 자아개념, 정서적 자아개념, 신체적 자아개념으로 나뉘어지는 위계성을 띤다.

넷째, 상위의 일반적 자아개념은 안정성이 있다.

다섯째, 개인이 유아로부터 성인으로 발달함에 따라 다면성이 증가되어 가는 발달성을 지닌다.

여섯째, 자아개념은 개인이 그들 자신을 서술하거나 평가하는 차원을 가지는 평가성을 보인다.

일곱째, 자아개념은 학업성적과 같은 다른 구인과 차이를 보이는 변별성이 있다. 즉, 학업성적은 일반적 자아개념보다 학업적 자아개념과 관련이 있고, 과학에 대한 학업 성적은 국어나 음악에 대한 자아개념보다는 과학에 대한 자아개념과 더 밀접한 관계를 나타내는 구조를 가지고 있다.

또한 윤희준(1985)은 자아개념의 하위영역별 차원들을 Shavelson의 연구(Shavelson & Bolus, 1982; Shavelson, 1976)에 따라 범주화하고, 자아의 구조를 신체적 자아개념, 사회적 자아개념, 인성적 자아개념, 학업적 자아개념으로 분류하였다. 신체적 자아개념은 외모에 관한 자아와 신체 능력에 관한 자아로, 사회적 자아개념은 또래와의 관계자아와 중요 인물과의 관계자아로, 인성적 자아개념은 정서적 자아와 성격적 자아로, 학업적 자아개념은 공부 전반에 관한 자아와 특정 교과에 관한 자아로 구분하였다. 본 연구에서는 Shavelson 등의 자아개념 분류 기준을 근간으로 한 윤희준(1985)의 초등학교 고학년 학생들의 자아개념 측정을 위한 검사 도구를 중심으로 연구하고자 한다.

나. 자아개념의 발달과 학습

모든 사람들은 다양한 자아개념을 소유하고 있으며, 자아개념의 발달은 새로운 잠재력을 계속해서 발견하는 것처럼 태어나서 죽음에 이르기까지 활동적으로 진행되고 있다.

어린이들에 있어서 자아개념은 점진적인 발달 양상을 보이는데 점차적으로 사람과 대상과의 상호작용 과정에 의해 자아개념은 더욱 더 명확하게 된다. 즉, 발달의 초기에는 부모나 구성원에 의해 영향을 받고, 아동이 성장해 감에 따라 친구나 학교 또래들 그리고 교사에 의해 영향을 받는다(김아영 외, 1997). 특히 초등학교 상급학년 어린이의 자아개념은 사회적 환경의 영향을 받아 계속해서 변화하며 학식과 능력의 새로운 수준의 획득, 교과 외의 활동, 그리고 효과적이고 복잡한 집단활동은 점차적으로 자아존중을 불러일으킨다(송인섭, 1990).

따라서 본 연구의 대상은 자아개념의 지속적인 변화 과정을 거치는 초등학교 학생들 중에서 자신이 자아개념에 대해 스스로 생각하고 판단하여 표현할 수 있는 고학년(5, 6학년)을 대상으로 한다.

(1) 신체적 자아개념의 발달과 학습

아동의 신체적 자아개념은 신체 및 외모에 관한 자아 즉 몸집, 생김새, 외모 등에 관한 지각과 신체능력에 관한 자아 즉, 근력, 완력과 같은 신체적 기능에 관한 지각 내용을 포함한다(송인섭, 1990).

아동기의 신체 성장 속도는 대부분 영유아기나 청년기에 비해 느린 편이다. 어린이의 키와 몸무게의 개인차는 여아의 이른 성숙으로 인해 남녀간의 차이가 나타나기도 한다. 아동기는 흔히 성적 중성기라고 불리우며(이윤상, 1993), 뇌와 근육조직의 기능도 점차 조직적으로 분화 발달해 간다. 특히 이 시기의 운동 기능의 발달은 신체적, 사회적, 정서적, 지적 발달과

밀접한 관계를 갖고 있으며 반응속도의 발달 경향도 연령에 따라 규칙적인 증가를 보인다. 이러한 신체적 자아개념은 성격 발달과도 밀접히 관련된다. 즉 신체 및 운동기능 발달과 성격은 서로 상호 작용하면서 영향을 주고받는데(Mussen, 1979) 주로 체격이 작고 허약한 어린이는 어른이나 친구들이 조심스럽게 대하고 대체로 세심하고 겁이 많으며, 걱정이 많아 회피적인 성향을 띄고, 튼튼하고 힘이 센 어린이는 운동을 잘하는 것으로 기대되어 신체활동의 기회가 많으며 쾌활하고 창조적이며 적극적으로 자기표현을 잘 한다고 한다(이옥형, 1997).

신체적 자아는 일찍이 1890년에 William James에 의해 자아개념의 한 요소로서 받아들여졌다. 신체는 가장 눈에 잘 보이고 느낄 수 있는 개인의 부분으로 우리는 우리 자신을 많이 보고, 느끼고, 듣는다. 어린이들은 성장하고 발달함에 따라 그들이 신체 능력을 알게 되고, 그들 신체의 각 부분을 발견하며, 그들 육체적 한 부분의 사용에 관한 것을 배우게 된다. 능력과는 관계없이 신체적 외모와 기능은 자아개념에 영향을 미친다고 보고되고 있다(김기정 역, 1996).

많은 어린이들이 모두 체형에 따라 다른 신체 자아개념을 가진다는 여러 연구 결과들(Caskey & Felker, 1971; Felker, 1968; Felker & Kay, 1971; Kay, Felker & Varoz, 1972)이 있다(김기정 역, 1996, 재인용). 개인의 체형에 대한 사회적 평가에 따라 어린이들의 신체 자아가 형성되고 더 나아가 신체 자아에 대한 부정적 평가는 도덕적, 인격적 측면에까지 확대되어 어린이들이 다른 자아에도 부정적인 영향을 끼치기 쉽다. 이는 신체 자아가 다른 자아개념 형성에 절대적인 영향을 끼친다는 말이기도 하다.

자신의 외모에 대한 자신감은 자아개념 특히 긍정적 자아개념 형성에 영향을 주는데, 이것과 관련하여 신체 쉼마는 신체적 존재로서 어린이 스스로가 가지고 있는 인간의 영상인 신체상의 발달에 있어 기본적 요소이다.

신체의 구조, 외관, 크기는 개인의 자아개념의 발전을 이해하는데 극히 중요하다. 신체상의 느낌과 신체 영상은 인생의 처음 얼마동안 자아개념의 핵심이 된다고 한다(송인섭, 1990).

성숙과 관련된 Jones와 Bayley(1950)의 연구에서 초기 성숙한 소년들에 비해 성숙이 늦은 소년들은 이성애가 사회적으로 덜 성숙하는 것으로 평가되며, 신체적 애정이 적고, 더욱 긴장하는 경향이 있다고 보고하고 있다. 이러한 이유로 늦은 성숙자들은 지도자가 되기 어려우며, 신뢰감과 인기가 없다고 평가된다.

자아개념과의 여러 연구들의 결과를 살펴보면, 신체 발달적으로 초기 성숙자는 사회화, 책임감, 우월성과 같은 특성들에 높은 점수를 나타낸 반면, 늦게 성장한 자는 불안정을 나타내고 성인들에 의존하고 있는 경향을 나타냈다. 즉, 신체적 자아개념과 관련하여 늦은 성숙은 어린 시절의 독립성과 적절성, 만족을 성취하기 위한 능력을 가져다주지 못하는 것으로 보여진다. 이러한 결과들에 비추어 본 연구의 문제와 관련하여 보면 초등학교 아동들이 신체적 자아개념과 학습 상에서의 행동 특성인 학습양식은 많은 관련성을 나타낼 것으로 생각해 볼 수 있다. 이와 같이 신체적 자아는 최초에 어린이의 자아 발달에 근본적인 영향을 끼치는 핵심변인으로 자리하며 더 나아가 점차 성장하면서는 성숙과 관련하여 사회적 자아, 이성적 자아, 학업적 자아에까지 영향을 끼칠 가능성이 다분하다.

(2) 사회적 자아개념의 발달과 학습

어린이는 다양한 사회적 상황 속에서 자신의 자아개념을 형성해 나가면서 자신에게 의미를 가지는 중요 타인인 부모, 교사, 또래 집단의 관점을 이해하는 능력을 점차로 형성해 나간다.

특히 아동기는 사회성이 급격히 발달되는 시기로 초기에는 유아기와 같이 아직 자기중심적 개별적인 특징을 보이지만 차츰 집단에 대한 소속 욕

구가 강해지기 때문에 8-9세로부터 12-13세에 걸친 시기에는 도당이라 불려지는 집단을 만들기도 한다.

이러한 사회성의 발달로 인해 나타나는 사회적 자아는 중요한 타인에 의한 평가에서 형성되는 지각으로 한 개인이 사회적 상황에 적응하는 정도에 대한 평가된 지각을 뜻한다. 즉 사회적 인간관계를 각 개인이 어떻게 느끼고 있는가에 대한 것이다.

특히 Davidson 과 Lang은 긍정적인 교사의 느낌과 학업 성취간에 그리고 긍정적 교사의 느낌과 수업 장면에서의 행동 간에 긍정적 관계가 있음을 증명했다(송인섭, 1990, 재인용). 이는 교사로부터 지각된 아동의 사회적 자아개념이 학습행동과 관련된 학습양식과 관계가 있음을 의미하는 것이다.

인간은 사회적 동물이며 타인과의 관계에 의한 만족이나 불만족 혹은 인정과 불인정은 많은 원인으로부터 나타나지만, 그것이 중요 타인으로부터 왔을 때 더 영향력이 있다.

초등학교 초기 이후 어린이들은 구체적 조작이 발달함에 따라서 자기 중심적 사고에서 탈피하여 다른 사람의 입장을 이해하고, 다른 사람도 자신과 마찬가지로 분명하게 구별되는 고유한 생각, 관점, 의사를 지닌다는 것을 알게 된다. 이때 자신에 대한 타인의 평가를 어떻게 받아들이느냐 하는 것이 아동의 자아존중감에 커다란 영향을 주게 된다.

사회적 자아개념과 관련된 사회심리학적 접근의 연구들을 살펴보면, Cooley(1964)는 타인이 그를 지각하는 방법으로 그 자신을 지각한다는 면경자 개념을 소개했는데, 사회적 자아란, 타인의 마음속에 있다고 생각되는 자신의 상에 대한 타인의 태도에 의해 결정되는 것을 의미한다. Cooley의 반사적 자아이론에서 더 나아간 Mead(1934)는 자아개념이란 사회적 상호작용에 의해 생기는 것으로, 개인은 자기 자신에 대하여 남이 자기에게 향

하는 것과 같이 일정한 감정과 태도를 가지고 반응하게 된다고 보았다. Sullivan(1953)은 개인은 다른 사람과의 관계를 떠나서는 존재할 수 없으며, 자아는 사회적 상호작용으로부터 형성되는데 중요 타인 중에 특히 어머니와 아동의 상호작용을 강조했다.

결국 사회적 자아란, 다양한 인간관계 속에서 중요 타인들을 통해 형성되는 것으로 아동들은 유아기 동안 자신을 돌보는 부모 특히 어머니와의 상호작용을 통해 먼저 사회적 자아를 형성한 후, 학교 입학 후에는 점차로 그 범위를 확대하여 또래 집단이나 교사와의 상호작용이 그들의 사회적 자아 형성에 커다란 영향을 끼친다고 볼 수 있다.

이러한 사회적 자아개념은 교사와 또래 집단과의 상호작용이 이루어지는 학습상황 중에 표출되어 정의적 학습양식과 많은 관련성을 나타낼 것으로 보여진다.

(3) 인성적 자아개념의 발달과 학습

인성적 자아개념은 정서적 반응성과 적응성에 관한 지각인 정서적 자아와 이상적, 도덕적 성격에 관한 지각인 성격적 자아로 나누어 살펴볼 수 있다. 곧 인성이란, 아동의 정서와 성격 발달을 통해 형성되어지는 자아개념의 중요한 요인으로 개인을 특징 지워주며 타인과 구별시켜주는 상당히 포괄적인 개념이나, 좁은 의미로 성격과 관련하여 살펴볼 수 있다. 성격이란 개인의 행동 특성들이 조직화된 체제, 또는 한 인간이 가지는 신체적, 정신적, 정서적, 사회적 특질의 총체라고 정의하기도 한다.

인성 및 사회성 발달과 관련하여 인성적 자아개념은 사회적 자아 개념과 자아 존중감 형성을 위한 중요한 활동무대이며 살아가는데 필요한 가치를 선택하도록 해주고, 정서적 안정감을 제공해 줌으로써 인성 발달에 긍정적 영향을 끼친다. 또한 아동들은 다른 사람의 견해와 요구를 생각할 수 있는 인지적 성숙이 이루어진 후 진정한 우정을 형성해 가는데 이것으로 인한

상호 애정은 자아 가치감을 주며 인성의 핵심인 인간됨이 무엇인지를 알게 해 준다.

아동들은 이러한 인성의 발달로 인해 긍정적 자아개념을 형성하게 되는 것이다. 인성발달에 영향을 주는 요인은 또래집단과의 상호작용으로 인해 나타나는 인기나 우정, 또는 긍정적 혹은 부정적인 가족 내의 부모 자녀 관계나 형제관계 가정환경 등으로 나누어 볼 수 있는데, 부정적인 인성의 형성으로 아동들은 신체적이거나, 비 신체적인 정서적 장애나 스트레스를 경험하기도 한다.

아동기는 일명 또래시대라고도 부르는데, 이 시기에 인성적 자아와 관련된 기본적인 정서가 거의 발달하게 되고 개개인의 기초적인 인격도 형성되게 된다. 즉 정서의 분화와 안정된 발달이 이루어진다. 또한 아동기의 지각과 지능의 발달에 따라 행동권이 확대되고, 경험이 풍부해져 가기 때문에 정서를 일으키는 자극의 의미가 추상화 되어가고 표현도 일시적인 것에서 지속적인 것으로, 직접적인 것에서 간접적인 방향으로 나아가게 된다.

아동기에 나타나는 주요 정서의 형태는 분노, 불안, 공포, 질투, 애정 등 다양하게 나타나며, 그 특징은 어른과 또래 집단의 기준 사이에서 갈등을 일으키게 되고, 이것이 잘못 발전되면 비행의 원인이 되기도 한다. 이때 공부와 동료집단으로부터 오는 압박감 때문에 괴로워하기도 하고, 상담치료의 필요성이 대두되기도 하지만, 자신의 문제를 아동 스스로 잘 해결하기도 한다.

이렇듯 바람직한 정서와 성격의 발달로 형성되어지는 인성적 자아개념은 학교 학습 상황 중에 나타나는 학습행동인 정의적 학습양식과 많은 관련성을 내포하고 있을 것으로 짐작해볼 수 있다.

(4) 학업적 자아개념의 발달과 학습

학업적 자아개념은 학업을 성취하려는 자신의 능력을 동일한 일을 행하

는 다른 사람의 능력과 비교함으로써 자기 자신에 대해서 나타내는 개인적 판단과 관련된 것이다. 이는 능력 자아개념이라 하기도 하는데 위계적인 자아개념 중의 하나이며 특별한 역할과 경험, 상황, 시간 등에 의존한다. 또한 비슷한 자극 상황 하에서 상대적으로 안정적이며, 주로 평가적인 경향을 띤다. 학업 자아개념은 학업성취에 가장 큰 영향을 미치며 대부분의 연구에서 능력 자아개념, 성취 자아개념, 학급 자아개념, 학과목 자아개념이라는 용어로 쓰이기도 한다. 능력 자아개념은 자신이 학업을 성취할 수 있다는 느낌의 정도를 나타내며, 성취 자아개념은 능력 자아개념보다 좀 더 상대적인 개념으로 학교에서의 학업과 관련된 자신의 성취수준을 타인과 비교하여 성공과 실패를 지각하여 나타내는 것이다. 학급 자아개념은 교실 내 활동에서의 학업과 타인에 관하여 학생이 자기 자신에 대하여 어떻게 느끼는가를 나타낸다.

이렇듯 학업적 자아개념은 학교 학습 상황 중에 나타나는 학습행동인 인지적 학습양식과 많은 관련성을 내포하고 있을 것으로 짐작해볼 수 있다.

3. 교과 선호도

어떤 특정 교과를 선호한다는 것은 각 개인이 그 교과에 대해 어느 정도의 흥미와 성취를 경험하고 있다는 것을 뜻한다고 볼 수 있으므로 교수-학습의 효과를 높이기 위해서 학습양식과 교과 선호도의 관계를 살펴 볼 필요가 있다.

흥미란 개인의 호기심이나 자발적 탐색활동을 의미한다. Deci와 Ryan(1985)은 흥미란 사람들이 근본적으로 접근하는 행동에 있어서 내적

으로 동기화된 행동에 중요한 직접적인 역할을 하는 것이라고 하였고, Schiefele(1996)는 내재적 동기를 구성하는 내용-특수적인 동기요인이라고 정의하였다(강영하, 조봉환, 임경희, 2003, 재인용). 즉 특정 개인-대상간 관계의 유지가 흥미를 초래하고, 흥미가 내재적 동기의 부여를 촉진하는 기능을 수행한다는 것이다. 따라서 활동 자체에 대한 즐거움을 제공하는 흥미의 경험은 학습자로 하여금 활동에 대한 내재적 동기를 발현시키는 요소라고 볼 수 있다.

흥미가 내용-특수적인 동기요인임을 감안할 때, 교과흥미에 관심을 기울일 필요가 있다. 교과흥미는 크게 교과목에 대한 흥미와 학문계열에 대한 흥미로 구분할 수 있다(전용오, 2000).

그 동안 국내에서 학습양식과 교과 흥미간 관계를 밝힌 연구는 별로 이루어지지 못했다. 대신에 진로지도의 차원에서 교과흥미와 진로차원의 특성간 관계를 규명한 연구가 많이 이루어졌다. 그 예로 최유흥(1998)의 교과목별 학습흥미와 학업성취도 및 직업흥미에 관한 연구에서는 과학, 사회 교과 흥미가 높은 학생들은 그와 관련된 직업을 희망하는 경향이 높고 희망직업에 관련된 교과와 학습흥미검사 결과와의 일치도는 음악, 사회, 국어 교과에서 높게 나타났다. 또한 희망하는 직업과 선호교과, 고성취 교과는 모두 관련이 있기 때문에 희망직업의 선택은 막연한 직업선택이 아니라 선호하는 교과와 관련된 직업을 선택하는 경향이 높다고 하였다.

또한 권태욱(1995)의 연구에 의하면 미술적 흥미와 문학적 흥미가 낮을수록 합리적인 의사결정능력은 높게 나타나고 있으며, 사회적 흥미가 높은 집단이 직업의 이해, 자신의 이해, 직업선택, 의사결정 능력 등이 높으며 가정의 사회경제적 지위가 더 높은 학생들이 사회적 흥미가 더 높게 나타났다. 이와 같이 교과목에 대한 흥미가 교과학습과 수행결과에 직 간접적인 영향을 미치는 요인으로 기능하기 때문에 흥미에 대한 정보를 파악하는

것은 학생의 학습지도에 중요한 의의를 갖는 변수로 볼 수 있다.

4. 학습양식과 자아개념

교수-학습 활동을 잘 하기 위해서는 교수-학습 과정을 이해하고, 그것을 구성하는 구성요소들이 어떤 것인가를 먼저 파악하는 것이 중요하다. 이를 통해 교수-학습에 필요한 요소인 학습목표, 학습자의 특성, 교수-학습의 계획 및 전개, 학습의 결과, 평가 등의 단계들을 적절히 계획할 수 있기 때문이다. 그런데 이러한 절차들 중에서 교수-학습의 효과를 극대화하기 위해서는 학습자의 특성을 파악해 그 출발점으로 해야한다는 것이다.

일반적으로 학습자의 특성은 지적, 정의적, 신체적 특성 등으로 분류할 수 있는데 이러한 학습자의 특성이 교수-학습 중에 포괄적으로 표출되는 것이 학습자의 학습양식이다. Keefe(1979)는 학습양식을 인지적, 정의적 생리적/신체적 학습양식으로 나누고 인지적 학습양식은 정보처리나 인지 양식의 차이로, 정의적 학습양식은 주어진 태도나 견해의 차이로, 생리 신체적 학습양식은 환경과 생태적 차이로 설명하고 있다. 본 연구에서는 이러한 다양한 학습양식의 범주 중에서 인지적, 정의적 학습양식인 Kolb의 적응자, 분산자, 수렴자, 융합자로 나누어 살펴보고 이러한 학습양식과 정의적 특성의 핵심요소인 자아개념과의 관계를 밝혀 보고자 한다.

자아개념은 어떠한 학습 상황에서도 필수적인 것으로 교사가 의도하든 의도하지 않든 교수-학습의 결과와 조건 모두에 불가결한 요소로 작용한다고 한다(송인섭, 1990).

또한 자아개념은 개인의 특징적인 행동과 사고를 결정해 주는 내적 구조

로 적응방식이나 습관 등의 특성을 통해 나타나므로 학습양식이나 학습 활동, 학습 전략, 학습 방법, 학습 결과 등에 있어서 다양한 차이를 나타내는 변인이 될 수 있는 것이다.

학습양식과 자아개념 관련 선행 연구를 살펴보면 신기철(1981)은 대학생의 자아개념과 학습양식에 관한 일 연구에서 능력에 대한 자아개념과 학습양식 사이에는 유의한 상관관계가 있다고 하였다. 즉 Grasha와 Riechman의 학습양식인 독립성과 참여성은 능력에 대한 자아개념과 정적 상관이 높고, 회피형은 부적 상관이 높다고 하였다. 김태형(1991)은 학습양식이 학업성취 및 자아개념에 미치는 영향 연구에서 Dunn & Dunn의 학습양식인 신체적 자극의 이동성 학습양식, 정서적 자극의 동기, 꾸준함, 책임감, 구조화 학습양식, 사회적 자극의 혼자, 둘, 셋이 공부하는 방법의 학습양식 등은 성격적 자아개념에 영향을 미친다고 밝혔다. 태명화(1991)는 초등학교의 학습양식과 자아개념과의 관계 연구에서 Grasha와 Riechman의 학습양식인 의존형을 제외한 모든 학습양식(독립형, 참여형, 협동형, 경쟁형, 회피형)은 신체적 자아, 사회적 자아, 인성적 자아, 학업적 자아와 $p<.01$ 수준에서 유의미한 상관관계를 나타낸다고 하였다. 특히 신체적 자아개념은 독립형, 참여형이, 사회적 자아개념은 독립형, 협동형이, 인성적 자아개념은 독립형, 참여형이, 학업적 자아개념은 독립형, 참여형이 정적 상관이 높다고 밝혔다. 반면 회피형은 자아개념과 부적 상관관계를 보인다고 밝혔다. 장기표(2003)는 초등학교의 자기효능감 및 학습양식과 학업성취와의 관계 연구에서 자신의 능력에 대한 판단이나 신념 등 자신을 능력을 지각하는 특성인 자기 효능감이 높은 학생은 독립형, 협동형, 참여형 학습양식을 선호하며, 자기 효능감이 낮은 학생은 의존형, 협동형 학습양식을 선호하는 것으로 나타났다. 즉 자기효능감과 학습양식은 서로 밀접한 관련이 있다고 하였다. 오금석(2003)의 초등학교의 자기조절학습, 학습양식, 학업성취도간의

관계 분석 연구에서 학습양식에 따른 자기조절학습의 하위요소인 자기효능감은 수렴자가 가장 높고, 분산자가 가장 낮은 것으로 나타났으며, $p < .01$ 수준에서 유의미한 차이가 있다고 밝혔다.

이상에서 살펴본 바와 같이 개인차를 고려한 개별화 학습의 중요한 변인인 학습양식과 자아개념은 상관이 높으며, 이를 연구함으로써 학습자의 특성을 파악하여 교수-학습의 효과를 극대화하기 위한 수업설계에 중요한 자료를 제공할 수 있을 것이다.

5. 학습양식과 교과선호도

학습양식이란 학습이 이루어지는 과정에서 학습자가 지속적으로 선택하는 일정한 경향성을 띤 학습방법의 집합이다(임창재, 1994). 또한 학습양식은 학습자가 가장 잘 학습할 수 있는 학습조건이나 학습상황이다(Hunt, 1984). 또한 교과선호도란 학습자가 가장 선호하는 교과로 학습자들은 자기가 선호하는 교과의 성적이 우수하거나 성적이 우수한 교과를 선호하는 경향으로 나타난다(박현송, 2006).

학습양식과 교과선호도는 학습자가 선호하거나 선택하는 경향성이며 교수-학습 과정에서 함께 고려되어야 하는 변인이므로 본 연구에서 학습양식과 교과선호도를 살펴보고자 한다.

학습양식과 교과선호도에 관한 선행연구를 살펴보면 태명화(1991)의 연구에서 교과 선호에 따른 학습양식의 특성은 주지교과(국어, 수학, 사회, 과학) 선호집단은 주로 참여적이고, 협동적이며 경쟁적인 학습양식을 보이고, 비주지교과(도덕, 음악, 미술, 체육, 실과)를 선호하는 집단은 주로 협동적이고, 참여적인 특성을 보였다. 교과선호에 따른 집단간의 학습양식 특성

은 여러 유형에서 유의한 차이를 나타냈는데, 독립형과 참여형이 가장 큰 차이를 나타냈고, 다음으로 경쟁형과 의존형에서 각각 유의한 차가 나타났으며, 협동형에서는 별다른 차이가 나타나지 않았었다. 황성준(2001)의 전문대학 학생의 계열별 학습양식 비교 연구에서 계열에 따른 학습양식은 $p<.05$ 수준에서 유의미한 차이가 있었는데, 공업계열, 자연과학계열, 인문사회계열에서는 분산자가 가장 높은 비율을 보였으며, 예체능계열에서는 적응자가 가장 높은 비율을 나타내었다. 전현경(2002)의 학습양식과 대학 전공과의 상관연구에서 심리학, 국문학, 교육학, 음악 전공은 분산자로 나타났으며, 수학교과 전공은 뚜렷한 융합자로, 전기공학, 기계공학, 경영학, 화학은 수렴자로, 적응자는 해당하는 전공이 없는 것으로 나타났다. 박현송(2006)의 여자 고등학생의 학습양식 유형에 따른 교과흥미 및 학업성취도의 차이 연구에서 학습양식 유형에 따른 교과흥미는 $p<.001$ 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났었는데, 수학교과 흥미에서만 수렴자와 융합자의 수준이 적응자와 분산자보다 높은 것으로 나타났다. 우성자(2006)의 학습양식과 교과선호도에 관한 연구에서 전체적인 교과선호도는 예체능계열 48.5%, 자연계열 26.8%, 인문계열 24.7%로 예체능계열을 가장 선호한 것으로 나타났다. 학년에 따른 교과선호도는 $p<.001$ 수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 초등학교 3학년은 예체능계열 63.8%, 자연계열 23.1%, 인문계열 13.1%였고, 초등학교 6학년은 예체능계열 44.8%, 자연계열 27.3%, 인문계열 27.8% 였다. 중학교 3학년은 예체능계열 36.3%, 자연계열 30.1%, 인문계열 33.7%로 학년이 올라갈수록 자연계열, 인문계열 선호도가 높아지는 것으로 나타났다. 성별에 따른 교과 선호도도 $p<.001$ 수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 남학생은 예체능계열 44.8%, 자연계열 35.5%, 인문계열 19.7%로, 여학생은 예체능계열 51.8%, 인문계열 29.3%, 자연계열 18.9%로 나타났다. 남학생 여학생 모두 예체능

계열에 대한 선호도가 높으나 남학생은 자연계열을, 여학생은 인문계열을 상대적으로 더 선호하는 것으로 나타났다. 학습양식에 따른 교과선호도는 독립형, 경쟁형, 참여형은 자연계열을, 의존형, 협동형, 회피형은 예체능계열을 선호하는 것으로 나타났다.

이에 본 연구에서는 학습양식에 따른 교과선호도를 알아봄으로써 학습자의 특성을 바르게 파악하고 선호하는 교과별로 바람직한 교수-학습이 이루어지도록 하는데 필요한 자료를 제공 할 수 있을 것이다.



Ⅲ 연구 방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 부산시 남구에 소재한 3개의 초등학교 5, 6학년 283명이었다. 해당 학교 5, 6학년 302명에게 학습양식 검사와 자기개념 검사를 실시한 결과 잘못 응답한 검사지를 제외하고 성실히 답한 응답자 283명의 설문지를 최종 분석 대상으로 삼았다. 연구대상 283명 학생들의 성별, 학년별 구성은 <표 1>과 같다.

<표 1> 연구대상			
학년	성별		N(%)
	남	여	총계
	학년	학년	학년
5	73(25.8)	69(24.3)	142 (50.2)
6	77(27.2)	64(22.7)	141 (49.8)
총계	150(53.0)	133(47.0)	283(100.0)

2. 측정도구

본 연구를 수행하기 위하여 학습양식, 자아개념, 교과 선호도 검사를 실시하였다. 각각의 검사를 위한 측정도구는 다음과 같다.

가. 학습 양식 검사

연구대상의 학습양식을 알아보기 위해 Kolb(1985)가 제작한 학습 양식 검사지를 오금석(2003)이 수정한 것을 사용하였다. 이는 오금석(2003)이 초등학교 교사 3명, 교육공학 전공자 3명과 상의하여 초등학생의 수준에 맞게 고친 후 초등학교 5학년 학생 20명을 대상으로 사전검사를 통해 어려워하는 문장을 수정하여 사용한 것이다.

이 검사 도구는 총 12개의 문항으로 구성되는데 각 문항은 구체적 경험(Concrete Experience), 반성적 관찰(Reflective Observation), 추상적 개념화(Abstract Conceptualization), 능동적 실험(Active Experiment)을 나타내는 4개의 서술지로 이루어져 있다. 학생들은 각 문항마다 서술되어 있는 문장 중에서 자신의 모습과 가장 닮았다고 생각되는 순서로 1,2,3,4의 번호를 쓰도록 되어있다. 구체적인 검사지의 구성, 내용, 문항은 <표 2>와 같다.

<표 2> 학습양식 측정도구의 하위척도별 문항 번호

구성요소	내 용	문 항
구체적 경험	느낌에 바탕 한 판단에 심히 의존하는 감득적이고 경험에 바탕 하는 학습 접근 방법	1-1, 2-1, 3-1, 4-1, 5-1, 6-1, 7-1, 8-1, 9-1, 10-1, 11-1, 12-1
반성적 관찰	학습에 대하여 잠정적이고 중립적이며 반성적인 접근을 하는 학습 방법	1-2, 2-2, 3-2, 4-2, 5-2, 6-2, 7-2, 8-2, 9-2, 10-2, 11-2, 12-2
추상적 개념화	논리적인 사고와 합리적인 평가에 심히 의존하는 분석적이고 개념적인 학습 접 근 방법	1-3, 2-3, 3-3, 4-3, 5-3, 6-3, 7-3, 8-3, 9-3, 10-3, 11-3, 12-3
능동적 실험	실험에 심히 의존하고, 능동적이고 실천 지향적인 학습 접근 방법	1-4, 2-4, 3-4, 4-4, 5-4, 6-4, 7-4, 8-4, 9-4, 10-4, 11-4, 12-4,

Kolb의 영어판 학습양식 검사지는 높은 구인 타당도와 Cronbach α =.88-.89의 높은 신뢰도를 보이고 있는 반면 본 연구의 학습양식 검사지의 전체 신뢰도 α =.61이었고, 하위요소에 따른 신뢰도는 <표 3>과 같이 나타났다.

<표 3> 학습양식 검사지 신뢰도

(N=283)

문항의 구성 요소	문항수	Cronbach α
구체적 경험(CE: Concrete Experience)	12	.553
반성적 관찰(RE: Reflective Observation)	12	.585
추상적 개념화(AC: Abstract Conceptualization)	12	.613
능동적 실험(AE: Active Experiment)	12	.687

나. 학습양식 검사지의 분석 방법

학습양식 유형은 문항의 구성요소를 기초로 분류된다. 응답자는 4개의 보기에 나오는 주어진 문장을 채우는 형식으로 응답을 하는데 보기에 나오는 문장들 중에서 자신이 선호하는 방법을 1, 2, 3, 4 순위로 매긴다.

Kolb의 검사지에서는 선호하는 순서대로 4, 3, 2, 1로 숫자를 매기게 되어 있으나, 본 연구에서는 응답자의 문화적 습관에 맞게 선호하는 우선순위에 따라 1, 2, 3, 4로 응답하도록 하였다.

각 보기는 순서대로 구체적 경험(CE), 반성적 관찰(RO), 추상적 개념(AC), 능동적 실험(AE)에 관한 것으로 각 보기에 응답한 순위를 반대로 즉 4, 3, 2, 1로 해서 점수를 합계한 후 추상적 개념에서 구체적 경험을 빼 점수(AC - CE : Y축 점수)와 능동적 실험에서 반성적 관찰의 점수를 빼

점수(AE - RO : X축 점수)를 이용하여 <그림 2>의 학습양식 분석 척도를 통해서 학습양식을 분류한다.

추상적 개념에서 얻은 총점에서 구체적 경험에서 얻은 총점을 뺀 것으로부터 학습자가 추상적인지 구체적인지를 알 수 있다. 마찬가지로 능동적 실험에서 얻은 총점에서 반성적 관찰에서 얻은 총점을 뺀 것으로부터 능동적인지 반성적인지를 알 수 있다.



다. 자아개념 검사

연구대상의 자아개념을 측정하기 위해 Shavelson(Shavelson & Bolus. 1982 : Shavelson. 1976)의 연구를 근간으로 하여 윤희준(1985)이 제작하고 태명화(1999)가 사용한 검사지를 이용하였다. 이 검사지의 하위요소는 신체적 자아, 사회적 자아, 인성적 자아, 학업적 자아의 4가지이며 총 32문항으로 이루어져 있다. 응답은 4단계로 되는데 ‘아니다.’는 1점, ‘아닌 편이다.’는 2점, ‘그런 편이다.’는 3점, ‘그렇다.’는 4점으로 측정된다. 하위요소별 문항 구성은 <표 4>와 같다.

<표 4> 자아개념 검사 도구의 하위 요인별 문항 구성

하위요소	질문내용	문항번호	문항 수
신체적 자아	몸집, 생김새, 외모와 신체의 근력, 와력 등의 기능에 관한 지각	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29	8
사회적 자아	중요 인물(급우, 놀이 친구, 부모, 교사)과의 관계 지각	2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30	8
인성적 자아	정서적, 반응성, 적응성, 이상적, 도덕적 성격에 관한 지각	3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31	8
학업적 자아	국어와 수학과나 공부 전반에 관한 지각	4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32	8

본 연구에서 얻어진 자아개념 검사지의 신뢰도 Cronbach α 는 <표 5>와 같다.

<표 5> 자아개념 척도의 신뢰도

하위요소	문항 수	Cronbach α
신체적 자아(신체외모, 신체능력)	8	.846
사회적 자아(또래관계, 타인관계)	8	.764
인성적 자아(정서적, 성격적)	8	.784
학업적 자아(공부전반, 특정교과)	8	.853

라. 교과선택도 검사

교과선택도를 알아보기 위해 초등학교 7차 교육과정 해설서에 명시된 10개 교과를 3계열로 범주화 하였다. 이러한 방식은 중등교육에서 진로적성을 위해 학생들의 공부하는 방법, 성격, 학습관련 행동들을 관찰한 후 구분할 때 흔히 사용하는 것이며, 우성자(2006)의 연구에서도 사용한 것이다.

10개 교과 중 도덕, 국어, 사회, 영어는 인문계열로, 수학, 과학은 자연계열로, 체육, 음악, 미술, 실과는 예체능계열로 묶어 학생들로 하여금 가장 좋아하는 교과가 포함되어 있는 곳 한 군데만 표시하도록 하였다.

3. 연구절차

본 연구를 위해 2007년 8월8일부터 8월 10일까지 설문지에 대한 아동들의 언어적 이해 능력, 소요 시간, 검사 절차상의 문제점을 파악하기 위하여 예비조사를 실시하였다. 실시 결과 문제가 없는 것으로 확인되어 2007년 9월1일부터 9월 8일까지 본 검사를 실시하였다. 본 검사를 위해 부산광역시 남구관내에 위치한 초등학교 중 급지별(나, 다, 라 급지) 1개교씩 선정하였고, 각 학교 5, 6학년 아동들을 대상으로 학습양식 검사, 자아개념 검사, 교과선호도 검사를 약 40분에 걸쳐 실시하였다.

4. 자료 처리

본 연구에서 얻어진 자료는 Windows용 SPSS 12.0을 사용하여 분석하였다. 연구 문제에 따른 상세한 자료 분석 방법은 다음과 같았다.

(1) 성별, 학년별 학습양식에 따른 자아개념의 차이를 검증하기 위해 평균과 표준편차를 구한 후 t-검증, 일원분산분석을 실시하였다.

(2) 학년별, 성별 학습양식에 따른 교과선호도를 알아보기 위해 카이 square 검증을 실시하였다.

IV 연구결과

본 연구는 초등학생을 대상으로 학습자의 특성인 학습양식에 따라 자아개념과 교과선호도는 어떠한가를 알아보았다.

1. 학습양식과 자아개념

학습양식에 따른 자아개념은 어떠한가를 알아보기 위해 먼저 학년별, 성별 학습양식의 유형은 어떠한지 알아보았다. 학년별, 성별 학습양식 유형의 빈도와 백분율은 <표 6>과 같았다.

<표 6> 학년별, 성별 학습양식의 빈도와 백분율 ()=%

학년 성별 학습양식	5		6		전체
	남	여	남	여	
적응자	16 (21.9)	11 (15.9)	14 (18.2)	8 (12.5)	49 (17.3)
분산자	23 (31.6)	21 (30.4)	21 (27.3)	13 (20.3)	78 (27.5)
수렴자	9 (12.3)	14 (20.4)	17 (22.1)	19 (29.7)	59 (20.9)
융합자	25 (34.2)	23 (33.3)	25 (32.4)	24 (37.5)	97 (34.3)
전체	73(100.0)	69(100.0)	77(100.0)	64(100.0)	283(100.0)

<표 6>의 결과들을 살펴보면 초등학교 아동들의 학습양식 유형은 전체

적으로 융합자가 가장 많으며(34.3%), 그 다음은 분산자(27.5%), 수렴자(20.9%), 적응자(17.3%) 순이었다.

학년별로 살펴보면 5학년은 융합자(33.8%), 분산자(31.0%), 적응자(19.0%), 수렴자(16.2%) 유형의 순이었고, 6학년은 융합자(34.8%), 수렴자(25.5%), 분산자(24.1%), 적응자(15.6%) 유형 순이었다. 5학년과 6학년을 비교해 보면 적응자와 융합자 유형의 비율은 비슷하였으나 분산자의 비율은 5학년이, 수렴자의 비율은 6학년이 많았다.

성별로 살펴보면 남학생은 융합자(33.3%), 분산자(29.4%), 적응자(20.0%), 수렴자(17.3%) 유형 순이었고, 여학생은 융합자(35.3%), 분산자(25.6%), 수렴자(24.8%), 적응자(14.3%) 유형 순이었다. 또한 남학생은 여학생 보다 적응자, 분산자 유형의 비율이 많았고, 여학생은 남학생 보다 수렴자 유형의 비율이 많았다.

자아개념은 학년 및 성에 따라 차이가 있는가를 알아보았다. 이는 t-검증 결과 <표 7>과 같이 자아개념은 학년별, 성별 따라 유의미한 차이가 없게 나타났다.

<표 7> 학년별, 성별 자아개념의 차이

구분		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
학년	5학년	142	87.17	14.703	1.439
	6학년	141	84.63	14.961	
성별	남	150	86.25	15.096	.411
	여	133	85.52	14.637	

자아개념은 학습양식의 유형에 따라 어떠한 차이가 있는가를 알아보기 위해 먼저 학습양식 유형에 따른 자아개념의 평균과 표준편차를 알아보았

더니 <표 8>과 같았다. <표 8>에서 살펴보면 분산자 유형 학습자의 자아 개념이 가장 높게 나타났고, 적응자 유형 학습자의 자아 개념이 가장 낮게 나타났다.

<표 8> 학습양식에 따른 자아개념의 평균과 표준편차

학습양식	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
적응자	49	79.88	13.774
분산자	78	90.54	13.978
수렴자	59	78.25	15.242
융합자	97	89.88	12.994
전체	283	85.90	14.860

다음은 학습양식 유형에 따른 자아개념의 차이를 알아보기 위해 일원분산분석을 실시한 결과 <표 9>와 같이 학습양식 유형에 따른 자아개념은 $p < .001$ 수준에서 유의미한 차이가 나타났다.

<표 9> 학습양식에 따른 자아개념의 일원분산분석
(*N*=283)

변산원	제곱합	자유도	평균제곱	<i>F</i>
집단간	8438.072	3	2812.691	14.576***
집단내	53836.352	279	192.962	
합계	62274.424	282		

*** $p < .001$

따라서 Scheffe 사후 검증을 통해서 어떤 학습양식에서 그 차이가 존재하는지를 분석하였으며, <표 10>에서 보듯이 적응자 유형과 분산자 유형, 적응자 유형과 융합자 유형, 수렴자 유형과 분산자 유형, 수렴자 유형과 융

합자 유형의 집단간에 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 10> Scheffe 사후 검증 결과표

	적응자	분산자	수렴자	융합자
적응자		-10.66***		-10.00***
분산자			12.28***	
수렴자				-11.622***
융합자				

*** $p < .001$

2. 학습양식과 교과선호도

학습양식에 따른 교과선호도는 어떠한가를 알아보기 위해 먼저 학년별, 성별 교과선호도는 어떠한지 알아보았다. 학년별, 성별 교과선호도의 빈도와 백분율은 <표 11>과 같았다

<표 11> 학년별, 성별 교과선호도의 빈도와 백분율 ()=%

학년	5		6		전체
교과 선호도	성별		성별		
	남	여	남	여	
인문계열	9 (12.3)	11 (15.9)	16 (20.8)	13 (20.3)	49 (17.3)
자연계열	33 (45.2)	17 (24.7)	19 (24.7)	8 (12.5)	77 (27.2)
예체능계열	31 (42.5)	41 (59.4)	42 (54.5)	43 (67.2)	157 (55.5)
전체	73(100.0)	69(100.0)	77(100.0)	64(100.0)	283(100.0)

<표 11>에서 살펴보면 전체적으로는 예체능 계열(55.5%)을 가장 선호하였으며, 인문계열(27.2%), 자연계열(17.3%) 순으로 선호하였다.

학년별 교과선호도는 5학년은 예체능계열(50.7%), 자연계열(35.2%), 인문계열(14.0%)순이었으며, 6학년은 예체능계열(60.3%), 인문계열(20.6%), 자연계열(19.1%) 순이었다.

성별 교과선호도는 남학생은 예체능계열(48.6%), 자연계열(34.7%), 인문계열(16.7%) 순이었고, 여학생은 예체능계열(63.2%)을 가장 선호했고 인문계열(18.0%)과 자연계열(18.8%) 선호도는 비슷했다.

학년별, 성별 교과선호도는 차이가 있는가를 살펴보면 <표 12>에서와 같이 학년별 교과선호도는 $\chi^2 = 9.596$ 로 $p < .01$ 수준에서 유의미한 차이가 있었다.

<표 12> 학년별 교과선호도에 따른 카이square 검증

교과선호도	학년		총계	N(%) χ^2
	5	6		
인문계열	20 (14.1)	29 (20.6)	49 (17.3)	9.596** (df =2)
자연계열	50 (35.2)	27 (19.1)	77 (27.2)	
예체능계열	72 (50.7)	85 (60.3)	157 (55.5)	
총계	142(100.0)	141(100.0)	283(100.0)	

** $p < .01$

또한, <표 13>에서와 같이 성별 교과선호도는 $\chi^2 = 9.271$ 로 $p < .05$ 수준에서 유의미한 차이가 있었다.

<표 13> 성별 교과선호도에 따른 카이square 검증

교과선호도	성별		총계	N(%) χ^2
	남	여		
인문계열	25 (16.7)	24 (18.0)	49 (17.3)	9.271* (df =2)
자연계열	52 (34.7)	25 (18.8)	77 (27.2)	
예체능계열	73 (48.6)	84 (63.2)	157 (55.5)	
총계	150(100.0)	133(100.0)	183(100.0)	

* $p < .05$

학습양식에 따른 교과선호도가 어떠한지를 살펴보면 <표 14>에서와 같이 적응자 유형은 인문계열(36.7%)을 가장 선호하였으며, 분산자, 수렴자, 융합자 유형은 예체능계열을 가장 선호하였다. 또한 교과선호도는 학습양식에 따라 차이가 있는가를 알아보면 $\chi^2 = 23.151$ 이며, $p < .001$ 수준에서 유의미한 차이가 나타났다.

<표 14> 학습양식에 따른 교과선호도 카이square 검증

							N(%)
교과선호도	양식	적응자	분산자	수렴자	융합자	전체	χ^2
인문 계열	빈도	18	8	7	16	49	23.151*** (df =6)
	백분율	(36.7)	(10.3)	(11.9)	(16.5)	(17.3)	
자연 계열	빈도	14	28	15	20	77	
	백분율	(28.6)	(35.9)	(25.4)	(20.6)	(27.2)	
예체능 계열	빈도	17	42	37	61	157	
	백분율	(34.7)	(53.8)	(62.7)	(62.9)	(55.5)	
전체	빈도	49	78	59	97	283	
	백분율	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(100.0)	(100.0)	

*** $p < .001$

V 논의 및 결론

1. 논의

앞의 연구결과를 토대로 논의를 해보면 다음과 같다.

첫째, 초등학교 아동의 학습양식은 전체적으로 융합자, 분산자, 수렴자, 적응자 유형 순으로 나타났다. 이는 중학생의 학습양식과 관련 변인에 관한 연구(이영주, 2004)에서 중학생들의 학습양식 유형이 전체적으로 융합자, 분산자, 수렴자, 적응자 유형 순으로 밝혀진 것과 같은 결과다. 이는 초, 중등학교의 학생들은 추상적으로 개념화하여 정보를 지각하고 반성적으로 관찰하여 정보를 처리하는 학습환경을 선호하는 것으로 보여진다. 그러므로 학습환경으로는 귀납적 절차를 사용하여 수업 설계, 문장 치환, 유추나 은유를 생성하여 수업을 통합하는 기회 제공, 정보를 유추하여 정교화 촉진, 마인드 맵, 개념지도, 유목화를 사용하여 학습자에게 정보를 조직할 수 있는 기회 제공 등이 필요하겠다.

학년별 학습양식은 5학년은 융합자, 분산자, 적응자, 수렴자 유형 순으로, 6학년은 융합자, 수렴자, 분산자, 적응자 유형 순으로 나타났다. 한편 이영주(2004)의 연구에서는 중학교 1, 2, 3학년 모두 융합자, 분산자, 수렴자, 적응자 유형의 순으로 밝혀졌었고, 오금석(2003)의 연구에서 초등학교 6학년의 학습양식 유형은 적응자, 수렴자, 융합자, 분산자 순으로 밝혀졌었던 것과 비교하면 학년에 따라서는 정보 처리 과정에서 능동적 실험을 시도하는 성향도 있고, 반성적 관찰을 시도하는 성향도 있으며, 정보 지각 과정에서 구체적 경험보다는 추상적 개념화를 시도하는 성향이 더 강한 것으로 보여

진다. 이에 다양한 학습양식에 알맞은 효과적인 교수-학습 계획을 위한 노력이 요구된다.

성별 학습양식은 남학생은 융합자, 분산자, 적응자, 수렴자 유형 순으로, 여학생은 융합자, 분산자, 수렴자, 적응자 유형 순으로 나타났다. 이영주(2004)의 연구에서는 남, 여학생 모두 융합자, 분산자, 수렴자, 적응자 유형 순으로 밝혀진 것과 비교하면 남, 여학생 모두 실제로 문제에 접근하고 실험을 시도하는 능동적 활동 보다는 주의 깊게 관찰하고 주시하는 반성적 관찰을 시도하는 성향으로 보아 같은 결과로 보여진다. 이는 남녀합반인 초등학교에서 강의 같은 형식적 학습상황에서 주시와 경청을 잘 할 수 있도록 배려해야 하겠다.

초등학교 아동의 학년별, 성별 자아개념은 차이가 없는 것으로 나타났다. 전반적인 특성은 평균 85.90, 표준편차 14.860으로 긍정적인 편이었으며, 성별로 비교하면 남학생이 여학생 보다 조금 더 긍정적인데 이는 태명화(1999)의 연구 결과와도 같았다. 또한 학년별로는 5학년이 6학년 보다 조금 더 긍정적인 편으로 나타났는데 이는 태명화(1999)의 연구에서는 6학년이 5학년보다 조금 더 긍정적인 편으로 나타난 결과와는 대조적이라 하겠다. 그러나 이 차이는 t-검증 결과 의미가 없으므로 성별이나 학년에 따른 자아개념은 차이가 없다고 할 수 있겠다.

학습양식 유형에 따른 자아개념이 어떠한지를 살펴보면 분산자 유형의 자아개념이 가장 높게 나타났고, 적응자 유형의 자아개념이 가장 낮게 나타났으며, 학습양식 유형에 따른 자아개념은 $p<.001$ 수준에서 차이가 있게 나타났다. 이는 정보를 지각하는 인지적 요소보다는 정보를 처리하는 정의적 요소가 자아개념과 관련이 많으며, 실제적으로 보다는 반성적으로 정보를 처리하는 경우에 자아개념이 높은 것으로 보여진다. 이에 아동들로 하여금 능동적 실험보다는 반성적으로 관찰하여 정보를 처리하는 기회를 많

이 제공하여야겠다. 또한 학습양식과 자아개념 관련 선행 연구를 살펴보면 신기철(1981)의 연구에서는 능력에 대한 자아개념과 학습양식은 유의한 상관관계가 있으며, 독립성과 참여성은 자아개념이 높고, 회피성은 자아개념이 낮다고 밝혀졌다. 김태형(1991)의 연구에서는 신체적 자극의 이동성 학습양식, 정서적 자극의 동기, 꾸준함, 책임감, 구조화 학습양식, 사회적 자극의 혼자, 둘, 셋이 공부하는 방법의 학습양식 등은 자아개념과 상관관계가 있다고 밝혀졌다. 태명화(1999)의 연구에서는 신체적 자아개념은 독립형, 참여형이, 사회적 자아개념은 독립형, 협동형이, 인성적 자아개념은 독립형, 참여형이, 학업적 자아개념은 독립형, 참여형이 가장 높다고 밝혀졌다. 또한, 장기묘(2003)의 연구에서 자신의 능력에 대한 판단이나 신념 등 자신의 능력을 지각하는 특성인 자기 효능감이 높은 학생은 긍정적 학습양식(독립형, 협동형, 참여형)을 선호하며 자기효능감이 낮은 학생은 의존형을 선호하는 것으로 나타나, 자기 효능감과 학습양식은 서로 밀접한 관계가 있다고 하였다. 오금석(2003)의 연구에서도 학습양식에 따른 자기조절 학습의 하위요소인 자기 효능감은 수렴자가 가장 높고, 분산자가 가장 낮은 것으로 나타나 $p < .01$ 수준에서 통계적으로 유의미한 차이가 있다고 밝혀졌다.

이에 학습양식 검사지의 척도는 다르지만 자아개념의 4가지 하위 요소(신체적 자아, 사회적 자아, 인성적 자아, 학업적 자아)가 학습양식과 연관성이 있다고 보여지며, 학습양식 유형에 따른 자아개념은 차이가 있다고 할 수 있겠다. 집단간 차이는 Scheffe의 사후 검증을 통해 적응자 유형과 분산자 유형, 적응자 유형과 융합자 유형, 수렴자 유형과 분산자 유형, 수렴자 유형과 융합자 유형 사이에 차이가 있는 것으로 보여진다..

둘째, 초등학교 아동의 교과선호도는 전체적으로 예체능 계열 선호도가 높게 나타났다. 이는 우성자(2006) 연구의 결과와도 같았는데 초등학교 시절에는 신체적 발육이 왕성한 시기이므로 신체적으로 움직이는 것을 선호

하고, 인문계열이나 자연계열의 교과들이 지적 능력, 탐구 능력, 문제 해결력 등이 요구되고, 많은 사고 과정을 거쳐야 하는데 비해 예체능계열 교과들은 주로 즐겁게 표현하는 활동이 중심이 되기 때문에 공부한다는 느낌을 덜 받고, 학업에 대한 부담이 덜하기 때문일 것으로 생각된다. 그러므로 초등학교 아등들에게는 인문계열과 자연계열 교과목 학습지도 시에 학업에 대한 부담을 덜 느끼며 신체적 활동을 많이 할 수 있는 교수-학습 계획을 위해 교사들의 많은 노력과 연구가 요구된다 하겠다.

학년별 교과선호도는 5학년은 자연계열 선호도가, 6학년은 인문계열 선호도가 상대적으로 높은 것으로 나타났다. 이는 학년에 따라 학업성적에 대한 관심과 교과에 대한 인식 및 이해도가 다르기 때문이라 여겨진다.

성별 교과선호도는 남학생은 자연계열 선호도가, 여학생은 인문계열 선호도가 상대적으로 높게 나타났다. 이는 일반적으로 남학생의 기질이 여학생 보다 탐구적이고 논리적인 교과에 우수한 능력을 보이고, 여학생의 기질은 언어관련 교과나 단순 암기교과에 더 우수한 능력을 보이는 성향 때문인 것으로 생각되어진다.

그러므로 학년별 교과선호도는 $p < .01$ 수준에서, 성별 교과선호도는 $p < .05$ 수준에서 유의미한 차이가 있는 것으로 보여진다.

학습양식 유형에 따른 교과 선호도는 적응자 유형은 인문계열을, 분산자, 수렴자, 융합자 유형은 예체능 계열을 선호했다. 이는 적응자의 특성이 구체적 예를 많이 제공하고 개인적 경험과 연관지어 이야기식으로 진행하는 수업환경을 선호하고, 적응자는 인문 사회 계열과 관련성이 높다는 Katz(1988: 박현송, 2006에서 재인용)의 연구 결과와 일치한다고 하겠다. 또한 분산자의 특성이 넓은 문화적 흥미를 소지하고 있으며 상상력과 느낌에 대한 민감성이므로 예체능계열과 관련이 많고, 수렴자의 특성도 사람보다는 사물을 다루는 것을 선호하고 전문적이고 기술적인 것에 관련이 많으

므로 예체능과 관련이 있다고 여겨진다. 그러나 융합자의 특성은 기초과학이나 수학에 더 가깝고 과학적 직업에 효과적이기에 자연계열을 선호하는 경향과 달리 융합자도 예체능계열을 선호한다고 나온 결과는 융합자의 비율이 다른 유형의 비율보다 상당히 높았고, 예체능계열 선호도가 지나치게 높기 때문이라 생각된다.

한편 박현송(2006)의 연구에서 여자 고등학생들의 학습유형에 따른 교과 흥미는 수험자 및 융합자가 수학교과에 흥미가 있다고 밝혀졌고, Katz(1988: 박현송, 2006에서 재인용)의 연구에서도 융합자는 이공 계열과 관련성이 높다고 하였다. 전현경(2002)의 연구에서는 대학 전공에 따라 학습양식이 차이가 있으며, 융합자는 전기공학, 기계 공학, 경영학, 화학과와, 분산자는 심리학, 국문학, 교육학과 상관이 높다고 밝혀졌다. 황성준(2001)은 전문대학생들의 계열에 따른 학습양식이 $p<.05$ 수준에서 차이가 있다고 하였으며, 자연 계열과 인문 사회 계열은 분산자가 가장 높은 비율을, 예체능 계열은 적응자가 가장 높은 비율을 차지한다고 하였다.

이에 학습양식의 유형에 따른 교과선호도는 $p<.001$ 수준에서 유의미한 차이가 있다고 할 수 있겠다. 그러나 학습 유형별 교과선호도는 연구마다 좀 다른 결과들인데 이는 연구의 대상, 도구, 분석 방법 등의 차이에서 비롯된 것으로 생각되어진다.

2. 결론

본 연구에 밝혀진 결과와 논의를 바탕으로 내린 결론은 다음과 같다.

첫째, 초등학교 아동의 학습양식은 전체적으로 융합자, 분산자, 수험자,

적응자 유형 순이었다.

학년별 학습양식은 5학년은 융합자, 분산자, 적응자, 수렴자 유형 순이었고, 6학년은 융합자, 수렴자, 분산자, 적응자 유형 순이었다. 이는 학년에 따라서는 정보 처리과정에서 능동적 실험을 시도하는 성향도 있고, 반성적 관찰을 시도하는 성향도 있다고 할 수 있겠다.

성별 학습양식은 남학생은 융합자, 분산자, 적응자, 수렴자 유형 순이었고, 여학생은 융합자, 분산자, 수렴자, 적응자 유형 순이었다. 이는 남, 여학생 모두 실제로 문제에 접근하고 실험을 시도하는 능동적 활동 보다는 주의 깊게 관찰하고 주시하는 반성적 관찰을 시도하는 성향을 즐긴다고 할 수 있겠다.

초등학교 아동의 자아개념은 학년별, 성별 차이가 없었으며, 전반적인 특성은 평균 85.90, 표준편차 14.860으로 긍정적인 편이었다.

초등학교 아동의 학습양식 유형에 따른 자아개념은 분산자 유형의 자아개념이 가장 높았고, 적응자 유형의 자아개념이 가장 낮았다. 또한 자아개념은 학습양식 유형에 따라 $p<.001$ 수준에서 유의미한 차이가 있었다. 집단간 차이는 적응자와 분산자 유형, 적응자와 융합자 유형, 수렴자와 융합자 유형 사이에 차이가 있었다. 이는 정보를 지각하는 인지적 요소보다는 정보를 처리하는 정의적 요소가 자아개념과 관련성이 많으며, 실제로 보다는 반성적으로 정보를 처리하는 경우에 자아개념이 높다고 할 수 있겠다.

둘째, 초등학교 아동의 교과선호도는 전체적으로 예체능계열 선호도가 높았고, 그 다음은 인문계열, 자연계열 순이었다..

학년별 교과선호도는 5학년은 자연계열 선호도가, 6학년은 인문계열 선호도가 상대적으로 높았고, 성별 교과선호도는 남학생은 자연계열 선호도가, 여학생은 인문계열 선호도가 상대적으로 높았다.

학년별 교과선호도는 $p < .01$ 수준에서 유의미한 차이가 있었고, 성별 교과선호도는 $p < .05$ 수준에서 유의미한 차이가 있었다.

초등학교 아동의 교과선호도는 학습양식 유형에 따라 $p < .001$ 수준에서 유의미한 차이가 있었다. 학습양식 유형별로는 적응자 유형은 인문계열을, 분산자, 수렴자, 융합자 유형은 예체능 계열을 선호했다. 이는 적응자의 특성이 구체적 예를 많이 제공하고 개인적 경험과 연관 지어 이야기 식으로 진행하는 수업환경을 선호하므로 적응자 유형은 인문계열을 선호한다고 할 수 있겠다. 분산자의 특성은 넓은 문화적 흥미를 소지하고 있으며 상상력과 느낌에 대한 민감성이므로 예체능계열과 관련이 많고, 수렴자의 특성도 사람보다는 사물을 다루는 것을 선호하고 전문적이고 기술적인 것에 관련이 많으므로 예체능과 관련이 있다고 하겠다. 그러나 융합자의 특성은 기초과학이나 수학에 더 가깝고 과학적 직업에 효과적이기에 자연계열을 선호하는 경향과는 다른 결과라 하겠다.

3. 제언

이 연구의 결론을 토대로 후속 연구를 위한 제언을 한다면 다음과 같다.

첫째, 학습양식의 유형에 따른 자아개념을 알아보기 위해 초등학생 5, 6 학년을 연구대상으로 했는데 차후 연구에서는 중, 고등학생까지 범위를 확대하여 연구가 이루어져야 하겠다.

둘째, 아동들의 학습양식만을 알아보았는데 담임교사의 학습양식도 조사하여 담임교사와 아동들의 학습양식의 상관관계를 연구해보면 좋겠다.

셋째, 학습양식 유형을 알아보기 위하여 자기 보고식 질문지만을 사용하

였으나, 이는 다양한 방법에 의한 연구에 많은 제한점이 있다. 학습상황에서 나타나는 학습자의 학습양식은 총체적인 각도에서 다각적으로 측정해야 함이 더욱 바람직한 방향으로 학습양식의 자기 보고식 검사와 함께 연구의 발전을 위해 학습양식에 관한 질적 사례 연구의 정착화를 위한 개선점을 모색하고, 우리나라 초등학생들에게 적합하며 학년별로도 적용되어질 수 있는 타당하고 신뢰로운 다양한 형태의 표준화된 학습양식 검사 도구의 개발이 필요하겠다.

넷째, 일선학교 교사들은 내가 지도하는 아동들의 학습양식, 자아개념, 교과선호도를 파악하여 개인차를 고려한 개별화 교육이 효과적으로 이루어지도록 연구, 노력해야 하겠다.



참고문헌

- 강영하, 조봉환, 임경희 (2003). 학습흥미검사의 표준화를 위한 연구. **교육심리연구**, 17(4), 407-438.
- 권태욱 (1995). **국민학생의 학습흥미와 진로성숙도와의 관계 연구**. 건국대학교 석사학위논문.
- 김기정 (1996). **긍정적 자아개념의 형성**. 서울: 창지사.
- 김아영 (1997). **교육심리학**. 서울: 학문사.
- 김용현 (1988). **학업성취수준에 따른 자아개념과 학습양식의 상관연구**. 전북대학교 석사학위논문.
- 김은정 (1999). **학습양식 유형 및 구성요소와 교육과정과의 관계에 대한 연구**. 연세대학교 석사학위논문.
- 김태형 (1991). **학습양식이 학업성취 및 자아개념에 미치는 영향**. 건국대학교 석사학위논문.
- 문수백 (2005). **학위논문 작성을 위한 연구방법의 실제**. 서울: 학지사.
- 박현송 (2006). **여자고등학생의 학습양식 유형에 따른 교과흥미 및 학업성취도의 차이**. 전남대학교 석사학위논문.
- 박완희 (1984). 학습양식을 구성하는 요소들 간의 상호관계와 몇 가지 관련 변인들에 대한 연구. **교육학 연구**, 22(2), 99-120.
- 박완희 (1986). 학습양식 이론에 의한 학습지도의 개선. **새교육**, 390, 15-25.
- 성태제 (2006). **현대 기초통계학의 이해와 적용**. 서울: 교육과학사.
- 송명자 (2005). **발달심리학**. 서울: 학지사.
- 송인섭 (1990). **인간심리와 자아개념**. 서울: 양서원.
- 신기철 (1981). **대학생의 자아개념과 학습양식에 관한 연구**. 연세대학교 석사학위논문.

- 양철기 (2006). 초등학교 고학년용 학습양식 검사 개발 및 타당화. 계명대학교 박사학위논문.
- 오금석 (2003). 초등학생의 자기조절학습, 학습양식, 학업성취도간의 관계 분석. 연세대학교 석사학위논문.
- 우성자 (2006). 학습양식과 교과 선호도에 관한 연구. 경성대학교 석사학위논문.
- 윤희준 (1985). 수업풍토와 아동의 자아개념과의 관계 연구. 고려대학교 박사학위 논문.
- 이영주 (2004). 중학생의 학습양식과 관련 변인에 관한 연구. 계명대학교 박사학위 논문.
- 이옥형 (1992). 교육심리학. 서울: 집문당.
- 이윤상 (1993). 교육심리학. 서울: 기독교 문서선교회.
- 임창재 (1994). 학습양식을 형성하는 가정환경의 과정변인 탐색. 세종대학교 박사학위논문.
- 장기묘 (2003). 초등학생의 자기효능감 및 학습양식과 학업성취와의 관계. 춘천교육대학교 석사학위논문.
- 전용오 (2000). 효과적인 진로선택을 위한 흥미검사의 활용. 진로교육연구, 12, 83-98.
- 전현경 (2002). 학습양식과 대학 전공과의 상관연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 최유홍 (1998). 중학생들의 진로계획과 교과활동 및 흥미검사 결과간의 관계 분석. 동국대학교 석사학위논문.
- 태명화 (1999). 초등학교 아동의 학습양식과 자아개념과의 관계 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 황성준 (2001). 전문대학 학생의 계열별 학습양식 비교. 서울대학교 석사

학위논문.

황순자 (1989) 학습야식 검사 개발의 가능성 탐색. *전주교육대학 논문집*, 25, 173-190.

황정규 (1984). *학교 학습과 교육평가*. 서울: 교육과학사.

Allport. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt.

Biggs, J. B. (1988). *Approaches of learning and essay writing: Learning strategies and learning style*. New York: Plenum Press.

Canfield, A. A. & Lafferty, J. D. (1974). *Learning style inventory plymouth michigan expermental learning methods*. Brimingham, MI: Humanics Media.

Combs, A. W. & Snygg, D. (1959). *Individual behavior*, (2nd Ed.). New York: Harper & Row Publishers.

Cooley, C. H. (1964). *Human nature and the social order*. New York: Schoken Paperback.

Dunn, R. (1981). Learning Style researchers define differences differently. *Educational Leadership*, 38, 372-375.

Fisher, B. B & Fisher, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*, 36, 246-250.

Grasha, A. F. & Riechmann, S. W. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scales instrument. *The Journal of Psychology*, 87, 213-223.

Gregorc, A. F. (1979). Learning/Teaching styles: Potent forces behind them. *Educational Leadership*, 36(4), 234-236.

Hunt, D. E. (1979). Learning style and student needs: *An introduction*

- to conceptual level, student learning style*. Reston, VA: NASSP.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. New York: Holt.
- Jones, M. C. & Bayley, N. (1950). Physical maturing among boys as related to behaviour. *Journal of Educational Psychology*, 41, 129-148.
- Josephs, A. P. & Smithers, A. G. (1975). Personality characteristics of syllabus-free sixth-formers. *British Journal of Educational Psychology*, 45, 29-36.
- Kagan, N. (1971). Educational implications of cognitive styles. In G. S. Lesser(Ed.), *Psychological and Educational Practice*. Glenview, IL: Scott. Foresman.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New York: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1985). *Learning-style inventory*. Boston: McBer & Company.
- Keefe, J. W. (1979). *Learning styles: An overview in student learning style*.: Diagnosing and Prescribing Programs, Reston, VA: NASSP.
- Keefe, J. W. (1987). *Learning style theory and practice*, Reston, VA: NASSP.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*: From standpoint of social behaviorists. Chicago: University of Chicago Press.
- Messick, S. (1976). Individuality in learning: *Implications of cognitive style and creativity for human development*, San Francisco: Jossey Bass.
- Mussen, P. H. (1979). *Child development and personality*. New York:

- Harper & Row, Publishers.
- Price, G. E. (1980). Which learning style elements are stable and which tend to change over time? *Learning Style Network Newsletter*, 1(3).
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. In R. R. Schmeck, *Learning strategies and learning style*(pp. 3-19). New York: Plenum Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. and Stanton, G. S. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research Sum*, 46(3), 407-441.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Sullivan, H. S. (1953). *Interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

<부 록>

안녕하세요?

다음에 제시되는 질문들은 여러분이 평소에 공부하는 태도나 습관, 방법들(학습양식)과 자기자신에 대해서 생각하거나 느끼고 있는 것(자아개념)을 알아보기 위한 것이며 정답은 없습니다.

이 질문지는 단지 여러분이 가지고 있는 학습 양식과 자아개념을 알아보고 연구 목적으로만 사용될 것입니다.

한 문항이라도 빠지면 여러분의 수고에도 불구하고 연구에 이용될 수 없으므로 빠진 문항이 없도록 답해주시면 고맙겠습니다.

여러분의 앞날에 무궁한 발전 있길 바라며 즐거운 학교생활 되시기 바랍니다.

감사합니다.

2007년 9월
부경대학교 교육대학원 교육심리전공
이 정 희

◆ 다음 사항을 꼭 써 주십시오

학교	학년	반	번호	이름	성별
					남() 여()

◆ 자신이 좋아하는 과목이 있는 곳(한 곳에만)에 ○를 하세요

인문 계열 (국어, 사회, 영어, 도덕)	자연 계열 (수학, 과학)	예체능 계열 (체육, 음악, 미술, 실과)

◆ 주의사항

1. 정확한 연구를 위하여 한 문항도 빠짐없이 써 주세요.
2. 옳고 그른 답이 없으므로 너무 오래 생각하지 마십시오.
3. 말의 뜻이 어렵거나, 이해가 안 될 때에는 선생님께 질문해 주십시오.

◆ 학습 양식 검사 응답요령

최근 여러분이 뭔가를 공부하고 배울 때를 머릿속에 떠올려 봅시다.

각 문항마다 제시되어 있는 **4개의 문장 중에서 자신의 모습과 가장 닮은 순서대로 1,2,3,4 번호를** 쓰시면 됩니다.

<예>

1. 나는 배울 때 _____

(1) 행복하다. (4) 빠르다. (2) 논리적이다. (3) 사려 깊다.

1. 학습할 때 나는 _____

- () 느낌에 좌우되는 것을 좋아한다.
- () 보고 듣는 것을 좋아한다.
- () 어떤 사물에 대한 지식이나 뜻을 생각해 보는 것을 좋아한다.
- () 직접 해 보는 것을 좋아한다.

2. 나는 _____ 가장 잘 배운다.

- () 감각이나 느낌으로 믿을 때
- () 어떤 일에 관심을 집중해서 보거나 들을 때
- () 논리적으로 사고할 때(사물 속에서 이치를 따지거나 사물끼리의 연관성을 따질 때)
- () 어떤 과제를 끝내기 위해 열심히 할 때

3. 배우고 있는 동안 나는 _____

- () 강한 느낌을 갖고 적극적인 반응을 보인다.
- () 조용하게 들으면서 별로 표현하지 않는다.
- () 궁금한 이유를 알고 싶은 강한 호기심을 느낀다.
- () 배운 내용에 대해 끝까지 해결하려고 노력한다.

4. 나는 _____ 배운다.

- () 느낌으로
- () 보거나 들으며
- () 스스로 생각하면서
- () 실제로 직접 해보면서

5. 학습할 때 나는 _____

- () 새로운 경험을 하는 것을 즐긴다.
- () 문제의 여러 가지 측면을 생각하면서 고려하고 헤아린다.
- () 문제를 부분으로 나누거나 전체를 쪼개서 생각하기를 잘한다.
- () 직접 해보는 것을 즐긴다.

6. 학습할 때 나는 _____ 학생이다.

- () 느낌을 중요하게 생각하며 느끼는 대로 잘 받아들이는
- () 보거나 들으면서 주의 깊게 관찰하는
- () 꼼꼼히 생각하며 따지는
- () 뭐든지 적극적으로 열심히 활동하는

7. 나는 _____ 가장 잘 배운다.

- () 친구들과 함께 공부하면서
- () 관찰하면서
- () 합리적인 이론을 바탕으로 스스로 생각하면서
- () 많은 직접적인 연습을 통해

8. 학습할 때 나는 _____

- () 배우는 내용에 대해 깊이 빠져드는 느낌을 갖는 것을 좋아한다.
- () 활동하기 전에 시간을 갖고 생각해 보는 것을 좋아한다.
- () 새로운 아이디어와 이론을 내는 것을 좋아한다.
- () 내가 활동한 내용의 결과를 눈으로 확인하는 것을 좋아한다.

9. 나는 _____ 가장 잘 배운다.

- () 나의 느낌에 의존할 때
- () 사물을 주의 깊게 살펴볼 때
- () 나의 생각에 의존할 때
- () 스스로 해 볼 수 있을 때

10. 나는 공부하는 동안에 _____

- () 다른 사람들의 의견을 잘 받아들이는 학생이다.
- () 나의 의견을 잘 표현하지 않는 학생이다.
- () 논리적이고 이성적인 학생이다.
- () 배울 것을 끝까지 해내는 학생이다.

11. 학습할 때 나는 _____

- () 그 내용에 깊이 빠진다.
- () 사물을 주의 깊게 살펴보는 것을 즐긴다.
- () 배운 내용을 깊이 있게 생각해 본다.
- () 참여하고 직접 활동하는 것을 좋아한다.

12. 내가 _____ 가장 잘 배운다.

- () 자유로운 분위기로 적극적으로 받아들일 때
- () 사려 깊게 생각할 때
- () 뜻이나 생각들을 분석할 때
- () 직접 행할 때

◆ 자아개념 검사 응답요령

내 생각과 같거나 비슷한 곳, 한 군데만 ○ 하세요.

문항	아니다.	아닌 편이다.	그런 편이다.	그렇다.
1. 내 몸집은 튼튼하고 보기 좋게 생겼다.	1	2	3	4
2. 나는 다른 아이들과 잘 어울린다.	1	2	3	4
3. 나는 늘 즐겁게 공부나 일을 한다.	1	2	3	4
4. 나는 모든 과목의 공부를 골고루 잘한다.	1	2	3	4
5. 나는 모든 운동을 골고루 잘 한다.	1	2	3	4
6. 우리 선생님은 언제나 나에게 잘 대해 주신다.	1	2	3	4
7. 나는 무슨 일이든지 잘 해낼 것 같은 자신감을 가지고 있다.	1	2	3	4
8. 나는 책을 또박또박 그리고 빨리 읽는다.	1	2	3	4
9. 나는 내 친구들에 비해 잘 생긴 편이다.	1	2	3	4
10. 많은 친구들이 나를 좋아한다.	1	2	3	4
11. 나는 마음이 속상할 때가 별로 없다.	1	2	3	4
12. 나는 머리가 좋고 똑똑한 편이다.	1	2	3	4
13. 나는 달리기, 멀리뛰기 같은 육상을 잘한다.	1	2	3	4
14. 우리 부모님은 나를 좋아한다.	1	2	3	4
15. 나는 나의 잘못을 스스로 고쳐 나가는 어린이다.	1	2	3	4
16. 나는 수학 공부를 쉽게 잘 해 나간다.	1	2	3	4

문항	아니다.	아닌 편이다.	그런 편이다.	그렇다.
17. 내 몸은 튼튼하다.	1	2	3	4
18. 이웃에 있는 어린이들이 나와 함께 놀기를 바란다.	1	2	3	4
19. 나는 한 가지 일에 마음을 집중할 수가 있다.	1	2	3	4
20. 나는 어려운 학습문제를 잘 풀어 나간다.	1	2	3	4
21. 나는 놀이를 하는 데는 친구들보다 훨씬 잘 한다.	1	2	3	4
22. 나는 우리 선생님이 나를 좋아한다고 생각한다.	1	2	3	4
23. 나는 내가 해야 할 일을 잘 지키는 어린이라고 생각한다.	1	2	3	4
24. 나는 책 읽기를 좋아한다.	1	2	3	4
25. 나는 잘 생겼다는 말을 듣는다.	1	2	3	4
26. 나를 사귀 친구들은 모두 나를 좋아한다.	1	2	3	4
27. 나는 언제나 마음이 즐겁고 편안하다.	1	2	3	4
28. 나는 새롭고 신기한 것이 있으면 무엇이든 지 열심히 공부한다.	1	2	3	4
29. 나는 철봉이나 기계체조 같은 운동을 잘 한다.	1	2	3	4
30. 우리 집안의 어른들은 나를 좋아한다.	1	2	3	4
31. 나는 여러 사람 앞에서 자신 있게 말을 잘 한다.	1	2	3	4
32. 나의 수학 점수는 항상 좋다.	1	2	3	4