

교육학 석사 학위 논문

성인학습자의 평생학습참여경험 및
자기주도학습이 자기효능감에 미치는 영향



2011년 2월

부경대학교 대학원

수해양인적자원개발학과

전 은 순

교육학석사학위논문

성인학습자의 평생학습참여경험 및
자기주도학습이 자기효능감에 미치는 영향

지도교수 김삼곤
공동지도교수 주동범

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함

2011년 2월

부경대학교 대학원

수해양인적자원개발학과

전 은 순

전은순의 교육학석사 학위논문을 인준함

2011년 2월 23일



주심 교육학박사 원 효 현 (인)

위원 수산학박사 김 삼 곤 (인)

위원 교육학박사 주 동 범 (인)

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구 문제	5
3. 용어 정의	6
II. 이론적 배경	8
1. 성인학습자의 이해	8
가. 성인학습의 개념	8
나. 성인학습자의 특성	14
2. 자기주도학습의 이해	21
가. 자기주도학습의 의미	21
나. 자기주도학습의 특성	22
다. 자기주도학습 이론	23
3. 자기효능감의 이해	32
가. 자기효능감의 의미 및 특성	32
나. 자기효능감 이론	33
4. 자기주도학습과 자기효능감의 관계	37
III. 연구방법	41

1. 연구대상	41
2. 측정도구	42
3. 자료수집 절차	45
4. 자료분석 방법	45
IV. 연구결과 및 해석	46
1. 성인학습자의 특성과 평생학습경험 실태	46
2. 평생학습참여경험과 자기주도학습	58
3. 평생학습참여경험과 자기효능감	59
4. 평생학습참여경험 및 자기주도학습이 자기효능감에 미치는 영향	60
V. 논의	67
1. 성인학습자들의 평생학습참여경험	67
2. 성인학습자들의 평생학습참여경험에 따른 자기주도학습의 차이	69
3. 성인학습자들의 평생학습참여경험에 따른 자기효능감의 차이	70
4. 성인학습자들의 평생학습참여경험과 자기주도학습이 자기효능감에 미치는 영향	71
VI. 요약 및 결론	73
1. 요약	73
2. 결론 및 제언	75

참고문헌 78
부 록 85



표 목 차

<표 1> 페다고지와 안드라고지의 기본전제	10
<표 2> 교수자주도 학습과 자기주도학습	22
<표 3> 자기주도학습의 의미를 보는 관점	30
<표 4> 조사대상자의 성별, 연령별 분포	41
<표 5> 자기주도 학습 검사의 문항 수 및 신뢰도	43
<표 6> 자기효능감 검사의 문항 수 및 신뢰도	44
<표 7> 성인학습자의 특성별 분포	47
<표 8> 평생학습참여경험에 대한 빈도분석	48
<표 9> 연령에 대한 평생교육경험의 교차분석	50
<표 10> 직업에 대한 평생교육경험의 교차분석	53
<표 11> 학력에 대한 평생교육경험의 교차분석	54
<표 12> 수입에 대한 평생교육경험의 교차분석	56
<표 13> 평생교육참여경험에 따른 자기주도학습의 t 검정	58
<표 14> 평생교육참여경험에 따른 자기효능감의 t 검정	59
<표 15> 자기주도적 학습과 자기효능감의 상관분석	61
<표 16> 평생학습참여경험과 자기주도학습에 대한 자기효능감의 중다회귀분석	63
<표 17> 평생학습경험과 자기주도학습에 대한 자기효능감 하위변인 학업적 효능감의 중다회귀분석	64
<표 18> 평생학습경험과 자기주도학습에 대한 자기효능감 하위변인 자기조 절효능감의 중다회귀분석	65

그림 목 차

[그림 1] 자기주도학습 통합 모델 28



The Effect of Adult Learners' Life-long Education Experience and Self-directed Learning on Self-efficacy

Jeon, Eun-Soon

*Department of Fisheries Education, The Graduate School
Pukyong National University*

Abstract

The purpose of this study was to investigate adult learners' life-long education experience, the difference between the adult learners' characteristics and the experience, and then explore the relationship between the adult learners' self-directed learning and their self-efficacy and how the experience and their self-directed learning had effect on their self-efficacy. To carry out the purpose of this study, the following research questions were examined:

First, how different life-long experience do the adult learners have according to ages, jobs, educational backgrounds, and salaries?

Second, are there significant differences among ages, jobs, educational backgrounds, and salaries in the degree of adult learners' self-directed learning?

Third, are there significant differences between life-long educational experience and adult learners' self-efficacy?

Forth, are there significant effect on their self-efficacy of the experience and their self-directed learning?

The subject of the present study consisted of 376 adult learners participated in the 7 different life-long educational institutes. The survey instruments used for this study were life-long educational experience survey, Self-directed Learning Scale, and Self-efficacy Scale. The reliability of coefficient(*Cronbach's α*) of Self-directed Learning Scale, and Self-efficacy Scale were .94 and .92. The statistical methods employed for data analysis were the descriptive statistics, Cross-tabulation, the correlation analysis, multiple regression analysis by SPSS win 14.0. The results of the study were as follows.

Firstly, there were significant differences in the adult learner' life-long educational experience according to ages, jobs, educational backgrounds, and salaries.

Secondly, there were no significant differences between life-long educational experience and self-directed learning.

Also, there were significant differences between life-long educational experience and self-efficacy.

Lastly, the explanatory power of predictive variables(life-long educational experience and self-directed learning) for the self-efficacy was approximately 43%.

To increase the educational effect of life-long educational program, the right understanding of adult learners' self-directed learning and the other variables which are important in the learning process. In this study, adult learners in life-long education were assumed that self-directed leaning

would be high, so life-long education experience and self-directed leaning, and the effect on the self-efficacy informed as important variable of learning were examined. Therefore, in further research what other variables would have important effect on adult learners' self-directed learning should need finding.

Key Words : *Adult Learner, Life-long Education Experience, Self-directed Learning, Self-efficacy*



I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

현대 사회는 끊임없이 변화하고 있다. 이런 시대 흐름에 맞춰 현대인들은 변화에 적응하기 위해 지속적으로 노력할 것을 요구받고 있다. 이제 교육은 특정 연령층이나 사회 특권층을 위한 학교중심 교육활동에서 벗어나 사회 전체 구성원이 누구나 어디서든지 원하는 교육을 받을 수 있는 평등화교육을 실현해 나가고 있다. 또한 한두 가지의 한정된 접근방식에서 벗어나 다양화된 접근방식을 통해 통합적 교육체제를 구축하며 평생학습이 이루어지고 있다(Jarvis, 2001). 이에 평생학습은 학교교육에서 관장하지 못하는 부분들을 학교 밖에서 다루고 있으며, 21세기의 경제 및 사회의 발전을 위한 재교육을 위한 주요기제로 확대되어가고 있다.

이런 시대의 흐름 속에서 이제 성인들도 재교육을 통해 직업적 자아정체성을 찾고, 직업세계에서의 직업적 사회화를 지향하여(최운실, 이희수, 변종임, 2003) 역할 증대 요구와 책무감 확대, 직업과 고용구조의 불확실성 등의 급변하는 다양한 사회적 상황에 유연하게 대응해 나가야 한다(장미옥, 2007; 최돈민, 이세정, 김세화, 2008). 또한 직업 재교육 뿐 아니라 삶의 피로를 풀어주고, 주변상황에 자신감으로 대응할 수 있도록 하기 위해 성공적 결혼생활 적응과 부부관계를 위한 교육, 가정 경제생활교육, 자녀양육을 위한 학부모교육, 중년기 위기 극복교육, 은퇴대비와 봉사활동, 노년기 여가활용, 건강관리 등의 학습활동에 참여하여 좀 더 나은 삶의 방향과 질적 개선이 가능하도록 평생교육을 실천해 나가야 한다(장미옥, 2007; Havighurst, 1972). 성인교육은 학교 중심이 아닌 학교외 평생교육이 주류를 이루며 다양한 유형의 평생교육

기관 및 시설들과 직장에서 교육이 주로 이루어지고 있다(최운실 외, 2003).

평생교육참여는 성인교육의 가장 큰 관심사이다. 성인교육은 학교중심 교육이 주가 아니기 때문에 강제성이 없으므로 성인들의 자발적 참여를 높이기 위한 참여자 특성, 참여이유, 참여동기, 참여에 대한 장벽, 참여에 대한 사회학적 설명, 참여결정 요인 등에 대한 연구가 활발히 진행되고 있다(권두승, 이경아, 1999; 이숙원, 2002; 조순옥, 이희수, 2009; 최돈민, 1999, 2005; 최돈민, 이세정, 김세화, 2008; 최돈민, 정기수, 변종임, 이현석, 2004; 최운실, 1985; 최운실 외, 2005; 한송희, 신태수, 양은아, 2007; Merrian, Caffarella, Baumgartner, 2007). 참여자의 특성, 참여 이유, 참여동기, 참여결정요인에 따라 평생학습에 대한 요구와 필요성이 달라질 것이므로 이러한 연구결과는 적절한 평생학습을 제공하여 참여자의 만족도를 높여 평생교육을 지속할 수 있도록 하는데 필요한 전략적 시사점을 제공해 줄 수 있을 것이다(조순옥 외, 2009; 최돈민 외, 2008).

성인학습자의 평생학습참여를 결정하는 요소는 참여자의 특성 및 참여동기 외에도 학습패턴 및 학습역량이 일 수 있다(한송희 외, 2007). 한송희 외 (2007)의 연구에서 평생학습참여를 주도하는 핵심역량은 학교교육에서 획득된 외국어 및 수학능력 그리고 스스로 학습을 계획하고 주도해 나갈 수 있는 자기주도학습 능력이었다. 학습에 필요한 기초지식인 외국어나 수학능력 외에도 자기주도학습능력이 중요한 평생학습참여 역량이 되는 이유는 성인교육은 강제적인 것이 아니라 스스로 학습목표를 설정하고 자신의 수준에 적합한 학습활동에 참여하는 자발적인 개인 행위 또는 활동이라는 특징을 지니기 때문일 것이다(김미숙, 2005). 성인은 교사나 강의자와 같이 타자가 제시한 학습목표를 성취하고자 학습활동에 참여하기보다는 스스로가 학습상황의 필요를 판단하고 자신이 설정한 목표를 가지고 학습활동에 참여한다(한상길, 2009).

전반적으로 성인들은 자기주도적 학습 능력과 태도를 가지고 평생교육에 참여한다(Cross, 1981). 자기주도적 학습은 자기주도 학습은 교수자의 도움과는 상관없이 학습자 스스로 자신이 주도권을 가지고 학습의 필요성을 진단하고 학습목표를 설정하며 적절한 학습전략을 계획하는 것으로서 학습의 전 과정을 학습자가 주도적으로 관리하고 이끌어가는 학습이다(Knowles, 1975). 성인들은 취업이나 개인목적 달성, 삶의 질 향상 등의 욕구를 만족하기 위해 능동적으로 학습에 참여하여 지식의 영역을 넓히고 깨우치며(한상훈, 2003) 학습자의 삶을 존중하는 경험학습과 같은 의미 있는 학습을 통해 삶 속에서 학습의 가치를 익혀나간다(Rogers, 1969). 성인교육 영역에서 자기주도 학습은 주요한 연구변인으로 활발한 연구가 이루어져 왔다(고정은, 2003; 김미숙, 2005; 박명자, 1998; 유귀옥, 정지웅, 1998; 장미옥, 2007; 한상훈, 2003; Corner, 1990; Guglielmino, 1977 Savoie, 1979).

자기주도 학습은 학습에 능동적으로 참여하여 자신의 설정했던 학습목적을 달성하기 위해 적극적으로 학습활동에 참여하면서 자신의 학습능력에 대해서도 긍정적인 믿음과 판단을 갖게 한다(Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). 이러한 어떤 결과를 이루기 위해 필요한 생동을 조직하고 수행할 수 있는 개인의 능력에 대한 믿음과 판단을 자기효능감이라 한다(Bandura, 1977). 자기효능감 중에서도 학습과 관련한 활동을 수행하는데 필요한 행위를 조직하고, 실행하면서 자신의 능력에 대해 내리는 판단을 학업적 효능감이라고 한다(Bandura, 1986). 학업적 자기효능감이 높은 사람은 새로운 학업 상황에 직면했을 때 어려움을 잘 대처할 수 있는 자신감이 있기 때문에 스트레스를 덜 받으며 어려운 과제에 도전하고 끈기 있게 노력한다. 반면 학업적 자기효능감이 낮은 사람은 같은 상황에서 불안과 두려움으로 스트레스를 더 받게 되고, 결과를 부정적으로 예측하기 때문에 어려운 과제에 선뜻 도전하지 못하고 문제대처방식도 적극적이지 못하다(Bandura, 1986,

1993, 1997). 이처럼 자기효능감은 학습과제수행동기, 학습활동의 선택, 긍정
혹은 부정적 정서반응을 결정하는 강력한 힘을 가지고 있다(방선옥, 2009).

초기 성공경험은 긍정적인 자기효능감을 형성하게 하여 지속적인 학업향상
을 가져올 뿐만 아니라 자기주도 학습능력에도 긍정적인 영향을 미친다
(Bandura, 1986; Schunk, 1991). 이와 반대로, 처음으로 시도하는 일에 실패한
경험은 자기효능감에 부정적인 영향을 미친다(Bandura, 1986). 실패상황에 직
면했을 때 자신의 학업수행능력을 부정적으로 인지하고, 학습 불안이나 두려
움을 느끼기 쉽다(김아영, 이명희, 2008). 지금까지는 평생교육에서 학습자의
참여변인에 관심을 두어 어떻게 평생교육에 참여하게 할 것인가에 초점을 많
이 두었으나 이제 더 나아가 참여했던 학습자들이 지속적으로 교육을 해 나
가도록 하기 위한 방안 마련이 시급하다. 평생교육에 왜 참여를 하느냐도 중
요하지만 평생교육의 첫 경험이 이후의 참여여부에 어떤 영향을 미치는지에
대한 연구도 필요할 것으로 보인다.

그동안 학습과정에서 학습자의 동기를 예측할 수 있는 중요한 변인이며 자
기주도학습과 가장 관련이 높은 변인인 자기효능감에 대한 관심이 많지 않았
다(고정은, 2003; 김소희, 한정선, 2007). 특히 성인학습자의 중요한 특성이 자
기주도학습이 자기효능감과 어떤 관계가 있으며, 평생학습참여가 자기효능감
에 어떤 변화를 가져오는지에 대한 연구는 거의 없었다. 따라서 자기주도학
습이 이미 높다고 밝혀진 성인학습자가 평생교육에 참여하였을 때 학습동기
중 가장 중요한 예측 변인인 자기효능감에 어떠한 변화가 있는지 확인하고
평생학습에 이전에 참여한 경험이 있는 학습자와 처음 참여하는 학습자의 자
기효능감의 차이가 있는지 검증해 볼 필요가 있다. 이로써 평생교육에 처음
참여하여 목적을 달성했던 성공경험이 다음 학습기회를 가지는데 영향을 미
친다는 사실을 추측해 볼 수 있으며, 이런 결과를 바탕으로 평생교육에 처음
참여하는 학습자들이 교육을 받을 때 참여목표를 달성하고 학습과정에서 만

족과 성취를 느낄 수 있도록 지원체제를 마련할 수 있을 것으로 보인다.

따라서 평생교육에 참여하고 있는 성인학습자 개인에게 보다 효과적이고 효율적인 학습이 되도록 하기 위하여 학습자들의 자기주도 학습과 자기효능감이 어떤 관계가 있는지 규명해 볼 필요가 있다. 이에 본 연구는 현재 평생 학습프로그램 참여중인 성인학습자들을 선정하여 그들의 평생학습경험과 자기주도 학습정도가 성인학습자의 자기효능감에 어떠한 영향을 미치는지 분석하는 데 그 목적이 있다. 본 연구는 평생교육참여경험과 성인학습자의 자기주도학습이 자기효능감에 어떤 영향을 주는지 밝혀 성인학습효과를 증진을 위한 교육적 의의를 탐색하는데 기초자료로 활용될 것으로 기대된다.

2. 연구문제

본 연구는 성인학습자의 평생학습참여경험, 자기주도학습과 자기효능감을 진단한 후 현재 평생교육기관에서 교육을 받고 있는 성인학습자의 평생학습 참여경험이 어떠한지, 과거 평생학습경험이 있느냐 없느냐와 자기주도학습이 자기효능감에 미치는 영향이 어떠한지 분석하고자 한다. 이러한 목적을 달성하기 위해 본 연구에서는 다음과 같은 구체적인 연구 문제를 설정하였다.

첫째, 성인학습자들의 평생학습참여경험은 어떠한가?

둘째, 평생교육에 참여하고 있는 성인학습자들은 과거 평생학습경험여부에 따라 자기주도학습에 차이를 보이는가?

셋째, 평생교육에 참여하고 있는 성인학습자들은 과거 평생학습경험여부에 따라 자기효능감에 차이를 보이는가?

넷째, 평생교육에 참여하고 있는 성인학습자들의 과거 평생학습경험여부와 자기주도학습이 자기효능감에 미치는 영향은 어떠한가?

3. 용어의 정의

가. 성인학습자

일반적으로 성인이란 '만20세 이상의 남, 여'를 뜻하며, 스스로 자아능력을 개발하고 필요한 지식을 확장시킬 줄 알며 기술적·전문적 직업능력을 향상시켜 나가며, 자신의 태도와 행동을 스스로 변화시켜 나갈 줄 아는 존재를 일컫는다(신용주, 2004). 그리고 학습이란 단지 무엇을 배우는 것이 아니며 매일의 경험들을 지식, 태도, 기술, 믿음 등으로 전환하는 과정이다(Jarvis, 1992; 배석영외, 2008, 재인용).

따라서 본 연구에서 성인학습자(Adult Learner)는 만 20세 이상의 남녀로 학교 외 교육을 제공하는 평생교육기관에 등록하여 기술적, 전문적 직업능력 향상을 목적으로 스스로 자아능력을 개발하고 필요한 지식을 확장시켜 나가고 있는 학습자로 정의한다.

나. 자기주도학습

자기주도학습(Self-Directed Learning)은 성인학습자 스스로가 학습요구를 진단하고, 학습목적을 설정하고 학습자원을 확인하고, 학습전략을 선택하여 이행하며, 학습결과를 평가하는데 있어서 개인의 주도권을 가지고 있는 과정

으로 자기학습의 정도를 결정하고자 하는 바램, 태도, 가치, 능력과 관련이 있다(Knowles, 1975).

본 연구에서는 학습자 스스로 학습요구를 진단하여 자발적으로 계획을 세우고 자신만의 독창적인 접근방식을 가지고, 학습자로서의 신념을 가지면서도 학습을 좋아하는 마음을 지니고 있으며 자신이 맡은 학습과제에 책임을 지는 성인학습자가 학습의 전 과정에서 보이는 주도적인 바램, 태도, 가치, 능력을 말한다.

다. 자기효능감

자기효능감(Self-efficacy)은 개인이 특수한 목표를 달성하는데 필요한 어떤 행동이나 행위를 수행할 수 있다는 성공에 필요한 신체적, 지적, 감정적 원천을 움직이게 하는 개인의 능력에 대한 신념을 말하며, 자신이 특정 환경에서 얼마나 잘 할 수 있는지에 대한 자신의 평가이다(Bandura, 1977, 1982, 1986). 본 연구에서는 학업적 효능감과 자기조절 효능감을 포함하며, 스스로 세운 목표를 달성하기 위해 스스로 행동을 선택하여 방향을 정하고 조절하는 과정을 탐색하며 학업적 상황에서 보다 어려운 과제에 도전해 나가려는 정서, 태도와 신념을 말한다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 성인학습자의 이해

가. 성인학습의 개념

오늘날과 같은 새로운 지식이 빠른 속도로 보급되는 상황에서 성인교육의 중요성이 대두되고 있으며, 이에 따라 성인학습자에 대한 관심과 연구가 활발해 지고 있다. 성인교육은 추가교육(further education)이 아니라 계속교육(continuing education)이 되어야 함을 강조하고 성인의 계속교육활동은 급변하는 사회에서 누구에게나 필요하다는 평생교육 이념을 태동시키는 전기가 되었다. 학습은 삶의 과정 속에서 비공식적이며 자발적 혹은 무의식적인 상황에서 참여를 통하여 이루어진다. 따라서 일생동안(lifelong) 지속되며, 모든 생활전반(life wide)에 걸쳐서 그리고 인간관계과정에서 일어나는 일상적 참여행위이다. 때로는 어떤 것을 알고 이용하려는 의도적·조작적 측면에서도 학습행위는 일어난다. 즉, 학교 밖에서의 학습활동을 격려·조장·개선시켜 준다.

또한 학습은 인간의 삶 속에서 일어나는 배움과 익힘 과정을 의미한다. 이에 인간의 생명이 유지되는 한 학습도 지속된다. 특히 학습은 개인과 타인의 인간관계 속에서 일어나므로 개별적인 것이다. 결국 인간은 학교교육만으로는 생활의 준비는 가능할지 모르나 평생에 걸친 모든 삶의 가치를 누리는 데는 한계가 있다. 따라서 성인기에도 계속교육으로서 평생교육이 요구된다(한상길, 2009).

일반적으로 성인은 보다 독립적이고, 자기주도적이며, 생애경험을 많이 축적한 존재로 인식된다. 성인학습자의 자기주도적학습을 이해하기 위해서는 기본적으로 아동과 그 특성이 다른 성인학습자에 대한 이해가 필요하다. 성인학습자의 특성을 강조한 가장 대표적인 이론은 페даго지(pedagogy)와 구별하여 안드라고지(andragogy)의 개념을 널리 알린 Knowles의 이론이다. 페даго지는 그리스어인 paid(어린이)와 agogos(이끈다, 지도한다)에서 나온 용어로 '어린이를 가르치는 기술과 과학'이라는 의미를 가지며 안드라고지는 aner(성인)에 근거하여 만들어져 '성인을 돕는 기술과 과학'이라는 의미를 갖는다(Knowles, 1980).

안드라고지가 등장하게 된 것은 페даго지의 원리 및 실천이 성인교육에는 적절하지 못하다는 차원에서였다. Knowles는 Lindeman의 성인교육사상으로부터 영향을 받았으며 성인교육의 개념 역시 현대사회 성인학습자의 특성을 결정짓는 기초개념으로 작용하고 있다. Lindeman은 성인교육으로 다음 4가지 가정을 제시 하였다(Lindeman, 1926: 안미애, 2007, 재인용).

첫째, 교육은 삶이다. 교육은 미래사회의 단순한 준비가 아니어서 아동기 학습과정에 속한 교육의 모든 정태적 개념은 버려야 하며 삶의 전체가 학습이어야 하고 따라서 교육은 끝이 있을 수 없다.

둘째, 삶과 동일 연장 과정으로서의 교육은 비직업적 이상(non-vocational ideal)을 중심으로 한다.

셋째, 성인교육은 교과를 통해서가 아니라 상황이라는 통로를 통해서 접근한다. 모든 성인은 자신의 일, 가정생활, 사회생활과 관련하여 특정한 상황에서의 자신을 발견하며, 여기서부터 성인교육은 시작되는 것이다. 교재와 교사는 이차적인 역할을 하며 가장 중요한 것은 학습자이고, 성인의 교사 또한 학습자가 된다.

넷째, 성인교육에서 가장 귀중한 자원은 학습자의 경험이다. Knowles는 안

드라고지와 페다고지의 기본 가정의 차이를 학습자의 개념, 학습자 경험의 역할, 학습준비도, 학습성향 등 4가지 관점에서 <표 1>과 같이 설명하였으며 (김두연, 1999), 이러한 Knowles의 안드라고지와 페다고지의 개념 구분 하위 요인은 이후 성인학습 준비도의 하위요인 구축에 기초 자료를 제공 하고 있다.

<표 1> 페다고지와 안드라고지의 기본전제

구분	페다고지(pedagogy)	안드라고지(andragogy)
학습자의 개념	의존적 단계	자기주도성 증대
경험의 역할	그다지 학습자원으로서의 가치를 지니고 있지 않음	학습자가 지닌 경험은 자신과 타인에게 있어서도 학습자원이 됨
학습준비도	생물학적 발달단계 및 사회적 압력	생애주기에 의한 다른 발달단계 및 사회적 역할의 변화
학습에의 경향성	미래를 위한 준비, 교과중심	즉시적인 활용, 문제점 중심
학습에의 동기	외재적 동기	내재적 동기

출처: 권두성, 조아미(2006). 「성인학습 및 상담」 p131, 양문영(2008). 학점은행제 성인학습자의 자기주도적 학습 준비도 연구. p13.

인본주의 심리학자 Maslow는 가장 낮은 위계의 생리학자인 욕구에서부터 안전에 대한 욕구, 소속과 애정에 대한 욕구, 자기존중에 대한 욕구, 자아실현의 욕구에 이르기까지 욕구위계에 기초한 인간 동기 이론을 제시 하였다. Maslow는 자아실현이란 인간이 바라는 최대한의 상태에 이르기 위해 자신의 잠재력을 계발, 실현해 나가는 것으로 보았다. 성인학습자 특성에 관한 많은 연구 결과들에 의하면 성인학습자는 특정한 목적이나 외적 욕구와는 무관하

게 기본적으로 알고자 하는 욕구, 학습하고자 하는 욕구를 지니고 있으며 (Javis 1983:16, 최운실 1984:36 재인용), 이러한 학습욕구를 Maslow의 자아실현 욕구와 연계하여 설명하고 있다.

성인교육학(Andragogy)은 성인학습자에 관한 몇 가지 가정을 전제로 한다 (Merriam & Caffarella, 1999).

첫째, 인간은 성숙함에 따라 그의 자아개념은 의존적이고 수동적인 모습에서 자기주도적인 모습으로 발전한다.

둘째, 성인은 학습의 풍부한 자원이 되는 다양한 경험을 축적하고 있다. 셋째, 성인의 학습준비성은 자신의 사회적 역할에 따른 발달과제와 밀접하게 관련되어 있다.

넷째, 학습에 있어서 성인은 교과 중심적이기 보다 문제 중심적이다. 즉, 지식의 미래 적용이 아닌 즉각적인 적용을 필요로 한다.

다섯째, 성인의 학습동기는 외적인 요인보다 내적인 요인에 의해 좌우된다. 이러한 성인학습자의 특성으로 볼 때, 성인학습의 경우 자기주도 학습 (self-directed learning)이 요구된다. 따라서 자기주도 학습은 성인교육학의 연구와 실천에서 핵심적인 개념이다(한상훈, 2002).

우리나라의 경우에도 1990년대 후반부터 성인학습자들의 특성에 대한 연구가 발표되고 있는데, 최돈민, 정기수, 변종임, 이현석(2004)은 한국의 성인학습자의 특성을 살펴 평생학습 참여에 미치는 요인을 다음과 같이 밝히고 있다.

첫째, 우리나라의 성인학습자들은 평생학습에 대한 높은 이해수준을 가지고 있으며 학습을 권리로 인식하고 계속교육이 성공을 위해 중요한 요인이라 생각하고 있다.

둘째, 평생학습과 관련하여 지금까지의 통설과는 다르게 성인들은 외재적 가치보다 내재적 가치를 더 중요하게 생각한다.

셋째, 평생학습에 대한 이해가 높을수록 평생학습에 대하여 긍정적으로 생각한다.

넷째, 성인들은 학습태도와 상관없이 학습에 적극적으로 참여하려는 의지가 강하다는 것이다. 특히 그는 성인학습자들의 학습에 미치는 영향 중 내적 만족도가 외재적 가치추구보다 크다는 점에 주목하고 학습자들의 내재적 가치에 대한 심층 분석을 주장하였다.

정민승(2004)은 기존의 자기주도적 학습자관에서 규정하는 성인학습자상은 실제적인 패러다임의 변화를 가져오지 못하고 기존 학교 교육론적 패러다임에서 바라본 학습자관의 변형에 불과한 계몽주의적-근대적 학습자관의 한계를 넘지 못하고 있다고 비판하였다. 또한 개별적이고 독립적이며 자율적인 학습자관에 대한 재설정과 감성이 배제된 이성적이고 합리적인 모습으로만 그려진 근대주의적 관점을 극복하고 성인학습자만이 가지고 있는 학습에 대한 특성의 탐구, 개인의 특수성이 배제된 학습자가 아니라 개개인마다 가지는 존재적 혹은 상황적, 환경적 특성에 대한 탐색과 고려가 필요하다고 주장하였다.

또한, 유귀옥(1997)은 성인학습자의 특징을 다음과 같이 정의하고 있다.

첫째, 성인은 자신의 잠재력 개발과 자아실현을 위해 환경적 요인과 상관없이 스스로 학습하고자 한다.

둘째, 성인은 다양한 발달과업수행과 인생주기의 전이적 단계에 적응하기 위해 자신에게 필요한 학습을 하고자 한다.

셋째, 성인은 삶을 통해 축적한 풍부한 경험을 정체성 확립과 학습자원으로 활용할 수 있다.

넷째, 성인은 독립적인 자아개념과 개별적 학습욕구를 가지고 자신의 학습과제와 학습형태로 학습하는 자기주도적인 경향을 보인다고 하였다.

이상의 연구자들의 주장을 종합해 볼 때, 성인들은 아동 및 청소년이 가지

는 학습특성과 대비되는 성인만의 독특한 학습특성을 가지고 있으며 특히, 그 중에서 자기주도성을 들 수 있다.

Dave의 견해를 보면 '개인적 및 사회적 삶의 질을 계속적으로 향상시키기 위하여 평생 동안에 걸쳐 연장 실시되는 모든 형태의 형식적 비형식적 학습 활동'으로 성인의 학습을 규정하고 있다(남정걸, 권이중, 최운실, 2000, 재인용, 2-4).

성인학습자가 수행하는 학습은 그의 삶의 맥락에서 유리된 채 이루어지는 것이 아니라, 삶의 맥락 속에서 삶의 한 부분으로 전개된다. 무엇을 왜 학습해야 되는가를 생각해 볼 기회도 제공받지 못한 채, 학교학습의 상황으로 내몰리는 아동 학습자들과는 달리 성인들은 그들의 삶과의 관련 속에서 삶의 한 부분으로 학습에 참여한다(배영주, 2003). 성인의 교육에 대해 Darkenwald와 Merriam(1982)은 스스로 학습을 계획하고 진행시키는데 초점이 있는 성인학습의 원리를 다음의 여덟 가지로 제시하였다.

첫째, 성인의 학습에 대한 준비도는 선행학습의 양에 달려있다. 지식을 축적할수록 더 많은 정보와 복잡한 사고양식을 습득할 수 있다. 따라서 성인집단의 다양한 교육적 경험은 교육의 출발점을 다양하게 해야 함을 강조한다.

둘째, 내재적 동기는 영속적이고 포괄적인 학습을 이루어 낸다. 학습내용이 만족스러울 때, 학습자는 그 내용을 자신의 것으로 흡수·통합할 수 있다.

셋째, 학습에 대한 정적 강화는 부적 강화보다 좀 더 효과적이다. 많은 성인들은 학교교육에 대한 부정적이고 두려운 경험을 갖고 있기 때문이다.

넷째, 학습을 극대화하기 위해 정보를 조직적으로 제시해야 한다. 단순한 것에서 복잡한 것으로 유사한 개념끼리 연결시켜 제시하는 것이 바람직하다.

다섯째, 학습은 일정한 기간을 두고 제시하는 것이 바람직하다.

여섯째, 의미 있는 학습과제가 좀 더 쉽게 학습되고 오래 기억되며, 연령층이 높은 학습자일수록 그러하다.

일곱째, 수동적인 참여보다는 능동적인 참여가 학습을 향상시킨다.

여덟째, 환경적 요인들이 학습에 영향을 준다. 기온, 소음, 조명 등의 물리적 환경 뿐 아니라 피곤, 압박, 긴장감 같은 요인들도 중요하다.

이상에서 살펴본 바와 같이, 성인학습은 연령뿐만 아니라 심리적 성숙이나 사회적으로 역할과 책임을 가지고 자신의 현재 생활과 직접적으로 관심 있는 분야에 대해 자기 주도적으로 학습하는 경향을 지닌 성인들의 모든 학습활동이라 볼 수 있다(이용수, 2003). 따라서 성인학습은 스스로 실제 활동으로부터 필요하다고 느끼거나 요구된다고 인식하는 것들을 중심으로 학습활동이 전개되며(이정숙, 2006), 실생활에서 당면하는 문제들을 해결하고 개인의 자아발전과 욕구를 충족시키기 위하여 그들의 행동과 생활에 변화를 주는 모든 학습을 말한다.

나. 성인학습자의 특성

1) 인지적 특성

평생교육의 필요와 사회적·환경적 제반 여건들이 평생에 걸친 학습의 필요성을 증가시키고 있기도 하지만 더욱 이의 가능성을 뒷받침하여 주는 것이 성인학습자들에 대한 학습능력 및 인지적 특성에 관한 발달심리학 및 학습심리적 측면에서의 연구결과들이다.

성인이 된 후 장년기 및 노년기에 이르러서도 인지적 학습이 가능하며 특수한 영역에 있어서는 성인기에 그 능력이 증대될 수도 있다는 연구결과는 Thorndike(1928)와 Lorge(1936)의 연구를 기점으로 성인의 학습능력과 연령과의 관련성에 대한 많은 연구가 1965년까지 활발히 이루어졌다(정지 웅·김지

자, 1986).

Long(1983)에 의하면 성인이 학습능력과 연령에 관한 연구결과는 다소 상반되는 주장들이 대두되고 있으나 그러한 견해의 차이는 연구의 대상, 측정의 관점이나 도구, 연구의 설계 및 접근방법, 타 변인의 통제 여부 등과 밀접한 연관이 있어서 그 각각의 결과마다 특색을 가지고 있다. 그러나 성인의 학습능력이 연령에 따라 감소한다는 부적인 관계에 놓여 있는 것이 아니라는 관점에 대체로 의견을 모으고 있다.

더구나 연령의 증가에도 불구하고 어휘력이나 문제 해결력, 판단력(Carpenter, 1971), 책임수행의 능력 등 특수한 영역의 인지적 능력은 오히려 증가할 수 있음을 보이고 있으며, 특히 지능에 있어서도 결정체적 지능(crystallized intelligence)의 경우 나이와 관계없이 지속적인 신장이 가능하다는 사실을 밝히고 있다(Cattell, 1965; Papalia & Bielby, 1974). 여기서 결정체적 지능이란 유동적 지능(fluid intelligence)과 달리 개인의 경험과 학습에 의하여 습득되어진 지적 능력으로서 문화적인 배경과 밀접한 관련이 있는 능력을 말한다.

성인의 지능은 IQ라는 일반능력으로 포괄적인 표현이 될 수도 있으나 그 구성요소는 두 가지(Cattell & Horn, 1970) 혹은 일곱 가지의 다양한 요소(Gardner, 1993)들로 구성되어 있다. 영역에 따라서는 성인기에도 지속적인 성장을 보이는 영역이 따로 있으며, 지능을 측정하는 방식에 있어서도 제한된 시간 내에 문제를 풀 수 있는 속도에 지배되는 수리 탐구적 지적능력을 검사 할 뿐 아니라, 언어적 혹은 대인관계나 예술적인 지적 능력의 검사에 있어서는 시간적인 제약을 벗어나서 측정되어야 하는 차별화를 요하고 있다. 따라서 아동기나 청소년기의 지능검사와 성인용 지능검사 간에는 차별화가 요망되고 있고, 특히 성인용 지능검사의 경우는 속도의 측정정보보다는 문제해결의 종합적인 능력의 측정을 중요시해야 한다는 점이 강조될 수 있다

(Wechsler, 1958; Merriam & Caffarella, 1991).

이러한 연구들은 모두가 연구의 대상 집단과 연구 주제, 연구의 설계 여부와 관련하여 다양한 요인들이 상호 밀접한 연관을 지지고 있어 어떤 요인이 얼마만큼 영향을 미치고 있는지 밝혀내는 것은 거의 불가능하다. 단지 성인기에 접어들어서도 이들이 학습활동을 꾸준히 지속하는 경우 그렇지 않은 사람들과 비교해 볼 때, 학습능력 및 학습의 속도 혹은 능률성에 있어서 훨씬 앞서게 된다는 것이다. 특히 학력수준으로 표현될 수 있는 교육 연수가 길고 고학력인 사람의 경우 성인의 지적 능력을 비교적 안정적으로 유지하거나 나아지는 경우가 많다는 연구결과를 밝힌 바도 있다(Kidd, 1973; 86-87).

성인의 인지발달에 따르면 40대에 이르러 학습능력이 저하되고 특히, 단기 기억이나 정보처리, 순발력을 필요로 하는 학습 등에서는 성인 전기를 거치면서 그 능력이 감퇴하는 경향이 있는 것으로 밝히고 있다(Cattel, 1971; Horn, 1970). 또한 나이 든 성인에 비해 젊은 성인 집단이 정교화나 조직화 같은 수준의 정보처리를 더 적극적으로 사용한다는 연구결과를 제시하기도 하였다. 이는 성인 집단 간의 작동기억수행의 차이로 인해 나이에 따라 인지 전략이나 초인지 전략 사용에 있어 차이가 있을 수 있음을 말해주는 것이다. 아울러 성인학습자들은 내재적 동기가 유발되어 학습에 참여하는 경향이 강하여 자기 발전 또는 흥미가 학습 과정에 중요하게 작용하는 것으로 보인다(Knowles, 1999). 이밖에도 성인학습자는 오랜 기간 동안 체계적인 학습을 하지 않아 학습에 대한 자신감이 결여되어 학습과제의 지각 정도와 경험 등이 학습에 대한 자기효능감과 학습에 대한 자기 신념의 통제에 영향을 미치는 것으로 밝혀지고 있다(Marquie & Huet, 2000).

한편, 성인학습자의 목표지향성을 비롯한 학습참여 동기와 자기조절학습의 특성을 다룬 국내 연구를 살펴보면 성현숙과 김언주(2003)는 성인 학습자들의 집단을 구분하여 학습 참여 동기와 자기조절학습 전략요인을 비교하였다.

그 결과는 성인전기 집단(대학생)에 비해 성인중기(전문상담 연수과정 학습자)의 인지 및 초인지 전략 점수가 유의미하게 높게 나타났고, 내재적 목표지향과 과제가치도 성인중기집단에서 높게 나타났다. 이러한 결과는 젊은 성인 집단이 깊은 수준의 정보처리 전략을 더 적극적으로 사용한다는 연구결과(Cattell, 1971; Horn, 1970)와 차이가 있는데 이는 성인중기 집단이 현직 교사 집단으로서 평소에도 다양한 인지전략을 사용하기 때문에 학습 과정 중에도 적극적인 인지전략을 사용한 것으로 추론하였다. 이경아(2004)는 일반대학생과 학점은행제 학생의 자기효능감과 전략 사용을 비교하였는데, 일반대학생이 학점은행제 학생에 비해 자기효능감과 심층적 전략 점수가 높게 나타났다. 이는 학점은행제의 성인학습자라는 특수성에 의하여 정규교육과정에 의한 학위취득이 아닌 제2의 경로로 학위취득을 하게 된 이들 집단의 경험과 배경이 자신감이나 전략 사용의 저하를 가지고 왔을 것으로 해석하였다. 그러나 같은 학점은행제 학습자 내부에서는 30~40대의 학습자가 20대 미만과 20대 학생에 비해 자기효능감과 심층적 학습전략 사용이 많았고, 20대 미만과 20대 학습자는 피상적 학습전략 사용 점수가 높게 나타났다. 성현숙과 김연주(2003)의 연구와 이경아(2004)의 연구에서 나온 결과들은 유사한 연령대의 성인학습자 집단이라 할지라도 그 집단의 특성에 따라 목표지향성, 자기효능감 등 동기적 요소와 학습전략 사용에 차이가 있을 수 있음을 시사하였다. 그밖에 김희수(2007)의 연구에서는 평생교육기관의 교육프로그램에 참여하고 있는 성인학습자의 성취목표지향성 분석을 통해 35세 이하의 학습자 집단에 비해 36세 이상의 연령이 높은 집단이 숙달목표지향성과 자기효능감이 유의미하게 높음을 제시하였다. 한상훈(2003)도 평생교육원의 성인학습자의 자기효능감, 목표지향성, 자기주도학습 정도를 조사한 결과 20~40대가 50대의 학습자에 비해 비교적 높은 동기와 자기주도학습 수준을 가진 것으로 나타났다(권성연, 2008).

2) 사회적 특성

나이가 들어감에 따라 성인들에게 요구되는 사회적인 기대 및 요구사항들은 변화해 가며, 이러한 사항들은 성인기의 특성을 형성한다. 이러한 성인들에 대한 사회적 요구와 심리적 특성의 상호작용에 따른 변화의 단계로 대표적인 것은 Erickson(1963), Havighurst(1972)등에 의해 제시된 발달 단계 및 발달과업이다.

이들 발달이론들에 따르면 인간은 변화하는 내적·외적 환경에 어떻게 적응하는가에 따라 성공과 실패가 따른다고 한다. 즉, 신체적이고 심리적인 성숙과 결혼, 자녀양육, 직업생활 등의 사회적 요구들의 상호작용이 어떻게 수행되는가에 따라 자아정체감이 생성되기도 하고, 절망감이 생기기도 한다는 것이다. 예컨대, Havighurst(1972)는 발달과업을 성년초기에는 배우자 선택 및 결혼후 동거, 가정 생활 시작, 자녀 양육, 시민적 책임 및 사회집단 가입 등의 발달과업을 수행해야 하며, 중년기에는 성숙한 시민, 성인에 필요한 여가 생활, 배우자와 인격적 관계 맺기, 중년의 생리적 변화 인정 등의 발달과업을, 노년기에는 체력 감퇴 대비, 은퇴와 수입감소 적응, 배우자의 사망에 적응, 동년배와 친밀한 관계, 생활조건 구비 등의 발달과업을 성공적으로 수행해야 한다고 주장하고 있다.

이러한 발달과업들은 사회문화적인 상황에 따라 약간씩 다르게 정의되고 있으나 중요한 사실은 이들 발달과업에 따라 성인들의 교육적 요구가 발생한다는 것이다. 성인들은 자신에게 부과된 여러 가지 과업들을 성공적으로 수행하기 위해서 이에 필요한 새로운 지식과 기술들을 필요로 하기 때문이다. 성인의 교육에 대한 요구는 발달과업과 자신이 맡고 있는 업무를 성공적으로 수행하려는 노력과 관련되어 나타난다(Knox, 1986). 성인들은 자신의 발달에 따르는 심리적, 생물학적, 사회적 발달과업을 수행하는데 있어 자신의 결핍을

느끼면서 교육에 대한 요구를 하게 된다(권대봉 2002).

또한 성인기에 영향을 미치는 사회적 요인으로는 사회계층의 영향, 사회적 규범, 사회문화적 요소, 생활 속에서 발생하는 사건 등이 있다. 특히 Darkenwald 와 Merriam(1982)은 사회경제적 지위변인이 한 개인의 성인교육 참여 가능성에 가장 많은 영향을 미치는 변인이라고 서술하고 있다.

3) 신체적 특성

‘성인’의 범위를 정의한다는 것은 사회마다 혹은 개인이 지각하는 정도에 따라 다양하며, 각 사회에서 부여하는 법적 기준 또한 다양하기 때문에 정확한 성인기의 범위를 정의하기는 어렵다. 그러나 보통은 성인을 20세 전후가 되면 신체적으로 완전히 성숙하게 되며, 그 후 40대 중년기부터 출산, 생활양식, 우발적인 사고, 질병, 스트레스 등에 의해 육체적인 변화를 일으키게 된다. 40대 이후에 나타나는 변화를 크게 두 가지로 나누어 요약해 볼 수 있다.

첫째, 성인의 감각 수용 능력, 특히 시력과 청력은 점차 그 기능이 감소된다. 이러한 변화는 성인학습자의 학습에 있어 양적, 질적 모두 많은 영향을 끼치게 된다. 이러한 경우는 과거의 경험에 의해 성인의 지식능력이 점차 고정되게 된다(Botwinick, 1967, 1973; Riley et al., 1968; Warren & Warren, 1970; Kidd, 1973).

둘째, 중추신경계통의 반응속도가 점차 쇠퇴된다. 이것은 전체적인 활동에너지를 감소시키고 신경계통의 자극이 운동기능으로 전이시키는 과정을 억제시킨다. 따라서 성인들은 학습하는데 더 많은 시간을 필요로 하게 된다. 그러므로 이러한 신체적 특성을 고려하여 학습활동에 있어 성인학습자들의 학습내용과 방법이 이루어져야 할 것이다(김진화, 2006).

사람은 일정 연령이 되면 신체 및 정신적 성장이 일어나고 또 어느 시점

이후부터는 성장의 둔화와 함께 서서히 쇠퇴한다. 성인기의 변화는 여러 측면에서 살펴볼 수 있는데, 신체적인 측면에서는 '노화'에 초점이 주어지고 있다. 이것은 성인들의 교육가능성과 직결되는 부분이기 때문이다. 즉, 성인들은 시력 및 청력 등의 노화와 함께 학습이 불가능한 것으로 인식되어지는 것이 일반적이었다고 할 수 있다.

그러나 성인들의 노화는 한 번에 일시적으로 일어나는 것도 아니며, 노화가 진행된다고 해서 학습이 불가능한 것은 아니라는 연구들로 보아 성인들의 학습가능성은 긍정적인 전망이다. 성인기의 신체적 노화에 대하여 정확히 이해하는 것은 성인학습자들이 보다 효과적으로 학습할 수 있는 학습 환경 조성을 위한 영향을 미치기 때문이다(권대봉, 2002).



2. 자기주도 학습의 이해

가. 자기주도 학습의 의미

자기주도 학습은 하나의 교수-학습법이며 학습 활동의 계획, 실행, 평가의 과정이다(유귀옥, 1997). 자기주도 학습론은 학교 밖에서 이루어지는 성인들의 자발적인 학습활동과 노력에 대한 Houle과 Tough의 연구들(Houle, 1951; Tough, 1967, 1971, 1979)로부터 그 기원을 찾을 수 있다(김두연, 1999).

그 후 1970년대 북미를 중심으로 연구되기 시작한 자기주도 학습론은 평생 교육 혹은 성인 교육 분야의 대표적인 연구 영역 가운데 하나라고 할 수 있을 만큼 활발히 전개되어 왔다(배영주, 2003).

자기주도 학습의 역사와 발달은 다음과 같다.

Knowles(1975)는 자기주도 학습을 '타인의 조력 여부와는 관계없이 학습자 스스로 자신의 학습 욕구를 진단하고, 학습 목표를 설정하며, 학습에 필요한 인적·물적 자원을 확보하고, 적합한 학습 전략을 선택·실행할 뿐만 아니라 자신이 성취한 학습 결과를 평가하는 데에도 주도권을 갖는 과정으로 정의하였다(배영주, 2003). 성인학습의 이론이 아동을 중심으로 하는 일반적인 교육학적 이론과 구별이 되어야 함에 착안하여 안드라고지(Andragogy)의 중요성을 주창한 그는 자기주도학습의 이론적 기초와 안드라고지(Andragogy)를 접목시켜 자기주도학습을 정립시키고 있는 데 '자기주도학습'의 개념을 보다 광범위하게 교육학자나 인적 자원 개발 분야의 실무들에게 전파하는데 크게 기여하였다(박은미, 2002). Knowles는 자기주도학습의 의미를 명백하게 나타내기 위해 교수자 주도학습과 비교하여 <표 2>와 같이 제시하였다.

<표 2> 교수자주도 학습과 자기주도학습

항목 · 요소		교수자주도학습	자기주도학습
과정	학습자 개념	의존적 개인성	자기 주도적 유기체
	학습자경험의 역할	그 이상의 것을 기대	풍부한 학습의 자원
	학습 준비도	성숙수준에 의한 변화	삶의 과업, 문제에서 발달
	학습 지향성	교과내용 중심	과업 혹은 문제중심
	학습 동기	외적 보상과 벌	내적 자극, 호기심
과정 요소	학습 분위기	형식적/권위지향적/ 경쟁적/판단적	비형식적/상호 존중적/ 협력적/지지적
	계획	주로 교사에 의해	참여적 의사결정에 의해
	학습요구진단	주로 교사에 의해	상호 평가에 의해
	목표설정	주로 교사에 의해	상호 평가에 의해
	학습계획의 설계	교과내용단위/교수요목/ 논리적 계열	학습프로젝트/학습계약/ 준비도에 따른 계열
	학습활동	전달 기술/할당된 과제 읽기	탐구프로젝트/독립적연구/ 경험적 기술
	평가	주로 교사에 의해	자신이 수집한 증거에 대한 상호평가

출처: 배영주(2003). 성인의 자기주도학습 과정에 대한 사례 연구, 재인용. p17.

나. 자기주도학습의 특성

성인학습의 자기주도성을 구체적으로 실현하는 학습전략으로 등장한 개념이 자기주도학습(self-directed learning)이다. 자기주도학습에 대한 주요한 특성을 조은순(2002)은 다음의 세 가지로 제시하고 있다.

첫째, 학습자가 학습 진행의 주도권을 가진다. 이른바 교수자가 학습의 주도권을 가지고 무엇을 어떻게 전달하고 가르칠지를 결정하는 집합교육과 반

대되는 개념으로서, 학습자가 자신의 전반적인 학습계획을 세우고, 스스로 학습목표를 이루기 위하여 학습내용의 활동을 능동적으로 이끌어 가는 것을 의미하는 것이다. 따라서 학습의 속도와 내용의 깊이 및 활동의 선택 등이 학습자의 자발적인 선택에 의하여 결정된다.

둘째, 학습자 개인의 가치, 욕구, 선호 등에 따라 학습의 차이가 생긴다. 즉, 학습의 개인차가 학습에 절대적으로 반영된다. 학습목표, 학습내용, 학습방법, 학습평가 기준 등이 처음부터 학습자에 의해서 결정되기 때문에 학습자 자신의 사전지식, 경험, 환경의 차이 등 개인적인 학습요인들이 학습 전반에 영향을 미친다. 이러한 요인들은 자기주도 학습을 통하여 더욱 심화될 수 있기 때문에 자기주도학습에서는 학습자 개인의 상태에 맞는 학습목표가 설정되어진다. 이것은 종전의 집합교육과의 큰 차이라고 볼 수 있다.

셋째, 학습 결과에 대한 책임이 학습자에게 부여된다. 자기주도학습은 학습의 목표설정에서부터 내용의 선정, 그리고 모든 학습활동의 선택에 이르기까지 모든 학습의 주도권과 학습의 통제권이 학습자 자신에게 있다. 더불어 학습자 자신이 그 주도권을 행사하는 학습이기 때문에 학습 결과에 큰 차이가 나타나며, 이는 절대적으로 학습자 자신의 책임으로 학습 후 성취 결과는 학습자 스스로가 인정하고 받아들여진다(양문영, 2008).

다. 자기주도학습이론

자기주도학습이론은 성인의 자발적인 학습 행위에 주목하여 수동적인 학습자관을 이루고 있었던 전통적 학습이론에 대한 반발에서 출발하였다. 즉, 학교 밖에서 이루어지는 성인들의 자발적인 학습 활동에 대한 Houle과 Tough의 연구에서 비롯되었다.

그러나 학습자를 학습의 주체로 상정하고 학습자가 자신의 주체성을 학습 활동과 관련한 장면에서 주도적으로 발현해 나갈 수 있다는 관점에서 학습을 조망할 때 드러나는 학습의 양상이 곧 자기주도학습이라는 개념이 자리하게 되면서 성인학습에 국한하기 보다는 학습 일반에 대한 것으로 확대하려는 움직임들이 등장하게 되었다. 뿐만 아니라 최근 들어서는 성인학습의 영역을 넘어서 학교학습의 적용 가능성까지 조심스럽게 논의되고 있다(배영주, 2003).

성인들의 학습이 형식적 교육과정을 통해서 일어나든 개별적으로 일어나든 성인들은 어느 정도의 자기주도성을 가지고 자신의 학습을 계획하고 실행하기도 하고 평가도하며 때로는 학습을 그만두기도 한다. 이렇듯 자기 스스로 학습을 선택하고 실행하는 것을 정의하기 위해 자기계획 학습(self-planned learning), 독립학습(independent study), 자기교수(self-teaching), 독학(self-study), 개별학습(individualized learning) 등의 다양한 용어가 사용되기도 한다(유귀옥, 정지웅, 1998).

자기주도학습의 의미를 분석한 학자들의 수나 그 개념 정의가 많으나, 자기주도학습의 명확한 개념 정의를 하나로 제시하기는 어려운 실정이다. 따라서 주요 학자들의 다양한 개념 정의를 중심으로 자기주도학습의 개념을 살펴본다.

Tough(1979)는 “학습자 혼자서 학습을 하려고 할 때 사전에 학습해야 할 사항들의 목록을 만들어 그 목록에 따라 다른 사람들의 도움 없이 학습하는 것”이라고 정의 내렸다. 특히 그는 학습을 계획하고 실행하는 과정은 13단계를 거친다고 주장하면서 자기주도학습자는 어떤 내용을 어떤 방법과 어떤 속도로 학습할 것인가를 포함한 학습의 세부 사항을 결정하는 사람이라고 보았다. 그러나 이러한 그의 주장은 학습자만의 인지적 행동에 많은 강조점을 둔 나머지 자기주도학습을 ‘독학’으로 오해하는 사고방식을 초래하였다는 비판이

있기도 하다(배영주, 1994 재인용).

자기주도학습 이론가들의 대표 주자라고 할 수 있는 Knowles(1975)는 “다른 사람의 도움이 있거나 없거나에 관계없이 학습자가 스스로 자신의 학습 필요점을 진단하고, 학습의 목표를 설정하며, 학습에 필요한 제 자원을 확보하고, 적합한 학습전략의 선택·실행 뿐만 아니라, 자신이 성취한 학습 결과를 평가하는 제반 사항에 있어 주도권을 갖는 과정”이라고 기술하였다(김교식, 2004 재인용). 그는 자기주도학습이 단순히 타인의 도움 없이 이루어지는 ‘독학’의 개념으로 이해되어져서는 안 된다는 입장을 취하면서 자기주도학습의 과정과 단계들을 체계적으로 밝히려는 노력을 하였다.

Tough와 Knowles의 개념 정의는 자기주도학습을 학습과정의 측면에서 파악하고 있다는 공통점이 있으나, 전술하였듯 Tough의 정의가 비형식 상황에서 일어나는 독학의 개념이 강한 반면 Knowles의 정의는 형식적 상황과 비형식적 상황을 모두 포함하고 있다는 점이 주목해야 할 차이점이라고 할 수 있다. 즉, 교사 없이 학습자 홀로 독학을 수행하는 차원을 넘어서 다양한 형태로 이루어지는 학습활동에서 나타날 수 있는 학습자의 주체적 행위를 총체적으로 일컫는 개념으로 자기주도학습의 의미를 확장시킨 것이다.

Speer와 Mocker(1984)는 “자기주도학습이란 사전에 그 과정이나 단계들을 계획할 수 있는 학습이라기보다는 구체적인 학습 상황에서 등장하는 문제들에 따라 그때그때 필요한 조치들을 강구하는 것”으로 보았다(박지혜, 1998). 즉, 자기주도학습자들은 그들의 학습계획을 미리 계획하기보다는 자신들의 환경적 제약조건 하에서 선택적으로 학습코스를 결정하는 경향이 있음을 발견한 것이다. 그들은 이를 ‘환경조성’이라고 명명하였다. 그들의 이러한 주장은 자기주도성이 개인의 내적 성향 요인 외에 환경적 영향 또한 자기주도학습을 추구하게 하는 중요 요인임을 밝힌 것으로 자기주도학습에 대한 논의에 있어서 학습자 외부의 환경 문제를 포함시켰다는 의미를 갖는 연구 결과이

다.

Candy(1991)는 자기주도학습자를 적절한 학습자원을 확인, 평가, 선택하는 사람이라고 보고, 법칙과 절차와 환경에 대해 비판적 의문을 제기하는 사람이 결국 자기주도학습자라고 주장한다. 그는 학습이 비록 독립적이고 고독한 행위라 할지라도 학습은 분명 사회적인 활동이며, 학습자는 조직에 여전히 연결되어 있다고 주장함으로써 자기주도학습이 단순한 개인의 인지적 활동이 아님을 간접적으로 시사하였다. 즉, 자기주도학습을 도서관이나 집, 사무실 등에서 개인적으로 이루어지는 고독한 학습으로 이해하고 자기주도학습자를 외딴 곳에 살면서 격리된 채 학습하는 사람을 의미하는 것으로 이해하기 보다는 스스로 탐구 과정을 진행하고, 자신의 학습결과를 평가·측정할 수 있도록 주도하는 것으로 이해해야 한다고 주장하였다.

Long(1992)은 자기주도학습이란 “학습자가 타인의 도움에 의존하지 않고 스스로 학습에 대한 주도권, 즉 통제와 관리에 의하여 어떤 학습 상황에 임하고 집중하며 의문점을 가지고 비교·대조하는 광의의 인지행동을 일컫는다.”라고 정의하였다. 또한 그는 자기주도학습에 대한 개념을 넓은 의미의 정의와 좁은 의미의 정의로 구분하였는데, 넓은 의미의 자기주도학습은 교육내용과 교사 및 학생 사이의 관계에서 만들어지는 교수과정, 교수방법, 심리적 과정 등을 모두 포함하는 것이며, 좁은 의미의 자기주도학습 개념은 이들 중 하나에 초점을 맞추는 것이라고 정의하였다. 특히 그는 자기주도학습의 개념이 고립된 상황에서 개인의 책임하에 이루어지는 ‘독학’이라는 개념으로 오해되지 않아야 함을 명확히 했다. 즉, 자기주도학습이라 하더라도 학습을 진행해 나가는 과정에 있어서 다른 사람의 도움을 필요로 하며, 또한 학습은 사회적 공동체 내에서 이루어지는 것이기 때문에 동일한 레벨의 두 사람이 자기주도적으로 학습한다고 하더라도 그 학습의 내용이 조직에 도움이 되느냐, 그렇지 않느냐에 따라 의미가 달리 부여될 수도 있다는 사실을 유념해야 한

다고 주장하였다. 이는 자기주도학습의 조직·직무 유효성과의 관련성을 언급한 대목으로 주목받을만한 성과로 판단된다.

Piskurich(1933)는 “학습과제를 행하는 전 과정에 있어서 사람의 도움을 받지 않고, 자신의 능력에 맞게 학습을 수행할 수 있도록 하는 훈련 설계”로 자기주도학습의 개념을 정의하여 학습자의 자기학습 설계에까지 그 범위를 확대하였다. 이러한 그의 정의는 Tough의 정의와 유사한 성격을 가지므로 자기주도학습을 하나의 수업코스의 관점에서 해석한 것이라 할 수 있다.

한편 자기주도학습은 상기의 단면적 논의와는 다른 종합적 시각을 필요로 한다는 의미에서 종합모형을 제시하는 논의들도 다수 제기 되었는데, 종합모형의 주요 논의들을 정리하면 다음과 같다.

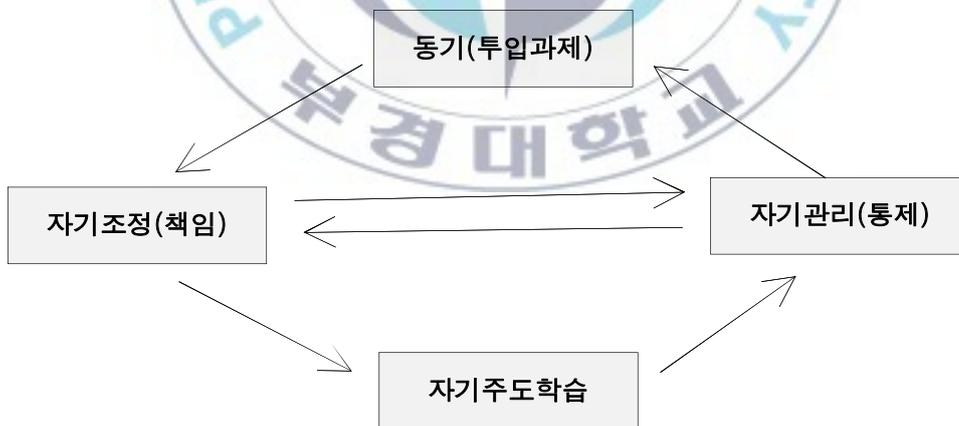
Penland(1981)는 “학습자는 학습 필요점에 대한 의사결정, 정보수집, 학습 방법과 자원의 수집 등에 대한 책임을 져야 하며, 계획자는 학습자가 원하는 수준에 도달할 수 있도록 도와주는 역할을 하고, 학습자가 소속되어있는 집단은 무엇을 학습하고 어떻게 행동해야 하는가에 대한 방향을 제시하는 역할을 하며, 학습결과에 대한 평가는 학습자 자신과 계획자의 상호연계에 의해 이루어져야 한다.”라고 하여 학습을 둘러싸고 있는 학습의 다양한 측면을 고찰하였다(박지혜, 1998 재인용). 그의 이러한 주장은 학습의 전 과정에 있어 학습자, 계획자, 학습자의 소속집단 등의 역할이 종합적으로 고려될 필요성을 제기한 것이며, 그 과정에서 학습자의 주도적 책임과 역할을 강조하고 있는 것이다.

Brookfield(1985)는 “자아실현을 이루어 가는 과정에 있는 학습자의 특징적 방식으로서 이러한 학습 과정의 결과를 기대되는 학습능력이나 학습자의 내적 의식변화”라고 정의함으로써 자기주도학습의 양태나 과정보다 그 결과에 초점을 맞추고 있다.

Kasworm(1983)은 “타고난 고유한 일련의 행동”, “자기주도적인 학습활동의 과정으로부터 진화된 신념체계” 또는 “성숙한 자기실현학습의 이상적인 상태” 등 다양한 요소로 자기주도학습을 고찰하였다(권순오, 2000 재인용). 이는 학습 자체의 외현, 학습자의 내적 상태, 학습의 이상적인 지향점 등을 망라하는 것으로 논의를 확대하고 있는 것이다.

Brockett와 Hiemstra(1991)는 ‘개인적 책임성향(PRO: Personal Responsibility Orientation)’ 모형에 입각하여 자기주도학습을 이해하고자 하면서 ‘교수의 과정에서 학습자 개인의 능동적인 참여의 정도’라는 측면과 ‘개인의 능동적인 참여자세 및 관심’이라는 두 가지 차원에서의 자기주도학습을 조명하려 하였다.

또한 Garrison(1997)은 자기주도학습이 내적인 책임(자기조정), 외적인 통제(자기관리), 그리고 (투입과제)에 대한 동기 등 세 가지 요인의 상호작용에 의해 형성되는 것이라 주장하며 [그림 1]과 같은 통합적 모델을 제시하고 있다.



[그림 1] 자기주도학습 통합 모델

출처: 권대봉(2002). 성인교육방법론, 재인용. p 45.

이러한 자기주도학습의 모형은 교육적 경험에 대한 환경적, 인지적, 동기적 요인들의 통합을 시도한 모형으로 평가받고 있다. 이 모형에서 주장하는 자기주도학습은 깊이 있고 의미 있는 방식으로 장려하는 협동적, 구성적 관점의 학습으로 학습의 결과가 의미 있는 것이 되기 위해서 학습자는 자기주도적이 되어야 한다는 것이다. 즉, 개인적 의미를 구성하는 것에 대한 학습자의 책임이 자기주도학습의 핵심인 것이다.

최근 국내 연구자들의 자기주도학습에 대한 정의들도 활발히 제시되고 있다. 교육개혁위원회(1995)는 “자기주도학습이란 학습자들이 싫든 좋든 교수자가 전달하고 지시하는 교육내용을 이해하고 암기하는 수동적 학습태도에서 벗어나 어떤 문제가 주어지더라도 학습자의 다양한 능력과 개성을 최대한 발휘하여 적극적으로 문제를 해결하고 나아가 창의적 생산을 할 줄 아는 능력을 기르는 학습체제를 의미한다.”라고 정리하고 있다.

유귀옥(1997)은 “개인적 특성으로서 자율성이 있는 성인학습자가 자기 자신의 교육을 시행하고자 하는 의지와 능력을 가지고 형식적 상황에서 자신의 학습목표를 정하고, 실행하고, 평가하거나 또는 일상생활 속에서 개별적으로 학습하는 기회를 마련하는 것”이라고 하여 개인적 특성의 측면을 강조하였다.

박은미(1998) “자기주도학습이란 학습자가 학습에 있어서 주도적으로 학습 열정을 갖고 자신의 학습상황과 환경조건을 자신의 정의적·인지적인 학습능력과 조화시켜 스스로 학습상황을 통제, 관리하여 가는 학습의 과정과 결과를 말한다.”라고 정의하여 자기주도학습의 과정과 결과 측면, 개인의 특성과 환경과의 조화 측면을 종합적으로 고찰하였다.

배영주(2003)는 “학습자를 학습의 주체로 상정하고 학습자가 자신의 주체성을 학습활동과 관련하여 주도적으로 발현해 나갈 수 있다는 관점에서 학습을 조망할 때 드러나는 학습의 양상”으로 정의하였다. 아울러 그는 자기주도학

습을 학습자가 능동적으로 수행하는 효과적인 학습 방법으로 보던 종래의 개념화 방식에서 벗어나, 학습자가 학습목적의 설정, 학습내용의 선정, 학습 결과의 평가 등 학습의 전반적인 과정을 주도하는 학습으로 재개념화 할 것을 주장하고 있다.

이상에서 살펴본바 자기주도학습에 대한 전반적인 논의들에 대해 자기주도 학습의 의미를 교육의 목표로 보는 관점(Brookfield, 1985), 학습의 과정으로 보는 관점(Knowles, 1975; Tough, 1979; Long, 1992), 교육의 목표인 동시에 학습의 과정이라고 보는 관점(Candy, 1991) 등으로 분류 되는 바, 각 관점별 주요 내용과 학자를 살펴보면 <표 3>과 같다.

<표 3> 자기주도학습의 의미를 보는 관점

관 점	자기주도학습의 개념 정의	학 자
교육의 목표로 보는 관점	자아실현을 하는 과정에 있는 학습자의 특징적 방식으로, 학습과정의 결과로서 기대되는 학습 능력이나 학습자 내부의 의식변화	Brookfield (1985)
학습의과정으로 보는관점	학습에 주도권을 가진 학습자가 학습 필요점 진단부터 목표설정 및 결과를 평가하는 전 과정	Knowles (1975)
	스스로의 관리, 통제 하에 학습에 집중하고 비 교·대조와 같은 일을 하는 메타인지의 과정	Long(1992)
교육목표 및 학습 과정으로 보는 관점	학습자 스스로 계획, 선택, 결정할 수 있는 관리 능력을 함양하는 목표와 이러한 능력 향상을 위해 시도되는 교수-학습 과정에서의 주도권 훈련 과정	Candy(1991)

출처: 김교식(2004). 학습에 대한 자기주도성이 직무태도에 미치는 영향. 재인용, p 20.

한편 박지혜(1998)는 자기주도학습에 대한 논의들을 학습과정의 측면, 프로그램 측면, 개인적 특성측면, 종합적 측면 등으로 구분하였다. 즉, Knowles(1975)의 정의는 학습과정 측면, Piskurich(1993)의 정의는 프로그램 측면, 유귀옥(1997)의 정의는 학습자 개인적 특성의 측면, Penland(1981)의 정의는 다양한 측면의 경향을 띠고 있다고 분석하고 있다.

넓은 의미에서 자기주도적 학습은 자신의 학습요구진단, 학습목표 설정, 학습을 위한 인적 및 물적 자원 파악, 적절한 학습전략의 선택과 실행, 학습결과에 대한 평가 등에 있어 다른 사람의 도움을 받지 않건 학습자 자신이 주도권을 가지는 학습과정을 말한다.

이상의 개념적 논의들을 정리해 본 결과 자기주도적학습의 개념은 비록 타인의 도움을 받아 이루어지는 학습 활동이라 하더라도 학습의 목표설정, 계획 수립, 활용 가능한 여러 자원 확보 등을 학습자 스스로가 행하며, 학습과정의 실행 · 평가에 대한 책임을 스스로가 진다는데 가장 큰 특징이 있는 것으로 판단된다.

3. 자기효능감의 이해

가. 자기효능감의 의미 및 특성

Bandura(1986)는 자기효능감을 개인이 어떤 결과를 얻기 위해 요구되는 행동을 조직하고 실천해 나가는 자신의 능력에 대한 판단이라고 정의하였다. 즉, 자기효능감은 특정한 상황에서 개인이 자신의 유능성에 대해 내리는 판단이며, 특정 행동의 수행에 대한 개인의 기대 또는 신념이다(Owen & Froman, 1988). 그러한 이유로 자기효능감은 지각된 효능감(perceived efficacy), 자기효능성에 대한 기대(expectation of self-efficacy), 자기효능성에 대한 신념(belief of self-efficacy)으로 명명하기도 한다. 또한 자기효능감은 과제 수행에 필요한 동기 및 인지적 원천, 행동의 방향을 결정하는 개인의 능력에 대한 판단, 성공에 필요한 신체적, 지적, 정서적 근원을 동원하는 개인의 능력에 대한 신념으로 정의되기도 한다(Gist & Mitchell, 1992; Eden & Aviram, 1993).

자기효능감 이론은 후자에 속하는 것으로, 1960년대 후반의 인지혁명이후의 행동주의적 학습이론에 대한 대안으로 발생된 인지적 동기이론 중 가장 많은 관심과 연구의 주제가 되고 있다(김아영, 1998). 이에 자기효능감의 기본적인 틀을 이루는 Bandura의 사회학습이론을 바탕으로 자기효능감에 대해 알아보하고자 한다.

나. 자기효능감 이론

1) Bandura의 사회학습이론

Bandura(1988)에 의하면 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 결정되며, 삼자 상호작용론(triadic reciprocity)모형을 제시하였는데, 이는 환경 안에서 일어나는 사건, 개인, 행동요인이 서로 영향을 미치며 상호인과관계를 형성함을 의미한다. Bandura는 이 세 가지 요인 중 인지적 개인요인으로서 자기-참조적 사고(self-referent thought)가 개인의 심리·사회적 기능에 매우 중요한 역할을 한다고 보았다. 자기 참조적 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 사회학습에서 제시한 자기 참조적 사고가 바로 자기효능감(self-efficacy)인 것이다. 이와 같이 Bandura의 사회학습이론은 개인이 자기 자신의 능력에 대해 갖고 있는 신념과 성취상황에서의 맥락적 요소들에 대한 지각을 강조하고 있으며, 이 이론을 바탕으로 둔 자기효능감 이론 또한 초기에는 특정한 맥락 안에서, 특정한 과제의 수행과 연결되어 연구되었다(김아영, 1998).

2) 학업적 자기효능감

학업적 자기효능감(academic self-efficacy)은 Bandura의 사회학습이론의 자

기효능감의 개념으로부터 발전하였다. 자기효능감 이론은 학습 행동이 학습자의 내적 사고과정에 의해 촉발된다는 내재적 동기이론에 속하는 것으로 최근 20여 년 동안 가장 많은 관심과 연구의 주제가 되고 있다. 그러나 오랫동안 학습자들의 학업적 능력에 대한 믿음이 그들의 성취에 있어 동기의 필수적인 역할을 해왔음을 인정함에도 자기개념들은 학업적 수행에서 과학적으로 타당한 방법으로 측정하기 어려운 것으로 취급되었다. 초기 학습자들의 신념을 연구하기 위한 노력들은 수행과목의 특수한 특징이나, 학문 기능의 영역과 환경적 영향의 역할에 거의 주목하지 않았다. 그러나 1970년대 후반에 많은 학자들이 좀 더 특수한 과제에서 자기 신념을 평가하기 시작했고, 이들 노력 중 가장 중요한 것이 자기효능감에 집중되었다. 자기효능감은 계획된 수준에서의 학습에 대한 능력이나 수행기능에 대한 개인의 신념을 말한다(Bandura, 1986). 즉 자기효능은 특정한 활동을 수행할 수 있는 능력에 대한 개인의 판단이므로, 개인이 성취상황에서 자신의 능력에 대해 가지는 기대라고 할 수 있다. 따라서 그것은 고정된 행위도 아니며, 단순히 무엇을 해야 하는가를 아는 것이 아니라 인지적, 사회적 행동 하위기능들을 종합적인 행동으로 조직하는 생성능력이다.

Bandura(1986)는 효능에 의한 자가지각은 미래의 행위를 단순히 예견하는 것이 아니라 역동적이고 인지적인 매개과정으로 여러 가지 영향을 미치며, 자기효능감은 행동의 선택과 노력의 확대, 지속성 그리고 성취에 영향을 준다고 말하고 있다.

Schunk(1994)는 자신의 학습능력을 의심하는 학생들보다 과제수행에 대한 자기효능감을 높게 가지고 있는 학생들이 곤란에 직면했을 때, 보다 열심히 노력하고, 더 오래 지속하여 참여하며, 보다 높은 성취를 한다. 다시 말하면 자기효능의 수준과 개개인의 확신성의 양에 인식된 효능감의 강도는 주어진 과제를 수행하려는 동기에 영향을 미친다. 이러한 자기효능감의 판단은 행동

의 선택에 영향을 준다.

Bandura(1997)에 의하면 사람들은 높은 능력을 요구하는 행동보다 적당히 대처할 수 있는 행동을 선택하는 경향이 많다고 한다. 즉, 자기효능감이 낮은 사람들은 어떤 과제를 회피하는데 반해, 효능감이 높은 사람들은 그 과제를 보다 열심히 수행하려는 경향이 있다고 한다. 아울러 자기효능감의 판단은 사고유형과 정서적 반응에도 영향을 준다. 스스로 무능하다고 생각하는 사람들은 실제이상으로 개인적인 결함에 집착하고 잠재적인 곤란을 상상하기 때문에 과제수행에 방해를 받으며, 과제에 적절한 주의를 기울이지 못하지만 자기효능감이 높은 사람은 상황적 요구에 적절한 주의와 노력을 기울인다고 한다. 결국 자기효능감의 판단은 특별히 미래의 기능에 관련되어지고 행동에 관련하여 학생 수행 전에 평가되어진다. 이러한 선행되는 특성이 학업동기에서 활발한 역할을 위한 자기효능판단의 위상을 결정한다.

지금까지의 개념적 근거로부터 발전한 학업적 자기효능감은 학업적 상황에서 학습자가 과제를 수행하기 위하여 필요한 행위를 조직하고 실행해 나가는 자신의 능력에 대한 판단이라고 Bandura(1986; 1997)는 정의하였으며, Schunk(1994)은 기대수준에서 제시된 학업적 과제를 수행하기 위한 지각된 능력이라고 언급하였다. 학습자가 자신의 학업적 수행능력에 대해 보이는 기대나 신념, 학업적 자기효능감은 학습자의 학습능력과 수행을 매개하고, 동시에 학습자의 지식과 수행을 매개하는 중요한 변수라고 Bandura(1986)는 지적하며 아울러 학습자가 새로운 상황에서 새로운 지식과 기술을 학습하고 수행할 수 있도록 유도하는 원동력이 된다(김진아, 2006; Bandura(1986; 1997).

학업적 자기효능감이 높은 학습자는 도전적인 과제를 선택하고(Bandura & Schunk, 1981), 주어진 과제를 성공적으로 수행하기 위해 더 많은 노력을 기울이며 Schunk(1983), 어려운 일이 닥쳐도 끈기있게 과제를 지속한다. 또한 학업적 자기효능감이 높을수록 불안을 느끼는 정도가 낮고, 보다 효과적인

학습전략을 사용하며(Pintrich & De Groot, 1990), 자기관찰, 자기평가, 자기 반응과 같은 자기조절전략사용에 뛰어난을 보인다(Zimmerman, Bandura & Martinex-Pons, 1992; Zimmerman & Martinex-Pons, 1990; Bong, 1997). 이 상과 같이 학업적 상황에서 학습자의 학업적 자기효능감은 다른 동기적 변인 및 인지적 변인과 상호간에 영향을 미치며 학업적 수행에 직접적이고 간접적 인 영향을 미치게 된다.



4. 자기주도학습과 자기효능감의 관계

성취경험, 대리경험, 언어적 설득, 정서적 각성 등을 통해 개인에게 이루어진 자기효능감 신념은 노력의 수준, 지속, 그리고 정서적 반응 등의 활동 선택과 같은 학업적 동기 주요 내용에 영향을 준다. 즉 학업적 자기효능감은 한 개인이 어떤 행동을 수행할 수 없다고 생각하거나 싫어하는 것이 무엇인지를 설명하는 개념이다(Bouffard-Bouchard, 1989).

Bouffard가 지적했듯이 어떤 능력의 소유와 사용은 다른 것이고, 학습수행과 관련하여 자신이 가진 능력을 발휘할 수 있는가에 영향을 미치는 것이 학업적 자기효능감이다. 이런 학업적 자기효능감은 수행과 정적으로 관련되어 있기 때문에(Latham & Locke, 1991), 비슷한 능력을 가진 사람이 수행을 잘 하기도 하고, 뒤처지기도 하는 것이다. 효과적으로 학습하거나 또는 수행하기 위한 자신의 능력에 대한 믿음으로 언급되는 학업적 자기효능감은 학습과 관련된 목표설정, 자기모니터링, 전략사용, 자기-평가 그리고 자기-반응과 같은 자기-조절 과정을 사용하는 것에 대한 믿음으로서 언급된다(Zimmerman & Kisantas, 2005). 즉, 자기효능감은 목표설정, 자기모니터링, 자기-평가, 전략사용 같은 것들을 활용하여 그들의 학습에서 동기를 조장하는 다른 감정들을 대신 조장한다는 것이다. 이에 관한 연구들은 학습전략의 사용으로 자기효능감이 향상되었다는 연구결과들을 보여주고 있다.

Pintrich와 DeGroot(1990)의 연구에서 학생들의 효능감(지각된 능력과 수행 과제에 대한 확신)과 인지전략의 사용(시연과 정교화전략), 자기조절전략(계획과 점검의 이해), 노력관리전략(지속성과 열심히 공부하기)을 평가하였다. 효능감은 인지적 전략과 자기조절전략의 사용, 그리고 성취(시험과 점수)와 긍정적인 관련이 있다. 그러나 회귀분석에서 효능감은 후속적인 성취를 예견하

지는 못하였다. Pintrich와 DeGroot는 효능감은 전략사용이 효과를 통해 간접적으로 성취에 영향을 준다고 제시하였다. 또한 Zimmerman과 Martines-Pons(1990)의 연구에서 학생들은 그들의 전략사용을 조직, 평가, 계획, 목표설정, 점검으로써 평가하였고 그들의 효능감을 수학적 또는 언어적 과제를 수행함으로써 평가하였다. 효능감은 전략사용의 모든 영역과 정적인 상관관을 보였다.

Schunk(1986)와 Zimmerman(1986)에 의하면 자기효능감이 높은 학습자는 자기조절을 더 많이 사용하였고, 자신의 학습결과를 더 많이 점검하였다고 한다. 이는 자기조절학습 가운데 자기점검과 관련된다고 볼 수 있다. 이러한 연구결과에 비추어볼 때, 학업적 자기효능감은 자기조절의 인지과정, 동기과정, 정서과정, 초인지 과정을 통해 행동에 영향을 미치는 것으로 예상되어진다. 이 네 가지 과정은 서로 관련성이 없는 것이 아니라 하나의 행동을 설명하는데 있어 그 행동에 영향을 미칠 수 있는 과정을 나열한 것이다. 따라서 이 네 과정은 어떠한 면에서 중복되기도 하고 상호영향을 미칠 수도 있을 것이다.

학업적 자기효능감이 인지, 행동, 정서 측면과 어떠한 상호작용을 하는지 살펴보면 개인은 어떤 행동을 함으로써 특정 결과를 나타냈다는 것에 대해 재해석하는 인지 과정을 통해 행동조절의 통제소재를 자극으로부터 개인에게로 옮겨지게 된다. 이러한 인지과정은 동기에 중요한 역할을 한다. 즉, 개인은 미래의 결과에 대한 표상, 목표설정, 자기-평가적 반응 등의 인지과정을 통해서 행동하도록 동기화 되는 것이다. 스스로를 동기화시키는 데는 수행에 대한 평가 기준이 관련되는데, 수행과 기준사이의 차이는 불만족을 느끼게 만들고 행동변화를 동기화시키는 것이다. 다음과 같은 요소들이 인지과정을 통해 학업적 자기효능감에 영향을 미칠 수 있다.

첫째, 능력에 대한 인식이다. 능력에 대한 인식이란 능력을 어떠한 관점으

로 보는가 하는 것이다. 우리의 능력은 고정적이며 변화될 수 없으며 타고난 것이라고 보는 고정이론을 가진 개인은 학업적 자기효능감에 부정적 영향을 미치며 문제에 닥쳤을 때 효능감이 저하되고 실제의 수행도 저하되는 결과를 가지며, 시간의 흐름에 따라 자기효능감의 향상을 보이지 않고 더 이상의 노력을 수행하지 않기 때문에 수행이 저하되는 결과를 가져오는 반면 능력은 유동적이며 자신의 노력 여하에 따라 언제든지 변화될 수 있다라고 믿는 증가이론적인 개인은 자기효능감에 긍정적 영향을 미쳐 문제에 닥쳤을 때 신축성 있는 효능감을 보이기 때문에 시간의 흐름에 따라 자기효능감의 향상을 보이며, 더 많은 노력을 함으로써 수행에 직접, 간접적인 영향을 미친다 (Bandura, 1993).

둘째, 사회적 비교로 다른 사람의 수행과 자신의 수행을 비교하는 것이다. 이는 자기효능감을 훼손시키고 잘못된 분석적 사고를 증가시킬 뿐 아니라 점차적인 수행의 저하를 야기 시키며 반대로 자기 스스로의 목표와 수행의 비교를 통하여 자신의 점진적인 성취를 보는 것은 자기효능감을 강화시키고, 효과적인 분석적 사고를 낳고, 수행을 증진시킨다(Bandura, 1993).

셋째, 피드백으로 자신의 기준과 현재의 수행을 비교함으로써 생기는 차이이다. 피드백의 성취 쪽을 부각시킬 것인지, 실패 쪽을 부각시킬 것인지에 따라 학업적 자기효능감은 영향을 받는다. 즉, 긍정적인 측면을 부각시키는 경우는 자기효능감이 증진될 것이고, 반대의 경우에는 자기효능감이 저하될 것이다((Bandura, 1993).

넷째, 지각된 통제성은 환경을 통제할 수 있다고 보는 정도와 관계된다. 계속적인 노력과 능력과 자원의 창조적인 사용으로 변화를 이끌 수 있다고 믿는다면 자기효능감은 증가할 것이다. 또한 환경은 변화 가능한 것이라고 생각한다면 자기효능감은 증가할 것이다(Bandura, 1993).

다섯째, 분석적 판단이며 많은 행동들에는 있을 수 있는 환경내의 사건들

을 예견하고 통제하기에 관여된다. 모호하고 불확실성을 포함하고 있는 다차원적인 정보의 인지적인 분석과정, 예측 가능한 요인들에 대한 가설설정, 각 요인에 대한 가중치적용과 합산, 그들의 결과에 대한 기대, 과거의 경험 기억 등의 이런 분석적 판단에 대한 자기효능감은 수행에 중요한 역할을 한다. 분석적 판단에 대한 효능감은 복잡한 과제를 다룰 때 수행의 성공에 중요한 역할을 한다(Bandura, 1993).

학업적 자기효능감은 위협을 받는 상황이나 부담되는 상황에서 얼마나 스트레스를 받는지 얼마나 우울해지는지에 영향을 미친다. 이러한 정서적 반응은 사고의 본질과 과정을 변화시킴으로써 직접적으로나 간접적으로 행동에 영향을 미칠 수 있다. 위협 상황은 외부의 위협이나 안전의 실제상황을 파악하는 것만이 아니라, 가능성도 포함하므로, 가능한 환경의 위협과 자신의 대처 효능감에 의해 뿐 아니라 방해적인 사고를 통제 할 수 있다는 효능감에 의해서 뿐 아니라 방해적인 사고를 통제할 수 있다는 효능감에 의해서도 영향을 받는다. 사고 통제효능감은 스트레스와 우울을 조절하는 중요한 요인이 된다(Bandura, 1993). 자기주도학습의 동기/정서 영역은 과제에 대한 자기효능감과 과제가치와 같은 학습자가 자신이나 과제에 대해서 갖게 될 다양한 동기적 신념과 관련이 있다. 학습자 자신 또는 과제에 대한 긍정적이며 부정적인 정서 반응들이 이 영역에 포함될 것이다. 여기서 중요한 것은 자기조절 학습자가 그들의 동기적 신념과 정서를 통제하고 조절하는데 사용하는 전략이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 조사대상은 평생교육에 참여하고 있는 부산지역 4개 주민자치센터, 2개 대학 평생교육원, 부산 인력개발원에서 평생학습 프로그램을 수강하고 있는 성인학습자들이다. 이들 중 400명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 수집된 설문지 중 성실히 응답된 376부의 설문지를 최종 분석에 포함하였다. 본 연구의 최종 분석에 포함된 조사 대상의 성별, 연령별 분포는 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 조사대상자의 성별, 연령별 분포

배 경	구 분	N	%
성별	남	184	48.9
	여	192	51.1
연령	20대	147	39.1
	30대	89	23.7
	40대	81	21.5
	50대 이상	59	15.7
	계	376	100

2. 측정 도구

가. 평생학습 참여 설문지

성인학습자들의 평생학습 참여정도를 알아보기 위하여 「평생학습 참여」 질문지를 사용하였다. 「평생학습 참여」 질문지는 모두 10문항으로 구성되어 있다. 질문지의 내용을 구체적으로 살펴보면 개인적 배경을 알아보기 위한 5개 문항과, 평생학습 참여정도를 알아보기 위한 5개 문항으로 구성되어 있다. 개인적 배경에는 성별, 연령, 직업, 학력, 수입 등을 묻는 문항으로 구성되어 있으며, 평생학습 참여정도에는 참여경험, 수강횟수, 참여 프로그램, 참여 동기, 선택 동기 등을 묻는 문항으로 구성되어 있다.

개인적 배경인 성별은 ① 남, ② 여로 코딩되었으며, 연령은 ① 20대, ② 30대, ③ 40대, ④ 50대이상, 직업은 ① 주부, ② 회사원(사무직, 생산직, 서비스직) ③ 자영업, ④ 공무원, ⑤ 학생, ⑥ 기타, 학력은 ① 고졸, ② 전문대졸, ③ 대졸, ④ 대학원졸, ⑤ 기타, 월 평균 수입은 ① 100만원 미만, ② 100~200만원 미만, ③ 200~300만원 미만, ④ 300~400만원 미만, ⑤ 400만 원 이상 으로 되어있으며, 평생학습 참여정도인 참여경험은 ① 있다, ② 없다, 수강횟수는 ① 1회(이번이 처음), ② 2회~3회, ③ 4회~5회, ④ 6회 이상, 참여 동기는 ① 일반교양과 전문을 넓히기 위해, ② 그 분야에 관심이 많아서, ③ 자녀교육에 도움이 될 것 같아서, ④ 여가를 활용하기 위해서, ⑤ 인간관계 폭을 넓히기 위해서, ⑥ 취업이나 승진, 전직 등 직업적 도움을 받기 위해서, 선택한 프로그램의 주제와 영역에 관한 질문은 ① 외국어 교육, ② 자격증 및 취업관련 교육, ③ 운동 및 건강교육, ④ 부모 및 자녀교육, ⑤ 취미/교양교육 ⑥ 생활/실용 교육 등으로 구성되어 있다.

나. 자기주도 학습 검사

자기주도 학습검사는 Guglielmino(1977)가 개발한 자기주도학습 준비도검사(SDLRS) 도구를 김지자와 김경성(1996)이 우리나라 실정에 맞게 수정한 검사도구를 사용하였다. 자기주도학습 검사는 독창적 접근, 자발적 계획, 학습의 책임성 수용, 학습에 대한 애착, 미래지향성, 학습자적 신념 등 총 6개의 하위요인으로 구성되어 있으며 총 35개 문항으로 이루어져 있다. 각 문항의 응답방식은 Likert식 5점 척도로 되어 있어 '전혀 그렇지 않다'로 반응하면 1점, '그렇지 않다'는 2점, '그저 그렇다'는 3점, '그렇다'는 4점, 그리고 '항상 그렇다'는 5점으로 점수처리 하였다. 이 가운데 9개 문항(2, 10, 12, 17, 18, 24, 25, 33, 35번)은 자료처리 과정에서 역산처리 하였다. 자기주도 학습 측정도구의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 <표 5>와 같다. <표 5>에서 보면, 본 연구에서의 자기주도학습의 신뢰도(Cronbach's α)는 .944로 매우 양호한 편이었다.

<표 5> 자기주도 학습 검사의 문항 수 및 신뢰도

하위 요인		문항번호	문항수	Cronbach's α
자기주도 학습	독창적 접근	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	9	.844
	자발적인 계획	10, 11, 12, 13, 14, 15	6	.635
	학습의 책임성 수용	16, 17, 18, 19	4	.624
	학습에 대한 사랑	20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	7	.839
	미래 지향성	27, 28, 29, 30	4	.820
	학습자적 신념	31, 32, 33, 34, 35	5	.626
계			35	.944

다. 자기효능감 검사

자기효능감은 Pintrich와 Groot(1990)의 연구, 그리고 Kaplan과 Maehr(1999)의 연구에서 사용된 검사도구를 우리나라 성인학습자의 상황에 알맞게 하영자(2005)가 수정한 검사도구를 사용하였다. 자기효능감 측정도구는 학업적 자기효능감, 자기조절 자기효능감 등의 2개 하위요인으로 구성되어 있으며 학업적 자기효능감을 측정하는 13개의 문항과 자기조절 자기효능감을 측정하는 8개 문항, 총 21개 문항으로 이루어져 있다. 각 문항의 응답방식은 Likert식 5점 척도로 되어 있어 '전혀 그렇지 않다'로 반응하면 1점, '그렇지 않다'는 2점, '그저 그렇다'는 3점, '그렇다'는 4점, 그리고 '항상 그렇다'는 5점으로 점수처리 하였다. 자기효능감 측정도구의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 <표 6>과 같다.

<표 6>에서 나타난 바와 같이, 자기효능감 측정의 신뢰도는 Cronbach α 값이 전체 .921, 하위변인인 학업적 자기효능감 .858, 자기조절 자기효능감 .875로 양호한 편이었다.

<표 6> 자기효능감 검사의 문항 수 및 신뢰도

하위 요인		문항번호	문항 수	Cronbach's α
자기 효능감	학업적 자기효능감	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	13	.858
	자기조절 자기효능감	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21	8	.875
계			21	.921

3. 자료수집 절차

본 연구의 자료수집방법은 조사법이다. 자료 수집은 부산에 거주하면서 주민자치센터, 부산인력개발원 및 대학 평생교육원에서 평생학습 프로그램을 수강하고 있는 성인학습자들을 연구자가 직접 기관을 방문하여 연구의 취지를 설명한 후 직접 질문지를 배포하고 회수 하였다.

자료수집 절차는 예비조사 및 본 조사 단계로 이루어져 있다. 예비조사는 2010년 4월 16일부터 약 2주에 걸쳐 실시되었으며, 질문지는 총 50부를 배부하고 회수하였다. 예비조사결과를 바탕으로 평생학습경험에 관한 설문지의 문항들을 수정, 보완하였다.

보완된 조사도구를 사용하여 본 조사가 이루어졌다. 본 조사는 2010년 5월부터 7월까지 걸쳐 이루어졌으며, 질문지는 총 400부를 배부하여 376부를 회수하였다. 회수율은 94 %였다.

4. 자료분석 방법

회수된 질문지는 응답 내용이 부실하고 결측치가 많은 자료는 분석대상에서 제외하였다. 본 연구의 자료 처리 방법은 Window용 SPSS 14.0(Statistical Package for Social Science) 프로그램을 사용하여 성인학습자의 특성을 분석하기 위해 각 변인의 빈도, 평균, 표준편차를 기술통계분석으로 알아보았고, 성인학습자의 자기주도학습과 자기효능감 간 상관계수를 산출하기 위하여 상관분석을 실시하였고, 평생학습 참여 및 자기주도 학습이 자기효능감에 미치는 영향을 알아보기 위하여 중다회귀분석(multiple regression analysis)을 사용하였다.

IV. 연구 결과 및 해석

본 연구는 성인학습자의 평생교육참여경험 및 자기주도학습 수준이 자기효능감에 어떤 영향을 미치는지를 알아보는 것을 목적으로 하였다. 이러한 목적에 따라 분석된 결과는 아래와 같다.

1. 성인학습자 특성과 평생학습경험 실태

가. 성인학습자의 특성

본 연구 대상의 특성별 분포를 살펴보기 위해 빈도분석한 결과는 <표 7>과 같다.

이에 따르면 남자와 여자가 각 48.9%(184명)과 51.1%(192명)로 비슷한 분포를 보였다. 참여자의 연령별 분포는 20대가 39.1%(147명)로 가장 높았으며, 다음으로 30, 40대가 각 23.7%(89명)과 21.5%(81명)로 비슷한 분포를 보였다. 다음으로 직업별 분포는 학생이 38.8%(146명)로 가장 많았으며, 다음으로 주부가 31.4%(118명) 참여하고 있어 학생과 주부와 같이 직업을 가지고 있지 않은 학습자의 분포가 70.2%로 과반수 이상을 차지하고 있는 것으로 나타났다. 반면 회사원, 자영업, 공무원 등의 직업을 가지고 있는 학습자의 분포는 19.5%였다. 학력별 분포는 고졸이 52.4%(197명)로 가장 많았고, 다음으로 대졸 27.4%(103명), 전문대졸 13%(49명) 순으로 나타났다. 수입별 학습자 분포를 살펴보면 200~300만원과 100~200만원이 각 26.9%(101명)와 25.3%(95명)으로 비슷한 분포가 가장 높게 나타났고 다음으로 100만원미만으로 나타나 300만원미만의 소득을 가진 학습자가 전체의 71.6%(269명)를 차지했다.

<표 7> 성인학습자의 특성별 분포 (N=376)

특 성	구 분	N	%
성별	남	184	48.9
	여	192	51.1
연령	20대	147	39.1
	30대	89	23.7
	40대	81	21.5
	50대 이상	59	15.7
직업	주부	118	31.4
	회사원(사무직,생산직, 서비스직)	50	13.3
	자영업	7	1.9
	공무원	16	4.3
	학생	146	38.8
	기타	39	10.4
학력	고졸	197	52.4
	전문대졸	49	13.0
	대졸	103	27.4
	대학원졸	13	3.5
	기타	14	3.7
수입	100만원미만	73	19.4
	100~200만원 미만	95	25.3
	200~300만원 미만	101	26.9
	300~400만원 미만	58	15.4
	400만원 이상	49	13.0
	계	376	100

나. 성인학습자의 평생학습참여경험

본 연구에 참여한 성인학습자들의 평생학습참여경험에 대해 빈도분석한 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 평생학습참여경험에 대한 빈도분석(N=376)

참여경험	구 분	N	%
과거평생학습참여 경험 여부	유	155	41.2
	무	221	58.8
참여한 강좌수	1회(이번이 처음)	210	55.9
	2~3회	117	31.1
	4~5회	26	6.9
	6회이상	23	6.1
참여이유	교양	109	29.0
	관심	30	8.0
	자녀교육 지원	43	11.4
	여가 활동	53	14.1
	사회적 관계 형성	10	2.7
	취업 및 직업 지원	86	22.9
	결측치	45	11.9
수강 강좌영역	외국어교육	44	11.7
	자격증 및 취업교육	131	34.8
	운동 및 건강교육	81	21.5
	부모 및 자녀교육	45	12.0
	취미 및 교양교육	52	13.8
	생활 및 실용교육	23	6.2
계		376	100

성인학습자들의 과거 평생학습참여경험 여부는 '있다'가 41.2%(155명)로 나타났고, '없다'가 58.8%(221명)로 나타나 이전에 평생교육에 참여한 적이 없다가 이번에 처음 참여한 경우가 약간 더 높게 나타났다. 과거에 평생교육에 참여한 경험이 있을 경우 참여했던 강좌 수가 현재 경험을 포함해 2~3회가 31.1%(117명)로 가장 높아 바로 이전에 평생교육경험에 의해 재교육을 받게 된 것으로 보인다. 그리고 4~5회가 6.9%(26명), 6회 이상이 6.1%(23명)로 나타났다. 평생교육에 참여하는 이유를 묻는 질문에 '일반교양을 넓히기 위해서'라는 응답이 29.0%(109명)으로 가장 높았고, '취업이나 승진, 전직 등 직업적 도움을 받기 위해서'라는 응답이 22.9%(86명)로 두 번째로 높았다. 수강하는 강좌영역에 있어서는 자격증 및 취업교육이 34.8%(131명)로 가장 높았고, 다음으로 운동 및 건강교육(21.5%), 취미 및 교양교육(13.8%), 부모 및 자녀교육(12%), 외국어교육(11.7%) 순으로 나타났다.

다. 성인학습자특성에 따른 평생학습경험

성인학습자들의 연령별, 직업별, 학력수준, 수입수준에 따라 평생학습경험에 차이가 있는지 알아보기 위해 교차분석을 실시한 결과는 다음과 같다.

1) 연령별 평생학습경험의 차이

연령에 따라 평생교육에 참여한 이전 경험 유무, 평생교육에 참여한 이유, 수강강좌영역에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과는 아래의 <표 9>와 같다.

<표 9> 연령에 대한 평생교육경험의 교차분석(N=376)

연령	과거 평생학습경험 여부		참여이유						수강강좌영역					
	유	무	교양	관심	자녀	여가	관계	취업	외국어	취업	건강	자녀	교양	생활
20대	25 (17.0)	122 (83.0)	40 (35.1)	7 (6.1)	0	4 (3.5)	2 (1.8)	61 (53.5)	19 (12.9)	80 (54.4)	15 (10.2)	2 (1.4)	21 (14.3)	10 (6.8)
30대	43 (43)	46 (51.7)	26 (31.2)	8 (9.3)	26 (31.2)	7 (8.1)	0	19 (22.1)	15 (16.9)	36 (41.4)	6 (6.7)	24 (27.0)	6 (6.7)	2 (2.2)
40대	48 (59.3)	33 (41.7)	31 (41.9)	12 (16.2)	14 (18.9)	12 (16.2)	1 (1.4)	4 (5.4)	10 (12.3)	13 (16.0)	19 (23.5)	16 (19.8)	15 (18.5)	8 (9.9)
50대 이상	39 (66.1)	21 (33.9)	12 (21.1)	3 (5.3)	3 (5.3)	30 (53.0)	7 (12.3)	2 (3.0)	0	2 (3.4)	41 (69.5)	3 (5.1)	10 (16.9)	3 (5.1)
χ^2	63.64***		190.16***						180.85***					

*** $p < .001$, (%)

<표 9>에 나타난 바와 같이 평생학습경험이 있는 집단과 없는 집단 간에 유의한 연령차에 있었다($\chi^2=63.64$, $p < .001$). 20대 학습자의 경우에는 이전에 학습경험이 있는 경우(17%)보다 없는 경우(83%)가 더 많았다. 하지만 30대와 40대의 경우 교육경험이 있는 집단과 없는 집단의 빈도가 비슷한 것으로 나타났다. 그리고 50대 이상의 경우 교육경험이 있는 경우(66.1%)가 없는 경우

(33.9%)보다 더 높게 나타났다.

평생교육에 참여하는 이유에 있어서도 연령차에 따른 집단 간 차이가 있었다($\chi^2=190.16, p < .001$). 20대의 경우 취업을 위한 목적으로 평생교육에 참여하는 경우가 가장 많았고(53.5%), 다음으로 교양을 일반교양을 넓히기 위한 목적(35.1%)으로 교육에 참여하는 것으로 나타났다. 반면, 30대의 경우에는 자녀교육에 도움이 될 것 같아 교육에 참여하는 경우가 30.2%로 늘어나는 것을 볼 수 있다. 그리고 40대의 경우에는 일반교양을 넓히기 위한 목적이 가장 많았고(41.9%), 다음으로 자녀양육과 관심분야 혹은 여가를 활용하기 위한 목적으로 수강을 한다는 이유가 비슷하게 나타났다. 50대 이상의 경우에는 여가를 활용하기 위한 목적으로 평생교육에 참여하는 경우가 53%로 크게 증가 되었다.

다음으로 연령차에 따라 수강강좌영역에도 차이가 있었다($\chi^2=180.85, p < .001$). 연령차에 따른 수강강좌영역을 살펴보면 20대는 취업(54.4%)과 외국어(12.9%)가 가장 많았으며, 30대는 취업(40.4%)과 자녀교육(27%) 분야가 가장 많았다. 40대의 경우 건강(23.5%)과 자녀교육(19.8%), 취미/교양교육(18.5%) 분야가 비슷한 분포로 나타났으며, 50대 이상은 건강이 69.5%로 가장 높게 나타났다.

이는 연령대에 따라 평생교육경험에 차이가 있음을 의미한다. 20대의 경우 취업난등의 이유로 평생교육에 유입되는 인구가 늘고 있으며 이들은 취업에 대한 관심이 가장 높은 것으로 드러났다. 30대의 경우에는 취업과 동시에 자녀교육에 대한 관심이 늘어나며, 40대로 가면서 취업에 대한 관심보다는 자녀교육과 교양교육과 건강에 관심이 증가되며 50대 이상에서는 건강과 취미 생활과 같은 여가 활용에 더 관심을 둔다는 사실을 알 수 있다. 그리고 30, 40, 50대의 경우 이전에 평생교육경험이 재교육으로 이어지는 확률이 더 높은 것으로 드러났다.

2) 직업별 평생학습경험의 차이

직업에 따라 평생교육에 참여한 이전 경험 유무, 평생교육에 참여한 이유, 수강강좌영역에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과는 아래의 <표 10>과 같다.

<표 10>에 나타난 바와 같이 평생학습경험이 있는 집단과 없는 집단 간에 유의한 직업차가 있었다($\chi^2=49.95, p < .001$). 주부, 회사원, 자영업자, 공무원의 경우에는 이전에 학습경험이 있는 경우와 없는 경우가 비슷하게 나타났다. 하지만 학생의 경우에는 교육경험이 없는 경우(80.8%)가 있는 경우(48.7%)보다 훨씬 많았다.

평생교육에 참여하는 이유에 있어서도 직업별 집단 간 차이가 있었다($\chi^2=177.48, p < .001$). 주부의 경우, 일반교양을 넓히려는 목적(31.3%)과 여가 활용(32.2%), 자녀교육(27%)의 목적으로 평생교육에 참여하는 경우가 비슷하게 나타났고, 사무직이나 생산직 혹은 서비스직에 종사하는 회사원의 경우에는 교양교육을 위해 참여하는 경우가 37.8%로 가장 많았고 다음으로 그 분야에 관심(17.8%)이 있어서나 자녀교육에 도움(17.8%)이 되기 위해 참여하는 것으로 나타났다. 자영업에 종사하는 경우에는 자녀교육에 도움이 될 것 같아 참여하는 경우가 가장 많았다(28.6%). 다음으로 공무원의 경우에는 일반교양을 넓히기 위해(76.9%) 대부분이 참여하는 것으로 나타났다.

다음으로 직업별 수강강좌영역에도 차이가 있었다($\chi^2=150.70, p < .001$). 직업별 수강강좌영역을 살펴보면 주부는 건강(36.4%)과 부모 및 자녀교육(25.4%)분야가 가장 많았으며, 회사원은 외국어(24%), 재취업(26%), 건강(20%)이 골고루 분포하였다. 자영업의 경우, 건강(42.9%)과 자녀교육(28.6%), 취미/교양교육(28.6%)의 분포로 나타났으며, 공무원은 교양(31.3%)과 건강(25%)로 가장 높게 나타났다. 학생의 경우에는 취업(68%)로 가장 많았다.

이와 같은 결과는 직업에 따라 수강목적과 수강과목이 달라짐을 보여준다. 성인학습자의 직업에 따라 다른 수강목적은 가진다는 사실을 인식하여 그에 따른 프로그램의 차별화할 필요가 있음을 시사한다.

<표 10> 직업에 대한 평생교육경험의 교차분석(N=376)

직업	과거 평생학습경험 여부		참여이유						수강강좌영역					
	유	무	교양	관심	자녀	여가	관계	취업	외국	취업	건장	자녀	교양	생활
주부	70 (93)	48 (47)	36 (31)	4 (3)	31 (27)	37 (32)	4 (3)	3 (2)	9 (7)	14 (11)	43 (36)	30 (25)	17 (14)	5 (4)
회사원	25 (30)	25 (30)	17 (37)	8 (17)	5 (11)	8 (17)	2 (4)	5 (11)	12 (24)	13 (26)	10 (20)	3 (6)	6 (12)	6 (12)
자영업	4 (5)	3 (4)	1 (1)	1 (1)	2 (2)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	0	0	3 (4)	2 (2)	2 (2)	0
공무원	9 (6)	7 (4)	10 (7)	1 (7)	0	1 (7)	0	1 (7)	2 (1)	1 (6)	4 (2)	3 (1)	5 (3)	1 (6)
학생	28 (19)	118 (81)	33 (28)	8 (7)	0	3 (2)	2 (1)	68 (59)	10 (6)	92 (63)	15 (10)	1 (0)	18 (12)	10 (6)
기타	19 (4)	20 (5)	12 (3)	8 (2)	5 (1)	3 (8)	1 (2)	8 (2)	11 (2)	11 (2)	6 (1)	6 (1)	4 (1)	1 (2)
χ^2	49.95***		177.48***						150.70***					

*** $p < .001$, (%)

3) 학력수준에 따른 평생학습경험의 차이

학력수준에 따라 평생교육에 참여한 이전 경험 유무, 평생교육에 참여한 이유, 수강강좌영역에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과는 아래의 <표 11>과 같다.

<표 11> 학력에 대한 평생교육경험의 교차분석(N=376)

학력	과거 평생학습경험 여부		참여이유						수강강좌영역					
	유	무	교양	관심	자녀	여가	관계	취업	외국어	취업	건강	자녀	교양	생활
고졸	66 (335)	131 (665)	44 (263)	8 (48)	18 (108)	31 (186)	9 (54)	57 (341)	13 (66)	82 (416)	47 (239)	18 (91)	26 (132)	11 (56)
전문대졸	22 (449)	27 (51)	11 (234)	6 (128)	9 (191)	6 (128)	0	15 (319)	6 (122)	21 (429)	7 (143)	9 (184)	3 (61)	3 (61)
대졸	53 (515)	50 (485)	39 (429)	13 (143)	14 (154)	12 (132)	1 (11)	12 (132)	21 (214)	23 (223)	16 (155)	16 (155)	19 (184)	8 (78)
대학원졸	11 (846)	2 (154)	10 (769)	1 (77)	2 (154)	0	0	0	4 (318)	1 (77)	4 (318)	1 (77)	2 (154)	1 (77)
기타	3 (214)	11 (786)	5 (385)	2 (154)	0	4 (318)	0	2 (154)	0	4 (286)	7 (510)	1 (71)	2 (143)	0
χ^2	21.94***		51.83***						46.74***					

*** $p < .001$, (%)

<표 11>에 나타난 바와 같이 학력수준에 따라 평생학습경험이 있는 집단과 없는 집단 간에 유의한 차이가 있었다($x^2=21.94, p < .001$). 고졸자에 경우에는 평생교육을 받지 않았던 경우(66.5%)가 받았던 경우(33.5%)가 더 많았다. 하지만 전문대졸과 대학교 졸업자의 경우 교육경험여부에서 비슷한 분포를 보인다 대학원 졸업자의 경우에는 이전에 평생학습을 받았던 경험이 있는 경우(84.6%)가 훨씬 많았다.

평생교육에 참여하는 이유에 있어서도 학력 수준 간 차이가 있었다($x^2=51.83, p < .001$). 고졸자와 전문대졸업자의 경우, 일반교양을 넓히려는 목적과 취업이나 승진, 전직 등 직업적 도움을 받기 위한 목적이 많았지만, 대학교 졸업자나 대학원 졸업자의 경우 취업의 목적은 줄어들고 일반교양과 전문을 넓히기 위한 목적이 더 많아지는 것을 알 수 있다.

다음으로 학력수준별 수강강좌영역에도 차이가 있었다($x^2=46.74, p < .001$). 고졸자와 전문대졸업자의 경우, 자격증 및 취업관련 교육을 수강하는 빈도가 가장 많았다. 그리고 대학교 졸업자의 경우에는 외국어교육, 자격증 및 취업관련 교육, 운동 및 건강교육, 부모 및 자녀교육, 취미 및 교양교육이 고른 분포를 보였다. 대학원 졸업자의 경우에는 외국어(30.8%)와 건강 분야(30.8%)에 적극적으로 참여하고 있었다.

이와 같은 결과는 학력에 따라 평생학습경험의 유무, 수강목적과 수강과목이 달라짐을 보여준다. 학력이 높을수록 평생학습에 참여했던 경험이 더 많이 있으며, 학력이 낮은 경우 취업분야에 관심이 많으며 학력이 높아질수록 교양이나 취미관련 분야에 관심이 많은 것을 알 수 있었다.

4) 수입수준에 따른 평생학습경험의 차이

수입수준에 따라 평생교육에 참여한 이전 경험 유무, 평생교육에 참여한 이유, 수강강좌영역에 차이가 있는지 알아보았다. 그 결과는 아래의 <표 12>와 같다.

<표 12> 수입에 대한 평생교육경험의 교차분석(N=376)

수입	과거 평생학습경험 여부		참여이유						수강강좌영역					
	유	무	교양	관심	자녀	여가	관계	취업	외국어	취업	건강	자녀	교양	생활
100만원 미만	20 (274)	53 (726)	19 (302)	5 (79)	1 (16)	5 (79)	1 (16)	32 (308)	7 (96)	36 (493)	14 (192)	2 (27)	11 (151)	3 (41)
100-200만원 미만	33 (347)	62 (653)	20 (260)	10 (130)	3 (39)	15 (195)	3 (39)	26 (338)	10 (105)	45 (474)	18 (189)	4 (42)	10 (105)	8 (84)
200-300만원 미만	47 (465)	54 (535)	32 (337)	4 (42)	24 (253)	18 (189)	2 (21)	15 (158)	12 (119)	30 (297)	21 (218)	23 (228)	9 (89)	6 (59)
300-400만원 미만	31 (534)	27 (466)	19 (358)	5 (94)	8 (151)	8 (151)	4 (75)	9 (170)	6 (103)	13 (224)	16 (276)	9 (155)	11 (190)	3 (52)
400만원 이상	24 (490)	25 (510)	19 (442)	6 (140)	7 (163)	7 (163)	0	4 (93)	9 (184)	7 (143)	12 (245)	7 (143)	11 (224)	3 (61)
χ^2	13.38*		67.10***						50.37***					

* $p < .05$, *** $p < .001$, (%)

<표 12>에 나타난 바와 같이 수입수준에 따라 평생학습경험이 있는 집단과 없는 집단 간에 유의한 차이가 있었다($x^2=13.38, p < .05$). 200만원미만의 소득자의 경우 평생교육에 참여하지 않았던 경우(27.4%, 34.7%)가 참여했던 경우(72.6%, 65.3%)보다 훨씬 많았다. 200만원 이상 소득자의 경우 참여경험이 있는 경우와 없는 경우가 비슷한 것으로 나타났다.

평생교육에 참여하는 이유에 있어서도 수입수준 간 차이가 있었다($x^2=67.10, p < .001$). 200만원미만 소득자의 경우 일반교양과 전문을 넓히고 취업이나 승진, 전직 등 직업적 도움을 받기 위한 목적으로 평생교육에 참여하는 경우가 과반수를 넘어서는 것으로 나타났다. 200만원 이상 400만원 미만의 소득자의 경우 교양과 자녀교육, 여가활용 등의 이유로 평생교육에 참여하는 것으로 나타났다. 그리고 400만원 이상의 고소득자의 경우에는 일반교양을 넓히기 위한 목적으로 가장 많이 교육에 참여하고 있었고 취업의 목적은 각 소득별 집단 중 가장 낮은 수가 응답을 하였다.

다음으로 수입수준 간 수강강좌영역에도 차이가 있었다($x^2=50.37, p < .001$). 200만원 미만의 소득자의 경우 자격증 및 취업관련교육을 많이 수강하고 있었지만, 200-300만원미만의 소득자는 자격증 및 취업관련 교육, 부모 및 자녀교육, 운동 및 건강교육, 외국어교육 순으로 수강하고 있는 것으로 나타나 고른 분포를 보였다. 300만원 이상의 소득자의 경우 운동 및 건강교육분야를 가장 많이 수강하고 있는 것으로 나타났다.

이와 같은 결과는 소득수준에 따라 수강목적과 수강과목이 달라짐을 보여준다. 소득이 낮을수록 취업과 재취업에 관심이 많고, 그런 과목을 수강하려는 경향이 있으나 소득이 200만원 이상이 되면서부터 관심이 자녀교육, 건강 등으로 다양해지는 경향을 보이고 있다.

2. 과거 평생학습참여경험여부에 따른 자기주도학습의 차이

평생학습참여경험이 있느냐 없느냐에 따라 성인학습자가 현재 가지는 자기주도학습 수준에 있어 차이를 보이는지 살펴보기 위해 평생학습참여경험에 따른 자기효능감의 차이를 검증한 결과는 <표 13>과 같다.

<표 13> 과거 평생학습경험여부에 따른 자기주도학습의 t 검정

		과거 평생학습경험여부	N	M	SD	df	t	
자기주도학습	독창적 접근	유	155	30.86	4.38	374	1.94	
		무	221	29.93	4.67			
	자발적 계획	유	155	20.03	2.49	374	1.32	
		무	221	19.70	2.38			
	학습의 책임성 수용	유	155	12.14	2.18	374	.09	
		무	221	12.12	2.14			
	학습에 대한 사랑	유	155	25.17	3.26	374	.62	
		무	221	24.95	3.68			
	미래지향성	유	155	14.22	2.82	374	1.47	
		무	221	13.83	2.34			
	학습자적 신념	유	155	16.23	2.55	374	1.64	
		무	221	15.81	2.05			
	자기주도학습 전체		유	155	118.65	12.17	374	1.80
			무	221	116.33	12.35		

자기주도학습은 과거 평생교육참여경험 유무와 통계적으로 유의한 차이를 나타내지 않았다. 또한 자기주도학습 하위변인 전체도 평생교육참여경험이 있느냐 없느냐에 따라 그 수준에 있어 차이가 없는 것으로 나타났다. 즉, 현재 평생교육에 참여하고 있는 성인학습자의 자기주도학습 수준은 이전의 학습경험이 있느냐 없느냐에 따라 다르지 않음을 의미한다.

3. 과거 평생학습참여경험여부에 따른 자기효능감

평생학습참여경험이 있느냐 없느냐에 따라 성인학습자가 현재 가지는 자기효능감수준에 차이를 보이는지 살펴보기 위해 평생학습참여경험에 따른 자기효능감의 차이를 검증한 결과는 <표 14>와 같다.

<표 14> 과거 평생학습경험여부에 따른 자기효능감의 t 검정

		과거 평생학습경험여부	N	M	SD	df	t
자기 효 능 감	학업적 효능감	유	155	44.55	6.61	374	3.27**
		무	221	42.25	6.78		
자기 효 능 감	자기조절효능감	유	155	28.72	4.82	374	4.43***
		무	221	26.49	4.80		
자기효능감 전체		유	155	73.27	10.83	374	3.97***
		무	221	68.74	10.92		

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

자기효능감은 이전에 평생교육참여경험이 있느냐(M=73.27, SD=10.83) 없느냐(M=68.74, SD=10.92)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있었다($t=3.97$, $p < .001$). 또한 자기효능감의 하위변인인 학업적 효능감($t=3.27$, $p < .01$)과 자기조절 효능감($t=4.43$, $p < .001$)도 모두 통계적으로 유의한 차이를 보였다. 즉, 평생교육참여경험의 여부에 따라 자기효능감 수준에 차이가 있으며, 평생교육에 참여한 경험이 있는 학습자가 자기효능감 수준이 더 높다는 사실을 의미한다.

4. 과거 평생학습참여경험여부와 자기주도학습이 자기효능감에 미치는 영향

본 연구에서는 성인학습자들의 이전 평생교육프로그램 참여 경험의 유무와 자기주도학습 정도가 자기효능감에 어떠한 영향을 미치는지 검증하고자 하였다. 이를 위해 성인학습자의 자기주도학습과 자기효능감의 상관관계를 살펴보고, 과거 평생학습참여경험여부와 자기주도학습이 자기효능감에 미치는 영향을 중다회귀분석으로 알아보았다.

가. 성인학습자의 자기주도학습과 자기효능감의 관계

성인학습자의 자기주도학습과 자기효능감의 관계를 알아보기 위해 피어슨 적률상관계수를 산출한 결과는 <표 15>와 같다.

<표 15>를 살펴보면, 성인학습자의 자기주도학습총점과 자기효능감총점의 상관은 $r = .575$ 로 유의수준 $p < .01$ 에서 통계적으로 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 즉, 성인학습자의 자기주도학습 정도가 높을수록 자기효능감 정도가 높다고 할 수 있다. 자기주도학습과 자기효능감 간의 관계를 구체적으로 알아보기 위해 자기주도학습 하위변인인 독창적 접근, 자발적 계획, 학습의 책임성 수용, 학습에 대한 사랑, 미래 지향성, 학습자적 신념과 자기효능감의 하위 변인인 학업적 효능감, 자기조절 효능감의 상관을 살펴본 결과, 자기주도적 학습과 자기효능감의 모든 하위 변인의 상관이 $r = .135-.575$ 로 유의수준 $p < .01$ 에서 통계적으로 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 자기주도학습의 모든 하위변인이 자기효능감에 있어 고려해야 할 중요한 변인임을 시사한다.

<표 15> 자기주도적 학습과 자기효능감의 상관관계 (N=376)

	자기주도적 학습					자기효능감		자기 효능 감 전체	자기주 도적 학습 전체	
	독창적 접근	자발적 계획	학습의 책임성 수용	학습 에 대한 사랑	미래 지향성	학습 자적 신념	학업적 효능감			자기조 절 효능감
자발적 계획	.444**	1								
학습의 책임성 수용	.303**	.308**	1							
학습에 대한 사랑	.484**	.466**	.195**	1						
미래 지향성	.577**	.431**	.288**	.499* *	1					
학습자적 신념	.247**	.315**	.502**	.221* *	.296**	1				
학업적 효능감	.575**	.416**	.164**	.353* *	.491**	.202* *	1			
자기조절 효능감	.529**	.356**	.135**	.356* *	.471**	.153* *	.785**	1		
자기효능 감 전체	.587**	.413**	.160**	.375* *	.510**	.192* *	.961**	.925**	1	
자기주도 학습전체	.815**	.696**	.544**	.735* *	.743**	.551* *	.564**	.518**	.575* *	1

** $p < .01$

나. 과거 평생학습참여경험여부와 자기주도학습이 자기효능감에 미치는 영향

독립변인으로 과거 평생교육참여경험여부와 자기주도학습을 설정하고 종속변인을 자기효능감으로 설정하고 독립변인이 종속변인에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보기 위해 중다회귀분석을 실시하여 어떠한 요인이 유의미한 영향을 미치는지 확인하였다. 과거 평생학습경험여부와 성인학습자의 자기주도학습과 자기효능감 총점을 회귀분석한 결과는 <표 16>과 같다.

<표 16>에 따르면, 과거 평생학습경험여부와 자기주도학습이 자기효능감에 미치는 영향이 $F=26.15$ 로 유의수준 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 과거 평생학습경험여부와 자기주도학습의 하위요인의 자기효능감 총점의 전체 변량에 대한 설명력은 43%(Adjusted $R^2=.43$)로 나타났다. 즉, 성인학습자의 과거 평생학습경험여부와 자기주도학습 정도가 그들의 자기효능감의 전체변량 중 43%를 유의하게 설명하고 있음을 알 수 있다. 자기주도학습의 하위 요인 중 독창적 접근($\beta=.40, p < .001$), 자발적 계획($\beta=.14, p < .01$), 미래 지향성($\beta=.21, p < .001$)만이 자기효능감에 유의한 영향을 주고 있다. 즉, 성인학습자의 독창적 접근, 자발적 계획, 미래 지향성 요인이 자기효능감과 밀접한 관련이 있음을 시사한다.

이런 결과는 과거 평생학습경험여부와 성인학습자의 자기주도학습은 자기효능감에 유의미한 영향을 미친다는 사실을 보여주었다. 즉, 높은 자기주도학습 수준을 가진 성인학습자일수록 자기효능감이 높게 나타난다는 것을 의미한다. 그리고 이는 학습자가 자신만의 독창적인 접근을 하거나 자발적인 계획을 가지고 미래지향적인 경향이 높은 자기주도 학습자일수록 자기효능감이 높을 것이라는 사실을 예측할 수 있게 한다.

<표 16> 자기효능감에 대한 평생학습경험과 자기주도학습의 중다회귀 분석 (N=376)

변인	비표준화 계수		β	t
	B	SE		
과거 평생학습참여경험여부	1.91	.98	.09	1.94
독창적 접근	.96	.13	.40	7.62***
자발적 계획	.64	.22	.14	2.90**
학습의 책임성 수용	-.18	.24	-.04	-.74
학습에 대한 사랑	0	.16	0	.99
미래 지향성	.92	.23	.21	4.1***
학습자적 신념	.02	.23	0	.08
$R=.66$		$R^2=.44$	Adjusted $R^2=.43$	$F=26.15***$

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

과거 평생학습참여경험여부와 성인학습자의 자기주도학습이 자기효능감의 하위변인에 미치는 영향을 구체적으로 살펴보기 위해 우선 하위변인 중 학업적 효능감을 회귀분석한 결과는 <표 17>과 같다.

<표 17>에 따르면, 과거 평생학습경험여부와 자기주도학습이 학업적 효능감에 미치는 영향이 $F=23.25$ 로 유의수준 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 과거 평생학습경험여부와 학업적 효능감에 대한 설명력은 40%(Adjusted $R^2=.40$)로 나타났다. 즉, 성인학습자의 평생학습경험과 자기주도학습 정도가 그들의 학업적 효능감 변량 중 40%를 유의하게 설명하고 있음을 알 수 있다. 또한 자기주도학습의 하위 요인 중 독창적 접근($\beta=.39$, p

< .001), 자발적 계획($\beta=.16, p < .01$), 미래 지향성($\beta=.19, p < .001$)만이 학업적 효능감에 유의한 영향을 주고 있다. 즉, 자기효능감 전체변량에서 보여 주었던 결과와 마찬가지로 성인학습자의 독창적 접근, 자발적 계획, 미래 지향성 요인이 학업적 효능감과 밀접한 관련이 있음을 시사한다. 즉, 이는 학습자가 자신만의 독창적인 접근을 하거나 자발적인 계획을 가지고 미래지향적인 경향이 높은 자기주도 학습자일수록 학업적 효능감이 높을 것이라는 사실을 예측할 수 있게 한다.

<표 17> 학업적효능감에 대한 과거 평생학습참여경험여부와 자기주도 학습의 중다회귀분석(N=376)

변인	비표준화 계수		β	t
	B	SE		
과거 평생학습참여경험여부	.71	.62	.05	1.15
독창적 접근	.59	.08	.39	7.40***
자발적 계획	.45	.14	.16	3.26**
학습의 책임성 수용	-.13	.15	-.04	-.83
학습에 대한 사랑	-.04	.10	-.02	-.40
미래 지향성	.51	.14	.19	3.61***
학습자적 신념	.07	.14	.02	.45
R=.64 R ² =.41 Adjusted R ² =.40 F=23.25***				

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

다음으로 과거 평생학습참여경험여부와 성인학습자의 자기주도학습이 자기 효능감의 하위변인인 자기조절 효능감에 미치는 영향을 살펴보기 위해 회귀 분석한 결과는 <표 18>과 같다.

<표 18> 과거 평생학습참여경험여부와 자기주도학습에 대한 자기효능감 하위변인 자기조절효능감의 중다회귀분석(N=376)

변인	비표준화 계수		β	t	
	B	SE			
과거 평생학습참여경험여부	1.20	.46	.12	2.61*	
자기주도학습	독창적 접근	.38	.06	.35	6.38***
	자발적 계획	.19	.10	.09	1.81
	학습의 책임성 수용	-.05	.11	-.02	-.46
	학습에 대한 사랑	.04	.07	.03	.53
	미래 지향성	.41	.10	.21	3.88***
	학습자적 신념	-.05	.11	-.02	-.43
R=.61		R ² =.38	Adjusted R ² =.36	F=20.49***	

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

<표 18>에 따르면, 과거 평생학습참여경험여부와 자기주도학습이 자기조절 효능감에 미치는 영향이 $F=20.49$ 로 유의수준 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 과거 평생학습참여경험여부와 자기조절 효능감에 대한 설명력은 36%(Adjusted $R^2=.36$)로 나타났다. 즉, 성인학습자의 과거 평생학습참여경험여부와 자기주도학습 정도가 그들의 자기조절 효능감 변량 중 36%를 유의하게 설명하고 있음을 알 수 있다. 자기주도적 학습 전체 점수와

학업적 효능감의 회귀분석 결과와는 다르게, 과거 평생학습참여경험여부가 자기효능감에는 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다($\beta=.12$ $p < .05$). 그리고 자기주도학습의 하위 요인 중 독창적 접근($\beta=.35$, $p < .001$), 미래 지향성($\beta=.21$ $p < .001$)만이 자기조절 효능감에 유의한 영향을 주고 있다. 즉, 평생학습경험이 있는 학습자가 자기조절 효능감이 더 높으며, 성인학습자가 자신만의 독창적인 접근을 하거나 미래지향적인 경향이 높을수록 학업적 효능감이 높을 것이라는 사실을 시사한다.



V. 논 의

본 연구에서는 현재 평생학습프로그램 참여중인 성인학습자들을 선정하여 그들의 평생학습경험이 어떠한지 조사하고, 그들이 과거 평생학습경험이 있는지 없는지와 자기주도 학습정도가 성인학습자의 자기효능감에 어떠한 영향을 미치는지 검증하고자 하였다.

아래에서는 본 연구 결과를 바탕으로 기존의 연구와 관련하여 그 의미를 논의해 보고자 한다.

1. 성인학습자들의 평생학습참여경험

성인학습자들의 평생학습경험이 어떠한지 살펴보기 위해 본 연구에 참여한 성인학습자들의 평생학습참여경험에 대해 조사하였다. 자료를 빈도분석한 결과, 평생교육에 참여하는 성인학습자는 20대가 가장 많았으며 이들은 취업을 준비하면서 자격증 및 취업교육 영역의 강좌를 많이 수강하고 있었다. 그리고 30, 40대 학습자들은 주로 주부가 많으며 일반교양을 넓히기 위해서나 자녀교육에 도움이 될 것 같아서 혹은 여가를 활용하기 위해 평생교육에 참여하고 있었다. 이들이 수강하는 평생교육 영역은 외국어교육이나 운동 및 건강교육, 부모 및 자녀교육이 많은 것으로 나타났으며, 평생교육에 참여하고 있는 성인들의 수입분포는 300만원미만이 과반수 이상을 차지해 300만원이상의 고소득자보다는 중소득자들의 평생교육 참여율이 더 높은 것으로 보인다. 그리고 평생교육참여경험이 이전에 없다가 처음으로 참여하는 경우가 58.8%로 나타나 평생교육에 새로운 학습자들이 유입되고 있다는 근거가 될 것으로

보이며, 이전에 참여한 경험이 있는 학습자의 재교육도 이루어지고 있으며 특히 현재의 평생교육참여가 두세 번째가 된다는 학습자가 가장 많은 것은 바로 이전의 평생교육참여경험이 긍정적인 영향을 주었던 것으로 해석해 볼 수 있다. 이와 같은 해석이 통계적으로도 설명될 수 있는지 확인하기 위해 성인학습자의 특성에 따른 평생학습경험에 차이를 교차분석한 결과, 성인학습자들의 연령별, 직업별, 학력수준, 수입수준에 따라 학습경험유무, 수강이유, 수강영역에서 유의한 차이가 있었다. 20대의 경우 취업난등의 이유로 평생교육에 유입되는 인구가 늘고 있으며 취업에 대한 관심이 많으며, 30대로 가면서 자녀교육에 대한 관심이 늘어나며, 40대에는 교양교육과 건강에 관심이 증가되며 50대 이상에서는 건강과 취미생활과 같은 여가 활용에 관심을 보였다. 그리고 30, 40, 50대 이상의 경우 이전에 평생교육경험이 재교육으로 이어지는 확률이 더 높은 것으로 드러났다. 주부의 경우 일반교양과 여가활용, 자녀교육을 위해서, 공무원의 경우에는 일반교양을 넓히기 위해 대부분이 평생학습을 하는 것으로 드러났다. 학력이 높을수록 평생학습에 참여했던 경험이 더 많이 있으며, 학력이 낮은 경우 취업분야에 관심이 많으며 학력이 높아질수록 교양이나 취미관련 분야에 관심이 많은 것을 알 수 있었다. 소득이 낮을수록 취업과 재취업에 관심이 많고, 그런 과목을 수강하려는 경향이 있으나 소득이 200만원 이상이 되면서부터 관심이 자녀교육, 건강 등으로 다양해지는 경향을 보이고 있다. 이와 같은 결과는 한국 성인의 평생학습 참여에 영향을 미치는 요인을 분석한 최돈민, 이세정, 김세화(2008)의 연구결과와 일치하는 것이다. 이들 연구에서는 성인학습자들의 현재 평생학습 참여 실태와 향후 평생학습신규참여 계획에 있어서 연령, 성별, 교육수준과 소득 및 거주지 변수 같은 개인적 특성이 유의한 영향을 미치는 반면, 현재 참여하는 학습자의 지속적인 참여에 있어서는 직업변수가 유의한 영향을 미치는 것으로 나타나 성인학습자의 연령, 직업, 교육수준, 수입수준이 평생학습경험유무,

수강이유, 수강영역에서 영향을 미치는 것으로 나타난 본 연구와 비슷한 결과를 보이고 있다. 또한 최돈민, 이세정, 김세화(2008)는 교육수준이 평생학습 참여와 신규참여에 모두 유의한 영향을 미치는 변수로 교육수준이 높을수록 현재 평생학습에 참여하거나 향후 참여할 가능성이 높다고 지적해 학력이 높을수록 평생학습에 참여했던 경험이 더 많았던 본 연구결과와 일치하는 것이다. 그리고 교육수준과 관련한 결과는 교육수준이 높을수록 학습지향형 동기가 증가하는 경향이 있다고 지적한 이정희(1997)의 연구와도 일치하는 것이다. 본 연구결과에서 학력이 낮은 경우 취업분야에 관심이 많으며 학력이 높아질수록 교양이나 취미관련 분야에 관심이 많은 것으로 나타나 교육수준이 높을수록 목적지향적 동기보다는 학습지향적 동기가 높은 것을 알 수 있었다.

지금까지 살펴본바와 같이 학습자의 특성에 따라 평생교육의 목적과 수강 프로그램이 달라진다는 연구결과는 학습자의 요구에 맞는 평생교육프로그램을 개발하여 제공(최돈민, 이세정, 김세화, 2008)할 때 평생학습에 참여하는 성인들의 만족도를 높이고 학습효과도 높일 수 있음을 시사한다.

2. 성인학습자들의 과거 평생학습참여경험여부에 따른 자기주도학습의 차이

평생학습참여경험이 있느냐 없느냐가 성인학습자가 현재 가지는 자기주도학습 수준에 영향을 주는지 알아보기 위해 차이검증을 실시하였다. 그 결과, 이전에 평생학습의 경험의 유무에 따라 자기주도학습에서 차이를 나타내지 않았다. 이는 평생학습에 이전에 참여했느냐 안했느냐 보다는 현재 평생학습에 참여하고 있다는 사실이 자기주도학습에 더 영향을 미치는 것으로 해석해

볼 수 있다. 지금 평생학습에 참여하는 경우 학습자 스스로 학습요구를 진단하여 자발적으로 계획을 세우고 평생학습에 참여하겠다고 결정하였고 스스로 결정한 학습을 좋아하는 마음을 지니고 있기 때문에(Knowles, 1975), 여러 번 참여했던 것과 처음으로 참여하는 것에 상관없이 성인학습은 자기주도적으로 나아가는 것이 필연적인 것이다. 이런 사실은 평생교육에 참여하는 학습자는 자기주도학습이 높다는 선행연구결과(Bonham, 1989; Merzirow, 1981)와 일치하는 것이다. 또한 한승희, 신태수, 양은아(2007)의 평생학습참여를 주도하는 핵심역량이 스스로 학습을 계획하고 주도해 나갈 수 있는 자기주도학습능력이라는 결과와도 일치하는 것이라 볼 수 있다. 성인학습의 약 70%가 자기주도적 학습으로 구성되어 있어(Cross, 1981) 학습목표와 학습신념이 뚜렷한 성인학습자를 위한 평생교육프로그램을 제공할 때 이미 성인학습자가 지니는 속성인 자기주도학습(Candy, 1990; Merzirow, 1981) 외에 개발될 필요가 있는 다른 역량이 무엇인지 파악하려는 노력이 더 필요할 것으로 보인다.

3. 성인학습자들의 과거 평생학습참여경험여부에 따른 자기효능감의 차이

평생학습참여경험이 있느냐 없느냐가 성인학습자가 현재 자기효능감 수준에 영향을 주는지 알아보기 위해 차이검증을 실시하였다. 그 결과, 평생학습에 이전에 참여한 집단과 참여하지 않은 집단 간 자기효능감에는 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 이는 이전의 평생학습에 참여한 경험이 있는 것이 참여한 경험이 없는 것보다는 학업적 효능감과 자기조절 효능감 모두가 높아지게 하여 이런 차이가 나타난 것으로 생각된다. 이런 결과는 이전의 학습경험이 이후의 학습수행과 자기효능감에 영향을 준다는

Bandura(1986)과 Shunk(1991)과 일치하는 것이다. 자기효능감은 학습자의 수행역량에 초점을 맞추는 학습결과를 예측하는데 있어 변별적인 타당성을 보여주며, 학생들의 과제선택, 노력, 지속성, 그리고 정서적 반응과 같은 다양한 형태의 동기를 예측하는데 있어서도 중요하다(방선욱, 2009). 따라서 이와 같은 결과는 학습자의 학업동기와 학업실제수행을 예측하는데 중요한 변인인 자기효능감에 대한 관심을 평생교육담당자나 강의자가 더 가질 필요가 있을 것으로 생각된다. 또한 처음 평생교육에 참여하는 학습자에 대한 관심과 구체적인 정보제공 및 안내로 새로운 학습상황에서 학습자들이 자신감을 가지고 학습에 임할 수 있도록 배려할 필요가 있을 것으로 판단된다.

4. 성인학습자들의 과거 평생학습참여경험여부와 자기주도학습이 자기효능감에 미치는 영향

성인학습자들의 이전 평생교육프로그램 참여 경험여부와 자기주도학습 정도가 자기효능감에 어떠한 영향을 미치는지 검증하기 위해, 성인학습자의 자기주도학습과 자기효능감의 상관관계를 살펴보고, 평생학습참여경험 및 자기주도학습이 자기효능감에 미치는 영향을 중다회귀분석으로 알아보았다. 먼저 성인학습자의 자기주도학습과 자기효능감의 관계를 살펴본 결과, 유의미한 상관을 보였다. 이는 성인학습자의 자기주도적학습 수준이 높을수록 자기효능감이 높아지는 것을 의미한다. 이런 연구결과는 자기주도적 학습이 자기효능감과 상관이 있다고 주장한 선행연구결과(고정은, 2003; 1998; Zimmerman, 2000)로 지지된다.

다음으로, 본 연구의 궁극적 목적인 성인학습자들의 이전 평생교육프로그램 참여 경험유무와 자기주도학습 정도가 자기효능감에 어떠한 영향을 미치

는지 중다회귀분석으로 검증하였다. 그 결과, 성인학습자의 평생학습경험과 자기주도학습 정도가 그들의 자기효능감의 전체변량 중 43%를 유의하게 설명하고 있었다. 그리고 자기주도학습의 하위 요인들의 자기효능감에 대한 상대적 공헌도는 독창적 접근, 미래 지향성, 자발적 계획 순으로 나타났다. 이전 평생학습참여경험 여부가 자기효능감에는 유의한 영향을 미치지 못하지만 높은 자기주도학습 수준을 가진 성인학습자일수록 자기효능감이 높게 나타난다는 것을 의미한다. 그리고 이는 학습자가 자신만의 독창적인 접근을 하거나 자발적인 계획을 가지고 미래지향적인 경향이 높은 자기주도 학습자일수록 자기효능감이 높을 것이라는 사실을 예측할 수 있게 한다. 성인학습자를 대상으로 평생학습참여경험과 자기주도학습이 자기효능감에 미치는 영향에 대해 알아본 기존 연구는 없다. 따라서 본 연구의 결과를 선행연구결과와 비교하기는 어려우나 유사한 연구들을 통해 살펴보면, 성인학습자의 교육참여동기와 자기주도학습의 관계를 살펴 본 한상훈(2003)의 연구에서는 성인학습자의 교육참여동기가 높을수록 자기주도학습 정도가 높다고 주장하며, 성인학습자의 교육참여동기가 자기주도학습의 전체변량 중 29%를 설명하고 있다고 밝히고 있다. 이런 선행연구결과는 본 연구와는 과정이 반대로 진행되는 하나 그 결과는 일치하는 바이다. 또한 자기주도학습과 유사한 변인으로 자기조절과 자기효능감의 관계를 살펴본 방선옥(2009)의 연구에서도 자기효능감은 자기조절과정의 모든 단계에서 영향을 미치기 때문에 자기조절학습과정에서 자기효능감이 중요한 변인임을 밝히고 있다. 이와 같은 결과 역시 자기주도학습과 자기효능감의 높은 상관을 보여주는 본 연구결과와 일치하는 바이다.

V. 요약 및 결론

1. 요약

본 연구는 평생교육에 참여하고 있는 성인학습자 개인에게 보다 효과적이고 효율적인 학습이 되도록 하기 위하여 학습자들의 자기주도 학습과 자기효능감이 어떤 관계가 있는지 알아보고자 현재 평생학습프로그램 참여중인 성인학습자들을 선정하여 그들의 평생학습경험을 조사하고, 그들이 이전에 평생학습에 참여한 경험이 있는지 없는지와 자기주도 학습정도가 성인학습자의 자기효능감에 어떠한 영향을 미치는지 검증하는 데 그 목적이 있었다.

이러한 연구목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

첫째, 성인학습자들의 평생학습참여경험은 어떠한가?

둘째, 평생교육에 참여하고 있는 성인학습자들은 과거 평생학습경험여부에 따라 자기주도학습에 차이를 보이는가?

셋째, 평생교육에 참여하고 있는 성인학습자들은 과거 평생학습경험여부에 따라 자기효능감에 차이를 보이는가?

넷째, 평생교육에 참여하고 있는 성인학습자들의 과거 평생학습경험여부와 자기주도학습이 자기효능감에 미치는 영향은 어떠한가?

이상의 연구문제를 검증하기 위해 평생교육에 참여하고 있는 부산지역 4개 주민자치센터, 2개 대학 평생교육원, 부산 인력개발원에서 평생학습 프로그램

을 수강하고 있는 성인학습자들 400명을 연구대상으로 선정하였다. 조사대상에게 평생학습참여 설문, 자기주도학습 검사, 자기효능감 검사를 실시하였다. 회수된 설문지는 376부로 회수율은 94%였다.

회수된 질문지 중 응답 내용이 부실하고 결측치가 많은 자료는 제외시켰다. 그리고 성인학습자의 특성을 분석하기 위해 각 변인의 빈도, 평균, 표준편차를 기술통계분석을 사용하였고, 성인학습자의 자기주도학습과 자기효능감 간 상관계수를 산출하기 위하여 상관분석을 실시하였고, 과거 평생학습참여여부와 자기주도 학습정도가 자기효능감에 어떠한 영향을 미치는지 알아보기 위하여 중다회귀분석을 실시하였다.

연구문제와 관련하여 다음과 같은 결과가 나타났다.

첫째, 성인학습자들의 연령별, 직업별, 학력수준, 수입수준에 따라 평생학습 경험에 차이가 있는지 알아보기 위해 교차분석을 실시한 결과에 따르면, 연령($\chi^2=63.64$, $\chi^2=190.16$, $\chi^2=180.85$, $p < .001$)과 직업($\chi^2=49.95$, $\chi^2=177.48$, $\chi^2=150.70$, $p < .001$), 학력수준($\chi^2=21.94$, $\chi^2=51.83$, $\chi^2=46.74$, $p < .001$), 수입수준($\chi^2=13.38$, $\chi^2=67.10$, $\chi^2=50.37$, $p < .05$)에 따라 평생학습경험유무, 수강이유, 수강영역에서 유의한 차이가 있었다.

둘째, 평생학습참여경험이 있느냐 없느냐에 따라 성인학습자가 현재 가지는 자기주도학습 수준에 있어 차이를 보이는지 살펴보기 위해 평생학습참여 경험에 따른 자기효능감의 차이를 t검증을 통해 알아본 결과, 자기주도학습은 평생교육참여경험 유무와 통계적으로 유의한 차이를 나타내지 않았다.

셋째, 평생학습참여경험이 있느냐 없느냐에 따라 성인학습자가 현재 가지는 자기효능감수준에 차이를 보이는지 살펴보기 위해 평생학습참여경험에 따른 자기효능감의 차이를 검증한 결과, 자기효능감은 평생교육참여경험 있는

냐($M=73.27$, $SD=10.83$) 없느냐($M=68.74$, $SD=10.92$)에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있었다($t=3.97$, $p < .001$). 또한 자기효능감의 하위변인인 학업적 효능감($t=3.27$, $p < .01$)과 자기조절 효능감($t=4.43$, $p < .001$)도 모두 통계적으로 유의한 차이를 보였다.

넷째, 성인학습자의 자기주도학습과 자기효능감의 관계를 알아보기 위해 피어슨 적률상관계수를 산출한 결과, 성인학습자의 자기주도학습총점과 자기효능감총점의 상관은 $r = .575$ 로 유의수준 $p < .01$ 에서 통계적으로 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 자기주도학습과 자기효능감 간의 관계를 구체적으로 알아보기 위해 자기주도학습 하위변인과 자기효능감의 하위 변인의 상관을 살펴본 결과, 자기주도적 학습과 자기효능감의 모든 하위 변인의 상관이 $r = .135-.575$ 로 유의수준 $p < .01$ 에서 통계적으로 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다.

다섯째, 과거 평생학습경험유무와 자기주도학습정도가 자기효능감에 미치는 영향을 알아보기 위해 중다회귀분석을 실시한 결과, $F=26.15$ 로 유의수준 $p < .001$ 수준에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 평생학습경험과 자기주도학습의 하위요인의 자기효능감 총점의 전체 변량에 대한 설명력은 43%(Adjusted $R^2=.43$)로 나타났다. 또한 자기주도학습의 하위 요인 중 독창적 접근($\beta=.40$, $p < .001$), 자발적 계획($\beta=.14$, $p < .01$), 미래 지향성($\beta=.21$, $p < .001$)만이 자기효능감에 유의한 영향을 미치고 있었다.

2. 결론 및 제언

지금까지의 연구 결과에 근거하여 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 성인학습자들의 연령별, 직업별, 학력수준, 수입수준에 따라 학습경험 유무, 수강이유, 수강영역에서 유의한 차이가 있었다. 20대의 경우 취업난등의 이유로 평생교육에 유입되는 인구가 늘고 있으며 취업에 대한 관심이 많으며. 30대로 가면서 자녀교육에 대한 관심이 늘어나며, 40대에는 교양교육과 건강에 관심이 증가되며 50대 이상에서는 건강과 취미생활과 같은 여가 활용에 관심을 보였다. 그리고 30, 40, 50대 이상의 경우 이전에 평생교육경험이 재교육으로 이어지는 확률이 더 높은 것으로 드러났다. 주부의 경우 일반교양과 여가활용, 자녀교육을 위해서, 공무원의 경우에는 일반교양을 넓히기 위해 대부분이 평생학습을 하는 것으로 드러났다. 학력이 높을수록 평생학습에 참여했던 경험이 더 많이 있으며, 학력이 낮은 경우 취업분야에 관심이 많으며 학력이 높아질수록 교양이나 취미관련 분야에 관심이 많은 것을 알 수 있었다. 소득이 낮을수록 취업과 재취업에 관심이 많고, 그런 과목을 수강하려는 경향이 있으나 소득이 200만원 이상이 되면서부터 관심이 자녀교육, 건강 등으로 다양해지는 경향을 보이고 있다. 이와 같은 결과는 학습자의 특성에 따라 평생교육의 목적과 수강 프로그램이 달라진다는 사실을 의미하므로 학습자의 요구에 맞는 평생교육프로그램을 개발하여 제공할 필요가 있음을 시사한다.

둘째, 이전에 평생학습의 경험이 있느냐 없느냐가 자기주도학습에는 영향을 끼치지 않았으나, 자기효능감에 있어서는 영향이 있었다. 이는 평생학습에 이전에 참여했느냐 안했느냐 보다는 현재 평생학습에 참여하고 있다는 사실이 자기주도학습에 더 영향을 미치는 것으로 해석해 볼 수 있다. 하지만 평생학습에 이전에 참여했느냐 아니냐는 자기효능감에는 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이전의 평생학습에 참여 경험이 있는 것이 이후 학습의 학업적 효능감과 자기조절 효능감에 영향을 미쳐 이런 차이가 나타난 것으로 생각된다.

셋째, 성인학습자는 자기주도적학습 수준이 높을수록 자기효능감도 높은 것으로 나타났다. 또한 자기주도적학습의 하위변인 모두가 자기효능감과 상관성이 높은 것으로 나타났다.

넷째, 본 연구의 궁극적 목적인 성인학습자들의 이전 평생교육프로그램 참여 경험과 자기주도학습 정도가 자기효능감에 어떠한 영향을 미치는지 중다회귀분석으로 검증하였다. 그 결과, 성인학습자의 평생학습경험과 자기주도학습 정도가 그들의 자기효능감의 전체변량 중 43%를 유의하게 설명하고 있었다. 그리고 자기주도학습의 하위 요인들의 자기효능감에 대한 상대적 공헌도는 독창적 접근, 미래 지향성, 자발적 계획 순으로 나타났다.

본 연구의 제한점과 이와 관련한 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 밝혀진 성인학습자의 특성에 따른 평생학습경험에 차이를 고려하여 학습자의 요구에 따른 평생학습프로그램을 설계하고 그 효과를 검증할 필요가 있을 것으로 보인다.

둘째, 본 연구에서 밝혀진 성인학습자의 평생교육참여여부와 자기효능감의 차이와 같이 평생교육참여경험이 있느냐 없느냐에 따라 학습의 효과에 영향을 미치는 다른 변인들이 무엇인지 탐색하고 그 관계를 규명하는 추후 연구가 계속된다면 성인학습자들이 평생학습에 지속적으로 참여하기 위한 지원체제를 구성하는데 요구되는 변인을 파악하는데 도움이 될 것으로 생각된다.

셋째, 성인학습에 관련된 많은 선행연구들이 평생학습참여와 학습관련 변인과의 관계를 탐색하는데 그치고 있는 아쉬움이 있다. 그 평생학습참여를 일으키고 그것을 지속할 수 있는 변인을 탐색한 결과를 바탕으로 평생교육에 적용할 수 있는 프로그램을 마련하고 그 효과를 검증하는 연구가 실시되어 교육현장에 실질적인 도움을 제공할 수 있게 되었으면 한다.

참고문헌

- 고정은(2003). 간호학생의 자기효능감과 자기주도학습 준비도에 관한 연구. **동남보건대학논문집**, 21(2), 97-106.
- 권두성, 조아미(2006). **성인학습 및 상담**. 서울: 교학사
- 권두승, 이경아(1999). **평생교육기관 실태 조사 분석을 통한 성인교육 참여율 제고방안**. 서울: 교육인적자원부.
- 권대봉(2002). **성인교육방법론**. 서울: 학지사.
- 권성연(2003). 자기조절학습의 단계와 구성요인 규명. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 권성연(2008). 성인학습자의 성취목표지향성 및 자기조절학습의 관계 연구. **교육공학연구**, 24(4), pp. 27-52.
- 권순봉(2007). 전문대학생과 학점은행제 성인학습자의 학습동기와 교육만족도 비교. 아주대학교 석사학위논문.
- 김교식(2004). 학습에 대한 자기주도성이 직무태도에 미치는 영향. 고려대학교 석사학위논문.
- 김두연(1999). 성인학습자의 특성별 자기주도적 학습 준비도에 관한 연구 -L그룹 경영개발원 학습 프로그램 참가자를 중심으로. 고려대학교 석사학위논문.
- 김미숙(2005). 직장내 자기주도적 학습유형에 대한 이론적 탐색. **평생교육학연구**, 11(1), pp. 173-196.
- 김소희, 한정선(2007). 사이버대학 학습자의 성격유형, 자기주도성, 정보기술에 대한 태도 및 자기효능감과 학업성취도 간의 관계 규명. **교육정보미디어연구**, 13(2), pp. 79-106.

- 김아영(1998). 동기 이론의 교육 현장 적용 연구와 과제: 자기효능감 이론을 중심으로. **교육심리연구**, 12(1), pp. 105-128.
- 김아영, 박인영(2001). 학업적 자기효능감 척도개발 및 타당화연구. **교육학연구**, 39(1), pp. 95-123.
- 김아영, 이명희(2008). 청소년의 심리적 욕구만족, 우울경향, 학교생활적응 간의 관계구조와 학교급간 차이. **교육심리연구**, 22(2), pp. 423-441.
- 김지자, 김경성(1996). 초등학교 교사를 위한 자기주도학습 준비도 측정도구의 개발과 활용 방안 **사회교육학연구**, 2(1), 1-25.
- 김진화(2006). **평생교육방법 및 실천론**. 경기도 고양: 서현사.
- 김혜영(1998). 성인교육에서 자기주도학습 준비도와 성격유형 및 귀인양식이 학업성취도에 미치는 영향. 충남대학교 박사학위논문.
- 남정길, 권이중, 최운실(2000). **평생교육행정 및 정책**. 서울: 교육과학사.
- 박명자(1998). 방송대학 원격교육학습자의 배경변인과 참여동기가 자기주도학습 준비도에 미치는 영향. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박지혜(1998). 기업내 성인학습자의 자기주도성에 관한 연구. 고려대학교 석사학위논문.
- 방선욱(2009). 자기조절학습과 자기효능감 연구의 교육적 함의. **교육사상연구**, 23(2), pp. 103-123.
- 배영주(1994). 성인교육방법으로서의 자기주도학습에 대한 비판적 고찰. 서울대학교 석사학위논문.
- 배영주(2003). 성인의 자기주도학습 과정에 대한 사례 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 서순자(1999). 학부모 평생교육에 관한 연구. 단국대학교 석사학위논문.
- 여정희(2002). 초등학교 학부모의 학교 중심 평생 교육 요구 분석. 서울교육대학교 석사학위논문.

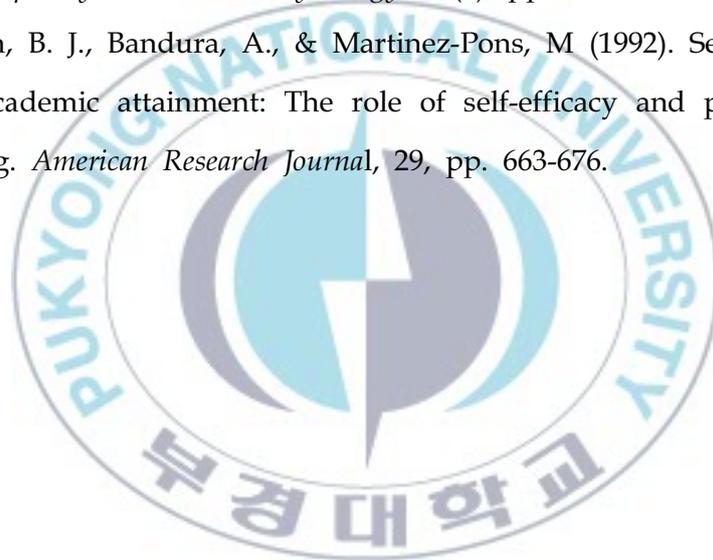
- 유귀옥, 정지웅(1998). 성인학습자의 자기주도성과 관련된 인구학적 및 사회심리학적 변인. **사회교육연구**, 4(1), pp. 119-149.
- 이숙원(2002). 한국 대학부설평생교육기관 성인학습자의 참여지속 결정요인분석. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이용도(1994). 직무특성과 조직 내 성인학습자의 자기주도성에 관한 연구. 고려대학교 석사학위논문.
- 이정숙(2006). 중등학교 교사들의 평생교육 요구분석. 고려대학교 석사학위논문.
- 이정의(1997). 대학사회교육 참여동기에 관한 연구: 참여자의 배경특성을 중심으로. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 장미옥(1997) 자기주도학습을 위한 준비: 비판적 사고 개발과 학습계약서 작성. **사회교육학연구**, 19(2), pp. 109-127.
- 장미옥(2007). 우리나라 성인들의 자기주도학습 활성화를 위한 과제; 미국의 연구동향과 실천사례를 바탕으로. **교육사상연구**, 21(1), pp. 181-200.
- 정민승(2004). 자기주도학습자론의 근대주의적 한계 비판. **평생교육학연구**, 10(4), pp. 1-18.
- 정현수(2009). 중년기 여성의 평생교육참여와 자기효능감에 관한 연구. 숭실대학교 석사학위논문.
- 조순옥, 이희수(2009). 평생학습관점에서의 한국 성인의 24시. **평생교육학연구**, 15(2), pp. 133-167.
- 최돈민 외(1999). 평생교육 요구분석. 서울: 한국교육개발원.
- 최돈민 외(2005). 평생학습참여 실태조사. 서울: 한국교육개발원.
- 최돈민, 이세정, 김세화(2008). 한국 성인의 평생교육 참여에 영향을 미치는 요인 탐색. **평생교육학연구**, 14(4), pp. 29-55.
- 최돈민, 정기수, 변종임, 이현석(2004). 성인학습자의 특성 요인이 평생학습 태도에 미치는 영향. **평생교육학연구**, 10(4), pp. 231-263.

- 최운실(1985). 성인교육 유형별 교육참여 특성 분석. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 최운실 외(2005). 평생교육에 대한 참여 실태에 대한 분석연구. 서울: 한국교육개발원.
- 최운실, 이희수, 변종임(2003). 생애단계에 따른 평생교육 체제 모델 탐색. **평생교육학연구**, 9(3), pp. 299-325.
- 하영자(2005). 공무원의 동기변인과 자기조절학습수행력을 이용한 온라인 직무교육의 만족도, 성취도 및 직무몰입 수준의 예측. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 한상길(2009). **평생교육론**. 경기도 고양: 공동체.
- 한상훈(2002). 성인학습자의 목표지향성과 자아효능감의 관계. **교육학연구**, 40(6), pp. 167-181.
- 한승희, 신태수, 양은아(2007). 평생학습참여 결정요인에 관한 연구-학습자배경, 학습패턴 및 자기보고 핵심역량이 평생학습참여에 미치는 영향. **평생교육학연구**, 13(2), pp. 93-118.
- 황보혜(2009). 학점은행제 학습자의 자기주도학습 준비도가 교육 만족도에 미치는 영향. 숭실대학교 석사학위논문.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: The exercise of control. NY: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A.(1986). Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A.(1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28, pp. 117-148.
- Bandura, A.(1997). Self-efficacy: The exercise of control. NY: Freeman

- Bonham, C. A. (1989). Self-directed orientation toward learning: A learning style, in Huey B. Long and Associates, *Self-directed learning: Emerging Theory and practice*, Norman, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, pp. 13-42.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R.(1991). *Self-directed learning: perspectives on theory, research and practice*. New York: Routledge.
- Brookfield, S. D.(1985). *Self-directed learning: From theory to practice*. New Direction for Continuing Education, No. 25. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Candy, P. C.(1990). ***The transition from learner-control to autodidaxy: More than meets the eye***. In H. B. Long(Ed), *Advances in research and practice in self-directed learning*(9-46). Norman, Oklahoma: Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Corner, T. E.(1981). *Learning Opportunities of Adults*, Routledge.
- Cross, K. P.(1981). *Adult as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darkenwald, G. G., & Merriam, S. B.(1982). *Adult education: Foundations of practice*. N.Y.: Harper & Row.
- Erickson, E. H.(1963). *Childhood and Society*. N.Y.: Norton.
- Guglielmino, L.(1977). Development of the self-directed learning readiness scale. Ed. D. Dissertation at the University of Georgia.
- Havighurst(1972). *Developmental tasks and education*(3rd ed), N.Y.: McKay.
- Horn, J. L.(1970). Organization of data on life-span development of human abilities. In L. Gouler & P. Baltes(Eds.), *Life-span developmental: Research and theory*(424-466). N.Y.: Academic Press.

- Illeris, K.(2002). *Three dimensions of learning*. Roskilde, Denmark: Roskilde University Press.
- Jarvis, P.(2001). *Learning in later life: An Introduction for Educators and Careers*. London: Kogan Page.
- Knowles, M.(1975). *Self-Directed Learning*. Chicago: Follett Publishing Company.
- Knowles, M.(1999). *Definite classics on adult education*. N.Y.: Association Press.
- Kaplane, A & Maehr, M. L.(1999). Achievement Goals and Student Well-Being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), pp. 330-358.
- Marquie, C., & Huet, G.(2000). Age differences in feeling-of-knowing and confidence judgements as a function of knowledge domain. *Psychology and Aging*, 15, pp. 451-461.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S.(1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Andeman, E., & Roeser, R.(1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Merzirow, J.(1981). *A critical theory of adult learning and education*. Adult Education.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V.(1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 33-40.
- Rogers, C. R.(1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

- Schunk, D. H. (1991). Goal setting and self-evaluation : A social cognitive perspective on self-regulation. *Advances in motivation and achievement*, JAI Press Inc.
- Savoie, M. L. (1979). Continuing education for nurses: Predictions of success in courses requiring a degree of learner self-direction. Doctoral dissertation. University of Toronto.
- Zimmerman, B. J.(2000) Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), pp. 82-91.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy and personal goal setting. *American Research Journal*, 29, pp. 663-676.



부 록

1. 평생교육참여경험에 관한 설문지

- 안녕하십니까?
바쁘신 가운데 귀중한 시간을 내어 주신 점 깊이 감사드립니다.
- 본 설문지는 성인학습자의 자기주도적 학습이 학업적 자기효능감에 어떤 영향을 미치는지를 조사·분석하기 위해 만들어졌습니다.
- 본 설문지는 성인학습자들의 평생교육참여에 다소나마 도움을 주고, 평생교육 발전에 기여하기 위한 기초자료가 되므로 설문 문항에 대해 본인 이 느낀 점을 솔직하고 자유롭게 응답하여 주시면 됩니다.
- 본 설문지의 조사내용은 연구이외의 목적으로 절대 사용되지 않을 것 임을 약속드립니다. 대단히 감사합니다.

2010년 5월

부경대학교 대학원 수혜양인적자원개발학과
(Pukyong National University)
석사과정 전은순

지도교수 김삼곤
(공동지도교수 주동범)

❖ 다음의 질문은 개인적 특성을 묻는 질문입니다.
해당되는 사항에 ✓를 해 주시기 바랍니다.

1. 귀하의 성별은?

___① 남 ___② 여

2. 귀하의 연령은?(한국 나이로 기재)

___① 20대 ___② 30대 ___③ 40대 ___④ 50대
___⑤ 기타

3. 귀하의 직업은?

___① 주부 ___② 회사원(사무직, 생산직, 서비스직)
___③ 자영업 ___④ 공무원 ___⑤ 학생 ___⑥ 기타

4. 귀하의 학력은?

___① 고졸 ___② 전문대졸 ___③ 대졸 ___④ 대학원졸
___⑤ 기타

5. 귀하의 가정 월 평균 수입은?

___① 100만원미만 ___② 100~200만원 미만
___③ 200~300만원 미만 ___④ 300~400만원 미만
___⑤ 400만원 이상

☞ 다음 페이지에 계속됩니다.

❖ 귀하의 평생교육 참여정도에 대한 질문입니다.
해당되는 사항에 √를 해 주시기 바랍니다.

1. 과거 평생교육프로그램 참여 경험은?

___ ① 있다 ___ ② 없다

2. 귀하는 현재까지 몇 개의 평생학습프로그램(강좌)을 수강하였습니까?

___ ① 1회(이번이 처음) ___ ② 2회 ~ 3회

___ ③ 4회 ~ 5회 ___ ④ 6회 이상

3. 평생교육에 참여하는 이유는 무엇입니까?

___ ① 일반교양을 넓히기 위해

___ ② 그 분야에 관심이 많아서

___ ③ 자녀교육에 도움이 될 것 같아서

___ ④ 여가를 활용하기 위해서

___ ⑤ 인간관계 폭을 넓히기 위해서

___ ⑥ 취업이나 승진, 전직 등 직업적 도움을 받기 위해서

4. 귀하가 가장 흥미롭고 적극적으로 참여하고 있는 평생교육프로그램 내용은 무엇입니까?

___ ① 외국어교육

___ ② 자격증 및 취업관련 교육

___ ③ 운동 및 건강교육

___ ④ 부모 및 자녀교육

___ ⑤ 취미/교양교육

___ ⑥ 생활/실용 교육

☞ 다음 페이지에 계속됩니다.

2. 자기효능감 검사지

❖ 귀하께서 성인학습(평생교육)프로그램에 참여하면서 평상시 스스로 어떻게 생각하고 느끼고 있는지를 알아보는 질문입니다.
 평소 귀하의 생각과 가장 가깝다고 여기는 곳의 번호에 √를 해 주시기 바랍니다.

문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 이 과정에서 배우는 내용들을 잘 이해할 수 있을 것이라고 확신한다.	1	2	3	4	5
2. 나는 이 과정에서 학습을 매우 잘 할 수 있을 것이라고 기대한다.	1	2	3	4	5
3. 나는 학습능력과 학습방법에 있어 다른 동료들 보다는 뛰어난 학습자라고 생각한다.	1	2	3	4	5
4. 나는 이 과정에서 좋은 점수를 받을 수 있을 것이라고 생각한다.	1	2	3	4	5
5. 나는 다소 어려운 학습내용 이라도 잘 이해할 수 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
6. 나는 이 과정에서 과제나 문제가 주어진다면 잘 해결할 수 있으리라 확신한다.	1	2	3	4	5
7. 나는 다른 학습자보다 학습주제나 내용면에서 더 많은 것을 안다고 생각한다.	1	2	3	4	5
8. 나는 실패를 하더라도 다른 동료들이 해결하지 못하는 어렵고 복잡한 문제에 도전하는 것이 즐겁다.	1	2	3	4	5
9. 나는 만약 여러 과목 중 몇 개만 선택해야 한다면 쉬운 과목만을 선택할 것이다.	1	2	3	4	5
10. 나는 직무교육은 무조건 쉬울수록 좋다고 생각한다.	1	2	3	4	5
11. 나는 새로 배운 것들을 기존에 알고 있는 지식과 쉽게 연관 지을 수 있다.	1	2	3	4	5

☞ 다음 페이지에 계속됩니다.

문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
12. 나는 복잡하고 어려운 학습내용도 이해하기 쉽게 나름대로 잘 정리 할 있다.	1	2	3	4	5
13. 나는 학습과정 중에 배운 내용을 잘 기억할 수 있다.	1	2	3	4	5
14. 나는 스스로 학습계획을 세우고 계획에 따라 학습을 잘 해 나갈 수 있다.	1	2	3	4	5
15. 나는 정해진 시간 내에 주어진 학습 과제를 잘 해 낼 수 있다.	1	2	3	4	5
16. 나는 배운 학습 내용 중 내가 무엇을 알고, 또 무엇을 모르는지 정확히 판단 할 수 있다.	1	2	3	4	5
17. 나는 학습내용 중 중요한 것이 무엇인지를 잘 파악 할 수 있다.	1	2	3	4	5
18. 나는 학습과 과제에 필요한 자료들을 찾아 잘 활용할 있다.	1	2	3	4	5
19. 나는 다른 흥미 있는 일들이 생겨도 학습에 집중 할 수 있다.	1	2	3	4	5
20. 나는 학습 중에 토론이 있을 경우 능동적으로 참여할 수 있다.	1	2	3	4	5
21. 나는 학습내용을 이해하기 쉽도록 나름대로 잘 정리 할 수 있다.	1	2	3	4	5

☞ 다음 페이지에 계속됩니다.

3. 자기주도성검사지

❖ 다음 문항들은 자기주도성에 관한 질문입니다.
 평소 귀하의 생각과 가장 가깝다고 여기는 곳의 번호에 ✓를 해 주시기 바랍니다.

문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1. 나는 어려운 문제가 닥쳐올 경우 좌절하지 않고 도전적으로 헤쳐 나가려 한다.	1	2	3	4	5
2. 나는 다른 사람들에 비하여 무언가 배우는 일에 많은 관심을 갖고 있지 않다.	1	2	3	4	5
3. 나는 문제를 내 방식대로 해결하는 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5
4. 나는 집단으로 배우는 상황에서 지도자 역할을 한다	1	2	3	4	5
5. 각자의 의견에 대하여 토론하기를 좋아한다.	1	2	3	4	5
6. 배우면 배울수록 더욱 배우고 싶어진다.	1	2	3	4	5
7. 내가 맡은 업무는 성공적으로 완수한다.	1	2	3	4	5
8. 내 방식대로 문제에 접근하기를 좋아한다.	1	2	3	4	5
9. 나는 늘 새로운 것을 배우고자 하는 강한 욕심을 갖고 있다.	1	2	3	4	5
10. 잘 모르는 것에 대하여 그것을 이해하려고 노력하지 않는다.	1	2	3	4	5
11. 다른 사람들에 비해 나 스스로 일을 잘 배울 수 있다.	1	2	3	4	5
12. 생각은 있어도 일이 성사되도록 계획을 잘 세우지 못한다.	1	2	3	4	5
13. 관심이 있는 일이라면, 내용의 난이도에 관계없이 배울 수 있다.	1	2	3	4	5
14. 언제 내가 무엇을 더 배워야 할지를 잘 안다.	1	2	3	4	5
15. 항상 새로운 것을 배우는 사람들을 존경한다.	1	2	3	4	5

☞ 다음 페이지에 계속됩니다.

문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
16. 나는 배우겠다고 결심한 것이면 아무리 바쁘더라도 시간을 낼 수 있다.	1	2	3	4	5
17. 도서관을 따분한 곳이라고 생각한다.	1	2	3	4	5
18. 여러 가지의 정답이 있을 수 있는 문제를 푸는 것을 좋아하지 않는다.	1	2	3	4	5
19. 배우고 싶은 것이 많아서 하루 24시간도 짧게 느껴진다.	1	2	3	4	5
20. 살아 있는 한 배우고자 한다.	1	2	3	4	5
21. 내가 무엇을 배우고자 하는지를 알고 있다.	1	2	3	4	5
22. 내가 배우고 싶은 것은 배우려고 애쓴다.	1	2	3	4	5
23. 나는 무언가 배우는 것을 좋아한다.	1	2	3	4	5
24. 새로운 일을 시작하는 데는 다소 시간이 걸린다.	1	2	3	4	5
25. 가끔은 내가 읽은 것을 이해하지 못한다.	1	2	3	4	5
26. 잘 배우고 못 배우고는 전적으로 나 자신에게 달려있다.	1	2	3	4	5
27. 내가 필요로 하는 정보가 있을 때, 그 정보를 어디서 얻을 수 있는지를 알고 있다.	1	2	3	4	5
28. 내가 배우고 있는 것을 나의 장기적인 목표와 연관시키고자 노력한다.	1	2	3	4	5
29. 여러 질문에 대한 해답을 찾아내는 일을 즐긴다.	1	2	3	4	5
30. 내가 알고자 하는 일을 찾아내는 것은 다른 누구보다도 잘 한다.	1	2	3	4	5

☞ 다음 페이지에 계속됩니다.

문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
31. 독립된 인간으로서 계속 발전할 수 있도록 더 배우고 싶다.	1	2	3	4	5
32. 나는 배우는 방법을 학습하는 것이 중요하다	1	2	3	4	5
33. 계속 배우다는 것은 따분한 일이다.	1	2	3	4	5
34. 배우는 것은 생활의 한 방편이다.	1	2	3	4	5
35. 배우는 것은 나의 삶에 아무런 변화도 가져다 주지 않는다.	1	2	3	4	5



♠ 감사합니다 ♠