

2024학년도 전기

석·박사 학위청구논문 연구 계획서 자료집

석사학위청구논문

- 확장현실 시뮬레이션에서 제공되는 절차 정보의 양식이 학습자의 학습 경험에 미치는 영향
김다은 (지도교수:류지현, Robert Otto Davis/세부전공:교육공학) 1
- 기초학력 부진학생 지도의 실제와 방향성 탐색
한희정 (지도교수:홍은영/세부전공:교육철학) 11

박사학위청구논문

- 중장년 상담자 생애여가 기능척도 개발: 진지한 여가와 일상적 여가를 중심으로
김선미 (지도교수:이지혜/세부전공:상담심리) 24
 - 중학생을 위한 영어학습성향 평정척도 개발 및 타당화
김은정 (지도교수:염시창/세부전공:교육평가) 39
 - 마을교육공동체의 생태주의적 돌봄 교육에 관한 문화기술지 연구: S 초등학교 사례를 중심으로
이현주 (지도교수:전하람/세부전공:교육사회) 63
 - Mixed Methods Research on Chinese College Students' Proactive Career Behavior Based On the Social Cognitive Model of Career Self-Management
CAO PINGPING (지도교수:이지혜/세부전공:상담심리) 86
 - Effects of Six Thinking Hats Strategy and Social Metacognition on Individual Achievement, Collaborative Performance, and Critical Thinking in the Technology-Enhanced Learning Environment (TELE)
HUANG YUANBO (지도교수:김희수/세부전공:교육공학) 111
-

전남대학교 일반대학원 교육학과

2024년 4월 5일

석사학위 청구논문

확장현실 시뮬레이션에서 제공되는 절차 정보의 양식이 학습자의 학습 경험에 미치는 영향

김 다 은

전남대학교 대학원 교육학과
(교육공학전공/ 지도교수: 류지현, Robert Otto Davis)

I. 서 론

1. 연구의 필요성

시뮬레이션은 실제 세계를 모방함으로써 학습자가 모의로 상호작용할 수 있는 교육적 도구 또는 장치다(Lee, et al., 2019). 시뮬레이션은 활동지부터 고충실도 마네킹, 가상현실과 같은 실감미디어를 활용한 실습까지 그 형태가 다양하다(Lee et al., 2021). 학습자는 시뮬레이션을 통해 다양한 시나리오를 안전한 환경에서 반복적으로 연습함으로써 이론적 지식을 실생활에 적용하는 대응 능력을 강화할 수 있다(Chernikova et al., 2020). 또한 학습자는 지식과 기술뿐만 아니라 팀워크 및 의사소통 능력과 같은 중요한 비기술적 능력이나 태도 또한 기를 수 있다. 이러한 까닭에 시뮬레이션은 주로 군사 및 항공, 보건의료와 같은 복잡한 훈련에 활용됐으며, 교육 분야에서도 널리 활용되고 있다.

시뮬레이션은 일반적으로 실생활과 밀접한 복잡한 과제를 중심으로 구성된다. 학습자는 시뮬레이션을 통해 일종의 문제 해결 과정에 적극적으로 참여하고 비판적으로 사고할 수 있다(Chernikova et al., 2020). 따라서 시뮬레이션을 설계할 때 학습자가 실제 상황과 얼마나 유사한 경험을 연습하였는지가 관건이 된다. 그 때문에 시뮬레이션에서 학습자가 경험할 복잡한 과제를 설계하는 것은 중요하다. 대부분의 교수설계 모형은 교수설계의 절차에 초점을 맞추고 있다(Stefaniak & Xu, 2020). 시뮬레이션과 같은 지식, 기술, 태도의 통합과 실생활로의 전이가 포함된 복잡한 과제의 학습은 과제 중심 교수에 대한 접근방법이 필요하다(Van Merriënboer & Kirschner, 2018). 이에 따라 복잡한 기술 또는 전문 역량을 기르기 위한 교수설계

모형으로 4C/ID 모형이 제안되었다. 4C/ID 모형은 복잡한 과제에 대한 교수설계를 할 때 필요한 네 가지 요소(학습과제, 지원 정보, 절차 정보, 부분 과제 연습)를 중심으로 구성된다(Frerejean et al., 2021). 4C/ID 모델은 현재까지 보건의료 훈련 및 교사 교육 등 다양한 분야에서 널리 활용되고 있다.

확장현실 기반의 학습 환경은 학습자에게 다감각적 환경에서 실습 기회를 제공한다. 학습자들은 다중양식으로 학습 정보를 제공받음으로써 동기와 참여를 촉진하고 몰입감 있는 학습을 경험할 수 있다(Querol-Julián, 2023). 양식 원리에 따르면 학습자는 정보 처리 과정에서 시각과 청각이라는 두 채널을 적절히 활용함으로써 인지과부하를 피할 수 있다.

그러나 다감각적 상호작용은 일부 학습자에게 인지과부하를 유발할 수 있으며 상황 의존성이 높기 때문에 모든 학습 상황이나 환경에 적합하지 않을 수 있다(Ismail et al., 2015). 또한 Tabbers et al.(2004)은 단일 양식의 정보를 제공할 때, 청각 정보보다는 시각적 단서를 제공할 때 학습 성취에 효과적이라고 보고하였다. 따라서 학습 환경에서 절차 정보를 제시할 때, 어떠한 정보 처리 양식을 제공하는 것이 효과적인지에 대한 탐구가 필요하다.

이 연구는 확장현실 시뮬레이션에서 제공되는 절차 정보의 양식이 학습자의 학습 경험에 미치는 영향을 중점적으로 탐구하는 데 목적을 둔다. 이는 주로 시뮬레이션 기반 학습 여부에 따른 일반적인 효과와 학습자의 학업 성취에만 초점을 맞춘 다수의 선행연구들(김선기, 송의림, 2023; Behmadi et al., 2022; Ke & Xu, 2020)과 달리, 교수설계이론에 기반하여 시뮬레이션에 적합한 정보 제시 유형을 탐색하고 학습자의 학습 경험을 심층적으로 분석하는 데 의의가 있다.

2. 연구목적 및 연구문제

이 연구의 목적은 확장현실 시뮬레이션에서 제공되는 절차 정보의 양식이 학습자의 인지적·정서적 학습 경험에 어떠한 영향을 미치는지 확인하는 것이다. 이와 같은 연구목적을 달성하기 위해 다음의 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 확장현실 시뮬레이션에서 제공되는 절차 정보의 양식에 따라 학습자의 성취도에 차이가 있는가?

연구문제 2. 확장현실 시뮬레이션에서 제공되는 절차 정보의 양식에 따라 학습자의 주의집중에 차이가 있는가?

연구문제 3. 확장현실 시뮬레이션에서 제공되는 절차 정보의 양식에 따라 학습자의 자기효능감에 차이가 있는가?

II. 이론적 배경

1. 확장현실 시뮬레이션

시뮬레이션은 실제 세계를 가상으로 재현하는 학습 및 훈련 환경이다(Lee, et al., 2019). 시뮬레이션은 군사 및 항공 안전 훈련에서 시작하여 현재는 교육 및 의료 분야에서 널리 사용되고 있다. 시뮬레이션의 형태는 활동지부터 고충실도 마네킹, 가상현실 등에 이르기까지 다양하게 제공된다(Lee et al., 2021). 시뮬레이션을 통해 학습자는 안전한 환경에서 다양한 시나리오를 반복적으로 연습하며 이론적 지식을 실제와 유사한 상황에 적용하는 능력을 기를 수 있다(Chernikova et al., 2020). 다시 말해 학습자는 시뮬레이션을 통해 충분한 반복연습으로 하고, 시행착오를 겪으며 과제에 숙달할 수 있다. 과제에 숙달하는 과정에서 학습자는 학습 내용에 대한 회상이나 이해를 넘어 실생활과 유사한 맥락과 상황에 대한 문제를 해결하는 기회를 얻으며, 이는 학습의 전이에 효과적이다(Hallinger & Wang, 2020). 특히 의사결정 능력이나 비상상황 대처 능력 개발 등 복잡한 과제에 대한 훈련에서 시뮬레이션은 학습과 훈련에 효과적인 도구로써 활용된다(Dai et al., 2023).

시뮬레이션은 일반적으로 실생활과 밀접한 복잡한 과제를 중심으로 구성된다. 학습자는 시뮬레이션을 통해 일종의 문제 해결 과정에 적극적으로 참여하고 비판적으로 사고할 수 있다(Chernikova et al., 2020). 따라서 시뮬레이션을 설계할 때 학습자가 실제 상황과 얼마나 유사한 경험을 연습하였는지가 관건이 된다. 특히 시뮬레이션의 실제성, 충실도 등이 중요하게 다뤄지고 있으며(Uzelli Yilmaz & Sari, 2021), 학습자의 몰입감 있는 학습 경험을 제공하기 위해 가상 및 증강현실을 포함한 확장현실 기술이 주목되는 경우가 많아지고 있다. 확장현실(extended reality, XR)이란 증강현실, 가상현실, 혼합현실을 포괄하는 개념으로, 물리적 세계와 가상의 정보를 결합하고 그 경계를 허물으로써 현실을 확장하는 개념을 일컫는다(Behmadi et al., 2022). 실제 환경에서 가상의 객체를 증강하는 등의 형태이기 때문에 가상현실에 비해 비교적 안전성이 높고, 학습한 내용을 실생활로의 전이를 촉진할 수 있다(정종문 외, 2018). 따라서 확장현실 기술은 시뮬레이션 기반 학습이 발달하여 있는 의학 분야를 비롯하여 직무교육에 있어 안전성이 중요한 제조 및 생산 분야 등에서 활발하게 활용되고 있다.

2. 과제 중심 교수와 4C/ID 모형

과제 중심 교수는 학습자들이 실제적인 적용과 학습 전이를 경험하도록 하는 것을

중시한다. 이 방법은 단순한 암기 학습보다는 실제 상황에서의 적용과 학습 전이를 활발히 이루어지도록 돕는다(Francom & Gardner, 2014). 과제 중심 교수는 과제 수행을 통해 특정 지식과 기술을 구성하고, 실생활에서의 학습 전이를 강조하며, 학습 목표, 우선순위, 방법 등에 대한 결정을 학습자에게 위임함으로써 학습자들의 참여도를 높인다. 이러한 과제 중심 교수 방법의 특성은 4C/ID 모델에서 제시하는 복잡한 학습 과제의 설계와 효과적인 학습 전이에 중점을 두는 원칙과 맥락을 같이 한다.

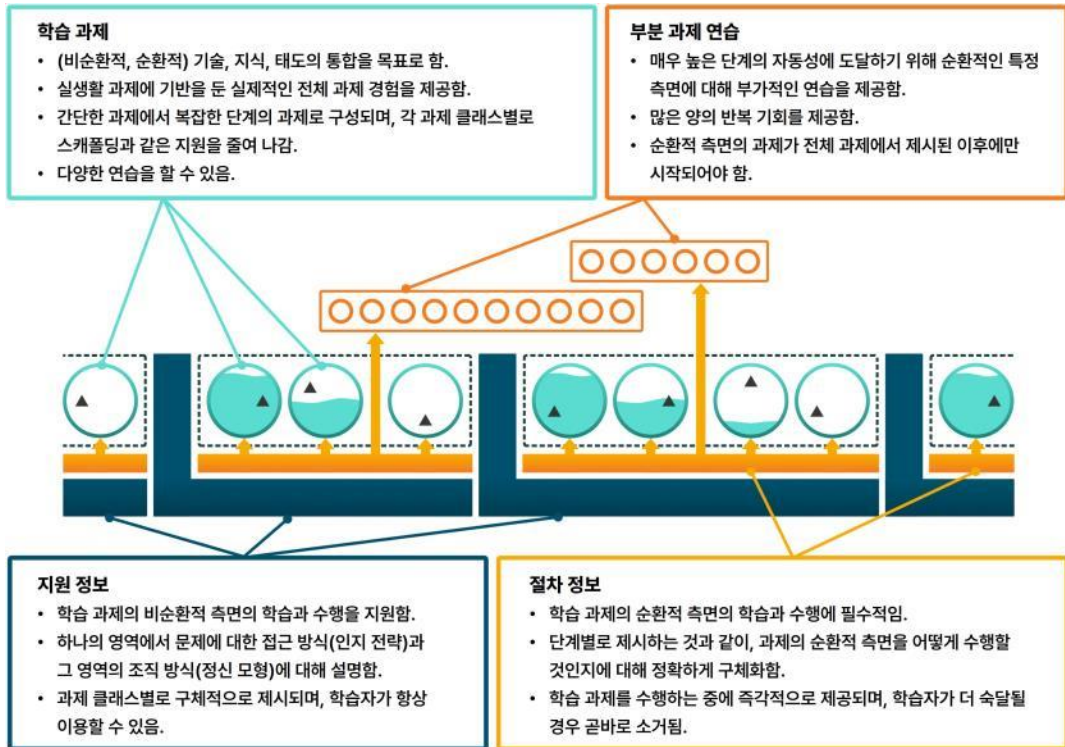
4C/ID 모델은 복잡한 학습 과제와 문제 해결, 효과적인 전이에 초점을 둔 모델이다(Van Merriënboer, 2020). 이 모델은 복잡한 학습에 필요한 학습 과정을 설계하는 데 도움을 준다. 4C/ID 모형은 [그림 1]과 같이 복잡한 과제에 대한 교수설계를 할 때 필요한 요소로 학습과제, 지원 정보, 절차 정보, 부분 과제 연습을 제시한다. 학습 과제는 구체적이고 실제적이며 통합적인 성격을 가지고 있어 학습자들이 다양한 수행 목표들을 통합하여 해결할 수 있도록 해야 한다(Van Merriënboer & Kirschner, 2018). 또한 지원 정보와 절차 정보를 제공하는 것은 학습자들이 새로운 전략을 개발하고 지식을 재구성하는 데 도움을 줄 수 있고, 부분 과제 실습을 통해 자동화 수준에 도달할 수 있는 필수 학습 요소를 학습할 수 있다(Vandewaetere et al., 2015). 이러한 교수설계 요인들은 실제적인 학습 자료 설계에 유용하게 활용될 수 있다.

3. 절차 정보의 양식에 따른 학습자 경험

절차 정보(procedural information)는 학습 과제의 순환적 측면을 학습하고 수행하기 위한 필수 요건이다(Van Merriënboer & Kirschner, 2018, p.12). 절차 정보는 과제의 일상적인 측면을 수행하는 방법(즉, 사용 방법 지침)을 정확하게 지정하고 학습자가 필요로 할 때 적시에 가장 잘 제시된다. 학습자가 더 많은 전문 지식을 얻을수록 즉각적으로 소거된다.

Van Merriënboer와 Kirschner(2018)은 이와 관련하여 멀티미디어 학습 환경에서 절차 정보를 제공할 때 시간적 주의분산 원리(temporal split-attention principle), 공간적 주의분산 원리(spatial split-attention principle), 신호 원리(signaling principle), 양식 원리(modality principle)를 따라야 한다고 제안하였다. 그중 양식 원리는 청각과 시각 정보가 중복되지 않고 상호보완적인 경우, 다중양식으로 정보를 제공해야 한다는 것이다. 예를 들어 청각 텍스트 또는 나레이션 등을 사용하여 시각적 다이어그램 등을 설명하는 것은 단일양식보다 학습에 효과적이다. 이는 청각과 시각 채널은 분리되어

있다는 이중 부호화 이론과 밀접한 연관이 있다.



[그림 1] 4C/ID 모형 개요 (Van Merriënboer & Kirschner, 2018)

확장현실과 같이 학습자에게 다감각적 학습 경험을 제공하는 학습 환경은 학습자에게 다중양식으로 학습 정보를 제공함으로써 학습자의 동기와 참여를 촉진하는 몰입감 있는 학습 경험을 제공한다(Querol-Julián, 2023). 그러나 Van Merriënboer와 Kirschner(2018)가 제안한 네 가지 설계 원리는 모두 정보 처리 이론에 기인하고 있다. 학습 경험 설계의 관점에서 학습자의 학습 경험은 인지적 차원뿐만 아니라 정의적 영역을 포괄한다(Gurjar, 2024). 따라서 절차 정보를 제공할 때 정보 양식이 학습자의 인지부하뿐만 아니라 학습 성취, 정서적 측면에 어떠한 영향을 미치는지 폭넓게 탐색할 필요가 있다.

III. 연구방법

1. 연구대상

이 연구는 20~29세의 성인 학습자 80명을 대상으로 한다. 이들은 모두 학교 홈페이지 및 교내 인터넷 게시판 등을 통해 자발적으로 참여 의사를 보인 이들로 유급 모집하고자 한다. 연구 참여자는 확장현실 기반 시뮬레이션에서 제공되는 절차 정보의 양식에 따라 4개의 집단으로 각각 20명씩 무작위 배정할 것이다.

[표 1] 실험 처치에 따른 실험 집단 구분

		청각 정보	
		있음	없음
시각 정보	있음	집단 1 (시청각 정보 제공)	집단 2 (시각 정보 제공)
	없음	집단 3 (청각 정보 제공)	집단 4 (정보 미제공)

2. 연구설계

이 연구의 실험설계는 피험자 간 2×2 요인설계로, 시각 정보의 유무와 청각 정보의 유무에 따라 네 집단으로 구분하여 무작위 배정할 것이다. 실험설계는 표 2와 같다. 먼저 시뮬레이션 학습 전 사전 검사를 통해 참여자들의 일반 특성과 사전지식 수준을 확인하고자 한다. 이후 집단별 처치에 따라 시뮬레이션을 약 15분간 수행한 후 사후 자기 보고식 설문을 통해 학습자의 성취도, 주의집중, 자기효능감을 측정할 것이다.

[표 2] 실험설계

G ₁ (N=20)	R	O ₁	X ₁₁	O ₂ O ₃ O ₄
G ₂ (N=20)	R	O ₁	X ₁₂	O ₂ O ₃ O ₄
G ₃ (N=20)	R	O ₁	X ₂₁	O ₂ O ₃ O ₄
G ₄ (N=20)	R	O ₁	X ₂₂	O ₂ O ₃ O ₄

R: 무선배정

G₁: 시청각 정보 제공 집단, G₂: 시각 정보 제공 집단, G₃: 청각 정보 제공 집단, G₄: 정보 미제공 집단

X_{1*}: 시각 정보 제공, X_{2*}: 시각 정보 미제공, X_{*1}: 청각 정보 제공, X_{*2}: 청각 정보 미제공

O₁: 사전 검사(일반 특성, 사전지식 수준), O₂: 성취도 설문, O₃: 주의집중 설문, O₄: 자기효능감 설문

3. 측정 도구

1) 성취도

성취도 측정을 위해 시뮬레이션에서 학습한 내용을 바탕으로 사지선다형의 문항을 구성할 것이다. 문항의 초안은 내용 전문가의 자문을 받아 검증할 예정이다.

2) 주의집중

주의집중(focus of attention)은 몰두감(engrossment)의 하위 척도 중 하나로, 과제 수행 중에 발생하는 학습자의 집중 정도를 의미한다(Georgiou & Kyza, 2017). 주의집중 측정 도구로는 Georgiou와 Kyza(2017)가 개발한 척도를 번안하여 활용할 예정이다. 주의집중 척도는 총 7문항이며, 7점 Likert 척도로 구성된다.

3) 자기효능감

자기효능감은 학습자 스스로 학업활동을 수행하기 위해 필요한 행위를 구성해 나가는 개인적인 신념과 능력에 대한 판단이다(장운숙, 2019). 자기효능감 측정 도구로는 장운숙(2019)이 개발한 척도를 번안하여 활용할 예정이다. 자기효능감 척도는 총 7문항이며, 7점 Likert 척도로 구성된다.

[표 3] 주의집중 및 자기효능감 측정 도구(장운숙, 2019; Georgiou & Kyza, 2017)

구인	설문 문항
주의 집중	1. 외부적인 요인으로 활동이 중단되었을 때, 다시 그 활동으로 돌아가고 싶었다.
	2. 나는 쓸데 없는 생각을 하지 않고 활동에 몰두했다.
	3. 나는 이 활동을 하는 동안 시간이 어떻게 갔는지 모를 정도였다.
	4. 나는 이 활동을 하면서 일상적인 생각과 걱정을 잊을 수 있었다.
	5. 나는 외부의 주의분산 요소보다는 활동에 집중했다.
	6. 활동을 하면서 나의 주의를 분산시킨 적이 거의 없었다.
	7. 활동하는 동안의 시간이 빠르게 지나갔다.
자기 효능감	1. 나는 [학습내용 영역]에 필요한 정보나 자료를 잘 찾을 수 있다고 생각한다.
	2. 나는 [학습내용 영역]의 학습활동을 잘 수행할 수 있다.
	3. 나는 [학습내용 영역]의 새로운 학습방법에 잘 적응할 수 있다.
	4. 나는 [학습내용 영역]의 새로운 교육 내용에 쉽게 적응할 수 있다.
	5. 나는 [학습내용 영역]의 활동에서 뭔가 잘 되지 않더라도 잘 할 수 있다고 확신한다.
	6. 나는 [학습내용 영역]의 다른 활동을 하더라도 잘 할 것 같다.
	7. 나는 [학습내용 영역]에서 효과적으로 사용할 수 있는 전략을 알고 있다.

4. 자료 분석

확장현실 시뮬레이션에서 제공되는 절차 정보의 양식에 따라 학습자의 학습 경험에 어떠한 차이가 있는지 검증하기 위해 IBM SPSS Statistics 27을 활용하여 분석할 것이다. 첫째, 변수들의 중심 경향을 파악하기 위해 각 변수에 대한 평균, 표준편차 등의 기술 통계를 확인한다. 둘째, 종속변수가 정규분포를 따르는지 확인하기 위해 정규성 검정을 수행한다. 셋째, 이원 다변량분산분석과 공분산분석을 수행하기 전, 집단 간 분산이 동등한지 확인하기 위해 Levene의 등분산성 검정을 수행한다. 넷째, 종속변수(성취도, 주의집중, 학습개입)에 대해 독립변수(절차 정보의 양식)의 주효과와 상호작용 효과를 분석하기 위해 이원 다변량분산분석(two-way MANOVA)을 수행한다. 다섯째, 연구설계에서 통제되지 않은 변인의 영향을 통제하기 위해 학습자의 사전 지식 수준을 공변량으로 통제하여 공분산분석(ANCOVA)을 수행한다.

IV. 예상 연구결과의 기대효과

이 연구의 기대효과는 이론적, 실천적 측면에서 논의할 수 있다. 먼저 이 연구는 선행연구의 한계를 보완했다는 점에서 이론가에게 선행연구로 활용될 수 있고, 새로운 연구 방향을 제시할 수 있다. 기존 연구들은 절차 정보에 관한 내용이나 제공 양식이 학습자의 인지 차원에서 어떠한 영향을 미치는지에만 관심을 두었다. 이 연구는 본 연구는 이러한 한계를 보완함으로써 새로운 연구 방향을 제시할 수 있다. 또한 이 연구는 교육자와 교육 콘텐츠 설계자에게 시청각 정보의 활용에 대한 구체적인 방법론을 제공한다. 특히 확장현실과 같은 기술을 활용한 학습 환경 설계에 대한 실질적인 가이드라인을 제공함으로써, 교육 기술의 발전을 촉진할 수 있다는 점에서 의미가 있다.

참 고 문 헌

- 김선기, 송의림. (2023). 통합시뮬레이션 교육이 간호대학생의 간호지식, 임상수행능력 및 임상추론역량에 미치는 효과. **학습자중심교과교육연구**, 23(6), 15-26.
- 장윤숙. (2019). **진로적응력, 사회적지원, 학교생활만족도, 전공관련성, 학업적자기효능감, 직업탐색활동 기반 대학생 진로결정 판별예측분석**. 건국대학교 박사학위논문.
- 정종문, 서순호, 신영환, 양원식. (2018). 증강현실기반 재난대응통합훈련 시뮬레이터. **Disaster Prevention Review**, 20(1), 13-20.
- Behmadi, S., Asadi, F., Okhovati, M., & Ershad Sarabi, R. (2022). Virtual reality-based medical education versus lecture-based method in teaching start triage lessons in emergency medical students: Virtual reality in medical education. *J Adv Med Educ Prof*, 10(1), 48-53.
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 90(4), 499-541.
- Dai, C. P., Ke, F., Dai, Z., & Pachman, M. (2023). Improving teaching practices via virtual reality-supported simulation-based learning: Scenario design and the duration of implementation. *British Journal of Educational Technology*, 54(4), 836-856.
- Francom, G., & Gardner, J. (2014). What is task-centered learning?. *TechTrends*, 58, 27-35.
- Frerejean, J., Van Geel, M., Keuning, T., Dolmans, D., Van Merrienboer, J. J. G., & Visscher, A. J. (2021). Ten steps to 4C/ID: training differentiation skills in a professional development program for teachers. *Instructional Science*, 49(3), 395-418.
- Georgiou, Y., & Kyza, E. A. (2017). The development and validation of the ARI questionnaire: An instrument for measuring immersion in location-based augmented reality settings. *International Journal of Human-Computer Studies*, 98, 24-37.
- Gurjar, N. (2024). Best Practices, Approaches, and Strategies for Humanizing Online Learning. In L. Gray & S. Dunn (Eds.), *Incorporating the Human Element in Online Teaching and Learning* (pp. 28-50). IGI Global.
- Hallinger, P., & Wang, R. (2020). The evolution of simulation-based learning across

- the disciplines, 1965 - 2018: A science map of the literature. *Simulation & Gaming*, 51(1), 9-32.
- Ismail, A. W., Billingham, M., & Sunar, M. S. (2015, August). Vision-based technique & issues for multimodal interaction in augmented reality. In *Proceedings of the 8th International Symposium on Visual Information Communication & Interaction* (pp. 75-82).
- Ke, F., & Xu, X. (2020). Virtual reality simulation-based learning of teaching with alternative perspectives taking. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2544-2557.
- Lee, B. O., Liang, H. F., Chu, T. P., & Hung, C. C. (2019). Effects of simulation-based learning on nursing student competences and clinical performance. *Nurse Education in Practice*, 41, 102646.
- Lee, Y., Kim, S. K., Yoon, H., Choi, J., Kim, H., & Go, Y. (2021). Integration of Extended Reality and a High-Fidelity Simulator in Team-Based Simulations for Emergency Scenarios. *Electronics*, 10(17), 2170.
- Querol-Julián, M. (2023). Multimodal interaction in English-medium instruction: How does a lecturer promote and enhance students' participation in a live online lecture?. *Journal of English for Academic Purposes*, 61, 101207.
- Stefaniak, J., & Xu, M. (2020). An Examination of the Systemic Reach of Instructional Design Models: a Systematic Review. *TechTrends*, 64(5), 710-719.
- Tabbers, H. K., Martens, R. L., & Van Merriënboer, J. J. G. (2004). Multimedia instructions and cognitive load theory: Effects of modality and cueing. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 71-81.
- Uzelli Yilmaz, D., & Sari, D. (2021). Examining the effect of simulation-based learning on intravenous therapy administration' knowledge, performance, and clinical assessment skills of first-year nursing students. *Nurse Education Today*, 102, 104924.
- Van Merriënboer, J. J., & Kirschner, P. A. (2018). 4C/ID in the context of instructional design and the learning sciences. *International handbook of the learning sciences*, 169-179.
- Vandewaetere, M., Manhaeve, D., Aertgeerts, B., Clarebout, G., Van Merriënboer, J. J., & Roex, A. (2015). 4C/ID in medical education: How to design an educational program based on whole-task learning: AMEE Guide No. 93. *Medical teacher*, 37(1), 4-20.

기초학력 부진학생 지도의 실제와 방향성 탐색

한 희 정

전남대학교 대학원 교육학과

(교육철학 전공/ 지도교수 : 홍 은 영)

I. 서 론

1. 연구의 필요성

2008년부터 기초학력 부진의 문제가 개인적 차원을 넘어 국가적 쟁점이 된 이래 2021년 『기초학력보장법』의 제정까지 기초학력 보장과 관련된 노력은 계속되었다. 2008년 국가수준학업성취도평가가 전수로 시행됨에 따라 기초학력 미달 학생의 비율이 가시화되면서 이들을 지원하기 위한 단위학교 역량 강화 사업이 시작되었다. 이후 단위학교 내에서 해결되기 어려운 복합적 요인의 학습부진학생을 위한 학교 밖 지원체제의 필요성이 대두되며 ‘학습종합클리닉’이 운영되었다. 특히 학습부진학생의 지도를 개별 교사의 노력을 넘어 학교 구성원 전체의 책임과 지원으로 바라보는 ‘두드림 학교’가 확산하면서, 2017년에는 그간 운영된 다양한 사업이 기초학력 보장을 위한 3단계 안전망-1단계: 교실 내 지원(협력교사제), 2단계: 학교 안 지원(두드림 학교), 3단계: 학교 밖 지원(학습종합클리닉센터)으로 정리된다(김태은 외, 2020). 더불어 기초학력보장법의 제정은 균등한 교육 보장을 위한 국가의 책무성을 한층 높인 것으로 해석된다.

이에 따라 단위학교에서도 기초학력 보장 및 책임지도의 내실화를 위해 노력하지만, 기초학력 부진학생 지도는 여전히 담임교사에게 무거운 과제이다. 꾸준한 지도에도 불구하고 학생의 변화는 크지 않고, 그나마 나아졌던 성취도도 새 학기나 새 학년이 되면 리셋(reset) 되기를 반복하기 때문이다. 지도 결과는 노력한 것에 훨씬 미치지 못하고 이런 일이 되풀이되며 교사들은 좌절한다. 따라서 흔히 교사들은 부진학생 지도를 ‘밑 빠진 독에 물 붓기(정종진, 2006: 64)’와 다름없다고 본다.

그렇다고 해도 교사들은 기초학력 부진학생의 지도를 멈출 수 없다. 부진학생 구제의 노력을 그만둔다는 것은 부진학생 개인의 인생을 방치하는 것이자, 우리 사회의 건강한 구성원으로 자라날 수 없게 함으로써 우리 사회 전체를 병들게 하는 것이기 때문이다(서근원, 2012: 111). 따라서 대다수의 초등학교 담임교사는 해마다 학생의 기초학력을 진단하고 부진학생을 선정하여 방과 후나 방학 중에 별도의 보충 프로그램을

운영하고 지도하게 된다.

그러나 한편으로는 현행 기초학력 부진학생 지도가 충분히 교육적인가라는 의문이 든다.

첫째는 기초학력 부진학생 선정과 부진 해소를 증명하는 근거가 표준화된 양적 평가이기 때문이다. 기초학력 부진학생의 선정은 해당 학년의 시작과 동시에 이루어진다. 3월 초 진단평가를 통해 교과별 성취수준을 확인하고, 일정 점수에 도달하지 못한 경우 기초학력 부진학생으로 분류된다. 즉 학생이 학교교육과정을 통해 갖추어야 하는 기초학력의 유무를 학업성취도 평가의 통과 여부로 확인한다고 볼 수 있다.

둘째는 부진 지도가 갖는 누적된 결손의 특성 때문이다. 올해 지도를 통해 이전 학년의 부진을 해소하더라도, 해당 학년의 부진은 계속된다. 부진학생들이 과거의 부진을 만회하기 위해서 현재의 시간을 들이는 동안 다른 학생들이 현재 학습하는 것을 배우지 못하기 때문이다(서근원, 2012: 110). 부진학생이 부진에서 벗어난다고 하더라도 현재 학년의 교과를 제대로 학습하지는 못했다고 볼 수 있다. 따라서 새 학기나 새 학년에 시행되는 양적 평가에서 다시 부진학생이라는 꼬리표를 뗄 수 없다.

셋째는 부진학생 지도가 이루어지는 내용과 방식 때문이다. 기초학력 부진학생의 일반적인 지도는 수업 이외의 시간 동안 학업성취도 평가의 통과를 목표로 진행된다. 제한된 시간 동안 효율성을 높이기 위해서는 지식 중심의 설명과 문제 풀이 중심의 지도가 이루어질 수밖에 없는 것이다.

따라서 기초학력 부진 지도의 새로운 방향성이 모색되지 않는 한, 위와 같이 교사와 학생 모두 성취기준의 이수와 학업성취도 평가의 희생양이 된다. 교사는 반복된 리셋(reset)을 경험하며 좌절하고, 학생은 양적 평가의 도구가 되어 부진 학생으로 낙인찍히게 된다. 설령 학생이 학업성취도 평가를 통과하여 일시적으로 부진에서 벗어났다고 하더라도, 과연 기초학력이 갖추어졌으며 학생 자신의 성장에 유의미한 교과 학습을 했다고 볼 수 있을까? 이에 본 연구는 현행 기초학력 부진학생 지도가 어떻게 좀 더 유의미한 방향으로 나아갈 수 있을까라는 질문에서 출발한다.

그동안 여러 연구자들이 기존의 기초학력 부진학생 지도의 문제점을 지적하고 대안을 제시했다. 이 연구들은 크게 세 가지로 구분할 수 있다.

첫째는 학교 현장에서 이루어지는 부진학생 지도의 실태를 설문지 방법으로 조사하고, 문제점과 개선방안을 제시하는 연구이다(이명학, 이대식, 2005; 김용욱 외, 2009; 임영재 외, 2021; 민윤경, 2022). 주로 교사의 부진학생 지도 계획, 지도 방법, 지도 과정, 지도 환경, 지원에 관한 만족도 등을 수치화하여 파악하고, 교사의 부진학생 지도의 어려움을 해소하는 시사점이나 지도 방향을 모색한다. 이러한 연구들은 부진학생 지도의 실태를 대부분 교사를 상대로 하는 설문으로 파악함으로써 기초학력 부진학생의

지도가 구체적으로 어떻게 이루어지는지 충분히 파악하지 못하고 있다. 그에 따라서 부진학생 지도의 개선방안 역시 일반적인 수준에 머무르고 있다.

둘째는 기초학력 부진학생 지도가 이루어지는 과정의 문제점을 구체적으로 파악하는 연구이다. 정종진(2006)은 한 초등학교에서 이루어지는 학습부진아 지도의 실제 사례를 참여관찰과 심층면담을 통해 문화기술적 연구로 수행하였다. 학습부진아를 지도하는 교사가 놓인 상황을 중심으로 부진 지도의 문화적 특징을 분석하고, 교사의 어려움을 이해하고자 하였다. 임유나(2013)는 심층면담을 통해 학습부진학생의 지도 실태와 문제점을 연구했다. 그에 따르면, 교사들은 부진학생 판별부터 지도에 이르기까지 학생의 자발성 부족, 시간 부족, 지도자료의 부재 등을 어려움으로 들었으며, 학습부진학생 지도의 필요성은 공감하였으나 현행 지도 방식은 효과가 없다고 답했다. 이러한 연구는 학교 현장에서 부진학생의 지도가 구체적으로 어떻게 이루어지고, 거기에 어떤 문제가 있는지를 파악하고 있다. 그렇지만 부진학생 지도의 문제점을 교사의 시선에서 주로 기능적인 측면에서만 파악했다. 현재의 부진학생 지도 자체가 안고 있는 문제와 그것의 원인에 관해서는 주의를 기울이지 않는다.

셋째는 기초학력 부진학생 지도가 이루어지는 과정의 문제점과 원인을 구체적으로 파악하고, 그것을 바탕으로 개선방안을 제시하는 연구이다. 이동성(2010)은 자신의 학습부진학생 지도 경험을 자문화기술지로 연구하여 학습부진 지도의 문제점을 밝히고, 부진 지도의 방법에 관해 성찰하였다. 그는 기존의 부진학생 지도가 교사의 교수 행위를 중심으로 계획되고 실행된다는 점을 문제라고 보았다. 또한 부진학생이 발생하는 원인이 학생의 서로 다른 차이를 고려하지 않는 교육과정 운영 방식에 있음을 지적하고 부진학생의 수준차를 고려한 지도 방식을 제시했다. 이와 함께 단기간 지도의 효과성에 의문을 제기하고 새로운 지도 방식과 접근을 제안하였다. 이러한 연구는 기초학력 부진학생의 지도가 어떻게 이루어지는지를 구체적으로 파악하고, 그것의 문제점과 원인을 토대로 새로운 지도의 방안을 제시한다는 점에서 의의가 있다. 그러나 그가 제시하는 대안은 여전히 기존의 교육과정 체제 안에서 이루어지며, 기초학력 부진학생 지도의 방향을 새롭게 모색하지 않는다.

이상과 같이 그동안 기초학력 부진학생의 지도와 관련하여 다수의 연구가 이루어졌지만, 공통적으로 다음과 같은 한계를 가진다.

첫째는 기초학력 부진학생 지도가 이루어지는 맥락을 다층적으로 살피지 않는다는 점이다. 이들 연구에는 부진학생 지도가 이루어지는 학교나 학급의 배경, 교사나 학생 개개인의 특성, 지도 환경, 지도의 내용이나 소재, 지도 방법, 상급 기관의 공문, 관련 제도 등의 구체적인 맥락이 빠져있다. 더불어 교사와 학생이 상호작용하는 모습이 기술되지 않거나 단편적으로 쪼개어 제시되어 실제 모습의 정밀한 검토가 어렵다. 그 결

과 기초학력 부진학생 지도가 이루어지는 문제점과 원인을 다양한 맥락에서 심층적으로 파악하지 못하고, 그에 대한 해결 방안 역시 제한적일 수밖에 없다. 이 점은 양적 연구에서 더욱 두드러진다.

둘째는 기초학력 부진학생 지도의 문제점과 해결 방안을 교사의 지도 방법의 측면에 주목해서 파악하고 제안한다는 점이다. 이들은 교사의 부진학생 지도수행이라는 기능적 측면에 초점을 맞추어서 부진학생 지도의 실제 모습을 통해 드러난 문제를 파악하고, 그 문제를 해결하기 위한 대안으로서 지도의 효율성을 높이기 위한 지도 방식의 변화나 제도적 지원의 확충에 집중한다. 즉, 기초학력 부진학생 지도의 방향을 새롭게 모색하기보다는 기존의 교육과정으로 재편입시키는 데 머무른다. 기초학력 부진학생 지도 정책뿐만 아니라 기존의 학교 교육 자체가 갖는 한계에는 주목하지 못한다.

요컨대, 기초학력 부진학생의 지도와 관련된 기존의 연구들은 기초학력 부진 지도의 실제 모습을 맥락적으로 자세히 살피지 못하고, 특히 부진 지도의 문제를 교사의 교수 차원의 문제로 축소하거나 제도나 정책적 차원의 변화만을 문제 삼는다는 데 있어 동일한 한계를 갖는다. 따라서 기초학력 부진 지도의 실재를 파악한다는 것은 기초학력 부진 현상을 사회·문화적 맥락 속에서 구체적으로 기술해야 함을 뜻한다. 더불어 기초학력 부진 지도의 문제를 분석하고 해석하기 위해서는 지도의 효과나 효율을 기준으로 판단하기보다 부진 지도의 한계를 교육 체제의 총체적 맥락과 연결 지어 성찰하고, 새로운 방향을 모색할 필요가 있다.

2. 연구 목적 및 문제

이에 본 연구는 초등학교 담임교사들의 기초학력 부진 지도가 이루어지는 실제 모습을 사회·문화적 맥락 속에서 기술하여 현행 부진 지도의 문제점을 밝히고, 부진 지도의 새로운 방향성을 모색해보는 데 목적이 있다. 본 연구의 목적에 따라 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 기초학력 부진학생에 대한 지도는 어떻게 이루어지는가?

둘째, 기초학력 부진학생 지도 과정에 어떤 문제가 있는가?

셋째, 기초학력 부진학생 지도는 어떠한 방향으로 나아가야 하는가?

II. 이론적 배경

1. 기초학력 및 기초학력 부진학생 용어의 이해

기초학력은 학생이 학교 교육과정을 통하여 갖추어야 하는 최소한의 성취기준을 충족하는 학력으로 개인의 삶과 사회발전을 위해 매우 중요하다. 개인의 존엄을 지키며 동시에 사회적 삶을 유지할 수 있는 필수적 전제 조건(광주광역시교육청, 2023)으로 기초학력의 중요성이 더욱 강조되며 기초학력의 개념 역시 사회적 환경의 변화에 발맞춰 함께 변화해왔다. 특히 4차 산업혁명의 도래로 기초학력의 개념 역시 광의로 확장되었다. 김태은 외(2019)는 기초학력을 필수학습 역량과 학습지원 역량으로 구분하여, 필수학습 역량은 문해력과 기초수리력으로 학습지원 역량은 자기인식 및 관계 능력으로 정의하였다.

그럼에도 일반적으로 학교교육에서 기초학력은 읽기·쓰기·셈하기와 이와 관련된 교과학습(국어·수학)으로 정의된다. 교육부에서는 2008년부터 기초학력 지원대상학생을 ‘읽기·쓰기·셈하기 부진학생’과 ‘이와 관련된 교과(국어·수학)의 부진학생’으로 보고 있는데 기초학력을 직접 정의하지 않고 지원대상에 대한 정의를 통해 기초학력의 개념을 정의하도록 하였다(광주광역시교육청, 2020). 이는 『기초학력보장법』 제2조 및 동법 시행령 제2조에서 ‘최소한의 성취기준’을 국어, 수학 등 교과의 내용을 이해하고 활용하는데 필요한 읽기·쓰기·셈하기를 포함하는 기초적인 지식, 기능으로 정의하는 것에도 드러난다. 학교 교육과정을 통해 갖추어야 하는 최소한의 성취기준의 개념을 주로 특정 교과의 학습 측면에 주목하였음을 알 수 있다. 시도교육청에서 추진되는 기초학력 보장을 위한 정책 역시 지원대상학생의 기초학습(읽기·쓰기·셈하기)과 교과학습(국어·수학)의 성취기준 도달, 즉 문해력과 수리력의 향상을 목표로 진행된다.

기초학력 부진학생은 학교장이 판단하기에 기초학력을 갖추지 못하였다고 선정한 학생을 뜻한다. 기존 『초·중등교육법』 제28조에서는 이러한 학생을 ‘학습부진아’로 정의하였으나, 『기초학력보장법』 제정 이후에는 ‘학습지원대상학생’으로 불린다. 그러나 개정 이후에도 현재까지 학교에서는 ‘기초학력 부진학생’으로 불리며, 그간 진행된 관련 연구에서도 ‘학습부진학생’과 같은 의미로 이용되었다. 본 연구에서는 학교나 선행연구에서 가장 많이 통용되는 기초학력 부진학생으로 정리하였다. 따라서 위와 같은 정의를 바탕으로 정리한 ‘기초학력 부진학생’은 학교 교육과정을 통해 기초학습(읽기·쓰기·셈하기)과 교과학습(국어·수학)의 최소한의 성취기준에 도달하지 못하였기에, 별도의 맞춤형 학습지원이 필요하다고 판단되는 학생이다.

2. 부진학생 지도

일반적으로 기초학력 부진학생을 지도한다는 것은 교사가 기초학력이 부진한 학생을 대상으로 부족한 기초학습이나 교과학습의 보충을 위해 일련의 교수 활동을 수행

함을 뜻한다. 따라서 기초학력 부진학생 지도와 관련된 선행연구는 주로 교사의 지도 활동을 중심으로 부진 지도의 문제점을 지적하고, 지도 방안의 개선을 모색한다. 더불어 다양한 교수법이나 지도 프로그램의 개발을 통해 부진학생 지도 개선의 효과성을 검증하는 연구가 대다수를 차지한다. 여기서 유의할 점은 ‘부진 지도’의 의미는 단순히 교사의 교수 활동만을 뜻하지 않는다는 것이다. 지도는 교사의 부진 지도가 이루어지는 총체적인 맥락을 포함한 의미, 즉 ‘지도체제¹⁾’를 뜻한다.

이는 기초학력과 기초학력 부진학생의 개념적 정의로부터 출발하여 유추할 수 있다. 학교의 학생이 교육과정을 통하여 갖추어야 하는 기초학력은 최소한의 ‘성취기준’을 갖대 삼아 정의되며, 이는 기초학력의 부진 여부를 판정할 때도 마찬가지이다. 즉 국가 교육과정에서 고시된 성취기준으로부터 기초학력을 규정하고, 도달도를 판단한다. 결국 기초학력 부진 지도의 시작은 국가 교육과정의 이수로부터 출발한다.

따라서 기초학력 부진학생을 진단하고, 선정하여, 가르치고, 평가하는 지도의 절차는 철저히 국가의 계획과 통제하에서 이루어진다. 기초학력 보장법에 의거하여 교육부장관은 기초학력 보장 종합계획을 수립해야 하고, 교육감은 매년 시도 기초학력 보장 시행계획을 수립하여 추진하고 실적을 보고해야 한다. 학교의 장은 기초학력진단검사를 실시하고, 그 결과를 학부모에게 통지하고, 학습지원대상학생을 선정하여, 학습지원교육을 실시하여야 한다(기초학력보장법, 제 5조, 제7조, 제 8조). 기초학력 진단검사 및 실시, 지도학생 선정 및 지도 계획 수립, 지도 방법, 성취기준 도달 여부의 보고까지 공문을 통해 세세히 안내되고, 교사는 이에 맞춰 부진 지도를 수행해야 한다.

이와 관련하여 서근원(2021)은 국가 교육과정에 의해 기초학력 부진학생이 계속해서 만들어지는 이러한 교육 체제를 ‘공정(工程)’이라는 개념으로 설명하고 있다. 교원은 학교 교육과정에 따라 한 학기, 한 주, 한 시간 동안 도달해야 하는 목표를 세우고, 그 목표에 도달하기 위한 활동의 계획을 세우고, 그 계획에 따라서 수업을 진행한다. 그 수업의 계획은 마치 동일한 규격의 물건을 만들어내는 공장의 공정과 닮아있다. 마치 컨베이어 벨트의 속도에 맞춰 공장의 노동자가 움직여야 하듯이, 학생은 교원의 수업 계획에 맞춰 학습의 결과물을 만들어내야 한다. 학생이 교원이 만들어 놓은 수업 계획의 속도에 따라 원하는 결과물을 만들어내지 못하면 그 학생은 부진한 학생이 된다. 교원이 설정한 수업의 목표는 국가 교육과정에 제시된 교과 목표와 성취기준에 근거해서 결정되고, 수업의 소재는 국가 교육과정에 근거해서 만들어진 교과서에 근거해서

1) 지도체제는 국가 수준 교육과정(성취기준)이 만들어지고, 기초학력 부진학생을 대상으로 하는 진단 및 평가, 교수 활동 등이 이루어지는 데 관계하는 국가, 시·도교육(지원)청, 교원 등 다양한 교육 주체 및 관련 제도를 포함하는 개념이다. 흔히 기초학력 부진학생 지도와 관련해서는 ‘지도·지원 체제’라고 지칭한다(이화진 외, 2011).

선정되고, 수업 시간은 국가 교육과정의 시간 배당 기준을 근거로 만들어진 학교의 시간 운영계획에 근거해서 설정되고, 수업의 방법은 상급 기관에서 권장에 따라 선택된 것이므로 학습 부진의 원인은 결국 속도를 따라오지 못하는 학생 탓이 된다. 학생들로 하여금 공정이 제시하는 대로만 발달해가도록 하고, 그렇지 못한 학생을 부진아로 규정하는 일이 체계적으로 합리화의 과정을 거쳐 교육이라는 이름으로 이루어지는 것이다.

요컨대 기초학력 부진학생의 문제는 국가수준 교육과정으로부터 출발하여 교육과정의 편성과 운영, 교사의 수업 계획과 교수 활동, 학업성취도의 진단 및 평가에 이르는 지도체제 즉 현행 교육 체제의 맥락까지 연결되어 있다. 따라서 기초학력 부진학생 지도의 새로운 방향성을 모색하기 위해서는 기초학력의 개념, 기초학력 부진학생의 정의, 기초학력 부진 지도의 문제점을 지도체제의 총체적 맥락과 연결 지어 밝히는 일이 필요하다.

III. 연구 방법

1. 연구 방법

본 연구는 연구자가 초등학교 담임교사들의 기초학력 부진학생 지도의 실재를 사회·문화적 맥락 속에서 구체적으로 기술하고 이를 바탕으로 부진 지도가 이루어지는 교육 체제를 분석한다는 점에서 문화기술적인 성격을 갖는다. 문화기술적 연구는 장기간의 참여관찰과 인터뷰를 통하여 특정 집단의 행동과 관습, 생활 방식의 패턴을 기술하고 분석(이동성, 2012)함으로써 특히 집단의 정신적 활동의 패턴을 찾고자 한다. 정신적 활동은 언어 혹은 물질적 활동을 통해 드러나는 생각과 신념 그리고 연구자가 관찰한 행동을 통해 드러나는 집단 내에서의 행동 방식을 일컫는다(Fetterman, 2010). 담임교사들이 기초학력 부진학생을 지도하는 실제 모습의 기술지에는 부진 지도에 관한 교사의 생각과 신념이 지도를 행하는 방식으로 드러나므로, 이를 통해 부진 지도의 문제점을 심층적으로 검토하는 토대를 마련하는 것이다.

따라서 본 연구에서는 문화기술적 연구의 두 가지 대표적인 기법인 참여관찰(participant observation)과 심층면담(ethnographic interview)(조용환, 1999: 117)을 활용할 것이다. 연구자 역시 초등학교 담임교사로서 오랜 시간 기초학력 부진학생을 지도해왔으며, 이러한 자기 경험의 기록은 이미 참여관찰의 과정을 거쳤음을 뜻한다. 또한 최근 3년 이상 기초학력 부진학생을 지도했던 동료 교사들의 심층 면담을 통해 부진학생을 지도하는 교사들이 공유하는 사회·문화적 맥락을 좀 더 다층적으로 밝혀낼

수 있을 것이다.

2. 연구참여자 선정 및 자료 수집

연구참여자의 선정은 생명윤리 심사위원회에 승인받은 연구 절차에 따라 이뤄질 것이다. 연구참여자는 기초학력 부진학생을 지도하였던 3명의 담임교사이며, 개별 심층 면담을 통해 그들의 지도 경험에 담긴 기초학력 부진학생 지도의 실제 모습을 파악하고 이를 바탕으로 지도의 문제점을 분석하고자 한다.

자료 수집은 Spradley의 발전식 연구절차(Developmental Research Process)를 따를 것이다. 연구자 자신의 지도 경험을 관찰 기록한 자료와 연구참여자의 개별 심층 면담 및 현장 자료를 모아 다양한 분석 대상으로 이용할 것이다. 개별 심층 면담은 대면 면담으로 이루어지며, 반구조화된 질문을 준비하되 연구참여자의 내러티브를 충분히 듣고자 개방형 면담으로 진행될 것이다. 면담 시간은 연구참여자당 약 한 시간 반 정도로 예상되며, 면담을 진행하는 동안 연구참여자와의 대화는 녹음하여 전사하고 이를 분석의 자료로 이용할 것이다. 현장 자료는 개별 심층 면담 시에 수집할 것이며, 개인 정보를 제외한 기초학력 개인 성장 카드 및 지도 프로그램 계획, 지도 일지, 지도 교재, 진단 활동지, 진단 평가지 등을 포함한다.

3. 자료 분석

자료의 분석은 크게는 Spradley의 발전식 연구절차에 따라 진행될 것이며, 구체적인 분석의 방법은 질적 연구의 다양한 코딩 방법을 적용한다. 연구자 자신의 관찰 기록과 동료교사와의 심층면담 전사 자료를 원자료(raw data)로 하여 이를 연구 문제와 연결 지어 반복적으로 읽고, 전체적인 흐름을 파악하여 분석의 방향을 결정한다(박순용 외, 2010: 66). 이후 영역 분석, 분류 분석, 성분 분석의 과정을 거쳐 기초학력 부진학생 지도의 문제점을 드러내는 문화적 주제를 발견한다.

IV. 예상 연구 결과의 기대효과

본 연구의 결과는 이론적, 실천적, 정책 개발적 측면에서 다음과 같은 효과를 기대한다.

첫째, 이론적 측면에서 기초학력 부진학생 지도 관련 선행연구들이 주목하여 밝히지 못한 담임교사의 지도 실재를 사회·문화적 맥락 속에서 기술하여 부진학생 지도의 문

제점을 드러내고, 이를 성찰함으로써 기초학력 부진학생 지도의 새로운 방향성을 모색하는 데 기여할 것으로 보인다.

둘째, 실천적 측면에서 기존에 담임교사가 행하던 일반적인 지도 방식이 아닌 학생의 삶의 맥락 속에서 부진학생 지도의 방향과 대안을 모색하는 데 도움이 될 것이다. 삶의 맥락과 동떨어진 학교 교육과정과 부진 지도가 갖는 교육적 한계를 스스로 성찰함으로써 새로운 실천의 가능성을 탐색할 수 있을 거라 예상된다.

셋째, 정책개발적 측면에서 기초학력 부진 지도가 학생의 기초학력 보장과 유의미한 교과 학습을 돕기 위해서는 부진 지도의 문제점을 지도체제의 총체적 맥락과 연결 지어 성찰하는 것이 중요하다. 따라서 기초학력 부진학생 지도의 새로운 방향성을 모색하는 본 연구가 유의미한 시사점을 줄 것이라 기대된다.

참 고 문 헌

- 광주교육정책연구소(2020). 광주 기초학력지원정책의 다른 모델 개발. 광주광역시교육청.
- 광주광역시교육청(2023). 2023학년도 기초학력 보장 시행 계획. <https://www.gen.go.kr/>에서 2024. 3. 10 인출
- 김용욱, 이성환, 안정애, 이창섭(2009). 학습부진아 지도 실태 및 지도교사의 인식 조사. **학습장애연구** 6(2), 69-99.
- 김태은, 양정실, 노원경, 이승미, 오택근, 이화진(2019). 4차 산업혁명시대에 요구되는 광의의 기초학력 개념 정립 연구. 2019 교육부 정책연구 보고서.
- 김태은, 권서경, 박준홍, 이민희, 조윤동, 이광호, 문혜선(2020). 초,중학교 학습부진학생의 성장 과정에 대한 연구(IV). 한국교육과정평가원.
- 민윤경(2022). 기초학력 지도 현황 및 교원 전문성 강화 방안 분석. **학습자중심교과교육연구** 22(1), 569-590.
- 박순용, 장희원, 조민아(2010). 자문화기술지: 방법론적 특징을 통해 본 교육인류학적 가치의 탐색. **교육인류학연구**, 13(2), 55-79.
- 서근원(2012). **해석주의 교육사회학 탐구(1): 상식 밖의 교육학**. 서울: 강현출판사.
- 서근원(2016). **질적교육의 이해와 실천을 향하여-풀뿌리 교육론: 교육과정과 수업, 그리고**. 파주: 교육과학사.
- 서근원(2021). **학교 혁신의 성찰적 실천: 탈공정과 탈문화식민주의**. 파주: 교육과학사.
- 서근원, 강유미(2022). **아이의 눈으로 회인탐구: 그랭이 수업과 맞춤형 교육**. 파주: 교육과학사.
- 이동성(2010). 초등학교 기초학습부진학생지도 경험에 대한 자문화기술지. **교육인류학연구**, 13(3), 141-168.
- 이동성(2012). **질적 연구와 자문화기술지**. 파주: 아카데미프레스.
- 이명학, 이대식(2005). 기초학력부진학생 지도의 실태, 문제점, 개선방안에 관한 초등학교사들의 인식 조사. **한국교원교육연구**, 22(1), 109-124.
- 이화진, 오상철, 김태은, 김영빈, 배동인, 윤소영, 고현석, 주혜미, 김호영(2011). 학력향상형 창의경영학교 운영 성과 분석 및 기초학력 미달 학생 지도·지원 체제. 한국교육과정평가원.
- 임영재, 김수현, 박정아(2021). 초등학교사의 기초학력부진아 지도실태분석을 통한 학력 신장 지원방안. **학습자중심교과교육연구**, 21(6), 581-595.

- 임유나(2013). 학습부진학생 지도와 내실화 방안에 관한 초등교사의 인식 연구: 심층 면담을 활용하여. **교육종합연구**, 11(2), 119-147.
- 전일균(2009). 프레이리의 교사론 연구. **교육철학** 46, 211-230.
- 정종진(2006). **초등학교 학습부진아 지도에 관한 문화기술적 연구**. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 조용환(1999). **질적연구: 방법과 사례**. 파주: 교육과학사.
- Fetterman, D, M. (2010). *Ethnography: Step by step* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- James P. Spradley(2003). **문화기술적 면접법**. (박종흡 역). 서울: 시그마프레스. (원전은 1979년에 출판)
- James P. Spradley(2006). **참여관찰법**. (신재영 역). 서울: 시그마프레스. (원전은 1980년에 출판)
- Johh W. Creswell(2015). **질적 연구 방법론: 다섯 가지 접근(제3판)**. (조홍식, 정선욱, 김진숙, 권지성 공역). 서울: 학지사. (원전은 2013년에 출판)

ABSTRACT

Guidance of academically underachieving students in practice and exploration of directions

Han, Huijeong

(Chonnam National University Graduate School)

The purpose of this study is to describe the actual process of guiding underachieving students by elementary school homeroom teachers within the social and cultural context, to identify the problems of current underachievement guidance, and to explore new directions for underachievement guidance. To achieve this, the researcher will narrate their own experiences in guiding underachieving students and conduct in-depth interviews with three colleague teachers who have guided underachieving students for more than three years, aiming to describe and analyze the actual process of underachievement guidance within the cultural context. This study aims to conduct a ethnographical investigation based on Spradley's Developmental Research Process for data collection and analysis.

Keywords: guidance for academically underachieving students, ethnographical research, elementary homeroom teachers

박사학위청구논문

중장년 상담자 생애여가 기능척도 개발: 진지한 여가와 일상적 여가를 중심으로

김 선 미

전남대학교 대학원 교육학과
(상담심리전공/ 지도교수 : 이 지 혜)

I. 서 론

1. 연구의 필요성

기술과 의학의 발달로 사람들이 이전에 비해 더욱 건강하고 오래 살게 되면서 은퇴 이후의 삶이나 개인의 인생 설계 등에 대한 관심이 커졌다. 2023년 국가지표체계에 의하면 한국인의 기대수명(life expectancy)이 1970년 62.3세이었던 것이 2021년 83.6세로 연장된 것을 알 수 있다. 이에 따라 각 개인에게 주어진 시간이 많아졌다. 개인에게 주어진 시간 중에 여가활동에 관한 관심이 꾸준히 지속되고 있다. 2022년 국민 여가활동 조사 결과, 전 국민의 지속적인 여가활동 비율이 평균 39.4%로 나타났다. 그중에 15~19세 32.1%, 20대 41.0%, 30대 42.0%, 40대 39.7%, 50대 42.5%, 60대 40.8%, 70세 이상 30.4%로서 전 생애에 걸쳐 지속적인 여가활동을 하는 것으로 나타났다(문화체육관광부, 2022). 이러한 맥락에서 여가활동은 삶의 전반에서 중요한 이슈이다.

진로를 삶의 전 영역으로 보는 생애진로 관점이 제기되면서 일 뿐 아니라 여가가 진로설계의 영역에 포함되었다. Super(1984)는 여가인의 역할 수행이 진로개발로 연결된다고 하며 여가를 진로설계에 활용하는 방안을 제안하였다. 예를 들어, 여가는 젊은 성인들에게는 직업입직을 위한 준비 활동으로 활용될 수도 있으며, 중장년 시기에 더 이상 일을 할 수 없는 사람에게 일이 주는 성취감과 보람을 대체하는 기능도 있다. 또한, 여가는 경력으로도 발전시킬 수 있어 새로운 학습과 진로전환의 계기를 마련하기도 한다. Liptak(2001)은 경력개발의 여유 이론을 소개했는데, 이 이론은 내담자의 일 경험 외에도 여가활동에도 집중하여 상담을 진행한다는 특징이 있다(McDaniels, 1982; Burlew, 1989). 이처럼 여가는 생애 진로상담에서 다

루어야 할 중요한 영역이라고 생각된다.

최근 연구들은 일과 여가의 균형이 맞추어질 때 행복 수준에 영향을 준다고 주장하고 있다. 55년~63년생 남성을 대상으로 일과 여가의 균형 정도에 관해 연구한 결과, 여가에 집중하는 사람들이 다른 부류에 비해 여가생활 만족 및 행복 수준이 가장 높게 나타났다(김중순, 오세숙, 2018). 20~40대 직장여성을 대상으로 한 연구에서는 미혼과 기혼 모두 여가 생활만족도가 행복 수준에 영향을 미치는 것으로 나타났다(김중순 등, 2016).

상담자는 내담자가 더욱 행복한 삶을 살 수 있도록 일과 여가의 균형을 이룰 수 있도록 지원해야 하지만, 본인의 삶에서도 일과 여가의 균형을 이루는 것이 필요하다. 상담자는 다른 사람의 감정을 돌보는 직업의 특성으로 인해 쉽게 소진될 수 있기 때문이다. 소진 예방을 위한 자기 돌봄 차원에서도 여가는 중요하다. 특히 많은 전문상담자들의 연령대가 중장년인 만큼 여가활동의 중요성이 높다고 볼 수 있다. 한국청소년상담복지개발원 2016년 국가 자격 청소년상담사 인력 현황에 의하면, 청소년상담사 3,148명 중에서 20대 665명(21.1%), 30대 1,042명(33.1%), 40대 1,078명(34.2%), 50대 337명(10.7%), 60대 26명(0.8%)으로 나타났다. 이 중에 40대~60대는 45.7%의 비중을 차지하고 있다(이동혁 등, 2016). 라이나전성기재단(2017)에서 대한민국 중년 대상으로 행복에 영향을 미치는 요소들을 설문한 바에 따르면 한국 중장년은 여가활동을 할 때 가장 행복을 느끼는 것으로 나타났다.

한편, 전문상담자의 여가시간 대부분은 전문상담 분야의 지식을 쌓기 위한 학업 및 훈련의 시간으로서 전문가의 역량 향상을 위한 시간으로 보낸다. 보통 전문상담자는 상담 실무를 수행하기 위한 기본 요건으로서 국가 및 학회 자격증이 요구되는 편인데, 주요 국가자격증 취득 요건(예: 청소년상담사 2급, 임상심리사 2급 등)을 보면 석사 이상인 경우가 많으며, 학회에서 취득하는 자격증의 경우에도 석사 이상의 학력에 정해진 수련 기간을 요구하고 있어서 이를 충족하기 위해서는 상당한 여가시간을 투자해야 한다. 참고로 2023년 10월 현재 국내에 상담사를 양성하는 상담 관련 대학 및 대학원 교육 과정은 학부과정 203개, 대학원 313개, 전문대학원 18개 등 총 534개로서 주로 대학원 이상의 과정에 많이 개설되어 있다(대학알리미, 2023). 이처럼 상담자는 여가활동을 하더라도 쉽을 목표로 한 일상적인 여가(Casual leisure) 보다는 학문습득 위주의 진지한 여가(Serious leisure)활동으로 시간을 많이 보내게 된다는 것을 생각할 수 있다.

전문상담사의 대학 및 대학원에서의 교육 과정과 수련 과정은 내담자에 관한 학습 과정이

기도 하지만, 스스로의 욕구에도 초점을 두며 자기 이해를 높이는 성찰의 과정이기 때문에 여가활동의 효과와 비슷한 점도 있다. 그러나, 이러한 여가과정은 상담이라는 직업 활동을 수행하기 위한 과정이므로 오히려 여가를 하면서 스트레스가 누적될 수 있는 환경에 놓일 수도 있다. 상담자는 상담 공부 과정에서의 부담감, 압박감, 상담 과정에서의 내담자 태도, 슈퍼비전 과정 등으로 인해 진로 스트레스를 많이 받는다(김진옥, 정문주, 2018). 보통 사람들은 스트레스를 해소하기 위해서 일상적인(Casual leisure) 여가활동을 선택한다. 전 국민 대상 여가활동을 조사한 결과, 사람들이 선택하는 여가활동 1순위는 휴식 활동으로 나타났다. 다음으로는 취미 오락 활동, 스포츠참여 활동 등으로 나타났다(문화체육관광부, 2022). 대학생들의 스트레스에 대한 일상적인 대처 활동에서도 수다 떨기, 음악 듣기, TV 시청 등의 순으로 나타났다(오세숙 등 2013). 이를 볼 때에 상담자들도 진지한 여가(Serious leisure) 외에도 일상적 여가(Casual leisure)에 관해 관심이 필요하다. 상담자의 일상적 여가(Casual leisure)에 대한 관심과 활용은 진로 스트레스를 경감할 수 있는 방법을 모색하는 데에 도움을 기대할 수 있다.

상담자에게 여가활동의 필요성은 소진과 관련하여 자기 돌봄 연구에서 도출되었다. 상담자들이 자기 돌봄의 필요성에 대해서 인식할 때의 대처 행동들의 중요도와 실천 빈도를 평가하였다. 그 결과, ‘여가활동으로 인한 환기 및 충전’, ‘휴식 및 신체 건강 관리’ 등이 7개의 군집으로 도출되었다(강현주 등, 2016). 상담자의 일과 삶의 균형에서 여가활동의 중요성을 도출한 연구도 있었다. 그 결과, 여가활동 빈도가 높은 상담자들은 ‘만족하는 상담자’ 군집에 속하였고, 여가활동의 빈도가 낮은 상담자들은 ‘성장 과집중 및 과부하된 상담자’에 속하였다(이소립, 최한나, 2023). 상담자와 심리학자의 여가 경험과 역할에 관해 국외에서 진행된 질적 연구도 있었다. 35~55세 상담사 및 심리학자를 대상으로 여가의 경험 및 역할을 연구한 결과, 여가는 직장생활에서 대처하는 데에 도움을 주고, 성과를 향상시키는 역할을 한다. 또한, 다른 사람들과 의미 있는 연결을 촉진하고, 자연 속에서의 여가활동은 수용성을 향상시키고, 균형과 통합을 촉진하는 요소로 나타났다(S. Grafanaki et. al., 2010). 지금까지 상담자와 관련된 여가 연구는 상담자 자기 돌봄과 일과 삶의 균형 측면에서 여가의 중요성 및 그 효과에 관한 연구가 진행되었다. 그러나, 상담자의 삶에서 여가의 역할을 진지한 여가(Serious leisure)와 일상적인 여가(Casual leisure)의 세부적인 측면에서의 연구는 진행되지 않았으므로 본 연구는 상담자가 어떤 방식으로 여가활동을 하는 것이 도움이 되는지를 다루는 연구로서 의의가 있을 것으로 생각한다.

본 연구에서는 상담자의 생애진로에서 진지한 여가(Serious leisure)와 일상적인 여가(Casual leisure)의 역할을 알아보는 척도를 개발하고, 진지한 여가 및 일상적인 여가와 진로

적응성, 진로 스트레스, 자기효능감과의 관계도 알아보고자 한다. 진로 적응성은 성인의 진로 성숙을 측정하는 변인이다. 국내 선행연구 중에 진로와 여가 관련 연구 분야에서는 진로성숙에 관한 연구가 다수 진행되었었다. 그러나, 진로성숙도는 청소년의 진로성숙을 측정하는 지표이다. 이에 주요 연구대상이 중장년 성인 상담자인 본 연구에서는 진로 적응성이 적합한 지표라고 생각되어 변인으로 선택하였다. 다음 변인인 진로 스트레스는 보통 여가활동의 주요 효과인 스트레스 경감이 상담자의 진지한 여가와 일상적인 여가의 역할에서도 도출되는지를 알아보고자 선정하였다. 다음 자기효능감은 선행연구에서 상담사 소진 관련으로는 하나의 변인으로 연구된 바 있었지만, 상담자의 여가활동이 자기효능감에 직접적으로 어떠한 영향을 주었는지에 대한 연구가 부재하므로 선정하게 되었다.

2. 연구목적 및 연구문제

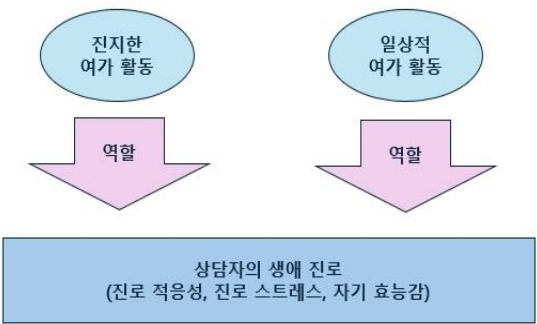
이 연구의 목적은 중장년 상담자의 생애진로에서 진지한 여가(Serious leisure)와 일상적인 여가(Casual leisure)의 역할을 분석하는 것이다. 다음으로는 이러한 두 여가활동이 진로 적응성, 진로 스트레스, 자기효능감과 관계를 알아보고, 그 의미를 분석하는 것이다.

연구문제는 다음과 같다.

첫째, 중장년 상담자의 진지한 여가(Serious leisure)와 일상적인 여가(Casual leisure)활동으로 무엇이 있는가?

둘째, 중장년 상담자의 생애진로에서 진지한 여가와 일상적 여가의 역할 척도로는 무엇이 있는가?

셋째, 중장년 상담자 각각의 여가활동은 생애진로에서 특히, 진로 적응성, 진로 스트레스, 자기효능감에 어떠한 영향을 주는가?



[그림 1] 연구 모형

II. 이론적 배경

1. 생애진로와 역할

생애개발이란, 삶과 일의 관계에서 미래의 가치 추구하고 만족스러운 삶을 추구하는 진로교육 또는 생애교육(Career education)과 맥락을 함께 한다(신용주, 1989). Super(1957)의 진로발달이론은 Parson이 최초로 제안한 특성-요인이론에서 초기 진로이론인 ‘진로’의 개념을 개인의 성향에 맞는 직업선택과 관련된 것으로 한정하는 것에서 나아가 ‘진로’는 일과 관련된 경험뿐 아니라, 인생 전반의 다양한 역할까지 포괄시킨 개념으로 제안하였다. 그리고 Super(1957)는 각 개인이 생애에서 수행하는 각 역할을 총체적으로 개발해 가는 것이 ‘진로’라고 하였다. Super(1984)의 진로발달이론 주요한 세 가지는 생애 역할, 생애 발달단계, 자아개념이다. Super(1984)는 생애 진로 무지개를 통해 다양한 생애 역할들이 평생에 걸쳐 어떻게 상호작용하는지를 제시하였다.

Super(1957)의 진로발달이론에 따르면 개인은 누구나 성장기(0~청소년기 이전), 탐색기(초기 청소년기~ 후기 청소년기), 확립기(사회초년생~중년), 유지기(중년~은퇴 이전), 쇠퇴기(은퇴 이후)의 5개 발달단계를 거치게 된다. 그리고 Super(1984)는 생애 공간을 물리적 공간이 아닌 역할이라는 사회적 의미로 재정의하였다. 인간은 생애 단계인 성장기-탐색기-확립기-유지기-해체기를 거치면서 복합적인 역할을 한다고 제시했다. 이를 생애진로 무지개를 통해 제시했다. Super(1984)는 매 발달단계마다 수행하게 되는 여러 생애진로 역할(자녀, 학생, 여가인, 시민, 직업인, 배우자, 가장, 부모, 은퇴자)의 비중이 달라지며, 각 발달단계마다 다른 진로과업을 부여받는다고 하였다. 본 연구에서는 이 생애 여러 역할 중 여가의 역할에 대해서 알아보고자 한다.

2. 중장년 상담자 생애진로에서 여가의 역할

Super(1984)는 여가란 무엇이고, 사람들의 삶에서 특히 삶과 경력 면에서 어떤 역할을 하는지 연구하였다. 여가인으로서 자기개발을 하거나 직업과 관련된 여가를 경험하므로 장기적인 측면에서 생애진로 개발의 한 영역으로 제시하였다. Super(1984)의 발달단계 역할 중 여가인 역할의 기본 개념은 삶의 질은 일하는 시간과 여가생활의 균형에 의해 이루어진다는 것이다. Super(1984)는 여가의 참여가 삶에 대한 선택안들을 다양화하며 대처기술을 발달시키며 가치를 명확하게 한다고 하였다. 또한, 여가는 자아존중감을 증진하며 직업에 대한 현실적인 태도를 길러주어서 개인의 직업 세계에 대한 인식을 넓혀준다고 가정하였다(Glancy, Willies & Farrell, 1986). Super(1984)는 여가활동에 대한 참여가 직업발달 과정을 통합을 촉진한다고 주장하였다.

Super(1984)는 여가생활을 누구나 수행하는 생애 역할로 개념화하였다. Super(1984)는 여가를 편안하게 노는 여가가 아니라, 지속적인 여가활동을 위한 노력이 필요하다고 하였다. 예시로 어느 정도 실력의 테니스, 십자수 등을 제시하여 여가의 성취감을 강조하였다. 삶의 만족 측면에서 직업과 관련된 여가활동을 한 사람이 직업과 무관한 여가활동을 한 사람보다 만족감이 높다고 하였다. Super(1984)가 제시한 여가인의 역할 이론은 다른 여타 여가 관련 이론과 다른 점이 있다. 즉, 여가로 인해 스트레스를 해소한다는 일반적인 여가활동 목적과는 다르게 생애진로 개발 측면에서 미래의 진로를 위한 여가 이론을 제시했다는 점에서 다르다.

Gysbers Noman, C. (2013)의 생애진로 사정에서 여가의 역할을 활용한 예를 볼 수 있다. 생애진로상담 과정 중에 내담자의 여가에 대해서 먼저 여가시간에 무엇을 하는지를 탐색한다. 다음으로는 오락 활동이 일과 교육주제와 일치하는지를 알아본다. 그다음으로는 사랑, 우정에서 여가를 어떻게 활용하는지 탐색한다. 다음은 여가활동을 위한 의사결정을 자기 스스로 하는지 아니면 타인에 의해 하는지도 탐색한다. 이렇듯 생애진로상담 분야에서 여가는 중요한 요소로 활용되었다. 이에 본 연구에서는 생애 진로발달 단계 중에서도 중장년기 상담자의 삶에서 여가 역할의 중요성을 연구하고자 한다.

3. 진지한 여가(Serious leisure)와 일상적 여가(Casual leisure)

여가를 정의할 때 시간개념으로 여가를 정의하기도 하고, 스스로의 시간을 누리는 활동으로 여가를 간주하기도 한다. 여가를 시간개념으로 보면 수면, 식사 등 생존에 필요한 시간, 소득을 위한 경제적인 측면의 노동시간 등을 제외한 시간으로 여가로 규정한다. 또 다른 의미로서 남는 시간 또는 자유시간을 여가로 보고, 이 시간에 하는 활동을 여가활동으로 본다.

여가를 누려가는 경향 측면에서 진지한 여가(Serious leisure)와 일상적 여가(Casual leisure)가 있다. 진지한 여가(Serious leisure)는 Stebbins(1992)이 처음 개념화하였고, 참여하는 여가에서 전문성을 얻기 위해 지식을 추구하고, 특정기술 습득을 위해서 체계적으로 수행하는 것이다. Buchanan(1985)은 진지한 여가와 일상적인 여가의 차이를 행동의 일관성, 정서적 애착, 부수적인 투자를 요소로 하는 몰입을 기준으로 제시하였다(이철원, 2004). 일상적 여가(Casual leisure)는 진지한 여가(Serious leisure)와 반대되는 개념이다. 즉, 진지한 여가 개념이 도출된 다음에 이에 반대되는 개념으로 일상적 여가의 개념이 제시되었다. 일상적 여가는 단기적인 즐거움을 추구하기 위해 전문적인 기술 없이 즉각적으로 시행하는 것을 말한다(Stebbins, R. A., 2012). 일상적 여가활동으로는 TV 보기, 친구들과 어울리기, 산책하기 등이 있다(강효민, 2000; 박유진 등, 2002; 최성훈, 2003). 스트레스 상황에서 여가활동은 문제 상황을 잊을 수 있

게 하고, 화가 풀리기도 하고, 복잡한 마음이 정리되기도 한다. 일상적인 여가활동(Casual leisure)은 스트레스를 쌓아두지 않고 대처할 수 있는 에너지를 재충전하는 역할을 한다(오세숙 등, 2013).

여가를 누리는 시간도 중요하지만, 여가시간을 보내며 어떠한 체험을 하는지가 더 중요한 역할을 한다. 여가체험에는 인지적 체험과 정서적 체험이 있다. 인지적 측면은 사회 지향적, 환경 지향적 체험이 있다. 사회 지향적 체험은 자기표현의 욕구와 사회적 교류의 욕구 실현과 관계 있다(방기연, 2021). 여가의 여러 기능을 잘 인식하여 자신의 생활 스타일에 맞는 여가를 찾고 이를 활용해야 일과 여가가 균형 잡힌 삶을 영위할 수 있으며, 이러한 과정을 통해 개인의 웰빙도 가능해진다(손은령, 손진희, 2019). 상담자의 여가시간은 전문성을 향상시키는 교육 및 훈련 등에 몰입하는 진지한 여가 경향이 있는 것으로 생각된다.

4. 상담자들의 여가

상담자들은 여가시간에 전문상담사로서 역량 배양을 위해서 많은 시간을 할애하여 상담 교육에 투자하기 때문에 상담자의 여가시간은 전문성을 향상시키는 교육 및 훈련 등에 몰입하는 진지한 여가 경향이 있는 것으로 볼 수 있다. 이는 상담자들의 직업 특성상 석사 학위가 기본적으로 요구되기 때문이다. 실제로 상담자들은 학위 취득을 위해서 많은 시간을 할애했다. 한국상담학회 관련 연구에 의하면, 상담자들의 최종 학력이 총 1,006명 중에 박사 재학 이상이 38.4%, 석사 재학 이상이 59.9%, 학사 학위 이하는 단 1.7%로 나타났다. 전문상담사들은 전문적인 학위 취득 과정 외에도 상담사 전문 자격증 취득하는 데에 추가적으로 더 많은 여가시간을 투자한다. 한국상담학회 전문상담사 2급을 취득하기 위해서는 평균 2.06년, 1급은 5.01년이 소요되는 것으로 나타났다(이형국, 2018).

상담자의 진지한 여가(Serious leisure)시간은 인지적 측면으로서 전문가 역량 향상 시간이면서 자아개념을 확인하는 시간이기도 하다. 상담자들은 업무 시간 외에 투자하는 상담 전문 학위 취득 및 상담사 자격증 취득을 위한 시간을 여가로 인식한다면 여가에서 얻을 수 있는 인지적 체험과 정서적 체험을 할 수도 있지만, 이를 업무의 일환으로 인식한다면 이로 인한 소진을 겪을 수 있다. 특히, 진지한 여가시간으로 하는 일이나 학업을 강제적이고 의무적인 시간을 보내는 것으로 인식하고 스트레스를 해소하는 여가의 시간으로 인식하지 못할 수도 있다. 이에 본 연구에서는 상담자들이 상담 전문 학위 취득 및 상담사 자격증 취득을 위한 시간을 어떻게 인식하는지 구체적으로 살펴보고자 한다. 특히, 상담자의 일상적 여가의 역할도 탐색하여 여가의 기능 중에서 스트레스를 해소하는 체험 등이 이루어지고 있는지 알아보하고자 한다.

4. 진로 적응성과 여가

기존에 여가활동과 진로상담 영역을 융합하여 여러 연구들이 진행되었다. 그중에서도 여가와 진로성숙과 관련된 연구가 있었다. 먼저, 관광전공 대학생들의 대인적 여가 제약과 인지적 여가 태도가 진로성숙에 어떠한 영향을 끼치는지 연구가 있었다. 이 연구에서는 대학생들이 여가 제약 상황에서도 여가에 대한 태도만으로 진로성숙에 긍정적인 영향이 형성된다는 결과가 도출되었다(양진연, 2015). 즉, 대학생의 진로성숙을 위한 여가활동의 중요성이 확인되었다. 청소년의 가족 여가활동과 진로성숙도의 관계에서 진로 관련 부모지지 매개 효과를 알아보는 연구도 있었다. 이 연구에서는 가족 여가활동이 많을수록 진로 관련 부모지지를 높게 지각하게 되고, 진로성숙도가 높게 나타났다(나운주, 양혜정, 2019). 이 외 후기 청소년 시기를 경험하는 고등학생의 진로발달 궤적에 미치는 요인에 대한 연구에서도 여가활동의 질적 측면에서 다양한 사회문화 활동을 경험한 청소년일수록 진로발달 수준이 높은 것으로 나타났다(노법례, 2013).

앞선 연구들은 주로 대학생 및 청소년을 대상으로 이루어졌으나, 본 연구는 선행연구를 확장하여 연구의 주요 대상을 중장년 성인 상담자로 설정하고자 한다. 또한 여가가 중장년 성인 상담자의 진로발달에 어떤 영향을 미치는지 살펴보고자 중장년 성인 상담자의 진로 적응성을 측정하고자 한다. Super(1955)는 성인 대상 진로성숙도를 측정하기 위해 진로발달이론을 변형하여 진로 적응성이라는 개념을 제기하였다(Super & Knasel, 1981; 손은령 등, 2020). 다음으로 Savickas와 Porfeli(2011)는 성인들의 진로성숙을 측정하기 위해 기존의 진로성숙 검사(Career Maturity Inventory: CMI)를 개정하면서 진로적응능력 검사(Career Adapt-Abilities Scale: CAAS)를 개발하였다. 이에 본 연구에서는 중장년 상담자의 진로성숙과 여가의 관계를 측정하기 위해서 진로적응능력 검사(Career Adapt-Abilities Scale: CAAS)를 활용하여 상담자의 여가가 진로 적응성에 어떠한 영향을 주는지 연구하고자 한다.

5. 진로 스트레스와 여가

상담자의 직업상 스트레스는 불가피하며, 이로 인해 소진이 찾아오기도 한다. 중·노년층 초심상담자들은 학업과 상담 영역에서 스트레스를 받고 있다. 신체 증상으로는 시력 저하, 근육통, 수면 부족 등으로 인한 학업을 지속 장애로 인한 스트레스가 있다. 상담 공부를 하면서 심리적 압박감, 부담감, 걱정 등의 스트레스가 있었다. 또한, 상담 과정에서 내담자의 태도, 슈

퍼비전 과정에서의 스트레스도 있는 것으로 선행연구에서 언급되었다(김진옥, 정문주, 2018).

위와 같이 진로를 준비하는 과정의 스트레스를 개선할 수 있는 방법으로 일과 삶의 균형이 제기된다. 일과 삶의 균형 척도 개발을 위한 연구에서 삶의 영역을 가족, 성장(교육 및 자기개발)과 함께 여가(여가생활 및 건강)가 주요 구분요소가 되었다(김정운, 박정열, 2008; 이소립, 2015). 상담자의 일과 삶의 균형에서도 여가의 중요성이 제시된 연구도 있었다. 이소립, 최하나(2023)는 상담자의 일과 삶의 균형을 ‘일-가정 균형’, ‘일-여가 균형’, ‘일-성장 균형’이라는 3가지 하위요인으로 구분했다. 그다음 3가지 측면에서 평균 점수를 산출하여 점수가 높은 순으로 ‘만족하는 상담자’, ‘평균적인 상담자’, ‘성장 과집중 상담자’, ‘과부하된 상담자’라는 4개의 그룹을 군집화하였다. 그 결과, 여가활동 빈도가 높을수록 ‘만족하는 상담자’ 군집에 속하였고, 여가활동의 빈도가 낮을수록 ‘성장 과집중 및 과부하된 상담자’에 속하였다. 이와 같이 여가는 상담자의 진로 스트레스에서 중요한 요소로 추측해 볼 수 있다. 그러나, 여가활동이 직접적으로 상담자의 진로 스트레스를 경감하는 데에 어떠한 역할을 하는지에 대한 연구는 아직 없는 것으로 생각된다. 이에 본 연구에서는 상담자의 여가활동이 진로 스트레스에 어떠한 영향을 주는지 알아보고자 한다.

6. 자기효능감과 여가

자기효능감은 생애진로와 여가 관련 연구에서 중요한 변인이다. 각 개인은 생애과정에서 삶의 만족을 위해서 노력한다. 송보라 등(2014)은 1994년부터 2013년까지 한국인의 삶의 만족에 대한 메타 연구를 하였다. 그 결과, 전 생애 삶의 만족에 가장 큰 효과 크기를 나타낸 범주로서 자기효능감 범주가 도출되었다. 진지한 여가(Serious leisure)활동에서의 주요 요소로서 여가 열정이 있는데, 여가 열정이 높은 자기효능감은 삶의 질 향상에 도움을 주었다. 65세 이상 노인을 대상으로 한 연구에서 여가 열정은 높은 자기효능감과 여가몰입을 통해 삶의 질을 향상시키는 것으로 나타났다(김경연, 이경준, 2023).

상담자에게 자기효능감은 스트레스와 관련된 상담사의 소진에 영향을 주는 것으로 나타났다. 김현미 등(2010)은 청소년 상담자 내적인 특성 중에 자기효능감은 심리적 소진에 큰 영향을 주는 것을 확인하였다. 또한, 상담자에게 자기효능감은 환경적 요인인 직무 스트레스와 함께 심리적 소진에 영향을 주는 것으로 확인하였다(강다연, 김정민, 2011). 이와 같이 기존 연구에서는 상담자의 자기효능감, 직무 스트레스, 소진에 대한 연구는 있었다. 그러나, 여가와 관련된 자기효능감 연구는 없었다. 이에 본 연구에서는 상담자의 여가가 자기효능감에 어떠한 영향을 주는지 연구하고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구절차

본 연구의 Study 1에서는 중장년 상담자가 진지한 여가(Serious leisure)와 일상적 여가(Casual leisure)를 어떻게 하고 있는지 알아보고, 이러한 진지한 여가와 일상적 여가가 생애진로 면에서 어떠한 역할을 하고 있는지를 측정하는 척도를 개발한다. 1단계에서는 중장년 상담자와 심층 면담을 통해 진지한 여가와 일상적 여가의 비중, 여가 횟수 등 여가활동 현황과 각각의 여가활동이 중장년 상담자의 생애진로에서 각각 어떠한 역할을 하는지 세부사항을 수집한다. 2단계에서는 1단계에 수집한 결과를 분석하여 범주화한다. 도출된 하위변인에 대한 타당도, 신뢰도 등을 분석하여 상담자의 생애진로에서 여가의 역할을 측정하는 척도를 개발한다. Study 2에서는 개발된 척도를 활용하여 중장년 상담자의 생애진로에서 진지한 여가, 일상적 여가의 역할에 대한 자료 수집한다. 이러한 여가활동이 생애진로 영역에서 특히, 진로 적응성, 진로 스트레스, 자기효능감과 어떠한 매개 효과가 있는지 분석하고, 그 의미를 도출한다.

<p><Study1></p> <p>중장년 상담자의 진지한 여가활동, 일상적 여가활동이 생애진로에서의 역할 측정 척도 개발</p>	<p>1단계: 중장년 상담자 대상 심층 면담 및 면담 결과 분석 및 범주화</p> <p>2단계: 1단계 분석 결과 요인분석 등으로 여가 생애진로에서 역할 측정 척도 마련</p>
<p><Study2></p> <p>중장년 상담자의 여가활동이 생애진로(진로 적응성, 진로 스트레스, 자기 효능감)에 미치는 효과 분석</p>	<p>중장년 상담자의 여가활동이 생애진로에 미치는 영향을 상관분석, 회귀분석 등을 통해 분석하고, 의미 도출</p>

[그림 2] 연구 절차

2. 연구 참여자 선정 및 자료 수집

Study 1의 1단계 질적 연구에서는 40~60대의 중장년 상담자 남, 여 10여 명을 대상으로 하여 심층 면담을 진행한다. 심층 면담은 상담자의 생애진로에서 진지한 여가(Serious leisure)와 일상적 여가(Casual leisure)의 역할은 어떠한가? 에 대한 주제를 시

작으로 답변과 질문 내용을 보완해 가면서 1인당 약 2시간으로 1~2회 정도 진행한다. Study 1의 2단계에서는 요인분석 등을 시행한다. Study 2에서는 중장년 상담자 남, 여 200여 명을 대상으로 자기기입식 설문조사로 진행하여 자료를 수집한다.

3. 자료 분석

Study 1의 1단계 심층 면담한 결과는 전사과정, 축코딩, 의미단어 추출, 범주화하는 과정을 거쳐서 진지한 여가(Serious leisure)와 일상적 여가(Casual leisure)의 역할에 대한 하위변인을 추출한다. 신뢰도, 타당도를 측정하여 척도를 개발한다. Study 1의 2단계에서는 추출된 하위변인을 바탕으로 문항을 구성하여 요인분석 등을 한다. Study 2에서는 진지한 여가(Serious leisure)와 일상적 여가(Casual leisure)의 역할과 진로 적응성, 진로 스트레스, 자기효능감 간의 상관 분석, 회귀분석을 실시한다.

IV. 예상 연구결과의 기대효과

본 연구결과 기대효과는 다음과 같다.

첫째, 진로발달단계 중장년 상담자의 생애진로에서 진지한 여가(Serious leisure)와 일상적 여가(Casual leisure)의 역할을 새롭게 조망한 연구라는 점이다.

둘째, 중장년 상담자의 진지한 여가와 일상적 여가의 역할이 상담자의 진로 적응성, 진로 스트레스, 자기효능감에 어떠한 영향을 미치는 연구를 하므로 중장년 상담자의 생애진로에서 여가를 활용하는 방안을 모색하였다는 점에서 의의가 있다.

셋째, 본 연구는 상담자의 삶에서 일과 여가의 균형을 도모하고, 더 나아가 상담자의 교육 과정에도 여가활동을 반영하는 계기가 되어 상담자의 교육 효과를 촉진하는 계기가 될 수 있을 것으로 기대된다.

참 고 문 헌

- 강다연, 김정민 (2011). 정서경험특성, 상담자활동자기효능감 및 직무스트레스가 상담자의 심리적 소진에 미치는 영향. **가정과 삶의 질학회**, 29(5), 19-32.
- 강현주 (2016). 상담자의 자기 돌봄 인식에 관한 개념도 연구. **상담학 연구**, 17(2), 25-45.
- 강효민 (2000). 전문형 여가로서 마스터즈 수영클럽 참가자의 전문성 경험과 참가이유의 관계. **한국스포츠사회학회지**, 13(1), 1-12.
- 국가지표체계 (2023). 기대수명 <https://www.index.go.kr/unify/idx-info.do?idxCd=8016> 에서 2023. 10. 15. 인출
- 김경연, 이경준 (2023). 노인의 여가 열정이 자기효능감, 여가몰입 및 삶의 질에 미치는 영향 연구. **한국과 국제사회**, 7(2), 99-123.
- 김웅준 (2006). 확대된 여가계약 검사의 구인타당화. **한국체육측정평가학회지**, 8(2), 27-41.
- 김정운, 박정열 (2008) 일과 삶의 균형 척도 개발을 위한 연구. **여가학연구**, 5(3), 53-69.
- 김진옥, 정문주 (2018). 중·노년층 여성 초심상담자의 상담과 학업스트레스에 관한 질적연구. **한국콘텐츠학회논문지**, 18(1), 573-586.
- 김종순, 오세숙 (2018). 일과 여가균형 정도에 따른 남성 베이비부머의 여가시간, 여가생활만족 및 행복수준의 차이. **여가학연구**, 16(3), 37-51.
- 김종순, 오세숙, 윤소영 (2016). 20-40대 직장여성의 일과 여가 그리고 행복의 관계. **여가학연구**, 14(4), 67-85.
- 김현미, 최인화, 권현용 (2010). 청소년 상담자의 직무환경, 자아탄력성, 상담자활동자기효능감이 상담자소진에 미치는 영향. **인문학논총**, 15(2), 173-194.
- 권경숙, 김숙웅 (2022). 실버층 라이프 스타일에 따른 여가동기, 여가계약, 여가만족에 관한 연구. **2022(사)한국전문경영인학회 추계학술대회, 엔데믹 시대에 대응하는 전문경영인의 역할과 과제**, 169-183.
- 권경숙 (2022). **실버층 라이프스타일에 따른 여가동기와 여가계약에 관한 연구**. 석사학위논문, 숙명여자대학교 원격대학원.
- 나운주, 양혜정 (2019). 청소년의 가족여가활동과 진로성숙도의 관계에서 진로관련 부모지지의 매개효과. **발달지원연구**, 8(1), 19-36.
- 남순현 (2015). 여성노인의 일과 여가 경험에 대한 생애사 연구. **인간발달연구**, 22(2), 1-27.

- 노법례 (2013). 후기청소년의 진로발달 궤적에 관한 종단연구: 경제적 불안정과 여가의 영향을 중심으로. **한국청소년연구**, 24(3), 171-193.
- 대학알리미 (2023). “상담” 키워드별 학과 정보 <https://academyinfo.go.kr/mjrininfo/mjrin-fo0450/dolnit.do>에서 2023. 10. 6. 인출
- 문화체육관광부 (2022). 2022 국민여가활동조사. **문화체육관광부**, 11-1371000-000453-11.
- 박광원, 박찬민, 이철원 (2016). 일과 대칭되는 일상적 여가 체험에 관한 분석. **여가학연구**, 14(1), 29-45.
- 박미진, 김진희(2003). 고등학생의 여가생활과 진로결정의 관계. **한국진로교육학회**, 16(1), 1-17.
- 박수진, 천성문 (2018). 여가상담의 개관과 향후 과제. **재활심리연구**, 25(4), 789-808.
- 박유진, 김재휘 (2002). 여가정체성 현출성에 따라 여가경험이 여가 및 생활만족에 미치는 영향: 적극형 여가를 중심으로. **한국심리학회지:일반**, 21(2), 141-161.
- 방기연 (2021). **생애주기상담학**. 경기도: 교육과학사.
- 손은령, 손진희 (2019). 여가상담의 현실과 과제. **상담학연구**, 20(2), 191-206.
- 손은령, 김민선, 김현정, 이해은, 김지연, 이순희 (2020). **대학생의 행복한 삶을 위한 진로심리학**. 서울: 학지사.
- 송보라, 이지원, 최혜승, 허준경, 이기학 (2014). 성인의 진생애적 진로만족 연구: 생애주기별 사회인지진로변인과 삶의 만족에 대한 메타분석. **상담학연구**, 15(5), 1791-1810.
- 송혜령 (2014). **장년의 진로서술에 나타난 생애역할과 진로주제 분석**. 경기대학교 대학원 박사학위 논문.
- 신규리, 박정열, 손영미 (2016). 일-여가 갈등 및 일-여가 촉진 척도 개발. **한국여가레크리에이션학회지**, 40(2), 101-116.
- 신용주 (1989). 여성의 생애개발에 관한 이론적 접근. **연구논총**, 1(1), 23-51.
- 양진연 (2015). 관광전공 대학생의 인지적 여가태도, 대인적 여가 제약, 진로성숙과의 영향관계 연구. **Tourism Research**, 40(4), 61-81.
- 오세숙, 손영미, 전형상 (2013). 대학생의 일상생활 스트레스에 대한 여가적 대처. **여가학연구**, 11(2), 59-74.
- 오세숙, 손영미, 신규리, 오경아 (2012). 일상적 여가의 심리적 기능성에 대하여: 진지한 여가와 비교를 중심으로. **한국체육학회지**, 51(3), 273-284.
- 유지연, 신호정 (2019). 진로적응성 연구의 문헌고찰: 진로구성주의 이론의 진로적응모형을 중심으로. **진로교육연구**, 32(2), 1-24.
- 이형국 (2018). 한국상담학회 전문상담사 인력 현황 및 관련 요인 연구. **상담학연구**,

19(3), 1-25.

이희영 (2003). **진로성숙과 상담**. 서울: 학지사.

이동혁, 이송하, 정혜윤, 차지숙 (2016). 2016년 국가자격 청소년상담사 인력 현황 조사. **청소년상담연구** 198.

이소립, 최한나 (2023). 상담자의 일과 삶의 균형 유형에 따른 심리적 소진의 차이. **학습자중심교과교육학회**, 23(10), 707-726.

이철원 (2004). **여가연구 이야기**. 서울: 대한미디어.

전용오, 김영빈, 이자면, 김병관 (2021). 생애진로무지개를 활용한 진로교육에서 여성 성인학습자의 학습경험 탐색: CQR-M을 중심으로. **교육문화연구**, 27(4), 75-96.

정의석 (2013). **상담심리전공자를 위한 진로상담의 이론과 실제**. 서울: 시그마프레스.

최성훈 (2003). 진지한 여가와 일상적 여가에 대한 고찰. **한국체육학회지**, 42(6), 489-496.

황유경, 민경익, 김철원(2021). MICE산업 종사자의 워라벨이 조직몰입과 자아존중감에 미치는 영향. **MICE관광연구**, 21(4), 221-240.

표영희 (1997). 기혼여성의 가족생활주기와 여가활동과 여가제약과의 관계. **한국사회체육학회지**, 7, 213-221.

Richard, S. S. (2016). **진로상담: 아동기부터 성인기까지 진로발달 이론의 적용**. (김진숙, 김정미, 서영숙 역). 서울: 박학사 (원전은 2014에 출판)

Buchanan, T. (1985). *Commitment and leisure behavior: A theoretical perspective*. Leisure Sciences, 7(4), 401-420.

Burlew, Larry D. (1989). *The Life-Long Leisure Graph: A Tool for Leisure Counseling*. Journal of Career Development, 15(3), 164-173.

Donald E. Super. (1984). *Leisure: What It Is and Might Be*. Journal of Career Development. 71-80.

Gysbers Noman, C. (2013). *Career-Ready Students: A Goal of Comprehensive School Counseling Programs*. National Career Development Association: The Career Development.

Glancy, M., Willits, F.K., & Farrell, P.(1986). *Adolescent activities and adult success and happiness: Twenty-four years later*. Sociology and Social Reserch, 70,

Liptak, J.J. (2001). *The case of Pedro: a holistic life planning approach*. Journal of Employment Counseling, 38, 2-9.

Myers, J.E., Sweeney, T.J.(2008). *Wellness Counseling: The Evidence Base for*

- Practice*. Journal of Counseling & Development, 86(4), 482-493.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2011). *Revision of the career maturity inventory: The adaptability form*. Journal of career assessment, 19(4), 355-374.
- S. Grafanaki, D. Person, F. Cini, D. Godula, B. McKenzie, S. Nason, & M. Anderegga (2010). *Sources of renewal: A qualitative study on the experience and role of leisure in the life of counsellors and psychologists*. Counselling Psychology Quarterly, 18(1), 31-40.
- Stebbins, R. A. (1992). *Amateurs, professionals, and serious leisure*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Stebbins, R. A. (2011). *The semiotic self and serious leisure*. The American Sociologist, 42, 238-248.
- Shannonhouse, L., Erford, B., & Gibson, D.(2020). *Psychometric Synthesis of the Five Factor Wellness Inventory*. Journal of Counseling & Development, 98(1), 98-106.
- Super, D. E. (1955). *Dimensions and measurement of vocational maturity*. Teachers college record. 57, 151-163.
- Super, D. E., & Kidd, J. M. (1979). *Vocational maturity in adulthood: Toward turning a model into a measure*. Journal of Vocational Behavior, 14(3), 255-270.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). *Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution*. British journal of guidance and counselling, 9(2), 194-201.
- Super, D. E. (1984). *Leisure: What It Is and Might Be*. Journal of Career Development. 71-80.

중학생을 위한 영어학습성향 평정척도 개발 및 타당화

김 은 정

전남대학교 대학원 교육학과
(교육평가전공/ 지도교수 : 염 시 창)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

영어는 국제화 시대에 필수적인 도구임에도 불구하고, 한국에서는 영어가 과도한 입시 경쟁의 주요 원인을 제공하고 있다고 해도 과언이 아니다. 이러한 사회적 상황에서 시험 위주의 영어학습을 강조하는 경향은 특히 중학생들 사이에서 영어학습에 대한 동기를 저하시키는 것으로 나타났다(강지영, 김태영, 2017). 이러한 낮은 동기에도 불구하고 중학생들의 영어학습에 투입되는 시간은 초등학생들에 비해 훨씬 많은 것으로 보고되고 있으며 같은 시간을 투입한 것에 대비 학생들 사이에서는 영어학습능력에 개인별 차이가 발견되고 있다(이문복 등, 2013). 이러한 차이의 원인을 탐색하기 위한 연구가 활발히 이루어지고 있으나, 대부분 외국에서 개발된 측정 도구를 사용함으로써 한국 고유의 영어학습 문화를 충분히 반영하지 못한다는 한계에 직면하고 있다. 이에 따라 한국의 영어학습 문화와 중학생들의 영어학습 성향을 정확히 반영할 수 있는 한국형 영어학습성향 척도개발의 필요성이 대두되고 있다.

영어학습성향은 학습자가 영어학습 활동, 전략 또는 접근 방식에 있어서 선호하는 경향을 나타내는 용어로, 학습자의 인지적 및 정서적 특성을 아우르는 포괄적인 개념이다. 한국에서는 영어학습성향이라는 용어가 때때로 인지적 측면을 강조하는 영어학습 스타일과 혼용되어 사용되고 있다(김서중, 최연희, 2007; 송희심, 2014, 이일연, 2002). 학자마다 영어학습성향을 바라보는 관점은 다양하다. 일부 학자들은 인지적 측면에서, 다른 일부는 정의적 측면에서, 또 다른 일부는 이 두 측면을 모두 포함해 영어학습에 미치는 개인적 변인들을 분석한다(Ellis, 2004; Henter, 2014). 최근 연구들은 언어학습의 복잡하고 다차원적인 과정을 설명하기 위해 영어학습 성향을 한가지 측면이 아닌 영어학습능력, 학습스타일, 영어사용 환경 및 동기과 같은 다양한 변인들을 종합적으로 고려하여 학습자의 영어학습성향을 설명하고 있다(Choe, 2022; Ellis, 2004).

영어학습성향을 구성하는 핵심요소에는 언어적성, 학습전략, 학습스타일, 언어학습태도, 그리고 동기가 포함된다. 언어적성은 언어정보를 처리하는 능력과 연관되어 있으며, 학습전략은 학습자가 언어학습을 최적화하기 위해 사용하는 기술이다. 학습 스타일은 개인이 학습상황에 대해 보이는 기질적 반응이고, 언어학습 태도는 학습자가 영어학습 상황에 대해 보이는 반응이다. 마지막으로, 언어학습 동기는 외부적 또는 내부적 요인으로 인해 촉발되는 행동으로 파악할 수 있다(Brown, 2001). 이러한 요인들을 활용하여, 많은 연구들이 영어학습 과정을 인지적 또는 정의적 관점에서 설명하려고 시도해 왔다. 그러나 이와 같은 단편적인 접근은 복잡하고 다차원적인 언어학습 과정을 충분히 설명하기에 한계가 있다(Dörnyei, 2005). 최근에는 이러한 요인들을 보다 통합적으로 분석하고, 이들이 영어학습 과정에 미치는 영향을 분석하는 연구들이 등장하고 있다.

한편, 현재 영어학습에 영향을 미치는 다양한 요인들에 대한 연구는 대부분 외국학자들에 의해 개발된 도구를 사용하고 있어서 한국의 독특한 영어 학습 환경에 관한 내용을 측정도구에 충분히 반영하고 있지 못하다. 현재 한국의 영어교실 환경에서 교사가 학생들의 학습 과정을 간단히 판단하고 학생들이 스스로 자신의 학습과정을 성찰할 수 있는 도구도 부족한 실정이다. 이런 상황을 종합적으로 고려할 때, 한국 중학생들의 특별한 영어학습 환경과 개인의 학습 특성과 강점을 지속적으로 파악할 수 있는 맞춤형 측정도구의 개발이 필요해보인다. 또한, 현재 대부분의 영어교육 관련 양적 연구들은 영어학습 과정을 설명하기 위해 리커트 척도를 사용한 자기보고서 형태의 측정도구를 활용하고 있다. 그러나 리커트 척도만으로는 언어학습 과정의 다양한 변인들이 서로 상호작용하는 다차원적인 특성을 측정하고 그 결과의 신뢰성과 타당성을 보장하는 데에 한계가 있다(Kulas & Stachowski, 2009). 또한 리커트 척도 사용 시 언어 학습에 영향을 미치는 다양하고 복잡한 심리적 특성들이 단순한 숫자로 환원되어, 응답자의 복잡한 생각이나 감정의 정확한 의미가 충분히 반영되지 않을 위험이 있다. 따라서 리커트 척도의 한계를 인식하고, 이를 보완할 수 있는 대안적인 평정척도의 개발이 필요하다.

이 연구에서는 리커트척도의 한계를 극복하기 위한 대안으로, 행동지표 제시형 평정척도(BARS: Behaviorally Anchored Rating Scales)를 적용하고자 한다. 행동지표 제시형 평정척도는 평가 대상자의 실제 수행과 관찰 가능한 행동에 기초하여 평가 기준을 제공한다는 점에서 리커트 척도의 낮은 신뢰도와 평가 기준의 모호성 등의 문제를 해결할 수 있는 유효한 대안이 될 수 있다(이재열, 백순근, 2007). 이러한 행동지표 제시형 평정척도는 각 척도에 대해 상세화된 행동 기준을 제시함으로써 전문가 평가에 가까운 자기 평가를 가능하게 한다(이재열, 백순근, 2017). 따라서 본 연구에서는 행동지

표 제시형 평정척도 개발을 위해 먼저, 선행연구들을 분석하여 한국 중학생 학습자들의 영어학습성향 평정에 적합한 행동지표를 수집하고 그 후 전문가 협의를 통해 최종적으로 행동지표 제시형 영어학습성향 평정척도에 사용될 문항을 선정하고자 한다. 행동지표 제시형 평정 척도의 타당도와 신뢰도 검증을 위해 Rasch 모형을 통한 일차원성 가정을 검토하고 확인적 요인분석을 통해 최종 문항을 확정하고자 한다.

중학생 대상 영어학습성향 평정척도는 영어학습에 대한 동기가 상대적으로 낮지만 학습시간은 많은 한국 중학생들이 자신의 영어학습성향을 정확하게 자가 평가할 수 있는 도구를 제공할 수 있을 것이다. 이를 통해 학습자는 자신의 학습 성향을 보다 명확히 이해하여, 학습동기를 향상시키고 학습 과정을 더욱 효과적으로 관리할 수 있다(Ellis, 2008). 또한 적절한 학습전략의 채택은 학습과정을 보다 즐겁고 스트레스가 적은 경험으로 만들 수 있으며, 개인의 선호도와 부합하지 않는 학습 방식으로 인한 불필요한 스트레스와 불안을 줄일 수 있다(Oxford, 1990). 교사에게는 학생 개개인의 학습 강점과 약점을 파악하는 데 필요한 정보를 제공함으로써, 맞춤형 학습 계획의 수립과 실행을 지원해 줄 수 있다. 연구자들은 영어학습성향 평정척도를 활용하여 학습자의 영어학습성향, 학습동기, 자기 조절학습능력 등과 같은 인지적 및 정의적 변수들을 종합적으로 평가함으로써, 이론적 기반과 실제 학습 경험이 어떻게 긴밀히 연결될 수 있는지를 이해할 수 있다. 이러한 도구는 장기적인 학습 연구에 있어서도 학습자의 변화와 발전을 지속적으로 추적하는 데 있어 매우 유용하며, 궁극적으로는 학습 이론의 실질적 적용 가능성을 높이는 데 기여할 수 있을 것이다.

마지막으로, 이 평정척도는 교육 정책 입안자와 프로그램 개발자에게도 중학생들의 영어학습 특성에 대한 깊이 있는 이해를 제공하며, 교육 커리큘럼을 보다 효과적으로 설계하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

2. 연구목적 및 연구문제

이 연구의 목적은 중학생들의 영어학습 성향의 구성 요소를 파악하고 이를 바탕으로 평정척도를 개발하여 타당화하는 것이다. 이 과정을 통해 중학생들은 자신의 영어학습 특성을 정확하게 파악할 수 있고 자신에게 효과적인 학습 방법을 찾아갈 수 있게 될 것이다. 교사는 이러한 정보를 활용하여 각 학생의 장단점을 파악하고, 이를 기반으로 학생에게 적합한 수업을 구성하는 데 도움을 받을 수 있을 것으로 판단된다.

이 연구목적을 달성하기 위해 설정한 연구문제들은 다음과 같다.
첫째, 한국 중학생들의 영어학습 성향을 구성하는 요인은 무엇인가?

둘째, 한국 중학생들의 영어학습 성향을 측정하기 위한 검사문항은 어떻게 구성될 수 있는가?

셋째, 개발한 검사문항이 Rasch 측정 모형에 의한 타당도를 갖고 있는가?

넷째, 개발한 검사가 공인타당도를 갖고 있는가?

II. 이론적 배경

1. 영어학습성향의 개념

영어학습성향(language learning propensities)은 개인이 영어 학습활동, 전략, 또는 접근 방식에서 선호하는 경향을 나타내는 개념으로, 학습자의 인지적 및 정서적 특성을 포함한다(Ellis, 2008). 이 개념은 학습자의 개인적 선호, 학습 스타일, 그리고 이전 학습 경험에 기반을 두고 학습자가 언어학습 과정에서 어떤 자료를 선호하고, 어떤 유형의 학습활동에서 더 잘 활동하는지, 그리고 어떤 전략을 사용하여 학습 목표를 달성하는지에 대한 학습자 고유의 특성을 잘 보여줄 수 있다(Oxford, 1990). 따라서 이러한 성향을 파악하는 것은 학습 과정에서 개인의 성공적인 언어 습득을 지원하는 맞춤형 전략과 접근 방식을 개발하는 데 중요한 역할을 할 수 있다(Choe, 2022; Dörnyei & Ryan, 2015; Ellis, 2008). 국내에서는 일부학자들(김서중, 최연희, 2007; 송희심, 2014; 이일연, 2002)이 영어학습 스타일(language learning style)이라는 용어를 영어학습성향이라는 표현으로 혼용하여 사용하고 있으나, 영어학습 스타일은 개인이 정보를 어떻게 인지하고 처리하는 선호된 방식을 나타내는 반면 학습 성향은 학습 스타일을 포함하여 개인의 태도, 동기, 전략등을 더 넓게 포함하는 개념으로 중요한 개념적 차이가 있다(Choe, 2022).

현재 영어교육의 연구 흐름은 영어 학습자의 성향을 파악하기 위해 인지적 및 정서적 요소를 포함하는 종합적인 프로파일링의 중요성을 강조한다. Dörnyei와 Ryan(2015)은 언어학습 과정에서 학습자의 동기, 태도, 그리고 학습전략이 언어 습득에 미치는 영향을 종합적으로 분석하고, 이를 통해 학습자들이 긍정적인 태도와 목표 지향적인 학습전략을 개발하도록 하는 것이 언어학습 성공의 핵심이라고 주장한다. Ellis(2008) 역시 언어학습 과정에서 인지적 특성이 학습자의 정보 처리 방식을 어떻게 형성하는지 설명하며, 이러한 처리 방식이 실제 언어 사용 능력에 직접적인 영향을 미친다고 설명한다. 시각적 정보를 선호하는 학습자에게는 텍스트나 시각 자료를 통한 학습이, 청각적 정보에 더 잘 반응하는 학습자에게는 듣기와 말하기 활동을 통한 학습이 더 효과적이라고 강조한다. 또한, 학습자의 자신감, 동기, 그리고 불안 등 정서적 요인도 학습 과정과 성과에 큰 영향을 미친다고 강조한다.

이러한 연구들은 영어 학습자의 인지적 및 정의적 성향을 종합적으로 프로파일링하는 것이 언어 교육 연구와 실천에 있어 중요한 방향임을 보여준다. 이 통합적 접근은 교육자가 학습자의 개별적인 필요와 선호를 더 깊이 이해하고, 이를 바탕으로 한 맞춤형 학습전략을 개발할 수 있게 하여, 모든 학습자가 자신의 잠재력을 최대한 발휘할 수 있는 환경을 조성하는 데 기여한다는 것을 보여준다.

2. 영어학습성향과 관련된 주요 요인

영어학습 성향에 밀접하게 관련된 주요 개인 변인들에는 언어적성, 언어학습 스타일, 언어학습 전략, 언어학습 동기 및 태도, 그리고 불안이 포함될 수 있다. (Dörnyei, 2005; Ellis, 2008).

1) 언어적성(language aptitude)

언어적성에 대한 학자들의 정의는 언어학습 과정에서 개인의 자연스러운 능력과 경향성을 중심으로 다양한 관점에서 제시되었다. Carroll(1990)은 언어적성을 언어를 학습하는 데 필요한 개인의 특정 능력으로 정의하였으며 Skehan(2012)은 언어적성을 언어를 습득하고 처리하는 데 있어 개인의 다양한 능력의 집합으로 보았다. 그는 이러한 능력이 언어학습의 다양한 측면, 예를 들어 어휘 습득, 문법 이해, 발음 학습 등에 영향을 미칠 수 있다고 주장하였다. Robinson(2013)은 언어적성을 더 넓은 관점에서 언어를 효과적으로 학습하고 사용하는 데 필요한 인지적, 사회적, 그리고 정의적 특성의 복합체로 정의하였다. Robinson은 언어적성이 단순히 언어를 빠르게 학습하는 능력이 아니라, 언어를 사용하고 의사소통하는 데 필요한 다양한 요소들을 포함한다고 주장하였다. 언어적성에 관한 대표적 학자는 Carroll(1990)로 그는 언어 적성이 음운적 코딩 능력, 문법적 민감성 능력, 추론능력, 언어 기억등 네 가지 주요 구성 요소로 구성된다고 주장하였다.

2) 언어학습 스타일(language learning style)

언어학습 스타일은 개인적인 차이, 선호도, 강점과 약점 등 학습자의 인지적, 정서적, 사회적 특성을 반영하여 다양한 관점에서 정의할 수 있다. 먼저, Reid(1987)는 학습 스타일을 학습자가 언어학습 정보를 수집하고 처리하는 개인적이고 일관된 방식으로 정의했으며 학습자가 정보를 접근하고 학습하는 방법이 과거의 경험과 선호에 기반한다는 것을 강조했다. Schmeck(1988)은 학습 스타일을 학습상황에서 표현되는 개인의 성격으로 정의하며, 학습전략과는 별개의 것으로 보았다. 한국의 맥락에서 영어학습 스타일을 연구한 함순애(2005)는 학습 스타일을 학습상황에 대한 개인의 안정적이고 기

질적인 반응 유형으로 정의하며 학습자가 언어학습 상황에 어떻게 반응하는지에 대한 깊이 있는 이해를 제공하였다. 다양한 학습 스타일 정의만큼 학습 스타일 구성요인에 대한 분류도 다양하게 이루어졌다. 그중 가장 다양한 연구에서 많이 쓰이는 구분은 Oxford(1993)이 제시한 학습 스타일 분류이다. Oxford는 학습 스타일을 학습자 성격, 문제해결, 가능성 대처, 아이디어 전개, 감각 선호도등 총 다섯가지 구성요인으로 분류하였다.

3) 언어학습 전략(language learning strategy)

학습자의 언어학습 성공에 중요한 역할을 하는 언어학습 전략에 대해 Stern(1975)은 언어학습 과정에서 학습자가 자신의 학습을 개선하기 위해 취하는 의도적인 노력으로 보았다. 그는 이러한 전략이 학습자의 성공을 결정하는 중요한 요소 중 하나라고 강조하며, 전략적 학습자가 보다 효과적인 언어

학습을 달성할 수 있다고 주장했다. O'Malley와 Chamot(1990)은 학습전략을 학습자가 자신의 학습 과정을 조절하기 위해 의식적으로 선택하고 사용하는 특정 접근법이나 기술로 정의했다. Oxford(1990)는 학습전략을 학습자가 언어 습득과 사용을 최적화하기 위해 사용하는 행동과 기술로 정의하였으며 Ellis(2008)는 학습전략을 학습자가 사용하는 다양한 접근법과 기술로서, 언어학습 과정에서 더 나은 결과를 얻기 위해 의식적으로 사용하는 방법으로 정의하고 학습전략이 언어학습의 성공에 중대한 영향을 미칠 수 있음을 강조하였다. 학습전략에서 가장 종합적인 분류로 평가 받고 있는 것은 O'Malley와 Chamot의 분류이며 이들은 외국어 학습전략 요인을 메타인지전략, 인지전략, 사회정의전략등 세가지 요인으로 구분하였다.

4) 영어학습 동기 및 태도(motivation and attitude in language learning)

영어학습에 있어서 동기와 태도 역시 학습성공에 중대한 영향을 미치는 요소로 널리 인정받고 있으며 학자들은 이 개념들을 여러 관점에서 정의하고 탐구해왔다. Gardner(1985)는 언어학습 동기를 언어학습을 위한 욕구와 행동, 그리고 언어학습에 대한 긍정적인 혹은 부정적인 태도로 정의했다. Ryan과 Deci(2000)는 동기를 개인이 특정 행동을 취하고 이를 지속하는 이유로 정의하고 동기의 유형을 자기결정 이론에 따라 내부적 동기와 외부적 동기로 구분하였다. Gao와 그의 동료들도(2004) 동기를 학습자가 언어학습을 추구하는 이유와 목표 설정, 그리고 이를 위해 노력하는 정도로 정의하고 동기를 학습동기, 결과동기, 그리고 비동기로 분류하였다. Dörnyei와 Ushioda(2011)는 언어학습 동기란 학습자가 언어학습에 참여하도록 하는 심리적 상태로, 그들이 특정 목표를 설정하고, 그 목표로 이끌어가는 행동을 취하고, 그 행동을 유

지하는 데 도움을 주는 중요한 요인으로 정의하였다. 이중 Garner(1985)는 언어학습 동기를 통합적 동기, 도구적 동기, 언어학습에 대한 태도 그리고 대상언어에 대한 태도등 4가지 요인으로 구분하였다.

5) 언어불안(language anxiety)

언어 불안은 외국어 학습 과정에서 학습자가 경험할 수 있는 불안정하고 부정적인 감정적 상태를 나타내며 학자들은 이 현상을 다양한 관점에서 연구해왔다. Horwitz(1986)는 불안을 자동 신경 조직에서 일어나는 긴장감, 걱정, 불안감에 대한 주관적인 감정이라고 정의하였고 언어불안을 시험불안, 부정적 평가에 대한 두려움, 의사소통 불안등 세 가지 요인으로 구분하였다. MacIntyre와 Gardner(1994)는 언어불안을 제2 언어습득 과정에서 경험하는 불안감, 긴장감, 혹은 두려움으로 설명한다. 임미란(2008)은 언어불안을 외국어 학습자가 외국어를 학습한다는 특수한 맥락에서 경험하는 긴장이나 두려움으로부터 파생되는 자기 신념, 감정, 행동의 독특한 복합체라고 정의하였다. 즉, 언어불안은 학습자가 제2언어를 학습하거나 사용하는 과정에서 경험하는 긴장, 불안, 혹은 공포를 의미하는 것으로 정리할 수 있다. 이는 언어 학습자의 성과에 부정적인 영향을 미칠 수 있으며, 의사소통 능력, 학습 동기, 자신감 등 다양한 측면에서 학습자를 제약할 수 있다.

<표 I> 영어학습 성향 구성요인

분류	연구 분야	하위항목
인지적	언어 적성 Caroll(1990)	(음운적 코딩능력) 개인이 언어의 소리를 식별하고, 기억하며, 조작할 수 있는 능력
		(문법적 민감성) 언어의 구조적 및 문법적 관계를 인식하고 이해하는 능력
		(추론능력) 주어진 정보나 규칙에서 일반적인 원칙을 도출할 수 있는 능력
		(언어기억) 언어 관련 정보(단어, 구문 등)를 기억하고 장기 기억에 저장하는 능력
	언어학습 스타일 Oxford (1993)	(학습자 성격) 학습 스타일에 영향을 미칠 수 있는 학습자의 내향성 또는 외향성 같은 성격
		(문제해결) 당면한 문제를 인지하고 해결해나가는 방식
		(가능성대처)

	여러 가지 가능성을 염두 하는데 있어서 주도적으로 사용하는 방식 (아이디어전개) 생각을 전개해나가는 방식 (감각선호) 학습에 유기적으로 활용할 수 있는 신체감각중 학습자가 선호하는 감각
언어학습 전략 O'Malley와 Chamot (1990)	(메타인지전략) 학습 과정을 계획, 감시, 평가하는 데 사용되며, 학습자가 자신의 학습을 보다 효과적으로 관리하는 전략 (인지 전략) 학습자가 언어 정보를 직접 처리하고 기억하는 데 도움이 되는 전략 (사회정의전략) 다른 사람들과의 협력 및 상호작용을 통해 학습을 촉진하고, 학습 과정에서의 감정을 조절
정 의 적 동기 및 태도 Gardner (1985)	(통합적 동기) 언어가 사용되는 커뮤니티의 문화와 사람들에 대한 긍정적인 태도와 통합될 욕구 (도구적 동기) 언어 학습이 구체적인 목적이나 보상과 관련되어 있을 때, 예를 들어 직업상의 이유, 시험 성적 향상, 학업 성취 등으로 언어를 배우려는 욕구 (언어학습에 대한 태도) 학습 환경, 교사, 교재, 수업 방식 등 학습 상황 전반에 대한 학습자의 태도 (대상언어에 대한 태도) 학습자가 배우려는 언어에 대해 가지고 있는 긍정적 또는 부정적인 감정
불안 Horwitz (1986)	(부정적 평가에 대한 판단) 학습자가 자신의 언어 능력이나 성과가 타인, 특히 교사나 동료들에 의해 부정적으로 평가될 것을 두려워하는 감정 (시험불안) 시험이나 평가 상황에서 학습자가 겪는 긴장과 걱정 (의사소통불안) 외국어로 의사소통을 시도할 때 학습자가 경험하는 불안감

3. 영어학습성향의 차원

영어학습 성향을 설명할 수 있는 다섯가지 요인들은 크게 인지적 요인과 정의적 요인으로 분류될 수 있다. 인지적 요인은 학습자의 정신적 과정, 즉 기억, 주의, 인식, 사고 및 문제해결 능력 등을 말하며 언어정보의 처리 및 저장 방식에 직접적인 영향을

미치는 중요한 요소이다(Henter, 2014). 영어학습자 개인적 변인 중 언어적성, 언어학습 전략 및 언어학습 스타일이 이 영역에 해당된다(Ellis, 2004). 정의적 요인은 학습자가 영어학습 과정에 얼마나 집중하고 헌신하는지, 그리고 학습환경에 어떻게 접근하는지를 설명해주며 언어학습 동기, 태도, 언어불안등의 요인이 이에 해당한다(Dörnyei, 2005; Henter, 2014).

1) 인지적 요인(cognitive factors)

인지적 요인에 초점을 둔 연구들은 언어적성, 언어학습 스타일, 언어학습 전략등을 통해 언어학습 과정을 설명한다. 언어적성에 관한 연구는 Carroll과 Sapon(1959, 2002)이 발표한 Modern Language Aptitude Test(MLAT)에에서 시작되었다. MLAT는 언어학습 능력을 평가하는 데 있어, 단순히 언어학습 경험이나 훈련에 의한 변화가 아닌, 개인의 언어학습에 대한 잠재력을 이해하기 위한 목적으로 사용되어 왔으며, 특히 외국어 학습에 있어서 개인의 성향과 능력을 평가하는 데 중요한 역할을 해왔다. Skehan(2012)은 인지적 처리 용량 이론을 통해 인지적 요소가 언어적 성취에 중요한 역할을 한다고 보고, 이를 심도 있게 연구하였다. 특히, Skehan은 언어 처리, 특히 작업 기억의 역할과 정보 처리 속도가 언어 습득에 중요하다고 주장한다. 그는 작업 기억의 용량이 큰 학습자는 새로운 언어정보를 처리하고 저장하는 데 더 효과적이며 언어학습에 있어서 다양한 학습전략들이 학습자의 인지적 한계를 극복하고 언어 습득 과정을 지원할 수 있다는 것을 강조하였다. 하지만 이런 인지적 자원과 처리 능력은 추상적인 개념이며, 이를 정량적으로 측정하는 것은 상당히 어렵다. 또한, 실제 언어 사용 상황에서 인지적 자원의 분배와 활용을 정확하게 측정하고 분석하는 것은 더 복잡한 과제이며 이러한 측정의 어려움은 연구결과의 해석을 복잡하게 만들어 연구결과의 일반화를 어렵게 하는 단점을 가지고 있다.

영어학습에 영향을 미치는 또 다른 인지적 요인은 영어학습 전략과 스타일이다. Chamot와 O'Malley(1990)는 언어 학습전략을 메타인지적, 인지적, 그리고 사회·정의적 전략으로 분류함으로써 언어학습 과정에서 학습자들이 어떻게 지식을 습득, 저장, 회수하는지에 대해 보여주고자 했다. 이들의 연구는 메타인지적 전략을 통해 학습자가 자신의 학습 과정을 모니터링하고 조절하는 방법, 인지적 전략을 통해 정보를 처리하고 기억하는 방법, 그리고 사회정의적 전략을 통해 다른 사람들과의 상호작용을 통해 언어를 배우고 감정을 관리하는 방법에 초점을 맞추었다. O'Malley와 Chamot(1990)는 학습자가 언어학습 과정에서 자신의 이해도를 모니터링하고, 필요한 조정을 하는 능력이 학습 성공에 결정적인 요인이라고 하였다. 이들은 메타인지가 학습자가 학습 과정을 더 효과적으로 관리하여 언어학습 목표를 달성하는 데 도움을 주고 언어학습에서

메타인지 능력의 개발은 학습자의 자기 주도적 학습 능력을 향상시킬 수 있다는 점을 보여주었다. Veenman과 그의 동료들(2006) 역시 메타인지적 지식, 메타인지적 모니터링, 그리고 메타인지적 조절 전략이라는 세 가지 주요 구성요소에 초점을 맞추어 연구를 진행하였다. 그 결과, 학습 과정 중에 학습자가 자신의 이해도와 학습 진행 상황을 스스로 평가하는 것에 관한 메타인지적 모니터링과 학습자가 자신의 학습 과정을 조절하고 최적화하기 위해 사용하는 메타인지 조절 전략이 언어 학습과정에서 발생하는 문제를 인식하고 해결해주는 핵심 요소인 것으로 나타났다.

학습스타일에 관한 기존 연구들은 주로 학습스타일과 제2언어 학업성취도와의 관계를 밝혀냄으로써 교수-학습 방법에의 시사점을 모색하고자 하였다. 그 결과, 같은 학습 조건에서도 특정 학습스타일을 지닌 학습자들의 성취도가 다른 스타일의 학습자에 비해 더 높다고 보고된 경우가 많았고(Wong & Nunan, 2011; Christison, 2003), 특히 교사와 학습스타일이 일치하는 학습자가 학업성취도 면에서 더 유리하다는 점이 드러났다(Reid, 1987). 또한, 학습자들의 학습스타일과 그들이 선호하는 학습전략의 종류 및 사용빈도가 일정한 상관관계에 있음을 보여줌으로써 학습스타일과 학업성취도와의 관계를 간접적으로 증명하고자한 연구도 있다(Cohen, 2002). 하지만 언어학습 스타일과 전략에 관한 연구는 현재 여러 비판에 직면해 있다. Sternberg(2001)는 학습 스타일을 정의하고 분류하는 방식이 학자마다 상이하며, 이로 인해 학습 스타일의 연구 결과를 비교하고 일반화하는 데 있어 상당한 어려움이 발생한다고 지적했다. 또한 학습 전략 관련 연구들도 문화적 요인과 학습자의 배경이 학습전략 선택에 미치는 영향에 대한 이해가 부족하다는 비판을 받고 있다.

2) 정의적 요인(affective factors)

언어학습 과정에 또 다른 주요 구성요인 중 정의적 요인은 학습자의 동기, 태도와 같은 정서적 상태가 언어 습득 과정에 미치는 영향을 탐구하는 중요한 영역이다. 이들 요인은 학습자의 학습 동기와 성과, 그리고 학습 과정에 대한 태도에 중요한 영향을 미칠 수 있다(Henter, 2014). 정의적 요인에 대해 연구한 가장 주목할 만한 이론 중 하나가 Gardner(1985)의 사회 교육적 모형이다. Gardner(1985)는 외국어 학습자들이 목표 언어의 문화에 대해 긍정적인 태도와 호기심을 가지고 있는 통합적 동기가 외국어 학습에 있어 결정적인 역할을 한다고 주장한다. 하지만 그의 연구는 주로 서양 문화권에 국한되어 있어, 그 결과가 다른 문화권에 그대로 적용될 수 있을지에 대해 좀 더 다양한 연구가 필요해 보인다.

Masgoret과 Gardner(2003)는 Gardner의 모델을 토대로 한 연구들에 대해 메타분석을 실시하였다. 그 결과 태도와 동기가 제2 언어학습에 있어 중요한 예측 변수임을 확

인하였다. 특히, 통합적 동기가 높을수록 언어학습에 대한 태도가 긍정적이었으며, 이는 성취도 향상과도 연관이 있음을 보여주었다. 현재 언어학습에 있어 태도와 동기 관련 연구는 이들 변인이 학습자의 언어 습득 과정과 성과에 미치는 영향을 깊이 이해하기 위해 다양한 문화 및 사회적 맥락에서 태도와 동기가 어떻게 형성되고 변화하는지를 탐구하는 데 중점을 두고 있다. 그러나 이 분야의 연구는 측정도구의 신뢰성과 타당성에 대한 문제, 문화적 편향, 그리고 태도와 동기의 다차원적인 성격을 충분히 고려하지 않는 측정 도구의 사용 등 여러 한계에 직면해 있다(Dörnyei & Csizér, 1998).

또 다른 정의적 요인인 언어 불안에 관한 연구는 학습자가 외국어를 학습하는 과정에서 경험하는 불안감의 원인, 영향, 그리고 관리 전략을 이해하려는 다양한 목적으로 Horwitz(1986)에 의해 체계적으로 연구되었다. 이들은 대학교 외국어 학습자들을 대상으로 하여 언어 불안이 학습성과에 미치는 영향을 조사하여 언어 학습 과정에서 불안이 학습자의 수행 능력을 저하시키고, 특히 구두능력과 같은 언어생산 활동에 부정적인 영향을 미친다는 것을 발견했다. 하지만 이 연구는 주로 대학생을 대상으로 하여, 다양한 연령대와 학습 환경에서의 불안감의 영향을 충분히 설명하지 못한다는 제한점이 있다. Jee(2012)는 한국어를 외국어로 배우는 미국 대학교의 1학년 학생들을 대상으로 이들이 경험하는 언어학습에 대한 불안감 변화를 1년간 추적 조사하였으며, 분석 결과 첫 학기 대비 두 번째 학기에 학생들의 언어학습에 대한 불안감이 증가한 것으로 나타났으며 특히, 고성취 학생들이 두 번째 학기에 더 높은 불안감을 경험했다. Zheng(2018)의 연구는 온라인 언어학습 환경에서 학습자의 불안감이 어떻게 다르게 나타나며, 이러한 환경이 전통적인 대면 학습 환경과 비교하여 학습자의 불안을 완화시킬 수 있는지 여부를 탐구했다. 그 결과, 온라인을 활용한 학습 방식이 일부 학습자들에게 불안을 줄이고 자신감을 증진시킬 수 있음을 보여주었다. 이처럼 언어불안이 외국어 학습에 미치는 영향에 대한 탐색은 언어불안을 이해하고 관리하는 데 중요한 기여를 하였으나, 여전히 언어불안의 복잡성과 다양한 원인을 완전히 이해하고 해결하는 데는 한계가 있다.

3) 통합적 관점

연구에 따라 인지적 혹은 정의적 요인들 측면에서 영어학습과정을 분석하고 이해하고자 하는 경우가 있으며 인지적·정의적 요인들 모두 포함하여 좀 더 총체적 측면에서 영어학습 과정을 살펴보는 연구들도 있다. 예를 들어, Pekrun와 Perry(2014)는 학습 중 발생하는 감정이 학습자의 자기 조절 학습전략과 어떻게 상호작용하는지를 탐구하였다. 이들은 학습 과정에서 발생하는 감정이 학습 동기 및 전략 선택에 중요한 역할을

한다고 주장하며, 특히 학습에 대한 통제감과 가치 인식이 어떻게 학습자의 감정과 연결되는지를 설명하는 제어-가치 이론(control-value theory)을 제시하였다. 이를 통해 Pekrun와 Perry는 성취 감정이 학습자의 학습동기, 학습전략 선택, 그리고 학습성공에 중요한 영향을 미친다고 주장하였다. Dörnyei와 Ryan(2015)은 영어 학습자의 동기부여 및 학습전략이 어떻게 상호 작용하여 학습성공에 영향을 미치는지를 조사하였다. 이 연구도 언어학습 과정에서 인지·정의적 측면을 모두 포괄하는 통합적 접근 방식을 취하였으며, 특히 학습동기와 학습전략 간의 상호작용을 중점적으로 살펴보았다. 연구대상은 다양한 배경을 가진 영어 학습자들로 구성되었으며, 이들의 학습 동기, 사용하는 학습전략, 그리고 이러한 요소들이 최종적으로 언어학습 성과에 어떤 영향을 미치는지를 조사하였다. 그 결과 동기부여가 학습자가 사용하는 학습전략을 선택하는 데 중요한 역할을 한다는 점을 보여주었다. 즉, 높은 수준의 동기부여를 가진 학습자들은 더 다양하고, 체계적이며, 효율적인 학습전략을 사용하는 경향이 있었다. 또한 목표 지향적 동기부여와 전략적 학습 접근 방식을 채택한 학습자들이 더 높은 언어학습 성과를 달성하는 경향이 있어서 동기부여와 학습전략의 상호작용이 학습성공을 개선하는 데 중요하다는 점을 보여주었다.

한편, Oxford와 Nyikos (1989)는 좀 더 폭넓게 학습전략, 동기, 태도, 그리고 언어학습 적성이 어떻게 상호작용하여 영어학습 성과에 영향을 미치는지 살펴보았다. 그 결과, 내향적인 학습자들은 그룹 활동보다는 독립적인 학습전략을 선호하는 경향이 있었으며, 경험이 많은 학습자일수록 다양한 학습전략을 사용하는 경향을 보인다는 점을 보고하였다. 이 연구를 통해 연구자들은 언어학습 전략 선택이 복잡한 다차원적 과정을 따르고, 이 때문에 영어학습 성취를 이해하기 위해서는 인지적·정의적 변인들 모두 고려할 필요가 있다고 제안하였다. Ehrman와 Oxford(1995)의 연구도 다양한 학습자들 사이에서 언어학습 성공에 공통적으로 영향을 미치는 변인들을 식별하는 것을 목표로 하였다. 이러한 변인들은 학습자의 동기, 학습전략의 사용, 자아 개념, 불안 등이 포함되며, 이들 각각이 언어학습 과정에서 중요한 역할을 한다고 보고했다. 특히, 언어학습에 대한 긍정적인 태도와 자신감, 목표 지향적인 동기 부여, 효과적인 학습전략의 적용이 학습 성공에 크게 기여한다는 점을 밝혀냈다.

언어학습 성향을 인지적·정의적 차원으로 구분하여 선행연구에서 다룬 관련 요인들을 분류하면 다음과 같다.

<표 2> 선행연구에 나타난 영어학습 성향 분류

연구자	인지적 요인			정의적 요인	
	언어	언어	언어	학습	학습불
	적성	학습	학습	동기	안

	스타 일	전략	및 태도		
Carroll& Sapon(1959,2002)	○				
Skehan(2012)	○				
Oxford(1990)		○			
Chamot&O'Malley(1990)		○			
Veenman외(2006)		○			
Oxford(1993)	○				
Christison(2003)	○	○			
Wong & Nunan(2011)	○	○			
Gardener(1985)			○		
Masgoret&Gardener(2013)			○		
Horwitz(1986)				○	
Jee(2012)				○	
Zheng(2018)				○	
Dörnyei & Ryan(2015)		○	○		
Pekrun과 Perry(2014)		○	○	○	
Oxford & Nyikos(1989)	○	○	○		
Ehrman& Oxford(1995)	○	○	○	○	○

요컨대, 영어학습은 정보 수용과 기억과 같은 인지적 활동뿐만 아니라 학습자의 동기, 태도, 자아효능감과 같은 정의적 요소도 함께 작용하는 복잡한 과정이다. 이러한 요소들은 학습자의 학습 방식과 목표 설정, 그리고 자신감 형성에 큰 영향을 미치며, 두 측면을 종합적으로 고려하지 않으면 언어 학습 과정을 완전히 이해하기 어려워진다. 더불어, 각 학습자는 학습 과정에 직접적으로 영향을 미칠 수 있는 자신만의 고유한 인지적 특성과 정의적 요소를 모두 가지고 있기 때문에, 학습 성향을 프로파일링하여 이러한 다양한 요인을 면밀히 파악할 필요가 있다.

4. 영어학습성향 평정 및 타당화 방법

본 연구는 언어적성, 언어학습스타일, 언어학습전략, 언어학습동기 및 태도, 언어불안 등 인지·정의적 변인들을 좀 더 총합적인 관점에서 고려하고 한국 영어학습의 특수성을 반영할 수 있는 중학생 대상 영어학습성향 척도를 개발하고자 한다. 그 동안 영어 학습 관련 측정은 주로 리커트 평정척도를 사용하여 수행되었다. Bachman과 Palmer(1996)에 따르면 언어학습 및 태도의 측정에서 리커트 척도는 언어 학습에 영향을 미칠 수 있는 다양하고 복잡한 심리적 특성들을 단순한 숫자로 변환하고 실제 응답자의 복잡한 생각이나 감정의 뉘앙스가 애매모호하게 반영되어 실제 응답자가 의도한 의미가 충분히 반영되지 않을 위험이 있다. 예를 들어 리커트 척도에서 사용하고

있는 ‘보통이다’와 같은 중립적 응답 카테고리에는 중간 선택을 한 응답자가 정말로 중간 의견을 가지고 있는지, 아니면 단순히 의견이 없거나, 관심이 없거나, 질문을 이해하지 못하는 경우를 나타내는지가 불분명하다. 또한, 리커트 척도의 응답은 주어진 질문에 대해 실제로 얼마나 동의하느냐와 동의하냐 동의하지 않느냐라는 두 가지 다른 차원을 포함할 수 있어, 때로는 이 둘을 구분하는 것이 어렵다(Kulas & Stachowski, 2009). 따라서 리커트척도가 가지는 여러 한계점을 보완하기 위해 본 연구에서는 실제 수행 과정에서 관찰될 수 있는 행동을 지표로 제시하는 행동 기반 평정척도를 활용하고자 한다.

행동지표 제시형 평정척도(Behaviorally Anchored Rating Scales, BARS)는 언어의 모호성을 줄이기 위한 방법으로 구체적인 행동지표에 근거하여 평가기준을 제시한다. 따라서 이 평정척도는 리커트 척도의 낮은 신뢰도, 평정 방식의 불명확성들의 한계를 극복하기 위한 방법으로 사용될 수 있다. 또한 BARS는 각 척도에 평가자가 이해하기 쉽도록 상세화된 행동 기준을 제시하여 더 명료하고 체계적인 평정척도라고 할 수 있다(이재열, 백순근, 2017). 하지만 이런 형태의 평정척도는 리커트 척도에 비해 개발 과정이 더 복잡하고 구체적인 행동지표 산출을 위해 많은 전문가들이 참여해야 하는 단점이 있다. 그럼에도 불구하고 영어학습 성향 측정 도구 개발에 있어 BARS의 사용은 다면적이고 복잡한 언어 학습 과정을 평가하는 데 특히 유용하다고 할 수 있다. BARS는 특정 행동이나 성과 수준에 대한 구체적인 예시를 제공함으로써 평가의 주관성을 최소화하고, 평가 기준을 명확하게 한다(임언, 정윤경, 2000). 따라서, 이 접근법은 평가 과정에서의 모호성을 줄이고, 학습자의 실제 행동과 학습 전략 사용을 보다 정확히 반영하는 데 도움이 된다. BARS를 통해 얻은 결과는 평가의 신뢰성을 높일 수 있고 평가과정에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다(박동열, 2006; 이재열, 백순근, 2017). 또한 교육자와 학습자에게는 영어 학습 성향을 강화하고 개선할 수 있는 명확한 가이드라인을 제공할 수 있을 것이다. 이러한 배경에서 BARS의 사용은 영어학습 성향 측정 도구 개발에 있어 효과적이며 타당한 방법이라고 할 수 있다.

5. Rasch 평정척도 모형의 사용

그간의 영어학습 관련 측정도구의 개발 과정에서는 리커트 척도로 구성된 다수의 문항을 응답자에게 시행한 다음, 요인분석을 실시하고 기술통계량과 상관계수를 산출하는 방식을 주로 사용해왔다. 하지만 이런 방식은 문항이나 척도의 특성이 응답자 표본에 따라 달라지고, 응답자의 특성 또한 문항에 다르게 나타나 문항별 기술통계량과 응답자의 총점으로 척도 간 비교를 시도하기가 어렵다. 또한, 서열척도인 리커트 문항을 등간척도로 분석하거나, 검사 개발자가 채택한 반응범주를 분석적 검증 절차 없이

적합한 것으로 수용하는 경향이 있다. 문항반응이론(item response theory, IRT)의 일종인 Rasch 모형은 위의 단점을 극복할 수 있는 대안으로 제시될 수 있다(Embretson & Reise, 2000). Rasch 측정모형을 사용하여 개발한 검사도구는 문항의 특성이나 응답자의 특성에 영향을 받지 않는 객관적인 통계치를 제공한다. 즉, Rasch 측정모형에서는 문항이나 응답자들의 능력을 추정하기 위하여 응답자의 능력 수준과 문항난이도 차이를 로지스틱 함수를 이용하여 등간척도로 전환한 후 로짓이라는 공통척도를 사용하기 때문에 개별 문항과 응답자들의 응답 패턴이 Rasch 측정모형에 얼마나 적합한지를 보여줄 수 있다. 그리고 이 결과를 통해 실제 설문 도구를 타당화하기 위한 정확하고 구체적인 정보를 얻을 수 있다(Bond & Fox, 2007).

또한, Rasch 모형은 문항의 난이도, 문항적합도, 표준 잔차를 이용한 주성분 요인분석, 문항특성곡선, 차별기능문항 분석, 분리신뢰도, 분리지수등을 통해 타당도와 신뢰도를 떨어뜨리는 문항이 있는지 검사할 수 있다는 장점이 있다. Bond와 Fox(2007)에 따르면 Rasch 모형을 통해 문항의 난이도, 즉 피험자가 해당 문항을 정답으로 선택할 가능성을 측정할 수 있으며 문항적합도를 분석하여 각 문항이 전체 평가의 일관성과 얼마나 잘 부합하는지를 평가할 수 있다. 이외에도 표준 잔차를 이용한 주성분 요인분석을 통해, 데이터 내에 예상치 못한 패턴이나 구조가 있는지를 확인할 수 있다. 문항 특성곡선은 문항의 반응 패턴을 시각적으로 나타내어, 문항이 예상대로 작동하는지를 보여준다. 차별기능문항 분석을 통해서 특정 그룹에 대해 불공정하게 이득이나 손해를 주는 문항이 있는지를 검사할 수 있으며 분리신뢰도와 분리지수는 평가 내에서 개별 문항들이 얼마나 잘 구별되는지, 즉 다양한 수준의 능력을 가진 피험자들을 효과적으로 구분할 수 있는지를 보여줄 수 있다(Zwick, Thayer, & Lewis, 1999). 이러한 다양한 측정치들을 기반으로 Rasch 모형을 통해 타당도와 신뢰도를 떨어뜨리는 문항이 있는지를 확인할 수 있으며, 이는 평가 도구가 얼마나 정확하고 일관된 결과를 제공하는지를 평가하는 데 도움이 된다. 따라서, Rasch 모형은 단순히 구인의 내적 구조에 대한 정보만을 제공하는 요인 분석보다 더 구체적이고 의미 있는 정보를 제공한다는 이점을 가진다(Baghaei, 2018). 특히 Andrich(1978)에 의해 개발된 평정척도 모형(rating scale model, RSM)은 리커트 척도의 서열자료를 등간자료로 변환, 단계별 곤란도를 계산하고 평정척도의 범주 기능을 검정하는 이점을 가져 최근 다양한 평정척도 검사 개발에서 자주 활용되고 있다. 국내에서도 장소영, 김희정과 최선희(2013)가 Rasch 측정모형을 적용하여 영어 읽기 동기 척도를 타당화하였으며, 황명환, 이희경과 김은영(2019)이 Rasch 측정모형을 이용한 교양 영어수업 만족도 설문도구 타당화 연구를 실시했다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구를 위해 G 광역시 중학교 재학생 500여명의 자료를 임의 표집 방식으로 수집하고자 한다. 설문 조사를 수행하기에 앞서 연구자가 소속된 C기관의 생명윤리심사위원회의 승인(IRB)을 받을 예정이며, 승인 후 연구에 자발적으로 참여하겠다는 의사를 밝힌 연구참여자를 대상으로 설문 조사를 실시하고자 한다.

2. 연구도구

중학생의 영어학습성향 평정척도의 공인타당도 검정을 위해 Horwitz(1988)의 언어학습 신념(BALLI) 설문지와 Gardner(2010)의 mini-AMTB를 사용하고자 한다.

1) 언어학습 신념

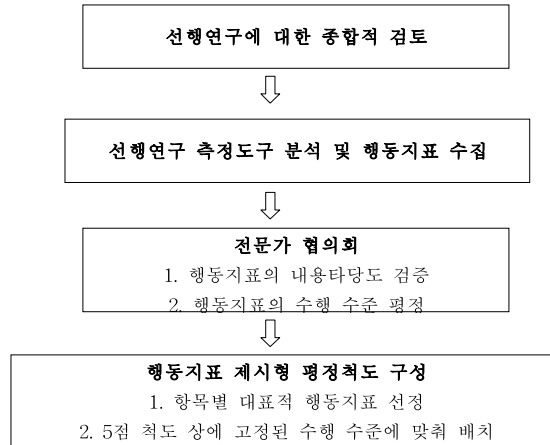
Horwitz(1988)의 언어학습신념척도(BALLI:beliefs About Language Learning Inventory)는 언어학습의 어려움(Difficulty of Language Learning)은 6개 문항, 외국어적성(Foreign Language Aptitude)은 9개 문항, 언어학습의 본질(The Nature of Language Learning)은 7개 문항, 학습과 의사소통 전략(Learning and Communication Strategies)은 8개 문항, 동기와 기대(Motivation and Expectations)는 4개 문항으로 5개 영역 총 34개 문항으로 구성되었다. 선행연구의 문항 신뢰도 계수(Cronbach's α)를 살펴보면, .62(Kim, 2003)와 .70(Shin & Lee, 2021)등으로 보고되었다.

2) 언어학습 동기 및 태도

미니-AMTB(Adolescent Motivation Towards Bilingualism and the Learning of English Scale)는 Gardner(1985)가 개발한 AMTB 척도의 축소판이다(Gardner, 2010). 이 척도는 총 12문항으로 청소년의 이중언어 구사와 영어 학습에 대한 동기를 측정하는 데 사용하며 참가자의 이중언어 구사에 대한 통합성, 학습 상황에 대한 태도, 동기, 언어 불안과 같은 다양한 측면을 측정하고자 하였다. Akdemir(2019)은 각 하위 요인별 α 계수를 통합성($\alpha=.86$), 동기($\alpha=.65$), 학습 상황에 대한 태도($\alpha=.89$), 그리고 언어 불안($\alpha=.48$)이며 전체 척도의 신뢰성은 .78로 보고하였다.

3. 연구절차

이 연구에서 적용할 행동지표 제시형 평정척도 개발 절차는 다음과 같다.



<그림1> 행동지표 제시형 평정척도 개발 절차
출처: 이재열, 백순근(2017)

좀 더 자세히 설명하면 먼저 행동지표 제시형 평정척도 개발을 위해 영어학습 성향의 하위 요소들을 구분하여 수행 차원을 정의할 것이다. 이 단계는 영어학습 성향에 영향을 미치는 핵심 요소들을 식별하고 세분화하는 것을 목표로 한다. 이를위해 영어학습성향 구성요인과 관련된 선행연구에서 사용되었던 측정도구들을 면밀히 분석하여 각 요인별 행동지표들을 추출하고자 한다. 예를 들어, 언어학습 전략 사용을 평가할 때, 성취수준이 낮은 학습자는 거의 전략을 사용하지 않거나 기본적인 암기에만 의존하는 것을 나타낼 수 있다. 반면, 성취수준이 높은 학습자는 다양한 인지적, 메타인지적, 사회적 전략을 활용하여 영어에 대한 이해와 기억을 향상시킬 수 있다. 이처럼 각 요인별 행동지표를 추출하는 것은 학습자의 실제 언어 학습 능력과 전략 사용을 보다 명확하게 평가하는 데 기여할 수 있다. 그리고 평가 전문가로 구성된 전문가 협의회를 통해 행동지표의 명확성과 유용성을 평가하고, 필요한 경우 척도를 개선하거나 조정하여 수집된 행동지표의 타당도를 검증하고자 한다. 선정된 행동지표는 5점 척도상에 고정된 수행수준에 맞춰 배치하여 최종적으로 평정척도를 구성하고자 한다.

4. 자료분석

행동지표 제시형 평정척도의 타당성과 신뢰성 확보를 위해 Winsteps5.7.1 (Linacre, 2024) 프로그램을 사용하여 Rasch의 측정모형을 적용하고 문항 반응 이론(Item Response Theory, IRT) 분석에 기반 요인별 문항 분석을 실시하여 문항의 외적합도

와 내적합도를 확인하고자 한다(Bond & Fox, 2007). Wright와 Linacre(1994)의 제안에 따라 적합도 평균제곱(mean-square)의 수용범위는 0.6~1.4, 점이연 상관계수는 0.4 이상의 기준을 적용하고자 하며 잔차부하량이 0.6이상으로 구인타당도를 낮추는 문항과 문항제거시 α 계수가 문항전체의 α 계수보다 높은 문항은 제거하고자 한다. 하위요인별 평정척도 분석으로 도출된 문항에 대해서는 AMOS 23.0(Arbuckle, 2014)을 활용하여 확인적 요인분석을 실시한 후 그 결과에 따라 문항을 확정하고자 한다. 확인적 요인분석의 문항적합도 판정에는 그 기준을 RMSEA 0.80이하(Browne & Cudeck, 1993), CFI 0.90이상과 SRMR 0.80(Hu & Bentler, 1999)로 적용하고자 한다. 또한, 공인타당도 검정을 위해서는 언어학습 동기 및 태도 척도와 언어학습 신념 척도등의 하위 변수 간 상관계수를 살펴보고자 한다.

IV. 기대효과

중학생 대상의 영어학습성향 평정척도 개발은 네 가지 측면에서 연구적 가치가 있다. 먼저 개별 학습자 측면에서 영어학습성향을 정확하게 파악하는 데 도움을 줄 수 있다. 학습자는 자신의 학습성향을 이해함으로써 영어학습 과정을 더 잘 통제할 수 있고, 이는 학습에 대한 동기 부여를 증가시킬 수 있게 된다. 즉, 올바른 학습 전략을 사용함으로써 학습 과정이 더 즐겁고 덜 부담스러워질 수 있으며 학습자가 자신의 선호도와 맞지 않는 학습 방식으로 인한 불필요한 스트레스와 불안을 줄일 수 있다.

또한, 영어학습성향 평정척도는 교사에게 학습자의 강점과 약점을 기반으로 한 맞춤형 학습 계획을 수립하는 데 중요한 정보를 제공할 수 있다. 예를 들어, 읽기에 강점을 갖고 있지만 말하기 능력은 부족한 경우 교사는 읽기 활동을 통해 학습자의 자신감을 높이고 동시에 말하기 능력을 강화하는 학습활동을 제공하여 학습자의 강점을 강화하고 약점을 보완하는 효율성 높은 교육활동을 제공할 수 있다.

영어학습성향척도의 개발 및 적용은 연구자들에게도 영어학습과정을 깊이 분석하고 이해하는 데 필수적인 도구를 제공할 수 있다. 즉, 이 척도를 활용함으로써 연구자들은 학습자의 영어학습성향, 학업성취도, 학습동기, 자기조절학습능력과 같은 인지적 및 정의적 변수들을 종합적으로 평가하여 이론적 기반과 실제 학습 경험이 어떻게 긴밀히 연결될 수 있는지를 이해하고 다양한 변수 간의 상호 관계를 탐구할 수 있을 것이다. 더 나아가, 이러한 도구는 장기적인 영어학습 연구에 있어서도 학습자의 변화와 발전을 지속적으로 추적하는 데 있어 매우 유용하며, 이는 궁극적으로 학습 이론의 실질적 적용 가능성을 높이는 데 기여할 수 있을 것이다.

마지막으로 정책 입안자와 프로그램 개발자들에게도 영어학습성향 평정척도 결과는 중학생들의 영어학습 특성에 대한 광범위한 이해를 제공하여 적절한 교육시스템 지원

및 자원을 제공할 수 있으며 프로그램 개발자들도 중학생들의 학습성향과 문화적 배경등을 고려하여 교육 커리큘럼 및 학습 프로그램을 보다 효과적으로 설계할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강지영, 김태영(2017). 우리나라 초·중·고등학생들의 영어 학습 불안감과 동기. **팬코리아영어교육학회**, 29(1), 63-83.
- 김서중, 최연희(2007). 음운단기 기억 능력과 학습자 성향 및 구두반복학습이 중학생의 영어 어휘학습에 미치는 영향. **Foreign languages education**, 14(1), 243-270.
- 박동열(2006). 대학생의 직업기초능력 유형 진단 도구 개발과 타당화 연구. **농업교육과 인적자원개발**, 38(2), 225-245.
- 이문복, 황중배, 전지현, 최윤희, 김진영, 장은경(2013). 2013 초·중등 영어교육 현황분석 연구. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이재열, 백순근(2017). 행동지표 제시형 실천적 교수역량 평정척도 개발 및 타당화. **교육평가연구**, 30(4), 665-691.
- 이일연. (2002). 동기와 전략으로 본 영어 학습자들의 성향 분석. **영어어문교육** 8(2), 151-176.
- 임 언, 정윤경(2000). 중·고등학생을 위한 직업적성검사 개발(I). 한국직업능력개발원 연구보고서.
- 송희심(2014). 장기적 집중 영어교육 프로그램 수행이 대학생들의 프로그램에 대한 지각 및 학습 성향과 학습성과에 미치는 영향. **Foreign languages education**, 21(1), 59-81.
- 장소영, 김희정, 최선희(2013). Rasch 측정모형 적용을 통한 영어 읽기 동기 측정 도구 타당화 연구. **영어교육연구**, 25(3), 347-364.
- 함순애(2005). 한국 대학생들의 학습 스타일이 영어 학습 전략 사용과 성취도에 미치는 영향. **Foreign languages education**, 12(1), 295-332.
- 임미란(2008). 학습유형과 언어불안이 영어 학업성취도에 미치는 영향. **영어영문학**, 21(3), 223-246.
- 황명환, 이희경, 김은영(2019). Rasch 측정 모형을 이용한 교양 영어 수업 만족도 설문 도구타당화 연구. **영어교육연구**, 31(3), 127-154.
- Arbuckle, J. L. (2014). IBM SPSS Amos 23.0 [Computer program].
- Akdemir, A. S. (2019). Age, gender, attitudes and motivation as predictors of willingness to listen in L2. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(4), 72-79.
- Andrich, D. (1978). A rating formulation for ordered response categories. *Psychometrika*, 43, 561-573.

- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). **Language testing in practice**. Oxford University Press.
- Baghaei, P. (2018). The Rasch model as a construct validation tool. *Rasch Measurement Transactions*, 31(3), 1616-1619.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2007) *Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences*, 2nd edn. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, USA.
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.). *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Cohen, A. D. (2002). Learning style and language strategy preferences: The roles of the teacher and the learner in ELT. *English Teaching*, 57(4), 41-55.
- Carroll, J. B. (1990). Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now. In T. Parry & C. W. Stansfield (Eds.), *Language Aptitude Reconsidered* (pp.11-29). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). *Modern Language Aptitude Test* (MLAT). The Psychological Corporation. (reprinted in 2002)
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Choe, M. H. (2022). Profiling second language learners' linguistic sensitivity through a self-reporting questionnaire. *인문언어*, 24(2), 469-497.
- Christison, M. A. (2003). Learning styles and strategies. *Practical English language teaching*, 267-288.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd

- Edition). Pearson Education.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. *The handbook of applied linguistics*, 525–551.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success. *The Modern Language Journal*, 79(1), 67–89.
- Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gao, X., Zhao, Y., Cheng, Y., & Zhou, Y. (2004). Motivation types of Chinese university undergraduates. *Asian Journal of English Language Teaching*, 14, 45–64.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The Socioeducational model*. New York, UK: Peter Lang.
- Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 373–378.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Quarterly*, 20(3), 559–562.
- Horwitz, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72(3), 283 – 294.
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives Structural Equation Modeling. *A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55.
- Jee, M. J. (2012). Affective factors in Korean as a Foreign Language: Anxiety and beliefs. *Language, Culture and Curriculum*, 25(2), 169–186.
- Kim, H. O. (2003). Prior learning experience and contextual factors in learner beliefs about language learning. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 19(1), 149–172.
- Kulas, J. T., & Stachowski, A. A. (2009). Middle category endorsement in odd-numbered Likert response scales: Associated item characteristics, cognitive demands, and preferred meanings. *Journal of Research in*

Personality, 43(3), 489-493.

- Linacre, J. M. (2024). *A user's guide to Winsteps Ministeps: Rasch-model computer programs* [version 5.7.1]. www.winsteps.com.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44(2), 283-305.
- Masgoret, A.M., & Gardner, R.C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta - analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 123 - 163.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House/Harper & Row.
- Oxford, R. L. (1993). Gender differences in styles and strategies for language learning: What do they mean? Should we pay attention. *Strategic interaction and language acquisition: Theory, practice, and research*, 541-557.
- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The modern language journal*, 73(3), 291-300.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-Value Theory of Achievement Emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge.
- Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21(1), 87-111.
- Robinson, P. (2013). Individual differences, aptitude complexes, SLA processes, and aptitude test development. In M. Pawlak (Ed.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (pp. 57-75). Springer-Verlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Schmeck, R. R. (1988). Strategies & styles of learning: An integration of varied perspectives. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning*

styles. New York: Plenum Press.

- Shin, D., & Lee, Y. C. (2021). A Study of English Major Students' Beliefs about Language Learning. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 21(24), 167–184.
- Skehan, P. (2012). Language aptitude. In S. Gass & A. Mackey (Eds.), *Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 381–395). Routledge.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304–318.
- Sternberg, R. J. (2001). Reflective intelligence: At the interface between the east and the west. *Contemporary Psychology*, 46(1), 34–37.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14.
- Wright, B. D., & Linacre, J. M. (1994). Reasonable mean-square fit values. *Rasch Measurement Transactions*, 8, 370–371.
- Wong, L. L. C., & Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39, 144–163.
- Zheng, Y. (2018). The effect of online language learning on language anxiety. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(5), 618–629.
- Zwick, R., Thayer, D. T., & Lewis, C. (1999). An empirical Bayes approach to Mantel-Haenszel DIF analysis. *Journal of Educational Measurement*, 36(1), 1–28.

마을교육공동체의 생태주의적 돌봄 교육에 관한 문화기술지 연구: S 초등학교 사례를 중심으로

이 현 주

전남대학교 대학원 교육학과
(교육사회전공/ 지도교수 : 전 하 람)

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 연구목적

생태주의는 최근 범세계적으로 심각하게 대두되는 생태계 문제를 적극적으로 대처하기 위해 논의되는 학문적 패러다임이다. 여러 학문 분야는 생태주의적 담론을 형성하여 새로운 연구과제를 설정, 계획, 시행하면서 생태주의를 기반으로 하는 지식과 기술을 인간 생활방식에 적용하고 있다. 교육부는 이러한 시대적 흐름을 반영하여 2021년 11월 「2022 개정 교육과정 총론 주요사항」을 발표하였다.

개정 교육과정은 변화하는 미래 사회에 대응하기 위해 제안된 여러 체제 중 하나로 “생태전환교육”을 언급하였다. 생태전환교육은 “기후변화와 환경재난 등에 대응하고 환경과 인간이 공존을 추구하며, 지속가능한 삶을 위한 모든 분야와 수준에서의 생태주의적 전환을 위한 교육”이다(개정교육과정, 2022: 14). 구체적인 내용으로 인간 이외의 다른 종을 보호하는 의식 증가, 생태주의적 감수성과 책임감, 미래세대의 권리로서 환경권을 존중하는 것이다. 생태전환교육은 모든 교과와 연계되어 사회체제의 변화를 제안하고 실천 방안을 모색하는 교육을 강조하기에 미래 교육에 중요한 전환점으로 평가된다.

다시 말해, 교육이 생태주의적 사고방식으로 전환되어야 한다는 발상을 통해 인간의 삶을 반영하는 모든 인간관계에 새로운 시각을 제시할 수 있다(서용석, 2023). 특히, 코로나 시기에 발생한 사회적 돌봄체제의 한계점을 보완하기 위해 생태주의적 접근방식이 필요하다. 즉, “돌봄을 개인적인 차원에서뿐 아니라 경제, 정치, 사회, 문화의 복합적인 차원들과의 관계에서 접근”하여(심정보, 2021: 21) 삶의 생태적 관계망에서 돌봄의 가치를 재평가할 전환적 사고가 필요하다(홍덕화, 2018; 김홍주 외, 2013).

과거 돌봄은 주로 가정에서 여성이 마땅히 해야 하는 사적인 일로 인식되었다. 1990년 이후 서구페미니즘에서 돌봄에 관한 연구들이 소개되면서(Nelson, 1993; Folbre, 2001; Winkler, 2015) 공적인 영역으로 돌봄을 확장해야 한다는 연구가 증가했다. 특히, 최근 문제가 되는 고령화와 저출산의 사회적 현상을 사회적 돌봄의 관점으로 확장되었다(유해미, 2017; 김영철, 2020; 정재훈, 2023).

사회적 돌봄이란, 돌봄을 사적인 차원에서 국가적·공적·공공성의 차원으로 확장한 개념으로 모든 시민이 자신의 사회적 위치와 관계없이 평등하게 인간다운 삶을 누릴 수 있는 돌봄을 의미한다(Daly, Lewis, 2000). 즉, 사회적 돌봄을 민주주의적 관점으로 접근할 수 있는 돌봄 민주주의를 의미한다(한국보건사회연구원, 2021; 서교연, 2021; 김희강, 2018). “돌봄 민주주의”는 트론토(Tronto J.)가 2013년에 처음으로 언급한 용어로 사적인 영역의 돌봄이 공적인 민주주의적 가치에 부합되면서 서로의 한계점이 보완되는 것을 의미한다. 즉, 인간이라면 누구나 사회를 살아가는 데 필요한 돌봄이 민주주의적 원리에 따라 상호의존적인 돌봄 관계로 대등하게 실현되어야 함을 의미한다.

따라서 돌봄은 “잘 살 수 있도록 우리의 세상을 바로잡고 지속시키고 유지하기 위해 우리가 하는 모든 활동”이며(Tronto, 2021: 67), 그 대상은 자기 몸, 자아, 주변 환경을 포함하며 생명 유지의 복합적 그물망으로 엮을 수 있는 모든 것이다. 이는 인간이 가족관계를 넘어 다양한 사회영역에서 사람들과 연결되어 필연적으로 돌봄을 주고받는 상호의존적 관계가 형성되는 것을 의미한다. 때문에, 돌봄은 개인적 차원에서 윤리적, 사회적, 정치적, 교육적 차원의 문제로 확장될 수 있다(Held, 2006; Kittay, 1998; Tronto, 2015).

이 연구가 생태주의 사상과 돌봄 민주주의를 특별한 관심을 기울이는 배경이 여기 있다. 생태주의는 모든 형태의 생명이 그 자체로 가치가 있다는 전제 조건을 토대로 생태 간의 유기적 상호작용을 존중한다(오만석, 2011). 즉, 인간을 포함한 모든 유기적 생명체뿐만 아니라 이들의 상호작용으로 생성되는 생태주의적 구성주의를 포함한 개념이다(김용련, 2022). 같은 맥락에서 상호작용을 만들어내는 시너지 효과인 공동체 정신을 반영하기에, 생태주의는 공동체 구성원들의 상호의존적 관계의 총체적 세계관을 지향한다(김용련, 2015). 이는 돌봄 민주주의의 원리에서 의미하는 “민주주의 사회에서 시민으로 산다는 것은 다른 시민을 돌보는 함께 돌봄(caring together)”의 필요성과 같은 맥락으로 해석할 수 있다(Tronto, 2014: 24). 다시 말해, 돌봄 민주주의와 생태주의는 공통으로 인간의 상호의존적 특성을 존중하면서 다차원적으로 실천할 수 있는 전 과정을 의미한다(김희강, 2020). 아울러 돌봄 관계는 돌봄을 주고받는

타인과 관계를 맺는 출발점 즉, 인간이 사회적 유대가 가능한 생태주의적 상호작용을 할 수 있는 공동체 정신의 조건임을 의미한다(Held, 2017).

요약하면, 이 연구는 궁극적으로 생태주의적 관점에서 함께 돌봄의 실천이 가능하다는 것을 설명한다. 즉, 인간 개인을 포함한 전체 자연과 사회의 생태계 관계에서 돌봄이 적용할 수 있다는 것이다. 나아가 돌봄이 개인적 측면에서 사회적 관계에 국한되지 않고 자연적 관계, 역사적 관계에도 적용될 수 있다. 따라서 이 연구에서는 모든 생태계 구성원의 돌봄 관계를 ‘생태주의적 돌봄’이라고 부르도록 한다.

생태주의적 돌봄은 생태계의 구성원들이 돌봄이라는 관계망 안에서 개별 구성원의 지속적 성장과 전체로의 상호협력관계가 이뤄지는 공동체 안에서 실현된다. 또한, 생태주의적 돌봄은 교육이라는 틀 안에서 성장 발달한다. 이는 교육이 생태주의적 돌봄의 전제 조건인 인간의 상호의존관계에서 출발하기 때문이다(고병헌, 2003). 같은 맥락에서 학생의 건강한 관계가 성장하는 데 필요한 배려심, 이타심, 공동체 의식은 돌봄 윤리를 배울 수 있는 교육과정을 통해 형성된다(Noddings, 1992). 그 결과 학생들은 상호의존성을 기반으로 하는 생태주의적 돌봄을 배울 수 있다(홍찬숙, 2023). 따라서 돌봄과 교육이 함께 실행되어야 한다고 주장하는 의견들은 학생을 돌봄의 대상이며 동시에 주체로 성장시켜야 함을 강조한다. 이는 교육공동체의 목표가 실현되는 과정이며 구체적으로 마을이라는 특수한 공간 안에서 지역민들이 함께 참여하는 마을교육공동체가 지향해야 하는 교육의 방향이다.

종합하자면 이 연구는 마을교육공동체가 생태주의적 관점에서 함께 돌봄의 교육적 실천이 가능한 공간이라고 판단한 연구자의 인식에서 출발한다. 이 전제 조건은 마을교육공동체에서 진행되는 교육이 삶과 통합된 개념을 내포하기에, 생태주의적 관점에서 마을 지역주민이 공유하는 지리적, 역사적, 행정적 조건에 따라 어떠한 집합적, 복합적, 유기적 상생 관계를 갖는지 이해할 수 있다. 더불어 지역에 내재해 있는 사회적 자본이 마을교육공동체를 통해 인간과 인간, 인간과 지역의 관계뿐 아니라 인간과 자연과의 관계에서 상호의존적 돌봄 관계를 회복할 수 있는 원동력을 알 수 있다.

실제로 본 연구에서 살펴보고자 하는 S 초등학교는 마을교육공동체의 이러한 특성을 정규 교육과정에 반영하여 지역의 가슴 아픈 역사적 사건인 여순사건을 지역주민들과 함께 통합교과수업으로 진행하고 있다. S 초등학교가 속한 순천시는 1948년 10월 19일에 발생한 군인 반란의 피해자들이 있는 지역사회이다. 최근 여순사건과 관련한 피해 보상정책이 정치적 이슈로 등장하면서 이 지역주민은 적극적인 자세로 정치에 참여하게 되었다. 이러한 지역사회의 환경과 맥락을 고려하여 S 초등학교 교사와 학부모, 마을활동가는 여순사건을 3년간 학생들과 끊임없이 상호작용하여 정규 교육과

정에 적용하는 기초를 성립했다. 그러므로 본 연구에서는 마을교육공동체의 가르침과 배움이 지역사회의 환경과 맥락 안에서 끊임없이 상호작용하는 과정을 경험하고(노상우, 2007; Davis, 2004) 상호의존적 돌봄을 실천하는 의무와 권리를 지닌 민주시민을 양성하는 사례를 살펴보고자 한다.

이 연구의 목적은 S 초등학교에서 진행되는 여순사건의 교육과정을 참여 관찰하여 생태주의적 돌봄이 어떻게 교육적으로 실천되는지를 이해하는 데 있다. 이는 마을교육공동체에서 진행된 교육과정의 성과를 측정하고 분석하는 것이 아닌 교육과정 중에 발생한 대화의 맥락에서 참여하는 사람들 간의 관계를 해석하고 성찰할 수 있는 문화기술지법을 통해 접근할 수 있다. 문화기술지는 문화사회라는 거시적인 차원에서뿐 아니라 선별된 공동체를 미시적인 차원에서 조명할 수 있다. 따라서, 마을교육공동체는 거시적인 관점에서 S 초등학교가 위치한 지역적, 역사적, 행정적 문화사회의 구조를 이해한다. 다음으로 미시적인 관점에서 구체적으로 실현하고 있는 교육과정을 참여함으로써 학생과 교사, 마을활동가의 상호의사소통이 어떻게 진행되고 있는지를 기록하고 분석한 후 S 초등학교의 교육문화를 종합한다. 마지막으로 문화기술지로 얻은 종합적인 자료를 통해 마을교육공동체가 가지는 교육적 의미를 탐구하고자 한다.

2. 연구 문제

연구목적 달성을 위해 설정한 연구 문제는 세 가지다.

첫째, 마을의 역사적 사건이 마을교육공동체를 통해 만든 생태주의적 교육과정은 무엇인가?

둘째, 마을교육공동체의 구성원들이 상호학습하는 과정 안에서 건설하는 함께 돌보는 관계는 무엇인가?

셋째, 생태주의적 돌봄이 마을교육공동체를 통해 향유되는 교육문화는 무엇인가?

II. 이론적 배경

여기서는 이 논문 주제의 핵심어인 생태주의, 돌봄, 마을교육공동체의 이론적 배경이 되는 개념을 정리하고 연구의 기반이 되는 이론을 설명한다. 개념은 특정한 주제나 대상을 이해하기 위해 보편적으로 사용되는 문장적 지평의 의미를 함축한 지적 도구이다. 이러한 개념의 보편적인 특성에 따라 연구에서 주개념으로 적용될 수 있는 의미를 추출해서 구성하였다. 연구의 기반이 되는 이론은 사회생태주의와 돌봄민주주의 이

론으로 이 두 이론이 어떻게 마을교육공동체 안에서 생태주의적 돌봄으로 창안할 수 있는지 선행연구를 통해 연구자의 해석학적 논의로 전개했다.

1. 생태주의

1) 개념정리

생태주의(Ecology)의 어원은 독일 철학자 헤겔(Hegel)이 명명한 *Ekologie*에서 유래했는데, 그는 “생물과 환경 및 함께 생활하는 생물과의 관계를 논하는 과학”으로 정의하였다(예철해, 2006: 154). 하지만 산업환경 오염으로 인한 생태 위기 인식이 확산하면서 생태주의는 거시적, 원시적, 총체적, 통합적 관점으로 전환하기 시작했다. 이를 반영하여 현대 생태주의는 “살아있는 것들의 환경, 살아있는 것들과 그것을 둘러싼 환경 관계의 유형, 유기체들의 상호의존성과 공존 관계”를 강조하면서(박이문, 1998: 162) “인간과 자연의 유대성을 추구하는 사유”로 정의했다(이진우, 1998: 7). 또 다른 연구는 현대 생태주의를 “인간 삶의 양식이 근본적 변화를 통해 자연과 조화로운 관계를 회복한다는 의미”로 정의했다(서용석, 2023: 148).

이처럼 현대 생태주의는 급속히 발전한 현대사회의 환경문제를 해결하는 것에서 시작했다. 인간의 이성으로 문명화된 현대사회는 자연과학의 발달과 기계적 세계를 창조하게 되었고 인간이 자연을 다스리면서 인간의 몸까지 인위적인 방법으로 조작할 수 있는 능력을 갖추게 했다(이진우, 1998). 이러한 현실에서 인간은 삶의 효율성과 실용성을 선택했고 과학기술과 경제 산업을 발달하기 위해 자연을 객관화하고 대상화하면서 무분별하게 파괴하기 시작했다(노상우, 2007). 하지만 무분별한 과학기술의 성장과 개발은 환경 파괴라는 현실 문제를 직면하게 되었다. 이를 해결하기 위해 과학적이고 합리적인 방향으로 환경을 보호하는 공공정책을 개발했으나, 오히려 인간이 이성적 사고로 세상을 다스릴 수 있다는 우월주의와 미래에 더 많은 발전과 행복이 보장된다는 착각에 빠뜨렸다(박이문, 2001).

사실 환경보호라는 용어는 환경을 보호하는 인간만이 환경을 개발, 조정, 보호하는 존재로 인식할 수 있기에 인간 우월성의 오류를 범하게 했다. 인간 인식과 삶의 방식의 깊은 성찰적 사고의 전환 없이 진행되었기에 근본적인 문제를 제대로 조명하지 못한 채 문제 해결을 위한 대처 방법으로만 접근했다(노상우, 김관수, 2007). 이와 같은 현실은 학계 연구자들에게 새로운 패러다임으로 재정립해야 함을 제안했다(교수신문, 1999.1). 연구자들은 환경과 생태계라는 용어의 인식론적 차이점을 제기하면서 환경에 대한 새로운 패러다임 변화를 제안했다(박이문, 1998: 68-80). 환경은 인간중심의 개념으로 인간을 중심으로 둘러싼 환경이기에, 인간과 환경은 이원론적 형이상학

안에서 인간과 환경은 파편화되어 분리되어 있음을 의미한다. 반면, 생태계의 생태는 관계를 중심으로 하기에 인간을 포함한 모든 종이 서로 연결되어 끊을 수 없는 일원론적 형이상학에서 상호의존성을 강조한다(노상우, 2015). 따라서, 현대 생태주의의 개념은 기본 범주를 유기체 간의 생태주의적 관계에서 시작하여, “인간 간의 공존 관계인 공동체 안에서 일어나는 근본적인 생명 간의 관계” (노상우, 2007: 24)임을 내포하는 개념으로 인간을 포함한 유기체들이 상호의존적인 형성한 관계망 안에서 그들의 생명을 영위하는 모든 활동을 인식하는 것으로 정의할 수 있다.

2) 사회생태주의 이론

현대 생태주의 이론은 다양한 관점의 전통으로 구성되어 있다. 대표적인 전통으로는 심층생태주의, 사회생태주의가 있다. 최근 생태 위기가 심각해지면서 심층생태주의 이론에 기반하는 연구들이 증가했지만, 지나치게 인간을 배제하고 형이상학적이고 애매한 직관을 호소하는 성향이 강해 생태계 파괴 문제의 원인을 분석하거나 구체적인 대안이 부족하다는 한계점이 제기되었다(Bookchin, 1999). 이를 수정 보완하기 위해 등장한 이론이 북친의 사회생태주의 이론이다. 사회생태주의는 심층생태주의가 탈인간중심적으로 접근하는 것과는(서규선 외, 2000) 달리 인간 이성을 중심으로 접근한다.

사회생태주의 이론(Bookchin, 1999)은 인간이 인간을 지배하는 인간 이성주의적 지배 이데올로기가 변혁되지 않는다면 생태 위기의 근본적인 해결이 불가능하다는 것을 주장한다(노상우, 2004). 때문에, 인간의 변증법적 이성을 통해 지배 이데올로기를 형성한 인간중심의 도구적 이성을 비판하고 인간은 생태 안에 존재하면서 자신의 위치를 반성하는 사유를 가져야 함을 강조한다(이진우, 1998). 변증법적 이성은 사회생태주의 이론에 중요한 요인으로 인간이 생태 안에 한 부분으로 존재하지만 동시에 생태주의적 흐름에 온전히 환원되지 않는 특성을 설명하는 사고방식이다. 이는 변증법적 이성의 특성이 ‘현재 있는 것’과 ‘있어야만 하는 것’을 대비하여 사고하는 과정을 반영하기 때문이다. 다시 말해, 인간은 생태 안에 있으면서 동시에 자신의 위치를 반성할 수 있는 사유의 능력이 있기에 인간이 자연과 어떤 위치에서 관계를 맺을지를 결정하면서 생태와 조화를 이루거나 생태 위기를 극복하기 위한 방향을 망각할 수 있다. 따라서 사회생태주의 이론은 변증법적 이성에 입각한 인간이 같은 생명체로 존재하는 자연 일부분으로 책임감을 지니고 다른 생명체를 돌보는 것을 강조했다(Bookchin, 1999).

이처럼 사회생태주의는 인간을 생태계 안에서 다른 종(種)들과 유일하게

상호작용하면서 개인의 자연사를 의식적으로 성찰하고 스스로 참여하여 진화하는 존재로 인식한다. 참여적 진화는 일차자연, 이차자연, 자유로운 자연으로 구분한다(Bookchin, 1999). 일차자연은 감각기관을 통해 지각하는 무의지적인 자연을 의미하고, 이차자연은 인간에 의해 만들어진 문화적, 사회적, 정치적인 자연으로 구체적으로 현대사회의 위계질서, 계급, 국가, 시장경제이다. 자유로운 자연은 일차자연과 이차자연의 아픔과 고통을 윤리적으로 최소화할 수 있는 새로운 유기적 협력체제의 생태주의적 사회를 의미한다. 이것이 북친이 주장한 사회생태주의이다.

종합하자면, 사회생태주의 이론은 생태주의적 인본주의 차원으로 요약할 수 있다. 인본주의는 인간을 도구적 이성이 아닌 변증법적 이성으로 사고할 수 있는 자기 의식적 성찰이 가능한 존재로 접근한다. 따라서, 본 연구에서는 모든 자연은 고유한 자유로움의 주체성이 있지만, 인간만이 변증법적 이성으로 인간 본성 안에 자연을 책임져야 한다는 주체 의식을 지니고 자연과 인간이 상생의 관계임을 인식하고 실현하는 사회생태주의 이론을 기반으로 한다.

2. 돌봄

1) 개념정리

돌봄의 개념은 모든 인간은 나약하게 태어나 누군가의 관심과 사랑에 의존하여 보살핌을 받아야 하는 존재임을 인식하는 것에서 시작한다. 실제로 인간은 사회에 적응하면서 질병, 빈곤, 실업, 자연재해 등 예기치 못한 상황들에서 지속적인 타인의 돌봄을 요구하게 된다. 이를 통해 돌봄의 개념은 인간의 존재가 생물학적 뿐 아니라 사회적으로 취약성을 갖기에, 모든 인간은 필연적으로 타인에게 돌봄을 받거나 주어야 하는 상호의존적인 존재에서 돌봄을 이해할 수 있다(이형빈, 2023; 김희강, 2020). 즉, 돌봄은 인간이 취약성과 상호의존성을 내포하기에 필연적으로 보살핌을 받아야 하는 것으로 정의한다(김희강, 2022; Held, 2006; Kittay, 1998; Tronto, 2015). 또한, 돌봄은 타인과 관계를 맺는 것에서 시작하여 “돌봄을 주고받는 사회적 유대 관계를 선결조건으로 내포하기에 상호 관계성”을 강조했다(Held, 2017: 190). 이러한 돌봄의 특성은 어떠한 관점에서 조명했느냐에 따라 다양한 분야에서 새롭게 돌봄의 개념을 재발견했다.

예를 들어, 돌봄의 도덕적인 측면을 강조한 윤리론적 접근(Held, 2017)은 개인이 책임지고 있는 타인의 필요성을 충족시키고 배려하려는 도덕적 특징을 강조했다. 때문에, 무엇이 도덕적으로 권고사항인지, 최선인지를 이해하려는 인식론적 과정에서

돌봄은 추상적인 원칙에 얽매이지 않고 평가받은 도덕적 지침을 따라야 한다고 주장한다. 쉽게 말하자면, 비록 돌봄이 보편적인 도덕적 원칙을 강조한다고 해도 가족이나 가까운 관계에는 단순히 적용되는 것이 아닌 가까운 관계일수록 확실하게 돌봄의 가치를 제대로 평가받아야 함을 강조한 것이다.

다음으로 정의론적 관점에서 “돌봄은 인간존재의 심장” (Engster, 2017: 24)으로 타인의 돌봄이 필요한 인간의 의존성은 인권이라는 보편적인 사고체제를 생산한다고 보았다(Engster, 2017). 그리고 이것이 정의론과 결합하여 사회 제도적인 측면으로 발전한다면 보편적인 돌봄 정책이 성립되는 것을 강조한 관점이다. 미미한 차이이지만 이 관점은 돌봄을 인간들의 사회적 관점에서 출발해서 인간이 사회에 생존, 발달, 기능할 수 있도록, 이들의 생물학적 요구를 충족하고 기본적인 역량을 발달, 유지하도록 돕는 것으로 정의하였다. 따라서 인간은 돌봄의 틀 안에서 권리를 가지며 정의의 가치가 존중받을 수 있기에 궁극적으로 돌봄 정의론에 근거하여 인간을 보호할 수 있는 정의로운 복지국가, 돌봄 국가를 소환할 수 있는 새로운 사고방식의 체계로 전개될 것으로 제안했다(Engster, 2017; 심성보, 2021).

마지막으로 최근 돌봄 개념은 정치적인 관점으로 확장했다(Tronto, 2014). 이는 앞에서 언급한 윤리적인 관점과 정의적인 관점을 융합한 내용으로 이 관점은 돌봄이 사회적 문제가 된 원인을 신자유주의 시장체제와 개인 책임의 이데올로기가 인간의 의존성을 무시하면서 돌봄의 필요성을 경시한 사회 현상을 비판하고 이를 개선하기 위해 등장했다. 돌봄은 돌봄 국가를 소환하기 위해 정부가 돌봄 수혜자와 제공자가 속한 돌봄의 관계 안에서 그들의 돌봄 실천을 지원, 보호하면서 모두에게 평등한 ‘민주적 돌봄’이 구현되는 개념으로 보았다(Tronto, 2014: 8). 이 관점은 민주주의 본질에 따라 서로 평등하게 대우하는 조건에서 누구도 차별과 배제 없이 돌봄의 책임을 분배하는 것을 강조했다.

위의 내용을 종합하면 돌봄은 인간의 본질적 특성인 취약성과 상호의존성을 기반으로 모든 인간은 사회적 유대 관계 안에서 보살핌을 주고받아야 함을 강조한다. 돌봄의 이러한 조건은 돌봄이 인간의 기본 권리와 의무라는 차원에서 상호관계적 가치를 인정하고 사회의 공공성이 평등하게 분배되어 함께 돌보는 민주적 체제의 새로운 전환의 발상이라고 정의할 수 있다.

2) 돌봄민주주의 이론

돌봄민주주의는 인간이 지닌 취약성과 상호의존성을 위해 돌봄이 필요한 존재라는 관점에서 누구나 평등하게 돌봄의 분배를 받아야 한다는 민주적 차원을 결합한

이론이다. 즉, 돌봄민주주의는 민주주의 가치인 공평한 분배가 돌봄의 관점에서 재편된 민주주의이다. 때문에, 돌봄이 배제된 현대사회의 구조적 위계 제도 안에서 정치적 평등의 이상을 추구하는 이론으로 돌봄이 민주주의 원리와 합해져 돌봄의 공평한 분배가 이뤄지기 위해서는 국가적 책임이 필요하다는 것을 의미한다. 사실 민주적 삶은 모든 시민은 평등하다는 전제 조건을 지향하지만, 평등의 의미에서 민주적 삶을 다양한 의미를 지닌다. 예를 들어, 기회의 평등이나 결과의 평등, 동등한 인간의 권리, 인간의 자율성 등에 따라 관점이 다양해진다. 하지만 돌봄의 관점은 평등과는 다르다. 이미 위에서 돌봄이 인간의 취약성과 상호의존성을 위해 필요한 개념이라는 점을 밝혔듯이, “모든 인간은 돌봄의 수혜자이다”. 라는 관점에서 접근하기에 돌봄은 모든 인간에게 공평하게 분배되어야 한다.

돌봄민주주의 이론을 제시한 트론티는 돌봄을 민주주의와 연관하기 위해 돌봄을 인간, 정치, 민주시민성과 연결해서 돌봄 관계, 함께 돌봄, 돌봄의 시민성이라는 세 가지 요소를 기반으로 설명했다(Tronto, 2021). 먼저, 돌봄 관계란, “돌봄의 주고받는 관계가 더는 미분할 수 없는 사회적 관계이자 개인으로 환원될 수 없는 유대 관계에서 출발” 하여(김희강, 2022: 79) 사회적 관계인 민주주의를 통해 돌봄 관계를 유지할 수 있는 사회적 시스템이 필요하다는 것을 언급하고 있다(Tronto, 1993; Engster, 2017). 이는 돌봄 관계가 현대사회의 다양하고 복합적인 삶에 따라 사적인 영역으로 한정되어서는 안 된다는 것을 주장한다(홍덕화, 2018; 홍찬숙, 2023). 즉, 모두가 돌봄을 제대로 받을 수 있도록 공적인 관점에서 국가가 정치적 차원에서 돌봄 관계를 제도화해야 함을 강조했다(김현미, 2020; 홍찬숙, 2023).

다음으로 돌봄의 공평한 부담을 위해 함께 돌봄이라는 방식을 제안한다. 함께 돌봄이란, 돌봄의 4가지 도덕적 자질인 관심, 책임성, 수행성, 응답성과 함께 Sevenhuijsen(1998)가 추가한 돌봄의 자질로 돌봄을 다차원적인 과정의 실현되기 위해 모두가 지속적인 돌봄을 함께 받아야 하는 것을 인식하는 것이다. 이처럼, 함께 돌봄은 돌봄의 평등한 부담을 전제로 하기에 돌봄의 민주적 방식이다(Tronto, 1996: 24). 또한, 함께 돌봄은 우리 사회에 사회 정치 제도의 모습에 대한 문제를 제기하면서, 동시에 정치의 의식변화를 위한 전략적 사고 과정을 통해 또 다른 돌봄의 정책을 제공하는 요인으로 작용한다(Tronto, 1996). 덧붙여, 돌봄민주주의가 유토피아적인 생각이 아닌 구체적으로 실천할 수 있는 행동 방식으로 민주주의 관점에서 타인의 고통을 돌보아 줄 때, 민주주의는 돌봄을 중심으로 불평등을 줄일 수 있다. 따라서, 돌봄은 인간의 본성인 상호의존성에 따라 민주주의 시민은 서로 보살핀다는 책임의식을 기반으로 평등을 논의할 수 있는 기초가 된다(Tronto, 2014).

요약하자면, 돌봄민주주의 이론은 민주주의 사회에서 시민으로 산다는 것을 다른 시민을 보살피는 돌봄의 시민성의 자세로 사회를 평등하게 움직이게 하는 원리이다(Tronto, 2014). 돌봄의 시민성을 내재한 인간은 타인의 필요와 요구에 따라 민감하게 반응하는 상호의존적 관계성에 영향을 많이 받는 존재이다(Held, 2017). 그러므로 돌봄민주주의 이론은 서로를 돌보는 것의 기본 형식인 시민참여를 통해 이뤄진다. 가정 안에서 이뤄지는 돌봄이 성숙해지면서 돌봄과 대상의 영역이 확대되면서 돌봄은 민주주의적 활동의 발원지가 되었다.

3. 마을교육공동체

1) 개념정리

마을교육공동체는 2015년 시·도 교육청에서 제시한 혁신교육지구 협약의 사업명으로 등장하게 되면서 학계에도 이와 관련된 조사와 탐구가 시작되었다. 2015년 처음으로 마을교육공동체라는 이름으로 논문이 검색되면서 2018년부터 2020년까지는 10편 정도였다면 2021년 이후 21편으로 매년 증가하고 있는 것으로 나타났다. 이는 마을교육공동체와 연관된 사업들이 지역에 있는 교육자치단체로 확장되면서 교육학, 사회과학, 인문학 순으로 다양한 분야에서 융복합적인 관점에서 연구가 증가했음을 의미한다(김지현, 허준, 이예지, 2022). 마을교육공동체가 마을, 교육, 공동체라는 특성으로 이뤄진 합성어에서 알 수 있듯이 마을과 학교, 학교와 교육청, 교육청과 지자체, 교사와 학생, 학생과 학부모, 교사와 학부모 등 다양한 형태의 관계가 마을이라는 공간 안에서 구성된 교육을 통해 복합적으로 연결하고자 하는 성향을 보여준다. 즉, 지역과 교육을 모두 포함한 특성에 따라 개념도 지역 또는 교육의 관점에서 정의할 수 있다.

먼저, 지역사회를 중심으로 교육과 지역사회 문제를 해결하는 방법으로 제시된 개념으로 접근하면, 전국 13개의 광역시가 혁신교육지구 정책을 추진하면서 지역사회와 협력하고 소통하여 지역사회 기반 마을교육공동체를 조성하는 것으로 명시했다. 즉, 마을교육공동체는 지역 안에서 학교와 마을이 서로 자원을 공유하고, 교육을 위한 구성원들의 네트워크를 통해 함께 교육에 대한 인식을 공유하는 교육생태계를 이루는 것이다. 교육생태계 안에서의 교육은 경쟁보다는 구성원 간의 공존과 협동을 통한 상호작용과 지역 안에서의 맥락적인 학습이 강조한다(김용련, 2015). 따라서, 마을교육공동체는 교육과 관련한 다양한 주체들이 참가할 수 있게 교육 공간이 ‘학교에서 벗어나 마을로 확대되어’ 지역이 갖는 환경적 특성을 이해, 활용해서 지속적인 협력, 연대하는 생태계라는 개념으로 정의하였다(문보경, 강운진,

이인회, 2020).

또 다른 개념으로 서용선 외(2016)는 마을교육공동체를 지역 안에서 ‘우리’라는 정서적 친밀감과 연대가 서로 협동하고 상호작용하여 지속적 가능성을 유지하는 교육공동체로 정의했다. 이를 반영하여 최근 마을교육공동체의 ‘관계성’에 입각하여 학교와 마을의 관계 맺음과 관련된 개념의 연구가 진행되고 있다(양병찬, 2019; 한혜정, 2019). 김미향(2020)은 사회 유기체적 관점에서 접근하여 마을교육공동체가 지역사회의 민주적 거버넌스와 통합적인 교육을 실천할 수 있는 평생학습사회를 조성하여 배움과 삶이 연계된 새로운 교육 패러다임으로 정의하였다.

다음은 학교 교육을 중심으로 공교육의 문제점을 해결하는 목적으로 제시된 개념이다. 마을교육공동체 용어를 연구에서 처음으로 사용한 김용련(2015)은 마을교육공동체를 마을이 아이를 함께 키우는 아이들의 배움터가 되어 미래 마을의 주인으로 키우는 것으로 정의하였다. 일부 지역은 이 개념을 반영하여 마을교육공동체 정책사업을 진행할 때 마을교육공동체의 개념을 “마을 내 학생, 교직원, 학부모, 마을주민 등이 함께 학생의 교육활동지원을 위해 자발적으로 참여하는 공동체”, “학교 교육력 제고와 지역사회 발전을 위하여 지방자치단체, 학교, 시민단체, 주민 등이 협력·지원·연대하는 공동체”, “학교와 마을이 아이들을 함께 키우고 마을이 아이들의 배움터가 되도록 학교와 마을, 교육청과 지방자치단체 그리고 학부모와 시민사회가 협력하고 연대하는 교육생태계”로 조작적 정의를 제시하였다.

다른 연구에서는 청소년들이 마을에 대해 마을 안에서 배우며 마을을 위한 활동을 학교, 교육청, 지자체, 지역주민, 지역사회 단체가 네트워크를 형성하여 청소년들을 위해 지역이 함께 교육하는 협력적 거버넌스로 정의하였다(조윤정 외, 2016). 이는 마을교육공동체가 마을에 사는 청소년들에게 스스로 자기 삶의 주체가 되어 민주주의를 몸소 체험할 수 있도록 지역에 있는 여러 형태의 공동체와 협력할 것에 주안점을 두는 것을 의미한다(서우철, 2016). 마을교육공동체가 혁신 교육정책에 의해 형성되었다는 것을 고려하여 혁신학교의 목적인 학생의 배움과 성장을 중심으로 교육공동체의 모든 주체가 학생의 삶과 서로 연결된 교육정책으로 보는 연구도 있었다(임재일, 복건수, 2021). 즉, 학교를 중심으로 진행되는 마을교육공동체는 학생이 궁극적으로 마을의 인적, 물적, 문화적 자원의 활용을 통해, 마을에 관해 배우고 실천하는 공동체로 지역 사회발전에 기여할 수 있는 인재를 양성하는 것이 목적이다. 결국, 마을교육공동체는 학교 교육과정에 지역사회를 대표할 수 있는 문화, 역사 환경과 사람을 활용하여 이루어지는 학습을 연동하여 마을을 통해 그 지역 학생이 마을에 관한 것을 배워 장차 그 지역 사회발전에 인재를 양성할 수 있는

교육공동체로 정의하였다(김용련, 2019).

궁극적으로 마을교육공동체는 마을이라는 공간에서 마을주민과 학교가 교육의 주체자가 된다. 즉, 마을은 학생들에게 마을 역사, 문화, 지역 특색 등을 활용해서 학생들에게 과거와 현재를 배우고 미래를 계획할 수 있는 교육매체이면서 교육장이 된다. 나아가 학생들을 위한 교육뿐 아니라 주민들이 지역문제 의식 확장을 위한 교육이 진행되는 곳으로 학생과 주민, 교사, 마을활동가는 상호보완적 교육 관계를 성립한다.

2) 마을교육공동체의 형성과정

마을교육공동체는 교육을 중심으로 마을공동체 안에서 진행하는 다양한 활동이기에 이와 관련된 뚜렷한 이론적 배경은 마을교육공동체의 특성에 따라 차이가 있다. 하지만, 마을교육공동체의 형성과정을 이해하면서 어떻게 교육 활동이 변화했는지를 이해한다면 마을교육공동체 형성에 배경이 된 이론을 이해할 수 있을 것으로 판단된다. 마을교육공동체의 모상은 신자유주의 교육제도의 한계점을 보완하기 위해 2009년 최초로 경기도에서 시행한 혁신학교이다. ‘혁신학교’는 교육에 대한 사회적 요구를 수용하여 공교육을 보완하기 위한 ‘공교육 혁신을 통한 사회혁신’이라는 슬로건으로 시작되었다(경기도교육청, 2011).

혁신학교는 새로운 교육 패러다임의 특징을 실현하기 위해 사회경제적 조건이 어려운 지역을 중심으로 학교를 운영하였다(백병부, 박미희, 2015). 이를 위해 혁신학교는 혁신교육지구사업을 동시에 기획하여 2011년 경기도의 6개 지구에서 기초지자체와 함께 혁신교육지구가 운영되었다. 하지만, 혁신학교는 특정 학교를 중심으로 혁신학교 모델을 만들었다는 한계점이 있었다(김용련, 2019). 이를 해결하기 위해 혁신학교는 혁신교육지구사업을 통해 단위 학교와 지역사회가 연계하는 학교혁신을 위한 공동 사업을 추진하는 방향이 제안되기 시작했다(경기도교육청, 2019; 이윤미 외 2013).

하지만 지역사회를 학교교육의 보완하기 위한 수단으로 보면서(심정보, 2022). 여전히 교육의 주체가 학교 교육이라는 제도 안에서 출발해서 다시 공교육으로 되돌아와야 한다는 인식이 바뀌지 않았다(김용련, 2019). 이러한 인식을 극복하기 위해 2015년 마을교육공동체 기획단이 출범하고 같은 해 11월 경기도를 시작으로 마을교육공동체 활성화 지원에 관한 조례발표와 함께 마을교육공동체 활동이 시작했다(이혜정, 2022; 양병찬, 2018; 김용련, 2015).

엄밀히 말하자면, 혁신교육지구사업과 ‘마을교육공동체’는 뚜렷한 차이점이

없다(김소영, 구주형, 2022). 이 두 사업은 지역의 특징에 따라 서로 다른 운영 방식으로 구분되었으나 정책, 과제, 세부 과제 내용에서 유사성과 중복성이 있기에 명확한 구분을 짓기란 쉽지 않은 것으로 평가되고 있다(김미향, 2020). 정책적인 차원에서 학교와 지역을 연계한 혁신교육지구사업의 이름으로 알려졌지만, 내용과 실천은 마을교육공동체에서 추진하는 것과 같기에 사실상 혁신교육지구사업의 주된 목표는 ‘마을교육공동체 구축’에 있다고 주장한다(김용련, 2019; 김미향, 2020).

위의 내용을 정리해서 마을교육공동체는 학교와 지역을 연결하는 교육장으로 지역사회의 사회자본을 통해 공교육의 문제점을 보완해 가는 교육과정 중에 있다. 즉, 공교육의 본질인 누구나 평등하게 교육받을 수 있는 원칙을 지키고 다양하게 변하는 사회구조를 쇄신하면서 지역사회의 특성을 발전시킬 수 있는 인재 양성을 새롭게 도모하는 것이다. 이는 역사적 흐름 안에서 변화된 사회의 요구에 따라 구체적으로 혁신학교, 혁신교육지구사업에서 마을교육공동체라는 교육적 패러다임이 전환했다.

4. 선행연구 검토 결과

기존 연구들을 기반으로 본 연구의 가치와 독창성을 살펴보고자 생태주의적 돌봄의 관점에서 마을교육공동체를 탐색한 결과 이와 관련된 연구가 없었기에, 생태주의와 돌봄 이론을 분리하여 탐색 후 분석했다. 그 결과, 마을교육공동체와 관련된 연구는 주로 개념정리와 역사적 관점에서의 형성과정, 사례로 구분되었다. 이 중 마을교육공동체를 생태주의나 돌봄 이론을 접목하여 교육적 실천에 관한 연구를 탐색한 결과 돌봄이론은 생태주의보다 적게 연구된 것으로 나타났다. 그 이유는 이미 앞에서 말한 것처럼 여전히 돌봄 책임을 여성이 가정에서 하는 일로 간주되었기 때문이다. 따라서 마을교육공동체 안에서 돌봄이 민주주의를 실현할 수 있는 개념으로 보는 관점은 이 연구의 독창성이라 할 수 있다.

생태주의 이론을 활용한 연구에서 주민들을 대상으로 하는 교육활동과 관련해서 인도네시아 귀환이주여성을 대상으로 농민 공동체에 속하는 과정을 생태시민성과 연관해서 연구하였으나 성인들을 대상으로 하기에 지역 안에 있는 학교와의 연계 활동이 고려되지 않았다(김효정, 2023). 대부분 생태주의 이론은 네트워크적 관계성과 관련한 연구로 교사가 마을교육공동체 발전을 위해 협동과 상생을 제안하는 연구와(박은주, 2020) 대학-지방정부-지역사회의 트리플헬릭스 모형을 통해 거시적인 관점에서 지역교육혁신을 제안하는 연구가 있었다(조재준, 서미숙, 손연아, 2022). 같은 맥락에서 지역교육력을 강화하기 위해 교육공동체의 운영원리를 기반으로 생태주의적, 사회자본, 교육거버넌스를 탐색하면서 마을교육공동체가

입체적인 개념을 창안하였다(김용련, 2015). 지속가능한 돌봄의 개념을 성찰한 공동체형 복지실천에 관한 연구는 공동유아가 함께 돌본다는 의미에서 지속적인 관계성과 교육의 일상성을 연구하였으나 유아를 대상으로 하고 있다는 차이점이 있다(조미라, 2020).

다음으로 돌봄이론을 적용한 마을교육공동체는 먼저 흥동-장곡이라는 구체적인 사례를 통해 행위자-네트워크를 중심으로 주민과 물적 자원, 지역교육시설의 상호작용을 통해 교육과 돌봄이 일어난다는 것을 밝혔으나 전반적인 교육체제에 관점을 두고 연구를 하였기에 실질적인 학교 수업 안에서 교사와 학생 마을활동가의 대화적인 관점에서 살펴보는 않았다는 차이점이 있다(양병찬, 최정윤, 오나비나, 김미정, 이서영, 2021). 또 다른 연구는 고려인 엄마들을 대상으로 돌봄공동체의 사례에 관한 것으로 돌봄 활동이 지역사회와의 소통창구를 활용함으로써 함께 돌본다는 의미는 있지만, 구체적인 교육 활동은 없었다(박봉수, 임지혜, 오선영, 2023). 같은 맥락에서 다문화교실의 유아교사가 돌봄공동체를 구축한 연구에서는 교육안에서 실행된 돌봄공동체의 개념은 있었으나 다문화 유아를 대상으로 했기에 보편적인 돌봄의 의미를 배제한 것으로 평가된다(염지숙, 2011). 마지막으로 농촌 지역에서 중학생을 대상으로 실행된 방과후학교 교사의 생애사를 연구한 결과 방과후교실의 특성상 돌봄의 의미는 있었으나 교사의 관점에서 연구되었기에 학생과 학부모, 마을교육공동체 활동가의 관점에서도 살펴볼 필요가 있다(이동성, 2016).

이제까지 논의된 내용을 종합하여 본 연구에서는 생태주의적 돌봄 민주주의를 세 가지 관점에서 마을교육공동체에 적용하고자 한다. 첫째, 마을이라는 공간이다. 마을을 하나의 생태계로 보는 관점으로 그 안에서 발생하는 모든 연결망을 돌봄의 공론장으로 인정하고 존중하는 관점이다. 둘째, 교육이라는 맥락이다. 마을의 사회적 자본을 활용하여 마을의 구성원들이 함께 돌보는 교육과정을 삶의 맥락에서 접근하는 방법이다. 셋째, 공동체라는 문화이다. 공동체의 특성은 구성원들이 공유하는 문화를 형성할 수 있기에 구성원 간의 평등한 상호보완적인 관계를 형성하여 함께 나누는 문화를 지향하는 것을 목표로한다. 그러므로 생태주의적 돌봄민주주의 관점의 마을교육공동체는 학교를 포함한 마을이라는 공간에서 지역사회를 반영한 독특한 생태문화를 생산하고 재생산하기 위해 모든 학습자가 더불어 살아가는 돌봄 민주주의를 배우면서 자신의 꿈을 공동체와 함께 이룰 수 있는 새로운 학습의 장이라고 정의한다.

III. 연구방법

본 연구는 생태주의적 관점에서 마을교육공동체의 교육과정이 어떻게 함께 돌봄을 새로운 교육문화로 만들어내는지를 살펴보기 위해 문화기술지를 선택하였다. 문화기술지는 사람들의 행동이 어떠한 문화적 지식을 반영한 경험에 따른 것인지 해석하는 것을 목적으로 한다. 이 때문에 문화기술지는 문화의 복합적인 맥락을 이해할 수 있는 구체적인 상황을 기반으로 분석, 해석할 수 있기에 넓은 의미에서 해석학적 연구방법을 따른다. 본 연구에서는 연구과제의 초점을 명확히 하기 위해 Hymes(1979)가 제시한 주제 지향적 형식의 문화기술지를 선택한다. 주제 지향적 문화기술지는 공동체 안에 존재한다고 알려진 삶의 측면의 초점을 좁혀 연구하는 형식이다. 이 형식을 선택한 이유는 마을교육공동체의 형태를 기반으로 운영되는 S 초등학교의 교육과정이 생태주의적 돌봄민주주의라는 주제에 따라 어떠한 교육이 실천되고 있는지를 수 있기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 순천에서 발생한 여순사건을 정규 규정 교육과정에 활용한 S 초등학교의 사례가 학생들에게 생태주의적 돌봄의 교육적 가치를 재발견할 수 있을 것으로 평가한다.

1. 연구 참여자 선정 및 자료수집

1) 연구참여자 선정

문화기술지는 연구참여자를 세 가지 관찰 단계에 따라 다른 기준으로 선정한다. 먼저 서술관찰이다. 서술관찰은 연구 초기에 전반적인 S 초등학교의 사회문화를 관찰하는 단계로 모든 구성원을 관찰하기에 연구참여자는 S 초등학교의 모든 구성원이다. 다음은 집중관찰 단계로 서술 단계에서 발견된 의미 있는 사건에 집중해서 관찰하는 단계이다. 연구참여자는 이 의미 있는 사건에서 주로 연구 주제에 충분한 경험을 제공하는 참여자를 선정한다. 예를 들어, S 초등학교의 역사를 잘 알고 계시는 교사, S 초등학교가 속한 마을에서 오랫동안 거주한 학부모, S 초등학교를 1학년 때부터 다닌 학생들이 될 수 있다. 마지막으로 선별관찰은 의미 있는 사건에서 특정 문화적 범주의 차이를 관찰하는 단계이다. 연구참여자는 집중관찰 단계에서 충분한 경험을 제공한 참여자의 조언을 참고하여 선정한다. 특히, 선별관찰에 선정된 참여자는 서술관찰과 집중관찰에서 발견하지 못한 부분을 심화할 수 있는 면담이 있기에 연구목적에 따라 S 초등학교 6학년을 대상으로 학생 4명과 학부모 4명, 교사와 마을활동가를 각각 2명씩 선정할 계획이다.

2) 자료수집

(1) 문헌, 관찰일지 노트와 영상자료

문헌은 전반적인 문화를 이해하는 데 활용하는 자료이다. 예를 들어 공공기관의 문서, 연구논문, 통계자료, S 초등학교 학생들의 활동 작품, 등이며 S 초등학교가 마을교육공동체 교육과정을 선택한 사례로서는 역사 기록지와 S 초등학교 홈페이지의 게시글을 통해 역사 과정을 분석한다.

관찰일지 노트는 문화기술지에 중요한 자료로 연구 기간 관찰한 모든 내용으로 공동체에서 발생한 사건들을 기술한다. 내용은 문화연구자에 대한 정보제공자들의 반응과 연구자의 질문, 사회적 공간 등을 포함한다. 연구자가 보고 들은 것을 적으면서 연구자가 표현하는 부호화된 언어와 현지에서 발생한 언어를 구분해서 작성한다. 최근 문화기술지 자료로 영상을 녹화하는 예도 있다. 하지만 이를 위해서는 반드시 사회적 상황에 방해가 되지 않는 장소에 설치할 필요가 있으며 이를 의식하지 않은 상황에서 연구가 진행될 수 있어야 한다. 마찬가지로 사진을 촬영할 때도 사전에 충분한 설명과 함께 사회적 상황의 흐름이 끊기지 않는 범위 내에서 적용할 수도 있다. 따라서 본 연구를 진행하는 동안은 최대한 녹음과 현장에서 작성된 관찰 노트를 활용하고 영상녹화는 모든 교육과정이 끝난 순천 예술제의 활동을 녹화하는 것으로 활용한다.

(2) 관찰-질문

문화기술적 탐구의 기본 단위는 질문-관찰의 연속으로 연구자의 관점에서 질문과 관찰은 서로 분리되어 존재할 수 없다. 문화기술지의 참여 관찰법은 사람들의 활동과 물리적 특성을 관찰하는 것로부터 비롯하여 그 장면의 일부가 되는 것이 무엇인지를 관찰하는 법으로 세 가지 단계로 심화한다. 먼저, 광범위하게 사회적 상황이 발생하는 것을 조망하는 서술관찰부터 이를 기반으로 기록하고 분석 후 의미에 따라 연구 범위를 좁힌 집중관찰을 한 후 마지막으로 현지에서의 많은 분석과 반복되는 것을 관찰하기 위해 연구대상자를 면담하는 선별관찰로 진행된다. 문화기술지에서 질문은 연구자가 현장에서 관찰을 기록하면서 끊임없이 연구의 목적을 지향하는 질문을 던지는 행위를 의미한다. 본 연구에서는 Spradley가 제시하는 ‘서술관찰’, ‘집중관찰’, ‘선별관찰’의 흐름에 따라 ‘서술적 질문’, ‘구조적 질문’, ‘대조 질문’을 적용한다.

서술적 질문은 문화연구자 자신에 대한 정보를 포함하고 있다. 이때는 연구자가 한 행동을 중심으로 육하원칙에 따라 질문을 구성한다. 서술관찰은 처음 접하는 문화를 연구자가 잘 알지 못하기에 연구를 안내해주는 의미에서 관찰한다. 연구자는 자기 생각과 감정을 표현하면서 문화를 새롭게 접하는 연구자의 관점을 전달할 수도 있다.

또한, 구체적인 서술관찰을 진행하기 위해 사회적 상황을 공간, 행위자, 사물, 동작 활동, 사건, 시간의 연속, 목적, 정서에 따라 관찰한다.

구조적 질문은 총괄용어와 함께 한 영역의 의미론적 관계를 활용하여 질문한다. 예를 들어 S 초등학교의 교육과정의 단계를 한 영역으로 보면 구체적으로 ‘S 초등학교는 모두 어떠한 교육과정의 단계들이 있는가?’ 이다. 구조적이고 반복적인 질문을 근거로 집중관찰 한다. 집중관찰은 다음의 네 가지 방법으로 진행된다. 먼저, 집중관찰을 위해 잠정적으로 정한 영역들의 목록을 작성한다. 다음으로 관찰하면서 연구자에게 질문할 수 있는 구조적 질문을 작성한다. 그리고 집중관찰을 하기 좋은 기회를 제공할 수 있는 관찰 거점을 찾고 마지막으로 집중관찰을 하면서 연구자가 참여할 수 있는 활동들을 확인한다.

대조질문은 선별관찰을 진행할 때 하는 질문으로 문화적 의미가 부분적으로 한 영역에서 범주들이 다른 범주들과 어떻게 대조를 이루는지 관찰된 영역의 용어들 사이에 존재하는 차이에 근거를 두고 질문을 하는 것이다. 예를 들어, S 초등학교의 교육과정을 참여하면서 여순사건에 관한 연극을 하기 전과 후 학생들은 어떻게 변했는지, 여순사건을 연극으로 만들었을 때, 글로 작성했을 때, 미술로 표현했을 때 각각의 교육과정의 어떠한 차이점이 있었는지 등과 같은 질문을 할 수 있다.

(3) 면담

문화기술지에서 면담은 비형식적과 형식적인 면담으로 구분한다. 비형식적 질문은 관찰하는 전 과정 동안 참여자들에게 하는 직접 질문이다. 관찰 일지를 통해 알 수 없는 문화적 의미를 발견하기 위해 구조화되지 않은 개방형으로 질문한다. 개방형의 질문은 연구자에게 그들의 내재 된 문화적 지식을 직접으로 이해할 수 있는 긍정적인 효과를 볼 수 있다. 예를 들어, 전반적인 S 초등학교의 특성을 이해하고자 한다면 S 초등학교의 시간표와 교사, 학생 수, 특별활동의 종류, 학교에서 진행되는 월별 행사, 교훈 등을 자연스럽게 질문할 수 있다.

반면 형식적인 면담은 정해진 참가자와 시간약속을 하고 진행되는 면담으로 대개 서술적 질문에서 시작한다. 예를 들어, S 초등학교에서 보내는 일과는 어떤지, 참가자가 생각하는 교육과정의 특징을 설명한다든지, 교육과정의 장단점을 설명한다든지, 여순사건을 참여하기 전과 후의 변화, 회복적 서클을 참여하면서 느낀 점들을 서술하는 질문 등이 있다. 이는 참가자의 의식의 흐름을 인식할 수 있으며 참가자의 관점에서 연구자가 보지 못한 문화를 확장할 수 있다. 면담하면서 참가자의 동의에 따라 녹음과 관찰 노트를 작성한다. 다만 관찰 노트는 참가자의 답을 끊을 수

있는 단점이 있기에 가능한 녹음을 선택한다.

2. 자료 분석

본 연구는 Spradley가 강조하는 발전식연구절차에 따라 자료를 분류 분석한다. 분류분석은 주로 민족과학연구에서 적용된 것으로 인간의 사고와 문화 지식을 참여자의 내부자 관점에서 분류하는 것을 의미한다(Spradley, 2016). 분류는 의미론적 관계를 근거로 구성된 범주로 한 영역 안에 포함된 용어들 사이의 관계를 명시한다. 각 절차는 영역분석, 분류분석, 성분분석, 주제분석으로 구성되며 이는 특정한 순서가 있는 것이 아닌 심층적인 의미체계를 만들기 위해 문화의 초점을 좁히는 과정으로 작용된다.

영역분석은 문화영역의 기본요소를 파악하는 것으로 총괄용어, 포함용어, 의미론적 관계를 탐색하는 것을 목적으로 한다. 영역분석은 연구에서 중요한 문화적 장면을 선정하여 문화의 구성요소를 활동, 행동, 사건, 공간, 사람, 물건, 감정, 목적에 따라 탐색하는 작업이다. 분류분석은 영역분석에서 작성한 것을 기반으로 유사성이 무엇인지 탐색 후 각 관찰에 따른 질문과 면담 자료를 통해 분류표를 완성하는 목적으로 한다. 특히, 선별관찰을 통해 얻은 면담의 자료를 잠정적 분류표에 작성하고 집중관찰을 통해 점검하고 분류표를 완성하는 과정을 거친다. 성분분석은 문화적 범주와 관련 속성을 체계적으로 탐색하는 분석방법으로 사람들이 자신의 문화적 범주를 어떻게 부여하는가에 의미를 둔다. 이때 활용하는 질문이 대조질문으로 문화영역 내의 부분집합의 대조점의 의미와 속성에 따라 성분을 분류할 수 있다. 마지막으로 주제분석은 분석 전 과정에서 이뤄지는 것으로 각 영역의 총괄용어에 대한 성분분석, 포괄적 영역 탐색, 대조차원에서의 유사성 탐색, 보편적 주제 탐색의 전략을 이용해서 분석한다. 특히, 주제는 참여자들의 반복되는 표현, 일관성이 있는 주장, 격연이나 속담을 통해 외적으로 드러난 것과 참여자의 집단행동 원리를 통해 내면에 있는 주제를 발견하여 분석한다.

S 초등학교에서 진행되는 “여순 10.19 마을교육과정”은 2학기에 진행되는 주제통합 교육과정이다. 학생들은 여순사건의 역사적인 맥락을 배운 후 유가족과 만나는 시간을 갖는다. 그리고 다른 교과와 융합된 다양한 표현활동을 배운 후 최종적으로 연극을 발표함으로써 순천시 주민들에게 치유와 회복의 시간을 제공한다. 교육과정 중에 발생하는 학생들과 교사, 마을활동가, 학부모 간의 행동과 대화를 위에서 제시한 4가지 분석을 기준으로 마을의 사회적 자본인 여순사건이 어떻게 생태주의적 돌봄의 요인으로 실천하고 있는지 최종 주제로 삼아 분석할 계획이다.

IV. 연구 진행 계획

본 연구를 진행하기 위해 이미 관련 교사, 마을활동가, 학교장의 허락은 승인받은 상태이다. 본 연구는 다음의 절차에 따라 진행될 계획이다. 먼저, 논문계획서 발표 후 IRB심사 절차에 따라 승인받은 후, 8월 26일부터 10월 31일까지 계획된 프로젝트형 교육과정에 참석한다. 구체적으로 2학기 첫 주에 여순사건과 관련된 사전 수업이 진행된다. 이 시기에 연구자는 여순사건과 관련된 주민들이 학생들과의 소통을 관찰하면서 어떠한 방식으로 교과목을 운영하는지를 이해할 수 있을 것으로 평가된다.

구체적으로 학교의 교육과정에 따라 학생들의 국어, 미술, 연극 활동을 통해 여순사건을 표현하는 수업시간을 참여한다. 이 시기에 연구자는 학생들이 어떻게 여순사건의 역사적인 관점을 표현하는지를 관찰하며 그들에게 전달된 역사적 의미가 생태주의적 관점에서 어떻게 표현하는지 관찰할 수 있을 것으로 예상된다. 특히, 교사/마을활동가와 학생, 학생과 학생, 교사와 학부모의 관계 안에서 여순사건이 어떤 돌봄의 방식으로 표현하는지에 중점을 두고 관찰한다. 마지막으로 모든 교육과정은 순천시에서 진행하는 연극제로 수업의 결론을 맺는다. 이를 통해 학생들이 준비한 연극이 순천시민들에게 어떠한 영향을 주는지를 관찰하며 학생과 지역주민들 간의 생태주의적 돌봄의 관점에서 민주주의 시민교육의 의미를 살펴볼 수 있을 것으로 간주한다.

V. 예상 연구결과의 기대효과

본 연구는 이론적, 정책적, 실천적 관점에서 연구결과를 기대한다. 이론적 관점에서 생태주의적 의식 전환의 기반으로 하는 사회 생태주의적 관점이 인간의 존재론적 의미를 부여할 수 있는 돌봄 이론과 함께 어떻게 교육과정에 전개될 수 있는지에 관한 이론적 배경이 성립될 수 있는 것으로 기대한다. 또한, 마을교육공동체의 고유한 교육적 목적을 제안할 수 있는 새로운 이론이 도출될 수 있을 것으로 전망한다.

정책적 관점에서 구체적인 마을교육공동체의 사례를 토대로 진행한 연구이기에 지역에서 진행되는 마을교육공동체의 활성화를 위해 교육과 지역의 행정에 영향을 줄 수 있는 정책이 제안할 수 있을 것으로 간주한다. 나아가 지역의 특성을 살릴 수 있는 마을교육공동체의 활성화와 돌봄정책이 함께 진행할 수 있는 사례를 제시함으로써 현 정부에서 제안한 돌봄정책의 새로운 패러다임을 제공할 수 있을 것으로 기대한다.

마지막으로 실천적 관점에서 기존에 실행되고 있는 마을교육공동체의 교육적 가치 실천에 관한 지속적인 연구와 함께 분화되고 있는 현대사회에서 마을의 역할과

주민의 역할 교육이 삶과 배움의 연계가 되는 다양한 교육프로그램들이 활성화될 수 있을 것으로 평가된다. 나아가 마을이라는 공간의 특성을 활용하여 평생교육의 관점에서 열린 학교 세대가 공존할 수 있는 학교를 실천할 수 있는 공론장이 생길 수 있을 것으로 평가한다.

참 고 문 헌

- 경기도교육청(2014). **혁신학교 성과 보고서**
- 경기도교육청(2019). **2019 학교혁신 추진 기본계획**
- 교육부 (2021). **2022 개정 교육과정 총론 주요사항.**
- 교육부 (2021). **2022 개정 교육과정 총론 주요사항의 신·구 대비표.**
- 김용련 (2019). **마을교육공동체 생태적 의미와 실천.** 서울: 살림터.
- 김희강 (2022). **돌봄 민주국가.** 서울: 박영사.
- 노상우 (2015). **(인간과 자연의 상생을 위한) 생태교육학.** 경기도: 교육과학사.
- 박이문 (1998). **문명의 위기와 문화의 전환 -생태학적 세계관을 위하여.** 서울:민음사.
- 박이문 (2001). **더불어 사는 인간과 자연.** 서울:미다스 북스.
- 서용선 외(2016). **마을교육공동체란 무엇인가?.** 서울: 살림터.
- 심성보 (2021). **코로나 시대, 마을교육공동체운동과 생태적 교육학.** 서울: 살림터.
- 이윤미 외 (2013). **(교육공동체를 지향하는) 교육복지의 발전 과제.** 서울: 한국교육개발원.
- 이진우 (1998). **녹색사유와 에코토피아.** 서울: 문예출판사.
- 조명옥, 양진향(2023) **(질적연구방법론) 질적자료 분석의 이해와 분석.** 서울: 현문사,
- 조운정 외 (2016). **마을교육공동체 실천사례 연구.** 경기도: 경기도교육연구원.
- 조용환 외 (2022). **질적 연구 분야별 접근.** 서울: 학지사.
- Bookchin, M. (1999). **사회생태론의 철학.** (문수홍 역). 서울:솔출판사. (원전은 1990에 출판).
- Engster, D. (2017). **돌봄:정의의 심장.** (김희강, 나상원 역). 박영사. (원전은 2015에 출판)
- Held, V. (2017). **돌봄: 돌봄윤리.** (김희강·나상원 역). 서울: 박영사. (원전은 2006에 출판).
- Kittay, E. F. (2017). **돌봄: 사랑의 노동.** (김희강·나상원 역). 서울: 박영사. (원전은 1999에 출판)
- Noddings, N. (1992) **The Challenge to Care in Schools.** Teachers College

- Press, New York.
- Sevenhuijsen, S. (1998). *Citizenship and the ethics of care*. England: Routledge.
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Illinois: Waveland Press.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York(State): Holt, Rinehart and Winston.
- Tronto, J. (2014). **돌봄 민주주의: 시장, 평등, 정의**. (김희강·나상원 역). 서울: 박영사 (원전은 2013에 출판).
- Hymes, D. H. (1979). *Foundations in sociolinguistics*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- 김미향 (2020). 학교와 지역사회 간 연계·협력에 기반한 마을교육공동체의 개념 탐색. **평생학습사회**, 16(1), 27-52.
- 김소영, 구주형 (2022). 혁신교육지구 사업과 마을교육공동체 운영의 관계 연구. **교육발전**, 42(2), 325-344.
- 김용런 (2015). 지역사회 기반 교육공동체 구축 원리에 대한 탐색적 접근: 복잡성 과학, 사회적 자본, 교육거버넌스 원리 적용을 중심으로. **教育行政學研究**, 33(2), 259-287.
- 김용런 (2019). 지역교육생태계 구축과 교육행정의 과제. **한국교육행정학회 학술연구 발표회논문집**, 2019, 97-114.
- 김지현, 허준, 이예지 (2022). 마을교육공동체 활성화 요인 관련 국내 연구 동향 분석. **교육공동체연구와실천**, 4(3), 1-24.
- 김효정 (2023). 아시아 지역 시민사회 농촌개발협력을 통한 성평등과 생태시민성의 실천: 인도네시아 귀환이주여성들을 중심으로. **아시아리뷰**, 13(2), 83-117.
- 김희강 (2020). 돌봄 민주주의: 자유민주주의와 사회민주주의를 넘어. **한국여성학**, 36(1), 59-93.
- 노상우 (2007). 생태주의에서 본 현대교육학의 세 가지 과제. **교육철학연구**, 39, 57-79.
- 노상우, 김관수 (2007). 생태주의에서 본 교과관과 교육방법. **교육종합연구**, 5(1), 75-94.
- 문보경, 강운진, 이인희 (2020). 학교-마을 연계 기반 제주지역의 마을교육공동체 구축을 위한 환경 분석. **학습자중심교과교육연구**, 20(18), 607-634.
- 박봉수, 임지혜, 오선영 (2023). 고려인 자녀 돌봄공동체 사례 연구 - 인천 함박마을 '고려인 엄마들 모임' 을 중심으로 -. **在外韓人研究**, 63, 29-51.
- 백병부, 박미희 (2015). 혁신학교가 교육격차 감소에 미치는 효과. **교육비평**, (35),

204-226.

- 서용석 (2023). 교육의 생태적 전환을 위한 시론: 하이데거 존재론의 관점. **인격교육**, 17(1), 143-162.
- 서우철 (2016). 청소년 자치 마을 배움터 ‘꿈이름학교’와 마을교육공동체. **교육비평**, (37), 196-207.
- 심성보 (2022). 혁신학교 비판에 대한 반론. **교육비평**, (50), 71-106.
- 양병찬 (2019) 한국 ‘마을교육공동체’ 현상의 확산과 진화 : 지역개발과 지역교육의 관계 재구축의 관점에서. **한국교육사회학회 학술대회 발표 자료**, 2019. 1-30.
- 양병찬, 최정운, 오나비나, 김미정, 이서영. (2021). 지역공동체의 마을교육체계 분석. **평생교육학연구**, 27(3), 1-33.
- 염지숙 (2011). 다문화 교실에서 돌봄공동체 구축을 위한 유아교사의 교수실천. **열린 유아교육연구**, 16(5), 87-108.
- 예철해 (2006). 불교 생태학의 주요 원리를 실천하기 위한 생태교육의 방향. **宗教教育學研究**, 23, 151-172.
- 이동성 (2016). 농어촌지역 소규모 중학교의 교육적 가능성 탐색 : 한 현장교사의 생애사를 중심으로. **한국교원교육연구**, 33(2), 1-28.
- 이선경, 김남수, 주형선(2023). 지속가능한 사회를 위한 학교전체적 접근 사례 연구: 구성 영역과 상호작용. **環境教育**, 36(4), 313-338.
- 이형빈 (2023). 돌봄의 교육을 위한 시론 : 교사-학생 관계, 학교문화, 교육과정으로서의 돌봄. **교육비평**, (52), 103-136.
- 이혜정 (2022). 교육평등 실현을 위한 마을교육공동체의 가능성 탐색. **사회적경제와 정책연구**, 12(1), 151-182.
- 임재일, 복건수 (2021). 혁신교육 동향에 기초한 마을교육공동체 주요 특성 탐색 - 혁신교육 3.0을 중심으로 -. **교육사회학연구**, 31(4), 141-173.
- 조미라 (2020). 성찰적 공동체형 복지실천과 여건에 대한 질적연구: 인천 계산동의 공동육아 마을교육공동체를 중심으로. **미래사회복지연구**, 11(2), 35-71.
- 조재준, 서미숙, 손연아(2022). 지속가능발전교육을 위한 마을교육공동체 혁신에 트리플헬릭스 모형의 적용 가능성 탐구. **공공정책과 국정관리**, 16(1), 132-161.
- 홍덕화 (2018). 생태적 복지 커먼즈의 이상과 현실: 한살림서울의 돌봄사업을 중심으로. **환경사회학연구**, ECO 22(1), 243-276.
- 홍찬숙 (2023). 돌봄사회로의 전환과 새로운 사회계약의 방향 - 세 관점의 비교를 중심으로 -. **사회이론**, (63), 269-297.
- Daly M, Lewis J. (2000). The concept of social care and the analysis of

contemporary welfare states. **Br J Sociol**, 51(2), 281-98.

Nelson, K. (1993). The Psychological and Social Origins of Autobiographical Memory. **Psychological Science**, 4(1), 7-14.

한혜정 (2019). 마을교육공동체의 관계 구조와 행위에 관한 사회연결망 분석. 공주대학교 대학원 박사학위 논문.

Mixed Methods Research on Chinese College Students' Proactive Career Behavior Based On the Social Cognitive Model of Career Self-Management

CAO PINGPING

전남대학교 대학원 교육학과
(상당심리전공/ 지도교수 : 이 지 혜)

I . Introduction

1. Necessity and purpose

With the advancement of technology, the development of globalization, the constant change of work environment, careers patterns have become more unpredictable, these factors have brought challenges to people's career development(Guan et al., 2019; Haenggli & Hirschi, 2020; Kundi et al., 2021).Moreover, according to statistics from the Ministry of Education in China(MOE), the number of undergraduate graduates will reach 11.58 million in 2023 (MOE, 2022), which make it more competitive for college students to find a job. Therefore, there is a growing need for individuals to manage their own careers, paralleled by a notable increase in research on career self-management (Lent & Brown, 2013; Lent et al., 2016).

The Model of Career Self-Management (Lent & Brown, 2013) of Social Cognitive Career Theory (SCCT) addresses the increasing need for career self-management in the current period of high instability and uncertainty. The model has been applied into career exploration and career decision(Lent et al., 2016), which has provided initial support to the career self-management model. Recently Lent et al.(2022) also tested the model of proactive career behavior, which has extended the research to a broadened and multivariate level. Proactive career behavior indicates intentional actions taken by individuals to achieve their career goals(King, 2004), and manage their careers. Proactive career behaviors make individuals to be more motivated in responding to changes in the world of work, which has also been found related to subjective and objective career success(Thomas, Whitman, &

Viswesvaran, 2010). However, proactive career behavior is a concept from organization psychology, most of the research usually deals with employees. It is of great significance to conduct more research about proactive career behavior not limited to employees, but also college students. According to the developmental perspective, most of the college students are in early adulthood (Arnett, 2000), they can determine their future career possibilities through various exploratory activities and develop relevant abilities to cope with various challenges in career development(Guan et al., 2015). In addition, Chinese youth are influenced by the "Buddha-like" subculture and show non-pursuit and non-competition attitudes towards various choices in life under a great deal of stress(Shu, 2021). In order to avoid the negative impact of this "Buddha-like" subculture on Chinese youth, it is necessary to provide guidance to courage Chinese younger generation to actively participate in the career development process.

It is important to find out how to improve proactive career behavior of college students based on social cognitive career theory of self-management, which puts emphasis on environmental contextual factors, cognitive factors, and personal factors that influence career self-management(Lent, & Brown, 2013). Self-efficacy and goals are two core cognitive constructs in SCCT, they have great role in helping individual to organize their **self-directed** actions. A pretty of research have found that self-efficacy and career goals could significantly predict proactive career behaviors(Ireland et al., 2018; Lent et al., 2016, 2017; Hirschi, Lee, Porfeli, & Vondracek, 2013). In another word, individual would like to maintain the career self-management behaviors if they possess favorable self-efficacy and goals.

As for contextual factor, it is necessary to incorporate parental support as a environmental context factor when studying proactive career behavior of college students. In case that college students who are at the stage of emerging adulthood are facing many difficulties and uncertainties, they still need external guidance, so parental support can play a great role in their career development(Guan et al., 2015). Moreover, with a background of collectivist culture, "family" and family values are very important in China. In addition to "one child policy", parents usually have high expectations for their children's future, and the parental support plays a very important role in their children's education and career development, particularly for the child who don't have siblings(Hou & Leung 2011; Liu et al., 2015; Zhang et al., 2015).

With regard to personal factor, hope has an important role in active coping and proactive goal pursuit, it has been found to have a direct and indirect effect on proactive

career behavior (Snyder, 2002; Hirschi, 2014). Hope, which is also a core construct of positive psychology, is highly relevant to career counseling (Juntunen and Wettersten, 2006). However, empirical research about hope in career development remains sparse. It is meaningful to conduct more research to explore the function of hope under the framework of SCCT. Additionally, integrating personal disposition such as hope into this model could offer insights into leveraging positive resources to assist students in navigating their own career development.

According to the social cognitive career self-management model, the interaction of personal and contextual factors would influence an individual's purposive behavior. Proximal contextual factors and personality are seen to influence goals through efficacy, and one's behavior can be effected directly or indirectly by contextual factors, cognitive factors or personal factors (Lent, & Brown, 2013). In addition, learning experience, as a source of self-efficacy, has a significant effect on self-efficacy. Contextual factors and personal factors have both direct effects on self-efficacy and indirect effects on self-efficacy through learning experiences (Ireland et al., 2018; Lent et al., 2017). Yet relatively little research has concentrated on the origins of the belief, therefore, studying the sources of self-efficacy can provide a better understanding of how contextual and personal factors influence self-efficacy through learning experiences.

Currently, research on career self-management is fairly limited in China, with only a few study that showed antecedent role of proactive personality in career self-management and study about the career self-management scale (Yu, 2021; Zhang, & Liu, 2023). Wang et al. (2022) also showed that there is lack of qualitative research about SCCT. To address this gap and to provide a more robust empirical foundation for future studies, employing mixed methods that incorporate the social cognitive model of career management into the examination of proactive career behavior appears promising. In conclusion, the purpose in this research is to expand the examination of CSM model with regard to proactive career behaviors and find out the relationship between cognitive factors, contextual factors, personal factors and proactive career behaviors in quantitative research, and discuss how Chinese college students' parental support, learning experiences, and hopes are connected to their career decision self-efficacy, career goals, and proactive career behaviors in qualitative research. The research questions can be listed as follows:

2. Research Questions

- 1) The research questions for Study 1 (quantitative research)

Research question 1: What is the relationship between cognitive factors(career decision self-efficacy, career goals) and proactive career behaviors?

Research question 2: What is the relationship between contextual factor(parental support) and proactive career behaviors?

Research question 3: What is the relationship personal factor(hope) and proactive career behaviors?

Research question 4: What is the relationship among learning experiences, contextual factor(parental support), personal factor(hope), cognitive factors(career decision self-efficacy)?

2) The research questions for Study 2(qualitative research)

Research question 1: How are Chinese college students' parental support, learning experiences, and hopes connected to their career decision self-efficacy, career goals, and proactive career behaviors?

II. Literature review

1. career self-management

The concept of career self-management has been emphasized with the changes of the social background. First of all, due to the early industrial revolution, social demand for labor surged. Parsons, a leader in the field of career counseling, promotes career guidance that emphasizes a three-step matching model: knowing yourself, knowing your job, and integrating self-understanding and information of the world of work(Sharf, 2013). Career counseling during this period means matching people with jobs. Secondly, with the economic growth after World War II, promotion and salary increases were used as the main indicators of personal career development and growth within the hierarchical organizational system(Pope, 2015). The social contract used in the employment environment reaches a consensus that the employers provide job security, while the employees maintain good task performance in their lifelong job. At present, technological progress and the development of the information industry have caused profound changes in the employment environment. Uncertainty about employment are gradually increasing, as well as and the difficulties among people's career paths. The original matching of people and jobs and the social contract between employers and employees are increasingly affected by the environment, and people's career development has become non-linear and uncontrollable. More and more people will not engage in just one career throughout their lives, but will

experience career exploration and career decision-making several times(Savickas et al., 2009; Savickas et al., 2015). Responsibility for managing one's life path is shifting from organizations to individuals, and career self-management is becoming increasingly important. Career self-management emphasized personal responsibility toward career paths, and individuals need to have a high degree of self-direction in their careers(King, 2014).

King(2014) proposed a career self-management model based on the Crite's vocational adjustment model, believing that career self-management is a career behavior that people perform throughout their careers. Instead of focusing on the stability of personal's characteristics and employment relationships among employees and employers, career self-management behaviors extend our dynamic understanding of the career course.

Career self management is important for subjective and objective career wellbeing or career success. As for subjective career success, individual will get more career satisfaction with higher level of career self management strategies, which means that they perceived more achievements during their work performance. The objective career success could be reflected by the increase of pay and career promotion(Wilhelm, & Hirschi, 2019; Smale et al., 2019). The first year college students also reported with high level of life satisfaction, indicating that career self management carry special significance beyond career domain(Praskova et al., 2015). Career self management can also predict the perceived employability of graduates, suggesting that career self management is of great value for the students who are experiencing the transition from school to work(Jackson & Wilton, 2017b, 2017a).

2. Social cognitive model of career self-management

Social Cognitive Career Theory(SCCT) was proposed by Lent et al. (1994), including four models for educational and occupational interest development, choice-making, performance, and satisfaction. These four theoretical models emphasize content aspects of career behavior, such as predicting people's educational/vocational interests, career choices, school subjects/majors, or find satisfaction or happiness in the relative fields. SCCT has been widely used in STEM domains, and Holland's realistic, investigative, artistic, social, enterprising, and conventional (RIASEC) themes (Dickinson et al., 2017). Later on, Lent et al.(2013) came up with a social cognitive model of career self-management(CSM) based on the four existing models. This model is different from the previous four. The social cognitive model of career self-management helps to study many process aspects of career behavior, including how people manage normative tasks and cope with various factors

involved in career preparation, entry, adjustment, and change, challenges and other issues. This model was not developed to replace the previous four models, but as complement to the earlier models. CSM concentrated on individuals' behaviors utilized in pursuing their career objectives, which are commonly referred to as adaptive career behaviors. Conceptually, adaptive career behaviors are interconnected with constructs like career process skills, competencies, meta-competencies, self-regulation, coping skills, and adaptive performance. The wide range of the adapting career behaviors has expanded the application of CSM.

Up to now, the CSM has been applied to different adapting career behaviors, the career exploration and decision making process has earned greatest attention (Ireland & Lent, 2018; Lent, Ezeofor, Morrison, Penn, & Ireland, 2016; Lent, Ireland, Penn, Morris, & Sappington, 2017). There are also some research about adapting career behaviors on job-searching (Lim, Lent, & Penn, 2016), the transition to different work following retirement (D'Andrea, 2016), sexual identity management (Tatum, Formica, & Brown, 2017) or multiple role intentions or management (Kim, Fouad, & Lee, 2018; Roche, Daskalova, & Brown, 2017), proactive career behaviors(Lent et al., 2022).

Main concepts in social cognitive career of self-management:

2.1. Proactive career behavior

The concept of proactive career behavior is derived from proactive behavior, which refers to the anticipatory actions taken by individuals to affect themselves and/or their environment (Parker, Williams, & Turner, 2006). Proactive career behaviors refer to what individuals undertake as initiatives and activities during their transition from student to work(Claes, & Ruiz-Quintanilla, 1998). The actions such as career planning, networking, consultation, and skill development can be regarded as important proactive career behaviors(Claes, & Ruiz-Quintanilla, 1998). Later on, scholars expanded their understanding of proactive career behaviors beyond the limit of job in the organization, recognizing proactive career behavior within a broader framework. De Vos et al.(2009) stated that there are two components of proactive career behaviors, the cognitive and behavioral components. The former refers to insights the individuals develop into their own career aspirations(e.g., setting goals and formulating plans of career planning), the latter refers to actions individuals undertake to attain their career goals(e.g., networking). However, Hirschi et al.(2014) found that existing assessments of proactive career behaviors involve different specific behaviors and that these behaviors are related to a certain extent, indicating that

people often engage in a variety of proactive behaviors at the same time. What he advocates is to assess a person's degree of active career management from a general level, without distinguishing specific behaviors. In consistent with Hirschi et al.(2014), this study will define proactive career behavior as the degree to which a person actively develops his or her career through a variety of career behaviors, which is also called career engagement.

2.2 Career decision self-efficacy

Self-efficacy refers to the belief that one possesses the capability to successfully perform the actions required to produce outcomes(Bandura, 1977). It is important to distinguish two kinds of self-efficacy, *content-specific self-efficacy* and *process self-efficacy*(Lent et al., 2013). The *content-specific self-efficacy* means one's confidence in meets the requirements for specific academic or major. In CSM, it is common to measure the *process self-efficacy*. *Process efficacy* means perceived capacity to handle particular tasks essential for career preparation, entry, adjustment, or transition across various occupational paths. Career decision self-efficacy is an example of process efficacy(Lent et al., 2013), it has caught the eyes of many research when the concept of Bandura's self-efficacy was applied to the field of career development by Taylor and Betz (1983). Career decision self-efficacy is a domain-specific concept, which refers to the level of confidence one feels that one can solve tasks related to one's career on one's own.

2.3 Learning experiences

Learning experiences which was firstly mentioned as the antecedents of self-efficacy is presented by four primary variables that are featured in general self-efficacy theory(Bandura, 1997): personal mastery experience (PME), verbal persuasion (VP), vicarious learning (VL), and physiological and affective states (PAS). PME refers to successful past experiences in specific career activities. VP represents learnings from important others who have attempted to convince or persuade respondents of their capabilities for specific career activities. Vicarious experiences are gained by learning from role models who have explained how they chose an academic major or career path. That is, individuals can evaluate their own abilities by observing the success of others. PAS includes positive and negative emotional arousal during specific career activities. Such as excitement, anxiety experienced during the job search process.

Learning experiences differ based on the type of self-efficacy. With content-specific efficacy, learning experiences also focus on contents. For example, I got good grades in my high school math class(mastery experience), respected people encouraged me to play an

instrument(verbal persuasion). In the model of career self-management, learning experiences are based on process self-efficacy and focus on experiences gained in career preparation, career entry, and career adjustment(Lent et al., 2013). For example, important people told me that I have the ability to collect information for making career decisions(verbal persuasion).

Considering that there were no measurements about learning experiences, Bike (2013) developed the Career Decision Learning Experience Scale (CDLE) with five subscales by dividing the physiological and affective states scale into positive and negative emotional arousal subscales. Lent et al.(2017) then tested the CSM by applying learning experience scale, finding that the five subscales of learning experiences had better model fit than four factors and the paths from most of the source variables to other variables were consistent with CSM.

2.4 Career goals

Under the framework of SCCT, goals are broadly defined to include plans, aspirations, or intentions. Goals are the determination to engage in a particular activity(Schoenfeld et al., 2017). In contrast to the measurement of goals and intentions in CSM research primarily derived from outcome expectations and intention scales pioneered by Betz and Vuyten (1977), the Chinese scholar developed the Chinese scale for career goals with high reliability(Chan, 2020).

2.5 Parental support

Much of the early research on parental support stemmed from the broader concept of social support. Parental support can be considered a subset of social support, encompassing a range of positive resources individuals receive from their parents through social interactions (Lee, 2019; Hou et al., 2010). There are various forms of parental support, which includes instrumental aid by providing necessary tools, time, and financial resources to address problems, informational support by offering advice or suggestions for problem-solving, and affectionate support that allows for the expression of emotions and love, creating a sense of comfort and security(Furman, & Buhrmester, 1985; Lee, 2019). In career fields, career-related parental support refers to the specific actions parents take to guide their children's career development(Wang et al., 2023).

2.6 Hope

Hope refers to an individual's perceived ability and capacity to achieve a goal while

maintaining a positive motivational state, it is a cognitive process during which a individual establishes meaningful and clearly outlined goals and strategies that facilitating attachment of the goals (Snyder et al., 1996; Snyder, 2000). The positive motivational state and attachment of the goals happens through agency thinking(will-power) and pathways thinking(way-power), which are two important components of hope. *Agency thinking* refers to one's belief about the capacity to initiate and sustain actions toward goals, whereas *pathways thinking* refers to one's belief about the capacity to generate routes to reach goals (Snyder et al., 1991). These two constructs are specific but reciprocal highly correlated in theory.

3. Cognitive factors and proactive career behaviors

Many research showed that career decision self-efficacy were positively linked to goals and self management behaviors(Lent et al., 2016; Lent et al., 2017), indicating that people with high level of self-efficacy had high clearer goals and more actively engage in career self-management behaviors. In the framework of CSM, self-efficacy has a important mediation effect among the relationships between other variables. The mediating effect of self-efficacy was also found among the relationship between hope and proactive behaviors(Hirschi, 2014), as well as a mediating effect among the relationship between career-related parental support and goals(Jeon, & Kim, 2018). Diseth et al.(2012) also found a mediating effect on the relationship between the teachers' competence support and mastery achievement goals.

Several theoretical research showed that goals can motivate adaptive career behaviors(Lent et al., 2013). In a empirical study about career planning for college athletes who end their lives as an athlete, it was found that career goals had a positive relationship with career planning, and career goals also had a mediating effect between the relationship between self-efficacy and career self-management behaviors like career planning(Wendling, & Sagas, 2020).

4. Contextual factors(Parental support) and proactive career behaviors

Parental support can enhance students' career decision self-efficacy when they encounter challenges and difficulties(Guan et al., 2016). In addition, the emerging adult were reported to have higher intrinsic career goals with higher connectedness with their parents(Puklek Levpušček et al., 2018). Wang et al.(2023) found that career-related parental support was positively correlated with proactive career behaviors of vocational college students, indicating that parents' support, guidance and advice played a constructive role in shaping

the career-related behaviors and abilities of students.

5. Personal factors(Hope) and proactive career behaviors

The personality variable most studied in social CSM is the Big Five traits, conscientiousness, low neuroticism, and extraversion were found to greatly promote people's career exploration, career planning and decidedness(Ireland, & Lent, 2018; Brown, & Hirschi, 2013; Reed et al., 2004). Conscientiousness was the strongest predictor, the persons with high level of conscientiousness tend to adopt an well-organized and persistent approach to collect career information or do career assessment before career decision(Lent et al., 2016; Brown, & Hirschi, 2013). Lent et al. (2022) also showed that proactive personality could predict the level of engagement of proactive career behaviors that the persons with high level of proactive personality were more engaged in proactive career behaviors, such as career planning, skills development, social network construction and career consultation.

Hope has been widely studied in positive psychology, especially about its benefits improving well-being among different populations(Murphy, 2023). Although there were lack of research about hope in career development, it has been increasingly positioned as a critical construct in positive career development(Hirschi, 2014). There are only a few research about hope in career development, some study showed that the more specific construct of work hope was positively associated with career planning and self efficacy(Kenny et al. 2010; Juntunen and Wettersten 2006), some study indicated that hope could motivate individual to reach their career goals(Korkmaz, 2023). Hirschi (2014) found that more general dispositional of hope had a direct influence on proactive career behavior, indicating that hope could be a kind of important self-management resource that motivate student and employee's engagement in shaping their careers.

6. Learning experiences, parental support, hope, and self-efficacy

Learning experiences can greatly predict self-efficacy in both theoretical and empirical research(Ireland, & Lent, 2018; Lent et al., 2017; Bandura, 1977). Specifically, when lent studied career exploration and career decision behaviors in CSM, the subscales of learning experiences, mastery experience, vicarious learning, and positive and negative emotions had a significant impact on self-efficacy(Lent et al., 2017). Subsequently, Ireland et al. (2018) found that all sub-variables of learning experiences (mastery experience, verbal persuasion, vicarious learning, positive emotional state, negative emotional state) were statistically significantly related to self-efficacy.

As for the antecedents for learning experiences, Ireland & Lent (2018) also showed that social support and personality had an impact on learning experiences. Support and conscientiousness was positively related to four of the five learning experiences (except negative emotions). In other word, those who receive adequate levels of social support and who tend to approach career decisions in an organized manner are likely to have more positive decision learning experiences and less negative emotions in the course of career persuit. Garriott et al.(2014) found that parental support significantly predicted all learning experiences except psychological arousal. Although there are no empirical research among the relationship between hope and learning experiences, but Yip et al.(2019) suggested that hope could reduce negative emotive, so we hypothesis that hope are associated with learning experiences.

The results also showed that learning experiences can translate the effect of person inputs and contextual factors to self-efficacy(Ireland & Lent, 2018), which means that learning experiences mediated the effect among the relationship between parental support and self-efficacy(Garriott et al., 2014). In addition, learning experiences had a mediating effect among the relationship among personality and self-efficacy(Ireland et al., 2018; Schaub, & Tokar, 2005). Although there were no direct evidence showing that the mediating effect of learing experience among the relationship between hope and self efficacy, figuring out whether hope effects goals through self-efficacy could provide evidence for mechanisms linking hope to other factors.

7. Research model

Based on the literature review, the research model can be seen on Figure 1,

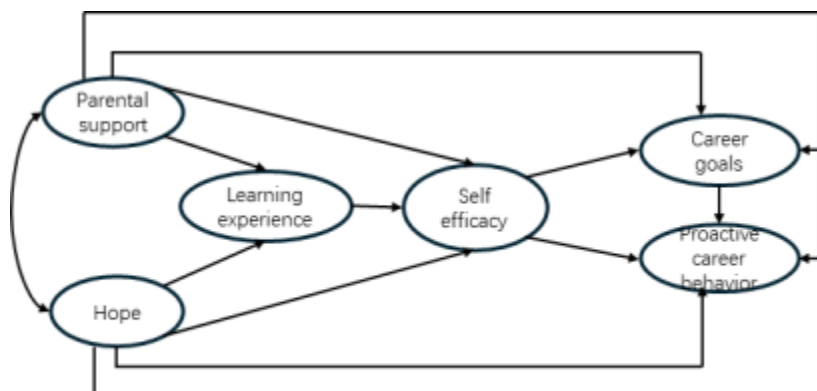


Figure 1. Research model

8. Research hypothesis

The research hypothesis in study 1(quantitative research)can be listed as follows:

Research question 1: What is the relationship between cognitive factors(career decision self-efficacy, career goals) and proactive career behavior?

H1: Self-efficacy is positively related to career goals, proactive career behaviors.

H2: Career goals is positively related to proactive career behaviors.

H3: Career goals partially mediate the relationship between self-efficacy and proactive career behaviors.

Research question 2: What is the relationship between contextual factor(parental support) and proactive career behavior?

H4: Parental support is positively related to self-efficacy, career goals, and proactive career behaviors.

H5: Self-efficacy partially mediates the relationship between parental support and career goals.

H6: Self-efficacy partially mediates the relationship between parental support and proactive career behaviors

Research question 3: What is the relationship personal factor(hope) and proactive career behavior?

H7: Hope is positively related to self-efficacy, career goals, and proactive career behaviors.

H8: Self-efficacy partially mediates the relationship between hope and career goals.

H9: Self-efficacy partially mediates the relationship between hope and proactive career behaviors.

Research question 4: What is the relationship among learning experiences among contextual factor(parental support), personal factor(hope), cognitive factors(career decision self-efficacy)?

H10: Parental support and hope can significantly predict learning experiences.

H11: learning experiences(except negative emotion) are positively related to career decision self-efficacy.

H12: Learning experiences partially mediates the relationship between parental support and career decision self-efficacy.

H13: Learning experience partially mediates the relationship between hope and career decision self-efficacy.

III. Method

1. Mixed Methods

This study is based on social cognitive career theory of career self-management model to study the relationship between variables, but the quantitative research results are relatively one-sided, so mixed method will be used in this research. In study 1, a quantitative method will be conducted to see the relationship among this variables. In study 2, a qualitative method will be used to explore how Chinese college students' parental support, learning experiences, and hopes are connected to their career decision self-efficacy, career goals, and proactive career behaviors by in-depth interviews.

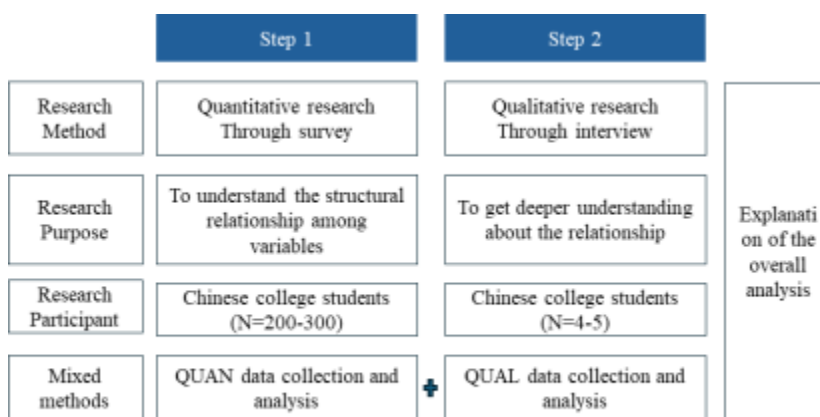


Figure 2. The process of mixed methods research (Creswell, & Clark, 2017)

2. Quantitative research

1) Participants

The participants will be recruited with the help of teachers who have graduated from University through Wechat. The calculator developed by Soper's (2022) will be used to compute the sample size required for a structural equation model (SEM). It was calculated that a sample of at least 161 people was needed based on 6 latent variables, 21 measured variables, a medium effect size of .3, statistical power of .8, and significance probability of .05. Then by referring to the number of participants in other articles and considering the

feasibility of obtaining the samples, this research will recruit 200-300 students.

2) Measures

Proactive career behavior. The Career Engagement Scale is a unidimensional scale with 9 items to measure the proactive career behavior of college students (Hirschi, Freund, & Herrmann, 2014), which has been translated into Chinese by Sou (2022). It is a unidimensional scale with five-point Likert-type response format ranging from 1 (not much) to 5 (a great deal). The scale includes 9 items, such as “Actively sought to design your professional future”, “Undertook things to achieve your career goals”. Sou (2022) researched the relationship between social capital, career engagement, and career adaptability. The reliability coefficient of career engagement was 0.92.

Learning experience. Participants' level of career learning experiences will be measured by the Chinese version of CEDLE scale (CEDLE-C) with 20 items (Wang, 2019). The origin CEDLE scale was developed by Lent et al. (2017), including four items for mastery experience (e.g., The way I have approached important career-related decisions has worked well for me in past), four items for verbal persuasion (e.g., Important others have let me know what I am resourceful when it comes to gathering information needed to make career-related decisions), four items for vicarious learning (e.g., I have role models who are good at making important career decisions), and four items for positive emotions (e.g., determined) and negative emotions (e.g., upset). Participants will rate these items on a five-point response scale from 1 (*strongly disagree*) to 5 (*strongly agree*). Wang (2019) found that the measure yielded adequate internal consistency reliability estimates (range from 0.72 to 0.83).

Self-efficacy. This study will use the Career Decision-making Self-Efficacy Scale (CDMSES) developed by Taylor and Betz (1983), which was revised in Chinese by Peng and Long (2001). The scale has 5 subscales with a total of 39 questions, including 6 items for self-Appraisal (e.g., List several majors that you are interested in), 9 items for occupational information (e.g., Find out employment trends for occupation), 9 items for goal-selection (e.g., Choose a career that will suit your abilities.), 8 items for planning (Find and use the placement office on campus), 7 items for problem-solving (Persistently work at your major of career goal even when you get frustrated). Participants will rate these items on a five-point response scale from 1 (*no confidence at all*) to 5 (*Complete confidence*). The Cronbach's alpha of the total self-efficacy is .93.

Career goals. Participants' career goals will be measured by the scale with 6 items

developed by Chan(2020), which is a five-point Likert-type scale from 1 (*strongly disagree*) to 5(*strongly agree*”). One example is "I have a clear set of goals for my future", and the internal consistency for the scale was 0.90.

Hope. This study will use the state hope scale developed by Snyder et al. (1996) to measure the level of hope of college students, the Chinese version of the state hope scale can be made according to Chinese version of the Adult Dispositional Hope Scale developed by Sun et al.(2012). This 6-item scale is divided into 2 dimensions, including 3 items for pathways thinking(e.g., I can think of many ways to get out of a jam.), 3 items for agency thinking(e.g., I energetically pursue my goals.). Responses are made on an 4-point Likert scale ranging from 1 = *definitely false* to 4 = *definitely true*, and summed to obtain a total score, with higher scores indicating higher levels of hope. The scale has been widely used, and found to have high reliability with Cronbach's alpha .91(Snyder et al., 1996).

Parental support. The Career-Related Parent Support Scale (CRPSS; Turner, Alliman-Brissett, Lapan, Udipi, & Ergun, 2003) will be used to investigate participants' perceived parental support on their career development. Hu (2009) revised the scale according to Chinese culture, which consists of 25 items covering with four dimensions, including 8 items for instrumental assistance(e.g., My parents teach me things that I will someday be able to use at my job), 8 items for career-related modeling(e.g., My parents have had me meet someone they work with), 5 items for verbal encouragement (e.g.,My parents encourage me make good grades), and 4 items for emotional support(e.g., Sometimes my parents and I get excited when we talked what a great job I might have someday).The participants were asked to indicate their agreement on a 5-point scale ranging from 1 (*strongly disagree*) to 5(*strongly agree*). Higher scores indicate greater perceived parental support. The reliability for the CRPSS was .79 in the original study (Turner et al., 2003). The Chinese translation was validated in Hu's (2009) study and showed high reliability of .90.

3) Research Procedures

Some scales will be translated into Chinese with the help of one professor and one master who are fluent in both English and Chinese. After the translation and back-translation procedures, the scale will also be compared with the English items so that the original meanings won't change.

After obtaining the approval of the institutional review board from the University, an

online survey will be sent to Chinese college students. Participants who are interested in the questionnaire could do the survey through the online link, they are invited to complete the questionnaire honestly after reading the research brochure and writing consent forms.

4). Data Analysis

Structural Equation Model analysis is known to be a very appropriate method for verifying theoretical models (Anderson & Gerbing, 1988). By analyzing the overall fit of the model and the direct and indirect effects between variables, the relationship between variables can be comprehensively presented.

Firstly, frequency analysis and descriptive statistical analysis will be conducted to determine the distribution of demographic characteristics of the study subjects. The standard deviation, skewness and kurtosis values will also be checked to confirm the data are normal distributed. bivariate correlation was analyzed to confirm the general tendency of major variables through SPSS 24.0. Secondly, the internal consistency coefficient (Cronbach's α) will be conducted to confirm the reliability of each scale used for the study. Thirdly, confirmatory factor analyses (CFA) will be used to confirm the validity of the constructs of each variable. The model fit index, including tucker-Lewis Index(TLI), comparative fit index(CFI), root-mean-square error of approximation(RESEA), standardized root-mean-square residual (SRMR) of the measurement model will be calculated. Fourthly, structural equation modeling will be adopted to verify the research model established based on the social cognitive career theory self-management model. The model fit will be exhibited again for the research model. To verify the mediation model, The bootstrapping technique will be used to verify the significance of the indirect effect. During the analysis process, 2,000 bootstrap samples will be used, and the 95% confidence interval will be checked with a bias-corrected confidence interval.

3. Qualitative Research

Considering that the results of the quantitative research has some limits due to self-report of the survey and common method bias, the qualitative research will be used to get a deeper understanding of these variables. Creswell & Creswell (2017) suggested a number of 4-5 participants in the case study, so this study will recruit 4-5 students by a convenience sampling method. All the participants will be informed of the contents and purpose of the interview, and anybody is allowed to give up the interview if she/he doesn't want to carry on. In order to deeply explore the validity of statistical results through in-depth interviews,

the contents of the interview study will be semi-structured with a list of open questions. The semi-structured questions created by the researcher will be revised and supplemented after review by two professors to conform the validity of the content.

Participants can respond to the researcher's questions freely, and each interview will take approximately 60 to 90 minutes. To ensure the accuracy and reliability of the data, the researcher will repeatedly listen to and transcribe the recorded interviews, and analyze the transcribed content over time, referring to the notes and memos made at the beginning of the interview.

The analysis process for qualitative data in this study will refer to the procedures suggested by Creswell & Creswell(2017), which consists of six steps. Step 1, In the preparation stage, organize and prepare the data, transcribe the interview contents, and organize field notes. Step 2, read all the materials, look back on the overall meaning of the materials and make notes on materials, write down general thoughts about the materials. Step 3, In the data coding stage, organize data into chunks (text fragments or image fragments), creating categories, and naming the categories. Step 4, Create categories or themes for analysis through the coding procedure. Step 5, discuss multiple topics in detail or discuss interrelated topics. Step 6: Interpret the results.

IV. 예상 연구결과의 기대효과 (또는 연구의 가치/중요성)

Firstly, the research will indicate that the self-management model of social cognitive career theory is applicable to the proactive career behaviors of Chinese college students, which has great significance of cross culture research on self-management model of social cognitive career theory. And through mixed method of qualitative and quantitative research, it can provide more basis for the reliability and validity of the self-management model of social cognitive career theory.

Secondly, the research will confirm that parental career support, as an contextual variable, has a direct effect and an indirect impact on college students' proactive career behaviors through decision efficacy and career goals. Therefore, the research results may give some direction on career guidance and education for parents of college students.

Thirdly, this study will demonstrate the impact of hope on proactive career behaviors and how it is affected through other variables. Therefore, in career counseling, the counselor can encourage students make full use of mobilized psychological resources to actively participate in career behaviors.

Fourthly, this study will also conform the mediating effect of career decision efficacy,

career goals and learning experiences. The results will show some guidance on intervention in counseling to enhance career decision efficacy by deep understanding of the learning experiences of college students and at the same time help students establish career goals.

참 고 문 헌

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Betz, N. E., & Vuyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46(2), 179-189.
- Brown, S. D., & Hirschi, A. (2013). Personality, career development, and occupational attainment. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 299 - 328). (2nd ed.). New York, NY: Wiley.
- Chan, C. C. (2023). Analyzing Factors Influencing College Athletes' Career Actions Using Social Cognitive Career Self-Management Model. *Journal of Career Development*, 50(5), 1058-1075.
- Claes, R., & Ruiz-Quintanilla, S. A. (1998). Influences of early career experiences, occupational group, and national culture on proactive career behavior. *Journal of Vocational behavior*, 52(3), 357-378.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- De Vos, A., Dewettinck, K., & Buyens, D. (2009). The professional career on the right track: A study on the interaction between career self-management and organizational career management in explaining employee outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(1), 55-80.
- Dickinson, J., Abrams, M. D., & Tokar, D. M. (2017). An examination of the applicability of social cognitive career theory for African American college students. *Journal of Career Assessment*, 25(1), 75-92.
- Diseth, Å., Danielsen, A. G., & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32(3), 335-354.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21(6),

1016.

- Garriott, P. O., Flores, L. Y., Prabhakar, B., Mazzotta, E. C., Liskov, A. C., & Shapiro, J. E. (2014). Parental support and underrepresented students' math/science interests: The mediating role of learning experiences. *Journal of Career Assessment*, 22(4), 627-641.
- Guan, P., Capezio, A., Restubog, S. L. D., Read, S., Lajom, J. A. L., & Li, M. (2016). The role of traditionality in the relationships among parental support, career decision-making self-efficacy and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 114-123.
- Guan, Y., Arthur, M. B., Khapova, S. N., Hall, R. J., & Lord, R. G. (2019). Career boundarylessness and career success: A review, integration and guide to future research. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 390-402.
- Guan, Y., Wang, F., Liu, H., Ji, Y., Jia, X., Fang, Z., ... & Li, C. (2015). Career-specific parental behaviors, career exploration and career adaptability: A three-wave investigation among Chinese undergraduates. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 95-103.
- Haenggli, M., & Hirschi, A. (2020). Career adaptability and career success in the context of a broader career resources framework. *Journal of vocational behavior*, 119, 103414.
- Hirschi, A., Lee, B., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2013). Proactive motivation and engagement in career behaviors: Investigating direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 31-40.
- Hirschi, A. (2014). Hope as a resource for self-directed career management: Investigating mediating effects on proactive career behaviors and life and job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 15, 1495-1512.
- Hirschi, A., Freund, P. A., & Herrmann, A. (2014). The career engagement scale: Development and validation of a measure of proactive career behaviors. *Journal of career assessment*, 22(4), 575-594.
- Hou, Z. J., Bai, R., & Yao, Y. (2010). Development of Career Social Support Inventory for Chinese College Students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 18(4), 439-442. DOI:10.16128/j.cnki.1005-3611.2010.04.019.
- Hou, Z. J., & Leung, S. A. (2011). Vocational aspirations of Chinese high school students and their parents' expectations. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 349-360.

- Hu, Y. J.(2009). **The impact of parental support and career attribution style on college students' career decision-making self-efficacy**. Master thesis, Tianjin Normal University.
- Ireland, G. W., & Lent, R. W. (2018). Career exploration and decision-making learning experiences: A test of the career self-management model. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 37-47.
- Jackson, D., & Wilton, N. (2017a). Career choice status among undergraduates and the influence of career management competencies and perceived employability. *Journal of Education and Work*, 30(5), 552-569.
- Jackson, D., & Wilton, N. (2017b). Perceived employability among undergraduates and the importance of career self-management, work experience and individual characteristics. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 747-762.
- Jeon, M. R., & Kim, B. W. (2018). The Relationship between Parental Career Support, College student Personality and Career Exploration: Social Cognitive Career Self-management Model. *The Korean Journal of Counseling and Psychotherapy*, 30(2), 443-462.
- Juntunen, C. L., & Wettersten, K. B. (2006). Work hope: Development and initial validation of a measure. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 94.
- Kenny, M. E., Walsh-Blair, L. Y., Blustein, D. L., Bempechat, J., & Seltzer, J. (2010). Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 205-212.
- King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 112-133.
- Korkmaz, O. (2023). Will hope and career adapt-abilities bring students closer to their career goals? An investigation through the career construction model of adaptation. *Current Psychology*, 42(3), 2243-2254.
- Kundi, Y. M., Hollet-Haudebert, S., & Peterson, J. (2021). Linking protean and boundaryless career attitudes to subjective career success: a serial mediation model. *Journal of Career Assessment*, 29(2), 263-282.
- Lee, S. H.(2009). Development of the Career-Related Parent Support Scale for college students. *The Korea Journal of Counseling*, 10(3), 1539-1553.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career

- self-management: toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557.
- Lent, R. W., Ezeofor, I., Morrison, M. A., Penn, L. T., & Ireland, G. W. (2016). Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 47-57.
- Lent, R. W., Ireland, G. W., Penn, L. T., Morris, T. R., & Sappington, R. (2017). Sources of self-efficacy and outcome expectations for career exploration and decision-making: A test of the social cognitive model of career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 107-117.
- Lent, R. W., Morris, T. R., Wang, R. J., Moturu, B. P., Cygrymus, E. R., & Yeung, J. G. (2022). Test of a social cognitive model of proactive career behavior. *Journal of Career Assessment*, 30(4), 756-775.
- Liu, J., McMahon, M., & Watson, M. (2015). Parental influence on mainland Chinese children's career aspirations: Child and parental perspectives. *International journal for Educational and Vocational Guidance*, 15, 131-143.
- Murphy, E. R. (2023). Hope and well-being. *Current Opinion in Psychology*, 50, 101558.
- Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636.
- Peng, Y. & Long, L. (2001). Study on the scale of Career Decision Making Self efficacy for University Students. *Chinese Journal of Applied Psychology*, 2(7), 38-43.
- Pope, M. (2015). Career Invention: from the industrial to the digital age. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of career intervention, Vol. 1. Foundations* (1st ed., pp. 3 - 19). Washington, DC: American Psychological Association.
- Reed, M. B., Bruch, M. A., & Haase, R. F. (2004). Five-factor model of personality and career exploration. *Journal of career assessment*, 12(3), 223-238.
- Praskova, A., Creed, P. A., & Hood, M. (2015). Self-regulatory processes mediating between career calling and perceived employability and life satisfaction in emerging adults. *Journal of Career Development*, 42(2), 86-101.
- Puklek Levpušček, M., Rauch, V., & Komidar, L. (2018). Individuation in relation to parents as a predictor of career goals and career optimism in emerging adults. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(2), 146-156.

- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Savickas, M. L. (2015). Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of career intervention, Vol. 1. Foundations* (pp. 129 - 143). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schaub, M., & Tokar, D. M. (2005). The role of personality and learning experiences in social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 304-325.
- Schoenfeld, J., Segal, G., & Borgia, D. (2017). Social cognitive career theory and the goal of becoming a certified public accountant. *Accounting Education*, 26(2), 109-126.
- Sharf, R. S. (2013). *Applying career development theory to counseling*. Brooks/Cole, Cengage Learning.
- Shu, J. (2021). The Formation, Causes and Guiding Strategies of Buddha-like Subculture in Chinese Youth. *Int. J. Social Sci. Educ. Res*, 4(1), 200-204.
- Smale, A., Bagdadli, S., Cotton, R., Dello Russo, S., Dickmann, M., Dysvik, A., ... & Unite, J. (2019). Proactive career behaviors and subjective career success: The moderating role of national culture. *Journal of Organizational Behavior*, 40(1), 105-122.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... & Harney, P. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321.
- Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: There is Hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of Hope theory, measures and applications* (pp. 3 - 21). San Diego: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*,

13(4), 249-275.

- Sou, E. K., Yuen, M., & Chen, G. (2022). Career adaptability as a mediator between social capital and career engagement. *The Career Development Quarterly*, 70(1), 2-15.
- Strauss, K., Griffin, M. A., & Parker, S. K. (2012). Future work selves: how salient hoped-for identities motivate proactive career behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 97(3), 580.
- Sun, Q., Ng, K. M., & Wang, C. (2012). A validation study on a new Chinese version of the Dispositional Hope Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(2), 133-148.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63-81.
- Turner, S. L., Alliman-Brissett, A., Lapan, R. T., Udipi, S., & Ergun, D. (2003). The career-related parent support scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 36(2), 83-94.
- Yip, T. H. J., & Tse, W. S. (2019). Why hope can reduce negative emotion? Could psychosocial resource be the mediator?. *Psychology, Health & Medicine*, 24(2), 193-206.
- Yu, L., Fan, W., Wang, Z., Wang, X., & Yu, C. (2021). The antecedent role of proactive personality in career self-management. *Journal of College Student Development*, 62(3), 351-355.
- Zhang, C., & Liu, J. D. (2023). Development and initial validation of the Career Self-Management scale for Chinese coaches. *Frontiers in Psychology*, 14, 1160584.
- Zhang, J., Yuen, M., & Chen, G. (2015). Career-related parental support for vocational school students in China. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 37, 346-354.
- Wang, D., Liu, X., & Deng, H. (2022). The perspectives of social cognitive career theory approach in current times. *Frontiers in Psychology*, 13, 1023994.
- Wang, E., Li, S., Jiang, Y., & Zhang, J. (2023). Longitudinal effect of career-related parental support on vocational college students' proactive career behavior: a moderated mediation model. *Current Psychology*, 1-13.
- Wang, M. (2019). **The impact of college students' career learning experience on**

career decision-making difficulties—the mediating role of career identity and the moderating role of social support. Master thesis. Shanghai Normal University.

Wendling, E., & Sagas, M. (2020). An application of the social cognitive career theory model of career self-management to college athletes' career planning for life after sport. *Frontiers in psychology, 11*, 501019.

Wilhelm, F., & Hirschi, A. (2019). Career self-management as a key factor for career wellbeing. *Theory, research and dynamics of career wellbeing: Becoming fit for the future, 117-137*.

Effects of Six Thinking Hats Strategy and Social Metacognition on Individual Achievement, Collaborative Performance, and Critical Thinking in the Technology-Enhanced Learning Environment (TELE)

HUANG YUANBO

전남대학교 대학원 교육학과
(교육공학전공/ 지도교수 : 김 회 수)

I. Introduction

1. Necessity and purpose

According to Vygotsky (1978,1981,1986), cognitive development initially occurs in interpersonal interactions and is subsequently internalized into individual cognitive structures. This theory offers us a crucial perspective for understanding and fostering the abilities of collaborative learning and critical thinking, highlighting the central role of social interaction in enhancing the learning process.

Chew et al. (2020) demonstrated that collaborative learning activities significantly enhance students' critical thinking skills. Jaswal and Behera (2023) revealed how blended learning environments effectively promote the development of these abilities. These studies not only reinforce the value of critical thinking and collaborative learning in contemporary education but also propose specific educational strategies and methods for effectively cultivating these skills.

Critical thinking is a 21st-century skill that enables people to make thoughtful, informed decisions based on the information at hand (O'Reilly et al., 2022). In the education system, it is crucial to develop the most important skill of students, which is critical thinking (Thompson, 2011). However, many educational institutions do not include explicit instruction on critical thinking in their curricula. This has led to a lack of critical thinking among students at all level of schooling, elementary, secondary, and college (Trilling & Fadel, 2009). According to

McGuinness (1999), a common framework for teaching of thinking skills should include the following elements: collaborative learning; the goal of creating dispositions of good thinking; the idea that classrooms and entire schools need to serve as frameworks in which good thinking is fostered; and the underlying belief that children's cognitive skills can be developed when thinking skills and metacognition are made explicit in the curriculum. Jones (2008) found that educators have proposed integrating different thinking skills and strategies (e.g. Maps from Memory, Odd-One-Out, or Six Thinking Hats) into teacher education programs. Therefore, it is a need for pedagogical practices in the classroom in order to teach students to think critically.

The six hats thinking developed by Edward De Bono, as a thinking tool, is a potential strategy for getting small groups to engage in collaborative learning, where students can learn critical thinking as a part of collaborative activities (De Bono, 1956, 1992, 2017). When employing this strategy, individuals and groups put on one of the six colored hats (i.e., blue, white, red, green, yellow, and black), each of which represents a distinct way of thinking. They have the option to think in one hat's thinking way, or they can switch between them to undertake more thorough exploration (Rizvi et al., 2011; Schellens et al., 2009). The six thinking hats can be arranged in many different sequences and combinations, resulting different learning outcomes. Thus, this study proposed two types of six thinking hats strategy: sequence-based six thinking hats strategy and combination-based six thinking hats strategy.

Social metacognition, as the social level of metacognition, has a significant impact on the effectiveness of collaborative learning (Rapchak, 2018). Students with different levels of social metacognition may learn differently when guided by different instructional strategies. In this study, it is assumed that there will be interaction effects between six thinking hats strategy and social metacognition.

Instructional activity design is an important part of pre-service teachers' learning and requires an in-depth understanding of instructional activity design model. While a large amount of current research has focused on improving pre-service teachers' instruction learning, there is limited guidance on how they can develop their critical thinking skills (Tapinos, 2016). Additionally, there is still limited evidence on how to effectively improve their achievement and how their levels of

social metacognition play a role in learning outcomes. Thus, this study aims to explore how different types of six thinking hats strategy and different levels of students' social metacognition influence their individual achievement, collaborative performance, and critical thinking skills during the collaborative process of instructional activity design.

2. Research questions

Following are the research questions (RQ) that this study proposes in order to accomplish its objectives.

RQ1. What effects do six thinking hats strategy and social metacognition have on individual achievement in a TELE?

RQ2. What effects do six thinking hats strategy and social metacognition have on collaborative performance in a TELE?

RQ3. What effects do six thinking hats strategy and social metacognition have on critical thinking in a TELE?

3. Definition of terms

A. Six thinking hats strategy

De Bono (1997) stated the six thinking hats strategy provides individuals with specific thought patterns and allows them to observe events from different angles with different "color" hats. The white hat is neutral and objective; the red hat is emotional; the black hat is logical negative thinking; the yellow hat is logical, constructive and positive thinking; the green hat means creativity; the blue hat control other hats and thinking the whole thinking process.

B. Social metacognition

Social metacognition refers to the social level of metacognition, encompassing metacognitive judgments about one's own and others' metacognitive experiences, metacognitive knowledge, and metacognitive skills, metacognitive knowledge of others' cognition, and metacognitive skills to control one's own and others' cognition and affect at the object level through the personal-awareness level of the interacting persons (Zheng et al., 2023).

C. Individual achievement

Individual achievement typically refers to a student's performance and results in academic or learning tasks, reflecting the extent to which a student has mastered course content and achieved learning objectives. In this study, individual achievement will be assessed through a test which measure a student's comprehension of the learning material covered.

D. Collaborative performance

Collaborative performance, referring to the overall effectiveness demonstrated by a team or group in a shared task, encompasses abilities in communication, coordination, decision-making, and problem-solving among members. In this study, each group's instructional activity design will be graded as a collaborative performance that focuses on overall effectiveness.

E. Critical thinking

Critical thinking is "reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do (Ennis, 1985, 1987)." It was defined as the ability to apply logic and reason in analyzing, evaluating, and interpreting information, encompasses a range of core skills. As a vital higher-order thinking skill, critical thinking empower individuals to make wise judgments and decisions in complex and challenging situations (Turan et al., 2019).

II. Literature review

1. Six Thinking Hats Strategy and Social Metacognition

A. Six Thinking Hats Strategy

According to De Bono (2017), the six different hats, each with a different color, represent to different ways of thinking. It is considered more appropriate to separate various thinking aspects rather than apply many thinking aspects at once. This is called "parallel thinking." Participants who wear a hat indicate that they choose this specific way of thinking represented by the hat's color. By changing the hat they also adopt the new way of thinking.

- White hat is neutral and emphasizes on the collection of information.

- Black hat is the cautious hat. When wearing it, the person approach hazards, obstacles, potential problems and disadvantages that exist.
- Yellow hat is characterized by positive and constructive thoughts, focusing on the positive evaluation of the considered issue.
- Red hat faces feelings as a necessary element of thinking, which allows the free expression of feelings, intuition, hunches and emotions without explanation.
- Green hat presents the innovative ideas in a topic. It also presents alternatives and different courses of action.
- Blue hat is taking control of the process; it manages and organizes the thoughts.

Six thinking hats strategy has been widely used in the field of education (Childs, 2012; Goebel & Seabert, 2006; Rizvi et al., 2011; Kivunja, 2015). Previous research has shown that the six thinking hats strategy have significant effects on improving creativity, students' skills, and group communication (Azeez, 2016; Goçmen & Coskun, 2019; Hu et al., 2021; Vernon & Hocking, 2014).

This study proposed two types of six thinking hats strategy: sequence-based six thinking hats strategy and combination-based six thinking hats strategy. Sequence-based six thinking hats strategy requires participants to use a particular thinking hat at a specific time, i.e., to think only under a hat thinking mode. Subsequently, they are required to use another thinking hat, and so on. Combination-based six thinking hats strategy allows the participants to have two hats at the same time that could be used in any way, so that the participants can freely choose and shift between different types of thinking in a specific time. The shifting between types of thinking is related to cognitive control and adjusting the focus of attention based on task needs (Gabora, 2003; Nijstad et al., 2010; Vartanian et al., 2009).

B. Social Metacognition

According to Flavell (1979), metacognition is the knowledge about the regulation of cognitive activities in learning processes. It encompasses both metacognitive knowledge and metacognitive skills (Veenman et al., 2006). Social metacognition has received increasing attention in collaborative learning, as it is seen to have a significant impact on the effectiveness of collaborative learning (Rapchak, 2018).

Schoor and Bannert (2012) defined social metacognition as the cognition of group members' cognition. Biasutti and Frate (2018) stated that social metacognition is the ability to reflect on groups' cognitive skills as well as the ability to plan, monitor, and evaluate the activities of groups during collaborative learning. Zheng et al. (2023) defined social metacognition as the social level of metacognition, encompassing social metacognition knowledge, social metacognition judgments, and social metacognition skills.

Students with different levels of social metacognition are likely to exhibit different characteristics, leading to differences in learning outcomes. Learners with high social metacognition are believed to be aware of the potential for significant success in collaborative learning, which inspires them to encourage other members to set shared goals and ensure that they work hard as a team to persevere with academic tasks (Rapchak, 2018).

2. Role of Six Thinking Hats Strategy and Social Metacognition in Individual Achievement

A. Six thinking hats strategy and individual achievement

Existing studies have revealed that six thinking hats strategy has the potential to improve students' learning outcomes. For instance, Phuntsho and Wangdi (2020) examined how six hats thinking strategy affected the creative and writing skill development of EFL students in the seventh grade. The study revealed that this strategy for writing skill has developed the writing skill and creativity. De Beer and Whitlock (2009) found that the integration of six thinking hats into life science classrooms helped pre-university grade students build their indigenous knowledge through the analysis of conversations, interviews, documents, and observations. When applying the six thinking hats strategy to problem based learning processes, Smith and Cook (2012) found an increase in students' motivation and academic achievement. Furthermore, Ercan and Bilen (2014) discovered that students using the web-assisted six hats thinking strategy had a significant improvement of academic achievement. Therefore, it can be hypothesized that six thinking hats strategy will improve students' individual achievement.

B. Social metacognition and individual achievement

Social metacognition, an essential individual characteristic, has a significant impact on students' academic achievement, especially in collaborative learning (Molenaar et al., 2014). For instance, Chiu and Kuo (2010) found that students who are able to leverage their interpersonal strengths and distribute responsibilities could reduce cognitive load and task difficulty, thereby increasing knowledge acquisition. According to De Backer et al. (2020), continuous monitoring and shared effort are key elements of social metacognition, which contribute to high academic achievement. In a similar vein, Borge and White (2016) noted that students who possess superior social metacognition skills may solve problems at a higher level during group work, leading to better academic achievement. Therefore, it can be inferred that social metacognition predicts students' individual achievement.

3. Role of Six Thinking Hats Strategy and Social Metacognition in Collaborative Performance

A. Six thinking hats strategy and collaborative performance

De Bono (1992) argued that a sense of helplessness arises when we encounter problems without a clear plan of action. He suggests that wearing different colored hats can provide us with a basic framework for thinking about action with clear next steps to solve problems. Therefore, six thinking hats strategy is designed to encourage participants to investigate problems from various different perspectives (De Bono, 1992). Birdi (2005) indicated that this strategy significantly improved idea generation for effective problem solving. Kivunja (2015) also highlighted the importance of using the six thinking hats strategy in teaching critical thinking and problem-solving skills necessary for success in the 21st-century economy. Therefore, by guiding participants to analyze and discuss issues from distinct perspectives, six thinking hats strategy is appropriate for collaborative learning and may improve their collaborative problem solving, which can effectively improve collaborative performance.

B. Social metacognition and collaborative performance

In collaborative learning, social metacognition is essential. Previous studies have indicated that students' problem-solving skills, social interactions, and collaborative

performance are all positively impacted by social metacognition (Haataja et al., 2021). According to Hurme et al. (2015), collaborative problem solving necessitates social metacognition, and knowledge construction requires group members to play their roles in monitoring and controlling teamwork. Moreover, Hurme et al. (2009) found that in computer-supported collaborative problem solving courses, students' perceived difficulty of collaborative tasks significantly decreased with the emergence of social metacognition, which improving academic achievement. Similarly, Iiskala et al. (2011) discovered that social metacognition is present in collaborative problem solving activities and can enhance students' collaborative problem solving performance. Therefore, it can be predicted that social metacognition will influence collaborative performance.

4. Role of Six Thinking Hats Strategy and Social Metacognition in Critical Thinking

A. Critical thinking

Different scholars have provided different definitions of critical thinking. Halpern (1999) stated that "Critical thinking is more than the successful use of the right skill in an appropriate context. It is also an attitude or disposition to recognize when a skill is needed and the willingness to exert the mental effort needed to apply it" (p. 72). Kivunja (2015) claimed that "critical thinking is the cognitive process that creates the ability to interpret, analyze and evaluate information, arguments or experiences with a set of reflective attitudes, skills and abilities to guide our thoughts, beliefs and actions" (p. 431). Liang and Fung (2020) stated that when faced with a particular situation, students use critical thinking as a mental process that helps them practice a sequence of subsequent mental abilities in a logical and structured manner. This study adopts Ennis's definition of critical thinking as "reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do (Ennis, 1985, 1987)."

B. Six thinking hats strategy and critical thinking

De Bono initially suggested six hats thinking strategy to increase critical thinking (De Bono, 1956) and it later found to be useful in fostering creativity (De Bono, 1992). Additionally, he also asserted that teaching thinking skills directly and

deliberately results in the greatest effectiveness (De Bono, 1992).

Existing research has indicated that six thinking hats strategy is more advantageous for critical thinking (Kalelioglu & Gülbahar, 2014). Schellens et al. (2009) also found that students exhibited more evidence of critical thinking when they used the six hats to identify or tag their discussion contributions in an asynchronous, on-line discussion forum than those who did not. In addition, Elsayed and Abbas (2021) discovered that six hats thinking strategy was highly effective in developing critical thinking skills and numerical sense among sixth grade students. Research by Morsy and Darweesh (2020) demonstrated that the six thinking hats strategy significantly improved nursing students' critical thinking tendencies and problems-solving skills. Likewise, Karadag et al. (2009) applied the six thinking hats strategy to nursing students and reported that this strategy improved students' critical thinking skills, allowed for sharing of diverse viewpoints and guaranteed the production of more objective decisions as a consequence of weighing both negative and positive aspects of events. As a result, it can be assumed that six thinking hats strategy will significantly enhance students' critical thinking.

C. Social metacognition and critical thinking

Metacognition is an essential skill for critical thinking a critical thinker is someone who is in control of their thought processes, and metacognitive techniques make this possible (Medina et al., 2017). The study by Kuhn and Dean (2004) also shown that the explicit use of metacognition to attain critical thinking inside a debating setting. They observed that developing a counterargument and comprehending the opponent's argument involves substantial cognitive processing on the part of the debater. Metacognition is the word for these deep level processing, where meta-level operations assist the person in choosing whether to continue or stop particular behaviors in order to achieve a goal. Magno (2010) also stated that when people apply their underlying metacognitive abilities and tactics to raise the likelihood of a desired result, critical thinking takes place and found that metacognition has a significant path to critical thinking. Therefore, it can be predicted that social metacognition will have a significant effect on critical thinking.

5. Interaction Effects of Six Thinking Hats Strategy and Social Metacognition

Using six thinking hats strategy can help students develop their metacognition in an organized reflection process (Cornish & Jenkins 2012; Kenny 2003; Paterson, 2006). In this study, students with high level of social metacognition maybe possess higher shifting ability, which referring to the ability to regulate shifting between thinking types through cognitive control. Several researchers stated that improving individuals' ability to flexibly modulate cognitive control can help them shift effectively (Sowden et al., 2015; Zabelina & Robinson, 2010). In other words, those students with high level of social metacognition maybe quickly shift concerns between different tasks and activity patterns in a rotation way in the collaborative discussion process. In this study, two types of six thinking hats strategy are proposed: the combination-based one and the sequence-based one. The combination-based six thinking hats strategy will require more social metacognition than the sequence-based six thinking hats strategy. Thus, it is assumed that students with high level of social metacognition will benefit more from the combination-based six thinking hats strategy.

III. Hypotheses

Previous research has shown that it is necessary to explore the effects of six thinking hats strategy and social metacognition on students' individual achievement, collaborative performance, and critical thinking in the TELE. To reach the purpose of this study, the following hypothesis will be proposed.

RQ1. What effects do six thinking hats strategy and social metacognition have on individual achievement in a TELE?

Hypothesis 1-1: The experimental groups will significantly outperform the control group on individual achievement.

Hypothesis 1-2: Students who receive combination-based six thinking hats strategy will significantly outperform those who receive sequence-based six thinking hats strategy on individual achievement.

Hypothesis 1-3: Students with high-level social metacognition will significantly outperform those with low-level social metacognition on individual achievement.

Hypothesis 1-4: There will be interaction effects of six thinking hats strategy and social metacognition on students' individual achievement. For both high- and low-level social metacognition groups of learners, the experimental groups will significantly outperform the control group. For students with high-level social metacognition, those who receive combination-based six thinking hats strategy will outperform those who receive sequence-based six thinking hats strategy. For students with low-level social metacognition, there will be no significant difference between the experimental groups on individual achievement.

RQ2. What effects do six thinking hats strategy and social metacognition have on collaborative performance in a TELE?

Hypothesis 2-1: The experimental groups will significantly outperform the control group on collaborative performance.

Hypothesis 2-2: Students who receive combination-based six thinking hats strategy will significantly outperform those who receive sequence-based six thinking hats strategy on collaborative performance.

Hypothesis 2-3: Students with high-level social metacognition will significantly outperform those with low-level social metacognition on collaborative performance.

Hypothesis 2-4: There will be interaction effects of six thinking hats strategy and social metacognition on students' collaborative performance. For both high- and low-level social metacognition groups of learners, the experimental groups will significantly outperform the control group. For students with high-level social metacognition, those who receive combination-based six thinking hats strategy will outperform those who receive sequence-based six thinking hats strategy. For students with low-level social metacognition, there will be no significant difference between the experimental groups on collaborative performance.

RQ3. What effects do six thinking hats strategy and social metacognition have on critical thinking in a TELE?

Hypothesis 3-1: The experimental groups will attain significantly higher critical thinking than the control group.

Hypothesis 3-2: Students who receive combination-based six thinking hats strategy will attain significantly higher critical thinking than those who receive

sequence-based six thinking hats strategy.

Hypothesis 3-3: Students with high-level social metacognition will attain significantly higher critical thinking than those with low-level social metacognition.

Hypothesis 3-4: There will be interaction effects of six thinking hats strategy and social metacognition on students' critical thinking. For both high- and low-level social metacognition groups of learners, the experimental groups will entail a significantly higher level of critical thinking compared to the control group. For students with high-level social metacognition, those who receive combination-based six thinking hats strategy will entail a significantly higher level of critical thinking compared to those who receive sequence-based six thinking hats strategy. For students with low-level social metacognition, there will be no significant difference between the experimental groups on critical thinking.

IV. Method

1. Participants

This study will recruit more than 130 undergraduates from three intact classes the same university in Zhejiang, China. They will participate in Modern Educational Technology course under the guide of the same teacher. Three classes will randomly assigned to two experimental conditions or a control one. The students in experiment group 1 (EG1) will be provided with sequence-based six thinking hats strategy, the students in experiment group 2 (EG2) will be provide with combination-based six thinking hats strategy, while the students in control group (CG) will be not provided with six thinking hats strategy. In each class, students will be divided into groups of 3-4 for collaborative learning.

Test family		Statistical test	
F tests		ANCOVA: Fixed effects, main effects and interactions	
Type of power analysis			
A priori: Compute required sample size - given α , power, and effect size			
Input Parameters			
Determine =>		Effect size f	0.4
		α err prob	0.05
		Power (1- β err prob)	0.95
		Numerator df	5
		Number of groups	6
		Number of covariates	2
		Output Parameters	
		Noncentrality parameter λ	20.8000000
		Critical F	2.2885882
		Denominator df	122
		Total sample size	130
		Actual power	0.9510595

2. TELE and learning activity

A. Tencent Document

Tencent Document (<https://docs.qq.com/>) will be used as the technology-enhanced tool in this study. Tencent Document is an online document tool independently developed by Tencent, which supports a variety of document types, including Word, Excel, PPT, PDF, collection sheets, mind maps and flow charts. Users can use Tencent Documents on the computer side (PC client, Tencent Documents web version), mobile side (Tencent Documents App, Tencent Documents wechat /QQ mini program) and iPad to view and modify documents anytime and anywhere. Tencent document support for multiple people to edit on the same document at the same time, information can be seamlessly synchronized, real-time data sharing.

B. Learning activity

The learning contents are "Informational Instructional Activity Design", which from the regular "Modern Educational Technology " course. Along with the integration of information technology in the field of education, the traditional design of teaching and learning activities have been given a new interpretation. As for pre-service teachers, learning how to employ information technology in the design of classroom activities to facilitate student learning is important. In this experiment, students will be taught four kinds of learning strategies, and then they will be required to design four informational instructional activities, i.e., computer-supported collaborative learning instructional activity design, concept mapping-based instructional activity design, game-based instructional activity design, and micro-lesson design based on the storytelling method. There will be totally 8 week-lessons for learning and completing above-mentioned instructional activity design.

3. Development of six thinking hats strategy

The six thinking hats can be arranged in many different sequences and combinations, resulting different learning outcomes. Based on the sequence suggested by Gupta and Bhattacharya (2015), the students in the experimental

group 1 (EG1) will be used the hats in the sequence of white hat (to get information), green hat (to come up with ideas and suggestions), yellow hat (to evaluate the advantages of each alternative), black hat (to evaluate the disadvantages of each alternative), red hat (to evaluate feelings at this point in time), and blue hat (to summarize the statements and make decisions).

According to Hu et al. (2021), a novel approach to using the thinking hats is to provide participants with two hats at once that they can utilize anyway they see fit. This allows participants to freely choose and shift between different types of thinking throughout a given period. The students in the experiment group 2 (EG2) will be provided with six thinking hats strategy in combination: white-red set, yellow-black set, and blue-green set.

4. Instruments

A. Social metacognition inventory

The social metacognition inventory with a 5-point Likert scale, which developed by Zheng et al. (2023) will be used to measure students' social metacognition. The inventory has 14 items, including five dimensions: Beliefs of other persons (2 items), awareness of other persons' thinking (3 items), judgement of other persons' emotions (2 items), co-regulation of each other's thinking (4 items), and evaluation of other persons' thinking (3 items). An example item is "I believe that team members have the ability to work together in a group." The alpha from the original study were .78, .80, .82, .80, and .77. The alpha value of this study will be reported.

B. Individual achievement test

In order to measure students' achievements, 25 multiple-choice items related to informational instructional activity design will be designed for pre- and post- test of achievement, respectively. The content validity will be confirmed in an expert review by two professors with above 10 years teaching experiences of educational technology. One point will be given for one right answer. The total score of pre- and post-test of individual achievement will be 25, respectively.

C. Collaborative performance rubrics

Each group's instructional activities design will be scored by two education-related experts with more than 10 years of educational technology teaching experience based on technological pedagogical content knowledge (TPACK) scale, which will be based on Chen et al.'s (2021) and Zhang et al.'s (2022) research. The TPACK scale includes technological knowledge (TK, 1-5 points), pedagogical knowledge (PK, 1-5 points), content knowledge (CK, 1-5 points), technological pedagogical knowledge (TPK, 1-5 points), technological content knowledge (TCK, 1-5 points), pedagogical content knowledge (PCK, 1-5 points), and technological pedagogical content knowledge (TPACK, 1-5 points). Scores for each group ranged from 0 to 35.

D. Critical thinking test

Critical thinking is reasoning that offers new ways of looking at problems coming at them from the side rather than from the front to foster change, creativity, and innovation. This study will use Cornell Critical Thinking Test (CCTT) Level Z (fifth edition)(Ennis & Millman, 2005) as test measure. Level Z is a 52-item, multiple choice test cover various aspects including deduction (items 1-10), meaning & fallacies (11-21), observation & credibility of sources (22-25), induction (hypothesis testing) (26-38), induction (planning experiments) (39-42), definition & assumption identification (43-46), and assumption identification (47-52) for advanced and gifted high school students, college students, graduate students, and other adults. The purpose of this test is to assess an individual's abilities in problem-solving, decision-making, and critical thinking. The alpha value will be reported.

5. Experimental design

A quasi-experimental, 3 x 2 (six thinking hats strategy x social metacognition) factorial design will be employed to investigate the impact of six thinking hats strategy and social metacognition on individual achievement, collaborative performance, and critical thinking. Three groups will be classified into three conditions: no six thinking hats strategy, sequence-based six thinking hats strategy, combination-based six thinking hast strategy. In each condition, students'

social metacognition will be divided into low and high by median.

<Table 1> Non-Equivalent Control Group Pretest-Posttest Design

Groups	Pre-tests	Treatments	Post-tests
G1	O1 O2 O3	X1	O4 O5 O6
G2	O1 O2 O3	X2	O4 O5 O6
G3	O1 O2 O3	X3	O4 O5 O6
G1: Control group		X1: No six thinking hats strategy	
G2: Experimental group 1		X2: Sequence-based six thinking hats strategy	
G3: Experimental group 2		X3: Combination-based six thinking hats strategy	
O1: Social metacognition		O4: Post-test of individual achievement	
O2: Pretest of individual achievement		O5: Collaborative performance	
O3: Pretest of critical thinking		O6: Post-test of critical thinking	

6. Experimental procedure

Prior to the experiment, Institutional Review Board (IRB) approval and consent will be received from students to participate. Before the learning activities begin, students will be required to complete the pretests and questionnaire, including social metacognition inventory, prior knowledge test and the Cornell Critical Thinking Test. Subsequently, students will be taught about informational instructional design and evaluation. Then, they will participate in an 8-week course on informational instructional activity design, with three 40-minute classes each week.

Students will be divided into three groups, each employing a different learning strategy: Students in the EG1 group will learn through a fixed sequence of the six thinking hats strategy; students in the EG2 group will use a specific combination form of the six thinking hats strategy; and students in the control group (CG) will take courses that do not involve the six thinking hats strategy. After all learning activities are concluded, each collaborative group of students will make four informational instructional activity design reports. These reports will be scored as the collaborative performance. Additionally, students will be required to complete posttest of individual achievement, and retake the Cornell Critical Thinking Test.

7. Data analysis

In this study, the independent variables are six thinking hats strategy type and social metacognition level, while the dependent variables are individual achievement, collaborative performance, and critical thinking. SPSS 25.0 will be used for data management and analysis. First, descriptive statistics of variables will be presented. Second, a two-way ANCOVA will be conducted to examine the effects of six thinking hats strategy type and social metacognition level on individual achievement, under control of prior knowledge. Third, a two-way ANOVA will be conducted to examine the effects of six thinking hats strategy type and social metacognition level on collaborative performance. Fourth, a two-way ANCOVA will be implemented to examine the effects of six thinking hats strategy type and social metacognition level on critical thinking under control of pretest of critical thinking. Furthermore, planned comparisons will be also implemented.

References

- Azeez, R. O. (2016). Six thinking hats and social workers' innovative competence: An experimental study. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 149–153.
- Biasutti, M., & Frate, S. (2018). Group metacognition in online collaborative learning: Validity and reliability of the group metacognition scale (GMS). *Educational Technology Research and Development*, 66, 1321–1338. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9583-0>.
- Birdi, K. S. (2005). No idea? Evaluating the effectiveness of creativity training. *Journal of European industrial training*, 29(2), 102–111.
- Borge, M., & White, B. (2016). Toward the development of socio-metacognitive expertise: An approach to developing collaborative competence. *Cognition and Instruction*, 34(4), 323–360.
- Chen, W., Tan, J. S. H., & Pi, Z. (2021). The spiral model of collaborative knowledge improvement: An exploratory study of a networked collaborative classroom. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 16, 7–35.
- Chew, S. W., Huang, X. -Y., Hsu, F. -H., & Chen, N. -S. (2020). Enhancing

- critical thinking skills of elementary school students through collaborative learning. In *2020 IEEE 20th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 249–253).
- Childs, P. (2012). Use of six hats in STEM subjects. *The Higher Education Academy*, 1–7.
- Chiu, M. M., & Kuo, S. W. (2010). From metacognition to social metacognition: Similarities, differences, and learning. *Journal of Education Research*, 3(4), 321–338.
- Cornish, L., & Jenkins, K. A. (2012). Encouraging teacher development through embedding reflective practice in assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 159–170.
- De Backer, L., Van Keer, H., & Valcke, M. (2021). Examining the relation between students' active engagement in shared metacognitive regulation and individual learner characteristics. *International Journal of Educational Research*, 110, Article 101892.
- De Beer, J., & Whitlock, E. (2009). Indigenous knowledge in the life sciences classroom: Put on your de Bono hats!. *The American Biology Teacher*, 71(4), 209–216.
- De Bono, E. (1956). *Six thinking hats*. Little, Brown and Company.
- De Bono, E. (1992). *Six thinking hats for schools*. Hawker Brownlow Education.
- De Bono, E. (2017). *Six thinking hats*. Penguin.
- Elsayed, A., & Abbas, R. (2021). The effectiveness of De Bono's six thinking hats technique in the development of critical thinking and numerical sense in mathematics education in Oman. *Elementary Education Online*, 20(1), 1451–1460.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron, & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: theory and practice* (pp. 9–26). Freeman and Company.
- Ennis, R. H., & Millman, J. (2005). *Cornell Critical Thinking Test Level Z*. Edwards Brothers Malloy.
- Ercan, O., & Bilen, K. (2014). Effect of web assisted education supported by six thinking hats on students' academic achievement in science and technology

- classes. *European Journal of Educational Research*, 3(1), 9-23.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitivedevelopmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.
- Gabora, L. (2003). Contextual focus: A cognitive explanation for the cultural revolution of the Middle/Upper Paleolithic. *Proceedings of the annual meeting of the cognitive science society*, 25(25), 432 - 437.
- Goçmen, O., & Coskun, H. (2019). The effects of the six thinking hats and speed on creativity in brainstorming. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 284 - 295.
- Goebel, G., & Seabert, D. (2006). Put on your Thinking Hats. *Journal of School Health*, 76(7), 393-395.
- Gupta, T., & Bhattacharya, S. B. (2016). Fostering thinking skills through six thinking hats in education. *India JQ Refer. J. Dialogues Educ*, 4(4), 54-74.
- Haataja, E., Malmberg, J., Dindar, M., & Järvelä, S. (2021). The pivotal role of monitoring for collaborative problem solving seen in interaction, performance, and interpersonal physiology. *Metacognition and Learning*, 1-28.
- Halpern, D. F. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New Directions for Teaching and Learning*, 89, 69-74.
- Hu, Y., Ren, Z., Du, X., Lan, L., Yu, W., & Yang, S. (2021). The shifting patterns based on six thinking hats and its relationship with design creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 42, Article 100946.
- Hu, Y., Yu, W., Ren, Z., Du, X., Lan, L., Wang,Q., et al. (2021). Coordinating role of six-hat thinking technique in design team during idea-generation phase of service design. *Thinking Skills and Creativity*, 39, Article 100764.
- Hurme, T.-R., Järvelä, S., Merenluoto, K., & Salonen, P. (2015). What makes metacognition as socially shared in mathematical problem solving? *Metacognition: Fundaments, Applications, and Trends: A Profile of the Current State-Of-The-Art*, 259-276.
- Hurme, T.-R., Merenluoto, K., & Järvelä, S. (2009). Socially shared metacognition of preservice primary teachers in a computer-supported mathematics course and their feelings of task difficulty: A case study. *Educational Research and Evaluation*, 15(5), 503-524.

- Iiskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E., & Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and Instruction, 21*(3), 379-393.
- Jaswal, P., & Behera, B. (2024). Blended matters: Nurturing critical thinking. *E-Learning and Digital Media, 21*(2), 106-124.
- Jones, H. (2008). Thoughts on teaching thinking: Perceptions of practitioners with a shared culture of thinking skills education. *Curriculum Journal, 19*(4), 309-324.
- Kalelioglu, F., & Gülbahar, Y. (2014). The effect of instructional techniques on critical thinking and critical thinking dispositions in online discussion. *Educational Technology & Society, 17*(1), 248-258.
- Karadag, M., Saritas, S., & Erginer, E. (2009). Using the “Six Thinking Hats” model of learning in a surgical nursing class: sharing the experience and student opinions. *Australian Journal of Advanced Nursing, 26*(3), 59-69.
- Kenny, L. J. (2003). Using Edward de Bono’s six hats game to aid critical thinking and reflection in palliative care. *International Journal of Palliative Nursing, 9*(3), 105-112.
- Kivunja, C. (2015). *Teaching, Learning and Assessment: Steps towards Creative Practice*. Oxford University Press.
- Kivunja, C. (2015). Using De Bono’s Six Thinking Hats Model to Teach critical thinking and problem solving skills essential for success in the 21st century economy. *Creative Education, 2015*(6), 380-391.
- Liang, W., & Fung, D. (2020). Development and evaluation of a WebQuest-based teaching programme: Students’ use of exploratory talk to exercise critical thinking. *International Journal of Educational Research, 104*, Article 101652.
- McGuinness, C. (1999). *From thinking skills to thinking classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupils’ thinking*. Department for Education and Employment.
- Medina, M. S., Castleberry, A. N., & Persky, A. M. (2017). Strategies for improving learner metacognition in health professional education. *American Journal of Pharmaceutical Education, 81*(4), Article 78.
- Molenaar, I., Slegers, P., & van Boxtel, C. (2014). Metacognitive scaffolding during collaborative learning: A promising combination. *Metacognition and*

Learning, 9, 309–332.

- Morsy, A., & Darweesh, H. (2020). Effect of six hats thinking technique on development of critical thinking disposition and problem solving skills of nursing students. *American Journal of Nursing Research, 8*(1), 1–8. <https://dx.doi.org/10.12691/ajnr-9-1-2>
- Nijstad, B. A., De Dreu, C. K., Rietzschel, E. F., & Baas, M. (2010). The dual pathway to creativity model: Creative ideation as a function of flexibility and persistence. *European Review of Social Psychology, 21*(1), 34 – 77.
- O'Reilly, C., Devitt, A., & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom–A systematic literature review. *Thinking skills and creativity, 46*, 101110.
- Paterson, A. (2006). Dr Edward de Bono's six thinking hats and numeracy. *Australian primary mathematics classroom, 11*(3), 11–15.
- Phuntsho, U., & Wangdi, D. (2020). The effect of using six thinking hats strategy on the development of writing skills and creativity of seventh grade EFL students. *i-Manager's Journal on English Language Teaching, 10*(2), 27–35.
- Rapchak, M. E. (2018). Collaborative learning in an information literacy course: The impact of online versus face-to-face instruction on social metacognitive awareness. *The Journal of Academic Librarianship, 44*(3), 383 – 390.
- Rizvi, A. A., Bilal, M., Ghaffar, A., & Asdaque, M. (2011). Application of six thinking hats in education. *International Journal of Academic Research, 3*(3), 775 – 779.
- Schellens, T., Van Keer, H., De Wever, B., & Valcke, M. (2009). Tagging thinking types in asynchronous discussion groups: Effects on critical thinking. *Interactive Learning Environments, 17*(1), 77 – 94.
- Schoor, C., & Bannert, M. (2012). Exploring regulatory processes during a computersupported collaborative learning task using process mining. *Computers in Human Behavior, 28*(4), 1321 – 1331.
- Smith, M., & Cook, K. (2012). Attendance and achievement in problem-based learning: The value of scaffolding. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 6*(1), 129–152.
- Sowden, P. T., Pringle, A., & Gabora, L. (2015). The shifting sands of creative thinking: Connections to dual-process theory. *Thinking & Reasoning,*

21(1), 40 - 60.

- Tapinos, E. (2016). The limitations impacting teachers' understanding of creative thinking. *Creative Education*, 7(10), 1404-1409.
- Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: Process over output. *International Journal of Humanities and social science*, 1(9), 1 - 7.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Turan, U., Fidan, Y., & Yildiran, C. (2019). Critical Thinking as a qualified decision making tool. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(4), 313-323. <https://doi.org/10.759/taksad.v8i4.2316>
- Vartanian, O., Martindale, C., & Matthews, J. (2009). Divergent thinking ability is related to faster relatedness judgments. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 99 - 103.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3 - 14.
- Vernon, D., & Hocking, I. (2014). Thinking hats and good men: Structured techniques in a problem construction task. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 41 - 46.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144 - 188). Armonk, NY: Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Zabelina, D. L., & Robinson, M. D. (2010). Creativity as flexible cognitive control. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(3), 136.
- Zhang, S., Gao, Q., Sun, M., Cai, Z., Li, H., Tang, Y., & Liu, Q. (2022). Understanding student teachers' collaborative problem solving: Insights from an epistemic network analysis (ENA). *Computers & Education*, 183, Article 104485.
- Zheng, X. L., Gu, X. Y., Lai, W. H., Tu, Y. F., Hwang, G. J., & Wang, F. (2023). Development of the social metacognition inventory for online collaborative argumentation: construct validity and reliability. *Educational Technology*

Research and Development, 71(3), 949–971.

Zheng, X. L., Gu, X. Y., Lai, W. H., Tu, Y. F., Hwang, G. J., & Wang, F. (2023). Development of the social metacognition inventory for online collaborative argumentation: construct validity and reliability. *Educational technology research and development*, 71(3), 949–971.