

지방의 군 단위 지역 중학생 대상 독서기반 학습코칭 프로그램의 효과성 검증

김 석 원

정 은 경[†]

강원대학교 행정·심리학부 심리학 전공

본 연구는 독서기반 학습코칭 프로그램이 지방 군 단위 지역 중학생의 국어수행과 심리적 변인에 미치는 영향을 검증하고자 하였다. 코칭 모델을 적용한 독서기반 학습코칭 프로그램이 개발되었으며, 지방 군단위 지역 중학생 1학년을 대상으로 프로그램이 실시되었다. 프로그램 효과성 검증은 심리적 변인과 국어수행 점수를 통해 이루어졌다. 심리적 변인은 사전, 사후, 추후에 측정되었고 국어수행은 실험집단에 대하여만 사전, 사후 수행이 측정되었다. 수집된 데이터 분석 결과, 심리적 변인에서는 학습 효능감, 자기조절 효능감, 진로성숙도가 시점과 집단 간에 유의미한 상호작용 효과가 있는 것으로 나타났다. 구체적으로 실험집단은 통제집단과 달리 사전측정값보다 사후측정값이 유의미하게 상승하였으며 프로그램 종료 1개월 후에도 지속되었다. 미래지향시간관은 시점과 집단 간에 유의미한 상호작용 효과가 존재하지 않았다. 실험집단의 국어수행은 사전보다 사후에 유의미한 향상이 있었다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 시사점과 한계점, 후속 연구를 위한 제언을 제시하였다.

주요어 : 학습코칭, 학습 효능감, 자기조절 효능감, 진로성숙도, 미래지향시간관, 국어수행

[†] 교신저자 : 정은경, 강원대학교 행정·심리학부, 강원도 춘천시 강원대학길1, ekchung@kangwon.ac.kr

아동기와 성인기 사이의 청소년기는 생애 전환기로써 다양한 변화를 체험하게 되고 새로운 환경에 적응해야 하는 과제가 존재하는 시기이다(김민선, 손병덕, 2019). 따라서 청소년기에는 스스로 발달과업을 성취해나가며 생애 계획을 이끌어 나가는 능력을 개발하는 것이 중요하며(김하나, 김혜연, 2015), 이러한 능력은 학교라는 작은 사회에서 주로 발달된다. 특히 학업을 통한 지적 성장은 미래 주체적인 성인으로서 삶을 영위해나가기 위한 핵심적 발달 과업이라고 할 수 있다.

그러나 이러한 발달 과업이 현재 그리 안정적으로 이루어지지 않고 있는 것으로 보인다. 한국보건사회연구원(2015)이 청소년 약 5,000명을 대상으로 사회·심리적 불안 요소를 조사한 결과, 1년간 개인적인 문제 중 가장 크게 느끼는 불안으로 32.9%가 학업 문제를 선택하였고, 28.0%가 미래(진로)에 대한 불안을 선택하였다. 실제로 한국 청소년의 학력은 지속적으로 떨어지고 있는 것으로 나타나고 있는데, OECD 국가를 대상으로 한 2018 국제 학업성취도평가(PISA)에서 대한민국의 학생의 읽기 소양 점수는 2009년 539점에 비해 2018년에는 514점으로 하락하였고, 읽기 성취 수준이 하위권(1수준 이하)인 학생은 2009년 5.8%인 것에 비해 2018년 15.1%로 증가하였다. 이러한 결과들은 한국 청소년들의 학업 수준, 특히 모든 학업의 기본이 되는 국어능력이 한국 학생들이 상당히 저하되고 있음을 보여주고 있다.

청소년의 학력 저하는 지방 중소도시 이하에서 더욱 두드러지는 것으로 나타난다. 교육부(2019)에서 실시한 '2019년 국가수준 학업성취도 평가 결과'에 의하면, 중학교 3학년 지역규모별 '보통학력 이상' 비율이 국어 과목

의 경우 대도시 84.9%, 읍면 79.6%로 나타났다. 수학 과목의 경우 대도시 64.9%, 읍면 51.8%, 영어 과목의 경우 대도시 75.4%, 읍면 65.9%로 나타났다. 지역규모별 차이는 세 과목 모두 통계적으로 유의미한 차이를 보이는 것으로 나타났다. 또한 한국교육과정평가원(2020)에서 발표한 '2020학년도 수능 성적 분석 결과'에 의하면, 국어 영역의 표준점수는 대도시가 98.8점, 중소도시가 96.4점, 읍면 지역이 93.8점으로 나타났다. 특히 17개의 시·도별 국어 영역의 표준점수 평균을 분석한 결과, 서울지역이 100.9점인 것에 비해 강원도, 충청남도, 충청북도, 전라북도, 전라남도, 경상북도, 경상남도의 평균 점수는 94.6점으로 6.3점이 낮은 것으로 나타났다. 이러한 결과들은 지방 청소년들의 학습능력 발달이 서울 지역 청소년들에 비해 제대로 이루어지지 않고 있다는 것을 의미하는 것으로, 지방 청소년들의 학습능력 성장을 위해 좀 더 적극적인 정책을 시행하고 효과적인 학습능력 향상을 위한 프로그램을 연구, 개발하여 제공할 필요가 있다.

청소년의 학습능력 향상을 위해 다양한 접근이 시도되고 있으나 최근에는 코칭 모듈을 기반으로 한 학습코칭 프로그램을 적용하려는 시도가 증가하고 있다. 코칭 모듈의 핵심은 구체적인 목표를 설정하고 이를 달성하기 위한 구체적인 계획과 과제를 정하는 것이다. 학습에 코칭적 방식을 적용한 학습코칭은 수직적인 교육방식이 아닌 수평적인 관계에서 학습자 스스로 목표를 설정하여 문제를 해결할 수 있도록 지도하는 방법이다(박순희, 이은경, 오명화, 2017). 학습코칭 프로그램은 목표에 대한 동기를 강화하고 구체적이고 자발적인 실천을 강조하는 접근으로, 교육의 기회와 학습동기화가 이루어질 유인책이 대도시에 비

해 상대적으로 부족한 작은 소도시에서 학교 교육을 보완할 수 있는 좋은 접근법이 될 수 있다. 아울러 대도시 사설 학습코칭이 대개 일대일 코칭으로 진행되고 있는데, 지방의 경우 이러한 인력이 부족하므로 집단단위의 학습코칭 프로그램의 효과성이 검증된다면, 지방 군소 지역 학생들을 위한 좋은 학습전략이 될 수 있다. 기존 학습코칭 프로그램은 주로 초등학생과 중학생을 대상으로 연구가 진행되었으며(예, 김종운, 정보현, 2012; 권점례, 장경숙, 가은아, 2014; 박지영, 2015; 백영수, 2011), 자기효능감과 같은 심리적 변인이나 시간관리, 진로관련 역량 등을 높이는 것으로 보고되었다. 그러나 이러한 선행 연구들은 모두 심리적 변인을 중심으로 측정할 뿐 실제 학습수행이 증가하였는지는 검증하지 못하였다는 한계를 지닌다.

이에 본 연구는 지방 군단위 지역에 재학하고 있는 중학생들을 대상으로 집단으로 제공되는 학습코칭 프로그램이 실제 학생들의 수행과 심리적 요인에 어떤 영향을 주는지 알아보고자 하였다. 구체적으로 본 연구에서는 중학교 1학년들을 대상으로 독서를 기반으로 한 학습코칭 프로그램을 진행하고 이를 통해 국어능력 수행과 심리적 변인들에 긍정적인 변화가 나타나는지를 살펴보고자 하였다.

학습코칭의 효과

코칭은 16세기 헝가리의 코치라는 마을에서 생산되는 마차 콕시에서 유래되었으며 탑승자를 원하는 목적지로 데려다주는 역할을 하였다(정은경, 2020). 유래에서 볼 수 있듯이 코칭은 피코치의 목표를 달성할 수 있도록 돕는 서비스이다. 코칭은 피코치와 코치가 함께 장

애물과 자원을 탐색하여 목표달성을 위한 전략을 세우고 실행을 통해 자기효능감을 발달시킬 수 있고 수행을 높일 수 있다(Passmore, 2003). 이러한 코칭은 경영, 스포츠, 심리, 교육 등 여러 분야에서 사용하며 비즈니스코칭, 커리어코칭, 라이프코칭, 학습코칭 등으로 구분된다.

코칭은 기본적으로 구조화된 모델을 따르도록 되어 있으며, 이러한 모델중심적 진행은 표준화하기가 비교적 용이하여 프로그래밍하기 쉽다는 장점으로 작용한다. 코칭에는 여러 모델이 있지만 가장 많이 사용되는 구조화된 모델로는 GROW모델이 있다(Passmore, 2007). GROW모델은 효과적인 성과나 목표를 달성하도록 돕기 위해 사용되고 4단계로 이루어져 있다. 1단계는 목표설정(Goal)으로 코치는 피코치가 코칭을 통해 달성하고자 하는 목표에 대해서 스스로 설정할 수 있도록 돕고 함께 논의한다. 2단계는 현실 인식(Reality)으로 목표에 관련된 감정이나 상황을 정확하게 파악하고 인식한다. 3단계는 대안 탐색(Options)으로 목표 달성을 위해 현실적으로 실행할 수 있는 다양한 대안을 탐색한다. 4단계는 실행 의지, 마무리(Will/Wrap up)로 실제 행동 변화를 일으킬 수 있도록 언제, 어떻게 무엇을 할 것인지 명확히 함으로써 변화 의지를 다지고 변화를 유지할 수 있도록 정리하며 코칭을 마무리하는 것이다. 물론 실제 코칭에서 이러한 모델을 모두 정확하게 적용하기는 어려울 수는 있으나 그럼에도 불구하고 상황에 맞게 최대한 모델을 적용하여 진행할 것이 권장되고 있다.

학습코칭은 Knowles(1975)가 제시한 “학습자가 스스로 학습 목표를 설정하고 학습에 필요한 자원을 탐색하고 적절한 학습전략을 개발

하여 성취한 학습 결과를 평가하는 주도적인 과정"이라는 철학에 부합하는 것으로, 코칭의 목표가 학습과 관련된 것이며, 학습심리학의 다양한 이론과 기법들이 적용되어 진행된다. 학습을 촉진시키는 방법에 대해서는 심리학과 교육학을 통해 이미 많이 밝혀져 있으므로 학습코칭은 일반코칭에 비해 좀 더 구체적으로 구조화되어 있다는 특징이 있다. 학습코칭은 학습자의 자존감을 증가시키고 꿈과 목표를 스스로 찾음으로써 학습 동기를 부여하고 학습 습관, 시간 관리, 학습전략 설정에 도움을 주는 것으로 알려져 있다(이미연, 2013).

학습코칭을 활용한 연구는 꾸준히 진행되고 있다. 민세홍, 김미영, 정현옥(2010)의 연구에서 청소년의 자기주도 학습 능력 향상을 위한 진로 학습코칭 프로그램을 개발하였고 동기적 요인, 인지적 요인, 행동적 요인, 환경적 요인 4가지의 타당도를 측정하였다. 그 결과 하위 요인 중 내재적 가치, 학업 시간 관리, 노력 조절, 학습방해요인 통제, 정교화의 타당도가 높다는 결과를 발견할 수 있었다. 권점례, 장경숙, 가은아(2014)의 연구는 초등학생을 대상으로 국어 교과 학습코칭 프로그램을 개발하였다. 프로그램에 대한 현장 적합성 검토 결과 학습코칭의 적용 가능성이 확인되었고 학생의 만족도와 효과성을 기대할 수 있다는 점을 확인할 수 있었다. 그 밖에도 학습코칭이 초등학생의 자기효능감에 긍정적인 영향을 미치고(김중운, 정보현, 2012), 고등학생의 진로 정보수집 활동 증가에도 효과가 있으며(박지영, 2015), 중학생의 시간관리에도 긍정적인 영향을 미치는 것으로(백영수, 2011) 보고되었다. 그러나 상기 연구들은 학습코칭이 실제로 수행에도 영향을 미치는지는 검증하지 못하였다는 한계가 존재한다.

학습코칭과 심리적 변화

본 연구에서는 학습코칭이 미치는 심리적 효과를 측정하기 위해 학습코칭 프로그램이 영향을 미칠 것이라고 기대되는 변인인 학습 효능감, 자기조절 효능감, 진로성숙도, 미래지향시간관을 선정하였다.

자기효능감은 결과를 도출하는데 필요한 행동을 수행할 수 있는 개인의 판단이다(Bandura, 1977). 즉, 자기효능감은 특정 과업을 자신의 능력으로 수행할 수 있는지에 대한 믿음이라고 할 수 있으며 선택, 스트레스, 노력, 어려움에 부딪혔을 때 포기하지 않는 노력 등에 있어서 중요한 역할을 한다(조성진, 2009). 일반적 자기효능감은 일반적으로 다양한 상황에서 개인의 수행 수준을 잘 예측하지만, 최근에는 자기효능감을 구체적으로 세분화하여 정의하고 있다. 따라서 학업 장면에서는 일반적인 자기효능감보다는 학업효능감이 개인의 수행을 더 잘 예측할 수도 있다. 이러한 아이디어에 기초하여 김아영, 박인영(2001)은 일반적 자기효능감보다 학업 성취도를 더 잘 예측하는 학업적 자기효능감 척도를 개발하였다. 학업적 자기효능감은 과제난이도 선호, 자기조절 효능감, 자신감으로 구분되며, 그 중 자기조절 효능감은 자기관찰 같은 자기조절적 기제를 사용하여 주의집중, 목표 설정, 목표와 현재 수행의 비교, 목표 만족에 따른 행동을 조정하는 인지적 조절에 대한 기대로 정의된다. 현주 등(2005)도 학업적 자기효능감을 연구하였는데, 이들 연구자들은 자기효능감의 하위변인으로 학습 효능감, 사회성 효능감, 어려움 극복 효능감을 제시하였다. 그 중 학습 효능감은 전반적인 학습 성취 수준을 달성하기 위한 자신의 능력에 대한 개인의 판단으로

정의하였다. 상기 두 연구에서 알 수 있듯이 학습 효능감은 전반적인 학습 능력에 대한 기대이고 자기조절 효능감은 달성하고자 하는 학습 목표를 위해 자신을 조절하는 것에 대한 인지적 기대라는 점에서 차이가 있다.

자기효능감은 성공 경험, 대리 경험, 언어적 설득, 생리적 상황을 통해서 강화된다(Bandura, 1977). 코칭은 목표를 설정하고 구체적인 방법을 실천하면서 성공 경험을 할 수 있고 동료의 성공 경험을 공유하며 대리 경험을 할 수도 있다. 또한, 코칭에서 제공되는 긍정피드백은 언어적 설득으로 작용하며, 학습자의 목표 달성 방법을 구체화함으로써 불안을 극복하고 안정적인 상황을 만들 수 있다. 실제로 코칭이 자기효능감에 영향을 준 선행연구는 다수 존재한다(예, 김하나, 김혜연, 2015; 조성진, 2017; 이수미, 2016; 박태연, 조경선, 2013). 다만 코칭프로그램이 학습 효능감과 학업적 자기효능감에 미치는 영향을 확인한 연구는 박태연, 도미향(2018)의 연구를 제외하면 거의 없는 상황이다. 박태연, 도미향(2018)의 연구에서조차도 실험집단과 통제집단 모두에서 학업적 자기효능감이 상승한 것으로 보고되어 코칭프로그램이 학습효능감에 과연 긍정적 영향을 주는지는 아직 규명되지 않았다. 학습코칭 프로그램은 아니나 상기한 자기효능감 연구 결과들과 자기조절 학습전략 훈련프로그램이 학업적 자기효능감에 긍정적인 영향을 미친 연구(김명희, 2012) 결과 등을 고려해볼 때 학습코칭을 적용한 프로그램이 학습과 관련된 자기효능감에 긍정적인 영향을 미칠 가능성은 여전히 존재한다.

학습코칭 프로그램을 통해서 진로성숙도 역시 증가할 수 있다. Crites(1978)은 진로성숙을 진로 선택 과정에서 나타나는 인지적, 정의적

특성의 동일한 연령에서의 상대적 위치이고 현실적 진로 선택을 할 수 있는 능력으로 정의하였다(임언, 정윤경, 상경아, 2001, 재인용). 한국직업능력개발원의 연구(임언, 정윤경, 상경아, 2001)에서는 진로성숙도를 태도, 능력, 행동 세 측면으로 나누었는데, 태도에는 독립성, 계획성, 일에 대한 태도를, 능력에는 자기 이해, 합리적 의사결정, 직업의식을, 행동에는 진로 탐색 및 준비 행동을 하위변인으로 설정하였다. 학습코칭 프로그램에는 동기부여 활동 중 하나로 자신의 진로를 생각해보면서 목표를 위한 계획을 세우는 훈련과 현재의 자신을 이해하는 활동이 포함되어 있으므로 진로성숙도 중 계획성과 자기이해 능력 역시 영향을 받을 수 있다.

마지막으로 학습코칭 프로그램은 미래지향 시간관에도 영향을 줄 수 있다. Lewin(1951)은 시간관을 심리적 미래와 심리적 과거에 대한 개인의 관점의 총체라고 하였다. Zimbardo와 Boyd(1999)는 ZTPI(Zimbardo Time Perspective Inventory)를 개발하고 시간관을 과거 부정적 시간관, 과거 긍정적 시간관, 현재 쾌락적 시간관, 현재 운명적 시간관, 미래지향적 시간관으로 구분하였다. 높은 학업성취를 가진 학생이 미래의 목표에 높은 가치를 두고(De Volder & Lens, 1982) 확장된 미래지향 시간관을 가진 학생이 자기 조절을 잘한다는 결과(De Bilde, Vansteenkiste & Lens, 2011)가 밝혀지면서 학습에서는 상기 5개 시간관 중 미래지향 시간관이 중요함이 제시되고 있다. 미래지향적 시간관을 가진 사람은 목표 달성을 위해 현재의 즐거움을 희생하고 조직적이고 야심 찬 목표를 추구하는 특징이 있다(Zimbardo & Boyd, 1999). Husman과 Shell(2008)에 따르면 미래지향 시간관은 물리적 시간이 아닌 시간에 대한

인식과 관련이 있다고 하였고 개인이 미래의 필요성을 인식하는 명확성, 과거와 미래가 현재와 연결된 정도, 현재의 결정을 내릴 때 고려하는 시간을 의미한다. 미래지향 시간관의 하위변인으로 속도, 확장성, 가치, 연결성을 설정하였다.

이에 학생들의 미래지향 시간관을 높이려는 시도들이 이루어졌는데, 전중원, 김정섭(2019)의 연구에서는 목표와 우선순위를 정하고 계획을 하는 시간 관리 프로그램이 전환기 초등학생의 미래지향 시간관에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 김보라(2017) 역시 과학, 기술, 공학, 수학의 내용에 예술을 추가한 프로그램(STEAM)을 사용하는 것이 초등학생의 미래지향 시간관 중 하위변인 가치에 긍정적인 영향을 미친 것으로 보고하였다. 코칭을 사용한 연구로는 서정화(2015)의 연구가 있는데, 연구자는 수용전념치료와 코칭을 결합한 ACT그룹코칭 프로그램이 취약 청소년의 미래지향 시간관에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 발견하였는데, 그 이유로 코칭 질문과 목표 세우기, 실천 과제 등이 학습자의 초점을 미래로 이동시키고 자기 개념화, 자기 탐색 등을 통해 새로운 가치를 탐색하고 가치를 행동으로 연결하는 작업이 이루어졌기 때문이라고 하였다. 따라서 목표설정과 미래의 목표를 위한 구체적 계획을 설정하는 학습코칭 프로그램은 미래지향 시간관 중 가치, 즉 미래에 달성하는 목표의 중요성과 가치인식과 현재의 활동과 미래의 목표 사이를 연결하는 능력인 연결성에 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이다.

방 법

연구대상

본 연구의 참여자는 지방 군단위 지역에 거주하는 모 중학교 1학년과 2학년이다. 중학교 1학년 학생이 실험집단으로 선정되었으며, 1학년 전체가 학습코칭 프로그램에 참여해야 하는 현실적 문제로 통제집단은 불가피하게 해당 중학교 2학년 전체로 선정되었다. 실험집단은 총 98명(남자 46명, 여자 52명), 통제집단은 84명(남자 38명, 여자 46명)이 참여하였으며 사전, 사후, 추후 검사에 모두 참여하고 자료 매칭이 가능한 학생들의 데이터만 분석에 사용되어 최종적으로는 실험집단 40명, 통제집단 52명을 대상으로 분석이 이루어졌다.

연구절차

프로그램은 3개월의 독서기간을 두고 상반기 2일, 하반기 2일 실시되었으며 독서기간 동안에는 과제점검을 중심으로 하는 온라인 코칭이 4회 실시되었다. 국어능력 수행평가는 프로그램 시작 전과 프로그램 종료 후로 총 2회 실시되었으며, 그 밖의 심리적 변인에 대한 측정은 프로그램을 시작하기 전(사전), 프로그램 종료 후(사후), 프로그램 종료 4주 후(추후) 총 3회 측정되었다. 통제집단의 경우 국어수행평가는 학교측의 협조를 얻지 못해 실시되지 못하였으며, 심리적 변인에 대해서만 사전, 사후, 추후 총 3회 측정되었다.

연구도구

독서기반 학습코칭 프로그램

본 연구의 학습코칭 프로그램은 독서기간동안 독서를 과제로 수행하면서 국어수행을 향

상시키고 학습효능감을 비롯한 심리적 변화를 촉진시키는 것을 목적으로 하였다. 프로그램은 코칭심리학 전공 교수 1인과 코칭경험이 3년 이상인 석사학위자 3인이 구성하였으며, 중학생을 대상으로 학습관련 프로그램을 진행한 경험이 풍부한 심리학 석사학위자 2인의 자문과 피드백을 거치면서 수정·보완되었다.

본 프로그램은 단기적으로는 독서기간 동안의 독서과제 수행을 통한 국어수행능력 향상을 목표로 하였으며 장기적으로는 프로그램이 종료된 후에도 스스로 학습을 지속할 수 있도록 동기화하는 것을 목표로 하였다. 따라서 전반기에는 국어수행능력 향상을 목표로 하는 GROW 모델에 따라 프로그램이 구성되었으며 목표달성을 위한 방법으로 구체적 독서목표를 스스로 설정하고 실행계획을 세울 수 있도록 하였다. 하반기에는 코칭의 다회기 모델인 REGROW 중 RE(Review & Evaluation) 단계와 학습에 대한 의지다지기(Will) 단계를 중심으로 구성되었는데, 리뷰 및 평가(RE) 단계에서는 상반기에 세운 독서목표를 점검하고 이와 관련된 활동 및 피드백을, 의지다지기(Will)에서는 프로그램이 종료된 후에도 학습에 대한 활동을 지속할 수 있도록 학습의지를 동기화하는 작업으로 구성되었다. 전반기와 하반기 사이의 독서기간 동안에는 총 4회의 중간 점검 과제와 이에 대한 피드백을 제공하는 온라인 회기가 실시되었다. 이상의 최종 프로그램의 구성은 표 1에 제시되어 있다.

학습 효능감

학습 효능감은 현주 등(2005)이 개발한 자기 효능감의 하위척도인 학습효능감 문항(7문항)을 사용하였다. 문항의 예는 “나는 학교수업 내용을 잘 배울 수 있다고 확신한다.”이다. 5

점 Likert 척도로 측정되었으며 점수가 높을수록 학습 효능감이 높은 것으로 해석된다. 본 연구에서의 신뢰도는(Chronbach' α)는 .956로 나타났다.

자기조절 효능감

자기조절 효능감은 개인이 자기관찰, 자기판단, 자기반응과 같은 자기조절적 기제를 수행할 수 있는가에 대한 효능기대(김아영, 박인영, 2001), 본 연구에서는 김아영과 박인영(2001)이 개발한 학업적 자기효능감 척도의 하위척도인 자기조절 효능감 문항(10문항)을 사용하였다. 5점 Likert 척도로 측정되었으며 문항의 예는 “나는 보통 공부를 시작하기 전에 계획을 세우고, 거기에 맞추어 공부한다.”이다. 점수가 높을수록 자기조절 효능감이 높은 것으로 해석되며, 본 연구에서의 신뢰도(Chronbach' α)는 .965로 나타났다.

진로성숙도: 진로 계획성과 개인이해

본 프로그램은 진로성숙 자체를 목적으로 하는 것은 아니며 코칭과정에서 자신의 진로의 방향을 설정하고 계획을 수립하는 계획성과 진로선정시에 고려해야 할 개인적 특성에 대한 이해가 증가하는지를 알아보고자 하였으므로 임언, 정운경, 상경아(2001)가 개발하고 2012년 커리어넷에서 개정한 진로성숙도 척도 중 계획성 문항(9문항)과 자기 이해 문항(8문항)만을 사용하였다. 계획성 문항의 예는 “장래에 내가 원하는 일을 하기 위해서 지금부터 준비할 필요가 있다.”이고, 자기 이해 문항의 예는 “내가 중요하게 생각하는 가치가 무엇인지 안다.”이다. 5점 Likert 척도로 측정되었으며 점수가 높을수록 진로성숙도가 높은 것으로 해석된다. 본 연구에서의 신뢰도는 0.965로

표 1. 독서기반 학습코칭 프로그램 개요

시기	모델 단계	주제	세부 내용
전반 1일차	목표설정 (G)	사전측정	- KBS 한국어 능력 시험 실시 - 심리적 변인 측정
		관계 형성	- 프로그램 안내 - 아이스 브레이킹
		초기 목표설정	- 국어수행 목표 세우기
	현실파악 (R)	자기이해1	- 성격검사 실시 - 성격검사 결과 이해하기
		자기이해 2	- 성격검사 결과에 맞는 학습, 독서 방법 탐색하기 - 활동을 통해 자신을 이해하고 다른 유형의 친구들 이해하기
		자기이해3	- 기억력 평가 및 훈련, 현실적이고 실현 가능한 목표 달성의 중요성을 인식
전반 2일차	목표설정 (G)	목표 재설정	- KBS 한국어 능력 시험 결과 확인 - 결과를 토대로 국어수행 목표 재설정
	현실파악 (R)	시간사용 파악	- 지난주 사용한 시간을 토대로 시간 일기 작성 - 나의 일상 목록 작성
		시간관리 훈련	- 시간 관리 전략 학습 - 시간 관리 기준에 따른 나의 활동 분류
	옵션 (O)	목표달성 전략 훈련	- 목표 달성을 위한 독서 목표 및 전략 설정 - 분류한 활동과 독서 목표를 이룰 수 있는 주간 계획표 작성 - 자투리 시간과 여가 시간 활용법 탐색
	의지다지기 (W)	실천의지 강화1	- 나만의 미니북 만들기 - 독서 흥미 향상을 위한 활동 - 주간 계획표 붙이기
		실천의지 강화2	- 학습전략 훈련을 통해 목표 달성률 높이기 - 멘탈 시뮬레이션을 통한 실행력 증진
마무리		- 자신의 목표와 계획을 친구와 공유하고 책임감 증진 - 전반기 활동을 되돌아보고 소감 나누기	
온라인 코칭	-	과제 점검	- 독서 진도 점검 및 피드백
후반 1일차	리뷰 (R)	과제점검 및 리뷰1	- 독서기간 중 독서 목표 실행 여부 점검 - 전반기 활동 프로그램 리뷰
	평가 (E)	과제점검 및 리뷰2	- 독서관련 활동을 통한 과제 점검 및 피드백
	의지다지기 (W)	시간관 변화	- 연령대별 자신의 모습 상상하기 활동
	의지다지기 (W)	진로활동 1	- 직업 선택기준 파악하기 - 17세의 목표 결정하기
진로활동 2		- 강점 찾기 활동 - 심리검사를 통해 재능 차원의 강점과 약점 파악	
후반 2일차	의지다지기 (W)	진로활동 3	- 자신의 강점 활용 방법 탐색 - 자신의 약점 보완하는 방법 탐색 - 진로활동을 통해 알게 된 정보를 종합하여 직업적 진로 그리기 및 관련 활동
		마무리	- 프로그램 전반에 대한 각종 마무리 활동
	사후측정		- KBS 한국어 능력 시험 실시(동형검사) - 심리적 변인 사후 측정

나타났다.

미래지향 시간관: 미래 가치와 연결성

본 연구에서 개인의 시간적 맥락, 개인이 미래의 필요를 인식하는 명확성, 현재가 미래와 연결되는 정도를 측정하기 위해 Husman과 Shell(2008)이 개발하고 최화영(2015)이 번안한 미래지향 시간관 척도를 사용하였다. 이 척도는 하위척도로 속도(3문항), 확장성(5문항), 가치(7문항), 연결성(12문항)이 있으나 개념적 정의 및 선행연구에서 학습코칭과 관련이 있는 가치 문항(7문항)과 연결성 문항(12문항)을 사용하였다. 가치 문항의 예는 “나는 현재 필요한 것을 선택하기보다 미래를 위해 선택하는 것을 선호한다.”이고, 연결성 문항의 예는 “오늘 하는 일이 10년 이후에 발생할 내 미래에 거의 영향을 미치지 않을 것이다.: 역코딩”이다. 6점 Likert 척도로 측정되었으며 점수가 높을수록 미래지향 시간관이 높은 것으로 해석된다. 본연구에서의 신뢰도(Chronbach' α)는 .946로 나타났다.

통제 변인: 그릿(Grit)

Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly(2007)는 그릿 “장기적 목표에 대한 끈기와 열정”이라고 정의하고 그릿은 연령이 증가할수록 증가한다고 하였다. 또한, 그릿이 학업적 자기효능감과 진로준비행동에 영향을 미치고(한상춘, 2017; 정철상, 2020) 그릿이 높은 사람은 현재의 기준보다 먼 장기목표를 추구한다는 점(오아량, 2019)을 고려할 때 그릿이 본 연구의 중속변인에 영향을 미칠 것으로 판단되었다. 이에 본 연구에서는 그릿을 통제변인으로 상정하고 Duckworth, Peterson, Matthews, 그리고 Kelly(2007)이 개발하고 이수란(2015)이 번안한

그릿 척도를 사용하여 측정하였다. 총 12문항으로 구성되어 있으며 문항의 예는 “나는 내가 시작한 것은 뭐든지 끝낸다.”이다. 점수가 높을수록 장기 목표에 대한 인내와 열정이 높은 것으로 해석된다. 본 연구에서의 신뢰도(Chronbach' α)는 .703였다.

국어수행

국어수행은 KBS 한국어 능력 시험(청소년용)으로 평가되었다. 한국어 능력 시험(청소년용)은 독서를 토대로 함양된 국어 사용 능력을 종합적으로 판단하며 문법 및 독해 능력을 평가한다. 문제는 출제기관이 지정한 6권의 책에서 출제되었다. 시험 시간은 50분이며 25문항 오지선다형으로 구성되어 있다. 급수는 중학교 수준에 맞는 2급으로 선택하였다. 문제는 KBS 한국어진흥원에서 출제하였으며 사전과 사후 검사에 사용된 문항은 문제는 다르나 난이도는 동일한 동형검사를 사용하였다.

결 과

집단간 사전 동질성 검증

심리적 변인의 기술통계치는 표 2에 제시되어 있다. 프로그램 실시 전 실험집단과 통제 집단 간에 차이가 있는지 확인하기 위해 심리적 변인의 사전 검사에 대한 동질성 검증을 실시하였다. 검증 결과, 학습효능감($t=-.10, p >.05$), 진로성숙도($t=.27, p >.05$), 자기조절효능감($t=-1.1, p >.05$), 미래지향시간관($t=.76, p >.05$)으로 모든 심리적 변인에서 두 집단 간 유의한 차이는 없는 것을 나타냈다. 다만, 그릿은 실험집단과 통제집단간 유의한 차이가

표 2. 심리적 변인에 대한 기술통계치

종속변인	기술통계치	실험집단(N=40)			통제집단(N=52)		
		사전	사후	추후	사전	사후	추후
학습 효능감	평균	3.36	3.61	3.59	3.38	3.41	3.48
	표준편차	0.82	0.88	0.83	0.82	0.82	0.74
자기조절 효능감	평균	3.18	3.38	3.42	3.36	3.32	3.39
	표준편차	0.88	0.87	0.87	0.71	0.70	0.61
진로성숙도	평균	3.74	3.89	3.82	3.71	3.63	3.62
	표준편차	0.71	0.76	0.75	0.56	0.56	0.58
미래지향 시간관	평균	3.89	3.99	3.86	3.79	3.77	3.65
	표준편차	0.62	0.73	0.72	0.60	0.55	0.58
그릿	평균	3.24	-	-	2.98	-	-
	표준편차	0.58	-	-	0.44	-	-

나타났으며($t=2.330, p < .05$), 따라서 이후 분석에서는 그릿을 통제변인으로 사용하였다.

학습코칭 프로그램의 효과성 검증

심리적 변인에 대한 효과성 검증

학습 효능감의 경우, 사전, 사후 시점에 대한 주효과($F=2.985, p < .10$)는 경계선 수준에서 유의한 것으로 나타났다. 실험 및 통제집단 간 주효과($F=0.346, m$)는 유의하지 않았다. 시점과 집단의 상호작용 효과($F=3.671, p < .10$)는 경계선 수준에서 유의한 것으로 나타났다. 즉 실험집단의 학습효능감은 사전에 비해 사후에 향상되었으나 통제집단에서는 변화가 없었다.

자기조절 효능감의 경우, 사전, 사후 시점에 대한 주효과($F=9.749, p < .01$)는 유의한 것으로 나타났다. 실험 및 통제집단 간 주효과($F=2.748, m$)는 유의하지 않았다. 시점과 집단

의 상호작용 효과($F=7.842, p < .01$)는 유의한 것으로 나타났다. 즉 실험집단의 자기조절 효능감은 사전에 비해 사후에 향상되었으나 통제집단에서는 변화가 없었다.

진로성숙도의 하위변인 계획의 경우, 사전, 사후 시점에 대한 주효과($F=3.530, p < .10$)는 경계선 수준에서 유의한 것으로 나타났다. 실험, 통제 집단 간 주효과($F=0.002, m$)는 유의하지 않았다. 시점과 집단의 상호작용 효과($F=6.101, p < .05$)는 유의한 것으로 나타났다. 즉 실험집단의 진로성숙도 계획은 사전에 비해 사후에 향상되었으나 통제집단에서는 변화가 없었다.

진로성숙도의 하위변인 자기 이해의 경우, 사전, 사후 시점에 대한 주효과($F=1.556, m$)는 유의하지 않았다. 실험, 통제 집단 간 주효과($F=0.013, m$)는 유의하지 않았다. 시점과 집단의 상호작용 효과($F=3.259, p < .10$)는 경계선 수준에서 유의한 것으로 나타났다. 즉 실험

집단의 진로성숙도 자기이해는 사전에 비해 사후에 향상되었으나 통제집단에서는 변화가 없었다.

미래지향 시간관의 하위변인 가치의 경우, 사전, 사후 시점에 대한 주효과($F=4.065, p < .05$)는 유의한 것으로 나타났다. 실험, 통제 집단 간 주효과($F=0.195, m$)는 유의하지 않았다. 시점과 집단의 상호작용 효과($F=2.645, m$)는 유의하지 않았다. 통계적으로 유의하지 않았지만 실험집단에서 사전($M=3.80$)에 비해 사후($M=4.01$)에 소폭 향상되었고 통제집단에서는 변화가 없었다.

미래지향 시간관의 하위변인 연결성의 경우, 사전, 사후 시점에 대한 주효과($F=1.491, m$)는 유의하지 않았다. 실험, 통제 집단 간 주효과($F=1.69, m$)는 유의하지 않았다. 시점과 집단의 상호작용 효과($F=1.204, m$)는 유의하지 않았다. 즉 실험집단과 통제집단의 미래지향 시간관 가치는 변화가 없었다.

국어수행에 대한 효과성 검증

학습코칭 프로그램이 실험집단의 국어수행 성취도에 미치는 효과를 알아보기 위해, KBS 한국어능력시험 사전 점수와 사후 점수에 대해 대응표본 t -검증을 실시하였다. 분석 결과, 표 3에서 볼 수 있듯이 사후 점수는 사전 점수보다 평균 16.51점이 향상되었으며 이는 통계적으로 유의한 변화였다($t=-6.503, p < .001$).

학습코칭 프로그램 효과의 지속성 검증

학습 효능감, 자기조절 효능감, 진로성숙도에 대한 학습코칭 프로그램의 사후, 추후 검사의 차이는 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 이는 프로그램 종료 1개월 후에도 프로그램의 효과가 1개월 이상 지속되었음을 의미한다.

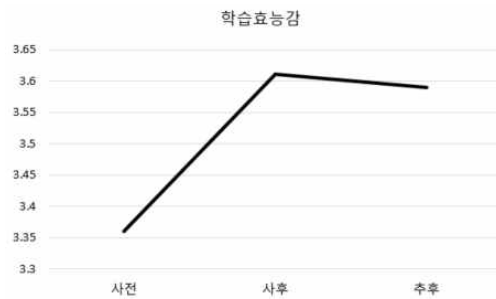


그림 1. 학습효능감 사전, 사후, 추후 평균 추세 그래프

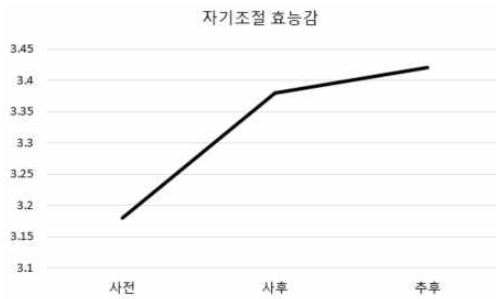


그림 2. 자기조절 효능감 사전, 사후, 추후 평균 추세 그래프

표 3. 실험집단의 국어수행 성취도 사전, 사후 대응표본 t -검증 결과

종속변인	범주	N	평균(표준편차)	t
국어수행 성취도	사전 검사	89	53.09(27.32)	-6.503***
	사후 검사	89	69.60(24.22)	

*** $p < .001$

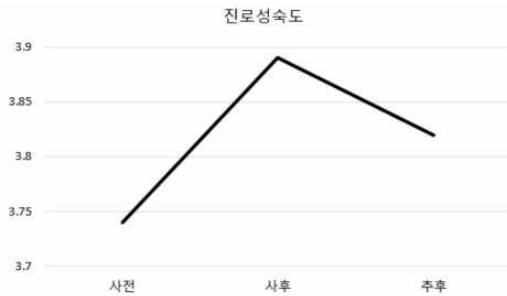


그림 3. 진로성숙도 사전, 사후, 추후 평균 추세 그래프

논 의

본 연구는 지방의 군단위 지역 중학생을 대상으로 진행된 독서기반 학습코칭 프로그램이 국어능력과 심리적 변인에 미치는 영향을 알아보았다. 연구 결과를 종합하여 논의하면 다음과 같다.

첫째, 독서기반 학습코칭 프로그램에 참여한 실험집단의 국어수행이 유의미하게 향상하였다. 코칭이나 상담 등 심리적 개입 프로그램이 실제 수행에 영향을 미치는지를 검증한 연구들을 현실적 연구수행의 어려움 때문에 매우 드물며, 특히 학습코칭 프로그램이 실제 학습능력에 영향을 주는지를 알아본 연구는 전혀 없는 상황이다. 본 연구는 통제집단의 수행을 측정하지 못하였다는 한계점은 있으나 수행변인을 측정하여 학습코칭 프로그램의 직접적 효과를 살펴본 최초의 연구라는 데 의의가 있다. 본 연구는 특히 모든 학습의 기본이 되는 국어능력의 향상 효과를 발견하였는데, 프로그램이 효과를 보인 이유를 손정표(2015)가 제시한 독서 지도 방법의 원리인 동기, 목적, 개인 능력, 흥미 등을 통해 유추해볼 수 있다. 본 프로그램에서는 개인이 자신의 상황을 고려하여 스스로 목표를 설정하고 학습에

필요한 자원을 탐색하고 전략을 적용하였다. 즉 참가자들은 국어 시험의 목표점수를 정하고 지정 도서의 독서계획을 스스로 작성하였는데, 이러한 과정을 통해 참가자들의 동기와 목적의식이 강화되고 자원과 장애물을 탐색하여 목표량을 설정하는 등의 과정을 통해 독서에 대한 흥미를 유발하였을 수 있다. 본 연구 결과는 독서 프로그램이 국어수행에 영향을 미친다는 선행연구 결과와 일치하는 결과이다(남영은, 2003; 한기현, 2006). 국민독서실태조사 결과(2017)에 의하면 초, 중, 고 학생이 1년간 학교에서 받은 독서 지도의 방법으로 72.7%가 독후감 쓰기이고 7.5%는 독서 지도가 전혀 없었다고 응답했다. 독서는 누구의 제약을 받지 않아야 하고 지도목표 또한 자발적인 행동으로 독서 습관을 형성하도록 이끌어야 한다(남영은, 2003). 본 연구는 독후감 쓰기 뿐 아니라 학습코칭 기법을 적용한 프로그램이 학생들의 국어능력 향상에 도움이 될 수 있음을 보여주는 것으로, 이러한 과정을 통해 학생들은 좀 더 자발적으로 독서와 학습을 진행할 수 있을 것으로 기대된다.

둘째, 학습코칭 프로그램에 참여한 실험집단은 프로그램에 참여하지 않은 통제집단에 비해 학습과 자기조절에 대한 효능감이 유의미하게 상승하였고 이러한 효과는 프로그램 종료 1개월 후까지 지속되는 것으로 나타났다. 본 결과는 자기주도적 학습코칭 프로그램이 학업적 자기효능감에 긍정적인 영향을 미친다는 박태연, 도미향(2018)의 연구 결과와 일치하는 것이다. 실험집단의 효능감이 상승한 것은 코칭의 핵심인 목표설정과 목표달성 경험의 효과인 것으로 보인다. 학생들은 자신의 상황과 흥미에 맞게 목표를 설정하고 이를 달성하기 위한 구체적 계획을 세우는 과정을

통해 자기조절능력을 경험하였으며, 완벽하지는 않더라도 목표를 달성해가면서 상당한 성취감을 느꼈을 것으로 보인다. 실제로 본 연구에서 프로그램에 대한 학생들의 평가 결과를 살펴보면, 참여학생의 76%가 프로그램을 통해 공부시간이 증가하였으며, 63%가 독서시간이 증가하였으며, 75%가 학습흥미가 생겼다고 보고하였다. 특히 유의하지는 않았으나 본 연구에서 프로그램 종료 후 1개월이 지난 시점에 측정된 추후 자기조절 효능감 점수가 사후점수보다 높았는데, 이러한 결과는 학생들이 생활 속에서 목표를 향해 자신의 행동을 조절하는 경험을 하는 것의 긍정적 효과가 상당히 안정적인 뿐 아니라 선순환적인 강화를 보일 수 있음을 시사하는 것이다. 따라서 학교 및 가정 현장에서는 학습 자체 뿐 아니라 자신이 행동을 조절하는 경험을 할 수 있는 기회를 좀 더 충분히 제공할 필요가 있다.

셋째, 학습코칭 프로그램에 참여한 실험집단은 프로그램에 참여하지 않은 통제집단에 비해 계획성과 개인이해로 측정된 진로성숙도가 유의하게 상승하였고, 이러한 변화는 프로그램 종료 1개월 후까지 지속되는 것을 확인하였다. 본 결과는 기본적으로 코칭프로그램이 진로성숙도에 긍정적인 영향을 미친다는 선행연구 결과와 일치한다(김하나, 2015; 최영임, 임정섭, 김교헌 2013; 조성진, 2014). 본 프로그램에는 자신에 대한 정확한 이해를 촉진하는 활동이 다수 포함되었으며, 현재 자신의 상태와 미래의 목표를 연결시키는 작업이 국어수행목표나 독서목표 등의 활동을 통해 제공되었다. 아울러 통계적으로 유의하지는 않았으나 미래지향 시간관 하위변인 가치의 점수가 사전 3.80에서 사후 4.01로 소폭 상승한 것을 고려해 볼 때, 미래에 대한 관심과 가치

가 어느 정도 증가한 것을 알 수 있는데, 학생의 미래는 많은 부분 진로와 연결되어 있으므로 미래에 대한 관심이 진로에 대한 관심과 계획성을 촉진시켰을 수 있다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다. 첫째, 국어수행의 경우 현실적인 제약으로 인해 통제집단에서는 측정을 하지 못하였고, 실험집단에서도 추후 데이터를 확보하지 못하여 지속성을 검증하지 못하였다. 심리적 변인들에서는 통제집단이 사용되고 사전, 사후, 추후 검증이 모두 이루어지기는 하였으나 적어도 학습코칭 프로그램이 수행에 미치는 효과는 확정적이라기보다는 그 가능성을 보여주는 것으로 해석될 필요가 있으며, 따라서 앞으로 추후 연구를 통한 반복검증이 필요하다. 둘째, 실험집단과 통제집단의 학년이 다르다는 점도 본 연구의 제한점이다. 본 프로그램은 해당 학교의 1학년 전체를 대상으로 진행되었고 학교의 학사일정상 시기를 달리하는 것이 불가능하여 1학년을 실험집단과 통제집단으로 나누지 못하였다. 학년 간의 차이를 고려하여 학습경험에 따라 변화하는 그것을 통제 변인으로 사용하였고 심리적 변인의 사전 집단 동질성 검증에서 두 집단간 유의한 차이가 나타나지 않았지만 후속 연구에서는 가능하면 같은 학년을 통제집단으로 사용하여 효과를 비교할 필요가 있다. 셋째, 본 연구의 연구대상이 특정 지방의 군단위 지역 중학생에 한정되어 있다. 지역적 특색과 학교만의 특수성이 존재할 가능성이 존재하기 때문에 대도시나 고등학생 등 인구통계학적 특성이 다른 집단에 일반화를 하기에는 한계가 있다.

상기한 제한점에도 불구하고 본 연구는 학습코칭 프로그램이 개인이 아닌 집단으로 진행되었음에도 학생들의 학습관련 수행을 향상

시킬 수 있는 가능성을 보여준 최초의 연구라는 데 의의가 있다. 이는 학습 인프라와 교육 인적 자원이 부족한 지방 소도시 이하 지역에서도 훈련된 소수의 인력을 통해 다수의 학생들의 학습능력에 긍정적인 영향을 줄 수 있음을 의미한다. 아울러 대도시 학생들과 비교된 선행연구는 없으나 서론에서 언급한 객관적인 학업성취 지표에서도 시사되듯이 교육적 환경이 대도시에 비해 낙후된 지방 소도시 이하 규모의 학생들의 학습관련 효능감은 대도시 학생들에 비해 낮을 가능성이 높다. 본 연구는 미래 학습 행동에 영향을 주는 중요한 심리적 변인인 학습관련 효능감이 단기간의 학습코칭 프로그램을 통해 향상되고 비교적 안정적으로 지속될 가능성을 보여주었다는 데 그 의의가 있다.

참고문헌

- 교육부 (2019). 2019년 국가수준 학업성취도 평가 결과 발표 조건보도자료. (2019. 11. 29).
- 교육부 (2019). OECD 국제 학업성취도 비교 연구(PISA 2018) 결과 발표 조건보도자료. (2019. 12. 4).
- 권점례, 장경숙, 가은아 (2014). 초등학교 교과별 학습코칭 프로그램 개발: 국어, 수학, 영어 교과를 중심으로. 서울: 한국교육과정평가원.
- 김명희 (2012). 자기조절학습전략 훈련프로그램이 중학생의 자기조절 학습능력과 학업적 자기효능감에 미치는 효과. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김민선, 손병덕 (2019). 청소년의 체험활동 만족도와 학교적응의 관계에서 공동체 의식의 중단 매개효과: 긍정적 청소년발달 (PYD) 이론의 발달자산모형 적용. 청소년학연구, 26(12), 425-453.
- 김보라 (2017). STEAM 프로그램이 초등학생의 미래지향시간관, 진로인식, 학습몰입에 미치는 영향. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김아영, 박인영 (2001). 학업적 자기효능감 척도 개발 및 타당화 연구. 교육학연구, 39(1), 95-123
- 김중운, 정보현 (2012). 학습코칭 프로그램이 방과후아카데미 고학년 아동의 자기효능감 및 자기주도학습능력에 미치는 효과. 수산해양교육연구, 24(2), 146-165.
- 김하나, 김혜연 (2015). 진로코칭프로그램이 자기효능감과 진로성숙도에 미치는 효과 - 제주도 지역아동센터의 중학생을 대상으로 -. 코칭연구, 8(1), 59-78.
- 남영은 (2003). 교과연계 독서지도를 통한 문학작품 읽기 능력 신장 방안. 가톨릭대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문화체육관광부 (2017). 2017년 국민 독서실태 조사. 서울: 한국출판연구소.
- 민세홍, 김미영, 정현욱 (2010). 자기주도 학습능력 향상을 위한 진로· 학습코칭 시스템 모형 개발. 한국기술교육학회지, 10(2), 169-194.
- 박순희, 이은경, 오명화 (2017). 학습코칭이 보건관련 전공 대학생의 자기주도학습능력 및 학업성취에 미치는 영향. 한국발육발달학회지, 25(3), 315-319.
- 박지영 (2016). 자기주도적 학습코칭 프로그램이 청소년의 학습동기 및 진로준비행동에 미치는 효과. 광운대학교 대학원 석사학

- 위논문.
- 박태연, 도미향 (2015). 청소년의 자기주도학습 코칭프로그램이 학업적 자기효능감에 미치는 효과. *코칭연구*, 8(3), 91-107.
- 백영수 (2011). 중학생의 자기주도적 학습을 위한 학습코칭 프로그램 개발. *광운대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 서정화 (2015). ACT그룹코칭 프로그램이 취약 청소년의 수용과 미래시간전망에 미치는 효과. *광운대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 손정표 (2015). *신독서지도방법론*. 대구: 태일사
- 오아량 (2020). 장기목표를 달성하는 힘. *연세대학교 대학원 석사학위논문*.
- 이미연 (2013). 학습코칭프로그램이 고등학생의 자기주도적학습능력에 미치는 영향. *동국대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 이수란 (2015). 투자와 신중하게 계획된 연습. 자존감의 수반성이 학업성취에 미치는 영향. *연세대학교 대학원 박사학위논문*.
- 임언, 정운경, 상경아 (2001). *진로성숙도 검사 개발 보고서*. 서울: 한국직업능력개발원.
- 임언, 서유정, 김인형 (2012). *커리어넷 진로성숙도검사 활용안내서*. 서울: 한국직업능력개발원.
- 전중원, 김정섭 (2019). 시간관리 프로그램이 전환기 초등학교 학생의 시간관리능력과 미래지향시간관에 미치는 효과. *사고개발*, 15(1), 43-59.
- 정은경 (2020). *코칭심리의 이론과 실제*. 서울: 학지사
- 정철상 (2020). 청소년의 그릿과 진로준비행동의 관계: 사회적 지지의 매개효과. *한국산학기술학회 논문지*, 21(1), 675-684.
- 조성진 (2009). 코칭이 자기효능감, 성과 및 가족관계에 미치는 영향과 이에 대한 감성지능의 조절효과. *충남대학교 대학원 박사학위논문*.
- 조성진 (2014). 코칭이 대학생의 자기효능감, 진로준비행동 및 진로성숙도에 미치는 영향에 관한 현장실험연구. *코칭능력개발지*, 16(1), 87-96
- 최영임, 임정섭, 김교현 (2013). 코칭프로그램이 대학생들의 역기능적 진로사고와 진로성숙도 및 진로결정자기효능감에 미치는 영향. *한국심리학회지: 일반*, 32(2), 429-454..
- 최화영 (2015). 대학생의 진로결정수준과 미래지향 시간관, 자기통제력 및 진로결정자기효능감의 인과적 관계. *서울대학교 대학원 석사학위논문*.
- 한국교육과정평가원 (2010). *OECD 학업성취도 국제비교 연구(PISA) 결과 보고서, RRE 2010-4-2*. 서울: 한국교육과정평가원
- 한국교육과정평가원 (2020). *2020학년도 대학수학능력시험 성적 분석 결과 발표 보도자료*. (2020. 12. 22)
- 한국보건사회연구원 (2015). *한국사회의 사회·심리적 불안의 원인분석과 대응방안*, 연구보고서 2015-22. 세종: 한국보건사회연구원.
- 한기현 (2006). 다중지능 독서 프로그램이 독서능력 신장에 미치는 효과. *한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 한상준 (2017). 대학생의 그릿(Grit)과 학업성취와의 관계에서 학업적 자기효능감의 매개효과. *전북대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 현주 등 (2005). *KEDI 종합검사도구 개발 연구 (I): 예비검사 개발, 실시 및 결과분석을 중심으로*. 서울: 한국교육개발원.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a

- unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332-344.
- De Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 92(6), 1087.
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. NY: Associated Press.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in the social sciences: Selected theoretical papers*. New York: Harper.
- Passmore, J. (2003). Goal-Focused Coaching. *The Occupational Psychologist - special issue Coaching Psychology*, 49, 30-33.
- Passmore, J. (2007). An integrative model for executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 59(1), 68.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2014). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. *Time Perspective Theory; Review, Research and Application*, 17-55.

원고접수: 2021. 04. 28

최종게재결정: 2021. 06. 14

The Effects of Reading-Based Learning Coaching Program for Middle School Students in County-level City

Kim, Seok Won

Chung, Eun Kyoung

Department of Psychology, Kangwon National University

The purpose of this research is verifying the effects born by reading-based learning coaching programs on Korean language performance and the psychological variables of middle school students. A reading-based learning coaching program applied alongside a coaching model was developed and presented to first grade middle school students living in a local county-level city. The psychological variables were measured three times: prior to the program, immediately following the end of the program, and one month after the end of the program. Korean language performance was only measured twice: prior to the program and following the end of the program. Results revealed that compared to the control group, the experiment exhibited showed significant improvement in the scores of learning efficacy and self-regulation efficacy after the program. As well, these changes lasted for up to one month after the program. The future time perspective didn't show any significant interaction effects between time and group. The experimental group's performance in terms of Korean language was also significantly improved after completing the program. Based on these results, implications and limitations are discussed.

Key words : Learning Coaching, Learning Efficacy, Self-regulation Efficacy, Career Maturity, Future Time Perspective, Korean Language Performance