한국심리학회지 : 사회문제
Korean Journal of Psychological and Social Issues
2008, Vol. 14, No. 1 (특집호), 135～152.

청소년의 자기조절학습: 현황과 교육적 함의*

박 승 호† 서 은 희

서울여자대학교 교육심리학과 서울여자대학교 교양교육부

본 논문의 목적은 한국 청소년들의 자기조절학습능력 향상을 위해 우리가 고려해야 할 심리적 측면과 사회·정책적 측면이 무엇인가를 살펴보는 것이다. 이를 위하여 자기조절학습의 최근 연구들의 초인지적, 동기적, 행동적 영역별 주요 관심사를 살펴보았다. 초인지적 영역에서는 청소년의 자기조절학습에서 인지전략과 초인지전략의 중요성을 논의하였다. 특히 읽기학습에서 자기조절기능으로 간주되는 이해점검 초인지전략의 연구동향을 고찰하였다. 동기영역의 연구결과들은 자기효능감과 목표지향성의 최근 연구 동향을, 행동영역의 연구결과들은 시간 관리와 지연행동의 최근 연구 동향을 제시하였다. 그 다음으로 이러한 연구동향이 청소년의 자기조절학습 향상에 주는 시사점을 고찰하였다. 동기영역에서는 청소년들의 자기효능감 향상을 위한 프로그램 개발의 필요성과 수행목표지향성에 대한 사회적 인식의 전환을 언급하였다. 행동영역에서는 청소년들의 시간관리 능력을 향상시키기 위해 학교상황에 적용할 수 있는 방안들을 제안하였다. 마지막으로 후속연구를 위한 제언을 제시하였다.

주요어 : 청소년, 자기조절학습, 인지적 영역, 동기적 영역, 행동적 영역

---

* 이 논문은 2007학년도 서울여자대학교 교내학술특별연구비의 지원을 받았음.

† 교신저자 : 박승호, 서울여자대학교 교육심리학과, 서울시 노원구 공릉동
Tel : 010-2253-5568, shpark@swu.ac.kr

www.kci.go.kr

서 론

지난 30여년 동안 인지심리학과 동기심리학적 연구결과가 교육 분야에 주어 온 영향은 지대했다고 할 수 있다. 특히 교육심리학 분야에서는 자기조절학습이 연구의 핵심이 되었고 교육적 실천의 중심이 되었다(Pintrich, 2000a; Reynolds & Miller, 2003). 자기조절학습은 학습자들이 학습과정에 초인지적으로, 동기적으로, 행동적으로 적극적으로 개입하는 것을 뜻한다(Zimmerman, 1989). 초기 정보처리적 관점에서 Corno와 Mandinach(1983)는 자기조절학습을 학습 과제를 수행하기 위한 목표세우기 또는 모니터링 등의 구체적인 인지활동으로 정의하며 인지활동 중에서 가장 상위의 형태라고 주장하였다. 1990년대 이후에는 사회인지주의적 관점의 학자들에 의해 학습동기 연구 분야가 수용되면서 자기조절학습에 대한 동기적 접근이 시도되었다(Boekaerts, 1995). 이들은 동기적 요인이 적극적인 자기조절 학습의 실천과 학습 노력을 설명해 줄 수 있다고 하였다. 이러한 자기조절학습은 최근에 이르러서 인지적, 동기적 측면 뿐 아니라, 학습자의 외현적인 행동조절, 즉, 학습 환경의 통제와 활용, 도움구하기, 시간관리 등 학습과 관련된 자원관리전략들을 아우르는 통합적인 개념으로 확장되었다(Pintrich, 2000b). 즉, 인지적 전략의 활용, 동기나 정서 등의 통제 및 조절, 이를 통한 스스로의 행동 통제, 다양한 외부 학습자원의 효과적 활용 등의 요인 등을 자기조절학습의 범주에 포함시키고 있는 것이다(Pintrich, 2000b; Zimmerman, 2000).

이러한 외국학계의 흐름에 따라 우리나라의 교육계에서도 자기조절학습의 붐이 일고 있다. 1990년대부터 자기조절학습 또는 자기조정학습이라는 명칭으로 시작된 연구들은 초인지, 동기, 행동조절이라는 각 영역별로 세분화되어 활발히 진행되고 있다. 그러나 한국 청소년들이 처한 교육현실은 자기조절학습을 실현할 수 있는 교육적 상황과 거리가 멀다. 대부분의 청소년들이 소속되어 있는 학교는 학습활동에 대한 학습자의 의도성을 차단한 채 일방적으로 학습을 '부과'하고 있을 뿐이며, 학습 과정에 대한 학습자의 자기평가나 반성, 다양한 협력적 관계 주도의 가능성을 고려하지 않은 채, 학습활동과 관련된 일체의 선택과 결정을 담당하고 있다(배영주, 2006). 자기조절학습에 관한 연구들도 주로 학교에서의 학업성취와의 관계를 중심으로 연구되고 있다(e.g. 김아영 등, 2005; 장희진과 양용칠, 2002; 정미경, 1999). 이러한 교육적 상황에서 우리나라 청소년들은 자기조절능력이 낮은 성인으로 성장하게 된다.

Zimmerman(2002)에 따르면, 자기조절능력이 있는 청소년들은 초인지적, 동기적, 그리고 행동적 관점에서 학습에 적극적으로 참여할 수 있는 청소년들이다. 자기조절을 할 수 있는 청소년들의 특성은 높은 성취와 뛰어난 능력을 가진 청소년들의 특성과 일치하며, 낮은 성취를 보이는 청소년들과는 반대 된다. (Zimmerman, 1998). 일반적으로 자기조절 학습자와 그렇지 않은 학습자를 구별 짓는 특성들은 다음과 같다(Corno, 2001; Weinstein, Husman, & Dierking, 2000; Zimmerman, 2002). 첫째, 자기조절능력이 있는 청소년들은 정보에 주의집중하고, 정보를 변형하고, 조직하고, 정교화하고, 재생하는데 도움을 주는 시연, 조직화, 정교화와 같은 여러 인지전략들의 사용방법을 알고 익숙해져 있다. 둘째, 이들은 개인의 목적과 성취로 향하는 심리적 과정을 계획하고 통제

www.kci.go.kr

하고 이끄는 방법을 안다. 셋째, 이들은 높은 학업적 자기효능감, 학습목표 채택, 과제에 대한 긍정적인 정서 개발, 즉 즐거움, 만족, 열정과 같은 동기적 신념과 적응적인 정서를 보인다. 넷째, 이들은 과제에 사용될 시간과 노력을 계획하고 통제하기, 공부하기에 적합한 장소 찾기, 어려움이 있을 때 교사와 친구에게 도움 요청하기와 같은 선호하는 학습 환경을 만드는 방법을 안다. 다섯째, 이들은 가능한 범위 내에서 학업적 과제, 교실 분위기와 구조를 통제하고 조절하는데 열심히 참여한다. 여섯째, 이들은 학업적 과제를 수행하는 동안 자신들의 주의집중, 노력, 그리고 동기를 유지하기 위해 외적, 내적 주의산만을 피하는 여러 의지 전략을 활용할 수 있다.

즉 자기조절 학습력을 지니고 있는 청소년들의 경우에는 자기 자신을 자기 행동의 중개자로 보며, 학습이 가져다 줄 미래의 결과를 예측하며 행동하는 과정이라고 믿고, 스스로 동기화하며, 이상적인 학업 결과를 성취할 수 있는 전략들을 사용한다. 그리고 자기조절에 대한 적절한 훈련을 받으면, 모든 청소년들이 학습과 성취에 대한 통제력을 향상시킬 수 있으며, 특히 낮은 학업성취도를 보이는 청소년들에게서 보이는 학습 부진들을 완화할 수 있다. 즉 자기조절학습과 관련된 전략들은 학습될 수 있다는 것이다.

따라서 본 논문은 자기조절학습의 최근 선행연구들의 주요 관심사들을 제시함으로써 한국 청소년들의 자기조절학습능력 향상을 위해 우리가 고려해야 할 심리적 측면과 사회·정책적 측면이 무엇인가를 살펴보고자 한다.

자기조절학습의 영역별 관심 변인

초인지적 영역

먼저 초인지라는 심리적 구인이 연구되어온 과정을 간략하게나마 요약하는 것이 필요하다. 초인지 구인이 개념화 된 출발점은 1970년대에 발달심리학자(예: Flavell, 1979)들 중에 특히 기억발달에 관심을 둔 연구자들에 의해 초기억(metamemory)이라는 개념이 소개된 것이 효시이다. 그 이후 1980년대에 들어와서 인간의 전반적인 인지연구에 확대되어 사용되면서 초인지(metacognition)라는 용어로 집중적인 연구가 수행되어 왔다. 마침 1980년대 중반부터 자기조절학습이론이 소개되면서 초인지는 인지조절의 기능을 하는 심리적 기제로 각광을 받기 시작했다. 즉 자기조절학습의 중요한 구성요인으로 자리매김하게 된 것이다. 이러한 초인지는 특히 학습자 자신의 학습과정에 대한 자기인식을 가능하게 하는 심리적 기제로서 청소년들의 자기조절학습력을 제고하기 위해서는 필수적인 역할을 한다.

실제로 초인지 연구들은 초인지에 대한 두 가지 정의에 따라 그 연구 경향도 대별된다. 첫째, 초인지를 학습자의 인지활동과 관련된 지식으로 보는 입장이다. 이러한 입장의 초인지 개념은 다분히 초인지의 정적(static)인 특성을 강조한다. 둘째, 초인지를 학습자의 인지활동에 대한 실행통제 기능으로 보는 입장이다. 즉, 학습자의 학습활동에 대한 계획하기(planning), 점검하기(monitoring), 수정하기(modifying), 평가하기(evaluating), 예측하기(predicting) 등과 같은 조절기능을 강조하는 입장이다. 여기서 특히 강조하고자 하는 것은 점검하기이다. 점검하기는 학습자가 자신의 주의집중 여부의 확인활동, 현재 진행되고 있는 학습활동에 대한 이해 여부의 점검 등을

www.kci.go.kr

말한다. 점검하기는 초인지의 핵심 중의 핵심이다. 따라서 청소년의 자기조절학습의 중요 구성요인인 초인지의 가장 비중 있는 활동이 점검이라고 해도 과언이 아니다(Weinstein, Husman, & Dierking 2000; Zimmerman 2002). 이러한 견해는 초인지 개념의 다분히 역동적(dynamic)인 면을 강조하는 것이다. 본 논문의 입장은 후자의 조절기능을 강조하는 초인지 개념을 견지하면서 기술하고자 한다. 그 이유는 초인지의 역동적인 측면을 강조하는 것이 청소년의 자기조절학습에 대해 좀 더 적극적인 개입을 유도할 수 있기 때문이다.

Hofer, Yu, & Pintrich(1998)의 연구에서는 학습전략을 활용하고 조절하기 위하여 학습과정을 점검하면서 더 효과적인 학습전략들을 구사하려는 조절기능을 담당하는 심리적 과정을 초인지로 보았다. 실제로 청소년들이 과제를 수행하면서 정상적인 수행여부를 점검하거나 문제가 발생할 시에 적극적인 개입을 하여 조절하기 위해 자신의 학습과정에 대한 자기인식을 통해서 통제하는 활동이 초인지라고 본다(Brown, Branford, Campione, & Ferrara, 1983; Corno & Mandinach, 1983).

우리나라 청소년들에 대한 자기조절학습 연구에서는 학업성취와 초인지의 관계를 규명한 연구들(김옥기, 1988; 김홍원, 1993; 박승호; 1995)이 주류를 이루었다. 그러나 이러한 상관연구의 결과 정적인 관계가 있음을 많은 연구들이 보고하였지만 실제 학습의 기초인 읽기학습에 적용한 연구는 많이 이루어지지 않은 것은 주목할 일이다.

청소년기는 특히 읽기학습을 통해 새로운 지식을 가능한 많이 습득해야 하는 중요한 시기이다. 그러한 이유에서 청소년들을 위한 읽기연구는 특히 그 중요성이 크다고 할 수 있으며 무엇보다도 효과적인 읽기학습 과정에는 필수적으로 초인지 전략이 활용되어야만 한다. 중학생들이 읽기학습을 하는 동안에 이해여부를 점검하는 초인지 활동이 결여되면 이해가 수반되지 않는 읽기를 하게 된다. 이러한 것은 일종의 해독(decoding)에 불과하다. 즉 이해가 수반되지 않는 기계적인 읽기를 하면 새로운 지식이 습득될 수가 없다.

실제로 효율적인 읽기학습을 하는 청소년들은 이미 읽기 전에 읽기학습의 목적을 평가할 것이고 훑어보기(skimming)를 하면서 계획을 세울 것이다. 그 후에 읽는 동안에는 자신들의 이해를 점검하기 위해서 문단이 바뀌는 부분 등에서 잠시 멈추어 이해여부를 점검하고 이해한 내용을 조직화 할 것이다. 그리고 자료를 모두 읽은 후에는 주제를 생각하며 요약정리를 하거나 다음 학습과제를 예측하는 등 전형적인 초인지 활동을 한다(박승호, 2002; Paris, Lipson, & Wixon, 1983; Paris & Winograd, 1995).

초인지 영역에 관한 선행연구들이 많이 수행되었지만 아직 우리나라 청소년들의 자기조절학습력을 향상하기 위해 필수요소인 초인지 전략의 습득과 활용을 위한 중재연구, 다른 학습과제로의 전이연구, 다른 자기조절학습의 구성요인들과의 명확한 관련성 등에 대한 연구가 이루어져야만 청소년의 자기조절 학습력 향상을 위한 교육프로그램에 응용될 수 있을 것이다. 그러한 점에서 초인지 영역에 대한 중재연구는 계속되어야만 한다. 왜냐하면 지금까지 이루어진 중재연구의 상당수가 초등아동을 대상으로 한 것이며 청소년을 대상으로 한 중재연구는 초등아동에 비해 상대적으로 부족한 편이기 때문이다.

www.kci.go.kr

동기적 영역

심리학에서 인지적 개혁이 일어난 후 교육 현상에 영향을 주게 된 1970년대와 1980년대의 연구들이 정보처리, 인지 유형, 학습전략, 사전 지식, 사고 과정과 같은 인지적 변인들의 역할에 초점을 맞춘 것이라면, 1980년대와 1990년대 이 분야의 연구는 자기 개념, 자기효능감, 귀인, 목표지향성과 같은 동기에 대한 연구들의 유입으로 판세가 바뀌었다(Pintrich, 2003). 이 분야에서 수행된 연구들은 학습전략의 개입이 인지적 학습과 학습동기를 촉진한다는 것에 동의한다. 다른 한편으로, 청소년들의 동기적 신념의 개선은 학습 동기뿐만 아니라, 청소년들이 구체적인 학습 전략을 선택하고 사용하는 정보 처리 방법과 질에도 영향을 미치는 것은 분명하다. 구체적으로, 최근 자기조절학습에 대한 연구들은 Atkinson의 기대X가치 모델로 시작한 동기의 인지적 이론의 영향을 받는다(Wigfield & Eccles, 2000). 연구들은 자기효능감과 목표의 중요성을 강조한다(Wolters, 2003). 이 두 개념은 학습에서의 통제와 조절에 영향을 미치는 동기의 결정적인 요인들이다.

Bandura에 의해 처음 소개된 자기효능감은 전체적인 성격 특성도 아니며, 일반적인 자기개념도 아니다. 이는 서로 다른 활동들에서의 달성 경험, 즉 성공 또는 실패경험으로부터 주로 발달한 다소 특수한 자기개념이다(Bandura, 1997). Bandura(1997)는 상황적, 행동적 특수성으로 설명된 자기효능감이 전체적인 자기개념보다 구체적인 상황에서의 동기와 행동을 더 잘 예언한다고 하였다. 이런 이유 때문에 이 개념은 자기조절학습 분야와 동기 연구에서 지대한 관심을 받아왔다.

국내에서 발표된 자기효능감에 관한 연구들은 자기효능감을 다른 교수관련 독립변인들의 영향을 확인하기 위한 준거변인으로 사용하거나(e.g. 김아영과 차정은, 2003; 전성연과 김영상, 2001), 개인차 변인으로 포함하여 자기효능감과 다른 변인들간의 관계를 연구하는 경우(e.g. 박승호, 1995; 김아영과 조영미, 2001; 김의철과 박영신, 1999)가 대부분이다. 위의 연구들에서 자기효능감은 학업성취도와 유의한 상관이 있는 것으로 밝혀졌다. 그러나 교실 속에서 자기효능감 증진을 위한 프로그램이나 훈련효과에 관해 진행된 연구는 매우 드문 것으로 나타났다(김아영, 2004).

한편, Dweck (1986)과 Nicholls (1984)의 이론에 뿌리를 둔 학업적 목표에 관한 대부분의 연구들은 학습목표(learning goal 또는 mastery goals, 또는 task goals)와 수행목표(performance goal, achievement goal, 또는 ego 혹은 ability goals)라는 두 가지 유형의 자기조절학습 목적의 영향을 검증하는데 초점을 맞춰왔다. 많은 연구들은 학습목표를 추구하는 청소년들이 정교화와 조직화 같은 더 심도 깊은 인지적 전략과 목표 계획 활동과 자신의 이해도에 대한 자기관찰 활동과 같은 초인지 전략을 사용한다는 사실을 밝혀냈다(e.g. 박승호, 1995; 송인섭, 박성윤, 2000; Montalvo & Torres, 2004). 이들은 다른 유형의 목표지향의 청소년들보다 자기 자신과 과제에 대해 더 적응적인 동기적 신념을 가지고 있고(유미영, 1997), 어려움에 처했을 때 학업적 도움을 요청하는 행동을 더 많이 할 뿐 아니라, 더 많은 노력과 인내를 보인다(Kaplan et al., 2002; Pintrich, 2000b). 즉 이들은 어려운 과제에 직면했을 때 더 높은 자기효능감, 적응적인 귀인 패턴, 과제에 대한 즐거움과 내적 동기화, 과제에 대한 더 높은

www.kci.go.kr

가치, 유용성, 중요성 부여, 과제에 대한 더 긍정적인 정서적 대응을 보였다. 국내연구에서도 학습목표가 수행목표보다 학업성취와 더 큰 상관을 보이며 학업성취에 대한 설명력이 큰 것으로 나타났다(송인섭, 박성윤, 2000).

한편, 수행목표를 추구하는 청소년들은 다른 사람들보다 뛰어나려고 노력하며, 자신의 능력을 내보이려고 한다(Urdan, 1997). 그러나 수행목표와 자기조절학습의 관계에 대한 연구들의 결과들은 서로 일치하지 않으며, 심지어 서로 모순되기도 한다. 이 영역을 다룬 초창기 연구들은 수행목표가 인지적, 동기적/ 정서적, 행동적인 요인에 이르기까지 학습에 해로운 요소들로 구성되어 있다고 보고하였으나, 최근의 연구들은 수행목표와 학업성취도의 관계가 그리 단순하지 않다는 사실을 밝혀냈다(Montalvo & Torres, 2004). 즉 오늘날에 이르러 이 수행목표 지향은 목표가 과제 접근에 지배력을 갖는지에 따라 수행-접근 지향과 수행-회피 지향으로 분류된다(Harackiewicz et al., 2002). 연구들은 자신의 능력을 내보이려는 청소년들, 즉 수행 접근 유형의 청소년들은 자신의 동기(그들이 목표달성에 성공했을 때 자기효능감과 과제 흥미가 상승함)와 인지(인지, 초인지 전략 사용)에서 긍정적인 측면을 보고한다고 설명한다. 그러나 이런 이점에도 불구하고 자신의 능력을 내보이려하고 다른 사람과 자신을 비교하는데 초점을 맞추는 것은 학업적 도움 구하기와 같은 자기조절 전략의 사용 감소 뿐 아니라, 어려운 과제 회피, 증가된 시험 불안과 같은 대가를 치를 수 있다(Pintrich, 2000b; Urdan et al., 2002).

한편, 수행회피 요소는 학업 과제에 대한 좋은 동기가 아니라는 주장에 대해 많은 연구들이 동의한다. 이러한 목적을 가진 청소년들은 학습과 동기에 매우 유해한 동기적, 정서적, 인지적, 행동적 패턴을 보인다고 설명한다(Pintrich, 2000b). 예를 들면, 이들은 실패 상황에 직면했을 때 자신을 보호하기 위해 일반적으로 자기-장애(self-handicapping) 전략을 사용한다. 또한 이들은 인지, 초인지 전략을 사용하려는 노력을 하지 않고 과제의 최소치의 요구량만 완성하려고 한다. 그리고 이들은 실패를 능력 부족과 같은 내적인 요인으로 귀인하고 낮은 자기효능감을 가진다. 이들은 과제의 가치와 흥미를 부정적으로 보고, 시험과 학업수행에 관해 극도의 불안을 경험한다. 그리고 이들은 학업적 도움 요청하기와 관련된 행동들 뿐 아니라, 과제에 대해서도 낮은 수준의 노력과 인내를 보인다(Dweck, 2002; Midgley & Urdan, 2001; Wolters, 2003).

목표지향에 대한 국내연구에서도 수행목표와 학업성취 간의 유의한 정적 상관을 발견하였다. 그러나 류영숙(1995)은 이러한 결과를 우리나라의 지나친 입시위주의 교육 실태를 보여주는 한 단면이라고 설명하였다. 즉 기존의 성취목표에 관련된 대부분의 실제 연구는 표준목표이론의 관점에서 이분적 측정방법에 주로 의존함으로써, 학생들을 숙달목표와 수행목표 추구 집단 중 어느 한 가지 범주에만 속하도록 분리하였으며, 숙달목표가 수행목표보다 바람직한 것으로 간주하였다. 그러나 오늘날에는 중다목표 관점, 즉 숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피 목표를 개별적이고 독립적인 변인으로 취급해야 한다는 인식이 형성되기 시작했으며(e.g. 봉미미, 2000; 박병기와 이종욱, 2005), 수행접근 목표 또한 학업상황에서 상당히 적응적인 목표일 수 있다는 주장이 설득력을 얻고 있다(e.g. 한순미, 2003; 양명희, 오종철, 2006).

www.kci.go.kr

종합하면, 오늘날 우리는 새로운 목표이론의 재개념화를 통해 수행목표가 최적의 동기와 학습 욕구를 향상하는데 부적절하다고 생각해온 경향을 극복하고 있음을 지적하고자 한다. 사실 Dweck(1986)이 설명한 바와 같이 학습 목적에만 관심 있고, 다른 목표 즉 좋은 성적 받기, 교실에서 주어진 과제하기, 교실의 목표 달성하기에는 관심이 없는 청소년들은 자신의 미래 학습 기회에 위험을 초래할지도 모른다. 한편, 다른 사람들에게 무능하게 보이지 않는데 초점을 맞추는 청소년들은 이러한 목적 즉 나쁜 학점을 받지 않기 위해 노력할 것이다.

행동적 영역

비교적 최근에 자기조절학습의 한 영역으로 자리 잡은 행동적 요인은 인지적 영역과 동기적 영역에 비해 연구가 다각도로 이루어지지 않았다. 자원관리 전략으로도 불려지는 자기조절학습의 행동적 영역은 시간관리, 공부환경관리, 도움요청하기, 노력조절 등을 포함한다. 이 중 시간 관리는 자기조절학습의 인지, 동기, 행동의 하위영역 중 행동 영역의 중요한 한 축을 구성하고 있다(Zimmerman & Risemberg, 1997).

시간관리는 자신에게 주어진 시간을 효과적으로 통제하고 조절함으로써 생산성을 높이고 스트레스를 완화시키는 행동으로 정의된다(Britton & Tesser, 1991). Macan 등(1990)은 시간관리 행동을 목표설정과 우선순위, 시간관리 기술, 조직화에 대한 선호, 지각된 시간통제력으로 구성된다고 하였다. 이러한 시간관리 행동은 학업 수행에 대한 자기관찰, 자기평가, 자기실행의 노력과 같은 행동적 요소들, 계획하기와 응급조치들의 활용하기와 같은 환경적 요인들, 개인적 목표 설정, 귀인, 자기효능감과 같은 개인적 학습 요인들에 의해 영향 받는다(Zimmerman et al., 1994).

역사적으로, 학습하는 동안 청소년들이 자신의 시간을 어떻게 계획하고, 사용하고, 평가하는가의 문제는 직접적으로 측정될 수 없는 심리적 능력 또는 인성이라는 측면으로 경시되어 왔다(Zimmerman et al., 1994). 그러나 최근 많은 연구자들은 청소년들이 자신의 학업시간을 계획하고 관리하기 위해 사용하는 행동적 과정에 초점을 맞추기 시작하였다(e.g. 김남옥, 1991; 이희백, 정봉교, 1998; Orpen, 1993; Macan, 1996). 지금까지 개발된 시간관리 프로그램의 내용들에는 목표설정, 우선순위 정하기, 미루기 극복하기, 책상과 종이 정리, 장애물 다루기, 스트레스 줄이는 기술 등이 포함되며, 대부분이 Lakein(1973)이 제안한 방법을 기반으로 한다. 교수법에는 강의와 토론이 혼합되어 사용되었으며, 역할놀이, 영화 등도 활용되었다. 이런 예방적인 전략들은 차례로 학생들이 자신의 발전 속도를 모니터링하고 노력을 적절하게 조절하는 것과 같은 다른 자기조절 과정의 사용을 향상시킬 수 있다(Zimmerman et al., 1994). 그러나 이들의 연구는 모두 대학생 또는 성인을 대상으로 하여 청소년들에게 적용하는데 한계점을 가진다.

최근 자기조절학습의 행동영역에서 많은 관심을 받고 있는 주제는 학업적 지연행동이다(Wolters, 2003). 시간관리에 실패했을 경우 빈번히 나타나는 현상인 학업적 지연행동은 불편함을 느낄 때까지 필요 없이 과제를 미루는 행동으로, 완성되길 원하는 과제를 정해진 시간 안에 수행하지 못하는 것을 의미한다(Solomon & Rothblum, 1984). 이러한 학업적 지

www.kci.go.kr

연행동은 모든 사람들에게 흔히 일어나는 일상적인 것으로 여겨지기도 하나, 그 정도가 심각할 경우 막대한 폐해를 유발할 수 있다. 즉 지연행동은 낮은 성적과 수강철회 등의 부정적인 학업 수행을 초래할 뿐 아니라, 스트레스와 높은 상관이 있는 것으로 보고되고 있다(Boynton Health Service, 1999).

만성적으로 지연행동을 하는 청소년들은 그렇지 않은 청소년과 비교하였을 때, 성공하기를 원하는 과제를 준비하는데 시간을 덜 투자하고(Lay, 1990), 과제를 완성하는데 소요되는 전체 시간을 과소평가하며(McCown et al., 1987), 필요한 정보를 찾는데 시간을 덜 투자한다(Ferrari & Dovidio, 2000). 이와 같이 만성적으로 지연행동을 하는 청소년들은 자기조절 학습자들과 상반되는 특성을 보인다. 즉 자기조절 학습자들은 사고와 학습 과정에 관해 잘 알고 있고 다양한 인지전략에 관한 지식과 기술을 가지고 있으며 자신의 학습 행동을 조정하고 통제하는 전략을 가지고 있는 반면, 지연행동을 자주 하는 청소년들은 이러한 초인지 전략이 부족하다(Wolters, C. A., 2003). 또한 효과적인 자기조절 학습자들은 과제 수행 속도와 정확성간의 적절한 균형점을 찾는데 반해, 지연행동을 자주 하는 청소년들은 수행 속도와 정확성간의 균형점을 잘 찾지 못한다(Ferrari & Dovidio, 2000). 따라서 지연행동은 자기조절학습의 부재 또는 실패의 한 현상으로 설명된다(Vohs & heatherton, 2000; Wolters, C. A., 2003).

우리나라 대학생의 지연행동 실패를 조사한 연구결과에 따르면, 보고서 쓰기, 시험공부 하기, 매주 읽기 과제에서 30% 이상의 대학생들이 늘 또는 거의 늘 지연행동을 한다고 하였다. 그리고 40% 이상의 대학생들이 시험공부할 때의 지연행동을 늘 또는 거의 늘 문제로 느꼈다(박승호, 서은희, 2005). 이러한 분포 실태는 청소년시기부터 누적된 것으로 추정된다.

따라서 여러 연구들이 학생들의 지연행동을 극복하기 위한 전략들을 개발하여 제시하였다. Ferrari, McCown, 그리고 Johnson 등을 중심으로 지연행동을 극복하기 위한 전략 연구들이 활발히 이루어졌다. 이들은 1995년에 “Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment”라는 책을 출간하였으며, 2004년에는 Schouwenburg, Lay, Pychyl, 그리고 Ferrari는 “Counseling the procrastinator in academic settings”라는 책을 출간하였다. 이들은 만성적인 지연행동가들의 주요 원인을 분석하고 이에 따른 개별적인 프로그램 제시를 제안한다. 특히, 전자의 책은 비기능적인 인지활동을 수정하고 이완훈련 등을 통해 불안수준을 낮추는데 초점을 맞추고 있다. 국내에서도 김정희(2001)와 서은희(2006)가 학위논문을 통해 지연행동 극복전략을 제시하였다. 전자의 논문은 시간관리 문제, 완벽주의의 성향이나 실패에 대한 두려움 등의 비합리적인 사고의 문제에 초점을 맞추었고, 후자의 논문은 지연행동에 대한 인지적, 정의적, 행동적 전략의 복합적인 접근을 하였다.

청소년의 자기조절학습 향상을 위한 시사점

지금까지 우리는 자기조절학습의 초인지적 영역, 동기적 영역, 행동적 영역의 최근 선행연구들의 주요 관심사들을 정리하였다. 이를 바탕으로 우리나라 청소년들의 자기조절학습 향상을 위해 우리가 고려해야 할 심리적 측면

www.kci.go.kr

과 사회 · 정책적 측면은 다음과 같다.

초인지 영역에서 우리는 개념의 간략한 발달과정, 초인지의 정의의 문제, 초인지 전략의 유형, 초인지 전략과 청소년의 읽기학습과의 관계 등을 고찰했다. 이러한 고찰의 결과 청소년의 자기조절학습을 향상하기 위해서 선행연구들의 연구결과를 참고하여 실제적인 시사점을 정리해 본다.

첫째, 초인지 개념을 명료화 하는 작업을 한 후 청소년, 교사, 부모 등 청소년 교육과 관련되는 사람들에게 일반화 하는 활동이 필요하다. 왜냐하면 이 개념의 발상지에서도 한 때는 초인지에 대해서 혼란스런 개념(fuzzy concept)이라는 비판을 받기도 했었기 때문이다. 그러므로 이러한 초인지 개념의 명료화와 일반화는 무엇보다도 청소년 자신에게 자신의 인지활동에 대한 인지활동, 즉 사고에 대한 사고를 하게 하거나 자신의 학습과정에 대한 자기인식을 통해서 보다 더 심층학습을 할 수 있게 할 것이다. 그러므로 초인지 개념의 명료화 작업과 개념의 효과적인 전달방법 등을 모색할 필요가 있다.

둘째, 청소년의 자기조절학습이 읽기학습에 활용되기 위해서는 특히 수업활동에서 교사의 조절기능에 대해 시사하는 바가 크다. 즉 교사는 수업에서 학습자의 수업내용에 대한 이해여부를 주기적으로 점검할 필요가 있다. 학습자에게 수업 중에 자신이 이해한 말로 표현(paraphrasing)할 기회를 제공하는 것은 이해점검(comprehension monitoring)을 유도하는 대표적인 초인지 활동이다. 청소년들을 위한 수업활동에서 이러한 초인지를 촉발하는 활동이 많지 않다는 것은 우리에게 시사하는 바가 매우 크다.

셋째, 초인지 활동이 없으면 자기조절학습이 이루어 질 수 없으므로 청소년들은 자기통제감을 경험할 기회가 없게 된다. 이러한 통제감은 청소년 자신이 자신의 학습 환경에 대한 주도권을 경험할 수 있다는 점에서 그 의미가 크다. 즉, 청소년들로 하여금 자기 결정감을 경험하게 하기 때문에 이러한 초인지 기능은 비단 읽기교과 뿐만 아니라 모든 교과의 학습과 교과 이외의 다양한 활동에서도 주도성을 발휘할 수 있게 하기 때문에 시사하는 바가 크다.

넷째, 청소년의 자기조절학습을 극대화하기 위해서는 초인지만으로 접근하는 것은 한계가 있다는 점이다. 아무리 초인지 활동을 효과적으로 하는 학습자라 하더라도 동기적인 영역이나 행동적인 영역에서의 필수적인 활동들이 겸비되지 않으면 자기조절학습은 한계에 이른다. 그러므로 자기조절학습에 대한 다면적인 접근이 필요함을 알 수 있다.

앞에서 우리는 자기조절학습의 동기영역에서 결정적인 요인들로 평가받고 있는 자기효능감과 목표지향성을 살펴보았다. 동기영역의 최근 연구들이 우리에게 주는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 청소년들의 자기효능감을 향상시키는데 도움을 주는 프로그램을 적극적으로 도입하여야 하며, 청소년지도자들에 대한 교육이 필요하다. 김아영(2004)이 지적한 바와 같이, 자기효능감은 청소년들의 학업성취에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 밝혀졌으나, 청소년들의 자기효능감을 높이는 방안에 대해서는 거의 알려진 바가 없다.

학생의 자기효능감을 증진시키는 방법에 대해서 Bandura(1986)는 다음의 네 가지를 제안하였다. 성취경험의 제공, 대리 성취경험의 제공, 교사의 언어적 설득, 정서적 대처 훈련이

www.kci.go.kr

그것이다. 이 중 청소년들에게 손쉽게 적용해 볼 수 있는 전략은 협동학습을 이용한 대리 성취경험의 제공일 것이다. 대리 성취경험은 자신과 비슷한 타인의 성취를 관찰함으로써 '나도 할 수 있다'는 자신감을 키워주는 전략이다. 이는 협동학습의 기회를 많이 제공함으로써 달성할 수 있다. 혼자서는 해결할 수 없는 과제를 다른 사람과의 공동 작업을 통해 성취할 기회를 제공하여 직접적인 성취경험과 더불어 공동 수행자의 성취 경험을 관찰함으로써 자신의 자기효능감도 높일 수 있다(김아영, 2004). 따라서 학교행정가들은 교사들이 청소년들에게 단독과제보다는 조별과제를 부과할 수 있도록 장려할 뿐 아니라, 다양한 평가방식 수용 등의 제도적 장치를 마련하여야 할 것이다. 또한 긴장이나 불안에 대처하는 기술과 실패에 대한 원인을 능력부족 보다는 노력부족으로 귀인 하도록 하는 연습이 포함된 정서적 대처 훈련을 강화해야 할 것이다. 지금까지 중등학교에서는 이러한 프로그램을 맡아서 진행할 인력이 부족하다는 이유로 이와 같은 정서적 대처 훈련이 거의 실행되지 못하였다. 그러나 2007년도부터 교육부가 전문상담교사를 선발하여 중등학교에 배치하고 있으며, 2009년까지 연차적으로 3,186명의 전문상담교사를 배치하겠다는 계획을 세우고 있다. 전문상담교사는 학교폭력 예방과 학생상담 및 생활지도 업무를 전담한다. 따라서 전문상담교사가 주축이 되어 학생들의 귀인방식을 수정하고 시험불안과 긴장에 대처하는 감성훈련을 수행함으로써 우리나라 청소년들의 자기효능감 향상에 기여할 수 있을 것이다.

둘째, 수행목표지향성에 대한 사회적 인식의 전환이 필요하다. 최근 국내연구들은 숙달목표 대 수행목표의 이분법적 사고에서 탈피할 필요가 있으며, 수행접근목표에 대한 사회적 인식의 전환이 필요하다는 주장을 뒷받침하는 연구결과들을 보고하기 시작하였다. 그러나 이러한 인식의 변화가 교실현장에, 대중의 인식에 아직 자리 잡지 못한 것이 사실이다. 목표지향성에 대한 최근의 연구들은 복합적인 목표를 동시에 추구함으로써 얻어질 수 있는 긍정적 효과에 대한 관심이 부족한 채 개별적으로 서로 다른 목표지향성들의 효과에 대해서만 배타적으로 초점을 맞춰왔다는 점을 비판한다. 즉 학교에서의 성공을 위해 청소년들은 내적인 목표(지식 넓히기, 과제 숙달하기, 능력 개발하기 등)와 외적인 목표(좋은 성적 얻기, 다른 사람보다 더 잘하기, 다른 사람들로부터 긍정적 평가 받기, 사회적 책임과 관련된 목적 추구하기 등) 모두를 지향해야 한다는 것이다(Barron & Harackiewicz, 2000; Harackiewicz et al., 2002; Lin, McKeachie & Kim, 2003; Pintrich, 2000c; Valle et al., 2003; Wentzel, 2000). 따라서 내적 동기 뿐 아니라 외적 동기의 유용성을 인정하고, 이 두 동기전략을 복합적으로 활용할 필요가 있다. 우리는 자신의 능력을 내보이려는 수행접근 지향의 청소년들에게 학습목표지향으로의 전환을 강요하기 보다는 이들이 경험할 수 있는 시험불안과 어려운 과제 회피 경향에 대한 대처방안을 마련해 줄 필요가 있다. 반면, 수행회피 지향적인 청소년들에게는 자기효능감 향상과 노력으로의 귀인, 시험불안에 대한 대처방안 등에 관한 전문상담교사의 집중적인 관리가 필요하다.

자기조절학습의 행동적 영역에서 최근 연구들이 주는 시사점은 자기조절능력이 뛰어난 성인으로 성장시키기 위해서 청소년시기부터 시간관리 능력을 체화시켜야 한다는 것이다. 이를 위해 우리는 학교 차원의 시간 관리훈련

www.kci.go.kr

과 지연행동 극복훈련을 강조하고자 한다. 선행연구들이 제시한 전략들 중에서 청소년들의 시간 관리능력을 향상시키고 지연행동을 줄이기 위해 학교차원에서 적용할 만한 전략들은 다음과 같다.

첫째, 정기적으로 시간관리 능력과 지연행동 정도를 측정하는 형식적 평가를 실시한다. 이와 같은 검사는 청소년들의 현 실태를 객관적으로 파악할 수 있도록 해주며, 적절한 개입 전략을 세울 수 있도록 돕는다. 또한 정기적인 검사 자체는 청소년들에게 자신의 시간관리 및 지연행동 정도를 확인할 수 있는 기회를 제공하며, 더 나아가 시간 관리를 향상시키고 지연행동을 줄이기도 한다. Ferrari 등(1995)은 지속적인 사후검사만으로도 지연행동을 줄이는 효과가 있었다고 보고하였다. 연구자들은 비록 처치가 계속 이루어지지 않더라도 사후검정이 워크숍 참여자들에게 워크숍 동안 얻은 것들을 보존하고 심지어 향상되도록 돕는 것 같다고 설명하였다. 따라서 중등학교들은 학기 초 또는 학기 중반에 모든 학생을 대상으로 시간 관리와 지연행동을 포함한 심리검사를 실시하고 전문상담교사가 이를 분석함으로써 청소년들에 대한 정확한 이해와 체계적인 프로그램 개발의 기초 자료로 활용하도록 한다.

둘째, 청소년들에게 자기 자신을 인식할 수 있는 기회를 준다. 즉 청소년들에게 자신의 시간관리, 지연습관, 과제를 피하는 원인과 과제를 피함으로써 얻게 되는 이익, 자신이 이미 사용하고 있는 학습전략들을 질문하고 이에 대한 대답을 찾도록 한다. 첫 번째 전략이 형식적이고 객관적인 질문에 대한 답이라면, 두 번째 전략은 자기 자신에 대한 좀 더 구체적이고 주관적인 질문에 대한 답을 찾는 것이다. 청소년들은 자기 자신의 학업적 성공을 방해하는 장애물들을 인지하는 것만으로도 지연행동을 줄이고, 시간 관리능력을 향상시키며, 자기조절을 발달시킬 수 있다(Kachgal et al., 2001). 형식적 평가결과를 청소년들에게 알려주는 것도 자기 인식에 도움이 될 것이다.

셋째, 전문상담교사와 담임교사가 함께 시간관리 또는 지연행동 극복을 주제로 한 워크숍을 정기적으로 진행한다. 워크숍을 통해 청소년들은 지연행동과 동기화에 관해 토론할 기회를 가지고 그들의 또래들로부터 직접적인 지원을 받을 수 있다. 그리고 오늘날 청소년들은 컴퓨터에 익숙하므로, 온라인 계획표, UCC, 인터넷 등의 자원을 이용하게 한다. 워크샵은 정서적, 인지적, 행동적 요인들을 고려하여 다차원적인 개입전략이 수립되어야 한다. 이러한 개입전략에는 목표 설정과 계약서 작성이 포함된다. 목표 설정과 계약서 작성은 청소년들에게 현실적인 목표를 세우도록 하는데 도움이 되며, 자신에 대한 통찰과 함께 스트레스 관리에 도움이 된다. 그리고 청소년들이 자신의 학업을 스스로 조절하고, 동기화하고 스트레스를 줄이는데 도움을 준다. 또한 청소년들의 장점과 능력에 초점을 맞추면서 청소년들에게 학업적 성공에 대한 과거 또는 미래의 도전들을 인정하는지 질문한다. 청소년들에게 과거에 달성한 것들을 확인시켜 줌으로써 자기효능감을 가지도록 돕는다.

이런 전략들은 청소년들이 자신의 발전 속도를 모니터링하고 노력을 적절하게 조절하는 것과 같은 다른 자기조절 과정을 향상시킨다. 또한 청소년들의 현재와 미래의 학습과 학업 성취도를 조절하는 역할도 담당한다.

시간관리 기술은 학습 기술 전문가들에 의해 제공될 수 있는 중요한 학업적 개입전략이

www.kci.go.kr

다. 따라서 학교를 비롯한 평생교육기관들은 전문상담교사 뿐 아니라, 학습 기술 전문가들을 양성시켜야 한다. 무엇보다도 지연행동을 당연시 여기는 사회 풍조를 변화시킬 필요가 있다. 지연행동에 대한 관대하고 안일한 대처는 우리의 청소년들을 만성적으로 미루는 성인으로 만들고 있다.

후속연구를 위한 제언

우리나라 청소년들의 자기조절학습 향상을 위해 앞으로의 연구들은 다음과 같은 문제들을 구체적으로 탐구할 필요가 있다.

첫째, 초인지 활동 중의 핵심이라고 할 수 있는 점검전략을 청소년들이 활용할 수 있도록 어떻게 숙달시킬 수 있는 지에 대한 중재연구가 좀 더 실증적으로 이루어져야 한다. 특히 이러한 연구에서 자기조절학습의 다른 구성요인들도 동시에 고려한 다면적 연구가 요청된다.

둘째, 자기조절을 학습에만 국한 하는 것을 지양하고 청소년들의 다양한 성격문제(예: 충동적 행동, 역발적 사고양식, 즉각만족 등), 사회문제(예: 반사회적 행동, 학교폭력, 모방범죄)들을 해결하기 위해 초인지 개념을 응용하는 중재연구가 이루어 질 필요가 있다.

셋째, 자기효능감을 향상시키는 프로그램의 개발이 요구된다. 김아영(2004)이 밝힌 바와 같이 자기효능감의 긍정적 영향력에 대해서는 밝혀진 바가 많으나, 교실 속에서 자기효능감 증진을 위한 프로그램이나 훈련효과에 관해 진행된 연구는 매우 드물다. 따라서 자기효능감 향상을 돕는 프로그램의 개발이 시급하다.

넷째, 수행목표지향에 대한 보다 심도 깊은 연구가 요청된다. 최근의 연구들은 수행목표가 최적의 동기와 학습 욕구를 향상하는데 부적절하다는 기존의 인식이 전환되어야 한다고 주장한다. 최근 국내연구들도 중다목표지향에 대한 연구들이 활발히 전개되고 있다. 따라서 이러한 연구결과들이 사회전반에 자리 잡을 수 있는 전략들과 각각의 목표지향의 학생들을 동기화시킬 수 있는 개별 전략들을 연구할 필요가 있다.

다섯째, 자기조절학습의 행동적 영역은 다른 영역들에 비해 불모지나 다름없다. 시간관리 외의 공부환경관리, 도움요청하기, 그리고 노력조절 등에 대한 연구가 활발히 이루어져야 할 것이다. 특히 청소년들이 자기조절적인 학습자가 되기 위한 공부환경관리전략, 노력조절방법 등에 대한 구체적인 방안들이 개발되고 검증되어야 할 것이다. 또한 기존의 시간관리 프로그램들이 대학생들을 대상으로 개발된 것이므로, 중・고등학년에 해당하는 청소년들에게 적합한 프로그램이 개발될 필요가 있다.

참고문헌

김남옥 (1991). 여유있는 학교생활을 위한 효율적인 시간관리 기술훈련 프로그램. 안동대학 학생생활연구소 **학생지도연구**, 11, 53-70.

김아영 (2004). 자기효능감과 학습동기. **교육방법연구**, 16(1), 1-38.

김아영, 조영미 (2001). 학업성취도에 대한 지능과 동기변인들의 상대적 예측력. **교육심리 연구**, 15(4), 121-138.

김아영, 주지은, 정소영 (2005). 수학성취 수준

www.kci.go.kr

별 집단의 성취도와 학습전략 사용 및 변화에 대한 자기조절학습 훈련 프로그램의 효과. 교육심리연구, 19(3), 677-698.

김아영, 차정은 (2003). 교사효능감 및 학생의 학업적 자기효능감이 학업성취도에 미치는 영향에 대한 다층분석, 교육심리연구, 17(2), 25-43.

김옥기 (1988). 초인지, 인지전략과 수행간의 관계. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.

김의철, 박영신 (1999). 한국청소년의 심리, 행동특성의 형성: 가정, 학교, 친구, 사회영향을 중심으로. 교육심리연구, 13(1), 99-142.

김정희 (2001). 습관적 지연극복을 위한 집단훈련의 효과 검증: 대학생의 학업과 관련하여. 석사학위논문. 이화여자대학교.

김홍원 (1993). 자기교시 훈련이 상위인지, 귀인양식 및 과제성취도에 미치는 영향. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.

류영숙 (1995). 자아개념, 학습목표지향성, 귀인성향간의 관계분석 및 이들 변인이 학업성취에 미치는 영향. 박사학위논문. 대구 경성 가톨릭대학교.

박병기, 이종욱 (2005). 2×2 성취목표지향성 척도의 개발 및 타당화. 교육심리연구, 19(1), 327-352.

박승호 (1995). 초인지, 초동기, 의지통제와 자기조절학습과의 관계. 교육심리연구, 9(2), 57-90.

박승호, 이문옥, 이승연 (2002). 중학생의 읽기 이해 증진을 위한 초인지 중심의 교수-학습자료개발 및 중재프로그램의 효과 연구. 교육심리연구, 16(3), 51-60.

박승호, 서은희 (2005). 여자 대학생들의 학업적 지연행동의 실태 및 원인분석. 교육학연구, 43(2), 115-134.

배영주 (2006). 자기주도학습 구현을 위한 청소년 학습 사태의 정비. 청소년학연구. 13(3), 79-105.

봉미미 (2000). 학습동기 관련 연구의 최근 동향. 교육과학연구, 31(3), 179-195.

서은희 (2006). 학업적 지연행동 극복 프로그램 개발 및 효과 연구. 박사학위논문. 연세대학교.

송인섭, 박성윤 (2000). 목표지향성, 자기조절학습, 학업성취와의 관계 연구. 교육심리연구, 14(2), 29-64.

양명희 (2000). 자기조절학습의 모형탐색과 타당화 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.

양명희, 오종철 (2006). 2×2 성취목표지향성과 자기조절학습과의 관련성 검토. 교육심리연구, 20(3), 745-764.

유미영 (1997). 초등학교 아동의 자기조절학습 전략과 목표지향성 및 자기효능감과의 관계. 석사학위논문. 한국교원대학교.

이희백, 정봉교 (1998). 효과적인 대학생활 적응을 위한 학습습관 훈련 프로그램. 영남대학교 학생생활 연구소 학생연구 29(1), 189-281.

장희진, 양용칠 (2002). 자기조절 학습 기능 훈련이 초등학교 4학년 학생의 학습 기능 습득과 학업성취에 미치는 영향. 교육학연구, 40(6), 145-165.

정미경 (1999). 자기조절학습과 학업성취의 관계에 관한 구조 모형 검증. 박사학위논문. 숙명여자대학교.

전성연, 김영상 (2001). 의지조정 전략의 교수가 학업성취와 사회 자기효능감에 미치는 영향. 교육심리연구, 15(4), 463-480.

www.kci.go.kr

한순미 (2003). 중다목표관점에서의 성취목표와 자기조절 학습전략 사용간의 관계. 교육심리연구, 17(3), 291-312.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Barron, K. E. & Harackiewicz, J. M. (2000). Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. In C. Sansone & J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (pp.229-254). San Diego, CA: Academic Press.

Boeraerts, M. (1995). Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist, 30(4),* 195-200.

Boynton Health Service. (1999). *The health of University of Minnesota students:1998/ 1999 annual report*. Minneapolis: University of Minnesota.

Britton, B. K. & Tesser, A. (1991). Effects of Time-Management Practices on College Grades. *Journal of Educational Psychology, 83(3),* 405-410.

Brown, A. L., Bransford, J. D., Campione, J. C., & Ferrara, R. A. (1983). Learning, remembering and understanding. In J. Flavell & E. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive Development* (pp.77-166). NY: Wiley.

Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp.191-225). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Corno, L. & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist, 18(2),* 88-108.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41,* 1040-1048.

Dweck, C. S. (2002). Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (in surprising ways). In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp.37-60). San Diego, CA: Academic Press.

Ferrari, J. R. & Dovidio, J. F. (2000). Examining behavior processes in indecision: decisional procrastination and decision-making style. *Journal of Research in Personality, 34,* 127-137.

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G.(1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum.

Flavell, J. H. (1979). Metacognive and cognitive monitoring. A new area of
cognitive-developmenal inquiry. *American Psychologist, 34(10),* 906-911.

Herackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot A. E., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94,* 638-645.

Kaplan, A., Middleton, M. J., Urdan, T. & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals,*

www.kci.go.kr

goal structure and pattern of adaptive learning (pp.21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/ intervention: strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education, 25,* 14-24.

Lakein, A. (1973). *How to get control of your time and your life.* New York: The New American Library.

Lay, C. H. (1990). Working to schedule on personal projects: An assessment of persom-object characteristics and trait procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality, 5*, 91-104.

Lin, Y. G., McKeachie, W. J. & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences, 13,* 251-258.

Macan, T. H. (1996). Time-management training: Effects on time behaviors, attitudes, and job performance. *The Journal of Psychology, 130(3),* 229-236.

Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology, 82,* 760-768.

McCown, W., Johnson, J., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastination. *Personality and Individual Differences, 8,* 781-786.

Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26,* 61-75.

Montalvo, F. T. & Torres, M. C. (2004). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2(1),* 1-34.

Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation and education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 39-73). San Diego, CA: Academic Press.

Orpen, C. (1993). The effect of time-management training on employee attitudes and behavior:A field experiment. *The Journal of Psychology, 128(4),* 393-396.

Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixon, K. K.(1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology, 8,* 293- 316.

Paris, S. G., Winograd, P. (1995). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.) Dimensions of thinking and cognitive instruction, Vol. 1. Hillsdale NJ: LawrenceErlbaum Associates

Pintrich, P. R. (2000a). Educational psychology at the millennium: A look back and a look forward. *Educational Psychologist, 35,* 221-226.

Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R. (2000c). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92,* 544-555.

www.kci.go.kr

Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp.103-122). Hoboken, NJ: Wiley.

Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (2003). Current perspectives in educational psychology. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp.3-20). Hoboken, NJ: Wiley.

Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A., & Ferrari J. R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings.* Washington, DC: American Psychological Association.

Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31(4),* 503-509.

Urdan, T. C. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 99-141). Greenwich, CO: JAI Press.

Urdan, T., Ryan, A. M., Anderman, E. M., & Gheen, M. H. (2002). Goals, goal structures, and avoidance behaivors. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structure and pattern of adaptive learning* (pp. 55-83). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Valle, A., Gonzalez C. R., Nunez, J. C., Gonzalez, P., Rodriguez, S., & Pineiro, I. (2003). Multiple goals, motivation, and academic learning. *British Journal of Educational Psychology, 73,* 71-87.

Vohs, D. & Heatherton, T. F. (2000). Self -regulation failure: a resource-depletion approach. *Psychological Science, 11,* 249-254.

Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 728-748). San Diego, CA: Academic Press.

Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 105-115.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95(1),* 179-187.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional model. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp.1-19). New York: Guilford.

Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievements. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp.1-25). New York: Springer.

Zimmerman, B. J., Greenberg, D., & Weinstein, C. E. (1994). Self-regulatin academic study time: A strategic approach. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning*

www.kci.go.kr

and performance: Issues and educational applications (pp.181-199). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41,* 64-72.

Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye(Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp.105-125). San Diego: Acadmic Press.

1 차 원고 접수일 : 2007. 12. 15
최종 원고 접수일 : 2008. 01. 26

www.kci.go.kr

한국심리학회지 : 사회문제
Korean Journal of Psychological and Social Issues
2008, Vol. 14, No. 1 (특집호), 135~152.

Self-Regulated Learning of Adolescents: Its Current Status and Educational Implications

Seung Ho Park **Eun Hee Seo**

Seoul Women's University

The purpose of this study is to research psychological and social devices to foster self-regulated learning of Korean adolescents. This study investigated metacognitive, motivational, and behavioral factors of self-regulated learning through current research. In terms of metacognitive factors, we reviewed the importance of cognitive and metacognitive learning strategies of adolescents for better self-regulated learning. Especially we gave a great emphasis on the role of comprehension monitoring metacognitive strategy for the learning to read in this review. For motivational factors, recent research of self-regulated learning has tended to focus on self-efficacy and goal orientation. The current research examining behavioral factors of self-regulated learning has tended to focus on time management and academic procrastination. Research findings in the motivational aspect suggest that we need to develop the program to improve adolescents' self-efficacy and recognize new re-conceptualization of the goal theory. Research findings in the behavioral aspect recommend practical tips and strategies to improve time management skills and to overcome academic procrastination. Finally, future directions for research are discussed.

Key words : Self-regulated learning, Adolescents, Metacognition, Motivation, Behavior

www.kci.go.kr