

교육과정평가연구
The Journal of Curriculum and Evaluation
2023, Vol. 26, No. 2, pp. 191~215
DOI: <https://doi.org/10.29221/jce.2023.26.2.191>

중학생용 학습자 주도성 측정 도구 개발 연구¹⁾

이인태 (한국교육과정평가원 부연구위원)*
우연경 (한국교육과정평가원 부연구위원)**
유은정 (한국교육과정평가원 부연구위원)

요약

미래 교육에 대한 여러 담론들은 미래를 살아가야 할 학생들에게 요구되는 자질 혹은 능력으로 학습자 주도성에 주목하고 있다. 이에 본 연구에서는 다양한 이론적 논의들과 전문가들의 의견을 종합적으로 검토하면서, 추상적인 수준에서 논의되고 있는 학습자 주도성을 우리나라 교육 현실에 적절하게 3개의 구성 요소(의도성, 자기조절, 자기성찰)와 2가지의 발현 수준(개인적 수준, 공동체 수준)으로 재개념화하였다. 그리고 델파이 조사, 예비 조사 및 본 조사를 통해 총 22문항(개인적 수준 11문항, 공동체 수준 11문항)으로 구성된 '중학생용 학습자 주도성 측정 도구'를 개발하였다. 더 나아가 본 연구에서는 이 측정 도구를 활용하여 학습자 주도성 발달 양상에 관한 장기적 추이 분석, 학교급에 적합한 측정 도구 형식과 시행 방식 개선, 학습자 주도성에 영향을 미치는 다양한 층위의 환경 조건 탐색을 후속 연구로 제안하였다.

주제어: 학습자 주도성, 구성 요소, 발현 수준, 측정 도구 개발

1) 본 연구는 '중학생의 학습자 주도성 함양을 위한 교수학습 방안'(한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2022-2)의 일부분을 요약 및 재구성한 것임.

* 제1저자, santleman@kice.re.kr

** 교신저자, ykwoo@kice.re.kr

I. 서 론

세계 여러 나라들은 미래 사회에 요구되는 인재를 양성하기 위해 미래 교육과 관련된 연구들을 지속적으로 수행해 오고 있다. 미국의 경우, 테크놀로지의 발달, 다민족 인구 구성, 세계화 등에 따른 미래 교육의 변화를 예측하고, 이에 대응하기 위해 필요한 지식과 기술, 교수·학습 지원과 학습 환경 변화에 대한 다양한 연구를 국가 차원에서 추진하고 있다(National Association of Elementary School Principals, 2008). 또한 핀란드는 2016년부터 디지털 기반의 학습 환경 조성에 힘쓰고 있고, 싱가포르는 2017년부터 미래 인재 양성을 위한 ‘미래 학교 프로젝트’를 추진하고 있다(박선화 외, 2017). 국제기구인 OECD에서도 2030년을 살아갈 학생들에게 필요한 미래 역량을 탐색하기 위해 ‘OECD Education 2030 프로젝트’를 수행하고 있다(OECD, 2019).

이와 같은 미래 교육에 대한 담론에서 미래 인재에게 요구되는 핵심 자질로 제안되고 있는 것 중 하나가 바로 ‘학습자 주도성’이다. 학습자 주도성에 대한 관심은 미래 사회에 대한 조망에서부터 시작되었지만, 이에 대한 강조는 지금의 교육정책에서도 확인할 수 있다. 예컨대 2022 개정 교육과정의 방향을 보여주는 ‘2022 개정 교육과정 총론 주요사항’에서는 지식·정보가 폭발적으로 증가하는 미래 사회에서는 단편적인 지식의 습득보다 학습한 내용을 삶의 맥락에 적용하고 복잡한 문제를 해결하는 역량이 중요하다는 점, 그리고 모든 학생들에게 당연한 사회적 변화에 능동적으로 대응할 수 있는 미래 핵심 역량을 길러 주어야 한다는 점을 강조하면서 OECD Education 2030 프로젝트에서 제시한 ‘student agency²⁾’를 직접 인용하고 있다(교육부, 2021: p. 2). 이러한 주요사항을 반영하여 2022년 12월에 고시된 ‘2022 개정 교육과정 총론’에서는 우리나라 교육이 지향해야 할 인간상을 “미래 사회가 요구하는 핵심역량을 함양하여 포용성과 창의성을 갖춘 주도적인 사람”으로 설정하고 있다(교육부, 2022: p. 3). 요컨대 ‘학습자 주도성’은 우리나라 교육이 추구하고자 하는 지향점이자 목표라고 말해도 과언이 아니다.

그럼에도 불구하고 학습자 주도성에 대한 대부분의 담론은 학습자들이 미래 사회에서 행복한 삶을 영위하기 위해 갖추어야 할 조건으로서 학습자 주도성의 필요성을 선언적인 수준에서 강조하고 있어, “구체성이 없고 당위성만을 주장”한다는 비판을 받고 있기도 하다(조운정 외, 2017: p. 42). 이에 본 연구에서는 학습자 주도성에 대한 그간의 이론적 담론들을 종합적으로 고려하면서도, 우리나라 교육적 맥락에 적절한 실천적 지침을 제공하고자 ‘학습자 주도성’이 무엇인지를 보다 명료하게 재개념화하고자 한다. 그리고 학습자 주도성 함양을 위한 시사점을 얻기 위해서는 우리나라 학생들의 학습자 주도성 수준을 우선적으로 확인해야 한다는 전제 하에 이 개념을 측정할 수 있는 측정 도구를 개발하고, 그 타당성을 확인해보고자 한다.

2) ‘student agency’는 ‘학생 행위 주체성’, ‘학생 주도성’, ‘학습자 주도성’ 등 다양한 용어로 번역되고 있다. 그러나 이러한 번역어들은 모두 OECD Education 2030 프로젝트에서 제시하고 있는 student agency의 의미를 담지하고 있다. 이에 본 연구에서는 각각의 번역어를 개념적으로 엄밀하게 구분하기 보다는 ‘학습자 주도성’이라는 용어를 OECD Education 2030 프로젝트의 ‘student agency’를 지칭하는 번역어로 사용하였다.

II. 학습자 주도성의 재개념화

1. 학습자 주도성의 구성 요소

학습자 주도성 함양이라는 교육적 목표를 달성하기 위해서는 학습자 주도성이라는 개념에 대한 이해가 선행되어야 한다. 하지만 이 개념에 대해 이론적으로 합의된 정의 방식은 찾아보기 어렵다. 예를 들어 OECD Education 2030 프로젝트에서는 VUCA(Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity)로 특징지어지는 미래 사회에서 2030년을 살아갈 학생들이 행복한 삶을 살아가기 위해 필요한 역량들의 근간으로 '학습자 주도성'을 설정하고 있다. 여기서 학습자 주도성은 불변하는 성격적 특질이 아니라, 변화 가능하고 배울 수 있는 '능력'을 의미한다(OECD, 2019: pp.2-4). 그리고 김종윤 외는 OECD가 제시한 학습자 주도성 개념을 우리나라의 교육적 상황에 부합하게 "학생들이 스스로 성장하고 웰빙(well-being)을 추구하기 위하여 자신이 처한 상황 속에서 목적을 설정하고, 이를 달성하기 위해 계획하고, 학습하며, 실행하고, 그 행동에 대한 책임을 질 수 있는 능력이나 성향"으로 정의하였다(김종윤 외, 2021: p. 77). 또한 박상준은 은 학습자 주도성이 발휘되는 상황에 주목하면서, "자신의 삶과 학교생활, 사회생활에서 스스로 목표 또는 과제를 정하고 그것을 주체적·능동적으로 성취하고 책임지는 역량"으로 학습자 주도성을 정의하였다(박상준, 2020: p. 770). 남미자 외는 학습자 주도성을 "사회적 존재인 인간이 자신의 개별성과 독특성을 유지하면서, 서로-함께-존재할 수 있도록 비강제적으로 자신의 욕망을 공적인 것으로 전환하는 과정"으로 정의하였다(남미자 외, 2019: p. 233). 이처럼 학습자 주도성이라는 개념을 정의하고자 시도한 일부 연구들만을 살펴보더라도, 이 개념은 연구자나 기관에 따라 '학습자의 역량이나 능력', '학습자의 성향', '학습자가 경험하는 삶의 과정' 등 다양한 속성으로 인식되고 있음을 확인할 수 있다.

학습자 주도성이라는 개념이 여러 연구에서 다양한 방식으로 정의되고 있다는 점은 그만큼 이 개념이 복합적이며 다차원적이라는 것을 함의한다. 따라서 학습자 주도성이라는 추상적인 개념을 보다 구체적인 수준에서 설명하기 위해서는 이 개념을 구성하는 요소들에 대한 탐색이 선행되어야 한다. 학습자 주도성을 '다차원적인 개념의 구성물'로 바라보는 연구자들로는 Bandura(2001), Emirbayer & Mische(1998), Leadbeater(2017), Priestley, Biesta & Robinson(2015), Zimmerman(1998) 등 다양하지만, 그 중 Bandura의 연구는 특히 주목할 만하다. 그는 주도성을 가진 행위자들이 '의도성', '선견', '자기 반응성', '자기성찰'과 같은 특징을 지니고 있다고 보았다. 이러한 특징들은 주도성을 가진 행위자가 갖추어야 할 구체적인 능력으로 볼 수 있으며, 따라서 주도성이라는 능력을 구체적으로 설명하는 구성 요소로 고려될 수 있다. 각 요소의 의미에 대해 살펴보면 다음과 같다.

첫 번째 요소인 의도성은 삶의 설계자로서 행위자가 갖추어야 할 능력과 관련된다. 넓은 의미에서 주도성은 어떠한 과업을 의도를 가지고 수행하는 것을 말한다. 그리고 의도는 앞으로 행할 특정 행위에 대한 단순한 예상이나 예견을 넘어, 그 행위를 수행하고자 하는 적극적인 조치를 의미한다. 즉 의도를 가졌다는 것은 앞으로 수행할 과업에 대해서 어떤 계획을 지니고 있다는 것을 함의한다. 두 번째

요소인 선견은 앞서 생각하는 사람으로서 행위자가 갖추어야 할 능력이다. 선견은 글자 그대로 앞을 내다보고 예상하는 것으로서, 과업 수행을 위한 목표를 세우고 학습과 관련된 여러 행위들이 가져올 결과를 예상해 보며, 원하는 결과를 획득하고 원치 않는 결과를 피할 수 있는 특정 행위를 선택하는 것이다. 세 번째 요소인 자기 반응성은 자신에게 스스로 동기를 부여하거나 자신의 행위를 조절할 수 있는 사람으로서 행위자가 갖추어야 할 능력과 관련이 있다. 여기서 자기조절은 자신의 인지, 동기, 행동을 모니터링하고 통제하며 실제 수행하는 능력을 의미한다. 의도성과 선견을 활용하여 목표를 설정하고 계획을 수립하며 목표 달성을 위해 필요한 행위들을 규정했다면, 이를 실행하는 능력이 바로 자기 조절이다. 마지막 네 번째 요소인 자기성찰은 자율적으로 스스로를 점검할 수 있는 사람으로서 행위자가 갖추어야 할 능력과 관련이 있다. 이는 주도성을 가진 학습자가 자신의 생각과 행동의 적절성에 대해 반추할 수 있는 상위의 인지 능력 혹은 메타인지적 능력을 지니고 있음을 함의한다(Bandura, 2001: pp. 6-11). 이에 본 연구에서는 학습자 주도성을 교육을 통해 학습자에게 함양시켜야 할 '능력'으로 바라보면서, Bandura가 제안한 4가지 요소를 학습자 주도성 재개념화의 이론적 기반으로 삼고자 한다.

2. 학습자 주도성의 발현 수준

학습자 주도성의 다차원성은 그것이 일상생활에서 발현되는 수준에서도 나타난다. 즉 사회적 존재로서 학습자는 학습자 주도성을 개인적인 수준에서 발휘하기도 하지만, 이를 넘어 공동체 수준에서 발휘하기도 한다. 주도성의 발현 수준을 주로 개인적 차원에 한정하여 논의한 연구들은 소위 '자아 이론(self-theories)'들과 밀접하게 관련이 있다. 자기주도, 자기조절, 자기결정 등으로 대표되는 '자아 이론'에서는 개인의 선택, 개인의 자율성, 내재적 동기화 등을 학습의 중요한 요소들로 간주하고 있다. 그러나 학습자 주도성이 발현되는 수준을 개인적 차원에 한정하여 접근하려는 시도는 필연적으로 자율 학습 등과 같은 나 홀로 학습 상황만을 고려하게 된다. 이러한 시도는 학습자 주도성을 자율 학습 능력, 자기주도적 학습 능력, 자기조절 학습 능력 등과 같은 유사 개념과 구분하기 어렵게 만든다.

학습자 주도성을 개인적 차원뿐만 아니라 사회적 차원에서도 발현되는 것으로 보고 있는 연구들은 사회적 차원을 다시 두 종류로 구분하고 있다. 예컨대 Bandura(2001)는 주도성을 개인적 주도성, 대리적 주도성, 집합적 주도성으로 구분하고 있으며, OECD Education 2030 프로젝트에서 학습자 주도성 관련 논의의 이론적 기반을 제공한 Leadbeater(2017)는 학습자 주도성의 수준을 개인적 주도성, 협력적 주도성, 집합적 주도성으로 구분하였다. 이들 연구에 따르면 학습자 주도성은 세 수준에서 발현되는 것으로 볼 수 있다. 두 연구자가 제시한 학습자 주도성의 발현 수준을 개인적 주도성, 협력적 주도성, 집합적 주도성으로 구분하여 정리하면 다음과 같다(Bandura, 2001: pp. 13-17; Leadbeater, 2017: p. 7).

첫째, 개인적 주도성은 학습자가 스스로 주도하는 상황에서 발현되는 학습자 주도성을 의미한다. Bandura는 개인적 주도성을 개인으로서 행위하는 것으로 보았고, 행위 주체로서 개인은 자신은 물론 자신을 둘러싼 환경에도 영향을 주는 존재로 인식하였다. Leadbeater는 개인적 주도성이 협력적 주

도성 및 집합적 주도성 등과 같은 다양한 수준의 주도성 발현을 위한 바탕이 될 뿐만 아니라, 집단이 전체주의 등과 같이 비민주적인 방향으로 흘러가지 않도록 하는 안전장치로서 역할을 할 수 있다고 보았다.

둘째, 협력적 주도성은 다른 행위자들과의 상호작용 상황에서 발현되는 주도성이다. 다른 행위자들과의 상호작용과 관련된 학습자 주도성은 학자에 따라 여러 용어와 의미로 사용되고 있다. 예컨대 Bandura는 ‘proxy agency’라는 용어를 사용하면서, 이 개념을 ‘사람들이 자신의 삶에 영향을 주는 요인들을 직접 통제할 수 없기 때문에, 자신이 원하는 결과를 얻기 위해 관련된 자원, 지식, 수단을 가진 다른 사람을 매개로 하여 간접적으로 통제’할 때 나타나는 주도성으로 설명하였다. 결국 ‘proxy agency’란 개인적 목표를 달성하기 위해 필요한 자원을 가진 타인을 활용하는 능력으로 ‘사회적으로 매개된’ 주도성으로 볼 수 있다. 또한 Leadbeater는 ‘collaborative agency’라는 용어를 사용하여 이 수준을 설명하였다. 그에 따르면 학습자들은 오로지 자신의 힘만으로 학업적 성취를 이루는 것은 아니며, 복잡한 문제를 해결하고 흥미로운 기회를 발굴하며 가치 있는 작품을 만들어 내는 과업을 완수하기 위해서는 나와는 다른 기술, 자원, 통찰 등을 가진 사람들과의 상호작용을 필요로 한다. 특히 그는 학습을 위한 상호작용들이 경쟁이 아닌 협력적인 측면을 가지고 있음을 강조하였다.

셋째, 집합적 주도성은 학습자가 공동체 구성원으로서 공동의 목표를 달성하기 위해 그 역할과 책임을 다하는 것과 관련된 학습자 주도성이다. 사회적 존재로서 사람들은 혼자서 살아가지 않으며, 상호 의존적인 노력을 통해 함께 살아간다. 그들은 집합적 주도성을 발휘하여 자신들이 지닌 지식, 기능, 자원 등을 공유하고, 보다 바람직한 미래를 향한 공동의 목표를 달성해 간다. Bandura는 주어진 목표를 달성할 수 있다는 공동의 믿음을 집합적 주도성의 핵심으로 보았다. Leadbeater 역시 학습자가 공동체 또는 사회운동, 지구촌 사회 등의 구성원임을 이해하는 것이 집합적 주도성의 출발점이라고 보았다. 즉 집합적 주도성은 책임감, 소속감, 정체성 등과 밀접한 관련을 가지고 있다. 특히 집합적 주도성은 사회문제 해결을 위해 반드시 필요하다. 복합적인 성격을 가진 현대 사회의 문제들을 효과적으로 해결하기 위해서는 개인의 노력만으로는 부족하며 다양한 배경과 관점들을 가진 공동체 구성원들의 집합적인 참여가 필요하기 때문이다.

3. 재개념화한 학습자 주도성의 정의, 개념 모형

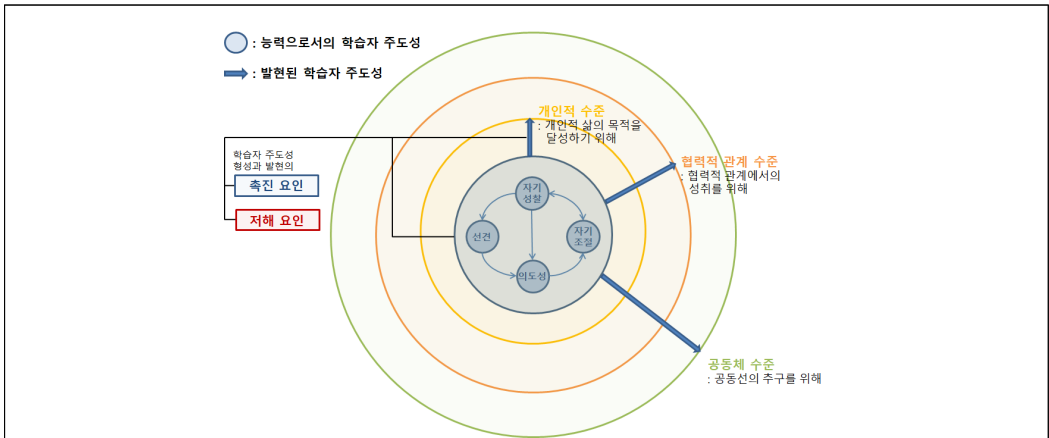
앞서 검토한 이론적 논의들, 특히 주도성의 다차원성을 설명하는 ‘구성 요소’와 ‘발현 수준’을 토대로 본 연구에서는 학습자 주도성을 아래의 <표 1>과 같이 재개념화하였다. 그리고 학습자 주도성의 구성 요소 및 발현 수준 간의 관계를 보다 명시적으로 설명하기 위해 [그림 1]과 같이 ‘학습자 주도성 개념 모형’을 도식화하여 제시하고 이를 해설하였다.

〈표 1〉 학습자 주도성의 정의, 구성 요소, 발현 수준 (1차)

□ **학습자 주도성**이란 개인적인 삶의 목적 달성, 협력적 관계에서의 성취, 공동선의 추구를 위해 요구되는 지식, 가치/태도, 기술 등을 주체적으로 파악하고, 이를 학습하기 위해 구체적인 목표와 행동계획, 전략을 자율적으로 수립하며, 자신을 둘러싼 외적 환경(또래 및 교사, 지역사회 자원 등)과의 효율적인 상호작용을 통해 학습계획과 전략을 실행 및 관리하고, 개인적 신념(마인드셋, 자기효능감 등), 추구하고자 하는 목적, 실행과정과 결과를 반성적으로 평가하여 보다 바람직한 방향으로 수정하는 능력을 의미한다.

발현 수준	구성 요소	선견	의도성	자기조절	자기성찰
개인적 수준	개인적 차원의 목적을 달성하기 위해 필요한 주도성	• 나에게 필요한(도움이 되는) 지식이나 태도, 기술이 무엇인지 주체적으로 탐색할 수 있는 능력	• 구체적인 목표와 행동계획, 전략 등을 자율적으로 수립할 수 있는 능력	• 계획을 실천하는 과정에서 목표 달성에 방해가 되는 욕구나 충동, 생각을 관리하는 능력	• 내가 가진 목표, 태도나 생각이 올바른지 따져 보고 보다 바람직한 방향으로 수정하는 능력
협력적 수준	동료들과 협력하여 좋은 결과를 얻기 위해 필요한 주도성	• 공동체 구성원으로서 보다 좋은 사회를 만들기 위해 필요한 주도성	• 탐색할 수 있는 능력	• 계획을 실천하는 과정에서 도움을 줄 수 있는 사람들을 찾고 필요한 도움을 요청하는 능력	• 계획을 실행한 후 실천 과정과 실천 결과를 반성하고 보다 좋은 대안을 모색하는 능력
공동체 수준	공동체 구성원으로서 보다 좋은 사회를 만들기 위해 필요한 주도성	• 탐색할 수 있는 능력	• 탐색할 수 있는 능력	• 계획을 실천하는 과정에서 필요한 수단을 탐색하고 활용하는 능력	

본 연구에서 재개념화한 학습자 주도성의 정의와 개념 모형은 학습자 주도성과 관련된 이론적 논의를 토대로 정리된 것이지만, 본 연구진의 이해 수준에 의존하고 있다는 한계를 가지고 있다. 따라서 본 연구진이 재개념화한 정의와 모형이 학습자 주도성과 관련된 그간의 논의는 물론, 우리나라 교육적 상황에 비추어 볼 때 과연 타당한지 검토해 볼 필요가 있었다. 이에 본 연구에서는 학습자 주도성 및 이와 관련된 심리적·환경적 요인들에 대해 전문적인 식견을 지닌 소수의 전문가들을 대상으로 ‘표적집단면접’(Focus Group Interview: 이하 FGI)을 실시하여 이론적인 수준에서 재개념화된 내용들의 타당성을 점검하고자 하였다. FGI에 참여한 전문가 현황 및 질문 항목을 정리하여 제시하면 〈표 2〉와 같다.



[그림 1] 학습자 주도성 개념 모형 (1차)

[해설] 학습자 주도성은 선견, 의도성, 자기조절, 그리고 자기성찰이 상호작용하는 개인 내적 능력을 의미한다. 즉 능력으로서의 학습자 주도성은 개인별로 차이가 있고, 교육을 통해 발달할 수 있다. 사람들은 자신에게 필요한 지식이나 태도, 기술을 구체적으로 식별하였을 때, 그것들을 획득하기 위한 의도를 갖는다. 그리고 그 의도를 달성하기 위해 목표지향적으로 행동하며, 목표 달성에 방해가 되는 것들을 조절 및 관리한다. 또한 사람들은 목표지향적인 행동이 종료된 후, 자신이 지니고 있는 개인적 신념(마인드셋이나 효능감 등), 자신의 수립한 목표의 가치, 목표 달성 과정과 결과를 반성적으로 평가하기도 한다. 이러한 자기성찰은 선견, 의도성, 자기조절 모두에 영향을 미쳐, 자신의 개인적 신념, 자신이 수립한 목표, 계획 및 전략 등을 보다 바람직한 방향으로 수정하도록 돕는다.

개인 내적 능력으로서 학습자 주도성은 개인적 수준, 협력적 관계 수준, 공동체 수준에서 개인적 삶의 목적을 달성하기 위해, 협력적 관계에서의 성취를 위해, 공동체 추구를 위해 발현된다. 하지만 학습자 주도성의 형성과 발현은 행위자를 둘러싼 상황적 요인과 문화적 맥락에 영향을 받는다. 예컨대 자신의 견해를 개선하고 공유하며 실현하도록 지지와 격려를 보내는 학교 문화는 학습자 주도성이라는 능력을 발달시키고 이를 적극적으로 발휘하도록 촉진하지만, 권위에 일방적으로 복종하고 주류의 의견에 동조할 것을 강요하는 강압적인 조직 문화는 학습자 주도성의 형성 및 발현을 저해할 수 있다.

<표 2> FGI 참여자 현황 및 질문 항목

분야	직종	참여자 인원수	질문 항목
교육심리	교수	2	① 학습자 주도성 구성 요소 및 발현 수준 설정의 타당성 ② 학습자 주도성 정의의 타당성 ③ 학습자 주도성 개념 모형의 타당성
	연구원	2	
교육공학	교수	1	
	연구원	1	
총 6명, 2회 실시			

본 연구진은 FGI에 참여한 전문가들에게 본 연구의 주요 이론적 토대가 된 OECD Education 2030 프로젝트의 ‘Student Agency’, Bandura의 ‘Human Agency’, Leadbeater의 ‘The Student Agency Model’ 등에 대해 설명한 후, 본 연구에서 설정한 학습자 주도성의 구성 요소와 발현 수준, 정

의, 개념 모형이 학습자 주도성과 관련된 그간의 논의와 우리나라의 교육적 상황에 비추어 볼 때 과연 타당한지, 수정이 필요하다면 어떤 부분을 수정해야 하는지에 대한 의견을 요청하였다.

먼저 본 연구에서 제안한 학습자 주도성의 구성 요소 및 발현 수준에 대하여, 전문가들이 의문을 제기한 부분은 크게 두 가지이다. 첫째, 구성 요소 중 '선견'과 '의도성'의 개념적 구분이 모호하다는 것이다. 본 연구에서는 특정 행위의 긍정적 결과와 부정적 결과를 예상하여 긍정적인 결과를 획득하기 위해 필요한 지식·태도·기술을 탐색하는 것을 '선견'으로 정의하였고, 그것들을 획득하기 위해 목표와 행동계획, 전략 등을 의도를 가지고 수립하는 것을 '의도성'이라고 정의하였다. 하지만 전문가들은 개인에게 필요한 것들을 탐색하는 것 그 자체가 목표를 수립하는 의도적인 과정이기 때문에 두 구성 요소를 개념적으로 명확하게 구분하기가 쉽지 않다는 점을 지적하였다. 더 나아가 우리나라 학생들의 학습자 주도성 실태를 조사하는 과정에서 이해하기 쉽지 않은 두 구성 요소를 구분하여 제시하는 것이 실제로 유용할지에 대한 의문을 제기하였다.

둘째, 학습자 주도성이 발현되는 수준을 구분하는 기준이 일관되지 않다는 것이다. 좀 더 구체적으로 설명하자면, 개인적 수준과 협력적 관계 수준의 경우 행위에 참여하는 대상의 수(개인과 다수)를 기준으로 구분된 범주로 보이는 반면에, 공동체 수준의 경우 행위의 목적(공공선)을 기준으로 구분된 범주로 보이기 때문에, 동일한 기준이 세 수준을 구분하는 데 일관되게 적용되지 않아 개념적 타당성이 떨어진다는 것이 전문가들의 공통된 지적이었다. 본 연구에서는 행위의 목적을 기준으로 개인적 목적 달성을 위한 행위를 '개인적 수준', 협력적 목적 달성을 위한 집단적 행위를 '협력적 관계 수준', 공공선 달성을 위한 행위를 '공동체 수준'으로 학습자 주도성이 발현되는 수준을 구분하였다. 그럼에도 불구하고 공공선이 협력적 목적에 포함될 수 있어 두 수준 간의 구분이 모호하고, 공공선 달성을 위한 노력은 공동체 수준은 물론 개인적 수준과 협력적 수준에서도 가능한 행위로 보인다는 문제가 여전히 존재한다.

이에 본 연구진은 전문가들의 의견을 종합적으로 고려하여, ①학습자 주도성의 구성 요소를 선견과 의도성이 통합된 '의도성', '자기조절', '자기성찰'로 조정하고, ②학습자 주도성이 발현되는 수준을 행위에 참여하는 '대상의 수'(개인과 다수)와 '행위의 목적'(개인의 목적, 공공선을 포함하는 공동의 목적)이라는 두 가지 기준을 토대로 '개인적 수준'(개인, 개인적 목적)과 '공동체 수준'(다수, 공동의 목적)으로 재설정하였다.

또한 본 연구에서는 학습자 주도성을 구체적으로 설명하는 구성 요소와 학습자 주도성이 발현되는 수준을 우선적으로 설정하고, 이를 토대로 '학습자 주도성'이라는 개념을 정의하였다. 이에 본 연구진은 전문가들에게 본 연구에서 정의한 학습자 주도성이 앞서 설정한 구성 요소와 발현 수준을 잘 반영하고 있는지, 더 나아가 기술한 내용의 의미가 명료하고 정확하게 전달되는지 검토해 줄 것을 부탁하였다. 본 연구에서 제안한 학습자 주도성의 정의에 대하여, 전문가들은 앞서 설정한 구성 요소와 발현 수준이 잘 반영되어 있고 이해하기에 크게 어렵지는 않지만, 문장이 길고 장황하여 한 번에 이해하기 쉽지 않다는 점을 지적하였다. 이에 본 연구진은 개념의 이해도를 높이고, 앞서 재설정된 구성 요소 및 발현 수준이 보다 충실히 반영되도록 학습자 주도성의 정의를 소폭 수정하였다.

마지막으로 본 연구에서는 학습자 주도성의 형성 및 발현, 그리고 이에 영향을 미치는 요인들 간의 관계를 보다 명료하게 설명하고자 '학습자 주도성 개념 모형'을 도식화하여 제시하고 이에 대한 구체

적인 해설을 제공하고자 하였다. 이에 본 연구진은 전문가들에게 도식화한 학습자 주도성 개념 모형이 앞서 제시한 정의, 구성 요소 및 발현 수준을 잘 반영하고 있으며, 학습자 주도성과 영향 요인들 간의 관계를 알기 쉽게 나타내고 있는지, 도식에 대한 해설이 기존의 심리학적·교육학적 논의에 부합하면 서도 개념 모형을 이해하기 쉽게 잘 설명하고 있는지에 대해 검토해 줄 것을 요청하였다.

본 연구에서 도식화한 학습자 주도성 개념 모형에 대하여, 전문가들이 제안한 수정 의견은 다음과 같다. 첫째, 전문가들은 학습자 주도성을 구성하는 요소들 간의 관계가 인과적 관계라기보다는 상호작용적 관계라는 점을 지적하면서, 일방향 화살표보다는 양방향 화살표 혹은 직선으로 표현하는 것이 개념적으로 보다 적절하다고 보았다. 둘째, 전문가들은 촉진 요인 및 저해 요인을 개념 모형에 모두 포함 시켜 제시할 경우 모형을 이해하는 데 혼란을 줄 수 있다는 점을 지적하였다. 그리고 만약 영향 요인들이 이 연구에서 매우 중요한 부분을 차지하여 명시적으로 표현해야 할 필요가 있다면, 학습자 주도성의 구성 요소 및 발현 수준으로만 표현된 ‘핵심 모형’을 제시한 후, 이 핵심 모형과 영향 요인들 간의 관계를 설명하는 별도의 모형을 도식화하여 제시하는 것이 보다 바람직하다고 보았다. 이에 본 연구진은 전문가들의 의견을 종합적으로 고려하여 ‘학습자 주도성 개념 모형’에서 영향 요인들을 제거한 후, 구성 요소와 발현 수준을 중심으로 이 모형을 다시 설명하였다.

1차 FGI 결과를 토대로 수정한 학습자 주도성의 정의와 학습자 주도성 개념 모형의 타당도를 검토 하기 위하여, 1차 FGI에 참여한 전문가들을 대상으로 2차 FGI를 실시하였다. 특히 2차 FGI에서는 전문가들에게 재설정된 학습자 주도성 구성 요소와 발현 수준의 타당성, 이를 토대로 수정한 학습자 주도성 정의의 타당성, 학습자 주도성 개념 모형의 타당성 및 해설의 적절성에 대해 집중적으로 검토해 줄 것을 부탁하였다.

전문가들은 학습자 주도성 구성 요소를 3가지 요소(의도성, 자기조절, 자기성찰)로 재설정하고, 학습자 주도성 발현 수준을 2가지 수준(개인적 수준, 공동체 수준)으로 조정한 것에 대하여 대체로 동의 하였다. 다만 ‘공동체 수준’의 목적으로 기술된 ‘공공선’이 학습자 주도성 발현 수준을 상당 부분 제한할 수 있다는 의견이 제시되었다. 또한 전문가들은 ‘의도성’과 ‘자기조절’이 의미하는 바를 보다 쉽게 이해 할 수 있도록 문장 기술 방식을 소폭 수정할 것, ‘자기성찰’의 의미를 학습자 주도성의 정의에서 기술한 방식과 일치시킬 것 등을 권고하였다.

또한 전문가들은 본 연구진이 수정하여 제시한 학습자 주도성의 정의가 앞서 재설정된 학습자 주도성 구성 요소 및 발현 수준에 부합하게 수정되었고, 이전의 정의 방식에 비해 이해하기 쉽게 기술되었다고 평가하였다. 다만 이 정의 방식에는 공동의 목적을 달성하기 위한 협력적 행위가 잘 드러나지 않는다는 의견이 제시되었다. 이에 본 연구진은 앞서 재구성한 구성 요소들의 의미를 반영하면서도, 개인적 수준은 물론 공동체 수준에서의 ‘주도성’의 의미가 좀 더 부각될 수 있도록 아래와 같이 학습자 주도성의 정의를 수정하여 최종적으로 제시하고자 한다.

〈표 3〉 학습자 주도성의 정의, 구성 요소, 발현 수준 (최종안)

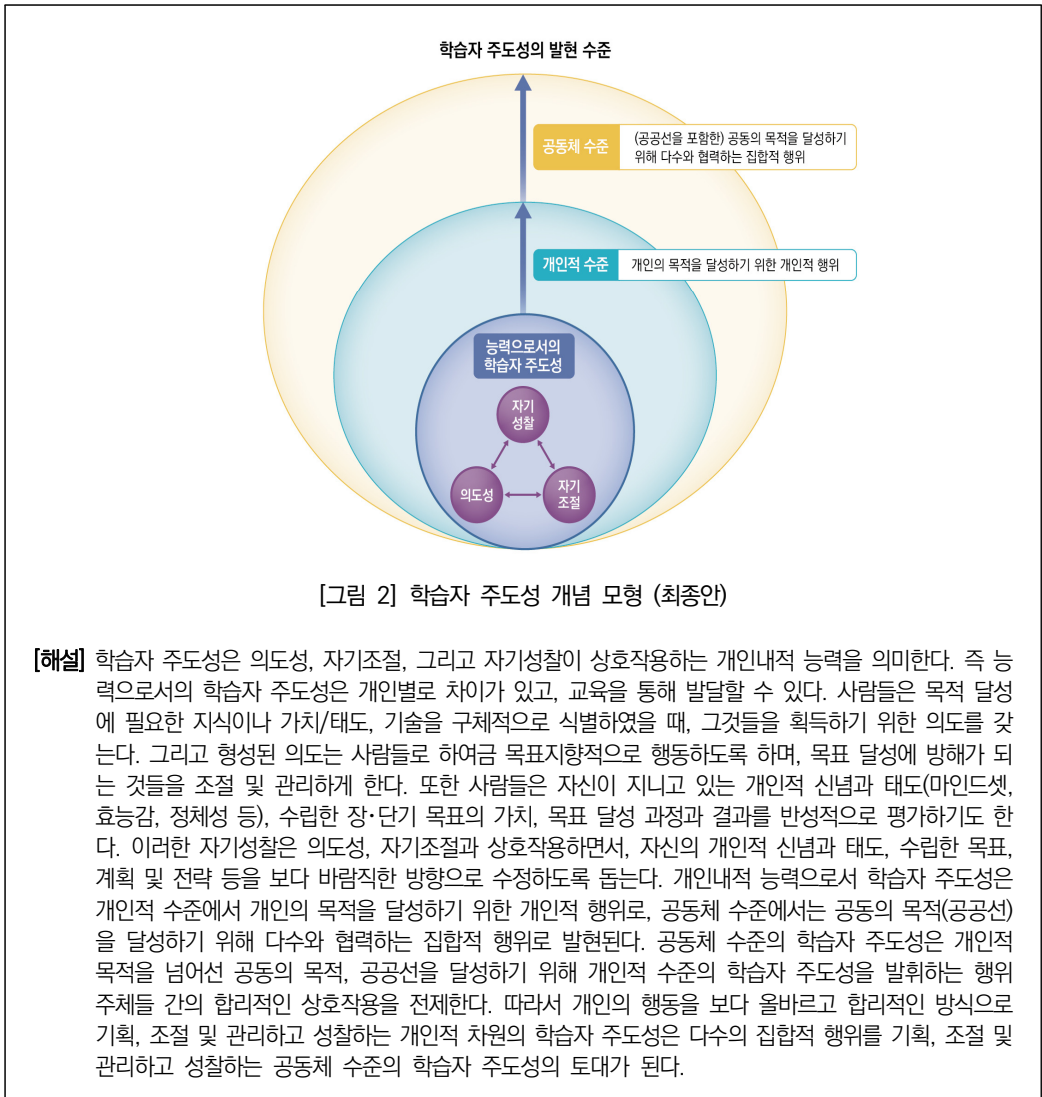
□ 학습자 주도성이란 개인적 목적 혹은 (공공선을 포함한) 공동의 목적을 달성하기 위해 스스로 혹은 다수와 협력하면서 필요한 지식, 가치/태도, 기술 등을 식별하고, 이를 획득하기 위해 구체적인 목표와 계획 등을 수립하며, 수립한 계획이나 전략 등을 효과적으로 실행 및 관리하고, 이 모든 과정을 반성하고 평가할 수 있는 통합적인 능력을 의미한다.

발현 수준	구성 요소	의도성	자기조절	자기성찰
개인적 수준	개인의 목적을 달성하기 위한 개인적 행위 능력	• 목적 달성에 필요한 지식이나 태도, 기술을 식별하고, 각각을 획득하기 위해 구체적인 목표와 계획 등을 자율적으로 수립할 수 있는 능력	• 욕구나 충동을 관리하고, 난관과 실패를 극복하면서 목표를 끝까지 추구하는 능력	• 수립한 목표, 자신의 태도나 생각이 올바른지 반성하고 보다 바람직한 방향으로 수정하는 능력
공동체 수준	(공공선을 포함한) 공동의 목적을 달성하기 위해 다수와 협력하는 집합적 행위 능력		• 계획을 실천하는 과정에서 필요한 인적·물적 자원을 탐색하고 활용하는 능력	• 계획을 실행한 후 실천 과정과 실천 결과를 평가하고 보다 좋은 대안을 모색하는 능력

끝으로 전문가들은 1차 수정한 학습자 주도성 개념 모형에 대하여 개인적 수준의 학습자 주도성과 공동체 수준의 학습자 주도성 간의 관계에 대한 설명이 다소 모호하다는 점을 지적하였고, 더 나아가 개인적 수준의 학습자 주도성이 과연 공동체 수준의 학습자 주도성을 견제하고 도덕적으로 통제하는 역할을 할 수 있는가에 대해 의문을 제기하였다. 사실 양자 간의 관계는 “개인적 주도성이 집합적 주도성 등과 같은 다양한 수준의 학습자 주도성을 위한 바탕이 되며, 집단이 전체주의 등과 같이 비민주적인 방향으로 흘러가지 않도록 하는 안전장치로서의 역할을 할 수 있다.”라고 주장한 Leadbeater (2017)의 연구를 상당 부분 차용한 것이다.

그럼에도 불구하고 본 연구진은 개인적 주도성이 집단적 행위에 대한 도덕적 통제 기제로 작동할 수 있음을 보여 주는 추가적인 후속 연구를 찾지 못했다는 점, 더 나아가 개인적 수준의 부도덕성과 집단적 수준의 부도덕성은 서로 다른 통제 기제를 가질 수 있다는 점을 고려하여 “공동의 목적 설정과 이를 달성하는 과정이 부도덕한 방향으로 흘러가지 않도록 견제하는 역할을 하기도 한다.”라는 해설을 삭제하기로 결정하였다. 또한 “공동체 수준의 학습자 주도성은 개인적 수준의 학습자 주도성을 발휘하는 행위 주체 간의 합리적인 상호작용을 전제한다.” 등의 내용을 해설에 추가함으로써 개인적 수준의 학습자 주도성과 공동체 수준의 학습자 주도성 간의 위계를 보다 구체적으로 설명하였다.

추가적으로 ‘능력으로서의 학습자 주도성’, ‘학습자 주도성의 발현 수준’이라는 범례는 불필요해 보이며, 오히려 이를 개념 모형에 포함하여 표현하는 것이 보다 모형을 이해하기 쉽다는 의견, 그리고 원보다는 타원으로 표현하는 것이 원의 빈 공간에 대한 불필요한 오해를 줄일 수 있다는 전문가들의 의견을 반영하여 학습자 주도성 개념 모형을 [그림 2]와 같이 수정하여 최종 확정하였다.



III. 학습자 주도성 측정 도구 개발

학습자 주도성 함양이라는 교육적 목표를 달성하기 위해서는 먼저 우리나라 학생들의 학습자 주도성 수준을 확인하는 것이 중요하다. 그리고 이를 위해서는 학습자 주도성 수준을 확인할 수 있는 측정 도구가 필요하다. 하지만 앞서 언급한 바와 같이, 아직 학습자 주도성이라는 개념에 대해 이론적으로 합의된 정의 방식이 없고, 따라서 이 개념을 측정할 수 있는 측정 도구도 부족한 상태이다. 이에 본 연

구에서는 앞서 재개념화한 학습자 주도성의 정의, 구성 요소, 발현 수준을 토대로 ‘중학생용 학습자 주도성 측정 도구’를 개발하였다.

1. 문항 개발 절차

국내에서 학습자 주도성을 측정하기 위해 개발된 검사 도구를 살펴보면, 중고등학생을 대상으로 개발한 학생 주도성 검사도구(조윤정 외, 2022)와 학생의 인식적 행위주체성 측정 도구(하희수, 하민수, 2022)가 있다. 그러나 전자는 개인적 수준의 학습자 주도성에 집중하여 OECD 2030에서 주요하게 언급한 협력적 주도성(co-agency)에 대한 고려가 부족한 측면이 있고, 후자는 중등 과학교육 맥락에서 과학 지식의 생성과정에 초점을 맞추어 범교과에서 적용하기에 한계점이 있다. 이에 본 연구진은 앞서 재개념화한 학습자 주도성의 발현 수준을 기준으로 개인적 수준과 공동체 수준별로 각각 14개의 문항(총 28문항)을 개발하였다. ‘중학생용 학습자 주도성 측정 도구(초안)’의 문항은 중학생들이 학습자 주도성을 발휘해야 했던 과거의 상황에서 자신의 행동을 점검하여 응답할 수 있는 형태로 진술하였다. 그리고 개발한 문항의 내용 타당도를 확인하기 위하여 전문가 16인(중학교 교사 8명, 대학교수 8명)을 대상으로 2차례의 델파이 조사를 실시하였다. 2차례의 델파이 조사에서 본 연구진은 전문가들에게 개발한 문항들이 본 연구에서 재개념화한 학습자 주도성의 구성 요소와 발현 수준을 타당하게 측정할 수 있는지 4점 척도(1=전혀 타당하지 않다 ~ 4=매우 타당하다)로 응답하고, 만약 타당하지 않다고 생각할 경우 그 이유와 문항의 수정 방향을 제시해 줄 것을 요청하였다.

2차 델파이 조사를 실시한 결과, 1차 델파이 조사를 통해 수정 및 보완된 모든 문항의 CVR이 내용 타당도를 판정하는 기준값인 0.42 (Lawshe, 1975: p. 568)를 상회하는 것으로 나타났다. 내용 타당도가 확보된 수정 문항은 이후 예비 조사 결과에 대한 탐색적 요인분석을 통해 발현 수준별 각각 11문항(총 24문항)으로 정련되었다. 그리고 본 조사 결과를 대상으로 확인적 요인분석을 실시하여, 측정 도구의 구인 타당도 및 신뢰도를 확보하였다. ‘중학생용 학습자 주도성 측정 도구’의 개발 절차는 <표 4>와 같다.

〈표 4〉 중학생용 학습자 주도성 측정 도구’의 개발 절차

절차	내용	대상
문항 초안 개발	발현 수준별(개인적 수준, 공동체 수준) 각 14문항, 총 28문항 개발	연구진 3인
내용 타당도 검증	2차례의 델파이 조사를 통한 문항의 내용 타당도 분석 및 문항 수정	전문가16인
예비 조사 실시	탐색적 요인분석 이후, 발현 수준별 각 11문항, 총 22문항으로 조정	중학교 1-2학년 362명
본 조사 실시	확인적 요인분석을 통한 구인 타당도 및 신뢰도 분석	172개 중학교 1-3학년 7,571명
문항 확정	최종 문항 확정	

2. 연구 대상

본 연구에서는 중학생용 학습자 주도성 측정 도구의 타당도와 신뢰도를 확보하기 위해 예비조사와 본 조사를 시행하였다. 예비조사는 2022년 6월 11일부터 17일까지, 서울시와 인천시에 소재한 3개 중학교를 대상으로 온라인으로 실시하였으며, 총 362명 중 학교를 정확히 기재하지 않은 2명의 응답을 제외한 360명의 학생(남학생 78.6%, 여학생 21.4%)을 대상으로 분석을 진행하였다. 본 조사는 지역에 따른 학교 수를 고려하여 조사 대상을 표집한 후, 2022년 7월 10일부터 17일까지 약 일주일 동안 실시하였다. 최종 분석에 포함된 학생은 전국 172개 중학교의 7,571명이었으며, 연구 대상의 특성은 <표 5>와 같다.

<표 5> 본조사 연구 대상 특성

	구분	빈도	비율(%)
	전체	7,571	100
학년	1학년	2,454	32.4
	2학년	2,637	34.8
	3학년	2,480	32.8
성별	남	3,891	51.4
	여	3,680	48.6

3. 분석방법

학습자 주도성 척도의 양호도 검증을 위해 예비조사와 본 조사 결과에 대한 문항 분석 및 신뢰도 분석을 실시하였고, Mplus 8.3을 이용하여 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 실시하였다. 문항 분석을 통해, 본 연구진은 문항별 평균, 표준편차, 왜도와 첨도, 특정 항목이 삭제된 경우의 전체 신뢰도 변화를 확인하였다. 그리고 왜도와 첨도는 ±3일 때 수용 가능하다고 보았으며, 양질의 문항을 선별하기 위해 항목이 삭제된 경우의 문항내적합치도(Cronbach' α) 값이 요인 전체의 신뢰도보다 높은 문항은 이후 분석에서 제외하였다.

또한 본 연구진은 개발한 문항이 '학습자 주도성'이라는 개념을 잘 측정했는지 알아보기 위하여 탐색적 요인분석을 실시하였다. 요인 추정에는 최대우도(maximum likelihood) 방식을 이용하였고, 회전에는 Oblique rotation의 Oblimin을 적용하였다. 더 나아가 요인 수에 따른 모형 적합도 알아보기 위하여 AIC(Akaike Information Criterion)(Akaike, 1974), BIC(Baysian Infromation Criterion)(Schwarz, 1978)를 확인하였다. AIC와 BIC는 동일한 자료에 여러 모형을 적용했을 때, 정보지수 값이 작을수록 더 적절한 모형이라 해석할 수 있다. CFI와 TLI는 0.90 이상이면 적합한 모형으로 해석하며, RMSEA는 0.05 이하이면 모형의 적합도가 좋은 것으로, 0.05에서 0.08은 적합도가 괜찮은 것으로 해석한다(홍세희, 2000; Browne & Cudeck, 1992). 또한, 개별 문항의 요인부하량 뿐만 아니라 수렴타당도 확인을 위하여 평균분산추출(Average Variance Extracted)와 합성신뢰도

(Composite Reliability) 를 확인하였다. AVE는 0.50 이상, C.R은 0.70 이상이면 수렴 타당도가 확보된 것으로 해석할 수 있다(Hair et al., 2010).

4. 예비조사 결과

중학생용 학습자 주도성 측정 도구의 문항 초안은 발현 수준별 14문항씩(의도성 4문항, 자기조절 5문항, 자기성찰 5문항), 총 28문항을 개발하였다. 예비 조사에 활용한 요인별 문항 수와 문항 번호는 <표 6>과 같다.

<표 6> 예비 조사에 활용한 측정 도구의 문항 정보

발현 수준	구성 요소	문항 수	문항 번호
개인적 수준	의도성	4	1-4
	자기조절	5	5-9
	자기성찰	5	10-14
공동체 수준	의도성	4	15-18
	자기조절	5	19-23
	자기성찰	5	24-28

예비조사 결과를 토대로, 개발된 문항의 평균, 표준편차, 왜도, 첨도를 확인하여 응답의 편향 여부를 조사하였다. 기술통계 결과는 <표 7>과 같으며, 평균은 3.16에서 3.93, 표준편차는 .872에서 1.232로 나타났다. 왜도의 범위는 -0.672에서 .003, 첨도의 범위는 -.838에서 .237로 나타나 한 문항에서 특정 응답 범주에 응답이 쏠리는 응답 편향은 없는 것으로 확인되었다.

다음으로 요인별 신뢰도 및 특정 문항을 삭제했을 때의 신뢰도를 살펴보았다. 문항을 삭제했을 때의 신뢰도가 낮아진다면 해당 문항이 검사의 신뢰도를 높이는 데 기여했다고 볼 수 있으나, 반대로 신뢰도가 높아진다면 해당 문항은 삭제를 고려할 수 있다. 신뢰도 분석 결과, 본 연구진은 개인적 수준의 자기성찰 5번 문항과 공동체 수준의 자기조절 5번 문항을 삭제할 경우 전체적인 신뢰도가 향상되는 것을 확인하였다. 그러나 해당 문항을 삭제한다 하여도 신뢰도 향상 정도가 미미 할뿐만 아니라, 각각의 문항은 본 연구에서 재개념화한 학습자 주도성을 측정하는 데 있어서 핵심적인 문항이므로 최종 문항에서 제외하지 않기로 결정하였다.

<표 7> 예비조사 문항 분석 및 신뢰도 분석 결과

수준	요인	문항	평균	표준 편차	왜도	첨도	신뢰도	문항 삭제 신뢰도
개인적 수준	의도성	문항1	3.36	1.232	-.331	-.838	.828	.790
		문항2	3.54	1.182	-.528	-.558		.771
		문항3	3.29	1.104	-.098	-.593		.771
		문항4	3.16	1.123	-.012	-.611		.799

수준	요인	문항	평균	표준 편차	왜도	첨도	신뢰도	문항 삭제 신뢰도
공동체 수준	자기조절	문항5	3.16	1.049	.003	-.464	.778	.728
		문항6	3.49	.985	-.373	-.085		.728
		문항7	3.84	.969	-.552	-.078		.712
		문항8	3.71	1.111	-.551	-.397		.770
		문항9	3.59	1.059	-.419	-.338		.747
	자기성찰	문항10	3.62	.999	-.365	-.247	.810	.756
		문항11	3.84	.989	-.639	.002		.779
		문항12	3.79	.872	-.426	.171		.763
		문항13	3.68	.973	-.461	.007		.751
		문항14	3.75	1.058	-.615	-.138		.813
	의도성	문항1	3.86	.919	-.501	.050	.847	.814
		문항2	3.87	.897	-.532	.237		.821
		문항3	3.57	1.015	-.350	-.249		.793
		문항4	3.55	.992	-.269	-.217		.795
문항5		3.55	1.060	-.429	-.276	.773		
공통체 수준	자기조절	문항6	3.70	.958	-.438	.012	.821	.767
		문항7	3.93	.953	-.632	.014		.767
		문항8	3.86	.930	-.440	-.201		.795
		문항9	3.72	.992	-.510	.020		.824
		문항10	3.73	.957	-.435	-.058		.825
	자기성찰	문항11	3.79	.993	-.476	-.152	.863	.831
		문항12	3.92	.926	-.501	-.241		.844
		문항13	3.77	.929	-.427	.018		.820
		문항14	3.82	1.002	-.672	.173		.849

또한 본 연구진은 탐색적 요인분석을 통해 개인적 수준 및 공동체 수준 각각에서 의도성, 자기조절, 자기성찰의 하위 요인을 파악하고, 요인부하량의 크기를 확인하였다. 탐색적 요인분석에서 요인의 개수가 증가할수록 적합도가 좋아지는 것은 흔히 발생하는 경향이기에, 모형 적합도 뿐만 아니라 해석 가능성 및 모형의 간명성을 고려하여 요인 수를 결정하였다. 탐색적 요인분석 결과, 개인적 수준과 공동체 수준 모두에서 3개 요인의 모형 적합도가 양호하게 나타났다. 3개 요인의 요인별 요인부하량을 나타낸 결과는 <표 8>과 같다.

<표 8> 예비조사 결과 요인 수에 따른 모형 적합도 지수

개인적 수준 요인 수	1	2	3	4
AIC	12998.410	12803.336	12695.430	12636.934
BIC	13161.627	13017.072	12955.799	12940.050
CFI	0.802	0.894	0.947	0.978
TLI	0.766	0.850	0.907	0.951
RMSEA	0.127	0.102	0.080	0.058

공동체 수준 요인 수	1	2	3	4
AIC	11435.097	11358.858	11262.312	11224.864
BIC	11598.313	11572.594	11522.681	11527.980
CFI	0.906	0.937	0.975	0.993
TLI	0.888	0.911	0.957	0.983
RMSEA	0.098	0.088	0.061	0.038

하지만 문항 개발 당시 의도한 요인과 다르게 묶이는 문항들이 있었으며, 개인적 수준의 문항 8번, 문항 14번과 같이 요인부하량의 크기가 유의하기는 하지만 작은 문항들도 있었다(〈표 9〉참조). 또한 공동체 수준에서 요인 1에 많은 문항이 속하는 것을 확인하여 요인 수를 증가시키는 모형을 고려하였으나, 이 경우 요인에 1개 문항만이 속하여, 요인 수를 증가시키는 것은 적절하지 않은 것으로 판단하였다. 이에 본 연구진은 신뢰도 분석과 탐색적 요인분석의 통계적 기준, 그리고 문항의 내용 타당도를 고려하면서 문항 삭제를 결정하였고, 개인적 수준 및 공동체 수준 각각 11문항, 총 22문항을 본조사용 측정 도구 문항으로 선정하였다.

〈표 9〉 예비 조사 탐색적 요인 분석 결과

발현 수준	요인	문항	요인1	요인2	요인3	
개인적 수준	의도성	문항1	0.861*	-0.069*	0.006	
		문항2	0.820*	0.053	-0.011	
		문항3	0.351*	0.469*	0.103	
		문항4	0.276*	0.471*	0.101	
	자기조절	문항5	-0.074	0.788*	-0.070*	
		문항6	-0.019	0.707*	0.080	
		문항7	0.074	0.628*	0.099	
		문항8	0.228*	0.137	0.285*	
		문항9	0.110*	0.082	0.559*	
		문항10	-0.029	-0.004	0.780*	
		문항11	-0.033	-0.109*	0.789*	
		자기성찰	문항12	0.145*	0.165*	0.516*
			문항13	-0.020	0.340*	0.527*
			문항14	0.160*	0.207*	0.290*
공동체 수준	의도성	문항1	0.174*	0.054	0.546*	
		문항2	0.061	0.043	0.683*	
		문항3	0.872*	0.074	-0.061	
		문항4	0.782*	-0.063	0.151	
	자기조절	문항5	0.061	0.805*	-0.066	
		문항6	0.042	0.663*	0.106	
		문항7	-0.060	0.553*	0.320	
		문항8	0.228*	0.196*	0.361*	
		문항9	0.065	-0.005	0.607*	

발현 수준	요인	문항	요인1	요인2	요인3
자기성찰		문항10	-0.020	0.025	0.767*
		문항11	-0.006	-0.063	0.818*
		문항12	0.010	0.196*	0.567*
		문항13	0.006	0.002	0.800*
		문항14	0.041	0.056	0.606*

* $p < .05$

5. 본조사 결과

예비조사 통해 선정한 22개 문항을 활용하여 본 조사를 실시하였다. 그리고 예비조사와 동일하게 개발된 문항의 평균, 표준편차, 왜도, 첨도를 확인하여 응답의 편향 여부를 조사하였다. <표 10>에서 볼 수 있는 것처럼, 개별 문항의 평균은 2.99에서 3.73, 표준편차는 .874에서 1.175으로 나타났다. 그리고 왜도의 범위는 -0.434에서 .057, 첨도의 범위는 -0.813에서 .055로 나타나, 한 문항에서 특정 응답 범주에 응답이 쏠리는 응답 편향은 없는 것으로 조사되었다.

<표 10> 본조사 문항별 기술통계

수준	요인	문항	평균	표준 편차	왜도	첨도	신뢰도	문항 삭제 신뢰도
개인적 수준	의도성	문항1	3.32	1.175	-.204	-.813	.821	.726
		문항2	3.47	1.105	-.347	-.528		.691
		문항3	3.04	1.086	.040	-.538		.830
	자기조절	문항4	2.99	.997	.057	-.244	.766	.721
		문항5	3.45	.903	-.173	.000		.672
		문항6	3.61	.938	-.307	-.148		.658
		문항7	3.53	1.066	-.434	-.322		.786
	자기성찰	문항8	3.55	.968	-.334	-.105	.796	.717
		문항9	3.65	.955	-.406	-.083		.725
		문항10	3.50	.928	-.272	-.023		.723
		문항11	3.52	1.022	-.353	-.255		.810
공동체 수준	의도성	문항1	3.69	.883	-.289	-.035	.820	.719
		문항2	3.73	.877	-.342	.013		.707
		문항3	3.46	.962	-.206	-.195		.830
	자기조절	문항4	3.46	.990	-.225	-.307	.859	.844
		문항5	3.58	.874	-.210	.004		.802
		문항6	3.71	.890	-.294	-.105		.803
		문항7	3.73	.878	-.361	.055		.834
	자기성찰	문항8	3.62	.905	-.272	-.031	.863	.813
		문항9	3.68	.886	-.303	-.013		.813
		문항10	3.61	.881	-.233	-.021		.814
		문항11	3.57	.942	-.309	-.044		.862

측정 요인 간 상관을 확인한 결과, 개인적 수준의 하위 요인 간 상관은 .552~.767을 보였으며, 공동체 수준의 하위 요인 간 상관은 .727~.779로 나타나 공동체 수준의 학습자 주도성 변인 간 상관보다 소 높았다(표 11) 참조).

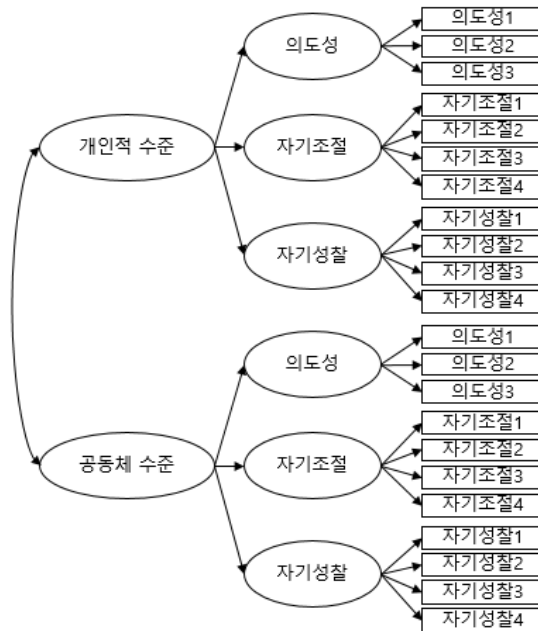
〈표 11〉 요인 간 상관 및 기술통계

		의도성	자기조절	자기성찰	공동체 수준	
					평균	표준편차
의도성		-	.750	.727	3.62	.78
자기조절		.563	-	.779	3.62	.76
자기성찰		.552	.676	-	3.62	.76
개인적 수준	평균	3.28	3.40	.56		
	표준편차	.96	.75	.76		

* $p < .001$ 수준에서 모두 유의함.

대각선 아래쪽은 개인적 수준의 상관을 의미하며, 대각선 위쪽은 공동체 수준의 상관을 의미함

다음으로 학습자 주도성 측정 도구의 구인타당도를 검증하기 위하여 [그림 3]과 같이 개인적 수준과 공동체 수준을 통합한 모형을 설정한 후 확인적 요인분석을 실시하였다. 구조 모형의 적합도를 확인한 결과 CFI .920, TLI .909, RMSEA .072로 적합도가 양호한 것으로 나타났다.



[그림 3] 확인적 요인 분석 모형

〈표 12〉에서와 같이 모든 요인부하량이 통계적으로 유의하였으며, 하위 요인의 AVE가 .50 이상이며, C.R.는 .70 이상으로 나타나 수렴타당도가 만족하는 것으로 확인되었다.

〈표 12〉 확인적 요인분석 모형 요인부하량

발현 수준		개인적 수준					공동체 수준				
요인	문항	Estimate	S.E.	β	AVE	C.R.	Estimate	S.E.	β	AVE	C.R.
의도성	문항1	1.000	-	0.796	0.618	0.829	1.000	-	0.802	0.618	0.829
	문항2	1.008	0.013	0.853			1.024	0.013	0.827		
	문항3	0.816	0.014	0.703			0.986	0.016	0.726		
자기조절	문항4	1.000	-	0.640	0.483	0.786	1.000	-	0.707	0.612	0.863
	문항5	1.078	0.020	0.762			1.032	0.015	0.827		
	문항6	1.166	0.021	0.793			1.047	0.015	0.823		
	문항7	0.933	0.023	0.558			0.961	0.015	0.767		
자기성찰	문항8	1.000	-	0.762	0.512	0.806	1.000	-	0.817	0.621	0.867
	문항9	0.951	0.015	0.735			0.965	0.012	0.805		
	문항10	0.976	0.015	0.776			0.984	0.012	0.826		
	문항11	0.791	0.017	0.571			0.891	0.014	0.698		

추가적으로, 하위 요인의 판별타당도를 확인하기 위하여 하위 요인의 AVE값이 하위요인 간 상관 계수 제곱값 보다 크게 나타나는지 검토하였다(Fornell & Lacker, 1981). 그 결과, 변인 간 상관이가 장 높은 공동체 수준의 자기조절과 자기성찰의 상관계수는 .779로 그 제곱값이 .607인데 비해 AVE값은 .612~.621이므로 하위 요인 간 판별타당도를 충족하는 것으로 나타났다.

이상의 과정을 거쳐 본 연구진은 〈부록〉에 첨부한 것과 같이, 개인적 수준에 해당하는 학습자 주도성의 문항으로 의도성 3개, 자기조절 4개, 자기성찰 4개, 총 11개의 문항을 최종적으로 확정하였다. 공동체 수준에 해당하는 학습자 주도성 문항 역시 구성요소별로 동일하게 선정하여 최종 11개 문항을 확정하였다.

IV. 결론 및 제언

학습자 주도성은 미래 사회를 살아가기 위해 학생들에게 길러주어야 할 일종의 능력으로서 2022 개정 교육과정에서 설정하고 있는 우리나라 교육의 지향점이자 목표이기도 하다. 이에 본 연구에서는 이론적인 수준에서 논의되고 있는 학습자 주도성이라는 개념을 우리나라 교육적 맥락에 적절하게 실천적인 수준에서 재개념화하고, 우리나라 중학생들의 학습자 주도성 수준을 확인할 수 있는 ‘중학생용 학습자 주도성 측정 도구’를 개발하였다.

먼저, 학습자 주도성에 대한 이론적 탐색과 FGI를 통하여 학습자 주도성의 개념을 ‘의도성’, ‘자기조절’, ‘자기성찰’의 3가지 구성 요소와 ‘개인적 수준’, ‘공동체 수준’의 2가지 발현 수준으로 범주화하였다. 이를 토대로 학습자 주도성을 ‘개인적 목적 혹은 (공공선을 포함한) 공동의 목적을 달성하기 위해 스스로 혹은 다수와 협력하면서 필요한 지식, 가치/태도, 기술 등을 식별하고, 이를 획득하기 위해 구체적인 목표와 계획 등을 수립하며, 수립한 계획이나 전략 등을 효과적으로 실행 및 관리하고, 이 모든 과정을 반성하고 평가할 수 있는 통합적인 능력’으로 정의하였다.

그 후 재개념화한 학습자 주도성을 정량적으로 측정할 수 있는 문항의 초안을 개발하고 델파이 조사를 통하여 문항의 내용타당도를 확보하였다. 예비조사 및 본조사 후 실시한 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석 결과 모형의 적합도가 양호하고, 문항의 요인부하량, AVE, C.R. 지수 등이 적정 수준으로 나타나 요인 구조에 대한 타당성이 확보된 것으로 확인되었다. 이러한 결과를 토대로 본 연구에서는 개인적 수준 11문항(의도성 3문항, 자기조절 4문항, 자기성찰 4문항), 공동체 수준 11문항(의도성 3문항, 자기조절 4문항, 자기성찰 4문항)으로 구성된 ‘중학생용 학습자 주도성 측정 도구’를 최종적으로 확정하였다. 다만, 최종 확정된 문항의 수가 적은 요인의 경우 추후 다른 대상을 활용한 연구에서 모형의 적합도가 낮아 문항이 제외될 가능성이 있으므로, 다른 표집 대상을 통해 교차 타당도를 확보할 필요가 있다.

학교 교육을 통해 길러주어야 할 미래 역량으로 학습자 주도성을 강조하는 교육적 분위기에 비해 우리나라 학생들의 학습자 주도성을 어떻게 측정하고, 이를 함양하기 위해 어떤 방안을 마련해야 하는지에 대한 구체적인 논의는 아직 부족한 상황이다. 본 연구는 이론적인 수준에서 추상적으로 논의되고 있는 학습자 주도성을 교수학습 상황에 적용할 수 있도록 구체적으로 재개념화하였으며, 더 나아가 우리나라 중학생들의 학습자 주도성 수준을 파악하기 위한 측정 도구를 개발하였다는 점에서 의의가 있다.

이상의 연구 결과를 토대로 추가적인 연구를 제안하면 다음과 같다. 첫째, 학교 교육에서 학습자 주도성을 효과적으로 함양하기 위해서는 우리나라 학생들의 학습자 주도성 수준을 구체적으로 파악하고, 학습자 주도성 발달 양상에 관한 추이를 장기적인 관점에서 이해하는 것이 필요하다. 그리고 확인된 결과를 바탕으로 학습자 주도성 함양을 위한 다양한 교수학습 방법을 개발하고, 개발한 교수학습 방법이 우리나라 학생들의 학습자 주도성 함양에 얼마나 효과적인지에 대한 사례 연구와 효과성 검증이 이루어져야 한다. 특히 학습자 주도성은 단기간에 길러지기 어려우므로 충분한 시간을 확보한 중재 연구가 필요할 것으로 보이는 바, 이러한 연구들을 통해 효과성이 확인된 다양한 교수학습 방법들은 증거기반 접근을 통한 학습자 주도성 함양에 기여할 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구에서 재개념화한 학습자 주도성의 정의와 이에 근거한 측정 도구가 다양한 학교급에 확장하여 적용될 수 있는지에 대한 추가 검토가 필요하다. 학습자 주도성을 보다 효과적으로 함양하기 위해서는 학생의 발달 수준에 따라 차별적으로 접근해야 하는지, 또 그래야 한다면 무엇을 중점적으로 고려해야 하는지를 결정해야 한다. 그리고 이를 위해서는 학교급별로 학습자 주도성을 타당하게 측정할 수 있는 도구가 필요하다. 본 연구에서는 학습자 주도성 측정 도구를 개발하는 과정에서 우리나라 중학생에 초점을 맞추어 연구를 진행하였다. 따라서 향후에는 추가적인 연구를 통해 본 연구에서 개발한 측정 도구가 초등학교 고학년 학생과 고등학생들에게도 유의미하게 적용될 수 있는지 확인하고, 그

결과를 토대로 측정 도구의 형식을 개선할 필요가 있다.

셋째, 학습자 주도성은 개인적 특성 외에도 학습 환경과 가정환경, 더 나아가 제도나 사회 문화와 같은 다양한 요인들에 의해 영향을 받으므로 학생을 둘러싼 다양한 층위의 환경적인 여건이 학습자 주도성을 발현 및 함양에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 추가적인 논의가 필요하다. 효과적인 학습자 주도성 함양을 위한 맞춤형 지원을 제공하기 위해서는 학생의 개인적인 요인뿐만 아니라, 가정환경과 학습 환경 및 학교 문화가 학습자 주도성을 함양하는데 적합한 환경인가에 대한 분석이 동시에 이루어져야 한다. 부모의 양육 태도, 과목 및 수업 관련 학생의 선택 기회, 평가 기준의 다양성 등 학습자 주도성의 함양 및 발현을 촉진하거나 저해하는 요인들에 대한 점검은 학생과 학교 특성에 맞는 교육적 지원을 마련하는 데 구체적인 도움을 제공해 줄 수 있다. 뿐만 아니라, 학교, 가정, 지역사회의 연계를 통한 교육 생태계를 구축하여 학습자 주도성 함양을 위한 다양한 기회와 경험을 풍부하게 제공해 줄 수 있을 것이다.

참고문헌

- 김종윤, 이미경, 최인선, 배화순, 유금복, 박일수(2021). OECD Education 2030 프레임워크에 기반한 우리나라 교사의 역량 개발 방향 탐색: 학생 주도성 및 협력적 주도성을 중심으로. 한국교육과정평가원.
- 교육부(2022). 초·중등학교 교육과정 총론. 교육부 고시 제2022-33호 [별책 1].
- 교육부(2021). 2022 개정 교육과정 총론 주요사항(시안). 교육부 보도자료(2021. 11. 24).
- 남미자, 김영미, 김지원, 박은주, 박진아, 이해정(2019). 학습자 주도성의 교육적 함의와 공교육에서의 실현가능성 탐색. 경기도교육연구원.
- 박상준(2020). 학생 주도성(student agency)에 기초한 교육의 혁신 방안 : 교육 패러다임의 전환. 학습자중심교과교육연구, 20(12), 765-787.
- 박선화, 전효선, 이문복, 장근주, 김영은, 이재진, 임철일, 문무경, 장은희, 김선영, 이윤정(2017). 미래 사회 대비 교육과정, 교수학습, 교육평가 비전 연구 : 유치원 및 초·중등학교의 교수학습 방향을 중심으로. 한국교육과정평가원.
- 조윤정, 김아미, 박주형, 정제영, 홍제남(2017). 미래 학교체제연구: 학습자주도성을 중심으로. 경기도교육연구원.
- 홍세희(2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. 한국심리학회지: 임상, 19(1), 161-177.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 48, 39- 50.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed., Pearson Education, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel*

- psychology*, 28(4), 563-575
- Leadbeater, C. (2017). *Student agency: Learning to make a difference (Seminar series)*. 269, East Melbourne, VIC: Centre for Strategic Education.
- National Association of Elementary School Principals (2008). *Vision 2021: Transformations in leading, learning and community*. Alexandria, VA: National Association of Elementary School Principals.
- OECD. (2019). *OECD Future of education and skills 2030 conceptual learning framework: A series of concept notes*. Paris: OECD.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Schwarz, G.(1978). Estimating the Dimension of a Model. *The Annals of Statistics*, 6(2), 461-464.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Publications.

· 논문접수 : 2023.04.05. / 수정본접수 : 2023.04.28. / 게재승인 : 2023.05.10.

ABSTRACT

**Development of the Student Agency Scale
for Middle School Students**

In-tae Lee

(Associate Research Fellow, Korea Institute for Curriculum and Evaluation)

Yeon-kyoung Woo

(Associate Research Fellow, Korea Institute for Curriculum and Evaluation)

Eun-Jeong Yu

(Associate Research Fellow, Korea Institute for Curriculum and Evaluation)

Many discourses on future education focus on student agency as a quality or ability required of students who will have to live in the future. Therefore, in this study, comprehensively reviewing various theoretical discussions and opinions of experts, learner agency, which is discussed at an abstract level, was reconceptualized into three components (intention, self-regulation, and self-reflection) and two expression levels (individual and community level) appropriate to educational reality in Korea. Through the Delphi survey, the preliminary survey, and the main survey, a learner agency scale for middle school students, consisting of a total of 22 questions (11 individual level questions, 11 community level questions), was developed. Furthermore, this study suggested follow-up studies using this scale to analyze the long-term trend of the development of student agency, improve the form and implementation of the scale suitable for the school level, and explore various levels of environmental conditions that affect learner agency.

Key Words: learner agency, component, expression level, scale development

〈부록〉 중학생용 학습자 주도성 측정 도구 최종문항

발현 수준	구성 요소	문항 번호	문항
			□ 학교 및 일상생활 중, 여러분 자신이 원하는 목적을 달성하기 위해 스스로 노력하는 상황을 떠올리며, 다음의 문항을 읽고 솔직하게 답해 주세요.
개인적 수준	의도성	1	나는 내가 이루고 싶은 꿈이 무엇인지 구체적으로 알고 있다.
		2	나는 내 꿈을 이루기 위해 어떤 준비나 노력을 해야 하는지 알고 있다.
		3	나는 내가 세운 목표를 이루기 위해 무엇을, 언제, 어떻게 준비하고 노력해야 할지 구체적인 계획을 세운다.
	자기 조절	4	나는 목표를 달성하는 데 방해가 되는 유혹이나 게으름을 이겨 낸다.
		5	나는 목표를 이루어 가는 과정에서 부딪치는 어려움과 실패를 극복한다.
		6	나는 목표를 이루기 위해 포기하지 않고 끝까지 노력한다.
		7	나는 목표를 이루는 데 도움을 줄 수 있는 사람(예: 선생님, 부모님, 친구 등)을 찾아 도움을 구한다.
	자기 성찰	8	나는 내가 세운 목표가 추구할 만한 가치가 있는 것인지 점검한다.
		9	나는 내가 세운 목표가 달성할 수 있는 것인지 곰곰이 따져 본다.
		10	나는 내가 세운 목표를 달성해 가는 과정과 그 결과를 평가하여 더 나은 방법을 찾는다.
		11	나는 나의 노력이나 능력에 대해 내가 가진 옳지 못한 생각이나 태도(예: 나는 능력이 없어 등)를 반성한다.
			□ 학교 및 일상생활 중, 여러분이 속한 공동체(예: 모둠, 학습, 학교 등)의 목적을 달성하기 위해 함께 하는 상황(예: 모둠활동, 학급 및 학교 행사, 동아리 활동, 봉사활동 등)을 떠올리며, 다음의 문항을 읽고 솔직하게 답해 주세요.
공동체 수준	의도성	1	나는 내가 속한 공동체가 함께 해결해야 할 문제가 무엇인지 구체적으로 알고 있다.
		2	나는 내가 속한 공동체가 보다 좋은 결과를 얻기 위해 어떤 준비나 노력을 해야 하는지 알고 있다.
		3	나는 함께 세운 목표를 이루기 위해 공동체 구성원들과 협력하여 구체적인 계획을 세운다.
	자기 조절	4	나는 함께 세운 목표를 이루어 가는 과정에서 나만 편하고 싶은 유혹이나 게으름을 이겨 낸다.
		5	나는 함께 세운 목표를 이루어 가는 과정에서 부딪치는 어려움과 실패를 극복한다.
		6	나는 함께 세운 목표를 이루기 위해 포기하지 않고 끝까지 노력한다.
		7	나는 함께 세운 목표를 이루기 위해 공동체 구성원들과 서로 필요한 도움을 주고받는다.
	자기 성찰	8	나는 함께 세운 목표가 추구할 만한 가치가 있는 것인지 점검한다.
		9	나는 함께 세운 목표가 달성할 수 있는 것인지 곰곰이 따져 본다.
		10	나는 함께 세운 목표를 달성해 가는 과정과 그 결과를 평가하여 더 나은 방법을 찾는다.
		11	나는 공동체 문제를 해결하는 과정에서 나와 구성원들이 가진 옳지 못한 생각이나 태도(예: 아무리 노력해도 이루어낼 수 없어 등)를 반성한다.

