

學習動機 向上 프로그램이 學習不振兒의 學習習慣에 미치는 影響

指導教授： 권 주 석

이 論文을 教育學碩士(相談心理)學位論文으로 提出함

麗水大學校 教育大學院

相談心理專攻

曹 在 昇

2003年 2月

The Effects of Program for Heightening Learning Motive on Underachievers' Learning Habit

Advisor Kwon, Ju-Seak

by Cho, Jae-Seung

Presented as Thesis for the Degree of Master of Education

**Major in Counseling Psychology
Graduate School of Education
Yosu National University**

February, 2003

曹 在 昇의

教育學碩士(相談心理)學位論文을 認准함

審 查 委 員

主審 宋 鉉 鍾



委員 李 斗 休



委員 權 周 錫



麗水大學校 教育大學院

2003年 2月

목 차

영문초록-----	iii
I. 서론-----	1
1. 연구의 필요성과 목적-----	1
2. 연구 문제-----	3
3. 용어의 정의-----	3
II. 이론적 배경-----	5
1. 학습부진아의 개념-----	5
2. 학습부진아 학습습관의 유형-----	17
3. 학습동기의 의미와 종류-----	19
III. 학습동기 향상 프로그램의 구성-----	23
1. 프로그램의 구성전략-----	23
2. 프로그램의 내용-----	24
IV. 가설-----	25
V. 연구 방법-----	26
1. 연구 대상-----	26
2. 측정 도구-----	27
3. 연구 절차-----	27
4. 자료 처리-----	29
VI. 연구의 결과 및 논의-----	30
1. 사전검사의 동질성 검증-----	30
2. 학습동기 향상 프로그램의 효과 검증-----	31
3. 논의-----	36
VII. 결론 및 제언-----	37
1. 결론-----	37
2. 시사점 및 제언-----	39

참고문헌-----	42
국문초록-----	45
부 록-----	47

[표 목 차]

< 표-1 > 학습부진아 개념 정의들의 비교-----	7
< 표-2 > 학습동기 향상 프로그램의 회기별 프로그램-----	24
< 표-3 > 1차 선정집단의 구성 요인-----	26
< 표-4 > 집단의 형성-----	26
< 표-5 > 학습 습관검사의 하위영역별 문항 수와 신뢰도-----	27
< 표-6 > 집단의 설계 모형-----	28
< 표-7 > 집단별 하위영역별 사전검사의 결과-----	30
< 표-8 > 집단별 하위영역별 사전·사후·추후검사의 평균과 표준편차---	31
< 표-9 > 실험-통제집단별 학습동기 향상 프로그램의 효과 검증 결과---	32

[그 림 목 차]

< 그림-1 > 집단별 학습동기 향상 프로그램의 효과 (총 습관점수)-----	33
< 그림-2 > 학습동기 영역의 집단별 프로그램의 효과(학습동기 점수)---	34
< 그림-3 > 학습태도 영역의 집단별 프로그램의 효과(학습태도 점수)---	34
< 그림-4 > 여타요인 영역의 집단별 프로그램의 효과(여타요인 점수)---	35

[부 록 목 차]

< 부록-1 > 학습습관 검사지-----	47
< 부록-2 > 학습동기 향상 프로그램-----	56

The Effects of Program for Heightening Learning Motive on Underachievers' Learning Habit

Cho, Jae-seung
Major in Counseling Psychology
Graduate School of Education
Yosu National University
Advisor Kwon, Ju-seak

Abstract

The purpose of this study composes effective 'Program for Heightening Learning Motive' for middle school underachievers and verify effect by the program.

The 45 students who are underachievers with common intelligence and on a low 'Learning Behavior Test' level, were selected among second-year students from a middle school in a small town, Jeollanam-do and randomly assigned to the experimental group(n=22) and the control group(n=23).

Experiment group participated in 'The Program for Heightening Learning Motive', but control group didn't participate. 'The program for Heightening Learning Motive' was performed for 60 minutes every session(standard:45 minutes) and two sessions a week. 'The program for Heightening Learning Motive' was given 13 sessions in 7 weeks.

The measurement instrument was used 'Learning Behavior Test'(for middle · high school students, 2001) by Kim, Gi-seok (Korea University)

A pre-test was carried out before 'The Program for Heightening Learning Motive' and a post-test after the program to two group (experiment group, control group), and then a follow-up test was given 10 days later.

The statistics were analyzed by Repeated measure ANOVA. The main results of this study were as follows;

(1) 'The Program for Heightening Learning Motive' showed a more meaningful effect in the Learning Habit and 2 sub-domains(Learning Motive and Learning Behavior) of the underachievers.

(2) 'The Program for Heightening Learning Motive' was not effective to the meaningful change of the underachiever's surroundings and personality etc.

'The Program for Heightening Learning Motive' helped gain the proper method not only for improving underachievers' Learning Motive and Learning Behavior but also for inspiring the will to learning and confidence in school life.

And two suggests were made.

First, the clear concept about underachiever should be established and instruments to distinguish of state level should be developed and supplied.

Second, the educational programs and learning materials should be developed and supplied for underachievers.

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

교육은 개인의 소질, 능력, 적성에 알맞은 교육내용과 기회를 제공하여 인간의 잠재적 가능성을 최대한으로 신장시킴으로써 개인으로서의 만족한 생활은 물론, 국가 사회의 발전에 기여할 수 있도록 조장시켜 주어야 한다.

교사는 학생과의 만남을 통하여 학생 개개인의 학습 특성을 적시에 확인하고, 이에 따른 적절한 학습과제를 마련해 줌으로써 학생들이 계속적으로 의미 있는 학습활동을 전개할 수 있도록 도와주는데 있다(한상호, 1989). 그러나 실제 학교교육의 현상은 교수-학습자료의 부족, 교사의 업무 부담의 과중, 다인수 학급에서의 획일적인 학습지도 등으로 학습자 개개인의 특성을 고려한 학습지도를 곤란하게 하고 있다. 이로 말미암아 많은 수의 학습부진아가 출현하게 되었고 학습 시 계속적인 소외로 인하여 부진은 누적되었으며 이것은 그들이 정상수준에의 학력회복에 대한 의욕을 거의 상실하게 하는 결과를 초래하게 되었다(강주원, 2000).

교육의 관심은 마땅히 바람직한 방향으로의 삶에 두어야 하며, 그 삶은 인간답게 사는 삶이어야 한다. 그러나 교육의 실제에는 많은 거리가 있다. 따라서 무엇을 어떻게 하는 방법을 아는 것, 즉, 절차의 지식이야말로 오늘날 학교에서 가르쳐야 할 핵심이라고 생각된다.

Bruner의 ‘교육의 과정’을 해설한 사브로는 “학습하는 방법의 학습은 실로 새로운 학력, 바로 그것이며, 학습하는 방법은 스스로 학습하는 능력이다”라고 말함으로써 학습의 새로운 방향을 제시하고 있다(심재선, 1996에서 재인용). 스스로 학습해 갈 수 있는 방법을 익히는 학습, 그것은 새로운 특별한 학습 방법이 있다기보다는 지금까지의 학습지도 방법들 속에서 오히려 쉽게 찾을 수 있다. 교육현장에서 학생들과 부딪히는 여러 문제 중에서, 수업 중에 발생하는 학습문제를 다루는데, 교사로서 학습자료의 좋고 나쁨, 교사의 지식, 참고 도서의 많고 적음, 기타 학습을 촉진하기 위한 도구가 학습에서 중요하기는 하지만, 학습자가 행동을 하지 않는 한 학습효과는 기대하기 어렵다.

학습부진아의 원인에 대하여 많은 학자들이 여러 가지로 규정하고 있으나

대체적으로 큰 원인은 학습동기의 부족과 학습을 저해하는 부적응 행동에 있다고 본다. Biggs(1978)는 공부과정의 모형에서 학습자의 개인적 특성과 제도적 변인들을 예상 변인으로 보았으며 이것의 영향을 받는 가치관, 동기, 전략을 학업 성취의 과정 변인으로 보았다. 학습하려는 동기가 강하게 유발되면 학습하고자 하는 유인 때문에 학습 내용의 양이 많고 질이 좋으며 비교적 오류를 적게 범하고 학습의 속도도 빨라진다는 의미에서 학습동기가 전략과 학업성취에 모두 영향을 준다고 할 수 있다(김창걸, 1981; 이조원, 2000에서 재인용).

학습 장면에서 있어서 학습자가 자연히 행하는 학습 방법인 학습습관과 개인의 학습행동을 결정하는 원동력으로써 교육 상황에 있어서 학교 학습과 깊은 관련이 있는 학습동기는 의도적 계획적인 훈련을 통해 높게 육성될 수 있음이 다양한 피험자를 대상으로 실험한 결과 입증되었다(McClelland, 1964, 1968; 임두순, 1989; 이조원, 2000에서 재인용). 따라서 학습습관과 학습동기를 학습 전략 프로그램을 통해 육성시킬 수 있다면 그러한 프로그램은 학습자의 발전을 촉진하고 학습의 효율성을 기하기 위한 효과적인 방법이 될 수 있다. 그러므로 학습에 영향을 미치는 원인 중 환경적인 원인이나 성격적인 원인, 혹은 기초학력 등은 변화시키기 어려우나 학습에 대한 동기를 지니지 못한 학습자에게는 동기를 길러주고, 이미 동기를 지닌 학습자에게는 강화해 주는 것은 교육적으로 의미 있는 일이다(이석한, 1989; 이조원, 2000에서 재인용).

학습동기를 향상시키는 일은 결국 학습자, 교사, 부모, 교육자의 주요 관심사인 학업성취를 향상시키는 일이 된다. 따라서 교육을 통한 장기적인 안목에서 본다면 긍정적인 학습동기를 촉진하도록 도와주는 것이 절실하다고 본다. 이화 여자 대학교 인간 발달 연구소(1972)에서는 지능은 보통이나 다른 어떤 요인에 의해 학습을 가능성만큼 성취하지 못하고 있는 아동을 학습 부진아(Academic Retardation)라고 하며 지능이 보통이하인 아동이나 경계선 아를 의미하는 학습 지진아(slow-learner)와 구별하여 사용하고 있다.

반면 박성익(1989)은 우리나라의 교육적 생태의 특수성을 고려하여 과밀 학급, 교수-학습자료의 부족 등으로 누적적인 학습 결손이 초래된다는 점에서 학습부진아를 다음과 같이 정의하고 있다.

“학습부진이란 정상적인 학교학습을 할 수 있으면서도 선수 학습 요소의 결함으로 인하여, 설정된 교육 목표에 비추어 볼 때 수락할 수 있는 최저 학업 성취 수준에 도달하지 못한 학습자”를 말한다.

서병완(1984)의 조사에 의하면 학습 부진 원인에는 가족 갈등으로 인한 부진이 44%, 학습동기 결여로 인한 부진아가 52.7%, 교수·급우와의 갈등으로 인한 부진아가 3.3%으로 학습동기 결여로 인한 학습부진아가 가장 많은 것으로 나타나고 있다. 학습부진아의 학습부진의 주요 원인이 학습동기의 부족에 있는 만큼 그들의 학습동기를 향상시켜 주는 것이 그들의 학업성취를 향상시키는 지름길임을 알 수 있다. 따라서 학습부진아의 학습을 향상시키려면 그들을 대상으로 한 학습동기 향상의 방법들이 연구되어야 한다.

본 연구에서는 이와 같은 연구의 필요성을 기초로 하여, 학습 부진아들의 학습 부진의 원인이 학습동기의 결여와 학습태도의 부적응을 전제로 하여 학습동기 향상 프로그램이 학습부진아들에게 동기향상과 학습태도 등 학습행동에 얼마나 효과가 있는가를 하위 영역별로 탐구한다. 그리고 이를 토대로 학습부진아들에게 학습의욕과 자신감 및 바른 태도를 함양하여 학교생활에서 자신감을 갖고, 자아 성취에 도움을 주고자 함이 본 연구의 목적이다.

2. 연구 문제

본 연구에서는 학습동기 향상 프로그램의 적용을 통하여 학습부진아의 학습동기와 학습습관의 효과를 알아보기 위하여 다음과 같이 연구 문제를 설정하였다.

- 첫째, 학습 동기 향상 프로그램은 학습부진아들의 ‘학습 동기’를 의미 있게 향상시키는데 효과가 있는가?
- 둘째, 학습 동기 향상 프로그램은 학습부진아들의 ‘학습 태도’를 긍정적으로 변화시키는데 효과가 있는가?
- 셋째, 학습 동기 향상 프로그램은 학습부진아들의 ‘환경·성격 요인’을 의미 있게 변화시키는데 효과가 있는가?

3. 용어의 정의

1) 학습부진아

학습 부진아란 ‘학습부진아란 정상적인 학교학습을 할 수 있으면서도 선수 학습 요소의 결함으로 인하여, 설정된 교육목표에 비추어 볼 때 수락할 수 있는 최저 학업성취 수준에 도달하지 못한 학습자’(박성익, 1986)로 정의되고 있으며, 한국교육과정평가원(1998)에서는 ‘정상적인 학교학습을 할 수 있는 잠재 능력이 있으면서도 환경요인이나, 그것의 영향을 받은 개인의 성격, 태도, 학습습관 등의 요인으로 인하여, 교육과정상에 설정된 교육목표에 비추어 볼 때 최저 학업성취 수준에 도달하지 못한 학습자’로 학습부진아를 정의했다.

따라서 본 연구에서는, 학습 부진아란 ‘정상적인 학교 학습을 할 수 있는 능력이 있으면서도 학습동기와 태도 및 환경·성격적인 결함으로 그들의 잠재 능력을 펼치지 못하여 기대되는 학업성취에 이르지 못하는 학습자’로 정의한다.

2) 학습 동기

정원채(1990)는 동기는 심리 생리적, 내적 과정으로 “어떤 내부적인 결핍에 의해 평형이 파괴되며 그 파괴된 평형을 회복시키려는 욕구가 생겨나는데 그러한 욕구를 충족시킬 수 있는 방향으로 활성화시키고 지속시켜 나가는 내적 상태”라고 정의하였다.

따라서 본 연구에서는 학습 동기란 ‘학습자가 교육 목표에 호응하는 반응을 보이며 학습 활동에 적극적으로 참여하는 내적 심리적 태도’로 정의한다.

3) 학습 습관

학습 습관이란 ‘교사가 학생들에게 지식과 기능을 전달하고 습득시키는 과정에서 학생들이 학습 자극을 향한 적절한 몸가짐을 가지고서 교사의 지시에 응하며, 능동적으로 수업에 참여하고 주어진 학습 과제를 완수하는 것’ 등을 본 연구에서는 지칭한다.

II. 이론적 배경

1. 학습부진아의 개념

1) 학습부진아의 정의

학습부진아의 개념의 문제는 학습부진아 연구에 있어서 끊임없이 계속되어 온 논쟁이다. Clement(1966)는 학습부진아의 개념을 무려 38개로 정리하였을 정도로 학습부진아의 개념은 다양하게 사용되어 왔다.

학습부진아에 대하여 본격적인 연구가 등장하게 된 것은 1947년 Alfred H. Strauss와 Laura E. Lehtinen에 의해 서 ‘뇌 상해 아동의 정신 병리학과 교육’이 발간되면서부터이다(박병량, 1980; 이조원, 2000에서 재인용).

T. S. Frain(1960)은 학습부진아란 “지적 능력이 보통이하이며 I.Q의 범위로 는 70~ 89에 속해있는 아동들”이라고 지적하고 있으며 C. Ram(1960)은 학습부진아들은 “학년 진급에 만족할 만한 학습 결과를 기대할 수 없으며, 동년 배 집단에 상당하는 학업 성적을 얻는 데 어떤 장애를 받고 있는 아동”이라고 말하고 있다(이조원, 2000에서 재인용).

국내에서의 연구는 이화여대 인간 발달 연구소(1972)에서는 “지능은 보통이나 다른 어떤 요인에 의해 학습을 가능성만큼 성취하지 못하고 있는 아동”을 학습부진아라고 하였고, “지능이 보통 이하인 아동이나 경계선아”를 학습지진아라고 하여 두 종류의 아동을 구별하고 있다.

정원식(1979)은 지능의 수준에 대해서는 별다른 제약을 두지 않고 개인의 학습 가능성에 비추어 보아 기대되는 성취 수준에 미달되어 잇는 아동을 학습부진아라고 정의했다.

서봉연(1971)은 지능 편차치와 학업성취 편차치가 -10 이상이어야 한다고 주장했고, 여광웅(1982)은 이 때의 성취수준은 대체로 지식 위주의 교과에 한정되어 있으며 창의성과 관계 깊은 예능교과와 실기 교과와는 큰 관계가 없다고 지적했다.

이상로(1971)는 학습부진의 현상을 정상적인 능력을 갖추었음에도 불구하고 자신의 노력과 성격 및 기타 환경적 요인으로 인해 자신의 능력만큼의 성취를

보이지 않는 경우로 설명하였다. 이때 정신박약아는 1~3%, 학습부진아는 19~24%의 출현율을 보인다고 하며 학습부진아 문제의 심각성을 지적했다.

한편 황정규(1979)는 개인의 내적 혹은 외적 원인에 의해 그 개인의 발달 수준 및 교육단계에서 요구하는 학습과제에서 수락할 수 있는 최저 성취 수준에 도달하지 못한 학습자를 학습부진아로 정의했다.

박성익(1986)은 우리나라의 교육적 생태의 특수성을 감안하여 과밀학급, 교수-학습 자료의 부족 등으로 누적적인 학습결손이 초래된다는 점에서 학습부진아를 개념화하고 있다. “학습부진이란 정상적인 학교학습을 할 수 있으면서도 선수 학습 요소의 결함으로 인하여, 설정된 교육목표에 비추어 볼 때 수락할 수 있는 최저 학업성취 수준에 도달하지 못한 학습자”를 말한다.

최근의 연구를 보면, 채규만(1997)은 학습부진아는 타고난 능력에 비해 학업성취가 떨어지는 학생에 대하여 학교나 가정에서 일반적으로 사용하는 용어라고 하였으며, 김동일(1999)은 학습부진을 아동의 잠재적인 지적 능력 수준에 비해 학업성취가 현격하게 뒤떨어지는 상태로 보았으며, 소위 ‘불일치 준거(discrepancy criteria)’에 의해 설명되는 능력-성취의 편차라고 개념화하였다.

교육부(1999)는 학습부진아를 “지능은 정상이나 읽고, 쓰고, 셈하기(3R's)를 포함한 각 교과가 요구하는 최소한의 학업성취 수준에 미달한 자”로 정의했다.

한국교육과정평가원(1998)에서는 “정상적인 학교학습을 할 수 있는 잠재능력이 있으면서도 환경요인이나, 그것의 영향을 받은 개인의 성격, 태도, 학습습관 등의 요인으로 인하여, 교육과정상에 설정된 교육목표에 비추어 볼 때 최저 학업성취 수준에 도달하지 못한 학습자”로 학습부진아를 정의했다.

이상의 개념을 정리해 보면 학습부진이란 지능이나, 기초학습능력, 학업성취의 가능성 등은 가지고 있으나 여타 교육환경들로 인하여 최저 수준에 미달된 학업성취를 보이는 학생을 말한다.

학습부진아는 잠재력을 갖고 있으면서 환경적인 결함으로 그들의 잠재능력을 펼치지 못한 아동이다. 다시 말하면 이들은 선천적인 바보가 아니라 가정 환경의 교육적 결함으로 언어 능력 발달, 추상적 개념 발달 등 지적 발달은 물론 정서적 발달이 뒤진 상태로 학교에 들어가서 준비성의 결함과 학교 학습에서의 실패로 인한 학습 결함의 누적으로, 주어진 학습 과제를 성공적으로 수행할 수 없는 아동이다.

학습에는 지능, 선행학습 경험, 학습동기, 지적 흥미, 주의 집중력, 자신감

등 여러 지적 기능과 정의적인 요소들이 필요하다. 주어진 학습 과제를 성공적으로 수행하기 위해서는 이런 여러 가지 지적 기능과 정의적인 요소들을 효과적으로 동원, 활용하는 기능이 필요하다.

학습부진아는 이러한 기능이 부족해서 학교 학습에서 실패를 계속하고 있는 아동이다. 따라서 학습부진아란 주어진 학습 과제를 수행하는 데에 필요한 학습 기능이 부족한 아동이라고 정의할 수 있겠다.

<표-1> 학습 부진아의 개념정의들의 비교(학습부진아의 이해와 교육, 김선외 공저, 2001)

연구자	개념정의	기대수준 (지적능력)
이대인간 발달연구소(1972)	가능성만큼 성취하지 못한 아동	지능 : 보통
정원식 외(1979)	개인의 학습 가능성으로 보아 기대되는 성취수준에 미달한 아동	지능 제한 없음
이상로(1971)	지능과 비교해 학업성취가 떨어지는 아동	지능 제한 없음
교육부(1999)	3R's포함하여 각 교과목의 최소 학업성취 수준 미달	지능: 정상
채규만(1997)	원인: 학습장애, 주의력결핍장애	지능: 정상에 가까움
박성익(1999)	원인: 선수학습 결손 교육목표상 최소 학업성취기준에 미도달자	정상적 학교학습능력
김동일(1999)	능력-성취의 편차	지적 능력 수준

우리나라에서의 다양한 학습부진의 개념들을 정리하면 다음과 같은 특징을 알 수 있다.

- ① 학습부진의 발생 원인보다 결과적인 현상에 초점을 두고 있다.
- ② 학습부진의 원인을 개인 내적인 것보다 환경적인 것에 두고 있다.
- ③ 학업성취와의 비교 준거를 주로 지적능력에 두고 있다.
- ④ 주로 학업성취가 낮은 학생을 대상으로 하고 있다.

본 연구에서는 학습부진아를, 위에서 살펴 본 바와 같이 여러 가지로 정의될 수 있으나, ‘학습 부진아란 정상적인 학교 학습을 할 수 있는 능력이 있으면서도 동기와 태도 및 환경적인 결함으로 그들의 잠재 능력을 펼치지 못하여 기대되는 학업성취에 이르지 못하는 학습자’로 규정하고자 한다.

2) 학습부진의 원인

「학습부진아의 이해와 교육」(김선 외 공저, 2000)”에 의하면 학습부진의 현상을 설명하는 접근방식에는, 학습부진 현상을 학습자 자신의 능력이나 기능 결함 등 발달심리학적 측면에서 분석하려는 입장과 학습자의 환경적 측면에서 분석하려는 2가지의 입장이 있다. 학습부진의 원인은 다음과 같이 발달심리학적 원인, 인지적 원인, 정의적 원인, 환경적 원인, 수업관련 원인으로 구분될 수 있다.

(1) 발달심리학적 원인

- ① 학습장애- 뇌 손상으로 인한 학습상의 곤란을 의미한다.
- ② 정신지체- 일반적 정신지체는 정상적인 유전자 배합의 결과에 의해 우연적으로 나타나는 것으로 모든 정신지체의 80% 정도가 이에 속한다. 이들은 신체적으로 정상적이며, 뇌 손상이나 신경학적 결함도 없으며, 지체의 정도 또한 약한 편이다.
- ③ 정서장애- 내적 요인은 주로 신경계통이나 생리계통의 이상으로 야기되고 지속적이며, 외적 요인은 환경에 의한 경우이다.
- ④ 주의력 결핍-과잉행동장애- 학습에 흥미를 느끼지 못하거나 정서장애가 너무 심해서 학업에 전혀 관여할 수 없어 야기되는 학습부진이 여기에 속한다.

(2) 인지적 원인

① 지적능력의 부족

- 정상적으로 학습을 할 수 있는 정상아의 지적 기준은 IQ 85이다. 보통 IQ 70 이하는 정신지체, IQ 70~85의 영역에 속하는 아동은 학습지진아라고 분류한다. 대체적으로 학습부진아의 지능지수는 IQ 85~100에 해당하는 경우가 많다.

② 기초학습능력의 부족

- 인지능력: 교실환경과 다른 학습 상황에서 학습에 적절한 자극을 받아들이지 못하고 불필요한 자극들을 인지하는 경우가 이에 해당된다.
- 지적 학습능력: 사실과 개념들 간의 관계를 이해하는 능력이 부족하면 학습에 커다란 지장을 초래할 것이다.
- 수업이해력: 적성과는 달리 수업내용이나 수업에서 이용되는 여러 자료 및 학습 절차를 이해하는 학습자의 능력을 말한다.

③ 선수학습의 결핍

- 학습요소들 간에는 위계적인 관계를 갖고 있어서 전 단계의 학습을 하지 않고는 다음 단계의 학습을 하기가 곤란하다.

④ 언어능력의 부족

⑤ 특수 능력의 부족

(3) 정의적 원인

① 학습동기의 결여

- 동기와 학업성취와는 높은 상관성이 있음을 여러 연구에서 밝히고 있다. 다만 동기의 강도를 측정하는 일이 어려우므로 조작적으로 다루기가 힘든 변인이다. 동기의 개선은 곧 성정 향상의 수단이 될 수 있다. 동기 중의 하나인 성취동기는 육성이 가능한 것으로 학업성취와는 높은 상관성이 있음을 여러 연구에서 밝히고 있다.

② 부정적 자아개념

- 학업부진아는 일반적인 자아개념에 있어서도 부정적일 뿐만 아니라 특정한 학습 과제에 관련된 자아 개념은 특히 부정적이다. 그러니까 특정 과제에 대해서 자신감이 없고 배우기를 두려워하거나 자기와는 무관한 것으로 여기기 쉽다. 이러한 학과목에 대한 자아개념이 학업부진의 원인이 됨은 명백한 일이다.

③ 불안

- Gaudry와 Spielberg(1971)의 연구에 의하면 높은 불안상태를 보이는 학생들은 일반적으로 자기비하가 심하고 모험을 좋아하지 않으며 백일몽에 빠지는 경향이 있으며, 초등학교 저학년 시기에 시험과 불안간에 형성된 부적인 상관관계는 학년이 높아져도 계속 영향을 주는 것으로 나타났다.

④ 자기조절 학습능력의 부족

- 자기조절 학습능력이란 자기 효능감에 대한 인지를 근거로 학업성취목표를 달성하기 위해 여러 전략을 활용하는 것을 말하는데 학습부진아들은 자기조절 학습능력 주에서 일부만을 가지고 있거나 이들을 잘 활용하지 못하고 있다.

⑤ 학교공포증

- 학교에 가지 않으려는 아동 중 일부는 학교공포증이나 학교 거부증을 가지고 있다. 이런 증후를 보이는 아동은 교사나 부모들에 의해 쉽게 인지되지 않는 신경증이나 혹은 불안장애를 가지고 있다.

⑥ 좋지 않은 학습습관

- 공부할 때 자세를 바로 하고 일정한 시간을 지속하면서 열중하는 습관을 갖는다는 것은 매우 중요하다. 일정한 과제에 열중하고 사전이나 안내서를 이용하면서 스스로 문제해결에 도전하는 자세로서 공부하는 요령과 습관을 가지고있는 경우와 그렇지 못한 경우와는 성적에 큰 차이를 가져온다. 학습 부진아는 대개 이러한 학습습관이 확립되어 있지 않다.

⑦ 인성적 통정의 결여(이조원, 2000).

- 인성이 통정되어 있지 않아 따르는 높은 포부수준을 갖다가 갑자기 포부수준을 내리는 등 균형을 잃은 행동을 하거나 행동의 방향이 불안전해지면 공부에서도 성과를 기대하기 어렵다. 정신쇠약이 되거나 불안 신경증과 같은 정신건강에 이상이 생겼을 때도 학습의 능률을 올리지 못한다. 심한 경우는 치료를 받아야 할 병적인 상태가 된다.

병적인 상태에 이르지 않는다 하더라도 심한 열등감에 젖어 있거나 주위가 산만하고 자기 중심성이 강한 어린이에게서도 이러한 인성의 통정이 결여된 것을 엿볼 수가 있다. 결과적으로 학업성적이 뒤떨어지게 된다. 인성의 통정이 라는 변인은 광범한 특성들을 포함하고 있어서 조작적으로 변별해내기 어려운 것이나 생활지도에서 중시해야 할 요인이다.

(4) 환경적 요인

① 가정 환경적 요인

- 학습부진아가 되는 원인 주에 중요한 부분은 가정의 환경적 문제에 있는데 이를 개관하면 다음과 같다(황응연, 1979).
 - * 영양, 위생, 생활공간의 결핍은 학업성취능력을 저하시킨다.
 - * 초기 경험의 영향은, 특히 감각적 자극의 결핍은 정서 불안과 사회적 반응의 결함을 유발할 수 있다.
 - * 부모의 양육 방법은 자녀의 행동 특성에 영향을 준다.
(거부적, 권위적, 방임적, 비성취적, 폐쇄적 태도)
 - * 기초학습능력을 습득하기 위한 자극의 부족은 학습부진을 초래한다.
 - * 문화 실조는 지각의 세계와 자아의 확대를 저해한다.
- 교육개발원 보고서에서 가정환경 원인을 다음과 같이 주장하였다(이조원, 2000에서 재인용).
 - * 부모 자녀 관계의 장애: 부모-자녀 관계가 원만하지 못하고 특히 갈등관계에 있으면 부모가 요구하는 학업에 태만하게 되고 때로는 심한 반발을 하게 된다. 갈등이 심하면 인성적인 문제를 유발하게 되지만 학업에도 지장을 주게 된다. 부모가 너무 지나친 기대를 하거나 방임을 하는 경우도 학업 부진이 될 수 있다.
 - * 형제간의 갈등: 여러 형제들 속에서 자라고 있는 어린이가 불공평한 대

우를 받거나 형제간의 갈등을 가지면 가정에서의 학습 생활에 지장을 초래하게 된다. 가정학습이 원만하지 못할 뿐만 아니라 집에서 생긴 욕구불만이나 심적인 긴장이 그대로 학교생활에 연장되어서 학업에 지장을 초래하게 되고 포부수준이 낮아진다. 형제간의 갈등 역시 학업부진의 원인이 된다.

- * 가정의 가장 낮은 경제·사회적 지위: 일반적으로 경제·사회적 지위가 낮은 하류 가정 출신의 어린이들이 성적이 떨어진다는 것이 사회학자들의 연구의 결과이다. 포부수준이 낮고 문화적으로도 빈약한 가정의 어린이들은 자신도 포부수준이 낮고 성취동기가 낮게된다. 이러한 가정배경은 학업 부진의 원인이 된다.

이상과 같이 학습부진아들은 발달초기에 지적 자극의 결핍, 지적 경험의 부족 언어모델의 불량 등 가정환경의 교육적 결함으로 기초개념의 부진, 언어능력의 부족, 지적 흥미 및 지적 호기심의 상실, 학습동기의 상실, 부정적 자아개념의 형성 등 많은 학습기능이 부족한 상태로 초등학교에 들어가게 된다.

② 사회 환경적 요인(김선 외 5인, 2001).

- 개인의 사회화 과정을 학습의 과정이라 한다면, 사회 환경이 개인의 학습에 상당한 영향을 주는 것을 부인할 수 없다. 개인의 사회화를 위한 학습과정에 관련되어 있는 요소들은 동년배 집단, 대중매체, 사회병리 현상 등이다.
- 동년배 집단으로부터 수용과 거부의 경험을 통해 긍정적 내지 부정적 자아개념을 형성하게 되고 학습활동에 지대한 영향을 준다.
- 대중매체의 영향은 청소년 비행의 원인 중 가장 강력한 것으로 고려된다. 특히 전자 매체들이 폭력이나 불건전한 내용을 전달함으로써 학습활동과는 관계없는 일에 너무 많은 시간을 허비하게 되는 원인이 되기도 한다.
- 사회적 병리 현상들은 학생들에게 학업에 몰두하기보다는 다른 곳에 관심을 갖게 하거나, 건전하게 살아가기보다는 가급적으로 쉽게 편하게 살아가도록 부추기고 있다.

③ 학교 환경의 요인

대부분의 선생님들은 정상적인 환경에서 정상적으로 발달한 아동을 대상으로 지시하고 설명한다. 따라서 교육적으로 부족한 환경에서 자란 아동들은 기

초개념 및 언어능력의 부족으로 학교생활의 초기부터 선생님의 지시나 설명을 이해하기가 힘들다. 더욱이 이들은 추상적인 개념과 표현력이 부족하기 때문에 선생님의 질문에는 더욱 반응하기가 곤란하다. 그리고 이들은 지적 흥미와 지적 호기심도 부족하고, 학습 속도도 느리다. 때문에 획일적이고 속도가 강조되는 학교 학습에서 날이 갈수록 이들은 실패가 많아지고 지적 흥미나 학습동기는 더욱 줄어들고 주위 집중력도 약화된다. 처음 얼마간은 이들에게 약간의 관심을 갖던 교사들도 이들의 거듭되는 실패로 이들의 지도를 포기하고 이들에게 지적 성취를 기대하지 않게 되고 만다. 결과적으로 이들의 계속되는 지적 실패는 지적 흥미와 학습동기의 상실 부정적인 개념의 형성, 주위 집중력의 약화를 가져오고 이 같은 정의적 결함은 지적 실패를 더욱 가중시켜 학습 결함을 날로 누적되는 악순환을 낳게 된다(김선 외 5인, 2001).

이상에서 살펴본 바와 같이 학습 부진아는 가정과 학교에서의 교육적 혜택을 못 받아 주어진 학습과제를 수행하는 데에 필요한 학습 기능에 결함을 갖게되어 정상적인 학교 학습을 수행하기 어려운 처지에 이르게 된 것이다.

(5) 수업 관련 원인(김선 외 5인, 2001)

① 수업의 질과 관련된 원인

우리나라의 교실 상황을 살펴볼 때 교사의 행동과 수업 여건이 많은 학습부진아를 만들어 내고 있다는 추측을 가능하게 한다. 미국이나 선진국에 비해 우리나라의 교육 여건은 열악하다고 볼 수 있다. 수업이 학습자에게 적절하게 진행되지 못한다면 당연히 학습부진아를 만들어 낼 수밖에 없을 것이다. 수업의 질과 관련지어 학습부진아의 문제를 생각해 볼 때 다음의 몇가지를 생각해 볼 수 있다.

- 다인수 학급과 이질집단은 풍부한 학습 경험을 제공하는데 부리하며, 자연스럽게 학습부진아를 양상하고 '교육적 기아'현상을 초래한다.
- 과다한 교육 내용의 체계는 지적 능력이 낮은 학생들에게 어려움을 준다.
- 동일한 수업방법의 획일적인 적용은 학습부진아에게 불리하다.
- 교사의 그릇된 학생관에 의한 학생의 태도와 감정의 손상은 학습자의 학습활동에 영향을 주어 학습부진을 유발할 수 있다.

② 수업환경과 관련된 원인

- 물리적 환경 요인: 교실의 넓이, 채광, 환기, 방음, 색채, 책상 의자의 치수, 학교의 위치, 교육 기자재
- 인간관계 요인: 동료집단, 교사와의 인간관계
- 문화적 요인 : 인간이 정상적으로 성장하기 위해선 물질적, 정신적인 요소가 모두 필요하다. 어느 하나가 제대로 충족되지 못하여 생기는 결핍을 문화 실조라 한다. 이는 문화적인 기회의 박탈로서 적절한 기회를 얻지 못해서 생기는 학습결손의 결과가 된다.

3) 학습부진아의 특징

학습부진아들은 지적, 정의적 행동특성 면에서 보통의 또래들과는 의미 있게 다르다. 그 동안 많은 학자들이 학습부진아들의 행동특성에 대해 여러 가지로 설명해 왔다. 학습부진아 연구가 시작된 비교적 초기에 Kirk 등(1955)은 학습부진아들이 지적, 정의적, 사회적, 신체 및 신경 발달에 있어서 일반아동에 비해 현저한 차이를 보인다고 하면서 다음과 같은 특성들을 지적한다.(김선 외 5인, 2001).

- * 주의력의 지속력이 없고 산만하다.
- * 상상력과 창의력, 사고력이 제한되어 있다.
- * 자극에 대한 반응 시간이 더디다.
- * 매사에 무관심하고 자신이 없으며, 의타적이고 흥분과 민감성을 보인다.
- * 지적으로 지진하며 특히 읽기에서 더 심하고 성취연령이 생활연령에 비해 낮은 편이다.
- * 자기 신뢰감이 결여되어 있거나 쉽게 상실된다.
- * 남에게 잘 속고 마음이 불안정하며 수줍음을 잘 타고 복종적이다.
- * 파지 및 기억력이 낮다.
- * 추상적 사고, 상징적 표현, 결과의 평가, 예측 등의 능력이 약하다.
- * 관념의 전이, 흥미의 지속성이 결여되어 있다.
- * 자제력이나 상황의 변화, 대인관계의 적응력이 약하다.
- * 독창성, 어휘력, 집약성, 합리성, 개념구성, 판별력, 분석력 등의 수준이 낮다.

- * 공포, 불안 등에 의하여 쉽게 혼란을 느낀다.
- * 게으른 편인데, 이것은 건강 및 정서적인 부적응에서 기인된다.
- * 조속적 결과를 기대하며 결론을 비약하려는 경향이 강하다.

(1) 지적 특징

지능이 학교 학습과 밀접한 관계를 맺고 있다는 것이 지금까지의 지능의 학업 성취도와의 상관 연구로 수없이 밝혀졌다. 학습 부진아들은 일반적으로 학습 정상아에 비해 약간 낮은 지능을 보이는 경우가 많으나 저능아와는 다르다.

그들은 흔히 언어 능력에 있어서 다른 학습 정상아보다는 낮은 경향을 보이는 반면 동작성 언어, 일상생활에서의 비형식적인 언어에 의한 표현생활에 있어서는 정상적이다.

흔히 지능을 학습의 절대적인 요소로 간주하려는 경향이 있으나 사실은 지능이 중요한 한가지 변수일 뿐 그것이 학습 결과를 결정하는 것은 아니다. 기억능력에 있어서도 정상 학생들과 차이를 보이는 바, 그들은 단기적 기억 능력은 현저히 떨어지는 반면에, 장기적 기억능력에 있어서는 비교적 정상적이다(추정옥, 1988; 이조원, 2000에서 재인용).

Abraham은 학습부진아의 지적인 특징을 다음과 같이 나열하고 있다(함세정, 1983; 이조원, 2000에서 재인용).

- 추상력과 창의적 사고가 제한되어 있다.
- 독서 능력이 뒤떨어지며 성취 연령이 역연령보다 뒤진다.
- 파지력과 기억력이 부족하다.
- 추상적 사고력, 기호 취급력, 결과 평가력, 행동결과 예언력이 부족하다.
- 생각의 전환을 알 수 없고 결과가 막연할 때 흥미를 지속할 수 없다.
- 창의 수준, 어휘 수준이 낮고 작업, 인내, 주의 집중, 추리, 정의, 판별, 분석 등의 기준이 낮다는 것이다.

(2) 정의적 특징

학습자가 학업 성취에 이르는 과정에서 학습의 진행과정에 영향을 미치는 여러 요인 중에서 중요한 특성으로 정의적인 면을 들고 있는데, 학습 부진의

정의적 요인은 지식이나 지능적인 면보다는 태도나 인성 등과 같은 학생의 내성적인 원인을 말한다. 정의적 요인은 학생의 학습사와 크게 관계되는 것으로써 습관과 같이 지속성을 갖는 것이 특징이며, 흔히 학습 부진의 정의적 요인으로 과잉 행동성, 주의 집중성이 약하고, 충동성이 높고, 사회적 부적응성, 부정적 자아개념, 낮은 성취 동기 및 학습에 대한 흥미나 호기심을 갖고 있지 못하다(김선 외 5인, 2001).

① 과잉 행동성

학습 부진아는 정상아에 비해 “교실 돌아다니기”, “보다 많이 떠들기” 등 학습 과제와 관련이 없는 자기 목적적 행동을 많이 나타내며 특히 구조화된 상황에서는 과잉 행동을 더욱 많이 나타낸다는 것이다.

② 주의 집중력 부족

한 과제를 학습하는 데 필요한 집중하는데 결함이 있으며, 한가지 일에 지구력을 갖고 주의를 집중하지 못한다.

③ 충동성

학습부진아는 학습의 과정에서 사려성의 결여로 또 하나의 해결 방법을 고려하지 않고 빨리 반응해 버리는 충동적인 인지 형태를 지니고 있다는 것이다.

④ 사회적 부적응성

학습부진아는 누적적인 학습 경험의 실패로 지적인 호기심뿐만 아니라 다른 사람들과 원만한 생활을 유지하지 못한다. 학습 부진에 대한 부모, 선생님의 질책과 동료들로부터의 소외감은 사회적 부적응을 가중시킨다.

⑤ 부정적 자아개념

학습부진아들은 심한 죄책감과 부끄러움을 나타내 보이기도 하며, 자신의 가치에 대하여 많은 의심을 품기도 한다. 이들은 자신의 인생을 부정적으로 보고 있고, 심한 자기 비하의 감정을 나타낸다.

⑥ 성취 동기 수준

학습부진아는 눈앞에 보이는 일에 대한 즉각적인 보상만을 추구하려는 경향이 강하다. 그리고 학업을 성취하거나 체계적으로 정진하려는 태도를 거부한다.

⑦ 학습 태도

학습부진의 요인으로 학업에 대한 흥미 부족, 성적에 대한 무관심, 열등감, 노력 부족, 도전감 부족 등을 들고 있다.

일찍이 정종식(1960)은 학생 가운데 비교적 지능이 우수한 성취아와 학습부진아의 특징을 요약하는 가운데 특히 강조한 것은 다음과 같다.

- 비교적 성취 동기가 낮다.
- 자신감이 결여되어 있고, 정서적 긴장과 불만이 지속되는 편이다.
- 학습의 목표를 뚜렷이 인식하고 매진하려는 태도가 결여되어 있다.
- 자기 충족적이지 아니고 자기 무효감을 느끼는 부정적 자아개념을 지니고 있다.
- 자기 방어적이고 자기 실패를 합리화하려는 경향을 지닌다.
- 책임감이 결여되어 있고 집단에 대해서도 비협조적이다.
- 사회적 활동이 적고 지도성이 부족하며 사회적으로 적응이 잘 안 되는 편이다.
- 학업이나 직업, 그리고 장래에 대한 목표가 뚜렷하지 못하다.

2. 학습부진아 학습습관의 유형

인간은 발달과정에서 유전과 환경의 역동적 상호작용에 의해 각 개인의 고유한 특성이 나타난다. 학습부진아의 행동특성도 다양하게 나타나지만 이러한 특성은 정상아들에게도 볼 수 있으며 학습부진아라고 해서 모든 특성이 동시에 나타나지는 않는다.

학습부진과 관련된 학급에서의 아동의 부적절한 학습습관을 수업에 집중하지 않는 습관으로 분류하면 다음과 같다(이조원, 2000).

수업에 집중하지 않는 습관은 어떤 형태로든지 수업 중에 학습 내용에 집중하지 않는 행동과 교사의 지시에 따라야 할 과업을 하지 않는 행동, 그리고

주어진 학습 과제를 완수하지 않는 것 등을 말할 수 있다.

1) 긍정적 유형 - 수업에 집중하는 습관

* 학습 자극을 향한 적절한 몸가짐

- 정해진 자리에 바르게 앉아 있는 것, 눈은 교사나 칠판 또는 책 등 지시된 곳을 향하는 것 등

* 알맞게 조용히 하는 것

- 책을 읽거나 발표하는 음성이 적절히 클 것, 말없이 학습자극을 향해 활동하는 것 등

* 교사의 지시에 즉시 응하는 것.

- 시키는 대로 곧 따르는 것, 교사의 지시나 언급을 주의 깊게 듣는 것 등

2) 부정적 유형 - 수업에 집중하지 않는 습관

* 눈, 머리, 몸의 방향이 학습 자극에서 벗어난 경우

- 눈이나 머리가 학습자극이 아닌 다른 곳을 향한 것, 몸이나 머리를 다른 아동에게 돌리거나 다른 아동을 주목하는 것.

* 교사의 지시에 잘 응하지 않는 행동

- 발표 시간이나 토의 시간에 글씨를 쓰는 것, 교사의 질문이나 지시, 언급을 무시하는 것, 손들지 않고 또는 지명되지 않고 교사의 물음에 함부로 답하는 것.

* 수업과 관계없이 소리내는 행동

- 옆자리 아동과 이야기하고 장난하는 것, 주위 아동이 하는 일을 참견하는 것, 주위 아동을 괴롭히거나 그의 일을 방해하는 것, 수업에 관계없이 하는 옆자리 아동과의 신체적 접촉의 일체, 비 학습 지향적인 노래, 괴성, 웃음 등의 발성 일체.

* 수업과 관계없이 부적절한 행동

- 자기 신체의 일부에 집중되어 있는 것, 연필이나 다른 도구를 가지고 장난 하는 것, 연필을 꺾고 있거나 자기 학습용구를 정리하는 것, 자기 노트나 물건을 다른 사람에게 장난삼아 보이는 것, 공연히 책장을 뒤적이거나 다른 쪽을 펴고 있는 것.

* 불안정하거나 소란스런 행동

- 책상이나 의자를 흔들거나 움직이는 것, 발을 구르거나 학습 시설을 발로 차는 것, 자주 일어나거나 온몸을 계속적으로 움직이는 것, 마음대로 자리를 뜨고 돌아다니는 것.

이상에서 살펴본 바와 같이 학습부진아의 수업 중 행동특성은 다양하지만 한 아동에게서 이런 행동 특성들이 모두 나타나는 것은 아니고 또한 서로 독립적인 것도 아니다.

이러한 행동특성들 간의 상호관계를 설명할 때 한 특성이 다른 특성으로 영향을 줄 수 있다. 즉 과잉행동→주의집중 결여→기억장애→학업실패→과잉행동의 증가로 나타날 것이며, 또한 주의집중장애가 주의산만→식별장애→부적절한 자극수용→일반화의 결여→학업실패→정서장애→보다 약한 자극수용의 순으로 특성간의 관계를 생각할 수 있다(유은석, 1996)

학습부진아의 행동특성으로는 주의집중력, 지각력, 개념 형성력, 운동기능, 언어기능 면에서 곤란을 겪고 있음을 알 수 있다. 그러나 학습부진 현상은 매우 복잡 다양하고, 또 정상 발달의 학습자에게도 나타난다는 점도 고려하여 그 특성을 생각할 필요가 있다.

3. 학습동기의 의미와 종류

1) 학습 동기의 의미

동기란 인간으로 하여금 어떤 행동을 시작하도록 하고, 그 행동을 활성화시키고, 그 행동을 어떤 방향(목표)으로 움직이게 하고, 그 목표를 이루기 위해 특정 행동을 지속시켜 나가는 내적인 상태라고 정의되고 있다(McClelland,

1985; Woolfolk, 1975; 김영채, 1990; 김언주, 1992; 정원식 외, 1994; 윤운성, 1995; 이성진, 1996; 정종진, 1996; 변영계, 1999; 심재선, 1996; 이조원, 2000에서 재인용).

학습동기는 학습의 출발 단계에서 특히 중요한 요인으로 작용할 수 있다. 즉 학습동기는 학습의 원인 제공이 됨과 동시에 학습의 효과를 결정지어 주는 주요 요인이 된다(Ausubel, 1968; 심재선, 1996에서 재인용).

Bruner(1975)는 학습동기를 학습의 경향성 또는 학습하고자 하는 의지로 정의하고 있다. 학습의 경향성은 문화적 요인, 동기 유발의 요인, 개인적 요인에 따라서 학습 의욕과 문제 해결에 영향을 주게 된다(심재선, 1996에서 재인용).

학습동기에 포함될 수 있는 여러 개념들은 어떤 교과에 대한 관심과 욕구, 그리고 목표에 대한 지향, 현재 지각하고 있는 것에 대한 호의적, 비호의적 감정을 갖은 태도가 있다. 이러한 개념들은 학습동기에 영향을 미치게 된다.

정원식(1979)은 학습동기란 “학습자가 교육목표에 동조하고 학습활동에 적극적으로 참여하는 심리적 태도”를 의미한다고 정의하였다.

정원채(1990)는 동기는 심리 생리적, 내적 과정으로 “어떤 내부적인 결핍에 의해 평형이 파괴되며 그 파괴된 평형을 회복시키려는 욕구가 생겨나는데 그러한 욕구를 충족시킬 수 있는 방향으로 활성화시키고 지속시켜 나가는 내적 상태”라고 정의하였다. 따라서 학습동기도 학업성취를 위한 동인과 그의 충족을 위한 노력 또한 활동의 활성화와 지속의 정도를 설명해 주는 중요한 개념으로 보았다(이조원, 2000에서 재인용).

2) 학습동기의 종류

(1) 내적 학습동기

일반적으로 학습동기는 내적 학습동기와 외적 학습동기로 나뉘어진다.

내적 학습동기(intrinsic motivation)란 내재적 동기 또는 본질 동기라 부르기도 한다. Deic(1987)은 내적 동기란 호기심, 흥미, 욕구 등의 내적 요인이 학습 활동의 동기가 되어 학습자가 학습활동의 그 자체를 목적으로 삼아 학습에 참여하는 상태로 이때의 보상은 학습에 대한 만족감, 성공감, 성취에 대한 자부심, 자아 존중감의 고양 등의 형태로 학습활동에 내재해 있다고 보았다.

따라서 본질동기는 과제 참여가 수단이 아닌 그 자체를 목적으로 한다. 이러한 과제의 참여가 학습자 등에게 적서, 숙달, 통제성, 자기 결정감 등을 느끼게 하기 때문에 참여하고 노력하게 한다는 것이다.(Newby, 1991; 이조원, 2000에서 재인용).

Gottfried(1990)도 학문적 본질, 동기의 개념 구조로 학교 학습의 즐거움, 숙지 의욕, 호기심 등을 들고 있다. 이와 같이 동기의 구성 요소로의 본질적 가치들은 학습 활동과 밀접한 관련이 있는 것으로 생각된다(이조원, 2000에서 재인용).

김명희(1987)는 학교 학습이 관찰 가능한 결과보다는 학습 과정 자체에 관심을 기울이게 되면서 내적 동기를 강조하게 되었음을 강조하였고, 내재적 동기는 학습 완성에 결정적으로 영향을 주는 내적인 상태로서 호기심, 능력과 성취, 동일화의 적극적인 경험을 통해서 촉진되고 유지된다고 보았다(심재선, 1996에서 재인용).

(2) 외적 학습동기

내적 동기와 대조적으로 외적 동기(extrinsic motivation)가 있다. 외적 동기는 외재적 동기 혹은 비본질 동기라고도 하는데 이는 외부에서 주어지는 유인체나 보상에 의해 유발되는 활동 경향성이다(기용래, 1987). 행위 그 자체보다는 학습 활동을 통하여 얻고자하는 어떤 목적 즉, 학교성적, 장학생 명단, 상, 별, 칭찬 등과 같은 외적으로 주어지는 보상을 위해 과제에 참여하는 것이다. 이러한 외적 동기는 학습자들이 요구된 보상을 얻으려고 동기와 노력을 증가시킬 때 나타내며, 이 경우 과제들은 개인 의 능력과 적성을 타인에게 보여주기 위해 수행하는 행동을 포함한다(Newby, 1991; 이조원, 2000에서 재인용).

외적 동기를 학습의 주요 변인으로 보는 것은 행동주의 심리학의 입장으로 Skinner의 조작적 조건화는 외적 동기를 학습의 수단으로 하는 전형적인 예라고 할 수 있다. 즉 행동주의 입장에서는 관찰 가능한 행동 변화를 학습이라 보며, 이 행동 변화는 자극, 보상, 강화 등에 의해 영향을 받는다(정혜영, 1993; 이조원, 2000에서 재인용).

내적 동기와 외적 동기는 상호 관련이 있다(정종진, 1989; 박경자, 1991). 외적 동기에 의해 학습되었다 해도 내적 동기로 변용되어야 한다. 특히 학교 학습에 있어서는 학습과정 자체에 관심을 기울이게 됨에 따라 내적 동기를 강조

하게 되었다. 외적 동기도 발달 단계에 맞춰 그것이 장치 내면화되어서 내적 동기로 전환해 나아가도록 적절히 이용하면 유효한 방법이 된다(심재선, 1996에서 재인용).

최근 학교 학습 상황을 전제로 해서 개념화되어 주목받는 것이 계속 동기(continuing motivation)이다. 계속 동기는 본질 동기 요인과 비본질 동기 요인을 모두 포함하는 것으로, 학습자가 외부 간섭 없이 스스로의 학습 결과를 계속해서 학습하고자 하는 의욕을 말한다.

Maehr에 의하면 계속 동기는 가시적인 압력 없이 과제로 되돌아가는 경향을 말한다(Morgan, 1984). 이를 학교 학습 상황의 맥락으로 이해해 볼 때 학습자가 학교에서 배운 내용을 말하는 것으로, 가시적인 압력이란 수업시간이나 짜여진 시간표 혹은 교사의 지도 등을 의미한다. 또한 비본질 동기와 관련지어 보면 계속 동기는 유인동기가 제거된 후에도 과제에 참여하고자 하는 동기를 말한다고 볼 수 있다(Miller, Harry & Hom, 1990; 심재선, 1996에서 재인용).

이혜원(1993)은 계속 동기의 개념을 학습자가 학교에서 학습할 내용을 복습하고도 다음 배울 내용을 예습하는 등의 학교 상황에서 벗어나서 외부의 가시적인 압력이 없이도 계속 학습하고자 하는 의욕 정도로 본다.

본 연구에서 향상시키려는 학습 동기는 내적 동기에 해당된다. 그런데 이 내적 동기는 다시 3가지로 나누어질 수 있다고 본다. 그것은 학습의욕, 학습에 대한 자신감, 학문적 태도이다. 학습 의욕은 공부하고자 하는 의지와 욕구이다. 학습에 대한 자신감은 스스로 학습할 능력이 있는 것으로 생각하는 것인데, 흔히 학문적 자아 개념이라고 하는 것이다. 학문적 태도는 공부 자체를 좋아하는가, 싫어하는가, 넓게는 학문적 자체를 긍정적으로 보는가, 부정적으로 보는가, 공부를 중요하게 생각하는가, 중요하게 여기지 않는가 등을 말한다.

Ⅲ. 학습동기 향상 프로그램의 구성

1. 프로그램의 구성전략

학업에 대한 동기를 높이기 위한 훈련이나 연구는 매우 다양하고 끊임없이 계속되고 있다. 최근 들어 국내에서의 연구는, 박병완(1988)의 “학습습관 향상을 위한 집단상담 프로그램”, 김남옥(1991)의 “학습동기 촉진 프로그램”, 이종목·오익수(1992)의 “성취동기 육성 프로그램”, 박창섭(1993)의 “학습행동 수정 프로그램”, 박선환(1997)의 “성취동기 육성 프로그램”, 김교현(1995)의 “성취동기 훈련 프로그램”, 심재선(1996)의 “학습동기 향상 프로그램”, 이화진·임혜숙 외(1999) “초등학교 학습부진아용 교수-학습 자료 개발-학습동기/전략 프로그램”, 이화진 외(1999)의 “초등학교 학습부진아 지도 프로그램”, 이조원(2000)의 “학습동기 강화훈련 프로그램”, 강주원(2000)의 “학습전략 훈련 프로그램”, 조희상(2000)의 “학습부진아의 행동변화에 미치는 소집단상담 프로그램”, 유은석(1996)의 “학습부진아의 행동 변화에 관한 집단상담”, 최옥현(2000)의 “학습부진아의 학업성취동기에 효과를 미치는 인지 행동적 집단상담” 등을 들 수 있다.

이러한 프로그램이나 연구 등을 고려하여 볼 때 학습동기 촉진을 위한 훈련의 내용에 공통적으로 다룬 주제는 자신의 관점과 태도의 각성, 삶의 목표 설정, 교육적인 목표 설정, 긍정적인 사고의 강화, 학습 장애의 제거 등으로 나눌 수 있다.

그리고 기존 연구들의 효과는 매우 긍정적으로 학습부진아에게 학습동기를 촉진하는 것은 학습부진아들의 이해와 교육에 가장 절실하였으며 교육현장에서 최우선적인 사안으로 평가되고 있었다.

본 연구에서 프로그램의 구성은 기존 연구 프로그램들의 특성을 살리고 참고하였지만, 학습부진아의 내재적 학습동기를 자극하여 학업의욕과 자신감, 삶의 성취감을 고취하고 더 나아가 학습태도를 바르고 진취적으로 습득하게끔 프로그램을 구성하고 중학생에게 맞도록 구성한 점이 특징이다.

2. 프로그램의 내용

각 회기별 내용은 < 표-2 >과 같으며 자세한 내용은 < 부록 II >에 제시되어 있다.

< 표-2 > 학습동기향상 프로그램의 회기별 프로그램

회기	제목	목적	주요 활동	준비물
1	프 로 그 램 안내 및 자기소개	“동기향상 프로그램”의 목적, 참여 방법과 친밀 감 형성하기	프로그램 소개 친밀감 형성 활동	개인기록장, 필기 구
2	나의 성격 과 태도	자신의 성격과 태도를 바르게 인식한다	자신의 성격과 태도의 인식	개인기록장, 필기 구, 유인물
3	현재 나의 갈등	현재 자신의 갈등을 파 악하고 긍정적으로 자 신을 이해한다	현재 자신의 갈등 요인 의 파악, 갈등 요인의 변 화 방법	개인기록장, 필기 구
4	학습 환경 의 점검	학습의 저해 환경요인 을 제거한다	주변 학습환경의 점검 학습 방해 요인의 제거	개인기록장, 필기 구
5	시간 관리	생활계획표를 작성하고 실천한다	생활 계획표 작성	개인기록장, 필기 구
6	학습 태도 (1)	바람직한 학습태도를 기른다.	자신의 학습 태도의 반 성	개인기록장, 필기 구, 유인물
7	학습 태도 (2)	바른 학습태도를 생활 화하고자 노력한다	바람직한 학습태도의 실 천 계획	개인기록장, 필기 구, 유인물
8	학습 동기 (1)	학교 다니는 이유를 깨 닫는다.	공부하는 이유를 발표하 고 각인시킨다	개인기록장, 필기 구
9	학습 동기 (2)	학습동기를 강화하고 자신감을 기른다	학습방해 요인을 기록 대처 요령을 제시	개인기록장, 필기 구
10	시험 전략	시험 불안을 떨친다.	시험불안의 이유를 안다 시험불안의 대처 방법을 제시	개인기록장, 필기 구, 유인물
11	학습 목표	학습목표를 설정하고 긍정적인 사고를 갖는 다.	학습목표와 직업, 꿈을 작성	개인기록장, 필기 구
12	부모님 전 상서	부모님과의 신뢰감을 증진시킨다.	부모님께 편지 쓰기 와 낭독	개인기록장, 필기 구, 편지지, 봉투
13	마무리	자신에 대한 전체적인 평가와 프로그램 종결 하기	구성원 간의 느낌 나누 기 프로그램의 정리	개인기록장, 필기 구

IV. 가설

본 연구의 이론적 배경을 근거로 중학교 학생의 학습 부진아를 위한 학습동기 향상 프로그램의 효과에 관한 가설을 다음과 같이 설정한다.

가설 I : 학습 동기 향상 프로그램의 훈련을 받은 실험집단의 ‘학습습관’ 총 점수는 통제집단의 ‘학습습관’ 총 점수보다 더 높을 것이다.

가설 II : 학습 동기 향상 프로그램의 훈련을 받은 실험집단의 ‘학습동기’ 점수는 통제집단의 ‘학습동기’ 점수보다 더 높을 것이다.

가설 III : 학습 동기 향상 프로그램의 훈련을 받은 실험집단의 ‘학습태도’ 점수는 통제집단의 ‘학습태도’ 점수보다 더 높을 것이다.

가설 IV : 학습 동기 향상 프로그램의 훈련을 받은 실험집단의 여타(환경 · 성격) 점수는 통제집단의 ‘환경 · 성격’ 점수보다 더 높을 것이다.

V. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구의 연구 대상은 전라남도 Y시에 소재한 C중학교 2학년에서 7학년 260명 전원을 대상으로 실시하였다.

이론적 배경에서 학습부진아를 “지능과 적성은 평균이상이나 학업성적은 평균이하의 학생”이라고 하였으므로, 이에 따라 학업성적이 120~220위의 100명 학생들 중에서 지능이 보통인 IQ 80~110 사이의 75명을 <표-3>과 같이 선정하였다.

<표-3> 1차 선정 집단의 구성 요인

IQ (75명)	80~90		91~100		101~110
	21		42		12
학업성적(석차) (75명)	120~140	141~160	161~180	181~200	201~220
	11	16	18	17	13

그 75명의 학생들 중 습관검사 점수의 하위 60%에 해당하는 45명의 학생을 선발하였다. 이들의 지능 평균은 96이었고 학업 성적 하위 40% 이내이다. 지능은 보통이지만 성적은 하위권이다. 45명의 학생 중 22명은 실험집단, 23명은 통제집단으로 무선적으로 분류하여 배치한다.

<표-4> 집단의 형성

구분	실험집단	통제집단	계	비고
	22	23	45	남자

2. 측정 도구

본 연구에 사용된 척도는 김기석(고려대학교, 2001)의 학습습관검사(중·고등학생 용)를 검사지로 사용하였다.

이론적 배경에서 학습동기는 학습의욕, 학습에 대한 자신감, 학문적 태도로 나누어질 수 있다고 하였다. 따라서 학습습관 검사는 3개의 하위검사, 즉 M요인(동기요인-Motivation), T요인(태도요인-Techniques), R요인(여타요인: 환경·성격 등-Remainder)으로 구분되어 전체 70문항으로 구성되어 있다.

이 검사지의 신뢰도(문항내적합치도-Cronbach's α)는 .92이다.

<표-5> 학습 습관검사의 하위영역별 문항 수와 신뢰도

하위영역	문항번호	문항수
긍정적 학습동기(M)	1,4,7,10,13,16,19,22,25,28	10
부정적 학습동기(M)	31,34,37,40,43,46,49,52,55,58,61,64,67,68,69,70	16
긍정적 학습태도(T)	2,5,8,11,14,17,20,23,26,29,32,35,38,41,44,47,50,53,56	19
부정적 학습태도(T)	59,62,65	3
긍정적 여타요인(R)	3,6,	2
부정적 여타요인(R)	9,12,15,18,21,24,27,30,33,36,39,42,45,48,51,54,57,60,63,66	20
전체 문항		70
		Cronbach's α : .92

3. 연구 절차

1) 연구설계

본 연구에서 독립 변인은 학습동기 향상 프로그램이고 종속변인은 학습부진아의 학습동기와 학습태도, 환경·성격요인이다.

실험설계는 전후검사 통제집단 설계(Pretest-Posttest control group design)에 추후검사를 추가하여 사용하였다. 이를 도식화하면 <표-6>과 같다.

<표-6> 집단의 설계 모형

R	O ₁	X	O ₂	O ₃
R	O ₄		O ₅	O ₆

R : 무선표집	X : 학습동기 향상 프로그램
O ₁ : 실험집단의 사전검사	O ₂ : 실험집단의 사후검사
O ₃ : 실험집단의 추후검사	O ₄ : 통제집단의 사전검사
O ₅ : 통제집단의 사후검사	O ₆ : 통제집단의 추후검사

실험집단 학생들을 대상으로 학습동기 향상 프로그램을 적용하기 위하여 교육과정 위원회와 2학년 담임교사에게 의뢰하여 ‘학습 개발부’(가칭)를 편성하고 해당 학생들을 가입하였다.

따라서 본 연구의 실험 대상 학생들은 유사 문제를 가지고 있는 동질 집단으로 구성되었고, 구성원들 간 친밀감을 높이고 집단의 안정을 위하여 폐쇄집단으로 운영하였다. 한 집단(실험집단)에게만 실험처치(학습동기향상 프로그램)를 가하고 다른 집단(통제집단)에는 실험처치를 하지 않았다.

그리하여 실험처치 후 사후, 추후검사를 실시하여 두 집단 간의 사전, 사후, 추후 검사치를 통계 처리하여 그 차이로서 실험처치(학습동기 향상 프로그램)의 효과를 알아보려고 하였다.

2) 사전검사

학습동기 향상 프로그램을 실시하기 전인 2002년 8월 말에 C중학교 2학년의 1학기 학업성적이 120~220위의 100명 학생들 중에서 지능이 보통인 IQ 80 ~ 110 사이의 75명을 선정하였다. 그 75명의 학생들을 대상으로 ‘학습습관 검사지’를 통해 사전검사를 실시하였다. 그들 중 습관검사 점수의 하위 60%에 해당하는 45명의 학생을 선발하여 실험·통제집단으로 구분하여 실험집단에게 프로그램이 적용되었다.

3) 프로그램 적용

‘학습습관 검사지’를 통해 사전검사를 실시하여 무선적으로 선발된 22명으로 구성된 실험집단에게 「학습동기 향상 프로그램」을 이용하여 2002년 9월부터

10월 중순까지 매 주 월요일과 목요일 정규시간 후 실시한다. 총 13회에 걸쳐 1주일에 2번 실시하는 것을 원칙으로 하며, 프로그램 적용 시간은 중학생들의 정규 수업시간에 맞추어 1회 45분으로 실시하지만 시간당 60분을 초과하지 않았다. 학사 일정상 실시하지 못할 때에는 다음 날로 순연하여 실시하였다.

4) 사후검사

사후검사는 프로그램의 실험 처치가 끝나는 10월 중순경에 실험집단과 통제 집단 동시에 바로 ‘학습습관 검사지’를 이용하여 실시하여 측정하였다.

5) 추후검사

추후검사는 프로그램의 적용 효과가 어느 정도 소거되었다고 생각되는 실험 처치종료 10일 후에 ‘학습습관 검사지’를 이용하여 측정한다.

4. 자료 처리

자료의 처리는, 먼저 독립표본 t검증(Independent sample t test)을 통해 실험집단과 통제집단의 사전검사 점수에 대한 동질성(평균 및 표준 편차 산출)을 검증하였다. 다음으로 반복측정변량분석(Repeated measure ANOVA)을 통해 집단(실험집단, 통제집단)과 시간(사전, 사후, 추후검사)의 의한 학습동기, 학습태도, 여타요인(환경·성격)의 각 영역별 상호작용 효과를 분석하였다.

사전, 사후, 추후검사에서 얻은 점수를 이용해 SPSS Windows 10.0 버전을 이용하여 유의도 수준은 $P < .05$ 에서 검증하여 처리하였다.

VI. 연구의 결과 및 논의

본 연구에서는 학습부진아의 학습동기, 학습태도, 환경·성격 요인에 대해서 분석하였다. 우선 집단간 동질성을 검증하기 위하여 실험집단과 통제집단간의 차이를 t검증을 하였다. 그리고 학습동기 향상 프로그램의 효과를 학습동기, 학습태도, 환경·성격 요인에 대하여 검증하였다.

1. 사전검사의 동질성 검증

연구 가설의 검증에 앞서 먼저 두 집단의 동질성 여부를 검증하기 위해 사전검사 점수를 독립표본 t검증(Independent sample t test)을 통해 집단별, 하위 영역별 평균, 표준편차를 산출하였다. 집단의 동질성 여부를 검증한 결과는 <표-7>와 같다.

<표-7> 집단별 하위 영역별 사전검사의 결과

	집단	N	M	SD	df	t	p
총 습관점수	실험집단	22	39.09	17.59	43	-.781	.439
	통제집단	23	42.78	13.98			
학습동기 점수	실험집단	22	12.95	7.51	43	-.780	.440
	통제집단	23	14.61	6.71			
학습태도 점수	실험집단	22	11.06	6.32	43	.224	.824
	통제집단	23	10.70	3.96			
여타(환경·성격) 점수	실험집단	22	15.09	7.66	43	-1.213	.232
	통제집단	23	17.48	5.40			

<표-7>를 살펴보면, 사전검사결과 총 습관점수는 실험집단(M=39.09, SD=17.59)과 통제집단(M=42.78, SD=13.98)간의 유의미한 차이는 없었다

($t(43)=-.781, p>.05$).

하위 영역별로 살펴보면, 학습동기 점수는 실험집단($M=12.95, SD=7.51$), 통제집단($M=14.61, SD=6.71$)간의 유의미한 차이가 없었다($t(43)=-.780, p>.05$). 그리고 학습태도 점수는 실험집단($M=11.06, SD=6.32$), 통제집단($M=10.70, SD=3.96$)간의 유의미한 차이가 없었다($t(43)=.224, p>.05$). 또한 여타요인 점수도 실험집단($M=15.09, SD=7.66$), 통제집단($M=17.48, SD=5.40$)간의 유의미한 차이가 없었다($t(43)=-1.213, p>.05$).

그러므로 사전검사의 검증 결과를 통해 알 수 있는 것은 실험집단과 통제집단이 동질적이며 실험처치의 효과를 검증하는데 영향을 미치지 않았다는 것이 밝혀졌다.

2. 학습동기 향상 프로그램의 효과 검증

학습동기 향상의 효과를 검증하기 위해 실험집단과 통제집단의 사전, 사후, 추후 검사에서 얻은 학습습관 점수를 가지고 반복측정변량분석(Repeated measure ANOVA)을 한 결과는 <표-8>, <표-9>와 같다.

<표-8> 집단별 하위 영역별 사전·사후·추후 검사의 평균과 표준편차

영역		실험집단(N=22)		통제집단(N=23)		전체(N=45)	
		M	SD	M	SD	M	SD
사전 검사	총 습관점수	39.09	17.59	42.78	13.98	40.98	15.78
	학습동기	12.96	7.52	14.61	6.71	13.80	7.08
	학습태도	11.05	6.32	10.70	3.96	10.87	5.19
	여타요인	15.09	7.66	17.48	5.40	16.31	6.64
사후 검사	총 습관점수	47.64	14.45	42.26	10.05	44.89	12.55
	학습동기	18.32	6.14	14.87	5.81	16.56	6.16
	학습태도	13.50	4.83	10.61	3.73	12.02	4.50
	여타요인	15.82	6.82	16.78	3.25	16.31	5.26
추후 검사	총 습관점수	46.46	12.59	41.65	8.81	44.00	10.97
	학습동기	17.87	5.29	14.65	4.96	16.22	5.32
	학습태도	13.09	4.41	10.65	3.02	11.84	3.92
	여타요인	15.50	6.22	16.35	3.19	15.93	4.87

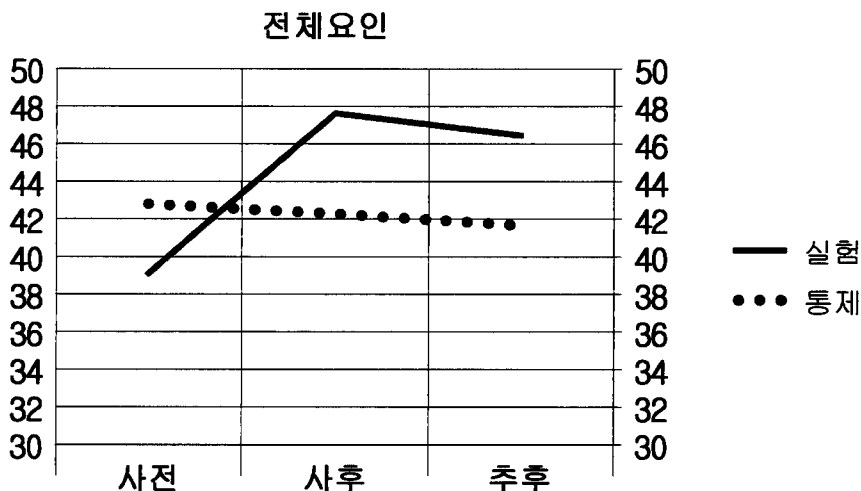
< 표-9> 실험-통제 집단별 학습동기향상 프로그램의 효과 검증 결과

영역	변량원	자승화 (SS)	자유도 (df)	평균자승화 (MS)	F	p
총 습관점수	집단(A)	157.686	1	157.686	.327	.571
	오차(1)	20745.381	43	482.451		
	시간(B)	398.948	2	199.474	10.100	.000
	A×B	579.807	2	289.904	14.678	.000
	오차(2)	1698.548	86	19.751		
학습동기	집단(A)	93.926	1	93.926	.927	.341
	오차(1)	4357.067	43	101.327		
	시간(B)	212.200	2	106.100	18.988	.000
	A×B	186.540	2	93.270	16.692	.000
	오차(2)	480.556	86	5.588		
학습태도	집단(A)	120.918	1	120.918	2.189	.146
	오차(1)	2375.349	43	55.241		
	시간(B)	36.533	2	18.267	7.393	.001
	A×B	41.333	2	30.667	8.364	.000
	오차(2)	212.489	86	2.471		
여타요인	집단(A)	66.105	1	66.105	.752	.391
	오차(1)	3779.599	43	87.898		
	시간(B)	4.079	2	2.040	.522	.595
	A×B	16.524	2	8.262	2.115	.127
	오차(2)	335.862	86	3.905		

가설 I은 “학습 동기 향상 프로그램의 훈련을 받은 실험집단의 ‘학습습관’ 총 점수는 통제집단의 ‘학습습관’ 총 점수보다 더 높을 것이다” 이다.

<표-9>를 살펴보면, 집단(실험, 통제집단)과 시간(사전, 사후, 추후검사)에 따른 총 습관점수는 통계적으로 상호작용의 효과가 유의한 차이를 보였다($F(2,86)=14.678, p<.001$). 이는 학습동기향상 프로그램의 적용을 받은 실험집단이 학습동기향상 프로그램의 적용을 받지 않은 통제집단에 비해 총 습관점수가 유의미하게 향상되었다는 것을 의미한다. 즉 프로그램 적용에 따른 학습부진아의 총 습관점수는 각 집단과 시간별 검사간에 상호작용의 효과가 있었다.

따라서, 가설 I은 지지되었다고 볼 수 있으며, 이를 그래프로 도식화하면 <그림-1>과 같다.



<그림-1> 집단별 학습동기향상 프로그램의 효과 (총 습관점수)

가설 II은 “학습동기 향상 프로그램의 훈련을 받은 실험집단의 ‘학습동기’점수는 통제집단의 ‘학습동기’ 점수보다 더 높을 것이다”이다.

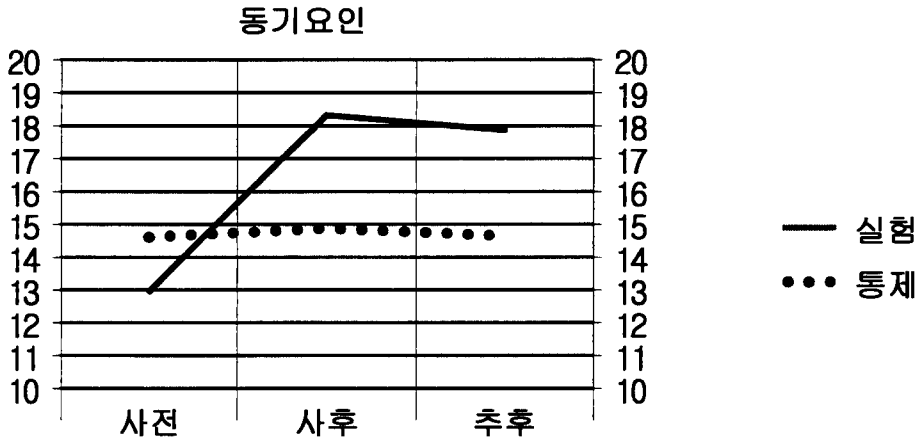
<표-9>을 살펴보면 하위 영역별 학습동기 요인에서, 집단(실험집단, 통제집단)과 시간(사전, 사후, 추후검사)의 상호작용의 효과는 학습동기의 점수가 향상되어 유의한 것으로 나타났다($F(2,86)=16.692$, $p<.001$).

이는 ‘학습동기 향상 프로그램’의 훈련을 받은 실험집단의 학습동기는 ‘학습동기 향상 프로그램’의 훈련을 받지 않은 통제집단의 학습동기에 비해 유의미하게 향상되었다는 것을 의미한다. 즉 프로그램 적용에 따른 학습부진아의 학습동기는 각 집단과 시간별 검사간에 상호작용의 효과가 있었다.

이렇게 볼 때 가설 II는 수용되었다고 볼 수 있으며, 이를 그래프로 도식화하면 <그림-2>와 같다.

가설 III는 “학습동기 향상 프로그램의 훈련을 받은 실험집단의 ‘학습태도’ 점수는 통제집단의 ‘학습태도’ 점수보다 더 높을 것이다”이다.

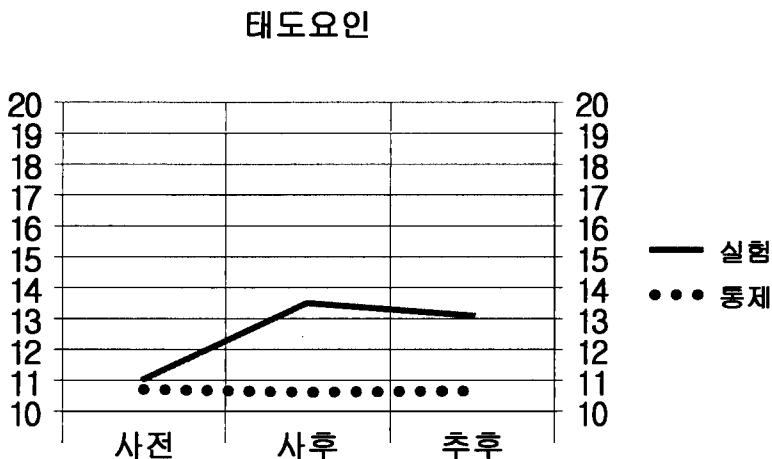
<표-9>을 살펴보면 하위 영역별 학습태도 요인에서, 집단(실험집단, 통제집단)과 시간(사전, 사후, 추후검사)의 상호작용의 효과가 학습태도의 점수가 향상되어 유의한 것으로 나타났다($F(2,86)=8.364$, $p<.001$).



< 그림-2 > 학습동기요인 영역의 집단별 프로그램의 효과(학습동기 점수)

이는 ‘학습동기 향상 프로그램’의 훈련을 받은 실험집단의 학습태도는 ‘학습 동기 향상 프로그램’의 훈련을 받지 않은 통제집단의 학습태도에 비해 유의미하게 향상되었다는 것을 의미한다. 즉 프로그램 적용에 따른 학습부진아의 학습태도는 각 집단과 시간별 검사간에 상호작용의 효과가 있었다.

이렇게 볼 때 가설 Ⅲ는 수용되었다고 볼 수 있으며, 이를 그래프로 도식화 하면 <그림-3>와 같다.



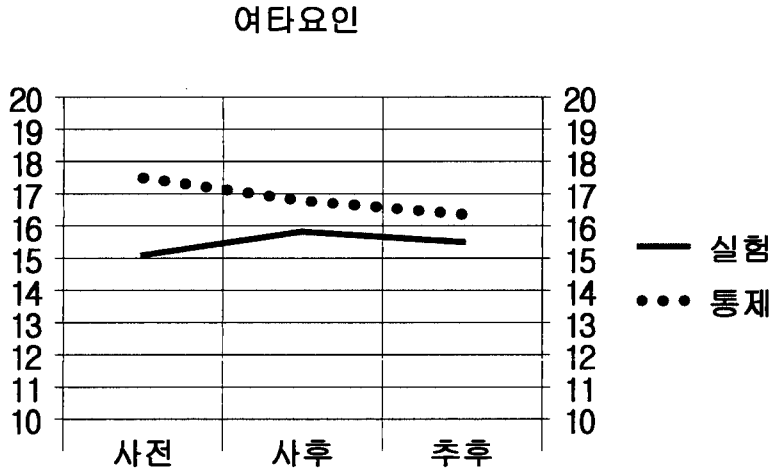
< 그림-3 > 학습태도요인 영역의 집단별 프로그램의 효과(학습태도 점수)

가설 IV는 “학습 동기 향상 프로그램의 훈련을 받은 실험집단의 여타요인(환경·성격)점수는 통제집단의 여타요인(환경·성격) 점수보다 더 높을 것이다”이다.

<표-9>을 살펴보면 하위 영역별 여타(환경·성격) 요인에서, 집단(실험집단, 통제집단)과 시간(사전, 사후, 추후검사)의 간에는 여타(환경·성격)의 점수가 향상되지 않고 유의한 차이가 나타나지 않아 상호작용의 효과가 없었다($F(2,86)=2.115, p>.05$).

이는 ‘학습동기 향상 프로그램’의 훈련을 받은 실험집단의 여타(환경·성격)요인은 ‘학습동기 향상 프로그램’의 훈련을 받지 않은 통제집단의 여타(환경·성격)요인과 의미 있는 차이가 없다는 것을 의미한다. 즉 프로그램 적용에 따른 학습부진아의 여타요인(환경·성격)은 각 집단과 시간별 검사간에 상호작용의 효과가 없었다.

이렇게 볼 때 가설 IV는 수용되었다고 볼 수 없으며, 이를 그래프로 도식화하면 <그림-4>와 같다.



< 그림-4 > 여타요인 영역의 집단별 프로그램의 효과(여타요인 점수)

3. 논의

본 연구에서 중학생들에게 실시한 ‘학습동기 향상 프로그램’의 효과를 선행 연구 결과와 비교해 보면 다음과 같다.

첫째, ‘학습동기 향상 프로그램’은 중학생들의 학습습관의 향상에 효과가 있었다($p<.001$). 이는 심재선(학습동기 향상 프로그램이 학습부진아의 학습동기와 학업성취에 미치는 영향, 1996), 이조원(학습동기 강화훈련 프로그램이 학습부진아의 학습행동에 미치는 효과, 2000), 강주원(학습전략 훈련 프로그램 적용이 학습부진아의 학습효과에 미치는 영향에 관한 연구, 2000), 조희상(소집단상담 프로그램이 학습부진아의 행동변화에 미치는 영향, 2000), 유은석(집단상담을 통한 학습부진아의 행동 변화에 관한 연구, 1996), 최옥현(인지행동적 집단상담이 학습부진아의 학업성취동기에 미치는 효과, 2000)의 선행 연구와 일치한다.

둘째, 연구 결과를 좀 더 구체적으로 알아보기 위한 하위 영역별 검증에서도 ‘학습동기 향상 프로그램’이 학습부진아들에게 유의하게 효과가 있었다(학습동기 $p<.001$, 학습태도 $p<.001$). 그러나 환경·성격 등 여타요인은 ‘학습동기 향상 프로그램’의 적용이 학습부진아들에게 효과가 없었다($p>.05$).

본 연구는 일정 기간 동안의 ‘학습동기 향상 프로그램’이 학교현장에서 학습의욕과 성취감을 상실한 학습부진아들에게 학습동기를 향상시켜 학습의욕과 삶의 의욕을 부여하고, 학습태도를 올바르게 바람직하게 변화시키는데 의미 있는 효과가 있다는 것이다. 그러나 학습환경과 가정환경 및 개인의 성격 요인 등은 프로그램만의 진행으로는 의미 있는 변화를 제공할 수 없다는 것이다.

프로그램 진행으로 성취하고 습득한 학습동기와 학습태도는 어느 정도 일정 시기가 지나거나, 성취감을 상실하거나, 학교와 가정생활 속에서 장벽에 다다를 때 얼마든지 가변적으로 변화하고 다시 원상태의 의욕저하와 상실감으로 학업에 임하는 것이 학습부진아의 특성이다.

따라서 학습부진아의 올바르게 바람직한 행동의 변화를 위해서는 학습부진아의 환경요인과 성격요인의 근원적 변화를 시도하여야 학습부진아의 학습동기와 학습태도 등의 정의적 영역의 변화가 더 많이 진행될 것이다.

VII. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구는 중학생들의 학습부진아들에게 학습동기의 향상에 효과적인 프로그램을 구성하고 그 프로그램을 투입하여 효과를 검증하는데 목적이 있다.

본 연구의 목적을 달성하기 위해 다음과 같이 가설을 설정하였다.

가설 I : 학습 동기 향상 프로그램의 훈련을 받은 실험집단의 ‘학습습관’ 총 점수는 통제집단의 ‘학습습관’ 총 점수보다 더 높을 것이다.

가설 II : 학습 동기 향상 프로그램의 훈련을 받은 실험집단의 ‘학습동기’ 점수는 통제집단의 ‘학습동기’ 점수보다 더 높을 것이다.

가설 III : 학습 동기 향상 프로그램의 훈련을 받은 실험집단의 ‘학습태도’ 점수는 통제집단의 ‘학습태도’ 점수보다 더 높을 것이다.

가설 IV : 학습 동기 향상 프로그램의 훈련을 받은 실험집단의 여타(환경·성격) 점수는 통제집단의 ‘환경·성격’ 점수보다 더 높을 것이다.

본 연구는 이화여대 인간발달 연구소(1972), 이상로(1971), 정원식(1979), 서봉연(1971), 여광웅(1982), 박성익(1986), 채규만(1997), 김동일(1999), 교육부(1999), 한국교육평가원(1998) 등의 학습부진아 주장을 종합하여 ‘학습 부진아란 정상적인 학교 학습을 할 수 있는 능력이 있으면서도 동기와 태도 및 환경적인 결함으로 그들의 잠재 능력을 펼치지 못하여 기대되는 학업성취에 이르지 못하는 학습자’로 규정하고자 하고서, 하위 영역을 3개(학습동기, 학습태도, 여타-환경·성격)로 구분하였다.

프로그램은 심재선(학습동기 향상 프로그램이 학습부진아의 학습동기와 학업성취에 미치는 영향, 1996), 이조원(학습동기 강화훈련 프로그램이 학습부진아의 학습행동에 미치는 효과, 2000), 강주원(학습전략 훈련 프로그램 적용이

학습부진아의 학습효과에 미치는 영향에 관한 연구, 2000), 조희상(소집단상담 프로그램이 학습부진아의 행동변화에 미치는 영향, 2000), 유은석(집단상담을 통한 학습부진아의 행동 변화에 관한 연구, 1996), 최옥현(인지행동적 집단상담이 학습부진아의 학업성취동기에 미치는 효과, 2000) 등의 프로그램을 참조하여 중학생 수준에 맞게 구성하였다.

프로그램의 절차는 준비 단계, 학습태도 인식 단계, 학습동기 인식 단계, 학습목표 단계 등 총13회기로 구성하였으며, 매 회기는 목적, 강의, 활동, 느낀 점 및 마무리 순으로 구성하였다.

전라남도 중소 도시에 소재하고 있는 1개 중학교 2학년 전체 260명 학생들 중 학업성적이 120~220위의 100명 학생들 중에서 지능이 보통인 IQ 80 ~ 110 사이의 75명을 1차 선정하고, 그 75명의 학생들 중 습관검사 점수의 하위 60%에 해당하는 지능은 보통이지만 성적은 하위권인 45명의 학생을 최종 선정하여 그 중 실험집단에 22명, 통제집단에 23명 씩 배치하였다.

실험집단에는 ‘학습동기 향상 프로그램’을 적용하고 통제집단에는 ‘학습동기 향상 프로그램’을 적용하지 않았다. 프로그램의 적용은 1회 45분을 기준으로 60분을 초과하지 않고, 매주 2회씩 7주 동안 13회 실시하였다.

검사도구는 김기석(고려대학교, 2001)의 학습습관검사(중·고등학생용)를 검사지로 사용하였다.

‘학습동기 향상 프로그램’의 적용 전 두 집단(실험집단, 통제집단)에게 사전 검사를 실시하였고, 프로그램 적용 종료 후에는 사후검사를 실시하였으며, 프로그램의 효과가 어느 정도 소거되었다고 생각되는 종료 10일 후에 추후검사를 실시하였다. 각 검사에서 얻어진 점수를 이용해 반복측정변량분석(Repeated measure ANOVA)을 한 결과는 다음과 같다.

첫째, ‘학습동기 향상 프로그램’의 적용은 학습부진아들의 학습습관의 의미 있는 향상에 효과적이다($p<.001$).

둘째, ‘학습동기 향상 프로그램’의 적용은 학습부진아들의 학습동기의 의미 있는 향상에 효과적이다($p<.001$).

셋째, ‘학습동기 향상 프로그램’의 적용은 학습부진아들의 학습태도의 의미 있는 향상에 효과적이다($p<.001$).

넷째, ‘학습동기 향상 프로그램’의 적용은 학습부진아들의 환경과 성격 등의 여타 요인은 의미 있는 변화가 없었다($p>.05$).

본 연구는 일정 기간 동안의 ‘학습동기 향상 프로그램’이 학교현장에서 학습 의욕과 성취감을 상실한 학습부진아들에게 학습동기를 향상시켜 학습의욕과 삶의 의욕을 부여하고, 학습태도를 올바르게 바람직하게 변화시키는데 의미 있는 효과가 있다는 것이다. 그러나 학습환경과 가정환경 및 개인의 성격 요인 등은 프로그램만의 진행으로는 의미 있는 변화를 제공할 수 없다는 것이다.

2. 시사점 및 제언

1) 제한점

학습동기 향상 프로그램은, 학습부진아들에게 학습동기와 학습태도의 촉진을 위한 프로그램의 적용이 학습부진아 자신의 관점과 태도의 각성, 삶의 목표 설정, 교육적인 목표 설정, 긍정적인 사고의 강화, 학습 장애의 제거 등에 유의미한 효과가 있으며 학습부진아들에게 학습의욕과 자신감 및 바른 태도를 함양하여 학교생활에서 자신감을 갖고, 자아 성취에 도움을 주는 프로그램이었다. 그러나 본 연구는 다음과 같은 제한점이 있다.

첫째, 본 연구에서는 프로그램의 효과에 영향을 줄 수 있는 여러 변인을 체계적으로 다루지 못했다. 따라서 학습부진아의 행동변화를 줄 수 있는 지적 정의적 요인 뿐 아니라 가정환경, 학교환경, 성격요인 등의 변인을 고려한 후속 연구가 요청된다.

둘째, 본 프로그램에서는 개인별, 조별 활동을 병행하여 활동했지만 피험자들이 소극적이고, 자료 관계가 미비한 면이 있었다. 이를 해결하기 위해서는 학생들이 적극적으로 참가할 수 있도록 보다 재미있고 유익한 프로그램의 개발이 요구된다.

셋째, 본 연구의 결과는 프로그램의 진행이 끝난 10일 후까지 만을 가지고 연구하였기 때문에 장기적인 시간이 경과한 후에도 그 효과가 지속되는지에 대한 후속 연구가 필요하다.

넷째, 본 연구의 대상은 시내 1개교의 45명으로 제한하였기 때문에 실험 결과를 중학생 전체에게 일반화시키는 데에는 한계와 논박의 여지가 있다. 그러

므로 연구대상을 확대시켜 학습동기 향상 프로그램을 실시하고 그 효과를 검증해야 할 것이다.

2) 시사점

본 연구를 통해 얻을 수 있었던 교육에 주는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 학습부진아의 명확한 개념이 정립되어 있지 않다.

학습부진아의 개념에 대한 정립은 기초·기본학력 평가기준 설정, 표준화된 판별도구의 개발, 지도 체계의 구성, 교수-학습 프로그램의 개발 등의 관련 지원 정책이 기본이 되는데도 이에 대하여 합의된 명확한 개념이 정립되어 있지 않다. 현재 학습부진아의 개념은 시·도교육청과 각급 학교는 물론 교원들도 각각 조금씩 다르게 인식하고 있어 체계적인 지도가 어려운 실정이다.

학습부진아에 대한 정의와 일반적인 지침, 판별검사의 제작, 참고 자료는 국가 수준에서 정하지만 조작적이고 실제적인 정의는 여러 사정을 고려하여 단위학교 수준에서 결정하여야 한다. 이러한 단위학교의 조작적 정의는 학생들의 학력 수준을 고려한 단위학교의 여건에 따라 결정되어야 한다.

둘째, 국가 수준의 판별도구가 체계적으로 개발되어 있지 않다.

학습부진아에 대한 개념 정립을 토대로 이를 판별할 수 있는 국가 수준의 표준화된 판별도구가 일부 개발되어 있을 뿐 모든 학교 급의 전학년, 전과목에 걸친 판별도구가 개발되어 있지 않기 때문에 현황파악→원인분석→지도대책 수립 등이 체계적으로 이루어지지 못하고 있다. 교육부는 한국교육개발원을 통하여 2000년에 국가 수준의 표준화된 학습부진아 판별도구를 일부 개발하여 일선 학교에 보급했다. 판별도구는 초등 5, 6학년, 중학교 1학년(국어, 수학), 고등학교 1학년(국어, 수학, 영어)을 대상으로 제작되었다.

셋째, 학교 급별, 학년별 기초학력 확인 체계가 미흡하다.

각급 학교에서 학생의 학업성취 수준을 평가하는 수단으로 학기말, 학년말 등의 시험을 보고 있으나 이는 상위 교육과정의 진행과 학년 진급에 필요한 최소한의 기초학력 수준을 확인하는 도구로서는 부적절하다. 그러므로 일선 단위학교 여건을 고려하여 부진아를 선별할 수 있는 자체의 판별도구를 개발할 필요가 있다. 이러한 판별도구는 학기말, 학년말 시험과는 달리 매우 쉬운 검사가 되도록 해야 할 것이다.

또한 현재 우리나라 초·중등학교 현장에서 유급 제도가 사실상 형식화되어 있어 기초학력부진 현상을 완전히 해소하지 못하고 있는 실정이다.

넷째, 학습부진아 지도를 위한 교육 프로그램 및 학습자료가 미흡하다.

논리적, 추상적 사고력이 떨어지는 학습부진아의 특성상 책으로 된 학습자료보다 실물 자료 및 시청각 교재로 지도하는 것이 더 효과적이나, 이러한 교육 프로그램과 학습자료가 다양하게 개발되어 있지 않다.

또한 학습부진아의 정의적 특성인 수업에 대한 학습동기를 유발해 낼 수 있는 지도 프로그램의 개발이 절실히 요청된다. 일선 학교에서 많은 교사들이 현재는 비록 기초학력기능 및 교과학습결손 보충중심으로 학습부진아 지도를 하고 있으나, 앞으로 개선을 한다면 학습방법 및 학습습관의 개선이나 학습동기의 강화를 위한 지도가 보완되어야 한다고 생각된다.

학습부진아 교육에 접근하는 우리 교육의 대전제는 학습부진의 책임은 학생에게 있는 것이 아니라, 과밀학급, 획일적 교육으로 특징 지워지는 우리 학교, 나아가 우리 교육 제도에 책임이 있음을 명백히 해야 할 것이다. 모든 학습자는 학습할 수 있는 능력을 가지고 있다.

학습부진의 책임을 학생이나 가정환경의 문제로 돌리기 이전에 부적절한 교육을 제공한 학교나 교육 당국의 책임이라고 전제할 때 보다 적극적으로 학습부진 학습자를 도울 수 있는 방안의 모색이 이루어질 수 있다. 앞으로의 학습부진아 교육은 학습자 수준에 맞는 교육내용의 제시와 더불어 학습자가 학습에서 성공감을 맛볼 수 있도록 조성된 풍부한 수업환경을 제공하는 데 보다 강조를 두어야 할 것이다.

< 참 고 문 헌 >

- 강주원(2000). 학습전략훈련 프로그램 적용이 학습부진아의 학습 효과에 미치는 영향에 관한 연구. 전주대 석사학위 논문.
- 고려대학교부설 행동과학연구소(1999). 심리척도 핸드북. 서울: 학지사.
- 고려대학교부설 행동과학연구소(2000). 심리척도 핸드북Ⅱ. 서울: 학지사.
- 교육부(1997). 학습부진아 교육 지원 대책. 서울: 교육부.
- 김기석(2001). 학습습관검사 해설 및 시행요강-중·고등용. 서울: 코리아테스팅센터.
- 김남옥(1991). 학습동기촉진 프로그램-학생지도연구. 안동대 학생생활연구소 (11), 53-68.
- 김동일(1999). 학습부진아 교육에 관한 교육심리학의 역할과 과제. 교육심리연구, 13권, 2호, pp. 13-32.
- 김석우(2000). 교육 연구법. 서울: 학지사.
- 김 선, 김경옥, 김수동, 이신동, 임혜숙, 한순미(2001). 학습부진아의 이해와 교육. 서울: 학지사.
- 김화중(1987). 내적 동기유발이 과제관련행동에 미치는 효과. 중앙대 박사학위 논문.
- 노형진, 정한열(2001). 한글 SPSS 10.0 기초에서 응용까지. 서울: 형설출판사.
- 박병완(1988). 학습습관 향상을 위한 집단상담 프로그램. 대학생활연구. 한양대학교 학생생활연구소(6), pp. 59-84.
- 박성림(1999). 집단상담이 학습부진아의 정의적 특성에 미치는 효과. 경성대 석사학위 논문.
- 박성익 편저(1986). 학습부진아 교육. 서울: 한국교육개발원.
- 박성익(1989). 학습부진아교육. 서울: 법문사.
- 배경숙(2001). 집단상담. 서울: (주)우리교육.
- 서병완(1983). 학습부진아의 유형 분석과 상담모형 개발. 한양대 박사학위 논문.
- 서봉연(1971). 외국의 학습부진아 지도. 교육과학, 52, 27-31.

- 심재선(1996). 학습동기향상 프로그램이 학습부진아의 학습동기와 학업성취에 미치는 영향. 충북대 석사학위 논문.
- 손미경(1995). 학업우수아와 학습부진아의 학습전략의 차이에 관한 연구. 충북대 석사학위 논문.
- 신명희(2002). 교수방법의 심리적 기초. 서울: 학지사.
- 우수명(2001). 마우스로 잡는 SPSS 10.0. 서울: 인간과 복지.
- 유은석(1996). 집단상담을 통한 학습부진아의 행동변화에 관한 연구. 고려대 석사학위 논문.
- 이상로(1971). 학습부진아 지도를 위한 시책과 방향. *교육과학*, 52, 14-48.
- 이장호(1999). 상담 면접의 기초(2판). 서울: 중앙적성출판사.
- 이장호, 김정희(2000). 집단상담의 원리와 실제. 서울: 법문사.
- 이조원(2000). 학습동기 강화 훈련 프로그램이 학습부진아의 학습 행동에 미치는 효과. 원광대 석사학위 논문.
- 이화진 외(1999). 초등학교 학습부진아 지도 프로그램 개발 연구. 서울: 한국교육과정평가원.
- 이화진, 임혜숙 외(1999). 초등학교 학습부진아용 교수-학습 자료개발: 학습동기/전략 프로그램. 서울: 한국교육과정평가원.
- 장길원(1995). 학습부진아를 위한 학업성취 향상 프로그램의 효과에 관한 실험적 연구. 충북대 석사학위 논문.
- 정원식 외(1979). 학습부진아의 원인 규명을 위한 사례연구. 서울: 한국교육개발원.
- 정종식(2000). 학습부진아의 진단과 치료. 서울: 교육과학사.
- 조희상(2000). 소집단상담 프로그램이 학습부진아의 행동변화에 미치는 영향. 인제대 석사학위 논문.
- 채규만(1997). 학습부진아의 원인과 학교에서의 대책. 학습부진아 교육을 위한 세미나. 서울: 한국교육개발원. 1-24.
- 최옥현(2000). 인지행동적 집단상담이 학습부진아의 학업성취동기에 미치는 효과. 성균관대 석사학위 논문.
- 한국교육과정 평가원(1998). 초등학교 학습부진아 지도자료집.
- 한상호(1989). 교육용역 자동화체제에 의한 교수-학습 전개과정에 관한 연구. 단국대 박사학위 논문.
- 황응연(1978). 가정 및 사회환경요인. 신세호 외 3인, 학습부진학생에 대한 이

론적 고찰. 서울: 한국교육개발원.

황정규(1979). 학습사의 맥락에서 본 학습부진아. 신세호 외 3인, **학습부진학생에 대한 이론적 고찰**. 서울: 한국교육개발원.

Ausubel, D(1968). *Education psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart And Winston. Ins.

Bloom, B. S(1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill Co.

Bruner, J. S(1975). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: UK, The Belknap Press of Harvard University.

Clement, S. D(1966). *Minimal brain dysfunction in children*. Washington: MD, Department of Health, Education, and Welfare.

Gaudry, E., & Spielberger, C. D(1971). *Anxiety and educational achievement*. Australia, John Wiley & Sons.

Kirk, S. A., Karnes, M. B., & Kirk, W. D(1955). *You and your retarded child*. New. York, Macmillan Publishing Company.

학습동기 향상 프로그램이 학습부진아의 학습습관에 미치는 영향

조 재 승

상담심리전공

여수대학교 교육대학원

지도교수 : 권 주 석

본 연구는 중학생들의 학습부진아들에게 학습동기의 향상에 효과적인 프로그램을 구성하고 그 프로그램을 투입하여 효과를 검증하는데 목적이 있다.

본 연구는 전라남도 중소 도시에 소재하고 있는 1개 중학교 2학년 학생들 중에서 지능이 보통이지만 성적은 하위권이며, 학습습관 검사 점수가 하위 영역에 해당되는 45명의 학생을 선정하여 그 중 실험집단에 22명, 통제집단에 23명 씩 무선적으로 배치하였다. 실험집단에는 ‘학습동기 향상 프로그램’을 적용하고 통제집단에는 ‘학습동기 향상 프로그램’을 적용하지 않았다. 프로그램의 적용은 1회 45분을 기준으로 60분을 초과하지 않고, 매주 2회씩 7주 동안 13회 실시하였다.

검사도구는 김기석(고려대학교)의 학습습관검사(중·고등학생용, 2001)를 검사지로 사용하였다.

‘학습동기 향상 프로그램’의 적용 전 두 집단(실험집단, 통제집단)에게 사전 검사를 실시하였고, 프로그램 적용 종료 후에는 사후검사를 실시하였으며, 프로그램의 효과가 어느 정도 소거되었다고 생각되는 종료 10일 후에 추후검사를 실시하였다. 각 검사에서 얻어진 점수를 이용해 반복측정변량분석(Repeated measure ANOVA)을 한 결과는 다음과 같다.

첫째, ‘학습동기 향상 프로그램’의 적용은 학습부진아들의 학습습관과 하위 영역(학습동기, 학습태도)을 향상시키는데 효과적이었다.

둘째, ‘학습동기 향상 프로그램’의 적용은 학습부진아들의 환경과 성격 등 여타 요인의 의미 있는 변화에 효과가 없었다.

‘학습동기 향상 프로그램’은 학습부진아들에게 학습동기와 학습태도를 향상시켜 학교생활에서의 학습의욕과 자신감을 고취하는데 적절한 프로그램이다.

본 연구는 두 가지의 시사점을 가지고 있다. 첫째, 학습부진아에 대한 합의된 명확한 개념의 정립과 국가수준의 판별도구의 개발과 보급이 시급하며, 둘째, 학습부진아 지도를 위한 교육 프로그램 및 학습자료의 개발과 보급이 실시되어야 한다는 것이다.

< 부록 I > - 학습습관 검사지

학 습 습 관 검 사

이 검사의 목적은 여러분이 공부하는데 필요한 태도와 습관을 얼마나 가지고 있는가를 알려고 하는 것입니다. 각 문제를 읽고서 여러분이 실제로 하고 있는 것대로 솔직하게 대답하십시오. 그러면 나쁜 공부 방법을 고쳐 나아가고 능률적으로 공부하는데 많은 도움이 될 것입니다.

이 검사에는 각 문제마다 답이 다섯 개씩 있는데 그 중에서 하나만 골라서 답안지에 알맞은 □표를 ■와 같이 까맣게 칠하면 됩니다.

다음에 보기를 둡니다.

< 보 기 >

문 제 : 이해 못할 것은 그대로 외우려 든다.

답안지 : 어 가 반 혼 언

□ □ □ □ □

※ 위의 보기 문제에 답하려면 우선 다음 요령을 잘 이해하여야 합니다.

어 (어쩌다가) - 그런 일이 어쩌다가(100번이면 0-15번 정도) 있을 때

가 (가 끔) - 그런 일이 가끔(100번이면 16-35번 정도) 있을 때

반 (반 반) - 그런 일이 반 반(100번이면 36-65번 정도) 있을 때

혼 (혼 히) - 그런 일이 흔히(100번이면 66-85번 정도) 있을 때

언 (언 제 나) - 그런 일이 언제나(100번이면 86-100번 정도) 있을 때

철수가 위의 보기 문제를 읽었다고 합시다. 철수의 생각에는 그런 일이 자기에게 흔히(100번이면 66-85번) 있었습니다. 그래서 철수는 다음과 같이 답지에 까맣게 칠하였습니다

보기 : 답안지 : 어 가 반 혼 언

□ □ □ ■ □

< 검 사 문 항 >

1. 수업 시간에 열심히 듣고 그 자리에서 이해하고 기억하려고 한다.
2. 시간이 남으면 답안지를 제출하기 전에 다시 한번 읽어본다.
3. 어떤 과목이든지 특별히 흥미 없는 과목이란 없다.
4. 내 성적은 내 실력에 알맞은 정도라고 생각한다.
5. 배운 거나 읽은 거나 한번 자신의 말로 요약해서 노트에 적거나 머리 속에 집어넣는다.
6. 부득이 할 때에는 시끄러운 곳에서도 공부를 충분히 할 수 있다.
7. 공부하는 것과 노는 것을 확실히 구별해야 한다.
8. 배운 것은 되도록 몇 1속에서 통일해 본다.
9. 마지막 순간까지 애써도 시간 내에 답안을 다 쓰지 못한다.
10. 숙제가 재미없고 실증이 나도 끝을 맺고야 만다.
11. 중간에 적당히 쉬어가면서 자주 공부한다.
12. 내가 좋아하지 않는 과목은 낙제를 면할 정도로만 공부한다.
13. 공부에 있어서 남에게 뒤떨어지기가 싫다.
14. 무엇이든지 그 원리를 이해하여 가며 깊이 파고든다.

15. 친구를 만나거나 운동경기에 참가하는 등의 활동이 너무 많기 때문에 공부가 소홀해 진다.
16. 좋아하는 과목이나 싫어하는 과목이나 간에 성적을 올리기 위하여 열심히 공부한다.
17. 공부하기 전에 언제나 그때 하는 분량을 정해놓고 시작한다.
18. 공부하는 시간에 비하면 전혀 효과가 없는 것 같다.
19. 다른 일로 인하여 숙제가 밀리게 될 때 선생님의 재촉을 받지 않아도 밀린 숙제를 다하여 제출한다.
20. 새로운 말이 나왔을 때 사전을 찾아본다.
21. 자기의 생각을 표현하는 힘이 부족하기 때문에 시험답안지의 제출이 늦어진다.
22. 어떤 과목이나 한번 시작하면 끝을 마치고 싶고 미루기가 싫다.
23. 조그마한 일로 결석하지는 않는다.
24. 선생님은 나의 숙제 내용이 충실하지 못하다고 말씀하신다.
25. 나의 갈 길이 똑똑히 정해져 있어 그 방향에 갈 수 있도록 열심히 공부한다.
26. 책을 읽을 때 중요한 곳 어려운 곳에는 붉은 줄 혹은 기타 표시를 하여 주의를 이끌도록 하여둔다.
27. 기분이 나쁘면 책을 드려다 볼 수 없다.

- 28. 숙제는 제시 시간에 제출한다.
- 29. 공부할 때 그 즉시에서 외웠다고 그치지 않고 그 이상 몇 번이고 반복하여 외운다.
- 30. 책을 읽을 때 한번만 아니라 몇 번 읽어야만 비로소 이해가 간다.
- 31. 얼마동안은 정신을 차려 책을 읽으나 조금 지나면 무엇을 읽었는지 모르게 된다.
- 32. 자기 약점을 생각하여 본 일이 있다.
- 33. 독서력이 느려서 숙제를 다할 수 없다.
- 34. 숙제가 어렵거나 너무 많으면 곧 실증이 나서 그만둔다든가 그렇지 않으면 쉬운 것만 골라서 어물어물 해 버린다.
- 35. 책을 읽을 때는 이해하여 가면서 읽는다.
- 36. 짧은 시간 내에 요약하기가 힘들어서 시험을 잘 못 본다.
- 37. 자기 마음을 안정시켜 공부할 수가 없다.
- 38. 시험문제에 답을 쓰기 전에 우선 무엇을 쓸까하는 것을 잘 계획하여 착수한다.
- 39. 어떤 점이 요점인지 알 수 없을 때가 있다.
- 40. 공부시간 중에 저도 모르게 딴 생각을 하는 수가 많다.
- 41. 한 과목에서 배운 것은 딴 과목에도 관련시켜서 이용하려고 한다.
- 42. 시험 때가 되면 남의 노트를 빌려다 본다.

43. 책을 읽을 때 마음은 전혀 딴 곳에 있기 때문에 책장을 몇 장 넘긴 후에야 비로소 그곳에 무엇이 써 있었더라 한다.
44. 책을 읽고 노트를 할 때 요점을 잘 골라서 적는다.
45. 시험에 날만한 요점을 추려내기가 힘이 든다.
46. 이성이나 또는 앞으로의 계획을 공상하기 때문에 공부할 때에 주의가 집중되지 않는다.
47. 책을 읽을 때 이따금씩 멈추어 여태껏 읽은 것을 머리 속에서 정리하여 암송하여 본다.
48. 시험치를 때 너무 긴장하기 때문에 아는 것도 잘 못 쓸 때가 있다.
49. 공부하는 시간이 일정하지 않고 아무 때나 마음 내키는 대로한다.
50. 책을 읽을 때에는 대강 한 번 쪽 읽어보고 난 다음에 세목으로 들어간다.
51. 긴장된 마음으로 한 일은 보통 대 한 것보다 결과가 좋지 못하다.
52. 모르는 것을 질문하기를 어려워한다.
53. 시험공부를 할 때 배운 것을 어떤 체계를 세워서 정리한다.
54. 잡지를 읽거나 라디오를 듣거나 영화관에 가는 것 등 쓸데없는 데 시간을 허비하기 때문에 내 공부에 지장이 있다.
55. 시험 때가 되면 걱정을 하면서도 공부를 하지 않는다.
56. 공부할 때에는 체계를 세워가며 한다.
57. 공부가 잘 되고 안 되는 것은 순전히 그때 그때의 기분에 달렸다.

58. 공부를 하려고 들면 너무 피곤하거나 싫증이 나서 능률이 오르지 않는다.
59. 이미 지나간 것을 필기하려다가 선생님의 설명 중 중요한 점을 놓치게 된다.
60. 혼자서 공부하는 것보다는 여럿이 공부하는 것이 더 낫다.
61. 공부하는데 흥미가 없기 때문에 예습을 할 때 정신을 집중시키기가 어렵다.
62. 선생님의 강의를 노트 하다가 한마디만 잘못 쓰거나 빠트리게 되면 그만 거기서 멈추어 버리고 만다.
63. 잠음이 들리면 공부가 되지 않는다.
64. 싫은 과목 시간에는 선생님의 이야기를 듣지 않고 그림을 그리거나 편지를 쓰거나 공상을 하게 된다.
65. 시간 배정을 잘 하지 못하여 어떤 일에는 너무 시간을 많이 쓰고 어떤 일에는 너무 적게 쓴다.
66. 시험공부를 할 때 중요하다고 생각되는 것만을 하여서 실패하는 수가 많다.
67. 집에서도 공부를 잘 안하고 학교에서도 수업시간에 그대로 앉아 있는 셈이다.
68. 자리를 잡고 정신을 집중시키려면 시간이 많이 걸린다.
69. 아무것도 안하고 빈둥대거나 친구하고 잡담하기를 즐기기 때문에 공부가 잘 안 된다.

70. 문법 · 공식 · 정의 같은 것은 완전히 이해하려 하지 않고 그대로 외워버린다.

71. 이 검사는 나의 공부하는 태도와 기술을 개선하는데 도움이 된다고 생각한다.

검사를 모두 마쳤습니다. 수고하셨습니다.

< 답 안 지 양 식 >

M						T						R					
	어	가	반	흔	언		어	가	반	흔	언		어	가	반	흔	언
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	53	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	56	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	57	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	60	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	62	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	63	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	66	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
68	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
69	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
70	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
						<div> <div> <div>윗칸</div> <div>아래칸</div> <div>계</div> </div> <div> <div>M</div> <div>T</div> <div>R</div> <div>총 점</div> </div> <div> <div>_____ + _____ = _____</div> <div>_____ + _____ = _____</div> <div>_____ + _____ = _____</div> <div>_____ + _____ = _____</div> </div> </div>											

< 채점 요령 >

1. 답안지는 세로 보아서 “M”칸, “T”칸, “R”칸의 세 칸으로 나누어져 있습니다. “M”칸을 보면 28번과 31번 사이에 선이 그어져 있습니다.

위의 부분은 “M”의 윗칸이고, 아래의 부분은 “M”의 아래칸 입니다.

이와 마찬가지로 “T”칸과 “R”칸도 선에 따라 각기 윗칸과 아래칸으로 구분됩니다.

예를 들면 “T”의 아래칸은 59번, 62번, 65번이고 “R”의 윗칸은 3번과 6번 입니다.

2. 먼저 “M”의 윗칸에서 세로로 보아서 (인)줄에 나타난 표를 각각 2점으로 계산하고 (혼)줄에 나타난 표를 1점으로 계산하여 합친 수를 답지의 오른쪽 밑에 있는 채점란 “M” 윗칸이란 곳에 기입하고, 그 다음에 “M”의 아래칸에서는 (어)줄에 나타난 표를 각각 2점으로 계산하고 (가)줄에 나타난 표를 1점으로 계산하여 합친수를 채점란 “M” 아래칸이란 곳에 기입합니다. 그리고 윗칸과 아래칸의 수를 합하여, “M”의 계칸에 기입하면 됩니다.

3. 같은 요령으로 “T”칸과 “R”칸을 각각 윗칸과 아래칸 별로 계산하여 채점란에 기입하고 계를 내면 됩니다.

4. 다음에 “윗칸”, “아래칸”, “계”별로 “M”, “T”, “R”를 세로로 합하여 각기 총점을 냅니다.

< 부록 II > - 학습동기 향상 프로그램

주제	1. 프로그램의 소개	차시	1/13
지도 목표	학습동기 향상 프로그램의 목적과 내용을 소개하며, 구 성원 각자 자신 소개 및 자신의 의지를 발표한다.	지도 영역	프로그램 소개
활 동 내 용		자료	시간
진 행 순 서	<p style="text-align: center;">< 프로그램의 소개 ></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 교사의 소개 2. ‘학습 동기 향상 프로그램’의 목적과 진행 과정을 알린다. 3. 자기 소개와 앞으로의 생활 다짐을 발표한다. 4. 모둠을 형성한다. -모둠 명: 개나리, 진달래, 강아지, 허수아비, 등대 5. 모둠 구성원간의 생활 다짐을 한다. 6. 차시 예고 	활동 노트, 프로 그램 요약	40분
유의점	<ol style="list-style-type: none"> 1. 새로운 분위기에 대한 긴장감을 해소시킨다. 2. 친밀감을 많이 표시한다. 		
기대 효과	<ol style="list-style-type: none"> 1. 프로그램에 대한 관심과 흥미를 높인다. 2. 새로운 분위기에 대한 자신감을 갖는다. 3. 자유로운 공간에 대한 친밀감을 형성할 것이다. 		

주제	2. 나의 성격과 태도	차시	2/13
지도 목표	자신의 성격과 태도를 제대로 인식하여 바르지 않는 태도를 반성한다.	지도 영역	학습동기 태도개발
활 동 내 용		자료	시간
진 행 순 서	<p>< 나를 바라보기 ></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 오늘의 활동 안내. 2. 눈을 감고 자신의 모습을 상상한다. (학교와 가정에서의 생활) 3. 자료를 통하여 자신의 모습을 작성한다. 4. 자료가 작성되면 작성된 내용을 자유롭게 발표한다. 5. 발표하는 과정에서 바르게 경청하는 분위기를 조성한다. 6. 친구들의 발표를 듣고서 자기 생활의 태도와 자신의 생각을 표현한다. (교사는 적극적으로 표현을 유도한다) 7. 학생 자신이 현재의 모습에서 부족한 점을 스스로 인식한다. 8. 인간의 끝없는 변화와 무궁한 발전의 가능성을 확인시킨다. 9. 차시 예고 	<p>활동 노트, A4 용지</p>	45분
유의점	1. 개인 발표 때 바르게 경청하고, 친구에게 예의를 갖추도록 강조한다.		
기대 효과	<ol style="list-style-type: none"> 1. 자기 표현을 통하여 자신감을 기른다. 2. 자기 자신을 되돌아볼 수 있는 기회를 갖는다. 		

주제	3. 현재 나의 갈등	차시	3/13
지도 목표	현재 자신의 갈등을 파악 정리하고, 긍정적으로 자신의 상을 갖게 한다.	지도 영역	학습동기 태도계발
활 동 내 용		자료	시간
진 행 순 서	<p>< 나의 갈등 ></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 오늘의 활동 안내 2. 현재 나의 생활에서 어려운 점과 갈등을 마음 속으로 눈을 감고 정리한다. 3. 마음 속의 정리된 내용을 노트에 기록한다. 4. 기록된 내용을 발표한다. 5. 발표하는 과정에서 솔직한 자기 표현이 되도록 분위기를 부드럽게 유도한다. (교사는 모든 개인에게 발표 때마다 박수 유도과 격려를 하여 준다.) 6. 현재 갈등 요인 주에서 극복하고 변화시킬 수 있는 방법에 대하여 모둠 별로 대화한다. 7. 대화 내용이 어수선하고 장난으로 흐르지 않게 주의를 준다. 8. 차시 예고 	<p>활동 노트, A4 용지</p>	50분
유의점	<ol style="list-style-type: none"> 1. 구성원 전원을 빠짐없이 발표시킨다. 2. 발표 시 자신감을 갖도록 유도한다. 		
기대 효과	<ol style="list-style-type: none"> 1. 자신의 힘든 상황을 친구들과 공유함으로써 마음의 안정감을 유지할 것이다. 2. 갈등 요인의 제거할 자신감을 갖을 것이다. 		

주제	4. 학습 환경의 점검	차시	4/13
지도 목표	현재 나의 학습환경을 점검하고 학습 저해 요인을 제거한다.	지도 영역	학습동기 태도계발
활 동 내 용		자료	시간
진 행 순 서	<p>< 나의 주변 ></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 인사 및 오늘의 활동 안내 2. 자신의 주변 환경을 기록한다. - 2장의 기록장 (한 장은 나의 생활자랑, 부끄러운 생활 모습) (한 장은 학습에 도움되는 요인과 방해 요인) 3. 작성된 내용을 순서없이 발표한다.(모둠별로) 4. 발표한 내용을 모둠 상호 간에 공유하며 방해 요인의 제거 방법을 대화한다.(모둠별로) 5. 학생은 개인 기록 노트에 자신의 학습 방해 요인의 제거 방법을 기록 정리한다. 6. 교사는 개인의 기록장을 검토하고 조언 격려한다. 7. 차시 예고 	<p>활동 노트, A4 용지</p>	45분
유의점	- 학생들의 활동이 산만하고 어수선히지지 않도록 주의한다.		
기대 효과	<ol style="list-style-type: none"> 1. 현재 생활을 되돌아볼 수 있는 시간을 갖는다. 2. 예전에 느끼지 못한 학습 저해 요인을 인식할 수 있다. 		

주제	5. 시간 관리	차시	5/13
지도 목표	일상 생활 계획표를 작성하여 실천하고자 한다.	지도 영역	학습동기 태도계발
활 동 내 용		자료	시간
진 행 순 서	<p>< 생활 계획표 작성 ></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 인사 및 오늘의 활동 안내 2. 하루 생활에서 시간의 중요성을 인식시킨다. 3. 하루 생활 중 반성할 점 찾기 4. 하루 생활과 학습계획을 세운다. - 생활 반성에서 부족한 점을 중심으로 5. 생활계획표를 통한 학습계획을 갖자 발표한다. 6. 실천의 중요성을 인식시키며 자신감을 갖도록 격려한다. 7. 교사는 개인의 기록장을 검토하고 조언 격려한다. 8. 차시 예고 	활동 노트, A4 용지	40분
유의점	<ol style="list-style-type: none"> 1. 생활계획표 작성 시 너무 자세하고 정확한 시간 배분을 지양시킨다. 2. 생활 계획을 긍정적으로 설계하도록 유도한다. 		
기대 효과	<ol style="list-style-type: none"> 1. 하루의 생활을 반성할 것이다. 2. 공부에 대한 관심이 형성될 것이다. 		

주제	6. 학습 태도(1)	차시	6/13
지도 목표	공부스타일을 점검하고 바람직한 학습태도를 기른다.	지도 영역	학습동기 태도계발
활 동 내 용		자료	시간
진 행 순 서	<p>< 나의 학습 모습 ></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 인사 및 오늘의 활동 안내 2. 학생들이 자신의 공부하는 모습을 상상한다. <ul style="list-style-type: none"> - 학교에서 수업 - 가정에서의 학습 - 학원 등에서 학습하는 모습 3. 상상된 모습을 노트 기록장에 작성한다. 4. 교사는 바람직한 학습 태도를 설명한다. <ul style="list-style-type: none"> * 바람직한 학습태도 <ul style="list-style-type: none"> - 예습, 복습 - 수업 중 정신집중 - 수첩 활용 - 주변 정리정돈 - 수업 준비 - 휴식 5. 학생은 바람직한 학습태도의 설명 중에서 자신이 꼭 우선 갖추어야 할 것 5가지를 기록하고 그 이유를 발표한다. 6. 교사는 개인의 기록장을 검토하고 조언 격려한다. 7. 차시 예고 	활동 노트, A4 용지	50분
유의점	<ol style="list-style-type: none"> 1. 학습 방법을 실제 사례를 통하여 자세히 설명한다. 2. 실천의지를 강조한다. 		
기대 효과	<ol style="list-style-type: none"> 1. 공부하는 마음과 태도에 적극적인 모습이 형성될 것이다. 2. '하면 된다'는 신념을 가질 것이다. 		

주제	7. 학습 태도(2)	차시	7/13
지도 목표	바른 하급 태도를 생활화하고 앞으로 지속적인 생활이 되도록 노력한다.	지도 영역	학습동기 태도계발
활 동 내 용		자료	시간
진 행 순 서	<p>< 변화된 학습 태도 ></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 오늘의 활동 안내 2. 전시에 전개한 바람직한 학습 태도 중 현재 지켜지고 있는 것은 어떤 것인지 확인한다. (모든 학생) 3. 약속한 요인 중 지켜지지 않는 요인과 그 이유를 노트에 기록한다. <ul style="list-style-type: none"> - 자신의 실천의지가 부족한 점 - 환경적인 요인 등 4. 교사는 기록 노트를 확인하고 각 학생들에게 요인별로 학습태도를 숙지시킨다. 5. 앞으로 실천하고자 하는 강한 의지를 다진다. 6. 차시 예고 7. ‘개인 면담’을 통하여 자신감을 심어준다. 	활동 노트, A4 용지	40분
유의점	<ol style="list-style-type: none"> 1. 학생 각개인의 장점을 찾아준다. 2. 분위기가 경직되지 않도록 유의한다. 		
기대 효과	<ol style="list-style-type: none"> 1. 학습을 준비하는 태도에 긍정적인 변화를 가질 것이다. 2. 자신감을 갖고 친구들과 생활할 것이다. 		

주제	8. 학습 동기(1)	차시	8/13
지도 목표	공부나 학교 다니는 이유를 깨닫는다.	지도 영역	학습동기 태도계발
활 동 내 용		자료	시간
진 행 순 서	<p>< 왜, 공부하나? ></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 오늘의 활동 안내 2. 학교 다니고 공부하는 이유를 이야기한다. <ul style="list-style-type: none"> - 모두들 별로 희망자 - 산만해질 우려가 있는 분위기를 정숙 시킨다. 3. 기록장에 '학교 다니는 이유', '공부하는 이유'를 각각 3가지씩 기록한다. 4. 기록된 내용을 각자 발표한다. 5. 발표 시 친구들과 질의 응답 시간을 준다. <ul style="list-style-type: none"> - 예의를 지키고 산만해지지 않도록 지도한다. 6. 교사는 공부의 중요성을 사회와 현실에 대한 인식에 맞추어 설명한다. 7. 자신의 공부, 학습하는 이유 3가지를 자신의 책상과 공부방에 붙이도록 한다. 8. 자신감을 갖고 생활에 임하도록 개인 모두에게 격려하고 조언한다. 9. 차시 예고 	<p>활동 노트, A4 용지</p>	45분
유의점	<ol style="list-style-type: none"> 1. 분위기가 어수선하고 산만해지지 않도록 지도한다. 2. 학생 개인의 마음의 표현을 존중한다. 		
기대 효과	<ol style="list-style-type: none"> 1. 공부하는 이유를 더 더욱 마음 속으로 새길 것이다. 2. 학습 태도가 진지해질 것이다. 		

주제	9. 학습 동기(2)	차시	9/13
지도 목표	학습 동기를 방해하는 요인을 제거한다.	지도 영역	학습동기 태도계발
활 동 내 용		자료	시간
진 행 순 서	<p>< 마음의 청소 ></p> <ol style="list-style-type: none"> 오늘의 활동 안내 눈을 감고 자신의 학습을 방해하는 요인을 상상한다. 학습 방해 요인을 3가지씩 기록 노트에 기록한다. 기록된 학습방해요인 3가지를 발표한다. <ul style="list-style-type: none"> 친구들이 발표한 요인의 원인과 대처요령을 제시한다. 자신의 문제점을 느끼도록 한다. 교사는 각 개인이 현실을 극복할 수 있는 자신감을 갖도록 격려한다. <ul style="list-style-type: none"> 마음을 청소하면 생활이 깨끗해진다. 마음이 건강해야 육체도 건강함을 안다. 차시 예고 	활동 노트, A4 용지	55분
유의점	<ol style="list-style-type: none"> 친구들과의 질문 때 예의를 지키도록 당부한다. 친구의 이야기를 진지하게 듣도록 지도한다. 		
기대 효과	<ol style="list-style-type: none"> 자기 반성의 시간이 될 것이다. 자신의 생활에서 부정적 요인을 제거할 것이다. 		

주제	10. 시험 전략	차시	10/13
지도 목표	시험 불안과 패배의식을 떨친다.	지도 영역	학습동기 태도계발
활 동 내 용		자료	시간
진 행 순 서	<p>< 시험이 싫어 ></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 인사하고 오늘의 활동 안내 2. 시험을 볼 때 불안한 이유 말하기 <ul style="list-style-type: none"> - 돌아가면서 차례로 말한다. 3. 불안함 속에서 본 시험의 결과에 대하여 서로 간에 대화한다. <ul style="list-style-type: none"> - 모둠 별로 4. 교사는 시험의 현실성과 중요성을 설명하여 인식시킨다. 5. 시험 불안을 없애는 방법을 제시 (구체적으로 설명) <ul style="list-style-type: none"> - 자신감 갖기 (시험 불안은 주범은 자신감의 결여임) - 미리 준비하기 - 시험 준비 철저 : 목표 설정, 시간 배정, 자료 정리 6. 학생들에게 '할 수 있다'는 자신감을 강조 7. 차시 예고 	활동 노트	45분
유의점	- 서로 간의 대화가 진지해지도록 유도한다.		
기대 효과	<ol style="list-style-type: none"> 1. 시험에 대한 불안이 감소될 것이다. 2. 시험에 대한 준비 태도가 향상될 것이다. 		

주제	11. 학습 목표	차시	11/13
지도 목표	1년 내의 학습 목표를 설정하고 장래 목표에 긍정적인 사고를 갖는다.	지도 영역	학습동기 태도계발
활 동 내 용		자료	시간
진 행 순 서	<p>< 나의 목표 ></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 오늘의 활동 안내 2. 1년 내의 학습 목표를 설정하여 자료 노트에 기록한다. (실천 가능한 3가지) 3. 10년 후의 자신의 직업과 이루고 싶은 꿈을 자료 노트에 작성한다. 4. 기록한 내용을 각자 발표한다. 5. 발표 후 나의 장래 희망을 이루기 위해서는 어떻게 무슨 일을 해야 하는지 교사에게 질문한다. 6. 교사는 긍정적이고 희망적인 피이드백을 제공한다. 7. 차시 예고 	<p>활동 노트, A4 용지</p>	50분
유 의 점	<ol style="list-style-type: none"> 1. 발표 시 바르게 수용하고 경청하도록 지도한다. 2. 항상 친근감을 표시한다. 		
기대 효과	<ol style="list-style-type: none"> 1. 자기 수용력이 신장될 것이다. 2. 자신의 장래 목표에 긍정적인 사고를 할 것이다. 		

주제	12. 부모님 전상서	차시	12/13
지도 목표	학습에 대한 자신감을 갖고 부모님께 편지를 쓴다.	지도 영역	자신의 발전
활 동 내 용		자료	시간
진 행 순 서	<p>< 부모님께 편지 쓰기 ></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 인사 및 오늘의 활동 안내 2. '부모님께 편지 쓰기' <ul style="list-style-type: none"> - 부모님 회상함. - 오늘의 나 자신을 반성함. - 앞으로의 생활 계획을 약속함. - 자신 있는 자기 모습을 표현함. 3. 모든 학생이 편지를 낭독함. <ul style="list-style-type: none"> - 낭독할 때 격려와 자신감을 심어준다. 4. 부모님께 전달을 약속함. 5. 차시 예고 	활동 노트, 편지지, 봉투, 우표	40분
유 의 점	편지 낭독 시 상호 간에 존경심을 갖고 정숙하도록 당부한다.		
기대 효과	<ol style="list-style-type: none"> 1. 부모님과의 관계가 신뢰감이 더 깊어질 것이다. 2. 변화하는 모습을 지속하고자 노력할 것이다. 		

주제	13. 마무리	차시	13/13
지도 목표	학습 부진의 원인에 대한 새로운 이해와 행동의 변화를 안다.	지도 영역	자신의 발전
활 동 내 용		자료	시간
진 행 순 서	<p>< 난 할 수 있다 ></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 오늘 활동의 안내 2. 지금까지의 전 과정을 회상함. <ul style="list-style-type: none"> - 자신에 대한 변화를 느껴보기 (희망학생 표현) 3. 지금까지의 활동이 프로그램의 시작 전과 지금의 모습을 비교하고 달라진 점 3가지씩 기록하고 발표한다. <ul style="list-style-type: none"> - 구성원 상호 간의 장점을 이야기 해주기 4. 교사는 프로그램의 지금까지의 느낌을 정리하여 준다. 5. 전 활동의 종료를 고하고 끝맺기 6. 서로 즐겁게 인사하고 전 구성원이 각자 안아 주기 	활동 노트	45분
유의점	친밀감을 적극적으로 표현토록 한다.		
기대 효과	<ol style="list-style-type: none"> 1. 학습부진에 대한 새로운 이해와 행동의 변화가 일어날 것이다. 2. 자신에 대한 이해가 더 강화될 것이다. 		