

지리교과 정의적 성과와 자기 주도적 학습 준비도 간의 관계

성정원* · 김주후**

The Relationship between Geographic Affective Outcomes and Self-directed Learning Readiness

Jeongwon Seong* · Juhu Kim**

요약: 본 연구는 지리교과 정의적 성과와 자기 주도적 학습준비도에 대한 응답 결과를 바탕으로 정의적 성과와 자기주도 학습능력과의 관계를 밝히는 것이다. 이를 위해 경기도 소재 고등학교에 재학 중인 학생 782명에게 설문조사를 실시하고 통계적 분석을 실시하였으며 그 결과는 다음과 같다. 첫째, 지리교과 정의적 성과 하위요인과 자기 주도적 학습 준비도는 정적 상관관계가 있는 것으로 나타났다. 둘째, 지리교과 정의적 성과를 군집분석한 결과 '낮은 정의적 성과형', '개인 우선형', '공동체 우선형', '높은 정의적 성과형'의 4개 군집으로 유형화되었다. 셋째, 지리교과 정의적 성과 유형에 따른 자기주도 학습 준비도를 보면, 높은 정의적 성과형은 모든 유형 중 가장 높은 자기주도 학습준비도를 보여주고 있고, 낮은 정의적 성과형은 모든 유형 중 가장 낮은 자기주도 학습준비도를 보여주고 있다. 다만, 개인 우선형과 공동체 우선형은 낮은 정의적 성과형보다는 높고, 높은 정의적 성과형보다는 낮은 값을 나타내지만, 둘 간의 유의미한 차이는 확인되지 않았다.

주요어: 지리교과 정의적 성과, 자기 주도적 학습 준비도, 군집분석

Abstract: This study aims to reveal the relationship between affective outcome and self-directed learning ability based on the results of responses to geographic affective outcome and self-directed learning readiness. To this end, a survey and statistical analysis were conducted on 782 students attending high schools located in Gyeonggi-do, and the results are as follows. First, it was found that there was a positive correlation between the geographic affective outcome sub-factors and self-directed learning readiness. Second, as a result of cluster analysis of the affective outcome of the geography subject, it was categorized into four clusters: 'low affective outcome type', 'individual priority type', 'community priority type', and 'high affective outcome type'. Third, when looking at self-directed learning readiness according to geographic affective outcome types, the high affective outcome type shows the highest self-directed learning readiness among all types, while the low affective outcome type shows the lowest self-directed learning readiness among all types. However, the individual priority type and the community priority type are higher than the low affective outcome type and lower than the high affective outcome type, but no significant difference between the two has been confirmed.

Key words: geographic affective outcome, self-directed learning readiness, cluster analysis

* 수원외국어고등학교 교사(Geography Teacher, Suwon Academy of World Languages), seonwoodady@korea.kr

** 아주대학교 교수(Porfessor, Ajou University), juhu@ajou.ac.kr

I. 서론

최근 교육 현장에서 가장 뜨거운 이슈는 학생 주도성(student agency)이며(최진·이진호, 2023), ‘자기주도적인 사람’을 2022 개정 교육과정에서 추구하는 인간상으로 제시할만큼 학생이 스스로 해낼 수 있는 자기주도 학습능력에 대한 관심과 기대가 크다. 이러한 자기주도 학습능력은 오늘날 급변하는 사회에서 능동적으로 사회현상에 대처하기 위한 사고력과 적응력을 키우기 위하여 필수 역량으로 강조되어 왔다(구정화, 2012). 이러한 변화에 맞추어 다양한 교육적 시도가 이루어졌으나 학교 현장의 맥락에 기초한 접근은 부족하였다. 특히, 각 교과 수준에서 어떻게 탐색하고 구체적으로 접근할 수 있는지에 대한 논의는 충분히 이루어지지 못하였다. 여기에 더해 자기주도 학습능력에 대한 연구는 전반적으로 인지적인 관점에서 주로 이루어졌고, 학생들의 정의적 측면까지 통합적으로 다룬 사례를 발견하기는 쉽지 않다. 이에 최근 발표된 2022 개정 교육과정에서 강조하는 정의적 영역과 학교 및 사회생활의 필수 역량으로 강조되는 자기주도 학습능력 사이의 관계에 대한 탐색이 요구되고 있다.

자기주도 학습능력의 중요성이 강조됨에 따라 자기주도 학습능력에 영향을 미치는 요인에 대한 연구의 필요성이 대두되었지만, 많은 연구가 부모의 사회 경제적 지위, 양육방식, 학업 지원, 사교육 참여 등 부모의 양육 방식과 가정 배경에 치우쳐 있다(연보라 외, 2013; 김영민·임영식, 2012; 김주후·남궁지영, 2008). 또한, 다양한 변수들이 고려되기는 하였으나 학업과 관련해서는 주로 인지적 특성의 관점에서 접근하였다. 예를 들어, 학업성취도와 자기주도 학습역량의 관계를 밝혀내거나(김지연·김기홍, 2023; 류정림 외, 2022; 정인숙, 2021), 인지적 학습을 위한 학습공동체 프로그램 운영이 자기주도 학습능력에 미치는 영향(최경민·김민지, 2019)을 밝혀내는 등 인지적 영역과 자기주도 학습역량의 관계를 밝혀내는 연구가 주를 이루었다. 그 결과, 일부 변인들은 자기주도학습을 유의미하게 설명하는 것으로 밝혀지기도 했으나, 전체 변량의 40% 이하만을 다루는 정도였다(김지연·김기홍, 2023; 류정림 외, 2022; 정인숙, 2021).

이러한 분석의 제한점을 극복하는 맥락에서 최근 들어 주목해 볼 수 있는 부분은 정의적 영역에 대한 고려이

다. 즉, 자기주도학습에 영향을 미치는 변인을 다룸에 있어 기존의 인지적 변수 외에 학생이 체감하는 정의적 변수까지 함께 고려하는 것이다. 실제로 학생이 경험하는 자기효능감, 리더십, 동기 등이 자기주도학습을 설명하는 주요 변인임이 밝혀졌다(정인숙, 2021; 주동범·전은순, 2011; 이재신, 2009). 즉, 자기주도학습은 인지적 요소뿐만 아니라 자기효능감, 리더십, 동기 등을 포괄하는 정의적 맥락까지 고려할 때 적절히 설명될 수 있음을 시사한다.

자기주도학습에 대한 보다 통합적 접근을 시도함과 동시에 또 한 가지 주목해 볼 만한 내용은 학교 현장에서 진행되는 교과교육의 측면이다. 학교교육과정의 구성 및 실행에 있어 자기주도학습에 대한 관심의 증대가 있음에도 개별 교과교육의 맥락에서 접근하는 경우는 많지 않기 때문이다. 예를 들어, 본 연구에서 주목하는 지리교육의 경우, 조일현(2004)은 자기주도적 지리수업을 통해 학업성취도를 향상시킬 수 있다는 연구 결과를 발표하였으며, 지리교과의 지도 제작 활동(김정은, 2013)과 미디어 활용 교육(김효희, 2007)이 자기주도 학습능력을 향상시킨다는 연구가 있었다. 이러한 연구들은 지리교과 영역에서 교수학습 방법에 기초한 접근이 자기주도 학습 능력에 유의미한 변화를 가져올 수 있음을 언급한 사례이다. 그러나 이 역시 인지적 영역에 한정된 접근으로 연구의 수도 매우 적고 그 내용의 폭과 범위는 제한적이라 하겠다. 이는 자기주도학습에 대한 접근에 있어서 개별 교과교육의 맥락에 기초한 정의적 영역의 연구와 분석이 요구됨을 시사한다.

이러한 맥락에서 최근 지리교과의 정의적 성과에 대한 논의가 주목을 끈다. 정의적 성과(affective outcome)는 학습의 결과 학생들이 성취하게 되는 가치관과 태도를 의미하는데(성정원, 2020), 정의적 성과는 다양한 삶의 맥락 속에서 개인의 판단 여부를 결정하는 요소로 작용하는 점(강승호 외, 2008)에서 어떤 행동을 수행하기 위해 필요한 정서적 상태로서 의미를 가진다. 정의적 성과의 이러한 특성을 감안해 볼 때 학생이 주도적으로 학습할 수 있는 가능성을 의미하는 자기주도 학습능력과의 관계를 추정해 볼 수 있다. 그러나 이러한 관계를 양적연구를 통해 탐색한 경우는 발견되지 않기에 본 연구에서 양적 연구를 통해 정의적 성과와 자기주도 학습능력의 관계를 밝혀보고자 한다.

이상의 논의를 바탕으로 교과별 정의적 영역과 자기주도학습에 대한 분석의 필요성이 제기된다. 이에 본 연구는 지리교과와 관련된 정의적 성과와 자기주도 학습 준비도의 관계를 분석하였다. 또한, 지리교과에서 학생들이 체감하는 정의적 성과의 구조적인 측면도 파악해 보고자 군집분석을 실시하여 유형화를 시도한 후 자기주도 학습 준비도 수준을 비교하였다. 이를 통해 지리교과의 정의적 성과와 자기주도적 학습 준비도의 관계를 밝히고, 자기주도 학습능력을 향상시키기 위해 필요한 지리교과의 정의적 영역의 교육 방향과 시사점을 제안하고자 하였다. 이를 위한 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 지리교과의 정의적 성과와 자기주도적 학습 준비도 간에 유의미한 관계가 있는가?

둘째, 지리교과 정의적 성과의 유형은 어떻게 군집화되는가?

셋째, 지리교과 정의적 성과 유형에 따라 자기주도적 학습 준비도에 차이가 있는가?

II. 선행연구 고찰

1. 지리교과의 정의적 성과

정의(情意, affectiveness)는 인간의 감정을 의미하며, 인간이 가지고 있는 감정이나 정서를 나타내는 특성을 정의적 특성(affective characteristics)이라고 한다(Anderson, 1981). 대표적인 정서로 언급되는 흥미, 가치, 태도 등 인간이 가지고 있는 정서 하나하나를 정의적 특성이라고 하고, 이러한 정의적 특성을 포함하는 범위를 정의적 영역(affective domain)이라고 한다. 이러한 정의적 영역은 인지적 영역과 완벽하게 구분되지 않지만, 인간이 나타내는 반응 중 감정적인 요소만을 의미한다(강승호 외, 2008). 또한, 학습의 결과 얻게 되는 정의적 특성을 정의적 성과(affective outcome)라고 하는데, 이는 학교 및 학교 밖에서 생활하는데 개인의 가치판단을 결정하는 중요한 요소가 되기 때문에 수업에서 정의적 성과를 길러주는 것은 중요하다.

이처럼 정의적 영역은 그 자체로 교육의 목표가 될 수 있다(Tyler, 1973). 학교는 단순히 지식을 전달하는 공간이 아니라 시민으로 성장하기 위해 필요한 인지적 요소와 정의적 요소를 학습하는 곳이다. Bloom(1976)은 학교에

서 학습을 통해 내면화되는 자아와 관련된 정의를 강조하였으며, 강승호 외(2008)는 학교에서 많은 지식을 습득하였지만 정서적 성장의 부족으로 시민성이 형성되지 못했다면 올바른 교육을 했다고 할 수 없다고 주장하며 교과학습에서 정의적 영역 교육의 중요성을 강조했다. 이처럼 정의적 영역은 학교에서 학습을 통해 도달해야 하는 학습의 목표로서 중요한 역할을 하고 있다.

이뿐만 아니라 정의적 영역은 학습을 위한 수단으로서 작용할 수 있다. 정의적 영역은 인지적 영역의 학습에 영향을 주는데, 어떤 교과에 대한 관심, 흥미 등 정의적 특성이 높으면 학습에 몰입할 수 있도록 도와주고, 학습 과정에서 인지적 영역과 정의적 영역의 상호작용을 통해 학습효과를 높여줄 수 있다(성정원, 2020). Bloom(1976)은 정의적 영역의 출발점 행동이 인지적 영역의 학습에 25% 영향을 미친다는 연구결과를 발표하였고, 이용우(2010)는 정의적 특성이 학생들의 과제수행에 영향을 미치며 학교에서 이러한 정의적 영역에 대한 통제가 잘 이루어진다면 학습자의 개인차를 10% 미만으로 줄여줄 수 있다고 주장했다.

2022 개정 교육과정에서는 ‘지식·이해’, ‘과정·기능’과 함께 ‘가치·태도’를 중요하게 다루면서 교과별 정의적 특성을 중요한 학습 내용으로 제시하고 있으며(교육부, 2022), 이는 수업의 목표로서 의미를 가지는 교과별 정의적 성과를 강조하는 것이다. 또한 이러한 정의적 영역의 학습은 앞에서 언급한 것처럼 인지적 학습을 위한 수단으로서의 역할도 할 수 있을 것으로 기대된다.

지리교과에서 강조하는 정의적 성과의 내용을 구체적으로 보면(성정원, 2020; 성정원·김주후, 2016) 다음과 같다. ‘장소에 대한 감수성’은 자신이 경험하는 공간에 대해 관심과 애정을 가지고, 주변의 아름답고 독특한 경관을 바탕으로 다른 지역과 차이를 느끼는 것이고, ‘공간에 대한 성찰’은 사회적으로 구성된 공간에 대한 관심과 성찰을 통해 그 공간에 의미를 부여하는 것이며, ‘국토에 대한 사랑’은 단순히 애국심을 넘어 내가 사는 고장, 북한을 포함한 우리 국토에 대한 관심과 애정으로 대한민국 국민 또는 지역주민이라는 소속감의 근원이 되는 것이다. ‘세계시민성’은 지구촌에서 일어나는 다양한 문제에 대한 관심을 바탕으로 인류애적인 관점으로 문제를 바라보고 그 문제를 해결하기 위한 적극적인 태도를 가지는 것이고,

‘자연환경에 대한 감수성’은 자연환경의 변화에 민감하게 반응하고, 환경이 인간의 삶을 위한 수단이 아니라 보존하고 지켜나가야 할 공동체로 인식하는 태도와 환경문제 해결을 위한 책임 의식을 가지는 것이다. 마지막으로 ‘미지의 세계에 대한 호기심과 탐구심’은 지금까지 경험해보지 못한 지역에 대해 호기심을 가지고 지역을 적극적으로 탐구하고자 하는 능동적인 태도이다.

2. 자기주도 학습능력

빠르게 변화하는 사회에서 학습자는 스스로 정보를 수집하고 구성하여 새로운 지식을 구성해내는 능력이 필요하고, 이를 위해서는 교사의 가르침을 수동적으로 받아들이는 학생이 아니라 주체적으로 수업에 참여하는 능동적인 학습자가 필요하며, 자기주도학습은 이러한 요구를 충족시켜줄 수 있는 중요한 학습 방법이다(김성훈·이안수, 2008). 자기주도학습은 단순히 교사의 도움 없이 학습을 할 수 있다는 의미를 넘어 학습을 위한 목표 설정, 필요한 자원 탐색, 학업 전략 선택, 결과 평가 등을 학생이 스스로 주도하는 학습 과정이다(Knowles, 1975). 이러한 자기주도학습은 성인교육을 대상으로 본격적인 연구가 시작되었지만, 연구 분야가 초·중등교육으로 확대되어 지금은 학교 현장의 중요한 학습 방법으로 자리를 잡았다.

자기주도학습의 내용 측면을 보면, 학생들이 학습하는 내용은 이미 정해져 있는 것이 아니라 사회 구성원들의 합의에 의해 결정되는 것으로 인식하고 있으며, 학습자는 상호작용을 통해 지식을 구성하는 과정에서 학습이 이루어진다는 구성주의적 관점의 철학을 바탕으로 한다(구정화, 2012). 즉, 자기주도학습에서의 학습은 상호작용을 통해 지식을 구성하는 것을 강조하기 때문에 교사의 도움 없이 스스로 학습한다는 독학의 의미보다 협업을 통해 필요로 하는 지식을 만들어내는 과정이라는 의미가 강하다.

자기주도학습에 대한 메타적 연구에서 자기주도학습의 하위 요인은 동기적 요소, 메타 인지적 요소, 학습 전략적 요소로 나누어 볼 수 있다고 주장했다(주호수, 2003). 동기적 요소는 스스로 설정한 목표에 도달하고자 하는 기대로서 학습에 대한 자기 인식, 자기 책임, 자기 조절, 목표 설정 등이 포함되어 있다. 메타 인지적 요소는 학습의 전 요소를 통제하고자 하는 것으로 계획 수립, 자기

모니터링, 자기 제어, 자기 성찰 활동을 포함한다. 마지막으로 학습 전략적 요소는 문제를 해결하기 위한 아이디어를 제안하는 것으로 지식의 구성, 지식의 정교화, 학습 환경 조성, 학습 자원 활용 등을 포함한다.

자기주도학습을 효과적으로 수행할 수 있는 학생의 역량인 자기주도 학습능력은 학업 성취, 비판적 사고력, 협동학습 능력 등에 긍정적인 영향을 미친다는 많은 연구를 바탕으로(Chukwunemerem, 2023; 김지연·김기홍, 2023; 류정림 외, 2022; 정인숙, 2021; 박수란·이기중, 2009) 주요 대학들과 외고, 과학고 등 특수목적고등학교에서 자기주도 학습 전형으로 신입생을 선발하는(연보라 외, 2013) 등 교육 현장에서 자기주도 학습능력에 대한 관심과 기대가 높아지고 있다. 자기주도적 학습능력은 기하급수적으로 늘어나는 정보의 홍수 시대에 살아가는 학생들에게 반드시 필요한 역량이며(진영은·이진욱, 2007), 급변하는 사회에서 능동적으로 사회현상에 대처하기 위하여 필수 역량으로 강조되어 왔다(구정화, 2012). 우리나라는 7차 교육과정에서부터 자기주도학습을 교육의 주요 목표로 설정하여 학교 현장에 도입하였다. 또한, 최근 발표된 2022 개정 교육과정에서 추구하는 인간상에 ‘자기주도적인 사람’이 포함될 만큼 자기주도 학습능력을 강조하고 있다.

자기주도 학습능력을 평가하기 위해 가장 많이 활용하는 측정도구는 자기 주도적 학습 준비도(West and Bentley, 1990)이다. 자기 주도적 학습 준비도는 새로운 방식으로 문제를 해결하거나 학습하는 것을 즐기는 ‘학습에 대한 애착’, 학습하고자 하는 것에 대한 정보를 스스로 탐색하고 문제를 해결할 수 있다는 자신에 대한 믿음인 ‘학습자로서의 자기 확산’, 새로운 것에 대한 학습을 즐기고, 새로운 방식으로 문제에 접근하며 다양한 답이 나오는 학습 방법을 선호하는 ‘도전에 대한 개방성’, 일상의 문제뿐만 아니라 학습자의 미래에 대한 호기심을 바탕으로 새로운 것에 도전하는 것을 좋아하는 ‘학습에 대한 호기심’, 스스로 효과적인 학습을 하고 있는지 판단할 수 있으며, 무엇이 필요한지 인지할 수 있는 ‘자기 이해’, 학습내용과 학습 방법에 대해 타인의 의존하지 않고 스스로 결정하고 결과를 받아들이는 ‘학습에 대한 책임 수용’으로 구성되어 있다.

자기주도 학습능력은 학생이 주도적으로 학습을 수행할 수 있는 역량으로, 주로 학생들이 인지적 학습을 효과

적으로 수행하기 위해 필요한 역량으로 인식되어 왔다. 그러나 여러 선행연구에서 자기효능감, 리더십, 동기 등 정의적 영역의 변인들도 자기주도 학습능력을 설명하는 주요 변인이라고 밝혔다(정인숙, 2021; 주동범·전은순, 2011; 이재신, 2009). 또한, 범교과적으로 고려할 수 있는 이러한 변인들뿐만 아니라 개별 교과에서 학습의 결과 연계되는 정의적 성과가 자기주도 학습능력을 설명할 수 있을 것이라 기대된다. 예를 들어, 본 연구에서 다루고 있는 지리교과의 경우, 지리적 상상력, 국토애 등 정의적 성과는 자기주도 학습능력과 연계될 여지가 있다. 그리고, 정의적 성과는 일상 속에서 개인의 가치 판단 여부를 결정하는 중요한 요소로 작용하며, 이는 어떤 행동을 수행할 수 있는 마음의 준비 상태라는 의미를 가진다. 이러한 정의적 성과의 특성을 고려해 볼 때 학생이 주도적으로 학습할 수 있는 마음의 준비 상태를 의미하는 자기주도 학습능력과 긍정적인 관계를 고려해 볼 수 있다.

III. 연구 방법

본 연구는 자기주도 학습능력과 정의적 성과의 관계를 알아보기 위해 경기도의 고등학교에 재학 중인 학생을 대상으로 자기주도 학습 준비도와 지리교과의 정의적 성과에 대한 설문을 실시하였다. 본 연구를 위한 설문은 2019년 7월 8일부터 7월 18일까지 진행하였으며 불성실한 응답을 제외한 782명의 응답을 대상으로 분석을 실시하였다.

1. 연구 대상

본 연구에 참여한 학생의 배경 변인을 보면 표 1과 같다.

설문에 참여한 학생들의 성별은 남학생이 293명(37.5%), 여학생이 489명(62.5%)이고, 학년은 1학년이 292명(37.3%), 2학년이 311명(39.8%), 3학년이 179명(22.9%)이다. 설립 유형에 따른 구분을 보면 공립학교가 466명(59.6%), 사립학교가 316명(40.4%)이고, 혁신학교 유무에 따라 혁신학교가 324명(41.4%), 일반고교가 458명(58.6%)이며, 소재 지역은 동(洞)지역이 369명(47.2%), 읍(邑)·면(面)지역이 413명(52.8%)였다.

표 1. 연구 대상

구분		빈도(명)	비율(%)
성별	남	293	37.5
	여	489	62.5
학년	1	292	37.3
	2	311	39.8
	3	179	22.9
설립유형	공립	466	59.6
	사립	316	40.4
혁신학교 유무	혁신학교	324	41.4
	일반고	458	58.6
소재 지역	동(洞)지역	369	47.2
	읍(邑)·면(面)지역	413	52.8

2. 조사 도구

본 연구는 지리교과의 정의적 성과와 학생의 자기주도 학습 준비도의 관계를 파악하는 것으로 타당도 검증이 완료된 지리교과의 정의적 성과(affective outcome)를 측정하는 도구(성정원, 2020)와 자기주도 학습 준비도를 측정하는 도구(West and Bentley, 1990)를 활용하였으며 각 요인별 문항은 표 2, 표 3과 같다.

지리교과의 정의적 성과 측정도구는 장소에 대한 감수성, 세계 시민성, 자연환경에 대한 감수성, 미지의 세계에 대한 호기심과 탐구심, 공간과 삶에 대한 성찰, 국토에 대한 사랑 등 6개 요인에 따른 26문항으로 구성되어 있으며, 전체 신뢰도를 측정한 결과 Cronbach's α 계수가 .856으로 높게 나타났다.

자기주도학습 연구에서 가장 많이 인용되고 있는 West and Bentley(1990)의 자기 주도적 학습 준비도 척도는 학습에 대한 애착, 학습자로서의 자기 확신, 도전에 대한 개방성 학습에 대한 호기심, 자기 이해, 학습에 대한 책임 수용 등 6개의 요인에 따른 32문항으로 구성되어 있으며, 응답에 대한 전체 신뢰도를 측정한 결과 Cronbach's α 계수가 .889로 높게 나타났다. 본연구에서는 유귀옥(1997)이 번역하고 타당화한 한국어판을 사용하였다.

3. 자료 분석

연구를 위한 설문은 지리교과의 정의적 성과 26문항과 자기 주도적 학습 준비도 32문항에 대해 경기도 소재 고등학교에 재학 중인 782명의 학생을 대상으로 서면 설

표 2. 지리교과 정의적 성과의 요인별 문항

요인	문항
장소에 대한 감수성 (5문항)	나에게 편안함을 느끼게 해 주는 장소가 필요하다.
	나의 삶을 이야기 할 때 말하고 싶은 장소가 있다.
	내가 성장한 장소는 나의 정체성에 형성에 큰 영향을 준다.
	내가 방문한 장소에서 느끼는 나만의 특별한 감정이 있다.
세계시민성 (4문항)	자연재해(태풍, 지진 등)로 인해 피해를 받는 다른 나라 사람들을 위해 우리나라가 경제적 지원을 하는 것이 바람직하다.
	아프리카에서 굶주린 아이들을 지원하는 프로그램에 관심이 있다.
	생산자에게 경제적 이익이 조금 더 돌아간다면 비싸더라도 공정무역 제품을 구매할 것이다.
	낙후된 지역(슬럼가) 사람들의 삶에 관심을 가질 것이다.
자연환경에 대한 감수성 (5문항)	자연 공원을 만들기 위해 도로 건설을 제한하는 것이 필요하다.
	우리 주변에 나무와 꽃이 없다면 삶의 질이 떨어질 것이다.
	많은 시간이 걸리더라도 개발 이전에 환경영향평가를 해야 한다.
	아름다운 자연환경을 보러 가기 위해 기꺼이 시간과 돈을 투자할 것이다.
미지의 세계에 대한 호기심과 탐구심 (6문항)	자원을 절약하기 위해 불편하더라도 분리수거와 안 쓰는 전기 코드 뽑기를 할 것이다.
	예술 작품이나 소설의 배경이 되는 지역에 호기심을 느낀다.
	잘 알려지지 않은 새로운 여행지를 여행해보고 싶다.
	외국의 자연환경과 문화를 경험하는 것은 나에게 가치가 있는 일이 될 것이라고 믿는다.
공간에 대한 성찰 (3문항)	외국에 나가서 여행을 한다면 현지 음식을 많이 먹을 것이다.
	잘 몰랐던 나라(장소)에 대한 이야기를 들으면 호기심이 생겨 인터넷 검색 등을 통해 정보를 찾아본다.
	여행을 가면 그 지역사람들이 의미를 부여하는 장소를 방문할 것이다.
	사람들이 모여 자주 집회를 여는 공간(예: 광화문 광장)은 필요하다고 생각한다.
국토에 대한 사랑 (3문항)	낙후된 농촌지역에 문화시설을 늘리는 예산투자가 필요하다고 생각한다.
	일상적인 공간도 사람들에게 특별한 의미의 공간이 될 수 있다고 믿는다.
	남한과 북한의 평화적인 통일에 관심이 많다.
	장기적으로 봤을 때 통일을 하면 우리나라가 더욱 발전할 것이라고 믿는다.
	대한민국의 고유한 문화와 자연환경이 외국인에게 매력적인 관광 상품이 될 것이라고 믿는다.

문조사를 실시하였으며, 수집된 자료는 SPSS 22.0을 이용하여 분석하였다. 본 연구를 진행하기 위한 자료 분석 과정은 표 4와 같다.

먼저, 학생들의 지리교과 정의적 성과와 자기 주도적 학습 준비도는 응답에 대한 신뢰도 검증을 실시하여 신뢰도가 높은 것을 확인하고, 기술통계를 통해 평균과 표준편차를 확인하였다. 둘째, 지리교과의 정의적 성과와 자기 주도적 학습 준비도의 관계를 확인하기 위하여 상관분석을 실시하였다. 그리고 중다회귀분석을 실시하여 지리교과 정의적 성과가 자기 주도적 학습 준비도에 미치는 영향을 확인하였다. 셋째, 본 연구의 목적인 지리교과의 정의적 성과에 따른 유형에 따른 자기 주도 학습 준비도 차이를 확인하기 위해 지리교과 정의적 성과에 따

른 군집 유형을 확인하였다. 군집분석은 대상들의 속성을 활용하여 유사한 특성을 가진 집단으로 분류하는 방법으로, 군집 내에서는 동질적인 특성을 나타내고, 다른 군집과는 이질적인 특성을 나타낼 수 있도록 하는 통계적 분류 방법이다(한현진·김찬우, 2013). 특히, k-means 군집분석은 표집의 규모가 큰 연구에서 분석과 해석이 용이한 방법이다(황우원·김주후, 2019). 지리교과의 정의적 성과에 응답한 학생들의 응답 유사성을 바탕으로 군집분석을 실시하기 위해 먼저 덴트로그램, 군집별 응답자 수, 해석 가능성을 고려하여 군집 수는 4개가 적합하다고 판단하고, 비계층적 군집분석 방법인 k-means 분석을 실시하여 4개의 유형을 확인하였다. 넷째, 이 군집에 따른 자기 주도적 학습 준비도에 차이가 있는지를 확인하기 위하

표 3. 자기주도 학습 준비도의 요인별 문항

요인	문항
학습에 대한 애착 (8문항)	나는 살아있는 한 배우고자 한다.
	나는 새롭게 무언가 배우는 것을 좋아한다.
	나는 배우고 싶은 것이 많아서 하루 24시간도 짧게 느껴진다.
	항상 새로운 것을 배우고 있는 사람들을 존경한다.
	나는 어떤 질문에 대한 해답을 찾아내는 일을 즐긴다.
	나는 새로운 방식으로 문제에 접근하기를 좋아한다.
	내가 배우면 배울수록 세상은 더욱 흥미진진하다.
학습자로서의 자기 확신 (8문항)	배우는 일은 재미있다.
	나는 내가 필요로 하는 정보가 있을 때 그 정보를 어디서 얻어야 하는지를 알고 있다.
	나는 내가 배우겠다고 결심한 것이면 아무리 바쁘더라도 시간을 낼 수 있다.
	나는 내가 꼭 배워야겠다고 생각되는 것은 무엇이든지 다른 사람의 도움 없이 나 스스로 배울 수 있다고 생각한다.
	나는 새로운 것에 대한 학습을 선호한다.
	나는 내가 알고자 하는 일을 찾아내는 것을 다른 누구보다도 잘한다.
	내가 꼭 해야겠다고 생각한 것을 책임지고 스스로 할 수 있다.
도전에 대한 개방성 (8문항)	나는 강의실에서 공부하든, 혼자서 공부하든 간에 잘할 수 있다.
	남을 이끌고 나가는 사람들은 항상 학습하는 사람들이다.
	나는 내가 잘 모르는 것에 대해 구태여 그것을 이해하려고 노력하지 않는다.*
	나는 수업시간에 해야 할 바를 교사가 구체적으로 일일이 지시해야 한다고 생각한다.*
	나는 내가 읽은 것을 이해하지 못하는 경우가 종종 있다.*
	나는 여러 가지 답이 있을 수 있는 문제보다는 답이 하나로 떨어지는 문제를 더 좋아한다.*
	나는 각자의 의견에 대하여 토론하기를 좋아한다.
학습에 대한 호기심 (4문항)	나는 내 방식으로 문제에 접근하기를 좋아한다.
	항상 새로운 학습방법을 시도하기보다는 이제까지 사용해오던 방법을 쓰는 것이 효과적이다.*
	나는 새로운 것을 배우기에 너무 나이가 많다고 결코 생각하지 않는다.
	나는 매사에 많은 호기심을 갖고 있다.
자기 이해 (2문항)	나는 그 결과가 어떨지는 모르지만 새로운 일을 벌이기를 좋아한다.
	나는 어떤 일을 해내는 독특한 방법을 잘 생각해낸다.
	나는 장래 일을 생각하는 것을 좋아한다.
학습에 대한 책임 수용 (2문항)	나는 내가 제대로 공부하고 있는 것인지 아닌지 구별할 수 있다.
	나는 언제 내가 무엇을 더 배워야 할지를 안다.
	나는 나의 학습내용, 학습방법 등을 직접 참여하여 결정하기를 원한다.
	내가 배우는 일은 나에게 전적으로 책임이 있는 것이지 다른 사람(가르치는 사람, 내 주위사람 등)에게 있는 것이 아니다.

*는 역코딩 한 문항임.

표 4. 자료 분석 과정

순서	분석 방법	내용
1	기술통계 분석	- 신뢰도 검증: cronbach's α .6이상 - 지리교과 정의적 성과와 자기 주도적 학습 준비도 확인
2	관계분석	- 상관분석: 지리교과 정의적 성과와 자기 주도적 학습 준비도의 관계 확인 - 중다회귀분석: 지리교과 정의적 성과의 자기주도 학습 능력에 미치는 영향 확인
3	군집분석	비계층적 군집분석(k-means): 지리교과 정의적 성과의 유형 확인
4	군집에 따른 차이 분석	분산분석: 정의적 성과 군집 유형에 따라 자기 주도적 학습 준비도 차이 확인

여 분산분석(ANOVA)을 하고, Scheffe 분석을 통해 사후 검증을 실시하여 지리교과 정의적 성과 유형별 자기주도적 학습 준비도 차이를 확인하였다.

IV. 연구 결과

1. 지리교과 정의적 성과와 자기 주도적 학습 준비도의 상관관계 분석

가. 기술통계

지리교과 정의적 성과 응답에 대한 기술통계 결과는 표 5와 같다.

공간과 삶에 대한 성찰(이하 공간 성찰, $M=4.09$, $SD=0.586$)이 가장 높았으며, 미지의 세계에 대한 호기심과 탐구심(이하 지리적 상상력, $M=4.07$, $SD=0.617$), 자연환경에 대한 감수성(이하 환경감수성, $M=3.99$, $SD=0.563$), 장소에 대한 감수성(이하 장소감, $M=3.80$, $SD=0.677$), 국토

표 5. 지리교과 정의적 성과 기술통계

구성요인	N	M	SD
장소감	782	3.80	0.677
세계 시민성	782	3.52	0.672
환경감수성	782	3.99	0.563
공간 성찰	782	4.09	0.586
국토애	782	3.76	0.753
지리적 상상력	782	4.07	0.617

표 6. 자기 주도적 학습 준비도 기술통계

구성요인	N	M	SD
학습에 대한 애착	782	3.69	0.628
학습자로서의 자기 확신	782	3.63	0.570
도전에 대한 개방성	782	3.21	0.488
학습에 대한 호기심	782	3.65	0.757
자기 이해	782	3.66	0.771
학습에 대한 책임 수용	782	3.69	0.729

에 대한 사랑(이하 국토애, $M=3.76$, $SD=0.753$), 세계 시민성($M=3.52$, $SD=0.672$) 순으로 나타났다.

자기 주도적 학습 준비도 응답에 대한 기술통계 결과는 표 6과 같다.

학습에 대한 애착(이하 학습 애착, $M=3.69$, $SD=0.628$)과 학습에 대한 책임 수용(이하 책임 수용, $M=3.69$, $SD=0.729$)이 가장 높게 나타났으며, 자기 이해($M=3.66$, $SD=0.771$), 학습에 대한 호기심(이하 학습 호기심, $M=3.65$, $SD=0.757$), 학습자로서의 자기 확신(이하 자기 확신, $M=3.63$, $SD=0.570$), 도전에 대한 개방성(이하 도전 개방성, $M=3.21$, $SD=0.488$) 순으로 높게 나타났다.

나. 지리교과 정의적 성과와 자기 주도적 학습 준비도 간의 상관관계 분석

지리교과 정의적 성과와 자기 주도적 학습 준비도 간의 상관관계를 분석한 결과는 표 7과 같다.

표 7. 지리교과 정의적 성과와 자기 주도적 학습 준비도 간의 상관관계

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. 장소감	1													
2. 세계시민성	.269**	1												
3. 환경감수성	.264**	.417**	1											
4. 공간성찰	.340**	.434**	.465**	1										
5. 지리적상상력	.351**	.401**	.422**	.432**	1									
6. 국토애	.176**	.397**	.331**	.405**	.253**	1								
7. 정의적 성과(전체)	.632**	.700**	.703**	.699**	.751**	.575**	1							
8. 학습애착	.315**	.375**	.308**	.378**	.464**	.378**	.547**	1						
9. 자기확신	.269**	.378**	.313**	.371**	.409**	.350**	.510**	.718**	1					
10. 도전개방성	.145**	.207**	.251**	.198**	.210**	.225**	.300**	.396**	.393**	1				
11. 학습호기심	.304**	.304**	.238**	.273**	.429**	.328**	.471**	.587**	.583**	.308**	1			
12. 자기이해	.201**	.219**	.170**	.261**	.246**	.161**	.308**	.424**	.468**	.211**	.317**	1		
13. 책임수용	.212**	.305**	.296**	.303**	.322**	.212**	.405**	.409**	.496**	.228**	.288**	.275**	1	
14. 학습준비도(전체)	.335**	.416**	.365**	.410**	.487**	.403**	.594**	.875**	.878**	.631**	.731**	.543**	.541**	1

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

지리교과의 정의적 성과의 6개 하위요인과 자기 주도적 학습 준비도 간에는 정적 상관관계가 있는 것으로 확인되었으며, 자기 주도적 학습 준비도와 지리교과의 정의적 성과 하위요인과의 상관관계는 지리적 상상력($r=.487, p=.000$), 세계시민성($r=.416, p=.000$), 공간성찰($r=.410, p=.000$), 국토애($r=.403, p=.000$), 환경감수성($r=.365, p=.000$), 장소감($r=.335, p=.000$) 순으로 높게 나타났다. 상관관계 분석결과를 하위요인별로 살펴보면, 지리교과의 정의적 성과의 6개 하위요인과 자기 주도적 학습준비도의 6개 하위요인 사이에도 정적상관계가 발견되었다. 특히, ‘지리적 상상력’은 나머지 5개 하위요인에 비해 자기 주도적 학습 준비도 하위요인들과의 상관관계가 더 높았다. 또한, 자기 주도적 학습 준비도의 6개 하위요인 중에서, ‘학습애착’과 ‘자기확신’은 지리교과의 정의적 성과의 6개 하위요인들과 상대적으로 더 높은 상관관계를 보여주었다. 그리고 전체적으로 가장 높은 상관관계를 보인 것은 ‘지리적 상상력’과 ‘학습애착’ 사이의 관계($r=.464, p=.000$)였다.

다. 지리교과의 정의적 성과가 자기 주도적 학습 준비도에 미치는 영향

지리교과의 정의적 성과가 자기 주도적 학습준비도에 미치는 영향을 확인하기 위해 단계적 선택법으로 중다회귀분석을 실시한 결과는 표 8과 같다. 중다회귀분석에서 설명력을 높이기 위해서는 독립변수와 종속변수 간에는 상관관계가 높고, 독립변수 간에는 상관관계가 낮아야 하는데, 이러한 다중공산성은 공차(tolerance)와 분산팽창계수(VIF, Variance Inflation Factor)를 통해 확인할 수 있다. 공차와 분산팽창계수가 1에 근접할수록 다중공산성이 없다고 판단할 수 있으며, 공차가 0.1보다 작거나, 분산팽창

계수가 10보다 크면 다중공산성이 있는 것으로 판단한다(성태제, 2015). 이번 회귀분석에서 공차는 0.660~0.827로 나타났으며, 분산팽창계수는 1.29~1.52로 다중공산성에는 문제가 없는 것으로 확인되었다.

지리교과 정의적 성과의 6개 요인으로 자기 주도적 학습 준비도에 대한 기여도를 검증한 결과를 보면, 환경 감수성은 유의하지 않은 결과값이 나와 제외되었고, 지리적 상상력, 국토애, 세계 시민성, 장소감, 공간성찰이 포함된 모형이 통계적으로 유의하였으며, 자기 주도적 학습 준비도 총 변량의 36.3%가 모형에 포함된 독립변수에 의해 설명되고 있다. 자기 주도적 학습 준비도에 대한 개별 독립변수의 기여도를 보면 지리적 상상력($t=8.713, p=.000$), 국토애($t=6.578, p=.000$), 세계 시민성($t=4.102, p=.000$), 장소감($t=3.968, p=.000$), 공간성찰($t=2.686, p=.007$)순으로 영향력이 높게 나타났다. 이는 수업 시간 학습의 결과 얻게 되는 교과의 정의적 성과가 높아지면 자기주도 학습능력이 향상될 수 있다는 것을 보여준다.

2. 지리교과 정의적 성과에 따른 군집분석

지리교과 정의적 성과에 따른 군집분석의 결과는 표 9와 같으며, 군집의 특징을 명확하게 보여주기 위해 그림 1과 같이 그래프로 표현하였다.

군집분석을 실시하기 위해 먼저 계층적 군집분석을 실시하여 덴트로그램을 확인하고, 사례 수와 설명 가능성을 고려하여 4개의 군집이 적절하다고 판단하였다. 그리고 군집 수를 4개로 설정하고 비계층적 군집분석 방법인 k-means 군집분석을 실시하였다. 1군집은 사례 수가 151이고 모든 영역에서 값이 낮은 특징을 보이고 있다. 이에 이 군집을 ‘낮은 정의적 성과형’이라고 명명하였다. 이와

표 8. 자기 주도적 학습 준비도에 대한 중다회귀분석 결과

독립변수	비표준 계수		표준 계수	t	R ²	F
	B	표준 오차	베타			
지리적상상력	.218	.025	.293	8.713***	.363	90.088 ($p=.000$)
국토애	.130	.020	.213	6.578***		
세계 시민성	.096	.023	.140	4.102***		
장소감	.085	.021	.125	3.968***		
공간성찰	.074	.028	.094	2.686**		

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

표 9. 군집분석 결과

군집 변인	1군집(N=151)		2군집(N=206)		3군집(N=205)		4군집(N=220)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
장소감	3.28	0.56	4.02	0.53	3.38	0.52	4.34	0.47
세계 시민성	2.88	0.54	3.33	0.52	3.62	0.51	4.05	0.55
환경감수성	3.46	0.46	3.92	0.50	3.99	0.43	4.42	0.44
공간성찰	3.42	0.43	4.05	0.43	4.08	0.44	4.59	0.42
지리적상상력	3.36	0.52	4.21	0.45	3.99	0.49	4.51	0.44
국토애	3.21	0.51	3.11	0.53	4.14	0.42	4.38	0.54

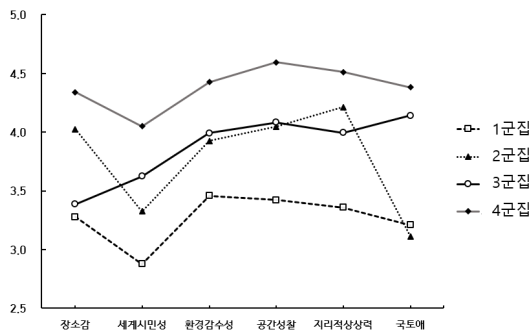


그림 1. 지리교과 정의적 성과에 따른 군집분석 결과 그래프

반대로 4군집은 사례 수가 220이고, 모든 영역에서 값이 높은 특징을 보이고 있어 이 군집을 ‘높은 정의적 성과형’이라고 이름 붙였다. 2군집은 사례 수가 206이고 다른 영역에 비해 장소감은 높지만, 국토애는 낮은 특징을 보이고 있다. 즉, 개인이 느끼는 장소에 대한 감정은 높으나 국토애에 대한 애착은 낮으므로 ‘개인 우선형’이라고 명명하였다. 반면 3군집은 사례 수가 205이고, 다른 영역에 비해 장소감은 낮고, 국토애가 높은 특징을 보이고 있어 ‘공동체 우선형’이라고 명명하였다.

3. 지리교과 정의적 성과 유형에 따른 자기 주도적 학습 준비도의 차이분석

지리교과 정의적 성과 유형에 따라 자기 주도 학습 준비도의 차이가 있는지 확인하기 위해 일원배치 분산분석을 실시하였으며 그 결과는 표 10과 같고, 정의적 성과 유형별 자기 주도 학습 준비도 차이를 가시적으로 보여주기 위한 그래프는 그림 2와 같다.

정의적 성과 유형별로 자기 주도적 학습 준비도 전체

평균($F=105.692, p=.000$)뿐만 아니라 그 하위요인인 학습 애착($F=, p=.000$), 자기 확신($F=72.954, p=.000$), 학습 호기심($F=55.706, p=.000$), 책임 수용($F=30.980, p=.000$), 도전 개방성($F=23.843, p=.000$), 자기이해($F=22.753, p=.000$)에서 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 사후분석 결과를 보면 ‘높은 정의적 성과형’은 모든 유형 중 가장 높은 자기 주도 학습 준비도를 보여주고 있으며, ‘낮은 정의적 성과형’은 모든 유형 중 가장 낮은 자기 주도 학습 준비도를 보여주고 있다. 다만, ‘개인 우선형’과 ‘공동체 우선형’은 ‘낮은 정의적 성과형’보다는 높고, ‘높은 정의적 성과형’보다는 낮은 값을 나타내지만, 둘 간의 유의미한 차이는 확인되지 않았다.

V. 논의 및 제언

본 연구의 목적은 지리교과 정의적 성과와 자기 주도적 학습 준비도 측정도구를 활용하여 정의적 성과와 자기 주도 학습능력의 관계를 확인하고 교과별 정의적 영역 교육에 대한 방향과 시사점을 제안하는 것이다. 이를 위해 경기도 소재 고등학교 782명을 대상으로 지리교과 정의적 성과 측정을 위한 26문항(성정원, 2020)과 자기 주도적 학습 준비도 측정을 위한 32문항(West and Bentley, 1990)을 활용하여 서면으로 설문조사를 실시하였다. 지리교과 정의적 성과와 자기 주도적 학습 준비도 간의 관계를 확인하기 위해 기술통계, 상관분석, 중다회귀분석, 군집분석, 분산분석 등을 실시하였으며, 자료 분석에 기초한 논의는 다음과 같다.

첫째, 지리교과 정의적 성과의 6개 하위요인과 자기 주도적 학습 준비도 간에는 정적 상관관계가 있는 것으

표 10. 군집분석 결과

구분	정의적 성과 유형	N	M	SD	F	Scheffe
학습 애착	낮은 정의적 성과형(a)	151	3.23	.582	86.080***	a<b,c<d
	개인 우선형(b)	206	3.61	.533		
	공동체 우선형(c)	205	3.64	.521		
	높은 정의적 성과형(d)	220	4.13	.551		
자기 확산	낮은 정의적 성과형(a)	151	3.24	.483	72.954***	a<b,c<d
	개인 우선형(b)	206	3.55	.499		
	공동체 우선형(c)	205	3.62	.488		
	높은 정의적 성과형(d)	220	4.00	.539		
도전 개방성	낮은 정의적 성과형(a)	151	2.99	.403	23.843***	a<b,c<d
	개인 우선형(b)	206	3.15	.450		
	공동체 우선형(c)	205	3.24	.440		
	높은 정의적 성과형(d)	220	3.40	.546		
학습 호기심	낮은 정의적 성과형(a)	151	3.18	.722	55.706***	a<b,c<d
	개인 우선형(b)	206	3.59	.719		
	공동체 우선형(c)	205	3.59	.684		
	높은 정의적 성과형(d)	220	4.10	.638		
자기 이해	낮은 정의적 성과형(a)	151	3.41	.668	22.753***	a<d
	개인 우선형(b)	206	3.64	.716		
	공동체 우선형(c)	205	3.52	.766		
	높은 정의적 성과형(d)	220	3.99	.787		
책임수용	낮은 정의적 성과형(a)	151	3.33	.645	30.980***	a<c,b<d
	개인 우선형(b)	206	3.66	.705		
	공동체 우선형(c)	205	3.64	.656		
	높은 정의적 성과형(d)	220	4.02	.735		
자기 주도적 학습 준비도 (전체)	낮은 정의적 성과형(a)	151	3.18	.403	105.692***	a<b,c<d
	개인 우선형(b)	206	3.48	.370		
	공동체 우선형(c)	205	3.52	.362		
	높은 정의적 성과형(d)	220	3.90	.416		

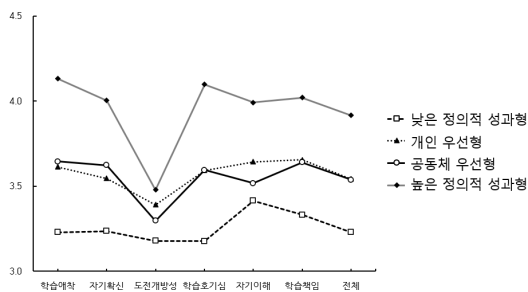
* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$ 

그림 2. 정의적 성과 유형별 자기 주도적 학습 준비도 비교

로 되었다. 또한, 자기 주도적 학습 준비도에 대한 중다회귀분석 결과를 보면 지리적 상상력, 국토애, 세계 시민성, 장소감, 공간성찰이 포함된 모형이 자기 주도적 학습 준

비도 총 변량의 36.3%를 설명하고 있다. 특히, 지리적 상상력은 자기 주도적 학습 준비도에 가장 큰 영향을 미치는 정의적 성과로 확인되었다. 지리적 상상력은 학생들이 지금까지 접해보지 못한 세계에 대한 다양한 지역 정보를 접하면서 그 장소에 대한 상상과 기대를 가지게 하고, 미지의 세계에 대한 호기심을 가지게 한다(성정원, 2020; 김재남, 2002). 이러한 호기심은 주도적으로 학습하고자 하는 동기를 부여하기 때문에 자기주도 학습 준비도에 큰 영향을 미친 것으로 판단된다. 이에 개인이 가지고 있는 지리적 상상력이 세상과 만날 수 있도록 하는 지리 수업에 대한 연구와 실천이 필요하다. 지리적 상상력을 구성하고 있는 하위요인이 구체적으로 무엇인지 밝혀내고,

지리적 상상력을 키워주기 위해 발달 단계별로 삶과 연계된 학습자료를 어떻게 제시할 것인지에 대한 수업연구가 필요하다. 개인이 가지고 있는 미지의 세계에 대한 호기심과 탐구심은 지리 학습을 하기 이전의 단계에서 학습에 몰입할 수 있도록 하는 학습의 수단으로서 역할을 할 수 있다. 또한, 학습의 결과 얻게 되는 미지의 세계에 대한 호기심과 탐구심은 새로운 장소에서 갖게 되는 두려움을 제거하고 적극적으로 도전할 수 있는 가치관을 가질 수 있도록 한다는 점에서 학습의 수단과 목표로서 가장 중요한 지리교과 정의적 성과라고 판단된다.

둘째, 지리교과 정의적 성과에 따른 유형은 4개의 군집으로 구분되었다. 1군집은 모든 영역의 정의적 성과가 낮은 집단으로 ‘낮은 정의적 성과형’으로 명명하였고, 2군집은 다른 영역보다 장소감은 높지만 국토애는 낮게 나타나는 집단으로 ‘개인 우선형’이라고 명명하였다. 또한 3군집은 2군집과 반대로 다른 영역보다 장소감은 낮지만 국토애는 높게 나타나는 집단으로 ‘공동체 우선형’이라고 명명하였고, 4군집은 모든 영역의 정의적 성과가 높은 집단으로 ‘높은 정의적 성과형’으로 명명하였다. 군집분석의 결과 지리교과 정의적 성과는 큰 편차를 보였는데, 이는 현재 학생들이 학교 교육 안에서 체험하는 정의적 맥락이 매우 다양하게 분포함을 보여준다. 특히, 낮은 정의적 성과형과 높은 정의적 성과형을 비교해 보면 학생들은 지리교과 교육의 틀 안에서 정의적 측면을 매우 다르게 받아들이고 있음을 확인할 수 있다. 또한, 개인 우선형과 공동체 우선형을 비교해 보면, 학생들이 정의적 성과를 수용하는 과정에서 개인 차원과 국가 차원 등 스케일에 따라 다르게 나타나는 것을 확인할 수 있으며, 이는 지리교육에서 공간적 스케일에 따른 정의적 영역 교육의 필요함을 시사한다. 학생들은 자신이 경험하는 장소에 의미를 부여하고 장소감을 형성한다. 이러한 장소감은 지리교육에서 가장 기초가 되는 정의적 영역 교육이라고 할 수 있다. 학생들이 경험하는 장소를 소재로 진행되는 지리수업을 통해 학생들은 자신이 속해있는 지역에 대한 애정과 소속감을 가지게 되며, 이러한 소속감은 지역의 문제에 대해 자발적으로 참여하려는 태도를 가지게 된다(성정원, 2020). 하지만 정의적 영역 교육이 여기서 그치게 되면 다른 지역에 대해서는 배척과 무관심으로 지역에 대한 편견이 형성될 수 있으며, 대표적인 예가

넌비(NIMBY)현상이다. 이에 국가 스케일에서의 소속감과 애정을 가질 수 있도록 하는 지리수업이 필요하고, 세계화 시대를 맞이한 지금은 글로벌 스케일의 세계 시민성 교육이 요구된다.

셋째, 지리교과 정의적 성과에 따라 자기 주도적 학습 준비도는 유의미한 차이가 나타났다. 자기 주도적 학습준비도 전체 평균뿐만 아니라 6개의 하위 요인에서도 유의미한 차이를 보였으며, 특히, ‘높은 정의적 성과형’은 모든 유형 중 가장 높은 자기 주도적 학습준비도를 보여주고 있고, ‘낮은 정의적 성과형’은 모든 유형 중 가장 낮은 자기 주도적 학습준비도를 보여주고 있다. 이는 정의적 성과가 높을수록 자기 주도 학습 능력이 높다는 것을 설명하는 것으로, 2022 개정교육과정에서 ‘가치·태도’의 정의적 영역을 학습 요소로 강조하는 것이 이 교육과정에서 추구하는 인간상인 ‘자기주도적인 인간’으로 성장하는 데 긍정적인 역할을 할 수 있다는 것을 의미한다고 할 수 있다. 나아가 교실 수업에서 지금까지 소홀히 다루어졌던 정의적 영역에 대한 교육을 실시해야 하는 근거가 될 수 있음을 시사한다. 다만, ‘개인 우선형’과 ‘공동체 우선형’은 ‘낮은 정의적 성과형’보다는 높고, ‘높은 정의적 성과형’보다는 낮은 값을 나타내지만, 둘 간의 유의미한 차이는 확인되지 않았다. 하지만 이 유형들은 개인이 의미를 부여한 공간에 대해 애정을 가지는 장소감과 자신이 살고있는 지역과 국가에 대한 소속감을 바탕으로 한 국토애에서 큰 차이를 보이는데, 이는 스케일에 따라 개인이 성취하는 정의적 성과가 다르다는 것을 의미하는 것으로 지리적으로 의미가 크다고 할 수 있다.

본 연구 과정에서 나타난 제한점을 바탕으로 후속 연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 지리교과에서 학습해야 할 정의적 성과를 바탕으로 자기주도 학습능력의 관계를 설명하고 있다. 지리교과뿐만 아니라 다른 교과에서도 이러한 정의적 성과가 자기주도 학습능력과 학업 성취에 미치는 영향에 대한 연구가 필요하다. 정의적 영역에 대한 교육은 지금까지 학교 현장에서 여러 가지 이유로 소홀하게 다루어져 왔다. 하지만 본 연구에서 주장하는 논의를 토대로 정의적 영역에 대해 새로운 관점으로 접근할 필요가 있으며, 그러기 위해서는 교과별 정의적 성과에 대한 연구가 선행되어야 한다. 2022 개정교육과정에서 각 교과별로 학

습해야 할 ‘가치·태도’를 제시하고 있기에 이를 바탕으로 교과별 정의적 성과에 대한 연구가 진행될 필요가 있다. 둘째, 군집분석에서 분류된 개인 우선형과 공동체 우선형의 차이를 구분할 수 있는 후속 연구가 필요하다. 본 연구에서는 이 두 유형의 자기 주도적 학습 준비도에 유의미한 차이가 나타나지 않았지만, 이 유형은 개인이 의미를 부여한 장소에 대해 느끼는 감정인 장소감과 국가에 대한 애정과 소속감을 설명하는 국토애에서 정반대의 결과값이 나타나는 확연한 차이를 보여주고 있다. 이 학습자들의 특성을 구분하기 위한 질적 연구와 이 유형들이 차이를 나타내는 변인을 찾아내는 후속 연구가 필요하다.

본 연구는 인지적 학습에 영향을 주는 자기주도 학습 역량을 높이기 위해서 정의적 성과가 높아야 한다는 결과를 도출하였다. 이를 근거로 다양한 이유로 소홀하게 다루어져 왔던 정의적 영역이 교실에서 중요하게 다루어지고, 교과별 정의적 성과에 대한 활발한 연구를 통해 정의적 성과를 높여주는 다양한 수업이 교실에서 실현되기를 기대해본다.

참고문헌

- 강승호·김명숙·김정환·남현우·허숙, 2008, 현대 교육평가의 이론과 실제, 양서원.
- 곽수란·이기중, 2009, “학생의 자기조절학습능력, 교사의 수업활동 그리고 학업성취와의 관계 분석”, 교육논총, 29(1), 35-60.
- 교육부, 2022, 초·중등학교 교육과정 총론, 교육부 고시 제 2022-33호 [별책1].
- 구정화, 2012, “초등학생의 NIE 학습유형과 자기주도적 학습능력의 관련성”, 사회과교육, 51(4), 93-108.
- 김성훈·이안수, 2008, “초등학교 체육수업에서 자기 주도적 학습이 정의적 영역에 미치는 영향”, 한국스포츠교육학회지, 15(2), 151-170.
- 김은정, 2013, 개념도(Concept Map)그리기 활동이 자기 주도적 학습 능력과 학업 성취도에 미치는 효과-초등 6학년 지리 영역을 중심으로-, 경인교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김재남, 2002, “John K. Wright(1891~1969)의 지리적 상상력과 미학적 지관념론”, 지리교육논집, 46, 65-83.
- 김주후·남궁지영, 2008, “중학교 학생들의 자기주도적 학습능력 분석”, 한국심리학회지, 14(1), 153-166.
- 김지연·김기홍, 2023, “비대면 수업과 대면 수업에서 자기주도학습능력이 인지된 성취도에 미치는 영향”, 학습자중심교과교육연구, 23(14), 351-362.
- 김효희, 2007, 지리과에서 신문포트폴리오를 통한 자기주도 학습의 효과성-고등학교 환경과 자연재해 단원을 중심으로-, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 류정림·곽운복·김신희, 2022, “간호대학생의 성장 마인드셋이 인지된 학업성취도에 미치는 영향: 자기주도학습능력의 매개효과”, 학습자중심교과교육연구, 22(20), 469-477.
- 성정원, 2020, 지리교과의 정의적 성과 측정 도구 개발 연구, 아주대학교 박사학위논문.
- 성정원·김주후, 2016, “지리교과 정의적 특성 선정을 위한 델파이 연구”, 교육과정 평가 연구, 19(3), 23-40.
- 성태제, 2015, 알기쉬운 통계분석, 학지사.
- 연보라·장희원·김경근, 2013, “부모의 사회경제적 지위, 학업지원, 양육방식, 사교육 참여, 자기주도적 학습능력 간의 구조적 관계”, 한국교육학연구, 19(3), 99-122.
- 이재신, 2009, “고등학생의 메타인지와 학습몰입과의 관계: 자기주도적 학습능력의 매개효과”, 한국교원교육연구, 26(2), 277-295.
- 유귀옥, 1997, 성인학습자의 자기 주도성과 인구학적 및 사회심리학적 변인 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 정인숙, 2021, “간호학과 신입생의 자기주도학습역량에 영향을 미치는 요인”, 학습자중심교과교육연구, 21(6), 737-749.
- 조일현, 2004, 자기주도적 지리수업을 통한 학습 효과 연구: 통일 의식 및 학업성취도를 중심으로, 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 주동범·전은순, 2011, “성인학습자의 평생학습 참여경험 및 자기주도 학습이 자기효능감에 미치는 영향”, 직업교육연구, 30(1), 15-28.
- 주호수, 2003, “자기 주도적 학습의 개념화와 교육적 시사점”, 교육과정연구, 21(1), 203-221.
- 진영은·이진옥, 2007, “자기주도적 학습에 관한 국내연구 동향 및 과제”, 한국교육연구, 24(1), 221-249.
- 최경민·김민지, 2019, “대학의 비교과 학습공동체 활동이 자기주도적 학습능력에 미치는 영향-이러닝을 활용한 학습공동체를 중심으로-”, 학습자중심교과교육연구, 19(1), 1283-1300.
- 최진·이진호, 2023, “‘에이전시’(Agency)와 ‘학생 주도성’(Student Agency) 사이: 학생 주도성 담론의 존재론적 전회여 관하여”, 교육학연구, 61(5), 33-62.

- 한현진·김찬우, 2013, “군집분석 기법을 이용한 군 급식 개선 방안 연구”, 한국국방경영분석학회지, 39(1), 39-48.
- 황우원·김주후, 2019, “중학교 진로진학상담교사의 직무수행유형과 학교 진로교육 목표 달성 간의 관계”, 진로교육연구, 32(2), 139-160.
- Anderson, L. W., 1981, *Assessing affective characteristics in the schools*, Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Bloom, B. S., 1976, *Human characteristics and school learning*, New York: McGraw-Hill.
- Chukwunemerem, O. P., 2023, Lessons from Self-Directed Learning Activities and Helping University Students Think Critically, *Journal of Education and Learning*, 12(2), 79-87.
- Knowles, M., 1975, *Self-direction learning: A guide for learners and teacher*, New York: Association Press.
- Tyler, R. W., 1973, Assessing Educational Achievement in the Affective Domain, *Measurement in Education*, 4(3), 1-8.

West, R. R. and Bentley, E. L. Jr., 1990, Structure analysis of the self-directed learning readiness scale: A confirmatory factor analysis using LISREL modeling, in Long, H. B, and Associates, *Advances in Research and Practice in Self-Directed Learning*, Norman: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma.

접 수 일 : 2024. 01. 26

수 정 일 : 2024. 02. 21

게재확정일 : 2024. 02. 21

교신: 김주후, 16499, 경기도 수원시 영통구 월드컵로 206, 아주대학교 교수(juhu@ajou.ac.kr)

Correspondence: Juhu Kim, juhu@ajou.ac.kr