

실업계 고등학생의 학업관련 심리적 특성 탐색: 자기조절학습 수준과 자아개념 구조를 중심으로

양명희*

초 록

본 연구는 실업계 고등학생의 학업관련 심리적 특성을 자기조절학습 수준과 자아개념의 구조를 통해 탐색해 보는데 주목적을 두었다. 자기조절학습과 자아개념은 학업성취와 밀접한 관련성을 가지고 있고, 동시에 다면적 특성을 가지고 있는 심리적 변인이다. 실업계, 인문계 고등학생 291명을 대상으로 하여 먼저 그들의 자기조절학습을 살펴보았다. 예상했던 바와 같이 실업계는 인문계보다 자기조절의 수준이 낮았는데, 자기조절학습의 세 차원 중 인지조절을 가장 어려워하였으며, 변인별로 볼 때는, 학업시간의 관리에서 인문계와 두드러진 차이를 나타내었다. 그들의 자아개념은 학문 자아개념만 제외하면 인문계 학생과 통계적 차이가 없었지만 자아개념의 차원 간 내적 구조에 있어서는 뚜렷한 차이가 존재하였다. 인문계 고등학생들은 일반 자아개념을 지각하는데 학문 자아개념이 가장 많은 기여를 하였던 반면 실업계 고등학생들은 정의 자아개념이 학문 자아개념이나 중요 타인 자아개념에 비해 더 많은 영향력을 행사하고 있었다. 학문 자아개념에 대한 자기조절학습 변인들의 회귀분석 결과도 인문계 고등학생과는 다른 특징을 보여준다.

주제어 : 자기조절학습, 자아개념, 위계구조

* 군산대학교

I. 서론

여러 연구 결과에 따르면 학업 성취 수준이 우리나라 청소년들에게 가장 큰 스트레스로 작용하며 청소년의 생활에 영향을 주고 있다 (강승호 외, 1999; 신현균, 200; 오윤자, 2003; 이종은 외, 2001). 이들 연구는 학업 문제가 청소년의 정신건강에서 매우 중요한 비중을 차지한다고 공통적으로 지적하면서 학업성취수준이 청소년의 심리적 건강 상태, 자아존중감, 대인관계 측면에 매우 중요한 역할을 하고 있음을 보여준다. 그런데 이들 연구의 대부분은 인문계 학생들을 대상으로 진행하였으며 실업계 고등학생들의 학업 관련 심리적 특성에 대한 연구는 상대적으로 축적된 연구 결과가 많지 않다. 그동안 이루어진 실업계 고등학생의 심리적 특성에 대한 연구 주제를 구체적으로 살펴보면, 주로 진로나 직업, 비행행동, 우울, 문제행동 등에 한정되어 있어서 이들의 학습과 관련된 심리적 특성이나 행동에 대한 연구는 찾아보기 어려운 실정이다. 예컨대, 최근에 발표된 실업계 관련 연구를 보면 진로 (박성미, 2004; 윤미경, 2002, 윤석곤, 2005; 윤운성 외, 2004, 정태원, 1998), 직업 가치관 (마상진 외, 2004), 음주, 흡연 등의 문제 행동 (김상주 외, 2000; 임경미 외, 2002, 정유미 외, 1998; 최낙관 외, 2004), 자아존중감 및 자아개념 (류청렬, 1999; 정수자, 1999), 스트레스 (정선자 외, 1998) 등이 주를 이루고 있다.

학업과 관련하여 자기조절학습이 새로운 주제로 떠오르고 있다(노국향, 1999; 소경희, 1998; 박승호, 1995). 정보화, 지식기반사회에서 학교교육은 학생들에게 단순한 지식과 기술을 전달하는 데 목표를 둘 것이 아니라 졸업한 이후에도 평생학습을 스스로 계속할 수 있는 능력을 함양시키는데 목표를 두어야 한다는 것이 그 주장이다. 학교 현장의 열린 교육도 이러한 자기주도적인 학습을 향상하는데 초점을 맞추고 있다. 즉, 무엇을 많이 알고 있는 사람이 아니라 스스로 탐구하고 학습하고 문제를 해결할 줄 하는 능력을 키우고자 한 것이다. 이러한 능력은 평생학습의 시대를 맞이하

여 어느 때보다 강조되고 있는데, 취업을 목적으로 하는 실업계 고등학생에게 있어서 특히 중요한 발달 과업이며 교육 목적이 아닐 수 없다. 그런데 아직까지 실업계 고등학생을 대상으로 한 자기조절학습 연구는 없다.

실업계 고등학생의 특징으로 학교 공부와 관련하여 상대적으로 자신을 부정적으로 지각하는 경향을 들 수 있다 (정수자, 1999). 긍정적인 자아개념은 자체로서 바람직한 교육의 결과이면서 동시에 중요한 교육의 목적이라 할 수 있다. 학교 안 밖의 다양한 경험이 자아개념을 형성하는데 영향을 미치고, 이러한 자아개념은 이후의 학습 뿐 아니라 개인의 성격 발달에 핵심을 이루는 중요한 특성이기도 하다 (Simon & Simon, 1975).

이상에서 살펴본 바와 같이, 자기조절학습과 자아개념은 학업성취를 예언하는 변인으로 견고한 위치를 차지하고 있다. 이들의 중요성은 단순히 학업성취에만 국한되지 않는다. 자기조절학습과 자아개념은 우리의 학교 교육이 추구해야 하는 바람직한 정의적 특성이며 학교생활적응도, 심리적 안녕, 태도 등과도 긴밀한 관계에 놓여있다. 그런데 주목해야 하는 점은 자기조절학습과 자아개념이 다면적 구조로 이루어진 특성이라는 점이다. 이러한 사실은 인문계와 실업계 고등학생의 심리적 특성을 고찰하는데 있어 조심스러운 접근을 요구한다. 즉, 인문계와 실업계 집단 간에 존재하는 차이뿐 아니라 학교 계열에 따라 각 차원들이 형성하고 있는 관계와 구조가 어떻게 다른지에 대한 분석이 필요한 셈이다. 다면적 구조 속에 내재하는 차원 간 관련성을 살펴보는 것은 학습과 관련하여 복잡다단하게 얽혀있는 심리적 특성과 행동을 보다 심층적으로 이해할 수 있는 실마리가 된다.

본 연구는 인문계 고등학생과는 다른 교육 환경에서 생활하고, 또한 학업 성취 경험이 다른 실업계 고등학생들의 학업관련 심리적 특성을 자기조절학습의 수준과 자아개념의 구조를 통해 파악해보는데 목적이 있다. 실업계 고등학생들의 낮은 학습 능력을 고려한다면 자기조절학습이나 자

아개념이 인문계 고등학생보다 낮을 것임은 충분히 예견 가능하다. 본 연구의 관심은 인문계와 실업계 두 집단 간에 존재하는 자기조절학습과 자아개념의 차이를 경험적으로 검증해보고 나아가 이들이 보여주는 각각의 특성에 있어서의 구조와 수준을 보다 입체적으로 파악하여 실업계 고등학생의 학업관련 심리적 특성을 보다 명확하게 이해하는데 궁극적인 목적이 있다. 이러한 작업은 실업계 고등학생들의 심리적 특성을 파악하여 그들을 이해하기 위한 기초 작업이 될 것이다. 또한 동시에 구인과 구인 간의 관계 분석에 집중하였던 연구의 접근에서 벗어나, 구인 내 분석을 시도함으로써 자기조절학습과 자아개념을 보다 정확하게 이해하고자 하는 이론적 기반이 될 것이다.

II. 이론적 배경

1. 자기조절학습

자기조절학습은 비교적 최근에 연구되기 시작한 심리적 구인이다. 1980년대에 심리학 분야에서 자기통제에 대한 연구가 시작되면서 교육학 분야에서도 학습에 있어서 자기조절과 학업성취의 관련성에 대한 관심과 요구가 집중되었다. 스스로가 부과하는 자기조절학습은 학습자가 스스로 시작하고 조절하며 유지해나가는 목적지향적 활동이다. 자기조절학습 연구자들은 효과적인 학습이 외적 환경에 의해 발생하기 보다는 학습자 스스로 자신의 학습과정을 조절하므로써 이루어진다고 보고 이에 대한 집중적인 연구를 수행하였다.

자기조절학습의 개념을 살펴보면, Pintrich(1995)는 학습자가 과제를 해결하기 위해 행동적이고, 목적지향적이며 자신의 행동, 동기, 인지를 스스로 통제하는 것으로 정의하였다. Zimmerman(1989)에 따르면, 자기조절학

습자는 자신의 학습 과정에 인지적이고, 동기적이고, 행동적으로 능동적으로 참여한다. 따라서 자기조절 학습자는 자신의 학업성취를 향상시키기 위한 독특한 과정, 절차를 사용하게 된다. 반면 Simons(1993)은 자기조절 학습을 스스로 학습을 준비하고 학습에 필요한 단계를 선택하고 학습을 조절하고, 피드백과 판단을 제공하도록 높은 집중과 동기를 유지하는 것으로 정의내리고 있다. 그는 과제수행이 학습자 스스로에 의해 이루어질 수도 있지만, 교사에 의해 이루어질 수도 있음을 주장하여 교수·학습 상황에서 교사가 학습자에게 영향을 미칠 수 있음을 시사하였다. 이상과 같이 연구자들은 자기조절학습에 대한 개념에 있어서 조금씩 의견을 달리 하지만 자기조절의 노력이 인지, 동기, 행동에 걸쳐 있다는 점에서는 동의하고 있다.

여러 학자들은 자기조절학습의 구성요소를 다양하게 제시하였다. 그러나 이와 같은 구성요소로서는 자기조절학습의 통합적이고 다차원적 특성을 설명하지 못한다고 보고, Zimmerman(1994, 1998)은 지금까지 연구된 자기조절학습 구성요소를 통합하여 몇 가지 차원으로 분류할 수 있는 개념표를 제시하고 있다.

〈표 1〉 Zimmerman의 자기조절학습 구조

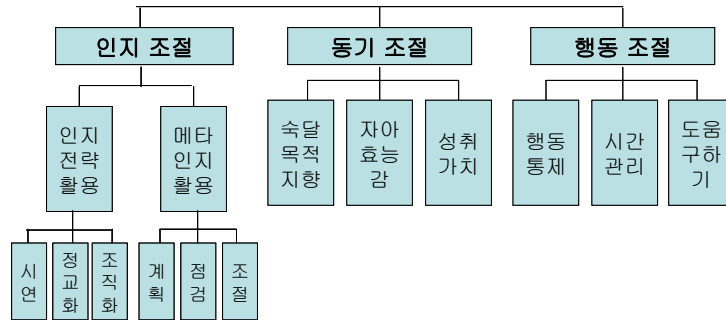
차원	과제 조건	자기조절 과정
동기	참여하는 것을 선택	목표설정, 자아효능감, 내재적 가치, 귀인
방법	방법 선택	과제전략, 심상, 자기교수
행동	수행 결과 선택	자기점검, 자기평가, 자기강화
시간	시간 범위 선택	시간계획 및 관리
물리적 환경	물리적 상황 선택	환경적 구조화
사회적 환경	동료,모델, 교사 선택	선택적 도움 추구

문병상(2000)은 이를 바탕으로 학업적 자기조절 검사 도구를 개발하였는데, Zimmerman의 6개 차원, 즉, 동기적 자기조절, 방법의 자기조절, 행

동의 자기조절, 시간의 자기조절, 물리적 환경의 자기조절, 사회적 환경 차원에 대한 검증은 시도하였다. 한편, 정미경(2002)은 자기조절학습의 구조를 동기, 상위인지, 학습전략이라는 세 차원으로 나누고 있다. 동기 차원에는 자기효능감, 내재적 가치, 시험 불안 변인을, 상위인지 차원에는 계획, 조절, 점검 변인을, 학습전략 차원에는 인지전략과 자원관리전략 변인을 포함하였다.

박승호(2004)는 자기조절학습의 구조로 초인지(metacognition), 의지적 통제, 초동기(metamotivation)의 세 차원을 설정하면서 그동안의 연구가 초인지에만 집중하여 동기적 과정을 통제하는 자기조절적 노력은 무시되어 왔음을 비판하였다. 학습자들은 자신의 동기를 통제하고 실행적 기술을 발전시킨다는 것이다. 그는 초인지 차원에 계획, 점검, 조절 변인을, 의지적 통제 차원에서는 행동통제에 대한 kuhl의 이론적 틀에 따라 상황의 시작, 상황의 지속, 외부 혼란 요인과 함께 상황 다루기, 자기 내부에서 목표와 상황의 경쟁에서의 행동통제 등을 측정하고 있다. 한편 권성연과 강명희(2003)은 자기조절학습을 전사고, 수행, 평가의 세 단계로 구분하여 전사고는 8개 변인, 수행단계에 3개 변인, 평가단계에 1개 변인으로 구성 되어 있음을 보여주었다.

양명희(2002)는 보다 포괄적인 입장에서 자기조절학습에 대한 개념화를 시도하고 있다. 세계적으로 가장 많이 활용되는 자기조절학습 측정도구인 Pintrich와 DeGroot(1990)의 학습 동기화 전략 검사(the Motivated Strategies for Learning Questionnaire: MSLQ), Zimmerman과 Matinez-Pons(1986)의 자기조절학습 면접표 (Self-Regulated Learning Interviews Schedule: SRLIS), Weinstein 등(1985)의 학습전략 질문지 (The Learning and Strategies Study Inventory: LASSI)를 토대로 다차원적 구조의 자기조절학습 모형을 새로이 제안하였다. 이와 같은 다면적 구조의 가정은 LISREL의 구조 방정식 모형을 통하여 경험적으로 타당화되었는데, 양명희가 제안한 자기조절학습의 구조는 다음의 그림과 같다.



[그림 1] 자기조절학습의 모형 (양명희, 2000)

이상의 여러 연구들은 자기조절학습이 단일 차원이 아닌 다차원적으로 구성된 구인임을 보여주는 노력들이다. 구조적인 접근은 자기조절학습 구성 변인들이 함께 작용하는 전체적인 모습이나 과정을 포착할 수 있다는 장점이 있다. 박승호(2003)는 자기조절학습의 차원을 기반으로 하여 유사한 모습을 보이는 학습자 집단이 존재하는지에 대한 군집 분석을 시도하였다. 연구 결과에 따르면 모든 학습자가 자기조절을 하지는 않지만, 학습자들은 자기조절의 모습과 유형에 있어서 몇 개의 공통된 유형으로 분류될 수 있었다. 이상에서 살펴본 바와 같이 자기조절학습이 다면적 구인이라는 점을 고려한다면 실업계와 인문계 고등학생의 자기조절학습의 수준과 양상이 어느 정도 어떻게 상이한지에 대한 경험적 검토와 확인이 필요하다고 판단된다.

2. 자아개념의 구조

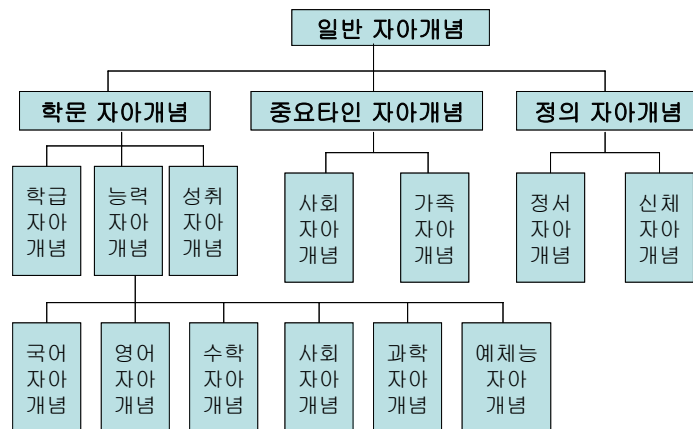
자아개념은 자신의 특성에 대한 평가를 나타내는 가상적 구인이다. 교육적 상황에서 자아개념은 그 자체로 교육의 목적이기도 하면서 학업성취를 매개한다는 측면에서 중요한 의미가 있다. 한 개인이 자기 자신에 대

해 어떻게 생각하고 느끼는가에 대한 정보는 그 개인을 이해하고 돕는데 유용한 지식이며, 인간 발달의 핵심이 된다. 자아개념은 사회 속에 존재하는 실재가 아니라 자기 자신에 대한 생각과 의견이라 할 수 있으므로 여기에는 능력, 특성, 가치관, 역할, 흥미, 사회적 지위 등에 대한 자신의 판단이 모두 되어 있다. 이러한 측면에서 자아개념을 정의적 특성 중 중심적이며 정신의 원동력이다(송인섭, 1998).

자아개념 이론을 보면 일반 자아개념을 단일 차원으로 이해하기 보다는 다면적 위계구조를 가지는 구인으로 보는 견해가 지배적이다. 이러한 관점을 대표하는 초기 모형이 Shavelson의 것이다(Shavelson et al., 1976). Shavelson은 단일 차원으로 자아개념을 이해하려는 관점을 비판하고 자아개념을 다면적이고 위계적인 관점에서 접근할 것을 주장하였다. 모형의 가장 상위에 일반적 자아개념이 있고 이는 두개의 구성요소로 나뉘어 있는데 하나가 학문적 자아개념이고, 다른 하나는 비학문적 자아개념이다. 비학문적 자아개념은 다시 사회, 정서, 신체 자아개념으로 나뉘어 진다. Marsh(1987)도 위계적 모형을 제시하였는데, 하위 자아개념의 분류에 있어 Shavelson 모형과는 차이가 있다. Marsh의 일반적 자아개념은 다시 하위로 비학업적 자아개념, 언어 자아개념, 수리 자아개념으로 나뉘어 진다.

송인섭(1998)은 3차원적 위계적인 모형이 자아개념의 내적 구조를 설명하는 타당한 모형임을 제시한다. 이 모형은 3차원 정점에 일반 자아개념이 있고 2차원 자아개념에는 학문 자아개념, 중요타인 자아개념, 정의 자아개념으로 분화된다. 다시 학문 자아개념은 학급 자아개념, 성취자아개념, 학습자아개념으로, 중요타인 자아개념은 사회자아개념과 가족자아개념으로, 정의자아개념은 정서자아개념, 신체자아개념으로 분화된 일곱 개의 1차원 요인을 가지고 있다. 본 연구는 우리나라 고등학생을 대상으로 한 송인섭의 모형을 기초로 하고 있다. Shavelson이나 Marsh의 모형은 외국 학생들을 대상으로 하여 이론화 한 것이기 때문에 문화와 학습 환경이 다른 우리나라 학생들을 위한 자아개념을 탐구하기 위해서는 우리 실정에

맞는 송인섭의 모형이 더 적절하다고 판단된다. 또한 이 모형은 대단위 피험자를 대상으로 하여 타당화 과정을 거쳤기 때문에 경험적 타당성은 충분히 입증되었다고 본다.



(그림 2) 자아개념의 위계 구조 (송인섭, 2004)

중학생을 대상으로 한 자아개념의 예언변량의 차이에 대한 연구(김순혜, 송숙희, 1996)에서 중학생들의 일반 자아개념은 학문적 자아개념보다는 정의 자아개념이 더 큰 예언력을 가지고 있었다. 반면 정수자(1999)는 Marsh의 SDQ II를 기초로 실업계 고등학생들의 자아개념을 살펴보았는데 외모 자아개념의 예언력이 다른 요인에 비해 높았다. 그러므로 자아개념의 차이를 탐색할 때 위계를 이루는 차원들에 있어서도 차이를 반영하여야 할 것이다. 자아개념이 위계적이고 다면적으로 이루어졌다는 것은 자아가 일반적 자아개념 이상의 많은 요인으로 구성되어 있고 한 개인의 역할 상황 속에서 다양한 자아에 대한 지각이 가능함을 의미한다. Harter(1982)에 따르면 전반적인 자기평가와 특정 영역에서의 자기 지각은 개인이 그 영역에 부여하는 중요성의 정도에 따라 변화하게 된다. 즉, 개인이 좀더 중요하게 인식하는 영역의 평가가 덜 중요하게 인식하는 영

역의 평가보다 전반적인 자기 평가와 높은 상관을 보인다.

하위 영역 자아 개념의 일반 자아개념에 대한 설명력의 크기가 각 개인에 있어서 그 영역에 대한 비중을 반영하는 것이라면 실업계 고등학생과 인문계 고등학생의 자아개념 구조의 차이를 예견해볼 수 있다. 따라서 실업계 고등학생들의 자아개념의 각 차원이 이루는 내적 구조와 크기를 탐색할 필요가 있다.

III. 연구방법

1. 연구 대상

전라도와 충청도에 소재한 인문계 4개 고등학교, 실업계 4개 고등학교 학생 320명을 대상으로 2005년 3월부터 2005년 6월까지 자료를 수집하였다. 8개 학교에서 추출된 12개 학급, 320명이 설문에 응답하였으나 무응답 문항이 5개 이상 되거나, 무성의하게 응답하였거나, 동일한 척도로 응답한 사례는 분석에서 제외시키고 최종적으로 291명이 분석에 포함되었다. 실업계 고등학교의 경우 각 계열에 따라 분화되어 있는데, 기계공업 고등학교, 정보 고등학교, 공업 고등학교가 포함되어 있다.

〈표 2〉 연구대상

구 분		빈도(명)	백분율(%)
계 열	인문계고	148	50.9
	실업계고	143	49.1
학 년	1학년	70	24.1
	2학년	131	45.0
	3학년	90	30.9
성 별	남	182	62.5
	여	109	37.5

2. 측정 도구

본 연구에서 사용한 측정 도구는 다음과 같다.

1) 자기조절학습

자기조절학습은 자신의 학습에 적극적으로 참여하면서 목적 지향적인 행동을 보이는 현상을 설명하고자 구안된 개념이다. 자기조절학습이 다면적 구인이라는 점에서 다양한 연구자들이 그것의 구성 요인에 대한 탐구를 시도해왔다. 학습동기화 전략 검사(Motivated Strategies for Learning Questionnaire; MSLQ)를 개발한 Pintrich와 DeGroot(1990)는 인지전략의 사용, 메타인지전략의 사용, 노력관리와 통제를 하위 차원으로 구성하였고, 자기조절학습면접표(Self-Regulated Learning Interview Schedule: SRLIS)를 개발한 Zimmerman과 Matinez-Pons(1986, 1988)은 개인적, 행동적, 환경적 요소의 14가지 변인을 제시하였다. 국내에서는 이들을 번안하여 측정하거나 변용하여 사용하고 있다. 본 연구에서는 양명희(2000)의 자기조절학습 측정도구를 기반으로 하였다. 이 도구를 사용한 이유는 MSLQ와 SRLIS에서 다루는 자기조절학습 변인이 포괄적이고 종합적으로 포함되어 있을뿐더러 이를 인지조절, 동기조절, 행동조절의 세 차원으로 나누어 개념화하여 측정과 분석에 매우 용이하기 때문이다. 84개 문항 중 각 차원과 변인별을 대표하는 문항을 64개 선정하여 사용하였으며, 검사의 신뢰도가 .96으로 만족할 만한 수준인 것으로 나타났다. 본 연구는 총 8개 변인을 사용하였는데 보다 구체적인 정보를 얻고자 할 때는 인지전략을 시연, 정교화, 조직화로, 메타인지전략을 계획, 점검, 조절로 세분화하여 분석하였다. 각 차원과 변인의 문항수 및 신뢰도는 <표3>과 같다. 자기보고 형식을 취하고 있으며, 각 문항에 대한 응답은 5단계 평정척을 따르고 있다.

〈표 3〉 자기조절학습 측정도구의 하위영역, 문항수, 신뢰도

차원	변인	문항수	신뢰도
인지조절			.91
	인지전략의 활용	8	.77
	메타인지전략의 활용	8	.80
동기조절			.92
	숙달목적지향성	8	.85
	자아효능감	8	.86
	성취가치	8	.79
행동조절			.90
	행동통제	8	.54
	시간관리	8	.86
	도움구하기	8	.84
	전체	64	.96

2) 자아개념

위계적이고 다면적인 자아개념을 측정하기 위해 송인섭(2004)의 자아개념 검사를 사용하였다. 총 152개의 문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 4단계 리커르트 척도로 구성되어 있으며 전체 검사 신뢰도는 .97이었다. 본 연구에서 송인섭의 자아개념을 사용한 이유는 이 도구가 우리나라 고등학생을 대상으로 검증하여 모형화하였을 뿐 아니라 대규모의 피험자를 대상으로 하여 타당화 과정을 거쳐서 경험적 타당성을 확보하고 있다고 판단되었기 때문이다. 자아개념의 영역에 따른 문항수와 신뢰도는 다음과 같다.

〈표 4〉 자아개념의 하위변인의 영역 및 문항수

영역	문항수	신뢰도
일반자아개념	14	.81
학문 자아개념		.91
학급자아개념	13	.82
성취자아개념	13	.86
능력자아개념	13	.80
타인 자아개념		.86
사회자아개념	13	.82
가족자아개념	13	.84
정의 자아개념		.85
정서자아개념	12	.67
신체자아개념	13	.88
교과목 자아개념		.96
국어자아개념	8	.92
영어자아개념	8	.93
수학자아개념	8	.95
사회자아개념	8	.94
과학자아개념	8	.92
예체능자아개념	8	.94
총문항수	152	.97

IV. 연구 결과

1. 자기조절학습

1) 집단간 수준

실업계와 인문계 고등학생들의 자기조절학습 차이를 차원, 변인 수준에서 차이를 살펴본 결과는 <표5>와 같다. 남녀, 학년별로 나누어 차이를 살펴본 결과 유의미한 차이가 나타나지 않았으므로 남녀와 학년을 통합하

여 분석을 수행하였다.

〈표 5〉 실업계와 인문계의 자기조절학습 평균 차이

차원	변인	실업계		인문계		t
		평균	(표준편차)	평균	(표준편차)	
인지조절		2.66	(0.74)	3.23	(0.67)	6.67**
	인지전략의 활용	2.69	(0.76)	3.21	(0.68)	5.86**
	메타인지전략의 활용	2.64	(0.81)	3.16	(0.76)	6.78**
동기조절		2.78	(0.76)	3.27	(0.68)	5.49**
	숙달목적지향성	2.72	(0.83)	3.16	(0.73)	4.66**
	자아효능감	2.61	(0.75)	3.18	(0.73)	6.53**
	성취가치	3.04	(1.01)	3.41	(0.83)	3.45**
행동조절		2.73	(0.59)	3.21	(0.58)	6.82**
	행동통제	2.94	(0.47)	3.17	(0.51)	4.06**
	학습시간의 관리	2.44	(0.74)	3.14	(0.81)	7.68**
	도움구하기	2.85	(0.86)	3.33	(0.72)	5.08**
	자기조절학습 총점	2.73	(0.67)	3.23	(0.60)	6.41**

〈표 5〉를 살펴보면, 실업계 고등학생들은 3개 차원과 8개 변인 모두에서 인문계 고등학생보다 낮은 수준의 평균을 보이고 있다. 두 집단 간의 차이는 동기조절보다는 인지조절과 행동조절에서 그 크기가 더 컸으며, 변인별로 볼 때 메타인지전략의 활용, 자아효능감, 학습시간의 관리에서 집단간 차이가 두드러지고 있다. 따라서 실업계 고등학생들은 인문계 고등학생에 비해 자신의 인지과정을 인식하면서 효과적인 인지전략을 선택하고 통제하는 데 효과적이지 못하며, 학업에 필요한 자신의 인지적 능력을 다소 낮게 판단하는 경향성을 가지고 있다고 볼 수 있다. 특히 자신의 학습시간을 활용하기 위한 전략을 사용하는 데 있어서도 다소 비효율적인 모습을 보인다고 해석할 수 있다.

인지조절 차원에 해당하는 두 변인, 인지전략 활용과 메타인지전략의 활용을 좀더 세분화하여 살펴보는 것은 실업계 고등학생이 활용하는 인지

전략을 보다 심층적으로 이해하는데 도움이 될 것이다. 인지조절은 학습자가 어떤 방식으로 학습 내용을 인지하고 처리하느냐에 해당하는 개념이다.

〈표 6〉 인지전략과 메타인지 전략의 하위 변인에서의 차이

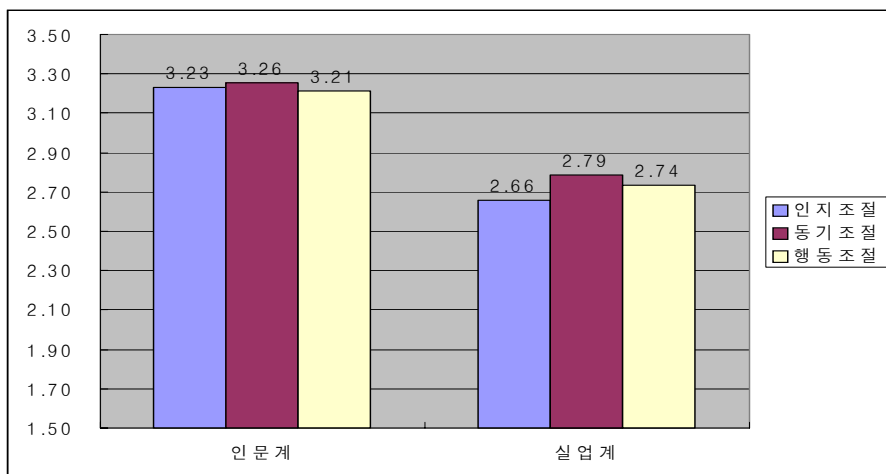
		실업계		일반계		t
		평균	표준편차	평균	표준편차	
인지전략	시연	3.25	0.88	3.49	0.89	2.30*
	정교화	2.67	0.91	3.27	0.89	5.65**
	조직화	2.35	0.91	3.00	0.90	6.03**
메타인지 전략	계획	2.48	1.03	3.17	0.95	5.95**
	조절	2.88	0.95	3.36	0.78	4.61**
	점검	2.48	0.90	3.18	0.86	6.69**

하위 변인별로 살펴볼 때도 일반계 고등학생들의 점수가 여전히 높은 것으로 나타났는데 두 집단간의 차이는 여섯 개의 인지 전략 중 시연 전략에서 차이가 가장 작았다. 시연은 단기 기억 속에 정보가 사라지지 않게 하기 위한 전략으로, 중요한 내용을 잊어버리지 않도록 암기하는 것이 대표적이다. 이러한 결과는 실업계 고등학생들이 시연 전략을 자주 사용하며 이 전략에 대한 지식과 활용의 정도가 다른 전략에 비해 많음을 의미한다. 바꾸어 말하면 실업계 고등학생들은 자신의 인지를 처리하고 조절하는데 있어 다소 수동적이며 비효율적인 모습을 보인다고 볼 수 있다. 보다 심층적인 전략에 해당하는 정교화, 조직화 전략에 있어서는 집단간 차이가 훨씬 크게 나타나고 있기 때문이다. 이러한 차이는 메타인지 전략의 활용의 하위 변인인 계획, 조절, 점검에서도 동일하게 발견된다.

2) 집단내 프로파일 차이

앞서 자기조절학습에 있어 실업계와 인문계의 고등학생이 유의한 차이

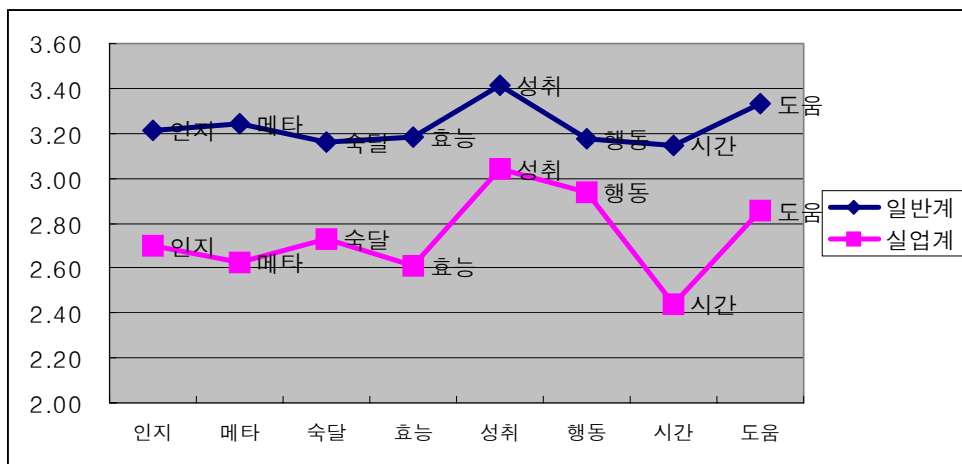
를 보이고 있음을 확인하였다. 그러나 전체 평균의 차이로만 집단의 특성을 나타내는 것은 현상을 이해하는데 도움이 되지 못한다. 실업계 학생들의 자기조절학습 향상에 도움이 되기 위해서는 이들이 자기조절의 어떤 측면에서 그러한지에 대한 부가적인 분석과 해석이 필요하다. 자기조절학습 세 차원별로 이들의 차이를 그래프로 나타내면 다음 [그림3]과 같다. 실업계 고등학생은 학습에 있어서 자기 조절하는 모습이 동기조절>행동조절>인지조절의 순으로 낮아지는 반면, 인문계 고등학교는 동기조절>인지조절>행동조절의 순으로 낮아지고 있다. 실업계와 인문계 고등학생 모두 동기 조절 차원의 점수가 가장 높다는 점은 공통적이거나 인문계 고등학생들이 세 차원에서 비슷한 패턴을 보이는 반면 실업계 고등학생들은 상대적으로 인지조절에서 점수가 가장 낮았다.



[그림 3] 자기조절학습 세 차원의 집단별 차이

[그림 3]이 차원 수준에서 집단 간 차이를 보여주었다면 [그림 4]은 변인 수준의 프로파일을 보여준다. 실업계 고등학생들을 보면, 자기조절을 하는 수준이 낮기는 하나 그 변인들이 이루고 있는 프로파일의 모습은 인

문계 고등학생과 유사하다. 다만 눈에 띄는 것은 실업계 고등학생의 시간 관리 변인에서의 급격한 기울기 변화이다. 이는 실업계 고등학생들이 자신의 학습시간을 계획하고 관리하는데 있어 인문계 고등학생에 비해 특히 많은 어려움을 겪고 있음을 시사해준다.



(그림 4) 학교계열에 따른 자기조절학습 변인 프로파일

2. 자아개념의 구조

1) 자아개념의 수준

실업계와 인문계 고등학생들이 자아개념에 있어 어떠한 차이를 나타내는지 살펴보기 위해 t검증을 실시하였다. 일반 자아개념, 정의자아개념, 중요타인자아개념에서는 통계적 차이가 나타나지 않은 반면 학문 자아개념과 교과목 자아개념에서만 유의한 차이가 존재하였다. 따라서 인문계 고등학생과 실업계 고등학생의 자아개념에서 가장 큰 차이는 학문 자아개념이라 볼 수 있다. 학문 자아개념에서도 특히 능력 자아개념에서 큰 차

이를 보여 2차원 학문 자아개념에서의 차이를 나타내고 있다. 실업계 고등학생들은 학문 자아개념을 제외한다면 일반 자아개념이라든지 타인 자아개념, 정의 자아개념에 있어서는 인문계 고등학생들과 차이가 없다고 볼 수 있다.

〈표 7〉 실업계와 인문계 고등학생의 자아개념 평균

차원	변인	실업계		인문계		t
		평균	(표준편차)	평균	(표준편차)	
일반자아		2.67	(0.42)	2.72	(0.43)	1.01
학문자아		2.38	(0.35)	2.49	(0.42)	2.49*
	학급	2.72	(0.45)	2.78	(0.48)	1.08
	성취	2.01	(0.45)	2.12	(0.57)	1.77
	능력	2.40	(0.41)	2.57	(0.48)	3.29**
타인자아		3.05	(0.43)	3.12	(0.44)	1.41
	사회	3.01	(0.43)	3.02	(0.47)	0.17
	가족	3.10	(0.61)	3.23	(0.59)	1.91
정의자아		2.47	(0.45)	2.55	(0.41)	1.64
	정서	2.62	(0.41)	2.68	(0.45)	1.27
	신체	2.34	(0.64)	2.44	(0.53)	1.43
교과목자아		2.47	(0.51)	2.67	(0.66)	2.61**

2) 일반 자아개념에 대한 2차원 자아개념의 상대적 영향력

실업계 고등학생들의 자아개념 구조가 인문계 고등학생과 어떻게 다른지 살펴보기 위해 상위 자아개념에 대한 하위 자아개념들의 상대적 크기를 살펴보았다. 먼저 3차원의 일반 자아개념에 대한, 2차원 자아개념들 즉, 학문 자아개념, 중요타인 자아개념, 정의 자아개념의 상대적 크기를 살펴보기 위해 중다 회귀분석을 실시한 결과는 <표 8>과 같다. 독립변인을 투입하는 방법으로 단계 선택법을 실시하였다.

<표 8> 일반적 자아개념에 대한 학문, 중요타인, 정의 자아개념의 회귀분석 결과

	변인	R	R ²	B	β	t
실업계	정의자아	.66	.44	.50	.53	7.69***
	타인자아	.70	.49	.26	.27	3.83***
인문계	학문자아	.61	.36	.59	.43	5.54***
	정의자아	.64	.41	.44	.20	2.60**
	타인자아	.66	.43	.22	.16	2.10*

일반적 자아개념을 설명하는 하위 자아개념의 상대적 기여도에 있어 실업계 고등학생과 인문계 고등학생 간에 뚜렷한 차이가 존재하는 것으로 나타났다. <표 8>을 살펴보면 실업계 고등학생의 일반적 자아개념에 가장 많은 영향력을 행사하는 것은 정의 자아개념으로서, 전체 변량의 44%를 설명하고 있다. 중요타인 자아개념이 추가되면 정의 자아개념으로 설명할 때보다 약 5%의 설명력이 증가되며, 학문 자아개념은 회귀식에 들어가지 못하고 있다. 반면 인문계 고등학생의 경우 다른 회귀식이 산출되었다. 학문, 중요타인, 정의 자아개념이 모두 일반 자아개념을 예언하는 회귀식에 포함되어 있으며, 학문 자아개념이 가장 많은 영향력을 보였는데 이것만으로 전체 변량의 36%를 설명하고 있다. 다음으로 정의 자아개념이 추가되면 5%의 설명력이 증가하고, 타인 자아개념의 포함될 경우 2%가 증가한다.

이상과 같이 살펴본 바와 같이, 실업계와 인문계 고등학생들은 일반 자아개념에 대한 하위 자아개념의 종류와 순서, 설명 변량의 크기가 달랐다. 요컨대, 일반적 자아개념의 지각과 형성에 있어 실업계 고등학생들이 학문적인 측면보다 정의적인 측면을 더 중요하게 여긴다면 인문계 고등학생은 학문적 측면이 지대한 영향력을 행사한다고 볼 수 있다. 실업계 고등학생에게 정의 자아개념이 일반 자아개념의 변량을 설명해주는 정도가 다른 요인들에 비해 더 크다는 것은 이들이 자신에 대해 지각할 때 정서와 신체 자아개념이 크게 영향을 주고 있음을 시사한다. 이들에게 있어 학문적 자아개념은 인문계 고등학생들에 비해 그리 크게 작용하지 않는 셈이다.

〈표 9〉 일반적 자아개념에 대한 1차원 자아개념의 중다회귀분석

	변인	R	R ²	B	β	t
실업계	정서자아	0.58	0.33	.36	.35	5.14***
	사회자아	0.68	0.46	.17	.17	2.57**
	신체자아	0.71	0.50	.20	.30	4.46***
	능력자아	0.72	0.52	.19	.18	2.80**
인문계	학급자아	0.59	0.35	.27	.30	3.65***
	정서자아	0.64	0.41	.19	.19	2.54**
	성취자아	0.67	0.45	.19	.25	3.52***
	사회자아	0.68	0.46	.14	.16	2.01*

다음은 3차원의 일반 자아개념에 대한 1차원 자아개념들의 회귀분석 결과이다. 실업계 고등학생들은 일반 자아개념을 지각하는데 있어 정서 자아개념을 가장 중요하게 지각하고 있다. 회귀식에 사회 자아개념이 추가 되면 정서 자아개념으로 설명할 때보다 약 13%의 설명력이 증가된다. 신체 자아개념이 회귀식에 포함된 경우, 표준화된 β 값이 .30으로서, 정서의 .36에 이어 두 번째 많은 영향을 주고 있다. 여기에 능력 자아개념이 추가 될 경우, 설명 변량은 2% 증가한다. 따라서 실업계 고등학생들에게 있어 일반 자아개념에 대한 상대적 기여도는 정서>신체>능력>사회 순으로 중요하게 작용한다. 반면 인문계 고등학생은 일반 자아개념의 지각에 있어 학급>성취>정서>사회 순으로 중요하다. 실업계 고등학생의 일반적 자아개념의 지각과 평가에 가장 많은 영향력을 주는 1차원 자아개념이 정서($\beta = .35$)와 신체($\beta = .30$) 자아개념이라면, 인문계 고등학생은 학급($\beta = .30$)과 성취($\beta = .25$) 자아개념이라는 점에서 이들 간에 분명한 차이가 존재한다.

V. 논의 및 결론

실업계 고등학생의 학업관련 심리적 특성에 대한 연구는 인문계에 비해 그 양과 축적된 결과가 많지 않다. 본 연구는 상대적으로 불리한 환경과 조건에 처해 있는 실업계 고등학생들의 학업관련 심리적 특성을 자기조절 학습과 자아개념을 통해 살펴보았다. 이러한 목적을 달성하기 위해 본 연구는 실업계 고등학생의 자기조절학습의 수준과 자아개념의 구조를 인문계 고등학생과 비교해봄으로써 자기조절학습의 양상이 어떠한지 그들이 자신을 평가하는 자아개념에 있어 상대적으로 더 중요하게 판단하는 영역 인지 무엇인지를 탐구하였다. 인문계 4개 고등학교와 실업계 4개 고등학교 학생을 대상으로 하여 확인한 연구 결과는 다음과 같다.

예상했던 바와 같이 실업계 고등학생들이 인문계 고등학생들에 비해 학습에 있어 자기조절 정도가 일관적으로 낮은 것으로 나타났다. 이들은 자기조절학습의 세 차원 중 동기조절 차원이 가장 높은 것은 인문계와 공통적이었으나 인문계 고등학생들이 세 차원에서 비슷한 평균을 보인 반면 실업계 고등학생들은 인지조절의 점수가 상대적으로 낮은 모습을 보여주었다. 인지조절의 전략 중 시연 전략에 있어 실업계와 인문계간 차이가 가장 작았던 점은 그들이 단순한 전략에 대한 이해와 활용은 높은 반면, 보다 심층적인 전략에 있어서는 그렇지 못하다는 것을 나타낸다. 따라서 실업계 고등학생들이 효과적 학습자가 되기 위해서는 자신의 인지과정을 조절하는 다양한 전략에 대한 의식적인 노력이 필요하다고 여겨진다.

둘째, 실업계 고등학생들은 일반적 자아개념을 형성하는 데 정서, 신체와 같은 정의 자아개념이, 인문계 고등학생들은 학문 자아개념이 중요한 것으로 나타나 이들은 자아개념의 위계 구조에 있어 차이가 있었다. 하위 영역의 상대적 크기는 개인에게 있어서 그 영역에 대한 비중을 반영하는 것이므로, 실업계와 인문계 고등학생들은 스스로를 지각하고 판단하는 기준이 서로 다르다고 볼 수 있다.

이상의 결과를 통해 다음과 같은 논의가 가능하다. 첫째, 실업계 고등학생들은 학습에 있어 자기조절적 노력이 부족하였는데, 특히 인지조절적 노력의 정도가 그러하였다. 인지전략의 하위 변인 중 시연에 있어서 차이가 가장 작았던 점은 이들이 단순한 전략에 의존하는 반면, 심층적인 전략에 대한 지식과 활용의 정도가 낮음을 보여주는 증거이다. 따라서 실업계 고등학교에서는 다양한 학습전략에 대한 프로그램을 도입하여, 학습내용을 기억하고 이해하는 방법 뿐 아니라 자신의 인지 과정을 조절하고 통제하는 등 보다 적극적이고 풍부한 학습 전략들을 가르치고 훈련시킬 필요가 있다.

학업시간 관리의 낮은 점수는 이러한 자기조절적 전략에 대한 필요성을 더해준다. 효과적인 학습자는 시간이 제한적이라는 사실을 잘 인식하기 때문에 자신의 학업시간을 활용하기 위한 특정 전략을 활용할 줄 안다. 효과적으로 시간을 관리하는 연습과 훈련도 필요하다. 자기조절 능력은 이에 대한 의식적 노력과 이를 요구하는 여러 상황에 자주 노출됨으로써 강화되어 나갈 수 있다. 자기조절학습에 대한 훈련은 학습을 하는데 있어서 언제, 어떻게 자기조절 전략을 사용하고 어떠한 방식으로 진행해야 하는지에 대한 정보를 제공할 것이다. 자기조절학습에 대한 여러 연구들(문병상, 2000; 정미경, 2002; Cross & Paris, 1988; Paris et al., 1984; Graham & Harris, 1989; McKeachie et al., 1985)은 자기조절학습이 교육과 훈련에 의해 촉진될 수 있고, 결국 학업성취의 향상을 유도할 수 있음을 보여준다.

둘째, 실업계 고등학생들은 학업과 관련된 경험을 통해 형성되는 영역의 자아개념 수준은 낮았으나, 그 외에 정의나 중요 타인에 대한 자아개념에서는 차이가 없었다. 이러한 결과는 실업계 고등학생들이 인문계 고등학생들에 비해 부정적인 자아개념을 가지고 있다면 이는 학업이 큰 비중을 차지한다는 것을 말해준다. 따라서 실업계 고등학교에 진학하는 학생들에게는 인문계 고등학교와는 구별되는 지도가 이루어져야 할 필요가

있다. 즉, 학업 이외의 다양한 측면에서 자신을 확인하고 또 긍정적인 자아상을 가질 수 있는 경험들을 제공할 필요가 있다. 학습자의 부족한 특성을 찾고, 개선하는 것은 학교 교육이 지향하여야 할 궁극적인 교육의 목적이라고 볼 수 있다.

요컨대 본 연구는 실업계 고등학생들이 학습에 있어 자기조절을 하는 수준과 모습, 그들의 자아개념의 위계적 구조가 어떠한지를 살펴보았다. 본 연구는 전북과 충남 지역의 학생만을 표집하여 이 결과가 우리나라 전체 실업계 학생의 특성으로 일반화하는 데는 한계가 있다. 앞으로의 연구는 좀 더 다양한 표집을 통하여 이들의 심리적 특성을 보다 구체적이고 심층적으로 접근할 필요가 있다. 또한 이들의 자기조절학습이나 자아개념을 향상시키고 증진시킬 수 있는 구체적인 교수·학습 방안이라든지, 수업 설계, 프로그램 개발에 초점을 맞추어야 할 필요성도 있다. 실업계 고등학생들의 학력 저조는 동기 부족뿐 아니라 자기조절적 전략의 부족에서 기인할 가능성도 충분하다. 이들의 낮은 학습능력과 동기를 보충할 수 있는 힘을 키우는 것이야말로 실업계 교육이 고민하여야 할 가장 큰 과제인 셈이다.

참 고 문 헌

- 강승호, 정은주(1999). 고등학생들의 스트레스와 학업성적 및 정신건강간의 관계연구. *교육심리연구*, 13(4), 405-424.
- 권성연, 강명희(2003). 자기조절학습의 단계와 구성요인의 규명. *교육학연구*, 41(3), 239-273.
- 김순혜, 송숙희(1996). 자아개념의 차원위계간의 변량원 분석 연구, *교육심리연구*, 10, 1-22.
- 노국향(1999). 자기주도적 학습능력 척도 개발을 위한 탐색적 시도. *교육과정평가연구*, 2(1), 27-38.
- 류청렬(1999). 인문계와 실업계 학생별로 본 자아정체감과 비행충동의 관계. *아동교육*, 8(2), 175-187.
- 마상진, 나승일(2004). 실업계 고등학교 교사의 직업교육 가치성향 연구. *직업교육연구*, 23(2), 41-57.
- 문병상(2000). 학업적 자기조절 검사도구 개발. *교육평가연구*, 13(1), 239-260.
- 소경희(1998). 학교교육에 있어서 자기주도학습의 의미. *교육과정연구*, 16(2), 329-351.
- 박승호(1995). 초인지, 초동기, 행동통제와 자기조절학습과의 관계. *교육심리연구*, 9, 57-89.
- 박승호(2003). 중학생의 자기조절학습 유형에 관한 군집분석 연구. *교육심리연구*, 17(4),
- 박승호(2004). 자기조절학습과 동기: 초동기와 의지통제의 교육적 함의. *교육방법연구*, 16(1), 95-114.
- 송인섭(1998). 인간의 자아개념 탐구. 학지사.
- 송인섭(2004). 자아개념 측정도구의 타당화 연구. *교육평가연구*, 17(2), 1-25.
- 신현균(2002). 청소년의 학업 부담감, 부정적 정서, 감정표현불능증 및 지

- 각된 부모양육행동과 신체화 증상과의 관계. **한국심리학회지:임상**, 21(1), 171-187.
- 박성미(2004). 실업계 고등학생의 자아정체감 상태에 따른 진로탐색 및 진로결정 분석. **수산해양교육연구**, 16(1), 11-20.
- 양명희(2000). 자기조절학습 모형 탐색과 타당화 연구. 서울대 박사학위논문.
- 양명희(2002). LISREL을 이용한 자기조절학습의 개념화 연구. **교육심리연구**, 16(2), 259-290.
- 오윤자(2003). 청소년의 성역할 정체감과 통제소재, 학업성취수준에 대한 연구. **교육심리연구**, 17(2), 315-330.
- 유평수(2002). 실업계 고등학교의 내실화 탐색. **교육비평 제9호**, 238-254.
- 윤미경(2002). 실업계 등교태만 고교생의 자아효능감, 진로성숙도와의 상관 연구. **진로교육**, 15(1), 157-168.
- 윤석곤(2004). 실업계 고등학생의 특성과 진로선택에 관한 연구. **진로교육연구**, 246-263.
- 윤운성, 이규복(2004). 한국흥 에니어그램 집단 상담이 실업계 고등학교 학생들의 진로성숙에 미치는 효과. **교육심리연구**, 18(1), 367-380.
- 이유경(2002). 청소년의 가족환경 지각과 자아개념, 사회적 적응간의 관계 연구. 고려대학교 석사학위 논문.
- 이은림(1995). 자기교시 및 자기조절 방량 훈련이 독해력과 자기효능감에 미치는 효과. **특수교육연구**, 16(3), 83-101.
- 이종은, 박선남, 박호란(2001). 일도시 청소년의 자아존중감, 학업성취수준, 가족기능이 희망에 미치는 영향. **아동간호학회지**, 7(1), 74-84.
- 임경미, 김수진(2002). 음주예방프로그램이 실업계 고등학생의 음주거절자기효능과 음주결과기대에 미치는 효과. **정신간호학회지**, 11(4), 548-559.
- 정미경(2002). 자기조절학습 훈련이 초등 아동의 읽기 및 쓰기 교육에 미치는 효과. **교육심리연구**, 16(1), 183-203.
- 정선자, 이경희(1998). 고등학생의 스트레스 대처에 관한 연구. **한국가족복지학**, 3(2), 133-151.

- 정수자(1999). 실업계와 인문계 고등학생의 자아개념의 차이. *교육심리연구*, 13(3), 307-329.
- 정유미, 김득성(1998). 청소년의 환경적 변인 및 부모와의 의사소통이 문제행동에 미치는 영향. *대한가정학회지*, 36(3), 31-45.
- 정태원(1998). 실업계 고등학교 졸업생들의 직업선택 과정 연구. *직업교육연구*, 17(1), 19-40.
- 최낙관, 정종인(2004). 컴퓨터 활용교육:실업계 고등생의 컴퓨터 중독과 일탈행동 실태 연구. *컴퓨터교육학회논문지*, 7(3), 79-89.
- Cross, D. R. & Paris, S. G. (1988). Developmental and Instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80, 131-142.
- Graham, S. & Harris, K. R. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects of learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81, 353-361.
- Harter,S.(1982). The perceived competence scale for child, *Child Development*, 53, 87-97.
- Marsh, H.W.(1986). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417-430.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R. & Lin, Y. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20, 153-160.
- Paris, S. G., Cross, D. R. & Lipson, M. E. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.
- Pintrich,P.R,& De Groot, E.V.(1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

- Simon, W.E. & Simon, H.G.(1975). self-esteem, intelligence and standardized academic achievement. *Psychology in the schools*, 12, 97-100.
- Simons, P.R. (1992). Constructive learning: The role of the learner. In T.M. Duffy, J. Lowyck & D.H. Jonassen(Eds.), *Designing environments for constructive learning*.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J.,&Stanton, J.C.(1976). Self-concept; validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Weinstein,C. E., Schulte, A., and Palmer, D. (1987). LASSI: Learning and Study Strategies Inventory. Clearwater,Fla: H & H.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ:Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (1998). Academic studying and the development of the personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B. J. & Schunk D. H. (1989.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. NY: Springer-Verlag.

ABSTRACT

Self-Regulated Learning and Self-Concept of Vocational High School Students

Yang, Myong-Hee*

The purpose of this study is to investigate the psychological characteristics of vocational high school students in terms of self-regulated learning and self-concept. Self-regulated learning and self-concept are multi-dimensional psychological constructs that are closely related to the academic achievements. The data were collected from 291 students of vocational and general high school. As expected, vocational school students had lower level of self-regulation, compared to those in general high schools. They are lowest on cognitive regulation while general high school students on behavioral regulation. The big difference was found in the variable of time-management. There was no statistically difference in the self-concept except for the academic self-concept. But there was a difference in the hierarchical structure of self-concept. Academic self-concept makes the largest contribution to general self-concept for general high school students while affective self-concept had biggest influence for vocational high school students.

Key Words : self-regulated learning, self- concept, hierarchical structure

투고일 : 10월 30일, 심사일 : 12월 2일, 심사완료일 : 12월 20일

* Kunsan National University