

임용시험 준비 과정에 나타난 자기조절의 어려움

이윤희* · 양명희**

국문초록 본 연구는 임용시험 준비생이 경험하는 학습의 어려움이 어떠한 맥락에서 형성되고 이에 어떻게 대응하는지를 자기조절학습의 관점에서 탐색한 질적 연구이다. 이를 위해 임용시험을 준비하는 예비교사 12명을 대상으로 학습 상담 자료와 연구자 메모를 수집하고 분석하였다. 분석 결과, 제한된 선발 구조와 방대한 학습량, 장기 학습경험의 부족 및 다양한 역할 수행은 자기조절학습의 어려움을 형성하는 주요 맥락으로 나타났다. 이러한 조건 속에서 참여자들은 동기 조절, 계획 실행, 전략 선택 및 자기점검 과정에서 어려움을 경험하였다. 이에 대한 대응은 자기점검을 회피하는 회피 전략과 자기점검을 활용하여 전략을 수정하는 적극 전략으로 구분되었다. 회피 전략은 단기적으로 불안을 완화하였으나 자기효능감 저하와 학습 부담의 악순환으로 이어졌으며, 적극 전략은 반복적인 자기점검과 전략 수정을 통해 자기효능감과 학습 지속성을 강화하는 적응적 순환을 형성하였다. 이러한 결과는 임용시험 준비생의 학습 어려움이 개인의 능력 부족이 아니라 장기 학습의 구조적 맥락에서 형성되는 자기 조절 과정의 어려움이며, 자기점검에 대한 해석이 이후 자기조절의 방향을 결정하는 핵심 기제임을 시사한다.

주제어: 임용시험, 자기조절학습, 자기점검, 학습상담, 학습전략

목차

- I. 서론
- II. 이론적 배경
- III. 연구방법
- IV. 결과
- V. 논의 및 결론

논문접수일: 2026.06.18.

논문수정일: 2026.07.16.

게재확정일: 2026.08.01.

I. 서론

학습은 단순히 새로운 지식을 습득하는 활동이 아니라 목표를 설정하고 이를 달성하기 위해 자신의 인지, 동기, 행동을 지속적으로 조절해 나가는 과정이다(Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). 특히 학습 기간이 길고 학습량이 방대하며 성과를 즉각적으로 확인하기 어려운 상황에서는 학습 내용을 이해하고 기억하는 능력뿐 아니라, 목표를 유지하고 계획을 실행하며 자신의 학습 상태에 따라 전략과 행동을 조절하는 능력이 학습의 지속과 성과에 중요한 역할을 한다. 동일한 학습 환경에서도 어떤 학습자는 계획을 꾸준히 실행하며 학습을 지속하는 반면, 어떤 학습자는 계획을 반복적으로 수정하거나 학습을

* 제1저자, 경희대학교 교육학과 박사수료 / yoons2267@khu.ac.kr

** 교신저자, 경희대학교 교육학과 교수 / clara@khu.ac.kr

미루고 중단한다(Pintrich & De Groot, 1990; Wolters, 2003). 이러한 차이는 능력이나 노력의 차이로 설명하기보다 학습자가 자신의 학습을 어떻게 조절하는가의 관점에서 이해할 필요가 있다.

중등교사 임용시험 준비는 제한된 선발 규모 속에서 장기간 학습을 지속해야 하며, 학습과정 전반을 스스로 계획하고 관리해야 한다(민은영, 장유진, 2017; 김솔지, 2023; 심미옥, 2024)는 특징이 있다. 따라서 임용시험 준비는 장기간 학습을 지속하는 과정에서 목표를 유지하고, 제한된 시간과 자원을 배분하며, 학습 결과를 점검하고 전략을 수정하는 자기조절이 집약적으로 요구되는 학습 상황이라고 할 수 있다.

그동안 임용시험 준비생을 대상으로 한 연구는 높은 경쟁률과 진로 불안, 경제적 부담, 장기 수험생활에서 경험하는 심리적 어려움 등을 밝히는 데 중요한 기여를 하였다(김동현, 박영우, 2011; 박진영, 2012; 민은영, 장유진, 2017; 정지은, 2018; 강호선, 2021). 이러한 연구들은 임용시험 준비생의 삶과 학습경험을 이해하는 데 중요한 토대를 마련하였다. 그러나 기존 연구는 주로 준비생이 경험하는 어려움의 내용이나 원인을 밝히는 데 초점을 두었고, 이러한 어려움이 실제 학습과정에서 어떠한 방식으로 나타나고 변화하는지는 상대적으로 충분히 다루지 못하였다.

기존 연구의 한계를 보완하기 위해서는 임용시험 준비생의 학습 어려움을 자기조절학습의 관점에서 살펴볼 필요가 있다. 자기조절학습 관점은 학습의 어려움을 개인에게 고정된 특성이나 특정 전략의 사용 여부로만 판단하지 않고 학습자가 자신의 목표와 행동을 조절하는 과정에서 형성되고 변화하는 현상으로 이해하도록 한다. 특히 임용시험 준비와 같이 학습 기간이 길고 성과 확인이 지연되는 상황에서는 학습의 어려움이 단일한 원인에 의해 발생하기보다 시험의 구조적 조건, 개인의 학습경험, 정서적 반응 및 대응 방식이 상호작용하는 과정에서 형성될 가능성이 크다. 이러한 과정을 심층적으로 이해하기 위해서는 미리 설정된 변인 간 관계를 다루는 것만으로는 충분하지 않으며, 참여자가 자신의 학습경험에 부여하는 의미와 어려움에 대응하는 과정을 구체적인 맥락 속에서 탐색하는 질적 접근이 요구된다.

이에 본 연구는 자기조절학습을 이론적 관점으로 활용하여 임용시험 준비 과정에서 나타나는 학습의 어려움과 그에 대한 대응 과정을 질적으로 탐색하고자 하였다. 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 임용시험 준비생의 학습 어려움은 어떠한 조건과 맥락에서 형성되는가?

둘째, 임용시험 준비 과정에서 자기조절학습의 어려움은 어떠한 양상으로 나타나는가?

셋째, 참여자들은 이러한 어려움에 어떻게 대응하며, 그에 따라 어떠한 자기조절 양상이 형성되는가?

II. 이론적 배경

자기조절학습(self-regulated learning)은 학습을 단순한 능력이나 지식의 축적으로 보지 않고, 학습자가 목표 달성을 위해 자신의 인지, 동기, 정서 및 행동을 능동적으로 조절해 나가는 과정으로 설명하는

대표적인 이론적 관점이다(Bandura, 1986; Zimmerman, 2000). 자기조절학습자는 수동적으로 주어진 학습활동에 참여하는 것이 아니라, 자신의 학습목표를 설정하고 적절한 전략을 선택하며, 수행 과정과 결과를 점검한 뒤 이를 바탕으로 이후의 학습을 수정한다. 따라서 자기조절학습은 특정한 학습전략을 보유하거나 사용하는 상태를 의미하기보다, 학습과정에서 자신의 상태와 환경을 지속적으로 점검하고 조정해 나가는 능동적 과정으로 이해할 수 있다.

자기조절학습의 사회인지적 관점에서는 학습자의 행동이 개인적 특성만으로 결정되는 것이 아니라 개인, 행동 및 환경의 상호작용을 통해 형성된다고 본다(Bandura, 1986). 자기조절학습을 이해하기 위해서는 학습자가 어떠한 행동을 하였는가뿐 아니라, 그 행동이 어떠한 상황에서 나타났으며 학습자가 자신의 경험을 어떻게 해석하였는지를 함께 살펴볼 필요가 있다. Zimmerman(2000)은 자기조절학습을 선견(forethought), 수행(performance), 자기성찰(self-reflection)의 세 단계가 반복적으로 연결되는 순환 과정으로 설명하였다. 학습자는 학습 이전에 목표를 설정하고 전략을 계획하며, 수행 과정에서는 자신의 학습을 점검하면서 전략을 실행한다. 이후 수행 결과를 평가하고 이를 바탕으로 목표와 전략을 수정하며 다음 학습을 준비한다. 이 과정에서 중요한 것은 각 단계가 독립적으로 존재하는 것이 아니라 지속적인 피드백을 통해 서로 영향을 주고받는다라는 점이다. 따라서 자기조절학습은 계획의 수립보다 수행 과정에서 얻어진 정보를 어떻게 활용하여 자신의 학습을 조정하는가에 의해 유지되는 과정이라고 할 수 있다.

특히 학습과정에서의 자기점검(self-monitoring)은 자기조절학습의 순환을 가능하게 하는 핵심 기제로 이해된다(Zimmerman & Moylan, 2009). 자기점검은 학습자가 자신의 이해 수준과 전략의 효과성을 확인하고 이후의 학습을 수정하기 위한 정보를 제공한다. 자기점검을 통해 학습자는 현재의 학습 상태를 파악하고 새로운 전략을 선택하거나 기존 전략을 유지할 수 있으며, 이러한 반복적인 조정 과정은 자기효능감과 학습의 지속성을 높이는 데 중요한 역할을 한다. 동시에 자기점검은 자신의 부족한 수행 수준을 직접 확인해야 하는 과정이기도 하다. 학습자는 수행 결과를 자신의 학습을 개선하기 위한 정보로 받아들일 수도 있지만, 자신의 능력을 위협하는 경험으로 해석할 수도 있다. Bockaerts (2011)는 학습자가 수행 결과를 위협으로 인식할 경우 수행 향상보다 부정적 정서를 감소시키는 방향으로 행동할 수 있음을 설명하였다. 이러한 관점은 동일한 학습 상황에서도 학습자가 자신의 학업 과정 속 수행 정보를 어떻게 해석하는가에 따라 서로 다른 자기조절 과정이 나타날 수 있음을 시사한다.

이상의 내용을 종합하면, 자기조절학습은 목표 설정과 전략 실행, 자기점검 및 자기성찰이 순환적으로 연결되며, 학습자가 수행 정보를 해석하는 방식과 자신이 처한 환경적 조건에 따라 그 양상이 달라지는 과정으로 볼 수 있다. 본 연구에서는 자기조절학습 이론을 자료에서 도출된 학습의 어려움과 대응 양상을 해석하는 이론적 관점으로 활용하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구 절차

1) 연구 참여자

본 연구의 참여자는 임용시험을 준비하는 학습자들이다. K대학 내 교직상담센터에서 배포한 학습 상담 신청 안내 메일을 통해 학습 상담을 자발적으로 신청한 학생들로 구성되었으며, 교직과정을 이수 중인 학부생과 교육대학원에 재학 중인 대학원생을 포함한다. 학습 상담 신청자는 총 16명이었으나, 이 중 참여 의사를 철회한 3명과 임용시험을 준비하지 않는 학생 1명은 제외하였다. 최종 연구 참여자는 12명으로 확정되었다. 학부에서 교직과정을 이수 중인 학생이 2명, 교육대학원생이 10명으로, 학부 학생보다 교육대학원생들이 다수 참여했다는 특징을 가진다(<표 1> 참조). 이들은 임용시험 준비 과정에서 학습의 어려움이나 심리적 부담을 자각하고 있었고, 이를 해결하고자 하는 동기를 지닌 집단이라는 공통적 특성을 보인다.

〈표 1〉 연구 참여자 정보

구분	성별	소속	전공	학년
A	여성	교육대학원	생물교육	3기
C	여성	교육대학원	유아교육	2기
D	여성	교육대학원	미술교육	3기
E	여성	학부 교직이수	일본어교육	4학년
F	남성	학부 교직이수	음악교육	4학년
G	여성	교육대학원	영양교육	5기
H	여성	교육대학원	음악교육	2기
I	남성	교육대학원	상담심리	1기
J	여성	교육대학원	상담심리	1기
K	여성	교육대학원	음악교육	2기
L	여성	교육대학원	미술교육	3기
M	여성	교육대학원	음악교육	2기

2) 자료 수집

본 연구의 자료는 K대학 교직상담센터에서 이루어진 학습 상담 과정에서 생성된 상담 대화 자료와 연구자 메모를 중심으로 수집하였다. 상담은 연구 자료 수집을 목적으로 설계된 면담이 아닌, 임용시험을 준비하는 참여자들의 학습 어려움을 지원하기 위한 목적으로 수행되었다. 따라서 본 연구의 자료는 실제 상담 장면에서 참여자가 학습을 지속하면서 경험한 어려움과 고민, 대응 경험을 나누는 과정에서 형성되었다. 연구자는 상담을 진행하는 과정에서 서로 다른 전공과 상황에 놓인 참여자들에게서 임용

시험 학습과 관련된 반복적인 어려움이 나타난다는 점에 주목하였고, 축적된 상담 자료를 연구 목적에 따라 분석하였다. 상담자와 연구자의 역할이 동일하다는 점은 참여자들이 경험한 학습의 어려움과 인식, 대응 방식을 심층적으로 이해하는 데 기여하였으나, 동시에 연구자의 상담적 개입과 해석이 자료 구성에 영향을 미칠 가능성을 내포하고 있다. 이에 연구자는 참여자가 상담 이전부터 경험하거나 사용해 온 방식과 상담 과정에서 새롭게 논의하거나 시도한 방식을 구분하여 검토하였고, 연구자의 해석이 참여자의 진술을 넘어 확장되지 않도록 원자료와 분석 내용을 반복적으로 대조하였다.

자료 수집은 2025년 12월부터 2026년 3월까지 이루어졌으며, 참여자별 상담 면담은 1~6회기 진행되었다. 각 회기는 약 45~80분 정도 소요되었고, 참여자의 편의를 고려하여 대면과 비대면 방식을 병행하였다. 모든 면담은 외부 방해가 없는 환경에서 실시되었으며, 참여자의 동의를 얻어 녹음하였다.

2. 자료 분석

1) 분석 방법

본 연구는 임용시험 준비생이 어떠한 학습의 어려움을 경험하며, 이러한 어려움이 어떠한 조건과 맥락 속에서 형성되고 이에 어떻게 대응하는지를 탐색하였다. 이를 위해 전사된 상담 자료와 연구자 메모를 반복적으로 읽고, 연구 문제와 관련된 참여자의 진술을 의미 단위로 구분하였다. 초기 분석에서는 ‘계획을 세우지만 실행하지 못함’, ‘공부 방법을 모르겠음’, ‘문제 풀이를 미룸’, ‘불확실한 합격 가능성으로 인한 불안’, ‘타인의 성공 사례에 흔들림’과 같이 참여자의 표현과 경험에 가까운 개념명을 부여하였다. 이후 도출된 개념들은 메모지를 활용해 유사하거나 중복되는 개념을 통합하고 재정비하여 주제로 정리하였다. 주제와 주제 간 관계를 검토하는 과정에서 참여자들의 경험에는 장기 목표를 유지하기 어려워하는 양상, 계획과 실제 수행의 불일치, 학습전략의 선택과 적용에 대한 혼란, 자신의 수행을 확인하는 활동의 지연, 불안과 피로에 대응하는 방식 및 수행 결과에 따른 전략 수정이 반복적으로 나타났다. 연구자는 이러한 경험적 패턴이 자기조절학습 이론에서 설명하는 동기 조절, 계획과 실행, 전략 선택, 자기점검 및 정서 조절 과정과 관련되어 있음을 확인하였다.

이에 자료에서 확인된 경험적 패턴과 주제 간 관계를 체계적으로 이해하기 위해 자기조절학습 이론을 해석적 렌즈로 활용하는 주제분석을 실시하였다. 주제분석은 현상을 설명하는 데 중요하다고 드러나는 반복되는 의미 패턴(주제)을 탐색하는 과정이다(Daly, Kellehear, & Gliksmann, 1997). 주제분석은 자료에 밀접하게 근거한 귀납적 방식뿐 아니라 연구자의 이론적 혹은 분석적 관심에 의해 주도되는 방식을 사용할 수 있다(Braun & Clarke, 2006). 이론적 개념을 토대로 분석할 때는 자료의 의미를 제한하지 않아야 하며, 기존 이론으로 충분히 설명되지 않는 경험에는 별도의 자료주도적 주제를 부여할 수 있다(Fereday & Muir-Cochrane, 2006). 마지막으로 도출된 주제를 원자료와 반복적으로 대조하여 각 주제가 참여자의 진술과 구체적인 맥락을 적절하게 반영하는지를 점검하였다. 이를 바탕으로

임용시험 준비생의 학습 어려움을 형성하는 맥락적 조건과 학습과정에서 나타난 자기조절의 어려움, 이에 대한 참여자들의 대응 방식 및 대응이 반복되면서 나타난 변화의 양상을 통합적으로 정리하였다(<표 2> 참조).

〈표 2〉 분석 과정 예시

원자료	초기 코드	하위주제	주제
“계획표에는 해야 할 것을 적었지만 10분의 1만 했다”	계획을 세우지만 실행하지 못함	이상적 계획 수립	계획과 실행의 불일치
“문제를 풀면 많이 틀려서 안 풀고 있다”	문제 풀이를 미룸	표층적 학습	회피 전략
“요약본 영상이 있어서 그거 보고 풀고 보고 풀고 하면서 기출 계속 반복했더니 그래도 좀 어느 정도 많이 외운 것 같아요.”	반복 학습을 통한 성취 체감	전략 수정을 통한 성취 경험	자기점검을 통한 전략 수정

2) 연구의 엄격성과 윤리적 고려

본 연구에서는 질적 분석의 신뢰성과 타당성을 확보하기 위해 다음과 같은 절차를 수행하였다. 첫째, 연구자는 상담자로서 참여자와 직접 상호작용한 위치에 있었으므로 상담 과정에서의 개입 내용과 참여자의 진술을 구분하여 검토하고자 하였다. 둘째, 상담 자료를 반복적으로 읽으며 개념과 주제를 도출하였다. 셋째, 도출된 개념, 하위주제, 자기조절학습 개념을 통한 해석 과정은 교육학 교수 1인과 박사과정 수료생 2인의 검토를 거쳐 수정·보완하였다. 이 과정에서 주제명이 참여자의 실제 진술에 근거하고 있는지, 특정 이론에 과도하게 종속되어 해석되지 않았는지, 주제 간 관계가 자료에 의해 지지되는지를 점검하였다.

연구 참여자의 모든 정보는 익명화된 코드(알파벳)로 대체하여 기록함으로써 개인정보를 보호하였다. 연구 참여는 자발적으로 이루어졌으며, 참여자는 언제든지 연구 참여를 철회할 수 있음을 사전에 안내하였다. 수집된 자료는 연구 목적 이외에는 사용되지 않으며, 연구 종료 후 안전하게 폐기될 예정이다.

IV. 결과

분석 결과, 임용시험 준비생의 학습 어려움은 단일한 원인에서 비롯되기보다 시험의 구조적 불확실성, 이전 학습경험과 장기 수험 요구 간의 불일치, 생활·학습 병행의 제약이 상호작용하는 과정에서 형성되었다. 이러한 조건 속에서 참여자들은 동기 조절, 계획 실행, 전략 선택에서 어려움을 경험하였고, 이에 대한 대응 방식은 자기점검을 회피하는 방향과 자기점검을 활용하는 방향으로 나뉘었다. 두 대응 방식은 각각 자기효능감 저하와 회피의 악순환, 또는 성취감과 학습 지속성 강화라는 상이한 결과로 이어졌다(<표 3> 참조).

〈표 3〉 분석결과

주제		하위주제	개념
학습의 어려움이 형성되는 맥락적 조건		불확실성과 학습 부담을 높이는 시험 구조	높은 경쟁률, 장기간 투입 필요성, 불확실한 합격 가능성에 대한 부담, 장기간의 노력이 성과로 연결되지 않을 수 있다는 불안감, 교육학과 전공 시험을 동시에 준비해야 하는 부담, 방대한 학습 범위와 서술형 평가, 학습량에 비해 평가 비중이 낮은 교육학
		학습을 지원하지 못하는 환경	정보와 피드백 체계 부족, 동료 학습 공동체 부족, 대학원 교육과 임용 준비 요구의 간극
		제한적인 학습경험과 생활 맥락	심층적·누적 학습경험 부족, 실기 중심의 예체능 계열 혹은 비전통적 학습경험, 대학(원)에서의 단기 시험 대비와 버락치기에 익숙한 학습 방식
			직장/조교, 교생 실습, 교육봉사, 대학원 학업과 과제, 논문, 졸업시험, 한국사 자격증 취득 연인과의 연락, 아픈 반려동물에 대한 돌봄 책임, 부모와의 갈등
자기조절의 어려움		동기 조절의 어려움	장기 시험으로 인한 동기 약화, 장기 목표 유지 어려움, 약한 끈기, 꾸준함 유지 어려움, 지속 가능성에 대한 자기 의심
		계획과 실행의 단절	계획을 세우지만 다양한 역할 수행으로 컨디션이 좋지 않아 실행하지 못함, 해야 하는 일은 많지만 시간이 부족함, 해야 하는데 하기 싫음,
		전략 선택의 어려움	효과적인 공부법을 모르겠음, 효과적인 암기법을 모르겠음, 외워도 잘 외워지지 않음, 학습 방법이 효과적이지 확신하지 못함
		자기점검의 어려움	문제 풀이, 인출 연습, 답안 작성 회피,
학습의 어려움에 대한 대응	회피 전략	표층 학습	노트필기, 강의 반복 수강, 완벽한 이해와 모든 개념 습득 후 문제를 풀려는 경향
		타인과의 비교나 성공 사례 의존	다른 준비생과의 비교, 온라인 후기, 합격생 조언, 전략의 흔들림, 자기 의심, 불안 강화, 나와는 다른 방식, 나와 맞지 않음
		즉각적인 보상	쉬는 시간 보상, 중단의 어려움, 학습 리듬 붕괴, 낮과 밤이 바뀜, 장시간 소요
	적극 전략	자기점검 전략의 활용	자체 형성평가 제작, 백지법, 기출 문제 풀이, 메타인지, 점검
		학습 환경 관리	스터디 참여, 기숙사, 카페, 독서실, 미루기 습관에 대처
대응 방식 반복을 통한 순환적 패턴 형성	부적응적 결과	학습 부담과 회피의 악순환	수행 대비 효과 체감 못 함, 효능감 저하, 목표 유예, 회피 전략 강화
	적응적 결과	전략 수정 과정에서 형성된 자기효능감	작은 성공 경험, 점수 향상, 성취감, 효능감 강화

1. 학습의 어려움이 형성되는 맥락적 조건

임용시험 준비생이 경험하는 학습의 어려움은 개인의 능력이나 의지 부족만으로 설명되기보다, 임용시험의 구조적 특성, 학습을 지원하는 환경의 제약, 그리고 이전 학습경험과 현재의 생활 조건이 맞물리는 과정에서 형성되었다. 이러한 조건은 참여자들이 장기적인 학습 목표를 유지하고 계획을 실행하며, 제한된 시간과 자원을 배분하고 자신의 학습 상태를 점검하는 데 지속적인 부담을 주었다.

1) 불확실성과 학습 부담을 높이는 시험 구조

참여자들은 임용시험을 준비하기 위해 상당한 시간과 노력을 투입해야 한다는 점을 알고 있었지만,

그러한 노력이 합격으로 이어질지는 확신하지 못하였다. 제한된 선발 규모와 높은 경쟁률은 참여자들로 하여금 장기간 준비하더라도 합격을 보장받기 어렵다는 불확실성을 지속적으로 인식하게 하였다. 이는 장기간 학습을 지속할 수 있을지에 대한 자의의심과 실패 가능성에 대한 정서적 압박을 높였다.

“1년에서 2년 이렇게 생각하고 있어요. 일단 이번 돌아오는 내년 11월에 시험을 보기는 할 거예요. 그때 붙으면 좋은 거고 안 되면 그다음 내년까지도 내후년까지 생각하고 있어요.”

(1회기. G)

“임용에 떨어지면 계약직이나 다른 일을 해야 할 텐데 지금으로써는 대책이 없어요”

(1회기. D)

시험의 불확실성은 합격 가능성에 대한 불안에 그치지 않았다. 참여자들은 전공과 교육학의 방대한 내용을 서술형 평가에 맞게 장기간 누적하여 기억해야 했다. 특히 교육학은 학습 범위가 넓고 생소하지만, 전공에 비해 평가 비중이 작다고 인식되어, 제한된 시간과 노력을 교육학과 전공에 어떻게 배분할 것인지 결정하는 데 어려움을 경험하였다. 이러한 시험의 구조는 단순히 학습량을 증가시키는 데 그치지 않고, 제한된 시간 안에서 교육학과 전공에 얼마만큼의 시간을 배분할지, 현재의 진도가 적절한지, 언제 복습과 문제 풀이로 전환할지를 계속해서 스스로 판단해야 한다는 부담으로 이어졌다.

“엄청나게 양이 많고 방대하고 긴 시간이 필요한 공부가 처음이라서 그런 게 조금 힘든 것 같아요. (중략) 처음에 그 양을 보기만 해도 이게 너무 벅차고 따라가기가 어렵고 사실 교육학 비중이 적는데 그거 진도를 맞추는 데도 이게 너무나 약간 버거운... 그래서 사실 기간을 2~3년 정도를 두고 공부를 하려고 하긴 하거든요.”

(1회기. F)

“교육학은 내용이 너무 방대하고 그리고 되게 생소한 분야다 보니까 공부하는 데 되게 오래 걸릴 것 같은데 점수 비중이 좀 낮은 편이더라고요.”

(4회기. K)

2) 자기점검과 전략 수정을 지원하지 못하는 환경

일부 참여자들은 임용시험의 준비 전략과 동기를 높이기 위한 공식적인 안내와 피드백이 부족하다고 인식하였다. 대학원에 진학하면서 선후배 네트워크나 학습공동체를 기대하기도 했으나, 실제로는 개인 중심의 학습 문화로 인해 준비 과정이 각자 해결해야 하는 과제로 경험되었다.

“저희는 완전 개인플레이고 그냥 인사랑 이런 필요한 것들만 나누는 정도 (중략) 제가 근데 느끼기에는 학과마다의 차이가 있는 것 같고”

(1회기. M)

또한 일부 교육대학원생에게 대학원 교육과 임용시험 준비는 서로 연결된 과정이 아니라 별도로 수행해야 하는 과업으로 경험되었다. 유아교육 전공 교육대학원생 C는 등록금을 부담하면서 대학원에 다니고 있었지만, 대학원 수업이 자신의 임용시험 준비나 전문성 향상에 충분히 기여하지 못한다고 느꼈다.

“비싼 등록금을 내고 공부를 제대로 하지 않는 것 같아 현타가 오기도 해요. 교사자격증을 돈 주고 사는 느낌이예요”

(1회기. C)

참여자들은 자신의 학습전략이 적절한지, 현재 어느 수준에 도달해 있는지, 학습 목표를 변경해야 하는지를 스스로 판단해야 했다. 공식적인 피드백과 동료 학습공동체가 충분하지 않은 상황에서 이러한 판단은 개인에게 지속적인 부담으로 남았다.

3) 제약적인 학습경험과 생활 맥락

참여자들은 대학과 대학원에서 한 학기 단위의 중간·기말시험을 준비하거나, 시험 직전 집중적으로 공부하는 방식으로 일정 성취를 얻을 수 있었다. 그러나 임용시험은 학습한 내용을 장기간 기억하고, 반복적으로 인출하고, 서술형 답안으로 표현해야 한다는 점에서 이전의 학습 방식과 달랐다. 특히 실기 중심의 예체능 전공이나 비전통적인 학업 경로를 경험한 참여자들은 지식 중심의 내용을 장기간 체계적으로 학습한 경험이 제한적이기 때문에 더욱 어려움을 호소하였다.

“대학원 수업은 벼락치기로 좋은 성적을 받을 수 있다 보니 벼락치기가 습관화된 것 같아요. 벼락치기에 익숙해서 장기적으로 준비를 해야 하는 임용시험 준비가 막막해요.”

(1회기. A)

“여태까지 대학에서의 공부는 좀 성실히 다 해왔는데 시간이 많이 필요한 공부가 처음이다 보니까 그리고 계속 꾸준히 듣고 밀리지 않고 복습 잘하고 이런 것도 한두 달 필요한 공부다 이러면 사실 부담이 없는데 이거는 진짜 남들도 막 2년 막 준비하고 막 이런 시험이어서 그런 면에서 좀 그렇게(불안하고 위축된다고) 느껴지는 것 같아요. (중략) 저는 성악가니까 이제 실기로 하는 것들이 많거든요. 근데 실기는 내가 시간을 투자한다고 해서 느는 게 아니고 정말 재능의 영역에 너무 비중이 커서 이게 성실이란 거리가 멀거든요.”

(1회기. F)

현재 수행해야 하는 다양한 역할과 과업도 장기적인 학습의 지속을 제약하였다. 교육대학원 소속 참여자들은 임용시험 준비와 함께 교생실습, 교육봉사, 대학원 수업·과제, 논문, 졸업시험, 자격증 준비 및 경제활동을 병행하였다. 여러 역할에 시간과 에너지를 배분하면서 학습이 중단되고, 이전

학습 내용을 잊거나 다시 시작해야 할 수 있다는 부담을 경험하였다.

“4월 말에는 교생을 나가야 하는데 학습이 중단되었을 때 기억하지 못할까 봐. 어떻게 해야 할지 모르겠어요. 중단했다가 하던 것을 이어서 해야 할지, 아니면 다시 시작해야 하는 건지. 조교랑 교생까지 너무 일정이 빽빽해서 계속할 수 없을 것 같은데..”

(3회기. J)

“조교도 이번에 다 지원을 해봤는데도 거의 다 지금 떨어지고 있는 상태여서 (중략) 제가 교생 실습을 3월 말에 조금 일찍 가다 보니까 그래서 그런지 좀 안 뽑아주시는 것도 있는 것 같아요. (중략) 임용고시 보는 비용이 너무 많이 들어서 사실 고민이 됐었던 것 같아요.”

(1회기. L)

일부 참여자들은 가족, 연인, 반려동물과의 관계를 유지하거나 관계에서 발생한 정서적 사건을 처리하는 과정에서도 학습에 필요한 정서적 자원이 분산되는 경험을 보고하였다. 관계에 대한 요구는 학습 시간을 줄이는 데 그치지 않고, 학습에 집중하는 데 필요한 정서적 안정감과 에너지를 소모하게 하는 요인으로 작용하였다.

“지금은 계속 제가 해야 될 일이 있음에도 불구하고 다른 사람과 연락을 하는 상황이 있어서 그런 거를 좀 끊고 싶는데 스스로 잘 조절이 안 되는 것 같아요. (중략) 계절 학기 끝나고 집에 와서부터 한 대여섯 시간 정도인 것 같아요. (중략) 연락하지 않으면 (중략) 사이가 멀어질 것 같더라는 불안감도 (중략) 수면 시간도 줄고 공부해야 되는데 하지 않고 있다는 죄책감을 많이 주는 것 같아요”

(2회기. E)

“요즘 좀 우울하긴 한 것 같아요. (중략) 키워오던 강아지가 이제 곧 죽는다고 해서 병 때문에”

(2회기. A)

2. 자기조절의 어려움

위와 같은 맥락에서 참여자들은 장기 목표를 유지하고, 학습 계획을 실제 행동으로 옮기며, 자신에게 적합한 학습전략을 선택하고, 자신의 수행을 점검하는 등의 어려움을 반복적으로 토로하였다. 이에 임용시험 준비 과정에서 나타나는 핵심 문제를 ‘자기조절의 어려움’으로 개념화하였다.

1) 동기 조절의 어려움

참여자들은 임용시험에 합격하고자 하는 초기의 높은 의욕과 목표를 가지고 있었지만 장기간 일정하게 유지하는 데 어려움을 경험하였다. 참여자들은 즉각적인 성과를 확인하기 어려운 상황에서 현재의

노력이 효과가 있는지 의심하였고, 수년간 학습을 지속할 수 있을지, 그 과정에서 소진되거나 포기하지 않을지에 대한 자기의심과 실패 불안을 보고하였다. 음악 전공의 학부생인 F는 음악 전공자가 선택할 수 있는 진로의 폭이 상대적으로 제한되어 있어, 교직 진입을 둘러싼 경쟁이 다른 교과보다 치열하다고 인식하였다. 특히 유학이나 대학원 과정을 경험한 지원자들도 임용시험에 참여한다고 보면서, 자신이 합격하기까지 오랜 시간이 걸릴 수 있다는 불안을 나타냈다. 이러한 인식은 장기간 학습을 지속할 수 있을지, 준비 과정에서 소진되거나 중도에 포기하지 않을지에 대한 자기의심으로 이어졌다. F에게 장기간 학습에 대한 불안은 개인적으로 끈기가 부족하다는 인식만으로 형성된 것이 아닌, 진로 선택의 제한성, 교직 진입 경쟁에 대한 인식, 상대적으로 많은 교육·경력을 갖춘 지원자들과 경쟁해야 한다는 부담이 결합되어 나타났다.

“내가 2, 3년 동안 꾸준히 할 수 있을까 만약에 꾸준히 한다 한들 중간에 이렇게 좀 번아웃이나 내가 정신적으로 무너지지 않을까? 왜냐하면 도중에 이제 정신적으로 좀 많이 무너져서 아예 좀 포기하거나 이런 선택들도 좀 있어서”
(1회기. F)

“수험 기간이 긴데 첫 달에 열심히 공부하는데 점점 늘어지는 스타일이어서 (중략) 한결같이 같은 마음으로 공부를 해야 되는데 좀 초반에 막 달리고 또 나는 어차피 내년에 봐야 되는 거 아닌가 이런 생각을 하면서 좀 안일해질까 봐 그걸 약간 걱정하고 있기는 해요. (중략) 이 마음을 어떻게 유지해야 할지 그게 조금 궁금해요.”
(6회기. D)

2) 계획과 실행의 단절

참여자들은 학습계획을 수립하였으나, 학업과 생활의 병행으로 인한 시간 부족, 심리적 부담에 따른 회피와 미루기 등으로 계획을 실제 행동으로 옮기는 데 어려움을 경험하였다. 학부 교직이수자인 E는 임용시험 2차 준비와 학부 일정을 병행하면서도 이러한 생활조건을 충분히 고려하지 않은 채 이상적인 학습량을 계획하였다. E에게 계획은 가용시간을 조정하는 도구라기보다 달성해야 할 기준으로 기능하였으며, 계획과 실제 수행의 반복적인 차이는 학습 부담과 자책을 높이는 요인으로 작용하였다.

“계획으로 보면 2주 전이랑 지금이랑 그렇게 차이가 안 나는 것 같아요. (중략) 뭔가 임용시험 2차 준비로 교과서 분석도 다 끝내놓고 그리고 인강도 다 들어놓고 면접 책도 다 보고 했어야 되는데 하나도 하지 않았던 것 같아요. (중략) 제가 원래 하려고 했던 거의 10분의 1 정도밖에 안 한 것 같아요. (중략) 제가 생각하기에도 할 수 있는 거에 한 1.5배 정도 되는 그러니까 할 수 있는지보다 뭔가 해야 되는 이상적인 거를 (계획표에) 적은 것 같아요.”
(2회기. E)

“지난주 금요일까지는 9시부터 18시까지 내내 교육봉사를 했어요. 지쳐서 공부할 수 없었어요. 더구나 독감에 걸려 컨디션 조절이 어려웠어요. (중략) 일정으로 인해 지치고 힘들었을 때 미루거나 타협하는 편이에요.”
(2회기. I)

3) 효과적인 학습전략 선택의 어려움

참여자들은 시험 내용을 이해하지 못하는 것보다, 방대한 내용을 어떤 순서와 전략으로 공부해야 할지 판단하는 데 어려움을 느꼈다. 모든 내용을 완벽하게 학습할 수 없다는 사실을 알고 있지만, 학습 내용의 우선순위와 반복 수준을 결정하고, 인출과 답안 작성으로 전환할 시점을 판단하는 기준이 분명하지 않았다. 실제로 교육대학원생 J는 공부 자체의 어려움이 아닌 효율적인 학습전략을 찾는 것이 어렵다고 설명했다.

“정말 공부가 어려운 게 아니라 어떻게 해야 되는지에 대한 어려움이 있어요. (중략) 임용은 과목이 양이 되게 방대한데 그 모든 거를 다 알아야지 시험을 보는 건 아니잖아요. 효율적으로 공부를 할 수 있는 그런 방법이 조금 막연한 것 같아요”

(2회기. J)

“뭔가 공부하면서 이게 맞는 방법인지 이런 것들을 잘 모르겠어가지고”

(2회기. M)

“강의를 듣고 어떻게 공부를 해서 효과적으로 머릿속에 남겨야 되는지에 대한 데이터가 많이 아직 없어서”

(4회기. K)

4) 자기점검의 어려움

문제풀이, 인출 연습과 답안 작성은 참여자가 자신이 무엇을 알고 모르는지를 확인할 수 있는 활동이었다. 그러나 이러한 활동은 동시에 기대보다 낮은 수행을 직접 확인하게 한다는 점에서 부담스럽게 경험되었다. 참여자들은 틀리는 결과를 확인했을 때 느끼게 될 불안과 자기의심을 피하고, 충분히 준비된 상태에서 수행하고 싶다는 생각이 문제풀이를 지연시키고 있었다. 그 결과 참여자들은 자신의 현재 수행 수준을 확인하고 학습전략을 수정할 기회도 함께 미루게 되었다.

“문제를 풀면 많이 틀려서 안 풀고 있어요. (중략) 강의를 듣고 바로 문제 푸는 게 무리가 있더라고요. (중략) 처음부터 끝까지 확 이해하고 단원별 정리해서 문제를 풀려고 해요.”

(2회기. K)

“한국사 문제 푸는 건 시험 1-2주 전에 풀면 된다고 생각해서 아직 안 하고 있었어요.”

(1회기. I)

3. 학습의 어려움에 대한 대응

본 연구에서 참여자들은 학습과정에서 나타난 자기조절 어려움에 대응하기 위해 선택한 행동 방식을

보면 크게 회피 전략과 적극 전략으로 구분해 볼 수 있다. 회피 전략은 수행 수준을 확인하는 자기점검을 미루거나, 즉각적 보상으로 이동함으로써 단기적인 불안과 부담을 낮추는 방식인 반면, 자신의 학습 상태를 점검하고 자신의 부족함을 보완하고 향상하기 위해 노력하는 적극 전략을 취하기도 하였다.

1) 회피 전략

(1) 표층적인 학습 방식

일부 참여자들은 문제 풀이와 답안 작성처럼 실제 수행이 드러나는 활동보다, 강의를 듣고 필기하거나 내용을 정리하는 활동에 더 많은 시간을 사용하였다. 이러한 활동은 학습하고 있다는 느낌을 제공하면서도 자신의 부족한 수준을 직접 확인하지 않아도 된다는 점에서 상대적으로 심리적 부담이 적었다.

“필기 같은 거를 좀 열심히 하는 편인 것 같아요.”

(1회기. I)

“인강 강의만 밀리지 않게끔 좀 공부를 해보려고 생각하고 있어서”

(2회기. A)

강의와 필기 자체가 항상 비효율적인 것은 아니었다. 문제는 이러한 활동이 자신의 이해와 인출 수준을 확인하는 활동으로 이어지지 않을 때였다. 충분히 이해하고 모든 내용을 정리한 뒤에 문제를 풀겠다는 생각은 문제 풀이를 미루는 근거로 사용되었고, 참여자는 많은 시간을 공부에 투입하면서도 실제 수행 수준을 확인하기 어려웠다.

(2) 타인과의 비교나 성공 사례에 의존

학습전략을 결정하기 어려운 참여자들은 주변 수험생과의 비교, 합격생의 조언, 온라인 후기와 같은 외부 성공 사례를 학습전략 선택의 판단 기준으로 삼고 있었다. 이러한 외부 사례는 새로운 전략을 탐색하는 데 도움을 주기도 했으나, 자신의 학습 스타일과 현재 수준에 맞게 비판적으로 선별하기보다 “그 방식으로 합격했다”라는 사실에 더 큰 의미를 부여하는 모습을 보였다. 그 결과 참여자들은 자신의 방식과 다른 타인의 성공 방식 사이에서 갈등하였고, 자기의심이 강화되기도 하였다.

“선배 중에 강의 보고 합격했다고 해서 따라 샀는데 저랑은 전혀 맞지 않더라고요. 그래도 이거 보고 합격했다고 하니까 참고 계속 들어보려고 했는데 안 되겠어서 결국 환불받았어요. (중략) 제가 생각하고 있는 교수님이 2명 있는데 한 분이 강의평가가 더 좋아요. 합격했다는 후기도 많고. 근데 저는 구조화해서 정리해 주는 것이 더 맞는 것 같아서 고민이에요”

(4회기. D)

“어떤 사람은 (수업 듣자마자) 바로 (복습) 하라고 하고 또 어떤 사람은 나중에 (복습) 해야 된다고 하는데, 저 나중에 (복습) 하니까 하나도 기억이 안 나는 거예요. 너무 남의 (의견을 따라가나) 또 이거 강의를 또 들어야 되나 약간 이런...”

(1회기. F)

(3) 게임, 연락 등 즉각적인 보상으로의 이동

장기간의 임용시험 준비는 학습의 결과를 즉각적으로 확인하기 어렵고, 현재의 노력이 실제 합격으로 이어질 수 있을지 판단하기 어렵다. 반면 게임, SNS, 타인과의 연락은 즉각적인 반응과 즐거움을 주었고 학습에서 느끼는 긴장과 피로감을 완화한다는 점에서 매력적인 보상으로 경험되었다. 휴식이나 보상의 목적으로 시작한 활동은 단기적으로 불안과 피로를 낮추었지만, 참여자가 계획한 학습으로 복귀하는 것을 어렵게 하였다. 이후 수면 리듬이 무너지고 학습시간이 줄어들면서 공부하지 못했다는 죄책감과 부담이 다시 증가하였다.

“쉬는 시간에 게임을 하는데 중단이 어려워요. (중략) 게임 하다 보면 결국 새벽이 되고 2차로 정해놓은 공부를 하느라 늦게 잠들어요. 약간 불면증이 생긴 것 같기도 해요. (중략) 게임 못하면 너무 힘들 것 같아요. 공부하고 난 후에 보상이예요.”

(1회기. A)

“다른 사람과의 연락이라든가 예전에는 약간 게임 중독적인 그런 게 있었는데 (중략) 새벽 2시, 3시까지 연락하고 바로 잔다고 해서 8시간 만약에 자면 아침 10시에 일어나게 돼요. 근데 이게 지금 제가 거의 (매일을) 그렇게 자고 일어나는 것 같아요.”

(2회기. E)

2) 적극 전략

(1) 자기점검 전략의 활용

반면, 일부 참여자들은 수동적으로 강의를 듣거나 내용을 반복하는 데 머무르지 않고, 자신의 학습 상태를 확인하기 위한 자기점검 전략을 활용하고 있었다. 이들은 학습한 양이나 시간만으로 공부의 적절성을 판단하지 않고, 형성평가를 직접 제작하거나, 백지법을 사용하고, 기출문제 풀이와 오답 확인 등을 통해 직접 인출하거나 설명할 수 있는지를 확인하려 하였다. 실제 수행 수준을 확인하는 자기점검은 부족함이 드러날 수 있다는 부담을 포함했지만, 동시에 이후에 무엇을 보완해야 하는지 판단할 수 있는 정보를 제공하였다.

“시간만 정해두고 하면 초반에 공부는 양이 많지 않아서 제대로 공부한 게 맞나 불안할 때가 있어요. (중략) 제가 형성 평가지를 좀 만드는데 빈칸을 만들어 보든가 아니면 선으로 연결해서 맞추는 것들이 있잖아요. 어떤 개념이 있

면 설명이 있으면 분산시켜 놓은 다음에 이렇게 좀 제가 그런 거를 해보면서 만들면서도 제가 조금 더 학습이 되고”
(1회기. F)

“강의가 이해가 안 되는 부분의 강의는 전체 들은 것 중에서 한 3강 정도 돼서 미리 표시를 해놔고 2회독 때는 좀 더 그걸 거기 부분에 강의를 좀 더 집중해서 들어려고 체크해놔어요. (중략) 3회독 갔을 때는 이걸 이제 글로 풀어내는 걸 연습할 예정이에요”
(2회기. G)

(2) 학습 환경 관리

일부 참여자들은 학습을 지속하기 위해 자신이 공부할 수 있는 환경을 의도적으로 선택하는 전략을 사용하였다. 편안한 집이나 혼자 있는 공간에서 미루기 행동이 쉽게 나타난다고 인식하고 있었으며, 이를 보완하기 위해 스터디 참여, 기숙사나 카페와 같이 학습에 적합한 상황과 공간을 선택하여 학습을 진행하였다. 이러한 환경 선택을 통해서 자신의 시간을 효율적으로 사용하도록 구조화하였다. E는 실행의 어려움을 호소한 바가 있으며, 회피전략으로 타인과의 연락에 많은 시간을 사용한다는 자신의 한계를 인식하고 기숙사 거주 기간을 임용시험 이후까지 연장하여 자기조절을 시도하였다. 즉, 참여자들은 자신의 학습 행동이 환경의 영향을 받는다는 점을 인식하고, 학습이 잘 되는 장소와 조건을 의도적으로 선택함으로써 자기조절을 시도하는 방식을 취하고 있었다.

“집에 오면 그냥 누워버린다던가 (중략) 책상 앞에 앉으면 되는 문제긴 한데 그게 잘 안 돼요. (중략) 원래는 12월 31일에 (기숙사를) 나갔어야 했는데 계절 학기를 들으면 좀 연장할 수 있다고 해서 임용시험 다음 날까지 일단 연장을 해놔어요.”
(2회기. E)

“저는 소음이 좀 있는 카페나 이런 데서 공부가 더 잘 되고 뭐라고 해야 되지 (중략) 잠깐 독서실을 이용하거나 그런 건 저한테 도움이 되더라고요.”
(5회기. D)

4. 대응 방식 반복을 통한 순환적 패턴 형성

1) 학습 부담과 회피가 상호 강화되는 악순환

참여자들은 제한된 선발 구조와 장기 수험 요구 속에서 목표 유지, 전략 선택, 시간 배분, 자기점검을 스스로 조절해야 했으나, 기존 학습경험과 장기 시험의 요구 간 불일치로 인해 자기조절 과정에서 지속적인 불안을 경험하였다. 일부 참여자들은 문제 풀이, 답안 작성, 자기점검과 같이 자신의 실제 수행 수준을 확인해야 하는 활동을 지연하고, 강의 수강, 정리, 필기와 같은 표층 학습이나 즉각적 보상을 제공하는 활동으로 이동하였다. 이러한 회피적 대처는 단기적으로 정서적 부담을 낮추고 ‘공부

를 하고 있다'는 심리적 안전감을 제공하지만, 실제 수행을 검증하고 전략을 수정할 기회를 제한하게 된다. 그 결과 참여자들은 상당한 노력을 투입하고 있다고 인식하는 것과는 다르게 수행 상황에서는 기대한 만큼의 성과를 체감하지 못하는 괴리를 경험하였다. 이러한 괴리는 자기효능감 저하와 학습 부담의 누적으로 이어졌으며, 이는 다시 자기점검을 회피하게 만드는 요인으로 작용하고 있었다. 음악 전공 교육대학원생 H는 여러 상황적 이유를 반복적으로 제시하며 자기점검을 반복적으로 유예하고, 목표 시점을 변경함으로써 당장의 불안과 부담을 낮추는 회피적 대응을 보였다.

“기출문제를 12회 정도 풀어봤는데 65점 정도 나오고… 개념을 안다고 생각했는데 막상 문제를 풀어보면 결과가 기대에 미치지 못했어요.”

(2회기. H)

“임용을 올하는 기본 강의만 듣고 내년에 합격하는 걸로 지금 계획을 바꿨어요.”

(6회기. D)

2) 전략 수정 과정에서 형성된 자기효능감

반면에 어떤 참여자들은 자기점검 전략을 활용하여 자신의 학습 상태를 구체적으로 확인하고자 하였다. 이들은 기대보다 낮은 결과를 확인한 뒤 이를 현재의 공부 방법을 수정하는 근거로 활용하였다. 교육대학원생 K는 처음에는 문제를 풀면 많이 틀린다는 이유로 회피하기도 했지만, 이후 기출문제를 풀면서 자신의 현재 수준을 직접 확인하였다. 기대보다 낮은 결과에 당황했지만, 시험 내용을 중심으로 정리된 요약 자료와 기출 문제를 반복하며 학습전략을 수정하였다.

“강의를 다 듣고 이후부터는 계속 이제 기출만 풀었었는데 기출 푸니까 너무 다 틀리는 거예요. 그래서 약간 되게 ‘이러면 안 될 것 같다’해서 유튜브 찾아보다가 정말 시험만 딱 집중한 그런 요약본 영상이 있어서 그거 보고 풀고 보고 풀고 하면서 기출 계속 반복했더니 그래도 좀 어느 정도 많이 외운 것 같아요.”

(3회기. K)

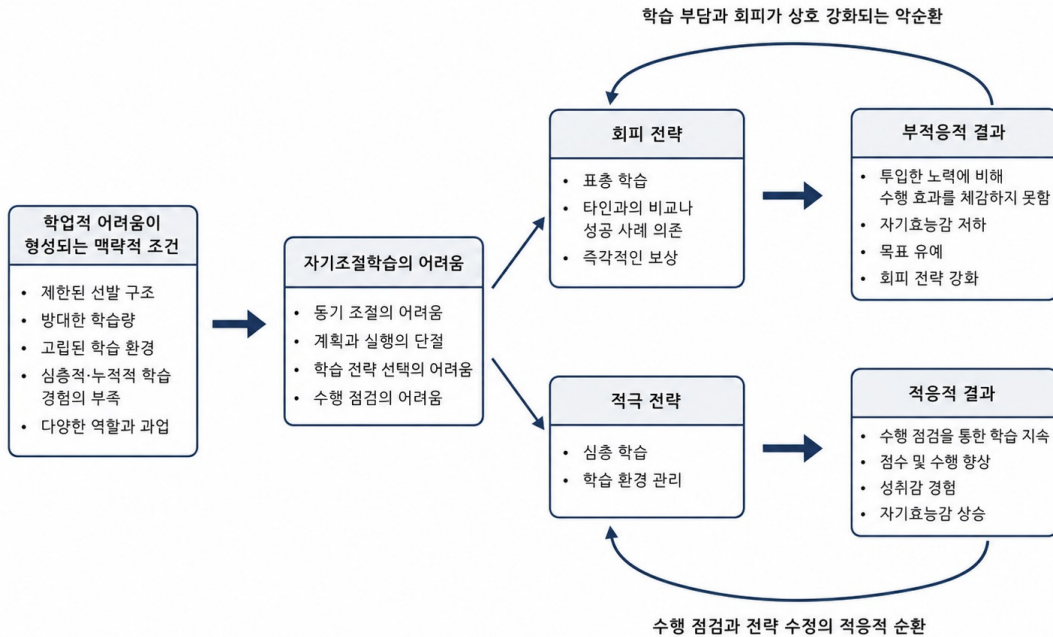
“(미루고 싶을 때 일단) ‘10분만 듣는다’ 생각하고 (중략) 10분 들어봤거든요. 근데 10분보다는 조금 더 들을 수 있을 것 같아서 그래서 ‘아 이렇게 조금 극복할 수 있구나’라고 생각하는데”

(1회기. F)

V. 논의 및 결론

본 연구는 임용시험을 준비하는 상황에서 학습자가 경험하게 되는 어려움을 탐색하고 어려움에

대응하는 과정을 자기조절학습 이론을 토대로 분석하였다. 기존 연구들이 자기조절학습을 학습전략, 자기효능감, 메타인지 등 구성요인을 측정하여 관계를 분석했다면(Pintrich & De Groot, 1990; Broadbent & Poon, 2015), 본 연구는 장기적이고 지속적인 학습이 요구되는 임용시험 준비 과정에서 자기조절학습이 어떻게 경험되고 전개되는지를 이해하고자 하였다. 본 연구에서 확인한 연구결과와 논의는 다음과 같다 ([그림 1] 참조).



[그림 1] 임용시험 준비에서의 자기조절학습과정 모형

첫째, 임용시험 준비 과정에서 나타나는 어려움은 학습 내용의 이해 부족보다 자기조절 과정에서 더 두드러지게 나타났다. 기존의 자기조절학습 연구는 목표 설정, 자기효능감, 메타인지, 학습전략 등 자기조절학습을 구성하는 주요 변인을 중심으로 학업성취를 설명해 왔다(Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). 이러한 연구는 자기조절학습에서의 수준이나 개인차를 설명하는 데 중요한 기반을 제공하였으나, 실제 학습과정에서 자기조절학습이 어떠한 방식으로 경험되고 변화하는지에 대한 과정을 충분히 보여주지 못하였다.

본 연구의 참여자들은 학습 초기에 분명한 목표와 학습에 대한 의지를 가지고 있었지만, 학습이 진행되는 과정에서 동기 저하, 목표 수정, 수행 회피, 전략 사용의 변화 등을 이야기하였다. 이러한 결과는 자기조절학습의 어려움이 개인에게 존재하는 심리적 특성이나 역량의 부족보다는 학습자가 자신의 학습을 지속적으로 조절하는 과정에서 형성되고 변화하는 과정적 현상임을 보여준다. 본 연구는 자기조절학습의 과정적이고 맥락적인 성격이 학습 상황에서 구체적으로 어떻게 경험되는지를 경험

적 자료로 보여주고 있다. 이러한 결과는 자기조절학습을 비교적 안정적인 개인 특성이나 역량으로 접근해 온 기존 연구(Dinsmore, Alexander & Loughlin, 2008; Endedijk et al., 2016)를 학습과정의 관점에서 보완하였다는 점에서 의미가 있다.

둘째, 본 연구는 장기적인 학습을 요구하는 상황이 자기조절학습을 이해하는 중요한 맥락임을 보여주었다. 기존 자기조절학습 연구는 학교에서의 수업이나 단기간의 학습 과제를 중심으로 이루어진 경우가 많았다(Dignath & Büttner, 2008; Dent & Koenka, 2016). 이러한 연구에서 자기조절학습은 특정 시점에서의 전략 사용이나 자기효능감 수준으로 측정되었고, 이들이 학업성취에 미치는 영향을 검증하는 데 초점을 두고 있다. 하지만 장기간의 학습은 목표 달성까지 오랜 시간이 필요하고, 학습자는 지속적인 불확실성 속에서 자신의 학습을 유지해야 한다는 점에서 일반적인 학교 학습과는 다른 특성을 가진다. 본 연구 결과는 이러한 장기 학습의 맥락 속에서 자기조절학습이 어떻게 경험되는지를 구체적으로 보여주고 있다. 참여자들은 단순히 효과적인 전략을 선택하는 데 어려움을 경험한 것이 아니라 학습을 오래 지속하는 과정에서 자신의 목표를 유지하고, 계획을 수행하고 결과를 해석하며, 전략을 수정하는 과정에서 반복적인 어려움을 보고하였다. 이는 자기조절학습을 학습 지속을 가능하게 하는 적응 과정으로 이해할 필요가 있음을 시사한다.

셋째, 본 연구는 학습 중 자기점검(self-monitoring)에 대한 해석이 이후 자기조절 과정의 방향을 결정하는 핵심 기제로 작용함을 보여주었다. 이는 학습과정에서 수행하는 자기점검이 자기조절학습의 단순한 구성요소가 아니라 이후 자기조절 과정의 방향을 결정하는 전환점으로 기능하였다는 점에서 주목할 필요가 있다. Zimmerman(2000)은 자기점검을 수행 단계의 핵심 요소로 제안하였는데, 본 연구 결과는 자기점검을 경험하더라도 이를 어떻게 받아들이고 해석하는가에 따라 이후 자기조절 과정이 서로 다른 방향으로 전개될 수 있음을 시사한다. 본 연구에서 문제 풀이, 인출 연습, 답안 작성과 같은 자기점검을 부담스럽게 인식하고 회피하는 경향을 보인 참여자들은 수행 결과를 확인하는 과정에서 자신의 부족함이 드러날 수 있다는 불안과 자기의심을 경험하였고, 이후 상대적으로 부담이 적은 필기, 정리, 강의 반복 수강과 같은 표층 학습 활동에 머무르면서 자기점검 자체를 지연하였다. 반면 자기점검을 적극적으로 활용한 참여자들은 자신의 현재 수준을 확인하고 부족한 부분을 수정하는 과정을 반복하면서 점차 성취감과 자기효능감을 형성하였다. 이러한 결과는 자기조절학습의 차이가 자기점검의 유무보다 수행 경험에 어떠한 의미를 부여하는가에서 비롯될 수 있음을 시사한다. 이는 Boekaerts(2011)가 제시한 성장 중심 경로(growth pathway)와 웰빙 중심 경로(well-being pathway)를 실제 장기 수험학습의 맥락에서 경험적으로 보여준 결과이기도 하다. 학습자가 과제를 학습과 성장의 기회로 인식하기보다 자아를 위협하는 상황으로 인식할 경우, 수행 향상보다는 부정적 정서를 줄이는 방향으로 행동하게 된다는 설명과 맥을 같이하고 있다. 이러한 맥락에서 임용시험 준비생의 자기점검은 적응이나 정서조절과 연결되어 연구될 필요가 있다.

넷째, 본 연구는 자기조절학습 지원의 초점을 학습전략의 교수에서 전략 수행 경험에서의 재해석으로 확장할 필요가 있음을 시사한다. 자기조절학습을 향상시키기 위한 교육적 개입은 주로 효과적인

학습전략이나 시간관리 전략을 교수하는 방식으로 이루어져 왔다. 이는 자기조절학습 지원이 전략의 습득 자체보다 전략 수행 경험을 어떻게 해석하고 활용하도록 도울 것인가에 더욱 주목할 필요가 있다. 학습상담이나 학습컨설팅에서는 자기점검을 이후의 학습을 조정하기 위한 피드백 정보로 활용하도록 지원하는 과정이 중요하다. 자신의 수행 결과를 현재의 학습 수준을 이해하기 위한 정보로 재구성하도록 돕는 것은 학습자의 자기효능감을 유지하고 지속적인 자기조절을 촉진하는 핵심적인 교육적 개입이 될 수 있다.

다섯째, 본 연구는 자기조절학습이 개인 내부의 역량만으로 설명될 수 없음을 보여준다. 참여자들의 어려움은 제한된 선발 구조, 방대한 학습량, 누적 학습경험의 부족, 다양한 역할과 과업 등 구조적, 환경적 맥락과 긴밀하게 연결되어 있었다. 이는 자기조절학습이 개인의 능력이나 성향에 의해 결정되는 것이 아니라 개인과 환경의 상호작용 속에서 형성되는 과정이라는 사회인지적 관점을 지지하고 있다(Pintrich, 2000). 특히 임용시험 준비는 학습과정에서 어려움을 진단하고 조언을 제공하는 제도적 지원체계가 충분하지 않아, 학습자가 자신의 문제를 스스로 파악하고 해결해야 하는 상황에 놓이기 쉽다. 참여자들은 학습전략의 적절성, 계획 실행의 어려움, 정서적 부담을 경험하면서도 이를 상담하거나 도움을 요청할 수 있는 대상과 통로가 제한되어 있다고 토로하였다. 따라서 개인적 노력만을 강조하는 접근으로는 한계가 있어, 학습자가 어려움을 공유하고 적절한 피드백과 도움을 받을 수 있는 상담, 동료학습, 멘토링 등의 지원체계를 함께 마련할 필요가 있다.

이러한 논의를 바탕으로 다음과 같은 실천적 제언이 가능하다. 우선, 임용시험 준비생을 위한 지원은 학습법을 넘어 자기조절학습 역량을 체계적으로 향상시키는 방향으로 이루어질 필요가 있다. 특히 목표 설정, 계획 수립, 자기점검, 전략 수정의 전 과정을 실제 임용시험 학습 내용과 연계하여 경험할 수 있도록 지원해야 한다. 자기조절학습은 지식 전달만으로 습득되기 어려우므로 학습자가 자신의 학습과정을 직접 점검하고 수정하는 경험을 반복적으로 제공할 필요가 있다. 또한, 임용시험 준비생의 미루기와 회피 행동을 단순한 의지 부족으로 해석하기보다 정서 조절의 문제로 접근할 필요가 있다. 본 연구 결과는 자기점검을 회피하는 행동의 배경에 불안과 자기의심이 존재할 수 있음을 보여준다. 따라서 자기조절학습 지원 프로그램은 학습전략 교육뿐 아니라 불안 관리, 정서 조절 훈련, 자기효능감 향상 등을 포함하는 통합적 지원 체계로 구성될 필요가 있다. 종합하면, 임용시험 준비생의 학습 어려움은 개인의 능력이나 의지 부족의 문제가 아니라 장기간의 목표 추구 과정에서 발생하는 자기조절학습의 어려움이며, 이는 구조적·정서적·환경적 조건과의 상호작용 속에서 형성된다. 따라서 임용시험 준비생을 지원하기 위해서는 ‘무엇을 공부할 것인가’보다 ‘어떻게 학습을 지속하고 조절할 것인가’에 대한 이해와 지원이 함께 이루어질 필요가 있다.

본 연구는 임용시험을 준비하는 학습자들을 대상으로 자기조절학습 이론을 적용하여, 이들의 실제 학습경험 속에서 어떻게 나타나고 변화하는지를 심층적으로 이해하고자 시도하였다. 이러한 접근은 자기조절학습 연구를 변인 중심 접근에서 과정 중심 접근으로 확장하고 있다는 점에서 의의가 있다. 그럼에도 본 연구는 다음과 같은 한계가 있으며, 이를 바탕으로 한 후속 연구 제언은 다음과 같다.

첫째, 연구 참여자는 교직상담센터에 자발적으로 학습상담을 신청한 학생들로, 학습의 어려움에 대한 자각과 도움 요청 동기가 높을 가능성이 있다. 본 연구 결과를 모든 학생에게 일반화하는 데 주의가 필요하다. 둘째, 연구자가 상담과 분석을 동시에 수행하였기 때문에 자료 생성과 해석 과정에 상담적 관점이 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 셋째, 본 연구는 참여자 12명 중 교육대학원생이 10명, 학부 교직이수자가 2명으로 구성되어 참여자 소속별 비율이 불균형하다는 한계가 있다. 교육대학원생에게서는 직업·조교 활동, 대학원 수업과 논문 작성 등 여러 역할의 병행이 임용시험 준비에 영향을 미치는 양상이 상대적으로 많이 나타났으나, 이를 학부생과 교육대학원생 또는 전공 집단 간의 일반적인 차이로 해석하기는 어렵다. 넷째, 참여자별 상담 횟수가 상이하여 사례별 자료의 깊이와 시간적 변화 확인 정도에 차이가 있었다. 자기조절학습은 본질적으로 시간에 따라 변화하는 과정이라는 점에서 중단 연구나 혼합 연구를 통해 자기조절학습의 변화와 전환 과정을 보다 구체적으로 탐색할 필요가 있다. 후속 연구에서는 다양한 참여자를 포함하여 본 연구에서 확인된 자기조절학습의 어려움이 다른 임용시험 준비 맥락에서도 유사하게 나타나는지 검토함으로써, 자기조절학습의 어려움 양상을 구분하여 분석할 필요가 있다.

참고문헌

- 강호선 (2021). 중등학교 기간제 교원의 직업 정체성 연구. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 김동현·박영우 (2011). 체육교육학과 학생들의 교원임용고사 준비 경험: 근거이론적 접근. **한국스포츠사회학회지**, 24(1), 79-94.
- 김술지 (2023). 중등교사 임용시험 수험생의 준비 과정에 관한 연구. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 민은영·장유진 (2017). 교원임용 시험을 준비하는 중등학교 기간제 교사들의 교직생활과 삶에 관한 질적 연구. **한국산학기술학회논문지**, 18(12), 359-371.
- 박진영 (2012). 임용고시를 준비하는 예비 미술교사들의 삶에 관한 연구. 석사학위논문, 홍익대학교 교육대학원.
- 심미옥 (2024). 초등교사 임용시험 준비 경험과 학습자의 자기주도성. **교원교육**, 40(1), 143-175.
- 정지은 (2018). 교육대학원 예비체육교사의 임용고시 준비 과정 분석. 석사학위논문, 건국대학교 교육대학원.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408-425). Routledge.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Daly, J., Kellehear, A., & Gliksman, M. (1997). *The public health researcher: A methodological approach*. Melbourne, Australia: Oxford University Press.
- Dent, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 425-474.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231-264.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391-409.
- Endeldijk, M. D., Brekelmans, M., Sleegers, P. J. C., & Vermunt, J. D. (2016). Measuring students' self-regulated learning in professional education: Bridging the gap between event and aptitude measurements. *Quality & Quantity*, 50, 2141-2164.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- 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.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). Routledge.

Abstract

Difficulties in Self-Regulation Observed in the Teacher Certification Examination Preparation Process

Lee, Yoonhee¹ · Yang, Myonghee²

¹*Graduate Student, Kyunghee University*

²*Professor, Kyunghee University*

This qualitative study explored, from the perspective of self-regulated learning, the contexts in which learning difficulties experienced by teacher recruitment examination candidates arise and how they respond to these difficulties. Learning counseling records and researcher memos from 12 pre-service teachers preparing for the teacher recruitment examination were collected and analyzed. The findings showed that the limited recruitment structure, extensive learning demands, lack of long-term learning experience, and multiple role demands constituted the main contexts in which self-regulated learning difficulties emerged. Within these conditions, participants experienced difficulties in motivation regulation, plan implementation, strategy selection, and self-monitoring. Their responses were categorized into avoidance strategies, which avoided self-monitoring, and proactive strategies, which used self-monitoring to revise learning strategies. While avoidance strategies temporarily reduced anxiety, they led to a maladaptive cycle of lower self-efficacy and greater learning burden. In contrast, proactive strategies promoted an adaptive cycle by strengthening self-efficacy and sustaining learning through repeated self-monitoring and strategy revision. These findings suggest that learning difficulties should be understood as difficulties in the self-regulation process shaped by the structural context of long-term learning rather than by deficiencies in individual ability, and that learners' interpretation of self-monitoring is a key mechanism influencing subsequent self-regulation.

Key Words: Teacher Certification Examination, Self-Regulated Learning, Self-Monitoring, Learning Counseling, Learning Strategies