

대학생 온라인 학습코칭 프로그램이 자기주도학습능력, 학습동기, 시간관리행동에 미치는 효과*

조 유 용 박 준 성 문 광 수[†]

중앙대학교 심리서비스대학원

중앙대학교 심리학과

본 연구의 목적은 일반 대학생을 위한 1:1 온라인 학습코칭 프로그램이 자기주도학습능력, 학습동기, 시간관리행동에 미치는 영향을 검증하는 것이었다. 본 연구에서 적용한 코칭 프로그램은 자기주도학습능력의 하위 요인인 동기, 행동, 인지조절로 구성되었고, 총 7회기(각 회기 80분)에 걸쳐 진행되었다. 총 16명 중 코칭을 원하는 참가자 7명이 실험집단에 할당되었다. 실험설계는 비동등 통제집단 설계가 적용되었다. 사전 사후에 자기주도학습능력, 학습동기, 시간관리행동을 설문지로 측정하였고, 코칭 종료 후 만족도 조사와 사후 인터뷰를 실시하였다. 프로그램의 효과 검증을 위해 사전 점수를 통제된 ANCOVA를 사용하였다. 연구 결과, 실험집단과 통제집단 간에 자기주도학습능력과 외적 학습동기 평균 점수에 유의미한 차이가 있었다. 내적 학습동기와 시간관리행동의 경우, 코칭 적용 집단의 평균 점수가 증가하였지만 집단 간에 유의미한 차이는 없었다. 사후 설문 결과 코칭에 대한 만족도는 평균 4.85 점이었으며, 인터뷰 내용 확인 결과, 코칭 프로그램이 참가자의 자기주도 학습과 학습동기, 시간관리에 긍정적인 영향을 미쳤다는 것을 알 수 있었다. 이러한 결과들을 종합했을 때, 본 연구에서 적용한 학습 코칭 프로그램이 대학생의 자기주도학습능력과, 학습동기 증진에 유의미한 영향을 미치고 시간관리행동에는 부분적으로 긍정적인 효과를 가진다고 할 수 있다.

주요어 : 자기주도학습, 학습코칭, 온라인코칭, 학습동기, 시간관리

* 이 논문은 제1저자의 석사학위논문을 수정·보완하였음.

† 교신저자: 문광수, 중앙대학교 심리학과, 서울시 동작구 흑석로 84, ksmoon@cau.ac.kr, 02-820-6924

과학 기술의 발달로 4차 산업 시대가 도래하였고 수많은 정보가 제공되고 있다. 많은 전문가들이 4차 산업 시대 인재에게 요구되는 공통적인 핵심 역량으로 '창의'와 '융합'을 제시하였다. 따라서 4차 산업을 주도할 청소년들이 역량 있는 인재가 되기 위해서 주어진 정보들을 창의적으로 재화하고 활용할 수 있어야 한다. 이를 위해서는 자신에게 필요한 정보와 욕구를 정확히 파악하고, 유용한 정보를 찾아 이를 습득, 응용할 수 있어야 한다. 이는 미래사회에 자기 주도적인 능력이 필수 불가결하다는 것을 시사한다(박영태, 현정숙, 2002; 송인섭, 2006; 하영자, 2011).

자기주도학습은 학습자가 주도권을 가지고 자신의 학습요구를 파악하고, 목표를 설정하며 필요한 자원들을 확보하는 것이다. 그리고 자신에게 적합한 학습전략을 선택·실행하고 성취한 결과를 스스로 평가하는 과정이다(Knowles, 1975). 이러한 자기주도학습은 전생애 발달과정에서 꾸준히 강조되고 있지만, 특히 대학생에게 중요한 시기라고 할 수 있다.

Erikson(1963)은 성인 초기인 대학생 시기를 초기발달을 넘어 후기발달로 가는 과도기적 시기로 다양한 시행착오를 겪으며 성숙한 성인으로 발달하게 되는 시기라고 하였다. 이를 위해 부모, 교사 등의 지시를 받는 관계에서 벗어나 자기 주도성을 확립하고(장휘숙, 2013), 부모로부터의 개별화, 자신만의 고유한 라이프 스타일을 만들어가야 한다(한정아, 심홍섭, 2005; Zarrett & Eccles, 2006). 그리고 취업 및 인생 목표와 연관된 학습 목표 설정, 학습전략 실행 등에 있어 자기주도적인 관리 능력이 요구된다. 따라서 대학생들의 자기주도학습능력은 대학 생활과 이후 삶의 성공에 자양분이 된다고 할 수 있다. 이와 관련하여 대학생 시

기의 학업 적응과 학업 성취감은 성공적인 대학 생활과 학습성과에 영향을 미치고(Baker & Siryk, 1984), 예비 사회인으로서 미래를 준비하는 능력과 밀접한 관련이 있는 것으로 보고되었다(길혜지, 박성호, 박미현, 2018; 이정미, 이길재, 2017; 조아라, 노석준, 2013). 이외에도 이정례와 이경희(2012)는 자기주도학습능력은 대학생이 새로운 환경에 적응해 나갈 수 있는 중요한 경쟁력이라고 하였다.

하지만 우리나라의 교육 제도와 환경은 학생들의 자기주도학습능력을 증진 시키기에 여전히 미흡하다. 이를 반영하듯, 대학생 핵심역량 진단(Korea Collegiate Essential Skills Assessment: K-CESA) 결과를 살펴보면 대학생들의 자기 관리 능력은 2017년 52.67점, 2018년 51.89, 2019년 51.20점, 2020년 52.72점, 그리고 2021년 51.58점으로 크게 변화하지 않은 것으로 나타났다(송창용 등, 2020; 2021).

그리고 학력 중심의 사회적 잣대로 인해, 점수에 맞는 혹은 사회적 기대나 요구에 맞추어 대학이나 전공을 선택하는 경우가 여전히 많다. 이는 학습 동기 저하(봉미미 등, 2008), 학업에 대한 부정적 정서 경험(도승이 등, 2011), 자율성 상실(김요완 등, 2013)과 같은 학습과 관련한 여러 어려움을 경험하게 하고 자기주도학습능력에 부정적인 영향을 미친다. 또한 직업 장면에서 개인의 잠재력을 충분히 발휘하기 어렵게 만든다(공윤정, 2014; 소용준, 박준성, 2016).

이에 대학생의 자기주도학습능력을 돕는 다양한 프로그램이 다각적으로 개발되었다. 기존의 자기주도학습 프로그램(양재훈, 조보람, 황인섭, 2020; 윤영란, 2021; 이다희, 2021; 이영실, 이경화, 2018; 정창숙, 2017; 진성희, 임고운, 김태현, 2019)과 학습 코칭(김희정, 2016;

백경숙, 2011; 남상은, 유기용, 2017; 윤정선, 박부진, 2014; 이정미, 이길재, 2017; 임이랑, 2020), 학습 컨설팅(김은지, 강주리, 김정섭, 2016)이 대학생들의 자기주도학습능력, 학습동기 증가에 효과적인 것으로 나타났다.

그러나 많은 선행 연구들은 학습 저성취자를 대상으로 학습지원 프로그램의 효과를 검증해왔다(김은지 등 2016; 남상은, 유기용, 2017; 윤영란, 2021; 이경희, 강경리, 2016; 진성희 등, 2019; 김희정, 2016; 윤소정, 2013; 윤정선, 2020). 물론 학습 저성취자를 위한 프로그램도 필요하지만, 특정 학생 대상 프로그램은 집중적인 개입에 초점을 두는 '컨설팅'의 성격이라고 할 수 있다(임이랑, 2020).

학습 저성취자가 아닌 일반 대학생들도 의존적인 학습 형태에서 벗어나 자발적이고 자율적인 자기주도적 학습을 할 수 있어야 한다(이영실, 이경화, 2018). 특히 교육적으로나 직업적으로 삶의 전반적인 계획을 세우고 노력해야 하는 중요한 시기로 자기 주도성을 증진시키는 데 관심을 기울일 필요가 있다(김용삼, 이경화, 2017; 이경화, 김정연, 2017). 따라서 일반 대학생을 대상으로 개별 학습 스타일에 초점을 맞추고, 졸업 이후 취업 등의 장기적인 관점을 반영한 1:1 코칭 도입이 필요하다.

추가적으로 국내 연구들은 대부분 오프라인 코칭의 효과를 검증해왔다. 그러나 COVID-19로 인해 대면 코칭이 어려워졌고 이에 온라인 코칭도 증가하고 있다(류소형 등, 2022; 신기수, 박현숙, 2021).

비록 오프라인 코칭은 온라인 코칭에 비해 비언어적 의사소통이 활발할 수 있지만, 온라인을 활용한 코칭은 물리적 장소와 시간의 제약에서 벗어날 수 있는 장점이 있다. 이러한 장점은 시간 제약으로 인한 중도 포기나 참여

율 저하를 예방할 수 있어 프로그램 효과성에 기여할 수 있다. 그리고 시간 절약으로 삶의 밸런스에도 도움을 줄 수 있다. 이 외에도 대면 코칭처럼 피코치가 원하는 이미지, 영상, 음성 자료 등을 사용할 수 있으며, 녹화나 녹음을 통해 코치 역시 자신의 코칭 과정을 되돌아보고, 관련 전문성을 증진시킬 수 있다.

이에 국외에서는 온라인 학습 코칭에 대한 관련 연구들이 진행되어 왔고 그 효과가 검증되었다(Rock et al., 2012; Stoetzel & Shedrow, 2020; Stenbom, Hrastinski, & Cleveland-Innes, 2012). 예를 들어, Stenbom 등(2012)은 학생 동료들 간의 1:1 온라인 수학 학습코칭의 효과를 검증하였고, 온라인 코칭이 인지적, 사회적, 교육적 경험을 증진시킨다고 하였다.

이에 본 연구는 일반 대학생을 대상으로 비대면 온라인 1:1 학습코칭 프로그램이 자기주도학습능력과, 학습동기, 시간관리행동에 어떤 영향을 미치는지를 검증하였다. 특히, 온라인 코칭으로 장소와 시간, 활용 도구에 대한 의존성을 줄이고, 1:1 코칭으로 진행하여 학습자 개인의 욕구와 수준에 맞는 학습 형태와 내용을 제공한다는 점에서 자기주도적인 학습에 적합한 코칭 형태(김성훈, 2015; 류은정, 2009)라고 할 수 있다.

본 연구에서의 연구 문제는 다음과 같다

연구문제 1. 학습코칭 프로그램의 참여에 따라 자기주도학습 능력에 차이가 있을 것인가?

연구가설 2. 학습코칭 프로그램의 참여에 따라 학습동기에 차이가 있을 것인가?

연구가설 3. 학습코칭 프로그램의 참여에 따라 시간관리 행동에 차이가 있을 것인가?

학습코칭

코칭(coaching)에 대한 정의는 연구자에 따라 다양하다. Gallwey(2000)는 '코칭은 학습자가 개인의 잠재력을 최대한 발휘하여 성과를 극대화할 수 있도록 학습자를 가르치는 것이 아닌, 스스로 깨닫고 학습할 수 있도록 돕는 것'이라고 정의했고, Grant(2006)는 '개인이 목표 달성을 위해 자원을 활용 조절할 수 있도록 돕는 과정'이라 하였다. 즉, 코칭은 자기주도적인 변화를 촉진하는 심리학의 한 분야로(Hicks & McCracken, 2012), 목표를 향한 자기조절 과정에서 피코치가 다음 단계로 넘어갈 수 있도록 돕는 역할을 한다(이희경, 2005).

학습코칭이란 학습자가 스스로 공부하도록 동기를 부여하고, 학습계획을 작성하도록 하여 학습자의 자기주도학습능력을 증진시키는 체계적 관리 시스템이다(이강욱, 2008; 이보라, 2011; 황인득, 2011). 즉, 학습자 스스로가 학습을 위한 문제를 탐색하고, 계획을 세워 해결함으로써 성취감을 느낄 수 있도록 협력하는 것이 학습코칭의 핵심이며, 개인의 성격, 적성, 능력 등을 고려하여 자신의 학습환경을 효율적으로 관리할 수 있는 능력을 향상시키는 방법이기도 하다.

학습코칭의 특징을 보면 첫째, 피코치의 발전 가능성에 초점을 두고, 목표를 달성하는 과정을 코치와 함께한다. 둘째, 학습코칭에서 코치와 피코치는 수직적인 관계가 아닌 수평적인 관계를 전제로 한다. 셋째, 학습코칭은 피코치의 학습 수준을 고려한 구체적인 상호작용을 통해 목표를 이룰 수 있도록 한다(박성욱, 2018; 신을진, 이일화, 2010).

관련 선행 연구들을 살펴보면 자기주도학습능력을 향상시키기 위한 학습코칭 프로그램이

자기효능감, 학습동기, 학업성취, 자기주도학습능력, 진로행동준비, 시간관리 등에 긍정적 영향을 미치는 것으로 검증되었다(김종운, 정보현, 2012; 신을진, 이일화, 2010; 이보라, 2011; 정현욱, 김미영, 민세홍, 2010; 최혜란, 황부순, 2011).

최근에는 온라인 학습코칭의 효과도 논의되고 있다. Bomar(2017)는 온라인 학습코칭이 자기 결정성 수준을 48.2%에서 62.2%로 증진시킨다는 것을 검증하였고, 설문조사를 통하여 계획 세우기가 긍정적 영향을 미친 것으로 보고하였다. Wang과 Wentling(2001)은 World Bank of Asia Project에서 개발도상국 포함 18개국에서 3주 코칭 훈련 후, 온라인 코칭의 효과성을 검증하기 위해 6개월간 온라인 코칭을 진행하였다. 연구 결과, 문제해결과 동기부여에 긍정적 영향을 미쳤고, 피코치들이 열악한 인터넷 사용 환경에도 불구하고 코칭을 받으려 했다는 점은 온라인 코칭의 효과성을 간접적으로 설명해주고 있다.

자기주도학습

자기주도학습(self-directed learning)은 타인의 조력 여부와 관계없이 학습자 스스로 자신의 학습 욕구를 진단, 학습목표를 설정하고 학습에 필요한 인적·물적 자원을 확보하여 개인에게 알맞은 학습전략을 선택/실행함으로써 자신이 성취한 학습의 결과를 스스로 평가하는 과정이다(Knowles, 1975).

학자들에 따라 자기 교수(self-teaching), 자기 선도 학습(self-initiated learning), 독학(autodidaxy), 자율 연구(independent study) 등 여러 개념으로 혼용되다가 Knowles(1975)에 의해 자기주도학습으로 정리되었다(이정미, 이길재, 2017). 그

리고 자기주도학습은 외부적으로 관찰 가능한 학습활동과 행동에 초점을 두며, 고립과정이 아닌 협조와 지원을 필요로 한다(김인식, 이진희, 2004; 서은선, 박선희, 김운주, 2018; 송경애, 2006; Knowles, 1975). Brookfield(1985)는 자기주도학습은 학습 과정에서 자기주도학습능력 및 학습자의 내적인 인식변화를 이끌어낸다고 하였다.

자기주도학습의 하위 구성요인에 대해, Pintrich와 De Groot(1990)은 학습자의 학습계획, 상황 조절, 계획수정, 학습과제에 대한 노력 관리와 통제, 학습내용을 습득하기 위해 사용하는 인지 전략 모두를 포함한다고 하면서, 인지조절을 강조하였다. 양명희(2000)는 인지 전략 사용, 메타 인지 사용, 숙달 목표 지향성, 자기효능감, 성취 지향, 행동통제, 도움 요청하기, 학업 시간 관리 등의 8개 변인으로 정미경(2003)은 동기, 인지, 행동 조절로 이석재 등(2003)은 학습계획, 학습 실행, 학습 평가로 자기주도학습의 구성요소를 개념화하였다.

이러한 선행 연구들을 종합해보면, 자기주도학습은 학습자 스스로가 자신의 학습요구와 목표를 진단하고, 학습에 필요한 인적·물적 자원을 확보하여 자신에게 맞는 학습전략을 실행한 후, 학습결과를 평가하는 주도적인 과정으로 정의할 수 있다.

학습동기

학습동기는 자기결정성 개념으로 자신의 의지에 기초하여 학습을 진행하려고 결정하는 것이며, 자신의 학습 이유를 찾아 결정하는 정도(Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992), 학습을 가치 있는 것으로 여기고 열심히 하려는 경향(Woolfolk, 1998), 의도한

학습목표를 성취하려는 경향(Brophy, 1998), 그리고 학습자 스스로가 학습을 위해 학습관련 활동이나 과제에 호기심, 도전감, 기대감, 주의력, 집중력, 적절성, 만족감을 갖고 참여하는 신념과 의욕(김용래, 2000; 이선민, 2006) 등으로 정의되었다. Keller(1987)는 학습 동기와 관련하여 주의집중(attention), 관련성(relevance), 자신감(confidence) 그리고 만족감(satisfaction)의 ARCS이론 모델을 제시하였다.

학습동기는 학습자가 스스로 과제를 선택하고, 지속하게 하는 힘으로 학업 수행에 중요한 변인이다(조아라, 노석준, 2013). 새로운 경험을 통한 학습과 자기보상, 반복적인 학습 참여를 통한 성공 경험이 무동기 신념을 변화시킬 수 있다(Purdie, Hartie & Douglas, 1996; Wolters, 1999).

자기주도학습과 동기의 관계성에 대한 선행 연구를 살펴보면, 학습동기가 자기주도학습에 정적인 영향을 미치거나(박성은, 2004; 이지혜, 2010; 박형근, 2010; 송경애, 2006) 정적 상관관계(김영희, 이영미, 2012; 박준희, 1995)를 보였다. 역으로 자기주도학습능력이 증진되었을 때 학습동기가 증진되기도 한다. 조아라와 노석준(2013)은 자기주도적 학습 수준이 높을수록 학습에 긍정적인 태도를 보이고 학습에 깊이 몰입한다고 하였다. 정명희(2009)는 학습코칭 프로그램이 학습동기 증진에 유의미한 영향을 미치는 것을 검증하였다. 이러한 연구들을 종합했을 때 자기주도학습과 학습동기는 상호 영향을 미치는 순환적인 관계로 볼 수 있다.

시간관리행동

Seiwert(1993)는 시간관리를 자신이 원하는

목표 달성을 위해 시간을 합리적으로 사용하는 방법을 개발하여 습관화하는 것이라 하였다. 유성은(2004)은 모든 시간에 최선을 다해 효과를 극대화하고, 삶을 전반적으로 관리하는 행동이라고 하면서, 협의의 의미로는 효율적 활동을 위해 시간을 조직화하고, 시간 낭비를 줄이는 것이라 하였다.

시간관리 구성요인에 대해 Britton과 Tesser(1991)는 단기계획, 장기계획, 시간 태도로, 김남옥(1991)은 시간 인식, 시간 배분, 실행, 수정, 활용으로 나누었다. 채화영(2005)은 목표설정, 우선순위, 계획하기, 구체화, 지원요청, 수행, 마감 시간 지키기, 평가목표설정으로 분류하였다. 종합하면 시간관리는 목표지향적 활동을 위해 시간을 효율적으로 사용하는 것을 의미하며 구성요인으로 장·단기목표 세우기, 우선순위 정하기, 시간계획, 실천전략, 수행점검을 들 수 있다.

시간의 양적인 측면을 강조하면, 하루 24시간이라는 한정된 시간 내에 어떤 활동에 사용한 시간이 증가하면 다른 활동 시간이 감소하지만, 질적 측면까지 고려한다면 시간을 어떤 일에 사용하느냐에 따라 시간관리의 의미가 달라질 수 있다(김기호, 이숙영, 1996). 즉, 동일한 시간도 가치와 의미 부여로 개인의 잠재력을 극대화시킬 수 있다.

기존의 시간관리 선행연구들(박동혁, 2000; Britton & Tesser, 1991; Macan, Shahani, Dipboye, & Philips, 1990; King, Winnett & Lovett, 1986; Hall & Hursch, 1982)에서는 개인의 능력이 뛰어나지 않더라도 그 능력을 제한된 영역에서 효율적이고 지속적으로 활용하면 높은 성취가 가능하다고 하였다. 이와 반대로 많은 능력을 보유했다라도 목표를 선택하고 우선순위를 정하지 못한다면 개인의 자원은 두서없이 사

용되고 성취는 상대적으로 저하될 수 있다(Britton & Tesser, 1991).

이러한 시간관리는 자기주도학습의 중요구성요인이고, 시간관리가 체계적으로 이뤄지면 자기주도학습능력도 증가한다. 김인경과 성지아(2015)의 연구에서는 간호대학생의 시간관리행동이 자기주도학습능력을 설명하는 중요한 변수임을 확인하였고, 감미란(2011)의 연구에서도 동기와 시간관리행동 향상 프로그램이 자기주도학습능력을 증진시켰다. 김동일 등(1995)은 시간관리 능력이 높아지면 자기생활을 보다 능동적으로 분석하고 의미 있는 목표를 세우며 실천할 수 있도록 자기생활과 활동을 통제하게 된다고 하였다.

추가적으로 Britton과 Tesser(1991)는 시간관리가 학점에 미치는 효과를 검증하였고 그 결과 시간관리 점수가 평균학점에 유의미한 정적 영향을 미쳤고, SAT점수보다 높은 설명력을 가진 것으로 나타났다. Macan 등(1990)의 연구에서도 시간관리행동 척도 점수가 높은 학생들의 수행이 좋았다.

방 법

연구 대상

본 연구에는 2020년 2학기에 개설된 서울 소재 C대학에서 심리학 관련 수업을 수강하는 대학생 16명이 참여하였다. 이 중 코칭 참여를 신청한 학생 7명(남학생 2명, 여학생 5명)을 실험집단으로 참여하지 않은 9명(남학생 5명, 여학생 4명)은 통제집단으로 할당하였다. 이에 본 연구는 유사실험 설계(quasi-experimental design)인 비동등 통제집단 설계

(non-equivalent control group design)가 적용되었다. 실험집단 학생들에게는 개인별로 학습코칭 7회기를 진행하였고, 통제집단 학생들은 심리학 수업 외 다른 활동은 하지 않았다. 실험집단의 평균 연령은 21.43($SD = 2.07$)세였고, 통제집단은 평균 21.78($SD = 2.05$)세였다. 실험집단과 통제집단 간의 남녀 비율($X^2(1) = 1.165, p = .280$)과 평균 나이($t(14) = -.337, p = .741$)에는 유의미한 차이가 없었다.

측정도구

자기주도학습능력

본 연구에서는 대학생의 자기주도학습능력을 측정하기 위하여 이석재 등(2003)이 개발한 척도를 사용하였다. 해당 척도는 학습계획, 학습실행, 학습평가의 3개의 하위 요인, 총 45문항으로 구성되었고 Likert 5점 척도(1: 전혀 그렇지 않다. - 5: 매우 그렇다)로 측정하였다. 사전 측정한 자기주도학습능력 전체 문항에 대한 내적 일치도(Cronbach α)는 .932였고 사후에 측정한 신뢰도는 .903이었다.

학습동기

본 연구에서는 학습동기를 측정하기 위해 Amabile, Hill, Hennessey, 및 Tighe(1994)의 성인 대상 작업선호 검사지(The Work Preference Inventory: WPI)를 기반으로 윤미선과 김성일(2003)이 제작한 척도를 사용하였다. 본 연구에서는 연구대상인 대학생 상황에 맞게 일부 수정하여 사용하였다.

학습동기의 하위 요인은 내적 동기와 외적 동기로 구분되어 있다. 내적 동기(intrinsic motivation)는 과제에 대한 개인의 흥미, 자기만족감, 호기심, 성취감 등에서 비롯되고, 외적

동기(extrinsic motivation)는 과제 자체와는 관계 없이 과제의 해결로 얻는 보상이나 벌에서 비롯된다. 각 10문항 씩 총 20문항으로 구성되었다. Likert 5점 척도로 측정하였고(1: 전혀 그렇지 않다. - 5: 매우 그렇다), 사전에 측정한 내적 동기 문항들에 대한 Cronbach $\alpha = .822$ 였고, 외적 동기는 .865였다. 사후에 측정한 내적 동기 문항들에 대한 Cronbach $\alpha = .847$ 이었고, 외적 동기는 .826으로 나타났다.

시간관리행동

시간관리행동을 측정하기 위해 본 연구에서는 이원휘(2000)가 사용한 시간관리행동 척도를 사용하였다. 시간 관리에 대한 목표 세우기, 우선순위 정하기, 계획 세우기, 실행하기, 평가하기의 총 5개의 하위 요인, 19문항으로 구성되어 있었다. Likert 5점 척도(1: 전혀 아니다 - 5: 매우 그렇다)로 측정하였고, 사전에 측정한 시간관리행동 문항들의 Cronbach $\alpha = .956$ 이었고 사후 측정에서는 .931로 나타났다.

학습코칭 프로그램

본 연구에서는 분석-설계-개발의 3단계를 거쳐 코칭 프로그램을 개발하였다. 분석단계에서는 본 프로그램의 방향성과 목적을 설정하기 위해 학습 코칭과 자기주도 학습에 대한 선행연구를 분석하고, 주요 내용을 정하였다. 자기주도 학습의 주요 요인은 연구자들에 따라 차이가 있지만 공통적으로 크게 동기, 인지, 행동 요인의 세 가지로 분류되는 것으로 파악되었다(정현옥 등, 2010). 이에 Pintrich와 De Groot(1990), 송인섭(2008), 임이랑(2020), 양명희(2000), 이희경(2005), 이석재 등(2003), 정미경(2003), 정현옥 등(2010) 등의 연구를 참조

하여 3가지 요인에 대한 내용을 수집하였다. 그리고 본 프로그램이 학습 저성취자가 아닌 일반 대학생들을 대상으로 하는 만큼 학습과 관련된 심리적 문제 해소와 같은 상담적 접근 보다는 일반 대학생들의 학업에 대한 동기, 인지, 행동을 증진시키는 방향으로 프로그램을 설계하였다. 특히 목표설정 후 실행계획을 세우고 이를 지속적으로 실천하여 습관이 형성되도록 하는 것이 본 프로그램의 목적이었다. 습관은 피코치가 변화하고자 하는 행동을 자동적이고 지속적으로 나타나게 한다. 추가적으로 지나치게 구조화된 코칭 방식은 피코치의 특성에 맞지 않아 피코치에게 적대감을 줄 수 있어(Grant & Cavanagh, 2018) 실험 참가자들에게 동일한 코칭 프로그램을 적용하면서, 동시에 개별 참가자의 요구에 맞출 수 있는 반구조화된 프로그램으로 방향을 설정하였다.

다음 설계 단계에서는 분석 단계에서 도출된 동기, 인지, 행동에 대한 기초 내용을 바탕으로 각 회기별 목표와 프로그램 세부 내용을 선정하고 구조화 작업을 진행하였다. 그리고 습관 형성을 위해 매 회기 꾸준한 실천에 대한 모니터링과 셀프 피드백을 강조한 프로그램을 설계하였다. 또한, 본 코칭 프로그램에 대한 만족도 조사와 사후 인터뷰 내용을 정하였다. 마지막 개발단계에서는 실제로 코치가 피코치에게 적용할 회기별 코칭 자료와 피코치가 사용하게 될 양식 등을 확정하였다. 그 후 코칭 심리 전문가 2인에게 프로그램에 대한 검토를 받고 최종 프로그램을 완성하였다.

최종 개발된 학습코칭 프로그램은 총 7회기로, 1회기 당 80분 내외로 계획하였다. 프로그램의 구체적인 내용은 다음과 같다(표 1 참조). 1, 2회기는 장점 List와 Desire List를 통해 각 참가자의 잠재력과 성장 욕구를 확인하였

다. 개인의 욕구 진단은 자기주도적인 목표설정을 위해 우선으로 이루어져야 할 과제이다. 참가자별 장점과 욕구 탐색을 통한 목표 설정은 내적 동기를 강화시킬 수 있다.

3회기는 Time Matrix를 통해 우선순위와 시간 배분의 현재 상태에 대해 확인하고, 잃어버린 시간 찾기를 진행하였다. Partin(1983)은 시간 관리의 저해 요인을 시간의 비효율적 사용으로 설명하면서 시간을 비효율적으로 사용하는 사람들은 과도한 목표들을 달성하려 하며, 꾸물대고, 서투른 학습 방법을 사용하며, 수행에 소요되는 시간의 양을 과소평가하는 경향이 있다고 하였다. 따라서 시간 관리 전략으로 현실적인 상황에서 우선순위를 정하고, 주의 분산을 막고, 방해요인을 줄이며, 지연 행동을 극복하는 전략들을 탐색하였다.

4회기에는 프로그램 이후에도 학습자가 스스로 실행을 지속할 수 있도록 습관 만들기를 진행하였다. 습관화는 행동조절 요인으로 습관화를 통해 특정 행동을 위한 인지적인 노력이나 내적 갈등 없이 행동이 지속적으로 유지되었을 때 효능기대가 증가하게 되고, 행동의 지속이 결과의 변화를 가져오는 경우가 많기 때문에 그 행동을 계속 유지하게 하는 동기가 될 수 있다. 이는 궁극적으로 학습동기를 증진시킬 수 있다.

5, 6회기는 각 개인에게 맞는 학습방법을 찾을 수 있도록 각 5분 정도의 학습 관련 영상 시청과 집중력 증진 및 학습을 촉진하는 환경 요인을 탐색하는 것으로 구성하였다. 4회기까지 진행되었던 내용을 점검하면서 본인의 학습 효율성과 효과성 증진을 위해 구체적인 방법들을 조정하는 것이 목적이었다. 예를 들어 본인이 집중이 잘되는 시간대와 환경을 찾고, 집중을 위한 적절한 수면 패턴과 연습 복

표 1. 본 연구의 학습 코칭 내용

| 회기 | 구성요인 | 목적 | 내용 |
|----|------|--------------|---|
| 1 | 동기 | 자기주도 학습의 중요성 | •코칭 기대사항 •참가이유 •변화 욕구 |
| | 동기 | 자아개념 | •장점 LIST |
| | 행동 | 주간 실행계획 세우기 | •원하는 행동 •방해요인 탐색 •보상 탐색 |
| | 인지 | 코칭 리뷰 | •새롭게 알게 된 것, 소감 |
| 2 | 인지 | 지난주 리뷰 | •지난주 실행 셀프 피드백, 방해 요인, 보상 찾기 |
| | 동기 | 장/중/단기 목표 설정 | •DESIRE LIST •목표설정 이론 •기대가치이론 |
| | 행동 | 주간 실행계획 세우기 | •변화하고 싶은 목표에 1점 다가가기 |
| | 인지 | 코칭 리뷰 | •새롭게 알게 된 것, 소감 |
| 3 | 인지 | 지난주 리뷰 | •지난주 실행 셀프 피드백, 방해요인, 보상 찾기 |
| | 행동 | 시간관리 | •동영상(TIME MATRIX) 시청 •잃어버린 시간 찾기 •우선순위 정하기 |
| | 행동 | 주간 실행계획 세우기 | •TIME SCHEDULE 작성 |
| | 인지 | 코칭 리뷰 | •새롭게 알게 된 것, 소감 |
| 4 | 인지 | 지난주 리뷰 | •지난주 실행 셀프 피드백, 방해요인, 보상 찾기 •TIME SCHEDULE 체크리스트(수면/학습/여가/버려지는 시간) |
| | 행동 | 습관 | •동영상(반복의 힘) 시청 •습관연구 소개 •변하고 싶은 습관 •66일 습관 PROJECT |
| | 행동 | 습관 만들기 계획 | •구체적인 상황 계획 세우기 |
| | 인지 | 코칭 리뷰 | •새롭게 알게 된 것, 소감 |
| 5 | 인지 | 지난주 리뷰 | •지난주 실행 셀프 피드백, 방해요인, 보상 찾기 |
| | 인지 | 수면과 기억 | •동영상(수면이 뇌에 미치는 영향) 시청 |
| | 인지 | 기억과 복습 | •동영상(에빙하우스 망각곡선) 시청 •나의 예습/복습 습관 |
| | 행동 | 습관 만들기 계획 | •구체적인 습관 계획 |
| 6 | 인지 | 코칭 리뷰 | •새롭게 알게 된 것, 소감 |
| | 인지 | 지난주 리뷰 | •지난주 실행 셀프 피드백, 방해요인, 보상 찾기 |
| | 인지 | 집중력 | •집중력 높은 환경(장소/시간) •환경 바꾸기 |
| | 행동 | 시간관리 | •미루기 행동 •버려지는 시간 관리 |
| 7 | 인지 | 운동과 기억 | •동영상(운동이 뇌에 미치는 영향) 시청 |
| | 행동 | 습관 만들기 계획 | •습관 연합하기 |
| | 인지 | 코칭 리뷰 | •새롭게 알게 된 것, 소감 |
| | 인지 | 지난주 리뷰 | •지난주 실행 셀프 피드백, 방해요인, 보상 찾기 •1회기~6회기 활동지 점검 |
| 7 | 행동 | 방학 스케줄 | •습관 만들기 |
| | 인지 | 프로그램 소감 | •도움이 된 회기와 내용 •개선점 •변화 척도 체크 •셀프 피드백 |
| | 동기 | 의지 다지기 | •스스로 응원하기 |

습 전략을 확인하였다. 이러한 개별화된 학습 방법을 찾는 것은 효율적인 시간관리를 가능하게 하고, 학습 행동 이후 즉각적으로 긍정적인 결과를 경험할 수 있도록 하여 행동이 공고화되며 궁극적으로 목표 성취 가능성을 높일 수 있다.

7회기는 1~6회기 활동을 점검하면서 변화 정도를 점수로 확인하게 하고, 자신이 설정한 목표에 따라 자신에게 맞는 방법으로 방학 스케줄을 세울 수 있도록 구성하였다. 공식적인 코칭 회기 종료 후에도 지속적으로 변화를 유지할 수도 있도록 하기 위함이었다.

매 회기 도입에서는 지난 회기의 실행에 대한 리뷰를 실시하였다. 그리고 회기가 끝날 때에는 주중 계획을 세우고, 수정된 계획의 방해요인을 탐색하고, 스스로를 응원하는 의지 다지기, 코칭 리뷰로 마무리를 구성하였다.

자료 분석

본 연구에서 수집된 자료는 SPSS WIN 26.0 프로그램을 사용하여 통계분석을 실시하였다. 사전 점수에 대한 두 집단의 동질성 검증 결과 자기주도학습능력은 $t(14) = 1.59(p = .135)$, 학습동기는 $t(14) = 1.06(p = .306)$, 시간관리는 $t(14) = 1.74(p = .103)$ 로 모든 변인에서 유의미한 차이가 없었다. 비록 유의미한 차이는 없었지만 사례 수가 적고 참가자들이 무선택당되지 않았으며, 통제집단의 평균 점수가 실험집단 보다 대부분의 변인에서 높은 것으로 나타나 사전 점수를 통제된 후 집단 간 차이를 검증하는 공분산 분석(Analysis of Covariance: ANCOVA)을 사용하였다. 공분산 분석 결과를 도출하기 위해서 제곱합 유형은 제 I 유형으로 선택하여 분석을 하였다(박준성, 소용준, 2017;

성태제, 2019).

코칭 종료 후에는 가장 도움이 되었던 프로그램과 그 이유, 그리고 자신에게 어떤 변화가 있었는지에 대한 사후 인터뷰를 진행하여 본 프로그램에서 효과가 있었던 내용 그리고 그 이유를 파악하였다. 추가적으로 본 코칭 프로그램에 대한 유의성과 만족도, 자기주도적 학습 실천에 도움이 된 정도, 지인에게 본 프로그램을 권유할 의사에 대해 5점 만점으로 측정하였다.

결 과

자기주도학습능력에 대한 효과

표 2에는 실험 조건에 따른 자기주도학습능력의 하위 요인들과 전제 점수의 사전, 사후, 교정된 사후 평균이 제시되어 있다. 학습 코칭에 참여한 실험집단의 전체 사전 평균 점수는 3.185점이었고, 통제집단은 3.56점이었다. 교정 사후 평균 점수는 실험집단이 3.88($SE = .11$), 통제집단은 3.46($SE = .09$)이었다. 사전 자기주도학습능력 점수를 통제된 후 사후 점수의 차이를 검증한 결과(표 3 참조) 공분산인 사전점수가 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났고($F = 10.101, p < .01$), 집단 간 사후 자기주도학습능력 점수에도 유의미한 차이가 있었다($F = 8.333, p < .05$).

이러한 결과를 통해, 본 연구에서 실행한 학습코칭이 자기주도학습능력 증진에 효과가 있었음을 알 수 있었다(그림 1 참조).

표 2. 실험 조건에 따른 자기주도학습능력의 사전, 사후, 교정 사후 평균 및 표준편차

| 요인 | 사전/사후 | 실험집단 (n = 7) | 통제집단 (n = 9) |
|----------|-------|-----------------|-----------------|
| 학습 계획 | 사전 | 3.14(.49) | 3.44(.50) |
| | 사후 | 3.76(.39) | 3.55(.45) |
| | 교정 사후 | 3.86(.13) | 3.47(.11) |
| 학습 실행 | 사전 | 3.23(.40) | 3.53(.44) |
| | 사후 | 3.83(.40) | 3.55(.36) |
| | 교정 사후 | 3.93(.12) | 3.25(.10) |
| 학습 평가 | 사전 | 3.20(.59) | 3.81(.64) |
| | 사후 | 3.60(.51) | 3.59(.49) |
| | 교정 사후 | 3.74(.18) | 3.48(.16) |
| 전체 | 사전 | 3.19(.44) | 3.56(.48) |
| | 사후 | 3.75(.39) | 3.56 (.38) |
| | 교정 사후 | 3.88(.11) | 3.46(.09) |

표 3. 사후 자기주도학습능력에 대한 공분산분석 결과

| 분산원 | SS | df | MS | F |
|-----|-------|----|------|----------|
| 공분산 | .706 | 1 | .706 | 10.101** |
| 코칭 | .582 | 1 | .582 | 8.333* |
| 오차 | .908 | 13 | .070 | |
| 합계 | 2.197 | 15 | | |

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

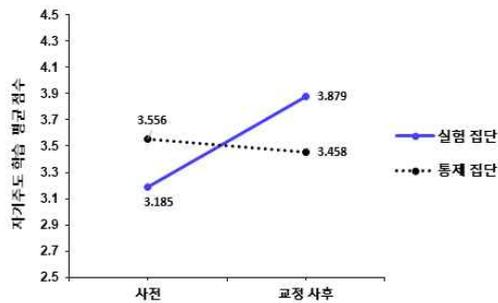


그림 1. 집단과 시점에 따른 자기주도학습능력의 평균

학습동기에 대한 효과

표 4에는 실험 조건에 따른 학습동기의 하위 요인과 전체 점수의 사전, 사후, 교정된 사후 평균이 제시되어 있다. 학습코칭에 참여한 실험집단의 사전 내적 동기 평균 점수는 3.16점, 외적 동기는 3.27점이었고, 통제집단은 사전 내적 동기 평균이 3.58점, 외적 동기는 3.24점이었다. 교정 사후 평균 점수는 실험집단의 경우 내적동기는 3.56($SE = .17$), 외적 동기는 3.41($SE = .17$)로, 통제집단은 내적 동기 3.31($SE = .15$), 외적 동기 2.90($SE = .15$)이었다.

사전 내적 동기 점수를 통제한 후 사후 점수의 차이를 검증한 결과(표 5 참조) 공분산인 사전점수가 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다($F = 13.960, p < .01$). 하지만 사후 내적 동기 점수에는 집단 간에 유의미한 차이가 없었다($F = 1.225, p > .05$)(그림 2 참조).

사전 외적 동기 점수를 통제한 후 사후 점수의 차이를 검증한 결과(표 6 참조) 공분산인

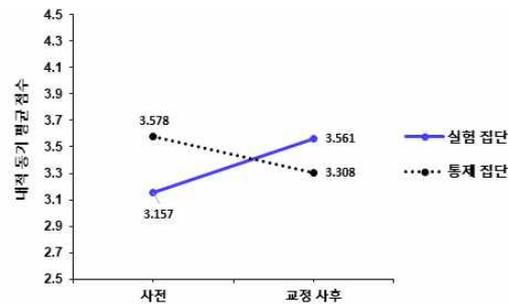
표 4. 실험 조건에 따른 학습동기의 사전, 사후, 교정 사후 평균 및 표준편차

| 요인 | 사전/사후 | 실험집단 (n = 7) | 통제집단 (n = 9) |
|----------|-------|-----------------|-----------------|
| 내적 동기 | 사전 | 3.16(.34) | 3.58(.66) |
| | 사후 | 3.37(.64) | 3.46(.56) |
| | 교정 사후 | 3.56(.17) | 3.31(.15) |
| 외적 동기 | 사전 | 3.27(.46) | 3.24(1.05) |
| | 사후 | 3.41(.60) | 2.89(.61) |
| | 교정 사후 | 3.41(.17) | 2.90(.15) |
| 전체 | 사전 | 3.21(.31) | 3.41(.41) |
| | 사후 | 3.39(.33) | 3.17(.32) |
| | 교정 사후 | 3.45(.10) | 3.13(.09) |

표 5. 내적 동기에 대한 공분산분석 결과

| 분산원 | SS | df | MS | F |
|-----|-------|----|-------|----------|
| 공분산 | 2.449 | 1 | 2.449 | 13.960** |
| 코칭 | .215 | 1 | .215 | 1.225 |
| 오차 | 2.281 | 13 | .175 | |
| 합계 | 4.944 | 15 | | |

* $p < .05$



[그림 2. 집단과 시점에 따른 내적 동기의 평균

표 6. 외적 동기에 대한 공분산분석 결과

| 분산원 | SS | df | MS | F |
|-----|-------|----|-------|----------|
| 공분산 | 2.655 | 1 | 2.655 | 13.700** |
| 코칭 | 1.031 | 1 | 1.031 | 5.320* |
| 오차 | 2.519 | 13 | .194 | |
| 합계 | 6.204 | 15 | | |

* $p < .05$

사전 점수가 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났고($F = 13.700, p < .01$) 사후 외적 동기 점수에도 집단 간에 유의미한 차이가 있었다($F = 5.320, p < .05$).

이러한 결과를 통해, 본 연구에서 실행한 학습코칭이 외적 동기 증진에 유의미한 효과가 있었음을 알 수 있었다(그림 3 참조).

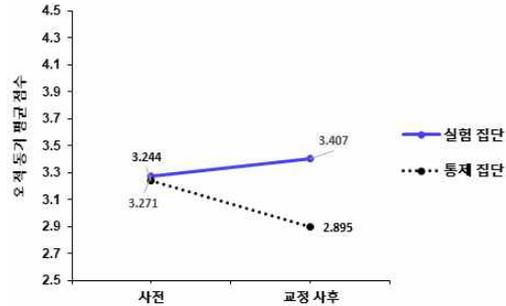


그림 3. 집단과 시점에 따른 외적 동기의 평균

시간관리행동에 대한 효과

표 6에는 실험 조건에 따른 시간관리 행동의 사전, 사후, 교정된 사후 평균이 제시되어 있다. 학습코칭에 참여한 실험집단의 사전 평균 점수는 3.02점이었고, 통제집단은 3.67점이었다. 교정 사후 평균 점수는 실험집단이 4.00($SE = .20$), 통제집단은 3.57($SE = .17$)이었다. 사전 시간관리행동 점수를 통제할 후 사

표 7. 실험 조건에 따른 시간관리행동의 사전, 사후, 교정 사후 평균 및 표준편차

| 사전/사후 | 실험집단 ($n = 7$) | 통제집단 ($n = 9$) |
|-------|---------------------|---------------------|
| 사전 | 3.02(.81) | 3.67(.69) |
| 사후 | 3.84(.45) | 3.70(.66) |
| 교정 사후 | 4.00(.20) | 3.57(.17) |

표 8. 사후 시간관리행동에 대한 공분산분석 결과

| 분산원 | SS | df | MS | F |
|-----|-------|----|-------|-------|
| 공분산 | 1.055 | 1 | 1.055 | 4.384 |
| 코칭 | .593 | 1 | .593 | 2.467 |
| 오차 | 3.127 | 13 | .241 | |
| 합계 | 4.775 | 15 | | |

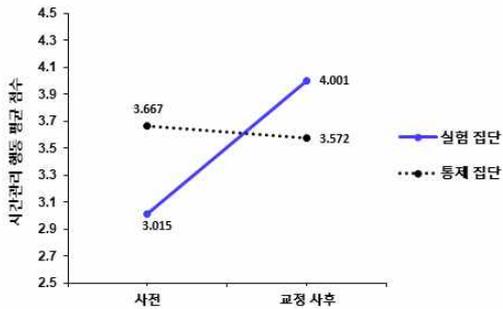


그림 4. 집단과 시점에 따른 시간관리행동의 평균

후 점수의 차이를 검증한 결과(표 8 참조), 공분산인 사전 점수가 유의미한 영향을 미치지 않은 것으로 나타났고($F = 4.384, p > .05$), 집단 간 사후 시간관리행동 점수에도 유의미한 차이가 없었다($F = 2.467, p > .05$).

비록 ANCOVA 분석에서는 유의미한 차이가 없었지만, 실험집단의 경우 사후 시간관리행동 평균 점수가 사전에 비해 유의미하게 증가하였고($t(6) = -2.640, p = .039$), 통제집단의 경우에는 사전-사후 간에 유의미한 차이가 없었다($t(8) = -.255, p = .806$),

논 의

본 연구의 목적은 온라인 1:1 학습코칭이 자기주도학습능력, 학습동기, 시간관리행동에 긍정적인 영향을 미치는지 검증하는 것이었다. 본 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 학습코칭 프로그램이 자기주도학습능력에 유의미한 긍정적인 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 이러한 결과는 기존 학습코칭 프로그램의 효과를 검증했던 다수의 선행연구 결과와 일치한다(김중운, 정보현, 2012; 박순휘 등, 2017; 백경숙, 2011; 백영수,

2011; 윤정선, 박부진, 2014; 이미연, 2013; 이정미, 이길재, 2017; 임이랑, 2020; 정현옥 등, 2010; 조정선, 2016).

자기주도학습능력을 학습계획, 학습실행, 학습평가로 나누어 분석한 결과, 학습계획과 학습실행에서는 집단 간에 유의미한 차이가 있었다. 이는 학습코칭 프로그램을 통해 참여자들이 자기주도적으로 학습계획을 수립하고 이를 실천하는 행동을 증가시켰다고 할 수 있다. 본 코칭 프로그램에서 매회기 주중 계획을 세우는 활동과 지난주 실행에 대한 셀프 모니터링 및 피드백이 참가자가 스스로 목표와 계획을 설정하고 이에 필요한 시간과 자원, 장애물 등을 파악하면서 지속적으로 설정한 계획을 실행하는 데 도움을 주어 효과를 가져온 것으로 파악된다. 구체적으로 참가자들은 매주 계획을 검토, 수정하며 실행하는 반복적인 연습이 습관화되어 포기하지 않고 다시 실행할 수 있었고 끈기와 성실성이 증진되었다고 하였다.

그리고 자신의 욕구를 진단하는 Desire List 활동이 학습 욕구, 성취 욕구를 증진시키고, 만족스러운 결과를 얻으려고 하는 동기를 증진 시킨 것으로 파악된다. 비록 Desire List가 직접적인 현시점의 학습 활동과 관련이 있는 활동은 아니지만, 궁극적으로 본인이 원하는 것을 얻거나 최종 목표를 달성하기 위해 대학생 시기에 단기적으로 좋은 성적을 얻는 것이 필요하다는 것을 자각하게 되어 학습계획과 실행을 증진시키는 동기원으로 기능했다고 볼 수 있다.

이러한 효과와 관련하여 본 학습코칭에서 활용한 영상 시청도 도움이 된 것으로 판단된다. 영상에서 자신들이 원하는 목표를 달성한 사람들의 학습방법을 보며, 참가자들은 학습

전략에 영향을 받기도 하였다. 실험집단 참가자들은 ‘저도 그 사람처럼 수업 직후 복습을 해야겠어요. 그리고 안 외워지는 것은 저도 포스트잇에 메모해서 잘 보이는 곳에 붙여놔야겠어요.’ 혹은 ‘습관 만들기 영상을 보니, 수업 직후 복습 30분 해야겠어요.’라고 언급하였고, 7명 중 6명이 수업 직후 복습을 습관 목표로 설정하였다. 그 외에도 ‘영상처럼 기억을 위해 1시간 산책 후 공부하니 집중이 잘 되는 것 같아요.’, ‘영상대로 이미지 트레이닝을 해 보니 진짜로 1분 안에 일어나서 책상 앞에 앉아서 책을 폈어요.’ 등의 반응을 보였다. 4명의 참가자가 이미지 트레이닝이 미루기 행동 감소에 도움이 되었다고 보고하였다. 이러한 결과들을 종합했을 때 본 학습코칭 프로그램이 학습을 계획하고 실행하는 데 실질적인 도움을 주었다는 것을 알 수 있다.

하지만 학습평가에서는 집단 간 차이가 유의미하지 않았다. 학습코칭이 학기 중에 진행되어서 학습계획과 실행을 위한 기회는 충분했지만, 학습평가와 관련된 피드백을 직접적으로 받을 기회는 부족하였다. 즉 학교 수업에서의 시험이나 보고서 점수 등과 같은 평가를 학기 중에 받지 못했다. 비록 코칭 시간에는 코치와 셀프 피드백을 진행하였지만, 자신이 주는 피드백보다는 학교에서 제공하는 평가 결과를 중요하고 객관적으로 인식할 수 있기 때문이다.

둘째, 본 연구의 학습코칭 프로그램이 외적 학습동기 증진에 유의미한 긍정적 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 비록 내적 동기의 경우 집단 간에 유의미한 차이가 없었지만, 전체 동기 점수에는 유의미한 차이가 있었다. 이는 학습코칭 프로그램과 관련된 다수의 선행 연구 결과와 일치한다(김성훈, 2015; 김소

영, 2006; 박지영, 2015; 윤정선, 박부진, 2014; 최승희, 2011). 실험집단의 내적 동기 점수가 증가하지 않은 이유는 여러 가지가 있을 수 있겠지만, 우선 학습코칭으로 본인의 학업 계획이나 실행, 평가 등이 좋아졌음에도 불구하고, 이러한 원인을 참가자 본인의 노력이나 성실한 실행으로 내적 귀인하기 보다 코치(전문가)의 도움을 받아 좋아졌다는 외적 귀인을 했을 가능성이 있다. 구체적으로 7명 중 2명은 사후 점수에서 내적 동기가 감소하였다. 따라서 후속 프로그램에서는 코치의 도움이나 촉진자 역할도 중요하겠지만, 참가자 스스로 성공 경험을 내적 귀인 할 수 있도록 코치가 도움을 제공할 필요가 있다.

셋째, 본 연구의 학습코칭 프로그램은 시간 관리행동에 있어서 집단 간 유의미한 차이가 없었다. 추가적으로 시간관리행동의 하위 요인 중 우선순위 정하기, 평가하기는 실험집단에서 유의미하게 증가하였지만, 시간관리행동에 대한 목표 세우기, 계획 세우기, 실행하기는 유의미하게 증가하지 않았다.

비록 본 프로그램에 시간관리행동에 대한 내용이 들어가 있었지만, 좀 더 구체적인 시간관리행동에 대해 점검하고 피드백을 받는 기회가 회기 중간중간에 포함되지는 못하였다. 이로 인해 일부 하위 요인 점수가 증가하지 않았을 수 있다. 따라서 후속 프로그램에서는 시간관리행동에 대한 구체적인 목표와 계획을 설정하고 이를 실행, 점검할 수 있는 내용이 추가될 필요가 있다.

그리고 시간관리행동이 습관화되기까지 본 연구에서 진행한 학습코칭의 시간이나 회기 수가 부족했던 것도 영향을 미쳤을 수 있다. 시간관리행동은 즉각적인 변화라기보다는 점진적인 변화로, 효과를 확인하기 위해서는 시

간이 소요된다. 즉, 본 프로그램이 변화를 확인하는 데까지 충분히 지속되지 않았을 수 있다. 따라서 점진적 변화를 장기적으로 측정한다면 그 변화를 확인할 수 있을 것이다. 이외에도 참가자 수가 적어 통계적 검증력 (statistical power)이 높지 않았다는 것이 영향을 미쳤을 수 있다.

추가적으로 학습코칭 종료 후 설문 결과 코칭의 유의성과 만족도는 평균 4.857, 자기주도적 학습을 실천하는 데 도움이 되었는지는 평균 4.517이었다. 그리고 코칭을 권유할 생각이 있는지는 평균 4.714로 나타났다. 이러한 설문 점수 결과 외에 참가자들은 ‘이 프로그램에서 알게 된 학습방법이 저에게 잘 너무 잘 맞아요’, ‘프로그램을 통해 계획을 세우고, 실행해서 자격증 시험에 합격할 수 있었어요’ 등의 반응을 보였다. 특히 Desire List는 학습자가 꿈은 가장 흥미로운 프로그램 중 하나였다.

본 연구의 한계점과 후속연구에 대한 제언은 다음과 같다. 첫째, 1회기 80분으로 프로그램을 구성하였으나, 코칭 지속 시간은 회기별, 참가자 별로 차이가 있었다. 본 프로그램은 1:1 코칭으로 개인 고유의 특성에 적합한 방법을 스스로 탐색하게 하고 잠재력을 끌어올리는데 주목적이 있기에 실험 참가자의 욕구와 수준에 따라 지속 시간이 달라지기도 하였다. Grow(1991)도 학습자의 자기주도학습 능력에 따라 과제나 교수 방법이 달라야 한다고 하였지만, 코칭 지속 시간은 상호작용 시간이라는 가외 변인이 될 수 있어 연구 결과의 내적 타당도를 감소시킬 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 가급적 개인별 지속 시간을 유사하게 할 필요가 있다.

둘째, 본 연구 참가자들을 무작위로 실험집단과 통제집단에 할당하지 못하였고, 자발적

인 지원자가 실험집단으로 구성되었다. 하지만 자발적인 지원자들은 그렇지 않은 학생들보다 변화의 필요성을 인식하고 있었기 때문에 프로그램에 적극적으로 참여했을 가능성이 있다. 이를 반영하듯, 본 연구에서 측정한 자기주도학습능력, 학습동기, 시간관리행동의 사전 점수는 실험집단이 통제집단보다 낮았고 이러한 요인 역시 본 연구 결과의 내적 타당도를 감소시킨 요인이다. 따라서 후속 연구에서는 참가자 모집 후 실험집단과 통제집단에 무선할당할 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 사전-사후만 측정하고 추후 측정을 하지 못하였다. 추후까지 측정했다면 본 학습코칭 프로그램의 효과를 상세히 분석할 수 있었을 것이다. 학습코칭 프로그램의 참여를 통해 코칭 기간 동안 만의 변화가 아닌 이러한 변화가 전이(transfer)되어 꾸준히 유지되는 것이 중요하다. 특히, 어느 정도의 코칭 기간이나 회기가 전이와 유지에 가장 효과적이고 효율적인지를 검증하는 연구가 필요하다.

마지막으로 본 연구 실험집단은 7명, 통제집단 9명으로 집단 간 통계적 검증을 위한 최소 인원이 충족되지 못하였다. 그리고 특정 대학의 학생들만을 대상으로 했기 때문에 프로그램의 효과성을 일반화하는 데 한계가 있다. 따라서, 후속 연구에서는 각 집단별로 충분한 참가자 수를 확보하고, 여러 학교의 다양한 학년, 전공 대학생 대상으로 학습코칭 프로그램의 효과를 검증한 연구가 요구된다.

이외에 후속 연구에서 고려해 볼 필요가 있는 사항들이 있다. 우선 본 연구는 1:1 온라인 코칭으로 이뤄졌지만, 오프라인에서의 면대면 코칭과 그 상대적 효과를 검증할 필요가 있다. 일부 참가자들은 ‘온라인이라서 직접 만나지

못하고 끝나는 게 아쉽고, 기술적인 문제를 고려한다면 오프라인이 더 좋을 것 같아요; '이유는 모르지만, 직접 만나면 더 좋을 것만 같아요'라고 반응하였다. 온라인 코칭에서도 내용 전달은 가능하지만, 소통은 메시지의 내용 외에도 비언어적인 메시지도 큰 영향을 미친다. 코치와 참가자들 간의 얼굴 표정, 자세, 거리 등 다양한 메시지들이 프로그램에 대한 몰입도나 실행에 영향을 미칠 수 있기 때문이다.

코칭 분야가 아닌 ZOOM을 활용한 집단 상담에서 면대면 집단 상담과 유사한 효과를 보였다는 연구 결과(오윤석, 조은숙, 2020)도 있었고 온라인 활용 집단에서 강력한 작업동명이 나타난다는 연구도 있었다(Holmes & Foster, 2012). 기업 장면에서도 리더의 온라인 코칭 행동이 직원들의 직무만족과 정서적 조직몰입에 긍정적 영향을 미친다는 연구도 있었다(신기수, 박현숙, 2021). 따라서 동일한 프로그램으로 구성된 온라인 코칭과 오프라인 코칭의 상대적 효과에 대해 검증할 필요가 있다.

추가적으로 본 연구에서의 학습코칭은 7회기로 구성되었지만, 대학생을 대상으로 한 자기주도 학습 관련 프로그램 중 효과성을 검증한 임이랑(2020)의 연구에서는 8회기였고, 나머지 대다수의 연구들(김성훈, 2015; 김소영, 2009; 박순휘, 이은경, 오명화, 2017; 백경숙, 2011; 전보라, 강승희, 윤소정, 2015; 윤정선, 박부진, 2014; 윤정선, 2020; 이경희, 강경리, 2016; 최혜란, 황부순, 2011; 한순미, 2006)은 10회기 이상, 장기적으로는 6개월까지도 진행되었다. 따라서 학습코칭의 기간을 다각적으로 살펴볼 필요가 있다. 같은 회기 수를 진행하더라도 1주일에 1회기, 2주에 1회기 등 그 간격을 넓히는 것이 전이와 효과 유지에 영향

을 미칠 수 있다. 동일한 프로그램이라고 하더라도 전체 회기 수 혹은 시간의 차이, 간격의 차이가 전이와 효과 유지에 어떤 영향을 미치는지 연구한다면 관련 프로그램에 실용적인 시사점을 제공할 수 있을 것이다.

일부 한계점에도 불구하고 본 연구는 COVID-19으로 한층 디지털 시대가 가속화되는 상황에서 온라인 학습 코칭의 긍정적인 효과를 검증했다는 데 의의가 있다. 기존 코칭은 오프라인에서 대부분이 진행되었고 여전히 온라인에서의 코칭에 대한 한계점을 논하고 있지만, 본 연구를 통해 온라인에서의 코칭 가능성과 그 효과성 영역을 넓힐 수 있게 되었다. 온라인 코칭에 필요한 충분한 제반 사항이 갖춰진다면 성공적인 코칭이 가능할 것이다. 따라서 효과적이고 효율적인 온라인 코칭 프로그램 개발과 적용을 위한 다양한 연구들이 진행될 필요가 있다.

참고문헌

- 감미란 (2011). 동기 및 시간관리 향상 프로그램이 자기주도학습력과 자기효능감에 미치는 효과. 창원대학교 석사학위논문.
- 공윤정 (2014). 외적 동기로 전공을 선택한 대학생의 진로적응 관련 요인. 진로교육연구, 27(1), 1-18.
- 길혜지, 박성호, 박미현 (2018). 4년제 대학의 졸업 소요기간에 영향을 미치는 학생과 대학교육 특성 분석. 한국교육, 45(2), 57-80.
- 김기호, 이숙영 (1996). 청소년시간 정신에너지 관리 훈련 프로그램: 넘치는 에너지, 규모있는 생활. [KYCI] 교육 및 프로그램 자료.

- 김남옥 (1991). 여유있는 학교생활을 위한 효율적인 시간관리 기술 훈련 프로그램. 안동대학 학생지도 연구소, 11(1), 53-70
- 김동일, 박경애, 김택호 (1995). 청소년 시간, 정신에너지 관리연구: 프로그램 종합보고서. 청소년상담연구21, 1~152.
- 김성훈 (2015). 대학생 온라인 자기주도학습 프로그램이 학습동기, 자아인식, 학습전략, 학습상황에 미치는 영향. Global Creative Leader, 5, 71-91.
- 김소영 (2006). 시간관리 상담프로그램이 청소년의 시간관리, 자기 통제력, 학업성취에 미치는 효과. 고려대학교 석사학위논문.
- 김소영 (2009). 남자 중학생의 자아분화와 자기주도학습능력이 진로성숙도에 미치는 영향. 석사학위논문, 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 김영희, 이영미 (2012). 역할극 활용 기본간호학 실습 교육평가방법에 대한 간호학생의 학습동기, 자기주도적 학습능력 및 문제해결 과정과의 관계. 한국산학기술학회논문지, 13(1), 147-155.
- 김요완, 박종선, 전광호 (2013). 사이버대학 성인 학습자의 자기효능감과 학습성과의 관계에서 자기주도성의 매개역할. 교육정보미디어연구, 19(4), 743-764.
- 김용래 (2000). 학교학습동기척도(A)와 학교적응척도(B)의 타당화 및 두 척도 변인간의 관계분석. 教育研究論叢, 18, 3-46.
- 김용삼, 이경화 (2017). 온라인 자기주도학습 수업이 대학생의 자아개념 증진에 미치는 효과. Global Creative Leader, 7(2), 71-89.
- 김은지, 강주리, 김정섭 (2016). 학습컨설팅이 학습부진 대학생의 자기조절학습 및 성취동기에 미치는 효과. 사고개발, 12(2), 73-92.
- 김인경, 성지아 (2015). 간호대학생의 학습유형, 시간관리 행동 및 자기주도적 학습능력. 한국산학기술학회 논문지, 16(7), 4621-4631.
- 김인식, 이진희 (2004). 대학생의 자기주도적 학습준비도 분석. 교육이론과 실천, 13(3), 129-154.
- 김중운, 정보현 (2012). 학습코칭 프로그램이 방과후 아카데미 고학년 아동의 자기효능감 및 자기주도학습능력에 미치는 효과. 수상해양교육연구, 24(2), 146-165.
- 김희정 (2016). 학사경고자 대상 개별 학습코칭 프로그램 개발을 위한 예비연구. 수산해양교육연구, 28(4), 971-983.
- 남상은, 유기용 (2017). 대학생 학사경고자를 위한 코칭 프로그램의 개발 및 적용에 관한 실행연구(Action Research). 교양교육연구, 11(1), 281-311.
- 도승이, 손수경, 변준희, 임지윤 (2011). 한국어 판 성취정서 질문지(K-AEQ) 개발 및 타당화. 교육심리연구, 25(4), 945-970.
- 류소형, 유재홍, 최안나, 김소라, 박상신, 탁진국 (2022). 흡연습관 개선을 위한 금연 코칭 프로그램의 효과. 사회과학연구, 33(2), 33-65.
- 류은정 (2009). 이러닝 환경에서 대학생의 배경변인, 학습스타일과 이러닝 학습전략에 관한 연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 박동혁 (2000). 학습습관향상 프로그램이 학업성취와 정신건강에 미치는 효과. 석사학위논문, 아주대학교.
- 박성옥 (2018). 다문화가족지원센터장의 코칭 리더십이 직무자율성 및 조직유효성에 미

- 치는 영향. *다문화교육연구*, 11(3), 259-286.
- 박성은 (2004). *學業能力自我概念과 本質動機가 自己調節學習에 미치는 影響*. 연세대학교 박사학위논문.
- 박순휘, 이은경, 오명화 (2017). 학습코칭이 보 건관련 전공 대학생의 자기주도학습능력 및 학업성취에 미치는 영향. *한국발육발달 학회지*, 25(3), 315-319.
- 박영태, 현정숙 (2002). 자기주도 학습력의 이해. *부산동아대학교 출판부*, 18-19.
- 박준성, 소용준 (2017). *사회과학 연구를 위한 통계분석의 개념과 실제*. 서울: 학지사.
- 박준희 (1995). *初等學校 兒童의 學習動機와 自己調節 學習能力과의 關係*. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 박지영 (2015). 자기주도적 학습코칭 프로그램이 청소년의 학습동기 및 로준비행동에 미치는 효과: 특성화고 여학생을 중심으로. *광운대학교 석사학위논문*.
- 박형근 (2010). 동기요인과 자기주도학습의 관계에서 학습몰입의 매개효과 분석. *홍익대학교 박사학위논문*.
- 백경숙 (2011). 자기주도학습 프로그램이 대학생의 자기주도학습능력, 문제 해결력 및 학업성취도에 미치는 효과. *교육학논총*, 32(1), 77-95.
- 백영수 (2011). *중학생의 자기주도적 학습을 위한 학습코칭 프로그램 개발*. 광운대학교 석사학위논문.
- 봉미미, 김혜연, 신지연, 이수현, 이화숙 (2008). 한국 청소년의 학습동기에 영향을 미치는 사회문화적 요인 탐색. *한국심리학회지: 문화 및 사회문제*, 14(1), 319-348.
- 서은선, 박선희, 김윤주 (2018). 일 대학 안경 광학과 학생들의 학습코칭과 자기주도학습 및 학업성취간의 관계. *대한시과학회지*, 20(3), 357-369.
- 성태제 (2019). *현대기초통계학 이해와 적용*. 서울: 학지사.
- 소용준, 박준성 (2016). 대학생의 취업스트레스가 진로성숙도에 미치는 영향: 취업불안의 매개효과 검증. *취업진로연구*, 6(4), 23-44.
- 송경애 (2006). 자아존중감 및 자기결정 동기가 자기주도적 학습에 미치는 영향. *한국 유아교육·보육행정연구*, 10(3), 177~202.
- 송인섭 (2006). *현장적용을 위한 자기주도 학습*. 서울: 학지사.
- 송창용, 손유미, 이재열, 장광남, 김민석, 김혜정 (2020). *대학생 핵심역량 진단(K-CESA) 지원과 활용(2020)*. 한국직업능력연구원.
- 송창용, 손유미, 이재열, 장광남, 김민석, 김혜정 (2021). *대학생 핵심역량 진단(K-CESA) 지원과 활용(2021)*. 한국직업능력연구원.
- 신기수, 박현숙 (2021). 중소·중견기업 리더의 온라인 코칭행동이 조직성과에 미치는 영향: 사업환경 불확실성의 조절효과. *코칭 연구*, 14(3), 25-51.
- 신을진, 이일화 (2010). 학습코칭프로그램이 학습부진아의 학습전략에 미치는 효과. *아시아교육연구*, 11(4), 145~465.
- 양명희 (2000). *자기조절학습의 모형 탐색과 타당화 연구*. 서울대학교 박사학위논문.
- 양재훈, 조보람, 황인섭 (2020). CELL교육과정 참여가 대학생의 학습몰입, 학습동기, 학업적자기효능감, 자기주도학습능력에 미치는 효과. *디지털융복합연구*, 18(8), 55-67.
- 오윤석, 조은숙 (2020). *화상회의방식을 활용한*

- 이야기 치료 온라인 집단상담의 효과와 특성 연구: 대면 집단상담과의 비교를 중심으로. *The Journal of the Convergence on Culture Technology*, 6(4), 401-409.
- 윤정은 (2004). 시간관리와 자아실현. 서울: 생활지혜사.
- 윤미선, 김성일 (2003). 학습동기 유형에 따른 중고생의 학업성취 및 학습전략의 차이. *교육심리연구*, 17(4), 455-469
- 윤소정 (2013). 학습부진 대학생을 위한 예방적 학습컨설팅 프로그램 개발과 효과. *수산해양교육연구*, 25(3), 643-660.
- 윤영란 (2021). 대학생 학사경고자를 위한 자기주도학습능력 증진 프로그램의 효과 연구. *아시아태평양융합연구교류논문지*, 7(8), 281-290.
- 윤정선 (2020). 학습부진 대학생을 위한 자기주도 학습능력 향상 현실치료상담 프로그램의 효과. *학습자중심교과교육연구*, 20, 1-28.
- 윤정선, 박부진 (2014). 대학생을 위한 자기주도학습 능력 향상 프로그램의 중재 및 효과. *정서·행동장애연구*, 30(2), 119-141.
- 이강욱 (2008). 아이를 바꾸는 학습코칭론. 서울: 토담미디어.
- 이경화, 김정연 (2017). 대학생의 창의적 성격 및 자아개념 향상에 미치는 온라인 창의 수업의 효과. *교육문화연구*, 23(1), 33-64.
- 이경희, 강경리 (2016). 학습부진 대학생의 자기조절학습능력 향상을 위한 학습코칭 프로그램의 효과 분석. *사고개발*, 12(2), 119~154.
- 이다희 (2021). 학사경고자 및 학사경고 위험군 대학생의 학습지원 프로그램 개발 및 적용: D 대학의 3 단계 학습 특별관리시스템 기반의 학습지원 프로그램을 중심으로. *학습자중심교과교육연구*, 21(12), 275-294.
- 이미연 (2013). 학습코칭프로그램이 고등학생의 자기주도적 학습능력에 미치는 영향. *동국대학교 석사학위논문*.
- 이보라 (2011). 학부모의 DISC 행동유형에 따른 학습코칭에 관한 사례연구: 학령기 자녀를 둔 어머니를 대상으로. *아주대학교 석사학위논문*.
- 이석재, 장유경, 이현남, 박광엽 (2003). 생애능력 측정도구 개발연구: 의사소통능력, 문제해결능력, 자기주도적 학습능력 중심으로. 서울: 한국교육개발원.
- 이선민 (2006). 대학생의 비학업 자아개념과 귀인성향이 학습동기에 미치는 영향. *석사학위논문*, 연세대학교.
- 이영실, 이경화 (2018). 온라인 자기주도학습 수업이 대학생의 자기주도학습력 향상에 미치는 효과. *Global Creative Leader: Education & Learning*, 8(3), 51-70.
- 이원희 (2000). 고등학생의 시간 관리와 학업성취와의 관계. *서울대학교 석사학위논문*.
- 이정례, 이경희 (2012). 자기주도학습준비도와 수학적성향 사이의 관계 연구-D 대학교 공과대학 신입생을 중심으로. *한국수학교육학회 학술발표논문집*, 2012(1), 15-23.
- 이정미, 이길재 (2017). 대학생의 자기주도적 학습역량에 대한 영향요인 분석. *교육행정학연구*, 35(3), 133-153.
- 이지혜 (2010). 자기결정성 학습동기, 메타인지, 자기주도적 학습능력 및 학습몰입과 학업성취 간의 구조적 관계. *교육학연구*, 48(2), 67-92.

- 이희경 (2005). 코칭심리워크북. 서울: 학지사
- 임이랑 (2020). 대학생의 자기주도성 향상 학업코칭 프로그램 개발 및 효과성 검증. *교양교육연구*, 14(2), 297-309.
- 장휘숙 (2013). 전생애 발달. 서울: 박영사
- 전보라, 강승희, 윤소정 (2015). 학사경고 경험 대학생의 학업적 특성과 집단 학습컨설팅 효과. *학습자중심교과교육연구*, 15, 137-160.
- 정명희 (2009). 학습전략훈련 프로그램이 학습부진아의 학습습관과 학습동기에 미치는 영향. *경인교육대학교 석사학위논문*.
- 정미경 (2003). 중학생의 자기조절학습 검사개발. *교육학연구*, 41(4), 157-182.
- 정미경 (2005). 대학생용 자기조절학습 검사도구 개발. *교육평가연구*, 18(3), 155-181.
- 정창숙 (2017). 자기주도학습 증진 프로그램이 간호대학생의 자기주도적 학습능력, 자기효능감과 임파워먼트, 임상수행능력에 미치는 효과. *예술인문사회 융합 멀티미디어 논문지*, 7(10), 319-329.
- 정현욱, 김미영, 민세홍 (2010). 학습코칭 프로그램이 자기주도적 학습 능력에 미치는 효과. *실과교육연구*, 16(4), 197-212.
- 조아라, 노석준 (2013). 원격대학학습자의 자기주도적 학습능력, 학습몰입, 학습태도, 학습만족도, 학업성취도 간의 관계 분석. *교육공학연구*, 29(4), 849-879.
- 조정선 (2016). 대학생의 학습코칭 참여경험 탐색 - 사회적지지 관점을 중심으로. *숭실대학교 석사학위논문*.
- 진성희, 임고운, 김태현 (2019). 학업 저성취 대학생들을 위한 학력향상 프로그램의 교육적 효과. *아시아교육연구*, 20, 671-694.
- 채화영 (2005). 직장인의 시간관리행동 유형화 연구. *서울대학교 석사학위논문*.
- 최승희 (2011). 자기주도 학습코칭 프로그램이 중학생의 학습동기, 학습전략, 학업성취에 미치는 영향. *광운대학교 석사학위논문*.
- 최혜란, 황부순 (2011). 학습코칭집단상담이 대학생의 자기효능감에 미치는 효과. *백석대학교 학생생활상담센터*.
- 하영자 (2011). 적시학습 지원을 위한 모바일 러닝이 학습만족도 및 학습역량에 미치는 효과. *평생학습사회*, 7(1), 17-41.
- 한순미 (2006). 대학생을 위한 자기주도적 학습전략 프로그램의 개발 및 효과. *아시아교육연구*, 7(3), 1-30.
- 한정아, 심홍섭 (2005). 대학생의 자아분화, 부정적 기분 조절 기대치 및 스트레스 대처 방식. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 17(4), 965-981.
- 황인득 (2011). 학습코칭 프로그램이 기초학습능력부진 초등학생의 자기 주도학습 학업자아 개념 및 학습동기에 미치는 효과. *광운대학교 석사학위논문*.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 950-967.
- Baker, R. W., & Stryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189.
- Bomar, R. A. (2017). *The role of online academic coaching on levels of self-determination of college students with learning disabilities*. Doctoral dissertation, Texas Woman's University.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practice on college grades.

- Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.
- Brookfield, S. (1985). *Self-directed learning: From theory to practice* 25. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brophy, J. E. (1998). On motivation students. In D. Berliner & B. Rosenshine (Eds), *Talks to teacher*, pp. 201-245. New York: Random House.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. (2nd eds). New York: W. W. Norton.
- Gallwey, W. T. (2000). *The inner game of work: Focus, learning, pleasure and mobility in the workplace*. New York, NY: Random House.
- Grant, A. M. (2006). A personal perspective on professional coaching and the development of coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, 1(1), 12-22.
- Grant, A. M., & Cavanagh, M. (2018). Life coaching. In Cox, E., Bachkirova, T., & Clutterbuck, D. (3eds). *The complete handbook of coaching*, pp. 327-344, London: SAGE.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149.
- Hall, B. L., & Hursch, D. E. (1982). An evaluation of the effects of a time management training program on work efficiency. *Journal of Organizational Behavior Management*, 3, 73-96.
- Hicks, R., & McCracken, J., (2012). Personality traits of a disruptive physician. *Physician Executive*, 38(5), 66-8.
- Holmes, C., & Foster, V. (2012). A preliminary comparison study of online and face-to-face counseling: Client perceptions of three factors. *Journal of Technology in Human Services*, 30(1), 14-31.
- Hunt, C. M., Fielden, S. & Woolnough, H. M. (2019). The potential of online coaching to develop female entrepreneurial self-efficacy. *Gender in Management*, 34(8), 685-701.
- Keller, J. M. (1987). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance and Instruction*, 26(8), 1-7.
- King, A., Winnett, R., & Lovett, S. (1986). Enhancing coping behaviors in at-risk populations: The effects of time-management instruction and social support in women from dual-earner families. *Behavior Therapy*, 17, 57-66.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learner and teacher*. NY : Association Press.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Philips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768.
- Partin, R. L. (1983). Time management for school counselors. *The School Counselor*, 30(4), 280-284.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational*

- Psychology*, 88(1), 87-100.
- Rock, M., Gregg, M., Gable, R., Zigmond, N., Blanks, B., Howard, P., & Bullock, L. (2012). Time after time online: An extended study of virtual coaching during distant clinical practice. *Journal of Technology and Teacher Education*, 20(3), 277-304.
- Seiwert, L. J. (1993). *Mebr Zeit für das Wesentliche: der Zeitmanagement-Klassiker*. mvg-Verlag.
- Stenbon, S., Hrasinski, S., & Cleveland-Innes, M. (2012). Student-student online coaching as a relationship of inquiry: An exploratory study from the coach perspective. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(5), 37-48.
- Stoetzel, L., & Shedrow, S. (2020). Coaching our coaches: How online learning can address the gap in preparing K-12 instructional coaches. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102959.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and a motivation in education. *Education and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Wang, L., & Wentling, T. L. (2001, March). *The relationship between distance coaching and the transfer of training*. In Proceedings from the Academy of Human Resource Development Conference. Tulsa, Oklahoma.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-299.
- Woolfolk, R. L. (1998). *The Jossey-Bass psychology series. The cure of souls: Science, values, and psychotherapy*. Jossey-Bass.
- Zarrett, N., & Eccles, J. (2006). The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. *New Directions for Youth Development*, 2006(111), 13-28.

1차 원고접수 : 2022. 05. 16.

2차 원고접수 : 2022. 06. 14.

최종 게재결정 : 2022. 06. 27.

Effects of online academic coaching program for undergraduate student on self-directed learning, academic motivation, and time management

Youyong Cho

Junseong Park

Kwangsung Moon

Graduate School of Psychological Service,
Chung-Ang University

Department of Psychology,
Chung-Ang University

This study examined the effects of 1:1 online coaching for college students on self-directed learning, learning motivation and time management. The coaching program consisted of motivation, behavior and cognitive control, which are sub-factors of self-directed learning. Total of 7 sessions(80 minutes per session) were progressed. Seven participants who wanted coaching, out of the total 16 participants, were assigned to the experimental group. A non-equal control group experimental design was applied. Dependent variables were measured by questionnaire before and after the coaching, and satisfaction survey and post-interview were also conducted after the coaching. ANCOVA was adopted to test the effectiveness of the program. The statistical results indicated that the learning coaching of this study has positive effect on self-directed learning and learning motivation of university students, and has partially positive effect on time management. In addition, the mean of satisfaction survey was 4.85 and participants showed positive responses on the program.

Key words : self-directed learning, learning coaching, online coaching, learning motivation, time management