

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

• 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건 을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer 🖃





교육학 박사 학위논문

전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족과 학업지속의향 간의 구조적 관계

The Structural Relationship

Between Professor's Support, Academic Self-Efficacy,

Learning Engagement, Major Satisfaction and

Academic Persistence Intention of Junior College Freshmen

2023년 8월

서울대학교 대학원 농산업교육과 장 한 별

전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족과 학업지속의향 간의 구조적 관계

지도교수 김 진 모

이 논문을 교육학 박사 학위논문으로 제출함 2023년 7월

서울대학교 대학원 농산업교육과 장 한 별

장한별의 박사 학위논문을 인준함 2023년 7월

- 위 원 장 나 승 일 (인)
- 부위원장 김 진 모 (인)
- 위 원 최 수 정 (인)
- 위 원 <u>장 원 섭 (인)</u>
- 위 원 조 현 정 (인)

국 문 초 록

전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족과 학업지속의향 간의 구조적 관계

교육학 박사 학위논문 서울대학교 대학원, 2023년 장 한 별

이 연구의 목적은 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향 간의 구조적 관계를 구명하는데 있었다. 세부적인 연구목표로 첫째, 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향 간의 구조모형을 검증하였다. 둘째, 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향 간의 직접적 영향관계를 구명하였다. 셋째, 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향 간의 구조모형에서 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족의 매개효과를 구명하였다.

모집단은 전문학사 과정에 있는 전문대학 신입생으로 약 18만 7천 명이다. 표본 크기는 450명으로 결정하였고, 모집단 구성비에 따라서 층화·군집·비율 표집 방법을 활용하여 표집하였다. 조사 도구는 국내·외 선행연구에서 개발되고 신뢰도 및 타당도가 확인된 것을 사용하였다. 설문지는 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향의 관찰변인 측정 도구와 전문대학 신입생의 인구통계학적 특성에 관한 문항으로 구성되었다. 각관찰변인의 측정 도구는 내용타당도와 안면타당도를 검토하여 일부 문항을 수정·보완하였다. 자료 수집의 경우, 예비조사는 2023년 4월 18일부터 21일까지, 본조사는 2023년 4월 28일부터 5월 5일까지 각각 온라인으로 이루어졌다. 본조사는 회수율과 무응답 및 불성실

28일부터 5월 5일까지 각각 온라인으로 이루어졌다. 본조사는 회수율과 무응답 및 불성실응답 등을 고려하여 총 780부를 배부하여 590부가 회수되었으며, 데이터 클리닝을 거치면서 114부를 제외한 476부의 자료가 분석에 사용되었다. 분석에 사용된 응답자의 특성은 모집단과 유사한 것으로 확인되었다. 자료 분석은 IBM SPSS 23.0 프로그램으로 신뢰도 분석, 관찰변인별 기술통계 분석, 차이 분석, 상관관계 분석, 정규성 분석, 다중공선성 분석 등을실시하였고, Mplus 7.0 프로그램으로 확인적 요인분석과 구조방정식 모형 분석을 실시하였다. 통계적 유의 수준은 .05로 설정하였다.

연구 가설에 따른 주요 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족과 학업지속의향 간의 구조적 관계를 구명하기 위해설정한 구조모형의 적합도는 양호한 것으로 나타났다. 둘째, 직접효과 분석 결과, 교수지지는 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족에 정적으로 유의한 영향을 주었으며, 학업지속의향에는 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한, 학업적 자기효능감은 학습몰입에 유의한 정적인 영향을 주었고, 학습몰입은 전공만족과 학업지속의향에 유의한 정적인 영향을 미쳤으며, 전공만족은 학업지속의향에 정적으로 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다. 셋째, 매개분석을 통한 간접효과 분석 결과, 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 학습몰입과 전공만족이 각각 매개하는 것으로 나타났다. 또한, 학습몰입이 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계를 매개하는 것으로 나타났다. 또한, 학습몰입이 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계를 매개하는 것으로 나타났다. 다음으로, 이중매개효과 분석 결과, 학업적 자기효능감과 학습몰입은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 이중매개하고, 학습몰입과 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 각각 이중매개하는 것으로 나타났다. 끝으로, 삼중매개효과 분석 결과, 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 삼중매개하는 것으로 나타났다.

연구의 결과를 통해서 도출한 주요 결론은 다음과 같다. 첫째, 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향 간의 적합한 구조모형 확인을 통하여 사회적 학업적 요소와 학습경험이 학업지속의향에 미치는 구조적 관계를 이해할 수 있다. 둘째, 교수지지는 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족에 직접적으로 정적인 영향을 주었으나, 학업지속의향에는 간접적으로 정적인 영향을 미침을 확인하였다. 셋째, 학습 자체에 대한 몰입의 경험도 학업지속의향을 높이는데 중요하게 작용한다. 넷째, 전공에 대한 긍정적인 평가가 이루어질 때 학업지속의향은 촉진될 수 있다.

연구의 결과 및 결론을 바탕으로 한 실천적 제언으로 첫째, 전문대학 교수에게 학생의 학업적 자기효능감을 높일 수 있는 지도 전략을 제공할 필요가 있다. 둘째, 학업지속의향을 높이기 위하여 학습몰입을 통한 내재적 동기 제고 방안을 수립할 필요가 있다. 셋째, 전문대학신입생의 학업지속의향을 높이기 위하여 전공에 대하여 만족할 수 있는 구체적인 방안을 개발할 필요가 있다.

다음으로 후속 연구를 위한 제언으로는 첫째, 전문대학 신입생이 아닌 다른 집단으로 연구 대상을 확대할 필요가 있다. 둘째, 전문대학생의 학업지속의향에 영향을 미치는 변인으로 사회적·정서적 차원의 변인들도 함께 연구할 필요가 있다. 셋째, 다양한 상황에 따라 교수지 지가 학업지속의향에 미치는 영향이 어떻게 달라지는지를 구명하는 연구가 이루어질 필요가 있다. 넷째, 전문대학생의 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 미치는 영향을 다양한 상황과 수준에 따라 구명하는 연구가 이루어질 필요가 있다. 다섯째, 학업지속의향과 중도탈락의 도를 바라보는 개념적 차이에 따라 측정 결과가 어떻게 달라질 수 있는지를 구명하는 연구가 이루어질 필요가 있다.

주요어 : 학업지속의향, 전문대학 신입생, 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족

학 번: 2019-30046

목 차

I.	入	네론 ·······	···· 1
	1.	연구의 필요성	1
	2.	연구의 목적	4
	3.	연구 가설	4
4	4.	용어의 정의	. 6
П	•	이론적 배경	9
-	1.	전문대학과 신입생의 특성	. 9
	2.	학업지속의향의 개념, 관련 모형, 영향 변인 및 측정	24
;	3.	교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족의 개념 및 측정 …	60
4	4.	학업지속의향과 관련 변인들 간의 관계	84
Ш		서 그 비 비	
ш	•	연구방법	105
		연구 명형 ···································	105 105
	1.		
	1. 2.	연구 모형	105
	1. 2. 3.	연구 모형 연구 대상	105 106
	1. 2. 3. 4.	연구 모형 연구 대상 조사 도구	105 106 110
	1. 2. 3. 4.	연구 모형	105106110118
	1. 2. 3. 4.	연구 모형	105106110118
;;;; !V	1. 2. 3. 4. 5.	연구 모형	105 106 110 118 120
IV	1. 2. 3. 4. 5. · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	연구 모형	105 106 110 118 120
IV	1. 2. 3. 4. 5. · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	연구 모형	105 106 110 118 120 127

5.	학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족의 매개효과	148
6.	논의	153
v.	요약, 결론 및 제언	173
1.	요약	173
2.	결론	175
3.	제언	176
참고	1문헌	181
부록	=	231
[부	부록 1】예비조사 설문지	231
【부	부록 2】본조사 설문지	239

표 목 차

<표 Ⅱ-1> 제4차 산업혁명 시대의 전문대학 역할과 기능 ·······11
<표 Ⅱ-2> 전문대학과 일반대학의 주요 현황 비교14
<표 Ⅱ-3> 대학생의 학업지속의향에 영향을 주는 개인배경특성41
<표 Ⅱ-4> 대학생의 학업지속의향에 영향을 주는 학업 및 정서특성44
<표 Ⅱ-5> 대학생의 학업지속의향에 영향을 주는 대학기관특성48
<표 Ⅱ-6> 대학생의 학업지속의향에 영향을 주는 대학경험 관련 특성50
<표 Ⅱ-7> 대학생의 학업지속의향에 영향을 주는 진로 및 취업특성52
<표 Ⅱ-8> 대학생의 학업지속의향에 영향을 주는 사회적 지지 및 인식55
<표 Ⅱ-9> 학업지속의향 측정 도구 비교59
<표 Ⅱ-10> 사회적 지지의 구성요소63
<표 Ⅱ-11> 교수지지 측정 도구 비교66
<표 Ⅱ-12> 학업적 자기효능감 측정 도구 비교71
<표 Ⅱ-13> 학습몰입 측정 도구 비교77
<표 Ⅱ-14> 전공만족의 구성요소81
<표 Ⅱ-15> 전공만족 측정 도구 비교
<표 Ⅱ-16> 학업지속의향과 관련 변인들 간의 관계 종합102
<표 Ⅲ-1> 권역별 전문대학 학교수 및 학생수106
<표 Ⅲ-2> 계열 및 성별에 따른 모집단 학생수107
<표 Ⅲ-3> 조사 도구의 구성111
<표 Ⅲ-4> 교수지지의 관찰변인별 측정 도구에 대한 신뢰도 계수112
<표 Ⅲ-5> 학업적 자기효능감의 관찰변인별 측정 도구에 대한 신뢰도 계수113
<표 Ⅲ-6> 학습몰입의 관찰변인별 측정 도구에 대한 신뢰도 계수114
<표 Ⅲ-7> 전공만족의 관찰변인별 측정 도구에 대한 신뢰도 계수115
<표 Ⅲ-8> 학업지속의향 조사도구의 탐색적 요인분석 결과(예비조사)116
<표 Ⅲ-9> 학업지속의향의 관찰변인별 측정 도구에 대한 신뢰도 계수117
<표 Ⅲ-10> 응답자의 일반적 특성119
<표 Ⅲ-11> 응답자와 모집단의 계열별 성비119

<丑	Ⅲ-12> 연구 가설별 분석 방법120
<丑	Ⅲ-13> 적합도의 종류 및 기준 124
<班	IV-1> 관찰변인의 기술통계 분석 결과 ·······127
< 丑	Ⅳ-2> 성별에 따른 학업지속의향의 관찰변인별 차이 분석128
< 丑	IV-3> 연령에 따른 학업지속의향의 관찰변인별 차이 분석 ······129
<噩	Ⅳ-4> 전공계열에 따른 학업지속의향의 관찰변인별 차이 분석130
<丑	Ⅳ-5> 대학 소재지에 따른 학업지속의향의 관찰변인별 차이 분석130
<丑	Ⅳ-6> 출신 고교 유형에 따른 학업지속의향의 관찰변인별 차이 분석131
<丑	Ⅳ-7> 가정경제 상황에 따른 학업지속의향의 관찰변인별 차이 분석 ··········132
< 丑	Ⅳ-8> 근로여부 상황에 따른 학업지속의향의 관찰변인별 차이 분석133
< 丑	Ⅳ-9> 교육포부에 따른 학업지속의향의 관찰변인별 차이 분석134
<丑	IV-10> 관찰변인 간 상관행렬135
< 丑	Ⅳ-11> 관찰변인의 정규성 분석 결과 ·······136
< 丑	IV-12> 관찰변인의 다중공선성 분석 결과 ·······137
< 丑	Ⅳ-13> 측정모형의 적합도 분석 결과 ······140
< 丑	Ⅳ-14> 수렴타당도 분석 결과 ···································
< 丑	Ⅳ-15> 잠재변인 간 상관계수 제곱값 및 평균분산추출 ····································
<丑	Ⅳ-16> 구조모형의 적합도 분석 결과 ···································
< 丑	Ⅳ-17> 연구 모형과 수정 모형 간 구조모형 적합도 지수 비교143
< 丑	Ⅳ-18> 변인 간의 직접효과 분석 결과 ·······144
< 丑	IV-19> 단일매개효과 분석 결과 ···································
<翌	Ⅳ-20> 이중매개효과 분석 결과151
< 班	IV-21> 삼중매개효과 분석 결과 ·······153

그림목차

[그림 Ⅱ-1] 전문대학 연도별 성별 학생수13
[그림 Ⅱ-2] 전문대학 연도별 신입생 충원율14
[그림 Ⅱ-3] 전문대학 연도별 성별 중도탈락률16
[그림 Ⅱ-4] 전문대학 연도별 연령별 입학생 비율19
[그림 Ⅱ-5] Tinto(1997)의 클래스, 학습, 지속 연결 모형 ·······28
[그림 Ⅱ-6] Lent 외(2013)의 흥미-만족-유지 통합 모형 ·······30
[그림 Ⅱ-7] Spady(1970)의 학생이탈 분석 모형 ························31
[그림 Ⅱ-8] Tinto(1975)의 중도탈락 모형
[그림 Ⅱ-9] Bean & Metzner(1985)의 비전통적 학생 중도탈락 모형34
[그림 Ⅱ-10] 사회인지진로이론에서의 선택모형35
[그림 Ⅲ-1] 연구 모형105
[그림 Ⅲ-2] 층화군집표집 및 비율표집 방법 및 절차110
[그림 IV-1] 측정모형 분석 결과 ······139
[그림 IV-2] 구조모형 분석 결과 ······143

I. 서론

1. 연구의 필요성

학령인구가 급격히 감소하면서 대학 운영에 큰 영향을 주는 학생 충원율이 하락함에 따라학업지속은 대학에서 중요한 이슈로 부각되었다. 특히 전문대학은 일반대학에 비해 더욱 심각한 영향을 받고 있으며(문진주, 2021; 이지연, 2022), 신입생 확보뿐만 아니라 입학한 학생의 이탈에 대한 염려도 확대되고 있다(신우단, 2022). 여기에 학생들은 코로나19나 디지털 트랜스포메이션과 같은 변화 속에서 학업을 수행해야 하는 상황이 이어지고 있다. 신입생의 학업지속은 대학생활 전체의 유지 및 성공은 물론, 개인의 미래 준비와 직업적 성공에 지대한 영향을 끼치는데(이찬숙, 이혜경, 2014; 전보라, 김정섭, 2015), 이와 같은 환경, 상황및 교육방식의 변화는 대학생의 심리 상태와 학업지속에 어려움으로 작용할 수 있다(이단비외, 2022; 최재현, 2022). 이처럼 학업지속은 학생 개인과 대학 기관 모두에게 긴요한 문제로 이에 대한 어려움은 가속화되고 있는 실정이다.

학생 개인의 관점에서 학업지속은 중요한 의미를 갖는다. 학업을 지속하면 학생은 자신의 가치를 확인하고 높이며 개인 및 직업적 성공을 경험하는 계기를 가질 수 있다(전보라, 김정 섭, 2015). 반대로 학업을 지속하지 못하게 되면 학생은 부정적인 영향을 받게 된다. 개인에게는 일종의 실패경험으로 받아들여지며(이연숙, 2020), 다른 학교로 이동하여 재입학하는 경우에도 추가적인 비용을 발생시켜 학생과 가정에 경제적 부담을 안겨주게 된다(연보라, 장희원, 2015). 김수연(2012a)은 학습에 흥미가 없고 무기력하며 가정에서 정서적ㆍ경제적지원이 빈약하여 학업을 중단하게 된 경우, 이후 더 심한 무기력 상태에 빠지거나 고립 상태가 되어 만성 의욕상실에 놓일 가능성이 높다고 보았다. 또한 개인의 교육경력이 단절되는 부정적 측면으로도 연결될 수 있다(소병한, 김재웅, 2015). 대학졸업자에 비해 졸업까지 완료하지 못한 학생의 노동시장 수입이 적고 더 긴 실업기간을 경험하는 것으로 나타났으며 (Johnes & Taylor, 1991), 최소한의 교육 수준이 없는 개인은 초기경력에서 고용 경험과임금 축적에 불리한 것으로 나타났다(Patzina & Wydra-Somaggio, 2020). 학업을 지속하여 졸업한 경우가 교육자격 획득의 신호 차원이나 인적자본 투자로 인한 생산성 증가 차원에서도 더 유리하다고 볼 수 있다.

대학생의 학업지속에 대한 어려움은 신입생의 시기에 다소 집중된다고 볼 수 있다. 입학후 첫해에 학업을 중단하는 경우가 높게 나타나는 경향이 있고(김수연, 2012a; 연보라, 장희원, 2015), 신입생 시기 중에서도 첫 번째 학기는 대학생활 성패에 미치는 영향이 클 수있다(Wilcox et al., 2005). 신입생 시기에 변화된 환경에 원만하게 적응하면 긍정적인 전

환의 계기가 되지만, 마주하는 문제와 과업에 잘 대처하지 못하면 심리적·사회적 위기를 겪고 학업, 진로 및 취업, 관계, 경제, 가정, 건강, 가치관 등의 여러 문제로 이어질 수 있다(이원경 외, 2008; 이정희 외, 2007; 홍성연, 김인수, 2022). 특히 전문대학생은 일반대학생에비해 대학생활이 짧기 때문에 신입생 시기가 대학생활 전체의 유지와 성공에 결정적이라고볼 수 있다(이찬숙, 이혜경, 2014).

대학생의 학업지속은 대학과 사회의 관점에서도 볼 수 있다. 고등교육의 질을 평가하는 주요 지표 중 하나로 중도탈락률이 활용되고 있으며(Brockerhoff et al., 2015), 대학기본역 량진단이나 대학 평생교육체제 지원사업 등 대학의 정원과 재정에 직·간접적으로 영향을 주는 여러 지표에도 재학생 충원율이나 중도탈락률이 포함되어 있다. 그러다 보니 2021년에 8.1%의 역대급 중도탈락률을 기록한 전문대학(교육부, 한국교육개발원, 2022)의 입장에서 입학한 학생들의 학업지속은 주요한 관심사 중 하나가 되었다. 사회적으로는 학업중단으로 인해 막대한 비용이 발생하고, 인적자원을 효율적으로 활용하지 못하게 되면 결과적으로 국가 경쟁력의 악화를 불러올 가능성이 있다(김수연, 2012a; 소병한, 김재웅, 2015). 노동시장 인력 수급 차원에서는 기술노동 인력의 상실뿐 아니라 노동시장 인력 수급의 불균형을 초래하여 노동시장의 잠재적 불안요인으로 작용할 수 있다(김수연, 2001). 이와 같이 신입생 개인과 대학 및 사회의 관점에서 학업지속이 중요한 의미를 지님에도 불구하고 전문대학 신입생의 학업지속에 대한 관심과 연구는 부족한 실정이다.

학업지속에 관한 연구는 1970년 이후 학업적 요소와 사회적 요소가 잘 통합되어야 학업을 지속한다는 관점이 제시되고(Spady, 1970; Tinto, 1975), 이후 학업지속과 관련하여 경제적 상황이나 근로를 비롯한 환경요인(Bean & Metzner, 1985), 학생의 노력(Tinto, 1997), 자기효능감과 환경적 지지 등도 살펴보는(Lent et al., 2013) 연구들이 나타났다. 이처럼 학업지속에 영향을 미치는 변인은 개인의 심리내적 변인부터 사회문화적 환경에 이르기까지 다양하여 한 가지 요인만으로 쉽게 설명하기 어려운 복합적인 문제이다(김재웅, 1992). 따라서 개인은 물론 사회적·경제적 요인 등 다양한 차원에서 원인을 파악해야 한다 (송영아, 김신애, 2019).

학업지속의 실제 여부를 예측하게 해주는 지표로 학교에 계속해서 등록할지에 대한 의향인 학업지속의향이 활용되어 왔다(박지영, 이희수, 2019; 윤희숙, 2010; Bean & Metzner, 1985). 이러한 학업지속의향을 통합적으로 설명하기 위하여, Tinto(1997)는 사회적 · 학업적 요소들이 잘 통합되고, 학생이 노력을 기울여서 학습하면 학업지속의향이 높아진다고 하였으며, Lent 외(2013)는 사회적 지지가 자기효능감, 흥미, 만족을 통해서 학업지속의향을 높인다고 하였다. 이를 통하여 전문대학생의 사회적 · 학업적인 부분이 학습과 만족의 과정을 통하여 학업지속의향을 향상시킬 수 있을 것으로 예상할 수 있다.

여기에서 말하는 전문대학생의 사회적 · 학업적 요소로서 의미 있는 변인으로 교수지지와

학업적 자기효능감을 들 수 있다. 먼저 사회적 측면에서 교수는 학생의 지적·정서적·사회적 적응에 큰 영향을 주고 지식, 기술, 가치관 및 태도 형성에 많은 영향을 끼치게 된다(정영미, 2018). 특히 전문대학생은 짧은 기간에 진로결정과 진로준비를 하게 되므로 교수의지도가 더 긴요하다(김종운, 김현희, 2016). 이처럼 대학생들의 대학생활과 학업지도 등에서 교수의 사회적 지지가 중요함에 따라(김유경, 이우경, 2017) 교수지지는 학업지속의향의 관점에서도 의미있는 변인으로 볼 수 있다. 다음으로 학업적 측면에서는 전문대학생이 일반대학생에 비해 학습방법에 대한 훈련 등 학습능력이 상대적으로 부족하고 자신감이 떨어지며(나승일 외, 2002), 낮은 학습준비도나 학습전략이 신입생의 적응에 어려움으로 작용할수 있다는 점에서(박완성, 정구철, 2014) 학업지속의 관점에서 학업적 자기효능감이 의미있는 변인이라고 볼 수 있다. 학업적 자기효능감은 학업에 집중하고 과제를 성공적으로 수행하게 하는 핵심적인 예측 변인으로 작용하므로(박현미, 2013; 최형성, 정옥분, 2001) 학업지속의향에 직·간접적인 영향을 줄 것으로 예상할 수 있다.

또한 학업지속의향의 관점에서 사회적·학업적 요소들이 잘 통합되는 것이 중요하다고 제시한 Tinto(1997)는 사회적·학업적 요소들이 학생의 노력을 통해서 학습결과 및 학업지속의향으로 이어진다고 하였다. 여기에서 주요한 매개역할을 하는 '학생 노력의 질(quality of student effort)'을 학습몰입으로도 볼 수 있다. 학습몰입은 동기와 학습성과 간의 관계를 매개하는 주요 변인으로 제시되고 있어 사회적·학업적인 요소와 학업지속의향 간의 관계에서도 매개효과를 가질 것으로 예상할 수 있다. 전문대학생이 학습과 관련된 주의집중,흥미나 호기심, 학습전략 등이 부족한 편이고(황재규, 2011), 코로나19 이후에 학습에 몰입하기 힘든 환경으로 여겨지는 비대면 활동이 부각되었다는 점에서도(김진모 외, 2020) 학습 몰입은 전문대학생의 학업지속을 위한 측면에서 의미 있다고 볼 수 있다.

한편, 전문대학생은 학과 특성에 관심이 있어 입학하는 경우가 많아서 전공에 대한 만족도가 떨어질 시에 학업포기로 이어질 수 있다(조현정 외, 2020). 대학알리미에 공시된 자료에 따르면 전문대학은 2022년에 AI, VR, 드론, 반려동물, 반도체, e-스포츠 등의 학과를 신설하는 등 사회적 수요를 바탕으로 변화하고 있고, 최근 비율이 증가하는 만학도 역시 자신의 직무에 관련된 구체적인 요구나 필요에 의해 학업을 택하므로(권정해 외, 2015; 조성연, 문미란, 2006) 전문대학에 입학한 신입생은 전공에 대한 기대가 비교적 뚜렷하다고 볼 수 있다. 이러한 기대에 대한 충족을 나타내는 전공만족은 학업지속의향을 예측하는 변인으로 보고되었다(강승호, 2010; 박한샘, 조화진, 2019; 양현교, 2021; 최정 외, 2021). Lent 외(2013)는 만족이 학업지속의향에 역향을 준고, 동시에 사회적 지지가 자기효능감, 흥미, 만족을 통해서 학업지속의향에 영향을 준다고 하면서 전공만족의 매개효과를 설명하였다. 따라서 전문대학 신입생이 사회적 학업적 요소들을 통하여 전공에 만족하게 되면 학업지속의향이 높아질 것으로 예상할 수 있다.

종합하면, 전문대학 신입생의 학업지속의향을 이해하기 위하여 교수지지, 학업적 자기효능 감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향 간의 관계를 구조적으로 확인할 필요가 있다. 또한 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족이 갖는 매개효과를 살펴볼 필요가 있다. 이러한 분석을 통하여 사회적 · 학업적 요소들이 학습경험을 거치면서 학업지속의향에 영향을 미치는 매커니즘을 이해하고, 학업지속의향 관련 연구의 폭을 확장하는 데 기여할 수 있을 것이다. 이 연구는 학술적으로 전문대학생의 학업지속의향형성 과정을 설명하는 이론적 모형을 구축하고, 학업지속의향과 관련된 개인, 학업, 사회의 변인들을 통합적으로 바라보는 관점을 제시하며, 중도탈락 모형 대비 학업지속 모형에서 강조된 학습몰입의 매개효과를 검증한다는 점에서 의의가 있다고 볼 수 있다. 또한 실천적으로는 전문대학 신입생이 대학이라는 새로운 환경에서 성공적으로 학업을 지속하는데 필요한 개인 및 학교의 전략을 마련하는데 중요한 정보를 제공할 수 있다는 점에서 가치가 있다.

2. 연구의 목적

이 연구의 목적은 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향 간의 구조적 관계를 구명하는데 있다. 이러한 연구목적을 달성하고자 설정한 구체적인 연구목표는 다음과 같다.

첫째, 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의 향 간의 구조모형을 검증한다.

둘째, 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의 향 간의 직접적 영향관계를 구명한다.

셋째, 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의 향 간의 구조모형에서 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족의 매개효과를 구명한다.

3. 연구 가설

이 연구의 목적을 달성하기 위하여 다음과 같이 연구 가설을 설정하였다.

가설 1. 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속 의향 간의 구조모형은 적합할 것이다.

- 가설 2. 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속 의향 간에 직접적 영향관계가 있을 것이다.
 - 가설 2-1. 전문대학 신입생의 교수지지는 학업적 자기효능감에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.
 - 가설 2-2. 전문대학 신입생의 교수지지는 학습몰입에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.
 - 가설 2-3. 전문대학 신입생의 교수지지는 전공만족에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.
 - 가설 2-4. 전문대학 신입생의 교수지지는 학업지속의향에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.
 - 가설 2-5. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 학습몰입에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.
 - 가설 2-6. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 전공만족에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.
 - 가설 2-7. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 학업지속의향에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.
 - 가설 2-8. 전문대학 신입생의 학습몰입은 전공만족에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.
 - 가설 2-9. 전문대학 신입생의 학습몰입은 학업지속의향에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.
 - 가설 2-10. 전문대학 신입생의 전공만족은 학업지속의향에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.
- 가설 3. 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속 의향 간의 구조적 관계에서 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족은 매개효과 를 가질 것이다.
 - 가설 3-1. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질 것이다.
 - 가설 3-2. 전문대학 신입생의 학습몰입은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질 것이다.
 - 가설 3-3. 전문대학 신입생의 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질 것이다.

- 가설 3-4. 전문대학 신입생의 학습몰입은 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질 것이다.
- 가설 3-5. 전문대학 신입생의 전공만족은 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질 것이다.
- 가설 3-6. 전문대학 신입생의 전공만족은 학습몰입과 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질 것이다.
- 가설 3-7. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감과 학습몰입은 교수지지와 학업지속의 향 간의 관계에 있어 정적인 이중매개효과를 가질 것이다.
- 가설 3-8. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감과 전공만족은 교수지지와 학업지속의 향 간의 관계에 있어 정적인 이중매개효과를 가질 것이다.
- 가설 3-9. 전문대학 신입생의 학습몰입과 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 이중매개효과를 가질 것이다.
- 가설 3-10. 전문대학 신입생의 학습몰입과 전공만족은 학업적 자기효능감과 학업지속 의향 간의 관계에 있어 정적인 이중매개효과를 가질 것이다.
- 가설 3-11. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 삼중매개효과를 가질 것이다.

4. 용어의 정의

가. 교수지지

교수지지는 학생이 교수로부터 제공받는다고 인지하는 정보와 공감을 비롯한 모든 긍정적인 자원과 도움을 의미한다. 이 연구에서는 잠재변인 교수지지의 관찰변인을 측정하기 위하여 김경희 외(2014)가 정서적지지 3문항, 정보적지지 2문항, 도구적지지 2문항, 평가적지지 2문항으로 개발한 도구에 전문대학 신입생이 응답한 점수를 의미한다.

나. 학업적 자기효능감

학업적 자기효능감은 학업적 과제를 수행하기 위해서 요구되는 행동을 준비하고 실행하는 자신의 능력에 대한 주관적 판단을 의미한다. 구체적으로는 잠재변인 학업적 자기효능감의 관찰변인을 측정하기 위하여 최규환 외(2014)가 과제난이도 선호 5문항, 자기조절효능감 5문항, 자신감 5문항으로 개발한 도구에 전문대학 신입생이 응답한 점수를 의미한다.

다. 학습몰입

학습몰입은 학습에 완전히 몰두하여 즐거움과 재미를 수반하는 상태로 학습성과를 위한 과정에서 필요한 학생 노력의 질이라고 보았다. 잠재변인 학습몰입의 관찰변인을 측정하기 위하여 Handelsman 외(2005)의 도구를 He(2009)가 수정하고 유지원(2011)이 번안 및 수정하여 인지적몰입 7문항, 정서적몰입 4문항, 행동적몰입 6문항으로 구성된 도구에 전문 대학 신입생이 응답한 점수를 의미한다.

라. 전공만족

전공만족은 전문대학생이 선택한 전공을 경험한 것에 대한 주관적인 만족이자 진로와 직업에 대한 기준으로 전공을 판단할 때 느끼는 만족을 의미한다. 구체적으로는 잠재변인 전공만족의 관찰변인을 측정하기 위하여 유승혜 외(2010)가 개발한 도구에서 졸업 후 진로 지도 요인을 제외한 일반만족 8문항, 인식만족 5문항, 교과만족 4문항, 관계만족 3문항에 전문대학 신입생이 응답한 점수를 의미한다.

마. 학업지속의향

학업지속의향은 현재 소속된 교육기관에 계속 등록하여 학업을 지속하고 완수하려는 의향으로 정의하였다. 구체적으로는 잠재변인 학업지속의향의 관찰변인을 측정하기 위하여 Shin(2003)이 개발하고 문숙정(2015)이 번안한 도구에 문항묶음 방식을 적용하여 유지의향 4문항, 비포기의향 2문항으로 구성된 도구에 전문대학 신입생이 응답한 점수를 의미한다.

II. 이론적 배경

1. 전문대학과 신입생의 특성

가. 전문대학의 특성

1) 전문대학의 역할

고등교육법 제47조에 따라 전문대학의 목적은 '사회 각 분야에 관한 전문적인 지식과 이론을 가르치고 연구하며 재능을 연마하여 국가사회의 발전에 필요한 전문직업인을 양성'하는 것이다. 산업대학과 기술대학에서 양성한 인력을 기술공학자(technologist), 이공계대학에서 배출한 인력을 기술자(engineer), 대학원에서 배출한 인력의 수준이 과학자(scientist)라고 하면, 전문대학은 2년에서 4년까지 학제의 다양화로 인하여 중견기술자(technician)에서 기술자(engineer)까지 다양한 전문직업영역의 계층에 속하는 인력을 양성하고 있다(이승근, 2012).

전문대학의 주된 역할과 기능은 전문직업인과 관련직 종사자를 양성하고 성인교육을 실시하며 지역사회에 봉사하고 고등교육 대중화에 기여하는 것이라 할 수 있다(이무근, 이찬, 2020). 전문대학의 역할과 특성은 일반대학과 비교하여 확인할 수 있는데, 그 내용은 다음과 같다(손경옥, 2014; 전민재, 2019).

첫째, 교육목적으로 전문대학은 사회 각 분야에서 필요로 하는 전문지식과 이론을 가르쳐 전문직업인을 양성하는 반면, 일반대학의 경우 학술이론과 응용방법을 연구한다.

둘째, 수업연한 및 학위와 관련하여 전문대학의 경우 현행 고등교육법상으로 수업연한이 2-4년이며 간호학과와 전공심화과정에 대해서만 학사학위가 수여된다. 이때 전공심화과정은 전공교과를 중심으로 운영되기 때문에 교양교과보다 전공교과를 중심으로 편성된다(정철영 외, 2008). 그 외의 대부분 학과는 학위로 전문학사를 제공한다. 일반대학은 4-6년의수업연한을 운영하고 학사학위와 석·박사학위를 수여한다. 학점도 전문대학은 80-120학점이상을, 일반대학은 140학점 이상을 이수한다.

셋째, 교육내용과 관련하여 전문대학이 운영하는 프로그램은 산업체 위탁교육, 주문식교육 제도, 특성화고교 연계교육, 전공심화과정 등이 있고, 교육과정은 산업체 현장실습교육, 실험·실습 등 현장성을 반영하여 실무중심 교육과정을 운영한다. 반면에 일반대학은 학문중심 교육과정을 운영하고, 연구자 및 학자 양성을 위한 대학원 중심의 연구인력 양성 교육과정을 운영한다.

넷째, 진로와 관련하여 전문대학은 직업교육을 실시하는 기관이므로 졸업 직후 전공 관련산업분야에 취업하는 것을 목표로 하며 대학의 성과로 취업률이 강조된다. 최근에는 창업의중요성도 부각되고 있다. 반면에 일반대학은 전공교육, 교양교육, 기초학문 탐구를 위한 연구자 양성을 목적으로 하며, 상위학위 취득을 위한 진학이나 전공 관련 취업이 교육성과에해당된다. 취업이 목표인 점은 같으나 과정과 배경에 차이가 있다. 예컨대 전문대학 비서과교육과정 평가준거 개발에 대한 이화진과 김진모(2011)의 연구에서는 '비서직 직업세계의요구'에 대한 부분이 가장 높은 평가영역의 가중치를 보였는데, 이러한 결과는 전문대학의교육과정이 직업교육과정의 특성을 드러내는 것이라 볼 수 있다.

이러한 전문대학의 특성에도 불구하고, 지식기반사회의 도래에 따라 직업세계가 다변화되 고 고등교육이 보편화되며 학령인구가 감소하는 등 사회환경의 변화로 인해 오늘날 전문대 학은 역할과 기능 면에서 심각한 정체성의 위기에 직면하고 있다(손경옥, 2014). 전문대학 은 고유의 특성으로 교육의 질적인 제고와 함께 국가경제개발에 필요로 하는 중견기술 인력 양성이라는 국가적 인적자원개발 요구에 부응해 왔지만(윤여송, 2005). 교육목적과 기능체 계가 명확했음에도 불구하고 우리나라 고등교육 체제 내에서 일반대학과의 차별성을 확보하 지 못하고 있으며, 산업기술발전에 따라서 일반대학으로 수요가 집중되면서 입학자원이 감소 한데다 대학의 수도권 집중 및 일반대학으로의 편입 추세가 증가하는 실정이다(나승일, 2012; 최종인, 2008). 학령인구 감소와 함께 일반대학이 양적으로 팽창하고 이들이 직업교 육 기능을 잠식하는 등의 교육환경 변화가 전문대 학생수 감소의 원인으로 볼 수 있다(한국 전문대학교육협의회, 2010). 또 다른 측면에서 1960-70년대에 우수한 산업인력을 양성해 서 경제 발전에 기여했다는 평가는 사회적 효율성이나 비용-효과성 측면에서 성공적이었다 고 할 수 있으나, 비판적으로 보자면 경제적 생산성이나 사회적 효율성 제고를 위한 기술 습 득의 부분만 강조하는 기능적 인력양성 직업교육은 항상 위기의 교육이었다고도 볼 수 있다. 효율성과 생산성의 희생에서부터 비판적이고 해방적인 직업교육으로 변화되어야 한다는 필 요성도 제기되었다(장원섭, 2001).

과거에 직업교육은 학사학위 미만의 학력을 필요로 하는 기능인 양성으로 이해되고 전통적 인문교육에 비해 열등한 교육으로 인식되어온 부분이 있다. 지식기반사회와 평생학습사회속에서의 성공적 삶을 위해서 직업적 발달은 중요한 부분이며, 직업교육은 고용뿐 아니라 진로준비를 목적으로 직업 탐색 및 선택, 직업능력개발 등을 위한 모든 수준의 교육으로 이해될 필요가 있다(정진철, 2008). 장기적으로 고등교육에서 대학과 전문대학의 역할 및 기능의 차별화와 특성화를 통해서 구조 개혁이 일어나고, 전문대학은 학생과 지역사회 요구와 기업의 인력 수요를 충족시킬 수 있는 대학으로 발전될 필요성이 제기되었다(이무근, 이찬, 2020).

4차 산업혁명 시대가 도래하면서 직업교육의 패러다임 전환이 요구되었다. 2022년 12월에 발표된 제5차 평생교육진흥기본계획('23-'27)에서도 시대적 요구에 부합하는 평생학습대전환, 국민 관점의 수요자 중심을 기본방향으로 제시하였다. 특히 대학의 역할을 국민의재교육 및 향상교육을 위한 평생학습 상시 플랫폼으로 확대하면서 성인 맞춤형 재교육과 향상교육의 혁신을 강조하였다(관계부처 합동, 2022). 이처럼 전문대학은 미래사회의 산업구조, 저출산 및 고령과 추세, 직업 수명 감소, 근무형태 다양화에 대응하여 평생직업교육 체제를 구축하고 운영할 필요가 있다(정태화, 2021).

<표 Ⅱ-1> 제4차 산업혁명 시대의 전문대학 역할과 기능

역할	기능
취업역량 강화	전공기초능력 향상 산업체 요구에 부응하는 현장실무능력 함양 추구하는 직업에 요구되는 자격증 취득 지원 직업기초능력 향상
평생학습 역량 강화	근로자의 전직교육 지원 퇴직자·실직자의 직업능력 개발 근로자의 직무향상교육 강화
산학협력	산업체 경영 및 기술 자문 산학공동연구 및 기술개발 인턴십 및 현장실습을 통한 기업체의 요구 이해
지역사회와 협력	지역주민의 평생학습 지원 지역취약계층 지원과 봉사

자료: 장민수. (2021). 제4차 산업혁명 시대에 요구되는 전문대학의 역할 및 기능 그리고 전문대학생들의 핵심역량. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문. p. 122.

장민수(2021)는 제4차 산업혁명 시대에 따라 전문대학의 역할과 기능이 달라져야 한다고하면서 델파이 조사를 통하여 이 시대의 전문대학에게 요구되는 역할과 기능을 <표 Ⅱ-1>과 같이 도출하였다. 과거의 전문대학이 취업중심의 단기 교육과정 운영으로 학생들에게 학교에서 일터로 향하는 진로 설계 경로를 제공하는 부분을 강조해왔다면, 지금의 전문대학은 평생교육 차원에서 고등 수준 직업교육을 실현 가능케 하는 평생직업교육을 통해서 일터에서 학교로 향하는 계속교육, 재교육을 제공하는데 더 비중을 두어야 한다고 하였다. 미래의 직업세계에서 전문대학이 경쟁력을 갖추려면, 다양한 교육수요자에게 변화되는 새로운 직업환경에 적응하도록 지원해줄 수 있는 전문대학만의 특화된 역할과 기능으로 다시금 설정할필요가 있다고 제시하였다. 재직근로자, 고령화 사회 진입에 따른 중장년층, 퇴직 베이비부 머, 정년 퇴직자, 퇴직 공무원, 전역 직업군인, 경력단절 여성 중 재취업 희망자 등 교육수요

집단별로 차별화된 추진 전략을 수립하고, 성인친화적인 학사제도를 운영하며, 4차 산업혁명시대가 요구하는 창의성과 문제해결능력을 위한 프로그램을 운영할 필요가 있다(정태화, 2021). 또한 이러한 전문대학 기능과 역할의 변화를 위해서 허영준 외(2020)는 지역사회거점 평생직업교육기관으로의 역할이 강화되어야 하고, 지자체, 지역 교육기관 및 산업계와의 협력체제가 구축되어야 한다고 제안하였다.

이상의 내용을 종합하면, 전문대학은 전문직업인을 양성하는 역할이 있다. 일반대학에 비해 전문대학에서는 교양교과보다 전공교과가 중심으로 편성되고, 교육과정에서는 현장성을 반영하여 실무중심으로 운영한다. 또한 졸업 후 전공 관련 산업에 취업하는 것을 목표로 하여 취업률이 교육성과로 여겨진다. 학령인구 감소와 사회환경 변화로 인하여 최근에는 평생교육 차원의 다양한 교육수요자를 위한 지원이나 산학협력과 같은 역할 및 기능도 강조되고 있다.

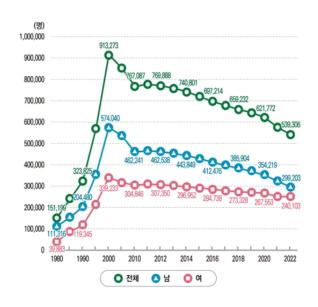
2) 전문대학의 수와 학생수 추이

중견기술자를 양성하는 기관이었던 초급학교, 실업고등전문학교, 전문학교는 1979년에 전문대학으로 단일화되었다. 산업사회가 요구하는 중견 직업인 양성을 위하여 전공학과 개발과설치가 확대되어 1979년 당시 78,455명이던 전문대학 입학정원은 1991년에는 141,090명으로 10여 년 동안 1.8배 증가하였으며, 전체 학생수는 같은 기간 동안에 142,624명에서 359,049명으로 2.5배 증가하였다. 1997년에는 전문대학의 교육목적이 중견직업인 양성에서 전문직업인 양성으로 개정되었다. 전문대학은 2002년에 3년제 학과가 신설되었고, 2007년 법 개정을 통하여 2008년에는 학사학위 전공심화과정을 신설하여 일반 학사학위 수여의길이 열렸으며, 2011년에는 간호학과 4년제 학과가 도입되는 등 발전을 지속하였다.

전문대학의 수는 2022년 기준 134개교로 이는 원격대학, 사이버대학, 사내대학, 전공대학, 기능대학 등을 제외한 수치이다. 전문대학의 수는 1980년 당시 128개교였다가 1990년 117개교까지 감소한 이후 2000년 중반 158개교까지 증가하는 등 양적으로 크게 팽창하였다. 이는 1995년 김영삼 정부의 5.31 교육개혁으로 인하여 대학설립준칙주의가 시행되면서대학 설립 규제가 완화되었기 때문으로 볼 수 있다. 이후 2000년 중반 이후로는 전문대학의수가 전반적으로 감소하는 경향을 보이는데, 이는 2004년에 노무현 정부가 대학구조조정을시행하고 2009년에는 이명박 정부의 경영부실대학 퇴출, 박근혜 정부의 대학구조개혁평가실시, 문재인 정부의 대학기본역량진단 시행 등 대학 체질을 개선하기 위한 정책의 영향으로볼 수 있다. 참고로 일반대학의 경우도 1995년 대학 설립 규제가 완화되어 양적으로 크게증가하고 이후 대학에 대한 규제로 증가세가 둔화된 것은 전문대학과 비슷하다. 여기에서 일반대학은 전문대학과정을 제외하고, 대학과정 중에서 교육대학, 산업대학, 기술대학, 방송통

신대학, 각종학교, 원격대학, 사이버대학, 사내대학을 제외한 학교를 말한다. 일반대학은 4년 제 대학에 해당된다(교육부, 한국교육개발원, 2022).

전문대학 134개교 중에서 사립이 125개교(93.3%)로 대부분이며, 국·공립은 9개교 (6.7%)에 불과하다. 미국은 주정부가 대다수의 지역사회대학(community college)을 운영하고 있으며, 핀란드를 비롯한 북유럽 국가도 국가의 책임하에 고등직업교육기관들을 운영하고 있다. 고등직업교육이 선진화된 국가의 경우 기관의 경상비 지원과 학비지원 등을 정부가 담당하여 고등직업교육의 질을 높이고 있다. 이에 비해 우리나라의 전문대학은 학생들을 위해 필요한 교육프로그램 및 지원에 있어서 재정적인 한계를 보이는 실정인데(손경옥, 2014), 이는 대학 운영 비용의 절반 이상을 등록금에 의존하고 있는 가운데(한국사학진흥재 단, 2022) 입학자원이 급격하게 감소하고 이탈하기 때문으로 볼 수 있다.



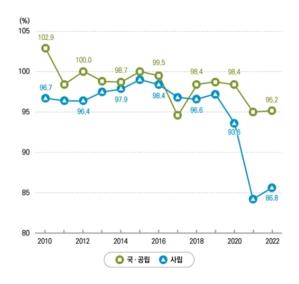
[그림 11-1] 전문대학 연도별 성별 학생수

자료: 교육부, 한국교육개발원. (2022). 2022 교육통계 분석자료집 - 고등교육통계편. p. 20.

전문대학 학생수도 학교수의 변화와 비슷한 양상을 보이고 있다. 2018년에 '고등교육법 제23조의 5'조항이 신설되면서 2019년부터는 학생수에 재학생, 휴학생과 함께 학사학위취 득 유예생도 포함된다. 전문대학 학생수는 [그림 Ⅱ-1]과 같이 1980년에 151,199명에서 2000년에는 6배 이상 급증하며 913,273명에 이른 이후 지속적으로 감소하기 시작하여 2022년에는 539,306명을 기록하였다. 일반대학의 학생수도 전문대학과 마찬가지로 최근 줄 어드는 추세이지만, 전문대학이 2000년 이후 감소해 온 것이 비하여 일반대학은 2015년부터 감소세로 들어섰으며, 감소의 추세도 전문대학에 비해서는 완만한 편이다.

전문대학 입학생수의 추이를 살펴보면, 2000년에 318,135명이던 입학생수는 2022년 기

준 140,363명을 기록하는 등 20여 년 동안 절반 이하로 감소한 것으로 나타났다. 신입생 충원율은 [그림 Ⅱ-2]와 같이 지속적으로 감소해오다가 2021년에는 전년 대비 9.3% 급감하면서 84.4%를 기록했고, 2022년에는 87.0%로 나타났다. 이와 비교하여 일반대학의 2022년 신입생 충원율은 96.3%로 전문대학의 87.0%보다 높은 수치를 기록하고 있다.



[그림 11-2] 전문대학 연도별 신입생 충원율

자료: 교육부, 한국교육개발원. (2022). 2022 교육통계 분석자료집 - 고등교육통계편. p. 24.

그 밖에 취업률에 있어서는 2021학년도 기준 전문대학이 71.0%, 일반대학이 64.1%로 나타났고, 편입률의 경우는 전문대학이 0.34%, 일반대학은 1.8%로 나타났다. 전문대학과 일반대학의 주요 현황을 비교하면 $\langle \text{표 II} - 2 \rangle$ 와 같다.

<표 II-2> 전문대학과 일반대학의 주요 현황 비교

	전문대학	일반대학
학교수(개)	134	190
학생수(명)	539,306	1,888,699
입학생수(명)	163,701	329,843
신입생 충원율(%)	87.0	96.3
졸업생수(명)	159,135	336,085
중도탈락률(%)	8.1	4.9
· 휴학률(%)	21.3	26.4
편입률(%)	0.34	1.8
취업률(%)	71.0	64.1

주) 중도탈락률, 휴학률, 편입률, 취업률은 2021학년도 기준이고, 그 외는 2022학년도 기준임.

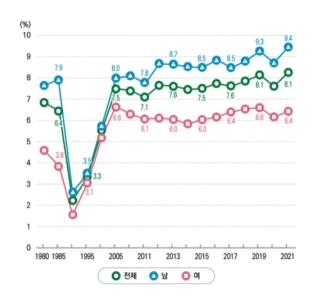
이상의 내용을 종합하면, 전문대학은 전공학과 개발 및 3년제 학과 신설이 이루어지고 학사학위 전공심화과정과 4년제 간호학과가 도입되는 등 발전을 지속하였으나, 2000년대 중반 이후로 전문대학의 수와 학생수는 지속적으로 감소하고 있다. 취업률의 경우는 전문대학이 일반대학보다 높은 수준으로 나타나고 있다. 전문대학의 신입생 충원율의 경우 일반대학보다 낮고, 학생수와 졸업생수의 감소추세가 일반대학보다 급격하게 나타나고 있는 것으로보아, 학령인구의 감소로 인한 어려움이 일반대학보다 전문대학에 더 부담으로 작용한다는 것을 알 수 있다.

3) 중도탈락의 추이

고등교육의 질은 학생 수준, 대학 기관 수준, 고등교육체제 수준 등으로 살펴볼 수 있는데, 학생 수준에서는 전통적으로 GPA, 졸업률, 취업률과 함께 중도탈락률 등이 활용되었다 (Brockerhoff et al., 2015). 대학교육의 질 제고를 위한 대학기본역량진단 등에도 재학생충원율이 포함되어 있고, 대학 평생교육체제 지원사업의 핵심성과지표에도 중도탈락률이 포함되어 있는 등(평생직업교육국, 2022) 교육의 질과 관련된 지표 중 하나로 중도탈락률이 활용되고 있다. 중도탈락은 대학기관의 재정 운영에 영향을 미치게 되고 교육정책을 개발·운영하는데 어려움을 주게 되며(이훈병, 2016), 대학의 생존문제로 직결되어 고등교육체제 내에서 대학 간의 교육력 및 재정 격차를 악화시킬 위험을 증가시킨다(Tinto, 1975). 우리나라의 대학은 재정 구조에서 등록금 의존율이 높아서 학생의 높은 등록률은 곧 안정적인 재정 구조를 의미한다(김수연, 2012a). 한국의 GDP 대비 총 고등교육 공교육비의 비중은 2.3%로, 정부부담이 0.8%, 민간부담이 1.5%로 민간부담이 큰 것으로 나타났으며(김민희외, 2016), 전문대학의 2021년도 등록금 의존율은 52.4%로 재정의 절반 이상에 달하는 것으로 보고되었다(한국사학진흥재단, 2022).

2000년 이후로 급격한 대학등록금 인상이 사회적인 문제로 대두되면서 2011년에 소득연계형 반값 등록금 정책이 실현되었으나, 이로 인해 등록금 수입이 감소하게 되어 대학재정이 악화되었다. 등록금 동결로 인하여 정부의 재정지원사업은 대학의 주요한 수입원이 되었다 (권경만, 2021). 정부는 학령인구 감소에 따른 고등교육 경쟁력 제고를 위한 선제적 대응으로 2014년 대학구조개혁 추진계획을 발표하였다. 대학구조개혁평가는 대학의 정원이 감축되는 직접적인 구조개혁의 영향을 초래하였다(황인섭 외, 2021). 2018년에 대학구조개혁평가 2주기는 대학기본역량진단으로 이름이 바뀌었으나 평가결과에 따라 정원 감축과 재정지원지원이 제한되는 것은 동일하다. 2021년 대학기본역량진단의 지표에 따르면, 교육성과 항목은 학생 충원율과 졸업생 취업률로 구분되며, 특히 학생 충원율이 평가 전체의 20%에 달하는 큰 비중을 차지한다(교육부, 2021. 8. 17.). 학생 충원율은 신입생 충원율과 재학생 충원

율로 나뉘는데, 다양한 재정지원사업에서 사용하는 지표에도 재학생 충원율과 학업중단율이 포함되며(박성호 외, 2014), 대학 자체평가에는 중도탈락이, 중앙일보의 대학평가에는 중도 포기율이 평가지표에 포함된다(박덕희, 2017). 이처럼 대학구조개혁평가를 비롯하여 대학의 정원과 재정에 직·간접적으로 영향을 미치는 여러 지표에 중도탈락이 위치하고 있다. 따라서 중도탈락 문제는 대학의 생존을 위해 반드시 해결해야 하는 과제가 되었다고 볼 수 있다 (박은선, 김광현, 2016).



[그림 11-3] 전문대학 연도별 성별 중도탈락률

자료: 교육부, 한국교육개발원. (2022). 2022 교육통계 분석자료집 - 고등교육통계편. p. 34.

교육부의 통계에서 중도탈락은 제적학생을 의미하는데, 미등록, 미복학, 자퇴, 학사경고, 유급, 수업연한 초과, 기타 사유 등으로 학적에서 제외된 학생에 해당된다. 이에 따른 전문 대학의 중도탈락 추이를 살펴보면, 1980학년도에 6.8%였다가 1990학년도에 2.2%로 감소하였고, 이후 [그림 II-3]과 같이 증가하기 시작하여 2019년 8.1%, 2020년 7.6%, 2021년 8.1%의 중도탈락률을 기록하였다. 이와 비교하여 일반대학의 2021년 중도탈락률은 4.9%로 나타났다. 전문대학의 중도탈락률은 일반대학에 비해서도 확연히 높게 나타나고 있다. 전문대학이지만 4년제로 운영되는 간호학과의 경우에는 중도탈락률이 2% 내외로 상당히 낮게 나타나고 있는데, 예컨대 서울여자간호대학교 2.8%, 군산간호대학교 2.2%, 조선간호대학교 1.7%로 보고되었다. 학사 학위가 수여되는 간호학과와 전공심화과정을 제외하고계산할 시에 전문대학생의 중도탈락률은 9.0%까지 높아지게 된다. 또한 대학 소재지에 따라보면, 수도권 전문대학의 중도탈락률은 7.5%이고 지방 전문대학은 8.7%에 달하는 것으로나타난다. 이런 점을 고려하면 2021년 기준 8.1%로 보고된 전문대학 중도탈락률은 오히려

과소평가되었으며 이면의 문제는 더 심각하다고 볼 수 있다. 점점 높아지는 중도탈락률은 전 문대학이 어렵게 확보한 자원을 상실하고 있음을 보여준다.

중도탈락의 시기와 관련하여 Pascarella와 Chapman(1983)은 자발적인 중도탈락은 1학년 후기에 가장 많이 나타난다고 하였다. 일반대학인 경기도 소재 P대학의 2017-2021년 중도탈락 학생 데이터를 사용한 정선호(2021)의 연구에서는 2학년이 35.3%로 가장 높게나타났다. 일반대학 신입생 530명을 2년간 관찰한 이은정과 이정훈(2021)의 연구에서는 중도탈락 학생 55명 중 89.1%에 해당하는 49명이 입학 후 1년 이내에 학업을 중단한 것으로나타났으며, 일반대학인 S대학의 신입생을 대상으로 한 연구에서는 전체 인원의 89.1%가관찰 기간 24개월 이내에 중도탈락 한 것으로 나타났고, 2학기가 마무리되는 시기에 중도탈락 위험률이 가장 높은 것으로 나타났다(이은정, 송영수, 오수현, 2020). 지방 소재 일반대학인 U대학의 경우, 2020학년도 상반기 중도탈락은 3학년이 가장 높게 나타났으며, 다음으로 2학년, 4학년, 1학년 순으로 나타났다.

한국교육고용패널 1-9차년도 데이터를 활용하여 일반대학 및 전문대학 입학자를 대상으로 연구한 연보라와 장희원(2015)은 고등교육체제로부터 중도탈락할 확률이 대학 입학 이후 초기 1년 이내와 3-4년 사이에 급증하는 것으로 보고하였다. 김수연(2012a)의 연구에서는 면담에 참여한 전문대학 중도탈락생 10명 중 9명이 1학년 때 자퇴를 하였고, 그중 약 2/3가 1학년 1학기-1학년 2학기 시작 이전에 자퇴한 것으로 나타났다. J대학 신입생을 대상으로 2008-2010년까지 이루어진 김수연(2012b)의 연구에서는 1학년 1학기의 학업중단비율이 2학기보다 더 높았으며, 입학 초기의 학업중단 상태가 지속되어 중도탈락할 경향성이 높아진다고 예측하였다. 전문대학인 D대학 입학생 중 제적 또는 자퇴 학생 294명을 대상으로 한 최길성과 이용창(2013)의 연구에서는 2학기에 비해 1학기 초반에 자퇴가 집중적으로 발생하는 것으로 나타났다.

중도탈락의 사유와 관련하여, 독일의 패널데이터인 NEPS를 활용하여 고등교육에서 중도 탈락한 학생을 대상으로 분석한 Behr 외(2021)의 연구에 따르면 중도탈락의 사유로 24개 가 나타났다. 한 가지 주요한 사유로 중도탈락을 한 경우는 14.8%, 두 가지 사유로 인한 경 우는 14.5%, 세 가지 사유로 인한 경우는 18%, 네 가지 사유로 인한 경우는 12.1%로 나 타났다. 여러 사유를 6개의 클러스터로 구분한 것을 보면, 첫째는 관심과 기대, 둘째는 성과 나 요구사항, 셋째는 재정적 측면, 넷째는 학업 조건, 다섯째는 고용이나 경력, 여섯째는 개 인이나 가족의 사유였다.

이에 비해 국내에서 나타나는 중도탈락의 사유는 다소 다른 양상을 보이고 있다. 지방 소재 일반대학인 U대학과 A대학의 경우는 2020년도 중도탈락의 유형으로 타 대학 입학과 편입이 가장 많은 것으로 나타났다. 전문대학생의 경우, 자퇴자는 일반대학에 재도전을 하기위한 경우와 전공이 적성에 맞지 않는 경우가 대다수였으며, 휴학자는 군입대가 가장 많고

다음 사유로 전공이 적성에 맞지 않는 경우와 가정형편으로 인한 어려움이 나타났다(김수연, 1998). 전문대학인 D대학 중도탈락자를 대상으로 한 연구에서는 자퇴의 사유로 진로적성이 맞지 않는 경우가 62.4%로 가장 많았고, 이어서 타 대학에 진학하는 경우가 19.4%, 가정사정으로 인한 경우가 15.0%로 나타났다(최길성, 이용창, 2013). 다만 전문대학인 Y대에서는 1학년 자퇴 사유의 1위가 재수로 나타나는 등 대학을 옮기는 사유는 여전히 높을 수 있으며, 편입의 경우 일반대학은 2년 이상을 수료하면 자격이 주어지는 반면, 전문대학생은 대부분 전문학사 학위를 취득해야 일반대학으로의 편입 자격이 되기 때문에 그로 인한 중도탈락은 사유에서 제외된다고 볼 수 있다.

종합하면, 전문대학의 중도탈락률은 일반대학에 비해 높은 수준으로 나타나고 있다. 중도 탈락의 시기와 관련해서 일반대학은 2-3학년 때 중도탈락이 많이 발생하는데 비해 전문대학은 1학년 때 집중되는 편이라는 연구가 일부 있지만, 학년이나 시기에 대해서는 선행연구가 적고 의견의 차이를 보이고 있다. 중도탈락 사유는 일반대학의 경우 타 대학입학과 편입이 가장 많았고, 전문대학은 진로적성이 맞지 않는 경우, 타 대학 진학 및 가정상황 등이라고 볼 수 있다.

나. 전문대학 신입생의 특성

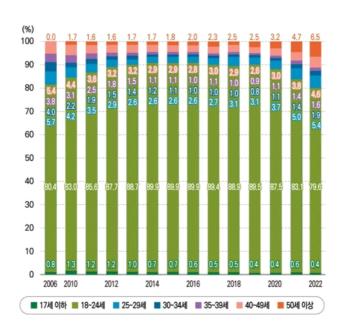
1) 전문대학생의 특성

가) 개인배경 특성

전문대학은 일반대학보다 구성원이 다양하다(김종운, 박성실, 2013). 일반대학 입학생은 2022년 기준, [그림 Ⅱ-4]와 같이 18-24세가 96.1%로 압도적으로 많고 그 외의 연령대는 각기 1% 미만으로 적다. 이에 비해 전문대학 입학생은 18-24세의 비율이 가장 많기는 하나, 2022년에 처음으로 80% 아래인 79.6%를 기록하였다. 25-29세의 비율이 5.4%에 달하고, 40-49세도 4.6%, 50세 이상은 6.5%에 달하는 것으로 나타났다. 입학생 유형을 보면, 당해 연도 고교졸업자가 가장 높은 비율이었으나(51.3%), 2014년 71.1% 이후로 당해 연도 고교졸업자 비율이 감소하고 있다. 그 외에도 재수자(32.9%)나 검정고시 합격 출신자(1.3%), 기타 출신 입학자(12.3%)가 있다(교육부, 한국교육개발원, 2022).

다양한 개인적인 사유로 인해 학업 적령기를 넘겼다가 늦은 나이에 대학에 입학하는 만학도 유형의 경우, 새로운 학습자로 주목받고 있다(김광수, 2020). 전문대학은 정원 외 특별 전형을 통하여 만학도, 성인재직자 등의 입학전형을 확대하여 운영하고 있다(한국전문대학교육협의회, 2022). 만학도는 자신의 직무에 직접적으로 관련된 구체적 요구를 가지며(조성연, 문미란, 2006) 자신의 욕구나 필요에 의해서 학업을 택하는 경우가 많은데(권정해 외, 2015), 학업의 과정에서 암기력의 한계 등 학습에 대한 어려움과 여러 역할로 인한 학습시

간의 부족을 경험하기도 한다(김현, 2018).



[그림 II-4] 전문대학 연도별 연령별 입학생 비율 자료: 교육부, 한국교육개발원. (2022). 2022 교육통계 분석자료집 - 고등교육통계편. p. 24.

한국장학재단이 2011년에 국가장학금 신청자의 가구소득 분포를 조사한 바에 따르면, 전 문대학생 가정의 경제적 위치가 하위 1-3분위에 가장 많이 속해 있는 것으로 나타났다. 이 에 비해 일반대학생의 경우에는 소득 10분위에 속한 경우가 많았다(이동욱 외, 2012). 전문 대학생의 사회경제적인 지위가 일반대학생에 비해서 상당히 낮은 것으로 볼 수 있다. 전문대 학생은 연령이 낮을수록, 가정의 월 평균 수입이 적을수록, 출신 고교 계열이 전문계고일수 록, 부모의 교육기대수준이 낮을수록 전문대학 졸업을 목표로 하는 것으로 나타났다(유영미, 2011).

나) 학업적 특성

전문직업인 양성이라는 고유의 목적에도 불구하고 학벌·학력 위주의 우리나라 사회에서 전문대학생과 일반대학생의 차이를 구분하기는 쉽지 않다. 입학의 목적이 교육목적에 따른 선택이라기보다 성적에 의한 선택인 경우가 많기 때문이다(손경옥, 2014). 국내 전문대학에 비견되는 미국의 지역사회대학(community college)도 계층화되어있는 고등교육체제에서 가장 낮은 단계에 위치하고 있다(Alba & Lavin, 1981). 우리나라에서 대학 선택 과정 시 학생들의 일반대학 선호현상이 강하게 나타나는데, 상위권 일반대학부터 순차적으로 대학을 택하는 경향이 있다. 이로 인해 전문대학생은 학업능력이 떨어진다는 인식이 있는 등 전문대학

에 대한 우리나라 사회의 인식은 대체로 부정적인 편이다(황정훈, 2012).

전문대학생의 기초학습 부진은 인지적 측면으로는 낮은 기억력, 기초적 학습기억기능, 학습전략, 주의집중, 전이, 사고력, 추리력, 원리파악 등이 있고, 정서적으로는 높은 충동성, 사회적 부적응, 부정적 자아개념, 낮은 성취동기와 흥미 및 호기심 등을 들 수 있다(황재규, 2011). 전문대학생의 48%가 수학 과목 등 기초학습능력이 고등학교 1학년 수준으로 조사될 정도로 부족한 것으로 나타났다(유영미, 2011). 학업능력의 부족과 낮은 사회경제적 배경으로 일반대학에 진학할 수 없는 학생이 전문대학에 입학한다는 인식이 있으며(조현정 외, 2020), 일반적으로 사회경제적 배경 수준이 낮은 가정의 학생들이 상대적으로 학업성취 능력이 낮게 나타나기도 한다(김광혁, 2006; 류방란, 김성식, 2006; 박창남, 도종수, 2005; 임세희, 2007). 특성화고교 졸업생일수록 전문대학에 입학하는 결과를 보이는데(유영미, 2011), 이는 전문대학 입학생이 중등교육에서 고등교육으로 일관된 목적을 가지고 입학한다고 볼 수도 있지만, 학업성취도가 전반적으로 낮은 학생이 특성화고를 거쳐서 전문대학에 입학한다고 해석할 수도 있다(손경옥, 2014).

전문대학은 실무능력에 초점을 두고 바로 산업현장에 적응 가능한 인력을 양성해야 하므로 현장 실무형 수업이 중요하다(최진숙 외, 2021). 그러나 짧은 수업연한과 학생의 학력 저하 등으로 인해 지도의 어려움이 있다(최길성, 2010). 전문대학생은 2-3년 내에 학점 이수를 위하여 수업을 빡빡하게 들어야 하고, 취득해야 할 자격증도 적지 않아서 학생들은 '고3보다 고4' 같다고 표현하기도 한다. 입학하면서 고정된 반은 졸업할 때까지 바뀌지 않고, 수강과목 선택에 자유가 없는 편으로 중·고등학교 때처럼 정해진 강의실에 교수자가 찾아가는 경우가 많고, 강의실과 가까운 교수연구실의 공간적 배치로 인해 교수와 학생이 상호 작용을 할 기회가 비교적 잦다(신현정, 2012). 전문대학생은 학업에 집중하면서 자기 진로와 관련된 훈련과 학습을 통해서 적합한 진로를 선택할 수 있으나(박은주, 이혜경, 2016), 수업 중에도 열의를 보이는 학생보다 열의가 없거나 수업내용을 이해하지 못하는 학생이 많은 편이다(신현정, 2012). 전문대학생의 기초학습능력이 부족하고 전문기능인으로서의 직무능력이 결여된 부분이 부정적 인식의 이유로 꼽히기도 한다(권영심 외, 2005).

일반대학과 전문대를 포함한 269개 대학교 강의의 서술적 관찰기록을 토대로 한 문화기술적 연구(이용숙, 2001)에 따르면, 강의에 집중하지 않는 학생이 주로 하는 일은 잠자기/졸기가 25.9%, 떠들기/잡담이 23.9%로 나타났다. 전문대학은 이러한 양상이 더 심각한데, 멍하게 앉아있고, 핸드폰을 만지거나, 졸거나 자고, 반복적으로 지각하고, 교재를 지참하지 않는 학생 등 교수자마다 정도의 차이는 있지만 수업 상황의 어려움은 공통적인 것으로 보인다(신현정, 2012).

전문대학생의 학업능력은 일반대학에 비해 상대적으로 떨어지고 선행학습에서의 학습결손 정도가 심하며 학습방법에 대한 훈련과 자기주도적 학습이 부족해 교과과정 이수에 많은 어 려움을 경험하고 있다. 학습능력의 상대적 부족으로 인해 상당수 전문대학생은 명확한 목표를 가지고 전문대학에 진학한 것이 아니라고 여기고 일반대학생에 비해 지도를 충분히 받지 못했다고 생각하여, 결국 자신감 부족으로 나타나게 된다(나승일 외, 2002). 전문대학생이 이름만 전문대학생일 뿐, 실력은 전문기능인으로서 평가받지 못한다는 주장도 제기된다(황정훈, 2012).

다) 진로 및 취업 특성

전문대학생은 중·고등학교 시기에 대학 진학과 전공 결정에 대해 다양한 변화를 겪는다. 특히 특성화고 출신의 학생은 특정 시기에 갑자기 진학 및 전공 결정을 하는 유형이 압도적으로 높았다. 전문대학생은 일반대학생에 비해 고교 입학 후 대학 전공을 결정하는 경우가 상대적으로 많고, 고3까지 전공 결정을 하지 않는 사례는 거의 없다는 것을 볼 수 있다(김성남, 최수정, 2012).

전문대학에 입학한 후에는 취업에 대한 빠른 준비가 이루어진다. 적절한 취업준비 시기에 대한 조사에서 학생과 교수는 '2학년 1학기'라는 의견이 가장 많았고, 취업부서에서는 '1학년 2학기'라는 응답이 다수였다(고재성 외, 2013). 중등직업교육의 교사 및 취업지원 관을 대상으로 한 연구에서는 취업지원업무 중 취업지원 계획과 취업처 발굴 및 관리, 취업 준비생 지원 등 취업연계 지원 업무가 매우 중요하게 도출되었는데(김진모 외, 2019), 전문 대학이 고등직업교육으로의 연장선이라는 점에서 이와 같이 취업과 연계된 특성은 교수와학생에게도 주요한 기대일 수 있다. 전문대학생은 입학과 동시에 진로결정 및 취업에 대해서실질적인 고민을 하고, 2-3년의 비교적 짧은 기간 내에 전문지식과 능력을 키우고, 바로 취업의 과제를 해결하며 사회에 입문해야 하므로 이들이 느끼는 취업 관련 부담은 일반대학생보다 클 것으로 예상할 수 있다(윤미숙, 2017; 정애리 외, 2011).

취업준비를 빠르게 하는 이러한 특성에도 불구하고, 진로에 대한 목표의식이 결여되어 전문대학생의 전공 학습동기와 진로목표의식 부족이 나타나고 있다(김성남, 정철영, 2005). 또한 직업 자체에 대한 정보가 부족하고 자기 적성과 흥미를 제대로 파악하지 못하여 특정직업에 대한 환상을 가지고 있는 경우도 많다(김국현, 나승일, 2017; 이영대, 윤형한, 2007).

여기에 경제불황이나 코로나19와 같은 상황으로 진로발달 수행의 어려움도 겪고 있다. 청년들을 대상으로 한 조사에 따르면, 코로나19로 인하여 응답자 청년 5명 중 1명꼴로 해고 · 퇴사 · 폐업 등으로 일자리를 잃거나 계약갱신 거부 · 계약만료, 프리랜서 계약 해지 등 실직을 경험하였으며, 19%는 근로시간 단축이나 무급휴직을 겪은 것으로 나타났다. 청년들이 선호하는 일자리 조건 1위는 고용안정성으로 보고되었고, 구직 활동층의 61%가 진로를 재설정했다고 하였으며, 학력이 고졸 · 전문대일수록 그러한 응답률이 높은 것으로 나타났다(구경

하, 2021. 12. 8.). 이처럼 취업불안에 있어 외부불안 요인이 더 크게 가중되고 있다(강지 연, 지명원, 2021).

전문대학생이 취업을 목표로 하는 경우 외에 일반대학으로의 편입학을 목표로 하는 경우도 있다. 전문대학생이 일반대학으로 편입하는 경우는 전문대학에 대한 부정적인 사회의 인식과 사회에 진출한 후 낮은 처우 등이 주요 원인인 것으로 나타났다(오영재, 2006b). 전문대학 졸업자는 일반대학 졸업자에 비해 임금이 낮고 임금격차는 남녀 모두 단기·장기적으로 지속되며, 중등직업교육 졸업자의 단기 고용 프리미엄이 존재하는 것과는 다르게 전문대학 졸업자는 일반대학 졸업자에 비해 단기와 장기 모두 유의미한 고용프리미엄을 갖지 못하는 것으로 보고되었다(최수정, 2018). 전문대학생은 사회경제적 배경과 학업능력이 낮아서상향적 사회이동을 열망할 수 있다. 우리나라 전문대학에 비견되는 미국의 지역사회대학(community college)의 경우에도 이러한 학생들의 열망을 전환하도록 해야 한다는 딜레마를 안고 있으며(Brint & Karabel, 1989), 지역사회대학에 교육적 기능 외에도 목표를 낮추게 하는 '냉각'의 사회적 기능이 있다는 의견도 존재한다(Pincus & DeCamp, 1989).

전문대학생이 졸업 후에 부정적인 현실을 마주한다는 관점도 있다. 전문대학 졸업생은 학력에 따른 사회적인 차별이나 개인의 불합리한 신념에 의해 형성된 내적 장벽이나 임금차별등 외적 장벽에 부딪히는 어려움을 겪고 있는 경우도 많은 것으로 보인다. 취업에 성공했어도 이후에 고용 불안정성, 저임금, 직무 불만족을 비롯한 현실적인 문제를 마주하거나, 노동시장에서 또 다른 차별을 경험할 가능성이 높다. 이로 인하여 단순 직무로의 하향 취업을 하거나, 전공과 관련 없는 직업을 선택하거나, 첫 취업 후 6개월 이내에 이직하고 낮은 임금을받는 등 부정적인 결과를 불러오기도 한다(김병숙, 정태욱, 2005). 전문대학과 전문대학 진학후 일반대학을 졸업한 집단을 비교했을 때, 월 평균임금과 일-전공 일치도에 있어서 일반대학 졸업자가 더 높은 수준을 보인다는 보고도 있다(민숙원, 이세웅, 2020). 전문대학졸업생은 각종 고용 관련 조사에서 대졸자로 분류되지만, 실제 입직 및 작업 현장에서는 일반대학 졸업생과 다른 대우를 받기도 하며, 이로 인하여 노동시장에서 자신의 전공 실력이나근무 능력을 온전히 평가받지 못하는 경우도 적지 않다(조은희, 2020).

2) 신입생의 특성

1학년은 새로운 학업환경에 적응해서 학업계획을 세우고 실행하며, 인생 전반에 걸친 목표설정을 위해서 진로를 탐색해야 하는 중대한 시기이다(유홍준 외, 2017). 대학 신입생의시기는 인간 발달적 측면에서 볼 때 청소년에서 초기 성인기로 전환하는 때이고, 타율적인청소년 때의 생활방식에서 새로운 환경에 자율적으로 적응하면서 삶의 질적인 성장을 경험하게 되는 시기가 시작되었다는 의미이기도 하다(오영재, 2006a).

고등학생에서 대학생이 된 것은 단순하게 상급학교로 진학했다는 이상의 의미를 갖는다. 교육 체제, 생활방식, 인간관계, 사회 활동 등 여러 환경과 조건이 고등학교 때와 차이가 있다. 대학 입학 후의 변화를 예상치 못하여 어떤 학생들은 학습, 생활 및 관계 등 다방면에서 막막함, 곤란함, 공허함, 외로움을 느끼고 대학생 정체성의 혼란을 겪는다(전보라, 윤소정, 2017). 입학과 함께 부모로부터의 심리적인 독립, 자아정체감의 확립, 실제적인 진로준비등 다양한 발달 과업을 마주하며 여러 어려움에 직면하기도 한다(권해수, 2013). 신입생은 전공 확신 및 이해, 미래비전과 인생설계, 진로탐색과 구체화 등이 중요한 동시에 어렵다고 여긴다(홍성연, 2016). 진로와 취업, 학업, 대인관계, 건강 등 다방면으로 스트레스를 겪고, 이는 대학적응에 부정적인 영향을 끼친다(이윤정, 장현정, 2019). 이러한 전환을 입학이나 교육환경의 변화와 같은 진입으로 여기기도 하고, 새로운 정체성을 확립하고 인지적·정서적으로 발달하는 것으로 이해하기도 하며, 생애에 걸쳐서 계속적으로 발생하는 개인의 변화로보기도 한다(Gale & Parker, 2014).

특히 전문대학생은 일반대학생에 비해 대학생활이 짧아서 1학년 시기의 적응은 대학생활전체의 유지와 성공에 결정적이라고 해도 과언이 아니다(이찬숙, 이혜경, 2014). 저학년 때대학에 잘 적응해야 중도탈락 없이 학업을 지속할 수 있다(김양분 외, 2016). 고등학교 때부터 학교생활 적응에 문제가 있던 경우라면 대학생활 적응에서 여러 문제점이 발생할 수 있기 때문에 이에 대한 해결이 학생의 대학생활 질적향상과 전문대학의 발전에 중요한 영향을 준다고도 볼 수 있다(김현덕, 2000).

1학년 때 변화된 환경에 잘 적응하고 선배 및 동료집단에 잘 통합된 경우 무리없이 대학생활을 하게 되지만, 주류 집단에 통합되지 않은 경우에는 혼자 지내게 되고 이로 인해 학업부진에 이르게 되는 경향이 있다(이원경 외, 2008). 대학 첫 학기는 고등학생에서 대학생으로 바뀌는 중요한 전환기로 원만하게 적응하면 긍정적 전환의 계기가 되나 그렇지 못하면 방황하거나 학업을 그만두는 등의 부정적 결과가 나타날 수 있다(홍성연, 김인수, 2022). 그 밖에 경제적인 형편 등 보류했던 것들에 대해서도 관여를 해야 하는 등(신현정, 2012)청소년기에 겪어야 할 고민들이 쏟아지며 심리적·정서적으로 불안정한 상태에 놓일 수 있다(정여주, 홍성례, 2012). 1학년 시기 중에서도 첫 번째 학기는 대학생활 성패의 70-80%를 좌우한다고 거론될 정도로 중요한 시기이며(Wilcox et al., 2005), 대학생활이 시작할때 마주하는 문제와 과업에 제대로 대처하지 못하면 심리적·사회적 위기를 경험하고 학업, 진로 및 취업, 대인관계, 경제, 건강, 가정, 가치관 등의 적응 관련 문제로 이어질 수 있다 (이정희 외, 2007).

홍성연과 김인수(2022)의 메타연구에서는 대학적응에 영향을 미치는 인지적, 사회적, 정 서적 영역의 변인들을 살펴보았다. 그 결과, 인지적 영역과 사회적 영역의 영향이 컸으며, 효과크기가 큰 변인은 학습전략, 대학만족도, 의사소통, 효능감 순으로 나타났다. 신입생의 전환을 저해하는 어려움은 학업과도 관련이 있는데, 학습준비도가 낮거나 학습전략이 부족하면 성적뿐 아니라 학업적·사회적 적응에 어려움을 겪게 된다(박완성, 정구철, 2014). 이찬숙과 이혜경(2014)의 연구에서 대학생활적응 수준이 낮은 학생들을 대상으로 분석한 결과, 전공만족이 대학생활적응에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

대학 1학년 시기는 대학의 입장에서 학생과 교육적 구심점을 만들고 공동체 의식을 기르면서 재학률과 학교만족을 올릴 수 있는 기회이고(유홍준 외, 2017), 학교생활에 잘 적응하는 것은 개인의 성장과 발달 측면에서도 중요하기 때문에(박미정 외, 2012), 대학에서는 신입생과 관련된 문제를 해결하고 재학률을 높이고자 신입생 오리엔테이션, 세미나, 멘토링 프로그램, 비교과 프로그램 등 다양한 방법을 시도하고 있다. 미국 대학들의 경우 초창기에는 높은 중도탈락률을 낮추고 학위 과정을 완료하는 학생의 수를 늘리기 위한 목적으로 신입생세미나를 운영되다가, 이후 학업지속 및 적응 관련 변인과 학생들의 욕구를 분석해 다각적으로 접근하고 있다(유솔아, 2011). 사회적 지지는 학생들의 소속감이나 만족을 높이고 진로와 학업 스트레스를 낮추어 학교적응에 도움을 주는 것으로 나타났는데(이경화 외, 2013; 하수경, 2019), 이 때문에 대학에서는 교수와의 신뢰를 강화시키고자 아카데믹 어드바이저제도 등을 운영하는 경우도 있다(김영신, 2018; 지영주, 마예원, 2019).

2. 학업지속의향의 개념, 관련 모형, 영향 변인 및 측정

가. 학업지속의향의 개념

1) 학업지속의향의 정의

대학생의 학업 상태는 크게 보면 학업지속과 중도탈락으로 구분해 볼 수 있다. 학업지속은 학생이 특정 기간에 수학을 목표로 하여 지속적으로 등록해 대학에 학적을 두고 있는 것을 의미한다(정태화, 2002). Kember(1995)는 학업지속을 학생의 진전과 같은 의미로 보면서, 학생이 등록된 상태를 유지함으로써 기관이 제공하는 과정이나 학위프로그램을 통해 계속적으로 발전하는 행동이라고 보았다. 이숙원(2003)은 학업지속을 특정 교육기관 또는 강좌에서 의도한 교육목적을 성취하거나, 성공적으로 프로그램을 완성할 때까지 지속적으로 참여하는 것이라 정의하였다.

학업지속의 확인을 위하여 학생이 해당 기관에 계속 등록한 시간과 졸업 여부를 확인하거나 학업 관련 노력의 측정을 통한 행동몰입을 평가하는 방법이 있다. 마지막으로 지속하려는 의도를 측정하여 접근하는 것도 가능한데, 이 접근은 다른 방법에 비해 동기적인 측정으로 학업지속에 가장 근접한 결정요인으로 보기도 한다(Roland et al., 2018). Fishbein과

Ajzen(1975)은 의향이 행동에 영향을 미칠 수 있다고 하였는데, 이를 검증한 Bean과 Metzner(1985)의 연구에서는 다음 학기에 등록할지에 관한 학생들의 의향이 실제 등록 여부를 가장 잘 예측하는 것으로 확인되었다. 사람의 행동은 그 행동을 하려는 의향의 결과로 볼 수 있으므로 의향이 행동을 예측하는 지표가 될 수 있는데(Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 1975) 이를 대학에서의 학업지속에 대해 적용한다면, 학생들의 학업지속의향은 실제로 학업지속 여부를 예측하게 해주는 지표로 활용될 수 있다(박지영, 이희수, 2019; 윤희숙, 2010).

Cabrera 외(1992)는 학업지속의향이 소속된 교육기관에서 학업을 지속하려는 의향으로 중도탈락의도와는 반대되는 개념이라고 하였으며, 이것이 학업지속이나 중단으로의 결정과 밀접한 관련이 있어 실제 학업지속의 여부를 가장 잘 예측하는 지표라고 보았다. Yorke(2004)는 학업지속의향을 학업을 완수하려는 학생의 의지로 보았으며, Shin(2003)은 학업을 계속해서 유지하고자 하는 학생의 의지나 정서라고 하면서 이를 교육기관에 계속 등록하려는 예측된 가능성으로 보았다. 김지심(2009)은 현재의 수강을 완료하고 다음에도 관련 학습을 계속하고자 하는 의지로 학업지속의향을 정의하였다. Burks와 Barrett(2009)는 현재의 기관에 다니거나, 다른 기관에 다니거나, 어떤 기관에도 다니지 않으려는 학생의 의도를 통해 학업지속의향을 정의하였으며, 윤희숙(2010)은 학생이 현재 다니는 대학에서 학업을 지속하고자 다음 학기에도 등록하는 의향이라고 보았다.

선행연구를 살펴보면 학업지속의향을 중도탈락의도에 반대되는 개념으로 학업을 지속하고 자 하는 의도로 보는 편이며, 대체적으로 현재 소속된 기관에서 학업을 지속하려는 의향이라 고 정의하고 있다. 이 연구에서는 선행연구에 근거하여, 학업지속의향을 소속된 기관에서 학 업을 계속해서 유지하고자 하는 의향으로 정의하였다.

2) 학업지속의향 관련 개념

학업지속의향은 중도탈락에 대한 연구에서부터 시작되었기 때문에 학업지속을 이해하기 위해서 중도탈락의 개념도 고찰할 수 있다. 교육부가 2002년 중등교육에서 학업중단이라는 용어를 공식 사용함에 따라 중도탈락 대신에 학업중단이 점차 사용되었다. 이병식(2003)도 중도탈락이 부정적인 의미를 내포하고 있다고 하면서 학업중단 용어의 사용을 제안하였다. 그러나 고등교육에서는 중도탈락과 학업중단이 혼재되어 사용된다(박은선, 김광현, 2016). 대학정보공시제를 통해 공개된 대학알리미와 고등교육통계 관련 교육부 자료에서도 중도탈락 사용하고 있다(교육부, 한국교육개발원, 2022). 또한 국내 선행연구들이 청소년 관련연구는 '학업중단'으로, 대학생 관련연구는 '중도탈락'으로 나타나는 경향이 있다.

학업중단은 중도탈락과 동일한 의미로 사용되고 있으며 대학 재학 중 학생이 개인적 또는

대학 등의 사유로 학업을 중단하게 되어 목적을 성취하지 못하는 것을 뜻한다(Garrison, 1985). 일반적으로 학업지속의 반대 개념을 중도탈락, 또는 학업중단으로 정의하며, 대개퇴학, 휴학, 전출 등이 이 범주에 포함되나 그 범위는 연구마다 조금씩 차이가 있다(임언, 곽윤영, 2011). 중도탈락의 정의에 따라서 연구 결과가 달라질 수도 있는데, Tinto(1975)는 학업적 실패로 인한 중도탈락과 자퇴를 구분하지 않거나, 영구적인 중도탈락을 일시적 휴학이나 다른 고등교육기관으로 옮기는 경우와 함께 묶어서 구분하는 등의 경우에 모순되거나 오해의 소지가 있는 결과가 나올 수 있다고 하였다. 따라서 중도탈락의 개념을 정확하게 파악하고 적절하게 정의하는 과정이 필요하다.

학교를 떠나는 학생의 입장에서 보자면, 중도탈락은 교육기관을 떠나는 경우와 고등교육체제를 떠나는 경우로 구분된다(Tinto, 1993). 중도탈락은 학생이 스스로 중도탈락을 결정하는 자퇴(voluntary withdrawal), 학칙 등 규정에 의해 중도탈락 되는 제적(academic failure), 다른 고등교육 기관으로의 편입(transfer to other institutions), 기타 개인적 이유로 인한 휴학(temporary behaviors) 등으로 분류될 수 있다(Tinto, 1975).

Hoyt와 Winn(2004)은 이전 연구들이 학업중단 학생을 동일한 집단으로 보았다고 비판하였다. 그들은 학업중단을 재등록을 하지 아니하거나 복학하지 않는 자퇴(drop-outs), 한 학기 이상 학업중단을 하고 다시 등록해 학업을 이어가는 휴학(stop-puts), 목적한 바를 이루어 학위과정을 마치지 않았음에도 대학을 떠나는 경우로 학문적 목적이 아닌 특정 과정 수강이나 직업획득을 위해 입학한 경우인 선택적 포기(opt-outs), 다른 고등교육기관으로 옮겨가는 편입(transfer-outs)의 유형 등 4가지로 구분하였다.

Morrow(1986)는 학업중단 유형을 바람직하지 않은 학생으로 판단되어 밀려나는 경우 (push-outs), 학교와 관련되기를 원치 않는 비 제휴형 학생(the unaffiliated), 학교 교육과 정을 마치지 못한 교육적 사망자(educational mortalities), 능력은 있지만 가정에서의 사회화와 학교요구가 불일치하는 경우(capable dropouts), 결국 학교로 다시 돌아오는 휴학자 (stop-outs) 등 5가지로 구분하였다.

이병식(2003)은 학업중단을 학생동태 유형과 관계없이 일정기간 동안 대학의 소속 상태를 중단한 것이라고 보며, 이를 3가지 유형으로 분류하였다. 퇴학(drop-out)은 자의 혹은 타의로 재학 중인 학교를 떠나는 것으로 제적과 비슷한 의미이며, 휴학(stop-out)은 학업을 잠시 중단하거나 일정기간 학업중단 후 다시 등록하여 학업을 계속하는 것이며, 전출 (transfer)은 재학 중이던 학교를 떠나 다른 고등교육기관으로 이동하는 유형이다.

오영재(2005)는 대학생의 학생변동 사항을 등록, 복학, 재입학, 휴학, 제적, 자퇴, 편입학으로 나누었다. 이중 중도탈락에 해당하는 것은 휴학, 제적, 자퇴로 보고, 편입학이나 재입학은 학업이동으로 보았다. 주휘정과 차성현(2011)은 학생 및 대학의 입장에서 중도탈락을 퇴학, 전출, 휴학으로 나누었다. 퇴학, 전출은 대학을 완전히 떠나는 것이고, 휴학은 잠시 학교

를 떠나서 학업을 중단했다가 일정기간 후 다시 학교로 돌아와 학업을 지속하는 것으로 구분하였다.

대학알리미의 정보공시 용어사전에서는 중도탈락자를 '미등록, 학사경고 등의 이유로 제적되거나, 자퇴한 학생'으로 제시하고 있다. 대학알리미의 고등교육통계에서는 중도탈락을 미등록, 미복학, 자퇴, 학사경고, 학생활동, 유급제적, 수업연한 초과 등으로 나누어 제시하고 있다. 우리나라 대학기관에서 학칙으로 정한 학생 변동사항은 등록, 복학, 휴학, 퇴학, 자퇴, 제적, 재입학, 편입학, 전과 등이 있다.

이처럼 중도탈락에 대한 정의와 분류는 관점의 차이가 있어서 연구에 따라 조작적으로 정의하여 사용된다(김수연, 2012a). 중도탈락을 정의하는 것이 어려운 이유는 대학생이 재학중인 학교에 대한 소속을 중단하고 또는 떠나거나 일정기간 소속되지 않은 관점에서 볼 때전과 및 편입학 등은 이전 대학 입장에서는 중도탈락이지만, 학생의 입장에서는 기관만 이동했을 뿐 학업 자체가 중단되는 것이 아니라 지속되는 과정이기 때문이다(김용남, 2009). 중도탈락을 대학으로 이동하기 위한 과정도 포함하는 것으로 인식하는 관점에서는 편입이나 재수와 같은 학업이동도 중도탈락에 포함될 수 있고, 반대로 중도탈락을 특정 대학으로부터의 탈락이 아닌 고등교육 체제로부터의 탈락으로 보는 관점에서는 중도탈락과 학업이동을 다른 개념으로 보면서 중도탈락에서 학업이동을 제외하고 있다(연보라, 장희원, 2015; 오영재, 2005; 이병식, 2003; Spady, 1970).

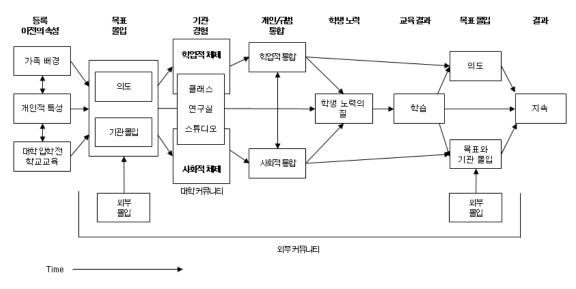
나. 학업지속의향 관련 모형

학업지속의향과 관련된 모형들로 Tinto(1997)와 Lent 외(2013)의 모형을 살펴볼 수 있다. 학업지속의향과 관련된 모형들이 많지 않은 편이고, 학업지속이 중도탈락에 대한 논의에서부터 시작되었다는 점에서 중도탈락에 관련된 모형도 고찰하였다. 대표적으로 Spady(1970), Tinto(1975), Bean & Metzner(1975)의 모형이 해당된다. 학업지속이 진로에서의 선택과 관련되어 있다는 점에서 Lent 외(1994)의 모형을, 또한 투자나 신호의 차원에서 볼 수 있다는 점에서 인적자본론과 신호이론도 살펴보고자 한다.

1) Tinto의 클래스, 학습, 지속 연결 모형

Tinto(1997)는 Tinto(1975)의 모형과 이후 연구를 기반으로 학업지속과 관련된 모형을 제시하였다. 그는 대학 등록 이전의 3대 요인을 가족 배경, 개인적 특성, 대학 입학 전 학교 교육으로 나누고, 기관에서의 경험을 학업적 체제와 사회적 체제로 구분한 뒤 동기론적 개념인 몰입(commitment)를 도입하였다. 통합은 대학에서의 학업적 체제와 사회적 체제에 대한

학생의 적응을 의미하며, 학업적 통합(academic integration)과 사회적 통합(social integration)으로 구분된다.



[그림 II-5] Tinto(1997)의 클래스, 학습, 지속 연결 모형

자료: Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. The Journal of higher education, 68(6), p. 615.

Tinto(1997)의 모형은 그가 이전에 제시한 모형(Tinto, 1975)보다 클래스 경험이 학업지속을 형성하는 방식에 대해 통찰력을 제공한다. 구체적으로 [그림 Ⅱ-5]와 같이 클래스의교육활동 구조, 학생의 참여와 학생 노력의 질을 설명하였고, 다른 한편으로는 학생 노력의질, 학습, 지속 간의 중요한 관계를 제시하였다. Tinto에 따르면 클래스의 교육활동 구조를통해 학업 및 사회적으로 더 많이 참여할수록 자신의 학습에 더 관여하게 되고 학습에 필요한 시간과 에너지를 투자할 가능성이 높아진다. 이러한 활동이 제공하는 사회적 통합은 학업적 통합이 이루어지는 매개체 역할을 하며, 두 형태의 통합은 학생 노력의질을 향상시킨다.

Tinto(1997)는 학업적·사회적 통합, 또는 참여가 일어나려면 클래스에서 이루어져야 한다고 하였다. 이 모형에서는 학업적 체제와 사회적 체제 두 영역이 모두 연결된 교실, 연구실, 작업실 등의 클래스를 추가하고, 외부 커뮤니티와 관련된 외부 몰입이 영향을 준다고 가정하였다. Tinto는 이전에 제시한 모형(Tinto, 1975)보다 클래스에서의 교육적 경험을 강조하였고, 클래스 경험이 학업지속을 형성하는 방식에 대한 연구의 필요성을 강조하였다. 그리고 클래스에 참여가 쉽지 않은 캠퍼스에 거주하지 않거나 근무하는 학생 등에게는 모형에서 제시된 변인과 학업지속과의 관계가 더욱 중요할 가능성이 있다고 하였다.

또한 Tinto는 사회적 지지가 대학 학업 활동에 대한 학생들의 사회적 통합과 참여를 촉진

하여 학업지속을 높이고 스트레스를 줄일 수 있다고 보았다. 가족, 이웃, 동료, 일터 등과 함께 대학기관 내의 공식적·비공식적인 조직도 외부환경에 포함되며 이러한 외부환경은 학생이 대학체제에 통합되는 과정에 직·간접적인 영향을 미친다고 할 수 있다.

Tinto의 모형에서는 학업적·사회적 통합이 학습으로 이어지는 과정에서 '학생 노력의 질(quality of student effort)'이 매개역할을 한다고 제시되었다. 학생 노력의 질과 학생의 학습 정도 사이에는 직접적 관계가 있다. 학생의 참여가 동일하게 학습으로 이어지는 것은 아니고, 클래스 경험이 의미있고 가치있는지에 따라 많은 것이 달라지게 된다.

대부분의 기관에서 학업적인 참여가 사회적 참여보다 중요하지만, 일부 학생에게는 높은 수준의 학업적인 참여와 학습으로도 사회적 고립의 영향 등을 상쇄하기에 충분하지 않을 수 있다. 따라서 학업적·사회적인 부분이 모두 학업지속에 영향을 미친다고 볼 수 있다.

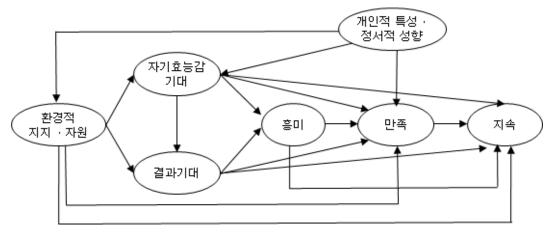
2) Lent와 동료들의 흥미-만족-유지 통합 모형

Lent 외(2007)는 공학계열 대학생을 대상으로 자기효능감, 결과기대, 사회적 지지, 목표 과정이 학업만족에 주는 영향을 확인하였다. 그 결과 결과기대를 제외한 모든 변인이 학업만 족에 직접적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 사회적 지지는 자기효능감, 결과기대, 목표과정, 학업만족에 영향을 주었고, 자기효능감은 결과기대, 목표과정, 학업만족에 영향을 주었으며, 자기효능감은 결과기대, 목표과정, 학업만족에 영향을 기쳤다.

Lent 외(2013)는 사회인지진로이론(Social cognitive career theory: SCCT)에서 활용된 주요 요소를 활용하여, 공학계열 대학생을 대상으로 한 학업지속의향 예측에서 흥미와 만족 사이의 상호작용을 조사하기 위한 모형을 제시하였다. Lent 외(2007)의 연구를 비롯하여 SCCT에서 빈번히 사용된 자기효능감과 결과기대 등의 변인이 이 모형에서도 활용되었다. 종속변인인 지속은 학생들에게 다음 학기에 등록할 것인지 등을 묻는 문항으로 측정하였으므로 학업지속의향으로 볼 수 있다.

Lent 외(2013)의 모형에서 자기효능감은 개인의 능력과 관련된 믿음이고, 결과기대는 능력과는 상관없이 자신이 어떠한 과업을 수행했을 때 자신이나 타인에게 일어날 결과에 대해 갖는 믿음을 의미한다(Bandura, 1986). 환경적 지지와 자원에는 사회적 장벽의 존재 등이 포함되며, 사회적 지지의 차원으로 이해할 수 있다. 학생은 진로행동을 통한 직접적인 경험이나 주변 사람의 성과에 대한 관찰, 매스컴 또는 사회적 인식 등을 참고하여 특정한 진로성과를 예측하고 이것을 자기 진로선택에 반영한다고 볼 수 있다(황매향 외, 2013).

Lent 외(2013)의 모형에 따르면, [그림 Ⅱ-6]과 같이 환경적 지지는 자기효능감과 결과 기대의 선행변인으로 제시되고, 자기효능감은 결과기대를 예측한다고 가정된다. 흥미는 자기 효능감과 결과기대의 결과로 간주된다. 사람들은 학교와 직장 활동 수행에 효과적이라고 느 끼고 가치있는 결과로 이어질 것이라 예상할 때 그 활동에 관심을 갖는 경향이 있다. 흥미는 만족으로 이어지게 되는데, 사람들은 자신이 좋아하는 활동을 계속 추구하고 만족스러운 환 경에 머무르는 것을 선호하는 경향이 있다고 볼 수 있다.



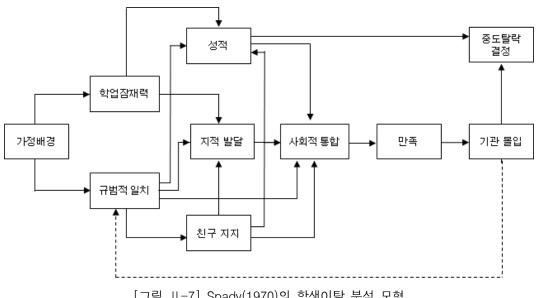
[그림 II-6] Lent 외(2013)의 흥미-만족-유지 통합 모형

자료: Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H., Hui, K., Morrison, M. A., Wilkins, G., & Williams, K. (2013). Social cognitive predictors of adjustment to engineering majors across gender and race/ethnicity. Journal of Vocational Behavior, 83(1), p. 23.

이 모형에서는 개인의 학업이나 직장에 대한 만족은 흥미 외에도 자기효능감, 결과기대 및 환경적 지지에 의해 비롯될 가능성이 높다고 제시하였다. 이에 따르면 학업지속의향은 흥미 및 만족 외에도 자기효능감, 결과기대 및 환경적 지지에 의해 예측된다고 볼 수 있다.

3) Spady의 학생이탈 분석 모형

중도탈락과 관련된 초기 이론들은 Durkheim의 사회화이론 중 자살론에 바탕을 두고 있다. Spady(1970)의 모형과 Tinto(1975)의 모형 등이 이에 해당된다. Durkheim(1951)은 개인이 속한 사회에 부적절하게 또는 불충분하게 통합되었을 경우 자살할 가능성이 높다고 주장한다(Tinto, 1975에서 재인용). 자살을 시도한 사람이나 자살한 이들에게서 찾기 힘든 두 가지 타입은, 첫째로 도덕적 또는 가치의 통합으로 개인의 가치와 그가 속한 사회나 대중이 가진 가치가 상이할 때 이러한 통합의 결여가 발생할 수 있으며, 둘째는 집합적 유대로 가족이나 학교 같은 집합체의 구성원과 개인적인 상호작용이 활발하지 못할 때 이 부분이결여될 수 있다고 보았다. Spady(1970)와 Tinto(1975)는 개인의 가치와 사회구조를 지난하나의 사회체제로 대학을 인식하고자 하면서 중도탈락자가 사회에서 자살하는 경우와 같다고 간주하였다.



[그림 II-7] Spady(1970)의 학생이탈 분석 모형

자료: Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. Interchange, 1(1), p. 79.

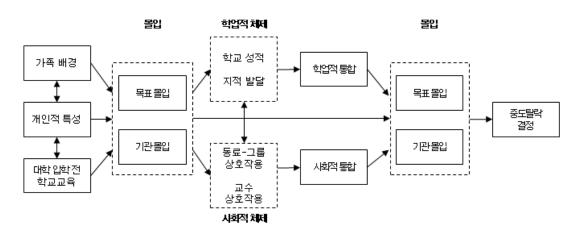
Spady(1970)는 중도탈락 현상을 체계적으로 설명한 최초의 이론적 모형을 [그림 Ⅱ-7] 과 같이 제시하였다. 이 모형에서 그는 대학이 가진 학업적 체제(academic system)와 사회 적 체제(social system)가 조화롭게 통합되지 못할 경우에 중도탈락이 발생한다고 가정하였 다. 학업성적, 동료관계, 지적발달 등이 가정환경 및 사회적 통합과 결부되어서 학교생활에 대한 학생만족을 향상시키거나 저하시킴으로서 중도탈락을 결정하게 된다고 보았다. Spady 는 기관 몰입을 유지하려면 체제에 통합된 느낌과 충분히 긍정적인 보상이 필요하다고 보았 다. 다만 이러한 논의는 아직 명확히 밝혀지지 않았다고 하면서, 기관 몰입이 학업을 마치겠 다는 몰입 자체는 아니라고 언급하였다. 기관 몰입에서 규범적 일치로 돌아가는 경로는 이 모형이 불변하기보다 순환적이고 유연하다는 것을 의미한다. 전체 과정의 결과가 태도, 관심, 목표, 동기의 변화로 이어질 수 있고 이는 대학생활의 후반에 영향을 줄 수 있다고 보았다.

이 모형에서 제시하는 10가지 요소는 학업 잠재력, 가정배경, 규범적 일치, 친구의 지지, 성적, 지적 발달, 사회적 통합, 만족, 기관 몰입, 중도탈락 결정이다. Spady는 대학생 중도탈 락의 시발적 원인을 가정배경으로 보고, 가정배경이 학업잠재력에 영향을 주고 이는 곧 성적 및 지적 발달에 영향을 끼친다고 보았다. 가정배경은 규범적 일치에도 영향을 주는데 이는 친구의 지지와 성적, 지적 발달에도 영향을 준다고 하였다. 규범적 일치와 동료의 지지는 사 회적 통합에도 영향을 주게 된다. 학업 잠재력과 성적, 지적발달, 규범적 일치, 동료의 지지 가 결합된 사회적 통합이 잘 이루어지면 학교생활에 만족하게 되고 학교생활에 깊이 관여할 수 있게 되는데, 사회적 통합이 이루어지지 못하면 불만족하게 되고 학교생활에 대한 몰입이

떨어지며 중도탈락을 결정한다고 보았다.

4) Tinto의 중도탈락 모형

Tinto(1975)는 Spady(1970)의 모형을 다듬고 확장하였다. 그는 Durkheim의 자살론에 입각하여 중도탈락 과정을 장기적 또는 연속적인 과정으로 보았으며, 학업과 사회의 통합으로 설명한다는 점에서 Spady의 모형과 맥락을 같이 한다. 그러나 중도탈락은 양상이 다양하고 행동도 학생마다 현저히 달라서 자살이론을 중도탈락에 직접적으로 적용시켜 설명하기에 무리가 있다고 보면서, 개인차를 설명하기 위해서는 개인의 기대와 동기적 특성을 중요하게 다루어야 한다고 하였다(Tinto, 1975).



[그림 II-8] Tinto(1975)의 중도탈락 모형

자료: Tinto. V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Review of educational research, 45(1), p. 95.

이 모형에서의 몰입은 학생 개인이 가지고 있는 개인적 목표와 학교에 대한 심리적 관여도를 뜻한다. 그는 몰입을 목표에 대한 몰입과 기관에 대한 몰입으로 구분하였다. 목표에 대한 몰입은 학습 목표에 대한 것이고, 기관에 대한 몰입은 학교에 머물고자 하는 학업지속에 대한 것이다.

이 모형에서 학업적 체제는 성적과 지적발달로, 사회적 체제는 동료 상호작용과 교사 상호 작용으로 나뉜다. Tinto는 통합의 정도를 학업지속을 결정하는 중요한 요인으로 보았다. 통 합은 학업적·사회적 체제에 대한 학생의 적응을 뜻하며 학업적 통합과 사회적 통합으로 구 분된다. 이들이 목표와 기관에 대한 몰입으로 작용하여 결과적으로 중도탈락 여부를 결정하 게 된다고 설명하였다. 그는 중도탈락에 가장 큰 영향력을 미치는 요인을 학업적 통합, 사회 적 통합, 학업 목표에 대한 몰입으로 보았다.

Spady의 모형에서는 기관 몰입이 규범적 일치로 귀환한다는 점 외에는 모든 경로가 일방적이라고 가정하였다. 이는 사회현상이 일방적인 작용보다 상호작용하는 현상이라는 점을 고려하면 모형의 약점이 될 수 있는데, Tinto의 모형은 가정환경과 개인적 속성, 대학입학 전학교교육 간의 상호작용과 학교체제와 사회체제 간의 상호작용을 제시하여 중도탈락의 과정을 설명하였다.

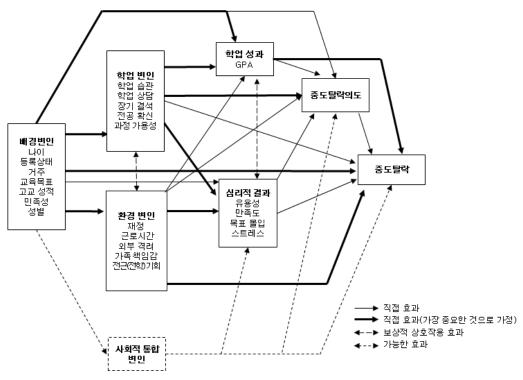
Tinto(1993)의 모형에서는 특히 신입생 시기에 고등교육으로 성공적인 전환(transition)을 해야 함을 강조한다. Tinto의 초기 연구에서는 성공적 대학생활을 위해 학생들은 입학전 경험하던 공동체로부터 이탈하는 과정이 필요하다고 보았으나, 이후 가족과 친구의 심리적·정서적지지가 학업지속에서 중요한 역할을 한다는 여러 연구들이 나타났다.

5) Bean과 Metzner의 비전통적 학생들의 중도탈락 모형

Bean(1982a)은 학생들의 중도탈락이 노동자가 직장을 그만두는 것과 비슷하다고 가정하며, Price와 Mueller(1981)의 모델을 참고하여 중도탈락 행동을 설명하는 모형으로 발전시켜 제안하였다. 그는 Spady(1979)와 Tinto(1975)가 제시한 대학이라는 사회적·교육적체제와 학생 간의 상호작용을 적극적으로 도입하고, 심리학, 사회학, 교육학의 개념과 이론을 종합하고자 하였다.

Bean(1982a)의 모형에서 중도탈락을 결정하는 4개의 핵심요인은 배경변인, 조직변인, 환경변인, 태도 및 결과 변인이다. 조직변인은 조직과의 객관적인 상호작용을 의미한다. 각 요인은 직·간접적으로 학교를 떠나고자 하는 의도에 영향을 주고 학생 개개인이 중도탈락을 결정하는 행동에 영향을 끼친다고 보았다. 4개의 변인 중 조직, 환경변인은 태도 및 결과에 직접적 영향을 미치고, 태도 및 결과는 의도에 직접적 영향을 주며, 의도는 중도탈락 결정에 직접적 영향을 미친다. 의도 외 변인들은 중도탈락 결정에 간접적으로 영향을 준다고 보았다. Tinto(1975) 모형에서의 몰입이 목표 및 조직(학교)에 대한 관여 또는 심리적 몰두의 정도였다면, Bean 모형에서의 의도는 학업을 지속할지 중단할지에 대한 마음을 의미하여 성격이 다르다.

이 모형을 검증하기 위하여 Metzner(1984)는 한 공립대학의 재학생을 대상으로 연구를 실시하고 이 결과를 토대로 비전통적 학생들의 중도탈락 모형을 제시하였다. Bean과 Metzner(1985)의 모형은 Bean의 모형에 있는 요소 대부분을 포함하지만, 조직요인과 태도 및 결과요인은 유의미한 영향을 주지 않는다고 판단하여 이를 대신해 학업변인과 학업성과 변인을 설정하고 심리적 요인을 투입하였다. 학업변인은 학업 관련된 습관과 전공에 대한 확신 등으로 구성되고, 학업성과는 전 교과 성적 평균점수(GPA)이다. 환경변인에는 재정, 근로시간, 외부의 격려, 가족에 대한 책임감, 전근 기회 등이 포함되어 있다. 배경변인은 연령, 출결상황, 인종, 성, 사회 경제적 지위, 고교 성적 등이며, 심리적 요인은 학생의 만족도, 목표 몰입 등을 의미한다.



[그림 II-9] Bean & Metzner(1985)의 비전통적 학생 중도탈락 모형

자료: Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. Review of educational Research, 55(4), p. 491.

Bean과 Metzner(1985)의 모형에서는 전통적 연령층의 학생과 비전통적 학생을 구분하였다. 전통적 연령층은 재수나 취업 없이 고등학교 졸업 후 바로 대학에 진학한 학생들을 지칭하며, 비전통적 학생은 재수를 했거나 또는 취업을 한 후 퇴사하고 대학에 진학한 경우이다. 두 집단 간에는 연령의 차이뿐만 아니라 다른 차이도 있는데, 비전통적 학생의 경우 학교에서 사회화의 일차적 대상인 교수나 동료와의 상호작용 강도와 기간과의 상호작용이 희박한 대신 대학 외의 외적인 환경과의 상호작용이 강하다고 하였다. 이러한 이유로 전통적학생들의 중도탈락 과정과 비전통적 학생들의 중도탈락 과정 간의 차이가 발생하는데 이를 설명하기 위하여 [그림 Ⅱ−9]와 같은 모형이 개발되었다.

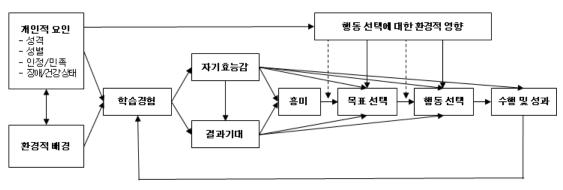
Bean과 Metzner(1985)의 모형에서 배경요인, 환경요인, 조직요인, 태도요인 중 중도탈락에 직접적으로 영향을 주는 것은 배경과 환경요인으로 제시되었다. 사회적 통합은 이 모형을 구성하는 요인으로 간주되나, 모형 상에서 보면 배경적 요인으로부터 비롯되고 심리적

요인, 중도탈락의도, 중도탈락에는 간접적으로 작용한다고 보았다. 이렇듯 Bean과 Metzner의 모형은 학업지속 및 중도탈락 과정에서 사회적 통합의 역할을 그다지 중요하지 않게 평가하였고, 외부적인 환경변인이 중요하게 작용한다고 강조하였다.

6) Lent와 동료들의 사회인지진로이론

같다.

학업지속 및 중도탈락이 진로와 관련된 변인들의 영향을 받는다는 점을 고려하면(강명회외, 2016; 김명정외, 2016; 노혜란, 최미나, 2008; 박은선, 김광현, 2016; 박한샘, 2017; 송영아, 김신애, 2019; 윤경숙, 2014; 이정희, 2017), 진로와 관련된 선택의 과정을 설명하는 사회인지진로이론(Social Cognitive Career Theory)으로부터도 시사점을 얻을 수 있다. 사회인지진로이론은 진로발달의 개인 결정요소를 개념화하고자 일반적인 사회인지이론(Bandura, 1986)을 진로발달 및 선택 과정에 통합한 것이다. Hackett과 Betz(1987)가 여성의 진로발달을 설명하고자 Bandura(1986)의 자기효능감을 도입하여 1981년에 소개하였고, 1994년에는 이론적 모형이 제안되었으며(Lent et al., 1994), 이후로 타 이론들과 통합을 시도하였다. 자기효능감, 결과기대, 개인적 목표 등 개인 인지적 요인의 중요성을 강조하고 있으며, 개인 특성, 인지적 요인, 환경·맥락적 요인들의 상호작용을 통하여 개인의 진로발달 및 태도를 설명한다. 구체적인 사회인지진로이론에서의 선택모형은 [그림 II-10]과



[그림 II-10] 사회인지진로이론에서의 선택모형

자료: Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. Journal of Vocational Behavior, 45(1), p. 93.

자기효능감은 개인 능력과 관련된 믿음이고, 결과기대는 능력과 관계없이 과업 수행 시 일어날 결과에 대한 믿음이다(Bandura, 1986). 결과기대는 물리적인 보상이나 사회적 평가, 자신에 대한 평가의 측면이 있으며, 이중 개인이 중요하게 여기는 측면에서의 결과기대가 행동 수행의 주요 동기가 된다(김봉환 외, 2010).

이 모형에 따르면 개인적 특성과 환경적 배경에서 학습된 경험이 자기효능감과 결과기대에 영향을 끼치고, 이는 진로 및 학업에 대한 흥미를 통해 진로목표 설정과 수행에까지 직·간접적 영향을 주는 것으로 가정된다. 사회인지이론(Bandura, 1986)에서는 행동에 대한 환경적·맥락적 영향은 자기효능감을 매개로 할 것이라 가정하였는데, 사회인지진로이론에서는 환경적·맥락적 요인들이 흥미, 목표, 수행 사이에 영향을 줄 것으로 가정하였다. 주변 상황이나 맥락, 받게 되는 지지와 장애가 어떤 것인지는 선택에 영향을 주게 되는데, 이는 흥미와 상관없이 선택을 실행하는 과정에서 긍정적인 영향을 줄 수도 있고 부정적인 영향을 줄수도 있다.

Lent 외(2000)는 모형에 대한 검증과정을 거치면서 맥락적인 변인을 강조하였는데, 과거부터 주목한 진로장벽(Swanson & Tokar, 1991)뿐만 아니라 사회적 지지 등의 변인도 고려할 필요가 있다고 하였다. Lent 외(2008)의 연구에서는 사회적 지지, 진로장벽 등의 맥락적 변인이 자기효능감이나 결과기대 같은 인지적 요인들을 매개로 흥미, 목표, 수행에 직·간접적 효과를 주는 것으로 나타났다. Lent 외(2013)도 사회인지진로이론에서의 선택모형에서의 환경적 영향을 맥락적인 지지와 장벽으로 제시하였다.

대학생 삶의 만족과 사회인지적 요인 간의 관계를 분석한 Lent 외(2005)의 연구에서는 자기효능감, 결과기대, 환경적 지지, 목표과정 등의 사회인지적 요인이 삶의 만족에 영향을 미친다고 하였다. 학업적 자기효능감과 결과기대가 상승할수록 학업만족과 진로결정 확신도 상승하여 학업성취가 높아질 수 있다(Brown et al., 2008). 그 외 여러 연구에서 자기효능 감과 결과기대 요인이 진로 및 학업관련 행동, 학과적응 등에 영향을 주는 것으로 보고하고 있다(강혜영, 2011; 김선경, 강혜영, 2011; 이윤조, 2002; 이정애, 최웅용, 2011; 정명화외 2004).

7) 인적자본론과 신호이론

대학 진학은 단순히 학업만을 위한 목적이 아니라 졸업 후 취업을 고려하여 이루어지기도 한다. 취업을 위한 준비행동의 요인들을 교육투자라고 본다면 인적자본론과 신호이론으로 취업성과를 설명할 수 있고(허현자, 2018), 이를 통해 학업지속을 다각도로 바라보는 데 도움이 될 수 있다.

Schultz와 Becker는 인적자본론(human capital theory)을 통해서 인적자본에 대한 투자의 의미를 설명하였다. 학교, 가정, 노동시장에서의 정규적인 또는 비정규적인 교육, 직업훈련, 신체단련, 경험 등에 의해서 인간의 능력이 발달하게 되며, 교육정도가 높아짐에 따라개인 생산성이 증가하고, 결과적으로 소득이 향상되어 경제적 이익을 얻는다고 설명하였다.이 이론에서는 교육투자를 개인에게 이익을 발생시켜 주는 중요한 요인으로 보았으며(임천

순, 1990), 개인에게 축적된 인적자본의 양과 질에 따라서 노동시장으로의 진입이 결정되어 교육 수준이 높을수록 노동자 생산성이 높을 것이라고 하였다(조민수, 2008). 학교는 이러한 인적자본을 축적하게 해주는 대표적인 기관이다(윤정일, 2001). 고등교육이 일반화되는 현상은 인적자본론에서 이야기하는 교육 및 훈련에 대한 투자가 취업준비를 위한 비용보다취업으로 얻는 경제적 이익이 더 크기 때문으로 가정할 수 있다(허현자, 2018).

신호이론, 또는 선별이론(signaling theory)은 교육 자격이 자신에게 능력이 있음을 증명해주는 수단으로 이러한 자격이 더 나은 직업적 지위를 획득하게 해주는 신호의 역할을 한다고 설명한다. 고용주가 직원을 고용할 때 생산성과 능력을 확인하기 어려우며 이 과정에서시간과 비용이 소요되는데, 이전 경험을 바탕으로 다양한 신호 및 지수의 조합을 고려하여조건부의 확률 평가를 할 수 있다(Spence, 1973). 투입이 교육이고 산출이 소득이라고 하면, 신호이론은 개인 노동 생산성이 아닌 학위 획득을 강조하는 관점이다(김유배, 2006). 교육 수준은 노동시장 진입 시 주된 신호기제의 역할을 하는데(백일우, 2002), 기업의 입장에서 근로자 채용 시 지원자의 직무수행 능력 파악이 현실적으로 쉽지 않아서 지원자의 학력을 선별수단으로 활용하여 채용 및 임금결정을 하게 될 수 있다(최선미, 2016).

대학진학률이 높아지고 기술적 지식의 중요성이 높아지면서 교육 수준은 또 다른 대학의 서열화 현상을 야기하였다. 이에 따라 대학 졸업장의 가치나 교육기관 자체의 의미보다 대학 간 위계서열이 더욱 중요해지고 있다(허현자, 2018). 우수한 학생이 상위권 대학, 또는 취 업성과가 높은 계열에 지원하는 것은 개인 생산성 향상을 위한 투자가 아닌 신호에 대한 투 자로도 볼 수 있다(장수명, 2002).

학업지속을 이러한 두 이론의 관점에서 살펴볼 수 있다. 졸업을 완료하지 못한 학생은 졸업자에 비해 노동시장 수입이 적고 실업기간을 더 길게 경험하는 것으로 나타났고(Johnes & Taylor, 1991), 최소한의 교육 수준을 갖추지 못한 개인은 초기경력에서 고용 경험 및임금 축적에 불리한 것으로 보고되었다(Patzina & Wydra-Somaggio, 2020). 이를 신호이론의 관점에서 보면 대학에서 학업을 지속하지 못하고 중도에 탈락하는 것은 학교를 졸업했다는 학력을 신호로서 획득하지 못했기 때문에 개인에게 불리하게 작용한 것이라 볼 수 있다. 인적자본론의 관점에서 보자면, 학생이 학업을 지속하면서 교육을 받은 경우, 중도탈락한 경우보다 인적자본에 대한 투자를 더 했으므로 생산성이 높아지고 소득이 증가한 것이라볼 수 있다.

8) 종합

지금까지 학업지속의향과 관련된 2개의 모형과 함께, 학업지속이 중도탈락에 대한 논의에서 출발했다는 점에서 중도탈락 관련 모형들도 살펴보았다.

Spady(1970)는 자살론에 바탕을 두어 중도탈락을 설명함에 있어서 학업적 체제와 사회적 체제를 제시하였고, Tinto(1975)는 이를 보완하여 학업과 사회의 통합을 제시하고 동기론적 개념인 몰입을 도입하였다. 이를 토대로 학업지속의향에 영향을 미치는 학업적·사회적인 요소와 목표 및 기관에 대한 몰입에 대한 시사점을 얻을 수 있었다. Bean과 Metzner(1985)는 비전통적 학생의 경우 대학 외의 환경과 상호작용이 강하다고 보았다. 전문대학생의 학업지속의향 관련 변인을 살펴봄에 있어서, 일반대학생보다 구성원이 다양하고(김종운, 박성실, 2013), 가정 경제적 지위가 낮다는 점에서(이동욱 외, 2012) 배경이나 환경변인 등 대학 외적인 변인들을 고려해 볼 수 있음을 알 수 있었다. 그 밖에도 인적자본론과 신호이론을 통하여 인적자본에 대한 투자와 신호로서의 학력의 차원에서 학업지속을 바라볼 수 있었다.

학업지속의향이 진로와 관련된 변인들의 영향을 받는 등 진로의 발달과 연관된다는 점에서 사회인지진로이론에서의 선택모형(Lent et al., 1994)에서 강조된 자기효능감, 결과기대, 목표 등의 인지적 요인과, 선택에 대한 환경적 요소들의 영향이 시사하는 바가 있다. Lent 외(2013)는 사회인지진로이론을 토대로 흥미-만족-유지 통합모형을 제시하면서 자기효능 감과 결과기대가 흥미와 만족을 거쳐 학업지속의향에 이르는 과정을 제시하였고, 환경·맥락적인 요소들의 영향도 확인하였다.

대표적인 학업지속의향에 대한 모형인 Tinto(1997)의 클래스, 학습, 지속 연결 모형은 중도탈락 관련 모형(Spady, 1970; Tinto, 1975)이 제시한 통합과 기관몰입을 포함한다는 점이 동일하다. 여기에 Tinto(1997)의 모형에서는 학업지속의 과정이 클래스를 통해 형성된다는 부분이 강조되었으며, 학업지속 관련 논의에 대학에서의 교육적 특성이 더 잘 반영하도록 수정될 필요성이 제시되었다. 또한 학업적·사회적 통합이 학생 노력의 질(quality of student effort)과 학습을 통하여 학업지속에 영향을 준다는 부분도 주목할 만하다. 몰입을학습결과에 도달하기 위해서 필요한 학생 노력의 질(quality of effort)로 본 관점(Coates, 2005)을 고려하면, Tinto(1997) 모형에서의 학생 노력의 질을 학습몰입으로 볼 수도 있다. 이를 통해 학업지속의향을 바라봄에 있어서 클래스를 비롯한 학업의 과정과 학생이 노력하는 과정을 조명할 필요가 있다는 시사점을 얻을 수 있었다.

이러한 모형들을 통하여 학업지속의향의 맥락에서 우선 학업적·사회적 요소들이 선행변 인으로 제시되는 것이 적절하다고 볼 수 있다. 이 외에도 추가적으로 환경과 정서의 영향도 고려할 수 있을 것으로 보인다. 이러한 요소들의 영향은 학습과정과 전공경험을 촉진하게 되 며, 긍정적인 경험이 이루어질 경우에 학습 및 전공에 만족하여 학업을 지속하고자 하는 의 향을 높일 수 있을 것이다.

다. 학업지속의향 영향 변인

학업지속에 영향을 미치는 변인은 한 가지 요인으로만 보기 어려우며, 개인의 심리내적 변인부터 사회문화적 환경에 이르기까지 다양하다(김재웅, 1992). 이는 단편적인 요인에 기인한다기보다 학생 개인 특성과 함께 대학기관에서의 여러 학업적·사회적 요인들의 조합으로결정될 수 있다(Tinto, 1993). 따라서 개인은 물론 사회적·경제적 요인 등 여러 차원에서원인을 파악해야 한다(송영아, 김신애, 2019).

다인종 국가였던 미국은 인종 간의 중도탈락 차이가 크게 나타나 이를 사회적 문제로 인 식하여 1960년대부터 관련 연구가 이루어졌다(소병한, 김재웅, 2015). 학업지속 및 중도탈 락 연구에 대한 접근은 크게 개인 특성의 영향력을 살피는 개인 지향 접근과 사회경제적 구 조가 주는 영향력을 살피는 구조 지향 접근으로 나뉠 수 있다(Duncan et al., 1972; Ethington, 1990). 개인 지향 접근은 업적주의를 지지하는 관점으로 개인의 지적 능력과 학 업성취도 등이 교육 및 지위 획득에 있어 결정적 영향을 미친다고 보며, 구조 지향 접근은 인종이나 성별, 사회·경제적 지위를 비롯한 사회적 출신 배경이 교육 및 지위 획득을 결정 하는 주요 요인이라고 보는 관점이다(김재웅, 1992). 여기에 개인과 구조 간의 상호작용에 주목하여 대학교육 관련 변인과 대학 이전의 교육 관련 변인들도 중도탈락에 밀접한 관련이 있다는 관점도 제시되었다(Chapman & Pascarella, 1983; Tinto, 1975). Tinto가 학생통 합 모형을 제시한 후부터는 여러 상황 속에서 이 모형을 검증하기 위한 연구들이 이루어졌 다. Tinto(1975)는 중도탈락 여부가 개인이 가지고 있는 교육목표에 대한 몰입, 다니는 학 교에 대한 몰입에 의해 결정된다고 하였는데, 이 몰입은 개인이 대학 입학 전 지닌 특성과 다니는 대학의 학문적·사회적 특성 간의 상호작용에 의해서 결정된다고 보았다. 이후 개인 지향 접근과 구조 지향 접근, 그리고 Tinto의 상호작용 접근을 흡수·통합하고자 하는 시도 가 이루어졌다(Anderson, 1988).

우리나라는 학업지속을 대학 차원의 문제가 아닌 지극히 개인적인 문제로 인식하여 상대적으로 관심이 적었다. 그러다가 1997년 IMF로 인하여 대학생의 휴학과 제적률이 지속적으로 오르자 중도탈락에 대한 관심이 시작되었고(김수연, 2006), 2000년대에 들어서며 관련연구가 점차 나타나 2011년 이후에 증가하기 시작하였으며(이은화, 강승희, 2019), 중도탈락률이 높아짐에 따라 학업지속의향에 대한 연구도 증가하고 있다.

학업지속 및 중도탈락 관련 연구 중, 대상자가 실제로 중도탈락자인 경우는 적은 편이다. 중도탈락자의 경험을 중심으로 살펴본 질적 연구가 있으며(김수연, 2012a; 김영종, 이현철, 2016, 2020; 김정민, 구아름, 2021; 박금주, 2019; 이연숙, 2020; 최명선, 강지희, 2008), 양적 연구로 패널데이터나 특정 대학의 입학생 데이터를 활용한 경우가 있다(구성우 외, 2016; 김성식, 2008; 김진성, 2021; 백상미, 정선호, 2021; 서정아, 변호승, 2021; 이상우,

박기범, 2019; 이은정, 송영수, 김지하, 오수현, 2020; 이필남, 2012; 임소현, 한유경, 2013; 임언, 곽윤영, 2011; 정도헌, 2021; 정제영 외, 2015; 진성희, 김균희, 2019; 차지철, 2020). 이를 제외한 대다수의 양적연구는 재학생을 대상으로 하며, 학업지속의향이나 중도탈락의도에 관해서 분석하고 있다.

학업지속의향에 대한 국내 연구는 개인, 대학, 사회변인 등으로 구분하여 변인들과의 관계성을 구명하고자 하였다(김성식, 2008; 김지현, 2013; 연보라, 장희원, 2015; 박한샘, 2017; 남민우 외, 2016; 허영주, 2019). 이후로 다시 개인적 변인으로 초점을 이동시키는 연구들이 등장하였는데, 초기에 지능과 같은 인지적 요인을 위주로 살펴봤다면, 이후에는 학업지속 및 중도탈락, 학교적응, 학업성취, 진로준비에 영향을 미치는 개인 심리적인 요인으로 비인지적인 부분을 중요하게 보았다(조남근 외, 2017).

이 연구에서는 대학생의 학업지속의향에 대한 국내 선행연구를 개인특성, 대학기관 및 대학경험 관련 특성, 사회적 지지 및 사회적 인식으로 나누어 구체적으로 살펴보고자 한다. 학업지속의향이 중도탈락의도와 대비되는 개념(Cabrera et al., 1992)이라는 점에서 중도탈락의도에 대해 다룬 연구도 고찰하였다. 수업 진행 방식이나 구성원의 특성이 크게 상이한 방송대 및 사이버대학교에 관한 연구의 경우, 영향 변인을 제시할 때는 포함시키지 않았다.

1) 개인특성

가정의 배경적인 특성부터 개인의 학업·사회·심리 등 여러 변인들이 학업지속의향에 영향을 미친다고 보고된다. 개인특성을 세부적으로 개인배경특성, 학업 및 정서특성으로 나누어 살펴보고자 한다.

가) 개인배경적 특성

개인의 목표에 대한 몰입과 학교에 대한 몰입이 학업지속에 영향을 줄 수 있는데, 이때 몰입은 대학의 학업적·사회적 특성 간 상호작용의 영향뿐 아니라 개인이 대학에 입학하기 전에 가지고 있던 특성의 영향도 받게 된다(Tinto, 1975). 학업지속의향 관련 모형들은 전반적으로 가정배경을 중도탈락을 설명하는 출발점으로 보고 있다(Bean & Metzner, 1985; Lent et al., 1994, Spady, 1970; Tinto, 1975). 이에 따라 학생 개인이 입학 전에 가지고 있었던 배경적 특성들을 먼저 살펴볼 필요가 있다. 개인배경적 특성을 정리하면 표 ⟨Ⅱ−3⟩과 같다.

<표 Ⅱ-3> 대학생의 학업지속의향에 영향을 주는 개인배경특성

연구	성별	학년 및 연령	부모 소득 및 경제적 어려움	부모 학력	부모기대 및 관여	고교 유형	입학 유형
 김수연(2006)	•	•	0	0			
 김성식(2008)	•		0	0		•	
 노혜란, 최미나(2008)			•		•		
 김경희(2011)			•				
 조장식(2011)	•						
주휘정, 차성현(2011)	•		0				
 박승철(2012)						•	•
이필남(2012)				•			
권순석(2013)	•						
박혜진 외(2013)			•				
 연보라, 장희원(2015)	•		0	0	0	•	
 신혜숙, 김미현(2018)	•		•				
	•		•		•		
이은정, 송영수, 오수현 (2020)	0		•				
· 자지철(2020)	•	•				•	
 김경리(2021)			•				
							•
이하연 외(2021)	•						
조은정, 이혜경(2021)	•						

주) ●: 영향이 유의미함. ○: 영향이 유의미하지 않음.

성별이 학업지속의향에 미치는 영향을 살펴보면, 강명희 외(2019)의 연구에서는 남학생이 여학생보다 초기 중도탈락의도가 더 높은 것으로 나타나는 등 남학생의 중도탈락의도가 여학생에 비해 높은 것으로 보고한 연구들이 있다(김성식, 2008; 김수연, 2006; 신혜숙, 김미현; 2018, 연보라, 장희원, 2015; 이하연 외, 2021; 조은정, 이혜경, 2021; 조장식, 2011; 차지철, 2020; 허영주, 2019). 성별의 차이가 유의하지 않다는 연구가 일부 있고(강승호, 2010; 권경만, 2021; 김경리, 오방실, 2021; 김수연, 2001; 이은정, 송영수, 오수현 2020), 소수의 연구는 여학생의 중도탈락의도가 남학생보다 높다고 보고하였다(권순석, 2013; 송영아, 김신애, 2019; 주휘정, 차성현, 2011; 최정 외, 2021).

학생의 학년 및 연령의 영향과 관련해서는 학년이 낮고, 학령기 연령일수록 중도탈락의도가 높은 것으로 나타났다(김수연, 2006; 송영아, 김신애, 2019; 허영주, 2019). 이하연 외(2021)도 신입생이 그 외의 재학생보다 학업지속의향과 대학생활만족, 결속감, 교수지지, 교우지지 등 전반적인 수치가 낮다고 보고하였다. 이에 반하여 연보라와 장희원(2015)의 연구에서는 일반대학의 경우 입학 이후 최초 1년 미만과 3-4년 사이에 중도탈락의 발생가능성이 높다고 하였고, 정선호(2021)는 2학년이 높다고 하였으며, 간호대학생을 대상으로 한

최정 외(2021)는 학년이 높아질수록, 차지철(2020)은 연령이 증가할수록 중도탈락의도가 높아진다고 하였다. 강명희 외(2019)는 대학 신입생 때 중도탈락의도가 다른 학년에 비해 높고 학년이 올라갈수록 낮아진다고 하면서, 신입생의 높은 중도탈락 이유로 학교부적응, 학교이동을 요구하는 부모의 관여, 학업태만 등을 제시하였다. 전문대학의 경우는 1학년의 중도탈락이 높은 것으로 나타나는 보고가 있지만(김수연, 2012a), 관련 연구의 수가 많지 않으므로 추가적인 고찰이 필요할 수 있다.

가정의 사회경제적 지위에 해당하는 부모 소득이나 교육 수준을 살펴보면, 먼저 등록금 납부를 위한 경제적인 능력과 관련하여 부모 소득이나 경제적 어려움에 대해서 노혜란과 최미나(2008), 김경희(2011)는 학비마련에 어려움이 없을수록 중도탈락의도가 낮아진다고 하였고, 신혜숙과 김미현(2018)은 가구소득이 학업중단의사에 정적인 영향을 준다고 하였다. 이와는 반대로 가정환경 경제수준이 높으면 오히려 중도탈락률이 높아질 수 있다고 연구들도 보고되었으며(강명희 외, 2019; 김경리, 2021; 이은정, 송영수, 오수현, 2020), 부모 소득이나 경제적 어려움이 학업지속 및 중도탈락에 영향을 미치지 못한다는 연구가 다수 보고되었다(강승호, 2010; 권경만, 2021; 김민순, 심재영, 2019; 김성식, 2008; 김수연, 2001, 2006; 박한샘, 2017; 이정기, 2018; 임재식, 2020; 주휘정, 차성현, 2011).

부모의 학력 관련해서 이필남(2012)의 연구에서는 부모의 학력 중 아버지의 학력이 낮을 수록 중도탈락 가능성이 높아진다고 하였다. 연보라와 장희원(2015)의 연구에서는 성별, 부모학력, 가구소득 수준에서는 부모학력이 유의하였으나, 다른 변수들을 투입했을 때는 부모학력이 유의하지 않았다. 다른 연구들도 부모 학력이 학업지속이나 중도탈락에 유의하지 않다고 보고하였다(김수연, 2001, 2006; 김성식, 2008). 가정의 사회경제적 지위에 해당하는 변인들은 일관된 결과를 보고하지 않아서 단순히 경제적으로 넉넉하면 학업지속의향이 높아지고, 경제적으로 어려움이 있다고 해서 중도탈락의도가 꼭 높아진다고 보기는 어렵다. 부모의 관여가 높을수록 중도탈락의도가 높아진다는 점을 고려하면(강명희 외, 2019; 노혜란, 최미나, 2008), 가정의 높은 사회경제적 지위가 주는 기대로 인하여 학생이 학업이동 형태로 교육기관에서 중도탈락의 압박을 받을 수도 있다. 부모의 지지나 가정환경이 학업지속 및 중도탈락에 영향을 주지 못한다고 보고한 연구들은(김경희, 2011; 김효은, 김기원, 2011; 임재식, 2020) 청소년 때와는 다르게 성인이 된 대학생의 시기에 부모의 영향력이 약해지고 다른 변인들의 영향력이 더 커질 수 있음을 시사한다.

입학 전의 고등학교 유형과 관련하여 일반계고등학교 수시전형에 비해 특성화고등학교의 수시전형 입학군의 중도탈락률이 거의 3배 가까이 높다는 연구가 있으며(박승철, 2012), 차지철(2020)의 연구에서는 특성화고 출신 학생의 입학비율이 중도탈락에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 일반계고 출신의 학생에 비해 특성화고 출신 학생의 중도탈락률이 높다고 보는 연구가 주로 발견된다(김성식, 2008; 연보라, 장희원, 2015; 차지철, 2020).

그 밖에 대학 입학 유형에 따르면, 박승철(2012)은 정시전형 입학생이 수시전형에 비해 중도탈락률이 높다고 하였으며, 김경리와 오방실(2021)도 정시전형 입학생의 중도탈락률이 더 높고, 학생부 종합전형 입학생이 다른 전형보다 중도탈락의도가 낮다고 보고하였다.

나) 학업 및 정서특성

학업지속의향을 설명함에 있어서 학업적인 성과도 중요한 한 축으로 여겨지며(Bean & Metzner, 1985; Spady, 1970; Tinto, 1975, 1997), 학습경험을 통한 자신감과 기대가 흥미 등에 영향을 주어 이후 수행에 영향을 줄 수 있다는 점을 고려하면(Lent et al., 1994) 학교에서의 정서적인 경험과 특성도 간과할 수 없다. 학업지속의향에 영향을 주는 학업 및 정서와 관련된 특성은 각 연구마다 매우 다양하게 제시된다. 전체적으로 이를 정리하면 <표Ⅱ-4>와 같다.

먼저 학점이 학업지속의향에 주는 영향력에 대하여 학점이 높으면 중도탈락이 낮아진다고 보고되었다(권경만, 2021; 권순석, 2013; 신희건, 남호수, 2019; 주휘정, 차성현, 2011; 최 정 외, 2021; 황승연 외, 2020). 휴학에 대해서 다룬 신혜숙과 김준엽(2016)의 연구에서는 성적이 높아지면 중도탈락이 낮아진다고 나타났는데, 이는 지방에 한해서 유의미하였고 수도 권대학에서는 영향력이 유의미하지 않게 나타났다.

학업적 능력의 경우 중도탈락에 유의미한 영향을 준다는 연구가 보고되었다(김민순, 심재영, 2019). 차재빈과 이혜경(2018)의 연구에서는 전공학습 요인이 중도포기 집단을 예측하는 것으로 나타났다. 조은정과 이혜경(2021)의 연구에서는 기초학습, 전공학습, 직무능력의 부적응 수준이 높아지면 중도탈락 가능성이 높은 것으로 나타났다. 그러나 학업적 능력이 학업지속 및 중도탈락을 예측하지 못한다는 연구도 제시되었다(김경희, 2011; 김재현, 2011).

학업적 자기효능감의 경우 학업지속 및 중도탈락에 유의미한 영향을 준다는 다수의 연구가 보고되었다(김경리, 2021; 박은선, 김광현, 2016; 윤우영, 김수현, 2020; 이단비 외, 2022; 정애경 외, 2013; 주영주 외, 2011; 최정 외, 2021). 대부분 학업적 자기효능감이 높아지면 학업지속을 높이는 것으로 나타났다. 그러나 박은선과 김광현(2016)의 연구에서는 편입의도가 있는 경우, 학업적 자기효능감이 높을수록 중도탈락의도가 오히려 유의미하게 높게 나타났고, 휴학의도나 자퇴의도일 경우에는 학업적 자기효능감이 중도탈락의도에 유의미한 영향을 주지 못한 것으로 나타났다. 몇몇 연구들은 학업적 자기효능감이 학업지속 및 중도탈락에 주는 영향이 유의미하지 않다고 보고하고 있다(박한샘, 2017; 하영자, 임연욱, 2010; 형정은, 김정섭, 2016). 자기효능감의 경우에는 중도탈락에 유의미한 영향을 미치지 못한다고 나타난 연구들이 있다(성지선, 2021; 이명화, 이정민, 2018).

<표 II-4> 대학생의 학업지속의향에 영향을 주는 학업 및 정서특성

연구	학점	학업 능력	학업적 자기 효능감	학업 스트 레스	흥미	학습 및 기관 몰 입	학업적 통합	그릿	개인정서 및 정신건강
김수연(2001, 2003)							•		
이정선(2007)						•			
강승호(2010)									•
김경희(2011)		0			•				
김재현(2011)		0			•				
주영주 외(2011)			•						
주휘정, 차성현(2011)	•								
권순석(2013)	•								
박혜진 외(2013)							•		
정애경 외(2013)			•						
명성민, 이홍기(2015)						•			
유지원(2015)				•					
김명정 외(2016)			•						
박은선, 김광현(2016)			•						
박은주, 이혜경(2016)							•		
신혜숙, 김준엽(2016)	•								
조남근 외(2016)						•			
형정은(2016)									•
형정은, 김정섭(2016)			0						•
조남근 외(2017)								•	
신혜숙, 김미현(2018)						•			
이명화, 이정민(2018)					•				
이정기(2018)				•					
권정희, 정미예(2019)								•	
김민순, 심재영(2019)		•							•
박지영, 이희수(2019)						•			•
신희건, 남호수(2019)									
이나라, 이항심(2019)			•						
이영미(2019)									
윤우영, 김수현(2020)				•					
이은정, 송영수, 오수현(2020)									•
권경만(2021)	•						0		
김경리(2021)			•						
김규태(2021)								•	•
김민선(2021)									0
김수현, 박정은(2021)				•					<u> </u>
남교민 외(2021)						•			
이상일(2021)								•	
조은정, 이혜경(2021)		•						_	
최정 외(2021)	•		•						•
이단비 외(2022)			•						<u> </u>
이은빈 외(2022)						•			
최재현(2022)					-				1

주) ●: 영향이 유의미함. ○: 영향이 유의미하지 않음.

학업지속 및 중도탈락 관련하여 학업스트레스가 유의미한 영향을 준다는 연구들이 있으며 (김수현, 박정은, 2021; 유지원, 2015; 윤우영, 김수현, 2020; 이정기, 2018), 그 밖에 송윤희(2013)의 연구에서는 과제 가치가, 최정 외(2021)의 연구에서는 학습민첩성이 학업지속 및 중도탈락에 유의미한 영향을 미치는 것으로 보고되었다. 강승호(2010)의 연구에서는 유능감이 중도탈락의도에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타나 유능감이 높은 학생이 다른학업적인 성취 욕구를 갖게 되어 중도탈락의도를 갖는다고 볼 수도 있다.

Tinto(1975) 모형에서의 주요한 한 축이었던 학업적 통합은 학교성적과 지적인 발달의 영향을 받는 것으로 제시되었는데, 학업적 통합을 변수로 사용한 연구에서는 학업지속 및 중도탈락에 유의미한 영향을 준다는 연구가 있었지만(김수연, 2001, 2003; 박은주, 이혜경, 2016), 유의미한 영향을 주지 못한다는 연구도 있었다(권경만, 2021). 지적인 발달이 포괄적인 의미인 만큼, 어떤 변인으로 설명해야 학업지속의향을 적절하게 설명할 수 있는지 심도 있는 탐색이 요구된다고도 볼 수 있다.

몰입의 경우에는 학습몰입, 기관몰입, 목표몰입 등이 변인으로 활용되었다. 학습몰입은 학업지속 및 중도탈락에 유의미한 영향을 끼치는 것으로 나타났다(남교민 외, 2021; 명성민, 이홍기, 2015; 박지영, 이희수, 2019; 박혜진 외, 2013; 이영미, 2019; 이정선, 2007). 현재 다니는 대학에서 학업목표를 이루고자 노력하는 태도인 교육기관 몰입(Tinto, 1993)의 경우도 학업지속의향에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났다(신혜숙, 김미현, 2018; 조남근 외, 2016, 2017). 목표설정 및 목표몰입에 대해서는 영향력이 유의미하다는 연구와 (조남근 외, 2016) 그렇지 않다는 연구(김효은, 김기원, 2011)가 있다.

흥미와 관련해서는 대학생활이나 전공에 대한 개인의 흥미가 높을수록 중도탈락의도가 낮은 것으로 보고되었다(김경희, 2011; 김재현, 2011; 이명화, 이정민, 2018). 사회인지진로 이론의 선택모형에서(Lent et al., 1994) 흥미가 목표에, 목표가 수행에 영향을 준다고 설명한 점을 고려하면 흥미가 수행에 영향을 끼친다고도 볼 수 있다.

목표를 이루기 위한 지속성과 열정을 의미하는 그릿(grit)의 경우, 학업지속이 높아지는데 유의미한 영향을 끼친다는 연구들이 보고되었다(권정희, 정미예, 2019; 김규태, 2021, 이상일, 2021; 조남근 외, 2017; 최재현, 2022). 대학에서 장기적 목표의 성취를 위해 성실하게 노력하는 관점을 가질수록 재학 중인 학교의 학업 완수 의도가 강해진다고 볼 수 있다. 그 밖에 긍정심리자본(김규태, 2021; 박지영, 이희수, 2019)이나 정신건강(강승호, 2010; 최정 외, 2021), 우울이나 안녕감 같은 정서적 변인들이 학업지속의향 및 중도탈락의도에 유의미한 영향을 준다고 나타나고 있다(김민순, 심재영, 2019; 이은정, 송영수, 오수현, 2020; 형정은, 김정섭, 2016). 박은주와 이혜경(2016)은 학업소진이 학업지속의향에 부적인 영향을 준다고 하였고, 김현숙(2021)은 고등학교 시기의 정신건강도 대학 중도탈락의도에 영향을 줄 수 있다고 하였다. 반면에 정서안정 수준이 유의미한 영향을 끼치지 못한다는

연구(김민선, 2021)도 일부 보고된다. 그 밖에 강명희 외(2019)는 학업태만이 중도탈락의도 초기치에 영향을 미친다고 보고하였다. 대부분의 연구에서는 정서적인 특성이 학업지속의향에 영향을 끼친다고 보고하고 있으므로, 학업지속의향을 높이기 위하여 개인의 학업 관련변인과 함께 정서적 변인도 고려할 필요가 있는 것으로 보인다.

2) 대학기관 및 대학경험 관련 특성

기관의 특성은 중도탈락에 영향을 줄 수 있다(Pascarella & Chapman, 1983). 또한 상호 작용적 접근에서 보면, 학생은 기관과도 상호작용을 하게 된다. 이런 관점과 영향을 반영하여, 대학기관 자체의 특성과 대학기관과 학생의 상호작용으로 나타나는 여러 변인들이 학업 지속의향에 미치는 영향에 대하여 살펴보고자 한다.

가) 대학기관특성

2000년대 들어 국내에서 학업지속에 대한 연구가 이루어지기 시작하고, 2010년 이후로 연구가 활발해지면서 대학정보공시 및 각종패널 자료를 활용하여 학업지속에 영향을 주는 대학기관의 특성을 파악하기 위한 연구들이 진행되었다.

등록금이 학업지속의향에 영향을 미치는 양상은 연구 결과의 차이를 보인다. 강명희 외 (2019)의 연구에서는 등록금을 많이 낼수록 중도탈락의도가 높게 나타났으며, 학년이 올라 감에 따라 미치는 영향은 점차 감소하게 되는 것으로 나타났다. 구성우 외(2016)의 연구에서는 지방과는 다르게 수도권대학에서는 등록금이 높아질수록 중도탈락률이 낮아지는 것으로 나타났다. 수도권대학에 대한 선호도 등이 지방대학에 비해 높아서 등록금을 비롯한 교육비 지출 등과 관계없이 높은 등록금에도 수요가 존재하는 것이라고 볼 수 있다. 황승연 외 (2020)는 국립대와 비교하여 사립대에서 등록금이 비쌀수록 중도탈락률에 부적인 영향을 주는 것으로 나타났으며, 지방에 비해 수도권 소재 대학에서 등록금이 높아질수록 중도탈락률에 부적인 영향을 주는 것으로 보고되었다. 임재식(2020)의 연구에서는 등록금이 학업지속의향에 주는 영향이 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

등록금의 영향력에 대한 보고가 일치하지 않는 것과 대조적으로, 장학금이 주는 영향은 대체적으로 일관되게 나타나고 있다. 신희건과 남호수(2019)는 장학수여횟수가 중도탈락에 부적 영향을 준다고 밝혔고, 김민선(2021)의 연구에서는 복지장학금 수혜 학생이 비수혜 학생에 비해서 휴학이나 자퇴의 가능성이 모두 낮은 것으로 나타났다. 신혜숙과 김준엽(2016)의 연구에서도 장학금이 학업지속의향에 유의미한 영향을 주었는데, 다만 수도권대학에서는 유의미하게 나타나지 않았다. 학생의 소득과 관련하여 강명희 외(2019)의 연구에서는 교외 아르바이트를 하는 학생이 초기 중도탈락의도가 높게

나타난 반면, 교내 아르바이트를 하는 경우는 중도탈락의도에 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다. 교외 아르바이트로 인하여 학업에 집중하기 어려워지고 학업을 포기하게 만드는 요인으로 작용할 가능성이 있다.

학교 소재의 영향은 두 가지 측면으로 볼 수 있는데, 우선 수도권대학과 지방대학의 관점에서 살펴보자면, 강명희 외(2019)의 연구에서는 수도권대학일수록 지방대학에 비해 중도탈락의도 초기치가 낮은 것으로 나타났으며 구성우 외(2016)도 지방대학의 중도탈락률이 수도권대학에 비해 더 높은 것으로 보고하였다. 대학알리미에서 공시한 2021년 기준 전문대학 중도탈락률을 지역별로 보면, 수도권은 7.5%, 지방은 8.7%로 나타나 지방 전문대학생의 중도탈락이 더 높음을 확인할 수 있다. 학교소재의 다른 측면으로는 대학소재와 거주지가 일치하는지로 살펴볼 수 있는데, 몇몇 연구들은 거주지와 대학 소재가 일치할수록 학업지속 가능성이 높아진다고 보고하였으며(권경만, 2021; 김수연, 2006), 통학만족이 중도탈락의도에 영향을 미친다고 나타난 연구도 있다(신혜숙, 김미현, 2018). 그 밖에 학교 소재가 학업지속 및 중도탈락에 영향을 주지 못한다는 보고도 있다(연보라, 장희원, 2015; 이병식, 2003).

학교 유형 및 규모에서 보면, 일반대학생을 대상으로 한 연구에서 백상미와 정선호 (2021)는 국립대에 비해 사립대가, 학교의 규모가 작을수록 중도탈락률이 더 높다고하였다. 구성우 외(2016)의 연구에서는 사립대학이 국·공립대학에 비해 중도탈락률이 높고, 대규모 대학보다 소규모·중규모 대학의 중도탈락률이 높은 것으로 나타났다. 김성식(2008)은 일반대학 학생보다 전문대학 진학자들의 중도탈락 가능성이 더 높은 것으로 보고하였다. 반면에 연보라와 장희원(2015)의 연구에서는 일반대학·전문대학이나 국공립·사립 대학 간에 중도탈락의 차이가 없는 것으로 나타났다. 이병식(2003)은 대학의 규모나 설립유형 등이 제적생 비율에 미치는 영향이 유의하지 않은 것으로 보고하였다.

학생 1인당 교육비가 높아질수록 중도탈락률이 떨어진다는 연구들이 있고(구성우 외, 2016; 이은정, 송영수, 김지하, 오수현, 2020; 임소현, 한유경, 2013), 영향력이 유의미하지 않다는 연구도 있다(정제영 외, 2015). 이은정, 송영수, 김지하와 오수현(2020)은 전임교원 1인당 교육비, 전임교원 1인당 논문 수, 신입생 충원율 등이 중도탈락률을 예측하는 주요 변인이라고 하였다. 임소현과 한유경(2013)은 수도권 소재 사립대학의 경우 학생 1인당 교육비가, 지방대학은 재학생 1인당 산학협력 · 보조금수익이 중도탈락률을 낮추는 재정요인으로 나타났다. 기숙사 수용률의 경우, 정제영 외(2015)와 구성우외(2016)의 연구에서는 기숙사 수용률이 높아지면 중도탈락률이 떨어진다고 하였다. 전임교원 1인당 논문 수와 교외 연구비는 중도탈락 초기값에 부적인 영향을 주는 것으로 나타나고 있는데, 우수한 전임교원의 연구력을 바탕으로 대학의 수준을 높이고 질

좋은 교육을 제공할 수 있다고 볼 수 있다(구성우 외, 2016; 이은정, 송영수, 김지하, 오수현, 2020).

<표 Ⅱ-5> 대학생의 학업지속의향에 영향을 주는 대학기관특성

연구	등록금	장학금	학교 <i>소</i> 재 및 통학	학교 유형 및 규모	학생 1인당 교육비	기숙사 수 8률	전임교원 1인당 논문 수	전임교원 1인당 교외 연구비
김수연 (2006)			•					
김성식(2008)				•				
임소현, 한유경(2013)		•			•			0
연보라, 장희원(2015)			0	0				
정제영 외(2015)	0				0	•	•	0
구성우 외(2016)	•		•	•	•	•	•	•
신혜숙, 김준엽(2016)		•						
신혜숙, 김미현(2018)			•					
강명희 외(2019)	•		•					
신희건, 남호수(2019)		•						
이은정, 송영수, 김지하, 오수현(2020)					•		•	•
황승연 외(2020)	•							
권경만(2021)			•					
김민선(2021)		•						
백상미, 정선호(2021)				•				

주) ●: 영향이 유의미함. ○: 영향이 유의미하지 않음.

나) 대학경험 관련 특성

앞서 대학기관특성이 기관 자체에 대한 것이라면, 학생이 대학에 입학하여 생활하고 경험 하면서 상호작용하는 만족도 등에 대한 부분을 대학경험 관련 특성으로 분류하여 살펴보고 자 한다.

대학적응은 학업지속의향을 예측하는 변인으로 여러 연구에서 활용된다. 대학적응은 학업적·사회적·정서적·신체적 적응과 대학애착 등의 하위요인으로 볼 수 있어서(Baker & Siryk, 1989) 학생의 적응뿐 아니라 적응에서 고려되는 개인과 그를 둘러싼 환경까지 구체적으로 표현한 것으로, 학업·사회·환경 등의 다양한 측면에서 다룰 수 있다(이명화, 이정민, 2018). 선행연구에서는 대학적응이 학업지속의향에 정적인 영향을 주는 것으로 보고되었다(김민선, 2021; 김효은, 김기원, 2011; 남교민 외, 2021; 명성민, 이홍기, 2015; 박지영, 이희수, 2019; 박한샘, 2017; 신혜숙, 김준엽, 2016; 이명화, 이정민, 2018; 정애경 외, 2013). 전반적으로 대학에 잘 적응하면 학생의 중도탈락의도가 낮아지게 된다. 일부 영향력이 유의미하게 나타나지 않은 경우는 대학적응을 단일요인으로 측정한 경우로 보인다(김경

리, 2021; 김민순, 심재영, 2019).

대학만족, 또는 대학생활만족은 생활, 전공, 교수진, 수업, 관계 등의 요인을 담고 있어 연구마다 조작적 정의의 수준이 다양하지만, 전반적인 만족을 두루 보고 있는 편이다. 대다수의 연구가 대학만족이 학업지속 및 중도탈락에 유의미한 영향을 미친다고 보고하고 있으며(강명희 외, 2019; 강승호, 2010; 김경리, 2021; 김민순, 심재영, 2019; 김성식, 2008; 김현숙, 2021; 박은선, 김광현, 2016; 박은주, 이혜경, 2016; 박혜진 외, 2013; 송영아, 김신애, 2019; 조남근 외, 2016), 권경만(2021)의 연구에서는 대학생활만족도가 중도탈락의도에 유의미한 영향을 미쳤으나 개인, 대학경험, 대학기관특성 요인을 모두 투입한 모형에서는 영향력이 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

전공만족은 교과 및 수업만족을 포함하고, 연구에 따라서 관계나 사회 인식적인 부분을 아우르기도 한다. 전공만족은 학업지속의향에 정적인 영향을 주는 것으로 보고되었다(강승호, 2010; 김창희 외, 2022; 박한샘, 조화진, 2019; 양현교, 2021; 이단비 외, 2022; 최정외, 2021). 전공만족을 전반적인 만족에 관하여 단일요인으로 측정하거나(김민순, 심재영, 2019) 전공선택과 전공적성 일치 등으로 좁게 본 경우에는(박혜진 외, 2013) 유의미한영향을 주지 않는 것으로 나타났다.

대학경험을 더 좁게 본 교육과정이나 학습만족의 경우, 학업지속 및 중도탈락에 유의미한 영향을 준다는 연구와(김현숙, 2021; 박혜진 외, 2013; 송영아, 김신애, 2019; 이정희, 2017; 진성희, 김균희, 2019) 영향을 미치지 못한다는 연구로 나뉜다(김경화, 2015; 성지선, 2021; 윤경숙, 2014; 허영주, 2019).

교육인프라 만족도는 학업지속 및 중도탈락에 영향을 준다는 연구와(김경화, 2015; 박혜진 외, 2013; 송영아, 김신애; 2019) 유의미한 영향을 주지 못한다는 연구가(김재현, 2011; 노혜란, 최미나, 2008; 이은정, 송영수, 오수현, 2020; 허영주, 2019) 거의 비슷한 수로 보고되었다. 교육서비스에 대한 인식이 학업지속에 정적인 영향을 준다는 경우와(김현숙, 2021; 박혜진 외, 2013) 유의미한 영향을 미치지 못한다는 연구(김경희, 2011; 이은정, 송영수, 오수현, 2020)의 수도 비슷하다. 그 밖에 학업지속 및 중도탈락에 영향을 미치는 요인에 대해서 김재현(2011)은 교·강사만족도를, 김현숙(2021)은 진로지원의 유의미한 영향을 보고하였다.

대학적응이나, 대학만족, 전공만족 등은 학업지속의향에 대해 대체적으로 정적인 영향을 주는 것으로 나타나고 있지만, 교육과정, 교육인프라, 교육서비스 만족의 영향력에 대해서는 상반되는 결과가 제시되었다. 교육과정을 통한 실제적인 '교육성과'가 중도탈락의도를 낮춘다는 점을 고려하면(허영주, 2019) 대학이 제공하는 교육이나 서비스는 단순히 그 자체에 대한 평가의 문제라기보다 이를 통하여 학생들의 취업과 연계되거나 실질적인 효용을 안겨줄 때 학업지속의향에 영향을 미칠 것으로 보인다.

<표 II-6> 대학생의 학업지속의향에 영향을 주는 대학경험 관련 특성

 연구	대학적응	대학민족	전공민족	교육과정 및 학습민족	교육인프라 만족	교육 세스
		•				
노혜란, 최미나(2008)					0	0
		•	•			
김재현(2011)					0	
	•					
박혜진 외(2013)		•	•	•	•	•
정애경 외(2013)	•					
윤경숙(2014)				0		
김경화(2015)				0	•	
명성민, 이홍기(2015)	•					
박은선, 김광현(2016)		•				
박 은주 , 이혜경(2016)		•				
신혜숙, 김준엽(2016)	•					
조남근 외(2016)		•				
박한샘(2017)	•					
이정희(2017)				•		
Chen, 조성균(2017)			•			
이명화, 이정민(2018)	•					
강명희 외(2019)		•				
김민순, 심재영(2019)	0	•	0			
박지영, 이희수(2019)	•					
박한샘, 조화진(2019)			•			
송영아, 김신애(2019)		•		•	•	
진성희, 김균희(2019)				•		
허영주(2019)				0	0	0
이은정, 송영수, 오수현(2020)					0	0
임준묵(2020)			•			
권경만(2021)		0				
김경리(2021)	0	•				
 김민선(2021)	•					
 김현숙(2021)		•	•	•		•
남교민 외(2021)	•					
· 양현교(2021)			•			
최정 외(2021)			•			
 김창희 외(2022)			•			
이단비 외(2022)			•			

주) ●: 영향이 유의미함. ○: 영향이 유의미하지 않음.

다) 진로 및 취업특성

전문대학생은 일반대학생에 비해서 고교 입학 후 대학의 전공을 정하는 경우가 많고(김성남, 최수정, 2012) 빠른 진로와 취업을 기대한다. 대학과 상호작용을 하면서 이러한 기대가어떻게 충족되고 어떤 진로와 직업의 청사진을 형성하느냐에 따라 학업지속의향이 달라질수 있다.

임재식(2020)의 연구에서는 자신의 진로와 적성에 맞게 대학을 선택할수록 학업지속의향이 높아지는 것으로 나타났다. 다른 연구들도 전공이 본인과 맞다고 생각하는 정도가 높을수록 중도탈락의도에 부적인 영향을 주는 것으로 나타났다(김경리, 2021; 김재경, 2021; 노혜란, 최미나, 2008; 송영아, 김신애, 2019). 중도탈락의도를 편입, 휴학, 자퇴로 나누어 살펴본 박은선과 김광현(2016)의 연구에서는 자퇴일 경우에 전공과 적성의 진로부합도가 중도탈락의도에 부적인 영향을 주는 것으로 나타났지만, 편입이나 휴학일 경우에는 유의미한 영향을 주지 못하는 것으로 나타났다. 전공과 적성이 부합하더라도, 학업이동을 생각하는 경우에는 자신이 생각하는 더 좋은 학교에 가기 위하여 중도탈락을 할 가능성이 있다고 할수있다. 전문대 자퇴생 21명을 대상으로 한 김수연(2001)의 연구에서는 자퇴사유로 상위 대학에 진학하려는 목적과 전공이 적성에 맞지 않는 경우가 71.4%에 달하는 것으로 나타났으며, 김수연 외(2007)가 전문대 신입생의 대학생활 당면문제를 조사한 결과에서는 1위가 진로 관련(34.6%), 2위가 학업(20.0%) 관련 어려움으로 나타났다. 이를 토대로 진로와 적성이 중도탈락에 주는 영향력이 높을 것이라 예측할 수 있다.

직업교육 후 직업세계에 바로 투입되는 전문대학생에게 실질적인 취업가능성과 전망도는 학업지속의 중요한 요소이다. 전문대학 계열 중 취업률이 가장 높은 의약계열의 중도탈락률이 낮은 것도 비슷한 이유로 볼 수 있다. 선행연구에 따르면 취업가능성 및 전망도가 높을수록 학업지속의향이 높아지는 것으로 나타나고 있다(박한샘, 2017; 임재식, 2020). 박은선과 김광현(2016)의 연구에서는 편입이나 자퇴의도일 경우에는 전공의 취업전망도가 중도탈락의도에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났고, 휴학의도일 경우에는 영향력이 유의미하지 않은 것으로 나타났다. 이와 상반되게 김경리(2021)의 연구에서는 전공의 취업전망도가 중도탈락의도에 유의미한 영향을 주지 못하는 것으로 보고되었다.

자기효능감을 진로결정 활동과 접목시킨 개념인 진로결정 자기효능감은 진로를 추구하는데 있어서의 개인 능력에 대한 신념이라고 할 수 있다(Hackett & Betz, 1987). 윤경숙(2014)의 연구에서는 진로결정 자기효능감이 학업지속의향에 정적인 영향을 준다고 하면서학교가 학생에게 중도탈락 없이 학업을 수행하려면 자신의 적성에 맞는 직업세계로 나갈 수있다는 신뢰와 확신을 갖도록 교육시스템을 강화해야 한다고 하였다. 다른 연구들도 진로결정 자기효능감이 학업지속 및 중도탈락에 미치는 영향에 대해서 동일하게 보고하였다(이정희, 2017; 정주영, 2021).

진로동기 관련해서는 강명희 외(2016), 박한샘과 조화진(2019)의 연구에서 진로동기가 학업지속의향 및 중도탈락의도에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다. 포부와 관련하여 이석열(2008)의 연구에서는 성취포부가 재등록의도에 정적인 영향을 미쳤고, 연보라와 장희원(2015)의 연구에서는 교육포부가 높을수록 중도탈락 위험이 감소하는 것으로 나타났다. 전문대학생을 대상으로 한 김수연(1998)의 연구에서는 1학년의 경우 교육포부가 자퇴 및

휴학 계획에 정적인 영향을 주었고, 2학년은 유의미한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났으며, 전문대 1학년을 대상으로 한 김수연(2001)의 연구에서는 교육포부가 자퇴계획에 유의한 영향을 주지 못하는 것으로 나타났다.

<표 II-7> 대학생의 학업지속의향에 영향을 주는 진로 및 취업 특성

연구	전공 진로 부합	취업 기능성, 전망도	진로결정 자기 호능감	진로 동기	포부	진로 장벽	진로 정체감	진로 결정 및 미결정	전로 스 <u>카</u> 스	진로 성숙
노혜란, 최미나(2008)	•									
이석열(2008)					•					
정애경 외(2013)										0
윤경숙(2014)			•						•	
연보라, 장희원(2015)					•					
				•						
 김명정 외(2016)								•		
박은선, 김광현(2016)	•	•								
박은주, 이혜경(2016)							•			
형정은, 김정섭(2016)								•		
박한샘(2017)		•					•			
이정희(2017)			•						0	
이정기(2018)									0	
김민순, 심재영(2019)								0		
박한샘, 조화진(2019)				•		•				
송영아, 김신애(2019)	•									
이나라, 이항심(2019)						•				
임재식(2020)	•	•								
김경리(2021)	•	0								
김재경(2021)	•									
정주영(2021)			•							

주) ●: 영향이 유의미함. ○: 영향이 유의미하지 않음.

그 밖의 진로 및 취업 관련 변인으로 진로장벽이 학업지속의향에 부적인 영향을 주는 것으로 보고되었고(박한샘, 조화진, 2019; 이나라, 이항심, 2019), 진로정체감이 높아질수록 중도탈락의도를 감소시키는 것으로 나타났다(박한샘, 2017). 진로결정과 관련하여 형정은과 김정섭(2016)의 연구에서는 진로미결정이 중도탈락의도에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났으며, 김민순과 심재영(2019)의 연구에서는 진로결정이 중도탈락의도에 부적 영향을 주는 것으로 나타났으나, 학교 어려움과 진로선택을 추가한 모형에서는 유의한 영향을 미치지 못하였다. 윤경숙(2014)의 연구에서는 진로스트레스가 학업지속의향에 부적인 영향을 주는 것으로 보고되었으나, 다른 연구에서는 영향력이 유의하지 않았다(이정기, 2018; 이정희, 2017).

이와 같이 진로와 관련된 요인 중에는 전공진로부합, 취업가능성, 진로결정 자기효능감을 비롯하여 학업지속의향을 예측하는 변인들이 발견된다. 학업지속 관련 연구들은 학업적·사회적 통합이나 대학기관에 대해 고찰하는 경우가 다수인데, 빠른 직업세계로의 진출을 준비하는 전문대학생의 경우는 진로와 관련된 변인들이 더욱 중요한 역할을 할 가능성이 있다.

3) 사회적 지지 및 사회적 인식

사회적 통합은 Tinto(1975, 1997)의 모형에서 중요한 한 축일 뿐만 아니라, 사회인지 진로이론에서도 환경적 지지 측면에서 사회적 지지가 고려되었다(Lent et al., 2013). 사회적인 변인들은 학교적응에도 영향을 주어(문은식, 2005; 박희수, 문승연, 2014) 학업지속의향에 직·간접적인 영향을 미친다고 볼 수 있다. 김재현(2011)은 중도탈락의도와 관련된 사회적 변인을 사회적 환경변인과 사회적 인식변인으로 나누어 살펴보았는데, 전문대학생을 둘러싼 사회적 환경을 넓게 본다면 그들이 느끼는 사회적인 인식까지도 주목해 볼수 있다.

가) 사회적 지지

사회적 지지는 타인과의 관계를 통해서 얻을 수 있는 모든 형태의 긍정적 자원의 총체 (Cohen & Hoberman, 1983)로 볼 수 있다. Tinto(1975)의 모형에서는 사회적 통합을 교수자, 친구와의 관계 및 상호작용으로 보았다. 사회적 지지가 학업지속의향에 미치는 영향에 대해서 타인으로부터 제공받는 정보적·정서적·물질적·평가적지지를 포함한 긍정적 자원의 측면에서 볼 수 있고(문승태, 박미하, 2013), 지지원의 관점에서는 교수, 동료, 가족 등의 차원에서 살펴볼 수 있다.

사회적 통합을 변인으로 활용한 연구 중 상당수가 학업지속의향 및 중도탈락의도에 유의미한 영향을 끼치지 못하는 것으로 보고하였다(권경만, 2021; 김수연, 2001, 2003; 박은주,이혜경, 2016). 연구에 따라 사회적 통합을 교수, 동료 및 교내 행사 참여 등으로 확대하거나(권경만, 2021), 개방성, 소통, 유대감의 성격으로 보는 경우도 있었다(박은주, 이혜경, 2016). 사회적 통합의 하위요인들이 넓은 차원으로 구성될 수 있다 보니 다른 성격의 요인들이 함께 포함될 가능성이 있다.

사회적 지지를 변인으로 활용한 연구 중에서 강명희 외(2016)의 연구에서는 사회적 지지가 학업지속의향에 직접적인 효과를 줄 뿐만 아니라 진로동기를 매개로 간접효과도 준다고 나타났다. 그 밖에도 사회적 지지가 학업지속의향에 유의미한 영향을 준다는 연구가 있다(강명희 외, 2019; 신준하, 허진영, 2020). 김재현(2011)도 사회적 지지가 중도탈락의도에 부적인 영향을 미친다고 보고하였다. 그러나 사회적 지지의 영향력이 유의미하지 않다는 연구

도 다수 보고되었다(강승호, 2010; 김경희, 2011; 박지영, 이희수, 2019; 이명화, 이정민, 2018; 이은정, 송영수, 오수현, 2020; 최정 외, 2021).

세부적으로는 교수와 관련된 변인의 경우, 학업지속에 유의미한 영향을 준다는 연구와 그렇지 않다는 연구가 모두 존재한다. 주휘정과 차성현(2011)은 교수의 지도로 인하여 휴학가 능성이 낮아진다고 보고하였고, 노혜란과 최미나(2008)의 연구에서는 교수와의 관계가 좋을 경우 중도탈락 가능성이 낮아지는 것으로 분석되었다. 박혜진 외(2013), 김혜경과 이소영(2022)의 연구에서는 교수신뢰가 학업지속의향을 예측한다고 보고하였다. 이영미(2019)의 연구에서도 교수지지가 전문대학생의 학업지속의향에 정적인 영향을 주는 것으로 나타났으며, 전문대학 외국인 유학생을 대상으로 한 김민주(2022)의 연구에서도 교수지지가 높아질 수록 중도탈락의도가 낮아지는 것으로 나타났다. 그러나 몇몇 연구에서는 교수와의 교류가 오히려 중도탈락의도를 높인다고 보고하고 있다(강명희 외, 2019; 김수연, 2003; 이후희, 2022). 강명희 외(2019)는 교수와의 면담 요청이 많다는 것은 애초에 고민이 많은 것일 수 있고 중도탈락에 대한 전조 증상일 가능성도 있다고 하였다. 그 밖에 다수의 연구에서는 교수와의 관계나 지지가 학업지속의향 및 중도탈락의도에 유의미한 영향을 미치지 못한다고 보고하고 있다(권경만, 2021; 김경리, 2021; 김경화, 2015; 김성식, 2008; 김수연, 2001; 박은선, 김광현, 2016; 박한샘, 2017; 이은정, 송영수, 오수현, 2020).

동료와의 관계 및 지지에 대하여, 권경만(2021)의 연구에서는 동료학생과의 관계가 중도탈락의도를 낮추는 것으로 나타났다. 김효은과 김기원(2011)은 친구관계가 중도탈락에 직접적인 영향을 줄 뿐 아니라 학교적응을 통한 간접효과도 있다고 하였다. 반면에 노혜란과 최미나(2008)의 연구에서는 동료, 선·후배와의 관계가 중도탈락 여부에 유의미한 영향을 주지 못한 것으로 나타났으며, 다른 연구에서도 동료 등의 관계나 지지가 중도탈락에 주는 영향이 유의하지 않은 것으로 나타났다(김경화, 2015; 김성식, 2008; 박은주, 이혜경, 2016).

부모지지의 경우, 앞서 개인배경특성에서 살펴보았듯이 경제적인 부분이 학업지속의향에 유의미한 영향을 주지 못한다는 연구가 더 많았으며, 부모 관여가 높아지면 오히려 중도탈락 의도가 높아진다는 연구도 있었다(강명희 외, 2019; 노혜란, 최미나, 2008). 김효은과 김기은(2011)의 연구에서는 부모지지가 중도탈락에 유의미한 영향을 주지 못하였으나, 학교적응을 매개로 중도탈락에 영향을 주는 것으로 나타났다. 송영아와 김신애(2019)의 연구에서는 부모와 가족이 대학생활적응을 독려하는 정도가 중도탈락의도를 낮추는 것으로 나타났으나 개인, 교육기관, 사회 관련 요인을 투입하였을 때는 유의하게 나타나지 않았다.

이와 같이 학업지속의향에 영향을 미치는 사회적 지지 관련해서는 선행연구의 결과가 일 치하지 않고 있으며 연구자마다 구성한 요인에도 차이가 있다. 따라서 사회적 지지의 속성과 구성을 세밀하게 살펴보고 전문대학생에게 미치는 직·간접적인 영향을 확인할 필요가 있다.

<표 II-8> 대학생의 학업지속의향에 영향을 주는 사회적 지지 및 인식

		사회적	적 지지	사회적 인식			
연구	교수	동료 및 선후배	사회적 지지	사회적 통합	대학이미지 및 명성	대학 자부심	사회적 인식
 김수연(2001)	0			0			
 김수연(2003)	•			0			
 김성식(2008)	0	0					
노혜란, 최미나(2008)	•	0					
강승호(2010)			0				
김경희(2011)			0			•	
김재현(2011)			•				•
		•					
주영주 외(2011)							
주휘정, 차성현(2011)	•						
박혜진 외(2013)	•						
김경화(2015)	0	0					
			•				
박은선, 김광현(2016)	0						
박은주, 이혜경(2016)		0		0			
박한샘(2017)	0						
이명화, 이정민(2018)			0				
차재빈, 이혜경(2018)					•		
			•				
박지영, 이희수(2019)			0				
이영미(2019)	•						
신준하, 허진영(2020)			•				
이은정, 송영수, 오수현(2020)	0		0				
임재식(2020)					0		
권경만(2021)	0	•		0		•	
김경리(2021)	0						
 김경리, 오방실(2021)					•		
남교민 외(2021)							
조은정, 이혜경(2021)					•		
최정 외(2021)			0				
김민주(2022)	•	0					
 김혜경, 이소영(2022)	•						
이후희(2022)	•						

주) ●: 영향이 유의미함. ○: 영향이 유의미하지 않음.

나) 사회적 인식

대학의 서열화 현상이 또렷한 우리나라에서는 이로 인해 학업지속의향의 차이가 발생할 수 있다. 특히 전문대학에 대한 사회의 인식은 대체로 부정적인 편이다(황정훈, 2012). 사회적 인식과 관련된 변인들이 학업지속의향에 어떠한 영향을 미치는가에 대해서는 연구가 부족한 실정이다.

대학의 이미지와 관련해서, 차재빈과 이혜경(2018)의 연구에서는 대학이미지가 높아지면 중도탈락 집단에 속할 확률이 감소하는 것으로 나타났으며, 조은정과 이혜경(2021)의 연구에서도 대학이미지가 나쁠수록 중도탈락이 높아지는 것으로 보고되었다. 김경리와 오방실(2021)의 연구에서는 대학이미지 및 소속감이 중도탈락의도에 부적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 반면 임재식(2020)의 연구에서는 대학의 명성이 학업지속의향에 유의미한 영향을 주지 못하는 것으로 나타났다.

김경희(2011)의 연구에서는 대학에 대한 자긍심이 중도탈락 여부에 유의미한 영향을 주는 것으로 분석되었다. 모교에 대한 자긍심이 낮을수록 중도탈락률이 높아진다고 볼 수 있다. 권경만(2021)의 연구도 대학에 대한 자부심이 중도탈락의도에 부적 영향을 미친다고 보고하였다. 김재현(2011)의 연구에서는 취업기회의 제한, 낮은 연봉 우려, 승진기회 제한을 포함한 전문대학생이 느끼는 사회적 인식 변인을 투입한 결과, 사회적 인식이 중도탈락의도에 유의한 영향을 미친다고 나타났다.

4) 종합

지금까지 학업지속의향에 영향을 주는 변인에 대한 선행연구들을 크게 세 가지로 분류하여 살펴보았다. 첫째는 개인특성으로 개인배경적 특성이나 학업 및 정서특성이 있었다. 개인배경적 특성으로는 성별, 학년 및 연령, 부모소득 및 경제적 어려움, 부모의 학력, 부모기대 및 관여, 고교유형, 입학유형 등이 있었다. 학업 및 정서 특성에는 학점, 학업능력, 학업적 자기효능감, 학업스트레스, 흥미, 학습몰입, 기관몰입, 학업적 통합, 그릿, 개인정서 및 정신건강과 관련된 연구들이 있었다. 개인배경적 특성은 학생이 진로를 선택하고 학업을 지속하는데 있어 출발점이 되는 것으로 여겨져왔다. 다만 성별, 부모소득, 부모학력 등이 주는 영향에 다룬 연구들은 일치하지 않는 결과를 보이고 있어서 학업지속의향에 미치는 직접적인 영향력이 강력하다고 보기는 어려우며, 청소년 때와 다르게 성인이 된 대학생에게는 개인배경적 특성보다 다른 변인들의 영향이 더 클 수 있음을 시사한다고도 볼 수 있다. 학업 및 정서 특성 중 학업변인이 학업지속의향에 미치는 변인에 대해서는 상반된 결과를 보이는 연구들이 적지 않았다. 따라서 단순히 직접적인 영향에만 주목하기보다 간접적인 영향이나 학생의 맥락을 고려하여 적절한 변인을 탐색할 수 있다. 정서 특성들은 다수의 연구에서 학업지속의향에 영향을 미친다고 보고하고 있으므로 이와 같은 특성에도 주목할 필요가 있다.

둘째는 대학기관 및 대학경험 관련 특성이 있었다. 대학기관 특성으로는 등록금, 장학금, 학교소재 및 통학, 학교 유형 및 규모, 학생 1인당 교육비, 기숙사 수용률, 전임교원 1인당

논문 수 및 교외연구비 등에 대한 연구가 있었다. 대학경험 관련 특성으로는 대학적응, 대학 만족, 전공만족, 교육과정 및 학습만족, 교육인프라만족, 교육서비스 등이 있었다. 진로 및 취업 특성으로는 전공진로부합, 취업가능성 및 전망도, 진로결정 자기효능감, 진로동기, 포부, 진로장벽, 진로정체감, 진로결정 및 미결정, 진로스트레스, 진로성숙 등이 연구에서 다루 어졌다. 대학기관 특성 관련 연구의 경우, 장학금 외의 요소들은 대체적으로 학업지속의향에 미치는 영향이 일관되지 않은 것으로 보고되었으며, 학교의 유형이나 규모, 교육비 자체가 미치는 영향은 크지 않은 편이라고 볼 수 있다. 대학경험 관련 특성에서는 대학적응이나 대학만족, 전공만족 등이 학업지속의향에 주는 영향이 있다고 보고되었다. 반면에 교육과정이나 인프라, 서비스로 한정하였을 때는 상이한 결과가 나타났다. 이를 통하여 인프라나 서비스 그 자체보다는 학생들이 실제로 어떠한 경험을 하고 자신의 기대를 충족해 가는지가 중요하다고 볼 수 있다. 진로 및 취업 특성들의 경우, 학업지속의향에 영향을 미친다는 연구가다수 보고되었다. 빠른 취업을 생각하는 전문대학생의 맥락에서 이러한 특성들이 주요한 역할을 한다고 할 수 있다.

셋째는 사회적 지지 및 사회적 인식에 관련된 연구들이었다. 사회적 지지 관련해서는 교수, 동료 및 선후배의 지지나 관계와 관련된 연구와 사회적 지지, 사회적 통합을 변인으로 살펴본 연구도 있었다. 사회적 인식 관련해서는 대학이미지 및 명성, 대학자부심 등이 다루어졌다. 사회적 지지가 학업지속의향에 미치는 영향에 대하여 선행연구들은 각기 다른 결과를 보이고 있다. 따라서 지지원에 따른 차이 등을 보고 이들이 미치는 간접적인 효과도 확인할 필요가 있다. 사회적 인식과 관련된 변인들은 아직 관련 연구가 많지 않은데, 진로의 과정 전반에 미치는 맥락적인 영향과(Lent et al., 1994) 사람들의 시선과 인식을 중요하게 여기는 국내의 특성을 고려하면 학업지속의향과 관련된 의미있는 변인이라고 볼 수 있다.

라. 학업지속의향의 측정

대부분의 연구들은 학업지속의향을 단일요인으로 측정하고 있다. Shin(2003)은 학업지속 의향을 Bean(1982b)의 학업중단의도에 적용하여 교육기관에 지속해서 등록하고자 하는 의향으로 정의하고 단일요인으로 측정하였다. 측정 도구는 '다소 힘들더라고 학업을 성공적으로 마칠 것이라는 의향'과 '공부를 그만두고 싶다는 의도' 등 6문항으로 구성되었다. 도구의 타당도를 위하여 111명의 원격학습자를 대상으로 파일럿테스트를 실시하였으며, 3명의관련분야 아티클 저자와 캐나다, 홍콩, 한국에서 근무하는 4명의 교수, 미국 대학의 연구 및행정 관련된 스텝 4명의 전문가 패널을 통해 타당도를 검증받았다. Shin(2003)의 도구는 방송대의 학부생 506명을 대상으로 사용되었으며, 신뢰도는 .83으로 나타났다. 대학생의 학업지속의향관련 국내연구들은 대부분 이 도구를 활용하였다.

Pascarella와 Terenzini(1980)는 대학생의 학업지속/자퇴결정을 측정하기 위하여 Persistence/Voluntary Dropout Decisions 도구를 개발하였다. 동료집단 상호작용 7문항, 교수와의 상호작용 5문항, 학생 발전과 가르침에 대한 교수의 관심 5문항, 학업 및 지적 발전 7문항, 기관과 목표몰입 6문항으로 구성되어 있다. 이 도구로 미국의 한 대학교 학생을 대상으로 조사하였고, 신뢰도는 각각 .84, .83, .82, .74, .71로 나타났으며 전체 신뢰도는 .78로 보고되었다.

Lent 외(2003)는 미국 공대생을 대상으로 학업-진로 선택과정에 대한 사회인지적 관점의 연구를 하였다. 이 과정에서 학생들에게 교육적 목표를 4개 항목으로 물었는데, 다음 학기에 등록할 계획이 있는지, 공학분야를 전공할 의사가 있는지와 같이 공학을 지속하려는 학생의 의도를 물었다. 이 도구의 신뢰도는 .93으로 나타났다.

Davidson 외(2009)는 대학생들의 학업지속을 측정하는 도구(College Persistence Questionnaire)를 개발하였다. 이 도구는 6개 요인, 34개 문항으로 구성되었으며, 미국의 4년제 대학교와 지역사회대학(community college)의 학생을 대상으로 검증되었다. 세부적으로 학업적 통합, 사회적 통합, 지원 서비스 만족, 학위 몰입, 기관 몰입, 학업 성실도의 6가지 요인으로 이루어져 있으며, 신뢰도는 각각 .81, .82, .74, .70, .78, .63으로 나타났다.

Fichten 외(2016)는 Davis 외(2002)의 도구를 참고하여 졸업의도 도구를 개발하였다. 6점 척도의 4문항으로 이루어진 이 도구는 졸업 의향, 졸업에 대한 지각된 행동 통제, 졸업과 관련된 주관적 규범, 졸업에 대한 태도 등을 묻는다. 캐나다의 대학생을 대상으로 조사를 실시한 결과, 신뢰도는 .62-.74로 나타났다.

정주영(2020)은 사이버대학생의 학업지속의향 측정을 위한 도구를 개발하였다. 이 도구는 1개 요인 5문항으로 이루어져 있다. 세부적으로는 현 대학 졸업의 중요성, 지속적인 학업 전개의 의지, 재학 중 대학 졸업의 의지, 다음 학기 등록의지, 현 대학에서의 학업지속에 대한 의지를 묻는다. 도구의 신뢰도는 .93으로 나타났다.

학업지속의향을 한두 문항으로 묻는 경우도 있다. Hsu 외(2021)는 최소 하나의 필수과목을 수강한 1학년 공대생을 대상으로 한 연구에서 학업지속의향을 확인하기 위하여 다음 학기까지 프로그램을 계속할 것인지 질문하고 Yes/No로 답하게 하였다. 그 외에 Eimers와 Pike(1997)는 지금의 기관으로 돌아올 가능성이 얼마나 되는지를 물었다. Bean(1982b)은 대학교 신입생들에게 다음 학기에 대학에 돌아올 것으로 예상하는지와 내년 이맘때쯤에 등록할 것으로 예상되는지의 2문항을 물어 중도탈락의도를 측정하였다.

구조방정식에서 학업지속의향을 확인한 국내 연구에서는 단일요인으로 이루어진 Shin(2003)의 도구를 활용한 경우가 다수 발견된다. 구조방정식에서는 관측 및 측정되지 않는 개념인 잠재변인 측정을 위해 관찰변인을 사용하게 되는데, 단일의 관찰변인보다 다수의 관찰변인을 사용하는 것이 적절하다고 여겨진다(안봉근, 2015; 이학식, 임지훈, 2017;

Kline, 2016). 또한 구조방정식에서는 개별문항을 활용하기보다 문항묶음(item parceling)을 사용하는 것이 표집오차의 문제를 개선하고 오차 간의 상관 및 이중요인부하 발생의 가능성을 낮출 수 있다는 점에서 나을 수 있다(이지현, 김수영, 2016; Little et al., 2013). Shin(2003)의 도구를 구조방정식에 사용한 국내 다수의 연구들은 2요인으로 문항묶음을 하여 이 도구를 활용한 것으로 나타났다(강명희 외, 2016; 권정희, 정미예, 2020;, 박한샘, 조화진, 2019; 이영미, 2019; 조남근 외, 2017).

<표 II-9> 학업지속의향 측정 도구 비교

연구자	대상	문항 수/ 척도	문항구성	신뢰도	
			• 동료집단 상호작용(7문항)		
			• 교수와의 상호작용(5문항)		
Pascarella &	미국	30문항	• 학생 발전과 가르침에 대한 교수	74 04	
Terenzini(1980)	대학생	(5-Likert)	의 관심(5문항)	.71–.84	
, ,			• 학업 및 지적 발전(7문항)		
			• 기관과 목표몰입(6문항)		
1 + - + (0000)	미국	4문항	그 O 저 므 ㅠ / 4 므 ÷l \	00	
Lent et al.(2003)	공대생	(5-Likert)	- 교육적 목표(4문항)	.93	
Shin(2003)	방송대	6문항	• 학업지속의향(6문항)	.83	
31111(2003)	학생	(5-Likert)	· 커뮤시크리당(U판당)	.00	
			• 학업적 통합(8문항)		
			• 사회적 통합(8문항)		
Davidson et	미국	34문항	• 지원 서비스 만족(6문항)	.6382	
al.(2009)	대학생	(5-Likert)	• 학위 몰입(5문항)	.0302	
			• 기관 몰입(4문항)		
			• 학업 성실도(3문항)		
Fighton et al (2000)	캐나다	4문항	• 졸업의도(4문항)	.6274	
Fichten et al.(2009)	대학생	(6-Likert)	• 글립쉬포(4분영 <i>)</i> 	.0274	
정주영(2020)	사이버	5문항	• 학업지속의향(5문항)	.93	
<u> </u>	대학생	(5-Likert)	· ¬ · ¬ 0 (∪ L 0)	.55	
Hsu et al.(2021)	대학생	1문항	 • 학업지속의향(1문항)	_	
1130 Et al.(2021)	4170	(Yes/No)	· ¬ㅂᠬ¬┛♂('止♂)		

이처럼 학업지속의향은 주로 대학생을 대상으로 도구가 개발되었다. 학업지속의향을 단일 요인으로 확인한 도구들이 있고, 이와 다르게 학업지속의향을 여러 차원으로 나누어서 측정 한 도구들이 있다. 국내의 학업지속의향 관련 연구들은 대부분 Shin(2003)의 도구를 활용 하거나 이를 수정 및 보완하여 사용하고 있는 것으로 나타났다.

3. 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족의 개념 및 측정

가. 교수지지의 개념 및 측정

1) 교수지지의 개념

교수는 대학생의 사회적 관계망에서 중요한 위치에 있는 사회적 지지원이다. 독립적 성인으로 부모와 분리되어 삶과 역할을 준비하는 대학생 시기에(이은정, 2016) 교수는 학생에게지적인 성숙과 함께 정서적, 사회적 적응에 큰 영향을 미치며, 사회 구성원으로 필요한 지식, 기술, 가치관, 태도 형성에 많은 영향을 끼친다(정영미, 2018). 교수와 학생 간의 관계에는비대칭성과 지속성이 있으므로 학생은 교수의 영향을 불가피하게 받게 된다. 따라서 학생에의해서 교사의 행동이 변하기보다 학생이 교사에게 적응하려 하는 경향이 강하게 나타나고,학생의 행동 유형도 교사나 교사-학생 관계에 의해서 정해지는 경우가 많이 발생한다(김태영, 2006; 송윤정, 2014).

특히 전문대학생은 짧은 기간에 진로결정과 진로준비를 해야 하기 때문에 교수가 일찍부터 진로와 취업지도를 본격화하게 되어(김종운, 김현희, 2016) 그 역할이 더욱 긴요하다. 대학생의 현실적인 장벽과 애로사항을 해결하고 진로를 준비하는데 지도교수나 담당교수의역할이 조명되면서 대학생활과 학업에서의 지도 및 상담, 후원 등 교수의 사회적 지지가 중요한 요소로 자리잡고 있다(김유경, 이우경, 2017). 변정현 외(2009)의 전문대학 직업진로지도 실태조사에 따르면, 진로 및 취업 관련하여 교수, 상담/취업 직원, 선배, 친구, 가족 중에서 교수의 도움이 필요하다는 경우가 가장 높은 순위로 나타났고(43.1%), 학교지원 중에서는 교수의 도움을 가장 크게 원하고 있는 것으로 나타났다(39.1%). 예체능전공 대학생을 대상으로 한 김유경과 이우경(2017)의 연구에서는 일반대학생보다 전문대학생의 교수지지가 높은 수준으로 나타났다. 교수와 학생의 관계에서 형성되는 교수의 사회적 지지는 학생이대학생활을 안정적으로 하는데 중요한 역할을 한다(Trickett & Moos 1973).

사회적 지지자는 가족, 친구, 전문가 등이 될 수 있는데(House, 1981), 교수지지는 사회적 지지를 누구로부터 얻느냐에서부터 나온 개념이므로 먼저 이 개념을 살펴볼 필요가 있다. 사회적 지지(social support)는 1970년대에 예방심리학(preventive psychology)이 대두되면서 관심과 연구가 확산되었고 스트레스를 방어하는 요인 중 하나로 연구되었다(정경아, 2016). 이 개념은 연구자가 사회적 지지와 사회적 관계망을 바라보는 관점에 따라 정의되어 왔다(임정숙, 2017).

Cobb(1976)는 사회적 지지를 자신이 대상자로부터 배려, 사랑, 지지를 받고 있다고 인지하도록 하여, 상호 간에 의사소통과 책임을 갖는 네트워크의 일원이라 믿게 하는 정보라고보았다. House(1981)는 사람들이 주고받은 정서적 관심, 도구적 지원, 주위 환경에 대한

정보 및 자신에 대한 긍정적 평가를 포함하는 대인적 행위라고 하였다. Schwarzer 외 (2004)는 사회적 지지가 문제해결을 위한 조언이나 다양한 정보 및 정서적 안정을 제공받는 것이라고 하였으며, Dong과 Simon(2010)은 개인의 신체적·정신적 건강상태를 위한 다른 사람의 도움이나 원조, 격려 등의 사회적인 상호 관계라고 보았다. 이러한 정의는 사회적지지에서 기능적 특성을 강조한다(정지은, 2013).

Kaplan 외(1977)는 사회적 지지를 의미있는 타인으로부터 개인의 애정, 소속, 승인, 안전에 대한 욕구가 충족되는 정도라고 하였고, Thoits(1986)는 개인의 기본적인 사회적 요구가 타인과의 상호작용을 통하여 충족되는 정보라고 보았다. 이러한 정의는 개인의 기본 욕구충족의 정도에 중점을 두고 있다.

국내의 경우, 박지원(1985)은 사회적 지지를 가족, 친척, 친구, 이웃, 전문가 등으로부터 제공받게 되는 모든 긍정적 도움이라고 보았다. 세부적으로는 첫째로 사회적인 지지망의 기능적이고 구조적인 특성을 바탕으로 제공되는 지지의 정도, 둘째로 네트워크 안에서 사회 구성원을 통해서 물질적, 정보적, 정서적, 평가적지지를 받을 수 있다고 인지하는 정도, 셋째로 욕구 충족 정도를 반영해 주는 사회관계와의 유대감, 자신감, 신뢰감에 대해 인지하는 정도라고하였다. 한미현(1996)은 사회적 지지를 다른 사람으로부터 얻을 수 있는 긍정적 자원의 모든형태로 보고, 사회적 지지가 사람의 기본적인 사회적 욕구를 충족시켜주며 환경에 대하여 통제감을 제공하여 사람의 건강ㆍ발달ㆍ적응에 중요한 역할을 하게 된다고 하였다. 임경임(2012)은 개인이 주변 사람으로부터 감정적, 행동적 측면에서 도움을 받는 긍정적인 자원이라고 사회적 지지를 정의하였고, 고유나(2013)는 커뮤니케이션이나 정서적, 물질적 방법 등다양한 도움의 형태를 통해 개인에게 정서적 안녕을 주고 삶의 고난을 극복하게 해주는 긍정적인 상호작용이라고 하였으며, 김형태(2016)는 개인이 겪는 다양한 문제를 가족, 친구, 교사 등 주변 사람을 통해 도움을 받아서 극복하고 효율적으로 감소시키는 것이라고 하였다.

교수지지는 교수로부터 제공되는 공감과 온정적 관계의 긍정적 조합인 지지이고 (Cornelius-White, 2007), 교수와 학생 간의 상호작용을 통해서 교수가 제공하거나 또는 대학생이 제공받고 있다고 인지하는 정서적·정보적·도구적·평가적지지로 볼 수 있다 (Nolten, 1994). 김남희와 김종백(2011)은 교수자가 학습자의 심리 및 행동 변화에 빠르게 반응·대처하고 정서적으로 긴밀히 연결된 느낌이라고 하였고, 나태균과 문성원(2012)은 교수가 학생 자신에게 관심을 두고 자신을 도울 것이라 여기는 학생의 지각이라고 교수지지를 정의하였다. 김희정(2012)은 학생이 교수지지를 어떻게 인식하느냐에 따라서 교수-학생의 관계가 긍정적, 또는 부정적으로 형성된다고 하였다. 특히 대학생에게 있어서는 부모보다 교수와의 관계가 진로선택 및 결정에서 더 중요하다고 보고되었다(나태균, 문성원, 2012). Tinto(1975)의 모형에서도 학업지속을 위한 사회적 통합에서 교수와의 상호작용에 대한 부분이 강조되었다.

사회적 지지의 하위요인을 살펴보면, Cobb(1976)는 정서적지지, 평가적지지, 정보적지지의 세 가지로 구분하였다. 정서적지지는 배려와 애정을 받고 있다고 믿는 것과 관련되며, 평가적지지는 존중받고 가치있다고 믿는 것이며, 정보적지지는 사회 네트워크의 구성원임을 믿게 되는 요소이다.

House(1981)는 사회적 지지를 정서적지지, 정보적지지, 물질적지지, 평가적지지의 네 유형으로 나누었다. 정서적지지는 존경, 신뢰, 관심, 애정, 감정이입, 친밀감 등이고, 정보적지지는 개인이 문제에 대처할 수 있게 정보를 주는 것을 의미하며, 물질적지지는 돈이나 물건등을 제공하여 직접적으로 돕거나 대신 일을 해주는 등의 행위이고, 평가적지지는 자신의 행위에 대해 인정하거나 부정하는 등의 자기평가와 관련된 정보를 전달하는 것이다. 이러한 사회적 지지원으로는 가족, 동료, 전문가 등이 해당된다.

Schaefer 외(1982)는 이와 다르게 사회적 지지를 세 유형으로 구분하였다. 첫째로 유형적지지는 돈이나 물건을 지원받는 등 개인이 객관적인 환경 안에서 중재를 통해 도움받는 것이고, 둘째로 정서적지지는 존경의 표시 등 사람이 가진 기본적인 사회정서적 욕구를 충족시켜주는 행위이며, 셋째로 정보적지지는 새로운 정보를 주거나 제공방법을 설명해주는 등의도움을 의미한다. 그 밖에도 Cohen과 Hoberman(1983)은 사회적 지지의 구성요소에 대하여 물질적지지, 자존감지지, 정보적지지, 정서적지지를 제시하였다.

이러한 선행연구를 기반으로 박지원(1985)은 사회적 지지를 물질적지지, 정서적지지, 정보적지지, 평가적지지의 4가지로 구분하였다. 물질적지지는 돈이나 물건을 제공하거나 과업을 대신해주는 행위이고, 정서적지지는 관심, 애정, 존경, 신뢰, 경험 등을 의미하고, 정보적지지는 정보를 제공해 주는 것이며, 평가적지지는 자기평가 관련 정보를 전하는 것을 의미한다. MOS(medical outcomes study)에서는 정서적, 긍정적 상호작용, 정보적, 구체적, 애정적지지의 다섯 가지로 사회적 지지를 구분하였다(정지은, 정철영, 2015).

Nolten(1994)은 사회적 지지를 정서적, 정보적, 평가적, 도구적지지의 4요인으로 구분하였다. 정서적지지는 신뢰, 공감, 사랑 등을 반영하며, 정보적지지는 조언을 의미하는 반면, 평가적지지는 피드백 등의 평가를 의미한다. 도구적지지는 재정적인 지원이나 시간과 기술을 제공하는 것과 같은 지지를 의미한다.

사회적 지지의 효과에 대하여 살펴보면, 먼저 사회적인 유대관계를 통해서 자신의 존재가치를 확인하고 긍정적인 자아를 발달시키는 역할을 하는 것으로 보고되었다(Cohen & Hoberman 1983). Grouzet 외(2004)의 연구에서는 교수지지가 자기결정성 학습동기에 영향을 주고, 자기결정성 학습동기가 학습집중 및 학업지속의향에 영향을 준다고 나타났다. 권재환과 박희현(2014)은 교수지지에 대해서 대학생이 긍정적으로 지각할수록 학습동기와 대학생활적응에 긍정적인 영향을 준다고 보고하였다. 전문대학생을 대상으로 한 이영미(2019)의 연구에서는 교수지지가 학업지속의향을 높이는 것으로 나타났다.

<표 Ⅱ-10> 사회적 지지의 구성요소

구분	정서적	정보적	평가적	물질적	자존감	도구적	동료적	긍정적 상호작용	구체적	애정적
Cobb(1976)	•	•	•							
House(1981)	•	•	•	•						
Schaefer et al.(1982)	•	•		•						
Cohen & Hoberman(1983)	•	•		•	•					
Cohen & Wills(1985)	•	•				•	•			
박지원(1985)	•	•	•	•						
Nolten(1994)	•	•	•			•				
Birch(1998)	•	•	•	•						
MOS	•	•						•	•	•

사회적 지지는 정서적인 부분에 영향을 주는 것으로 보고되었다. Vaux(1988)는 사회적 지지의 효과가 상호작용의 축적과 그에 대한 지지망 존재 자체에서 비롯된다고 보았다. 개인의 안녕에 직접적 영향을 끼치는 사회적 지지의 주 효과 매커니즘은 사회적 침투와 소속감, 사회적 존중, 사회적 포부, 유쾌한 사건, 규범과 준거 모델, 사회적 정체감이라고 하였다. Cohen과 Wills(1985)는 사회적 지지의 두 완충효과에 대하여 설명하였다. 첫째로 스트레스를 유발하거나 유발하리라 예상되는 사건에 대해 평가하는 과정에서 사회적 지지가 개입하게 되는데, 타인이 필요한 자원을 제공해 주리라는 인식이 스트레스 유발 상황에서 받는 해로움의 잠재성을 다시금 정의하도록 도와준다. 둘째로 스트레스 경험과 병리적인 증상이 시작되는 사이에서 사회적 지지가 완충작용을 한다. 사회적 지지는 문제 해법을 제공하고 인지된 문제의 중요성을 줄여주거나 내분비계 시스템을 안정시켜서 인지된 스트레스 반응을 경감시키고, 또는 건강한 행동을 촉진하여 스트레스 평가의 영향을 줄여주게 된다.

사회적 지지가 진로발달에 주는 영향도 보고되었다. 사회인지진로이론(Lent et al., 1994)에서는 개인이 목표를 실행하고 성취함에 있어서 개인적인 배경과 환경적인 배경의 영향을 받는다고 하였다. 근접맥락요인은 자기 진로결정 시점에 중재적이거나 직접적으로 작용하게되는 환경변인으로 가족의 재정적, 정서적, 사회적 지지와 진로장벽 등이 학습경험에 영향을 주게 된다. Lent 외(2000)는 직업 준비와 고용 기회의 제공 유무와 관계없이 근접맥락요인은 청소년의 진로 흥미, 선택 과정을 직접적으로 예측하는 반면에, 배경맥락요인에 해당되는 부모로부터의 환경적 지지의 경우 청소년의 진로자기효능감과 학습경험을 통하여 결과기대에 영향을 주고 흥미, 진로 의지, 목표 형성에 영향을 주는 것으로 나타났다. Wheaton(1985)도 사회적 지지가 상호독립적이고 직접적으로 진로발달에 영향을 주는 주

효과를 보인다고 하였다. 이처럼 사회적 지지는 인간의 사회적인 욕구를 충족시켜주고 진로 관련 행동을 적극적으로 하게 도와주는 긍정적 자원으로 볼 수 있다(염태영, 2017).

종합하면 교수지지는 교수로부터 제공받거나 제공받았다고 대학생이 인지하는 정서적·정보적·물질적·평가적지지 등으로 볼 수 있다. 교수지지를 통하여 대학생은 정서 및 진로발달에 긍정적인 영향을 받게 된다. 1학년 때부터 빡빡하게 수업을 듣고 취업준비를 하며 고정된 반에서 교수와 상호작용할 기회가 잦은 전문대학생의 특성을 고려할 때(신현정, 2012), 교수지지는 일반대학생에 비해 전문대학생에게 더욱 중요한 변인이라고 볼 수 있다.

2) 교수지지의 측정

국내와 해외의 사회적 지지 측정 도구들은 Zimet 외(1988)나 Nolten(1994)의 도구를 사용한 경우가 다수이며, 국내에서는 박지원(1985)의 도구를 기반으로 한 연구들도 발견된다. 연구의 목적에 따라 이러한 도구들을 수정 · 보완하여 사용하고 있다.

Zimet 외(1988)는 대학생의 사회적 지지 측정을 위한 도구(Multidimensional Scale of Perceived Social Support: MSPSS)를 개발하였다. 가족, 친구, 유의미한 타인으로 나누어 각각의 지지에 대해 답하게 하였고, 최초 5점 척도 24문항이었던 것을 여러 번 파일럿테스트를 하여 최종적으로 7점 척도의 12문항 도구로 구성하였다. 미국의 대학생을 대상으로 조사한 결과 신뢰도는 가족지지 .85, 친구지지 .75, 유의미한 타인지지 .72로 나타났다.

Nolten(1994)은 학생 사회적 지지 척도(Student Social Support Scale: SSSS)를 개발 하였다. 교사, 부모, 급우, 친한 친구가 제공하는 정서적지지, 도구적지지, 정보적지지, 평가 적지지를 60문항으로 측정하였다. 미국의 7-8학년 학생을 대상으로 조사한 결과 신뢰도는 .92-.95로 나타났다.

Ben-David와 Leichtentritt(1999)는 대학생의 사회적 지지 측정을 위한 도구를 개발하였다. 이스라엘 대학생과 이스라엘로 이주한 에티오피아 이민자의 2세 또는 3세 대학생이 대상임을 반영하여, 도구는 가족지지, 이스라엘 학생들의 지지, 다른 에티오피아(동료) 학생들의지지, 교수진이나 대학 직원의 지지 등 4가지 영역으로 구분된 24항목으로 구성되었다. 이스라엘과 에티오피아 출신의 대학생을 대상으로 조사한 결과, 신뢰도는 .75-.88로 나타났다.

박지원(1985)은 사회적 지지를 다차원적으로 측정하는 사회적 지지 척도를 개발하였다. 상황 중심의 지지척도에는 지지제공자, 지지내용, 지지만족도, 접촉 빈도, 알고 지낸 기간, 동질성, 밀도 등의 문항을 포함하였고, 지지제공자로는 아버지, 어머니, 배우자, 시(처가)부모, 자녀, 형제, 친척, 친구, 동료, 선배, 스승, 상관, 전문가 등 13유형을 제시하여 지지를 제공해 준 사람을 표시하고 응답하게 하였다. 지지의 형태로는 정서적, 정보적, 물질적, 평가적지지의 4영역을 25문항 5점 척도로 측정하였다. 학생과 직장인 등을 대상으로 조사한 결과 신뢰도는 .94로 나타났다.

김형태(2016)는 Dubow와 Ulama(1989)가 개발하고 김명숙(1994)이 재구성한 척도를 대학생을 대상으로 사용하였다. 하위요인은 부모지지, 친구지지, 교수지지이며 총 24문항으로 되어 있다. 부모지지는 부모가 관심을 갖고 이해해주는지에 대한 지각이고, 친구지지는 친구들이 이해하고 격려해주는지이며, 교수지지는 교수님이 학생에게 관심이 있고 요청을 들어주는지에 대한 내용이다. 도구의 신뢰도는 .91로 나타났다.

여러 사회적 지지원 중 하나로 교수에 대한 지지를 함께 측정하는 도구 외에도, 교수지지만을 단독으로 측정하는 도구도 개발되어 사용되었다. Fraser 외(1996)는 학습환경에 대한 조사를 위한 'What is Happening in this Class?(WIHIC)' 도구를 개발하였는데, 이중 교사지지에 대한 도구는 교사가 학생을 돕고 친근함을 주고 신뢰하고 관심을 보이는 정도에 대한 8개의 문항으로 구성되었다. Aldridge 외(2012)가 아랍에미리트 대학생을 대상으로이 도구를 사용하였을 때의 신뢰도는 .89로 나타났다. 이 도구는 호주, 대만을 비롯한 여러나라에서 활용되었다(Aldridge et al., 1999).

McWhirter(1996)는 청소년을 대상으로 27문항으로 구성된 교사지지 측정을 위한 도구 (Teacher Support Scale: TSS)를 개발하였다(Metheny et al., 2008에서 재인용). Metheny 외(2008)가 이 도구로 미국 청소년을 대상으로 조사 및 분석한 결과, 투자, 긍정적 관심, 기대, 접근가능성의 4요인 21개 문항으로 구성되었다. 투자는 미래의 노력에 도움이 될 행동에 대한 학생의 인식을 의미하고, 긍정적인 관심은 교사의 가용성, 보살핌 및 정서적 연결에 대한 학생의 인식을 뜻하고, 기대는 학업성취에 관한 교사의 긍정적인 기대에 대한 학생들의 인식이며, 접근 가능성은 교사가 정보를 얻을 수 있다고 학생이 느끼는 정도이다. 미국 청소년을 대상으로 조사한 결과, 신뢰도는 .88-.96으로 나타났다. 이 도구를 필리핀의 대학생을 대상으로 사용한 Garcia 외(2015)의 연구에서는 신뢰도가 .92로 나타났다.

김경희 외(2014)는 Nolten(1994)의 사회적 지지 척도 중 교사지지에 대한 문항을 대학생에 맞게 수정·보완한 9문항으로 교수지지를 측정하였다. 교수 2인을 대상으로 타당도를 검토하고 대학생의 사전검사를 통해 문항을 최종 수정하였다. 이 도구는 정서적지지, 정보적지지, 도구적지지, 평가적지지의 4개 요인 9문항으로 구성되었다. 대학생 240명을 대상으로 조사한 결과 신뢰도는 각각 .73, .82, .79, .92로 나타났다.

김유경와 이우경(2017)은 교수지지를 측정하기 위하여 정서적지지, 정보적지지, 평가적지지의 3요인 10문항으로 구성된 도구를 개발하였다. 농어촌 지역 소재의 일반대학과 전문대학생을 대상으로 조사한 결과, 신뢰도는 .91-.95로 나타났다.

문숙정 외(2018)는 House(1981), 박지원(1985), 나태균과 문성원(2012), 장현지와 홍아정(2014)의 연구를 바탕으로 교수지지 도구를 개발하였다. 이 도구는 정서적지지, 정보적지지, 물질적지지, 평가적지지의 4요인 25문항으로 구성되었다. 학점은행제 직업전문학교의

외식계열 전공자를 대상으로 조사한 결과 신뢰도는 각각 .90, .86, .83, .88로 나타났다.

김지흔과 정민주(2020)는 항공서비스 전공 학생들의 교수지지를 측정하기 위하여 박지원 (1985)과 정영미(2018)의 연구를 참고하여 도구를 개발하였다. 이 도구는 정보적지지, 물질적지지, 평가적지지, 정서적지지의 4요인 21개 문항으로 이루어져 있다. 4년제와 2-3년 제 대학생을 대상으로 조사한 결과 신뢰도는 각각 .91, .90, .84, .82로 나타났다.

<표 Ⅱ-11> 교수지지 측정 도구 비교

연구자	대상	문항 수/ 척도	문항구성	신뢰도
Fraser et al. (1996)	미국 청소년	8문항 (5-Likert)	• 교사지지(8문항)	.89
Metheny et al. (2008)	미국 청소년	21문항 (5-Likert)	투자(8문항)기대(5문항)긍정적 관심(5문항)접근가능성(3문항)	.8896
김경희 외(2014)	대학생	9문항 (5-Likert)	정서적지지(3문항)정보적지지(2문항)도구적지지(2문항)평가적지지(2문항)	.7392
김유경, 이우경(2017)	대학생	10문항 (5-Likert)	정서적지지(3문항)정보적지지(4문항)평가적지지(3문항)	.9195
문숙정 외(2018)	직업전문학교 학생	25문항 (5-Likert)	정서적지지(7문항)정보적지지(6문항)물질적지지(6문항)평가적지지(6문항)	.8390
김지흔, 정민주(2020)	대학생	20문항 (5-Likert)	정보적지지(5문항)물질적지지(5문항)평가적지지(5문항)정서적지지(5문항)	.8291

사회적 지지 관련 해외연구에서는 Nolten(1994)이나 Zimet 외(1988)의 도구가 많이 활용되고 있다. 그러나 사회적 지지의 측정 도구는 교수 외의 다른 지지원을 포함하거나 가정하는 경우가 많아서(김형태, 2016; 박지원, 1985; Nolten, 1994; Zimet et al., 1988) 교수가 제공하는 지지의 특성만을 온전히 담기에 부적합한 부분이 있다. 또한 Fraser 외(1996)의 도구는 교수지지 관련된 다수 연구가 제시하는 교수지지의 요인과는 차이가 있다. 대학생을 대상으로 개발된 김경희 외(2014)나 김유경과 이우경(2017), 김지흔과 정민주(2020)의 도구 등이 국내 연구에 비교적 적합하다고 볼 수 있다. 김경희 외(2014)의 도구

는 사회적 지지 관련하여 해외연구에서 다수 활용되는 Nolten(1994) 도구 중에서 교수지지에 대한 부분을 수정 보완한 특징이 있다. 김유경과 이우경(2017)의 도구는 질문이라기보다 항목의 형태로 제시되었으며, 김지흔과 정민주(2020)는 사회적 지지 관련하여 국내에서 많이 활용된 박지원(1985) 등의 도구를 참고하여 개발하였다.

나. 학업적 자기효능감의 개념 및 측정

1) 학업적 자기효능감의 개념

자기효능감(self-efficacy)은 Bandura와 Adams(1977)가 사회인지학습이론에서 처음 사용한 개념으로 주어진 과제를 성공적으로 수행하는 데 필요한 일련의 행위를 조직하고 실행해가는 자기 능력에 대한 믿음을 뜻한다(Bandura, 1986). 실제로 소유하고 있는 능력이라기보다 자신의 상황을 스스로 잘 해쳐 나갈 수 있다는 스스로에 대한 믿음이다. 믿음을 부여하는 과정을 통해서 개인은 자신감을 갖게 되어 자기효능감은 개인의 행동에 영향을 끼치게된다(Bandura, 1982). 또 다른 견해로 자기효능감은 예측이 불가능하고 긴장을 주는 요소가 있는 구체적인 상황에서 자기 스스로 얼마나 행동을 잘 조직하고 수행할 수 있는지에 대한 판단으로 보기도 한다(Schunk, 1996). 자기효능감과 비슷한 개념으로 지각된 유능감이나 자아개념 등이 있는데, 지각된 유능감이 현재의 능력에 관한 평가를 반영한다면, 자기효능감은 결과를 성공적으로 도출할 수 있을지에 관한 미래 기대 및 확신을 반영한다고 볼 수 있다(전훈 외, 2010). 자아개념이 자신의 신체적·사회적·지적 능력에 대한 인지적 평가를 포괄한다면, 자기효능감은 특정 상황에서 지금의 과제를 성공적으로 해내는 데 필요한 기술을 보유하고 있는지에 대한 자신의 능력에 대한 판단을 나타낸다는 점에서 차이가 있다 (Bandura, 1977).

인간의 행동은 선행, 결과, 인지요인으로 구성되는데, 이러한 요인은 사람 및 행동, 환경의 상호작용으로 이루어진다. 선행요인 중 기대기능이 중시되는데, 이는 결과기대와 효능감기대로 나눌 수 있다. 결과기대는 어떠한 행동이 어떤 결과를 가져다 줄지에 대한 판단이고, 효능감기대란 결과를 얻기 위해 필요한 행동을 자신의 힘으로 할 수 있다는 판단이다. 사람이특정 행동으로 인해 어떤 결과가 나올지를 지각한다고 해도 결과기대는 그들 행동에 그다지 영향을 끼치지 않는다고 보지만, 지각된 효능감기대는 활동이나 과제의 선택, 노력의 양, 어려운 순간에서의 인내심 등과 같이 행동에 영향을 미친다. 이때 지각된 효능감기대를 자기효능감이라 할 수 있다(Bandura, 1977).

자기효능감은 성공경험과 대리경험, 언어적 설득, 생리적·정서적 상태의 네 원천에 의해서 영향을 받고 이것은 개인 행동의 선택과 사고형태, 정서반응에 영향을 끼친다(Bandura, 1977). 세부적으로 자기효능감을 통한 자기 능력에 대한 판단은 어떤 행동을 할지에 대한

인간 행동의 결정에 영향을 주며, 개인이 과제에 얼마만큼의 노력을 기울여 얼마나 과제를 지속할지에 영향을 끼친다. 또한 사고형태와 정서 반응에도 영향을 주어 자기효능감이 높으면 상황의 요구에 노력하고 집중하지만, 자기효능감이 낮으면 어려운 상황 속에서 자신의 부족에 대해 집착하며 상황을 더욱 어렵게 지각하게 될 수 있다. 높은 자기효능감을 지닌 학생은 구체적인 목표를 정하고 도전적인 성취를 위해 주의집중을 하고 노력하며 끈기를 보여, 결과적으로 높은 수행수준을 나타낸다(Latham & Locke, 1991). 학업처럼 학습자 수행수준에 대한 예측력이 중요한 상황 속에서 학생의 학문적 수행 수준을 보다 정확하게 예측하기 위해서는 개인 성격 특성인 일반적인 자기효능감보다 학업적인 수행과 관련된 맥락-특수적 차원의 개념이 필요한데, 이에 따라 다차원적 자기효능감 척도가 개발되었다(William & Coombs, 1996).

학업적 자기효능감(Academic Self-Efficacy)은 자기효능감에서 발전된 구성개념으로, 학습자가 학업적 과제 수행을 성취함에 있어 필요한 행동을 조직하고 실행하기 위한 주관적인능력에 대한 판단과 확신을 의미한다(Bandura, 1986). 학업적 자기효능감은 Schunk(1996)에 의하면 두 가지 차원으로 구인화 될 수 있는데, 첫째는 학습 자기효능감으로 학생이 새로운 학습지식과 기술을 성공적으로 획득하고자 학습내용을 이해 · 분석 · 기억할 수 있는지에 대한 주관적 믿음을 의미하며, 수행 자기효능감은 학생이 특정 과목에서 학업수행을 요구되는수준까지 수행할 수 있는지에 대한 주관적 믿음을 의미한다.

학업적 자기효능감에 대하여 김아영과 박인영(2001)은 세 가지 하위요인을 제시하였다. 첫째는 자신감으로 학습자가 자신의 학업능력에 대해 보이는 확신 또는 신념이며, 둘째는 자기조절효능감으로 자기관찰, 자기판단, 자기반응과 같은 자기조절적인 기제를 수행할 수 있는지에 대한 효능기대를 의미한다. 셋째는 과제난이도 선호로 학생이 도전적 과제를 선택하는 과정에서 표출된다. 자기효능감이 높은 경우는 도전적이고 구체적인 목표를 택하는 반면에 자기효능감이 낮다면 자기 능력수준을 넘는 위협적 상황을 두려워하고 피하려고 하면서 조절 가능하다고 판단되는 상황만을 택하는 경향을 보인다. 이러한 학업적 자기효능감은 학습자 지식과 수행을 매개하는 주요 변수로(Bandura, 1986) 새로운 상황 속에서 새로운 지식과 기술 배우고 수행토록 하는 원동력이 되며(Bandura, 1977), 학업 상황에 관련된 동기적 인지적인 다른 변수들과 영향을 주고받으며 수행 및 성취 수준에 대하여 직 간접적인 영향을 끼친다(김아영, 조영미, 2001).

학업적 자기효능감이 높으면 정서적 안정감과 확신을 가지고 학업에 집중하고, 노력하는 의지도 강해질 수 있다. 이 변인은 자신이 가진 역량에 비해 높은 수준의 과제를 수행할 때나자신이 어렵다고 느끼는 문제에 직면했을 때 성공적으로 수행할 수 있는 핵심적 예측 변인으로 작용한다. 능력에 차이가 없어도 자기효능감이 높은 사람은 낮은 사람보다 더 의미있게 일을 수행해 낼 수 있다(박현미, 2013; 최형성, 정옥분, 2001). 학업적 자기효능감은 개인의

목표 설정이나 시간조절 같은 효과적인 학습전략을 사용하게 하며(Bouffard-Bouchard, 1990; Pintrich & De Groot, 1990), 이것이 높은 학생은 자기관찰이나 자기평가, 자기반응 같은 자기조절능력이 뛰어나다고 볼 수 있다(Zimmerman et al., 1992). 또한 학업적 자기효능감은 사회적적응, 학문적적응, 신체적적응, 정서적적응, 대학애착 등 대학생활적응 전반에 걸쳐 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다(원주연, 2022). 전문대학생을 대상으로 한 연구에서도 학업적 자기효능감이 대학생활적응을 예측하는 것으로 나타났다(우영식, 송민옥, 2022).

종합적으로 살펴보면, 학업적 자기효능감은 자기효능감을 학업적인 부분에 적용한 것으로 학업적 과제 수행에 있어 필요한 행동을 조직·실행하기 위한 주관적 능력에 대한 판단과 확신이라고 정의할 수 있다. 학업적 자기효능감은 학업에 집중하는 의지나 정서적 안정감을 제공하고 어려운 과제 수행도 성공적으로 수행할 수 있게 해주며 대학생활의 적응에도 역할을 한다고 할 수 있다. 일반대학생에 비해 상대적으로 학습능력이나 자신감이 떨어지는 전문대학생의 특성을 고려하면, 학업적 자기효능감은 전문대학생에게 필요한 의미있는 변인으로볼 수 있다.

2) 학업적 자기효능감의 측정

Lent 외(1986)는 미국의 공학계열 대학생을 대상으로 학업적 이정표에 대한 자기효능감을 측정하기 위한 도구(Self-efficacy for Academic Milestones: AM-S)를 개발하였다. 공학 전공에서 요구하는 수학 요구사항을 갖추었는가를 묻는 등 전공의 학문적 성공에 중요한 특정 성취를 수행하는 능력을 평가하도록 하였다. 공대생을 대상으로 조사한 결과 신뢰도는 .89로 나타났다.

Owen과 Froman(1988)이 개발한 도구(College Academic Self-Efficacy Scale: CASES)는 학업적 자기효능감을 명시적·사회적 상황, 인지 조작, 기술의 세 요인의 나누었으며 33문항으로 이루어져 있다. 명시적·사회적 상황은 수업에서 질문하거나 토론에 참여하는지 등의 문항으로 이루어져 있고, 인지조작은 수업시간 중 강의에 귀 기울이고 토론에 참여하는지 등의 내용이며, 기술 능력은 컴퓨터 사용 등의 문항을 담고 있다. 미국의 대학생을 대상을 조사한 결과, 신뢰도는 .90~.92로 나타났다.

김아영과 차정은(1996)은 자신감, 자기조절효능감, 과제난이도의 세 요인으로 구성된 자기효능감 도구를 개발하였다. 35개의 문항이고 Likert식 6점 척도로 이루어졌다. 김아영 (1997)은 이 도구를 수정하여 동일한 세 개의 요인으로 구성된 24문항 6점 척도의 도구를 구성하였다. 이후 이 척도를 초등학교 5학년부터 대학생에 이르는 7,000명의 표본집단에 시행하여 공통요인분석과 사교회전을 적용한 요인분석으로 3요인, 24문항, 신뢰도 .80이상의

척도를 완성하였다. 김아영과 박인영(2001)은 이러한 자기효능감 도구를 토대로 학업적 수행능력에 보이는 학업적 자기효능감을 측정하는 도구를 개발하였다. 과제난이도 선호 10문항, 자기조절효능감 10문항, 자신감 8문항으로 구성하였고, 고등학생을 대상으로 조사한 결과, 신뢰도는 각각 .84, .76, .74로 나타났다. 이 도구는 국내 연구에서 가장 빈번히 활용되었고 대학생을 대상으로 한 연구에서도 많이 사용된다. 전문대학생을 대상으로 한 김애경(2017)의 연구에서는 신뢰도가 .84~.93으로, 김지영 외(2018)의 연구에서는 .76~.85로나타났다. 윤우영과 김수현(2020)은 김아영과 박인영(2001)의 도구로 세무회계 전공 전문대학생의 학업적 자기효능감을 측정하고자 과제난이도 선호 4문항, 자기조절효능감 4문항, 자신감 4문항으로 수정하여 구성하였다. 신뢰도는 .80~85로 나타났다.

Chemers 외(2001)는 대학생의 학업적 자기효능감 측정을 위하여 9개의 문항으로 이루어진 도구를 개발하였다. 과제 계획, 노트필기, 시험 응시, 연구 및 논문 작성 등 학업성취와 관련된 여러 기술이 반영되도록 설계되었고, 학문적 능력에 대한 일반적인 진술을 포함하였다. 미국의 대학교 1학년생을 대상으로 조사한 결과, 신뢰도는 .81로 나타났다.

봉미미 외(2012)는 아동과 청소년의 학습동기 및 관련 구인의 측정을 위하여 다면적 동기 검사도구(Student Motivation in the Learning Environment Scales: SMILES)를 개발하였다. 24명의 연구진이 개발과 타당화 작업에 참여하였고, 2년 반에 걸친 협동 연구의 결과로 9개 변인을 측정하기 위한 척도가 개발되었다. 이중 학업적 자기효능감은 학습 자기효능감과 수행 자기효능감의 두 차원으로 구분하였다. 학습 자기효능감은 학생이 새로운 지식과 기술을 성공적으로 획득하기 위해서 학습내용을 이해 · 분석 · 기억할 수 있는지에 대한주관적인 믿음이고, 수행 자기효능감은 특정 과목에서 학업수행을 요구되는 수준까지 할 수 있는지에 대한 주관적인 믿음이다(Schunk, 1996). 중학생을 대상으로 조사한 결과, 신뢰도는 두 요인에 대하여 각각 .87, .89로 나타났다. 대학생의 학업적 자기효능감을 측정하기 위하여 장유진 외(2020)는 봉미미 외(2012) 도구의 학습 자기효능감 척도를 사용하였다. 대학생의 상황에 적합하게 일부 표현을 수정하여 사용하였으며, 신뢰도는 .83으로 나타났다.

최규환 외(2014)는 관광전공 대학생의 학업적 자기효능감을 측정하고자 도구를 개발하였다. 이숙정(2011), 이유정(2012), Artino와 Stephens(2009)의 연구를 참고하여 15문항의도구를 구성하였다. 자신감, 자기조절효능감, 과제난이도 선호의 3요인으로 구성되었고, 신뢰도는 각각 .88, .81, .90으로 나타났다.

Greco 외(2022)는 대학생을 위한 학업적 자기효능감 도구를 개발하였다. 7개 요인 37문 항으로 구성되어 있으며, 각 요인은 학업 활동 계획, 학습전략, 정보 검색, 그룹 작업, 교수와의 관계 관리, 수업 스킬, 스트레스 관리, 논문 작업이다. 이탈리아 24개 대학생 831명을 대상으로 조사한 결과, 신뢰도는 .65-.85로 나타났다.

<표 Ⅱ-12> 학업적 자기효능감 측정 도구 비교

연구자	대상	문항 수/ 척도	문항구성	신뢰도
Lent et al.(1986)	미국 11항목 대학생 (10-Like)		• 학업 이정표 척도(11문항)	.89
Owen & Froman(1988)	미국 대학생	33문항 (5-Likert)	명시적 · 사회적 상황(11문항)인지 조작(11문항)기술 능력(11문항)	.90-92
Chemers et al.(2001)	미국 대학생	9문항 (7-Likert)	• 학업적 자기효능감(9문항)	.81
김아영, 박인영(2001)	고등학생	28문항 (6-Likert)	자신감(8문항)자기조절효능감(10문항)과제난이도 선호(10문항)	.7484
최규환 외(2014)	대학생	15문항 (7-Likert)	자신감(5문항)자기조절효능감(5문항)과제난이도 선호(5문항)	.8190
윤우영, 김수현(2020)	전문대학생	12문항 (5-Likert)	자신감(4문항)자기조절효능감(4문항)과제난이도 선호(4문항)	.7484
Greco et al.(2022)	이탈리아 대학생	37문항 (5-Likert)	 학업 활동 계획(6문항) 학습전략(6문항) 정보 검색(6문항) 그룹 작업(3문항) 교수와의 관계 관리(3문항) 수업 스킬(4문항) 스트레스 관리(2문항) 논문 작업(7문항) 	.6585

학업적 자기효능감 측정 도구는 전반적으로 Bandura(1986)의 자기효능감 이론에 입각하여 자신감, 자기조절효능감, 과제난이도 선호 등의 관찰변인을 측정하는 편이다. Lent 외(1986)나 Chemers 외(2001)의 도구는 학업적 자기효능감을 단일요인으로 보고 측정하였다. Owen과 Froman(1988)의 도구는 수업에서의 상황을 중심으로 측정하는 특징이 있고, Greco 외(2022)는 학업 상황과 관련하여 요인을 더욱 세분화하였다. 국내에서는 김아영과 박인영(2001)의 도구가 가장 활발하게 사용되었는데, 문항의 수가 다소 많은 편이다. 이후학업적 자기효능감의 구인들을 연구 상황에 맞게 더 적은 문항으로 측정하기 위한 도구들이 개발되었다(윤우영, 김수현, 2020; 최규환 외, 2014).

다. 학습몰입의 개념 및 측정

1) 학습몰입의 개념

몰입은 인간행동을 연구하는 사회학, 경영학, 심리학, 교육학 등 여러 학문분야에서 광범위하게 사용되며 분야나 관심영역에 따라 상이하게 정의되고 있다. 몰입을 지칭하는 용어는 몰두하는 상대적인 강도나 심리적 애착, 또는 자신의 행위에 완전히 몰두하는 상태 등으로 강조하는 의미에 따라서 사용된다(김진호, 2003).

국내문헌에서는 몰입 관련하여 직무몰입(job involvement)으로 최초로 사용되었고(송석훈, 1977), 학습 프로그램에서는 immersion(신경아, 1998)으로, 경영학에서는 조직몰입 차원에서 devotion으로 사용되기도 하였으며(나인규, 1999), 시간의 흐름, 공간, 자신에 대한생각도 잊어버릴 때의 몰입에는 flow를, 지속적인 의지로는 commitment가 사용되었다(권성호, 2011에서 재인용). 조직몰입과 같은 몰입(commitment)의 경우, 조직에 대한 개인의 단순한 충성심이나 애착이 아닌 근속의사, 동일시, 직무몰두를 총칭하는 의미로 사용되었다(이덕노, 1990). Engagement는 메시지나 정보 등에 대해 수용자들이 이해하고 몰입하고 집중하는 정도에 관여도, 흥미, 연관성 등이 포함된 개념이다(한광석, 2018). 이처럼 강조하는 의미에 따라 몰입은 상이하게 사용되고 있다.

Csikszentmihalyi(1975)가 소개한 몰입(flow)은 개인이 과제수행 중에 최적의 경험 (potimal experience)을 제공하는 심리적 상태를 의미하며, 개인이 택한 과제수행을 즐기고 그 자체가 목적이 된 활동에 모든 힘을 다 쏟는 행동을 할 때 느끼는 총체적 감정 상태라고 볼 수 있다. 몰입의 주체인 개인을 강조한다는 점에서 다른 몰입의 개념과 차이가 있다. 몰입 경험을 '물 흐르듯 자연스러운 행동 상태'나 '물결에 실려가는 느낌'이라고 표현한 것으로부터 'flow'라는 용어를 사용하였다.

Csikszentmihalyi(1975, 1990)는 이러한 몰입 상태에서 나타나는 특징으로 9가지를 제시하였다. 첫째는 도전과 능력의 조화로 이 두 가지가 균형을 이루면 몰입을 경험하며, 능력에 비해 도전수준이 높으면 불안을, 도전에 비해 자기 능력수준이 높으면 지루함을 경험한다고 제시하였다. 둘째는 행동과 의식의 통합으로 몰입 상태에서는 자신도 모르게 행동하게 되어 다른 생각을 할 의식이 남아있지 않다고 하면서, 과정과 단계, 규칙이 있을수록 몰입하기용이하다고 설명하였다. 셋째는 명확한 목표로 분명한 목표를 세우고 이를 달성하기 위해 단계적으로 노력하는 과정에서 몰입을 경험할 수 있다고 하였다. 넷째는 구체적인 피드백으로 정확하고 신속한 피드백이 지속적 행동과 연관된다고 하였다. 다섯째는 과제에 집중하는 것으로 수행하는 과제에 집중하여 잠재적으로 개입되는 자극에 주의를 두지 않는 상태이다. 여섯째는 통제감으로 자기 상태 내에서 처한 상황에 대해 통제감을 갖고 예기치 못한 상황에서도 할 수 있다고 느끼면서 상황을 통제한다. 일곱째는 자의식 상실로 의식을 상실한다는

의미가 아닌, 몰두하기 때문에 자아에 대한 인식이 없어진다는 뜻이다. 여덟째는 시간감각 왜곡으로 시간에 대한 인식이 평상시처럼 되지 않거나 사라지는 것을 의미한다. 몰입은 시계에 의해 측정되는 시간개념에 의존하지 않고 자신만의 페이스를 갖는다. 아홉째는 자기목적적 경험으로 행위 그 자체 외의 외부적 보상이나 목표를 필요로 하지 않고 활동 그 자체를 위해 행해지는 활동으로, 내재적으로 보상받는 경험을 의미한다.

이러한 몰입의 개념에 기초하여 학습몰입에 대한 접근이 이루어졌다. 초기의 몰입연구는 스포츠나 예술 등 내재적으로 동기화된 활동을 대상으로 하였다. 이에 반해 학습은 외적으로 부과된 성격이 있고 인지적 능력을 많이 요구하여 정서적몰입을 이끄는 것이 쉽지 않은 부분이 있지만, 몰입의 조건을 충족시킨다면 만족과 높은 성취로 이어질 것이라 기대할 수 있다(김아영 외, 2010)

초기의 학습몰입에 대한 연구에서는 학습자가 학습이나 과제에 실제 관여하는 시간으로 학습몰입을 정의하는 등 행동적 측면을 강조하였다(Astin, 1993). 이후에 Coates(2005)는 외적 행동 관찰을 통한 학습몰입의 한계를 지적하며 인지적 측면을 강조하였고, 몰입 (engagement)을 학습결과에 도달하기 위해서 학습과정에서 필요한 학생 노력의 질 (quality of effort)(Pace, 1979)이라고 설명하였다(Coates, 2005에서 재인용). Wlodkowski(1999)는 학습몰입이 학습 흥미와 적극적 참여를 유발하고, 최고 수준의 학습경험과 즐거움, 능력개발, 자아존중감 등을 경험하게 만드는 내적 요인이라고 보았다. 이은주(2001)는 몰입경험으로 인하여 학습과정에 완전히 흡수된 상태로, 김진호(2003)는 자기학습활동에 완전히 몰두한 상태라고 학습몰입을 설명하였다. 석임복과 강이철(2008)은 학습몰입을 학습활동에 완전히 몰두해서 시간감각이나 주변 상황, 자의식을 의식하지 못하고 즐거움과 재미를 수반하는 상태라고 하였다. 정은주(2022)는 자신이 수행하는 학습과제, 또는활동에 완전히 집중하여 즐거움, 재미를 느끼고 이러한 학습경험과 최적의 상호작용을 하면서 의미있는 학습을 하는 상태라고 보았다.

학습몰입의 구성요인은 Csikszentmihalyi(1975, 1990)가 제시한 9가지 요인을 재분류한 경우가 있다. 또는 학습몰입을 인지와 정의적인 영역으로 구분하기도 하며, 몰입이 학습과정에서 인지나 심리적인 영역에 한정되지 않고 실제로 학습에 어떻게 참여하고 배운 것을 어떻게 적용하는지의 측면도 포함되어야 한다는 관점에 따라 다차원적 구인도 제시되고 있다 (Handelsman et al., 2005; Fredricks et al., 2016; Zhoc et al., 2019). 학습과정에서학습몰입은 인지적, 정의적, 행동적 관점까지 포함된다는 점에서 주로 인지적 관점에 중점을 두고 연구되는 동기와 관련된 변인들과 차별화된다고 볼 수 있다(고귀영, 2022).

인지적몰입은 학습과정에서 지식이나 기술을 습득하고 개발하기 위한 인지적인 부분이다. 정서적몰입은 교수자나 동료, 또는 학습과정에 대한 긍정적 정서에 대한 내용으로 흥미나 열 정의 추구로 이어질 수 있다. 행동적몰입은 학습 중에 집중하고 커뮤니케이션에 참여하고 질 문하는 등과 관련된 내용이다(Fredricks et al., 2004).

Csikszentmihalyi(1975, 1990)가 제시한 9가지 요인을 활용한 연구들을 살펴보면, Chen 외(1999)는 Csikszentmihalyi의 9가지 요인을 세 단계로 구분하였다. 첫째는 몰입선행단계로 명확한 목표, 도전과 능력의 조화, 구체적 피드백을, 둘째는 몰입경험단계로 행위와 의식의 통합, 과제에 집중, 통제감을, 셋째는 몰입효과단계로 자기목적적 경험, 자의식 상실, 시간감각의 왜곡을 제시하였다. 이후에 Csikszentmihalyi와 Schneider(2000)는 9가지 요인을 몰입조건과 몰입경험으로 구분하였다. 몰입조건에는 명확한 목표, 도전과 능력의 조화, 즉각적 피드백이 해당되며, 몰입경험으로는 과제에 집중, 자의식 상실, 통제감, 시간감각의 왜곡, 자기목적적 경험을 제시하였다. 석임복과 강이철(2008)은 9가지 요인을 인지적 요인과 정의적 요인으로 구분하였다. 인지적 요인으로는 명확한 목표, 도전과 능력의 조화, 구체적 피드백, 통제감, 행위와 의식의 통합을, 정의적 요인으로는 과제에 집중, 자기목적적 경험, 자의식 상실, 시간감각의 왜곡을 제시하였다.

Handelsman 외(2005)는 탐색적 요인분석을 통하여 학습몰입을 기술적, 정서적, 참여/상호작용적, 성과적몰입의 네 가지로 구분하였다. 기술적몰입은 수업을 잘 듣고 메모하는 등의 내용으로 학습전략의 성격이 있고, 정서적몰입은 수업을 흥미롭게 만드는 방법을 찾고 배운 것을 적용하는 부분이며, 참여/상호작용몰입은 수업활동에 참여하고 질문하는 등에 대한 부분이고, 성과적몰입은 테스트나 성적에 대한 내용이다.

He(2009)는 Handelsman 외(2005)의 연구를 토대로 하여 학습몰입을 인지적, 정서적, 행동적요인으로 구분하였다. Handelsman 외(2005)에서 제시한 기술적몰입은 학생의 전략 사용과 수업 외 실습에 대한 부분이기 때문에 인지적몰입과 유사하다고 보았고, 참여/상호작용적몰입은 행동적몰입과 연결된다고 하였다.

Zhoc 외(2019)는 학습몰입을 학업적몰입, 인지적몰입, 정서적몰입, 동료와의 사회적몰입, 교사와의 사회적몰입의 다섯 가지 차원으로 제시하였다. 학업적몰입은 학습과정과 직접적으로 관련된 관찰 가능한 행동이고, 인지적몰입은 복잡한 아이디어를 이해하기 위해 에너지를 소비하는 것을 포함한다. 동료와의 사회적몰입은 클래스는 물론 동아리, 학생회 등에서 동료와의 상호작용을 의미하고, 교사와의 사회적몰입은 학문적 영역 등에서 교사와 하는 상호작용을 의미한다. 정서적몰입은 기관에 대한 몰입의 느낌을 특징으로 하는 정서적 반응 수준이다.

학습몰입은 학습에 대한 적극성을 높여주고 어려운 학습도 지속할 수 있게 한다(이정민, 윤석인, 2011). 또한 학습만족에 영향을 주고(안효례, 신홍철, 2020; 전성주, 유효현, 2020; 주영주, 김나영, 김가연, 2010), 전공만족도 높이는 것으로 보고되었다(최태호, 2017). 학습몰입은 학업지속의향을 높이는 변인으로도 나타났으며(명성민, 이홍기, 2015; 박지영, 이희수, 2019; 주영주, 김나영, 김가연, 2010; Park & Lee, 2021), 동기와 학습성과 간의 관계를 매개하는 주요한 변인으로도 제시되었다(유지원, 2011)

전문대학생은 학습과 관련된 주의집중과 흥미, 호기심, 학습전략 등이 부족한 편인데(황재규, 2011), 학습능력 향상과 학업지속의 측면에서 학습몰입은 의미있는 변인으로 볼 수 있다. 또한 코로나19 이후 온라인으로 이루어지는 비대면 활동이 강조되었는데, 학습에 몰입이힘든 환경으로 여겨지는 비대면 수업에서 학습몰입이 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다(김진모 외, 2020). 교수자와 학습자가 시공간적으로 유리될 경우, 강한 몰입과 의욕이 전제되지 않는다면 나태함이나 중도탈락으로 인한 실패의 가능성이 높아질 수 있기 때문이다(이소영, 김형준, 2019). 포스트 코로나 시대에도 비대면 교육은 쉽게 사라지지 않고 미래형 교육의 패러다임이 된 만큼(백상현, 2021), 대학 교육의 질을 높이기 위해서도 학습몰입에 대한관심이 필요하다고 볼 수 있다.

종합하면, 학습몰입은 학습에 완전히 몰두하여 즐거움과 재미를 수반하는 상태로 학습성과를 위해 과정 중에 필요한 학생 노력의 질이라고 볼 수 있다. 학습몰입은 학습만족과 학업지속의향 등 학업의 성공을 예측하고, 동기와 학습성과 간의 관계를 매개하는 변인으로 보고되었다. 학습에 대한 주의집중, 흥미, 호기심이 부족한 전문대학생의 특성과 코로나19 및 포스트 코로나 시대의 비대면 수업에서도 몰입의 중요성이 조명됨에 따라 학습몰입이 부각되고 있다.

2) 학습몰입의 측정

몰입의 측정을 위하여 Csikszentmihalyi(1975)가 초기에 사용한 방법은 인터뷰나 설문 조사가 아닌 경험표집방법이었다. 그는 사람들에게 무선호출기와 7점 척도의 설문지를 주고, 호출기가 울리면 바로 설문지에 응답하도록 하였다. 이를 통해 어떤 활동에서 얼마나 몰입을 경험하고 그러한 활동을 위해 어떤 능력이나 기술이 필요한지 분석하였다. Gunderson(2003)은 인터뷰를 통해 몰입을 확인하였다. 수업과정을 녹화한 뒤 녹화본을 교사들과 보면서 얼마나 몰입했는지를 파악하였다. 그 밖에 이야기 설문의 방법도 있는데, 몰입경험을 기술하고 설문지를 통해 평가하는 방법으로 일상 경험을 절정수행, 절정경험, 몰입, 일상사건, 고통, 실패의 범주로 구분하고 평가하는 방식(Privette & Bundrick, 1987)이다. 그러나 이러한 방법은 여러 한계를 드러냄에 따라 설문지법이 주로 사용되고 있다.

Jackson과 Marsh(1996)는 운동선수의 몰입 상태 척도(The Flow State Scale: FSS)를 개발하였다. 도전과 능력의 균형, 행동과 의식의 통합, 명확한 목표, 구체적인 피드백, 과제에 집중, 통제감, 자의식 상실, 시간감각 왜곡, 자기목적적 경험 등 Csikszentmihalyi(1990)가 논의한 흐름의 차원에 따라 9개 요인으로 구성되었으며, 요인별로 4문항씩 총 36문항으로 제시되었다. 미국과 호주 등 여러 나라의 운동선수를 대상으로 조사한 결과 신뢰도는

.80-.86으로 나타났다. 이후의 몰입 도구는 Jackson과 Marsh(1996)의 도구를 기반으로 타당화 과정을 거쳐 만들어진 경우가 많다. 예컨대 이은주(2001)는 Jackson과 Marsh(1996)의 도구를 타당화 하여 36문항으로 학습몰입을 측정하였다. 도구의 신뢰도는 .80으로 나타났다.

김진호(2003)는 Jackson과 Marsh(1996)의 도구를 활용하여 성인학습상황에 맞게 번안하여 사용하였다. 하위영역별로 변별력이 좋지 않은 문항 8개는 삭제하였으며, 요인분석을 통하여 학습과제에 대한 몰두, 학습과정에의 통합, 학습행동-사고의 통합, 자의식의 상실 등 4개 영역 28개 문항으로 도구를 구성하였다. 대학교 평생교육원 성인교육프로그램 참여자를 대상으로 한 조사에서 신뢰도는 .71-.91로 나타났다.

Handelsman 외(2005)는 미국의 학부생과 교수를 대상으로 학습몰입에 대한 항목을 귀납적으로 구성하였다. 행동과 태도로 구성된 문항들이며 탐색적 요인분석을 통하여 기술적, 정의적, 참여/상호작용적, 성과적몰입의 4가지로 구분하였다. 최종적으로 개발된 학습자 코스몰입 척도(Student Course Engagement Questionnaire: SCEQ)는 기술적(인지적)몰입 9문항, 정서적몰입 5문항, 참여/상호작용적(행동적)몰입 6문항, 성과적몰입 3문항 등 총 23문항으로 이루어졌으며, 도구의 신뢰도는 .77-.81로 나타났다. He(2009)는 Handelsman 외(2005)의 도구를 사용하되, 성과적몰입은 연구의 초점과 달라 제외하고, 인지적, 정서적, 행동적몰입을 7점 리커트 척도로 측정하였다. 도구의 전체 신뢰도는 .88로 나타났다.

Schreiner와 Louis(2006)는 미국 대학생을 대상으로 학습몰입 척도(Engaged Learning Index)를 개발하였다. 도구는 의미있는 처리과정, 참여, 초점 주의의 세 요인으로 구성되었으며, 신뢰도는 .74-.90로 나타났다.

Martin과 Jackson(2008)은 Jackson과 Marsh(1996)의 도구를 간편하게 활용하고자 수정·보완하였다. 간소화 몰입(Short flow)은 몰입의 9가지 영역을 대표하는 문항을 뽑아서 9문항의 단일요인으로 구성한 도구로 호주의 초등 및 고등학교 교직원, 고등학교 운동선수, 고등학교와 대학의 음악 전공 학생을 대상으로 한 조사에서 신뢰도는 .73-.84로 나타났다. 또 다른 도구는 핵심 몰입(Core flow)으로 주관적 몰입 경험의 현상을 반영하는 핵심 흐름에 대한 것을 측정하며, 완전히 집중하고 있다거나 다른 것은 중요하지 않다는 항목 등 10 문항으로 구성되어 있다. 도구의 신뢰도는 .91-.94로 나타났다. 핵심 몰입 도구를 사용하여 실업자 직업훈련생의 학습몰입을 측정한 정선정(2014)의 연구에서는 신뢰도가 .93으로 나타났고, 전문대학생의 학습몰입을 측정한 강인주(2017)의 연구에서는 신뢰도가 .93으로 나타났다.

석임복과 강이철(2008)은 Csikszentmihalyi의 9개 요인을 바탕으로 초등학생을 위한 학업몰입척도를 개발하였다. 요인별로 20-25개의 문항을 구성하고 내용타당도를 거쳐 최종적으로 9요인 49문항의 도구를 개발하였다. 도구의 신뢰도는 .79로 나타났다.

<표 II-13> 학습몰입 측정 도구 비교

연구자	대상	문항 수/ 척도	문항구성	신뢰도
Jackson & Marsh(1996)	미국, 호주 등 운동선수	36문항 (5-Likert)	도전과 능력의 균형(4문항) 행동과 의식의 통합(4문항) 명확한 목표(4문항) 구체적인 피드백(4문항) 과제에 집중(4문항) 통제감(4문항) 자의식 상실(4문항) 시간감각 왜곡(4문항)	.8086
김진호(2003)	대학교 평생교육원 학생	28문항 (5-Likert)	 자기목적적 경험(4문항) 학습과제에 대한 몰두(10문항) 학습과정에의 통합(10문항) 학습행동-사고의 통합(5문항) 자의식의 상실(3문항) 	.7191
Handelsman et al.(2005)	미국 대학생	23문항 (5-Likert)	 기술적(인지적)몰입(9문항) 정서적몰입(5문항) 참여/상호작용적(행동적)몰입(6문항) 성과적몰입(3문항) 	.7781
Schreiner & Louis(2006)	미국 대학생	15문항 (5-Likert)	의미있는 처리과정(9문항)참여(3문항)초점 주의(3문항)	.7490
Martin &	호주의 고등학생,	9문항 (7-Likert)	• 간소화 몰입(9문항)	.7384
Jackson(2008)	대학생, 학교 직원	10문항 (7-Likert)	• 핵심 몰입(10문항)	.9194
He(2009)	대학생	17문항 (5-Likert)	인지적몰입(7문항)정서적몰입(4문항)행동적몰입(6문항)	7982
김아영 외(2010)	대학생	29문항 (6-Likert)	 도전-기술 균형(3문항) 명확한 목표(3문항) 구체적 피드백(3문항) 행동-지각 일치(3문항) 과제집중(3문항) 통제감(3문항) 자의식 상실(3문항) 변형된 시간 감각(3문항) 자기목적적 경험(5문항) 	.6590

김아영 외(2010)는 대학생 대상의 학습몰입 도구를 개발하였다. 이 도구는 Csikszentmihalyi가 제시한 9개 요인으로 구성되어 있으며, 총 29개의 문항으로 이루어졌

다. 도구의 신뢰도는 .65-.90으로 나타났다. 9요인의 모형은 양호한 적합도를 나타냈지만, 척도별 문항수가 많아 문항묶음(item parceling) 방법을 사용하여 몰입선행요인, 몰입상태요 인, 몰입결과요인의 3개 하위요인으로도 구성하여 제시하였다.

유지원(2011)은 Handelsman 외(2005)의 도구를 활용한 He(2009)의 도구를 번안하여 사용하였다. 요인분석에서 다른 요인에 더 높은 적재치를 나타낸 세 문항을 제거하고, 최종 적으로 인지적, 정서적, 행동적몰입의 3요인 17문항의 도구로 구성하였다. 대학생을 대상으로 한 조사 결과, 신뢰도는 .79-.82로 나타났다.

학습몰입의 관찰변인별 측정 도구는 몰입을 학습과정에서의 인지나 심리에 한정하느냐, 또는 행동과 적용 등으로 확대하느냐에 따라 구분된다고 볼 수 있다. 요인이 많은 도구들은 Csikszentmihalyi의 9개 요인을 기반으로 개발되었다는 공통점이 있다(김아영 외, 2010; 석임복, 강이철, 2008; Jackson & Marsh, 1996). Handelsman 외(2005)와 이 도구를 수정한 He(2009)는 대학생의 상황을 조명하여 행동적인 몰입의 특성을 포함해 학습몰입을 측정하고자 했다는 특징이 있으며, Schreiner와 Louis(2006)도 학습에 참여하는 상황을 측정하고자 하였다.

라. 전공만족의 개념 및 측정

1) 전공만족의 개념

만족은 개인의 삶에 대한 의식적이고 인지적인 판단으로 결정된다고 볼 수 있는데, Shin과 Johnson(1978)은 삶의 만족도를 '개인이 설정한 기준과 비교해서 자신의 삶의 질을 평가하는 판단 과정'이라고 정의하였다. 자신이 설정한 기준과 지각하는 기준을 비교하여일치하느냐에 따라서 만족도는 높게 나타날 것이고, 불일치하거나 기준보다 낮다면 만족도는 낮게 나타날 수 있다(최경옥, 2020).

만족은 크게 인지적 관점과 정의적 관점으로 볼 수 있다. 인지적인 관점에서의 만족은 '개인이 가지는 기대를 충족하는 결과로서 인식되는 상태(Kotler & Clarke, 1986)'라 할수 있으며 개인의 기대와 그에 대한 충족도 여부에 의해서 정해지는 것으로 볼 수 있다 (Medley, 1976). 인지적 관점에서 보자면 만족은 개인이 가진 기대와 그가 실제로 받은 보상이 일치되는 정도라 할 수 있다. 이런 관점에서 개인의 기대는 타인과의 상호작용으로 형성되고, 타인과의 비교를 통해 자신을 평가하는 근거가 되는 연속적 과정의 결과로서 개인차가 크게 발생할 수 있다(손경옥, 2014). 만족을 정의적 관점에서 보자면, '다양한 산출에 대한 개인적 선호의 주관적 평가(Westbrook & Oliver, 1991)'라 할 수 있다. 같은 서비스를 받거나 상대방이 같은 태도로 대한다고 해도 사람에 따라서 다르게 받아들일 수 있는 주관적인 개념으로 볼 수 있다.

만족과 불만족은 1970년대 이후로 마케팅 분야에서 이용되어 왔으며, 시스템 만족, 기업 만족, 제품서비스 만족 등의 개념으로 사용되어 왔다(최경옥, 2020). 고객만족은 제품 또는 서비스의 속성에 대한 고객의 기대와 욕구수준을 충족하는지의 여부와 기대, 그리고 욕구수준을 충족할 때 일어나는 정서적인 반응으로 나타나는 만족에 대한 판단으로 볼 수 있다(박 명호, 조형지, 1999). 여기에서 학생을 고객으로 간주하면 교육기관에서의 만족에 대한 개념을 도출해 볼 수 있다(손경옥, 2014). 마치 마케팅에서 제품에 대한 고객의 만족처럼 학생들도 자신이 선택한 전공에 대한 기대의 정도와 경험에 의해 전공만족이 달라질 수 있다(이진희, 2012).

전공만족과 유사하게 학과만족도 사용되고 있는데, 대부분의 연구에서 전공만족과 학과만족을 구분해서 보지 않고 있다. 정부보고서에서도 '학과(전공)'로 명명하고 있으며(강성국외, 2022), Illinois 대학에서 개발된 학과평가 조사를 수정한 도구가 국내에서 전공만족 측정에 주로 활용되고 있다. 대학에서도 각 교육과정에 따라서 용어를 혼용하여 사용하고 있다 (허재성, 2020). 이와 같이 두 용어는 대개 구분되지 않고 사용되고 있는 실정이다. 이 연구에서도 그와 같은 관점을 따라 전공만족과 학과만족을 특별히 구분하지 않고 선행연구를살펴보고자 한다.

Veenhoven(1993)은 전공만족을 감정적인 측면과 인지적인 측면으로 보면서, 감정적인 측면은 즐거움의 수준이고 인지적인 측면은 기대를 달성한 수준의 정도라고 하였다. 그에 따르면 전공만족은 대학생이 전공수업을 통해 얻는 즐거움이라는 긍정적 감정을 가지고 학업수행, 성취, 이후 진로에도 긍정적 영향을 끼쳐 자기 기대가 달성되었다고 지각하는 것을 의미한다. 김계현과 하혜숙(2000)은 학과만족을 개인이 정한 진로 및 직업에 대한 기준과 비교해서 현재 자신이 속한 학과를 평가하기 위한 판단의 기준이자 산물이라고 정의하였다. 주변사람에 대한 인식 및 관심이 높은 우리나라의 상황을 고려하면 감정적 측면, 인지적 측면 중 인지적 측면이 더 중요하다고 하였다.

Nauta(2007)는 대학생의 전공만족에 대하여 직장인 상황에서의 직업만족과 그 의미가 유사하게 전공 분야를 공부하며 느끼는 만족이라고 하였으며, 백정희(2007)는 전공만족이 전공교과를 학습하며 인지하게 되는 주관적인 즐거움과 자신의 미래와 진로에 관한 긍정적인사고와 함께 나타나는 결과물이라고 하였다. 한예정(2014)은 전공만족의 요소 중 일반적인만족에 중점을 두었으며, 전공만족은 학생이 속한 전공학과를 기준으로 만들어지고 저마다의개인적인 특성, 전공, 주변 환경과의 상호작용으로 만들어지는 가치, 신념, 태도와 관련되어있다고 하였다. 송윤정과 조규판(2015)은 전공만족을 인지와 정서의 복합체이며, 전공과목을 학습하며 개인적으로 얻는 주관적인 즐거움과 졸업 이후 진로에 대한 긍정적 사고가 함께 형성되어 나타나게 되는 결과물로 보았다. 김미진과 조우제(2016)는 전공만족이 자신이현재 속한 학과 경험에 대해서 평가하는 과정이고, 자신이 생각하는 진로와 직업에 대한 기

준와 얼마나 일치하느냐에 따라서 만족이 높을 수 있다고 하였다. 전공만족은 개인이 정한 진로나 직업에 대해서 비교하면서 현재 소속된 전공에 대해 평가하는 판단과정의 결과라고 볼 수 있고, 택한 전공이 타 전공에 비해 더 나은지, 또는 그렇지 않은지와 같은 대안에 있 어서 인지적 평가의 관점이라고 할 수 있다(Cranny et al., 1992).

Milsom과 Coughlin(2015)은 전공만족을 학과생활에서의 다양한 활동과 대인관계, 경험 등을 통해서 느끼는 만족이나 불만족의 느낌이라고 정의하면서, 앞으로 직업세계에서의 직업 만족 및 성공으로 나아가기 위해 중요한 요소라고 하였다. 이들이 근거이론을 통해 제시한 전공만족 모델(The college major satisfaction model)에 따르면, 대학생의 만족이나 불만족은 그들이 전공에서 접하는 다양한 기회를 토대로 자아인식, 진로인식, 자기성찰의 과정을 통해서 결정된다. 전공만족은 단순한 판단이 아니라 전공에서 마주치는 다양한 상황, 대상, 그리고 자신에 대한 성찰이 복합적으로 만드는 과정이라고 볼 수 있다.

직업교육을 목적으로 하는 전문대학생에게 있어 학과는 졸업 후 진로, 특히 취업하려는 분야와 직결된다고 볼 수 있다. 이에 따라 전공만족은 전문대학생의 진로와 취업과 관련된 다양한 연구에서 주요 변인으로 다루어지고 있으며, 전공만족에 대한 이해 접근의 방법이나 구성요소에 따라서 다양한 변인과의 관계에 대해 연구가 이루어지고 있다(서보람, 이기성, 2018). 대학생들의 전공선택 과정에서 개인의 능력과 소질, 흥미를 고려해 선택한 전공과 직무가 일치하는 정도가 전반적 삶의 만족, 흥미, 전공선택 동기, 학업성과, 자기효능감, 경력 개발, 목표지향성 등에 영향을 끼치는 다양한 요인으로 전공에 대한 만족이 강조되었다 (Lent et al., 2007).

전공만족은 교과만족, 교수와 학생 간의 관계 만족, 일반적 관심만족, 사회적 인식에 따른 만족, 학교만족 등 5개의 차원으로 구분할 수 있다(김계현, 하혜숙, 2000). 첫째로 교과만족은 여러 선행연구에서도 전공만족의 하위요인으로 다루고 있다(김계현, 하혜숙, 2000; 나동진, 송재홍, 1985; 송윤정, 조규판, 2015; 유승혜 외, 2010; Braskamp et al., 1979; Epstein & McPartland, 1976). 교과만족은 전공 교과내용에 대한 전반적인 만족을 뜻한다. 전반적으로 교육과정이나 전공공부와 관련되어 있다. 둘째로 관계만족 역시 여러 연구에서하위요인으로 나타나고 있는데(김계현, 하혜숙, 2000; 나동진, 송재홍, 1985; 유승혜 외, 2010; Braskamp et al., 1979; Epstein & McPartland, 1976), 교수와의 직접적인 관계를 통해 느끼는 만족이다. 셋째로 일반적 관심 만족은 전공에 대해 일반적으로 갖는 관심에따른 만족으로 특정 상황이나 대상에 대한 만족감이라기보다 전공 자체나 학과에 대한 전반적인 만족으로 특정 상황이나 대상에 대한 만족감이라기보다 전공 자체나 학과에 대한 전반적인 만족으로 특정 상황이나 대상에 대한 만족감이라기보다 전공 자체나 학과에 대한 전반적인 만족이라고 할 수 있다. 넷째, 인식만족은 김계현과 하혜숙(2000)에 의해 개발된 요인으로 사회적 인식에 대해 갖는 만족이다. 전공에 대한 사회적인 인식 및 이에 관련한 만족과소속 대학의 명성과 지위에 대한 만족이 우리나라 대학생의 전공만족과 관련해 중요하다고보는 관점이 반영되어 있다. 다섯째, 학교만족은 학교에 대해서 갖는 전반적인 만족으로 학

과의 차원이 아닌 학교 수준에 대한 만족으로 보았다. 김계현과 하혜숙(2000)의 도구에는 추가로 졸업 후의 진로에 대한 조사도 포함되어 있다. 그 밖에도 정미현과 신미아(2006)는 전공만족을 일반만족, 사회인식만족, 교과만족, 관계만족으로 구분하였으며, 정희영과 박옥련 (2009)은 교과만족, 인식만족, 관계만족, 수업만족으로 구성하였다.

이에 반해 전공만족을 단일요일으로 보는 연구들은 Nafziger 외(1975)와 Lounsbury 외(2003)의 주장을 따르고 있다. Nafziger 외(1975)는 전공만족이 전공에 대해서 느끼는 만족의 종합적 개념이기 때문에 여러 구성요인으로 구분하기보다 종합적인 면을 봐야한다고 주장하였다. Lounsbury 외(2003)는 전공만족이 직업만족도의 단일요인과 형식적으로 유사하다면서 이를 단일요인으로 보아야 한다고 하였다. 학생이 자신의 학업활동과 관련해서 인지하는 감정과 활동으로 얻은 경험이 얼마나 충족되는지를 이러한 만족으로 설명할 수 있다. 이것은 마치 개인이 자기 직업에 대해서 갖는 유쾌하고 긍정적인 감정 상태와 유사하다고 볼 수 있다(조경호, 주재복, 2001). 어윤경(2011)은 전공만족에서 사회적 인식 및 평판에 대한 부분을 최소화하고 순수하게 전공과 관련된 부분에만 초점을 두었다. 이형룡과 박슬기(2010)도자신이 택한 전공학과에 대한 전반적인 만족으로 정의하며 단일요인으로 다루었다.

종합하면 전공만족은 전공교과목 및 학습에 대한 주관적 만족이며 진로와 직업에 대한 기준으로 전공을 평가하기 위한 판단의 기준이라고 볼 수 있다. 교과 자체에 대한 만족과 전공에 대한 일반적인 만족이 포함되며, 넓게 보면 교수자 등과의 관계만족과 인식만족 등도 포함될 수 있다.

<표 Ⅱ-14> 전공만족의 구성요소

구분	교과만족	관계만족	일반만족	학과인식 만족	학교인식 만족	진로조사 (진로만족)	학업수행 만족
Epstein &	_						
McPartland(1976)	•	•	•				
Braskamp et al.(1979)	•	•					
Ben-David &							
Leichtentritt(1999)							
김계현, 하혜숙(2000)	•	•	•	•	•	•	
정희영, 박옥련(2009)	•	•		•			
유승혜 외(2010)	•	•	•	•		•	
어윤경(2011)	•	•	•				
이여진, 신준호(2012)	•	•	•	•		•	
진성희, 성은모(2012)	•		•	•			
박인주, 장기성(2014)	•		•				
윤지영(2014)			•	•			
송윤정, 조규판(2015)	•	•		•			
정은하, 김이경(2020)	•		•				

2) 전공만족의 측정

전공만족의 구성요인에 대하여 단일요인으로 볼지, 또는 여러 개의 구성요인으로 볼지는 연구자마다 차이가 있다. 먼저 단일요인으로 측정하는 도구를 먼저 살펴보면, Nauta(2007)는 6문항으로 된 단일요인의 전공만족 도구(Academic Major Satisfaction Scale: AMSS)를 개발하였다. 문항은 지금의 전공을 선택한 것에 만족하는지, 전공선택을 후회하는지, 변경을 고려하고 있는지 등을 묻는다. 미국 대학생을 대상으로 조사한 결과 신뢰도는 .90-.92로 나타났다. 이 도구는 해외 여러 연구에서 활용되었다. 미국 대학생을 대상으로 이 도구를 사용한 Pesch 외(2018)의 연구에서는 신뢰도가 .90-.94로 나타났다. 그 밖에 Logue 외(2007)는 비즈니스 전공의 대학생을 대상으로 자신의 전공에 대한 만족도를 7점 척도의 단일문항으로 측정하였다.

Illinois 대학에서 개발된 학과평가 조사지(Program Evaluation Survey)에는 전공만족에 대한 항목들이 포함되어 있다. Braskamp 외(1979)는 대학생과 대학원생을 대상으로 이를 검증하여 전공만족을 전공에 대한 일반적 만족과 교수만족(mentorship)의 요인으로 구분하였다. Illinois 대학 조사지를 활용한 또 다른 연구(Derry & Brandenburg, 1978)에서는 일반적 만족, 학업 만족, 교수 만족으로 요인을 나누었으나, 학업 만족과 교수 만족 간의 상관관계가 높게 나타남에 따라 Braskamp 외(1979)는 이와 같이 두 요인으로 구분하였다. 일반만족은 커리큘럼 제공에 대한 만족과 수업의 질, 어렵다고 여기는 프로그램이 가치있는 정도등에 대한 부분이며, 교수만족은 학과 교수진의 사회적 지원 역할에 대한 평가를 의미한다.

김계현과 하혜숙(2000)은 Illinois 대학의 설문을 토대로 사회적인 인식이나 명성을 중시하는 우리나라의 실정에 맞게 새로운 요인을 추가하여 학과만족 도구를 개발하였다. 전공의교과내용 및 운영에 대한 3문항, 교수-학생 관계만족에 대한 3문항, 전공학문에 대한 관심과 만족에 대한 7문항, 학과의 사회적 인식에 대한 5문항, 학교인식만족에 대한 7문항 등 5개 요인 27문항으로 구성되었다. 대학생을 대상으로 조사한 결과 신뢰도는 각각 .82, .82, .88, .89, .83으로 나타났다. 학교인식만족에서는 학교를 자랑스럽게 생각하고 추천하고 싶은지 등을 묻고, 학과인식만족에서는 소속 학과의 인기도나 졸업 후 도움이 되는 정도 등에대해 묻는다.

박성미(2001)는 Ben-David와 Leichtentritt(1999)의 학과만족 도구를 번안 및 수정하여 3개 요인 21문항으로 제시하였다. 학과선택 만족 6개 문항, 교과목 만족 8개 문항, 학업수행 만족 7개 문항으로 이루어져 있으며, 신뢰도는 각각 .86, .83, .92이다. 학과선택만족은 전공선택에 대한 만족과 전공에 대한 흥미, 적성에 대한 부분이고, 교과목만족은 전공 교과목 수업에 대한 만족이며, 학업수행만족은 전공에서 만족스러운 성취를 하고 있는지에 대하여 측정한다.

유승혜 외(2010)는 김계현과 하혜숙(2000), 김혜주(2007)의 도구를 재구성하여 학과만족 도구를 개발하였다. 일반만족 8문항, 인식만족 5문항, 교과만족 4문항, 관계만족 3문항, 진로만족 2문항으로 구성되어 있으며, 비서학전공 전문대학생을 대상으로 측정하였을 때 신뢰도는 .94로 나타났다.

<표 Ⅱ-15> 전공만족 측정 도구 비교

연구자	대상	문항 수/ 척도	문항구성	신뢰도
Nauta(2007)	미국 대학생	6문항 (5-Likert)	• 학과전공만족(6문항)	.9092
Logue et al.	미국	1문항	자그미조(4 ㅁ흰)	
(2007)	대학생	(7-Likert)	• 전공만족(1문항)	_
김계현, 하혜숙(2000)	대학생	• 전공의 교과내용 및 운영(5문항) • 교수-학생 관계만족(3문항) • 전공학문에 대한 관심과 만족(7문항) • 학과의 사회적 인식(5문항) • 학교인식만족(7문항)		.8289
박성미(2001)	대학생	21문항 (5-Likert)	학과선택만족(6문항)교과목만족(8문항)학업수행만족(7문항)	.8392
유승혜 외(2010)	대학생	22문항 (5-Likert)	 일반만족(8문항) 인식만족(5문항) 교과만족(4문항) 관계만족(3문항) 진로만족(2문항) 	.94

이와 같이 전공만족 측정 도구는 단일 문항부터 다수의 요인과 문항에 이르기까지 다양하게 개발되었다. 전반적으로 보자면, 전공만족과 관련하여 해외에서는 Nauta(2007)의 도구가 많이 사용되는 편이다. 이 도구는 전공만족을 단일요인으로 보고 측정한 특징이 있다. 국내 연구에서는 Illinois 대학의 Program Evaluation Survey를 기반으로 전공만족을 측정한도구를 기반으로 활용하는 경우가 많은 편이다(김계현, 하혜숙, 2000; 박우정, 최바올, 2020; 박한샘, 조화진, 2019; 윤미숙, 2017; 차희원, 2012; Chen, 조성균, 2017). 국내 다수의 연구들은 김계현과 하혜숙(2000)이 국내 실정에 맞게 번안하고 수정한도구 등을 연구 목적에 따라 사용하고 있다. 이러한도구들은 해외의 전공만족도구들에 비해 학교나 전공에 대한 인식을 포함한다는 특징이 있다.

4. 학업지속의향과 관련 변인들 간의 관계

가. 변인 간 직접 관계

1) 교수지지와 학업적 자기효능감의 관계

5개 도립대학 재학생을 대상으로 한 김경주 외(2012)의 연구에서는 사회적 지지가 학업적 자아효능감에 미치는 영향을 검증하였다. 여기에서 사회적 지지는 정보와 정서에 대한 부분이었으며, 부모지지, 교수지지, 친구지지의 차원으로 나누어 살펴보았다. 그 결과 부모지지는 학업적 자아효능감에 유의한 영향을 주지 못한 반면, 교수지지(β =.464, p<.05)와 친구지지는 유의한 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

간호대학생을 대상으로 한 황은정과 문숙자(2021)의 연구에서는 사회적 지지가 학업적 자기효능감에 유의하게 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 이때 가족지지는 학업적 자기효능감에 유의한 영향을 주지 못한 반면, 교수지지(β =.12, p<.05)와 친구지지는 유의한 영향을 주는 것으로 보고되었다. 중국 대학생을 대상으로 한 Yang 외(2022)의 연구에서도 교수의 정서적지지가 학생의 학업적 자기효능감에 유의한 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β =.237, p<.001).

추가로 고등학생을 대상으로 한 연구를 참고하면, 특성화고등학생을 대상으로 한 손병수 (2021)는 교사의 사회적 지지가 학업적 자기효능감에 미치는 영향을 살펴보았다. 학업적 자기효능감을 자신감과 자기조절효능감으로 나누어 분석한 결과, 교사지지는 자기조절효능감에 유의한 정(+)적인 효과를 주고 $(\beta=.331,\ p<.001)$, 자신감에도 정(+)적으로 유의한 효과를 미치는 것으로 나타났다 $(\beta=.389,\ p<.001)$. 이탈리아의 고등학생을 대상으로 한 Alivernini와 Lucidi(2011)의 연구에서도 교사지지가 자기효능감에 정(+)인 영향을 주는 것으로 나타났다 $(\beta=.39,\ p<.01)$.

청소년을 대상으로 연구한 임점섭과 김장회(2021)는 사회적 지지에 부모지지, 교사지지, 친구지지를 포함하였다. 분석 결과, 사회적 지지는 학업적 자기효능감에 유의한 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β =.19, p<.001). 고등학생을 대상으로 한 윤혜경과 이지연 (2014)의 연구에서는 사회적 지지가 학업적 자기효능감에 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β =.61, p<.001). 이때 사회적 지지는 부모, 친구, 교사지지로 구성되었다.

이상을 종합하면, 대학생의 학업적 자기효능감에 있어서 부모보다 교수의 영향이 중요하리라 예측할 수 있었다. 다수의 선행연구에서 교수지지가 학업적 자기효능감에 정적인 영향을 준다는 연구 결과에 따라 교수지지가 학업적 자기효능감에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것으로 볼 수 있다.

2) 교수지지와 학습몰입의 관계

전문대학생을 대상으로 한 이영미(2019)의 연구에서는 교수지지가 학습몰입에 유의미한 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β =.130, p<.01). 온라인 원격 교육 환경에서 간호대학생을 대상으로 한 구본진과 김아림(2021)의 연구에 따르면 교수지지는 학습몰입에 유의한 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β =.52, p<.001). 학습자가 교사 등으로부터 지지를 받고 있거나 상호작용하고 있다고 느낄 때 학습에 더 몰입하게 될 수 있다고 볼수 있다.

다음으로 교수지지와 유사한 교수신뢰가 학습몰입에 미치는 영향에 대한 선행연구를 참고하고자 한다. 유아교육전공 대학생 1-2학년을 대상으로 한 김광남(2016)의 연구에서는 교수신뢰가 학습몰입에 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(B=.507, p<.001). 다른 연구들도 교수신뢰가 학습몰입에 미치는 영향을 대체적으로 지지하고 있는데, 교수신뢰의 하위요인에 따라서는 일부 결과의 차이를 보이는 경우가 있다.

김병용(2014)은 4년제 호텔관광학부 학생을 대상으로 교수신뢰가 학습몰입에 미치는 영향을 분석하였다. 교수신뢰를 친밀감, 전문성, 강의능력, 지도성의 하위요인으로 구성하여 살펴본 결과, 교수신뢰의 지도성(β =.316, p<.05), 친밀감(β =.232, p<.05), 강의능력(β =.187, p<.05) 순으로 학습몰입에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면에 교수신뢰의 전문성은 학습몰입에 유의한 영향을 미치지 못하였다.

이은영과 김숙향(2016)은 4년제와 3년제 보건계열 대학생을 대상으로 교수신뢰가 학습몰입에 미치는 영향을 검증하였다. 교수신뢰의 전문성($\beta=-.290$, p<.01), 지도력($\beta=.262$, p<.01), 강의능력($\beta=.191$ p<.05), 친밀감($\beta=.178$, p<.05) 순으로 학습몰입에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이때 전문성이 학습몰입에 부적인 영향을 준다고 나타난 것에 대해서는 교수가 전문성에 집중하여 학생과 라포를 형성하지 못한 것으로 설명하였다.

무도학과 대학생을 대상으로 한 조상록(2022)의 연구에서는 교수신뢰가 운동몰입에 정 (+)적으로 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다. 이때 교수신뢰는 친밀성, 운동능력, 수업구성, 공정성, 지도방법으로, 운동몰입은 행위몰입과 인지몰입으로 구성되었다. 행위몰입에 주는 영향이 가장 컸던 요인은 교수신뢰의 수업구성(β =.373, p<.01)이었고, 친밀성과 공정성은 유의한 영향을 주지 못하였다. 교수신뢰가 인지몰입에 주는 영향에 대해서는 교수신뢰의모든 하위요인이 유의하였으며, 영향력이 가장 컸던 요인은 친밀성(β =.745, p<.01)으로 나타났다.

2년제와 4년제 대학생을 대상으로 한 조명현(2021)의 연구에 따르면 교수지지는 전공몰입에 정(+)적으로 유의한 효과를 준다고 나타났다(B=.39, p<.001). 이때 전공몰입은 전공과목에 긍정적 태도를 가지고 몰입하는 것을 의미하여 학습몰입과 유사한 측면이 있다고 볼

수 있다.

이상을 종합하면, 교수지지와 학습몰입의 관계를 다룬 연구는 많지 않았으나, 교수신뢰와 학습몰입 간의 관계를 다룬 연구를 통하여 교수지지와 학습몰입의 관계를 예측할 수 있었다. 선행연구에서 교수지지 및 교수신뢰가 학습몰입에 정적인 영향을 준다는 연구 결과에 따라 교수지지가 학습몰입에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것으로 볼 수 있다.

3) 교수지지와 전공만족의 관계

전공만족은 학과만족과 혼용되어 사용되고 있으므로 이와 관련된 연구들도 함께 살펴보되, 해당 연구에서 사용한 변인명으로 제시하였다. 이수희 외(2016)는 미용관련학과 대학생들을 대상으로 사회적 지지가 학과만족에 미치는 영향을 살펴보았다. 이때 사회적 지지는 부모지지, 교수지지, 친구지지를 포함하였다. 교수지지는 학과만족의 일반만족(β =.111, p<.05), 인식만족(β =.227, p<.01), 교과만족(β =.123, p<.01), 관계만족(β =.182, p<.01)에 모두 유의한 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 참고로 친구지지도 학과만족에 유의한 영향을 주었으나, 부모지지가 학과만족에 주는 영향은 유의하지 않은 것으로 제시되었다.

이선영과 이정숙(2017)이 간호대학생을 대상으로 사회적 지지가 학과만족에 미치는 영향을 확인한 결과 유의미한 정(+)적인 영향을 끼치는 것으로 나타났다(β =.422, p<.001). 이때 사회적 지지의 하위요인으로는 교사, 부모, 급우, 친한 친구의 지지가 포함되었다. 학점은 행제 체육학전공자를 대상으로 한 오경아(2020)의 연구에서도 교수지지가 전공만족에 정 (+)적인 영향을 주는 것으로 보고하였다(t=12.491, p<.001).

김지영과 이자형(2021)은 관광학 전공 전문대학생을 대상으로 한 연구에서 사회적 지지가 전공만족에 주는 영향을 검증하였다. 그 결과, 사회적 지지 중 교수지지만 전공만족에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났으며(β =.452, p<.001), 친구지지와 가족지지의 영향력은 유의하지 않은 것으로 나타났다.

교수지지에서의 정서적지지와 다소 유사한 교수신뢰와 관련된 연구를 살펴보면, 체육계열 대학생을 대상으로 한 김성덕과 이용국(2014)의 연구에서는 교수의 신뢰감이 전공만족에 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다($\beta=.522$, p<.001). 이때 교수의 신뢰감은 유의한 영향을 준 반면, 교수의 유대감은 전공만족에 유의한 영향을 끼치지 못하였다.

박진화와 이은경(2018)은 간호대학생을 대상으로 교수신뢰가 학과만족에 주는 영향을 확인하였다. 이때 교수신뢰는 친밀감, 전문성, 강의능력, 지도력 등의 요인으로 구성되어 교수지지의 하위요인들과 유사한 측면이 있다고 볼 수 있다. 분석 결과, 교수신뢰, 자기주도학습, 자아존중감이 전공만족에 유의한 정(+)적 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 이 중에서 교수신뢰가 가장 큰 영향 요인으로 나타났다(β =.52, p<.001).

대학생을 대상으로 한 고정리(2022)의 연구는 교수-학생 상호작용이 전공만족에 정(+) 적인 영향을 준다고 제시하였다(β=.278, p<.001). 여기에서 교수-학생 상호작용은 친밀감 과 신뢰감의 하위요인으로 구성되어 있어 교수지지의 정서적지지와 유사하다고 볼 수 있다.

이어서 교수지지가 전공만족에 미치는 영향을 부분적으로 지지하거나 유추할 수 있게 해주는 선행연구를 보면, 간호대학생을 대상으로 한 김중경 외(2022)는 사회적 지지가 전공만족에 정(+)적인 영향을 끼치는 것으로 제시하였다(β =.489, p<.001). 이때 사회적 지지원을 특정하지는 않았으나 연구의 논의에서 교우관계, 사제관계 등이 지지 자원이 될 수 있음을 서술하였다. 태권도학과 대학생을 대상으로 한 박성언 외(2015)의 연구에서도 사회적 지지원을 특정하지는 않았는데, 사회적 지지가 학과만족에 유의한 정(+)적인 영향을 주는 것으로 보고되었다(β =.412, p<.001).

이승익과 이무형(2018)은 4년제 조리전공학과 재학생을 대상으로 사회적 지지가 전공만 족에 주는 영향을 확인하였다. 사회적 지지는 대상을 특정하지 않았고 하위요인으로 정서적 지지, 정보적지지, 물질적지지, 평가적지지를 제시하였으며, 전공만족은 가치만족과 인식만족의 하위요인을 제시하였다. 분석 결과, 사회적 지지의 모든 요인이 가치만족에 유의미한 정(+)적인 영향을 주었고, 영향력의 크기는 정서적지지(B=.287, p<.001), 정보적지지(B=.195, p<.001), 평가적지지(B=.098, p<.05), 물질적지지(B=.086, p<.05) 순으로 나타났다. 사회적 지지가 관계만족에 미치는 영향의 경우, 정보적지지(B=.120, p<.01), 평가적지지(B=.119, p<.01), 정서적지지(B=.113, p<.05)는 유의하였으나, 물질적지지는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 사회적 지지가 인식만족에 미치는 영향의 경우는 정서적지지(B=10.070, p<.01), 평가적지지(B=9.734, p<.01), 정보적지지(B=.161, p<.01)는 유의하였으나, 물질적지지는 유의하였으나, 물질적지지는 유의하지 않은 것으로 나타났다.

한국에 유학 중인 외국인 유학생을 대상으로 한 문지영과 김학선(2021)의 연구에서는 사회적 지지가 전공몰입에 유의한 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β=.362, p<.001). 이때 전공몰입의 하위요인이 전공에 대한 애착과 자부심, 수업에 대한 흥미와 집중도로 구성되었다는 점에서 전공만족과 유사한 부분이 있다.

이상을 종합하면 다수의 선행연구에서 보듯이 교수지지가 전공만족에 정적인 영향을 준다는 연구 결과에 따라 교수지지가 전공만족에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것으로 볼수 있다.

4) 교수지지와 학업지속의향의 관계

대학생을 대상으로 한 노혜란과 최미나(2008)의 연구에 따르면, 사회적 영역 중에서 동료, 선후배 관계가 좋은지의 정도가 중도탈락 여부에 영향을 미치지는 못하였지만, 교수와의

관계가 좋은 경우에는 중도탈락 여부에 유의미하게 부(-)적인 영향을 주는 것으로 보고되었다 $(\beta=-.793, p<.05)$.

일반대학생을 대상으로 한국교육고용패널 데이터를 활용하여 군 휴학을 제외한 대학생의 휴학 결정요인을 분석한 주휘정과 차성현(2011)의 연구에서는 교수의 지도가 휴학 결정에 유의미하게 부(-)적인 영향을 주는 것으로 나타났다 $(\beta = -.289, p<.05)$. 교과목에 대한 교수의 지도와 조언을 많이 받을수록 학생의 휴학 가능성은 낮아지는 것으로 볼 수 있다.

교수지지와 관련해서, 5개교 전문대학생을 대상으로 한 이영미(2019)의 연구에서는 교수지지가 학업지속의향에 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β =.188, p<.01). 교수의지기가 산업체 요구를 충족시키기 위한 지식, 기술, 능력을 향상할 수 있도록 도와준다고 제시하였다.

오경아(2020)가 학점은행제 체육학전공자를 대상으로 실시한 연구에서는 교수지지가 학업지속의향에 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(t=9.504, p<.001). 국내 전문대학에다니는 외국인 유학생을 대상으로 한 김민주(2022)의 연구에서는 교수지지가 중도탈락의도에 부(-)적인 영향을 주는 것으로 나타났으며($\beta=-.378$, p<.001), 친구지지는 중도탈락의도에 유의미한 영향을 주지 못하였다.

교수지지와 유사한 측면이 있는 교수신뢰의 경우, 대학생을 대상으로 한 박혜진 외(2013)의 연구에서는 교수신뢰가 학업지속의도에 정(+)적인 영향을 끼치는 것으로 확인되었다. 이때 교수신뢰 요인은 학과교수의 능력 및 역량에 대한 신뢰 외에도 인격적 신뢰를 포함하였다. 세부적으로는 성별에 따라 남학생일 경우에 교수신뢰의 영향이 유의하였고(β =.097, p<.001), 학년에 따라서는 3학년이 유의한 것으로 나타났다(β =.137, p<.001). 그 외에 교수접근가능성이 학업지속의향에 미치는 영향은 2-4학년 중 4학년에게서만 유의한 영향(β =.081, p<.001)을 주는 것으로 나타났다. 일반대학생을 대상으로 한 김혜경과 이소영 (2022)의 연구에서는 교수신뢰가 학업지속의향에 유의미한 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β =.325, p<.001).

그 밖에 미국의 아메리칸 인디언 대학생을 대학으로 한 Brown(1995)의 연구에서는 5년 후의 학업지속을 판별하는 변인으로 교수 및 직원 상호작용이 제시되었다(β =.244, p<.01). Gloria와 Ho(2003)는 아시아계 미국인 대학생을 대상으로 연구하였는데, 사회적 지지가 학업지속을 강하게 예측하는 것으로 나타났다. 이때 친구지지는 유의하지 않았고, 가족지지와함께 멘토지지(β =.29, p<.001)가 학업지속에 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다. 멘토가교육적 성공을 도와주는 인물로 제시되었다는 점에서 교수의 역할도 크게 작용했을 것으로예상할 수 있다.

한편, 교수지지가 학업지속의향에 부(-)적인 영향을 준다는 연구도 일부 보고되었다(강 명희 외, 2019; 김수연, 2003; 이후희, 2022). 또한 교수와의 상호작용은 신뢰성과 친밀감 의 차원으로 이루어진다는 점에서 교수지지와 유사한 성격이 있는데, 교수와의 상호작용이 학업지속의향에 유의미한 영향을 미치지 못한다는 결과도 보고되었다(김경리, 2021; 김경화, 2015; 박은선, 김광현, 2016; 박한샘, 2017; 이은정, 송영수, 오수현, 2020).

이상을 종합하면 다수의 선행연구에서 보듯이 교수지지가 학업지속의향에 정적인 영향을 준다는 연구 결과에 따라 교수지지가 학업지속의향에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것으로 볼 수 있다.

5) 학업적 자기효능감과 학습몰입의 관계

Tinto(1997)는 그의 모형에서 학업적 통합이 학생 노력의 질에 영향을 미친다고 가정하였다. 학업적인 변인에 해당될 수 있는 학업적 자기효능감이 학생 노력의 질이라 할 수 있는 학습몰입에 영향을 줄 것으로 기대할 수 있다.

주영주, 정애경, 이상희와 이유경(2010)은 공학계열 전문대생을 대상으로 학업적 자기효 능감이 몰입에 미치는 영향을 검증하였다. 그 결과 학업적 자기효능감이 몰입에 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타나(β =.59, p<.001) 몰입의 촉진을 위해서는 학업적 자기효능감을 높여야 함을 시사하였다.

관광전공 대학생을 대상으로 한 최규환 외(2014)의 연구에서는 학업적 자기효능감이 학습몰입에 미치는 영향을 확인하였다. 그 결과 학업적 자기효능감의 하위요인인 자기조절효능 감(β =.418, p<.001)과 과제난이도 선호(β =.328, p<.001)는 학습몰입에 정(+)적인 영향을 주었고, 자신감은 유의한 영향을 주지 못한 것으로 나타났다.

장명희와 박지영(2019)은 선취업 후학습 중인 4년제 대학 여대생을 대상으로 연구를 수행하였다. 그 결과 학업적 자기효능감이 학습몰입에 유의한 정(+)적인 영향을 주는 것으로 보고하였다(β =.792, p<.001).

서대원과 오상훈(2019)은 전문대학 체육과 학생의 학업적 자기효능감이 학습몰입에 미치는 영향을 확인하였다. 학업적 자기효능감을 자신감, 과제난이도, 자기조절효능감 요인으로 구성하고, 학습몰입은 감성적, 행동적, 인지적몰입으로 구성하여 분석하였다. 그 결과, 감성적 몰입에는 자신감(β =.333, p<.001)과 자기조절효능감(β =.427, p<.001)이 유의한 영향을 주었고 과제난이도는 유의한 영향을 주지 못하였다. 행동적몰입에는 과제난이도(β =.332, p<.001)와 자기조절효능감(β =.371, p<.001)은 유의한 영향을 주고 자신감은 유의한 영향을 주지 못하였다. 인지적몰입에는 과제난이도(β =.359, p<.001)와 자기조절효능감(β =.332, p<.001)의 영향이 유의하였고 자신감은 유의한 영향을 주지 못한 것으로 나타났다.

사이버대학생을 대상으로 한 김지운(2020)의 연구에서는 학업적 자기효능감이 학습몰입에 미치는 영향이 정(+)적으로 유의하게 나타났다(β =.702, p<.001). 학습자가 학업 상황

에서 과제를 성공적으로 할 수 있다는 신념이 높을수록 학습몰입에 긍정적인 영향을 줄 수 있다고 볼 수 있다. 골프학과 대학생을 대상으로 한 조상우와 강현욱(2020)의 연구에서도 학업적 자기효능감이 학습몰입에 정(+)적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다 (B=.486, p<.001)

응급구조학과 2-3학년을 대상으로 한 이정은 외(2021)의 연구에서는 학업적 자기효능감이 학습몰입에 정(+)적으로 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다 $(\beta=.334, p<.001)$. 간호대학생의 비대면수업을 조사한 송민선과 이인숙(2022)의 연구에서도 학업적 자기효능감이학습몰입에 미치는 영향이 정(+)적으로 유의하게 나타났다 $(\beta=.34, p<.001)$.

이상을 종합하면 다수의 선행연구에서 보듯이 학업적 자기효능감이 학습몰입에 정적인 영향을 준다는 연구 결과에 따라 학업적 자기효능감이 학습몰입에 직접적으로 정적인 영향 을 미칠 것으로 볼 수 있다.

6) 학업적 자기효능감과 전공만족의 관계

전문대학 공학계열 학생을 대상으로 한 주영주 외(2011)의 연구에서는 학업적 자기효능 감이 교과만족, 일반만족 등이 포함된 전공만족에 정(+)적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(β =.31, p<.001). 사이버대학생을 대상으로 한 주영주 외(2008)의 연구에서도 학업적 자기효능감이 전공만족에 미치는 정(+)적인 영향력이 유의미하다고 보고되었다(β =.11, p<.05). 2개 대학의 간호학과 학생을 대상으로 연구한 한수정(2013)은 학업적 자기효능감과 진로태도성숙 사이에서 전공만족의 부분매개효과를 확인하였다. 이 과정에서 학업적 자기효능감이 전공만족에 정(+)적인 영향을 끼치는 것으로 나타났다(β =.57, p<.001). 간호대학생을 대상으로 한 전현숙(2017)의 연구에서도 학업적 자기효능감이 학과만족에 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β =.149, p<.01).

간호대학생을 대상으로 이루어진 양경미(2019)의 연구에서도 학업적 자기효능감이 전공 만족에 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났으며(β =.18, p<.05), 학업적 자기효능감은 전문직 자아개념과 전공만족 간의 관계에서 부분 매개효과도 있는 것으로 보고되었다.

미용특성화고등학교 학생을 대상으로 한 이보현과 나윤영(2020)의 연구에서는 전공만족을 일반만족, 관계만족으로 보았다. 연구 결과 학업적 자기효능감이 전공만족에 정(+)적인 영향을 미치는 것으로 드러났으며(β =.203, p<.01), 학업적 자기효능감의 3요인 모두 유의 미한 영향력이 있는 것으로 보고되었다.

학업적 자기효능감이 전공만족에 미치는 영향을 부분적으로 지지하는 연구를 보면, 5개 대학교의 체육계열 대학생을 대상으로 한 이광민과 최영준(2018)의 연구에서는 학업적 자 기효능감이 전공만족에 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 이때 학업적 자기효능감은 과제난이도 선호, 자기조절효능감, 자신감의 하위요인으로 구성되어 있는데, 이를 세부적으로 살펴보면 학업적 자기효능감이 전공만족의 하위요인인 사회적 인식에 미치는 영향은 자기조절효능감(β =.243, p<.001)과 자신감(β =.183, p<.001)이 유의미하게 나타났고 과제 난이도 선호의 영향은 유의하지 않았다. 학업적 자기효능감이 전공만족의 하위요인인 교과과 정에 미치는 영향은 자기조절효능감(β =.260, p<.001)과 자신감(β =.119, p<.05)이 유의미하게 나타났고 과제난이도 선호의 영향은 유의하게 나타나지 않았다.

고정리(2022)의 연구에서는 대학생의 학업적 자기효능감이 전공만족에 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났는데(β =.610, p<.001), 하위요인인 과제난이도와 자기조절효능감은 유의미하게 나타난 반면, 자신감은 유의미한 영향을 주지 못하는 것으로 나타났다. 특수체육교육과 대학생을 대상으로 한 구교만(2015)의 연구에서는 세 가지 하위요인 중 자기조절효능 감만 학업만족에 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β =.196, p<.05).

Lent 외(2013)의 흥미-만족-유지 통합 모형에는 학업과 관련된 자기효능감기대가 만족에 영향을 준다고 나타났다(β =.09, p<.05). 이때 만족은 학업적으로 전공경험 등에 대해 묻고 있어서 전공만족의 하위요인인 교과만족 등과 관련이 있다고 볼 수 있다.

한편, 간호대학생을 대상으로 한 양경미(2017)의 연구에서는 학점이나 학업적 자기효능감은 전공만족에 유의미한 영향을 주지 못하는 것으로 나타났다. 캐나다의 대학 새내기를 대상으로 한 Wilcox와 Nordstokke(2019)의 연구와 스페인의 중등학교 학생을 대상으로 한 Doménech-Betoret 외(2017)의 연구에서도 학업적 자기효능감이 학생만족에 유의미한 영향을 주지 못한다고 보고하였다.

이상을 종합하면 다수의 선행연구에서는 학업적 자기효능감이 전공만족에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타나 학업적 자기효능감이 전공만족에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것 으로 볼 수 있다.

7) 학업적 자기효능감과 학업지속의향의 관계

Lent 외(1986)가 학업적 이정표에 대한 자기효능감이 학업지속을 예측하는 것으로 밝히고, Brown 외(2008)의 메타연구에서 학업적 자기효능감이 학업지속을 예측하는 것으로 나타나는 등(β =.20, p<.05) 학업적 자기효능감과 학업지속의 관련성을 지지하는 연구가 보고되었다. 주영주 외(2011)의 연구에서는 전문대학교에서 컴퓨터개론 과목을 수강한 학생들을 대상으로 2차에 걸쳐 설문조사를 하였다. 학업적 자기효능감은 1차에, 학습지속의향은 학기가 마치기 2주 전에 실시하여 데이터를 분석한 결과, 학업적 자기효능감이 학습지속의향에 정(+)적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(β =.23, p<.05). 유지원과 송윤희(2013)가대학 이러닝 수강생을 대상으로 수행한 연구에서는 학업적 자기효능감이 학습지속의향에 정

(+)적으로 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다(β = .21, p< .05).

대학생을 대상으로 연구한 서유정(2018)은 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 정(+)적인 영향을 미친다고 보고하면서(β =.132, p<.05), 학습자가 새로운 교육 방법이나 매체를 접해도 잘할 수 있다는 신념이 있다면 학업을 지속적으로 유지할 수 있게 된다고 보았다. 최정 외(2021)는 간호대학생을 대상으로 연구하였는데, 학업적 자기효능감이 중도탈락의도에부(-)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β =-.284, p<.01).

대구지역 소재 대학 신입생을 대상으로 한 김효정 외(2020)의 연구에서는 자기효능감이 학업지속의향에 정(+)적인 영향을 주는 것으로 보고되었다(β =.458, p<.001). 이때 활용한 연구변인은 자기효능감이었지만 설문내용은 학습행동에 대한 부분이므로 학업적 자기효능감과 유사하다고 볼 수 있다. 일반대학과 전문대학의 보건계열 대학생을 대상으로 한 이단비외(2022)의 연구에서도 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 미치는 효과가 정(+)적으로 유의한 것으로 나타났다(β =.30, p<.05).

이어서 학업적 자기효능감과 관련이 있는 변인들이 학업지속의향에 미치는 영향을 살펴보면, 고등학생을 대상으로 한 Lavigne 외(2007)의 연구에 따르면 학습자의 인지된 유능감이학업지속의향에 정(+)적인 영향을 주는 것으로 보고되었다(β =.50, p<.001). 인지된 유능감은 학업적 자기효능감과 다소 관련이 있는 개념으로 볼 수 있다.

박성열 외(2012)가 사이버대학생과 컨소시엄사이버대학교 학생을 대상으로 연구한 결과에 따르면 자기효능감은 학업지속의향에 유의한 정(+)적인 영향을 미치는 것으로 나타났다 (β =.211, p<.001). 외국인 유학생을 대상으로 한 문지영과 김학선(2021)의 연구에서도 자기효능감이 학업지속의향에 유의한 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β =.335, p<.001).

자기효능감과 관련해서 공학대학생을 대상으로 한 Lent 외(2013)의 연구에서는 학업지속의 예측에 자기효능감이 유의한 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β =.32, p<.05). 이때 자기효능감은 학업 이정표 척도와 장벽 대처 척도의 두 가지로 평가되었는데, 학업 이정표 척도는 학업을 잘 수행할 수 있는 능력에 대한 자신감을, 장벽 대처 척도는 잠재적으로 겪을 수 있는 문제에 대처하는 능력의 자신감을 나타내는 것으로 학업적 자기효능감과 거의유사하다고 볼 수 있다.

이나라와 이항심(2019)은 일반대학 이공계열 대학생을 대상으로 학업지속의향과 관련 변인 간의 구조적 관계를 분석하였다. 이공계 학생이 인지하는 공학에 대한 전공지식, 직무, 팀활동, 창의성의 4요인으로 구성된 공학 자기효능감이 학업지속의향에 미치는 영향을 확인한 결과 정(+)적인 효과를 주는 것으로 나타났다(β=.502, p<.05). 공학 자기효능감이 자기효능감과 학업적 자기효능감을 공학 상황에 맞게 적용한 것임을 고려하면 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 미치는 직접효과를 지지한다고 볼 수 있다.

한편, 일부 연구는 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 유의미한 영향을 주지 못한다고 보고하고 있다(박한샘, 2017; 하영자, 임연욱, 2010; 형정은, 김정섭, 2016). 박은선과 김 광현(2016)의 연구에서는 편입의도가 있을 때는 학업적 자기효능감이 오히려 중도탈락의도 를 높일 수 있다고 보고하였다.

이상을 종합하면, 다수의 선행연구에서 보듯이 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 정적 인 영향을 준다는 연구 결과에 따라 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 직접적으로 정적 인 영향을 미칠 것으로 볼 수 있다.

8) 학습몰입과 전공만족의 관계

Tinto(1997)는 학생 노력의 질(quality of student effort)을 통하여 학습이 이어진다고 제시하였다. 학생 노력의 질을 몰입으로 바라본 관점(Coates, 2005)에 따르고, Tinto가 학습을 교육결과의 측면에서 제시했다는 점을 고려하면 학습으로 인한 결과를 만족으로도 연결시켜 볼 수 있다.

학습몰입과 전공만족의 관계에 대한 선행연구를 살펴보면 다음과 같다. 최태호(2017)는 조리·외식관련 1-2학년 대학생을 대상으로 학습몰입이 전공만족에 미치는 영향을 확인하였다. 그 결과 학습몰입이 전공만족에 주는 정(+)적인 영향이 유의한 것으로 분석되어(β = .663, p<.001), 학습몰입이 높아질 때 전공만족도 높아지는 것으로 나타났다.

도유정과 민희홍(2022)은 비대면 수업에서의 치위생과 학생을 대상으로 연구를 수행하였다. 다중회귀분석을 실시한 결과, 학습몰입은 전공만족에 정(+)적으로 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다(β =.310, p<.01).

전공만족이 교과만족을 포함하는 개념이라는 점을 고려하면, 학습에 대한 학생의 만족과 관련된 연구도 살펴볼 수 있다. 관광 관련 전공 대학생을 대상으로 한 우여름과 최우성 (2018)의 연구에서는 학습몰입이 학습만족에 유의한 정(+)적인 영향을 미치는 것으로 나타 났다 $(\beta=.593, p<.001)$. 학습몰입을 경험하면 학습 자체에 즐거움을 느끼고 능동적으로 참 여하게 되면서 만족과 같은 긍정적 전이가 이루어진다고 하였다.

전문대학 및 일반대학을 재학 중이거나 졸업한 뷰티전공 성인학습자를 대상으로 한 홍수 남(2021)은 온라인 강의 환경을 살펴보며, 학습몰입의 하위요인을 흥미편의, 학업성취로 나누어 분석에 투입하였다. 연구 결과 흥미편의(β =.346, p<.001)와 학업성취(β =.168, p<.05) 모두 학습만족도에 정(+)적인 영향을 끼치는 것으로 분석되었다.

조리전공 대학생을 대상으로 한 조성순(2021)의 연구에서는 수업몰입이 학생만족에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보았다. 그 결과 조리교육 수업몰입이 학생만족도에 유의미한 정 (+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β=.328, p<.001). 호텔·관광전공 학생의 온라인수

업 환경을 조사한 최상수와 이진영(2021)의 연구에서도 학습몰입이 학습만족에 주는 영향이 정(+)적으로 유의한 것으로 제시되었다(β =.724, p<.001).

관광학 전공 대학생을 대상으로 한 조미라(2022)의 연구에서는 학습몰입이 교육만족에 유의한 정(+)적인 영향을 주는 것으로 보고되었다(β =.143, p<.05). 적절한 학습몰입이 학습을 위한 긍정적 기제의 역할을 한다고 설명하였다. 항공서비스전공 대학생의 디지털 리터러시에 대해 연구한 김하영(2022)의 연구에서는 인지몰입(β =.613, p<.001), 감성몰입(β =.249, p<.05), 행동몰입(β =.208, p<.001)이 모두 학습만족에 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 미용전공자의 온라인교육에 대해 살펴본 이희연과 권기한(2022)의 연구에서도 학습몰입이 학습만족에 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β =.865, p<.001).

미용전공학생을 대상으로 한 허지윤과 권기한(2022)은 온라인수업에서 학습몰입이 수업 만족에 미치는 영향을 살펴보았다. 학습몰입의 세 요인으로 설정한 인지적몰입(β =.198, p<.001), 과제적몰입(β =.297 p<.001), 감성적몰입(β =.292, p<.001) 모두 수업만족에 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

정일미(2022)는 비대면 온라인 수업 환경에서 일반대학의 골프전공 대학생을 대상으로 학습몰입이 학습만족에 미치는 영향을 확인하였다. 학습몰입은 인지적몰입, 감정적몰입, 행동적몰입의 요인으로 구성되었고, 학습만족은 교육내용 만족과 교육자 만족으로 구성되었다. 학습몰입이 학습만족에 미치는 영향을 검증한 결과, 학습몰입 중 인지적몰입(β =.187, p<.01)과 감정적몰입(β =.201, p<.01)은 교육내용 만족에 유의미한 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다. 또한 학습몰입의 세 요인 중 감정적몰입은 교육자 만족에 유의미한 영향을 주는 것으로 나타났다(β =.216, p<.01).

마카오의 관광 전공 대학생을 대상으로 한 Chau와 Cheung(2018)의 연구에서는 학생의 몰입이 학업만족에 주는 정(+)적인 영향이 유의미한 것으로 나타났으며(B=.669, p<.01), 중국의 대학생을 대상으로 한 Guo 외(2022)의 연구도 학생의 몰입이 학습만족에 정(+)적 인 영향을 준다고 보고하였다(β =.290, p<.001). 수학 관련 과정에 참여한 필리핀 대학생 을 대상으로 조사를 실시한 Ramos 외(2022)도 학습몰입이 학습만족에 유의미한 정(+)적 인 영향을 준다고 보고하였다(β =.720, p<.01).

이상을 종합하면, 학습몰입이 전공만족에 미치는 직접적인 영향에 대한 연구는 많지 않으나, 학습몰입이 학습만족이나 수업만족 등 대학에서의 만족 관련 변인에 정적인 영향을 준다는 연구는 상당수 보고되었다. 학습몰입과 학습만족의 관계를 보고한 연구는 코로나19 이후로 크게 증가하였는데, 비대면 학습이 학습몰입에 어려운 환경이기 때문에(김진모 외, 2020) 학습몰입과 학습만족의 관계가 부각된 것으로 볼 수 있다. 학습몰입이 높으면 새로운학습 방식에서 더 높은 만족을 경험하게 되며(Chan & Lee, 2023; El-Sayad et al., 2021), 학습 자체가 주는 흥미와 즐거움 등의 긍정적 경험이 전공교과나 관계, 전공인식 등

에 대한 기대를 충족해준다고 할 수 있다. 이러한 선행연구를 통해서 학습몰입이 높을 때 전 공만족도 높아질 것으로 예상하여 학습몰입이 전공만족에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것으로 볼 수 있다.

9) 학습몰입과 학업지속의향의 관계

주영주, 김나영과 김가연(2010)은 사이버대학생을 대상으로 몰입이 학업지속의향에 미치는 영향을 확인하였다. 그 결과 몰입이 학업지속의향에 정(+)적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(β =.459, p<.05).

황성우와 최석환(2014)의 연구에서는 무용전공 대학생을 대상으로 연구를 수행하였다. 그결과 무용몰입이 무용지속의도에 유의미한 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다 (B=1.034, p<.001). 여기에서 무용몰입은 행동몰입과 인지몰입의 요인으로 구성되어 있는데, 학습몰입을 무용 전공의 맥락에서 본 것이라 할 수 있다. 무용지속의도는 지속적 참가의도, 타인추천의도, 참가경향의도 등으로 학업지속의향과 맥락적으로 유사한 부분이 있다고볼 수 있다.

명성민과 이홍기(2015)는 지방사립대학교에 대학 중인 1-3학년 학생을 대상으로 연구를 수행하였다. 분석 결과, 학습몰입이 높을수록 학업중단이 낮은 것으로 나타났다($\beta=-.65$, p<.01).

이영미(2019)가 전문대학생을 대상으로 학습몰입이 학업지속의향에 미치는 영향을 확인한 연구에서는 유의미한 정(+)적인 효과가 나타났다(β =.310, p<.001). 선취업 후진학 대학생을 대상으로 연구한 박지영과 이희수(2019)의 연구에서도 학습몰입이 학업지속의향에 주는 영향이 정(+)적으로 유의한 것으로 나타났다(β =.494, p<.001). 학습에 깊이 몰입할수록 학업을 이어나가는 의지를 향상시킬 수 있다고 볼 수 있다.

코로나19 이후에는 온라인 학습환경에서의 학습몰입이 학업지속의향에 미치는 영향에 대해서 확인하는 연구들이 보고되었다. Park과 Lee(2021)는 4년제 대학 학부생을 대상으로 온라인 학습환경에 대한 연구를 수행하였다. 그 결과 학습몰입이 학업지속의향에 정(+)적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다(β =.16, p<.01). 대학생의 비대면 교육환경에 대해 연구한 이은빈 외(2022)의 연구에서도 학습몰입이 학업지속의향에 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β =.24, p<.001).

중국 대학생의 비대면 교육환경에 대해 살펴본 Zhong 외(2022)의 연구에서는 학습몰입이 학업지속의향에 정(+)적으로 유의미한 효과를 주는 것으로 나타났으며(β =.377, p<.001), Ma 외(2023)의 연구에서도 학습몰입이 학업지속의향에 주는 직접효과가 정(+)적으로 유의한 것으로 나타났다(β =.45, p<.001). 지금까지 살펴본 내용을 토대로 학습몰입이 학업지속의향에 정적인 영향을 미칠 것으로 볼 수 있다.

10) 전공만족과 학업지속의향의 관계

대학생을 대상으로 한 강승호(2010)의 연구에서 중도탈락의도에 영향을 미치는 변인들을 분석한 결과, 전공만족이 중도탈락의도에 유의미한 부(-)적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(β=-.132, p<.001). 3개 대학의 태권도 전공자 3, 4학년을 대상으로 한 Chen과 조성균(2017)의 연구에서는 전공만족이 학습지속의향에 정(+)의 영향을 주는 것으로 보고되었다(B=.230, p<.01). 전문대학 신입생을 대상으로 한 송영아와 김신애(2019)의 연구에서는 교육과정 만족도가 중도탈락의도에 부(-)적인 영향을 미치고(β=-.252, p<.001), 학과에대한 소속감이 중도탈락의도에 부(-)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β=-.135, p<.001). 전공만족의 하위 요소로 교과만족, 학과인식만족 등이 포함되는 부분을 고려한다면 전공만족과 학업지속의향 사이의 관계를 지지하는 연구라고 볼 수 있다.

전문대학생을 대상으로 한 박한샘과 조화진(2019)의 연구에 의하면 전공학과 만족도는 학업지속의향에 정(+)적으로 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다(B=.68, p<.001). 학점은 행제 체육학전공자를 대상으로 한 오경아(2020)의 연구에서도 전공만족이 학업지속의향에 정적인 영향을 주는 것으로 보고하였다(t=9.831, p<.001).

최정 외(2021)가 간호학과 재학생을 대상으로 한 연구에 따르면, 전공만족이 중도탈락의도에 유의미한 부(-)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β =-.447, p<.001). 경기도 지역조리전공 대학생을 대상으로 한 양현교(2021)의 연구에서는 전공만족이 학업지속의향에 정 (+)적인 영향을 주는 것으로 나타났으며(β =.405, p<.001), 치위생과 학생을 대상으로 한 김창희 외(2022)의 연구에서도 전공만족이 중도탈락의도에 미치는 영향이 유의한 것으로 나타났다(β =-.448, p<.001). 대학알리미에 공시된 자료를 바탕으로 일반대학생의 중도탈락에 대해 연구한 임준묵(2020)의 연구에서는 전공만족이 중도탈락의도에 부(-)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β =-.165, p<.001).

전공만족이 학업지속의향에 미치는 영향을 부분적으로 지지하는 연구로, 김현숙(2021)이 부산교육종단연구 데이터를 활용하여 실시한 로지스틱 회귀분석에 따르면, 대학 변인 중에서 중도탈락여부에 영향을 주는 것으로 교육과정만족도(B=-.36, p<.01), 전공자부심(B=-.47, p<.001) 등 전공만족의 하위요인에 포함되는 내용이 보고되었다. 다만, 교수진만족도는 중도탈락여부에 유의미한 영향을 미치지 못하였다.

이상을 종합하면 다수의 선행연구에서 보듯이 전공만족이 학업지속의향에 정적인 영향을 준다는 연구 결과에 따라 전공만족이 학업지속의향에 정적인 영향을 미칠 것으로 볼수 있다.

나. 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족의 매개효과

1) 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 자기효능감의 매개효과

Tinto(1997)는 학업적 통합과 사회적 통합이 서로 영향을 주고받고, 학업적 통합이 의도에 직접적인 영향을 미친다고 제시하였다. 그는 클래스 경험이 학업적 통합으로 이어지게 하는데 있어서 사회적 통합이 매개체의 역할을 한다고 하였다. 이에 따라 사회적 체제에 해당되는 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 체제에 관련되는 학업적 자기효능감이 갖는 매개효과를 기대할 수 있다.

미국의 공학계열 대학생을 대상으로 한 Lent 외(2013)의 연구에서는 사회적 지지의 맥락을 담은 환경적 지지가 학업 관련 자기효능감기대에 영향을 미치고, 자기효능감기대는 학업 지속의향에 영향을 주는 것으로 나타났다. 이탈리아의 고등학생을 대상으로 한 Alivernini와 Lucidi(2011)의 연구에서는 교사지지가 자기효능감에 정적인 영향을 주고, 자기효능감이 중도탈락의도에 부적인 영향을 주는 것으로 나타났다.

일반대학생을 대상으로 한 김경희 외(2014)의 연구에서는 교수지지가 학업적응에 미치는 간접효과가 유의한 것으로 나타나(β =.178, p<.001) 교수지지와 학업적응 간의 관계를 학습 동기가 매개하는 것으로 제시되었다. 이때 학습동기의 하위요인은 자기효능감과 실패내성인데, 자기효능감은 학업적 자기효능감 척도에 해당된다. 학업적응은 수업참여, 학습노력, 학습지속성, 학습행동통제의 요인으로 구성되어 있는데 학습자 자신을 지속적으로 변화시키는 과정이라는 관점이 포함되었다는 점에서 학업지속과 다소 관련성이 있다고 볼 수 있다. 이러한 내용을 종합하면, 교수지지가 높을수록 학생의 학업적 자기효능감이 높아지고, 결국 학업지속의향이 높아질 것으로 볼 수 있다.

2) 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학습몰입의 매개효과

Tinto(1997)는 사회적 통합이 학생 노력의 질을 통하여 학습결과로 이어지고 학업지속의 향 및 학업지속에 영향을 준다고 제시하였다. 사회적 체제에 해당되는 대표적인 변인인 교수지지가 학생 노력의 질로 볼 수 있는 학습몰입과 학습을 통하여 학업지속의향에 영향을 미칠 것으로 기대할 수 있다.

이영미(2019)는 전문대학생을 대상으로 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 자기결정성 학습동기와 학습몰입이 매개하는지 검증하였다. 그 결과 교수지지와 학업지속의향 사이에서 자기결정성 학습동기와 학습몰입의 이중매개효과가 나타났다(β =.334, p<.001).

문지영과 김학선(2021)이 외국인 유학생으로 대상으로 한 연구에서는 사회적 지지가 전 공몰입을 통하여 학업지속의향에 미치는 간접효과가 유의한 것으로 나타났다(B=.182,

p<.01). 이때 사회적 지지는 대학 동료와 교수님으로부터 받는 지지에 대한 내용으로 구성되었으며, 전공몰입은 학습몰입과 일부 유사한 특성이 있다. 특히 사회적 지지가 학업지속의향에 직접적으로 미치는 영향은 유의하지 않은 것으로 나타나, 사회적 지지와 학업지속의향 간의 관계에서 전공몰입은 완전매개효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 내용을 종합하면, 교수지지가 높을수록 학생의 학습몰입이 높아지고, 결국 학업지속의향이 높아질 것으로 볼수 있다.

3) 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 전공만족의 매개효과

Spady(1970)는 학생이탈 분석 모형에서 사회적 통합이 만족에 영향을 주고, 만족은 기관 몰입을 통해 중도탈락 결정에 영향을 준다고 보았다. 사회적 통합 관련 변인을 교수지지로, 만족 관련된 변인을 전공만족으로, 중도탈락 결정을 학업지속의향으로 본다면, 전공만족이 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 매개할 것으로 예측할 수 있다.

공학대학생을 대상으로 한 Lent 외(2013)의 연구에서는 사회적 지지의 맥락이 담긴 환경적 지지가 만족에 영향을 주고, 만족은 학업지속에 영향을 주는 것으로 나타났다. 만족이 학업에 대한 부분이라는 점에서 전공만족으로 확대하여 매개효과를 유추할 수 있다.

일반대학생을 대상으로 한 조남근 외(2016)의 연구에서는 사회적 통합과 환경적 통합이 교육기관 몰입을 매개로 학업지속의향에 영향을 주는 것으로 나타났다(β=.505, p<.05). 이중 사회적 통합은 교수와의 상호작용과 대학환경 지원의 내용을 담고 있다. 교육기관몰입은 현 대학 선택과 만족 수준이 높음을 의미한다는 점에서 전공만족과 유사한 부분이 있다.

학점은행제 직업전문학교 학생을 대상으로 한 문숙정 외(2018)의 연구에서는 교수지지가 학교만족을 통해 학업지속의향에 영향을 주는 매개효과가 검증되었다. 특히 교수지지가 학업지속의향에 주는 직접효과는 유의하지 않았으나 학교만족을 통해 학업지속의향에 미치는 간접영향은 유의한 것으로 나타났다(β =.542, p<.05). 학교만족이 전공의 가치를 포함한 학교 경험에 대한 전반적인 만족이라는 점을 고려하면 전공만족과 유사한 부분이 있다고 볼 수있다. 이러한 근거들을 바탕으로 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 전공만족이 정적인 매개효과를 가질 것이라고 예상할 수 있다.

4) 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 학습몰입의 매개효과

Tinto(1997)의 모형에서는 학업적 통합이 학생 노력의 질을 통하여 학습결과로 이어지고 학업지속의향 및 학업지속에 영향을 준다고 제시하였다. 학업적 체제에 해당될 수 있는 학업적 자기효능감이 학생 노력의 질로 표현될 수 있는 학습몰입을 통하여 학업지속의향에 영향

을 줄 것으로 기대할 수 있다.

문지영과 김학선(2021)은 외국인 유학생을 대상으로 연구를 수행하였다. 분석 결과, 자기 효능감이 전공몰입을 통해 학업지속의향에 미치는 간접효과가 유의한 것으로 나타났다 (B=.291, p<.01). 이때 자기효능감은 학업 능력과 성취, 진로에 대한 자신감의 내용으로 학업적 자기효능감의 맥락이고, 전공몰입은 학습몰입과 유사한 몰입의 속성이 있다고 볼 수 있다. 따라서 학업적 자기효능감이 학습몰입을 통하여 학업지속의향에 미치는 영향을 기대할수 있다.

사우디아라비아의 대학생 및 대학원생을 대상으로 한 Alamri(2022)의 연구에서는 코로나 19로 인한 학생들의 MOOC 상황에서의 학습에 대해 조사하였다. 분석 결과, 학업적 자기효 능감이 학습몰입에 영향을 미치고 학습몰입은 학업지속의향에 영향을 끼치는 것으로 나타나, 학습몰입의 매개효과를 예상할 수 있었다. 이러한 근거를 바탕으로 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 학습몰입이 정적인 매개효과를 가질 것이라고 기대할 수 있다.

5) 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 전공만족의 매개효과

Bean과 Metzner(1985)의 모형에서는 학업 변인들이 심리적 결과를 통해 중도탈락의도에 영향을 준다고 보았다. 학업 변인에는 학업 습관, 학업 상담, 전공 확신 등의 요인이 포함되는데, 학업적 자기효능감도 학업에 대한 자신감과 확신이며 습관을 포함할 수 있다는 점에서 학업 변인으로 볼 수 있다. 심리적 결과에서는 유용성, 만족도, 몰입 등을 제시하고 있는데, 이 연구에서의 변인인 전공만족이 해당될 수 있다. 이에 따라 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 전공만족의 매개효과를 예상할 수 있다.

Lent 외(2013)는 자기효능감기대가 만족에 영향을 주고, 만족이 학업지속의향에 영향을 준다고 제시하였다. 이때 자기효능감기대는 학업과 전공에 대한 내용이므로 학업적 자기효능감 차원에서 생각해 볼 수 있고, 이에 따라 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 만족이 갖는 매개효과를 기대할 수 있다.

사이버대학생을 대상으로 한 윤희숙(2010)의 연구에서는 학업적 통합과 학업지속의향 간의 관계를 교육기관 몰입이 매개하는 것으로 나타났다(β = .319, p<.05). 이때 학업적 자기효능감이 학업적 통합 관련 변인이라고 보고, 교육기관 몰입은 학업이 도움이 되고 만족스러운지의 내용을 담고 있어 전공만족과 관련있다고 볼 수 있다. 이에 따라 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 전공만족의 매개효과를 기대할 수 있다. 이러한 근거들을 토대로 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 전공만족이 정적인 매개효과를 갖는다고 예상할 수 있다.

6) 학습몰입과 학업지속의향 간의 관계에서 전공만족의 매개효과

Tinto(1997)의 모형에서는 학생 노력의 질이 학습을 통하여 학업지속의향에 영향을 준다고 제시하였다. 이때 학생 노력의 질(quality of effort)을 몰입으로 보는 관점(Coates, 2005)을 적용하고, Tinto(1997)의 모형에서 학습을 교육결과의 측면에서 제시하였다는 점을 고려하여 만족 역시 학습의 대표적인 교육결과 중 하나로 바라볼 수 있다. 이에 따라 만족이 갖는 매개효과를 기대할 수 있다.

Lent 외(2013)는 사회인지진로이론의 주요요소를 활용하여 흥미-만족-유지로 이어지는 모형을 제시하였다. 이때 만족은 전공만족으로 대입하여 볼 수 있다. 학습몰입 중 정서적몰입은 수업이 흥미로울 수 있는 방법을 찾고 학습과 관련된 활동을 즐기는 것으로 (Handelsman et al., 2005) 흥미나 열정의 추구로 이어질 수 있다는 점에서(Fredricks et al., 2004) 몰입과 흥미는 맥락적인 유사점이 있다고 볼 수 있다. 이러한 이론들을 토대로학습몰입과 학업지속의향 간의 관계에서 전공만족이 정적인 매개효과를 가질 것이라고 예상할 수 있다.

7) 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 자기효능감과 학습몰입의 이중매개효과

Tinto(1997)의 모형에서는 사회적 통합과 학업적 통합의 상호작용을 가정하였고, 이를 통해 학생 노력의 질이 높아지고 결국 학습과 학업지속으로 이어진다고 제시하였다. 사회적 통합의 변인으로 교수지지를, 학업적 통합의 변인으로 학업적 자기효능감을 투입할 수 있고, 학생 노력의 질은 학습몰입으로 생각해 볼 수 있다.

교수지지-학업적 자기효능감-학습몰입을 지지하는 연구와 학업적 자기효능감-학습몰입-학업지속의향을 지지하는 연구를 통해 학업적 자기효능감과 학습몰입의 이중매개효과를 예측할 수 있다. 교수지지와 학습몰입 간의 관계를 학업적 자기효능감이 매개하는 연구를 살펴보면, 도미니카 공화국의 대학생을 대상으로 한 Gutiérrez와 Tomás(2019)의 연구에서는 교사의 자율성 지지가 학업적 자기효능감에 영향을 미치는 경로와 학업적 자기효능감이 학교몰입에 영향을 미치는 경로가 각각 유의한 것으로 나타났다. 이때 교사의 자율성 지지는 교수지지와 관련성이 있다고 볼 수 있고, 학교몰입은 인지적몰입, 정서적몰입, 행동적몰입, 대리적몰입으로 구성되어 학습몰입과 유사하다고 할 수 있다. 이러한 결과에 더하여, 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계를 학습몰입이 매개하는 연구들을 고려하면(문지영, 김학선, 2021; Alamri, 2022), 교수지지가 학업적 자기효능감과 학습몰입을 통해 학업지속의향에 정적인 영향을 미칠 것이라 볼 수 있다.

8) 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 자기효능감과 전공만족의 이중매개효과

Lent 외(2013)의 흥미-만족-유지 통합모형에서는 사회적 지지 맥락의 환경적 지지가 자기효능감기대과 만족을 통해 학업지속에 영향을 준다고 제시되었다. 공학대학생을 대상으로 한 연구에서 자기효능감기대는 학업과 관련된 내용이었다. 환경적 지지의 맥락을 교수지지로 연결하고, 자기효능감기대를 학업적 자기효능감으로, 만족은 전공만족으로 연결하면 이중매개효과 기대할 수 있다. Lent 외(2013)의 연구 결과에서 흥미는 학생들을 특정 전공으로 끌어들일 수 있으나, 이후에 직면하는 학업 및 사회적인 조건에 대한 만족이 선택에 대한지속성을 촉진함을 시사한다고 볼 수 있다(Lent & Brown, 2019).

Cygrymus와 Lent(2023)는 대학과 지역사회대학(community college)의 음악 전공 대학생을 대상으로 연구를 수행하였다. 그 결과 사회적 지지가 자기효능감에, 자기효능감은 웰병에, 웰병은 학업지속의향에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 교수지지는 사회적 지지에 포함될 수 있고, 자기효능감은 학업에 대한 맥락이고, 웰병은 학업만족과 스트레스에 대한 내용이라는 점에서 이중매개효과를 예상할 수 있다. 이러한 근거를 바탕으로 교수지지는 학업적 자기효능감과 전공만족을 통하여 학업지속의향에 정적인 영향을 미칠 것이라 볼 수 있다.

9) 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학습몰입과 전공만족의 이중매 개효과

Tinto(1997)의 모형에서는 사회적 통합과 학업적 통합이 잘 이루어지면 학생 노력의 질에 영향을 주고, 학습 및 학업지속을 높이게 된다고 제시하였다. 이 모형에 빗대어, 사회적 통합의 측면으로 교수지지를 투입하고, 학생 노력의 질에 학습몰입을, 학습결과의 측면 중하나로 전공만족을 고려해 보면 이중매개효과를 가정할 수 있다. 이에 따라 교수지지가 학습 몰입과 전공만족을 통해서 학업지속의향에 정적인 영향을 미칠 것이라 볼 수 있다.

10) 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 학습몰입과 전공만 족의 이중매개효과

Tinto(1997)의 모형에서는 학업적 통합이 잘 이루어지면 학생 노력의 질을 통해 학습이 일어나고, 결국 학업지속의향 및 학업지속에 영향을 준다고 제시하였다. 이때 학업적인 측면에학업적 자기효능감을 투입하고, 학생 노력의 질을 학습몰입으로 보고, 학습의 결과적 맥락으로 전공만족을 모형에 적용하면 이중매개효과를 가정할 수 있다. 이에 따라 학업적 자기효능감이학습몰입과 전공만족을 통해서 학업지속의향에 정적인 영향을 미칠 것이라 볼 수 있다.

11) 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족의 삼중매개효과

Lent 외(2013)는 흥미-만족-유지 통합 모형에서 사회적 지지가 자기효능감, 흥미, 만족을 통해 학업지속의향에 미친다고 제시하였다. 이에 따라 교수지지가 학업적 자기효능감과 전공만족을 통해 학업지속의향에 미치는 매개효과를 예측할 수 있다. 또한 학습몰입이 학습에 대한 흥미와 연결될 수 있다는 점을 고려하면, 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족이 갖는 삼중매개효과도 가정할 수 있다.

Tinto(1997)는 클래스 활동과 학업적 통합 간의 관계를 사회적 통합이 매개한다고 제시하였고, 두 통합이 잘 일어나면 학생 노력의 질을 통하여 학습이 일어나고, 학업지속의향 및학업지속으로 이어진다고 제시하였다. 이 연구의 변인인 교수지지는 사회적 체제 관련 변인이고, 학업적 자기효능감은 학업적 체제 관련 변인으로 고려할 수 있다. Tinto가 클래스 경험과 학업적 통합 간의 관계를 사회적 통합이 매개한다고 했던 논리에 따라 교수지지가 학업적 자기효능감에 미치는 영향을 기대할 수 있다. 이러한 통합은 학습몰입으로 볼 수 있는학생 노력의 질을 통하여 학습에 영향을 주게 되고, 학습의 결과적인 측면으로 만족을 고려한다면 전공만족으로 이어지는 흐름을 가정할 수 있다. 이에 따라 교수지지가 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족을 통해 학업지속의향에 정적인 영향을 미칠 것이라 볼 수 있다.

<표 Ⅱ-16> 학업지속의향과 관련 변인들 간의 관계 종합

	변인 간의 관계	선행연구
	교수지지 → 학업적 자기효능감	김경주 외(2012), 손병수(2021), 윤혜경, 이지연(2014), 임점섭, 김장회(2021), 황은정, 문숙자(2021), Alivernini & Lucidi(2011), Yang et al.(2022)
직 접	교수지지 → 학습몰입	구본진, 김아림(2021), 김광남(2016), 이영미(2019)
^표 효 과	교수지지 → 전공만족	고정리(2022), 김성덕, 이용국(2014), 김지영, 이자형(2021), 박진화, 이은경(2018), 오경아(2020), 이선영, 이정숙(2017), 이수희 외(2016)
	교수지지 → 학업지속의향	김민주(2022), 김혜영, 이소영(2022), 노혜란, 최미나(2008), 박혜진 외(2013), 오경아(2020), 이영미(2019), 주휘정, 차성현(2011), Brown(1995),

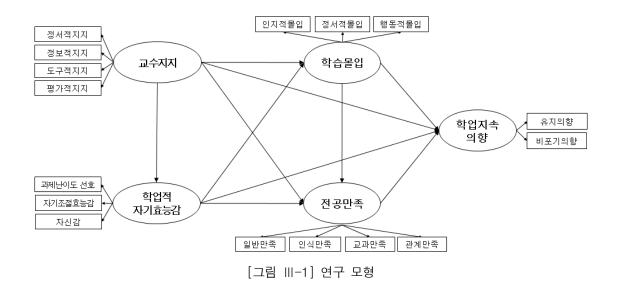
	학업적 자기효능감 → 학습몰입		김지운(2020), 송민선, 이인숙(2022) 이정은 외(2021), 장명희, 박지영(2019), 조상우, 강현욱(2020), 주영주, 정애경, 이상희, 이유경(2010)	
	힉	업적 자기효능감 → 전공만족	양경미(2019), 이보현, 나윤영(2020), 전현숙(2017), 주영주 외(2008), 주영주 외(2011), 한수정(2013)	
직	학업	적 자기효능감 → 학업지속의향	김효정 외(2020), 서유정(2018), 유지원, 송윤희(2013), 이단비 외(2022), 주영주 외(2011), 최정 외(2021), Lent et al.(2013)	
수 접 효 과	학습몰입 → 전공만족		김하영(2022), 도유정, 민희홍(2022), 우여름, 최우성(2018), 이희연, 권기한(2022), 조미라(2022), 조성순(2021), 최상수, 이진영(2021), 최태호(2017), 홍수남(2021), Chau & Cheung(2018), Guo et al.(2022), Ramos et al.(2022)	
	학습몰입 → 학업지속의향		명성민, 이홍기(2015), 박지영, 이희수(2019), 이영미(2019), 이은빈 외(2022), 주영주, 김나영, 김가연(2010), 황성우, 최석환(2014), Park & Lee(2021), Ma et al.(2023), Zhong et al.(2022)	
	전공만족 → 학업지속의향		강승호(2010), 김창희 외(2022), 박한샘, 조화진(2019), 송영아, 김신애(2019), 양현교(2021), 오경아(2020), 임준묵(2020), 최정 외(2021), Chen, 조성균(2017)	
		교수지지 → 학업적 자기효능감 → 학업지속의향	김경희 외(2014), Alivernini & Lucidi(2011), Lent et al.(2013), Tinto(1997)	
매 개 효 과	단일 매개	교수지지 → 학습몰입 → 학업지속의향	문지영, 김학선(2021), 이영미(2019) Tinto(1997)	
과 		교수지지 → 전공만족 → 학업지속의향	문숙정 외(2018), 조남근 외(2016), Lent et al.(2013), Spady(1970)	

매 개	단일 매개	학업적 자기효능감 → 학습몰입 → 학업지속의향	문지영, 김학선(2021), Alamri(2022), Tinto(1997)
		학업적 자기효능감 → 전공만족 → 학업지속의향	윤희숙(2010), Bean & Metzner(1985), Lent et al.(2013)
		학습몰입 → 전공만족 → 학업지속의향	Lent et al.(2013), Tinto(1997)
	이중매개	교수지지 → 학업적 자기효능감 → 학습몰입 → 학업지속의향	Gutiérrez & Tomás(2019), Tinto(1997)
효 과		교수지지 → 학업적 자기효능감 → 전공만족 → 학업지속의향	Cygrymus & Lent(2023), Lent et al.(2013)
		교수지지 → 학습몰입 → 전공만족 → 학업지속의향	Tinto(1997)
		학업적 자기효능감 → 학습몰입 → 전공만족 → 학업지속의향	Tinto(1997)
	삼중 매개	교수지지 → 학업적 자기효능감 → 전공만족 → 학습몰입 → 학업지속의향	Lent et al.(2013), Tinto(1997)

III. 연구방법

1. 연구 모형

사회적·학업적 요소가 학습과 만족을 통해 학업지속의향을 높인다는 시사점을 준 Tinto(1997)의 클래스, 학습, 지속 연결 모형과 사회적 지지가 자기효능감, 흥미, 만족을 통해 학업지속의향을 향상시킨다는 시사점을 준 Lent 외(2013)의 흥미-만족-유지 통합 모형, 그리고 학업지속의향 관련 이론과 변인에 대한 고찰을 바탕으로 [그림 III-1]과 같이 연구 모형을 설정하였다. 이에 대하여 변인 간의 상관관계 분석 및 구조방정식 모형 분석을 통해 변인 간의 영향 관계를 검증하였다. 외생변수를 교수지지로, 외생변수인 교수지지에 의해영향을 받는 내생변수를 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향으로 설정하였으며, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족은 매개변수로 설정하였다.



연구 모형에 따르면, 첫째, 교수지지는 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향에 직접적으로 정(+)적인 영향을 미칠 것이다. 학업적 자기효능감은 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향에 직접적으로 정(+)적인 영향을 미칠 것이다. 학습몰입은 전공만족과학업지속의향에 직접적으로 정(+)적인 영향을 미칠 것이다. 전공만족은 학업지속의향에 직접적으로 정(+)적인 영향을 미칠 것이다. 전공만족은 학업지속의향에 직접적으로 정(+)적인 영향을 미칠 것이다.

둘째, 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향 간의 구조적 관계에서 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족은 매개효과를 가질 것이다. 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족은 각각 정(+)적인 매개효과

를 갖고, 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 학습몰입, 전공만족은 각각 정 (+)적인 매개효과를 가질 것이다. 학습몰입과 학업지속의향 간의 관계에서 전공만족은 정 (+)적인 매개효과를 가질 것이다. 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 자기효능 감과 학습몰입, 학업적 자기효능감과 전공만족, 학습몰입과 전공만족은 각각 정(+)적인 이중 매개효과를 가질 것이다. 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 학습몰입과 전공 만족은 정(+)적인 이중매개효과를 가질 것이다. 또한 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족은 정(+)적인 삼중매개효과를 가질 것이다.

2. 연구 대상

가. 모집단

이 연구의 모집단은 전문학사 과정에 있는 전문대학 신입생이다. 대학알리미 및 교육통계서비스에 공시된 자료에 따르면, 2022년 기준 국내 전문대학의 수는 134개교이다. 행정구역별 전문대학 학교수 및 재적학생수를 권역별로 정리하면 〈표 III-1〉과 같다. 수도권(서울,경기,인천)에 43개교(32.1%), 지방에 91개교(67.9%)가 있으며, 지방을 세부적으로 보면,경상권(부산,대구,경남,경북) 43개교,전라권(광주,전남,전북,제주) 23개교,충청권(대전,세종,충남,충북) 16개교,강원권 9개교가 있다. 전문대학 총재적생 수는 539,306명이고, 그중 신입생은 204,856명이다. 수도권에 88,228명(43.1%), 지방에 116,628명(56.9%)의 신입생이 있으며,지방의 경우 경상권에 61,314명,전라권에 29,579명,충청권에 20,703명,강원권에 5,005명의 재적생이 있다.

<표 Ⅲ-1> 권역별 전문대학 학교수 및 학생수

권역		학교수(개)		재적학생수(명)	
수도권		43 (32.1%)		88,228 (43.1%)	
	경상권	43		61,341	
지방	전라권	23	91	29,579	116,628
718	충청권	16	(67.9%)	20,703	(56.9%)
	강원권	9		5,005	
계		134		204	,856

이 연구는 전문학사 과정에 있는 전문대학 신입생을 대상으로 한다. 구체적으로는 전문대학 첫 학기에 재학 중인 신입생 외의 학기나 학년인 학생이 제외되고, 또한 간호학과 학생이

제외되었다. 전문대학 간호학과는 정부의 간호대학 4년제 일원화 정책에 따라 4년제로 운영되고 있는데, 중도탈락률의 경우 간호대학교 및 간호학과는 1-2% 수준으로 전문대학 평균중도탈락률 8.1%에 비해 상당히 낮은 수준이다. 또한 전문대학 4년제 간호학과는 일반대학의 간호학과와 동일한 학제와 교과과정 등을 운영하고 있어서 다른 전문대학 학과와는 성격이 다르다고 볼 수 있다.

이에 따라 교육통계서비스의 2022년도 전문대학 신입생수 현황에서 간호학과 신입생 17,277명을 제외하였다. 이에 따라 산정한 모집단은 전문대학 신입생 187,579명으로 세부적인 계열 및 성비의 현황은 <표 Ⅲ-2>와 같다.

대학알리미에서 인문·사회·교육계열을 하나의 계열로 묶어 제시한 것에 따라 이 연구에서도 세 계열을 하나의 계열로 묶어 구분하였다. 이에 따라 인문·사회·교육계열이 52,133명(27.8%), 공학계열이 59,945명(32.0%), 자연계열이 40,600명(21.6%), 예체능계열이34,901명(18.6%)으로 나타났다. 남녀의 비율은 계열별로 보면 인문·사회·교육계열은 남성41.5%, 여성58.5%, 공학계열은 남성89.2%, 여성10.8%, 자연계열은 남성52.3%, 여성47.7%, 예체능계열은 남성47.3%, 여성52.7%로나타났다.

<표 Ⅲ-2> 계열 및 성별에 따른 모집단 학생수

계열 성별	인문·사회·교육	공학	자연	예체능	계
남자	21,625	53,469	21,243	16,510	112,847
	(41.5%)	(89.2%)	(52.3%)	(47.3%)	(60.2%)
여자	30,508	6,476	19,357	18,391	74,732
	(58.5%)	(10.8%)	(47.7%)	(52.7%)	(39.8%)
계	52,133	59,945	40,600	34,901	187,579
	(27.8%)	(32.0%)	(21.6%)	(18.6%)	(100.0%)

나. 표본 크기 및 표집

1) 표본 크기

이 연구에서는 모집단인 전문대학생을 대표할 수 있는 표본 크기와 구조방정식 모형의 분석을 위하여 필요한 표본 크기를 고려해서 표본 크기를 설정하였다. 연구 결과의 일반화는 모집단 수에 상관없이 표본집단의 절대 수에 기반하는 것이 일반적이며, 사회과학에서는 300명 이상일 경우 신뢰할 만한 표본집단이라고 판단할 수 있다(류근관, 2013). 모집단을 대표할 수 있는 표집크기에 대하여, Krejcie와 Morgan(1970)에 따르면 신뢰도 95%를 기

준으로 할 때 모집단이 75,000명 이상일 경우 적정표본 수는 382명이고, 10만 명을 넘는 경우 384명으로 동일하다. 이 연구의 모집단이 187,579명임을 고려하면 384명 이상의 표본집단 수는 모집단의 대표성을 확보할 수 있다고 볼 수 있다.

한편, 구조방정식 모형에서 주로 사용하는 최대우도법에서는 최소 100-150개의 표본 크기가 필요한 것으로 알려져 있다(류근관, 2013). 구조방정식의 통계적 검정력 판단에 있어서 학자에 따라 표본 크기에 대한 견해가 다양하지만, 일반적으로 200개 이상의 표본 크기면 바람직하다고 보는 견해가 있다(Kline, 2016). 예측 검증력의 확보를 위해서 Hair 외 (1998)와 Tabachnick과 Fidell(1989)은 관찰변인과 사례 수의 비율이 1:15을 충족할 것을 권장하였다. 이에 따르면 이 연구에서의 관찰변인 수의 합은 16개로 240개 이상의 표본을 분석 데이터에 포함할 필요가 있다.

표본의 크기가 많아지면 일반적으로 모집단을 대표할 가능성은 높아진다. 그러나 사례 수가 너무 많을 경우에 통계적으로 변인 간의 다중공선성으로 인하여 과대평가가 이루어질 수있고, 이로 인하여 실질적으로 효과가 없는 독립변인이 유의미하게 나타날 수 있다. 또한 구조방정식 모형 분석에서 모형 적합도는 χ^2 검정 통계량을 기준으로 도출되는데, 이는 사례수에 비례해서 증가한다. 표본 수가 600개 이상이면 영가설을 기각하게 될 수 있다는 점도고려할 필요가 있다(이훈영, 2010).

이상을 종합하면, 통계적 검증을 위하여 384명 이상 600명 이하의 표본 수가 적절하다고 판단된다. 이에 따라 450명을 표본 크기로 설정하였다.

2) 표집

목표 모집단의 대표성을 확보하고 현실적인 요건을 고려하고자 층화군집표집 및 비율표집 방법을 활용하였다. 층화표집은 모집단이 어떠한 속성에 따라 여러 개의 하위집단으로 구성될 경우, 표집에 이를 반영하여 표본이 모집단을 대표할 수 있게 만드는 방법이다. 집단 간차이가 집단 내의 차이보다 큰 경우에 모집단을 대표하는 표집 방법으로 준용된다. 군집표집은 표집단위를 개인이 아닌 집단으로 하는 방법으로, 표집 목록의 사용이 어려운 경우나 시간과 경비 절감을 위해 활용할 수 있다(성태제, 2020).

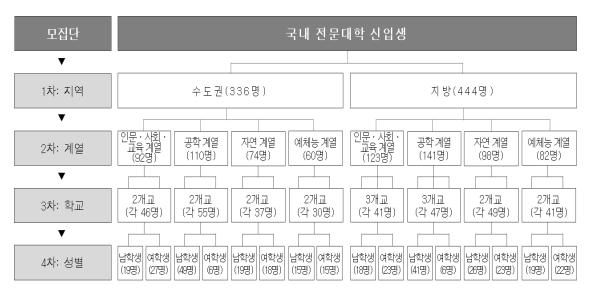
이 연구에서는 전문대학의 소재 지역, 계열에 따라 충화하여 학교를 무선표집하고, 계열별로 남녀 성비에 따라 비율표집을 하였다. 연구의 표본 크기는 450명으로 하고 여기에 응답률와 불성실 응답을 고려하여 표집하였다. 신입생 및 대학생 관련 선행연구에서는 설문응답률이 20-80%대로 다양하게 나타나고 있는데, 조사를 위하여 사전에 학교별 협력자를 통해표본을 사전에 지정하는 과정을 거치면서 회수율은 70%로 예상하였다. 여기에 무응답 및불성실 응답을 고려하여 780명에게 설문을 배포하였다.

전문대학의 소재지나 계열, 성별을 비롯한 인구통계학적 변인들이 학업지속의향에 영향을 줄 수 있다는 선행연구에 따라서 층화의 기준으로 전문대학 소재지, 전공 계열, 학교, 성별을 활용하였다. 관련된 수치는 2022년의 현황을 기준으로 하였다. 먼저 지역에 따라 수도권과 지방의 전문대학교로 층화하였다. 이때 모집단 학생수의 비율인 수도권 43.1%, 지방 56.9%에 따라서 수도권 소재 대학은 336명, 지방대학은 444명을 표집하였다.

2차적으로 인문·사회·교육계열, 공학계열, 자연계열, 예체능계열의 네 계열로 층화하고 계열별 학생수에 따라서 비율표집을 하였다. 인문·사회·교육계열 27.8%, 공학계열 32.0%, 자연계열 21.6%, 예체능계열 18.6%의 비율에 맞추어 수도권대학은 인문·사회·교육계열 92명, 공학계열 110명, 자연계열 74명, 예체능계열 60명을, 지방대학은 인문·사회·교육계열 123명, 공학계열 141명, 자연계열 98명, 예체능계열 82명을 표집하였다.

대학은 무선표집으로 선정하고자 하였는데, 개별 전문대학에 따라 특정 계열이 존재하지 않는 경우가 다수 있으며 모든 계열을 갖춘 전문대학은 전체의 절반에 불과하였다. 따라서 특정 학교를 무선표집할 시에 계열별 표집이 어려운 경우가 발생할 수 있다. 이러한 제한점을 극복하고 연구 결과의 일반화 가능성을 높이기 위하여, 3차적으로 각 계열별로 해당 계열의 학과를 갖춘 전문대학의 목록을 작성하고 그 중에서 무선표집을 실시하였다. 수도권대학의 인문·사회·교육계열 표집의 경우, 해당 계열을 갖춘 전문대학들 중에서 무선표집으로 2개교를 선정하여 학교당 46명을 표집하였다. 이와 같은 방식으로 공학계열을 갖춘 전문대학 중 2개교를 선정하여 학교당 37명을, 예체능계열을 갖춘 전문대학 중 2개교를 선정하여 학교당 30명을 선정하였다. 지방대학도 이와 같이 인문·사회·교육계열을 갖춘 전문대학 중 무선표집으로 3개교를 선정하여 학교당 41명을, 공학계열을 갖춘 대학 중 3개교에서 학교당 47명을, 자연계열을 갖춘 대학 중 2개교에서 학교당 41명을 표집하였다.

4차적으로 성별에 따라 층화하여 비율표집을 하되, 계열별로 성비의 차이가 있으므로 남 녀 학생수의 비율에 따라 표집하였다. 인문·사회·교육계열은 남녀의 비율이 42:58, 공학계열은 89:11, 자연계열은 52:48, 예체능계열은 47:53으로 나타났으므로 이에 따라 비율표집을 실시하였다. 종합하면, 전문대학 소재지와 계열에 따라서 층화하여 비율표집을 하고, 다음으로 계열별 학과를 갖춘 학교 중에서 무선표집으로 학교를 선정하였으며, 마지막으로 성별에 따라 비율표집을 실시하여, 총 18개교 780명을 대상으로 표집하였다. 표집 방법을 정리하면 [그림 Ⅲ-2]와 같다.



[그림 Ⅲ-2] 층화군집표집 및 비율표집 방법 및 절차

3. 조사 도구

전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향을 측정하기 위한 조사 도구로 설문지를 활용하였다. 응답양식의 경우 I - V 항목은 Likert 5점 척도를 사용하였으며, 점수별 응답 내용은 「1점: 전혀 그렇지 않다, 2점: 그렇지 않다, 3점: 보통이다, 4점: 그렇다, 5번: 매우 그렇다」와 같다. 일반적 특성인 Ⅵ 항목은 선택형문항을 활용하였다. 이를 종합하면 ⟨표 Ⅲ-3⟩과 같다.

설문지는 연구 변인을 측정하는 조사 도구와 응답자의 일반적 특성을 측정하는 영역을 포함하여 총 여섯 개의 영역으로 구성하였다. 조사 도구의 문항 수는 교수지지 9문항, 학업적자기효능감 15문항, 학습몰입 17문항, 전공만족 20문항, 학업지속의향 6문항, 일반적 특성 8문항, 불성실 응답 탐지 문항 1문항으로 총 76문항이다. 관찰변인별 측정 도구는 타당도와신뢰도가 검증된 기존의 도구를 사용하였다.

추가적으로 내용타당도 및 안면타당도를 검증하였다. 내용타당도 검증은 교육학 박사 3인의 전문가를 대상으로 측정 도구의 문항내용이 적합한지, 전문대학생이 응답하는데 부적절하거나 어려운 부분은 없는지 검토를 받았다. 안면타당도는 전문대학 신입생 7명을 대상으로 측정 도구가 타당한지, 문항이 이해하기 쉬운지를 검토받았다. 이러한 검토 결과를 토대로일부 측정문항의 문구를 수정 및 보완하였다.

<표 Ⅲ-3> 조사 도구의 구성

 잠재변인	관찰변인	문항번호	문항수	
	정서적지지	I -1,2,3	3	
	정보적지지	I -4,5	2	
1. 교수지지	도구적지지	I -6,7	2	
	평가적지지	I -8,9	2	
	소겨		9	
	과제난이도 선호	II-1,2,3,4,5	5	
II. 학업적 자기효능감	자기조절효능감	II-6,7,8,9,10	5	
II. 역합식 사기요등심	자신감	II - <u>11,12,13,14,15</u>	5	
	소겨		15	
	인지적몰입	III-1,2,3,4,5,6,7	7	
iii 호나스 및 Ol	정서적몰입	III-8,9,10,11	4	
Ⅲ. 학습몰입	행동적몰입	III-12,13,14,15,16,17	6	
	소계			
	일반만족	IV-1,2,3,4,5,6,7,8	8	
	인식만족	IV-9,10,11,12,13	5	
IV. 전공만족	교과만족	IV-14,15,16,17	4	
	관계만족	IV-18,19,20	3	
	소계		20	
	유지의향	V-1,2,3,4	4	
V. 학업지속의향	비포기의향	V – <u>5,6</u>	2	
	소겨		6	
VI. 일반적 특성 VI-1,2,3,4,5,6,7,8				
불성실 응답 탐지 문항 11-16				
합 계				

주) 문항 번호 중 밑줄 친 문항은 역문항임.

가. 교수지지

이 연구에서 교수지지는 교수로부터 제공받는다고 인지하는 정보와 공감을 비롯한 모든 긍정적인 자원과 도움이라고 보았으며, 김경희 외(2014)의 도구를 통해 교수지지의 관찰변인을 측정하고자 한다. Nolten(1994)은 미국의 청소년을 대상으로 '학생 사회적지지 척도'를 개발하고 정서적지지, 도구적지지, 정보적지지, 평가적지지를 측정하였는데, 이 도구는 교사, 부모, 급우, 친구 등의 지지원에 대하여 각각 15문항, 총 60문항으로 구성되었다. 김경희 외(2014)는 Nolten(1994)의 도구 중 교사지지에 대한 문항을 대학생에게 맞게 수

정·보완하였다. 먼저 교육학 전공 교수 1인과 심리학 전공 교수 1인이 문항내용의 타당성을 검토하고, 다음으로 대학생을 대상으로 사전검사를 하여 문항내용을 수정하였다. 최종적으로 수정·보완된 교수지지의 관찰변인별 측정 도구는 정서적지지 3문항, 정보적지지 2문항, 도구적지지 2문항, 평가적지지 2문항 등 총 4요인 9문항으로 구성되었고 5점 리커트 척도로 측정한다. 김경희 외(2014)의 조사에서 신뢰도는 .73-.92로 나타났다. 이 연구에서는 추가로 내용 및 안면타당도를 거치면서 문항의 명확한 의미전달을 위하여 도구에서 '나의교수님들'이라는 부분은 '교수님들'로 수정하여 사용하였다.

교수지지의 관찰변인별 측정 도구의 신뢰도 분석 결과는 〈표 Ⅲ-4〉와 같다. 예비조사에서 나타난 내적 일치도 계수는 정서적지지 .806, 정보적지지 .875, 도구적지지 .737, 평가적지지 .840이였다. 본조사 데이터의 신뢰도 분석 결과 신뢰도는 정서적지지 .816, 정보적지지 .864, 도구적지지 .703, 평가적지지 .819, 교수지지 도구의 전체 신뢰도는 .939로 모두 .70 이상으로 나타나 신뢰도를 갖춘 것으로 판단하였다.

<표 Ⅲ-4> 교수지지의 관찰변인별 측정 도구에 대한 신뢰도 계수

관찰변인	문항	내적 일치도 계수(Cronbach's α)	
		예비조사(n=94)	본조사(n=476)
정서적지지	I −1,2,3	.806	.816
정보적지지	I -4,5	.875	.864
도구적지지	I -6,7	.737	.703
평가적지지	I -8,9	.840	.819
 전체		.944	.939

나. 학업적 자기효능감

학업적 자기효능감은 학업적 과제를 수행하기 위해서 요구되는 행동을 준비하고 실행하는 자신의 능력에 대한 주관적 판단이라고 보았다. 학업적 자기효능감의 관찰변인별 측정을 위하여 이 연구에서는 최규환 외(2014)가 대학생을 대상으로 한 이숙정(2011), 이유정(2012), Artino와 Stephens(2009)의 연구를 바탕으로 개발한 도구를 활용하였다. 이 도구는 자신감 5문항, 자기조절효능감 5문항, 과제난이도 선호 5문항 등 3요인 15문항으로 이루어져 있으며, 7점 리커트 척도로 측정한다. 관광전공 대학생을 대상으로 한 최규환 외(2014)의 조사에서는 신뢰도가 .81-.90으로 나타났다.

내용타당도 확인 과정에서 과제난이도 선호와 관련된 문항 중 '나는 비록 실패하더라도 다른 친구들이 풀지 못한 과제에 도전하는 즐겁다'에서 실패라는 단어가 문항의 요지에 집 중하는 것을 방해할 수 있다고 판단하여 문항 이해도를 높이기 위하여 '비록 실패하더라 도'라는 부분을 삭제하였다.

이 도구는 7점 척도로 되어 있는데, 이 연구에서 사용하는 다른 도구들은 5점 척도이다. 범주를 인근 범주와 병합하는 절차는 통계치 및 정보의 문제를 해결하고 도구 신뢰도와 타 당도를 향상시키는 것으로 보고되는데(Nilsson et al., 2005), 예컨대 도구의 개발단계에서 설문지의 선택범주 7점을 5점 척도로 개정할 수 있고, 분석단계에서는 자료 재수집을 하지 않고 동일자료를 재분석할 수 있다(정혁, 2005). 또한 다른 척도들과 응답범주의 일관성을 높이는 차원에서(장유진, 황혜영, 2021) 최규환 외(2014)가 개발한 도구를 5점 척도로 활 용하였다.

학업적 자기효능감의 관찰변인별 측정 도구의 신뢰도 분석 결과는 〈표 Ⅲ-5〉와 같다. 예비조사에서 나타난 내적 일치도 계수는 과제난이도 선호 .938, 자기조절효능감 .921, 자신감 .927이었다. 본조사 데이터의 신뢰도 분석 결과는 과제난이도 선호 .907, 자기조절효능감 .859, 자신감 .892, 학업적 자기효능감 도구 전체의 신뢰도는 .913으로 모두 .70 이상으로 나타나 신뢰도를 갖춘 것으로 판단하였다.

<표 Ⅲ-5> 학업적 자기효능감의 관찰변인별 측정 도구에 대한 신뢰도 계수

과찰변인	문항	내적 일치도 계수(Cronbach's α)		
		예비조사(n=94)	본조사(n=476)	
과제난이도 선호	11-1, 2, 3, 4, 5	.938	.907	
자기조절효능감	II-6, 7, 8, 9, 10	.921	.859	
 자신감	II−11, 12, 13, 14, 15	.927	.892	
전체		.918	.913	

다. 학습몰입

학습몰입은 학습에 완전히 몰두하여 즐거움과 재미를 수반하는 상태로 학습성과를 위한 과정에서 필요한 학생 노력의 질로 보았다. 이 연구에서는 대학생을 대상으로 개발된 Handelsman 외(2005)의 도구를 He(2009)가 수정하고 유지원(2011)이 번안 및 수정한 도구를 활용하였다. Handelsman 외(2005)는 미국의 학부생과 교수를 대상으로 학습몰입에 대한 항목을 구성하고, 기술적, 정의적, 참여/상호작용적, 성과적몰입의 4요인 23문항으로 구성된 도구를 개발하였다. He(2009)는 이중 성과적몰입이 외적 동기부여나 수행 목표와 관련되어 해당 요인을 제외하고 인지적, 정서적, 행동적몰입의 요인 20문항을 활용하였다. 유지원(2011)은 He(2009)의 도구를 국내 대학생을 대상으로 사용하였다. 요인분석 과정에서 세문항을 제거하여 최종적으로 인지적몰입 7문항, 정서적몰입 4문항, 행동적몰입 6문항

등 3요인 17문항의 도구로 구성하였으며, 대학생을 대상으로 조사하고 분석한 결과, 신뢰도는 .79-.82로 나타났다. 전문대학생을 대상으로 이 도구를 활용한 고귀영(2022)의 연구에서는 신뢰도가 .82-.85로 나타났다. 이 연구에서는 안면타당도를 확인하는 과정에서 일부문항에 주어가 없어서 헷갈린다는 의견이 제시됨에 따라 주어로 '나는'이 빠져있는 문장에 주어를 추가하였다.

학습몰입의 관찰변인별 측정 도구의 신뢰도 분석 결과는 〈표 Ⅲ-6〉과 같다. 예비조사에서 나타난 내적 일치도 계수는 인지적몰입 .927, 정서적몰입 .911, 행동적몰입 .903으로나타났다. 본조사 데이터의 신뢰도 분석 결과는 인지적몰입 .878, 정서적몰입 .860, 행동적몰입 .872, 학습몰입 전체의 신뢰도는 .941로 나타나 모두 .70 이상으로 신뢰도가 확보되었다.

<표 Ⅲ-6> 학습몰입의 관찰변인별 측정 도구에 대한 신뢰도 계수

고 카니	D ÷I	내적 일치도 계수(Cronbach's α)		
	관찰변인 문항 -		본조사(n=476)	
인지적몰입	III−1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	.927	.878	
~ 정서적몰입	III-8, 9, 10, 11	.911	.860	
행동적몰입	III−12, 13, 14, 15, 16, 17	.903	.872	
전체		.964	.941	

라. 전공만족

전공만족은 전문대학생이 선택한 전공을 경험한 것에 대한 주관적인 만족이자 진로와 직업에 대한 기준으로 전공을 판단할 때 느끼는 만족으로 보았다. 이 연구에서는 유승혜 외(2010)가 개발한 도구를 사용하였다. 전공만족의 측정은 llinois 대학의 설문을 우리나라의 실정에 맞추어 사용한 경우가 국내연구에서 다수 발견된다. 유승혜 외(2010)는 llinois 대학의 설문을 토대로 사회적 인식과 명성에 대한 내용을 담은 인식만족을 추가한 김계현과 하혜숙(2000)의 도구와 김혜주(2007)의 도구를 참고하여 전공만족의 관찰변인별 측정 도구를 개발하였다. 문항 구성 후, 전문대학 비서관련학과 2학년생 40명을 대상으로 예비조사를 실시하여 설문문항의 적절성을 확인하였고, 이후 서울 및 수도권 전문대학 4개교의 비서관 련학과 재학생을 대상으로 조사를 실시하였다.

유승혜 외(2010)의 도구는 일반만족 8문항, 인식만족 5문항, 교과만족 4문항, 관계만족 3문항, 진로만족 2문항에 대한 요인으로 구성되어 있으며, 비서학전공 전문대학생을 대상으로 측정한 신뢰도는 .94로 나타났다. 유승혜 외(2010)의 도구로 전문대학생의 전공만족을

측정한 박지연과 조경덕(2019)의 연구에서는 신뢰도가 .83-.93으로 나타났다. 진로만족 요인은 졸업 후 진로 지도에 대한 부분을 포함하고 있어서, 이 연구에서는 이 부분을 제외하고 4요인 20문항으로 측정하였다.

전공과 학과라는 용어는 학교마다 교육과정에 따라 혼용되어 사용되고 있다(허재성, 2020). 전공만족 관찰변인별 측정 도구에서도 문항에서 두 용어를 따로 구분하지 않은 경우가 다수이고, '전공학과'와 같이 두 용어를 함께 사용하는 경우도 있다(손태복, 2021; 송윤정, 조규판, 2016). 이 연구에서는 교육부와 한국교육개발원이 '학과(전공)'으로 용어를 사용한 것을(강성국 외, 2022) 문항 및 지시문에 반영하여, 응답자가 자신이 소속된 학과 또는 전공에 따라 답할 수 있도록 수정하여 사용하였다. 내용타당도 및 안면타당도를 확인하는 과정에서 6번, 8번, 13번 문항은 일부 문구를 수정하여 활용하였다. 예컨대 '교육내용이 전반적으로 잘 조직되어 있다'는 '구성되어 있다'로, '인기학과에 속한다고 생각한다'는 '인기가 있다고 생각한다'로 수정하였다.

전공만족의 관찰변인별 측정 도구의 신뢰도 분석 결과는 〈표 Ⅲ-7〉과 같다. 예비조사에서 나타난 내적 일치도 계수는 일반만족 .949, 인식만족 .922, 교과만족 .853 관계만족 .875로 나타났다. 본조사 데이터의 신뢰도 분석 결과는 일반만족 .936, 인식만족 .877, 교과만족 .849, 관계만족 .850, 전공만족 도구 전체는 .962로 나타나 모두 .70 이상으로 신뢰도가 확보되었다.

<표 Ⅲ-7> 전공만족의 관찰변인별 측정 도구에 대한 신뢰도 계수

과찰변인	□ ÷I	내적 일치도 계수(Cronbach's α)		
관설면인 	문항 	예비조사(n=94)	본조사(n=476)	
일 반만족	IV-1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	.949	.936	
인식만족	IV-9, 10, 11, 12, 13	.922	.877	
교과만족	IV-14, 15, 16, 17	.853	.849	
관계만족	IV-18, 19, 20	.875	.850	
전체		.970	.962	

마. 학업지속의향

학업지속의향은 현재 소속된 교육기관에 계속 등록하여 학업을 지속하고 완수하려는 의향으로 보았다. 이 연구에서는 Shin(2003)이 개발하고 문숙정(2015)이 번안한 도구를 사용하였다. Shin(2003)은 원격대학 학습자를 대상으로 단일요인 6문항의 학업지속의향 척도를 개발하였으며 신뢰도는 .83으로 나타났다. 학업지속의향과 관련된 국내 대부분의 연구들은

Shin(2003)의 도구를 사용하거나 이를 수정·보완한 도구를 활용하였다.

내용타당도 및 안면타당도 확인 과정에서 현재 소속된 대학에서의 학업지속에 대해 묻는 의미를 명확하게 하고자 지시문에 '현재 재학 중인 대학교'라는 부분을 추가하고, 각 문항은 '우리 학교'라는 부분이 강조되도록 수정하여 사용하였다. 4번 문항의 의미를 명확하게 하기 위하여 '나는 다음 학기에도 등록을 할 것이다'를 '나는 다음 학기에도 우리 학교에 등록을 할 것이다'로 수정하였다.

국내 다수의 연구들은 Shin(2003)의 도구를 구조방정식에서 2요인으로 문항묶음(item parceling)을 하여 사용하였다(강명희 외, 2016; 권정희, 정미예, 2020;, 박한샘, 조화진, 2019; 조남근 외, 2017; 이영미, 2019). 문항묶음을 통하여 추정모수가 적게 도출되어 표집오차 문제를 개선하고 오차 간 상관이나 이중 요인부하 발생의 가능성을 낮출 수 있으며(Little et al., 2013), 오차 간 상관을 감소시켜 모형 적합도를 향상시킬 수 있다(오숙영, 2017). 문항묶음을 사용함에 있어서 구인의 차원성에 대한 이론이 잘 정립되어 있지 않을 경우, 경험적 방법으로 탐색적 요인분석을 실시하여 구조를 파악할 수 있다(이지현, 김수영, 2016). 이에 따라 예비조사 데이터로 탐색적 요인분석을 실시하였다. 최대우도법과 오블리민 방식으로 수행하였으며, KMO 값과 요인적재량이 기준 이상인지 확인하고 Bartlett 구형성 검정의 유의 수준이 어떠한지 살펴보았다. 그 결과는 〈표 Ⅲ-8〉과 같다.

<표 Ⅲ-8> 학업지속의향 조사도구의 탐색적 요인분석 결과(예비조사) (n=94)

문항	요인1	요인2	
학업지속의향1	.888	128	
학업지속의향2	.825	.034	
학업지속의향3	.942	.012	
학업지속의향4	.839	.113	
학업지속의향5	038	.939	
학업지속의향6	.052	.928	
고유치	3.166	1.941	
 설명변량(%)	54.599	26.263	
 누적변량(%)	54.599	80.862	
KMO	.727		
Bartlett	335.844(p=.000)		

주1) 요인 1: 유지의향, 요인 2: 비포기의향

주2) 회전방법: Kaiser 정규화가 있는 오블리민

KMO값은 .727로 나타나 기준인 .70 이상을 충족하였고, Bartlett 검정결과는 유의한 것으로 나타났으며(p=.000), 전체 설명 누적 변량은 80.862%로 나타났다. 패턴행렬을 보면,

요인1에 포함된 문항의 요인적재량은 .825-.942이고, 요인2에 포함된 문항의 요인적재량은 .928-.939로 나타났다.

이와 같이 나타난 2개의 차원성을 바탕으로 문항묶음 방식을 결정하였다. 학업지속의향 문항 중 5-6번 문항은 역코딩 문항으로, 전문대학 신입생 일부는 역문항 이해에 어려움을 겪고 의도와 다른 응답을 하거나, 또는 비대칭적인 휴리스틱 의사결정(heuristic judgement)의 관점에서 응답자가 긍정과 부정에 같은 가중치를 두지 않고 답할 가능성이 있다(고길곤 외, 2015). 이러한 이차적 요인(secondary factor)의 특성이 문항묶음을 통해 드러날 수 있도록 고유분산 고립전략(uniqueness isolated strategy)을 사용하였다 (Bandalos, 2002; Hagtvet & Nasser, 2004; Hall et al., 1999). 고유분산 고립전략의 내 용묶음방법(Content-Parceling Approach)을 따르면, 1-4번 문항을 하나의 요인으로, 역 문항인 5-6번 문항을 또 다른 요인으로 묶을 수 있다. 학업지속(1-4번)과 중도탈락(5-6 번)이라는 긍정과 부정에 따라서 응답자가 다른 가중치를 두고 답할 수 있기 때문에 2개의 요인으로 구분하면 내용적으로 비슷한 문항들끼리 묶인다고 볼 수 있다. 문항 간 상관계수를 확인하여 높은 상관을 보이는 문항 쌍을 묶는 상관묶음방법(Correlation—Parceling Approach)을 예비조사 데이터에 활용한 결과, 문항 1-4번 간에는 .565-.790의 상관을 보였 고, 문항 5-6번 간에는 .755의 높은 상관을 보여서 2요인이 적합함을 확인하였다. 1요인 분석 을 하여 요인 부하 크기 차이가 가장 작은 문항 쌍을 묶는 방사묶음방법(Radial-Parceling Approach)을 적용했을 때도 문항 5-6번이 같은 요인으로 묶였다. 이를 토대로 학업지속의향 을 2개의 요인으로 구분하고, 요인1은 유지의향으로, 요인2는 비포기의향으로 명명하였다. 참고로 비포기의향은 역문항으로 이를 역코딩하여 분석하였으므로, 비포기의향이 높으면 학 업지속의향이 높고, 비포기의향이 낮으면 학업지속의향이 낮은 것으로 해석해야 한다.

2개 요인으로 구성된 학업지속의향의 관찰변인별 측정 도구에 대한 신뢰도를 살펴보면, 〈표 Ⅲ-9〉와 같이 예비조사 데이터에서는 유지의향이 .895, 비포기의향이 .859, 전체 .792 로 신뢰도 기준을 충족하는 것으로 나타났다. 본조사 데이터의 신뢰도 분석 결과 전체 신뢰 도는 .864이었으며, 유지의향은 .854, 비포기의향의 신뢰도는 .773으로 확인되었다.

<표 Ⅲ-9> 학업지속의향의 관찰변인별 측정 도구에 대한 신뢰도 계수

괴치버이	D ál	내적 일치도 계수(Cronbach's α)		
	관찰변인 문항		본조사(n=476)	
유지의향	V-1, 2, 3, 4	.895	.854	
비포기의향	V-5, 6	.859	.773	
전체		.792	.864	

4. 자료 수집

이 연구에서는 온라인 조사를 기본으로 실시하였다. 표본 크기는 450명이며, 선행연구와 무응답 및 불성실응답을 고려하여 780명에게 설문을 배포하였다. 조사를 위하여 전문대학별 내부 협력자에게 연락을 취하여 연구의 취지를 설명하고 설문 가능 여부 및 설문조사 가능 인원을 파악하였다. 비율표집에 따라 학교별로 남녀 인원을 설정하고, 온라인 설문 URL을 통하여 설문을 실시하였다.

자료수집을 위하여 먼저 예비조사를 2023년 4월 18일-21일까지 4일에 걸쳐서 온라인으로 수행하였다. 본조사는 계열별로 무선표집된 18개 전문대학 신입생 780명을 대상으로 2023년 4월 28일-5월 5일에 걸쳐 온라인으로 진행하였다.

회수율을 높이기 위하여 Dillman(2000)이 제시한 절차를 참고하여, 설문 일주일 전에 협력자에게 조사를 예고하는 안내메일을 발송하였다. 설문 안내문에는 자료가 익명으로 처리되며, 응답률을 높이기 위한 베네핏으로 참여 학생들에게 편의점 기프티콘이 제공된다고 명시하였다. 개인정보에 대한 보호를 위하여 연락처는 기프티콘 제공을 위한 목적으로만 사용되고, 해당 정보는 기프티콘 제공 후에 파기된다고 밝혔다. 학교별 협력자에게는 층화군집표집및 비율표집의 중요성을 강조하였으며, 설문 기간 중에 설문현황을 협력자에게 알리고 학생참여 독려를 지속적으로 부탁하였다.

총 780부의 설문지 중에서 590부가 회수되었다(회수율: 75.6%). 이중 불성실 응답과 이상치를 제외하고, 회수된 590부 중 476부(유효자료율: 476부/590부×100=80.7%)를 분석하였다. 분석에 활용한 전문대학 신입생의 일반적 특성은 <표 Ⅲ-10>과 같다.

연구에서 활용된 476명 응답자의 일반적 특성을 종합하면 다음과 같다. 성별은 남학생 256명(53.8%), 여학생 220명(46.2%)이었다. 연령의 경우 24세 이하 393명(82.6%), 25-29세 21명(4.4%), 30-39세 9명(1.9%), 40-49세 16명(3.4%), 50세 이상이 37명 (7.8%)으로 나타났다. 계열별로 살펴보면 인문·사회·교육계열이 152명(31.9%), 공학계열이 148명(31.1%), 자연계열이 95명(20.0%), 예체능계열이 81명(17.0%)으로 확인되었다. 이러한 응답자의 계열별 비율은 모집단인 전문대학 신입생의 계열별 비율인 인문·사회·교육 27.8%, 공학 32.0%, 자연 21.6%, 예체능 18.6%와 비교하면 큰 차이가 없다고볼 수 있다. 응답자의 특성을 대학소재지에 따라 살펴보면, 수도권이 193명(40.5%), 지방이 283명(59.5%)이었는데, 이는 모집단인 전문대학 신입생의 대학소재지별 학생수 비율인 수도권 43.1%, 지방 56.9%에 근접한 것으로 나타났다.

<표 Ⅲ-10> 응답자의 일반적 특성

	구분	빈도(명)	비율(%)
성별	남	256	53.8
0 <u>2</u>	여	220	46.2
	-24	393	82.6
	25-29	21	4.4
연령	30-39	9	1.9
	40-49	16	3.4
	50세 이상	37	7.8
	인문·사회·교육	152	31.9
계열	공학	148	31.1
계절	자연	95	20.0
	예체능	81	17.0
하고 스케지	수도권	193	40.5
학교 소재지	지방	283	59.5
	전체	476	100

응답자의 계열별 성비는 〈표 III-11〉과 같이 인문·사회·교육은 남성 34.2%, 여성 65.8%로, 인문·사회·교육계열 모집단의 성비인 남성 41.5%, 여성 58.5%와 비교했을 때 차이가 크지는 않은 것으로 판단하였다. 공학계열 응답자의 성비는 남성 85.1%, 여성 14.9%로, 공학계열 모집단의 성비인 남성 89.2%, 여성 10.8%에 비교적 근접한 것으로 확인되었다. 자연계열 응답자의 성비는 남성 48.4%, 여성 51.6%로, 자연계열 모집단의 성비인 남성 52.3%, 여성 47.7%에 비교적 근접한 것으로 나타났다. 예체능계열 응답자의 성비는 남성 39.5%, 여성 60.5%로, 예체능계열 모집단의 성비인 남성 47.3%, 여성 52.7%에 근접한 것으로 나타났다. 이에 따라 연구 결과를 모집단에 일반화하기 위한 인구통계학적 특성을 갖추었다고 판단하였다.

<표 Ⅲ-11> 응답자와 모집단의 계열별 성비

 구분	응답자	(명/%)	단(%)	
	남성	여성	남성	여성
인문·사회·교육	52(34.2)	100(65.8)	41.5	58.5
공학	126(85.1)	22(14.9)	89.2	10.8
 자연	46(48.4)	49(51.6)	52.3	47.7
예체능	32(39.5)	49(60.5)	47.3	52.7

5. 자료 분석

이 연구는 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향 간의 구조적 관계를 구명하기 위하여 IBM SPSS 23.0과 Mplus 7.0을 활용하여 수행하였다. 이 연구에서 제시한 연구 가설에 따라 활용한 분석 방법을 종합하면 <표 Ⅲ-12>와 같다.

<표 Ⅲ-12> 연구 가설별 분석 방법

연구 가설		분석방법
연구 가설 1. 전문대학 신입생의 교수지지, 학 몰입, 전공만족 및 학업지속의향 할 것이다.	•	구조방정식 모형 분석
연구 가설 2. 전문대학 신입생의 교수지지, 학 몰입, 전공만족 및 학업지속의향 가 있을 것이다.	,	
가설 2-1. 전문대학 신입생의 교수지지는 학 접적으로 정적인 영향을 미칠 것		
가설 2-2. 전문대학 신입생의 교수지지는 정적인 영향을 미칠 것이다.	학습몰입에 직접적으로	
가설 2-3. 전문대학 신입생의 교수지지는 정적인 영향을 미칠 것이다.	전공만족에 직접적으로	
가설 2-4. 전문대학 신입생의 교수지지는 으로 정적인 영향을 미칠 것이다.		
가설 2-5. 전문대학 신입생의 학업적 자기회 접적으로 정적인 영향을 미칠 것		구조방정식 모형 분석
가설 2-6. 전문대학 신입생의 학업적 자기회 접적으로 정적인 영향을 미칠 것		
가설 2-7. 전문대학 신입생의 학업적 자기. 에 직접적으로 정적인 영향을 미		
가설 2-8. 전문대학 신입생의 학습몰입은 정적인 영향을 미칠 것이다.	전공만족에 직접적으로	
가설 2-9. 전문대학 신입생의 학습몰입은 으로 정적인 영향을 미칠 것이다		
가설 2-10. 전문대학 신입생의 전공만족은 으로 정적인 영향을 미칠 것이다.		

- 연구 가설 3. 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습 몰입, 전공만족 및 학업지속의향 간의 구조적 관계에서 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족은 매개효과 를 가질 것이다.
 - 가설 3-1. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 교수지지와 학 업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질 것이다.
 - 가설 3-2. 전문대학 신입생의 학습몰입은 교수지지와 학업지속의 향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질 것이다.
 - 가설 3-3. 전문대학 신입생의 전공만족은 교수지지와 학업지속의 향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질 것이다.
 - 가설 3-4. 전문대학 신입생의 학습몰입은 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질것이다.
- 가설 3-5. 전문대학 신입생의 전공만족은 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질 것이다.
- 가설 3-6. 전문대학 신입생의 전공만족은 학습몰입과 학업지속의 향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질 것이다.
- 가설 3-7. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감과 학습몰입은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 이중 매개효과를 가질 것이다.
- 가설 3-8. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감과 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 이중 매개효과를 가질 것이다.
- 가설 3-9. 전문대학 신입생의 학습몰입과 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 이중매개효과를 가질 것이다.
- 가설 3-10. 전문대학 신입생의 학습몰입과 전공만족은 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 이중매개효과를 가질 것이다.
- 가설 3-11. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 삼중매개효과를 가질 것이다.

부트스트래핑 (Bootstrapping) 방법

가. 분석자료 점검

먼저 구조 모형 분석을 위한 조건과 가정에 응답자의 데이터가 적합한지 확인하는 과정을

거쳤다. 이상치를 선별하지 않고 분석을 실시할 경우 모형 전체의 결과에 영향을 줄 수 있으므로 먼저 불성실 응답과 데이터에서 반응의 극단값인 이상치를 제거하였다. 불성실 응답은 지시적 조작 점검 문항을 사용하여 명시된 지시에 따르지 않고 다른 답을 고른 응답자는 불성실 응답자로 간주할 수 있다. 이 연구에서는 '이 문항은 반드시 매우 그렇지 않다로 체크해주세요' 문항을 넣어 처리하였고, 불성실 탐지 문항에 잘못 응답한 경우와 한 줄 응답 등82부를 제외하였다. 다음으로 단변량 이상치와 다변량 이상치를 확인하는 과정을(우종필, 2012) 거쳤다. 단변량 이상치는 표준화된 잔차값이 |3|이상일 때를 기준으로 제거하는 방식이고, 다변량 이상치는 마할라노비스 거리(Mahalanobis distance)로 확인할 수 있다. 마할라노비스 거리의 제곱값은 피어슨카이제곱(χ^2)의 분포를 따르는데, p<.001일 경우에 동일 모집단에서 측정된 자료라는 영가설을 기각하게 되어 이상치로 판단할 수 있다. 이에 따라 문항별 평균값을 기준으로 표준편차 | ±3| 분포에서 벗어난 응답(17부)을 제외하고, 또한 관찰별인별 측정값을 토대로 도출한 마할라노비스 거리에 따라 통계적으로 유의한 값 (p<.001)을 이상치로 판단하고(Kline, 2016) 15부를 제외하였다. 이에 따라 590부 중 114부를 제외하고 476부를 분석에 활용하였다.

조사 도구의 타당도 확인을 위해서 수렴타당도를 평가하였다. 수렴타당도는 특정 요인의 문항이 공통분산을 높은 비율로 공유하여 동일한 요인에 적재된 문항들이 유사한 성격을 가진다는 것을 의미한다(이형권, 2018). 표준화 요인적재량의 추청치가 .50 이상인지, 평균분산추출 (AVE)이 .50 이상인지, 개념신뢰도(CR)가 .70 이상인지를 기준으로 수렴타당도를 판단하였다. 조사 도구의 신뢰도는 내적 일치도 계수(Cronbach's α)를 통하여 파악하였다. 각 하위구인별로, 전체 문항에 따라 각각 산출 내적 일치도 계수를 산출하였고, Nunnally(1978)의기준에 따라 측정문항에 대한 내적일치도 계수가 .70 이상인지 확인하였다.

나. 관찰변인 분석

관찰변인 분석을 위하여 기술통계 분석, 상관관계 분석, 정규성 분석, 다중공선성 분석, 동일방법편의 분석을 수행하였다. 먼저 관찰변인별 분포를 확인하기 위하여 SPSS 23.0으로 기술통계 분석을 통하여 평균, 표준편차, 최솟값, 최댓값을 확인하였다. 일반적 특성에 따른학업지속의향의 차이를 살펴보기 위하여 t-검정과 일원배치 분산분석(ANOVA)을 실시하였다. 또한 상관관계 분석을 실시하였다.

다음으로 응답자의 데이터가 정규성 가정을 충족하는지를 확인하는 과정을 거쳤다. 정규성 가정에는 단변량 정규성과 다변량 정규성이 있다. 다변량 정규성은 분석에 쓰이는 모든 데이 터의 단변량 분포가 정규분포를 따르고, 모든 결합 분포가 이변량 정규성을 만족하며, 모든 이변량 산포도가 선형성과 등분산성을 만족하는 것을 의미한다. 연구모형이 다변량 정규성을 충족하기에는 현실적 한계가 있는데, 단변량 정규성을 확보한 상태에서 분석에 사용할 사례수가 충분히 확보될 경우, 실제 분석과정에서 문제가 없는 것으로 볼 수 있다(배병렬, 2016). 단변량 정규성은 왜도(Skewness)와 첨도(Kurtosis)를 통해 확인할 수 있는데, 왜도는 자료 분포가 기울어진 정도를, 첨도는 자료 분포가 중심에 얼마나 집중되어 있는가를 의미한다. 왜도는 |2|이내, 첨도는 |7|이내이면 단변량 정규성을 확보했다고 볼 수 있다 (Curran et al., 1996).

이어서 독립변인 간의 유사성이 높지 않은지 보고자 다중공선성 분석을 수행하였다. 공차한계가 .10 이상이고 분산팽창지수(VIF)가 10 미만인지(Akinwande et al., 2015) 점검하였다.

이 연구는 자기 보고식 방식으로 설문이 진행되다 보니, 동일방법편의(Common method bias)가 발생할 가능성이 있다. 이를 확인하기 위하여 단일요인 검정(Single-factor test)을 실시하여, 동일방법에 의한 분산 결과값이 50% 이상으로 나타나는지 살펴보았다(Harman, 1976). 또한 단일요인 모형의 확인적 요인분석을 통해 적합도 지수를 추정하여 측정모형과 비교하는 방법을 사용하였으며(Widaman, 1985), 단일요인 모형의 적합도 결과가 부적합하게 나타날 경우 동일방법편의 문제가 크지 않은 것으로 판단하였다.

다. 측정모형 분석

구조방정식 모형의 분석은 측정모형과 구조모형으로 구분될 수 있다. 측정모형 분석은 세부 관찰변인이 각 잠재변인을 적절하게 측정하는지를 검토하는 것으로, 분석과정에서 일어날수 있는 오류를 최소화하고 오류 발생 시원인을 파악할수 있게 해준다(배병렬, 2016). 이연구에서는 Anderson과 Gerbing(1988)의 2단계 접근법을 통하여 구조방정식 모형을 분석하였다. 1단계는 확인적 요인분석을 실시하여 연구자가 설정한 측정모형의 적합도와 타당성을 검증하고, 2단계에서는 구조모형에 대해 분석을 실시하였다. 측정모형과 구조모형 중하나, 또는 모두 적합하지 않을 시, 1단계에서 적합도가 적절하지 않은 것으로 나타난다. 이때측정모형에서 좋지 않은 관찰변수 등을 제거하여 적합도를 확보하고 구조모형 분석을 실시할수 있다.

이 연구에서는 Mplus 7.0을 활용하여 측정모형을 분석하고, 모수는 최대우도법(ML)을 적용하여 추정하였다. 측정모형의 적합도를 측정하기 위한 지수는 절대 적합도 지수와 증분 적합도 지수를 확인하였다. 절대 적합도 지수는 모형이 데이터와 잘 부합하는지를 절대적으로 평가하고, 증분 적합도 지수는 관찰변인들 사이의 모집단 공분산이 0이라 가정하는 독립모형에 비해 모형이 데이터를 얼마나 잘 설명하는지를 보여준다. 여러 문헌에서 공통적으로 추천하는 χ^2 통계량과 자유도, RMSEA, SRMR, CFI, TLI 등을 선행연구의 기준에 따라 활용

하였으며(강현철, 2013), χ^2 통계량은 표본 크기, 관찰변인들의 상관계수 크기, 정규분포성에 대해 민감한 단점들이 있으므로 다른 적합도 지수들도 함께 고려하였다.

<표 Ⅲ-13> 적합도의 종류 및 기준

적합도	지수	기준
	χ^2	p-value > .05
		≤ .05 좋음
절대 적합도 지수	RMSEA	≤ .08 양호
		≤ .10 보통
	CDMD	≤ .08 좋음
	SRMR	≤ .10 양호
증분 적합도 지수	CFI	≥ .90
	TLI	≥ .90

측정모형의 적합도 분석을 바탕으로 개념타당도 분석을 수행하였다. 개념타당도는 한 잠재 변인에 포함된 관찰변인이 해당 잠재변인을 정확히 측정하는지 확인하는 수렴타당도(집중타당도) 분석과 변인이 다른 잠재변인과 배타적인지 검증하는 판별타당도로 나뉘어진다(Kline, 2016). 수렴타당도는 확인적 요인분석에서 나타나는 평균분산추출(AVE)과 개념신뢰도(CR)로 판단할 수 있다. 수렴타당도는 측정변인의 요인적재량이 .50-.96 사이에 분포하고(Bagozzi & Yi, 1991), 평균분산추출(AVE)이 .50 이상이면 타당하게 관련성이 있다고 볼수 있으며(Fornell & Larcker, 1981), 개념신뢰도(CR)는 .70 이상이면 수렴타당도를 확보했다고 볼 수 있다(Anderson & Gerbing, 1988).

판별타당도는 두 변인 간 상관계수 제곱값이 해당 요인의 평균분산추출(AVE)보다 작으면 만족하는 것으로 볼 수 있다(Fornell & Larcker, 1981). 또한 잠재변인 간 상관계수의 ±2 표준오차의 구간이 1을 포함하는지 여부로 판별타당도를 확인하는 방법도(우종필, 2012) 활용하였다.

라. 구조모형 분석

측정모형의 적합성을 검증한 후, 연구 가설로 설정한 연구모형의 적합성과 잠재변인 간의 구조적 관계를 분석하고자 구조모형을 분석하였다. 모수 추정과 모형의 적합성에 대한 판단 기준은 측정모형 분석과 동일하게 수행하였다.

구조모형을 확정한 후에는 Mplus 7.0을 활용하여 변인 간의 직접효과와 간접효과를 분석하였다. 변인 간의 직접효과는 최대우도법을 바탕으로 임계비(critical ration)를 통한 t-검

정으로 분석하였다. 간접효과인 매개효과는 부트스트래핑을 활용하여 분석하였다. 부트스트 래핑은 경험적 분포를 추정하여 표준오차를 구하는 방법으로, 모수 추정치를 기반으로 표본 분포를 추정한다(배병렬, 2016). 이와 같은 방법으로 매개효과의 유의성 및 크기를 분석하였다.

IV. 연구 결과 및 논의

1. 관찰변인의 일반적 특성

가. 관찰변인의 기술통계 분석

이 연구에서 측정된 관찰변인별 기술통계량을 분석한 결과는 〈표 IV-1〉과 같다. 교수지지의 관찰변인은 총 4개로, 관찰변인별 평균은 정보적지지가 4.27로 가장 높았고, 평가적지지 4.20, 도구적지지와 정서적지지 4.18의 순이었다. 학업적 자기효능감의 관찰변인은 총 3개로, 관찰변인별 평균은 자기조절효능감 3.62, 자신감 3.22, 과제난이도 선호 3.18 순으로나타났다. 학습몰입의 관찰변인은 총 3개로, 관찰변인별 평균은 정서적몰입 3.80, 인지적몰입 3.63, 행동적몰입 3.43의 순으로나타났다. 전공만족의 관찰변인은 총 4개로, 관찰변인별 평균은 관계만족 4.15, 교과만족 4.11, 일반만족 4.00, 인식만족 3.96의 순이었다. 학업지속의한의 관찰변인은 총 2개로, 관찰변인별 평균은 비포기의향 4.20, 유지의향 4.13 순으로나타났다.

<표 IV-1> 관찰변인의 기술통계 분석 결과 (n=476)

잠재변인	관찰변인	문항 수	평균	표준편차	최솟값	최댓값
	정서적지지	3	4.18	.678	2.00	5.00
교수지지	정보적지지	2	4.27	.670	2.00	5.00
<u></u> 교무시시	도구적지지	2	4.18	.692	2.00	5.00
	평가적지지	2	4.20	.714	2.00	5.00
호[어 1	과제난이도 선호	5	3.18	.896	1.00	5.00
학업적 자기효능감	자기조절효능감	5	3.62	.748	1.00	5.00
시기포증됩	자신감	5	3.22	.999	1.00	5.00
	인지적몰입	7	3.63	.698	1.29	5.00
학습몰입	정서적몰입	4	3.80	.751	1.00	5.00
	행동적몰입	6	3.43	.822	1.00	5.00
	일반만족	8	4.00	.700	1.00	5.00
저고마조	인식만족	5	3.96	.679	1.80	5.00
전공만족	교과만족	4	4.11	.644	2.00	5.00
	관계만족	3	4.15	.678	2.00	5.00
하더기소이하	유지의향	4	4.13	.665	2.00	5.00
학업지속의향	비포기의향	2	4.20	.791	1.00	5.00

나. 일반적 특성에 따른 학업지속의향의 관찰변인별 차이 분석

일반적 특성에 따라 학업지속의향의 관찰별인별로 유의한 차이를 보이는지 확인하고자 독립표본 t-검정과 일원배치 분산분석(ANOVA)을 실시하였다. 분산 동질성 가정을 만족하는 경우에 대해서는 Scheffe 사후검증을 실시하였고, 분산 동질성 가정을 만족하지 못하는 경우에는 Dunnett T3 사후검증을 하였다.

1) 성별에 따른 차이 분석

성별에 따른 학업지속의향의 관찰변인별 차이를 검증한 결과, 유지의향의 평균은 남학생 (4.17)이 여학생(4.07)보다 높았으나 통계적으로 그 차이가 유의하지는 않았다. 비포기의 향은 남학생(4.21)이 여학생(4.19)에 비해 높았으나, 그 차이가 통계적으로 유의미하지는 않았다.

<표 IV-2> 성별에 따른 학업지속의향의 관찰별인별 차이 분석

구분		전체 (n=476)	평균	표준편차	t
유지의향	남성	256	4.17	.640	1.666
ㅠ시의왕	여성	220	4.07	.691	1.000
비교기이하	남성	256	4.21	.795	160
비포기의향	여성	220	4.19	.790	.163

주) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

2) 연령에 따른 차이 분석

연령에 따른 학업지속의향의 관찰변인별 차이 검증을 실시하였다. 연령별 집단은 교육부와 한국교육개발원(2022)이 17세 이하, 18-24세, 25-29세, 30-34세, 35-39세, 40-49세, 50세 이상으로 구분한 것을 참고하였다. 유지의향과 비포기의향은 등분산 가정을 충족함에 따라 Scheffe 사후검정을 실시하였다.

유지의향은 30-39세(4.39), 25-29세(4.38), 40-49세(4.36), 24세 이하(4.10), 50세이상(4.07)의 순으로 나타났으나 차이가 통계적으로 유의하지 않았다. 비포기의향은 30-39세(4.67), 25-29세(4.60), 40-49세(4.34), 50세 이상(4.27), 24세 미만(4.16) 순으로

나타났으나 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않은 것으로 확인되었다.

<표 IV-3> 연령에 따른 학업지속의향의 관찰별인별 차이 분석

	분	전체 (n=476)	평균	표준편차	F	Scheffe
	-24세	393	4.10	.666		-
	25-29세	21	4.38	.590	1.855	
유지의향	30-39세	9	4.39	.970		
	40-49세	16	4.36	.598		
	50세 이상	37	4.07	.620		
	-24세	393	4.16	.793		
	25-29세	21	4.60	.682		
비포기의향	30-39세	9	4.67	.707	2.647*	-
	40-49세	16	4.34	.851		
	50세 이상	37	4.27	.751		

주) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

3) 계열에 따른 차이 분석

전공계열에 따른 학업지속의향의 관찰변인별 차이를 확인하였다. 유지의향과 비포기의향은 등분산 가정을 충족함에 따라 Scheffe 사후검정을 실시하였다.

유지의향은 자연계열(4.28), 예체능계열(4.14), 인문·사회·교육계열(4.09), 공학계열(4.05)의 순으로 나타났으나, Scheffe 사후검정에서는 계열에 따른 차이가 유의하지 않았다. 비포기의향은 자연계열(4.37), 인문·사회·교육계열(4.24), 예체능계열(4.17), 공학계열(4.07)의 순으로 나타났으며, 이중 〈표 IV-4〉와 같이 자연계열의 비포기의향이 공학계열에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 분석되었다. 자연계열 학생이 공학계열 학생에 비해 학업을 포기하지 않으려는 의향이 높다고 볼 수 있다.

<표 IV-4> 전공계열에 따른 학업지속의향의 관찰별인별 차이 분석

구분		전체 (n=476)	평균	표준편차	F	Scheffe
	인문·사회·교육	152	4.09	.715		
오디이하	공학	148	4.05	.639	2.543	-
유지의향	자연	95	4.28	.591	2.343	
	예체능	81	4.14	.679		
	인문·사회·교육	152	4.24	.780		
비포기의향	공학	148	4.07	.822	3.032*	0.40
	자연	95	4.37	.700	3.032	2<3
	예체능	81	4.17	.829		

주) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

4) 대학 소재지에 따른 차이 분석

대학 소재지에 따른 학업지속의향의 관찰변인별 차이를 검증하였다. 유지의향은 수도권 (4.13)이 지방(4.12)보다 높았으나 그 차이가 통계적으로 유의하지는 않았다. 비포기의향은 수도권(4.23)이 지방(4.16)보다 높았으나 통계적으로 유의한 차이가 발생하지는 않은 것으로 확인되었다.

<표 IV-5> 대학 소재지에 따른 학업지속의향의 관찰별인별 차이 분석

구분		전체 (n=476)	평균	표준편차	t	
유지의향	수도권	193	4.13	.660	.250	
ㅠ시判앙	지방	283	4.12	.671	.230	
비교기이하	수도권	193	4.23	.743	646	
비포기의향	지방	283	4.18	.864	.646	

주) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

5) 출신 고교 유형에 따른 차이 분석

출신 고교 유형에 따른 학업지속의향의 관찰변인별 차이를 검증하였다. 유지의향은 등분산 가정을 충족함에 따라 Scheffe 사후검정을 실시하고, 비포기의향은 등분산 가정을 충족하지 못함에 따라 Dunnett T3 사후검정을 실시하였다.

유지의향은 마이스터고(4.50), 검정고시(4.40), 특성화고(4.16), 기타(4.14), 일반고 (4.08), 순으로 나타났으나 그 차이가 통계적으로 유의하지는 않았다. 비포기의향의 경우, 마이스터고(5.00), 검정고시(4.63), 특성화고(4.19), 일반고(4.18), 기타(3.91) 순으로 나타났는데, 이 중에서 〈표 IV-6〉과 같이 마이스터고 출신 학생의 비포기의향이 일반고, 특성화고, 기타에 비해 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다. 다만, 마이스터고 출신 학생의 수가 적어서 해석에 유의할 필요가 있다. 또한 검정고시 출신 학생의 비포기의향이 일반고 출신의 학생에 비해 유의미하게 높은 것으로 나타나, 검정고시 출신 학생이 일반고 출신 학생에 비해 학업을 포기하지 않으려는 의향이 통계적으로 유의미하게 더 높은 것으로 볼 수 있다.

<표 IV-6> 출신 고교 유형에 따른 학업지속의향의 관찰별인별 차이 분석

:	구분	전체 (n=476)	평균	표준편차	F	Scheffe/ Dunnett T3	
	일반고	299	4.08	.655			
	특성화고 (전문계고)	142	4.16	.704			
유지의향	마이스터고	4	4.50	.408	1.594	-	
	검정고시	20	4.40	.534			
	기타	11	4.14	.626			
	일반고	299	4.18	.777	2.868*	①②⑤ <③, ①<④	
	특성화고 (전문계고)	142	4.19	.829			
비포기의향	마이스터고	4	5.00	.000			
	검정고시	20	4.63	.604			
	기타	11	3.91	.801			

주) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

6) 가정경제 상황에 따른 차이 분석

가정경제 상황에 따른 학업지속의향의 관찰변인별 차이를 검증하였다. 유지의향과 비포기 의향이 모두 등분산 가정을 충족함에 따라 Scheffe 사후검정을 실시하였다.

유지의향은 가정경제 상(4.29), 하(4.12), 중(4.10) 순으로 나타났으나, 그 차이가 통계적으로 유의하지는 않았다. 비포기의향은 가정경제 상(4.37), 하(4.20), 중(4.18) 순으로 나타났으나 차이가 통계적으로 유의미하지는 않았다.

<표 IV-7> 가정경제 상황에 따른 학업지속의향의 관찰별인별 차이 분석

구	분	전체 (n=476)	평균	표준편차	F	Scheffe
유지의향	하	84	4.12	.604		
	중	351	4.10	.671	1.481	_
	상	41	4.29	.727		
	하	84	4.20	.716		
비포기의향	중	351	4.18	.808	1.003	_
	상	41	4.37	.799		

주) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

7) 근로여부에 따른 차이 분석

근로여부에 따른 학업지속의향의 관찰변인별 차이를 확인하였다. 유지의향과 비포기의향 모두 등분산 가정을 충족함께 따라 Scheffe 사후검정을 실시하였다.

유지의향은 정규직(4.43), 아르바이트(4.11), 하고 있지 않음(4.09) 순으로 나타났으며, <표 IV-8>과 같이 정규직이 아르바이트나 근로를 하고 있지 않은 학생에 비하여 유지의향이 유의미하게 더 높은 것으로 나타났다. 비포기의향은 정규직(4.44), 아르바이트(4.24), 하고 있지 않음(4.15)의 순서였으나 그 차이가 통계적으로 유의하지는 않았다.

전체 구분 평균 표준편차 F Scheffe (n=476)정규직 4.43 34 .523 유지의향 아르바이트 171 4.11 .696 4.096* 2,3<1 하고 있지 않음 271 4.09 .653 정규직 34 4.44 .746 비포기의향 아르바이트 171 4.24 .762 2.415

4.15

.811

<표 IV-8> 근로여부 상황에 따른 학업지속의향의 관찰별인별 차이 분석

8) 교육포부에 따른 차이 분석

하고 있지 않음

교육포부에 따른 학업지속의향의 관찰변인별 차이를 검증하였다. 유지의향과 비포기의향 모두 등분산 가정을 충족함에 따라 Scheffe 사후검정을 실시하였다.

271

유지의향의 경우, 대학원 졸업(석사)(4.57), 대학원 졸업(박사)(4.16), 전문대학 졸업(4.15), 4년제 대학 졸업(편입)(4.04), 4년제 대학 졸업(신규입학)(3.55)의 순으로 나타났다. 이에 대하여 Scheffe 검정을 실시한 결과, <표 IV-9>와 같이 차이가 확인되었다. 전문대학 졸업, 또는 대학원 졸업(석사)의 교육포부를 지닌 학생이 4년제 대학 졸업(신규입학)의 교육포부를 지난 학생보다 유지의향이 통계적으로 유의미하게 높은 것으로 나타났다.

비포기의향의 경우, 대학원 졸업(박사)(4.63), 대학원 졸업(석사)(4.23), 전문대학 졸업(4.21), 4년제 대학 졸업(편입)(4.20), 4년제 대학 졸업(신규입학)(3.75) 순으로 나타났으나 그 차이가 통계적으로 유의미하지는 않았다.

다. 상관관계 분석

전문대학생의 학업지속의향에 대한 구조 모형에 투입된 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향 간의 상관성을 파악하기 위하여 Pearson의 상관분석을 실시하였다. 변인 간 상관계수는 .40 이하이면 약한 상관관계가 있고, .40-.60이면 비교적 강한 상관관계, .60-.80이면 상당히 강한 상관관계, .80 이상일 경우에는 매우 강한

주) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

상관관계가 있다고 해석한다. 상관분석 결과, 관찰변인들 간의 상관관계는 비교적 강한 상 관관계 이상의 연관성이 있는 것으로 확인되었다. 관찰변인 간의 상관관계는 <표 IV-10> 과 같다.

<표 IV-9> 교육포부에 따른 학업지속의향의 관찰별인별 차이 분석

	구분	전체 (n=476)	평균	표준 편차	F	Scheffe	
	전문대학 졸업	352	4.15	.646			
유지의향	4년제 대학 졸업(신규입학)	16	3.55	.564			
	4년제 대학 졸업(편입)	89	4.04	.707	4.888**	②< ①,④	
	대학원 졸업(석사)	11	4.57	.603			
	대학원 졸업(박사)	8	4.16	.626			
	전문대학 졸업	352	4.21	.780			
	4년제 대학 졸업(신규입학)	16	3.75	.837			
비포기 의향	4년제 대학 졸업(편입)	89	4.20	.800	1.898	-	
,	대학원 졸업(석사)	11	4.23	1.009			
	대학원 졸업(박사)	8	4.63	.582			

주) *p<.05, **p<.01, ***p<.001

<표 IV-10> 관찰변인 간 상관행렬

잠재변인	관찰변인	1-1	1-2	1-3	1-4	2-1	2-2	2-3	3-1	3-2	3-3	4-1	4-2	4-3	4-4	5-1	5-2
	1-1. 정서적지지	1															
1 교스되되	1-2. 정보적지지	.803**	1														
1. 교수지지	1-3. 도구적지지	.801**	.784**	1													
	1-4. 평가적지지	.792**	.767**	.787**	1												
	2-1. 과제난이도 선호	.368**	.347**	.372**	.349**	1											
2. 학업적 자기효능감	2-2. 자기조절효능감	.363**	.334**	.404**	.364**	.629**	1										
11-01	2-3. 자신감	.323**	.318**	.299**	.309**	.393**	.475**	1									
	3-1. 인지적몰입	.459**	.431**	.505**	.478**	.614**	.784**	.418**	1								
3. 학습몰입	3-2. 정서적몰입	.498**	.472**	.556**	.513**	.579**	.654**	.427**	.745**	1							
	3-3. 행동적몰입	.496**	.439**	.521**	.500**	.559**	.651**	.554**	.764**	.740**	1						
	4-1. 일반만족	.661**	.659**	.649**	.659**	.499**	.563**	.421**	.650**	.672**	.637**	1					
4. 전공만족	4-2. 인식만족	.590**	.597**	.619**	.605**	.416**	.518**	.354**	.601**	.620**	.579**	.837**	1				
4. 인하인국	4-3. 교과만족	.699**	.710**	.721**	.705**	.409**	.473**	.357**	.583**	.599**	.550**	.774**	.748**	1			
	4-4. 관계만족	.672**	.694**	.685**	.671**	.393**	.486**	.351**	.550**	.563**	.568**	.694**	.681**	.785**	1		
5. 학업 지속의향	5-1. 지속의향	.468**	.460**	.497**	.481**	.412**	.533**	.314**	.617**	.589**	.588**	.678**	.705**	.599**	.569**	1	
	5-2. 비포기의향	.387**	.391**	.368**	.358**	.303**	.357**	.348**	.435**	.419**	.430**	.568**	.491**	.455**	.394**	.592**	1

주) *p<.05, **p<.01

라. 정규성 분석

교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향의 정규성 가정 충족 여부를 확인하기 위하여 왜도와 첨도를 분석하였다. 관찰변인의 정규성은 왜도와 첨도를 통하여 살펴볼 수 있다. 왜도는 |2|이내, 첨도는 |7|이내이면 단변량 정규성을 확보했다고 볼 수 있다(Curran et al., 1996).

관찰변인의 왜도 절댓값은 -.703에서 .146의 범위를 보이고, 첨도 절댓값은 -.683에서 .238의 범위로 나타났다. 왜도는 |2|미만, 첨도는 |7|미만으로 나타나 단변량 정규성 가정을 충족하는 것으로 볼 수 있다. 단변량 정규성을 충족한다면 다변량 정규성도 충족하는 것으로 판단할 수 있으므로(Hancock & Mueller, 2013), 이 연구에서의 관찰변인은 단변량 및 다변량 정규성을 모두 충족하는 것으로 볼 수 있다. 이에 따라서 구조방정식 모형을 분석하는 과정에서 최대우도법을 모수 추정방식으로 사용하였다. 정규성 분석 결과는 ⟨표 Ⅳ -11>과 같다.

<표 IV-11> 관찰변인의 정규성 분석 결과

잠재변인	관찰변인	왜도	첨도						
	정서적지지	386	567						
교수지지	정보적지지	618	026						
业 十八八	도구적지지	455	576						
	평가적지지	509	504						
	자신감	.065	378						
학업적 자기효능감	자기조절효능감	153	.238						
	과제난이도 선호	058	652						
	인지적몰입	.146	018						
학습몰입	정서적몰입	077	253						
	행동적몰입	.111	255						
	일반만족	368	053						
ᅯ고미조	인식만족	032	683						
전공만족	교과만족	325	334						
	관계만족	422	460						
하어지수이하	지속의향	292	657						
학업지속의향	비포기의향	703	141						
	다변량 정규성 43.958								

마. 다중공선성 분석

독립변인 간에 유사성이 지나치게 높은지 확인하고자 다중공선성 여부를 확인하였다. 다중 공선성이 높으면 표본 사례수의 변화와 같은 미세한 변화에도 높은 표준오차가 야기되고 변인 투입의 순서에 따라서 독립변수 분산 편차가 과대 추정되는 등의 문제가 발생할 수 있다(최동선, 2003). 다중공선성 확인을 위하여 공차한계는 .10 이상, 분산팽창지수(VIF)는 10이하일 때 문제가 없다고 판단한다. 분석 결과, 공차한계는 .205-.636으로 나타나고, 분산팽창지수(VIF)는 1.573-4.867로 나타나 변인 간의 다중공선성은 없는 것으로 볼 수 있다. 다중공선성 분석 결과는 <표 IV-12>와 같다.

<표 IV-12> 관찰변인의 다중공선성 분석 결과

잠재변인	관찰변인	공차한계	분산팽창지수(VIF)	
	정서적지지	.244	4.106	
교스되지	정보적지지	.256	3.912	
교수지지	도구적지지	.246	4.060	
	평가적지지	.277	3.616	
	자신감	.529	1.891	
학업적 자기효능감	자기조절효능감	.320	3.125	
	과제난이도 선호	.636	1.573	
	인지적몰입	.234	4.271	
학습몰입	정서적몰입	.324	3.087	
	행동적몰입	.288	3.478	
	일반만족	.205	4.867	
저고마조	인식만족	.263	3.803	
전공만족	교과만족	.241	4.151	
	관계만족	.311	3.215	

주) 종속변인: 학업지속의향

바. 동일방법편의 분석

전체 측정값의 분산 V(X)은 실제 특질의 분산 V(T), 방법으로 인하여 체계적으로 나타나는 방법분산 V(M)와 무선오류로 인한 분산 V(E)의 합으로 볼 수 있으며, 이중 V(M)에는 체계적으로 발생하는 오류도 포함된다. 체계적오류 및 무선오류는 변수측정치 타당성을 감소시키며 잘못된 연구 결과를 가져올 위험성이 있는데, 동일방법편의는 V(M)에 포함되는 체계적 오류라고 할 수 있다. 예컨대 자기보고식으로 측정 시, 각 구성개념에 대해 타당성이 있다고 해도, 동일한 원천으로부터 측정하여 측정치 간 중복되어 나타난 공분산(상관관계)은

변수간의 관계를 잘못되게 유추할 우려가 있다(박원우 외, 2007).

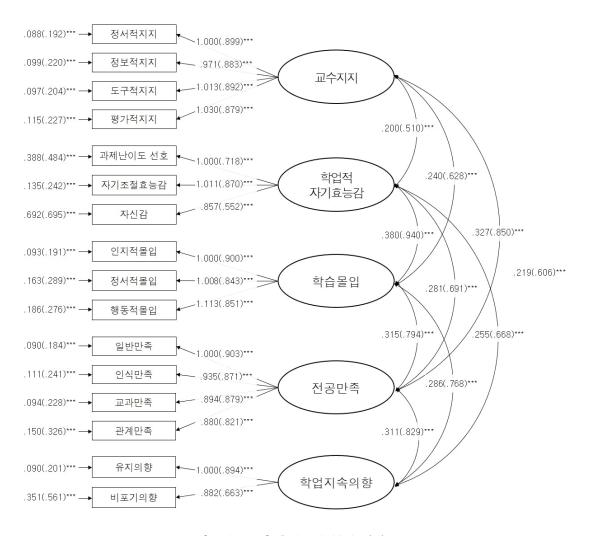
동일방법분산의 확인을 위하여 연구의 모든 변수로 탐색적 요인분석(EFA)을 하는 Harman의 단일요인접근법이 사용되어, 단일요인이 요인분석에서 나타나거나 하나의 요인이 공분산의 대부분을 설명하는지를 확인한다. 보다 최근에는 단일요인이 데이터의 모든 분산을 설명하는지 보기 위하여 확인적 요인분석을 통해 검증하기도 한다(Podsakoff et al., 2003). CFA모형은 Widaman(1985)가 내포된 모형 간 비교를 통해서 동일방법편의의 영향을 알아내는 방법을 제시한 후 활용되었다. CFA모형은 연구자가 구성개념과 항목을 임의대로 연결하며 모형적합도를 보고, 대안적 모형과 비교하는 것이 가능하여 구성 타당성 검증이 좀 더 정밀하게 이루어질 수 있다. 서로 다른 구성개념을 대표하는 항목을 다수 요인에 할당할 때의 적합도가 하나의 요인에 해당 항목을 모두 할당한 경우의 적합도보다 유의미하게 크다면 타당성이 있다고 볼 수 있다(Brahma, 2009).

먼저 모든 관찰변인을 투입하여 단일요인으로 탐색적 요인분석을 실시하였다. 그 결과 설명력이 가장 큰 요인이 전체 분산의 56.5%로 50%를 초과하는 것으로 나타나 동일방법편의발생 가능성이 있다고 볼 수 있다. 다음으로 확인적 요인분석을 통해 검증을 실시한 결과, 잠재변인 설정에 따른 이 연구의 측정모형에 대한 적합도는 χ^2 값이 377.885(df=94, p=.000), RMSEA는 .080, SRMR은 .034, CFI는 .957, TLI는 .945로 나타났다. 이에 비하여 1 factor로 확인적 요인분석을 하였을 때의 적합도는 χ^2 값이 1677.319(df=104, p=.000), RMSEA는 .178, SRMR은 .088, CFI는 .761, TLI는 .724로 나타났다. 또한 두모형 간의 χ^2 값 차이는 2199.434(df=10)로 p<.001 수준에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 단일요인 모형의 적합도가 적합도 판단기준을 충족하지 못하고, 측정모형의 적합도보다 좋지 않게 나타남에 따라 단일요인 모형에 비해 이 연구의 측정모형이 유의하게 향상된 적합도를 가진다고 볼 수 있다. 특히 측정모형은 적합도 기준을 충족하는 반면, 단일요인 모형의 적합도가 기준에 모두 미치지 못한 결과는 응답자가 각 변인을 다른 관점에서 분리해서 인식하고 응답했음을 보여준다고 할 수 있다.

2. 측정모형 분석

가. 측정모형의 적합도 분석

전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향 간의 구조적 관계를 검증하기에 앞서, 잠재변인과 이를 구성하는 관찰변인의 타당성을 살펴보고자 측정모형에 대한 확인적 요인분석을 실시하였다. 그 결과는 [그림 IV-1]과 같다.



[그림 IV-1] 측정모형 분석 결과

- 주1) *p<.05, **p<.01, ***p<.001
- 주2) 제시된 수치는 비표준화 계수와 표준화 계수를 의미함.

구조모형 분석에는 잠재변인의 지표변수(indicator)인 개별문항을 부분적으로 합하여 분석에 활용하는 문항묶음(item parceling) 방식을 활용하였다. 이 방식은 개별문항을 바탕으로한 분석에 비하여 추정모수의 수가 적게 도출되기 때문에 표집오차로 인한 문제를 개선할수 있고, 오차 간 상관이나 이중 요인부하가 발생할 가능성을 낮출 수 있다(Little et al., 2006).

구조모형의 적합도를 판단하기 위한 기준으로 절대 적합도 지수와 증분 적합도 지수를 활용하였다. Mplus 7.0에서 제공하는 카이제곱(χ^2)과 절대 적합도 지수(RMSEA, SRMR), 증분 적합도 지수(CFI, TLI)를 활용하였다. 해당 지수에 따라서 확인적 요인분석의 적합도를 살펴본 결과는 $\langle \text{표 IV}-13 \rangle$ 과 같다.

분석 결과, 카이제곱(χ^2)은 377.885(df=94, p=.000)으로 나타나 적합도의 기준을 충족

하지 못하는 것으로 확인되었다. 카이제곱은 표본 크기에 민감하게 반응하는 지수이므로 적합하지 않게 나타난 경우에는 RMSEA 등을 통하여 적합여부를 판단한다. RMSEA는 .080, SRMR은 .034로 나타나 절대 적합도 지수의 판단기준을 충족한 것으로 확인하였다. 증분적합도 지수인 CFI는 .957, TLI는 .945로 지표별 적합도 기준을 충족한 것으로 나타났다. 이를 통하여 이 연구에서 설정한 측정모형은 적합하다고 볼 수 있다.

<표 IV-13> 측정모형의 적합도 분석 결과

 적합	합도 지수	기준	분석 결과	적합 여부
	χ^2	p-value > .05	377.885 (df=94, p=.000)	부적합/미해석
절대 적합도 지수	RMSEA	≤ .05 좋음 ≤ .08 양호 ≤ .10 보통	.080	양호
	SRMR	≤ .08 좋음 ≤ .10 양호	.034	좋음
증분 적합도	증분 적합도 CFI ≥ .90		.957	적합
지수	TLI	≥ .90	.945	적합

나. 측정모형의 타당도 분석

측정모형의 타당성을 확인하기 위하여 수렴타당도와 판별타당도를 분석하였다. 수렴타당도는 요인적재량, 평균분산추출(AVE), 개념신뢰도(CR)로 확인할 수 있다. 요인적재량이 .50-.96 사이에 위치하는지(Bagozzi & Yi, 1991), 평균분산추출은 .50 이상(Fornell & Larcker, 1981), 개념신뢰도(CR)는 .70 이상을 기준으로 판단한다(Anderson & Gerbing, 1988).

분석 결과, 〈표 IV-14〉와 같이 잠재변인을 구성하는 관찰변인의 요인적재량 표준화계수는 .552-.900 사이로 나타나 모두 .50 이상을 충족하는 것으로 확인되었다. 평균분산추출은 교수지지 .790, 학업적 자기효능감 .526, 학습몰입 .748, 전공만족 .755, 학업지속의향 .619로 도출되어 모두 .50 이상으로 나타났다. 개념신뢰도(CR)의 경우는 교수지지 .938, 학업적 자기효능감 .763, 학습몰입 .899, 전공만족 .925, 학업지속의향 .761로 도출되어 모두 .70 이상으로 확인되었다. 이러한 기준을 바탕으로 측정모형의 수렴타당도가 확보되었다고 판단할수 있다.

<표 IV-14> 수렴타당도 분석 결과

잠재변인	관찰변인	В	β	S.E.	AVE	C.R.	
	정서적지지	1.000	.899***				
교수지지	정보적지지	.971	.885***	.034	700	000	
サイバ ニー・エー・エー・エー・エー・エー・エー・ストー・エー・ストー・エー・ストー・エー・エー・エー・エー・エー・エー・エー・エー・エー・エー・エー・エー・エー	도구적지지	1.013	.892***	.034	.790	.938	
	평가적지지	1.030	.879***	.036			
학업적 자기효능감	과제난이도 선호	1.000	0 .718***				
	자기조절효능감	1.011	.870***	.057	.526	.763	
시기포증됩	자신감	.857	.552***	.075			
	인지적몰입	1.000	.900***			.899	
학습몰입	정서적몰입	1.008	.843***	.040	.748		
	행동적몰입	1.113	.851***	.043			
	일반만족	1.000	.903***				
저고마조	인식만족	.935	.871***	.033	755	005	
전공만족	교과만족	.894	.879***	.032	.755	.925	
	관계만족	.880	.821***	.036			
하어지수이하	유지의향	1.000	.894***		.619	761	
학업지속의향	비포기의향	.882	.663***	.064	.019	.761	

주) ***p<.001

이어서 측정모형의 판별타당도를 검증하고자 잠재변인 간 상관계수와 평균분산추출을 분석하였다. 판별타당도는 상관계수가 높을수록 낮아질 수 있으므로, 두 변인 간 상관계수의 제곱값이 해당 요인의 평균분산추출보다 작으면 판별타당도를 만족하는 것으로 본다 (Fornell & Larcker, 1981). 〈표 IV-15〉의 수치와 같이 요인들 간의 상관계수 제곱값은 일부를 제외하고 해당 요인의 평균분산추출보다 대부분 낮은 것으로 나타났다.

학업적 자기효능감과 학습몰입의 상관계수 제곱값은 .884로 학업적 자기효능감의 AVE값과 학습몰입의 AVE값보다 높은 것으로 나타나 가장 엄격한 판별타당도 기준을 충족하지 못하였다. 이에 따라 다음의 방법으로 잠재변인 간 상관계수의 ±2 표준오차의 구간이 1을 포함하는지(우종필, 2012)를 살펴보았다. 그 결과 상관계수의 ±2 표준오차의 구간은 .906-.974로 1을 포함하지 않으므로 판별타당도가 확보된 것으로 확인되었다. 전공만족과학업지속의향의 상관계수 제곱값은 .687로 나타나 학업지속의향의 AVE값보다 높게 나타났으나, 상관계수의 ±2 표준오차의 구간은 .816-.884로 1을 포함하지 않아 판별타당도가 확보된 것으로 파악하였다. 이에 따라서 측정모형의 판별타당도는 전반적으로 확보하였다고 판단하였다.

<표 IV-15> 잠재변인 간 상관계수 제곱값 및 평균분산추출

잠재변인	교수지지	학업적 자기효능감	학습몰입	전공만족	학업지속 의향
교수지지	.790				
학업적 자기효능감	.260	.526			
학습몰입	.394	.884	.748		
전공만족	.723	.477	.630	.755	
학업지속의향	.367	.446	.590	.687	.619

주1) ***p<.001

3. 구조모형 분석

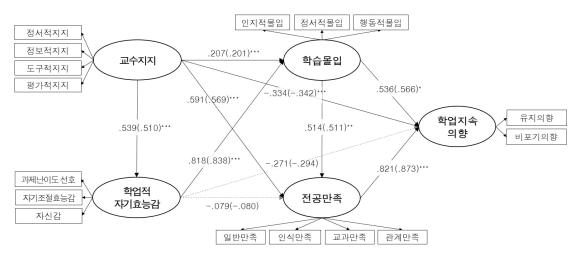
전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향의 관계를 설정한 구조모형의 적합도 분석 결과는 〈표 IV-16〉과 같다. 절대 적합도 지수 중 χ^2 값은 377.885(p=.000)로 나타나 적합하다고 판단하는 기준인 p>.05를 충족하지 못하였다. 다만 χ^2 값은 표본의 크기가 커짐에 따라 상당한 영향을 받으므로 다른 적합도 지수를 통해 모형의 적합도를 판단하게 된다. 절대 적합도 지수 중 RMSEA는 .080, SRMR은 .034로 나타나 모형의 적합도 판단 기준을 충족한다고 볼 수 있다. 증분 적합도 지수인 CFI는 .954, TLI는 .945로 나타나 역시 모형의 적합도 판단 기준을 충족한 것으로 확인되었다. 모형적합도 분석 결과를 종합하여 이 연구에서 설정한 구조모형이 적합하게 설정되었다고 판단하였다. 따라서 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및학업지속의향 간의 구조모형은 적합할 것이라는 가설 1은 채택되었다.

<표 IV-16> 구조모형의 적합도 분석 결과

적	합도지수	기준	분석 결과	
	χ^2	p-value > .05	377.885 (df=94, p=.000)	부적합/미해석
절대 적합도 지수	RMSEA	≤ .05 좋음 ≤ .08 양호 ≤ .10 보통	.080	양호
	SRMR	≤ .08 좋음 ≤ .10 양호	.034	좋음
증분 적합도	CFI	≥ .90	.957	적합
지수 TLI		≥ .90	.945	적합

주2) 대각선 음영 수치는 각 잠재변인의 평균분산추출임.

주3) 그 외는 상관계수의 제곱값을 나타냄.



[그림 IV-2] 구조모형 분석 결과

- 주1) *p<.05, **p<.01, ***p<.001
- 주2) 제시된 수치는 비표준화 계수와 표준화 계수를 의미함.

구조모형의 분석 결과는 [그림 IV-2]와 같다. 구조모형에서 학업적 자기효능감이 전공만 족과 학업지속의향에 미치는 영향이 유의하지 않게 나타남에 따라 모형 재설정을 고려하여 3가지 수정 모형을 상정하였으며, 각 수정 모형별로 적합도의 변화를 확인하였다. 수정모형1의 적합도를 확인한 결과, 연구 모형에 비해서 자유도가 1 증가하고 χ^2 은 .258 증가하여, χ^2 증가치가 임계치(χ^2 =3.841, df=1) 미만으로 나타났다. 수정모형2의 적합도를 확인한 결과, 연구 모형에 비해서 자유도가 1 증가하고 χ^2 은 1.859 증가하여, χ^2 증가치가 임계치(χ^2 =3.841, df=1) 미만으로 나타났다. 수정모형3의 적합도를 확인한 결과, 연구 모형에 비해서 자유도가 2 증가하고 χ^2 은 2.401 증가하여, χ^2 증가치가 임계치(χ^2 =5.991, df=2) 미만으로 나타났다. 따라서 모형 간 적합도의 차이가 없는 것으로 나타나 연구모형으로 직접 및 간접효과 분석을 실시하였다.

<표 IV-17> 연구 모형과 수정 모형 간 구조모형 적합도 지수 비교

구분	삭제 경로	χ^2	df	FMSEA	SRMR	CFI	TLI
연구 모형	_	377.885*	94	.080	.034	.957	.945
수정 모형1	• 학업적 자기효능감 → 전공만족	378.143*	95	.079	.034	.957	.946
수정 모형2	• 학업적 자기효능감 → 학업지속의향	379.744*	95	.079	.035	.957	.945
수정 모형3	 학업적 자기효능감 → 전공만족 학업적 자기효능감 → 학업지속의향 	380.286*	96	.079	.035	.957	.946

주1) *p<.05

4. 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향 간의 직접효과

이 연구에서 설정한 구조모형 내 경로계수를 분석하여 잠재변인 간 직접효과를 확인하였다. 교수지지는 학업적 자기효능감에 정(+)적인 영향을(β =510, p<.001), 학습몰입에 정(+)적인 영향을(β =.569, p<.001), 학업지속의 한에 부(-)적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(β =-.342, p<.001). 학업적 자기효능감은 학습몰입에 정(+)적인 영향을(β =.838, p<.001) 주었으나, 전공만족과 학업지속의향에는 유의미한 영향을 주지 못하였다. 학습몰입은 전공만족에 정(+)적인 영향을(β =.511, p<.01), 학업지속의향에 정(+)적인 영향을(β =.566, p<.05) 미치는 것으로 분석되었다. 전공만족은 학업지속의향에 정(+)적인 영향을(β =.873, p<.001) 미치는 것으로 난타났다. 변인 간 직접효과를 분석한 결과는 종합하면 <표 IV-18>과 같다. 연구 결과를 바탕으로 가설 2-1, 2-2, 2-3, 2-5, 2-8, 2-9, 2-10은 채택하고, 2-4, 2-6, 2-7은 기각하였다.

<표 IV-18> 변인 간의 직접효과 분석 결과

가설		경로		В	β	S.E.	t	채택 여부
2-1	교수지지	\rightarrow	학업적 자기효능감	.539	.510***	.056	9.568	채택
2-2	교수지지	\rightarrow	학습몰입	.207	.201***	.038	5.395	채택
2-3	교수지지	\rightarrow	전공만족	.591	.569***	.048	12/209	채택
2-4	교수지지	\rightarrow	학업지속의향	334	342***	.086	-3.882	기각
2-5	학업적 자기효능감	\rightarrow	학습몰입	.818	.838***	.055	14.932	채택
2-6	학업적 자기효능감	\rightarrow	전공만족	079	080	.160	493	기각
2-7	학업적 자기효능감	\rightarrow	학업지속의향	271	294	.218	-1.245	기각
2-8	학습몰입	\rightarrow	전공만족	.514	.511**	.180	2.861	채택
2-9	학습몰입	\rightarrow	학업지속의향	.536	.566*	.258	2.078	채택
2-10	전공만족	\rightarrow	학업지속의향	.821	.873***	.110	7.442	채택

^{*}p<.05, **p<.01, ***p<.001

가설 2-1. 교수지지는 학업적 자기효능감에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.

교수지지와 학업적 자기효능감의 관계와 관련하여, 전문대학 신입생의 교수지지는 학업적 자기효능감에 정(+)적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 교수지지가 학업적 자기효능감에 미치는 표준화 경로계수는 .510이며 유의 수준 .001에서 통계적으로 유의하게 분석되어 가설 2-1은 채택되었다($\beta=.510$, p<.001). 따라서 전문대학 신입생의 교수지지가 높을수록 학업적 자기효능감 수준이 높아진다고 볼 수 있다.

가설 2-2 전문대학 신입생의 교수지지는 학습몰입에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.

교수지지와 학습몰입의 관계와 관련하여, 전문대학 신입생의 교수지지는 학습몰입에 정 (+)적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 교수지지가 학습몰입에 미치는 표준화 경로계수는 .201이며 유의 수준 .001에서 통계적으로 유의하게 분석되어 가설 2-2는 채택되었다($\beta=.201$, p<.001). 따라서 전문대학 신입생의 교수지지가 높을수록 학습몰입 수준이 높아진다고 볼 수 있다.

가설 2-3. 전문대학 신입생의 교수지지는 전공만족에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.

교수지지와 전공만족의 관계와 관련하여, 전문대학 신입생의 교수지지는 전공만족에 정 (+)적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 교수지지가 전공만족에 미치는 표준화 경로계수는 .569이며 유의 수준 .001에서 통계적으로 유의하게 분석되어 가설 2-3은 채택되었다($\beta=.569$, p<.001). 따라서 전문대학 신입생의 교수지지가 높을수록 전공만족 수준이 높아진다고 볼 수 있다.

가설 2-4. 전문대학 신입생의 교수지지는 학업지속의향에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다. 교수지지와 학업지속의향의 관계와 관련하여, 전문대학 신입생의 교수지지는 학업지속의 향에 부(-)적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 교수지지가 학업지속의향에 미치는 표준화 경로계수는 -.342이며 유의 수준 .001에서 통계적으로 유의하게 분석되었으나, 가설과 다르게 부(-)적인 영향으로 나타남에 따라 가설 2-4는 기각되었다(β=-.342, p<.001). 전문대학 신입생의 교수지지가 높을수록 학업지속의향 수준이 낮아진다고 볼 수 있으며, 이에 대해서는 추가적인 논의가 필요하다고 판단된다.

가설 2-5. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 학습몰입에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.

학업적 자기효능감과 학습몰입의 관계와 관련하여, 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 학습몰입에 정(+)적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감이 학습몰입에 미치는 표준화 경로계수는 .838이며 유의 수준 .001에서 통계적으로 유의하게 분석되어 가설 2-5는 채택되었다($\beta=.838$, p<.001). 따라서 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감이 높을수록 학습몰입 수준이 높아진다고 볼 수 있다.

가설 2-6. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 전공만족에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.

학업적 자기효능감과 전공만족의 관계와 관련하여, 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 전공만족에 유의한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 이에 따라 가설 2-6은 기각되었다. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감이 전공만족에 직접적인 영향을 미치지 않는다고 볼 수 있다.

가설 2-7. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 학업지속의향에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.

학업적 자기효능감과 학업지속의향의 관계와 관련하여, 전문대학 신입생의 학업적 자기효 능감은 학업지속의향에 유의한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 이에 따라 가설 2-7 은 기각되었다. 따라서 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 학업지속의향에 직접적인 영 향을 미치지 않는다고 볼 수 있다.

가설 2-8. 전문대학 신입생의 학습몰입은 전공만족에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.

학습몰입과 전공만족의 관계와 관련하여, 전문대학 신입생의 학습몰입은 전공만족에 정 (+)적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 학습몰입이 전공만족에 미치는 표준화 경로계수는 .511이며 유의 수준 .01에서 통계적으로 유의하게 분석되어 가설 2-8은 지지되었다($\beta=.511$, p<.01). 따라서 전문대학 신입생의 학습몰입이 높을수록 전공만족 수준이 높아진다고 볼 수 있다.

가설 2-9. 전문대학 신입생의 학습몰입은 학업지속의향에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.

학습몰입과 학업지속의향의 관계와 관련하여, 전문대학 신입생의 학습몰입은 학업지속의향에 정(+)적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 학습몰입이 학업지속의향에 미치는 표준화 경로계수는 .566이며 유의 수준 .05에서 통계적으로 유의하게 분석되어 가설 2-9는 지지되었다($\beta=.566$, p<.05). 따라서 전문대학 신입생의 학습몰입이 높을수록 학업지속의향 수준이 높아진다고 볼 수 있다.

가설 2-10. 전문대학 신입생의 전공만족은 학업지속의향에 직접적으로 정적인 영향을 미칠 것이다.

전공만족과 학업지속의향의 관계와 관련하여, 전문대학 신입생의 전공만족은 학업지속의향에 정(+)적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 전공만족이 학업지속의향에 미치는 표준화 경로계수는 .873이며 유의 수준 .001에서 통계적으로 유의하게 분석되어 가설 2-10은 지지되었다($\beta=.873$, p<.001). 따라서 전문대학 신입생의 전공만족이 높을수록 학업지속의향 수준이 높아진다고 볼 수 있다.

5. 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족의 매개효과

이 연구에서는 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향 간의 관계에서 매개변인으로 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족을 설정하였다. 매개효과는 독립변인과 매개변인 간 경로계수, 매개변인과 종속변인 간 경로계수를 통해 간접효과를 도출할 수 있고, 부트스트래핑 방법을 수행하여 95% 신뢰구간의 하한과 상한사이에 0이 발생하지 않으면 매개효과가 통계적으로 유의한 것으로 볼 수 있다.

가. 단일매개효과

학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족이 갖는 단일매개효과를 분석한 결과는 $\langle \mathbf{E} \ | \mathbf{V} \rangle$ 같다. 분석 결과, 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 학습몰입이 정(+)적으로 매개하고(β =.114), 전공만족이 정(+)적으로 매개하는 것으로 분석되었으나(β =.497), 학업적 자기효능감의 매개효과는 유의하지 않았다. 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계를 학습몰입이 정(+)적으로 매개하는 것으로 나타났으나(β =.474), 전공만족의 매개효과는 통계적으로 유의하지 않았다. 또한 학습몰입과 학업지속의향 간의 관계를 전공만족이 정(+)적으로 매개하는 것으로 나타났다(β =.446). 연구 결과를 토대로 가설 3-2, 3-3, 3-4, 3-6은 채택하고, 가설 3-1, 3-5는 기각하였다.

<표 IV-19> 단일매개효과 분석 결과

					95% 스	· - - - - - - - - - - - - - - - - - - -	채택
가설	경로	В	β	S.E.	하한	상한	여부
3-1	교수지지 → 학업적 자기효능감 → 학업지속의향	146	150	.261	766	.067	기각
3-2	교수지지 → 학습몰입 → 학업지속의향	.111	.114	.104	.009	.361	채택
3–3	교수지지 → 전공만족 → 학업지속의향	.485	.497	.118	.229	.697	채택
3-4	학업적 자기효능감 → 학습몰입 → 학업지속의향	.438	.474	.505	.036	1.675	채택
3-5	학업적 자기효능감 → 전공만족 → 학업지속의향	065	070	.195	527	.214	기각
3-6	학습몰입 → 전공만족 → 학업지속의향	.422	.446	.219	.117	.925	채택

가설 3-1. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질 것이다.

전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 유의미한 매개효과를 보이지 않는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 교수지지가 학업적 자기효능감을 매개로 학업지속의향에 미치는 간접효과의 표준화 경로계수는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 확인되어 가설 3-1은 기각되었다. 따라서 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 매개효과를 갖지 않는다고 볼 수 있다.

가설 3-2. 전문대학 신입생의 학습몰입은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질 것이다.

전문대학 신입생의 학습몰입은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 유의미한 정(+)적 매개효과를 보이는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 교수지지가 학습몰입을 매개로 학업지속의향에 미치는 간접효과의 표준화 경로계수는 .114인데, 부트스트래핑 분석으로 도출된 95% 신뢰구간은 하한 .009 상한 .361로 통계적으로 유의하게 분석되어 가설 3-2는 채택되었다. 따라서 전문대학 신입생의 학습몰입이 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 정(+)적으로 매개한다고 해석할 수 있다.

가설 3-3. 전문대학 신입생의 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질 것이다.

전문대학 신입생의 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 유의미한 정(+)적 매개효과를 보이는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 교수지지가 전공만족을 매개로 학업지속의향에 미치는 간접효과의 표준화 경로계수는 .497인데, 부트스트래핑 분석으로 도출된 95% 신뢰구간은 하한 .229, 상한 .697로 통계적으로 유의미하게 나타나 가설 3-3은 채택되었다. 따라서 전문대학 신입생의 전공만족이 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 정(+)적으로 매개한다고 해석할 수 있다.

가설 3-4. 전문대학 신입생의 학습몰입은 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질 것이다.

전문대학 신입생의 학습몰입은 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 유의미한 정(+)적 매개효과를 보이는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감이학습몰입을 매개로 학업지속의향에 미치는 간접효과의 표준화 경로계수는 .474이며, 부트스트래핑 분석으로 도출된 95% 신뢰구간은 하한 .036, 상한 1.675로 통계적으로 유의한 것으로 확인되어 가설 3-4는 채택되었다. 전문대학 신입생의 학습몰입이 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계를 정(+)적으로 매개한다고 해석할 수 있다.

가설 3-5. 전문대학 신입생의 전공만족은 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질 것이다.

전문대학 신입생의 전공만족은 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 유의미한 매개효과를 보이지 않는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감이 전공만족을 매개로 학업지속의향에 미치는 간접효과의 표준화 경로계수는 통계적으로 유의미하지 않은 것으로 나타나 가설 3-5는 기각되었다. 따라서 전문대학 신입생의 전공만족이 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계를 매개하지 않는다고 볼 수 있다.

가설 3-6. 전문대학 신입생의 전공만족은 학습몰입과 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 매개효과를 가질 것이다.

전문대학 신입생의 전공만족은 학습몰입과 학업지속의향 간의 관계에서 유의미한 매개효과를 보이는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 학습몰입이 전공만족을 매개로 학업지속의향에 미치는 간접효과의 표준화 경로계수는 .446이며, 부트스트래핑 분석으로 도출된 95% 신뢰구간은 하한 .117, 상한 .925로 통계적으로 유의하게 분석되어 가설 3-6은 채택되었다. 따라서 전문대학 신입생의 전공만족이 학습몰입과 학업지속의향 간의 관계를 정(+)적으로 매개한다고 해석할 수 있다.

나. 이중매개효과

이중매개효과를 분석한 결과는 $\langle \text{표 IV}-20 \rangle$ 과 같다. 학업적 자기효능감과 학습몰입은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 정(+)적으로 이중매개하는 것으로 나타났다(β =.242). 학업적 자기효능감과 전공만족이 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 이중매개하는 효과는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 학습몰입과 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 정(+)적으로 이중매개하는 것으로 나타났다(β =.090). 또한학습몰입과 전공만족은 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계를 이중매개하는 것으로 분석되었다(β =.374). 연구 결과를 바탕으로 가설 3-7, 3-9, 3-10은 채택하고, 3-8은 기각하였다.

<표 IV-20> 이중매개효과 분석 결과

가설	경로	В	β	S.E.	95% 신뢰구간		채택
					하한	상한	여부
3-7	교수지지 → 학업적 자기효능감 → 학습몰입 → 학업지속의향	.236	.242	.277	.019	.904	채택
3-8	교수지지 → 학업적 자기효능감 → 전공만족 → 학업지속의향	035	036	.106	280	.115	기각
3-9	교수지지 → 학습몰입 → 전공만족 → 학업지속의향	.087	.090	.047	.021	.196	채택
3–10	학업적 자기효능감 → 학습몰입 → 전공만족 → 학업지속의향	.345	.374	.189	.097	.781	채택

가설 3-7. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감과 학습몰입은 교수지지와 학업지속의 향 간의 관계에 있어 정적인 이중매개효과를 가질 것이다.

전문대학 신입생의 학업적 자기효능감과 학습몰입은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 유의미한 정(+)적 이중매개효과를 보이는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 교수지지가 학업적 자기효능감과 학습몰입을 매개로 학업지속의향에 미치는 간접효과의 표준화 경로계수는 .242로, 부트스트래핑 분석으로 도출된 95% 신뢰구간은 하한 .019, 상한 .904로 통계적으로 유의한 것으로 확인되어 가설 3-7은 채택되었다. 따라서 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감과 학습몰입이 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 정(+)적으로 이중매개한다고 해석할 수 있다.

가설 3-8. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감과 전공만족은 교수지지와 학업지속의 향 간의 관계에 있어 정적인 이중매개효과를 가질 것이다.

전문대학 신입생의 학업적 자기효능감과 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 유의미한 이중매개효과를 보이지 않는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 교수지지가학업적 자기효능감과 전공만족을 매개로 학업지속의향에 미치는 간접효과의 표준화 경로계수는 통계적으로 유의하지 않게 나타남에 따라 가설 3-8은 기각되었다. 따라서 전문대학신입생의 학업적 자기효능감과 전공만족이 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 이중매개하지 않는 것으로 볼 수 있다.

가설 3-9. 전문대학 신입생의 학습몰입과 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 이중매개효과를 가질 것이다.

전문대학 신입생의 학습몰입과 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 유의미한 정(+)적 이중매개효과를 보이는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 교수지지가 학습 몰입과 전공만족을 매개로 학업지속의향에 미치는 간접효과의 표준화 경로계수는 .090으로, 부트스트래핑 분석으로 도출된 95% 신뢰구간은 하한 .021, 상한 .196으로 통계적으로 유의하게 나타나 가설 3-9는 채택되었다. 따라서 전문대학 신입생의 학습몰입과 전공만족이 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 정(+)적으로 이중매개한다고 해석할 수 있다.

가설 3-10. 전문대학 신입생의 학습몰입과 전공만족은 학업적 자기효능감과 학업지속 의향 간의 관계에 있어 정적인 이중매개효과를 가질 것이다.

전문대학 신입생의 학습몰입과 전공만족은 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 유의미한 정(+)적 이중매개효과를 보이는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감이 학습몰입과 전공만족을 매개로 학업지속의향에 미치는 간접효과의 표준화 경로계수는 .374로, 부트스트래핑 분석으로 도출된 95% 신뢰구간은 하한 .097, 상한 .781로 통계적으로 유의하게 나타나 가설 3-10은 채택되었다. 따라서 전문대학 신입생의 학습몰입과 전공만족이 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계를 정(+)적으로 이중매개한다고 볼수 있다.

다. 삼중매개효과

전문대학 신입생의 교수지지가 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족의 삼중매개를 통하여 학업지속의향에 미치는 영향을 분석하였다. 분석 결과는 <표 IV-21>과 같다. 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족이 삼중매개하는 것으로 나타남에 따라($\beta=.191$) 가설 3-11은 채택되었다.

<표 IV-21> 삼중매개효과 분석 결과

가설	경로	В	β	S.E.	95% 신뢰구간		채택
					하한	상한	여부
	교수지지 → 학업적 자기효능감						
3–11	→ 학습몰입 → 전공만족	.186	.191	.104	.052	.427	채택
	→ 학업지속의향						

가설 3-11. 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족은 교수지지 와 학업지속의향 간의 관계에 있어 정적인 삼중매개효과를 가질 것이다.

전문대학 신입생의 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족은 유의미한 삼중매개효과를 보이는 것으로 나타났다. 전문대학 신입생의 교수지지가 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족을 매개로 학업지속의향에 미치는 간접효과의 표준화 경로계수는 .191이었으며, 부트스트래핑 분석으로 도출된 95% 신뢰구간이 하한 .052, 상한 .427로 나타남에 따라 가설 3-11은 채택되었다. 따라서 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족이 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 정(+)적으로 삼중매개한다고 볼 수 있다.

6. 논의

전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향 간의 구조적 관계를 구명하는 것이 이 연구의 목적이다. 이에 대한 분석 과정에서 도출된 논의사항을 연구모형에 대한 논의, 변인 간 직접효과에 대한 논의, 변인 간 매개효과에 대한 논의로 구분하여 기술하였다.

가. 연구모형에 대한 논의

이 연구는 Tinto(1997)의 클래스, 학습, 지속, 연결 모형과 Lent 외(2013)의 흥미-만족 -유지 통합 모형 등 학업지속 관련 이론과 선행연구를 고찰하여 전문대학 신입생의 학업지속의향 관련 변인으로 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족을 선정하고 연구모형을 설정하였다. 일반대학생에 비해 교수와의 상호작용 밀도가 높은 전문대학생의 특성을 고려하여 교수의 중요성이 상대적으로 강조된다고 보았고, 전문대학생에게 학업능력에 대한 믿음과 전략이 부족하다는 점에서 학업적 자기효능감과 학습몰입도 학업지속의향 관점에서 의미있는 변인으로 보고 연구 모형에 투입하였다. 전공 분야로의 빠른 취업을 희망하는 전문대학생에게 대학에 대한 기대의 충족인 전공만족도 학업지속을 촉진하는 주요한 변인으로 보고 연구 모형에 포함하였다.

측정모형과 구조모형의 적합도를 분석한 결과, 카이제곱(χ^2)을 제외한 절대 적합도 지수, 증분 적합도 지수가 적합도 기준을 충족하는 것으로 나타나, 구조모형이 전문대학 신입생을 대상으로 한 학업지속의향과 관련된 잠재변인 간의 관계를 해석하는데 적절하다고 볼 수 있다. 또한 수렴타당도와 판별타당도도 판단 기준을 충족한 것으로 분석되었다. 이를 통해 연구에 활용한 변인 간의 관계 설정이 적절하다고 볼 수 있다.

이 연구의 모형은 학업지속의향이 한 가지 요인만으로 설명하기 어려운 복합적인 문제이고(김재웅, 1992), 개인 외에 사회 경제 등 다양한 차원에서 파악해야 한다고 했던 선행연구(송영아, 김신애, 2019)의 방향에 부합한다고 볼 수 있다. 연구 모형을 통하여 사회적 학업적 요소가 학습과 만족의 과정을 통하여 학업지속의향을 높인다는 Tinto(1997)의 이론과, 사회적 지지가 자기효능감, 흥미, 만족을 거쳐서 학업지속의향을 향상시킨다는 Lent 외(2013)의 이론을 전문대학 신입생의 맥락에서 확인하였다. 또한 연구 모형 내 변인 간의 관계에서 다수의 직접효과와 간접효과가 검증됨에 따라 학업지속의향에 영향을 미치는 변인으로 개인, 학업, 사회의 변인을 통합적으로 고려할 필요가 있다고 해석할 수 있다.

나. 변인 간 직접효과에 대한 논의

1) 학업적 자기효능감에 대한 교수지지의 직접효과

전문대학 신입생의 교수지지는 학업적 자기효능감에 직접적으로 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다 $(\beta=.510, p<.001)$. 이는 전문대학 신입생이 인지한 교수지지의 수준이 높을수록 학업적 자기효능감이 향상될 수 있음을 의미한다.

이 연구의 결과는 사회적 지지와 같은 환경적 지지와 자원이 자기효능감 기대를 높인다는 Lent 외(2013)의 주장을 지지한다고 볼 수 있다. 또한, 교육 활동을 통한 사회적 통합이 학 업적 통합이 이루어지는 매개체 역할을 한다고 했던 Tinto(1997)의 이론과도 맥락을 같이한다. 대학생이 인지한 교수지지가 학업적 자기효능감에 유의한 영향을 준다는 선행연구 결과(김경주 외, 2012; 황은정, 문숙자, 2021; Yang et al., 2022)와도 일관된다.

Bandura(1977)는 자기효능감이 성공경험 및 대리경험, 언어적 설득, 생리적·정서적 상태의 원천에 의해 영향을 받는다고 하였다. 이런 점에서 교수가 격려와 존중 등을 통해 정서적인 지지를 해주는 것이 학업을 하는 학생들의 자기효능감을 높이는 주요한 원천으로 작용할 수 있다. 또한 교수가 학생에게 문제에 대처할 수 있는 정보적지지나 자기평가와 관련된평가적지지를 전달하면(House, 1981), 학생은 이를 통하여 스스로를 관찰하고 판단하고 반응하는 등 자기조절 기제를 수행하게 된다고 볼 수 있다.

전문대학생은 학업적인 측면에서 일반대학생에 비해 상대적으로 학습능력이 부족하고 자신감이 떨어지는 모습이 나타나는 편이며(나승일 외, 2002), 또한 일반대학생에 비해 상대적으로 심한 열등감을 느끼는 것으로 보고되었다(이태정, 1986; 조영재, 이동훈, 2013). 이러한 상황에서 교수가 보내주는 지지는 학생들로 하여금 성공경험을 하면서 학업에 대한 자신감을 갖게 하고 학업적 도전을 도모하게 한다고 볼 수 있다. 전문대학생은 짧은 수업연한속에 수업을 빡빡하게 듣고 교수와 상호작용할 기회가 비교적 많은 환경에 있으며(신현정, 2012), 전문대학 직업진로지도 실태조사에서는 학생들이 학교지원 중 교수의 도움을 가장크게 원하고 있는 것으로 나타났다(변정현 외, 2009). 이와 같이 전문대학생에게 있어 교수의 역할은 일반대학생에 비하여 긴요하다고도 볼 수 있다. 따라서 전문대학생이 어려움을 해쳐 나가고 학업적인 도전과 성장을 하는데 있어서 교수지지가 유의한 영향을 준 것으로 이해할 수 있다.

2) 학습몰입에 대한 교수지지의 직접효과

전문대학 신입생의 교수지지는 학습몰입에 직접적으로 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β=.201, p<.001). 이는 전문대학 신입생이 인지한 교수지지의 수준이 높을수록 학습몰입 수준도 향상될 수 있음을 의미한다.

이러한 연구 결과는 사회적 통합이 학생 노력의 질에 영향을 준다는 Tinto(1997)의 이론과 상통한다고 볼 수 있다. 또한 대학생이 지각한 교수지지나 교수신뢰가 학습몰입에 영향을 준다는 선행연구와도 일치하는 결과라고 볼 수 있다(김광남, 2016; 조명현, 2021; 이영미, 2019).

Tinto(1997)는 학업적인 참여가 사회적 참여보다 중요하지만, 일부 학생에게는 높은 학습만으로 사회적 고립을 상쇄하기에 충분하지 않다고 하였다. 전문대학생의 정서적인 어려움으로 높은 충동성과 부정적 자아개념 등을 들 수 있는데(황재규, 2011), 교수의 지지는 전

문대학생의 사회·정서적인 부분을 충족시키는 역할을 해주어, 학생은 학습에 몰입하면서 노력의 질을 향상시킬 수 있다고 볼 수 있다.

Csikszentmihalyi(1975, 1990)는 몰입의 특징을 제시하면서, 과정과 단계 및 규칙이 있으면 몰입하기에 용이하고, 명확한 목표가 몰입을 경험하게 하며, 구체적인 정확하고 신속한 피드백이 지속적 행동과 연관된다고 하였다. Chen 외(1999)는 몰입의 요인을 몰입선행, 몰입경험, 몰입효과단계로 구분하였다. 이러한 몰입의 특성을 고려할 때, 교수가 제공하는 정보나 피드백은 몰입선행단계와 연결된다고 볼 수 있다. 학습몰입에는 기술적으로 몰입하게하는 학습전략과 참여전략도 포함된다는 점에서(Handelsman et al., 2005), 교수가 알려주는 지식이나, 기술 등을 토대로 학생들은 보다 쉽게 학습에 집중하고 학습활동에 참여하며 배움의 과정을 거치게 된다고 이해할 수 있다.

학습몰입에는 학습에 집중하고 질문하고 참여하는 부분은 물론 학습과정에 대한 긍정적인 정서도 포함된다(Fredricks et al., 2004; Handelsman et al., 2005). 교수들은 다방면으로 학생들을 지원하고자 하는데, 이중 전문성이나 강의 능력보다도 지도력이나 친밀감이 학습몰입에 더욱 큰 영향을 미친다는 보고가 있다(김병용, 2014; 이은영, 김숙향, 2016). 자신감이 부족하고 위축된 상태의 전문대학생들에게도 상대적으로 정서적지지가 더 호의적이고 효과적일 수 있다. 이런 점을 고려하면, 교수가 제공하는 친밀한 분위기나 효과적인 학습자원들은 전문대학생들로 하여금 학습에 대해 흥미나 열정을 느끼게 해주므로 학업의 수준과 몰입전략을 촉진한다고 해석할 수 있다.

또한 코로나19 이후 확산된 비대면 수업 방식은 오프라인 환경에 비해 학습에 몰입하기 어려울 수 있는데, 교수가 학생에게 안내와 피드백을 제공하는 등의 상호작용을 하면 학생이 온라인 과정에 더욱 몰입하게 만들 수 있다(김진모 외, 2020). 포스트 코로나 시대에도 비대면 교육이 일부 병행되는 상황을 고려한다면, 교수가 적절하게 제공하는 자원과 정보들을 통하여 전문대학생은 학습과정에 보다 효과적으로 몰두하게 된다고 볼 수 있다. 이와 같이 교수가 제공하는 정서적, 정보적, 도구적, 평가적지지는 학습몰입의 인지적, 정서적, 행동적요소들을 고루 촉진한다고 해석할 수 있다.

3) 전공만족에 대한 교수지지의 직접효과

전문대학 신입생의 교수지지는 전공만족에 직접적으로 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다 $(\beta=.569, p<.001)$. 이는 전문대학 신입생이 인지한 교수지지의 수준이 높을수록 전공만족이 향상될 수 있음을 의미한다.

이러한 결과는 사회적 지지와 같은 환경적 지지와 자원이 만족에 영향을 준다고 했던 Lent 외(2013)의 이론을 지지하며, 사회적 통합이 학교에 대한 심리적 관여인 기관몰입에 영향을 준다고 제시한 Tinto(1997)의 이론과도 연결된다. 또한 대학생이 인지한 교수지지가 전공만족에 정적인 영향을 미친다는 선행연구와도 맥을 같이 한다(김지영, 이자형, 2021; 오경아, 2020; 이수희 외, 2016).

사회적 지지의 하위요인으로 다수의 연구에서 제시하는 정서적지지나 정보적지지가 있다 (박지원, 1985; Cobb, 1976; Cohen & Hoberman, 1982; House, 1981; Schaefer et al., 1982). 교수가 제공하는 정서적지지에 따라 전공에 대해 친밀감, 애정 등의 반응을 얻고, 정보적지지에 의해서 전공 공부 및 관련된 분야의 정보를 얻게 되어 전공만족이 증가한다고 이해될 수 있다.

만족은 개인이 가진 기대를 충족하는 결과로 인식되는 상태이고(Kotler & Clarke, 1986), 전공만족은 학과에서의 활동과 관계, 경험을 통해 느끼는 부분이라는 점을 고려하면 (Milsom & Coughlin, 2015), 전문대학생이 갖는 기대와 충족 차원에서 이 연구의 결과를 이해할 수 있다. 일반대학생에 비해 상대적으로 진로를 일찍 결정하고(김성남, 최수정, 2012) 빠른 취업을 기대하는 전문대학생의 입장에서, 교수의 지도가 일찍부터 본격화되는 가운데(김종운, 김현희, 2016) 학생이 교수의 다양한 지지를 인지한다면, 자신의 전공공부와 진로준비에 도움을 받는다고 느끼고 빠른 취업에 대한 기대를 충족하게 되면서 전공만족이 높아진다고 볼 수 있다.

전공만족은 교과에 대한 만족이나 교수와의 관계, 일반적 관심과 인식 등의 다양한 요소를 포함하는 개념이다. 전공 지도를 주도하고 그 과정에 직접적으로 참여하는 사람이 교수이기 때문에 학생이 교수의 지원이나 피드백 등의 지지를 느낀다면 전공에 대해서 성실히 학습하며 배우고 있다고 인지하여 기대를 충족하게 될 수 있다. 따라서 교수의 지속적인 관심과 피드백이 전문대학생의 전공에 대한 기대 충족에 중요한 역할을 한다고 볼수 있다.

4) 학업지속의향에 대한 교수지지의 직접효과

전문대학 신입생의 교수지지는 학업지속의향에 직접적으로 부(-)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β=-.342, p<.001). 이는 전문대학 신입생이 인지한 교수지지의 수준이 높을수록 학업지속의향이 떨어질 수 있음을 의미한다.

이 연구의 결과는 사회적 지지가 학업지속의향에 정적인 영향을 준다는 Lent 외(2013)의 이론과 일치하지 않으며, 교수지지가 학업지속의향에 정적인 영향을 미친다고 했던 연구들과 (노혜란, 최미나, 2009; 오경아, 2020; 이영미, 2019; 주휘정, 차성현, 2011) 상반된다.

교수지지나 교수신뢰, 교수와의 상호작용을 변인으로 제시한 연구 중 학업지속의향에 유의미한 영향을 미치지 못한다고 보고한 사례는 상당수 있다. 그러나 이 연구에서는 영향이 유

의미하지 못함을 넘어, 오히려 교수지지가 학업지속의향에 부적인 영향을 준다고 나타났는데, 이와 비슷한 연구는 소수 발견된다. 이후희(2022)는 교수와의 관계가 중도탈락여부에 정적인 영향을 준다고 보고하였고(β =.072, p<.01), 강명희 외(2019)는 교수와의 교류가 많을수록 중도탈락의도가 높다고 제시하였다(β =.076, p<.001). 전문대학생을 대상으로 한 김수연(1998)의 연구에서는 2학년의 경우 교수와의 상호작용이 자퇴 및 휴학(계획)에 영향을 주는 것으로 나타났으며(B=1.784, p<.01), 일반대학으로의 편입계획이 있는 전문대학 신입생을 대상으로 한 김수연(2003)의 연구에서는 교수와의 상호작용이 학업지속에 부적인 영향을 준다고 보고하였다(β =-.439, p<.001).

김하형과 김수영(2020)은 문헌들을 토대로 직접효과와 간접효과의 부호가 반대이거나, 직접효과 크기의 절댓값이 총효과 크기의 절댓값보다 커진 경우를 비일관적 매개모형 (inconsistent mediation)이라고 설명하면서, 이를 분류하고 해석하는 기준을 정리하였다. 이에 따라 이 연구의 결과를 살펴보면, 교수지지가 학업지속의향에 미치는 직접효과(β =-.342)의 절댓값보다 총효과 크기(β =.606)의 절댓값이 크고, 직접효과와 간접효과의 부호가 다르므로 비일관적매개효과 I로 볼 수 있다. 이에 대한 해석으로 먼저 거짓효과 (spurious effect)로 실제 변수 사이에 존재하지 않는 관계가 거짓으로 유의하게 나타나는 경우로, 강력한 간접효과에 의해서 직접효과가 과소추정되다 못하여 통계적으로 유의한 다른 부호 값으로 밀려났다는 관점이다. 다음으로 기존 모형에 포함되지 않은 다른 매개변수의 가능성있고, 마지막으로 예상치 못한 부호의 경로가 참모형일 수도 있다.

이에 따라서 연구의 결과를 해석해 본다면, 첫째로 거짓효과가 발생했거나 독립변인과 종속 변인의 관계를 추가적으로 설명하는 또 다른 매개변인이 존재할 가능성이 있다. 교수지지가 학업지속의향에 준 직접효과는 -.342였지만, 교수지지가 학업지속의향에 끼친 간접효과의 합은 .948에 달한다(β =.948, p<.001). 특히 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 전공만 족이나 학습몰입의 매개효과가 상당하였다. 강력한 간접효과로 인하여 교수지지가 학업지속 의향에 미치는 영향이 과소추정을 넘어 부적인 방향으로 바뀌었다고 볼 수 있다. 교수지지가 학업지속의향에 미치는 총효과는 .606으로 정적인 영향을 주었으므로 교수지지는 학업지속 의향을 결과적으로 높이게 된다고 볼 수 있다. 교수지지가 학업지속의향에 미치는 직접효과보다 단일 이중 삼중매개 등 간접효과나 또 다른 매개변인의 가능성에 중점을 두어 해석할 필요가 있다.

둘째로 교수지지가 학업지속의향에 미치는 영향이 부적으로 나타나는 것이 참모형이라는 가능성의 측면에서 보자면, 중도탈락에 대한 생각이 많은 학생일수록 교수와의 상호작용 수준을 상대적으로 높게 인식할 가능성이 있다. 김수연(1998)은 전문대학 교수가 학생의 담임교사 같은 역할을 하는데, 자퇴나 휴학 결정 여부로 고민한 학생들은 자신들이 다른 학생들보다 교수와의 상호작용을 상대적으로 더 많이 했다고 인식할 수 있다고 하였다. 강명희 외

(2019)는 교수와의 많은 교류로 인해 학생은 취업 및 진로선택에 더 많은 고민을 하며 현실적인 어려움을 마주할 가능성이 있다고 하였다. 또한 교수와 면담 및 상담 요청이 많은 학생은 고민이 많아서 중도탈락의 전조 증상일 가능성도 있다고 보았다. 이러한 맥락에서 보자면, 전문대학에서의 학업지속에 대한 고민이 많은 신입생은 교수와 상대적으로 많은 상호작용을 하며 교수의 지지를 인식하지만, 재학 중인 전문대학에 계속 다닐지에 대한 고민은 해결되지 않은 상태라고 볼 수 있다. 교수의 지지는 인지하지만 그 상황이나 내용이 자신과 맞지 않거나 도움이 되지 않는다고 판단할 경우, 교수지지가 학업지속을 비롯한 의사결정에 부적인 영향을 주는 것으로 나타날 가능성도 있다.

셋째로 교수의 지지가 신입생에게 부담으로 느껴졌을 가능성이 있다. 빡빡한 수업과 과제 를 소화해야 하는 전문대학 신입생에게 교수의 큰 관심이나 잦은 면담, 피드백은 부담스럽게 느껴졌을 수 있다. 반대로 수업에 열의가 없거나 이해하지 못하는 전문대학생이 많은 편임을 고려하면(신현정, 2012), 교수자의 잦은 접근이 간섭으로 받아들여질 가능성도 있다. 이와 유사하게 대학 온라인 학부 과정 참여자를 대상으로 한 Moore(2014)의 연구에서는 교수자 와 학생 상호작용이 과정 성공률(A-C등급)과 실패율 및 철회 비율을 크게 예측하지 못하는 것으로 나타났다. 특히 상호작용 양의 증가로 인해 과정 성공률이 향상되는 대신에 상호작용 이 줄어든 더 많은 학생이 과정을 패스하였으며, 교수자의 코멘트를 적게 받은 학생들이 과 정을 효과적으로 평가하기도 하였다. 이러한 맥락을 고려하였을 때, 교수가 제공하는 빈번하 고 많은 정보와 피드백 등의 자원이 가뜩이나 부담스러운 수업과 과제를 마주하는 학생들에 게, 또는 대학생이 되어 자유로운 삶을 기대했던 전문대학 신입생에게 부담으로 다가왔을 수 있다. 진영은 외(2012)의 연구에서는 청소년을 대상으로 헌신적으로 준비 수업을 진행한 한 교사의 수업이 22명에서 시작하여 7명으로 줄어든 사례가 나타났는데, 일부 학생들은 교사 의 과도한 열정이 부담스럽고 숨이 막힌다고 답하기도 하였다. 특히 부정적 피드백은 자존감 이 낮은 학생에게는 자기효능감에 악영향을 줄 수 있으며(McFarlin & Blascovich, 1981), 피드백에 대한 반응도 개인차에 의해서 크게 달라질 수 있다(이슬비 외, 2016). 피드백에 대한 정서적인 반응은 향후 목표 설정과 태도 및 행동 의도 사이의 관계를 매개하여(Ilies et al., 2010) 반응 차이로 이어질 수 있다. 이러한 점을 고려하면 교수의 평가나 피드백을 꺼리거나 부담스러워하는 학생들이 존재할 가능성이 있다. 또한 타인에 대한 의심과 피해의 식을 가지면 타인의 의도를 의심하는 경향이 생길 수 있는데(서지현, 한기백, 2021), 낮은 자존감과 피해의식이 있는 학생은 교수의 지지를 그대로 수용하기보다 왜곡해서 받아들이는 경우도 나타날 수 있다. 또한 담임교사와 같은 역할을 하는 교수의(김수연, 1998) 면담이나 개입에 대해서 꾸중이나 잔소리로 느끼며 심리적으로 위축될 가능성도 있다. 이런 학생들의 입장에서는 교수지지가 오히려 부담으로 느껴져서 학업지속에 대한 의지를 낮아지게 만드는 것으로 이해할 수 있다.

정리하자면, 교수지지가 학업지속의향에 미치는 부적인 영향의 해석은 비일관적매개모형의 경우에 총효과를 확인하고, 또 다른 매개변인의 가능성도 염두에 두며 해석할 필요가 있다. 동시에 부적인 직접효과가 참모형일 수 있다는 점을 고려하면, 학업지속에 대한 고민이 많은 학생이 교수의 지지가 도움이 되지 않는다고 판단하면 이를 부정적으로 받아들이거나, 또는 교수의 평가나 피드백이 신입생에게 오히려 부담과 거부감을 일으킬 가능성도 있다.

5) 학습몰입에 대한 학업적 자기효능감의 직접효과

전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 학습몰입에 직접적으로 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다 $(\beta=.838, p<.001)$. 이는 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감 수준이 높을수록 학습몰입 수준도 높아질 수 있음을 의미한다.

이러한 결과는 학업적 통합이 '학생 노력의 질'로 대변되는 학습몰입에 영향을 준다고 설명한 Tinto(1997)의 이론을 지지한다고 볼 수 있다. 또한 학업적 자기효능감이 학습몰입에 영향을 준다고 했던 선행연구들과도 맥을 같이 한다(송민선, 이인숙, 2022; 이정은 외, 2021; 장명희, 박지영, 2019; 조상우, 강현욱, 2020; 최규환 외, 2014).

학업적 자기효능감은 지식과 수행을 매개하는 주요한 변인으로(Bandura, 1986) 수행 및 성취 수준에 대해 직·간접적인 영향을 준다(김아영, 조영미, 2011). 자기효능감이 낮은 사람은 어려운 상황을 마주했을 때 노력을 줄이거나 포기하지만, 높은 사람의 경우 노력의 양과 지속성이 증가하게 된다(최규환, 2015). 학습에 대한 능력이 부족하다고 여길 경우에 불안을 경험하고, 과도한 불안은 자극을 피하게 만들어 학습을 회피하는 경향이 나타날 수 있는 반면에(김주연, 조규판, 2020), 학업적 자기효능감이 높으면 심리적 안정감과 확신을 가지고 학업에 집중하면서 노력할 수 있다는 점에서, 학업적 자기효능감이 학습에 몰두하고 행동하게 만드는 학습몰입의 선행변인으로 작용했다고 볼 수 있다. 학습을 성공적으로 수행할수 있다는 믿음이 있는 학생은 학습에 적극적이고 주도적으로 참여하며 몰입하게 된다고 할수 있다. 또한 학업적 자기효능감이 높으면 도전적이고 구체적인 목표를 선택하게 된다는 점에서(김아영, 박인영, 2001) 자신이 통제할 수 있는 도전적인 과제를 스스로 택한 학생들은학업에 대한 몰입이 높아진다고도 볼 수 있다.

학업적 자기효능감은 학습지식과 기술을 성공적으로 획득하기 위하여 학습 내용을 이해· 분석·기억할 수 있는지에 대한 믿음의 측면도 있는데(Schunk, 1996), 학습몰입에는 수업 에 집중하고 학습 관리를 하는 등 학습전략의 성격이 포함될 수 있다(Handelsman et al., 2005). 학업적 자기효능감이 높은 학생은 효과적인 학습전략을 사용할 가능성이 높고, 이러 한 전략과 기술을 통해 학습에 더 쉽게 집중하고 몰입했다고도 이해할 수 있다.

6) 전공만족에 대한 학업적 자기효능감의 직접효과

전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 전공만족에 직접적으로 유의미한 영향을 주지 못하는 것으로 나타났다. 이에 따라 학업적 자기효능감이 전공만족에 직접적으로 정적인 효과를 준다는 연구 가설은 기각되고 영가설이 채택되었다.

사회인지진로이론을 토대로 한 Lent 외(2013)의 흥미-만족-유지 통합 모형에서 자기효 능감이 만족에 영향을 미친다고 했던 이론과 이 연구의 결과는 다른 양상을 보였다. 또한 학업적 자기효능감이 전공만족에 정적인 영향을 준다고 보고한 선행연구와도(서유정, 2018; 양경미, 2019; 이보현, 나윤영, 2020; 전현숙, 2017; 주영주 외, 2011) 상반된 결과이다.

일부 선행연구에서는 학업적 자기효능감이 전공만족이나 학생만족에 유의미한 영향을 주지 못하는 것으로 나타나고 있다(양경미, 2017; Doménech-Betoret et al., 2017; Wilcox & Nordstokke, 2019). 이러한 결과는 자기효능감과 기대의 측면에서 살펴볼 수 있다. 결과를 얻기 위해서 필요한 행동을 자기 힘으로 할 수 있는 판단이 자기효능감이고, 어떤 행동이어떠한 결과를 가져올지에 대한 판단이 결과기대이다(Bandura, 1977). 사회인지진로이론에서는 자기효능감이 결과기대와 흥미를 통하여 만족에 영향을 주는 경로도 제시되었으며(Lent et al., 2013) 이러한 영향은 여러 선행연구를 통해 검증되었다. 이를 통해 이 연구의결과를 들여다보면, 학업적 자기효능감이 높더라도 결과기대나 흥미로까지 이어지지 못한다면 만족에 이르지 못할 가능성이 있다. Doménech-Betoret(2017)의 연구에서도 학업적 자기효능감이 학생만족에 직접적인 영향을 주지 못하고, 기대-가치 신념을 통해서 학생만족에 영향을 준다고 보고하였다. 따라서 학업적인 믿음과 자신감이 있더라도 이를 통하여 좋은 결과가 나타날 것이라는 기대나 학업에 대한 가치 및 흥미까지 충족되지 못한다면 만족으로이어지지 못할 수 있다.

학업적 자기효능감이 높더라도 결과기대와 흥미까지 이어져야 전공에 만족할 가능성이 높다는 해석은 기대불일치이론(Expectancy Disconfirmation)의 관점에서도 살펴볼 수 있다.이 이론에 따르면 사전기대와 실제성과에 대한 지각에서 발생하는 불일치의 정도에 따라서 만족이 결정되며, 실제성과가 사전기대 수준보다 낮다면 부정적 불일치가 발생하여 불만족하게 된다(Oliver, 1980). 전문대학생의 상황에서 보자면, 입학 전에 가지고 있던 사전기대와학교를 다니며 느끼는 현실 사이에서 지각한 불일치에 따라서 만족의 여부가 정해진다고 할수 있다. 학업적 자기효능감이 높은 학생은 도전적이고 구체적인 목표를 가지고 성취하기 위해 노력하게 된다는 점을 고려하면(김아영, 박인영, 2001; Latham & Locke, 1991), 이러한 학생들은 입학 전부터 사전기대가 높은 편이라고 볼 수 있고, 상대적으로 사전기대와 지각한 실제성과의 차이가 더 클 가능성이 있다. 높은 사전기대와 도전적인 목표를 가진 학생이 전문대학을 통해 이를 달성하기 어렵다고 인지한다면 만족에 이르지 못하는 경우가 발생

할 수 있다. 즉, 그들이 가진 사전기대나 결과기대를 현실에서 충족하지 못한다고 판단한다면 전공에 만족하기 어려울 수 있다. 이와 같이 학업적 자기효능감이 결과기대나 흥미까지 이어지지 못하거나, 높은 목표과 기대수준을 전공 경험을 통해 충족하기 어렵다고 판단하여학업적 자기효능감이 전공만족에 영향을 주지 못하였다고 해석할 수 있다.

7) 학업지속의향에 대한 학업적 자기효능감의 직접효과

전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 학업지속의향에 직접적으로 유의미한 영향을 주지 못하는 것으로 나타났다. 이에 따라서 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 정적인 직접효과를 미칠 것이라는 연구 가설은 기각되고 영가설이 채택되었다.

이러한 결과는 학업적 통합이 학업지속의향에 영향을 준다고 제시했던 Tinto(1997)나, 자기효능감이 학업지속의향에 영향을 준다고 했던 Lent 외(2013)의 이론과 다른 결과이다. 또한 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 정적인 영향을 준다고 했던 선행연구들의 결과 (김효정 외, 2020; 서유정, 2018; 유지원, 송윤희, 2013; 주영주 외, 2011; 최정 외, 2021)와도 차이가 있다.

이 연구의 결과와 같이 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 유의미한 영향을 주지 못한다는 선행연구들도 보고되었다(박한샘, 2017; 하영자, 임연욱, 2010; 형정은, 김정섭, 2016). 이러한 결과가 나온 것은 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 미치는 영향이 각기다른 집단이 섞여 있기 때문으로 해석할 수 있다.

먼저, 이 연구의 가설처럼 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 정적인 영향을 미치는 집단을 생각해 본다면, 학업적 자기효능감이 학업에 집중하는 의지나 정서적인 안정감을 제공하여 학업을 지속하게 해주는 역할을 한다고 볼 수 있다. 새로운 상황 속에서 지식과 기술을 배우고 수행하게 하는 원동력인 학업적 자기효능감이(Bandura, 1977) 높다면, 전문대학에 입학하여 지속적으로 배우고 과제를 수행하며 학업을 이어가고자 하는 의지도 높아진다고볼 수 있다. 학업적 자기효능감이 높은 학생들은 현실에 잘 적응하고 진로도 빠르게 설계하며 취업을 위한 준비를 잘 해나갈 수 있으며, 자신의 능력에 대한 자신감이 떨어지거나 자기조절이 되지 않는다면 학업을 지속하기 어려울 가능성이 있다. 이러한 상황을 고려하면 학업적 자기효능감이 높은 학생들의 학업지속의향이 높다고 할 수 있다.

이와 반대로 학업적 자기효능감이 오히려 학업지속의향을 떨어뜨리는 경우도 고려할 수 있다. 이 연구에서는 앞서 일반적 특성 중 교육포부에 따른 학업지속의향의 차이를 제시하였다. 그에 따르면 일반대학에 신규입학하여 졸업하고자 하는 포부가 있는 전문대학 신입생 집단의 학업지속의향이 가장 낮았다. 박은선과 김광현(2016)의 연구에서는 편입의도가 있는 일반대학생들의 경우, 학업적 자기효능감이 오히려 중도탈락의도를 높이는 것으로 보고하였

다. 이처럼 학업적 자기효능감이 높은 학생들 중에서 휴학이나 자퇴를 통해서 다른 학교에 진학하고자 하는 경우가 있다. 전문대학생들 중 상대적으로 학업적 자기효능감이 높은 학생들은 학력 수준이 일반대학과 겹칠 수 있고, 상대적으로 높은 기대를 충족하고자 하는 학생들은 현재 교육 수준에 만족하지 못하거나 대학서열화에 의해 재수나 반수를 통해 일반대학에 입학하려는 의도를 가질 수 있다. 인적자본론(human capital theory)의 관점에서 보자면학업적 자기효능감이 높은 학생은 더 높은 생산성과 이익을 위한 인적자본을 축적하고자 재학 중인 학교의 학업지속이 아닌 다른 학교나 교육방법을 고려할 수도 있다. 신호이론, 또는선별이론(signaling theory)의 관점에서 보자면, 현재 학교에서의 학업지속이 자신이 원하는수준의 직업적 지위 획득을 위한 충분한 신호, 또는 선별의 역할을 해주지 못할 것으로 판단하여 다른 방법을 찾을 가능성도 있다.

이와 비교하여 높은 학업적 자기효능감을 가지고 있으며, 일반대학에 편입하고자 하는 포부가 있는 전문대학생 집단은 또 다른 성격을 보인다. 재학 중인 학교의 학업을 중단하고 일반편입을 하는 일반대학생과는 다르게, 전문대학생은 전문학사학위를 취득해야만 일반대학에 편입할 수 있는 경우가 대부분이기 때문에 이 경우에는 오히려 전문대학에서의 학업지속의 향이 높을 수 있다.

이처럼 학업적 자기효능감에 따라 학업지속의향이 높거나 낮은 집단을 바라봄에 있어서 근본적으로 고려해야 할 또 한 가지는 전문대학생의 진학 목적이다. 전문대학의 대표적인 성과로 취업률이 강조되는데(손경옥, 2014; 전민재, 2019), 이는 전공 분야에 빠르게 취업하고자 하는 목적으로 전문대학생이 입학하기 때문이다. 즉, 자신이 선택한 전공 분야의 취업비전과 전망이 좋고, 전공과 적성이 맞다고 여기는 학생들은 높은 학업적 자기효능감을 가질때 학업지속의향이 촉진되는 경향을 보일 수 있다. 반대로 전공 분야의 비전과 전망이 어둡고 적성이 맞지 않다고 여길 경우, 학업적 자기효능감이 높은 학생은 기대에 대한 불일치로인하여 학업을 중단하려는 의도가 커진다고 볼 수 있다.

이와 같이 전문대학 내에서 개인적 특성이나 교육포부에 따라서 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 미치는 영향이 다른 집단이 혼재하는 것으로 볼 수 있고, 이에 따라서 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 미치는 영향이 이 연구에서는 유의미하지 않게 나타난 것으로 해석할 수 있다. 전문대학생의 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 미치는 각기 다른 영향을 해석함에 있어서 교육포부나 전공에 대한 비전, 진로적성부합 등 추가적인 기준을 가지고 다각적으로 바라볼 필요가 있다고 볼 수 있다.

8) 전공만족에 대한 학습몰입의 직접효과

전문대학 신입생의 학습몰입은 전공만족에 직접적으로 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다 $(\beta=.511, p<.01)$. 이는 전문대학 신입생의 학습몰입 수준이 높을수록 전공만족도 향

상될 수 있음을 의미한다.

Tinto(1997)는 학생 노력의 질(quality of student effort)이 긍정적인 학습결과로 이어질 수 있다고 하였다. 이 연구의 결과를 이에 빗대어 보면, 학생 노력의 질인 학습몰입 수준이 높아지면 학습의 결과가 향상되면서 만족을 느끼게 된다고 볼 수 있다. 이러한 결과는 학습몰입이 전공만족에 정적인 영향을 준다고 제시한 선행연구(도유정, 민희홍, 2022; 최태호, 2017)를 지지한다고 할 수 있다. 학생의 몰입은 만족을 결정할 수 있는 요인으로 더 집중하고 몰입하는 학습경험을 얻게 되면 학습과정에 더 만족할 수 있다고 한 Liu 외(2022)나 학습몰입이 즐거움을 넘어 전반적인 만족도를 예측하는 주요 변인이라고 한 Clarke와 Haworth(1994)의 주장과도 일치하는 결과이다.

학습몰입 경험의 빈도와 강도가 대학환경 적응과 진로준비 및 삶의 안정감으로 이어질 수 있다는 점에서(이숙정, 2011) 학습몰입을 자주, 또 강하게 경험하는 학생은 대학의 적응과 전공학습에 대해 만족할 가능성이 높다. 또한 실제로 학습을 수행하고자 하는 행동적몰입이나 배운 내용을 활용하려는 정서적몰입이 높으면 전공교과에 더 집중하는 경향으로 나타나면서 만족감을 가지게 된다고 볼 수 있다(전현선, 김미화, 2023). 학습몰입이 학습 흥미와참여를 유발한다는 점에서(Wlodkowski, 1999) 학습몰입이 높은 학생은 전공 학습과정에주도적이고 적극적으로 임하게 되어 결국 만족을 비롯한 학습성과를 얻게 될 가능성이 높다고 할 수 있다.

학습몰입이 전공만족에 미치는 영향은 몰입의 특성을 통해서도 이해할 수 있다. 몰입은 자기목적적인 경험으로 외부적 보상이나 목표가 아닌 활동 자체를 위해 행해지며 내재적으로 보상받는 경험이다(Csikszentmihalyi, 1975, 1990). 학습활동에 몰두하며 즐거움과 재미를 수반한다는 점에서(석임복, 강이철, 2008; 정은주, 2022) 전공을 통해 얻는 즐거움과 기대 달성을 의미하는 전공만족(Veenhoven, 1993)을 가져올 가능성이 높다. 학습몰입 자체가 전문대학 신입생에게 내재적 보상으로 작용하여 전공에서의 배움을 즐기며 만족하게 된다고 해석할 수 있다.

9) 학업지속의향에 대한 학습몰입의 직접효과

전문대학 신입생의 학습몰입은 학업지속의향에 직접적으로 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β=.566, p<.05). 이는 전문대학 신입생의 학습몰입 수준이 높을수록 학업지속의 향이 향상될 수 있음을 의미한다. 이러한 결과는 학습몰입이 학업지속의향에 정적인 영향을 미친다고 했던 선행연구(명성민, 이홍기, 2015; 박지영, 이희수, 2019; 이영미, 2019; Ma et al., 2023; Zhong et al., 2022)를 지지한다. 흥미가 학업지속의향에 영향을 미친다고 했 던 Lent 외(2013) 모형의 경우, 흥미가 몰입의 주요한 특징 중의 하나라는 점에서 이 연구 의 결과와 맥락적으로 이어지는 부분이 있다고 볼 수 있다.

학습몰입은 학습에 대한 적극성을 높여주는 역할을 하며 어려운 학습도 지속하게 해주므로(이정민, 윤석인, 2011) 학업지속의향에 영향을 준다고 볼 수 있다. 학습몰입이 학습에 대한 흥미를 유발하고 즐거움과 능력개발을 경험하게 만드는 요인이라는 점에서 (Wlodkowski, 1999), 몰입을 통해 흥미와 즐거움, 능력 향상을 경험한 학생은 이와 같은 긍정적인 경험을 계속하고자 하게 되므로 학습몰입이 학업을 이어가고자 하는 의지를 높이는 것으로 나타났다고 해석할 수 있다.

또한 학습몰입을 통해 배우는 내용에 집중하게 되면 결과적으로 기대하는 바를 달성할 가능성이 높아진다. 이러한 달성을 통해 학생은 학습과정의 어려움을 더 잘 극복할 수 있다는 동기를 얻고 시간이 지남에 따라 학습을 지속하려는 동기를 부여받을 수 있다(Zhong et al., 2022). 학습몰입이 학습과정에 대한 집중을 유발할 뿐만 아니라 지속적으로 학습동기를 높이는 요인으로 작용하면서 학업을 계속하려는 의지를 향상시킨다고도 볼 수 있다.

10) 학업지속의향에 대한 전공만족의 직접효과

전문대학 신입생의 전공만족은 학업지속의향에 직접적으로 정(+)적인 영향을 주는 것으로 나타났다(β=.873, p<.001). 이는 전문대학 신입생의 전공만족 수준이 높을수록 학업지속 의향도 향상될 수 있음을 의미한다. 특히 이 연구에서 설정한 모든 경로 중에서 전공만족이 학업지속의향에 미치는 직접효과가 가장 큰 효과크기를 보였다.

이 연구의 결과는 만족이 학업지속의향으로 이어진다고 제시했던 Lent 외(2013)의 모형을 지지하며, 전공만족이 학업지속의향에 영향을 미친다고 밝혔던 선행연구들과(강승호, 2010; 박한샘, 조화진, 2019; 오경아, 2020; Chen, 조성균, 2017) 맥을 같이 한다고 볼수 있다. 학업지속의향과 관련된 전공만족이나 대학만족을 변인으로 다룬 대다수의 연구들은학생의 만족이 학업지속의향에 유의미한 영향을 미친다고 제시하고 있다.

전공만족은 학생 개인이 정한 기준과 비교해서 자신의 전공을 평가하는 기준인데(김계현, 하혜숙, 2000), 이것이 높다는 의미는 학생이 가진 기대를 전공공부를 하는 과정에서 충족해가고 있다는 의미이므로 지속적으로 기대를 달성하기 위하여 학업을 지속하게 된다고 볼수 있다. 전공만족이 높다는 것은 자기 진로 및 직업에 대한 기준과 전공에서의 경험이 일치한다는 의미이다(김미진, 조우제, 2016). 빠른 취업을 목표로 하는 경향이 있는 전문대학생은 전공에 만족하면서 자신이 학업 목표에 가까워지고 있음을 인지하게 되고, 최종적인 기준과 목표까지 달성하기를 기대하고 추구하게 되므로 학업지속의향이 높아진다고 해석할 수있다. 따라서 전공에 대한 긍정적인 평가인 만족은 학생들이 지속적으로 학습에 참여하고 등록하려는 의향을 높여준다고 볼 수 있다.

다. 변인 간 매개효과에 대한 논의

- 1) 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족의 단일매개효과
 - 가) 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 자기효능감의 매개효과

학업적 자기효능감은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 매개하지 않는 것으로 나타났다. 이는 교수가 자신을 지지하고 지원한다고 느낄 때 학생의 학업적 자기효능감이 높아지게될 수 있지만, 이를 통하여 궁극적으로 학업지속의향으로는 이어지지 못함을 의미한다.

이 연구의 결과는 학업적 통합과 사회적 통합이 영향을 주고받으며 학업적 통합이 학업지속의향에 영향을 미친다고 제시한 Tinto(1997)의 이론과, 사회적 지지와 같은 환경적 지지가 학업 관련 자기효능감기대에 영향을 주고, 이것이 학업지속의향에 영향을 준다고 했던 Lent 외(2013)의 이론과 다르게 나타났다. 또한 교사지지가 자기효능감에 정적인 영향을 주고, 자기효능감이 증도탈락의도에 부적인 영향을 준다고 했던 Alivernini와 Lucidi(2011)의 연구와도 다른 결과이다.

교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 자기효능감의 매개효과가 유의하지 않은 이유로 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 미치는 영향이 집단마다 각기 다를 가능성을 생각해 볼 수 있다. 교수의 지지를 통하여 학업적 자신감을 가지고 학업에 대한 의지가 높아지는 집단도 있지만, 높은 기대와 높은 목표를 추구하면서 재학 중인 전문대학을 그만두고일반대학 입학하거나 또는 인적자본을 높이기 위한 다른 교육방법에 관심을 갖는 집단도 있을 수 있다. 이처럼 개인의 특성이나 교육포부, 진로적성부합, 전공에 대한 비전 등에 따라학업적 자기효능감이 학업지속의향에 미치는 영향이 다른 집단이 혼재할 가능성이 있으므로교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 자기효능감의 매개효과가 유의하지 않게 나타났다고 해석할 수 있다.

나) 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학습몰입의 매개효과

학습몰입은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 매개하는 것으로 나타났다(β =.114). 연구 결과에 따르면, 전문대학 신입생이 교수의 지지를 높게 인지할수록 학습에 몰입할 수 있게 되고, 학습몰입 수준이 높아짐에 따라 학업지속의향이 높아진다.

이러한 효과는 사회적 통합이 학생 노력의 질을 통해서 학습과 학업지속의향으로 이어진 다는 Tinto(1997)의 이론을 지지한다고 할 수 있다. 또한 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 자기결정성 학습동기와 학습몰입이 이중매개한다고 했던 이영미(2019)의 연구와 사회적 지지가 전공몰입을 통해 학업지속의향에 영향을 주었다고 보고한 문지영과 김학선 (2021)의 연구와도 다소 유사한 흐름으로 볼 수 있다.

몰입이 몰입선행, 몰입경험, 몰입효과의 단계로 구분된다고 할 때(Chen et al., 1999), 교

수가 제공하는 정보나 피드백을 비롯한 지지는 몰입의 선행단계로 연결되어 학습몰입을 촉진하게 된다. 그리고 이러한 몰입을 통해 긍정적인 학습경험을 한 학생은 학업을 지속하고자하는 의지가 높아진다고 해석할 수 있다.

다) 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 전공만족의 매개효과

전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 매개하는 것으로 나타났다(β =.497). 연구 결과에 따르면, 전문대학 신입생이 교수의 지지를 높게 인식하면 전공에 대한 만족이 높아지고, 전공만족은 학업지속의향을 높이게 된다.

이러한 결과는 사회적 지지를 비롯한 환경적 지지가 만족에 영향을 주고, 만족은 학업지속에 영향을 준다고 했던 Lent 외(2013)의 이론을 지지한다고 볼 수 있다. 또한 사회적 통합이 만족에 영향을 주고, 만족은 기관몰입을 통해 중도탈락 결정에 영향을 준다고 했던 Spady(1970)의 이론과도 연결될 수 있다. 사회적 통합이 만족과 유사한 성격을 지닌 교육기관 몰입을 매개로 학업지속의향에 영향을 준다는 조남근 외(2016)나 교수지지가 학교만족을 통해 학업지속의향에 영향을 준다는 문숙정 외(2018)의 연구와도 유사한 결과이다.

이러한 매개효과는 이 연구에서 나타난 여러 매개효과 중에서 가장 큰 효과이다(β = .497). 인지된 교수의 지지가 높을수록 전문대학 신입생은 전공공부와 진로준비를 하는 과정에서 만족하게 되고, 학업과 취업에 대한 기대를 충족하고 있음을 인지하면서 학업을 지속하고자 하는 의지가 향상되는 것으로 이해할 수 있다.

라) 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 학습몰입의 매개효과

학습몰입은 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계를 매개하는 것으로 나타났다(β = .474). 연구 결과에 따르면 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감이 높아지면 학습몰입 수준이 향상되고, 학습에 몰입할수록 재학 중인 학교에서 학업을 지속하고 싶은 의지가 높아진다.

이러한 효과는 학업적 통합이 학생 노력의 질인 몰입을 통하여 학습 및 학업지속의향으로 연결된다는 Tinto(1997)의 이론과 맥을 같이 한다. 또한 자기효능감이 전공몰입을 통해서 학업지속의향에 영향을 준다는 문지영과 김학선(2021)의 연구나, 학업적 자기효능감이 학습 몰입에 영향을 주고 학습몰입은 학업지속의향에 영향을 미친다고 제시한 Alamri(2022)의 연구와도 유사한 결과라고 볼 수 있다.

특히 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 직접적으로는 영향을 주지 못하고 학습몰입을 통해서 영향을 주는 것으로 나타남에 따라 학습몰입은 학업적 자기효능감과 학업지속의향간의 관계를 완전매개한다고 볼 수 있다. 학업적 자기효능감이 높으면 학습에 대한 자신감을 가지고 학습전략을 구사할 수 있으며, 이러한 자신감과 전략 및 기술을 통하여 공부에 효과적으로 몰입할 수 있고, 긍정적인 경험을 수반하는 몰입을 통하여 학업을 계속 이어가고 싶

은 의지가 향상되는 것으로 이해할 수 있다.

마) 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 전공만족의 매개효과

전공만족은 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계를 매개하지 않는 것으로 나타났다. 학업적 자기효능감이 전공만족에 유의한 영향을 미치지 못함에 따라 전공만족이 학업지속의향에 주는 영향은 유의하였지만 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 전공만족의 매개효과는 유의하지 않았다.

이는 자기효능감기대가 만족을 통해서 학업지속의향에 영향을 준다고 했던 Lent 외 (2013)의 모형이나, 학업변인이 만족을 포함한 심리적 결과를 통해서 중도탈락의도에 영향을 미친다고 했던 Bean과 Metzner(1985)의 모형과 일치하지 않는 결과이다. 또한 학업적 통합이 전공만족의 성격와 유사한 교육기관 몰입을 통해서 학업지속의향에 영향을 준다고 제시한 윤희숙(2010)의 연구와도 다른 결과이다.

학업적 자기효능감이 높은 학생은 도전적인 목표를 가지고 성취하고자 하므로(김아영, 박인영, 2001; Latham & Locke, 1991), 전문대학에서의 전공과 학업에 만족하지 못할 수있다. 또는 입학 전에 있던 높은 사전기대가 입학 후 실제성과보다 낮아 불일치가 일어나면서 전공에 대한 심리적인 기대를 충족하지 못한다고 볼 수 있다. 학업적 자기효능감이 전공만족에 영향을 주지 못함에 따라서 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 전공만족의 매개효과도 유의하지 않게 나타났다고 볼 수 있다.

바) 학습몰입과 학업지속의향 간의 관계에서 전공만족의 매개효과

전공만족은 학습몰입과 학업지속의향 간의 관계를 매개하는 것으로 나타났다(β =.446). 연구 결과에 따르면, 전문대학 신입생이 학습에 몰입하면 전공에 대한 만족이 높아지고, 전 공만족은 학업지속의향을 높이게 된다.

Tinto(1997)는 학생 노력의 질인 학습몰입이 학습결과에 영향을 주고 이를 통하여 학업 지속의향으로 이어진다고 제시하였는데, 만족이 학습결과에 포함된다고 본다면 이 연구의 결과와 유사한 맥락이라고 할 수 있다. 또한 학습몰입에 학습에 대한 흥미와 내재적 보상의 성격이 있다는 점을 고려하여 Lent 외(2013)의 흥미-만족-유지 모형에 이 연구의 결과를 적용한다면, 흥미와 즐거움을 포함하는 학습몰입이 전공만족을 통해서 학업지속의향을 높이게된다고 볼 수 있다.

학습에 몰입하는 것은 자기목적적인 경험으로 즐거움을 수반하고 내재적 보상을 받게 되는데, 이러한 긍정적인 학습경험은 전문대학에서의 전공학습에 대한 기대를 충족시켜주면서 전공만족을 가져올 수 있다. 전공에 만족하면 진로 및 취업에 대한 자신의 기대와 목표에 가까워지고 있다고 느끼면서 학업을 지속하고자 하는 의지가 커지게 된다고 해석할 수 있다.

2) 학업적 자기효능감과 학습몰입, 학업적 자기효능감과 전공만족, 학습몰입과 전공만족의 이중매개효과

가) 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 자기효능감과 학습몰입의 이중매개효과 학업적 자기효능감과 학습몰입은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 이중매개하는 것으로 나타났다(β=.242). 즉, 전문대학 신입생이 교수의 지지를 인지하면 학업적 자기효능 감이 높아지고, 이를 통해 학생의 학습몰입이 높아지며, 결과적으로 학업지속의향을 높이게된다.

이러한 결과는 Tinto(1997)의 모형을 지지한다고 볼 수 있다. 그는 사회적 통합이 학업적 통합과 영향을 주고받고, 학업적 통합은 학생 노력의 질인 학습몰입에 영향을 주며, 학습 몰입이 결국 학습 및 학업지속으로 이어진다고 제시하였다. 이 연구에서도 그와 같은 이중매 개효과가 검증되었다.

교수지지를 통하여 학생의 학업에 대한 자기효능감이 높아지게 되고, 학업적 자기효능감으로 인하여 학생은 효과적으로 학습에 몰입할 수 있게 된다. 이러한 몰입을 통하여 긍정적 학습경험을 한 학생은 학업지속의향이 높아진다고 해석할 수 있다. 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 자기효능감과 학습몰입이 이중매개효과를 갖는다는 결과로, 교수의 지지를 통하여 학생이 어떻게 학업적인 변화를 겪으며 학업을 지속하게 되는지의 과정을 고찰할 수 있다.

이러한 과정은 학습동기의 측면에서도 살펴볼 수 있다. 학습동기를 내재적 동기와 외재적 동기로 구분했을 때, 전통적으로 외재적 동기가 내재적 동기에 비해 학습에 긍정적인 영향을 덜 미친다고 알려져왔다. 내재적 동기와 자율적 외재 동기가 높을수록 학습몰입이 높아진다는 연구(이은주, 2001)나 외재적이라고 해도 학습자가 스스로 중요성을 인지하면 학습에 긍정적인 영향을 미칠 수 있다는 이론(Deci & Ryan, 2000)은 학습에 있어서 내재적이고 자율적인 동기를 강조한다. 학업적 자기효능감을 포함하여 논의를 확장하면, 김지운(2020)은 학업적 자기효능감이 학습몰입에 직접적인 영향을 주는 동시에, 내재적 동기를 통하여 학습 몰입에 간접적인 영향도 미친다고 하였다. 그러나 학업적 자기효능감이 외재적 동기에는 영향을 미치지 못하였고, 외재적 동기를 통해 학습몰입에 영향을 주는 간접효과도 유의하지 않은 것으로 보고하였다.

이러한 선행연구들을 종합하여 이 연구의 결과를 해석하면 다음과 같다. 전문대학 신입생은 빠른 취업을 희망하기 때문에 학교에 입학한 경우가 많으며, 그러할 경우 학업은 취업을 위한 수단에 불과한 것으로 여길 수 있고 외재적 동기가 상대적으로 높을 수 있다. 외재적 동기가 있어도 자율성이 높은 학생이라면 스스로 필요성을 인식하고 몰입하며 학업을 지속하겠지만, 자율성이 높지 않고 외재적 동기만 있는 경우나 무동기인 경우라면 학습몰입이 상

대적으로 떨어지고 학업지속에 어려움을 겪을 수 있다. 이때 학업적 자기효능감이 높아진다면 내재적 동기를 높이는 동시에 학습몰입을 높여갈 수 있다. 그리고 이러한 학업적 자기효능감은 교수가 제공하는 여러 자원들을 통하여 향상시킬 수 있다.

빠른 취업을 생각하는 전문대학생에게 있어서 그들의 학업지속의향은 취업에 대한 기대와 떼래야 뗼 수 없다. 그러나 이 연구에서 밝혀진 이중매개효과를 고려한다면, 학업에 자신감을 가지고 몰입하게 되는 학업적인 그 과정 자체도 학업을 지속하는데 영향을 준다고 볼 수 있다. 그 과정은 마치 학사경고를 받은 대학생들이 교수나 멘토들의 지원과 지지를 받는 프로그램을 통하여 자기효능감을 회복하고, 프로그램 참여 과정을 통해서 긍정적인 기대와 재미를 느끼며 성공 가능성을 엿보게 되는 상황(이영선 외, 2020)과 유사한 맥락이 있다고도할 수 있다. 정리하자면, 교수가 제공하는 지지와 자원을 통하여 학생은 학업적 자기효능감을 높이게 되고, 학업적 자기효능감이 학습에 몰입할 수 있는 자신감과 전략을 제공하게 되며, 이를 통해서 배우는 과정 자체를 즐기는 내재적 동기를 갖고 학습몰입을 할 수 있게 되어 마침내 학업을 지속할 의지가 높아지게 된다고 볼 수 있다.

나) 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 자기효능감과 전공만족의 이중매개효과학업적 자기효능감과 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 이중매개하지 않는 것으로 나타났다. 이는 학생이 교수의 지지를 인지하여 학업적 자기효능감이 높아지고, 전공에 만족하면 학업지속의향이 높아지게 되지만, 이러한 두 과정이 이어지지는 못함을 의미한다.

이러한 연구 결과는 Lent 외(2013)의 흥미-만족-유지 통합모형에서 사회적 지지가 자기효능감기대, 만족을 통하여 학업지속의향에 영향을 준다고 제시했던 것과 다르다. 또한 Cygrymus와 Lent(2023)의 연구에서 사회적 지지가 자기효능감, 웰빙(학업만족과 스트레스)을 통해 학업지속의향에 영향을 미쳤다는 내용과 일치하지 않는 결과이다.

이러한 현상은 앞서 살펴본 학업적 자기효능감에서 전공만족으로 이어지는 경로가 유의하지 않게 나타난 것과 관련이 있다. 교수지지가 높아지고 이로 인하여 학업적 자기효능감이 높아졌지만, 높아진 학업적 자기효능감으로 인하여 전문대학생은 재학 중인 학교보다 더 도전적인 목표나 기대를 가지게 될 수 있다. 또는 이미 높은 학업적 자기효능감을 가진 학생은 사전기대 수준이 높을 수 있다. 높아진 목표나 기대를 현재의 수준에서 충족하기가 어렵다고 판단한다면 전공에 대해서 만족하기 어려울 수 있다. 전공만족이 높으면 학업지속의향으로 이어지겠지만, 앞서 학업적 자기효능감이 전공만족에 영향을 주지 못했기 때문에, 결국 교수지지과 학업지속의향 간의 관계에서 학업적 자기효능감과 학습몰입의 이중매개효과가 나타나지 않았다고 볼 수 있다.

다) 교수지지와 학업지속의향 간의 관계에서 학습몰입과 전공만족의 이중매개효과

학습몰입과 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 이중매개하는 것으로 나타 났다(β =.090). 연구 결과에 따르면, 전문대학 신입생의 교수지지는 학습몰입을 높이고, 학습에 대한 몰입은 전공만족으로 이어지며, 전공만족은 학업지속의향을 높이게 된다. 이는 사회적 통합과 학업적 통합이 잘 이루어질 경우에 학생 노력의 질로 표현될 수 있는 학습몰입에 영향을 주게 되고, 이러한 몰입이 학습결과 및 학업지속의향으로 이어진다고 했던 Tinto(1997)의 모형을 지지한다고 볼 수 있다.

교수가 정서적지지로 전문대학 신입생의 사회·정서적인 부분을 충족시켜주고 학습을 효과적으로 할 수 있는 정보나 피드백을 제공해주면, 이러한 자원은 몰입선행단계로 연결된다. 학습몰입을 통하여 학생은 학습의 과정에서 긍정적인 경험을 하면서 만족하게 되고, 만족스러운 전공에 대한 경험은 이후의 학업을 지속하게 만드는 의지를 높인다고 해석할 수 있다.

라) 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계에서 학습몰입과 전공만족의 이중매개효과 학습몰입과 전공만족은 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계를 이중매개하는 것으로 나타났다(β =.374). 연구 결과에 따르면, 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감은 학습몰입을 높이고, 학습에 대한 몰입은 전공만족을, 전공만족은 학업지속의향을 높이게 된다. 이러한 결과는 잘 이루어진 학업적 통합이 학생 노력의 질인 몰입을 통해서 학습결과를 가져오고 이에 따라 학업지속의향을 높이게 된다는 Tinto(1997)의 이론을 지지한다고 볼수 있다.

학업적 자기효능감이 높은 학생은 자신감을 가지고 학업적인 전략을 쓸 수 있다는 믿음이 있는데, 이러한 능력은 수업에 집중하고 자신의 학습을 관리하는 몰입을 불러오게 된다. 학습몰입을 통하여 긍정적 학습의 과정을 경험하면 전공공부에 대한 만족을 높일 수 있고, 마침내 학업을 계속하고자 하게 된다고 볼 수 있다.

3) 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족의 삼중매개효과

학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 삼중매 개하는 것으로 나타났다(β =.191). 연구 결과에 따르면, 전문대학 신입생이 인지한 교수지 지는 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족을 매개하여 학업지속의향을 높이게 된다.

이는 사회적 통합과 학업적 통합이 서로 영향을 주고받고, 이러한 통합이 잘 이루어지면 학생 노력의 질인 몰입으로 이어지며, 이러한 몰입을 통해서 학습결과와 학업지속의향으로 이어진다고 했던 Tinto(1997)의 클래스, 학습, 지속 연결 모형을 지지하는 결과로 볼 수 있다. 사회적 학업적 통합이 학습을 통해 학업지속으로 이어진다고 했던 Tinto(1997) 모형

은 이 연구 결과를 통해 검증되었다고 볼 수 있다. 특히 Tinto(1975)의 중도탈락 모형과 대비해서 Tinto(1997)의 클래스, 학습, 지속 연결 모형에서 강조된 부분들이 이 연구에서 유의미하게 나타났다. Tinto(1997)의 모형에서는 이전의 모형(Tinto, 1975)보다 클래스 경험이 강조되었으며, 사회적 학업적 통합 간에도 서로 영향을 주고받음을 가정하였다. 또한 두 통합을 통해 학습으로 이어지는 과정에서 '학생 노력의 질(quality of student effort)'이 매개역할을 한다고 제시되었다. 이 연구에서 Tinto가 중도탈락모형 이후에 제시한 학업지속의향 관련 모형에서 강조했던 특징적인 부분과 매개효과가 유의미한 것으로 검증되었다.

이 연구의 결과는 Lent 외(2013)가 제시한 흥미-만족-유지 통합 모형도 지지한다고 볼수 있다. 이 모형에서는 사회적 지지를 포함한 환경적인 지지와 자원이 자기효능감기대에 영향을 주고, 이는 흥미, 만족을 순차적으로 거쳐 학업지속의향에까지 영향을 준다고 제시되었다. 교수지지는 사회적 지지의 차원이고, 자기효능감기대는 학업적 자기효능감의 맥락으로볼 수 있다. 또한 몰입이 내재적 보상의 경험이고(Csikszentmihalyi, 1975, 1990) 즐거움과 재미를 느끼는 상태이며(정은주, 2022), 학습몰입 중 정서적몰입이 흥미나 열정 추구로이어진다는 점에서(Fredricks et al., 2004) 학습몰입과 흥미 간에 성격적인 유사함이 있다고 볼 수 있다. 만족과 유지는 각각 전공만족, 학업지속의향과 비슷하다고 볼 수 있다. 이에따라서 환경의 지지를 통하여 자기효능감을 얻고 학습에 흥미와 재미를 느끼며 만족하게 되고, 결국 학업을 지속하게 된다는 Lent 외(2013)의 모형 속에 나타난 매개효과가 이 연구에서 증명되었다고 볼 수 있다.

이러한 삼중매개효과는 선행연구를 참고하여 다음과 같이 종합하여 해석할 수 있다. 전문 대학 신입생이 교수의 정서적인 지지와 정보 및 피드백 등 교수지지를 인지하면, 이것이 학업적 자기효능감을 위한 원천 중 하나로 작용하게 된다. 학업적 자기효능감은 학생이 자신 감과 학업전략 활용의 믿음을 가지고 학업에 집중하고 노력하며 행동하게 해주므로 학습몰입이 향상된다. 학습활동에 몰두하면서 긍정적인 학습경험을 하게 되면, 이는 학생에게 내재적 보상과 배우는 즐거움을 얻게 해주어 전공에 대한 만족을 높이게 된다. 결국 전공에 대한 긍정적인 평가는 학업에 지속적으로 참여하고 등록하려는 의향을 높이게 된다고 볼수 있다.

V. 요약, 결론 및 제언

1. 요약

이 연구의 목적은 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향 간의 구조적 관계를 구명하는데 있다. 연구 목적을 달성하기 위하여 전문대학 및 전문대학 신입생의 특성과 학업지속의향의 개념, 관련 모형, 영향 변인, 측정에 관한선행연구를 고찰하였다. 다음으로 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족의 개념, 구성요소와 관찰변인별 측정 도구를 살펴보고 학업지속의향과 관련 변인 간의 관계를 고찰하였다. 이를 토대로 연구 목적 달성을 위한 구체적인 목표를 다음과 같이 설정하였다. 첫째, 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향간의 구조모형을 검증한다. 둘째, 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향간의 고수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향간의 고수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향간의 구조모형에서 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족의 매개효과를 구명한다.

이 연구의 모집단은 전문학사 과정에 있는 전문대학 신입생으로, 134개교의 20만 4천여명 중에서 4년제로 운영되고 학사학위를 대부분 수여받는 간호학과 신입생을 제외한 18만 7천여명이다. 표집은 층화군집표집 및 비율표집방법을 활용하였다. 지역을 고려하여 수도권과 지방으로 구분하고, 인문·사회·교육, 공학, 자연, 예체능계열 학생을 갖춘 학교 중에서학교를 무선표집하였고, 마지막으로 계열별 성비에 따라서 모집단과 유사하게 표집될 수 있도록 하였다. 자료수집의 경우, 예비조사가 2023년 4월 18일부터 21일까지 온라인으로 진행되었고, 본조사는 2023년 4월 28일부터 5월 5일까지 온라인 방식으로 수행되었다. 회수된 설문지는 590부로, 이 중에서 불성실 응답과 이상치 등을 제외하고 476부의 자료를 분석하였다.

조사도구는 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향의 관찰변인 및 일반적 특성을 측정할 수 있도록 구성하였으며, 관찰변인의 측정을 위하여 선행연구에서 개발한 조사도구를 사용하였다. 타당도 확보를 위하여 조사도구는 교육학 박사를 대상으로 내용타당도를, 전문대학 신입생을 대상으로 안면타당도를 확인하여 일부 문항을 수정 보완하였다. 또한 예비조사를 실시하여 조사도구의 타당도 및 신뢰도를 확보하였다.

자료의 분석은 SPSS 23.0, Mplus 7.0을 활용하였고, 유의 수준은 .05를 기준으로 하였다. 연구 대상의 일반적 특성을 분석하고자 기술통계를 실시하고, 일반적 특성에 따른 학업지속의향의 차이는 t-검정과 일원배치 분산분석(ANOVA)으로 확인하였다. 구조방정식 모

형 분석에 앞서 수집된 자료의 정규성과 다중공선성을 검증하고 동일방법편의를 확인하였다. 측정모형 및 구조모형의 적합도를 확인하기 위하여 절대 적합도 지수와 증분 적합도 지수를 확인하였으며, 측정모형에 대해서는 확인적 요인분석 및 수렴·판별타당도를 확인하였다. 가설을 검증하기 위하여 구조모형을 분석하여 직접효과를 확인하고, 부트스트래핑 방법으로 매개효과를 확인하였다.

연구 가설에 따른 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의 향 간의 구조모형을 구명하기 위한 측정모형 및 구조모형의 적합도가 판단 기준을 충족하였다. 또한 수렴타당도와 판별타당도가 확보되어 변인 간의 관계를 예측하기에 적합하였다.

둘째, 직접효과 분석 결과, 교수지지는 학업적 자기효능감에 정(+)적인 영향을 주었고(β =510, p<.001), 학습몰입에 정(+)적인 영향을(β =.201, p<.001), 전공만족에 정(+)적인 영향을(β =.569, p<.001), 학업지속의향에 부(-)적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(β =-.342, p<.001). 학업적 자기효능감은 학습몰입에는 정(+)적인 영향을(β =.838, p<.001) 주었으나, 전공만족과 학업지속의향에는 유의미한 영향을 주지 못한 것으로 나타났다. 학습몰입은 전공만족에 정(+)적인 영향을(β =.511, p<.01) 주고, 학업지속의향에 정(+)적인 영향을(β =.566, p<.05) 미치는 것으로 분석되었다. 전공만족은 학업지속의향에 정(+)적인 영향을(β =.873, p<.001) 주었다.

셋째, 매개효과 분석 결과, 단일 · 이중 · 삼중매개효과가 확인되었다. 먼저 단일매개효과와 관련하여, 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 학업적 자기효능감이 매개하지 않는 것으로 나타났으나, 학습몰입은 정(+)적으로 매개하였고(β =.114), 전공만족도 정(+)적으로 매개하는 것으로 확인되었다(β =.497). 학업적 자기효능감과 학업지속의향 간의 관계를 학습몰입이 정(+)적으로 매개하였으나(β =.474), 전공만족의 매개효과는 통계적으로 유의하지 않았다. 학습몰입과 학업지속의향 간의 관계를 전공만족이 정(+)적으로 매개하는 것으로 확인되었다(β =.446). 이중매개효과와 관련하여, 학업적 자기효능감과 학습몰입은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 정(+)적으로 이중매개하였다(β =.242). 학업적 자기효능감과 전공만족이 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 이중매개하는 효과의 경우는 통계적으로 유의하지 않은 것으로 나타났다. 학습몰입과 전공만족은 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 정(+)적으로 이중매개하는 것으로 나타났다(β =.374). 마지막으로 삼중매개효과를 분석한 결과, 교수지지와 학업지속의향 간의 관계를 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족이 삼중매개하는 것으로 확인되었다(β =.191).

2. 결론

이 연구의 결과를 토대로 도출한 결론은 다음과 같다.

첫째, 전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족 및 학업지속의향 간의 적합한 구조모형이 확인되었다. 이러한 구조모형은 학업지속과 관련하여 Tinto(1997)의 클래스, 학습, 지속 연결 모형과 Lent 외(2013)가 제시한 흥미-만족-유지통합 모형의 주요 특징들이 전문대학 신입생에게 어떻게 나타나는지를 보여준다. 특히 그동안의 학업지속 관련 연구에서 사회적·학업적 요소들이 학업지속의향에 미치는 영향에 대하여 일관되지 않은 결과를 보고하고 있는데, 이 연구에서 두 변인의 간접효과가 확인됨에 따라 전문대학 신입생의 맥락에서 두 요소가 의미있게 작용하고 있음이 확인되었다. 또한 사회적·학업적 변인들이 학습몰입과 전공만족을 통하여 학업지속의향을 높이는 흐름이 검증되었는데, 이는 교육적인 활동 및 경험을 어떻게 거치느냐에 따라 학업지속의향이 달라질 수있음을 시사한다고 볼 수 있다. 따라서 학업지속의향을 살펴봄에 있어서 사회적·학업적 요소들은 물론 학습경험을 포함하여 고려할 필요가 있다. 또한 구조모형을 통하여 교수지지,학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족 모두 학업지속의향과 직·간접적인 관계가 있음을 결론내릴 수 있으며, 여러 측면의 변인들과 학업지속의향 간의 관계를 통합적으로 조명하여확인하였다는 점에서도 의의가 있다.

둘째, 교수지지는 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족에 직접적으로 정적인 영향을 주고, 학업지속의향에는 간접적으로 정적인 영향을 주었다. 교수지지가 직접적으로 학업적 자기효능감, 학습몰입, 전공만족을 높였다는 결과를 통하여 일반대학생에 비해 학습능력이 부족하고 자신감이 떨어지며(나승일 외, 2002) 상대적으로 열등감이 높은(이태정, 1986; 조영재, 이동훈, 2013) 전문대학 신입생이 학업적 어려움을 극복하고 성장하는데 있어서 교수지지가 주요한 역할을 한다고 볼 수 있다. 한편, 학업지속의향에 대하여는 교수지지의 강력한 간접효과에 주목할 필요가 있다. 과도한 피드백이나 면담 등으로 교수지지 그 자체를 부각하려 하기보다는 전문대학 신입생의 학업적 자기효능감이나 학습몰입, 전공만족을 높이기위하여 교수지지를 간접적으로 적절히 활용하는 것이 학업지속의향을 높이는데 더 효과적일수 있다.

셋째, 학습 자체에 대한 몰입의 경험도 학업지속의향을 높일 수 있다. 구조모형을 통하여 교수지지가 학업적 자기효능감과 학습몰입을 거쳐 학업지속의향을 높이는 경로가 확인되었다. 코로나19 및 포스트 코로나 시대라는 흐름 속에서 학습몰입이 강조되는 가운데, 학업지속의향의 관점에서는 상대적으로 활발히 활용되지 않았던 학습몰입의 가치가 증명되었다고볼 수 있다. 중도탈락 모형(Tinto, 1975)과 비교하여 학업지속과 관련된 Tinto(1997)의 모형에서 강조되었던 학생 노력의 질(quality of student effort)인 학습몰입이 학업지속의향

에 미치는 직·간접적인 영향을 주었다는 점은 학업의 지속을 위하여 학생 자신도 전공학습에 몰입하는 노력을 기울여야 함을 시사한다. 또한 전문대학생에게 상대적으로 빠른 취업을 비롯한 외재적 동기와 단기적인 관점이 강조되어 온 경향이 있음을 고려하면, 학습몰입은 학습환경에 대해서도 시사하는 바가 있다. 교수의 지지를 통하여 학업에 대한 자신감을 갖게되고, 이를 통해 학업에 몰입하며 학업지속의향이 촉진된다는 것은, 학습 그 자체의 과정을 거치면서 성장하고 배우는 즐거움과 의미를 느끼도록 학습경험을 설계하고 지원하는 부분이학업지속의향을 높일 수 있고, 더 나아가 고등교육의 질을 높이는데 중요할 수 있음을 시사한다.

넷째, 전공에 대한 긍정적인 평가가 이루어질 때 학업지속의향이 촉진될 수 있다. 전공만족이 학업지속의향에 미치는 직접적인 영향뿐 아니라, 변인 간의 관계에서 갖는 전공만족의 매개효과 역시 상당한 수준이었다. 전공만족이 높다는 것은 학생이 가진 기대를 전공 과정을 통해서 충족하고 있다는 의미이며, 이러한 긍정적인 평가는 지속적으로 학습하려는 의지를 높인다고 할 수 있다. 이는 전공만족을 단순히 결과의 차원으로만 보지 말고, 전공학습과정에서 학생의 기대가 무엇이고 어떻게 충족되고 있는지를 지속적으로 확인하고 개선할 필요성이 있음을 시사한다. 전문대학 신입생의 학업지속의향 관점에서, 전공만족을 향상시키기위한 전략과 노력이 더욱 세밀하고 지속적으로 이루어져야 함을 보여준다고 할 수 있다.

3. 제언

가. 실천적 제언

이 연구의 결과와 결론을 통해서 도출한 전문대학 신입생의 학업지속의향에 관한 실천적 제언은 다음과 같다.

첫째, 전문대학 교수에게 학생의 학업적 자기효능감을 높일 수 있는 지도전략을 제공할 필요가 있다. 이 연구에서 교수지지가 학업적 자기효능감에 상당한 직접효과를 주었고, 학업적자기효능감은 학습몰입을 완전매개하여 학업지속의향을 높였다. 따라서 학업적인 몰입을 통해 간접적으로 학업지속을 높이는 학업적 자기효능감을 고취함에 있어서 교수의 역할이 중요하다고 할 수 있다. 교수는 학생의 지적·정서적·사회적 적응 및 지식, 기술, 가치관 및태도에 많은 영향을 미치는데(정영미, 2018), 고정된 반에서 마치 담임교사처럼 학생들과소통하는 경우가 많은 특성을 고려하면 전문대학 교수는 학생들의 학업적 자기효능감을 높여줄 수 있는 적임자로 볼 수 있다. 전문대학생은 학습방법에 대한 훈련과 자기주도학습, 자신감이 부족한 편으로 알려졌는데(나승일 외, 2002), 이 연구에서도 측정된 관찰변인 중 과제난이도 선호, 자신감이 가장 낮은 수준으로 나타났다. Bandura(1977)가 제시한 자기효능

감의 원천이 성공경험, 대리경험, 언어적 설득, 생리적·정서적 상태임을 고려하여, 예컨대 교수는 학생들에게 적절한 난도의 과제를 주고, 학생들의 좋은 사례를 공유하는 기회를 주며, 칭찬과 격려와 같은 언어적 설득과 적절한 피드백 제공하여 학생의 학업적 자기효능감을 높일 수 있다. 교수의 적절한 지지와 지도를 통하여 학생이 학습의 과정에서 성공 경험을 하며 자신감을 가지고 학습 수행을 긍정적으로 인식할 수 있도록 도울 필요가 있다.

둘째, 학습몰입을 통하여 내재적 동기를 자극하여 학업지속의향을 높이는 방법이 활용될수 있다. 빠른 취업을 위한 외재적인 부분만 강조하기보다, 학생들이 효과적인 학습전략을 활용하고 내재적 동기를 높이며 학습의 과정을 즐기는 학습몰입의 과정을 통해서도 학업지속의향이 향상될 수 있도록 촉진할 필요가 있다. 예컨대 신입생에게는 학습몰입을 높이기 위해서 학습에 집중하고 내용을 이해하는 인지적, 정서적, 행동적몰입의 전략을 제공할 수 있다. 수업 차원에서는 몰입의 학습환경 구축을 위하여 체험하고 토의하고 협동하는 등 학습자중심 수업방식을 적용할 수 있다. 또한 코로나19 이후로 학습몰입이 중요한 역할을 하게 되고(김진모 외, 2020) 포스트 코로나 시대에도 비대면에서의 전략들이 대면에서도 다양하게 활용되느니만큼, 교수는 디지털 도구와 채팅, 게임, 호기심을 자극하는 질문과 피드백 등을 활용하여 흥미로운 학습환경을 구축할 수 있다(장한별, 2021). 그 밖에도 최근의 사례연구나 동영상 등의 매체 활용, 실재감 있는 실습 등 몰입을 경험할 수 있는 다양한 학습환경을 조성할 수 있다.

셋째, 전문대학 신입생의 학업지속의향을 높이는 주요 변인이었던 전공만족을 높이기 위한 세부적인 방안을 개발할 필요가 있다. 전공만족은 교과내용과 함께 전공에서의 관계나 사회적 인식의 영향 등을 포함하게 되므로 각각의 하위요인 수준을 높이기 위한 전략을 고안해야 한다. 예컨대 전공교과목에서 비체계적인 부분이 무엇인지 확인하고 전공 분야의 최신 이슈와 이론, 시대 및 환경적 요구를 반영하는지 등을 확인할 수 있다(이여진, 송태임, 2022). 또한 진로 관련 정보와 프로그램, 실습 및 실무경험 기회, 자격증 취득 기회와 정보 제공이적절히 이루어지고 있는지 점검할 수 있다(박수진, 서명선, 2023). 학생들의 빠른 취업에대한 기대를 고려한다면 이력서 및 자기소개서 작성, 모의면접 등의 지원(양현교, 2021)을 신입생 때부터 인지하거나 체험하게 할 수도 있다. 다만, 특정한 방안을 따르기에 앞서, 전공만족이 학생의 기대나 기준에 대한 충족을 의미한다는 점에서 신입생이 가진 기대수준이무엇인지를 먼저 확인하고, 학교 및 학과 현실과의 차이점 확인을 통해서 전공만족 방안을 도출하는 과정이 선행되어야 할 것이다.

나. 후속 연구를 위한 제언

이 연구의 결과를 토대로 한 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 전문대학 내의 다른 집단으로 연구 대상을 확대할 필요가 있을 것이다. 이 연구에서는 학업지속의향이 신입생에게 더욱 의미가 있다는 점에서 대상을 신입생으로 한정하였다. 전문대학생 전체로 확대하여 살펴보며 이 연구에서 제시된 결과를 검증할 수 있다. 반대로 특정한 전문대학 집단을 대상으로 연구하는 것도 의미있다. 예컨대 학업적 자기효능감이 높은 집단이나 학교이동을 희망하는 집단, 또는 최근에 전문대학에서 그 비중이 증가하여 주목받고 있는 만학도를 대상으로 연구한다면 학생들의 특성에 맞는 결과로 더욱 효과적인 교육적 개입방안을 도출하는데 도움이 될 것이다.

둘째, 전문대학생의 학업지속의향에 영향을 미치는 변인을 연구할 때 사회적·정서적 차원의 변인들을 함께 고려할 수 있다. 이 연구에서는 Tinto(1997)의 사회적 통합이나 Lent 외(2013)의 환경적 지지 및 자원의 측면에서 교수지지를 변인으로 투입하였다. 연구 모형에서는 학업적인 맥락이 더 강조된 측면이 있는데, 후속 연구에서는 사회적인 맥락에서 의미있는 변인들이 더 고려될 필요가 있다. 예컨대 동료지지, 선후배와의 관계, 동아리나 각종 커뮤니티, CoP 등의 영향을 함께 확인할 수 있다. 사회적 인식과 관련된 변인들로는 대학이미지 및 명성, 직업이미지, 대학자부심과 소속감 등도 학업지속의향의 맥락에서 의미있을 수 있다. 코로나19 이후로 정서적인 부분에 어려움을 겪는 경우가 다수 보고되었다는 점에서, 정서적 차원에서는 감성지능, 정서조절, 정신건강, 안녕감, 우울, 소외감, 그릿, 긍정심리자본 등의 변인을 활용하여 연구가 수행될 수 있을 것이다.

셋째, 세부적인 상황에 따라 교수지지가 학업지속의향에 미치는 영향이 어떠한지 확인하는 연구가 이루어질 수 있다. 이 연구에서는 교수지지가 학업지속의향에 직접적으로 부적인 영향을 미쳤고, 총효과는 정적인 것으로 나타났다. 이에 따라 또 다른 매개변인의 존재나 거짓효과의 가능성, 부적인 영향이 참모형일 가능성을 논의하였다. 이러한 가능성을 검증하기 위하여 후속연구에서는 다른 매개변인들을 함께 고려하여 모형에 투입할 수 있다. 또는 학생의 내적인 상황이나 교수지지의 세부적인 성격이나 요인에 따라서 교수지지의 영향력이 어떻게 달라지는지 확인할 필요가 있다. 상황과 맥락에 따라 교수지지가 학업지속의향에 미치는 영향이 어떻게 나타나는지에 대한 연구가 축적될 필요가 있다.

넷째, 전문대학생의 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 미치는 영향을 다각도로 확인하는 연구가 수행될 수 있다. 이 연구에서는 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 미치는 직접적인 효과가 통계적으로 유의미하지 않게 나타났으나 간접효과는 확인되었다. 따라서 이와같은 학업적 자기효능감의 간접효과를 검증하는 연구가 축적될 필요가 있다. 또한 학업적 자기효능감이 높을 때 학업지속의향이 높은 경우와 낮은 경우가 각각 존재할 수 있다. 따라서후속연구에서는 전문대학생의 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 미치는 영향이 전공에대한 비전, 진로적성부합, 교육포부 등과 같은 요소들에 따라서 어떻게 달라지는지를 구명할필요가 있을 것이다.

다섯째, 학업지속의향과 중도탈락의도를 바라보는 개념적 차이에 따라 측정 결과가 어떻게 달라지는지를 구명하는 연구가 이루어질 필요가 있다. 학업지속의향은 중도탈락에 대한 연구에서부터 시작되었고, 전통적으로 둘은 반대되는 개념으로 여겨져 왔다(Cabrera et al., 1992). 그러나 긍정적 정보와 부정적 정보가 주어졌을 때 손실에 대해 과대평가, 수익은 과소평가하는 비대청적인 휴리스틱 의사결정의 관점 등을 고려하면 학생들은 학업지속의향과 중도탈락의도에 같은 가중치를 두지 않을 수 있다. 최근 스포츠 분야에서는 운동선수의 지속의도와 포기의도를 따로 나누어 측정하고 있다는 점도 시사하는 바가 있다. 따라서 후속연구에서는 학업지속의향과 중도탈락의도를 학생들이 각각 어떻게 인지하고 그에 따라 측정 결과에 어떤 차이가 있는지를 구명할 필요가 있다.

참고문헌

- 강명희, 윤성혜, 김도희, 류다현. (2016). 자연과학계열 대학생의 학업지속의향과 진로준비 행동에 영향을 미치는 사회적 지지, 진로동기간의 구조관계 규명: 진로동기의 매개효 과를 중심으로. 진로교육연구, 29(2), 27-48.
- 강명희, 이은경, 이응택. (2019). 대학생의 중도탈락의도의 변화 추이와 영향 요인. **청소년 문화포럼. 58.** 5-30.
- 강성국, 오지연, 김은미, 최나연, 구경아, 설가인, 이윤정, 오연서, 어경록. (2022). **2022 학 과(전공) 분류 자료집** (CSM2022-09). 교육부, 한국교육개발원.
- 강승호. (2010). 대학생의 학업성취와 중도탈락 생각에 영향을 미치는 변인 분석. 교육평가 연구, 23(1), 29-53.
- 강인주. (2017). 특성화 전문대학생의 고용가능성과 현장중심 교육과정 및 학습몰입의 구조 모형-특성화 Ⅲ 유형 최우수 전문대학을 중심으로. 취업진로연구, **7**(2), 19-41.
- 강지연, 지명원. (2021). 코로나19에 따른 대면서비스직 전공 대학생의 취업불안과 우울의 관계. **상담심리교육복지**, **8**(3), 177-191.
- 강현철. (2013). 구조방정식모형에서 적합도지수의 해석과 모형적합 전략에 대한 논의. Journal of the Korean Data Analysis Society, 15(2), 653-668.
- 강혜영. (2011). 이공계 대학생의 흥미-전공일치도, 자기효능감과 전공적응도 간의 관계. **상담학연구, 12**(1), 115-127.
- 고귀영. (2022). 전문대학생의 주도성, 미래시간관, 교수-학생 상호작용, 진로결정자율성 및 학습몰입과 진로적응력 간의 구조적 관계. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 고길곤, 탁현우, 강세진. (2015). 설문조사에서 문항의 역코딩 여부가 응답결과에 미치는 영향: 자아존중감과 자기효능감 측정 사례를 중심으로. 한국행정학보, 49(3), 515-539.
- 고정리. (2022). 대학생의 학업적 자기효능감과 수업 참여도 및 전공 만족도 관계에서 교수 -학생 상호작용의 매개효과. 학습자중심교과교육연구, 22(11), 489-503.

- 고재성, 정연순, 이건남, 김성용, 금두환. (2013). 전문대학 취업지원 가이드 개발을 위한 구 직역량 실태조사 보고서. 한국고용정보원.
- 고유나. (2013). **정신보건사회복지 실무자의 사회적 지지와 직무스트레스가 직무역량에 미 치는 영향**. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 관계부처 합동. (2022). 제5차 평생교육진흥 기본계획('23~'27년) 평생학습 진흥방안.
- 교육부. (2021. 8. 17.). 2021년 대학 기본역량 진단 가결과 안내. 교육부 보도자료.
- 교육부, 한국교육개발원. (2022). 2022 교육통계 분석자료집 고등교육통계편.
- 구경하. (2021. 12. 8.). 청년 절반 "코로나19로 진로 바꾸게 됐다". **KBS NEWS**. https://news.kbs.co.kr/news/view.do?ncd=5343290
- 구교만. (2015). 특수체육교육과 학생의 학업적 자기효능감, 학업결과기대, 학과만족의 구조 모형. **한국특수체육학회지, 23**(1), 105-115.
- 구본진, 김아림. (2021). 대학 온라인 원격 교육 환경에서 수업의 질, 교수실재감, 교수지지 가 간호대학생의 학업 낙관성 및 학습몰입에 미치는 영향. 한국웰니스학회지, 16(3), 141-148.
- 구성우, 문명현, 김병주. (2016). 대학생의 중도탈락에 영향을 미치는 대학기관 변인 분석. **교육재정경제연구, 25**(4), 225-250.
- 권경만. (2021). **소규모 기독교대학 재학생의 중도탈락 원인**. 고려대학교 대학원 박사학위 논문.
- 권성호. (2011). 스포츠심리학 용어사용의 개념적 혼란 사례: flow와 commitment를 대상으로. 한국스포츠심리학회지, 22(4), 157-168.
- 권순석. (2013). 일 대학 치기공과 재학생의 중도탈락 의도에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. **대한치과기공학회지**, **35**(3), 243-257.
- 권재환, 박희현. (2014). 부모의 양육태도, 교수의 지지 및 학습동기와 대학생활적응 간의 구조적모형 검증. **인간발달연구, 21**(2), 55-73.
- 권영심, 강소연, 박성은. (2005). 전문대학생의 학습동기와 대학적응 연구. 미래교육학연구,

- **18**(2), 86-108.
- 권정해, 최은희, 최성열. (2015). 대학생활을 경험한 만학도의 생활만족도가 행복감에 미치는 영향. **상담심리교육복지, 2**(1), 65-74.
- 권정희, 정미예. (2019). 대학생의 행복추구경향과 학업지속의향의 관계에서 그릿의 매개효과. **청소년학연구, 26**(9), 345-369.
- 권해수. (2013). 전공기반의 신입생세미나 운영 효과 검증: 상담심리학과 신입생을 대상으로. 교양교육연구, **7**(2), 249-272.
- 김경리. (2021). 대학 신입생의 학업중단 예측요인 분석. 교육방법연구, 33(4), 715-733.
- 김경리, 오방실. (2021). 대학 신입생 입학만족 및 중도탈락의향에 미치는 영향에 관한 연구: A 대학교의 사례를 중심으로. 교육연구논총, 42(3), 5-27.
- 김경주, 김기홍, 박경선. (2012). 도립대학생의 학업성취도에 영향을 미치는 사회적 지지, 진로결정수준 및 학업적 자아효능감 간의 구조적 관계 분석. 교육의 이론과 실천, 17(2), 1-25.
- 김경화. (2015). 지방대학생들의 학업중단영향요인과 대학헌신도 분석. **청소년학연구**, **22**(12), 543-565.
- 김경희. (2011). 지방대학생들의 학업중단 영향요인과 대학생활만족도 분석. **한국콘텐츠학** 회논문지, 11(8), 378-387.
- 김경희, 라만교, 권재환. (2014). 대학생이 지각한 교수의 지지, 학습동기 및 학업적응의 관계모형 검증. **아시아교육연구**, **15**(1), 45-69.
- 김계현, 하혜숙. (2000). 대학생의 학과만족 요인에 관한 연구. **상담학연구, 1**(11), 7-20.
- 김광남. (2016). 유아음악교육에서 교수의 변혁적 리더십이 예비유아교사의 교수신뢰, 학습 몰입 및 만족에 미치는 영향. 유아교육학논집, 20(2), 99-123.
- 김광수. (2020). 만학도의 대학 진학 동기와 변화된 삶의 경험에 관한 내러티브 탐구. **내러 티브와 교육연구, 8**(1), 257-282.
- 김광혁. (2006). 아동기 빈곤이 학구적 성취에 미치는 영향. **사회복지연구. 31.** 195-217.

- 김국현, 나승일. (2017). 전문대 학생의 진로포부와 개인 및 대학 변인의 위계적 관계. **진로** 교육연구, **30**(1), 141-161.
- 김규태. (2021). 대학생의 그럿과 학업지속의도 관계에 대한 긍정심리자본의 매개적 역할. **인성교육연구, 6**(2), 195-209.
- 김남희, 김종백. (2011). 기본심리욕구와 수업참여를 매개로 한 학생-교사애착관계와 학업 성취도의 관계. 교육심리연구, **25**(4), 763-789.
- 김명숙. (1994). **아동의 사회적 지지와 부적응과의 관계**. 숙명여자대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김명정, 김남연, 임정인. (2016). 전문대 예비유아교사의 진로미결정이 진로결정수준에 미치는 영향. 한국교육문제연구, 34(2), 47-67.
- 김미진, 조우제. (2016). 교육서비스품질이 전공만족과 진로탐색활동에 미치는 영향: 항공서 비스학과 재학생들을 대상으로. 관광연구, 31(8), 145-164.
- 김민선. (2021). 전문대학 신입생의 학업중단에 영향을 미치는 요인: A 대학 사례를 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 21(4), 1335-1354.
- 김민순, 심재영. (2019). 대학생활 부적응 예방을 위한 학생 케어링 시스템 구축 방안: C 대학교 사례연구. 교정상담학연구, 4(1), 73-90.
- 김민주. (2022). 전문대학 외국인 유학생의 진로성숙도, 사회적 지지, 취업장벽 및 대학 만족도가 학업중단 의도에 미치는 효과. 교정상담학연구, **7**(1), 69-104.
- 김민희, 서화정, 오세희, 김무영. (2016). 고등교육 재정지원사업 발전방안 연구. 영남대학교 고등교육정책연구소.
- 김병숙, 정태욱. (2005). 전문대학생의 취업효능감 증진 프로그램 효과 분석. **진로교육연구**, **18**(1), 206-227.
- 김병용. (2014). 호텔관광학부 대학생이 지각한 교수신뢰, 학습몰입, 학업성취 간의 관계 연구. 관광학연구, 38(8), 37-55.
- 김봉환, 이제경, 유현실, 황매향, 공윤정, 손진희, 강혜영, 김지현, 유정이, 임은미, 손은령,

- (2010). **진로상담이론**. 학지사.
- 김선경, 강혜영. (2011). Holland 개인 흥미-학과 일치도와 학과 적응도와의 관계. **한국심** 리학회지: 상담 및 심리치료, **23**(1), 175-193.
- 김성남, 정철영. (2005). 전문대학생의 진로탐색행동과 진로의사결정 유형 및 사회적 지지의 관계. **농업교육과 인적자원개발, 37**(2), 139-159.
- 김성남, 최수정. (2012). 전문대학생의 중·고등학교 시기 진학·전공 결정에 관한 분석. **직 업교육연구, 31**(2), 339-356.
- 김성덕, 이용국. (2014). 체육계열대학생의 교수-학생 상호작용과 대학구성원 상호작용이 전공만족 및 대학생활적응에 미치는 영향. 한국스포츠학회지, 12(4), 341-352.
- 김성식. (2008). 대학생들의 학업중단 및 학교이동에 대한 탐색적 분석: 대학선택요인과 대학생활 만족도의 영향. 한국교육, 35(1), 227-249.
- 김수연. (1998). 전문대학생의 자퇴 및 휴학(계획) 결정 요인. 교육사회학연구, **8**(2), 77-108.
- 김수연. (2001). 전문대학 인적자원 및 유인체제 개발 연구: 자퇴 요인 분석을 중심으로. **교** 육과학연구, **32**(1), 169-190.
- 김수연. (2003). 2년제 사립대학 신입생의 초기 학교 탈락 연구 4년제 대학 편입학 계획을 갖고 있는 학생을 중심으로 —. 교육사회학연구, **13**(2), 95-115.
- 김수연. (2006). 대학생의 학업지속과 중도탈락 요인 분석. **한국교육, 33**(4), 33-62.
- 김수연. (2012a). 대학 중도탈락생의 이동 경로 구조 분석. **교육과학연구, 43**(3), 131-163.
- 김수연. (2012b). 대학 학업중단 여부에 영향을 미치는 1학년 적응 과정 분석 대학 중도 탈락생의 이동 경로 구조 기초 연구. **진로교육연구**, **25**(3), 139-160.
- 김수연, 이재열, 김문성, 이경희, 윤경미, 박해미, 시기자. (2007). **전문대학 신입생 중도탈락** 예방을 위한 조기 경고 체계 운영방안. 교육인적자원부, 한국전문대학교육협의회.
- 김수현, 박정은. (2021). 전문대학생의 학업스트레스가 중도탈락의도에 미치는 영향: 학업지

- 연행동 매개효과 검증. **융합정보논문지**, **11**(2), 138-145.
- 김아영. (1997). 학구적 실패에 대한 내성의 관련변인 연구. 교육심리연구, 11(2), 1-19.
- 김아영, 박인영. (2001). 학업적 자기효능감 척도 개발 및 타당화 연구. **교육학연구, 39**(1), 95-123.
- 김아영, 조영미. (2001). 학업성취도에 대한 지능과 동기변인들의 상대적 예측력. **교육심리 연구, 15**(4), 121-138.
- 김아영, 차정은. (1996). 자기효능감과 측정. **산업 및 조직심리학회 동계학술발표대회 논문** 집, 51-64.
- 김아영, 탁하얀, 이채희. (2010). 성인용 학습몰입 척도 개발 및 타당화. 교육심리연구, **24**(1), 39-59.
- 김양분, 박경호, 남궁지영, 최인희, 송승원, 김승준. (2016). **2016 한국교육종단연구-한국** 교육종단연구 **2005: 고교 이후 초기 성인기의 생활과 성과(Ⅲ)** (RR2016-16-02). 한국교육개발원.
- 김애경. (2017). 전문대학생들의 창의성과 자기주도 학습능력의 관계에서 학업적 자기효능 감의 매개효과. **청소년시설환경**, **15**(2), 149-160.
- 김영신. (2018). 아카데믹 어드바이징 프로그램 모델 연구: 안양대학교 사례를 중심으로. **학 습자중심교과교육연구, 18**(22), 21-37.
- 김영종, 이현철. (2016). 기독교 대학에서의 학교부적응 및 중도탈락에 대한 질적연구. **대학** 과 선교, 30, 263-295.
- ______. (2020). "Between Leaving and Staying": 기독교 대학의 중도탈락자 및 중도탈락 철회자에 대한 질적연구. **대학과 선교, 46**, 77-106.
- 김용남. (2009). 대학생의 학업중단 요인 분석. 충남대학교 대학원 박사학위논문.
- 김유경, 이우경. (2017). 일부 농어촌지역 예체능전공 대학생들의 교수지지가 진로정체감과 취업준비역량에 미치는 영향. 한국도서연구, 29(4), 47-65.
- 김유배. (2006). **노동경제학**. 박영사.

- 김재경. (2021). 전공의 적성진로부합도와 취업전망도가 졸업태도와 중도탈락의도에 미치는 영향: 학년의 조절효과를 중심으로. Journal of Information Technology Applications & Management, 28(4), 21-32.
- 김재웅. (1992). 미국 대학생 중도 탈락: 개인·사회구조·대학의 상대적 중요성. 교육행정 학연구, **10**(1), 17-48.
- 김재현. (2011). 전문대학생의 개인, 교육기관, 사회적 변인과 중도탈락의도의 위계적 관계. **직업교육연구**, **30**(2), 249-266.
- 김정민, 구아름. (2021). 대학생의 중도탈락에 관한 경험과 의미: KJ 법을 통한 사례연구. 교육문화연구, 27(3), 183-202.
- 김종운, 김현희. (2016). 전문대학생이 지각한 사회적 지지, 진로결정수준, 진로결정자기효 능감 및 진로준비행동 간의 구조관계분석. 학습자중심교과교육연구, 16(2), 741-766.
- 김종운, 박성실 (2013). 전문대학생의 진로장벽이 진로준비행동에 미치는 영향에 있어서 진로결정 자기효능감의 매개효과. 진로교육연구, 26(3), 123-141.
- 김주연, 조규판. (2020). 중학생의 학업낙관성, 학업적 자기효능감, 성취정서가 학습몰입에 미치는 영향. 교육문화연구, **26**(2), 605-623.
- 김중경, 이선주, 김원종. (2022). 간호대학생의 임상실습스트레스 및 사회적 지지가 전공만 족도에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 22(3), 111-121.
- 김지심. (2009). **기업 이러닝에서 실재감과 학습효과의 구조적 관계 규명**. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 김지영, 김은지, 김정섭. (2018). 전문대학생의 학업스트레스와 대학생활적응의 관계에서 학업적 자기효능감의 매개효과. **사고개발, 14**(1), 53-73.
- 김지영, 이자형. (2021). COVID-19 상황에서 관광학 전공 대학생의 사회적 지지가 진로결 정 자기효능감에 미치는 영향 전공만족도 매개효과를 중심으로 -. **호텔리조트연구**, **20**(4), 219-237.
- 김지운. (2020). 사이버대학 학습자의 학업적 자기효능감, 학습동기, 자기주도학습, 학습몰

- 입의 구조분석. 한국산학기술학회 논문지, 21(11), 443-454.
- 김지현. (2013). 사이버대학생의 중도탈락 결정요인에 관한 연구. **사이버교육연구, 7**(2), 1-16.
- 김지흔, 정민주. (2020). 항공서비스 전공학생들의 교수지지, 진로준비행동, 학업성취도와의 관계 연구. **상품학연구, 38**(5), 45-53.
- 김진모, 전영욱, 황영훈, 류지은, 정지용. (2019). 직업계고 교사 및 취업지원관이 인식하는 취업지원 업무 중요도와 수행수준. **직업교육연구**, **38**(4), 65-83.
- 김진모, 손규태, 이은표, 정지용, 장한별, 이화진. (2020). 대학 온라인 실시간 전공수업에서 교수자-학습자 상호작용, 학습자-학습자 상호작용이 학습성과에 미치는 영향: 학습몰 입의 매개효과. **농업교육과 인적자원개발, 52**(3), 25-48.
- 김진성. (2021). 빅데이터 분석기법을 이용한 대학생 중도 탈락 행태와 영향요인에 대한 분석. 한국지능시스템학회 논문지, 31(2), 150-157.
- 김진호. (2003). **성인교육프로그램 참여자의 학습몰입 영향요인에 관한 구조분석**. 서울대학 교 대학원 박사학위논문.
- 김창희, 김정희, 김형미. (2022). 치과위생사 이미지, 전공만족도 및 중도탈락의도의 구조적 관계. 한국치위생학회지 (구 한국치위생교육학회지), 22(2), 143-151.
- 김태영. (2006). **학생이 지각한 교사-학생관계가 학생수업 참여도에 미치는 영향**. 서울대학 교 대학원 석사학위논문.
- 김하영. (2022). 항공서비스전공 대학생의 디지털 리터러시 역량이 학습몰입, 학습만족, 학습성과에 미치는 영향에 관한 연구. Journal of the Korean Society for Aviation and Aeronautics, 30(3), 38-53.
- 김하형, 김수영. (2020). 비일관적 매개효과 모형의 해석 방향 탐색. 한국심리학회지: 일반, **39**(1), 91-115.
- 김현. (2018). 간호학과 여성 만학도의 학교생활 적응 경험. **인문사회 21, 9**(5), 143-154.
- 김현덕. (2000). 전문대생의 대학생활 적응도에 관한 연구. **한국고등직업교육학회 학술대회 논문집, 2000**(1), 103-113.

- 김현숙. (2021). 대학 신입생의 중도탈락의도와 고등학교 시기 및 대학 변인의 영향. **학습** 자중심교과교육연구, **21**(20), 255-270.
- 김형태. (2016). **대학생의 사회적 지지가 스마트폰 중독에 미치는 영향**. 삼육대학교 대학원 박사학위논문.
- 김혜경, 이소영. (2022). COVID-19 로 인한 비대면 학습환경에서 대학생의 학교소속감과 교수신뢰가 학업지속의향에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구, 22**(12), 771-782.
- 김혜주. (2007). **대학생의 전공만족과 몰입경험이 진로 결정 효능감 및 진로 태도 성숙에** 미치는 영향, 성균관대학교 대학원 석사학위논문.
- 김효은, 김기원. (2011). 대학생의 중도탈락에 미치는 교우관계의 영향력과 학교적응의 매개효과. **패션 비즈니스, 15**(4), 87-109.
- 김효정, 오새내, 조명실. (2020). 코로나 19로 인한 전면 원격 수업 시기의 대학 신입생의 자기효능감과 우울 및 분노가 학업지속의향에 미치는 영향. **교양교육연구, 14**(6), 299-308.
- 김희정. (2012). 교사-학생관계 및 학습동기와 학습몰입간의 구조적 관계. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 나동진, 송재홍. (1985). 전공-적성 불일치 학생: 현황과 성격적 특성. **전북대학교 학생생활 연구소논집, 16**(2), 424-431.
- 나승일. (2012). **평생학습사회에서의 고등직업교육 학제 발전 방안**. 한국전문대학교육협의 회 고등직업교육연구소.
- 나승일, 정철영, 박동열, 이해선. (2002). 전문대학 학생의 학습능력과 교육 요구. 한국농업 교육학회 논집, 34(3), 91-106.
- 나태균, 문성원. (2012). 외식전공자가 인지한 교수의 사회적 지지와 진로준비행동의 관계에서 진로결정 자기효능감의 매개효과분석. 한국조리학회지, 18(2), 106-117.
- 남교민, 노윤정, 김민영, 김동희, 송지훈. (2021). 대학생들의 학습몰입과 학업중단계획의 관계에서 대학생활적응과 긍정심리자본의 조절된 매개효과 검증. 학습자중심교과교육연

- 구, **21**(8), 193-209.
- 남민우, 이해듬, 백은주. (2016). 지방대학 신입생들의 학업중단 영향요인간 구조적 관계 분석. 순천향 인문과학논총, 35(4), 147-174.
- 노혜란, 최미나. (2008). 대학생의 중도탈락 영향요인 분석을 통한 고등교육 인적자원개발 정책 방안: S대학 사례를 중심으로. **인적자원개발연구, 11**(1), 89-107.
- 도유정, 민희홍. (2022). 코로나 19 상황에서 비대면 수업이 치위생과 학생들의 자기 주도 적 학습능력 및 학습몰입이 전공만족도에 미치는 영향. 산업융합연구 (구 대한산업경 영학회지), 20(2), 71-78.
- 류근관. (2013). **통계학** (3판). 법문사.
- 류방란, 김성식. (2006). 교육격차: 가정배경과 학교교육의 영향력 분석. 한국교육개발원.
- 명성민, 이홍기. (2015). 지방 사립대학교 재학생의 학습몰입과 학업중단과의 관계: 대학생활적응의 매개효과. 한국컴퓨터정보학회논문지, 20(6), 21-28.
- 문숙정. (2015). 학습자의 사회적 지지, 진로결정 자기효능감, 학교만족 및 학습지속의향 간의 구조적 관계규명: 학점은행제 직업전문학교 외식계열 전공자 대상으로. 상명대학교 대학원 박사학위논문.
- 문숙정, 윤경숙, 심호규, 황혜선, 이현준, 홍완수. (2018). 교수의 사회적 지지, 진로결정 자기효능감, 학교만족, 학습지속의향 간의 구조적 관계 규명. 한국외식산업학회지, 14(2), 21-41.
- 문승태, 박미하. (2013). 대학생의 사회적 지지, 진로결정자기효능감 및 인지된 고용가능성에 관한 구조방정식 모형. **농업교육과 인적자원개발, 45**(4), 79-104.
- 문은식. (2005). 중·고등학생이 지각한 사회적 지지와 심리적 안녕 및 학교생활 적응의 관계. 교육심리연구, 19(4), 1087-1108.
- 문지영, 김학선. (2021). 외국인 유학생의 자기효능감, 사회적 지지요인, 전공 몰입도와 학업지속의도 간의 영향 관계 연구. Journal of the Korean Data Analysis Society, **23**(1), 253-267.
- 문진주. (2021). 위계선형모형을 활용한 세무 및 회계 전공 선택의 결정요인 분석: 전문대

- 학을 중심으로. 경영교육연구, 36(2), 51-69.
- 민숙원, 이세웅. (2020). 전문대 입학생의 일반대학 진학 여부에 따른 장기적 노동시장 성과 차이에 대한 연구. 한국교육문제연구, 38(1), 33-56.
- 박금주. (2019). 대학생의 중도탈락 과정 탐색. Global Creative Leader: Education & Learning, 9(2), 95-115.
- 박덕희. (2017). 학업 저성취 대학생을 위한 일대일 학습공동체 프로그램 효과 분석. **학습** 자중심교과교육연구, 17(6), 375-402.
- 박명호, 조형지. (1999). 고객만족 개념의 재정립. **ASIA MARKETING JOURNAL, 1**(4), 126-151.
- 박미정, 함영림, 오두남. (2012). 전문대학 신입생의 의사결정역량, 대학생활적응, 대학생활 만족도 정도 및 상관성 연구. 한국콘텐츠학회논문지, 12(4), 327-337.
- 박성미. (2001). **구조적 및 적응적 일치이론에 근거한 학과적응 분석**. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 박성언, 전정우, 정샘. (2015). 태권도학과 학생들의 사회적 지지, 학과만족, 진로의식의 관계. 한국체육학회지, 54(4),179-188.
- 박성열, 남민우, 임종훈. (2012). 사이버대학생과 컨소시엄사이버대학생의 이러닝 실재감과 자기효능감이 학습성과에 미치는 영향. **농업교육과 인적자원개발, 44**(1),109-129.
- 박성호, 강영혜, 김본영, 임후남, 백수현, 이정미, 서은경, 엄문영, 설가인. (2014). **데이터 기반 교육정책 분석 연구(Ⅲ): 지방대학의 교육실태 및 성과 분석** (RR 2014-27). 한국교육개발원.
- 박수진, 서명선. (2023). 항공서비스전공 대학생들의 전공만족도 향상을 위한 전략적 방안 연구 IPA분석을 중심으로 -. 한국항공경영학회지, 21(1), 81-107.
- 박승철. (2012). 공학전공대학생의 입학전형과 중도탈락의 상관관계 분석. **공학교육연구**, **15**(5), 98-107.
- 박완성, 정구철. (2014). 대학생의 학습전략과 부정적 정서, 학업적 사회적 적응이 성적에 미치는 영향, 한국콘텐츠학회논문지, 14(3), 490-499.

- 박우정, 최바올. (2020). 대학생의 전공선택동기에 따른 중도탈락의도, 전공만족도, 대학생활적응, 학업성취도 차이. **청소년학연구, 27**(7), 183-209.
- 박원우, 김미숙, 정상명, 허규만. (2007). 동일방법편의(Common Method Bias)의 원인과 해결방안. **인사조직연구, 15**(1), 89-133.
- 박은선, 김광현. (2016). 학업중단요인 및 대학생활적응요인이 대학 신입생의 중도탈락의도 에 미치는 영향. 청소년학연구, 23(10), 361-384.
- 박은주, 이혜경. (2016). 신입생의 학업중단 의도에 영향을 미치는 요인 연구: K 전문대학 교를 중심으로. **청소년문화포럼**, **46**, 91-111.
- 박인주, 장기성. (2014). 전공실습실 환경이 진로결정 자기효능감과 전공만족도에 미치는 영향: 항공서비스전공 전문대학생을 대상으로. 관광경영연구, 18(2), 81-100.
- 박지연, 조경덕. (2019). 전문대학생의 전공만족도와 진로준비행동의 관계에서 역기능적 진로사고의 매개효과. **진로교육연구, 32**(1), 61-76.
- 박지영, 이희수. (2019). 선취업 후진학 대학생의 학업지속의향에 영향을 미치는 사회적 지지, 긍정심리자본, 학습몰입, 대학생활적응 간의 구조적 관계. **직업교육연구, 38**(1), 1-20.
- 박지원. (1985). 사회적 지지 척도 개발을 위한 연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 박진화, 이은경. (2018). 간호대학생의 교수신뢰, 자기주도학습, 자아존중감이 전공만족도에 미치는 영향. 한국데이터정보과학회지. 29(1). 167-178.
- 박창남, 도종수. (2005). 부모의 사회경제적 지위가 학업성취에 미치는 영향. **사회복지정책, 22**, 281-303.
- 박한샘. (2017). 지방대학 신입생의 학업중단 의도에 영향을 미치는 요인 분석: C전문대학을 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 17(15), 423-442.
- 박한샘, 조화진. (2019). 전문대학생의 전공학과 만족도, 진로장벽, 학업지속의향과의 관계: 진로동기의 매개효과를 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 19(14), 819-843.
- 박현미. (2013). 대학생의 자기효능감, 스트레스, 우울이 대인관계에 미치는 영향. 관동대학

- 교 대학원 박사학위논문.
- 박혜진, 한영석, 김명소. (2013). 학업지속에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. **한국심리학 회지: 여성, 18**(4), 567-580.
- 박희수, 문승연. (2014). 대학생의 자아존중감과 사회적 지지가 행복에 미치는 영향 학교 생활적응의 매개효과. 한국자치행정학보, 28(3), 197-218.
- 배병렬. (2016). Mplus 7.0 구조방정식모델링. 청람.
- 백상미, 정선호. (2021). 대학의 진로교육이 중도탈락에 미치는 영향에 대한 연구. **상업교육** 연구, **35**(6), 1-19.
- 백상현. (2021). 대학의 비대면 온라인 수업유형에 따른 수업만족도 분석. **인문사회 21, 12**(2), 2543-2556.
- 백일우. (2002). 평생교육산업의 발전도 평가모형 개발과 활성화 방안 연구. **성곡논총**, **33**(3), 417-477.
- 백정희, (2007). **대학 무용전공자의 신체 자신감과 학습 태도 및 전공만족의 관계**. 한국체 육대학교 대학원 박사학위논문.
- 변정현, 김선호, 김은영. (2009). 전문대학 직업진로지도 실태조사 보고서. 한국고용정보원.
- 봉미미, 김성일, Johnmarshall Reeve, 임효진, 이우걸, Yi Jiang, 김진호, 김혜진, 노아름, 노언경, 백선희, 송주연, 신지연, 안현선, 우연경, 원성준, 이계형, 이민혜, 이선경, …황아름. (2012). SMILES (Student Motivation in the Learning Environment Scales): 학습환경에서의 학생동기척도. 고려대학교 두뇌동기연구소 홈페이지. https://bmri.korea.ac.kr/user/kcp670pm/list.asp?listType=3#
- 서대원, 오상훈. (2019). 대학생의 학업적 자기효능감이 학습몰입에 미치는 영향. 한국웰니 스학회지, 14(3), 347-356.
- 서보람, 이기성. (2018). 비서학전공 전문대학생의 진로준비행동에 전공만족도, 사회적지지, 진로결정 자기효능감이 미치는 영향에 관한 연구. 비서·사무경영연구, 27(1), 87-116.
- 서유정. (2018). 대학생의 학교만족도, 사회적 지지, 전공몰입도, 학업적 자기효능감이 학업

- 지속의향에 미치는 영향. 건국대학교 대학원 석사학위논문.
- 서정아, 변호승. (2021). e-포트폴리오 데이터 기반 재학생과 중도탈락생의 대학 경험에 대한 차이 분석. 교육정보미디어연구, 27(2), 651-673.
- 서지현, 한기백. (2021). 대학생이 지각한 부모의 심리적 통제와 편집성향의 관계: 부정적 평가의 두려움과 내면화된 수치심의 이중 매개 효과. **청소년학연구, 28**(8), 321-348.
- 석임복, 강이철. (2008). Csikszentmihalyi 의 몰입 요소에 근거한 학습몰입척도의 다차원 적, 위계적 요인모델 검증. 교육공학연구, 24(3), 187-208.
- 성지선. (2021). 발레 전공 대학생이 인지한 교수 감성지능이 자기효능감, 학습만족, 학업지속의도에 끼치는 영향 연구. 한국무용교육학회지, 32(1), 187-206.
- 성태제. (2020). 교육 연구방법의 이해 (5판). 학지사.
- 소병한, 김재웅 (2015). 구조방정식 모형을 활용한 전문대학 중도탈락 원인 분석: 대학경험의 매개효과를 중심으로, 교육행정학연구, 33(3), 405-426.
- 손경옥. (2014). 전문대학생의 학교만족도 측정도구 개발. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 손병수. (2021). 학업적 자기효능감을 매개로 한 부모와 교사의 사회적 지지가 특성화 고등학교 학생들의 학업 무동기에 미치는 영향. 현장수업연구, **2**(1), 99-124.
- 손태복. (2021). 항공서비스 전공 대학생의 문화적 역량이 전문직관, 전공만족, 취업자신감 에 미치는 영향에 관한 연구. 한국항공대학교 대학원 박사학위논문.
- 송민선, 이인숙. (2022). 간호대학생들의 학업적 자기효능감, 사회적 실재감 및 시험불안이 비대면 수업 학습몰입도에 미치는 영향. 한국산학기술학회 논문지, 23(2), 86-94.
- 송영아, 김신애. (2019). 전문대학 신입생의 학업중단의도에 영향을 미치는 요인. 한국콘텐 **츠학회논문지, 19**(6), 257-270.
- 송윤정. (2014). 대학생의 전공선택동기, 전공만족도, 교수-학생 상호작용이 대학생활적응 에 미치는 영향. 동아대학교 대학원 박사학위논문.
- 송윤정, 조규판. (2015). 대학생의 전공만족도와 학습몰입이 진로결정 자기효능감 및 진로

- 준비행동에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, **15**(4), 355-374.
- 송윤희. (2013). 대학 이러닝 수업에서 학습자의 과제가치, 학업소진, 학습만족도 및 학업지 속의향의 구조적 관계. **평생학습사회, 9**(3), 171-187.
- 신우단. (2022). 전문대학교 항공서비스전공 학과의 교육서비스 품질이 재등록 의도 및 구전 의도에 미치는 영향: 학생 만족의 매개효과를 중심으로. 한국엔터테인먼트산업학회 논문지, 16(7), 31-43.
- 신준하, 허진영. (2020). 대학 태권도 선수들의 운동스트레스가 중도탈락의도에 미치는 영향: 사회적 지지의 매개효과. 세계태권도문화학회, 11(3), 181-199.
- 신혜숙, 김미현. (2018). 대학생의 통학시간이 대학 몰입을 매개로 학업중단의사에 미치는 영향. 한국교육문제연구, 36(1), 25-44.
- 신혜숙, 김준엽. (2016). 장학금 수혜가 지방대와 수도권대학생의 학업지속의사에 미치는 영향경로 비교: 프로빗 다집단 경로분석. 교육재정경제연구, 25(3), 53-74.
- 신희건, 남호수. (2019). 로짓모형을 적용한 학생 맞춤형 예방상담지원 서포트지수 개발 연구. 한국데이터정보과학회지, 30(2), 323-333.
- 신현정. (2012). 전문대학생의 삶과 앎, 그 체험적 구성: 학교생활을 중심으로. 교육인류학 연구, 15(1), 187-227.
- 안봉근. (2015). 구조방정식모형의 개념과 응용. 탑북스.
- 안효례, 신홍철. (2020). 비대면 교육서비스품질이 학습몰입과 교육만족에 미치는 영향연구: 관광분야 전공학생을 중심으로. 관광레저연구, 32(11), 363-384.
- 양경미. (2017). 간호대학생의 전문직 자아개념, 학업적 자기효능감 및 전공만족도 간의 관계. **디지털융복합연구, 15**(12), 445-453.
- 양경미. (2019). 간호학생의 전문직 자아개념과 전공만족도: 학업적 자기효능감의 매개효과. 예술인문사회 융합 멀티미디어 논문지, 9(8), 455-466.
- 양현교. (2021). 조리전공 선택속성이 전공만족도, 학업지속의향, 취업준비행동에 미치는 영향. 호텔리조트연구, **20**(6), 411-429.

- 어윤경. (2011). 청소년기 진로상담 만족도, 대학 전공만족도 및 진로성숙도간의 관계 분석: 대학 전공선택 요인의 조절효과. **상담학연구, 12**(5), 76-92.
- 연보라, 장희원. (2015). 대학생의 중도탈락 시기 및 영향요인 분석. 교육사회학연구 25(1), 129-155.
- 염태영. (2017). 전문대학생의 진로탄력성, 사회적 지지, 진로결정자기효능감, 진로준비행동 간의 구조적 관계. 계명대학교 대학원 박사학위논문.
- 오경아. (2020). 학점은행제 체육학전공 학습자의 사회적 지지가 전공만족 및 학습지속의향에 미치는 영향. 한국응용과학기술학회지 (구 오일 및 응용과학 학회지), 37(4), 1008-1019.
- 오숙영. (2017). 확인적 요인분석과 구조방정식모형분석에서 다차원 척도에 대한 다양한 문항묶음방법 적용연구. 교육방법연구, 29(2), 313-345.
- 오영재. (2005). 대학간 학생이동의 영향요인에 관한 실증적 연구. 교육행정학연구, 23(1), 327-356.
- 오영재. (2006a). 대학 신입생들의 대학생활경험에 대한 분석 연구. 교육문제연구, 25, 141-164.
- 오영재. (2006b). 대학 편입생들의 편입 후 대학생활에 관한 연구. 교육행정학연구, 24(2), 451-474.
- 우여름, 최우성. (2018). 관광관련 전공 대학생들이 지각하는 영어학습동기가 학습몰입 및 학습만족에 미치는 영향. **Tourism Research**, **43**(3), 161-183.
- 우영식, 송민옥. (2022). 전문대학 신입생의 진로결정수준, 학업적 자기효능감, 자기주도 학습능력, 대학생활적응의 관계. **인문사회 21, 13**(4), 1417-1432.
- 우종필. (2012). 구조방정식 모델 개념과 이해. 한나래아카데미.
- 원주연. (2022). 대학 신입생들의 전공선택 동기, 자기주도 학습능력, 학업적 자기효능감이 대학생활적응에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구, 22**(2), 89-104.
- 유솔아. (2011). 미국 대학의 신입생 대상 교육과정 실행 사례 분석. 비교교육연구. 21(5).

29 - 57.

- 유승혜, 조영아, 김정아. (2010). 비서학전공 전문대학생들의 진로태도 성숙도와 취업역량 준비도에 영향을 미치는 관련변인 연구. 비서·사무경영연구, 19(1), 165-188.
- 유영미. (2011). **한국 전문대학생의 교육목표 변화에 대한 연구**. 이화여자대학교 대학원 박 사학위논문.
- 유지원. (2011). 학습자의 몰입에 영향을 주는 동기요인, 심리적 중재요인, 사회적 요인 간의 구조적 관계 규명. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 유지원. (2015). 대학 이러닝 수업에서 학업스트레스와 정서적 학업소진 및 학습지속의향 간 관계에서 학업정서의 조절효과 탐색. 학습자중심교과교육연구, 15(9), 389-413.
- 유지원, 송윤희. (2013). 이러닝에서 학습자의 학습참여 및 학습지속의향에 대한 과제가치 와 학업적 자기효능감 변인의 상호작용 효과 탐색. 학습자중심교과교육연구, 13(3), 91-112.
- 유홍준, 정순현, 장현수, 박은영, 신진규, 김선호. (2017). 국내 대학의 신입생 오리엔테이션 운영 현황 및 문제점 분석. 교양교육연구, 11(5), 33-60.
- 윤경숙. (2014). **학습지속의향 관련 변수간의 구조적 관계 규명**. 경기대학교 대학원 박사학 위논문.
- 윤미숙. (2017). **전문대학 졸업예정자의 취업행동과 개인 및 조직 변인의 위계적 관계**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤여송. (2005). "주요국가 고등직업교육 동향의 분석과 시사점"에 대한 토론. 한국고등 직업교육학회 학술대회논문집, 2005(2), 75-88.
- 윤우영, 김수현. (2020). 세무회계 전공 전문대학생의 학업스트레스가 중도탈락의도에 미치는 영향: 학업적 자기효능감의 조절효과를 중심으로. 세무회계연구, 65, 193-211.
- 윤정일. (2001). 대학재정 지원방식 개선-포뮬러 펀딩에 의한 사립대 운영비 지원을 중심으로. 교육재정경제연구, 10(2), 109-136.
- 윤지영. (2014). 비서학 전공 전문대학생의 전공선택동기, 전공만족도, 직업가치관과 대학생활적응의 관계. 비서·사무경영연구, 23(2), 111-132.

- 윤혜경, 이지연. (2014). 한국고등학생의 사회인지요인과 학업만족의 관계: Lent의 학업만 족 모형을 중심으로. **상담학연구**, **15**(5), 1957-1977.
- 윤희숙. (2010). **사이버대학생들의 학업지속의향 관련변인 간의 구조적 관계 규명**. 이화여 자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이광민, 최영준. (2018). 체육계열 대학생들의 학업적 자기효능감과 전공만족도 및 진로결 정태도의 관계. Asian Journal of Physical Education and Sport Science, 6(3), 61-73.
- 이경화, 유경훈, 김은경. (2013). 대학신입생의 부모관여, 대학생활적응 및 학업성취의 관계 분석, **아시아교육연구, 14**(3), 183-201.
- 이나라, 이항심. (2019). 이공계열 대학생이 지각하는 진로장벽, 공학 자기효능감, 학업지속 의향의 구조적 관계-성별 차이를 중심으로. 청소년학연구, 26(8), 231-258.
- 이단비, 김진영, 송보희, 박정희. (2022). 보건계열 대학생의 전공만족도, 학업적 자기효능감이 학업지속의향에 미치는 영향. 한국응급구조학회지, 26(3), 93-104.
- 이덕노. (1990). 노동가치가 조직몰입에 미치는 영향에 관한 연구. **연세경영연구, 27**(2), 439-459.
- 이동욱, 김강호, 김진욱. (2012). **전문대학 학생의 교육복지 강화 방안**. 한국전문대학교육협 의회.
- 이명화, 이정민. (2018). 공과대학 신입생의 자기효능감, 공학흥미, 사회적 지지, 대학생활적 응 및 학업지속의향 간의 관계. **공학교육연구, 21**(6), 13-24.
- 이무근, 이찬. (2020). 한국의 직업교육훈련정책: 포스트 코로나·한국판 뉴딜의 HRD 방향. 박영스토리.
- 이병식. (2003). 대학생의 학업중단에 영향을 미치는 대학 기관 특성의 탐색적 분석. 교육학연구, **41**(2), 135-154.
- 이보현, 나윤영. (2020). 미용관련 자격증 취득 학생들의 학업적 자기효능감과 전공만족도, 진로인식 간의 구조적 관계-미용계 특성화고 중심으로. 한국디자인문화학회지, 26(2), 401-411.

- 이상우, 박기범. (2019). 대학생의 특성과 학업 중도 탈락의 상관성 분석. **학습자중심교과교 육연구, 19**(11), 1185-1210.
- 이상일. (2021). 예비 체육교사의 그릿, 마인드셋, 학업지속의향의 구조적 관계. **한국체육과** 학회지, 30(4), 573-586.
- 이석열. (2008). 대학생의 개인특성 및 대학특성 요인이 재등록 의도에 미치는 관계 분석. 교육행정학연구, **26**(3), 277-299.
- 이선영, 이정숙. (2017). 간호대학생의 자아탄력성, 간호전문직관, 사회적 지지가 학과만족 에 미치는 융복합적 영향. **디지털융복합연구, 15**(12), 403-412.
- 이소영, 김형준. (2019). 이러닝 환경에서 몰입에 영향을 미치는 요인 연구: 상호작용 요인과 어포던스 요인을 중심으로. 한국콘텐츠학회논문지, 19(10), 522-534.
- 이수희, 정갑연, 장용운. (2016). 미용관련학과 대학생의 자아탄력성, 사회적 지지와 학과만 족도와의 관계연구. **상업교육연구**, **30**(3), 21-47.
- 이숙원. (2003). 대학평생교육 참여지속 과정에 따른 학습자와 교육기관 요인의 영향력 비교. **평생교육학연구, 9**(1), 117-147.
- 이숙정. (2011). 대학생의 학습몰입과 자기효능감이 대학생활적응과 학업성취에 미치는 영향. 교육심리연구, **25**(2), 235-253.
- 이슬비, 배은희, 손영우, 이수란. (2016). 부정적 피드백의 완충제, 투지(Grit): 부정적 피드백에 대한 정서 반응에 투지가 미치는 영향. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 30(3), 25-45.
- 이승근. (2012). 전문대학 졸업생의 진로결정 및 취업유지 영향요인에 관한 연구. 백석대학 교 대학원 박사학위논문.
- 이승익, 이무형. (2018). 대학생의 사회적 지지가 전공만족도와 진로준비행동에 미치는 영향-4년제 조리전공학과 재학생을 대상으로. 호텔리조트연구, 17(1), 193-213.
- 이여진, 송태임. (2022). 뷰티미용 전공 교육과정 개발을 위한 만족도 및 개선방안. **상품문** 화디자인학연구 (KIPAD논문집), 70, 57-66.

- 이여진, 신준호. (2012). 일개지역 전문대학 보건행정과 학생들의 전공 만족과 향후 진로 선택의 상관성. 한국산학기술학회 논문지, 13(2), 725-733.
- 이연숙. (2020). 항공서비스학과 대학생의 중도탈락에 대한 질적 연구. **관광연구, 35**(3), 129-145.
- 이영대, 윤형한. (2007). **대학취업지원기능 확충사업 활성화 방안**. 한국직업능력개발원 연구 보고서.
- 이영미. (2019). 전문대학생의 교수지지, 자기결정성 학습동기, 학습몰입, 학습지속의도 간의 구조적 관계. **상담심리교육복지**, **6**(4), 95-105.
- 이영선, 김옥분, 김희진, 조정원, 김은진. (2020). 학사경고 대학생의 학습지원 프로그램 참 여경험 탐색. **학교사회복지**, **51**, 217-235.
- 이용숙. (2001). 대학교 수업의 개선을 위한 문화기술적 연구. 교육인류학연구, **4**(3), 227-252.
- 이원경, 김은정, 나정은, 도경선. (2008). 1학년세미나의 발전방안 연구-연세대학교 사례를 중심으로-. 교양교육연구, 2(1), 185-207.
- 이유정. (2012). 대학생의 셀프리더십이 대학생활 만족도, 자기주도적 학습력 및 학업적 자기효능감에 미치는 영향. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 이윤정, 장현정. (2019). 대학신입생들의 자아정체감, 지각된 스트레스, 정서표현양가성이 대학생활적응에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구. 19(23), 703-714.
- 이윤조. (2002). **자기애적 성격특성과 자아효능감 및 대학생활적응과의 관계**. 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 이은빈, 이대영, 주민호. (2022). 코로나 19(COVID-19)로 인한 대학의 비대면 교육환경에 서 교수자의 개입과 학습몰입이 학습만족도 및 학습지속의향에 미치는 영향. **학습자중** 심교과교육연구, 22(15), 115-130.
- 이은영, 김숙향. (2016). 보건계열 대학생의 교수신뢰가 학습몰입에 미치는 영향. **한국치위** 생학회지, 16(4), 643-649.

- 이은정. (2016). **대학생의 분리-개별화가 대인관계 및 진로정체감에 미치는 영향**. 대구대학 교 대학원 석사학위논문.
- 이은정, 송영수, 김지하, 오수현. (2020). 랜덤 포레스트를 활용한 4년제 대학 중도탈락률 예측 요인 탐색: 대학 수준 결정요인을 중심으로. 교육공학연구, 36(1), 191-219.
- 이은정, 송영수, 오수현. (2020). 생존분석을 적용한 대학 신입생 중도탈락 시점 영향요인 분석: S대학교의 사례를 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 20(18), 235-258.
- 이은정, 이정훈. (2021). 대학 신입생 중도탈락 예측 요인 분석: S대학 사례를 중심으로. 한 국콘텐츠학회논문지, 21(4), 317-330.
- 이은주. (2001). 몰입에 대한 학습동기와 인지전략의 관계. **교육심리연구, 15**(3), 199-216.
- 이은화, 강승희. (2019). 대학생 중도탈락 연구동향과 과제: 학술지 연구를 중심으로. **학습** 자중심교과교육연구, **19**(10), 169-199.
- 이정기. (2018). 대학생 학업 중단의도 결정요인 분석을 통한 학교 부적응, 학업 중단 예방 전략의 제안: 스트레스, 외로움, 확장된 계획행동이론 변인을 중심으로. **사회과학연구**, **34**(3), 1-24.
- 이정민, 윤석인. (2011). 사이버대학생의 학습성과에 대한 학습자 동기, 교수실재감, 학습몰입의 예측력 검증. **아시아교육연구, 12**(1), 141-166.
- 이정선. (2007). **무용전공 대학생의 중도탈락의도 인과모형 분석**. 동덕여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이정애, 최웅용. (2011). 대학생의 학업적 자기효능감, 결과기대, 진로포부간의 구조모형모 형. **진로교육연구, 24**(4), 95-109.
- 이정은, 김순심, 피혜영. (2021). 응급구조과 학생의 자기주도학습, 학습몰입, 학업적 자기효 능감과 학업성취도의 관계. 한국응급구조학회지, 25(3), 49-61.
- 이정희. (2017). 진로스트레스와 진로결정 자기효능감, 학습만족도 및 학습지속의향의 구조 적 관계. 백석대학교 대학원 박사학위논문.

- 이정희, 정경연, 유희정. (2007). 세대간 가족관계와 자아분화 및 자아존중감이 대학생활 적응에 미치는 영향. **청소년학연구, 14**(5), 407-429.
- 이지연. (2022). 대학 충원률 감소 요인 연구. The Journal of the Convergence on Culture Technology (JCCT), 8(5), 503-506.
- 이지현, 김수영. (2016). 문항묶음: 원리의 이해와 적용. **한국심리학회지: 일반, 35**(2), 327-353.
- 이진희. (2012). 대학생의 학과만족도, 진로성숙도 및 진로스트레스 조사연구. **상담평가연 구, 5**(1), 45-60.
- 이찬숙, 이혜경. (2014). 전문대학생의 대학생활적응에 영향을 미치는 요인 연구-K전문대학교 신입생을 중심으로-. 대학생활연구, 20, 19-31.
- 이태정. (1986). 전문대학생의 열등감. **대한치과기공학회지**, **8**(1), 57-68.
- 이필남. (2012). 여대생의 재학기간 연장과 중도탈락 결정요인 분석. 교육행정학연구, **30**(1), 207-233.
- 이하연, 고주은, 주민호. (2021). COVID-19 로 인한 비대면 학습 환경에서 대학생의 학교 소속감과 대학생활만족도가 학업지속의향에 미치는 영향. **진로교육연구, 34**(1), 231-251.
- 이학식, 임지훈. (2008). **구조방정식 모형분석과 AMOS 7.0**. 법문사.
- 이형권. (2018). M-plus를 이용한 매개효과와 조절효과 및 조절된 매개효과 분석. 신영사.
- 이형룡, 박슬기. (2010). 호텔, 외식, 관광전공 대학생의 진로 장벽이 진로결정수준에 미치는 영향: 전공 만족도의 매개효과를 중심으로. **외식경영연구, 13**(1), 79-15.
- 이화진, 김진모. (2011). 전문대학 비서과 교육과정 평가준거 개발. **농업교육과 인적자원개 발. 43**(2). 151-169.
- 이후희. (2022). 코로나 19 상황에서 신입생의 대학생활적응 및 중도탈락 영향요인 분석-B 대학교를 중심으로. **청소년시설환경**, **20**(1), 81-88.
- 이훈병. (2016). 대학에서 학습부진 학습자 진단을 위한 주요인 분석. **인문사회 21, 7**(3),

653 - 672.

- 이훈영. (2010). **이훈영 교수의 연구조사방법론**. 청람.
- 이희연, 권기한. (2022). COVID-19 이후 미용전공자의 온라인교육 학습몰입도와 학습 성취도 및 만족도에 관한 연구. 미용예술경영연구, 16(1), 221-240.
- 임경임. (2012). 유아의 서번트 리더십에 영향을 미치는 기질, 사회적 지지, 의사결정력간의 구조적 관계. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 임점섭, 김장회. (2021). 청소년의 사회적 지지와 학업적 자기효능감 및정서지능과 학업적 그릿의 구조적 관계: 대안학교와 일반학교의 다집단분석. 교류분석상담연구, 11(2), 181-199.
- 임세희. (2007). 장기빈곤이 아동의 학업성취에 미치는 영향. **사회복지연구, 34**, 55-78.
- 임소현, 한유경. (2013). 사립대학의 재정요인이 학생의 중도탈락에 미치는 영향. **교육재정 경제연구, 22**(2), 83-113.
- 임언, 곽윤영. (2011). 여자 대학생의 학업중단 유형 분류 및 관련 요인 분석. **직업교육연 구, 30**(2), 231-248.
- 임재식. (2020). **대학선택, 대학만족도 및 학업지속 의향에 관한 연구**. 원광대학교 대학원 박사학위논문.
- 임점섭, 김장회. (2021). 청소년의 사회적 지지와 학업적 자기효능감 및 정서지능과 학업적 그릿의 구조적 관계: 대안학교와 일반학교의 다집단분석. 교류분석상담연구, 11(2), 181-199.
- 임정숙. (2017). 노인의 노화불안이 사회활동에 미치는 영향: 사회적 관계망의 조절효과와 성별차이. 한국노인복지학회, 73(1), 417-443.
- 임준묵. (2020). 대학생의 중도탈락의도에 영향을 미치는 교육 요인. **한국엔터테인먼트산업 학회논문지, 14**(3), 105-115.
- 임천순. (1990). 교육투자의 생산성과 경제효과 분석의 이론적 접근-주요 쟁점의 재조명과 해석-, 교육행정학연구, 8(1), 147-169.

- 장명희, 박지영. (2019). 선취업 후학습 여대생의 학업탄력성, 학업적 자기효능감, 학습몰입 간의 구조적 관계 분석: 상업계열 직업계고 졸업자를 중심으로. 교육과학연구, 50(4), 57-80.
- 장민수. (2021). 제4차 산업혁명 시대에 요구되는 전문대학의 역할 및 기능 그리고 전문대학생들의 핵심역량. 한국교원대학교 대학원 박사학위논문.
- 장수명. (2002). 대학교육의 경제학. **노동정책연구, 2**(1), 47-79.
- 장원섭. (2001). 해방적 직업교육을 위한 제안. 교육사회학연구, 11(2), 125-143.
- 장유진, 김명섭, 황혜영. (2020). 학업적 자기효능감이 학업적 자기조절을 매개로 정서적 고 갈에 미치는 효과: 학업 의지력에 대한 비제한 신념의 조절효과. **사고개발, 16**(3), 145-167.
- 장유진, 황혜영. (2021). 대학 교양필수 수업에서 지각된 교수자 열정과 학생의 수업 노력의 관계: 학업적 자기효능감과 내재가치의 조절된 매개효과. **사고개발, 17**(2), 69-90.
- 장한별. (2021). **랜선을 넘어 소통하라-상호작용이 있는 온라인 수업-**. 학지사.
- 장현지, 홍아정. (2014). 대학생의 사회적 지지가 진로준비행동에 미치는 영향과 성찰학습의 매개효과. **직업교육연구, 33**(2), 17-40.
- 전민재. (2019). 한국 전문대학생 진로역량 구인개발. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 전보라, 김정섭. (2015). 대학생용 학업지연행동 척도 개발 및 타당화. 한국교육학연구, **21**(3), 53-83.
- 전보라, 윤소정. (2017). 대학 신입생, 그들의 어려움에 관한 이야기: 대학생활적응 경험을 중심으로, 예술인문사회융합멀티미디어논문지, **7**(3), 731-742.
- 전성주, 유효현. (2020). 온라인 학습환경에서 의과대학생의 일반적 특성, 학습몰입, 자기주 도성, 학습만족도간의 관계. 한국콘텐츠학회논문지, 20(8), 65-74.
- 전현선, 김미화. (2023). 대학생의 자기효능감이 전공만족에 미치는 영향. **학습자중심교과교 육연구, 23**(10), 255-275.

- 전현숙. (2017). 간호대학생의 전문직 자아개념, 학업적 자기효능감 및 학과만족도에 관한 연구. 한국산학기술학회논문지, 18(12), 213-221.
- 전훈, 봉미미, 김성일. (2010). 지각된 유능감과 교실목표구조에 의한 동기 변인 예측에 있어서 사회적 지지의 매개효과. 교육심리연구 24(4), 999-1027.
- 정경아. (2016). **청소년의 우울, 불안, 충동성과 스마트폰 중독의 관계에서 자아탄력성과 사회적 지지의 조절효과**. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 정도헌. (2021). 대학생 중도탈락 예방을 위한 기계 학습 기반 추천 시스템 구현 방안. 한국 **융합학회논문지, 12**(10), 37-43.
- 정명화, 박성미, 신경숙. (2004). 전문대학생의 학과적응에 영향을 주는 변인들의 경로 및 인과관계 분석. **상담학연구**, **5**(1), 95-111.
- 정미현, 신미아. (2006). 간호대학생의 자아존중감과 전공만족과의 관계. **한국간호교육학회** 지, **12**(2), 170-177.
- 정선정. (2014). 실업자 직업훈련생의 고용가능성과 훈련생의 사회심리적 특성, 훈련프로그램 특성, 학습몰입 및 경력계획의 관계. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 정선호. (2021). 대학생의 중도탈락 현황 연구: P 대학 사례를 중심으로. **융합과 통섭, 4**(3), 136-145.
- 정애경, 김지심, 김정화. (2013). 대학생의 자기존중감, 학업적 자기효능감, 진로성숙도가 대학생활적응과 학업지속의향에 미치는 영향. **공학교육연구, 16**(6), 11-18.
- 정애리, 유순화, 류남애. (2011). 전문대학생의 진로장애와 진로결정자기효능감이 대학생활 적응에 미치는 영향. **청소년학연구, 18**(12), 535-558.
- 정여주, 홍성례. (2012). 대학생의 자기효능감과 주관적 삶의 질 관계 연구: 학교생활만족도 와 관계만족도의 매개효과를 중심으로. **청소년복지연구, 14**(3), 239-257.
- 정영미. (2018). 대학생의 교수지지와 진로결정자기효능감이 진로준비행동에 미치는 영향: 항공관광전공 대학생을 중심으로. 관광경영연구, 83, 831-853.
- 정은주. (2022). 항공서비스전공 대학생 ARCS 학습동기가 학습몰입과 자기효능감. 학습성

- 과에 미치는 영향. 경기대학교 대학원 박사학위논문.
- 정은하, 김이경. (2020). 대학생의 전공선택 동기와 직무일치 취업과의 관계 및 전공만족도 의 매개·조절 효과 분석. 교육정치학연구, 27(4), 1-25.
- 정일미. (2022). 언택트 시대 비대면 온라인 수업 환경에서 학생들의 학습실재감, 학습몰입 및 학습만족의 관계: 골프전공 대학생을 중심으로. 골프연구, 16(1), 273-284.
- 정제영, 선미숙, 정민지. (2015). 대학생의 중도탈락에 영향을 미치는 대학수준 요인 분석. 아시아교육연구, 16(4), 57-76.
- 정주영. (2020). 재학생의 학업지속을 위한 사이버대학 교육의 질 제고 방안 연구. **순천향 인문과학논총**, **39**(4), 195-220.
- 정주영. (2021). 소규모 지방사립대 재학생의 학업지속의도 향상방안 연구. **수산해양교육연 구, 33**(3), 768-782.
- 정지은. (2013). **대학생의 진로적응성과 사회적 지지, 자아존중감 및 자기주도학습의 인과 적 관계**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 정지은, 정철영. (2015). 대학생의 진로적응성과 사회적 지지, 자아존중감 및 자기주도학습의 인과적 관계. **농업교육과인적자원개발, 47**(1), 79-96.
- 정진철. (2008). 직업교육학의 학문분류체계 개발. **직업교육연구, 27**(2), 161-195.
- 정철영, 김진모, 김호동, 허영준, 김영은. (2008). 한국농업대학 학사학위 수여 전공심화과정 개설을 위한 연구. **농업교육과 인적자원개발, 40**(4), 35-63.
- 정태화. (2002). 미국에서의 전문대학 학생유지 연구에 관한 시사점 분석: 재학생 감소 시기를 중심으로. **직업교육연구, 21**(2), 327-342.
- 정태화. (2021). 평생직업교육과 전문대학의 역할. 한국고등직업교육학회 학술대회논문집, 2021(4), 29-43.
- 정혁. (2005). Rasch 모형: 서열척도 분석의 대안적 방법. **코칭능력개발지, 7**(3), 133-141.
- 정희영, 박옥련. (2009). 미용전공 대학생의 가치관과 자기효능감, 전공만족도, 진로성숙도

- 의 관계연구. **한국인체미용예술학회지. 10**(1), 35-49.
- 조경호, 주재복. (2001). 조직유형별 직업만족도 비교연구: 공공성 접근을 중심으로. 한국행 정학보, 35(3), 163-183.
- 조남근, 권정희, 정미예. (2016). 대학생의 학업지속의향 관련변인 간의 구조적 관계. **청소 년학연구, 23**(12), 537-565.
- 조남근, 권정희, 정미예. (2017). 대학생의 그릿과 자율성, 마인드셋 그리고 학업지속의향 간의 구조적 관계. **청소년학연구, 24**(12), 45-69.
- 조명현. (2021). 교수의 지지가 대학생의 전공몰입과 학업적응에 미치는 영향: 자기인식의 매개효과. 한국생활과학회지, 30(6), 935-948.
- 조미라. (2022). 관광학 전공 학습자가 평가하는 외국어 교육 담당 강사의 전문성이 교육 만족도에 미치는 영향-외국어 학습몰입의 매개효과를 중심으로. **호텔리조트연구**, **21**(3), 205-223.
- 조민수. (2008). 출신대학에 따른 대졸자의 취업결정요인에 관한 연구. 제1회 대졸자 직업이동 경로조사 심포지엄 논문집. 한국고용정보원.
- 조상록. (2022). 무도학과 대학생의 교수신뢰가 수업만족도, 운동몰입, 운동지속의도에 미치는 영향. 한국체육교육학회지, 27(4), 113-125.
- 조상우, 강현욱. (2020). 골프학과 대학생의 학업적 자기효능감과 학습몰입 및 자기주도학 습의 관계 검증. 한국응용과학기술학회지, 37(5), 1067-1077.
- 조성순. (2021). 조리교육환경이 수업몰입 및 학생만족도에 미치는 영향. **외식경영연구, 24**, 257-278.
- 조성연, 문미란. (2006). 성인대학생의 진로결정 자기효능감 증진 프로그램 개발 및 효과. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 18(4), 731-748.
- 조영재, 이동훈. (2013). 남자대학생의 내현적 자기애성향이 대인관계문제에 미치는 영향: 분노표현의 매개효과. 한국심리학회지: 일반, 32(4), 845-866.
- 조은정, 이혜경. (2021). 전문대학생의 학업중단에 영향을 미치는 요인: K 대학 사례를 중심으로. 비즈니스융복합연구, 6(4), 45-52.

- 조은희. (2020). **직업기초역량교육과 현장실습 경험이 전문대학 졸업자의 노동시장 성과에** 미치는 영향. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 조장식. (2011). 대학생의 학업중단에 미치는 영향 분석. Journal of The Korean Data Analysis Society, 13(4), 1873-1880.
- 조현정, 서보람, 이현민. (2020). 전문대학 비서과 학생의 진로준비행동과 전공만족도의 관계에서 진로결정자기효능감의 매개효과에 관한 탐색적 연구. 취업진로연구, 10(3), 1-21.
- 주영주, 김나영, 김가연. (2010). 사이버교육생의 자기효능감, 내적통제소재, 조직의 지원, 몰입, 만족도 및 학습지속의향간의 구조적 관계 규명. 교육공학연구, 26(1), 25-55.
- 주영주, 김나영, 조현국. (2008). 사이버대학생의 학업적 자기효능감, 자기조절학습능력 및 온라인과제가치와 만족도 및 성취도간의 관계 분석. 교육정보미디어연구, 14(3), 115-135.
- 주영주, 이광희, 정애경, 이영희. (2011). 전문대 공학계열생에 있어 학업적 자기효능감, 학교의 지원의 학습성과-만족도, 성취도 및 학습지속의향-에 관한 연구. **공학교육연구**, **14**(1), 34-41.
- 주영주, 정애경, 이상희, 이유경. (2010). 공학계열 전문대생의 학업적 자기효능감, 유용성, 이용용이성의 몰입과 성취도 예측에 관한 연구. 전자공학회논문지-IE, 47(4), 59-67.
- 주휘정, 차성현. (2011). 대학생의 휴학 결정요인 분석. 교육행정학연구, 29(1), 277-293.
- 지영주, 마예원. (2019). 교수신뢰 프로그램이 학업관련 스트레스, 교수신뢰, 회복탄력성 및 대학생활적응에 미치는 영향. 예술인문사회융합멀티미디어논문지 9(2), 611-621.
- 진성희, 김균희. (2019). 대학 신입생들의 대학생활적응력이 학업성취 및 중도탈락에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 19(20), 805-824.
- 진성희, 성은모. (2012). 고등교육에서 대학생들의 전공만족도와 진로탐색 자기 효능감이 진로탐색행동에 미치는 영향: 공학계열 대학생들을 중심으로. **직업교육연구, 31**(1), 1-18.

- 진영은, 이선영, 김진희. (2012). 교사 열정의 교육적 의미에 관한 연구-관계의 차원을 중심으로. **열린교육연구, 20**(2), 213-240.
- 차재빈, 이혜경. (2018). 전문대학생들의 학업중단 예측요인분석을 통한 학생진로의 방향성 제시에 관한 연구: K 전문대학생을 중심으로. 취업진로연구, 8(1), 69-89.
- 차지철. (2020). 대학생의 학업중단 영향요인 분석. **공공정책연구, 37**(2), 91-113.
- 차희원. (2012). 대중매체를 통한 의사결정이 외식조리전공의 진로결정과 전공만족도에 미치는 영향. 여가관광연구, 20, 5-28.
- 최경옥. (2020). 항공서비스전공 대학생의 직업가치관, 전공만족, 진로결정 자기효능감, 취업준비행동 간의 구조적 관계. 세종대학교 대학원 박사학위논문.
- 최규환, 여호근, 정호균. (2014). 관광전공 대학생들의 학습동기와 학업적 자기효능감이 학습몰입, 학업성취도 및 학습전이에 미치는 영향. 관광레저연구, 26(8), 451-469.
- 최길성. (2010). 역량기반의 전문대학 교육과정 개선 방안. **한국콘텐츠학회논문지, 10**(10), 464-478.
- 최길성, 이용창. (2013). D대학 사례를 중심으로 한 전문대학 중도탈락 개선 방안. 한국콘 텐츠학회논문지, 13(11), 979-897.
- 최동선. (2003). 대학생의 진로탐색행동과 동기 요인 및 애착의 관계 분석. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 최명선, 강지희. (2008). 대학생 중도탈락 경험에 대한 질적 연구. **청소년학연구, 15**(7), 203-225.
- 최상수, 이진영. (2021). 온라인수업 환경에서 학습실재감이 학습몰입 및 만족도에 미치는 영향-호텔·관광전공 학생들을 중심으로. **호텔리조트연구, 20**(5), 123-141.
- 최선미. (2016). 전문대학생 편입학의 취업 효과. **직업교육연구, 35**(3), 1-21.
- 최수정. (2018). 직업교육의 고용프리미엄과 임금격차. **농업교육과 인적자원개발, 50**(1), 73-95.
- 최재현. (2022). 조경학과 전공자의 대학 온라인 수업에서 전공자의 그릿이 학습지속의향에

- 미치는 영향: 학업열의에 대한 매개효과를 중심으로. **한국콘텐츠학회논문지, 22**(4), 488-498.
- 최정, 박영미, 하영옥, 권유림, 송정희, 김민경, 김다연. (2021). 간호대학생의 중도탈락의도 에 영향을 미치는 요인. **산업융합연구 (구 대한산업경영학회지), 19**(1), 117-127.
- 최종인. (2008). 전문대학의 구조조정이 경쟁력에 미치는 영향에 관한 연구. 수원대학교 대학원 박사학위논문.
- 최진숙, 김대명, 김유경, 진선미, 하정윤. (2021). COVID-19 이후, 비대면 수업 및 진로·취업 지도에 대한 전문대학생의 인식과 개선 요구 분석. 한국산학기술학회 논문지, **22**(7), 68-76.
- 최대호. (2017). 조리전공 대학생들의 전공 선택 동기가 학습몰입과 전공 만족에 미치는 영향. **외식산업경영연구**, **13**(2), 5-24.
- 최형성, 정옥분. (2001). 어머니의 양육 효능감 척도의 개발. **아동학회지, 22**(3), 1-15.
- 평생직업교육국. (2022). 2022년 대학의 평생교육체제 지원사업 기본계획.
- 하수경. (2019). 대학 신입생의 부모관련변인과 대학생활적응의 관계에 대한 자기조절의 매개효과, 학습자중심교과교육연구, 19(1), 919-937.
- 하영자, 임연욱. (2010). 이러닝 성인학습자의 내재적 가치와 학업적 자기효능감에 따른 학습지속의향, 만족도, 학업성취도의 예측. 역량개발학습연구, 5(4), 49-67.
- 한광석. (2018). 스마트 사이니지의 상호작용성과 플로우(Flow)가 인게이지먼트와 기억 접근성에 미치는 영향. 한국융합학회논문지. 9(2). 171-176.
- 한국사학진흥재단. (2022). 2022 전문대학 재정분석보고서.
- 한국전문대학교육협의회. (2010). 한국전문대학교육 30년사.
- 한국전문대학교육협의회. (2022). 2025학년도 전문대학 입학전형 기본사항.
- 한미현. (1996). **아동의 스트레스 및 사회적 지지 지각과 행동문제**. 서울대학교 대학원 박 사학위논문.
- 한수정. (2013). 간호대학생의 학업적 자기효능감과 전공만족도가 진로태도성숙에 미치는 영향. **성인간호학회지**, **25**(5), 559-566.

- 한예정. (2014). 대학생들의 전공선택 동기와 직업가치관에 따른 수업참여도와 전공만족도, 취업준비행동과의 영향관계 연구: 조리·외식관련전공 대학생들을 대상으로. 경성대학 교 대학원 박사학위논문.
- 허영주. (2019). 개인요인과 대학교육요인이 대학생의 중도탈락 의도에 미치는 영향. 예술 인문사회 융합 멀티미디어 논문지, 9(1), 503-512.
- 허영준, 정지운, 강서울, 주홍석. (2020). 미래 사회변화를 대비한 전문대학 교육혁신 방안. 한국직업능력개발원.
- 허재성. (2020). **대권도시범단원의 운동스트레스와 학과(학부)만족, 진로적응력의 관계에 대한 혼합연구**. 경희대학교 대학원 박사학위논문.
- 허지윤, 권기한. (2022). 미용교사의 임파워링 리더십이 미용전공학생의 학습몰입과 수업만 족에 미치는 영향. 미용예술경영연구, 16(3), 245-265.
- 허현자. (2018). 전문대학과 4년제 대학 졸업자의 취업성과에 영향을 주는 요인 분석 연구. 세종대학교 대학원 박사학위논문.
- 형정은. (2016). 자기불일치와 전문대학생의 중도탈락의도와의 관계에서 안녕감의 매개효과. 수산해양교육연구, 28(2), 550-563.
- 형정은, 김정섭. (2016). 전문대학생의 자기불일치와 중도탈락의도간의 구조관계 분석: 우울, 진로미결정, 학업적 자기효능감을 매개변인으로. 청소년학연구, 23(7), 189-220.
- 홍성연. (2016). 대학신입생 적응지원을 위한 교육요구 분석. 교육종합연구, **14**(1), 271-295.
- 홍성연, 김인수. (2022). 신입생 대학 적응 요인에 대한 메타 분석. **문화와 융합, 44**(3), 169-189.
- 홍수남. (2021). 뷰티전공 성인학습자의 온라인 강의 품질이 학습몰입도와 학습만족도에 미치는 영향. 대한미용학회지, 17(3), 309-319.
- 황매향, 김계현, 김봉환, 선혜연, 이동혁, 임은미. (2013). 심충 직업상담. 학지사.
- 황성우, 최석화. (2014). 무용전공대학생에게 인지된 교수유형, 자기관리, 무용몰입 및 무용

- 지속의도의 관계. **코칭능력개발지**, **16**(1), 17-25.
- 황승연, 신동진, 오재곤, 이용수, 김정준. (2020). 대학생의 중도탈락에 영향을 미치는 요인 다중회귀분석. 한국인터넷방송통신학회 논문지, 20(4), 187-193.
- 황인섭, 윤성용, 양재훈. (2021). 2015 대학구조개혁평가 결과가 대학의 취업 성과에 미치는 영향에 관한 연구. 취업진로연구, 11(1), 67-86.
- 황은정, 문숙자. (2021). 간호대학생의 셀프리더십이 학업적자기효능감과 학업성취도에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 21(20), 347-357.
- 황재규. (2011). 전문대학생용 학습전략 척도개발 및 타당화. **상담학연구, 12**(5), 1833-1855.
- 황정훈. (2012). 전문대학생의 문화자본과 학업성취의 관계분석: 교육포부와 직업포부의 매 개효과를 중심으로. 공주대학교 대학원 박사학위논문.
- Chen, X., 조성균. (2017). 태권도 전공자들의 전공만족, 학습지속의향, 진로목표지향성, 취업준비역량의 관계. **국기원태권도연구, 8**(4), 213-230.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50(2), 179–211.
- Akinwande, M. O., Dikko, H. G., & Samson, A. (2015). Variance inflation factor: as a condition for the inclusion of suppressor variable (s) in regression analysis.

 Open journal of statistics, 5(7), 754-767.
- Alamri, M. M. (2022). Investigating Students' Adoption of MOOCs during COVID-19 Pandemic: Students' Academic Self-Efficacy, Learning Engagement, and Learning Persistence. Sustainability, 14(2), 714. https://doi.org/10.3390/su14020714
- Alba, R. D., & Lavin, D. E. (1981). Community colleges and tracking in higher education. *Sociology of Education*, 54(4), 223–237.
- Aldridge, J., Afari, E., & Fraser, B. (2012). Influence of teacher support and

- personal relevance on academic self-efficacy and enjoyment of mathematics lessons: A structural equation modeling approach. *The Alberta Journal of Educational Research*, 58(4), 614-633.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Huang, T. C. I. (1999). Investigating classroom environments in Taiwan and Australia with multiple research methods. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 48–62.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The journal of educational research,* 104(4), 241–252.
- Anderson, K. L. (1988). The impact of colleges and the involvement of male and female students. *Sociology of Education*, *61*(3), 160–177.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice:

 A review and recommended two-step approach. *Psychological bulletin*,

 103(3), 411-423.
- Artino Jr, A. R., & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 146-151.
- Astin, A. W.(1993). What matters in college? Four critical years revisited. Jossey-Bass.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). SACQ: Student adaptation to college questionnaire: Manual. Western Psychological Services.
- Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 9(1), 78-102.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change.

- Psychological review, 84(2), 191-215.
- ______. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American* psychologist, 37(2), 122-147.
- Journal of social and clinical psychology, 4(3), 359-373.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive therapy and research*, 1(4), 287–310.
- Bean, J. P. (1982a). Conceptual models of student attrition: How theory can help the institutional researcher. *New directions for institutional research*, 1982(36), 17–33.
- Bean, J. P. (1982b). Student Attrition, Intentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model. *Research in Higher Education*, 17(4), 291–320.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of educational Research*, 55(4), 485–540.
- Behr, A., Giese, M., Teguim Kamdjou, H. D., & Theune, K. (2021). Motives for dropping out from higher education—An analysis of bachelor's degree students in Germany. *European Journal of Education*, 56(2), 325–343.
- Ben-David, A., & Leichtentritt, R. (1999). Ethiopean and Israeli students' adjustment to college: The effect of the family, social support and individual coping styles. *Journal of Comparative Family Studies*, 30(2), 297-312.
- Birch, D. A. (1998). Identifying sources of social support. *The Journal of School Health*, 68(4), 159–161.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The journal of social Psychology*, 130(3), 353-363.
- Brahma, S. S. (2009). Assessment of construct validity in management research: A

- structured guideline. Journal of Management Research, 9(2), 59-71.
- Braskamp, L. A., Wise, S. L., & Hengstler, D. D. (1979). Student satisfaction as a measure of development quality. *Journal of Educational Psychology*, 71(4), 494–498.
- Brint, S. G., & Karabel, J. (1989). *The diverted dream: Community colleges and the promise of educational opportunity in America*. Oxford University Press on Demand.
- Brockerhoff, L, Huisman, J., & Laufer, M. (2015). *Quality in Higher Education: A literature review.* Centre for Higher Education Governance, Ghent University.
- Brown, L. L. (1995). Psychosocial factors influencing the academic persistence of American Indian college students(doctoral dissertation). Arizona State University.
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 298–308.
- Burks, S. A., & Barrett, T. G. (2009). Student characteristics and activity choices of college freshmen and their intent to persist in religiously affiliated institutions. *Christian Higher Education*, 8(5), 351–392.
- Cabrera, A., Castaneda, M., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143–164.
- Chan, S., & Lee, H. (2023). New ways of learning, subject lecturer support, study engagement, and learning satisfaction: An empirical study of an online teaching experience in Hong Kong. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11605-y
- Chapman, D. W., & Pascarella, E. T. (1983). Causal modeling and path analysis: An

- introduction and illustration in student attrition research. *Journal of College Student Development*, 29(3), 263–272.
- Chau, S., & Cheung, C. (2018). Academic satisfaction with hospitality and tourism education in Macao: The influence of active learning, academic motivation, and student engagement. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(4), 473–487.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 55-64.
- Chen, H., Wigand, R. T., & Nilan, M. (1999). Optimal experience of Web Activites. *Computers in Human behavior*, 15(5), 585–608.
- Clarke, S. G., & Haworth, J. T. (1994). Flow experience in the daily lives of sixth-form college students. *British Journal of Psychology*, 85(4), 511-523.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in higher education, 11*(1), 25–36.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine*, 38(5), 300–314.
- Cohen, S., & Hoberman, H. M. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 13(2), 99–125.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, *98*(2), 310–357.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis, *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Cranny, C. J., Smith, P. C. & Stone, E. F. (1992). *Job satisfaction: How people feel about their jobs and hot it affects their performance*. Lexington Books.

- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological methods, 1*(1), 16–29.
- Cygrymus, E. R., & Lent, R. W. (2023). Social Cognitive Predictors of Music Majors' Academic Well-Being and Persistence Intentions. *Journal of Career Assessment*, 31(2), 282-297.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). Beyond boredom and anxiety. Jossey Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M., & Schneider, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers* prepare for the world of work. Basic Books.
- Davidson, W. B., Beck, H. P., & Milligan, M. (2009), The college persistence questionnaire: Development and validation of an instrument that predicts student attrition. *Journal of College Student Development*, 50(4), 373–390.
- Davis, L. E., Ajzen, I., Saunders, J., & Williams, T. (2002). The decision of African American students to complete high school: An application of the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 810–819.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Derry, S., & Brandenburg, D. C. (1978). Student's ratings of academic programs:

 A study of structural and discriminant validity. *Journal of educational*psychology, 70(5), 772–778.
- Dillman, D. A. (2000). *Mail and internet survey: The tailed design method.* Wiley & Sons.
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017).

- Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: the mediator role of Students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in psychology, 8*, 1193. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193
- Dong, X., & Simon, M. A. (2010). Gender variations in the levels of social support and risk of elder mistreatment in a Chinese community population. *Journal of applied gerontology*, 29(6), 720–739.
- Dubow, E. F., & Ullman, D. G. (1989). Assessing social support in elementary school children: The survey of children's social support. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(1), 52-64.
- Duncan, O. D., Featherman, D. L., & Duncan, B. (1972). *Socioeconomic background and achievement*. Seminar Press.
- Eimers, M. T., & Pike, G. R. (1997). Minority and nonminority adjustment to college: Differences or similarities?. *Research in Higher Education*, 38(1), 77–97.
- El-Sayad, G., Md Saad, N. H., & Thurasamy, R. (2021). How higher education students in Egypt perceived online learning engagement and satisfaction during the COVID-19 pandemic. *Journal of Computers in Education*, 8(4), 527-550.
- Epstein, J. L., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15–30.
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 279–293.
- Fichten, C., Amsel, R., Jorgensen, M., Nguyen, M., Budd, J., Havel, A., King, L., Jorgensen, S. & Asuncion, J. (2016). Theory of Planned Behavior: Sensitivity and Specificity in Predicting Graduation and DropOut among College and University Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(7), 38–52.

- Fishbein, A., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research.* Addison—Wesley.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.
- Fraser, B. J., McRobbie, C. J., & Fisher, D. L. (1996, April). *Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). Student engagement:

 Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and instruction*, 43, 1–4.
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, *39*(5), 734–753.
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., Bordia, S., & Roxas, R. E. O. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision—making self—efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 10–18.
- Garrison, D. R. (1985). Predicting dropout in adult basic education using interaction effects among school and nonschool variables. *Adult Education Quarterly*, 36(1), 25–38.
- Gloria, A. M., & Ho, T. A. (2003). Environmental, social, and psychological experiences of asian american undergraduates: Examining issues of academic persistence. *Journal of Counseling and Development, 81*(1), 93–105.

- Greco, A., Annovazzi, C., Palena, N., Camussi, E., Rossi, G., & Steca, P. (2022). Self-Efficacy Beliefs of University Students: Examining Factor Validity and Measurement Invariance of the New Academic Self-Efficacy Scale. *Frontiers in psychology, 12*, 1–14.
- Grouzet, F. M., Vallerand, R. J., Thill, E. E., & Provencher, P. J. (2004). From environmental factors to outcomes: A test of an integrated motivational sequence. *Motivation and Emotion*, 28(4), 331–346.
- Gunderson, J. A. (2003). *Csiksentmihalyi's state of flow and effective teaching* (doctoral dissertation). The Claremont Graduate University.
- Guo, J. P., Yang, L. Y., Zhang, J., & Gan, Y. J. (2022). Academic self-concept, perceptions of the learning environment, engagement, and learning outcomes of university students: relationships and causal ordering. *Higher Education*, 83(4), 809-829.
- Gutiérrez, M., & Tomás, J. M. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology*, 39(6), 729-748.
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1987). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal of Research in Mathematics Education*, 20(3), 261–273.
- Hagtvet, K. A., & Nasser, F. M. (2004). How well do item parcels represent conceptually defined latent constructs? A two-facet approach. *Structural Equation Modeling*, 11(2), 168–193.
- Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Prentice-Hall.
- Hall, R. J., Snell, A. F., & Foust, M. (1999). Item parceling strategies in SEM: Investigating the subtle effects of unmodeled secondary constructs.

- Organizational Research Methods, 2(3), 233-256.
- Hancock, G. R., & Mueller, R. O. (2013). Structural equation modeling: A second course. Iap.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184–192.
- Harman, H. H. (1976). *Modern factor analysis*. The University of Chicago Press.
- He, Y. C. J. (2009). Self-determination among adult Chinese English language learners: The relationship among perceived autonomy support, intrinsic motivation, and engagement(doctoral dissertation). University of Southern California.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Hoyt, J. E., & Winn, B. A. (2004). Understanding retention and college student bodies: Differences between drop-outs, stop-outs, opt-outs, and transfer-outs. *NASPA journal*, 41(3), 395-417.
- Hsu, H. Y., Li, Y., Dugger, S., & Jones, J. (2021). Exploring the relationship between student-perceived faculty encouragement, self-efficacy, and intent to persist in engineering programs. *European Journal of Engineering Education*, 46(5), 718-734.
- Ilies, R., Judge, T. A., & Wagner, D. T. (2010). The influence of cognitive and affective reactions to feedback on subsequent goals. *European Psychologist*. 15(2), 121–131.
- Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of sport and exercise psychology*, 18(1), 17–35.

- Johnes, J., & Taylor, J. (1991). Non-completion of a degree course and its effect on the subsequent experience of non-completers in the labour market. Studies in Higher Education, 16(1), 73-81.
- Kaplan, H. B., Cassel, J. C., & Gore, S. (1977). Social support, and health. *Medical Care*, 15(5), 47-58.
- Kember, D. (1995). *Open learning courses for adults: A model of student progress*. Educational Technology Publications.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (3nd ed.). Guilford publications.
- Kotler, P., & Clarke, R. N. (1986). *Marketing for health care organizations*. Prentice Hall.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607–610.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting.

 Organizational behavior and human decision processes, 50(2), 212–247.
- Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Miquelon, P. (2007). A motivational model of persistence in science education: A self-determination theory approach. *European Journal of Psychology of Education*, 22(3), 351–369.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*, 115. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of counseling*

- psychology, 47(1), 36-49.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of counseling psychology*, 33(3), 265.
- Lent, R., Brown, S., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H., & Treistman, D. (2003).

 Relation of Contextual Supports and Barriers to Choice Behavior in Engineering Majors. *Journal of Counseling Psychology*, 50(4), 458–465.
- Lent, R. W., Lopez, A. M., Lopez, F. G., & Sheu, H. B. (2008). Social cognitive career theory and the prediction of interests and choice goals in the computing disciplines. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 52–62
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H., Hui, K., Morrison, M. A., Wilkins, G., & Williams, K. (2013). Social cognitive predictors of adjustment to engineering majors across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 22–30.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of counseling psychology*, 52(3), 429-442.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 87-97.
- Little, T. D., Rhemtulla, M., Gibson, K., & Schoemann, A. M. (2013). Why the items versus parcels controversy needn't be one. *Psychological methods*, 18(3), 285.
- Little, T. D., Slegers, D. W., & Card, N. A. (2006). A non-arbitrary method of identifying and scaling latent variables in SEM and MACS models. *Structural equation modeling*, 13(1), 59–72.

- Liu, Y., Zhang, M., Qi, D., & Zhang, Y. (2022). Understanding the role of learner engagement in determining MOOCs satisfaction: A self-determination theory perspective. *Interactive Learning Environments*, 1–15.
- Logue, C., Lounsbury, J., Gupta, A., & Leong, F. (2007). Vocational Interest Themes and Personality Traits in Relation to College Major Satisfaction of Business Students. *Journal of Career Development*, 33(3), 269–295.
- Lounsbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. L., & Gibson, L. W. (2003). Broad versus narrow personality traits in predicting academic performance of adolescents. *Learning and Individual Differences*, 14(1), 65–75.
- Ma, X., Jiang, M., & Nong, L. (2023). The effect of teacher support on Chinese university students' sustainable online learning engagement and online academic persistence in the post-epidemic era. *Frontiers in Psychology, 14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1076552
- Martin, A. J., & Jackson, S. A. (2008). Brief approaches to assessing task absorption and enhanced subjective experience: Examining 'short' and 'core' flow in diverse performance domains. *Motivation and Emotion, 32*(3), 141–157.
- McFarlin, D. B., & Blascovich, J. (1981). Effects of self-esteem and performance feedback on future affective preferences and cognitive expectations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(3), 521-531
- Medley, M. L. (1976). Satisfaction with life among persons sixty-five years and older: A causal model. *Journal of Gerontology*, 31(4), 448-455.
- Metheny, J., McWhirter, E. H., & O'Neil, M. E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment,* 16(2), 218–237.
- Metzner, B. S. (1984). An application and evaluation of a model of student attrition using freshmen at a public urban commuter university. *Dissertation Abstracts*

- International, 44(8), 2378-2391.
- Milsom, A., & Coughlin, J. (2015). Satisfaction with college major: A grounded theory study. *NACADA Journal*, *35*(2), 5–14.
- Moore, J. (2014). Effects of online interaction and instructor presence on students' satisfaction and success with online undergraduate public relations courses.

 *Journalism & Mass Communication Educator, 69(3), 271–288.
- Morrow, G. (1986). Standardizing practice in the analysis of school dropouts. *Teachers College Record*, 87(3), 342–355.
- Nafziger, D. H., Holland, J. L., & Gottfredson, G. D. (1975). Student-college congruency as a predictor of satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 22(2), 132.
- Nauta, M. M. (2007). Assessing college students' satisfaction with their academic majors. *Journal of Career Assessment, 15*(4), 446–462.
- Nilsson, Å. L., Sunnerhagen, K. S., & Grimby, G. (2005). Scoring alternatives for FIM in neurological disorders applying Rasch analysis. *Acta neurologica scandinavica*, 111(4), 264–273.
- Nolten, P. W. (1994). Conceptualization and measurement of social support: The development of the Student Social Support Scale(doctoral dissertation). University of Wisconsin-Madison.
- Nunnally, J. C. (1978). Psychometric theory (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of marketing research*, 17(4), 460–469.
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). *Development of a College Academic Self-Efficacy Scale*. National Center for Research on Teacher Learning.
- Park, J. H., & Lee, H. (2021). The Influence of Self-Directed Learning and Learning Commitment on Learning Persistence Intention in Online Learning:

- Mediating Effect of Learning Motivation. *International Journal of Advanced Culture Technology*, 9(4), 9–17.
- Pascarella, E. T., & Chapman, D. W. (1983). A multiinstitutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American educational research journal*, 20(1), 87–102.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51(1), 60–75.
- Patzina, A., & Wydra-Somaggio, G. (2020). Early careers of dropouts from vocational training: Signals, human capital formation, and training firms. *European Sociological Review, 36*(5), 741-759.
- Pesch, K. M., Larson, L. M., & Seipel, M. T. (2018). Career certainty and major satisfaction: The roles of information—seeking and occupational knowledge. *Journal of Career Assessment*, 26(4), 583-598.
- Pincus, F. L., & DeCamp, S. (1989). Minority community college students who transfer to four-year colleges: A study of a matched sample of BA recipients and non-recipients. *Community Junior College Research Quarterly of Research and Practice*, 13(3), 191–219.
- 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.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879–903.
- Price, J. L., & Mueller, C. W. (1981). A causal model of turnover for nurses.

 *Academy of management journal, 24(3), 543-565.
- Privette, G., & Bundrick, C. M. (1987). Measurement of experience: Construct and

- content validity of the experience questionnaire. *Perceptual and motor skills,* 65(1), 315-332.
- Ramos, R. A., Carandang, E. S. P., & Pante, T. O. (2022). Learner Engagement and Satisfaction in the Online Mathematics Course: The Experience of a Private Philippine University. *World Journal of Education*, 12(2), 28–35.
- Roland, N., Frenay, M., & Boudrenghien, G. (2018). Understanding academic persistence through the theory of planned behavior: Normative factors under investigation. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 20*(2), 215–235.
- Schaefer, C., Coyne, J. C., & Lazaru, R. S. (1982). The health related functions of social support. *Journal of Behavioural Medicine*, 4(4), 381–406.
- Schreiner, L. & Louis, M. (2006). *Measuring engaged learning in college students:*Beyond the borders of NSSE. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education.
- Schunk, D. H. (1996). *Self efficacy for Learning and Performance*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Schwarzer, R., Knoll, N., & Rieckmann, N. (2004). Social support. *Health psychology*, 158–182.
- Shin, N. (2003). Transactional presence as a critical predictor of success in distance learning. *Distance education*, *24*(1), 69–86.
- Shin, D. C. & Johnson, D. M. (1978). Avowed Happiness as an Overall Assessment of the duality of Life. *Social Indicators Research*, 5(1), 475–492.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374.

- Swanson, J. L., & Tokar, D. M. (1991). Development and initial validation of the career barriers inventory. *Journal of Vocational Behavior*, *39*(3), 344–361.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using Multivariate Statistics* (2nd ed.). Harpercollins College Div.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (1993). Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of higher education, 68*(6), 599–623.
- Thoits, P. A. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 416–423.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of educational psychology*, 65(1), 93–102.
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research, and intervention.* Praeger publishers.
- Veenhoven. R. (1993). *Happiness in Nations: Subjective Appreciation of Life in 56 Nations 1946–1992.* Erasmus University Press.
- Westbrook, R. A., & Oliver, R. L. (1991). The dimensionality of consumption emotion patterns and consumer satisfaction. *Journal of consumer research*, 18(1), 84–91.
- Wheaton, B. (1985). Models for the stress-buffering functions of coping resources. *Journal of health and social behavior, 26*(4), 352-364.
- Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2019). Predictors of university student satisfaction with life, academic self-efficacy, and achievement in the first year. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(1), 104–124.

- Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). It was nothing to do with the university, it was just the people: The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707-722.
- Williams, J. E., & Coombs, W. T. (1996). An Analysis of the Reliability and Validity of Bandura's Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy.

 Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Widaman, K. F. (1985). Hierarchically nested covariance structure models for multitrait-multimethod data. *Applied Psychological Measurement*, 9(1), 1-26.
- Wlodkowski, R, J(1999). Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adult (reviseded). Josset-Bass Publishers.
- Yang, G., Sun, W., & Jiang, R. (2022). Interrelationship Amongst University Student Perceived Learning Burnout, Academic Self-Efficacy, and Teacher Emotional Support in China's English Online Learning Context. Frontiers in Psychology, 13, 829193. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.829193
- Yorke, M. (2004). Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 19*(1), 19–32.
- Zhoc, K. C., Webster, B. J., King, R. B., Li, J. C., & Chung, T. S. (2019). Higher education student engagement scale (HESES): Development and psychometric evidence. *Research in Higher Education*, 60(2), 219–244.
- Zhong, Q., Wang, Y., Lv, W., Xu, J., & Zhang, Y. (2022). Self-regulation, teaching presence, and social presence: Predictors of students' learning engagement and persistence in blended synchronous learning. *Sustainability*, 14(9), 5619. https://doi.org/10.3390/su14095619
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The

multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality* assessment, 52(1), 30-41.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.

【부록 1】예비 조사 설문지

전문대학 신입생의 학업지속의향에 관한 설문지

안녕하십니까? 저는 「전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족과 학업지속의향 간의 구조적 관계」라는 주제로 박사학위논문을 준비하 고 있는 서울대학교 농산업교육과 박사과정에 재학 중인 장한별이라고 합니다.

바쁘신 와중에도 귀중한 시간을 내어주셔서 진심으로 감사드립니다. 질문지는 총 7면이며, 응답하는데 걸리는 소요시간은 약 10분 내외입니다.

조사결과는 「통계법 제33조(비밀의 보호)」에 의거하여 익명으로 처리되므로 특정 개인의 사적인 정보는 노출되지 않으며, 조사 결과는 오직 연구를 위한 자료로만 활용됨을 약속드립니다. 귀하의 솔직하고 성의있는 응답은 이 연구를 위해서 매우 귀중한 자료가 될 것입니다.

전문대학생분들께 의미있는 연구를 수행하기 위하여 최선을 다하겠습니다. 설문에 응해주심에 다시한번 감사드리며, 소망하시는 모든 일이 아름답게 성취되기를 바랍니다.

서울대학교 농산업교육과

대학원생 장 한 별

지도교수 김 진 모

[연구자 연락처] 010-***-** / e-mail: jstar3@naver.com

Ⅰ. 다음은 교수지지에 대한 질문입니다. 각 문항을 읽고 당신의 생각과 가장 일치하는 번호에 체크(∨)해 주십시오.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	교수님들은 나에게 어려움이 있는지 주의 깊게 살피신다.	1	2	3	4	5
2	교수님들은 내가 쉽게 질문을 할 수 있게 해주신다.	1	2	3	4	5
3	교수님들은 나를 인격적으로 존중해 주신다.	1	2	3	4	5
4	교수님들은 어떤 일에 대해 그것을 어떻게 하는지 잘 가르쳐 주신다.	1	2	3	4	5
5	교수님들은 내가 문제를 해결할 수 있도록 정보를 제공해 주 신다.	1	2	3	4	5
6	교수님들은 내 일에 대가를 바라지 않고 최선을 다해 주신다.	1	2	3	4	5
7	교수님들은 나의 목표와 관심 분이에 대해 함께 이야기하는 시간을 마련하신다.	1	2	3	4	5
8	교수님들은 내가 한 행동의 옳고 그름을 객관적으로 평기해 주신다.	1	2	3	4	5
9	교수님들 내가 열심히 노력했거나 잘했을 때 칭찬해 주신다.	1	2	3	4	5

Ⅱ. 다음은 학업적 자기효능감에 대한 질문입니다. 각 문항을 읽고 당신의 생각과 가장 일치하는 번호에 체크(∨)해 주십시오.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 복잡하고 어려운 내용이나 과제에 도전하는 것이 재미있다.	1	2	3	4	5
2	나는 다른 친구들이 풀지 못한 과제에 도전하는 것이 즐겁다.	1	2	3	4	5
3	나는 시간이 많이 들더라도 깊이 생각하게 만드는 과목이 더 재미있다.	1	2	3	4	5
4	나는 쉬운 문제보다는 조금 틀리더라도 어려운 문제를 푸는 것이 더 좋다.	1	2	3	4	5
5	나는 쉬운 괴목보다 어려운 과목을 좋아한다.	1	2	3	4	5
6	나는 수업시간 중에 중요한 내용을 잘 기록할 수 있다.	1	2	3	4	5
7	나는 보통 공부를 시작하기 전에 계획을 세우고, 거기에 맞추 어 공부한다.	1	2	3	4	5
8	나는 어떻게 공부하는 것이 효과적인 방법인지를 잘 안다.	1	2	3	4	5
9	나는 정해진 시간 안에 주어진 과제를 잘 마칠 수 있다.	1	2	3	4	5
10	나는 수업시간에 배운 내용 중, 중요한 것이 무엇인지를 잘 파악할 수 있다.	1	2	3	4	5
11	교수님과 친구들 앞에서 발표하는 것은 내게 너무 큰 스트레 스를 준다.	1	2	3	4	5
12	수업시간 중에 교수님이 문제를 풀라고 시킬까 봐 불안하다.	1	2	3	4	5
13	토론을 할 때, 혹시 창피를 당할까 봐 내 의견을 제대로 발표 하지 못한다.	1	2	3	4	5
14	수업시간에 발표를 할 때, 실수할까 봐 불안하다.	1	2	3	4	5
15	시험을 치루기 전에 시험을 망칠 것 같은 생각이 든다.	1	2	3	4	5

III. 다음은 학습몰입에 대한 질문입니다. 각 문항을 읽고 당신의 생각과 가장 일치하는 번호에 체크(>)해 주십시오.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 정기적으로 수업과 관련한 공부를 한다.	1	2	3	4	5
2	나는 최선을 다해 학습하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
3	나는 읽어야 할 자료가 있으면 늦게까지라도 읽는다.	1	2	3	4	5
4	나는 다음 수업 전에 이전 수업의 학습내용을 이해했는지 검 토한다.	1	2	3	4	5
5	나는 체계적으로 계획을 세워 학습한다.	1	2	3	4	5
6	나는 강의노트 필기를 잘 한다.	1	2	3	4	5
7	나는 수업시간에 집중해서 듣는다.	1	2	3	4	5
8	나는 배운 내용이 실생활에 어떻게 관련이 있을지 생각해본 다.	1	2	3	4	5
9	나는 배운 내용을 실제 생활에 적용해본다.	1	2	3	4	5
10	수업내용이 나에게 흥미로울 수 있는 방법을 찾아본다.	1	2	3	4	5
11	나는 수업 이외의 시간에도 수업내용에 대해 생각한 적이 있다.	1	2	3	4	5
12	나는 수업시간에 손을 들고 질문하거나 발표한다.	1	2	3	4	5
13	나는 잘 이해하지 못한 것은 교수님에게 질문한다.	1	2	3	4	5
14	나는 학습과 관련한 활동을 하는 것을 즐긴다.	1	2	3	4	5
15	나는 소그룹 토론에 적극적으로 참여한다.	1	2	3	4	5
16	나는 과제나 시험에 대해 질문이 있으면 교수님에게 연락하여 질문한다. (문자, e-mail, 연구실 방문 등)	1	2	3	4	5
17	나는 수업과 관련한 어려움을 겪는 다른 학생들을 도와준다.	1	2	3	4	5

IV. 다음은 전공만족에 대한 질문입니다. 각 문항을 읽고 당신의 생각과 가장 일치하는 번호에 체크(>)해 주십시오. (현재 소속된 학과 또는 전공에 따라 답해주세요.)

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	우리 학과 또는 전공의 교과내용에 흥미를 느낀다.	1	2	3	4	5
2	우리 학과 또는 전공에서 배우는 교과목이 나와 잘 맞는다.	1	2	3	4	5
3	우리 학과 또는 전공은 내가 다닐만하다.	1	2	3	4	5
4	우리 학과 또는 전공에 대해서 만족한다.	1	2	3	4	5
5	나는 우리 학과 또는 전공에서 무언가 가치가 있는 것을 배우고 있다고 느낀다.	1	2	3	4	5
6	우리 학과 또는 전공에서 배우는 전공도서는 배울만한 가치가 있다.	1	2	3	4	5
7	나는 내가 속한 학과 또는 전공을 사람들에게 자랑스럽게 말한다.	1	2	3	4	5
8	내가 속한 학과 또는 전공은 인기가 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
9	많은 사람들이 내가 속한 학과 또는 전공에 오고 싶어 할 것이다.	1	2	3	4	5
10	우리 학과 또는 전공을 졸업했다는 배경이 사회생활에 유리할 것이다.	1	2	3	4	5
11	우리 부모님은 내가 속한 학과 또는 전공을 떳떳하게 생각할 것이다.	1	2	3	4	5
12	졸업 후의 진로에 지금의 학과 또는 전공이 도움이 된다.	1	2	3	4	5
13	우리 학과 또는 전공의 교육내용이 전반적으로 잘 구성되어 있다.	1	2	3	4	5
14	학과 또는 전공 교수님들은 전공 분이에 대해 깊은 지식을 갖고 있다.	1	2	3	4	5
15	학과 또는 전공 교수님들은 가르치려고 하는 목표를 뚜렷하고 알기 쉽게 설명한다.	1	2	3	4	5
16	전공시험은 적절한 양으로 주어지고 공부에 도움이 된다.	1	2	3	4	5
17	전공공부를 심화시킬 수 있는 기회가 적절히 주어진다.	1	2	3	4	5
18	학과 또는 전공 영역에 있어서 공부하는 방법이나 내용에 대해 교수님의 조언을 들을 수 있다.	1	2	3	4	5
19	원한다면 언제나 교수님과 만날 수 있다.	1	2	3	4	5
20	교수-학생 간의 의사소통이 원활하게 이루어진다.	1	2	3	4	5

V. 다음은 현재 재학 중인 대학교에서의 학업지속의향에 대한 질문입니다. 각 문항을 읽고 당신의 생각과 가장 일치하는 번호에 체크(▽)해 주십시오.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	나에게 우리 학교를 졸업하는 것이 중요하다.	1	2	3	4	5
2	나는 우리 학교에서 학업을 방해하는 요인들이 있으면 극 복할 자신이 있다.	1	2	3	4	5
3	나는 아무리 힘든 일이 있더라도 우리 학교에서 학업을 마칠 것이다.	1	2	3	4	5
4	나는 다음 학기에도 우리 학교에 등록을 할 것이다.	1	2	3	4	5
5	나는 우리 학교에서 학업을 계속 유지할 수 없을 것 같다.	1	2	3	4	5
6	나는 우리 학교에서 공부하는 것을 그만두고 싶다.	1	2	3	4	5

(모든 사항은 익명으로 처리되며, 해당 내용은 연구 이외에는 활용되지 않으니 안심하 시고 응답해주시기 바랍니다.) 1. 당신의 성별은 어떻게 되십니까? □ 남자 □ 여자 2. 당신의 연령은 어떻게 되십니까? 만 ____세 3. 당신의 전공계열은 어떻게 되십니까? □ 인문·사회·교육 □ 공학 □ 자연 □ 예체능 4. 당신의 대학 소재지는 어느 지역입니까? □ 수도권 □ 경상권 □ 전라권 □ 충청권 □ 강원권 5. 출신 고교 유형은 어떻게 되십니까? □ 일반고 □ 특성화고(전문계고) □ 마이스터고 □ 검정고시 □ 기타

VI. 다음은 일반적인 사항에 대한 질문입니다. 해당되는 사항에 체크(▽)해 주십시오.

6. 기정경제 상황은 어떤 편인가요?
□하
□ 중
□상
7. 현재 일을 하고 있습니까?
□ 정규직
□ 아르바이트
□ 하고 있지 않음
8. 원하는 학교의 학위 수준은 무엇입니까?
□ 전문대학 졸업
□ 4년제 대학 졸업(신규입학)
□ 4년제 대학 졸업(편입)
□ 대학원 졸업(석사)
□ 대학원 졸업(박사)

- 소중한 시간 내어 응답해주셔서 감사합니다 -

【부록 2】 본조사 설문지

전문대학 신입생의 학업지속의향에 관한 설문지

안녕하십니까? 저는 「전문대학 신입생의 교수지지, 학업적 자기효능감, 학습몰입 및 전공만족과 학업지속의향 간의 구조적 관계」라는 주제로 박사학위논문을 준비하 고 있는 서울대학교 농산업교육과 박사과정에 재학 중인 장한별이라고 합니다.

바쁘신 와중에도 귀중한 시간을 내어주셔서 진심으로 감사드립니다. 질문지는 총 7면이며, 응답하는데 걸리는 소요시간은 약 10분 내외입니다.

조사결과는 「통계법 제33조(비밀의 보호)」에 의거하여 익명으로 처리되므로 특정 개인의 사적인 정보는 노출되지 않으며, 조사 결과는 오직 연구를 위한 자료로만 활용 됨을 약속드립니다. 귀하의 솔직하고 성의있는 응답은 이 연구를 위해서 매우 귀중한 자료가 될 것입니다. 성실한 응답을 간곡히 부탁드립니다.

전문대학생분들께 의미있는 연구를 수행하기 위하여 최선을 다하겠습니다. 설문에 응해주심에 다시한번 감사드리며, 소망하시는 모든 일이 아름답게 성취되기를 바랍니다.

서울대학교 농산업교육과

대학원생 장 한 별

지도교수 김 진 모

[연구자 연락처] 010-***-** / e-mail: jstar3@naver.com

Ⅰ. 다음은 교수지지에 대한 질문입니다. 각 문항을 읽고 당신의 생각과 가장 일치하는 번호에 체크(∀)해 주십시오.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	교수님들은 니에게 어려움이 있는지 주의 깊게 살피신다.	1	2	3	4	5
2	교수님들은 내가 쉽게 질문을 할 수 있게 해주신다.	1	2	3	4	5
3	교수님들은 나를 인격적으로 존중해 주신다.	1	2	3	4	5
4	교수님들은 어떤 일에 대해 그것을 어떻게 하는지 잘 가르쳐 주신다.	1	2	3	4	5
5	교수님들은 내가 문제를 해결할 수 있도록 정보를 제공해 주 신다.	1	2	3	4	5
6	교수님들은 내 일에 대가를 바라지 않고 최선을 다해 주신다.	1	2	3	4	5
7	교수님들은 나의 목표와 관심 분이에 대해 함께 이야기하는 시간을 마련하신다.	1	2	3	4	5
8	교수님들은 내가 한 행동의 옳고 그름을 객관적으로 평기해 주신다.	1	2	3	4	5
9	교수님들 내가 열심히 노력했거나 잘했을 때 칭찬해 주신다.	1	2	3	4	5

Ⅱ. 다음은 학업적 자기효능감에 대한 질문입니다. 각 문항을 읽고 당신의 생각과 가장 일치하는 번호에 체크(∨)해 주십시오.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 복잡하고 어려운 내용이나 괴제에 도전하는 것이 재미있다.		2	3	4	5
2	나는 다른 친구들이 풀지 못한 과제에 도전하는 것이 즐겁다.	1	2	3	4	5
3	나는 시간이 많이 들더라도 깊이 생각하게 만드는 과목이 더 재미있다.	1	2	3	4	5
4	나는 쉬운 문제보다는 조금 틀리더라도 어려운 문제를 푸는 것이 더 좋다.	1	2	3	4	5
5	나는 쉬운 과목보다 어려운 과목을 좋아한다.	1	2	3	4	5
6	나는 수업시간 중에 중요한 내용을 잘 기록할 수 있다.	1	2	3	4	5
7	나는 보통 공부를 시작하기 전에 계획을 세우고, 거기에 맞추 어 공부한다.	1	2	3	4	5
8	나는 어떻게 공부하는 것이 효과적인 방법인지를 잘 안다.	1	2	3	4	5
9	나는 정해진 시간 안에 주어진 과제를 잘 마칠 수 있다.	1	2	3	4	5
10	나는 수업시간에 배운 내용 중, 중요한 것이 무엇인지를 잘 파악할 수 있다.	1	2	3	4	5
11	교수님과 친구들 앞에서 발표하는 것은 내게 너무 큰 스트레 스를 준다.	1	2	3	4	5
12	수업시간 중에 교수님이 문제를 풀라고 시킬까 봐 불안하다.	1	2	3	4	5
13	토론을 할 때, 혹시 창피를 당할까 봐 내 의견을 제대로 발표 하지 못한다.	1	2	3	4	5
14	수업시간에 발표를 할 때, 실수할까 봐 불안하다.	1	2	3	4	5
15	시험을 치루기 전에 시험을 망칠 것 같은 생각이 든다.	1	2	3	4	5

III. 다음은 학습몰입에 대한 질문입니다. 각 문항을 읽고 당신의 생각과 가장 일치하는 번호에 체크(>)해 주십시오.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 정기적으로 수업과 관련한 공부를 한다.	1	2	3	4	5
2	나는 최선을 다해 학습하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
3	나는 읽어야 할 자료가 있으면 늦게까지라도 읽는다.	1	2	3	4	5
4	나는 다음 수업 전에 이전 수업의 학습내용을 이해했는지 검 토한다.	1	2	3	4	5
5	나는 체계적으로 계획을 세워 학습한다.	1	2	3	4	5
6	나는 강의노트 필기를 잘 한다.	1	2	3	4	5
7	나는 수업시간에 집중해서 듣는다.	1	2	3	4	5
8	나는 배운 내용이 실생활에 어떻게 관련이 있을지 생각해본 다.	1	2	3	4	5
9	나는 배운 내용을 실제 생활에 적용해본다.	1	2	3	4	5
10	수업내용이 나에게 흥미로울 수 있는 방법을 찾아본다.	1	2	3	4	5
11	나는 수업 이외의 시간에도 수업내용에 대해 생각한 적이 있 다.	1	2	3	4	5
12	나는 수업시간에 손을 들고 질문하거나 발표한다.	1	2	3	4	5
13	나는 잘 이해하지 못한 것은 교수님에게 질문한다.	1	2	3	4	5
14	나는 학습과 관련한 활동을 하는 것을 즐긴다.	1	2	3	4	5
15	나는 소그룹 토론에 적극적으로 참여한다.	1	2	3	4	5
16	나는 과제나 시험에 대해 질문이 있으면 교수님에게 연락하여 질문한다. (문자, e-mail, 연구실 방문 등)	1	2	3	4	5
17	나는 수업과 관련한 어려움을 겪는 다른 학생들을 도와준다.	1	2	3	4	5

IV. 다음은 전공만족에 대한 질문입니다. 각 문항을 읽고 당신의 생각과 가장 일치하는 번호에 체크(>)해 주십시오. (현재 소속된 학과 또는 전공에 따라 답해주세요.)

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	우리 학과 또는 전공의 교과내용에 흥미를 느낀다.	1	2	3	4	5
2	우리 학과 또는 전공에서 배우는 교과목이 나와 잘 맞는다.	1	2	3	4	5
3	우리 학과 또는 전공은 내가 다닐만하다.	1	2	3	4	5
4	우리 학과 또는 전공에 대해서 만족한다.	1	2	3	4	5
5	나는 우리 학과 또는 전공에서 무언가 가치가 있는 것을 배우고 있다고 느낀다.	1	2	3	4	5
6	우리 학과 또는 전공에서 배우는 전공도서는 배울만한 가치가 있다.	1	2	3	4	5
7	나는 내가 속한 학과 또는 전공을 사람들에게 자랑스럽게 말 한다.	1	2	3	4	5
8	내가 속한 학과 또는 전공은 인기가 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
9	많은 사람들이 내가 속한 학과 또는 전공에 오고 싶어 할 것이다.	1	2	3	4	5
10	우리 학과 또는 전공을 졸업했다는 배경이 사회생활에 유리할 것이다.	1	2	3	4	5
11	우리 부모님은 내가 속한 학과 또는 전공을 떳떳하게 생각할 것이다.	1	2	3	4	5
12	졸업 후의 진로에 지금의 학과 또는 전공이 도움이 된다.	1	2	3	4	5
13	우리 학과 또는 전공의 교육내용이 전반적으로 잘 구성되어 있다.	1	2	3	4	5
14	학과 또는 전공 교수님들은 전공 분이에 대해 깊은 지식을 갖고 있다.	1	2	3	4	5
15	학과 또는 전공 교수님들은 가르치려고 하는 목표를 뚜렷하고 알기 쉽게 설명한다.	1	2	3	4	5
16	전공시험은 적절한 양으로 주어지고 공부에 도움이 된다.	1	2	3	4	5
17	전공공부를 심화시킬 수 있는 기회가 적절히 주어진다.	1	2	3	4	5
18	학과 또는 전공 영역에 있어서 공부하는 방법이나 내용에 대해 교수님의 조언을 들을 수 있다.	1	2	3	4	5
19	원한다면 언제나 교수님과 만날 수 있다.	1	2	3	4	5
20	교수-학생 간의 의사소통이 원활하게 이루어진다.	1	2	3	4	5

V. 다음은 **현재 재학 중인 대학교에서의** 학업지속의향에 대한 질문입니다. 각 문항을 읽고 당신의 생각과 가장 일치하는 번호에 체크(∨)해 주십시오.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	나에게 우리 학교를 졸업하는 것이 중요하다.	1	2	3	4	5
2	나는 우리 학교에서 학업을 방해하는 요인들이 있으면 극 복할 자신이 있다.	1	2	3	4	5
3	나는 아무리 힘든 일이 있더라도 우리 학교에서 학업을 마칠 것이다.	1	2	3	4	5
4	나는 다음 학기에도 우리 학교에 등록을 할 것이다.		2	3	4	5
5	나는 우리 학교에서 학업을 계속 유지할 수 없을 것 같다.	1	2	3	4	5
6	나는 우리 학교에서 공부하는 것을 그만두고 싶다.	1	2	3	4	5

시고 응답해주시기 바랍니다.)	
1. 당신의 성별은 어떻게 되십니까? □ 남자 □ 여자	
2. 당신의 연령은 어떻게 되십니까? 만세	
3. 당신의 전공계열은 어떻게 되십니까? □ 인문·사회·교육 □ 공학 □ 자연 □ 예체능	
4. 당신의 대학 소재지는 어느 지역입니까? □ 수도권 □ 경상권 □ 전라권 □ 충청권 □ 강원권	
5. 출신 고교 유형은 어떻게 되십니까? 의반고 특성화고(전문계고) 미이스터고 검정고시 기타	
6. 기정경제 상황은 어떤 편인가요?□ 하□ 중□ 상	

VI. 다음은 일반적인 사항에 대한 질문입니다. 해당되는 사항에 체크(▽)해 주십시오.

(모든 사항은 익명으로 처리되며, 해당 내용은 연구 이외에는 활용되지 않으니 안심하

7. 현재 일을 하고 있습니까?
□ 정규직
□ 아르바이트
□ 하고 있지 않음
8. 원하는 학교의 학위 수준은 무엇입니까?
□ 전문대학 졸업
□ 4년제 대학 졸업(신규입학)
□ 4년제 대학 졸업(편입)
□ 대학원 졸업(석사)
□ 대학원 졸업(박사)

- 소중한 시간 내어 응답해주셔서 감사합니다 -

Abstract

The Structural Relationship Between Professor's Support, Academic Self-Efficacy, Learning Engagement, Major Satisfaction and Academic Persistence Intention of Junior College Freshmen

By Han-byeol Jang

Dissertation for the Doctor of Philosophy in Education in the Graduate School of Seoul National University, Korea, 2023

Major Advisor: Jin-Mo Kim, Ph. D.

The purpose of this study was to identify the structural relationship between professor's support, academic self-efficacy, learning engagement, major satisfaction and academic persistence intention of junior college freshmen. In terms of specific research objectives, first, the structural model for professor's support, academic self-efficacy, learning engagement, major satisfaction and academic persistence intention of junior college freshmen were validated. Second, the direct relationships between professor's support, academic self-efficacy, learning engagement, major satisfaction and academic persistence intention were determined. Third, the mediating effects of academic self-efficacy, learning engagement and major satisfaction were examined within the structural model for professor's support, academic self-efficacy, learning engagement, major satisfaction and academic persistence intention.

The study population consists of 187,000 freshmen enrolled in junior colleges in South Korea. The sample size was 450 junior college freshmen, and the sampling was conducted according to a stratified cluster proportional sampling plan based on the composition ratio of the population. The survey instruments used were those developed in previous domestic and international studies, with confirmed reliability

and validity. The measurement tools for each observed variable were reviewed for content validity and face validity, and some items were modified and improved. For the research instrument, the survey has been used that consists of questionnaires on professor's support, academic self-efficacy, learning engagement, major satisfaction and academic persistence intention, and general characteristics of junior college freshmen.

The preliminary survey was conducted online from April 18 to 21, 2023, and the main survey was conducted online from April 28 to May 5, 2023. For the main survey, a total of 780 questionnaires were distributed, taking into account the response rate and considerations for non-response and unreliable responses. Out of these, 590 questionnaires were collected, and after data cleaning, 476 questionnaires were used for analysis, excluding 114 questionnaires. The characteristics of the respondents used in the analysis were found to be similar to those of the population. Data analysis included reliability analysis, descriptive statistics analysis by observed variable, difference analysis, correlation analysis, normality analysis, and multicollinearity analysis using IBM SPSS 23.0. Confirmatory factor analysis and structural equation modeling were conducted using Mplus 7.0. The statistical significance level was set at .05.

The results of this study are as follows. First, an appropriate structural relationship model was reasonably identified between professor's support, academic self-efficacy, learning engagement, major satisfaction and academic persistence intention of junior college freshmen. Second, according to the analysis of direct effects, professor's support had a significant positive influence on academic self-efficacy, learning engagement, and major satisfaction, but showed a negative effect on academic persistence intention. Furthermore, academic self-efficacy had a significant positive effect on learning engagement, and learning engagement had significant positive effects on major satisfaction and academic persistence intention. Major satisfaction had a significant positive effect on academic persistence intention. Third, The analysis of indirect effects through mediation revealed that learning engagement mediated the relationship between professor's support and academic persistence intention. Additionally, learning engagement mediated the relationship between academic self-efficacy and

academic persistence intention, while major satisfaction mediated the relationship between learning engagement and academic persistence intention. In the analysis of dual mediation effects, it was found that academic self-efficacy and learning engagement acted as dual mediators between professor's support and academic persistence intention, and learning engagement and major satisfaction acted as dual mediators between professor's support and academic persistence intention as well as between academic self-efficacy and academic persistence intention. Finally, the analysis of triple mediation effects indicated that academic self-efficacy, learning engagement, and major satisfaction served as triple mediators in the relationship between professor's support and academic persistence intention.

The main conclusions drawn from the research results are as follows. First, the structural model for professor's support, academic self-efficacy, learning engagement, major satisfaction, and academic persistence intention among junior college freshmen enhanced understanding of the structural relationships between social and academic factors, learning experiences, and academic persistence intention. Second, professor's support had a direct positive influence on academic self-efficacy, learning engagement and major satisfaction, and a indirect positive influence on academic persistence intention. Third, the experience of being engaged in learning itself played a crucial role in enhancing academic persistence intention. Fourth, when a positive evaluation of one's major is achieved, it can strengthen academic persistence intention.

Based on the results and conclusions of the study, practical recommendations can be made. First, there is a need to provide instructional strategies to professors in junior colleges that can enhance students' academic self-efficacy. Second, it is necessary to establish strategies for enhancing intrinsic motivation through learning engagement to increase academic persistence intention. Third, specific measures need to be developed to ensure major satisfaction among junior college freshmen to enhance their academic persistence intention.

As for suggestions for future research, first, it is necessary to expand the research target to other groups instead of focusing solely on junior college freshmen. Second, it is important to investigate social and emotional variables that influence academic persistence intention among students in junior colleges. Third, research should be conducted to examine how the influence of professor's support

on academic persistence intention varies in different situations. Fourth, research is needed to explore the impact of academic self-efficacy on academic persistence intention among students in junior colleges under various circumstances and levels. Fifth, research should be conducted to examine how the measurement results may differ depending on the conceptual differences between academic persistence intention and the dropout intention of college.

Keywords: Academic Persistence Intention, Junior College Freshmen, Professor's Support, Academic Self-Efficacy, Learning Engagement, Major Satisfaction

Student Number: 2019-30046

감사의 글

석사를 졸업하면서 제가 무지하다는 것을 인지했다면, 박사를 졸업하면서는 '과연 내가 무엇을 안다고 할 수 있을까'를 뼈저리게 느낍니다. 오만과 편견에 갇혀 대롱 구멍으로 하늘을 바라보던 저는 박사과정을 통하여 비로소 넓은 세상에 눈뜨게 되었고, 자아도취에 빠져 있던 저는 논문을 쓰면서 셰르파의 도움 없이 혼자서는 절대 넘을 수 없는 배움의 고개를 마주하며 함께 가는 배움의 의미를 발견하였습니다. '에드워드 A. 말로이'는 '대학 졸업 장은 한 인간이 완성품이라는 증명이 아니라, 인생의 준비가 되었다는 표시이다'라고 했다는데, 박사학위를 취득하는 저는 준비는 고사하고 이제 겨우 눈을 떠서 무지를 마주하고 있습니다.

무지한 제가 박사학위를 취득하며 지금까지 배움의 여정을 이어올 수 있었던 것은 주위에 계신 분들의 감사한 도움 덕분이었습니다. 세상을 이기는 사랑과 유쾌함을 가르쳐주신 부모님께 감사드립니다. 그럼에도 사랑하고, 할 수 없는 것은 내려놓는 정신적인 그 유산이 얼마나 고귀하고 값진지 세월이 갈수록 깨닫게 됩니다. 부족함 많은 제자를 인자함으로 이끌어주신 김진모 교수님께 감사드립니다. 저도 이해할 수 없고 참을 수 없는 제 부족함까지 품어주신 교수님의 은혜를 생각하면 눈물샘의 통제가 불가능합니다. 존경하는 부모님과 스승님이계시다는 것이 얼마나 축복받은 일인지 잊지 않고, 감사한 은혜를 평생 마음에 간직하며 보은하고 또 사랑을 주위에 베풀겠습니다.

박사과정을 무사히 마치고 논문이 나오기까지 많은 학문의 셰르파께서 저를 이끌어주셨습니다. 논문 커미티를 통해 학문적으로 실천적으로 눈을 뜰 수 있도록 귀중한 도움을 주신 나 승일 교수님, 최수정 교수님, 장원섭 교수님, 조현정 교수님께 감사드립니다. 논리적으로 연구하고, 또 의미를 풀어갈 수 있도록 주신 가르침을 잊지 않고, 통찰력과 꼼꼼함으로 주어진일을 해나가도록 노력하겠습니다. 박사과정 수업을 통해서, 또 개별적으로도 따뜻한 가르침과 격려를 보내주신 정철영 교수님, 이찬 교수님, 정진철 교수님, 전영욱 교수님, 이재은 교수님께 감사드립니다. 연구와 교육 등 여러 기회를 주시고 응원해주신 민혜리 교수님, 박재현 교수님, 백재은 교수님, 황재규 교수님과 여러 대학의 교수님, 연구원님들께 감사드립니다. 연구자로서의 걸음마를 가르쳐주시고 조언을 아끼지 않으신 손규태 박사님, 이승엽 박사님께 감사드립니다. 함께 논문을 썼던 정지용 박사님, 박복미 박사님, 곽진영 박사님께서 주신 격려와 도움은 고삼차 같은 시간 속의 당의정이었습니다. 따뜻한 응원을 보내주신 동기나대의 선생님, 유승완 선생님, 김종인 선생님, 정양훈 선생님, 조은혜 선생님, 변주영 선생님과 대학원 선ㆍ후배님들, 그리고 한결같이 비타민이 되어주신 이글바글 연인회 73기 선생님들께 감사드립니다.

이 연구가 진행될 수 있도록 도움 주신 18개 대학의 교수님과 담당자님들께도 진심으로 감사드립니다. 일면식 없는 저의 요청에도 협조해주시고 번거로움을 알면서도 도와주심이 절대 당연하지 않음을 잘 알고 있습니다. 감사한 마음 잊지 않고, 시대적인 어려움을 마주한 대학과 기업에 도움이 되는 교육자가 되도록 연구하고 탐구하겠습니다. 이론과 실제를 연결하고, 시대와 오늘을 잇고, 의미와 재미를 함께 전하며 세상에 이바지하도록 노력하겠습니다. 박사를 졸업하면서 저는 무지하고 부끄러운 자신을 마주합니다. 그러나 이 또한 감사한 것은, 제가 무지함을 깨닫는 과정을 통해서 앞으로 무엇을 공부하고 연구해야 할지를 비로소생각하게 되고, 치열하게 알아가고자 하는 동기가 생겼기 때문입니다. 이제 가볍게 살피고 아는 척하지 않겠습니다. 상세히 살펴보고 전후 관계와 맥락을 보며 왜 그럴까 끊임없이 묻고 공부해 가겠습니다. 혼자서는 깊은 강을 건널 수 없음을 알고 사람들과 논의하고 묻고 배우며 함께 배움의 도하를 하겠습니다. 저의 배움은 이제부터 시작입니다.

 2023년 8월

 장한별

무지함 속에 피어난 배움의 의지를 기억고자, 제가 사랑하는 성현의 말씀을 남깁니다. "아는 것은 안다고 하고 모르는 것은 모른다고 하는 것, 이것이 진정으로 아는 것이다." — 논어 위정편 —