

대학생 학습동기 유형에 따른 학업소진과 학업적 실패내성의 차이*

고홍월(高虹月)**

논문 요약

본 연구는 자기결정성이론에서 제시한 학습동기 유형에 따라 대학생의 학업소진과 학업적 실패내성의 차이를 비교하였다. 우선, 자기결정성이론의 2요인 모형에 따라 학습동기의 분포형태를 알아보고, 학습동기 유형, 학업소진과 학업적 실패내성 간의 상관관계를 분석하였다. 마지막으로 학습동기 유형에 따른 학업소진과 학업적 실패내성에서 차이가 있는지를 분석하였다. 이러한 목적에 따라 서울, 경기, 충청, 경북, 경남 지역의 11개 대학의 687명 유효 사례를 수집하였다. 그 중 첫 번째 단계의 분석대상은 687명이고, 두 번째 단계의 분석대상은 512명이다. 첫 번째 단계 분석에서 학습동기의 분포는 자율동기 집단이 468명(68%), 타율동기 집단 186(27.1%), 미분화 동기 집단 33명(4.8%)이다. 두 번째 단계에서 미분화 동기 집단을 제외하고 자율동기 집단과 타율동기 집단에서 각 집단의 평균보다 높은 점수를 나타낸 사례를 선정하였다. 자율동기 집단과 타율동기 집단에서 학습동기 유형, 학업소진(탈진, 무능력, 반감, 냉담, 불안)과 학업적 실패내성(과제수준 선호, 감정, 행동) 간의 관계를 분석한 결과 자율동기 유형은 학업소진과 유의미한 부적 상관을 보였고, 타율동기 유형은 학업소진과 유의미한 정적 상관을 나타냈다. 자율동기 유형은 학업적 실패내성의 감정 요인을 제외하고 유의미한 정적 상관을 나타냈고(감정과는 유의미한 부적 상관), 타율동기 유형은 학업적 실패내성과 유의미한 부적 상관을 나타냈다. 학습동기 유형에 따른 학업소진과 학업적 실패내성의 차이를 비교하기 위해 다변량분석을 실시한 결과, 학업소진 모든 하위요인에서는 두 유형 간에 유의미한 차이가 있었다. 학업적 실패내성에서는 감정 하위요인을 제외한 모든 요인에서 유의미한 차이가 있었다. 이러한 결과를 바탕으로 본 연구의 시사점과 한계점을 논의하였다.

주요어: 대학생, 학습동기, 학업소진, 학업적 실패내성, 학업문제

* 이 연구는 2010년도 충남대학교 학술연구비에 의해 지원되었음

** 충남대학교 자유전공학부 조교수

I. 서론

치열한 입시경쟁 속에서 대학에 입학한 대학생들이 기본적으로 12년 정도의 학업생활을 경험하였다. 입시경쟁 속에서 오래 동안의 학업생활은 학생들에게 삶의 즐거움을 주기보다는 학업스트레스를 증폭시키고(강혜원, 김영희, 2004; 박성희, 김희화, 2008; 오현석 외, 2007) 심지어 학업문제에서 느끼는 스트레스 때문에 자살을 생각해본 적이 있거나 자살충동을 실제로 경험한 학생들이 있다(문경숙, 2006; 이지현, 이정운, 2009). 이러한 청소년기의 학업문제는 학습된 무기력과 낮은 학습동기를 초래하며 대학 진학 후에도 지속적인 학업문제를 경험할 가능성이 크다. 특히 대학생이 된 후에는 취업과 관련된 스트레스가 더해지면서 보다 많은 심리적 어려움을 경험하게 된다(김계현 외, 2009). 학업과 취업 스트레스는 학생들로 하여금 학업에 몰입하기 어렵게 만들고, 학업영역에서 정서적 고갈을 느껴 이와 관련된 심리적 어려움을 경험한다. 학습에 대한 연구에서 학습동기가 중요한 변인이며, 학업상당은 학업에서 느끼는 좌절감과 심리적 고통을 해결하고자 하는데 도움을 제공하게 된다. 학업상당에서 학습동기와 관련된 심리적 부분뿐만 아니라 학업을 통해 경험하는 좌절감, 정서적 고갈 등을 구체적으로 이해해야 학업에서 심리적 어려움을 느끼는 학생을 효과적으로 지도 할 수 있을 것이다.

동기는 행동을 시작시키고, 방향을 제시하고, 유지시키며, 노력을 투여하게 하는 개인의 내적 상태로서 행동의 원동력이다(김아영, 2008). 학습동기(learning motivation)는 학생들이 학습 행동을 유발할 수 있도록 이끌어가는 힘이나 경향성을 뜻한다(Brophy, 2004). 학습동기는 일반적으로 크게 내재적 학습동기(intrinsic motivation)와 외재적 학습동기(extrinsic motivation)로 나뉜다(Deci & Ryan, 1985). 내재적 학습동기(intrinsic motivation)는 특별한 외적 보상이 없더라도 학습하려는 내용에 관심과 흥미가 있기 때문에 학습하려고 하는 경향을 말한다. 이에 반해, 외재적 학습동기(extrinsic motivation)는 학습의 즐거움 보다 학습을 통해 얻게 되는 다른 보상에 관심을 두는 경우이다. 예를 들어, 부모와 교사의 칭찬을 받기 위해, 친구들의 인정을 받거나 다른 학생들보다 더 똑똑하게 보이기 위해 행동하는 경우이다.

내재적 동기와 외재적 동기로 구분하는 전통적인 방식을 넘어 Ryan과 Deci는 자기결정성을 중심으로 학습동기 유형을 세분화하여 여섯 가지 유형을 제안하였다. 즉 무동기, 외재적 동기, 내사조절, 동일시 조절, 통합조절, 내재적 동기의 여섯 가지 동기 유형이 존재한다고 하였다(Deci & Ryan, 1985, Ryan & Connell, 1989, Ryan & Deci, 2000a). 이에 대해 한국 학생들에게 적용가능성을 확인하기 위해 국내 연구자에 의해 동기 유형을 검증하는 연구들이 수행되었다(김아영, 오순애, 2001; 박병기, 이종욱, 홍승표, 2005, 이민희, 2007).

Ryan과 Deci의 자기결정성 이론에 따르면(김아영, 2002; 김아영, 오순애, 2001; 이민희, 정태연, 2007) 무동기는 학습된 무기력과 유사하며 외부에서 유인자극을 주거나 처벌을 가해도 학습

에 대한 의욕이 없는 상태이다. 무동기 상태에 있는 사람들은 자신이 아무것도 할 수 없고, 아무것도 통제할 수 없다고 생각하며 아무런 시도조차 하지 않는 경향이 있다. 외적 조절은 외부에서 가해진 보상, 처벌, 칭찬에 의해 행동하는 유형이다. 이런 경우 외적 조절 요인이 없다면 행동을 하지 않고 쉽게 중단이 된다. 내사 조절은 타인의 주장이나 가치관을 무비판적으로 받아들이는 경우이다. 내사된 것 중에서 중요한 부분이 부모의 명령, 규칙, 사회적 고정관념 등이며 이러한 영향을 인식하지 못한 채 자신의 것으로 인식 한다. 이러한 학생들은 자신의 내적 욕구보다 부모, 교사의 생각에 의해 학습행동을 하게 된다. 동일시 조절은 외부의 관점이 개인 내면세계에 편입되어 필요에 의해 움직이는 조절이다. 동일시 조절에 의한 행동은 수단적 성격이 강하므로 외재적 동기로 구분한다. 통합된 조절은 외부의 것이 개인 내면세계에 들어와 자아와 하나의 유기체를 형성하는 경우이다. 즉 외부의 것이지만 자신의 내면에서 이질감 없이 통합되어 자기결정력이 비교적 높다. 그러므로 통합된 조절은 외재적 동기 중에서도 내재적 동기와 가장 가까운 유형이다.

이러한 학습동기 유형을 한국 청소년에게 적용한 결과 5요인 또는 6요인 유형보다 2요인(타율조절-자율조절)이나 3요인(무동기-타율조절-자율조절) 유형이 적합하다는 제안이 있다(박병기, 이종욱, 홍승표, 2005; 이민희, 정태연, 2007). 2요인의 경우, 내재적 동기, 통합 조절과 동일시 조절을 묶어 하나의 자율동기 복합체(autonomous motivation composite)로 명명하고, 내사 조절, 외적 조절과 무동기를 묶어 타율동기 복합체(controlled motivation composite)로 명명하였다. 3요인의 경우, 2요인에서의 타율동기 복합체를 무동기와 타율동기로 구분하여 3요인으로 분류하는 것이다. 대학생의 경우 무동기나 외적 조절의 비율이 상대적으로 낮을 것으로 예상하여 본 연구에서는 2요인 모형을 채택하였다.

다른 한편 목표지향성 동기이론(Goal-orientation theory)은 학습동기를 숙달목표(Mastery goal)와 수행목표(Performance goal)로 나누어 설명 한다(Ames, 1992; Maehr & Midgley, 1991). 숙달목표 지향성이란 특별한 외적 보상이 없더라도 학습하려는 내용에 관심과 흥미가 있기 때문에 학습행동을 유발하는 경향성이다(Elliot, 1999). 이에 반해 수행목표 지향성은 수행을 유발하는 목적이나 보상이 있을 경우 학습행동이 유발되는 경향성이다(Deci & Ryan, 1985). 전통적인 숙달목표와 수행목표의 이분법적인 동기 구분방식을 넘어서 최근에는 수행목표를 수행접근 목표와 수행회피목표로 더 세분화하여 제시한다(Elliot & Church, 1997 등).

최근 학습동기에 대한 연구에서 전통적으로 내재적 동기와 흥미로 설명하는 동기이론이 한국 청소년을 설명하는데 한계가 있다고 지적하였다(Organization for Economic Cooperation and Development, 2007, 신중호 외 2009에서 재인용). OECD 다른 국가의 청소년들에 비해 한국 청소년들은 내재적 동기보다 지각된 수단성이 더 발달한 것으로 밝혀졌다(신중호, 유승민, 서은진, 2008). 지각된 수단성이나 수행목표 지향적 동기가 물론 학습행동을 지속시키지만 내재적 동기

에서 얻는 만족감과 즐거움은 경험하기 어려울 것이며, 유능감이나 자율성 측면에서도 차이를 보일 것이다. 미국 대학생에 대한 연구에서 숙달목표 지향적인 학생은 높은 학업성취를 보인다는 결과(Coutinho, 2007)와 숙달목표 지향성과 상관이 없다는 결과가 동시에 나타나고 있다. 수행목표 지향성에 대한 연구에서도 수행목표와 학업성적은 아무 상관이 없다는 연구결과(Butler, 1993; Coutinho, 2007)와 수행목표를 지향하더라도 남보다 더 잘하려는 동기로 좋은 학습결과를 얻을 수 있다는 결과(Elliot & Church, 1997)로 양분되었다. 수행목표 지향적이라도 수행접근목표를 형성할 경우 학습을 유발할 수 있다는 점을 주목할 수 있다(김아영, 2008).

지각된 수단성이나 수행목표 지향적 동기는 학습에 대한 지속적인 욕구보다 사회적 도구로서의 학습의 의미가 강하며 대학입시나 사회적 지위가 높은 직업에 진입하는 수단으로서 유용하고 목표가 어느 정도 달성하며 학습행동이 줄어들거나 중단될 수 있다. 즉, 지각된 수단성과 수행목표 지향성이 어떤 측면에서 외재적 동기나 무동기와 유사하여 학습을 지속시키는데 한계가 있으며 학습이 요구되는 환경에서 심리적 부담감이 증폭된다. 다른 한편, 학습동기는 외적 요인의 영향을 많이 받게 되어 동기의 변화가 생기게 된다. 예를 들어, 입시 위주의 교육에서의 경쟁, 서열화에서의 좌절감, 상위권 대학 및 취업과 관련된 사회적 요인 등이 학생들의 학습동기를 흔들고 있다. 낮은 학습동기, 외재적 학습동기, 또는 수행회피 학습동기를 경험하는 학생들은 학업에서 더 많은 어려움이 예상 된다.

학습에 관한 어려움에는 동기를 포함하여 학습된 무기력, 학업소진이 중요한 문제라고 할 수 있다. 학업소진은 과도한 학업으로 인해 피로감, 좌절감, 학업에 대한 거리감, 스트레스, 정신적 소모감, 무력감, 냉소적인 태도 등을 나타내는 신체적·정서적·정신적 고갈 상태이다(박성희, 김희화, 2008; 이영복, 이상민, 이자영, 2009). 학습동기 중에서 자율동기는 학업몰입과 정적 상관을 나타내고 학업소진과는 부적 상관을 나타낸다. 타율동기는 학업몰입과 부적 상관을 나타내고, 학업소진과 정적 상관을 나타냈다(Stoeber, Childs, Hayward & Feast, 2011). 소진에 전형적인 영향을 미치는 개인 요인이 동기라고 할 수 있는데(Fernet, Guay, & Senecal, 2004), 내재적 동기는 개인의 활력을 증가시키고, 자존감, 집중력, 긍정적 영향력 등을 촉진하는 반면에 외재적 동기의 경우 효율성이 떨어지고, 덜 노력하며, 실패대처 능력이 약하다(Ryan & Connell, 1989). 이와 같은 맥락에서 학업소진과 학습동기의 관계는 여러 연구에서 확인 되었다(Grolnick, Ryan, & Deci, 1991; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996; Meier & Schmeck, 1985 등). 요약하자면 학업소진을 경험하는 학생들은 학업에서 지친 감정을 느끼고, 학업에 대한 냉소적 태도와 무능감을 보이며, 실패를 대처하는 노력과 능력이 약하다고 할 수 있다.

학업소진 상태가 오래 동안 지속되면 학습된 무기력(learned helplessness)을 경험하고, 학습된 무기력은 실패 경험이 누적 되어 지속적으로 학습자에게 부정적인 영향을 미치게 된다. 이는 후속 학습수행에서 학습하고자 하는 동기를 상실시키고 정서적인 손상과 수행의 저하, 통제 불

능의 경험으로 인해 앞으로도 통제 불가능할 것이라고 예상하여 무기력과 우울함을 초래 한다(김아영, 1997). 학습된 무기력은 무동기 상태와 유사하며 학습된 무기력이 점차 심해지면서 무동기 상태까지 이른다. 여기에서의 과도한 학업이라고 할 때 특정 기준이 있다기보다 주관적으로 느끼는 과도한 요구이므로 학업소진은 많은 학생들이 경험하는 취약한 상태이다. 특히 OECD 국가와 비교하여 한국 청소년들의 학습시간이 비교적 길고(교육개발원, 2008), 교육에서는 최상위권을 자랑하지만 주관적 행복감은 최하위인 것을 확인할 수 있다(박종일 외, 2010). 이런 자료를 통해 다수의 학생들이 학업 스트레스를 겪고 있으며 학업으로 인한 소진을 경험하는 것을 알 수 있다.

이러한 학습에 관한 어려움을 잘 극복할 수 있도록 도와주는 요인이 학업적 실패내성이다. 학업적 실패내성은 실패상황에서 자아존중감을 보호하고 이후 행동을 촉진하는 결과를 나타낸다(김아영, 2010; 채고은, 2005). 학업적 실패내성은 학습자가 자신의 학업 상황에서의 실패경험에 대하여 건설적인 태도로 반응하는 경향성이다(Clifford, 1984; Kim & Clifford, 1988). 학업적 실패내성에는 개인이 실패경험 후에 보이는 감정적 반응을 포함하여, 실패를 만회하기 위해 계획을 수립하고 방안을 강구하는 경향성 및 실패를 극복하기 위해 어떠한 행동을 취할 것인지에 대한 행동적 측면, 그리고 실패 가능성에도 불구하고 어려움 과제를 선호하는지 여부 등을 포함한다(김아영, 2002). 학업적 실패내성의 개념에서 볼 수 있듯이 실패에서 좌절하지 않고 지속적으로 도전하고 노력할 수 있는 인지적, 행동적 측면이 포함되었다. 이는 학습된 무기력과 완전히 대조되는 개념이라고 할 수 있다. 학습된 무기력은 실패경험의 누적으로 도전을 포기하는 상태라면 학업적 실패내성은 실패를 딛고 다시 도전하는 감정, 인지와 행동을 뜻한다(김영빈, 2008).

청소년의 학업문제에서 볼 수 있듯이 학업 스트레스는 개인의 학습된 무기력, 정서적 소진 상태, 낮은 학업동기 등을 초래하는데, 이러한 문제를 해결할 수 있는 방법 중에 하나가 학업적 실패내성을 향상시키는 것이라고 할 수 있다. 즉 Clifford(1984)의 건설적 실패이론에 따르면 실패경험이 항상 무기력을 학습하게 하는 것이 아니고, 어떤 특정한 조건하에서는 학습자들에게 긍정적이고 건설적인 효과를 줄 수 있다는 것이다.

후기 청소년기에 속하는 대학생에게 학업문제 또한 중요한 교육적 이슈이고, 중·고등학교 시절의 학업문제가 해결되지 않은 채 그대로 대학에 입학할 가능성이 크기 때문에 대학생의 학업문제를 보다 심층적으로 이해할 필요 있다. 청소년 학습동기에 대한 연구에서, 고등학생의 학습동기 유형 분포를 보면 무동기 집단 13.7%, 외재적 동기 집단 27.3%, 부과된 동기 집단 18.7%, 확인된 동기 집단 26.6%, 내재적 동기 집단 13.7%로 나타났다(김아영, 오순애, 2001). 또 다른 연구에서는 무동기 집단 26.3%, 외적 조절 집단 31.5%, 내사조절 집단 11.2%, 동일시 조절 집단 6.4%, 통합적 조절 집단 23.9%, 내재적 동기 집단 0.8%로 나타났다(이민희, 정태연, 2007). 이러한 자료를 통해 많은 청소년들이 학업 및 지식에 대한 즐거움보다 사회적 강요에 의해 학업에

입하는 것을 알 수 있다. 두 연구에서 무동기와 외재적 조절 집단을 합치면 40-50%의 높은 비율을 확인할 수 있다. 반면 자율적 조절로 분류할 수 있는 동기 집단에서 내재적 동기의 비율이 상당히 낮음(13, 7%와 0.8%)을 알 수 있다. 최근 대학 진학률이 80%에 육박하는 것을 고려하면 대학생의 학업문제 또한 소홀히 할 수 없는 대학 상담의 중요한 영역이다. 대학생의 교육적 요구를 충족하기 위해 대학생들이 겪고 있는 학업문제가 무엇인지를 정확히 이해하는 것이 중요하다. 이러한 관점에서 본 연구는 대학생의 학업문제를 보다 심층적으로 이해하고자 수행하였다. 앞에서 기술한 내용을 바탕으로 본 연구의 연구문제를 다음과 같이 제시한다. 1. 대학생의 학습동기 유형의 분포는 어떠한가? 2. 학습동기 유형에 따라 학업소진의 차이가 있는가? 3. 학습동기 유형에 따라 학업적 실패내성의 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 대학생의 학업문제를 파악하기 위해 대학생의 일반적 특성을 반영할 수 있도록 유층 표집을 시도하였다. 즉 특정 집단을 제외하고 일반 대학생의 특성을 파악하기 위해 연구 대상 표집에 제한점을 두었다. 연구대상 표집에서 대학 중에서 최상위권 대학의 학생과 특수대학 및 계열(교육대학, 산업대학, 일반 대학의 사범계열)의 학생을 포함시키지 않고 4년제 대학의 일반 학생을 중심으로 표집 하였다. 최상위권 대학과 특수대학 및 계열의 경우 비교적 학업동기가 높고 직업선택과 직접적 관련이 있어 일반 대학생과 차이가 발생할 수 있다. 이런 점을 고려하여 최상위권 대학과 특수계열의 학생을 표집에서 제외하였다. 이 기준을 적용하여 서울, 경기, 충청, 경북, 경남 지역의 11개 대학에서 자료를 수집하였다. 각 수업에서 연구에 대한 설명을 하고 동의를 얻은 후 설문지를 응답하게 하였다. 수집된 자료에서 687명 유효 응답 사례를 분석 자료로 활용하였다.

본 연구에서 분석을 크게 두 단계로 나눠 진행했는데 첫 번째 단계는 표집된 687명 대학생의 학업동기 유형을 구분하기 위해 전체 사례를 그대로 활용하였다. 두 번째 단계에서는 학습동기 유형, 학업소진, 학업적 실패내성 간의 관계를 확인하고, 자율동기 집단과 타율동기 집단의 학업소진과 학업적 실패내성을 비교하기 위해 보다 명확한 집단 구분이 필요했다. 동기유형 구분에서 자율동기와 타율동기의 점수 차이가 많이 나지 않을 때 한 가지 유형으로 구분하는 것은 위험하기 때문에 각 집단의 평균점수를 기준으로 평균보다 높은 사례를 중심으로 집단을 구분하

였다. 즉, 자율동기 집단의 평균과 타율동기 집단의 평균을 기준으로 평균보다 높은 사례를 중심으로 두 번째 단계의 분석을 실시하였다. 두 번째 단계의 분석 사례는 512명이다. 이와 관련하여 연구 대상의 인구사회학적 자료를 다음 <표 1>에서 제시하였다.

<표 1> 연구대상의 인구사회학적 특성

변인	내용	1단계 전체 분석 대상	2단계 집단간 비교 대상
		빈도(%)	빈도(%)
성별	남	348(50.7%)	254(49.6%)
	여	323(47.0%)	246(48.0%)
	무응답	16(2.3%)	12(2.3%)
학년	1학년	144(21.0%)	104(20.3%)
	2학년	169(24.6%)	121(23.6%)
	3학년	141(20.5%)	106(20.7%)
	4학년	232(33.8%)	181(35.4%)
	무응답	1(0.1%)	0(0%)
전공계열	인문·사회	211(30.7%)	158(30.9%)
	자연·공학	361(52.5%)	276(53.9%)
	상경제열	82(11.9%)	54(10.5%)
	보건계열	8(1.2%)	5(1%)
	예체능	25(3.6%)	19(3.7%)
계		687(100%)	512(100%)

2. 측정도구

1) 학습동기척도

학습동기척도는 이민희와 정태연(2007)이 개발한 학습동기척도를 사용하였다. 이 척도는 Ryan과 Connell(1989), 김아영, 오순애(2001), 고경희(2003), 박병기, 이승욱과 홍승표(2005)의 척도에서 문항을 선별하여 검사 개발절차에 따라 개발하여 표준화 작업을 거친 학습동기척도이다. 이 척도는 5점 Likert 식 26문항이며, 하위요인으로 내재적 동기(6문항), 무동기(5문항), 내사 조절(5문항), 외적 조절(5문항), 동일시 조절(5문항)로 구성되었다. 이 척도의 검사-재검사 신뢰도는 .69이며, 내적 합치도는 내재적 동기 .81, 무동기 .81, 내사 조절 .79, 외적 조절 .83, 동일시 조절 .76으로 나타났다. 이 척도는 고등학생을 대상으로 개발된 도구이므로 본 연구에서는 대학생 적

용가능성을 재검토 하였다. 문항내용을 검토하여 수정하고, 요인분석을 실시한 결과 대학생에게 적용 가능한 것으로 판단하였다. 문항검토에서는 “선생님”, “숙제”라는 표현을 대학생이 보편적으로 사용하는 단어인 “교수님”, “과제” 등으로 수정하였다. 요인분석한 결과 척도개발 연구에서의 요인분석결과와 큰 차이 없이 똑 같이 5개 요인이 부하되었다(<표 2>). 또한 본 연구에서 내적 합치도는 .72이며, 내재적 동기 .82, 무동기 .83, 내사 조절 .83, 외적 조절 .84, 동일시 조절 .71로 나타났다.

이 척도를 점수화하는 방법은 세 가지가 있다. 첫째, 동기 유형별로 점수를 계산한다. 둘째, 내재적 동기와 동일시 조절을 자율동기 복합체, 무동기, 외적 조절, 내사 조절을 타율동기 복합체로 묶어 점수를 계산 한다. 셋째, 여러 유형의 동기가 자기결정력의 연속선상에서 어느 지점에 위치하기 때문에 모든 사람의 동기를 자기결정력으로 환산할 수 있다. 본 연구에서는 두 번째 방법을 활용하여 점수화하고 자료를 분석하였다.

<표 2> 학습동기척도 요인분석표

척도 개발 연구에서의 요인분석표						본 연구에서의 요인분석표					
문항	1	2	3	4	5	문항	1	2	3	4	5
23.	.776					1.	.777				
1.	.766					17.	.765				
17.	.730					20.	.749				
20.	.687					23.	.740				
12.	.625					3.	.670				
3.	.606					12.	.536				
6.		.758				7.		.737			
26.		.755				6.		.726			
4.		.710				4.		.675			
9.		.680				9.		.633			
7.		.602				26.		.633			
25.			.830			11.			.956		
11.			.802			25.			.956		
16.			.733			19.			.670		
19.			.625			16.			.537		
18.			.407			18.			.418		
5.				.822		13.				.812	
21.				.855		5.				.782	
13.				.849		14.				.778	
14.				.615		21.				.358	
15.				.376		15.				.448	
22.					.755	22.					.739
10.					.702	10.					.675
8.					.639	8.					.668
2.					.622	2.					.646
24.					.496	24.					.434

2) 학업소진 척도

학업소진 척도는 이영복, 이상민, 이자영(2009)이 개발한 한국형 학업소진 척도를 사용하였다. 이 척도는 Schaufeli와 그의 동료들(2002)이 성인을 대상으로 개발한 학업소진척도(Maslach Burnout Inventory-Student Survey)의 한국어판(Lee와 동료들)을 기반으로 한국 학생에게 적합한 문항과 하위요인으로 개발된 것이다. 한국어판 학업소진 척도는 중·고등학생 대상으로 번안 되었으나 원검사가 성인 대상이며, 많은 연구에서 대학생에게 적용(Stoeber, Childs, Hayward & Feast, 2011; Zhang, Gan & Chem, 2007 등)한 점을 고려하여 본 연구에서 문항검토, 검사의 내적 합치도와 요인분석한 결과에 따라 대학생에게 적용 가능한 것으로 판단되어 문항에 대한 수정이 없이 활용하였다. 이 척도는 5점 Likert식으로 총 25문항이며, 탈진, 무능력, 반감, 냉담, 불안 5개의 요인으로 각각 5문항이다. 점수가 높을수록 학업소진이 심한 것을 의미한다. 이 척도의 전체 내적 신뢰도는 .94이며, 하위 요인으로 탈진이 .90, 무능력 .89, 반감 .89, 냉담 .86, 불안이 .84로 나타났다. 본 연구에서는 전체 신뢰도가 .93으로 나타났고, 탈진 .86, 무능력 .88, 반감 .90, 냉담 .84, 불안 .81로 나타났다.

3) 학업적 실패내성 척도

학업적 실패내성척도는 김아영(2002)이 개발한 ‘학업동기검사’ 중 학업적 실패내성척도를 사용하였다. 학업적 실패내성 척도는 감정 요인, 행동 요인, 과제수준선호 요인의 3개 하위요인으로 구성된다. 총 18문항의 6점 Likert식 척도이며, 감정, 행동, 과제수준선호 3개의 하위요인이 각각 6문항으로 구성되었다. 각 하위요인의 내적 신뢰도는 감정 .82, 행동 .77, 과제수준선호는 .87로 나타났다. 본 연구에서 학업적 실패내성 척도의 전체 신뢰도는 .81이며, 감정 .85, 행동 .68, 과제수준선호 .85로 나타났다. 이 검사는 초·중·고·대학생에게 모두 적용이 가능하며 표준화된 검사로 많이 활용되고 있다.

감정 요인은 개인이 실패 경험 후에 보이는 감정적 반응의 긍정·부정의 정도를 나타내며, 동기의 정서적 과정으로 표출된다. 실패 경험에 대해 건설적으로 대처할수록 부정적인 감정의 정도가 낮게 나타나며, 부정적 감정 반응이 낮을수록 높은 실패내성을 보인다고 할 수 있다. 행동 요인은 인지적 측면과 행동적 측면으로 구성되는데, 행동요인의 인지적 측면은 실패경험 후에 실패를 만회하기 위해 계획을 수립하고 방안을 강구하는 정도를 알아보는 것으로써 그 정도가 클수록 실패내성이 높다고 본다. 행동요인의 행동적 측면은 실패한 상황에서 앞으로 실패를 극복하기 위하여 어떠한 행동을 취할 것인가에 대한 내용으로, 개인이 실패 경험 후에 적극적, 구체적인, 현실적인 방법으로 실패를 극복하기 위한 행동을 보일수록 실패 상황에 보다 건설적으로

대처하는 것을 의미하며 높은 실패내성을 보인다고 할 수 있다. 과제수준선호 요인은 개인이 학습과제의 수준에 대해 보이는 인지적, 정서적, 행동적 측면을 나타낸다. 선호하는 과제의 난이도 수준이 높으면 실패한 가능성이 높은데, 그럼에도 불구하고 어려운 과제를 선호하는 사람을 실패내성이 높다고 본다(김아영, 2002; 김영빈, 2008).

3. 분석 방법

본 연구에서 자료 분석을 SPSS 19.0으로 통계 처리하여 분석하였다. 연구문제를 확인하기 위해 우선 학습동기척도를 점수화하여 동기 유형을 구분하였다. 5요인과 2요인으로 각각 점수화하여 판단한 결과 대학생의 학습동기 유형을 자율동기와 타율동기로 구분하는 것이 적절하다고 판단하여 이에 따라 기술통계치를 구했다. 학습동기, 학업소진, 학업적 실패내성 간의 관계를 확인하기 위해 상관분석을 실시하였고, 학습동기 유형에 따라 학업소진과 학업적 실패내성의 차이가 있는지를 확인하기 위해 다변량분석을 실시하였다.

III. 연구 결과

1. 대학생 학습동기 유형의 분포와 주요 변인 간의 관계

우선 자료 분석을 통해 대학생의 학습동기, 학업소진, 학업적 실패내성에 대한 기술통계치(표 2)와 학습동기 유형에 따라 대학생의 분포를 확인하였다. 학습동기 유형에 따른 분포는 자율동기 집단이 468명(68%)으로 월등하게 많으며 타율동기 집단은 186명(27.1%)이고, 미분화 집단이 33명(4.8%)으로 분포되었다. 분포를 구분하는 데 점수의 차이가 미미한 점을 고려하여 자율동기 집단과 타율동기 집단의 평균점수를 기준으로 평균치보다 높은 사례로 집단을 구성하였다. 점수를 합산한 후 두 집단의 점수 차이가 명확하지 않을 경우 어느 한 쪽 집단에 속한다고 판단하기 위험하기 때문에 각 집단의 평균치를 이용하여 평균보다 높은 사례를 중심으로 집단을 구분하였다. 즉 보다 명확한 집단 구분이 필요하기 때문에 두 번째 분석 단계에서는 각 집단에서 평균보다 높은 사례를 중심으로 전형적인 유형을 구성 하였다. 최종 분석 대상에서 미분화 동기 집단을 제외하고 자율동기 집단 337명, 타율동기 집단 175명을 비교하였다. 주요 변인의 기술통계치는 <표 3>에 제시되었다.

<표 3> 학습동기, 학업소진, 학업적 실패내성의 기술통계치

하위요인	1단계 사례 수 687명		2단계 사례 수 512명	
	평균	표준편차	평균	표준편차
자율동기	41.24	6.29	42.57	6.20
타율동기	34.79	8.29	35.79	8.66
학업소진-탈진	10.76	3.55	10.94	3.69
학업소진-무능력	10.14	3.33	10.13	3.41
학업소진-반감	12.05	3.96	12.00	4.09
학업소진-냉담	9.64	3.34	9.54	3.49
학업소진-불안	12.03	3.45	12.22	3.51
학업소진 총점	54.50	13.37	54.71	14.05
실패내성-과제수준선호	17.19	4.74	17.55	4.69
실패내성-감정	17.08	5.13	16.63	5.05
실패내성-행동	19.60	4.09	19.82	4.19
실패내성 총점	53.87	8.89	53.98	9.24

학습동기, 학업소진, 학업적 실패내성 간의 상관관계를 분석한 결과를 다음 <표 4>에서 확인할 수 있다. 자율동기와 타율동기는 $p < .01$ 수준에서 유의미한 부적 상관이 나타났고, 자율동기는 학업소진의 탈진, 무능력, 반감, 냉담과 $p < .01$ 수준에서 유의미한 부적 상관을 보였다. 학업소진의 모든 하위요인이 타율동기와 $p < .01$ 수준에서 높은 정적 상관을 나타냈다. 자율동기와 학업적 실패내성의 과제선호수준과 행동요인은 높은 정적 상관($p < .01$)을 보였고, 자율동기와 감정 하위요인은 유의미한 부적 상관($p < .01$)을 보였다. 타율동기는 학업적 실패내성의 모든 하위요인과 $p < .01$ 수준에서 유의미한 부적 상관을 보였다. 학업소진과 학업적 실패내성 간의 관계에서는 행동과 불안 하위요인을 제외한 모든 하위요인 간에 유의미한 부적 상관($p < .01$)이 나타났다.

<표 4> 학습동기, 학업소진, 학업 실패내성 간의 관계

	자율 동기	타율 동기	탈진	무능력	반감	냉담	불안	학업 소진 총점	과제 수준 선호	감정	행동
타율 동기	-.257**										
탈진	-.175**	.496**									
무능력	-.255**	.485**	.426**								
반감	-.364**	.525**	.458**	.482**							
냉담	-.463**	.569**	.527**	.512**	.552**						
불안	-.010	.446**	.621**	.455**	.367**	.299**					
학업 소진 총점	-.333**	.666**	.798**	.747**	.774**	.755**	.719**				
과제 수준 선호	.433**	-.262**	-.191**	-.260**	-.422**	-.298**	-.127**	-.349**			
감정	-.191**	-.395**	-.419**	-.323**	-.213**	-.172**	-.544**	-.438**	.016		
행동	.511**	-.293**	-.184**	-.233**	-.377**	-.388**	-.038	-.322**	.575**	-.156**	
실패 내성 총점	.346**	-.497**	-.423**	-.431**	-.525**	-.435**	-.394**	-.584**	.792**	.512**	.647**

** $p < .01$

2. 학습동기 유형에 따른 학업소진의 차이

자율동기 집단과 타율동기 집단이 학업소진 하위요인에서 차이가 있는지를 분석하였다. 우선 평균치를 비교한 결과 자율동기 집단이 타율동기 집단에 비해 평균치가 모두 낮았으며 자율동기 집단이 학업소진 총점 및 하위영역에서 상대적으로 덜 소진된 것을 알 수 있다. 이러한 평균의 차이가 통계적으로 유의미한 차이가 있는지를 검증하기 위해 추가 분석을 실시하였다. 두 집단이 학업소진 하위요인에서의 차이를 비교하기 위해 학습동기 유형을 독립변수로, 학업소진의 총점 및 하위요인을 종속변수로 다변량분석을 실시하였다. 앞에 상관분석에서 볼 수 있듯이 학업소진 하위영역 간에 높은 상관($r=.299\sim.621$, $p < .01$)을 보여 학업소진의 하위요인을 종속변수로 다변량분석하는 것이 적절하다고 판단된다. 오차분산의 동일성 검증에서 탈진을 제외한 다른 네 개 하위영역 및 총점에서 오차분산이 유의미한 것으로 나타나 오차분산이 동일하지 않은 것으로 나타났다. 그러나 본 연구에서 사례 수가 충분하기 때문에 수정모형과 완전히 동일한 결과가 나타나 분석결과를 채택할 수 있었다(정충영, 최이규, 2006).

분석결과로 학습동기 유형 간 학업소진 하위영역의 차이를 나타내는 Wilk's Lamda 값이 .57

로 통계적으로 유의하게 나타났고($F=61.62, p<.001$), 두 가지 동기 유형 간에 학업소진 하위요인에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 하위요인별로 분석한 결과 총점 및 탈진, 무능력, 반감, 냉담, 불안영역에서 모두 $p<.001$ 수준에서 유의미한 차이가 있었다. 자세한 통계치는 다음 <표 5>에서 확인 할 수 있다.

<표 5> 학습동기 유형에 따른 학업소진 하위요인의 차이 분석

종속변수	자율동기		타율동기		F	η^2
	M	SD	M	SD		
탈진	9.95	3.63	12.67	3.00	70.68***	.12
무능력	9.04	3.26	12.13	2.71	113.65***	.19
반감	10.61	3.94	14.70	2.90	143.18***	.22
냉담	7.94	2.84	12.60	2.43	334.23***	.40
불안	11.67	3.61	13.25	3.00	24.24***	.05
총점	49.21	12.82	65.35	9.48	211.21***	.30

*** $p<.001$

3. 학습동기 유형에 따른 학업적 실패내성의 차이

자율동기 집단과 타율동기 집단이 학업적 실패내성 하위요인에서의 차이를 분석한 결과, 자율동기 집단이 총점 및 과제수준선호, 감정, 행동 영역에서 모두 상대적으로 높은 평균을 보였으며, 이러한 평균의 차이가 통계적으로 유의미한지를 확인하기 위해 추가 분석을 실시하였다. 두 집단이 학업적 실패내성 하위요인에서 차이가 있는지를 비교하기 위해 학습동기 유형을 독립변수로, 학업적 실패내성의 총점 및 하위요인을 종속변수로 다변량분석을 실시하였다. 앞에 상관분석에서 볼 수 있듯이 학업적 실패내성 하위영역 중에서 과제수준선호와 행동 간에 높은 상관($r=.575, p<.01$)을 보여 학업적 실패내성의 하위요인을 종속변수로 다변량분석을 하는 것이 적절하다. 오차분산의 동일성 검정에서 감정영역을 제외한 다른 과제수준선호와 행동영역과 총점에서 오차분산이 유의미하지 않은 것으로 나타나 오차분산이 동일하다는 것을 알 수 있다. 감정영역에서 오차분산이 동일하지 않지만 본 연구에서 사례 수가 충분하기 때문에 수정모형과 완전히 동일한 결과가 나타나 분석결과를 채택할 수 있었다(정충영, 최이규, 2006).

분석결과로 학습동기 유형 간 학업적 실패내성 하위영역의 차이를 나타내는 Wilk's Lamda 값이 .79로 통계적으로 유의하게 나타났고($F=43.12, p<.001$), 두 가지 동기 집단 간에 학업적 실패내성 하위요인에서 과제수준선호 영역과 행동영역에서 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다.

감정영역에서는 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 자율동기 집단이든 타율동기 집단이든 학업적 실패에 대한 감정이 비슷한 것으로 볼 수 있다. 이에 대한 자세한 통계치는 다음 <표 6>에서 확인 할 수 있다.

<표 6> 학습동기 유형에 따른 학업적 실패내성의 차이 분석

종속변수	자율동기		타율동기		F	η^2
	M	SD	M	SD		
과제수준선호	18.84	4.37	15.08	4.23	84.93***	.15
감정	16.89	5.34	16.14	4.50	2.48	.01
행동	20.95	3.70	17.52	3.36	102.41***	.17
총점	56.69	8.75	48.74	7.83	99.40***	.17

*** $p < .001$

IV. 논의

이 연구는 대학생이 학업영역에서 경험하는 심리적 특성을 이해하기 위해 학습동기 유형에 따라 학업소진과 학업적 실패내성에서의 차이를 탐색하였다. 우선 대학생의 학습동기 유형을 구분한 후, 두 집단이 학업소진(탈진, 무능력, 반감, 냉담, 불안)과 학업적 실패내성(과제수준선호, 감정, 행동)에서 차이가 있는지를 분석하였다. 연구의 주요 결과와 이에 대한 논의는 다음과 같다.

첫째, 대학생들의 학습동기 유형을 보면, 자율동기 유형에 속한 학생이 타율동기 유형에 속한 학생보다 더 많고, 학습에 대한 즐거움이나 학습을 목표를 달성하는 수단으로 인식하는 학생이 상대적으로 더 많다는 것을 알 수 있다. 또한 다수의 학생들(68%)이 능동적으로 학습하고 학습을 중요한 가치로 받아들이고 있다는 것을 알 수 있다. 그러나 소수의 학생들(27.1%)이 타율동기 집단에 속하는 것으로 나타났다. 이는 학습에 대한 능동적인 태도보다 중요한 타인과 사회적 강요에 의해 학업에 임하는 모습으로 볼 수 있다. 이러한 학생들은 학업이나 대학생활에 대해 의미 부여가 어려울 것이며 삶의 만족도 또한 높지 않을 것을 알 수 있다(이민희, 정태연, 2008, Ryan & Deci, 2000). 그 외에 4.8%의 학생이 동기가 분명하지 않고 학업에 임하는 태도가 명확하지 않은 것을 알 수 있다. 본 연구는 대학생을 대상으로 수행하였기 때문에 자율동기 유형에 더 많은 학생이 분포하고 있는 것을 알 수 있다. 미국 대학생이 인식하는 학업적 성공 원인에 대한 질적 평가에서 동기의 분포는 내재적 동기 19.9%, 수단성 동기 56.2%, 무동기 18.8%, 사회적 관

계 지향이 5.1%로 나타났다(Schweinle & Helming, 2011). 이러한 결과는 척도를 통해 얻게 된 결과가 아니라 연구자의 평가이므로 직접 비교할 수는 없지만 미국 대학생의 동기 분포를 자율적 동기(내재적 동기와 수단성 동기) 76.1%, 타율적 동기(무동기와 사회적 관계 지향) 23.9%로 조심스럽게 추정해본다. 또한 이 연구에서 미국 대학생은 한국 대학생보다 내재적 동기 비율이 높으며, 내재적 동기를 포함한 자율동기 집단이 조금 높고, 타율동기 집단이 조금 낮은 것으로 보인다. 앞에서 제시한 고등학생의 연구결과(김아영, 오순애, 2001; 이민희, 정태연, 2007)와 대조해보면 중·고등학생 보다 대학생 자율동기 집단의 비율이 높은 것을 알 수 있다. 그러나 대학생 집단에서도 타율동기 집단과 미분화 동기 집단이 발견되었다는 것은 학업 상에 심리적 어려움을 겪고 있는 대학생이 상당히 많다는 것을 알 수 있다. 이러한 학생에 대한 지속적인 관리 지도가 요구되며 그 비율을 봤을 때 보다 체계적인 접근이 요구된다. 동기 유형에 따라 다양한 심리적 특성이 구체적으로 어떻게 나타나는지에 대해 앞으로 더 많은 후속 연구가 요청된다.

둘째, 자율동기 집단과 타율동기 집단이 학업소진에서 차이가 있는지를 비교분석한 결과, 두 집단이 학업소진 하위영역에서 모두 차이가 있었으며 자율동기 집단이 타율동기 집단보다 덜 소진된 것을 알 수 있다. 타율동기 집단이 학업소진 총점과 탈진, 무능력, 반감, 냉담, 불안 다섯 하위영역에서 모두 $p < .001$ 수준에서 유의미한 차이가 있었다. 이러한 결과는 능동적으로 학습하는 학생에 비해 수동적, 강요된 학습을 하는 학생들이 학업에서 더 소진을 느끼고 지친 상태에 처해 있는 것으로 이해할 수 있다. 학업소진이 학업의 절대 시간과 양에 의해 결정된 것이 아니라 학업에 대한 개인의 지각과 감정에 의해 인식될 가능성이 크기 때문에 학업소진으로 인한 어려움을 극복할 수 있는 여지가 많을 것으로 유출 한다. 대학생 학업소진에 대한 연구가 활발히 진행되지 않아 대학생 학업소진 연구결과와 대조할 수 없지만 청소년에 대한 연구에서 스트레스의 주요 원인이 학업 문제로 보고한 비율(67%)을 보면 대학생에게도 학업소진이 중요한 문제인 것으로 짐작할 수 있다(한국보건사회연구원, 이영복, 이상민, 이자영 2009에서 재인용). 학업동기와 학업몰입, 학업소진과의 관계에 대한 연구 결과에서 자율동기는 소진, 냉담, 무력감과 유의미한 부적 상관이 나타났고, 타율동기는 소진, 냉담과 유의미한 정적 상관이 나타났다. 또한 자율동기 집단은 학업몰입과 정적 상관을 보이는 반면, 타율동기 집단은 학업몰입과 부적 상관을 보였다(Stoerber, Childs, Hayward & Feast, 2011). 이러한 결과는 본 연구에서 볼 수 있듯이 타율동기 집단이 학업소진이 더 심각하다는 것과 같은 맥락으로 이해할 수 있다. 그러나 자율동기 집단의 학업소진 수준이 적절한지는 평가할 수 없어서 이에 대한 학업소진 척도의 판별점수 연구가 지속적으로 이루어져야 한다.

셋째, 자율동기 집단과 타율동기 집단이 학업적 실패내성에서 차이가 있는지를 분석한 결과, 두 집단이 전체 총점에서 유의미한 차이가 있었지만 하위영역에서는 과제수준선호와 행동영역에서 유의미한 차이가 있었다. 학업적 실패내성의 감정영역에서 두 집단 간에 유의미한 차이가

나타나지 않았다. 자율동기 집단이 타율동기 집단보다 실패를 경험한 후 이를 극복하기 위해 과제에 재도전하는 것을 알 수 있고, 과제선택을 적절히 하고, 적극적인 행동을 통해 이를 극복하고 있는 것을 알 수 있다. 이에 비해 타율동기 집단은 실패를 경험한 후 다시 도전하고 극복하려는 노력이 부족한 것으로 보인다. 자율동기 집단은 개인이 학습과제의 수준에 대해 보다 건설적으로 어려운 과제를 선호하고 이를 해결하려는 노력을 한다. 학업 우수 청소년들이 실패를 경험한 후 높은 수준의 과제를 선택하여 이를 적극적으로 해결하려는 모습(김영빈, 2008)과 유사한 결과이다. 그러나 학업적 실패내성 감정영역에서 두 집단 간에 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학습동기 유형과 상관없이 학업에서 실패를 경험한 후 느끼는 감정적인 어려움은 비슷한 것으로 볼 수 있다. 자율적 학습동기를 나타내는 학생들이 학습에 대한 태도는 긍정적인 모습을 보이지만 실패를 경험한 후의 감정을 관리하는데 타율동기 집단의 학생과 차이가 없다. 학업에서 실패가 자아존중감을 낮추고, 낮아진 자아존중감으로 실패내성이 낮아지고, 더욱 실패를 극복하기 어려워져 다시 실패를 하게 되는 악순환을 경험할 수 있다(황매향, 장수영, 유성경, 2007). 학교급이 올라감에 따라 실패내성이 낮아지고, 발달에 따라 실패내성이 낮아진다는 연구결과(김아영, 1997; 황매향, 장수영, 유성경, 2007)와 대조해보면 대학생의 경우 이러한 결과의 연장선으로 이해할 수 있을 것이다. 학업에서의 실패 경험은 학업에 대한 동기가 높은 낮은 실패와 관련된 부정적인 감정은 대부분 대학생에게 해당 될 수 있음을 알 수 있다. 학업우수 청소년의 경우 일반 청소년에 비해 실패를 경험한 후의 부정적인 감정이 더 많이 경험한다는 결과(김영빈, 2008) 또한 학업에서 학업성취나 학업동기와 상관없이 부정적 감정을 경험하는 학생이 많다는 것을 암시한다. 이러한 학업에서의 부정적 감정은 특히 학업상담의 주요 주제로 다루어져야 한다.

넷째, 한국 청소년에 대한 연구에서 주관적 행복감이 낮고 학업 스트레스를 많이 경험한다는 결과가 보고되었다(박종일 외, 2010; 오현석 외, 2007). 본 연구에서 후기 청소년인 대학생의 결과를 살펴보면 중·고등학생인 청소년 보다 학습동기 분포에서 상대적으로 긍정적인 양상을 확인할 수 있다. 그러나 학업소진이나 실패내성의 감정요인에서 직접적인 비교는 불가능하지만 아직 낙관할 수 있는 정도는 아니다. 학습동기와 학업성취와 높은 상관이 있다는 점을 고려해보면 대학에 입학한 학생들은 동기측면에서 비교적 긍정적인 모습을 보이지만 학업에서 누적된 심리적 어려움이나 정서적 소진은 크게 해결되지 않은 것으로 추측해볼 수 있다. 특히 이러한 점이 학년이 높아질수록 취업과 연결되어 더 큰 어려움으로 남을 수 있다. 정서적 소진이 삶의 질을 낮추고 직업적 동기나 활력을 감소한다(Brummulhuis, Hoeven, Bakker & Peper, 2011)는 점을 고려해보면 보다 효과적인 지원이 제공되어야 한다.

이 연구의 결과가 학업상담에 시사하는 바는 다음과 같다. 첫째, 타율동기 집단과 미분화 동기 집단 대학생의 비율이 약 31.9%가 나타났는데, 이는 학습목표가 분명하지 않고 학업을 부담으로

느끼는 학생이 많다는 것을 의미 한다. 대학생으로써 분명한 학습목표가 없을 경우 앞으로 진로 방향을 설정하는데 어려움을 겪을 수 있다. 학습목표와 진로목표가 없을 경우 학생 개인뿐만 아니라 사회적 자원과 재정의 낭비로 이어지기 때문에 이들이 대학생활을 적응할 수 있도록 지원하는 것이 중요한 대학교육의 과제라고 할 수 있다. 이에 대한 체계적인 학업지원 프로그램을 개발하는 것이 유용한 지원 방법이다.

둘째, 본 연구의 주요 변인들 간의 상관관계에서 확인할 수 있듯이, 학습동기, 학업소진, 학업적 실패내성은 학생들의 학업과 관련된 심리적 상태를 설명할 수 있는 주요 변인이다. 학습동기 유형, 학업소진, 학업적 실패내성 간의 상관관계에서 자율동기와 학업소진의 하위요인과는 유의미한 부적 상관을 보이며, 타율동기와 학업소진 하위요인과는 유의미한 정적 상관을 보이고 있다. 이는 학습에 대한 태도가 학업소진과 밀접한 관계가 있음을 시사한다. 즉 학습에 대해 능동적인 태도를 보이는 학생의 경우 학업소진을 덜 느끼고, 자율동기를 형성한 학생들이 학업에서 보다 긍정적인 심리상태를 유지하며, 타율동기를 형성한 학생들이 심리적 부담감, 좌절감을 느끼고 있다는 것을 암시 한다. 이 부분에 대해 향후 더 구체적으로 설명할 수 있는 연구가 수행되어야 한다. 학업적 실패내성의 하위요인과 학습동기 유형과의 상관관계에서 세 개 하위요인 모두 타율동기와 유의미한 부적 상관을 보였다. 자율동기와 학업적 실패내성의 행동, 과제수준 선호는 유의미한 정적 상관을 보였지만 감정 하위요인과는 유의미한 부적 상관을 보였다. 학습동기 유형과 무관하게 학업적 실패에 대한 감정은 모든 학생이 비슷한 수준을 느끼는 것으로 보인다. 이런 점을 고려하여 학업상담에서 학업소진을 느끼는 학생이나 학업적 실패에 대해 부정적 감정을 경험하는 학생을 모두 상담 서비스의 잠재적 내담자로 간주해야 한다. 또한 본 연구에서 주요 변인들 간의 상관관계를 파악하였으나 앞으로 이들 간의 구조적 관계를 규명하는 연구가 지속적으로 이루어져야 한다.

셋째, 학습동기 유형에 따라 학업소진과 학업적 실패내성 하위요인 간의 차이를 비교한 결과 학업소진 하위요인에서 모두 유의미한 차이가 있었다. 학업적 실패내성 하위요인에서는 감정 하위요인을 제외한 행동과 과제수준선호 하위요인에서 유의미한 차이가 있었다. 타율동기 집단은 자율동기 집단에 비해 학업소진을 많이 경험하고, 학업적 실패내성은 상대적으로 약하다는 것을 알 수 있다. 학업상담에서 학업에 관한 심리적 어려움을 상담할 때 학습동기와 학업소진을 확인하고, 이를 극복하는 방법으로 실패내성을 강화하도록 해야 한다. 또한 학업문제를 접근하는 프로그램을 마련할 때 본 연구의 결과를 프로그램의 중요한 요소로 활용할 수 있을 것이다.

넷째, 학업상담에 있어서 우선 내담자의 학습동기, 학습을 통해 성취하고자 하는 목표를 이हे하는 것이 중요하다. 특히 수단성 동기, 수행목표를 지향하는 내담자의 경우 결정적인 시기의 좌절 경험은 학습을 지속시키는데 어려움이 있기 때문에 동기에 대한 평가와 지속적인 학습을 수행할 수 있는 동기를 형성하도록 인지적 변화에 초점을 맞춰야 한다. 더 나아가서 학업에서

경험하는 정서적 고갈이나 냉담과 같은 심리적 상태를 이해하고, 정서적 지원과 인지적, 행동적 변화를 촉진할 수 있는 상담이 이루어져야 한다. 학업에서 경험하는 부정적 정서에 대해 상담할 때 정서적 지원을 기반으로 인지적, 행동적 변화를 촉진하기 위해 실패내성과 자아존중감을 증진시키는 것이 중요하다. 보다 작은 변화에도 긍정적인 태도를 갖도록 격려하고 궁극적으로 내재적 동기를 형성하고, 건강한 자아존중감을 갖도록 하는 방향으로 상담을 이끌어야 한다.

지금까지 학업문제 연구는 주로 초·중·고등학생 대상으로 이루어졌지만, 실제 학업문제를 겪고 있는 대학생들이 점차 많아지고 있으며, 이를 극복하기 위해 대학에서 대학생 대상으로 학습지도 프로그램을 제공하고 있다. 대학생에게 학업문제가 중요한 문제로 떠오르고 있으며, 본 연구에서 이러한 대학생의 학업문제를 파악하기 위해 학습동기, 학업소진, 학업적 실패내성 변인을 중심으로 분석하였다. 대학생의 학업문제는 기본적으로 초·중·고등학교의 학업문제와 연결된 것으로 추론하는데, 이러한 대학생의 학업문제를 보다 종단적, 심층적으로 파악할 필요 있다. 이와 관련하여 본 연구의 제한점으로 대학생의 한 시점의 자료를 분석했다는 것이다. 이 부분에 대해 향후 종단연구를 통해 학습동기의 변화과정을 살펴볼 필요 있다. 또한 학습동기 유형에 따라 학업소진과 학업적 실패내성의 차이를 확인하였지만 그 차이의 원인을 파악하지 못한 점이 본 연구의 한계점이다. 향후 학업소진과 학업적 실패내성을 설명할 수 있는 관련 변인을 검증하는 연구가 요구된다.

다른 한 편 대학생의 학업동기를 설명하는데 있어서 명확하지 않은 부분이 확인 되었다. 학업 성취도가 높은 미국 흑인 대학생에 대한 질적 연구(Kimberly, 2006)에서 이들이 미래의 진로와 직업적 목표가 어느 정도 분명하고, 내재적, 외재적 동기가 모두 높다고 보여주고 있다. 대학생의 경우 내재적 동기와 외재적 동기를 모두 잘 활용하고 있음을 보여주는 결과라고 할 수 있다. 학업적 성공의 원인을 내재적 동기와 수단성 동기에 동시에 귀인 하는 학생이 약 14.5%가 존재한다는 것은 내재적 동기와 외재적 동기가 연속선상에서 양극단에 위치한다고 보기 어려우며 개인에 따라 두 가지 동기 동시에 작동할 수 있음을 보여줬다(Schweinle & Helming, 2011). 이러한 선행 연구와 본 연구에서 파악한 미분화 동기 집단의 존재는 추후 연구에서 보다 명확하게 규명해야 할 부분이다.

참고문헌

- 강혜원, 김영희 (2004). 학업스트레스 및 성적과 학습된 무기력의 관계, **상담학연구** 5(4), 883-897.
- 고경희 (2003). 자기결정성 이론에 따른 학업적 자기조절 동기유형 탐색, 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 교육개발원 (2008). <http://edpolicy.kedi.re.kr>
- 김계현, 김동일, 김봉환, 김창대, 김혜숙, 남상인, 천성문 (2009). 학교상당과 생활지도. 학지사.
- 김아영 (1997). 학구적 실패에 대한 내성의 관련변인 연구. **교육심리연구**, 11(2), 1-19.
- 김아영 (2002a). 학업동기 척도 표준화 연구. **교육평가연구**, 15(1), 157-184.
- 김아영 (2002b). 자기결정성 이론에 따른 학습동기 유형 분류체계의 타당성, **교육심리연구**, 16(4), 169-187.
- 김아영 (2008). 한국 청소년의 학업동기 발달. **한국심리학회지 : 사회문제**, 14(1), 111-134.
- 김아영 (2010). **학업동기: 이론 연구와 적용**. 학지사.
- 김아영, 오순애 (2001). 자아결정성 정도에 따른 동기유형의 분류. **교육심리연구**, 15(4), 97-119.
- 김영빈. (2008) **학업우수 고등학생의 학업서열 변화와 자아개념, 정서, 실패내성의 관계**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 문경숙 (2006). 학업스트레스가 청소년의 자살충동에 미치는 영향, **아동학회지** 27(5), 143-157.
- 박병기, 이종욱, 홍승표 (2005). 자기결정성이론이 제안한 학습동기 분류형태의 재구성. **교육심리연구**, 19(3), 699-717.
- 박성희, 김희화 (2008). 초등학생과 중학생의 학업스트레스와 학습된 무력감 간의 관계, **청소년학연구** 15(3), 159-182.
- 박종일, 박찬웅, 서효정, 염유식 (2010). 한국 어린이-청소년 행복지수 연구와 국제비교, **한국사회학** 44(2). 121-154.
- 신중호, 유승민, 서은진 (2008). 지각된 수단성, 숙달목표지행성, 학업성취 간의 구조적 관계 탐색 연구. **아시아교육연구**, 9(4), 23-37. 유사함
- 신중호, 황혜영, 서은진, 최유정 (2009). 학생들의 지각된 수단성에 영향을 미치는 개인 및 사회 문화적 요인 탐색. 한국교육개발원(2009) 제3회 한국교육중단연구 학술대회 자료집. 한국교육개발원.
- 오현석, 김효정 외 12인 (2007). 강요된 학습 경험에 관한 탐색적 연구. **아시아교육연구** 8(1), 131-168.
- 이민희 (2006). **학습장면에서 자기결정론의 동기화 경로모형 검증**. 중앙대학교 대학원 박사학위

논문.

- 이민희, 정태연 (2007). 청소년용 학습동기척도의 개발 및 타당화. *한국청소년연구* 18(3).296-321.
- 이민희, 정태연 (2008). 자기결정이론을 토대로 한 학습동기 경로 모형 검증. *한국심리학회지 : 사회문제*, 14(1), 77-99.
- 이영복, 이상민, 이자영 (2009). 한국형 학업소진 척도 개발 및 타당화. *한국교육학연구*, 15(3), 59-78.
- 이지현, 이정운 (2009). 청소년의 학업스트레스와 자살생각의 관계, *상담학연구* 10(2), 1113-0026.
- 정충영, 최이규 (2006). SPSS WIN을 이용한 통계분석. 무역경영사.
- 채고은 (2005). 반복적인 실패상황에서 차별적 중요성과 실패내성이 자아존중감에 미치는 영향 : 지적, 학업적 영역을 중심으로. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 황매향, 선혜연, 정애경, 김동진, 김영빈 (2009). 성적 하락을 경험한 학업우수 학생들의 학업실패 과정과 반응, *아시아교육연구* 10(3). 191-212.
- 황매향, 장수영, 유성경 (2007). 학업우수 청소년의 자아존중감 및 애착과 학업적 실패내성과의 관계, *교육심리연구* 21(4). 1029-1046.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 262-271.
- Anderman, E. M. & Maehr, M. L. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 131-147.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn (2nd ed.)*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, Associates, Inc., Publishers.
- Brummelhuis, L. L. ten, Hoeven, C. L. ter, Bakker, A. B., & Peper, B. (2011). Breaking through the loss cycle of burnout: The role of motivation. *Journal of occupational and organizational psychology* 84. 268-287.
- Butler, D. L. (1993). *Promoting strategic learning by adults with learning disabilities: An alternative approach*. Unpublished doctoral dissertation, Simon Fraser University, Burnaby, BC.
- Clifford, M. M. (1984). Thoughts on a theory of constructive failure. *Educational Psychology*. 19. 109-120.
- Clifford, M. M. (1984). Thoughts on a theory of constructive failure. *Educational Psychology*. 19. 109-120.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *The Journal of Doctoral Research in Education*, 7(1), 39-47.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*.

N. Y. : Plenum Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester : The University of Rochester press.
- Eccles, J. S. (2005). Studying the development of learning and task motivation. *Learning and Instruction* 15, 161-171.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-190.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A Hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology* 72(1), 218-232.
- Fernet, C., Guay, F., & Senecal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of vocational behavior* 65, 39-56.
- Friedman, I. A. (1991). High- and Low- Burnout schools: School culture aspects of teacher Burnout. *The Journal of educational research*, 84, 325-333
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school performance: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology* 83, 508-517.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation, and academic achievement: toward a process model. *Social Psychology of Education* 1, 211-233.
- Katariina Salmela-Aro, Noona Kiuru and Jari-Erik Nurmi (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study, *British Journal of Educational Psychology*, 78, 663-689.
- Kim, A., & Clifford, M. M. (1988). Goal source, Goal, difficulty, and individual difference variables as predictors of response to failure. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 28-43.
- Kimberly, G. (2006). Striving for success: A qualitative exploration of competing theories of high-achieving black college students' academic motivation, *Journal of college student development* 47(4), 384-400.
- Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korea examination hell: Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 249-271.
- Maehr, M. L. & Midgley, C. (1991). Restructuring the school environment to enhance student motivation and learning. *American Educational Research Association Annual Meeting*, 2-18.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory, Manual(3rd ed.)*, Aalo alto, CA: Counseling Psychologists Press.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Meier, S. T., & Schmeck, R. R. (1985). The burnout of college student: A descriptive profile, *Journal of college student personnel* 26, 63-69.
- Peterson, C, Maier, S, F., & Seligman, M, E. P. (1993). *Learned Helplessness: A theory for the age of personal control*. New York oxford : Oxford University press.
- Pintrich, P, R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review* 16(4): 385-407.
- Reeve, J. (2001). *Understanding Motivation and Emotion(2nd ed.)*. New York : Wiley.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57. 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. I. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. I. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being, *American psychologist* 55(1), 68-78.
- Schaufeli, W. B., Martez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova. M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Schweinle, A., & Helming, L. M. (2011). Success and motivation among college students, *Social psychology of education: an international journal* 14, 529-546.
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational psychology: An international journal of experimental educational psychology* 31(4), 513-528.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis, *Personality and individual differences* 43, 1529-1540.

* 논문접수 2012년 1월 31일 / 1차 심사 2012년 3월 6일 / 게재승인 2012년 3월 13일

* 고흥월: 서울대학교 교육학과에서 교육상담으로 박사학위를 취득하고 현재 충남대학교 자유전공학부 조교수로 재직 중이다. 주요 저서와 논문으로는 “초등교사를 위한 다문화상담 길잡이”, “교육봉사”, “대학생의 진로의사결정 성숙수준에 따른 진로결정 문제 분석” 등이 있다.

* E-mail: gaohy@cnu.ac.kr

Abstract

The Differences in Academic Burnout and Academic Failure Tolerance between Motivation Types*

Gao, Hong-Yue**

This research examined the differences in academic burnout and academic failure tolerance between motivation types in Korea college students. First, based on self-determination Theory in Korea academic settings, I categorized motivation types. Second, the correlations were examined between motivation types, academic burnout and academic failure tolerance. Last, the differences in academic burnout and academic failure tolerance between motivation types were analysed. The samples in first step were 687 college students from 11 campuses. The second and third step, the samples were 512 college students from 11 campuses. The results of this study are as follows. 1) autonomous motivation type is 468(68%), controlled motivation type is 186(27.1%), unconfirmed type is 33(4/8%), 2) the significant correlations were found between motivation types, academic burnout and academic failure tolerance except the feeling subscale in academic failure tolerance. 3) the significant differences were found in academic burnout and academic failure tolerance except feeling subscale between autonomous motivation type and controlled motivation type. The controlled motivation type students showed higher scores in the subscales of academic burnout than autonomous motivation type. The autonomous motivation type students showed higher scores in the subscales of academic failure tolerance than controlled motivation type except feeling subscale. Finally, the limitations and the implications of this study were discussed.

Key words: college students, learning motivation, academic burnout, academic failure tolerance, academic problem.

* This study was financially supported by research fund of Chungnam National University in 2010

** Assistant professor, Faculty of Liberal Arts, Chungnam National University