아시아교육연구 17권 4호
Asian Journal of Education
2016, Vol. 17, No. 4, pp. 285-309.

# 대학생의 학업성취에 영향을 미치는 심리적, 학습역량, 환경/지지 요인 탐색*

임이랑(林이랑)**
오인수(吳仁秀)***

논문 요약

본 연구는 대학생들을 대상으로 이들의 학업성취 수준에 따라 구분된 학업 저성취 집단-일반집단-학업 우수 집단 사이에 심리적 변인(학업적 자기효능감, 성실성), 학습역량 변인(학습동기, 학습습관), 환경 및 지지 변인(교수지지, 학습환경)의 차이가 있는지 확인하였다. 또한 심리적 특성 변인(학업적 자기효능감, 성실성), 학습역량 변인(학습동기, 학습습관), 환경 및 지지 변인(교수지지, 학습환경)이 학업성취 수준에 따라 구분된 집단을 얼마나 예측해주는지를 탐색하였다. 이를 위해 전국 18개 대학의 대학생 1,567명을 연구대상으로 선정하였으며, 이들을 학업성취 수준에 따라 세 집단으로 구분하였다. 수집된 자료는 다변량분석과 다항로지스틱 회귀분석방법을 사용하여 분석하였다. 그 결과, 학업적 자기효능감, 성실성, 학습동기, 학습습관, 교수지지, 학습 환경은 집단에 따라 유의미한 차이가 나타났다. 또한 다항로지스틱 회귀분석을 실시한 결과, 성실성, 학습습관, 학업적 자기효능감, 학습동기가 유의미한 예측변인으로 확인되었다. 성실성, 학습습관이 낮을수록 학업 저성취 집단에 속할 확률이 높은 것으로 나타났으며, 학업적 자기효능감, 학습동기가 높을수록 학업 우수 집단에 속할 확률이 높은 것으로 나타났다. 이러한 연구결과를 바탕으로 대학생의 학업성취를 효과적으로 향상시키는데 필요한 차별화된 전략의 필요성과 방향성을 논의하였다.

주요어 : 학업성취, 대학생, 학업적 자기효능감, 성실성, 학습동기, 학습습관, 교수지지, 학습 환경

---

* 이 논문은 제1저자의 박사학위 논문 일부를 수정한 것임.

** 이화여자대학교 교육학과(제1저자)
*** 이화여자대학교 사범대학 교육학과 부교수 (교신저자)

# Ⅰ. 서론

대학생이 되면서 학생들은 삶의 여러 영역에 걸쳐 새롭게 적응해야 하는 과정을 거치게 된다. 이중에서도 특히 학업적 적응은 대학생활의 적응을 예측하는 매우 중요한 지표로 보고되고 있다(김은주, 2007; 이인경, 김장회, 2011; 현안나, 윤숙자, 2012). 대학에서 요구하는 학업적 요구에 얼마나 성공적으로 적응하느냐에 따라 대학생활의 질이 결정된다는 것이다. 고등학교 때와는 확연히 구별되는 대학의 학습 환경은 학생들로 하여금 학습에 있어서 큰 변화를 요구한다. 주로 입시위주의 수동적인 학습을 했던 고등학교와는 달리 대학에서는 주체적으로 학습계획을 세우고 실행해나가는 자기주도적인 학습능력이 중요하다. 이와 같은 학습 환경의 변화에 적응하지 못할 경우, 학생들은 학업에의 어려움을 겪거나 학업 실패를 경험하게 된다(Arcand, 2012; Brady & Allingham, 2007). 또한 새로운 환경에서 대면하게 되는 다양한 상황들로 인해 불안, 스트레스와 같은 정서적 문제를 경험하게 되면서 학업에 방해를 받기도 한다. 학업 실패가 반복되면 학사경고로까지 이어지게 되는데, 이를 극복하지 못할 경우 심리적 좌절감으로 인해 무력감에 빠지거나 자기 효능감이 상실되는 등 개인의 정서 및 대학생활 전반에까지 부적응을 겪게 된다(김미희, 2014; 장애경, 양지웅, 2013; Fenning & May, 2013). 이처럼 대학에서의 학습은 다른 생활 영역에까지 영향을 미치는 매우 중요한 삶의 영역이라고 할 수 있다(고홍월, 2012; 조범진, 2012).

학생들의 학업성취는 인지 영역의 능력 이외에 많은 변인의 영향을 받는 것으로 알려져 있다. 특히 고등학교와는 확연히 다른 대학의 환경으로 인해 학업성취에 영향을 미치는 변인은 보다 다양화되는 경향을 보인다. 실제로 대학에서 학업저성취의 원인은 다양하게 인식되고 있다. 학습전략이나 학습태도뿐만 아니라 개인의 정서 및 심리적인 문제, 주변의 환경에 의해서도 학업저성취에 영향을 끼친다고 밝히고 있다(권혁재, 2012; 김선영, 2013; 김형관, 신현석, 서민원, 황기우, 2002; 신정철, 정지선, 신택수, 2008; 조범진, 2012; 최정윤, 이병식, 2009).

이에 대학에서는 학습에 어려움을 겪고 있는 학생들을 돕기 위한 다양한 연구와 지원을 시도해 왔다. 대학에서 진행되고 있는 지원은 주로 교수학습개발원이나 학습지원센터를 통해 학습전략을 제공하는 형태로 이루어져 왔다. 특히 학습기술에 대한 연구와 적용이 지속적으로 이루어지고 있다(Gall, Gall, Jacobsen & Bullock, 1990; Garavalia & Gredler, 2002; Peverly & Brobst, 2003). 전문대학을 포함한 미국, 영국, 호주, 캐나다 등의 50여 대학을 무작위로 추출하여 조사한 분석결과에 따르면, 거의 90% 이상의 대학들이 학습지원센터를 설립하여 학습기술 검사를 실시하고, 그 결과를 바탕으로 학습기술 훈련 프로그램을 제공하고 있는 것으로 나타났다(변영계, 강태용, 2001). 국내에서도 대학생의 학업성취 관련변인을 탐색하는 연구가 꾸준히 이루어져 왔으며(강순화, 이은경, 양난미, 2000; 강승호, 2010; 김경희, 2011; 한덕웅, 이경성, 2000), 최근에는

학업지원 프로그램을 개발·시행하고 그 효과성을 검증하는 연구가 주로 시행되었다(김나미, 김효원, 박완성, 2014; 박민정, 최임숙, 2012; 이종연, 김복미, 장은주, 2013; 주영아, 정희진, 황선희, 김영혜, 2013). 이를 바탕으로 많은 대학에서 학생들의 학업을 지원하기 위한 제도를 활용하고 있다. 그러나 대부분의 관련 선행연구들이 학업성취 관련요인 탐색이나 프로그램 개발에 초점을 두고는 있지만, 학업성취수준에 따른 차별적이고 체계적인 지원은 이루어지지 않고 있어 실제 대학에서 활용하기에는 현실적인 한계가 있다. 기존의 연구들은 주로 일반학생들을 대상으로 학업성취요인을 분석하거나 저성취학생 또는 학업우수학생의 특성을 독립적으로 탐색하는 연구에 국한되어 있으며(김명찬, 2013; 김미희, 2014; 장애경, 양지웅, 2013; 전명남, 2003; 주영아, 김영혜, 원수경, 2012), 학업성취 영향요인 간의 관계를 분석(김형관, 신현석, 서민원, 황기우, 2002; 신정철, 정지선, 신택수, 2008; 조범진, 2012)한 연구결과를 모든 학생에게 그대로 적용하는 데 그치고 있다. 그 결과, 실제 대학에서 시행되는 프로그램은 형식적이고 일회적인 지원에 머무르는 경우가 많고(강순화, 2000; 신성만, 김정훈, 2012; 조경원, 강순화, 이은경, 양난미, 2000), 지원내용에 있어서도 제공되는 학습기술에 대한 정보가 단편적이고 부분적이어서(박민정, 최임숙, 2012) 수준별 맞춤지원에 따른 장기적인 효과를 기대하기 어려운 실정이다.

즉, 많은 선행연구를 통해 대학생의 학업성취를 예측하는 변인들이 확인되었지만, 학업성취수준에 따라 영향을 끼치는 변인은 다를 수 있어 이에 대한 추가적인 연구가 요구된다. 대학생의 학업성취를 향상시키기 위해서는 예측변인을 탐색하는 것 외에 학업성취수준별 예측변인을 파악하고 각 집단에 적합한 차별화된 전략으로 접근하는 것이 보다 효율적이며, 효과적이기 때문이다. 특히, 학업실패 위험군에 속하는 학업 저성취 대학생에게 초점을 둔 연구 자체가 미흡한 관계로 이들을 위한 맞춤형 지원이 이루어지지 못하고 있어 이들을 포함한 종합적인 연구가 필요하다. 학업 저성취 학생의 경우 일반 또는 학업우수 학생과는 구별되는 특징을 가지고 있기 때문에 학업성취와 관련된 다양한 변인들에서 다른 양상의 취약성을 보이게 된다. 이러한 집단의 특징을 고려하면 맞춤형 학업지원을 진행함에 있어 매우 유용할 것이다. 이처럼 대학에서의 학업성취 관련 연구는 그 중요성에도 불구하고 개인내적특성, 학습역량, 학습환경 및 지지 등의 전반적 영역에서 대학생의 학업성취 수준에 따른 예측변인을 탐색하는 연구는 미비한 실정이다.

이에 본 연구에서는 대학생의 학업성취 수준에 따른 심리적 특성 변인(학업적 자기효능감, 성실성), 학습역량 변인(학습동기, 학습습관), 환경 및 지지 변인(교수지지, 학습환경)의 차이를 살펴보고 이들 변인들이 학업성취 수준에 따라 구분된 집단을 얼마나 예측해주는지 검증함으로써 효과적인 교육적 개입의 방향을 탐색하고, 실효성 있는 학교차원의 학습지원 방안을 모색하고자 하였다. 이와 같은 연구목적을 달성하기 위해 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 학업성취 수준에 따라 집단별 심리적 특성, 학습역량, 환경 및 지지에 차이가 있는가?
2. 학업성취 수준에 영향을 미치는 예측변인은 무엇인가?

# Ⅱ. 이론적 배경

## 1. 학업성취와 심리적 특성 변인과의 관계

대학생의 학업성취에 영향을 미치는 심리적 특성 변인으로는 대표적으로 학업적 자기효능감과 성실성이 있다. 학업적 자기효능감은 학습자가 자신의 학업적 수행능력에 대해 갖는 기대나 신념을 말하는데, 이는 학습자의 지식과 수행을 매개하는 중요한 변수일 뿐만 아니라 학습자가 새로운 상황에서 새로운 지식과 기술을 학습하고 수행하는 데 있어서 중요한 원동력이 된다(Bandura, 1977). 학업적 자기효능감은 일반적 자기효능감보다 개인의 수행수준을 잘 예측할 수 있는 맥락-특수적인 개념으로, 학업적 상황에서 학습자의 학문적 수행 및 성취수준을 더 잘 예측할 수 있다고 알려져 있다(김아영, 박인영, 2001). 학업적 자기효능감과 학업성취와의 관계를 밝힌 여러 연구에서도 자기효능감이 학업성취의 주요 변인임을 입증하고 있다(구병두, 양애경, 최종진, 2014; Bandura & Schunk, 1981; Pintrich & DeGroot, 1990). 학업적 수행 및 성취 수준에 있어서 학업적 자기효능감의 영향력은 대학생을 대상으로 하는 연구에서도 증명되었다. 대학생의 학업적 자기효능감과 학업성취의 관계를 분석한 연구에 따르면, 대학생의 학업성취에 긍정적인 영향을 미치는 변인으로써 학업적 자기효능감은 학업성취도를 유의미하게 예측하였다(권영주, 박영신, 김의철, 2007; 이경희, 김지연, 2014; 이숙정, 2011). 학업적 자기효능감이 높은 학생들은 더 많은 노력을 투여해 문제해결을 하고 과제를 수행하려는 동기가 더 강하게 나타나는데(이웅, 2009), 이러한 학업노력의 증가는 학업에 긍정적인 영향을 미치게 된다는 것이다(Swinton, 2010).

이와 함께 최근에는 학습자의 개별적 특성인 성격에 기인하여 학업성취의 차이를 살펴보는 연구가 활발히 진행되고 있다. 특히 대부분의 연구에서 성실성은 가장 안정적으로 학업 성취에 영향을 미치는 성격특성으로 보고되고 있다(안도희, 윤지민 2009; Diseth, 2003). 대학생을 대상으로 한 연구에서도 성실성과 학업성취와의 정적관계가 증명되었는데, 성실성이 높을수록 학업성취가 높게 나타나거나(Chaorro-Premuzic, & Furnham, 2003; Diseth, 2003) 성실성이 학업 성취에 가장 크게 영향을 미치는 성격 특성으로 나타났다(송하나, 권나현, 2011). 성실성이란 계획한 일이나 해야 할 일을 스스로의 힘과 노력으로 끝까지 해내려는 의지, 책임감, 계획성 정도를 의미한다. 여기에서 성실성은 성격적 변인으로, 개인의 성향이나 기질 및 특질을 말한다. Barrick과 Mount(1991)는 성실성이 학업성취에 큰 영향을 미치는 성격특성으로 나타난 것에 대해 목표달성을 위해 계획적이고 책임감 있게 나아가려는 성향이 학업 성취에도 큰 도움이 되는 것이라고 보았다. 이처럼 개인의 성격적 특성은 의견교환이나 수업참여 등 학습자 행동의 근간을 이루고 있는 요소이기 때문에 학업성취에 영향을 줄 수 있다(강명희, 김민정, 이수지, 김혜성, 2008; Chen, & Caropreso, 2004).

## 2. 학업성취와 학습역량 변인과의 관계

대학생의 학업성취에 직접적인 영향을 주는 학습역량 변인으로는 학습동기와 학습습관이 있다. 동기는 학습과정과 밀접한 관련이 있는데, 학습에 있어서 동기는 어떤 내용을 선택하고, 언제 공부를 하며, 어떤 방법으로 공부하는지 등 그 과정 전반에 영향을 준다(Schunk, 1989). 학습은 의식적이고 의도적인 활동이 요구되는 능동적인 과정이므로 개인의 활동을 유발시키고 유지하며, 이러한 활동을 통해 어떤 목표를 지향하도록 하는 내부적인 원인이나 과정이 필요하다(이경희, 김지연, 2014). 이에 학습동기는 특정 과제를 학습하려는 추진력이라고 할 수 있다. 학습동기는 학습의도, 기대, 흥미 등의 형식으로 나타나며, 과제 선택, 과제 해결을 위한 노력, 학습을 지속하게 하는 인내심 등에 영향을 미쳐서 결과적으로 학습을 촉진한다(Pintrich & Schunk, 2002). 학습동기가 높을수록 학생들은 학습의 과정과 결과에 높은 관심을 보이는데, 이러한 관심이 최종적인 학습 결과인 학업성취에도 긍정적인 영향을 주는 것이다(Zimmerman & Kitasantas, 1999). 많은 선행연구들은 학습동기와 학업성취의 밀접한 관계를 밝혀내었으며, 학습동기가 높은 학습자일수록 높은 학업성취를 보인다는 공통된 결과를 제시한 바 있다(김희정, 송인섭, 2013; 박현정, 2008; 소연희, 2008; 안도희, 최혜림, 2012; 윤채영, 황두경, 김정섭, 2012; 조한익, 이나영, 2010; 한순미, 2004; 한영숙, 현성용, 이종구, 조현철, 2007; Bloom, 1976; Moore, 2003).

학습습관은 학습할 때 반복적으로 보이는 일관된 행동양식을 의미한다(Brown & Holtzman, 1967). 이는 학습 행위에 대한 여러 요소들을 포함하는 개념으로 학습습관의 하위요소에 대해서는 다양한 견해가 존재할 뿐만 아니라 그 영역도 광범위하게 퍼져 있어 학습 습관에 대한 공통된 하위 요소를 도출하기는 쉽지 않다. 이에 대학학습이 가지는 특징을 토대로 학습습관을 살펴보고자 하였다. 대학에서의 학습은 강제성보다는 자율성을 토대로 한 자기조절학습을 기반으로 한다. 즉, 자기주도성을 가지고 스스로 학습을 계획하고 실행하며 조절해나가는 능력이 학업성과에 막대한 영향을 끼친다. 대학생들은 자신에게 필요한 과목을 선택하고 새로운 교수법에 적응하며 자신만의 학습스타일을 개발하는 전 과정을 스스로 수행해야하기 때문에, 학습 측면에서 상당한 부담감을 느끼게 된다(김동일, 정여주, 허은, 방나미, 2010). 이에 본 연구에서는 학습습관을 자율적으로 학습을 계획하여 지속적으로 실천하는 행동양식으로 국한하였다. 여기에서 학습습관이란  하루 공부시간, 예습과 복습의 경험, 계획한 학습량 완수정도 등을 포함하는 개념으로 행동적 변인이다. 이는 구체적 행동 및 전략을 말하며 학습과 훈련을 통해 보다 쉽게 증진시킬 수 있는 변인으로 보았다. 학습습관은 학업성취와 밀접한 관련이 있는 것으로 알려져 있다. 많은 연구에서 학습습관에 따라 학업성취가 변화될 수 있음을 밝혔다. 선행연구에 따르면 예습과 복습, 평소 공부시간, 수업준비 등과 같은 학업적 노력의 정도에 따라 대학생의 학업성취수준에 유의한 차이가 있었다(문은식, 2002). 또한 높은 학업성취를 보이는 대학생들은 스스로 학습계획

을 세우고, 이를 꾸준히 실천하는 것으로 나타났다. 학업성취 우수 대학생의 학습역량을 파악하기 위해 질적 분석을 실시한 결과, 학습행동 영역에 해당하는 학습계획수립, 수강하기, 예습과 복습, 평가관리, 학습원칙 등의 역량이 도출되었으며(양홍권, 2015), 규칙적인 학습습관을 가지고 있는 것으로 보고되었다(전명남, 2003).

### 3. 학업성취와 학습 환경 및 지지 변인과의 관계

대학생의 학업성취 관련변인으로서 최근 주목받고 있는 환경 및 지지 변인에는 교수지지와 학습 환경  변인이 있다. 사회적 지지란 사회적 관계를 통해 개인이 타인들로부터 얻을 수 있는 모든 긍정적인 자원을 의미한다(Cohen & Hoberman, 1983). 학습자에게 사회적 지지를 제공할 것으로 예상되는 사람은 사회적 관계망에 들어있는 부모, 형제, 자매, 교수자, 또래 등이다(Harter, 1985). 이 중에서도 특히 교수자는 학습자의 삶에서 중요한 사람들이다. 학습자는 의미있는 타인인 교수자와의 상호작용을 통해 자신과 세계에 대한 지각과 이해를 확장해 가는데, 이들에 의한 긍정적인 지지는 결국 학습자의 행동, 성격, 태도, 학습에 영향을 미친다(조원성, 1996). 교수지지는 조력자로서 교수의 역할을 강조하는 것으로, 학생의 학습과정 내에서 교수가 도움과 지지를 제공하는 것을 말한다. 실제 많은 선행연구에서 대학생이 지각하는 사회적 지지가 높을수록 학업성취 수준이 높게 나타나 공통된 연구결과를 보였다(김경주, 김기홍, 박경선, 2012; 전소연, 2010; Clifton, Perry, Stubbs, & Roberts, 2004; Ghaith, 2002; Heiman, 2007; Maville & Huerta, 1997). 특히 교수자와 학습자의 관계는 학업성취에 영향을 미치는 요인 중 하나로 보고되고 있다. 교수-학생관계와 학업성취도의 관계를 분석한 연구에 따르면, 대학생의 학과교수 만족도를 구성하는 요인 중 학생들과의 친밀감 형성, 학생에 대한 깊은 애정, 학생 진로에 대한 많은 관심, 학부 행사의 적극적 참여와 같은 교수-학생관계 영역에서의 만족도가 다른 영역에 비해 학업성취도에 대한 간접효과가 더 높게 나타났다(김선연, 신효진, 2012). 또한 대학에서 장기 결석자를 대상으로 심층 면담한 결과, 장기결석의 이유 중 하나로 학과교수와의 관계 측면이 부각되기도 했다(경일대학교, 2010). 이상의 연구 결과들을 종합해볼 때, 교수로부터의 사회적 지지는 상호작용과 유대관계를 통해 학습자의 정서를 안정시켜줌으로써 학업성취에 긍정적 영향을 미치는 주요한 변인임을 알 수 있다.

한편 학습 환경이 개인의 학업성취에 미치는 영향력이 크다는 주장(Anderson & Walberg, 1974; Mcdill & Rigsby, 1973; Walberg, 1976)도 있다. 특히 학생이 지각하는 학습 환경에 주목하여 학업성취도와의 관련성을 밝히고 있다. 이러한 연구결과와 관련하여 점차 학습 환경은 학생의 지각에 의한 것뿐만 아니라 학생 스스로 환경을 조절해나가는 전략의 차원에서 논의되기 시작했다(Corno, 1986; Pintrich & DeGroot, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). 따라서

학습 환경이라 함은 주어진 물질적 자원이나 풍토뿐만 아니라 이를 학생이 지각하고, 스스로 조절 · 관리해 나가는 능력까지 포함하는 개념으로 이해될 수 있다. 이처럼 학습 환경은 자신이 주로 공부하는 장소가 집중에 도움이 되는 정도, 혹은 집중에 방해되는 자극을 스스로 차단하는 능력을 포함하는 개념이다. 학습 환경을 관리하는 것은 장소정리, 조용한 장소, 잘 조직된 장소 선정과 같이 학습자가 공부하는 데 있어서 방해되는 요소를 차단함으로써 학습행동을 조절하는 것을 의미하며, 이는 주의집중을 위한 것이다. 선행연구에 따르면, 학습자가 교실환경에 대해 자율적이며 자기결정 혹은 자기 조절의 기회가 많이 주어진다고 지각할수록 학습의 질과 참여도가 높아지고, 효과적인 학습전략을 사용한다(Nole & Haadyna, 1990).

# Ⅲ. 연구 방법

## 1. 연구대상

본 연구에서는 설문을 통해 서울, 충남, 충북, 전남, 전북 지역의 18개 대학에서 표집된 자료를 분석 자료로 활용하였다. 2015 대학알리미 공시자료에 따르면, 이들 18개 대학에 재학 중인 학생은 평균 11,996명이며, 이중 국·공립대학은 3개, 사립대학은 15개이다. 표집방법은 접근성이 용이한 온라인 설문조사와 직접 방문 또는 우편으로 발송·회수하는 오프라인 설문조사를 병행하여 실시하였다. 표집기간은 2015년 9월부터 2016년 2월까지 이루어졌으며, 총 1,567부의 설문지가 회수되었다. 이중 설문에 기입한 성적을 토대로 본 연구대상의 집단을 구분하였다. 대학에서 학업 저성취의 기준에 대해 2.5미만(4.3만점) 또는 2.6미만(4.5만점)으로 보는 견해가 주를 이루고 있으나(구진순, 고영준, 백설향, 2013; 윤소정, 2013; 조민아, 고은영, 서영석, 2012; 주영아, 정희진, 황선희, 김영혜, 2013) 최근 대학에서 학생들의 학점을 후하게 주는 '학점인플레' 현상이 널리 퍼져있어 이 기준을 그대로 적용하기에는 무리가 있다. 이에 본 연구에서는 기존의 선행연구에서 주로 제시된 기준을 상향하여 학업 저성취에 해당하는 기준을 2.9미만(4.3만점) 또는 3.0미만(4.5만점)으로 정하고, 연구대상을 선별하였다. 또한 학업우수 집단의 기준을 직전 학기 평점이 3.9 이상(4.3만점) 또는 4.1 이상(4.5만점)으로 정하고, 비교대상을 선별하였다. 이외에 2.9이상(4.3만점)에서 3.9미만(4.3만점) 또는 3.0이상(4.5만점)에서 4.1미만(4.5만점) 사이에 해당되는 학생들은 일반 집단으로 구분하였다. 설문조사 대상자의 일반적 특성을 정리하면 <표1>과 같다.

<표 1> 연구대상자의 일반적 특성 (N=1567)

| 특성 | 구분 | 빈도(명) | 백분율(%) |
|---|---|---|---|
| 성별 | 남 | 674 | 43.0 |
| | 여 | 893 | 57.0 |
| 학년 | 1학년 | 517 | 33.0 |
| | 2학년 | 555 | 35.4 |
| | 3학년 | 280 | 17.9 |
| | 4학년 | 215 | 13.7 |
| 전공 | 인문계열 | 314 | 20.0 |
| | 사회계열 | 289 | 18.4 |
| | 자연계열 | 73 | 4.7 |
| | 교육계열 | 177 | 11.3 |
| | 예체능계열 | 224 | 14.3 |
| | 공학계열 | 195 | 12.4 |
| | 의약계열 | 226 | 14.4 |
| | 기타 | 69 | 4.4 |

## 2. 측정도구

본 연구에서 사용한 측정도구는 총 6가지이다. 원척도를 사용할 경우 전체 문항이 127문항이 되어 문항의 피로도가 증가하고 온라인 설문의 특성을 감안하여 각 도구에 대해 델파이 분석을 통해 타당도가 높은 문항을 선별하였다. 본 연구에서는 4단계 절차에 따라 델파이 조사를 수행하였다. 우선 1단계로 대학생의 학업성취와 관련된 연구 및 실무 경험을 가지고 있는 해당분야의 전문가 14명을 선정하였다. 이어 2단계에서는 대학생의 학업성취와 관련된 하위영역 분류의 타당성 및 영역 명칭의 적절성을 조사하는 1차 설문지를 E-mail을 통해 배부하였다. 그 후 3단계에서는 1차 설문 결과를 분석하여 각 하위영역(개인내적특성 변인, 학습역량 변인, 학습환경 및 지지 변인)을 측정하는 대표문항의 타당도 및 이해도를 조사하는 2차 설문지를 배부하였다. 이때 대표문항은 원 척도의 하위요인별 구분을 하지 않고 전체문항을 대상으로 하였다. 마지막으로 4단계에서는 1차, 2차 델파이 조사를 통해 수집된 내용을 SPSS 22.0과 Excel을 이용하여 분석하였다.

다음으로, 델파이 조사를 거쳐 선정된 문항에 대해 타당도를 살펴보았다. 델파이 조사에서 타당도는 내용타당도와 수렴도, 합의도 등의 지표를 통해 제시할 수 있다. 우선 내용타당도는 Lawshe(1975)가 제안한 내용타당도 비율(Content Validity Ratio : CVR)로 분석할 수 있다. CVR은 참여 전문가 수에 따라 만족해야하는 최소값을 제시한 것으로, 그 최소값 이상이 되었을 때

문항에 대한 내용타당도가 있는 것으로 판단할 수 있다. 또한 전문가의 의견 수렴 및 합의 정도를 분석함으로써 타당도를 검증하였다. 수렴도(degree of convergence)와 합의도(degree of consensus)는 전문가 패널들의 의견이 어느 정도 합의점을 찾아가고 있는지를 판단할 수 있는 지표로 활용할 수 있다(이종성, 2001). 수렴도와 합의도는 중앙값(Mdn)과 사분위수범위(Inter Quartile range, IQR: 사분위수 중 75%점과 25%점의 차이)를 통해 산출할 수 있다. 위와 같은 과정을 통해 델파이 조사로부터 수집된 내용은 연구자가 정한 추출 기준(평균 ≥ 4, CVR ≥ .54, 합의도 ≥ .75, 수렴도 ≤ .5, 유사문항 삭제)에 따라 선별되었다. 델파이 분석 결과, 6개의 요인을 측정하는 총 35개의 문항이 확정되었다.

### 1) 학업적 자기효능감

본 연구에서는 학업적 자기 효능감을 측정하기 위해 김아영과 박인영(2001)이 개발하여 타당성을 검증한 학업적 자기 효능감 척도를 사용하였다. 하위 구성 요인은 자신감, 과제 난이도 선호, 자기조절 효능감으로 총 3개의 하위 영역으로 구성된다. 자신감은 학습자가 자신의 학습능력에 대해 보이는 확신 또는 신념의 정도를 뜻하고, 과제난이도 선호는 자신이 통제하고 도전적인 과제를 선택하는 과정을 말하며, 자기조절 효능감은 개인이 자기관찰, 자기판단, 자기반응과 같은 자기조절적 기제를 잘 수행할 수 있는가에 대한 효능 기대를 의미한다. 각 하위영역별 문항수는 자신감 8문항, 과제 난이도 선호 10문항, 자기 조절 효능감 10문항이며 총 28개 문항으로 구성되어 있다. 이중 델파이분석을 통해 본 연구의 측정문항으로 추출된 5문항을 사용하였다. 본 연구에서 Cronbach's $\alpha$ 값은 .80으로 나타났다.

### 2) 성실성

본 연구에서 사용한 성실성 척도는 Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992)의 NEO-PI-R 검사를 한국판으로 번안하여 3차에 걸쳐 문항수정을 통해 표준화한 안창규, 채준호(1997)의 도구이다. NEO-PI-R에 의해 측정되는 5개의 성격 특성(외향성, 친화성, 신경증, 개방성, 성실성)은 각각 6개씩, 30개의 하위 척도로 구성되어 있다. 5개의 성격 특성은 48개의 문항으로, 30개의 하위척도들은 각각 8문항으로 구성되어 있다. 이중 델파이분석을 통해 본 연구의 측정문항으로 추출된 5문항을 사용하였다. 본 연구에서 Cronbach's $\alpha$ 값은 .84로 나타났다.

### 3) 학습동기

본 연구에서는 김용래(2000)가 개발하여 타당화한 학교 학습동기척도를 사용하였다. 이 도구

는 4개의 하위요인(비본질동기, 본질동기, 계속동기, 수업동기), 총 25개 문항으로 구성되어 있으며, 학교학습동기 척도를 실시해서 학습자 개인이 얻은 점수가 그 학습자의 학습동기의 정도이다. 이중 델파이분석을 통해 본 연구의 측정문항으로 추출된 9문항을 사용하였다. 본 연구에서 Cronbach's $\alpha$ 값은 .89로 나타났다.

### 4) 학습습관

본 연구에서는 공부습관을 측정하기 위해 두 개의 척도를 사용하였다. 첫 번째로 정미경(2005)이 개발한 대학생용 자기조절학습 검사의 문항에서 행동조절에 해당하는 문항을 사용하였다. 두 번째로 공부습관을 측정하기 위해 박성미(2009)이 개발한 대학생용 학습전략 진단도구 문항에서 자기관리전략과 협동학습전략에 해당하는 문항을 사용하였다. 위 두 개의 척도에 해당하는 문항 중 델파이분석을 통해 본 연구의 측정문항으로 추출된 6문항을 사용하였다. 본 연구에서 Cronbach's $\alpha$ 값은 .87로 나타났다.

### 5) 교수지지

본 연구에서 교수지지를 측정하기 위한 척도는 Nolten(1994)의 Student Social Support Scale을 수정한 이미라(2000)의 것을 사용하였다. 이 척도는 사회적지지 체계를 구분하여 제시하고 있을 뿐만 아니라, 사회적 지지의 기능에 따라 정서적, 정보적, 도구적, 평가적 지지를 분류하고 있어 선행연구의 결과를 가장 종합적으로 반영하고 있다고 판단하여 도구로 선택하였다. 이 척도는 사회적 지지체계를 교수, 부모, 또래로 분류하고, 다시 이를 정서적지지(각 3개 문항), 정보적지지(각 2개 문항), 도구적지지(각 2개 문항), 평가적지지(각 2개 문항)로 나누어 배치하였다. 각 하위영역별로 각 9문항씩 전체 27문항, 4점 척도로 이루어져 있으며, 점수가 높을수록 사회적 지지를 더 많이 받고 있다고 지각하는 것이다. 교수지지에 해당하는 문항 중 델파이분석을 통해 본 연구의 측정문항으로 추출된 5문항을 사용하였다. 본 연구에서 Cronbach's $\alpha$ 값은 .89로 나타났다.

### 6) 학습 환경

본 연구에서는 학습 환경을 측정하기 위해 총 세 개의 척도를 사용하였다. 첫 번째로 김창민, 박인우(2012)의 연구결과에 제시된 학습 환경 요소 중 개인 학습 환경에 해당하는 요소를 선택하여 활용하였다. 두 번째로 개인 학습 환경을 측정하기 위해 Pintrich, P. R., & Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J.(1991)가 개발한 MSLQ(motivated strategies for learning

questionnaire) 척도 중 공부장소에 해당하는 문항을 사용하였다. 세 번째로 개인 학습 환경을 측정하기 위해 정미경(2005)이 개발한 대학생용 자기조절학습 검사에서 공부환경조절에 해당하는 문항을 사용하였다. 세 개의 척도에 해당하는 문항 중 델파이분석을 통해 본 연구의 측정문항으로 추출된 5문항을 사용하였다. 본 연구에서 Cronbach's $\alpha$ 값은 .81로 나타났다.

### 3. 자료처리 및 분석방법

본 연구는 SPSS 22.0을 활용하여 분석을 진행하였다. 우선 학업성취 수준에 따른 집단 분류와 본 연구에서 선정한 대학생의 학업성취 관련변인들의 상관관계를 살펴보기 위해 각각 빈도분석과 상관분석을 실시하였다. 이후 집단별 심리적 특성 변인(학업적 자기효능감, 성실성), 학습역량 변인(학습동기, 학습습관), 환경 및 지지 변인(교수지지, 학습환경)의 차이를 비교하기 위해 다변량분산분석(MANOVA)를 실시하고, Scheffe 사후검증을 진행하였다. 또한 심리적 특성 변인(학업적 자기효능감, 성실성), 학습역량 변인(학습동기, 학습습관), 환경 및 지지 변인(교수지지, 학습환경)이 학업성취 수준에 따라 구분된 집단을 얼마나 예측해주는지를 탐색하고자 다항로지스틱 회귀분석을 실시하였다.

## Ⅳ. 연구 결과

### 1. 학업성취 수준에 따른 집단 분류 빈도

학업성취 수준에 따른 집단 분포를 살펴보기 위해 빈도분석을 실시한 결과, 학업저성취 집단이 587명(37.46%), 일반 집단이 655명(41.80%), 학업우수 집단이 325명(20.74%)으로 나타났다.

<표 2> 집단 분류에 따른 빈도분석 결과 (N=1567)

| 구분 | 빈도(명) | 백분율(%) | 평점범위 |
|---|---|---|---|
| 학업저성취 집단 | 587 | 37.46 | 2.9미만(4.3만점)<br>or 3.0미만(4.5만점) |
| 일반 집단 | 655 | 41.80 | 2.9이상(4.3만점)~3.9미만(4.3만점)<br>or 3.0이상(4.5만점)~4.1미만(4.5만점) |
| 학업우수 집단 | 325 | 20.74 | 3.9 이상(4.3만점)<br>or 4.1 이상(4.5만점) |
| 총합 | 1567 | 100 | - |

## 2. 학업성취 관련변인 간 상관관계

본 연구에서 선정한 대학생의 학업성취 관련변인들(학업적 자기효능감, 성실성, 학습동기, 학습습관, 교수지지, 학습환경)의 상관관계를 분석한 결과는 다음과 같다. 변인들 간의 관계를 살펴본 결과, 대학생의 학업성취와 관련된 변인들은 강한 상관관계를 가지는 것으로 나타났다. 학습동기와 학습습관은 r=.654로 가장 높은 상관관계를 보였으며, 학습동기와 성실성이 r=.637, 학습동기와 학습환경이 r=.603 등의 순으로 정적 상관관계를 나타내었다.

<표 3> 대학생의 학업성취 관련변인 간 상관관계 (N=1567)

| | 학업적 자기효능감 | 성실성 | 학습동기 | 학습습관 | 교수지지 | 학습환경 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 학업적자기효능감 | 1 | | | | | |
| 성실성 | .544** | 1 | | | | |
| 학습동기 | .571** | .637** | 1 | | | |
| 학습습관 | .416** | .462** | .654** | 1 | | |
| 교수지지 | .467** | .475** | .557** | .454** | 1 | |
| 학습환경 | .504** | .564** | .603** | .526** | .559** | 1 |

**p<.01

## 3. 학업성취 수준에 따른 관련변인의 차이

집단별 개인내적특성 변인(학업적 자기효능감, 성실성), 학습역량 변인(학습동기, 학습습관), 환경 및 지지 변인(교수지지, 학습환경)의 차이를 비교하기 위해 다변량분산분석(MANOVA)를 실시하고, Scheffe 사후검증을 살펴본 결과는 다음과 같다. 학업성취 수준에 따른 전체 분석모형에 대한 유의성을 검증한 결과, 유의미한 차이가 확인되었다(Wilks $\lambda$=.909, p <.001, F=12.717, $\eta^2$=.047). 집단에 따른 차이를 개별 종속변인별로 분석한 단변량 F 검정을 보면, 학업적 자기효능감, 성실성, 학습동기, 학습습관, 교수지지, 학습환경의 모든 변인에서 세 집단은 p <.001 수준에서 유의미한 차이를 보였으며, 모든 변인에서 학업 저성취 집단이 가장 취약한 특성을 나타내었다. 사후검정 결과, 학업적 자기효능감, 성실성, 학습동기, 학습습관, 학습환경은 학업 저성취 집단과 일반 집단, 학업우수 집단에서 각각 유의한 차이를 나타냈다. 한편 교수지지 변인에서 일반 집단과 학업우수 집단은 동일한 성향을 보이는 집단으로 나타났으며 학업 저성취 집단과 유의미한 차이를 보였다.

<표 4> 학업성취 수준에 따른 관련변인의 모형 평가 (N=1567)

| 독립변인 | 종속변인 | Wilk's Lamda | 단변량 F | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|
| 학업성취수준 3 집단 | 학업적자기효능감 | .909*** | 37.925*** | .046 |
| | 성실성 | | 47.532*** | .057 |
| | 학습동기 | | 60.282*** | .072 |
| | 학습습관 | | 43.718*** | .053 |
| | 교수지지 | | 18.598*** | .023 |
| | 학습환경 | | 22.124*** | .028 |

***p<.001

<표 5> 학업 저성취 및 일반집단, 학업우수 집단의 관련변인 차이 (N=1567)

| | 학업 저성취 (N=587) | 일반 (N=655) | 학업우수 (N=325) | Scheffe |
|---|---|---|---|---|
| | M(SD) | M(SD) | M(SD) | |
| 학업적자기효능감 | 15.39(3.11) | 16.32(3.07) | 17.29(3.73) | a < b < c |
| 성실성 | 16.94(3.50) | 18.37(3.39) | 19.16(3.83) | a < b < c |
| 학습동기 | 29.14(5.74) | 31.40(5.32) | 33.34(6.32) | a < b < c |
| 학습습관 | 17.37(4.40) | 18.93(4.20) | 20.10(4.75) | a < b < c |
| 교수지지 | 15.35(3.60) | 17.23(3.41) | 17.78(3.99) | a < b , c |
| 학습환경 | 13.37(2.97) | 14.04(2.73) | 14.69(2.96) | a < b < c |

***p<.001, a =학업 저성취 집단, b =일반 집단, c=학업우수 집단

## 4. 학업성취 수준에 영향을 미치는 예측변인 검증

심리적 특성 변인(학업적 자기효능감, 성실성), 학습역량 변인(학습동기, 학습습관), 환경 및 지지 변인(교수지지, 학습환경)이 학업성취 수준에 따라 구분된 집단을 얼마나 예측해주는지를 탐색하고자 다항로지스틱 회귀분석을 실시한 결과는 다음과 같다. 일반 집단을 기준집단으로 다항로지스틱 회귀분석을 실시한 결과, 성실성, 학습습관, 학업적 자기효능감, 학습동기가 유의미한 공헌을 하는 것으로 나타났다. 성실성은 일반 집단에 비해 학업 저성취 집단이 0.93배 더 유의하게 낮았고, 학습습관은 일반집단에 비해 학업 저성취 집단이 0.96배 더 유의하게 낮은 것으로 나타났다. 또한 학업적 자기효능감은 일반 집단에 비해 학업우수 집단이 1.06배 더 유의하게 높았고, 학습동기는 일반집단에 비해 학업우수 집단이 1.05배 더 유의하게 높은 것으로 나타났다. 따라서 성실성, 학습습관이 낮을수록 학업 저성취 집단에 속할 확률이 높고, 학업적 자기효능감, 학습동기가 높을수록 학업 우수 집단에 속할 확률이 높은 것으로 분석되었다. 그러나 교수지지와 학습환경은 학업성취 수준 집단별로 유의한 정도의 차이를 보이지 않는 것으로 나타났다.

<표 5> 일반 집단 대비 학업성취 수준별 승산비 (N=1567)

| 예측변인 | 학업저성취 집단 | | | | 학업우수 집단 | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | B | 표준 오차 | Wald | Exp (B) | B | 표준 오차 | Wald | Exp (B) |
| 학업적 자기효능감 | −.021 | .023 | .851 | .979 | .056 | .027 | 4.283 | 1.058* |
| 성실성 | −.075 | .022 | 11.372 | .927** | −.004 | .027 | .024 | .996 |
| 학습동기 | −.028 | .016 | 3.044 | .972 | .047 | .019 | 5.898 | 1.048* |
| 학습습관 | −.044 | .018 | 6.268 | .957* | .017 | .020 | .695 | 1.017 |
| 교수지지 | −.002 | .021 | .012 | .998 | −.028 | .024 | 1.350 | .972 |
| 학습환경 | .047 | .028 | 2.929 | 1.049 | .005 | .033 | .019 | 1.005 |

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

# Ⅳ. 논의 및 결론

본 연구에서는 대학생의 학업성취 수준에 따른 심리적 특성 변인(학업적 자기효능감, 성실성), 학습역량 변인(학습동기, 학습습관), 환경 및 지지 변인(교수지지, 학습환경)의 차이를 살펴보고, 이들 변인들이 학업성취 수준에 따라 구분된 집단을 얼마나 예측해주는지 검증하였다. 본 연구의 결과를 바탕으로 교육적 함의를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 학업성취 수준에 따른 변인별 차이를 분석한 결과, 학업적 자기효능감, 성실성, 학습동기, 학습습관, 교수지지, 학습환경의 모든 변인에서 세 집단은 p <.001 수준에서 유의미한 차이를 보였다. 특히 학업 저성취 집단은 모든 변인에서 가장 취약한 특성을 나타내었다. 사후검정 결과, 학업적 자기효능감, 성실성, 학습동기, 학습습관, 학습환경은 학업 저성취 집단과 일반 집단, 학업우수 집단에서 각각 유의한 차이를 나타냈다. 이러한 결과는 학업적 자기효능감, 성실성, 학습동기, 학습습관, 학습환경 등이 대학생의 학업성취에 긍정적인 영향을 미친다는 기존의 연구결과와 맥을 같이 한다(Diseth, 2003; 김미희, 2014; 김희정, 송인섭, 2013; 송하나, 권나현, 2011; 양홍권, 2015; 이경희, 김지연, 2014; 이숙정, 2011; 조한익, 이나영, 2010). 한편 교수지지 변인에서 일반 집단과 학업우수 집단은 동일한 성향을 보이는 집단으로 나타났으며 학업 저성취 집단과 유의미한 차이를 보였다. 이는 학업에 어려움을 겪는 저성취 학생들이 일반 학생 또는 학업우수 학생에 비해 교수로부터 받는 긍정적 지지가 낮다는 것을 의미한다. 이러한 교수지지와 학업성취의 밀접한 관련성은 선행연구에서도 밝혀진 바 있다(박형근, 2011; 장선영, 김누리, 2013). 이상의 결과를 볼 때, 대학생의 학업성취는 심리적 특성 변인(학업적 자기효능감, 성실성), 학습역량 변인(학습동기, 학습습관), 환경 및 지지 변인(교수지지, 학습환경)에 의해 영향을 받는

다는 것을 확인할 수 있다. 다시 말해, 학습과 직접적으로 관련된 요인뿐만 아니라 학생 개인의 내적특성과 그들을 둘러싸고 있는 환경적 요인도 학업성취와 밀접한 관련이 있음을 보여준다. 또한 학업성취도에 따라 학업적 자기효능감, 성실성, 학습동기, 학습습관, 교수지지, 학습환경에서 모두 유의미한 차이를 나타낸 것은 학업성취를 향상시키기 위해 학습 외에 개인정서 및 환경적 지원을 제공해야 함을 시사해준다. 특히 학업성취를 향상시키는 데 있어서 학생 자신의 노력뿐만 아니라 사회적 지지와 같은 인적 환경과 학습 환경조성과 같은 물리적 환경도 중요한 요인으로 작용하므로(Ghaith, 2002; Legault, Green-Demer, & Pelletier, 2006), 교수자는 학습과정 내에서 도움과 지지를 제공해 주는 조력자로서 역할을 적극 수행하고, 학습자가 학습을 최적화하는 환경을 선택 및 구성할 수 있도록 지원하는 것이 필요하다. 이에 대학에서 학생과 학생, 학생과 교수 간에 긍정적인 상호 교류를 할 수 있는 기회를 확대하고, 지속적인 교류가 이루어질 수 있도록 행정적 지원을 제공해야 할 것이다. 예를 들어 책임 지도교수 제도를 운영하여 교수-학생 간의 특별한 파트너십을 형성하거나 정규수업 외 비교과 프로그램을 구성하여 참여하도록 함으로써 교수와 학생 사이에서 소통을 제도화하려는 노력이 도움이 될 수 있을 것이다. 이와 함께 학생들의 수요를 반영한 체계적 학습지원 시스템을 통해 학습 환경을 조성하고 개선한다면 학업성취에 도움이 될 것이다.

둘째, 학업성취 관련변인들이 학업성취 수준에 따라 구분된 집단을 얼마나 예측해주는지 분석한 결과, 성실성, 학습습관, 학업적 자기효능감, 학습동기가 유의미한 공헌을 하는 것으로 나타났다. 학업 저성취 집단은 일반집단에 비해 성실성과 학습습관이 유의하게 낮은 것으로 나타났으며, 학업우수 집단은 일반 집단에 비해 학업적 자기효능감과 학습동기가 유의하게 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 성실성, 학습습관이 낮을수록 학업 저성취 집단에 속할 확률이 높고, 학업적 자기효능감, 학습동기가 높을수록 학업 우수 집단에 속할 확률이 높다는 것을 의미한다. 실제 학업 저성취 학습자의 경우 스스로의 힘과 노력으로 끝까지 해내려는 의지가 약하고(Kamphoff, et al., 2006), 예습, 복습뿐만 아니라 과제나 시험 등과 같은 학습활동에 투자하는 절대적인 시간과 노력이 부족한 것으로 보고된 바 있다(강순화, 이은경, 양난미, 2000; 조경원, 강순화, 이은경, 양난미, 2000; 한덕웅, 이경성, 2000). 학업 저성취 대학생을 대상으로 실시한 연구에서도 학습 습관은 학업성취와 밀접한 관련을 가지는 것으로 나타났다(강순화 외, 2000; 김미희, 2014; 박민정, 최임숙, 2012; 조경원 외, 2000). 이들 연구에서는 학업 저성취에 이르게 된 원인에 대해 공통적으로 규칙적인 학습습관의 부재를 제시하고 있다. 학습습관 형성이 학업에 미치는 영향을 살펴 본 연구에서도 특히 학습부진아 집단 또는 중하위권 학습자에게 학습습관 형성이 더 필요한 것으로 확인되었다(강경숙, 노정은, 2014).

본 연구에서 일반 학생과 학업 저성취 집단을 구분해주는 변인으로 성실성과 학습습관이 유의하게 나타난 것으로 보아 학업 저성취는 특히 학습에의 목표 달성을 위해 계획적이고 책임감

있게 나아가려는 성향이 부족하고, 자신의 모든 학습과정을 스스로 조절 및 점검하는데 필요한 효과적인 전략이 미숙하여 나타나는 것이라고 해석해 볼 수 있다. 따라서 이를 보완할 수 있는 지원방법을 모색하는 것이 중요하다. 특히 대학에서의 학습은 자기주도성에 기반한 역량이 요구되므로 이러한 대학의 학습방식에 성공적으로 적응하고 자신만의 학습법을 구축해나가는 것이 학업성취를 크게 좌우하게 된다고 볼 수 있다. 이에 학업 저성취 학습자에게 예습과 복습, 평소 공부시간, 수업준비 등과 같은 학업적 노력과 규칙적인 학습습관을 형성할 수 있도록 돕고, 이를 꾸준히 지속해나갈 수 있도록 반복적으로 훈련할 필요가 있다. 학습에 어려움을 겪는 학생들을 대상으로 학습법 워크샵이나 세미나 등을 통해 집중 교육을 실시하거나 스터디 그룹이나 팀 프로젝트, 튜터링 등을 적극 활용하여 학업적 수행을 지속해나갈 수 있는 동력을 제공받을 수 있도록 기회를 제공할 수 있다. 예를 들어 학업 저성취 학생을 대상으로 자기주도적 학습전략, 보고서 및 노트필기 전략, 시간관리 및 학업지연극복 전략과 같은 학습능력 제고 프로그램을 실시하거나 또래 멘토링 및 학습공동체를 운영하는 것이 도움이 될 수 있다. 또한 학사 관리부서와 교수학습 지원부서의 협업을 통해 학사경고학생을 대상으로 1:1 학습 코칭을 의무적으로 시행하여 상담 프로그램에 참여하도록 독려함으로써 학업 저성취 극복과 학업 태도 및 학업 능력을 향상을 도모할 수 있다.

한편, 학업우수 집단은 일반 집단에 비해 학업적 자기효능감과 학습동기가 유의하게 높은 것으로 나타났다. 선행연구에서도 학업적 자기효능감은 학습상황에서 성공적인 수행능력과 밀접한 관련이 있는 것으로 보고되고 있다. 실제 학업적 자기효능감이 높은 학습자는 그렇지 않은 학습자에 비해 도전적인 과제를 선택하고, 주어진 과제의 성공적 수행을 위해 더 많은 노력을 기울일 뿐만 아니라 그 과정 중에 어려움이 있더라도 끈기를 가지고 과제를 지속하는 경향을 보이는 것으로 나타났다(Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001; Bandura & Schunk, 1981). 학습동기 또한 여러 선행연구를 통해 학업성취도를 유의미하게 예측하는 변인으로 밝혀진 바 있다(김기정, 2004; 이경희, 김지연, 2014; 이민수, 2009; 조민아, 고은영, 서영석, 2012). 대학생의 학습전략과 수행을 분석한 연구에 따르면, 학업성취가 우수한 대학생들은 스스로 동기부여를 하거나 노력하고 주의를 집중할 수 있도록 동기화하는 것으로 나타났는데(전명남, 2003), 이는 학업성취가 저조한 학생들이 동기부족을 보이는 것과 대조적인 결과이다(Schunk, & Zimmerman, 1994). 이처럼 학업적 자기효능감과 학습동기는 공부에 대한 의지를 높여 노력을 촉진시킴으로써 결과적으로 학업성취를 향상시킨다고 볼 수 있다.

본 연구에서 일반 학생과 학업우수 집단을 구분해주는 변인으로 학업적 자기효능감과 학습동기가 유의하게 나타난 것으로 보아 성공적인 학업을 위해서는 특히 자신의 학업적 수행능력에 대한 긍정적인 기대와 학습에의 관심 및 의지가 필수적임을 미루어 짐작해 볼 수 있다. 따라서 이를 촉진시킬 수 있는 지원방법을 모색하는 것이 중요하다. 먼저 성취경험을 쌓을 수 있는 기회

를 수시로 제공하여 자신에 대한 긍정적 태도를 점진적으로 향상시킬 수 있도록 돕는 것이 필요하다. 또한 어려운 문제에 직면했을 때, 스스로의 감정을 통제하고 조절하며 이를 해결하려고 노력하거나 문제를 이겨낼 수 있다는 긍정적인 마음을 가지는 훈련을 반복적으로 시행하는 것도 도움이 될 수 있다. 이러한 대처는 학업소진을 감소시키며, 학업을 꾸준히 지속하게 하여 높은 성취를 이끌어낼 수 있다(신효정, 최현주, 이민영, 노현경, 김근화, 장유진, 이상민, 2012; Forsythe & Compas, 1987; Struthers, Perry & Menec, 2000; Terry, Tonge & Callan, 1995; Zajacova, Lynch & Espenshade, 2005).

본 연구의 결론을 바탕으로 추후의 연구를 위해 제언하면 다음과 같다. 본 연구에서는 학업성취 수준에 따른 집단을 구분하고, 이를 예측하는 관련변인을 탐색하는데 목적을 두었으므로, 연구대상의 지역별, 대학별, 전공별, 학년, 성별 등에 따른 차이 검증을 따로 실시하지는 않았다. 추후 연구를 통해 지역별, 대학별, 전공별, 학년, 성별 등에 따른 추가 분석을 실시한다면 맞춤형 지원의 기초자료로 활용할 수 있을 것으로 보인다. 또한 본 연구에서는 학업성취 관련변인 중 6개 변인(학업적 자기효능감, 성실성, 학습동기, 학습습관, 교수지지, 학습환경)에 국한하여 연구를 실시하였다. 본 연구결과를 통해 6개의 변인은 대학생의 학업 성취에 영향을 미치는 중요한 변인임이 다시 한번 입증되었으나 더 다양한 변인들의 상대적 영향력을 확인하는 연구가 시행된다면 대학에서의 학업지원에 있어 유용한 자료가 될 것이다.

## 참고문헌


강경숙, 노정은(2014). 학업성취에 영향을 미치는 학습습관 프로그램에 대한 국내 연구 분석. **학습자중심교과교육연구, 14**(8), 311-339.

강명희, 김민정, 이수지, 김혜성(2008). 웹기반 협동학습에서 학습자의 5요인 성격특성이 상호작용과 성취도에 미치는 영향. **교육정보미디어연구, 14**(3), 197-223.

강순화, 이은경, 양난미(2000). 학업우수 및 학업부진 학생의 학업실태 분석을 통한 대학에서의 학업지원방안에 관한 연구. **한국심리학회지 : 상담 및 심리치료, 12**(2), 221-242.

강승호(2010). 대학생의 학업성취와 중도탈락 생각에 영향을 미치는 변인 분석. **교육평가연구, 23**(1), 29-53.

경일대학교(2010). **방문상담을 통한 대학생활 도움프로그램**. 경일대학교 교수학습지원센터.

고홍월(2012). 대학생 학습동기 유형에 따른 학업소진과 학업적 실패내성의 차이. **아시아교육연구, 13**(1), 125-147.

구병두, 양애경, 최종진(2014). 자기효능감이 학업성취에 미치는 영향에 대한 메타분석-2000년 이후에 발간된 국내 논문을 중심으로. **상담학연구, 15**(5), 1979-2000.

구진순, 고영준, 백설향(2013). 학업부진 대학생을 위한 또래 멘토링 프로그램의 효과분석. **한국간호교육학회지, 19**(3), 433-445.

권영주, 박영신, 김의철(2007). 대학생의 정서적 지원과 자기효능감 및 학업성취와 행복의 관계 분석. **한국교육문제연구, 25**(2), 153-172.

권혁재(2012). 대학생의 학습부진 원인과 개선방안. 석사학위논문, 강원대학교.

김경주, 김기홍, 박경선(2012). 도립대학생의 학업성취도에 영향을 미치는 사회적지지, 진로결정수준 및 학업적 자아효능감 간의 구조적 관계 분석, **교육의 이론과 실천, 17**(2), 1-25.

김경희(2011). 지방대학생들의 학업중단 영향요인과 대학생활만족도 분석. **한국콘텐츠학회논문지, 11**(8), 378-387.

김기정(2004). 대학생 집단의 학습기술 · 학습동기 · 학업적응도와 학업성취와의 관계. **교육발전, 23**(1), 51-73.

김나미, 김효원, 박완성(2014). 학사경고 대학생을 위한 회복탄력성 프로그램과 동료 멘토링의 효과. **열린교육연구, 22**(1), 391-412.

김동일, 정여주, 허은, 방나미(2010). 학업적 자기효능감과 정서적 공감능력 증진을 위한 멘토링 프로그램 개발. **상담학연구, 11**(2), 583-602.

김명찬(2013). 학업실패를 경험한 서울대학교 학생의 적응과정 분석. 박사학위논문, 서울대학교.

김미희(2014). 학업적으로 추락한 대학생의 좌절 경험. 박사학위논문, 충남대학교.

김선연, 신효진(2012). 대학생의 학과교수 만족도 구성요인 타당화 및 학업성취도와의 관계분석. **한국교원교육연구, 29**(1), 207-226.

김선영(2013). 지방대학 학생들의 학교생활유지에 영향을 미치는 요소 연구. **교육학연구, 51**(4), 27-55.

김아영, 박인영(2011). 학업적 자기 효능감 척도 개발 및 타당화 연구. **교육학연구, 39**(1), 95-153.

김은주(2007). 부모자녀관계와 자기결정성 요인들이 대학신입생들의 학교생활 만족도에 미치는 영향. **교육심리연구, 21**(3), 539-555.

김용래(2000). 학교학습동기척도(A)와 학교적응척도(B)의 타당화 및 두 척도 요인간의 관계분석. **교육논총연구, 17**, 3-37.

김창민, 박인우(2012). 학교 학습환경 평가를 위한 평가목록표 개발 연구. **교육방법연구, 24**(3), 637-659.

김형관, 신현석, 서민원, 황기우(2002). 대학생의 학업성취요인 분석연구 : 대학정책의 변화를 위한 기초탐색. **한국교육행정학회, 20**(1), 169-186.

김희정, 송인섭(2013). 중 · 고등학생의 교사-학생관계, 학습동기 변인, 학습몰입 간의 관계 모형 검증. **교육심리연구, 27**(2), 409-429.

문은식(2002). 대학생의 학업성취수준에 따른 학습양식의 차이. **교육발전논총, 23**(2), 43-57.

박민정, 최임숙(2012). 학습기술 향상 프로그램이 대학생의 자기주도적 학습전략 특성에 미치는 효과. **교육연구논총, 33**(2), 1-30.

박성미(2009). 전문대학생들을 위한 학습전략 진단 도구의 개발. **수산해양교육연구 21**(1), 16-27.

박현정(2008). 학습동기, 자아개념, 학업성취 간 관계의 집단 간 동등성 분석. **교육평가연구, 21**(3), 43-67.

박형근(2011). 학습성취도 향상을 위한 소그룹 협동학습 방안 연구. **한국실천공학교육학회논문지, 3**(1), 40-44.

변영계, 강태용(2001). 대학생들의 학습기술 훈련 방안 탐색. **고등교육연구, 12**(2), 95-116.

소연희(2008). 학교급별에 따른 지각된 사회적 지지, 학업적 자기효능감 및 성취동기 및 학업성취도와의 관계. **아동교육, 17**(2), 49-64.

송하나, 권나현(2011). 대학생의 성격 특성과 학업성취와의 관계에서 정보활용 유능감의 매개효과 분석. **청소년학연구, 18**(3), 331-353.

신성만, 김정훈(2012). 대학생 학사경고자들을 위한 동기강화 집단상담 프로그램. **대학생활연구, 18**(1), 75-109.

신정철, 정지선, 신택수(2008). 대학생의 학업성취도와 그 영향요인들 간의 인과관계 분석. **교육행정학연구, 26**(1), 287-313.

신효정, 최현주, 이민영, 노현경, 김근화, 장유진, 이상민(2012). 스트레스 대처방식이 학업소진에 미치는 영향. **한국심리학회지: 학교, 9**(2), 289-309.

안도희, 최혜림(2012). 고등학생의 학업동기 및 사회적 지지와 학업성취와의 관계. **한국교육문제연구, 30**(2), 145-164.

안창규, 채준호(1997). NEO-PI-R 의 한국표준화를 위한 연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 9**(1), 443-472.

양홍권(2015). 학업성취 우수 대학생의 학습역량 사례연구 : 학습동기와 학습행동 영역을 중심으로. **교육문화연구, 21**(1), 103-140.

윤소정(2013). 학습부진 대학생을 위한 예방적 학습컨설팅 프로그램 개발과 효과. **수산해양교육연구, 25**(3), 643-660.

윤채영, 황두경, 김정섭(2012), 초등 학습부진아와 일반아의 학업동기와 학습전략 특성 비교. **사고개발, 8**(2), 125-149.

이경희, 김지연(2014). 대학생의 학업적 자기효능감, 학습동기, 수업만족도와 학업성취도 간의 관계에 관한 연구. Andragogy Today : International Journal of Adult & Continuing Education, **17**(4), 33-57.

이미라(2000). 청소년의 학교생활적응에 영향을 미치는 사회지지체계에 관한 연구. 석사학위논문, 대구대학교.

이민수(2009). 학습행동과 학습기술이 대학생 학업성취에 미치는 영향. **한국심리학회 학술대회 자료집, 2009**(1), 350-351.

이숙정(2011). 대학생의 학습몰입과 자기효능감이 대학생활적응과 학업성취에 미치는 영향. **교육심리연구, 25**(2), 235-253.

이웅(2009). Jigsaw식 학업수행 자기효능감 증진 프로그램의 효과. 박사학위논문, 강원대학교.

이인경, 김장회(2011). 대학 신입생의 학교적응을 위한 교수 멘토링 교육과정의 효과. **상담학연구, 12**(2), 673-691.

이종성(2001). **연구방법 21: 델파이 방법.** 서울: 교육과학사.

이종연, 김복미, 장은주(2013). 학사경고자 대학생을 위한 자기탐색(Exploring Myself) 프로그램 개발. **상담학연구, 14**(1), 359-384.

장선영, 김누리(2013). 공학전공 학생들의 학습공동체 활동에서 문제해결능력, 학습전략, 교수-학생 상호작용이 학업성취도에 미치는 영향. **교육방법연구, 25**(3), 581-602.

장애경, 양지웅(2013). 대학생의 학사경고 경험과 극복과정에 관한 질적 연구. **상담학연구, 14**(2), 995-1013.

전명남(2003). 높은 학업성취 대학생의 학습전략과 수행분석. **교육심리연구, 17**(4), 1-28.

전소연(2010). 대학생들의 사회적 지지와 건강상태, 대학생활 적응 및 학업성취도와의 관계. **한**

**국학교보건교육학회지, 11**(1), 93-115.

정미경(2005). 대학생용 자기조절학습 검사도구 개발. **교육평가연구, 18**(3), 155-181.

조경원, 강순화, 이은경, 양난미(2000). 학사경고생의 실태와 학업지원 프로그램 개발을 위한 연구. **학생생활연구, 34**, 51-97.

조범진(2012). 대학생의 학업성취도에 미치는 관련요인들의 관계 분석. **청소년행동연구, 17,** 1-18.

조민아, 고은영, 서영석(2012). 잠재평균 분석을 활용한 학업태도 차이 검증 : 대학생 미성취 집단과 보통이상 성취집단 간 비교. **청소년학연구, 19**(2), 55-77.

조원성(1996). 학습동기화 전략에 대한 이론적 고찰. **초등교육학연구, 4**(1), 165-172.

조한익, 이나영(2010). 청소년의 학업성취와 자아탄력성과의 관계: 자기결정성 동기의 매개효과를 중심으로. **청소년학연구, 17**(6), 1-20.

주영아, 김영혜, 원수경(2012). 학사경고 여대생의 학업성취 실패 및 지속요인에 대한 탐색적 연구 - 포커스 그룹 인터뷰를 중심으로. **청소년복지연구, 14**(4), 47-69.

주영아, 정희진, 황선희, 김영혜(2013). 학업 저성취 대학생의 자기결정성 및 스트레스 대처전략 증진 집단상담 프로그램 효과 연구. **학습자중심교과교육연구, 13**(2), 85-115.

최정윤, 이병식(2009). 대학생의 학습성과에 대한 영향 요인 탐색 : 대학의 효과분석을 중심으로. **교육행정학연구, 27**(1), 199-222.

한덕웅, 이경성(2000). 대학에서 성적우수 학생과 학사경고 학생의 특성. **학생지도연구, 12**(1), 33-51.

한순미(2004). 학습동기 변인들과 인지전략 및 학업성취간의 관계. **교육심리연구, 18**(1), 329-350.

한영숙, 현성용, 이종구, 조현철(2007). 학습기술과 학습동기 및 자기효능감과 학업성취간의 관계. **한국학교심리학회지, 4**(2), 153-172.

현안나, 윤숙자(2012). 대학신입생의 스트레스와 정신건강의 관계: 부모-자녀 의사소통의 매개효과. **청소년학연구, 19**(2), 403-428.

Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1974). *Assessing classroom learning environments, in K. Marjoribanks(Ed.),* Environments for Learning. Slough: NFER.

Arcand, I. (2012). "Creating a relationship": The characteristics of a companioning relationship in the context of academic probation. *International Journal of Humanities and Social Science, 2,* 38-49.

Bandura, A. (1977). A self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral changes. *Psychological Review, 84,* 191-215

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as

chapters of childrens' aspirations and career trajectories. *Child Development, 72*(1), 187-206.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41,* 586-598.

Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel Psychology, 44*(1), 1-26.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning.* N.Y.: McGraw-Hill.

Brady, P., & Allingham, P. (2007). Help or hindrance? The role of secondary schools in a successful transition to university. *Journal of the First-Year Experience, 19*, 47-67.

Brown, W, F. & Holtzman, W. H. (1967). *Manual for the Survey Habits and Attitudes.* New York: Psychological Co.

Chaorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality, 17*, 237-250.

Chen, S.-J., & Caropreso, E. J. (2004). Influence of personality on online discussion. *Journal of Interactive Online Learning, 3*(2), 1-17.

Clifton, R. A, Perry, R. P, Stubbs, C. A, & Roberts, L. W. (2004). Faculty environments, psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students. *Research in Higher Education, 45*(8), 801-828.

Cohen, S. & Hoberman, H. M. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology, 13*, 99-125.

Corno, L. (1986). The meta-cognitive control component of self-regulated learning, *Contemporary Educational Psychology, 11*, 333-346.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory professional manual.* Odessa, Florida : PAR, Inc

Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality, 17,* 143-155.

Fenning, B. E., & May, L. N. (2013). "Where there is a will, there is an A": examining the roles of self-efficacy and self-concept in college students' current educational attainment and career planning. *Social Psychology of Education, 16*(4), 635-650.

Forsythe, C. J., & Compas, B. E. (1987). Interactions of coping and perceptions of control: Testing the goodness of fit hypothesis. *Cognitive Therapy and Research, 11*, 473-485.

Gall, M. D., Gall, J. P., Jacobsen, D. R., & Bullock, T. L. (1990). *Tools for learning: A Guide to*

*teaching study skills*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Garavalia, L. S., & Gredler, M. E. (2002). *Prior achievement, aptitude, and use of learning. Alexandria*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ghaith, G. M. (2002). The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System, 30*(3), 263-273.

Harter, S. (1985). *Mannual for the social support scale for children*. Denver: University of Denver.

Heiman T. (2007). Social support networks, stress, sense of coherence and academic success of university students with learning disabilities. *Social Psychology of Education, 9*(4), 461-478.

Kamphoff, C. S., Hutson, B. L., Amundsen, S. A., & Atwood, J. A. (2006). A Motivational/Empowerment Model Applied to Students on Academic Probation. *Journal of College Student Retention, 8*(4), 397-412.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28*(4), 563-575.

Legault, L., Green-Demer, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic motivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 567-582.

Maville J, & Huerta, C. G. (1997). Stress and social support among Hispanic student nurses: implications for academic achievement. *Journal of Cultural Diversity, 4*(1), 18-25.

Mcdill, E. L., & Rigsby, L. C. (1973). *Structure and process in secondary schools, baltimore*. Johns Hopkins University Press.

Moore, R. (2003). Attendance and performance: How important is it for students to attend class? *Journal of College Science Teaching, 32*(6), 367-371.

Nolten, P. W. (1994). *Conceptualization and measurement of social support: The development of the student social support scale*. Doctoral Dissertation, University of Wisconsin-Madison.

Peverly, S. T., & Brobst, K. E. (2003). College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking, and test taking. *Journal of Educational Psychology, 95*(2), 335-346.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson education Inc.

Pintrich. P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor. MI: The University of Michigan National Center for Research to Improve Post Secondary Teaching and Learning.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy perspective on achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1,* 173-208.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Struthers, C., Perry, R., & Menec, V. (2000). An Examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education, 41*(5), 581-592.

Swinton, O. H. (2010). The effect of effort grading on learning. *Economics of Education Review, 29*(6), 1176-1182.

Terry, D. J., Tonge, L., & Callan, V. J. (1995). Employee adjustment to stress: The role of coping resources, situational factors, and coping responses. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 8*, 1-24.

Walberg, H. J. (1976). The psychology of learning environments, in L.S. Shulman(Ed.). *Review of Research in Education, 4*, Itasca, Illinois: Peacock.

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-Efficacy, Stress, And Academic Success in College. *Research in Higher Education, 46*(6), 677-706.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of educational Psychology, 91*(2), 241.

Zimmerman, B. J., & Matinez-Pons, M. (1988). Construct validation of strategy model student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*, 284-290.

* 논문접수 2016년 11월 3일 / 1차 심사 2016년 12월 9일 / 게재승인 2016년 12월 21일

* 임이랑: 이화여자대학교에서 교육상담 및 심리로 석사 및 박사학위를 취득하였다.
* E-mail: dlfkddlfkd29@hanmail.net

* 오인수: 미국 펜실베니아 주립대학교에서 Counselor Education으로 박사학위를 취득하였으며 University of South Carolina 교육학과의 조교수를 역임한 후 현재는 이화여자대학교 사범대학 교육학과 부교수로 재직 중이다.
* E-mail: insoo@ewha.ac.kr

Abstract

# Exploration of Psychological, Academic Competence, and Environmental/Support Factors Influencing College Students' Academic Achievements

Lim, I-rang*
Oh, Insoo**

The purpose of this study is to investigate the differences of psychological characteristics(academic self-efficacy, conscientiousness), academic competence(learning motivation, study habits) and academic environment and support(faculty support, learning environment) among the three different collge student groups of under-achiever, average achiever, and high-achievers. In addition, this study examined how these psychological, academic competence and environment/support factors differentiate the three groups. This study was based on the survey conducted on 1,567 college students and they were divided into three groups based on the academic achievements. The collected data were analyzed using MANOVA and multinomial logistic regression. As a result, academic self-efficacy, conscientiousness, learning motivation, study habits, faculty support, and learning environment were significantly different among the three groups. Also the result of a regression analysis showed that conscientiousness, study habits, academic self-efficacy, and learning motivation were confirmed as significant variables which predicted academic achievements. Based on these results, the need for a differentiated strategy for improving academic achievement was discussed.

Key words: Academic achievement, College students, Academic self-efficacy, Conscientiousness, Learning motivation, Study habits, Faculty support, Learning environment

* The first author, Department of Education, Ewha Womans University
** Corresponding author, Associate Professor, Department of Education, Ewha Womans University