

# 학업부진 대학생을 위한 또래 멘토링 프로그램의 효과 분석\*

구진순<sup>1)</sup> · 고영준<sup>2)</sup> · 백설향<sup>3)</sup>

## 서 론

### 연구의 필요성

우리나라 국민의 높은 교육열과 생활수준의 향상으로 인해 우리나라의 전체인구에서 대학생 비율, 대학 수 비율, 그리고 고교 졸업생의 대학 진학률 등은 세계 최고 수준에 도달하였다. Korean Educational Development Institute (2012)의 교육통계에 의하면 전국 대학의 수는 389개교 (전문대학 163개교 포함), 전국 대학생의 수는 3,399,258명 (전문대학생 수 814,644명 포함)이다. 이와 같이 대학 및 대학 인구의 급속한 증가에 비해 우리나라 대학생들의 대학생활 만족도가 동반 성장하였는지에 대해서는 여전히 의문이다. 대학지속가능지수 조사결과에 의하면, 대학생들의 만족도는 100점 만점에 겨우 50점을 넘은 것으로 확인되었다. 특히 학생들이 수업 외의 문제로 상담할 수 있는 교수나 강사의 숫자는 평균 1.25명에 불과하였다(The Kyunghyang Shinmun, 2011). 대학생들의 만족도를 높이기 위해서는 학생의 학문적 요구에 부응할 수 있는 다양한 교육과정의 운영 및 비교과과정의 운영, 예를 들면, 대학생들의 다양한 스트레스를 확인하고 중재할 수 있는 기관의 설립 혹은 프로그램을 개발하는 것을 포함한다.

우리나라 대학생들이 가장 흔히 직면하는 스트레스원을 개인적인 것과 학업에 관한 것으로 나누어 조사한 연구에 의하면, 전자에는 장래 취업 문제, 재정문제, 대인관계 문제 등이

속하며, 학업과 관련해서는 학점 경쟁, 장래 직업 전망, 교수에 의한 과도한 요구와 압박감, 그리고 대인관계 문제 등이 포함되는 것으로 나타났다(Lee, Kang & Yum 2005). 즉, 중, 고교 시절 엄격하게 짜여진 시간표 속에서 학급단위 수준으로 대인관계를 유지해왔던 것과는 달리, 대학생들은 스스로 대인관계를 유지, 개발해야 하는 동시에, 학습 측면에서도 그들-개인이 자신에게 필요한 과목을 선택하고 새로운 교수법에 적응하고 자신만의 학습 스타일을 개발해야 하는 부담감을 지닌다(Kim, Chung, Hur & Bang, 2010).

학업 성취도가 우수한 학생들의 특성으로는 매사에 자신감을 가지고 당면한 문제를 해결하는 데 노력을 기울이며, 과제를 충실히 작성하고, 결석이나 지각과 같은 부정적 행동을 삼가는 것 등을 들 수 있다. (Abar & Loken, 2010). 이와 대조적으로 학업성취도가 낮은 학생들은 자기효능감이 낮으며 (Komarraju & Nadler, 2013), 잦은 지각이나 결석, 그리고 여러 가지 핑계를 계기로 학업활동을 미루는 등의 부정적 전략을 사용할 뿐만 아니라 (Jones, 1999), 불안, 우울, 무력감 혹은 수치감 등을 경험하는 경우가 많다(Kim, 2007). Jones (2008)는 부정적 전략 활용정도가 대학 일학년 학생들의 해당 학기 학업 성적을 예측할 수 있는 변수라는 것을 보고하였다.

자기조절감 혹은 자기효능감은 이와 같이 대학생들의 학업 성취도와 밀접한 관련이 있는 개념으로서, 결과를 얻고자 하는 행동을 성공적으로 수행해낼 수 있다는 개인의 신념이자 주어진 상황에 대한 개인의 자신감의 강도를 의미한다

**주요어 :** 또래 멘토, 학업부진, 성적, 자기효능감, 대인관계 지지

\* 본 연구는 2013년도 동국대학교 논문게재장려금 지원으로 이루어졌음.

1) 동국대학교 경주캠퍼스 학생상담센터 전임상담원

2) 제주 테크노파크, 디지털융합센터 전임연구원

3) 동국대학교 경주캠퍼스 의과대학 간호학과 교수(교신저자 E-mail: [baekseolhyang@gmail.com](mailto:baekseolhyang@gmail.com))

투고일: 2013년 5월 23일 심사완료일: 2013년 8월 8일 게재확정일: 2013년 8월 13일

(Bandura & Locke, 2003). 자기효능감은 학습자가 정해진 자신의 학습 의지를 분명히 하고, 필요한 노력의 수준을 결정하며, 누구에게 도움을 받을 것인지를 파악하는 등 학습 일정표를 중심으로 자신의 내, 외적 환경을 능동적으로 관리할 때 강화된다(Pintrich, 2004).

한편, 대인관계는 주로 두 사람 이상의 관계에서 일어나는 사회적 상호작용으로서, 한 개인이 타인과의 관계에 대해 어떻게 생각하며, 타인의 행동에 어떻게 반응하는가에 관련된 심리적 양식이라고 할 수 있다 (Yang, 2008). 대인관계 속에서 개인이 인식하는 지지는 대학생들의 학업 성취도와 밀접한 관련이 있는 것으로 알려져 있다. Araque, Roldan & Salguero (2009)는 스페인 대학생들을 대상으로 한 연구에서 학습 방법에 대한 정보나 전략이 부족하고 자신의 삶에 대한 목표의식이 없는 경우 학업 성적이 낮으며 심지어 대학 중도 탈락으로 이어진다고 보고하였다. 또 다른 연구에서도 대학을 중도 포기한 학생들 중에서 교수와의 의사소통이 원활하지 못하고, 지지가 부족하였으며, 과제물에 대한 정보나 지식이 부족한 것 등을 원인으로 언급한 바 있다(Xenos, Pierrakeas & Pintelas, 2002). 우리나라의 대학생들 타 아시아 대학생 및 미국 대학생들을 비교한 경우, 이들은 대학생활에서 부딪히는 각종 스트레스에 대해 사회적 지지를 덜 인식할 뿐만 아니라 물질 남용의 위험이 상대적으로 높은 것으로 조사된 바 있다 (Taylor et al., 2004). 따라서, Lee, Kim, Lee와 Son (2009)은 학습부진 학생들이 가정생활 문제와 학교 부적응 문제 등 학습의적문제로도 어려움을 겪는 현상을 고려할 때 학습부진자를 위한 지도 및 지원은 다면적, 포괄적으로 이루어져야 한다고 주장했다.

그러므로 각 대학에서는 재학생들의 중도 탈락률 예방 및 취업경쟁력 강화의 차원에서 학생 상담 혹은 멘토링의 중요성을 그 어느 때보다 절실히 인식하고 있으며, 멘토링 혹은 멘토링 프로그램을 통해 학습부진학생의 학습 흥미나 관심을 고취시키고 긍정적 학습 효과를 얻고자 한다(Jung, 2005; Park, 2010).

그러나 대학 내 전문 상담 인력은 제한되어 있고, 지도교수가 모든 학생들을 충분한 시간동안 상담 관리하기엔 현실적 어려움이 따른다. 특히, 상담 기회를 부여해도 관심이나 반응을 보이지 않는 학생, 그리고 학교에 등교조차 하지 않은 학생들을 멘토링하기란 더욱 어렵다.

이러한 현실에 착안하여, 본 연구자들은 소정의 훈련을 거친 또래 멘토를 활용한 프로그램, 일명 'Anyone can achieve A+'이 학습부진대학생을 포함한 참가자들의 학업성취도, 자기효능감 및 대인관계지지에 미치는 영향을 파악하고자 하였다. 아울러 이러한 프로그램이 멘토의 학업성취도, 자기효능감 및 대인관계 지지에 미치는 영향도 측정하고자 하였다. 그 이유

는 중학생 영어 학습에 참여한 대학생 멘토들이 청소년에 대한 이해도가 증가하였다는 보고(Kim, Chung, Hur & Bang, 2011) 이외에는 멘토에게 미치는 멘토링 프로그램의 효과를 분석한 연구가 찾기 어려웠기 때문이다.

## 연구 목적

본 연구는 또래 멘토를 활용한 멘토링 프로그램, 일명 'Anyone can achieve A+' 프로그램이 학습부진자의 자기효능감 및 대인관계 지지 및 학업 성취도에 미치는 영향을 알아보고자 시도되었으며, 구체적인 목적은 다음과 같다.

첫째, 학습부진자를 위한 멘토링 프로그램인 'Anyone can achieve A+' 프로그램을 개발 적용한다.

둘째, 'Anyone can achieve A+' 프로그램 전후 또래 멘토, 학습부진자, 그리고 자발적 참여자 집단의 자기효능감을 측정한다.

셋째, 'Anyone can achieve A+' 프로그램 전후 또래 멘토, 학습부진자, 그리고 자발적 참여자 집단의 대인관계 지지를 파악한다.

넷째, 'Anyone can achieve A+' 프로그램 전후 참여자들의 학업 성적을 측정한다.

다섯째, 'Anyone can achieve A+' 프로그램 참여자들의 학업 성적 변화량에 영향을 미치는 요인을 확인한다.

여섯째, 프로그램 참여자들의 인식과 경험을 조사한다.

## 연구 방법

### 프로그램 참여 대상자 선발 및 참여 동의

#### ● 또래 멘토 선발

경상북도내 D 대학 재학생 중 졸업학년인 4학년을 제외한 1~3학년 재학생 전원을 연구 모집단으로 정한 후, 학업성적이 평점 평균 3.5이상이며, 자원 봉사 경험이 있고, 본 프로그램의 취지 및 내용, 멘토의 역할 등을 충분히 인식하고 프로그램 전 과정에 대한 참여를 서면으로 동의한 학생 29명을 면접을 통해 편의 선발하였다.

#### ● 멘티 선발

첫째, D 대학교 재학생중 프로그램 직전 학기말 평점평균이 2.5 이하의 학습부진자 350명을 연구 모집단으로 선정한 후 이들을 대상으로 먼저 프로그램 안내문을 가정 우편 발송하였다. 3일후 전화를 걸어 부모님 및 학생에게 프로그램을 소개하고 참여를 권유하였으며, 필요시 이메일을 통해 추후 문의사항에 답변한 결과, 최종적으로 프로그램 참여를 서면으

로 동의한 학생 35명을 학습부진자 집단(이하 academic probation)에 포함하였다.

둘째, 사회적 소외감이나 열등감을 느끼는 소수자만을 대상으로 프로그램을 운영하는 경우 탈락율이 높다는 보고(Kim & Lee, 2008)에 기초하여 본 연구자들은 다음과 같이 자발적 참여자들을 포함하였다. 즉, 학교 웹사이트 및 캠퍼스 내 벽보 안내문 등을 통해 프로그램에 관심을 보인 일반 재학생 68명 중, 본 프로그램의 목적과 방법을 이해하고 참여를 서면으로 동의한 학생 51명을 편의 표집하여 자발적 참여자 집단 (이하 voluntary participant)에 포함하였다.

### 학업성취도, 자기효능감, 대인관계 지지 측정

#### ● 학업성취도 측정

프로그램 참여자들의 학업성취도를 분석하기 위해, 프로그램 직전 학기에 취득한 성적의 평점 평균, 프로그램 이수 직후에 취득한 성적의 평점 평균, 그리고 프로그램 이수 직후에 취득한 A+ 과목수를 확인하였다.

#### ● 자기효능감 측정

프로그램 시행 전·후 참여자들의 자기효능감을 파악하기 위해, Sherer 등(1982)이 제작한 자기효능감 척도(Self-Efficacy Scale ; SES)를 기초로 하여 Hong (1995)이 변안한 것을 이용하였다. 이 도구는 총 23문항으로 이루어져 있으며 일반적 자기효능감 17문항, 사회적 자기효능감 6문항의 2개의 하위척도로 구성되어 있으며, 일반적 자기효능감의 신뢰도는 Cronbach's  $\alpha$  .86, 사회적 효능감의 신뢰도는 Cronbach's  $\alpha$  .71으로 나타났다.

#### ● 대인관계지지 측정

프로그램 시행 전·후 참여자들의 대인관계 지지를 파악하기 위해, Cohen과 Hoberman (1983)이 개발한 대인관계지지 평가 척도(Interpersonal Support Evaluation List : ISEL)를 기초로 하여 Kim (1987)이 번역한 척도를 활용하였다. 이는 총 48문항으로 이루어져 있으며 평가 지지, 소속 지지, 자존감 지지, 유형 지지 등 네 개 하위 척도로 구성되고, 각 하위 척도는 12개의 문항으로 이루어져 있다. 본 연구에서 얻어진 도구의 네 개 하위 척도의 신뢰도는 각각 Cronbach's  $\alpha$  .60, .68, .70, 그리고 .77로 나타났다.

### 또래 멘토 트레이닝

본 연구자들은 프로그램에 참여한 또래 멘토들의 전문성 강화를 위해 프로그램의 개요를 설명하고, 학업중재기법, 각

종 정신건강 증진 기법, 그리고 상담기법 등에 관한 교육을 실시하였다. 이에 덧붙여, 또래 멘토들에게는 주 2회 각 2시간의 정기적인 멘토링 활동에 필요한 각종 지식과 기법을 교육하였으며, 우울 및 자살 위험군 스크리닝 방법, 학업성적 부진 원인 탐색방법, 그리고 MBTI를 통한 자기이해 및 타인 이해 등의 workshop를 진행하였다. 또한 매 월말 사례회의 및 수퍼비전을 통해 어려운 사례를 공유하며 피드백을 제공하여 상담활동의 전문성을 보완하였다.

#### ● 프로그램 진행

프로그램이 진행된 기간 동안 매주 2시간 또래 멘토들이 멘티들을 대상으로 학습지원과 정서지원 활동을 하였고, 그 활동과정과 결과를 저널(journal), 즉 사례관리 일지에 기록하였다. 본 프로그램의 멘티, 즉 학습부진자 및 자발적 참여자 집단을 위해, 학습부진 원인별 교육을 실시하였고, 팀별 유대감 강화를 위한 캠프 그리고 문화체험활동을 진행하였다. 또한 팀별 목표달성 여부확인 및 프로그램 마무리 차원에서의 portfolio발표회를 마련하였다(Table 1).

### 통계 분석

얻어진 자료는 SPSS PC/program (version 18.0)을 이용하여, 카이제곱 검정, paired t-test, 일원변량분석 등을 실시하여 프로그램에 따른 전후 비교를 실시하였다. 일원변량 분석 시 추후 분석(post-hoc analysis)을 위해서는 Duncan's range test를 적용하였다. 덧붙여 성적변화량을 설명하는 변수를 확인하기 위해 선형 회귀분석을 실시하였다. 통계적 유의성 검증은  $p < .05$  수준에서 이루어졌다. 마지막으로 일부 참가자들의 프로그램 후기를 인식과 경험을 중심으로 요약하여 제시하였다.

### 연구의 제한점

본 연구는 G 도시에 소재한 일 대학 재학생만을 대상으로 하였기에 학업 성적 부진의 배경이나 원인, 그리고 중재 프로그램에 대한 반응 등을 전국 대학생에게 일반화하기에는 제한이 따른다. 또한, 프로그램이후 참가자들의 후기를 수집하여 이들의 인식과 경험을 정성적으로 제시하였으나, 프로그램 참가전의 상태를 사전 조사하지 못하였기에, 이러한 결과를 프로그램의 효과라고 단정하기에 무리가 있다.

### 연구 결과

#### 프로그램 전 후 학업 성취도 평가

본 프로그램 참여자들의 소속 및 성별을 비교한 결과, 또래 멘토, 학습부진자 그리고 대조군 세 군 모두 동질한 것으로 나타났다 (각각  $X^2=5.409$ ,  $p=.248$ ,  $X^2=5.330$ ,  $p=.070$ ) (Table 2).

그러나 학업성취도에 있어서는 집단에 따른 뚜렷한 차이가

나타났다. 프로그램 전 또래 멘토들의 학점 평점평균이 가장 우수하였으며 (평균 3.81, 표준편차 0.43), 다음으로 자발적 참여자 (평균 3.10, 표준편차 0.71), 학습부진자 (평균 1.17, 표준편차 0.54)순으로, 집단에 따른 유의한 차이가 있었다

<Table 1> Program overview

Time	Category	Activities	Subject
Beginning of summer break	Orientation	• Program review	Mentor
		• Screening test of mental health status	
During summer break	Self preparation	• Reading materials regarding mentoring and stress management	Mentor
	General training I	• Practice skills to build intimacy	
	Need-centered training	• Review articles regarding academic warning	
	General training II	• U&I test	Mentee
		• Practice problem-solving technique	
		• Practice skill to deal with negative emotions	
Tailored education I	• U&I test	Mentee	
	• Stress management		
Beginning of the second semester	Tailored education II	• Aptitude test	Mentee
		• Upgrade self-leadership	
		• Dealing with negative emotions	
		• U&I test	
		• Stress management	
During the second semester	Monthly supervision by counsellor	• Being checked the journal's content written	Mentor
	Supervision by peer mentor	• Sharing issue(s) or problems arising during mentoring	
	Mentoring by peer mentor	• Sharing each one's experience as mentor	Mentee
		• Receiving academic support	
		• Receiving psychosocial support	
	Camp with mentors	• Writing report about activities	Mentee
• Receiving special lecture about how to write a academic report			
Middle of the second semester	Sharing experience	• Making specific curriculum for study	All
		• Recreational activities	
		• Going to cinema together	
End of the second semester	• Presentation portfolio • Program outcome evaluation	• Sharing experience at dinner table	All
		• Writing report about activities	
		• Presenting portfolio	
		• Awarding program certificate	
		• Awarding scholarship to good performers	

<Table 2> General characteristics of program participants

(N=109)

Characteristics	Mentor (n=28)	Academic probation (n=30)	Voluntary participant (n=51)	$\chi^2$	$p$
	n (%)	n (%)	n (%)		
Major					
Humanities/Social Science (n=23)	8 (28.57)	6 (20.00)	9 (17.70)	5.409	.248
Management/ Tourism/Education (n=58)	10 (35.72)	19 (63.30)	29 (56.90)		
Science/ Technology (n=28)	10 (35.71)	5 (16.70)	13 (25.5)		
Gender					
Male (n=57)	12 (42.90)	21 (70.00)	24 (47.10)	5.330	.070
Female (n=52)	16 (57.10)	9 (30.00)	27 (52.90)		

(F=155.349, p<.001). 이러한 패턴은 프로그램 후에도 동일하게 나타났다 (F=51.321, p<.001). 그러나 본 프로그램에 따른 성적변화량을 분석한 결과, 학습부진자들의 성적변화량은 평균 0.96(표준편차 0.83)으로, 또래 멘토(평균 -0.10 표준편차 0.34) 및 자발적 참여자 (평균 0.11 표준편차 0.58)들에 비해 유의하게 향상됨을 알 수 있었다 (F=25.428, p<.001). 한편, 멘토링 프로그램 이수 후 취득한 A+ 과목 수에 있어서, 또래 멘토 (평균 2.21, 표준편차 2.04)는 학습부진자 (평균 0.33, 표준편차 0.80) 및 자발적 참여자 (평균 0.82, 표준편차 1.40)에 비해 유의하게 높았지만, 학습부진자와 자발적 참여자 간에는 차이가 없었다 (F=12.967, p<.001). 따라서 본 학업성취도 향상 프로그램은 학습부진자들의 학업성취도 향상에 효과적인 것이 입증되었다(Table 3).

**프로그램 전후 자기효능감 평가**

다음으로, 본 프로그램이 참여자들의 자기효능감에 미치는 영향을 측정된 결과 다음과 같은 성적을 얻었다.; 첫째, 세 집단 모두에서 프로그램 전에 비해 프로그램 후 일반적 자기효능감이 유의하게 향상되었다. 즉, 또래 멘토의 경우 프로그램 전(평균 56.93, 표준편차 8.17)에 비해 프로그램후(평균 62.04, 표준편차 8.69) 유의하게 증가하였으며(95% CI:3.96~6.25, p<.001), 학습부진자 및 자발적 참여자 또한 이와 같은 패턴을 보였다. 특히 프로그램 후에는 학습부진자 (평균 57.27, 표준편차 13.78) 및 자발적 참여자 (평균 57.82, 표준편차 8.28)들의 일반적 자기효능감이 크게 향상되어, 또래 멘토와 통계

적 차이를 보이지 않았다 (p=.142). 그러므로 본 프로그램은 학습부진자 및 자발적 참여자의 일반적 자기효능감 향상에 상대적으로 효과적인 것을 알 수 있었다. 둘째, 세 집단 모두에서 프로그램 전에 비해 프로그램 후 사회적 자기효능감이 유의하게 향상되었다(p<.001). 즉, 또래 멘토의 경우 프로그램 전(평균 13.39, 표준편차 3.11)에 비해 프로그램후(평균 17.57, 표준편차 2.15) 유의하게 증가하였으며(95% CI:3.47~4.89, p<.001), 학습부진자 및 자발적 참여자 또한 이와 같은 패턴을 보였다. 다만, 집단별 비교에 있어 프로그램 전 후 모두 집단에 따른 사회적 자기효능감의 차이를 발견할 수 없었다.

이를 요약하면, 본 프로그램은 모든 참여자들의 자기효능감을 향상시키는데 효과적이며 특히, 학습부진자 및 자발적 참여자의 일반적 자기효능감을 개선하는데 의미 있는 역할을 하였음을 알 수 있었다(Table 4).

**프로그램 전 후 대인관계 지지 평가**

본 프로그램이 대인관계지지에 미치는 효과를 분석한 결과, 또래 멘토, 학습부진자 및 자발적 참여자 모두에서 프로그램 전에 비해 프로그램 후 유형적 지지, 소속적 지지, 평가적 지지, 그리고 자존감지지 영역 모두에서 유의하게 향상된 것으로 측정되었다(P<.001). 예를 들면, 유형적 지지의 경우 또래 멘토는 프로그램 전(평균 46.96, 표준편차 7.01)에 비해 프로그램후(평균 51.93, 표준편차 7.37) 유의하게 증가하였으며 (95% CI:4.01~5.92, p=.001), 학습부진자 및 자발적 참여자 또한 이와 같은 패턴을 보였다(각각 95% CI:10.66~15.48,

<Table 3> General characteristics of program participants (N=109)

Characteristics	Mentor <sup>a</sup> (n=28)	Academic probation <sup>b</sup> (n=30)	Voluntary participant <sup>c</sup> (n=51)	F	p	post-hoc test
	Mean ±SD	Mean ±SD	Mean ±SD			
Academic performance						
GPA before program	3.81±.43	1.17±.54	3.10±.71	155.349	<.001	b<c<a
GPA after program	3.72±.42	2.12±.82	3.21±.58	51.321	<.001	b<c<a
Change in GPA	-.10±.34	.96±.83	.11±.58	25.428	<.001	a,c<b
A+ after program (no.)	2.21±2.04	.33±.80	.82±1.40	12.967	<.001	b,c<a

<Table 4> Change in self-efficacy before and after 'Anyone can achieve A+' program (N=109)

Type	Group	Mean ±SD		Matched difference	95% CI		t	p
		Before	After		Lower	Upper		
General self-efficacy	Mentor	56.93±8.17	62.04±8.69	5.11(2.95)	3.96	6.25	18.085	<.001
	Academic probation	45.30±10.72	57.27±13.78	11.97(7.35)	9.22	14.71	17.003	<.001
	Voluntary participant	48.16±7.45	57.82±8.28	9.67(6.33)	7.89	11.45	15.949	<.001
Social self-efficacy	Mentor	13.39±3.11	17.57±2.15	4.18(1.83)	3.47	4.89	23.847	<.001
	Academic probation	12.90±3.67	17.37±3.70	4.47(2.33)	3.60	5.34	20.029	<.001
	Voluntary participant	13.73±2.25	17.49±1.88	3.75(2.13)	3.15	4.35	18.381	<.001

p<.001, 95% CI:5.25~7.38, p=.001).

이상의 결과를 요약하면, 프로그램 전 학습부진자들은 유형 적지지, 소속적지지, 평가적지지 그리고 자존감지지 등 모든 대인관계지지 영역에 있어 타 집단에 비해 상대적으로 낮게 인식하고 있었으나, 프로그램 이후 유형적지지 및 소속적지지 가 타 집단과 동일한 수준으로 향상됨을 알 수 있었다. 그러나 평가적지지 및 자존감지지에 있어서는 학습부진자들이 프 로그램에 의해 자발참여자 수준까지 향상되었으나 또래 멘토 의 수준에는 미치지 못했다. 그러므로 추후 프로그램을 통해 이들의 평가적지지 및 자존감지지까지 증진시키는 방안이 필 요하다고 생각된다(Table 5).

성적 변화량에 영향을 미치는 변수 분석

프로그램 참여자들의 성적변화량에 영향을 미치는 변수들을 확인 하고자 선형회귀분석을 실시하였다. 그 결과, 소속 (t=2.285, p=.025), 프로그램 전·후 일반적 자기효능감 (각각 t=-2.559, p=.012, t=3.061, p=.003), 프로그램 전·후 유형적지지 (각각 t=-3.441, p=.001, t=3.299, p=.001), 프로그램 전·후 소속적지지 (각각 t=-2.148, p=.034, t=2.276, p=.025) 등이 유의한 설명 변 수들로 확인되었다. 즉, 프로그램 전의 일반적 자기효능감 및 유형적 지지가 적게 인식될 수록 성적 변화량이 증가하며, 프 로그램 후 일반적 자기효능감이 증가할수록, 그리고 유형적 지지 및 소속적 지지가 증가할 수록 성적 변화량이 증가함을

<Table 5> Change in perceived social support before and after the program (N=109)

Type	Group	Mean ±SD		Matched difference	95% CI		p
		Before	After		Lower	Upper	
Tangible help	Mentor	46.96±7.01	51.93±7.37	4.96(2.46)	4.01	5.92	<.001
	Academic probation	35.77±11.33	48.83±13.85	13.07(6.46)	10.66	15.48	<.001
	Voluntary participant	42.55±8.23	48.86±8.45	6.31(3.79)	5.25	7.38	<.001
Belonging	Mentor	40.36±7.67	45.71±7.08	5.36(3.51)	4.00	6.72	<.001
	Academic probation	31.90±9.33	44.23±12.36	12.33(7.74)	9.44	15.23	<.001
	Voluntary participant	39.00±8.30	45.71±8.67	6.71(4.13)	5.54	7.87	<.001
Appraisal	Mentor	45.43±5.93	50.46±5.66	5.04(2.37)	4.12	5.95	<.001
	Academic probation	36.67±10.55	42.23±11.63	5.57(2.92)	4.48	6.66	<.001
	Voluntary participant	42.12±8.47	47.24±8.20	5.12(2.48)	4.42	5.82	<.001
Self-esteem	Mentor	33.75±5.32	38.50±5.04	4.75(2.35)	3.84	5.66	<.001
	Academic probation	27.43±7.56	32.73±8.62	5.30(2.52)	4.36	6.24	<.001
	Voluntary participant	31.76±6.18	36.02±5.99	4.26(2.26)	3.62	4.89	<.001

<Table 6> Factors influencing change in GPA

Model	Non-standardized coefficient		Standardized coefficient	t	p	
	B	s.e.				
(Constant)	-.227	.445		-.509	.612	
Group	-.056	.063	-.063	-.894	.374	
Major	.055	.024	.141	2.285	.025	
Year	-.073	.059	-.084	-1.240	.218	
Gender	-.079	.093	-.054	-.853	.396	
A+ (no.)	.031	.030	.068	1.025	.308	
General self-efficacy	Before	-.027	.011	-.357	-2.559	.012
	After	.030	.010	.416	3.061	.003
Social self-efficacy	Before	.024	.024	.093	.995	.323
	After	-.029	.027	-.100	-1.072	.287
Tangible help	Before	-.049	.014	-.643	-3.441	.001
	After	.055	.017	.738	3.299	.001
Belonging	Before	-.031	.014	-.379	-2.148	.034
	After	.034	.015	.435	2.276	.025
Appraisal	Before	.015	.019	.182	.795	.429
	After	-.032	.020	-.397	-1.586	.116
Self-esteem	Before	.014	.021	.124	.639	.525
	After	-.006	.021	-.057	-.295	.769

Adjusted R<sup>2</sup>=.638, P<.001

알 수 있었다. 이러한 모형의 설명력은 63.8% (수정된  $R^2=.638$ )로 본 프로그램 참여자들의 성적변화량을 의미 있게 설명하는 것으로 측정되었다( $p<.001$ ) (Table 6).

### ‘Anyone can achieve A+’ 프로그램에 대한 참여자들의 후기

본 프로그램 참여자들은 ‘Anyone can achieve A+’ 프로그램에 참여하면서 평소 가지고 있었던 고민과 학업상의 문제들에 대해 함께 공감하고 해결하는 시간이 되어 학업성취향상 뿐만 아니라 원만한 대인관계 형성과 대학생활 전반적인 만족도가 향상되었다고 진술하였다.

#### ● 프로그램 전 학습부진자의 경험

본 프로그램의 학습부진자들은 프로그램 참여 전 학업에 대한 의욕 및 동기저하로 인해 학교생활에 전반적으로 흥미를 가지지 못하는 경험을 공통적으로 가지고 있었음을 알 수 있었다.

‘공부는 왜 해야 하는지, 어떻게 하는 건지 알지 못했다. ... 하고 싶은 것도 없었다. 그러니 당연히 하는 일에 대한 의욕도 동기부여도 전혀 되지 않았다.’

‘어느 대학생들처럼 어울려 노는 것을 좋아했다. 게임을 좋아하여 밤을 새는 일은 일상 다반사였다. 문제는 거기서 발생했다. 밤새 즐기며 놀다가 강의를 빠지는 것은 물론이고 과제도, 시험도 제대로 해낼 수가 없었다.’

‘1학기 때 너무 동아리 활동에만 치중한 나머지 학점이 좋지 않았다. 성적표를 받고 나서야 대학 생활을 이렇게 해서 안 되겠다는 생각이 들었다. 그래서 2학기에는 공부를 정말 열심히 해야겠다는 다짐을 하였는데...’

‘내가 대학교에 들어와 공부하는데 가장 큰 문제는 출석률이었다. 수업은 어느 정도 따라 갈 수 있었으나 성실성과 연결되는 출석점수 때문에 번번이 F를 받곤 했다. 더 많은 자유가 주어진 만큼 스스로를 다잡는 것이 힘이 들었다.’

‘좋은 성적만이 대학 생활의 전부는 아니지만, 나쁜 성적을 바라는 사람은 없다. 나 역시 장학생이 되겠다는 큰 꿈을 갖고 대학 생활을 시작했다. 하지만 처음 목표와 다르게 대학 생활은 마냥 재미있는 일들이 가득하고 너무 자유로워서 공부는 뒷전이 되고 말았다. 한꺼번에 밀려든 후회와 걱정거리들 때문에 우울증을 앓게 되었다. 수업을 결석하고, 심지어 시험을 치지 않은 과목도 있다. 마침내 1학기가 끝나고, F학점이 수두룩한 것은 당연했다. 결국 학사 경고를 받았다.’

‘2011년은 나에게 가장 큰 고민거리를 안겨준 해이다. 1학년 신입생을 한 해 더 하며 새로운 이들과의 만남에 힘이 들었고, 군 입대를 언제할지 모르는 상황에서 2학년을 하느냐

마느냐 하는 고민 또한 있었다. ..한 과목에서 실증을 느끼자 다른 모든 과목도 자연스럽게 흥미가 떨어지고 결국엔 수업을 나가지 않게 되는 상황까지 가고서는 전공을 선택한 것에 대한 후회를 하기 시작했다.’

#### ● 또래 멘토 및 멘토링에 대한 인식과 경험

또래 멘티들은 과거 멘토링의 효과에 대해 의구심을 가지고 있었으나 프로그램을 통해 멘토링에 대해 긍정적인 인식 전환을 경험하며, 학습 및 대학생활에 동기가 부여되었음을 호소하였다.

‘처음에는 멘토가 있다고 해서 큰 도움이 될까 하는 생각도 들었고, 나의 좋지 않은 성적 때문에 누군가 나에게 도움을 준다는 것도 불편할 것이라고 생각했다. 하지만 막상 또래 멘토를 만나보니 과제와 시험에 관해서 많은 조언을 들을 수 있었다. 또래 멘토가 가지고 있던 필기 노트를 받아서 공부할 수 있었고, 교수님들의 시험 출제 경향과 과제에 대한 가이드를 들을 수 있었다. 이것은 또래 멘토의 경험에서 나온 직접적인 조언이라 그런지 정말 많은 도움이 되었다. 봉사활동과 학점 등 전반적인 것에 대한 것과 학교에서 장학금 또는 지원금을 받을 수 있는 많은 방법을 또래 멘토로부터 들을 수 있었는데, 그것은 나에게 공부를 더 열심히 할 수 있는 원동력이 되었다. 기대했던 학점보다 높은 학점도 받을 수 있었고...’

‘나의 멘토는 억지로 강요한다던지 하는 것이 아닌 스스로 자발적으로 노력할 수 있도록 도와주어 많은 도움이 되었고, 부정적인 생각에만 잠겨있었던 나를 조금씩 서서히 희망으로 물들여 주었다. 늘 한발 먼저 다가와 손을 내밀어 주었다. 학교에서 주최하는 이런저런 프로그램을 소개해 주었고, 여기저기에 참여할 기회를 많이 만들어주고, 내 전공을 살릴 수 있는 것들을 많이 알아봐 주었다.’

‘교수님이나 상담 전문가에게 성적 문제로 상담을 받으면 정말 큰 죄를 지는 느낌일 것 같았다. 나와 나이가 비슷하기 때문에 내 고민거리를 이해할 수 있을 것 같아 더 쉽게 털어 놓을 수 있었고, 부담 없이 만날 수 있어서 쓸데없는 소소한 이야기도 하며 금방 친해졌다. 무엇보다 누군가 내 성적에 관심을 갖고 있으며 성적 향상을 위해 진심어린 조언을 해 준다는 점이 정신적으로도 큰 힘이 되었다.’

#### ● 프로그램으로 얻게 된 결실

본 프로그램을 참여하면서 참여자들은 학업성취도 향상의 양적인 효과 뿐만 아니라 자기관리능력 및 생활전반적인 자신감 획득 등의 긍정적인 효과를 경험하게 되었음을 확인해 볼 수 있다.

‘성적은 크게 올랐다. 여전히 상위권은 아니지만 나에게

정말 기쁜 일이었다. 남들만큼 나도 할 수 있다는 것을 확인했고, 앞으로도 더 좋은 성적을 받을 수 있다는 자신감도 생겼다.’

‘이제 학사 경고 탈출이 아닌, 성적 우수 장학금이 내 목표가 되었다. 성적이 올랐을 때의 성취감은 물론 성적 관리의 중요성을 뼈저리게 느꼈다. 1학기와 같이 어리석은 짓은 두 번 다시 하지 않을 것이다.’

‘공부를 열심히 하다 보니 대학 생활이 동아리 활동이나 노는 것이 전부가 아닌 공부를 하면서도 즐거울 수 있구나 하는 생각이 들면서 학교생활에 대한 애착이 생겼고, 매사에 성실하고자 하는 노력도 하게 되었다. 내가 처음에 생각했던 것보다 훨씬 나에게 긍정적인 것들을 많이 얻게 되었다.’

‘나도 기회가 주어진다면 내가 받은 만큼 나도 다른 학생에게 필요한 도움을 줄 수 있는 또래상담원을 해보고 싶은 마음이 있다.’

‘기회가 된다면 언젠가 나도 또래 멘토로 활동하며 누군가에게 힘이 되고 싶다. 나와 같은 이유로 학사 경고를 받은 사람이 있다면 이 프로그램을 선택해 성적 향상도 도움 받고 새로운 좋은 친구도 얻길 바란다.’

‘내 스스로의 성격은 사람에게 거리를 두는 감이 많이 심한데, 프로그램에 참여함으로써 조금은 모두에게 소극적이거나 다가갈 수 있게 되었고, 자신에 대하여 포기하지 않고 조금은 노력하려 발버둥 치는 내가 될 수 있었다.’

‘아직까지는 모든 것에 긍정적인 수도, 그렇다고 모든 사람들에게 적극적으로 나서는 것도 아니지만, 한 사람으로 인하여 그 작은 용기나마 스스로 낼 수 있게 된 것은 결코 쉽고 간단하지만은 않은 일이라 생각한다.’

‘다음번에는 나도 또래 멘토로 활동해 나와 같은 고민을 하고 있는 친구들을 돕고 싶다.’

#### ● 또래 멘토의 경험

또래 멘토로서의 경험은 맞춤형 학습 스타일을 자기 주도로 확립하는 기회 부여와 그로 인한 성취감을 느낄 수 있었던 과정이었음을 확인해 볼 수 있다.

‘또래들의 학업의 의욕을 고취시키는 장학금이나 높은 학업 성취도가 학교생활에서 얼마나 이득이 되는지를 활동기간동안 차근차근 설명해 주었다. 같은 과목을 듣는 또래는 같이 공부하면서 성취도를 높여가고, 지난번에 수강하였던 과목의 자료를 또래에게 주는 등의 학습 자료적인 면에서도 공부의 Tip이나 핵심, 맥락 잡는 방법과 같은 것을 상담시간동안에 조언해 주었다.’

‘시간이 흐르니, 리포트가 생겼다면 자료를 같이 찾아달라고 먼저 말해왔고, 예상문제를 적으며 어떻게 나올 것 같느냐고 물어왔다. 조금씩 도움이 될 수 있어서 기뻐다. 고맙게도

F를 아예 피한 멘티가 두 명이었고 F 교과목 수가 현저히 줄어들었다. 정말 고맙다. F가 나왔다 한들 그들이 보여준 노력이 내내 고마웠는데 결과도 나아졌기 때문에 고맙다는 말만 나왔다.’

‘봉사활동도 다니며 시간을 다 채우고 목표를 달성하는 책임감도 기를 수 있었다. 힘들다고 투덜대면서도 정해진 시간을 다 해내는 모습이 멋있었다. 센터에서 지원해준 활동들로 더 가까워지는 시간을 가질 수 있었으며, 그 시간을 통해서 서로 웃고 얘기하기도 했다.’

‘내 명의 친구들은 이번 학기를 통해 성취감이라는 것을 맛보았고, 그래서 앞으로 더 노력할 수 있을 것이다.’

‘어디 가서 큰 목소리로 자랑할 만큼 특별하게 잘하지는 못했다. 하지만 정말 은근히 잘되었다. 성공경험을 통한 자부심이 생길만큼의 성취감은 이뤄내었다. 그 정도면 만족한다. 앞으로 더 큰 성공경험을 통하여 점차 위로 올라가면 되니까 말이다.’

## 논 의

고교 졸업 후 대학에 진학하는 일은 누구에게나 선택이 아닌, 필수적인 과정으로 자리 잡고 있지만, 성공적인 대학생활을 영위하는 것은 쉽지 않다. 미국 교육부 보고에 의하면, 대학생들은 학비에 대한 걱정, 학업에 대한 준비 부족이나 학습방법에 대한 고민으로 인해 학업을 지속하기 어려운 반면, 또래 학생들과의 상호작용이나 교과외 학생과 교직원 간의 상호작용이 많을 때 중도 탈락이 줄어든다고 한다(Education Resources Information Center, 2010). 즉, 대학생들의 중도 탈락을 예방하고 학업 성취도를 개선하기 위해서는 다양한 지지체계를 활용하여 이들을 돕는 것이 필요하다.

멘토를 활용한 프로그램은 크게 학습 멘토링 프로그램 및 심리지지 프로그램 등의 두 가지 유형으로 연구되어왔다. 즉, 학습 및 학업의 영역에서 프로그램을 개발하여 멘티의 학업 능력의 증진하고자 하는 학습 멘토링 프로그램에 대한 연구 혹은 심리사회적인 영역에서 이들을 조력하고 지지하는 프로그램에 대한 연구 등으로 나뉘는데 (Kim 등, 2010), 본 연구에서는 이 두 가지를 결합한 형태, 즉 심리사회적 영역에서 멘티를 지지하면서 이들의 학업 능력을 증진하는 프로그램을 기획하여 적용하고자 하였다. 그 결과, 프로그램 이수 후 학업부진자들의 성적이 가장 큰 폭으로 향상하였다. 이러한 결과는 멘토링이 학습부진아의 학습 흥미와 관심을 높였다고 보고한 연구 (Jung, 2005) 및 학습지원 집단 멘토링 프로그램이 학습 효과를 증진시킨다는 보고 (Park, 2010)와 일치한다.

한편, 멘토링 프로그램은 학습에 미치는 효과이외에도 자발적 참여자들의 자기 효능감에 긍정적 효과를 미치는 것으로



알려져 있다 (Rhodes, Reddy, Roffman & Grossman, 2005). Lee와 Bang (2011)은 자기효능감을 특정 상황을 처리하기 위해 필요한 행동을 수행하는 능력에 대한 스스로의 평가라고 정의하였는데, 이러한 정의에 의하면, 대학생의 학업에 대한 자기 효능감은 학업 성취도를 달성하는 데 필요한 제반 행동, 예를 들면, 시험 스트레스의 극복 혹은 다양한 학습 장애물을 해결해 나갈 수 있다는 자신감과 상통한다. Harvey와 Green (1993)은 멘토링 경험을 갖고 있는 학생들이 타 집단에 비해 높은 학업 성취도를 보이며, 목표와 포부를 향한 높은 자신감을 가진다고 하였다. 본 연구에서도 멘토 집단의 자기 효능감이 유의하게 높았으며, 프로그램 역시 이들의 자기 효능감이 유의하게 향상되었다. 이는 자기 존중감이 높은 학생은 학업 스트레스가 낮으며, 학업성취도도 높다는 연구 결과 (Park, Bae & Jung, 2002)와 유사하다. 또 다른 연구에서도 대학생의 자기효능감은 학업 성취도를 증진시킬 뿐만 아니라 자아존중감을 높여 전반적인 생활의 질을 향상시킨다고 하였기에(Park & Kim, 2003) 자기효능감의 증진이 학업 성취도 개선에 주요한 변수가 됨을 알 수 있었다. 실제로 자기효능감을 높게 지각하는 사람은 강한 집중력을 가짐으로써 어려움을 극복하기 위해 노력하지만, 자기효능감을 낮게 지각하는 사람은 장애를 과장되게 인식하고 두려워하는 등 지각된 스트레스 강도가 높아져 자기능력을 제대로 발휘하기 어렵다고 한다 (Kim, 2000). Nam (2003)은 학업부진자들은 소극적이고 바람직하지 못한 학습태도로 인해 반복적으로 학업이 실패하게 되며, 그로 인해 좌절감과 열등감, 그리고 부정적인 자아개념 등이 형성된다고 하였다. 그러므로, 다양한 프로그램을 통해 이들의 자기효능감을 증진시키는 방안이 마련될 경우 학업 성적의 향상도 기대할 수 있을 것이다. 즉, 자기효능감을 향상시키는 것은 학업 수행능력 혹은 인지 능력에 긍정적 영향을 미치므로, 다양한 중재를 통해 이를 조력하는 과정이 필요하다.

본 연구에서도 학업부진자들의 자기효능감은 타 집단에 비해 유의하게 낮았으나, 프로그램 후 모든 참여자들의 자기효능감이 유의하게 향상되었을 뿐만 아니라, 특히 학업부진자 및 자발적 참여자의 일반적 자기효능감이 멘토와 같은 수준으로 개선됨을 알 수 있었다. 그러므로, 다양한 학습 코칭 상담 프로그램이 자기효능감 향상 및 학업성취도 향상에 미치는 효과를 감안하면, 대학차원의 상담중재프로그램이 의무화 및 제도화 되는 계기가 마련되어야 할 것이다.

한편, 대학생들은 성장과정에서 타인과의 친밀한 대인관계를 형성하는 주요한 발달과제를 안고 있는 집단이라고 할 수 있다. 따라서 이 시기에 친밀하고 효율적인 대인관계를 형성하는 능력을 개발하지 못하거나 그러한 관계를 형성하지 못하면 고립감과 공허감 등의 심리적 혼란을 경험하게 되고, 심지어 무시되거나 거부되지 않을까 하는 걱정과 두려움으로

인해서 대인관계를 회피하게 된다. 이런 대인관계 부적응과 정서적 문제가 점차 악화되고 장기화되면 정신건강상의 문제뿐만 아니라 학업을 포함한 대학 생활 전반이 위태롭게 될 수 있다 (DeBerard, Spielmans & Julka, 2004). 본 연구에서도 프로그램 실시 전 학업부진자들은 유형적지지, 소속적지지, 평가적지지 그리고 자존감지지 등 모든 대인관계지지 영역에 있어 타 집단에 비해 상대적으로 낮게 인식하고 있었다. Shin과 Kim (2012)은 학업부진자를 위해서는 이들에게 알맞은 학습방법을 터득하고 스스로 학습환경을 조성할 수 있도록 다양한 심리적, 물리적 지지를 지원하는 프로그램을 실시한 결과, 프로그램 참여자들의 중도탈락률이 감소하고 학업과 대학 생활에 긍정적인 영향을 보고하였다. 본 연구에서도 프로그램 후, 학업부진자들의 유형적 지지 및 소속적 지지는 타 집단과 동일한 수준으로 향상되었으며, 평가적지지 및 자존감 지지 또한, 프로그램 이수 후 대조군과 같은 수준으로 증진되었다. 이러한 연구 결과는 집단상담 프로그램후 대학생들의 전반적인 대인관계지지 평가가 향상되었다는 Kim (2008)의 보고와도 일치한다. Muirhead와 Locker (2008)의 치과대학생들과 사회적 지지에 관한 연구에 의하면, 부모와 함께 동거하는 학생들의 스트레스 수준이 유의하게 낮았다고 보고하면서 교사와 부모의 지지가 학업 스트레스에 미치는 효과를 설명하였다. DeBerard 등 (2004)은 대학 신입생에서 사회적 지지와 스트레스 대처 기술 등이 부족한 경우 학업 성취도가 위험 수준에 이르기 쉬우며, 사회적지지 정도가 학업 성취도를 예측하는 단독 요인임을 보고하였다. 또한, 사회적 지지는 각종 스트레스로 인해 해로운 영향으로부터 대학생을 보호하는 완충제 역할을 하기 위해, 상담센터의 역할과 다양한 학생지지 활동들이 사회적지지 수단으로서 기능한다고 주장하였다. Singh와 Dika의 연구(2003)에서도 사회적 지지망 속에 있는 구성원들에 의한 심리적, 학업적 지지가 청소년의 학업 성취도에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구에서도 프로그램 참여자들의 성적변화량을 설명하는 요인으로서 소속, 일반적 자기효능감, 유형적지지, 소속적지지 등이 포함되었기에, 학업 성취도 향상을 위한 각종 지지체계의 중요성이 다시 한 번 입증되었다. Divaris 등(2008)은 이상적인 학업 환경이란 학생들로 하여금 미래 전문 직업을 준비하도록 하고 개인의 발전, 심리신체적 및 사회적 안녕에 기여할 수 있도록 학업내외적 여러 조건들을 마련하는 것이라고 하였다.

본 연구에서도 프로그램 참여자들의 성적변화량을 설명하는 요인으로서 소속, 일반적 자기효능감, 유형적지지, 소속적지지 등이 포함되었기에, 학업 성취도 향상을 위한 다양하고 전문적인 지지체계의 중요성이 다시 한 번 입증되었다. 단, 본 연구 결과가 일 대학교 학생들만을 대상으로 하여, 한 학기 동안에 집중된 프로그램에 기반하였기에, 연구 결과를 전국적으

로 확대 적용하는 것에 제한이 있다.

## 결론 및 제언

대학생활에서 유래되는 다양한 정서적 문제들은 학업 성취도 저하 및 각종 대학생활 부적응으로 이어질 수 있다.

본 연구를 통해 정서지원 및 학업 지원을 위한 또래 멘토를 활용한 멘토링 프로그램, 일명 'Anyone can achieve A+' 프로그램이 학업 위기를 경험하는 대학생들의 학업성취도, 자기효능감 및 대인관계지지에 미치는 영향을 파악하고자 또래 멘토, 학습부진자, 그리고 자발적 참여자 등 연구 대상자 세 집단의 학점 평점평균을 비교한 결과, 프로그램 전후 모두 또래 멘토 > 자발적 참여자 > 학습부진자 순으로 나타났다( $p=.001$ ). 그러나 프로그램 전후 성적변화량을 측정된 결과, 학습부진자의 평균성적변화량(0.96)이 타 집단(또래 멘토 -0.10, 자발적 참여자 0.11)에 비해 유의하게 큰 것으로 나타났다( $p=.001$ ). 본 프로그램을 통해, 집단에 관계없이 모든 참여자들의 자기효능감( $p=.001$ ) 및 대인관계지지( $p=.001$ )가 유의하게 향상되었으며, 특히 프로그램 후 학습부진자 및 대조군의 일반적 자기효능감이 또래 멘토들과 동일한 수준으로 향상되었다. 대인관계지지에서도 이와 유사한 패턴에 측정되었는 바, 프로그램 전에는 학습부진자가 타 집단에 비해 유의하게 낮았으나, 프로그램 후 유형적지지, 소속적지지, 평가적지지 등의 영역에서 타 집단과 유사한 수준으로 크게 향상되었다. 프로그램 참여자들의 성적변화량을 설명하는 요인을 파악하고자 선형회귀 분석을 실시한 결과, 참여자들의 소속( $p=.025$ ), 프로그램 전후 일반적 자기효능감(각각  $p=.012$ ,  $p=.003$ ), 프로그램 전후 유형적지지(각  $p<.001$ ), 프로그램 전후 소속적지지(각각  $p=.034$ ,  $p=.025$ ) 등이 유의한 설명 변수들로 확인되었다. 이러한 모형의 설명력은 63.8% 로 측정되었다 ( $p<.001$ ).

본 프로그램의 참여자 중 학습부진자들은 프로그램에 참여하면서 학업성취도 향상의 양적인 효과 뿐만 아니라 자기관리능력 및 생활전반적인 자신감 획득 등의 긍정적인 효과를 경험하게 되었음을 프로그램에 대한 참여자들의 평가를 통해 확인해 볼 수 있었다.

또한 또래 멘토들은 프로그램 과정을 경험하면서 멘토링에 대한 긍정적 인식전환과 함께 또래 멘토 본인들에게도 자신감과 동기부여 등의 효과를 경험했으며 또래 멘토로서의 경험은 맞춤형 학습 스타일을 자기 주도적으로 확립해 나가는 기회 부여와 그로 인한 성취감을 느낄 수 있었던 과정이었음을 확인해 볼 수 있었다.

결과적으로 본 연구자들은 자기효능감 및 대인관계지지를 향상하는 데 초점을 둔 멘토링 프로그램이 학습부진자를 비롯한 멘티의 학업성적 향상에 도움이 됨을 알 수 있었다. 단,

본 프로그램이 자기효능감 혹은 대인관계지지에 구체적으로 어떤 기작을 통해 영향을 미쳤는지, 그리고 이러한 개념들이 성적 변화량에 영향을 미치는 기전 역시 확인할 수 없었기에, 추후 연구를 통해 이러한 개념들과 성적 변화량 간의 관련성이 규명되기를 바란다. 또한, 프로그램 참여 경험에 대한 질적 분석이 보다 체계적으로 이루어져 참여자들의 인식과 경험이 변화되어 가는 과정에 대한 새로운 조명이 필요하다고 사료된다.

## 참고 문헌

- Abar, B., & Loken, E. (2010) Self-regulated learning and self-directed study in a pre-college sample. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 25-29.
- Araque, F., Roldan, C., & Salguero, A. (2009) Factors influencing university dropout rates. *Computers & Education*, 53(3), 563-574
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003) Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Cohen, S., & Hoberman, H. M. (1983). Positive events and social support as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13(2), 99-125.
- DeBerard, M. S., Spielmans, G. I., & Julka, D. C. (2004) Predictors of academic achievement and retention among college freshmen: A longitudinal study. *College Student Journal* 38(1), 66-80.
- Divaris, K., Barlow, P.J., Chendea, S.A., Cheong, W.S., Dounis, A., Dragan, I.F., Hamlin, J., Hosseinzadeh, L., Kuin, D., Mitirattanakul, S., Mo'nes, M., Molnar, N., Perryer, G., Pickup, J., Raval, N., Shanahan, D., Songpaisan, Y., Taneva, E., Yaghouh-Zadeh, S., West, K., & Vrazic, D. (2008). The academic environment: the students' perspective. *European Journal of Dental Education*, 12 Suppl 1, 120-130.
- Education Resources Information Center (2010). *What works in student retention? Fourth National Survey. Private Four-Year Colleges and Universities Report*. Retrieved from Web site: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal>
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 18(1), 9-34.
- Hong, H. Y. (1995). *The Relationship of Perfectionism, Self-Efficacy and Depression*. Unpublished master's theses, Ewha Womans University, Seoul.
- Jones, E. (1999). Who fails basic English? paper presented at

- Annual Conference of College Composition and Communication, Atlanta, GA.*
- Jones, E. (2008). Predicting performance in first-semester college basic writers: Revisiting the role of self-beliefs. *Contemporary Educational Psychology* 33(2), 209-238.
- Jung, H. S. (2005). *The effects of mathematics learning through peer mentoring on the underachievers*, Unpublished master's theses, Kongju National University, Kongju.
- Kim, D. I., Chung, Y. J., Hur, E., & Bang, N. M. (2010). Development of youth mentoring program for improving academic self-efficacy and emotional empathy capacity and investigation of its effect. *The Korean Journal of Counselling*, 11(2), 583-602.
- Kim, H. J. (2008). The effects of Enneagram group counseling programs on college students' self-identity and interpersonal relations. *The Korean Journal of East West Science*, 11(2), 17-30.
- Kim, H. S. (2000). *A study on the relationships between self-efficacy and stress coping behavio.*, Unpublished master's theses, Graduate School of Education Kangwon National University, Kangwon.
- Kim, H. S. (2007) The effects of CSQ3Rs reading strategy on attitude of learning, self-efficacy, and reading comprehension ability of high school students, *The Korean Journal of Educational Psychology*, 21(2), 477-496.
- Kim, J. H. (1987) *Relations of perceived stress, cognitive set, and coping behaviors to depression*. Unpublished doctoral dissertation, Seoul National University, Seoul.
- Kim, J. Y., & Lee, J. H. (2008). A study on the factors affecting drop-out from the domestic violence offenders' treatment group programs in Korea. *Korean Journal of Social Welfare*, 60(3), 231-251
- Komaraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Korean Educational Development Institute. (2012). *Education statistics service: summarized education statistics; Seoul, Ministry of education*. Retrieved from Web site: <http://cesi.kedi.re.kr/index.jsp>
- Lee, D. H., Kang, S., & Yum, S. (2005). A qualitative assessment of personal and academic stressors among Korean college students: An exploratory study. *College Student Journal*, 39, 442-448.
- Lee, H. J., Kim, M. J., Lee, D. S., & Son, S. H. (2009). *Seeking for the better instruction and support for low achievers in schools: A Framework for educational policy-making for low achievers*, Seoul, Korea Institute for Curriculum and Evaluation.
- Lee, K. H. & Bang, E. R. (2011). The analysis of effects of university students' depression and self-efficiency on the trends of personal relationship. *Korean Comparative Government Review*, 15(1), 325-34.
- Muirhead, V. & Locker, D. (2008). Canadian dental students' perceptions of stress and social support. *European Journal of Dental Education*, 12(3), 144-148.
- Nam, S. S. (2003). *Effects of a self-expression training program on the self-esteem and sociality of low achieving students*. Unpublished master's theses, Gyeongin National University of Education, Incheon.
- Park, H. S. (2010). The effect of youth mentoring program on developmental outcomes of at-risk adolescents. *Korean Journal of Social Welfare Studies*, 41(1), 175-201.
- Park, H. S., Bae, Y. J., & Jung, S. Y. (2002). A study on self-esteem, self-efficacy, coping methods, and the academic and job-seeking stress of nursing students. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 11(4), 621-631.
- Park, Y.S., & Kim, Y.C. (2003). Self-efficacy, achievement motivation academic achievement of Korean students. *The Korean J Educa Psycho*, 17(1), 37-54.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Rhodes, J. E., Reddy, R., Roffman, J., & Grossman, J. B. (2005). Promoting successful youth mentoring relationships: A preliminary screening questionnaire. *Journal of Primary Prevention*, 26(2), 147-167.
- Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, B., Prentice-dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- Shin, S. M. & Kim, J. H. (2012). A motivation enhancing group counseling program for academic probation students *Korean Journal of Collegian Counseling & Research*, 18(1), 75-109.

- Singh, K. & Dika, S. (2003). The educational effects of rural adolescents' social networks. *Journal of Research in Rural Education, 18*(2), 114-128.
- Taylor, S. E., Sherman, D. K., Kim, H. S., Jarcho, J., Takagi, K., & Dunagan, M. S. (2004). Culture and social support: Who seeks it and why? *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(3), 354-362.
- The Kyunghyang Shinmun. (2011). *2011 University sustainability index in Korea*. Retrieved from Web site: <http://news.khan.co.kr/>
- Xenos, M., Pierrakeas, C., & Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the course of informatics of the hellenic open university. *Computers & Education, 39*(4), 361-377.
- Yang, E. Y. (2008). *A study on the difference trust and interpersonal support between Hearing impaired students and college students*. Unpublished master's theses, The Graduate school of Education Hankuk University of Foreign studies, Seoul.

## Outcome Analysis of a Peer Mentoring Program for College Students on Academic Probation\*

Ku, Jin Soon<sup>1)</sup> · Ko, Youngjun<sup>2)</sup> · Baek, Seolhyang<sup>3)</sup>

- 1) Counsellor, Student Counselling Center, Dongguk University Gyeongju Campus
- 2) Associate Researcher, Digital Convergence Center, Jeju Technopark
- 3) Professor, Department of Nursing, Dongguk University Gyeongju Campus

**Purpose:** There are a number of issues that can prevent students from obtaining a college degree. Our aim is to support academic probation students to improve their grades through a peer mentoring program. **Method:** 29 students as peer mentors were enrolled to provide support for 35 academic probation students and 51 as control. All students participated in the 4 month-long program including mentoring twice a week and out of campus activities. To identify factors affecting the change in the participants' GPA, a self-efficacy scale and an interpersonal support evaluation list were given to them before, as well as after the program. Using the SPSS/PC program, Chi-square test, paired t-test, ANOVA and lineal regression were applied. **Results:** All subjects significantly improved their self-efficacy and interpersonal support evaluation after the program ( $P<.001$ ). The largest change in GPA after the program was shown in academic probation group ( $P<.001$ ). Group, general self-efficacy, tangible help, belonging all were put into a regression model explaining the change in their GPA after the program (modified R square is 69.5%,  $P<.05$ ). **Conclusion:** A mentoring program, which aims to enhance self-efficacy and interpersonal support, can provide positive influences for a college student who needs a little extra attention from a peer.

**Key words :** Peer mentor, Academic probation, GPA, Self-efficacy, Interpersonal support

\* This work was supported by the Dongguk University research Fund of 2013.

- Address reprint requests to : Baek, Seolhyang  
Department of Nursing, Dongguk University Gyeongju Campus  
Seokjang-dong, 707, Gyeongju 780-714  
Tel: 82-54-770-2622 Fax: 82-54-770-2616 E-mail: baekseolhyang@gmail.com