

성취목표지향성이 대학생활만족도와 소속감에 미치는 영향: 잠재성장모형을 이용한 종단 분석

The Effect of Achievement Goal Orientation on College Life Satisfaction and Sense of Belongings: The Longitudinal Analysis with Latent Growth Modeling

김용석*

한국기술교육대학교 교양학부

Yong Suk Kim*

Liberal Arts, Korea University of Education and Technology, Cheonan 31253, Korea

[요약]

본 연구의 목적은 대학생의 성취지향성목표가 대학생활만족도와 대학 소속감에 미치는 영향에 대해 분석하는 것이다. 3년에 걸친 종단 자료를 바탕으로 시간의 흐름에 따른 변화를 분석하기 위해 본 연구는 잠재성장 모형을 활용하였다. 그 결과는 성취목표지향성 개념 중 숙달접근과 숙달회피는 대학생활만족도 초기값에는 영향을 주고 있으나 시간의 흐름에 따른 변화는 없었다. 반면, 수행접근은 대학생활만족도의 초기값에 영향을 주지 못하였지만 시간이 흐름에 따른 변화율에는 긍정적인 영향을 주었다. 그리고 수행회피는 초기값과 변화율 모두 영향을 주지 못하였다. 성취목표지향성 요인들이 소속감에 미치는 영향도 조사한 결과 숙달접근과 숙달회피는 대학생활만족도에 미치는 형태와 비슷하게 소속감 초기값에도 영향을 주었다. 다만 수행접근은 대학생활만족도의 변화율에는 영향을 주었지만 소속감 초기값에는 영향을 주지 않는 것으로 나타났다.

[Abstract]

The purpose of this research was to investigate the effect of the achievement goal orientation on college students' life satisfaction and sense of the belonging. This study used the analysis of the latent growth model to comprehend the slope of the 3 years longitudinal data. The result was that mastery approach and mastery avoidance affected the initial value of college life satisfaction, but not its slope as the time of 3 years went. On the other hand, performance approach was the opposite of mastery approach and mastery avoidance to college students' life satisfaction. Performance avoidance did not have an influence on both the initial value and the slope of college students' life satisfaction. The effect of the achievement goal orientation to the sense of belonging was also explored and its result was that mastery approach and mastery avoidance affected the initial value of the sense of belonging. However, it was different that performance approach did not influence the slope of the sense of belonging.

Key Words: Achievement goal orientation, College life satisfaction, The sense of belonging, Latent growth model

<http://dx.doi.org/10.14702/JPEE.2019.291>



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Received 7 October 2019; **Revised** 4 November 2019

Accepted 7 November 2019

***Corresponding Author**

E-mail: yongkim@koreatech.ac.kr

I. 서론

인간의 가장 깊은 내면에는 인간 각자의 열망이 들어 있다. 이 열망은 인간의 가장 간절한 욕구의 또 다른 이름이다. 우리나라 대학생들은 심각한 입시 경쟁을 치르고 대학에 들어와 낮은 환경에 적응해야 한다. 이들은 고등학교 때 배웠던 학습 방식, 교우 관계, 전공 문제 등 새로운 문제들에 대처해 나가야 한다. 대학생들은 시간이 흐를수록 자신들이 속한 대학에 대한 만족감이 형성되며, 소속감도 개인에 따라 달라지게 된다. 한 인간이 어딘가에 소속되고 싶은 마음, 자기가 소속된 곳에 대한 만족감을 가지고 싶은 것은 인간 내면에 열망이 있기 때문이며 이러한 열망은 강렬하여 학습자들의 학습 동기에 영향을 미치게 될 뿐만 아니라, 열망이 타인에 의해 파괴되거나 손상을 입게 되는 경우 한 인간의 정의적 요인이나 생각과 같은 인지적 요인, 그리고 기대감과 계획과 같은 초인지적 요인들에 심대한 부정적인 영향을 준다 [1,2]. 그러므로 소속감과 만족감에서 차이가 발생한다는 의미는 학생들의 마음 깊은 곳에 자리한 열망의 정도에 차이가 있다는 의미이다.

이러한 인간의 열망의 정도 차이는 왜 발생하는 것인가? 학생들의 대학에 대한 만족감과 소속감은 왜 차이가 발생하는가? 학생들이 대학에 들어오기 전에 치르는 수능 시험이 대학에서 학업성취도와는 관계가 없지만 대학에 대한 만족도에는 직접적인 영향을 미친다. 대학에 대한 만족도가 학업성취도에 직접적인 영향을 주는 것으로 보아 동료들은 수능 성적이 높은 학생일수록 학업성취도가 높을 것이라는 단순한 믿음보다는 이런 학생들이 대학에 대한 만족도가 높아 좋은 성적을 얻는 것으로 보아야 한다[3]. 다시 말해, 학생들의 인지적 요인에 해당하는 수능 성적과 같은 지적 능력은 대학 생활 만족도에 영향을 주며, 학업성취도에 간접 영향을 준다고 할 수 있다.

인간의 열망에 해당하는 대학만족도와 소속감에 인지적 요인이 영향을 주는 것 외에 초인지적¹인 요인도 학습자들의 만족감과 소속감에 영향을 미칠 수가 있다. 초인지적 요인은 인간의 생각 혹은 이성, 감정 혹은 정서적 요인과는 다른 인간 자신의 특정 인지 과정이나 정서적 상태에 있는 자신의 모습에 대해 또 다른 차원이나 시각에서 자신을 관찰하고 인지하며 통제하는 요인이다. 인간이 특정 과제의 목표를 정하는 행위, 그 목표를 수행하기 위해 택하는 전략, 그리고 이 목표와 전략을 실행하는 과정에서 필요한 요소들을 연결시키고 조절하는 행위들이 초인지적 요인에 해당한다[4].

¹메타인지라고도 함.

본 논문은 학생들의 대학만족도와 소속감에 미치는 영향으로 초인지적 요인인 성취목표지향성 개념을 선택하였다. 성취목표지향성 개념은 학습자들의 정의적 요인이나 인지적 요인들과 관련이 있으며 학습자들의 학업성취에 상당히 영향을 미치는 요인으로 알려져 있다[5]. 성취목표지향성 개념은 인간의 목적 달성을 위한 목표만으로 이루어진 단순한 개념으로 보기 힘들며 인간의 행동을 이해하고 해석하기 위해 기본적으로 이 개념에 접근하는 방식이 달라져야 한다. 학습자들의 성취목표지향성 개념이 중요함에도 불구하고 많은 영역에서 동기나 동기지향 개념과 혼돈하는 경향이 있는 것 같다. 목표가 학습자의 동기 유발에 직접적인 영향을 미치며 성취도에도 연관이 있으며 목표 개념을 동기에서 분리하는 것이 좋다[6]. 성취목표지향성 개념은 숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 그리고 수행회피 4 요인으로 구성되어 있으며[7-11], 이 요인들은 각각 독립적이며 학습자의 학업성취나 행동에 영향을 준다.

21세기 기술이 발전한 이후 지식 접근에 더 용이하여지고 기억하는 능력보다 새로운 기존의 지식을 효율적으로 다루고 새로운 지식을 만들어 내는 역량이 더 중요해지면서 초인지 영역에 대한 연구가 더 중요해 지고 있다. 초인지 전략을 사용한 프로그램이 학생들에게 학업영역, 인지영역, 정의영역, 행동영역 모든 면에서 효과가 높게 나타나고 있으므로 [12] 학생들이 소유한 초인지 숙성과 대학 생활 만족도와 소속감과의 관계 및 영향력을 알아보는 것은 의미가 있다.

본 논문은 초인지적 영역에 속하는 성취목표지향성 개념과 학생들의 열망으로 간주되는 학생들의 대학만족도, 대학 소속감에 대해 그 관계를 살펴보고 영향력을 알아보는 것이다. 특히, 특정 시점에서 초인지적 영역에 속하는 성취목표지향성 요인들이 예측변인들에 영향을 미치는 것만 살펴보는 것이 아니라 3년이라는 시간의 흐름에 따라 성취목표지향성의 네 가지 요인들이 어떻게 학생들의 만족도, 소속감, 그리고 적응 정도에 영향을 미치고 이 예측변수들이 발전해 나가는지 조사할 것이다.

II. 연구배경

A. 성취목표지향성

Dweck과 Reppucci[13]는 어린이들이 과제 해결하는 방법에는 전체적으로 두 가지 유형이 있음을 밝혀내고 그 이유는 이 어린이들에게 각자가 소유한 성향의 차이로 인해 과제 해결방법도 다르게 적용된다고 생각하였다. 첫째 유형은 어린

이들이 과제에 대한 접근 할 때 도적이적이고 적극적으로 임하는 자세를 취하였으며 전략을 수립하는 식이었다. 둘째 유형은 동일한 상황에서 과제를 직면할 때 심리적인 압박감을 받아 문제해결을 제대로 수행하지 못하고 전략도 적절히 수립하지 못하는 방식이었다. Dweck[14]은 그 성향의 차이를 성취목표 개념에서 찾았으며 숙달목표와 수행목표 개념을 제시하고 어린이들이 성취목표 성향의 차이로 인해 과제접근 방식이나 전략의 선택에 차이가 발생한다고 하였다. 숙달목표는 인간이 새로운 것을 배우는 궁극적인 목적은 자신의 능력을 개발하기 위한 것이며 이 목적을 위해 과제를 완결하려 노력하는 것이다. 숙달목표는 타인과의 비교 관점은 들어가지 않으며 능력을 판단하는 기준도 자신이 세운 기준으로 판단된다. 반면, 수행목표는 인간이 배우는 목적은 타인으로부터 좋은 평가를 받기 위한 것이며 타인의 시선 때문에 과제를 완결하려 한다. 인간의 능력을 보는 기준도 타인과 비교하는 관점에서 보기 때문에 타인이 기준이 된다.

오랫동안 연구자들은 성취목표 개념을 이분법적으로 생각하였으며 숙달목표와 수행목표는 서로 의존적이라 여겼다. 그러나 1990년대에 들어오면서 이분법적 개념으로는 연구결과물들을 설명하기 어려워졌으며, Elliot와 Harakiewicz[15]가 성취목표 개념에 접근과 회피라는 두 요소를 보완하였고 숙달접근, 수행접근, 수행회피라는 3 요소로 분화시켜 성취목표지향성 개념을 발전시켰다. Elliot와 McGregor[9]은 숙달목표는 회피라는 요소와 분화하기 어렵다고 지속적으로 주장하였지만, 최근 이 주장은 접근과 회피 개념에 대한 이해와 철저한 분석이 결여되어 있었다는 판단하에 성취목표지향성 개념은 4요인 구조로 분화시켜 숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피와 같이 2 × 2 구조로 받아들이고 있다.

성취목표지향성(achievement goal orientation) 개념은 지향 내용과 지향 태도로 구성된 개념으로[3], 지향내용은 숙달지향과 수행지향으로 이루어져 있고 지향태도는 접근과 회피 요소로 이뤄져 있다. 지향 내용은 과업을 수행해 나가는 데 있어 그 초점이 자신으로 향하여 자신의 능력을 판단하는 경우 숙달지향, 타인과의 비교를 통하여 자신의 역량을 판단할 경우 수행지향이라 한다. 다시 말하자면, 숙달지향은 과업을 통해 학습자 자신의 역량과 능력을 개발하는데 관심을 두고 있고, 수행 지향은 자신의 능력을 타인의 능력과 비교하여 상대적으로 자신의 우월함을 나타내는데 주 관심을 둔다. 다음으로 지향태도의 접근과 회피 개념은 과제를 대하는 인간의 행동 모습에 대한 개념이다. 인간은 어떤 목표를 달성하기 위해 성공을 추구하는 태도를 보이거나 아니면 실패를 회피하는 모습을 띤다는 것이다. 학습자는 이 두 축으로 구

성된 성취목표 중에서 어떤 성향을 가지는가에 따라서 성취도도 다르며 정의적 요인에 미치는 정도도 달라지는 것이다.

B. 대학만족도

일반적으로 학생들이 학교에 대한 만족도가 높으면 학습에 대한 꾸준함과 끈기를 향상시키고, 노력을 증대시키는 긍정적인 요인으로 작동하고, 학습에서도 학생들의 상호작용과 과업에 대한 참여를 높게 되어 학교 생활에 긍정적 역할을 할 것이다. 무엇보다 학교만족도는 학생들의 성취도에 직접적인 영향을 주는 것으로 결과보고 되고 있다[3]. 학교 생활에 만족도가 높으면 학생들의 학업성취도가 높아지고 참여도가 높아지면서 결국 학생들의 자아효능감과 정서적인 안정감, 그리고 낮은 학업 스트레스 등에 영향을 미치게 된다[16]. 대학만족도는 대학의 상황을 알려주는 주요 지표로 작용하며, 불만족한 학생들은 잠재적으로 대학을 중도 포기할 가능성이 높기 때문에 대학으로서는 매우 중요한 요소가 된다.

학교생활 만족도에 영향을 주는 요인들은 무엇일까? 학생들의 대학만족도에 영향을 미치는 요소들의 구조는 매우 복잡하고 다차원적이다. 학생들의 대학만족도를 측정하기 위해 행정 서비스, 학생들의 분위기, 교과과정, 강의 지원 등과 같은 요소들로 15개의 요인들로 분류되거나[17], 교육 차원에서 교육 전문성, 제공된 교과과정, 학습환경, 그리고 교실환경의 4가지 요인으로 분류되기도 한다[18]. 어떤 연구자들은 대학의 특정 요소들에 집중하며 대학만족도를 연구 하기도 하는데 학생들의 지각은 교실이 어떻게 디자인 되고 운영되며 관리되는지에 따라 달라지는 가구 배치나 시각성 등에 의해 영향을 받으며 이런 요소들이 대학만족도에 영향을 주는 것으로 보고하고 있다[19].

우선 학생들의 대학만족도에 영향을 주는 세가지 차원으로 개인적 차원, 관계적 차원, 환경적 차원으로 분류할 수가 있을 것이다. 이 세가지 차원이 상호 작용을 통하여 학생에게 영향을 주기 때문에 특정 요소만으로 대학만족도를 이해하기는 쉽지 않다. 개인적인 차원에 해당하는 요소들로는 정의적인 요소, 인지적인 요소, 초인지적인 요소들로 재 분류할 수 있다. 정의적인 요소는 학생들의 감정이나 정서가 학생들의 만족도에 영향을 주는 것이며[20] 인지적인 요소는 학생들이 소유한 개인적인 귀인양식이나 자아 효능감, 그리고 학교에서 제공되는 과제에 대한 개인 수행 능력에 대한 인식 등과 같은 요인들로서 학교 생활에 대한 만족도에 영향을 주는 것으로 나타난다[4,21-23]. 초인지적인 요소는 학습자의 계획, 목표 설정, 자기조절 등이 이에 해당하며 이러한 초인

지적인 요인이 대학생들의 학교 만족도에 영향을 미치는 것으로 보고하고 있다[24]. 두 번째 차원으로 관계적 차원은 학생 자신과 타인의 관계에서 발생하는 대인관계적 요소이며 이는 학생과 교수자, 학생과 학생, 학생과 부모, 혹은 학생과 그 외 자신에게 있어 중요한 사람들과의 관계성들이 학생들의 대학 만족도에 영향을 미치고 대학에서 학업을 지속하는 중요한 요소로 분석되고 있다[25,26]. 마지막 차원으로 환경적 차원은 학교의 가치, 규칙, 목표, 분위기, 그리고 물리적인 교실 환경과 캠퍼스 환경 등이 해당하며 학생들의 학교생활 만족도에 영향을 주는 요인이다[3,27]. 학생들과 대학 사이에 환경적 차원의 심적인 합치(congruence)는 대학만족도와 학업 성공에 중요한 요소로 언급된다[28].

C. 소속감

인간의 가장 근원적인 욕구 가운데 하나인 소속감은 개인의 심리와 삶에 지대한 영향을 미칠 수가 있다. 소속감은 인간의 생존 욕구처럼 우리 인간에게 사회 생활을 하기 위해 반드시 필요한 욕구 중 하나이다. 소속감은 가정의 소속감, 학교의 소속감, 직장의 소속감, 그리고 사회와 국가에 대한 소속감으로 확대되어 나갈 수 있으며, 소속감은 구성원이 다른 구성원과 형성하는 관계성, 그리고 다른 타인으로부터 어느 정도 긍정적으로 이해 받고 지지 받는 지와 자신이 타인으로부터 수용되고 있는지를 느끼는 정도로 정의 내릴 수 있으며, 학생들의 성취도와 동기에 지대한 영향을 줄 수 있다 [1]. 인간은 자신이 믿는 가치와 신념을 추구할 수밖에 없는 존재이며 그 가치 추구의 장은 개개인의 소속감으로 나타난다[2]. 선행 연구에 따르면 학생의 소속감은 학교 생활에서 학생이 경험할 수 있는 다양한 활동에 자발적으로 참여할 수 있는 정도와 긍정적이고 우호적인 학생의 교우 관계에 의해 영향을 받고 증대되는 것으로 보인다. Hurtado와 Carter[29]는 대학 사회의 애착과 대학 캠퍼스내의 활동 참여 수준을 조사하여 소속감을 측정하였는데 이들은 대학 사회내 헌신이 라틴 학생들의 소속감을 예측하는 가장 강력한 변인임을 밝혀내었다.

소속감은 학생들의 학습에 영향을 미치는 중요한 변인이며 학생들의 학교에 대한 만족도와 마찬가지로 소속감 역시 이 것이 충분히 충족될수록 긍정적인 심리적 작동을 일으키지만 반대로 소속감이 적어질수록 부정적인 정서가 학생들의 심리에 나타날 수가 있다[30-32]. 학교에서 소속감은 학업 성취도에 영향을 주며 학업 만족도에 영향을 주는 주요변수이다[24,33-37]. 뿐만 아니라 소속감은 청소년과 대학생들이 학교생활 적응을 잘 하도록 유도하고 학교생활 만족도를 높

일 수 있으며[38,39] 학습 동기를 발전 시키는 매개체가 된다 [40].

Liu[41]는 학생들의 소속감과 고립감 사이에 관련성을 연구하고 학생들이 학교에 소속감을 더 느끼면 느낄수록 학교 학업을 유지할 가능성이 높은 것으로 나타난다고 보고하였다. Hausmann과 동료들[42]은 소속감이 신입생들의 학업 유지를 위한 의지력에 관련성이 있는지 조사하기 위해 종단 실험을 시행하였다. 이 연구에서 조사에 응한 학생들을 무작위로 세 집단 중 하나에 배치하였으며, 한 집단은 소속감이 강화된 집단이며 나머지 두 집단은 통제 집단이었다. 실험집단은 학교 행정가로부터 자신들이 아주 대학에 중요한 집단 구성원이며 학교의 이름과 로고가 들어 있는 선물과 편지를 받게 된다. 두 통제 집단 중 하나는 선물은 받지만 학교 이름과 로고가 없는 선물이며 또 다른 통제 집단은 선물을 아예 받지 않는다. 결론적으로 소속감은 학생들의 학업 유지를 위한 강력한 예측력을 지닌 변수임을 밝혀주고 있다.

D. 성취목표지향성, 대학만족도 그리고 소속감 관계

성취목표지향성은 왜 학업과제를 해야 하는가에 대한 이유를 반영해 주는 개인의 믿음으로, 학습활동 및 학습상황에 대한 정서에 상당한 영향을 줄 수 있으며 이로 인해 대학만족도나 소속감 역시 상승할 수 있다[43-45]. Elliot과 Sheldon[45]은 성취목표지향성과 학생들의 심리적 안정감 간의 관계를 조사한 결과, 성취목표지향성 개념 중 수행회피 목표지향성이 높게 나타날수록 개인의 안정감에 부정적인 영향을 미치게 되고, 이러한 불안함은 학업생활에 대한 불만족감과 직접적으로 연결된다고 주장하였다. 이와 같이 학생개개인들은 자신들이 소유한 성취목표지향의 특성에 따라 학습에 대한 내적 동기, 참여 태도가 달라질 수 있으며[43,46] 학교 소속감 및 학교 생활 만족도에도 영향을 주게 된다[24]. Roebken[47]은 2309명의 대학생들을 대상으로 성취목표지향성 개념과 학업 만족도 등을 조사한 결과 숙달지향과 수행지향 두 태도를 동시에 나타내는 학생들이 하나만의 지향태도를 보이거나 회피 성향을 보이는 학생들보다 더 높은 성취도나 만족도를 보인다고 주장하였다.

신중호와 동료들[24]은 개별적인 성취목표지향성은 학교 생활 만족도에 통계적으로 영향을 주지 않고, 심지어 학생들의 정서적 상태와 정적인 관계를 지닌 것으로 알려진 숙달집근 태도를 소유한 학생일지라도 오히려 학교 생활 만족도가 낮아지는 현상을 보인다고 주장하였다. 그러나 학교 소속감을 매개로 하여 분석한 결과 숙달집근 태도가 유의미하게 학교 생활 만족도를 예측할 수 있는 것으로 미루어보아 이들은

성취목표 지향성보다는 학생들의 소속감이 더 직접적으로 학교 생활 만족도에 영향을 준다고 보고하였다.

Won과 동료들[48]은 소속감을 학교로 향한 소속감과 친구들을 향한 소속감으로 분류하고 전자는 전략의 시간관리 측면을 예측하고, 후자는 동료 학습 전략에 영향을 미치는 것으로 보고하였다. 이들은 학교에 대한 소속감은 숙달목표와 관련성이 높았으며 동료 집단에 대한 소속감은 수행 목표 성향을 지니는 학생들이 관련성이 높은 것으로 주장하였다. 숙달목표는 이 두 소속감 요소들을 매개하는 효과도 있음을 증명하였다.

III. 연구방법

A. 연구질문

본 연구 목적은 대학생의 성취목표지향성 개념이 학교 소속감과 학교 생활 만족도에 어느 정도 영향을 주며, 시간의 흐름에 따라 그 변화의 형태는 어떻게 진행되는지 조사하는 것이다. 이 목적을 위해 본 연구는 다음과 같이 문제를 제기한다.

첫째, 성취목표지향성은 대학생들의 학교 소속감에 영향을 미치는가? 본 논문에서 성취목표지향성 개념에 해당하는 숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 그리고 수행회피 요인들은 학교 소속감에 어떤 영향을 각각 주는가?

둘째, 성취목표지향성은 대학생들의 학교 만족도에 영향을 미치는가? 성취목표의 각 요인들은 학교 만족도에 각각 어떤 영향을 주는가?

셋째, 성취목표지향성 요인들은 시간이 흐름에 따라서 학교 소속감에 변화를 일으키는가?

넷째, 성취목표지향성 요인들은 시간이 흐름에 따라서 학교 생활 만족도에 변화를 일으키는가?

B. 연구가설

본 연구의 문제 제기에 대한 연구 가설은 다음과 같이 설정된다.

가설1: 대학생들의 성취목표지향성 개념 중 숙달접근의 차이는 학생들의 대학만족도에 영향을 주지 못하며 시간이 흐름에 관계없이 변화가 발생하지 않는다.

가설2: 대학생들의 성취목표지향성 개념 중 숙달회피의 차이는 학생들의 대학만족도에 영향을 주지 못하며 시간이 흐름에 관계없이 변화가 발생하지 않는다.

가설3: 대학생들의 성취목표지향성 개념 중 수행접근의 차이는 학생들의 대학만족도에 영향을 주지 못하며 시간이 흐름에 관계없이 변화가 발생하지 않는다.

가설4: 대학생들의 성취목표지향성 개념 중 수행회피의 차이는 학생들의 대학만족도에 영향을 주지 못하며 시간이 흐름에 관계없이 변화가 발생하지 않는다.

가설5: 대학생들의 성취목표지향성 개념 중 숙달접근의 차이는 학생들의 소속감에 영향을 주지 못하며 시간이 흐름에 관계없이 변화가 발생하지 않는다.

가설6: 대학생들의 성취목표지향성 개념 중 숙달회피의 차이는 학생들의 소속감에 영향을 주지 못하며 시간이 흐름에 관계없이 변화가 발생하지 않는다.

가설7: 대학생들의 성취목표지향성 개념 중 수행접근의 차이는 학생들의 소속감에 영향을 주지 못하며 시간이 흐름에 관계없이 변화가 발생하지 않는다.

가설8: 대학생들의 성취목표지향성 개념 중 수행회피의 차이는 학생들의 소속감에 영향을 주지 못하며 시간이 흐름에 관계없이 변화가 발생하지 않는다.

C. 연구대상

한국교육개발원이 2005년 중학교 1학년이던 6,908명을 대상으로 해마다 자료를 축적하여 왔다. 본 연구 자료는 이들이 대학 신입생이 되던 2011년부터 2013년까지의 종단 자료들을 활용하였으며 목적에 맞게 대상을 선택하였다. 우선, 연구 변수 중 성취목표지향성 개념, 대학만족도, 소속감 요인들을 구성하는 변수들에 연구결과에 왜곡을 일으킬 정도로 자료 응답에 응하지 않은 결측자료는 분석의 오류를 방지하기 위해 자료에서 모두 제거하였다. 남은 자료들 중 우선 성적에서 간혹 발생한 결측치들은 해당 학생의 결측자료 외 학기 학점들의 평균치로 대체하였고 2011년 소속감 자료 변수 4와 12에서 발생한 결측치는 계열평균으로 대체하였다. 이렇게 자료를 정리하고 최종적으로 남은 연구대상 수는 총 930명이었으며 남학생 186명(전체 930명 중 20%), 여학생 744명(전체 930명 중 80%)이었다. 서울, 경기, 인천에 속한 대학에 재학 중인 학생은 결측 14명이었으며 전체 연구 대상 916명 학생 중 295명(31.7%), 비수도권에 재학 중인 학생은 621명(66.8%)이었다.

D. 측정도구

1) 대학만족도 측정

대학만족도 측정은 한국교육개발원이 수집한 종단자료 중

2011년도부터 2013년도까지 시행된 7차년도, 8차년도, 그리고 9차년도에 해당하는 자료를 위해 질문한 문항으로 시행되었다. 대학생활만족도는 주로 전반적인 대학생활, 강의의 전반적인 질적 수준, 교수진, 교육과정, 수업방식, 교육환경, 교수와의 소통, 교우들과 관계를 묻는 총 9개의 문항으로 구성되어 있으며 모든 문항은 5 리커트형 질문들이었다. 연도별 문항 신뢰도는 7차년도 .84, 8차년도는 .87, 9차년도는 .88로 분석되었다.

2) 소속감 측정

소속감은 총 16개의 문항으로 구성되어 있으며 7차년도부터 9차년도까지 동일한 질문이 반복되었다. 학과와 대학에 대한 소속감을 묻는 질문, 학과와 대학에 대한 자부심, 타인에게 자랑하는 정도, 학과에서 소외되거나 소통의 부재 정도, 대학 결정에 대한 만족도와 진로에 대한 거취 등을 묻는 질문들로 구성되어 있다. 모든 문항은 5 리커트형 질문들이었다. 문항 신뢰도는 7차년도 .86, 8차년도는 .91, 9차년도는 .91로 분석되었다.

3) 성취목표지향성 측정

성취목표지향성은 하위 개념으로 숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피 문항들로 구성되어 있으며, 총 12개의 문항들로 구성되어 있다. 각 하위개념은 3문항으로 되어 있으며, 숙달접근은 “나는 수업에서 가능한 한 많은 내용을 배우고 싶다,” “나는 수업내용을 완벽하게 이해하고 싶다,” “수업을 통해서 나의 능력을 향상시키는 것은 중요하다,” 숙달회피 질문 문항은 “나는 나의 실력이 뒤떨어지지 않게 하기 위해 공부한다,” “나는 수업에서 배운 것들을 잊어버리지 않기 위해 공부한다,” “나의 좋은 공부습관을 잃지 않는 것이 나에게 중요하다,” 수행접근 문항 질문은 “나에게는 수업에서 다른 학생들 보다 잘하는 것이 중요하다,” “나는 다른 학생들 보다 학교공부를 더 잘하고 싶다,” “수업에서 나의 목표는 다른 학생들보다 좋은 학점을 얻는 것이다,” 그리고 마지막으로 수행회피 문항은 “나의 목표는 다른 학생들과 비교하여 나쁜 학점을 받지 않는 것이다,” “내가 수업을 열심히 듣는 이유는 다른 학생들에게 뒤떨어지지 않기 위해서이다,” “수업에서 나의 목표는 다른 학생들보다 좋은 학점을 얻는 것이다”로 이루어졌다.

성취목표지향성 문항은 모두 4 리커트형 질문으로 전혀 그렇지 않다, 그렇지 않다, 그렇다, 매우그렇다로 구성되어 있으며, 전체 문항 신뢰도는 .85이었다. 그러나 하위개념인 숙달접근, 숙달회피, 수행접근과 수행회피로 세분화하여 신뢰도를 계산한 결과 .72, .65, .73, 그리고 .78로 각각 나타났다. 신

뢰도가 낮아진 이유는 문항을 세분화하여 3개 문항으로 작아지면서 나타난 현상으로 보인다.

E. 분석방법

시간적인 흐름에 따른 변수들의 변화를 연구하는 방법에 최근 잠재성장모형 분석방법이 사용되며, 이 분석방법은 세 번 이상 수집된 종단자료에 대하여 집단의 평균 변화들을 확인하는 연구방법이다. 김주환과 동료들[49]은 잠재성장모형은 시간의 흐름에 따라서 어떤 변수의 변화와 성장을 분석하기 위해 가장 적합한 연구 방법이라 하였다. 본 연구의 질문은 대학생들의 성취목표지향성 개념이 학생들의 대학만족도와 소속감 정도에 미치는 영향을 살펴보고 3년에 걸친 시간적인 흐름 속에서 그 변화를 살펴보는 것이다. 그러므로 시간의 흐름에 따른 변화에 적합한 잠재성장모형 분석 방법을 실행하기 위해 본 연구자는 Amos 18 통계 프로그램을 사용하였다.

본 연구의 예측 변수는 성취목표지향성 개념에 해당하는 숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피 변수들로 구성된다. 이 예측 변수들은 학생들의 대학만족도와 소속감에 미치는 영향을 3년에 걸친 연도별 측정변수들의 변화하는 모습을 알아보기 위해 사용되는 변수들이다. 학생의 대학만족도와 소속감 정도는 본 연구의 측정 변수들이며 연도별 변화를 알기 위해 각 연도별 변수들의 평균치를 계산하였다.

모형의 추정방법으로 최대우도법(maximum likelihood)을 사용하였으며, 이 추정방법을 사용하기 위해서는 결측치가 자료에 없어야 한다. 그러나 본 연구는 3년에 걸친 종단 자료를 사용하므로 종단자료의 특성상 결측치가 많이 발생할 수밖에 없기에 연속적인 결측치가 존재하는 자료들은 모두 제거하였으며 설문 대상자들의 우연한 실수에 의한 결측자료들은 평균 처리하여 결측 대체하였다.

잠재성장모형에서는 각 변인들의 자료가 정상분포를 보여야 하며 그렇지 못할 경우 왜곡된 분석 결과가 나타날 수 있다. 먼저 학생 930명의 자료들에 대한 기술통계치를 분석하여 각 변수가 정상분포인지를 확인하였다. 표 1은 기술통계치 결과를 보여 준다. 정상분포가 되기 위해서는 왜도는 2보다 작아야 하며 첨도는 4보다 작아야 한다. 표 1에 의하면 이 조건에 벗어나는 변수는 없었기에 계속해서 모든 변수를 잠재성장모형 분석에 포함시킬 수 있었다.

잠재성장모형의 적합도를 판단하기 위해 모형에 포함되는 요인들에 대해 무변화 모형과 선형변화 모형을 적용하여 본 후 어느 모형이 더 적합한지 분석 비교해 보아야 한다. 무변화 모형은 시간의 흐름에 따라 변화가 일관성이 없을 경우

표 1. 변수별 기술통계량

Table 1. Descriptive statistics for each variable

	전체(N=930)			
	평균	SD	왜도	첨도
SAT1	3.30	.56	-.13	.41
SAT2	3.35	.59	-.07	.31
SAT3	3.42	.60	-.10	.33
BEL1	3.08	.43	-.24	.26
BEL2	3.11	.42	-.12	.38
BEL3	3.12	.46	-.34	.91
MAP	3.17	.46	-.15	1.04
MAV	2.88	.48	-.07	.93
PAP	2.87	.58	-.42	.79
PAV	2.67	.62	-.36	.29

참고: SAT1=7차년도 대학생활만족도, SAT2=8차년도 대학생활만족도, SAT3=9차년도 대학생활만족도, BEL1=7차년도 소속감, BEL2=8차년도 소속감, BEL3=9차년도 소속감, MAP=숙달접근, MAV=숙달회피, PAP=수행접근, PAV=수행회피

적용되는 모형이며 선형변화 모형은 변화가 측정시기마다 일관성 있게 나타날 때 적용되는 모형이다. 그러므로 무변화 모형은 초기치만 존재하고 변화율은 없으며, 선형변화 모형은 초기치와 변화율이 존재하게 된다. 모형의 적합성은 카이제곱 검정, 표본의 크기에 민감하지 않은 증분적합지수(TLI), 그리고 근사오차평균자승의 제곱근(RMSEA)들의 지수로 평가하였다. RMSEA 값은 .05 이하이면 모형의 적합도가 좋은 것으로 해석되며, TLI의 경우 그 값이 .90이상이면 적합도가 좋다고 해석된다.

표 2는 대학만족도(SAT), 소속감(BEL) 요인에 대한 무변화 모형과 선형변화 모형의 적합도를 제시하고 있다. 표 2에 근거하면 두 요인 모두 무변화 모형에서보다 선형변화 모형에서 모형적합도를 위해 카이제곱 검정과 TLI 값, 그리고 RMSEA 값 모두 더 좋아졌다. 대학만족도와 소속감 요인에서 각각 카이제곱 검정은 유의확률 $\alpha=.001$인 경우 적합

표 2. 요인별 무변화와 선형변화의 모형 적합도 비교(N=930)

Table 2. The comparison between the unconditional model and conditional model of each factor(N=930)

		χ^2	df	p	TLI	RMSEA	초기치		변화율	
							평균	분산	평균	분산
SAT	무변화	49.577	6	.000	.964	.088	3.359***	.016***		
	선형변화	7.737	3	.052	.992	.041	3.301***	.018***	.116***	.020***
BEL	무변화	48.468	6	.000	.967	.087	3.100***	.012***		
	선형변화	13.997	3	.003	.983	.063	3.080***	.014***	.040*	.016*

*p<.05
***p<.001

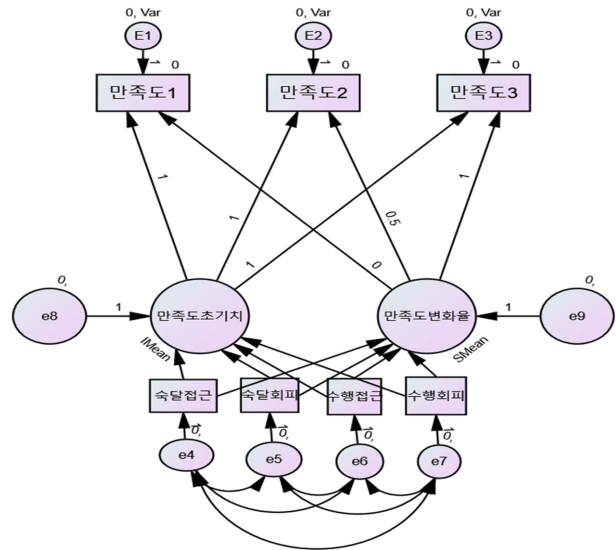


그림 1. 대학생활만족도를 위한 잠재성장모형

Fig. 1. Latent growth model for students' college life satisfaction.

한 것으로 판단하였으며, 두 요인의 선형변화는 모형이 적합한 것으로 나왔지만 무변화 모형은 그렇지 못하였다. 대학만족도의 TLI는 무변화(.964)보다 선형변화(.992)에서 높았고, RMSEA는 .088에서 .041로 더 낮아져 선형변화 모형이 더 좋은 것으로 분석되었다. 소속감의 TLI는 무변화(.967)보다 선형변화(.983)에서 높았고, RMSEA는 .087에서 .063으로 더 낮아져 선형변화 모형이 더 나은 모형이었다.

a) 성취목표지향성과 대학만족도의 연구가설 모형

본 연구의 목적인 성취목표지향성 개념이 학생들의 대학만족도에 미치는 영향을 알기 위해 다음과 같이 연구모형을 만들었다. 성취목표지향성 개념인 숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피 변수들을 예측변수로 하고, 3년의 시간에 걸친 학생들의 대학만족도를 측정변수로 하였다. 그림 1은 성

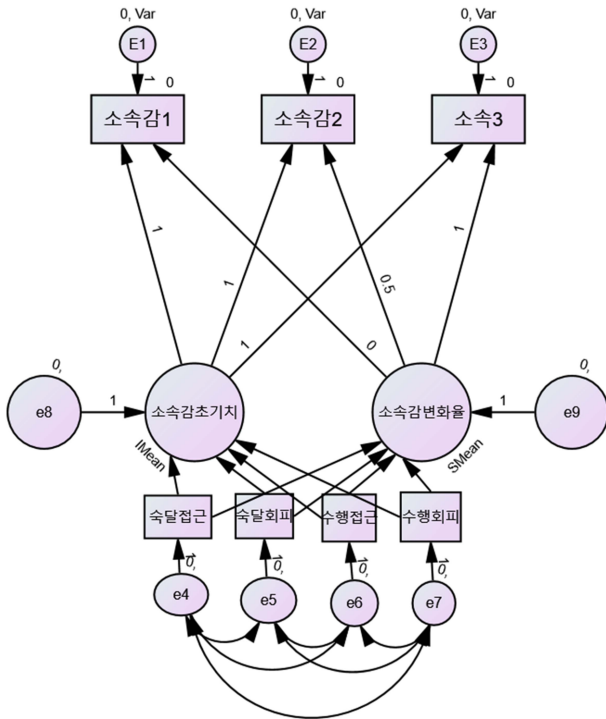


그림 2. 대학 소속감을 위한 잠재성장모형

Fig. 2. Latent growth model for the sense of the belonging to college.

취목표지향성 개념들이 학생들의 대학 만족도에 미치는 영향을 나타내는 것이다. 추정방법으로는 최대우도법을 사용하였다.

b) 성취목표지향성과 소속감의 연구가설 모형

본 논문의 질문 중 하나인 성취목표지향성 개념이 소속감에 미치는 영향력을 이해하기 위해 학생들의 대학 소속감의 3년에 걸친 종단 자료들을 성취목표지향성 개념인 숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피 변수들을 예측변수로 하고 학생들의 소속감을 측정변수로 하여 다음 그림과 같이 연구가설 모형을 만들어 보았다. 그림 2는 성취목표지향성 개념들이 학생들의 대학소속감에 미치는 영향을 나타낸다.

표 3. 측정요인의 연구모형 적합 요약(N=930)

Table 3. The model fit summary of research model (N=930)

	χ^2	df	CFI	NFI	TLI	RMSEA
대학만족도	29.054	8	.990	.986	.973	.053
소속감	54.813	8	.978	.974	.941	.079

IV. 연구결과

A. 연구가설모형 적합도 검정

표 3에 의하면, 연구 가설 모형의 분석 결과 대학만족도의 모형 적합도 통계치로서 카이제곱(χ^2) 값은 29.054(자유도=8, $p=.000$), CFI=.990, NFI=.986, TLI=.973, RMSEA=.053이었으며, 이 값들은 연구자가 연구가설모형을 받아들일 수 있는 것으로 판단되었다. 소속감의 모형 적합도는 카이제곱(χ^2)=54.813(자유도=8, $p=.000$), CFI=.978, NFI=.974, TLI=.941, RMSEA=.079 이었다. 이는 전체적으로 모형이 간결하며 적절하다고 판단할 수 있는 값들이었다. 카이제곱 통계량의 적합지수는 0.05 이상을 나타낼 때 적절한 모형이라 할 수 있지만 이 검정 절차는 표본 크기에 민감하고 카이제곱 통계량에만 모형 적합성 판단을 의존할 수는 없다. 본 연구에서는 표본의 크기에 민감하지 않고 적합도 기준이 확립된 CFI, NFI, TLI, RMSEA 값들을 통해 모형의 적합도를 평가하였다. CFI, NFI, TLI 값은 .09 이상이면 적합하다고 판정할 수 있으며 RMSEA 값은 .05 이하이면 좋은 적합도라 할 수 있으며, .05에서 .08 사이이면 적합하다고 할 수 있다.

B. 연구가설모형 모수 추정

표 4는 성취목표지향성과 대학만족도의 관계와 영향력을 분석하기 위해 설정한 연구모형의 결과값인 경로계수 추정치들이 제시되어 있다. 예측변수들은 성취목표지향성의 하위 개념으로 숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피 변수들이었으며, 측정변수는 학생들의 대학만족도이었다. 표 4에 의하면 예측변수들 중에서 대학 만족도에 통계적으로 유의미하게 영향을 미치는 것은 숙달접근, 숙달회피, 그리고 수행접근이었다. 좀 더 구체적으로 표 4를 살펴보면, 숙달접근은 대학만족도 초기값에 영향을 미쳤으며 학생의 숙달접근 값이 시간의 흐름에 따라 1단위씩 증가할 때마다 대학만족도의 초기값은 유의도 .05 수준에서 .119씩 증가하였다($\gamma=.119, p<.05$). 숙달회피 값도 대학만족도 초기값에만 영향을 주는

표 4. 성취목표지향성 개념과 대학만족도 경로계수 추정치
Table 4. The estimate of regression weights for achievement goal orientation and college satisfaction

모수	추정치	표준화된 추정치
숙달접근 → 대학만족도 초기값	.103	.119*
숙달접근 → 대학만족도 변화율	-.001	-.003
숙달회피 → 대학만족도 초기값	.262	.316***
숙달회피 → 대학만족도 변화율	.053	.142
수행접근 → 대학만족도 초기값	-.082	-.119
수행접근 → 대학만족도 변화율	.116	.379*
수행회피 → 대학만족도 초기값	.002	.004
수행회피 → 대학만족도 변화율	-.084	-.296

*** p<0.001, * p<.05

표 5. 성취목표지향성 개념과 소속감 경로계수 추정치
Table 5. The estimate of regression weights for achievement goal orientation and the sense of belonging

모수	추정치	표준화된 추정치
숙달접근 → 소속감 초기값	.081	.125*
숙달접근 → 소속감 변화율	.002	.005
숙달회피 → 소속감 초기값	.154	.248***
숙달회피 → 소속감 변화율	.057	.158
수행접근 → 소속감 초기값	-.012	-.023
수행접근 → 소속감 변화율	.056	.187
수행회피 → 소속감 초기값	-.024	-.050
수행회피 → 소속감 변화율	-.023	-.083

*** p<0.001, * p<.05

것으로 보인다($\gamma=0.316, p<0.001$). 성취목표 지향성 개념 중 수행접근은 유의도 .05 수준에서 .379의 추정치 값으로 영향력이 있었다.

표 5는 성취목표지향성 개념들이 학생들의 소속감 요인에 미치는 영향력을 분석하기 위해 본 연구에서 제시된 연구모형의 분석 후 결과 추정치 값들이 제시되어 있다. 예측변수들은 숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피 변수들이었으며, 측정변수는 학생들의 대학에 대한 소속감이었다. 표 5에 의하면 예측변수들 중에서 소속감에 통계적으로 유의미하게 영향을 미치는 것은 숙달접근, 숙달회피 두 변수뿐이었다. 숙달접근은 소속감 초기값에 영향을 미쳤으며 학생의 숙달접근 값이 시간의 흐름에 따라 1단위씩 증가할 때마다 소속감의 초기값은 유의도 .05 수준에서 .125씩 증가하였다($\gamma=0.125, p<0.05$). 숙달회피 값도 소속감 초기값에만 영향을 주었다($\gamma=0.248, p<0.001$).

V. 결론

본 연구는 총 8개의 가설을 설정하고 연구를 진행하였으며, 그 첫째 가설은 대학생들의 성취목표지향성 개념 중 숙달접근의 차이는 학생들의 학교 소속감에 영향을 주지 못하며 시간의 흐름에 관계없이 변화가 발생하지 않는다는 것이었다. 본 연구의 표 4결과에 의하면 이 가설의 일부는 받아들이지 못하였지만 반면 일정 부분은 가설이 옳다는 것을 입증할 수 있었다. 학생들의 성취목표지향성 개념 중에서 숙달접근은 학생들의 대학만족도 초기값에 영향을 주는 것으로 분석되었지만 시간이 흐름에도 불구하고 그 변화율은 변하지 않아 숙달접근이 대학만족도 변화율에는 영향력이 없었다. 둘째 가설은 대학생들의 성취목표지향성 개념 중 숙달회피는 학생들의 대학만족도에 영향을 주지 못하며 시간의 흐름에 관계없이 변화가 발생하지 않는다는 것이었다. 그러나 이 둘째 가설도 첫째 가설처럼 일부는 수용할 수 있지만 한편으로 일부는 받아들일 수 없는 가설이었다. 숙달회피는 강력하게 학생들의 대학만족도 초기값에 영향을 주는 것으로 표 4의 결과에서 제시되고 있다. 그러나 역시 시간의 흐름에 상관없이 학생들의 대학만족도는 변화하지 않는 것으로 보아 숙달회피 변인이 학생들의 대학만족도 변화율에는 영향을 주지 못하고 있었다. 수행접근 변인은 학생들의 대학만족도 초기값에는 영향력이 없었으나 시간의 흐름에 따라 변화하는 변화율에는 영향을 주어 셋째 가설도 일부만 받아들일 수가 있었다. 수행회피 변인은 대학만족도의 초기값이나 변화율에 영향력이 없었으므로 넷째 가설은 모두 수용 가능하였다.

성취목표지향성 개념들이 학생들의 소속감에 미치는 영향력도 살펴 보았다. 표 5의 결과에 따르면 정도의 차이는 있지만 숙달접근과 숙달회피는 학생들의 소속감 초기값에는 영향을 주었지만 다른 변인들은 소속감의 초기값과 변화율 모두에 영향을 주지 못하였다. 그러므로 본 연구의 가설 5와 6에 대해 일부는 받아들일 수 있었으나, 가설 7과 8은 받아들일 수 없었다.

결론적으로 성취목표지향성 개념 중 지향내용은 숙달지향과 수행지향으로 구성되고, 지향태도는 접근과 회피 요소로 이뤄져 있는데, 지향내용 중에서 숙달지향은 학생들의 대학만족도와 소속감 초기값에 영향을 주는 것으로 본 연구결과는 분석되었다. 다시 말해 학생들이 어떤 과업을 수행하는데 있어 그 초점이 자신으로 향하여 자신의 능력을 점검하고 판단하는 성향이 높은 학생들일수록 대학을 향한 만족도와 소속감의 초기값이 높을 수 있다는 것이다. 숙달지향성은 시

간이 흘러도 대학만족도나 소속감의 변화에는 영향을 주지 않는 것 같다. 그러나 수행지향은 대학만족도나 소속감의 초기값에는 영향을 주지 않는 것으로 보인다. 그러나 수행지향 중 지향태도에 따라서 대학만족도의 변화율 즉, 시간이 흐름에 따라서 변화하는 것에는 영향을 주었다. 표4에 따르면 수행접근은($\gamma=.379, p<.05$) 대학만족도의 변화율에 유의미한 영향이 있었지만 소속감에는 영향력이 나타나지 않았다.

숙달지향과 수행지향 두 가지 지향 모습을 보이는 학생들이 하나만의 지향을 보이는 학생들보다 만족도가 더 높게 나오고[47], 숙달접근이든 숙달회피이든 둘 다를 포함하는 숙달목표가 학생들의 소속감을 높일 수가 있고 소속감이 매개로 할 때 성취목표지향성이 학업만족도를 더 잘 예측할 수 있다고 보고되고 있다[24,48]. 숙달지향 모습은 학생들의 대학 만족도와 소속감 초기값에 영향을 주고 수행회피를 제외한 수행접근 태도는 대학만족도와 소속감의 초기값에서 시간이 흐름에 따라 변화를 이끌어내는 요인으로 작동되는 본 연구결과는 학생들의 두가지 성취목표 지향성 태도를 소유하고 있는 것이 도움이 됨을 알 수가 있었다. 성취목표지향성 개념이 다른 연구 결과와 달리 소속감을 매개로 하지 않고서도 학생들의 대학만족도에 영향을 주고 있음을 본 연구 결과를 통해 알 수가 있었다.

본 연구의 숙달지향성을 점검한 설문 내용은 “나는 수업에서 가능한 한 많은 내용을 배우고 싶다”, “나는 수업내용을 완벽하게 이해하고 싶다”, “나는 나의 실력이 뒤떨어지지 않게 하기 위해 공부한다”, “나는 수업에서 배운 것들을 잊어버리지 않기 위해 공부한다”, “나의 좋은 공부습관을 잃지 않는 것이 나에게서 중요하다”, “수업을 통해서 나의 능력을 향상시키는 것은 중요하다”와 같다. 학생이 수업을 통해서 자기 발전을 이루고 그 것에 대한 확신을 가질 수 있도록 교수자가 설계하고 진행하는 수업은 학생들의 대학만족도에 지대한 영향을 미친다. 그러므로 학생들의 대학만족도를 높이기 위해서는 학생들의 숙달지향성을 이해하여야 하며 이를 높일 수 있는 전략을 간구해야 한다. 숙달지향성은 자신의 과제 해결 능력에 초점을 두고 있으므로 대학을 구성하는 모든 구성원들은 학생이 자신의 과제를 해결할 수 있는 창조적이고 도전적인 학습환경을 구성해 주어야 한다. 이를 위해 무엇보다 학생들이 타인과 비교하지 않고 스스로 자신의 능력과 발전에 초점을 맞출 수 있도록 학습환경을 대학 자체가 제공해 줘야한다. 요즘 국내 대학의 학생들의 성적에 대한 과도할 정도의 상대평가 제도는 학생들과 동료들과 비교하게 만드는 환경요소이며, 이는 학생들의 숙달지향성을 저해하는 것이라 할 수 있다.

교수자는 학생이 스스로 해결해 나갈 수 있는 적절하고 창

의적인 과제를 주어 학생 스스로 해결하여 효능감을 높이는 데 초점이 맞추어져야 한다. 교수는 학생의 능력을 향상시키는 적절한 과제를 주는 것은 아주 중요하다. 교수자가 너무 어려운 과제로 학생들을 힘들게 하는 것이나 혹은 너무 쉬운 과제로 학습 동기를 떨어뜨리는 방식은 학생들의 숙달지향성을 높이는 데는 맞지 않다고 할 수 있다.

교수자는 기본적으로 숙달목표 지향적인 교육환경을 제공하고 학생들이 수행접근 방식을 취할 수 있는 과제와 교육환경을 만들어 나가야 한다. 본 연구 결과에 의하면 학생들의 대학만족도와 소속감을 높이는데 교수가 공헌하기 위해서는 학생들이 수행회피 태도를 보이지 않도록 교육환경과 과제물 등에서 각별히 조심하여야 한다. 학교는 학생들의 대학만족감과 소속감을 높이기 위해 끊임없이 노력해야하며, 학생들에게 효능감과 동기를 높이는 환경을 제공하여 학생 자신이 자신을 돌아보고 숙달지향적 태도나 수행접근적인 태도를 지닐 수 있도록 해주어야 할 필요가 있다.

감사의 글

이 논문은 2018년도 한국기술교육대학교 교육연구비 지원에 의해 연구되었음.

참고문헌

- [1] T. L. Strayhorn, *College Students' Sense of Belonging: A Key to Educational Success for All Students*, New York, NY: Routledge, 2012.
- [2] A. Maslow, *Towards a Psychology of Being*, Princeton, NJ: D. van Nostrand, 1962.
- [3] J. C. Shin, J. S. Jung, and T. S. Shin, “Causal relations between college student academic achievement and its factors,” *The Journal of Educational Administration*, vol. 26, no. 1, pp. 287-313, 2008.
- [4] A. Kaplan and M. L. Maehr, “Achievement goals and student well-being,” *Contemporary Educational Psychology*, vol. 24, no. 4, pp. 330-358, 1999.
- [5] Y. S. Kim, “The relationship among anxiety, achievement goal, and multidimensional perfectionism on foreign language learning,” *Foreign Languages Education*, vol. 16, no. 2, pp. 293-319, 2009.
- [6] P.F. Tremblay and R. C. Gardner, “Expanding the motiva-

- tion construct in language learning,” *The Modern Language Journal*, vol. 79, no. 4, pp. 505-518, 1995.
- [7] B. G. Bak and J. U. Lee, “Development and validation of a 2x2 achievement goal orientation scale,” *The Korean Journal of Educational Psychology*, vol. 19, no. 1, pp. 327-352, 2005.
- [8] J. H. Lee and A. Kim, “Development of an academic achievement goal orientation scale,” *The Korean Journal of Educational Psychology*, vol. 19, no. 1, pp. 311-325, 2005.
- [9] A. J. Elliot and H. A. McGregor, “A 2x2 achievement goal framework,” *Journal of personality and social psychology*, vol. 80, no. 3, pp. 501-519, 2001.
- [10] P. R. Pintrich, “An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research,” *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, no. 1, pp. 92-104, 2000.
- [11] P. R. Pintrich, “Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement,” *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, no. 3, pp. 544-555, 2000.
- [12] D. G. Kim, S. H. La, and H. E. Lee, “A meta-analysis on the characteristics and effects of meta-cognitive strategic interventions in Korea: Comparison between group-designed studies and single case studies,” *Asian Journal of Education*, vol. 17, no. 3, pp. 21-48, 2016.
- [13] C. S. Dweck and N. D. Reppucci, “Learned helplessness and reinforcement responsibility in children,” *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 25, no. 1, pp. 109-116, 1973.
- [14] C. S. Dweck, “The role of expectations and attributions in the alleviations of learned helplessness,” *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 31, no. 4, pp. 674-685, 1975.
- [15] A. J. Elliot and J. M. Harackiewicz, “Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis,” *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 70, no. 3, pp. 461-475, 1996.
- [16] S. Antaramian and J. Lee, “The importance of very high life satisfaction for students’ academic success,” *Cogent Education*, vol. 4, no. 1, [Online]. Available: <http://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1307622>.
- [17] T. Gruber, S. Fuß, R. Voss, and M. Gläser-Zikuda, “Examining student satisfaction with higher education services: using measurement tool,” *International Journal of Public Sector Management*, vol. 23, no. 2, pp. 105-123, March 2010.
- [18] L. Temizer and A. Turkyilmaz, “Implementation of student satisfaction index model in higher education institutions,” *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 46, pp. 3802-3806, 2012.
- [19] Z. Yang, B. Becerik-gerber, and L. Mino, “A study on student perceptions of higher education classrooms: Impact of classroom attributes on student satisfaction and performance,” *Building and Environment*, vol. 70, pp. 171-188, December 2013.
- [20] S. L. Do and D. L. Schallert, “Emotions and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students’ experience of classroom discussions,” *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, no. 4, pp. 619-634, December 2004.
- [21] M. J. Kwak and S. Y. Moon, “A study on ecological factors that affect the empowerment on youths. -Focused on family life satisfaction, school life satisfaction and leisure-time satisfaction-,” *Korean Journal of Youth Studies*, vol. 18, no. 3, pp. 215-246, 2011.
- [22] H. E. Lee and M. J. Kwak, “A study on factors affecting life satisfaction and school life satisfaction in the early youth,” *Korean Journal of Youth Studies*, vol. 18, no. 7, pp. 59-83, 2011.
- [23] B. Weiner, *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*, New York: Springer-Verlag, 1986.
- [24] J. H. Shin, E. M. Yeon, Y. K. Lee, E. K. Chung, and M. S. Kim, “The relationship among achievement goal orientation, sense of belonging, and school of life satisfaction,” *Asian Journal of Education*, vol. 12, no. 4, pp. 271-292, 2011.
- [25] E. J. Kim, “Effects of self-determination on college freshman’s life satisfaction,” *The Korean Journal of Educational Psychology*, vol. 21, no. 3, 539-555, 2007.
- [26] İ. Yalçın, “Social support and optimism as predictors of life satisfaction of college students,” *International Journal for the Advanced of Counselling*, vol. 33, no. 2, 79-87, June 2011.
- [27] A. M. Ryan and H. Patrick, “The classroom social environment and changes in adolescents’ motivation and engagement during middle school,” *American Educational Research Journal*, vol. 38, no. 2, pp. 437-460, June 2001.
- [28] C. B. Schertzer and S. M. B. Schertzer, “Student satisfac-

- tion and retention,” *Journal of Marketing for Higher Education*, vol. 14, no. 1, pp. 79-91, 2004.
- [29] S. Hurtado and D. F. Carter, “Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latina/o college students’ sense of belonging,” *Sociology of Education*, vol. 70, pp. 324-345, October 1997.
- [30] R. F. Baumeister and M. R. Leary, “The need to belong: Desire for interpersonal attachment as a fundamental human motivation,” *Psychological Bulletin*, vol. 117, pp. 497-529, 1995.
- [31] A. Bandura, “Self-regulation of motivation and action through goal systems,” in *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation*, V. Hamilton, G. H. Bower, and N. H. Frijda (Eds.), Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1988.
- [32] B. Faircloth and J. Hamm, “Sense of belonging among high school students representing four ethnic groups,” *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 34, no. 4, pp. 293-309, August 2005.
- [33] U. F. Lam, W. W. Chen, J. Zhang, and T. Liang, “It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents,” *School Psychology International*, pp. 1-17, June 2015.
- [34] K. F. Osterman, “Student’s need for belonging in the school community,” *Review of Educational Research*, vol. 70, no. 3, pp. 323-367, September 2000.
- [35] K. G. Rice and S. A. Mirzadeth, “Perfectionism, attachment and adjustment,” *Journal of Counseling Psychology*, vol. 47, pp. 238-250, 2000.
- [36] J. St-Amand, S. Girard, and J. Smith, “Sense of belonging at school: Defining attributes, determinants, and sustaining strategies,” *IAFOR Journal of Education*, vol. 5, no. 2, pp. 105-119, September 2017.
- [37] A. Thompson and P. Gaudreau, “From optimism and pessimism to coping: The mediating role of academic motivation,” *International Journal of Stress Management*, vol. 15, pp. 269-288, 2008.
- [38] D. H. Kim and J. H. Kim, “Social relations and student’s satisfaction with school life,” *Korean Journal of Sociology*, vol. 45, no. 4, pp. 128-168, 2011.
- [39] B. Faircloth and J. Hamm, “Dynamic Reality of Adolescent Peer Networks and Sense of Belonging,” *The Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 57, no. 1, pp. 48-72, 2011.
- [40] R. Pekrun, “The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators,” *Applied Psychologie: An International Review*, vol. 41, pp. 359-376, October 1992.
- [41] R. Liu, “Alienation and first-year student retention,” *AIR Professional File*, vol. 116, pp. 1- 18, 2010.
- [42] L. R. Hausmann, J. W. Schofield, R. L. Woods, “Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and white first-year college students,” *Research in Higher Education*, vol. 48, no. 7, pp. 803-839, November 2007.
- [43] J. S. Eccles and A. Wigfield, “Motivational beliefs, values, and goals,” *Annual Review of Psychology*, vol. 53, pp. 109-132, February 2002.
- [44] E. A. Linnenbrink and P. R. Pintrich, “Motivation as an enabler for academic success,” *School Psychology Review*, vol. 31, no. 3, pp. 313-327, 2002.
- [45] A. J. Elliot and K. M. Sheldon, “Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis,” *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 73, pp. 171-185, 1997.
- [46] E. A. Linnenbrink, “The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students’ motivation and learning,” *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, pp. 197-213, 2003.
- [47] H. Roebken, “Multiple goals, satisfaction, and achievement in university undergraduate education: A student experience in the research university(SERU) project research paper,” Research & Occasional Paper Series: CSHE.2.07, 2007.
- [48] S. Won, C. A. Wolters, and S. A. Mueller, “Sense of belonging and self-regulated learning: Testing achievement goals as mediators,” *The Journal of Experimental Education*, vol. 86, no. 3, pp. 402-418, February 2017.
- [49] J. J. Kim, M. K. Kim, and S. H. Hong, *Writing Dissertation by Structural Equation Model*, Seoul: Communication Books, 2009.



김 용 석 (Yong Suk Kim)_정회원

1998년 5월 : The University of Texas at Austin 졸업

<관심분야> 영어교육, 심리언어학, 교육학, 교육법, 교육철학과 상담학