

교수의 지지가 대학생의 전공몰입과 학업적응에 미치는 영향: 자기인식의 매개효과

The Effects of Professors' Support on Major Commitment and Academic Adjustment Among College Students: The Mediating Role of Self-Awareness

조명현*

서강대학교 심리학과 강사

Cho, Myung Hyun*

Department of Psychology, Sogang University

Abstract

The purpose of this study was to investigate how social support from professors predicts major commitments and academic adjustments among college students by verifying the mediating effects of self-awareness. A survey was conducted on 564 college students, and the results are as follows. First, the correlation analysis indicated that the professors' support was significantly and positively associated with both college students' major commitment and academic adjustment. Second, college students' self-awareness was also significantly and positively associated with both their major commitment and academic adjustment. Third, the self-awareness mediated the association between professors' support and major commitment, and between professors' support and academic adjustment. Specifically, college students who perceive social support from professors reported higher levels of self-awareness, which allows them to be more committed to their major and better adjust to their academic circumstances. These results have confirmed that students can increase their major commitment and academic adjustment by enhancing self-awareness and recognizing professors' support. Finally, the current study suggested that intimate relationships between professors and students and the latter's self-awareness played an important role in their attitudes toward their majors and academic adjustment.

Keywords: Professors' support, Self-awareness, Major commitment, Academic adjustment

I. 서론

대학생활에서 교수는 학생에게 어떤 존재인가? 대학에서 교수의 일차적인 역할은 강의를 통해 전공 지식을 전달하는 것이다. 그러나 서로 영향을 주고받는 '지도자와 학습자'의 본질적인 관점에서 본다면, 개인이 선생(先生)으로부터 배우는 과정에서 경험할 수 있는 질적인 교감과 여기서 파생되는 정서적 자원이 개인의 성장에 효과

적인 동력이 될 것이라는 점을 짐작해볼 수 있다. 같은 대학생활이라 하더라도 전공 지식을 일방적으로 전달하는 자와 이를 받아들이는 자의 피상적인 관계에서 한 걸음 더 나아가 정서적으로 도움을 주고 여기에 의지하는 형태의 유기적인 관계가 형성된다면 학생은 자신이 잘 해내고 있는지, 미래를 향해 옳은 방향으로 가고 있는지에 대한 점검을 보다 안정된 마음으로 해볼 수 있을 것이다. 그리고 이는 궁극적으로 학업에서의 효율로 이어질

* Corresponding author: Cho, Myung Hyun
Tel: +82-2-705-8833, Fax: +82-2-705-8176
E-mail: mhc1978@sogang.ac.kr

것이라 기대할 수 있다.

교수와 의 질적인 상호작용은 인간발달 측면에서 보았을 때 대학생 시기에 특히 중요하다. Erikson의 심리사회발달단계에 따르면, 대학생은 자아정체감이 공고히 형성되는 5단계(정체감 대 역할 혼미)와 타인과의 관계 형성을 통해 자아를 성숙시키고 정서적으로 안정화되는 6단계(친밀감 대 고립감)를 동시에 거치고 있다(Erikson, 1963). 이 두 단계에 대한 연령 구분은 시대에 따라 어느 정도의 유동은 있을 수 있으나, 현대사회의 20대들에게는 이 두 단계가 다소 지속적으로 중첩되어 작용한다. 즉, 대학생이 학업을 진행하는 과정에서 장기적인 계획을 세우며 정진할 수 있기 위해서는 건강한 자아정체감을 찾아 미래에 무엇을 하며 어떻게 살지에 대해 통찰해야 하고 친밀한 대인관계를 통해 자아에 대한 인식을 안정적으로 정립해야 하는 것이다. 그리고 이 과정에서 친구나 동료뿐만 아니라 삶의 멘토 역할을 할 수 있는 정서적 지도자가 개입한다면 한 인간이 건강한 자아를 갖고 발전하는 데 소중한 자원이 될 수 있을 것이다. 타인과의 질적인 상호작용의 필요성은 우리 삶에서 지속적으로 강조되고 있으며, 이러한 상호작용 과정에서 획득할 수 있는 ‘자기에 대한 통찰’은 ‘삶을 꾸려나가는 개인’과 여기에 ‘촉진 요인으로 작용하는 환경’ 간의 상호작용 효과를 보다 응집력있게 설명해줄 수 있을 것이다. 특히 대학생들에게 교수는 대학생 생활 동안 크고 작은 영향을 주는 존재이므로 학업장면에서 핵심적인 상호작용 요인이라고 할 수 있다. 이에 본 연구에서는 전술한 대학생의 발달상의 특징을 기초로, 학업장면에서 교수-학생 간의 질적인 상호작용의 필요성을 인식하고 이것이 왜 필요한지를 학생의 자기인식 수준을 통해 고찰해보고자 한다.

본 연구에서는 다음과 같은 세 가지 필요성을 바탕으로 학생에 대한 교수 지지의 효과를 살펴볼 예정이다. 첫째, 학생에게 교수의 지지가 스스로를 되돌아볼 수 있는 기회를 제공해준다는 연구가 부족하다. 교수-학생 상호작용이 자기효능감과 같은 자기개념에 대한 긍정적인 효과를 보여준다는 연구들이 다수 존재하며(김미정, 2020; 김진영, 정원철, 2014; 문숙정 외, 2018), 이를 토대로 자기인식 역시 고양될 수 있을 것이라는 추론이 가능함에도 불구하고, 이를 경험적 차원에서 검증한 연구가 아직 충분하지 않다. 따라서 이러한 교수의 지지와 학생의 자기인식 간의 명확한 관련성을 검증해봄으로써 교수가 학생에게 전달하는 정서적인 지원이 스스로를 되돌아볼 수 있는 기회 또한 제공한다는 점을 제시할 수 있을 것이다.

둘째, 자기에 대한 인식이 실질적으로 학업장면에서 어떻게 기능하는지에 대한 검증이 필요하다. 학업 장면에서 긍정적으로 기능하는 자기 관련 요인을 다룬 연구들의 대부분은 자기효능감이나 자존감 등의 차원에서 내적인 강점 요인의 역할을 강조하여왔다. 그러나 학업을 진행하는 과정에서 필요한 중요한 조건 중 하나는 자신의 현재 상태를 객관적으로 지각하는 것이다(Fletcher et al., 1997; Ratcliff, 1991). 따라서 이러한 자기에 대한 객관적 인식이 실제 학업에서 기능적으로 작동하는 양상을 확인할 필요가 있다.

셋째, 교수 지지의 결과로서의 학업 개념을 포괄적으로 다루어볼 필요가 있다. 대학생의 학업 장면을 다룸에 있어서, 단순히 ‘학업에 도움이 된다’는 접근은 의미상 다소 모호하며, 학점, 전공이해도 등의 특정 개념을 설정하여 탐색하는 것 역시 지엽적인 개념에 한정하여 학업을 설명하는 경향이 있다. 또한 개인에게 주어진 수년간의 학업 기간을 전제로 했을 때, 학업을 단순히 단기적 성과의 측면에서만 해석하는 것은 한계가 있다. 이에 본 연구에서는 전공몰입과 학업적응을 통해 구체적·전반적 차원에서의 학업 양상을 살펴볼 것이다.

II. 이론적 배경

1. 교수의 지지가 전공몰입과 학업적응에 미치는 영향

대학생에게 교수와의 질 높은 상호작용은 학생들의 학업에 유용한 자원으로 작용한다. 대학생 생활을 해나가는 데는 학생 자신의 노력도 중요하지만, 사회적 지지와 같은 타인과의 관계에서 얻는 정서적인 지원도 매우 중요하다(Legault et al., 2006). 넓은 의미에서 사회적 지지는 타인이 자신을 가치 있는 사람으로 대하고 존중해준다고 지각하도록 하는데, 이러한 이유로 개인은 스트레스가 있더라도 이에 적절하게 대처할 수 있으며(Demaray et al., 2005), 학업 장면에서도 더 높은 성취를 이룰 수 있다(Ahmed et al., 2010). 실제로, 수업 이외의 장면에서 교수와 상호작용하는 빈도가 높고 질적으로도 높은 상호작용을 하는 대학생들은 높은 학업 성취로 이어지는 경우가 많았고(Cohorn & Giulliano, 1999; Pascarella, 1985; Terenzini & Pascarella, 1980), 학업을 중단하지 않고 지속하는 경우도 더 높았다(Pascarella, 1980). 이를 통해 학생들이 자신의 공부에 몰입하고 학업 자체에 적응하는 과

정을 유추해보면, 학생에게 있어서 선생의 역할은 매우 중요함을 알 수 있다.

여기서, 학업을 단순히 공부를 잘하는 혹은 학점에서 성과를 얻는 수준에서의 개념에 머무르지 않고 구체적인 차원과 전반적인 차원으로 나누어 볼 필요가 있다. 학업(學業)을 바라보는 관점은 다양할 수 있지만, 구체적인 차원에서는 자신이 선택한 전공에 대한 태도 혹은 애착을 갖고 매진하는가의 측면으로 볼 수 있고, 전반적인 차원에서는 학업 생활에 얼마나 적응적으로 임하는지의 측면으로 볼 수 있다. 이에 각각의 차원을 전공몰입과 학업적응의 관점에서 살펴볼 수 있는데, 이 두 관점은 개념적으로 다소 중복되는 부분이 있다. 왜냐하면 ‘학업’ 자체는 포괄적인 개념이고 이러한 학업장면에 적용한다는 데는 자신의 전공에 대한 몰입도 포함될 수 있기 때문이다. 다만 자신이 선택한 공부 자체에 애정을 갖고 집중하는 태도를 의미하는 개념과 대학생활을 하면서 전반적인 학업장면에 얼마나 적응적인지를 의미하는 개념으로 구분해보면 각각 협의의 의미에서 ‘전공몰입’과 광의의 의미에서 ‘학업적응’으로 나누어 볼 수 있다. 이러한 다차원적 접근을 통해 교수 지지의 학업상의 효과를 세부적으로 설명하고 전반적으로 통합하여 설명할 수 있을 것이다.

우선, 교수의 지지는 학생으로 하여금 전공과 같은 자신의 학업에 더 잘 몰입하도록 돕는다. 전공몰입이란, 자신이 소속된 학과와 전공과목에 대해 애착을 갖고 집중하는 개념으로(남순현, 2005; 정진철 외, 2012), 전공몰입이 높은 대학생들은 학업 성과를 위해 새로운 아이디어를 내기도 하고 더욱 독창적인 방법을 사용하기도 한다(정진철 외, 2007). 이러한 학업과 관련된 몰입은 교수와의 상호작용을 통해 강화되기도 하는데, 관련 연구에 따르면, 교수와 빈번히 상호작용을 하는 대학생들은 그렇지 않은 학생들에 비해 대학 몰입, 즉, 학업을 포함하여 참여 활동과 같은 대학 생활 자체에 대한 몰입 수준이 더 높았다(김희정, 2017; 홍지인, 2014). 김희정(2017)의 연구에 따르면, 교수와의 상호작용은 대학생활과 자기주도학습을 높여서 궁극적으로 높은 학업적 성취(학기 평점 기준)로 이어지게 한다. 특히 자기주도학습과 관련하여, 노수림과 배성아(2017)는 대학생의 사회적 지지가 학습몰입을 높여 높은 자기주도학습으로 이어진다는 점을 확인하였다. 또한 교육장면의 특성상 교수와의 빈번한 상호작용이 전제되어 있는 예술계 학생들 대상으로 살펴본 결과, 무용 전공생의 경우 교수가 지지적인 행동을 보이는 경우 더 몰입하여 전공에 임하고 있었다(유진, 백민정, 2009). 사회적 지

지는 학업몰입을 크게 예측하는 요인으로(김태종, 전주성, 2015), 위와 같은 결과들은 사회적 지지의 근원이 친구나 동료뿐만 아니라 교수가 될 수 있다는 점을 보여주고 있다.

또한 교수의 지지는 대학생의 전반적인 학업적응에도 긍정적인 영향을 미친다. 무엇인가에 적응한다는 것은 대상과 상호작용하는 장면에서 만족감과 안녕감을 느끼고 높은 삶의 질을 영위하면서 정신적 고통을 적게 받는 것을 의미한다(Majid & Ennis, 2018). 이러한 특성을 학업장면에 적용해보면, 학업적응이라는 것은 자신이 해나가야 하는 학업을 진행하는 과정에서 만족감과 의욕을 갖고 덜 고통을 받으며 잘 해나가는 것을 의미한다고 볼 수 있다. 이러한 학업에 대한 적응은 개인에게 물리적 정서적으로 도움을 주는 대상이 있는 경우 그 효과가 증대될 수 있을 것이다. 기존의 연구들을 토대로 살펴보면 교수의 지지는 학업적응에 유용한 자원이 되고 있다. 실제로 교수와 학생 간의 원활한 상호작용은 수업참여도는 물론 대학생활 자체에 대한 적응에까지 긍정적인 영향을 미치고 있다(김성덕, 2016; 김점남, 천혜원, 2013). 김지혜(1998)의 연구에서는 부모 및 교사의 지지가 학생의 수업참여도, 학업성취도, 학교생활 만족도를 포함한 학교생활 적응에 긍정적인 영향을 미치고 있다는 결과를 보여주고 있고, 문은식(2005) 역시 부모 및 교사의 지지가 학생의 수업참여도, 학습 지속성, 학습 노력, 학습행동통제를 포함하는 학업 적응에 유의한 수준으로 긍정적 영향을 미치고 있다는 점을 보여주었다. 또한 김경희 외(2014)는 동기적 측면에서 교수의 지지가 학습동기를 고양시킴으로써 학업적응을 증가시킨다는 점을 보여주었다. 이는 부모-자녀 관계에서 지지적인 부모 밑에서 자라고 안정적으로 애착이 형성된 자녀가 보다 안정적으로 학업을 이어갈 수 있고 사회적 적응을 더 잘한다는 기존 연구들(곽효연, 2015; 김중운, 김지현, 2013; 허재경, 김유숙, 2005)과 유사한 맥락에서 이해할 수 있을 것이다.

2. 교수의 지지가 전공몰입과 학업적응에 미치는 영향: 자기인식의 매개효과

1) 교수의 지지가 자기인식에 미치는 영향

자기인식은 평소 자기 자신이 생각하는 것과 느끼는 것에 대해 객관적으로 인지하는 상태로(Duval & Wicklund, 1972), 학술적으로 다차원적인 개념이 제시되고 있다. 대표적으로 Fenigstein et al.(1975)은 자기인식을 자신 내면

의 태도와 감정, 사고 등을 인지하는 사적 자의식, 타인에게 인식되는 자기 모습을 인지하는 공적 자의식, 사회적 상황에서 불안해하는 사회적 불안의 세 가지 요인으로 나누어 보았고, Govern과 Marsch(2001)는 자신의 생각과 감정에 대한 인지를 통해 자기를 잘 알고 있는 것으로서 Fenigstein et al.(1975)의 사적 자의식에 해당하는 사적 자기인식, 사회적 장면에서의 자기를 인지하는 공적 자기인식, 자신의 주변 상황을 알아차리는 환경적 자기인식의 세 가지 요인을 제안하였다. 본 연구에서는 학생이 스스로를 되돌아보며 자신이 평소 생각하는 것과 느끼는 것 등을 지각하는 정도를 확인하고자 하므로, 두 가지 분류법에서 공통적으로 제안하고 있는 ‘사적 자기인식’을 대학생의 자기인식으로 보았다. 이 사적 자기인식은 Duval과 Wicklund(1972)가 초기에 제안한 객관적 자기인식의 의미를 대표적으로 설명하는 기본 개념이다. 이에 본 연구에서는 이 사적 자기인식 용어를 ‘자기인식’으로 통일하여 사용하도록 하겠다.

대학에서 교수의 지지는 학생들이 스스로의 현재 상태를 되돌아보는 효율적인 자원이 될 수 있다. 광의의 차원에서 사회적 지지는 개인이 스스로를 인식하는 데 중요한 역할을 하는 개념이다(Reid et al., 1989). 그리고 이러한 자신에 대한 인식은 발전적인 자아를 만들어가는 데 기능적인 역할을 한다. 인간은 타인과의 관계를 통해 자아를 구성하게 되는데(Harter, 1988), 타인과의 상호작용 과정에서 평소 명확하지 않았던 자신의 모습을 발견하기도 하고 긍정적 정서를 통해 효능감과 자신감을 얻기도 한다(Govern & Marsch, 2001; Miller et al., 2017). 특히 대학 장면에서 지도자로서 큰 영향을 미치는 교수와의 상호작용은 학생이 자신의 사고와 감정을 되돌아보고 자신의 삶을 객관적으로 깨닫게 하는 데 도움을 준다. 교수 혹은 교사의 지지가 학생의 자기 관련 속성에 미치는 영향을 검증한 연구들을 살펴보면, 교수와의 긍정적이고 유연한 상호작용이 학생으로 하여금 자신감과 효능감을 높이고 더 나아가 이후 진로 결정에까지 도움을 주는 유용한 작용을 하고 있다는 점을 알 수 있다(김미정, 2020; 김진영, 정원철, 2014; 문숙정 외, 2018). 김진영과 정원철(2014)의 연구에서는 장애대학생이 갖고 있는 진로스트레스와 진로결정 자기효능감에 사회적 지지가 미치는 영향을 검증해보았다. 연구에 따르면, 친구와 교수의 지지는 앞으로 자신이 할 일을 결정하는 데 대한 자기효능감을 높였으며, 특히 교수의 지지는 학생이 진로에 대한 스트레스를 받을 때 진로결정 자기효능감이 낮아지는 부정적 효과를 감소

시켰다. 즉, 진로 스트레스가 높더라도 교수의 지지가 높은 경우는 진로를 결정하는 과정에서 자기효능감이 낮아지지 않도록 완충작용을 하는 것이다. 이러한 결과를 보여주는 다수의 연구들이 모두 교수로부터 얻는 지지적 경험이 자신의 긍정적 속성에 대한 지각을 높인다는 점을 제시하고 있다. 그리고 이러한 결과들은 공통적으로 평소 자신이 명확하게 인지하지 못했던 자신의 가능성을 확인하는 효과가 교수와의 유대를 통해 나타난 것이라 유추해 볼 수 있다. 그러한 점에서 볼 때, 사회적 지지가 미칠 수 있는 자기 관련 속성의 직접적 요인인 자기인식에서도 이러한 효과를 기대할 수 있을 것이다.

2) 자기인식이 전공몰입과 학업적응에 미치는 영향

그런데 이러한 자기인식은 학교 장면에서는 결국 학업에서의 이로움으로 다시 이어진다. 자신의 생각과 감정에 주의를 두는 것은 자신의 현재 상태를 객관적으로 인지하여 부족한 부분을 채우고 유지하는 데 중요하다. 학생들로 하여금 자기관찰을 통해 자기인식을 고양시켰을 때의 효과를 살펴본 연구들에 따르면, 스스로를 돌아보는 행동은 학생들이 당면한 과제를 더 잘 해내도록 하고(Moore et al., 2013; Rafferty et al., 2011) 숙제를 완성하는 정도를 높이며(Falkenberg & Barbetta, 2013; Merriman & Coddington, 2008), 전반적인 학업 수행까지도 증진시킨다(Mooney et al., 2005; Perry et al., 2012). 즉, 스스로의 상태를 되돌아봄에 따라 학업 장면에서 필요한 적절한 행동을 할 가능성이 높아지는 것이다. 더 나아가, 자기를 인식하는 것의 효과는 임상 장면에서도 제시되고 있다. Scheithauer와 Kelley(2017)는 주의력 결핍 과잉행동 장애(ADHD)를 갖고 있는 대학생들을 대상으로 자기관찰훈련을 시킨 후 이것이 학업에 얼마나 영향을 주는지를 확인해보았다. 그 결과, 자기관찰훈련을 받은 참가자들은 그렇지 않은 참가자들에 비해서 전반적인 학업 행동은 물론 학점(GPA)과 목표 성취 정도가 유의하게 높았다. 이러한 임상적 결과는 학업 장면에서 매우 중요한 의미를 갖고 있다고 볼 수 있는데, 자신에 대한 인식을 포함하여 주의 행동 자체가 어려운 사람들에게 물리적으로 스스로의 행동에 대해 알아차리도록 하는 노력이 개인으로 하여금 주어진 공부를 보다 성실히 해낼 수 있도록 하고 전반적 학업 수행 자체 역시 적응적으로 이끌어갈 수 있는 것이다.

이러한 자기인식의 내적 과정을 구체적으로 고찰해보면 자기조절 측면에서도 이해할 수 있다. 학업 수행에

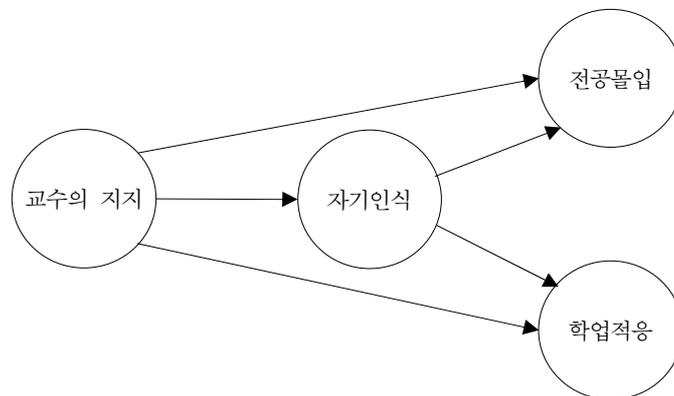
있어서 자기조절 능력은 매우 중요하며(Harris, 1982; Zimmerman & Schunk, 1989), 그 중 자기 관찰 과정은 개인의 행동에 영향을 주는 요소로서 자기조절의 결정적인 요인이다(Harris, 1986; Harris et al., 1994; Shapiro et al., 2002). 그렇기 때문에 학업장면에서 무엇보다 중요한 것은 내가 잘 해내고 있는지 적절하게 인지하는 것이다. 만약 자신의 현재의 사고나 감정에 대해 객관적으로 알아차리지 못하는 경우 자신이 제대로 공부를 하고 있는지 자신이 하고 있는 공부가 자신에게 맞는 공부인지 혹은 자신이 하고 있는 일이 미래의 삶과 적절히 연계될 수 있는 것인지 등에 대한 혼란을 경험하게 되고, 이러한 불명확성은 이후 판단과 결정, 행동의 방향 등을 잘못된 방향으로 유도할 가능성이 높다. 실제로 높은 자기인식이 학업적 효율로 이어지는 다양한 사례들이 제시되고 있다. 자기개념과 학점 간의 관계를 살펴본 연구들에 따르면, 자신이 무엇을 할 수 있고 무엇을 할 수 없는지를 현실적으로 평가할 수 있는 학생들은 그렇지 않은 학생들과 비교했을 때 대부분 성공적으로 학업을 수행하고 있었다(Fletcher et al., 1997; Ratcliff, 1991). 또한 자기개념을 자존감 측면에서 이해할 때, 본인의 자신감에 대한 지각이 높은 학생들은 학업 장면에서 더 잘 적응하고 학업 수행도 높았다(Byrne, 1996; Cohorn & Giulliano, 1999; Gerdes & Mallinckrodt, 1994). 종합해보면, 자신의 속성이나 가능성 등을 포함한 자기 관련 요인에 대한 지각 정도가 높은 학생들은 자신을 보다 객관적인 관점에서 바라보게 되어 학업 장면에서 효율적인 결과를 얻게 되는 것이다. 다만, 자기인식(self-awareness)의 효과는 다소 광범위하기 때문에 자기개념, 자기지각, 자기관찰 등의 유사인접 개념을 통해 유추하게 되며, 그렇기 때문에 사적인 측면에서 자기인식을 보다 명료하게 초점화하여 그 효과

를 확인할 필요가 있다.

이상의 결과를 종합해 보면, 교수의 지지와 자기인식, 전공몰입과 학업적응을 포함한 학업장면 간의 관계를 토대로 교수의 지지와 학업 장면 간의 관계를 자기인식 정도가 매개할 가능성을 유추해볼 수 있다. 구체적으로, 교수의 지지를 높게 지각할 경우 이를 통해 자기인식이 증가함으로써 전공에 대한 몰입과 학업에서의 적응을 더 잘 하게 될 것으로 추론해볼 수 있다. 칭찬이나 관심, 타인의 피드백 등의 보상은 개인으로 하여금 자신의 유능성과 효능감 등과 같은 자신의 현재 상태를 지각할 수 있도록 하는 정보적 기능을 하면서 개인의 내적 동기를 높이는 데 기여한다(Deci, 1975). 전술하였듯이, 타인과의 관계는 자아를 판단하고 구성하는 데 중요한 자원이 되고(Harter, 1988), 이를 통한 자기인식은 매순간 자신의 행동의 방향을 결정하는 중심점으로 작용하면서 학업 장면에서는 보다 적응적인 행동으로 구현될 수 있다. 무엇보다 사회적 지지는 가족, 학교를 포함하여 다양한 상황에서 자기인식에 긍정적인 영향을 주므로(Reid et al., 1989), 대학 장면에서 교수의 지지는 대학생들이 자신의 학업 생활을 돌아보게 하여 자신이 어느 경지에 있고 현재 어떤 생각을 하고 있으며 스트레스 상황에서 어떻게 느끼는지 등의 지각을 보다 뚜렷하게 함으로써 보다 생산적인 활동을 가능하게 할 것이라 기대할 수 있을 것이다. 따라서 이러한 이론적 관계를 명확히 하기 위해 경험적 검증이 진행될 필요가 있다.

3. 연구의 가설과 모형

본 연구에서 설정한 가설과 모형은 다음과 같다([그림 1]).



[그림 1] 연구 모형

- [가설 1] 교수 지지가 높을수록 전공몰입 수준이 높아질 것이다.
- [가설 2] 교수 지지가 높을수록 학업적응 수준이 높아질 것이다.
- [가설 3] 교수 지지가 높을수록 자기인식 수준이 높아질 것이다.
- [가설 4] 자기인식이 높을수록 전공몰입 수준이 높아질 것이다.
- [가설 5] 자기인식이 높을수록 학업적응 수준이 높아질 것이다.
- [가설 6] 교수 지지가 전공몰입에 미치는 영향은 자기인식에 의해 매개될 것이다.
- [가설 7] 교수 지지가 학업적응에 미치는 영향은 자기인식에 의해 매개될 것이다.

III. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구 자료는 조사회사 데이터스프링을 통해 온라인 설문 형식으로 수집되었다. 대상은 만 18세에서 만 26세 사이의 국내 2년제와 4년제 전국 대학생 564명이었고(평균 21.43세, 표준편차 1.64), 성별은 남자 235명(41.7%), 여자 329명(58.3%)이었다.

2. 측정 도구

1) 교수의 지지

대학생들이 지각하는 교수의 지지 정도를 측정하기 위해 진민지(2018)가 구성하고 사용한 문항을 사용하였다. 본 척도는 “지도교수는 내가 믿고 의지할 수 있는 사람이다.”, “지도교수는 나의 문제를 기꺼이 들어준다.” 등의 내용으로 구성된 5점 척도 10문항으로, 교수로부터 지지적인 느낌을 받는 정도를 측정하였다. 본 연구에서의 내적합치도는 .94였다.

2) 전공몰입

대학생들의 전공몰입 정도를 측정하기 위해 장재윤 외(2007)가 사용한 척도를 사용하였다. 본 척도는 “내 전공 분야의 공부는 하면 할수록 재미있다.”, “내 전공에 대해 다른 사람들에게 자랑스럽게 얘기한다.” 등의 내용으로

구성되어있으며, 점수가 높을수록 자신이 전공하는 과목에 긍정적인 태도를 갖고 몰입하고 있다는 것을 의미한다. 본 척도는 5점 척도 6개 문항으로 구성되어있으며, 본 연구에서의 내적합치도는 .86이었다.

3) 학업적응

대학생의 학업 상의 적응 정도를 측정하기 위해 Baker와 Siryk(1989)가 개발한 대학생 적응도 검사(Student Adaptation to College Questionnaire: SACQ)를 이윤정(1999)이 번안·수정하고 김우영(2019)이 보완한 척도 중 학업적응 부분을 발췌하여 사용하였다. 본 척도는 “나는 지금까지 학업을 잘 해 나가고 있다.”, “나는 최근에 학습의욕이 없고, 공부를 하려해도 집중이 잘 안 된다.(역점수)” 등의 문항으로, 학업적 상황에서 얼마나 잘 적응하고 있는지를 측정하는 5점 척도 6문항으로 구성되어있고, 본 연구에서의 내적합치도는 .82였다.

4) 자기인식

대학생들의 자기인식 정도를 측정하기 위해, Govern와 Marsch(2001)가 개발하고 박홍석과 이정미(2018)가 번안·타당화한 한국판 상황적 자기인식 척도 중 사적 자기인식 부분을 발췌하여 사용하였다. 본 척도는 사적 자기인식, 공적 자기인식, 환경적 자기인식의 세 요인으로 구성되어있는데, 이 중 사적 자기인식 요인은 “지금 이 순간, 나는 내 삶에 대해 깊이 생각한다.”, “지금 이 순간, 나는 내 마음 속에 품은 생각들을 잘 알고 있다.”, “지금 이 순간, 나는 내 안의 감정에 대해 잘 알아차리고 있다.” 등의 세 문항으로, Duval과 Wicklund(1972)가 제시한 객관적 자기인식 개념에 해당한다고 볼 수 있다. 즉, 본 척도를 통해 자신의 내면에서 일어나는 생각과 감정에 대해 얼마나 인식하고 있는지를 확인할 수 있다. 본 척도는 5점 척도이며, 본 연구에서의 내적합치도는 .78이었다.

3. 자료 분석

수집된 자료는 SPSS 22.0을 통해 상관분석과 회귀분석을 실시하고 PROCESS Macro 4번 모델을 통해 간접효과를 확인하였다. 우선, 변인들 간의 관계를 확인하기 위해 상관분석을 실시하고, 분산팽창계수와 공차한계를 확인하여 예측변인들 간 다중공선성을 여부를 확인하기 위해 회귀분석을 실시하였다. 또한 수집된 자료의 정규성 검증을

위해 침도와 왜도를 확인하였다. 단순매개효과를 확인하는 과정으로서 일반적으로 위계적 회귀분석(Baron & Kenny, 1986)을 활용하는데, 이 경우 독립변인과 종속변인, 독립변인과 매개변인, 매개변인과 종속변인 간의 관계의 유의성을 바탕으로 매개효과의 유의성을 설명할 뿐 간접효과가 실제로 유의한지를 설명하지는 못한다. 이에 Sobel test와 같은 별도의 절차를 거쳐야 하는데, PROCESS Macro의 경우 한 번에 모든 예측변인들과 종속변인들을 투입하여 분석을 하기 때문에 절차상 경제적이며 또한 분석 과정에서 Bootstrapping을 함께 실시하여 별도의 절차를 통해 간접효과를 확인할 필요가 없다. 또한 이러한 방식은 정규분포가 아닌 경험적 분포를 전제로 하는 방식을 취하므로 검증력을 더 높일 수 있는 장점이 있다(조영일 외, 2015; Hayes, 2013). 이에 따라 본 연구에서는 매개효과 검증 방법으로 PROCESS Macro를 활용하였다. 아울러 검증 과정에서 Bootstrapping 무선표본 추출 횟수를 5000으로 신뢰구간을 95%로 설정하여 상한값과 하한값 사이에서 0이 포함되는지의 여부를 통해 0이 포함되지 않는 경우를 확인하여 간접효과의 유의성을 판단하였다.

느낌을 받는 학생들이 자신의 전공에 더 애착을 갖고 공부한다는 것을 의미한다. 또한 교수의 지지와 학업적응 간의 관계에서 역시 유의한 정적 상관관계가 확인되어 가설 2가 지지되었다($r = .35, p < .01$). 이는 전공몰입에서와 마찬가지로 교수의 지지를 높게 지각하는 학생들이 학업을 진행하는 과정에서 더 적응적인 모습을 보인다는 것을 의미한다.

교수의 지지는 자기인식과도 유의한 정적 상관을 보여서($r = .21, p < .01$), 교수의 지지를 많이 느끼는 학생들이 자신의 삶과 생각, 느낌에 대해 더 많이 알아차리고 있었다(가설 3 지지). 그리고 이러한 자기인식은 전공몰입과 학업적응 두 변인 모두와 유의한 수준에서 정적 상관을 나타냈는데($r_{\text{전공몰입}} = .28, p < .01$; $r_{\text{학업적응}} = .28, p < .01$), 이로써 자기인식 수준이 높은 학생일수록 전공에 더 애착을 갖고 학업에 더 적응적인 것으로 확인되었다(가설 4, 5 지지). 또한, 위계적 회귀분석을 통해 예측변인들 간의 다중공선성을 확인한 결과, 분산팽창계수(VIF)는 모두 10이하(각각 1.05), 공차한계(Tolerance)는 모두 0.1 이상(각각 .96)으로 확인되어, 종속변인(전공몰입, 학업적응)에 대한 예측변인들(교수의 지지, 자기인식) 사이의 다중공선성 문제는 없었다.

IV. 연구 결과

1. 연구변인들의 일반적 경향

주요 변인들 간의 상관 분석 결과(<표 1>), 교수의 지지와 전공몰입 간의 유의한 정적 상관관계가 나타나 가설 1을 지지하였다($r = .42, p < .01$). 이는 교수로부터 지지적인

2. 교수의 지지와 전공몰입 및 학업적응 간의 관계: 자기인식의 매개효과

우선, 학생에 대한 교수의 지지와 학생의 전공몰입 간의 관계에서 자기인식의 유의한 매개효과가 확인되었다(가설 6 지지). 교수의 지지가 전공몰입을 예측하는 과정에서 매개변인인 자기인식을 통제할 결과, 직접효과가 유

<표 1> 주요 변인들 간 상관관계 (N=564)

구분	1	2	3	4	5	6
1. 교수지지	1	-	-	-	-	-
2. 전공몰입	.42**	1	-	-	-	-
3. 학업적응	.35**	.59**	1	-	-	-
4. 자기인식	.21**	.28**	.28**	1	-	-
5. 성별	-.03	.00	.01	.03	1	-
6. 연령	-.04	-.05	-.01	-.01	-.28**	1
평균	3.11	3.38	3.23	3.59	1.58	21.43
표준 편차	.83	.84	.77	.72	.49	1.64
왜도	-.27	-.35	-.07	-.14	-.34	.26
침도	.20	-.08	-.10	.00	-1.89	-.65

** $p < .01$

의하였고($B = .39, p < .001$), 교수의 지지가 전공몰입에 미치는 총효과 역시 유의한 수준에서 확인되었다($B = .43, p < .001$). 표 2과 그림 2에 제시된 바와 같이, 교수의 지지는 유의한 수준에서 자기인식을 예측하고 있었고($B = .18, p < .001$), 자기인식 역시 전공몰입을 유의한 수준으로 예측하고 있었다($B = .23, p < .001$). 그리고 Bootstrapping을 5000회 실시하여 본 모델의 간접효과가 유의한지를 확인한 결과, 95% 신뢰구간의 상한/하한값 사이에 0을 포함하지 않아 유의한 수준에서의 간접효과를 확인할 수 있었다($B = .04, BootSE = .01, 95\%CI[.02, .07]$).

이 결과는 교수로부터 지각하는 사회적 지지가 자신의 생각과 감정 등을 보다 명확하게 지각함으로써 자신이 전공하는 분야에 보다 애착을 갖고 집중하여 공부할 수 있도록 한다는 점을 보여준 결과이다. 교수와의 질 높은 상호작용이 개인의 자기지각을 높이고 이것이 자신이 선택한 공부에 보다 매진할 수 있게 하는 것이다.

또한, 교수의 지지와 학업적응 간의 관계에 자기인식의 유의한 매개효과가 확인되었다(가설 7 지지). 교수의 지지

가 학업적응에 미치는 총효과가 유의하였고($B = .32, p < .001$), 매개변인인 자기인식을 통제된 상태에서 직접효과 역시 유의하였다($B = .28, p < .001$). 표 3와 그림 2에 제시된 바와 같이, 교수의 지지는 유의한 수준에서 자기인식을 예측하였고($B = .18, p < .001$), 자기인식 역시 유의한 수준에서 학업적응을 예측하였다($B = .23, p < .001$). 끝으로, Bootstrapping을 5000회 실시한 결과 95% 신뢰구간의 하한값과 상한값 사이에 0이 포함되지 않아 본 모델의 간접효과는 유의한 것으로 확인되었다($B = .04, BootSE = .01, 95\%CI[.02, .07]$).

이 결과는 교수로부터 경험하는 사회적 지지가 자신의 사고와 감정에 대한 인식을 높임으로써 이것이 전반적인 학업생활을 적응적으로 해나갈 수 있도록 한다는 점을 보여주고 있다. 이 결과 역시 교수의 지지가 학업장면에서 고무적인 도구로 기능한다는 점을 보여주는 것으로서, 전반적인 학업 적응에 학생 자신에 대한 지각이 선행되어야 하며 이것이 가능한 조건으로 교수의 지지가 긍정적인 역할을 한다는 점을 보여주고 있다.

〈표 2〉 전공몰입에 대한 매개효과

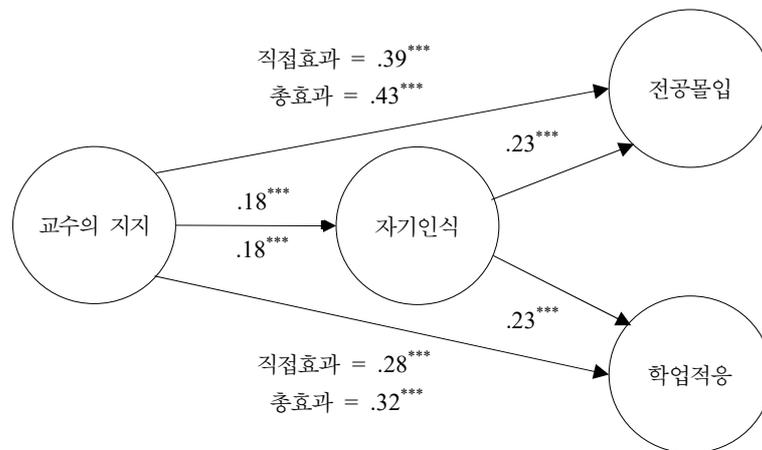
분석 경로	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	95%CI	
				<i>Lower</i>	<i>Upper</i>
교수의 지지 → 자기인식	.18	.04	5.08***	.11	.25
자기인식 → 전공몰입	.23	.04	5.09***	.14	.31
(직접효과) 교수의 지지 → 전공몰입	.39	.04	10.04***	.31	.46
(총효과) 교수의 지지 → 전공몰입	.43	.04	11.12***	.35	.50

*** $p < .001$

〈표 3〉 학업적응에 대한 매개효과

분석 경로	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	95%CI	
				<i>Lower</i>	<i>Upper</i>
교수의 지지 → 자기인식	.18	.04	5.08***	.11	.25
자기인식 → 학업적응	.23	.04	5.46***	.15	.31
(직접효과) 교수의 지지 → 학업적응	.28	.04	7.78***	.21	.35
(총효과) 교수의 지지 → 학업적응	.32	.04	8.90***	.25	.40

*** $p < .001$



[그림 2] 연구 결과

V. 논의 및 제언

본 연구에서는 대학 장면에서 교수의 지지가 대학생들의 학업에 도움을 주는 기능을 한다는 점을 확인하면서, 이것이 교수의 지지적 태도가 학생들로 하여금 자기인식을 높이기 때문이라는 점을 검증해보았다. 연구의 주요 결과는 다음과 같다. 첫째, 교수의 지지는 대학생의 학업 장면에서 기능적인 역할을 하였다. 구체적으로 교수로부터 언제든지 물리적 정신적으로 의지할 수 있다고 느끼는 것은 대학생들이 자신의 전공과목에 더 애착과 관심을 갖게 하며, 또한 전반적인 학업 과정에서 보다 적응적으로 임할 수 있도록 하였다. 이러한 결과는 교수와의 긍정적인 상호작용이 학생 자신의 공부에 애착을 갖게 하고 삶의 질이 높은 상태로 학업을 이어갈 수 있도록 한다는 기존의 연구 결과들을 뒷받침하는 결과이다(남순현, 2005; 정진철 외, 2012; Majid & Ennis, 2018). 이러한 전공몰입과 학업적응의 결과는 독립적으로 분석되었지만, 두 요인을 종합하여 해석해보면, 교수와 긍정적이고 고무적인 대인관계를 맺는 것은 구체적인 학업에서는 물론 전반적인 학업 과정에서까지 생산적인 효과를 도출할 수 있는 것이라고 볼 수 있다.

둘째, 교수의 지지가 전공몰입을 높이는 과정에서 자기인식이 매개하였다. 즉, 교수의 지지를 크게 느끼는 사람들은 자신이 공부하는 전공에 크게 애착을 갖고 임한다고 볼 수 있는데, 이는 교수로부터 얻는 지지가 개인으로 하여금 현재 자신이 생각하고 느끼는 것을 명확하게 인식하도록 함으로써 자신이 하는 공부에 더 몰입할 수 있도록 하는 것이다. 일반적으로 교수의 지지를 높게 지각하는

학생들은 자기효능감이 높고 진로에 대한 결정도 더 잘 하는 경향이 있다(김미정, 2020; 문숙정 외, 2018). 이는 교수와 안정감 있게 상호작용하는 것이 자신의 삶을 보다 명확하게 인지하고 효율적으로 구성할 수 있도록 하는 동력이 되는 것이라고 유추해 볼 수 있는 대목이다. 이에 자기인식 역시 이러한 연구 결과들에 편승하여, 자기 관련 속성으로서 교수 지지의 영향이 발현되는 결과라고 볼 수 있을 것이다.

셋째, 교수의 지지가 학업적응을 높이는 과정에서 역시 자기인식이 매개하였다. 즉, 교수의 지지는 학생의 자기인식을 높여 구체적인 차원에서의 전공몰입 혹은 학업몰입 뿐만 아니라 학업 생활 전반의 차원에서 역시 유용하게 기능하는 것이다. 대학 생활은 중고등학교 생활과는 달리 학업을 계획하고 이를 수행하는 과정에서 많은 부분을 스스로 결정하고 선택하고 판단하며 만들어가야 한다. 그렇기 때문에 학생들은 공부 자체는 물론 학업을 이어가는 장면에서 유연하게 적용할 수 있어야 하는 것이다. 이때 교수의 지지가 스스로를 돌아보고 자신의 삶과 현재를 알아차리게 함으로써 전반적인 적응에 도움을 줄 수 있는 것이다.

이러한 결과들은 교수의 지지가 학생에게 미치는 긍정적 효과에 대해 검증한 기존의 연구들을 지지하면서(정은이, 박용한, 2008; 홍지인, 배상훈, 2015), 여기에 자기인식의 매개효과를 보충하여 제시하였다고 볼 수 있다. 자신의 내면에 있는 감정과 마음속에 품은 생각들은 매일의 크고 작은 일상에 영향을 미친다. 이러한 자신의 내면을 객관적으로 알아차린다면 혼란을 최소화하면서 살아갈 수 있겠지만, 이러한 과정이 제대로 이루어지지 않기 때문에

학업 장면에서는 자신의 공부에 대한 확신도 불명확하고 정서적으로도 안정적으로 적응하기 어려운 것이다. 따라서 객관적 자기 관찰을 도울 수 있는 요인이 학업을 이끌어주는 영향력 있는 대상일 필요가 있으며, 이에 교수는 학생에 대한 지지적인 관계를 통해 학업 장면에서 간접적인 도움을 줄 수 있다고 볼 수 있는 것이다.

본 연구의 결과들은 다음과 같은 몇 가지 시사점이 있다. 우선, 본 연구의 결과는 교수와 학생 간의 질적인 상호작용이 학업 장면에서 중요하다는 점을 보여준 결과이며, 이에 교육장면에서 생산적이고 발전적인 결과를 위해 교수자와 학생 모두가 적극적 태도를 취해야 함을 시사한다. 본 연구의 결과를 바탕으로 보았을 때 교수와 정서적 상호작용이 잘 이루어지는 학생은 스스로의 상태에 대해 되돌아볼 수 있고 이는 안정적인 학업 과정으로 이어진다. 이는 부모-자녀 관계에서 정서적 지지가 학업적인 성과로도 이어진다는 기존 연구와도 유사한 선상에서 이해할 수 있는 것이다(염혜선, 이은주, 2020; 정병삼, 2012; 조한익, 2009). 이러한 점에서 볼 때, 본 연구는 학생에게 교수의 존재가 어떠한 교육적 의미를 지니는지에 대한 고무적인 방향을 제공할 수 있다. 현실 속 학교 장면에서 많은 학생들은 교수에게 수업을 듣고 시험을 통해 학점을 받는 단순 관계를 갖고 있으며 이러한 과정은 졸업할 때까지 반복된다. 그러나 이러한 학업 과정에서 교수가 학생들이 의지할 수 있는 대상이 되어 학생들에게 정서적 지원자로서 지각된다면 학생들은 보다 안정적인 태도로 전공에 보다 애착을 갖고 적응적인 태도로 학업에 임할 수 있을 것이다. 이에 본 연구에서는 교수가 지지적인 역할을 통해 학생들로 하여금 자신을 되돌아볼 수 있도록 하는 인도자 역할을 할 수 있으며, 이에 따라 학생은 교수와의 이러한 질적인 소통을 적극적으로 활용할 필요가 있다는 점을 확인하였다고 볼 수 있다.

또한 본 연구의 결과는 교수 지지의 영향을 받는 학생의 자기(self) 차원을 개념적으로 확장시켜 분석하였다는 점에서 의미가 있다. 교수 지지의 학업상의 효과를 검증한 기존 연구들에서는 주로 교수 지지가 자기효능감이나 자존감 등을 통해 학생이 자신의 학업을 잘 이끌어 갈 수 있다는 점을 중점적으로 다루고 있다(김경주 외, 2012; 나태균, 문성원, 2012; 문숙정 외, 2018). 그러나 교수자와의 질적인 상호작용이 학생의 자기인식으로 이어진다는 연구는 매우 부족하였다. 이러한 점에서 본 연구에서는 교수의 지지가 학생들이 스스로의 삶을 되돌아볼 수 있도록 하는 기능도 있다는 점을 추가적으로 설명하였다는 데 중

요한 의미가 있다. 본 연구에서 확인한 바와 같이, 교수와의 질적인 상호작용을 통해 얻는 효과는 자기효능감과 같은 감정적인 차원에서 벗어나 인지적인 차원에까지 영향을 미칠 수 있다. 교수의 정서적 지지가 학생을 인지적으로도 되돌아보게 한다는 것은, 영향력 있는 존재가 개인에게 단순히 좋고 나쁜 감정을 전달하는 차원을 넘어서 스스로를 객관적으로 살피는 인지적 흐름에도 변화를 줄 수 있다는 점을 의미한다. 따라서 본 연구의 결과는 개인의 내면을 인지하고 이를 통해 자기를 만들어가는 요인에 대한 폭넓은 발견이라고 언급할 수 있을 것이다.

아울러, 교수 학생 간의 관계를 조직장면으로도 확장하여 적용할 수 있다. 학생들이 교수로부터 긍정적인 영향을 받는다는 것은 윗사람으로부터 물리적인 정보를 얻고 정서적인 지지를 얻으며 현실적인 조언을 받는 것 등을 의미하며 이를 통해 학업의 효율을 예측할 수 있다는 것이다. 이러한 교수-학생 관계를 윗사람과 아랫사람의 단순 상하 관계의 범주로 본다면, 직장 장면에서의 상사와 부하직원의 관계에도 대입하여 이해할 수 있다. 실제로 업무 장면에서 부하직원들은 상사와 매일 교류해야 하며, 그렇기 때문에 학교장면에서보다 직장장면에서 윗사람의 지지적인 태도는 아랫사람에게 더 직접적인 영향을 줄 수 있다. 따라서 본 연구에서 확인한 교수 지지의 자기인식 효과와 이를 통한 학업 능률 효과는 비단 학교장면에서만 아닌 조직장면으로까지 확장하여 상사의 리더십과 지지, 부하직원의 업무 효율 등을 예측하고 설명할 수 있을 것이다. 또한 이를 현실화하기 위해서는 학교장면과 달리 조직장면에서만 펼쳐지는 다양한 특성들을 고려하여 구체적인 연구를 진행해볼 필요가 있을 것이다.

본 연구는 다음과 같은 한계점들을 통해 보다 발전된 추후 연구 방향을 제시해볼 수 있다. 먼저, 본 연구는 단순 설문 연구이기 때문에 변인들 간의 관계만을 확인했다고 볼 수 있다. 이는 설문 연구가 지니는 계속적인 한계점일 수 있는데, 대인관계의 질적인 측면을 살펴본 본 연구에서 역시 부가적인 연구의 필요성이 제기된다. 본 연구는 기본적으로 대인 간 질적인 상호작용의 효과를 확인한 연구이다. 이에 정형화된 척도 경향성을 측정하는 것만으로는 상호작용의 본질적인 기능을 검증하는 데 충분하지 않다. 특히 교수와 학생의 상호작용 안에는 다양한 행동적인 측면, 이를테면 언어적인 교류, 양질의 정보 제공, 감정의 공유 등의 양상이 존재한다. 그렇기 때문에 필수적으로 행동상의 측정을 통해 빈도와 강도의 측면에서 상호작용 정도를 확인할 필요가 있다. 추후 본 연구의 결과를

보충할 수 있는 실험연구가 추가적으로 이루어진다면, 현재의 내용을 현실적인 차원에서 보강함과 동시에 교육장면에서 교수-학생 간의 상호작용이 적절하게 이루어지기 위해 어떤 요인이 중요한지 등을 보다 정교하게 제시할 수 있을 것이다.

그리고 본 연구에서는 참가자들의 교수에 대한 물리적 접근 수준이 충분하게 전제되어있지 않다. 학부 생활 장면을 관찰해보면, 학생이 교수를 만나는 장면은 주로 수업장면이나 지정된 시간에 지도교수와 면담을 하는 장면이다. 실제로 학생이 교수에게 적극적으로 도움을 청하고 친밀감을 쌓으며 교수로부터 물리적 정서적 지원을 얻는 경우도 있겠지만, 일반적인 학부 장면을 떠올려볼 때 상호 간에 적극적이고 능동적인 교류가 어느 정도 있으며 얼마나 깊이 이루어지고 있는지를 명확하게 전제하기는 어렵다. 따라서 여기서 보고된 학생들의 교수 지지 수준은 실제로 교수-학생의 깊은 상호작용의 결과로 판단된 것일 수도 있고 실제의 양적인 상호작용 수준과 관계없이 본인이 교수에 대해 주관적으로 지각하는 친밀감 혹은 안정감에서 비롯된 것일 수도 있는 것이다. 만약 후자의 경우라면 본 연구의 결과를 직접적인 질적인 상호작용이 예견하는 학업적 효과로 해석하는 데는 다소 무리가 있다. 따라서 추후 연구에서는 학생들이 지각하는 ‘교수의 사회적 지지’라는 것이 물리적인 양적 교류까지 전제하는 것인지 양적 교류를 배제하고 학생의 정신적 신뢰만을 의미하는지를 구체화하여 살펴볼 필요가 있다.

마지막으로, 교육장면에서 유용하게 작동하는 자기인식이라는 것이 무엇인가를 보다 세분화하여 설명할 필요가 있다. 교육장면에서 필요한 자신에 대한 인식은 일반적인 수준에서 내가 나를 알아차리는 차원으로는 한계가 있다. 학업을 수행한다는 것은 개인의 미래와 연결되어있으며, 자신을 수양하는 과정으로도 볼 수 있다. 따라서 학업 과정에 특정하여, 스스로가 공부를 잘 해내고 있는지, 스트레스를 잘 다루고 있는지, 자신이 매순간 진행하는 과정에 대한 객관적인 판단과 함께 미래와 현재를 비교했을 때 자신이 어느 경지에 있는지 등에 대한 인식이 필요하다고 볼 수 있다. 따라서 이후 연구에서는 학생들이 학업을 이어가는 과정에서 작동하는 자기인식 요인들을 보다 자세하게 구축하고 이를 토대로 자기인식의 예측요인과 기대요인을 탐구하는 과정을 거쳐 보다 성공적인 대학생활의 현실적인 조건을 제시할 수 있어야 할 것이다.

때때로 우리는 타인과의 상호작용 과정에서 이전에는 인지하지 못했던 자신의 모습을 깨닫게 되는 경우가 있다.

특히 대학에서 교수는 학생들에게 정신적으로 큰 영향을 미치는 존재이므로 교수와의 상호작용은 학생들이 스스로를 되돌아보는 행동을 촉진시킨다. 그리고 본 연구에서 확인한 바와 같이 이러한 스스로에 대한 알아차림은 학업에서의 효율로 이어진다. 따라서 대학교육장면에서는 이러한 교수-학생 간의 기능적 상호작용 효과를 인지하고, 교수는 학생에게 그리고 학생은 교수에게 적극적인 교류를 시도하여 보다 생산적이고 성공적인 학업이 가능하도록 서로가 물리적·정서적 지원을 주고받을 수 있는 토대를 마련해야 할 것이다.

주제어: 교수의 지지, 자기인식, 전공몰입, 학업적응

REFERENCES

- 곽효연(2015). 대학생의 부모에 대한 애착정도와 대학생활 적응과의 관계. *한국소비자안전학회지*, 5(1), 1-11.
- 김경주, 김기홍, 박경선(2012). 도립대학생의 학업성취도에 영향을 미치는 사회적 지지, 진로결정수준 및 학업적 자아효능감 간의 구조적 관계분석. *교육의 이론과 실천* 17(2), 1-25.
- 김경희, 라만교, 권재환(2014). 대학생이 지각한 교수의 지지, 학습동기 및 학업적응의 관계모형 검증. *아시아교육연구*, 15(1), 45-69.
- 김미정(2020). 가족지지 및 교수지지와 대학생의 진로결정수준과의 관계. *인문사회* 21, 11(5), 1159-1174.
- 김성덕(2016). 체육전공 신입생의 전공만족 및 수업참여도에 영향을 미치는 대학 구성원 간의 상호작용 효과. *한국스포츠학회지*, 14(3), 471-481.
- 김우영(2019). 온라인 설문에서의 불성실 응답 방지 방법에 대한 연구: 객관적 자기인식 이론의 적용. 서강대학교 박사학위논문.
- 김점남, 천혜원(2013). 대학생의 자아존중감과 만족도, 대학생활적응에 관한 연구: 전라북도 외식경영전공 대학생을 중심으로. *한국외식산업학회지*, 9(3), 81-92.
- 김종운, 김지현(2013). 대학생의 부모애착과 사회적 지지가 대학생활적응에 미치는 영향. *한국콘텐츠학회논문지*, 13(9), 248-259.
- 김지혜(1998). 청소년 학교 적응에 영향을 미치는 사회적 지체계에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.

- 김진영, 정원철(2014). 장애대학생의 진로스트레스가 진로결정자기효능감에 미치는 영향: 사회적지지의 조절효과를 중심으로. *장애와 고용*, 24(4), 249-275.
- 김태중, 전주성(2015). 평생교육 프로그램 참여 노인의 심리적 행복감, 사회적 지지, 학습몰입도, 자아탄력성 간의 구조적 관계. *평생교육·HRD 연구*, 11(3), 117-132.
- 김희정(2017). 대학생의 학업성취도에 영향을 미치는 교수-학생 상호작용, 자기주도학습, 대학 몰입의 경로분석. *수산해양교육연구*, 29(1), 40-50.
- 나태균, 문성원(2012). 외식전공자가 인지한 교수의 사회적 지지와 진로준비행동의 관계에서 진로결정 자기효능감의 매개효과분석. *한국조리학회지*, 18(2), 106-117.
- 남순현(2005). 전공몰입과 직업가치: 성별, 지역별, 계열별 차이를 중심으로. *교육심리연구*, 19(1), 223-242.
- 노수림, 배성아(2017). 대학생의 사회적지지와 자기주도학습 간의 관계에서 학습몰입의 매개효과. *청소년학연구*, 24(12), 121-142.
- 문숙정, 윤경숙, 심호규, 황혜선, ... 홍완수(2018). 교수의 사회적 지지, 진로결정 자기효능감, 학교만족, 학습지속의향 간의 구조적 관계 규명: 학점은행제 직업전문학교 외식계열 전공자를 대상으로. *한국의식산업학회지*, 14(2), 21-41.
- 문은식(2005). 중·고등학생이 지각한 사회적 지지와 심리적 안녕 및 학교생활 적응의 관계. *교육심리연구*, 19(4), 1087-1108.
- 박홍석, 이정미(2018). 한국판 상황적 자기인식척도(K-SSAS)의 타당화 연구. *한국심리학회지: 학교*, 15(2), 177-196.
- 염혜선, 이은주(2020). 중학생의 학업열의, 또래관계 질, 공격성 및 삶의 만족도에 대한 부모의 자율성 지지와 구조제공의 시너지 효과. *교육심리연구*, 34(3), 521-541.
- 유진, 백민경(2009). 교수행동유형이 대학무용전공자의 무용몰입과 수업만족에 미치는 영향. *한국체육학회지*, 48(5), 337-346.
- 이윤정(1999). 지방출신 서울유학생의 대학생활 적응과 진로계획. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 장재윤, 신희천, 이지영(2007). 대학에서 '전공'에 몰입하면 좋은 직장을 얻게 되는가?: 대학생들의 전공몰입이 취업의 질에 미치는 효과에 있어서의 성차. *한국심리학회지: 산업 및 조직*, 20(4), 415-435.
- 정병삼(2012). 부모, 교사, 친구관계에서 지각하는 지지가 초기 청소년들의 학업성취에 미치는 종단적 효과. *한국청소년연구*, 23(2), 131-159.
- 정은이, 박용한(2008). 대학생들의 교수신뢰와 학습동기 및 대학 생활적응과의 관계. *아시아교육연구*, 9(1), 73-93.
- 정진철, 이승일, 박민경(2012). 대학생의 전공몰입이 진로탐색효능감과 직업 탐색행동에 미치는 영향에 관한 연구. *경영교육연구*, 27(3), 229-250.
- 정진철, 황윤용, 정효선(2007). 지각된 서비스 품질이 조직 및 전공몰입을 통해 고객행동에 미치는 영향. *산업경제연구*, 20(2), 761-785.
- 조영일, 김지현, 한우리, 조유정(2015). 임상 연구에서 조절효과 및 매개효과의 비교 및 통합: 개념 정의 및 통계 모형. *Korean Journal of Clinical Psychology*, 34(4), 1113-1131.
- 조한익(2009). 사회적 지지와 학업성취도의 관계에서 희망의 매개효과 검증. *초등교육연구*, 22(3), 65-87.
- 진민지(2018). 교수의 지지가 학생들의 자기효능감과 취업인식에 미치는 영향 분석: 항공서비스 관련 학과 학생들을 대상으로. 한국항공대학교 석사학위논문.
- 허재경, 김유숙(2005). 부모애착안정성과 사회적 지지가 학교적응에 미치는 영향. *한국심리학회지: 여성*, 10(4), 483-495.
- 홍지인(2014). 교수-학생 상호작용과 대학생의 대학 몰입의 관계. 성균관대학교 석사학위논문.
- 홍지인, 배상훈(2015). 교수-학생 상호작용이 대학생의 대학 몰입에 미치는 영향. *교육행정학연구*, 33(3), 351-379.
- Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 36-46.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Student adaptation to college questionnaire (SACQ)*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social*

- Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington, DC: APA.
- Cohorn, C. A., & Giuliano, T. A. (1999). Predictors of adjustment and institutional attachment in 1st-year college students. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 4(2), 47 - 56.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., & Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42(7), 691-706.
- Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self awareness*. Cambridge: Academic Press.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Falkenberg, C. A., & Barbetta, P. M. (2013). The effects of a self-monitoring package on homework completion and accuracy of students with disabilities in an inclusive general education classroom. *Journal of Behavioral Education*, 22(3), 190-210.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(4), 522-527.
- Fletcher, P., McGuire, J., Dziuban, C., & Warren, M. (1997). *Non-cognitive prediction of GPA/retention among academically disadvantaged freshmen*. Paper presented at the Southeastern Psychological Association, Atlanta, GA.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72(3), 281-288.
- Govern, J. M., & Marsch, L. A. (2001). Development and validation of the situational self-awareness scale. *Consciousness and cognition*, 10(3), 366-378.
- Harris, K. R. (1982). Cognitive-behavior modification: Application with exceptional students. *Focus on Exceptional Children*, 15(2), 1-16.
- Harris, K. R. (1986). Self-monitoring of attentional behavior vs. self-monitoring of productivity: Effects on on-task behavior and academic response rate among learning disabled children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(4), 417-423.
- Harris, K. R., Graham, S., Reid, R., McElroy, K., & Hamby, R. S. (1994). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Replication and cross-task comparison studies. *Learning Disability Quarterly*, 17(2), 121-139.
- Harter, S. (1988). Developmental and dynamic changes in the nature of the self-concept. In *Cognitive development and child psychotherapy* (pp. 119-160). Boston: Springer.
- Hayes, A. D. (2013). *An introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology*, 98(3), 567-582.
- Majid, U., & Ennis, J. (2018). The role of meaning in life in adjustment to a chronic medical condition: A review. *EC Psychology and Psychiatry*, 7(12), 1023-1030.
- Merriman, D. E., & Coddling, R. S. (2008). The effects of coaching on mathematics homework completion and accuracy of high school students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Behavioral Education*, 17(4), 339-355.
- Miller, M. K., Mandryk, R. L., Birk, M. V., Depping, A. E., & Patel, T. (2017). Through the looking glass: The effects of feedback on self-awareness and conversational behaviour during video chat. *Proceedings of the 2017 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 5271-5283), New York, U.S.A.
- Mooney, P., Ryan, J. B., Uhing, B. M., Reid, R., &

- Epstein, M. H. (2005). A review of self-management interventions targeting academic outcomes for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Behavioral Education, 14*(3), 203-221.
- Moore, D. W., Anderson, A., Glassenbury, M., Lang, R., & Didden, R. (2013). Increasing on-task behavior in students in a regular classroom: Effectiveness of a self-management procedure using a tactile prompt. *Journal of Behavioral Education, 22*(4), 302-311.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research, 50*(4), 545-595.
- Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. *Higher education: Handbook of theory and research, 1*(1), 1-61.
- Perry, V., Albeg, L., & Tung, C. (2012). Meta-analysis of single-case design research on self-regulatory interventions for academic performance. *Journal of Behavioral Education, 21*(3), 217-229.
- Rafferty, L. A., Arroyo, J., Ginnane, S., & Wilczynski, K. (2011). Self-monitoring during spelling practice: Effects on spelling accuracy and on-task behavior of three students diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *Behavior Analysis in Practice, 4*(1), 37-45.
- Ratcliff, J. L. (1991). Dropout prevention and at-risk college students. In L. L. West (Ed.), *Effective strategies for dropout prevention of at-risk youth*. (pp. 251-282). Gaithersburg: Aspen Publishers, Inc.
- Reid, M., Landesman, S., Treder, R., & Jaccard, J. (1989). "My family and friends": Six-to twelve-year-old children's perceptions of social support. *Child Development, 60*(4), 896-910.
- Scheithauer, M. C., & Kelley, M. L. (2017). Self-monitoring by college students with ADHD: The impact on academic performance. *Journal of attention disorders, 21*(12), 1030-1039.
- Shapiro, E. S., Durnan, S. L., Post, E. E., & Levinson, T. S. (2002). Self-monitoring interventions for children and adolescents. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 913-938). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1980). Student/Faculty Relationships and Freshman Year Educational Outcomes: A Further Investigation. *Journal of College Student Personnel, 21*(6), 521-528.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer Verlag.

Received 31 August 2021;

1st Revised 04 October 2021;

2nd Revised 07 October 2021;

Accepted 07 October 2021