

대학생의 학교적응에 영향을 미치는 요소에 관한 연구*

— 사회 심리적 요소를 중심으로 —

정 현 옥**

- I. 머리말
- II. 스트레스 이론과 개념적 모델
- III. 조사방법
- IV. 자료분석 및 결과
- V. 정책적 함의
- VI. 결 론

I. 머리말

대학생의 학교적응 여부는 당사자 본인과 사회 전체에 중대한 영향을 미친다. 예를 들면, 성공적인 학교적응은 개인의 지적욕구를 충족할 수 있는 기회를 제공하여 줌으로써 바람직한 자아상을 확립하는데 도움을 줄 뿐만 아니라 신기술과 신지식을 습득할 수 있는 여건을 마련하여 줌으로써 졸업 후에 산업일선에서 국민생산성 향상에 기여할 수 있도록 하여준다. 그러나 학교적응에

실패할 경우 이러한 결과는 기대하기 어렵고 대학생 본인과 사회전체는 유형 무형의 손실을 부담하여야 한다.

교육당국은 학교적응이 초래하는 개인적 사회적 영향의 중요성을 인식하고 대학생의 학교적응을 제고하기 위하여 각별한 노력을 기울여 왔다. 여러 사례연구들을 통하여 대학생들이 학교생활에서 경험하는 어려움의 근원들을 밝혀내기 위하여 노력하였고(김상기, 1984; 황상아, 1994), 이러한 어려움들을 극복하는데 도움이 될 수 있다고 믿어지는 각종 제도들을 마련하여 교육서비스의 일환으로 제공하여 왔다. 최근 여러 대학들이 적극적으로 참여하고 있는 각종 교양강좌 및 특강의 증설, 장학제도 확대, 학생생활 상담실 및 취업 보도부 운영, 학부제 운영, 대학간 교차수강 허용, 편의시설 확충 등이 이러한 노력의 일환으로 마련된 제도들이다.

대학차원에서 여러 제도들을 마련하여 대학생들이 어려움을 극복할 수 있도록 적극적으로 대

*이 논문은 원광대학교 교내연구비 지원에 의하여 이루어진 것임.

**원광대학교 사회과학대학 행정학과 조교수.

차하여 왔음에도 불구하고 학교적응에 실패한 대학생의 수는 근래 몇년 동안에도 지속적으로 증가하여 왔다. 교육부가 96년도 초에 발표한바에 따르면, 학업부진으로 인하여 제적된 대학생들의 수는 91년 370명, 92년 523명, 93년 1,710명, 94년 2,850명 그리고 학사경고를 받은 대학생들의 수는 91년 48,219명, 92년 69,623명, 93년 76,663명, 94년 92,045명이었다. 여러 대학들이 교육부에서 시행하는 대학별 종합평가에 대비하여 학사관리를 강화해온 점을 감안한다 하더라도 이러한 통계치는 기존에 마련된 제도들이 학생의 학교적응을 제고하는데 한계를 지니고 있음을 보여준다.

학교적응의 제고를 목적으로 마련된 기존 제도들의 한계를 고려하여 볼 때, 학생들이 학교생활과 관련하여 직면하는 근본적인 문제점들과 이러한 문제점들에 대응하는데 활용될 수 있는 유용한 요소들을 보다 다각적으로 밝혀내고 이를 바탕으로 교육서비스의 개선을 꾀하는 것이 필요하다고 본다. 특히 학교에 적응하기 위하여 학생들이 개별적으로 노력하는 과정에서 활용할 수 있는 유용한 사회 심리적 요소들을 정확히 파악하여 제도개선에 적극적으로 반영하는 것이 필요하다.

대학생의 사회 심리적 요소에 특별한 관심을 갖고 학교적응과 관련된 주제에 접근하여야 할 필요성은 크게 두가지 점에서 제기된다. 첫째, 학교적응의 궁극적인 책임은 대학생 본인에게 있다는 점이다. 즉, 학교적응에 필요한 각종 요건들은 궁극적으로 대학생 본인의 노력에 의하여 충족되어야 한다는 것이다. Gigliotti(1990)의 주장에 따르면, 교육당국이 제공하는 각종 제도의 실제 활용여부에 관한 결정은 전적으로 대학생 본인의 의지에 달려있으며 이러한 결정은 주로 개인의

사회 심리적 특성에 의하여 좌우된다고 한다. 그에 의하면, 대학생이 어떠한 개인의 사회 심리적 특성으로 인하여 제도활용을 기피할 경우 유용한 제도들도 학교적응의 제고에 전혀 기여하지 못하는 것으로 나타났다. 이러한 관점에서 볼때, 학교적응과 직·간접적으로 관련된 대학생 개인의 여러 사회 심리적 요소들을 분석하여 이 결과를 교육제도의 개선에 고려하여야 할 필요성이 대두된다.

둘째, 비슷한 생활환경 속에서 동일한 대학에 재학하는 대학생들도 학교적응의 정도와 관련하여 큰 차이를 보이고 있다는 점이다. 만일 학교적응이 개인의 사회 심리적 특성이 아닌 환경이나 제도에 의하여 결정된다면 비슷한 생활환경 하에서 동일한 대학에 재학하는 학생들간에는 학교적응의 차이가 거의 없어야 한다. 그러나 여러 사례 연구에서 이러한 대학생들 간에서조차도 학교적응에 커다란 차이가 있음이 밝혀져왔다. 이러한 연구결과 또한 학교적응과 관련하여 대학생들이 개인적인 차원에서 활용할 수 있는 사회 심리적 요소의 영향력을 분석하고 이를 토대로하여 교육제도의 개선의 방향을 모색하여야 할 필요성을 시사한다.

본 연구는 학계 일각에서 최근 제시된 이론적 준거를 활용하여 대학생들이 학교생활에서 경험하는 근본적인 문제점들과 사회 심리적 요소들의 문제해결 능력을 파악하고 이를 바탕으로 정책적 함의를 논의하기 위하여 마련되었다. 보다 구체적으로 본 연구는 스트레스 이론 *stress theory*에 입각하여 (1) 대학생이 학교에 적응하는 과정에서 직면하는 근본적인 어려움의 유형을 파악하고, (2) 이들이 이에 대응하는데 활용할 수 있는 자아관 *self-concept*과 같은 심리적 요소와 사회적 지지 *social support*와 같은 사회적 요소가 이러한

어려움을 얼마나 해소할 수 있는지 분석하고, (3) 분석결과를 중심으로 교육제도의 개선방향을 제시하는데 연구목표를 두었다.

II. 스트레스 이론과 개념적 모델

1. 스트레스 이론(Stress theory)

스트레스 이론은 원래 의료 사회학자들이 스트레스 증후 *stress symptom*의 발전과정을 규명하기 위하여 정립한 이론이나 현재는 다양한 영역의 사회현상들을 설명하는데 폭 넓게 활용되고 있다. 이 이론은 스트레스 증후의 발전과정을 스트레스 인자 *stressor*, 사회 심리적 요소 그리고 스트레스 증후의 인과관계로 환원하여 설명하고 있다. 이러한 스트레스 이론에 의하면, 동일한 스트레스 인자라도 아주 상이한 스트레스 증후의 형태로 나타날 수 있는데 이는 개인별로 큰 차이를 보일 수 있는 사회 심리적 요소가 직·간접적으로 스트레스 증후의 발전과정에 영향을 미치기 때문이라고 한다.

스트레스 인자는 심신의 긴장상태를 초래할 가능성이 있는 요소로 규정되는데 이는 단속적인 중대사건 *life event*이나 지속적인 역할구속 *role strain* 등을 중요한 구성요소로 포함한다. Pearlin (1989)은 최근 연구에서 스트레스 인자의 주요 구성요소의 예를 제시하였는데, 그에 의하면 전혀 예상할 수 없었던 해고, 교통사고, 가족성원의 갑작스런 사망 등이 단속적인 중대사건에 속하는 중요한 예이고 역할과부과 *role overload*, 역할체계내 대인갈등 *interpersonal conflict within role set*, 역할간갈등 *interrole conflict*, 역할예속 *role captivity* 그리고 역할재구성 *role restructuring* 등이 지속적인 역할구속에 속하는 중요한 예이다.

스트레스 인자는 다양한 형태의 부정적인 결과를 초래할 수 있는 잠재력을 가지고 있는데 이러한 부정적인 결과가 일상생활 가운데 스트레스 증후의 형태로 실제 나타날 것인지 여부는 주관적 인식 *subjective perception*과 대응노력 *coping effort*에 의하여 크게 좌우된다. 이는 주관적 인식과 대응노력이 스트레스 증후의 발전과정에 직·간접적으로 관련되어 상당한 영향력을 행사하기 때문이다.

주관적 인식은 스트레스 인자의 의미를 부여하고 이를 인식하는 일련의 심리적 과정으로, 이는 스트레스 인자의 스트레스 수위 *level of stressfulness*를 조절할 수 있게 하여줌으로써 스트레스 증후에 간접적인 영향을 미친다. 이러한 주관적 인식은 심리적 요소에 의존을 하게 되는데 자기존중 *self-esteem*, 자기확신 *self-efficacy*, 완성력 *mastery* 등이 여기에 관련된 중요한 요소들이다. 일반적으로 자기존중, 자기확신 그리고 완성력이 강한 사람들은 스트레스 인자를 본인의 의지나 노력에 의하여 충분히 해결할 수 있는 문제로 인식하는 경향을 강하게 보이는데 이러한 경향으로 인하여 이들은 스트레스 인자가 초래할 수 있는 스트레스 증후를 상대적으로 덜 경험한다. 반면 이러한 심리적 요소를 소유하지 못한 사람들은 스트레스 인자를 본인의 의지나 노력이 아닌 타인의 선처나 운명 혹은 요행에 의하여 해결될 수 있는 심각한 문제로 인식하는 경향을 보이는데 이러한 경향으로 인하여 이들은 스트레스 인자가 초래할 수 있는 스트레스 증후를 상대적으로 강하게 경험한다(Lazarus & Folkman, 1984; Munch & Farrington, 1990; Pearlin et al., 1981).

대응노력은 스트레스 증후의 발전과정에 개입하는 일체의 의식적인 행동이나 태도를 의미하는

데, 이는 어떠한 요소를 활용하느냐에 따라 직접적으로 혹은 간접적으로 스트레스 증후에 영향을 미칠 수 있다. 심리적 요소를 활용하는 경우 대응 노력은 스트레스 증후를 예방하기 위하여 필요한 조치를 사전에 취하거나 스트레스 인자의 스트레스 수위를 조절하는 등의 방법으로 스트레스 증후에 직접적으로 영향을 미친다. 한편 사회적 요소를 활용하는 경우 대응 노력은 스트레스 인자와 스트레스 증후 사이에 중요한 조절변수로 개입하여 완충역할을 담당하는 방법으로 스트레스 증후에 간접적으로 영향을 미친다.

대응 노력에 관계되는 심리적 요소 가운데 중요한 역할을 담당하는 것은 자기존중, 자기확신, 완성력 등이다. 이러한 요소들의 중요성은 이들이 행동의 준거 *behavioral framework*로써 대응 노력이 이루어지는 과정에서 개인의 행태를 좌우하는데 있다. 일반적으로 자기존중, 자기확신 그리고 완성력이 강한 사람들은 일상생활을 영위하는 가운데 본인의 자아관을 보호·유지하기 위하여 스트레스 인자의 발생을 원천적으로 봉쇄할 수 있는 일련의 예방적 행동을 취하는 경향이 있다. 그러나 이러한 예방적 행동에도 불구하고 스트레스 인자가 발생할 경우 이들은 스트레스 인자를 해소하는데 필요한 행동을 적극적으로 취한다. 그 결과 이들이 경험하는 스트레스 증후는 상대적으로 수가 적을 뿐만 아니라 강도가 약하다(Kobasa et al., 1981; Kobasa, 1979; Kobasa & Puccetti, 1983).

대응 노력에 관계되는 사회적 요소 가운데 중요한 역할을 담당하는 것은 정서적 지지, 기능적 지지 등으로 구성되는 사회적 지지이다. 이러한 요소들의 중요성은 사회적 지지가 스트레스 인자를 정면으로 맞닥뜨릴 수 있는 능력을 배가하여 줄 뿐만 아니라 스트레스 증후가 발전하는 과정에서

완충역할을 할 수 있는데 있다(Jackson, 1992; Dean et al., 1990; Pearlin et al., 1981). 사회적 지지의 활용여부는 대부분 심리적 특성에 의하여 크게 영향을 받는 것으로 알려져 있다. 일반적으로 자기존중, 자기확신 그리고 완성력이 강한 개인은 스트레스 인자를 자신의 노력에 의하여 해소할 수 있다고 믿는 경향이 있기 때문에 적극적으로 사회적 지원을 동원한다. 그러나 이러한 심리적 특성을 결여한 개인은 본인의 노력이 스트레스 인자의 해소에 별 도움이 되지 못한다고 믿는 경향이 있기 때문에 사회적 지원을 소극적으로 활용한다(Lazarus & Folkman, 1984; Mirowsky & Ross, 1989, 1981; Pearlin, 1989).

사회적 지지의 완충효과는 대부분의 경우 양보다는 질에 의하여 크게 좌우되는 것으로 알려져 있다(Dean et al., 1990; Menaghan, 1983). 일반적으로 심정적으로 가깝고 신뢰할 수 있는 사람들로 부터 사회적 지지가 제공되면 그 효과가 크고, 피상적이고 단순한 관계를 유지하는 사람들로 부터 사회적 지지가 제공되면 효과가 적다. 또한, 스트레스 인자의 해소에 관한 전문적 식견이나 지식이 있는 사람들로 부터 사회적 지지가 제공되면 그 효과가 크고 그러한 식견이 없는 사람들로 부터 사회적 지지가 제공되면 효과가 아주 적은 것으로 알려져 있다.

2. 개념적 모델(conceptual model)

스트레스 이론의 논의는 대학생들이 학교적응과 관련하여 직면하게 되는 근본적인 어려움과 이들이 이에 대처하는데 활용할 수 있는 각종 사회 심리적 요소에 관한 유용한 정보를 제공할 뿐만 아니라 이러한 요소들과 학교적응의 관계를

예측할 수 있는 개념적 모델을 시사한다.

대학생들은 학교생활에서 학습기술의 결여, 역할구속, 경제적 압박, 비우호적인 학교분위기 등과 같은 유형의 어려움을 스트레스 인자로서 경험하게 될 것이다. 이러한 어려움은 대부분의 경우 대학진학과 더불어 초래되는 교육환경과 생활환경의 커다란 변화에서 기인한다. 먼저, 대학교육은 전문지식을 다루기 때문에 고등학교 교육과는 교과내용과 전달방법에 큰 차이가 있다. 따라서 대학에서 정상적으로 학업을 이수 할 수有困难하면 고등학교 때와 구별되는 학습기술이 필요하다. 특히 강의노트 작성법, 레포트 작성법, 토의 기법, 발표기법, 아이디어 조직화 기법 등이 당면한 학습기술의 중요한 예들이다. 그러나 많은 경우 학생들이 고등학교에서 이러한 학습기술들을 습득할 수 있는 기회를 충분히 갖지 못하고 대학에 진학하기 때문에 대학생들은 학습기술의 결여로 인한 심리적 부담을 경험한다. Anderson (1981)이 4년제 대학의 중퇴자들을 대상으로 하여 조사한 바에 의하면, 중퇴자들의 약 70%가 학습기술의 결여를 중요한 중퇴이유 가운데 하나로 들었다.

대학진학과 더불어 초래하는 생활환경의 확대로 학생들은 학생역할 외에 여러 사회적 역할을 담당하게 된다. 예를 들면, 그들은 학생으로써 담당해야 할 본연의 역할 외에 성인의 일원으로써 친선모임의 회원, 가족의 일원, 사회단체의 회원, 시간제 근무자 등의 역할을 담당하게 된다. 이로 인하여 이들은 한정된 시간과 에너지를 학업 뿐만 아니라 이러한 사회적 역할을 위해서도 소비해야 하기 때문에 역할갈등, 역할구속, 역할과부화와 같은 문제와 지속적으로 직면하게 된다 (Kasworm, 1990; Terrell, 1990). Kasworm (1990)의 조사연구에 의하면, 학교생활과 병행하

기 어려운 사회적 역할들을 담당하는 대부분의 대학생들은 학업에 전념하는데 심각하게 지장을 받고 있는 것으로 나타났다.

대학생들은 많은 액수의 학비와 여타 비용을 학업을 위하여 소비해야 하고 그들 대부분이 자립이 가능한 연령이 된 성인들이기 때문에 자신들이 처하고 있는 경제적 상황에 대하여 상당한 관심을 갖는다. 특히 가정이 경제적으로 여유가 없어 가족들의 희생을 담보로 대학교육에 우선순위를 두어야 하거나 만학을 해야 하는 대학생들은 가족에 대하여 죄송한 마음을 갖게 되고 그만큼 경제적인 문제가 학교생활 가운데 직면하는 중요한 어려움의 하나로 부각된다. 미국의 대학생들을 대상으로한 한 설문조사에서도 약 53%의 대학생들이 학교생활 가운데 경제적인 어려움을 어떠한 형태로든 경험한다고 밝히고 있다 (Solomon & Gordon, 1981).

대부분의 경우 대학에서 학생-교수의 상호작용은 주로 강의시간을 통해서 이루어지고 비록 각 학년마다 지도교수가 정해져 있기는 하지만 학생-지도교수의 관계가 고등학교에서의 학생-담당 선생의 관계처럼 정기적으로 빈번하게 유지되는 것도 아니다. 따라서, 학생-교수의 상호작용은 서로가 서로를 잘 알지 못하는 피상적인 관계가 되기 쉽고, 설령 그렇게까지는 되지 않는다고 하더라도 학생들의 눈에는 비우호적인 것으로 비쳐질 수 있다. 이러한 학생-교수의 관계로 인하여 학생들은 강의나 학과활동에 소극적인 참여를 하는 경향이 있고 그 결과 학교몰입 *school commitment*에 어려움을 갖는다 (Peabody & Sadelacek, 1982). 미국의 위스콘신주에 거주하는 대학 중퇴자들에 관한 Mishler (1983)의 연구결과에 따르면, 다수의 대학생들이 학교를 떠나는 중요한 이유 가운데 하나로 교직원의 비인격적 태도 *imper-*

*sonal attitude*를 들고있다.

학교생활과 관련된 어려움이 발생하는 경우 그 어려움은 대학생의 학교적응에 부정적인 영향을 미칠 가능성이 크다. 이는 학업에 집중할 수 있는 시간과 에너지를 어려움에 대처하기 위하여 어떠한 형태로는 소비해야 하기 때문이다. 일반적으로 어려움에 직면하면 학생들은 적극적으로든 소극적으로든 이를 극복하기 위한 노력을 하게 되는데 이때 역할위계 *role hierarchy*의 재구성(Super, 1980), 학생역할에 대한 의미 재부여(Chartrand, 1990), 타인의 도움과 지지의 동원(Kirk & Dorfman, 1983) 등의 방법들을 주로 사용한다. 이같은 노력이 시간과 에너지를 아무리 최소한으로 요구하는 것이라고 하더라도 이는 학생들의 집중력을 분산시키기 때문에 그 만큼 학교적응에 역기능적이다.

학교생활의 어려움이 학교적응에 미치는 부정적 영향은 어려움을 어떻게 인식하느냐에 따라 달라질 수 있다. 즉 어려움을 본인의 노력에 의하여 해결할 수 있는 문제로 인식하느냐 또는 해결이 곤란한 문제로 인식하느냐에 따라 학교적응의 차이가 발생할 수 있다. 이러한 인식과정에서 특히 중요한 심리적 요소는 자기존중, 자기확신, 완성력 등과 관련된 자아관이다. 일반적으로 자기존중, 자기확신 그리고 완성력이 강한 자아관을 소유한 학생들은 어려움을 본인의 노력에 의하여 해결이 가능한 문제로 인식하기 때문에 학업에 전념할 수 있다. 그러나 이러한 자아관을 결여한 학생들은 본인의 노력에 의하여 어려움을 해결하는 것은 불가능하다고 인식하기 때문에 학업에 전념하지 않게 되고 그 결과 학교적응은 어려워진다(Lazarus & Folkman, 1984; Munch & Farrington, 1990; Chartrand, 1990).

심리적 요소를 이용한 대응노력에 의해서도

학교생활의 어려움이 학교적응에 미치는 부정적 영향을 완충할 수 있다. 이같은 대응노력에서 중요한 심리적 요소는 역시 자기존중, 자기확신, 완성력 등과 관련된 자아관이다. 이러한 요소의 중요성은 자아관이 행위양식을 결정하는 준거틀의 역할을 한다는 점에 기인한다. 일반적으로 자기존중, 자기확신, 완성력 등이 강한 자아관을 소유한 학생들은 예방적 행동을 강구하여 어려움의 발생을 사전에 통제하는 경향이 있다. 그러나 이러한 예방적 행동에도 불구하고 어려움이 발생하게 되면 이들은 행동을 이러한 자아관과 일치하도록 결정한다. 예를 들면, 교육목표에 더욱 헌신하고(Meyer, 1991), 학생역할의 요건을 충족시키기 위하여 보다 많은 시간과 에너지를 확보하고(Heise, 1988), 자기동기 *self-motivation*를 강화하며(Kerka, 1989), 교수와 밀도있는 상호작용을 통하여 학업에 몰입한다(Chartrand, 1990). 이같은 사후적 행동의 결과 어려움의 부정적 효과는 어느정도 감소한다.

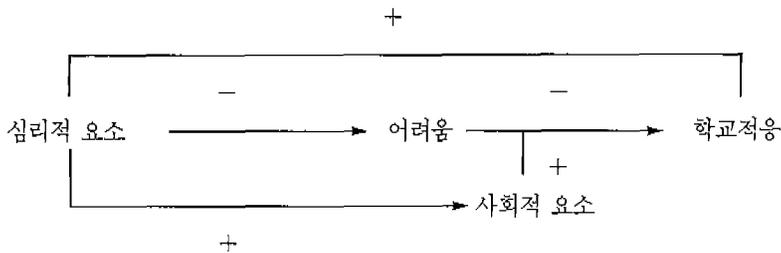
사회적 요소를 활용한 적극적인 대응노력도 또한 학교생활의 어려움이 학교적응에 미치는 부정적 영향을 완충할 수 있다. 이같은 대응노력에서 중요한 사회적 요소는 사회적 지지이다(Louis et al., 1984; Metzner & Bean, 1987). 이러한 요소의 중요성은 사회적 지지가 직면한 어려움을 근본적으로든 혹은 잠정적으로든 해결할 수 있는 능력을 제공한다는 점에 기인한다. 일반적으로 기능적으로 유용한 사회적 지지를 획득할 수 있는 학생들은 이를 활용하여 학교생활에서 경험하는 어려움의 원인을 해소하며 정서적으로 유용한 사회적 지지를 획득할 수 있는 학생들은 이를 활용하여 주관적으로 느끼는 어려움의 정도를 조절한다. 그 결과 어려움의 부정적 효과는 어느정도 감소한다. 특히 기능적으로 그리고 정서적으로 유용

한 사회적 지지가 전문지식이 있는 유의미한 타인들 *significant others*로 부터 제공된 것일때 완충효과는 더욱 큰 것으로 나타났다(Purky, 1987; Pantage & Creedon, 1978).

사회적 요소의 적극적인 활용여부는 자기존중, 자기확신, 완성력 등과 관련된 자아관에 의하여 영향을 받는다. 이는 자아관이 어떤 어려움을 본인이 해결할 수 있는 문제로 인식 하느냐 혹은 해결이 곤란한 문제로 인식하느냐를 결정하기 때문이다. 앞에서와 같은 강한 자아관을 소유한 학생들은 학교생활에서 직면하는 어려움을 본인의 노

력에 의하여 해결이 가능한 문제로 인식하기 때문에 적극적으로 사회적 지지를 활용하여 이를 해결하려고 한다. 그러나 이러한 자아관을 결여한 학생들은 본인의 노력 보다는 요행이나 운명에 의해서만 해결이 가능한 문제로 인식하기 때문에 소극적으로만 사회적 지지를 활용한다(Louis et al., 1984; Metzner & Bean, 1987).

스트레스 이론의 연장선상에서 대학생의 학교적응에 관하여 논의한 내용을 개념적 모델로 제시하면 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 개념적 모델

III. 조사 방법

1. 표 본

전북지방에 소재한 재학생 약 15,000명의 4년제 종합대학에서 2학기이상 등록한 대학생들을 대상으로하여 설문조사를 하였다. 표본을 선정하기 위하여 대학당국으로부터 1995년 가을학기 현재 2학기 이상 등록한 학생명단을 입수하여 500명을 무작위로 추출하였다. 1995년 10월 둘째 주에 표본으로 선출된 대학생들에게 안내문과 설문지를 우편으로 발송하고 95년 11월말 까지

설문지를 완성하여 우송하여 줄 것을 의뢰하였다. 조사연구를 마감한 95년 12월 중순까지 330명(남학생 176명, 여학생 127명)으로 부터 완성된 설문지를 회수할 수 있었다(응답률 60.6%)

2. 변수선정 및 측정

<그림 1>에서 설정된 관계를 분석하기 위하여 본 연구는 연구변수와 통제변수를 다음과 같이 선정하고 측정하였다.

1) 연구변수

(1) 심리적 요소 : 심리적 요소는 대학생들이

학교적응을 위하여 활용할 수 있는 자아관과 관련된 일체의 요소로 규정하고 자기존중, 자기확신 그리고 완성력의 3개차원으로 구분하여 변수를 선정하였다.

자기존중은 응답자가 본인 스스로에게 부여하는 사회적 가치의 정도에 의하여 측정하였다. Rosenberg가 개발한 Self-esteem Inventory 가운데 7문항을 이용하여 개인의 사회적 가치를 시사하는 서술문을 제시하고 응답자가 5-point 척도에 표시하도록 하였다. 각 문항에서 높은 점수가 강한 자기존중을 나타내도록 정리하여 Cronbach alpha를 테스트한 결과내적 일관성이 상당히 높은 .92이 나왔다. 7문항의 점수를 합산하여 자기존중의 정도를 산출하였다.

자기확신은 일상생활 가운데 언제라도 발생할 수 있는 다양한 상황에 성공적으로 적응할 수 있다고 확신하는 정도에 의하여 측정하였다. Bandura가 개발한 Inventory 가운데 4문항을 활용하여 가상적인 문제를 제시하고 응답자가 그 문제처리를 어떻게 인식하는지 5-point 척도에 표시하도록 하였다. 각 문항에서 높은 점수가 강한 자기확신을 나타내도록 정리하여 Cronbach alpha를 테스트한 결과 내적 일관성이 상당히 높은 .96이 나왔다. 4문항의 점수를 합산하여 자기존중의 정도를 산출하였다.

완성력은 일상생활 가운데 발생하는 사건들은 본인이 성공적으로 통제할 수 있다고 믿는 정도에 의하여 측정하였다. Nowicki-Strickland가 개발한 Inventory 17문항을 이용하여 일상생활의 에피소드를 기술하는 서술문을 제시하고 응답자가 “1=예” “0=아니오”로 표시하도록 하였다. 17문항의 점수를 합산하여 높은 점수는 강한 완성력을 나타내도록 하였다.

(2) 어려움: 어려움은 대학생들이 학교생활에

서 스트레스 인자로서 경험하게 되는 중대한 사건이나 역할과 관련된 제반문제로 규정하고 학습기술의 결여, 역할구속, 경제적 압박 그리고 비우호적인 학교분위기의 4개차원으로 구분하여 변수를 선정하였다.

학습기술의 결여는 이해, 논술 그리고 표현의 능력이 부족한 정도에 의하여 측정되었다. 각 영역에서 학습기술의 보유정도를 묘사하는 서술문은 1문항씩 제시하고 응답자가 본인의 상황과 얼마나 비슷한지 4-point 척도에 표시하도록 하였다. 각 문항에서 높은점수가 학습기술의 심각한 부족을 나타내도록 정리하여 Cronbach alpha를 테스트한 결과 내적 일관성이 상당히 높은 .80이 나왔다. 학습기술의 결여정도를 산출하기 위하여 각 영역의 점수를 합산하였다.

역할구속은 역할갈등, 역할 모호성 그리고 역할과무화의 정도에 의하여 측정하였다. 역할수행과 관련된 상황을 기술하는 5문항의 서술문을 제시하고 응답자가 본인의 상황과 얼마나 비슷한지 4-point 척도에 표시하도록 하였다. 각 문항에서 높은 점수가 강한 역할 구속을 나타내도록 정리하여 Cronbach alpha를 테스트한 결과 내적 일관성이 상당히 높은 .83이 나왔다. 역할구속의 정도는 5문항의 점수를 합산하여 도출하였다.

경제적 압박은 경제적인 상황이 초래하는 중압감의 정도에 의하여 측정하였다. 경제적 중압감을 기술하는 4문항의 서술문을 제시하고 응답자가 본인의 상황과 얼마나 비슷한지 4-point 척도에 표시하도록 하였다. 각 문항에서 높은 점수가 강한 경제적 압박정도를 나타내도록 정리하여 Cronbach alpha를 테스트한 결과 내적 일관성이 상당히 높은 .93이 나왔다. 경제적 압박의 정도는 4문항의 점수를 합산하여 산출하였다.

비우호적 학교분위기는 학생-교수 관계에서

나타나는 인간적 교류의 결여정도에 의하여 측정하였다. 강의실 안밖에서 학생을 대하는 교수의 태도를 묻는 2문항의 질문들을 제시하고 응답자에게 5-point 척도에 의견을 표시하도록 하였다. 높은 점수가 인간적 교류의 심각한 결여를 나타내도록 정리한 2문항의 점수를 합산하여 비우호적 학교분위기의 정도를 산출하였다.

(3) 사회적 요소: 사회적 요소는 대학생들이 학교에 적응하기 위하여 동원할 수 있는 타인의 도움일체로 규정하고 사회적 요소의 정서적 기능적 측면에 초점을 맞춰 사회적 지지를 변수로 선정하였다.

사회적 지지는 대학생들이 도움을 필요로 할 때 정서적 및 기능적으로 유용한 도움을 실제로 제공한 유의미한 타인들의 총수로 측정하였다. 13개의 범주에 속하는 유의미한 타자들을 항목별로 제시하고 각 범주에 속하는 사람으로부터 도움이 필요할 때 실제로 도움을 받았는지 여부를 응답자가 "1=0" "0=아니오"로 표시하도록 하였다. 13개항의 점수를 모두 합산하여 높은 점수가 광범위한 사회적 지지를 나타내도록 하였다.

(4) 학교적응: 학교적응은 학업의 기본적인 요건이 대학생 본인의 노력에 의하여 충족되어 학교생활이 원만히 지속되는 상태로 규정하고 당사자가 인식하는 학교적응에 초점을 맞추어 주관적 학업성취 *subjective academic attainment*를 변수로 선정하였다.

주관적 학업성취는 대학생이 개인차원에서 설정한 교육목표를 얼마나 달성했는지에 대한 주관적 인식과 학업을 지속할 의도에 의하여 측정되었다. 2개의 문항을 이용하여 지금까지의 대학교육에 의하여 본인의 교육목표가 달성된 정도와 중퇴의사를 응답자가 7-point 척도에 표시하도록 하였다. 높은 점수가 성공적인 학교적응을 나타내

도록 정리한 2문항의 점수를 합산하여 주관적 학업성취도를 도출하였다.

2) 통제변수

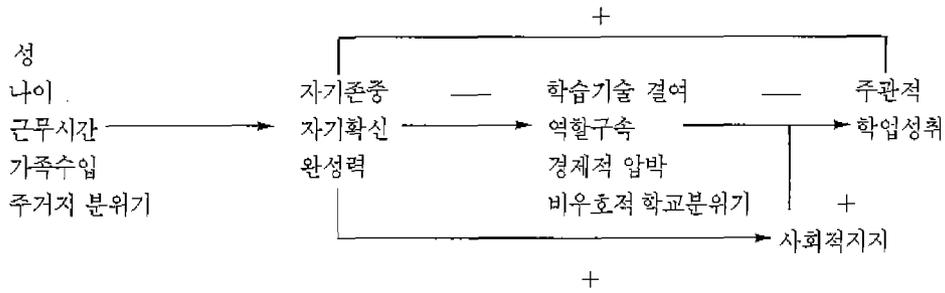
특정변수 간에 설정된 관계를 정확하게 파악하기 위해서는 이러한 관계에 직·간접적으로 영향을 미칠 수 있는 여타 변수들, 즉 통제변수들을 분석에서 적절히 통제할 수 있어야 한다(selitiz, 1959). 따라서 본 연구는 연구변수 외에도 학교적응과 직·간접적으로 관련이 있는 것으로 기존에 밝혀진 나이, 성, 근무시간, 가족의 수입, 그리고 주거지 분위기를 통제 변수로 선정하여 분석에 포함시켰다.

성은 응답자의 남녀(1=남, 2=여) 구분으로, 나이는 조사당시 응답자의 실제 연령으로, 근무시간은 응답자의 주당 아르바이트 시간으로, 가족수입은 가족성원 전체의 총 연수입을 나타내는 10개 범주(1=1,000만원 이하, 10=5,000만원 이상)가운데 응답자가 표기한 범주로 그리고 주거지 분위기는 5point 척도(1=매우 나쁘다, 5=매우 좋다)에 응답자의 표기한 주거지의 학습여건으로 측정하였다.

3. 분석모델(analytical model)

본 연구가 선정한 연구변수와 통제변수를 모두 포함시켜 분석모델을 구성하면 <그림 2>와 같다.

분석모델이 선정한 변수들 간의 관계를 분석하기에 앞서 모델에 포함된 변수들의 독립성 여부를 살펴보았다. 이는 특정변수가 독립성을 확보하지 못했을 경우 이를 다른변수의 일부로 통합시키거나 혹은 삭제하는 등의 조치를 취하기 위하여 마련되었다. 상관관계 분석에 의하면 변수들 간의 상관계수치(r)는 모두 .02에서 .41 사이에



<그림 2>

분석모델

<표 1>

피어선 상관계수

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	1.00													
2	.09	1.00												
3	-.14	.06	1.00											
4	-.07	.14	-.15	1.00										
5	.18*	.07	-.07	.11	1.00									
6	-.09	.19	.14	.08	.21	1.00								
7	-.26	.15	-.14	.30	.17	.11	1.00							
8	-.05	.32**	.22	.09	.21	.14	.24	1.00						
9	.11	-.13	.09	.14	-.04	-.26*	-.08	-.09	1.00					
10	.18	.24*	.10	.21	-.19	-.34**	-.19	-.15	-.19	1.00				
11	.09	.09	.14	.25	-.13	-.11	-.13	-.18	-.32***	.34**	1.00			
12	.17	-.02	.11	.19	.31	-.23	-.26**	-.32	-.39	.27	.28**	1.00		
13	.22	.18	.09	.21	.24	.32*	.37*	.29	.28	.31*	.18	.24	1.00	
14	.02	.06	.12	.12	.31	.41**	.32	.40**	-.28	-.21	-.28*	-.18	.21	1.00

* = P < .05, ** = P < .01, *** = P < .001

주) 1=성 2=나이 3=근무시간 4=가족수입 5=주거분위기 6=자기존중 7=자기확신 8=완성력 9=학습기술의 결여 10=역할구속 11=경제적 압박 12=비우호적 학교분위기 13=사회적지지 14=주관적 학업성취

위치하는 것으로 나타났다.

이같은 결과는 모델에 포함된 변수들이 예상한 것처럼 독립성을 확보하고 있음을 보여준다. 변수들 간에 피어선 Pearson 상관계수는 <표 1>에 제시되어 있다.

IV. 자료분석 및 결과

분석모델에 포함된 변수들 간의 관계를 분석하

기 위하여 중다회귀 분석법을 활용하였다. 이러한 분석법을 활용한 이유는 이 방법이 변수들간에 설정된 인과관계를 확인할 수 있는 기능을 갖추었을 뿐만 아니라 상호작용 효과 interaction effect를 밝힐 수 있는 기능도 갖추고있기 때문이다. 모델에 이미 제시한 것처럼 본 연구는 사회적 지지가 학습기술의 결여, 역할구속 등과 같은 어려움과 상호작용하여 이러한 어려움이 학업성취에 미치는 부정적 영향을 완충하는 것으로 가정

〈표 2〉 통제변수가 심리적 요소에 미치는 영향

독립변수	종 속 변 수		
	자기존중 Beta	자기확신 Beta	완성력 Beta
성	-.06	-.08	-.17
나이	.24*	.19**	.28
근무시간	.07	.11	.14
가족수입	.25*	.04	.16*
주거지 분위기	.11	.06	.03
R square=.13 (Adjusted R square=.10)			
F=1.49		Significatn F=.03	Df=302

* =p<.05, ** =p<.01, *** =p<.001

하고 있다. 따라서 이러한 상호작용 효과를 적절히 처리할 수 있는 중다회귀 분석방법을 활용할 필요가 있었다.

분석모형을 4개 부분으로 나누어 분석을 하였는데 구분기준으로는 모델에서 제시된 인관계의 흐름을 이용하였다. 첫째 부분은 통제변수와 심리적 요소의 관계를, 둘째 부분은 심리적 요소와 어려움의 관계를, 셋째 부분은 심리적 요소와 사회적 요소의 관계를, 그리고 넷째 부분은 심리적 요소, 어려움 요소, 사회적 요소 그리고 학교적응의 관계를 포함하도록 나누어졌다.

1. 분석 I

분석 I에서는 자기존중, 자기확신 그리고 완성력을 각각 종속변수로 그리고 통제변수인 성, 나이, 근무시간, 가족 수입 및 주거 분위기를 독립변수로 설정하여 3개의 회귀분석을 개별적으로 수행하였다.

통제변수 가운데 나이와 가족수입은 심리적 요소의 일부 특성에 영향을 미치는 예측변수 predictor로써 작용하였다. 그러나 성, 근무시간과 주

거 분위기는 전혀 그렇지 못했다. 분석에 의하면 나이많은 대학생들이 상대적으로 강한 자기존중과 완성력을 가지고 있었으며, 수입이 많은 가정의 대학생들이 상대적으로 강한 자기존중과 자기확신을 가지고 있는 것으로 나타났다. 이와 같은 분석내용은 〈표 2〉에 제시하였다.

2. 분석 II

분석 II에서는 학습기술의 결여, 역할구속, 경제적 압박, 비우호적 학교분위기를 각각 종속변수로 그리고 통제변수들과 자기존중, 자기확신 및 완성력을 독립변수로 설정하여 4개의 회귀분석을 개별적으로 수행하였다.

모델에서 가정한 심리적 요소와 어려움 간의 부정적인 관계 *negative relationship*가 분석에서 확인되었다. 즉 자기존중, 자기확신 그리고 완성력이 강한 대학생은 이러한 특성을 결여한 대학생에 비해 동일한 문제를 덜 어려운 것으로 인식하는 경향을 보였다. 분석내용을 통계적 유의수준과 함께 살펴보면, 자기존중이 강한 대학생은 학습기술 결여, 역할구속 그리고 경제적인 압박으로

〈표 3〉 심리적 요소가 어려움에 미치는 영향

독립변수	종 속 변 수			
	학습기술 결여 Beta	역할구속 Beta	경제적 압박 Beta	비우호적 분위기 Beta
자기존중	-.47***	-.19*	-.28*	-.13
자기확신	-.23	-.21	-.45**	-.16
완성력	-.32*	-.36**	-.17	-.20**
R square=.27		(Adjusted R square=.24)		
F=1.49		Significatn F=.000		Df=302

* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

주) 분석에는 성, 나이, 근무시간, 가족수입과 주거지 분위기를 통제변수로 포함시켰으나 이들의 영향력이 통계적으로 유의하지 않아 표에 포함하지 않았다.

〈표 4〉 심리적 요소가 사회적 지지에 미치는 영향

독립변수	종 속 변 수
	사회적지지 Beta
자기존중	.48***
자기확신	.16
완성력	.34*
R square=.22	
(Adjusted R square=.19)	
F=1.13	
Significatn F=.000	
Df=302	

* = $P < .05$, ** = $P < .01$, *** = $P < .001$

주) 분석에는 성, 나이, 근무시간, 가족수입 그리고 주거지 분위기를 통제변수로 포함시켰으나 이들의 영향력이 통계적으로 유의하지 않아 표에 포함하지 않았다.

인한 어려움을 상대적으로 덜 느꼈으며, 자기확신이 강한 대학생은 경제적 압박으로 인한 어려움을 덜 느꼈다. 또한 완성력이 강한 대학생들은 학습기술 결여, 역할구속 그리고 비우호적 분위기로 인한 어려움을 상대적으로 덜 느꼈다. 이와 같은 분석내용은 〈표 3〉에 제시하였다.

3. 분석 III

분석 III에서는 사회적 지지를 종속변수로 그리

고 통제변수와 자기존중, 자기확신 그리고 완성력을 독립변수로 설정하여 심리적 요소와 사회적 지지간의 관계를 분석하였다.

모델에서 예측된 심리적 요소와 사회적 지기간의 정의관계 *positive relationship*는 분석에서 확인되었다. 즉 자기존중, 자기확신 그리고 완성력이 강한 대학생들은 이러한 심리적 특성을 결여한 대학생들에 비하여 어려움을 직면했을 때 사회적 지지를 상대적으로 많이 활용하는 경향을 보였다. 구체적으로 분석내용을 살펴보면, 자기존

중과 완성력은 통제적 유의수준에서 사회적 지지의 예측변수 predictor로 작용하였으나 자기존중은 그렇지 않았다. 이러한 분석내용은 <표 4>에 제시하였다.

4. 분석 IV

분석 IV에서는 주관적 학업성취를 종속변수로 그리고 통제변수를 포함한 모든 선행변수들을 독립변수로 설정하여 분석을 수행하였다. 독립변수 설정과 관련하여 사회적 지지의 어려움의 상호작용을 특별히 상호작용 변수 interaction term로 전환하여 독립변수의 일부로써 분석에 포함시켰다. 이는 사회적 지지의 완충효과 buffering effect를 밝히기 위한 것이었다. 상호작용 변수들은 학습기술의 결여×사회적지지, 역할구속×사회적

지지 그리고 비우호적 학교분위기 x 사회적지지를 각각 계산하여 구성하였다.

분석에 의하면 심리적 요소 가운데 자기존중과 완성력은 주관적 학업성취와 관련하여 모델에서 예측된 정의관계를 유지하였으며 영향력도 상당히 큰 것으로 나타났다(b=.27, b=.32). 한편, 자기확신은 주관적 학업성취와 정의관계를 유지하였으나 영향력이 별로 크지 않았으며(b=.09) 통계적으로 유의하지도 않았다.

어려움 가운데 학습기술의 결여, 역할구속 그리고 비우호적인 학교분위기는 주관적 학업성취와 부의관계를 유지하였으며 영향력도 상당히 큰 것으로 나타났다(b=-.41, b=-.30, b=-.39). 그러나 경제적 압박은 부의관계를 유지하기는 하였지만 영향력이 크지 않았으며(b=-.12) 통계적으로 유의하지도 않았다.

<표 5> 선행변수들이 주관적 학업성취에 미치는 영향

독립변수	종속변수	
	주관적 학업성취 Beta	
자기존중	.27***	
자기확신	.09	
완성력	.32*	
학습기술의 결여	-.41***	
역할구속	-.30**	
경제적 압박	-.12	
비우호적 학교분위기	-.39**	
사회적지지	.16	
학습기술의 결여×사회적지지	.21*	
역할구속×사회적지지	.34***	
경제적 압박×사회적지지	.08	
비우호적 학교분위기×사회적지지	.36**	
R square=.42	(Adjusted R square=.39)	
F=3.64	Significant F=.000	
	Df = 302	

* =p<.05, ** =p<.01, *** =p<.001

주) 분석에는 성, 나이, 근무시간, 가족수입 그리고 주거지 분위기를 통제변수로 포함시켰으나 이들의 영향력이 통계적으로 유의하지 않아 표에 포함하지 않았다.

사회적 지지는 주관적 학업성취와 정의관계를 유지하기는 하였으나($b=.16$) 이는 통계적으로 유의하지 않았다. 한편, 사회적 지지와 어려움의 상호작용들 가운데 일부는 모델에서 예측된 완충 효과를 갖고 있는 것으로 나타났다. 즉 학습기술의 결여 \times 사회적지지($b=.21$), 역할구속 \times 사회적지지($b=.34$), 비우호적인 학교분위기 \times 사회적지지($b=.36$)는 주관적 학업성취에 대하여 통계적으로 유의한 긍정적인 영향을 미쳤으나, 경제적 압박 사회적지지는 그렇지 못하였다. 이같은 분석 내용은 <표 5>에 제시하였다.

5. 분석결과

본 연구의 분석결과에 따르면 대학생의 학교적응은 학교생활에서 직면하는 몇 가지 어려움과 이에 대응하는데 활용되는 사회 심리적 요소에 의하여 영향을 받는 것으로 밝혀졌다. 먼저 학습기술의 결여, 역할구속 그리고 비우호적인 학교분위기는 학교적응을 저해하는 전형적인 어려움들로 드러났다. 이같은 점은 기존의 연구결과들(예, Terrell, 1990; Kerka, 1989; Metzner & Bean, 1987; Pinkstone, 1987)과 일치한다. 한편, 경제적 압박은 학교적응의 유효한 예측변수가 되지 못하는 것으로 나타났다. 이러한 발견은 기존의 연구결과들(예, Solomon & Gordon, 1981)과 구별되는 것으로 그 원인은 한국사회의 특성에서 비롯된 것 같다. 다시 말하면 우리 사회는 서구 사회와 달리 대학생들이 비록 성인 나이에 이르렀다 하더라도 학생신분을 유지하는 동안은 경제적 자립을 기대하지 않고 가족들이 경제적 뒷받침을 하는 것을 당연한 것으로 여기기 때문에 대학생들이 경제적 압박을 상대적으로 덜 받는에서 비롯된 것 같다.

대학생들의 학교적응에 영향을 미치는 중요한 심리적 요소는 자기존중과 완성력을 중심으로 구성되어 있는 것으로 밝혀졌다. 이들은 매개변수의 개입없이 학교적응에 직접적인 영향을 미치거나 혹은 어려움을 인식하는 과정이나 사회적 지지를 동원하는 과정에 매개변수로 개입하여 학교적응에 간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이같은 점은 기존의 연구결과들(예, Lent et al., 1986; Taylor, 1985; Kreitlow, 1981)에 의하여 밝혀진 것과 일치하는 것으로 나타났다. 한편, 자기확신은 학교적응에 유의한 영향을 미치지 못하는 것으로 나타났다. 이러한 발견은 전혀 예상하지 못한 것으로써 여타 연구들(예, Drummond & Gilkison, 1981; Hooper & Rice, 1978)과 구별되는데 그 원인을 현단계에서는 규명하기 어렵고 단지 연구변수의 특성과 관련시켜 볼 수밖에 없다. 본 연구는 일상생활과 관련된 일반적인 자기확신에 초점을 맞추어 측정된 반면 다른 연구들은 학업에 국한된 자기확신을 측정하였다. 따라서 본 연구와 타 연구는 상이한 내용의 자기확신을 분석에서 다루었을 가능성이 있다.

본 연구의 모델이 예측한 것처럼 사회적지지 역시 대학생들이 학교적응을 도모하는 데 필요한 중요한 사회적 요소의 하나로 밝혀졌다. 이같은 발견은 기존연구들(예, Meer & Gilkison, 1985; Colton & Demeke, 1984; Metzner & Bean, 1987)과 꽤를 같이하고 있다. 그러나 본 연구에 나타난 특기할만한 점은 사회적 지지가 학업성취에 직접적으로 영향을 미치기보다는 어려움이 학업성취의 저하로 발전하는 과정에 개입하여 어려움의 부정적인 영향을 완충하는 간접적인 효과를 갖는다는 점이며, 또한 사회적 지지의 완충효과는 어려움의 유형에 따라 달라질 수 있다는 점이다. 분석에 따르면, 사회적 지지는 학습기술의 결여,

역할구속 그리고 비우호적인 학교분위기와 같은 어려움에 작용하여 부정적 영향을 유효하게 완충하였으나 경제적 압박에 대하여서는 그렇지 못한 것으로 나타났다.

V. 정책적 함의

본 연구의 분석을 통하여 밝혀진 사실들은 학교적응의 제고를 목적으로 하는 향후 교육정책의 개선방향을 시사한다. 첫째, 학습기술의 결여, 역할구속 그리고 비우호적인 학교분위기가 대학생의 학교적응을 저해하는 전형적인 유형의 어려움으로 밝혀졌으므로 교육당국은 이러한 어려움을 해소하기 위하여 학생들이 활용할 수 있는 각종 제도를 마련하여야 한다. 예를 들면, 학습기술이 부족한 학생들을 위하여서는 노트정리, 레포트작성, 발표력, 논술능력, 아이디어 조직화 등과 관련된 기법을 다루는 특강이나 교양강좌를 정기적으로 실시하여 이들이 학업을 지속하기 위하여 필요한 학습기술을 향상할 수 있는 기회를 갖도록 하고, 역할구속을 심각하게 경험하는 학생들을 위하여서는 주말 혹은 야간강좌를 개설하거나 주야 혹은 학교간 교차수강을 인정하여 학생들이 역할수행과 관련된 문제들을 적절히 통제할 수 있도록 하고, 비우호적인 학교분위기로 인하여 소외감을 느끼는 학생들을 위하여서는 현행의 지도교수제도를 활성화하여 학생과 교수의 유대관계를 강화할 수 있도록 하는 제도를 개선할 수 있을 것이다.

둘째, 자기존중과 완성력이 대학생의 학교적응에 중요한 영향을 미치는 심리적 요소라는 사실이 밝혀졌으므로 교육당국은 이러한 심리적 요소를 개발하는 데 필요한 서비스를 제공할 수 있도록 제도를 마련하여야 한다. 예를 들면, 대학차원

에서 학생생활 상담소 등이 주관하는 정체감 *identity* 개발 프로그램을 정기적으로 운영하고 학과차원에서는 정규수업을 학생들이 개별토의와 집단과제에 적극적으로 참여하는 방식으로 운영하여 학생들이 긍정적인 자아관을 확립할 수 있도록 교육제도를 개선할 수 있을 것이다. 이러한 교육제도의 개선과 관련하여 Brose(1988)는 강의의 운영방식이 자아관에 미치는 영향을 강조하여 학과차원의 제도개선을 권장한 바 있다.

셋째, 사회적 지지가 대학생의 학교적응에 중요한 영향력을 행사하는 사회적 요소라는 사실은 한편으로는 사회적 지지를 확보하는데 필요한 기법들을 학생들에게 적절한 방법으로 제공할 수 있도록 하고, 다른 한편으로는 사회적 지지를 필요로 하는 학생들에게 교육당국이 적극적으로 사회적 지지를 제공할 수 있도록 해야 할 것을 시사한다. 예를 들면, 학생들이 학교생활에서 어려움에 직면했을 경우 어떠한 방법으로 누구에게 사회적 지지를 요청할 것인지에 관한 기법을 제공하는 강좌 등을 수시로 운영하는 것이 전자를 위한 제도개선이 될 수 있으며, 교직원들이 공식·비공식적으로 학생들과 수시로 접촉할 수 있는 여건을 마련하여 사회적 지지를 필요로 하는 학생들에게 사회적 지지의 요청이 없더라도 이를 제공하는 것이 후자를 위한 제도개선이 될 수 있을 것이다.

마지막으로, 이러한 교육제도의 개선은 대학생들이 개선된 교육서비스를 유효적절하게 활용할 수 있도록 유도하는 방안과 함께 병행되는 것이 필요하다. 이는 제도개선이 학교적응을 제고하기 위한 필요조건이지 충분조건은 아니기 때문이다. 다시 말하면 교육당국이 제도를 개선하여 아무리 훌륭한 교육 서비스를 제공한다 하더라도 학생들이 이러한 서비스를 실제로 활용하지 않으면 학

교적응에 전혀 기여할 수 없기 때문이다. 앞서 언급한 것처럼 확보된 제도를 실제로 활용할 것인지 여부는 궁극적으로 대학생 본인의 의사에 달려 있으므로 무엇보다도 학생들에게 개선된 교육 서비스를 활용할 수 있도록 적극적으로 홍보할 필요가 있다.

VI. 결 론

본 연구는 대학생의 학교적응을 저해하는 각종 어려움과 이러한 어려움에 대응하는 과정에서 대학생들이 활용할 수 있는 사회 심리적 요소들을 스트레스 이론의 관점에서 분석하였다. 4년제 종합대학에 재학중인 303명의 남녀 대학생들로부터 자료를 수집하여 중다회귀분석법을 활용하여 분석하였다. 분석의 결과, 학습기술의 결여, 학할구속 그리고 비우호적인 학교분위기가 학교적응을 저해하는 전형적인 어려움의 유형인 것으로 나타났다. 또한 자기존중과 완성력 등과 관련된 심리적 요소와 사회적 지지와 같은 사회적 요소가 학교적응의 제고에 직·간접적으로 중대한 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다.

분석결과를 토대로 하여 본 연구는 대학생의 학교적응을 제고하는 것을 목표로 하는 교육서비스의 향후 개선방향을 논의하였다. 본 연구에서 논의된 교육서비스의 개선방향은 학습기술의 개발을 위한 특강과 교양강좌의 개설, 역할구속의

완화를 위한 주말 및 야간강좌의 개설과 주야간 및 하교간 교차수강의 허용, 우호적인 학교분위기 회복을 위한 지도교수제도의 활성화, 긍정적인 자아관 확립을 위한 정체감 개발 프로그램의 개설과 토론식 강의기법의 도입, 사회적 지지의 확보 기법과 관련된 특강이나 교양강좌의 개설 등을 포함하였다. 또한, 이러한 논의에 덧붙여 본 연구는 대학생들이 개선된 교육서비스를 어려움을 극복하는데 유효적절하게 활용하도록 유도할 수 있는 방안을 교육서비스의 개선노력과 병행하여 강구할 것을 제안하였다.

본 연구에서 대학생의 학교적응과 관련된 어려움과 사회 심리적 요소에 대한 이해의 지평을 확대하고 개선될 교육서비스의 구체적인 운영방식을 규명하는 것은 향후 이 분야 연구의 과제로 남겨졌다. 이는 본 연구가 안고 있는 몇 가지 한계 때문이다. 학교적응과 관련된 요소들이 다양함에도 불구하고 본 연구는 전형적인 유형의 어려움과 사회 심리적 요소를 만을 연구범위 안에 제한적으로 포함시켰다. 또한, 본 연구는 개선될 교육서비스가 어떠한 방식으로 운영되어야 할 것인지 밝히지 못하고 교육서비스의 개괄적인 개선방향만을 제시하였다. 따라서, 이 분야의 향후 연구는 학교적응과 관련된 어려움과 사회 심리적 요소들의 실체를 다각적으로 분석하고 효율적인 교육서비스 운영방안을 고안하는데 관심의 초점을 맞추어야 할 것이다.

참 고 문 헌

- 김상기. 1984. “대학생활 적응에 대한 조사연구.” 학생생활연구, Vo.7(No. 1) : 1-19.
- 황상아. 1994. “대학생의 스트레스 및 대처방식과 대학생활적응과의 관계.” 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- Anderson, Kristine L. 1981. “Post-High School Experiences and College Attrition.” *Sociology of Education* 54 : 1-15.

- Borose, Linda. 1988. "Involving Native Nursing Students in Their Own Learning." (ERIC Document Reproduction Service No. ED 316-357)
- Chartrand, Judy M. 1990. "A Causal Analysis to Predict the Personal and Academic Adjustment of Nontraditional Students." *Journal of Counseling Psychology* 37 : 65-73.
- Drummond, Robert and Betty Gilkison. 1989. "Predictors of Academic Self-concept of Older Adults." *Psychological Report* 65 : 771-774.
- Dean, Alfred, Bohdan Kolody, and Patricia Wood. 1990. "Effects of Social Support from Various Sources on Depression in Elderly Persons." *Journal of Health of Social Behavior* 31 : 148-161.
- Gigliotti, Richard J. 1990. "Adaptation to College by Adults (Age 28+) : A Theoretical Model and Preliminary Results." Presented at the annual meeting of the North Central Sociological Association, Dearborn, MI.
- Heise, David R. 1988. "Affect Control Theory : Concepts and Model." pp.1-34 in *Analyzing Social Interaction : Advances in Affect Control Theory*, edited by Lynn Smith-Lovin and David R. Heise. New York : Gordon and Breach.
- Hooper, Judith O. and Joy K. Rice. 1978. "Locus of Control and Outcomes Following the Counselling of Returning Adults." *Journal of College Student Personnel* 19 : 42-47.
- Jackson, Pamela B. 1992. "Specifying the Buffering Hypothesis : Support, Strain, and Depression." *Social Psychology Quarterly* 55 : 363-378.
- Kasworm, Carol E. 1990. "Adult Undergraduates in Higher Education : A Review of Past Research Perspectives." *Review of Education Research* 60 : 345-372.
- Kerka, Sandra. 1989. "Retaining Adult Students in Higher Education." *ERIC Digest* No. 88 : 2-3.
- Kirk, Cynthia F. and Lorraine T. Dorfman. 1983. "Satisfaction and Role Strain among Middle-Aged and Old Reentry Women Students." *Educational Gerontology* 9 : 15-29.
- Kobasa, Suzanne C. 1979. "Stressful Life Events, Personality, and Health : An Inquiry into Hardiness." *Journal of Personality and Social Psychology* 22 : 205-208.
- Kobasa, Suzanne C. Salvatore R. Maddi, and Sheila Courington. 1981. "Personality and Constitution as Moderators in the Stress-Illness Relationship." *Journal of Health and Social Behavior* 22 : 368-378.
- Kobasa, Suzanne C. and M.C. Puccetti. 1983. "Personality and Social Resources in Stress Resistance." *Journal of Personality and Social Psychology* 45(4) : 839-850.
- Kreitlow, Burton W. 1981. "Teaching the Adults in the 80s." Paper presented at

- the annual meeting the Michigan Reading Association, Grand Rapids, MI. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 207 009.)
- Lazarus, Richard S. and Susan Folkman. 1984. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer.
- Lent, Robert W., Steven D. Brown, and Kevin C. Larkin. 1986. "Self-Efficacy in the Prediction of Academic Performance and Perceived Career Options." *Journal of Counseling Psychology* 33 : 265–269.
- Louis, Karen S., Marry E. Colten, and Gatachew Demeke. 1984. *Freshman Experiences at the University of Massachusetts at Boston*. Boston : The University of Massachusetts. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 242 251.)
- Meer, Betty and Betty Gilkison. 1985. "Older Students on Campus." *Journal of College Student Personnel* 26 : 369–370.
- Menaghan, Elizabeth G. 1983. "Individual Coping Efforts and Family Studies : Conceptual and Methodological Issues." pp. 113–137. in *Social Stress and Family : Advancements and Developments in Family Stress Research*, edited by Hamilton I. McCubbin, Joan M. Patterson, and Marvin B. Sussman. New York : The Hawthorne Press.
- Metzner, Barbara S. and John P. Bean. 1987. "The Estimation of a Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition." *Research in Higher Education* 27 : 15–38.
- Meyer, Nancy B. 1991. "Andragogy and Community College Education : An Analysis of the Importance of Enhancing Self-Concept/Self-Esteem in the Nontraditional Student." Master's Research Project. The University of Northern Iowa. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 343621.)
- Mishler, Carol and D. Frederick. 1985. "Faculty and Student Attitudes Toward the Mixed-Aged College Class." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Mirowsky, John and Catherine E. Ross. 1989. *Social Causes of Psychological Distress*. New York : Aldine de Gruyter.
- Munch, Allison C. and Keith Farrington. 1990. "Theoretical Models of Individual and Family Stress : Convergence, Divergence, and Possibilities for Integration." Presented at the Third International Conference on Social Stress Research, Regent's College, London, England.
- Pantages, Timonthy J. and Carol F. Creedon. 1978. "Studies of College Attrition : 1950-1975." *Review of Educational Research* 48 : 49-101.
- Peabody, Shelly A. and William E. Sediacek. 1982. "Attitudes of Younger University Students Toward Older Students." *Journal of College Student Personnel* 23 : 140-143.

- Pearlin, Leonard I., Morton A. Lieberman, Elizabeth G. Menaghan, and Joseph T. Mullan. 1981. "The Stress Process." *Journal of Health and Social Behavior* 22 : 337-356.
- Pearlin, Leonard I., 1989. "The Sociological Study of Stress." *Journal of Health and Social Behavior* 30 : 241-256.
- Pinkston, Ria R. 1987. "University Support Programs, Academic Achievement, and Retention." (ERIC Document Reproduction Services No. ED 283 441.)
- Purkey, William W. 1978. *Inviting School Success*. Belmont : Wadsworth.
- Selitz, Claire. 1959. *Research Methods in Social Relations*. New York : Halt, Reinhart, and Winston.
- Solomon, Lewis C. and Joanne J. Gordon. 1981. *The Characteristics and Needs of Adults in Postsecondary Education*. Lexington : D.C. Heath.
- Super, Donald E. 1980. "A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development." *Journal of Vocational Behavior* 16 : 282-298.
- Taylor, Maurice C. 1985. "Locus of Control and Completion in an Adult Retraining Program." Paper presented at the annual conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education (ERIC Document Reproduction Services No. ED 330 887.)
- Terrell, Patricia S. 1990. "Adapting Institutions of Higher Education to Serve Adult Students' Needs." *NASPA Journal* 27 : 241-247.
- Tindall, Ralph H. and Robert E. McCarter. 1980. "The Older College Student as Viewed by younger Peers." *Educational Gerontology* 5 : 293-299.