

대학생의 피드백 추구 행동과 학업성취와의 관계: 피드백 추구 동기 및 자기성찰의 역할

하유라 (경북대학교 박사과정)*
손원숙 (경북대학교 교수)**

요약

본 연구의 목적은 대학생의 피드백 추구 행동과 학업성취와의 관계에서 피드백 추구 동기와 자기성찰의 역할을 탐색하는 것이다. 피드백 추구 행동은 간접적으로 정보를 획득하는 모니터링과 타인에게 직접적으로 정보를 얻는 질문으로 정의하였고, 이러한 피드백 추구 행동을 중심으로 선행되는 피드백 추구 동기와 후속되는 자기성찰이 피드백 추구 행동과 학업성취와의 관계에서 어떠한 역할을 하는지 살펴보았다. 연구대상은 D지역에 소재하는 A대학교에 재학 중인 총 303명의 대학생이며 구조방정식모형 분석을 통하여 변인들 간의 구조적 관계를 살펴보았다. 분석 결과, 첫째 피드백 추구 동기 유형에 따라 피드백 추구 행동은 차별적인 양상을 보였다. 즉, 자신의 이미지를 강화하려는 이미지 관리 동기 보다는 자신의 능력을 향상하고자 하는 도구적 동기가 강할수록 더 빈번한 피드백 추구 행동을 하는 것으로 나타났다. 둘째, 피드백 추구 행동은 자기성찰을 통해 학업성취에 간접적인 영향을 주었으며 피드백 추구 행동과 학업성취의 직접경로는 통계적으로 유의하지 않았다. 셋째, 피드백 추구 동기가 도구적 동기 일 때, 피드백 추구 행동과 자기성찰을 매개로 학업성취에 유의한 간접효과를 보였다. 이를 통해 피드백 추구 행동이 학업성취에 미치는 효과가 피드백 추구 동기 및 자기성찰에 따라서 차별성을 갖는 것을 확인하였으며 대학생들의 피드백 활용 과정에 이들의 중요성 및 필요성을 논의하였다.

주제어 : 피드백 추구 행동, 피드백 추구 동기, 도구적 동기, 이미지 관리 동기, 자기성찰

* 제1저자, amaturegirl@naver.com

** 교신저자, wsohn@knu.ac.kr

I. 서 론

학교 교육에서 평가에 대한 시선은 단순히 점수를 매기고 순위를 정하는 것에서 벗어나 학습 전 과정에서 일어나는 활동으로 확대되었다. 평가는 학습자의 학습 성장과 발달에 도움을 주는 학습을 위한 평가(assessment for learning, AFL), 학습지향 평가(learning-oriented assessment)로 패러다임이 변화되었다(McMillan, 2013). 이러한 변화에서 학습자의 학습을 향상시키고 동기를 증진시키는 방법으로 형성평가는 많은 연구자들의 연구 대상이 되고 있다. McMillan(2013)은 형성평가란 학습증거를 수집하고, 학습자에게 피드백을 주며, 성취도 향상을 위해 교수 전략을 수정하는 일련의 과정으로 정의하고 있다. 형성평가의 전략 중 피드백은 달성할 목표와 학습자의 현재 이해 사이의 차이를 줄이기 위해 필요한 정보로써 중요한 학습 전략이다. 피드백은 교수-학습 상황에서 학업 성장을 위한 효과적인 학습전략 중 하나로 20세기 초 긍정적 강화와 관련한 연구에서부터 최근에는 교사가 학습자에게 효과적인 피드백을 제공하기 위한 전략 등 다양한 주제로 연구되고 있다(Brookhart, 2017; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996; Shute, 2008).

최근 들어 피드백 수요자인 학생을 능동적인 존재로 인식하고 피드백 처리과정에서 학습자의 역할에 대한 연구도 꾸준히 이루어지고 있다(박민애, 손원숙, 2020; De Stobbeleir et al., 2011; Nakai & O'Malley, 2015). 특히 피드백 과정에서 수신자와 제공자의 관계를 일방향이 아니라 양방향으로 상호작용하는 관계로 볼 때, 학습자가 주도적으로 교사나 동료학생들에게 피드백을 구하는 행동은 학습 성취와 긍정적인 관련성이 보고된다는 면에서 그 중요성이 강조되고 있다. Ashford와 Cummings(1983)는 이러한 피드백 추구 행동(feedback-seeking behavior : FSB)을 목표 달성을 위하여 자신의 행동을 수정하고 적합성을 높이고자 하는 의식적인 노력으로 정의하였다. 특히 교실 수업에서 피드백은 주로 교사로부터 학생에게 제공되는 경우가 일반적이나 이러한 피드백은 학생에 따라서 보완돼야 하거나 또 다른 학습을 위하여 추가적인 피드백이 요구될 수도 있다. 이처럼 학습자들이 스스로 필요한 피드백을 탐색하는 것은 자기조절학습능력에 의해서 발휘되는 중요한 학습자 행동으로 간주되며, 이는 학습자의 인지적 성취와 밀접한 관련성이 보고되고 있다(Brookhart, 2017; Yan & Brown, 2017). 이와 관련하여 국내에서도 중학생을 대상으로 피드백 추구 행동의 효과에 대한 연구 결과, 피드백 추구 행동이 인지적 성취에 긍정적 영향을 주는 것으로 나타났다(황영희, 손원숙, 2020). 이와 같이 학습상황에서 학습자가 스스로 피드백을 추구하려는 행동은 긍정적인 학습 성과와 관련성이 보고되기도 하나, 선행 연구에 따르면 피드백 추구 행동의 효과는 다소 비일관적이다. 피드백 추구 행동에 대한 메타연구(Anseel et al., 2015)에 따르면, 피드백 추구 행동의 효과는 중간 크기 정도이며, 이러한 결과는 효과가 다양한 요인들에 의하여 조절됨이 파악되었다. 주로 학습 환경과 피드백 추구 동기(Ashford & Cummings, 1983), 목표지향성, 자기조절학습능력, 피드백 지향성(Nakai & O'Malley, 2015)과 같은 개인 성향에 따른 차이가 연구되었다. 이러한 연구 결과는 피드백 추구 행동의 효과를 종합적으로 이해하기 위해서는 피드백 추구 행동과 관련된 학습자 개인 성향과의 관계를 보다

심도있게 살펴볼 필요성을 제안한다. 즉, 학습상황에서 학습자들에게 양적인 측면에서 피드백 추구 행동을 장려하는 것뿐 아니라 피드백 추구 행동이 긍정적인 성취와 연계될 수 있는 내적 기제를 이해함으로써 보다 효율적인 피드백 추구 행동 방안을 지도할 수 있을 것으로 판단된다. 따라서 본 연구에서는 피드백 추구 행동의 양상에 주요한 영향을 주는 피드백 추구 동기, 그리고 피드백 추구 행동과 학업성취 간의 관계를 매개하는 자기성찰 요인을 포함시킴으로써 피드백 추구 행동의 효과에 대한 이해를 넓히고자 한다.

먼저, Anseel 외(2007)는 자기동기(self-motive)와 피드백 추구 행동과의 관련성을 파악하였고, 아울러 피드백 추구 동기는 피드백 추구 행동의 차이에 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났다(Tuckey et al., 2002; Nakai & O'Malley, 2015). 또한 피드백을 보다 가치있고 유용하게 활용하기 위해서는 피드백 추구 행동에 동기부여가 중요하며(Ashford & Cummings, 1983), 이러한 동기는 기대-가치 이론(expectancy-value theory)에 근거해 자신의 능력에 대한 기대와 중요하게 생각하는 가치에 의해 형성된다고 볼 수 있다. 즉, 피드백 추구 행동은 동기에 영향을 받으며, 동기 유형에 따라 피드백 추구 행동이 수행결과에 미치는 영향에도 차이를 가질 것으로 가정된다. 선행연구에 근거하여 피드백 추구 행동을 통해 동일한 피드백을 제공받더라도 학업성취나 수행의 개인차에 영향을 주는 요인으로 피드백 추구 전에 선행되는 피드백 추구 동기를 살펴보고자 한다.

또한 자기성찰은 평가에 필수적이고 중요한 단계로 피드백 과정에서도 피드백의 효과를 높이는(황영희, 손원숙, 2020; London & Smither, 2002; Yan & Brown, 2017) 중요한 요소이다. 자기성찰은 자신을 스스로 점검하고 반성하는 능력이며 인지를 조절하는 메타인지로 학습에서 중요하다. 특히 피드백 활용 과정에서 자기성찰은 획득한 정보의 신뢰성과 정확성을 평가하여 자신의 학습으로 이어지는 원동력이 될 수 있다. 즉, 피드백 추구 행동으로 얻은 피드백을 학습에 효과적으로 활용하는데 자기성찰은 핵심적인 요인으로 긍정적인 학업성취로 연결되는데 필수적이라 볼 수 있다.

국내 피드백 연구에서는 학습자의 피드백 추구 행동에 대한 관심은 비교적 제한적이었으나, 교사의 피드백 이외에 스스로 자신의 학습을 위해 피드백을 요청하는 행위는 학업성취와의 긍정적 관련성 이외에도 그 자체로도 발달되어야 하는 자기주도적인 학습행동으로 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 피드백 추구 행동과 학업성취와의 관계를 살펴보고, 피드백을 추구하는 학습자의 동기, 그리고 자기성찰의 역할을 살펴보고자 한다. 또한 대학입시라는 중압감으로 인하여 비교적 경직된 수업환경을 지닌 초중고보다는 수업환경이 좀 더 능동적인 대학교 수업에 초점을 두고자 한다. 즉, 대학생들은 초중고에 비해서 자기조절학습능력이 더 필요한 수업환경에 있으며 그러므로 피드백 추구 행동은 대학생들에게 더 중요하다고 볼 수 있다. 이러한 대학생들의 자기주도적인 학습 행동인 피드백 추구 행동과 이에 영향을 미치는 학습자의 개인 성향과 관계를 연구하고자 한다. 구체적인 연구문제는 다음과 같다

연구문제 1. 피드백 추구 동기 유형이 피드백 추구 행동에 어떠한 영향을 미치는가?

연구문제 2. 피드백 추구 동기 유형이 피드백 추구 행동과 학업성취의 관계에 영향을 미치는가?

연구문제 3. 자기성찰은 피드백 추구 행동과 학업성취의 관계를 매개하는가?

II. 이론적 배경

1. 피드백 추구 행동

피드백을 받는 수동적인 관점의 수신자로 개인을 간주한 초기 연구자들(Ilgen, Fisher & Taylor, 1979)과는 달리, Ashford와 Cummings(1983)는 조직 내 상사 또는 동료, 부하에게 피드백을 요청하는 능동적인 주체로 보았다. 이처럼 피드백 수요자를 적극적인 존재로 인식하고 피드백 제공 주체에게 자신에게 필요한 피드백을 요청하는 행동을 피드백 추구 행동이라고 하였다.

피드백 추구 방법은 크게 모니터링(monitoring)과 질문(inquiry)으로 분류하며(Ashford, 1986; Ashford & Tsui, 1991; Yan & Brown 2017) 모니터링은 간접적으로 정보를 얻는 방식이고 질문은 직접적으로 정보를 수집하는 방식이다. 먼저 모니터링은 다른 사람의 행동이나 상황을 관찰해서 정보를 얻거나, 자신의 시험 결과나 공식적인 기준과 비교하여 정보를 획득하는 것으로 학습자 스스로가 피드백 제공의 주체가 되는 것이다. 한편 질문은 교사, 동료, 부모님 등 타인에게 직접적으로 정보를 요청하는 방법으로 학습자가 아닌 다른 사람이 피드백 제공의 주체가 된다.

이처럼 피드백 추구 행동은 자신을 스스로 성찰하고 아울러 타인과 상호작용하여 함께 성장하는 전략으로 볼 수 있다. 또한 De Stobbeleir 외(2011)는 피드백 추구 행동을 자기조절능력으로 보고 변화하는 목표에 맞는 수행을 극대화하기 위해서 필요한 능력으로 간주하였다. 본 연구에서는 선행연구와 마찬가지로 피드백 추구 행동을 피드백 요청 방법 및 피드백 제공 주체에 따라 간접적인 피드백 추구 행동으로 모니터링, 그리고 직접적인 피드백 추구 행동으로 질문, 이렇게 두 가지로 설정하였다.

2. 피드백 추구 행동과 피드백 추구 동기

목표 행동을 유발하고 지속되는 심리적 과정을 동기라 하며, 발전적인 행동에는 동기가 선행한다. 동기는 행동과 서로 상호작용 하는 관계로 동기는 피드백을 요청하는 행동과 학업성취에도 영향을 준다. 관련 선행연구를 살펴보면, 피드백 추구 동기를 일차원으로 개념화한 초기 연구에서부터 5가지의 요인으로 분화한 연구에 이르기 까지 피드백 추구 동기는 점차 다차원적으로 분화되는 경향이 파악되었다.

초기 연구자인 Ashford와 Cummings(1983)에 따르면 피드백 요청에 영향을 주는 동기로 먼저, 목표 달성을 위한 자신의 불확실성의 감소나 오류 수정, 역량 개발 등과 같은 이유에서 피드백을 요청하는 도구적 동기와 그 다음으로 자신을 보호하려는 이유가 피드백 추구 행동에 영향을 준다는 자아방어 동기를 제안하였다. 한편 Morrison과 Bies(1991)는 Ashford와 Cummings(1983)가 제시한 2가지 동기 외에 자신의 이미지를 강화하는 목적으로 피드백을 요청하는 인상관리 동기를

추가하였다. Tuckey 외(2002) 연구에서는 인상관리 동기를 다시 세분화하여 나쁜 이미지를 피하는 방어적 인상관리 동기와 좋은 이미지를 향상시키는 적극적 인상관리 동기로 볼 수 있다고 주장하였다. 그 후, Nakai와 O'Malley (2015)는 자아와 관련된 동기를 방어와 향상으로 구분하여 도구적(instrumental), 자아 향상(ego enhancement), 자아 방어(ego defense), 이미지 향상(image enhancement), 이미지 방어(image defense) 동기로 세분화 하였다.

본 연구에서는 학업 상황에서의 피드백 추구 동기를 크게 두 가지로 설정하였다. 동기이론 중 Eccles와 Wigfield(1995)의 기대-가치 이론(expectancy-value theory)에 근거하여 피드백을 요청하는 동기를 개인 능력에 대한 기대와 중요하게 생각하는 가치에 의해 형성된다고 보았다. 먼저 피드백을 요청하는 것을 목표에 효과적으로 도달하기 위한 하나의 도구로 생각하고, 학업을 성공적으로 수행할 수 있는 자신의 능력 향상에 대한 기대에 초점을 맞추는 도구적 동기(instrumental motive)이다. 두 번째는 자신의 능력 향상보다는 피드백 추구 행동으로 교수자나 또래의 관심을 끌어 자신의 긍정적인 이미지를 강화하는 것에 더 중요한 가치를 두는 이미지 관리 동기(image management motive)이다 (Morrison & Bies, 1991). 이렇게 피드백 추구 행동에 영향을 미치는 피드백 추구 동기를 도구적 동기와 이미지 관리 동기로 설정하였다.

3. 피드백 추구 행동과 자기성찰

자기성찰은 자신의 강점과 약점을 인식 할 수 있도록 돕는 과정으로 자기평가 과정에서 필수적인 요소다(McMillan & Hearn 2008; Sargeant et al. 2008). 학습자는 피드백을 통해 얻은 정보를 모두 활용하지 않고 피드백을 통해 얻은 정보가 자신의 학습에 유용하다고 판단하면 받아들이지만 관련이 없거나 부적절하다고 판단되면 피드백을 무시하거나 거부할 수도 있다(London & Smither, 2002). 즉, 피드백 그 자체로 학습이 자동적으로 일어나는 것이 아니라 얻은 정보를 바탕으로 학습자가 자기성찰이라는 단계를 거쳐 학습조정이 일어난다. 이렇게 학습자들이 적극적으로 피드백을 추구하고 피드백에 기반한 자기성찰이 발생하는 경우 의미있는 자기평가가 이루어진다고 보았다(Yan & Brown, 2017). 또한 피드백 활용과정에서 자기성찰 과정은 피드백의 긍정적 효과를 높일 수 있는 교수-학습 방법으로 학습자의 학업 성장에 중요한 역할을 할 것으로 볼 수 있다.

한편 London과 Smither(2002)의 피드백 과정 모형에서 자기성찰은 모든 과정에서 필요한 능력으로 특히 피드백으로 수집한 정보를 활용하는 단계에서 새로운 목표를 수정해 더 나은 학업성취와 정서적 성장을 도출하는데 필수적인 요소로 가정하였다. 또한 황영희와 손원숙(2020)의 피드백 추구 행동과 인지 및 정의적 성취의 관계 연구에서도 자기성찰의 중요성이 확인되었다. 이처럼 동일한 피드백을 제공받더라도 개인의 학습 결과 차이에 자기성찰은 중요한 영향을 미치는 요소로 피드백 추구 행동으로 수집한 피드백을 활용하는 과정에서도 자기성찰은 필수적이라고 볼 수 있다.

본 연구에서는 학습자들의 학업성취에 미치는 피드백의 차별적인 효과에 대해 개인이 가지는 피드백 추구 동기의 차이와 피드백 제공이 다른 환경에서 학습자들의 피드백 추구 행동과 학업성취

간의 관계를 알아보고자 한다. 또한 그 피드백 추구 행동이 학업성취로 이어지는데 개인의 자기성찰이 영향을 줄 것으로 보았다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 D지역에 소재한 A 대학교에 재학 중인 321명을 연구대상으로 하였다. 연구대상은 편의표집 방식으로 선정하였으며, 설문 조사는 2019년 10월에 오프라인 방식으로 실시되었다. 수집된 자료의 검토를 통해 성실하지 않은 답변을 나타낸 18명은 분석에서 제외하여 최종적으로 총 303명(남자117명, 여자186명)이 분석에 포함되었다. <표 1>을 살펴보면 남자의 비율은 38.6%, 여자의 비율은 61.4%였다. 학년별로 1학년은 54.8%, 2학년은 38.3%, 3학년은 2.6%, 4학년은 4.3%를 차지하였다. A 대학교는 단일 모집단위의 초등교사 양성 대학으로 교육과정에 모든 교과목을 포함하므로 계열구분을 하지 않았다.

<표 1> 연구대상의 특성에 따른 빈도(비율)

구분	성별(%)		전체
	남자	여자	
학년	1학년	72(23.8)	94(31.0)
	2학년	36(11.9)	80(26.4)
	3학년	2(0.6)	6(2.0)
	4학년	7(2.3)	6(2.0)
	전체	117(38.6)	186(61.4)
			303(100.0)

2. 측정도구

가. 피드백 추구 행동

피드백 추구 행동은 외부에 피드백을 요청하는 행동으로 다른 사람의 행동이나 상황을 관찰하여 간접적으로 정보를 얻는 모니터링과 교사나 동료에게 직접적으로 의견을 묻는 질문으로 정의하였다. 본 연구에서는 Yan(2018)의 Self-assessment Practice Scale 중 모니터링 5문항, 질문 4문항 총 9문항을 활용하였다. 모니터링 문항의 예로 ‘과제 수행 시 추가 시간을 투자하여 이해한다’, ‘교과서나 웹사이트와 비교하여 나의 과제 수행 정도를 확인한다’가 있고 질문 문항의

에는 ‘학업활동 개선에 대한 방법을 친구에게 물어본다’, ‘모둠 과제를 하는 경우 모둠원들에게 나의 수행에 대한 피드백을 요청한다’ 등이 있다. 5점 Likert 형식으로 측정하였으며 본 연구에서 신뢰도(Cronbach's α)는 .748(모니터링), .689(질문)로 높은 적합도는 아니지만 문항수가 적은 것을 고려하여 Kline(2011)의 대략적인 가이드라인(적합한 α 는 .70 정도)을 기준으로 적합한 수준으로 보았다.

나. 피드백 추구 동기

피드백 추구 동기를 측정하기 위해 Dahling 외(2015)의 피드백 추구 동기 척도의 도구적 동기 5문항, 이미지 관리 동기 6문항으로 총 11문항을 활용하였다. 이는 자신이 설정한 목표 달성과 능력 향상을 위해 피드백을 요청하는 도구적 동기와 자신의 이미지 강화에 가치를 둔 이미지 관리 동기 구성되어 있다. 문항의 예로 ‘피드백을 요청하면 나의 학업기술이 향상될 수 있다(도구적 동기)’, ‘피드백 요청은 나의 학업능력을 사람들에게 보여주는 좋은 기회이다(이미지 관리 동기)’ 등이 있다. 5점 Likert 형식으로 측정하였으며 본 연구에서 신뢰도(Cronbach's α)는 .835(도구적 동기), .920(이미지 관리 동기)으로 나타났다.

다. 자기성찰

자기성찰은 자신의 대한 강점과 약점을 인식하고 자신을 이해하는 메타인지 사고과정으로 자신의 욕구와 사고·행동을 조절하는 능력으로 정의하였다. 본 연구에서는 Yan(2018)의 Self-assessment Practice Scale 중 자기성찰과 관련된 7문항을 활용하였다. 문항의 예로 ‘나는 피드백을 받은 후에 피드백 내용을 다시 생각해보고 실수한 부분을 찾아본다’, ‘나는 학업활동을 마친 후 어려웠던 부분으로 다시 되돌아가서 학습한다’, ‘과제나 공부를 할 때, 학습방법이 실제로 배우는데 도움이 되는지 생각한다’ 등이 있다. 5점 Likert 형식으로 측정하였으며 본 연구에서 신뢰도(Cronbach's α)는 .871으로 나타났다.

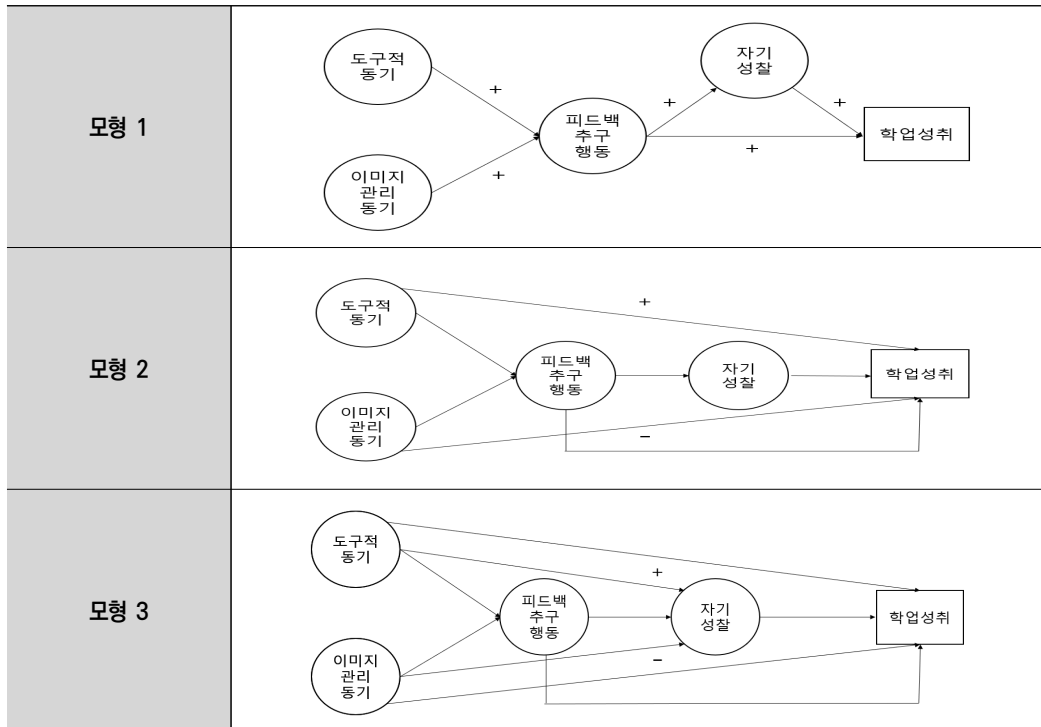
라. 학업성취

학업성취는 대학생의 조사 직전 학기의 평균 평점을 활용하였다. 4.5 만점에 개인이 취득한 점수로 학업성취 분포는 1.75~4.39로 나타났으며 평균은 3.35, 표준편차는 .52로 나타났다.

3. 연구모형 및 분석절차

가. 연구모형

본 연구에서는 선행연구를 토대로 피드백 추구 동기와 피드백 추구 행동, 자기성찰, 학업성취의 구조적 관계를 [그림 1]과 같이 세 개의 연구모형으로 설정하였다.



[그림 1] 연구모형

피드백 추구 동기가 피드백 추구 행동에 차별적인 효과를 나타낸다는 연구(Morrison & Bies, 1991; Tuckey et al, 2002; Anseel et al, 2015; Dahling et al, 2015; Nakai & O'Malley, 2015), 피드백 추구 행동과 학업성취 관계에서 자기성찰이 직·간접적 효과를 보인다는 연구를 참고하였다(황영희, 손원숙 2020; Brookhart, 2017; Yan & Brown, 2017).

먼저 모형 1은 두 유형의 피드백 추구 동기는 피드백 추구 행동에 차별적인 영향을 미칠 것이며 피드백 추구 행동과 학업성취의 관계는 개인의 자기성찰이 매개할 것으로 가정하였다. 즉, 도구적 동기를 가질수록 빈번한 피드백 추구 행동을 하고(Morrison & Bies, 1991; Tuckey et al, 2002; Dahling et al, 2015; Nakai & O'Malley, 2015) 이미지 관리 동기를 가질수록 피드백 추구 행동을 상대적으로 덜 할 것(Tuckey et al, 2002; Dahling et al, 2015)으로 가정하였다. 또한

피드백 추구 행동이 학업성취에 미치는 효과는 자기성찰에 의하여 매개될 것으로 가정하였다. 모형 2는 모형 1의 모든 경로를 포함하며, 여기에 피드백 추구 동기와 학업성취 간의 직접경로를 추가하였다. 도구적 동기가 높을 경우, 자신의 목표 달성을 위한 피드백을 추구하여 개인의 학업성취에 긍정적 영향을 미칠 수 있다. 반면에 이미지 관리 동기가 강할 경우, 자신의 이미지를 긍정적으로 보일 수 있는 피드백을 받는다는 관심이 있으나 자신의 이미지가 부정적으로 보여질 수 있는 피드백에는 관심이 없는 것으로 나타나 결과적으로 이미지 관리 동기는 피드백 추구 행동과 학업 성취의 관계에 부적인 영향을 미칠 것으로 볼 수 있다. 즉, 도구적인 피드백 추구 동기는 학업성취에 정적인 반면, 이미지 관리 동기는 부적인 영향을 미칠 것으로 가정하였다(Morrison & Bies, 1991; Tuckey et al, 2002). 마지막으로 모형 3에서는 모형2의 모든 경로와 함께 피드백 추구 동기와 자기성찰 간의 직접경로를 설정하였다. 피드백을 요청하는 동기나 피드백에 대한 생각의 차이에 따라서 자신의 행동을 관찰하고 스스로 평가하는 메타인지적 사고인 자기성찰에 차이가 있을 수 있다(London & Smither, 2002). 즉, 자신의 학업 목표를 달성하기 위하여 피드백을 추구하고자 하는 학습자는 피드백을 추구한 이후 자기성찰에 적극적으로 참여할 것이다. 하지만 자신의 이미지를 관리하기 위하여 피드백을 요청하는 경우에는 피드백 추구 행동 그 자체에만 초점을 두는 경향이 있기 때문에 자기성찰이 감소될 것으로 가정하였다.

나. 분석절차

구체적인 분석절차를 살펴보면 첫째, IBM SPSS 26.0을 이용하여 측정변수 간 상관계수와 평균, 표준편차, 왜도, 첨도 등 기술통계량을 산출하여 각 변인들의 특성과 자료의 적절성을 검토하였다. 표본의 크기는 300 이상으로 충분히 큰 표본크기이며, Kline(2011)의 기준에 근거해 왜도와 첨도를 확인한 결과 모든 변인이 절대값 1미만으로 다변량 정규분포 가정을 충족한 것으로 판단하였다. 그리고 분산팽창지수(variance inflation factor, VIF)를 확인한 결과 모두 2 이하로 본 자료는 다중공선성으로부터 자유로운 것으로 판단하였다. 둘째, 4개의 잠재변인으로 구성된 측정모형의 적합도를 검증하기 위하여 확인적 요인 분석(CFA)을 실시하였다. 각 잠재변인은 판별의 문제 및 모수추정의 용이성 등을 고려하여 요인알고리즘(Little et al., 2013)으로 도구적 동기, 이미지 관리 동기, 각각 2가지, 자기성찰은 3가지, 피드백 추구 행동은 4가지 측정변인으로 구성하였다. 셋째, 연구모형 중 보다 적합한 모형을 설정하기 위하여 χ^2 값 비교를 실시하였다. 넷째, 잠재변인들 간의 구조적 관계를 살펴보기 위해서 구조방정식 모형을 활용하였다. 모수치 추정을 위해서 최대우도(maximum likelihood: ML)방법과 간접효과를 분석하기 위해 부트스트래핑(bootstrapping) 추정방법(표집 수=10,000)을 사용하였다. 각 모형과 자료간의 적합도를 평가하기 위해서 카이제곱(χ^2) 검증을 고려하였다. 그러나 χ^2 은 표본크기에 민감하다는 특징을 고려하여 몇 가지 적합도 지수를 상호보완적으로 활용하였다. 구체적으로 절대적 적합도 지수에 해당하는 RMSEA($\leq .08$)(Browne & Cudeck, 1993), SRMR($\leq .08$)(Bentler, 1995)과 상대적 적합도 지수에 해당하는 CFI($\geq .90$), TLI($\geq .90$)(Tucker & Lewis, 1973)를 고려하였다. Mplus 6.1 프로그램을 활용하였다.

IV. 연구결과

1. 주요변인 간 상관 및 기술통계량

본 연구에서 활용된 변인들에 대한 상관계수, 평균 및 표준편차를 분석한 결과는 <표 2>에 제시하였다. 먼저 각 변인의 평균을 살펴보면 이미지 관리 동기(M=3.057)보다 도구적 동기(M=3.824)가 더 높은 것으로 나타났으며 피드백 추구 행동인 모니터링(M=3.536)과 질문(M=3.526)은 유사한 수준이었다. 자기성찰(M=3.600)을 제외한 모든 변인이 학업성취(M=3.345)와 통계적으로 유의한 상관이 나타나지 않았으며 그 밖에 변인들 간의 관계는 모두 유의한 정적 상관을 보였다($r=.354 \sim .608$, $p < .01$).

<표 2> 주요변인 간 상관계수, 평균, 표준편차

(n=303)

변인	피드백 추구 동기		피드백 추구 행동		자기성찰	학업성취
	도구적	이미지 관리	모니터링	질문		
도구적	1					
이미지 관리	.393**	1				
모니터링	.450**	.401**	1			
질문	.463**	.394**	.608**	1		
자기성찰	.580**	.354**	.600**	.545**	1	
학업성취	.04	-.04	.07	.03	.150**	1
M	3.824	3.057	3.536	3.526	3.600	3.345
SD	.672	.875	.668	.743	.638	.524

** $p < .01$

2. 구조방정식 모형 분석

가. 모형의 적합도 평가

본 연구에서 설정한 세 개의 연구모형의 적합도를 살펴본 결과, 모든 모형의 χ^2 값이 통계적으로 유의하게 나타났으나 다른 적합도 지수는 비교적 양호한 수준이었다. 모형별로 적합도 지수를 살펴보면, 모형 1은 CFI=.976, TLI=.968, RMSEA=.058이었으며, 모형 2는 CFI=.976, TLI=.966, RMSEA=.060, 모형 3은 CFI=.984, TLI=.977, RMSEA=.049등으로 세 모형 모두 우수한 수준의 적합도가 나타났다. 세 모형 간 비교를 위해 $\Delta\chi^2$ 검증을 살펴 본 결과, 모형 1과 3($\Delta\chi^2=20.782$, $\Delta df=4$), 모형 2와 3($\Delta\chi^2=19.042$, $\Delta df=2$) 모두는 유의한 차이($p < .01$)를

보임으로써, 가장 우수한 적합도를 나타내는 모형 3을 최종모형으로 선정하였다.

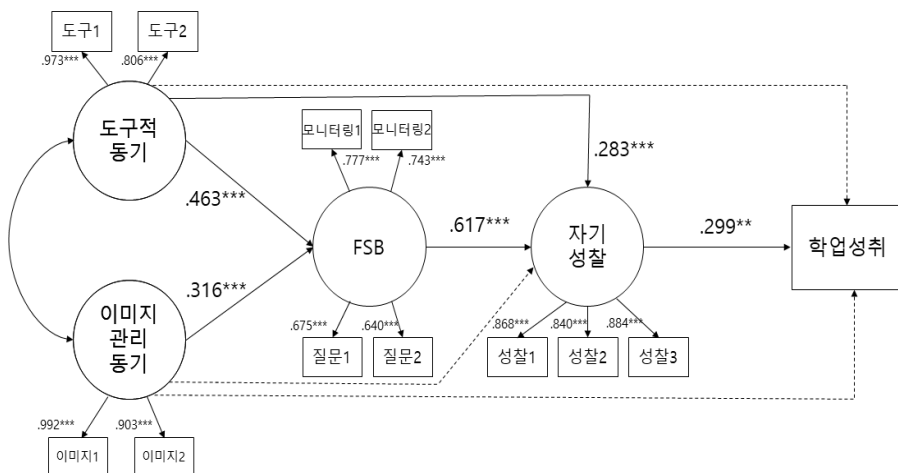
〈표 3〉 모형별 적합도 지수

	$\chi^2(df)$	CFI	TLI	SRMR	RMSEA (90% C.I.)
모형 1	98.288(49)***	.976	.968	.039	.058 (.041~.075)
모형 2	96.548(47)***	.976	.966	.038	.060 (.043~.077)
모형 3	77.506(45)**	.984	.977	.026	.049 (.030~.068)

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

나. 변인 간 직·간접효과 분석

본 연구의 최종모형에서 설정된 변인 간의 직접효과를 살펴보면 〈표 4〉에 각 경로의 검증 결과를 제시하였으며 [그림 2]는 최종모형에서 유의한 표준화 경로계수 분석 결과를 제시하였다. 먼저 피드백 추구 동기 중 도구적 동기는 피드백 추구 행동($\beta=.463, p < .001$)과 자기성찰($\beta=.283, p < .001$)에 통계적으로 유의한 정적인 직접효과를 보였으나 학업성취($\beta=-.068, p > .05$)에는 유의한 영향을 나타내지 않았다. 또한 이미지 관리 동기는 피드백 추구 행동($\beta=.316, p < .001$)에만 통계적으로 유의한 정적인 직접효과를 보이고 자기성찰과 학업성취에 유의한 영향을 미치지 않았다. 한편 피드백 추구 행동은 자기성찰($\beta=.617, p < .001$)에 통계적으로 유의한 직접효과를 보였고 자기성찰은 학업성취($\beta=.299, p < .01$)에 정적인 직접효과를 보였으나 피드백 추구 행동은 학업성취($\beta=-.076, p > .05$)에는 유의한 효과가 나타나지 않았다.



** $p < .01$, *** $p < .001$, 점선은 유의하지 않은 경로, FSB : 피드백 추구 행동

[그림 2] 최종모형

〈표 4〉 직접효과 검증

경로			B	SE	β	t
도구적 동기	→	FSB	.388	.058	.463	8.033***
도구적 동기	→	자기성찰	.253	.061	.283	4.390***
도구적 동기	→	학업성취	-.053	.064	-.068	-.824
이미지 관리 동기	→	FSB	.198	.091	.316	5.479***
이미지 관리 동기	→	자기성찰	-.040	.037	-.060	-1.090
이미지 관리 동기	→	학업성취	-.045	.042	-.078	-1.091
FSB	→	자기성찰	.660	.091	.617	9.102***
FSB	→	학업성취	-.070	.118	-.076	-.597
자기성찰	→	학업성취	.259	.100	.299	2.622**

** $p < .01$, *** $p < .001$, FSB : 피드백 추구 행동

피드백 추구 동기인 도구적 동기와 이미지 관리 동기가 학업성취에 미치는 영향에서 피드백 추구 행동과 자기성찰의 간접효과를 부트스트래핑(bootstrapping)을 활용해 검증한 결과는 〈표 5〉와 같다. 분석결과, 피드백 추구 동기 중 도구적 동기가 학업성취에 미치는 영향에서 피드백 추구 행동과 자기성찰($\beta=.085$, $p < .05$), 자기성찰($\beta=.084$, $p < .05$)은 유의한 간접효과를 보였다. 반면에 이미지 관리 동기와 학업성취의 관계에서 피드백 추구 행동과 자기성찰($\beta=-.024$, $p > .05$) 유의한 간접효과를 나타내지 않았다. 한편 피드백 추구 행동이 학업성취에 미치는 영향에서 자기성찰은 유의한 간접 효과를 나타냈다($\beta=.184$, $p < .05$).

〈표 5〉 간접효과 검증

경로					B	SE	β	95%신뢰구간 (하~상한값)
도구적 동기	→	FSB	→	학업성취	-.027	.048	-.035	-.156~.085
도구적 동기	→		→	자기성찰				
				학업성취	.066*	.033	.084*	.005~.164
도구적 동기	→	FSB	→	자기성찰				
				학업성취	.066*	.033	.085*	.004~.167
이미지 관리 동기	→	FSB	→	자기성찰				
				학업성취	-.014	.024	-.024	-.105~.057
이미지 관리 동기	→		→	자기성찰				
				학업성취	-.010	.013	-.018	-.060~.024
이미지 관리 동기	→	FSB	→					
				학업성취	.034	.017	.058	.000~.116
		FSB	→	자기성찰				
				학업성취	.171*	.079	.184*	.021~.347

* $p < .05$, FSB : 피드백 추구 행동

V. 결론 및 논의

본 연구에서는 대학생의 피드백 추구 행동과 학업성취 관계를 검증하였고, 이러한 과정에서 피드백 추구동기와 자기성찰의 역할을 탐색하였다. 국내 대다수의 피드백 관련 연구는 초중고 학생들을 대상으로 하였고, 또한 교사가 제공하는 피드백의 특성이나 효과에 주목한 경우가 대다수였다. 반면 본 연구에서는 연구대상을 대학생으로 확장하고, 또한 학습자가 자기주도적인 방식으로 피드백을 추구하는 행동에 초점을 두어서 그 원인과 효과를 탐색하였다는 면에서 의의를 지닌다. 본 연구 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

첫째, 피드백을 추구하고자 하는 동기가 무엇이냐에 따라서 대학생의 피드백 추구 행동의 양상에는 차이를 보였다. 즉, 자신이 학습과정에서 지닌 오류를 수정하고, 불확실함을 감소시키고, 또한 자신의 능력을 향상시키려는 동기를 지닌 학습자들은 남들에게 좋은 이미지를 부각시키기 위한 목적을 지닌 학습자들에 비하여 보다 빈번한 피드백 추구 행동을 하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 Ashford와 Cummings(1983), Morrison과 Bies(1991)등의 연구와 일관적이다. 즉, 피드백 추구로 획득한 정보를 유용하게 인식하는 학습자들이 부정적 피드백으로부터 자아를 보호하거나 이미지를 향상시키는 동기를 가진 학습자보다 피드백 추구를 더 적극적으로 행동한다는 것이다. 이는 학습자의 피드백 추구 동기의 중요성을 확인하는 결과로써, 교실수업에서 단순히 피드백 추구 행동을 자주 하도록 강화시키는 것 보다는 학습자들에게 피드백 추구 행동의 가치와 유용성을 인식시켜 줌으로써 도구적 동기를 내재화시키는 것이 필요함을 시사한다. 특히 대학은 초중등교육환경에 비해 좀 더 능동적인 수업환경에 있으며, 대학의 교수학습은 교수자의 일방적인 지식전달 과정이 아니라 학습자 스스로 지식을 구성하고 조절하는 능력이 중요하다. 이와 같이 대학생의 교수학습은 피드백 추구 행동과 같은 학습자와 교수자 간의 상호작용을 활용할 수 있는 학습자의 자기주도적 능력이 더 큰 영향을 미칠 수 있다. 그러므로 피드백 추구로 수집한 정보가 학업의 이해 정도를 확인하고 설정한 목표에 도달하는데 유용하게 활용되는 경험을 통해 피드백을 추구하는 것이 목표 달성과 능력 향상에 필요하다는 것을 체득할 수 있는 수업 분위기와 수업 방안이 요구 된다.

둘째, 학습자의 피드백 추구 행동 정도가 학업성취에 미치는 영향이 직접적이기 보다는 자기성찰을 통해 간접적인 영향을 미치는 것으로 파악되었다. 이러한 결과는 피드백 추구 행동에 대한 선행 메타연구(Anseel et al., 2015)와 황영희, 손원숙(2020)의 연구결과를 지지한다. Anseel 외(2015)의 메타연구에 따르면, 학습자의 피드백 추구 행동이 반드시 긍정적인 학습결과를 유도하지 않고, 이러한 효과를 조절하고 매개하는 다양한 요인이 존재함을 밝혔다. 또한 자기성찰 요인이 누락된 도구적 동기와 피드백 추구 행동 및 성취와의 관계가 통계적으로 유의하지 않았다는 Dahling 외(2015)의 연구 결과를 고찰해 볼 때, 자기성찰 과정의 필요성이 강조된다. 본 연구결과를 토대로 자신의 강점과 약점을 인식하는 자기성찰 과정은 피드백 활용에서 중요하고 필수적인 능력이라는 것을 확인하였다. 자기성찰은 피드백을 단순히 정보에 머물게 하는 것이

아니라 자기성찰 과정을 통해 자신의 현재위치와 목표 사이의 차이를 확인하고 학업으로 연결시키는 중요한 요인이라는 것을 시사한다. 이러한 자기성찰은 메타인지를 향상시키는 주요한 전략으로 Brookhart(2017)는 효율적인 피드백 활용에 학생 스스로가 피드백을 학습에 적용해 보는 경험이 필수적인 요소임을 강조하였다. 중학생을 대상으로 한 국내의 연구(황영희, 손원숙, 2020)에서도 자기성찰 과정이 있을 때 피드백 추구 행동이 긍정적 성취로 이어질 수 있음을 보여주었다. 이와 같이 대학생의 피드백 추구 행동이 긍정적 학업성취로 이어지기 위해서는 피드백 활용 과정에서 동료평가나 자기평가와 같이 자기성찰을 경험할 수 있는 수업 방안을 제안할 수 있다.

앞서 논의된 두 가지 연구 결과를 종합해 볼 때, 학습자와 교수자 간의 상호작용이 빈번하게 일어나는 능동적 수업환경인 대학 수업에서 피드백 추구 행동은 자기성찰을 매개로 학업성취에 긍정적 영향을 주는 경향이 있는 것으로 나타났다. 더불어 효과적인 피드백 활용을 위해서 피드백 추구 행동의 가치와 유용성을 인식시켜 도구적 동기를 가질 수 있도록 교육하는 것이 필요하다. 또한 피드백을 추구한 이후 스스로 피드백의 내용을 고찰해보고 자신의 학습에 적용해 보려는 과정, 즉 자기성찰의 과정이 있어야 함이 확인되었다. 즉, 대학 수업환경에서 학습자들이 피드백을 자신의 학습에 활용하고 그 의미를 성찰할 수 있는 기회를 가졌는지 여부는 피드백 추구 행동의 효과에 주요한 역할을 하는 것으로 파악되었다. 따라서 학습자의 학업성취를 향상시키기 위해서는 교수자로부터 제공받은 피드백 뿐 아니라 스스로 추구하여 얻은 피드백을 고찰하고 자신의 학습에 적용해 보는 기회를 제공할 필요가 있을 것이다. 피드백을 활용하는 능력은 반드시 교육되어야 한다는 Brookhart(2017)의 제안처럼 수업 안에서 교수자는 학생들에게 피드백을 활용할 수 있는 다양한 기회제공이 요구된다. 예를 들어서 학생 자기평가, 동료평가 혹은 교수자의 모델링 등이 가능한 방안일 것이다.

본 연구의 제한점을 토대로 후속연구를 위한 제언을 추가하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 피드백의 추구 방법에 따라서 질문과 모니터링에 의한 피드백 추구 행동의 효과를 탐색하였다. 그러나 피드백 추구 행동은 피드백을 추구하는 타이밍(즉각적 vs 지연)이나 피드백의 유형(과정 vs 결과)이나 유인가(긍정 vs 부정) 등에 따라서 다양하게 측정될 수 있다. 따라서 학습상황에서의 피드백 추구 행동에 대한 종합적인 이해를 도모하기 위하여 다양한 유형의 피드백 추구 행동으로 연구를 확장하여 그 효과를 탐색할 필요성이 제안된다.

둘째, Anseel 등(2015)의 연구에 따르면 피드백 추구 행동의 효과는 일관적이기 보다는 다양성을 나타내며, 이러한 관계의 다양성을 조절하는 요인들의 존재 가능성을 시사하였다. 이에 본 연구에서는 학습자의 동기와 자기성찰의 효과를 검증하였으나, 이러한 학습자의 심리적 특성 이외에 교실의 환경적 특성, 수업의 유형이나 교수자 특성 등을 좀 더 면밀하게 연구할 필요성이 제안된다. 실제 학습은 다양한 요인이 서로 상호작용하는 역동적인 과정이므로 피드백 추구 행동과 성취와의 관계에 영향을 미치는 요인도 복합적으로 작용할 것으로 간주되며 이에 대한 추후연구가 요구된다. 그리고 본 연구는 1개 대학을 대상으로 연구가 진행되었으며 학년과 성별이 고루 분포되지 않은 제한점이 있다. 학교 차이에 따른 환경적 특성과 학습자의 학년이나 성별과 같은 개인적 특성 또한, 피드백 추구 행동에 영향을 미칠 가능성이 있는 변인이므로 학교별, 전공별,

그리고 학년과 성별 간의 차이에 대한 보완된 연구가 필요하다. 나아가 성별에 따른 피드백 추구 행동의 조절효과에 대한 연구도 고려해 볼 수 있다. 이러한 노력을 통하여 학습자의 피드백 추구 행동에 대한 이해를 높일 수 있으며, 보다 긍정적인 피드백 추구 행동의 효과를 유도할 수 있는 교수학습 전략 및 환경을 조성하는데 기여할 수 있을 것이다.

마지막으로 결과요인인 학업성취는 사후 측정이 적절하나 본 연구에서는 자기보고식 학업성취보다 객관성이 있다는 측면에서 직전학기 점수를 활용하였다. 또한 이러한 제한점을 최소화하기 위해서 피드백 추구 행동 측정 시, 조사 당시의 해당학기가 아닌 전반적인 대학수업에서의 피드백 추구 행동 및 동기를 설문조사하였다. 이와 같이 학업성취를 결과요인으로 설정하고, 인과적 관계를 알아보는 추후연구에서는 학업성취 측정에 주의가 필요할 것으로 보인다.

참고문헌

- 박민애, 손원숙(2020). 초등학생이 지각한 형성적 피드백과 성취목표지향성, 자기조절학습, 학업성취 간의 구조적 관계. **초등교육연구**, 33(2), 1-23.
- 황영희, 손원숙(2020). 중학생이 지각한 피드백 환경과 학업동기 및 피드백 구하기가 인지 및 정의적 성취에 미치는 영향: 자기성찰의 매개효과. **교육과정평가연구**, 23(2), 229-248.
- Anseel, F., Lievens, F., & Levy, P. E.(2007). A self-motives perspective on feedback-seeking behavior: Linking organizational behavior and social psychology research. *International Journal of Management Review*, 9(3), 211-236.
- Anseel, F., Beatty, A. S., Shen, W., Lievens, F., & Sackett, P.R.(2015). How are we doing after 30 years? A meta-analytic review of antecedents and outcomes of feedback-seeking behavior. *Journal of Management* 41(1), 318-348.
- Ashford, S. J., & Cummings, L. L.(1983). Feedback as an individual resource: Personal strategies of creating information. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32(3), 370-398.
- Ashford, S. J.(1986). Feedback-seeking in individual adaptation: A resource perspective. *Academy of Management Journal*, 29(3), 465-487.
- Ashford, S. J., & Tsui A. S.(1991). Self-regulation for managerial effectiveness: The role of active feedback seeking. *Academy of Management Journal*, 34(2), 251-280.
- Bentler, P. M.(1995). *EQS structural equations programs manual*. Encino, CA: Multivariate software.
- Brookhart, S. M.(2017). How to give effective feedback to your students. ASCD.
- Browne, M. W., & Cudeck, R.(1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dahling, J., O'Malley, A. L., & Chau, S. L.(2015). Effects of feedback motives on inquiry and performance. *Journal of Managerial Psychology*, 30(2), 199-215.
- De Stobbeleir, K. E. M., Ashford, S. J., & Buyens, D.(2011). Self-regulation of creativity at work: the role of feedback seeking behavior in creative performance. *Academy of Management Journal*, 54, 811-831.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A.(1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225.

- Hattie, J., & H. Timperley.(2007). "The Power of Feedback." *Review of Educational Research* 77(1), 81-112.
- Ilgén, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S.(1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64(4), 349-371.
- Little, T. D., Rhemtulla, M., Gibson, K., & Schoemann, A. M. (2013). Why the items versus parcels controversy needn't be one. *Psychological Methods*, 18(3), 285-300.
- Kline, R. B.(2011). *Principles and practice of structural equation modeling(3rd ed.)*. New York, NY: The Guilford Press.
- Kluger, A. L.,& DeNisi, A.(1996) The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Feedback Intervention Theory
- London, M., & Smither, J. W.(2002) Feedback orientation, feedback culture, and the longitudinal performance management process. *Human Resource Management Review*, 12(1), 81-100.
- McMillan, J. H.(2013). Classroom assessment: *pearson new international edition: principles and practice for effective standards-based instruction*. Pearson Higher Ed.
- [손원숙 , 박정 , 강성우 , 박찬호 , 김경희 역 (2015). 교실평가의 원리와 실제: 기준참조수업과의 연계. 서울: 교육과학사].
- McMillan, J. H., & Hearn, J.(2008). Student self assessment: The Key tp stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- Nakai, Y., & O'Malley, A. L.(2015). Feedback to know, to show, or both? A profile approach to the feedback process. *Learning and Individual Differences*, 43, 1-10.
- Morrison, E. W., & Bies R. J.(1991). Impression management in the feedback-seeking process: A literature review and research agenda. *Academy of Management Review*. 16(3), 522-541.
- Sargeant, J., Mann, K., van der Vleuten, C., & Metsemakers, J.(2008). "Directed" Self-assessment: Practice and Feedback within a Social Context. *Journal of Continuing Education in the Health Professions* 28(1), 47-54.
- Shute, V. J.(2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.

- Tucker, L. R., & Lewis, C.(1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1-10.
- Tuckey, M., Brewer, N., & Williamson P.(2002). The influence of motives and goal orientation on feedback seeking. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 75(2), 195-216.
- Yan, Z.(2018). The self-assessment practice scale(SaPS) for students: Development and psychometric studies. *The Asia-Pacific Education Researcher*, <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0371-8>. 27(2), 123-135.
- Yan, Z., & Brown, G. T. L.(2017). A cyclical self-assessment process: Towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247-1262.

· 논문접수 : 2021.04.05. / 수정본접수 : 2021.04.30. / 게재승인 : 2021.05.13.

ABSTRACT

Relationships of College Students' Feedback Seeking Behavior with their Feedback Seeking Motive, Self-Reflection and Academic Achievement

Yura Ha

Graduate Student, Kyungpook National University

Wonsook Sohn

Professor, Kyungpook National University

The purpose of this study is to explore the role of college students' feedback-seeking motives and self-reflection in the relationship between their feedback-seeking behavior and academic achievement. Feedback-seeking behavior was defined as monitoring information in indirect ways or directly asking for information from others. In the feedback-seeking behavior process, the roles of the preceding feedback-seeking motives and subsequent self-reflection were examined in the relationship between feedback-seeking behavior and academic achievement. This research was conducted on a total of 303 undergraduates in one college located in D city, Korea. A structural equation modeling analysis was used to investigate the structural relationships among the variables. According to the results, the types of motives for seeking feedback had discriminating effects on feedback-seeking behavior. It was found that learners with the instrumental motive for seeking feedback to improve their abilities were more frequently involved in feedback-seeking behavior than ones with the image management motive for enhancing their image. Second, the feedback-seeking behavior influenced academic achievement through self-reflection, but its direct effects were not statistically significant. Third, the instrumental feedback-seeking motive showed a more positive effect on academic achievement through feedback seeking behavior and self-reflection, compared to the image management motive. Finally, the importance and necessity of feedback seeking behavior for college students' learning was discussed in terms of the students' feedback utilization process.

Key words: *feedback seeking behavior, feedback seeking motive, instrumental motive, image management motive, self-reflection*