Journal of Digital Convergence
Vol. 16. No. 11, pp. 589-598, 2018

ISSN 1738-1916
https://doi.org/10.14400/JDC.2018.16.11.589

중학생의 성취가치와 학업적응의 관계에서 자기조절과 진로정체감의 매개 및 조절효과

김도희
보람의 집 생활재활교사

Mediating and Moderating Effects of Self-regulation and Career Identity in the Relationship Between Achievement Value and Academic Adjustment of Middle School Students

Do Hee Kim
Boram Home Social Worker

요 약 본 연구는 중학생의 성취가치로 학업적응을 예측함에 있어서 자기조절의 매개효과와 진로정체감의 조절효과를 알아보는 데에 그 목적이 있다. 연구대상은 중학교 3학년 남학생 1088명과 여학생 970명이다. 연구방법은 SPSS와 hayes의 process macro를 사용하여 조건부과정분석을 실시하였다. 본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 성취가치와 학업적응 간의 관계에서 자기조절의 부분매개효과는 유의한 것으로 나타났다. 둘째, 성취가치와 자기조절 및 성취가치와 학업적응 간의 각 관계에서 진로정체감의 조절효과는 모두 유의한 것으로 나타났다. 끝으로, 성취가치가 자기조절을 경유하여 학업적응에 영향을 미치는 매개효과의 크기는 진로정체감의 수준에 따라 조절되는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 성취가치가 낮은 중학생에게 진로정체감을 개발하도록 지원하는 것이 자기조절과 학업적응의 향상에 도움이 된다는 것을 보여준다. 그러나 진로정체감의 영향이 성취가치나 자기조절의 영향보다 낮은 것으로 나타났으므로, 향후 연구를 통하여 성취가치를 높이도록 지원하기 위한 방안을 강구할 것을 제안한다.

주제어 : 성취가치, 자기조절, 학업적응, 진로정체감, 한국아동·청소년패널조사

Abstract The purpose of this study is to investigate the mediating effect of self-regulation(SR) and the moderating effect of career identity(CI) in predicting academic achievement(AA) by middle school students' achievement value(AV). The subjects were 1,088 male and 970 female students in the third year of middle school. A conditional process analysis using SPSS and Hayes' process macro was conducted. The results were as follows. First, the partial mediation effect of SR was significant in the relationship between AV and AA. Second, the moderating effect of CI was notable in the relationship between AV and SR, and AV and AA respectively. Finally, the mediation effect of AV on AA through SR was found to decrease as CI increased. These results show that supporting the development of CI for students with low AV helps to improve SR and AA. However, as the effect of CI was found to be weaker than the effect of AV or SR on AA, the follow-up research exploring ways to support the achievement value of middle school students are suggested.

Key Words : Achievement Value, Self-regulation, Academic Adjustment, Career Identity, KCYPS

*Corresponding Author : Do Hee Kim(mksbuf@naver.com)
Received August 28, 2018 Revised October 1, 2018
Accepted November 20, 2018 Published November 28, 2018

1. 서론

학교에 잘 적응하기 위해서는 학교에서 유발되는 스트레스를 적절히 처리하고, 만족감을 느끼며 학업성취를 이루기 위해 노력해야 한다[1,2]. 학교적응의 한 요인인 학업적응은 학업 과제를 수행하기 위하여 자신을 변화시키거나 학업을 위해 필요한 환경을 요구하는 과정으로서 학업에 동기를 가지고, 과정과 목표에 몰입하여 학습을 전략적으로 수행하며, 학업에 방해가 되는 요소를 통제하고, 학업환경에 만족감을 느끼는 것을 포괄하는 개념이다[3]. 성공적인 학업적응을 이뤄내는 것은 높은 성적을 내는 것과 별도로 끊기 있게 주어진 과업을 수행하는 태도를 갖게 하여 근면성 발달의 기초가 된다는 점에서 학령기에 중요한 발달과업이다[4,5].

과거에는 학업적응의 결정요인으로 지능, 적성, 지각, 기억, 학습능력 등의 인지적 요인에 관심을 가져왔으나 최근에는 가치, 태도, 동기, 열정과 같은 보다 변화가 용이한 비인지적 요인에 주목하고 있으며, 정보화 사회로 진입하여 자기 주도적 학습이 강조되면서 이러한 비인지적 요인을 다뤄주는 일이 더욱 격려되고 있다[6,7]. 그 중에서도 성취가치는 학업적응을 예측하는 대표적인 비인지적 요인으로 주로 언급된다[8,9].

성취가치는 학습행동에 가치를 부여하고, 열정을 쏟도록 하는 내재적 가치를 말한다[10,11]. 성취가치가 높은 학생은 자발적으로 학습행동에 참여하고[10], 학업과 관련된 과제에 더 많은 시간과 노력을 소비하며 어려움에 직면했을 때에도 학업을 지속하는 경향이 있다[12]. 반면에 학업과제가 흥미롭지 않거나 유용하다고 느껴지지 않으면 중도에 포기할 가능성이 높아진다[2,9]. 성취가치가 학업적응에 미치는 긍정적인 영향은 국내외 학자들을 통해 꾸준히 입증되고 있다[7,13]. 더 나아가 성취가치는 학업행동을 조절하는 능력을 높여주어 학업적응에 간접적으로도 영향을 미치는 것으로 보고된다[14,15].

장기적인 목표를 달성하기 위해서는 관심과 감정 및 행동을 조절할 수 있어야 한다[16]. 특히, 학교와 같은 구조적인 학습 환경에 잘 적응하기 위해서는 자신을 조절하는 능력이 더욱 중요하다[17]. 성취가치가 높을수록 학습에 방해되는 정서를 조절하고, 행동을 통제하는 전략을 적절하게 사용하는 것으로 보고된다[18]. 그리고 자기통제력이 높은 학생은 시간과 노력을 적절하게 분배하여 활용하고, 더 효율적인 학습전략을 지속하여 높은 학업수준을 보이는 것으로 보고된다[19]. 즉, 학습에 대한 목적과 가치가 분명할수록 학업적인 행동을 잘 규제하며 이는 높은 학업적응 수준으로 이어진다고 볼 수 있다[19,20].

한편, 중·고등학교 시기는 학업을 통해 기초지식을 습득하는 시기인 동시에 미래의 삶을 계획하는 중요한 시기로서 이 때에 적절한 진로정체감을 개발하고 진로결정능력을 키우는 것도 중요한 발달과업이 된다[21-23]. 진로정체감이란 직업에 대한 개인의 목표와 흥미, 능력 등을 얼마나 명확하고 안정적이게 인식하고 있는지를 나타내는 개념이다[22]. 앞으로 어떠한 일을 하며 살고자 하는지, 삶의 방향에 대한 가치가 정립된다면 자신이 맡은 역할과 과업을 잘 수행하고자 하는 동기가 부여된다는 점에서 이러한 진로정체감은 학업적응과도 밀접하게 관련된다.

진로정체감이 학업성취에 미치는 긍정적인 영향에 관한 연구는 다수 보고되었다[24,25]. 반면에 진로가 막연하고 성취가치가 모호한 경우에는 학업성적이 좋다고 하더라도 공부를 하는 이유를 찾지 못하고, 학습을 의미 있는 과정으로 받아드리지 못하여 학업스트레스나 진로혼란을 겪기도 한다[26]. 그리고 진로목표가 뚜렷하지 않으면 학년이 올라갈수록 어려워지는 학업으로 인한 부담을 느끼며 학업에 대한 가치와 흥미가 떨어지기도 한다[27]. 구조방정식 모형을 통하여 진로정체감, 동기조절, 학업성취, 삶의 만족도 간의 관계를 살펴본 연구[28]에서는 진로정체감이 동기조절을 경유하여 학업성취도에 간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 경로모형을 검증한 연구[29]에서는 진로정체감이 자기조절학습과 학업성취를 순차적으로 매개하여 학업만족도에 영향을 준다는 자기일치모델을 검증함으로써 대학생의 학업성취와 학업만족 간의 관계를 잘 나타내주었다.

이처럼 성취가치와 진로정체감이 학업에 영향을 미친다는 연구가 개별적으로 수행되고 있으며 진로정체감이 높을수록 성취가치가 높다는 연구[30]와 성취가치가 높을수록 진로정체감이 높다는 연구[31]가 혼재되어 두 변인 간에 의미 있는 상관이 있음을 알 수 있다. 그러나 몇몇 연구[32,33]에서는 성취가치와 진로정체감이 정적상관을 보이지 않는다는 근거를 제시한다.

일반계 고등학생을 대상으로 학업동기와 진로동기 수준에 따른 집단분류 가능성을 살펴본 연구의 결과[32]에서는 각 변인의 수준에 따라 '높은 통제동기-낮은 진로동

기', '높은 무동기', '높은 자율성-높은 진로동기'의 세 집단으로 구분되며 각 집단에 따라 성적이 상이한 것으로 나타나 진로동기와 학업동기가 정적인 관계를 보이지 않는 것으로 나타났다. 그리고 중학생의 학업동기 프로파일을 살펴본 연구[33]에서는 동기 프로파일이 안정적인 성향을 보이는 것으로 나타나 발달적 변인인 진로정체감과 학업동기 간에 무조건적인 정적인 관계를 기대하는 것은 적절하지 않을 수 있음을 보여주었다. 따라서 각 변인의 영향이 어떠한 조건하에서 어떻게 관계 맺어지는가에 대해 더욱 심층적으로 살펴볼 필요가 있다.

이를 종합하면 성취가치는 자기조절능력을 통하여 학업적응에 영향을 미치고, 진로정체감은 성취가치와 밀접한 관련이 있음과 동시에 독립적으로 학업적 자기조절과 학업적응 수준에 영향을 미친다고 가정할 수 있다. 그러나 기존의 연구는 각 변인의 관계를 보여주는 정도에 그쳐 어느 지점에서 상호작용효과 있는지 살펴보지 않은 한계가 있으며 성취가치, 자기통제, 학업적응, 진로정체감을 포괄적으로 살펴본 연구는 전무하다.

최근 교육정책 안에서 진로문제가 중요하게 다뤄지면서 2016년부터 중등교육과정에 자유학기제가 도입되고, 진로교육이 강화되고 있으나 한편에서는 학부모와 학생들이 학습에 대한 불안을 호소하며 학원을 전전하고 있는 실정이다[34]. 위와 같이 진로에 초점을 둔 정책방향에 대한 우려와 호응이 혼재되고 있는 현 실정에서 학업적응에 대한 진로정체감의 영향을 검증해볼 필요가 있다.

따라서 본 연구에서는 성취가치로 학업적응을 예측함에 있어서 자기조절의 매개효과와 진로정체감의 조절효과를 살펴봄으로서 각 경로별 진로정체감의 역할을 파악하고, 학업적응 향상을 위한 실질적인 개입의 지점을 파악하고자 한다. 이에 본 연구에서는 조건부과정모형을 바탕으로 성취가치(X)가 학업적응(Y)에 영향을 미치는 직접효과와 자기조절(M)을 경유하여 학업적응에 영향을 미치는 간접효과가 모두 진로정체감(W)에 의하여 조절된다고 가정한 모형을 설정하였다[35].

이는 $M = i_1+a_1X+a_2W+a_3XW+e$와 $Y = i_2+c'_1X+c'_2W+c'_3XW+bM$의 두 회귀 식을 추정함으로써 각 변인의 영향을 파악하는 것으로, 이를 도식으로 나타내면 다음의 Fig. 1과 같다. 이러한 결과는 임상현장과 정책적인 측면에서 진로와 학업문제를 중재하기 위한 기초자료로서 활용될 수 있을 것이다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 본 연구에서 설정한 구체적인 연구문제는 아래와 같다.

연구문제 1. 성취가치와 학업적응 간의 관계에서 자기조절의 매개효과는 어떠한가?

연구문제 2. 성취가치와 자기조절 간의 관계에서 진로정체감의 조절효과는 어떠한가?

연구문제 3. 성취가치와 학업적응 간의 관계에서 진로정체감의 조절효과는 어떠한가?

연구문제 4. 성취가치가 자기조절을 경유하여 학업적응에 영향을 미치는 과정에서 진로정체감의 조절된 매개효과는 어떠한가?

2. 연구방법

2.1 연구대상

본 연구에서는 한국청소년정책연구원에서 수행한 한국아동·청소년패널조사(KCYPS)의 자료 중에서 초4패널

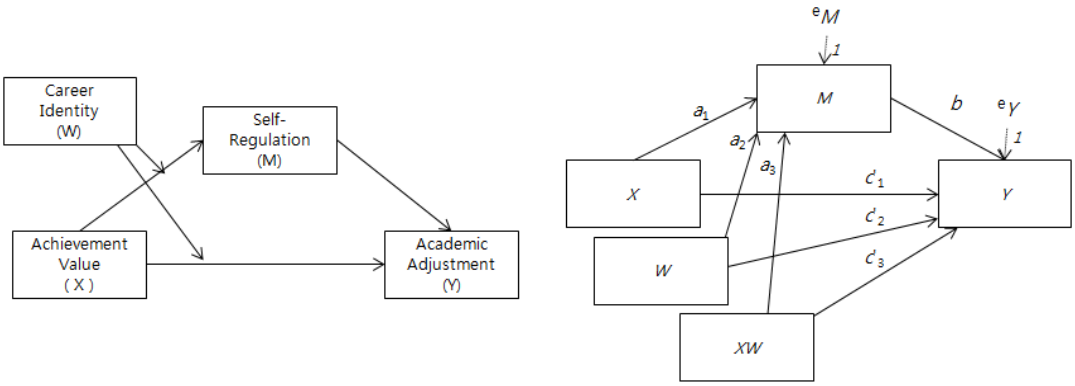

Fig. 1. Research model

의 6차년도 자료를 활용하였다. 분석에 사용된 표본은 결측 값이 있거나 학교에 재학하지 않는 학생의 데이터를 제외한 중학교 3학년 2058명이며 그 중 남학생이 1088명(52.9%)이고, 여학생이 970(47.1%)이다.

2.2 변수측정

2.2.1 독립변수 : 성취가치

본 연구에서는 성취가치와 관련된 문항인 '학교 공부는 나에게 중요한 의미를 지닌다.', '나는 학교에서 배우는 내용들이 중요하다고 생각한다.', '나는 학교생활이 내가 성장해 나가는 데 중요한 역할을 할 것이라고 생각한다.', '학교생활이 나의 미래에 상당한 역할을 할 것이다.', '학교 공부는 내가 미래의 직업을 선택하는 데 커다란 역할을 할 것이다.', '학교 공부는 내가 미래의 직업을 선택하는 데 커다란 역할을 할 것이다.', '학교에서 배우는 내용은 내가 살아가는 데 유용할 것이다.', '학교생활은 앞으로 내가 사회생활을 하는 데 도움이 될 것이다.'의 7개 문항을 사용하여 측정하였다. 각 항목은 정도에 따라 1부터 4점까지로 구성된 4점 Likert척도로 본 연구에서 나타난 Cronbach's α는 .89이다.

2.2.2 종속변수 : 학업적응

본 연구에서는 학교적응영역 중에서 학습활동과 관련된 문항인 '학교 수업 시간이 재미있다.', '학교 숙제를 빠뜨리지 않고 한다.', '수업 시간에 배운 내용을 잘 알고 있다.', '모르는 것이 있을 때 다른 사람(부모님이나 선생님 또는 친구들)에게 물어본다.', '공부 시간에 딴 짓을 한다.'의 5개 문항을 사용하여 측정하였다. 각 항목은 정도에 따라 1부터 4점까지로 구성된 4점 Likert척도이고, '공부 시간에 딴 짓을 한다.'는 역채점하였으며 본 연구에서 나타난 Cronbach's α는 .79이다.

2.2.3 매개변수 : 자기조절

본 연구에서는 학습습관영역 중에서 행동통제와 학업시간 관리와 관련된 문항인 '나는 공부가 지루하고 재미없더라도 끝까지 다 한다.', '나는 하던 공부를 끝낼 때까지 공부에 집중한다.', '나는 공부가 지루해도 계획한 것은 마친다.', '나는 노는 것을 그만두지 못해 공부를 시작하기가 어렵다.', '나는 공부를 하려면 쓸데없는 생각 때문에 집중을 못한다.', '나는 몇 시간 동안 얼마나 공부할 것인지 목표를 분명히 한 다음에 공부를 시작한다.', '나는 효율적으로 공부하기 위해 시간 계획을 세운다.', '나는 시험 전에 계획을 세우고 그에 따라 공부한다.'의 8개 문항을 사용하여 측정하였다. 각 항목은 정도에 따라 1부터 4점까지로 구성된 4점 Likert척도이며 본 연구에서 나타난 Cronbach's α는 .76이다.

2.2.4 조절변수 : 진로정체감

본 연구에서는 진로정체감과 관련된 문항인 '장래에 내가 꼭 하고 싶은 직업 분야가 있다.', '부모님이 내가 원치 않는 전공학과를 강요하더라도 따르지 않을 것이다.', '나는 장래에 어떤 인생을 살 것인가에 대해 대체로 방향을 정했다.', '대학에 가서 전공하고 싶은 구체적인 분야가 있다.', '나 자신의 인생을 살기 위해서는 소신대로 직업을 결정해야 한다.', '현재 나는 어떤 분야를 좋아하는데, 그 이유가 분명하다.', '어릴 때부터 나는 내가 하고 싶은 직업 분야가 어떤 것인지 알고 있었다.', '다른 사람들에게 나의 미래 계획에 대해 자신 있게 말할 수 있다.'의 8개 문항을 사용하여 측정하였다. 각 항목은 정도에 따라 1부터 4점까지로 구성된 4점 Likert척도이며 본 연구에서 나타난 Cronbach's α는 .90이다.

2.3 자료분석

본 연구에서는 IBM SPSS ver 21과 Process macro프로그램을 활용하여 성취가치(X)를 독립변인으로, 자기조절(M)을 매개변인으로, 진로정체감(W)을 조절변인으로, 학업적응(Y)을 종속변인으로 설정한 조건부과정분석을 실시하였다[35]. 이는 회귀분석과 부스트래핑 방법을 기반으로 매개효과와 조절효과를 하나의 모형으로 안에서 종합적으로 살펴볼 수 있다는 데에 유용하며 직접효과, 간접효과, 조건부효과를 각기 나타내주어 직간접적인 경로를 전체적으로 보여준다는 데에서 AMOS를 통한 구조방정식 모델과 차별된다.

본 연구에서는 개발자의 제안[35]에 따라 부스트래핑 사례 수를 10,000개로 설정하였으며 신뢰구간의 상한한계(ULCI)와 하한한계(LLCI) 내에 0이 포함되지 않으면 통계적으로 유의한 것으로 판단하였다. 이후, 조절효과의 일반화를 위하여 Johnson-Neyman 방법에 의한 추론검정을 실시하였는데 이는 회귀식에 조절변수 측정치의 4분위 값을 각각 대입해 조절효과가 유의하지 않은 지점을 파악함으로써 변수의 효과가 어느 지점에서 나타나는지 확인하는 방법이다[35].

3. 연구결과

3.1 성취가치와 학업적응 간의 관계에서 자기조절의 매개효과

각 변인 간의 관계를 알아보기 위하여 상관분석을 실시하고, 다중공선성 문제가 없는지 확인한 결과는 다음의 Table 1과 같다. 상관계수는 유의수준 .01에서 통계적으로 모두 유의한 것으로 나타났으며 크기가 .60을 넘지 않는 것으로 나타났다. 그리고 공차한계는 .1이상이고, 분산팽창요인도 10을 넘지 않는 것으로 나타나 다중공정성 문제가 없는 것으로 나타났다. 본 연구에서는 해석의 편의와 타당성을 높이기 위하여 독립변수와 매개변수 및 조절변수를 평균 중심화한 조건부과정분석을 실시하였으며 그 결과는 다음의 Table 2와 같다.

성취가치가 높을수록 자기조절(a_1=.52, p<.001)과 학업적응(c'_1=.25, p<.001) 수준이 높아지며 자기조절이 높을수록 학업적응(b=.16, p<.001) 수준도 높아지는 것으로 나타났다. 간접효과의 크기는 (X→M)과 (M→Y)의 곱셈항으로 추정되고, 직접효과의 크기는 M이 통제된 상태에서 (X→Y)값으로 추정되므로[35], 학업적응에 대한 성취가치의 직접효과는 .25이며 자기조절을 경유한 간접효과는 .09이다.

위의 각 추정치에 대한 부스트래핑을 실시한 결과, 95%의 유의수준 내 신뢰구간이 0을 포함하지 않는 것으로 나타나 통계적으로 유의하였다. 따라서 자기조절은 성취가치가 학업적응에 미치는 영향을 부분 매개하는 것으로 볼 수 있다.

각 값의 의미를 해석하자면 진로정체감이 평균일 때 성취가치가 한 단위 증가하면 행동조절은 .52만큼 증가하고 학업적응은 .25 단위만큼 증가하며, 행동조절이 한 단위 증가하면 학업적응이 .09단위만큼 증가한다는 것을 의미한다.

3.2 성취가치와 자기조절 간의 관계에서 진로정체감의 조절효과

자기조절모형($\hat{M}$)의 설명력은 31.5%이고, F값은 315.37(p<.001)으로 적합한 모형인 것으로 나타났으며 회귀식은 22.2084+.5239X+.01244W−.0116XW으로 추정되었다. 중학생의 성취가치가 자기조절에 미치는 영향이 진로정체감에 의하여 조절되는지 살펴보면, 성취가치(a_1=.52, p<.001)와 진로정체감(a_2=.12, p<.001)이 높을수록 자기조절도 높아지는 것으로 나타났으나 두 변인의 상호작용항(a_3=−.01, p<.001)은 부적인 영향을 미치는 것으로 나타나 조절효과가 유의한 것으로 나타났다. 더 나아가 Johnson-Neyman 방법에 의한 추론검정을 실시한 결과에서는 진로정체감의 값에 따라 Y값이 통계적으로 유의하게 변화하는 지점은 없는 것으로 나타나 조절효과는 조절변수 측정치의 수준에 관계없이 유의한 것으로 나타났다.

Table 1. Correlation between achievement values, self-regulation, career identity and academic adjustment (N=2058)

	1	2	3	4	*Mean*	*SD*	tolerance	VIF
1. *X* (achievement values)					13.75	3.86	.695	1.438
2. *M* (self-regulation)	.539**				22.15	4.09	.689	1.452
3. *W* (career identity)	.265**	.282**			16.7	4.87	.903	1.108
4. *Y* (academic adjustment)	.540**	.491**	.317**		10.63	2.69		

**p<.01

Table 2. Results of conditional process analysis (N=2058)

		Consequent							
		M (self-regulation)					*Y* (academic adjustment)			
Antecedent		Coeff.	*SE*	LLCI	ULCI		Coeff.	*SE*	LLCI	ULCI
X (achievement values)	a_1	.5239***	.0201	.4845	.5632	c'_1	.2518***	.0146	.2232	.2805
M (self-regulation)						b	.1631***	.0139	.1359	.1904
W (career identity)	a_2	.1244***	.0159	.0932	.1556	c'_2	.0825***	.0102	.0625	.1024
*X***W*	a_3	−.0116***	.0034	−.0182	−.0049	c'_3	−.0068**	.0021	−.0110	−.0026
Constant	i_1	22.2084***	.0765	22.0584	22.3583	i_2	7.0552***	.3126	6.4422	7.6682
		R^2=.3154					R^2=.3711			
		F(3, 2054)=315.3701***					F(4, 2053)=302.8765***			

***p<.001 **p<.01

3.3 성취가치와 학업적응 간의 관계에서 진로정체감의 조절효과

학업적응모형($\hat{Y}$)의 설명력은 37.1%이고, F값은 302.88(p<.001)으로 적합한 모형인 것으로 나타났으며 회귀식은 7.0552+.2518X+.0825W−.0068XW+ .1631M으로 추정되었다. 자기조절이 통제된 상태에서 진로정체감의 수준에 따라 성취가치가 학업적응에 미치는 영향이 다른지 살펴본 결과, 성취가치(c'_1=.25, p<.001)와 진로정체감(c'_2=.08, p<.001)이 높을수록 학업적응 수준도 높아지는 것으로 나타났으나 두 변인의 상호작용항(c'_3=−.01, p<.01)은 부적인 영향을 미치는 것으로 나타나 조절효과가 유의한 것을 알 수 있다. Johnson-Neyman 방법에 의한 추론검정을 실시한 결과에서는 진로정체감의 값에 따라 Y값이 통계적으로 유의하게 변화하는 지점이 없는 것으로 나타나 조절변수 측정치의 수준에 관계없이 조절효과는 유의한 것으로 나타났다.

3.4 성취가치가 자기조절을 경유하여 학업적응에 영향을 미치는 과정에서 진로정체감의 조절된 매개효과

앞에서 살펴봤듯이, 성취가치는 자기조절과 학업적응에 정적인 영향을 미치며 자기조절은 성취가치와 학업적응 간의 관계를 매개하는 것으로 나타났다. 그리고 진로정체감은 성취가치와 자기조절 및 성취가치와 학업적응 간의 관계를 조절하는 것으로 나타났다. 더 나아가 모든 변인이 통제된 상태에서 자기조절이 학업적응에 미치는 영향(b=.16, p<.001)도 유의한 것으로 나타나 진로정체감에 의한 자기조절의 조절된 매개효과는 유의함을 알 수 있다. 따라서 학업적응모형($\hat{Y}$)의 회귀식을 통해 산출한 성취가치의 조건부간접효과는 (.5239−.0116W)*(.1244)이고 조건부직접효과는 .2518−.0068W이다. 조건부효과에 대해 Johnson-Neyman 방법에 의한 추론검정을 실시한 결과, 모든 지점에서 조절된 매개효과는 유의하였다. 즉, 성취가치에 영향을 받은 자기조절이 학업적응에 미치는 영향은 진로정체감에 의해 조절되며 조절효과는 조절변수 측정치의 수준에 관계없이 유의한 것을 알 수 있다. 조건부효과는 성취가치가 평균일 때 진로정체감이 한 단위 증가하면 성취가치가 한 단위 차이 나는 두 사례에서 관찰된 자기조절은 .0116만큼 차이가 나고, 학업적응은 .0068만큼 차이가 난다는 것을 의미한다.

4. 논의 및 결론

본 연구는 중학생의 성취가치로 학업적응을 예측함에 있어서 자기조절을 매개효과와 진로정체감의 조절효과를 통합적으로 알아보고자 조건부 과정분석을 실시하였다. 본 연구의 주요결과를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 성취가치가 학업적응에 영향을 미치는 관계에서 자기조절의 부분매개효과는 유의한 것으로 나타나 성취가치가 자기조절을 경유하여 학업적응에 영향을 미칠 수 있다고 보고한 기존의 연구결과[14,15,19,20]를 지지하였다. 즉, 학교생활과 학업과제에 대한 가치를 높게 지각할수록 학업과 관련된 행동을 잘 통제할 수 있다고 지각하며 학업을 성실히 수행하고자 하는 태도를 갖는 경향이 있다고 볼 수 있다. 그리고 본 연구에서는 학업적응에 대한 성취가치의 직접효과가 간접효과보다 더 큰 것으로 나타났으므로 임상현장에서는 자기조절보다 성취가치를 높이도록 돕는 전략이 학업적응에 더 긍정적인 효과를 기대할 수 있겠다. 그러나 중학생의 학습동기가 안정적인 경향이 있다는 점에서[33] 학업행동을 직접적으로 교정해주는 전략을 통해서 학업적응 수준을 높이는 방안도 긍정적으로 고려할 수 있겠다.

둘째, 성취가치가 자기조절에 영향을 미치는 관계에서 진로정체감의 조절효과는 유의한 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학업을 가치 있게 여기고 진로가 명확할수록 학업과 관련된 행동을 더 잘 조절하는 경향이 있는 것으로 나타난 점에서 진로정체감과 학업동기 및 성취가 서로 긍정적인 영향을 미친다는 기존의 연구결과[24,25,28]를 지지한다. 그러나 본 연구에서는 성취가치가 고정된 상태에서 진로정체감만 높아지는 경우에는 성취가치가 자기조절에 미치는 영향이 감소되는 것으로 나타났으며 진로정체감이 자기조절에 미치는 직접적인 영향이 조절효과로 인한 감소 폭보다 큰 것으로 나타났다. 이는 진로정체감이 성취가치의 영향을 대체하는 요인으로 작용할 수 있음을 시사한다. 각 변인의 영향력을 비교하면 성취가치가 자기조절에 미치는 영향이 훨씬 큰 것으로 나타났으므로 학업 행동을 조절할 수 있도록 돕기 위해서는 진로와 관련된 개입보다는 성취가치를 직접적으로 다루는 것이 보다 효과적일 것으로 예상되며 차선으로 진로정체감을 높여주는 방안이 긍정적으로 고려될 수 있겠다.

셋째, 성취가치가 학업적응에 영향을 미치는 관계에서 진로정체감의 조절효과는 유의한 것으로 나타났다. 이러

한 결과는 방임경험이 학업성적에 미치는 영향에서 진로정체감이 조절효과가 유의하다고 보고한 연구[36]의 주장을 지지한다. 이는 실질적으로 바꿀 수 없는 환경과 가족 요인으로 인하여 발생한 비행이나 무기력함을 호소하는 청소년에게는 진로정체감을 개발하도록 지원하는 중재가 효과적일 수 있음을 보여준다. 그러나 본 연구에서는 성취가치가 고정된 상태에서 진로정체감만 높아지는 경우에는 성취가치가 학업적응에 미치는 영향이 감소되는 것으로 나타났으며 진로정체감이 학업적응에 미치는 영향이 조절효과로 인한 감소 폭보다 큰 것으로 나타났다. 이는 진로정체감이 성취가치의 영향을 대체하는 요인으로 작용할 수 있음을 시사한다. 각 변인의 영향력을 비교하면 앞과 동일하게 성취가치가 학업적응에 미치는 영향이 훨씬 큰 것으로 나타났다.

넷째, 성취가치가 자기조절을 경유하여 학업적응에 영향을 미치는 매개효과의 크기는 진로정체감의 수준에 따라 달라지는 것으로 나타났으며 진로정체감이 높아짐에 따라 조절된 매개효과는 낮아지는 것으로 나타났다. 앞선 논의와 함께 본 연구의 결과를 정리하자면, 성취가치는 자기조절과 학업적응에 긍정적인 영향을 미치고, 자기조절은 성취가치와 학업적응 간의 관계를 부분매개하며 진로정체감은 성취가치가 자기조절과 학업적응에 미치는 영향을 조절함과 동시에 자기조절의 부분매개효과도 조절한다고 정리할 수 있겠다.

이러한 결과는 기존의 연구와 달리, 성취가치와 학업적응 간의 관계에서 자기조절과 진로정체감의 역할을 종합적으로 살펴보았다는 데에 의의가 있으며 향후 연구와 실천을 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 각 변인의 영향력을 고려한다면 학업의 가치를 단순히 꿈을 이루기 위해서 해야 하는 것으로 인식하기보다는 폭넓은 관점에서 학업 자체의 중요성을 깨우치도록 지원할 필요가 있다. 즉, 학업적응 수준을 향상시키기 위해서는 진로상담을 통한 간접적인 중재보다 학업문제를 직접적으로 다루기 위한 학업상담이 선행되어야 하며 보다 효율적인 중재를 위해서 각 영역별 개입을 병행하는 것은 도움이 된다고 볼 수 있겠다. 따라서 후속연구를 통하여 학업상담에 관한 논의를 확장할 것을 제안한다. 목표가 없고 학업에 관심을 보이지 않는 학생이라고 할지라도 사례개념화를 통하여 진로정체감을 중재해야하는 타당성을 확보할 수 없다면 진로 관련 변인을 목표로 한 프로그램에 참여하도록 촉구하는 것이 적절한지 검토해야한다고 본다. 국내에서는 학업상담이 주로 학습장애와 같은 학생들을 대상으로 치료적인 목적으로 진행되는 경우가 많으며[38], 교내 학업상담교사제에 관한 연구[39]에서도 학업상담을 진행하는 담당 교사들의 전문성이 부족하고, 매우 소수의 학생들에게만 제한적으로 제공되고 있으며 다른 상담분야와 업무적으로 차별화되지 못하였다고 지적하고 있다. 이는 학업상담에 관한 국내 연구나 기초자료가 매우 미비하다는 점에서 충분히 이해되지만, 향후 학업상담에 관한 개별적 사례연구나 프로그램 개발연구가 축적된다면 점차 개선해나갈 수 있을 것이다. 그리고 아직까지 이를 훈련받을 수 있는 전문학술단체가 없다는 점에서 교육학, 사회복지학, 심리학, 인류학을 포함한 상담학의 다양한 학문적 배경을 가진 연구자가 간학제적이고 융복합적인 관점에서 청소년의 학업문제에 대해 관심을 가져야 한다고 본다.

둘째, 성취가치의 향상을 기대하기 어려운 학생의 경우에는 진로정체감을 키워줌으로써 학업적응을 증진하도록 지원하는 것이 효과적일 수 있다. 그러나 진로정체감은 오랜 기간 누적되는 다양한 경험에 의해 점진적으로 발달되어지는 것으로서 단회기성 프로그램이 아닌 전문적인 진로교육과 상담이 요구되지만 현장에서는 직업체험의 기회를 제공하여 학업동기를 부여하고 진로설계를 돕는 다는 목적으로 시행되는 단회기성 활동이 많이 이뤄지고 있다는 점에서 문제가 있다[37]. 따라서 전문적인 진로교육과 상담에 관한 후속연구가 축적될 필요가 있다.

셋째, 학교교육정책과 관련하여 진로에 치우쳐진 일괄적인 정책보다 학생의 문제영역에 따라 더 적절한 서비스를 받을 수 있도록 지원하기 위한 종합적이고 융복합적인 교육정책을 논의할 필요가 있다고 본다. 이를 위해서는 학교 및 교육심리학자 등을 비롯한 교육과 관련된 다양한 분야의 전문가가 다학제적으로 개입할 수 있는 장치를 마련할 필요가 있겠다. 교육현장에서는 경쟁학습을 통해 다수 학생들의 학업적 자기효능감을 낮추기보다 협동학습모형 등을 통하여 학습과제의 가치와 흥미를 깨닫고 참여도록 촉구하기 위한 방안을 논의하여야 하겠다.

넷째, 본 연구에서 활용한 아동·청소년 패널조사 표본을 사용한 선행연구[40,41]에서는 학업적응과 진로정체감이 독서시간과 밀접한 관계가 있다고 보고한 점에서 학생들의 적응향상을 위한 방안으로 독서가 매우 유용함을 알 수 있었다. 따라서 아동기 때부터 독서습관을 형성

하도록 돕고 유지하도록 지원하기 위한 프로그램과 제도를 마련하기 위한 논의가 활발해졌으면 한다.

다섯째, 본 연구는 중학교 3학년인 학생들만 대상으로 하였으므로 초등학생과 고등학생 및 대학생에게도 연구모형이 동일하게 적용될 수 있는지 알 수 없다. 따라서 다른 발달시기에 해당되는 집단으로 확대하여 살펴볼 필요가 있다.

끝으로, 4차 산업혁명에 따라 지능화되는 사회에서는 평생교육의 관점에서 자기 주도적으로 학업을 추구하는 태도가 요구된다. 따라서 시험점수와 상대적 등수에 연연하기보다 개인의 목표와 그 의미를 중요하게 여기는 사회 문화적 분위기가 형성되기를 바라며 학업성취도를 강조하기보다 학업적응을 격려할 수 있는 방안에 관한 실천적인 논의가 더 활발하게 이뤄졌으면 하는 바람이다.

REFERENCES

[1] D. H. Kim. (2018). The relationship between university life adaptation, sex and gender role identity. *Journal of Digital Convergence, 16(6),* 371-383.

[2] O. Choi & W. S. Lee. (2014). Mediating effects of self-efficacy in the relationships between academic burnout and school adjustment of middle school students. *Journal of Digital Convergence, 12(9),* 455-463.

[3] R. W. Baker. (2002). *Research with the student adaptation to college questionnaire (SACQ).* Neobjavljeni rad.

[4] C. A. Wolters & M. Hussain. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning, 10(3),* 293-311.

[5] K. Rimfeld, Y. Kovas., P. S. Dale & R. Plomin. (2016). True grit and genetics: predicting academic achievement from personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 111(5),* 780-789.

[6] A. Costa & L. Faria. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: a longitudinal study in portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences, 37,* 38-47.

[7] M. Credé., M. C. Tynan & P. D. Harms. (2017). Much ado about grit: a meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology, 113(3),* 492-511.

[8] S. S. Shim & W. H. Finch. (2014). Academic and social achievement goals and early adolescents' adjustment: a latent class approach. *Learning and Individual Differences, 30,* 98-105.

[9] G. J. Kennedy & B. W. Tuckman. (2013). An exploration into the influence of academic and social values, procrastination, and perceived school belongingness on academic performance. *Social Psychology of Education, 16,* 435-470.

[10] J. S. Eccles & A. Wigfield. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53(1),* 109-132.

[11] D. H. Schunk., P. R. Pintrich & J. L. Meece. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications (3rd ed.).* NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

[12] M. T. Wang, J. S. Eccles & S. Kenny. (2013). Not lack of ability but more choice: individual and gender differences in choice of careers in science, technology, engineering, and mathematics. *Psychological Science, 24(5),* 770-775.

[13] H. C. Choi, C. H. Kwon & H. S. Cho. (2017). The prospective effect of secondary school students achievement value & mastery goal orientation on academic performance & learning activity adaption. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction, 17(17),* 729-749.

[14] H. J. Lim & J. C. Kim. (2014). A structural relationship among attainment value, self-regulatory strategies, achievement, and academic adjustment for middle school students: a moderating effect of self-resilience. *Korean Journal of Youth Studies, 21(6),* 161-190.

[15] C. Blair & C. C. Raver. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology, 66,* 711-731.

[16] K. Fujita. (2011). On conceptualizing self-control as more than the effortful inhibition of impulses. *Personality and Social Psychology Review, 15(4),* 352-366.

[17] S. A. Schmitt, M. M. McClelland., S. L. Tominey & A. C. Acock. (2015). Strengthening school readiness for head start children: evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly, 30,* 20-31.

[18] A. Fishbach, Y. Zhang & Y. Trope. (2010). Counteractive evaluation: asymmetric shifts in the implicit value of conflicting motivations. *Journal of Experimental Social Psychology, 46(1),* 29-38.

[19] D. S. Yeager, M. D. Henderson., D. Paunesku., G. M. Walton., S. D'Mello., B. J. Spitzer & A. L. Duckworth. (2014). Boring but important: a self-transcendent

purpose for learning fosters academic self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 107(4),* 559-580.

[20] S. J. Lee & K. H. Shin. (2013). Effect of achievement goal directivity and self-regulated learning strategy on the level of learning achievement. *Journal of Digital Convergence, 11(12),* 829-834.

[21] B. S. Park & S. B. Yang. (2017). The effect of parent's neglect on adolescents' career identity in the time of convergence : focusing on the mediating effect of experience satisfaction and school adjustment. *Journal of Convergence for Information Technology, 7(3),* 139-146.

[22] J. J. Holland, D. C. Gottfredson & P. G. Power. (1980). Some diagnostic scales for research in decision making and personality: identity, information, and barriers. *Journal of Personality and Social Psychology, 39(6),* 1191-1200.

[23] S. Y. Kim. (2017). The characteristics of part-time job experience of youth impact on career development. *Journal of Convergence for Information Technology, 7(3),* 159-164.

[24] S. A. Lim. (2013). A study on the structural model of career identity, achievement goal, learning flow, and academic achievement. *Korean Journal of Youth Studies, 20(1),* 47-62.

[25] S. W. Park & B. H. Cho. (2017). The relationship among career decision value, academic motivation and academic achievement: focusing on social concern value. *Journal of Future Oriented Youth Society, 14(2),* 1-20.

[26] M. R. Lee & B. H. Park. (2017). The structural Relationships among Externalizing problems, Internalizing problems, achievement value, and school adjustment in adolescents. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction, 17(1),* 517-535.

[27] M. H. Jo, H. Y. Lee & H. W. Lee. (2013). Longitudinal change and structural relationship among career development, school life satisfaction, and achievement of high school students. *The Journal of Career Education Research, 26(2),* 91-112.

[28] K. K. Ho. (2017). *Analysis of relationship between career identity, motivation control, academic achievement, and life satisfaction.* Ph.D. dissertation, MokPo National University. Jeonnam.

[29] C. K. Oh. (2016). Verification of a structural model of the relations among university students' career identity, self-regulated learning, academic achievement and academic satisfaction. *Korean Journal of Youth Studies, 23(1),* 449-473.

[30] B. S. Lee. (2017). The influence of youths' career identity on their academic achievement value: moderating effect of school career counseling. *Journal of School Social Work, 38,* 225-249.

[31] W. B. Son. (2018). Effects of achievement value on university students career identity: focused on the mediating effects of core competencies. *The Journal of Career Education Research, 31(2),* 151-170.

[32] H. J. Kang., S. H. Kang & E. M. Lim. (2016). Exploring the possibility of clustering by academic motivation and career motivation of high school students. *Asian Journal of Education, 17(2),* 151-175.

[33] Y. N. Shin & W. S. Son. (2016). Latent change of academic motivation profiles: academic achievement. *Korean Journal of Educational Research, 54(3),* 177-199.

[34] U. M. Jo. (2018). *After the implementation of the 'free semester system' ...go to private educational institute Instead of experiencing career.* MBC NEWS. http://imnews.imbc.com/replay/2018/nwtoday/article/4568926_22669.html.

[35] A. F. Hayes. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression based approach.* NY: The Guilford Press.

[36] H. L. Yang., J. E. Lee & K. J. Han. (2014). The effects of adolescent's exposure to neglect on school grades: moderation effect of career identity. *Social Science Studies, 38(2),* 41-62.

[37] C. Y. Jung, J. C. Jeong, J. B. Lee, D. Y. Jeong, H. S. Lim, S. J. Lee & J. H. Lim. (2015). Career education in south korea: current status and future direction. *The Journal of Career Education Research, 28(3),* 155-171.

[38] S. R. Kim. (2017). The development and effectiveness of a school academic counseling program for middle school students. *Studies on Korean Youth, 28(3),* 147-178.

[39] D. Y. Cho, H. D. Kim, H. K. Bae & Y. S. Lee. (2012). A study for academic advisor system in high schools. *Secondary Education Research, 60(4),* 891-915.

[40] Y. K. Kang & H. Y. Kyung. (2015). An analysis of variables influencing the academic adjustment in elementary school students. *Korean Journal of Educational Research, 53(3),* 61-88.

[41] Y. S. Ka. (2015). *An effect of middle school students' individual and creative field study variables on career identity.* Master's thesis, Sookmyung Women's University. Seoul.

김 도 희(Kim, Do Hee) [정회원]

- 2014년 2월 : 평생교육진흥원 행정학사 사회복지학 전공
- 2017년 8월 : 동신대학교 사회개발대학원 상담심리학 석사
- 2017년 9월 ~ 현재 : 광주 보람의집 생활재활교사
- 관심분야 : 미술심리재활, 상담심리
- E-Mail : mksbuf@naver.com