초, 중학교 전환기 아동의 성취가치, 자아존중감의 종단적 변화와 진로정체감 간의 관계

인효연(印孝娟)*

논문 요약

본 연구는 초등학교 5학년, 6학년, 중학교 1학년 기간 동안 초등학교 시기 진로발달과업인 성취가치와 자아존중감이 어떠한 양상으로 변화하며, 이러한 변화양상이 중학교 1학년 때의 진로정체감 수준을 예측하는지 분석하였다. 또한 성별이 성취가치와 자아존중감의 변화양상 및 진로정체감의 개인차를 설명하는지 살펴보았다. 이를 위해 한국아동·청소년 초1 패널자료의 5차(2014년, 초5), 6차(2015년, 초6), 7차(2016년, 중1) 자료를 잠재성장모형을 적용하여 분석하였다. 연구 결과, 성취가치와 자아존중감은 초등학교 5학년 시기부터 중학교 1학년 때까지 매년 선형적으로 감소하였다. 성취가치와 자아존중감의 초기값, 즉 초등학교 5학년 때 값은 각각 중학교 1학년 시점 진로정체감 수준을 정적으로 예측하였고, 성취가치 초기값이 자아존중감 초기값을 통해 진로정체감을 예측하는 간접경로 또한 통계적으로 유의하였다. 이는 초등학교 5학년 때 학교에서 이루어지는 학습을 비롯한 다양한 활동과 자기 자신의 가치를 긍정적으로 인식하도록 돕는 교육적 개입이 중학교 1학년 시기 진로정체감의 발달을 촉진할 수 있음을 시사한다. 성취가치와 자아존중감의 변화율은 진로정체감을 유의하게 예측하지 않았으며, 성별은 성취가치 변화율, 자아존중감 초기값 및 변화율의 개인차를 유의하게 설명하였다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 연구의 의의와 시사점, 제한점 등을 제시하였다.

주요어 : 성취가치, 자아존중감, 진로정체감, 잠재성장모형, 아동청소년패널조사

* 한국기술교육대학교 HRD전문대학원 대우교수

I. 서론

초등학교에서 중학교로 전환하는 시기는 학교 환경의 변화를 비롯하여 아동기에서 청소년기로 이행함에 따른 신체적, 정서적 변화를 겪으면서(유순화, 2007) 청소년기 발달의 토대를 형성하는 때이다(Akos, Lineberry, & Queen, 2005). 이 시기 전환에 대한 미흡한 준비는 학업, 대인관계, 학교 적응, 자아존중감, 진로발달 등에 대한 부정적 영향으로 이어질 수 있다(교육부, 한국직업능력개발원, 2013). 이러한 전환기의 중요성에 주목하여 초등학교 6학년과 중학교 1학년 학생들의 전환에 대한 기대와 걱정(유순화, 2007), 교과태도와 학교행복감(김태은, 노원경, 안태연, 고정화, 2015), 삶의 만족(최미원, 이재신, 2018) 등에 대한 연구가 이루어졌으나, 이 시기 진로발달에 관한 연구는 드물다. 청소년기의 진로발달을 촉진하기 위해서는 인생에서 큰 변화를 경험하는 초, 중학교 전환기 아동들의 진로역량 변화양상과 이것이 청소년기 진로발달에 미치는 영향을 이해할 필요가 있다.

Super(1990)의 전생애 진로발달과정에서 초, 중학교 전환기는 대체로 성장기에서 탐색기로 전환하는 시기로 볼 수 있다. 성장기는 자신과 일의 세계에 대해 기초적인 이해와 긍정적 태도를 기르고, 현재가 미래에 미치는 영향을 인식하는 단계이다. 탐색기 단계는 성장기에 획득한 직업과 자신에 대한 이해를 계속적으로 발달시키는 가운데, 선호하는 직업들이 보다 분명해지며 잠정적인 직업 목표를 세우고 계획하는 때이다. Super에 따르면 초등학교 시기 진로 교육은 자신과 주변세계의 폭넓은 탐색을 통해 자율성과 자아존중감을 기르고 미래를 계획하는 것의 중요성을 인식하도록 하는 데 중점을 두어야 하며, 학교에서의 성취동기를 높여야 한다(Super, Savickas, Super, 1996).

Super의 아동기 진로발달과제는 2015 개정교육과정 초등학교 진로교육목표에도 반영되어 있다. 즉 진로개발역량의 기초를 다지는 것이 초등학교 진로교육목표이며, 구체적으로 “긍정적 자아개념”을 형성하는 것과 “진로에서 학습의 중요성을 이해하고 바른 학습 태도”를 기르는 것을 포함한 4가지 목표를 제시하였다. 긍정적 자아개념을 형성하는 것은 자기 자신의 가치에 대한 긍정적 평가인 자아존중감과 관련되며, 학습의 중요성을 이해한다는 목표는 학습을 가치 있다고 생각하는 성취가치(Eccles et al., 1983)를 형성하는 것이라고 할 수 있다. 따라서 초, 중학교 전환기 아동의 성취가치와 자아존중감의 종단적 변화를 중학교 시기 진로발달과업과 연계하여 살펴보는 것은 아동기 진로개발 기초역량이 초, 중학교 전환을 겪으며 어떻게 변화하는지 그 양상을 파악하고, 청소년기 진로발달에 미치는 영향을 이해하는 자료가 될 것이다.

중학교 단계는 자아존중감과 성취가치 등 “초등학교에서 함양한 진로개발역량의 기초를 발전시키고, 다양한 직업세계와 교육기회를 탐색하여 중학교 생활 및 이후의 진로를 설계하고 준비”(교육부, 2016, p.53)하는 때이다. 관심 있는 분야 탐색을 통해 진로 목표를 세우고 고등학교 진학 계획 등 진로를 설계하기 위해서는 진로와 관련한 자신의 특성에 대한 뚜렷하고 안정적인

이해로 정의되는 진로정체감을 형성해야한다. 진로정체감은 청소년들의 전반적인 정체감 발달 (Skorikov & Vondracek, 1998)과 직업탐색활동을 촉진하고 직업효능감을 높이는 등(Vondracek & Skorikov, 1997) 긍정적 기능을 하는데, 특히 중학교 1학년 시기 진로정체감은 중학교 기간 동안 활발한 진로탐색을 돕는다는 점에서 중요하다(박계향, 천미숙, 이현림, 2008; 이종화, 김현숙, 2012). 그러나 그간 진로정체감 연구는 주로 고등학생 이상 또는 중학교 3학년을 대상으로 하고 있어, 중학교 초기 진로정체감에 대한 연구가 부족하다. Chávez(2016)는 체계적 문헌고찰을 통해 유아기부터 청소년기까지의 자아존중감과 동기 등 심리사회적 발달이 청소년기 진로정체감 발달에 영향을 미침을 확인하면서, 진로정체감이 청소년기의 단독 산물이 아니며 생애에 걸친 심리사회적 발달과의 연관성 속에서 바라봐야 한다고 강조하였다. 또한 기존 연구 대부분이 횡단연구임을 지적하며 발달적 관점에서 종단연구가 필요함을 제안하였다. 이러한 관점에서 아동기 진로발달과업인 성취가치와 자아존중감이 중학교 1학년의 진로정체감과 종단적으로 연계되는지 살펴보는 것은, 그간 연구가 부족하였던 아동, 청소년 전환 시기 진로발달에 대한 이해를 높이고 학교 급별 체계적인 진로교육을 위한 시사점을 제공할 수 있다. 실제 성취가치와 자아존중감이 진로정체감에 영향을 미친다는 일부 연구결과들(예: 손연아, 신수지, 손은령, 2014)이 있으나, 초, 중 전환기의 중단적인 관계를 파악하지는 않았다.

이에 본 연구는 성취가치와 자아존중감이 초등학교 5학년, 6학년, 중학교 1학년에 걸쳐 어떠한 양상으로 변화하며, 이러한 변화양상이 중학교 1학년의 진로정체감 발달과 어떠한 관계에 있는지 탐색하였다. 또한 성취가치가 자아존중감에 미치는 정적 영향에 대한 연구결과들(박미정, 유난숙, 2017; 허균, 2014; Virtanen, Kiuru, Lerkkanen, Poikkeus, & Kuorelahti, 2016)을 바탕으로 성취가치의 변화양상이 자아존중감 변화양상을 매개로 진로정체감에 영향을 미치는지 분석하였다. 마지막으로, 성취가치, 자아존중감, 진로정체감의 성차에 대한 연구결과들(우성범 등, 2012; 이상길, 2006; Bleidorn et al., 2016; Wigfield & Eccles, 1994)을 바탕으로 성별이 이 변인들의 개인차를 설명하는지 분석함으로써 초, 중 전환기 진로개입에 대한 보다 구체적인 시사점을 제공하고자 하였다. 이에 따라 다음과 같은 연구문제를 탐색하였다.

1. 초등학교 5학년부터 중학교 1학년까지 3개년 간 성취가치와 자아존중감의 중단적 변화는 어떠한가?
2. 초등학교 5학년부터 중학교 1학년까지 3개년 간 자아존중감과 성취가치의 변화양상과 중학교 1학년 시기 진로정체감의 구조적 관계는 어떠한가?
 - 2-1. 자아존중감과 성취가치 각각의 초기값과 변화율은 진로정체감을 예측하는가?
 - 2-2. 자아존중감의 초기값과 변화율은 성취가치의 초기값과 변화율이 진로정체감을 예측하는 경로를 매개하는가?
3. 성별은 성취가치와 자아존중감의 초기값과 변화율, 진로정체감과 유의한 관계를 갖는가?

II. 이론적 배경

1. 성취가치의 개념, 변화양상과 성차

성취에 관한 기대-가치이론(Eccles et al., 1983)에 따르면 개인이 어떤 활동을 할지 선택하고 지속적으로 수행하는데 영향을 미치는 결정적인 요인은 특정 활동에 대한 기대와 성취가치(또는 과제가치)이다. 기대란 그 활동을 성공적으로 할 수 있다는 믿음이며, 성취가치란 그 활동에 가치 있게 여기는 것을 뜻한다. Eccles 등(1983)은 성취가치를 4가지 측면으로 구분하여 설명하였다. 첫째, 달성가치(attainment value)란 그 과제를 잘 수행하는 것의 개인적 중요성을 뜻한다. 과제를 통해 개인이 자기의 중요한 측면을 표현하거나 확인할 수 있을 때 달성가치를 높게 지각한다. 둘째, 내재가치(intrinsic value)는 그 활동을 함으로써 개인이 얻는 즐거움, 그 과제에 대한 주관적 흥미 등과 관련된다. 셋째, 유용가치(utility value)란 과제가 개인의 미래 계획이나 목표와 어떻게 관련되는지에 관한 지각이다. 과제 자체에 흥미가 없더라도 미래 목표를 위해 중요하다고 생각하기 때문에 그 활동을 수행할 수도 있다. 이런 점에서 유용가치는 외재적 동기의 측면이 있으며, 특정 직업을 갖는 것과 같이 개인에게 중요한 목표 및 자기감과 직접적으로 관련되기도 한다(Eccles, 2005). 넷째, 비용(cost)은 과제를 수행함으로써 유발되는 부정적인 감정 상태와 투자해야 하는 노력 등을 가리킨다. Wigfield et al. (1990)의 요인분석 결과, 초등학교 초중반 시기 아동들에게서는 성취가치의 하위요인들이 구분되지 않는 반면, 5학년에서 12학년 사이에는 구분이 나타났다(Eccles & Wigfield, 1989). 본 연구에서 성취가치는 달성가치와 유용가치 측면을 반영하며, 학업과 학교생활이 나에게 의미 있고 나의 성장과 미래를 위해 중요하다는 생각을 뜻한다.

연구 결과에 따르면, 어린 아동들은 다양한 학업 활동에 흥미를 느끼고 중요하게 여기지만 학년이 증가하면서 학업에 대한 흥미와 의미부여가 감소하는 경향이 있다(Wigfield & Eccles, 1992). 5학년에서 12학년 학생들에 대한 최근 연구에서도 학년이 높을수록 대체로 교과목들에 대한 성취가치가 낮았으며, 특히 초, 중학교 전환기 무렵에 성취가치가 큰 폭으로 감소하는 경향이 관찰되었다(Gaspard, Häfner, Parrisius, Trautwein, & Nagengast, 2017). 마찬가지로 초, 중학교 전환기에 초점을 맞춘 Wigfield와 Eccles(1994)의 연구에서도 아동의 영어, 수학, 사회 및 스포츠 활동에 대한 중요성 평가, 즉 달성가치가 초등학교 마지막 학기에 비해 중학교 첫 학기에 감소하였다. 초등학교에 비해 경쟁적, 통제적, 평가적인 중학교 환경과 자신의 수행결과에 대한 아동의 현실적 인식 증가 등이 중학교 진학에 따른 성취가치 감소에 영향을 미치는 것으로 보인다(Wigfield & Eccles, 1994). 또한 이 연구에서 남아아동은 스포츠를, 여자아동은 영어와 사회활동을 보다 중요하고 흥미 있다고 평가하는 등 영역별 성취가치에 있어서 성역할 고정관념과 일

치하는 방향의 성차가 초등학교 초기부터 나타났다.

초, 중학교 전환에 따른 환경의 변화와 개인의 인지, 정서, 신체적 변화는 아동의 학교 관련 성취가치를 부정적으로 변화시킬 수 있기 때문에 각별한 관심이 요구되나, 이 시기 우리나라 아동의 성취가치가 어떻게 변화하며 성별에 따른 특징이 있는지 진로발달의 맥락에서 살펴본 연구는 거의 없다. 박미정과 유난숙(2017)은 중1, 중3, 고2 시기에 걸쳐 청소년들의 학업에 대한 성취가치가 낮아지며 성별 차이는 없는 것을 발견했으나 중학교 이전 시기를 연구 범위로 포함하지는 않았다.

2. 자아존중감의 개념, 변화양상과 성차

학자들은 공통적으로 자아존중감을 자기 자신의 가치에 대한 주관적 평가라는 맥락에서 정의한다(이자영, 남숙경, 이미경, 이지희, 이상민, 2009). 현재까지 널리 쓰이는 자아존중감 척도를 개발한 Rosenberg(1965)에 따르면, 자아존중감은 자기 자신에 대한 긍정적 또는 부정적 태도를 가리킨다. 높은 자아존중감이란 자기 자신을 존중하고 충분히 좋고 가치 있는 사람이라고 여기는 것을 뜻한다(Rosenberg, 1965). 자아존중감이 높은 사람은 그대로의 자신을 단순히 수용하는 것을 넘어서 자신을 존중함과 동시에 자신의 불완전함과 결점도 인정하고, 결점을 극복해나가며 성장하기를 바라며 이에 대한 자신감도 있다(Rosenberg, 1965). 반면, 자아존중감이 낮은 사람은 자기 자신에 대한 존중이 부족하고, 자신에 대한 불만족과 자기 거절, 자기상의 부조화 등을 경험한다(Rosenberg, 1965). 자아존중감은 전반적인 자아존중감과 특정 영역 자아존중감으로 나눌 수 있다(Rosenberg, Schooler, Schoenbach, & Rosenberg, 1995). 전반적 또는 일반자아존중감은 전체로서의 자기에 대한 태도이며, 학업과 같은 특정 영역에 대한 자아존중감은 해당 영역에 대한 자신의 가치에 대한 평가이다. 본 연구는 전체로서의 자기에 대한 태도인 일반자아존중감에 초점을 맞추었다.

아동기에는 전반적으로 높은 자아존중감을 유지하다가 청소년기에 자아존중감이 낮아진다고 알려져 있으나(Robins & Trzesniewski, 2005), 자아존중감의 변화양상에 대한 연구들은 구체적인 시기와 대상 등에 따라 다소 다른 결과를 보여준다. Wigfield와 Eccles(1994)의 연구에서 초등학교 1, 2, 4학년 아동의 자아존중감 수준은 각각 3, 4, 6학년이 되기까지 3년간 변하지 않았고 성별에 따른 차이도 없다가 중학교로 진학한 직후 자아존중감이 상당히 감소하였고, 남자 아동이 여자 아동보다 높은 자아존중감을 보였다. 중학교 1학기 때 낮아진 자아존중감은 2학기엔 다소 회복되었다. 교사와의 개인적인 상호작용 부족, 학생들의 증대된 자율성 욕구에 반하는 교사의 통제 강화 등 형식화된 중학교 환경이 자아존중감에 부정적 영향을 미칠 수 있다(Wigfield & Eccles, 1994). 또한 아동이 중학생으로 성장하면서 사회적 비교 등을 통해 자신의 능력을 현

실적으로 판단하고 자신의 능력 수준이 변하지 않을 것이라고 믿게 되는 경향도 자아존중감을 낮추는 요인으로 보인다(Wigfield & Eccles, 1994). 한편 우리나라 청소년들에 대한 연구는 중학교 2학년부터 고등학교 1학년까지(정익중, 2007) 또는 고등학교 3학년까지(우성범 등, 2012) 자아존중감이 선형적으로 증가하는 것을 확인하였다. 이는 48개국에 걸쳐 일관되게 후기 청소년기부터 성인 중기에 이르기까지 자아존중감이 증가하였다는 Bleidorn 등(2016)의 연구 결과와 일치한다. 반면, 임효진과 이지은(2016)은 중학교 1학년에서 3학년까지 자아존중감이 안정적으로 유지되는 것을 발견하였다. 종합하면 자아존중감이 중학교 전환 직후 감소한다는 외국의 연구와 중학교 시기에는 안정적이라는 국내 연구, 후기 청소년기에 증가한다는 국내의 연구결과가 있다. 우리나라 아동의 초등학교 고학년에서 중학교 1학년까지의 자아존중감의 변화양상은 전환기의 환경 변화와 같은 특수성을 고려할 때 이후 청소년 시기와는 다를 수 있다. 이를 파악하는 것은 전환기 아동·청소년들의 건강한 발달을 돕는데 유용한 정보가 될 것이다.

많은 연구들은 청소년 시기 남자의 자아존중감 수준이 여자보다 높은 경향을 발견하였으며(박미정, 유난숙, 2017; 우성범 등, 2012; Bleidorn et al., 2016; Moksnes & Espnes, 2013), 남자에 비해 여자 청소년들 사이에서 청소년기에 걸친 자아존중감 감소가 더 현저하였다(Robins & Trzesniewski, 2005). Kling, Hyde, Showers와 Buswell(1999)가 216개의 효과의 크기를 분석한 결과 남자의 자아존중감이 여자보다 그 차이는 작지만 유의하게 높았으며($d=.21$), 초, 중, 고등학교로 갈수록 자아존중감의 남녀차이가 더욱 커지다가 대학생과 성인기에는 그 차이가 좁혀지는 것으로 나타났다. 자아존중감의 성별 차이는 자신감을 남성적 특성으로 여기고 남성의 주장성이 보다 용인되는 문화, 교사가 남학생과 더 우호적으로 상호작용하며 실패에 대해 남학생은 동기 부족, 여학생은 능력 부족이라고 귀인하는 경향, 여성의 외모를 강조하는 문화 및 사춘기 신체적 변화에 대한 민감성 등의 영향이 있을 수 있다(Kling et al., 1999).

3. 진로정체감의 개념, 영향요인과 성차

Erikson(1968)에 따르면 청소년기는 아동기에 발달시킨 근면성을 바탕으로 자아정체감을 형성하는 때이며, 특히 직업에 관한 정체감을 형성하는 것이 청소년들에게 핵심적인 발달과제이다. 진로정체감은 진로와 관련한 자신의 흥미, 적성, 목표 등에 대한 명확하고 안정된 이해를 의미한다(Holland, Johnston, & Asama, 1993). 본 연구에서는 단일차원으로 측정하고 있으나, Marcia(1966)는 정체감을 탐색(또는 위기)과 전념의 차원으로 구분하였다. 탐색은 가치, 신념, 목표 등에 대한 결정을 내리기 전에 여러 대안들을 적극적으로 알아보는 과정이며, 전념은 탐색의 과정을 거쳐 정체성에 대해 비교적 확고한 결정을 내리고 결정에 일치하는 방향으로 행하는 것이다. Crocetti, Rubini와 Meeus(2008)가 10-19세 청소년들의 정체성 차원을 연구한 결과에 따르

면, 전념 차원이 높은 청소년들은 자신의 선택에 대해 적극적으로 탐색하고, 우울과 불안증상이 낮으며 부모에 대한 신뢰가 높았다. 또한 결정을 재고하기 위한 탐색과 전념 간에는 상관관계가 없었다. 이를 진로정체감에 적용하면 자신의 진로 관련 특성과 목표에 대해 명확한 상을 갖는 것은 진로탐색을 보다 활발히 하도록 이끌 것이며, 명확한 상을 갖는다고 해서 다른 대안에 대한 탐색활동이 감소하는 것은 아님을 시사한다.

중학생의 높은 진로정체감은 학교생활적응(문은식, 2015), 자기조절학습(김은경, 이강이, 2018), 진로성숙(이현림, 김순미, 2007; 조세연, 김기찬, 2014), 진로결정(조세연, 김기찬, 2014) 등에 긍정적 영향을 미치는 핵심적인 진로발달과업이다. 중학교 초기 진로정체감은 이후의 진로탐색의 방향을 안내하고 진학계획 등 향후 진로의사결정의 기초가 된다. 뚜렷한 진로정체감을 형성한 청소년들은 다양한 직업에 대한 탐색활동을 보다 활발히 하며 직업에서 성공할 수 있다는 효능감도 더 높았으며(Vondracek & Skorikov, 1997), 중학교 1학년에서 고등학교 3학년까지의 청소년들에게서 직업에 대한 정체성은 종교, 생활양식, 정치 등에 대한 정체성보다 먼저 발달하면서, 진로정체감이 다른 영역의 정체성 발달을 이끄는 역할을 하였다(Skorikov & Vondracek, 1998). 이처럼 청소년 초기 진로정체감 발달의 중요성에도 불구하고, 연구들은 중·후기 청소년들을 위주로 이루어졌기 때문에, 아동기와 청소년기 사이의 과도기인 중학교 1학년들의 진로정체감 발달을 촉진하는 선행요인에 대하여는 이해가 부족하다.

다양한 환경 및 개인 요인들이 진로정체감 형성에 영향을 미치는데, 그 예로는 학교생활만족도, 학업성취도, 교사의 대화공감도(이상길, 2006), 학교규칙준수, 교우 및 교사관계(김성경, 2015) 등과 같은 학교 요인, 부모의 지지(이현림, 김순미, 2007)와 양육방식(김성경, 2015) 등 가족 요인, 기본심리육수와 자아정체감(김우리, 박영희, 김정섭, 2014) 등 개인 요인이 있다. 손연아 등(2014)이 중학교 3학년 학생들의 진로정체감에 영향을 미치는 요인들을 연구한 결과, 삶의 목표의 영향력이 가장 큰 가운데 성취가치 등 학습습관과 자아존중감도 진로정체감에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러나 이 연구들은 모두 횡단연구이기 때문에, 청소년기 진로정체감의 발달과 아동기 진로발달과업과의 종단적 연계성에 대해 설명하지는 못한다.

진로정체감의 성별 차이에 대하여는 일관되지 않은 결과가 보고되었다. 이상길(2006)의 연구에서는 고등학교 2학년 여학생의 진로정체감이 남학생보다 높았으나, 조세연과 김기찬(2014)의 연구에서는 남자 고등학생들의 진로정체감이 여자 고등학생보다 높았고, 중학생의 경우 남녀 차이가 없었다. 유정이, 황매향, 김지현(2005)의 연구에서는 중학교 2학년에서 고등학교 2학년에 해당하는 청소년들의 남녀간 진로정체감 수준에 차이가 없었으나, 이 연구는 중학교 1학년을 포함하지 않아 향후 연구가 필요하다고 하였다. 이 연구들은 모두 Holland 등(1980)의 진로정체감 척도를 사용하였기 때문에, 이 같은 차이의 원인으로서는 연구대상의 범위나 표집 방법 등에서 찾아볼 수 있을 것이다. 본 연구에서는 전국적으로 표집된 초중학교 전환기 후기 아동들에게 초점

을 맞추어 진로정체감의 성별 차이가 있는지 살펴보았다.

4. 성취가치, 자아존중감, 진로정체감의 관계

성취가치는 학습참여와 학업성취를 촉진하는 동기 요인으로 주로 연구되었으며(손병덕, 허계형, 2016; 송주연, Yi Jiang, 김성일, 2013; 임효진, 김재철, 2014; 허균, 2014), 진로발달 맥락에서는 남녀의 성취가치 차이에 따른 진로포부와 선택의 차이에 대한 연구가 주를 이룬다. 특히 수학과 물리과학 분야에 여성이 적은 현상은 여성이 이 분야에서의 유능감이 낮고 성취가치를 덜 부여하기 때문이며, 가정, 학교, 또래관계에서 이루어지는 성역할 사회화가 성별 성취가치의 차이에 크게 기여한다는 것이다(Eccles, 1994). 실제로 Chow, Eccles와 Salmela-Aro(2012)의 미국과 핀란드 고등학생 대상 연구에서, 양 국가 모두 남학생들이 여학생보다 수학과 과학 과목에 가장 높은 과제 가치를 부여하는 경우가 많았고, 이러한 학생들이 물리와 IT 관련 진로와 교육에 대한 포부가 높았다. 이 연구결과는 어떤 분야의 교육 및 직업 활동에 대한 높은 포부를 갖기 위해서는 그 영역에 대한 성취가치를 발달시키는 것이 중요함을 시사하며, 성별에 따른 성취가치와 진로발달의 차이에 주목할 필요성을 제시한다.

성취가치를 진로정체감과 연계하여 살펴본 연구는 많지 않으나, 몇몇 연구들은 성취가치가 높을수록 진로정체감 수준이 높은 것을 나타냈다. 예를 들어 최근 한 연구는 성취가치가 핵심역량(의사소통, 자원정보기술, 대인관계, 글로벌, 사고력, 자기관리) 개발을 통해 대학생들의 진로정체감에 긍정적 영향을 미침을 밝혔다(손원빈, 2018). 또한 성취가치를 포함한 학습습관이 중학교 3학년 학생들의 진로정체감을 정적으로 예측하였다(강보은, 김은빈, 김정섭, 2017; 손연아 등, 2014). 김보영과 장은비(2015)의 연구에서는 중학교 3학년 학생들의 성취가치가 우울과 진로정체감 간의 부적 관계를 완충하는 역할을 하였다. 학생들의 우울 수준이 높더라도 성취가치가 높다면 활발히 학교활동을 하면서 다양한 진로 대안들을 탐색하고 진로정체감을 발달시키는 것으로 보인다(김보영, 장은비, 2015). 이러한 연구결과들은 아동이 학업과 학교생활에 높은 가치를 둘 때 학교에서 이루어지는 다양한 활동에 활발히 참여함으로써 진로정체감을 형성할 수 있음을 시사한다. 반면 노자은과 정미나(2017)의 중학교 3학년부터 고등학교 3학년까지 진로정체감의 변화에 관한 연구에서는 중3 시점 성취가치가 진로정체감의 초기값에는 유의한 영향을 미치지 않았고 변화율에는 부적 영향을 미쳤다. 그러나 이 연구는 성취가치의 변화양상을 측정하지는 않았기 때문에, 초, 중학교 전환기 아동의 성취가치의 변화양상을 진로정체감과 연계하여 살펴볼 필요가 있다.

자아존중감이 진로정체감에 미치는 긍정적 영향에 대하여는 많은 선행연구 결과들이 지지한다. 자아존중감이 높은 미국 고등학생들이 진로정체감도 높은 경향이 있었으며(Munson, 1992),

자아존중감을 포함한 핵심자기평가(자기효능감, 자아존중감, 통제소재, 신경증)는 스위스 청소년들의 진로정체감을 유의하게 예측하였고(Hirschi, 2011), 우리나라 간호대학생들의 자아존중감과 진로정체감은 유의한 정적 상관관계를 보였다(조희, 이규영, 2006). 윤초희와 한수연(2015)의 연구에서는 학부 유학을 준비하는 국제학교 고등학생의 자아존중감이 이들의 진로정체감을 유의하게 예측하였으며, 여러 요인들 중 자아존중감만이 본인의지와 타인권유 유학준비집단 모두에서 통계적으로 유의한 진로정체감의 예측변인이었다. 이 같은 기존 연구결과들은 자기 자신에 대한 긍정적 태도가 진로와 관련한 자신에 대한 명확한 이해를 촉진함을 시사한다. 그러나 이 연구들은 모두 횡단연구이며 초등학교 시기를 연구범위에 포함하지 않아, 초, 중학교 전환기 자아존중감 변화양상이 중학교 입학 이후의 진로발달에 미치는 영향에 대하여 설명하지 않는다.

마지막으로, 성취가치와 자아존중감의 정적 관계를 나타낸 연구결과들은 성취가치가 자아존중감을 매개로 하여 종단적으로 진로정체감에 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. Eccles 등은 아동의 자신에 대한 신념이 어떻게 변화하는지 알아보기 위해 자아존중감, 교과 영역 별 유능감 및 성취가치 각각의 변화양상을 조사하면서(예: Wigfield & Eccles, 1994; Eccles, Barber, Jozefowicz, Malenchuk, & Vida, 1999), 추후 연구를 통해 유능감이나 성취가치가 자아존중감에 미치는 영향을 살펴볼 필요가 있다고 제안하였다(Wigfield & Eccles, 1994). 학업성취가 자아존중감에 정적 영향을 미친다는 연구결과들(정익중, 2007; 최희철, 김병석, 2009)에 비해 학업성취에 대한 가치와 자아존중감의 관계에 대한 연구는 많지 않다. 그러나 중학생의 성취가치가 자아존중감을 매개로 학업성취를 예측하고(허균, 2014), 고등학생들의 성취가치가 높을수록 자아존중감이 높으며(박미정, 유난숙, 2017), 성취가치와 매우 유사한 인지적 학습참여(학교공부와 생활이 의미 있고 미래 목표 성취를 위해 중요하다고 여기는 생각과 행동)가 높을수록 중학생들이 더 높은 자아존중감을 보인다는(Virtanen et al., 2016) 연구 결과들은 성취가치가 자아존중감 발달에 촉진적인 요인임을 나타낸다. 또한 학생들의 학교참여(Liem & Martin, 2011), 수업참여(도현심, 신정남, 1999)나 학교 기반 비교과 활동 참여(Feldman & Matjasko, 2005)가 자아존중감 향상에 기여한다는 점에 비춰볼 때, 학업과 학교생활에 대한 높은 성취가치를 갖고 학교 활동에 적극적으로 참여할 때 자신에 대하여 긍정적인 태도를 발달시킬 수 있을 것이며, 나아가 진로정체감 발달을 이끌 것으로 가정할 수 있다. 본 연구는 초등학교에서 중학교로의 전환기에 성취가치와 자아존중감이 어떤 변화양상을 보이는지 살펴보고, 성취가치와 자아존중감의 종단적 변화양상이 연속적인 진로발달의 맥락에서 중학교 입학 후 진로정체감 수준에 어떠한 직접, 간접적인 영향을 미치는지 연구함으로써 전환기 진로교육에 대한 시사점을 제공하고자 한다.

III. 연구 방법

1. 연구대상

이 연구는 한국청소년정책연구원에서 수행한 「한국아동·청소년패널조사(Korean Children and Youth Panel Survey: KCYP5)」 초1 패널의 5차(2014년, 초5), 6차(2015년, 초6), 7차(2016년, 중1) 자료를 활용하여 분석하였다. 해당 년도의 10월에서 12월 사이에 자료가 수집되었다. 교육부의 2009년 전국 학교통계를 표집 틀로 사용하여 층화다단계집락표집 방식을 통해 최초 구축한 원표본 2,342명 중 5-7차에 모두 참여하지 않은 190명을 제외하고, 총 2,152명을 연구대상으로 하였다. 이 중 남자는 51.6%(1,111명), 여자가 48.4%(1,041명)였다. 각 차수별 결측치는 5차 42명(2.0%), 6차 85명(3.9%), 7차 150명(7.0%)이었다.

2. 측정도구

1) 성취가치

KCYP5에서는 양명희(2000)의 자기조절학습 검사를 김세영(2006)이 재구성한 도구에서 성취가치를 측정하기 위한 7문항을 일부 수정하여 사용하였다. 양명희의 자기조절학습 검사도구에서 성취가치는 자기조절학습의 동기조절 차원을 구성하는 요인이다. 김세영은 양명희의 도구를 요인부하량이 높은 문항을 중심으로 축약하는 과정에서 성취가치에 관한 9문항 중 7문항을 선정하였다. 각 문항에 대해 4점 척도(1= 매우 그렇다; 4=전혀 그렇지 않다)로 측정한다. 문항의 내용을 검토해보면 Eccles et al. (1983)이 제시한 성취가치의 4가지 측면 중 주로 유용가치(예: 학교 공부는 내가 미래의 직업을 선택하는데 커다란 역할을 할 것이다, 학교생활은 앞으로 내가 사회생활을 하는 데 도움이 될 것이다)와 달성가치(예: 학교 공부는 나에게 중요한 의미를 지닌다)를 측정하고 있으며, 학업뿐만 아니라 전반적인 학교생활에 대한 가치를 다루고 있다. 본 연구에서 탐색적 요인분석을 실시한 결과, 각 차수 별로 모두 단일요인으로 나타났다. 성취가치 척도의 내적 일치도 계수는 5차 .89, 6차 .89, 7차 .90이었다.

2) 자아존중감

KCYP5에서는 자아존중감을 Rogenberg(1965)의 자아존중감 척도를 번안한 척도(고려대학교 부설 행동과학연구소, 2000)로 측정하였다. 총 10문항, 4점 척도(1=매우 그렇다; 4=전혀 그렇지

않다)로 구성되어 있으나, 본 연구에서 신뢰도 분석 결과 5, 6, 7차 자료 모두 8번 문항(나는 나를 좀 더 존중할 수 있었으면 좋겠다)을 제외했을 때 내적 일치도 계수가 0.4 정도 상승하였다. 이자영 등(2009)의 타당도 분석 연구에서도 초, 중, 고, 대학생 집단 각각에서 8번 문항은 자아존중감 척도의 전체 신뢰도를 떨어뜨렸으며, 요인분석 결과 8번 문항만을 제외한 나머지 9문항이 단일 요인을 이루는 것으로 나타났다. 이러한 결과들을 바탕으로 본 연구에서는 8번 문항을 제외한 나머지 9문항을 자아존중감 점수로 사용하였다. 문항 예시로는 ‘나는 내가 장점이 많다고 느낀다’, ‘나는 나에 대해 긍정적인 태도를 지니고 있다’ 등이 있다. 본 연구에서 자아존중감 척도의 내적 일치도 계수는 5차 .85, 6차 .86, 7차 .88이었다.

3) 진로정체감

기존의 진로정체감 척도(Holland et al., 1980)와 자아정체감 검사 등을 참고하여 조은주(2001)가 “진로에 대한 자신의 목표, 흥미, 능력에 대한 명확하고 안정된 상을 갖췄는가(p.28)”를 평가하기 위해 30문항으로 구성된 진로정체감 검사를 KCYPS에서는 8개 문항으로 수정, 보완하여 사용하였다. ‘나 자신의 인생을 살기 위해서는 소신대로 직업을 결정해야 한다’, ‘장래에 내가 꼭 하고 싶은 직업 분야가 있다’, ‘현재 나는 어떤 직업 분야를 좋아하는데, 그 이유가 분명하다’ 등의 문항에 대해 4점 척도(1=매우 그렇다; 4=전혀 그렇지 않다)로 응답하도록 되어 있다. 조은주는 진로정체감 검사의 하위 요인을 안정성, 목표지향성, 독특성, 자기주장, 자기존재의식으로 구분하였으나, 본 연구에서 KCYPS가 축약한 도구를 탐색적 요인분석한 결과 고유값 1 기준, 단일 요인인 것으로 나타났으며 내적 일치도 계수는 .89이었다.

3. 분석방법

초등학교 5학년에서 중학교 1학년까지 성취가치와 자아존중감의 변화양상을 알아보고, 이러한 변화양상이 중학교 1학년 시기 진로정체감에 미치는 영향과 성별의 영향을 분석하기 위해 잠재성장모형(Latent Growth Modeling)을 적용하였다. 먼저 성취가치와 자아존중감의 변화를 설명하는 적절한 모형을 찾기 위해 무변화모형과 선형변화모형의 적합도를 비교하였다. 그 다음, 성취가치와 자아존중감의 초기값과 변화율이 진로정체감과 갖는 구조적 관계와 성별의 영향을 알아보기 위해 다변량잠재성장모형으로 설정하여 분석하였다.

기초적인 기술통계 및 상관분석은 SPSS 18.0 프로그램을 사용하였고, AMOS 24.0 프로그램을 통해 잠재성장모형을 검증하였다. 결측치 처리는 자료를 보존한 채 다른 전통적 방법에 비해 정확한 미지수 추정이 가능한(Enders & Bandalos, 2001) FIML(Full Information Maximum

Likelihood)을 적용하였다. 성취가치와 자아존중감은 각 차수별 평균점수를 관측변수로 사용하여 초기값과 변화율을 추정하였다. 진로정체감은 3개의 문항꾸러미를 만들어 중1 시점 진로정체감 수준을 추정하기 위한 관측변수로 사용하였다. 최대우도법(Maximum Likelihood), 직접 오블리민(Direct Oblimin) 회전을 활용하여 단일요인을 가정한 탐색적 요인분석 실시한 후, 요인 부하량이 가장 큰 문항과 가장 작은 문항을 첫 번째 문항꾸러미에, 그 다음으로 크고 작은 문항을 두 번째 문항꾸러미에 배정하는 식으로 각 꾸러미별 부하량이 비슷해지도록 구성하였다.

IV. 연구 결과

1. 기초분석

표 1에 주요 변인의 기술통계치와 상관계수를 제시하였다. 점수가 높을수록 해당 변인의 수준이 높음을 뜻한다. 표에 제시되지 않은 진로정체감의 문항꾸러미를 포함, 모든 변인들의 왜도와 첨도 절대값은 모두 1 이하로, 각 변인의 왜도는 2, 첨도는 7 이하여야 한다는 정규분포 가정을 만족하였다(West, Finch, & Curran, 1995). 각 차수별 성취가치, 자아존중감과 진로정체감은 모두 .001 수준에서 유의한 정적 상관을 나타냈다. 성별은 다른 주요변인들과 대체로 유의한 상관관계를 나타내지 않았으며, 5차와 6차 자아존중감과는 여학생들의 자아존중감이 남학생에 비해 낮은 방향으로 약한 유의한 상관을 보였다. 성취가치와 자아존중감의 평균점수는 학년이 증가할수록 낮아지는 경향을 보였다.

<표 1> 주요 변인의 기술통계치 및 변인 간 상관계수

		1	2	3	4	5	6	7	8
1. 성별									
2. 성취가치(5차)		.01							
3. 성취가치(6차)		-.03	.46***						
4. 성취가치(7차)		-.04	.31***	.41***					
5. 자아존중감(5차)		-.05*	.48***	.34***	.23***				
6. 자아존중감(6차)		-.05*	.32***	.44***	.25***	.56***			
7. 자아존중감(7차)		-.03	.22***	.25***	.40***	.39***	.48***		
8. 진로정체감(7차)		.01	.17***	.19***	.34***	.21***	.25***	.36***	
전체		-	3.36	3.30	3.20	3.30	3.27	3.21	3.00
평균	남자	-	3.35	3.32	3.22	3.32	3.30	3.23	3.00
	여자	-	3.36	3.29	3.17	3.28	3.24	3.20	3.01
표준편차		-	.49	.49	.53	.50	.51	.53	.60
왜도		-	-.45	-.36	-.42	-.48	-.39	-.34	-.11
첨도		-	-.09	.09	.48	-.05	-.17	-.22	-.62
N		2152	2110	2067	2002	2110	2067	2002	2002

N = 1965-2152
성별: 1=남자, 2=여자, *p < .05, ***p < .001

2. 연구문제 1: 잠재성장모형

연구문제 1인 성취가치와 자아존중감의 종단적 변화양상을 알아보기 위해 잠재성장모형을 적용하였다. 적절한 변화모형을 찾기 위해 무변화모형과 선형변화모형을 적용하였으며, 각각의 적합도를 표 2에 제시하였다. 성취가치와 자아존중감 모두 그 수준이 세 시점에 걸쳐 변하지 않는다는 무변화 모형은 적합하지 않았으며, 초5부터 중1까지 선형적으로 변화한다는 선형모형이 적합한 것으로 나타났다. 따라서 선형변화 모형을 최종적으로 선정하여 이후 분석을 진행하였다.

<표 2> 성취가치와 자아존중감의 변화모형 적합도

	모형	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA(90% CI)
성취가치	무변화모형	181.321***	4	.704	.803	.144(.126, .162)
	선형변화모형	6.844**	1	.961	.994	.052(.021, .092)
자아존중감	무변화모형	96.924***	4	.895	.930	.104(.087, .122)
	선형변화모형	2.309	1	.994	.999	.025(.000, .068)

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

<표 3> 성취가치와 자아존중감 선형변화모형의 초기값과 변화율

변인	초기값		직선의 변화율		초기값과 변화율의 상관 (표준오차)
	평균 (표준오차)	변량 (표준오차)	평균 (표준오차)	변량 (표준오차)	
성취가치	3.363*** (.010)	.141*** (.010)	-.078*** (.007)	.028*** (.005)	-.472*** (.006)
자아존중감	3.303*** (.011)	.175*** (.010)	-.044*** (.006)	.031*** (.005)	-.491*** (.006)

*** $p < .001$

표 3에서 볼 수 있듯 성취가치의 초기값 평균은 3.363이고 변화율의 평균은 -.078로 모두 $p < .001$ 수준에서 유의하였다. 이는 선형모형을 통해 추정한 초등학교 5학년 시점의 성취가치 평균이 3.363이며, 중학교 1학년까지 매년 평균적으로 .078씩 성취가치가 낮아짐을 나타낸다. 또한 성취가치의 초기값과 변화율의 변량이 모두 유의하게 나타나, 초등학교 5학년 시점의 성취가치와 매년 변화하는 정도에 개인차가 있음을 알 수 있다. 성취가치의 초기값과 변화율의 유의한 부적 상관은 성취가치의 초기값이 낮을수록 매년 성취가치의 감소폭은 완만하다는 것을 의미한다. 자아존중감의 초기값과 변화율의 평균 및 변량도 모두 유의하였다($p < .001$). 초등학교 5학년 시점 자아존중감의 평균이 3.303이고 초등학교 5학년부터 중학교 1학년까지 매년 평균적으로 .044씩 자아존중감 점수가 낮아지며, 이러한 초기값과 변화율에는 개인차가 있음을 나타냈다. 자

자아존중감의 초기값과 변화율의 부적 상관은 초등학교 5학년 때 자아존중감이 낮은 학생이 매년 자아존중감이 감소하는 정도는 완만한 것을 뜻한다. 초기값과 변화율의 평균을 통해 성취가치와 자아존중감의 변화 궤적을 그래프로 나타내면 그림 1과 같다.

[그림 1] 성취가치와 자아존중감의 변화궤적

3. 연구문제 2, 3: 다변량 잠재성장모형

잠재성장모형 결과를 바탕으로, 성취가치와 자아존중감의 초기값과 변화율이 중학교 1학년 때의 진로정체감을 예측하는지(연구문제 2-1), 자아존중감의 변화양상이 성취가치의 변화양상과 진로정체감의 관계를 매개하는지(연구문제 2-2), 그리고 성별에 따른 각 잠재변인의 차이가 있는지(연구문제 3) 분석하기 위해 그림 2와 같은 다변량 잠재성장모형을 적용하였다. 모형의 적합도는 양호하였으며, $\chi^2(26, N= 2152) = 263.142$, TLI = .935, CFI = .969, RMSEA (90% C.I.) = .065 (.058-.072), 각 경로별 계수와 표준오차를 표 4에 제시하였다.

[그림 2] 다변량 잠재성장모형의 표준화 계수

성별: 1=남자, 2=여자, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

오차항은 그림에서 생략하였으며, 유의하지 않은 경로는 점선으로 나타냄.

1) 연구문제 2: 성취가치와 자아존중감의 변화양상과 진로정체감의 구조적 관계

먼저 직접경로를 살펴보면, 성취가치 초기값($\beta = .17, p < .001$)과 자아존중감 초기값($\beta = .32, p < .001$)은 진로정체감을 유의하게 정적으로 예측하였으며, 성취가치와 자아존중감의 변화율은 진로정체감에 유의한 영향을 미치지 않았다($p > .05$). 또한 성취가치 초기값이 자아존중감 초기값을($\beta = .72, p < .001$), 성취가치 변화율이 자아존중감 변화율을($\beta = .83, p < .001$) 유의하게 예측하는 반면, 성취가치 초기값이 자아존중감 변화율에 미치는 영향은 유의하지 않았다($p > .05$). 다음으로, 성취가치 초기값과 진로정체감의 관계에서 자아존중감 초기값의 매개효과를 검증하기 위해 Sobel 검증을 실시하였다. 그 결과 성취가치 초기값이 자아존중감 초기값을 매개로 하여 진로정체감에 미치는 간접효과는 유의한 것으로 나타났다($Z = 5.89, p < .001$). 따라서 성취가치 초기값의 경우 진로정체감에 직접 영향을 미치는 것과 더불어, 자아존중감을 매개로 하여 간접적으로도 영향을 미치는 것으로 확인되었다.

2) 연구문제 3: 성별과의 관계

성별은 성취가치 초기값 및 진로정체감과는 유의한 관계를 보이지 않았으나, 성취가치 변화율, 자아존중감 초기값, 자아존중감 변화율과는 유의한 관계를 나타냈다. 성취가치 변화율과 성별의 부적관계는($\beta = -.08, p < .05$) 성취가치의 초기값은 남녀간 차이가 없으나 이후 매년 성취가치가 낮아지는 정도는 여학생이 더 크다는 것을 나타낸다. 성별과 자아존중감 초기값과의 부적 관계($\beta = -.07, p < .01$) 및 변화율과의 정적 관계($\beta = .08, p < .05$)는 5학년 시점 자아존중감은 남학생이 여학생보다 높은 경향이 있으나, 이후 남학생의 자아존중감이 여학생보다 더 큰 정도로 낮아짐을 의미한다. 연구문제는 아니었지만 Sobel 검증을 실시한 결과 성별이 자아존중감 초기값을 통해 진로정체감을 예측하는 간접효과가 그 크기는 작지만 통계적으로 유의하였다($Z = -2.66, p < .01$).

<표 4> 다변량 잠재성장모형의 모수추정치

	회귀계수 (B)	표준오차 (S.E.)	표준화 회귀계수(β)	C.R.
성취가치 초기값 → 진로정체감	.818	.245	.165	3.337***
성취가치 변화율 → 진로정체감	1.181	1.871	.114	.631
자아존중감 초기값 → 진로정체감	1.470	.238	.323	6.173***
자아존중감 변화율 → 진로정체감	3.971	2.104	.365	1.888
성취가치 초기값 → 자아존중감 초기값	.787	.039	.723	20.362***
성취가치 초기값 → 자아존중감 변화율	-.029	.028	-.063	-1.021
성취가치 변화율 → 자아존중감 변화율	.789	.084	.826	9.370***
성별 → 성취가치 초기값	.009	.021	.012	.457
성별 → 성취가치 변화율	-.027	.013	-.075	-2.059*
성별 → 자아존중감 초기값	-.056	.019	-.067	-2.891**
성별 → 자아존중감 변화율	.029	.014	.084	2.127*
성별 → 진로정체감	.106	.104	.028	1.020

성별: 1=남자, 2=여자, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

V. 논의 및 결론

이 연구는 아동기 진로발달과제인 성취가치와 자아존중감이 초등학교 5학년부터 중학교 1학년까지 3년간 어떠한 변화를 보이며 이러한 변화양상이 중학교 1학년 말 진로정체감을 예측하는지 분석하고 성별의 영향을 파악함으로써 초, 중학교 전환기 교육에 대한 시사점을 제공하고

자 하였다. 연구결과의 의미를 논의하면 다음과 같다.

첫째, 성취가치와 자아존중감은 각각 초등학교 5학년부터 중학교 1학년까지 선형적으로 감소하였으며, 초등학교 5학년 때의 초기값과 이후 매년 감소하는 정도에는 개인차가 있었다. 학업과 학교생활이 중요하고 미래에 도움이 될 것이라는 생각이 초등학교 5학년에서 중학교 1학년에 걸쳐 줄어든다는 본 연구 결과는 중학교 입학 후 미국 아동들의 교과목에 대한 달성가치(Wigfield & Eccles, 1994), 핀란드 아동의 수학에 대한 달성·유용가치(Metsäpelto et al., 2017)가 감소하였다는 이전 연구 결과들과 유사하다. 아동의 성취가치가 중고등학교 때 낮아지는 현상의 상당 부분이 유능감의 감소로 설명된다는 선행 연구(Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002) 결과를 적용해보면, 초, 중학교 전환기 3년간 학업을 둘러싼 경쟁과 사회적 비교가 심화되면서 아동 자신의 학업능력에 대한 자신감이 낮아지고, 이것이 성취가치의 감소로 이어질 가능성이 있다. 또한 중학교 진학에 따라 학업스트레스가 높아지면서(박성희, 김희화, 2008; 오정희, 설희연, 2013) 학업에 대한 성취가치는 낮아질 수 있다.

초등학교 5학년에서 중학교 1학년까지 자아존중감이 매년 감소한다는 본 연구 결과는 자아존중감이 중학교 3년간 변하지 않거나(임효진, 이지은, 2016) 중학교부터 고등학교까지 증가한다는(우성범 등, 2012; 정익중, 2007) 기존연구에 더해, 초, 중학교 전환기 자아존중감의 변화양상을 밝혔다는 의미가 있다. 이러한 연구 결과는 초등학교 시기 안정적이었던 자아존중감이 초, 중학교 전환 시기에 상당히 감소하였다는 연구 결과(Wigfield & Eccles, 1994)와 유사하지만 본 연구에서는 초등학교 5, 6학년 사이에도 자아존중감이 감소하였다는 차이가 있다. 우리나라 초등학교 6학년 아동은 중학교 진학과 관련하여 성적이나 학습량 증가와 같은 학업 걱정을 많이 하는 것으로 조사되었는데(유순화, 2007), 이같이 초등학교 고학년 시기부터 학업부담에서 자유롭지 않고 경쟁적인 학습 분위기가 성취가치는 물론 아동의 자아존중감 감소에 영향을 미칠 수 있다. 또한 중학교 1학년 학생들이 호소하는 학업스트레스, 학교규칙의 급격한 증가, 대인관계 어려움, 시간 여유 부족, 학교폭력 등(유순화, 2007)은 경쟁과 통제가 강화되고 자율성이 낮아진 중학교 환경을 반영하며, 자아존중감을 낮추는 요인일 수 있다(Wigfield & Eccles, 1994).

둘째, 성취가치와 자아존중감의 초기값은 각각 중학교 1학년 시점 진로정체감을 정적으로 예측하였고, 변화율은 진로정체감과 유의한 관계를 갖지 않았다. 진로발달의 맥락에서 성취가치의 역할을 살펴본 선행연구들은 주로 진로 포부와 선택에 미치는 성취가치의 영향을 살펴보았으나(Eccle, 1994), 본 연구는 청소년기 주요 진로발달과업인 진로정체감에 주목하여 초등학교 5학년 무렵 성취가치를 높게 갖는 것이 중학교 1학년의 진로정체감 발달에 긍정적 영향을 미침을 밝혔다. 본 연구에서 성취가치는 학교생활과 공부가 자신의 진로를 위해 중요하다는 믿음을 포함하는 개념으로, 아동이 진로를 위한 학교생활과 학업의 중요성을 인식하고 다양한 학교활동에 참여하는 것은 진로에 대한 자신의 특성 이해인 진로정체감을 촉진할 것이다. 자아존중감 초기값

과 진로정체감의 정적 관계는 초등학교 5학년 시기에 자기 자신에 대해 긍정적 태도를 가질수록 중학교 1학년 시기를 지내며 내가 무엇을 잘하고 좋아하며 희망하는지를 비교적 명확하게 파악할 수 있음을 나타낸다. 이러한 결과는 고등학생이나 대학생들의 자아존중감과 진로정체감의 횡단적인 정적 관계를 밝힌 선행연구 결과들(윤초희, 한수연, 2015; 조희, 이규영, 2006; Munson, 1992)과 일치하며, 이를 우리나라 초-중학교 전환기 아동의 자아존중감과 진로정체감의 종단적 관계로 확장한 것이다. 자아존중감이 높은 아동은 자신의 장단점에 대한 균형 있는 이해와 전반적인 자기존중을 보이는데(Rosenberg, 1965), 이러한 특성은 진로에 관한 정체감을 형성하는 기초가 됨을 본 연구 결과가 보여주고 있다.

셋째, 성취가치 초기값이 중학교 1학년 시기 진로정체감을 예측하는 경로를 자아존중감 초기값이 부분적으로 매개하였다. 즉, 5학년 시기 높은 성취가치는 이 시기 자아존중감을 향상시킴으로써 간접적으로도 진로정체감 발달에 기여하는 것으로 나타났다. 성취가치 변화율도 자아존중감 변화율에 유의한 영향을 미치며 학업에 대한 성취가치가 감소하는 폭이 클수록 자신에 대한 긍정적 태도 역시 큰 폭으로 감소하는 경향을 보였으나, 이러한 변화율이 진로정체감으로 연결되지는 않았다. 학업성취가 자아존중감에 영향을 미치고(정익중, 2007; 최희철, 김병석, 2009), 학업에 대한 높은 성취가치는 학업 유능감이 자아존중감에 영향을 미치기 위한 전제조건이라고 본(Harter, 1990, 1998; Wigfield & Cambria, 2010에서 재인용) 기존 연구들처럼 본 연구 결과 역시 학업 영역이 전환기 아동의 자아존중감에 중요한 영향을 미침을 지지한다. 그러나 이 연구는 학업성취의 결과나 능력이 아닌 가치 인식의 변화양상이 자아존중감 변화양상을 정적으로 예측하며, 나아가 진로정체감 수준을 예측함을 밝혔다는 차이가 있다. 즉 초등학교 5학년 아동이 많은 시간을 보내는 학교에서의 생활과 공부가 가치 있다고 생각할 때 이는 자기 자신의 전반적인 가치에 대한 긍정적인 인식으로 이어지며, 이를 통해 중학교 진학 이후까지 진로와 관련한 자기 이해를 보다 뚜렷하고 안정적으로 발달시킬 수 있음을 뜻한다.

넷째, 성별은 성취가치의 변화율, 자아존중감의 초기값 및 변화율과 유의한 관계를 가졌으며, 성취가치의 초기값과 진로정체감은 성별에 따른 차이가 없었다. 먼저 성취가치의 경우, 초기값은 남녀 차이가 없으나 중1 시점까지 매년 성취가치가 낮아지는 정도는 여학생이 더 커서 이 기간 동안 남녀의 성취가치의 격차가 점차 벌어지는 것으로 나타났다. 이 무렵 여학생의 남학생보다 높은 학업스트레스(박성희, 김희화, 2008)는 여자 아동의 학업 관련 성취가치를 낮추는 요인 중 하나일 수 있다. 또한 남자에게 기대되는 경쟁, 자신감, 주장성, 지배성에 비해 여성에게 기대되는 사교성, 의존성, 민감성 등은 학업성취와 조화를 이루기 어려운 면이 있고, 여학생들이 학업성취를 추구하면서 또래로부터 수용 받지 못하는 경우도 있다(Harper & Marshall, 1991). 이처럼 여자 아동들이 성장하면서 겪는 성역할 갈등과 또래관계가 성취가치의 상대적으로 가파른 감소에 영향을 미칠 수 있다. 한편 박미정과 유난숙(2017)은 중학교 1학년에서 고등학교 2학

년까지 성취가치에 성별 차이가 없음을 발견하였다. 본 연구에서 발견한 성취가치 감소폭의 성별 차이가 중학교 1학년 이후에도 지속되어 청소년기에 성취가치의 남녀 차이를 가져오는지는 본 연구만으로는 알 수 없기 때문에 이에 관한 후속연구가 필요하다.

자아존중감의 경우 초등학교 5학년 때는 평균적으로 남학생이 여학생보다 높으나, 이후 중학교 1학년 시점까지 남학생이 여학생에 비해 더 큰 폭으로 자아존중감이 낮아지는 양상을 보였다. 그러나 변화율의 성차는 중학교 1학년 시점 남녀 자아존중감의 순위를 바꿔놓을 정도로 크진 않았다. 기술통계상의 평균값을 보면 중학교 1학년 때도 여전히 남학생의 자아존중감이 여학생보다 다소 높았다(남: 3.23, 여: 3.20). 여러 기존 연구들 또한 남자 아동과 청소년들의 자아존중감이 여자에 비해 높은 것을 발견하였으며(예: 우성범 등, 2012; Bleidorn, 2016; Moksnes & Espnes, 2013; Wigfield & Eccles, 1994), 여학생들이 성공을 노력에 귀인하고 남학생들은 능력에 귀인하는 경향, 여학생들이 실패에 더 민감하고 실패의 원인을 자신에게서 찾는 경향 등이 여학생들의 자아존중감을 낮출 수 있다고 하였다(Eccles et al., 1999). 앞서 설명한 것처럼 성취에 대한 경쟁과 자신감은 남성적 특성이라고 여기는 문화, 2차 성징에 따른 신체적 변화와 여성의 외모를 중시하는 사회문화적 영향(Eccles et al., 1999; Kling et al., 1999), 교사가 남학생에게 더 우호적이며 실패에 대해 남학생은 동기 부족, 여학생은 능력 부족이라고 귀인하는 경향(Kling et al., 1999)도 여학생의 상대적으로 낮은 자아존중감과 관련될 수 있다. 한편, 남학생의 자아존중감 감소 폭이 더 크다는 본 연구 결과는 청소년기 동안 여학생의 자아존중감이 더 가파르게 감소하고(Robins & Trzesniewski, 2005) 아동기에 비해 청소년기에 자아존중감의 남녀 차이가 더 크다는 기존 연구결과(Kling et al., 1999)와는 다르다. 본 연구는 중학교 1학년 이후의 변화는 반영하지 못하였으므로, 청소년기에 걸친 자아존중감의 변화와 남녀 차이에 대해서는 후속연구가 필요하다. 진로정체감의 경우 남녀 차이가 없었으나, 성별이 자아존중감의 초기값을 매개로 진로정체감에 미치는 간접효과가 그 크기는 작지만 통계적으로 유의하였다. 중학교 1학년 시기 진로정체감의 성차는 발견되지 않았지만, 향후 발달과정에서 자아존중감의 성별 차이가 진로정체감의 차이를 가져오는지에 대해 관심을 가질 필요가 있다.

결론적으로 이 연구는 진로발달 맥락에서 연구가 부족했던 초, 중학교 전환기에 초점을 맞추어 이 시기 성취가치와 자아존중감의 발달이 중학교 초기 진로정체감 형성의 기틀이 되는 진로발달과제임을 보였다. 즉, 종단자료 분석을 통해 청소년기 진로정체감이 초등학교 때의 학습과 자신에 대한 긍정적 가치 평가를 기초로 발달함을 나타냈다. 이러한 결과는 초등학교 시기부터 발달단계에 따른 체계적인 진로교육이 필요함을 강조한다. 그 중요성에도 불구하고 성취가치와 자아존중감은 초등학교 5학년에서 중학교 1학년까지 감소하며 성별에 따른 차이를 보여 이를 고려한 교육적 개입이 필요하며, 구체적으로 다음과 같은 교육적 시사점을 고려해볼 수 있다.

초등학교 5학년 때 성취가치와 자아존중감이 중학교 1학년까지 감소하며 중학교 1학년 시기

진로정체감에 영향을 미친다는 이 연구 결과는 전환기 아동의 적응적 진로발달을 위해 성취가치와 자아존중감을 긍정적으로 형성하고 유지, 발달시킬 수 있는 학교환경과 교육을 제공해야 함을 강조한다. 한 연구 결과 초등학교 6학년에 비해 중학교 1학년 때 교과 태도와 행복감이 낮았으며, 중학생들은 초등학교와 비교하여 “중학교의 수업이 지루하고, 학습 내용을 이해할 수 있는 시간과 교사와 상호작용할 수 있는 기회가 부족하며, 교사로부터 개별적인 도움을 받기 어렵다(김태은 등, 2015, p.83)”고 하였다. 이는 아동이 중학교에 진학해서도 학교생활을 즐겁고 의미 있게 경험하고 자신의 긍정적 가치를 발견할 수 있도록 돕기 위해, 학업성취 결과만을 중시하는 지나치게 경쟁적인 학교문화를 지양하고 학교 안팎의 다양한 활동 기회를 제공하며, 교사와 학생 간의 개별적 상호작용을 늘릴 필요가 있음을 시사한다. 또한 중학교로의 전환을 아동이 완만히 경험하며 적응할 수 있도록 해야 한다. 현재 초등학교 6학년 학생들을 대상으로 진로역량 개발과 중학교 생활 적응을 위한 전환기 교육 프로그램이 개발되어 있으나(교육부, 한국직업능력개발원, 2013), 그보다 이전인 5학년 시기부터 성취가치와 자아존중감을 기를 수 있도록 지원하는 것이 중학교 입학 후 진로발달에 긍정적으로 작용할 것이다. 성취가치를 높이기 위해서 아동이 역할모델로 삼을 수 있는 직업인들을 초청하거나 직접 방문, 또는 영상자료 등을 통해 이들의 초, 중학교 전환기 학교생활이 진로에 어떻게 도움이 되었는지를 소개할 수 있다. 아동의 늘어나는 자율성의 욕구를 존중하는 학교 환경 조성 또한 아동의 성취가치와 자아존중감을 긍정적으로 형성하는데 도움이 될 것이다. 자아존중감 초기값의 매개역할은 초등학교 5학년 무렵 자아존중감을 높이기 위한 다방면의 개입이 진로정체감 발달을 촉진할 것임을 시사한다. 성취가치 이외에도 삶의 만족, 또래애착(박미정, 유난숙, 2017), 부모자녀애착, 부모지도감독, 학교애착(정익중, 2017) 등 청소년들의 자아존중감에 영향을 준다고 밝혀진 요인들에 대한 개입, 예를 들어 학교와 가정에서 삶의 만족도를 높이고 긍정적인 부모-자녀관계와 교우관계 형성을 지원하는 것이 자아존중감 향상을 통해 진로정체감 발달을 도울 수 있다.

남자에 비해 여자 아동의 초등학교 5학년 무렵 자아존중감이 낮고 학습에 대한 성취가치가 가파르게 감소한다는 이 연구 결과는 성역할 고정관념이 부적절하게 아동의 발달을 제한하는지 주의를 기울여야 함을 시사한다. Eccle(1994)는 부모와 교사가 학업수행 피드백, 가정을 돌보는 역할에 대한 기대, 직업대안과 각 과목의 중요성 등에 관해 아동의 성별에 따라 다른 정보와 경험의 기회를 제공함으로써 남녀 아동이 자신과 다양한 분야에 대해 다른 기대와 가치를 형성하는데 영향을 미친다고 하였다. 예를 들면 과학, 체육 등 전통적으로 남성적인 활동에 대한 재능을 남자 아동에 대하여는 과대평가하고 여자아동에 대하여는 과소평가하는 경향은 남녀 아동의 학습과 자신에 대한 가치 형성에 영향을 미칠 수 있다. 따라서 부모와 교사 등은 자기 자신이 가지고 있는 성역할 고정관념을 인식하고 자신의 고정관념으로 인해 아동의 가치 인식을 제한하지 않도록 주의해야 한다. 또한 본 연구에서 남자 아동이 여자 아동보다 더 가파르게 자아존중

감이 낮아지는 것으로 나타나, 초등학교에서 중학교로 전환하는 시기 남학생들의 경험과 자아존중감 변화 양상을 민감하게 살펴보아야 한다. 더불어 본 연구에서 성별의 영향이 유의하게 나타났지만 그 영향력의 크기는 작았다는 점을 기억해야 한다. 이와 유사하게, Kling 등(1999)은 메타 연구를 통해 남자의 자아존중감이 여자보다 높지만 효과의 크기가 작기 때문에 여학생이 남학생보다 자아존중감이 크게 낮다는 통념은 적절하지 않다고 하였다. 아동의 진로발달에서 나타날 수 있는 성별 차이를 유념하되, 성별로만 개별 학생들의 자아존중감이나 성취가치의 정도를 파악할 수 없음을 알고 성취가치와 자아존중감의 개인차를 가져오는 다양한 요인들에 대한 다각도의 개입이 필요하다.

후속연구를 통해 본 연구의 의의를 발전시키고 제한점을 보완해야 한다. 첫째, 연구 변인들이 모두 자기보고식으로 측정되었기 때문에 응답의 왜곡 등의 한계가 있을 수 있다. 또한 패널 조사용 축약형 도구를 사용하여 성취가치 중 내재가치(흥미)와 비용 측면을 직접적으로 반영하지 못하였고, 진로정체감을 전념과 탐색의 다차원으로 살펴보기보다는 얼마나 명확하고 안정적인 진로이해를 하고 있는가의 단일차원으로 측정하였다. 추후 연구들은 교사나 부모의 관찰, 과제수행 결과 등 다양한 방식으로 측정된 자료를 활용하고, 변인들의 다양한 구성요소들을 반영하여 측정할 수 있다. 둘째, 본 연구는 성취가치와 자아존중감의 초기값과 변화율에 유의한 개인차가 있음을 발견하였는데, 개인차를 설명하는 요인에 대하여는 성별을 제외하고는 분석하지 않았다. 전환기 아동의 자아존중감과 성취가치 변화에 영향을 미치는 선행변인에 대한 후속 연구는 아동의 긍정적 변화를 위한 개입에 유용한 정보를 제공할 것이다. 셋째, 본 연구는 초, 중학교 전환기에 초점을 두고 한국아동·청소년패널조사 초1 패널의 가장 최근 자료인 초등학교 5학년부터 중학교 1학년까지의 3개년 간 자료를 사용하여 변화양상을 분석하였다. 따라서 4개 시점 이상의 자료를 필요로 하는 비선형 변화모형을 검증할 수 없었다. 몇몇 선행연구들은 초등학교 기간의 상대적 안정성에 비해 중학교 진학에 따라 큰 심리적 변화가 일어난다고 보고한 바 있다(Gaspard et al., 2017; Wigfield & Eccles, 1994). 따라서 앞으로 축적된 자료를 바탕으로 초등학교에서 중학교로 이어지는 성취가치와 자아존중감의 변화가 선형적인지, 아니면 초등학교 때에 비해 중학교 전환 이후 변화율이 높아지는 등 비선형적 변화양상을 보이는지 분석해볼 필요가 있다. 더불어 본 연구결과를 초등학교 5학년부터 중학교 1학년을 벗어난 시기로 적용하기 어렵기 때문에, 아동 초기 또는 청소년 중·후기로까지 확장된 연구를 통해 본 연구변인들의 종단적 변화양상과 관계를 파악해볼 수 있다. 마지막으로 후속 연구를 통해 성취가치와 자아존중감 간의 상호적인 영향에 대해 분석해 보거나, 성취가치와 학업성취의 상호작용효과, 즉 성취가치가 낮을 때에 비해 높을 때 학업성취가 자아존중감에 더 큰 영향을 미치는지 연구해 볼 수 있다.

참고문헌

- 강보은, 김은빈, 김정섭(2017). 중학생의 학습습관과 삶의 만족도의 관계에서 진로정체감의 매개 효과. **교사교육연구**, 56(1), 94-106.
- 고려대학교 부설 행동과학연구소 편(2000). **심리척도핸드북 I**. 서울: 학지사.
- 교육부(2016). **2015 학교 진로교육 목표와 성취기준**. 세종: 교육부.
- 교육부, 한국직업능력개발원(2013). **중학교 입학 앞둔 초6학년을 위한 전환기 진로지도 프로그램(STP-E) 운영 매뉴얼**. 서울: 교육부.
- 김보영, 장은비(2015). 중학생의 사회적 위축이 진로정체감에 미치는 영향. **청소년학연구**, 22(7), 31-52.
- 김성경(2015). 청소년의 진로정체감에 영향을 미치는 사회자본의 경로모형 연구. **한국아동복지학**, 51, 23-46.
- 김세영(2006). 중학생의 인터넷 중독 수준에 따른 인터넷 활동 유형, 자기통제력, 자기조절학습 능력 및 학업성취도의 차이. 석사학위논문, 이화여자대학교.
- 김우리, 박영희, 김정섭(2014). 중학생의 기본심리욕구, 자아정체감, 진로정체감 간의 구조적 관계. **교육심리연구**, 28(2), 333-352.
- 김은경, 이강이(2018). 중학생이 인식한 부모 및 또래 지지가 자기조절학습에 미치는 영향: 진로 정체감의 매개효과를 중심으로. **청소년학연구**, 25(9), 77-98.
- 김태은, 노원경, 안태연, 고정화(2015). 초중학교 전환기 학생들의 교과태도 및 학교행복감 차이 분석. **초등교육연구**, 28(4), 61-89.
- 노자은, 정미나(2017). 청소년의 진로정체감 변화 양상과 영향요인에 관한 연구. **미래청소년학회지**, 14(3), 51-68.
- 도현심, 신정님(1999). 교사 폭력과 남자중학생의 학교생활의 질 및 자아존중감 간의 관계. **교과교육학연구**, 3(1), 36-52.
- 문은식(2015). 중학생의 또래애착, 자아정체감 및 진로정체감과 학교생활 적응의 관계. **인간발달연구**, 22, 21-35.
- 박계향, 천미숙, 이현림. (2008). 진로탐색 집단상담이 진로미결정 중학생의 진로자아효능감과 진로정체감에 미치는 효과. **진로교육연구**, 21(3), 193-216.
- 박미정, 유난숙(2017). 청소년 자아존중감과 관련된 변인의 종단적 추이 분석. **한국가정과교육학회지**, 29(2), 67-84.
- 박성희, 김희화(2008). 초등학생과 중학생의 학업스트레스와 학습된 무력감 간의 관계. **청소년학**

연구, 15(3), 159-182.

손병덕, 허계형(2016). 방임 · 학대 경험아동의 성취가치와 자기관리 형성이 학업성취 수준에 미치는 영향 연구. **청소년학연구**, 23(9), 305-323.

손연아, 신수지, 손은령(2014). 중학생의 진로정체감에 영향을 주는 변인연구. **진로교육연구**, 27(1), 109-125.

손원빈(2018). 성취가치가 대학생 진로정체감에 미치는 영향. **진로교육연구**, 31(2), 151-170.

송주연, Yi Jiang, 김성일(2013). 학교급과 지각된 유능감 수준에 따른 영어교과 수업참여와 학업 성취에 대한 흥미와 유용성의 상대적 예측력 비교. **교육심리연구**, 27(4), 911-933.

양명희(2000). 자기조절학습의 모형 탐색과 타당화 연구. 박사학위논문, 서울대학교.

오정희, 선혜연(2013). 초등학생과 중학생의 학업스트레스 관련 변인 연구: 성별 및 학교급, 지각된 부모의 학업성취압력과 학업적 자기효능감 중심으로. **상담학연구**, 14(3), 1981-1994.

우성범, 김성연, 임승우, 백인규, 남덕현, 양은주(2012). 남녀청소년의 자존감, 친구애착, 비행 간의 관계에 대한 다변량 잠재성장모형 분석. **한국심리학회지: 일반**, 31(4), 1093-1113.

유순화(2007). 초등학교에서 중학교로의 전환에 관한 학생들의 기대와 지각. **초등교육연구**, 20(1), 355-375.

유정이, 황매향, 김지현(2005). 진로정체감 검사의 중고등학생 규준에 관한 연구. **열린교육연구**, 13, 101-114.

윤초희, 한수연(2015). 국제학교 학생의 자아존중감, 학교적응 및 부모의 진로지지가 진로정체감에 미치는 영향. **청소년학연구**, 22(2), 145-170.

이상길(2006). 담임교사와의 대화공감도를 비롯한 학교 변인과 고교생의 진로정체감. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 18(3), 613-627.

이자영, 남숙경, 이미경, 이지희, 이상민(2009). Rosenberg의 자아존중감 척도: 문항수준 타당도 분석. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 21(1), 173-189.

이종화, 김현숙 (2012). 중학교 신입생의 진로정체감 및 자아정체감에 대한 학급단위 진로탐색 프로그램의 효과. **청소년학연구**, 19(8), 191-217.

이현림, 김순미(2007). 중학생의 진로정체감과 지각된 부모 지지가 진로의식성숙에 미치는 영향. **직업교육연구**, 26(3), 25-43.

임효진, 김재철(2014). 중학교 학생들의 성취가치, 자기조절, 학업적응과 학업성취의 구조적 관계. **청소년학연구**, 21(6), 161-190.

임효진, 이지은(2016). 중학생의 자존감, 자기통제 및 학업성취도의 종단적 변화. **학습자중심교과교육연구**, 16(12), 315-335.

정익중(2007). 청소년기 자아존중감의 발달궤적과 예측요인. **한국청소년연구**, 18(3), 127-166.

- 조세연, 김기찬(2014). 중,고등학생들의 진로정체감, 진로결정수준이 진로성숙도에 미치는 영향. **청소년학연구**, 21(9), 325-349.
- 조은주(2001). 진로정체감에 영향을 주는 장애요인의 분석. 석사학위논문, 부산대학교.
- 조희, 이규영(2006). 간호대학 학생들의 자아존중감 및 진로정체감에 관한 연구. **한국보건간호학회지**, 20(2), 163-173.
- 최미원, 이재신(2018). 초·중학교 전환기 삶의 만족도 변화양상에 대한 종단연구. **학습자중심교과교육연구**, 18(14), 875-900.
- 최희철, 김병석(2009). 자기존중감과 학업성취 사이의 자기회귀 교차지연 효과 검증. **한국청소년연구**, 20(2), 327-356.
- 허균(2014). 중학생의 성취가치와 학업성취 관계에서 자기통제력과 자아존중감의 다중매개 효과 분석. **사고개발**, 10(2), 113-126.
- Akos, P., Lineberry, C., & Queen, J. A. (2005). *Promoting a successful transition to middle school*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem—A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(3), 396-410.
- Chávez, R. (2016). Psychosocial development factors associated with occupational and vocational identity between infancy and adolescence. *Adolescent Research Review*, 1(4), 307-327.
- Chow, A., Eccles, J. S., & Salmela-Aro, K. (2012). Task value profiles across subjects and aspirations to physical and IT-related sciences in the United States and Finland. *Developmental Psychology*, 48(6), 1612-1628.
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31(2), 207-222.
- Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18(4), 585-609.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). New York, NY: The Guilford Press.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.),

- Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J., Barber, B., Jozefowicz, D., Malenchuk, O., & Vida, M. (1999). Self-evaluations of competence, task values, and self-esteem. In N. G. Johnson, M. C. Roberts, & J. Worell (Eds.), *Beyond appearance: A new look at adolescent girls* (pp. 53-83). Washington, DC: American Psychological Association.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of personality*, 57(2), 283-310.
- Enders, C. K., & Bandalos, D. L. (2001). The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. *Structural Equation Modeling*, 3(8), 430-457.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210.
- Gaspard, H., Häfner, I., Parrisius, C., Trautwein, U., & Nagengast, B. (2017). Assessing task values in five subjects during secondary school: Measurement structure and main level differences across grade level, gender, and academic subject. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 67-84.
- Harper, J. F., & Marshall, E. (1991). Adolescents' problems and their relationship to self-esteem. *Adolescence*, 26, 799-808.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385-419.
- Hirschi, A. (2011). Vocational identity as a mediator of the relationship between core self-evaluations and life and job satisfaction. *Applied Psychology*, 60(4), 622-644.
- Holland, J. L., Daiger, D., & Power, P. G. (1980). *My vocational situation: Description of an experimental diagnostic form for the selection of vocational assistance*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Holland, J. L., Johnston, J. A., & Asama, N. F. (1993). The Vocational Identity Scale: A diagnostic and treatment tool. *Journal of Career Assessment*, 1, 1-12.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades

- one through twelve. *Child development*, 73(2), 509-527.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 125(4), 470-500.
- Liem, G. A. D., & Martin, A. J. (2011). Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: Same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 183-206.
- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 162-199.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Metsäpelto, R. L., Taskinen, P., Kracke, B., Silinskas, G., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2017). Changes in achievement values from primary to lower secondary school among students with and without externalizing problems. *Learning and Individual Differences*, 58, 75-82.
- Moksnes, U. K., & Espnes, G. A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents—gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22(10), 2921-2928.
- Munson, W. W. (1992). Self-esteem, vocational identity, and career salience in high school students. *The Career Development Quarterly*, 40(4), 361-368.
- Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158-162.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141.
- Schultheiss, D. E. P. (2008). Current status and future agenda for the theory, research, and practice of childhood career development. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 7-24.
- Skorikov, V., & Vondracek, F. W. (1998). Vocational identity development: Its relationship to other identity domains and to overall identity development. *Journal of Career Assessment*, 6(1), 13-35.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L.

- Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Virtanen, T., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, 8(2), 136-157.
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables. Problems and remedies. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 56-75). Newbury Park, CA: Sage.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30(1), 1-35.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement-task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12, 1-46.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 107-138.

* 논문접수 2018년 8월 2일 / 1차 심사 2018년 9월 9일 / 2차 심사 2018년 10월 24일 / 게재승인 2018년 12월 7일

* 인효연: 서울대학교 사범대학 교육학과를 졸업하고, 동대학원 교육학과에서 석사학위를 취득하였으며, 펜실베이니아 주립대학교에서 Counselor Education 박사학위를 취득하였다. 현재 한국기술교육대학교 대우교수로 재직 중이다.

* E-mail: hyoyeon.in@gmail.com

Abstract

Longitudinal Changes in Achievement Values and Self-Esteem and Their Relations to Vocational Identity across the Transition from Elementary to Middle School

In, Hyoyeon*

The development of academic achievement values and general self-esteem is important to the accomplishment of career development tasks during elementary school years. This study examined the changes in achievement values and self-esteem over the three years from fifth grade of elementary school to first grade of middle school using a latent growth model. This study also investigated whether the change patterns of achievement values and self-esteem across the transition to middle school predict vocational identity measured in the first grade of middle school and whether gender relates to such change patterns and vocational identity. Three waves of data from the Korean Children and Youth Panel Survey (2014, 2015, and 2016) were analyzed. Results indicated that achievement values and self-esteem linearly declined from fifth grade of elementary school to first grade of middle school. The initial levels of achievement values and self-esteem (i.e., levels in the fifth grade of elementary school) positively predicted vocational identity in the first grade of middle school. The initial level of self-esteem partially mediated the path from the initial level of achievement values to vocational identity in the first grade of middle school. This suggests that interventions that foster achievement values and self-esteem in the fifth grade of elementary school can enhance vocational identity in the first grade of middle school. The rates of decrease in achievement values and self-esteem across the elementary to middle school transition years did not significantly predict vocational identity in the first grade of middle school. Gender was associated with the initial level of self-esteem and the rates of decrease in achievement values and self-esteem. The implications and limitations of this study were discussed.

Key words: Achievement Values, Self-Esteem, Vocational Identity, Latent Growth Model, KCYPS

* First author, Lecturer, Korea University of Technology and Education