

## 조절초점, 자기조절학습 및 학업소진이 학업성취에 미치는 영향

정은선<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>한라대학교 교양교직과장부

### The Influence of Regulatory Focus, Self-regulated Learning and Academic Burnout on Academic Achievement

Eun-Sun Jung<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Division of Liberal Arts and Teaching Profession, Halla University

**요약** 본 연구는 조절초점이 학업성취에 영향을 미치는 과정에서 자기조절학습과 학업소진이 어떠한 역할을 하는지 알아보고자 하였다. 이를 위해 312명의 대학생을 대상으로 설문을 실시하였으며, SPSS 18.0과 Amos 8.0으로 분석하였다. 연구결과, 자기조절학습은 조절초점의 하위변인인 향상초점과 학업소진을 매개하는 것으로 나타났고, 학업소진은 자기조절학습과 학업성취를 매개하는 것으로 나타났다. 즉 조절초점은 자기조절학습을 기반으로 한 학업소진을 통해 실제 학업성취에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과를 중심으로 학업성취를 향상시키기 위한 개입 방법으로 자기조절학습을 높이고 학업소진을 줄일 수 있는 상담 및 교육의 필요성을 제언하였고, 제한점과 후속 연구의 필요성을 제언하였다.

**Abstract** The purpose of the present study was to investigate the role of self-regulated learning and academic burnout on the relationship between regulatory focus and academic achievement. The participants of this study were 312 university students and analyses for this study was conducted by using PASW 18.0 and Amos 8.0. The major achievements were as follows; Self-regulated learning confirmed mediating variable between regulatory focus and academic burnout, and academic burnout confirmed mediating variable between self-regulated learning and academic achievement. That is, regulatory focus had some effect on academic achievement through academic burnout based on self-regulatory learning. Finally, the needs of development about the counseling and the education approaches as a special intervention was discussed, and that approaches were reflected self-regulated learning to be improved and academic burnout to be reduced. Also, limitations and implications of subsequent further study were suggested in this research.

**Key Words** : Academic achievement, Academic burnout, Regulatory focus(promotion, prevention), self-regulated learning

### 1. 서론

치열한 경쟁을 뚫고 대학교에 입학한 학생들에게도 학업은 여전히 어려운 과제이다. 고등학교 때까지는 학교에서 공통으로 정해 놓은 계획대로 공부해왔다면 대학교에 입학해서는 각자 전공에 따라 스스로 공부하는 것이 훨

씬 더 중요하다. 대학 입학이라는 큰 목표를 달성 한 후, 자신만의 새로운 목표를 세우지 못하거나 효과적인 학습 전략으로 대처하지 못한다면, 학업에 대한 흥미를 잃거나, 원만하게 대학생활을 영위하는데 곤란함을 겪기 쉽다. 최근 한 대학에서 실시된 재학생 실태조사 결과에서도 대학생활에서 가장 고민이 되는 것은 무엇인가라는

\*Corresponding Author : Eun-Sun Jung(Halla University)

Tel: +82-10-3277-8586 email: [silvergiving@naver.com](mailto:silvergiving@naver.com)

Received July 31, 2013

Revised August 22, 2013

Accepted November 7, 2013

질문에 학업 및 성적(35.8%)이라고 응답한 학생이 취업 및 진로(40.0%)에 이어 가장 많은 것으로 나타나[1], 학업이나 성적에 대해 학생들이 겪는 스트레스를 짐작케 한다. 또한 신입생들이 대학입학 이후 가장 많은 시간을 투자하는 것이 전공공부(40.4%)라고 응답한 결과를 보더라도[2] 학업은 대학생활 적응에 상당한 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 따라서 학생들로 하여금 학업에서 적절한 목표를 설정하고 수립한 목표를 성취해 갈 수 있도록 돕는 것은 원만한 대학생활 적응에 열쇠가 되리라 기대한다.

조절초점은 다소 위험을 감수하더라도 목표를 달성하여 얻는 열망과 즐거움을 추구하거나 위험이나 손실을 줄임으로써 안도감을 느끼고 불안을 피하는 방향으로 행동한다는 점에서 목표추구 과정에 영향을 미친다. 본 연구에서는 학습자가 목표추구과정에서 취하는 동기시스템으로서 조절초점, 향상을 열망하며 목표 달성 후 얻는 성취감으로 동기화되는가(향상초점), 손실을 줄이고 불안을 피하려는 방향으로 동기화되는가(예방초점)에 따라 학업장면에서 학업성취(성적)에 어떻게 다르게 영향을 미치는지를 살펴보고자 한다.

조절초점과 함께 학업성취에 영향을 미치는 변인으로서 자기조절학습과 학업소진이 주목된다. 자기조절학습은 여러 가지 학습요소들을 전체적으로 통합하는 전략으로서, 목표를 달성하기 위해 능동적으로 학습에 참여하도록 함으로써 교과목 향상에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타난 바 있다[3]. 자기조절학습이 구체적인 인지적·행동적 전략으로서 학업성취에 영향을 미치는 것이라면, 조절초점은 동기시스템으로서 학습의 출발점에서 영향을 미칠 것으로 보인다. 또한 학업소진에 대한 관심은 학생들이 학업에서 느끼는 부담과 스트레스를 줄임으로써 지속적으로 학업에서 긍정적인 성취를 이룰 수 있도록 도울 수 있다는 점에서 연구의 필요성이 제기된다. 치열한 경쟁과 과도한 학업요구는 학업에 대한 무관심과 무능력을 느끼게 되고 학업소진에 이르게끔[4] 학업성취에 부정적인 영향을 미칠 것으로 보인다. 이러한 관점에서 조절초점과 자기조절학습 및 학업소진의 관계를 살펴봄으로써 각 변인이 학업성취에 미치는 경로를 검증하고자 하였다. 이에 근거하여 세운 연구 가설은 다음과 같다.

가설 1. 조절초점(향상초점, 예방초점), 자기조절학습, 학업소진, 학업성취는 서로 간에 유의미한 관련이 있을 것이다.

가설 2. 조절초점(향상초점, 예방초점)에서 자기조절학습, 학업소진 그리고 학업성취로 가는 직접 경로는 유의미할 것이다.

가설 3. 조절초점(향상초점, 예방초점)에서 자기조절

학습과 학업소진을 거쳐 가는 간접경로는 유의미할 것이다.

이러한 과정은 조절초점이 학습자의 학업성취에 영향을 미치는 과정 각각의 관계를 단편적으로 살펴볼 수 있음과 더불어 자기조절학습과 학업소진에 대한 이해를 넓히고, 이를 통해 학업성취를 돕기 위한 교육 및 상담 실재에 도움이 될 것으로 보인다.

## 2. 이론적 배경

### 2.1 조절초점

조절초점이론에서는 인간의 동기를 개인의 기질차이가 아니라 사람의 마음속에 존재하고 있다가 주의가 집중되고 있는 사건이 있을 때 그 기준을 어떻게 잡느냐에 따라서 결정되는 일시적인 상태로 보고[5-6], 향상초점(promotion focus)과 예방초점(prevention focus)으로 구분하여 설명하였다[7]. 향상초점은 성장과 양육의 욕구가 기반이 되어 자신이 이상적으로 바라는 상태를 위하여 지금의 상황을 향상시키고자 하는 목표를 지닌 상태이며 이에 반해, 예방초점은 안전에 대한 욕구를 바탕으로 불만족스럽거나 원하지 않는 결과를 막고자 현재의 상황을 유지하고자 하는 목표를 지닌 상태를 뜻한다. 향상초점은 성취나 향상, 열망 등에 초점을 맞추어 동기화되고, 예방초점은 실패나 위험처럼 원하지 않는 상태를 방지하고자 회피하는 전략에 맞추고자 한다는 것이다[8]. 또한 향상초점을 지니고 있을 때는 위험을 감수하는 행동성향을 보이는데 반해, 예방초점을 지니고 있을 때는 보수적인 결정성향을 보이는 것으로도 나타나는데 서로 다른 두 개의 조절체계 각각이 추구하는 목표의 성격과 목표를 달성하기 위한 접근방식에서 차이가 있고, 그에 반응하는 정서 차원도 달라진다고 보기 때문이다[9]. 향상초점을 가지고 목표를 달성했을 때는 유쾌함과 관련된 긍정정서를, 실패했을 때는 낙담하거나 실망하는 부정정서를 경험한다. 그러나 예방초점을 가지고 목표를 성공적으로 달성하면 이완이나 안도감과 같은 긍정정서를 경험하지만 실패했을 때는 초조나 불안 같은 부정정서를 경험한다. 공기업 직장인들을 대상으로 한 연구에서 향상초점이 높은 사람들은 자기효능감과 업무동기를 매개로 심리적 안녕감과 과업수행에 긍정적인 영향을 미쳤고[10], 대학생을 대상으로 한 연구에서도 향상초점은 목표달성에 대한 기대정서를 불러일으킴으로써 자기조절학습에 정적으로 영향을 미치고 예방초점은 부적적으로 영향을 미치는 것으로 나타났으며[11], 진로탐색행동이나 위험감수 등에서도 향

상초점은 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다 [6,12]. 그러나 이러한 결과가 실제 학습 성과로까지 이어지지 않는다면 학습자가 겪는 학업에 대한 부담이나 스트레스는 여전할 것이다. 조절초점이 학업 및 진로 영역에서 주요한 영향 미치는 것으로 보고된 결과를 바탕으로 자기조절학습과 실제 학업성취에는 어떠한 영향을 미치는가를 살펴보고자 한다.

## 2.2 자기조절학습

학습과 관련하여 다양한 인지적 학습전략이 제기되었지만 최근에는 개별적으로 제시된 여러 가지 학습 요소들을 전체적으로 통합하는 자기조절학습전략이 강조되고 있다[3]. 1990년대 이후 사회인지주의적 관점의 학자들이 자기조절학습을 학습동기 연구 분야에 수용하면서 자기조절학습에 대한 동기적 접근이 시도되었다[13]. 최근에는 학습자의 행동조절, 환경통제와 활용 등 학습과 관련된 자원관리 전략을 포괄하는 개념으로 확장되어[14], 인지적 전략의 활용, 동기나 정서 등의 조절 및 통제, 스스로의 행동 통제 및 다양한 학습자원의 활용 등이 자기조절 학습의 범주에 포함된다[15]. 자기조절능력이 있는 학습자들은 인지적인 측면에서 정보에 주의집중하고, 조직하고 정교화하는 인지전략들의 사용방법을 잘 알고 익숙하며, 자신의 목적과 성취를 이루는 심리적 과정을 계획하고 통제하는 방법을 잘 안다[14,16]. 동기적인 측면에서는 높은 학업적 자기효능감과 즐거움, 만족, 열정 같은 긍정적인 정서를 개발하고 유지하며 행동적인 측면에서는 시간과 노력을 계획하고 통제하는 것 뿐만 아니라 어려움이 있을 때 교사나 친구에게 도움을 요청하는 학습 환경을 만들고자 한다[17-18]. 자기조절학습력을 지닌 학습자는 학습이 가져다 줄 미래의 결과를 예측하며 행동하는 과정이라고 믿고, 스스로 동기화 한다는 것이다[15]. 최근에는 학습자가 능동적이고 주도적으로 학업에 임하는 것의 중요성을 강조하면서 자기조절학습과 학업성취에 관한 연구[19-21]가 많이 이루어졌다. 각 연구들은 자기조절학습이 학업성취를 유의미한 수준으로 향상시키는 것으로 보고하고 있으며 자아존중감 향상에도 효과가 있는 것으로 나타났다. 그러나 지금까지 연구들은 자기조절 학습의 효과를 주로 인지적 능력의 향상에서 찾았자 하였고 연구 대상도 제한적으로 이루어졌다[3]. 하지만 자기조절학습의 효과를 검증하기 위해서는 연구대상의 다양화와 함께 지금까지 인지적 요인에만 국한되어 이루어진 변화여부와 더불어 심리적 특성의 변화에 미치는 의미도 함께 분석이 이루어져야 할 것이다. 최근 연구에서 자기조절학습의 하위 요인과 학업소진이 정적인 상관성이 있는 것으로 보고된 바[22], 학업성취장면에서 자기조절

학습과 학업소진의 관계를 살펴봄으로써 각 변인을 종합적으로 이해할 수 있을 것이다.

## 2.3 학업소진

학업장면에서 효과적인 학습전략을 사용하여 대처하는 것만큼 중요한 것으로 얼마나 지속적으로 학업에 열의를 가지고 임할 수 있는가를 살펴보고자 하였다. 소진(burnout)은 자신의 업무를 열정적으로 수행하였으나 기대한 성과나 보람을 얻지 못하고 오히려 자신의 업무에 회의감이나 좌절감을 겪는 상태를 뜻하는 것으로 [23]. 초기에는 사람들과 함께 작업하는 근로자, 특히 사람을 대상으로 서비스를 수행 사람들에게서 많이 보고되어 왔으나[24], 최근 교육 영역에서도 연구 결과들이 보고되고 있다[25-27]. 학업소진(academic burnout)은 스트레스의 결과(strain)가 만성화되어 나타나는 소진[28-29]을 학업장면에서 경험하는 것으로, 장기간에 걸친 학업 스트레스와 학업에 대한 부담으로 인해서 정서적인 고갈, 학업에 대한 냉담, 낮은 효능감이 주된 증상으로 나타난다 [30-32]. 소진에 대한 체계적인 연구는 소진을 측정 가능한 개념으로 구체화 하면서 이루어지기 시작하였다 [33-34]. 이들에 따르면 소진은 세 가지 하위 요인들로 구성되며 정서적 고갈(emotional exhaustion), 비인간화(depersionalization), 개인적 성취감의 저하(reduced personal accomplishment)로 이루어진다고 하였다. 정서적 고갈은 업무에 대한 지나친 심리적, 정서적 요구로 인해 에너지의 손실, 좌절, 긴장감을 경험하는 상태를 말한다. 비인간화는 자신이 대하는 동료나 사람들에 대해서 냉소적인 태도를 보이고 관계로부터 분리되고 정서적으로 무감각해지는 것이다. 개인적 성취감의 저하는 업무에 대한 자신감이 결여되고 무능감이 증가함으로써 자신에 대해 부정적으로 평가하는 경향을 갖는 상태이다[35].

과도한 학업요구는 학업소진에 이르게 되며[36], 정신 건강에도 매우 부정적인 영향을 미치는 것으로 보고되었다[26]. 한편 스트레스의 적극적 대처방식을 높이고 소극적 대처방식을 줄이는 방식이 학업소진을 억제하며, 외향성, 성실성, 정서적 안정성과 같은 성격이 학업소진을 유의미하게 예측하는 것으로 나타났다[25]. 스트레스 대처 방식처럼 학업소진을 완충해주는 개인적 요인의 발견 [27]은 직접적인 학업스트레스를 통제할 수 없는 상황에서 학습자의 학업 적응과 성취를 도울 수 있는 개입의 통로를 제시하는데 유용할 것이다. 이러한 관점에서 자기조절학습이 학업에 대한 동기과 인지·행동적 영역에서 스스로 학습환경을 만들어 간다는 점은 학업소진과 관련하여 그 관계를 살펴볼 만하다.

## 2.4 학업성취

본 연구에서는 조절초점에 따라 자기조절학습 및 학업 소진 면에서 어떠한 차이가 나타나는지와 함께 학업성취 결과를 함께 살펴보고자 하였다. 학업성취의 결과로서는 학업성적을 상징하였는데 학업성적은 우리나라 청소년들이 학교에서 얼마나 잘 적응하는지를 보여주는 대표적인 지표 중 하나로서[37], 현실에서 성적은 청소년의 진로를 결정하는 변수이며 능력 평가의 척도로 활용된다[38]. 지금까지 학업성취와 관련해서는 주로 성취목표지향성과의 관계를 중심으로 살펴본 연구들이 많이 보고되었다. 초등학생을 대상으로 한 연구에서 숙달목표를 지향할수록 학업성취도가 높았고[39] 수행접근목표를 지향하는 것도 희망을 매개로 학업성취에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 중고생과 대학생을 대상으로 폭넓게 이루어진 연구에서는 숙달목표지향보다 수행목표를 지향할수록 학업성취와 정적으로 더 높은 상관을 보였고[40], 대학생을 대상으로 한 연구에서도 수행접근목표가 수행회피목표나 숙달목표에 비해 학업성취와 상관이 높았고, 학업성취에 대한 예측력도 높은 것으로 나타났다[41]. 그러나 최근에는 자기조절학습과 학업성취에 관한 연구도 많이 이루어졌는데 자기조절학습전략을 사용하는 사람일수록 학업성취에서 유의미하게 향상된 결과를 보인다고 보고되었다 [19-21]. 본 연구를 통해 학업장면에서 각 변인들의 관계를 살펴봄으로써 대학생활에서 가장 고민이 되는 것으로 꼽은 학업과 성적에서 겪는 어려움을 덜고 각자에게 적절한 학업 목표를 설정하고 성취해 갈 수 있도록 돕는데 기여할 수 있으리라 기대된다.

## 3. 연구방법

### 3.1. 연구대상

본 연구에서는 서울과 강원지역에 있는 4년제 대학교 3곳에서 남, 여 대학생 347명을 대상으로 설문지를 실시하였다. 설문은 교육학 또는 심리학 관련 과목을 수강중인 학생들을 대상으로 이루어졌으며, 설문 실시 전에 설문에 대한 안내를 하고 참여에 대한 동의를 구하였으며, 설문 실시 후에 연구 내용과 목적, 예상 결과에 대한 설명을 하였다. 참여한 330명 중 불성실하게 응답하거나 응답이 누락된 18부가 제외되어 최종적으로 총 312명(남자 144명(46.2%), 여자 168명(53.8%))의 자료가 분석에 사용되었다. 참가자들의 연령범위는 20세~27세였고, 전체 연령평균은 22.92세(SD=1.90)였다.

## 3.2. 측정도구

### 3.2.1 조절초점척도(Regulatory Focus Questionnaire)

개인이 선호하는 조절초점 전략을 측정하기 위해 히긴스와 프리드먼[42]이 개발한 조절초점 척도를 히긴스의 자기불일치 이론, 자기안내 유형, 조절초점에 관한 내용을 기반으로 우리나라 상황에 맞도록 향상초점 7문항과 예방초점 8문항으로 개발하였으며[43], 대학생을 대상으로 사용한 척도[6]를 사용하였다. 이 척도는 향상초점과 예방초점을 묻는 것으로 구성되었으며 6점 Likert 척도(1점=전혀 아니다, 6점=매우 그렇다)로 구성되어 있다.

히긴스의 연구에서 Cronbach's  $\alpha$ 는 향상초점 .73, 예방초점 .80으로 보고되었고, 국내 선행연구[6]에서 보고된 Cronbach's  $\alpha$ 는 향상초점 .80, 예방초점 .75이었다. 본 연구에서는 향상초점 .74, 예방초점 .71로 나타났으며, 예방초점을 역채점하여 측정된 전체 신뢰도 계수는 .71로 나타났다.

### 3.2.2 자기조절학습 척도(Self-Regulated Learning Item)

학습자들의 자기조절학습을 측정하기 위해 던컨과 맥키치[44]의 학습동기화전략검사(Motivated Strategies for Learning Questionnaire: MSLQ)를 기반으로 하여 대학생에 맞도록 재구성한 척도[11]를 사용하였다. 자기조절학습 척도는 59문항으로 구성되어 있으며, 하위변인으로는 학습동기(24문항), 인지전략(20문항), 행동전략(15문항)으로 구성되어 있다. 각 문항들은 5점 척도(1점=전혀 아니다, 5점=매우 그렇다)로 평정하였다. 점수가 높을수록 자기조절학습을 잘하는 것을 의미한다.

이전 연구에서 자기조절학습의 전체 Cronbach's  $\alpha$ 는 .85, 학습동기, 인지전략, 행동전략 각각의 신뢰도는 67, .84, .76이었다[11]. 본 연구에서는 전체 신뢰도 계수가 .85였으며 학습동기 .74, 인지전략 .83, 행동전략 .67로 나타났다.

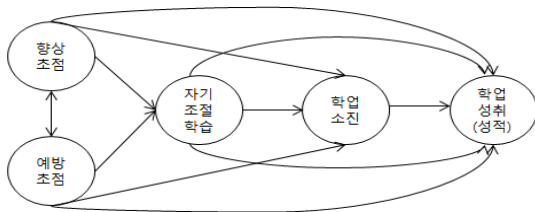
### 3.2.3 학업소진 척도(Academic Burnout Inventory)

학업소진 척도는 샤우펠리와 그의 동료들이 개발[45]한 MBI-SS(Maslach Burnout Inventory-Student Survey)를 바탕으로 국내에서[4] 타당화한 척도로서, 이를 수정·보완한 척도로[46] 측정하였다. 이 척도는 15문항으로 구성되어 있으며, 하위변인으로는 정서적 고갈(5문항), 냉담(4문항), 효능감(6문항)으로 구성되어 있다. 각 문항들은 5점 척도(1점=전혀 아니다, 5점=매우 그렇다)로 평정하였다. 점수가 높을수록 학업장면에서 심리적으로 고갈되고 학업과제에 냉소적 태도를 갖게 되는 것을 의미한다. 본

연구에서는 정서적 고갈 .85, 냉담 .86, 효능감 .78로 나타났다. 그러나 많은 선행연구에서 소진의 핵심차원으로 정서적 고갈과 냉담을 설정하고 있으며, 효능감은 소진보다는 열의(engagement)의 하위요인으로 보는 것이 더 타당하다는 실증연구[47]에 의거하여 본 연구에서는 효능감을 제외하고 정서적 고갈과 냉담의 두 차원을 학업소진으로 규정하고 측정하였다. 이에 대한 전체 신뢰도 계수(Cronbach's  $\alpha$ )는 .87로 나타났다.

### 3.3 연구모형

본 연구에서 앞서 고찰한 문헌을 바탕으로 조절초점이 학업성취에 영향을 미치는가를 탐색하고 이 과정을 매개하는 변인을 확인하고자 하였다. 이를 위해 자기조절학습과 학업소진을 매개변인으로 상정함으로써 학업장면에서 영향을 미치는 변인들에 대한 이해를 넓힐 수 있을 것이다. 이에 본 연구에서는 연구 모형을 그림 1과 같이 설정하고, 조절초점, 자기조절학습, 학업소진이 학업성취에 미치는 경로를 검증하고자 하였다.



[Fig. 1] Research Model

### 3.4 조사 및 분석방법

본 연구에서는 PASW 18.0을 사용하여 각 변인들 간의 관계를 살펴보기 위해 각 변인 간 단순상관 분석을 실시하였으며, 이들 변인들의 신뢰도를 계산하였다. 또한 조절초점(향상초점, 예방초점)과 자기조절학습, 학업소진, 그리고 학업성취(성적)간의 구조적 관계를 살펴보기 위해 Amos 18.0을 사용하였다. 자료의 결측치는 EM(Expectation-Maximization algorithm)을 사용하여 처리하였으며, 구조방정식 모형을 활용하여 최대우도법(maximum likelihood estimates)을 통하여 분석하였다.

## 4. 연구결과

### 4.1 조절초점, 자기조절학습, 학업소진, 학업성취의 기술 통계 및 상관관계

본 연구에서 사용된 각 변인들 즉 조절초점, 자기조절

학습, 학업소진, 학업성취 간의 관계를 알아보기 위해 모든 변인의 평균, 표준편차 그리고 상관관계를 표 1에 제시하였다.

[Table 1] Descriptive Statistics and Correlations of Regulatory Focus and Variables( $n=312$ )

Variables	Regulatory Focus		3	4	5
	1	2			
1	-				
2	.12*	-			
3	.45**	.03	-		
4	-.30**	.13*	-.49**	-	
5	.22**	.09	.35**	-.32**	-
M	4.66	4.36	3.41	5.22	3.23
SD	.600	.60	.30	1.58	.94

\* $p<.05$ , \*\* $p<.001$

Note.  $n$ =sample size.

1.promotion focus, 2.prevention focus, 3.self-regulated learning, 4.academic burnout, 5.academic achievement

표 1에서 보듯이 조절초점 중 향상초점은 자기조절학습, 학업소진 및 학업성취와 모두 통계적으로 유의미한 상관을 보였다(자기조절학습  $r=.45$ ,  $p<.001$ ; 학업소진  $r=-.30$ ,  $p<.001$ ; 학업성취  $r=.22$ ,  $p<.001$ ). 그러나 조절초점 중 예방초점의 경우 학업소진만 통계적으로 유의미한 정적상관을 보였고( $r=.13$ ,  $p<.05$ ), 자기조절학습 및 학업성취와는 통계적으로 상관이 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학습자가 향상초점이 높을수록 자기조절학습을 잘하고 학업소진은 낮으며 학업성취는 높은 반면, 예방초점은 자기조절학습 및 학업성취와는 유의한 상관이 없으며 오히려 학업소진을 높이는 것과 관련이 있음을 알 수 있다.

### 4.2 측정모형 검증

본 연구에서 사용된 측정 변인들이 얼마나 타당한 지를 알아보기 위해 측정모형을 검증하였다. 측정모형을 검증하는 방법으로는 각각의 잠재변인별로 측정모형의 타당성을 평가하고, 타당성을 떨어뜨리는 문항을 일부 제거한 후 다시 전체 측정모형의 타당성을 검증하는 방법이 있다[48]. 이 방법은 일반적으로 문항을 엄격하게 선별하고자 하거나 전체 측정변인의 수가 많을 경우에 사용된다. 이와는 달리 문항을 선별하기 원하지 않거나 전체 측정변수가 적은 경우 잠재변인 전체의 측정모형 타당성을 검증하는 방법이 있다[49-50]. 본 연구에서는 하나의 잠재변인에 대한 측정변수가 많지 않기 때문에(2-4개), 전체 잠재요인의 측정변수들을 대상으로 확인적 요인분석을 실시하여 표 2에 제시하였다.

그 결과  $\chi^2(N=312, df=12)$ 는 47.479( $p<.001$ )로 적합한 것으로 나타났다. 그러나  $\chi^2$ 의 경우, 표본의 크기에 매우 민감하게 반응하기 때문에, 다른 적합도 지수를 함께 고려하는 것이 적절하다[51-52]. 적합도 지수에는 상대적 적합도 지수와 간명성을 고려하는 절대적 적합도 지수가 있으며, 본 연구에서는 상대적 적합도 지수로 CFI와 TLI를, 절대적 적합도 지수로는 RMSEA를 사용하였다. 일반적으로 상대적 적합도 지수인 CFI와 TLI는 .95이상, 절대적 적합도 지수는 .06미만이면 좋은 모델인 것으로[53], CFI와 TLI는 .90이상 그리고 RMSEA는 .08보다 작으면 양호한 모형으로 간주되고 있다[54]. 이러한 근거 하에 본 연구에서 설정한 측정모형의 적합도를 살펴보면, CFI는 .918, TLI는 .907 그리고 RMSEA는 .078로 양호한 것으로 나타났다.

[Table 2] The Result of Confirmatory Factor Analysis

Variables	unstandardized	standardized	S.E.	C.R.	SMC
	Regression Weight	Regression Weight			
1-1	9.219	1.000	4.638	1.988	1.000
1-2	1.000	.112			.013
2-1	.968	.635	.131	7.399	.403
2-2	1.139	.622	.155	7.323	.387
2-3	1.000	.529			.280
3-1	.709	.664	.088	8.106	.441
3-2	1.000	.805			.649

1.regulatory focus(1.promotion, 2.prevention), 2.self-regulated learning(1.learning motivation, 2.cognitive strategy, 3.action strategy), 3.academic burnout(1.emotional exhaustion, 2.cynicism)

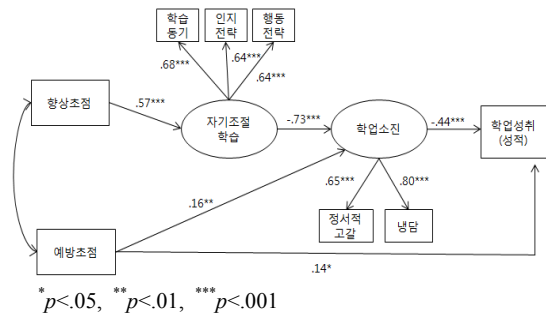
### 4.3 가설모형 검증

본 연구에서는 조절초점이 매개변인을 통하여 학업성취에 영향을 미치는 경로를 살펴보기 위해 처음 가정했던 연구 모형을 분석하였고 그 결과를 표3에 제시하였다. 분석 결과  $\chi^2(N=312, df=13)$ 은 38.501( $p<.001$ ), 상대적 적합도 지수인 TLI, CFI는 각각 .948, .889 그리고 절대적 적합도 지수인 RMSEA는 .079로 나타났다. 특히 이 과정에서 조절초점의 하위변인 중 향상초점은 학업소진( $\beta=.081, n.s.$ )과 학업성취( $\beta=.128, n.s.$ ) 등의 경로계수가 통계적으로 유의미하지 않았고, 예방초점은 자기조절학습( $\beta=.032, n.s.$ )의 경로 계수가 통계적으로 유의미하지 않았다. 즉 향상초점에서 학업소진, 학업성취로 가는 직접 경로가 유의미하지 않았으며, 예방초점에서는 자기조절학습으로 가는 직접 경로가 유의미하지 않았다. 그 결과 통계적으로 유의미하지 않은 경로를 삭제 한 후 그림 2와 같이 모형을 수정하였다. 수정된 모델은 표 3에서 볼 수 있듯이 상대적 적합도 지수 TLI, CFI 각각 .953, .922였으

며, RMSEA .070으로 좋은 모델의 기준에 부합하는 것으로 나타났으며, 연구모형과의 비교에서도 간명한 모델로 드러났다.

[Table 3] Goodness of Fit Index and Comparison of Models

Variables	$\chi^2$	df	TLI	CFI	RMSEA
Research Model	38.501	13	.948	.889	.079
Revised(final) Model	43.107	16	.953	.922	.070



[Fig. 2] Final path model with path estimates

구체적으로 가설모형에서 조절초점이 자기조절학습, 학업소진 및 학업성취를 어느 정도 설명하고 있는 지를 알아보기 위하여 관련변인들의 직, 간접 효과를 살펴보았으며, 그 결과를 표 4에 제시하였다. 표 4를 살펴보면, 조절초점 중 향상초점은 자기조절학습( $\beta=.57, p<.001$ )에 영향을 미치며, 자기조절학습은 학업소진( $\beta=-.73, p<.001$ )에 그리고 학업소진은 학업성취( $\beta=-.44, p<.01$ )에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 예방초점은 학업소진( $\beta=.14, p<.01$ )과 학업성취( $\beta=.22, p<.05$ )에 영향을 미치는 것으로 나타났다.

[Table 4] Parameter Estimates, Standard Errors and Test Statistics of Hypothesis Model

path coefficient between Measured variable	unstandardized estimates	standardized estimates	stand-ard error (S.E)	critical ratio (C.R)
1. ProF→SRL	.22	.57***	.03	5.28
2. SRL→AB	-.17	-.73***	.25	2.48
3. AB→AA	-.74	-.44***	.12	-6.21
4. PreF→AB	.14	.16**	.05	2.72
5. PreF→AA	.22	.14*	.08	2.57

\*  $p<.05$ , \*  $p<.01$ , \*  $p<.001$   
 1.promotion focus→self-regulated learning, 2.self-regulated learning→ academic burnout, 3.academic burnout→academic achievement, 4.prevention focus→academic burnout, 5.prevention focus→academic achievement

## 5. 결론 및 제언

본 연구는 조절초점이 어떤 경로를 통해 학습자의 학업성취에 영향을 미치는지를 확인하는 것이었다. 또한 이 과정에서 자기조절학습과 학업소진이 어떤 역할을 하는지 살펴보고자 하였다. 본 연구의 결과와 시사점을 살펴보면, 먼저, 조절초점은 자기조절학습, 학업소진 및 학업성취와 유의미한 상관을 보여 가설 1이 지지되었다. 자세히 살펴보면, 향상초점이 높을수록 자기조절학습 수준은 높고, 학업소진은 낮아 학업성취가 높은 것으로 나타났다. 반면, 예방초점이 높을수록 학업소진이 높은 것으로 나타났다. 즉 성장하려는 욕구에 기반을 두고 지금의 상황을 향상시키고자 하는데 초점을 맞추수록 학습에 적극적으로 임하고 인지적·행동적 전략을 수립함으로써 스스로 공부하고자 한다. 이런 과정은 학업장면에서 소진을 낮춤으로써 궁극적으로는 학업성취에서도 긍정적인 결과로 나타나는 것으로 풀이된다. 이에 반해, 안전에 대한 욕구를 바탕으로 불만족스럽거나 원하지 않는 결과를 방지하려는 데에 초점을 맞추수록 학업 소진이 높아짐으로써 학업성취에는 부정적인 결과가 나타났다. 학습자가 성취나 향상에 초점화 될수록 자기조절학습에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고된[10-11] 선행연구 결과와도 일치하는 이러한 결과는 최근 교육현장에서 관심을 받고 있는 자기주도적 학습, 스스로 학습 같은 개념이 단지 기술적인 측면에서 학습전략의 계획이나 실행을 강조하는데 그쳐서는 안 되며, 성장하고 향상되려는 열망이 기반이 된 동기가 선행되어야 함을 보여주는 것이라 할 수 있다. 따라서 학업장면에서 학습자 본인이나 학습자를 조력하는 부모나 교사 교육을 통해 학습에 있어서 기술적인 인지전략 및 행동전략을 교육하기 전에 학습자 스스로가 이상적인 목표를 설정하고 스스로 향상되고자 하는 동기를 고취할 수 있도록 돕는 것이 중요할 것으로 보인다.

다음으로 조절초점이 자기조절학습과 학업소진을 통하여 학업성취에 영향을 미치는 경로를 살펴보기 위해 연구모형을 검증하였다. 그 결과 향상초점에서 학업소진, 학업성취로 가는 경로가 유의미하지 않았으며, 예방초점에서 자기조절학습으로 가는 경로 또한 유의미하지 않아 가설 2는 기각되었다. 이는 학습자가 더 나은 결과를 바라며 향상하고자 하는 목표를 가질지라도 자기조절학습과 같은 구체적인 실현방안 등이 함께 고려되어야 함을 의미한다. 아울러, 예방초점은 학업성취에 직접적인 영향을 미치기는 하지만 설명력이 매우 빈약한 반면, 학업소진은 오히려 높이는 것으로 나타나 부정적인 결과를 피하고자 하는 태도가 일시적으로는 학업성취에 긍정적인 영향을 미치기는 하지만 장기적으로는 학업소진으로 이

어져 바람직하지 않은 결과로 나타날 것이 예상된다. 따라서 추후연구에서는 학업소진의 부정적인 영향을 최소화 하는 방안이 보다 다각적으로 모색되어야 할 것이다.

셋째, 본 연구는 조절초점이 학업성취에 영향을 미치는 과정에서 자기조절학습과 학업소진의 역할을 체계적으로 제시하였다. 즉 조절초점과 학업성취의 관계에서 자기조절학습은 조절초점의 향상초점과 학업소진과의 관계를 매개하였으며, 학업소진은 자기조절학습과 학업성취를 매개하는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 기존 연구[11,19]에서 조절초점과 자기조절학습, 자기조절학습 및 학업성취 등의 관계를 확장하여 학업소진을 포함한 종합적인 관계를 살펴보았다는 점에서 학업장면에 주는 함의가 적지 않다. 이 과정에서 자기조절학습과 학업소진이 조절초점과 학업성취를 매개하는 변인이라는 결과는 현재 학습자에게 자기조절학습 방법을 교육함으로써 학업소진을 저하시킬 수 있다면 학업성취를 높일 수 있는 단서가 될 수 있음을 시사한다. 따라서 본 연구를 통해 조절초점이 학업성취에 직접적인 영향을 미친다기보다는 학습자가 현재보다 나아지려는 목표를 설정하는 것을 기반으로 스스로 동기를 갖고 인지적·행동적 학습전략을 수립할 수 있도록 도움으로써, 학업에서 겪는 부담과 스트레스를 줄이고 관계를 원만히 유지하여 소진을 줄이는 것이 더 나은 성취를 이루는데 중요하다는 것을 확인할 수 있었다. 또한 조절초점의 하위요인에 따라 각기 다른 방향으로 학업성취에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 향상초점의 경우는 자기조절학습을 통해 학업소진을 낮춤으로써 학업성취에 긍정적인 영향을 미치는 반면, 예방초점은 학업소진과 학업성취에 부정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학습자가 어떠한 조절초점을 갖느냐에 따라 상담 또는 교육에서 다르게 개입하여야 한다는 점을 뒷받침하는 결과가 할 수 있겠다.

넷째, 본 연구의 결과는 학부모, 교사 및 상담자가 학습자를 교육하는데 있어 유용하게 활용할 수 있을 것으로 생각된다. 본 연구에서는 조절초점이 학업성취에 중요하다는 것 외에 자기조절학습과 학업소진의 역할이 중요한 것으로 나타났다. 따라서 이러한 요소를 포함한 교육 콘텐츠를 만들 필요가 있다. 학업장면에서 학습자를 격려하고 지원하는데 있어서 단지 현재보다 목표를 높게 가지라고 하는 격려에만 그친다면 실질적으로 학업성취에는 영향을 미치지 못하였다. 지금보다 더욱 향상되고자 하는 목표를 갖는 것을 기반으로 스스로 동기를 갖고 임하고 구체적인 인지적, 행동적 전략을 수립하도록 안내하고 지도함으로써 학업에서 느끼는 부담과 긴장을 줄이고 원만한 관계를 형성하도록 하는 것이 장기적으로 학업성취에 영향을 미칠 수 있다. 이러한 관점에서 외적으로



는 자기조절학습 수준을 증진시키고, 내적으로는 학습소진을 저하시킬 수 있는 교육이나 상담 개입방법을 개발하고 적용하는 것이 매우 중요해 보인다.

학습성취에 영향을 미치는 요인들의 관계와 구조를 종합적으로 살펴보았다는 함의에도 불구하고 본 연구는 몇 가지 제한점을 갖는다. 첫째, 본 연구에서는 각 변인들의 관계와 구조를 횡단적인 관점에서만 살펴보았으므로 추후 종단적인 관점에서 연구가 이루어질 수 있을 것이다. 둘째, 조절초점을 향상초점, 예방초점 각각의 학습자로 분류하기보다는 이들의 관련성을 고려하여 연구를 진행하였으나 추후연구에서는 두 변인간의 상호작용 효과에 대한 검증은 포함한 연구가 이루어질 필요가 있어 보인다. 셋째, 본 연구에서 종속변인으로 살펴본 학습성취는 응답자의 자발적 보고에 의한 것이었다. 그러나 자기보고 식으로 응답하는 경우 실제와 다르게 보고하였을 가능성 고려한다면, 다음 연구에서는 실제 객관적인 성적 기록이나 성취도 검사 등을 통하여 반영하여야 할 것이다. 넷째, 본 연구의 대상은 서울, 강원소재의 대학생으로만 제한하여 이루어진 바, 다른 지역과 대상에 일반화하기 위해서 보다 광범위한 표집이 이루어져야 할 것이다.

## References

- [1] Halla University Student Counseling Center. *Student Counseling Center Annual Report in 2012*. 1-46. Halla University, 2013.
- [2] Sogang University Student Counseling and Research Institute. *Sogang Counseling Research*. 3, 99-132. 2010.
- [3] M. K. Kim, K. H. Lee. The Effect of Self-Regulated Learning Strategy on Academic Achievements and Psychological Characteristics. *The Koran Journal of Counseling and Psychotherapy*, 15(3), 491-504, 2003.
- [4] Y. B. Lee, S. M. Lee, J. Y. Lee. "Development of Korean Academic Burnout Scale". *The Korea Educational Review*. 15(3), 59-78, 2009.
- [5] Roses, N., Hur, T., & Pennington, G. L. "Counterfactual thinking and regulatory focus: Implications for action versus interaction and sufficiency versus necessity", *Journal of personality and Social Psychology*, 77(Dec.), 1109-1120, 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1109>
- [6] H. K. Jo, H. S. Oh, "The Effects of Regulatory Focus and Cognitive Expectancy on Career Exploration Activities". *Korean Journal of Youth Studies*. 18(2), 123-143. 2011.
- [7] Higgins, E. T., Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivation a principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1-46, 1998. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60381-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60381-0)
- [8] Carver, C. S., Sutton, S. K., & Scheier, M. F., Action, Emotion, and Personality: Emerging conceptual Integration. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 741-751, 2000.
- [9] S. J. Chun, K. H. Lee. "The Examination of Path Model Among Neuroticism, State Anxiety, Self-efficacy and Career Exploration Behavior: Based on the Regulatory Focus Theory", *Korean Journal of Social and Personality Psychology*. 22(4), 93-110, 2008.
- [10] H. S. Oh, J. H. Ha. The Effects of Regulatory Focus, Work Motivation, Self-Efficacy, on Psychological Well-Being and Work Performance in Employees' of Public Enterprise. *The Koran Journal of Counseling Psychology*. 22(2), 515-532, 2010.
- [11] H. S. Oh, "The Relation between Regulatory Focus and Self Regulated Learning: The Mediating Effects of Anticipated Emotions and Volition on Goal Achievement", Hanyang University Graduate School. Dissertation of Doctor of Philosophy. 2011.
- [12] E. K. Chung, B. M. Kim, Y. W. Sohn. "The Effect of Regulatory Focus on Risk Taking: The Mediating Role of Perceived Gains". *Korean Journal of Social and Personality Psychology*. 25(2), 209-221, 2011.
- [13] Boekarts, M. Self-regulated learning: Bridging the gap between metacognitive and metamotivation theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200, 1995. DOI: [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985Sep3004\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985Sep3004_4)
- [14] Pintrich, P. R., The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner(Eds.), *Handbook of self-regulation*(pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press. 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- [15] S. H. Park, E. H. Seo. Sele-Regulated Learning of Adolescents: Its Current Status and Educational Implications. *Korean Journal of Psychological and Social Issues*, 14(1), 135-152. 2008.
- [16] Zimmerman, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego, CA: Academic Press. 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- [17] Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner



- (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.728-748). San Diego, CA: Academic Press. 2000.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50051-2>
- [18] Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.  
DOI: [http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- [19] J. H. Kwon. "The Prediction Relationship of the Achievement Goals and Curriculum Interests and Self-Regulated Learning, Academic Achievement" Korea University Graduate School. Master's Thesis. 2012.
- [20] B. S. Mun. "The Relationship among Epistemic Beliefs, Achievement Goal-Orientations, Self-Regulated Learning and Academic Achievement". *The Journal of Elementary Education*, 22(4), 49-68. 2009
- [21] Y. H. So. "A structural analysis of achievement goal orientation, perception of classroom goal structures, goal commitment, self-regulated learning, and Mathematics achievement outcome". *The Korean Journal of Child Education*, 19(3), 41-56. 2010.
- [22] C. Jun, "Locus of control, self-regulated learning strategy and work burnout", Yeungnam University Graduate School. Dissertation of Master. 2012.
- [23] Freudenberger, H. J., "Staff burn-out". *Journal of Social Issue*, 3(1), 159-165. 1974.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- [24] Maslach, C., & Jackson, S. E., "Maslach Burnout Inventory Manual." Palo Alto, San Francisco: CA Consulting Psychologists Press. 1986.
- [25] I. G. Park, S. M. Lee, B. Y. Choi, Y. Jin, J. Y. Lee. "Relationship between the big five personality factors and academic burnout". *Korean Journal of Social and Personality Psychology*. 24(1), 81-93. 2010.
- [26] H. J. Shin, B. Y. Kim, M. Y. Lee, H. K. Noh, K. H. Kim, S. M. Lee, "A short-term longitudinal study mental health and academic burnout among middle school students". *The Korean Journal of School Psychology*, 8(2), 133-152. 2011.
- [27] H. J. Shin, H. J. Choi, M. Y. Lee, H. K. Noh, K. H. Kim, Y. J. Jang, S. M. Lee. "The effects of Coping Strategies on Academic Burnout: A short-term Longitudinal Study Focused on Suppression Effects". *The Korean Journal of School Psychology*. 9(2), 289-309. 2012.
- [28] Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B., "Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers of Children with Autism". *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 33(6), 583-593. 2003.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57>
- [29] Weisberg, J., & Sagie, A., "Teacher's Physical, Mental, and Emotional Burnout: Impact on Intention to Quit". *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 133(3), 333-339. 1999.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00223989909599746>
- [30] Y. B. Lee. "Development and Validation of Korean Academic Burnout Scale". Korea University Graduate School. Master's Thesis. 2009
- [31] McCarthy, M. E., Pretty, G. M., & Catano, V., Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31(3), 211-216. 1990.
- [32] Schaufeli, W. B., Martez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B., Burnout and engagement in university students: Across-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481. 2002.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- [33] Maslach, C., & Jackson, S. E., The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113. 1981.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/job.4030020205>
- [34] Jacobs, S. R., & Dodd, D. K., Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303. 2003.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2003.0028>
- [35] Yang, H., "Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges". *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301. 2004.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2003.12.001>
- [36] H. I. Jo, H. A. Lee. "The Mediating Effects of Achievement Goals on the Relationship among Perfectionism, Academic Burnout and Academic Engagement". *Korean Journal of Youth Studies*. 17(12), 131-154. 2010.
- [37] H. M. Yoon, Y. O. Nam, "The Mediating Pathways of Psycho-emotional Factors: Factors Associated with Adolescents' Risk-taking Behaviors". *Journal of the Korean Society of Child Welfare*. 23, 128-153. 2007.
- [38] M. K. Kim, Y. H. Kim, S. R. Hwang, I. J. Chung. "The Effect of School Grades on Academic Stress in Adolescence: Focusing on the Moderating Effect of Gender". *Journal of Adolescent welfare*. 14(4), 165-187.

- 2012
- [39] J. Y. Lee. "The Mediating Effects of Achievement Goal on the Relationship between Academic Demand and Academic Burnout". *Korean Journal of Counseling*. 11(4), 1551-1565. 2010.
- [40] H. I. Jo., "The Relationship and Latent Mean Analysis among Achievement Goal Orientation, Hope, and Academic Achievement" *Journal of Education Psychology*, 24(4), 853-873. 2010.
- [41] Y. S. Ryu. "Self-concept, learning goal orientation, attribution analysis and relationship between the effects of these variables on academic achievement". Daegu Hyosung Catholic University Graduate School. Dissertation of Doctor of Philosophy. 1995.
- [42] Higgins, E. T., & Friedman, R. S., Achievement orientation from subjective histories of success: promotion pride versus prevention pride. *European Journal of Social Psychology*, 31, 3-23. 2001  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.27>
- [43] J. H. Hong. The Relationship between Self-Regulatory Focus and Goal Seeking Behavior in Sports Situation. Seoul National University. Dissertation of Doctor of Philosophy. 2001.
- [44] Duncan, T. C., & McKeachie, W. J., The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire(MLSQ), *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128. 2005.  
DOI: [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4002\\_6](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4002_6)
- [45] Schaufeli, W. B., Salanova, M. I., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A. B., The measurement of Engagement and burnout, A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3, 71-92. 2002.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- [46] H. A. Lee. "The effect of perfectionism on academic engagement and academic burnout: the mediating effects of coping flexibility". Hanyang University Graduate School. Dissertation of Doctor of Philosophy. 2011.
- [47] Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. 2004.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/job.248>
- [48] J. Anderson, & D. W. Gerbing, "Structural Equation Modeling in Practice. A review and recommended two-step approach", *Psychological Bulletin*, Vol.103, No.3, pp.411-423, 1998.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- [49] S. L. Lee, S. H. Cho, "Counselor's Wisdom, Counseling Processes, and Outcomes", *The Koran Journal of Counseling and Psychotherapy*, 22(1) pp.71-94, 2010.
- [50] H. S. Lee, J. H. Lim, "Structural Equation Modeling Analysis and Amos 6.0. Bobmunsa. 2007.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/9780470024737>
- [51] F. F. Chen, "Sensitivity of goodness of fit indices to lack of measurement invariance", *Structural Equation Modeling*, Vol.14, Issue.3, pp.464-504, 2007.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10705510701301834>
- [52] G. W. Cheung, & R. B. Rensvold, "Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance", *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, Vol.9, No.2, pp.233-255, 2002.  
DOI: [http://dx.doi.org/10.1207/S15328007SEM0902\\_5](http://dx.doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5)
- [53] L. T. Hu, & P. Bentler, Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*(pp.76-99). London, UK: Sage, 1995
- [54] R. Macallum, K. Widaman, K. Preacher, & H. Sehee, "Sample size in factor analysis: The role of model error", *Multivariate Behavioral Research*, Vol.36, Issue.4, pp.611-637, 2001.  
DOI: [http://dx.doi.org/10.1207/S15327906MBR3604\\_06](http://dx.doi.org/10.1207/S15327906MBR3604_06)

정은선(Eun-Sun Jung)

[정회원]



- 2008년 2월 : 한양대학교 대학원 교육학과(교육학박사)
- 2012년 8월 ~ 현재 : 한라대학교 교양교직과정부 교수

<관심분야>

상담자 교육, 영성, 삶의 의미, 학습상담