

한국판 학업의미척도 타당화 연구: 국내 대학생들을 대상으로

신 주 연

인하대학교 교육대학원

최 윤 영[†]

한양사이버대학교 청소년상담학과

본 연구의 목적은 학습자가 자신의 학업경험을 의미있게 지각하는 정도를 뜻하는 학업의미(meaning in academic work) 구인의 조작적 정의를 일의 의미(meaning in work; Steger & Dik, 2010) 개념에 기반하여 학업 맥락에 적합하도록 수정하고 학업의미 수준을 측정하는 척도를 타당화 하는 것이다. 본 연구의 타당화를 위해서 수집된 표본은 국내 4년제 오프라인 대학생 214명과 4년제 온라인 대학생 519명으로 구성되었고, 교육 및 심리검사 표준서(Standards for Educational and Psychological Testing, AERA, APA, & NCME, 2014)의 제안을 따라 척도 타당화 작업을 위한 다섯 가지의 근거들을 수집하였다(척도의 내용, 내적구조, 다른 변인들과의 관련성, 응답반응, 검사의 결과). 분석 결과, 학업의미 척도의 하위요인 및 문항들의 내용은 전반적으로 학업의미 구인을 적절하게 반영하며, 3요인 모형(학업의 긍정적 의미, 학업을 통한 의미 만들기, 공공의 선을 위한 동기)이 적합하며, 이론을 통하여 가정된 대로 학업만족, 학업성적, 삶의 만족, 삶의 의미와 정적 상관을 보였다. 또한, 학업의미가 높은 집단과 낮은 집단을 잘 변별하였으며 여성과 남성 간에 척도의 응답반응 차이가 없어 성별편향은 없는 것으로 나타났다. 결론적으로 한국판 학업의미 척도는 전반적으로 적절한 심리측정적 속성을 지니는 것으로 나타났다. 본 연구는 심리학 및 교육학 분야에서 다소 간과되어 온 학업의미 구인의 중요성을 환기시키고 학업 맥락에 적절하게 수정된 척도의 타당화를 통하여 학교 장면에서 쉽게 사용할 수 있는 척도를 제안하였다는 의의가 있다. 본 연구를 통하여 학업의미에 관한 이론적 논의가 더욱 체계적으로 이루어지고 경험적 지식의 축적이 활발히 전개될 것을 기대한다.

주요어 : 학업의미, 학업만족, 학업성적, 삶의 의미, 삶의 만족, 타당화

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 최윤영, 한양사이버대학교 청소년상담학과, (04763) 서울시 성동구 왕십리로 220 / Tel : 02-2290-0367, E-mail : yountoto@gmail.com

학습자의 학업 경험에 관한 연구들은 심리학 및 교육학 분야에서 매우 다양한 구인들을 통하여 폭넓게 이루어져 왔다. 대표적인 예로, 학업 동기, 학업 목표, 학업 만족, 학업 참여, 학업 몰입, 학업 성취, 혹은 학업 태도 등에 대한 연구들은 중등 및 고등 교육 맥락에서 모두 상당한 이론적, 경험적 지식들을 축적하였다. 그러나 학습자들의 학업과 관련하여 아직 적극적으로 논의되지 않고 있는 측면은 “학습자는 얼마나 자신의 학업 경험을 의미있게 지각하는가(이하 ‘학업의미’로 칭함)”에 관한 것이다.

전반적인 삶에 대한 의미는 긍정적 정신건강의 주요 지표이자, 긍정적 성장을 위한 주요 자원으로 활발하게 논의되어 왔다(예: Steger, 2012; 박선영, 권석만, 2012; 유성경, 박은선, 김수정, & 조효진, 2014). 삶의 의미에 대한 여러 가지 정의가 존재하지만(예: Baumeister & Vohs, 2002; King, Hicks, Krull, & Del Gaiso, 2006; Reker & Wong, 1988; Steger, 2009, 2012), 주로 자신과 주변 세계에 대하여 이해할 수 있고, 자신의 삶이 중요하다고 여기며, 삶을 포괄하는 장기적인 목적감을 가지는 것으로 정의된다(Steger, 2012). 지금까지 이루어진 많은 경험적 연구들은 삶의 의미를 높게 보고하는 사람들은 낮은 우울감과 불안감(Steger, Frazier, Oishi, & Kaler, 2006; Steger & Kashdan, 2006), 높은 행복감과 삶의 만족(Debats, Drost, & Hansen, 1995; Park & Gutierrez, 2013; Steger et al., 2006; Steger, Kashdan, Sullivan, & Lorentz, 2008), 높은 학업성취(DeWitz, Woolsey, & Walsh, 2009), 좋은 신체적 건강(Boyle, Barnes, Buchman, & Bennett, 2009; Brassai, Piko, & Steger, 2011) 등을 보고한다고 하였다.

전반적인 삶의 의미에 대한 중요성이 부각되면서 삶을 구성하는 하위 영역에서 느끼는 의미감도 논의되었는데, 대표적인 것이 진로 및 일에서의 의미감이다(meaning in work 혹은 meaningful work, 예: 장형석, 2000; Berg, Dutton, & Wrzesniewski, 2013; Hackman & Oldham, 1976; Steger & Dik, 2010). 일의 의미 혹은 의미로서의 일은 자신의 일을 단순히 돈을 벌기 위한 수단으로만 이해하기 보다는 일에는 긍정적인 의미가 있으며, 보다 큰 삶의 의미와 목적과 연결되어 있고, 또한 타인과 세상을 돕고자 하는 동기에서 비롯되는 것으로 여기는 한 개인의 일에 대한 접근 및 태도를 일컫는다(Steger, Dik, & Duffy, 2012). 상담학, 산업 및 조직 심리학, 그리고 진로 및 직업 심리학 영역에서 수행된 많은 경험적 연구들은 일의 영역에서 높은 의미감을 보고하는 이들은 심리적 안녕과 진로 및 일의 주요 변인들에서 더 긍정적인 수준을 보고한다고 하였다. 예를 들어, 높은 수준의 일의 의미는 높은 수준의 삶의 의미와 안녕감(Arnold, Turner, Barling, Kelloway, & McKee, 2007; Dik & Steger, 2008), 삶의 만족감(Sparks & Schenk, 2001), 동기(Spreitzer, 1995), 참여(May, Gilson, & Harter, 2004)와 관련이 있었다. 또한, 일의 의미는 높은 수준의 조직 몰입, 일에 대한 헌신, 조직시민행동, 낮은 수준의 결근 및 이직의도 등 긍정적인 조직차원의 지표들과도 관련이 있었다(Scroggins, 2008; Steger et al., 2012). 이처럼 삶의 의미와 일의 의미에 관한 연구들은 의미감의 경험이 한 개인의 정신건강, 심리적, 신체적, 사회적, 그리고 영적 안녕감, 긍정적인 진로 및 직업적 안녕에 중요한 역할을 한다는 것에 주목한다.

직업인들에게 일이 주요한 삶의 영역인 것

처럼, 학습자들에게 학업은 주요한 삶의 영역이다. 예를 들어 초중고 학생들은 학교장면에서 절대적으로 많은 시간을 보내며, 학업은 학교생활의 다양한 활동 중에서도 중심이 되고 있다. 국내 청소년들의 스트레스 관련 연구는 국내 청소년들이 학업 수행에서 비롯되는 정신적 부담감과 불안, 우울 등의 부적응적 심리상태로 정의되는 학업스트레스를 가장 많이 경험하고 있다고 하였다(최인재, 모상현, 강지현, 2011). 고교 졸업 후 일반적인 학령기에 4년제 오프라인 대학에 진학하는 대학생들 역시 학습자로서의 활동과 정체성은 그들 삶에 주요한 부분을 차지한다. 또한, 직장 및 사회생활, 혹은 결혼생활을 영위하다가 일반적인 학령기를 지나 대학에 진학하는 성인대학생들에게도 학업은 중요한 재교육과 지속적인 성장을 위한 선택이며 직장이나 가정과 더불어 중요한 의미를 지닌다. 우리사회는 이미 누구든지 언제 어디서나 원하는 학습에 참여할 수 있고 사회 각 부문에서 학습이 적극적으로 일어나는 것을 강조하는 평생학습사회로 이행하고 있다(곽삼근, 2013). 평생학습사회에서는 평생에 걸쳐 다양한 삶의 장면에서 학습행위가 일상화되는 것을 지향하므로 한 개인이 학습자로서 보내는 시간은 이전보다 더 길어질 것이며 학습을 통하여 자신과 세상을 경험하는 비중은 더욱 커질 것으로 예상된다. 또한, 개인의 주관적이고 내적인 의미의 경험을 중요하게 생각하는 밀레니엄 세대(1980년 초부터 2000년대 중반에 태어난 세대를 지칭하며 대학생들의 대다수가 이에 속한다, Howe & Strauss, 2000)의 특성을 고려할 때(DeBard, 2004; Gallup, 2016; Higher Education Research Institute [HERI], 2004; Smola & Sutton, 2002) 앞으로 학습자들은 객관적 지표에 의한 성취와

성공 뿐 아니라 학업 경험 자체에서 의미와 만족을 느끼고자 하는 요구가 더 커질 것으로 생각된다.

더욱이, 최근에 활발히 논의 되고 있는 긍정교육(positive education) 관점에서는 의미의 경험을 안녕과 행복을 위한 다섯 가지 요소 중 하나로 제시한다(Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009). 긍정교육은 긍정심리학의 교육적 적용으로 등장하였으며 학교에서 가르쳐오던 학업적 성취 혹은 성공을 위한 전통적인 기술과 더불어 학생들이 행복한 삶을 영위할 수 있는 기술의 습득도 중요하게 생각하는 교육으로 정의된다(Seligman 외, 2009). 긍정교육에서 제시하는 번영(flourishing)의 다차원적 모델에서는 안녕은 긍정정서, 몰입, 긍정적 관계, 의미, 그리고 성취의 다섯 가지 요소로 구성되어 있다고 하였다(Positive emotions, **E**ngagement, **R**elationships, **M**eaning, and **A**ccomplishment; PERMA model). 이처럼 의미의 경험은 건강하고 성장하는 삶을 위하여 점점 더 중요한 요소로 여겨지고 있지만 독자적인 심리적 구인으로서 학업의미에 대한 체계적인 학문적 이해의 시도는 국내외적으로 아직 미비하다. 이는 학업을 학생으로서 당연히 수행해야 하는 책임 혹은 의무로만 인식하거나 타인과의 경쟁에서 우위를 점하기 위한 도구로 인식하거나, 혹은 성인 직업인으로서 삶을 준비하기 위한 선행단계 정도로만 인식하는 사회적 분위기와도 무관하지 않을 것이다. 학습자들이 보고하는 학업스트레스와 학업무기력 정도가 높아지고 안녕감과 행복감 등의 전반적인 정신건강은 하락하고 있는 상황을 고려할 때(유지현, 이숙정, 2008; 최인재 외, 2011), 학습자들의 학업의미에 대한 체계적인 논의가 필요하다. 학업은 학교 기능과

역할에서 주요한 부분을 차지하며 학생들의 일상생활의 매우 많은 부분을 차지하는 활동이다. 따라서 한 개인의 삶에서 이처럼 중요한 비중을 차지하는 학업 영역에서 의미감을 경험하는 것은 그 자체로도 중요하지만 학습자의 전반적인 안녕과 성장, 번영에 기여하기 위한 주요 전략으로서도 중요할 것이다.

이에, 본 연구에서는 지금까지 심리학 및 교육학 분야에서 다소 간과되어 온 학업의미 구인에 대한 개념적 정의를 시도하고 이를 측정하는 도구를 제안하고자 한다. 이 작업은 여러 가지 방식으로 시도될 수 있지만 본 연구에서는 구인의 정의와 측정도구의 타당화 절차에 있어서 일관적으로 ‘일의 의미’ 개념을 바탕으로 수정하고 검토하는 방식으로 진행하였다. 직업인의 일과 학습자의 학업은 개념상 유사한 측면도 많지만 완전히 일치하지는 않는다. 따라서 본 연구에서는 학업 맥락의 독특성을 고려하여 조작적 정의와 기존의 일의 의미 문항을 적절히 수정하는 작업이 필요하다고 보았다. 또한, 수정된 척도를 국내 대학생들을 대상으로 하여 타당화 연구를 진행하였는데, 이는 유사한 구인의 경우에는 최소한의 적절한 수정을 거쳐 개념과 척도를 사용하는 것이 효율적인 접근이지만, 수정된 척도의 심리측정적 특성들은 원칙도와 다를 수 있고 이는 달라진 맥락에서의 적용성을 보장할 수 없으므로 별도의 타당화를 거치는 것이 좋다는 제안(Furr, 2011)을 따른 것이다. 본 연구를 통하여 그동안 심리학 및 교육학 분야에서 독자적으로 다루어지지 못하고 간과되어 온 학업의미에 대한 이론적 논의가 확대되고 타당화된 척도를 이용하여 경험적 지식의 축적이 이루어 질 것을 기대하였다.

학업의미와 일의 의미: 구인의 유사점과 차이점

학업의미에 대한 논의는 매우 제한적인 것에 비하여 일의 의미와 관련된 이론적 논의와 경험적 연구는 심리학 및 경영학 분야에서 상대적으로 활발히 진행되었다. 일의 의미 구인은 학업의미를 개념화하고 측정하는 데에 다음과 같은 이유로 유용하다. 학습자들, 특히 전업 학생들에게 학업은 직업인들의 일과 유사한 역할을 한다. 예를 들어, 직업인들이 일을 통하여 자기 자신과 세상을 이해하는 것과 같이 학습자들은 학업의 내용과 과정을 통하여 자신의 적성, 흥미, 강점 등을 알아가고 외부 세계에 대한 이해와 참여를 시도한다. 목표행동의 측면에서도 학업은 직업인들이 일과 관련된 목표를 설정하고 전념하고 성취하는 일련의 과정을 겪는 것처럼 학습자들이 목표행동을 전개하는 주요 영역이 된다. 또한, 개인의 심리적 건강과 안녕을 위한 기본적 욕구를 자율성, 유능성, 그리고 관계라고 할 때 (Deci & Ryan, 2000), 일이 직업인들의 기본 욕구 충족을 위한 주요 영역이 되듯, 학업은 학습자들에게 기본 욕구 충족을 위한 유사한 장이 되어 준다. 진로 발달 이론(예: Super, 1990)에서도 학업은 일의 세계로의 이행과정에서 직접적으로 선행하는 단계로 학업과 일의 연결성은 뚜렷하다. 일상생활에서도 ‘학생의 일은 학업이다’는 인식이 보편적이며, 이러한 학업과 일의 유사성에 기반하여 기존 연구들에서는 학생들의 학업은 성인들의 일과 유사한 개념으로 사용하고 있다.

그러나, 이러한 유사점 혹은 연결성에도 불구하고 학업은 일과 구분되는 면이 있다. 일과 학업은 자아실현 혹은 세상에의 공헌 등,

주요 목적과 동기의 일부를 공유할 수 있으나 각 행위에 따르는 보상의 유형, 수행에 대한 평가의 목적과 결과, 책임의 범위 및 사회적 기대 등의 측면에서 다소 차이가 있을 수 있다. 예를 들어, 일은 조직의 목표(금전적 이익 이든 공무의 수행이든, 특정 사회적 가치의 실현이든)를 위해서 수행되는 직무를 가정하지만 학업은 학교조직을 비롯한 특정 조직의 목표를 위해서 수행되기 보다는 오히려 학교 조직 자체가 학습자들의 교육효과 극대화라는 독특한 목적을 위하여 존재한다. 따라서 학업 의미 구인이 학습장면에서 더욱 널리 그리고 정확하게 사용되기 위해서는 학업의미 구인에 대한 정의가 별도로 필요하며, 측정도구 역시 직업인이 아닌 학습자들의 응답을 바탕으로 적절하게 수정되고 타당화 작업이 이루어져야 할 것이다.

학업의미 구인의 조작적 정의

본 연구에서는 일과 학업 구인의 유사성에 기반하여 일의 의미 구인을 학업 맥락에 적절하도록 수정하는 방식으로 학업의미 구인에 대한 조작적 정의를 시도하였다. 이를 위하여 먼저, 일의 의미 개념을 간략히 살펴보기로 한다. Steger 등(2012)은 기존의 일의 의미 관련 논의들을 정리하고 통합하여 사람들이 일의 의미를 실제로 어떻게 경험하는지에 초점을 두어 일의 의미를 조작적으로 정의하고 기존의 척도들이 지니는 한계점을 보완하여 일의 의미 척도를 개발하였다(Work and Meaning Inventory; WAMI). 이들이 제안한 일의 의미 구인의 세 측면은 다음과 같다. 첫 번째 요인은 일에서의 긍정적 의미(positive meaning in work)로, 이는 자신의 일이 중요하고 의미가

있다는 개인의 주관적 판단을 뜻한다. 두 번째 요인은 일을 통한 의미 만들기(meaning making through work)로, 이는 일은 삶에 의미를 주는 중요한 원천이며 자신과 주변 세계를 더 깊이 이해하도록 도와주며 개인적 성장을 촉진한다고 지각하는 것이다. 이는 개인의 일과 전체적 삶의 맥락을 연결해주는 측면을 반영한다(Steger & Dik, 2010). 마지막 요인은 공공의 선을 위한 동기(greater good motivations)로, 이는 일을 통하여 타인과 사회에 긍정적으로 영향을 주고 기여하고자 하는 동기를 뜻한다.

이러한 정의에 근거하여, 본 연구에서는 학업의미를 세 가지 하위요인으로 정의하였다. 첫 번째 요인은 학업에서의 긍정적 의미(positive meaning in academic work)로, 학습자가 심리적으로 자신의 학업이 의미가 있으며 개인적으로 중요하다고 느끼는 것이다. 두 번째 요인은 학업을 통한 의미 만들기(meaning making through academic work)로, 학습자가 자신의 학업을 삶의 의미의 중요한 원천으로 여기며 자신과 주변 세계에 대하여 더 깊이 이해하도록 도와주며 개인적 성장을 촉진한다고 느끼는 측면이다. 마지막 요인은 공공의 선을 위한 동기(greater good motivations)로, 학습자가 학업을 통하여 타인과 사회에 기여하고자 하는 욕구를 뜻한다.

첫 번째와 두 번째 요인은 학업의 긍정적 유의미성 혹은 의미충만함(meaningfulness), 중요성, 개인의 성장과 목적추구에 관한 것으로, ‘의미’라는 구인으로 체계화되지는 않았으나 상대적으로 학업과 관련하여 자주 논의되어 온 개념이다(예: 학업은 나의 미래 직업과 자아실현에 중요하다). 이에 비하여 세 번째 요인인 ‘공공의 선을 위한 동기’는 주로 학업을

학습자 개인의 수행 혹은 성취로 간주하는 대한민국 사회에서는 활발히 논의되지 않은 측면으로 볼 수 있다. 이는 학습자의 활동을 학업과 ‘학업 이외의’ 친사회적 행동(예: 나누기, 돕기, 위로하기, 보살피기, 협조하기 등 타인을 배려하는 이타행동)으로 구분하는 접근에서도 엿볼 수 있다. 예를 들어, 기존의 연구들은 학업변인과 친사회성 혹은 이타성과의 관련성에 대해서 살펴보았으나(예: 학업성취와 친사회성, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura, & Zimbardo, 2000; 학업성취와 긍정적 대인관계 및 타인에 대한 존중, 곽수란, 2003) 이러한 연구들은 개인이 학업을 의미 있게 여기는 한 요소로서의 친사회성 혹은 이타성을 논의하기 보다는 이러한 변인들을 학업과는 별개의 존재로 보는 관점이었다. 그러나, 본 연구에서는 학업의 의미를 구성하는 중요한 경험적 측면의 하나로 학업을 통하여 타인과 사회에 공헌하고자 하는 공공의 선을 위한 친사회적 동기를 포함한다. 실제로 학습자들이 타인과 세상을 돕고자 하는 동기를 자신의 학업의 의미 한 측면으로 인식한다는 점은 새로운 것이 아니다. 우리 사회의 많은 이들은 다양한 경로를 통하여 ‘공부해서 남 주자’ 라는 학업에 관한 보편적인 문구를 접하였으며 학업의 친사회적 측면을 논한 전통적인 사상들도 접한 바 있다. 예를 들어, 한문학, 국문학, 역사학, 교육학 등에서 다양하게 조명되어 온 대표적인 조선 후기의 사상가 연암 박지원은 ‘한 선비가 책을 읽으면 그 혜택이 온 사해에 미치고 그 공적이 만세에 드리운다’고 하며 인간이 인간답게 살 수 있는 세상을 만드는 데 기여하는 지식과 세상에 긍정적인 영향을 주는 학업을 강조하였다(김영, p 104). 다산 정약용 역시 ‘실용의 학문에 마음을 두어 옛 사

람들의 나라를 경영하고 민중을 구제하던 학문을 좋아해야 한다’(김영, p 106)고 하며, 현실의 문제를 해결하는 데 기여할 수 있고 나라를 구하는 실천적 이론의 탐구로서의 학문을 강조하였다. 나아가, 학업의 친사회적 측면을 포함한 본 연구의 조작적 정의는 학업을 자신만을 위하고(self-serving) 경쟁적 욕구 만족의 도구로 여기기보다는 학업을 공공의 선을 위한 도구로 여기고 학습 현장에서 지식의 습득 뿐 아니라 학습자가 성숙하고 윤리적인 공동체의 일원이 되기 위한 자질과 역량을 기르는 것을 목표로 하며 이들의 사회-정서적 발달을 강조하는 친사회적 교육(prosocial education)과 그 맥락을 같이 한다(Brown, Corrigan, & Higgins-D’Alessandro, 2012; Jennings, & Greenberg, 2009).

현재까지 학습자의 학업 경험에 관한 구인들 중 학업의 의미와 가장 유사한 개념은 ‘학업동기’ 혹은 ‘자기주도적 학습(self-directed learning)’으로 생각된다. 학습동기 중에서도 내재적 학습동기(김아영, 2008)는 자아실현 혹은 즐거움 등의 내재적 근원과 학습자의 자율성을 강조한다는 점에서 학업의 의미와 연관되어 있다. 자기주도적 학습은 교수자 중심이 아닌 학습자 중심의 학업이 중요하게 부각되고 있는 최근의 흐름을 반영한 개념으로(Laszlo & Castro, 1995), 위로부터 일방적으로 주어지거나 이미 짜여 있는 학업이 아닌, 학습자가 학습에 대한 책임과 자율성을 가지고 학습자 스스로 학습 욕구를 진단하며, 학습 계획을 세우고, 학습에 필요한 환경을 조성하며, 인적/물적 자원을 활용하고, 학습결과를 평가하는 활동에 이르기까지 학습의 전 과정을 능동적으로 실행하는 것을 강조한다(Knowles, 1975). 자기주도적 학습은 학습자의 자율성, 능동성, 주

관성, 주도적인 계획을 중요시 여긴다는 점에서 학업의미 개념과 유사한 측면이 있지만, 위에서 언급한 학업의미의 다차원적인 측면들을 모두 포괄하지는 못한다. 예를 들어, 내재적 학습동기와 자기주도적 학습은 학업을 자신의 전반적인 삶의 의미 혹은 목적과 연결지어 생각하는 점 혹은 공공의 선에 기여하는 학업의미의 하위 차원의 내용은 반영하지 않는다. 또한 자기주도적 학습에 대한 일부 정의는 자기주도학습을 학습자가 교사나 조력자, 타학습자들로부터 배제된 개인학습으로 보아 학습자 자신, 외부 세계, 타인과의 연결성과 통합을 중시하는 학업의미의 개념과는 구별된다.

학업의미 척도 수정과 타당화

본 연구에서는 위에서 제안한 학업의미 구인의 조작적 정의를 바탕으로 학업의미 척도를 타당화하기 위하여 다음과 같은 절차를 진행하였다.

첫째, 한국판 일의 의미 척도(김수진, 2014)는 Steger와 동료들이 개발하고 타당화한 일의 의미 척도(WAMI; Steger et al., 2012)를 한국의 직장인을 대상으로 타당화한 것으로, 본 연구에서는 이 척도의 문항을 학업 맥락에 적합하도록 수정하였다. 최초 문항 수정에는 국내 4년제 온라인 및 오프라인 대학생들을 상대로 모두 강의 경험이 있으며 대학생들의 학업, 진로, 심리적 안녕 등에 대한 실무와 연구 경험이 5년 이상인 3인의 상담심리학 박사들이 함께 참여하였다. 둘째, 학업의 맥락에 적합하도록 최종 수정된 척도로 자료 수집을 하였으며 타당화 절차는 교육 및 심리검사 표준서(AERA, APA, & NCME, 2014)의 제안을 따라

진행되었다. 타당화를 위한 근거 수집 과정은 방법에 자세히 기술하였다.

방 법

연구 참여자 및 자료 수집

서울, 경기, 대구 지역에 위치한 5개의 4년제 종합대학에 재학 중인 대학생들을 대상으로 지필 설문(2015년 12월)이 실시되었고, 서울에 위치한 4년제 사이버대학에 재학중인 대학생들을 대상으로 온라인 설문이 진행되었다(2016년 11~12월). 교과목을 담당하는 교수자들은 학생들에게 연구의 목적 및 절차를 설명하면서 설문 참여 협조를 구하였으며, 연구 참여는 모두 익명으로 이루어지며 설문 참여로 인한 직접적 보상과 불이익은 없음을 학생들에게 설명하였다. 연구 참여 동의서를 작성한 학생들에 한해서 설문이 실시되었으며 총 214부(오프라인 대학)와 579부(온라인 대학)로 총 793명의 자료가 분석에 사용되었다. 설문 시간은 약 15분 정도였으며, 연구 참여자들의 특성은 남학생이 225명(28.37%), 여학생이 568명(71.63%)이었고, 평균 연령은 34.06세($SD = 11.15$)였으며, 1학년은 52명(6.81%), 2학년은 118명(14.88%), 3학년은 339명(42.75%), 4학년 275명(34.68%), 무응답 7명(0.89%)이었다. 본 연구에서 활용한 자료는 오프라인 대학과 온라인 대학에서 수집한 자료로 두 집단 간의 차이가 존재할 것으로 예상하나, 본 척도는 대학교육이라는 고등교육 학습자들에게 일반화되어 사용되는 것을 목적으로 하였으므로 두 집단 모두에서 표집된 자료를 활용하여 일반화를 높이는 방식으로 연구를 진행하였다.

측정도구

본 연구에서는 학업의미척도의 타당화를 위한 근거 수집을 위하여 학업의미척도와 더불어 학업만족, 학업성적, 삶의 의미, 삶의 만족 척도를 사용하였다.

학업의미

학업의미를 측정하기 위하여 한국판 일의 의미 척도(김수진, 2014)를 학업의 맥락에 적합하도록 문항을 수정하였다. 학업의미 척도는 학업의 긍정적 의미(4문항), 학업을 통한 의미 만들기(3문항), 공공의 선을 위한 동기(3문항)라는 세 가지 하위요인으로 구성되었다. 응답자들은 리커트 7점 척도를 사용하여 총 10개의 문항에 답하였으며, 높은 총점은 높은 학업의미 수준을 나타낸다. 본 연구에서의 내적 합치도는 학업의미 전체는 .92, 학업의 긍정적 의미는 .89, 학업을 통한 의미 만들기는 .81, 그리고 공공의 선을 위한 동기는 .75로 나타났다.

학업 만족도

학습자들이 학업상황에서 경험하는 전반적인 만족감을 뜻하는 학업 만족도는 Lent 등(2005)이 개발한 학업만족 척도 중의 일부를 김진관(2014)이 한국어로 번안한 척도로 측정하였다. Lent 등(2005)의 원척도와 김진관(2014)의 연구에서 사용된 척도는 적절한 심리측정적 속성을 가지는 것으로 보고되었다. 응답자들은 리커트 5점 척도를 사용하여 총 6개의 문항에 답하였으며, 높은 총점은 높은 학업만족도를 나타낸다. 학업만족척도의 내적합치도는 .82(Lent 등, 2005), .91(Lent 등, 2013), 그리고 .87(김진관, 2014)이었으며, 본 연구에서는

.92로 나타났다.

학업성적

학업성적은 학생들의 누적 평점 자가보고 자료를 사용하였다. 학교 간 평점 제도의 차이를 고려하여 퍼센트로 환산된 수치가 보기로 제시되었다. 자료 수집 과정에서 오프라인 4년제 대학에서는 성적 자료가 수집되지 못하여 학업성적에 관한 분석은 온라인 대학에서 수집된 자료만으로 이루어졌다.

삶의 의미. 삶의 의미 수준은 한국판 삶의 의미 척도로 측정하였다(원두리, 김교현, 권성중, 2005). 이는 Steger, Frazier, Oishi와 Kaler(2006)가 삶의 의미 수준을 측정하기 위하여 개발한 척도(Meaning in Life Questionnaire; MLQ)를 국내 대학생을 대상으로 타당화 한 것으로, 의미추구(5문항)와 의미발견(5문항)의 두 하위 요인으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 연구 목적에 적합한 의미발견 5문항만 사용하였다. 총점이 높을수록 응답자가 주관적으로 지각하는 삶의 의미가 높은 것을 뜻한다. 기존 연구에서 보고된 삶의 의미척도의 내적합치도는 .88(원두리 외, 2005)이었으며 본 연구에서는 .89로 나타났다.

삶의 만족도

한국판 삶의 만족도 척도(Korean version of the Satisfaction with the Life Scale: K-SWLS)는 Diener, Emmons, Larsen과 Griffin(1985)이 개발한 원척도(Satisfaction With Life Scale)를 조명환과 차경호(1998)가 한국판으로 번안한 것이다. 총 5문항으로 구성되어 있으며 리커트 척도 7점 척도를 사용한다(1점: 매우 아니다, 7점: 매우 그렇다). 총점이 높을수록 높은 삶의 만족도를 뜻한다. 한국판 삶의 만족도 척도의 기술통계

적, 심리측정적 속성을 확인한 결과, 적절한 요인구조와 신뢰도, 공준타당도와 변별타당도가 확인되었다(임낭연, 이화령, 서은국, 2010). Diener 등(1985)의 연구에서 보고된 내적합치도는 .87이었고 본 연구에서는 .85로 나타났다.

척도 타당화를 위한 근거수집과정

본 연구에서는 교육 및 심리검사 표준서(AERA, APA, & NCME, 2014)의 제안을 따라 학업의미척도의 타당도 입증을 위한 다섯 가지의 근거들을 수집하였다. 타당화 작업에 대한 최근의 견해들은 한 척도의 타당도를 지지해 줄 수 있는 서로 다른 종류의 근거들을 포괄적으로 수집하고 통합하는 것을 강조한다. 이 표준서에서 제안하는 다섯 가지 근거는 1) 내용에 기초한 근거, 2) 내적구조에 기초한 근거, 3) 다른 변수와의 관련성에 기초한 근거, 4) 응답반응에 기초한 근거, 5) 결과에 기초한 근거이다. 내용에 기초한 근거는 척도의 문항과 척도의 구성개념이 측정하고자 하는 구인을 잘 반영하는지를 내용적으로 검토한 근거들을 포함한다(Sireci, 1998a, 1998b). 이와 같은 근거들은 주로 전문가 집단의 평정을 활용하여 수집된다. 내적구조에 기초한 근거는 구성개념들 간의 관계와 문항과 구성개념간의 관계를 실증적으로 검증하는 것으로 이론적으로 설정된 구조모형이 실증적으로도 확증이 되는지를 살펴보는, 주로 요인분석이 활용된다. 다른 변수와의 관련성에 기초한 근거는 수정된 혹은 개발된 척도와 같은 혹은 비슷한 구성개념을 측정하고 있는 척도 혹은 해당 구성개념을 설명할 수 있는 다른 변인들과의 관계를 살펴보는 것으로, 주로 다른 척도와의 상관분석을 이용한다. 응답반응에 기초한 근거는 해

당 척도에서 측정하고자 하는 구성개념의 수준 및 특성의 정도에 따라서 문항에 대한 응답자의 응답패턴이 다른지를 살펴보는 것이다. 마지막으로 결과에 기초한 근거는 개발된 척도가 개발된 목적에 적합한 방식으로 활용되는지 살펴보는 것이며, 주로 척도 점수의 해석과 활용이 측정하려고 하는 구성개념 외의 다른 요소에 의해서 편향되는지 여부를 조사하는 방식으로 근거를 수집한다.

구체적으로 본 연구에서는 내용에 기초한 근거 수집을 위하여 전문가 집단의 평정점수를 활용하였다. 전문가 평정으로 각 하위요인과 개별문항이 구인의 조작적 정의에 비추어 보았을 때 구성개념을 측정하기에 적합한지 여부를 조사하였고 이들의 평정점수를 활용하여 CVI(Content Validity Index: Lynn, 1986; Polit, Beck, & Owen, 2007)와 Kappa 계수(Polit et al., 2007)를 계산하였다. 전문가 평정에서 부적절하다고 제안된 문항들은 전문가 집단 자문을 통하여 수정 보완 하였다. 내적구조에 기초한 근거를 수집하기 위해서는 요인분석(Factor Analysis)을 활용하였는데, Mplus(Muthén & Muthén, 1988-2015)를 이용한 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석이 실시되었다. 다른 변수와의 관련성에 기초한 근거 수집을 위하여 학업의미 척도의 총점과 학업만족, 삶의 의미, 삶의 만족, 그리고 학업성적 간의 상관분석을 통하여 상관 값을 도출하여 관련성을 살펴보았다. 응답반응에 기초한 근거 수집을 위해서는 Mplus를 활용하여 잠재계층분석(Latent Class Analysis, McCutcheon, 1987)을 실시하였다. 결과에 기초한 근거 수집을 위해서 IRTPRO(Cai, Thissen, Du Toit, 2011)를 활용한 DIF(Differential Item Functioning: Osterlind & Everson, 2009) 분석이 성별에 기초하여 실시되었으며 성별에

따라서 각 척도의 문항이 다른 응답반응패턴을 보이는지 살펴보았다.

결 과

내용에 기초한 근거(Evidence Based on Content)

내용에 기초한 근거 수집은 척도의 문항들이 해당 구인의 조작적 정의를 적절히 반영하는 정도를 살펴보기 위한 것으로, 주로 관련 분야의 전문가들에게 각 문항의 내용관련성(relevance) 및 적절성에 대한 평가를 묻고 그들의 평정 결과를 활용한다(Beck & Gable, 2001; Mastaglia, Toye, & Kristjanson, 2003). 본 연구에서는 일의 의미 척도를 학업의미 구인에 적절하도록 수정한 후, 내용타당도를 살펴보기 위하여 총 5명의 상담, 진로 및 직업, 학습 심리 분야의 전문가를 선정하여 수정된 척도를 구성하는 하위요인과 각 문항들에 대한 내용타당도 평정을 의뢰하였다. 이는 내용타당도는 해당 척도가 측정하고자 하는 속성을 측정하도록 고안되었는지에 대한 전문가의 주관적 판단에 근거하지만(Ghiselli, 1964) 적어도 5명 이상의 전문가의 판단에 의존하는 것이 바람직하다는 제안을 따른 것이다(Yaghmale, 2003).

평정 전문가의 선정 기준은 ‘청소년, 대학생, 성인을 대상으로 진로, 학업, 정신건강 영역에 관한 상담 실무 경력 10년 이상이며 진로, 학업, 일의 의미, 소명 분야에서 연구를 수행하고 있을 것’ 이었다. 위 선정 기준에 부합하는 전문가 5명이 최종적으로 평정 참여에 응하였으며, 구체적으로 국내 대학 및 대학원에서 상담 분야 현직 교수 2명(전문가 A, B),

국내 대학상담기관에서 대학생과 대학원생을 대상으로 상담을 담당하는 상담실무자 1명(전문가 C), 국내 청소년 상담기관의 상담실무자 1명(전문가 D), 그리고 국내 정신건강 연구소의 연구원 1명(전문가 E)으로 구성되었다. 평정절차는 첫 번째로, 학업의미 척도를 구성하는 하위요인과 그에 대한 설명을 제시하고 각 요인이 학업의미 구인을 적절하게 반영하는지를 Likert 척도를 이용하여 평가 하였다(1= 매우 부적절, 2 = 부적절, 3= 보통, 4= 적절, 5 = 매우 적절). 또한, 만약 부적절하다고 생각할 경우(1 혹은 2), 그 이유를 함께 기술해 줄 것을 요청하였다. 두 번째로, 각 하위요인에 속한 모든 문항을 제시한 후, 각 문항이 측정하고자 하는 내용을 적절하게 반영하는지를 동일한 Likert 척도를 이용하여 평가 하였고, 부적절하다고 생각하는 이유에 대한 기술을 요청하였다. 표 1은 전문가들의 평정 의견을 정리한 내용이다.

다음으로, 전문가들의 평정 점수를 이용하여 CVI와 Kappa계수를 계산하였다. 계산된 CVI의 각 하위구성체에 따른 값은 학업의 긍정적 의미는 .60, 학업을 통한 의미 만들기는 1.0, 공공의 선을 위한 동기는 .87로 전체 값은 0.822였다. 모든 전문가가 동의를 하면 CVI는 1.0임을 고려할 때 대부분의 전문가들이 문항에서 전반적으로 적절하다고 동의한 것으로 볼 수 있다. CVI를 통하여 계산된 Kappa계수는 0.726로 Kappa계수가 0.40에서 0.59이면 좋지 않음, 0.60에서 0.74이면 좋음, 0.75이면 매우 좋음의 기준을 고려할 때, 전반적으로 대부분의 전문가들은 학업의미 척도의 하위요인과 각 문항들이 학업의미 구인을 적절하게 반영한다고 동의함을 나타낸다(Cicchetti & Sparrow, 1981). 전문가 집단에 의해서 부적절

표 1. 학업의미 척도의 하위요인과 문항에 대한 전문가 의견

종합 의견	이론적으로 제시된 세 가지 하위요인이 학업의미 구인을 적절하게 반영하는지에 대해서는 5명의 전문가 모두 적절하다고 평가하였다 (모두 4, 5로 평정).
구체적 의견	
문항 4번	(문항내용: 나는 나의 학업이 어떻게 내 삶의 의미에 기여하는 지 이해한다) 1명의 전문가가 부적절하다고 평정했으며, 그 이유로는 본 문항은 1요인(학업의 긍정적 의미) 보다는 2요인(학업을 통한 의미 만들기)에 더 적합하다고 하였다.
문항 9번	(문항내용: 나의 학업은 내 주변 세상을 이해하는 데 도움을 준다) 3인의 전문가는 본 문항의 내용은 적절하지만 ‘내 주변 세상’을 구체화하거나 예시를 제시하는 것이 문항 이해에 도움을 줄 것이라고 하였다.
문항 10번	(문항내용: 내가 하는 학업은 보다 큰 목적에 기여한다) 1명의 전문가가 부적절하다고 평정하였으며, 3인의 전문가는 전반적인 내용은 적절하나 ‘보다 큰 목적’이 개인적 삶의 목적과 잘 구분되지 않으므로 보다 3요인의 정의에 충실하도록 ‘타인과 세상’ 혹은 ‘공공의 선’에 기여한다 라고 하는 것이 더 적절하다고 하였다.

표 2. 수정 후 최종 한국판 학업의미 척도의 하위요인 및 문항

하위요인	문항 번호	문항 내용
학업의 긍정적 의미	1	나는 의미 있는 학업 분야를 찾았다.
	4	나는 나의 학업이 어떻게 내 삶의 의미에 기여하는지 이해한다.
	5	나는 무엇이 내 학업을 의미 있게 만드는지 잘 알고 있다.
	8	나는 만족할만한 목적을 가진 학업을 찾았다.
학업을 통한 의미 만들기	2	나는 나의 학업이 개인적 성장에 기여한다고 본다.
	7	내 학업은 내 자신을 더 잘 이해하는 데 도움을 준다.
	9	나의 학업은 내 주변 사람들과 세상을 이해하는 데 도움을 준다.
공공의 선을 위한 동기	3	나의 학업은 세상에 별다른 변화를 주지 않는다. (역채점)
	6	나는 내가 하고 있는 학업이 세상에 긍정적인 변화를 가지고 온다는 것을 안다.
	10	내가 하는 학업은 보다 큰 목적(예: 타인과 세상 혹은 공공의 선)에 기여한다.

사유로 제시된 내용들에 대한 종합적 논의를 거쳐 문항을 수정 보완하여 최종 문항을 결정하였다(표 2).

내적구조에 기초한 근거(Evidence Based on Internal Structure)

내적구조에 기초한 근거를 수집하기 위해서 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 실시하였다. 각 분석을 위해서 수집된 자료를 무선으로 나누어 탐색적 요인분석에서 396명, 확인적 요인분석에서는 396명의 자료를 사용하

였으며, 모든 분석은 Mplus(Muthén & Muthén, 1988-2015)를 활용하여 실시하였다.

Mplus를 통한 탐색적 요인분석은 eigenvalue 값과 모형적합도 값을 함께 고려하여 적합한 모형을 결정하는데, 탐색적 요인분석의 결과, 1 factor eigenvalue 6.414, 2 factor eigenvalue 0.974로 1요인 모형이 가장 적절한 모형으로 관찰되었다. 모형적합도의 결과는 3요인 모형이 1요인 모형보다 적합하게 관찰되었다. 그러나 3요인 모형의 경우는 요인부하량의 패턴이 적절하지 않아서, 탐색적 요인분석의 결과는 1요인 모형이 더 적합하였다(표 3, 표 4).

표 3. 탐색적 요인분석 모형적합도 결과 (N=396)

모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
1요인 모형 (탐색적 요인분석)	487.194	35	0.926	0.905	0.128	0.032
3요인 모형 (탐색적 요인분석)	126.590	18	0.982	0.955	0.087	0.018

표 4. 탐색적 요인분석 요인부하량 (N=396)

모형	1요인모형		3요인모형	
	1	1	2	3
문항				
Item1	0.829*	1.273*	0.004	0.001
Item2	0.800*	0.099	0.716*	0.068
Item3	0.184*	0.023	0.166*	-0.022
Item4	0.844*	0.016	0.803*	0.280*
Item5	0.836*	-0.021	0.821*	0.324*
Item6	0.793*	0.03	0.777*	0.013
Item7	0.810*	-0.002	0.830*	-0.096*
Item8	0.828*	0.23	0.656*	-0.005
Item9	0.832*	-0.014	0.904*	-0.246*
Item10	0.807*	0.030	0.807*	-0.094*

표 5. 확인적 요인분석 모형적합도 결과 (N=396)

모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
1요인 모형 (확인적 요인분석)	511.248	35	0.924	0.903	0.131	0.033
3요인 모형 (확인적 요인분석)	399.891	32	0.942	0.918	0.120	0.029

이는 이론적 가설인 3요인 모형과는 다른 결과였지만 학업의미 척도의 기초로 사용한 한국판 일의 의미 척도(김수진, 2014)에서도 역시 1요인 모형이 탐색적 요인분석에서 가장 적절한 모형으로 제시된 것과 일치하는 결과였다. 확인적 요인분석에서는 탐색적 요인분석에서 제시하는 1요인 모형과 이론적으로 제시하는 3요인 모형을 함께 분석하여 비교하였다. 확인적 요인분석 결과, 1요인 모형보다 3요인 모형의 적합도가 조금 더 높은 것으로 관찰되었는데, 이 역시 기존의 원칙도인 한국판 일의 의미척도(김수진, 2014)에서 얻어진

결과와 일치한다. 이러한 확인적 요인분석 결과와 본 척도가 3요인의 이론적 배경을 바탕으로 하고 있으며 척도의 활용과 해석을 위해서는 학업의미 경험을 학업의 긍정적 의미, 학업을 통한 의미 만들기, 공공의 선이라는 세 가지 차원으로 고려하는 것이 바람직하다는 것을 근거로 하여 최종적으로 3요인 모형으로 제안하였다. 표 5는 확인적 요인분석을 통한 모형적합도 결과이다.

다음으로 그림 1을 통하여 측정변수와 하위 요인간의 관계를 제시하고 표 6에서는 측정변수의 표준화계수와 비표준화계수를 제시하였

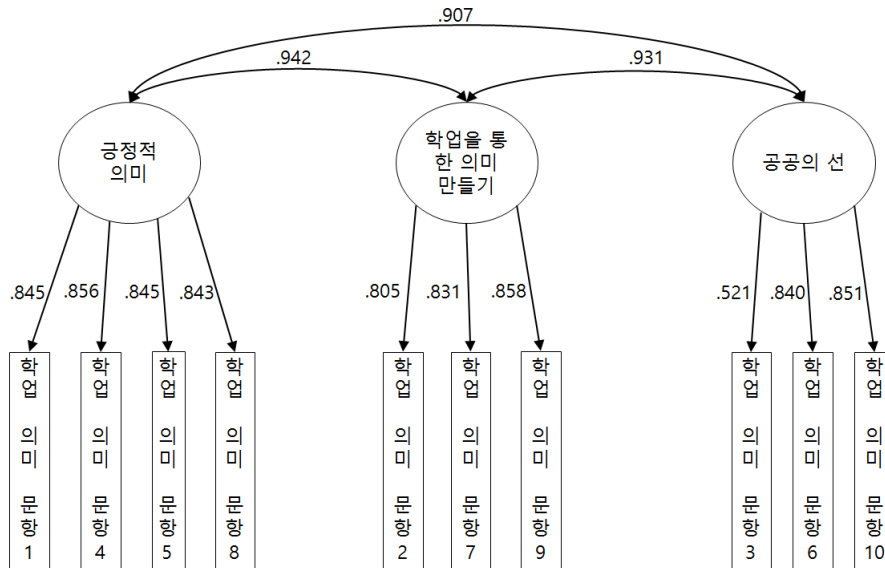


그림 1. 3 요인모형에서 학업의미와 문항간의 관계

표 6. 측정모형 비표준화계수와 표준화계수

요인	문항	비표준화 계수	표준오차	표준화계수
긍정적 의미	문항 1	1.000		0.845**
	문항 4	0.878	0.029	0.856**
	문항 5	0.922	0.032	0.845**
	문항 8	1.003	0.033	0.843**
학업을 통한 의미 만들기	문항 2	1.000		0.805**
	문항 7	1.176	0.044	0.831**
	문항 9	1.129	0.041	0.858**
공공의 선	문항 3	1.000		0.521**
	문항 6	3.584	0.646	0.840**
	문항 10	3.657	0.661	0.851**
요인 간 상관				
긍정적 의미	학업을 통한 의미 만들기	1.063	0.068	0.941**
	공공의 선	0.324	0.061	0.906**
공공의 선	학업을 통한 의미 만들기	0.279	0.051	0.932**

다. 3요인 모형의 경우, 문항 3(나의 학업은 세상에 별다른 변화를 주지 않는다, 역채점)이 상대적으로 낮은 계수 값을 가졌다. 문항 3의 내용을 살펴본 결과, 이 문항은 학업의 의미를 측정하기에 이론적으로 적절한 문항으로 간주되었으며 본 문항의 낮은 계수 값은 문항의 내용 보다는 역채점 방식으로 인하여 발생하는 상대적으로 높은 측정오차가 반영된 것으로 보인다. 따라서 3요인 모형에서 문항 3은 비록 계수 값이 상대적으로 낮지만 이론적으로 문제가 되지 않으며 .5 이상의 값을 가지므로 척도에서 제외되지 않았다. 3요인 모형에서 하위요인간의 상관은 학업의 긍정적 의미와 학업을 통한 의미 만들기가 .942, 학업을 통한 의미 만들기과 공공의 선이 .931, 긍정적

의미와 공공의 선이 .907로 .9이상의 상관 값을 가졌다. 이는 탐색적 요인분석에서 1요인 구조 모형이 가장 적절한 것으로 도출된 것과 일치한 결과로 요인 간 상관이 높기 때문에 1요인으로 간주되는 것이 적절한 방향일 수 있음을 제안한 결과와 일치하였다. 이는 긍정적 의미, 학업을 통한 의미 만들기, 공공의 선의 세 가지 요인들이 우리나라 대학생들에게 뚜렷이 변별되는 개념이 아닐 수도 있음을 시사한다. 이러한 가능성이 추후 연구에서 충분히 검토되어야 하겠지만 본 연구에서는 이론적으로 도출된 3요인 척도점수의 의미 있는 해석과 활용, 그리고 확인적 요인분석의 모형적합도의 결과에 근거하여 3요인 모형을 수용하였다.

다른 변수와의 관련성에 기초한 근거
(Evidence Based on relation with other variables)

학업의미 척도와 다른 변수와의 관련성을 살펴보기 위해서 이론적으로 관련 있는 변수들의 자료를 함께 수집하여 상관분석을 실시하였다. 보통 다른 변수와의 관련성에 기초한 근거를 수집할 때, 공인된 다른 척도와의 상관 값을 살펴봄으로써 새롭게 제안된 척도가 같은 구성개념을 측정하는지를 살펴보는 방식(공인타당도)을 택하지만, 학업의미 척도에 대해서는 기존에 존재하는 경험적 연구가 거의 없으며 같은 구성개념을 측정하는 공인된 척도가 없으므로 학업의미와 이론적으로 관련이 있는 변인들 간의 관련성을 살펴보는 방식을 택하였다. 많은 문헌들은 전반적으로 높은 수준의 삶의 의미와 일의 의미는 긍정적인 삶의 질, 일 그리고 진로의 결과 변인들과 관련되어 있다고 하였다. 이에 근거하여 본 연구에서는 높은 수준의 학업의미를 보고하는 학습자들은 학업만족도와 학업성적이 높을 것이며, 전반적인 삶의 질(삶의 의미와 삶의 만족도)도 높게 보고 할 것으로 예상하였다. 이에 학

업의미척도와 다른 변수와의 관계가 기존의 연구결과와 일치하는 결과를 보여주는지 살펴보기 위해서 학업의미척도의 총점과 학업만족, 삶의 의미, 그리고 삶의 만족과 상관분석을 실시하였다. 표 7은 학업의미가 삶의 만족, 삶의 의미, 학업만족과 어떤 관계를 보여주는지 계산된 상관분석 결과이다. 학업의미는 삶의 만족, 삶의 의미, 학업 만족과 통계적으로 유의미한 정적 상관을 가졌으며 그 중에서 학업만족과 가장 높은 상관을 보였고(.694). 다음으로는 삶의 의미(.507), 삶의 만족(.404) 순으로 상관을 보였다. 학업의미의 하위요인과 삶의 만족, 삶의 의미, 학업만족간의 상관 역시 모두 높은 정적 상관을 보여주었다. 하위요인별로 상관을 살펴보면 모두 학업만족과 가장 높은 상관을 보여주었으며 특히 학업의 긍정적 의미와 공공의 선을 위한 동기 하위요인이 학업만족과 가장 높은 상관을 보였다. 다음으로 삶의 의미, 삶의 만족 순으로 높은 상관 값을 보여주었다. 다음으로 전체 표본 중 526명에게 수집된 학업성적을 통하여 학업의미와 학업성적간의 관계를 살펴보았다. 학업의미 총점과 학업수준은 .168으로, 통계적으로 유의미하지만 낮은 수준의 상관을 보여주었다(표 8).

표 7. 학업의미, 삶의 만족, 삶의 의미, 학업만족 간 상관 (N=793)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
① 삶의 만족	1						
② 삶의 의미	.477**	1					
③ 학업만족	.363**	.382**	1				
④ 학업의미 (총점)	.404**	.507**	.694**	1			
⑤ 하위요인:학업의 긍정적 의미	.343**	.435**	.669**	.842**	1		
⑥ 하위요인:학업을 통한 의미만들기	.325**	.386**	.586**	.759**	.759**	1	
⑦ 하위요인:공공의 선	.391**	.485**	.706**	.951**	.931**	.894**	1

표 8. 학업의미 총점과 하위요인, 학업수준 간 상관 (N=526)

	①	②	③	④	⑤
① 학업의미 (총점)	1				
② 학업의 긍정적 의미	.846**	1			
③ 학업을 통한 의미 만들기	.778**	.782**	1		
④ 공공의 선을 위한 동기	.954**	.936**	.902**	1	
⑤ 학업수준	.168**	.188**	.160**	.184**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level(2-tailed)

응답반응패턴에 기초한 근거(Evidence Based on Response pattern)

잠재계층모형분석을 통하여 학업의미 수준에 따라서 몇 개의 집단이 잠재적으로 나뉘며 집단에 따라서 각 문항에 반응하는 정도를 살펴봄으로써 학업의미 척도가 학업의미를 수준별로 측정하기에 적합한 문항인지를 평가하였다. 우선 학업의미가 수준별로 몇 개의 집단으로 나뉘는 것이 적합한지를 살펴보았다(표 9). AIC, BIC는 낮을수록, Entropy는 .9 이상으로 높을수록 적합한 모형으로 평가되는데 AIC, BIC, Entropy의 결과에 따르면 2개의 잠재계층모형과 3개의 잠재계층모형이 서로 비슷한 것으로 나타났다. 그러나 이론적으로 살펴볼 때 2개의 잠재계층모형이 3개의 잠재계층모형보다 해석 가능하고 추후 활용범위가 더 높기 때문에 2개의 잠재계층모형, 즉, 학업의미 수준이 높은 집단과 낮은 집단을 최종으로 선택하였다. 나아가 학업의미 수준이 높은 집

단과 학업의미 수준이 낮은 집단인 2개의 집단으로 나누고 각 문항에 2집단이 다른 응답 반응을 보이는지를 평가하였다. 학업의미 수준에 따른 집단이 각 문항에서 다른 반응을 분명히 보이는지를 평가함으로 문항이 학업의미 수준을 잘 변별할 수 있는 능력을 가졌는지를 평가할 수가 있다. 분석 결과, 모든 리커트 척도 점수에서 각 문항이 학업의미의 수준에 따른 집단을 잘 구별하는 것으로 나타났다. 표 10은 리커트 척도 점수 별로 각 문항이 2개의 잠재계층수준에 따라서 나오는 응답반응 확률을 보여준다. 예를 들어 문항 1은 학업의미수준이 높은 집단이 문항 1에서 리커트 척도 중 4점을 선택할 확률은 .281이지만 학업의미수준이 낮은 집단이 문항 1에서 4점을 선택할 확률은 거의 0.01로, 이는 1번 문항에서 학업의미 수준에 따른 집단별 리커트 척도 점수를 선택할 확률이 다르므로 두 집단을 수준에 따라서 잘 변별하는 문항으로서 기능을 한다는 것을 나타낸다. 모든 문항에서 이와 같

표 9. 잠재계층모형 분석결과 (N=793)

잠재계층 수	AIC	BIC	Entropy	잠재계층별 사례 수
2	21451.766	22017.540	0.934	421+372
3	20161.430	21012.430	0.924	182+354+257

표 10. 학업의미수준에 따른 문항별 응답확률 (N=793)

	점수	Category1	Category2	Category3	Category4	Category5	Category6	Category7
학업 의미 낮은 집단	문항1	0	0	0.016	0.010	0.113	0.517	0.344
	문항2	0	0.002	0	0.007	0.024	0.410	0.557
	문항3	0.010	0.038	0.067	0.104	0.152	0.283	0.346
	문항4	0	0	0	0.015	0.108	0.571	0.305
	문항5	0	0	0.005	0.013	0.121	0.573	0.288
	문항6	0	0.002	0.005	0.025	0.084	0.50	0.384
	문항7	0	0	0.003	0.013	0.047	0.434	0.503
	문항8	0	0.002	0.013	0.02	0.097	0.531	0.337
	문항9	0	0.002	0.007	0.009	0.037	0.474	0.471
	문항10	0.002	0	0.004	0.028	0.136	0.481	0.348
학업 의미 높은 집단	문항1	0.048	0.050	0.115	0.281	0.374	0.130	0.003
	문항2	0.021	0.013	0.056	0.159	0.392	0.286	0.073
	문항3	0.019	0.022	0.101	0.177	0.273	0.214	0.194
	문항4	0.019	0.040	0.069	0.298	0.429	0.134	0.011
	문항5	0.040	0.040	0.082	0.261	0.437	0.124	0.017
	문항6	0.029	0.032	0.077	0.275	0.350	0.207	0.030
	문항7	0.040	0.040	0.076	0.174	0.414	0.208	0.048
	문항8	0.045	0.058	0.107	0.302	0.372	0.107	0.008
	문항9	0.029	0.021	0.053	0.236	0.418	0.218	0.024
	문항10	0.029	0.042	0.072	0.305	0.393	0.143	0.015

은 패턴이 관찰되었으므로 모든 문항을 최종 문항에 포함하였다.

결과에 기초한 근거(Evidence Based on Consequence)

마지막으로 결과에 기초한 근거를 수집하기 위한 분석으로 DIF를 실시하였다. 결과에 기초한 근거는 개발된 척도가 개발된 목적에 맞게 잘 활용되는지를 살펴보는 것으로, 측정하

려고 하는 구성개념 외의 다른 요소에 의해서 척도 점수의 해석과 활용에 편향이 있는지를 살펴보는 것을 목적으로 한다. 본 연구에서는 DIF분석을 통해 성별에 따라서 학업의미척도의 각 문항의 기능하는 방식이 다른지를 살펴 보았다. 표 11은 DIF분석의 결과이다. 여기에서 p 값이 .05보다 작으면 유의수준 .05에서 성별에 따라서 응답반응패턴이 통계적으로 유의미하게 차이가 있음을 보여준다. 본 연구에서는 모든 문항이 성별에 따른 DIF분석에서 p 값

표 11. DIF 분석 결과 (N=793)

요인	문항	TotalX ²	d.f.	p	X ² _a	d.f.	p	X ² _{c a}	d.f.	p
학업의 긍정적 의미	문항 1	10.5	5	0.062	2.9	1	0.092	7.6	4	0.105
	문항 4	5.1	5	0.403	0	1	0.904	5.1	4	0.278
	문항 5	6.4	5	0.267	0.7	1	0.406	5.8	4	0.220
	문항 8	5.2	5	0.393	0.6	1	0.448	4.6	4	0.339
학업을 통한 의미 만들기	문항 2	6.8	5	0.241	0.2	1	0.685	6.6	4	0.158
	문항 7	3.8	5	0.579	0.8	1	0.379	3	4	0.554
	문항 9	8.9	5	0.110	0.3	1	0.573	8.6	4	0.070
공공의 선	문항 3	4.6	5	0.472	0.1	1	0.772	4.5	4	0.346
	문항 6	1.9	5	0.868	0.4	1	0.534	1.5	4	0.832
	문항 10	5.4	5	0.375	0.3	1	0.571	5	4	0.285

이 모두 .05이상으로 성별에 따른 편향이 나타나지 않아 성별에 따른 측정동일성을 보여 주었다.

논 의

본 연구는 기존에 심리학 및 교육학 분야에 서 독자적 구인으로 연구되지 않았던 학업의 미 구인에 대한 조작적 정의를 제안하고 이를 측정하는 도구의 타당화를 실시하는 것을 목적으로 하였다. 이 작업은 일의 의미 구인의 조작적 정의와 이를 측정하는 기존의 척도를 학업 맥락에 적합하도록 수정하는 방식으로 이루어졌다. 학업의미 척도의 심리측정적 속 성을 평가하기 위하여 교육 및 심리검사 표준 서(Standards for Educational and Psychological Testing, 2014)에서 제안하는 다섯 가지의 타당 화 입증을 위한 근거들이 수집되었으며, 각 근거들이 제시하는 결과에 대한 논의는 다음 과 같다.

첫째, 내용에 기초한 근거는 전문가 집단의 평정을 활용하였으며 평정점수로부터 산출된 내용타당도 지수(CVI)와 전문가의견 일치도인 Kappa계수 결과, 학업의미 척도의 각 하위요 인들은 학업의미 구인을 적절하게 반영하며 각 문항들 역시 각 요인들의 구성개념에 적합 한 것으로 나타났다. 1요인(학업의 긍정적 의 미)에 포함된 문항4번(나는 나의 학업이 어떻 게 내 삶의 의미에 기여하는지 이해한다)은 2 요인(학업을 통한 의미 만들기)에 더 적합하다 는 전문가 1인의 의견이 있었으나, 다른 4인 의 전문가는 1요인에 적절하다고 평가하였으 며 확인적 요인분석의 결과에서도 1요인에 포 함되는 것이 적절하게 나타났으므로 원래의 1 요인에 포함시키는 것으로 결정하였다. 내용 상, 문항 4번은 ‘학업의 유의미성’을 측정하기 위한 것이지만 문항이 기술된 방식이 요인 2 의 문항들과 유사하고(‘~에 기여한다’) 삶의 의미, 개인적 성장, 자기 이해가 유사한 뜻으 로 이해될 수도 있기 때문에 추후 다양한 학 습자들이 이 문항을 직관적으로 어떻게 이해

하는지를 주의 깊게 살펴볼 필요가 있다. 또한, 문항 9번(나의 학업은 내 주변 세상을 이해하는 데 도움을 준다)에서 '내 주변 세상'이 뜻하는 바를 더욱 명확히 하는 것이 바람직하다는 전문가들의 의견을 따라 '내 주변 사람들과 세상'으로 최종 수정하였다. 문항 10번(내가 하는 학업은 보다 큰 목적에 기여한다)의 경우, '보다 큰 목적'은 영어 원문인 'greater purpose'를 번역한 것이지만 '개인적 삶의 목적'과 혼동될 수 있으므로 요인 3(공공의 선을 위한 동기)의 내용을 보다 충실히 반영하여 수정할 것이 제안되었다. 따라서, 이 문항은 '보다 큰 목적(타인과 세상 혹은 공공의 선)'으로 괄호 안에 부연설명을 제시하는 방식으로 최종 수정되었다.

내적구조에 기초한 근거로 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석이 실시되었는데, 탐색적 요인분석에서는 1요인이 지지되었으나 3요인의 적합성을 지지하는 확인적 요인분석 결과와 3요인에 기반한 이론과 척도 활용의 유용성을 고려하여 3요인 모형을 최종적으로 선택하였다. 이는 미국과 한국에서 타당화된 기존 일의 의미 척도들(WAMI; Steger 외, 2012; K-WAMI; 김수진, 2014)의 결과와도 일치한다. 아직 학습자들의 학업의미 경험에 관한 연구가 거의 없으므로 실제로 학습자들이 본 연구에서 일의 의미 이론을 기반으로 제안한 세 가지 측면을 어떻게 경험하는지 앞으로 지속적인 연구가 이뤄져야 할 것이다.

다른 변수와의 관련성에 기초한 근거는 학업의미척도의 총점 및 하위요인들과 삶의 의미, 삶의 만족, 학업만족, 그리고 학업성적 변수들 사이의 상관 분석 결과로 수집되었다. 학업의미를 높게 보고한 학생들은 높은 학업만족과 학업성적을 보고하였고 삶의 의미와

삶의 만족 수준도 높은 것으로 나타났다. 자신의 학업을 의미 있게 지각 할수록 학업과 삶의 질 측면에서 긍정적인 경험을 할 가능성이 높음을 시사하며 학업의미를 학습자들의 학업역량과 심리적 건강을 위한 심리내적 자원의 하나로 보고 학업의미를 촉진할 수 있는 다양한 방안에 관심을 기울여야 할 것이다. 본 연구의 결과는 전반적인 삶의 의미와 일의 의미 수준이 인간의 학업적, 직업적, 심리적, 그리고 신체적 안녕을 나타내는 긍정적인 지표들과 관련되어 있다는 기존의 연구들과 같은 맥락에서 이해된다(예: Boyle et al., 2009; DeWitz et al., 2009; Dik & Steger, 2008; Park & Gutierrez, 2013; Sparks & Schenk, 2001; Steger et al., 2006; Steger et al. 2012). 그러나, 본 연구에서 학업의미와 학업성적은 통계적으로 유의미한 상관을 보였으나 다른 학업 및 삶 관련 변인들에 비하여 낮은 수준의 상관이었다. 이는 학업의미를 높게 지각하는 학습자들도 현행 교육 제도 내의 평가에 의한 학업성취는 낮을 수 있으며 학업의미는 실제 학업수행의 결과와는 비교적 독립적일 수 있음을 시사한다. 또한, 학습자는 학업의미를 추구하는 과정에서 본 연구의 학업성취 지표로 사용된 대학에서의 학점(GPA)보다는 다른 측면의 학업적 성취에 더욱 관심을 기울일 수도 있을 것이다. 예를 들어, 학점과는 연관되지 않는 자격증 공부나 봉사활동 혹은 인턴쉽 등의 외부 활동을 통한 역량 개발에 힘쓰는 학습자들은 학업의미를 높게 지각할 수 있으나 학점 자체의 상승과는 연결되지 않을 수도 있다. 이러한 점들을 고려하여 학업의미와 성적 간의 관계는 추후 연구들을 통하여 더욱 면밀히 고찰될 필요가 있다. 또한, 본 연구에서는 학업과 심리적 안녕의 지표 중 소수의 변인이 사용되었

지만 추후 연구에서는 더욱 다양한 영역의 지표들과의 연관성도 살펴보아야 할 것이다.

응답반응에 기초한 근거 수집을 위해 실시한 잠재계층모형분석에서는 학업의미 수준에 따라서 두 잠재집단으로 나뉘질 수 있으며 문항에 대한 반응 역시 두 잠재 집단에 따라서 달라지는 것이 관찰되었다. 마지막으로 결과에 기초한 근거수집을 위해서 성별에 따른 DIF분석을 실시하였으며 학업의미 척도의 모든 문항에서 성별에 따른 편향은 관찰되지 않았다. 위의 근거들을 종합해 볼 때, 본 연구에서 제안한 학업의미 척도는 성별에 관계없이 국내 대학생들을 대상으로 활용하기에 적합한 심리측정적 속성을 가진 도구로 볼 수 있다.

본 연구는 몇 가지 제한점을 지니므로 후속 연구를 통하여 보완될 것을 제안한다. 첫째, 본 연구의 대상은 대학생이므로 초/중/고등학생 집단으로 본 연구 결과를 일반화 하는 데는 한계가 있다. 고등교육에의 일반화 가능성을 높이기 위하여 본 연구에서는 온라인과 오프라인 대학생들을 모두 포함하였고 총 6개의 대학에서 자료수집을 실시하고 다양한 전공의 오프라인 대학생들과 성인학습자 중심의 온라인 대학 학습자를 포함하는 노력을 하였으나, 발달수준, 학습환경, 주요 학습목적 등이 대학생과 다를 수 있는 초중고 학습자들의 학습경험을 반영하기 위해서는 이러한 집단을 대상으로 후속 연구가 수행되어야 할 것이다. 둘째, 본 연구에서는 학습과 일의 유사성에 초점을 두어 산업 및 조직심리학, 일의 심리학을 바탕으로 발전된 일의 의미 개념과 척도를 수정하여 적용하였다. 이는 학업의미에 대한 학문적 관심을 높이고 활발한 경험적 연구를 가능케 하는 유용한 하나의 시도이기는 하지만 본 연구에서 정의한 학업의미는 일의 성격

을 가지는 학업에 국한되는 개념일 수도 있다. 따라서, 추후 연구에서는 학습자의 학업 경험에 대한 교육학적 측면과 다양한 이론적 틀을 기반으로 하여 학업의미 구인을 정교화하고 필요에 따라 적합한 척도를 개발하는 등의 시도가 지속적으로 이루어지고 이러한 결과들이 통합되어야 할 것이다. 특히, 일의 경우, 생계유지를 위한 기능적 가치 혹은 경제적 보상이라는 동기가 강력하게 작용할 가능성이 있고 즉각적인 생산성이 주요 목표가 되어야 할 수 있다. 이에 비하여 학업은 삶에 대한 호기심이라는 동기가 중요하게 작동할 수 있으며 즉각적이거나 단기적인 결과물 보다 광범위하고 장기적인 관점에서 지식, 기술, 태도의 습득 및 신장을 목표로 할 수 있다. 이처럼 학업의 독특성을 더욱 섬세하게 고찰하고 이를 통하여 학업의미 구인을 설명하려는 시도들이 추가적으로 필요할 것이다. 셋째, 학업의미 척도가 학업동기, 학업행동, 학업 성취 등의 행동 및 결과와 어떠한 관계를 지니는지 살펴보고 학업의미척도의 타당화 작업을 지속적으로 보완해야 할 필요가 있다. 마지막으로, 본 연구에서는 모두 자기보고 척도가 사용되었으며 학습자들의 다양한 행동적 측면을 반영하는 변인들은 포함되지 않았다. 추후 연구에서는 이러한 점을 보완하여 학업의미가 학습자들의 다양한 삶의 영역에 실제로 어떠한 역할을 하는지 살펴보아야 할 것이다.

연구 의의 및 결론

우리 사회의 많은 학습자들은 높은 수준의 학업열의와 학업의 양, 그리고 학업성취를 보이고 있으나 학업을 왜 지속하는지에 대한 이유 혹은 학업이 자신에게 주는 의미가 분명하

지 않거나 없다고 평가는 경우가 많다. 학습자에게 학업은 객관적인 성취 지표 중 하나인 성적 그 이상이어야 하며 입시 혹은 취업을 위한 공부 혹은 ‘어쩔 수 없이’ 하는 공부가 아닌, 각 개인이 고유한 의미를 부여하고 전반적인 삶의 질에 도움을 줄 수 있는 활동이어야 할 것이다. 본 연구에서 제안한 학업의미 개념의 활용은 학습자 간 경쟁과 객관적 성취를 중요시 하는 교육 및 학업 환경을 학습자의 전인적 성장과 행복을 중시하는 환경으로 전환할 수 있는 다양한 노력 중 한 가지가 될 것이다. 특히 학업의미 척도의 타당화는 학교장면에서 학업의미 측정을 용이하게 하여 이 분야의 경험적 지식의 축적을 촉진할 것이다. 학습자들의 학업스트레스와 학업소진에 관한 우려가 점점 높아지고 있는 현 시점에서 학업의미의 경험은 학습자들이 학업을 통하여 배움의 즐거움을 느끼고, 다양한 사회적 관계를 누리며, 자아실현을 하고, 나아가 타인과 세상에 공헌 할 수 있는 기회를 가질 수 있도록 도울 것이다.

참고문헌

- 곽삼근 (2013). 평생학습사회의 성인학습자와
고등교육개혁의 과제. 평생학습사회, 9(3),
1-26.
- 곽수란 (2003). 효과적인 학교의 학생관련 과
정변인 간의 인과관계 분석. 교육사회학연
구, 13(1), 1-21.
- 김수진 (2014). 한국판 일의 의미 척도 타당화.
이화여자대학교 석사학위논문.
- 김아영 (2008). 한국 청소년의 학업동기 발달,
한국심리학회지: 문화 및 사회문제 14(1),
111-134.
- 김 영 (2007). 인터넷 세대를 위한 한문강의.
한울.
- 김진관 (2014). 공학계열 대학생의 학업 유지와
정서적 특성, 사회인지요인, 학업만족의 인
과적 관계. 서울대학교 대학원 석사학위
논문.
- 박선영, 권석만 (2012). 삶의 의미에 대한 이론
적 고찰과 임상적 함의. 한국심리학회지:
일반, 31(3), 741-768.
- 심예린, 유성경 (2012). 한국판 소명 척도
(CVQ-K) 타당화. 한국심리학회지: 상담 및
심리치료, 24(4), 847-872.
- 원두리, 김교현, 권선중 (2005). 한국판 삶의
의미척도의 타당화 연구: 대학생들 대상
으로. 한국심리학회지: 건강, 10(2), 211-
225.
- 유성경, 박은선, 김수정, & 조효진 (2014). 삶의
의미와 정신건강과의 관계에 관한 메타분
석. 한국심리학회지: 일반, 33(2), 441-468.
- 유지현, 이숙정 (2008). 대학생의 학업 및 진로
스트레스와 대학생활적응의 관계에 대한
자기효능감의 매개효과. 한국교육심리학회,
22(3), 589-607.
- 임남연, 이화령, 서은국 (2010). 한국에서의
Diener의 삶의 만족 척도 (Satisfaction With
Life Scale: SWLS) 사용 연구 개관. 한국심
리학회지: 일반, 29(1), 21-47.
- 장형석 (2000). 일의 의미 척도의 구성 및 직
무만족과의 관계. 심리과학연구, 1(1), 81-
117.
- 조명환, 차경호 (1998). 삶의 질에 대한 국가간
비교. 서울: 집문당.
- 최인재, 모상현, 강지현 (2011). 아동, 청소년
정신건강 증진을 위한 지원방안연구 I (총괄

- 보고서). 서울: 한국청소년정책연구원.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Joint Committee on Standards for Educational, & Psychological Testing (US). (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K., & McKee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being. *Journal of Occupational Health Psychology, 12*, 193-203.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2002). The pursuit of meaningfulness in life. In C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 608-618). New York, NY US: Oxford University Press.
- Beck, C. T., & Gable, R. K. (2001). Ensuring content validity: An illustration of the process. *Journal of Nursing Measurement, 9*, 201-15.
- Berg, J. M., Dutton, J. E., & Wrzesniewski, A. (2013). Job crafting and meaningful work, in B. J. Dik, Z. S. Byrne and M. F. Steger(eds), *Purpose and Meaning in the workplace*, Washington, DC: American Psychological Association, pp. 81-104.
- Boyle, P. A., Barnes, L. L., Buchman, A. S., & Bennett, D. A. (2009). Purpose in life is associated with mortality among community-dwelling older persons. *Psychosomatic Medicine, 71*, 574-579.
- Brassai, L., Piko, B. F., & Steger, M. F. (2011). Meaning in life: Is it a protective factor for adolescents' psychological health?. *International Journal of Behavioral Medicine, 18*, 44-51.
- Brown, P. M., Corrigan, M. W., & Higgins-D'Alessandro, A. (Eds.) (2012). *The handbook of prosocial education*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological science, 11*(4), 302-306.
- Cicchetti, D. V. & Sparrow, S. A. (1981). Developing criteria for establishing interrater reliability of specific items: applications to assessment of adaptive behavior. *American Journal of Mental Deficiency, 86*(2), 127-137.
- Cai, L., Thissen, D., & du Toit, S. H. C. (2011). IRTPRO 2.1 for Windows: Item response theory for patient-reported outcomes [Computer software] Lincolnwood: Scientific Software International.
- DeBard, R. (2004). Millennials coming to college. *New directions for student services, 106*, 33-45.
- Debats, D. L., Drost, J., & Hansen, P. (1995). Experiences of meaning in life: A combined qualitative and quantitative approach. *British Journal of Psychology, 86*, 359-375.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- DeWitz, S. J., Woolsey, M. L., & Walsh, W. B. (2009). College students retention: An exploration of the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life among

- college students. *Journal of College Student Development*, 50, 19-34.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist*, 37, 424-450.
- Dik, B. J., & Steger, M. F. (2008). Randomized trial of a calling-infused career workshop incorporating counselor self-disclosure. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 203-211.
- Furr, R. M. (2011). *Scale Construction and Psychometrics for Social and Personality Psychology*: SAGE Publications.
- Gallup (2016). "How Millennials Want to Work and Live."
- Ghiselli, E. E. (1964). Theory of psychological measurement. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hackman J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organization Behavior and Human Decision Processes*, 16, 250-279.
- Higher Education Research Institute. (2004). *The spiritual life of college students: A national study of college students' search for meaning and purpose*. Los Angeles, CA: University of California, Higher Education Research Institute.
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. New York: Vintage Books.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J., & Baker, A. G. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 179-196.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago: Follett Publishing Company.
- Laszlo, A. & Castro, K. (1995). Technology and values: Interactive learning environments for future generations. *Educational Technology*, 35 (2), 7-13.
- Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford, B. A., Lim, R. H., Hui, K., Williams, K. (2013). Social cognitive predictors of adjustment to engineering majors across gender and race/ethnicity. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 22-30.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., Ades, L. (2005). Social Cognitive Predictors of Domain and Life Satisfaction: Exploring the Theoretical Precursors of Subjective Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 429-442
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research* 35, 382-385.
- Mastaglia, B., Toyne, C., & Kristjanson, L. J. (2003). Ensuring content validity in instrument development: Challenges and innovative approaches. *Contemporary Nurse*, 14, 281-91.

- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11-37.
- McCutcheon, A. L. (1987). *Latent class analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. Mplus user's guide. 5. Los Angeles, CA: Authors; 1998-2015.
- Osterlind, Steven J. & Everson, Howard T. (2009). *Differential Item Functioning*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Park, C. L., & Gutierrez, I. A. (2013). Global and situational meanings in the context of trauma: Relations with psychological well-being. *Counseling Psychology Quarterly*, 26, 8-25.
- Polit, D. F., Beck, C. T., & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research Nursing Health*, 30, 45-467.
- Reker, G. T., & Wong, P. T. P. (1988). Aging as an individual process: Toward a theory of personal meaning. In J. E. Birren & V. L. Bengston (Eds.), *Emergent theories of aging* (pp. 214-246). New York: Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and Human Potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review Psychology*, 52, 141-166.
- Scroggins, W. A. (2008). Antecedents and Outcomes of Experienced Meaningful Work: A Person-Job Fit Perspective. *Journal of Business Inquiry: Research, Education & Application*, 7(1), 68-78.
- Seligman M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009) Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35(3), 293-311. doi:10.1080/03054980902934563
- Sireci, S. G. (1998a). Gathering and analyzing content validity data. *Educational Assessment*, 5, 299-321.
- Sireci, S. G. (1998b). The construct of content validity. *Social Indicators Research*, 45, 83-117.
- Smola, K. W., & Sutton, C. D. (2002). Generational differences: Revisiting generational work values for the new millennium. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 363-382.
- Sparks, J. R., & Schenk, J. A. (2001). Explaining the effects of transformational leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 849-869.
- Spreitzer, G. (1995). Psychological empowerment in the work place. *Academy of Management Journal*, 38, 1442-1465.
- Steger, M. F. (2009). Meaning in life. In S. J. Lopez (Ed.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd Ed.) (pp.679-687). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Steger, M. F. (2012). Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of spirituality, psychopathology, and well-being. In P. T. P. Wong (Eds.), *The human quest for meaning* (2nd Ed) pp. 165-184. New York: Routledge.
- Steger, M. F., & Dik, B. J. (2009). If one is searching for meaning in life, does meaning in

- work help? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1, 303-320.
- Steger, M. F., & Dik, B. J. (2010). Work as meaning: Individual and organizational benefits of engaging in meaningful work. In P. Linley, S. Harrington, N. Garcea, P. Linley, S. Harrington, N. Garcea (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology and work* (pp. 131-142). New York, NY US: Oxford University Press.
- Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory. *Journal of Career Assessment*, 20(3), 322-337.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of counseling psychology*, 53(1), 80.
- Steger, M. F., & Kashdan, T. B. (2006). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year: Implications for outcome assessment. *Journal of Happiness Studies*, 8, 161-179.
- Steger, M. F., Kashdan, T. B., Sullivan, B. A., & Lorentz, D. (2008). Understanding the search for meaning in life: Personality, cognitive style, and the dynamic between seeking and experiencing meaning. *Journal of Personality*, 76, 199-228.
- Super, D. E. (1990). A life span, life-space approach to career development. In D. Brown, & Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Yaghmale, F. (2003). Content validity and its estimation. *Journal of Medical Education*, 3(1), 25-27.

원고접수일 : 2018. 02. 09.

수정원고접수일 : 2018. 03. 30.

최종게재결정일 : 2018. 04. 05.

A Validation Study of the Korean version of Academic Work and Meaning Inventory (K-A-WAMI) for Korean College Students

Joo Yeon Shin

Inha University,
Graduate School of Education

Younyoung Choi

Hanyang Cyber University,
Department of Adolescent Psychology

The goals of this study are to 1) conceptualize meaning in academic work drawing upon the concept of meaning in work (Steger, Dik, & Duffy, 2012) and 2) to validate the Korean version of Academic Work and Meaning Inventory(K-A-WAMI) utilizing the validation framework suggested by the Standards for Educational and Psychological Testing, AERA, APA, & NCME, 2014). Data are obtained from 793 Korean college students (214 from offline universities and 579 from online university). We describe the Standards' approach for building a validity argument based on five sources of validity evidence: test content, response processes, internal structure, relations to other variables, and testing consequences. Results showed that the content of domains and items were appropriate to measure meaning in academic work, 2) a three-factor model with positive meaning in academic work, meaning making through academic work, and greater good motivation was confirmed by confirmatory factor analysis, and 3) higher levels of meaning in academic work were related to higher levels of academic satisfaction, GPA, life satisfaction, and meaning in life. In addition, 4) all items discriminated a group with high academic meaning from another group with low academic meaning well and 5) all items did not have a bias effect in terms of gender. Therefore, the results of this study supported validity evidence that the final version of K-A-WAMI appropriately and properly measures the construct of meaning in academic work with responses from Korean college students.

Key words : *meaning in academic work, academic satisfaction, GPA, meaning in life, life satisfaction, validation, validity Evidence*