



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

일반고 고등학생이 지각하는
부모의 학업성취압력이 학업적
자기효능감에 미치는 영향에서
학업스트레스의 매개효과

제주대학교 교육대학원

상담심리전공

허진선

2020년 8월

일반고 고등학생이 지각하는
부모의 학업성취압력이 학업적
자기효능감에 미치는 영향에서
학업스트레스의 매개효과

지도교수 최 보 영

허진선

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

2020년 6월

허진선의 교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장

김상봉



위

원

박정환



위

원

최보영



제주대학교 교육대학원

2020년 8월



일반고 고등학생이 지각하는 부모의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스의 매개효과

허진선

제주대학교 교육대학원 상담심리전공

지도교수 최보영

본 연구는 일반고 고등학생이 지각하는 부모의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스의 매개효과를 살펴보는 데 그 목적이 있다. 이러한 연구목적을 달성하기 위하여 고등학생이 지각한 부모의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스는 매개효과를 가지고 있는가를 연구문제로 설정하였다.

제주시 소재 일반고 고등학교에 재학 중인 1, 2학년 학생 398명을 대상으로 수집한 자료를 바탕으로 연구에 사용된 주요 변인들에 대한 기술통계량을 산출하고, 변인들 간의 관계를 알아보기 위한 상관분석을 실시하였다. 또한 매개효과를 검증하기 위해 Baron과 Kenny(1986)가 제안한 방법에 따라 위계적 중다회귀분석을 실시하고 매개효과의 통계적 유의성을 검증하기 위해 Sobel test를 실시하였다.

연구결과는 다음과 같다.

첫째, 부모의 학업성취압력, 학업스트레스, 학업적 자기효능감 간의 상관관계를 살펴보면, 부모의 학업성취압력과 학업스트레스는 유의미한 정적 상관관계가 나타났고, 학업성취압력과 학업스트레스는 각각 학업적 자기효능감과 유의미한 부적 상관관계를 보였다.

둘째, 부모의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스는 완전매개변인의 역할을 하는 것으로 나타났다. 부모의 학업성취압력은 학업적 자기효능감에 영향을 미치는 요인으로 작용하였으나 학업스트레스라는 매개변인이 생겼을 때는 유의미한 결과가 나타나지 않았다. 즉, 부모로부터 학업성취압력을 받을 때 학업적 자기효능감에 직접적으로 부정적인 영향을 주는 것이 아니라, 학업성취압력이 학업스트레스에 영향을 주고 이를 통해 학업적 자기효능감에 영향을 미친다는 것이다.

본 연구를 통해 부모의 학업성취압력이 학업스트레스를 매개로 하여 학업적 자기효능감에 영향을 미친다는 것이 밝혀짐에 따라 학업적 자기효능감 향상을 위해서는 부모의 학업성취압력과 학업스트레스를 낮추는 노력이 필요함을 확인하였다. 본 논문은 이러한 결과들을 바탕으로 본 연구의 시사점과 후속연구를 위한 제언에 대하여 논의하였다.

주요어: 학업성취압력, 학업적 자기효능감, 학업스트레스

목차

국문초록	i
목차	iii
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	5
3. 연구모형	5
4. 용어의 정의	6
가. 학업성취압력	6
나. 학업적 자기효능감	6
다. 학업스트레스	7
II. 이론적 배경	8
1. 학업성취압력	8
2. 학업적 자기효능감	11
3. 학업스트레스	14
4. 변인들 간의 관계	17
가. 학업성취압력과 학업적 자기효능감의 관계	17
나. 학업성취압력과 학업스트레스의 관계	19
다. 학업스트레스와 학업적 자기효능감의 관계	20
라. 학업성취압력, 학업스트레스, 학업적 자기효능감 간의 관계	21
III. 연구방법	24
1. 연구대상	24
2. 측정도구	25
가. 학업성취압력 척도	25

나. 학업적 자기효능감 척도	26
다. 학업스트레스 척도	27
3. 자료처리 및 분석	28
IV. 연구결과	29
1. 주요 변인의 기술통계	29
2. 주요 변인들 간의 상관관계	30
3. 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스의 매개효과	31
V. 결론 및 제언	34
1. 결론	34
2. 제언	37
참고문헌	40
Abstract	50
부록	52
부록 1. 학업성취압력 척도	53
부록 2. 학업스트레스 척도	54
부록 3. 학업적 자기효능감 척도	55

표 목 차

표 Ⅲ-1. 연구대상자의 일반적 특성	24
표 Ⅲ-2. 학업성취압력 척도 문항 구성 및 신뢰도	25
표 Ⅲ-3. 학업적 자기효능감 척도 문항 구성 및 신뢰도	26
표 Ⅲ-4. 학업스트레스 척도 문항 구성 및 신뢰도	27
표 IV-1. 주요 변인의 기술통계 결과	29
표 IV-2. 학업성취압력, 학업스트레스, 학업적 자기효능감 간의 상관계수	30
표 IV-3. 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스의 매개효과	31

그림목차

그림 I-1. 연구모형	6
그림 IV-1. 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스 의 완전매개효과	32

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

OECD 국제학업성취도 평가 연구 PISA 2018(Programme for International Student Assessment 2018) 결과에 따르면, 우리나라는 OECD 회원국 중 읽기 영역에서 2~7위, 수학 영역에서 1~4위, 과학 영역에서 3~5위를 차지한 것으로 나타났다(한국교육과정평가원, 2019). 평가가 처음 시행된 1998년 이래로 꾸준히 최상위의 성취수준을 보여주고 있지만 한국 학생들의 학업성취수준이 높은 것에 반해 학업 관련 불안감도 높게 나타났다. 뿐만 아니라 교과별 학업성취도와 교과 기반 정의적 특성의 관계를 분석한 결과, 중·고등학교 대상 모든 교과에서 자신감과 흥미의 ‘높음’ 비율이 가치와 학습의욕에 비해 전반적으로 낮게 나타났고, 교과별로는 수학 교과의 자신감, 가치, 학습의욕의 ‘높음’ 비율이 중·고등학교 모두 국어와 영어에 비해 낮게 나타났다(교육부, 2019).

학업성취도 국제비교(PISA 2018)에서 한국 학생들이 보여준 모순적인 결과, 즉 학업성취도는 높는데 자신감과 흥미는 낮고 학업 불안감이 높게 나타나는 결과를 어떻게 해석해야 할지에 대한 논의가 필요하다. 이와 관련해 솔라이허 OECD 교육국장은 ‘한-OECD 국제교육컨퍼런스’에서 현재 한국의 대학입시 체제가 학생들에게 있어서 과도한 학습시간, 시험 불안, 자기효능감 부족 등 의도하지 않은 부정적인 결과를 초래하여, 이를 해결하기 위해서는 내적 동기를 확대해야 한다고 강조하였다(에듀인 뉴스, 2019, 10, 23).

학업적 자기효능감은 대부분 학습자의 학업 수행과 학업성취에 영향을 미치는 개인 내적 변인, 동기적 변인으로 연구되어왔다. 이수현과 전우택(2015)은 학업적 자기효능감을 학습자의 수행능력에 영향을 미치며 학업성취를 가장 잘 예언하는 개인차 변인이라고 했다. 학업적 자기효능감(academic self-efficacy)이란 학습자가 자신에게 주어진 학업이나 과제 수행에서 어려움의 상황을 스스로 극복할 수

있고 성공적으로 수행할 수 있다는 신념이나 기대이다(김아영, 박인영, 2001). 신태섭(2005)은 자신이 공부를 잘할 수 있다고 믿는 학습자와 그렇지 않은 학습자는 학업성취에서 차이가 존재하게 된다고 하였다. 여러 연구에서 학업적 자기효능감은 학업성취와 높은 상관을 가지며, 학업적 자기효능감이 높을수록 학업성취가 높게 나타났다(강효숙, 2013; 김의철, 박영신, 1999; 마성옥, 2011; 박영신, 김의철, 정갑순, 이상미, 권혁호, 양계민, 2000; 신태섭, 2005; 유미영, 2010; 최영미, 2010; 추상엽, 임성문, 2008; 홍영주, 이지연, 2011). 뿐만 아니라 학업적 자기효능감이 높을수록 시험 불안이 낮아지고(노정립, 2003), 학교생활 적응을 잘하는 것으로 나타났다(김다솜, 2013). 요약하면 학업적 자기효능감은 학습자의 학업성취를 잘 수행할 수 있도록 동기화하는 역할을 하며, 학업 불안감 등을 감소시켜 맡은 학업 과제를 잘 마칠 수 있도록 동기를 지속시키는 역할을 한다고 정리할 수 있다.

그러나 학업적 자기효능감은 초등학교에서 중학교, 고등학교로 학교급이 올라갈수록 점차 감소하는 것으로 보고되고 있다(김아영, 2002; 오정희, 2013; 이정규, 박춘성, 2008; 정규태, 2009; 조은서, 2019). 고등학교 교육과정은 초등학교와 중학교 교육과정에 비해 학업수준이나 학업분량에 있어서 학습에 대한 부담이 커지고 더 많은 학습시간을 요구하고 있는 실정이다. 특히 일반고 고등학생들은 대학 진학을 앞두고 과도한 입시 경쟁으로 인한 학업 부담으로 시험 불안, 자신감 부족, 무기력한 감정을 경험하며 학업적 자기효능감이 낮아지고 있다. 학업적 자기효능감이 낮게 되면 학습자는 자신의 능력을 상회하는 과제를 위협적인 것으로 받아들이고 회피하며, 그들이 조절할 수 있다고 생각하는 과제만을 선택하여(Bandura, 1977), 쉬운 공부와 쉬운 과제만 선택적으로 수행하여 전체 학업성취에 부정적인 영향을 미치게 된다. 이처럼 학습자 스스로가 과제를 선택하고, 노력을 기울이며, 어려움이 있어도 끈기 있게 해내는 학업적 자기효능감과 같은 동기적 기제야말로 오랜 학업생활과 입시 부담으로 어려움을 겪고 있는 고등학생에게 중요한 변인일 것이다.

학업을 수행하는 학습자에게 있어서 학업적 자기효능감을 유지하고 증진시키기 위한 방안뿐만 아니라 학업적 자기효능감에 부정적인 영향을 미치는 요인에 대한 연구가 다각적으로 이루어지고 있다. 특히 학업적 자기효능감에 영향을 미

치는 환경적 요인 중에서 부모의 양육태도와 관련하여 학업성취압력에 대한 연구가 활발히 이루어져 왔다. 선행연구에서 학업성취압력의 정의를 살펴보면, 김성애(1992)는 ‘학업성취를 목적으로 부모가 자녀에게 특수한 포부를 설정해주고 이의 달성을 위해 활동하기를 기대하고 그 능력을 평가하며 결과에 대하여 정의적 보상이나 벌을 가함으로써 자녀들이 학업성취에 대해 압력으로 지각하는 것’이라고 하였다. 학업성취압력은 부모가 실제로 자녀에게 어떤 압력을 주었는지 보다는 자녀가 부모의 학업성취압력을 어떻게 지각하느냐에 따라 학업적 자기효능감에 미치는 결과가 달라진다. 자녀가 학업성취압력을 긍정적으로 지각할 때 부모의 학업성취압력이 높을수록 학업적 자기효능감이 높게 나타났다(김원주, 2017; 추상엽, 임성문, 2008; 홍영주, 이지연, 2011). 반면에 자녀가 학업성취압력을 부정적으로 지각할 때에는 학업성취압력이 높을수록 학업적 자기효능감이 낮아지는 것으로 나타났다(김다솜, 2013; 김은아, 2020; 박지성, 2010; 오정희, 2013; 최신아, 2010; 황은지, 2015). 다시 말해, 부모의 걱정 수준이 높을수록 학업적 자기효능감을 유발시켜 초등학생의 학업성적을 높이는데 긍정적인 역할을 한다(류연자, 1995). 그러나 중·고등학교를 거치면서 학업에 대한 부모의 관심과 기대가 점차 누적되고 오래 지속되면서 자녀는 과잉 관심과 과잉 기대로 지각하여 스트레스를 경험하고 학업성취압력으로 인해 학업적 자기효능감은 낮아지게 된다.

한편 좋은 대학이 좋은 직업을 보장하고 그것이 행복한 인생을 약속하는 수단과 목적이 된다는 부모들의 인식은 특히 대학입시를 목전에 둔 고등학생 자녀들에 대한 높은 기대감으로 나타나며, 이러한 기대감이 자녀들에게 꼭 좋은 대학에 가야 한다는 강한 성취압력으로 작용하게 된다(이계선, 2010). 이러한 학벌 중시 문화의 교육환경 속에서 청소년기 스트레스의 주원인으로 지적되는 것은 높은 교육열로 인해 생기는 공부에 대한 부담으로(노충래, 김설희, 2012) 결국, 과도한 학업 요구로 인해 고등학생들은 만성적인 학업스트레스에 노출된다. 박병기와 박선미(2012)는 학업스트레스를 ‘성적, 수업, 공부 등 학업과 관련된 일로 부모, 교사, 자기 스스로의 압력에 의해 학생들이 고민하고 괴로워하는 것과 같은 심리상태의 불균형’으로 정의하면서, 학업스트레스는 공부를 시작하는 유치원, 초등학교부터 시작되어 중·고등학교로 가면서 더 심해진다고 하였다.

학업성취압력과 학업스트레스의 관계를 다룬 선행연구를 살펴보면, 학업성취압

력은 학업적 자기효능감에 영향을 미치고 학업스트레스의 원인이 되기도 한다. 부모의 학업성취압력은 자녀의 학업스트레스에 부정적인 영향을 미치는데 부모의 학업성취압력이 높을수록 학업스트레스가 높게 나타났다(김경자, 2012; 김원주, 2017; 김은아, 2020; 류연자, 1995; 오정희, 2013; 이지영, 2017; 최신아, 2010; 황은지, 2015). 부모의 지나친 압력이나 비현실적 기대수준은 자녀의 불안감과 부담을 가중시켜 공부에 대한 회피성향을 높이고 학업스트레스를 조장하는 결과를 초래할 수 있다. 이와 더불어 학업스트레스와 학업적 자기효능감의 관계를 다룬 연구를 살펴보면, 학업스트레스가 높을수록 학업적 자기효능감이 낮아지는(김아영 외, 2012; 김지영, 김은지, 김정섭, 2018; 마연연, 2013; 유창민, 강상경, 김성용, 2014; 윤여진, 정인경, 2014; 이예원, 이은성, 2019; 이재혁, 2018) 결과를 보였다. 부모의 지나친 기대와 학업스트레스가 자녀에게 있어서 과도한 부담감과 자신감의 결여로 이어지고 이때 학업을 넘을 수 없는 벽으로 느껴 공부에 대해 자포자기하는 마음이 생길 수도 있다는 점이 우려된다.

이상의 내용을 종합해 보면, 초등학교에서 중학교, 고등학교로 학교급이 올라가면서 학업수준이 높아지고 학습량 또한 많아지면서 고등학생의 학업스트레스가 높은 반면에 학업적 자기효능감은 점점 더 낮아지는 것을 알 수 있다. 또한 우리나라 고등학생들은 대학입시를 앞둔 상황에서 좋은 대학에 들어가야 한다고 생각하는 부모의 학업성취압력을 부정적으로 지각하면서 지속적으로 학업스트레스에 노출되고 이로 인해 학업적 자기효능감이 낮아진다는 것으로 정리해 볼 수 있다. 이에 따라 학업수행에 어려움을 호소하고 학업 부담으로 여러 심리적 문제를 겪고 있는 고등학생에게 상담적·교육적 개입이 절실하고 빠르게 수행되어야 한다고 보여지며, 대학입시를 우선으로 학업을 수행하며 더 많은 어려움을 겪을 것으로 예상되는 일반고 고등학생을 대상으로 연구를 수행할 필요성이 제기된다.

본 연구의 목적은 일반고 고등학생이 지각하는 부모의 학업성취압력과 학업적 자기효능감의 관계를 알아보고, 고등학생의 학업적 자기효능감에 부정적인 역할을 할 것으로 예상되는 학업스트레스가 부모의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 매개효과를 갖는지를 검증하는 것이다. 선행연구에서 부모의 학업성취압력은 학업스트레스에 영향을 미치고 학업스트레스가 학업적 자기효능감에 영향을 미치는 관계를 고려했을 때 학업스트레스가 부모의 학업성취압

력과 학업적 자기효능감 사이를 매개할 것으로 예상된다. 본 연구의 결과를 통해서 학업적 자기효능감을 위한 부모의 학업 관련 역할을 찾고 학업스트레스의 영향을 파악함으로써 학업적 자기효능감을 증진시키기 위한 부모 교육 및 고등학생 상담 프로그램에 유용한 자료를 제공하고, 고등학생의 학업적 자기효능감 형성을 위한 기초자료로 활용될 수 있기를 기대한다.

2. 연구문제

본 연구에서는 일반고 고등학생이 지각하는 부모의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스의 매개효과를 알아보기 위해 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

연구문제. 일반고 고등학생이 지각하는 부모의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스의 매개효과가 있는가?

가설. 일반고 고등학생이 지각하는 부모의 성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스의 매개효과가 있을 것이다.

3. 연구모형

본 연구모형을 통해 일반고 고등학생이 지각하는 부모의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스의 매개효과가 나타나는지 분석하고자 한다. 이에 따라 부모의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스를 매개변인으로 설정하였다.

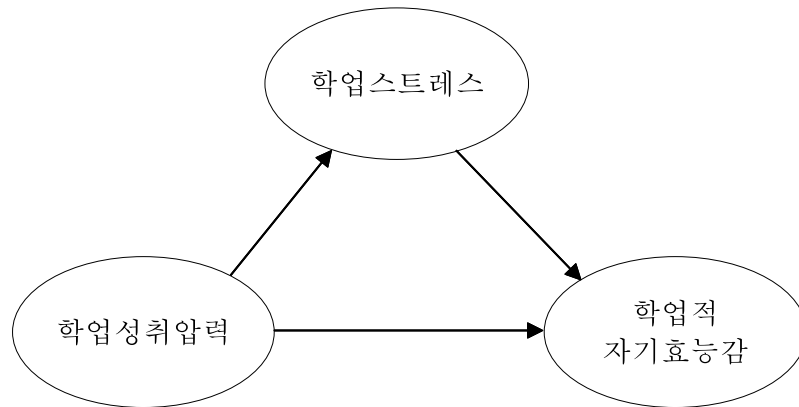


그림 I-1. 연구모형

4. 용어의 정의

가. 학업성취압력

학업성취압력이란 부모가 자녀에게 가지는 교육적 관심, 성취기대 및 역할기대 등의 기대심리에 대해 자녀들이 지각한 것으로(선혜연, 오정희, 2013), 자녀의 지각 정도에 따라 같은 압력이라도 다르게 작용하는 것을 의미한다(강영철, 2003). 본 연구에서의 학업성취압력은 김기정(1984)과 김경옥(1992)의 검사지 문항을 토대로 강영철(2003)이 수정·보완한 것을 사용하여 얻어진 점수를 말한다.

나. 학업적 자기효능감

학업적 자기효능감은 학습자가 자신에게 주어진 학업이나 과제 수행에서 어려움의 상황을 스스로 극복할 수 있고 성공적으로 수행할 수 있다는 신념이나 기대이다(김아영, 박인영, 2001). 김아영과 박인영(2001)은 자신감, 자기조절효능감, 과제난이도 선호라는 3가지 하위개념을 구성하여 학업적 자기효능감을 설명하였

다. 본 연구에서의 학업적 자기효능감은 김아영과 박인영(2001)이 개발한 학업적 자기효능감의 척도에서 측정된 자신감, 자기조절효능감, 과제난이도 선호 점수의 총합을 의미한다.

다. 학업스트레스

학업스트레스는 성적, 수업, 공부 등 학업과 관련된 일로 부모, 교사, 자기 스스로의 압력에 의해 학생들이 고민하고 괴로워하는 것과 같은 심리상태의 불균형이다(박병기, 박선미, 2012). 본 연구에서의 학업스트레스는 박병기와 박선미(2012)가 개발한 학업스트레스 척도에서 얻어진 점수를 말한다. 학업스트레스 영역을 성적, 수업, 공부로 구분하였으며, 학업스트레스 주체인 자기가 어떻게 학업스트레스를 인지하느냐에 따라서 학업스트레스 정도가 달라진다.

II. 이론적 배경

1. 학업성취압력

Murry(1938)는 인간의 행동을 결정하는 요인을 크게 두 가지로 분류하였다. ‘욕구’는 개인 내적·심리적 요인으로서 인간 행동의 내부 조정자 역할을 한다. ‘압력’은 부모의 관심과 기대, 요구와 같은 개인의 외부 환경으로부터 지각되는 외적·환경적 요인으로서 인간 행동의 외부 조정자 역할을 하게 된다. 이 두 요인인 ‘욕구’와 ‘압력’이 상호 작용하여 개인의 행동이 결정된다.

여기서 Murray(1938)는 압력을 α 압력과 β 압력으로 분류하고 있는데, α 압력은 환경 내에 실재하는 현실적인 심리적 힘을 말하며, β 압력은 환경 내의 사물을 개인이 지각하고 해석한 압력이라고 하였다. β 압력은 개인이 특이하고 개인적인 현상학적 세계에 속한다고 할 수 있고, 압력은 동일한 환경이라도 개인이 그 압력을 어떻게 지각하느냐에 따라 서로 다른 영향력을 갖기 때문에 개인의 행동은 β 압력과 밀접한 관계에 있어 실제적으로 문제가 되는 것은 β 압력이라고 보았다(정원식, 1974; Murray, 1938). 또한 Murray(1938)는 압력은 환경 내에 심리적인 힘이 작용한다고 가정하고, 이 압력이 환경 내에 있는 사물이나 사람의 구성요소로서 개인이 주어진 목적을 달성하는데 촉진적이거나 장애로 작용한다고 보았다(노정애, 1994).

정원식(1974)은 욕구와 압력의 관계를 세 가지 관점에서 설명하였는데, 첫째는 욕구와 압력은 밀접한 관련성을 지니지만 그 관계가 상호작용적이지 않다고 보았다. 둘째, 욕구-압력의 관계는 한 욕구 대 한 압력이라는 1 대 1의 관계로만 생각할 수도 없고 욕구의 집합체와 압력의 집합체와의 관계로서 파악하는 것이 보다 실제적이라고 하였다. 셋째, 욕구-압력의 관계는 합치-불일치의 문제로서 합치는 욕구와 압력의 결합이 만족한 상태에 도달해 있으므로 해서 개인에게 만족감과 욕구충족감을 줄 수 있는 관계이며, 이에 반하여 불일치는 욕구-압력의

결합이 불안정하여 개인에게 만족감과 충족감을 줄 수 없는 관계를 말한다고 하였다. 이와 같은 불일치가 있으면 욕구가 수정되거나 또는 압력이 수정되거나 하여야 하며, 만일 양자가 모두 가능하지 못하면 개인은 그 장면에서 퇴행하게 된다고 보았다(정원식, 1974).

앞에서 살펴본 압력의 정의에서 ‘욕구와 압력이 두 사람의 관계’라는 특수한 경우로 볼 때, 한 사람의 욕구가 다른 사람에게는 압력으로 작용될 수 있다. 예컨대 가정내 부모와 자녀의 관계에서 부모가 자녀에게 대하는 태도가 자녀에게는 압력으로 지각될 수도 있다(노정애, 1994). 이때 부모가 자녀에게 기대하는 내용이 실제로 자녀가 수행하는 내용과 일치하지 않아 서로 간에 긴장과 욕구에 대한 불만이 커지게 되면 자녀의 과업 수행에 차질이 생길 수 있다(이좌찬, 1987). 또한 부모의 기대 욕구가 부모의 의도와는 달리 자녀에게 압력으로 작용하면 자녀의 심리·정서에 영향을 끼칠 수 있다(정소미, 2011).

부모의 성취압력은 부모의 양육태도의 한 개념으로 부모가 자녀에 대해 갖는 교육적인 관심, 성취기대 및 역할기대를 의미하며, 자녀의 학업성적, 석차, 가정학습, 과제수행, 시험 준비, 장래 자녀에 대한 기대등 부모의 기대심리를 뜻한다(김경옥, 1992), 성취압력에는 자녀의 일상생활에 있어서의 모범적인 행동을 요구하는 압력, 업무 수행에 있어서의 과업 달성을 요구하는 압력, 학업성취와 관련된 압력 등 여러 가지가 있을 수 있다(최해수, 2001). 본 연구에서는 학업성취와 관련된 압력, 즉 학업성취압력에 대해 고등학생들이 얼마나 지각하는지를 밝혀 보고자 한다.

선행연구에서 학업성취압력의 정의를 살펴보면, 김성애(1992)는 ‘학업성취를 목적으로 부모가 자녀에게 특수한 포부를 설정해주고 이의 달성을 위해 활동하기를 기대하고 그 능력을 평가하며 결과에 대하여 정의적 보상이나 벌을 가함으로써 자녀들이 학업성취에 대해 압력으로 지각하는 것’을 말한다고 하였다. 강영철(2003)은 ‘부모가 자녀에 대하여 가지는 교육적 관심, 성취 및 역할 기대 등에 대해서 아동이 지각한 압력’으로 정의내렸다.

사회인구학적 변인 중 부모의 교육수준과 가정소득 수준이 높을수록 청소년들은 공부를 더 중요하게 인식하고, 부모로부터 공부나 성공압력을 더 많이 받는 것으로 나타났다(김혜원, 조성연, 김민, 2010). 김영혜와 안현의(2014)의 연구에서

도 부모의 학력수준이 높을수록 자녀에 대한 성취압력이 높게 나타났고, 자녀에게 헌신하고 엄격할수록 성취압력이 높은 것으로 나타났다. 김성애(1992)의 연구에서는 부모의 교육수준이 높을수록 자녀는 학업성취압력을 더 많이 받는다고 하였다.

학업성취압력에 관한 선행연구들은 학업성취압력이 학업을 수행하는 과정에서 긍정적인 기능과 부정적인 기능을 하며 서로 상반된 결과를 보고하고 있다. 우선 부모의 학업성취압력은 자녀의 성취동기를 높이는 역할을 하여 자녀의 학업성취에도 긍정적인 영향을 미치고 있다. 강영철(2003)의 연구에서는 아동은 학업성취압력을 가하는 부모를 긍정적으로 지각하는 것으로 나타났다. 류연자(1995)의 연구에서는 가정환경이 좋을수록 어머니의 성취압력이 높고, 어머니의 성취압력이 높을수록 학업성적이 높았다. 홍영주와 이지연(2011)의 연구와 이계선(2010)의 연구에서도 부모의 성취압력이 높은 학생들이 각각 학업성적과 학업성취도가 높다는 결과가 나와 류연자(1995)의 연구결과와 일치하였다.

반면 부모의 성취압력을 자신의 능력에 비해 높은 기대나 압력으로 지각되면 심리적 부담을 느끼게 되고 학업적 자아개념의 수준이 낮게 형성되며, 스트레스가 높아지는 등 부정적인 영향을 받는다. 부모의 성취압력은 학생들의 불안을 조성하고(김경옥, 1992), 시험불안을 높이며(노정림, 2003). 우울을 더 경험하게 한다(정소미, 2011). 또한 학업성취압력이 높을수록 학업소진이 증가하고(권예지, 2016; 김은혜, 2017; 이단비, 2017) 학교생활 적응은 낮아지며(김다솜, 2013; 정지선, 2007) 학업소외를 많이 경험한다(박수자, 1996). 이처럼 부모의 학업성취압력을 높게 지각하는 학생일수록 학업을 수행하는 과정에서 여러 심리적인 문제들을 경험하고 있다.

이와 같이 학업성취압력과 관련된 선행연구를 살펴보면 상반된 결과를 보여주고 있지만 나름의 유형을 찾을 수 있다. 부모의 학업성취압력이 긍정적인 영향을 보이는 연구들은 대부분이 초등학생을 대상으로 한 연구이다(강영철, 2003; 류연자, 1995; 홍영주, 이지연, 2011). 반면 부모의 학업성취압력이 부정적인 영향을 나타내는 연구들은 대부분이 중학생과 고등학생을 대상으로 한 연구이다(권예지, 2016; 김경옥, 1992; 김다솜, 2013; 김별님, 2012; 김은혜, 2017; 노정림, 2003; 이단비, 2017; 이수진, 2014; 정소미, 2011). 초등학생의 경우 학업에 대한 부모의

기대와 관심이 자녀의 학업성취에 도움이 되었기에 긍정적으로 기능을 하고 있다고 보여진다. 이에 대해 류연자(1995)는 부모의 적당한 수준의 성취압력은 긴장감을 유발시켜 학업성적을 높이는데 유효했다고 하였다. 한편 중학교, 고등학교를 거치면서 학업에 대한 부모의 관심과 기대는 점차 누적되고 오래되어 과잉 관심과 과잉 기대로 지각하면서 학업성취압력이 부정적인 기능을 하고 있다고 보여진다. 오정현(2004)에 의하면 학업에 대한 부모의 성취압력은 자녀의 학교급이 높아짐에 따라 평균치가 점차 증가하다가 입시가 끝난 대학생 집단의 평균치는 오히려 초등학교 집단 수준으로 감소하는 양상이 나타났다. 이러한 결과에 대해 오정현(2004)은 한국교육이 대학입시를 목표로 학업성취 중심으로 이루어지고 있으며, 한국사회에서 출세를 위해 필요한 학력이나 학벌을 자신의 자녀가 갖기를 바라는 부모의 기대심리가 작동하여 특히 대학입시를 앞둔 고등학교 상황에서 성취압력이 증가하는 것으로 보았다.

앞에서 살펴본 것과 같이 학업성취압력은 부모가 실제로 자녀에게 어떤 압력을 주었는지보다는 자녀가 부모의 학업성취압력을 어떻게 지각하느냐에 따라 결과가 달라질 수 있다는 점이 중요하다. 즉, 자녀가 부모로부터의 압력을 긍정적으로 지각하는지 아니면 부정적으로 지각하는지에 따라 자녀의 학업성취도나 심리적 문제 수준의 양상은 다양하게 나타날 수 있다. 초, 중, 고등학생을 구분하여 대상에 따라 학업성취압력이 긍정적 또는 부정적이라고 단정할 수는 없지만 학교급이 올라갈수록 학업성취압력이 부정적인 기능으로 작용하는 비중이 크다는 점은 의미 있게 해석해 볼 필요가 있다.

따라서 본 연구에서는 선행연구를 토대로 학업성취압력을 부모가 자녀에게 가지는 교육적 관심, 학업성취 및 기대심리와 관련해 자녀가 지각하는 압력으로 정의하며, 고등학생이 부모의 학업성취압력을 지각하는 수준을 측정하고자 한다.

2. 학업적 자기효능감

학업성취는 학습자가 자신의 능력 수준을 어떻게 지각하느냐에 따라 영향을

받는다. 자신이 공부를 잘할 수 있다고 믿는 학습자와 그렇지 않은 학습자는 학업성취 수준의 차이가 나타난다. 이렇게 자신의 능력 수준을 지각하는 자기 인식의 가장 대표적인 척도라 할 수 있는 것이 학업적 자기효능감이다(신태섭, 2005).

학업적 자기효능감(academic self-efficacy)은 자기효능감으로부터 발전된 개념으로, 학업적 자기효능감은 학습자가 학업적 과제의 수행을 위해 필요한 행위를 조직하고 실행해 나가는 자신의 능력에 대한 판단이라고 정의내릴 수 있다(Bandura, 1977; 1986). 다시 말하면 학업적 자기효능감은 학습자가 자신에게 주어진 학업이나 과제 수행에서 어려움의 상황을 스스로 극복할 수 있고 성공적으로 수행할 수 있다는 신념이나 기대이다(김아영, 박인영, 2001). 학업적 자기효능감이 높은 학습자는 쉬운 과제보다 도전적인 과제를 선택하고, 선택한 과제 수행이 성공할 것이라고 기대하며, 어려운 일이 발생하더라도 이를 극복하기 위해 더 많은 노력을 기울이며 끈기 있게 과제수행을 지속한다(Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1983).

김아영과 박인영(2001)은 Bandura(1986)의 자기효능감 이론을 바탕으로 전반적인 학업적 상황에서 학습자의 학업 수행 및 성취수준을 잘 예측할 수 있는 동기적 변인으로서의 학업적 자기효능감 척도를 개발하고 타당화하였다. 이 척도는 자신감, 자기조절효능감, 과제난이도 선호의 3가지 하위개념으로 구성하여 학업적 자기효능감을 설명하였다.

첫째, 자신감(self-confidence)은 학습자가 자신의 학습능력과 학업적 수행능력에 대해 보이는 확신 또는 신념의 정도를 의미한다(Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., Rogers, R. W., 1982). 이와 같은 자신감은 자신의 가치와 능력에 대한 인지적 판단과정을 통해 성립되고, 정서적 반응으로 표출된다(김아영, 박인영, 2001; Bandura, 1986; 1993).

둘째, 자기조절효능감(self-regulatory efficacy)은 개인이 자기관찰, 자기판단, 자기반응과 같은 자기조절적 기제를 얼마나 잘 수행할 수 있는지에 대한 효능기대로 정의할 수 있다(Bandura, 1986). 자기관찰(self-observation)은 자기 자신의 행동을 여러 측면에서 의도적으로 주의집중하는 것을 말하고, 자기 판단(self-judgement)은 자신의 목표와 현재의 수행을 비교함으로써 수행에 대한 긍정성 또는 부정성 여부가 결정되는 것을 뜻한다. 자기반응(self-reaction)은 목표

달성 과정의 만족 여부에 따라 행동을 조정하고, 보다 긍정적인 방향으로의 변화를 위해 스스로에게 동기를 부여하는 것을 의미한다(Bandura, 1986). 이와 같은 자기효절효능감은 자기관찰, 자기판단과 같은 인지적 과정과 자기반응과 같은 동기적 과정을 통해 나타난다(박인영, 1999; Bandura, 1986; Schunk, 1990; Zimmerman, 1989).

셋째, 과제난이도 선호(difficulty preference)는 개인이 어떤 수행상황에 임하여 목표를 선택하고 설정할 때 어떤 수준의 난이도를 선호하는가를 의미한다(오정희, 2013; 황은지, 2015; Bandura, 1977). 과제난이도 선호는 자신이 통제하고 다룰 수 있다고 판단되는 도전적인 과제를 선택하는 과정을 통해 표출된다(김아영, 박인영, 2001).

학업적 자기효능감과 관련된 선행연구들을 살펴보면, 학업적 자기효능감은 대부분 학습자의 학업 수행과 학업 성취에 영향을 미치는 개인 내적 변인, 동기적 변인으로 연구되었다. 이수현과 전우택(2015)은 학업적 자기효능감을 학습자의 수행능력에 영향을 미치며 학업 성취를 가장 잘 예언하는 개인차 변인이라고 했다. 많은 연구에서 학업적 자기효능감은 학업 성취와 높은 상관을 가지며, 학업적 자기효능감이 높을수록 학업 성취가 높게 나타났다(강효숙, 2013; 김의철, 박영신, 1999; 마성옥, 2011; 박영신 외 5인, 2000; 신태섭, 2005; 유미영, 2010; 최영미, 2010; 추상엽, 임성문, 2008; 홍영주, 이지연, 2012). 뿐만 아니라 학업적 자기효능감이 높을수록 시험불안이 낮고(노정림, 2003), 스트레스 대처 능력은 높으며(마연연, 2013), 학교생활 적응도 잘하게 된다(김다솜, 2013). 또한 학업적 자기효능감은 우울을 낮추고(정소미, 2011) 행복감을 높이는 것으로 나타났다(서유리, 2012). 이처럼 학업적 자기효능감은 학습자의 학업성취를 잘 수행할 수 있도록 동기화하는 역할을 하며, 학습자의 스트레스와 불안감 등을 감소시켜 많은 학업 과제를 잘 마칠 수 있도록 기여한다.

그러나 학업적 자기효능감은 초등학교에서 중학교, 고등학교로 학교급이 올라갈수록 점차 감소하는 것으로 보고되고 있다(김아영, 2002; 오정희, 2013; 이정규, 박춘성, 2008; 정규태, 2009; 조은서, 2019). 고등학교 교육과정은 초등학교와 중학교 교육과정에 비해 학업수준이나 학업분량에 있어서 학습에 대한 부담이 커지고 더 많은 학습시간을 요구하고 있는 실정이다. 특히 일반고 고등학생들은 대

학 진학을 앞두고 과도한 입시 경쟁으로 인한 학업 부담으로 시험 불안, 자신감 부족, 무기력한 감정을 경험하며 학업적 자기효능감이 낮아지고 있다. 이렇게 학업적 자기효능감이 낮게 되면 학습자는 자신의 능력을 상회하는 과제를 위협적인 것으로 받아들이고 회피하며, 그들이 조절할 수 있다고 생각하는 과제만을 선택하여(Bandura, 1977), 쉬운 공부와 쉬운 과제만 선택적으로 수행하여 전체 학업성취에 부정적인 영향을 미치게 된다.

따라서 학습자 스스로가 과제를 선택하고, 노력을 기울이며, 어려움이 있어도 끈기 있게 해내는 학업적 자기효능감 같은 동기적 기제야말로 오랜 학업생활과 입시 부담으로 어려움을 겪고 있는 고등학생에게 중요한 변인이라고 할 수 있다.

3. 학업스트레스

우리나라 사람들이 자주 쓰는 외래어 1위가 스트레스(Stress)라는 보도가 나올 정도로 현대를 살아가는 사람들에게 스트레스는 일상이 되었다. 스트레스는 자주 사용하는 친숙한 단어이기는 하지만 단일한 개념으로 정의내리기가 쉽지 않다. 질병관리본부 국가건강정보포털(2016 등록)에 의하면, 스트레스라는 용어는 원래 19세기 물리학 영역에서 ‘팽팽히 조인다’라는 뜻의 라틴어 stringer에서 기원되었다. 20세기에 이르러 의학영역에서 Hans Selye(1976)가 스트레스를 ‘정신적·육체적 균형과 안정을 깨뜨리려고 하는 자극에 대하여 자신의 안정 상태를 유지하기 위해 변화에 저항하는 반응’으로 발전시켜 정의하게 되었다.

최근의 스트레스라는 개념은 다음과 같이 세 가지 관점으로 접근하는 것이 일반적이다. 첫째, 자극으로서의 스트레스(stimulus-based approach)는 외부 환경 자극을 스트레스로 보는 개념으로, 개인의 신체적·심리적 적응에 영향을 미치는 유해하고 위협적인 생활사건을 스트레스로 정의한다. Lazarus와 Cohen(1977)은 자극으로서의 스트레스를 천재지변이나 전쟁과 같은 통제할 수 없는 사건들, 죽음과 질병과 같은 일부 사람들에게 영향을 미치는 사건들, 일상의 고민거리와 같이 일상생활을 통하여 경험하는 사건들로 보는 입장이다(류계심, 2002). 둘째, 반

응으로서의 스트레스(response-based approach)는 자극에 대해 개인이 보여 주는 어떤 특정한 반응을 스트레스로 보는 관점이다. 대표적인 학자인 Selye(1976)는 스트레스를 ‘어떤 것이든 그 요구에 대한 신체의 비특정적 반응’이라고 정의하며, 적응을 요구하는 모든 자극에 대한 반응을 스트레스로 보았다(오현성, 2008). 이때 유해한 자극에 대한 반응은 신체적·생리적·심리적 반응으로 나타날 수 있다. 셋째, 역동적 상호작용(interaction approach)으로서의 스트레스는 개인과 환경 간의 복잡하고 역동적인 상호작용의 과정으로(Lazarus & Folkman, 1984) 자극으로서의 스트레스와 반응으로서의 스트레스 개념을 포괄하는 관점의 접근방식이다. 특히 Lazarus와 Folkman(1984)은 스트레스는 ‘개인이 가지고 있는 자원에 부담을 주거나 자원의 한계를 초월하고, 개인의 안녕을 위협한다고 평가되는 개인과 환경 간의 특정한 관계’라고 하였다. 또한 스트레스는 개인이 내리는 주관적 평가에 의해 환경 자극을 어떻게 해석하고 평가하는지에 따라 결정되며, 어떤 사람에게는 스트레스가 되는 것이 다른 사람에게는 스트레스로 인지되지 않을 수 있다고 하였다.

청소년들은 아동기에서 성인기로 성장하는 전환기적 단계에 놓여 있어 정신적·신체적으로 불안정한 상태일 뿐만 아니라 대학진학을 앞두고 학업부담으로 인해 스트레스가 높은 시기이다. 전국 중·고등학생을 대상으로 한 「청소년건강행태조사」(질병관리본부, 2018)에 따르면 중학생과 고등학생의 스트레스 인지율은 각각 37.0%와 43.4%로 나타났다. 중학생보다 고등학생의 스트레스 인지율이 높고, 특히 여자 고등학생의 스트레스 인지율은 53.5%로 가장 높게 나타났다. 또한 우울과 불안, 스트레스에 시달리는 10대의 경우 ‘우울증’ 진료 인원은 매년 3천여 명씩 늘어나고 있고 ‘불안장애’와 ‘심한 스트레스에 대한 반응 및 적응장애’ 진료를 받는 학생도 매년 천여 명씩 늘어나고 있다(건강보험공단, 2018). 한편 한국보건사회연구원(2015)의 ‘한국아동의 주관적 웰빙수준과 정책과제’ 보고서에 따르면 우리나라 아동(18세 미만)의 학업스트레스는 50.5%로 유니세프(국제아동기구) 조사 대상국 30개국 중 가장 높았는데 전체 평균은 33.3%였다. 학업스트레스가 높은 만큼 학교생활 만족도는 18.5%로 낮았는데 이는 전체 평균인 26.7%에 한참 못 미쳤으며 30개국 중 26위를 기록했다. 이처럼 우리나라 청소년의 스트레스가 높고 그 이유가 학업과 관련되어 있으며 스트레스가 청소년의 정신건강에

심각한 영향을 미치고 있음을 짐작할 수 있다.

청소년의 스트레스에 관한 연구는 이미 우리나라에서도 80년대부터 진행되어 왔다. 중고등학생의 스트레스를 다룬 연구(김정겸, 1987; 노혜숙, 1986; 원호택, 이민규, 1987)와 대학생의 스트레스를 다룬 연구(원호택, 김순화, 1985; 최해림, 1986)에서는 학업스트레스를 하위요인을 구성하여 조사하였다. 이 연구들을 종합하면 학생들이 겪고 있는 스트레스의 원인과 그 정도의 차이는 있지만 공부나 성적으로 인한 학업스트레스를 더 많이 경험한다는 것을 알 수 있다. 또한 90년대에 청소년 스트레스를 연구한 이경희와 김광웅(1996)은 중·고등학생들에게 있어서 학년에 상관없이 학업 및 성적 문제가 가장 큰 스트레스로 나타났다고 하였다. 한편 2000년대 이후 박용하(2000)와 조소영(2015)은 인문계 고등학생들의 스트레스 요인을 연구하였는데 각각 성적 및 학업문제, 학업부담으로 인한 스트레스 수준이 가장 높게 나타났다. 이와 같이 80년대부터 현재까지 30년 넘게 청소년의 스트레스에 대한 연구가 계속 이어져 오고 있는데, 이러한 결과는 청소년이 경험하는 스트레스 중 학업스트레스가 가장 큰 요인이라는 공통적인 결과를 보여주고 있다.

기존의 선행연구에서 학업스트레스의 정의를 살펴보면, 오미향과 천성문(1994)은 ‘학교 공부나 성적으로 인하여 그 일이 너무 힘겹고 하기 싫거나 귀찮다고 생각되어 겪게 되는 정신적 부담과 긴장, 근심, 공포, 우울, 초조함 등과 같은 편하지 못한 심리상태’라고 정의하였다. 이와 더불어 학업스트레스의 원인을 학사적 요소(공부, 성적, 시험, 수업), 대인관계적 요소(가족관계, 친구관계, 교사관계), 환경적 요소(가정환경, 학교환경, 주위환경), 진로로 나누었다. 한편 박병기와 박선미(2012)는 학업스트레스를 ‘성적, 수업, 공부 등 학업과 관련된 일로 부모, 교사, 자기 스스로의 압력에 의해 학생들이 고민하고 괴로워하는 것과 같은 심리상태의 불균형’으로 정의하면서 학업스트레스를 성적, 수업, 공부의 세 영역으로 구분하고, 학업스트레스 원천을 부모, 교사, 자기로 구분하였다. 여기서 성적은 학업 결과로 인해 경험하는 학업스트레스를 강조한 영역이고, 수업은 학교에서 정해진 과정과 시간에 학습하면서 경험하는 학업스트레스를 강조한 영역이며, 공부는 스스로 학문을 습득하면서 경험하는 학업스트레스를 강조한 영역이다. 한편 학업스트레스 원천은 학업스트레스를 일으키는 주체가 누구인지에 초점을 둔 개념이다.

본 연구에서는 박병기와 박선미가 개발한 학업스트레스 척도를 사용한다.

한국 학생들의 학업스트레스는 공부를 시작하는 유치원, 초등학교부터 시작되며 중·고등학교로 가면서 더 심해진다(박병기, 박선미, 2012). 중·고등학생들은 학교스트레스 중에 학업스트레스를 가장 많이 받고 있으며(김수주, 2011), 학년에 상관없이 학업과 성적 문제를 가장 큰 스트레스요인으로 꼽는다(박용하, 2000; 이경희, 김광웅, 1996). 높은 학업스트레스는 낮은 학업성적(김미경, 김양희, 황사라, 정익중, 2012), 학습된 무력감(박성희, 김희화, 2008), 학교부적응(김용래, 김태은, 2004), 신체화 증상(백주현, 2017), 정신건강문제(김경자, 2012; 김진아, 2015; 노충래, 김설희, 2012; 문경숙a, 2008; 민경수, 2015; 신소현, 2018; 장정현, 고재홍, 2010; 정철상, 2011; 조민영, 2009), 문제행동(김수주, 2011), 학업소진(김혜원, 2016; 임정미, 2019; 장윤옥, 정서린, 2017), 섭식장애(박유정, 2009), 심지어는 자살 생각이 높아지는(문경숙b, 2008; 이서원, 장용언, 2011) 등 심각한 영향을 미치고 있다. 이처럼 학업스트레스에 관한 선행연구들은 청소년기의 지나친 학업스트레스와 학업성취가 학교 부적응, 학업소진, 우울과 불안, 낮은 자존감, 비행, 자살 등과 같은 문제를 일으키고 있음을 입증하였다.

이처럼 학업스트레스는 단순한 스트레스에 그치는 것이 아니라 학생들의 심리적·신체적인 측면에서 건강한 성장과 발달을 위협하는 문제가 되므로 이를 이해하려는 노력이 필요하고 학업스트레스를 극복하는 일이 중요하다.

4. 변인들 간의 관계

가. 학업성취압력과 학업적 자기효능감의 관계

부모의 학업성취압력과 학업적 자기효능감의 관계를 알아본 선행연구를 살펴보면, 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 긍정적인 영향과 부정적인 영향을 모두 미치고 있으며 뿐만 아니라 직접적인 영향력이 없는 결과들도 나타났다.

우선 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 긍정적인 영향을 미치는 연구에서

는 부모의 학업성취압력이 높을수록 학업적 자기효능감이 높아진다는 결과를 보였다(김원주, 2017; 추상엽, 임성문, 2008; 홍영주, 이지연, 2011). 특히 추상엽과 임성문(2008)의 연구에서는 학업적 자기효능감이 2차매개변인으로 역할을 하는데 부모의 성취압력이 높을수록 자녀에 대한 교육지원행동이 늘어나고, 늘어난 부모의 교육지원행동은 자녀의 학업적 자기효능감을 높임으로써 궁극적으로 학업성취를 높이는 결과를 보였다.

반면 부모의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 부정적인 영향을 미치는 연구에서는 부모의 학업성취압력이 높을수록 학업적 자기효능감이 낮아진다는 결과를 보였다(김다솜, 2013; 김은아, 2020; 박지성, 2010; 오정희, 2013; 최신아, 2010; 황은지, 2015). 최신아(2010)의 연구에서는 부모의 성취압력이 학업적 자기효능감의 하위요인 중 자신감을 가장 잘 나타내고 있으며, 부모의 성취압력을 높게 지각하는 청소년일수록 자신감이 낮아진다고 하였다. 한편 박지성(2010)의 연구에서는 아버지의 성취압력은 학업적 자기효능감 중 자신감을 낮추었는데, 여아의 경우 어머니의 성취압력은 전반적인 학업적 자기효능감을 높여 상반되는 결과를 나타냈다.

일부 연구에서는 학업성취압력과 학업적 자기효능감의 상관관계가 나타나지 않아(오정희, 2013; 이지영, 2017; 정소미, 2011; 채슬기, 신호정, 2016), 부모의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 직접적인 영향력이 없을 수도 있다는 것을 시사하였다. 이에 대해 채슬기와 신호정(2016)은 부모의 성취압력이 똑같이 주어진다하더라도 자녀의 특성에 따라 지각하는 정도와 양상이 달라지고 그에 수반되는 정서와 행동도 달라지기 때문에 학업적 상황에서 자녀에게 성취압력을 행사할 때 자녀의 학업적 특성과 관련한 여러 변인들을 고려해야 한다고 하였다.

이와 같이 부모의 학업성취압력이 자녀의 학업적 자기효능감에 미치는 영향에 대해 서로 상반된 결과를 보여주는 것에 대한 근거를 제시하고 있는 연구는 거의 없는 실정이다. 이와 관련해 오정희(2013)는 성취압력 그 자체보다는 부모의 성취압력에 대한 자녀의 지각 정도가 긍정적인지 부정적인지에 따라 자녀의 학업성취 수준과 행동의 결과가 달라질 수 있기 때문에 부모의 성취압력에 대한 명확한 정의가 우선되어야 함을 강조하였다.

학업성취압력에 대한 연구는 2003년 이후부터 강영철(2003)이 개발한 척도를

대부분 사용했는데, 동일한 척도를 사용한 연구들의 결과를 살펴보면, 학업성취압력이 높을수록 학업적 자기효능감이 낮아져 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(권예지, 2016; 김별님, 2012; 김은아, 2020; 김은혜, 2017; 문혜성, 2016; 박은경, 2017; 방숙진, 2011; 오정희, 2013; 이유미, 2016; 이지영, 2017; 정지선, 2007; 최서희, 2016; 최신아, 2010; 황은지, 2015). 특히 고등학생을 대상으로 한 연구들은 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 부정적인 영향을 미치거나(김은아, 2020; 황은지, 2015), 통계적으로 유의미하지 않은 결과를 나타냈고(이지영, 2017; 정소미, 2011; 채슬기, 신호정, 2016), 반면에 긍정적인 영향을 미치는 연구 결과는 찾아보기 어려웠다.

이러한 연구결과를 토대로 생각해 볼 때, 어떤 학업성취압력 척도를 사용했는지에 따라 연구결과가 달라질 수 있다고 본다. 오정희(2013)가 언급한 것처럼 학업성취압력 개념 정의와 그에 따른 하위요인의 내용에 따라 대상의 반응은 달라질 수 있으므로 학업성취압력 척도에 대한 타당화 작업이 필요한 시점이라고 판단된다.

나. 학업성취압력과 학업스트레스의 관계

우리나라 학부모의 교육열은 대학입시의 방향으로 집중되고 있는데, 이는 고학력자일수록 더 나은 인격적, 사회적 대접을 받는다는 우리 사회의 학력, 학벌중시 풍조와 밀접한 관련이 있다고 볼 수 있다(박재현, 2003). 부모들의 이러한 생각은 특히 대학입시를 목전에 둔 고등학생 자녀들에 대한 높은 기대감으로 나타나며, 이러한 기대감이 자녀들에게 곧 좋은 대학에 가야한다는 강한 성취압력으로 작용하게 되는 것이다(이계선, 2010).

학업스트레스의 원인이 되는 여러 요인들 중 부모의 양육태도와 관련하여 성취압력에 관한 연구가 활발하게 이루어져 왔다. 학업성취압력과 학업스트레스 간의 관계를 알아본 선행연구를 살펴보면, 부모의 학업성취압력은 자녀의 학업스트레스를 높이는 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타나 부모의 학업성취압력이 높을수록 학업스트레스를 높게 지각하였다. 초등학생을 대상으로 한 연구(김경자, 2012; 김원주, 2017; 류연자, 1995; 박서연, 정영숙, 2010; 오정희, 2013), 중학생을

대상으로 한 연구(오정희, 2013; 최신아, 2010), 고등학생을 대상으로 한 연구(김은아, 2020; 이지영, 2017; 황은지, 2015) 모두 결과가 일치하였다.

특히 고등학생을 대상으로 한 연구들을 자세히 살펴보면, 김은아(2020)는 고등학교 1, 2학년을 대상으로 하였는데 부와 모의 학업성취압력은 모두 자녀의 학업스트레스에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 황은지(2015)도 고등학교 1, 2학년을 대상으로 하여 학업성취압력이 학업스트레스에 직접적으로 부정적인 영향을 미치는 결과를 보고했다. 인문계 고등학생을 대상으로 한 이지영(2017)의 연구에서는 부와 모의 학업성취압력이 모두 학업스트레스에 부정적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 부모의 학업성취압력이 높을수록 학업스트레스를 가중시키고, 고등학생이 부모의 학업성취압력을 높게 지각할수록 학업스트레스를 더 많이 경험하는 것을 의미한다. 즉, 부모의 지나친 관심과 기대는 고등학생인 자녀에게 학업스트레스를 더욱 가중시킨다는 것을 반영하며, 자녀의 학업스트레스를 줄이기 위해서는 부모의 학업성취압력을 낮추는 것이 필요함을 보여주고 있다.

이상의 연구들을 종합해 보면, 부모로부터 적당한 수준의 학업성취압력을 받으면 학습자에게는 긍정적인 동기 부여 요소로 작용하게 되지만, 걱정 수준을 넘어선 부모의 비현실적 기대수준과 지나친 압력은 자녀의 불안감과 학업부담을 가중시켜 공부를 거부하거나 회피하게 만들고 학업스트레스를 조장하는 결과를 초래한다고 정리할 수 있다.

다. 학업스트레스와 학업적 자기효능감의 관계

학업스트레스와 학업적 자기효능감의 관계를 알아본 선행연구를 살펴보면, 대부분의 연구(김아영 외, 2012; 김원주, 2017; 김은아, 2020; 김지영, 김은지, 김정섭, 2018; 마연연, 2013; 오정희, 2013; 유창민, 강상경, 김성용, 2014; 윤여진, 정인경, 2014; 이예원, 이은성, 2019; 이재혁, 2018; 이지영, 2017; 정규태, 2009; 조정은, 2010; 최신아, 2010; 황은지, 2015)에서 학업스트레스와 학업적 자기효능감은 부적 상관을 보여 한 변인의 수준이 높으면 다른 변인의 수준은 낮게 나타났다. 즉, 학업스트레스가 높으면 학업적 자기효능감이 낮아지고, 학업스트레스가 낮으

면 학업적 자기효능감은 높아진다(김아영 외, 2012; 김지영, 김은지, 김정섭, 2018; 마연연, 2013; 유창민, 강상경, 김성용, 2014; 윤여진, 정인경, 2014; 이예원, 이은성, 2019; 이재혁, 2018). 또한 학업적 자기효능감이 높으면 학업스트레스가 낮아지고, 학업적 자기효능감이 낮으면 학업스트레스가 높아질 수 있다(김원주, 2017; 김은아, 2020; 오정희, 2013; 이지영, 2017; 정규태, 2009; 조정은, 2010; 최신아, 2010; 황은지, 2015).

특히 고등학생을 대상으로 한 연구를 살펴보면, 학업적 자기효능감이 높을수록 학업스트레스를 덜 받는 것으로 나타났다(김은아, 2020; 이지영, 2017; 조정은, 2010; 황은지, 2015). 정규태(2009)는 중학교 1학년생과 고등학교 1학년생을 대상으로 연구하였는데 학업적 자기효능감이 낮은 학생들이 학업적 자기효능감이 높은 학생들보다 더 많은 스트레스를 받는다고 하였다. 한편 이재혁(2018)은 중학생과 고등학생을 대상으로 한 연구에서 학업스트레스가 학업적 자기효능감을 높이는데 부정적인 영향을 미친다고 보고하였다.

한국 학생들의 학업스트레스는 유치원과 초등학교부터 시작되어 중·고등학교로 가면서 더 심해지는데(박병기, 박선미, 2012), 학업적 자기효능감은 초등학교에서 중학교, 고등학교로 학교급이 올라갈수록 점차 감소하는 것으로 보고되고 있다(김아영, 2002; 오정희, 2013; 이정규, 박춘성, 2008; 정규태, 2009; 조은서, 2019). 이를 통해 초등학교와 중학교에 비해 학업수준이나 학업분량에 있어서 학업에 부담을 크게 겪고 있는 고등학생은 높은 학업스트레스로 인해 시험 불안, 자신감 부족, 무기력한 감정을 경험하며 학업적 자기효능감이 낮아진다고 예상할 수 있다.

따라서 고등학생의 학업스트레스를 줄이고 학업적 자기효능감을 높이는 것이 중요한 과제가 된다. 이를 위해 학업스트레스를 줄이기 위한 방안과, 초등학교 시기의 높았던 학업적 자기효능감을 중·고등학교 시기까지 유지할 수 있는 방안이 동시에 마련되어야 할 필요가 있다.

라. 학업성취압력, 학업스트레스, 학업적 자기효능감 간의 관계

학업성취압력, 학업스트레스, 학업적 자기효능감의 세 변인 간의 관계를 밝힌

연구들은 대체로 결과가 일치하였다(김원주, 2017; 김은아, 2020; 오정희, 2013; 이지영, 2017; 최신아, 2010; 황은지, 2015). 학업성취압력을 높게 지각할수록 학업스트레스가 높아지고 학업적 자기효능감이 높을수록 학업스트레스는 낮게 지각하였다. 또한 학업성취압력을 높게 지각할수록 학업적 자기효능감은 낮아졌다. 다만 이지영(2017)의 연구에서만 학업성취압력과 학업적 자기효능감의 상관관계가 나타나지 않았다.

고등학생을 대상으로 한 김은아(2020)와 황은지(2015)의 연구는 학업성취압력이 학업스트레스에 미치는 영향에서 학업적 자기효능감의 매개효과를 검증했는데 모두 학업적 자기효능감의 부분매개효과가 나타났다. 부모의 학업성취압력은 고등학생 자녀의 학업스트레스에 직접적인 부정적 영향을 미치고, 학업적 자기효능감의 매개를 통해서 간접적으로도 학업스트레스에 부정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 초등학생을 대상으로 한 오정희의 연구(2013)에서도 학업성취압력과 학업스트레스와의 관계에서 학업적 자기효능감의 부분매개효과가 나타났다. 김원주(2017)도 초등학생을 대상으로 학업적 자기효능감의 이중매개효과를 검증했는데 학업성취압력을 크게 지각할수록 아동의 역기능적 완벽주의가 강해지고 역기능적 완벽주의가 강한 아동은 학업적 자기효능감이 낮아져 결국에는 학업스트레스를 더 많이 경험할 가능성이 클 것으로 보았다.

이상의 연구들을 종합해 보면, 단순히 세 변인 간의 상관관계를 분석한 연구도 있지만, 대부분의 연구들은 학업적 자기효능감이 개인 심리적 변인이자 학습동기 변인으로서 독립변인과 종속변인 사이에서 매개변인으로서의 역할을 하는지를 검증하는 연구들이다. 학업적 자기효능감은 학생들의 학업성취와 관련하여 매우 중요한 자기인식 척도로 여겨지며 학습자의 학업 행동을 이끄는 원동력으로 매우 중요한 개념변인임에도 불구하고 연구결과는 부분매개효과가 나와 독립변인이 종속변인에 미치는 영향력보다 적다는 것을 보여주고 있다.

본 연구에서는 학습자의 학업수행과 학업성취에 중요한 영향을 미치는 요인으로 밝혀진 학업적 자기효능감에 초점을 두고 이를 종속변인으로 하며, 부모의 학업성취압력을 독립변인으로, 학업스트레스를 매개변인으로 하여 이 세 변인 간의 관계를 살펴보고자 한다. 부모의 학업성취압력과 자녀의 학업적 자기효능감 사이에서 학업스트레스의 매개효과를 직접 검증한 연구는 없으나, 선행연구에서 부모

의 학업성취압력은 학업스트레스에 영향을 미치고 학업스트레스가 학업적 자기 효능감에 영향을 미치는 것으로 나타난 것을 토대로 학업스트레스가 부모의 학업성취압력과 학업적 자기효능감 사이를 매개할 것으로 예상하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구의 대상은 제주도 평준화지역 일반고 고등학교 2곳에 재학 중인 고등학교 1, 2학년 학생이다. 각 학교당 1학년 3학급, 2학년 3학급을 선정하여 해당 학급의 학생 전체를 대상으로 설문조사를 실시했다. 자료수집 방법은 연구자가 해당 학교를 방문하여 교사들에게 조사의 목적과 내용, 실시방법에 대해 자세히 설명한 후, 1학년은 진로담당교사가 2학년은 담임교사가 실시하는 방법으로 조사하였다. 총 423부를 배부하였고 그 중 411부가 회수되었다. 회수된 설문지 가운데 불성실한 응답을 한 13부의 설문지를 제외하고 총 398부를 연구에 사용하였다.

표 Ⅲ-1. 연구대상의 일반적 특성

		(N=398)	
구분		빈도(명)	백분율(%)
성별	남	197	49.5
	여	201	50.5
학년	1	205	51.5
	2	193	48.5

본 연구의 대상은 398명으로 성별과 학년별 분포를 보면 남학생이 49.5%, 여학생이 50.5%이며, 학년은 1학년이 51.5%, 2학년이 48.5%였다. 연구대상 선정에 있어서, 대학수학능력시험과 가까운 시기에 설문조사가 이루어져 고등학교 3학년 학생들의 시험부담과 학업스트레스가 증가할 것을 감안하여 3학년을 연구대상에서 제외하였다.

2. 측정도구

가. 학업성취압력 척도

본 연구에서 자녀가 지각하는 부모의 학업성취압력을 측정하기 위해서 강영철(2003)의 척도를 사용하였다. 이 척도는 김기정(1984)의 부모양육태도 검사에 포함된 학업성취압력 관련 11문항(학교 성적, 자녀의 성공 등)과 부모의 성취압력이 학생의 정의적 행동 특성에 미치는 영향 연구(김경옥, 1992)에서 사용한 부모의 성취압력 검사지 20문항(자녀의 성적, 가정학습태도, 과제확인, 시험준비 등)을 토대로 수정·보완하여 완성된 척도이다. 이 척도는 부모의 학업성취압력의 정도를 자녀가 지각하는 정도에 따라 스스로 측정하게 하는 설문지를 사용한다. 한편 강영철(2003)의 측정도구에서는 학업성취압력을 부와 모로 나누어 응답하도록 되어 있으나, 본 연구에서는 선행연구들을 참고하여(권예지, 2016; 김원주, 2017; 김은혜, 2017; 문혜성, 2016; 오정희, 2013; 이유미, 2016; 최서희, 2016; 최신아, 2010) 부와 모로 구분하지 않고 응답하게 하였다. 부모의 성취압력 척도는 5점 Likert 척도로 총 문항수는 15개로 구성되어 있다. 문항형식은 ‘매우 그렇다’(5점), ‘대체로 그렇다’(4점), ‘보통이다’(3점), ‘대체로 그렇지 않다’(2점), ‘전혀 그렇지 않다’(1점)로 점수가 높을수록 성취압력이 높은 것을 의미한다. 강영철(2003)의 연구에 보고된 신뢰도 계수는 .92로 나타났으며, 동일한 척도를 사용한 김원주(2017)의 연구에서 나타난 신뢰도 계수는 .915였다. 본 연구에서 학업성취압력 척도의 신뢰도 계수(Cronbach’s α)는 .93로 나타났다. 학업성취압력 척도의 구성 내용과 문항수는 표 III-2와 같다.

표 III-2. 학업성취압력 척도 문항 구성 및 신뢰도

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach’ α
학업성취압력	1~15	15	.93

나. 학업적 자기효능감 척도

학업적 자기효능감 척도는 김아영과 박인영(2001)이 개발한 것을 사용하였다. 이 척도는 문헌연구와 학업적 자기효능감 및 자기조절학습과 관련된 국내외 척도 문항들을 토대로 제작되었으며, 고등학교 1학년 학생들을 대상으로 척도의 타당성 검증을 위한 검사를 실시하였다. 학업적 자기효능감의 하위척도는 과제난이도 선호(10문항), 자기조절효능감(8문항), 자신감(10문항)이며 총 28문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 Likert식 6점 척도로 되어 있으며, ‘전혀 그렇지 않다’(1점), ‘상당히 그렇지 않다’(2점), ‘그렇지 않은 편이다’(3점), ‘그런 편이다’(4점), ‘상당히 그런 편이다’(5점), ‘매우 그렇다’(6점)로 응답한다. 각 척도별 점수가 높을수록 학업적 자기효능감이 높은 것을 의미한다. 일부 부정적 의미를 뜻하는 문항은 역채점했다. 김아영과 박인영(2001)의 연구에서 각 하위요인별 신뢰도계수는 과제난이도 선호 .84, 자기조절효능감 .76, 자신감 .74였다. 동일한 척도를 사용한 조혜진, 이지연, 장진이(2013)의 연구에서 나타난 신뢰도계수는 .88이었으며, 각 하위요인별로 살펴보면 과제난이도 선호 .85, 자기조절효능감 .81, 자신감 .79였다. 본 연구에서 신뢰도계수(Cronbach’s α)는 .90로 나타났다. 학업적 자기효능감 척도의 구성내용과 문항수는 표 III-3과 같다.

표 III-3. 학업적 자기효능감 척도 문항 구성 및 신뢰도

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach’s α
과제난이도 선호	1~10	10	.91
자기조절효능감	11~18	8	.83
자신감	19~28	10	.84
전체		28	.90

역채점 문항: 2, 3, 6, 7, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28

다. 학업스트레스 척도

학업스트레스 척도는 박병기와 박선미(2012)가 개발한 것을 사용하였다. 이 척도는 한국의 교육현실을 반영하고 학업스트레스의 개념을 적합하게 반영하는 것에 주안점을 두고 개발되었다. 또한 학업스트레스의 영역과 원천으로 세분화하여 영역과 원천이 교차하는 3×3 개념구조에 근거하여 개발되었다. 영역은 학업스트레스를 받는 생활분야로서 성적, 수업, 공부의 세 가지를 하위요인으로 포함하고, 원천은 학업스트레스를 주는 인적자원으로서 부모, 교사, 자기의 세 가지를 포함한다. 본 연구에서는 원천에서 자기만 선택하여 자기로부터 받는 성적, 수업, 공부스트레스를 측정하였다. 학업스트레스의 하위척도는 성적(5문항), 수업(5문항), 공부(5문항)이며 총 15문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 Likert식 6점 척도로 되어 있으며, ‘확실히 아니다’(1점), ‘상당히 아니다’(2점), ‘약간 아니다’(3점), ‘약간 그렇다’(4점), ‘상당히 그렇다’(5점), ‘확실히 그렇다’(6점)로 응답한다. 이 척도의 점수가 높을수록 학업스트레스를 많이 지각함을 나타낸다. 박병기와 박선미(2012)의 연구에서 하위요인별 신뢰도계수는 성적 .867, 수업 .736, 공부 .832였다. 동일한 척도를 사용한 하도연(2018)의 연구에서 나타난 신뢰도계수는 .887이었고, 하위요인별로 살펴보면 성적 .908, 수업 .785, 공부 .834였다. 본 연구에서 신뢰도계수(Cronbach’s α)는 .89로 나타났다. 학업스트레스 척도의 구성내용과 문항수는 표 III-4와 같다.

표 III-4. 학업스트레스 척도 문항 구성 및 신뢰도

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach’s α
자기성적 스트레스	1, 2, 3, 4, 5	5	.88
자기수업 스트레스	6, 7, 8, 9, 10	5	.80
자기공부 스트레스	11, 12, 13, 14, 15	5	.82
전체		15	.89

3. 자료처리 및 분석

자료의 처리 및 분석은 SPSS Statistics 18.0 프로그램을 이용하였으며, 다음과 같은 분석 기법을 사용하였다.

첫째, 연구 대상자들의 인구통계학적 특성을 알아보기 위해 빈도분석을 실시하였으며, 검사도구의 신뢰도를 검증하기 위해 각 척도의 전체와 하위 영역별로 신뢰도(Cronbach's α) 계수를 산출하였다.

둘째, 연구에 사용된 주요 변인들에 대한 기술통계량을 산출하고, 변인들 간의 관계를 알아보기 위한 상관분석을 실시하였다.

셋째, 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스가 매개역할을 하는지 검증하기 위해 Baron과 Kenny(1986)가 제안한 방법에 따라 중다회귀분석을 실시하였다.

넷째, 매개효과의 통계적 유의성을 검증하기 위해 Sobel test를 실시하였다.

IV. 연구결과

본 연구에서는 학업성취압력, 학업스트레스, 학업적자기효능감의 관계를 살펴보고 학업성취압력이 학업적자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스가 매개 역할을 하는지 분석하였다.

1. 주요 변인의 기술통계

본 연구에 사용된 주요 변인인 학업성취압력, 학업스트레스, 학업적 자기효능감의 기술통계 분석을 실시하여 각 변인의 평균, 표준편차, 왜도와 첨도를 확인한 결과를 표 IV-1에 제시하였다. 고등학생의 학업성취압력 평균은 2.47점(SD=.89)으로 나타났다. 학업성취압력은 5점 척도로 3점을 ‘보통이다’로 보았을 때, 학업성취압력은 보통보다는 낮은 수준으로, 연구 대상자들은 자신의 성취압력을 비교적 낮게 지각하고 있다는 것을 알 수 있다.

학업스트레스의 평균은 3.71점(SD=.87)으로 나타났다. 학업스트레스는 6점 척도로 ‘약간 아니다’(3점), ‘약간 그렇다’(4점) 사이(3.5점)를 ‘보통이다’로 보았을 때, 학업스트레스는 보통보다는 다소 높은 수준으로, 연구 대상자들은 자신의 학업스트레스에 대해 비교적 높게 호소하고 있는 것을 알 수 있다.

표 IV-1. 주요 변인의 기술통계 결과

(N=398)

변인	평균(M)	표준편차(SD)	왜도	첨도
학업성취압력	2.47	.89	.42	-.36
학업스트레스	3.71	.87	-.12	.22
학업적 자기효능감	3.65	.69	.20	.60

학업적 자기효능감 평균은 3.65점(SD=.69)으로 나타났다. 학업적 자기효능감이 6점 척도로 3.5점을 '보통이다'로 보았을 때, 연구대상자들은 자신의 학업적 자기효능감을 비교적 높게 지각하고 있음을 알 수 있다.

2. 주요 변인 간의 상관관계

먼저 각 변인들의 관계를 파악하기 위해 본 연구에서 측정된 변인인 학업성취압력, 학업스트레스, 학업적 자기효능감에 대한 Pearson 상관분석을 실시하였으며, 그 결과는 표 IV-2에 제시하였다.

우선 고등학생의 학업성취압력, 학업스트레스, 학업적 자기효능감은 통계적으로 유의미한 상관을 나타냈다. 학업성취압력과 학업스트레스는 유의미한 정적상관($r=.36, p<.01$)을 보였다. 이는 자신이 지각하는 학업성취압력이 높을수록 학업스트레스를 더 많이 경험할 수 있다는 것을 알 수 있다. 학업성취압력과 학업적 자기효능감은 유의미한 부적 상관($r=-.20, p<.01$)을 나타내어 학업성취압력이 높을수록 자신의 학업적 자기효능감 정도가 낮아질 수 있다는 것을 의미한다. 학업스트레스와 학업적 자기효능감도 유의미한 부적 상관($r=-.49, p<.01$)을 보였다. 이는 학업스트레스를 많이 느낄수록 학업적 자기효능감은 반대로 낮아질 수 있다는 것을 의미한다.

표 IV-2. 학업성취압력, 학업스트레스, 학업적 자기효능감 간의 상관계수

(N=398)

변인	학업성취압력	학업스트레스	학업적 자기효능감
학업성취압력	1		
학업스트레스	.36**	1	
학업적 자기효능감	-.20**	-.49**	1

** $p<.01$

3. 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스의 매개효과

학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스가 매개효과를 갖는지를 검증하기 위해 Baron과 Kenny(1986)가 제시한 3단계의 검증 절차를 따랐다. 첫째, 1단계에서 독립변인이 매개변인에 통계적으로 유의미한 영향을 미쳐야 한다. 둘째, 2단계에서 독립변인이 종속변인에 통계적으로 유의미한 영향을 미쳐야 한다. 셋째, 3단계에서 독립변인과 매개변인을 동시에 투입했을 때 종속변인에 대한 독립변인의 영향력이 2단계에서의 영향력보다 감소하는 동시에 매개변인이 종속변인에 통계적으로 유의미한 영향을 미쳐야 매개효과를 갖는 것으로 본다. 이때, 종속변인에 대한 독립변인의 영향력이 2단계보다 3단계에서 통계적으로 유의미하게 감소하면 매개변인의 부분매개효과(partial mediating)로 판단하고, 3단계에서 종속변인에 대한 독립변인의 영향력이 통계적으로 유의미하지 않으면 매개변인의 완전매개효과(complete mediating)로 판단한다.

표 IV-3. 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스의 매개효과

(N=398)							
단계	모형	B	SE	β	t	R^2 (수정된 R^2)	F
1	학업성취압력 → 학업스트레스	.35	.045	.36	7.69***	.13(.13)	59.15***
2	학업성취압력 → 학업적자기효능감	-.15	.038	-.20	-3.98***	.04(.04)	15.80***
3	학업성취압력, 학업스트레스 → 학업적자기효능감	-.02 -.39	.037 .038	-.02 -.48	-.46 -10.29***	.24(.24)	62.92***
Sobel's test Z=-6.18***							

*** $p < .001$

학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스가 매개역할을 하는지 검증하기 위해 1단계로 독립변인인 학업성취압력이 매개변인인 학업스트레스에 미치는 영향력을 살펴보았다. 분석결과는 학업성취압력이 학업스트레스에 미치는 영향력이 통계적으로 유의미하므로($\beta=.36, p<.001$) 매개분석을 위한 1단계가 충족되었다. 2단계에서 독립변인인 학업성취압력이 종속변인인 학업적 자기효능감에 미치는 영향력을 살펴보았다. 이때 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향력이 유의미하므로($\beta=-.20, p<.001$) 매개분석을 위한 두 번째 단계가 충족되었다. 그리고 마지막 3단계에서 독립변인인 학업성취압력과 매개변인인 학업스트레스를 동시에 투입하였을 때, 종속변인인 학업적 자기효능감에 대한 영향력을 살펴보았다. 그 결과, 매개변인인 학업스트레스가 추가되었을 때, 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향력은 유의미하지 않았으나, 학업스트레스가 학업적 자기효능감에 미치는 영향력이 유의미하였다($\beta=-.48, p<.001$). 따라서 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스의 완전매개효과가 검증되었고, 학업성취압력은 학업스트레스의 매개에 의해서만 학업적 자기효능감에 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

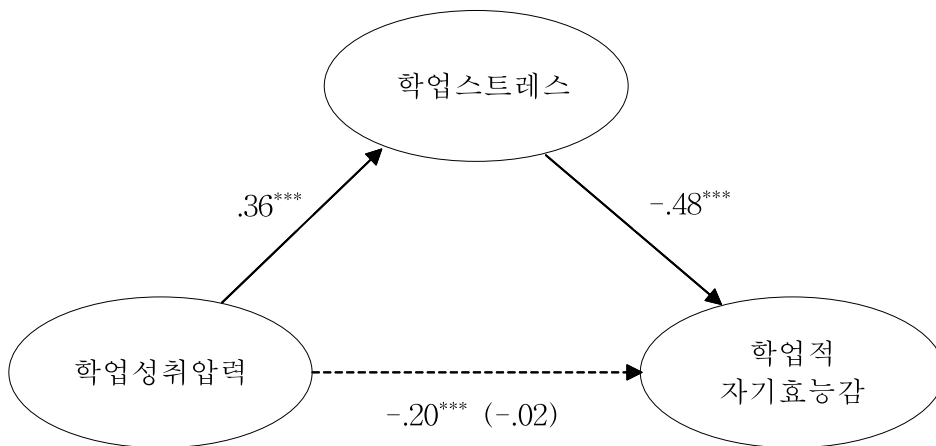


그림 IV-1. 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스의 완전매개모형

완전매개효과의 통계적 유의성을 검증하기 위해 Baron과 Kenny(1986)의 방법에 비해 보다 직접적인 검증방법인 Sobel test를 실시하였다. Sobel(1982)의 Z공식에 의하면, 산출된 Z값이 임계치인 ± 1.96 에 비교하여 $p < .05$ 수준에서 임계치보다 큰 경우 매개효과가 유의하다는 것을 의미한다.

Sobel test를 실시한 결과 Sobel의 Z값은 -6.18 로 고등학생의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스의 완전매개효과는 $p < .001$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다. Z값이 ± 1.96 보다 크므로 통계적으로 유의미함을 나타내는데, 이를 통해 고등학생의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스의 완전매개는 통계적으로 유의미함을 확인할 수 있다.

V. 결론 및 제언

1. 결론

본 연구에서는 일반고 고등학생이 지각하는 부모의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스의 매개효과를 검증하고자 하였다. 이를 해결하기 위해 첫째, 고등학생이 지각한 부모의 학업성취압력, 학업스트레스, 학업적 자기효능감 간에 어떠한 상관관계가 있는가, 둘째, 고등학생이 지각한 부모의 학업성취압력과 학업적 자기효능감의 관계에서 학업스트레스는 매개효과를 가지고 있는가를 살펴보았다. 본 연구에서 밝혀진 주요 결과는 다음과 같다.

첫째, 부모의 학업성취압력, 학업스트레스, 학업적 자기효능감 간의 상관관계를 살펴보면, 부모의 학업성취압력과 학업스트레스는 유의미한 정적 상관관계가 나타났고, 학업성취압력과 학업스트레스는 각각 학업적 자기효능감과 유의미한 부적 상관관계를 보였다. 이러한 결과는 부모의 학업성취압력이 높을수록 학업스트레스를 더 많이 경험하고(김경자, 2012; 김원주, 2017; 김은아, 2020; 류연자, 1995; 오정희, 2013; 이지영, 2017; 정영숙, 2010; 최신아, 2010; 황은지, 2015), 학업성취압력이 높을수록 학업적 자기효능감이 낮아지며(김은아, 2020; 김다솜, 2013; 박지성, 2010; 오정희, 2013; 최신아, 2010; 황은지, 2015), 학업스트레스가 많을수록 학업적 자기효능감이 낮아진다(김아영 외, 2012, 김지영, 김은지, 김정섭, 2018; 김원주, 2017; 김은아, 2020; 마연연, 2013; 오정희, 2013; 유창민, 강상경, 김성용, 2014; 윤여진, 정인경, 2014; 이예원, 이은성, 2019; 이재혁, 2018; 이지영, 2017; 정규태, 2009; 조정은, 2010; 최신아, 2010; 황은지, 2015)는 기존의 선행 연구와 일치하는 결과이다.

둘째, 부모의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스는 완전매개변인의 역할을 하는 것으로 나타났다. 부모의 학업성취압력은 학업적 자기효능감에 직접적인 영향을 미치는 요인으로 작용하였으나 학업스트레

스라는 매개변인이 생겼을 때는 유의미한 결과가 나타나지 않았다. 이는 부모의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 직접적인 영향을 주는 것 같지만 학업스트레스라는 제 3의 변인이 개입되면 그 영향은 의미가 없어진다는 것을 의미한다. 즉, 부모로부터 학업성취압력을 받을 때 학업적 자기효능감에 직접적으로 부정적인 영향을 주는 것이 아니라, 학업성취압력이 학업스트레스에 영향을 주고 이를 통해 학업적 자기효능감에 영향을 미친다는 것이다. 자녀가 부모로부터 학업에 대해 지속적인 압력을 받게 되면 자녀의 학업스트레스 수준은 높아지게 될 것이고 이는 학업적 자기효능감의 하락과 관련될 수 있음을 보여주는 결과이다. 본 연구를 통해 부모의 학업성취압력이 학업스트레스를 매개로 하여 학업적 자기효능감에 영향을 미친다는 것이 밝혀짐에 따라 학업적 자기효능감 향상을 위해서는 부모의 학업성취압력과 학업스트레스를 낮추는 노력이 필요함을 확인하였다.

이와 같은 결과를 바탕으로 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 부모의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 영향을 미치는 과정에서 학업스트레스가 완전매개한다는 것을 밝혀냈다는 데에 의의와 시사점이 있다. 지금까지 학업 수행과 학업 성취에 영향을 미치는 개인의 내적, 동기적 변인으로서 학업적 자기효능감의 매개효과를 분석한 연구가 많았지만, 대부분의 연구결과는 완전매개효과가 아니라 부분매개효과를 보였다. 이는 개인의 내적, 동기적 변인인 학업적 자기효능감보다 독립변인의 영향력이 강하다는 것을 의미한다. 본 연구는 바로 그 지점에서 의문점을 가지고 학업적 자기효능감에 영향을 미치는 변인들을 탐색해 보고자 했다. 학업적 자기효능감에 영향을 미치는 변인들은 좀 더 면밀하게 탐색하기 위해 선행연구에서 학업적 자기효능감이 학업스트레스에 미치는 영향을 검증한 것과 반대로 학업스트레스가 학업적 자기효능감에 미치는 영향을 살펴보았다. 독립변인이 같은 상황조건에서 선행연구의 학업스트레스에 대한 학업적 자기효능감의 부분매개효과(김은아, 2020; 오정희, 2013; 황은지, 2015)와 본 연구에서의 학업적 자기효능감에 대한 학업스트레스의 완전매개효과를 비교하여 생각해볼 때, 개인에게 미치는 영향력은 학업적 자기효능감보다 학업스트레스가 더 크게 작용할 것이라고 예상된다. 이에 따라 학업적 자기효능감을 키워서 학업스트레스를 수준을 낮추는 것보다 학업스트레스 수준 자체

를 낮추는 것이 더 효과적일 수 있다고 판단된다. 즉, 학업적 자기효능감을 높이기 위해 여러 방안들이 개입된다 하더라도 학업스트레스 자체가 높으면 학업적 자기효능감과 같은 개인의 내적 동기의 힘은 줄어들 수밖에 없을 것으로 보여진다. 우리나라의 학생들이 공부를 시작하는 유치원, 초등학교부터 학업스트레스가 시작되고 중·고등학교로 가면서 더욱 심해지고(박병기, 박선미, 2012) 누적되는 상황에서 학업적 자기효능감 같은 개인의 내적 동기는 제 역할을 하기가 힘들 것으로 예상된다. 대학입시를 목표로 적어도 초, 중, 고 전체 12년 동안 학업을 수행하면서 겪게 되는 높은 학업스트레스 수준을 어느 정도 낮춰주어야 어려운 상황에서도 자신의 수준을 스스로 조절하여 과제를 성공적으로 수행할 수 있는 학업적 자기효능감이 작동할 것으로 보여진다. 따라서 우리나라 교육제도의 오랜 병폐인 대학입시 위주의 경쟁적인 교육시스템의 전환이 최우선적으로 필요하다. 경쟁의 교육이 아니라 개인의 흥미와 적성 계발이 우선시 되는 교육시스템이 교육과정 속에서 제대로 실현될 수 있어야 만이 현재보다 학업스트레스를 낮추고 학업적 자기효능감을 높일 수 있다고 기대한다.

둘째, 학업으로 인한 스트레스를 예방하거나 줄일 수 있는 개입이 적극적으로 이루어져야 한다. 먼저 학업스트레스의 원천이 자신, 부모, 교사, 친구 중 누구한테 있는 것인지를 파악한다. 그리고 성적, 수업, 공부, 진로 등 어떤 영역에서 학업스트레스를 받고 있는지도 파악한다. 이처럼 학업스트레스의 원천과 영역을 제대로 알아야 그에 적절한 상담 개입이 이루어질 수 있다. 또한 학업스트레스를 경험하고 있는 고등학생을 대상으로 스트레스 수준에 따라 위험군을 우선적으로 선별하는 것이 중요하며 이에 따른 적절한 상담을 제공해야 한다. 뿐만 아니라 학생 자신의 능력과 적성을 계발할 수 있는 진로지도 및 적성계발 프로그램과 연계하여 고등학생이 학업스트레스를 예방하고 줄이도록 도움을 제공한다.

셋째, 고등학생이 지각하는 부모의 학업성취압력을 낮추기 위해 부모교육을 통한 개입이 필요하다. 물론 학업성취압력은 고등학생인 자녀가 지각하는 수준을 나타내는 것이지 실제 부모의 학업성취압력이 아니어서 부모 입장에서는 학업과 관련하여 성취압력을 표출하고 있는지를 인지하지 못할 수도 있다. 그렇지만 자녀 입장에서 압력을 느낀다고 한다면 부모의 양육 태도나 자녀에 대한 기대감이 겉으로 어떻게 드러나는지 부모 스스로 돌아볼 필요가 있다. 자녀의 학업성취결

과에 집중하고 자녀를 좋은 대학, 좋은 직장에 보내야겠다는 부모의 바람이 자녀에게 투영되어 지나친 기대와 부담으로 지각되면서 압력으로 작용할 수 있다. 이러한 양육태도 대신에 자녀를 믿고 격려하며 자녀에게 아낌없는 존중과 사랑을 줄 때 자녀는 자신의 존재가치를 긍정적으로 느끼고 스스로 해낼 수 있다는 자신감을 느끼게 된다. 이를 위해 부모를 대상으로 전문성 있는 부모 교육 또는 부모 상담을 실시함으로써 부모가 자녀의 학업 활동에 대해 올바른 양육 태도를 취할 수 있도록 도움을 주고 이로 인해 자녀가 지각하는 압력과 스트레스를 줄이는데 효과를 가져올 수 있다.

넷째, 학업적 자기효능감이 초등학교 시기에 가장 높다가 상급학교로 진학하면서 점차 감소한다는 점을 고려하여, 초등학교 때의 높은 학업적 자기효능감을 중·고등학교까지 잘 유지할 수 있도록 가정과 학교에서의 지지가 필요하다. 우선 가정에서 부모는 자녀에게 성적보다는 과제에 대한 흥미, 과정이나 노력의 중요성을 인지시키기 위해 노력해야 한다. 부모가 원해서 또는 부모가 시켜서 하는 공부가 아니라 자녀 스스로 흥미를 찾고 자녀가 하고 싶은 공부를 할 수 있도록 도움을 주며 그러한 과정에 대해 격려하고 지지해 준다. 학교 현장에서는 학업적 자기효능감 향상을 위한 프로그램 개발과 실천적 개입이 필요할 것이다. 입시, 경쟁 위주의 교육에서 탈피하여 학습자의 흥미와 호기심을 이끌어내고 과제 자체에 흥미를 느낄 수 있는 교육을 지향하여야 할 것이다. 소위 말하는 ‘수포자(수학을 포기한 학생)’처럼 공부를 포기하려는 학생들을 막기 위해서라도 학습자 능력 수준을 고려한 과제를 제시하고 과제 수행에 대한 자신감을 키울 수 있도록 교수방법의 중요성이 제기된다. 또한 학습자가 자신에게 주어진 학업이나 과제 수행에서 어려움을 느끼더라도 그러한 상황을 스스로 극복하고 끈기 있게 과제를 지속할 수 있도록 도움을 줄 수 있어야 한다.

2. 제언

본 연구의 결과와 결론을 토대로 후속 연구를 위해 다음과 같이 제언하고자

한다.

첫째, 본 연구는 제주시 평준화지역 일반고 고등학교 재학생을 대상으로 이루어졌기 때문에 연구결과를 전국의 고등학생들에게로 일반화하기에는 다소 무리가 있다. 특히 제주시 평준화 지역의 일반고 진학률은 50~60%로 타지역에 비해 일반고 진학이 어려운 편이다. 학생들은 고등학교 입시 준비로 인해 중학교 때부터 이미 학업스트레스를 경험하고 있고 고등학교 진학 후에도 학업스트레스는 지속될 수밖에 없다. 이러한 이유로 제주지역과 타지역을 분리하여 이해할 필요가 있다. 향후 다양한 연구지역에서 표집이 이루어져 후속 연구가 진행된다면 지역별 비교가 가능한 의미있는 자료가 될 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구에서는 부모의 학업성취압력이 학업적 자기효능감에 미치는 영향에서 학업스트레스의 완전매개효과를 검증하였지만, 각 변인의 하위요인별로 매개경로를 분석하지 않았다. 후속연구에서는 부모의 학업성취압력을 부와 모의 학업성취압력으로 분리하거나, 학업스트레스의 하위요인(성적, 수업, 공부)과 학업적 자기효능감의 하위요인(과제난이도 선호, 자기조절효능감, 자신감)을 각각 구분하여 매개경로를 살펴볼 필요도 있을 것이다. 그 결과에 따라서 부모의 학업성취압력과 학업스트레스는 낮추고 학업적 자기효능감은 높이기 위한 구체적인 개입방법을 제공하는데 도움이 될 것으로 기대한다.

셋째, 선행연구를 통해 알아본 부모의 학업성취압력에 영향을 미치는 요인들은 부모의 학력과 경제력 등의 사회경제적 요인과 부모의 성격과 양육태도와 같은 정의적 특징 등을 꼽을 수 있었다. 학업스트레스의 경우 본 연구에서는 학업스트레스의 원천으로 자기 자신의 학업스트레스 요인만을 측정하였는데, 이 밖에도 교사, 친구, 부모 등이 학업스트레스를 주는 원천이 되고 있다. 이와 같은 부모의 학업성취압력과 학업스트레스에 영향을 미치는 다양한 요인들이 학업적 자기효능감에 어떻게 영향을 미치는지 다차원적인 접근이 가능하다.

넷째, 본 연구에서 부모의 학업성취압력을 측정하기 위해 사용한 척도는 강영철(2003)이 타당화한 척도이다. 이 척도는 부와 모를 분리해서 설문지를 구성하고 응답하게 하였다. 그러나 이 척도를 사용한 연구의 대부분이 부와 모를 분리하지 않았는데 각 연구에서는 그 이유를 언급하지 않았다. 본 연구에서 부와 모를 분리하지 않고 조사한 이유는 첫째, 과거에 비해 가족의 형태가 한부모가정,

이혼가정, 조부모가정 등 다변화되었고 이에 해당하는 응답자가 있을 때 응답에 부담을 줄 수 있다고 판단하였다. 둘째, 예비조사 시에 응답자가 학업성취압력을 부와 모를 분리해서 지각하기 어려워 부의 압력과 모의 압력이 자신에게는 하나로 지각된다고 하였기 때문이다. 이것과 연결지어 생각할 수 있는 것은 보통의 부모 입장에서 한 부모가 자식에게 압력을 가하는 역할을 맡으면 다른 부모는 자식에게 관대한 역할을 맡아 적어도 한 부모는 자녀에게 부담을 주지 않으려고 노력한다는 점이다. 그렇기 때문에 부와 모를 따로 분리하여 부모의 학업성취압력을 조사하는 것이 정확한 현실을 반영하지 않을 수도 있다고 판단하였다. 이러한 고민들에 비추어 후속연구에서는 부모의 학업성취압력 척도를 어떻게 사용하는 것이 바람직한 지에 대한 논의가 이어지길 제안한다.

다섯째, 본 연구에서는 학습자의 수행능력에 영향을 미치고 학업 성취를 가장 잘 예언하는 개인차 변인(이수현, 전우택, 2015)이라고 하는 학업적 자기효능감을 종속변인으로 하고 이에 영향을 미치는 요인으로 부모의 학업성취압력을 독립변인, 학업스트레스를 매개변인으로 설정하여 매개효과를 살펴보았다. 후속 연구에서는 학업적 자기효능감과 높은 상관을 갖는 학업 성취(강효숙, 2013; 김의철, 박영신, 1999; 마성욱, 2011; 박영신 외 5인, 2000; 신태섭, 2005; 유미영, 2010; 최영미, 2010; 추상엽, 임성문, 2008; 홍영주, 이지연, 2011)를 종속변인으로 하여 부모의 학업성취압력, 학업스트레스, 학업적 자기효능감이 실제 학업 성취에 어떻게 영향을 미치는지 인과관계를 확인해 볼 필요가 있다. 즉 부모의 학업성취압력, 학업스트레스, 학업적 자기효능감이 성적과 같은 학업성취도를 반영하는 변인에 어떠한 경로를 거쳐 영향을 주고 받는지를 확인하고 변인들 간의 인과관계를 경로분석이나 구조 방정식 모형으로 검증한다면 보다 포괄적이고 체계적으로 조망할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강영철(2003). 부모의 학업성취압력과 아동의 학업자아 및 부모의 학업성취압력에 대한 태도와의 관계. 창원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강효숙(2013). 중학생의 학업적 자기효능감과 학습태도가 학업성취도에 미치는 영향. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 국민건강보험공단(2018). 10대 청소년 진료현황.
- 권예지(2016). 부모의 학업성취압력과 고등학생의 학업소진 관계에서 정서기능의 조절효과. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김경옥(1992). 부모의 성취압력이 학생의 정의적 행동특성에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 김경자(2012). 부모의 성취압력과 초등학생의 학업스트레스 및 정신건강문제와의 관계. 충북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김기정(1984). 학업성취와 지각된 양육태도가 자아개념에 미치는 영향. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 김다솜(2013). 중학생이 지각한 부모의 성취압력과 학업적 자기효능감이 학교생활적응에 미치는 영향. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김미경, 김양희, 황사라, 정익중(2012). 고등학생의 성적이 학업스트레스에 미치는 영향: 성별조절효과를 중심으로. 청소년 복지연구, 14(4), 165-187.
- 김별님(2012). 부모의 성취압력, 성취동기와 스트레스 대처방식이 학업소진에 미치는 영향. 대구가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 김성애(1992). 부모의 학업성취압력에 따른 학업성취도 및 자아정체감에 관한 연구. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김수주(2011). 중·고등학생의 학교스트레스가 문제행동에 미치는 영향에 관한 연구-스트레스 대처방식의 완충효과를 중심으로. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 김아영(2002). 학업동기 척도 표준화 연구. 교육평가연구, 17(1), 157-184.
- 김아영, 박인영(2001). 학업적 자기효능감 척도 개발 및 타당화 연구. 교육연구,

39(1), 95-123.

- 김아영, 차정은, 강한아, 임경민, 전현아, 조혜령, 임지영, 석혜은(2012). 학업능력 진단별 학업스트레스와 학업적 자기조절효능감 간의 관계: 학업동기의 매개효과. **교육심리연구**, 26(2), 543-562.
- 김영혜, 안현의(2014). 대학생의 부모 자녀 유대, 부모의 사회경제적 지위와 진로 결정 관계에서 성취압력 및 진로결정자기효능감의 매개효과. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 26(3), 657-682.
- 김용래, 김태은(2004). 학습자 스트레스, 학교적응(대처) 및 학업성적. **교육연구논집**, 21, 5-31.
- 김원주(2017). 부모의 학업성취압력이 초등학생의 학업스트레스에 미치는 영향: 역기능적 완벽주의와 학업적 자기효능감의 매개효과. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은아(2020). 고등학생이 지각하는 부와 모의 학업성취압력과 학업스트레스 관계에서 학업적 자기효능감의 매개효과. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은혜(2017). 부모학업성취압력이 학업소진에 미치는 영향: 부모-자녀 의사소통의 매개효과. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김의철, 박영신(1999). 한국 청소년의 심리 행동특성의 형성: 가정, 학교, 친구, 사회 영향을 중심으로. **교육심리연구**, 13(1), 99-142.
- 김정겸(1987). **고등학생들의 스트레스에 관한 연구**. 고려대 교육대학원 석사학위논문
- 김지영, 김은지, 김정섭(2018). 전문대학생의 학업스트레스와 대학생활적응의 관계에서 학업적 자기효능감의 매개효과. **사고개발**, 14(1), 53-73.
- 김진아(2015). 중학생의 학업스트레스가 정서문제에 미치는 영향: 자아탄력성의 매개효과. **상담학 연구**, 16(3), 359-377.
- 김혜원(2016). 청소년의 학업스트레스와 학업소진 및 학업열의와의 관계에서 자기조절학습전략과 부모의 학습관여행동의 조절효과. 경북대학교 대학원 석사학위논문.
- 김혜원, 조성연, 김민(2010). 청소년 삶의 만족도에 대한 공부 중요성 인식, 공부

- 압력과 성공압력의 영향력 및 부모-자녀 의사소통의 중재효과. **대한가정학회지**, 48(5), 49-60.
- 노정림(2003). **부모의 성취압력과 시험불안과의 관계: 완벽주의와 학업적 자기효능감의 매개효과**. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노정애(1994). **부모의 성취압력과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향 연구**. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노충래, 김설희(2012). 중학생의 학업스트레스와 학업성적이 심리적 안녕감에 미치는 영향-자아존중감과 우울불안에 대한 개인요인 및 사회적 지지요인의 매개효과를 중심으로. **한국아동복지학회**, 39, 39-68.
- 노혜숙(1986). **일부 여자 중학생의 자아개념 및 스트레스와 적응행동에 관한 연구**. 서울대학교 보건대학원 석사학위논문.
- 류계심(2002). **고등학생의 스트레스 실태 및 대처를 위한 심리교육적 접근**. 순천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 류연자(1995). **어머니의 학업 성취압력과 아동의 스트레스와의 관계**. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 마성욱(2011). **고등학생이 지각한 학업적 자기효능감과 학업성취와의 관계-자기주도적 학습능력의 조절효과**. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 마연연(2013). **중국 청소년의 학업스트레스와 학업소진의 관계에서 학업적 자기효능감의 매개효과-상하이 소재 중학교 재학생을 대상으로**. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 문경숙a(2008). 청소년의 학업스트레스와 정신건강: 자기통제 및 감성조절의 역할. **한국아동학회**, 29(5), 285-299.
- 문경숙b(2006). 학업스트레스가 청소년의 자살충동에 미치는 영향: 부모와 친구에 대한 애착의 매개효과. **아동학회지**, 27(5), 165-187.
- 문혜성(2016). **부모의 학업성취압력과 학습관여가 자녀의 학업열의에 미치는 영향: 메타인지의 매개효과를 중심으로**. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 민경수(2015). 학업스트레스, 학업적 자기효능감, 우울간의 관계 연구-외국어 고

- 등학교 학생을 대상으로. **통합치료연구**, 7(1), 5-31
- 박병기, 박선미(2012). 학업스트레스 척도의 개발 및 타당화. **교육심리연구**, 26(2), 563-585.
- 박서연, 정영숙(2010). 어머니의 학업성취압력과 아동의 학업스트레스 및 내재화 문제와의 관계에서 아동의 자아탄력성과 사회적 지지의 조절 효과. **한국심리학회지: 발달**, 23(1), 17-32.
- 박성희, 김희화(2008). 초등학생과 중학생의 학업스트레스와 학습된 무력감 간의 관계. **청소년학연구**, 15(3), 159-182.
- 박수자(1996). **지각된 부모의 성취압력과 아동의 학습소의 및 대처행동과의 관계**. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 박영신, 김의철, 정갑순, 이상미, 권혁호, 양계민(2000). 초 중 고등학생의 생활만족도 차이와 형성 및 영향. **한국심리학회지: 건강**, 5(1), 94-118.
- 박용하(2000). **인문계 고등학생 학생들의 스트레스 요인과 매체방식**. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박유정(2009). **학업스트레스와 여고생의 폭식과의 관계에서 자아존중감의 매개효과 검증**. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박은경(2017). **인문계고등학교 남학생이 지각한 부모학업성취압력과 학업소진과의 관계에서 자기위로능력의 매개효과**. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박인영(1999). **학업적 자기효능감의 구인 및 측정에 관한 연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박재현(2003). **부모의 사회경제적 배경, 성취압력 및 고등학생의 성취동기 지향성 간 인과관계**. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 박지성(2010). **부모의 성취압력이 남녀 초등학생의 성취동기와 학업효능감에 미치는 영향**. 대전대학교 대학원 석사학위논문.
- 방숙진(2011). **부모의 학업성취압력, 청소년의 시험불안 및 정신적 안녕감 간의 관계**. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 방영미(2016). **완벽주의와 학업소진간의 관계에서 스트레스 대처 양식의 역할**. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 백주현(2017). **고등학생의 학업스트레스가 신체화증상과 정서조절능력에 미치는 영향**. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 서유리(2012). **중학생의 스트레스 대처방식과 학업적 자기효능감 및 행복의 관계**. 경성대학교 대학원 석사학위논문.
- 신소현(2018). **고등학생의 학업스트레스가 우울에 미치는 영향: 부모-자녀 역기능적 의사소통과 경험 회피의 매개효과**. 건양대학교 대학원 석사학위논문.
- 신태섭(2005). **학업성취와 학업적 자기효능감, 지각된 교사기대, 가정환경요인간의 관계 연구**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 에듀인 뉴스(2019. 10. 23). “OECD 교육국장 대입체제가 학생부담가중…학업성취도 높여야”. <http://www.eduinnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=21987>
(접속일 2020. 03. 25)
- 오미향, 천성문(1994). 청소년의 학업스트레스요인 및 증상 분석과 그 감소를 위한 명상훈련의 효과. 서강대학교 학생생활상담연구소 **인간이해**, 15, 63-96.
- 오정현(2004). **자녀의 학교 급에 따른 어머니의 양육행동 및 성취압력에 관한 연구: 양육신념을 중심으로**. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 오정희(2013). **부모의 학업성취압력과 학업스트레스의 관계에서 학업적 자기효능감의 매개효과: 초등학생과 중학생의 비교연구**. 건양대학교 대학원 석사학위논문.
- 오정희, 선혜연(2013). 초등학생과 중학생의 학업스트레스 관련 변인 연구: 성별 및 학교급, 지각된 부모의 학업성취압력과 학업적 자기효능감 중심으로. **상담학연구**, 14(3), 1981-1994.
- 오현성(2008). **고등학교 학생의 학교스트레스와 스트레스 대처행동 및 정신·신체건강과의 관계**. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 원호택, 김순화(1985). 대학생의 스트레스 요인에 관한 일 연구. 서울대학교 **학생연구**, 20, 45-53.
- 원호택, 이민규(1987). 고등학교 재학생들의 스트레스. **한국임상심리학회지: 임상**, 6(1), 22-32.

- 유미영(2010). **아동이 지각한 부모양육태도와 학업성취의 관계에서 정서지능과 학업적 자기효능감의 매개역할**. 명지대학교 사회교육대학원 석사학위논문.
- 유창민, 강상경, 김성용(2014). 학업스트레스가 내재화·외현화에 미치는 영향: 자기효능감의 매개역할과 성별차이. **사회복지연구**, 45(3), 237-262.
- 윤여진, 정인경(2014). 경기 일부 지역 중학생의 학업스트레스와 학업소진의 관계에서 학업적 자기효능감의 매개효과. **한국지역사회생활과학회지**, 25(2), 219-232.
- 이경희, 김광웅(1996). 청소년의 스트레스와 대처에 관한 연구. **대한가정학회지**, 34(6), 127-139.
- 이계선(2010). **고등학생이 지각한 부모의 학업성취압력과 학업자아개념 및 학업성취도의 관계**. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이단비(2017). **고등학생이 지각하는 부모의 학업성취압력과 학업소진의 관계: 자기결정성 동기 매개효과**. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이서원, 장용연(2011). 학업스트레스가 청소년의 자살생각에 미치는 영향: 가족응집성의 조절효과. **청소년학연구**, 18(11), 111-136.
- 이수진(2014). **고등학생이 지각한 부모의 양육태도가 성취정서 및 학업스트레스에 미치는 영향**. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이수현, 전우택(2015). 의과대학생의 학업적 자기효능감과 학업 소진의 관계. **Korean Journal of Medical Education**, 27(1), 27-35.
- 이예원, 이은성(2019). 전문여대생의 학업스트레스와 대학생활적응과의 관계에서 감사 성향, 학업적 자기효능감의 매개효과. **한국콘텐츠학회지**, 19(5), 35-47.
- 이유미(2016). **부모의 학업성취압력과 고등학생의 시험불안 간의 관계에서 사회부과 완벽주의의 매개효과**. 전남대학교 대학원 석사학위논문.
- 이재혁(2018). **청소년의 스트레스와 진로성숙도의 발달궤적: 자기효능감의 중단적 매개효과**. 한국상담대학원대학교 석사학위논문.
- 이정규, 박춘성(2008). 한국과 일본 학생의 학업적 자기효능감의 비교연구. **한국일본교육학연구**, 12(2), 1-17.

- 이좌찬(1987). 시험에 대한 부모의 태도와 학생의 불안수준 및 학업성취의 관계. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이지영(2017). 고등학생이 지각한 부모의 학업성취압력과 학업적 자기효능감이 학업스트레스에 미치는 영향. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임정미(2019). 학업스트레스와 학업소진 및 학업열의 관계에서 진로성숙도의 조절효과. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 장윤옥, 정서린(2017). 청소년의 학업스트레스와 학업소진 및 학업열의와의 관계에서 자기조절학습전략의 조절효과. *중등교육연구*, 65(1), 195-223.
- 장정현, 고재홍(2010). 청소년의 스트레스와 정신건강: 희망의 조절효과. *청소년상담연구*, 18(2), 101-116.
- 정규태(2009). 중·고등학생이 지각한 부모의 학습관여형태와 학업스트레스 및 학업적 자기효능감의 관계. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정소미(2011). 청소년이 지각한 부모의 학업성취압력과 우울의 관계: 학업적 자기효능감의 효과 검증. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정원식(1974). *교육환경론*. 서울: 교육출판사.
- 정인경, 김정현(2016). 청소년의 학업적 자기효능감과 학업소진의 관계에서 스트레스 대처의 조절효과. *한국교육문제연구*, 34(4), 193-211.
- 정지선(2007). 초등학교 아동이 지각한 부모의 성취압력과 자기효능감이 학교 적응에 미치는 영향. 한양대학교 대학원 석사학위논문.
- 정철상(2011). 고3 청소년의 학업스트레스가 정신건강에 미치는 영향: 자아통제의 매개효과 검증. *청소년학연구*, 18(9), 1-18.
- 조민영(2009). 중·고등학생들의 학교 스트레스가 정신건강에 미치는 영향 연구-스트레스 대처의 조절효과를 중심으로. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 조소영(2015). 성별, 학업성취별 일반계 고등학생의 스트레스와 자기효능감 연구. 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조은서(2019). 초기 청소년의 학업적 자기효능감, 학업스트레스, 우울 간의 종단적 관계. 경북대학교 박사학위논문.
- 조정은(2010). 청소년의 학업적 자기효능감과 자기결정성동기가 학업스트레스에 미치는 영향. 단국대학교 대학원 석사학위논문.

- 조혜진, 이지연, 장진이(2013). 고등학생의 과중한 학업요구와 학업소진의 관계에서 학업적 자기효능감과 학업적 실패내성의 매개효과. **상담학연구**, 14(3), 1605-1621.
- 질병관리본부(2018). **청소년건강행태조사**.
- 질병관리본부 국가건강정보포털(등록 2010. 03. 08, 수정 2016. 12. 26). **스트레스**. <http://health.cdc.go.kr/health/HealthInfoArea/HealthInfo/View.do?idx=3540> (접속일 2020. 04. 05)
- 채슬기, 신호정(2016). 부모의 성취압력이 자녀의 학습몰입에 미치는 영향: 학업적 자기효능감을 통한 자기결정성 동기의 매개된 조절효과. **재활심리연구**, 23(3), 615-632.
- 최서희(2016). **부모의 학업성취압력, 여고생의 사회부과적 완벽주의 및 수행목표지향성이 시험불안에 미치는 영향**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최신아(2010). **청소년이 지각한 부모의 성취압력 및 학업적 자기효능감과 학업스트레스와의 관계**. 숙명여자대학교 정책산업대학원 석사학위논문.
- 최영미(2010). **중학생의 교사기대지각, 학업적 자기효능감, 교과흥미 및 학업성취와의 관계 연구**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최해림(1986). **한국대학생의 스트레스 현황과 인지-행동적 상담의 효과**. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 최혜수(2001). **초등학생이 지각한 부모의 학업성취압력과 초등학생의 부담감 및 반응행동 양식의 관계**. 창원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 추상엽, 임성문(2008). 부모의 성취압력과 학업성취 간의 관계: 부모의 교육지원 행동, 학업적 자기효능감의 매개효과와 학업적 지연행동의 조절효과. **청소년학연구**. 15(7), 347-368.
- 하도연(2018). **고등학생의 학교생활적응에 대한 학업스트레스와 온라인·오프라인 사회적 지지의 상호작용 효과**. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 한국교육과정평가원(2017). **PISA 2015 결과에 나타난 우리나라 학생들의 웰빙 특성**.
- 한국교육과정평가원(2019). **PISA 2018 국제학업성취도 평가 연구**.
- 한국보건사회연구원(2015). **한국아동의 주관적 웰빙수준과 정책과제 보고서**.

- 홍은지, 이지연(2012). 부모의 학업성취압력과 초등학생의 학업성취 간의 관계에서 부모의 학습관여와 초등학생의 학업적 자기효능감의 매개효과. *아동교육*, 21(2), 325-342.
- 황은지(2015). *고등학생이 지각한 부모의 학업성취압력이 학업스트레스에 미치는 영향: 학업적 자기효능감의 매개효과*. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Laxarus, R. S. & Cohen, J. B. (1977). Environmental stress. *Human behavior and environment*, 89-127.
- Laxarus, R. S. & Folkman. S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Murray, H. A. (1938). *Exploration in personality*. New york: Oxford University Press.
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated

- learning. *Educational Psychology*, 25, 71-86.
- Selye, H. (1976). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effect in structural equation models. *Sociological methodology*, 13, 290-312.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychologist*, 81, 329-339.

Abstract

Mediating Effect of Academic Stress on the Effects
of Perceived Parental Academic Achievement
Pressure on Academic Self-efficacy of Academic
High School Students

Hur, Jin Seon

Major in Counseling Psychology
Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Professor Choi, Bo Young

The purpose of this study was to examine the mediating effect of academic stress on the effects of perceived parental academic achievement pressure on academic self-efficacy of academic high school students. For this purpose, a research problem was settled; Does academic stress has a mediating effect on the effects of perceived parental academic achievement pressure on academic self-efficacy of academic high school students?

For the study, 398 students of two academic high school were surveyed in Jeju. The survey consisted of three measuring instruments: measure of academic achievement pressure, academic self-efficacy measure, academic

stress measure. Based on survey data, firstly, average, standard deviation were calculated to analyze descriptive statistics quantity of major research factors. Secondly, correlation analysis was conducted to analyze the relationship between major research factors. Thirdly, hierarchical multiple regression analysis was conducted to analyze mediating effect according to way suggested by Baron & Kenny(1986) and Sobel test was also conducted.

This study has the results as below.

Firstly, it was found that parental academic achievement pressure and academic stress had a meaningful positive relationship. Also, academic achievement pressure and academic stress had a meaningful negative relationship to academic self-efficacy each other.

Secondly, the result of examining mediating effect showed that academic stress was a role of complete mediating variable on the effects of perceived parental academic achievement pressure on academic self-efficacy of academic high school students. Perceived parental academic achievement pressure effected on academic self-efficacy negatively, but it didn't show a meaningful result when mediating variable called academic stress added. In other words, perceived parental academic achievement pressure not directly effected on academic self-efficacy, but effected on academic self-efficacy through the mediating effect of academic stress.

Building on this findings, this study suggest that it is necessary to decrease academic achievement pressure and academic stress in other to improve academic self-efficacy. Also, this study can be used as a useful data in developing and applying counseling programs to decrease academic stress and increase academic self-efficacy for academic high school students.

Key words: academic achievement pressure, academic self-efficacy,
academic stress

부 록

- 부록 1. 학업성취압력 척도
- 부록 2. 학업스트레스 척도
- 부록 3. 학업적 자기효능감 척도

부록 1. 학업성취압력 척도

번호	문항	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	보통이다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	부모님은 훌륭한 사람이 되기 위해서는 공부를 열심히 해야 한다고 말씀하십니다.	①	②	③	④	⑤
2	부모님은 내가 친구들 때문에 공부하는 시간이 적어질까봐 걱정하십니다.	①	②	③	④	⑤
3	부모님은 내가 학교 성적이 조금 떨어져도 꾸중을 하십니다.	①	②	③	④	⑤
4	부모님은 나에게 남보다 더 좋은 성적을 얻어야 한다고 말씀하십니다.	①	②	③	④	⑤
5	부모님은 나에게 공부가 제일 중요하다고 하십니다.	①	②	③	④	⑤
6	부모님은 나의 공부에 대해서 잔소리가 많으신 편이다.	①	②	③	④	⑤
7	부모님은 내가 공부 말고 다른 것을 하는 것은 아닌지 신경을 쓰십니다.	①	②	③	④	⑤
8	부모님은 내 공부에 대해서 걱정을 많이 하십니다.	①	②	③	④	⑤
9	부모님은 너는 꼭 성공해야 한다는 말씀을 종종 하십니다.	①	②	③	④	⑤
10	부모님은 내가 공부해야 할 시간에 잠을 자면 깨우십니다.	①	②	③	④	⑤
11	부모님은 내가 컴퓨터에 빠져 공부를 등한히 하는 것을 싫어하십니다.	①	②	③	④	⑤
12	부모님은 친구들과 노는 시간을 제한하시는 편이다.	①	②	③	④	⑤
13	부모님은 공부하지 않고 친구들과 외출하는 것을 싫어하십니다.	①	②	③	④	⑤
14	부모님은 시험 때가 되면 평소보다 공부를 더 많이 하라고 말씀하십니다.	①	②	③	④	⑤
15	부모님이 나에게 대해서 가장 큰 관심을 갖는 것은 학교 성적이다.	①	②	③	④	⑤

부록 2. 학업스트레스 척도

번호	문항	확실히 아니다	상당히 아니다	약간 아니다	약간 그렇다	상당히 그렇다	확실히 그렇다
1	열심히 공부해도 성적이 오르지 않으면 괴롭다.	①	②	③	④	⑤	⑥
2	성적이 잘 안 나오면 나에게 화가 난다.	①	②	③	④	⑤	⑥
3	성적을 생각하면 가슴이 답답해진다.	①	②	③	④	⑤	⑥
4	성적이 떨어질 것 같아 불안하다.	①	②	③	④	⑤	⑥
5	목표는 높인데 나의 성적은 너무 낮은 것 같아 우울하다.	①	②	③	④	⑤	⑥
6	수업시간이 되면 가슴이 답답해진다.	①	②	③	④	⑤	⑥
7	수업시간이 되면 졸린다.	①	②	③	④	⑤	⑥
8	수업시간이 되면 다른 생각이 나서 괴롭다.	①	②	③	④	⑤	⑥
9	수업 받는 것 보다 차라리 혼자 하는 게 나은 것 같아 짜증난다.	①	②	③	④	⑤	⑥
10	수업시간에 이해하기 어려운 부분이 많아 괴롭다.	①	②	③	④	⑤	⑥
11	해야 할 공부양이 많아 답답하다.	①	②	③	④	⑤	⑥
12	점점 어려워지는 공부가 두렵다.	①	②	③	④	⑤	⑥
13	공부를 왜 해야 하는지 이유를 모른 채 공부를 하기 때문에 답답하다.	①	②	③	④	⑤	⑥
14	각 과목에 따라 효과적인 공부 방법을 몰라서 괴롭다.	①	②	③	④	⑤	⑥
15	공부를 해야 하지만 하기가 싫다.	①	②	③	④	⑤	⑥

부록 3. 학업적 자기효능감 척도

번호	문항	전혀 그렇지 않다	상당히 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	그런 편이다	상당히 그런 편이다	매우 그렇다
1	나는 복잡하고 어려운 문제에 도전하는 것이 재미있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
2	가능하다면 어려운 과목은 피해가고 싶다.	①	②	③	④	⑤	⑥
3	나는 깊이 생각해야 하는 문제보다는 쉽게 풀 수 있는 문제를 더 좋아한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
4	비록 실패하더라도 다른 친구들이 풀지 못한 문제에 도전하는 것이 즐겁다.	①	②	③	④	⑤	⑥
5	시간이 많이 들더라도 깊이 생각하게 만드는 과목이 더 재미있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
6	만약 여러 과목 중 몇 과목만을 선택할 수 있다면, 쉬운 과목만을 선택할 것이다.	①	②	③	④	⑤	⑥
7	학교 공부는 무조건 쉬울수록 좋다.	①	②	③	④	⑤	⑥
8	쉬운 문제보다는 조금 틀리더라도 어려운 문제를 푸는 것이 더 좋다.	①	②	③	④	⑤	⑥
9	나는 쉬운 문제를 여러 개 푸는 것보다 어려운 문제 하나를 푸는 것을 더 좋아한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
10	나는 쉬운 과목보다는 어려운 과목을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
11	나는 수업시간에 새로 배운 것들을 이미 알고 있는 것과 쉽게 연결시킬 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
12	나는 보통 공부를 시작하기 전에 계획을 세우고, 거기에 맞추어 공부한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
13	나는 수업시간 중에 중요한 내용을 잘 기록할 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
14	내가 싫어하는 수업시간에도 주의집중을 잘 할 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
15	나는 복잡하고 어려운 내용을 기억하기 쉽게 바꿀 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
16	나는 수업시간에 배운 내용을 잘 기억할 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
17	나는 어떻게 공부하는 것이 효과적인 방법인지를 잘 안다.	①	②	③	④	⑤	⑥
18	나는 정해진 시간 안에 주어진 과제를 잘 마칠 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
19	나는 수업시간에 배운 내용 중 내가 무엇을 알고, 무엇을 모르는지 정확히 판단할 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
20	나는 수업시간에 배운 내용 중 중요한 것이 무엇인지를 잘 파악할 수 있다.	①	②	③	④	⑤	⑥
21	선생님과 친구들 앞에서 발표하는 것은 내게 너무 큰 스트레스를 준다.	①	②	③	④	⑤	⑥
22	시험을 치르기 전에는 시험을 망칠 것 같은 생각이 든다.	①	②	③	④	⑤	⑥
23	수업시간 중에 선생님이 문제를 풀라고 시킬까봐 불안하다.	①	②	③	④	⑤	⑥
24	토론을 할 때, 혹시 창피를 당할까봐 내 의견을 제대로 발표하지 못한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
25	수업시간에 발표를 할 때, 실수를 할 것 같아 불안하다.	①	②	③	④	⑤	⑥
26	선생님이 모두에게 질문을 할 때, 답을 알아도 대답하지 못한다.	①	②	③	④	⑤	⑥
27	시험이 다가오면 불안해서 잠을 이룰 수가 없다.	①	②	③	④	⑤	⑥
28	나는 시험 때만 되면 우울해진다.	①	②	③	④	⑤	⑥