

학업소진, 학업반감, 학업불안에 관한 다변량 잠재성장모형 분석: 대입 시험을 경험한 후기 청소년들을 대상으로

이 민 영

고려대학교

조 수 현

계명대학교

이 상 민[†]

고려대학교

본 연구는 수능 직전부터 고등학교 졸업 이후 학업을 지속하는 1년 동안의 후기 청소년들을 대상으로 학업소진과 학업감정의 종단적 관계를 잠재성장모형 분석을 통해 검증하고자 한다. 이에 서울, 인천, 경기 소재 8개의 고교 출신 청소년 총 1,015명을 대상으로 연구를 실시하였으며, 학업소진 및 학업감정의 초기값, 변화율, 이차변화율간의 관계를 확인하였다. 이에 대한 결과는 다음과 같다. 첫째, 학업소진과 학업반감, 학업불안은 모두 이차함수 성장모형으로의 해석이 가장 적합한 것으로 나타났으며 시간에 따라 감소하였다가 증가하는 U자형의 형태를 보였다. 둘째, 학업불안이 높을수록 시간에 따른 학업소진의 감소량은 더 큰 것으로 나타났다. 셋째, 학업반감이 더 많이 감소할수록 학업소진이 다시 증가하는 속도는 더 빠른 것으로 나타났다. 본 연구는 기존 연구들에서 본격적으로 다루어지지 않은 학업감정에 대해 구체적으로 밝히고, 한국 청소년들이 경험하는 학업반감 및 학업불안과 학업소진의 관계를 처음으로 검증한 첫 연구라는 가치를 지닌다. 마지막으로 이 연구의 한계를 포함하여 후속연구를 제안하였다.

주요어 : 학업감정, 학업정서, 성취정서, Latent Growth Modeling

[†] 교신저자 : 이상민, 고려대학교 교육학과, 서울특별시 성북구 안암로 145 운초우선교육관 608호
Tel : 02-3290-2306, E-mail : leesang@korea.ac.kr

학업에 대한 관심은 전 세계적으로 보편적 현상이지만 그로 인해 학생들이 경험하게 되는 학업압력 및 학업스트레스는 서양 국가들에 비해 아시아 국가들에서 더욱 두드러진다(Lee & Lee, 2018). 과거 한국 사회의 근간이 되었던 전통적 유교 지배체제의 붕괴는 교육열과 학력주의라는 사회적 요인을 야기하였고 이로 인해 스스로 획득한 공식적인 학력은 부모로부터 세습되던 신분을 대신하여 사회적 지위를 결정하는 중요한 수단으로 부상하였다. 또한, 이는 다시 한국 사회에 과잉 교육열과 학력주의 팽배 현상을 야기시켜 청소년에 대한 부모와 교사의 학업성취 압력을 증가시켰다(봉미미, 김혜연, 신지연, 이수현, 이화숙, 2008). 뿐만 아니라, 수학능력시험으로 대표되는 한국의 대학입시제도는 획일화된 기준 하에 학생들의 학업 성취를 일률적으로 평가하며 이를 통해 사회적 비교를 지나치게 강조한다. 이로 인해 우수한 대학에 입학하기 위한 학생과 학부모들의 고군분투는 ‘고3’ 및 ‘재수생’이라는 다른 문화권에서는 찾아보기 힘든 독특한 사회집단을 야기시켰다. 특히, 대학 및 대학정원의 증가에도 불구하고 최근 10여 년간 20% 정도의 일정 비율로 유지되고 있는 대입 재수생 집단은(정성한, 김완일, 2016) 상위권 대학 및 의과대학 등 특정계열 입학을 위한 치열한 경쟁이 증가하고 있음에 대한 반증일 뿐만 아니라 학벌주의로부터 유발된 대학의 서열화와 그 맥을 같이 한다고 볼 수 있다(주영노, 2018). 기존 연구에 따르면 고 3 수험생은 또래를 경쟁자로 인식하여 고립감을 경험할 수 있으며(김성봉, 오옥선, 김선미, 2011), 한 번의 실패를 경험한 재수생들은 이로 인한 좌절감, 부모의 기대에 부응하지 못한 것에 대한 죄책감, 기존 대인관계로부터의 소

외감 등을 경험하게 된다고 알려져있다(이상현, 정태연, 2014). 이러한 배경 속에서 높은 학업성취에 대한 사회적 압력은 학년이 높아질수록 청소년들의 학업스트레스를 증가시키는 것으로 보고되고 있으며(한국청소년정책연구원, 2016; Lee, Puig, Lea, & Lee., 2013), 학업에 대한 중압감, 긴장감, 정서적 불안, 학업으로 인한 갈등 및 욕구 좌절 등과 같은 심리적 부담감 또한 가중시킬 위험이 있다(이영복, 이상민, 이자영, 2009).

한편, 대학에 입학한 신입생들 역시 학업스트레스로부터 벗어나지 못하고 있는 것으로 보인다. 대학 입학 이후 휴학을 하거나 다니면서 재수를 하는 이른바 ‘반수생’의 비율은 약 10~11% 정도로 매년 증가하고 있는 것으로 나타났는데 이는 명문대에 진학하기 위해 대입에 재도전 하는 학생들이 상당수이기 때문으로 분석되고 있다(이테일리, 2016). 나아가 대학 신입생들이 호소하는 가장 큰 스트레스 요인은 학업문제 및 진로문제이며(금명자, 남향자, 2010) 학업스트레스는 대학생들이 대학생활에 적응하지 못하고 중도탈락하게 만드는 주요 원인으로 보고되었다(이정미, 김윤경, 2019). 이는 학업성취에 대한 사회적 압력이 대입 준비 시기를 넘어 이후의 학업 및 취업 준비에까지 영향을 줌으로써, 학업스트레스가 대학 입학 이후에도 지속적으로 후기 청소년들의 정신건강을 위협하고 있음을 시사한다. 따라서 한국 교육문화의 정점이라 할 수 있는 대입시험 및 그 영향권 하에 놓여있는 고3 수험생 및 재수생, 그리고 수능성적에 따라 서열화된 집단에서 여전히 학업스트레스에 시달리고 있는 대학 신입생들을 대상으로 한 학업스트레스 및 학업과 관련한 정의적 특성에 대한 집중적인 연구가 필요하다.

한국 청소년의 우수한 학업성취도와 그에 반하는 심리적 변인 간의 불일치 현상은 그동안 여러 국제비교연구를 통해 꾸준히 보고되어왔다(한국교육과정평가원, 2004, 2013). 최근 경제협력개발기구(OECD)가 발표한 국제학업성취도평가(PISA, 2015)에 따르면 우리나라 학생들은 전 영역에서 OECD 평균 점수보다 높은 상위 수준의 성취를 보인 반면 자아효능감, 동기, 즐거움, 흥미, 만족도 등과 같은 학업에 대한 정의적 특성은 OECD 평균보다 낮은 것으로 나타나 다른 국가 청소년들과 비교했을 때 우수한 학업성취와는 상반되는 학업에 대한 부정적인 태도를 지니고 있음이 보고되었다(한국교육과정평가원, 2016). 또한, Kim, Park, & Koo(2004)가 수행한 미국과 한국 청소년들의 학업성취도 및 자아개념을 비교한 연구에서 한국 학생들은 미국 학생들에 비해 우수한 학업성취에도 불구하고 낮은 수준의 자아개념을 갖고 있을 뿐만 아니라 성공을 위해서는 매우 열심히 노력하고 공부해야 한다고 생각하는 것으로 나타났다. 이는 미국 학생들이 성공을 위해 적당한 노력이 필요하다고 생각하는 것과는 많은 차이를 보인 결과이다. 이는 곧 한국 청소년들이 다른 문화권의 청소년들과는 차별되는 사회문화적 요인에서 기인한 독특한 정의적 특성을 지니고 있을 가능성을 시사한다. 이에 본 연구에서는 한국 사회의 과도한 학업압력으로 인해 청소년들이 경험하게 되는 누적된 학업스트레스 즉, 학업소진 및 이와 관련하여 한국 학생들의 독특한 학업감정으로 밝혀진 학업반감과 학업불안 간의 종단적 관계를 살펴보고 이들의 발달궤적을 추적하는데 목적이 있다.

학업소진(academic burnout)이란, Freudenberger (1974)에 의해 등장한 직무와 관련된 소진 개

념이 공부를 주업으로 삼는 학생들의 학업 장면에까지 적용된 것으로서 만성적인 학업스트레스에 대한 학생들의 지속적인 반응을 의미하는 심리적 증후군을 뜻한다. 이는 학생들 역시 직업을 지닌 근로자와 마찬가지로 장기간에 걸친 학업스트레스와 학업에 대한 부담으로 인해 소진을 경험하게 된다는 견해이다(Lee & Lee, 2018). 소진(burnout)은 일로 인해 정신적 과부하를 경험하고 지쳤다고 느끼는 정서적 고갈(emotional exhaustion), 사람들을 비인격적으로 대하고 냉소해지는 비인간화(depersionalization), 자존감의 감소로 인해 개인적 성취에 대한 부적절함을 느끼게 되는 개인적 성취감의 결여(lack of personal accomplishment)라는 세 가지 주된 증상으로 설명되며 Maslach Burnout Inventory(MBI-GS)에 의해 측정 가능한 개념으로 구체화되었다(Maslach & Jackson, 1981). 소진은 주로 느낌, 태도, 동기 및 기대감과 관련된 내적인 심리적 경험을 의미하나, 정도가 심해질 경우 불평, 잦은 질병, 우울증, 무단결근, 약물이나 술에 의존하는 증상들을 유발한다고 보고되고 있다(신효정 등, 2011). 학업소진은 정서적인 탈진(emotional exhaustion), 학업에 대한 냉소(cynicism), 그리고 무능감(inefficacy)을 주된 증상으로 많은 학자들에 의해 정의되어 왔으며(McCarthy, Pretty, & Catano, 1990; Schaufeli, Martez, Marques, Salanova, & Bakker, 2002) 학생들로 하여금 우울과 같은 심리적 부적응을 경험하게 하는 것은 물론 학업동기의 상실 등을 유발하여 학업중단까지 초래할 위험성을 지닌다(전혜진, 김영갑, 2011). 이영복과 동료들은(2009) 학업소진을 측정하는 대표적 척도인 Maslach Burnout Inventory-Student Survey(MBI-SS)가 외국 대학생들을 대상으로 개발되었을 뿐

만 아니라 서양과는 차이가 있는 한국의 교육 상황이나 사회문화적 풍토, 정서 등을 반영하지 못했음을 지적하였다. 따라서 이들은 한국 중·고등학생들에게 적합한 학업소진척도인 Korean Academic Burnout Inventory(KABI)를 개발하였으며 이를 통해 기존에 제시된 탈진, 냉소, 무능감과 더불어 한국 청소년들의 독특한 학업소진 특성으로서 ‘반감’과 ‘불안’을 추가적으로 제시하였다. 그러나 기존 연구들에서 ‘불안’은 주로 시험불안으로 국한되어 다루어져 왔으며 ‘반감’에 대한 학업과 관련된 연구는 거의 찾아보기가 힘들다. 이는 아마도 학업에 대한 부정적 태도를 반영하는 ‘반감’이라는 감정이 서양 문화권에서는 찾기 힘든, 한국사회 특유의 사회문화적 배경이 발생시킨 학업특성이기 때문인 것으로 짐작된다.

Pekrun, Goetz, Titz & Perry(2002)은 단순 학업적 성공과 실패를 넘어서 개인적 특성 및 환경적 특성의 영향으로 인해 발생하는 학습과정 및 학습환경 전반에 관련된 감정을 ‘학업감정(academic emotion)’으로 규정하였다. 이들이 제시한 학업감정 영역에 따르면 반감(antipathy and hate)은 분노, 질투심과 부러움, 경멸 등과 함께 ‘사회적-부정적’인 영역에 속하며, 불안은 절망감과 함께 학습과제 및 자기와 관련된 ‘미래적-부정적’인 영역에 속하는 특성을 지닌다. 한편, 학업장면에서 학습자가 경험하게 되는 감정들은 Russell의 아이디어에 기반하여 ‘긍정적-부정적’, ‘활성화-비활성화’ 두 개의 축으로 구성된 4개 영역에 위치할 수 있다(Pekrun, 2006). 구체적으로, ‘긍정적-활성화’ 영역에 속하는 즐거움, 자신감, 희망 등의 감정은 학습자가 계속 학습할 수 있도록 돕는 원동력이 되며, ‘긍정적-비활성화’ 영역에 속하는 안도감, 휴식 등의 감정은 학습자의 학

습 속도를 일시적으로 늦추기는 하지만 여전히 계속 공부를 이어나갈 수 있도록 힘을 부여한다. ‘부정적-활성화’ 영역에 속하는 불안, 화, 수치심/죄책감 등의 감정은 학습자가 학습과정에서 어려움에 당면했을 때 이를 극복하도록 자극하거나 실패를 피하기 위해 더 많은 노력을 기울일 수 있게 하는 역할을 한다. 반면, ‘부정적-비활성화’ 영역에 속하는 지겨움, 절망감, 낙담 등의 감정은 학습자들로 하여금 학습결과가 그들 능력 밖의 영역이라고 느끼게 함으로써 학업에 부정적인 영향을 미치게 된다. 종합해보면, 반감과 불안은 활성화된 부정적인 감정으로서 학습자로 하여금 실패를 피하기 위해 학업에 대해 더욱 많은 에너지를 쏟게 만드는 역할을 한다고 볼 수 있다. 그러나 이 두 감정은 학업에 대한 흥미나 호의적인 태도를 지닌채 학업에 매진하는 것과는 확연히 다른 동기적 특성을 지니고 있으며 따라서 이로 인한 결과 역시 부정적일 것은 충분히 예상 가능하다.

학업맥락에서의 반감은 연구가 거의 이루어지지 않은 분야임에 따라 기존 또래집단 내 대인관계에서 주로 다루어진 반감의 특성에 미루어 그 성격을 짐작해 볼 만 하다. 학업감정으로서의 반감은 학업에 대한 부정적 태도를 지니고 있다는 점에서 기존 학업소진의 특성인 냉소와 그 성격이 유사하지만, 반감만이 지니고 있는 ‘싫어하는(hate)’, 적대적으로 활성화된 감정에 주목할 필요가 있다. 기존 연구들에 따르면 학교 또래집단 내에서 청소년들이 경험하게 되는 반감은 동일한 자원에 대한 집단 간의 경쟁이 있을 때 야기되는 것으로서(Laursen et al., 2010), 실제적인 위협에 대한 반응으로서의 적대감을 수반한다(Stephan & Stephan, 2013). 이 때, 실제적 위협이란 집단

존폐와 관련된 도전일 수도 있고 구성원들의 행복(well-being)과 관련된 것일 수도 있다. 또한, 어떤 표준이나 가치에 대한 위협, 사회적 정체성에 대한 위협, 실제의 물리적 위협일 수도 있다(Hafen, 2010; Pellegrini, 2007). 나아가 갈등이나 가까운 사람들과의 관계의 악화로 인해 반감이 발생하기도 한다(Abecassis, 2003). 반감과 소진의 관계가 직접적으로 연구된 논문은 거의 찾아보기 힘들지만 Laursen과 동료들(2010)의 연구에서 그 관계에 대해 추측할만한 단서를 발견할 수 있다. 이 연구에 따르면 학업으로 소진된 학생들은 친밀한 교우관계를 맺는데 실패하는 경향이 높고, 자신들보다 학업적으로 좀 더 성공적인 수행을 하는 친구들에 대해 반감을 갖게 된다. 따라서 이를 학업 장면에서 학생들이 경험하게 되는 감정과 관련지어 생각해보면, 결국 반감은 친구들을 학업 경쟁자로 생각하며 상대평가로 인해 자신의 가치와 정체성에 위협을 받고 있는 한국 청소년들이 갖게 되는 학업에 대한 부정적 태도에서 유발된 자연스러운 학업감정일 수 있다. 본 연구에서는 이러한 학업 장면에서 경험하게 되는 반감을 기존 대인관계 연구에서 다루어졌던 반감과 구분하기 위하여 ‘학업반감(academic hatred)’라는 용어로 사용하기로 한다. 즉, 학업반감이란, 학업과정에서 학습자가 경험하게 되는 상대적 열등감 또는 사회적 평가에 따른 위협감에서 기인한 학업에 대한 적대적 감정이라고 정의 가능하다.

한편, 불안은 학생들이 학업장면에서 가장 자주 경험하는 학업감정으로 알려져있다(Pekrun, 2006; 황매향, 2017). 기존 연구들에서 주로 다루어져 온 시험불안은 시험이라는 특정 평가 상황과 관련한 인지적, 정서적 반응(장은비, 변은지, 성현모, 이상민, 2016; Liebert

& Morris, 1967)으로서 특수 상황에서의 불안을 측정하는 것으로 국한된다. 이를 고려할 때, 시험불안은 시험을 포함한 학업생활 전반에 걸친 걱정과 불안을 의미하는 ‘불안’과는 구분하여 살펴볼 필요가 있다. 학업감정으로서의 불안은 학업적 과제와 자기 자신에 대한 인식에 기반하고 있다(Pekrun, 2006). 일반적으로 불안이란, 비특정적이고 의식적으로 인식할 수 없는 위협에 대한 정서적 반응으로서(Spielberger, 1975), 대부분 스트레스에 대한 반응으로 나타나며 외적인 위협에 의해서라기보다는 내적 조절 능력의 상실로 인해 발생한다(이창호, 양미진, 이희우, 이은경, 2005). 기존 연구결과에 따르면 이러한 불안은 우울, 강박, 적대감과 더불어 한국 학생들의 학업소진을 설명하는 가장 강력한 변인으로 나타났다(신효정 등, 2011). 본 연구에서는 학업에 대한 부담감이나 스트레스로 인해 생활 전반에 영향을 미치게 되는 걱정 또는 염려를 학업불안(academic anxiety)으로 정의하고 기존 연구들에서 사용되어 온 불안 및 시험불안과 그 차이를 명확히 하고자 한다.

앞에서 이미 언급했듯이, 한국형 학업소진에는 기존 학업소진 구성요소로 알려진 탈진, 냉소, 무능감 외에 학업감정으로서의 학업반감 및 학업불안이 추가적으로 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 따라서 본 연구에서는 새로 밝혀진 학업감정 두 요인이 탈진, 냉소, 무능감으로 이루어진 기존의 학업소진 증상과 서로 어떠한 영향을 미치는지 시간 경과에 따른 변인들의 발달양상을 규명하고자 한다. 이를 위해 본 연구에서는 잠재성장모형(Latent Growth Modeling)을 통해 학업소진, 학업반감, 학업불안, 세 변인의 성장을 각각 살펴보고, 성장하는 세 변인 사이의 인과관계를 탐색하

고자 한다. 연구대상은 2016 아동 청소년 인권실태조사 통계(한국청소년정책연구원, 2016)를 통해 초, 중, 고 학생 중 학업스트레스 호소 비율이 80%로 가장 높게 나타난 고등학생, 특히 수능을 앞두고 그 수준이 극에 달해있을 것이라 짐작 가능한 고3 학생들을 선정하였다. 이 연구는 수능을 앞 둔 고등학교 3학년 여름 방학부터 졸업 이후의 학업을 지속하는 1년 동안에 걸쳐 학생들의 학업소진과 학업감정의 변화양상을 추적하였다. 본 연구의 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 학업소진, 학업반감, 학업불안 각각의 발달과정은 어떠한가?

둘째, 학업소진, 학업반감, 학업불안 성장(초기값과 변화율)의 인과관계는 어떠한가?

방 법

연구 대상

본 연구에서는 특성화 고등학교를 제외한 인문계 총 8개교 43학급이 참여하였으며 이

들은 학교유형, 사회 경제적 수준 및 학업성적, 성별 등을 고려하여 선정되었다. 최종적으로 서울지역에 위치한 4개교, 경기지역 3개교, 인천지역 1개교가 참여하였으며, 이 중 사회 경제적 수준은 정부의 무상급식 보조금을 지원받는 학생비율을 기준으로 판단하였다. 그 결과, 10%미만 4개교, 25%이상 4개교(www.schoolinfo.go.kr)가 포함되었다. 학업성적 역시 외고를 포함하여 학업성취 상위수준을 보이는 학교 4개교, 중위 및 하위 수준을 보이는 학교 4개교로 구성되었다. 8개 학교의 교사의 협조를 받아 총 1,015명의 고등학교 3학년 학생에게 설문지가 제공되었으며, 2015년 7월(T1-고3 수능 이전), 10월(T2-고3 수능 직후), 12월(T3-고3 겨울방학), 2016년 2월(T4-고교 졸업 직전), 7월(T5-대학생 및 재수생 여름방학), 12월(T6-대학생 겨울방학 또는 재수생 수능 이후), 총 6차에 걸쳐 설문을 실시하였다. 응답자가 고등학교에 재학 중에는 학교 교사의 협조를 받아 종이설문지를 사용하였으며, 수학능력 시험 이후 고교 졸업 직전(T4)에는 학생들이 학교에 나오지 않기 때문에 온라인 설문을 실시하였다. 구체적인 각 시점별 응답 현황은 표 1과 같다.

표 1. 각 시점별 응답자 특성

	N	응답률	성별(여)	대학생	재수생	반수고려	기타
T1	934	92.0	57.4				
T2	956	94.2	57.1				
T3	893	88.0	56.9				
T4	435	42.9	57.9				
T5	406	40.0	58.9	67.7	17.0	8.9	6.4
T6	372	36.7	59.9	73.1	15.1	0.8	11.0

주. 단위: N=명/ 응답률, 성별(여), 대학생, 재수생, 반수고려, 기타=% / 기타에는 유학준비 등의 형태로 학업을 지속하고 있는 경우만을 포함하며. 취업 등으로 인해 학업을 중단한 경우는 포함되지 않음.

측정 도구

한국형 학업소진 척도(Korean Academic Burnout Inventory: KABI)

한국 학생들의 학업소진과 학업감정을 측정하기 위해 한국형 학업소진 척도(Korean Academic Burnout Inventory: KABI; 이영복 등, 2009)를 사용하였다. 한국형 학업소진 척도(KABI)는 탈진(예. 나는 공부로 인해 소진되었다고 느낀다), 냉소(예. 나는 내가 하고 있는 공부가 중요한지 의심스럽다), 무능력(예. 나는 공부한 만큼 성적이 오르지 않아 절망감을 느낀다), 학업반감(예. 나는 공부 없는 세상에서 살고 싶다), 학업불안(예. 나는 놀면서도 공부에 대한 걱정으로 마음이 편치 않다)으로 요인별 5문항, 총 25문항으로 구성된다. 응답정도는 5점 Likert식 평정 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)을 사용하였다. 이영복과 그의 동료들(2009)의 연구에서 나타난 요인별 신뢰도(Cronbach's α) 계수는 탈진 .85, 냉소 .83, 무능감 .89, 학업반감 .90, 학업불안 .81로 나타났다. 본 연구에서 나타난 응답시점별 신뢰도(Cronbach's α)는 탈진은 T1=.86, T2=.89, T3=.89, T4=.88, T5=.88, T6=.89, 냉소는 T1=.86, T2=.89, T3=.90, T4=.86, T5=.88, T6=.88, 무능감은 T1=.91, T2=.90, T3=.93, T4=.89, T5=.91, T6=.91, 학업반감은 T1=.92, T2=.93, T3=.93, T4=.91, T5=.92, T6=.91, 학업불안은 T1=.87, T2=.91, T3=.92, T4=.86, T5=.91, T6=.89인 것으로 나타나 일관적으로 만족할만한 신뢰도 수치를 보였다. 본 연구에서는 학업감정과 학업소진간의 종단적 관계를 확인하기 위하여, 학업소진 분야에서 공통적인 요인으로 밝혀진 탈진, 냉소, 무능감을 합산하여 학업소진요인을 구성하였으며, 다른

두 요인인 학업반감과 학업불안은 학업감정으로 사용하였다.

자료 분석

본 연구는 다음과 같이 분석을 진행하였다. 첫째, 여섯 번의 응답 시점별 응답자들의 인구통계학적 특성을 확인하기 위해 빈도분석을 실시하고, 주요 변인인 학업소진과 학업불안과 학업반감의 응답정도를 확인하기 위해 평균, 표준편차, 왜도, 첨도를 SPSS 21.0 프로그램을 사용하여 산출하였으며, 변인들 간의 관계를 알아보기 위하여 상관분석을 실시하였다. 둘째, 연구변인인 학업정서, 학업반감과 학업불안의 종단적 발달궤적을 확인하기 위하여 AMOS 18.0을 이용하여 잠재성장모형(Latent Growth Modeling)분석을 실시하였다. 종단연구에서 미응답치가 있을 경우, 추정치가 편향되는 것을 예방하기 위하여 완전정보최대우도법(FIML: Full-Information Maximum Likelihood)을 사용하여 모형을 추정하였다. 다음으로 6번의 응답치를 중심으로 시간에 따른 변화궤적을 탐색하였다. 이를 위하여 무성장모형, 선형(linear)성장모형, 이차(quadratic)성장모형, 분할함수(piecewise)모형을 설정하여 각각 비교하였다. 이를 위해 Kline(2005)의 연구를 참고로 하여 X^2 , TLI(Tucker-Lewis Index), CFI(Comparative Fit Index), RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation)을 이용하여 모형의 적합도를 평가하였다(홍세희, 2000). 마지막으로 학업소진과 학업반감, 학업불안의 이차성장궤적을 각각 확인한 이후, 성장요인(초기값, 변화율, 이차변화율)간의 관계를 연결하여 변인간의 종단적 영향을 확인하였다.

결 과

기초분석

본 연구의 연구모형에 포함된 학업소진과 학업감정의 기술통계 및 주요 변인간 상관은 다음 표 2와 같다. 학업소진의 평균은 수능 직전부터 고등학교 졸업 이후 학업을 지속하

는 1년 동안 2.36~ 2.58의 범주에 분포하였고, 학업감정으로서의 반감은 2.66~2.88, 불안은 2.21~2.56의 범주에 분포하였다. 본 연구자료의 왜도는 .044~.609의 범주에 분포하였고, 첨도는 -.95~-2.74의 범주에 분포함에 따라 분석에 사용된 데이터는 정규성에 위배되지 않음이 확인되었다(Curran, West, & Finch, 1996; Kline, 2005). 또한, 학업소진과 학업감정의 각

표 2. 기술통계 및 주요변수간 상관

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1.학업소진1	1																		
2.학업소진2	.65**	1																	
3.학업소진3	.52**	.64**	1																
4.학업소진4	.54**	.60**	.58**	1															
5.학업소진5	.44**	.52**	.52**	.54**	1														
6.학업소진6	.46**	.49**	.52**	.47**	.61**	1													
7.학업반감1	.84**	.56**	.42**	.44**	.42**	.36**	1												
8.학업반감2	.58**	.79**	.49**	.51**	.50**	.40**	.68**	1											
9.학업반감3	.52**	.58**	.86**	.50**	.54**	.46**	.53**	.60**	1										
10.학업반감4	.52**	.53**	.46**	.82**	.51**	.40**	.57**	.64**	.54**	1									
11.학업반감5	.45**	.48**	.45**	.49**	.84**	.52**	.52**	.59**	.58**	.60**	1								
12.학업반감6	.41**	.41**	.43**	.42**	.55**	.84**	.43**	.47**	.50**	.48**	.64**	1							
13.학업불안1	.48**	.40**	.30**	.39**	.27**	.24**	.31**	.23**	.20**	.21**	.17**	.15**	1						
14.학업불안2	.30**	.50**	.35**	.35**	.22**	.26**	.18**	.26**	.22**	.17**	.12*	.16**	.55**	1					
15.학업불안3	.32**	.46**	.70**	.44**	.36**	.35**	.20**	.26**	.49**	.26**	.24**	.22**	.45**	.54**	1				
16.학업불안4	.30**	.39**	.37**	.55**	.33**	.32**	.14**	.21**	.23**	.31**	.18**	.17**	.56**	.56**	.53**	1			
17.학업불안5	.24**	.34**	.35**	.34**	.61**	.40**	.15**	.22**	.25**	.16**	.38**	.22**	.41**	.37**	.48**	.53**	1		
18.학업불안6	.25**	.30**	.33**	.32**	.39**	.61**	.11*	.17**	.21**	.17**	.23**	.37**	.36**	.42**	.45**	.47**	.55**	1	
N	934	952	892	435	406	362	931	952	892	435	406	362	930	952	892	435	406	362	
평균	2.58	2.57	2.45	2.43	2.36	2.48	2.87	2.88	2.71	2.66	2.68	2.79	2.56	2.56	2.37	2.32	2.21	2.28	
표준편차	.84	.81	.86	.82	.83	.84	1.17	1.17	1.12	1.11	1.13	1.09	1.12	1.09	1.01	1.03	1.04	.98	
신뢰도	.91	.91	.94	.91	.92	.92	.92	.93	.93	.86	.92	.91	.87	.91	.92	.90	.91	.89	
왜도	.19	.10	.04	.32	.24	.23	.08	.10	.11	.32	.24	.22	.21	.23	.16	.44	.61	.61	
첨도	-.56	-.47	-.69	-.56	-.70	-.55	-.95	-.89	-.78	-.79	-.89	-.69	-.77	-.84	-.90	-.61	-.55	-.27	

주. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

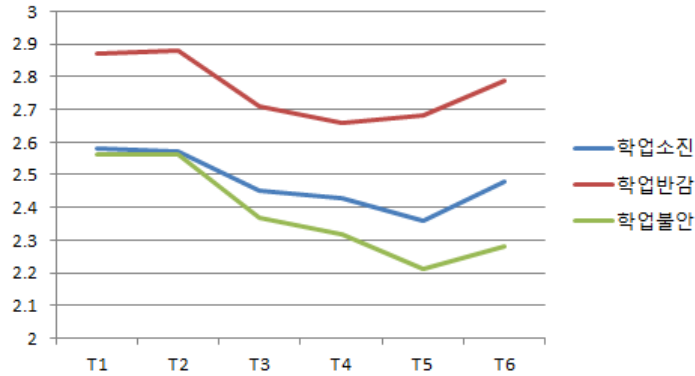


그림 1. 학업소진, 학업반감, 학업불안에 대한 반복측정분산분석

시점별 상관계수는 모두 .11~.84의 범주에 포함되어 통계적으로 유의한 정적상관을 보여주었다. 총 6차에 걸친 반복측정분산분석 결과 학업소진($F=9.14, p<.000$), 학업반감($F=4.40, p<.001$), 학업불안($F=18.96, p<.000$)은 시간 변화에 따라 유의미한 효과를 지니는 것으로 나타났다. 학업소진과 학업불안의 시간에 따른 변화는 T2(고3 수능직후)에서 T5(대학생/재수생 여름방학)까지는 지속적으로 감소한 후 T6(대학생 겨울방학/재수생 수능이후)으로 증가하는 동일한 패턴을 보였다. 반면, 학업반감은 T2(고3 수능직후)에서 T4(고교 졸업 직전)까지 지속적으로 감소한 후 T6(대학생 겨울방학/재수생 수능이후)까지 증가하면서 학업소진과 학업불안과는 유사한 것으로 보이나, 상이한 패턴을 보였다.

변화함수 모형비교

연구모형을 분석하기 전, 모형에 포함된 측정모형들의 성장여부를 판단하기 위해 시점별 측정간격의 차이를 반영하여 각 변인의 무성장 모형과 선형성장 모형 및 이차함수성장 모

형, 수능을 기점으로 한 분할함수성장 모형을 비교하였다. 분석 결과, 표 3에 드러난 바와 같이 학업소진과 학업감정 모두 이차함수성장 모형이 다른 변화함수 모형들에 비해 좋은 적합도를 보였다. 이는 연구모형 분석을 위해 잠재성장모형, 특히 이차함수성장 모형을 선택하는 것이 적합하다는 결과이다.

이차함수 성장모형의 발달계적

최종모형으로 선정된 이차함수성장 모형을 적용하여 학업소진과 학업감정의 초기치와 변화율, 이차변화율 계수를 추정한 결과는 표 4와 같다. 구체적으로 세 변인의 초기값은 각각 학업소진 2.60, 학업반감 2.88, 학업불안 2.58로 정적으로, 변화율은 학업소진 -.11, 학업반감 -.12, 학업불안 -.15로 부적으로, 이차변화율은 학업소진 .01, 학업반감 .02, 학업불안 .02로 정적으로 모두 $p<.001$ 수준에서 유의한 것으로 나타났다. 분산은 학업소진의 초기치 (.48, $p<.001$), 변화율(.06, $p<.01$), 이차변화율 (.00, $p<.01$)과 학업반감의 초기치(.95, $p<.001$)와 변화율(.09, $p<.05$), 학업불안의 초기치(.61, $p<.001$)에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다.

표 3. 변화함수 모형의 모델 적합도 비교

변수		X^2	df	TLI	CFI	RMSEA
학업 소진	무성장	150.54 ^{***}	19	.91	.92	.08
	선형성장	75.76 ^{***}	16	.95	.96	.06
	이차함수성장	50.09 ^{***}	12	.96	.98	.06
	분할함수성장	.000	0	-	1.00	.27
학업 반감	무성장	156.79 ^{***}	19	.91	.92	.09
	선형성장	84.94 ^{***}	16	.95	.96	.07
	이차함수성장	63.50 ^{***}	12	.95	.97	.07
	분할함수성장	.000	0	-	1.00	.28
학업 불안	무성장	198.45 ^{***}	19	.83	.85	.10
	선형성장	72.55 ^{***}	16	.94	.95	.06
	이차함수성장	54.12 ^{***}	12	.94	.96	.06
	분할함수성장	.000	0	-	1.00	.24

주. ^{***} $p < .001$

표 4. 이차함수성장모형의 초기치, 변화율, 이차변화율의 평균, 분산, 공분산

변수		평균	분산	공분산		
				I-S	S-Q	I-Q
학업 소진	초기치(I)	2.60 ^{***}	.48 ^{***}			
	변화율(S)	-.11 ^{***}	.06 ^{**}	-.06 [*]	-.01 ^{**}	.01
	이차변화율(Q)	.01 ^{***}	.00 ^{**}			
학업 반감	초기치(I)	2.88 ^{***}	.95 ^{***}			
	변화율(S)	-.12 ^{***}	.09 [*]	-.11 [*]	-.01	.01
	이차변화율(Q)	.02 ^{***}	.00			
학업 불안	초기치(I)	2.58 ^{***}	.61 ^{***}			
	변화율(S)	-.15 ^{***}	.05	-.04	-.01	.00
	이차변화율(Q)	.02 ^{***}	.00			

주. ^{*} $p < .05$, ^{**} $p < .01$, ^{***} $p < .001$ I: 초기치, S: 변화율, Q: 이차변화율

다. 부적인 변화율이 의미하는 것은 시간이 흐름에 따라 각 변인의 값이 평균적으로 감소하고 있음을 뜻한다. 또한 변화율의 변화를 의미하는 이차변화율 계수는 정적으로 나타나 각 변인의 변화율이 정적인 방향으로 증가하고 있음을 알 수 있다. 이처럼 학업소진과 학업감정의 변화율의 변화가 정적인 값을 갖기 때문에 학업소진, 학업반감, 학업불안 세 변인의 변화양상은 감소하다가 다시 증가하게 되는 것이며 이들은 U자형의 포물선 형태를 이루게 된다. 분산이 유의하다는 것은 개인내적인 차이가 존재함을 의미한다. 다음으로 변화 궤적의 공분산을 살펴보면 학업소진의 초기치와 변화율(-.06, $p < .05$), 변화율과 이차변화율(-.01, $p < .01$), 학업반감의 초기치와 변화율(-.11, $p < .05$)에서만 부적으로 통계적으로 유의미한 결과를 확인하였으며 세 변인 모두 초기치와 이차변화율의 공분산은 유의하지 않은 것으로 나타났다. 초기치와 변화율의 공분산이 부적 상관을 나타낸다는 것은 초기치가 낮으면 더 큰 변화가 일어나고 초기치가 높으면 작은 변

화가 일어난다는 것으로 1차시기의 학업소진과 학업반감 수준이 높을수록 학업소진과 학업반감의 감소가 느리게 진행되는 반면 낮을수록 감소가 빠르게 진행되는 것을 의미한다. 변화율과 이차변화율의 공분산값이 부적상관을 나타낸 것 역시 초기 학업소진 변화속도가 빠를수록 감소율의 변화 즉, 감소하다가 증가하는 변화가 느리게 진행됨을 의미한다.

학업감정과 학업소진간의 종단적 관계

연구모형과 자료의 적합성을 확인하기 위해 적합도 지수를 확인한 결과, $X^2=276.83(df=114, p < .001)$, TLI=.98, CFI=.98, RMSEA=.038로 좋은 적합도를 나타냈다. 연구모형의 적합도 지수는 표 5에 제시하였으며, 본 연구결과는 그림 2와 같다. 학업소진과 학업감정의 종단적 관계에 있어 학업불안의 초기값에서 학업소진의 변화량으로 가는 경로($\beta=.80, p < .05$) 및 학업반감의 변화량에서 학업소진의 이차변화량으로 이어진 경로($\beta=.91, p < .01$)가 정적으

표 5. 모형적합도

X^2	df	TLI	CFI	RMSEA
276.83***	114	.98	.98	.038

주. *** $p < .001$

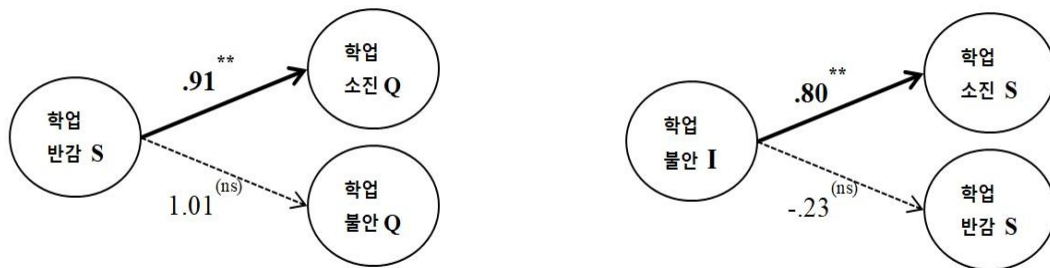


그림 2. 연구모형의 결과

주. 비표준화 회귀계수, ns=유의하지 않음. * $p < .05$, ** $p < .01$. I: 초기치, S: 변화율, Q: 이차변화율

로 유의한 것으로 나타났다. 그러나 학업소진의 초기값과 변화량에서 학업감정의 변화량과 이차변화량으로 이어진 경로는 통계적으로 유의미하지 않았다. 또한, 학업반감과 학업불안은 서로의 발달에 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

논 의

본 연구는 한국형 학업소진을 구성하는 요인 중 탈진, 냉소, 무능감 외에 학업감정으로서는 학업불안과 학업반감이 시간의 흐름에 따라 어떠한 발달양상을 보이는지 확인하고 이들의 종단적 관계를 살펴보고자 하였다. 이에 따른 본 연구 결과를 크게 두 가지로 나누어 살펴보고 연구 의의를 논하고자 한다.

첫째, 본 연구에서 나타난 학업소진, 학업감정의 학업반감과 학업불안은 모두 정적인 초기치, 부적인 변화율, 정적인 이차변화율을 보여 정적인 값에서 시작하여 시간에 따라 점차 감소하다가 증가하는 U자형의 포물선의 변화양상을 나타냈다. 또한, 이러한 변화의 개인차는 각각 다른 것으로 나타났다. 변인별로 살펴보면 학업소진은 초기치(I), 변화율(S), 이차변화율(Q)에 있어서 모두 정적으로 유의한 분산을 보여 U자 형태의 변화양상을 보였으며 이는 개인차를 가지는 것으로 나타났다. 즉, U자 형태의 발달궤적을 보이는 학업소진의 변화양상은 개인별로 다르게 나타날 수 있으며, 학업소진의 감소/증가하는 정도가 빠르게 나타나거나, 느리게 나타날 수 있다는 것을 의미한다. 이는 학업소진의 선형 변화궤적을 보인 한국 중학생(Kim, Lee, Kim, Choi, & Lee, 2015), 중학교에서 고등학교로 진학하는 동안

의 핀란드 청소년을 대상(Salmela Aro, Kiuru, & Nurmi, 2008; Wang, Chow, Hofken, & Salmela-Aro, 2015)으로 한 연구와 차이를 지닌다. 이에 대하여, 연구기간동안 연구대상자들이 경험하는 사건(event)에 주목할 필요가 있다. 본 연구 대상자는 고등학교 3학년 수험생으로서 연구기간동안 수학능력시험, 대학입시, 고등학교 졸업사건을 경험하였다. 이는, 수능시험을 기점으로 학업소진에 주요한 영향을 주는 학업에 대한 부담감이 줄어드는 환경적 변화를 경험하였음을 의미한다. 사실상 학생들은 고교졸업 직전인 4차시기까지 논술, 실기 및 대입 합격여부에 따른 스트레스 하에 놓여있다. 그러나 5차시기는 대학 신입생 및 재수생이 대학과 학원에서의 첫 학기를 마치고 여름방학이 시작되는 시기이다. 이 시기의 대학 신입생들은 대입 스트레스로부터의 해방감뿐만 아니라 신입생으로서 겪게 되는 새로운 경험들로 인하여 잠시나마 학업스트레스에서 벗어나는 경향이 있으며, 재수생 역시 성인으로서 누릴 수 있는 새로운 경험들뿐만 아니라 학교 체제에서 벗어난 자유로움을 누리게 됨으로써 상대적으로 낮은 수준의 학업스트레스를 경험하고 있을 가능성이 크다. 그러나 여름방학 이후 이들은 본격적으로 학점관리 및 취업준비, 수능준비를 위한 학업스트레스에 또다시 시달리게 되며 이러한 경향성은 6차시기에 학업소진 및 학업불안, 학업반감이 급격히 증가하는데 영향을 미쳤을 것으로 짐작된다. 반면, 다른 연구(Kim et al., 2015; Salmela-Aro et al., 2008; Wang et al., 2015)는 학년이 올라가거나, 학급의 변화(예. 중학교-고등학교)로 인하여 학급구조가 복잡해지고 학업량이 증가하는 환경적 변화를 경험하였다. 초등학교에서 시작하여 상급학급으로 올라갈

수록 학생들이 경험하는 학업소진의 정도는 증가하는 경향을 보이며, 그 수치는 고등학교 3학년 때 최고를 보인다(Lee et al., 2013). Wang의 연구팀(2015)에 따르면, 시간의 흐름이 아닌 연구대상이 경험하는 환경적 변화가 학업소진의 변화에 영향을 줄 수 있다. 한편, 연구대상자가 가지고 있는 학업반감의 정도 및 시간의 흐름에 따른 감소 정도는 개인별로 다르며, 학업불안은 개인별로 다른 수준에서 시작하지만 변화 형태에서의 개인차는 없는 것으로 나타났다. 이는 네덜란드 고등학생의 학업불안을 8년간 추적 연구한 결과 정상집단의 청소년들이 U자형의 패턴을 보인 것과 일관된다(Nelemans et al., 2014). 구체적으로 이 연구에서는 불안의 정도에 따라 위험집단과 정상집단을 구분하여 변화궤적을 조사하였으며 그 결과 위험집단은 \cap 자형, 정상집단은 U자형을 보였다. 이는 청소년이 경험하는 학업불안 정도와 변화양상의 개인차를 시사하는 부분으로서 본 연구와 부분적으로 일치한다고 할 수 있다.

둘째, 학업감정과 학업소진의 종단적 관계를 확인한 결과, 학업불안의 초기값은 학업소진의 변화율에 정적인 영향을 미치고, 학업반감의 변화율은 학업소진의 변화율의 변화, 즉 변화율의 기울기에 정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 고등학생이 경험하는 학업불안 초기 수준이 높을수록 수능 이후 학업소진이 크게 감소하며, 수능 이후의 학업반감 감소 정도가 클수록 다시 공부를 시작하며 경험하게 되는 학업소진의 악화 속도가 빠를 수 있음을 의미한다. 이러한 결과는 학업불안과 학업반감에 대한 민감도가 높을수록 학업소진 역시 민감하게 반응할 수 있으며, 따라서 학업불안과 학업반감의 민감도를 높이게 되는

요인을 찾아 개입할 필요성을 시사한다. 이와 관련하여 주목해야 할 부분은 다음과 같다. 수능 이후 감소하던 학업반감은 고교 졸업 직전인 T4시점 이후 미세하게 증가하기 시작하는 한편 학업소진과 학업불안은 이 시기까지 지속적으로 상당한 감소 추세를 보이다가 학업을 시작한 이후 여름방학 즈음인 T5시점부터 증가하였다. 즉, 본 연구의 참여 학생들은 대학 신입생 또는 재수생이라는 새로운 신분으로 새로운 집단에서의 학업을 시작하면서 학업불안보다는 학업반감의 상승을 먼저 경험하게 되는 것으로 나타났다. Pekrun(2006)에 따르면, 학업반감은 ‘현재의 활동(activity/present)’에 대한 부정적인 가치평가로부터 기인하며 이는 학습자가 학업활동을 하고 있는 사회적(social) 맥락과 관련이 깊다. 반면, 학업불안은 ‘미래의 성과(outcome/prospective)’, 특히 ‘실패’와 관련하여 학업적 과제 및 자기 자신에 대해 부정적인 가치평가를 내림으로써 발생하게 된다. 따라서 학업반감과 학업불안의 민감도를 높이는 요인은 각각 ‘학업활동이 이루어지는 사회적 맥락’, ‘실패에 대한 두려움에 따른 내적조절 능력 상실’이라고 고려할 수 있다. 나아가 본 연구결과를 통해 학업반감과 학업불안의 인과적 관계에 대한 명확한 설명이 어렵기는 하지만, 학업반감의 상승이 학업불안보다 선행한다는 점을 고려한다면 아마도 학생들이 경험하게 되는 실패에 대한 두려움과 그에 따른 자기 통제의 어려움은 경쟁과 평가를 강조하는 우리 사회의 교육적 맥락에서 유발됐을 가능성이 클 것으로 짐작된다. 이를 바탕으로 학업불안의 초기값이 학업소진의 변화량에 영향을 미치고 학업반감의 변화량이 학업소진의 이차변화율에 영향을 미친다는 본 연구의 결과는 결국, 스트레스에 대한 통제

능력 상실이 만성적 스트레스의 증가와 관련 있을 뿐만 아니라 학습자가 학습이 이루어지는 사회적 맥락에 대해 어떠한 태도를 보이느냐에 따라 변화의 방향성 및 속도에까지 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 즉, 학업불안은 학업소진 변화의 양적측면, 학업반감은 질적 측면에 영향을 미친다고 해석 가능하다.

나아가 학업소진의 개념을 차용한 직무소진분야에서 Russell(1980)은 일과 관련된 정신건강을 유쾌-불쾌(pleasant-unpleasant)정서와 활성화(activation)을 축으로 하여 열의, 직무만족(satisfied), 일중독(workaholic), 소진의 네 가지 상태로 구분하였다(Schaufeli, & Salanova, 2014). 제시된 두 가지 축(정서, 에너지 활성화)을 기준으로, 소진은 불쾌-비활성화된 상태에 해당하는 반면(Salanova, Del Libano, Llorens, & Schaufeli, 2014), 학업불안과 학업반감의 부정적 학업정서는 각성(arousal)-부정적(감정) 특성을 지닌다(Dong & Yu, 2007; Wang, Li, Hu, Dong, & Tao, 2017). 즉, 학업소진과 학업감정은 모두 부정적 정서 상태에 있지만 학업감정은 상대적으로 활성화된 상태, 학업소진은 비활성화된 상태에 해당된다. 앞서 언급된 ‘부정적-활성화’된 학업감정이 학업장면에서 지니는 역할을 고려할 때, 본 연구에서 나타난 학업감정이 학업소진 발달에 미치는 영향은 학생들이 학업적 어려움에도 불구하고 성공을 위한 끊임없는 노력을 기울이는 과정에서 기대한 만큼의 결과를 얻지 못할 경우 비활성화 상태의 학업소진을 경험할 수 있음을 시사한다.

기존 학업감정 관련된 연구는 학업성취를 중심으로 이루어졌기 때문에(김영숙, 조한익, 2015; 황매향, 2017; Daniels et al., 2008; Ketonen & Lonka, 2012), 학업소진과 관련된 연구를 찾기는 쉽지가 않다. 다만, 학업상황에

국한된 정서가 아닌 전반적 정서조절양식이 학업소진에 미치는 연구를 살펴본 결과, 본 연구의 결과와 일관됨을 확인하였다. 즉, 정서를 조절하는 것은 학업소진의 감소나 증가에 영향을 미치는 것으로 나타났다(Seibert, Bauer, May, Fincham, 2017). 또한, 학업불안은 개인의 흥미와 내적동기를 손상시키는 것으로 보고되었는데(Pekrun, Lichtenfeld, March, Murayama, & Goetz, 2017), 이는 감소된 내적동기와 흥미가 학업소진에 영향을 줄 수 있다는 것을 시사한다(Stoeber, Childs, Hayward, & Feast, 2011). 이와 같이, 학업감정 연구가 학업성취를 중심으로 이루어지고 있는 상황에서 본 연구는 학업소진의 변화에 각각의 학업감정, 즉 학업불안과 학업반감이 서로 다른 영향을 미치는 구조적 관계를 종단적으로 검증한 경험적 연구라는 점에서 의의를 지닌다.

본 연구가 학교상담 현장에 제시하는 시사점 및 개입전략에 대한 함의점은 다음과 같다. 학업불안과 학업반감이 학업소진의 종단적 변화양상에 각기 다른 영향을 미침을 고려할 때, 서로 다른 학업감정을 경험하고 있는 학생들에 대한 다양한 측면에서의 개입이 필요하다(황매향, 2017). Pekrun(2006)이 도식적으로 제안한 학업정서의 발달과정에 따르면, 학업감정에는 크게 환경적 요인과 평가(appraisal process)가 영향을 미친다. 구체적으로, 환경적으로 자율성지지, 성과에 대한 피드백, 그리고 목표에 대한 구조화가 이루어지고, 개인 내적으로 이에 대한 기대치와 결과에 대한 귀인양식(attribution), 그리고 자신의 가치(value)에 따라 학업정서가 결정된다. 위에서 언급한 바와 같이 학업불안이 미래성과에 대한 불확실성과 실패에 대한 두려움, 그로인한 내적통제능력의 부재에 따른 결과임을 고려하면 학업

불안을 호소하는 학생들에게는 개인 내적 기 대치와 자신의 가치에 대한 평가 부분에 초점을 맞춰 상담적 개입이 이루어질 필요가 있다. 이 과정에서 학생이 보일 수 있는 비합리적 신념 및 인지적 취약성은 상담을 진행하는데 중요한 단서가 될 수 있을 것이다. 또한, 학업 적 실패가 예상될 때 그것이 자신에게 미치는 영향력에 대해 객관적으로 평가하고 적절히 대처할 수 있는 능력 향상을 위한 교육프로그램 개발 역시 필요할 것으로 보인다. 기존 연구들에서는 불안 수준이 높은 내담자들에게 인지행동치료에 기반한 상담적 개입이 가장 효과적임을 강조하고 있다(Aderka, 2009; Butler, Chapman, Forman, & Beck, 2006). 한편, Lee, Lee, Lee, & Lee (2019)에서는 학업반감이 높은 학생들의 경우 사회적 자원의 부족 및 경쟁과 사회적 평가로 인해 자기 자신의 가치, 정체성 등에 위협과 고통을 받고 있음을 지적하며 상담장면에서 이에 대한 보상을 제공할 것을 제안한다. 그 예로, 학생들이 경쟁자로 느끼는 동료 또는 친구들을 활용하여 또래상담(peer counseling) 및 자조 모임(self-help group)을 실시할 수 있으며 이를 통해 사회적으로 조성된 위협감과 그로 인한 학업에 대한 적대적인 태도를 완화시킬 수 있다.

본 연구는 이러한 결과적 함의와 후속연구자를 위해 시사하는 바가 상당함에도 불구하고 다음과 같은 한계점을 지닌다. 첫째, 학업 소진과 학업감정의 발달궤적을 파악하는데 있어서 변인들간의 제한적인 관계만을 탐색하였다. 우선적으로 본 연구는 학업감정과 학업소진, 두 변인간의 관계만을 파악하였다. 앞서 언급한 바와 같이 학업감정은 내적동기를 저해하는 등 학업동기에 영향을 줄 수 있다 (Pekrun et al., 2017). 학업감정의 영향을 받은

학업동기는 다시 학업소진의 변화양상에 영향을 줄 수 있다. 그러나 이러한 과정은 학업감정과 학업소진의 개념적 정의를 토대로 하여 유추한 과정을 기반으로 한 것에 불과하기 때문에, 학업감정이 학업소진에 미치는 과정을 경험적으로 검증하는 연구(예. 경로모형, 다른 변인간의 구조적 관계)가 필요하다. 다음으로 본 연구에서 나타난 학업감정과 학업소진의 발달궤적의 개인차를 설명하는 변인을 고려하지 않았다. 학업소진은 발달궤적 전체에서 개인차를 보였으며, 학업반감은 초기치와 변화율, 학업불안은 초기치에서 개인차가 있는 것으로 나타났다. 이러한 개인차를 설명하는 변인을 찾기 위하여 각각 학업감정과 학업소진의 종단적 변화양상을 근거로 하여 그룹화(clustering)함으로써 개인차를 줄일 수 있을 뿐 아니라, 관련 심리내적인 변인도 탐색하는 것이 가능할 것이다.

둘째, 본 연구에서 확인된 학업소진과 학업감정의 U자형의 발달궤적은 확인하였으나, 구체적으로 어느 시점에서 변화양상이 바뀌는지 알 수 없다. 특히, 본 연구는 수능 및 고교 졸업으로 인한 학업 특성을 파악하고자 수능시험, 고교졸업 등과 같은 특정 이벤트에 초점을 맞춰 진행되었기에 각 시점별 측정 간격이 일정하지 않아 더욱 그러하다. 만약, U자형의 발달궤적에서 학업소진이나 학업감정이 감소 추세(↘)에서 증가추세(↗)로 변화하는 시점을 구체적으로 확인이 가능하다면, 학업소진의 발달을 저해할 수 있는 개입(intervention)시점을 결정하는데 유용한 자료로 이용할 수 있을 것이다. 나아가, 환경적 사건(예. 대학수학능력 시험, 고교 졸업 혹은 학교 정기고사)등을 고려하여 물리적 사건이 학업감정과 학업소진의 발달궤적에 어떠한 영향이 미치는지 확인해

볼 수 있을 것이다.

셋째, 연구대상의 제한성으로 인하여 이들의 학업상황 및 신분에 따른 해석에서의 제한이 있다. 본 연구는 ‘대학수학능력시험을 기점으로 한 고등학교-대학교 학업 전환기의 소진현상 안정성과 변화율’을 탐색하고자 실시된 프로젝트의 데이터를 활용하였다. 따라서 연구대상은 수능을 경험한 고3 학생 및 고교 졸업 이후 재수를 하며 다시 대입을 준비하거나, 대학에 입학하여 학업을 지속하는 대학 신입생으로 한정될 수 밖에 없는 부득이한 제한성을 지닌다. 우선적으로 연구가 실시된 1차, 2차, 3차시기는 연구대상이 수능을 앞둔, 그리고 수능을 치룬 이후인 고3 학생이라는 점에서 중학생이나 고1, 고2 학생들과는 또 다른 입시상황을 경험하고 있을 가능성이 크다. 그러나 고3 수험생을 대상으로 한 이전 연구(김성봉 등, 2011) 결과에 따르면, 고3 학생들은 입시 중심의 경쟁적 학업상황으로 인하여 또래를 경쟁자로 인식하는 경향이 있으며 이로 인한 고립감을 주로 호소하는 것으로 나타났다. 이는 본 연구에서 다루어진 학업반감의 이론적 개념과도 그 맥락을 같이 함에 따라 학업 스트레스 및 학업반감 역시 가장 높은 수준일 것으로 짐작되는 고3 학생을 대상으로 한 이 연구는 나름의 의미를 지닐 수 있다. 나아가 중학생 및 고등학교 1, 2학년을 대상으로 한 학업소진과 학업감정의 발달궤적 추적에 대한 후속연구가 이루어진다면 본 연구의 결과를 좀 더 일반화 할 수 있을 것이라 생각된다. 다음으로 4차부터 6차시기는 학업에 있어 연구대상의 신분이 서로 다른 특성을 지니게 된다. 즉, 일부는 대학 입학을 경험하지만 그렇지 못한 학생들은 또 다시 수능을 준비해야 하는 재수생 신분으로 남게 된다.

본 연구에서 재수생이 차지하는 비율은 5차와 6차시기에 각각 15.1%, 17.0%, 유학 등을 준비하며 학업을 지속하는 경우는 6.4%, 11.0%로 대다수의 연구대상은 대학에 입학한 대학생이었다. 비록 적은 비율이기는 하지만 대학생이 연구대상의 존재는 이들이 학업소진이나 학업감정에 있어 서로 다른 발달궤적을 가질 수 있는 가능성을 내포한다. 이러한 가능성은 본 연구의 결과에서 학업소진과 학업반감에 개인차가 상당한 것으로 나타난 것과도 관련이 있을 수 있다. 그러나 본 연구에서 대학생과 재수생 집단을 따로 분리하여 구조방정식 모형을 통해 분석하기에는 5차, 6차시기의 재수생 집단의 표본수(T5= 69명, T6=59명)로 인한 무리가 있다. 따라서 대학생과 재수생, 유학준비 학생 등 학업상황 및 신분 특이성에 따른 학업소진과 학업감정 발달궤적 추적을 위한 후속연구가 이루어진다면 이 변인들의 종단적 관점에서의 발달양상을 명료화 하는데 유용할 것이라 생각된다.

넷째, 일반적으로 종단연구에서 발생하게 되는 응답자 중도 탈락의 문제가 본 연구에서도 발생하였다. 대량의 중도 탈락자가 발생할 경우, 연구대상의 전체 특성이 달라질 수 있기에 이들에 대한 탐색이 필요하다. 본 연구에서는 특히, T3(12월)와 T4(2월) 사이에 고등학교 졸업으로 인하여 응답률이 크게 저하됐는데, 이 시기 응답 탈락자들의 특성을 살펴보면 여학생이 55.7%로 3차시기까지와 거의 동일한 비율을 유지하였다. 또한, T4 시기 다수의 중도탈락자로 인한 연구결과 해석에서의 일관성을 검증하기 위해 T4시기 응답자 집단과 응답탈락자 집단간의 T3시기 학업소진, 학업반감, 학업불안에 대한 독립표본 t검정을 실시하였다. 그 결과, 두 집단 간은 모든 변인에

대한 등분산이 가정되었으며 평균차이는 학업 소진($t=1.26, p=.209$), 학업반감($t=.99, p=.324$), 학업불안($t=.48, p=.629$)으로 통계적으로 유의하지 않음에 따라 중도 탈락자로 인한 전체 연구대상의 특성이 크게 변화하지 않았음을 짐작할 수 있다.

마지막으로, T1부터 T4 사이의 짧은 반복측정 간격은 오염으로 인한 재검사 신뢰도에 영향을 미쳤을 수 있다. 또한, 학업소진과 학업반감이 각 시점별로 .8 수준의 상관을 보이고 있기에 이 두 변인은 거의 유사한 개념에 해당한다고 볼 수 있다. 이는 학업반감이 한국형 학업소진척도(KABI)의 하위 변인으로서 측정되었기 때문에 발생한 문제일 수 있다. 따라서 한국 청소년들에게서 학업반감이 발생하게 된 한국 사회의 사회문화적 특성을 반영한 독립적인 척도를 개발하고 이를 통해 장기간에 걸친 후속연구를 진행할 필요가 있다.

참고문헌

- 김성봉, 오옥선, 김선미 (2011). 고3 수험생들의 입시 경험에 관한 현상학적 접근. *청소년학연구*, 18(3), 153-177.
- 김영숙, & 조한익 (2015). 성취정서와 학업성취도의 관계에 관한 메타분석. *교육심리연구*, 29(1), 85-111.
- 금명자, & 남향자 (2010). 전국 대학신입생의 대학생활 기대 및 정신건강. *인간이해*, 31(1), 105-127.
- 봉미미, 김혜연, 신지연, 이수현, 이화숙 (2008). 한국 청소년의 학습동기에 영향을 미치는 사회문화적 요인 탐색. *한국심리학회지: 사회문제*, 14(특집호), 219-348.
- 신효정, 김보영, 이민영, 노현경, 김근화, 이상민 (2011). 중학생의 정신건강과 학업소진의 단기종단연구. *한국심리학회지: 학교*, 8(2), 133-152.
- 이데일리 (2016. 3. 9). 대학 입학했는데 또 공부 '반수생' 3년째 증가. <https://www.edaily.co.kr/news/read?newsId=01384166612581680&mediaCodeNo=257>.
- 이상헌, & 정태연 (2014). 대학입시 재수경험에 대한 의미화작업. *한국심리학회지: 문화 및 사회문제*, 20(4), 365-389.
- 이영복, 이상민, 이자영 (2009). 한국형 학업소진 척도 개발 및 타당화. *한국교육학연구*, 15(3), 59-78.
- 이정미, & 김윤경. (2019). 간호대학생의 대학생활 적응에 미치는 영향요인. *간호과학논집*, 24(1), 40-50.
- 이창호, 양미진, 이희우, 이은경 (2005). 청소년 정신건강 관련 요인 연구. *청소년상담연구*, 115(1), 1-128.
- 장은비, 변은지, 성현모, 이상민 (2016). 사회부와 완벽주의와 학업소진의 관계. *한국심리학회지: 학교*, 13(2), 227-246.
- 전혜진, 김영갑 (2011). 사이버대학교 학생의 학업소진에 대한 인식이 학업성취도와 학업지속의향에 미치는 영향: H사이버대학교 호텔관광경영학과 재학생 중심으로. *관광레저연구*, 23(8), 475-491.
- 정성환, & 김완일 (2016). 재수생의 성인애착이 대인관계능력에 미치는 영향. *청소년학연구*, 23(6), 355-374.
- 주영노 (2018). 재수학원의 교육서비스 만족도와 품질이 학습성과 및 구전의도에 미치는 영향. *연세대학교 교육대학원 석사학위논문*. 한국교육과정평가원 (2004). *학업성취도 국제비*

- 교연구 성과와 과제: 2003 TIMSS와 OECD/PISA 결과를 중심으로(연구자료 ORM 2004-26). 서울: 저자.
- 한국교육과정평가원 (2013). OECD 국제 학업 성취도 평가연구: PISA 2012 결과 보고서 (연구보고 RRE 2013-6-1). 서울: 저자.
- 한국교육과정평가원 (2016). OECD 국제 학업 성취도 평가연구: PISA 2015 결과 보고서 (연구보고 RRE 2016-2-2). 서울: 저자.
- 한국청소년정책연구원 (2016). 한국 아동·청소년 인권실태 연구Ⅵ -2016 아동·청소년 인권실태조사 통계(연구보고 16-R1102). 세종: 저자.
- 홍세희 (2000). 구조방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. *한국심리학회지: 임상*, 19(1), 161-177.
- 황매향 (2017). 학업정서 연구가 학업상담 실제에 주는 함의 탐색. *초등상담연구*, 16(4), 357-384.
- Abecassis, M. (2003). *I hate you just the way you are: Exploring the formation, maintenance, and need foenemies*. In: Hodges, EVE.; Card, N., editors. *Enemies and the darker side of peer relations New Directions for Child and Adolescent Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aderka, I. M. (2009). Factors affecting treatment efficacy in social phobia: the use of video feed back and individual vs. group formats. *Journal of Anxiety Disorder*, 23(1), 12-17.
- Butler, A. C., Chapman, J. E., Forman, E. M. & Beck, A. T. (2006). The empirical status of cognitive-behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Clinical Psychology Review*, 26(1), 17-31.
- Curran, P. J., West, S. G. & Finch, J. (1996). The robustness of test statistics to non-normality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 584-608.
- Dong, Y., & Yu, G. L. (2007). The development and application of an academic emotions questionnaire. *Acta Psychologica Sinica*, 39(5), 852-860.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Environmental Issues*, 30, 159-165.
- Hafen, C. A. (2010). *Who dislikes whom: The characteristics of antipathy in adolescence*, Florida Atlantic University, Doctoral dissertation.
- Ketonen, E., & Lonka, K. (2012). Do situational academic emotions predict academic outcomes in a lecture course?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1901-1910.
- Kim, B., Lee, M., Kim, K., Choi, H., & Lee, S. M. (2015). Longitudinal analysis of academic burnout in Korean middle school students. *Stress and Health*, 31(4), 281-289.
- Kim, U., Park, YS., & Koo, J. (2004). Adolescent culture, socialization practices, and educational achievement in Korea. Indigenous, psychological, and cultural analysis. *한국심리학회지: 사회문제*, 10(특집호), 177-209.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structure*

- equation modeling*. New York: Guilford.
- Laursen, B., Bukowski, W. M., Nurmi, J. E., Marion, D., Salmela-Aro, K., & Kiuru, N. (2010). Opposites detract: Middle school peer group antipathies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(4), 240-256.
- Lee, J., Puig, A., Lea, E., & Lee, S. M. (2013). Age-related difference in academic burnout of Korean adolescents. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1015-1031.
- Lee, M., Lee, M., Lee, M., & Lee, S. (2019). Academic burnout profiles and motivation styles among Korean high school students. *Japanese Psychological Research*, Early Review.
- Lee, M. Y. & Lee, S. M. (2018). The effects of psychological maladjustments on predicting developmental trajectories of academic burnout. *School Psychology International*, 39(3), 1-17.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological reports*, 20(3), 975-978.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory (2nd ed)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- McCarthy, M. P., Pretty, G. M., & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216.
- Nelemans, S. A., Hale, W. W., Branje, S. J., Raaijmakers, Q. A., Frijns, T., van Lier, P. A., & Meeus, W. H. (2014). Heterogeneity in development of adolescent anxiety disorder symptoms in an 8-year longitudinal community study. *Development and Psychopathology*, 26(1), 181-202.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(5), 1653-1670.
- Pellegrini, A. D. (2007). Is aggression adaptive? Yes: Some kinds are and in some ways. In P. H. Hawley, T. D. Little, & P. C. Rodkin (Eds.), *Aggression and Adaptation: The Bright Side to Bad Behavior* (pp. 85-105). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161-1178.
- Salanova, M., Del L'ibano, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2014). Engaged, workaholic, burned out or just 9 to 5? Toward a typology of employee well being. *Stress and Health*, 30(1), 71-81.
- Salmela Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663-689.

- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2014). Burnout, boredom and engagement in the workplace. M.C.W. Peeters, J. de Jonge, T.W. Taris (Eds.), *People at Work: An Introduction to Contemporary Work Psychology* (pp. 293-320), New York: John Wiley & Sons.
- Schaufeli, W. B., Martez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 464-481.
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W., & Fincham, F. D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences, 60*, 1-9.
- Spielberger, C. D. (1975). *Anxiety: State-trait process, stress and anxiety*. New York: John Wiley & Sons.
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2013). An integrated threat theory of prejudice. In *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 33-56). NJ: Psychology Press.
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology, 31*(4), 513-528.
- Wang, D., Li, S., Hu, M., Dong, D., & Tao, S. (2017). Negative Academic Emotion and Psychological Well-being in Chinese Rural-to-Urban Migrant Adolescents: Examining the Moderating Role of Cognitive Reappraisal. *Frontiers in Psychology, 8*, 1312-1318.
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57-65.

원고접수일 : 2019. 02. 11

수정원고접수일 : 2019. 07. 04

게재결정일 : 2019. 07. 23

Academic Burnout, Academic hatred, and Academic Anxiety in Post-adolescents Taking College Entrance Examinations: A Multivariate Latent Growth Model

Minyoung Lee

Korea University

Soo Hyun Cho

Keimyung University

Sang Min Lee

Korea University

Few studies have explored the longitudinal relationship between academic emotions and academic burnout. The present study investigated the longitudinal relationship between academic emotions, including hatred and anxiety, and academic burnout using parallel latent growth modeling. The respondents were late adolescents (age 19), taking Korean college entrance examinations within a four month period from eight schools in Seoul, Incheon, and Gyeonggi province. Latent growth modeling indicated a U type quadratic growth trajectory between academic emotions and academic burnout. The initial value of academic anxiety positively affected changes in academic burnout, which consisted of exhaustion, cynicism, and inefficacy. Additionally, changes in academic hatred accelerated changes in academic burnout. The current study informs our understanding of the relationship between academic emotions and academic burnout in Korean adolescents. Implications, recommendations for future research and limitations are discussed.

Key words : academic hatred, academic anxiety, achievement emotion, latent growth modeling