

고등학생의 시험대비 성취전략 유형 탐색 및 타당화*

류 정 회[†]

신 현 숙

전남대학교

이 연구의 목적은 우리나라 일반계 고등학생이 시험을 대비하는 상황에서 사용하는 성취전략 유형을 탐색하고, 확인된 성취전략 유형을 타당화 하는 것이다. 이를 위해 먼저, 일반계 고등학생 358명을 대상으로 자유 응답조사를 통해 시험을 준비하는 동안에 발생하는 감정, 사고, 행동에 관한 자료를 수집하였고, 이를 내용 분석하여, 103개 문항을 도출하였다. 둘째, 103개 문항에 대한 고등학생 497명의 응답을 탐색적 요인분석을 하여 최종 47개 문항(감정 15개 문항, 사고 18개 문항, 행동 14개 문항)을 선정하였다. 그리고 확인적 요인분석을 거쳐 확인된 성취전략의 요소는 감정 4요소(우울, 거부, 기대감/자신감, 불안), 사고 4요소(걱정, 회피적 상상, 부정적 상상, 긍정적 상상), 행동 3요소(시험준비행동, 시험무관행동, 자기관리행동)이었다. 셋째, 47개 문항에 대한 고등학생 410명의 응답에 대해 군집분석을 실시하여, 고등학생들이 사용하는 성취전략 유형을 탐색하였다. 확인된 성취전략은 낙관주의 전략, 많은 생각과 노력 전략, 자기손상 전략, 방관적 전략이었다. 넷째, 확인된 성취전략 유형이 타당한지를 검증하기 위하여, 성취전략 유형 간 성차와 자아존중감, 성취목표 지향성, 삶의 만족도에 있어서 성취전략 유형 간 차이를 교차분석, 다변량분산분석, 일원분산분석을 통해 검증하였다. 분석 결과, 성취전략 유형 간 성차가 유의하였다. 여학생이 남학생보다 많은 생각과 노력 전략을 더 많이 사용하였고, 남학생이 여학생보다 낙관주의 전략과 방관적 전략을 더 많이 사용하였다. 그리고 성취전략 유형 간 자아존중감의 차이도 유의하였다. 또한 성취목표지향성의 하위요인인 숙달접근, 숙달회피, 수행접근, 수행회피에 있어서 성취전략 유형 간 차이가 유의하였다. 마지막으로, 삶의 만족도에 있어서 성취전략 유형 간 차이가 유의하였다. 이 연구는 시험을 앞 둔 상황에서 우리나라 고등학생들이 실제로 사용하는 성취전략 유형을 살펴보았다는 데 의의가 있다. 이 연구를 통해 얻어진 결과에 근거하여, 일반계 고등학생이 적응적 성취전략을 사용하도록 돕는 개입프로그램의 개발에 대한 시사점을 논하였다. 마지막으로, 이 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 제시하였다.

주요어 : 성취전략, 낙관주의 전략, 많은 생각과 노력 전략, 자기손상 전략, 방관적 전략

* 본 연구는 교신저자의 박사학위 논문을 수정 보완한 것임.

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 류정회, 전남대학교 사범대학 교육학과, 광주광역시 북구 용봉동 300
E-mail : teodosia@naver.com

입시 경쟁 교육의 정점에서 있는 대한민국 고등학생은 많은 시험을 치르고 있다. 또한 고등학생에게 좋은 성적은 개인의 장래를 좌우하는 주요 변수이다. 그래서 약 80%의 학생들이 성적 하락을 매우 심각한 문제로 생각하고 있으며(장재홍, 양미진, 2002), 성적에 따라 개인의 능력이 판단되고, 학업 능력이 곧 개인의 가치로 평가되는 사회분위기에서 고등학생은 높은 불안을 경험하며 시험을 준비한다(Covington, 1992). 게다가 자의식이 강한 고등학생들은 남들에게 보이는 자신의 모습에 큰 관심을 가져(Tice, Buder, & Baumeister, 1985), 시험을 준비하는 불안한 상황에서도 긍정적인 자기가치(self-worth)를 유지하기 위해 노력한다(Kendall, Howard, & Hays, 1989).

고등학생들이 시험을 준비하면서 유발되는 불안을 줄이고, 자신이 자기 스스로와 타인에게 유능하게 보이도록 만드는 즉 자기가치를 보호하기 위해 시도하는 전략에는 여러 가지가 있다. 예를 들어, 어떤 학생은 다가오는 시험을 잘 볼 것이라고 긍정적으로 생각하고 열심히 준비하며, 성적이 좋지 않아도 ‘어쩔 수 없었어’라고 생각한다. 어떤 학생들은 예전에 보통 이상의 시험 성적을 받았음에도 다가올 시험을 망칠지도 모른다고 생각하며 시험 상황이나 시험 문제에서 부딪칠지 모르는 다양한 경우를 예상하고 미리 준비한다. 또 어떤 학생들은 시험에 실패할 경우를 두려워하며 결과가 좋지 않을 경우를 대비해 핑계거리들을 미리 준비하기도 한다. 이와 같이 개인의 능력을 평가받는 시험이 다가올 때, 시험 결과에 대한 기대를 하고 시험과 관련해 유발되는 자신의 정서를 관리·조절하는 행동을 하며, 시험이 끝난 후에는 결과에 대해 의미를 부여하는 일련의 과정을 성취전략(achievement

strategy)이라 한다(Norem, 2001).

선행연구를 살펴보면, 학업 상황에서 사용되는 대표적인 성취전략 유형이 낙관주의 전략, 방어적 비관주의 전략, 자기손상 전략으로 구분된다. 또한 사용하는 성취전략 유형에 따라 학생이 시험 상황을 해석하고 받아들이는 방식, 시험 상황에서 유발되는 정서, 그리고 그로 인한 행동에 차이가 발생한다. 성취전략에 대한 연구가 외국에서 다양하게 이루어진 것과는 대조적으로, 국내에서 이루어진 연구는 많지 않다(예, 고영춘, 2007; 류정희, 2006; 신지연, 2007; 신현숙, 2006; 조선민, 2008). 또한 우리나라 학생들을 대상으로 수행된 연구 대부분은 대학생을 대상으로 이루어졌거나(예, 김지경, 2008; 송재홍, 2008), 외국의 성취전략 척도를 그대로 번안하여 사용하였다(예, 류정희, 2006; 송재홍, 2008). 그렇다면 우리나라 고등학생들은 자기가치를 보호하기 위해 어떤 성취전략을 사용하고 있을까? 많은 시간을 시험과 그 준비로 보내는 고등학생들이 시험을 준비하면서 어떤 감정, 생각, 행동을 하는지 이해하기 위해 이러한 질문에 대한 답을 찾는 연구가 필요하다.

성취전략의 유형

선행연구를 살펴볼 때 학업 상황에서 사용되는 대표적인 성취전략 유형으로는 낙관주의 전략, 방어적 비관주의 전략, 자기손상 전략을 들 수 있다. 첫째, 낙관주의 전략(strategic optimism)은 시험에 대해 낙관적 기대를 하고, 시험 준비를 열심히 하지만, 시험과 관련된 부정적인 생각들(예, 성적이 낮으면 어쩌지, 시험문제에 함정이 있지 않을까)을 의도적으로 피하려고 노력하는 성취전략이다. 낙관주

의 전략 유형은 시험을 준비하면서 마음의 안정과 자신감을 유지한다. 이들은 일반적으로 시험에 대비하여 열심히 공부하고 시험에서 보통 이상의 수행을 보인다. 또한 성공에 대해서는 내적 귀인을 하는 반면, 실패에 대해서는 자신이 통제할 수 없었다고 생각하는 경향이 있다(Norem & Cantor, 1986a).

둘째, 방어적 비관주의 전략(defensive pessimism strategy)은 과거에 좋은 성적을 얻었음에도 다가올 시험을 잘 보지 못할 것이라는 비관적인 기대를 하며, 마주칠지 모르는 곤란한 상황들을 예상하고 미리 대비하는 성취전략이다. 방어적 비관주의 전략 유형이 시험을 잘 보지 못할 것이라고 하는 걱정은 시험 결과에 부정적 영향을 미치지 않고, 시험 결과에 대해 낮은 기대를 하는 것도 자기충족 예언으로 작용하지 않는다. 오히려 이들은 시험을 못 볼지도 모른다고 생각하며 그러한 불안에 대처하기 위해서 더욱 열심히 시험을 준비하여 보통 수준 이상의 수행 결과를 보인다(Norem & Cantor, 1986b).

셋째, 자기손상 전략(self-handicapping strategy)은 시험에 실패할 경우 자신의 능력이나 지능의 부족으로 귀인하지 않기 위해 시험 전에 전략적으로 시험에 방해가 될 만한 행동을 하거나 혹은 방해가 될 만한 이유들이 있음을 호소하는 성취전략이다(Berglas & Jones, 1978). 예를 들면, 자기손상 전략 유형은 시험 전에 일부러 공부를 하지 않는다는지, 친구들과 시간을 보낸다는지, 너무 떨어져서 시험을 잘 보지 못할 것 같다고 주변 사람들에게 말하기도 한다. 이들은 실패할 경우 노력하지 않았기 때문이라고 생각하는 반면, 노력하지 않았음에도 만족할 만한 결과가 나왔을 때는 자신의 능력 때문에 성공했다고 지각한다. 위와 같이

시험을 준비하는 상황에서 학생들은 다양한 성취전략을 사용한다.

성취전략 유형 별 심리적 특성

선행연구에서 성취전략과 관련하여 많이 연구되었던 변인에는 성별, 자아존중감, 성취목표지향성, 삶의 만족도가 있다. 첫째, 성취전략과 성차에 대한 선행연구는 주로 분류된 성취전략 집단 안에서 성차가 있는지를 검증하였다. 여학생들은 남학생들보다 방어적 비관주의 전략을 더 많이 사용하는 반면, 남학생들은 여학생보다 낙관주의 전략을 더 많이 사용했다(Thompson & Fevre, 1999). 자기손상 전략의 사용 빈도는 남학생이 더 높았다(Hobden & Pliner, 1995). 둘째, 성취전략은 자기가치의 보호를 목적으로 하지만, 성취전략 유형에 따라 자아존중감의 수준은 유의한 차이를 보였다. 대체로 낙관주의 전략 유형이 높은 자아존중감을 보였고(Norem & Cantor, 1986b), 방어적 비관주의 전략은 평균 정도의 자아존중감을 가진 사람들에 의해 주로 사용되었으며(Yamawaki, Tschanz, & Feick, 2004), 방어적 비관주의 전략 유형은 자기손상 전략 유형보다 높은 자아존중감을 보였다(Maatta, Stattin, & Nurmi, 2002). 셋째, 성취목표지향성에 있어서 낙관주의 전략 유형은 방어적 비관주의 전략 유형과 비슷한 수준의 성취 욕구를 가지고 있었고(Yamawaki et al., 2004), 방어적 비관주의 전략 유형은 실패를 피하고자 하면서도 성공을 추구하고자 하므로 수행회피와 수행접근 목표가 높았다. 마찬가지로 자기손상 전략도 수행회피와 수행접근 목표의 정적 예측변인이었고, 숙달 목표와는 부적 관계를 이루었다(송재홍, 2008; Elliot & Church, 2003). 넷째, 낙관

주의 전략 유형은 방어적 비관주의 전략 유형보다 미래 지향 행동을 더 많이 했고, 더 높은 심리적 안녕감을 보였다(Seginer, 2000). 반면 방어적 비관주의 전략 유형은 학업을 잘 수행했는지라도 학업 성취에 대한 만족감은 낮았고, 소진되는 경향이 있었다(Eronen, Nurmi, & Salmela-Aro, 1998). 또한 정서적 안녕을 이루지 못하는 상태를 나타내는 우울 수준에서 낙관주의 전략 유형은 방어적 비관주의 전략이나 자기손상 전략 유형보다 낮았다(Maatta et al., 2002). 또한 Weary와 Williams (1990)의 연구에서 자기손상 전략 사용은 높은 수준의 우울과 관계가 있었다. 긍정적 정서를 많이 경험하고 부정적 정서를 경험하지 않는 것은 삶의 만족도와 관계가 있다.

성취전략의 평가

기존의 성취전략 연구는 성취전략을 평가하는데 있어 몇 가지 공통적인 문제점을 드러내고 있다. 첫째, 성취전략과 기질을 혼동하였다는 점이다. 낙관주의 전략과 방어적 비관주의 전략을 평가한 Norem과 Cantor(1986a)의 낙관주의-비관주의 사전선별질문지(Optimism-Pessimism Prescreening Questionnaire: OPPQ)는 낙관적 기대와 긍정적 정서에 관련된 문항 점수에서 비관적 기대와 부정적 정서 문항 점수를 뺀 후, 점수의 상위 1/3 집단을 낙관주의 전략으로, 하위 1/3 집단을 방어적 비관주의 전략으로 구분하였다. 이는 성취전략을 기질적 특성인 낙관주의와 비관주의로 평가하였고, 집단 구분이 임의적이라는 문제가 있다(Buss & Cantor, 1989). 비관주의 기질은 자기 파괴적이고, 사회적으로 고립되며, 부적응적인 결과를 초래한다(Scheier, Weintraub, & Carver, 1986). 그

런데 방어적 비관주의 전략 유형은 잘하지 못할 것이라고 생각하며 불안해하면서도 부정적 결과를 예방하기 위해 더욱 열심히 공부한다. 따라서 방어적 비관주의 전략 유형의 비관적 기대는 전략적이며(Norem, 2001), 비관주의 기질과는 다르다. 그러므로 기질과 성취전략은 다른 구인으로 간주되어야 한다.

둘째, 성취전략 평가 도구가 학생의 보고를 기초로 제작되지 않았다는 점이다. 자기손상 전략은 주로 Urdan과 Midgley(2001)의 학업적 자기손상 전략 척도를 통해 측정되는데, 이 척도는 학업 장면에서 학생들이 직접 보고한 것이 아니라 학생들에게서 주로 나타나는 자기손상 전략 사용에 대한 교사보고를 기초로 제작되었다. 그러므로 일차적으로 개방형 질문을 통해 학생이 시험을 준비하는 상황에서 경험하는 감정, 사고, 행동에 접근할 필요가 있다.

셋째, 성취전략은 여러 요소로 구성되어 있고, 각 요소는 서로 다른 효과를 갖지만, 성취전략의 요소에 대한 경험연구는 미흡하다. 예를 들어, 방어적 비관주의 전략의 구성 요소는 '비관적 기대'와 '반성적 숙고'이다. 선행연구에 의하면, 비관적 기대는 과제지향성과 부적 관계를 이루지만 반성적 숙고는 정적 관계를 이루었고, 비관적 기대와 반성적 숙고는 학업 결과에도 각각 다른 방식으로 영향을 미쳤다(Martin, Marsh, & Debus, 2003). 마찬가지로 자기손상 전략은 '실패기대'와 '과제 관련 없는 행동'의 두 요소로 구분할 수 있다(Rhodewalt, Saltzman, & Wittmer, 1984). 또한 자기손상 전략은 개인이 적극적으로 수행 자체를 방해하는 장애를 실제로 만드는 '실행적 (behavioral) 자기손상 전략'과 자기 보호 기능을 하지만 반드시 수행을 방해하지는 않는

‘보고적(self-reported) 자기손상 전략’으로 구분된다. Leary와 Shepperd(1986)는 지금껏 자기손상 전략이 이 두 개 요소로 구분되지 않은 채 연구되어 자기손상 전략과 성별, 자아존중감 및 여타의 준거 변인 간 관계의 일관성을 찾기 어려웠음을 지적했다. 따라서 학생들이 시험을 준비하면서 경험하는 감정, 사고, 행동이 구체적으로 어떤 요소들로 나타나는지에 대한 경험적 연구가 필요하다.

넷째, 변안된 성취전략 평가도구가 우리나라 고등학생들에게 적합하지 않을 수도 있다는 문제이다. 다시 말해, 변안된 성취전략 평가도구로는 우리나라 고등학생들이 실제로 사용하는 성취전략을 온전히 파악할 수 없을지도 모른다. 또한 각각의 전략 척도를 사용하는 경우, 각 척도의 기준에 해당하지 않는 사람은 해당 성취전략을 사용하지 않는 사람으로 분류했는데, 이 세 성취전략 중 어느 하나의 성취전략 유형으로 구분되지 않는 개인이 아무런 전략도 사용하지 않는다고 주장할 수는 없다(Norem, 2001). 선행연구에서 추가로 확인된 충동적 전략(impulsive strategy)이나 실패에 빠져 노력하지 않는 전략(failure trap strategy) 등 또 다른 전략이 있을 수도 있다(Eronen, et al., 1998; Nurmi & Salmela-Aro, 1994).

따라서 이 연구는 이러한 제한점들을 극복하기 위해 일차적으로 개방형 질문을 통해 고등학생들이 시험을 준비하는 상황에서 경험하는 감정, 사고, 행동에 접근하고자 한다. 외국과는 다른 시험체제와 사회적 분위기에서 많은 경쟁이 이루어지는 우리나라의 고등학교 장면에서 학생들이 시험에 대비하여 어떤 성취전략을 사용하는지를 개인중심 접근법(person-oriented approach)으로 확인하고자 한다. 개인중심 접근법은 고려하고 있는 문제에 관

련된 개인의 특징들의 패턴을 기초로 개인을 연구하는데 초점을 둔다. 변수들은 통계분석에서 개인의 점수를 구성하기 위해 사용되지만 그 자체로는 의미가 없다. 단지 분석중인 패턴의 요소로만 고려되고, 동시에 고려되는 다른 변인과 관련되어 해석된다. 이 접근법은 개인이 실제로 사용하는 성취전략이 동질적인 집단들을 이루는지를 검증할 수 있고, 각각의 성취전략 유형의 차이를 연구할 수 있다는 장점이 있다(Bergman & Magnusson, 1997). 이를 통해 우리나라 고등학생들이 사용하는 성취전략 유형을 확인하는 연구는 시험에 대비하는 과정에서 학생들의 모습을 좀 더 자세히 파악하고, 시험과 관련된 부적응적 정서, 신념, 행동을 보이는 학생들을 돕는 개입방안의 설계에 유용할 것이다. 또한 확인된 성취전략 유형의 타당도를 검증하기 위해 성취전략과 관련되어 연구되었던 성별, 자아존중감, 성취목표지향성, 삶의 만족도와 성취전략 유형의 관계를 살펴보고자 한다.

이 연구에서는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 시험을 준비하는 과정에서 고등학생이 사용하는 성취전략은 어떤 요소로 구성되어 있는가?

연구문제 2. 시험을 준비하는 과정에서 고등학생이 사용하는 성취전략은 어떤 유형으로 구분되는가?

연구문제 3. 시험을 준비하는 과정에서 고등학생이 사용하는 성취전략 유형의 구분이 타당한가?

방 법

연구대상

이 연구의 모든 대상은 G시에 소재한 일반 계 고등학교 1학년 학생들이었다. 이 연구는 3 단계를 거쳐 수행되었는데, 각 단계별 연구대상은 자유응답조사 358명(남 160명, 여 198명), 성취전략 요소 탐색을 위한 설문조사 497명(남 259명, 여 238명), 성취전략 유형 확인을 위한 설문조사 410명(남 206명, 여 204명)이었다.

고등학교 1학년을 연구대상으로 선정한 이유는 다음과 같다. 자의식이 강해지는 청소년기에 학생들은 자기가치를 보호하기 위해 성취전략을 많이 사용하기 때문이다(Tice et al., 1985). 또한 고등학교 1학년 학생들이 중학교와 다르게 등급마다 일정 비율을 고정시킨 9개 등급의 상대평가제를 처음 접하게 되면서 시험에 대해 많은 불안을 느끼고 이에 따라 성취전략을 많이 사용할 것이라 추측되었다.

측정도구

자아존중감 척도

자아존중감은 Rosenberg(1965)가 개발한 자아존중감 척도(Self-esteem Scale)를 이자영, 남숙경, 이미경, 이지희와 이상민(2009)이 타당도 분석을 한 10개 문항을 통해 측정하였다. 각 문항은 1(전혀 아니다)에서 5(매우 그렇다)에 이르는 5점 척도로 되어있다. 이자영 외(2009)가 초, 중, 고, 대학생 총 3,498명을 대상으로 척도의 신뢰도와 타당도를 검증한 결과, 8번 문항(나는 나 자신을 좀 더 존중할 수 있길 바

란다)이 척도의 다른 문항들과 부적 상관관계를 나타냈고, 자아존중감 척도의 전체 신뢰도를 떨어뜨리는 문항으로 판명되었다. 이에 이 연구는 이자영 외(2009)의 제안을 참조하여 8번 문항을 ‘현재 내 자신이 가치 있는 사람이라는 생각이 들지 않아서 안타깝다’로 수정하였다. 이자영 외(2009)의 연구에서 고등학생 대상의 신뢰도(Cronbach's α)는 .83이었다. 이 연구에서 수집한 403명의 자료에서 산출한 신뢰도는 .87이었다.

성취목표지향성 척도

박병기와 이종욱(2005)의 성취목표지향성 4요인 모형에 따라 제작된 성취목표지향성 척도를 사용하였다. 이 척도는 숙달접근 8개 문항, 숙달회피 8개 문항, 수행접근 8개 문항, 수행회피 8개 문항의 총 32개 문항으로 구성되었고, 1(전혀 아니다)에서 5(매우 그렇다)점으로 평정하였다. 이종욱(2007)은 하위척도의 신뢰도를 .55~.78로 보고하였다. 이 연구에서 수집한 403명의 자료에서 산출된 각 하위척도의 신뢰도는 .55~.84였다.

삶의 만족도 척도

삶의 만족도는 Diener, Emmons, Larsen과 Griffin(1985)이 개발한 삶의 만족도 척도(The Satisfaction With Life Scale: SWLS)를 연구자가 번안하여 측정하였다. 이 척도는 5개 문항으로 구성되며, 1(전혀 그렇지 않다)에서 5(매우 많이 그렇다)에 이르는 5점 척도로 평정하게 되어 있다. Diener 등(1985)은 신뢰도를 .87로 보고하였다. 이 연구에서 수집한 403명의 자료에서 산출한 신뢰도는 .73이었다.

연구절차와 자료분석

자유응답조사와 내용분석

자유응답조사는 358명을 대상으로 2009년 5월 초 각 학교의 중간시험 시행 1주일 전에 실시하였다. 중간시험을 준비하는 과정의 감정, 사고, 행동에 대하여 묻는 개방형 질문지를 통해 자료를 수집하였다. 고등학생이 스스로 감정, 사고, 행동을 구분하는 것이 어려울 것으로 예상되어, 감정, 사고, 행동을 구분한 질문지를 제시하였다. 질문지는 중간시험 일정이 발표된 이후부터 설문 당일까지 주로 경험하는 감정, 사고, 행동을 자유롭게 기술하도록 지시하였다. 설문은 교사에 의해 단체로 실시되었으며, 반응시간에는 제한을 두지 않았으나 대략 20분 정도 소요되었다.

자유응답조사 자료는 내용분석법을 사용하여 분석하였다. 먼저 응답내용을 모두 컴퓨터에 입력시킨 후 다단계 묶음화 방법(Potter & Donnerstein, 1999; 최상진, 김지영, 김기범, 2001에서 재인용)을 적용하였다. 1단계로 어휘적 의미가 같은 응답, 즉 동일한 단어를 사용한 응답을 묶었다. 예를 들면 ‘시험계획을 세운다’, ‘계획을 짠다’, ‘날짜별로 시험계획을 짠다’는 ‘시험 공부 계획을 세운다’로 묶었다. 다음, 1단계에서 묶여진 응답들을 내용이 유사한 것들끼리 구분하였다. 예를 들면 ‘쉬는 시간에 공부하는 시간이 늘어난다’와 ‘자투리 시간을 이용한다’는 ‘자투리 시간을 이용한다’로 묶었다. 이 과정은 이 연구의 목적과 분류 방법을 숙지한 학교심리학 전공 박사과정생 2명과 연구자가 논의하며 이루어졌다. 연구자는 일차적으로 10명 이상이 반응한 문항을 선택하고, 다음으로 연구자가 시험 상황에서 나타날 수 있는 감정, 생각, 행동을 대표한다

고 생각하는 문항들을 추가하였다. 최종적으로, 감정, 사고, 행동으로 구분된 103개 문항(감정 29개 문항, 사고 45개 문항, 행동 29개 문항)으로 다음 단계를 위한 설문지를 구성하였다.

성취전략 요소의 탐색과 확인을 위한 설문조사와 분석

103개 문항의 설문지는 시험일정이 공지된 이후부터 설문 당일까지 대략 1주일 동안 자신이 경험한 감정, 사고, 행동과 설문 문항의 일치여부를 5점 Likert척도로 응답하도록 구성하였다. 이 설문조사는 고등학교 1학년 학생 497명을 대상으로 2009년 6월 17일 전국연합 모의고사 시행 1주일 전에 실시하였다.

수집된 자료의 요인구조를 확인하고자 SPSS 14.0을 사용하여 탐색적 요인분석을 실시하였다. 주축요인법(Principal Axis Factoring)과 사각회전 방법 중 Oblimin 회전방식을 사용하여 요인을 추출하였다. 스크리 검사 결과, 고유값, 요인의 해석 가능성을 고려하여 요인을 추출하였다. 총 497명의 설문 중 불성실 응답과 무응답이 있는 자료를 제외한 445명의 자료가 분석 대상이었다. 탐색적 요인분석을 통해 구분된 요인이 경험적 자료에 잘 부합하는지를 확인하기 위해, Amos 4.0 프로그램을 활용하여 확인적 요인분석을 실시하였다. 분석은 전체 모형의 적합도를 확인하고, 추정된 값에 대한 평가를 하고, 추정치가 통계적으로 유의미한지를 확인하는 순서로 실시되었다. 모형의 적합도는 χ^2 , TLI(Tucker-Lewis Index)와 CFI(Comparative Fit Index), RMSEA(Root Mean Square of Error Approximation)에 근거하여 판단하였다(홍세희, 2000).

성취전략 유형의 확인과 타당화를 위한 설문조사 및 분석

탐색적 및 확인적 요인분석을 통해 선정된 요인에 해당되는 47개 문항의 설문지를 2009년 6월 말에서 7월 초 각 학교의 기말시험 시행 1주일 전에 총 410명의 고등학교 1학년 학생에게 실시하였다. 설문지는 교사에 의해 집단으로 실시되었으며, 시험일정이 공지된 이후부터 설문 당일까지 자신이 경험한 감정, 사고, 행동이 각 문항과 어느 정도 일치하는지를 5점 Likert 척도로 응답하도록 구성되었다.

성취전략 유형을 확인하기 위해 군집분석(cluster analysis)을 실시하였다. 군집분석은 동질적인 개인들의 집단을 파악하기 위해 사용하는 기법으로서 근래 이루어지고 있는 성취전략 유형 탐색 연구(Eronen et al., 1998; Maatta, et al., 2002)에서도 채택되었다. 총 410명의 설문 중 불성실 응답이 있는 자료를 제외한 403명의 자료가 분석 대상이었다.

이 연구는 Hair와 Black(2000)이 제안한 군집분석을 사용하였다. 이 방법은 먼저 Ward 방법을 사용하여 계층적 군집분석을 실시한 후, 비계층적 군집분석인 K-평균 군집분석을 사용하는 것으로 계층적 군집분석만을 사용할 때 대부분의 사례로부터 이탈된 정도가 큰 사례들이 군집형성에 미치는 영향을 최소화 할 수 있다는 이점이 있다. 우선 군집분석을 위해 감정, 사고, 행동의 11개 요소들의 점수를 Z점수로 표준화하여 계층적 군집분석에 투입하였다. 그리고 적절한 군집수의 결정을 위해 군집화 일정표와 성취전략 유형을 탐색하려는 연구의 목적을 고려하였다. 이 후 K-평균 군집분석을 실시하고 Ward 방법의 분석 결과와 비교하여 프로파일의 일치 정도, 분류된 사례수의 일치정도를 근거로 최적의 군집수를 결

정하였다. 그리고 각 군집에서 요소들이 이루는 분포의 특징을 고려하여 성취전략 유형을 명명하였다.

군집분석을 통해 확인된 성취전략 유형에 성차가 있는지, 성취전략 유형에 따라 자아존중감, 성취목표지향성, 삶의 만족도에 차이가 있는지를 교차분석, 다변량분산분석(multivariate analyses of variance, MANOVAs), 일원분산분석(analyses of variance, ANOVAs)을 통해 검증하였다. 집단 간의 차이를 살펴 보기 위해 Scheffe 사후 검증 방법을 사용하였다. 모든 통계치 유의도 검증은 $p < .05$ 수준에서 이루어졌다.

결 과

자유응답조사 결과

자유응답조사의 반응 수는 감정 1,598개, 사고 1,440개, 행동 1,401개였다. 자유롭게 기술된 반응을 내용분석한 결과, 감정 29개 문항, 사고 45개 문항, 행동 29개 문항(총 103개 문항)의 설문지를 구성하였다.

성취전략 요소의 탐색

시험을 준비하는 기간 동안 고등학생이 경험하는 감정, 사고, 행동 척도의 하위요인 즉 성취전략의 요소를 알아보기 위하여 103개 문항에 대한 요인분석을 실시하였다. 문항을 요인분석하기 전에 수집된 자료가 요인분석에 적합한지를 알아본 결과, 표본적합도를 나타내는 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) 값은 감정 척도 .87, 사고 척도 .90, 행동 척도 .77로 기준인 .70이상을 충족시켰다. 또한 Bartlett의 구형성

검사 결과, 모두 $p < .001$ 로 자료가 요인분석하기에 적절한 것으로 나타났다. 스크리 도표 결과와 고유값, 해석 가능성을 모두 고려하여 감정 척도 4개 요인, 사고 척도 4개 요인, 행동 척도 3개 요인이 추출되었다.

이들 요인을 지정하여 주축요인법의 Oblimin 회전방식을 실시한 결과에서 요인부하량이 .40 미만인 문항들을 삭제하고 두 요인에 걸쳐 요인부하량을 .40이상 갖는 문항도 삭제하였다. 우울 요인과 불안 요인은 높은 상관을 보였지만, 이 둘을 구분하는 것이 적절함을 보여주는 연구들(예, Kovacs, Gatsonis, Paulauskas, & Richards, 1989; Wolfe et al., 1987)이 있고, 시험

상황에서의 독특한 정서인 시험불안을 고려해 감정 척도의 우울과 불안의 경우 교차부하량이 .40이상인 문항(8개)도 포함하였다. 또한 구분용, 이명선과 조은경(1994)에 의하면 중, 고등학생 1,188명의 응답 중 20% 이상이 시험을 보기 전 ‘시험 공부하기가 지긋지긋하다’, ‘시험생각을 하면 공부하기가 싫어진다’ 등의 감정을 보고하였다. 이에 시험 자체에 대한 부정적 정서 또한 시험 대비 중에 나타나는 중요한 감정이라 판단하여, 교차부하량이 .40이상인 문항(2개)도 포함하였다. 이러한 과정을 거쳐 감정 척도 15개 문항의 4개 요인, 사고 척도 18개 문항의 4개 요인, 행동 척도 14개

표 1. 감정 척도의 탐색적 요인분석 결과

하위요인	문항	요인부하량	공통분산	평균	표준편차			
우울	18. 우울하다	<u>.91</u>	-.44	-.20	.47	.83	2.46	1.41
	17. 슬프다	<u>.89</u>	-.42	-.19	.51	.79	2.29	1.34
	16. 속상하다	<u>.71</u>	-.39	-.15	.52	.53	2.61	1.33
	20. 절망스럽다	<u>.71</u>	-.58	-.25	.45	.58	2.53	1.37
거부	21. 지겹다	.48	<u>-.89</u>	-.27	.20	.79	2.91	1.36
	22. 짜증난다	.56	<u>-.82</u>	-.37	.32	.72	3.21	1.34
	2. 귀찮다	.26	<u>-.63</u>	-.27	.10	.40	2.94	1.23
기대감/ 자신감	15. 설렌다	-.15	.25	<u>.78</u>	.09	.61	2.09	1.12
	3. 기대된다	-.06	.26	<u>.67</u>	.09	.46	2.30	1.13
	19. 자신감이 느껴진다	.19	.20	<u>.54</u>	-.06	.30	1.77	0.90
불안	7. 떨린다	.42	-.14	.09	<u>.81</u>	.67	3.15	1.22
	14. 불안하다	.56	-.31	-.06	<u>.75</u>	.60	3.27	1.28
	6. 두렵다	.54	-.32	-.10	<u>.75</u>	.59	3.10	1.34
	4. 긴장된다	.29	.04	.13	<u>.71</u>	.55	3.45	1.18
	13. 부담된다	.49	-.33	-.06	<u>.68</u>	.50	3.53	1.21
고유치		4.39	3.21	1.83	3.89	8.93		
설명변량		49.15	36.00	20.47	43.56			

표 2. 사고 척도의 탐색적 요인분석 결과

하위요인	문항	요인부하량				공동 분산	평균	표준 편차
걱정	19. '시험을 잘 봐야하는데'라는 생각을 한다	<u>.78</u>	.27	-.27	.23	.62	4.11	1.01
	15. '시험 성적이 떨어지면 어떡하지'라는 걱정을 한다	<u>.67</u>	.14	-.34	.32	.47	3.89	1.16
	7. '다른 아이들보다 앞섰으면 좋겠다'는 생각을 한다	<u>.63</u>	.20	-.27	.25	.40	4.13	1.04
	1. '공부를 다 못하고 시험을 보면 어찌나' 걱정한다	<u>.63</u>	.07	-.31	.21	.41	3.76	1.19
	12. '시간이 너무 빨리간다'는 생각을 한다	<u>.49</u>	.15	-.21	.19	.24	3.86	1.21
	10. '수업을 잘 들어야겠다' 생각한다	<u>.48</u>	.07	-.16	.21	.24	3.91	1.07
회피적 상상	13. '시험 끝나면 뭐하고 놀까'를 생각한다	.07	<u>.81</u>	-.15	.04	.68	3.41	1.29
	40. 시험 끝난 후 할 일들을 생각한다	.24	<u>.73</u>	-.37	.10	.58	3.55	1.21
	14. '시험 끝나면 폭 쉴 수 있겠다'는 생각을 한다	.15	<u>.65</u>	-.12	.07	.43	3.76	1.25
	20. '시험이 빨리 끝나면 좋겠다'는 생각을 한다	.32	<u>.55</u>	-.23	-.07	.36	4.05	1.16
	8. '놀고 싶다'는 생각을 한다	.21	<u>.55</u>	-.20	-.18	.35	3.81	1.18
부정적 상상	41. 시험 결과를 보고 실망한 내 모습을 상상한다	.38	.25	<u>-.78</u>	.14	.62	2.81	1.43
	43. 시험을 못 봐서 부모님께 혼나는 상상을 한다	.23	.20	<u>-.71</u>	.09	.51	2.34	1.39
	39. 시험 성적표를 보고 속상해할 부모님께 죄송하다는 생각을 한다	.35	.09	<u>-.65</u>	.26	.46	3.42	1.40
	36. 최악의 시험 결과를 상상한다	.23	.21	<u>-.61</u>	-.06	.40	2.80	1.47
긍정적 상상	31. 좋은 성적을 보시고 기뻐하실 부모님 모습을 상상한다	.39	.04	-.21	<u>.76</u>	.61	3.34	1.44
	37. 시험 잘 봐서 선생님이나 부모님께 칭찬받는 상상을 한다	.28	.07	-.20	<u>.72</u>	.53	2.85	1.40
	45. 시험 결과를 보고 기뻐할 내 모습을 상상한다	.36	.04	-.04	<u>.69</u>	.51	3.16	1.41
고유치	3.29	2.53	2.69	2.06	8.40			
설명변량	39.13	30.10	32.00	24.52				

문항의 3개 요인을 최종 확정하였다. 척도별 각 문항의 요인 부하량과 요인별 설명변량은 표 1, 표 2, 표 3에 제시하였다.

감정 척도의 요인 1은 주로 슬프고 불행한 정서로 구성되어 ‘우울’이라 명명하였고, 요인 2는 시험 자체에 대한 부정적 정서로 구성되어 있어 ‘거부’라고 명명하였다. 요인 3은 시험에 대한 긍정적 정서로 구성되어 있어 ‘기대감/자신감’이라 명명하였고, 요인 4는 다가오는 시험에 대한 두려운 감정으로 구성되어 ‘불안’이라 명명하였다.

사고 척도의 요인 1은 시험에 대한 조바심, 걱정, 염려의 내용을 담고 있어서 ‘걱정’으로 명명하였고, 요인 2는 시험 자체에 대한 생각보다 시험이 끝난 후의 일이나 놀고 싶다는 생각으로 구성되어 ‘회피적 상상’이라 명명하였다. 요인 3은 시험을 못 봤을 경우에 발생하는 부정적인 상황을 상상하는 내용을 포함하여 이를 ‘부정적 상상’이라 명명하였고, 요인 4는 요인 3과는 반대로 시험을 잘 봤을 경우에 발생하는 긍정적인 상황을 상상하는 내용을 포함하고 있어서 이를 ‘긍정적 상상’이라

표 3. 행동 척도의 탐색적 요인분석 결과

하위요인	문항	요인부하량			공통 분산	평균	표준 편차
시험준비 행동	5. 노트나 교과서 정리를 한다	.67	-.12	.10	.47	3.42	1.16
	17. 요약정리를 한다	.65	-.16	.17	.43	3.08	1.17
	14. 시험 공부 계획을 세운다	.60	-.21	.34	.39	3.16	1.30
	6. 다른 아이들은 얼마나 공부하는지 살핀다	.58	-.01	.19	.34	3.15	1.29
	9. 모르는 것을 친구에게 물어본다	.45	-.10	.25	.22	3.30	1.15
	19. 인터넷 강의나 EBS 강의를 듣는다	.44	.00	.11	.20	2.61	1.42
시험무관 행동	4. 친구들과 논다	-.15	.69	-.11	.48	2.06	1.17
	26. 시험과 관계없는 컴퓨터를 한다	-.08	.69	-.11	.48	2.59	1.26
	21. 포기하고 잔다	-.14	.59	-.14	.35	1.99	1.10
	23. 시험과 관계 없는 책(예. 소설책, 만화 등)을 읽는다	-.12	.57	-.05	.33	2.08	1.15
	8. 멍하게 앉아 있다	.03	.49	-.13	.26	2.71	1.27
자기관리 행동	13. 자투리 시간을 활용한다	.22	-.14	.56	.32	2.13	1.05
	10. 긴장을 풀기 위한 행동을 한다(예. 스트레칭, 요가, 명상 등)	.14	-.09	.54	.29	2.16	1.22
	24. 컨디션 조절을 한다	.16	-.06	.52	.27	2.47	1.14
고유치		2.12	2.00	1.19	4.83		
설명변량		43.95	41.42	24.72			

표 4. 각 척도의 하위요인 간 상관

척도	하위요인	우울	거부	기대감/자신감	불안
감정	거부	.54***	-		
	기대감/자신감	-.18***	-.29***	-	
	불안	.58***	.28***	.02	-
사고	하위요인	걱정	회피적 상상	부정적 상상	긍정적 상상
	회피적 상상	.24***	-		
	부정적 상상	.37***	.27***	-	
	긍정적 상상	.41***	.07	.19***	-
행동	하위요인	시험준비행동	시험무관행동	자기관리행동	
	시험무관행동	-.13**	-		
	자기관리행동	.23***	-.12*	-	

명명하였다.

행동 척도의 요인 1은 시험과 관련된 준비 행동들이 묶여 있어서 ‘시험 준비행동’이라고 명명하였고, 요인 2는 시험 준비와 관련 없거나 시험 준비를 방해하는 행동들로 묶여서 ‘시험무관행동’이라 명명하였다. 요인 3은 직접적인 시험 준비활동은 아니지만 시험을 준비하면서 시간이나 자신의 상태를 관리하고 조절하는 행동이므로 ‘자기관리행동’이라 명명하였다.

각 척도의 하위요인 간 상관은 표 4와 같다. 통계적으로 유의하지만 낮거나 중간 정도의 상관계수들은 각 요인이 다른 요인과 어느 정도 내용을 공유하면서도 고유한 내용을 가

지고 있음을 보여준다.

성취전략 요소의 확인

감정 척도 4요인 모형, 사고 척도 4요인 모형, 행동 척도 3요인 모형에 대한 확인적 요인분석을 실시하였다. 다변량 정규분포를 가정하고 최대우도법으로 확인적 요인분석을 실시한 결과는 표 5와 같다. 감정 척도와 행동 척도의 경우 TLI가 .90보다 높아야 한다는 기준에 미치지 못하였지만 근접하였고, 세 척도 모두 CFI가 .90보다 높았고 RMSEA가 .10보다 낮아서 모형적합도 기준에 부합하였다.

표 5. 확인적 요인분석을 통한 각 척도 모형들의 적합도

척도	χ^2	df	p	TLI	CFI	RMSEA
감정	389.00	84	.000	.89	.91	.09
사고	323.16	129	.000	.90	.92	.06
행동	170.96	74	.000	.89	.91	.05

성취전략 유형의 확인

계층적 방법으로 군집분석을 실시하고 군집화 일정표를 살펴본 결과, 군집계수변화량은 군집이 5개에서 4개(3051.04 - 2875.32 = 175.72), 4개에서 3개(3320.15 - 3051.04 = 269.11), 3개에서 2개(3713.94 - 3320.15 = 393.79), 2개에서 1개(4422.00 - 3713.94 = 708.06)로 줄어듦 때 그 증가 경향이 훨씬 크게 나타났다. 따라서 적절한 군집의 수는 5개, 4개, 3개, 2개로 추정할 수 있다. 그러나 군집을 2개로 하는 것은 다양한 정보를 구체화하기에 부적절하다고 판단하여 제외하였다. 군집의 수를 각각 3개, 4개, 5개로 하여 Ward 방법과 K-평균 방법으로 군집분석을 실시하고 두 방법의 분석결과를 비교하여 프로파일의 일치 정도, 분류된 사례수의 일치정도와 해석가능성을 고려하였다. 그 결과, 4개 군집이 차별적 특성을 가진 의미 있는 분류인 것으로

나타나, 4개 군집을 채택하였다.

군집에 따라 불안, 우울, 부정적 상상이 함께 높거나 낮았고 긍정적 상상, 기대감/자신감, 자기관리행동, 시험준비행동, 걱정이 함께 높거나 낮았으며, 회피적 상상, 시험무관행동, 거부가 함께 높거나 낮았다. 군집의 특성을 좀 더 분명하게 살펴보기 위해, 요소를 감정, 사고, 행동으로 구분하는 대신 유사한 패턴으로 높거나 낮은 요소들을 묶어 배치하여 그림 1에 제시하였다.

첫 번째 군집은 불안과 우울, 부정적 상상이 낮고, 긍정적 상상, 기대감/자신감, 자기관리행동이 높고, 시험준비행동과 걱정은 평균 수준이다. 또한 회피적 상상, 시험무관행동이 낮고, 거부가 매우 낮다. 이 군집은 부정적 정서보다 긍정적 정서를 많이 느끼고 다가올 수행에 대해 부정적 상상보다 긍정적 상상을 하며 시험준비행동과 자기관리행동을 열심히 하는 모습을 보여 ‘낙관주의 전략’이라 명명하였다.

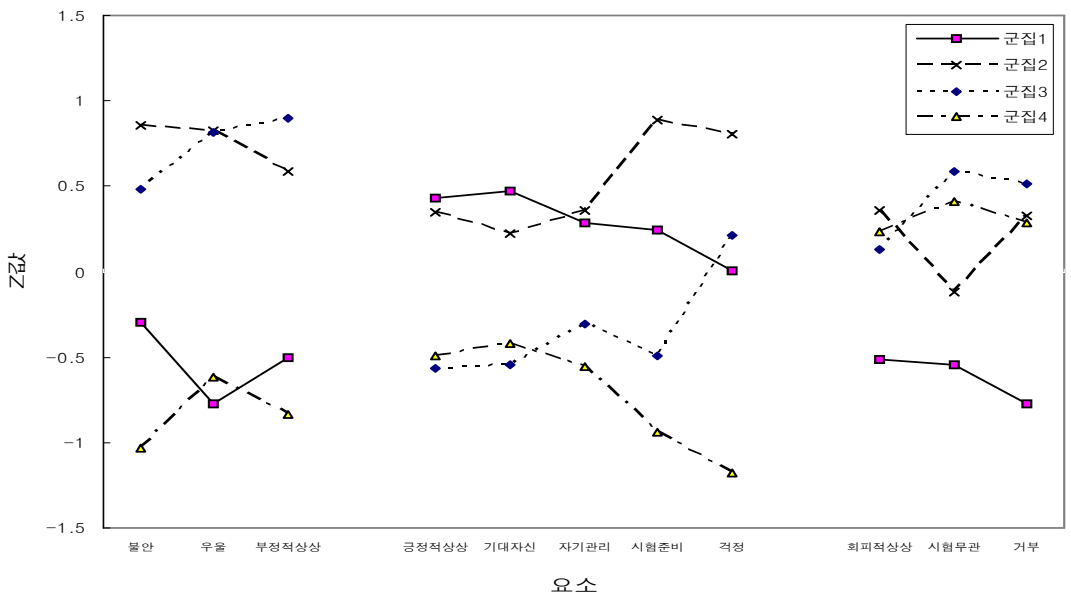


그림 1. 유사한 특징을 보이는 요소들의 군집별 양상

두 번째 군집은 불안과 우울이 매우 높고, 부정적 상상, 긍정적 상상, 회피적 상상, 걱정이 높다. 기대감/자신감은 평균 수준이며 시험준비행동과 자기관리행동이 높다. 또한 시험무관행동은 평균 수준이며 거부가 높다. 이 군집은 부정적 정서를 많이 느끼며 다가올 시험에 대한 생각을 많이 하면서 매우 노력하는 모습을 보여 ‘많은 생각과 노력 전략(thoughtful-effortful strategy)’이라 명명하였다.

세 번째 군집은 우울과 부정적 상상과 불안이 높다. 반대로 긍정적 상상, 기대감/자신감, 시험준비행동, 자기관리행동은 낮고 걱정은 평균 수준이다. 회피적 상상은 평균 수준이며 시험무관행동과 거부는 높다. 이 군집은 부정적 정서를 많이 느끼며 긍정적 상상보다 부정적 상상을 매우 많이 하면서 시험준비행동이나 자기관리행동보다 시험과 무관한 행동을 많이 한다는 측면에서 ‘자기손상 전략’이라 명명하였다.

네 번째 군집은 불안과 부정적 상상, 우울이 낮다. 긍정적 상상, 기대감/자신감도 낮고 시험준비행동과 걱정은 매우 낮으며 자기관리행동도 낮다. 회피적 상상은 평균 수준이며 시험무관행동은 높고 거부가 높다. 전반적으로 이 군집은 시험을 준비하는 과정에서 불안하고 우울하지도 않으며 긍정적 상상도 부정적 상상도 적게 하는 편이며 시험 준비도 시험에 대한 걱정도 거의 하지 않아 전반적으로 시험의 영향을 받지 않는 모습을 보여 ‘방관적 전략(onlooking strategy)’이라 명명하였다.

성취전략 유형 간 성차

성취전략 유형 간에 성별에 따른 차이를 살펴본 교차분석 결과는 표 6과 같다. 카이제곱 검증결과, 각 성취전략 사용자의 빈도가 성별에 따라 유의한 차이를 보였다, $\chi^2(3, N=403) = 15.50, p < .01$. 여학생이 남학생보다 많은 생

표 6. 성취전략 유형의 성별 빈도

	낙관주의 전략	많은 생각과 노력 전략	자기손상 전략	방관적 전략
남학생	71 (54.2%)	36 (35.6%)	42 (48.8%)	54 (63.5%)
여학생	60 (45.8%)	65 (64.4%)	44 (51.2%)	31 (36.5%)
전체	131 (100%)	101 (100%)	86 (100%)	85 (100%)

표 7. 성취전략 유형 간 자아존중감의 차이

성취전략 유형	n	평균	표준편차	F	Scheffé
낙관주의 전략	131	38.43	7.06	15.59***	낙관>생각, 손상 방관>손상
많은 생각과 노력 전략	101	33.64	8.70		
자기손상 전략	86	31.58	7.77		
방관적 전략	85	36.22	7.63		

*** $p < .001$.

각과 노력 전략을 더 많이 사용하였고, 남학생이 여학생보다 낙관주의 전략과 방관적 전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다.

았다. 또한 방관적 전략 유형의 자아존중감이 자기손상 전략 유형보다 유의하게 높았다.

성취전략 유형 간 성취목표지향성의 차이

성취전략 유형 간 자아존중감의 차이

성취전략 유형 간 자아존중감의 차이는 표 7과 같다. 일원변량분석을 실시한 결과, 네 유형 간에 자아존중감의 차이가 유의한 것으로 나타났다. Scheffé 사후 검증 결과, 낙관주의 전략 유형이 많은 생각과 노력 전략과 자기손상 전략 유형보다 자아존중감이 유의하게 높

성취전략 유형 간 성취목표지향성의 차이를 살펴보기 위해 다변량분산분석을 실시한 결과, 성취전략 유형 간 성취목표지향성의 차이가 통계적으로 유의하였다, Wilks' Lambda=.63, $F(12, 1048)=16.60, p<.001$. 성취목표지향성의 하위요인별로 성취전략 유형 간 차이가 유의한지를 살펴보기 위해 일원변량분석을 실시한

표 8. 성취전략 유형 간 성취목표지향성의 차이

종속 변수	성취전략 유형	n	평균	표준 편차	F	Scheffé
숙달 접근	낙관주의 전략	131	27.14	6.16	24.67***	낙관, 생각>손상, 방관
	많은 생각과 노력 전략	101	26.78	6.26		
	자기손상 전략	86	23.12	6.49		
	방관적 전략	85	20.56	6.07		
숙달 회피	낙관주의 전략	131	19.95	4.20	9.01***	생각, 손상>낙관
	많은 생각과 노력 전략	101	22.50	4.24		
	자기손상 전략	86	22.66	5.01		
	방관적 전략	85	21.38	4.65		
수행 접근	낙관주의 전략	131	26.05	5.72	33.05***	생각>낙관, 손상>방관
	많은 생각과 노력 전략	101	29.84	5.17		
	자기손상 전략	86	26.16	6.35		
	방관적 전략	85	21.18	6.56		
수행 회피	낙관주의 전략	131	17.24	4.94	24.31***	생각, 손상>방관>낙관
	많은 생각과 노력 전략	101	21.55	6.60		
	자기손상 전략	86	23.90	6.17		
	방관적 전략	85	19.62	6.10		

*** $p<.001$.

표 9. 성취전략 유형 간 삶의 만족도의 차이

성취전략 유형	<i>n</i>	평균	표준편차	<i>F</i>	Scheffé
낙관주의 전략	131	12.53	3.39	6.40***	낙관>손상, 방관
많은 생각과 노력 전략	101	11.41	4.11		
자기손상 전략	86	10.49	3.37		
방관적 전략	85	10.76	4.23		

****p*<.001.

결과는 표 8과 같다. 성취목표지향성의 각 하위요인에서 성취전략 유형 간 차이는 모두 유의하였다.

낙관주의 전략 유형과 많은 생각과 노력 전략 유형의 숙달접근 지향이 자기손상 전략 유형과 방관적 전략 유형보다 높았다. 그러나 낙관주의 전략 유형의 숙달회피 지향은 많은 생각과 노력 전략 유형과 자기손상 전략 유형보다 유의하게 낮았다. 수행접근 지향은 많은 생각과 노력 전략 유형에서 가장 높았고, 방관적 전략 유형에서 가장 낮았다. 낙관주의 전략 유형의 수행회피 지향은 다른 세 유형보다 낮았고, 많은 생각과 노력 전략 유형과 자기손상 전략 유형의 수행회피 지향은 방관적 전략 유형보다 높았다.

성취전략 유형 간 삶의 만족도의 차이

성취전략 유형 간 삶의 만족도의 차이를 분석한 결과는 표 9와 같다. 성취전략 유형 간 삶의 만족도의 차이는 유의하였다. 삶의 만족도는 자기손상 전략 유형이나 방관적 전략 유형보다 낙관주의 전략 유형에서 높았다.

논 의

이 연구는 일반계 고등학교 1학년 학생들이 시험을 준비하는 과정에서 사용하는 성취전략의 요소를 탐색하고, 이들이 사용하는 성취전략의 유형을 확인하고 성취전략 유형의 구분이 타당한지를 검증하였다. 연구의 결과를 요약하고 논의하면 다음과 같다.

먼저, 이 연구에서 확인된 성취전략의 요소는 감정 4요소(우울, 거부, 기대감/자신감, 불안), 사고 4요소(걱정, 회피적 상상, 부정적 상상, 긍정적 상상), 행동 3요소(시험준비행동, 시험무관행동, 자기관리행동)였다. 선행연구에서는 계획하기, 과제 관련 없는 행동, 긍정적 정서, 부정적 정서, 과제의 시작, 성공기대(Eronen et al., 1998), 거절(Eronen & Nurmi, 1999), 실패에 대한 기대, 적극적 과제 회피, 수동적 과제 회피, 자기보호 귀인 편향(Maatta et al., 2002)의 요소들이 확인되었다. 이러한 선행연구와 달리, 이 연구에서 확인된 요소는 부정적 정서가 우울, 거부, 불안으로 세분화되었고, 시험에 대한 기대가 긍정적 상상과 부정적 상상으로 분리되었다. 또한 시험준비행동과 시험무관행동 외에 자기관리행동이라는 요소가 추가되었다.

구체적으로 시험을 준비하는 과정에서 일부

고등학생들은 부정적 정서 중 불안과 우울을 느낀다고 언급하지 않아도 시험을 보는 자체에 대해서는 ‘짜증난다’, ‘귀찮다’와 같은 거부 감정을 많이 경험하는 것으로 드러났다. 또한 선행연구(Eronen et al., 1998)에서는 부정적 상상만을 성취전략의 요소로 보고, 부정적 상상이 낮은 경우 긍정적 상상을 하는 것으로 해석하였다. 그러나 연구 결과, 시험 결과에 대해 긍정적 상상을 많이 하고 부정적 상상을 적게 하거나, 긍정적 상상은 적게 하는 반면 부정적 상상은 많이 하는 학생들이 있고, 일부 학생은 긍정적 상상과 부정적 상상 둘 다를 많이 하거나, 반대로 긍정적 상상도 부정적 상상도 적게 하였다. 이러한 이유로 긍정적 상상과 부정적 상상을 구분하여 측정하는 것이 바람직하다고 본다.

다음, 이 연구에서는 일반계 고등학교 1학년 학생들이 사용하는 성취전략 유형으로 낙관주의 전략, 많은 생각과 노력 전략, 자기손상 전략, 방관적 전략을 확인하였다. 확인된 성취전략의 유형별 특징을 선행연구와 비교해서 논의하면 다음과 같다.

첫째, 낙관주의 전략 유형은 전반적으로 시험에 대한 부정적 정서가 낮고, 다가올 시험에 대한 높은 기대감/자신감을 보였다. 또한 이들은 시험에 대해 회피적 상상을 적게 하였고, 시험 결과에 대해 부정적 상상보다 긍정적 상상을 더 많이 하고 평균 수준의 시험준비행동과 높은 자기관리행동을 하고, 시험무관행동을 적게 하였다. 이들은 Eronen 등(1998)의 연구에서 긍정적 정서를 많이 느끼고 부정적 정서를 적게 느끼며 계획행동을 많이 했던 낙관주의 전략 유형과 유사한 특징을 보였다. 또한 Maatta 등(2002)의 연구에서 밝혀진 낙관적 기대를 가지고 과제에 초점을 둔 행동을

하는 낙관주의 전략과도 유사하다.

둘째, 많은 생각과 노력 전략 유형은 시험을 준비하면서 높은 불안과 우울을 경험하며 시험에 대한 거부 감정이 높고, 평균 수준의 기대감/자신감을 보였다. 시험에 대한 걱정이 매우 많은 편이고, 회피적 상상을 하며 시험 결과에 대해서 긍정적 상상과 부정적 상상을 많이 하였다. 그러나 시험에 대해 부정적 상상을 많이 하면서도 시험 준비를 열심히 하였다. 이들은 Eronen 등(1998)의 연구에서 계획을 많이 세우고, 긍정적 정서를 적게 느끼며, 즉각적으로 과제를 시작하는 집단으로 정의된 방어적 비관주의 전략 유형과 유사한 특성을 보였다. 또한 Maatta 등(2002)은 비관주의, 낮은 기대, 과제에 초점을 둔 행동을 방어적 비관주의 전략의 특징이라고 규정하였는데, 이 연구에서 확인된 많은 생각과 노력 전략 유형의 특징과 유사하다. 그러나 많은 생각과 노력 전략 유형은 부정적 상상뿐만 아니라 긍정적 상상을 포함하여 시험과 관련된 많은 생각을 한다는 점이 선행연구의 방어적 비관주의 전략과 다소 차이가 있었다.

셋째, 자기손상 전략 유형은 우울과 불안이 높고 시험에 대한 거부가 높고 시험에 대해 낮은 기대감/자신감을 보였다. 이들은 시험에 대한 걱정과 시험을 회피하는 상상은 평균 수준으로 하지만, 시험 결과에 대해 긍정적 상상은 적게 하고 부정적 상상을 매우 많이 하였다. 또한 이들은 시험준비행동과 자기관리행동을 적게 하고 시험무관행동을 많이 한다는 점에서 선행연구(Eronen et al., 1998; Maatta et al., 2002)의 자기손상 전략 유형과 유사한 특징을 보인다. 실패를 예상하면서 적극적으로 과제를 회피하는 자기손상 전략의 특징(Maatta et al., 2002)이 이 연구에서도 재차 확

인되었다. 또한 이 연구의 결과는 불안한 학생들이 자기손상 전략을 많이 사용한다고 보고한 선행연구(Garcia, Lissi, Matula, & Harris, 1996)와도 일치했다.

넷째, 방관적 전략 유형은 시험준비행동을 거의 하지 않고 시험과 무관한 행동을 많이 하면서도 불안이나 우울을 거의 경험하지 않고 시험에 대한 걱정도 거의 하지 않아 전반적으로 시험의 영향을 거의 받지 않는 태평한 상태를 보였다. Maatta 등(2002)은 실패할 것이라 기대하면서 과제를 회피하고 과제의 결과에 대해 자기보호적 귀인도 하지 않는 성취전략을 학습된 무기력 전략이라고 명명하였는데 방관적 전략 유형은 이와 유사한 특징을 가지고 있다. 그러나 학습된 무기력 전략 유형은 시험을 잘 보지 못할 것이라고 기대를 하지만 방관적 전략 유형은 시험에 대한 부정적 상상도 거의 하지 않는 점에서 달랐다.

이렇게 확인된 성취전략 유형의 타당화를 위해 선행연구에서 주로 논의된 성취전략 관련 변수들과 성취전략과의 관계를 살펴보았다. 여기에서 나타난 결과를 중심으로 논의를 제시하면 다음과 같다.

첫째, 성취전략 유형 내의 분포는 성별에 따라 유의한 차이가 있었다. 여학생이 남학생보다 많은 생각과 노력 전략을 더 많이 사용하였고, 남학생이 여학생보다 낙관주의 전략과 방관적 전략을 더 많이 사용하였다. 이는 선행연구(Thompson & Fevre, 1999)의 결과와 일치한다.

둘째, 성취전략 유형별 자아존중감의 차이는 유의하였다. 구체적으로 낙관주의 전략 유형의 자아존중감이 많은 생각과 노력 전략 유형보다 높았다. 이러한 결과는 낙관주의 전략 유형이 방어적 비관주의 전략 유형보다

자기 개념의 여러 측면에서 긍정적이었고 더 높은 자아존중감을 보였던 선행연구(Morrison, Pulakos, & Saladin, 1991; Norem & Cantor, 1986b)와 일치한다. 방어적 비관주의 전략은 과제를 열심히 준비하기 위해 다가올 평가 상황에 대해 부정적 생각을 많이 하는 것을 포함하므로 자아존중감이 높은 사람들보다 중간 정도의 사람들에 의해 사용되기 쉽다는 선행연구(Yamawaki, et al., 2004)처럼 이 연구에서의 많은 생각과 노력 전략 유형도 중간 정도의 자아존중감을 보였다. 반면에, 자기손상 전략 유형은 네 가지 유형 중 가장 낮은 자아존중감을 보였다. 이는 자기손상 전략 유형이 낙관주의 전략과 학습된 무기력 집단보다 유의하게 낮은 자아존중감을 보인 선행연구(Urdan & Midgley, 2001; Zuckerman & Tsai, 2005)와 일치한다. 이러한 결과는 자기손상 전략이 일차적으로 자기를 보호하고 향상시키려는 노력에 의해 유발되기 때문에(Feick & Rhodewalt, 1997; Shepperd & Arkin, 1989) 처음에는 자아존중감을 다소 북돋지만 결국에는 자아존중감을 감소시킨다(Zuckerman & Tsai, 2005)는 결과를 지지한다.

셋째, 성취전략에 따른 성취목표지향성의 차이가 유의하였다. 낙관주의 전략 유형은 다른 성취전략 유형보다 숙달접근 목표지향성이 높고 수행회피 목표지향성은 낮았다. 이 결과는 낙관주의 전략 유형이 방어적 비관주의 전략 유형에 비해 학업장면에서 숙달목표 지향성을 더 많이 추구하고, 수행회피 목표를 덜 추구하는 경향이 있다는 선행연구(Yamawaki et al., 2004)의 결과와 일치한다. 많은 생각과 노력 전략 유형의 숙달접근 목표지향성은 방관적 전략과 자기손상 전략 유형보다 높았다. 또한 이들의 수행접근 목표지향성은 네 유형

중 가장 높았고, 수행회피 목표지향성은 자기손상 전략 유형보다 낮지만 다른 두 전략 유형보다 높았다. 자기손상 전략 유형의 숙달접근 목표지향성은 낙관주의 전략과 많은 생각과 노력 전략 유형보다 낮았고, 숙달회피 목표지향성은 낙관주의 전략 유형보다 높았다. 또한 자기손상 전략 유형은 네 유형 중 두 번째로 높은 수행접근 목표지향성을 보였고, 가장 높은 수행회피 목표지향성을 보였다. 선행연구에서도 자기손상 전략 유형은 유능성을 추구하기 보다 타인에게 유능하게 보이는 것을 목표로 하는 수행 목표지향성을 가졌고 (Urduan & Midgley, 2001), 자기손상 전략을 사용할수록 수행회피 목표지향성이 높았다 (Elliot & Church, 2003). 방관적 전략 유형은 가장 낮은 숙달접근 목표지향성과 수행접근 목표지향성을 보였다. 즉 이들은 학습과제를 깊이 이해하는 것뿐만 아니라 내적 성장을 꾀하지도 않았다. 또한 타인에게 유능해 보이거나 타인으로부터 칭찬이나 인정을 받는 것에도 주의 기울이지 않는 것을 알 수 있다.

넷째, 성취전략 유형별 삶의 만족도의 차이는 유의하였다. 삶의 만족도는 낙관주의 전략 유형이 다른 성취전략 유형보다 더 높았다. 이러한 결과는 낙관주의 전략 유형이 방어적 비관주의 전략 유형보다 스트레스를 덜 받고, 자신의 스트레스관리 기술, 부모와의 관계, 자신의 삶에 대해 더 많이 만족했던 선행연구의 결과 (Morrison et al., 1991)와 일치한다. 그러나 많은 생각과 노력 전략 유형의 삶의 만족도는 자기손상 전략과 방관적 전략 유형의 삶의 만족도에 비해 유의하지는 않지만 높았다. 방관적 전략 유형은 낙관주의 전략과 많은 생각과 노력 전략 유형보다 낮은 삶의 만족도를 보였다. 이들은 시험의 영향을 받지 않는 태평한

모습을 보이지만 이러한 행동은 궁극적으로 성적의 하락과 성취감 부족을 가져오고, 결과적으로 삶에 대한 만족도를 낮춘다는 것을 알 수 있다.

이상의 결과에 기초하여 도출한 이 연구의 의의와 시사점은 다음과 같다.

첫째, 이 연구는 고등학생들이 시험을 준비하면서 경험하는 감정, 사고, 행동을 바탕으로 성취전략 유형을 탐색하는 척도를 구성하였다. 이전의 성취전략 척도가 이론을 기반으로 하거나 학생이 아닌 교사 보고에 의해 구성된 데 반해, 이 연구는 학생들에게서 직접 자료를 수집함으로써 학생들이 시험을 준비하면서 어떤 감정, 사고, 행동을 경험하는지를 좀 더 구체적으로 살펴볼 수 있었다는 데 의의가 있다. 이 연구의 결과는 많은 시간을 시험과 그 준비로 보내는 일반계 고등학생들의 모습을 이해하는데 유용한 정보를 제공한다.

둘째, 이 연구는 성취전략을 구성하는 11개의 요소를 확인함으로써 각각의 성취전략 유형을 보다 구체적으로 살펴 볼 수 있었으며, 여러 성취전략 요소들을 동시에 평가할 수 있었다. 성취전략 요소의 확인을 통해 각 성취전략 유형의 특징이 좀 더 분명해졌고, 성취전략 유형 간의 차이를 세밀하게 알 수 있었다.

셋째, 선행연구에서 밝혀진 낙관주의 전략과 자기손상 전략 외에 많은 생각과 노력 전략과 방관적 전략을 확인하였다. 또한 선행연구에서 이미 확인된 낙관주의 전략, 자기손상 전략도 구체적인 요소의 특징에 있어서는 우리나라 고등학생들의 성취전략 유형과 다르다는 것을 알 수 있었다. 많은 생각과 노력 전략 유형은 학업에 대한 높은 스트레스를 경험하는 우리나라 고등학생의 특징을 반영하는

것으로 이 성취전략은 시험과 관련된 이런 저런 생각을 많이 하고 불안과 우울 등 부정적 감정을 많이 느끼면서도 열심히 노력하는 학생들의 모습을 보여준다. 이러한 전략의 사용은 선행연구의 방어적 비관주의 전략처럼 어느 정도의 학업성취를 유지하게 하지만 정서적 소진을 유발하기 쉬운 것이다.

또한 고등학생들에게 생활의 일부분으로 자리 잡고 있는 시험에 대해 자신은 전혀 무관하다는 듯이 생각하고 행동하는 방관적 전략 유형이 전체 연구대상 중 약 4분의 1을 차지한다는 사실은 주목할 만한 결과이다. 이들은 시험에 대해 열심히 노력하지 않기 때문에 결국에는 또 다른 실패를 경험하게 되고, 이들은 자기가치를 보호하기 위해 방관적 전략을 더 많이 사용하는 악순환을 겪게 될 가능성이 높다. 자기가치를 보호하기 위해 시험과 무관한 듯 생활하는 이들의 모습은 왜 이러한 전략을 사용하게 되었는지에 대한 의문을 제기하게 한다. 어쩌면 우리나라 교육현실에서 고등학생들이 겪게 되는 많은 실패경험이 시도조차 하지 않는 것이 자기가치가 보호된다는 생각을 가지게 하는 것은 아닐까 추측해 본다. 노력하지 않은 실패가 궁극적으로 자신의 가치를 보호하는데 도움이 되지 않으며 결과적으로 낮은 학업성취와 자아존중감을 갖게 된다는 것을 이들에게 알려줄 필요가 있지만, 이들에게 학업적 영역이외의 다른 영역에서라도 성취경험을 부여하여 이들이 적응적 전략을 사용하도록 하는 것도 중요할 것이다.

또한 선행연구에서 확인되었던 자기손상 전략 유형의 경우 불안과 우울 등 부정적 정서를 많이 느끼며 부정적 상상을 많이 하고 시험무관행동을 많이 한다. 자기손상 전략의 사용이유도 방관적 전략과 유사하게 접근할 수

있을 것이다. 연구대상의 4분의 1 정도의 학생들이 열심히 공부하고 있지만 많은 부정적 정서와 많은 생각들로 힘들어하고 있고, 약 절반 정도의 학생들이 자기가치를 유지하기 위해 자기손상 전략과 방관적 전략이라는 부적응적 전략을 사용한다는 것은 입시스트레스로 힘들어하는 우리나라 고등학생들의 모습을 잘 보여주는 것이라 할 수 있다.

넷째, 성취전략에 대한 이해는 일반계 고등학생들이 시험상황이나 다른 평가 상황에 적응적으로 대비할 수 있도록 보다 구체적으로 돕는 학교심리 개입프로그램의 개발에 도움을 줄 수 있을 것이다. 이 연구의 결과는 학교심리 개입의 대상을 누구로 할 것인지에 대한 보다 자세한 정보를 제공하며, 성취전략의 요소와 각 성취전략 유형별 심리적 특성의 차이는 개입프로그램의 구성에 도움이 될 것이다. 예를 들면, 많은 생각과 노력 전략 유형에게는 정서적 피로감 등을 다루는 개입이 필요할 것이며, 자기손상 전략과 방관적 전략 유형은 특히 부적응적 전략으로 구분되는 성취전략으로 예방적 개입과 치료적 개입이 필요하리라 예상된다. 이에 대해 Martin(2008)의 연구는 좋은 본보기이다. 그는 고등학생의 동기와 참여를 증진하는 개입프로그램을 실시하였는데, 개입프로그램의 요소로 자기손상 전략을 포함하였다. 회기의 내용은 자기손상 전략이 무엇인지와 자기손상 전략 사용의 실패를 나누고, 그들이 자기손상 전략을 사용하는 이유를 함께 이야기 한 후, 자기손상 전략 사용을 막을 수 있는 대처방법을 논의하였다. 그리고 이러한 대처방법이 자신에게 얼마나 적용가능한지를 평가한다. 자신이 의식 혹은 무의식 중에 사용하고 있는 성취전략 유형을 확인하고 왜 그러한 성취전략을 사용하는지를 생각해보고,

이들의 장점과 단점을 모색하는 것은 부적응적 성취전략을 적응적 성취전략으로 바뀌게 하는 첫 단계가 된다. 또한 성취전략은 성격을 이루는 하위 단위로서 개인이 특정한 상황에서 선택하는 것이다. 그러므로 성취전략은 기질과 같은 성격적 요소보다 개입의 노력에 의해 변화 가능성이 높아 개입의 효과를 기대할 수 있다.

이상과 같이 이 연구 결과는 중요한 시사점을 제공하지만, 몇 가지 제한점이 있다. 이 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 다른 연구대상에서도 이 연구와 유사한 성취전략 유형 특히 많은 생각과 노력 전략과 방관적 전략이 확인되는지 반복연구를 해볼 필요가 있으며, 고등학교의 유형이나 학교급에 따라 다른 성취전략 유형이 확인되는지를 검증해 볼 필요가 있다. 이 연구는 특정 시에 소재한 소수의 일반계 고등학교 학생을 대상으로 하였다. 따라서 이 결과를 시험 실시의 빈도가 다르고, 성적 체계가 다른 중학생이나 전문계 고등학생에게 적용하는 데는 한계가 있다.

둘째, 종단연구를 통해 각각의 성취전략 사용에 영향을 미치는 변수를 확인하고, 성취전략의 장기적 사용에 따라 적응에 어떤 변화가 나타나는지를 장기적으로 살펴볼 필요가 있다. 이 연구는 각 변인들을 동일한 시기에 측정하여 종속변수로 사용한 변수들이 각 성취전략을 구성하는 요소인지, 성취전략의 사용 결과로 나타나는 것인지에 대한 결론을 내리기가 어렵다.

셋째, 기존의 성취전략 척도와 이 연구에서 개발된 성취전략 척도 간의 관련성에 대한 연구 또한 필요하다. 기존의 성취전략 척도는

점수가 높을수록 성취전략을 많이 사용한다고 해석할 수 있지만, 이 연구는 요소별 높낮이의 특징으로 성취전략 유형을 판단했다. 이러한 이유로 확인된 성취전략 유형을 타당화 할 목적으로 기존 성취전략 척도와와의 관련성을 검증하지 못했다. 후속 연구에서는 이 연구에서 구분된 성취전략 유형과 기존의 성취전략 판별도구로 구분된 성취전략 유형의 특징을 살펴볼 필요가 있을 것이다.

넷째, 선행연구(Norem & Cantor, 1986a)에 따르면 성취전략은 영역특정성을 지니고 있다. 이 연구는 학업적 영역에서 시험을 준비하는 과정에서의 성취전략을 살펴본 것이므로 사회적 영역 등에 대해 이 연구의 결과를 해석하는 데는 한계가 있다. 따라서 다양한 영역에서의 성취전략에 대한 연구와 각 영역에서의 성취전략 사용의 장점과 단점에 대한 폭넓은 연구가 필요하다.

참고문헌

- 고영춘 (2007). 화학 교과의 학습동기 요인과 학습 전략 사이의 관계분석. 전북대학교대학원 박사학위논문.
- 구분용, 이명선, 조은경 (1994). 청소년의 수험 행동. 서울: 청소년대화의광장.
- 김지경 (2008). 자기구실 만들기: 지능에 대한 신념 및 목표성향, 노력/결과중심의 부모 양육태도의 영향. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 22(1), 99-114.
- 류정희 (2006). 시험불안과 학업적 유능감의 관계: 동기적 성취전략의 매개효과. 전남대학교대학원 석사학위논문.
- 박병기, 이종욱 (2005). 2×2 성취목표지향성

- 척도의 개발 및 타당화. *교육심리연구*, 19(1), 328-351.
- 송재홍 (2008). 대학생의 학업 자해행동 예측에 있어서 자아개념 명료성과 성취목표 및 교실목표구조 지각의 역할. *교육심리연구*, 22(1), 35-53.
- 신지연 (2007). 학습자가 인지한 사회심리적 환경, 학습동기, 학습전략과 학업부정행위 및 학업성취도와의 관계. 이화여자대학교대학원 석사학위논문.
- 신현숙 (2006). 낙관주의, 비관주의, 방어적 비관주의는 입시 스트레스와 내재화 문제의 관계를 매개하는가? *청소년학연구*, 13(1), 107-136.
- 이자영, 남숙경, 이미경, 이지희, 이상민 (2009). Rosenberg의 자아존중감 척도: 문항수준 타당도분석. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 21(1), 173-189.
- 이종욱 (2007). 성취목표지향성 개념의 재분화. 전북대학교대학원 박사학위논문.
- 장재홍, 양미진 (2002). 청소년의 세계와 상담. 서울: 한국청소년상담원.
- 조선민 (2008). 과제제시방식에 따른 방어적 비관주의자와 전략적 낙천주의자들의 수행과 위험추구 행동. 연세대학교대학원 석사학위논문.
- 최상진, 김지영, 김기범 (2001). 심리적 구성체로서의 한국 아줌마 분석. *한국심리학회지: 일반*, 20(2), 327-347.
- 홍세희 (2000). 구조방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. *한국심리학회지: 임상*, 19, 161-178.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.
- Bergman, L. R., & Magnusson, D. (1997). A person-oriented approach in research on developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 9, 291-319.
- Buss, D. M., & Cantor, N. (1989). *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*. New York: Springer-Verlag.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396.
- Eronen, S., & Nurmi, J. (1999). Life events, predisposing cognitive strategies and well-being. *European Journal of Personality*, 13, 129-148.
- Eronen, S., Nurmi, J., & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159-177.
- Feick, D. L., & Rhodewalt, F. (1997). The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, argumentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion*, 21, 147-163.
- Garcia, T., Lissi, M. R., Matula, J. S., & Harris, C. L. (1996). *Predictors of self-handicapping: An examination of personal and contextual factors*.

- Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Hair, J. F., & Black, W. C. (2000). Cluster analysis. In L. G. Grim & P. R. Yarnold(Eds.), *Reading and understanding more multivariate statistics*, 147-205. Washington, DC: Psychological Association.
- Hobden, K., & Pliner, P. (1995). Self-handicapping and dimensions of perfectionism: Self-presentation vs. self-protection. *Journal of Research in Personality*, 29, 461-474.
- Kendall, P. C., Howard, B. L., & Hays, R. C. (1989). Self-referent speech and psychopathology: The balance of positive and negative thinking. *Cognitive Therapy and Research*, 13, 583-598.
- Kovacs, M., Gatsonis, C., Paulauskas, S. L., & Richards, C. (1989). Depressive disorders in childhood: IV. A longitudinal study of comorbidity with and risk for anxiety disorders. *Archives of General Psychiatry*, 46, 776-782.
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268.
- Maatta, A., Stattin, H., & Nurmi, J. (2002). Achievement strategies at school: Types and correlates. *Journal of Adolescence*, 25, 31-46.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 1-36.
- Morrison, C. R., Pulakos, J., & Saladin, S. A. (1991). *Academic coping styles, self-concept, and stress*. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association, San Francisco, CA.
- Norem, J. K. (2001). *The positive power of negative thinking: Using defensive pessimism to manage anxiety and perform at your peak*. New York: Basic Books.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986a). Anticipatory and post-hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in 'risky' situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 347-362.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986b). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1208-1217.
- Nurmi, J., & Salmela-Aro, K. (1994). Cognitive and attributional strategies among unemployed young adults: A case of the failure-trap strategy. *European Journal of Personality*, 8, 135-148.
- Rhodewalt, F., Saltzman, Q. T., & Wittmer, J. (1984). Self-handicapping among competitive athletes: The role of practice in self-esteem protection. *Basic and Applied Social Psychology*, 5(3), 197-209.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self image*. Princeton, N. J: Princeton University Press.
- Scheier, M. F., Weintraub, J. K., & Carver, C. S.

- (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1257-1264.
- Seginer, R. (2000). Defensive pessimism and optimism correlates of adolescent future orientation: A domain-specific analysis. *Journal of Adolescent Research*, 15(3), 307-326.
- Shepperd, J. A., & Arkin, R. M. (1989). Self-handicapping: The moderating roles of public self-consciousness and task importance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 252-265.
- Thompson, T., & Fevre, C. (1999). Implications of manipulating anticipatory attributions on the strategy use of defensive pessimists and strategic optimists. *Personality and Individual Differences*, 26, 887-904.
- Tice, D. M., Buder, J., & Baumeister, R. F. (1985). Development of self-consciousness: At what age does audience pressure disrupt performance? *Adolescence*, 20, 301-305.
- Urda, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Weary, G., & Williams, J. P. (1990). Depressive self-presentation: Beyond self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 892-898.
- Wolfe, V. V., Finch, A. J., Saylor, C. F., Blount, R. L., Pallmeyer, T. P., & Carek, D. J. (1987). Negative affectivity in children: A multitrait-multimethod investigation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 245-250.
- Yamawaki, N., Tszanz, B. T., & Feick, D. L. (2004). Defensive pessimism, self-esteem instability, and goal strivings. *Cognition and Emotion*, 18(2), 233-249.
- Zuckerman, M., & Tsai, F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442.

원고접수일 : 2011. 02. 06.

수정원고접수일 : 2011. 03. 28.

최종게재결정일 : 2011. 03. 29.

Exploration and Validation of High School Students' Achievement Strategies for Examinations

Jeonghee Lyu

Hyeonsook Shin

Chonnam National University

The purpose of this study was two-fold: One was to explore achievement strategies used by high school students in academic contexts and the other was to validate the types of achievement strategies. High school students were asked how they feel, think and behave while they prepare for upcoming examinations. Data analyses were conducted as follows. First, a free response survey was administered to 358 high school students and the content analysis yielded 103 items describing their feelings, thoughts and behaviors in situations where school examinations were near at hand. Second, a questionnaire consisting of the 103 items was administered to 497 high school students. An exploratory factor analysis yielded 47 items, which were grouped into 11 components. Feeling scale was composed of four components (i.e., depression, rejection, sense of expectation and confidence, anxiety). Thought scale was composed of four components (i.e., worry, evasive imagination, positive imagination, negative imagination). Behavior scale was composed of three components (i.e., examination- preparatory behavior, examination-unrelated behavior, self-management behavior). The classification of such components was verified through a confirmatory factor analysis for each scale (i.e., feeling, thought, behavior). Third, a questionnaire consisting of the 47 items was administered to 410 high school students. Cluster analyses were conducted to extract distinct clusters and revealed four types of achievement strategies (i.e., strategic optimism, thoughtful-effortful strategy, self-handicapping strategy, onlooking strategy). Finally, differences in gender, self-esteem, achievement goal orientation and life satisfaction by achievement strategy were tested through chi-square analyses and analyses of variance. Differences in gender, self-esteem, achievement goal orientation and life satisfaction by achievement strategy were found significant. Theoretical implications of the results were discussed. In addition, practical implications for the development of intervention programs for high school students were presented. Finally, the limitations of this study and suggestions for future research were discussed.

Key words : achievement strategy, strategic optimism, thoughtful-effortful strategy, self-handicapping strategy, onlooking strategy