

## 학업반감에 영향을 미치는 환경적·심리적 영향요인 분석: 고등학교 3학년 학생을 대상으로\*

이 민 영    엄 정 호    이 경 주    이 상 은    이 상 민†

고려대학교 교육학과

본 연구는 학업반감에 영향을 미치는 내외적 보호 및 위험요인으로서 학습자개인, 부모, 교우, 교사 관련변인의 상대적 영향력을 검증하기 위해 실시되었다. 서울, 인천, 경기 소재 8개 고교에 재학 중인 수능 1개월 전 고등학교 3학년생 총 1,015명(여학생 57.3%)을 대상으로 상관분석 및 위계적회귀분석을 실시한 결과는 다음과 같다. 상관분석 결과, 교사학업압력은 학습자의 기본심리욕구, 교사자율성지지, 교사지지, 교우지지와 유의한 상관을 보이지 않았으며 이외의 모든 변인은 서로 유의한 상관을 보였다. 위계적회귀분석 결과, 최종적으로 학습자 개인의 유능성과 자율성, 부모의 학업적지지 및 교사의 정서적 지지는 학업반감에 대한 보호요인으로, 부모학업압력은 위험요인으로 작용하는 것으로 나타났다. 특히, 교우지지는 교사요인 투입시부터 유의한 영향력을 잃는 것으로 드러났으며, 학습자개인의 기본심리적욕구 투입 시 교사의 자율성지지 효과는 사라지고 교사지지의 영향력만이 강화되는 것으로 밝혀졌다. 본 연구는 그동안 기존 연구들에서 본격적으로 다루어지지 않은 학업반감에 대해 구체적으로 밝히고 관련 변인들의 상대적 영향력을 검증하여 향후 학업반감 연구의 기초를 마련하였다는 데에 의의가 있다. 마지막으로 이에 대한 한계 및 학교상당에서의 개입전략과 관련한 함의점, 후속 연구에서의 방향성 등을 제시하였다.

주요어 : 학업감정, 학업정서, 기본심리적욕구, 학업압력, 학업지지, 교우지지, 자율성지지

\* 이 논문은 2017년 대한민국 교육부와 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임  
(NRF-2017S1A5A2A01025536).

† 교신저자(Corresponding Author) : 이상민, 고려대학교 교육학과, 서울특별시 성북구 안암로 145 운초우선교육관 608호 / Tel: 02-3290-2306, E-mail: leesang@korea.ac.kr

감정이란, 어떤 현상이나 사건을 경험하는 과정에서 마음속에 발생하게 되는 일반적인 현상으로서 정서적, 인지적, 심리적 동기부여 및 표현양식을 통합하는 포괄적인 심리적 과정이다(Scherer, 1984). 이는 구체적인 사건이나 자극에 대한 반응으로서, 개인의 기질이나 성격적 특성이 두드러지는 기분이나 순간적인 느낌에 비해 상태적인 성격이 지배적이다(Frijda, 2000). 이러한 감정은 인간이 살아가는 어느 장면에서나 나타날 수 있다는 보편적인 특성을 지닌다. 따라서 학교와 학원 등을 통해 하루 일과의 대부분을 학업에 매진하고 있는 학생들 역시 학업장면에서의 감정을 경험한다(Bernardo, Ouano, & Salanga, 2009; Chiang & Liu, 2014). Csikszentmihalyi(1997)에 따르면 학업장면에서 경험할 수 있는 감정의 폭은 매우 넓어서 학생들은 부정적인 감정인 피로, 불안, 화, 실망 뿐만 아니라 행복, 즐거움, 몰입과 같은 긍정적인 감정 역시 경험하게 된다. 그러나 최근 여러 국제비교연구들을 통해 보고된 한국 청소년들의 부정적인 내적 지표 및 낮은 수준의 삶의 질은 한국 학생들이 학업에 대해 그리 긍정적이지 않은 감정을 지닐 수 있음을 시사한다. UNICEF의 ‘선진국 아동의 삶의 질에 대한 보고서’를 기준으로 국내에서 실시한 국제비교연구에 따르면 한국 청소년들은 총 30개 국가 중 가장 낮은 삶의 만족도를 보였으며(김미숙 외, 2013), 경제협력개발기구(OECD)에서 실시한 국제학업성취도평가(PISA, 2015)는 비교적 평균보다 낮은 수준의 자아효능감 및 학업에 대한 동기, 즐거움, 흥미, 만족도 등을 보고하였다(구자옥, 김성숙, 이혜원, 조성민, 박혜영, 2016). 이는 OECD 다른 국가 청소년들과 비교했을 때 한국 학생들이 보이는 매우 우수한 수준의 학업성취와는 상반되

는 결과이다. 일반적으로 성적이 우수한 학생들은 학업에 대한 태도 역시 긍정적이기 마련이지만, 한국 청소년들의 학업 관련 정의적 특성은 한국 고유의 사회적 분위기에 의해 형성된 것으로 해석된다(봉미미, 김혜연, 신지연, 이수현, 이화숙, 2008, Lee & Lee, 2018). 즉, 한국 사회에 만연한 학벌에 대한 지나친 추구 및 엘리트주의는 학생들로 하여금 내재적 이유보다는 주로 외재적인 영향요인들에 의해 학습하도록 하는 주요인으로 고려될 수 있으며 이는 학생들의 낮은 학업동기와 학생들이 갖고 있는 학습자로서의 자기 자신에 대해 매우 부정적인 태도에 영향을 미친다. 이러한 기존 연구들은 현재 한국의 교육상황이 학생들의 다양성이나 자율성에 대한 추구보다는 통제적이고 억압적인 환경 속에서 평가에 대한 압력을 행사하고 있으며, 이로 인해 한국 학생들은 다른 문화권의 청소년들과는 차별되는 독특한 정의적 특성을 지니게 될 수 있음을 시사한다. 따라서 우리는 이들이 학업과정에서 경험하게 되는 정서에 주목할 필요가 있다.

Pekrun, Goetz, Titz와 Perry(2002)에 따르면 학업감정(academic emotion)이란 학업과정 및 학업환경 전반에서 경험하게 되는 학습, 수업, 성취와 직접적으로 관련된 정서로서, 단순한 학업적성공과 실패를 넘어서 개인적·환경적 특성의 영향으로 인해 발생하게 된다. 그들은 기존 연구들에서 활발히 연구되지 않은 ‘학업감정’ 또는 ‘학업정서’라는 개념이 학업동기 및 학업자아개념과 같이 심리학·교육학 연구에서 보편적인 용어로서 사용될 필요가 있다고 주장한다. 그동안 학업관련 감정에 대한 연구들은 귀인이론(attribution theory; Weiner, 1979)을 출발점으로 통제-가치이론(control-value

theory; Pekrun, 2000) 및 동기이론 측면에서의 성취목표-정서모델(achievement goal - affect model; Linnenbrink & Pintrich, 2002)을 이론적 토대로 하여 이루어져 왔다. 특히, Pekrun(2006)은 학업감정의 선행조건과 결과의 과정을 개념화함으로써 학업감정에 대한 예측과 개입의 방향을 제시하였다. 그는 학업감정이 성취활동 또는 성취성과와 직접적으로 관련된 정서임을 고려하여 성취정서(achievement emotion)라는 용어를 통해 이를 재정의하기도 하였다. 그의 이론에 따르면 학업과정에서 나타나는 감정은 대상과 평가의 측면에서 분류될 수 있다. 구체적으로 대상(object)은 지금 현재의 학습활동과 과거 및 미래의 학습활동에 대한 성과를 기준으로 분류될 수 있으며, 가치와 통제 측면에서 학생 스스로가 어떠한 평가의 인지 과정을 거쳤는지에 대한 기준이 추가된다. 예를 들어, 분노(anger)는 과거의 성과 또는 현재의 활동, 부정적(실패) 또는 부정적 가치, 타인의 통제 또는 높은 통제수준의 성격을 지닌다. 이는 이전에 경험한 학업 실패가 타인 혹은 외부요소에 의해 야기되었다고 생각하거나, 현재 학업 활동에 대해 스스로 통제 가능하지만 과제 자체의 가치를 부정적으로 평가하는 경우(예: 학업을 위해 노력을 쏟아야 하는 것이 혐오스럽다고 경험되는 경우) 야기되는 감정으로서, 자부심, 수치심, 감사와 더불어 통제 의존적인 특성을 지닌다(Pekrun, 2006). 반면, 즐거움은 현재 학업활동에 대한 스스로의 통제 수준이 매우 높은 상황에서 학업의 가치를 긍정적으로 평가할 때 경험할 수 있다. 미래의 성과에 대해 부정적이고 실패할 것이라고 가치부여 하는 경우, 자신이 학업에 대해 어느 정도 통제 가능하다고 생각하면 불안, 통제할 수 없다고 생각하면 절망의 감정을 경

험하게 된다. 결국, 이러한 감정 특성은 학생들이 자신의 이전 경험 및 현재 상황, 미래의 결과에 대해 어떻게 인지하고 평가하는지에 따라 달라질 수 있음을 의미한다. 이전 연구에 따르면 학생들이 학업 장면에서 경험하게 되는 정서의 빈도는 불안이 가장 높은 것으로 보고되었으며 즐거움, 희망, 자부심, 안도감, 분노, 지루함, 수치심 등이 뒤를 이었고, 감사, 경외 경멸, 부러움, 절망 등이 나타나는 빈도는 낮은 것으로 알려져 있다(황매향, 2017).

한편, 분노는 불안(agitated), 적대감, 짜증, 긴장감과 더불어 일 중독을 보이는 사람들이 경험하게 되는 불쾌하고 각성된 감정 중 하나이다(Hakanen, Peeters, & Schaufeli, 2017). 일 중독의 특성을 보이는 사람들은 대체로 조직적 또는 경제적 요구를 충족시키기 위해 기대되는 합리적 수준 이상의 노력을 기울인다는 특성을 지닌다(Scott, Moore, & Miceli, 1997). 직무환경에서 지나치게 헌신적인(over-committed) 모습을 보이는 사람들은 인정받고자 하는 열렬한 욕구와 함께 과도한 노력을 보이는 경향이 짙으며(Bakker & Demerouti, 2007), 이는 치열한 승부정신과 강박이라는 두 가지의 형태로 표출된다고 알려져 있다(Gandi, Wai, Karick, & Dagona, 2011). 그동안 기존 학업관련 연구들(조수현, 이민영, 이장희, 이상민, 2018; Lee & Lee, 2018)에서 학생 역시 직업을 가진 근로자들과 마찬가지로 ‘학업, 공부’라는 직무를 수행하는 근로자(worker or employee)로서 다루어져 왔음을 고려할 때, 한국 학생들이 경험하는 정서 역시 이러한 맥락에서 해석 가능하다. 즉, 학업을 통해 자신의 가치와 능력을 인정받고자 과도한 노력을 쏟는 학생들은 과거 학업 수행 과정에서 타인의 지나친 통제에 의해 실패를 경험하고 그로 인한 적절한 보상을 받

지 못하여 학업에 대한 부정적 가치평가로 인한 분노가 누적되었을 수 있다. 또한, 자신이 통제 가능한 상황이라 할지라도 자신의 의미와 가치를 인정받았다고 평가될 수 있는 적절한 보상의 부재로 인해 현재 자신이 왜 공부를 해야 하는가에 대한 분노를 경험하거나, 과거에 작성된 분노의 감정이 완화되지 못한 채 지속되고 있을 가능성이 크다. 이러한 분노 감정이 지니는 특성은 위에서 언급한 한국 사회에서의 경쟁적이고 치열한 교육환경을 고려해 볼 때, 한국 학생들에게 두드러질 수 있을 것으로 생각된다. 그럼에도 불구하고 그동안 이에 대한 본격적인 연구는 국내외 모두에서 거의 진행되지 않았다. 그러나 최근 한국 제학술지를 통해 한국 청소년들이 경험하는 독특한 학업감정으로, 분노와 유사한 특성을 지니면서도 한국의 사회문화적 맥락의 영향력이 추가된 새로운 학업정서 개념인 ‘학업 반감(academic hatred)’이 소개되어 주목된다.

학업에 대한 반감(antipathy)은 한국형 학업소진척도(이영복, 이상민, 이자영, 2009)에서 ‘공부에 대해 싫어하는 감정’을 측정하는 학업소진의 새로운 하위변인으로 소개되었다. 그러나 이는 소수의 연구들(윤채희, 2017; 이자영, 2010)에서 비핵심적인 학업소진 특성 정도로만 다루어져 왔을 뿐 학생들이 경험하는 주된 ‘감정’으로서 본격적으로 다루어지지 못했다. 아마도 그 이유를 추측해보자면 학업에 대한 반감은 학벌의 사회적 효용성이 강조되는 몇몇 아시아 국가들에서 주로 발생할 수 있는 특성을 지니기 때문에 서구권 국가들의 학업소진 연구에서 주요한 변인으로 다루어지지 않았으며, 기존 학업소진의 주요 3요인으로 알려진 탈진, 냉소, 무능감 중 냉소 변인과 매우 유사하다고 고려되었기 때문일 것으로

짐작된다. 그러나 학업반감이 지니고 있는 ‘공부가 싫다’는 적대적 특성은 냉소가 지니고 있는 인지적이고 태도적이며 비각성적인 특성과는 달리 매우 각성된 상태에서 경험하게 되는 ‘감정’임을 주목할 필요가 있다. 기존 연구들에 따르면 ‘싫다(hate)’는 주로 분노(Shaver, Schwartz, Kirson, & O'Connor, 1987) 또는 혐오(Oatley & Jenkins, 1996)와 함께 대인관계에서 경험하게 되는 각성된 감정으로 다루어져 왔다. 또한, 기존 학업감정 연구에 따르면 (Pekrun 외, 2002) 학업장면에서 학생들이 경험하게 되는 ‘적대적이고 싫은(antipathy and hate)’ 감정은 분노, 질투심과 부러움, 경멸과 함께 사회적인 요인에서 기인한 부정적인 특성을 지닌다(Pekrun 외, 2002). 반감은 한정된 자원을 차지하기 위한 경쟁 상황에서 유발되는 실제적인 위협에 대한 반응으로서 적대감을 수반하는 것으로 알려져 있다(Laursen, Bukowski, Nurmi, Marion, Salmela-Aro, & Kiuru, 2010; Stephan & Stephan, 2000). 따라서 학업장면에서 학생들이 느끼는 공부가 싫다는 감정 역시 학업과제, 학습자로서의 자기 자신, 학업과 관련된 사회적 환경 측면(Pekrun 외, 2002)을 고려할 때 이와 유사하게 해석 가능하다. 최근 한 연구에서는 (Lee, Cho, & Lee, 2019) 학업반감이 지니는 이러한 각성된 정서와 사회맥락적인 특성을 강조하기 위해 용어를 antipathy에서 hatred로 재정의하며 학업반감에 대한 첫 연구로서 학업반감에 영향을 미치는 내외적 요인들을 제시하였다. 연구 결과에 따르면, 우울, 부모의 학업압력, 시험불안은 개인수준에서의 학업반감을 악화시키는 반면 교사의 자율성지지는 학급수준에서의 학업반감을 완화시킬 수 있는 보호요인으로 작용하는 것으로 나타났다. 또한, 사회경제적지위가 높

은 집단일수록 학업반감이 높은 것으로 나타났다. 이는 부모의 사회경제적 수준이 높을수록 많은 사교육 등을 통해 학업에 참여하게 되는 경향은 더 높지만 과도한 학업적 압력, 기대 및 평가로 인해 학업에 대한 적대적인 감정을 갖게 되는 것으로 해석된다. 즉, 학업반감은 비활성화된 특성을 지니는 소진(Hakanen 외., 2017)과 차별화될 수 있으며, 미래의 성과에 대해 자신이 보통 수준의 통제능력 즉 어느 수준의 자율성을 갖고 있다고 생각될 때 발생하는 불안과도 차이가 있다. 나아가 학업반감은 경쟁으로 인해 자신의 가치, 정체성 등에 위협을 받을 때 발생하는 감정적 차원의 문제이기 때문에 동기적 특성과는 구별하여 다루어질 필요가 있다. 본 연구에서는 학업반감의 조작적 정의를 다음과 같이 정리하고자 한다. 학업반감(academic hatred)이란, 학업장면에서 학습자가 경험하게 되는 사회적 평가 및 자율성의 부재에 따른 위협감에서 기인한 학업에 대한 적대적 감정이다.

본격적으로 학업반감에 대해 다룬 첫 연구(Lee 외., 2019)를 통해 위협요인은 개인수준에서 학업반감을 악화시키며 보호요인은 학급수준에서 영향력을 발휘할 수 있음이 증명되었다. 그러나 이 연구결과는 개인수준에서 학업반감을 낮출 수 있는 보호요인에 대한 증거는 제시하지 못하였으며, 또한 학업반감과 관련된 내외적 변인들의 상대적 영향력을 확인하기에는 한계를 지닌다. 따라서 본 연구에서는 Bronfenbrenner(1989)가 제시한 생태학적 접근(ecological systems theory)에 따라 학업반감이 발생하는 사회적 맥락을 개인, 가정, 학교의 범주로 고려하여 관련 변인들의 상대적 영향력을 위계적 회귀분석을 통해 검증하고자 한다. 이를 위해 선행연구들에서 학습자 변인으

로 많이 다루어지지 않은 심리적 보호요인, 특히 기본심리욕구를 고려하였으며, 부모변인으로는 부모학업압력, 자율성지지, 학업적지지, 정서적지지, 교사변인으로는 교사학업압력, 자율성지지, 정서적지지, 친구변인으로는 교우지지가 포함되었다. 이들 변인은 학업반감이 발생하는 한국의 사회문화적 맥락특성 및 실제적 위협으로 인해 손상될 수 있는 학습자의 내적가치를 고려하여 선정되었다.

자율성(autonomy), 유능감(competence), 관계성(relatedness)으로 구성된 기본심리욕구(basic psychological need)는 인간 행동의 원인이 자기결정적일수록 내적동기가 유발된다는 자기결정성 이론과 밀접한 관련이 있으며 이는 내적동기에 영향을 준다(이명희, 김아영, 2008). 구체적으로 자율성은 행동의 주체이자 조절자는 바로 자기 자신이라는 신념이며, 유능감은 행동을 통해 자신감과 효율성을 느끼는 것, 관계성은 다른 사람과 서로 관심을 주고받고 느끼는 것을 의미한다. 자율성지지는 학업동기가 충분히 유발될 수 있는 학업환경을 열마끔 제공하고 있느냐에 따라 학생들의 학업참여가 촉진될 수 있다는 맥락에서 주로 다루어져 온 변인이다. 이전 연구들에 따르면(Chirkove & Ryan, 2001; Jang, Reeve, & Deci 2010) 학생들은 자신의 자율성이 충분히 발휘될 수 있도록 마련된 학업환경에서 기본적인 심리적 욕구를 충족시켜 불안이 감소되고 자존감을 높여 궁극적으로 수업에 적극적으로 참여하게 된다. 사회적지지는 가장 대표적인 사회적 자원으로서 주변으로부터 받는 높은 수준의 사회적 지지는 업무부하 및 스트레스를 완화시키는 작용을 하며(Bakker, Hakanen, Demerouti, & Xanthopoulou, 2007), 학업에 더욱 열의를 갖고 참여할 수 있도록 하는 역할을

할 수 있다(Wang, & Eccles, 2012). 특히, 교우 지지는 학업장면에서 그 어느 것보다도 중요한 자원으로서 일종의 청소년들끼리의 상호 합의에 기초한 서로 도움을 주고 받을 수 있는 시스템이며(Mead, Hilton, & Curtis, 2001), 이를 통해 학생들은 정서적, 심리적 고통 경험에 대한 공유를 통해 서로의 상황을 이해하고 공감할 수 있다. 실제로, 사회적지지, 학업압력, 기본심리욕구는 학업에 대한 학생들의 태도와 심리에 영향 미친다. 조운예(2018)에 따르면 교사의 자율성 지지와 기본심리욕구 중 유능감 욕구는 학업참여에 직접적인 영향을 미치며, 기본심리욕구의 충족은 교사의 자율성지지와 학습몰입의 관계를 매개한다(윤진희, 2018). 또한, 부모의 지지는 학교생활적응에 미치는 스트레스의 영향을 완화해주는 것으로 알려져 있으며(이선영, 송주연, 2019), 청소년의 학업스트레스는 부모의 학업압박 혹은 학업성취압력과 정적인 관계가 있음이 보고되었다(이복자, 2016; 선혜연, 오정희, 2013). 한편, 최현주, 김지원, 조수현(2015)은 부모의 학업적인 지지가 청소년의 자율성에 유의미한 영향을 미친다고 하였다. 이는 학업반감이 자율성에 대한 위협감에서 비롯된다는 것을 미루어 보아 부모의 지지와 학업반감의 연관성을 시사한다고 볼 수 있다. 또한, 부모, 교사, 교우 지지는 적대적인 감정과 함께 다루어져 온 각성된 감정인 분노에도 영향을 미친다. 일반 청소년과 비행청소년을 대상으로 한 손윤옥(2013)의 연구는 가족의 지지는 두 집단의 분노억제와 분노조절에 영향을 미치며 교사지지와 교우지지는 일반 청소년의 분노억제와 분노조절에 영향을 미친다고 하였다. 이와 유사하게 부모, 교사, 친구지지와 청소년의 분노수준 간의 유의미한 상관관계를 밝힌 연구(이은

승, 2011; 곽연정, 2013)가 있다. 분노와 적대적 감정의 공통적 특성을 바탕으로 해당 변수가 학업반감에 가지는 잠재적 영향력을 짐작할 수 있다. 이와 같이 선행연구를 기반으로 학업반감에 영향을 미치는 보호 및 위험요인을 알아보기 위해 설정한 연구문제는 다음과 같다.

**연구문제 1.** 학업반감과 내외적 위험요인 및 보호요인간의 상관관계는 어떠한가?

**연구문제 2.** 학교맥락에서의 교우변인 통제 후 교사요인은 학업반감에 어느 정도 기여하는가?

**연구문제 3.** 학교맥락에서의 교우 및 교사변인 통제 후 가정에서의 부모요인은 학업반감에 어느 정도 기여하는가?

**연구문제 4.** 학교 및 가정맥락에서의 교우, 교사, 부모변인 통제 후 학습자 개인내적 보호요인은 학업반감에 어느 정도 기여하는가?

## 방 법

### 연구대상

본 연구에서는 고등학생들의 학업 반감에 미치는 보호요인과 위험요인들 대하여 알아보 고자 한다. 이를 위해 교육부 산하 학교정보 홈페이지(www.schoolinfo.go.kr)를 통해 학교에 대한 정보를 파악하고 12개의 정규 교과과정 중에 있는 학교를 선택하였다. 이 학교들을 중심으로 연구 참여를 요청하였으며 최종적으로 서울(4개교, 661명) 및 인천(1개교, 104명), 경기(3개교, 250명)지방 소재 8개의 학교가 참여하여 2015년 10월에 설문이 실시되었다. 연

구팀이 소속되어 있는 대학교 산하 생명윤리 위원회(Institutional Review Board: IRB)로부터 연구윤리에 관한 승인을 받은 후 연구가 진행되었으며 연구 참여자는 수능을 한 달 앞둔 고등학교 3학년 학생들이다. 연구 참여에 동의한 총 1,015명(남: 409명, 40.2%)의 학생이 참여하였고 학교 담임선생님들의 감독하에 자기 보고식 설문지가 배포되어 자료가 수집되었다(응답률 94.2%).

#### 측정도구

##### 학업반감

학업반감을 직접적으로 측정 가능한 척도 개발이 아직 이루어지지 않은 관계로 이를 측정하기 위해 한국형 학업소진척도(Korean Academic Burnout Inventory; KABI; 이영복 외, 2009)를 사용하였다. KABI는 Schaufeli와 그의 동료들(2002)이 개발한 Maslach Burnout Scale-Student Survey(MBI-SS)를 한국의 중, 고등학생들을 대상으로 한국 문화에 맞추어 개발 및 타당화한 척도이다. KABI는 탈진, 무능력, 반감, 냉담, 불안으로 5개의 하위요인을 지니며 본 연구에서는 KABI의 하위요인 중 반감의 문항들이 학업 반감을 측정하기 위한 도구로 사용되었다. 학업 반감은 총 5문항으로 “나는 공부 없는 세상에서 살고 싶다”, “나는 공부로 인해 짜증스러움을 느낀다” 등의 문항들을 포함하며 5점 Likert식 평정척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)로 되어있다. 이영복과 동료들(2009)에서의 학업반감의 신뢰도계수(Cronbach's  $\alpha$ )는 .90으로 나타났으며 본 연구에서는 .93으로 나타났다.

##### 기본심리욕구

학생들의 기본심리욕구를 측정하기 위해 Sheldon과 Hilpert(2012)가 개발한 Balanced Measure of Psychological Needs(BMPN) 척도를 사용하였다. 이는 기존 널리 사용되어 온 기본심리욕구척도(BPNS; Gagne, 2003)가 각 하위변인별 문항수 및 긍정적·부정적 문항 측정에 있어 불균형성을 지니고 있다는 문제점을 보완하여 만족·불만족 내용이 모두 포함될 수 있도록 개발된 척도이다. 총 18개 문항으로 구성되어 있으며 각 문항은 5점 Likert식 평정척도(1-전혀 그렇지 않다, 5-매우 그렇다)로 되어있다. 3개의 하위척도인 자율성, 유능감, 관계성 각각 6개의 항목들로 구성되며 자율성은 “나는 내 방식대로 일을 하는 것에 자유롭다.”, “나의 의지와 반대되는 일을 해야만 한다”. 유능성은 “나는 어려운 프로젝트를 성공적으로 마쳤다.”, “나는 스스로 무능하다고 느끼게 만든 어떤 바보 같은 짓을 했었다.”, 관계성은 “나는 나에게 중요한 사람과 가깝고 친하다고 느낀다”, “나는 평소 지내는 사람들과 의견 충돌이나 갈등을 갖는다” 등의 문항으로 측정된다. 이 척도는 아직 국내에서 한국인들을 대상으로 타당화되지 않았기에 본 연구진이 고등학생에 맞게 번안하여 사용하였고 탐색적요인분석이 함께 진행되었다. 그 결과, 고유값(eigenvalue)이 1이상인 요인은 4가지였으나, 4요인의 부하량이 낮고 요인당 문항수가 적어 독립적인 요인으로 보는 것이 어렵다고 판단되었다(금명자 외, 2008). 또한, 선행된 타당화 연구를 고려하였을 때 3개의 요인이 적절한 것으로 파악되었다(Cordeiro, Paixao, Lens, Lacente, & Sheldon, 2016; Neubauer, & Voss, 2016). 이에 따라 3요인으로 지정하고 데이터의 특성상 변수 간 상관이 있을 것을

고려하여 사각회전인 직접 오블리민(direct oblimin)으로 요인구조를 회전하여 다시 요인 분석을 실시하였다. 그 결과 3개의 요인은 전체 변량의 총 36%를 설명하고 있는 것으로 나타났다. 그에 따라 본 연구에서도 자율성, 유능성, 관계성 3요인의 척도로 설문을 진행하였다. Sheldon과 Hilpert(2012)의 연구에서 자율성, 유능성, 관계성의 신뢰도계수(Cronbach's  $\alpha$ )는 각각 .68, .75, .84로 보고되었으며, 본 연구에서는 .56, .60, .79로 나타났다.

### 자율성지지

부모와 교사의 자율성지지를 측정하기 위하여 Hardre와 Reeve(2003)가 개발하고 문은식(2006)이 타당화한 자율성지지척도(ASS; Autonomy Support Scale)를 사용하였다. 자율성지지척도의 하위 요소로는 부모자율성지지와 교사자율성지지가 있다. 부모자율성지지는 “나의 부모님은 내가 어떤 제안을 했을 때, 주의 깊게 들으시고 나의 제안을 신중하게 살펴보신다” 등의 문항으로 이루어져 있으며 교사자율성지지는 “우리 학교 선생님들은 내가 원하는 방식이 무엇인지에 대해 귀담아듣는다” 등의 문항으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 부모 자율성 지지와 교사 자율성 지지를 모두 측정하였으며 전체 문항 수는 14문항이고 각 문항은 5점 Likert식 평정척도 (1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)로 되어있다. 문은식(2006)의 연구에서 부모자율성지지의 신뢰도(Cronbach's  $\alpha$ ) 계수는 .88, 교사자율성지지의 신뢰도계수(Cronbach's  $\alpha$ )는 .88로 나타났고 본 연구에서는 부모자율성지지와 교사자율성지지 모두 .91의 신뢰도계수를 가졌다.

### 부모의 학업압력과 지지

부모의 학업압력과 지지, 정서지지를 측정하기 위하여 Bong과 그녀의 동료들(2012)이 변안 및 타당화한 SMILES(Student Motivation in the Learning Environment Scales) 척도 중 지각된 부모-자녀관계 문항을 이용하였다. 하위차원으로는 부모학업압력, 부모학업지지, 부모정서지지가 포함되며 7점 Likert척도를 사용한다. 부모의 학업압력을 측정하는 부모학업압력이 6 문항(부모님은 내 성적이 나쁘면 싫어하신다), 부모학업지지가 5문항(예: 부모님은 공부에 도움이 되는 정보를 주신다), 부모정서지지가 6 문항이다(예: 부모님은 언제든지 내 고민을 들어주신다). Bong과 그녀의 동료들(2012)의 타당화 연구에서 부모학업압력의 신뢰도계수(Cronbach's  $\alpha$ )는 .83, 부모학업지지는 .90, 부모정서지지는 .90으로 나타났으며 본 연구에서의 신뢰도는 부모학업압력은 .87, 부모학업지지는 .91 그리고 부모정서지지는 .96 이었다.

### 교사의 학업압력

교사의 학업압력을 측정하기 위해 한국형 교육종단 연구(Korean Educational Longitudinal Study; KELS, 2005)에 포함된 교사의 학업성취 요구 문항을 사용하였다. KELS는 매년 초등학교부터 고등학생 학생을 대상으로 진행되는 조사로 교사의 학업성취요구 문항은 학교 교사들의 학생 성취에 대한 요구 및 강조를 측정하며 “우리 학교 선생님들은 학생들이 열심히 공부하기를 원한다” 등의 총 6개의 문항으로 구성되어 5점 Likert 척도(1=전혀 그렇지 않다, 5=매우 그렇다)로 평정한다. 동일한 문항들을 사용한 정주영(2015)의 연구에서의 교사 학업압력의 신뢰도(Cronbach's  $\alpha$ ) 계수는 .71로 나타났고 본 연구에서의 신뢰도 계수는

.78이다.

### 교사와 교우지지

교사지지와 교우지지를 측정하기 위해 김명숙(1995)이 개발한 사회적지지척도(Social Support Inventory)를 사용하였다. 김명숙(1995)은 Harter(1985)의 사회적지지척도를 한국 문화에 맞춰 타당화 하였으며 이 척도는 부모지지, 교사지지, 또래지지의 세 가지 하위요인으로 되어있다. 이 중 본 연구에서는 교사지지와 또래지지 문항을 사용하였다. 교사지지는 6개의 문항(예: 우리 선생님은 내가 학교에서 힘들 때 의지가 된다)으로 구성되어 주로 정서적지지 측면을 측정하고 있으며, 또래지지 역시 6개의 문항(예: 내 친구들은 내가 하는 일을 인정해 준다)로 구성되어 있다. 각 문항은 5점 Likert 식 평정척도(1-전혀 그렇지 않다, 5-매우 그렇다)로 되어있으며 김명숙(1995)의 연구에서 신뢰도계수(Cronbach's  $\alpha$ )는 교사지지는 .78, 또래지지는 .71이며 본 연구에서의 신뢰도 계수는 교사지지는 .92, 또래지지는 .91로 나타났다.

### 분석방법

연구 참여자들의 인구통계학적인 특성을 파악하기 위한 빈도분석과 함께, 본 연구에서 사용한 주요 변인들에 대한 평균, 표준편차, 왜도, 첨도를 포함한 기술통계분석이 진행되었다. 또한, 주요 변인들의 상관관계 파악을 위하여 Pearson 상관분석이 시행되었다. 학업반감에 영향을 끼치는 내·외적 보호변인과 위험변인을 파악하고 변인들의 상대적 설명력을 알아보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하

였다. 1단계에서는 교우변인으로 교우지지가 고려된 후, 2단계에서는 교사변인, 3단계에서는 부모변인, 마지막 4단계에서는 개인변인인 기본심리욕구를 투입하여 설명력 증가의 정도를 알아보았다. 분석은 SPSS 21.0을 사용하여 이루어졌으며 모든 결측치는 EM 알고리즘 방식으로 처리되었다. EM 알고리즘은 추정단계(Expectation)와 극대화(maximization)단계로 이루어진 방법으로, 결측치를 반복적인 계산을 통해 구한 모수의 최대우도 추정치로 대체하는 방식이다. 이 방법은 잠재변수를 다루는 구조방정식 모형에서 보편적으로 널리 사용되는 방법이다(Dempster, Laird, & Rubin, 1977).

## 결 과

### 기초분석

본 연구에서 사용한 주요 변인에 대한 기초분석으로 평균, 표준편차, 최대값, 왜도 첨도를 포함한 기술통계를 SPSS 21.0 프로그램을 사용하여 산출하였다. 표 1의 기술통계의 결과를 보면, 위험요인 중에는 부모학업압력이 평균 3.33( $SD=1.37$ )로 교사학업압력( $M=3.27$ ,  $SD=.73$ )보다 높게 나타났으며 보호요인 중에는 부모정서지지가 5.31( $SD=1.35$ )로 가장 높게 나타났다. 종속변수인 학업반감은 2.88( $SD=1.13$ )으로 나타났다. 상관분석 결과를 살펴보면 위험요인 중 부모학업압력은 보호요인의 하위요인과 모두 부적이고 유의미한 상관관계를 보였으며 그 중 부모정서지지( $r=-.53$ ,  $p<.05$ )와 가장 높은 상관관계를 보였다. 교사학업압력은 부모변인들과만 유의미한 상관관계를 보였으며 나머지 보호요인으로서의 변인들

표 1. 기술통계 및 주요 변인간 상관관계

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
종속변수	1. 학업반감	1											
학생변인	2. 자율성	-.27**	1										
	3. 유능감	-.30**	.45**	1									
	4. 관계성	-.21**	.41**	.42**	1								
부모변인	5. 부모학업압력	.26**	-.33**	-.30**	-.31**	1							
	6. 부모자율성지지	-.22**	.35**	.31**	.43**	-.51**	1						
	7. 부모학업적지지	-.19**	.14**	.22**	.18**	-.22**	.49**	1					
	8. 부모정서적지지	-.21**	.28**	.25**	.41**	-.53**	.77**	.42**	1				
교사변인	9. 교사학업압력	.00	-.05	.02	.01	.11**	.10**	.14**	.06*	1			
	10. 교사자율성지지	-.27**	.23**	.32**	.26**	-.16**	.35**	.30**	.26**	-.03	1		
	11. 교사지지	-.25**	.25**	.24**	.29**	-.15**	.37**	.26**	.30**	-.04	.79**	1	
교우변인	12. 교우지지	-.16**	.27**	.22**	.53**	-.20**	.44**	.21**	.39**	.05	.38**	.43**	1
	N	1,015	1,015	1,015	1,015	1,015	1,015	1,015	1,015	1,015	1,015	1,015	1,015
	평균	2.88	3.36	3.11	3.93	3.33	3.76	3.85	5.31	3.26	3.15	3.27	3.88
	표준편차	1.13	.52	.51	.56	1.37	.72	1.37	1.35	.73	.78	.77	.71
	왜도	.10	.29	.33	-.17	.33	-.46	.07	-.65	-.01	-.07	-.18	-.47
	첨도	-.75	.44	1.07	-.08	-.40	.45	-.11	-.03	.37	.61	.56	.48

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

과는 유의미한 상관관계를 갖지 않았다. 보호 요인 중 학업반감과 가장 높은 상관을 보인 변인은 학생 변인인 기본심리욕구 중 유능감이며( $r = -.30, p < .05$ ) 자율성( $r = -.27, p < .05$ )과 교사자율성지지( $r = -.27, p < .05$ )가 그 다음으로 높은 상관을 보였다. 위협요인과 학업반감 간의 상관관계는 부모학업압력( $r = .26, p < .05$ )은 유의한 정적 상관관계를 보였으나 교사학업압력은 유의미한 상관관계를 갖지 않았다. 상관분석 결과 대부분의 변인이 유의미한 상관관계를 가지고 있기 때문에 다중공선성의 문제가 있을 수 있다(Graham, 2003). 따라서 중다회귀분석에서 공차한계와 VIF를 통해 이를 검증하

였다.

#### 학업반감에 영향을 미치는 위계적 회귀분석 결과

보호요인과 위협요인 중 학업반감에 상대적으로 더 많은 영향을 끼치는 요인을 찾기 위하여 위계적 회귀분석이 실시되었다. 우선 변인 간 잔차의 독립성을 확인하기 위하여 Durbin-Watson값을 산출하였고 이는 1.96으로 본 연구에서 설정한 모형들이 위계적 회귀분석에 적합함을 확인하였다. 공차한계가 모두 0.1 이상의 값을 보였으며 분산팽창계

표 2. 교우, 교사, 부모, 개인 변인이 학업반감에 미치는 영향 (N=1,015)

단계	학업반감		
	B	SE B	$\beta$
1단계			
교우지지	-.26	.05	-.16***
2단계			
교우지지	-.09	.05	-.06
교사압력	-.01	.05	-.01
교사자율성지지	-.24	.07	-.17**
교사지지	-.15	.07	-.10*
3단계			
교우지지	-.03	.06	-.02
교사압력	-.03	.05	-.02
교사자율성지지	-.20	.07	-.13**
교사지지	-.14	.07	-.10
부모학업압력	.17	.03	.21***
부모자율성지지	.08	.08	.05
부모학업지지	-.07	.03	-.09*
부모정서적지지	-.03	.04	-.03
4단계			
교우지지	.02	.06	.01
교사압력	-.03	.05	-.02
교사자율성지지	-.13	.07	-.09
교사지지	-.14	.07	-.10*
부모학업압력	.12	.03	.15***
부모자율성지지	.14	.08	.09
부모학업지지	-.07	.03	-.08*
부모정서적지지	-.04	.04	-.04
자율성	-.25	.08	-.12**
유능감	-.33	.08	-.15***
관계성	-.03	.08	-.01

주1. 모형1:  $R^2 = .03^{***}$ . 모형2:  $\Delta R^2 = .05^{***}$  모형3:  $\Delta R^2 = .05^{***}$  모형4:  $\Delta R^2 = .04^{***}$

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

수(VIF) 또한 1.00~1.52로써 다중공선성의 문제가 없는 것을 확인하였다(성태제, 2014). Bronfenbrenner(1989)의 생태학접접근(ecological systems theory)에 따라 학업반감에 영향을 끼치는 요인들을 학교, 가정, 개인 범주로 구분하여 단계적으로 투입하였다. 모형 1에서는 학교변인 중 교우변인인 교우지지가 투입되었다. 모형2에는 교사변인인 교사압력, 교사자율성 지지, 교사지지가 투입되었고 모형3에서는 부모변인인 부모성취압력, 부모자율성지지, 부모학업지지, 부모정서적지지가 투입되었다. 마지막으로 모형4에서는 개인변인인 기본심리욕구의 자율성, 유능감, 관계성이 투입되어 결과값 표 2에 정리되어 있다. 교우변인인 교우지지가 포함된 모형1은 학업반감을 유의하게 설명하였다( $F=27.04$ ,  $R^2=.03$ ,  $p<.001$ ). 교사변인인 교사압력, 교사자율성, 교사지지가 추가로 투입됨에 따라 학업반감에 대한 설명력이 유의하게 높아졌으며( $\Delta R^2 =.05$ ,  $p<.001$ ), 변인 중 교사자율성지지( $\beta=-.17$ ,  $t=-3.40$ ,  $p<.01$ )와 교사지지( $\beta=-.10$ ,  $t=-2.00$ ,  $p<.05$ )가 학업반감에 대해 유의한 설명력을 가졌다. 그러나 교사변인을 투입 후 모형1에서 유의했던 교우지지가 학업반감에 더 이상 유의미한 설명력을 갖지 않았다( $\beta=-.09$ ,  $t=-1.65$ ,  $p>.05$ ). 부모관련 변인들이 추가 투입되었을 때 학업반감에 대한 설명력이 유의미하게 증가하였으며( $\Delta R^2 =.05$ ,  $p<.001$ ) 부모 성취압력( $\beta=.20$ ,  $t=5.80$ ,  $p<.001$ )과 부모학업지지( $\beta=-.09$ ,  $t=-2.53$ ,  $p<.05$ )가 학업반감에 유의미한 설명력을 가짐이 확인되었다. 또한, 부모변인을 투입한 후에는 모형2에서 학업반감에 대한 설명력이 유의미했던 교사지지가 더 이상 유의미하지 않았다( $\beta=-.10$ ,  $t=-1.94$ ,  $p>.05$ ). 마지막으로 개인변인인 기본심리욕구 변인들이 추가됨에 따라 학업반감에

대한 설명력이 유의미하게 높아졌으며( $\Delta R^2=.04$ ,  $p<.001$ ), 자율성( $\beta=-.12$ ,  $t=-3.38$ ,  $p<.001$ )과 유능감( $\beta=-.15$ ,  $t=-4.20$ ,  $p<.001$ )이 학업반감에 유의미한 설명력을 가지는 변수로 확인되었다. 그러나 개인변인이 추가됨에 따라 모형2에서 유의미했지만 부모변인이 포함된 모형3에서는 유의미하지 않았던 교사지지( $\beta=-.10$ ,  $t=-1.99$ ,  $p<.05$ )의 설명력이 유의미해졌으며 모형2와 모형3에서 모두 유의미했던 교사자율성지지( $\beta=-.09$ ,  $t=-1.85$ ,  $p>.05$ )는 더 이상 유의미하지 않았다.

## 논 의

인간은 심리적 성장과 발달을 추구하는 능동적 유기체로서 성장의 과정 가운데에서 가치를 내재화시키며 자신의 행동을 결정할 수 있는 통제 능력을 추구하는 존재이다(김은영, 성소연, 최명구, 2014; 윤진희, 2018). 본 연구는 가치-통제 획득의 맥락에서 한국 청소년들이 경험하는 학업정서 중 학업 반감에 영향을 미치는 보호요인과 위험요인을 알아보고자 하였다. 위계적회귀분석을 실시한 결과와 시사점은 다음과 같다. 첫째, 학업 반감에 영향을 미치는 개인내적 요인으로 가정한 기본심리적 욕구인 자율성, 유능감, 관계성 중 자율성과 유능감만이 학업반감과 부적으로 연관이 있었다. 이는 학생들이 학업 관련 행동을 자기 자신이 통제할 수 있고, 학업성취를 할 수 있다는 자신감이 있을 때 학업반감이 줄어들 수 있음을 의미한다. 자율성은 행위를 실행하는 주체가 자신이고 그 행위를 통제할 수 있다는 개념을 수반하며 유능감은 학업 행동의 결과를 긍정적인 방향으로 통제할 수 있다는 것을

내포하므로 두 요인 모두 학생의 통제감과 관련된 변인이라고 볼 수 있겠다. 이와 같은 결과는 학생들의 학업감정이 주로 통제 관련 평가(control-related appraisal)에서 비롯된다고 한 Pekrun 외(2002)의 가치-통제 이론의 맥락에서 이해될 수 있다. 가치-통제 이론에서는 성취 행동과 성취 결과가 통제 관련 평가를 암시하는 인과적 기대에 달려있다고 보았다. 이러한 인과적 기대에는 행위-통제(action-control)와 행위-결과(action-outcome)가 있다. 행위-통제는 학업 행동이 성공적으로 시작하고 실행될 수 있다는 기대로 학생이 자기결정성을 가지고 독립적으로 사고하고 행동하는 것과 관련되어 있다(김은영, 2007; 김은영, 성소연, 최명구, 2014; Ryan & Grolnick, 1986). 행위-결과는 그러한 학업 행동이 학생이 얻기 원하는 결과로 인도한다는 것으로 능력에 맞는 도전을 하고 자신의 역량을 확인하는 것과 관련된다(백희숙, 2012). 그러므로 자율성과 유능감은 각각 행위-통제와 행위-결과에 해당하여 학업감정인 학업반감에 유의미한 영향을 미치고 있는 것으로 여겨진다. 관계성은 다른 사람과 관계를 맺고자 하는 욕구이자 타인과 사회에 연결되고 속할 수 있는 능력으로(박인우, 2011; Deci & Ryan, 2000) 학업반감과 직접적인 유의미한 관계를 보이지 않았다. 이는 관계성 측면이 앞선 분석 단계에서 투입된 교사 및 부모의 사회적지지와 공통된 속성을 상당 부분 공유하고 있기 때문에 추가적으로 기본심리욕구 중 관계성을 투입했을 때 그 영향력이 유의하지 않았을 것으로 짐작된다. 또한, 이는 심리적 욕구 중 관계성보다는 통제 소재에 관여하는 자율성과 유능감에 대한 욕구가 학업반감의 많은 부분을 설명할 수 있다는 것을 시사한다. 이러한 결과는 교사, 부모, 상담가가 학

업장면에서 학업반감을 낮추기 위해서 보호요인인 유능감과 자율성을 증진 시킬 방안을 모색하는 것이 필요함을 시사한다. 특별히 유능감과 자율성은 다른 외적요인보다 학업반감에 큰 영향을 미치고 있는데 이는 외적요인인 부모학업압력보다 자기부과적 완벽주의가 부정적 감정인 학업소진에 더 큰 영향을 미친다는 설점숙(2018)의 연구와 맥을 같이하는 결과이다. 또한 Lee와 동료들(2019)이 실시한 학업반감에 대한 연구에서도 외적요인인 부모학업압력보다 내적요인인 우울과 시험불안이 학업반감에 더 큰 영향을 미쳤다. 따라서 학업반감을 경험하는 학생들에 대한 개입 시 외적요인 보다 학생들의 기본심리욕구가 건강하게 채워지고 유지될 수 있도록 하는 것이 우선시될 필요가 있겠다.

둘째, 학업반감에 영향을 미치는 외적요인 중 부모학업압력은 학업반감에 정적으로 영향을 미쳤으며 부모학업지지는 학업반감에 부적으로 영향을 미쳤다. 이는 부모가 학업성취를 강조하고 성적을 중요시할 때 학업반감이 증가할 수 있으며, 부모가 자녀에게 학업 관련 정보를 제공하고, 구체적인 공부 방법을 알려주고, 어려운 문제의 해결을 도와주는 것과 같은 실질적인 도움을 줄 때 학업반감이 감소할 수 있음을 나타낸다. 부모의 학업압력은 자녀가 자신의 능력에 비해 부모로부터 높은 기대나 압력을 받고 있다고 느끼게 하여 자녀의 가치관에 부정적인 영향을 준다(이자연, 2017; 조한나, 2011). 이러한 선행연구 결과는 가치-통제 이론의 관점에서 학업활동에 대해 통제력을 낮게 지각하고 학업 실패를 타인 혹은 외부요소로 귀인하는 학생이 부모학업압력으로 인해 학업활동에 대한 가치를 부정적으로 평가하게 되는 경우 학업반감을 경험할 수

있다는 것을 시사한다. 이를 예방하고 낮추기 위해서 부모가 지나치게 학업을 강요하지 않는 것도 필요하겠지만, 부모의 학업 기대가 높아도 가족 간 개방적 의사소통이 이루어지면 자녀의 삶의 만족도가 증가할 수 있으므로(조성연, 김민, 김혜원, 2011), 부모의 적절한 기대표현과 부모-자녀간 개방적 의사소통을 촉진하는 교육 프로그램을 개발하고 교육하는 것 또한 필요할 것으로 보인다.

김연수(2007)는 학업 지지로서의 정보제공을 부모의 긍정적 학습관여형태로 분류하였는데 이 연구에 따르면 긍정적인 학습관여는 자녀의 자기조절학습 능력을 높인다고 하였다. 자기조절학습 능력은 학습과정에서 주도권을 쥐고 내적으로 통제할 수 있는 능력으로 학생의 자율성과 관련된다(이보라, 2013). 즉, 부모의 실질적인 학업 정보제공은 학생이 자율적으로 학업을 수행하게 하는 효과를 가져온다고 볼 수 있겠다. 자율성은 앞서 언급하였듯이 가치-통제이론의 학업통제 평가와 관련되어 학업반감을 떨어뜨리는 것과 연관될 수 있다는 것을 고려했을 때 부모의 학업적 지지가 학업반감을 감소시킨다는 본 연구 결과는 자율성을 매개로 학업반감을 떨어뜨릴 가능성을 암시한다. 학업반감에 대한 연구가 시작단계이기 때문에 풍부한 경험적 증거를 제시하기는 어려우나, 분리개별화가 부정적 정서에 미치는 영향에서 자율성이 완전매개하여 우울, 불안과 같은 부정적 정서를 감소시킨다는 김용희(2009)의 연구는 학업반감과 마찬가지로 가치-통제 평가 체계 안에서 일어나는 부정적 감정인 우울, 불안의 감소에 자율성이 관여한다는 것을 보여준다. 따라서 추후 연구에서는 자율성을 촉진 시키는 요인들이 학업반감에 어떤 영향을 미치는지, 학업적 지지행동이 어떤 경로로 학

업반감을 낮추는지에 대해 규명해보는 것이 필요할 것으로 보인다. 또한, 학업반감을 감소시키기 위해 부모가 실질적인 학업 관련 정보 제공을 할 수 있는 프로그램의 개발 및 부모 교육이 요구된다. 한편, 자율성이 직·간접적으로 학업반감으로 영향을 줄 것으로 예상됨에도 불구하고 부모의 자율성지지, 교사의 자율성지지는 유의미한 결과를 보이지 않았다. 이는 자율성지지가 학업반감에 직접 영향을 미치는 것이 아닌 내적자원(예: 기본심리욕구의 자율성) 등을 통해 완전매개 될 수 있는 가능성을 지니고 있기 때문일 것으로 추측된다. 그러므로 자율성지지가 심리상태에 영향을 준 선행연구를 바탕으로(김은영, 성소연, 최명구, 2014; 윤진희, 2018; 조윤예, 2018; Xiao Xiao Li, 안도희, 2016) 향후에는 자율성 지지가 학업반감에 어떠한 경로로 영향을 미치는지에 대한 추가적인 연구가 이루어져야 할 것이다.

셋째, 학업반감에 영향을 미치는 외적요인인 중 교사지지는 학업반감에 부적으로 영향을 미쳤다. 이는 학생이 교사가 자신에게 관심이 있고 친밀하며 학업에 직접적인 도움을 준다고 느끼면 학업반감이 감소할 수 있음을 의미한다. 이러한 결과는 학생들의 성장 및 발달에 중요한 영향을 주는 교사로부터 지지가 제공되면(Reeve, 2006), 학생들은 교사를 활용 가능한 자원으로 인식하여 학업에 대한 가치를 긍정적으로 평가하고 학업에 대한 유능감을 더욱 지각한다는 선행연구(김혜진, 2006)와 학업 유능성이 증가하면 학업소진이 줄어든다는 연구들(손윤실, 김정섭, 2016; 윤여진, 정인경, 2014; 이수현, 전우택, 2015; 조혜진, 이지연, 장진이, 2013)과 맥을 같이 하는 결과이다. 그러므로 교사들이 학생들에게 관심을 더욱 기울이고 친밀한 관계를 형성할 수 있도

록 교사들의 소진을 예방하고 낮추는 개입이 더욱 필요할 것으로 보인다(성진숙, 최현주, 2018; 손혜진, 2010; 차진훈, 2016).

마지막으로 학업 반감에 영향을 미치는 외적 영향요인 중 친구지지는 교사요인이 투입된 이후부터 유의하지 않아 또래친구로부터 정서적 지지를 제공받는 것이 학업반감의 감소에 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다. 부모의 학업적지지와 교사지지는 실질적으로 학업에 도움을 주는 지지임에 비해 친구 간의 지지는 학업과는 직접적인 관련 없이 정서적이고 관계적인 측면만이 강조되어 학업 반감에 유의미한 영향을 주지 않았을 가능성이 있다. 그러나 이는 친구와의 유대감이 학업소진을 감소시켰다는 선행연구와 불일치하므로(신혜진, 유금란, 2014; 조수현, 2017; 조수현 외, 2018) 교우지지가 다른 매개 혹은 조절 변인을 통하여 학업반감에 간접적으로 영향을 미치는지, 교우지지는 학업반감과 학업소진에 다르게 영향을 미치는지, 교우지지는 학업반감에 부모 및 교사지지와 다르게 영향을 미치는지 등 교우지지가 학업반감에 미치는 영향에 대한 좀 더 구체적인 연구가 향후에 진행되어야 할 것이다. 또한, 분석 2단계에서 유의한 것으로 나타났던 교사지지는 부모변인이 투입되자 그 영향력이 유의하지 않았으나, 개인의 기본심리적욕구 변인이 추가되자 다시 유의한 영향을 주는 것으로 나타났다. 반면, 이전 단계에서 계속 유의한 영향력을 보이던 교사자율성지지는 기본심리적욕구 변인이 투입되자 그 영향력을 잃게 됐다. 이는 교사지지와 부모의 학업적지지가 공유하고 있는 특성 및 교사자율성지지와 기본심리적욕구 중 자율성과 유능감이 공유하는 특성으로 인한 것으로 보인다. 학업반감에 유의한 영향을 주는

내외적 보호요인 소재가 개인, 교사, 부모의 순으로 그 영향력이 크다는 결과는 이에 대한 이유를 짐작 가능케 한다.

본 연구의 한계점과 후속 연구 제안은 다음과 같다. 첫째, 학업반감에 대한 선행 연구가 거의 이루어지지 않아 학업반감을 측정하는 타당한 도구가 부재하여 학업소진의 하위요인으로서의 학업반감이 측정되었다. 따라서 향후에는 학업반감을 정확하게 측정할 수 있는 척도의 개발이 우선적으로 진행되어야 할 것이다. 둘째, 본 연구에서 선택한 회귀모형의 전체 설명량은 17%로 학업반감의 83%를 설명하는 다른 요인들에 관한 추가적인 연구가 필요하다. 중·고등학생의 학업소진과 관련 변인들 간의 관계를 연구한 서미옥(2018)의 메타분석 결과에 의하면 스트레스 요인이 학업소진에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 여러 스트레스 중 학업 스트레스가 평균 효과 크기가 가장 높았고 그다음으로 진로 스트레스, 교사 스트레스, 부모 스트레스, 가정 스트레스, 친구 스트레스가 뒤를 이었다. 학업반감이 각성된 상태에서 경험하게 되는 부정적인 감정인 것을 고려할 때 이러한 부정적인 감정을 유발하는 스트레스 요인이(Bernard, 1968) 학업반감을 설명하는 다른 요인이 될 수 있을 것으로 추측된다. 또한, 자아탄력성, 외로움과 같은 개인 내적인 요인도 학업소진에 영향을 미쳤다(서미옥, 2018; 정현희, 2017; Lin & Huang, 2012). 자아탄력성은 스트레스가 되는 사건들에 대해 경직되지 않고 유연성 있게 반응하는 경향성으로(Block & Block, 2014) 개인이 환경적 요구에 따라 자아통제를 강화시키거나 완화시키는 메타적 능력으로 작용한다(Block & Kremen, 1996). 학업반감이 통제감의 부재 시 경험하는 부정적인 감정이므로 자아

탄력성이 학업반감의 보호요인으로 작동할 가능성이 시사된다. 외로움은 공허함, 소외감, 무가치함으로 특징지을 수 있는 감정으로(Wang, 1989) Lin과 Huang(2012)은 외로움은 부정적인 학업 감정과 관련이 있다고 보고하였다. 따라서 추후 연구에서는 학생들이 경험하는 다양한 스트레스와 자아탄력성, 외로움과 같은 개인 내적인 특성이 학업반감에 어떻게 영향을 미치는지 확인할 필요가 있겠다.

셋째, 자율성의 신뢰도 계수가 다른 하위요인에 비하여 낮게 나타났다. 이는 자율성 측정의 범위가 유능성이나 관계성보다 포괄적이기 때문인 것으로 해석된다. 이전 연구에 따르면(성태제, 2014) 검사도구가 좁은 범위의 내용을 측정할 경우 신뢰도는 증가하게 되는데, 기본심리욕구 중 자율성 측정문항은 자율성을 가지는 상황에 대한 가정이 다양하게 해석될 수 있어 신뢰도가 상대적으로 낮은 것으로 생각된다. 예를 들어 문항 중, ‘나는 내 방식대로 일을 하는 것에 자유롭다’, ‘나는 압박을 받아야 할 일을 한다.’에서 ‘일’이라는 것이 학업 이외의 다른 일의 개념도 포함하기 때문에 자율성의 문항들은 보다 넓은범위의 내용을 측정한다고 할 수 있다. 이에 비해 유능성과 관계성의 문항들은 비교적 구체적인 내용으로 질문이 구성되어(예. 나는 어려운 프로젝트를 성공적으로 마쳤다, 나는 나에게 중요한 사람이고 가깝고 친하다고 느낀다 등) 비교적 높은 신뢰도를 가진다고 해석할 수 있다.

마지막으로, 본 연구는 학업반감이라는 부정적 감정에 초점을 맞추어 연구를 진행하였는데 실제로 학생들은 학업 장면에서 가치-통제 체계 평가과정을 통하여 다양한 긍정적 감정도 함께 경험한다. 학생들의 심리적 안녕을

증진시키기 위해서는 학업반감을 예방하고 낮추는 것과 더불어 학업 장면에서 경험하는 기쁨, 자부심, 감사, 희망 등과 같은 긍정적 정서를 증가시키는 개입이 함께 이루어져야 할 것이다. 따라서 학업 관련 정서에 대한 좀 더 구체적이고 세분화된 연구가 더욱 활성화 되어야 할 것으로 보인다. 마지막으로, 시간의 흐름에 따라 개인내적·외적 요인들이 학업반감에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보고 이를 통해 좀 더 정교한 개입 방안을 마련하는 것이 필요할 것으로 보인다. 이상과 같은 제한점에도 불구하고 본 연구는 학업장면에서 자주 경험되지만 지금까지 잘 연구되지 않았던 학업반감과 관련된 위험요인과 보호요인을 밝혀 향후 학업반감 연구를 확장하고 정교화할 수 있는 기초를 마련하였다는데 의의가 있다. 이러한 결과는 청소년들이 경험하는 학업반감에 대한 이해를 높이고, 학업반감 예방을 위한 상담과 부모 및 교사를 위한 프로그램을 개발하는데 시사점을 줄 것으로 기대된다.

## 참고문헌

- 곽연정 (2013). 청소년이 지각한 사회적 지지와 자아존중감이 분노에 미치는 영향. 석사학위논문, 한양대학교 교육대학원.
- 구자옥, 김성숙, 이해원, 조성민, 박혜영 (2016). OECD 국제 학업성취도 평가 연구: PISA 2015 결과 보고서. 한국교육과정평가원 연구보고 RRE 2016-2-2.
- 금명자, 주영아, 이자영, 김태성, 김상수, 신현수 (2008). 학교밖청소년의 진로적응 척도 개발. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 20(3), 635-655.

- 김명숙 (1995). 아동의 사회적 지지와 부적응과의 관계. 박사학위논문, 숙명여자대학교.
- 김미숙, 전진아, 하태정, 김효진, 오미애, 정은희, 최은진, 이봉주, 김선숙(2013). 한국아동종합실태조사. 보건복지부·한국보건사회연구원.
- 김연수 (2007). 어머니의 학습관여와 자기주도학습능력과 학업 자기효능감과의 관계. 석사학위논문, 대구대학교 교육대학원
- 김용희 (2009). 아동의 부모 분리개별화와 애착이 긍정 정서 및 부정 정서에 미치는 영향. 한국심리학회지: 건강, 14(1), 107-124.
- 김은영 (2007). 남녀 대학생의 자율성, 유능감, 관계성이 진로미결정에 미치는 영향. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 19(4), 1079-1100.
- 김은영, 성소연, 최명구 (2014). 자기결정동기 유형에 따른 부모의 자율성지지 환경, 기본심리욕구, 자기결정동기, 몰입 간의 구조적 관계 분석. 청소년학연구, 21(5), 1-27.
- 김혜진 (2006). 초등학생이 지각한 담임교사의 지지와 학업성취도 및 교우관계와의 연관성 분석. 석사학위 논문, 연세대학교.
- 문은식 (2006). 청소년의 학교중도탈락행동에 영향을 미치는 사회·동기적 변인들의 구조적 분석. 교육심리연구, 20(2), 405-423.
- 박인우 (2011). 학습자의 기본적 심리 욕구와 교사의 자율성지지 및 교수전략이 학습자의 수업 참여에 미치는 영향 분석. 교육방법연구, 23(1), 235-250.
- 백희숙 (2012). 고등학생의 기본심리욕구와 학업적 성취목표지향성, 학교적응 간의 관계. 석사학위 논문, 아주대학교.
- 봉미미, 김혜연, 신지연, 이수현, 이화숙 (2008). 한국 청소년의 학습동기에 영향을 미치는 사회문화적 요인 탐색. 한국심리학회지: 사회문제, 14(특집호), 219-348.
- 서미옥 (2018). 중·고등학생의 학업소진과 관련변인들 간의 관계에 대한 메타분석. 교육심리연구, 32(1), 53-78.
- 선혜연, 오정희 (2013). 부모의 학업학업압력과 학업스트레스의 관계에서 학업적 자기효능감의 매개효과. 아시아교육연구, 14(1), 197-212.
- 설점숙 (2018). 고등학생이 지각한 부모와 교사의 성취 압력과 완벽주의가 학업소진에 미치는 영향. 석사학위논문, 신라대학교 교육대학원.
- 성진숙, 최현주 (2018). 교사 소진과 학교생활 적응 및 학업소진 간 관계에서 자아탄력성의 다층 매개효과. 한국심리학회지: 학교, 15(1), 27-50.
- 성태제 (2014). SPSS/AMOS를 이용한 알기쉬운 통계분석 2판. 서울: 학지사.
- 손운실, 김정섭 (2016). 고등학생의 학업적 완벽주의와 학업소진의 관계에서 학업적 자기효능감의 조절효과. 교육심리연구, 30(4), 671-690.
- 손윤옥 (2013). 청소년이 지각한 부모애착과 사회적지지가 분노표현에 미치는 영향: 일반 청소년과 비행청소년의 비교를 중심으로. 석사학위논문, 경기대학교 일반대학원.
- 손혜진 (2010). 전문상담교사의 직무환경의 위험요소와 심리적 소진 사이에서 나타나는 사회적 지지의 조절효과. 석사학위논문, 이화여자대학교 교육대학원.
- 신혜진, 유금란 (2014). 중학생의 학업스트레스와 학업소진과의 관계에서 유대감의 매개효과. 청소년학연구, 21(1), 367-393.
- 윤여진, 정인경 (2014). 경기 일부 지역 중학생

- 의 학업스트레스와 학업소진의 관계에서 학업적 자기효능감의 매개효과. 한국지역 사회생활과학회지, 25(2), 219-232.
- 윤진희 (2018). 교사의 자율성지지와 학습몰입의 관계에서 기본심리욕구 충족의 매개효과 검증. 학습자중심교과교육연구, 18, 395-412.
- 윤채희(2017). 학교 내 대안교실 참여 학생과 일반학생의 학교생활만족도분석-학업소진과 학교생활적응 중심으로. 석사학위논문, 영남대학교 교육대학원.
- 이명희, 김아영 (2008). 자기결정성이론에 근거한 한국형 기본 심리 욕구 척도 개발 타당화. 한국심리학회지: 사회 성격, 22(4), 157-174.
- 이보라 (2013). 학습동기, 자기조절학습, 부모학습관여가 학업성취도에 미치는 영향. 석사학위논문, 건국대학교 교육대학원.
- 이복자 (2016). 중학생이 지각하는 부모학업기대가 학업스트레스에 미치는 영향: 남녀학생의 차이를 중심으로. 석사학위 논문, 제주대학교 교육대학원.
- 이선영, 송주연 (2019). 지역아동센터 이용 청소년의 우울과 학교생활적응, 학업성취에 대한 스트레스의 영향: 사회적 지지의 조절효과. 교육방법연구, 31(1): 21-43.
- 이수현, 전우택 (2015). 의과대학생의 학업적 자기효능감과 학업 소진의 관계. *Korean J Med Educ*, 27(1), 27-35.
- 이영복, 이상민, 이자영 (2009). 한국형 학업소진 척도 개발 및 타당화. 한국교육학연구, 15(3), 59-78.
- 이은승 (2011). 청소년이 지각한 사회적 지지와 분노경험 및 분노 표현 간의 관계. 홀리스틱융합교육연구, 15(3), 67-86.
- 이자연 (2017) 중학생이 지각한 부모의 학업학업압력이 비교성향에 미치는 영향. 석사학위논문, 성균관대학교.
- 이자영 (2010). 나이에 따른 학업소진 차이 검증. 박사학위논문, 고려대학교.
- 정주영 (2015). 교사의 학업압력, 중학생의 시험스트레스, 자기조절학습능력 간관계에 대한 종단분석. 한국교육학연구, 21(2), 173-192.
- 정현희 (2017). 대학생의 외로움이 성취목표지향성을 매개로 학업소진 및 학업성취에 미치는 영향. 석사학위논문, 목포대학교 대학원.
- 조성연, 김 민, 김혜원 (2011). 부모와 초등학생이 지각한 공부압력, 성공압력과 부모-자녀 의사소통방식 및 사회인구학적 변인이 삶의 만족도에 미치는 영향. 청소년복지연구, 13(1), 47-67.
- 조수현 (2017). *Pattern of change in academic burnout across Soo-Neung*. 박사학위논문, 고려대학교 대학원.
- 조수현, 이민영, 이장희, 이상민 (2018). 고등학생의 학업소진과 학업열의에 관한 연구: 직무요구-자원모형 검증을 중심으로. 한국교육학연구, 24(3), 1-26.
- 조윤예 (2018). 부모와 교사의 자율성지지가 청소년의 학업참여에 미치는 영향: 기본심리욕구와 자기통제의 매개역할. 석사학위논문, 경남대학교 교육대학원.
- 조한나 (2011). 부모의 학업학업압력과 청소년의 행복의 관계: 성취목표 지향성과 낙관성의 매개효과. 석사학위논문, 가톨릭대학교 교육대학원.
- 조혜진, 이지연, 장진이 (2013). 고등학생의 과중한 학업요구와 학업소진과의 관계에서

- 학업적 자기효능감과 학업적 실패내성의 매개효과. *상담학연구*, 14(3), 1605-1621.
- 차진훈 (2016). 학교교사 소진 관련 변인에 대한 메타분석. 석사학위논문, 경북대학교.
- 최현주, 김지원, 조수현. (2015). 청소년기의 자율성, 유능감, 부모 지지간의 종단적 관계. *한국심리학회지: 학교*, 12(2), 225-248.
- 황매향 (2017). 학업정서 연구가 학업상당 실체에 주는 함의 탐색. *초등상담연구*, 16(4), 357-384.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demand-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284.
- Block, J., & Block, J. H. (2014). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In *Development of cognition, affect, and social relations* (pp. 49-112). Psychology Press.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of personality and social psychology*, 70(2), 349.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory: annals of child development*. In R. Vasta (ed.) Six Theories of Child Development: Revised Formulation and Current Issues. Vol. 6. (187-249) JAI Press, Greenwich, Connecticut.
- Bong, M., Kim, S., Reeve, J., Lim, H. J., Lee, W., Ahn, H. S., . . . Woo, Y. (2012). *The Student Motivation in the Learning Environment Scales (SMILES)*. Retrieved from Korea University, Brain and Motivation Research Institute website: [http://bmri.korea.ac.kr/english/research/assessment\\_scales/list.html?id=assessment](http://bmri.korea.ac.kr/english/research/assessment_scales/list.html?id=assessment)
- Bernard, J. (1968). *Why man takes chances*. The Eudaemonists.
- Bernardo, A. B. I., Ouano, J. A. & Salanga, M. G. C. (2009). What is an academic emotion? Insights from Filipino bilingual students' emotion words associated with learning. *Psychological Studies*, 54(1), 28-37.
- Chiang, W. W. & Liu, C. J. (2014). Scale of Academic Emotion in Science Education: Development and Validation. *International Journal of Science Education*, 36(6), 908-928.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 618-635.
- Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M., & Sheldon, K. (2016). Factor structure and dimensionality of the balanced measure of psychological needs among Portuguese high school students. Relations to well-being and ill-being. *Learning and Individual Differences*, 47, 51-60.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Harper Collins.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

- Dempster, A. P., Laird, N. M., & Rubin, D. B. (1977). Maximum likelihood from incomplete data via the EM algorithm. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 39(1), 1-22.
- Frijda, N. H. (2000). The psychologist's point of view. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotion* (pp. 59-74). New York: The Guilford Press.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and emotion*, 27(3), 199-223.
- Gandi, H. C., Wai, P. S., Karick, H., & Dagona, Z. K. (2011). The role of stress and level of burnout in job performance among nurses. *Mental Health in Family Medicine*, 8(3), 181-194.
- Graham, M. H. (2003). Confronting multicollinearity in ecological multiple regression. *Ecology*, 84(11), 2809-2815.
- Hakanen, J. J., Peeters, M. C., & Schaufeli, W. B. (2017). Different types of employee well-being across time and their relationships with job crafting. *Journal of occupational health psychology*, 23(2), 289.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of educational psychology*, 95(2), 347.
- Harter, S. (1985). *Manual for the social support scale for children*. University of Denver.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational psychology*, 102(3), 588.
- 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, M., Cho, S., & Lee, S. M. (2019). A multilevel analysis of change in hatred of academic work during high school: focusing on the sociocultural background of Korea. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.6>
- Lee, M. Y., & Lee, S. M. (2018). The effects of psychological maladjustments on predicting developmental trajectories of academic burnout. *School Psychology International*. 39(3), 217-233.
- Lin, S. H., & Huang, Y. C. (2012). Investigating the relationships between loneliness and learning burnout. *Active Learning in Higher Education*, 13(3), 231-243.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78.
- Mead, S., Hilton, D., & Curtis, L. (2001). Peer support: A theoretical perspective. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 25, 134-141.
- Neubauer, A. B., & Voss, A. (2016). Validation and revision of a German version of the Balanced Measure of Psychological Needs Scale. *Journal of Individual Differences*, 37(1), 56-72.
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Blackwell publishers: Cambridge.

- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational Psychology of Human Development* (pp.143-163). Oxford: Elsevier.
- 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, 91-105.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of personality and social psychology*, 50(3), 550.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.
- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. In Scherer, K. R. (Ed.), *Approaches to emotion* (pp. 293-318). Psychology Press: US.
- Scott, K. S., Moore, K. S., & Miceli, M. P. (1997). An exploration of the meaning and consequences of workaholism. *Human Relations*, 50, 287-314.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'connor, C. (1987). Emotion knowledge: further exploration of a prototype approach. *Journal of personality and social psychology*, 52(6), 1061.
- Sheldon, K. M., & Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36(4), 439-451.
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. *An integrated threat theory of prejudice*. In: Oskamp, S., editor. Reducing prejudice and discrimination. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2000. p. 23-45.
- Wang YR (1989). The loneliness and related factors for the college students. *Chiayi Teachers College Journal* 3: 1-53.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877-895.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Xiao Xiao Li, 안도희 (2016). 부모와 교사의 자율성 지지, 청소년의 기본심리욕구 및 안녕 감 간의 관계. *비교교육연구*, 26(6), 27-53.

원 고 접 수 일 : 2019. 02. 04.  
수정원고접수일 : 2019. 06. 03.  
최종게재결정일 : 2019. 08. 21.

## **Analyses of Environmental and Psychological Factors for Academic Hatred: Focusing on the Senior Students in Korean High Schools**

**Minyoung Lee   Jeongho Uhm   Kyeong-Joo Lee   Sangeun Lee   Sang Min Lee**

Department of Education, Korea University

This study is to verify relative influence of individual, parent, peer, teacher-related variables as protective factors and risk factors of academic hatred. Surveys were conducted with 1,015 (women, 57.3%) high school third grade students across eight schools where are located in Seoul, Incheon, and Gyeonggi province. Correlation analysis and hierarchical multiple regression analysis were performed. The findings are summarized as follows. Teacher's academic pressure did not have significant correlation with student's basic psychological needs, teacher's autonomy support, teacher's support, and peer support whereas other variables showed significant correlation each others. The hierarchical multiple regression analysis indicated that student's individual competence and autonomy, parent's academic support, and teacher's emotional support work as protective factors and that parent's academic pressure functions as a risk factor. The effects of peer support disappeared when teacher-related factors were included. In addition, the effects of teacher's autonomy support disappeared, while the effects of teacher's support strengthened when learner's basic psychological needs were input. This study is meaningful in that it clarified academic hatred which had not been studied in other research and that it provided theoretical foundation for subsequent studies on academic hatred by examining relative influence of related variables. Lastly, it presented its limitation, implications on intervening strategies in school counseling, and suggestions for later studies.

*Key words* : academic emotion, basic psychological needs, academic pressure, academic support, peer support, autonomy support