

청소년의 정서관련 변인과 학업 스트레스의 관계: 체험정서, 표현정서 및 정서지능의 영향

한 태 영[†] 이 세 란

광운대학교 산업심리학과

본 연구는 정서의 체험과 표현이 학업 스트레스에 어떤 영향을 미치는지를 중심으로 밝혔다. 부정정서에 대한 체험이 고등학생의 학업스트레스를 증가시키는 것을 긍정정서 표현이 조절(moderation)할 수 있는지를 살펴보고, 정서의 체험과 표현의 차이를 설명하는 정서불일치 이론 중에서 이 관계를 설명하는 이론이 무엇인지 고찰하였다. 또한, 부정정서 체험과 스트레스 지각의 관계를 정서지능이 조절하는지도 살펴보았다. 연구의 결과는 부정정서 체험 - 스트레스 지각 - 부정정서 표현 간의 관계에서는 긍정정서 표현과 정서지능이 조절효과를 보여주었다. 즉, 연구결과는 정서지능이 높은 학생이 부정정서 체험에 따라 야기되는 스트레스에 더 잘 대처할 수 있음을 보였으며, 부정정서를 많이 체험하고 긍정정서를 적게 표현하는 학생일수록 스트레스를 많이 지각하였다. 연구결과에 기초하여 시사점과 향후 연구의 방향을 제시하였다.

주요어 : 학업스트레스, 체험정서, 표현정서, 정서지능

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 한태영, 서울시 노원구 월계동, 광운대 산업심리학과 화도관 606호
전화 : 02)940-5426, E-mail : tyounghan@kw.ac.kr

청소년기는 신체적, 성적, 인지적 기능에 변화와 더불어 독립성의 욕구의 증가로 인하여 정신적·신체적 불안정과 불균형이 심한 시기이다. 이러한 청소년기를 '질풍노도의 시기(period of storm and stress)'라고 하거나 그들의 발달과제를 자아정체감을 확립하는 것이라고 표현하는 것은 이 시기에 정서 경험과 표출이 다양한 방식으로 풍부하게 나타난다. 특히, 발달적인 측면에서 청소년기는 부정정서가 증가하는 시기이며 이러한 부정정서는 청년후기부터 점차 감소한다(Buchanan, Eccles, & Becker, 1992; Chen, Mechanic, & Hansell, 1998). 따라서, 청소년기의 정서의 주요한 발생소재와 정서를 관리하는 과정을 살펴보는 것은 청소년의 생활과 학업지도에 도움을 줄 수 있을 것이다.

정서발생의 주요 원천으로 학업생활 중에 겪는 스트레스를 고려할 수 있다. 개인이 사춘기에 이르게 되면 여러 가지 요인에 의한 긴장, 즉 스트레스 상태에 직면하게 되는 것은 주지의 사실이다 (Brenner, 1984). 더욱이 우리나라에서 사춘기와 성인기의 중간단계인 고등학생들은 대학입학 시험에 대한 변함없는 경쟁에 대한 압력을 견디면서 동시에 사회 환경의 변화에 따라 요구되는 적응의 과정을 거치면서 바람직한 성인으로 성숙해 가야하는 발달과업까지 안고 있어 더 많은 스트레스를 겪고 있다(박은영, 1995; 이경희, 1995; 조미령, 2002).

스트레스란 자극으로서의 스트레스(stimulus-based model of stress), 반응으로서의 스트레스(response-based model of stress), 개인과 환경간의 상호작용으로서의 스트레스(transactional-model of stress)라는 3가지 영역으로 나누어 정의할 수 있다 (Lazarus & Folkman, 1984). 첫째, 자극

으로서의 스트레스는 개인을 둘러싸고 있는 환경의 변화로 인하여 자극을 받고 그러한 자극에 의하여 스트레스가 유발된다고 보는 것이다. 둘째, 반응으로서의 스트레스는 개인에게 심리적인 갈등이나 긴장을 주는 주위환경에 대하여 개인이 나타내는 반응이 곧 스트레스라는 점을 강조한다. 셋째, 상호작용으로서의 스트레스는 인지 행동적 접근을 취하고 있는데, 개인의 내적·외적 요구가 자신이 적응할 수 있는 수준보다 지나치게 높다고 판단할 경우에 스트레스를 느끼게 된다는 것이다. 최근에 스트레스에 대한 연구들에서는 인간과 환경간의 관계를 강조하고 있다. 이것은 스트레스를 일으키는 자극이 있다라도 개인의 성격, 지각, 대처 방법 등에 따라서 그에 대한 반응 강도가 달라진다는 것이다.

여러 연구자들은 청소년기에 대한 스트레스 연구가 여러 가지 측면에서 중요하다는 점을 지적하고 있다. 즉, 청소년은 내, 외부적 변화에 의하여 보편적으로 스트레스를 겪는 과정에 있으며, 소위 사춘기라고 지칭하듯이 스트레스에 대한 반응들을 쉽게 관찰 할 수 있으며, 또한 이러한 반응에 의하여 나타내는 스트레스와 관련된 행동을 예측할 필요가 있기 때문이다(Peterson & Spiga, 1982).

청소년기의 스트레스의 영향에 관한 기존의 연구들은 주로 행동적 측면을 강조하여, 청소년 음주나 흡연의 가장 큰 요인 주의 하나로 스트레스를 밝혀내고 있으며(한인영, 1999; 한국 청소년교육연구회, 2003), 공격성과 인터넷 음란물 접속과 같은 부정적인 행동에 영향을 미치는 것을 보여주고 있다 (장미애, 1999). 또한, 스트레스에 대처하는 양식이 어떠한지를 밝히고 있다(강수방, 1987; 박은영; 1995; 최해

럼, 1986).

그러나 반응으로서 스트레스가 행동에 영향을 주는 과정에서 개인 내부의 심리를 어떻게 변화시켜서 행동으로 나타나는지에 대한 연구는 많지 않다. 스트레스와 직접적으로 관련되는 현상에 관하여 Delongis, Folkman, 및 Lazarus (1988)는 스트레스 사건에 대한 일차적 평가, 즉 상황의 스트레스성 여부에 대한 판단을 하면 그에 상응하는 정서가 수반된다고 하였다. 긍정적인 평가는 기쁨, 유쾌, 사랑, 만족, 해방감 등의 긍정정서를 가져오고, 부정적인 평가는 불안, 분노, 죄책감, 부러움, 질투, 혐오 등의 부정정서를 가져온다고 본다(Folkman & Lazarus, 1986). 따라서 정서는 스트레스 사건의 인지적 평가 과정과 대처과정의 한 단계에 국한되지 않고 전 과정에 걸친 지속적인 반응이라고 이해할 수 있다(하정, 1997). 또한 Lazarus (1993)는 스트레스를 정서의 하위 영역으로 여기기도 하여, 갈등을 일으키는 분노, 불안, 죄의식, 부끄러움, 슬픔, 시기, 질투심 등을 '스트레스 정서(stress emotion)'로 명명하기도 하였다. 그 외에 여러 가지 스트레스와 관련한 정서들이 있는데, Lazarus(1993)는 이것을 크게 부정정서, 긍정정서, 혼합된 정서로 나누었다. 부정정서는 분노, 공포, 불안, 죄의식, 부끄러움, 슬픔, 시기, 질투 등과 같은 종류의 정서를 지적하며, 긍정정서에는 행복, 만족감, 안심, 사랑이 포함되고, 혼합된 정서에는 희망, 연민, 감사가 포함이 된다. 이러한 정서들은 스트레스와 관련된 정서로 분류가 된다.

Delongis 등(1988)이 언급하였듯이 개인이 경험한 사건에 대해 일차평가를 할 때에 자신에게 무관한 사건에 대해서는 스트레스로 지각을 하지 않고 무시하지만 해가 되는 사건에

대해서는 스트레스로 지각을 한다. 이 때 자신에게 해가 되는 사건으로 인해 발생하는 부정정서는 이 후 스트레스 지각에 영향을 미친다. 따라서 본 연구에서는 사건에 대한 부정적인 평가에 의해서 발생하는 부정정서가 스트레스의 원인이라고 보고, 학생들이 학교생활을 하면서 체험하는 부정정서가 스트레스에 미치는 영향에 대해서 살펴보고자 한다.

정서 체험과 표현

Folkman과 Lazarus(1986)가 주장하는 바를 고려하면, 스트레스와 정서는 밀접한 관계가 있기 때문에, 고등학생이 겪는 스트레스의 본질을 파악하기 위하여 그들이 경험하는 정서와 표현하는 정서를 고찰할 필요가 있을 것이다. James (1884)는 어떤 자극물을 지각하자마자 곧 신체적 변화가 일어나고, 이렇게 일어나는 신체적 변화에 대하여 개인이 갖는 느낌을 정서로 정의하고 있다. 이러한 정의를 좀 더 분명하게 구분하기 위하여 정서를 다루는 여러 연구들에서는 정서(emotion)과 기분(mood)을 구분하여 사용하고 있는데, 정서(emotion)와 기분(mood)은 강도, 지속기간, 확산성의 측면에서 구분이 된다 (Frijda, 1993; Morris, 1989). 즉, 기분은 정서에 비해서 상대적으로 강도가 약하고, 지속기간이 길며, 분명한 목표물이나 행동에 의해서 나타나는 것이 아니다. 반면에 정서는 지속기간이 짧고, 강도가 세며, 특정한 대상이나 행동에 의해서 발생이 된다고 본다. 이에 부가하여 Watson(2000)은 기분(mood)은 일시적인 느낌이나 감정의 순간적인 변화라고 할 수 있으며 정서의 주관적인 경험과 아주 흡사하다고 주장하였고, Gendolla(2000)은 기분

을 특정 대상에 제한되지 않고 두루 퍼져 있고 오래 지속되는 상태라고 기술한다. Gendolla는 기분이 명백한 자극이나 대상이 없어도 존재할 수 있고 이유도 모르고 경험할 수도 있는 반면에 정서는 구체적이고 유의미한 사건에 대한 반응이라고 보았다.

우리가 체험하는 정서의 차원을 분류하고자 하는 연구들에서는 크게 두 가지 분류 방식으로 정서의 차원을 구분하였다(Weiss & Cropanzano, 1996; 이주일, 1998). 첫 번째 방식은 긍정정서(positive affectivity)와 부정정서(negative affect)로 나눈 것이고, 두 번째 방식은 유쾌성(hedonic tone)과 강도(intensity)로 정서의 차원을 구분하는 것이다.

Watson과 Clark(1984), Tellegen(1985)은 긍정정서와 부정정서로 정서를 구분하였는데, 높은 긍정정서는 '활기(energetic), 흥분(exhilaration), 기쁨(joy)'과 같은 특징을 나타내고, 반대로 낮은 긍정정서는 '냉담(apatetic), 생기 없는(listless)'과 같은 체험상태를 일컫는다. 한편, 높은 부정정서는 '화(anger), 신경질(nervousness), 슬픔(sorrow)'의 상태를 보이고, 낮은 부정정서는 '평온(placid), 만족(content)'을 나타낸다.

이 두 가지 정서 상태, 즉 부정정서와 긍정정서는 서로 독립적인 것으로 구분하고 있다. Watson(1988)은 긍정정서가 사회적 활동이나 경험과 강하게 관련이 되어 있으며, 부정정서는 스트레스와 강한 관련성을 나타낸다고 밝히고 있다. 또한, 부정정서는 스트레스에 대하여 효과적이지 못한 대처행동과 관련이 높다(Clark & Watson, 1986).

Larsen과 Diener(1992)는 정서를 강도의 차원으로 구분하였다. '불안한(restless), 변덕스러운(changeable)'과 같은 강한 강도의 차원과 '억제

(controlled), 평온(peaceful), 피로(fatigued)'의 낮은 강도의 차원으로 분류가 된다.

우리나라에서는 안신호, 이승혜, 권오식(1993)이 정서 단어를 분석하여 차원을 분류하였는데 유쾌성 차원(유쾌-불쾌)만이 나타나고 강도 차원은 거의 발견되지 않았다. 강혜자와 한덕웅(1994)은 사전에서 대표적인 정서 단어들을 추출하여 분석한 결과 유쾌-불쾌, 각성, 긴장-이완의 세 차원을 밝혀내었다. 또한, 이주일(1998)은 직장인을 대상으로 정서단어목록을 통해서 정서의 차원을 분류한 결과 정적인 차원인 유쾌, 열정, 평온 정서를 부정 정서 차원인 불쾌, 피로, 각성의 6가지 정서를 밝혀내었다.

전술한 바와 같은 분류가 개인이 체험하는 정서에 대한 분류라면, 이러한 정서가 일상 상황이나 사회 상황에 표출될 때 개인과 사회에 어떤 영향을 주는지에 대한 연구는 정서표현에 대한 연구에서 살펴볼 수 있다. 정서표현에 대한 연구들은 개인의 정서표현과 심리적 안녕 및 신체적 안녕에 관계에 관심을 가지고 정서의 표현이 대체로 건강, 질병, 면역시스템의 기능과 관련이 있다고 본다(이주일, 한정원, 황석현, 민경환, 1997). 정서표현과 건강관의 관계를 보면, 개인이 체험한 정서를 표현하는 것을 억제할 때는 자율신경계 활동이 증가하고, 자율신경계의 활동이 만성적으로 높은 상태가 되면 정신적·신체적 질병이 나타날 수 있다(Emmons & King, 1988).

한편, 개인이 체험한 정서가 표현되는 정서와 반드시 일치하지 않을 수 있다는 시각에 근거하여 Hochschild(1979)와 Ekman(1972)은 정서와 관련하여 감정규칙(feeling rule)과 표현규칙(display rule)이라는 개념을 구분하였다. 감정

규칙이란 구체적인 상황에 적절한 정서의 내용, 강도, 지속시간에 대한 개인의 신념을 말한다. 표현규칙이란 정서표현의 내용과 강도를 제한하는 것으로 특정상황에서 어떤 정서가 표현되는 것을 기대하는가에 대한 사회적 규범을 말한다. 표현규칙의 경우 개인이 주관적인 정서경험 뿐 아니라, 규범에 일치되고 표현규칙을 속에 반영된 주위의 기대에 의해서 영향을 받는다. 이것은 밖으로 표현이 된 정서는 개인의 내적인 기분을 반영할 수도 있고 아닐 수도 있다는 점을 나타내며, 정서를 표현하는 것은 표현규칙에 의해서 크게 영향을 받는다(Ekman, 1972).

개인이 체험하는 정서와 표현하는 정서가 다른 경우가 발생한다면 개인은 심리적인 에너지를 필요로 하는 상황이 야기될 수 있을 것이다. 즉, 개인이 표현하는 정서와 실제로 개인이 체험하는 정서가 다를 경우에 정서불일치(emotional dissonance)가 발생하게 된다(Rafaeli & Sutton, 1987).

자신이 체험하는 정서를 다르게 표현하는 것에 대한 개인의 심리적 효과에 대한 관점은 연구자들에 따라 다르다. 안면피드백 가설은 개인이 부정정서를 체험하게 되어도 긍정정서를 겉으로 표현함으로써 자신이 체험한 부정정서를 긍정적인 방향으로 변화시킨다(Izard, 1971). 즉, 기분 좋은 정서를 겉으로 표현하게 되면 이것이 개인에게 영향을 주어 기분 좋은 정서를 느끼고 결과적으로 개인에게 긍정적인 영향을 미친다는 것이다. 이에 반해서 주로 조직상황에서 제기된 정서적 노동(emotional labor) 가설에 의하면, 개인이 체험하고 있는 정서에 관계없이 학교와 사회에서 요구하는 규범에 맞게 정서를 표현하게 되면 아무리 긍

정정서를 표현하게 되어도 개인의 심리적 안녕감에 부정적인 영향을 미친다고 본다(Morris & Feldman, 1996). 특히 긴장된 에너지가 발생하여 개인이 체험하는 정서와 표현간의 불일치가 지나치게 커지면 정서적 탈진감, 성취감의 감소, 자존감 저하, 주위에 대해 무관심, 우울, 소외감, 스트레스 등의 원인이라고 주장한다.

하지만 안면 피드백(the facial feedback) 가설은 개인이 체험한 정서에 대해서는 초점을 두고 있지 않으며, 정서적 노동 가설은 높은 부정정서를 체험하고 높은 긍정정서를 표현하는 경우에 대해서만 고려하여, 높은 부정정서를 체험한 사람이 낮은 긍정정서를 표현한 경우와 낮은 부정정서를 체험한 사람이 높은 긍정정서를 표현한 경우에 따라서 다르게 개인에게 영향을 미칠 수 있다는 점을 간과하였다. 이러한 가설들이 가지는 문제점을 보완한 가산합 가설은 개인이 체험하는 정서와 표현하는 정서의 효과를 동등한 것으로 가정하고 있다. 높은 부정정서를 체험한 사람이 높은 긍정정서를 표현하였을 때와 낮은 부정정서를 체험한 사람이 낮은 긍정정서를 표현한 경우에 그 둘의 영향은 비슷한 것으로 본다. 하지만 낮은 부정정서를 체험한 사람이 높은 긍정정서를 체험한 경우보다 높은 부정정서를 체험하고 낮은 긍정정서를 표현한 경우에 더 부정적인 효과가 나타난다고 본다. 이러한 가산합 가설은 안면피드백 가설과 정서적 노동가설의 절충적 보완 가설로 기업조직 장면에 설명력이 검증되었다(이주일 & 김명연, 1999).

따라서, 본 연구는 청소년들이 학교생활 중에 경험하는 정서가 스트레스에 미치는 영향에 대해서 살펴보면, 부차적으로 부정정서

의 체험과 긍정정서의 표현의 양태를 살펴보고 반대방향의 정서를 체험하고 표현하는 불일치가 스트레스에 어떠한 영향을 주는지 탐색해보고자 한다.

정서지능

최근에 연구자들이 주목하는 정서지능이 높은 개인은 좌절상황에서도 개인을 동기화시키고, 충동의 통제와 지연 만족이 가능하고, 기분 상태나 스트레스로 인하여 합리적인 사고가 쉽게 손상되지 않으며, 타인에 대해 공감할 수 있는 능력을 가진 사람으로 특징되기 때문에 정서지능은 정서와 스트레스의 관계에서 중요한 역할을 한다고 볼 수 있다. Goleman(1995)은 개인이 사회구성원으로서의 성공적인 생활을 영위하기 위해서는 이성(rational mind)과 감성(emotional mind)이 조화로운 관계를 이루어야 하며 인간관계에서 나타나는 정서적 갈등을 긍정적으로 처리하는 정서적 능력이 중요한 역할을 한다고 주장하고 있다. 이러한 논리적 흐름의 일환으로 Gardner(1983)는 다중지능이론의 요인으로 개인내 지능과 대인간 지능을 포함하여 정서를 지능으로 연구하였다. 이러한 다중지능이론을 토대로 하여 Salovey와 Mayer(1990)는 정서지능(Emotional intelligence)의 개념을 만들었는데 정서지능이란 ‘자신과 타인의 정서를 평가하고 표현할 줄 아는 능력, 자신과 타인의 정서를 효과적으로 조절할 줄 아는 능력, 그리고 자신의 삶을 계획하고, 성취하기 위해서 그러한 정서를 활용할 줄 아는 능력’이라고 정의하였다.

이후에 Mayer, Caruso, 및 Salovey(1999)는 정서의 지각과 조절만을 언급한 것에 대해 추가

적으로 정서에 대한 사고를 포함하여 정서지능의 정의를 수정하였다. 이들은 ‘(1) 자신과 타인의 정서를 정확히 인식하고 평가하는 능력, (2) 사고를 촉진 시킬 수 있는 정서를 발생시킬 수 있는 능력, (3) 정서와 관련된 지식을 이해하는 능력, (4) 정서적-지적 성장을 도모하기 위해서 정서를 조절하는 능력’을 정서지능으로 보았다.

앞에서 언급했듯이 Lazarus 등(1988)은 상황에 대한 스트레스성 여부에 대해서 판단을 하고 그 판단에 의해서 긍정적이거나 부정적인 정서가 발생한다고 보았다. 이러한 과정에서 개인이 지니는 정서능력은 스트레스성 여부를 판단할 때나 스트레스로 인해 나타나는 감정들을 잘 조절하고 통제하기 위해서 중요한 역할을 한다. 자신의 정서를 쉽게 파악하고 조절할 줄 아는 능력을 지닌 사람은 스트레스 상황이 주어지더라도 그러한 상황에 대해서 긍정적으로 평가하거나 바람직한 방향의 대처 행동을 나타내어 궁극적으로 환경과 긍정적인 상호작용을 만들어 낸다(Lopes, Brackett, Nezlek, Schutz, Sellin, & Salovey, 2004; Trinidad, Unger, Chou, Azen, Johnson, 2004). 따라서 스트레스를 조절하기 위해서는 정서적으로 먼저 자신의 정서를 인식하고 평가하는 것이 우선적이라고 볼 수 있다. 즉, 개인의 정서지능 중 정서인식이 높으면 스트레스를 인식하거나 대처하는 방식이 효과적일 것으로 예측할 수 있다. 또한, 학교생활 상황에서 주요한 스트레스가 중·고등학생 모두 연령에 관계없이 학업성적 문제를 가장 큰 스트레스라고 하였다(이경희, 1995)로 볼 때, 자신의 내면적인 정서를 인식하는 능력이 스트레스 관리에 영향을 주는 지 살펴보는 것이 필요하다. 따라서, 본 연

구에서는 정서지능의 요인 중에 자기 정서를 인식하는 능력에 초점을 두고 학생들이 학교에서 겪는 스트레스에 미치는 영향에 대해서 살펴볼 것이다.

요약하면, 이상의 이론들에 근거하여 본 연구에서 살펴보고자 하는 것은 다음과 같다.

첫째, 학생들이 학교생활 중에 체험하는 부정정서로 인하여 스트레스를 경험하게 될 때, 긍정정서의 표현에 따라서 부정정서의 영향력이 조절되는지 살펴본다. 학생들은 학업에 대한 불안이나 교우관계와 같은 요소들로 부정정서를 체험하고 이로 인하여 스트레스를 경험하게 될 것이다. 하지만 겉으로 편안함이나 행복함과 같은 긍정정서를 많이 표현하면 부정정서에 의하여 스트레스가 높아지는 효과를 감소시킬 수 있을 것으로 본다.

가설 1-1. 학생들이 체험하는 부정정서는 스트레스에 정적인 영향을 미칠 것이다.

가설 1-2. 학생들이 체험하는 부정정서와 스트레스의 관계에서 긍정정서 표현은 조절효과를 나타낼 것이다. 구체적으로 부정정서의 체험은 스트레스에 정적인 영향을 주고, 긍정정서 표현은 스트레스에 부적인 영향을 미칠 것이다. 또한 부정정서의 체험이 스트레스의 정적인 영향을 줄 때, 긍정정서의 표현이 낮을수록 스트레스에 미치는 영향이 더 클 것이다.

둘째, 청소년이 체험하는 부정정서가 스트레스에 미치는 영향과 개인의 정서지능에 따라서 이러한 영향이 어떻게 조절이 되는지 살펴본다. 학생들은 학교생활을 하면서 학업과 대인관계 상황에 접하여 부정정서를 경험하고

이에 따라 스트레스를 지각하게 될 때, 이러한 부정정서의 체험은 자신의 정서를 잘 관리하고 표현하는 정서능력에 따라 스트레스에 미치는 영향을 다를 것이라고 본다.

가설 2. 학생들이 체험하는 부정정서와 스트레스의 관계에서 정서지능의 자기정서 인식은 조절효과를 나타낼 것이다.

셋째, 개인은 스트레스를 지각하게 되면 부정정서를 표현할 가능성이 많지만, 자신의 정서를 파악하고, 인식할 줄 아는 능력을 가진 사람은 겉으로 부정정서를 표현하는 정도가 정서능력이 떨어지는 사람보다 더 적을 것으로 생각할 수 있다.

가설 3-1. 학생들이 겪는 스트레스로 인해서 부정정서 표현은 증가할 것이다.

가설 3-2. 학생들이 겪는 스트레스와 부정정서 표현에서 정서지능의 자기정서 인식은 조절효과를 나타낼 것이다.

넷째, 부정정서를 체험하는 것과 표현하는 것은 정적인 관계가 있을 것이며, 이러한 관계에서 정서지능은 완충효과를 가질 것으로 생각할 수 있다. 학생들이 학교를 다니면서 우울하거나 짜증이 날 때, 이러한 감정을 겉으로 표현하는 사람이 있는 반면에, 표현하지 않는 사람도 있다. 이것은 개인이 가진 정서를 관리하고 통제하는 능력에 따라서 다를 것이라고 본다.

가설 4-1. 학생들이 부정정서를 많이 체험할수록 이러한 부정정서를 겉으로 많이 표현

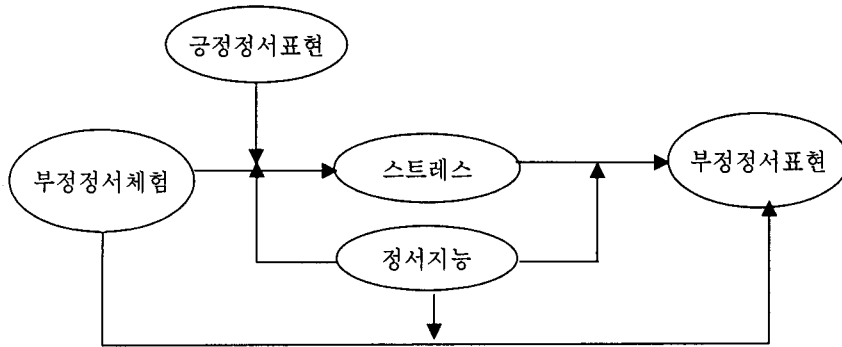


그림 1. 연구변인들간 관계의 개요

할 것이다.

가설 4-2. 학생들이 체험하는 부정정서와 표현하는 부정정서와의 관계에서 정서지능의 자기정서 인식은 조절효과를 나타낼 것이다.

이상의 가설을 종합하여, 본 연구에서 살펴 보고자 하는 전체 연구변인들간 관계를 전체적으로 표현하면 그림 1과 같다.

연구방법

연구대상 및 절차

본 연구는 고등학교에 재학중인 학생들을 대상으로 이루어졌다. 경기도 북부지역에 위치한 여자고등학교에 재학중인 3학년 여학생 571명을 대상으로 설문연구를 실시하였다. 표본으로 삼은 학교는 인문계 고등학교이며, 경기도 내에서 대학교 진학에 대한 동기수준이 높은 학생들이 재학하는 학교로 알려져 있다. 설문조사는 조사대상 학교 교사들에게 연구의 취지와 목적을 설명한 후 사흘에 걸쳐 실시하였다. 설문지는 재학생 모두에게 배포하여 512

부를 회수하였으며, 불성실한 응답을 제외한 490명을 분석에 활용하였다.

측정도구

정서 측정

본 연구에서는 이주일(1998)이 개발한 직무 정서 척도 중 사전조사를 통하여 분류구조를 가장 명확하게 나타내는 24문항을 사용하였다. 정서문항은 형용사로 제시되어 있으며, 체험하는 정서와 표현하는 정서로 구분하여 독립적으로 측정하였고, 각 정서단어에 대해서 학생들이 얼마나 느끼고 체험하는지를 5점 Likert 척도(1점='전혀 느끼지 않는다', '전혀 표현하지 않는다', 5점='매우 느낀다', '매우 표현한다')에 대하여 응답하도록 하였다. 24개의 문항은 강한 긍정정서-유쾌정서 7문항(행복하다, 기쁘다, 흡족하다, 신나다, 유쾌하다, 즐겁다, 재미있다), 강한 부정정서-불쾌정서 6문항(기막히다, 황당하다, 속상하다, 마음에 걸리다, 불안하다), 약한 부정정서-피로정서 6문항(졸리다, 지루하다, 짜증스럽다, 우울하다, 불만스럽다, 지겹다), 약한 긍정정서-평온정서 5문항(편

안하다, 안심하다, 차분하다, 평온하다, 조용하다)으로 구성되어 있다. 체험정서와 표현정서를 구분하여 요인분석을 실시한 결과는 네 가지 정서차원이 뚜렷하게 구분되고 있는 것으로 나타났으며, 신뢰도 계수(Cronbach α)는 유쾌정서가 .91(체험), .93(표현), 불쾌정서가 .79(체험), .78(표현), 피로정서가 .83(체험), .85(표현), 평온정서가 .79(체험), .89(표현)이었다.

정서지능

정서지능의 측정은 Wong와 Law(2002)가 개발한 16개 문항 중에 자기의 정서파악에 대한 4문항을 번안하여 Likert 5점 척도(1 = '전혀 그렇지 않다', 5 = '매우 그렇다')로 측정하였다. 신뢰도는 .74이다.

스트레스

본 연구에서는 스트레스를 Schaufeli 등(1996)이 개발한 MBI-GS 척도 중에 소진(5문항)과 냉소(5문항)를 학교 상황에 맞게 번안하여 사용하였다(문항 예: '학교 공부를 마치고 학교 시에 완전히 지쳐있음을 느낀다', '나의 학업의 중요성에 대해서 의심스럽다'). 이 척도는 정서와 관련된 스트레스 연구에 많이 활용되며, 자극으로서의 스트레스보다 행동과 관련된 스트레스 반응을 주로 측정하므로 사용하였다. 이 척도에는 효능감저하 하위 요인이 있으나, 이 요인은 다른 두 하위요인과 구분된다는 연구결과(Wolpin, Burke, & Greenglass, 1991)가 있고 학업상황을 반영하기에는 적절하지 않다는 연구자의 판단으로 측정에서 제외시켰다. 신뢰도 계수(Cronbach α)는 .76이었다.

연구 결과

연구에 포함된 변인들의 기술 통계치와 각 변인간 상호상관은 표 1에 제시하였다. 표 1을 보면, 긍정정서의 체험과 스트레스간의 관계($r=-.30, p<.01$)는 강하게 부적이며, 부정정서의 체험과 스트레스간의 관계($r=.50, p<.01$)는 강한 정적인 상관을 나타내었다. 이것은 긍정정서보다 부정정서를 체험할 때 학생들은 스트레스를 경험하는 것을 나타낸다. 또한 긍정적으로 표현하는 정서($r=-.21, p<.01$)와 부적으로 표현하는 정서($r=.30, p<.01$)의 관계는 체험하는 정서와 마찬가지로 부정정서를 표현하는 것이 긍정정서를 표현하는 것보다 스트레스와 정적인 관계가 있다는 것을 보여준다. 세부적으로 스트레스와 정적인 관련이 있는 정서들을 살펴보면, 부정정서의 차원에서 불쾌한 정서($r=.34, p<.01$)와 피로한 정서($r=.53, p<.01$)를 체험하는 것이 스트레스와 정적인 상관을 나타내었다. 또한 불쾌한 정서($r=.18, p<.01$)와 피로한 정서($r=.33, p<.01$)를 표현하는 것도 스트레스와 정적인 상관을 나타내었다. 이와 같이 부정적인 스트레스의 체험과 표현은 스트레스와는 정적인 관련을 나타내었다. 즉, 부정정서는 많이 경험할수록 스트레스를 많이 지각한다고 볼 수 있다.

부정정서 체험과 스트레스의 관계에서 긍정정서 표현의 조절효과

학생들이 부정정서를 체험함으로써 나타나는 스트레스에 긍정정서를 표현하는 것이 조절효과를 나타내는지 살펴보기 위해 위계적 회귀분석을 실시한 것이 표 2에 나타나 있다.

표 1. 전체 변인들의 평균, 표준편차, 신뢰도, 상관표

변인	1	1-1	1-2	2	2-1	2-2	3	3-1	3-2	4	4-1	4-2	5	6
1. 긍정체험 (.87)														
1-1. 유쾌체험 .83** (.91)														
1-2. 평온체험 .79** .31** (.79)														
2. 긍정표현 .57** .47** .44** (.90)														
2-1. 유쾌표현 .49** .56** .22** .83** (.93)														
2-2. 평온표현 .43** .20** .50** .82** .36** (.89)														
3. 부정체험 -.32** -.29** -.22** -.17** -.16** -.10* (.86)														
3-1. 불쾌체험 -.20** -.17** -.15** -.08 -.08 -.04 .88** (.79)														
3-2. 피로체험 -.35** -.34** -.23** -.20** -.21** -.12** .87** .52** (.83)														
4. 부정표현 -.09* -.10* -.04 .06 .04 .06 .54** .45** .49** (.86)														
4-1. 불쾌표현 -.04 -.06 .00 .13** .09* .13** .44** .48** .30** .86** (.78)														
4-2. 피로표현 -.12** -.12** -.07 -.01 -.01 -.02 .49** .31** .53** .88 .52** (.85)														
5. 정서지능 .12* .13** .07 .14** .15** .09* -.09 -.036 -.10** -.01 .052 -.06 (.74)														
6. 스트레스 -.30** -.28** -.21** -.21** -.17** -.17** .50** .34** .53** .30** .18** .33** -.20** (.76)														
평균	2.89	3.16	2.61	3.05	3.37	2.72	2.99	2.86	3.12	2.97	2.79	3.15	3.37	3.05
표준편차	.56	.72	.65	.63	.78	.75	.66	.76	.76	.67	.74	.80	.48	.57

* $p < .05$, ** $p < .01$, (신뢰도 계수 : Cronbach α)

결과를 살펴보면 부정정서 체험($\beta=.47, p<.01$)은 스트레스에 미치는 주효과가 유의미하게 나타났다. 즉, 부정정서를 많이 체험할수록 스트레스가 증가한다는 가설 1-1은 지지가 되었다. 그러나 두 변인간의 상호작용은 유의미하지 않아서 가설 1-2는 지지되지 않았다.

표 2. 스트레스에 대한 부정정서 체험과 긍정정서 표현의 영향

예측변인	β	R^2	ΔR^2	F
부정정서 체험(A)	.47**	.26**	.26**	83.9**
긍정정서 표현(B)	-.14*			
부정정서 체험	.46**	.26	.00	57.0**
긍정정서 표현	-.13*			
A*B	.06			

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

표 3. 스트레스에 대한 피로체험과 유쾌표현의 영향

예측변인	β	R^2	ΔR^2	F
피로체험(A)	.51**			
유쾌표현(B)	.03	.27**	.27**	89.7**
피로체험	.51**			
유쾌표현	.03	.28*	.01*	61.5**
A*B	.08*			

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

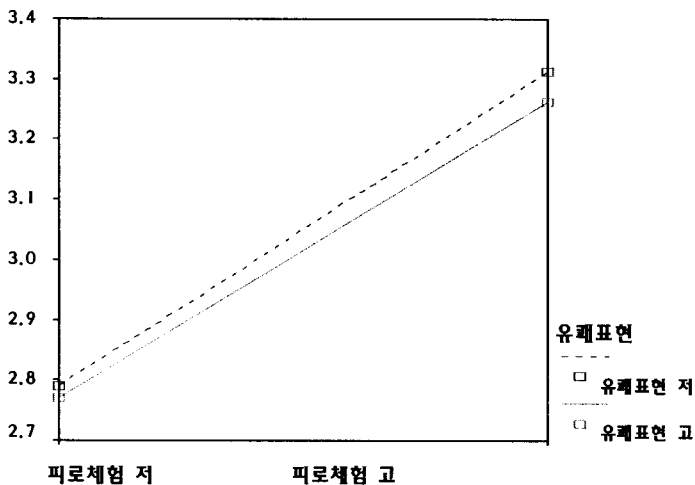


그림 2. 피로체험과 스트레스에 유쾌표현의 조절효과

이러한 결과에 대하여 사후적인 분석으로 부정정서의 세부요인인 불쾌정서와 피로정서에 관하여 분석하였다. 학생들이 체험하는 부정정서와 스트레스의 관계에서 불쾌한 정서($r=.34, p<.05$)보다는 피로한 정서($r=.53, p<.05$)를 느끼는 것이 스트레스와 더 부정적인 관계를 보였다. 또한, 이에 대하여 학생들이 느끼는 부정정서와 스트레스의 관계에서 긍정정서의 조절효과에 대해서 살펴본 결과, 약한 부정정서인 피로정서와 강한 긍정정서인 유쾌

정서가 상호작용을 하는 것으로 나타났다. 표 3을 보면, 부정정서 중 피로체험을 경험하는 것은 스트레스와 정적인 관계가 있었으며($\beta =.51, p<.01$), 상호작용은 유의미한 효과를 나타내는 것으로 나타났다 ($\beta=.08, p<.05$). 구체적으로, 그림 2은 피로 정서를 많이 체험하게 되어 스트레스를 지각하게 될 때 유쾌정서를 표현하는 것은 스트레스 수준을 다소 완화시키는 것으로 나타나고 있다. 이는 가설 1-2에 대한 사후적, 부분적 지지의 증거이다. 이러한

결과는 본 연구에 참여한 응답자들이 대학입학에 대한 압박이 심한 고등학생들이기 때문에 대인관계와 관련이 많은 불쾌정서보다는 학업부담에 의하여 초래된 피로정서를 많이 체험하는 것으로 추론되며, 유쾌표현은 이러한 불쾌정서를 완화시켜준다고 볼 수 있다. 그러나, 피로체험의 주효과가 커서 유쾌표현의 조절효과의 설명량이 작아서 효과의 크기(effect size) 측면에서 조심스럽게 해석할 필요는 있다.

정서적 불일치의 효과

학생들이 부정정서를 체험하고 긍정정서를 표현하는 것이 스트레스에 부정적인 영향을 미친다는 연구결과를 토대로 추가적으로 학생들이 체험하는 정서와 표현하는 정서간의 불일치가 스트레스에 미치는 효과를 살펴보기 위해서 부정정서의 체험과 긍정정서의 표현에 따른 스트레스 수준에 대하여 분석하였다. 가산합 가설에 의하면, 높은 수준의 부정정서를 체험하면서 긍정정서를 낮게 표현하는 것이 스트레스에 더 영향을 미친다고 볼 수 있기 때문에 과연 이러한 패턴이 관찰되는지, 또는 다른 가설이 예측하는 결과가 관찰되는지를

분석하였다.

이러한 분석을 위하여 먼저 부정정서의 체험과 긍정정서의 표현의 정도를 측정하여 각 정서의 평균값을 중심으로 고저 집단으로 나누어 모두 네 개의 집단으로 구분하고 각 집단에서 스트레스 수준의 차이를 살펴보았다. 즉, 부정정서를 많이 체험하고 긍정정서를 많이 표현하는 집단(불쾌, 피로 체험이 높고 유쾌, 평온 표현이 높은 집단), 부정정서를 많이 체험하고 긍정정서를 적게 표현하는 집단(불쾌, 피로 체험이 높고 유쾌, 평온 표현이 낮은 집단), 부정정서를 적게 체험하고 긍정정서를 많이 표현하는 집단(불쾌, 피로 체험이 낮고 유쾌, 평온 표현이 많은 집단), 부정정서를 적게 체험하고 긍정정서를 적게 표현하는 집단(불쾌, 피로 체험이 낮고 유쾌, 평온 표현도 낮은 집단)으로 구분하였다. 이러한 4개 집단이 스트레스에 미치는 영향이 차이가 있는지에 알아보기 위해서 변량분석을 실시하였고 보다 엄격한 검증을 위해서 Scheffe 검증을 하였다.

분석 결과는 표 4와 그림 3에서 제시되어 있다. 분석의 결과는 집단간 차이가 유의미함을 나타내고 있으며($F(3, 48)=46.18, p<.01$), 집단의 평균을 통하여 구체적으로 비교해 볼 때,

표 4. 학업스트레스 수준에 대한 집단비교

집단 구분	평균	표준편차	MS	F
1집단 (부정체험고, 긍정표현고)	3.25 ^a	.50		
2집단 (부정체험고, 긍정표현저)	3.33 ^a	.49	11.76	46.18**
3집단 (부정체험저, 긍정표현고)	2.68 ^b	.43		
4집단 (부정체험저, 긍정표현저)	2.89 ^c	.58		

* $p < .05$, ** $p < .01$, a,b,c는 집단간 차이에 대한 사후검증.

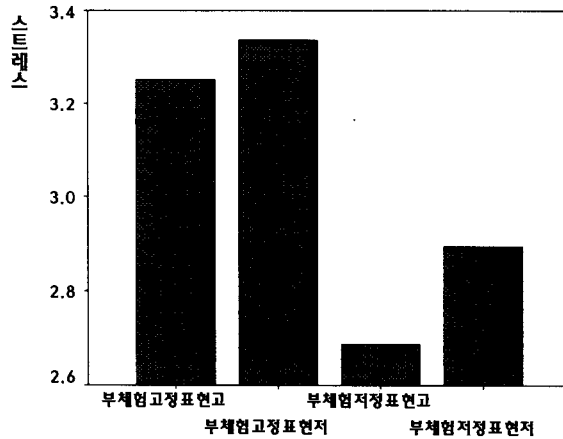


그림 3. 스트레스에 대한 집단간 차이

스트레스를 가장 많이 지각하는 집단은 부정 정서 체험을 많이 하고 긍정정서 표현을 적게 하는 집단으로 나타났다. 구체적으로 1집단은 2집단과 유의미한 차이를 보이지 않았고, 3, 4 집단과는 유의미한 차이가 있었다. 또한 2집단은 3, 4집단과 유의미한 차이를 보였고, 3집단도 4집단과 유의미한 차이를 나타내었다. 즉, 이러한 결과는 Watson, Wiese, Vaidya, 및 Tellegen(1999)이 주장하고 있듯이 높은 수준의 부정정서를 체험하면서 낮은 긍정정서를 표현하는 경우가 낮은 부정정서를 체험하면서 높은 긍정정서를 체험한 경우에 비해서 더 부정적인 영향을 준다는 것과 일치되는 결과이다. 안면 피드백 가설은 체험정서에 상관없이 긍정정서를 많이 표현할수록 스트레스 지각이 작아지는 결과를 예측할 수 있으므로 본 연구의 결과는 이를 지지한다고 볼 수 없다. 오히려, 부정정서를 높게 체험하고 긍정정서를 높게 체험하는 집단과 부정정서를 높게 체험하고 긍정정서를 낮게 체험하는 집단의 유의미한 차이가 존재하지 않기 때문에 가산합 가설

과 정서노동 가설의 주장이 개연성이 높다고 할 수 있다.

부정정서 체험과 스트레스의 관계에서 자기정서 인식의 조절효과

학생들이 체험하는 부정정서와 스트레스의 관계에 대한 정서지능의 조절효과를 알아보기 위해서 위계적 회귀분석을 실시한 결과가 표 5에 제시되어 있다. 정서지능의 하위요인 중에 자기정서 인식의 효과를 검증하였을 때, 1단계에 부정정서 체험과 정서지능의 하위차원 중에 자기정서를 투입하였을 때, 부정정서 체험($\beta=.49, p<.01$)은 유의미한 주효과를 나타내었고 자신의 정서($\beta=-.03, p>.05$)를 파악하고 표현하는 능력은 스트레스에 대한 주효과가 유의미하지 않았다. 또, 2단계에 두 변인의 상호작용 항을 투입한 결과, 자기정서의 인식은 유의미한 조절효과를 보여서($\beta=-.09, p<.05$), 부정정서 체험과 스트레스간의 조절효과를 나타내고 있다. 그림 4를 보면 이것은 자기 자

표 5. 스트레스에 대한 부정정서 체험과 자기정서의 영향

예측변인	β	R^2	ΔR^2	F
부정체험(A)	.49**			
자기정서지능(B)	-.03	.25**	.25**	78.2**
부정체험	.51**			
자기정서지능	-.04	.25*	.01*	54.2**
A*B	-.09*			

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

신에게 일어나는 느낌에 대해 잘 파악하고 표현하는 능력을 지닌 학생이 부정정서 체험이 스트레스에 미치는 영향력이 정서지능이 낮은 학생에 비하여 작은 것으로 해석할 수 있다. 따라서, 부정정서의 체험과 스트레스에 자기정서를 인식하는 능력이 조절효과를 나타낸다는 가설 2가 지지되었다. 이러한 결과는 자신의 정서를 파악하고 인식하는 능력이 높은 사람이 충동적인 감정을 잘 조절하고 스트레스 상황을 긍정적이고 적극적으로 대처하는 스트레스 관리하는 능력이 뛰어나다는 Bar-On

(1997)의 주장을 뒷받침하고 있다. 하지만 자기정서의 인식이 조절효과를 설명하는 부분 ($\Delta R^2 = .01$)이 작기 때문에 크게 의미를 부여하기는 힘들다. 이러한 결과가 나온 것은 학생들이 체험하는 부정정서의 직접 효과가 너무 크기 때문인 것으로 볼 수 있다.

스트레스와 부정정서 표현의 관계에서 자기정서 인식의 조절효과

표 6은 학생들이 겪는 스트레스로 인해서

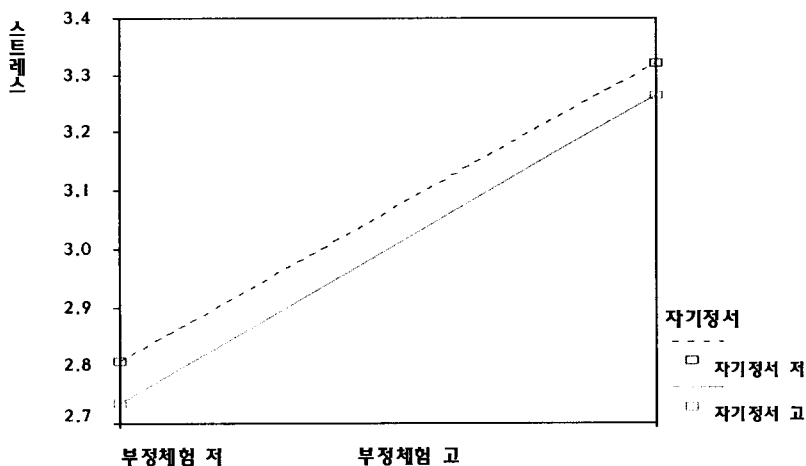


그림 4. 부정체험 정서와 스트레스에 자기정서의 조절효과

표 6. 부정정서 표현에 대한 스트레스와 자기정서의 영향

예측변인	β	R^2	ΔR^2	F
스트레스	.30**	.09**	.09**	24.1**
자기정서	.02			
스트레스(A)	.31**	.10*	.01*	18.5**
자기정서(B)	.02			
A*B	-.11*			

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

부정정서를 표현할 때 정서지능이 조절효과를 나타내는지 살펴보기 위해서 위계적 회귀분석을 실시한 결과를 보여주고 있다. 1단계에 스트레스와 자기정서를 투입한 결과, 스트레스($\beta = .30, p < .01$)가 부정정서 표현에 영향을 미치는 주효과가 유의미하였다. 또한, 2단계에 상호작용 항을 투입한 결과, 자기정서($\beta = -.11, p < .05$)는 스트레스와 부정정서간의 관계를 유의미하게 조절하여 학생들이 스트레스 상황에서 부정정서를 겉으로 표현하게 될 때, 개인

의 정서를 인식하는 능력이 높을수록 체험한 부정정서를 보다 적게 표출하는 것으로 나타났다. 즉, 자기의 정서를 파악하고 표현하는 능력이 뛰어난 사람이 스트레스 경험한 상황에서도 겉으로 부정정서를 덜 표현하는 것으로 나타났다. 따라서 그림 5를 살펴보면, 스트레스와 부정정서 표현간의 관계에 자기정서 인식이 조절효과를 나타낸다는 가설 3-2가 지지되었다.

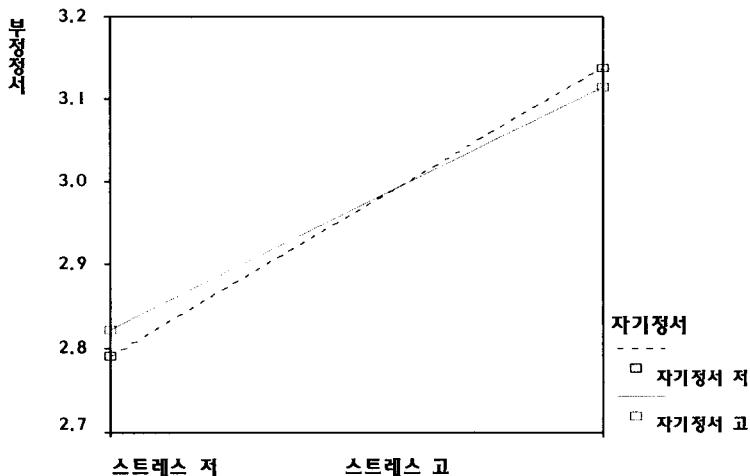


그림 5. 스트레스와 부정정서 표현에 자기정서의 조절효과

표 7. 부정정서 표현에 대한 부정정서 체험과 자기정서의 영향

예측변인	β	R^2	ΔR^2	F
부정체험	.54*	.29*	.29*	96.24*
자기정서	.03			
부정체험(A)	.53*			
자기정서(B)	.02	.29	.00	64.20*
A*B	.02			

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

부정정서의 체험과 표현에 자기정서 인식의 조절효과

마지막으로, 가설 4-1에 대한 검증의 결과, 표 7을 보면 부정정서의 체험과 부정정서의 표현 간에는 유의미한 주효과가 있었지만 ($\beta = .54, p < .01$), 부정정서에 대한 체험을 표현으로 나타낼 때 정서지능이 조절효과를 나타낼 것이라는 가설 4-2는 지지되지 않았다. 정서지능 전체가 조절효과가 없었으며, 정서지능의 하위 요소에 따른 조절효과도 발견되지 않았다.

논 의

본 연구에서는 고등학생들이 학교생활을 하면서 다양하게 경험하는 정서와 스트레스의 관계에 대해서 살펴보고 그러한 관계에서 개인의 정서지능 즉, 자신의 정서를 인식하는 능력이 스트레스 수준을 완화시키는 조절효과가 있는지 살펴보았다. 또한 추가적으로 체험하는 정서와 표현하는 정서간의 불일치의 효과에 대하여 설명하는 가설 중 어느 것이 적

절한지를 검증해보았다. 본 연구의 결과들을 요약하면 첫째, 부정정서의 체험과 긍정정서의 표현 간의 관계에 대한 양상을 구체적으로 분석한 결과에서는, 학생들이 부정정서를 체험하여 스트레스 수준이 높아지는 것이 긍정정서를 표현함으로써 다소간 완화시키는 것으로 나타났다. 그러나 이러한 상호작용 관계는 정서의 하위수준인 자기정서 파악에서만 나타나서 정서지능의 전반적인 효과에 대한 해석에 주의를 기울일 필요가 있다.

둘째, 학생들이 체험하고 표현하는 정서의 불일치의 효과를 설명함에 있어서 안면피드백 가설은 학교상황에서 나타나는 정서불일치를 설명하는 데는 우리가 있으며 가산합 가설과 정서노동가설이 보다 적절할 것으로 추정할 수 있었다. 즉, 부정정서를 많이 체험하고 긍정정서를 적게 표현하는 사람이 스트레스 지각 수준이 가장 높았다. 정서의 표현과 경험에 대한 또 다른 가설인 안면 피드백 가설은 정서의 표현으로 받게 되는 피드백에 의하여 경험정서가 영향을 받는다고 제안하므로, 긍정정서를 많이 표현하는 것은 스트레스 수준이 낮을 것으로 예측해야 한다. 그러나, 본 연구의 결과는 긍정정서 표현 수준 단독으로는

스트레스 수준이 일관되지 않고, 부정정서의 체험에 따라 달라지는 양상을 나타내었다.

셋째, 본 연구의 결과는 부정정서가 스트레스에 미치는 영향은 개인특성 변인에 의하여 완화될 수 있다는 점을 보여주고 있다. 즉 자신의 정서를 잘 파악하고 정서지능의 요인은 부정정서의 부정적 효과를 얼마간 누그러뜨릴 수 있다. 이러한 결과는 개인의 감정을 잘 인식하고 파악하는 능력이 있다면 학교생활에서 스트레스 상황이 발생하더라도 개인의 심리적 안녕감에 미치는 부정적인 효과가 약화된다는 것이다.

넷째, 학생들이 겪고 있는 스트레스 상황에서 발생하는 부정정서를 겉으로 표현하고자 할 때, 개인의 정서지능은 중요한 역할을 한다. 특히 자신의 정서상태를 잘 파악하는 능력이 학생들의 일상생활이나 학업 장면에서 요구되는 능력임을 보여준다. 학교생활을 하면서 학생들이 스트레스를 경험하는 상황이 종종 발생한다. 하지만 이러한 경우에 개인의 불쾌한 감정을 그대로 표현하는 것은 대인관계와 학업적인 성과에 있어서 좋지 않은 문제를 발생시킬 수 있다. 자신의 정서를 잘 인식하고 파악하는 능력을 지닌 학생은 그러한 상황들을 적절하게 대처하는 능력을 갖추으로써 학교생활에서 겪게 되는 부정적인 사건들에서도 보다 잘 적응한다고 볼 수 있을 것이다.

이상의 연구결과는 학교 장면에서 몇 가지 의의를 지닌다. 우선 본 연구를 통해서 지금까지 연구들에서 다루지 않았던 학교 장면에서 학생들이 경험하는 정서의 종류와 표현하는 정서에 대하여 살펴보았다. 청소년기는 감수성이 예민하고 다양한 감정들을 경험하며, 감정의 변화가 자주 발생하는 시기이다. 따라

서 학생들이 학교생활을 하면서 다양하게 경험하는 정서에 대한 이해는 교육과 생활지도에 매우 중요한 정보이다.

청소년들이 체험하는 정서와 표현하는 정서간의 관계에서 스트레스가 어떤 양상으로 나타나는지에 대한 고찰은 청소년의 스트레스를 어떻게 관리할 것인가에 시사점을 제공한다. 스트레스가 각종 비행행동과 상당한 관련성이 있으며 정서지능이 친사회적 행동에 유의미한 영향을 끼친다는 기존의 연구에 비추어 볼 때 (박은영, 1995; 조미령, 2003; Charbonneau & Nicol, 2002; Trinidad, Unger, Chou, Azen, Johnson, 2004), 정서의 체험과 표현간의 괴리와 정서지능의 상호작용을 이해함으로써 스트레스를 완화시킬 수 있는 방법을 개발하는데 도움을 줄 것이다.

요컨대, 본 연구는 정서와 관련된 경험, 행동, 정서관련 개인차를 고찰하고, 정서의 여러 측면이 스트레스와 어떻게 관련성을 갖는지를 살펴봄으로써, 청소년의 체험정서를 표현하는 표준이나 행동억제의 심리적 기능을 이해하고 보다 적응적 행동으로 표출되도록 돕는 방안을 연구하는 측면에서 시사하는 바가 있다.

한편, 본 연구는 몇 가지 제한점으로 인하여 해석에 주의를 기울일 필요도 있다. 먼저, 정서는 여러 문화에 걸쳐 공통적으로 여성이 남성보다 더 많이, 더 강하게 표현하는 경향이 있으나(Barret, Robin, Pietromonaco, & Eysell, 1998; Pennebaker, Rime, & Blankenship, 1996), 본 연구에서는 여학생 표본만을 사용함으로써 남학생에 대한 일반화가 제약되었다. 향후 연구는 남학생 표본도 포함하여 전체적인 관계성을 밝힐 필요가 있다. 본 연구는 단일시점에 측정되어 인과관계에 대한 다른 설명도 가

능할 것이다. 논리적으로 정서를 체험하는 것이 스트레스에 영향을 미치고, 이렇게 지각한 스트레스에 의하여 정서를 표현하게 되는 것으로 분석하였지만, 횡단연구는 정서불일치에 대한 여러 가설 중 어느 것이 설명력이 있는지를 밝히는 데는 한계가 있을 것이다. 또한, 이주일(1999)이 밝힌 정서의 종류 중에서 강/약, 긍정/부정의 대표적인 정서 형용사 요인을 사용하여 정서를 측정하였으나, 본 연구에서 제외된 정서 형용사들이 청소년에게 중요한 정서일 가능성도 있을 것이다. 분석의 측면에서, 논란이 되고 있는 정서불일치에 대하여 어떠한 접근법이 설명력이 큰지를 살펴보기 위한 분석도 변량분석을 사용하기 보다는 체험정서와 표현정서에 대한 다차항 분석으로 반응표면 양태를 밝힌다면 보다 정확한 불일치의 패턴과 스트레스에 대한 영향력을 알 수 있을 것이다. 따라서 향후 연구는 이러한 제한점을 극복하기 위한 연구설계와 방법론을 적용할 필요가 있다.

참고문헌

강수방 (1987). 청소년의 성격특성과 스트레스 대처행동과의 관계, 서울대학교 대학원 석사학위 논문.

강혜자, 한덕웅 (1994). 정서의 공발생 경험구조. 한국심리학회지: 일반, 13, 207-218.

박은영 (1995). 고등학교 청소년들의 스트레스 원인과 그 대처행동에 관한 연구, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위 논문.

안신호, 이승혜, 권오식 (1993). 정서의 구조: 한국어 정서단어의 분석. 한국심리학회

지: 사회, 7, 107-123.

이경희 (1995). 청소년의 스트레스에 관한 연구, 숙명여자대학교 대학원 박사학위 논문.

이주일, 한정원, 황석현, 민경환 (1997). 정서의 체험 및 표현성이 건강과 심리적 안녕에 미치는 영향, 한국심리학회지: 사회 및 성격, 11(1), 117-140.

이주일 (1998). 체험정서와 표현정서의 심리적 효과, 서울대학교 대학원 박사학위 논문.

이주일, 김명언 (1999). 조직 생활에서 체험된 정서와 표현된 정서간 불일치의 효과: 경쟁가설의 검증, 산업 및 조직심리학회지, 12(2), 171-193.

장미애 (1998). 중, 고등학생이 지각하는 사회적 지지에 따른 스트레스 및 공격성의 차이에 관한 연구, 서강대학교 교육대학원 석사학위 논문.

조미령 (2003). 정서지능과 스트레스 수준 및 대처방식과의 관계, 원광대학교 대학원 석사학위 논문.

최해림 (1986). 스트레스 예방훈련, 성심생활, 성심여자대학교 학생생활연구소 제8집.

하정 (1997). 정서표현 성향과 스트레스 평가 및 대처가 우울에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위 논문.

한인영 (1999). 학교와 사회복지 - 학교사회사업의 이론과 실제, 학문사.

한국청소년교육연구회 (2003). 흡연예방프로그램 자료실, <http://www.ilovei.com/edu/>

Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: Technical manual*. Toronto: Multi health systems.

Barret, L. F., Robin, L., Pietromonaco, P., & Eysell, K. (1998). Are women the over

- emotional sex? Evidence from emotional experiences in social context. *Cognition and Emotion*, 12, 555-578.
- Brenner, A. (1984). *Helping children cope with stress*. Washington D. C: Lexington Books.
- Buchanan, C. M., Eccles, J., & Becker, J. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence. *Psychological Bulletin*, III, 62-107.
- Charbonneau, D & Nicol, A. A. (2002) Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90, 361-370.
- Chen, H., Mechanic, D., & Hansell, S. (1998). A longitudinal study of self-awareness and depressed mood in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 719-734.
- Clark, L. A. & Watson, D. (1986). *Diurnal variation in mood: Interaction with daily events and personality*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Delongis, A., Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1988). The Impact of Daily Stress on Health and mood : Psychological and Social Resources as Mediators, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 486-495.
- Emmons, R. A., & King, L. A. (1988). Conflict among Personal Strivings: Immediately and Long-Term Implications for psychological and physical Well-Being. *Journal of Personality and Social psychology*, 54(6), 1040-1048.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. Cole,(Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln NE: University of Nebraska press.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Folkman, S. & Lazarus. R. S. (1986). Stress process and Depressive Symptomatology. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 107-113.
- Frijda, N. H. (1993). Moods, emotion episodes and emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*(pp. 381-403). New York: Guildford Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* New York: Basic Books.
- Gendolla, G. H. E. (2000). On the impact of mood on behavior: An integrative theory and a review. *Review of General Psychology*, 4, 378-408.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules and social structure. *American Journal of Sociology*, 85, 555-575.
- Izard, C. E.(1971). *The Face of emotion*. New York: Appleton-Century Crofts.
- James, W. (1884). What is emotion? *Mind*, 19, 188-205.
- Larsen, R. J., & Diener, E. (1992). Promise and problems with the circumplex model of emotions. *Review of Personality and Social Psychology*, 13, 25-29.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to

- the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 30, 1018-1034.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (1999). Model of Emotional Intelligence. In R. J. Sternberg(Eds.), *Handbook of intelligence*(pp. 396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Morris, W. N. (1989). *Mood: the frame of mind*. New York: Springer-Verlag.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C.(1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21, 986-1010.
- Pennebaker, J., Rime, B. & Blankenship, V. E. (1996). Stereotypes of emotional expressiveness of Northerners and Southerners: A cross-cultural test of Montesquieu's hypotheses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 372-380.
- Peterson A. C. & Spiga R. (1982). *Adolescence and Stress*, Handbook of Stress, ed. Golberger, Leo and Brenzitz, Scholom, New York: The Free Press.
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of Management Review*, 12, 23-37.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual* (3rd edn). Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Tellegen, A. (1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. In A. H. Tuma & J. D. Master(eds.), *Anxiety and the Anxiety disorders*(pp. 681-706). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Trinidad, D. R., Unger, J. B., Chou, C. P., Azen, S. P., Johnson, C. A. (2004). Emotional intelligence and smoking risk factors in adolescents: interactions on smoking intentions. *Journal of Adolescent Health*, 34, 46-55.
- Watson, D., & Clark, L. A (1984). Negative affectivity: the disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490.
- Watson, D. (1988). Intraindividual and interindividual analyses of positive and negative affect: Their relation to health complaints, perceived stress, and daily activities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1020-1030.
- Watson, D., Waidya, J., & Tellegen, A. (1999). The two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychological evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 820-838.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. New York: Guilford Press.

- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.
- Wolpin, J., Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1991). Is job satisfaction an antecedent or a consequence of psychological burnout?. *Human Relation*, 44, 193-209.
- Wong, C., & Law, K. S.(2002). The effect of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- 원 고 접 수 일 : 2005. 3. 30.
수정원고접수일 : 2005. 6. 8.
게 재 결 정 일 : 2005. 6. 10.

The Relationships between Adolescents' Emotion-related Factors and Stress at School: The Effects of Experienced Emotion, Expressed Emotion, and Emotional Intelligence

Tae Young Han

Se-Lan Lee

Kwangwoon University

This study primarily examined the effect of the emotional experience and express on stress at school. Using a high-school student sample, the study investigated the moderation effect of positive emotional express on the extent to which negative emotional experience increases stress at work. Examining these relationships renders the exploration of theories regarding the discrepancy between experienced emotion and expressed emotion. This study also investigated the moderation effect of emotional intelligence. The results of the study confirmed the hypothesized relationships; Students with higher emotional intelligence perceived less stress from negative emotional experience comparing to students with low emotional intelligence, while students who expressed low level of positive emotion perceived more stress from negative emotional experience. Based on the findings, implications and directions for future research were provided.

Key words : stress at school, experienced emotion, expressed emotion, emotional intelligence