



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

채 규 만 교수지도

석사학위 청구논문

청소년의 학업 스트레스가 정신건강에

미치는 영향

- 자기격려의 매개효과-

2012

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

윤 신 예

청소년의 학업스트레스가 정신건강에
미치는 영향

- 자기격려의 매개효과 -

채 규 만 교수지도

이 논문을 석사학위 논문으로 제출함

2011년 11월

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

윤 신 예

인 준 서

윤신예의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 청소년의 학업 스트레스가 정신건강에 미치는 영향에서 자기격려의 매개효과를 가정하고 이를 검증해보고자 하였다. 연구대상은 서울 소재 고등학교에 재학 중인 남·여 학생 290명이었으며, 측정 도구로는 학업 스트레스 척도, 자기격려 척도, 간이정신진단검사(SCL-90-R)가 사용되었다. 수집된 자료는 SPSS Windows 18.0을 사용하여 Baron과 Kenny(1986)의 매개효과 검증절차에 따른 중다회귀분석을 실시하였으며, 매개효과의 유의성 검증을 위해 Sobel Z test를 실시하였다. 본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 각 변인의 상관분석 결과, 학업 스트레스는 정신건강과 유의미한 정적 상관이 있었고, 자기격려와는 유의미한 부적 상관이 있었다. 또한 정신건강은 자기격려와 유의미한 부적 상관이 있었다.

둘째, 청소년의 정신건강에 미치는 학업 스트레스의 상대적 영향력을 살펴본 결과, 학업 스트레스가 높을수록 청소년이 경험하는 신체화, 대인예민성, 우울, 불안, 적대감의 수준이 더 높은 것으로 나타났다. 또한 학업 스트레스의 하위요인 중 정신건강에 영향을 미치는 하위요인을 알아본 결과, 수업 스트레스와 진로 스트레스가 영향을 미치는 것으로 나타났다.

셋째, 청소년의 학업 스트레스와 정신건강의 관계에서 자기격려의 매개효과를 살펴본 결과, 자기격려는 부적으로 부분매개효과가 있는 것으로 나타났다.

위와 같은 결과를 중심으로 본 연구의 의의와 한계, 후속연구를 위한 제언을 논의하였다.

주요어 : 학업 스트레스, 자기격려, 정신건강

목 차

논문개요

I. 서론

1. 연구의 필요성	1
2. 이론적 배경	5
1) 학업 스트레스	5
(1) 스트레스의 개념	5
(2) 청소년의 학업 스트레스	7
2) 정신건강	11
(1) 정신건강의 개념	11
(2) 학업 스트레스와 정신건강의 관계	14
3) 자기격려	16
(1) 격려의 개념	16
(2) 자기격려의 개념	18
(3) 자기격려와 정신건강의 관계	20
4) 학업 스트레스, 자기격려, 정신건강의 관계	22
3. 연구 문제	24

II. 연구 방법

1. 연구대상	25
2. 측정도구	25
1) 학업 스트레스 척도	26
2) 자기격려 척도	26
3) 간이정신진단검사	27
3. 연구모형	28

4. 자료분석	29
III. 연구 결과	
1. 인구통계학적 특성	30
2. 주요 변인 간의 상관	31
3. 정신건강에 미치는 학업 스트레스의 상대적 영향력	33
4. 학업 스트레스가 정신건강에 미치는 영향에서 자기격려의 매개효과 검증	34
IV. 논의	
1. 연구 결과 및 논의	36
1) 학업 스트레스, 자기격려, 정신건강의 관계	36
2) 정신건강에 미치는 학업 스트레스의 상대적 영향력	38
3) 학업 스트레스가 정신건강에 미치는 영향에서 자기격려의 매개효과	39
2. 연구의 의의 및 제언	41

참고문헌

ABSTRACT

부 록

표 목 차

<표 1> 학업 스트레스 척도의 문항 구성 및 신뢰도	26
<표 2> 자기격려 척도의 문항 구성 및 신뢰도	26
<표 3> 간이정신진단검사의 문항 구성 및 신뢰도	27
<표 4> 인구통계학적 특성	30
<표 5> 주요 변인들 간의 상관계수	32
<표 6> 정신건강에 미치는 학업스트레스의 상대적 영향력	33
<표 7> 학업 스트레스가 정신건강에 미치는 영향에서 자기격려의 매개 효과	35

그림 목 차

<그림 1> 자기격려의 매개효과	28
<그림 2> 학업 스트레스가 정신건강에 미치는 영향에서 자기격려의 매개 효과 검증	35

I. 서론

1. 연구의 필요성

오늘날 현대인들은 급격하게 변화하는 사회의 흐름 속에서 다양화된 지식체계와 정보, 최첨단 기술의 발달 등에 적응하기 위해 많은 노력을 기울이며 살아가고 있다. 급속한 문명의 발달로 인한 사회 환경의 변화는 다양한 가치관과 새로운 행동 양식을 요구하여 개인의 내적 갈등과 함께 여러 가지 유형의 스트레스를 가중시킨다(오선향, 2002). 스트레스는 우리에게 아주 가깝고도 일반화되어있으며 정도의 차이는 있을지라도 연령과 직업을 막론하고 누구나 경험하는 것이라고 해도 과언이 아니다. 이는 청소년들에게도 예외가 아니다.

특히 청소년기는 아동에서 성인으로 성장하는 발달 단계상의 전환기로서 다양한 심리적·신체적 변화에 적응해야 하며 증가된 부모의 기대 및 사회의 요구에 부응해야 한다는 압박감으로 많은 스트레스를 경험하는 시기이다. 우리나라 청소년들은 이러한 발달 단계상의 과도기적 특성에서 오는 문제 뿐 아니라, 입시위주의 교육 시스템과 성취 지향적인 사회의 압력으로 인하여 이들이 느끼는 스트레스는 매우 심각한 것으로 알려져 있다. 학생의 능력과 적성에 대한 배려 부족, 암기 위주의 학습, 입시를 위한 지식 편중 수업, 잦은 시험이라는 우리 사회의 교육 현실 속에서 청소년들은 많은 압박감에 시달리고 있다. 이기영(2005)의 연구에서 고등학생이 경험하는 스트레스 가운데 학교나 학업 관련 스트레스가 가장 많고 다음으로 자신 관련 스트레스, 가정생활 스트레스, 대인관계 스트레스의 순으로 나타났다. 조민영(2009)이 중고등학생을 대상으로 스트레스 요인을 확인한 결과에서도 학업 요인이 가장 큰 비중을 차지하는 것으로 나타났다. 이 외에도 많은 연구 결과들에서 학업 관련 문제가 청소년에게 있어서 매우 중요한 스트레스 요인이라는 것을 밝히고 있다.

이러한 청소년의 학업 스트레스는 우울, 불안, 적대감, 대인 예민성, 신체화 등과 정적인 상관을 보인다는 정은주(2000)의 연구 결과처럼 다양한 정신건강 문제와 관련이 있다. 청소년의 자살 원인 중 학업 관련 문제가 11.7%로 가장 높은 비중을 차지한다(보건복지부, 2008)는 것은 청소년의 정신건강측면에 학업 스트레스가 얼마나 중요한 요인인지를 보여주는 결과이다. 뿐만 아니라 학업 스트레스로 인해 두통, 소화 장애, 수면 장애 등의 신체적 증상이 발생되기도 한다. 이는 청소년의 학업 스트레스는 다양한 정신 건강의 문제로 연결된다는 것으로 해석할 수 있다.

그러나 학업 스트레스로 인해 모든 청소년이 정신건강의 문제를 보이는 것은 아니다. 다시 말해, 모든 사람들이 동일한 스트레스를 받는다고 해서 그것이 정신건강에 동일한 결과를 가지고 오지 않는다는 것이다. 스트레스로 인한 영향은 스트레스 대처방식이나 개인이 가진 특성과 스트레스의 상호작용 양식 등에 따라 달라질 수 있다.

지금까지 연구를 통해서 밝혀진 스트레스의 영향력을 완충 시키는 역할을 하는 스트레스 대처 자원은 크게 사회 환경적 측면과 개인적 측면으로 나누어진다. 사회 환경적 측면에는 개인이 속한 관계망 내에서 얻을 수 있는 사회적 지지 등이 포함되며, 개인적 측면에는 개인의 대처 행동이나 자아 존중감, 자기통제 등이 포함된다. 이 중에서 사회 환경적 측면에 속하는 사회적 지지가 스트레스와 정신건강 간의 관계에 영향을 미치는 변수로 주목을 받고 있다(유안진, 1995). 그러나 사회적 지지가 항상 스트레스를 경감시키는 것은 아니며(이은지, 2002), 타인의 조언이나 지지와 같은 외부적인 도움에만 의지하여 어려움을 극복하기에는 제한적인 부분들이 매우 많다.

과거에 비해 개별화되고 개인주의화 된 현대 사회에서 가족, 친구들과 같이 지속적으로 격려 해 줄 사람을 찾는 것이 어려울 때가 많고, 타인들로부터 얻는 지지는 일시적일 수 있기 때문에 이는 안정적이지 않다(Schoenaker, 1991). 청소년의 학교생활 적응에 있어서 친한 친구나 담임선생님의 지지보

다 자아탄력성의 영향력이 더 크다는 연구(구자은, 2000)와 스트레스와 심리적 부적응의 관계에서 자아존중감이 사회적 지지보다 더 큰 영향을 미친다는 연구(이영자, 1996)가 이러한 견해를 뒷받침 하고 있다. 따라서 사회 환경적 측면의 대처 자원도 필요하지만 무엇보다 심리적 자원으로 자기 스스로를 지지하는 힘과 내적인 능력이 필요하다고 보여 진다.

Rogers(1980)는 인간에게 문제 상황에 대처해 나가는데 유익한 자기치유(self-healing)적인 잠재능력이 있다고 하였다. 이러한 자기치유에 기여하는 변인으로는 자아 존중감, 자기 통제, 자기 격려, 자아 탄력성 등이 있는 것으로 밝혀졌다(유미리, 2008). 이러한 변인들 가운데 자기격려는 스트레스 상황에서 불안을 줄이고 심리적인 안정감을 유지하도록 하는 주요한 역할을 한다고 알려져 있다. 스스로를 향한 자기 격려는 스스로에게 긍정적인 기대와 용기를 주입하여 자신에 대한 수용, 믿음, 자신감을 가질 수 있게 한다. 이를 통해 자신과 타인을 비교하지 않으며 자신을 인정하고, 자신이 가진 능력을 발휘하여 최선을 다해 노력하게 하고, 문제 상황에서는 건강하게 대처할 수 있도록 돕는 역할을 하는 내적 통제 자원이다. 기채영(2009)의 연구를 통해 자기격려가 스트레스로 인한 심리적 부적응을 감소시킨다는 결과가 나타났고, 박은경(2009)이 고등학생을 대상으로 한 연구에서도 자기 격려를 많이 할수록 우울이 감소된다는 결과가 나타났다. 이는 자기격려가 높으면 자신의 내적 힘이 강화되어 스트레스가 미치는 영향력이 감소될 수 있다고 해석할 수 있으며, 나아가 청소년의 학업 스트레스가 정신건강에 미치는 영향에 있어서도 자기 격려가 보호 요인으로 작용할 것이라고 예측해 볼 수 있다.

지금까지 살펴본 것을 종합해보면 청소년의 스트레스에 있어서 학업 스트레스가 매우 중요한 요인이라는 것을 알 수 있다. 그러나 지금까지 학업 스트레스는 청소년 스트레스의 하위 요인으로 다루어져 왔기 때문에 이것만을 심도 깊게 다룬 연구는 비교적 많지 않다. 또한 중학생과 고등학생이 받는 학업 스트레스에 있어서 양상과 수준에 차이가 있음에도 불구하고 지금까지의 연구는

이 둘이 분리되기 보다는 청소년이라는 이름으로 함께 연구된 경우가 많았다. 그러나 청소년 중에서도 중학생보다 고등학생이 입시 문제에 더욱 직접적으로 당면해 있고, 실제로 이들이 더 많은 학업 스트레스를 받고 있다(박영주, 2002)는 점에서 고등학생의 학업 스트레스에 대한 심도 있는 연구의 필요성이 제기된다.

이와 더불어 청소년의 학업 스트레스가 우울이나 자살 등과 같이 정신건강에 미치는 부작용이 큰 문제라는 것을 알 수 있다. 청소년기의 정신건강은 모든 활동의 기반이 되고 올바른 성장 발달의 원동력이 되며 건전한 인간생활에 있어서 중요한 측면이다(정은주, 2000). 또한 이것은 다양한 행동 문제와도 관련성이 크며, 그 당시의 문제만으로 국한되는 것이 아니라 그들이 성인이 된 후의 정신건강에도 상당한 영향력을 가지기 때문에 매우 중요하게 다루어 질 필요가 있다. 이러한 점에서 학업 스트레스에 대한 실질적인 대책이 필요하나 우리사회에서 청소년들의 학업 스트레스를 없애는 것은 현실적으로 불가능하다. 그러므로 어떠한 요인이 학업 스트레스로 인한 정신건강 상의 문제를 덜 경험하도록 하는지에 대한 연구가 필요하며, 기존의 연구 결과를 통해서 자기 격려가 그러한 효과를 가질 것이라고 예측해 볼 수 있다.

따라서 본 연구에서는 청소년의 학업 스트레스와 정신건강의 관계에서 나타나는 자기격려의 매개 효과를 밝힘으로써 청소년이 겪는 학업 스트레스가 정신건강에 미치는 영향에 대하여 보다 심층적으로 이해하고 그에 대한 치료적 개입 전략을 구상하는데 도움을 줄 수 있을 것이라고 사료된다. 또한 청소년의 학업 스트레스에 있어서 스트레스 대처 양식이나 사회적 지지와 관련된 연구는 많이 있어 왔으나 자기 격려를 매개변인으로 하여 청소년의 학업 스트레스와 정신건강의 간의 관계를 고찰한 연구는 국내에서 보고된 바가 없다는 점에서 의의를 가진다.

이에 본 연구에서는 고등학생을 대상으로 학업 스트레스가 정신건강에 미치는 영향에서 자기격려의 매개효과를 규명하려 한다.

2. 이론적 배경

1) 학업 스트레스

(1) 스트레스의 개념

사회가 갈수록 복잡해져감에 따라 현대를 살아가는 사람들은 다양한 원인에
서 비롯되는 스트레스를 경험하며 살아가고 있다. 스트레스는 어느 특정인만
이 경험하는 현상이 아니라 일상생활에서 누구라도 경험 할 수 있는 보편적인
현상이다. 실제로 사람들은 ‘스트레스 받는다’라는 말을 자주 사용하고, 많은
사람들이 짜증나거나 혼란스러운 경우에 스트레스라는 단어를 떠올린다.

Selye(1974)는 스트레스는 태어나면서부터 죽음에 이르기까지 계속되는 삶
의 일부라고 보았는데, 이러한 관점은 현대사회에 있어서 스트레스 그 자체가
일상생활에 보편화 되어 있다는 것을 보여준다. 이처럼 스트레스라는 용어는
일상생활에서 광범위하게 사용되고 있지만 이에 대한 개념 정의를 명확히 내
리는 것은 쉽지가 않다.

스트레스(Stress)의 어원은 라틴어의 ‘Stringer’로 ‘팽팽하게 죄다’라는 뜻을
지니고 있다. 이 용어는 14세기 이전부터 곤란, 역경, 고통을 의미하는 용어로
일상생활에서 사용되어 왔다. 17세기에는 외부의 압력과 같은 물리적인 개념
으로 사용되었고, 19세기에 및 20세기에는 질병이나 정신질환의 원인으로 인
식되어 시대의 흐름에 따라 변화되는 정의를 가지고 있다(배진화, 2002).

스트레스에 대한 과학적인 연구를 이끈 Selye(1956)는 스트레스를 일으키
는 외부적인 자극이나 원인을 스트레스 유발 요인(stressor)이라고 명명하고,
이러한 스트레스 유발요인에 의한 유기체의 소모적인 비특이 반응을 스트레스
라고 하였다. Lazarus와 Folkman(1984)은 스트레스란 개인의 안녕을 위협하

고 개인이 가진 자원에 부담이 되거나 그 한계를 초과하는 것으로 평가되는 상황과 그 개인 사이의 특정한 관계를 유발하는 일상적 생활환경에서의 사건들이라고 정의하였다. Lazarus(1984)는 과도한 스트레스가 심리적, 생리적, 행동적 증상 등 개인에게 다양한 측면의 문제를 야기한다고 보았다. 스트레스와 관련이 많은 심리적 증상은 인지적 기능의 감소, 좌절에 대한 참을성 감소, 공격적, 무력감, 타인에 대한 감수성 감소, 위축 등이 포함된다. 생리적 증상으로는 호흡과 심장 박동수의 증가, 혈압의 상승, 근육의 긴장 등이 있으며, 행동적 증상으로는 식욕 상실, 체중 변화, 음주와 흡연, 폭력, 불면증, 자살 시도 등이 있다

스트레스의 의미가 시대와 학자에 따라 정의가 다르듯이 그 분류 또한 다양하다. 현재 사용되고 있는 스트레스의 개념은 다음과 같이 크게 세 가지의 입장으로 구분된다(Lazarus, 1984).

첫째, 자극에 근거한 접근(stimulus based approach)은 우리가 일상적으로 말하는 스트레스를 의미하며, 인간에게 영향을 미치는 사건을 하나의 자극으로 보는 입장이다. 이 입장은 자연재해, 질병, 가까운 사람의 죽음 등 환경 속의 사건에 중점을 두고 이와 같은 사건을 인간에게 영향을 미치는 하나의 자극으로서의 스트레스로 본다. 이 관점은 개인이 스트레스에 대해 반응적인 존재이며, 동일한 자극이 여러 개인들에게 주어진다면 동일한 스트레스를 느끼게 된다는 가정을 전제로 한다. 그러나 이와 달리 같은 사건을 어떤 사람은 위협적으로 받아들여 스트레스라고 지각하는 반면, 다른 어떤 사람은 그렇지 않은 경우들이 있다. 그러므로 이 입장은 동일한 사건이라도 개인에 따라 사건을 다르게 지각할 수 있다는 사실을 간과하고 있다(김현진, 2011).

둘째, 반응에 근거한 접근(response based approach)은 특정한 반응 또는 반응군을 스트레스로 보는 관점으로 개인의 반응에 중점을 두고 있으며 주로 생물학이나 의학에서 연구되었다. 이러한 접근에서는 적응을 필요로 하는 모든 자극에 대한 반응을 스트레스라고 칭하며, 스트레스원이 존재하게 되면 위

협, 긴장, 불안 등의 심리적 반응, 생리적 변화 반응이 뒤따르게 된다고 본다(양병환, 1999). 그러나 이 입장은 스트레스원에 대한 유기체의 반응인 생리적 측면에만 중점을 두고 스트레스에 선행하는 개인의 심리적, 사회적 측면을 다루지 못하고 있다(김현진, 2011).

셋째, 상호작용 접근(interactional approach)은 스트레스를 개인과 환경 간의 역동적인 상호작용으로 보고 개인의 지각적, 인지적, 정서적 매개과정인 심리과정에 근거를 둔 관점이다. Lazarus와 동료들(1984)은 스트레스를 개인이 가진 자원을 초과하여 개인의 안녕상태를 위협한다고 평가되는 개인과 환경 간의 특정한 관계라고 보았다. 이들은 스트레스 사건에 대한 개인의 지각과 그에 대처하는 능력에 대한 평가 등에 의하여 스트레스가 결정된다고 하였다. 즉, 스트레스는 어떤 자극이나 자극에 대한 반응 자체에 의해 결정되는 것이 아니라 유기체가 환경적 자극을 해석하고 그 요구에 대해 반응할 수 있는 대처 자원에 따라 결정 되는 것이다(박세니, 2009).

앞서 살펴본 스트레스에 대한 세 가지 접근 중 자극과 반응의 관점에서 스트레스를 보는 경향은 초기의 접근 방식이다. 연구들을 통해 스트레스 자극과 신체적 반응 사이에 단순한 비례 관계가 유지되지 않는다는 것이 밝혀짐에 따라 최근에는 유기체와 환경의 상호작용으로서 스트레스를 인식하는 경향으로 변화하고 있다.

(2) 청소년의 학업 스트레스

현대 사회를 살아가면서 스트레스를 경험하는 것은 모든 사람들에게 공통적이지만, 스트레스는 특히 생활의 전환기에서 많이 경험하게 된다. 청소년기는 아동에서 성인으로 성장하는 중간 단계로써, 신체적·심리적 등 다양한 측면의 급격한 변화로 갈등과 혼란을 경험하는 시기이다. 이러한 발달 단계상의 과도기적 특성으로 인해 청소년기에는 많은 스트레스를 경험할 것이라고 생각해

볼 수 있다.

청소년기에는 생리적 기능의 완성과 신체적 발달이 이루어지고, 자아정체감의 확립, 자아 인식 등 상당한 심리적 변화가 초래 된다. 청소년기는 이러한 개인적 변화에 대한 적응을 요구받을 뿐 아니라 다양한 환경 체계와의 갈등 및 충돌, 진학, 진로 선택 등 사회에서 기대하는 많은 요구를 받는 시기이다(유영주, 1996). 특히 현대 사회의 빠른 흐름 속에서 청소년들이 이루어야 할 과업과 책임, 경쟁이 더욱 증가하고 있다는 점에서 오늘날의 청소년들은 과거보다 어려운 시기를 겪고 있다고 볼 수 있다(김성희, 2010). 게다가 우리나라 청소년들은 입시위주의 사회문화적 압박으로 인하여 청소년이 느끼는 신체적, 심리적 및 사회적 스트레스는 상당한 것으로 보고되고 있다(이희자, 2007).

우리나라는 성취지향적인 사회로 고학력자이고 보다 나은 대학 학벌을 가진 사람일수록 더 나은 수준의 계층으로의 사회 이동이 보장된다는 믿음이 뿌리 깊게 자리 잡고 있다. 실제로 우리사회에서는 특정한 학교 졸업자가 조직 내에서 특권적 지위를 독점하는 경우가 나타나고 있다. 이러한 믿음과 현실을 반영하듯 학교 교육은 수학 능력 시험 성적 향상 및 수시 입학 전형에 유리하도록 하는 입시 위주 교육에 집중되어 있다(배고운, 2009). 이같은 현실 속에서 청소년들은 학교에서 받는 정규 수업과 보충수업, 그리고 야간 자율학습에 많은 시간을 보내고 있다. 뿐만 아니라 공교육만으로는 부족하다는 인식으로 선행 학습과 시험 대비를 위한 사교육 시장이 광범위하게 형성되어 청소년들은 학교와 학원을 오가며 많은 시간을 공부 하는데 할애하고 있다. 그리고 현실적으로 성적은 청소년 자신을 평가하는 가장 큰 척도이며 진로를 결정하는데 가장 중요한 변수로 작용하기 때문에 청소년들은 시험과 성적에 대한 많은 압박을 느낄 수밖에 없다(박혜정, 2008). 이러한 사회적 분위기와 교육 현실은 청소년들을 공부와 시험에 대한 부담감, 높은 성적, 대학 진학 등의 과중한 학업 스트레스에 시달리게 만들고 있다.

학업 스트레스에 대해 오미향(1994)은 공부나 성적으로 인해 너무 힘겹고

하기 싫다고 생각되는 정신적 부담과 긴장, 근심 등과 같은 심리 상태라고 정의하였다. 유성은(2002)은 학업 스트레스란 학교생활 장면에서 학업과 관련하여 일어나는 정신적(내적, 외적)자극, 압력 또는 압박감이라고 하였고, 김태은(2004)은 학습자들이 가정, 학교, 사회에서 유발하는 좌절, 억압, 불안으로 인해 받게 되는 심리적 스트레스의 정도라고 설명하였다. 이와 같은 연구자들의 정의를 요약하면, 학업 스트레스는 학업과 관련된 스트레스라는 의미로 사용되는 용어으로써 공부, 성적 등의 학업 문제로 인해 유발되는 부적응적인 심리 상태를 나타낸다.

지금까지 학업 스트레스는 그 자체로 독립되어 연구되기 보다는 청소년의 스트레스에 대한 연구 속에서 하나의 요소, 상황 혹은 하위 영역으로 제시되고 연구 되어져 왔으며(서희주, 2003), 이와 관련된 연구들에서 학업 스트레스는 청소년의 스트레스에서 많은 비중을 차지하고 있는 것으로 나타났다. 이에 대한 선행 연구를 살펴보면 다음과 같다.

이기영(2005)의 연구에서는 고등학생이 경험하는 스트레스 중에서 학교나 학업 관련 스트레스가 가장 많고 다음으로 자신 관련 스트레스, 가정생활 스트레스, 대인관계 스트레스의 순으로 나타났다. 조민영(2009)이 중고등학생을 대상으로 스트레스 요인을 확인한 결과 학업 요인이 가장 중요한 스트레스 요인으로 나타났다. 또한 청소년들의 대부분은 자신의 낮은 행복감의 원인을 학업 스트레스에 있다고 응답하고 있다(국민일보, 2009. 5. 10). 학업 문제로 인한 스트레스는 1998년의 57.1%에서 2005년 67.0%로 약 10% 정도 증가하였고, 청소년의 38.6%가 학업 문제로 인해 자살을 생각해 본 적이 있다는 조사 결과는 청소년에게 있어서 학업에 대한 심리적 압박감이 매우 크다는 것을 나타낸다(한국보건사회연구원, 2006; 청소년 백서, 2007 재인용). 그 밖의 연구결과들에서도 성별, 연령 등에 따라 조금씩 차이가 있지만, 학업과 관련된 문제들이 다른 어떤 것보다도 청소년들에게 많은 스트레스를 발생 시킨다고 보고하고 있다.

또한 황정규(1990)의 연구에서 청소년이 가장 많이 경험하는 스트레스 생활 사건은 학업 성적과 관련된 것이라고 나타났으며, 구정화(1994)의 연구에서는 성적 및 진로와 관련된 생활 사건이 가장 많은 스트레스를 준다고 나타났다. 천성문(1994)이 중학생을 대상으로 한 연구에서는 학업 스트레스에 시험, 성적, 학교 환경, 공부, 수업, 진로 등이 포함되었고, 임성옥(2004)의 연구에서는 성적, 시험, 진로 문제가 학교생활의 스트레스 요인이라고 밝혀졌다. 이러한 연구 결과를 통하여 청소년이 보고하는 학업 관련 문제에는 주로 성적, 진로, 공부, 시험, 수업 등이 포함된다는 것을 알 수 있다.

이와 같은 청소년기의 학업 스트레스는 분명 일부에 국한된 문제는 아니지만 특히 입시 문제와 진로 선택에 대한 부담감, 부모의 기대 심리 증가 등으로 고등학생이 중학생보다 더 많은 학업 스트레스를 받을 것이라고 생각해 볼 수 있다. 실제로 중학생보다 고등학생이 더 많은 학업 스트레스를 받는다는 여러 연구(황정규, 1990, 김수주, 2001, 조민영, 2005) 결과들이 존재한다.

이와 함께 청소년의 학업 스트레스는 소화 장애, 우울, 자살시도 등 청소년의 신체적, 정신적 건강에 부정적인 영향을 미칠 수 있는 요인이라는 것이 밝혀졌다. 최근 연구들을 통해 학업 스트레스를 장기간 받게 되면 성장 호르몬의 분비 감소로 성장 장애가 유발되기도 하고(권도원, 2001), 우울과 자살을 유발할 수 있는 요인이 되기도 한다(홍영수, 2004; 이경진, 2004 재인용)는 결과가 보고되고 있다. 학교와 가정에서의 부적응 문제뿐만 아니라 사회적 이탈이나 자살시도 등과 같은 심각한 사회 병리적 문제를 유발할 수도 있다(모상현, 2010)는 연구결과 또한 존재한다. 실제로 청소년 자살의 원인을 조사한 통계 자료(보건복지부, 2008)에서도 학업과 관련된 문제가 1위로 나타났다.

이렇듯 청소년의 학업 스트레스는 단순히 스트레스에서 그치는 것이 아니라 심리적, 신체적 등 다양한 측면에 영향을 미칠 수 있는 중요한 문제이므로 이를 이해하려는 노력이 필요하다. 특히 청소년 중에서도 중학생보다 더 많은 학업 스트레스에 노출될 가능성이 높은 고등학생에 대한 심도 깊은 이해가 필

요하다.

2) 정신건강

(1) 정신건강의 개념

정신건강이라는 용어는 정신질환의 유무를 지칭하기 위한 정신 병리학적 개념에서 출발하였으나 현재는 정상적인 개인의 정신 상태를 나타내기 위해 다각적인 측면에서 보편적인 용어로 그 개념을 정의하고 있다(조은숙, 1994). 다각적 측면이란 정신건강의 요소에 자기통제, 성장 추구, 자아존중, 스트레스에 대한 대처와 환경에 대한 적응 및 지배를 포함시키는 것이다. 이와 같은 맥락에서 일부에서는 정신건강을 ‘적응’과 같은 뜻으로 사용하기도 하고, 적응이라는 말 대신에 ‘건전한 성격’이라는 말을 사용하기도 한다(장소은, 2008).

미국의 국립정신위생위원회(National Committee For Mental Hygiene)의 보고서에서는 “정신건강이란 단지 정신적 질병에 걸려있지 않은 상태만이 아니라 만족스러운 인간관계와 그것을 유지해 나갈 수 있는 능력을 의미 한다. 이것은 모든 종류의 개인적·사회적 적응을 포함하여 어떠한 환경에도 대처해 나갈 수 있는 건전하고 균형 있고 통일된 성격의 발달을 의미한다.”고 하였다(조은숙, 1994).

정신건강에 대한 연구자들의 정의를 살펴보면 다음과 같다. Kilanda(1962)는 인간이 환경을 바람직하게 조성하고 잘 적응하며 적당하게 만족과 성공과 능률과 행복을 누릴 수 있는 능력을 정신건강이라고 보았다. Jahoda(1963)는 정신건강이란 개인이 자신의 환경을 적극적으로 극복하고 성격의 통일성과 일관성을 나타내 보이며 자기 자신 뿐 아니라 주위 세계를 현실적으로 지각할 수 있는 것이라고 하였다. 황정규(1979)는 생활 속에서 부딪히는 긴장을 견

디어 내는 능력, 즉 정서적 강인성을 정신건강이라고 설명하였다. 건강한 정신 건강을 가진 사람에 대해 Keyes(2005)는 정신장애가 없는 동시에 정신적 안녕감을 경험하는 사람이라고 설명 하였다. 임규혁(1991)은 생활환경을 바르게 인지하고 잘 적응하며 능동적이고 생산적으로 자기 자신을 개선 및 발전시켜 나갈 수 있는 조화롭게 통합된 사람을 정신적으로 건강하다고 보았다.

임상적, 치료적 접근에 토대를 둔 전통적인 소극적 입장에서 정신건강은 정신병의 부재를 말한다. 그러나 보다 적극적인 입장에서 보면 정신건강이란 정서적, 사회적 문제들에 효율적으로 대처하는 능력의 획득과 개인이 최선의 기능을 발휘할 수 있는 것이다(Rogers, 1951). Obrien과 Maslow(1974)는 인간이 갖는 목표의 최종점은 정신건강, 건전한 성숙을 의미한다고 설명하면서 정신건강의 중요성을 강조하였다(유자경, 2005 재인용).

정신건강은 간단하게 기술되거나 단순한 양으로만 측정될 수 없고, 시대와 문화에 따라 정상과 비정상, 건강과 불건강 등에 대한 정의가 상당히 다르다. 따라서 현재는 잠재능력을 성취시키고 난관을 극복해 갈 수 있는 정신적인 건강 상태의 개념으로 사용되고 있다. 즉, 정신건강의 의미가 정신질환이나 병리적 관점에서만 사용되는 것이 아니라, 자아 존중감의 증가, 자기 실현, 긍정적인 대인관계, 행복추구, 사회적 및 정서적 안녕 등 발달 및 성장의 관점으로도 사용되고 있다(김대현, 2010).

이상을 종합해 보면 정신건강은 정신적으로 병리적인 증상이 없을 뿐 아니라, 자신과 타인을 존중하고 자아실현의 욕구를 지니며 자신의 능력을 최대한 발휘하며 원만한 대인관계를 유지해 나가는 능력이다. 이것은 자신과 주변 세계를 현실적으로 지각할 수 있는 능력을 바탕으로 자주적이고 건설적으로 자기 생활을 처리해 나갈 수 있는 상태를 의미한다(정은주, 2000). 또한 많은 학자들이 정신건강을 한 개인의 변하지 않는 확실한 증상에 국한시켜 정의하기 보다는 사회와의 관계 속에서 정의하려고 했다는 점을 통해 정신건강은 각 개인이 환경과 상호작용 하면서 변화하는 정서적 상태가 불안정한 경우를 의

미한다고 볼 수 있다.

정신건강을 평가한 선행 연구들에서 주로 다루어진 정신건강 요소를 개념화 하면 다음과 같다(이희자, 2007).

① 신체화(Somatization)

자율신경계의 영향 하에 있는 순환기, 소화, 호흡기 및 기타 기관의 장애와 두통, 동통 등 신체적 기능 이상에 대해 주관적으로 호소하는 증상 등이다.

② 강박증(Obessive-Compulsive)

자기 스스로 하지 않으려는 노력에도 불구하고 계속 반복해서 경험하는 사고, 행동 등이다.

③ 대인 예민(Interpersonal Sensitive)

타인과의 관계에서 나타나는 불편감, 부적합감, 열등감 등이다.

④ 우울(Depression)

기분이나 감정이 저조해짐, 매사에 흥미가 없어지고 의욕이 없어짐, 절망감, 자살에 대한 생각 등 임상적으로 우울증의 증상과 일치되는 증상 등이다.

⑤ 불안(Anxiety)

신경과민, 긴장, 초조, 두려움 및 불안과 관련된 신체적 증상 등이다.

⑥ 적대감(Hostility)

분노, 공격성, 자극 과민성, 울분 등 부정적인 정서 상태를 내포하는 사

고, 감정, 행동 등이다.

⑦ 공포불안(Phobic anxiety)

광장 공포증의 증상과 일치하는 것으로 특정한 사람이나 장소, 상황에 대해 지속적이고도 불합리한 두려움이 생겨 회피행동을 하는 증상 등이다.

⑧ 편집증(Paranoid Ideation)

편집증적 사고를 나타내는 것으로 투사적 사고, 적대감, 의심, 자율성 상실에 대한 두려움 및 망상 등의 증상이다.

⑨ 정신증(Psychoticism)

가벼운 신경증적 증상으로부터 정신분열증상에 이르기까지 비교적 넓은 영역의 정신증 증상을 반영한다. 그러므로 가볍게는 대인관계의 소원, 심하면 분열성적 생활양식 및 환각 등도 포함 된다.

(2) 학업 스트레스와 정신건강의 관계

청소년기에는 다양한 개인 내·외적인 변화로 정서적 갈등과 혼란, 좌절 등의 많은 스트레스를 경험하게 되고, 이는 불안, 강박, 우울 등의 정서적 문제로 이어진다(이영희, 2005). 이에 대해 Diekelmann(1977)는 성장 발달의 전환기에 있는 청소년기는 많은 스트레스로 인해 정신건강의 위험을 잠정적으로 안고 있다고 설명하였다. 이같은 주장을 뒷받침 하듯 청소년 정신건강 실태조사 연구(김광일, 1983; 통계청, 2001 재인용)에서 20~30%의 청소년이 적응 문제와 함께 우울, 불안의 정신건강 문제가 상당수 있는 것으로 나타났고, 보건복지부 통계자료(2001)에서는 가끔 우울을 느끼는 청소년들이 55.18%나 되는 것으로 나타났다. 이처럼 최근 청소년의 우울이나 자살에 대한 문제가 사

회적으로 대두됨에 청소년의 스트레스와 정신건강이 중요하게 인식되어 연구되고 있다.

Omizo(1988)은 청소년이 경험하는 스트레스로 인한 증상을 조사한 결과 불안, 우울, 위축, 동기 결여, 불행감, 자살 생각의 심리적 증상이 나타났다고 보고하였다. 이정학(1992)의 연구에서는 스트레스가 학생들의 정신건강, 즉 심리적 긴장, 우울, 불안 등에 큰 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 오현성(2008)의 연구에서도 고등학생의 스트레스가 높을수록 신체화, 대인 예민, 우울, 불안, 적대감, 정신증이 높게 나타나는 것으로 밝혀졌다. 이처럼 청소년의 스트레스는 불안, 우울, 신체화 등 다양한 정신건강의 문제와 관련이 있다.

청소년기의 정신건강은 생활환경의 모든 장면과 관계가 있다. 부모와의 관계, 형제와의 관계, 부모의 부부 관계 등이 포함되는 가족 환경, 교사와의 관계, 학업 성적, 진로 등이 포함되는 학교 환경이 청소년의 정신건강에 영향을 미친다. 이뿐만 아니라 친구들과의 관계, 자신의 외모 등 다양한 문제가 청소년의 정신건강에 영향을 미칠 수 있다(김범수, 2009). 그 중에서도 청소년들은 학교와 학원 등 학업과 관련된 장면에서 가장 많은 시간을 보낸다는 점에서 이것이 정신건강에 많은 영향을 미칠 것이라고 생각해 볼 수 있으며 이에 대한 선행 연구를 살펴보면 다음과 같다.

홍강의(1986)의 연구는 청소년 정신과 입원 및 외래 환자 중에서 불안 장애의 가장 큰 원인이 공부라고 밝히고 있다. 남기홍(1990)은 학업 스트레스로 인해 불안과 우울, 심지어는 정신분열증까지 나타날 수 있다고 보고하였다. 정은주(2000)는 청소년의 학업 스트레스가 우울, 불안, 적대감, 대인 예민성과 정적인 상관관계가 있다고 밝혔다. 이와 비슷하게 오현성(2008)의 연구에서도 고등학생의 학교 스트레스가 높을수록 신체화, 대인예민, 우울, 불안, 적대감, 정신증이 높게 나타났다. 최근 이상준(2008)의 연구에서도 청소년들의 정신건강에 대한 영향력에 있어서 다양한 생활 스트레스 중에서 학업스트레스가 가장 큰 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 최덕희(2008)가 청소년의 학

교 스트레스에 대해 연구한 결과에서도 학교 스트레스를 많이 경험할수록 우울을 경험하는 수준이 높아진다고 나타났다. 김정주(2011)가 여고생의 스트레스에 대해 연구한 결과에서는 공부 및 학교 관련 스트레스, 성적 및 시험 관련 스트레스가 심리적 안녕감과 부적의 상관성이 있는 것으로 밝혀졌다. 이와 함께 학업 스트레스로 인해 두통이나 위궤양, 근육통 등과 같은 신체적 증상이 나타날 수도 있다는 연구 결과(김향림, 2001, 이영희, 2005, 권민주, 2008)들이 존재한다.

이상에서 살펴본 바와 같이 청소년들의 학업 스트레스는 정신건강의 다양한 측면에 영향을 미친다.

3) 자기격려

(1) 격려의 개념

교육과 상담 장면에서 오랫동안 유용하게 활용되어온 언어적 강화의 한 유형인 격려는 개인의 인지적 도식 틀에 긍정적 기대를 주입하는 것으로써 개인을 긍정적으로 높이 나아가게 하며 인지, 정서, 행동에 영향을 미치는 기제이다(Dinkmeyer & Losoncy, 1996).

Adler는 격려를 용기와 책임감을 일깨워서 자신의 삶의 문제에 당당히 직면하여 문제를 해결할 수 있도록 돕는 에너지의 원천이라고 보면서 상담에서 변화를 이끌어내는 가장 핵심적인 기술이라고 설명 하였다(김미란, 2005; 황소연, 2010 재인용). 격려는 자신의 가치와 강점에 초점을 맞출 수 있도록 도와주는 것이며 이를 통해 다른 사람의 평가나 승인에 의존하지 않고 자신이 결정하고 선택할 수 있는 힘을 가지고 있다는 것을 깨닫게 한다. 이같은 격려는

성장, 책임 있는, 중요한, 유연한, 바람직한 에너지와 관계된다(Dinkmeyer & Echstain, 1996).

이와 같은 격려는 개인에게 용기를 갖게 하고 자신과 세상을 긍정적으로 볼 수 있도록 개인의 신념을 변화시킨다. 또한 내적 자원을 강화시켜 자아 존중감을 갖게 하고 개인의 관심영역을 자기중심적 관점에서 사회적 관심으로 확장시키는 효과를 가진다(Sweeney, 1998; 김미란, 2006 재인용). 격려는 자신의 결점을 받아들이고 자신의 능력을 발휘하여 최선을 다해 노력하게 하며, 때때로 시도한 것이 실패할지라도 크게 좌절하지 않고 또다시 시도할 수 있는 용기를 갖게 한다(김춘경, 2006; 김지연, 2010 재인용). 사람들은 격려를 통해 자기 자신을 포함하여 부정적으로 보이는 것의 긍정적인 면을 볼 수 있게 되고, '나는 할 수 없어'로부터 '나는 할 것이다'라는 보다 생산적인 철학으로 변화될 수 있다(Dinkmeyer & Losoncy, 1996).

격려는 다음과 같은 특징을 갖는다(김춘경, 2006).

첫째, '할 수 있어'와 같이 지지를 보여주며 있는 그대로 개인을 존중하고, 능력을 충분히 발휘할 것이라는 기대와 믿음을 보여준다.

둘째, 과정에서의 노력과 향상을 가치 있는 것으로 인식한다.

셋째, 다른 사람의 행동이 아니라 격려 받는 사람의 선행 수행과의 비교를 통해 이루어진다.

넷째, 개인이 더욱 발전할 수 있도록 흥미와 강점을 활용한다.

다섯째, 과거나 미래보다는 현재에 초점을 둔다. 하지 않은 것보다는 지금 하고 있는 것을 더 중요시 한다.

여섯째, 올바르지 않은 행동보다 올바른 행동을 더 강조한다.

일곱째, 외적 동기(예, 보상이나 처벌)보다 내적 동기(예, 만족, 즐거움, 도전)가 표현되며 이를 강조한다.

이러한 특징을 갖는 격려에 대해 Dreikurs(1950)는 식물이 물을 필요로 하듯이 사람은 격려를 필요로 한다고 하면서 이를 통해 자아 존중감이 높아지고

효율감이 증대되므로 걱려는 눈에 보이지 않는 수호천사라고 강조하였다.

(2) 자기격려의 개념

인간은 지속적인 걱려가 있을 때 상황을 개선시키거나 장애를 극복하기 위한 촉진적인 노력에 전력을 다할 수 있는 의지가 증가하게 된다(Ferguson, 2003). 그러나 현대 사회가 개별화되고 개인주의화됨에 따라 가족, 동료, 친구들과 같이 주위에서 지속적으로 걱려해 줄 사람들을 찾는 것이 어려울 때가 많은 것이 사실이며 개인이 힘든 상황에 처했을 때 타인의 지지나 도움에만 의지하여 어려움을 극복하기는 어렵다. 뿐만 아니라 타인들로부터 일관적인 지지를 받기도 쉽지가 않다. Schoenaker(1991)은 타인으로부터 받는 걱려는 일시적일 수 있으며 언제든지 변화할 수 있어 안정적이지 않다고 설명하였다. 따라서 자신의 정신건강을 위해서는 독립적으로 스스로를 지지하고 힘과 어려움을 극복해 나가는 능력이 필요하다(양난미, 이지연, 2007).

한편 주위 사람들이 걱려해 주어도 자신이 받아들이지 못하고 스스로를 인정할 수 없다면 타인을 통해 얻는 걱려는 소용없게 되고 만다. 즉, 자기에 대한 가치와 평가를 확립시키는 데는 타인 걱려와 같은 외부적인 방법도 중요하지만, 이는 분명 한계가 있는 것이다. 이러한 이유에서 타인을 통한 걱려보다는 스스로 자신에게 용기를 불어 넣어 주는 자기 걱려가 필요하다.

자기걱려(Self-Encouragement)란 스스로에게 긍정적인 기대를 주입하고 용기를 주는 것이다. 이를 통해 스스로에게 확신과 자신감을 강화시켜 개인의 성장과 발달을 촉진 시킨다(노안영, 정민, 2007).

자기걱려는 자신의 가치와 강점에 초점을 맞출 수 있도록 도와주고, 다른 사람의 평가에 의존하지 않고 자신이 결정하고 선택할 수 있는 힘을 가지고 있다는 것을 깨닫게 하며, 내적 통제를 강화시킨다(Sweeney, 1998). 또한 자기걱려는 삶의 문제를 해결하는데 있어서 매우 중요한 강점 중의 하나인 용기

를 갖게 한다. 이를 통해 문제의 해결책을 찾고 난관에 대처할 수 있는 확신을 갖게 하며 결과보다는 과정에 초점을 맞추게 한다. 각 개인은 자기 자신을 긍정적으로 평가 할 때 주어진 과제 앞에서 회피하는 대신 행동할 수 있게 변화되고 이것은 지속적인 자기격려가 있을 때 가능하다(Ferguson, 2003). 지속적인 자기격려는 개인으로 하여금 부정적인 생활사건, 극복해야 할 문제 상황에서 건강한 발달을 도모하게 한다. 이처럼 자기격려는 개인의 인지, 정서, 행동에 영향을 미치며 심리적으로 적응할 수 있도록 도와주는 역할을 한다(Dinkmeyer & Losoncy, 1996).

곽영희(2002)에 따르면 우울한 사람은 자신에 대해 부정적으로 평가하고 비판하며 비판적인 경향을 보이는데, 자아존중감이 향상되지 않은 상태에서 단순한 사회적 지지와 격려만으로는 우울을 호전시키기 어렵다고 한다. 이는 타인이나 환경에 의한 지지와 같은 수동적인 방법이 아닌 자기격려와 같은 능동적인 방법이 필요하다는 것을 의미한다. 김성철(2010)은 청소년들에게 있어서 타인으로부터 받는 일시적인 격려보다 자기 스스로 격려하는 것이 스트레스로 인한 부적응 또는 대인관계 측면에서의 어려움을 감소시키는 데에 도움이 된다고 밝혔다. 이것은 타인을 통한 격려보다는 스스로 자신에게 용기를 불어 넣어주는 자기격려가 필요하다는 연구자(Dinkmeyer & Losoncy, 2000)들의 의견을 뒷받침 하는 결과이다.

청소년기는 학업 성적, 진학, 진로 등의 문제로 타인의 평가에 많이 노출되어 있고, 그러한 타인의 평가가 청소년에게 많은 영향을 미치는 시기이다. 그러나 타인의 기대나 평가에 자기 평가를 의존하게 될 경우 지속적으로 자신의 행동이나 성취에 대하여 비판적으로 평가하며, 타인의 비판과 기대를 습관적으로 염려하게 된다. 이는 낮은 자아 존중감, 우울 등과 같은 다양한 심리적 문제로 연결된다(김현정, 손장락, 2006). 자기격려는 타인의 평가로부터 독립적이게 하며 자기 평가에 자신을 맞추어 내부적으로 동기 부여 될 수 있게 한다. 뿐만 아니라 자신에 대한 수용, 믿음, 자신감을 가짐으로써 높은 자아 존

중감을 가질 수 있게 한다는 점에서 자기격려가 다양한 신체적·심리적 변화와 외부환경으로부터 많은 요구와 기대를 받는 청소년기에 매우 중요한 역할을 할 것이라고 예측해 볼 수 있다.

자기격려와 관련된 선행 연구를 살펴보면 다음과 같다. 청소년을 대상으로 격려 집단 상담 프로그램을 실시한 결과에서서 격려를 통해 자아 존중감과 내적 통제가 유의하게 증대되었음이 발견되었다(김미란, 2006). 노안영과 정민(2007)의 대학생 연구에서도 자기격려 훈련을 통해 자기효능감이 높아지고 스트레스가 감소한 것으로 나타났다. 뿐만 아니라 실패 상황에서 자기격려 수준이 높으면 자아 존중감이 높아지고 결과적으로 학교생활에 도움이 된다는 연구 결과도 있다(이미라, 2010). 김향선(2011)의 연구에서는 자기격려를 통해 자존감과 타인에 대한 믿음이 증가하고 사회 상황에서의 긴장 감소로 대인관계 유능성이 높아진다는 결과가 나타났다. 또한 대학생을 대상으로 한 황소연(2010)의 연구에서는 자기격려가 긍정정서, 진로결정 자기효능감과 높은 정적 상관을 가지는 것으로 나타났다.

이상의 연구 결과들을 통하여 자기격려는 스스로에게 용기를 불어 넣어 높은 자아 존중감과 자기 효능감을 갖게 하고 문제 상황에서 대처할 수 있도록 자신에게 초점을 맞추게 하는 등 개인이 가진 내적인 자원을 강화시키는 역할을 한다는 것을 알 수 있다.

(3) 자기격려와 정신건강의 관계

앞서 살펴보았듯이 자기격려는 자신의 가치와 강점에 초점을 맞추어 타인과의 비교나 타인을 통한 평가에 의존하지 않게 하고 스스로 설 수 있는 힘을 가지고 있다는 것을 깨닫게 한다. 이와 함께 자신의 능력을 발휘하여 최선을 다해 노력하게 하며, 부정적인 생활사건이나 문제 상황에서 대처할 수 있다는 확신을 가지고 해결책을 찾을 수 있게 한다. 이를 통해 자신감이 증가하고 개

인의 성장과 발달이 촉진된다. 이러한 효과를 갖는 자기격려는 정신 질환의 존재 유무 뿐 아니라 높은 자아 존중감, 긍정적인 대인 관계, 잠재능력의 성취, 난관의 극복 등을 포괄적으로 포함하는 정신건강과 상관이 있다고 보여진다. 다시 말해 자기격려를 통한 효과가 정신건강에 긍정적인 영향을 미칠 것이라고 예측해 볼 수 있으며, 이와 관련된 연구들을 살펴보면 다음과 같다.

Bahlmann과 Dinter(2001)는 격려 훈련과정을 실시한 결과 참가자들의 자기 가치감, 심리적 안녕감, 긍정적 정서가 증가하고 불안, 우울, 강박이 감소함을 발견하였다. Schoenaker(1991)도 성인들을 대상으로 격려 훈련 프로그램에서 격려가 정신건강에 미치는 긍정적인 영향을 입증하였다.

또한 Dinter(2001)은 자기격려를 통해 성인의 공포, 불안, 우울, 신체화, 강박증, 대인 예민성, 적대감 등 부정적인 심리적·신체적 증상과 사회적 상황에서의 긴장이 감소되었다는 연구 결과를 보고하였다. 대학생들을 대상으로 한 기채영(2009)의 연구에서 정서적 자기격려를 많이 할수록 정신증, 적대감, 공포 불안, 신체화 증상 수준이 낮으며, 인지적 자기격려를 많이 할수록 불안, 적대감, 강박증, 신체화 증상 수준이 낮은 것으로 나타났다.

박은영(2009)의 연구에서 초등학생들의 인지적 자기격려, 정서적 자기격려가 우울에, 행동적 자기격려는 공격행동에 부적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 함께 박은경(2009)의 연구에서도 자기격려의 하위 요인인 인지적 자기격려와 정서적 자기격려를 적게 할수록 우울이 높게 나타났다. 박정민(2007)에 의한 청소년의 우울 수준과 우울 대응행동에 관한 연구에서도 일관된 결과가 나타났다. 또한 자기격려가 높은 개인은 자신에 대한 수용, 믿음, 자신감을 스스로에게 심어줌으로써 낙담 할 수 있는 상황에서도 건강하게 대처하며 낮은 불안 수준을 보인다는 연구 결과가 있다(Carns & Carns, 1998). 아동들을 대상으로 한 연구에서는 일상적 스트레스가 많은 상황에서 자기격려를 잘하는 아동의 경우 심리적 부적응을 적게 경험하는 것으로 나타났다(기채영, 2009). 실패 상황에서의 불안에 대해 연구한 유미리(2008)는 자기격려가

낮은 집단이 높은 집단보다 더 높은 상태불안을 보였다고 보고하였다. 김지연 (2010)이 대학생의 완벽주의가 특성불안에 미치는 영향에 관한 연구에서도 자기격려가 불안 수준을 낮추는 역할을 하는 것으로 나타났다.

이상에서 살펴본 바와 같이 자기격려는 역경에서도 적응 수준을 유지하도록 돕는 유연성과 치유력을 지닌 변인으로 정신건강과 관련이 있으며, 정신건강의 측면에 보호요인으로 작용할 수 있다.

4) 학업 스트레스, 자기격려, 정신건강의 관계

이상의 선행연구들을 통하여, 학업 스트레스와 정신건강, 자기격려와 정신건강이 서로 관련이 있음을 확인하였으나, 이들 간의 관계를 고찰한 연구는 아직까지 없으므로 자기격려의 특성과 유사한 개념으로 상관이 높다고 알려진 자기효능감, 자아탄력성과 관련된 연구들을 살펴보고자 한다.

자기효능감이란 개인이 어떤 결과를 산출하기 위해 요구되는 행동을 성공적으로 수행할 수 있다는 신념으로써, 개인의 수행, 동기, 인지 뿐 아니라 불안, 우울과 같은 정서에도 영향을 주는 개인 내적인 변인이다(두금주, 2002). 이러한 자기 효능감은 스트레스의 부정적 효과를 감소시켜 심리적 건강을 촉진시킨다고 알려져 있다(Gattuso, Litt, Fitzgerald, 1992). 이에 관련된 다른 연구로는 스트레스가 자기효능감을 매개로 하여 우울에 영향을 미친다는 연구 결과(두금주, 2002)가 있으며, 청소년 우울은 생활사건 스트레스의 수보다는 심리적 대처요인인 자기효능감과 더 관련이 있다는 연구 결과(김혜원, 2006)가 있다.

자아탄력성은 사전적 의미로는 변화나 역경에 쉽게 적응하거나 회복하는 능력, 질병이나 충격, 역경으로부터 빨리 회복되는 힘 혹은 상황에 따라서 알맞게 대처하는 능력으로 정의되고 있다(New oxford, 1988; 민동일,

2007, 재인용). 이러한 자아탄력성은 어려운 상황에서 부적응을 방지하고 대처의 효율성을 증가시킨다(구자은, 2000). 연구 결과에 따르면, 자아탄력성 수준이 높을수록 청소년의 분노 폭발, 불안, 대인 관계 예민성과 같은 청소년의 정신건강이 양호하다고 한다(민동일, 2007). 또한 박종명(2010)의 연구에서는 고등학생의 학업 스트레스와 자아탄력성이 매우 높은 관련이 있음을 밝혔고, 박원주(2010)의 연구에서는 자아탄력성이 사회적 위축, 우울, 불안과 같은 내재화 문제와 유의미한 부적 상관이 있음을 밝혀냈다.

이상에서 살펴본 선행 연구들과, 아동의 스트레스가 심리적 부적응에 직접 영향을 미치기도 하지만 자기격려를 통해서 영향을 미친다는 연구 결과(기채영, 2009), 그리고 스트레스는 신체적·심리적으로 해로운 영향을 미치면서 개인의 잠재력을 상실케 할 수 있다(박성옥, 2001)는 점을 종합해 볼 때 과도한 스트레스를 경험할수록 자기격려하기가 어려울 것으로 추측된다. 또한, 자기격려는 스트레스 상황에서도 정신건강 수준을 유지하도록 돕는 변인으로 스트레스 상황에서 낮은 자기격려는 정신 건강에 부정적인 영향을 미칠 것이라고 추측해 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서는 청소년의 학업 스트레스가 정신건강에 미치는 영향에 있어서 자기격려가 매개 역할을 하는지에 대하여 검증해 보고자 한다.

3. 연구문제

본 연구의 필요성과 목적에 따라 청소년의 학업 스트레스가 정신건강에 미치는 영향에 있어 자기격려의 매개효과를 밝히기 위하여 다음과 같이 연구 문제를 설정하였다.

연구문제 1. 학업 스트레스, 자기격려, 정신건강의 관계는 어떠한가?

가설 1-1. 학업 스트레스와 정신건강은 정적인 상관이 있을 것이다.

가설 1-2. 학업 스트레스와 자기격려는 부적의 상관이 있을 것이다.

가설 1-3. 정신건강은 자기격려와 부적의 상관이 있을 것이다.

연구문제 2. 정신건강에 미치는 학업 스트레스의 상대적 영향력은 어떠한가?

가설 2-1. 학업 스트레스의 하위요인들은 정신건강에 영향을 미칠 것이다.

연구문제 3. 학업 스트레스와 정신건강의 관계에서 자기격려의 매개효과는 어떠한가?

가설 3-1. 학업 스트레스는 자기격려를 매개로 정신건강에 영향을 미칠 것이다.

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 서울 소재 고등학교에 재학 중인 남·여 학생 380명을 대상으로 설문지를 실시하였다. 설문지는 총 358부가 회수되었고, 이 중 문항이 누락되었거나 불성실하게 응답한 자료, 극단 값을 제외한 총 290명의 자료가 분석에 사용되었다.

2. 측정도구

1) 학업 스트레스 척도

학업 스트레스를 측정하기 위하여 Sarason, Johnson & Siegel(1978), Lewis, Siegel & Lewis(1984), Compas, Davis, Forsythe & Wagner(1987), 원호택, 김순화(1985), 최해림(1986)의 연구 결과를 기초로 하여 오미향(1993)이 제작하고 김혜자(2006)가 수정·보완한 척도를 사용하였다. 이 척도는 총 42문항으로 구성되어 있으며, Likert식 5점 척도로 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서 '매우 그렇다(5점)'로 측정한다. 하위 요인으로는 성적, 시험, 수업, 공부, 진로 등 5개 영역으로 나누어 측정된다. 점수가 높을수록 학업 스트레스 수준이 높음을 의미한다. 본 연구에서의 전체 내적 합치도는 .88이었다. 각 하위요인 별 문항 구성과 신뢰도를 <표 1>에 제시하였다.

<표 1> 학업 스트레스 척도의 문항 구성 및 신뢰도

하위요인	문항수	문항번호	신뢰도
성적 스트레스	7	1, 6, 11, 16, 21, 26, 31	.61
시험 스트레스	8	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 42	.64
수업 스트레스	11	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 35, 36, 38, 40	.67
공부 스트레스	9	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 37, 39	.65
진로 스트레스	7	5, 10, 15, 20, 25, 30, 41	.65

2) 자기격려 척도

자기격려 수준을 측정하기 위하여 노안영, 정민(2007)이 개발한 자기격려-낙담 척도 중 자기격려에 관한 문항만을 사용하였다. 이 척도는 인지적 자기격려, 정서적 자기격려, 행동적 자기격려 각각 10문항씩 30문항으로 구성되어 있다. Likert식 5점 척도이며 점수가 높을수록 자기격려 수준이 높음을 의미한다. 본 연구에서의 전체 내적 합치도는 .92 이었다. 각 하위요인 별 문항 구성과 신뢰도를 <표 2>에 제시하였다.

<표 2> 자기격려 척도의 문항 구성 및 신뢰도

하위요인	문항수	문항번호	신뢰도
인지적 자기격려	10	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	.84
행동적 자기격려	10	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	.85
정서적 자기격려	10	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30	.85

2) 간이정신진단검사 (Symptom Checklist-90-Revision : SCL-90-R)

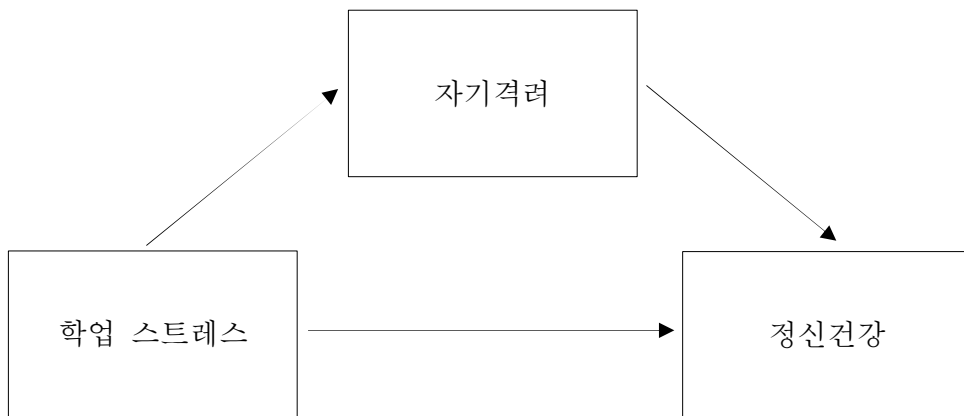
정신건강을 측정하기 위하여 L. R. Derogatis (1976) 등이 제작하고, 김광일, 김재환, 원효택(1987)에 의해 표준화된 ‘한국판 간이정신진단검사’를 사용하였다. 본 연구에서는 이 검사의 하위 영역 중 중복의 소지가 있는 공포불안, 강박증, 편집증 척도와 기존연구를 통해 학업 스트레스와 비교적 상관관계가 낮게 나타난 정신증 척도를 제외한 5개 하위영역(신체화, 대인 예민성, 우울, 불안, 적대감)의 30문항만을 사용하였다. Likert식 5점 척도로 ‘전혀 그렇지 않다(1점)’부터 ‘매우 그렇다(5점)’로 측정한다. 본 연구에서의 전체 내적 합치도는 .93이었다. 각 하위요인 별 문항 구성과 신뢰도를 <표 3>에 제시하였다.

<표 3> 간이정신진단검사의 문항 구성

하위요인	문항수	문항번호	신뢰도
신체화	8	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	.81
대인 예민성	4	9, 10, 11, 12	.60
우울	7	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19	.86
불안	6	20, 21, 22, 23, 24, 25	.83
적대감	5	26, 27, 28, 29, 30	.83

3. 연구 모형

본 연구에서는 학업 스트레스를 독립변인으로, 정신건강을 종속변인으로 하였으며, 이들 간의 관계를 매개할 것으로 가정되는 자기격려를 매개변인으로 설정하였다. 이에 따른 연구모형은 아래 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 자기격려의 매개 효과

4. 자료 분석

본 연구에서 수집된 자료의 분석은 SPSS Windows 18.0을 사용하여 실시하였다.

첫째, 연구 대상의 인구통계학적 특성을 알아보기 위하여 빈도분석과 백분율을 사용하였다.

둘째, 본 연구에서 사용한 각 척도의 신뢰도 검증을 위하여 Cronbach's α 계수를 산출하였다.

셋째, 주요 변인들 간의 상관 관계를 알아보기 위하여 Pearson 단순 상관분석을 실시하였다.

넷째, 정신건강에 미치는 학업 스트레스의 상대적 영향력을 알아보기 위하여 회귀 분석을 실시하였다.

다섯째, 학업 스트레스가 정신건강에 미치는 영향에서 자기격려의 매개효과를 알아보기 위하여 Baron과 Kenny(1986)가 제시한 단계에 따라 중다회귀 분석을 실시하였다.

여섯째, 매개효과의 유의성을 검증하기 위하여 Sobel Z test를 실시하였다.

Ⅲ. 연구 결과

1. 인구통계학적 특성

본 연구의 목적에 따라 서울 소재 고등학교에 재학 중인 남·여 학생 380명을 대상으로 설문지를 실시하였고, 회수된 설문지 총 358부 중 문항이 누락되었거나 불성실하게 응답한 자료, 극단 값을 제외한 총 290명의 자료가 분석에 사용되었다. 인구통계학적 특성은 <표 4>에 제시하였으며, 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

연구 대상의 성별 분포는 남자 133명(45.9%), 여자 157명(54.1%)이었고, 학년별 분포는 1학년 109명(37.6%), 2학년 77명(26.6%), 3학년 104명(35.9%)이었다. 성적별 분포는 상위 그룹이 84명(29.0%), 중위 그룹이 169명(58.3%), 하위 그룹이 37명(12.8%)으로 중위 그룹의 비중이 가장 높았다.

<표 4> 인구통계학적 특성

특성	구분	빈도	백분율(%)
성별	남	133	45.9
	여	157	54.1
학년	1학년	109	37.6
	2학년	77	26.6
	3학년	104	35.9
성적	상	84	29.0
	중	169	58.3
	하	37	12.8

2. 주요 변인 간의 상관

학업 스트레스, 자기격려, 정신건강 간의 상관관계를 알아보기 위하여 Pearson 상관계수를 산출하였다. 결과는 <표 5>에 제시하였으며, 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

학업 스트레스와 정신건강은 유의미한 정적 상관($r=.60, p<.01$)이 있는 것으로 나타났다. 학업 스트레스의 모든 하위 요인은 정신건강과 유의미한 정적 상관이 있는 것으로 나타났으며, 특히 진로 스트레스가 가장 높은 상관($r=.54, p<.01$)을 보였다. 정신건강의 하위 요인 중에서는 우울이 학업 스트레스와 가장 높은 상관($r=.54, p<.01$)을 보였고, 적대감이 가장 낮은 상관($r=.43, p<.01$)을 보였다.

학업 스트레스와 자기격려는 유의미한 부적 상관($r=-.30, p<.01$)이 있는 것으로 나타났다. 학업 스트레스의 하위 요인 가운데 진로가 자기격려와 가장 높은 부적 상관($r=-.39, p<.01$)을 보였고, 수업이 가장 낮은 부적 상관($r=-.14, p<.01$)을 보였다. 자기격려의 하위 요인 중에서는 정서적 자기격려가 학업 스트레스와 가장 높은 부적 상관($r=-.31, p<.01$)을 보였으며, 그 다음으로 인지적 자기격려($r=-.24, p<.01$), 행동적 자기격려($r=-.21, p<.01$) 순으로 부적 상관이 나타났다.

자기격려와 정신건강의 관계를 살펴본 결과 유의미한 부적 상관($r=-.44, p<.01$)이 있는 것으로 나타났다. 자기격려의 하위 요인 가운데 정서적 자기격려가 가장 높은 부적 상관($r=-.40, p<.01$)을 보였으며, 그 다음으로 인지적 자기격려($r=-.39, p<.01$), 행동적 자기격려($r=-.35, p<.01$) 순으로 부적 상관이 나타났다. 정신건강의 하위 요인 중에서는 우울이 자기격려와 가장 높은 부적 상관($r=-.55, p<.01$)을 보였고, 신체화가 가장 낮은 부적 상관($r=-.16, p<.01$)을 보였다.

<표 5> 주요 변인들 간의 상관계수

	1	1-1	1-2	1-3	1-4	1-5	2	2-1	2-2	2-3	3	3-1	3-2	3-3	3-4	3-5
1	1															
1-1	.73**	1														
1-2	.78**	.55**	1													
1-3	.80**	.43**	.49**	1												
1-4	.84**	.48**	.57**	.67**	1											
1-5	.77**	.51**	.51**	.47**	.56**	1										
2	-.30**	-.24**	-.22**	-.14**	-.20**	-.39**	1									
2-1	-.24**	-.24**	-.17**	-.08	-.15**	-.35**	.88**	1								
2-2	-.21**	-.11**	-.16**	-.10*	-.15**	-.29**	.82**	.59**	1							
2-3	-.31**	-.26**	-.22**	-.17**	-.22**	-.38**	.88**	.70**	.59**	1						
3	.60**	.43**	.43**	.48**	.49**	.54**	-.44**	-.39**	-.35**	-.40**	1					
3-1	.47**	.31**	.34**	.38**	.43**	.40**	-.16**	-.14**	-.10**	-.16**	.76**	1				
3-2	.52**	.41**	.42**	.39**	.36**	.47**	-.51**	-.44**	-.45**	-.45**	.81**	.49**	1			
3-3	.54**	.40**	.35**	.41**	.46**	.50**	-.55**	-.50**	-.44**	-.50**	.85**	.47**	.72**	1		
3-4	.48**	.34**	.38**	.36**	.36**	.45**	-.36**	-.33**	-.33**	-.28**	.85**	.54**	.66**	.66**	1	
3-5	.43**	.32**	.26**	.40**	.33**	.39**	-.26**	-.23**	-.16**	-.37**	.78**	.44**	.59**	.59**	.63**	1

1. 학업 스트레스 1-1. 성적 1-2. 시험 1-3. 수업 1-4. 공부 1-5. 진로 2. 자기격려 2-1. 인지적 자기격려 2-2. 행동적 자기격려 2-3. 정서적 자기격려 3. 정신건강 3-1. 신체화 3-2. 대인예민성 3-3. 우울 3-4. 불안 3-5. 적대감

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

3. 정신건강에 미치는 학업 스트레스의 상대적 영향력

학업 스트레스가 정신건강과 유의미한 정적 상관성이 있음이 밝혀지므로 학업 스트레스의 하위요인인 성적, 시험, 수업, 공부, 진로가 정신건강에 미치는 상대적 영향력을 살펴보기 위하여 학업 스트레스의 각 하위 요인들을 독립변수로 설정하고 정신건강을 종속변수로 설정하여 중다회귀분석을 실시하였다. 이 모델은 신뢰도 99% 수준에서 유의미하였고($F=35.8$, $p<.01$), R^2 값이 .387로 모델의 설명력은 38%로 나타났다. 다중공선성의 여부를 확인하기 위해 VIF 지수로 검정한 결과 독립변인 간 다중공선성은 없는 것으로 나타났다. 분석한 결과는 <표 6>에 제시하였으며, 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

학업 스트레스의 하위요인 중 수업 스트레스와 진로 스트레스가 정신건강에 영향을 미치는 것으로 확인 되었고, 이 중 진로 스트레스가 더 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다.

<표 6> 정신건강에 미치는 학업 스트레스의 상대적 영향력

독립변수	β (표준화계수)	t	R^2	F
성적 스트레스	.115	1.935		
시험 스트레스	.057	.905		
수업 스트레스	.184	2.862**	.387	35.801**
공부 스트레스	.103	1.460		
진로 스트레스	.314	5.175**		

** $p<.01$

4. 학업 스트레스가 정신건강에 미치는 영향에서 자기격려의 매개효과 검증

학업 스트레스가 정신건강에 미치는 영향에서 자기격려의 매개효과를 알아보기 위하여 Baron과 Kenny(1986)의 매개효과 검증 절차에 따라 회귀분석을 실시하였다. 매개효과가 있다는 것을 증명하기 위해서는 다음의 세 단계의 회귀분석을 실시해야 한다.

제 1단계에서는 독립변인이 매개변인에 통계적으로 유의미한 영향을 미쳐야 하고, 제 2단계에서는 독립변인이 종속변인에 유의미한 영향을 미쳐야 한다. 그리고 제 3단계에서는 매개변인이 종속변인에 유의미한 영향을 미치는 동시에, 종속변인에 대한 독립변인의 영향이 제 2단계에서의 독립변인의 효과(β 값)에 비해 유의미하게 줄어들어야 한다. 즉 마지막 단계에서 독립변인과 매개변인을 동시에 투입하였을 때 독립변인과 종속변인의 관계가 이전 단계에서 보다 약하게 나타나면 매개변인의 상대적 영향력을 설명할 수 있다. 매개변인의 효과를 통제하고 남은 독립변인의 효과가 '0'에 가까울수록 매개효과는 큰 것이며 '0'이 되면 완전한 매개효과를 지닌다고 볼 수 있다(Kenny, 2001).

위와 같은 방법으로 학업 스트레스와 정신건강의 관계에서 자기격려의 매개효과를 검증하였다. 제 1단계에서 독립변인으로 학업 스트레스를 투입하고, 매개변인인 자기격려를 종속변인에 투입시켜 단순회귀분석을 실시하였다. 제 2단계에서는 학업 스트레스를 독립변인으로, 정신건강을 종속변인으로 투입하여 단순회귀분석을 실시하였다. 제 3단계에서는 학업 스트레스와 자기격려를 모두 독립변인에 투입하고, 정신건강을 종속변인으로 하여 중다회귀분석을 실시하였다. 이에 대한 분석 결과를 <표 7>과 <그림 2>에 제시하였으며, 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

먼저 제 1단계에서 학업 스트레스가 자기격려에 유의미한 부적 영향을 미치

는 것이 검증되었고($\beta = -.30, p < .01$), 제 2단계에서는 학업 스트레스가 정신 건강에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = .60, p < .01$). 제 3 단계에서 자기격려가 정신건강에 유의미한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났고($\beta = -.28, p < .01$), 학업 스트레스는 정신건강에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다($\beta = .52, p < .01$). 제 2단계에서 보여진 종속변인에 대한 영향력($\beta = .60, p < .01$)이 제 3단계에서 유의하게 감소($\beta = .52, p < .01$)하여 매개효과 검증절차의 모든 조건을 충족시켰다. 따라서 학업 스트레스가 정신 건강에 미치는 영향에서 자기격려가 부분적으로 매개하였다고 할 수 있다.

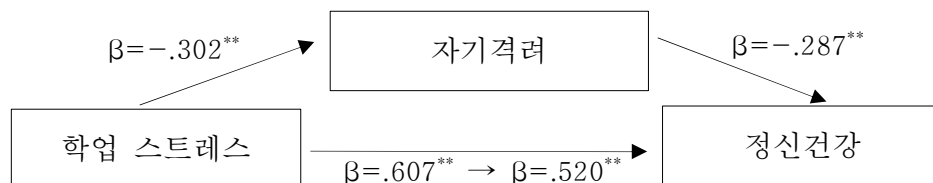
학업 스트레스의 β 값 감소가 통계적으로 유의한지 확인하기 위하여 Sobel Z test를 실시한 결과, Z값이 4.51로 $p < .001$ 수준에서 유의미하게 나타나, 자기격려의 부분적인 매개효과가 검증되었다.

<표 7> 학업 스트레스가 정신건강에 미치는 영향에서 자기격려의 매개효과

단계	변인	β	R ²	F
1 독립 → 매개	학업 스트레스 → 자기격려	-.302**	.91	28.850**
2 독립 → 종속	학업 스트레스 → 정신건강	.607**	.368	167.711**
3 독립 → 종속 매개 → 종속	학업 스트레스 → 정신건강 자기격려 → 정신건강	.520** -.287**	.443	114.058**

**p<.01

<그림 2> 학업 스트레스가 정신건강에 미치는 영향에서 자기격려의 매개효과 검증



IV. 논 의

1. 연구 결과 및 논의

본 연구의 목적은 학업 스트레스와 자기격려, 정신건강 간의 관계를 파악하고, 학업 스트레스와 정신건강 사이에서 자기격려의 매개효과를 검증하는데 있다.

이를 검증하기 위하여 먼저 각 변인들 간의 상관관계를 확인하였다. 다음으로 Baron과 Kenny(1986)의 검증절차에 따른 중다회귀분석을 통하여 자기격려가 학업 스트레스와 정신건강 사이에 매개효과를 지니고 있는지 확인하였으며, Sobel Z test를 통해 매개효과의 유의성을 검증하였다.

본 연구의 결과와 그에 따른 논의점을 살펴보면 다음과 같다.

1) 학업 스트레스, 자기격려, 정신건강의 관계

첫째, 학업 스트레스와 정신건강 간에 유의미한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 학업 스트레스가 높을수록 청소년이 경험하는 신체화, 대인 예민성, 우울, 불안, 적대감의 수준이 더 높다는 것을 의미한다. 이러한 결과는 학업 스트레스와 정신건강 간의 관계를 밝힌 선행 연구들과 일치한다(권민주, 2008; 김정주, 2011; 김향림, 2001; 남기홍, 1990; 오현성, 2008; 이상준, 2008; 이영희, 2005; 정은주, 2000; 최덕희, 2008; 홍강의, 1986). 특히 학업 스트레스의 하위 요인 가운데 진로 스트레스가 정신건강과 가장 높은 정적 상관을 보였다. 이는 입시 위주의 교육과 사회적 분위기, 그리고

이를 가중시키는 사회적 현실이 청소년으로 하여금 진로와 관련된 문제로 많은 스트레스를 받게 하고, 이로 인해 정신건강의 위험에 노출 될 가능성을 증가시키는 것으로 해석된다. 이와 함께 정신건강의 하위 요인 가운데 우울이 학업 스트레스와 가장 상관이 높은 것으로 나타났다. 이는 학업 스트레스가 높을수록 높은 수준의 우울감을 경험한다는 선행 연구들을 지지하는 결과이다(김정미, 2010; 김현진, 2011; 송종화, 2006; 최덕희, 2008). 또한 최근 청소년이 성적, 진학과 같은 학업 문제를 이유로 자살하는 경우가 증가하고 있는데, 우울이 청소년 자살사고 혹은 시도에 중요한 위험 요인(김교현, 2004; 류은정 외, 2006; 신민섭, 박광배, 오경자, 김중술, 1990; 전영주, 이숙현, 2001; 홍영수, 전선영, 2005)이라는 점에서 학업 스트레스로 인한 우울이 매우 중요하게 다루어져야함을 시사하고 있다.

둘째, 학업 스트레스와 자기격려 사이에는 유의미한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 학업 스트레스가 높을수록 자기격려를 잘 하지 못한다는 것을 의미하며, 스트레스가 자기격려의 특성과 상관이 높은 개념인 자기효능감과 부적 상관이 있다는 선행 연구들과 일치하는 결과이다(두금주, 2002; 신양희, 1994; 한덕웅, 1993). 또한 긍정정서가 높을수록 자기격려가 높게 나타났다는 연구 결과(황소연, 2010)와도 일맥상통하는 결과이다. 이 같은 학업 스트레스와 자기격려 간에 나타난 부적 상관은 과도한 스트레스가 개인의 잠재력을 상실케 하며, 좌절에 대한 참을성 감소, 무력감, 위축 등의 심리적 증상을 야기한다(Lazarus, 1984)는 것을 지지하고 있다.

셋째, 자기격려와 정신건강은 유의미한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 자기격려를 잘 하는 청소년일수록 경험하는 신체화, 대인예민성, 우울, 불안, 적대감의 수준이 더 낮다는 것을 의미한다. 이러한 결과는 Bahlmann과 Dinter(2001)가 격려 훈련과정을 실시하여 성인의 공포, 불안, 우울, 신체화, 강박증, 대인예민성, 적대감 등의 증상이 감소되었다는 결과를 지지하는 결과이다. 이 외에도 자기격려와 정신건강 간의 관계를 밝힌 선행

연구들과 일치하는 결과이다(박은경, 2009; 박은영, 2009; 박정민, 2007; Schoenaker, 1991). 자기격려는 자신의 가치와 강점에 초점을 맞추어 스스로 설 수 있는 힘을 가지고 있다는 것을 깨닫게 하고 자아존중감과 자기 효능감을 갖게 하는 등 개인의 내적 자원을 강화시킨다. 이를 통해 개인의 성장과 발달을 촉진시키는 역할을 한다는 점에서 높은 자기격려 수준이 정신건강에 긍정적인 영향을 미쳐 신체화, 대인 예민성, 우울, 불안, 적대감의 문제를 덜 경험하도록 한 결과라고 해석할 수 있다.

2) 정신건강에 미치는 학업 스트레스의 상대적 영향력

청소년의 학업 스트레스와 정신건강이 유의미한 정적 상관이 있음이 밝혀졌으므로 구체적으로 학업 스트레스의 어떤 요인이 정신 건강에 영향을 미치는지 알아보았다. 그 결과, 학업 스트레스의 하위 요인인 수업 스트레스와 진로 스트레스가 정신건강에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 진로 스트레스가 정신건강에 많은 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 이는 앞서 언급한 바와 같이 진로 관련 문제가 청소년들의 정신건강에 큰 영향을 미치는 매우 중요한 사안임을 보여주고 있다. 진로 스트레스에는 진학하고 싶은 학교와 자신의 성적 차이로 인한 스트레스, 진로에 대한 정보 부족, 진학과 취업 사이에서 선택의 어려움 등이 포함된다. 이러한 진로 스트레스가 정신건강에 많은 영향을 미치는 것으로 나타난 결과는 대학 진학을 주된 목표로 하는 우리 사회의 교육 현실 속에서 청소년들이 경험하는 중압감과 갈등을 반영하고 있다고 추측된다. 뿐만 아니라 대학 진학은 매우 중요시하는 반면 이외의 진로에 대해서는 다양하게 탐색할 수 있는 기회를 감소시키고 있음 또한 영향을 미친 것으로 보여진다. 고등학생의 진로 선택에 대한 연구(배고운, 2009)에서 연구에 참여한 학생의 98%가 대학 진학을 원하고, 2%만이 취업을 원하는 것으로 나타났다. 이는 청소년들이 대학 진학에 대해 높은 선호를 보이며, 청소년에게 있어서 진로는 곧 대학 진학의 문제로 연결

된다는 것을 시사한다. 즉, 청소년의 진로 스트레스에는 대학 진학과 관련된 스트레스가 상당부분을 차지할 것이라고 추측해 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서 나타난 정신건강에 대한 진로 스트레스의 영향력이 타당하다고 보여지며, 수험생이 경험하는 입시 스트레스 수준을 상·중·하로 구분하여 정신건강에서의 차이를 연구한 선행 연구들(이희자, 2007; 정은주, 1999)에서 입시 스트레스를 많이 경험할수록 정신건강 위험에 노출될 가능성이 높다고 나타난 결과와도 맥을 같이한다고 보여진다.

3) 학업 스트레스가 정신건강에 미치는 영향에서 자기격려의 매개효과

학업 스트레스와 정신건강 사이에서 자기격려의 매개효과를 살펴본 결과, 자기격려가 부적으로 부분 매개하는 것으로 나타났다. 이는 청소년의 학업 스트레스가 정신건강에 직접적으로 영향을 미치기도 하지만, 자기격려를 매개로 하여 영향을 미치는 것을 의미한다. 즉 많은 학업 스트레스는 청소년으로 하여금 자기격려를 잘 하지 못하게 하고, 이러한 낮은 자기격려 수준은 정신 건강의 문제가 발생하는데 영향을 미칠 것이라고 해석 할 수 있다. 이와 같은 결과는 아동의 스트레스가 심리적 부적응에 영향을 미치는 과정에서 자기격려의 매개효과가 유의하게 나타난 선행 연구(기채영, 2009)와 일치하는 결과이다. 또한 자기격려를 통해 낙담 할 수 있는 상황에서도 건강하게 대처하고 낮은 불안 수준을 보인다는 연구 결과(Carns & Carns, 1998)를 지지하고 있다. 뿐만 아니라 실패 상황에서 자기격려가 낮은 집단보다 높은 집단이 더 높은 상태 불안을 보인다는 연구 결과(유미리, 2008)와도 일맥상통한다. 즉, 자기격려는 스트레스 상황에서 자신에 대한 수용과 믿음, 자신감을 스스로에게 심어줌으로써 자기치유력의 역할을 할 수 있는 치료적 변인으로 사용될 수 있는 청소년의 정신건강에 매우 중요한 변인이다. 따라서 청소년에게 우울, 불안과 같은 문제가 심각하게 나타나기 전에 자기격려를 촉진

시킬 수 있는 적절한 개입을 제공한다면 다양한 심리적 문제로부터 청소년을 보호할 수 있을 것이다.

2. 연구의 의의 및 제언

본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 최근 청소년의 학업 스트레스와 이로 인한 다양한 심리적 문제가 증가하고 있는 추세에서 학업 스트레스와 정신건강에 대한 모형을 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 현대 사회의 청소년에게 있어서 학업은 매우 중요한 과제이자 스트레스 요인이다. 이러한 이유로 학업 스트레스는 청소년의 심리적 문제와 밀접한 관련이 있고, 이에 대한 상담 및 교육을 통한 예방적 개입이 필요하다. 따라서 본 연구에서 실시한 학업 스트레스 중에서도 청소년의 정신건강에 많은 영향을 미치는 요인과 이로 인해 발생할 수 있는 심리적 문제에 대한 검토를 통해 위에서 언급한 예방적 개입에 도움이 될 것이라 사료된다.

둘째, 학업 스트레스가 정신건강에 미치는 직접적인 영향뿐만 아니라 자기격려의 매개효과 영향력을 살펴보았다는 점에 의의가 있다. 청소년의 학업 스트레스는 정신건강에 직접적으로 영향을 미치기도 하지만, 자기격려를 통해서 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이와 같은 결과는 청소년이 학업 스트레스로 인해 우울, 불안 등과 같은 정신건강의 문제를 경험할 수 있으나, 스스로에게 확신과 자신감을 불어넣고 극복해야 할 문제 상황에서 건강한 발달을 도모하는 자기격려를 통해 학업 스트레스가 정신건강에 미치는 부정적인 영향을 감소시킬 것이라고 해석할 수 있다. 이는 청소년의 건강한 삶을 위해서 학업 스트레스를 감소시키는 개입도 이루어 져야 하지만, 자기격려를 강화시키는 개입이 함께 이루어져야 한다는 것을 시사한다. 특히 우리 사회에서 청소년의 학업 스트레스를 없애는 것은 현실적으로 불가능하다는 점에서 더욱 중요한 의미를 갖는다. 따라서 자신에 대한 믿음을 바탕으로 자신의 강점에 초점을 두고 현재의 성취를 인정하기, 과정과 노력에 대해 인정하기, 실수로부터 배우는 용기를 갖게 하기 등의 요소들이 포함된 자기격

러 훈련 프로그램, 학교와 가정에서의 격려적인 분위기 제공하기와 같은 청소년의 자기격려 증진을 위한 노력이 매우 중요하다고 보여 진다. 뿐만 아니라, 청소년기는 학업 성적, 진학, 진로 등과 관련하여 타인에 평가에 많이 노출되고 이것이 청소년에게 많은 영향을 미치는 시기라는 점을 미루어 볼 때, 타인의 평가로부터 독립적이게 하며 자기 평가에 자신을 맞추어 내부적으로 동기 부여 될 수 있게 하는 자기격려를 잘 할 수 있도록 돕는 것이 청소년의 정신건강에 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이라고 기대된다.

본 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 서울 소재 일반계 고등학교에 재학 중인 청소년을 대상으로 실시하였기 때문에 본 연구의 결과를 전체 청소년으로 일반화 시키기에 한계가 있다. 따라서 후속 연구에서는 다양한 지역뿐만 아니라 특수목적 고등학교, 자율형 개발학교, 특성화 고등학교 등과 같이 다양한 학교 종류를 포함하여 표집 대상을 확대할 필요가 있다.

둘째, 본 연구에서 사용한 모든 자료는 자기보고식에 의해 얻어졌으므로 설문자가 응답 시 사회적으로 바람직하게 보이려는 경향으로 응답했을 가능성을 배제할 수 없다. 그러므로 이를 보완할 수 있는 면접 연구나 질적 연구를 하는 것을 고려해 볼 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 학업 스트레스와 정신건강 관계에 있어서 영향을 미치는 요인으로 자기격려만을 다루었다. 그러나 이외에도 다른 요인들이 영향을 미쳤을 가능성이 있으므로 청소년의 학업 스트레스와 정신건강에 대해 심층적으로 이해하기 위해 후속 연구에서는 다른 요인들을 고려하여 보다 종합적인 모델을 검증할 필요가 있다.

넷째, 본 연구는 학업 스트레스와 정신건강의 인과관계에 있어서 학업 스트레스를 독립변인으로 설정하고 정신건강을 종속변인으로 설정하였다. 그러나 본 연구는 일회성 설문조사에 기반한 횡단 설계이기 때문에 변인 간의 인과관

계에 있어서 그 반대의 관계가 성립 될 가능성을 배제할 수 없다. 따라서 본 연구에 대한 명확한 결론을 내리기 어려우므로 연구 결과에 대한 해석 시 이 점을 유의해야 하며, 이러한 인과관계의 방향성을 고려한 후속 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

- 곽영희 (2002). 인지-행동적 집단상담 프로그램이 실업계 여고생의 우울, 역기능적 태도 및 자아존중감에 미치는 효과. 계명대학교 석사학위 논문.
- 구자은 (2000). 자아탄력성, 긍정적 정서 및 사회적 지지와 청소년의 가정 생활 적응 및 학교생활 적응과의 관계. 부산대학교 석사학위 논문.
- 권도원 (2001). 사춘기의 블랙홀 청소년 우울증. 서울: 주간동아.
- 권민주 (2008). 스트레스가 청소년의 우울 및 신체증상에 미치는 영향. 부산대학교 석사학위 논문.
- 권이종 (1990). 교육사회학. 서울: 배영사.
- 구자은 (2000). 자아탄력성, 긍정적 정서 및 사회적 지지와 청소년의 가정생활적응 및 학교생활적응과의 관계. 부산대학교 석사학위 논문.
- 기채영 (2008). 대학생의 자기위로, 자기격려, 자기수용과 정신건강과의 관계. 한국놀이치료학회지: 11(4), 65-76
- 기채영 (2009). 아동의 스트레스와 심리적 부적응 관계에서 자기격려의 매개효과. 전남대학교 박사학위 논문.
- 김교현 (2004). 한국 청소년의 우울과 자살. 한국심리학회지: 사회문제, 10(특집호), 55-68.
- 김대현 (2010). 초등학생의 학업스트레스와 정신건강의 관계에서 정서인식 명확성의 조절효과. 인하대학교 석사학위 논문.
- 김명식 (2009). 청소년의 지각된 스트레스와 우울이 학교적응에 미치는 영향. 한국심리치료학회지, 1(2), 53-67.
- 김명자, 이정우, 계선자, 박미석, 송말희 (2002). 고등학생들의 학업스트레스와 자녀의 학업으로 인한 어머니들의 스트레스에 관한 연구. 한국

청소년학연구, 13(2), 5-42.

- 김미란 (2006). 아德勒의 개인심리학에 근거한 격려 집단상담 프로그램 개발 및 효과분석. 목포대학교 박사학위 논문.
- 김성철 (2010). 청소년의 완벽주의 성향과 스트레스의 관계에서 자기격려의 매개효과. 제주대학교 석사학위 논문.
- 김성희 (2010). 청소년 스트레스 및 인지적 왜곡과 자살 생각과의 관련성. 아주대학교 석사학위 논문.
- 김수주 (2001). 중,고등학생의 학교스트레스가 문제행동에 미치는 영향에 관한 연구: 스트레스 대처방식의 완충효과를 중심으로. 연세대학교 석사학위 논문.
- 김은정 (2002). 학업 스트레스의 누적과 사회적 지지가 우울에 미치는 영향에 관한 연구: 사범고시 준비생 집단을 대상으로. 연세대학교 석사학위 논문.
- 김준호, 이동원 (1996). 청소년의 긴장과 비행. 한국형사정책연구원.
- 김지연 (2010). 대학생의 완벽주의와 특성불안의 관계에서 자기격려의 중재효과. 숙명여자대학교 석사학위 논문.
- 김춘경 (2006). 청소년 상담. 서울: 학지사.
- 김향선 (2010). 대학생의 거부민감성과 자기격려의 대인관계 유능성과의 관계. 전북대학교 석사학위 논문.
- 김현진 (2011). 고등학생의 학교 스트레스와 사회적 지지가 정신건강에 미치는 영향에 관한 연구: 충남지역을 중심으로. 공주대학교 석사학위 논문.
- 김혜원 (2006). 청소년 우울과 문제해결능력, 자기효능감, 생활사건 스트레스와의 관계. 연세대학교 석사학위 논문.
- 노안영, 정민 (2007). 자기격려-낙담 척도 개발 및 타당화. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 19(3), 675-692.

- 노혜숙 (1986). 일부 여자 중학생의 자아개념 및 스트레스와 적응행동에 관한 연구. 서울대학교 석사학위 논문.
- 두금주 (2002). 스트레스와 우울간의 관계 : 자기효능감과 완벽주의의 매개 효과. 아주대학교 석사학위 논문.
- 류은정, 서정석, 함미영, 박영례, 문석우, 남범우 (2006). 청소년의 성역할 정체감과 불안, 우울, 자살사고. 정신간호학회지, 15(2), 136-143.
- 문경숙 (2008). 청소년의 학업 스트레스와 정신건강: 자기통제 및 감정조절의 역할. 한국아동학회지, 29(5), 1-15.
- 모상현 (2010). 청소년 학업 스트레스 유발변인에 대한 조절효과 분석: 자아존중감과 의사결정 자율성을 중심으로. 미래청소년학회지, 7(2), 49-66.
- 박세니 (2009). 재수생의 스트레스와 정신건강에 관한 연구: 스트레스 대처 방식의 조절효과를 중심으로. 연세대학교 석사학위 논문.
- 박영주, 정혜경 (2002). 대입 수험생의 스트레스와 대처양식 및 대처 간의 관계. 한국심리학회지: 건강, 7(1), 43-61.
- 박원주 (2010). 자아탄력성이 내재화 및 외현화 문제에 미치는 영향 : 인지적 정서조절과 긍정 및 부정정서의 매개효과. 연세대학교 석사학위 논문.
- 박은경 (2009). 고등학생의 자기격려-낙담과 자아존중감 및 우울과의 관계. 전남대학교 석사학위 논문.
- 박은영 (1995). 고등학교 청소년들의 스트레스 원인과 그 대처행동에 관한 연구: 기독교, 비기독교 고등학생 비교. 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 박은영 (2009). 초등학생들의 스트레스가 우울 및 공격행동에 미치는 영향: 자기격려-낙담의 매개효과. 경남대학교 석사학위 논문.
- 박재연 (2009). 청소년의 자살위기와 레질리언스. 이화여자대학교 박사학위

논문.

- 박정민 (2007). 청소년의 우울수준과 우울대응행동에 관한 연구. 한양대학교 석사학위 논문.
- 박종원 (1982). 청소년 정신장애 환자의 생활사건에 관한 연구. 신경정신의학, 21(4), 587-594.
- 박종명. (2010). 부모의 자율성 지지와 자아탄력성과 학업성적 및 청소년의 학업스트레스의 관계. 성균관대학교 석사학위 논문.
- 박지인 (2008). 입시스트레스가 고등학생의 자살충동에 미치는 영향: 가족기능의 매개효과. 숭실대학교 석사학위 논문.
- 박혜정 (2008). 학업 스트레스, 통제소재, 우울과 자살사고와의 관계: 사회적 지지의 조절효과. 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 배고운 (2009). 고등학생의 진로선택과 학업 스트레스에 관한 연구. 고려대학교 석사학위 논문.
- 배진화 (2002). 고등학생들의 학교 스트레스와 대처방식이 학교적응에 미치는 영향에 관한 연구. 숭실대학교 석사학위 논문.
- 보건복지가족부 (2008). 청소년 자살예방 현황 및 대책. 서울: 보건복지가족부.
- 성에스더 (2009). 청소년의 자아방어기제 및 학업 스트레스와 신체화 증상의 관계. 숙명여자대학교 석사학위 논문.
- 서희주 (2003). 학업스트레스에 대한 대처방식이 스트레스 증상에 미치는 영향: 일반 고등학교 여학생들을 중심으로. 대구가톨릭대학교 석사학위 논문.
- 송정옥 (2009). 고등학생의 스트레스와 우울에 대한 연구: 사회적 지원, 자기효능감, 생활 만족도와의 관계 분석. 인하대학교 석사학위 논문.
- 송종화 (2006). 일반계 고등학교 3학년의 입시스트레스, 사회적지지, 낙관성 및 비관성이 부적응에 미치는 영향. 전남대학교 석사학위 논문.

- 신민섭, 박광배, 오경자, 김종술 (1990). 고등학생의 자살 성향에 관한 연구 : 우울·절망·자살 간의 구조적 관계에 대한 분석. 한국심리학회지 : 임상, 9(1), 1-19.
- 양난미, 이지연 (2007). 초등학생 자기위로능력 척도개발. 상담학연구, 8(3), 1169-1183.
- 양병환, 백기청, 김정희 외 (1999). 스트레스 연구. 서울: 하나의학사.
- 원호택, 김순화 (1985). 대학생의 스트레스 요인에 관한 일 연구. 서울대학교 학생연구, 20(1), 43-50.
- 원호택, 이민규 (1987). 고등학교 재학생들의 스트레스. 한국심리학회지: 임상, 6(1), 22-32.
- 유미리 (2008). 실패상황에서 스트레스 대처방식과 자기격려수준에 따른 불안의 변화. 전남대학교 석사학위 논문.
- 유자경 (2005). 정서지능, 대인관계가 청소년의 정신건강에 미치는 영향. 경남대학교 석사학위 논문.
- 오미향, 천성문 (1994). 중학생의 학업 스트레스 요인 및 증상 분석과 그 감소를 위한 명상훈련의 효과. 인간이해, 15, 63-39.
- 오선향 (2002). 고등학생의 스트레스요인과 스트레스 대처방식에 관한 연구. 연세대학교 석사학위 논문.
- 오현성 (2008). 고등학교 학생의 학교스트레스와 스트레스 대처행동 및 정신·신체 건강과의 관계. 강원대학교 석사학위 논문.
- 이경희 (1996). 청소년의 스트레스에 관한 연구. 숙명여자대학교 박사학위 논문.
- 이기영 (2005). 인문계 고등학생의 스트레스 인식도와 대처방안에 관한 연구. 아주대학교 석사학위 논문.
- 이미라 (2010). 해결중심 집단미술치료가 지적장애 성인의 자기효능감과 대인관계에 미치는 영향. 영남대학교 석사학위 논문.

- 이상준, 남영옥 (2008). 스트레스 고위험 청소년의 임파워먼트와 정신건강. 정신보건과 사회사업, 30, 136-161.
- 이영자 (1996). 스트레스와 심리적 부적응의 관계에서 사회적 지지와 자아 존중감의 역할. 서울여자대학교 박사학위 논문.
- 이영희 (2005). 중학생의 스트레스 대처방식과 정신건강의 관계. 공주대학교 석사학위 논문.
- 이예승 (2003). 청소년의 학교 스트레스, 자아탄력성 및 학교 적응에 관한 연구: 여자고등학생을 중심으로. 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 이은지 (2002). 아동기 스트레스와 적응과의 관계: 개인적 요인 및 환경적 요인의 스트레스 중재효과를 중심으로. 부산대학교 석사학위 논문.
- 이정확 (1992). 고교생의 스트레스 유형과 스트레스 결과와의 관계. 전남대학교 석사학위 논문.
- 이지현 (2008). 청소년의 학업스트레스와 자살 생각의 관계: 애착과 인지왜곡의 중재 및 매개효과. 성신여자대학교 석사학위 논문.
- 이희자 (2007). 대입수험생의 입시스트레스가 정신건강에 미치는 영향. 한국교원대학교 석사학위 논문.
- 임규혁 (1991). 학업성취의 누적적 경험과 정신건강. 교육문제연구, 2(12), 23-50.
- 장소은 (2008). 영재와 일반 중학생의 학업 및 진학 스트레스와 정신건강의 차이. 아주대학교 석사학위 논문.
- 전영주, 이숙현 (2001). 우울증을 매개로 한 청소년의 자살구상에 관한 가족 및 학교환경의 경로분석모델. 대한가정학회지, 39(1), 151-167.
- 정은주 (1999). 고등학생들의 스트레스와 학업성적 및 정신건강 간의 관계 연구. 한국교육심리학회지, 13(4), 405-424.
- 조강래 (2007). 고3 학생들의 학업스트레스원에 따른 학업 스트레스 증상과 대처방식. 경상대학교 석사학위 논문.

- 조민영 (2009). 중·고등학생들의 학교 스트레스가 정신건강에 미치는 영향 연구: 스트레스 대처의 조절효과를 중심으로. 가톨릭대학교 석사학위 논문.
- 조은숙 (1994). 현대인과 정신건강. 서울: 법문사.
- 최덕희 (2008). 청소년의 학교 스트레스가 정신건강에 미치는 영향 : 스트레스 대처의 통제효과를 중심으로. 한양대학교 석사학위 논문.
- 최혜림 (1986). 한국대학생의 스트레스 현황과 인지-행동적 상담의 효과. 이화여자대학교 박사학위 논문.
- 통계청 (2007). 사망원인통계연보.
- 한동세 (1972). 고3병과 중3병. 신경정신의학, 11(4), 235-242.
- 한순아 (1996). 고등학교 학생들의 스트레스 요인과 그 대처방법과의 연계. 순천대학교 석사학위 논문.
- 홍영수 (2004). 청소년의 자살행동에 대한 생활스트레스와 심리사회적 자원의 영향. 연세대학교 박사학위 논문.
- 홍영수, 전선영 (2005). 청소년의 생활스트레스가 자살생각에 미치는 영향과 우울의 매개효과. 정신보건과 사회사업, 19(4), 125-149.
- 황소연 (2010). 진로결정상태의 정서와 진로결정 자기효능감의 관계에서 자기격려의 매개효과. 가톨릭대학교 석사학위 논문.
- 황정규 (1990). 한국 학생의 스트레스 측정과 형성. 사대논총 41, 25-66.
- Ang, R. P. & Huan, V. S. (2006). Relationship between Academic Stress and Suicidal Ideation: Testing for Depression as a Mediator. *Child Psychiatry & Human Development*, 37, 133-143.
- Bahlmann, R., & Dinter, D. L. (2001). Encouraging self-encouragement: An effect study of the encouraging-training Schoenaker concept. *Journal of Individual Psychology*, 57, 273-288.

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, Statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1137–1182.
- Carns, M. R., & Carns, A. W. (1998). A review of the professional literature concerning the consistency of the definition and application of Adlerian encouragement. *Journal of Individual Psychology, 54*(1), 72–89.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*, 310–357.
- Compas, B. E., Davis, G. E., Forsythe, C. J. & Wagner, B. M. (1987). Assessment of Major and Daily Stressful Events During Adolescent perceived Events Scale. *Journal of Counseling and Clinical Psychology, 55*(4), 535–541.
- Derogatis, L. R. (1977). SCL–90 Manual– I . Baltimore: John Hopkins Univ. Clinical Psychometrics Research Unit.
- Diekellmann, N. L. (1977). *Primary health care of the well adult*. New York: McGraw Hill.
- Dinkmeyer, D., & Ecktein, D. (1996). *Leadership by encouragement*. New York: St. Luice Press.
- Dinkmeyer, D., & Losoncy, L. (1980). *The encouragement book: Becoming a positive person*. Englewood Clitts, NJ: Prentice Hall.
- Dinkmeyer, D., & Losoncy, L. (1996). *The skill of encouragement*. New York: St. Luice Press.
- Dinkmeyer, D., McKay, G., & Dinkmeyer, D. (19870). *Systematic training for effective teaching*. Circle Pines, MN: American

Guidance Service.

- Dreikurs, R. (1950). *Fundamentals of adlerian psychology*. Chicago: Alfred Adler Institute.
- Ferguson, E. D. (2003). Social process, personal goals, and their intertwining: their importance in adlerian theory and practice. *Journal of Individual Psychology, 59*(2), 136–144.
- Gattuso, S. M., Litt, M. D., & Fitzgerald, T. E. (1992). Coping with gastrointestinal endoscopy : Self-efficacy enhancement and coping style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*, 133–199.
- Jahoda, M. (1963). *Mental Health, one encyclopedic of mental health*. Franklin Woff's inc.
- Kelly, F. D., & Daniels, J. G. (1997). The effects of praise versus encouragement on children's perceptions of teachers. *Individual Psychology, 53*(5), 331–341.
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*, 539–548.
- Keyes, C. L. M., & Ryff, C. D. (2003). Somatization and mental health: A comparative study of the idiom of distress hypothesis. *Social Science & Medicine, 57*, 1833–1845.
- Kilanda, H. F. (1962). *School health education*. New York: Univ. Press.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and coping process*. New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Co.

- Lewis, C. E., Siegel, J. M. & Lewis, m. a. (1984). Feeling bad: Exploring Sources off Distress among Preadolescent Children. *American Journal of Public Health, 74*, 117–122.
- Omizo, M. M., Omezo S. A., & L. A. suzuki. (1988). Children and Stress: An Exploratory Study of Stressors and Symptoms. *The School Counselor*.
- Rogesrs, C. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sarason, I., J., & Siegel, J. (1978). Assessing the Impact of Changes: Development of the Life Experiences Survey. *Journal of Counsulting and Clinical Psychology, 46*(5), 932–946.
- Seley, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw Hill.
- Seley, H. (1974). *Stress Without Distress*. New York: J. B. Lippincott.
- Watts, R. E. & Pietrzak, D. (2000). Adlerian "encouragement" and the therapeutic process of solution–focused brief therapy. *Journal of Counseling and Development, 78*(4), 442–447.

ABSTRACT

The Mediating Effects of Self-Encouragement on the Relationship between Academic Stress and Mental Health among Adolescents

Yoon, Shin Ye

Department of Psychology

The Graduate School of

Sungshin Women's University

The purpose of this study was to examine the mediating effects of Self-Encouragement on the relationships between academic stress and mental health among adolescents. The subjects were 290 high school students recruited from Metropolitan areas of Seoul city. They were asked to complete the questionnaires about Academic Stress Scale, Self-Encouragement Scale, and Symptom Checklist-90-Revision(SCL-90-R). The data were analyzed by using correlation analysis, multiple regression analysis and Sobel Z test.

The results were as follows:

First, the academic stress and mental health variables showed a statistically significant positive correlation with each other. And academic

stress variable had a statistically significant negative relationship with self-encouragement. In addition, mental health was also negatively correlated with self-encouragement.

Second, the students with high level of academic stress are more likely to experience somatization, interpersonal sensitiveness, depression, anxiety, and hostility indexes. Some subcategories of academic stresses such as class stress, and career stress also showed negative effects on adolescent's mental health in a statistically meaningful way.

Third, the self-encouragement variable demonstrated a partial negative mediation effect between adolescent's academic stress and mental health.

Based on the this research, the implications and limitations of the study were discussed along with suggestions for further research.

Key words: Academic Stress, Self-Encouragement, Mental Health

부 록

부록 1. 학업 스트레스 척도

부록 2. 자기격려 척도

부록 3. 간이정신진단검사

부록 1. 학업 스트레스 척도

- ▶ 다음의 문항은 **학업에 대한 여러분의 스트레스 정도**를 나타내는 문항입니다.
여러분의 생각을 가장 잘 나타낸다고 생각하는 숫자에 ○ 해주시기 바랍니다.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	열심히 공부해도 성적이 오르지 않는다.	1	2	3	4	5
2	시험 과목수가 많거나 시험 범위가 너무 넓다.	1	2	3	4	5
3	내용이 어려워 선생님의 설명이 이해가 잘 되지 않는다.	1	2	3	4	5
4	공부를 해야 하지만 하기가 싫다.	1	2	3	4	5
5	성적이 나빠서 가고 싶은 학교로 진학할 수 없다.	1	2	3	4	5
6	부모님의 기대만큼 성적이 오르지 않는다.	1	2	3	4	5
7	시험을 자주 친다.	1	2	3	4	5
8	수업 시간이 지루하거나 재미가 없다.	1	2	3	4	5
9	공부를 왜 해야 되는지는 모르겠지만 공부를 해야 된다.	1	2	3	4	5
10	가정 형편으로 원하는 학교에 갈 수 없다.	1	2	3	4	5
11	성적이 나빠서 선생님이나 부모님께 꾸중이나 벌을 받는다.	1	2	3	4	5
12	시험기간이 다가온다.	1	2	3	4	5
13	수업시간에 필요한 준비물이 많다.	1	2	3	4	5
14	부모님이 학원이나 과외 공부를	1	2	3	4	5

	하라고 한다.					
15	자신이 원하는 진로(학교, 직업)와 부모님이 원하는 진로가 다르다.	1	2	3	4	5
16	친구들 앞에서 시험 점수가 공개된다.	1	2	3	4	5
17	내가 공부한 것과는 다른 문제가 시험에 나온다.	1	2	3	4	5
18	수업시간에 졸음이 온다.	1	2	3	4	5
19	각 과목에 따라 효과적인 공부법을 모른다.	1	2	3	4	5
20	진로에 대해 의논할 상대가 없다.	1	2	3	4	5
21	성적표를 받는다.	1	2	3	4	5
22	시험 문제가 어렵다.	1	2	3	4	5
23	하루 수업시간이 많다.	1	2	3	4	5
24	공부 이외의 일(동아리 활동, 종교 활동, 예체능 활동)에 시간을 빼앗긴다.	1	2	3	4	5
25	진로에 대한 정보가 부족하다.	1	2	3	4	5
26	부모님이 나의 성적을 남과 비교한다.	1	2	3	4	5
27	시험 문제를 푸는 시간이 모자란다.	1	2	3	4	5
28	수업시간 중에 질문이나 지적을 받는다.	1	2	3	4	5

29	공부 때문에 다른 것을 할 시간이 없다.	1	2	3	4	5
30	진학할 것인지 직업을 가질 것인지 망설여진다.	1	2	3	4	5
31	성적이 떨어진다.	1	2	3	4	5
32	시험지만 받으면 떨어져서 분명히 알았던 것도 생각이 나지 않는다.	1	2	3	4	5
33	수업 중 선생님의 질문에 답을 못한다.	1	2	3	4	5
34	숙제나 과제가 너무 많다.	1	2	3	4	5
35	자율 학습이나 보충 수업을 해야 한다.	1	2	3	4	5
36	수업시간에 친구가 장난이나 말을 건다.	1	2	3	4	5
37	공부하는 내용이 이해가 잘 되지 않는다.	1	2	3	4	5
38	운동장이나 옆 교실에서 나는 소음으로 선생님의 설명이 잘 안들린다.	1	2	3	4	5
39	공부하는 도중 다른 생각이 많이 난다.	1	2	3	4	5
40	선생님께서 성의 없이 가르친다.	1	2	3	4	5
41	능력이 부족하여 장래를 하고 싶은 일을 할 수 없다.	1	2	3	4	5
42	쉽거나 아는 문제를 실수로 틀린다.	1	2	3	4	5

부록 2. 자기격려 척도

- ▶ 다음의 문항은 **격려와 관련된 문항**입니다. 아래에 제시된 각 문항들을 읽고 최근 스스로에게 **다음과 같은 생각이나 말들을 얼마나 자주하는지** 해당되는 숫자에 ○ 해주시기 바랍니다.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 성공할 수 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
2	일을 시작할 때 두렵기는 하지만 잘 해내리라고 생각한다.	1	2	3	4	5
3	실수했을 때 '나도 때때로 실수할 수 있어'라고 생각하며 실수를 인정한다.	1	2	3	4	5
4	나는 어떤 문제가 생기든지 적극적이고 긍정적으로 생각한다.	1	2	3	4	5
5	새로운 일을 시작할 때 '실패할 수도 있지만 도전하지 않은 것 보다 나아'라고 격려한다.	1	2	3	4	5
6	나는 이 세상에서 없어서는 안되는 꼭 필요한 존재라고 생각한다.	1	2	3	4	5
7	힘든 상황에 처했을 때 '해결책은 있어'라고 생각하며 포기하지 않는다.	1	2	3	4	5
8	일을 성공했을 때 '잘했어, 역시 해낼 줄 알았어'라고 생각한다.	1	2	3	4	5
9	일을 실패했을 때 '이 일은 실패했지만 다른 일은 성공할 수 있어'라고 스스로 위로한다.	1	2	3	4	5

10	나는 포기하고 싶을 때 '조금만 더 하면 잘 할 수 있어'라고 생각하며 참는다.	1	2	3	4	5
11	다른 사람들과 함께 해야 하는 일에 적극적으로 참여한다.	1	2	3	4	5
12	나는 모임에서 새로운 사람들과 어울리기 위해 먼저 다가선다.	1	2	3	4	5
13	나는 새로운 변화에 적응하기 위해 적극적으로 행동한다.	1	2	3	4	5
14	사람들 앞에서 나의 의견을 이야기하곤 한다.	1	2	3	4	5
15	나는 부당하다고 생각되는 일에 적절하게 대응한다.	1	2	3	4	5
16	나는 유머감과 재치로 주위사람들을 웃게 하곤 한다.	1	2	3	4	5
17	나는 사람들 앞에서 당당하게 행동하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
18	질문에 대해 맞는지 확신이 없더라도 대답을 하곤 한다.	1	2	3	4	5
19	나는 어려움이 있을 때 적극적으로 해결하고자 한다.	1	2	3	4	5
20	새로운 일에 도전하는 것이 주저되기는 하지만 그래도 도전한다.	1	2	3	4	5
21	힘들 때 나는 어떤 일이든 해낼 수 있다고 생각하며 자신감을 얻는다.	1	2	3	4	5
22	일을 실패했을 때 좌절되기도 하	1	2	3	4	5

	지만 기분을 바꾸려고 노력한다.					
23	일을 맡을 때 자신감을 가지고 일을 시작할 수 있다고 느낀다.	1	2	3	4	5
24	일을 실패했을 때 일은 실패했지만 그래도 나는 가치있는 존재라고 느낀다.	1	2	3	4	5
25	실패에 대한 두려움이 느껴질 때 '한발 한발 천천히 나아가면 해낼 수 있어'라고 용기를 북돋운다.	1	2	3	4	5
26	오늘 하루가 영망이 되어 마음이 심란할 때 '내일은 잘 될거야'라며 위로한다.	1	2	3	4	5
27	힘들 때 나의 미래를 생각하며 행복감을 느끼곤 한다.	1	2	3	4	5
28	외로울 때 소중한 사람들을 생각하며 따뜻함을 느낀다.	1	2	3	4	5
29	나에게는 단점도 있지만 그런 내 자신도 소중하다고 느낀다.	1	2	3	4	5
30	잘하지 못할 때도 있지만 열심히 노력하고 있는 내 모습을 보며 뿌듯함을 느낀다.	1	2	3	4	5

부록 3. 간이정신진단검사

- ▶ 다음의 문항은 정신건강에 관련된 문항입니다. 지난 7일 동안(오늘을 포함해서) 아래 문제 때문에 얼마나 괴로워했는지를 가장 잘 나타낸 것을 하나 골라서 해당되는 숫자에 ○ 해주시기 바랍니다.

번호	문항	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇다	매우 그렇다
1	머리가 아프다.	1	2	3	4	5
2	어지럽거나 현기증이 난다.	1	2	3	4	5
3	가슴이나 심장 부위가 아프다.	1	2	3	4	5
4	허리가 아프다.	1	2	3	4	5
5	구역질이 나거나 배가 아프다.	1	2	3	4	5
6	근육통이나 신경통이 있다.	1	2	3	4	5
7	팔다리가 목직하다.	1	2	3	4	5
8	몸의 일부가 저리다.	1	2	3	4	5
9	쉽게 기분이 상한다.	1	2	3	4	5
10	다른 사람들이 나를 싫어하거나 나에게 불친절하다고 느낀다.	1	2	3	4	5
11	내가 남보다 못한 것 같다.	1	2	3	4	5
12	시장이나 극장처럼 사람이 많이 모이는 곳에 가면 거부하다.	1	2	3	4	5
13	매사에 의욕이 없다는 느낌이 든	1	2	3	4	5

	다.					
14	죽고 싶은 생각이 든다.	1	2	3	4	5
15	사람들과 함께 있을 때도 고독을 느낀다.	1	2	3	4	5
16	외롭다.	1	2	3	4	5
17	기분이 울적하다.	1	2	3	4	5
18	매사에 관심과 흥미가 없다.	1	2	3	4	5
19	장래가 희망이 없는 것 같다.	1	2	3	4	5
20	무슨 일이든 조급해서 안절부절한다.	1	2	3	4	5
21	신경이 예민하고 마음의 안정이 안 된다.	1	2	3	4	5
22	별 이유 없이 깜짝 놀란다.	1	2	3	4	5
23	두려운 느낌이 든다.	1	2	3	4	5
24	긴장이 된다.	1	2	3	4	5
25	공포에 휩싸일 때가 있다.	1	2	3	4	5
26	자신도 견잡을 수 없이 울화가 치민다.	1	2	3	4	5
27	누구를 때리거나 해치고 싶은 충동이 생긴다.	1	2	3	4	5
28	무엇을 때려 부수고 싶은 충동이 생긴다.	1	2	3	4	5
29	잘 다룬다.	1	2	3	4	5

30	다른 사람들이 못마땅하게 보인다.	1	2	3	4	5
31	내 몸 어딘가가 병들어 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
32	누가 내 생각을 조정하는 것 같다.	1	2	3	4	5
33	늘 남과 동떨어져 있는 느낌이 든다.	1	2	3	4	5
34	내 마음 어딘가 이상하다고 생각한다.	1	2	3	4	5
35	내가 생각하는 것이 내 생각 같지 않다.	1	2	3	4	5