영재교육연구 제 22 권 제 4 호
Journal of Gifted/Talented Education
2012. Vol 22. No 4, pp. 841~853
http://dx.doi.org/10.9722/JGTE.2012.22.4.841

초등 영재학생과 일반학생의 학업스트레스에 대한 학업적 자기효능감과 스트레스 대처방식의 상호작용효과

양 연 숙

대전대학교

본 연구는 초등 영재학생과 일반학생의 학업스트레스에 미치는 자기효능감과 스트레스 대처방식의 상호작용 효과를 검증하고자 하였다. 6학년 영재학생 100명과 일반학생 100명을 대상으로 연구한 결과, 영재학생이 일반학생보다 문제중심 대처방식을 많이 사용하였으나, 학업스트레스, 학업적 자기효능감 및 정서중심 대처방식에는 유의한 차이가 없었다. 영재학생과 일반학생의 학업스트레스는 학업적 자기효능감이 높을수록, 문제중심 대처방식을 많이 사용할수록 감소되었으며, 학업적 자기효능감과 문제중심 대처방식의 상호작용에 영향을 받았다. 상호작용효과를 살펴보면, 영재학생의 학업적 자기효능감이 학업스트레스를 감소시키는 효과는 문제중심 대처방식의 수준이 높을수록 커졌으며, 일반학생은 문제중심 대처방식의 수준이 높을 때에만 학업적 자기효능감이 유의하게 학업스트레스를 감소시키는 것으로 나타났다.

주제어: 영재학생, 학업스트레스, 학업적 자기효능감, 스트레스 대처방식

I. 서 론

학벌을 중시하는 우리나라의 사회구조와 입시 위주의 교육현실에서 학생들은 과도한 학업경쟁에 노출될 수밖에 없으며, 학업에 대한 부담감으로 심한 스트레스를 경험하고 있다. 청소년을 대상으로 한 통계자료는 청소년의 가장 큰 고민이 학업성적임을 보여주고 있다. 한국청소년정책연구원이 발표한 4개국 청소년 건강실태 국제비교조사(2010)에서 최근 1년간 스트레스를 경험한 비율이 4개국 중 한국이 87.8%로 가장 높았으며, 그 원인에 대해 72.6%가 학업문제라고 응답하였다. 여성가족재단의 연구(2010)에서도 고등학생의 72.9%, 중학생의 65.4%, 초등학생의 45%가 학업문제를 가장 큰 고민거리라고 응답하였으며, 사회적 성공을 위해 학교성적이 얼마나 중요하느냐는 질문에 초등학생의 88.2%, 중학생 77.6%, 고등학생 67.5%가 중요하다고 응답하여 초등학교 시기부터 학업적 성취에 대한 높은 기대와 스트레스에 노출되어 있음을 확인할 수 있다.

교신저자: 양연숙(ysyang@dju.kr)

학교 공부나 성적으로 인한 정신적 부담과 긴장, 근심, 공포, 우울, 초조감 등과 같이 편하지 못한 심리상태를 학업스트레스(오미향, 천성문, 1994)라 한다. 높은 학업스트레스는 낮은 학업성적(전길수, 2011; 정주영, 2010), 학교부적응(이경화, 손원경, 2005), 시험불안(김은정, 양연숙, 2011), 학습무력감(박성희, 김희화, 2008)과 관련되며, 개인의 학업적 자기효능감(김아영 외, 2012), 학습동기(이한열, 2010)를 낮추고 자살충동(문경숙, 2006; Liu & Tein, 2005)과 같은 치명적인 문제를 초래할 수 있는 것으로 연구되고 있다.

학생들은 하루 중 가장 많은 시간을 학교에서 보내고, 이 시기의 주된 과업이 학업이기에 학업스트레스를 경험하게 된다. 일반학생도 학업스트레스에 시달리지만 영재학생도 학업스트레스에서 자유로울 수 없다. 영재학생은 우월하고 무엇이든 잘한다는 편견과 높은 기대감 그리고 완벽주의 성향으로 인해 학업스트레스가 높아질 수 있는 발달적, 행동적 요소들을 가지고 있다(민현숙, 양연숙, 2012; 박소희, 2010; Freeman, 1985; Webb, Mecksroth, & Tolan, 1982). 영재학생과 일반학생의 학업스트레스를 비교한 연구들은 영재학생이 심리적으로 더 안정되어 있어 학교나 가정에서 받는 학업스트레스가 더 적다는 연구(박성옥, 이진숙, 2003; 박혜진, 2001; 신병창, 2012), 일반학생보다 학업스트레스가 더 높다는 연구(김정아, 2005; 허창재, 2002), 그리고 유의한 차이를 발견하지 못한 연구(김은정, 양연숙, 2011; 민현숙, 양연숙, 2012) 등 상이한 결과를 보고하고 있다. 이에 영재학생과 일반학생이 경험하는 학업스트레스의 정도와 관련변인의 영향을 보다 명확하게 규명해야 할 필요가 있다.

학업스트레스는 학업수행을 방해하는 요인이기도 하지만 적정 수준일 때는 학습동기를 유발하는 수단이 되기도 한다(이주현, 이순묵, 2002). 학업스트레스 상황 그 자체보다는 스트레스에 대한 대처방식에 따라 학업스트레스의 영향력은 달라진다(민하영, 유안진, 1999). 대처방식이란 개인이 가지고 있는 자원을 초과하여 힘들다고 평가되는 외부 또는 내부의 요구를 다루기 위한 인지적, 행동적 노력이라고 할 수 있는데(Lazarus & Folkman, 1984), 스트레스 상황에서 개인의 대처방식에 따라 그 상황의 효과나 결과가 달라질 수 있다(최은혜, 이지연, 2010). 스트레스에 대한 대처방식은 크게 문제중심 대처와 정서중심 대처로 구분한다(Lazarus & Folkman, 1984). 문제중심 대처는 자신이 직면하는 스트레스원이나 스트레스를 유발하는 문제 그 자체를 변화시키거나 관리하는 인지적이고, 문제해결적 노력에 중점을 두고 있다. 정서중심 대처는 스트레스 자극으로 인해 유발된 부적인 정서 반응을 조절하거나 관리하려는 심리적, 행동적 노력들로, 자기 통제나 거리두기, 회피 등의 행동 유형을 보인다. 선행연구에서는 학업스트레스에 대한 대처방식에서 영재학생과 일반학생 간에는 유의한 차이가 나타나지 않았으나, 대인관계 영역에서는 영재학생이 보다 회피적 대처를 사용하고, 자존심 관련 영역에서는 일반학생은 기분전환, 지지추구, 회피적 대처 등 보다 정서중심의 대처에서는 많이 사용하는 것으로 나타났다(박성옥, 이진숙, 2003).

학업스트레스와 스트레스에 대한 대처방식은 개인이 스트레스 상황을 어떻게 해석하느냐에 따라 달라질 수도 있는데, 이런 개인의 인지적 평가에 영향을 미치는 주요한 요인 중 하나가 학업적 자기효능감이다. 학업적 자기효능감은 학습자가 학업을 통해 얻고자 하는 결과를 위해 행동을 성공적으로 조직하고 수행해 낼 수 있다는 자신의 능력에 대한 판단과 신념

이다(김아영, 박인영, 2001). 학업적 자기효능감이 높을수록 학업관련 불안과 스트레스를 느끼는 정도가 낮고, 보다 효과적인 학습전략을 사용하며, 뛰어난 자기조절 능력을 보인다고 한다(김성옥, 2003; 염시창, 박현주, 2005; McDonald, 2001). 영재학생과 일반학생을 대상으로 한 연구에서는 영재학생의 학업적 자기효능감이 일반학생보다 높으며, 초등 영재학생 및 일반학생의 학업적 자기효능감은 학업스트레스를 낮추는 것으로 보고되고 있다(고경민, 2012; 김은정, 양연숙, 2011; 이규숙, 2009).

이에 본 연구에서는 학업성취 정도가 학교교육에서 차지하는 비중이 지대한 현 상황에서 영재학생과 일반학생의 학업스트레스, 학업적 자기효능감 및 스트레스 대처방식의 차이를 규명함으로써 학업에 대한 해석과 반응을 비교 분석하고자 한다. 또한 학업스트레스에 미치는 학업적 자기효능감과 스트레스 대처방식의 상호작용효과를 규명하고자 한다. 그동안 학업스트레스에 관한 연구들은 학업스트레스에 미치는 개인 내적 특성이나 환경적 변인들 중 한 가지가 결정적 영향을 미칠 것이라는 단편적 관점을 유지하고 있어, 예언변인들의 독립적인 영향력에 관한 연구가 주를 이루고 있고(정종희, 정현희, 이귀숙, 2009), 관련 변인들 간의 상호작용효과를 살펴본 연구가 없다. 더욱이 영재학생과 일반학생이 경험하는 학업스트레스의 특성과 학업스트레스에 미치는 학업적 자기효능감과 스트레스 대처방식의 영향에 차이가 있음이 보고되고 있음에도 불구하고, 상호작용효과를 다른 연구가 전무한 실정이다. 영재학생과 일반학생의 학업스트레스에 미치는 학업적 자기효능감과 스트레스 대처방식의 상호작용효과를 분석함으로써 학업적 자기효능감과 스트레스 대처방식을 '어떻게' 조절하였을 때 학업스트레스가 '어떻게' 조절될 수 있는가를 밝힐 수 있을 것으로 기대한다. 이를 통해 영재학생과 일반학생의 학업스트레스를 감소시킬 수 있는 바람직한 교육적 중재방안을 모색하고자 한다. 연구목적을 달성하기 위한 연구문제는 다음과 같다.

1. 영재학생과 일반학생의 학업스트레스, 학업적 자기효능감 및 스트레스 대처방식은 어떠한가?
2. 영재학생과 일반학생의 학업스트레스에 대한 학업적 자기효능감과 스트레스 대처방식의 상호작용 효과는 어떠한가?

II. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구의 영재학생은 D교육청에서 지정하고 운영하는 5개 단위학교 영재학급 프로그램에 참여하고 있는 6학년 남아 59명, 여아 41명 총 100명이다. 영재학생들은 1차 영재성 검사, 2차 학문적성 검사와 3차 논술 몇 면접 고사를 통해서 선발된 학생들이다. 일반학생은 영재학급을 운영하고 있는 5개 단위학교의 6학년 일반학급 학생들로서 남아 58명, 여아 42명, 총 100명이다. 영재학생과 일반학생의 학업 관련 심리상태를 비교분석하기 위해서는 학업 성취도가 유사한 일반학생을 선정하는 것이 타당하다고 사료되었다. D교육청에서 주관하고 출제되는 학기말 지필평가에서 영재학생의 평균이 90점 이상으로 나타나, 일반학생도 영

재학생과 동일수준의 학업성취를 보이는 학생으로 연구의 대상을 제한하였다.

2. 측정도구

가. 학업스트레스 척도

본 연구에서는 민하영과 유안진(1998)의 일상생활 스트레스 연구에서 학업영역 스트레스 부분을 참조하여 박성희(2006)가 구성한 척도를 사용하였다. 학업스트레스 척도의 하위 영역은 학교학업 스트레스 13문항과 과외학업 스트레스 15문항으로 총 28문항으로 구성되어 있다. 학업스트레스는 학업 수행 관련하여 느끼는 긴장, 짜증, 근심, 부담감과 같은 부정적인 심리상태를 의미하며, 본 연구에서는 학교학업 스트레스와 과외학업 스트레스의 총합으로 학업스트레스를 측정하였다. 각 문항은 '전혀 그렇지 않다'의 1점에서부터 '항상 그렇다'에 4점까지 반응하는 4점 Likert 척도로서, 점수가 높을수록 학업으로 인한 스트레스가 높은 것을 의미한다. Cronbach's α에 의해 산출된 신뢰도는 .93이다.

나. 학업적 자기효능감 척도

학업적 자기효능감은 김아영과 박인영(2001)이 표준화한 척도를 사용하였다. 학업적 자기효능감 척도는 과제 난이도 선호, 자기조절 효능감, 자신감의 3개 하위요인, 총 28문항으로 구성되어 있다. 과제 난이도 선호는 자신이 통제하고 다룰 수 있다고 생각하는 도전적인 과제를 선택하는 과정에서 어떤 수준의 난이도를 선호하는가를 의미한다. 자기조절 효능감은 수업 및 학습과 관련하여 주의를 집중하고, 목표를 설정하는 자기조절 기능을 잘 수행하는가에 대한 효능기대이다. 자신감은 자신의 능력에 대해 보이는 확신 또는 신념의 정도를 의미한다. '전혀 그렇지 않다'의 1점에서부터 '매우 그렇다'의 5점까지 반응하는 5점 Likert 척도로서, 점수가 높을수록 학업에 대한 자기효능감이 높은 것으로 설명된다. Cronbach's α에 의해 산출된 신뢰도는 .88이다.

다. 스트레스 대처방식 척도

스트레스 대처방식을 알아보기 위하여 임용우(1994)가 Lazarus와 Folkman(1984)의 대처방식 척도(WOC-R)와 Carver, Scheier와 Weintraub(1989)의 대처척도(COPE)를 토대로 제작한 9개 하위요인별 각 5문항씩 45문항으로 구성된 척도를 사용하였다. 본 연구에서는 스트레스 대처방식을 문제중심 대처와 정서중심 대처로 보았던 Lazarus와 Folkman(1984)에 근거하여 하위영역 중 적극적 대처, 전략적 대처, 사회적지지 추구는 스트레스를 직접적으로 제거 혹은 감소시키기 위해 문제해결 전략을 세우거나 정보를 추구하는 문제중심 대처방식으로, 긍정적 해석, 자기격려, 긴장완화, 소망적 사고, 자기비난, 일탈행동 하위영역은 스트레스의 원인을 직접적으로 제거하기보다는 그로 인해 경험하는 부정적 정서를 조절하거나 회피하는 형태의 반응을 정서중심 대처방식으로 구분하였다. '전혀 그렇지 않다'의 1점에서부터 '매우 그렇다'의 4점까지 반응하도록 되어 있는 4점 Likert 척도로, 점수가 높을수록 해당 영역의 대처행동을 많이 하는 것으로 설명된다. Cronbach's α에 의해 산출된 신뢰도는 문제중심 대처방식 .84, 정서중심 대처방식 .81이다.

3. 자료분석

SPSS 통계 프로그램을 이용하여 영재학생과 일반학생의 학업스트레스에 대한 학업적 자기효능감과 스트레스 대처방식의 상호작용효과를 분석하기 위해 평균, 표준편차, 독립적 t검정, 종속적 t검정, Pearson의 적률상관계수, 위계적 회귀분석을 실시하였다. 위계적 회귀분석에서는 독립변인의 주효과와 독립변인간의 곱셈형식으로 구성된 상호작용 항을 추가하여, 독립변인의 주효과와 상호작용 효과를 함께 분석하였다. 이때 독립변인과 그 독립변인들로 결합된 상호작용 변인이 포함될 때 존재할 수 있는 다중공선성의 문제를 해결하기 위하여 평균변환(mean centering)[1]의 방법을 사용하였다(이유재, 1994). 평균변환을 통하여 새로 도입된 상호작용 변인과 기존의 독립변인들간 다중공선성을 판단하는 지표로 공차한계(Tolerance)와 분산팽창요인(VIF)을 사용한 결과 다중공선성이 존재하지 않는 것으로 판명되었다. 또한 상호작용효과가 유의미하게 나올 경우 Ailken과 West(1991)가 제시한 방법에 따라 상호작용효과를 그래프로 제시하였으며, 그래프의 단순기울기 유의도를 검증하기 위하여 단순기울기분석(simple slope analysis)을 실시하였다(Preacher, Curran, & Bauer, 2006).

III. 연구 결과

1. 영재학생과 일반학생의 학업스트레스, 학업적 자기효능감 및 스트레스 대처방식 차이

영재학생과 일반학생의 문제중심 대처방식에는 유의한 차이가 나타났으나, 학업스트레스, 학업적 자기효능감 및 정서중심 대처방식에는 유의한 차이가 없었다. 영재학생의 문제중심 대처방식은 평균 2.62(SD=.69)로 일반학생 평균 2.34(SD=.70)보다 유의하게 높았다(t=2.73, p<.05). 영재학생은 일반학생보다 학업스트레스와 학업적 자기효능감이 높았으나 통계적으로 유의미한 차이는 없었다.

<표 1> 영재학생과 일반학생의 학업스트레스, 학업적 자기효능감 및 스트레스 대처방식의 차이

	영재학생		일반학생		t
	Mean	*SD*	*Mean*	*SD*	
학업스트레스	2.69	.82	2.58	.75	1.39
학업적 자기효능감	3.31	.39	3.26	.43	1.38
문제중심 대처방식	2.62	.69	2.34	.70	2.73*
정서중심 대처방식	1.90	.60	1.94	.63	-0.40

*p<.05

1) 평균변환이란 상호작용을 포함한 다중회귀분석에서 나타나는 척도종속성, 다중공산성의 문제를 해결하기 위한 것으로 독립변인 각각을 평균으로부터의 차이 값으로 나타내는 것이다. 즉, X_1과 X_2의 원점을 각 변수의 평균으로 이동시키는 것이다(이유재, 1994).
$Y=a_0+a_1x_1+a_2x_2+a_3x_1x_2+\varepsilon$ 이때 $x_1=X_1-\bar{X}_1$ $x_2=X_2-\bar{X}_2$

2. 영재학생과 일반학생의 학업스트레스에 대한 학업적 자기효능감 및 스트레스 대처방식의 상호작용

영재학생과 일반학생의 학업스트레스, 학업적 자기효능감 및 스트레스 대처방식 간의 관계를 기초로, 학업스트레스에 대한 학업적 자기효능감과 스트레스 대처방식의 상호작용 효과를 규명하기 위하여 위계적 회귀분석을 실시하였다.

<표 2> 영재학생과 일반학생의 학업스트레스, 학업적 자기효능감 및 스트레스 대처방식 간의 관계

		학업 스트레스	학업적 자기효능감	문제중심 대처방식	정서중심 대처방식
영재 학생	학업스트레스	1.00			
	학업적 자기효능감	-.17*	1.00		
	문제중심 대처방식	-.26**	.52***	1.00	
	정서중심 대처방식	.19*	-.03	.20**	1.00
일반 학생	학업스트레스	1.00			
	학업적 자기효능감	-.36***	1.00		
	문제중심 대처방식	-.26**	.40***	1.00	
	정서중심 대처방식	.18*	-.20**	.16*	1.00

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

위계적 회귀분석을 통하여 학업스트레스에 미치는 학업적 자기효능감과 스트레스 대처방식의 개별적 영향은 1단계에서, 학업적 자기효능감×스트레스 대처방식의 변수를 추가한 상호작용효과는 2단계에서 분석하였다.

1단계 영재학생의 학업스트레스에 미치는 개별 변수들의 설명력은 22%이었으며, 학업적 자기효능감(β=-.21, p<.001)과 문제중심 대처방식(β=-.20, p<.001)이 유의한 영향을 미치었다. 2단계 학업적 자기효능감과 스트레스 대처방식 상호작용 변인들을 추가한 상호작용 모델의 설명력은 27%이었으며, 학업적 자기효능감(β=-.22, p<.001), 문제중심 대처방식(β=-.36, p<.001)과 학업적 자기효능감×문제중심 대처방식(β=.19, p<.05)이 유의한 영향을 나타냈다. 학업적 자기효능감×스트레스 대처방식 상호작용 모델은 R^2 증가량에 따른 F검증 실시 결과 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(R^2증가량=.05, p<.01). 학업적 즉 영재학생의 학업스트레스는 학업적 자기효능감이 낮을수록, 문제중심 대처방식을 사용하지 않을수록 높았으며, 학업적 자기효능감과 문제중심 대처방식의 상호작용에 의해 높아졌다.

1단계 일반학생의 학업스트레스에 미치는 개별 변수들의 설명력은 26%이었으며, 학업적 자기효능감(β=-.37, p<.001)과 문제중심 대처방식(β=-.30, p<.001)이 유의한 영향을 미치었다. 2단계 학업적 자기효능감과 스트레스 대처방식 상호작용 변인을 추가한 상호작용 모델의 설명력은 36%이었으며, 학업적 자기효능감(β=-.22, p<.001), 문제중심 대처방식(β=-.47, p<.001)과 학업적 자기효능감×문제중심 대처방식(β=.48, p<.001)이 유의한 영향을 나타냈다.

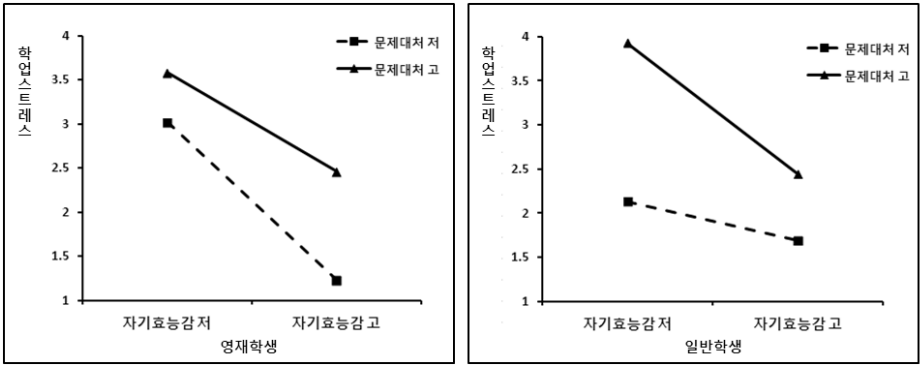
학업적 자기효능감×문제중심 대처방식 상호작용 모델은 R^2 증가량에 따른 F검증 실시 결과 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(R^2증가량=.10, p<.001). 즉 일반학생의 학업스트레스는 학업적 자기효능감이 낮을수록, 문제중심 대처방식을 사용하지 않을수록 높았으며, 학업적 자기효능감과 문제중심 대처방식의 상호작용에 의해 높아졌다.

<표 3> 영재학생과 일반학생의 학업스트레스에 대한 학업적 자기효능감과 스트레스 대처방식의 상호작용 효과

	영재학생 학업스트레스				일반학생 학업스트레스			
	Step1		Step2		Step1		Step2	
	b	β	b	β	b	β	b	β
자기효능감	-.34	-.21***	-.46	-.22***	-.53	-.37***	-.49	-.22***
문제중심 대처방식	-.25	-.20***	-.41	-.36***	-.32	-.30***	-.53	-.47***
정서중심 대처방식	.17	.13	.09	.07	.08	.07	.03	.03
자기효능감×문제중심			.27	.19*			.58	.48***
자기효능감×정서중심			.05	.03			.10	.07
R^2	.22***		.27***		.26***		.36***	
$\triangle R^2$			.05**				.10***	

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

학업적 자기효능감과 문제중심 대처방식의 상호작용 효과를 구체적으로 확인하기 위해, 평균±1표준편차를 기준으로 문제중심 대처방식이 높은 집단과 낮은 집단으로 분류하고, 각 집단의 학업적 자기효능감이 학업스트레스에 미치는 단순기울기를 구하였다.



[그림 1] 영재학생과 일반학생의 문제중심 대처방식에 따라 학업적 자기효능감이 학업스트레스에 미치는 영향

영재학생의 학업스트레스는 문제중심 대처방식의 수준이 높은 집단과 낮은 집단 모두에서 학업적 자기효능감과 유의미한 관계가 있었으나, 학업적 자기효능감이 동일한 조건에서

학업스트레스가 낮아지는 경향성은 다른 것으로 나타났다(단순기울기=24, p<.01; 단순기울기=.16, p<.05). 동일한 학업적 자기효능감을 갖고 있을 때 문제중심 대처방식의 수준이 높을수록 학업스트레스가 더욱 감소하는 것으로 나타났다. 즉, 영재학생은 문제중심 대처방식의 수준이 높을수록 학업적 자기효능감이 학업스트레스를 감소시키는 효과가 커졌다.

일반학생의 학업스트레스는 문제중심 대처방식의 수준이 높은 집단에서는 학업적 자기효능감과 유의미한 관계가 있었으나(단순기울기=.32, p<.001), 문제중심 대처방식의 수준이 낮은 경우에는 유의미한 관계가 나타나지 않았다(단순기울기=.04, n.s.). 즉, 일반학생은 문제중심 대처방식의 수준이 높을 때에만 학업적 자기효능감이 학업스트레스를 감소시키는 효과가 나타났다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등 영재학생과 일반학생의 학업스트레스, 학업적 자기효능감과 스트레스 대처방식의 특성을 살펴보고, 학업스트레스에 미치는 학업적 자기효능감과 스트레스 대처방식의 상호작용효과를 알아보기 위하여 수행되었다. 본 연구에서 나타난 주요 결과를 선행연구와 관련지어 논의하면 다음과 같다.

첫째, 영재학생과 일반학생 모두 유사한 수준의 학업스트레스와 학업적 자기효능감을 지니고 있으나 영재학생의 경우 학업스트레스에 대해 일반학생보다 문제해결적인 대처방식을 사용하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 영재학생과 일반학생의 학업스트레스(김은정, 양연숙, 2011; 민현숙, 양연숙, 2012)와 학업적 자기효능감(고경민, 2012; 김은정, 양연숙, 2011; 이규숙, 2009)에 유의한 차이가 발견되지 않았다는 선행연구와 일치한다. 본 연구의 결과는 영재학생과 일반학생 모두 학기말 지필평가에서 평균 90점 이상을 얻은 학업우수 학생이기에 학업관련 스트레스와 자기효능감의 수준에서 차이가 나타나지 않은 것으로 해석될 수 있다. 그러나 한편으로는 성적을 중심으로 학업성취를 평가하는 입시 위주의 교육현실을 반영한 결과이기도 하다. 영재학생이 지닌 고유의 특성에도 불구하고, 유사한 학업성취를 보이는 두 집단의 학업관련 스트레스와 효능감의 수준이 유사하게 나타난 것이다.

영재학생과 일반학생의 스트레스 대처방식을 살펴보면, 정서중심 대처방식에서는 유의한 차이가 없었으나, 문제중심 대처방식에서는 영재학생이 일반학생보다 문제중심 대처방식을 사용하는 것으로 나타났다. 이는 영재학생과 일반학생 간에 유의한 차이가 나타나지 않은 선행연구(박성옥, 이진숙, 2003)와는 다른 결과로, 영재학생이 학업스트레스원이나 학업스트레스를 유발하는 문제 그 자체를 변화시키거나 관리하는 인지적이고 문제해결적인 노력과 행동전략을 보다 많이 사용하는 것으로 해석될 수 있다.

둘째, 영재학생과 일반학생의 학업스트레스는 학업적 자기효능감이 높을수록, 문제중심 대처방식을 많이 사용할수록 감소되었다. 이러한 결과는 학업적 자기효능감이 높을수록 학업스트레스가 낮아진다는 연구결과(고경민, 2012; 김은정, 양연숙, 2011; 이규숙, 2009)와 일치한다. 학업적 자기효능감이 낮거나 문제중심 대처방식을 사용하지 못하는 학생은 학업스

트레스에 더 취약한 것을 알 수 있다. 학업을 통해 얻고자 하는 결과를 위해 행동을 성공적으로 조직하고 수행해 낼 수 있다는 학업적 자기효능감과 스트레스를 일으키는 스트레스원이나 문제 그 자체를 변화시키고 해결하려는 적극적인 문제중심 대처가 학업스트레스를 낮출 수 있다는 것을 나타낸다. 따라서 초등학생의 학업스트레스를 완화하고 효율적인 대처를 위해 학업적 자기효능감과 학업스트레스에 대한 문제중심 대처방식을 지도할 수 있는 프로그램의 개발과 운영이 요구된다. 학교현장에서 교사들이 쉽게 활용할 수 있는 지침서와 학생들이 사용할 수 있는 워크북을 통한 교육적 중재가 활발히 시행되길 기대한다.

셋째, 학업스트레스에 대한 학업적 자기효능감과 스트레스 대처방식 간의 상호작용효과를 살펴본 결과, 영재학생은 문제중심 대처방식의 수준이 높을수록 학업적 자기효능감이 학업스트레스를 감소시키는 효과가 커졌다. 반면 일반학생은 문제중심 대처방식의 수준이 높을 때에만 학업적 자기효능감이 학업스트레스를 감소시키는 효과가 나타났다. 이러한 결과는 영재학생과 일반학생 모두에게 그들이 직면하는 학업스트레스 상황에 보다 문제중심 대처를 할 수 있는 능력을 키울 수 있는 기회를 제공하는 것이 교육적으로 절실히 필요함을 제시하며, 더불어 학업적 자기효능감이 내면화될 필요가 있음을 시사한다.

본 연구는 표본수가 적고, 교육청에서 운영하는 영재학급 프로그램에 선발된 학생들을 영재학생으로 하고 일반학급의 학생들을 일반학생으로 하여 연구되었기에 그 결과를 전체 영재학생과 일반학생에게 적용하는 데에는 한계가 있다. 후속 연구에서는 영재학생과 일반학생을 대표할 수 있는 표집을 통하여 영재학생과 일반학생의 학업스트레스, 스트레스 대처방식 및 학업적 자기효능감에 영향을 미치는 내외적 요인과 이들 요인의 기여도나 경로에 대한 포괄적 연구가 필요하다. 학업스트레스가 어떠한 상황에서 야기되며, 학업스트레스에 대한 바람직한 대처와 학업적 자기효능감이 동기부여되는 상황이 무엇인가에 대하여 규명할 필요가 있다. 또한 학업스트레스를 지각하고 대처하는 방식이 어떠한 요인에 의해 발달하고 각각의 대처방식이 학생의 발달에 어떠한 영향을 주는가에 대하여 명확히 규명되어야 할 것이다. 또한 초등학생부터 고등학생에 이르는 학업스트레스의 발달적 변화와 이에 대한 바람직한 대처방식과 학업적 자기효능감을 규명하는 연구가 수행되어야 할 것이다. 우리나라처럼 경쟁적인 대학입시 제도 하에서는 학업과 시험에 대한 중요도가 초등학교에서 중학교와 고등학교로 올라갈수록 증가하기 때문에 학업스트레스의 발달적 변화와 시기별로 학업스트레스에 영향을 미치는 변인에 대한 다각적 탐색이 필요하다.

본 연구는 초등 영재학생과 일반학생의 학업스트레스를 낮추기 위해서는 학업적 자기효능감과 문제중심 대처방식을 증진시켜야 할 필요가 있음을 제시하며, 문제중심 대처방식의 수준이 높아질수록 학업적 자기효능감에 의해 학업스트레스가 감소되는 것을 밝힘으로써 학업스트레스를 낮추기 위해서는 문제중심의 대처방식에 대한 교육적 중재가 중요함을 밝혔다. 21세기는 지식을 창출하는 생산적 힘과 사회적 가치에 따라 우리의 삶이 크게 영향을 받는 지식기반사회이다. 지식과 정보가 폭발적으로 증가함에 따라 과학기술이 고도화되고 지식이 집약화되어, 새로운 기술과 이론을 창출해낼 수 있는 고급 두뇌 자원의 역할이 그 어느 때보다 중요하다. 이에 영재교육의 의미와 그 중요성에 대한 인식이 고조되고, 이를 위한 다

양한 교육정책과 프로그램이 지원되고 있으나 영재의 심리적 정서적 특성에 대한 연구가 부족한 실정이다. 이러한 심리적, 정서적 특성 중 스트레스 영역은 중요한 연구영역이며, 그 중에서도 입시위주의 시험 준비가 교육의 목적으로 자리 잡고 있어 어린 시절부터 과도한 학업경쟁에 노출되어 있는 초등학생의 학업스트레스는 나날이 과중해지고 있다. 본 연구의 결과가 학업이 스트레스를 유발하는 과정이 아니라 배움의 가치를 체험하는 긍정적인 경험이 될 수 있도록 학교교육 및 교육정책의 변화를 가져오는 기초자료로 활용되길 기대한다.

참 고 문 헌

고경민 (2012). **초등영재의 학업적 자기효능감, 자기결정성 동기와 학업스트레스와의 관계 연구.** 석사학위논문. 대구대학교 교육대학원.

김아영, 박인영 (2001). 학업적 자기효능감 척도 개발 및 타당화 연구. **교육학연구, 39**(1), 95-123.

김아영, 차정은, 강한아, 임경민, 전현아, 조혜령, 임지영, 석혜은 (2012). 학업능력 집단별 학업스트레스와 학업적 자기조절효능감 간의 관계: 학업동기유형의 매개효과. **교육심리연구, 26**(2), 543-562.

김성옥 (2003). **인지-행동적 학업스트레스 대처 훈련이 초등학생의 학업스트레스와 학업적 자기효능감에 미치는 효과.** 석사학위논문. 대구교육대학교.

김은정, 양연숙 (2011). 영재아와 일반아의 시험불안, 학업스트레스 및 학업효능감 비교연구. **영재와 영재교육, 10**(1), 123-142.

김정아 (2005). **초등정보 영재학생과 일반학생의 성취동기, 자기효능감, 스트레스 비교.** 석사학위논문. 충남대학교.

김현희 (2009). **성별에 따른 학업스트레스와 시험불안과의 관계 연구.** 석사학위논문. 한국외국어대학교.

문경숙 (2006). 학업스트레스가 청소년의 자살충동에 미치는 영향. **아동학회지, 27**(5), 143-157.

민하영, 유안진 (1998). 학령기 아동의 일상적 생활스트레스 척도 개발. **아동학회지, 19**(2), 77-96.

민하영, 유안진 (1999). 스트레스 상황에 대한 지각된 통제감과 아동의 스트레스 대처행동. **아동학회지, 20**(1), 61-77.

민현숙, 양연숙 (2012). 초등 영재학생과 일반학생의 완벽주의, 학업스트레스 및 학습몰입 비교. **영재교육연구, 22**(1), 157-171.

박병기, 임신일 (2010). 시험불안 관련변인 메타분석. **교육심리연구, 24**(4), 875-894.

박성옥, 이진숙 (2003). 영재와 일반아동의 스트레스 및 대처행동 비교연구. **미래유아교육학회지, 10**(3), 225-245.

박성희 (2006). **아동의 학교학업 스트레스 및 과외학업 스트레스와 무력감 간의 관계.** 석사

학위논문. 경희대학교.

박성희, 김희화 (2008). 초등학생과 중학생의 학업스트레스와 학습된 무력감 간의 관계. **청소년학연구, 15**(3), 159-182.

박소희 (2010). **영재아동과 일반아동의 자아상태와 스트레스 및 스트레스 대처행동과의 관계.** 석사학위논문. 고려대학교.

박혜진 (2001). **영재 청소년의 완벽주의 성향, 심리적 적응, 자아 존중감의 관계.** 석사학위논문. 연세대학교.

신병창 (2012). **초등영재아동과 일반아동의 부모의 학업성취압력과 학업기대스트레스가 학업소진에 미치는 영향.** 석사학위논문. 인천대학교.

여성가족재단 (2010). **서울시 아동청소년 안전 및 건강실태조사.** 서울: 여성가족재단.

염시창, 박현주 (2005). 일반계 여고생의 완벽주의, 학업적 자기 효능감 및 시험불안의 관계모형 검증. **한국심리학회지: 학교, 2**(1), 19-35.

오미향, 천성문 (1994). 청소년의 학업스트레스 요인 및 증상 분석과 그 감소를 위한 명상훈련의 효과. **인간이해, 15,** 63-96.

이경화, 손원경 (2005). 아동의 학교부적응에 영향을 미치는 관련 변인의 구조분석. **아동학회지, 26**(4), 157-171.

이규숙 (2009). **일반아동과 영재아동의 학습기술과 학업적 자기효능감 비교.** 석사학위논문. 부산대학교.

이유재 (1994). 상호작용효과를 포함한 다중회귀분석에서 주효과의 검증에 대한 연구. **경영학연구, 23**(4), 183-210.

이주현, 이순묵 (2002). 시험불안과 동기. **교육심리연구, 16**(3), 181-196.

이한열 (2010). **초등학생의 스트레스에 관한 연구: 스트레스 대처방식, 부모-자녀간의 의사소통 유형, 학습동기와의 관련성.** 석사학위논문. 경희대학교.

임용우 (1994). **시험스트레스 과정에서의 불안, 대처 및 학업성취.** 박사학위논문. 서울대학교.

전길수 (2011). **학업성취수준에 따른 초등학생의 행복감과 생활스트레스 비교.** 석사학위논문. 공주교육대학교.

정종희, 정현희, 이귀숙 (2009). 부모의 성취압력이 중학생의 시험불안에 미치는 영향: 완벽주의 성향과 사회적 지지의 매개효과. **한국심리학회지: 학교, 6**(3), 377-393.

정주영 (2010). 초등학생의 학업스트레스가 학업성취도에 미치는 영향에 관한 구조적 분석. **한국교육학연구, 16**(1), 129-152.

천민필 (1994). **초등학교 아동의 스트레스 요인 연구.** 석사학위논문. 한국교원대학교.

최은혜, 이지연 (2010). 초등영재아동의 지각된 성취압력과 스트레스 관계에서 정서조절능력의 조절효과. **아동교육, 19**(3), 265-285.

한국청소년정책연구원 (2010). **4개국 청소년 건강실태 국제비교조사.** 서울: 한국청소년정책연구원.

허창재 (2002). **영재아동의 스트레스 요인과 대처방식에 관한 연구.** 석사학위논문. 건국대학교.

Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple Regression: Testing and interpreting Interactions.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 56,* 267-283.

Freeman, J. (1985). Emotional aspects of giftedness. In J. Freeman (ED.), *The psychology of gifted children* (pp. 247-264). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* New York: Springer publishing co.

Liu, X., & Tein, J. (2005). Life event, psychopathology, and suicidal behavior in chinese adolescent. *Journal of Affective Disorder, 86,* 195-203.

McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology, 21,* 89-101.

Preacher, K. J., Curran, P. J., & Bauer, D. J. (2006). Computational tools for probing interaction effects in multiple linear regression, multilevel modeling, and latent curve analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 31,* 437-448.

Webb, J., Meckstroth, E., & Tolan, S. (1982). *Guiding the gifted child: A practical source for parents and teachers.* Columbus, OH: Ohio Psychology Publishing Company.

= Abstract =

The Interaction Effects on Academic stress of Gifted Student and Normal Student by Academic Self-efficacy and Stress Coping Styles

Yeonsuk Yang

Daejeon University

The purpose of this study was to examine the interaction effects on academic stress of gifted student and normal student by academic self-efficacy and stress coping styles. We conducted a questionnaire survey with 100 sixth grade gifted student and 100 normal student who showed academic achievement of the same level. According to the results of this study, gifted student showed higher problem-focused coping than normal student. Both elementary gifted student and normal student, the lower academic self-efficacy and problem-focused coping, the more increased academic stress increased. In the gifted student case where the level of problem-focused coping was high, academic stress was lower when academic self-efficacy was high. Normal student's academic stress was lower when the level of problem-focused coping and academic self-efficacy was higher.

Key Words: Gifted student, Academic stress, Academic self-efficacy, Stress coping styles

1차 원고접수: 2012년 11월 9일
수정원고접수: 2012년 12월 19일
최종게재결정: 2012년 12월 19일