



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](#)

석사학위논문

중학생의  
자아탄력성과 학업적 자아개념이  
시험불안에 미치는 영향



제주대학교 교육대학원

상담심리전공

손태주

2007년

# 중학생의 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향

지도교수 박 태 수

손 태 주

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2007년 8월

손태주의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)

제주대학교 교육대학원

2007년 8월

## <국문 초록>

### 중학생의 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향

손 태 주

제주대학교 교육대학원 상담심리전공

지도교수 박 태 수

본 연구<sup>1)</sup>는 중학생의 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향이 있는지를 알아보는데 그 목적이 있으며, 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

- 연구문제 1. 자아탄력성과 시험불안은 어떠한 관계가 있는가?
- 연구문제 2. 학업적 자아개념과 시험불안은 어떠한 관계가 있는가?
- 연구문제 3. 자아탄력성과 학업적 자아개념은 시험불안에 어느 정도 영향을 미치는가?
- 연구문제 4. 자아탄력성과 학업적 자아개념 및 시험불안은 지역별, 성별, 학년별에 따라 어느 정도 차이가 있는가?

이를 위한 연구대상은 제주시내 소재 6개, 제주시외 소재 3개 중학교 1, 2, 3학년 학생들 중 학년별로 1개 학급씩을 선정 882명을 연구대상으로 하였다. 측정도구는 자아탄력성과 학업적 자아개념 및 시험불안 검사를 실시하였다.

이를 위해 SPSS 12.0 for Windows 프로그램을 사용하여 피어슨의 상관관계분석(Pearson's Linear Comparison), 회귀분석 그리고 t검증과 One-way ANOVA 및 Scheffe사후검증을 하였다. 이처럼 상관을 중심으로 한 분석 방법을 택한 것은 본 연구의 성격상 비실험 연구이기 때문에 변인간의 직선적인 관계를 알아보는데 관심이 있기 때문이다. 특히 본 연구의 궁극적 목적인 주요관심이 각 변인간의 인과관계를 규명하고, 미치는 영향의 정도를 알아보기 위해서 회귀분석을 기초로 하여 살펴보았다.

1) 본 논문은 2007년 8월 제주대학교 교육대학원위원회에 제출된 교육학 석사학위 논문임.

이상의 과정을 통하여 얻어진 본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 자아탄력성 및 학업적 자아개념과 시험불안과의 상관관계를 살펴보면, 자아탄력성 및 학업적 자아개념과 시험불안은 유의한 부적 상관관계이다. 즉, 학생의 자아탄력성이 높을수록, 학업적 자아개념이 높을수록 시험불안을 낮게 지각한다. 이는 학생이 긍정적인 자아-통제 조절과 학업적 자아개념 형성을 통하여 자신의 학업과정을 보다 나은 미래를 위한 준비과정으로 받아들일수록 지각되는 시험불안의 정도가 감소될 수 있다.

둘째, 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향을 살펴보면, 시험불안에 대한 자아탄력성과 학업적 자아개념의 영향은 10.7% 수준에서 영향력이 있다. 특히 학업성취 자아개념이 시험불안에 대하여 16.7% 수준의 영향력이 있어서 더 밀접한 관계를 보였다. 이는 학생이 시험불안과 같은 학업스트레스 상황에서도 긍정적으로 자아-통제를 조절하고, 자신의 학업적 능력과 성취 결과를 긍정적으로 평가할수록 시험 준비과정이나 실제 시험상황에서도 적극적이고 능동적인 대처방식을 사용한다는 것이다.

셋째, 자아탄력성과 학업적 자아개념 및 시험불안의 지역별, 성별, 학년별 차이를 살펴보면, 중학생의 학업적 자아개념은 남학생이 여학생보다 높았다. 그리고 제주시내 학생들이 제주시외 학생들보다 학업능력 자아개념은 높고 저학년일수록 학업성취 자아개념은 더 높았다. 그러나 자아탄력성과 시험불안은 지역별, 성별, 학년별에 따라 관련이 없었다. 즉, 제주시내 저학년 남학생일수록 학업적 자아개념이 높다. 이는 학업과 관련하여 학생 스스로의 평가를 제주시내 저학년 남학생일수록 적극적이고 도전적인 성취결과를 기대하고 있음을 알 수 있다.

이상의 결과를 통해 결론을 내리면 첫째, 학생이 학교공부를 보다 나은 자기의 미래를 위한 준비과정으로 받아들이기 위해서는 시험과 같은 학업스트레스 상황에서도 긍정적으로 자아-통제를 조절할 수 있어야 한다. 둘째, 학업과 관련하여 스스로에 대한 평가를 적극적이고 도전적으로 내릴 수 있는 긍정적 자아개념도 필요하다. 셋째, 가정이나 학교에서는 학생의 학업과 관련하여 성적 위주의 경쟁만을 부추기기 보다는 개인의 성장과 발달수준 및 진로계획 등 다면적인 접근방식을 통하여 긍정적인 학업동기부여를 해줘야 한다. 따라서 학생의 학업수행과 관련하여 긍정적인 효과를 얻을 수 있는 자아탄력성과 학업적 자아개념을 체계적으로 높여줘야 한다. 이를 통해 어떠한 상황에도 불구하고 적극적이고 능동적으로 대처할 수 있도록 해줄 필요가 있다.

# 목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제 및 가설	3
3. 용어의 정의	4
II. 이론적 배경	5
1. 자아탄력성의 개념과 특징	5
2. 학업적 자아개념과 하위요소	8
3. 시험불안의 개념	11
4. 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향	13
III. 연구방법	15
1. 연구대상	15
2. 측정도구	16
3. 자료처리	18
IV. 연구결과 및 해석	19
V. 요약, 결론 및 제언	28
1. 요약	28
2. 결론	32
3. 제언	34
참고문헌	35
Abstract	42
부 록	45

## 표 목 차

<표 III-1>	성별, 지역별, 학년별에 대한 빈도 및 백분율.....	15
<표 III-2>	자아탄력성 검사의 문항과 신뢰도.....	16
<표 III-3>	학업적 자아개념 검사의 하위요인별 문항과 신뢰도.....	17
<표 III-4>	시험불안 검사의 하위요인별 문항과 신뢰도 .....	18
<표 IV-1>	자아탄력성과 시험불안 간의 상관관계 .....	19
<표 IV-2>	시험불안에 대한 자아탄력성의 회귀분석.....	20
<표 IV-3>	학업적 자아개념과 시험불안 간의 상관관계 .....	21
<표 IV-4>	시험불안에 대한 학업적 자아개념의 중다회귀분석.....	22
<표 IV-5>	시험불안에 대한 자아탄력성과 학업적 자아개념의 중다회귀분석.....	23
<표 IV-6>	자아탄력성의 지역별, 성별, 학년별 차이.....	24
<표 IV-7>	학업적 자아개념의 지역별, 성별, 학년별 차이.....	25
<표 IV-8>	시험불안의 지역별, 성별, 학년별 차이 .....	27

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

학교에서의 시험은 학생의 교육목표 달성정도를 확인하고, 상급학교 진학에 필요한 정보를 얻기 위한 자료로 활용된다. 그러나 실제 거의 모든 시험에서 학생들은 총점을 통하여 우열을 평가받게 된다. 학생이 자신의 학업과 관련하여 평가를 받아야 하고 그러한 상황에서 지각되는 불안은 피할 수 없고 이겨내야 할 일이다. 그러나 불안이 잦아지고 만성적으로 되면 두통, 배탈·설사 등과 같은 신체 증상이 나타날 수도 있으며 학업동기부여의 감소도 보일 수 있다.

구본용(1993)은 ‘청소년 수험행동’ 보고서에서 시험불안과 관련된 심리적, 신체적 어려움은 시험보기 직전에 흔히 경험할 수 있는 반응들이지만, 지나칠 경우에는 이런 불안에 압도당해 시험수행에 방해를 일으킬 수 있다고 했다. 동시에 시험불안과 관련된 요인들로는 경쟁관계의 친구, 상급학교 진학에 대한 걱정, 시험 자체에 대한 화나 짜증, 부모님의 꾸지람에 대한 걱정 등을 언급하고 있다.

박도순 외(2004)는 요즘의 학교는 학업성취가 입시에서 객관적이고 신뢰할 수 있는 척도로 인정되어 공부가 경쟁과 서열화의 수단이 되고 있으며, 공부의 목적이 인격의 도야보다는 출세를 위한 증명서를 얻는데 있다고 했다. 또한 공부와 삶과 세계에 대한 참된 이해에 있는 것이 아니라 입시에 필요한 정보를 암기하는데 있다는 것이다. 이처럼 요즘의 학교교육은 입시준비교육에 매달려 지식전달에만 치중하는 사설학원처럼 학생들 개개인의 특성이나 적극적 삶에 대한 대처방안보다는 성적위주의 교육을 지향하고 있다. 또한 성적의 결과에 따라 학생들에게 정신적인 상처를 주며 과도한 경쟁력과 개인주의를 부추기고 있다. 이러한 교육적 현실은 학생들의 학업에 대한 동기유발을 저하시키는 요인으로 작용하고 있어서 학생들의 건강한 성장과 발달과정 수행에 부정적인 영향을 미치고 있다. 그리고 청소년기는 발달과정상 많은 변화를 직·간접적으로 경험하는 과도기이

며, 다양한 외적 스트레스가 많은 시기이고 감정의 기복도 심하여 성인에 비해 스트레스에 융통성 있게 대처할 수 있는 능력이 부족하다. 그러나 이러한 스트레스 상황에서도 개인의 자아-통제를 조절할 수 있는 자아탄력성에 따라 상황을 받아들이는 성격적인 특징은 개인에 따라 다르다는 연구들이 있다.

자아탄력성(ego-resilience)은 원래 내적·외적 스트레스에 융통성 있게 대처하는 개인의 전반적인 능력을 의미한다. 자아탄력적인 사람을 Block과 Block(1980)은 문제를 통합적으로 해결하려 하며, 자기 확신과 수용이 높고 창조적이며, 자신의 정서를 적절하게 표현하고 인지적 능력도 우수하다고 하였다(이하나 외 3인, 2006, 재인용). 그리고 장경문(2003)은 환경의 요구에 능동적이지 못하고 유연성이 적으며 부적응 경험에 직면했을 때 어려움을 보이는 자아경직적인 사람들에 비해 불안이나 우울에 덜 취약하다고 하였다.

자아탄력성과 스트레스대처방식에 대한 연구에서 신현숙 외(2001)는 긍정적이고 밝고 건강하게 상황을 해석하는 청소년일수록 불안이 낮으며, 문제해결능력도 계획적이고 학업성적도 우수하다고 밝혔다. 김교현 외(2005)는 자아탄력성이 높은 아동일수록 시험스트레스나 신체화 증상을 덜 경험한다고 하였다. 이처럼 자아탄력성은 청소년기의 다양한 정신적 고통이나 정신병리와 관련이 있으며 학업 스트레스인 시험불안에 대한 대처방식과도 관련이 있다.

Feldhusen과 Thurston(1978)은 불안이 높으면 자아의 통합수준이 낮아 학습을 저해하게 된다고 하였다. 또한 Zatz와 Chassin(1985)의 연구 결과를 보면, 시험불안이 높은 아동은 불안이 낮은 아동에 비하여 보다 부정적인 자기평가(예컨대 '나는 어리석다', '나는 머리가 나쁘다' 등)를 하며, 반대로 긍정적인 자기평가에는 인색하다고 밝혔다(임용우, 1991, 재인용). 이것은 신현숙 외(2001)의 연구에서처럼 인간은 스트레스에 영향을 받기도 하지만 스트레스 경험을 재조직하여 자신의 탄력적이고 적응적인 삶을 구성해 나가는 존재인 것이다. 즉, 시험과 같은 불안상황에서도 개인이 그 상황을 어떻게 지각하는 지에 따라 개인마다 상황을 다르게 평가하게 되며, 그 결과 자기 마음 속에 자기 스스로를 나타내거나 반영하는 사회적 행동의 기초인 자아개념과도 관련이 있게 되는 것이다.

송명자(2003)에 의하면 우리나라의 아동과 청소년들은 사춘기를 전후하여 자아개념이 혼돈을 느끼는 시기라고 하였다. 즉, 한 순간에 자기상이 부정적으로 바

필 수도 있고, 타인에게 주는 자기의 인상이나 타인으로부터 받는 평가에 지나치게 의존할 수 있다는 것이다. 그래서 자아개념이 혼란스런 사춘기 전후 청소년의 시험불안은 시험과 같은 부정적 정서를 자기만의 문제로 받아들일 수 있으며 그리할 때에 자아-통제 수준을 조절하지 못하고, 타인으로부터 받는 평가에 위축될 수 있게 되는 것이다. 그 결과 건강한 학교생활에 적응하지 못하는 상황이 생길 수 있는 것이다. 이와 같이 학교생활에서의 부정적 정서 중 하나인 시험불안과 관련하여 긍정적으로 자아-통제를 조절하는 자아탄력성과 청소년들의 학업과 관련하여 긍정적인 자아개념을 증진시킬 수 있는지를 알아 볼 필요가 있다.

따라서 본 연구는 중학생의 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향이 있는가에 목적을 두고 자아탄력성과 시험불안과의 관계 및 학업적 자아개념과 시험불안과의 관계, 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 어느 정도 영향을 미치는지를 알아보고자 한다.

## 2. 연구문제 및 가설

본 연구는 중학생의 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향이 있는지 알아보는데 목적이 있으며, 이를 위한 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 자아탄력성과 시험불안은 어떠한 관계가 있는가?

연구문제 2. 학업적 자아개념과 시험불안은 어떠한 관계가 있는가?

연구문제 3. 자아탄력성과 학업적 자아개념은 시험불안에 어느 정도 영향을 미치는가?

연구문제 4. 자아탄력성과 학업적 자아개념 및 시험불안은 지역별, 성별, 학년별에 따라 어느 정도 차이가 있는가?

이러한 연구문제를 해결하기 위하여 다음과 같은 가설을 세웠다.

- 가설 1. 자아탄력성과 학습자의 시험불안 간에는 상관이 있을 것이다.
- 가설 2. 자아탄력성은 시험불안에 유의한 영향이 있을 것이다.
- 가설 3. 학업적 자아개념과 학습자의 시험불안 간에는 상관이 있을 것이다.
- 가설 4. 학업적 자아개념은 시험불안에 유의한 영향이 있을 것이다.
- 가설 5. 자아탄력성과 학업적 자아개념은 시험불안에 유의한 영향이 있을 것이다.
- 가설 6. 자아탄력성과 학업적 자아개념 및 시험불안은 지역별, 성별, 학년별에 따라 유의한 차이가 있을 것이다.

### 3. 용어의 정의

#### 1) 자아탄력성

자아탄력성이란 개인의 긍정적이고 주관적 경험을 통해서 형성된 성격적 요인으로서, 적응과 관련하여 어떠한 변화 상황에도 불구하고 자신의 자아-통제를 조절할 수 있으며, 스트레스 상황을 유연하게 대처하는 성격적 특성을 말한다.

#### 2) 학업적 자아개념

학업적 자아개념은 학생이 학업수행과정에서 다른 아이들과 비교하여 스스로를 평가하는 긍정적 또는 부정적인 자아특성을 말한다. 하위요인에는 자신의 학업능력과 관련짓는 학업능력 자아개념과 자신의 학업성취 결과와 관련짓는 학업성취 자아개념으로 구성되어 있다.

#### 3) 시험불안

시험불안은 시험과 같은 평가 상황에서 나타나는 불안의 한 형태이다. 따라서 학생들은 그것으로 인해 학업수행과 관련하여 동기부여를 받을 수도 있겠지만 대부분은 스트레스나 지각되는 신체증상으로 인해 학업동기부여의 현저한 감소를 보일 수 있다. 하위요인으로는 공통(걱정+정서성)요인과 정서성 요인 및 걱정요인으로 구성되어 있다.

## II. 이론적 배경

본 연구에서는 중학생의 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향을 알아보기 위한 것이다. 따라서 자아탄력성과 학업적 자아개념 및 시험불안의 개념 및 특징에 대하여 고찰하고, 선행연구들을 통하여 중학생의 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향을 살펴보고자 한다.

### 1. 자아탄력성(Ego-resilience)의 개념과 특징

조그만 힘든 상황에서도 쉽게 스트레스를 받는 사람이 있는가하면 역경 속에서도 자아조절을 통해 극복하는 사람들도 있다. 이러한 자아-통제조절 능력을 탄력성이라 한다. 즉, 탄력성은 변화하는 환경이나 스트레스 또는 시험과 같은 불안상황에서도 잘 적응할 수 있는 능력이다.

장휘숙(2004)은 탄력성을 높은 위험상태나 만성적 스트레스 혹은 그에 뒤따르는 연장된 심각한 외상에도 불구하고 성공적 적응을 이룰 수 있는 능력으로 정의하였다. 즉 탄력성은 변화하는 환경이나 스트레스를 포함하는 환경 혹은 매일의 생활압력(예: 부정적 동년배 압력과 저조한 학업성적 등)에 잘 적응할 수 있는 유기체의 능력을 의미한다. 불행하게도 우리는 항상 스트레스에 저항할 수 있는 것은 아니다. 스트레스가 개인의 탄력성 수준을 초과할 때, 우리는 스트레스에 저항하지 못한다. 스트레스에 대한 개인의 저항은 그의 기질적 특성과 환경적 상황 요인 양자의 상호작용에 달려 있기 때문에 스트레스에 대한 저항 정도는 동일한 개인 내에서도 시간에 따라 그리고 상황에 따라 변화한다고 했다. 즉, 자아 탄력성은 스스로 지각하는 위험상황 정도에 따라 다르게 나타나는 긍정적인 적응능력이다. 또한 자아적응유연성에 대한 연구로 환경의 위협에도 불구하고 인간의 긍정성에 초점을 두고 있다는 점에서 유성경(2002)은 인간 변화 가능성의

새로운 지평을 넓혀 주었으며 환경의 위험요소가 동일하게 부정적인 영향을 미치지 않는다는 점을 밝혀 열악한 환경적, 생물학적 위험에도 불구하고 적응의 유연성을 보인 아동 및 청소년들에게 주목하기 시작했다. 한편 가정의 위험요소의 부정적 영향력은 심리적 보호요소에 매개적 역할을 하고 있음이 확인되었지만 자아탄력성이 다른 보호요소들 보다 먼저 위험요소의 영향력을 통계적으로 의미 없는 수준으로 떨어지게 하는 효과가 뚜렷이 나타났다.

자아탄력적인 사람들을 Block과 Block(1980)은 문제를 통합적으로 해결하려 하며, 자기 확신과 수용이 높고 창조적이며, 자신의 정서를 적절하게 표현하고, 인지적 능력도 우수하다(이하나 외 3인, 2006, 재인용)고 했다. 그리고 장경문(2003)은 자아경직적인 사람들에 비해 불안이나 우울에 덜 취약하며, 어떤 상황을 스트레스로 지각하는 경우가 적지만 일단 어떤 상황이 스트레스로 지각된다하더라도 이로 인한 예기불안이나 우울을 경험하는 경향이 낮다고 하였다. 자아경직성은 환경의 요구에 능동적이지 못하고 유연성이 적으며 환경의 변화나 스트레스에 다양한 행동을 보이지 못하여 되풀이 되는 부적응 경험에 직면했을 때 어려움을 보이는 경향성을 말한다.

자아탄력성과 스트레스 대처방식에 대한 연구를 살펴보면, 신현숙 외(2001)는 청소년 적응과의 관계에서 스트레스 대처방식이 긍정적이고 밝고 건강하게 상황을 해석할수록 불안을 느끼는 정도가 낮고, 스트레스 상황일지라도 문제해결을 계획적으로 노력하면서 열심히 공부할 때 학업성적이 우수하게 나타났다.

자아탄력성의 증재효과를 검증한 연구에서 김교현 외(2005)는 자아탄력성이 높은 아동들이 시험스트레스와 신체화 증상을 덜 경험한다고 하였고, 이하나 외(2006)는 자아탄력성은 스트레스 지각에 대하여 38.6%의 영향력이 있으며 자아탄력성이 높을수록 스트레스를 적극적으로 대처한다고 밝혔다.

신현숙 외(2001)는 부정적인 생활사건을 경험하는 청소년일지라도 잘 적응하고 있는 청소년들은 적극적이고 능동적인 반응을 요구하는 대처방식들을 사용하는 반면에, 정신 병리적인 증상을 보이는 청소년들은 주로 감정을 배출하는 대처방식들을 사용하는 경향이 있음을 보여주었다. 이처럼 자아탄력성은 청소년기의 다양한 정신적 고통이나 정신병리와 관련이 있으며 학업스트레스인 시험불안에 대한 대처방식과도 관련이 있다.

자아탄력적인 아동의 스트레스-저항이라는 맥락에서 살펴본 연구에서, 김정수와 노성덕(2003)은 자아탄력적인 아동들은 역경상황에서도 놀라울 정도로 잘 적응하는 아동들로서 사려 깊고 융통성 있고 능동적으로 행동하며, 다른 사람들과 좋은 관계를 유지한다고 하였다. 이러한 힘이 스트레스를 완충할 수 있는 ‘관계적 쿠션’이라고 할 수 있는데 이러한 관계가 청소년들의 극단적인 문제 상황에서도 완충적 상호작용을 한다고 하였다. 그리고 밖으로부터 오는 지지체계인 사회적 지지와는 달리 자아탄력성은 비교적 다른 심리적 변인에 비해 스스로 통제 가능한 요소이고 극단적인 문제해결 방법에 있어서 청소년 개인이 문제해결의 열쇠를 찾을 수 있다는 점에서 더욱 중요한 보호요소라 할 수 있다고 하였다.

부모의 자아탄력성 정도가 자녀에게 미치는 영향을 연구한 최근의 연구를 살펴보면, 허정선과 현명호(2005)는 자아탄력적인 부모일수록 자녀를 따뜻하게 수용하며 지지해주는 표출정서가 높게 나타났고 긍정적인 정서를 사용하여 자녀와의 관계를 맺었다. 그런 부모 밑에서 자란 자녀들은 스트레스적인 상황에서도 빠르게 적응하며 부모와도 안정된 애착을 형성하는 것으로 나타났다. 즉, 자아탄력성은 가정환경에서도 영향을 받으며 그 결과 학교나 사회 적응적인 부분에서 나타날 수 있는 청소년들의 정서에 효과가 있음을 확인한 것이다.

따라서 자아탄력적인 사람들은 불안에 민감하지 않으며 새로운 경험에 개방적이고 긍정적인 정서를 나타낸다. 그리고 상황맥락적인 요구에 따라 자아-통제의 수준을 융통성 있게 조절할 수 있는 능력을 지니고 있다.

이상에서와 같이 자아탄력성이란 개인의 긍정적이고 주관적 경험을 통해서 형성된 성격적 요인으로서, 적응과 관련하여 어떠한 변화 상황에도 불구하고 자신의 자아-통제를 조절할 수 있으며, 스트레스 상황을 유연하게 대처하는 성격적 특성을 말한다.

## 2. 학업적 자아개념과 하위요소

자아는 개인의 주체성 발달을 통해서 남들과 비교하여 자신의 모든 생각과 태도 등이 어떻다는 것을 의식할 수 있을 때 형성되는 것이다.

Rogers(1951)는 “자아개념은 자아에 관한 지각의 조직된 형태로서 생각된다. 그것은 한 사람의 자기 자신에 대한 특성과 능력의 지각, 타인과 환경과의 관계에서 지각한 자아, 그리고 개념, 경험, 객체와 관련된 것으로 지각되는 가치적인 것, 긍정 혹은 부정적인 균형을 가진 것으로 지각된 목적과 이상 같은 요소를 포함 한다”고 하였다(송인섭, 1990, 재인용).

자아개념에 대해서 강영철(2003)은 우리가 흔히 우리 자신에 대해 갖는 지각의 총체로서 개인의 행동특성을 이해하는데 있어서 그 개인이 갖고 있는 독특한 태도이며 한 개인의 신체나 능력, 관념 및 판단, 태도 등 자신의 가치에 대한 지각의 총체라고 할 수 있다고 하였다. 송명자(2003)는 자아개념에 가장 혼란을 느끼는 시기는 15·16세경으로 우리나라의 아동과 청소년들도 사춘기를 전후하여 자기상이 부정적으로 바뀌는데, 그로인해 한 순간에 자신감에 찬 긍정적 자아개념이라도 다음 순간에는 자신에 대한 절망감으로 빠져들기도 한다고 하였다. 이러한 청소년기 자아개념의 혼란은 청소년의 자아개념이 타인에게 주는 자기인상이나 타인으로부터 받는 자기평가에 지나치게 의존하고 있으며 자신에 대해 일관성 없는 자아개념을 갖기 때문이라고 하였다. 이와 같이 인간이 자기 자신에 대해 가지는 생각이나 견해인 자아개념은 그 개인의 행동을 이해하는데 있어서 가장 중요한 역할을 수행한다고 할 수 있다.

Shavelson 외(1976)는 자아개념을 자기 자신에 대한 개인의 지각과 평가로 정의하여 이와 같은 지각은 환경 내에서 경험을 통해서 형성되고 특히 환경적 강화와 중요 타인에 의해서 영향을 받게 된다는 것으로 자아개념을 위계구조로 제시하였다. 송인섭(1982)은 Shavelson 외의 「자아개념의 위계적 모형」에 기초하여 학문적 자아개념과 두 번째 차원의 비학문적 자아개념의 영역을 중요타인 자아개념과 정의 자아개념으로 분류하여 수정된 구조모형을 제시하였다. 이 연구에서 가장 흥미 있는 것은 학문적 자아개념을 학급 자아개념, 학업능력 자아개념,

학업성취 자아개념으로 분류하여 학문적 자아개념의 하위요인들, 즉 학급 자아개념은 교실 내 활동에서 학생의 학업에 관련된 것들에 대한 지각을 나타내고, 학업능력 자아개념은 학업에 관련된 능력에 대한 평가를 나타내며, 학업성취 자아개념은 실제 학업성취와 관련된 일에 대한 성공과 실패를 나타낸다(송인섭, 1990, 재인용)고 하였다.

학문적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향을 살펴본 연구 중에서 초등학생을 대상으로 한 노정애(1994)의 연구와 중학생을 대상으로 한 노원경(2003)의 연구는 시험결과를 자신이 통제할 수 있다고 생각하는 내외통제소재보다는 학생이 스스로 지각한 학문성 정도와 부정적 자아특성이 시험불안에 더 큰 영향을 미친다고 했다. 이런 결과는 고등학생을 대상으로 한 류정희와 신현숙(2006)의 결과와도 일치하는 것이었다.

자아개념의 하위요인 중에서 특히 청소년의 시험불안과 관련이 있는 학업능력과 학업성취 자아개념으로 구성된 학업적 자아개념을 Caplin(1966)이 흑인학생들을 대상으로 한 연구에서는 자신을 ‘긍정적이고 능력 있다’고 보는 학생들은 그만큼 높은 학업성적을 받는 경향을 보인다고 하였다. 이것은 자신의 능력에 대해 확신을 갖지 못하는 학생은 인종을 불문하고 우수한 성적을 받을 가능성이 낮다는 것이다. 그리고 Bledsoe(1967)의 자아개념과 성적, 시험불안과의 관계 연구에서는 남학생은 통계적으로 유의한 상관성이 나타났지만 여학생은 별 관련이 없었다고 하였다. 또한 Brookover 외의 1962년부터 1968년까지의 연구에서는 상당히 높은 긍정적인 자아개념을 가지고 있는 적지 않은 수의 학생들이 놀랍게도 평균 이하의 성적을 받았다는 점이였다. 이러한 결과는 학생의 학업능력에 대한 자기확신이 좋은 성적을 받는데 필요조건이 되기는 하지만 반드시 충분조건이 되는 것은 아님을 시사해주고 있는 것이다(안범희 역, 1985).

학업적 자아개념과 성취압력과의 연구에서 정호숙(1998)은 부모의 성취압력이 높을수록 학업성적에 부적인 영향을 나타내며 부정적인 학업적 자아를 형성한다고 하였다. 그러나 심희경(2002)은 아동이 지각한 부모의 성취압력이 높을 때 학업성취요인과 학업능력요인 모두 높게 나타나서 연구 결과가 일치하지 않았다. 이러한 결과는 박현경(2001)의 자녀의 자율성을 격려하는 가정교육환경이 자녀의 학업성취를 높이고 자녀의 학업성취에 더 영향을 미치며, 긍정적인 학업적 자아

개념 형성을 도와준다고 한 연구의 결과와도 일치하지 않는다. 따라서 학업과 관련하여 긍정적 자아상은 학업성적에 영향을 미치고 있어서 필요하기는 하나 반드시 충분조건은 아님을 알 수 있다.

학업적 자아개념 하위요인과 관련한 연구에서 강영철(2003)은 학업 성취요인에서는 남녀 모두 유의한 상관이 없었지만 학업태도와 학업능력 간에는 통계적으로 유의한 상관을 보였다. 이것은 남학생이 여학생보다 더 높은 학업적 자아개념을 가졌다는 것을 나타낸다고 하였다. 그리고 송명자(2003)는 일반적으로 초등학교 2학년 경부터 아동들은 학업성적을 비롯한 교과와 관련된 모든 성취도를 다른 아이들과 비교하게 되고, 그 결과를 자신의 능력을 평가하는 준거로 삼기 시작한다고 하였다. 즉, 다른 아이들과 비교해서 자신의 성취가 바람직하다고 평가될 때 아동들은 긍정적인 학업적 자아개념을 형성하지만 그렇지 않을 경우는 자신감을 잃고 부정적인 학업적 자아개념을 형성하게 된다고 하였다.

이러한 선행연구의 결과를 살펴보면 자녀의 자율성을 격려하는 가정환경일수록, 그리고 학생들 스스로 지각하는 학업적 자아개념이 높을수록 학업성적과 관련하여 높은 상관을 나타내고 있다. 또한 자신의 능력과 학업성취에 대해 긍정적인 자아개념을 가진 아이일수록 성공에 대한 성취기대가 높고 더욱 끈기 있고 꾸준하게 공부하며 보다 도전적인 과제나 문제를 추구한다는 것을 알 수 있다.

따라서 본 연구에서의 학업적 자아개념은 학생이 학업수행과정에서 다른 아이들과 비교하여 스스로를 평가하는 긍정적 또는 부정적인 자아특성을 말한다. 하위요인에는 자신의 학업능력과 관련짓는 학업능력 자아개념과 자신의 학업성취 결과와 관련짓는 학업성취 자아개념으로 구성되어 있다.

### 3. 시험불안의 개념

시험상황에서의 불안의 한 형태인 시험불안은 개인이 중요하다고 지각하는 평가적 상황에서 개인에게 나타나는 정서적인 반응의 한 형태이다.

시험불안을 Spielberger(1975)는 상황특수적인 성격 특성으로 간주하면서 시험상황에서는 대부분의 학생들이 상대적인 불안을 느끼지만 그 상황을 어느 정도 위협적인 것으로 지각하는 가는 개인차가 있다고 하였다(노원경, 2003, 재인용). 그리고 Tobias(1979)는 교육 또는 훈련기관에서 실시되어지는 여러 가지 형태의 평가 장면에서 평가를 받는 개인이 실패를 두려워하여 느끼게 되는 일종의 특수한 형태의 불안이라고 하였으며(조영미, 2003, 재인용), 조수철(1991)은 자신의 능력에 대한 평가를 받는 시험상황에서 개인의 경험과 결부되어 나타나는 신체적 또는 행동적인 반응이라 하였다.

Mandler와 Sarason(1952)은 시험불안이 다음과 같이 두 가지 요인으로 구성되어 있다고 보았다. 개인의 학업 수행과 관련된 인지적 요인인 걱정요인(Worry: W)과 시험장면에 직면하게 될 때마다 시험에 대한 압박으로 발생하는 신체적 반응을 의미하는 정동요인(Emotionality:E)이 그것이다(최미화, 2004, 재인용). Liebert와 Morris(1969)는 걱정요인은 성취에 대한 관심, 실패의 결과, 부정적인 자기평가, 다른 사람들과의 관계를 맺는 능력 등을 포함하는데 이것은 자신이 시험에 대한 자신감이 결여되어 있다고 느끼고 항상 걱정을 지나치게 하며 남들이 자신에 비하여 얼마나 더 시험을 잘 치를까에 대한 걱정, 그리고 시험결과에 대한 걱정 등이 포함된다. 반면에 정동요인은 시험상황과 관련되어 야기되는 자율신경계통의 반응으로 정의되는데, 시험불안을 경험하는 사람들의 주관적인 느낌을 말한다. 여기에는 너무 긴장되어 기억력이 감소되거나, 심장의 박동이 빨라지거나, 소화 장애가 나타나거나, 불안, 초조감을 느끼거나, 극심한 불안상태-공황상태에 빠지는 등의 감정-신체적 반응(affective physiological response)들이 포함된다(김계현, 2003, 재인용). 즉, 이러한 두 요인은 서로 밀접한 관계에 있으나 걱정요인이 시험 준비 상황이나 실제 시험상황에서 학업성취에 부정적인 영향을 미친다. 그러나 정동요인은 실제 시험상황에서만 나타나는 반응이다. 따라서 시

험의 결과에 미치는 영향은 걱정요인이 더 크다고 할 수 있다.

시험불안의 정도에 따른 연구에서 Wein(1980)은 시험불안이 높은 사람들은 시험에 성공한 후에도 충분히 그 원인을 자신의 능력, 노력으로 귀인 시키지 않으나, 실패했을 경우 그 자신에게 책임을 돌려 대부분의 시험불안이론에서 보듯이 평가적인 상황을 위협하고 위협적인 것으로 지각하기 쉽다고 하여 Wine(1982)의 시험불안을 높게 지각하는 학생들이 시험상황을 위협적인 상황으로 지각하기 때문에 과업에 부적합한 반응을 보인다고 한 결과(김성민, 1993, 재인용)와 일치하고 있다. 즉, 높은 불안 수준은 실수나 자기 집중적 반응 등과는 무관하게 나타나며, 결과적으로 평가 상황에서의 바람직한 과제 수행을 간섭, 방해하는 정서적 요인이다. 따라서 평가 위주의 사회에서 개인은 시험결과에 따라 사회적 인정과 그에 따른 결과가 달라질 수 있기 때문에 더욱 더 시험에 대한 불안을 느끼게 된다.

시험불안이 학업성적에 미치는 영향을 연구한 연구에서 유영주(1991)는 아동의 시험불안은 부모의 강요 때문에 공부를 한다고 생각하면 할수록 더 높게 지각하는 것으로 나타났다. 즉, 부모가 자녀의 시험성적에 대해 아무리 많은 관심을 갖는다 해도 실제 성적에는 차이가 없고 시험불안만이 학업성적에 직접적인 영향을 주고 있음을 보여주고 있다. 또한 시험에 대한 불안이 높으면 높을수록 그 불안을 감소시키기 위한 일시적 해소책으로 벼락치기 공부를 한다는 결과가 나타났다. 이러한 결과는 시험불안이 학업에 미치는 영향에 관한 연구들(Alpert & Haber, 1960; Desiderato & Koskinen, 1969; Allen, Lerner, Wayne & Hinrichsen, 1972; Culler & Holahan, 1980)에서 일반적으로 높은 시험불안수준과 학업성취정도는 부적 상관이 있다는 것과도 같은 맥락이다.

이상에서 살펴본 바와 같이 시험불안은 시험과 같은 평가 상황에서 나타나는 불안의 한 형태이다. 따라서 학생들은 그것으로 인해 학업수행과 관련하여 동기부여를 받을 수도 있겠지만 대부분은 스트레스와 지각되는 신체 증상으로 인해 학업동기부여의 현저한 감소를 보일 수 있다. 하위요인으로는 공통(걱정+정서성)요인과 정서성 요인 및 걱정요인으로 구성되어 있다.

#### 4. 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향

자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향을 살펴보기 위해서 먼저 자아탄력성과 학업적 자아개념에 관한 연구를 보면, 박은희(1996)는 자아탄력성과 학업성취태도 간에 정적상관이 나타났는데, 이러한 결과는 이예승(2004)의 연구에서 자아탄력성이 높고 성적이 좋을수록 학업성취태도가 좋았으며, 학교에 대한 흥미도 높고 학교 규범도 잘 준수한다는 결과와 같은 맥락이다. 즉, 자아탄력성이 높고 학업적 자아개념이 높으면 적극적으로 학업수행을 한다는 것이다. 따라서 학생의 자아-통제 조절능력인 자아탄력성은 학업수행을 적극적으로 하는 학업적 자아개념과 관련이 있다.

자아탄력성과 시험불안에 관한 연구를 보면, 신현숙 외(2001)는 청소년적응과의 관계에서 스트레스 대처방식이 긍정적이고 밝고 건강하게 상황을 해석할수록 불안을 느끼는 정도가 낮고, 스트레스 상황일지라도 문제해결을 계획적으로 하면서 열심히 공부할 때 학업성적이 우수하다고 하였다. 그리고 김교현 외(2005)의 자아탄력성이 중재하는 효과를 검증한 연구에서는 자아탄력성이 높은 아동들이 시험스트레스와 신체화 증상을 덜 경험한다고 하였는데, 이러한 결과는 이하나 외(2006)가 대학생들을 대상으로 한 연구에서 자아탄력성은 스트레스 지각에 대한 38.6%의 영향력을 보여 자아탄력성이 높을수록 스트레스를 적극적으로 대처한다고 한 결과와 같은 맥락이다. 따라서 자아탄력성은 시험스트레스와 같은 상황에 중재 효과가 있으며 자아탄력성이 높을수록 상황을 적극적으로 대처한다는 것을 알 수 있다.

학업적 자아개념과 시험불안에 관한 연구를 보면, 흑인학생들을 대상으로 한 연구에서 Caplin(1966)은 자신을 ‘긍정적이고 능력 있다’고 보는 학생들이 그만큼 높은 학업성적을 받는다고 하였다. 이것은 자신의 능력에 대해 확신을 갖지 못하는 학생은 인종을 불문하고 우수한 성적을 받을 가능성이 낮다는 것이다. 그리고 Brookover 외가 1962년부터 1968년까지의 연구에서, 상당히 높은 긍정적인 자아개념을 가지고 있는 적지 않은 수의 학생들이 놀랍게도 평균 이하의 성적을 받았다는 점은 학생의 학업능력에 대한 자기 확신이 좋은 성적을 받는데 필요조건

이 되지만 반드시 충분조건은 아님을 알 수 있다(안범희 역, 1985). 그러나 시험 불안이 학업성적에 미치는 영향을 살펴본 연구에서, 유영주(1991)는 아동의 시험 불안은 부모의 관심 정도와는 상관없이 아동의 지각하는 시험불안만이 학업성적에 직접적인 영향을 주고 있다고 하였다. 즉, 시험에 대한 불안이 높으면 높을수록 시험불안 감소를 위한 일시적 방법으로벼락치기 공부를 한다는 것이다. 즉, 시험불안상황에서도 자신이 상황을 어떻게 받아들이는 지에 따라 나타나는 반응은 개인마다 다를 수 있다는 것이다. 따라서 학업과 관련하여 자신의 능력이 적극적이고 긍정적으로 나타날 수 있는 학업능력과 학업성취를 포함하는 학업적 자아개념과 관련이 있다고 할 수 있다.

위에서 살펴본 바와 같이 시험불안에 대한 연구는 시험불안과 같은 부정적인 정서를 자기의 문제만으로 받아들여 자아-통제 수준을 조절하지 못할 수 있는 것이다. 즉, 학교생활에서의 부정적 정서 중 하나인 시험불안과 같은 상황에서도 긍정적으로 자아-통제 수준을 조절할 수 있는 자아탄력성과 학업과 관련하여 학생이 스스로 지각하는 자아특성인 학업적 자아개념은 서로 관련이 있다.

따라서 청소년들이 시험불안과 같은 상황에서도 적극적이고 능동적으로 대처할 수 있는 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향을 알아보는 것은 의미가 있다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구대상

본 연구에서는 중학생의 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향을 알아보기 위하여 제주시내 소재 6개, 제주시외 소재 3개 중학교 1, 2, 3학년 학생들 중 학년별로 1개 학급씩을 선정 882명을 연구대상으로 하였다.

본 검사는 1학기 중간고사 직전인 6월 7일부터 6월 17일 사이에 설문조사를 실시하였으며, 각 학교 별로 수업시간 또는 학급회의 시간을 이용하여 각 학년별 담당 선생님의 지도 아래 검사가 실시되었다. 연구자는 연구의 목적 및 검사 실시지침을 사전에 각 학교별 담당 선생님을 만나 설명을 하였으며, 학생들의 설문지에 응답하는데 소요된 시간은 약 15~20분 정도였다.

성별, 지역별, 학교별에 대한 빈도 및 백분율은 <표 Ⅲ-1>과 같다.

<표 Ⅲ-1> 성별, 지역별, 학년별에 대한 빈도 및 백분율

구 분		빈도	백 분 율
성 별	남	410	46.5
	여	472	53.5
지역별	제주시내	704	79.8
	제주시외	178	20.2
학년별	1학년	311	35.3
	2학년	311	35.3
	3학년	260	29.4
전 체		882	100.0

## 2. 측정도구

본 연구에서 사용된 측정도구는 자아탄력성 검사와 학업적 자아개념 검사 및 시험불안 검사를 사용하였다.

### 1) 자아탄력성 검사(Ego-resilience Scale : ER)

자아탄력성 검사(ER)는 Block과 Kremen(1996)이 개발한 자아-적응 유연성 검사(Ego-Resiliency Scale)로서 자아-통제 수준을 조정하는 역동적 능력인 자아탄력성 정도를 측정하기 위한 것으로 유성경(2002)이 번역한 뒤 수정·보완한 것을 사용하였다.

자아탄력성 검사는 14개의 문항(예: 나는 갑자기 놀라는 일을 당해도 금방 괜찮아지고 그것을 잘 이겨낸다)으로 되어 있고, 1점에서 4점까지(1=전혀 그렇지 않다, 4점=매우 그렇다)의 Likert식 4단계 방식으로 되어 있다. 총 점수의 범위는 14~56점이며 높은 점수일수록 적응이 요구되는 스트레스 사건 경험 후에 개인의 자기-통제 수준으로 다시 돌아오는 능력이 더 뛰어나다는 것을 나타낸다.

본 연구에서는 총점만을 사용하였으며, 점수가 높을수록 자아탄력성이 높다는 것을 말한다. 자아탄력성 검사의 신뢰도는 Block과 Kremen(1996)의 연구에서 대학생 210명을 대상으로 측정했을 때에는 .76이고 본 연구에서는 <표 III-2>에서와 같이 Cronbach '  $\alpha$  는 .81이다.

<표 III-2> 자아탄력성 검사의 문항구성과 신뢰도

구분	문 항 번 호	문항수	Cronbach ' $\alpha$
자아탄력성	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	14	.81

## 2) 학업적 자아개념 검사

학업적 자아개념 검사는 학생이 스스로 학업정도와 학습에 대한 긍정적 혹은 부정적 자아 특성을 알아보는 것으로 송인섭(1982)의 「자아개념 진단검사」를 이용하였다. 본 연구에서는 학문적 자아개념 검사의 하위요소 중에서 교실 내 활동에서의 학업과 타인에 관하여 학생이 자기 자신에 대하여 어떻게 느끼는 지를 나타내는 학급 자아개념을 제외한 나머지 총 32문항으로 구성된 학업성취 자아개념과 학업능력 자아개념만을 실시하였다.

학업성취 자아개념 검사는 학업성취와 관련된 지각으로 학업의 성공, 실패를 나타내는 것으로 총 15문항으로 구성되어 있고, 학업능력 자아개념 검사는 학업과 관련된 능력에 대한 평가로서 학업을 성취할 수 있다는 느낌의 정도를 나타내는 17문항으로 되어 있다. 측정방식은 Likert식 5단계 방식으로 각 문항의 점수를 합산했을 때, 점수가 높을수록 학업적 자아개념이 긍정적인 것이다. 단, 3, 4, 5, 32번은 부정문항으로 ‘매우 그렇다’가 1점, ‘전혀 아니다’가 5점으로 역산하였다. 본 연구에서 학업적 자아개념 검사의 신뢰도는 <표 III-3>에서와 같이 Cronbach ' α는 .96이다.

<표 III-3> 학업적 자아개념검사의 하위요인에 대한 문항구성과 신뢰도

구분	하위요인	문 항 번 호	문항수	Cronbach ' α
학업적 자아개념	학업성취	1, 2, 3*, 4*, 5*, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	15	.90
	학업능력	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32*	17	.94
전 체			32	.96

\*표시는 역산 문항임

## 3) 시험불안 검사

본 연구에서 중학생의 시험불안 정도를 측정하기 위해서 사용된 도구는 Spielberger와 그 동료들이 제작한 자기 보고식 시험불안 측정도구(TAI)를 노원경(2003)이 사용한 것을 사용하였다. 총 문항 수는 20문항으로 피험자가 시험 전과 시험상황 및 시험 후에 어느 정도 걱정이 되는지를 나타내는 자기 보고형 검

사이다. 각 문항은 정서적 요인인 정서성을 측정하는 8개 문항과 인지적 요인인 걱정을 측정하는 8개 문항 및 걱정과 정서성 두 요인과 모두 상관이 높은 공통 요인 4개 문항으로 구성되었다. Likert식 4단계 방식으로서 각 문항의 점수를 합했을 때 점수가 높을수록 시험불안이 높은 것이다. 본 연구에서 시험불안 검사의 신뢰도는 <표 III-4>에서와 같이 Cronbach ' α는 .93이다.

**<표 III-4> 시험불안 검사의 하위 요인별 문항구성과 신뢰도**

구분	하위요인	문항번호	문항수	Cronbach ' α
시험불안	공통요인	1, 12, 13, 19	4	.56
	정서성	2, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 18	8	.87
	걱정	3, 4, 5, 6, 7, 14, 17, 20	8	.87
전체			20	.93

### 3. 자료처리

본 연구의 문제를 해결하기 위하여 수집한 자료는 Windows SPSS 12.0 프로그램에 의하여 다음과 같은 방법으로 통계처리 하였다.

첫째, 자아탄력성, 학업적 자아개념과 시험불안과의 관계를 검증하기 위하여 Pearson의 상관관계분석(Pearson's Linear Correlation Coefficient)을 하였다. 유의수준은  $p < .01$ ,  $p < .05$  수준에서 검증하였다.

둘째, 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향을 검증하기 위하여 자아탄력성과 학업적 자아개념을 독립변인으로, 시험불안을 종속변인으로 하는 회귀분석을 하였다.

셋째, 자아탄력성과 학업적 자아개념 및 시험불안이 지역별, 성별, 학년별에 따른 차이가 있는지를 검증하기 위하여 t검증과 One-way ANOVA 및 Scheffe 사후검증을 하였다.

## IV. 연구결과 및 해석

본 연구의 목적은 중학생의 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 어느 정도 영향이 있는지를 알아보는 데 있다. 이를 위하여 자료를 분석한 연구결과 및 해석은 다음과 같다.

### 1. 자아탄력성과 시험불안과의 상관관계

가설 1. 자아탄력성과 학습자의 시험불안 간에는 상관이 있을 것이다.

중학생의 자아탄력성과 시험불안 간의 상관관계를 분석한 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 자아탄력성과 시험불안 간의 상관관계(N=882)

구 분		시험불안			
		공통요인	정서성	걱정	전 체
자아탄력성	r	-.094**	-.101**	-.158**	-.134**

\*\* p<.01

<표 IV-1>에 의하면 자아탄력성과 시험불안( $r = -.134, p < .01$ ) 간에는 통계적으로 유의한 부적 상관관계를 보였고, 시험불안 하위요인인 공통요인( $r = -.094, p < .01$ ), 정서성 요인( $r = -.101, p < .01$ ), 걱정요인( $r = -.158, p < .01$ )에서도 통계적으로 유의한 부적 상관관계를 보였다.

이러한 결과는 신현숙 외(2001)의 스트레스 대처방식이 긍정적이고 밝을수록 불안을 느끼는 정도가 낮다는 결과와 김교현 외(2005)의 자아탄력성이 높을수록

시험스트레스와 신체화 증상을 덜 경험한다는 결과 및 이하나 외(2006)의 자아탄력성이 높을수록 스트레스가 낮다는 연구결과를 뒷받침해준다. 이는 적극적이고, 긍정적으로 자아-통제 조절 능력을 발휘하는 학생일수록 시험과 같은 스트레스 상황에서도 합리적으로 대처하여 시험불안이 낮다는 것이다.

## 2. 자아탄력성이 시험불안에 미치는 영향

가설 2. 자아탄력성은 시험불안에 유의한 영향이 있을 것이다.

자아탄력성을 독립변인으로 하고 시험불안을 종속변인으로 하여 회귀분석 한 결과는 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 시험불안에 대한 자아탄력성의 회귀분석(N=882)

구 분	시험불안	R	R <sup>2</sup>
자아탄력성	전 체	.134	.018
	공통요인	.094	.009
	정서성	.101	.010
	걱 정	.158	.025

<표 IV-2>에 의하면 시험불안에 대한 자아탄력성의 영향은 1.8% 수준의 영향력을 보였다. 특히 시험불안의 하위요인 중 걱정요인에 대해서는 2.5%의 영향력을 보여 시험불안 하위요인에 대한 자아탄력성의 영향 중 걱정요인에서 더 밀접한 영향을 보였다. 이러한 결과는 이하나 외(2006)의 스트레스 지각에 대한 자아탄력성은 38.6%의 영향력을 가졌다는 연구결과를 뒷받침해준다. 이는 적응과 관련하여 긍정적으로 자아-통제 조절능력을 발휘하는 학생일수록 시험과 같은 스트레스 상황에서도 밝고 건강하게 상황을 해석하고 적극적으로 대처한다는 것이다.

### 3. 학업적 자아개념과 시험불안과의 상관관계

가설 3. 학업적 자아개념과 학습자의 시험불안 간에는 상관이 있을 것이다.

중학생의 학업적 자아개념과 시험불안 간의 상관관계를 분석한 결과는 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 학업적 자아개념과 시험불안 간의 상관관계(N=882)

구 분			시험불안			
			공통요인	정서성	걱정	전 체
학업적 자아개념	학업성취	r	-.284 **	-.197 **	-.412 **	-.326 **
	학업능력	r	-.235 **	-.182 **	-.384 **	

\*\* p<.01

<표 IV-3>에 의하면 학업적 자아개념과 시험불안( $r=-.326, p<.01$ ) 간에는 통계적으로 유의한 부적 상관관계를 보였다. 그리고 학업적 자아개념 하위요인과 시험불안 하위요인 중 학업성취 자아개념과 공통요인( $r=-.284, p<.01$ ), 정서성 요인( $r=-.197, p<.01$ ), 걱정요인( $r=-.412, p<.01$ )에서 통계적으로 유의한 부적 상관관계를 보였고, 학업능력 자아개념과 공통요인( $r=-.235, p<.01$ ), 정서성 요인( $r=-.182, p<.01$ ), 걱정요인( $r=-.384, p<.01$ )에서도 통계적으로 유의한 부적 상관관계를 보였다. 이러한 결과는 임용우(1991)와 노정애(1994)의 학문적 자아개념이 낮을수록 높은 시험불안을 경험한다는 결과와 고등학생을 대상으로 한 류정희와 신현숙(2006)의 연구결과를 뒷받침해준다. 이는 학생이 자신의 학업과 관련하여 긍정적으로 평가하는 학생일수록 시험 준비과정이나 실제 시험상황에서도 시험불안이 낮다는 것이다.

#### 4. 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향

가설 4. 학업적 자아개념은 시험불안에 유의한 영향이 있을 것이다.

학업적 자아개념을 독립변인으로 하고 시험불안을 종속변인으로 하여 중다회귀분석 한 결과는 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 시험불안에 대한 학업적 자아개념의 중다회귀분석(N=882)

구 분		시험불안		
			R	R <sup>2</sup>
		전 체	.327	.107
학업적 자아개념	학업성취	공통요인	.284	.081
		정서성	.197	.039
		걱 정	.412	.169
	학업능력	공통요인	.235	.055
		정서성	.182	.033
		걱 정	.384	.147

<표 IV-4>에 의하면 시험불안에 대한 학업적 자아개념의 영향은 10.7% 수준의 영향력을 보였다. 그리고 시험불안 하위요인에 대한 학업적 자아개념 하위요인의 영향 중 걱정요인에 대하여 학업성취 자아개념은 16.9%의 영향력을 보였고, 학업능력 자아개념은 14.7% 영향력을 보여, 걱정요인이 학업성취 자아개념과 더 밀접한 영향을 보였다. 이러한 결과는 Liebert와 Morris(1969)가 시험의 결과에 미치는 영향은 걱정요인이 더 크다고 한 것과 유영주(1991)의 시험불안만이 학업 성적에 직접적인 영향을 미친다는 연구, 정호숙(1998)의 성취압력이 높을수록 부정적인 자아를 형성한다는 연구, 박현경(2001)의 자율성을 격려할수록 긍정적인 학업적 자아를 형성한다는 결과 및 학생이 스스로 지각한 학문성 정도와 부정적인 자아특성이 시험불안에 더 큰 영향을 미친다는 노원경(2003)의 연구결과를 뒷받침해준다. 이는 학업과 관련하여 다른 아이들보다 긍정적으로 평가하는 학생이 시험과 같은 스트레스 상황에서도 적극적으로 불안상황을 대처한다는 것이다.

## 5. 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향

가설 5. 자아탄력성과 학업적 자아개념은 시험불안에 유의한 영향이 있을 것이다.

자아탄력성과 학업적 자아개념을 독립변인으로 하고 시험불안을 종속변인으로 하여 중다회귀분석 한 결과는 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 시험불안에 대한 자아탄력성과 학업적 자아개념의 중다회귀분석(N=882)

독립변인	종속변인	R	R <sup>2</sup>
자아탄력성	시험불안	.327	.107
학업적 자아개념			

<표 IV-5>에 의하면 시험불안에 대한 자아탄력성과 학업적 자아개념의 영향은 10.7% 수준의 영향력을 설명하고 있다. 이러한 결과는 Caplin(1966)이 ‘긍정적이고 능력 있다’고 자신을 평가하는 학생일수록 높은 성적을 받는다는 연구와 초등학생을 대상으로 한 노정애(1994)와 중학생을 대상으로 한 노원경(2003)의 연구에서 학생 스스로 지각하는 학문성 정도와 부정적인 자아가 시험불안에 더 영향을 미친다는 연구 결과를 뒷받침해준다. 또한 시험불안에 대한 학업적 자아개념의 영향력인 10.7%와 같은 결과로서 학업적 자아개념이 자아탄력성보다는 시험불안에 대한 영향력이 더 밀접하다는 것이다. 이는 시험 상황에서도 학생이 자기 자신의 학업적 자아를 긍정적이고 밝고 건강하게 해석할수록 문제해결의 열쇠를 긍정적으로 평가하게 되며, 자신의 미래를 위한 준비과정으로서 학업에 충실하게 되는 것이다. 즉, 긍정적 학업적 자아개념을 지닌 학생일수록 학업 스트레스인 시험불안 상황에서도 적극적이고 능동적인 대처방식을 사용한다는 것이다.

## 6. 자아탄력성과 학업적 자아개념 및 시험불안의 지역별, 성별, 학년별 차이

가설 6. 자아탄력성과 학업적 자아개념 및 시험불안은 지역별, 성별, 학년별에 따라 유의한 차이가 있을 것이다.

### 1) 자아탄력성의 지역별, 성별, 학년별 차이

자아탄력성의 지역별, 성별, 학년별 차이를 분석한 결과는 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 자아탄력성의 지역별, 성별, 학년별 차이

구 분		n	M	SD	t(F)	Scheffé
자아탄력성	지역별	제주시내	704	38.47	5.84	1.67
		제주시외	178	37.65	6.06	
	성별	남학생	410	37.93	6.22	1.78
		여학생	472	38.63	5.58	
	학년별	1: 1학년	311	38.38	5.84	.31
		2: 2학년	311	38.43	6.24	
3: 3학년		260	38.06	5.53		

<표 IV-6>에 의하면 지역별에 따른 제주시내학생들(M=38.47)과 제주시외학생들(M=37.65) 간(t=1.67)과 성별에 따른 남학생(M=37.93)과 여학생(M=38.63) 간(t=1.78) 그리고 학년별에 따른 결과인 2학년(M=38.43), 1학년(M=38.38), 3학년(M=38.06)순으로 미미한 평균의 차이는 있으나 통계적으로는 유의한 차이는 없었다(F=.31).

Scheffe 사후검증으로 학년별 차이를 알아 본 결과는 차이가 없었다. 이러한 결과는 노정애(1994)의 지역별, 학년별에 따라 통계적으로 유의한 차이가 있다는 연구결과와 일치하지 않았다. 이는 학생이 시험불안과 같은 학업스트레스 상황을 어떻게 지각하느냐에 따라 학생 개인마다 시험불안 정도는 다르다는 것이다.

## 2) 학업적 자아개념의 지역별, 성별, 학년별 차이

학업적 자아개념의 지역별, 성별, 학년별 차이를 분석한 결과는 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 학업적 자아개념의 지역별, 성별, 학년별 차이

구 분		n	M	SD	t(F)	Scheffé	
학업적 자아개념	학업성취	제주시내	704	41.58	10.78	.04	
		제주시외	178	41.54	10.64		
	학업능력	제주시내	704	50.56	13.26	2.19*	
		제주시외	178	48.08	14.09		
	학업성취	남학생	410	43.18	10.84	4.20**	
		여학생	472	40.17	10.47		
	학업능력	남학생	410	51.44	12.90	2.86**	
		여학생	472	48.85	13.83		
	학업성취	1: 1학년	311	43.00	10.89	4.73**	1>3
		2: 2학년	311	41.15	10.88		
		3: 3학년	260	40.35	10.25		
	학업능력	1: 1학년	311	50.79	14.00	1.67	
2: 2학년		311	50.36	13.86			
3: 3학년		260	48.80	12.21			

\*p<.05 \*\* p<.01

<표 IV-7>에 의하면 학업성취 자아개념에서는 제주시내학생(M=41.58)과 제주시외학생(M=41.54) 간에 통계적으로 유의한 차이가 없었다(t=.04). 그러나 학업능력 자아개념에서는 제주시내학생(M=50.56), 제주시외학생(M=48.08)에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다(t=2.19, p<.05). 이러한 결과는 강영철(2003)의 시 지역 학생이 읍·면 지역 학생보다 학업적 자아개념이 높게 나타난 연구결과를 뒷받침해준다. 이는 학업경쟁이 더 심한 제주시내 학생이 자신의 학업능력을 더 적극적으로, 능동적으로 평가한다는 것이다.

<표 IV-7>에 의하면 학업성취 자아개념에서 남학생(M=43.18), 여학생(M=40.17) 간에 통계적으로 유의한 차이가 있었다(t=4.196, p<.01). 또한 학업능력 자아개념에서도 남학생(M=51.44), 여학생(M=48.85) 간에 통계적으로 유의한 차이가 있었다(t=2.86, p<.01). 이러한 결과는 P. B. Campbell(1965)과 Bledsoe(1967)의 남학생이 여학생보다 학업적 자아개념과 성적 간에 더 높은 상

관이 있다는 결과를 뒷받침해준다. 그러나 IrWin(1967)의 남학생, 여학생 모두 유의한 상관이 있다는 결과와 1969년 Baum과 그의 동료들의 여학생이 남학생보다 높은 자아개념을 갖고 있다는 결과, 강영철(2003)의 성별에 따라 학업적 자아개념의 정도에 차이가 없다는 연구결과와는 다르다. 이는 학생이 학업과 관련하여 스스로를 어떻게 평가하느냐에 따라 학업적 자아개념은 차이가 있다는 것이다.

<표 IV-7>에 의하면 학업성취 자아개념은 1학년(M=43.00), 2학년(M=41.15), 3학년(M=40.35)순으로 통계적으로 유의한 차이가 있었다(F=4.73,  $p<.01$ ). 이는 저학년일수록 학업성취가 높다는 것이다. 그러나 학업능력 자아개념에서는 1학년(M=50.79), 2학년(M=50.36), 3학년(M=48.80)순으로 미미한 평균의 차이는 있었지만 통계적으로 유의한 차이는 없었다(F=1.66).

Scheffe 사후검증으로 학년별 차이를 알아본 결과는 1학년이 3학년보다 학업성취 자아개념에서 더 높게 나타났다. 이러한 결과는 노정애(1994)의 학년에 따라 유의한 차이가 있다는 결과를 뒷받침해준다. 이는 학생이 자신의 학업능력을 어떻게 평가하느냐에 상관없이 저학년일수록 학업성취 자아개념이 높다는 것이다.

즉, 초등학교에서 중학교로 진학하는 과정에서, 제주시내 학생들은 성적 결과에 따라 상위학교 진학여부가 결정된다. 그러므로 내신 성적 관리차원에서 적극적으로 능동적으로 학업성취 자아를 형성한다는 것을 알 수 있다.

### 3) 시험불안의 지역별, 성별, 학년별의 차이

시험불안의 지역별, 성별, 학년별의 차이를 분석한 결과는 <표 IV-8>과 같다.

<표 IV-8>에 의하면 시험불안의 공통요인에서 제주시내학생(M=10.69)과 제주시외학생(M=10.46) 간( $t=1.14$ )과 정서성 요인은 제주시내학생(M=19.70)과 제주시외학생(M=19.40) 간( $t=.69$ ), 그리고 걱정요인에서도 제주시내학생(M=20.79)이나 제주시외학생(M=21.06) 간( $t=.60$ )에 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

<표 IV-8>에 의하면 시험불안의 공통요인에서 남학생(M=10.53)과 여학생(M=10.74) 간( $t=1.23$ ), 정서성 요인은 남학생(M=19.83)과 여학생(M=19.48) 간( $t=.98$ ) 그리고 걱정요인에서는 남학생(M=20.80)이나 여학생(M=20.88) 간( $t=.22$ )에 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

<표 IV-8> 시험불안의 지역별, 성별, 학년별의 차이

구분		n	M	SD	t(F)	Scheffé	
시험불안	공통요인	제주시내	704	10.69	2.43	1.14	
		제주시외	178	10.46	2.16		
	정서성	제주시내	704	19.70	5.38	.69	
		제주시외	178	19.40	4.59		
	걱정	제주시내	704	20.79	5.30	.60	
		제주시외	178	21.06	4.78		
	공통요인	남학생	410	10.53	2.41	1.24	
		여학생	472	10.74	2.36		
	정서성	남학생	410	19.83	5.18	.98	
		여학생	472	19.48	5.27		
	걱정	남학생	410	20.80	5.05	.22	
		여학생	472	20.88	5.32		
공통요인	1: 1학년	311	10.63	2.51	.09		
	2: 2학년	311	10.61	2.41			
	3: 3학년	260	10.69	2.18			
정서성	1: 1학년	311	20.06	5.42	1.95		
	2: 2학년	311	19.24	5.13			
	3: 3학년	260	19.61	5.09			
걱정	1: 1학년	311	20.93	5.51	.35		
	2: 2학년	311	20.65	5.01			
	3: 3학년	260	20.98	5.03			

<표 IV-8>에 의하면 시험불안의 공통요인에서 3학년(M=10.69), 1학년(M=10.63), 2학년(M=10.61)순(F=.09), 정서성 요인은 1학년(M=20.06), 3학년(M=19.61), 2학년(M=19.24)순(F=1.95), 걱정 요인은 3학년(M=20.98), 1학년(M=20.93), 2학년(M=20.65)순(F=.35)으로 평균의 미미한 차이는 있었지만 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

Scheffe 사후검증으로 학년별 차이를 알아본 결과는 차이가 없었다. 이러한 결과는 상급 학년에 올라갈수록 시험 불안이 높아질 뿐 아니라 여자 아동이 남자 아동에 비하여 보다 높은 불안을 받아들이고 있다는 선행연구들(Hill & S. B. Sarason, 1966 ; Manley & Rosemier, 1972)의 결과나 주용숙(1984), 조민수(1987), 노정애(1994)의 여학생이 남학생보다 시험에 대한 걱정을 많이 한다는 연구결과와 다르다. 이는 학생이 시험상황을 어떻게 지각하느냐에 따라 시험불안의 정도는 학생 개인마다 다르다는 것이다.

## V. 요약, 결론 및 제언

### 1. 요약

본 연구의 목적은 중학생의 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 어느 정도 영향을 미치는지를 알아보고자 하였다. 관련된 이론적 배경과 선행연구를 토대로 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

연구문제 1. 자아탄력성과 시험불안은 어떠한 관계가 있는가?

연구문제 2. 학업적 자아개념과 시험불안은 어떠한 관계가 있는가?

연구문제 3. 자아탄력성과 학업적 자아개념은 시험불안에 어느 정도 영향을 미치는가?

연구문제 4. 자아탄력성과 학업적 자아개념 및 시험불안은 지역별, 성별, 학년별에 따라 어느 정도 차이가 있는가?

이러한 연구문제를 해결하기 위하여 다음과 같은 가설을 설정하였다.

가설 1. 자아탄력성과 학습자의 시험불안 간에는 상관이 있을 것이다.

가설 2. 자아탄력성은 시험불안에 유의한 영향이 있을 것이다.

가설 3. 학업적 자아개념과 학습자의 시험불안 간에는 상관이 있을 것이다.

가설 4. 학업적 자아개념은 시험불안에 유의한 영향이 있을 것이다.

가설 5. 자아탄력성과 학업적 자아개념은 시험불안에 유의한 영향을 미칠 것이다.

가설 6. 자아탄력성과 학업적 자아개념 및 시험불안은 지역별 성별, 학년별에 따라 차이가 있을 것이다.

이를 위한 연구대상은 제주시내 소재 6개, 제주시외 소재 3개 중학교 1, 2, 3학

년 학생들 중 학년별로 1개 학급씩을 선정 882명을 연구대상으로 하였다. 측정도구로서 자아탄력성 검사는 Block과 Kremen(1996)이 개발한 자아-적응유연성 검사로서 자아-통제 수준을 조정하는 역동적 능력인 자아탄력성 정도를 측정하기 위한 것으로 유성경(2002)이 번역한 뒤 수정·보완한 것을 사용하였다. 학업적 자아개념 검사는 학생이 스스로 학업정도와 학습에 대한 긍정적 혹은 부정적 자아 특성을 알아보는 것으로 송인섭(1982)의 「자아개념 진단검사」를 이용하였다. 본 연구에서는 학문적 자아개념검사의 하위요소 중에서 교실 내 활동에서의 학업과 타인에 관하여 학생이 자기 자신에 대하여 어떻게 느끼는 가를 나타내는 학급 자아개념을 제외한 나머지 총 32문항으로 구성된 학업성취 자아개념과 학업능력 자아개념만을 실시하였다. 중학생들의 시험불안 정도를 측정하기 위해서 사용된 도구는 Spielberger와 그 동료들이 제작한 자기 보고식 시험불안 측정도구를 노원경(2003)이 사용한 것을 사용하였다.

본 연구의 문제를 해결하기 위하여 수집한 자료는 Windows SPSS 12.0 프로그램에 의하여 다음과 같은 방법으로 통계처리 하였다. 먼저 변인들이 시험불안과의 관계가 있는지를 알아보기 위하여 자아탄력성, 학업적 자아개념과 시험불안과의 Pearson의 상관관계분석(Pearson's Linear Correlation Coefficient)을 실시하였다. 두 번째로는 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 어느 정도 영향이 있는지를 알아보기 위하여 자아탄력성과 학업적 자아개념을 독립변인으로, 시험불안을 종속변인으로 하여 회귀분석을 하였다. 그리고 마지막으로 자아탄력성과 학업적 자아개념 및 시험불안이 지역별, 성별, 학년별에 따른 차이가 있는지를 검증하기 위하여 t검증과 One-way ANOVA 및 Scheffe 사후검증을 실시하였다.

이상과 같은 과정을 통해 얻어진 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

#### 1) 자아탄력성과 학업적 자아개념 및 시험불안과의 상관관계

자아탄력성과 학업적 자아개념 및 시험불안과의 Pearson's의 상관관계분석을 한 결과는 다음과 같다.

첫째, 자아탄력성과 시험불안( $r=-.134, p<.01$ )은 통계적으로 유의한 부적 상관관계였다. 그리고 자아탄력성과 시험불안 하위요인인 공통요인( $r=-.094, p<.01$ ), 정서성 요인( $r=-.101, p<.01$ ), 걱정요인( $r=-.158, p<.01$ )에서도 통계적으로 유의한 부적 상관관계를 보였다. 따라서 가설 1이 수용되었다.

둘째, 학업적 자아개념과 시험불안( $r=-.326, p<.01$ )은 통계적으로 유의한 부적 상관관계였다. 그리고 학업적 자아개념 하위요인과 시험불안 하위요인 중 학업성취 자아개념과 공통요인( $r=-.284, p<.01$ ), 정서성 요인( $r=-.197, p<.01$ ), 걱정요인( $r=-.412, p<.01$ )에서 통계적으로 유의한 부적 상관관계를 보였고, 학업능력 자아개념과 공통요인( $r=-.235, p<.01$ ), 정서성 요인( $r=-.182, p<.01$ ), 걱정요인( $r=-.384, p<.01$ )에서도 통계적으로 유의한 부적 상관관계를 보였다. 따라서 가설 3이 수용되었다.

## 2) 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향

자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 어느 정도 영향을 미치는지 알아보기 위한 회귀분석 결과는 다음과 같다.

첫째, 시험불안에 대한 자아탄력성의 영향은 1.8% 수준의 영향력을 보였다. 특히 시험불안의 하위요인 중 걱정요인에 대해서는 2.5%의 영향력을 보여 시험불안에 대한 자아탄력성의 영향 중 걱정요인에서 더 밀접한 영향을 보였다. 따라서 가설 2가 수용되었다.

둘째, 시험불안에 대한 학업적 자아개념의 영향은 10.7% 수준의 영향력을 보였다. 특히 각 변인의 하위요인에 대한 영향에서 시험불안의 하위요인 중 걱정요인에 대한 학업성취 자아개념은 16.9%의 영향력을 보였고, 학업능력 자아개념은 14.7%의 영향력을 보여 시험불안에 대한 학업적 자아개념의 영향 중 걱정요인이 학업성취 자아개념에 더 밀접한 영향을 보였다. 따라서 가설 4가 수용되었다.

셋째, 시험불안에 대한 자아탄력성과 학업적 자아개념의 영향은 10.7% 수준의

영향력을 보였다. 이러한 결과는 시험불안에 대한 학업적 자아개념의 영향력인 10.7%와 같은 결과로서 학업적 자아개념이 자아탄력성보다는 시험불안에 대하여 더 밀접한 영향을 보인 것이다. 따라서 가설 5가 수용되었다.

### 3) 자아탄력성, 학업적 자아개념 및 시험불안의 지역별, 성별, 학년별 차이

자아탄력성, 학업적 자아개념 및 시험불안의 지역별, 성별, 학년별 차이를 분석한 결과는 다음과 같다.

첫째, 자아탄력성의 지역별, 성별, 학년별 차이에서는 지역별에 따른 제주시내 학생들( $M=38.47$ )과 제주시외 학생들( $M=37.65$ ) 간( $t=1.67$ )과 성별에 따른 남학생( $M=37.93$ )과 여학생( $M=38.63$ ) 간( $t=1.78$ ) 그리고 학년별에 따른 결과인 2학년( $M=38.43$ ), 1학년( $M=38.38$ ), 3학년( $M=38.06$ ) 순( $F=.31$ )으로 미미한 평균의 차이는 있으나 통계적으로 유의한 차이는 없었다.

둘째, 학업적 자아개념의 지역별, 성별, 학년별에 따른 차이를 살펴보면 지역별 차이에서는 학업성취 자아개념에서는 제주시내 학생( $M=41.58$ )과 제주시외 학생( $M=41.54$ ) 간에 통계적으로 유의한 차이가 없었다( $t=.04$ ). 그러나 학업능력 자아개념에서는 제주시내 학생( $M=50.56$ ), 제주시외 학생( $M=48.08$ ) 간에서 통계적으로 유의한 차이가 있었다( $t=2.19, p<.05$ ).

성별에 따른 차이에서는 학업성취 자아개념에서 남학생( $M=43.18$ ), 여학생( $M=40.17$ ) 간에 통계적으로 유의한 차이가 있었다( $t=4.2, p<.01$ ). 또한 학업능력 자아개념에서도 남학생( $M=51.44$ ), 여학생( $M=48.85$ ) 간에 통계적으로 유의한 차이가 있었다( $t=2.86, p<.01$ ).

학년별에 따른 차이에서는 학업성취 자아개념은 1학년( $M=43.00$ ), 2학년( $M=41.15$ ), 3학년( $M=40.35$ ) 순으로 통계적으로 유의한 차이가 있었다( $F=4.73, p<.01$ ). 이는 저학년일수록 학업성취가 높다는 것이다. 그러나 학업능력 자아개념에서는 1학년( $M=50.79$ ), 2학년( $M=50.36$ ), 3학년( $M=48.80$ ) 순으로 미미한 평균의 차이는 있었지만 통계적으로 유의한 차이는 없었다( $F=1.66$ ).

셋째, 시험불안의 지역별, 성별, 학년별에 따른 차이를 살펴보면 지역별 차이에서는 시험불안의 공통요인에서 제주시내학생(M=10.69)과 제주시외학생(M=10.46) 간(t=1.14)과 정서성 요인은 제주시내학생(M=19.70)과 제주시외학생(M=19.40) 간(t=.69), 그리고 걱정요인에서도 제주시내학생(M=20.79)이나 제주시외학생(M=21.06) 간(t=.60)에 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

성별 차이에서는 시험불안의 공통요인에서 남학생(M=10.53)과 여학생(M=10.74) 간(t=1.23)과 정서성 요인은 남학생(M=19.83)과 여학생(M=19.48) 간(t=.98) 그리고 걱정 요인에서도 남학생(M=20.80)이나 여학생(M=20.88) 간(t=.22)에 통계적으로 유의한 차이가 없었다.

학년별 차이에서는 시험불안의 공통요인에서 3학년(M=10.69), 1학년(M=10.63), 2학년(M=10.61)순(F=.09), 정서성 요인은 1학년(M=20.06), 3학년(M=19.61), 2학년(M=19.24)순(F=1.95), 걱정 요인은 3학년(M=20.98), 1학년(M=20.93), 2학년(M=20.65)순(F=.35)으로 평균의 미미한 차이는 있었지만 통계적으로 유의한 차이는 없었다.

## 2. 결론

중학생의 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향을 밝힌 본 연구의 결과를 토대로 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 시험상황에서도 학생이 스스로 자아-통제를 조절할 수 있고, 학업에 대한 스스로의 평가를 긍정적으로 할수록 시험불안은 감소된다. 따라서 실제 시험이나 시험 준비상황에서도 자아-통제를 조절할 수 있는 자아탄력성과 학생이 스스로 학업과정을 주도해 나갈 수 있는 긍정적 학업적 자아개념을 향상시킨다면 시험불안은 감소될 수 있다. 그러므로 가정이나 학교에서는 학생의 학업수행과 관련되는 모든 상황을 스스로 준비하고 계획해 나갈 수 있도록 자율적이고 주도적인 학업수행 분위기를 만들어 주어야 한다.

둘째, 학생이 긍정적인 학업적 자아개념을 지니면 시험과 같은 학업스트레스 상황에서도 자아-통제를 할 수 있으며, 적극적이고 능동적인 대처방식을 사용한다. 따라서 학생들의 건강한 학업수행 과정을 위해서 집단프로그램이나 재량활동 시간 등을 통하여 학업과 관련된 경험담을 나눌 수 있는 토의과정 등이 필요하다. 이를 통하여 학업 스트레스가 자기만의 문제가 아님을 알 수 있으며, 경쟁과 서열화의 척도가 되고 있는 시험이 자신의 미래를 위한 준비과정 중의 하나로 받아들일 수 있게 될 것이다. 그러므로 가정이나 학교에서는 출세를 위한 성적 위주의 학업경쟁을 부추기기 보다는 학생 개개인의 특성과 발달과정에 맞는 진로계획을 통해 밝고 건강한 학업수행을 할 수 있도록 적극적이고 능동적인 대처방식을 사용할 수 있도록 해야 한다.

셋째, 학생이 스스로 지각하는 시험상황에 따라 시험불안의 정도는 다르다. 요즘의 학생들은 과거보다는 학업수행과 관련하여 더 많은 평가 상황에 놓여 있는데, 이에 따라 학생이면 시험과 관련하여 심리적, 신체적 어려움을 가질 수 있다. 또한 성적의 결과에 따라 상급학교 진학여부가 결정되기 때문에 진학에 대한 걱정으로 시험 자체에 대한 불안도 생길 수 있다. 따라서 가정이나 학교에서는 학생 스스로 상황을 능동적으로 조절할 수 있으며, '긍정적이고 능력 있다.'라고 자신 있고 확신에 찬 자아개념을 형성할 수 있도록 끈기 있고 일관된 모습으로 대화를 하며, 적극적인 지지를 통해 학업동기 부여를 해줘야 한다.

이상의 결론을 종합해보면 첫째, 학생이 학교공부를 보다 나은 자기의 미래를 위한 준비과정으로 받아들이기 위해서는 시험과 같은 학업스트레스 상황에서도 긍정적으로 자아-통제를 조절할 수 있어야 한다. 둘째, 학업과 관련하여 스스로에 대한 평가를 적극적이고 도전적으로 내릴 수 있는 긍정적 자아개념도 필요하다. 셋째, 가정이나 학교에서는 학생의 학업과 관련하여 성적 위주의 경쟁만을 부추기기 보다는 개인의 성장과 발달수준 및 진로계획 등 다면적인 접근방식을 통하여 긍정적인 학업동기부여를 해줘야한다. 따라서 학생의 학업수행과 관련하여 긍정적인 효과를 얻을 수 있는 자아탄력성과 학업적 자아개념을 체계적으로 높여줘야 한다. 이를 통해 어떠한 상황에도 불구하고 적극적이고 능동적으로 대처할 수 있도록 해 줄 필요가 있다.

### 3. 제언

본 연구에서 얻어진 결론을 토대로 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 중학생의 주관적 지각에 의한 평가만 하였는데, 그 이외에 학생과의 관찰이나 면담 등 다양한 방법으로 측정하여 질적 연구를 병행할 필요가 있다.

둘째, 본 연구의 대상은 중학생으로 한정하였는데, 이러한 점을 보완하여 좀 더 다양한 범위에서 연구대상을 선정할 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 중학생의 자아탄력성과 학업적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향만을 연구하였다. 그러나 학생의 시험불안에 미치는 영향은 개인의 내적 특성과 가족 환경적 특성, 학교 환경적 특성에 따라 차이가 있을 수 있다. 그와 관련한 다른 변수와의 관계를 더 살펴봄으로써 다양한 측면에서 살펴볼 필요가 있다.

## 참 고 문 헌

- 강영철(2003). 부모의 학업성취압력과 아동의 학업자아 및 부모의 학업성취압력에 대한 태도와의 관계. 석사학위논문, 창원대학교 교육대학원.
- 구연상(2002). 공포와 두려움 그리고 불안. 화성: 청계
- 구형모, 황순택(2001). CCQ 자아탄력척도와 자아통제척도의 타당도 연구. 한국심리학회지: 임상, 20권, pp. 345-358.
- 권순달(2000). 교육연구의 이해. 서울: 양성원
- 권이종 역(1994). 학교가 환자를 만드는가. 서울: 교보문고
- 권지은(2002). 부모 및 또래애착, 문제해결방식과 자아탄력성의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사논문.
- 권혜수(2003). 성학대 피해 청소년의 적응유연성에 영향을 미치는 관련변인 연구. 홍익대학교 박사학위논문.
- 김계현(2003). 상담심리학 연구Ⅱ. 서울: 학지사
- 김교현, 권선중, 심미영(2005). 초등학생의 시험스트레스와 신체화 증상: 자아탄력성의 중재효과. 한국심리학회지: 건강 10권. pp. 113-126.
- 김동희(2003). 만성질환아의 극복력(resilience)측정도구 개발. 연세대학교 박사학위논문.
- 김성민(1993). 시험불안에 영향을 미치는 가정환경변인에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사논문.
- 김승경(2004). 이혼가정 아동의 탄력성에 대한 위험-보호요인들 간의 경로분석. 서울여자대학교 박사학위논문.
- 김정수, 노성덕(2003). 청소년의 자살충동과 심리사회적 변인과의 관계 -자아탄력성, 학교만족, 가족화목, 사회적지지 및 우울과 관련하여-. 대학생활연구 21호. 2003 한양대학교 학생생활상담연구소.
- 김택호(2004). 희망과 삶의 의미가 청소년의 탄력성에 미치는 영향. 한양대학교 박사학위논문.
- 김현아, 김성희(2007). 새터민의 적응유연성 척도 개발. 상담학연구 제8권 제1호 (통권45호). pp. 63-83.

- 김혜성(1997). 회복력개념 개발. 중앙대학교 박사학위논문.
- 김후권, 이연섭(2003). 흔들리는 가정과 교육. 서울: 교육과학사
- 노원경(2003). 중학생의 시험불안 영향 요인 연구. 연세대학교 대학원 석사논문.
- 노정애(1994). 부모의 성취압력과 학문적 자아개념이 시험불안에 미치는 영향 연구. 숙명여자대학교 교육대학원 석사논문.
- 류정희, 신현숙(2006). 시험불안, 동기적 성취전략 및 학업적 유능감의 관계모형 검증. 상담학연구 제 7권 제1호(통권 41호), pp. 147-164.
- 박도순, 백순근, 허경철(2004). 우리교육 어디로 가야하나. 서울: 교육과학사
- 박은희(1996). 자아탄력성, 지능 및 학업성취도와의 관계연구. 충남대학교 석사학위논문.
- 박현경(2001). 어머니의 내외통제신념 및 자녀에 대한 교육행동과 자녀의 학업성취와의 관계. 호서대학교 대학원 석사논문
- 박현선(1998). 빈곤청소년과 학교적응유연성. 서울대학교 박사학위논문.
- 서지영(2002). 부모이혼이 자녀의 적응에 미치는 영향에 관한 연구: 유연성 효과를 중심으로. 연세대학교 석사학위논문.
- 손충기(2006). 교육연구방법론. 서울: 태영출판사
- 손충기, 백영균, 박정환 공저(2005). 내가하는 통계분석 SPSS. 서울:학지사
- 송명자(2003). 발달심리학. 서울: 학지사
- 송인섭(1990). 인간심리와 자아개념. 서울: 양서원
- 송인섭(1989). 자아개념진단검사. 서울: 한국심리적성연구소
- 신지연, 이윤주(2005). 지각된 부모의 양육태도가 중학생의 자아탄력성에 미치는 영향. 한국상담학회 학술논문집. pp. 130-143.
- 신현숙, 구본용(2001). 청소년의 스트레스 대처방식과 적응과의 관계. 청소년상담연구 9권. pp. 189-225.
- 심응철(1992). 심리적 성장환경과 자아개념이 청소년 비행에 미치는 영향. 석사학위논문, 중앙대학교 대학원.
- 심재관 역(2003). 피그말리온 효과. 서울: 이끌리오
- 심희경(2002). 부모의 성취압력과 아동의 학습태도가 학업자아개념에 미치는 영향. 대구가톨릭대학교 대학원 석사논문.

- 안범희 역(1985). **자아개념과 교육**. 서울: 문음사
- 양국선, 장성숙(2001). 학교적응유연성과 관련된 보호요인 특성 연구: 야간실업고등학교 근로청소년 대상. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 13권, pp. 127-148.
- 유영주(1991). **공부에 대한 부모의 과잉관심이 아동의 시험불안과 학업성적에 미치는 영향**. 한양대학교 교육대학원 석사논문.
- 유성경(2002). 적응 유연한 청소년들의 심리적 보호요소 탐색, **한국교육심리학회지**, 17권, pp. 87-100.
- 유성경, 홍세희, 최보운(2004). 가정의 위험요소와 적응의 관계에서 자아탄력성, 애착, 실존적 영성의 매개효과 검증. **교육심리연구** 18권. pp. 393-408.
- 윤정일 외(2005). **신교육의 이해**. 서울: 학지사
- 윤현희, 이진환, 홍창희 (2001). 부모보고형 자아탄력성척도의 개발. **심리과학**, 10권, pp. 33-53.
- 이예승(2004). **청소년의 학교 스트레스, 자아탄력성 및 학교적응에 관한 연구**. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이용남 외(2004). **교육 및 상담심리학**. 서울: 교육과학사
- 이은미(2002). 부모-자녀 유대관계와 아동의 자아탄력성과의 관계. **한국가족복지학** 7권. pp. 3-24.
- 이종승(2003). **시험, 왜 보나?**. 서울: 교육과학사
- 이진환, 윤현희, 홍창희(2001). 부모보고형 자아탄력성 척도의 개발. **심리과학** 10권, pp. 33-53.
- 이하나, 정현주, 이기학, 이학주(2006). 대학생의 자아탄력성, 행복감과 스트레스 지각 및 대처와의 관계. **상담학연구 제7권 제3호**(통권43호). pp. 701-712.
- 임용우(1991). 아동의 시험불안 결정요인에 관한 연구. **청주교육대학교논문집** 제 28권. pp. 121-160.
- 장경문(2003). 자아탄력성과 스트레스대처방식 및 심리적 성장환경의 관계. **청소년학연구** 10권. pp. 143-161.
- 장휘숙(2004). **청년심리학**. 서울: 박영사
- 전미영(1996). **암으로 사별한 가족의 복원(resilience)에 관한 연구**. 한양대학교

박사학위논문.

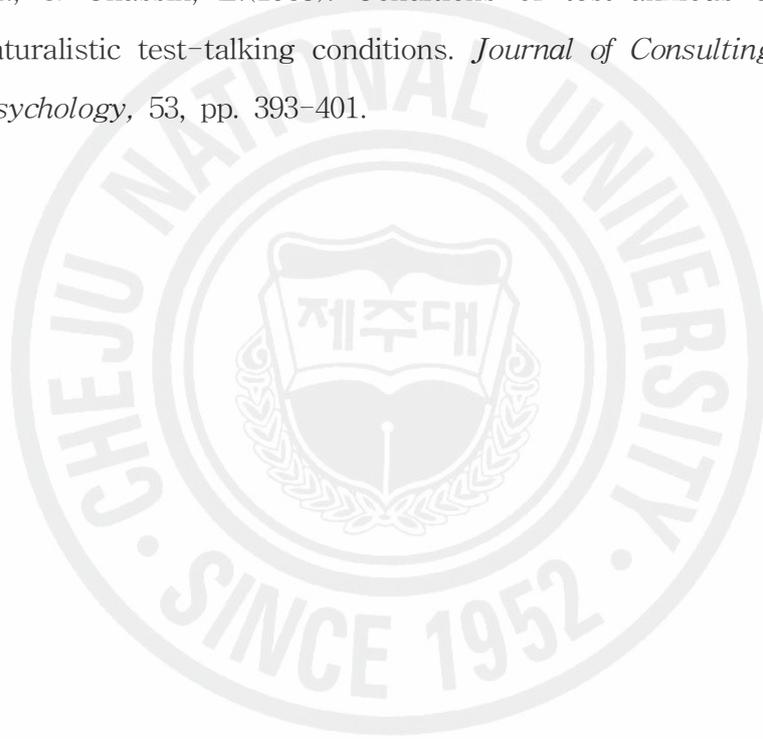
- 전성연 외 역(1999). **학습동기**. 서울: 학지사
- 정원식(1968). **자아개념검사 실시요강**. 서울: 코리안테스팅센터
- 정호숙(1998). **부모의 교육적태도와 시험불안과 학업성적과의 관계**. 동국대학교 교육대학원 석사논문.
- 조규필(2004). **청소년쉼터가 가출청소년의 적응유연성에 미치는 영향에 관한 연구: 청소년쉼터의 개입기간을 중심으로**. 연세대학교 석사학위논문.
- 조민수(1987). **시험불안과 학업성취도 및 자아개념과의 관계**. 석사학위논문, 연세대학교 교육대학원.
- 조영미(2003). **청소년의 완벽주의 성향 및 자기효능감이 시험불안에 미치는 영향**. 이화여자대학교 교육대학원 석사논문.
- 조수철(1991). 시험불안의 개념과 이론. *소아·청소년정신의학* 제2권. pp. 3-10.
- 조혜정(2002). **빈곤 청소년의 학교적응유연성과 관련된 보호요인 특성 연구**. 가톨릭대학교 석사학위논문.
- 청소년통계(2006). 통계청(www.nso.go.kr)
- 최미화(2005). **자녀가 지각한 부·모의 학업성취압력과 학업적 자아개념 및 시험불안과의 관계**. 연세대학교 교육대학원 석사논문.
- 한범숙(1996). **교육심리학**. 서울: 교육과학사
- 허정선, 현명호(2005). 가족의 애착, 귀인양식 및 자아탄력성과 표출정서의 관계. *한국심리학회지: 임상* 24권(1). pp. 37-51.
- Allen. G., Lerner, W., Wayne, M, & Hinrichsen, J.(1972). Study behavior and their relationships to test anxiety and academic performance. *Psychological Reports*. 30, pp. 410-417.
- Alpert, R., & Haber, R. N.(1960). Anxiety in achievement situation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61. pp. 207-215.
- Bledsoe, J.(1967). Self-concept of children and their intelligence, achievement, interests, and anxiety. *Child. Educ.* 43: pp. 436-438.
- Block, J. H., & Block, J.(1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins(Ed.), *The Minnesota*

- Symposia on Child Psychology, 13*, pp. 39-101. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Block, J., & Kremen, A. M.(1966). IQ and Ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and social psychology, 70*(2), pp. 349-361.
- Brookover, W. B. ; Patterson, A.: and Thomas, S.(1962). *Self-concept of ability and achievement*. U. S. Office of Education, Cooperative Research Project No. 845. East Lansing: Office of Research and Publication, Michigan State University.
- Brookover, W. B.(1964). Self-concept of ability and school achievement. *Social. of Educ. 37*:pp. 271-278.
- Caplin, M. D.(1966). The relation between self concept and academic achievement and level of aspiration academic achievement. *Dissertation Abstracts. 27*, 979-A.
- Cooley, C. H.(1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribners.
- Culler, R. E., & Holahan, C. J.(1980). Test anxiety and performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology, 72*, pp. 16-20.
- Desiderato, O., & Koskinen, P.(1969). Anxiety, study habits and academic achievement, *Journal of Counseling Psychology, 16*, pp. 162-165.
- Feldhusen, J. E., & Thurston, J. R.(1978). Personality and adjustment of high and low anxious children. *Journal of Educational Research, 7*, pp. 265-267.
- Grolnick, W., & Ryan, R. M.(1989). Parent styles associated with children' s self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81*, pp. 143-154.
- James. W.(1890). *Principles of psychology*. New York: Holt.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W.(1967). Cognitive and emotional components of test anxiety : a distinction and some initial data. *Psychological report,*

20, pp. 975~978.

- Many, M. A., & Many, W. A.(1975). The relationship between self-esteem and anxiety in grades four through eight. *Educational and Psychological Measurement*, 35, pp. 1017-1021.
- Purkey, W. W.(1970). Self-concept and school achievement, Englewood Cliffs, New York Jersey: Prentice-Hall.
- Randy, J. S., Diane B. A., & Thomas. L. W.(1990). Test anxiety and academic competence: A comparison of alternative models. *Journal of Conseling Psychology*, 37, pp. 313-321.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sarason, I. G.(1978). The test anxiety scale: Concepts and research. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason(Eds.), *Stress and Anxiety(Vol.5)*. Washington, D. C.: Hemisphere.
- \_\_\_\_\_ (1980). Introduction to the study of anxiety. In I. G. Sarason(Ed.), *Test Anxiety: Theory, Research, and Applications*. Hillsdale, N. J: Erlbaum.
- Schunk, D. H.(2004). *Learning theories An educational perspective*. NJ: Pearson Prentice Hall.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, J. C.(1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, pp. 401-403.
- Spielberger, C. D.(1975). Anxiety: State-trait process. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason(Eds.), *Stress and Anxiety* 1. Washington, D. C.: Hemisphere/Wiley.
- \_\_\_\_\_ (1976). *Anxiety and behavior*, (Ed) N. Y. : Academic Press.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C.(1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of educational research*.
- Tobias, S.(1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology*, pp. 573-582.

- Wine, J.(1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, pp. 96-104.
- \_\_\_\_\_ (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In I. G. Sarason(Ed.), *Test Anxiety: Theory, Research, and Applications*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- \_\_\_\_\_ (1982). Evaluation Anxiety: A cognitive attentional construct, In H. W. Krohne, & L. Laux, *Achievement, Stress, and Anxiety*, Washington, D. C.: Hemisphere.
- Zatz, S. L., & Chassin, L.(1985). Conditions of test-anxious children under naturalistic test-talking conditions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, pp. 393-401.



<Abstract>

**The Influence of self-resilience and scholastic self-consciousness  
on examination-caused unrest for the middle school students**

Major in Counseling Psychology,  
Graduate School of Education, Cheju National University

Jeju, Korea

**Son, Tae-joo**

**Supervised by Professor Park, Tae-soo**

The study<sup>1)</sup> was intended to identify whether the self-resilience and scholastic self-conscience of the middle school students have influence on their examination-caused unrest.

Among the subjects suggested for the study are;

Subject 1: Relationship between the self-resilience and the examination unrest

Subject 2: Relationship between the scholastic self-conscience and the examination unrest

Subject 3: Degree of effect of the self-resilience and the scholastic self-conscience on the examination unrest

Subject 4: Degree of self-resilience, scholastic self-conscience and examination unrest, by region, gender and grade

Total 882 students for the purpose of the study were selected from one class each of grade 1, 2 and 3 at three middle schools outside Jeju City and six schools within Jeju City. And the tests of self-resilience, scholastic self-conscience and examination unrest were carried out.

For that aim, Pearson's Linear Comparison, regression analysis, and t-test, One-way ANOVA and Scheffe post hoc test were conducted using SPSS 12.0 for Windows program. Given the study was non-experimental, a comparison analysis approach was employed in an attempt to identify the linear relations of variables. Particularly, the

---

1) This thesis submitted to Committee of the Graduate School of Education, Cheju National University in partial fulfillment of requirements for the degree of Master of Education in August, 2007.

study, to achieve its eventual goal, was focused on correlations between the variables and the influence in a way of reviewing the regression analysis.

The outcome of this study is as follows:

Firstly, with regard to the correlations between the self-resilience, scholastic self-conscience and examination unrest, the correlations between the self-resilience, scholastic self-conscience and examination unrest appeared to be negative, that is, the higher the self-resilience and the scholastic self-conscience, the lower the examination unrest perceived.

The result indicated the students, through the positive self-control and the formation of scholastic self-consciousness, were able to make use of the study in preparing their better future, thereby reducing the unrest due to the examination.

Secondly, with regard to the effect of self-resilience and scholastic self-conscience on examination unrest, the influence was indicated at 10.7% level. Particularly, the effect of the self-consciousness for scholastic performance on examination unrest reached up to 16.7%, representing a closer correlation. This may interpret in a way that should the students do self-control themselves in a positive and proactive manner as well as evaluate their scholastic ability and performance in a positive way, they may be able to adapt themselves to the actual examination situation and to better deal with the examination.

Thirdly, in view of the degree of self-resilience, scholastic self-conscience and examination unrest, by region, gender and grade, the boys group indicated the higher scholastic self-consciousness than the girls' group and the self-consciousness of scholastic ability appeared to be higher at the schools within the city than the schools outside the city, while the scholastic performance was higher at the lower grades. However the self-resilience had nothing to do with the examination unrest, irrespective of the region, gender and grade. That is, the students at lower grades at the schools in Jeju City had a higher degree of scholastic self-consciousness than other groups, indicating that they expected more aggressive and challenging performance than any other groups.

Viewing the outcome above, the conclusion may be made in such a way that; first, the students should be able to do self-control in a positive way and manner even at the stressful circumstance so as to accommodate the study at the school as preparatory course for their future. Second, they are also in need of positive self-consciousness to evaluate themselves in a positive and aggressive way. Third,

the students shall be given at home and school the positive learning motive through the various approaches that will encourage individual's growth and development, rather than unilaterally stressing the scholastic performance and competition. To that end, the way to systematically enhance the self-resilience and scholastic self-conscience that will bring a positive effect shall be sought, thereby enabling them to deal with the situation, whatever it might be, in a positive and active manner.



# 부 록 목 차

<부록 1> 자아탄력성 검사.....	47
<부록 2> 학업적 자아개념 검사 .....	48
<부록 3> 시험불안 검사 .....	50



# 설문지

안녕하십니까?

학기가 시작되어 바쁘신 중에 귀한 시간을 내어 주셔서 감사합니다.

본 설문지는 여러분이 평소 학교에서 불안에 대한 민감성을 없애고 스트레스나 어려움을 극복하는데 도움을 주는 성격적인 요인인 ‘자아탄력성’과 자신의 학업과 관련하여 스스로 평가하는 자아상인 ‘학업적 자아개념’ 및 개인이 시험을 얼마나 위협적으로 느끼는가의 정도를 알아보는 시험불안에 관해 알아보기 위해 작성된 것입니다.

본 조사의 자료는 연구목적 이외에는 절대로 사용되지 않음을 알려드리며, 이 검사는 시험이 아니기 때문에 맞는 답이나 틀린 답도 없고, 좋은 답이나 나쁜 답도 없습니다.

그러니 각 문항을 읽고, 여러분이 평소에 생각하고 느낀 그대로를 빠짐없이 대답해 주시면 됩니다.

여러분이 대답해 주신 결과는 여러분의 마음을 잘 이해하고 보다 즐겁게 공부할 수 있도록 연구하는데 사용될 것입니다.

2006년 6월

제주대학교 교육대학원 교육학과

상담심리전공

손 태 주 드림

♠ 설문지 작성에 앞서 다음 질문에 답해 주세요.

\_\_\_\_\_중학교    \_\_\_학년    \_\_\_반    남( ) 여( )

▣ 설문지에 답하시다가 이해하기 어려운 부분의 문항에는 √표 해주시면 수정 보완해서 사용하겠습니다.

(총 문항 수는 66문항으로 예상소요시간은 10분-15분 정도입니다.)

<부록 1>

자아탄력성 검사

다음은 여러분의 불안에 대한 민감성을 없애고 스트레스나 어려움을 극복하는데 도움을 주는 성격적인요인인 ‘자아탄력성’에 관한 질문입니다. 각 문항을 읽으면서 자신에게 해당되는 숫자에 ○표를 해주십시오. (14문항)

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
1	나는 내 친구에게 너그럽다.	1	2	3	4
2	나는 갑자기 놀라는 일을 당해도 금방 괜찮아지고 그것을 잘 이겨낸다.	1	2	3	4
3	나는 새롭고 평소에 잘 해보지 않았던 일을 해보는 것을 좋아한다.	1	2	3	4
4	나는 사람들에게 좋은 인상을 주는 편이다.	1	2	3	4
5	나는 전에 맛보지 못했던 새로운 음식을 먹어 보는 것을 즐긴다.	1	2	3	4
6	나는 매우 에너지(힘)가 넘치는 사람인 것 같다.	1	2	3	4
7	나는 늘 가던 장소에 갈 때 여러 다른 길로 가는 것을 좋아한다.	1	2	3	4
8	나는 대부분의 사람들보다 호기심이 많다.	1	2	3	4
9	나는 내가 만나는 대부분의 사람들이 좋다.	1	2	3	4
10	나는 보통 행동하기 전에 생각을 많이 한다.	1	2	3	4
11	나는 새롭고 다른 종류의 일을 하는 것을 좋아한다.	1	2	3	4
12	나의 매일 생활은 흥미로운 일들로 가득하다.	1	2	3	4
13	나는 나 자신이 꽤 강한 성격을 가진 사람이라고 자신 있게 말할 것이다.	1	2	3	4
14	나는 다른 사람에게 화가 나도 상당히 빨리 괜찮아진다.	1	2	3	4

<부록 2>

학업적 자아개념 검사

다음은 여러분 자신의 학업과 관련하여 스스로 평가하는 자아상인 ‘학업적 자아개념’에 관한 질문입니다. 각 문항을 읽으면서 자신에게 해당되는 번호에 ○표를 해주십시오. (32문항)

번호	나는 생각한다	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	학교성적에 대해 자부심을 느낀다.	1	2	3	4	5
2	학교성적이 우수한 편이라고 생각한다.	1	2	3	4	5
3	나는 학교성적이 형편없다고 생각한다.	1	2	3	4	5
4	학교공부에서 실패했다고 느끼는 편이다.	1	2	3	4	5
5	내가 가지고 있는 능력은 공부하는데 적합하지 않다.	1	2	3	4	5
6	학교공부에 만족한다.	1	2	3	4	5
7	기대한 만큼 우수한 성적을 받고 있다.	1	2	3	4	5
8	나는 내 성적표를 자랑스럽게 생각한다.	1	2	3	4	5
9	즐거운 마음으로 학교공부를 하고 있다.	1	2	3	4	5
10	나는 만족스러운 점수를 받을 수 있다.	1	2	3	4	5
11	부족한 과목들을 보충할 수 있을 것이다.	1	2	3	4	5
12	주어진 시간에 학습과제를 마칠 수 있다.	1	2	3	4	5
13	학습과제 중 어려운 문제들을 쉽게 해결한다.	1	2	3	4	5
14	나의 성적은 친구들보다 우수하다고 생각한다.	1	2	3	4	5
15	나의 성적은 형제들보다 우수하다고 생각한다.	1	2	3	4	5
16	나의 학습능력은 친구보다 우수하다.	1	2	3	4	5
17	학교공부를 계속해 나갈 능력이 있다.	1	2	3	4	5

번호	나는 생각한다	전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	그저 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
18	학습과제를 끝마칠 능력이 있는 편이다.	1	2	3	4	5
19	나의 학습능력에 만족한다.	1	2	3	4	5
20	대학수준의 공부를 끝까지 할 능력이 있다.	1	2	3	4	5
21	내가 원하는 만큼 성적을 받을 능력이 있다.	1	2	3	4	5
22	학교공부에서 좋은 성적을 받을 능력이 있다.	1	2	3	4	5
23	누구보다 공부를 잘할 수 있는 능력이 있다.	1	2	3	4	5
24	내가 부족한 과목들을 보충할 능력이 있다.	1	2	3	4	5
25	형제들보다 학습능력이 우수하다고 본다.	1	2	3	4	5
26	나의 능력은 학습과제를 감당하기 충분하다.	1	2	3	4	5
27	나의 학습능력이 우수한 편이라고 생각한다.	1	2	3	4	5
28	학습에 관한 나의 능력에 매우 만족한다.	1	2	3	4	5
29	나의 학습능력에 자부심을 느낀다.	1	2	3	4	5
30	앞으로의 새로운 학습과제를 시작한 능력이 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5
31	학습과제에서 어려운 문제들을 해결할 능력이 있다.	1	2	3	4	5
32	나는 학습능력이 없다고 느낀다.	1	2	3	4	5

<부록 3>

시험불안 검사

다음은 여러분 개인이 시험을 얼마나 위협적으로 느끼는가의 정도를 알아보는 시험불안에 관한 질문입니다. 각 문항을 읽으면서 자신에게 해당되는 번호에 ○표를 해주십시오. (20문항)

번호	내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	그렇다	매우 그렇다
1	시험을 치를 때 마음이 초조하고 느긋하지 못하다.	1	2	3	4
2	시험을 치를 때 마음이 불안하고 당황스럽다.	1	2	3	4
3	성적에 대한 생각 때문에 시험공부를 제대로 할 수가 없다.	1	2	3	4
4	점수에 대한 걱정 때문에 중요한 시험 때는 더 긴장이 된다.	1	2	3	4
5	가끔 나는 내가 원하는 학교에 들어 갈 수 있을지 걱정이 되곤 한다.	1	2	3	4
6	시험공부를 할 때 그 시험에 대해서 생각하면 할수록 더욱 혼란해진다.	1	2	3	4
7	시험을 잘못 보면 어쩌나 하는 생각 때문에 시험을 볼 때 집중이 잘 안 된다.	1	2	3	4
8	중요한 시험을 치를 때는 지나치게 흥분하게 된다.	1	2	3	4
9	시험 준비를 충분히 했을 때도 몹시 긴장되고 신경이 날카로워진다.	1	2	3	4
10	점수를 확인하기 직전에 마음이 갑자기 불안해지기 시작한다.	1	2	3	4
11	시험을 치르는 동안 너무 긴장된다.	1	2	3	4
12	시험 때문에 괴로움을 당하지 않았으면 좋겠다.	1	2	3	4
13	시험 기간 중에 너무 긴장해서 소화가 잘 안 된다.	1	2	3	4
14	중요한 시험을 치르는 동안 자신감을 잃는다.	1	2	3	4
15	중요한 시험을 치를 때면 너무 떨려서 공포에 사로잡힐 정도이다.	1	2	3	4
16	중요한 시험을 보기 전에 걱정을 심하게 한다.	1	2	3	4
17	시험을 치르는 동안 성적이 떨어질 경우를 생각하고 걱정을 하곤 한다.	1	2	3	4
18	중요한 시험 도중에는 가슴이 몹시 빨리 두근거리는 것을 느낀다.	1	2	3	4
19	시험을 다본 후에는 걱정이 된다.	1	2	3	4
20	시험을 치르는 동안 너무 긴장이 되어서 아는 것도 잊어버린다.	1	2	3	4

♠ 다음 항목 중 시험을 준비하면서 혹은 시험기간 동안 여러분이 경험했던 사항에 ○표를 해주십시오. (중복 응답이 가능합니다.)

증 상	응답	증 상	응답	증상	응답
두통		입맛이 떨어짐		우울	
현기증		사물이 잘 보이지 않고 눈이 침침함		불안	
배탈, 설사 등 위장장애		기억력이 떨어짐		불면증	
식사 후 소화 안됨		아무것도 하기 싫음		자살충동	

수고하셨습니다.

설문에 응해주셔서 진심으로 감사합니다.



## 감 사 의 글

몇 번을 들어도 확실하게 이해하지 못한 채로 무작정 따라 하기를 2년. 졸업을 앞둔 지금에야 “아하! 이렇게 하라는 거였구나!”라고 내 뱀을 수 있게 되었다.

논문을 쓰면서 나의 부족함을 느끼면서도 실망하지 않고 꾸준히 준비할 수 있었던 것은 변함없이 믿고 지지해준 남편과 사랑하는 두 딸이 있기에 가능했다.

먼저 이 논문이 완성되기까지 미약한 논문을 끝까지 적극적으로 지도해 주시고 다듬어 주신 박태수 교수님께 진심으로 감사드립니다. 그리고 심사과정을 통해 격려해주신 허철수 교수님, 연구대상을 선정할 때 도움을 주신 김성봉 교수님, 통계처리를 할 때 도움을 아끼지 않으신 박정환 교수님께도 감사드립니다.

바쁜 가운데서도 자료 수집을 위해 자신의 일처럼 도움을 아끼지 않았던 신성여중 이민자 교장선생님을 비롯한 모든 선생님들과 제주여중 강영말 선생님, 동여중 오경은 선생님, 조순화 선생님, 제주일중 변영신 선생님, 오현중 전석훈 선생님, 귀일중 안영수 선생님, 그리고 저와 같은 상담심리 13기인 이민재 선생님, 이화련 선생님께도 감사드립니다.

그리고 잠깐이나마 한 건물에 근무하면서 물심양면으로 여러 가지 일을 도와 주신 강은주 선생님께도 감사드립니다.

또한 논문 주제선정 할 때 도움을 주신 고강호 선생님, 그리고 논문을 쓰면서 잘될까 염려하고 있을 때 힘을 북돋아 주신 강봉수 교수님, 이차선 교수님, 박한샘 교수님께도 감사드립니다.

많은 시간 가정을 뒤로한 채 함께하던 저녁 운동시간도 하지 않고 논문을 지도 받고 쓰는데 만 온 에너지를 쏟았는데도 불구하고 그 모든 것을 이해해주고 격려해 주면서 가정 일과 두 딸들을 돌봐주신 사랑하는 남편과 두 딸 지은, 정은에게도 미안함과 고마움을 함께 전합니다. 그리고 절박하게 기다렸던 그 긴 시간 동안은 만날 수 없었다가 오히려 논문 준비로 정신없을 때 생겨나, 엄마가 논문을 쓰는데 힘들지 않게 묵묵히 안전하고 건강하게 자라 준 8월 말이면 만날 소중한 나의 아가에게도 고마움을 전합니다.

끝으로 이 논문이 나오기까지 도와주신 시부모님과 지금은 이 세상에 안 계신 친정아버지와 막내딸을 대견해 해주시는 친정어머니와 같이 기쁨을 나누고 싶습니다. 그리고 모든 과정을 순탄하게 진행될 수 있도록 좋은 사람들을 만날 수 있게 해주시고, 낙담하지 않게 해주시고, 길을 이끌어 주시며, 논문 마무리 작업과 함께 귀하고 소중한 태의 선물을 주신 하나님께 모든 영광 받치겠습니다.

뜨거운 여름날 작렬하는 태양만큼이나 나의 열정도 식지 않고 계속되기를 바라면서.....

2008년 6월 손 태 주