

부모의 학업지원과 정서지원이 고등학생의 학업 스트레스에 미치는 영향과 내재적 동기의 조절효과*

김 대 응¹⁾ 박 하 연²⁾ 이 강 이³⁾

서울대학교 아동가족학과

이 연구의 목적은 부모의 학업지원과 정서지원이 고등학생의 학업 스트레스에 미치는 영향이 어떠한지, 이 영향이 고등학생의 내재적 동기 수준에 따라 다른지 살펴보는 것이다. 이를 위하여 한국교육종단연구 2013의 6차조사에 응답한 고등학교 1학년 6,027명(남성 3,048명, 50.57%)을 분석대상으로 하였다. 학업 스트레스에 대한 학업지원 및 정서지원의 영향과 내재적 동기의 조절효과를 살펴보기 위하여 구조방정식 모형을 활용하였다. 잠재변수의 조절효과를 확인하기 위하여 대응 쌍 방식을 이용하였다. 분석 결과, 부모의 학업지원이 증가하고 정서지원이 감소함에 따라 학업 스트레스는 증가했으며, 고등학생의 내재적 동기가 증가함에 따라 학업 스트레스는 감소하였다. 학업 스트레스에 대한 학업지원, 정서지원의 영향은 고등학생의 내재적 동기 정도에 따라 다르게 나타났다. 내재적 동기가 높을수록 학업지원 증가에 따른 학업 스트레스 증가 폭이 줄었으며, 정서지원 증가에 따른 스트레스 감소 폭이 늘었다. 이러한 결과는 학업에 관한 내재적 동기는 그 자체로 학업 스트레스를 경감시킬 뿐만 아니라 학업과 관련 있는 부모 지원의 영향을 변화시키는 요인임을 의미한다.

주요어 : 학업지원, 정서지원, 학업 스트레스, 내재적 동기, 잠재변수 조절효과

* 이 연구는 2021년 한국인간발달학회 추계학술대회에서 포스터 발표한 연구를 수정·보완한 것임.

1) 서울대학교 아동가족학과, 박사과정 수료

2) 교신저자 : 서울대학교 아동가족학과, 박사과정 수료 (E-mail: hayeon@snu.ac.kr)

3) 서울대학교 아동가족학과 교수 및 서울대학교 생활과학연구소 겸무연구원

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

공부는 우리나라 청소년의 주된 고민거리다. 2021 청소년 통계에 따르면, 13~18세 청소년의 46.5%는 공부를 가장 큰 고민으로 생각했다(통계청, 2020). 공부에 대한 고민과 이로 인한 스트레스는 고등학교 시기에 더욱 커진다. 고등학생은 중학생보다 스트레스를 더 많이 느끼며, 특히 학업 스트레스를 더 많이 느낀다(박영신 등, 2016).

고등학생의 학업 스트레스는 학업의 과정이나 결과뿐만 아니라, 이와 관련 있는 대인 관계의 영향을 받는다. 스트레스는 특정 사건 그 자체보다는 그로 인하여 경험하게 되는 다양한 사건의 해석 결과로 발생하기 때문이다(김아영 등, 2012; 신현정, 2020; Lazarus, 1981). 학업 스트레스도 마찬가지라 할 수 있다. 공부하는 과정이나 시험 결과 그 자체보다는 그에 대한 고등학생의 인식, 그리고 이와 관련한 대인 관계 경험이 고등학생의 학업 스트레스로 이어진다. 예를 들어, 선행연구는 고등학생의 개인 수준 요인뿐만 아니라 부모, 교사, 친구 등 사회적 관계가 학업 스트레스와 밀접한 관련이 있음을 밝혔다(황여정, 2008; Banks & Smyth, 2015).

부모의 지원은 고등학생의 학업 스트레스와 밀접한 관련이 있다. 청소년기는 부모의 지원에 대한 지각 정도가 낮아지는 시기임에도 불구하고 여전히 부모의 지원을 주요한 사회적 자원으로 여기며(Furman & Buhrmester, 1992), 부모의 지원을 통해 스트레스 대처에 도움을

받는다(Thoits, 1986). 이러한 맥락에서 부모의 지원은 심리적, 사회적, 정서적 영역에서 청소년의 대표적인 보호 요인으로 여겨졌으며, 자녀가 겪는 부정적 심리적 상태를 완화하는 요인으로 여겨졌다(Fraser, Galinsky, & Richman, 1999). 그럼에도 불구하고 부모의 지원이 증가함에 따라 고등학생 자녀의 학업 스트레스가 감소하는지에 관하여는 이견이 존재한다(Fraser et al., 1999; Furman & Buhrmester, 1992; Thoits, 1986).

부모의 학업지원이 고등학생의 학업 스트레스에 미치는 영향에 관한 선행연구는 일관된 결과를 보이지 않았다. 부모의 학업지원은 고등학생의 학업에 대한 반감을 낮출 수 있으며(이민영, 엄정호, 이경주, 이상은, 이상민, 2019), 부모의 긍정적 학습 관여는 중, 고등학생의 학업 스트레스를 낮추는 것으로 나타났다(서미옥, 2018). 중학생 대상 연구에서는 부모가 학습에 관여하고 정보를 제공하는 것이 자녀의 학업 스트레스를 낮추는 것으로 나타났다(김은정, 이선정, 신효식, 2019; 이선정, 2019). 부모가 자녀의 학업에 관심을 가지고 지원할 때, 자녀는 학업 관련 고민을 표현하고 도움을 요청할 수 있으며 동시에 부모로부터 지원을 받을 수 있다(Cameara, Bacigalupe, & Padilla, 2017).

반면 부모의 학업지원이 오히려 고등학생의 학업 스트레스를 높일 수 있다는 연구결과가 존재한다. 부모 성별과 청소년 성별을 구분한 선행연구에 따르면, 여학생의 경우 부, 모의 지원은 시험에 대한 걱정에 영향을 미치는 변수가 아니었고, 남학생의 경우 아버지 지지가 오히려 시험에 대한 걱정을 높이는 것으로 나

타났다(Ringeisen & Raufelder, 2015). 중학생 대상 연구에서도 부모의 학습 관여가 오히려 자녀의 학업 스트레스를 높일 수 있음을 보였다(김중백, 김준엽, 2009; Ahmed, Minnaert, van der Werf, & Kuyper, 2010; Song, Bong, Lee, & Kim, 2015). 부모의 학업적 지원은 정보 등을 자녀에게 제공하지만, 동시에 부모 기대 압박을 자녀가 느끼도록 만들며, 자녀의 학업 스트레스를 높일 수 있다(황여정, 2008; Song et al., 2015).

부모의 정서지원에 관한 선행연구는 비교적 일관된 결과를 보여주었으며, 높은 정서지원은 낮은 학업 스트레스와 관련이 있었다(박진선, 김정민, 2019; 조인희, 이병조, 하지현, 유희정, 2005; Luo, Deng, & Zhang, 2020; Schmeelk-Cone & Zimmerman, 2003). 부모의 자율성 지지는 자녀의 학업소진을 경감시키며(박진선, 김정민, 2019), 중·고등학교 시기에 스트레스 정도가 낮게 유지되는 집단과 스트레스가 감소하는 집단의 경우 부모의 지지 수준이 다른 집단보다 더 높은 것으로 나타났다(Schmeelk-Cone & Zimmerman, 2003). 다만, Kim과 Lee(2013)는 부모-자녀 관계의 질이 향상됨에 따라 자녀의 학업 스트레스가 증가한다고 보고하였다. 부모의 정서적 지원에도 불구하고 기대에 못 미치는 성적을 받을 경우, 더 많은 스트레스를 느낄 수 있음을 보여준다(Kim & Lee, 2013).

이렇듯 부모의 학업지원과 정서지원은 청소년 스트레스 경감의 주요한 보호 요인으로 여겨지고 있음에도 불구하고(Fraser et al., 1999; Furman & Buhrmester, 1992; Thoits, 1986), 부모의 학업지원과 정서지원이 증가함에 따라 청

소년 자녀의 학업 스트레스가 오히려 증가할 수 있는 가능성을 보여준 선행연구가 존재한다(Kim & Lee, 2013; Ringeisen & Raufelder, 2015; Song et al., 2015). 이 연구는 이러한 차이가 부모의 지원 행동을 고등학생이 다르게 받아들이는 데 기인했을 가능성이 있다고 보고, 평가 이론(appraisal theory)의 관점에서 고등학생의 학업 스트레스에 대한 부모 지원의 영향이 고등학생의 학업과 관련 있는 동기에 따라 달라질 수 있음에 주목하고자 하였다(Smith & Lazarus, 1990).

각각의 고등학생은 부모의 지원으로 인한 학업 스트레스 증감을 다르게 경험한다. 스트레스는 외부의 자극이자, 내부의 반응이며, 개인과 환경 간 상호작용의 산물이기 때문이다(Biggs, Brough, & Drummond, 2017). 어떠한 상황이 개인의 스트레스로 연결되는 것은 그러한 경험을 하는 개인의 동기에 따라 달라진다(Iverson & Reduder, 1956; Vogel, Raymond, & Lazarus, 1959). 즉, 고등학생에 따라 부모의 지원을 어떻게 받아들이는지가 다르며, 내재적 동기(intrinsic motivation)는 그러한 차이와 밀접한 관련이 있다. 내재적 동기에 따른 차이로 인하여 부모 지원을 다르게 받아들이는 과정에서 학업에 대한 스트레스가 증가하거나 감소할 수 있다.

어떤 고등학생은 부모나 또래에게 사랑하기 위해 공부를 하지만, 다른 고등학생은 새로운 것을 배우거나 관련 지식 습득의 즐거움을 위해 공부를 한다. 내재적 동기란 특정 활동의 본질적 즐거움과 흥미로 인해 그 활동에 참여하고자 하는 동기이다(Vitoroulis, Schneider, Vasquez, de Toro, & Gonzáles, 2012). 선행연구

는 높은 내재적 동기가 낮은 학업 스트레스와 관련 있음을 보였다(김부미, 2014; 배병훈, 신희천, 2009). 그러나 내재적 동기가 다른 환경요인이 스트레스에 미치는 영향을 변화시킬 수 있는지에 대하여 다른 연구는 여전히 드문 실정이다. 고등학생의 내재적 동기는 그 자체로서 학업 스트레스와 관련 있을 뿐만 아니라, 부모 지원과 학업 스트레스 간 연관 정도에 영향을 미칠 수 있다.

이에 이 연구는 부모의 학업지원과 정서지원이 고등학생 학업 스트레스에 미치는 영향이 고등학생의 내재적 동기 수준에 따라 다른지 살펴보고자 하였다. 이를 통해 외부의 사건이 개인의 스트레스로 이어지는 기제에 관한 이론적 논의를 실증적으로 확인하고자 하였다(Biggs et al., 2017; Smith & Lazarus, 1990). 아울러, 자녀에 대한 부모의 지원이 고등학생 자녀의 학업 스트레스에 미치는 영향에 관한 다양한 연구 결과가 존재하는 상황에서, 고등학생이 자신의 내재적 동기 정도에 따라 부모

의 지원을 다르게 받아들이는지 살펴보고자 하였다. 이를 통해 고등학생의 학업 스트레스 영향요인에 관한 이해를 높이는 데 이바지하고자 하였다.

이 연구는 부모 지원과 학업 스트레스 간 관계를 살펴봄에 있어서 학업 스트레스에 영향을 미칠 수 있는 다른 변인을 함께 고려하였다. 선행연구는 성적 집단에 따라 학업 스트레스 수준이 다르다고 보고하였으며(김미경, 김양희, 황사라, 정익중, 2012; 염연옥, 홍윤표, 김경민, 이영립, 임명호, 2020), 여학생이 남학생에 비하여 학업 스트레스를 더 많이 받는다고 보고하였다(김미경 외등, 2012; 통계청, 2020). 또한, 고등학교 유형은 청소년의 학업 스트레스와 관련이 있다(박현옥, 이신동, 2020). 성적, 성별, 학교 유형이 학업 스트레스에 미치는 영향을 함께 고려하였을 때에도 부모 지원이 학업 스트레스에 미치는 영향이 유의한지, 이 영향이 고등학생의 동기에 따라 다른지 살펴보고자 하였다. 이를 바탕으로 한 이

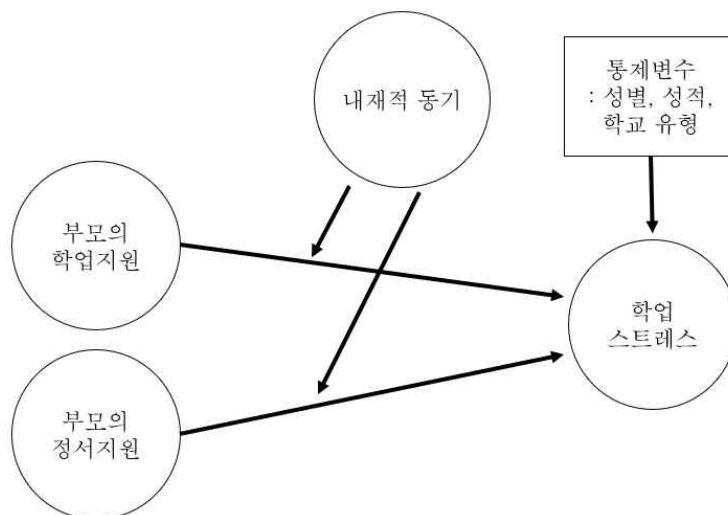


그림 1. 연구모형

연구의 연구 모형은 다음과 같으며(그림 1 참조), 연구문제는 다음과 같다.

2. 연구문제

연구문제 1. 부모의 학업지원이 고등학생의 학업 스트레스에 미치는 영향은 어떠한가?

연구문제 2. 부모의 정서지원이 고등학생의 학업 스트레스에 미치는 영향은 어떠한가?

연구문제 3. 부모의 지원(학업, 정서)이 고등학생 학업 스트레스에 미치는 영향은 고등학생의 내재적 동기에 따라 차이가 있는가?

2. 측정도구

학업 스트레스

이 연구는 학업 스트레스를 측정하기 위하여 한국교육종단연구 2013의 시험 스트레스 문항과 학업 스트레스 문항을 이용하였다. 이 문항은 한국교육종단연구 2005에서 개발한 문항이다. 전체 여덟 문항이며, 1점(전혀 그렇지 않다) - 5점(매우 그렇다)으로 측정하였다. 문항 예시는 “시험 생각을 하면 이유 없이 답답해진다.”, “공부가 잘 되지 않으면 스트레스를 받는다.”이다. 여덟 문항의 Cronbach's alpha 값은 .90이었다.

II. 연구방법

1. 연구대상

이 연구의 분석 대상은 한국교육종단연구 2013의 6차 조사에 응답한 고등학교 1학년 6,027명이다. 한국교육종단연구 2013은 교육에 관한 종단 자료를 초등학교 5학년부터 조사하였다(박경호, 송승원, 2020). 6차 조사에 참여한 고등학생 6,264명 중에서 학생 평가지 설문에 응답한 6,179명을 선정하였다. 6,179명 중에서 이 연구의 주요 변인인 고등학생의 학업 스트레스, 부모의 학업지원과 정서지원, 고등학생의 내재적 동기에 모두 응답한 6,027명을 선정하였다. 6차 조사에서 내재적 학업동기가 설문에 포함되지 않았기에, 5차 조사 자료를 이용하였다. 성별은 남성 3,048명(50.57%), 여성 2,979명(49.43%)이었다.

학업지원과 정서지원

이 연구는 학업에 대한 부모의 지지를 학업지원과 정서지원으로 구분하여 모형에 투입하였다. 학업지원을 측정하기 위하여 한국교육종단연구 2013의 학업적 지원 문항을 이용하였고, 정서지원을 측정하기 위하여 한국교육종단연구 2013의 정서적 지원 문항을 이용하였다. 학업적 지원과 정서적 지원은 한국교육종단연구 2005에서 개발한 문항이다. 학업지원은 여섯 문항이며, 1점(전혀 그렇지 않다) - 5점(매우 그렇다)으로 측정하였다. 문항 예시는 “진로/진학을 위한 정보를 수집하신다.”이다. 정서지원은 세 문항이며, 1점(전혀 그렇지 않다) - 5점(매우 그렇다)으로 측정하였다. 문항 예시는 “내 기분을 맞추어 주신다.”이다. Cronbach's alpha 값은 학업지원 .87, 정서지원 .93이었다.

내재적 동기

이 연구는 내재적 동기를 측정하기 위하여 한국교육종단연구 2013의 자기결정성 중 내재적 조절동기 문항을 이용하였다. 6차 년도에 자기결정성을 조사하지 않았기에, 연구대상이 5차 년도에 응답한 자기결정성 응답을 이용하였다. 한국교육종단연구는 이 문항을 Ryan과 Deci(2000), 김아영(2002), 김아영과 오순애(2001)의 문항을 토대로 개발하였으며(김성식, 김양분, 강상진, 김현철, 신종호, 2007), 한국교육종단연구 2005 5차 조사에서 각 하위 범주의 문항을 네 개로 축소하였다(김양분, 남궁지영, 김정민, 박경호, 임현정, 2014).

내재적 동기는 네 문항이며, 1점(전혀 그렇지 않다) - 4점(매우 그렇다)으로 측정하였다. 문항 예시는 “어려운 도전들로부터 기쁨을 얻기 때문에 공부한다.”이다. Cronbach's alpha 값은 .93이었다.

통제 변수

이 연구는 성별, 성적, 학교 유형을 통제 변수로 이용하였다. 성별은 여학생을 0, 남학생을 1로 코딩하였다. 성적은 1학년 6월 모의고사와 9월 모의고사의 국어, 영어, 수학 등급 평균을 이용하였다. 등급의 범위는 1-9이며, 등급이 낮을수록 성적이 우수한 것을 의미한다. 학교 유형은 일반 고등학교와 특수 목적 고등학교를 구분하였다. 특수 목적 고등학교 중 과학고, 외국어고, 국제고에 재학 중인 경우와 그 외 특수 목적 고등학교, 특성화 고등학교, 산업수요 맞춤형 고등학교(마이스터고)에 재학 중인 경우를 더미 변수(dummy variable)로 만들고, 일반 고등학교에 재학 중인 경우와

비교하였다.

3. 자료분석

이 연구는 부모의 학업지원과 학업 관련 정서지원이 고등학생의 학업 스트레스에 미치는 영향에 대하여 내재적 동기의 조절효과가 유의한지 살펴보고자 하였다. 고등학생의 학업 스트레스, 부모의 학업지원, 정서지원, 내재적 동기는 직접 관찰하고 측정하기보다, 다른 측정 가능한 변수를 통해 추론하는 것이 적합한 개념이다. 따라서 이 연구는 주요 변수를 잠재변수로 활용하였으며, 구조방정식 분석을 시행하였다. 모형의 적합도를 평가하기 위하여, Comparative Fit Index(CFI), Tucker-Lewis Index(TLI), Root Means Square Error of Approximation(RMSEA)를 이용하였다(Bentler, 1990; Browne & Cudeck, 1992; Tucker & Lewis, 1973). 각 측정변수는 모두 표준화하여 활용하였다.

측정변수만으로 이루어진 모형은 조절효과를 확인하기 위하여 변수 간 곱으로 상호작용 항을 생성하고 영향력을 검정하지만, 잠재변수는 잠재변수 간 곱으로 상호작용 항을 생성할 수 없으므로 다른 방법이 필요하다. 선행연구는 잠재변수 간 상호작용 효과를 확인하기 위한 여러 방법을 제안하였다. 각 잠재변수의 측정변수 간 곱을 상호작용 잠재변수의 측정변수로 활용하는 방법(Kenny & Judd, 1984), 각 잠재변수의 분포를 사용하여 상호작용을 추정하는 방법(Klein & Moosbrugger, 2000) 등이 그 예이다. 전자의 경우, 상호작용 항을 생성하는 것이 직관적이며 계산이 단순하다는 장점이 있지만, 측정변수의 개수가 증가함에

따라 생성된 상호작용의 측정변수 수가 급격히 증가하며 많은 수의 측정변수가 공통된 정보를 공유한다는 단점이 있다(Ping, 1995). 후자의 경우, 각 잠재변수의 측정변수 간 곱을 계산하지 않고 직접 상호작용 효과를 추정한다는 장점이 있으나, 기저 모형이 존재하지 않으므로 기존의 구조방정식에서 사용하는 모형 적합도 지수를 활용할 수 없다는 한계가 있다(Klein & Moosbrugger, 2000). 이 연구는 대응 쌍 방식(matched-pair strategy)을 활용하여 부모 지원이 학업 스트레스에 미치는 영향이 내재적 동기 수준에 따라 달라지는지 확인하고자 하였다. 이 방식은 상호작용 항의 측정변수 개수가 지나치게 많아져서 발생하는 문제를 겪지 않으며, 단일 측정변수를 활용한 상호작용 방식(single product approach)보다 편향(bias)이 더 작다는 장점이 있다(Marsh, Wen, & Hau, 2004).

잠재변수를 고려한 확인적 요인분석을 실시하여 모형 적합도를 확인하고, 각 잠재변수별 측정변수의 요인부하량(factor loading), 평균분산추출(average variance extracted), 개념 신뢰도(construct reliability)를 확인하였다. 다음으로 잠재변수 및 통제변수를 고려한 구조방정식 모형의 적합도를 확인하였다. 마지막으로, 내재적 동기의 조절효과를 확인하기 위하여 부모의 지원 측정변수와 내재적 동기 측정변수를 곱한 값으로 상호작용 측정변수를 만들고(matched product indicator), 이 상호작용 측정변수로 이루어진 상호작용 잠재변수가 학업 스트레스에 미치는 영향이 유의한지 확인하였다. 이 방법은 가능한 측정변수 곱의 모든 경우의 수를 고려하지 않으므로, 어떤 측정변수

를 곱할지 선택하는 것이 중요하다(Marsh et al., 2004). 곱셈에 활용하는 각 잠재변수의 요인부하량이 클수록 상호작용 측정변수의 요인부하량에 대한 표준편차와 표준오차가 작으므로, 요인부하량이 큰 순서로 쌍을 이루어 곱하였다. 예를 들어, 부모 학업지원의 경우 세 번째 측정변수의 요인부하량이 가장 컸으며, 내재적 동기의 경우 세 번째 측정변수의 요인부하량이 가장 컸으므로, 이를 곱하여 상호작용 잠재변수의 첫 번째 측정변수를 생성하였다. 이후 요인부하량이 큰 순서대로 곱하였다. 이를 위하여 R(4.0.3)의 lavaan 패키지를 이용하였다.

III. 결과 및 해석

1. 부모 지원이 학업 스트레스에 미치는 영향

주요 변인의 기술 통계량과 상관관계

전체 연구대상 6,027명 중 남성은 3,048명(50.57%), 여성은 2,979명(49.43%)이었다. 과학 고등학교, 외국어 고등학교, 국제 고등학교에 재학 중인 고등학생은 134명(2.22%), 그 외 특수목적 고등학교, 특성화 고등학교, 산업수요 맞춤형 고등학교에 재학 중인 고등학생은 1,191명(19.76%), 일반 고등학교에 재학 중인 고등학생은 4,678명(77.62%)이었다.

고등학생은 평균적으로 중간수준의 학업 스트레스를 느끼고 있었으며(2.92점), 성적이 좋을수록($r = -.19, p < .001$), 학업지원이 높을수록($r = .03, p < .05$), 정서지원이 낮을수록($r = -.13, p < .001$), 학업 스트레스가 높은

표 1. 주요 변인의 기술 통계량과 상관관계

	1	2	3	4	5
1. 성적	1				
2. 학업 스트레스	-.19***	1			
3. 학업지원	-.20***	.03*	1		
4. 정서지원	-.13***	-.13***	.37***	1	
5. 내재적 동기	-.21***	.00	.20***	.17***	1
평균	4.77	2.92	3.14	3.98	2.39
표준편차	1.82	.97	.90	.89	.72
왜도	.01	-.23	-.01	-.79	.11
첨도	-.77	-.49	-.21	.51	-.19

주. 성적은 평균등급이므로 값이 작을수록 성적이 우수한 것을 의미한다.

** $p < .01$. *** $p < .001$.

경향을 보였다. 내재적 동기와 학업 스트레스 간 상관관계는 통계적으로 유의하지 않았다($p = .809$). 모든 주요 변인의 왜도와 첨도는 절댓값이 1보다 작아서 분석에 적합한 것으로 나타났다(표 1 참조).

확인적 요인분석

구조방정식 모형의 경로계수를 살펴보기에 앞서, 이 연구에서 활용한 잠재변수에 대하여 확인적 요인분석을 하였다(모형 1). 모형 적합도를 살펴보면, χ^2 은 6331.024($df = 183$, $p < .001$)로 영가설을 기각하였다. CFI는 .918, TLI는 .906, RMSEA는 .075였다. 측정변수가 각 잠재변수를 적절하게 측정하는지 확인하기 위하여 측정변수의 요인적재량, 평균분산추출, 개념 신뢰도를 확인하였다(표 2 참조). 네 개의 잠재변수 모두 평균분산추출은 .5가 넘었으며(Fornell & Larcker, 1981), 개념 신뢰도는 .7을

넘었다(Anderson & Gerbing, 1988).

학업지원과 정서지원이 학업 스트레스에 미치는 영향

고등학교 학업 스트레스에 대하여 세 개의 잠재변수(학업지원, 정서지원, 내재적 동기)와 통제 변수(성별, 성적, 학교 유형)를 포함하는 기본모형을 구성하고, 모형의 적합도를 살펴 보았다(표 3 참조). χ^2 은 6353.290($df = 263$, $p < .001$)로 영가설을 기각하였다. CFI는 .902, TLI는 .890, RMSEA는 .068였다. 부모의 학업지원이 증가하고($\beta = .05$, $p < .01$), 정서지원이 감소하면($\beta = -.12$, $p < .001$), 고등학교의 학업 스트레스가 증가했다. 또한, 고등학교의 내재적 동기가 높을수록($\beta = -.05$, $p < .01$), 학업 스트레스를 더 적게 느꼈다.

통제변수가 학업 스트레스에 미치는 영향을 살펴보면, 여학생이 남학생보다 학업 스트레

표 2. 확인적 요인분석 결과

잠재변수	측정 변수	비표준화 요인적재량	표준 오차	표준화 요인적재량	평균분산 추출	CR
고등학생의 학업 스트레스	1	1		.85		
	2	.96***	.01	.82		
	3	1.01***	.01	.86		
	4	.93***	.01	.79		
	5	.59***	.01	.51	.54	.90
	6	.90***	.01	.77		
	7	.73***	.01	.62		
	8	.65***	.01	.56		
부모의 학업지원	1	1		.70		
	2	1.02***	.02	.71		
	3	1.09***	.02	.77		
	4	.97***	.02	.68	.52	.87
	5	1.03***	.02	.72		
	6	1.05***	.02	.73		
부모의 정서지원	1	1		.89		
	2	1.02***	.01	.91	.82	.93
	3	1.03***	.01	.92		
고등학생의 내재적 동기	1	1		.80		
	2	1.04***	.02	.84		
	3	1.08***	.02	.87	.66	.89
	4	.93***	.02	.75		

*** $p < .001$.

스를 더 많이 받았으며($B = -.33, p < .001$), 성적이 높을수록 학업 스트레스가 더 높았다($\beta = -.23, p < .001$). 학교 유형이 학업 스트레스에 미치는 영향은 통계적으로 유의하지 않았다(학교 유형 1: $p = .083$, 학교 유형 2: $p = .114$).

2. 부모 지원이 학업 스트레스에 미치는 영향에 대한 내재적 동기의 조절효과

내재적 동기 수준에 따른 학업지원이 학업 스트레스에 미치는 영향의 차이

부모의 학업지원이 고등학생의 학업 스트레

표 3. 구조방정식 분석: 기본모형 분석 결과

변수 명	비표준화 요인적재량	표준 오차	표준화 요인적재량
← 학업 스트레스	부모의 학업지원	.07**	.02
	부모의 정서지원	-.12***	.02
	내재적 동기	-.05**	.02
	성별	-.33***	.02
	성적	-.11**	.01
	학교 유형 1	.14	.08
	학교 유형 2	-.08	.05

주. 성별은 여성 0, 남성 1로 입력하였다. 성적은 평균등급이므로 값이 작을수록 성적이 우수한 것을 의미한다. 학교 유형 1은 과학고, 외고, 국제고를 1로, 그 외 학교를 0으로 입력하였고, 학교 유형 2는 과학고, 외고, 국제고를 제외한 특수목적 고등학교, 특성화 고등학교, 산업수요 맞춤형 고등학교를 1로, 그 외 학교를 0으로 입력하였다.

** $p < .01$. *** $p < .001$.

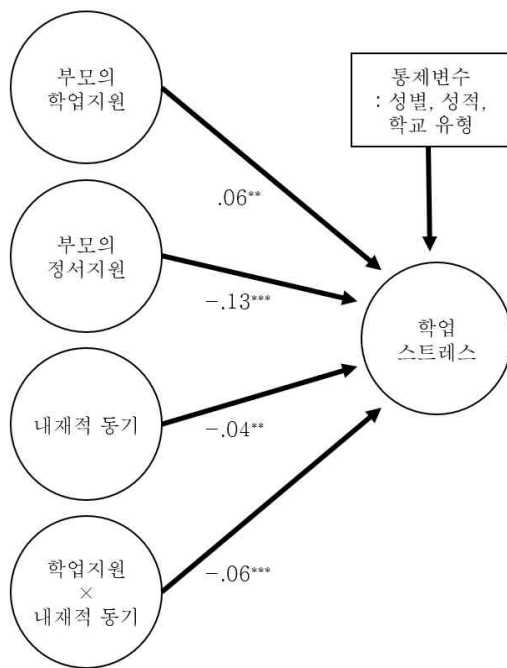


그림 2. 학업지원과 내재적 동기 상호작용 효과

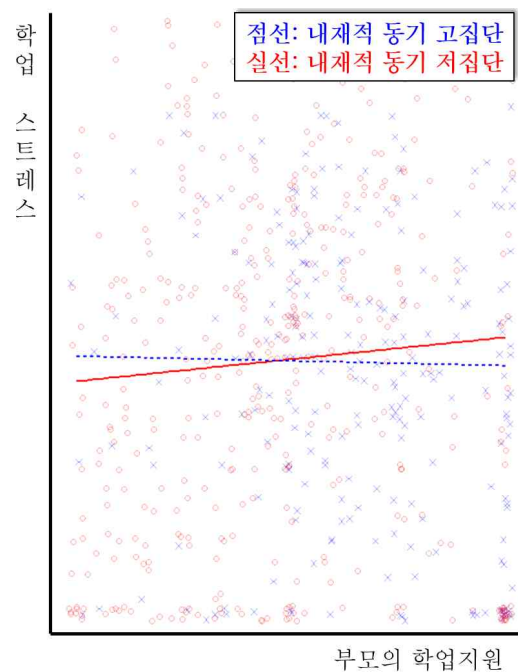


그림 3. 학업지원과 학업 스트레스 산점도

표 4. 구조방정식 분석: 학업지원과 내재적 동기의 상호작용 효과

변수 명		비표준화 요인적재량	표준 오차	표준화 요인적재량
학업 스트레스 ←	학업지원	.07**	.02	.06
	정서지원	-.12***	.02	-.13
	내재적 동기	-.04**	.02	-.04
	학업지원 × 내재적 동기	-.08***	.02	-.06
	성별	-.33***	.02	-.19
	성적	-.11***	.01	-.23
	학교 유형 1	.15	.08	.03
	학교 유형 2	-.08	.05	-.02

주. 성별은 여성 0, 남성 1로 입력하였다. 성적은 평균등급이므로 값이 작을수록 성적이 우수한 것을 의미한다. 학교 유형 1은 과학고, 외고, 국제고를 1로, 그 외 학교를 0으로 입력하였고, 학교 유형 2는 그 외 특수목적 고등학교, 특성화 고등학교, 산업수요 맞춤형 고등학교를 1로, 그 외 학교를 0으로 입력하였다.

** $p < .01$. *** $p < .001$.

스에 미치는 영향이 내재적 동기 수준에 따라 달라지는지 확인하기 위하여, 학업지원과 내재적 동기 상호작용항을 추가하였다(그림 2 참조). 연구모형의 적합도와 경로계수를 살펴보면 다음과 같다(표 4 참조). χ^2 은 6388.326 ($df = 361$, $p < .001$)로 영가설을 기각하였다. CFI는 .905, TLI는 .895, RMSEA는 .059였다. 부모의 학업지원과 내재적 동기의 측정변수를 곱하여 만든 상호작용 잠재변수가 학업 스트레스에 미치는 영향은 통계적으로 유의했다 ($\beta = -.06$, $p < .001$). 이는 부모 학업지원이 증가함에 따라 고등학생의 학업 스트레스가 증가하지만, 내재적 동기가 높은 고등학생은 부모의 학업지원 증가로 인한 학업 스트레스 증가 폭이 더 작음을 의미한다.

내재적 동기가 높은 연구대상 247명과 내재적 동기가 낮은 연구대상 417명에 대하여 부

모의 학업지원과 학업 스트레스 간 관계를 산점도로 표현하면 그림 3과 같다. 내재적 동기가 평균보다 표준편차만큼 높은 경우와 낮은 경우를 구분하였고, 그림 3에서 고집단과 저집단으로 구분하였다. 내재적 동기가 낮은 집단은 학업지원 증가에 따라 학업 스트레스가 증가하는 경향을 보이지만, 내재적 동기가 높은 집단은 학업지원 증가에 따라 오히려 학업 스트레스가 다소 감소하는 경향을 보였다.

내재적 동기 수준에 따른 정서지원이 학업 스트레스에 미치는 영향의 차이

위와 같은 방식으로, 부모 정서지원과 내재적 동기의 측정변수를 곱하여 만든 상호작용 잠재변수가 학업 스트레스에 미치는 영향을 살펴보았다(그림 4 참조). 연구 모형의 적합도는 χ^2 은 6547.105($df = 334$, $p < .001$)로 영가

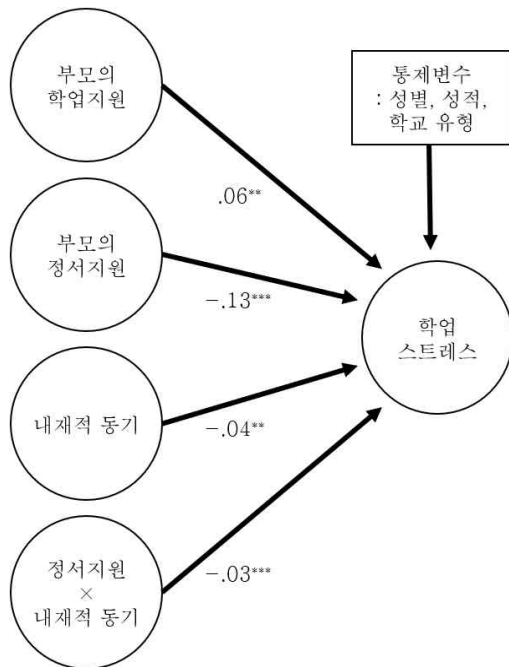


그림 4. 정서지원과 내재적 동기 상호작용 효과

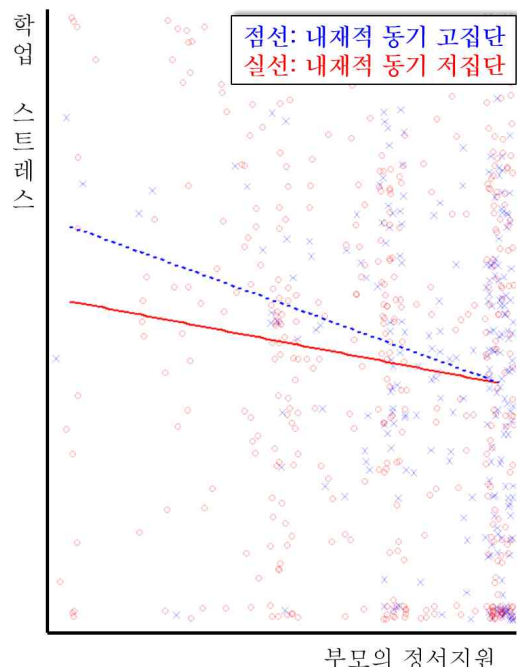


그림 5. 정서지원과 학업 스트레스 산점도

표 5. 구조방정식 분석: 정서지원과 내재적 동기의 상호작용 효과

변수 명		비표준화 요인적재량	표준 오차	표준화 요인적재량
학업 스트레스 ←	학업지원	.07**	.02	.06
	정서지원	-.12***	.02	-.13
	내재적 동기	-.05**	.02	-.04
	정서지원 × 내재적 동기	-.03*	.02	-.03
	성별	-.33***	.02	-.20
	성적	-.11***	.01	-.23
	학교 유형 1	.15	.08	.03
	학교 유형 2	-.08	.05	-.02

주. 성별은 여성 0, 남성 1로 입력하였다. 성적은 평균등급이므로 값이 작을수록 성적이 우수한 것을 의미한다. 학교 유형 1은 과학고, 외고, 국제고를 1로, 그 외 학교를 0으로 입력하였고, 학교 유형 2는 그 외 특수목적 고등학교, 특성화 고등학교, 산업수요 맞춤형 고등학교를 1로, 그 외 학교를 0으로 입력하였다.

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

설을 기각하였다(표 5 참조). CFI는 .908, TLI는 .897, RMSEA는 .061였다. 상호작용 잠재변수가 학업 스트레스에 미치는 영향은 통계적으로 유의했다($\beta = -.03, p < .05$). 이는 부모 정서 지원이 증가함에 따라 고등학생의 학업 스트레스가 감소하며, 내재적 동기가 높은 고등학생은 부모의 정서지원 증가로 인한 학업 스트레스 감소 폭이 더 큰 것을 의미한다.

내재적 동기가 높은 고등학생 247명과 내재적 동기가 낮은 고등학생 417명에 대하여 부모의 정서지원과 고등학생의 학업 스트레스 간 관계를 산점도로 표현하면 그림 5와 같다. 두 집단 모두 부모의 정서지원이 더 높을수록 학업 스트레스가 더 낮은 경향을 보였다. 부모의 정서지원이 높은 경우에는 고등학생의 내재적 동기에 따른 학업 스트레스 차이가 크지 않았다. 그러나 부모의 정서지원이 낮은 경우에는 내재적 동기가 높은 고등학생이 더 많은 학업 스트레스를 느꼈다.

IV. 논의 및 결론

이 연구의 목적은 부모의 학업지원과 정서 지원이 고등학생의 학업 스트레스에 미치는 영향이 어떠한지, 이 영향이 고등학생의 내재적 동기 수준에 따라 다른지 살펴보는 것이다. 연구 결과를 바탕으로 한 이 연구의 결론은 다음과 같다.

첫째, 부모의 학업지원이 증가하면 고등학생의 학업 스트레스가 증가한다. 분석 결과, 상호작용 항을 포함하지 않은 모형과 포함한 모형 모두에서 부모 학업지원이 증가함에 따

라 고등학생의 학업 스트레스가 증가하였다. 이러한 결과는 부모의 학업지원이 자녀의 학업 스트레스를 높일 수 있다는 선행연구 결과(김종백, 김준엽, 2009; Ahmed et al., 2010; Ringeisen & Raufelder, 2015; Song et al., 2015)와 일치하는 결과이지만, 부모의 학업지원이 고등학생의 학업 스트레스를 낮출 가능성을 제시한 선행연구(김은정 등, 2019; 서미옥, 2018; 이민영 등, 2019; 이선정, 2019)와 다른 결과이다.

선행연구는 부모가 자녀에게 학업 관련 정보나 학업 장려 환경을 제공하여 자녀의 학업 스트레스를 경감시킬 수 있지만, 동시에 자녀에게 부모가 학업 성취결과에 대해 기대하고 있다는 압박을 주기 때문에 학업 스트레스를 높일 수 있다고 제시한다(황여정, 2008; Song et al., 2015). 부모의 학업지원은 자녀에게 양가적 감정을 불러일으키기 때문에, 여러 선행연구에서 각 모형을 어떻게 설정하는지에 따라 더 두드러지는 학업 스트레스 인식의 영향이 연구결과로 나타날 가능성이 있다. 예를 들어, 이 연구 결과에 따르면, 부모의 학업지원과 자녀의 학업 스트레스 간 상관관계는 매우 낮은 수준이었다. 이는 부모의 학업지원에 포함된 스트레스 증가 요인과 경감 요인이 혼재되어 나타난 결과일 수 있다.

스트레스 증가 요인과 경감 요인의 혼재 가능성은 이 연구의 결과와 반대의 결과를 보여준 선행연구(이민영 등, 2019; 이선정, 2019)의 연구 설계를 통해 추론할 수 있다. 이민영 등의 연구(2019)를 살펴보면, 부모의 학업지원과 함께 학업 압력을 별도로 고려하였는데, 이러한 연구 설계로 인하여 학업지원이 학업 스트레스에 미치는 영향이 이 연구의 결과와 다르

게 나타났을 가능성이 있다. 같은 맥락에서 이선정의 연구(2019)에서는 학업관여를 정보 제공, 성과 압력, 학습 방법 존중을 포함하는 개념으로 정의하였는데, 부모의 정보 제공과 학습 방법 존중이 증가할 때 청소년의 학업 스트레스는 감소하였으나, 성과 압력이 증가하면 학업 스트레스는 증가하였다.

선행연구와 이 연구의 결과를 종합할 때, 학업 스트레스 영향요인으로서 부모의 학업지원과 성취압력의 구분이 중요한 고려요소가 될 수 있음을 알 수 있다. 이 연구의 학업지원 문항은 “진로/진학을 위한 정보를 수집하신다”, “집안의 공부 분위기를 조성하신다” 등 성취압력과 이론적으로 구분되는 측정도구였다. 그럼에도 불구하고 다수의 고등학생이 학업에 대하여 일정 수준 이상의 스트레스를 받는 상황에서(박영신 등, 2016; 통계청, 2020), 청소년은 그러한 부모의 지원조차 부담으로 느꼈을 가능성이 있다. 즉, 부모의 학업지원이 기대와 부담으로 전달되어 고등학생의 학업 스트레스가 증가했을 가능성이 있다.

둘째, 부모의 정서지원이 증가하면 고등학생의 학업 스트레스는 감소한다. 이 연구의 결과는 고등학생 시기 스트레스가 낮게 유지되는 집단과 스트레스가 감소하는 집단의 어머니 정서 지지가 다른 집단보다 높다고 보고한 선행연구(Schmeelk-Cone & Zimmerman, 2003)와 유사한 결과이며, 부모 자율성 지지가 자녀의 학업소진을 경감시킨다는 선행연구(박진선, 김정민, 2019)와 맥락을 같이한다. 그러나 부모-자녀 관계의 질이 좋아짐에 따라 자녀가 학업 스트레스를 더 많이 받을 수 있다고 제시한 선행연구(Kim & Lee, 2013)와는 다른 결

과이다. Kim과 Lee(2013)의 결과를 살펴보면, 부모-자녀 관계 변인과 학업 스트레스 변인 간 상관관계는 음수였으나, 종단 모형에서는 부모-자녀 관계 개선에 따라 학업 스트레스가 증가하는 것으로 나타났다. 즉, 한 시점을 기준으로 살펴보면 부모의 정서지원이 높은 경우에 고등학생이 느끼는 학업 스트레스는 낮은 경향을 보이지만, 종단적으로 살펴보면 과거에 부모의 정서지원이 높았던 경우에 현재 고등학생이 느끼는 학업 스트레스는 더 높은 경향을 보일 수 있다. 이는 부모의 정서지원이 자녀에게는 부모의 기대로 인식될 수 있으며, 더 나아가 학업 결과에 대한 압력으로 느껴질 수 있기 때문이다(Kim & Lee, 2013). 후속 연구에서는 정서지원 변화와 학업 스트레스 변화 간 관계를 종단적으로 살펴볼 필요가 있다고 생각한다.

이 연구의 구조방정식 분석 결과는 부모의 정서지원이 낮은 고등학생의 학업 스트레스 완화를 위한 보호 요인을 고려할 필요성을 제시한다. 분석 결과, 학업 스트레스에 대한 부모의 정서지원 영향력은 학업지원과 내재적 동기의 영향력보다 더 크게 나타났다. 이는 부모 정서지원이 낮아짐에 따라 학업 스트레스가 증가하며, 스트레스 증가 폭은 다른 요인의 변화로 인한 증감폭 보다 더 큰 것을 의미한다. 부모의 정서지원은 다른 주요 변인과 달리 평균값이 높았다. 이는 전체 고등학생은 평균적으로 부모의 정서지원이 높다고 지각하고 있음을 의미하지만, 동시에 정서지원이 낮다고 지각하고 있는 고등학생은 비교적 스트레스를 더 많이 받고 있음을 의미한다. 각 변인의 분포와 구조방정식 결과를 살펴볼 때,

부모의 정서지원을 낮게 느끼는 청소년에 대하여 다른 환경요인, 예컨대 학교나 지역사회 관심이 필요하다고 생각한다. 고등학생의 학업 스트레스와 관련하여 낮은 수준의 학업 지원보다 낮은 수준의 정서지원이 더 문제가 될 수 있기 때문이다.

청소년에게 긍정적 자원으로 활용될 수 있는 부모의 사회적 지지는 그 종류가 다양하다(Cohen & Hoberman, 1983; Malecki & Demaray, 2003). 이 연구는 학업 관련 부모의 사회적 지지 하위 영역인 학업지원과 정서지원이 청소년 스트레스에 미치는 영향이 상이함을 보여주었다. 이러한 결과는 사회적 지지가 청소년 스트레스와 밀접하게 연관되어 있음을 보여주는 동시에, 사회적 지지 성격에 따라 관계가 달라질 수 있음을 의미한다.

셋째, 부모의 지원이 고등학생 학업 스트레스에 미치는 영향은 고등학생의 내재적 동기 수준에 따라 변화한다. 부모 지원과 고등학생의 내재적 동기 상호작용 항을 포함한 구조방정식 분석 결과, 부모 학업지원, 정서지원, 고등학생의 내재적 동기가 학업 스트레스에 미치는 영향이 각각 유의했다. 이러한 결과는 높은 내재적 동기가 낮은 스트레스와 관련 있다고 제시한 선행연구의 결과를 뒷받침하는 결과이다(Huang, Ly, & Wu, 2016; Sandrin, Gillet, Fernet, Leloup, & Depin-Rouault, 2019; Sharififard, Asayesh, Hosseini, & Sepahvandi, 2020). 선행연구(Iverson & Reduder, 1956; Vogel et al., 1959)는 다양한 분야에서 대상의 내재적 동기가 상승함에 따라 관련 분야 스트레스가 감소할 수 있음을 보여주었다. 이 연구의 결과는 선행연구의 논의를 학업 스트레스에도 적용할

수 있음을 보인 함의가 있다.

학업지원과 정서지원이 학업 스트레스에 미치는 영향은 내재적 동기 수준에 따라 차이가 났다. 부모 학업지원은 고등학생 학업 스트레스를 높이는 요인이지만, 청소년이 학업에 대하여 내재적 동기를 많이 가질수록 학업지원 상승으로 인한 학업 스트레스 증가 폭이 감소하였다. 내재적 동기가 높은 집단은 부모의 학업지원이 증가함에 따라 오히려 학업 스트레스가 감소하였다. 또한, 부모의 정서지원은 고등학생 학업 스트레스를 낮추는 요인이며, 청소년이 학업에 대하여 내재적 동기를 많이 가질수록 정서지원 하락으로 인한 학업 스트레스 증가 폭이 증가하였다. 이는 고등학생이 학업에 대하여 내재적 동기가 얼마나 있는지에 따라 부모의 학업지원과 정서지원 변화에 따른 학업 스트레스 변화 정도가 달라지는 것을 의미한다.

이러한 결과는 성격과 목표의식을 반영하는 개인의 동기가 스트레스와 밀접한 관련이 있으며, 동일한 생활사건을 다르게 받아들일 수 있는 가능성을 제시한 평가 이론의 관점과 맥락을 같이한다(Biggs et al., 2017; Smith & Lazarus, 1990; Vogel et al., 1959). 평가는 자신의 관심, 목표와 관련이 있다. 이 연구 결과는 고등학생이 학업에 대하여 갖는 내재적 동기 수준에 따라 부모의 학업지원을 다르게 해석하는 모습을 보여준다. 내재적 동기가 높은 고등학생은 부모의 학업지원이 증가함에 따라 학업에 관한 스트레스가 증가하는 경향을 보이지 않는다. 반면 학업에 대하여 내재적 동기가 낮은 고등학생은 부모의 지원을 부정적으로 평가할 가능성이 있으며, 이와 관련하여

이 연구의 결과는 학업에 관한 스트레스가 높아지는 경향성을 보였다. 이는 부모가 자녀에게 학업과 관련 정보를 제공하거나 공부 분위기를 조성하는 것과 함께, 자녀가 학업에 관하여 내재적 동기를 가질 수 있도록 지원함으로써 자녀의 학업 스트레스 경감에 기여할 수 있음을 보여준다.

정서지원과 관련하여, 이 연구의 결과는 자신의 학업동기를 부모가 정서적으로 지지하고 공감해주지 못할 때 고등학생이 스트레스를 더 많이 느낀다고 제시한다. 여러 선행연구(Huang et al., 2016; Sandrin et al., 2019; Shariffard et al., 2020)는 내재적 동기를 스트레스와 관련하여 보호 요인으로 다루었다. 선행연구의 결과와 이 연구의 결과를 종합해보면, 고등학생의 내재적 동기는 학업과 관련한 스트레스를 경감시키는 직접효과를 갖지만, 부모의 정서지원이 낮다고 지각하는 고등학생은 내재적 동기가 높을 때 오히려 스트레스를 더 많이 느끼는 간접효과를 갖는 것으로 보인다. 즉, 고등학생이 학업에 관하여 내재적 동기를 갖고 있음에도 불구하고 부모가 정서적으로 충분한 지원이 이루어지지 않는 경우 학업에 관한 스트레스가 높게 나타날 수 있음을 보여준다.

이 연구는 다음과 같은 한계점이 있다. 첫째, 동기는 스트레스에 영향을 미칠 뿐만 아니라 그 뒤 스트레스 대처와 유발 정서에도 영향을 미치지만(Bonneville-Roussy, Evans, Verner-Filion, Vallerand, & Bouffard, 2017), 이 연구에서는 스트레스 이후 대처(coping)는 다루지 못하였다. 부모 요인과 스트레스 평가(appraisal), 대처를 하나의 분석 틀로 살펴볼 필요가 있다

고 생각한다. 둘째, 고등학생의 내재적 동기를 측정하기 위하여 자기결정성 5차 년도 응답을 활용하였다. 패널 자료를 활용함으로써 대규모 표집 자료의 연구 관련 변인을 활용한 이점이 있었지만, 동 시점에 측정한 자료를 분석에 활용하지 못한 한계가 있다. 후속연구에서는 시간의 흐름에 따라 학업 동기의 변화가 유형화될 수 있는지, 그러한 유형이 학업 스트레스에 영향 요인인지 살펴볼 필요가 있을 것이다.

이러한 한계점에도 불구하고 이 연구는 부모 지원과 고등학생 학업 스트레스 간 관계가 부모의 지원 유형에 따라 다를 수 있다는 점을 보이고, 부모의 지원이 고등학생의 내재적 동기 수준에 따라 학업 스트레스에 미치는 영향이 달라질 수 있다는 점을 보였다는 점에서 의의가 있다. 청소년의 내재적 동기는 그 자체로 학업 스트레스를 경감시키는 요인일 뿐만 아니라, 학업 스트레스와 관련 있는 부모 요인의 영향력을 변화시키는 개인 요인이라는 점을 밝혔다는데 의의가 있다.

참고문헌

- 김미경, 김양희, 황사라, 정익중 (2012). 고등학생의 성적이 학업스트레스에 미치는 영향: 성별 조절효과를 중심으로. 청소년복지연구, 14(4), 165-187.
- 김부미 (2014). 고등학생의 학업스트레스와 수학 학습 동기의 관계 - 동기 유형의 매개효과를 중심으로 -. 교과교육학연구, 18(1), 243-270.

- 김성식, 김양분, 강상진, 김현철, 신종호 (2007). 한국교육종단연구2005(Ⅲ): 조사개요보고서. 서울: 한국교육개발원.
- 김아영 (2002). 자기결정성 이론에 따른 학습 동기 유형 분류체계의 타당성. 교육심리연구, 16(4), 169-187.
- 김아영, 오순애 (2001). 자기결정성 정도에 따른 동기유형의 분류. 교육심리연구, 15(4), 97-119.
- 김아영, 차정은, 강한아, 임경민, 전현아, 조혜령, 임지영, 석혜은 (2012). 학업능력 집단별 학업스트레스와 학업적 자기조절효능감 간의 관계: 학업동기유형의 매개효과. 교육심리연구, 26(2), 543-562.
- 김양분, 남궁지영, 김정민, 박경호, 임현정 (2014). 2014 한국교육종단연구 한국교육종단연구(KELS)2013(Ⅱ) - 조사개요보고서 -. 서울: 한국교육개발원.
- 김은정, 인선정, 신호식 (2019). 청소년이 인식한 부모의 학습관여, 가족건강성 및 학업스트레스의 관계. 한국가정과교육학회지, 31(1), 59-75.
<https://doi.org/10.19031/jkheea.2019.03.31.1.59>
- 김종백, 김준엽 (2009). 학업 성취 관련 요인과 자아개념을 매개로한 부모의 교육기대와 학업관여가 학업 스트레스에 미치는 효과에 관한 종단적 분석. 교육심리연구, 23(2), 389-412.
- 박경호, 송승원 (2020). 2020 한국교육종단연구 한국교육종단연구2013(Ⅷ): 조사개요보고서. 진천: 한국교육개발원.
- 박영신, 전성숙, 손주연, 박영자, 송옥란, 썸 (2016). 청소년의 스트레스와 사회적 지원에 관한 연구: 스트레스 생활사건, 사회적 지원 제공자와 유형을 중심으로. 한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 22(4), 487-522.
<https://doi.org/10.20406/kjcs.2016.11.22.4.487>
- 박진선, 김정민 (2019). 부모의 자율성지지가 고등학생 자녀의 학업소진에 미치는 영향 - 자기조절학습동기와 성취목표지향성의 조절효과 -. 청소년시설환경, 17(3), 15-26.
- 박현옥, 이신동 (2020). 고등학교 유형(일반고, 대안학교)에 따라 학업스트레스가 성공지능에 미치는 영향. 특수·영재교육저널, 7(1), 65-77.
- 배병훈, 신희천 (2009). 자기결정성과 학업 꾸물거림이 학업 스트레스에 미치는 영향: 다변량 잠재성장모형을 이용한 종단분석. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 21(3), 747-764.
- 서미옥 (2018). 중·고등학생의 학업소진과 관련변인들 간의 관계에 대한 메타분석. 교육심리연구, 32(1), 53-78.
<https://doi.org/10.17286/KJEP.2018.32.1.03>
- 신현정 (2020). 고등학생의 학교시험 체험에 대한 현상학적 연구. 인간발달연구, 27(4), 21-46.
<https://doi.org/10.15284/kjhd.2020.27.4.21>
- 염연옥, 홍윤표, 김경민, 이영림, 임명호 (2020). 고등학생의 학업소진과 정신건강, 부모의 성취압력, 학업과다의 관계. 스트레스연구, 28(2), 61-67.
<https://doi.org/10.17547/kjsr.2020.28.3.125>
- 이민영, 엄정호, 이경주, 이상은, 이상민 (2019). 학업반감에 영향을 미치는 환경적·심리적 영향요인 분석: 고등학교 3학년 학생

- 을 대상으로. 한국심리학회지: 학교, 16(2), 89-110.
<https://doi.org/10.16983/kjsp.2019.16.2.89>
- 이선정 (2019). 청소년이 인식한 부모 학습관여와 자아존중감의 관계에서 학업스트레스의 매개효과. 한국가족관계학회지, 24(2), 3-24. <https://doi.org/10.21321/jfr.24.2.3>
- 조인희, 이병조, 하지현, 윤희정 (2005). 스트레스 지각과 대처양식, 가족 내지지, 부모양육행동 간의 관계. 소아청소년정신의학, 16(1), 63-71.
- 통계청. (2020). 2020년 사회조사 결과. 대전: 통계청.
- 황여정 (2008). 고등학생의 학업 스트레스 지각수준에 영향을 미치는 요인. 한국청소년연구, 19(3), 85-114.
- Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 36-46.
<https://doi.org/10.1007/s10964-008-9367-7>
- Anderson, J., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Banks, J., & Smyth, E. (2015). 'Your whole life depends on it': Academic stress and high-stakes testing in Ireland. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 598-616.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992317>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Quantitative Methods in Psychology*, 107(2), 238-246.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Biggs, A., Brough, P., & Drummond, S. (2017). Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Eds.), *The handbook of stress and health* (pp. 351-364). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Bonneville-Roussy, A., Evans, P., Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., & Bouffard, T. (2017). Motivation and coping with the stress of assessment: Gender differences in outcomes for university students. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 28-42.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.08.003>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
<https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Camara, M., Bacigalupe, G., & Padilla, P. (2017). The role of social support in adolescents: Are you helping me or stressing me out?. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(2), 123-136.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2013.875480>
- Cohen, S., & Hoberman, H. M. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13(2), 99-125.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1983.tb02325.x>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating

- structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
<https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Fraser, M. W., Galinsky, M. J., & Richman, J. M. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23(3), 131-143. <https://doi.org/10.1093/swr/23.3.131>
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63(1), 103-115.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb03599.x>
- Huang, Y., Lv, W., & Wu, J. (2016). Relationship between intrinsic motivation and undergraduate students' depression and stress: The moderating effect of interpersonal conflict. *Psychological Reports*, 119(2), 527-538.
<https://doi.org/10.1177/0033294116661512>
- Iverson, M. A., & Reuder, M. E. (1956). Ego involvement as an experimental variable. *Psychological Reports*, 2(3), 147-181.
<https://doi.org/10.2466/pr0.1956.2.3.147>
- Kenny, D. A., & Judd, C. M. (1984). Estimating the nonlinear and interactive effects of latent variables. *Psychological Bulletin*, 96(1), 201-210.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.96.1.201>
- Kim, E., & Lee, M. (2013). The reciprocal longitudinal relationship between the parent-adolescent relationship and academic stress in Korea. *Social Behavior and Personality*, 41(9), 1519-1532.
<https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.9.1519>
- Klein, A., & Moosbrugger, H. (2000). Maximum likelihood estimation of latent interaction effects with the LMS method. *Psychometrika*, 65(4), 457-474.
- Lazarus, R. S. (1981). The stress and coping paradigm. In C. Eisdorfer, D. Cohen, & P. Maxim (Eds.), *Models for Clinical Psychopathology* (pp. 177-214). New York: Spectrum.
- Luo, Y., Deng, Y., & Zhang, H. (2020). The influences of parental emotional warmth on the association between perceived teacher-student relationships and academic stress among middle school students in China. *Children and Youth Services Review*, 114, 105014.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105014>
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252.
- Marsh, H. W., Wen, Z., & Hau, K. T. (2004). Structural equation models of latent interactions: Evaluation of alternative estimation strategies and indicator construction. *Psychological Methods*, 9(3), 275-300.
- Ping, R. A. (1995). A parsimonious estimating technique for interaction and quadratic latent variables. *Journal of Marketing Research*, 32(3), 336-347.

- <https://doi.org/10.1177/002224379503200308>
- Ringeisen, T., & Raufelder, D. (2015). The interplay of parental support, parental pressure and test anxiety - Gender differences in adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.018>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sandrin, E., Gillet, N., Fernet, C., Leloup, M., & Depin-Rouault, C. (2019). Effects of motivation and workload on firefighters' perceived health stress, and performance. *Stress and Health*, 35, 447-456. <https://doi.org/10.1002/smi.2873>
- Schmeelk-Cone, K. H., & Zimmerman, M. A. (2003). A longitudinal analysis of stress in African American youth: Predictors and outcomes of stress trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(6), 419-430. <https://doi.org/10.1023/A:1025934301468>
- Sharififard, F., Asayesh, H., Hosseini, M. H. M., & Sepahvandi, M. (2020). Motivation, self-efficacy, stress, and academic performance, correlation with academic burnout among nursing students. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*, 7(2), 88-93. https://doi.org/10.4103/JNMS.JNMS_30_19
- Smith, C. A., & Lazarus, R. (1990). Emotion and Adaptation. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory & research* (pp. 609-637). New York: Guilford
- Song, J., Bong, M., Lee, K., & Kim, S. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 821-841. <http://doi.org/10.1037/edu0000016>
- Thoits, P. A. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 416-423. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.54.4.416>
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- Vitoroulis, I., Schneider, B. H., Vasquez, C. C., de Toro, M. D. P. S., & Gonzales, Y. S. (2012). Perceived parental and peer support in relation to Canadian, Cuban, and Spanish adolescents' valuing of academics and intrinsic academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43, 704-722. <https://doi.org/10.1177/0022022111405657>
- Vogel, W., Raymond, S., & Lazarus, R. S. (1959). Intrinsic motivation and psychological stress. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58(2), 225-233. <https://doi.org/10.1037/h0043112>
- 1 차원고접수 : 2022. 01. 07.
수정원고접수 : 2022. 02. 14.
최종게재결정 : 2022. 03. 23.

The Relationships between Parental Academic Support, Emotional Support, and High School Students' Academic Stress: The Moderating Effect of Intrinsic Motivation

Kim, Daewoong

Park, Hayeon

Lee, Kangyi

Dept. of Child Development and Family Studies, Seoul National University

The purpose of this study is to examine the effects of parental academic support and emotional support on high school students' academic stress and whether these effects differ according to intrinsic motivation. Subjects included 6,027 first-year high school students (3,048 males, 50.57%) who responded to the sixth survey of the Korean Education Longitudinal Study 2013 (KELS 2013). We used the method of structural equation modeling to investigate the effects of parenting support on academic stress and the moderating effect of intrinsic motivation. In order to examine the moderating effect, matched-pair strategy was used. The results revealed that academic stress increased as parental academic support increased and emotional support decreased. In addition, academic stress decreased as the intrinsic motivation of high school students increased. The effects of academic support and emotional support on academic stress differed according to the intrinsic motivation of students. The higher the intrinsic motivation, the smaller the increase in academic stress caused by increased academic support, and the greater the decrease in stress caused by increased emotional support. Our results highlight that intrinsic motivation for studying is a factor that relieves academic stress and changes the influence of parental support related to schoolwork.

Keywords: academic support, emotional support, academic stress, intrinsic motivation, latent variables moderating effect