한국청소년연구
Studies on Korean Youth
2012. Vol. 23. No. 2. pp. 5~38.

고등학생의 개인공부시간과 수업이해도에 영향을 미치는 변인 간의 구조적 관계 분석 : 성별, 사회·심리적 관계, 자기조절학습, 입시부담감을 중심으로

이 현 주*

초 록

본 연구의 목적은 고등학생의 공부시간과 수업이해도에 영향을 미치는 성별, 사회·심리적 관계, 자기조절학습, 입시부담감 간의 구조적 인과관계와 이들 변인 간의 상대적 영향력을 분석하는 것이다. 이를 위하여 한국교육개발원의 한국교육종단자료(Korean Education Longitudinal Survey; KESL) 중 4차년도 자료를 구조방정식을 통하여 분석하였다. 연구 결과, 성별은 사회·심리적 관계, 자기조절학습, 입시부담감에 유의한 영향을 주는 것으로 확인되었다. 부모-자녀관계, 교사-학생관계는 자기조절학습과 입시부담감에 정적인 영향을 주었으나 교우관계는 자기조절학습에만 정적 영향을 주었다. 자기조절학습은 개인공부시간과 수업이해도를 증가시켰으나 입시부담감은 개인공부시간에만 유의한 정적 영향을 나타내었다. 마지막으로 자기조절학습이 공부시간과 수업이해도에 대한 가장 큰 효과크기를 가지는 것으로 나타났다.

주제어 : 사회·심리적 관계, 자기조절학습, 입시부담감, 공부시간, 수업이해, 성차

* 명지대학교 교직과, hjlee613@mju.ac.kr

Ⅰ. 서 론

우리나라 청소년들이 학교와 가정에서 가장 큰 고민으로 생각하는 것은 학업문제로서, 효율적인 학습을 위하여 자기조절학습 능력을 향상시키는 동시에 학업 스트레스를 경감시켜 삶의 만족도를 높이는 것은 청소년 교육의 중요한 도전적 과제가 되고 있다.

자기조절학습은 학습결과의 주요한 예언 변인일 뿐 아니라 일상생활 속에서 스스로 문제를 해결해가는 능력이라는 측면에서 그 자체로서 중요한 교육의 목표가 될 수 있다. 대다수의 선행연구들은 자기조절학습 능력이 뛰어난 학생들은 자신의 동기, 행동, 학습전략을 효과적으로 사용하고 더 많은 노력을 학습과 공부시간에 투자함으로써 결과적으로 높은 수업이해도와 학업성취를 가져오는 것을 밝히고 있다(이기종・곽수란, 2010; Eshel & Kohavi, 2003). 특히 자기조절학습의 중요한 특성 중 하나가 자율성이라고 볼 때, 스스로 계획하고 노력을 투자하는 개인공부시간이 자기조절학습과 밀접한 관련이 있을 것을 예상할 수 있다.

청소년기 중 고등학교 기간은 공부시간과 학업에 대한 중요성이 커지는 동시에 아동기에서 성인기로 이동하면서 발생하는 신체적, 심리적 갈등을 가장 많이 겪는 시기이다. 특히, 우리나라 고등학생들의 경우 학벌지향적인 사회풍토로 말미암아 입시에 대한 스트레스가 과중한 것으로 나타나고 있으며, 이로 인하여 학교에 대한 부적응 및 우울과 같은 내면화 문제를 야기하는 것으로 보고되고 있다(이은희, 2009). 이러한 입시부담감의 부정적인 영향은 자기조절학습이 학습결과에 미치는 긍정적 영향과 대조적이라고 볼 수 있다.

입시부담감은 학습자들이 타인과 자신의 수행을 비교하고 자신의 능력에 대한 부정적 평가를 걱정함으로써 과제 자체에 집중하는 것을 방해하고 실패와 관련된 정보를 보다 민감하게 반응하여 학습과정에 부정적인 영향을 미친다(Zeidner, 1998). 또한 과도한 입시부담감은 효과적인 학습전략의 사용과 학습동기를 감소시켜 결과적으로 학습결과의 저하를 가져는 것으로 보고되고 있다(신현숙・류정희, 2005). 따라서 입시부담감의 경감과 자기조절학습 능력을 계발하는 데 영향을 미치는 요인들을 탐색하여 교육적 시사점을 제공하는 연구가 필요하다.

자기조절학습과 입시부담감에 영향을 주는 요인 중 하나는 학습자를 둘러싼 사회・심리적 환경이다. 특히 우리나라와 같이 집단주의 문화가 강한 동양의 경우 개인

의 동기와 정서가 사회문화적 맥락에 의해 영향을 많이 받게 되는 것을 볼 수 있다(Jackson et al., 2000). 따라서 사회·심리적 관계 요인들이 자기조절 학습과 입시부담감에 어떻게 영향을 미치는 지를 살펴보는 것은 사회문화적 맥락을 고려한 접근이라는 측면에서 중요한 의미를 갖는다.

학생을 둘러싸고 있는 중요한 사회·심리적 관계의 유형은 부모-자녀관계, 교사-학생관계, 교우관계로 나누어 볼 수 있으며, 이러한 사회·심리적 관계는 학습행동, 자아개념이나 학습동기, 정서 등에 영향을 미치는 중요한 변인으로 보고되고 있다(조주연·도현심, 2011; Zimmerman et al., 1996). 학습과 동기에 영향을 주는 사회적 관계를 구성하는 하위 구인들은 학업적 지지와 정서적 지지로 구분할 수 있다.

이중 부모-자녀관계, 교사-학생관계, 교우관계에서의 정서적 지지는 일관되게 학업성취 및 학습동기, 불안감소에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났으나 학업지원에 있어서 부모와 교사의 지나친 성취압력이나 기대수준은 시험불안을 증가시키는 것으로 나타났다(김희정, 2011; 정종희 외, 2009). 특히 우리나라같이 부모 및 사회의 성취압력이 높은 경우, 학업적 지지가 입시부담감을 증가시킬 수 있는 가능성이 존재한다. 따라서 부모-자녀관계, 교사-학생관계, 교우관계가 자기조절학습 및 입시부담감에 차별적인 영향을 미칠 가능성이 존재하며 각 세 유형의 사회·심리적 관계의 영향력의 크기를 비교하여 확인할 필요가 있다.

이러한 사회·심리적 관계에 영향을 미치는 요인으로는 성별을 들 수 있는데 최근 연구들은 학습자의 성별에 따라 부모-자녀관계, 교사-학생관계, 교우관계의 양상이 다르게 나타남을 지적하고 있다. 예를 들면 부모의 경우 자녀의 성별에 따라 양육방식이 다르게 나타나 아들의 경우 보다 높은 성취압력과 학업적 지지를 제공하고 딸의 경우에는 보다 높은 정서적 지지를 제공하고 친밀한 관계를 유지하는 경향이 있다(이선이 외, 2008; Arnold et al., 1975). 교사와 학생간의 상호작용에 있어서도 학생의 성별에 따라 차이가 나타났는데 일부 연구들은 교사가 남학생을 보다 주목하며 성취에 대한 기대를 높이 하는 것으로 나타났으며, 선호하는 교사의 상에도 성차가 존재하여 여학생은 보다 친근한 어투와 태도, 구조적 과제를 제시하는 교사를 선호하는 것을 보고하고 있다(박윤배·오효주, 2005; Peltz, 1990). 부모 및 교사와의 관계 뿐 아니라 교우관계에서도 성차가 존재하는 것을 볼 수 있는데 여학생의 경우 남학생에 비하여 관계성에 있어서 더 높은 가치를 두고 또래들과 친밀한 관계를 오랜 시간 유지하

는 것으로 나타났다(Adler et al., 2004; Deci & Ryan, 2000).

또한 학습동기와 정서에도 성차가 존재하여 여학생의 경우 자기조절학습 수준과 시험불안이 다소 높은 것으로 보고되고 있다(김희정, 2011; Meece & Painter, 2008; Zeidner, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990)

따라서 본 연구는 이러한 선행연구에 기반을 두어 성별, 사회・심리적 관계, 자기조절학습, 입시부담감, 공부시간, 수업이해도 간의 구조적 관계를 살펴보고 각 변인간의 인과관계를 분석하였다. 특히, 사회・심리적 관계를 중요하게 여기는 문화적 풍토를 가지고 있는 우리나라 학생들의 경우 중요한 타자와의 관계가 자기조절학습과 입시부담감에 영향을 미칠 것으로 가정하였다. 나아가 자기조절학습과 입시부담감을 매개로 학업성취에 중요한 요인인 공부시간과 수업이해도에도 영향을 미칠 것으로 기대한다. 또한 이러한 사회・심리적 관계, 자기조절학습, 입시부담감에 성별이 영향을 미칠 것으로 예측하였다. 이와 관련하여 본 연구에서 살펴보고자 한 주요 연구문제를 제시하면 다음과 같다.

연구문제 1. 사회・심리적 관계(부모-자녀관계, 교사-학생관계, 교우관계)에 대한 성별의 영향은 어떻게 나타나는가?

연구문제 2. 자기조절학습에 대한 성별과 사회・심리적 관계의 영향은 어떻게 나타나는가?

연구문제 3. 입시부담감에 대한 성별과 사회・심리적 관계의 영향은 어떻게 나타나는가?

연구문제 4. 개인공부시간에 대한 사회・심리적 관계, 자기조절학습과 입시부담감의 영향은 어떻게 나타나는가?

연구문제 5. 수업이해도에 대한 사회・심리적 관계, 자기조절학습과 입시부담감의 영향은 어떻게 나타나는가?

Ⅱ. 이론적 배경

1. 자기조절학습과 학습결과

자기조절학습은 학습자가 자신의 목표를 성취하기 위해 자신의 인지, 행동, 동기를 모니터링, 조절, 통제하려는 적극적인 과정으로 정의할 수 있다(Schunk et al., 2008). 많은 선행 연구들은 자기조절학습이 학업성취뿐 아니라 정서 및 노력투자 등을 예언하는 중요 요인임을 지적하고 있다(성현숙·김언주, 2003; Eshel & Kohavi, 2003). 높은 자기조절학습 능력을 가진 학습자는 보다 많은 노력과 열정을 학업에 투자하며 이러한 노력투자는 공부시간으로 나타난다(이기종·곽수란, 2010). 즉, 내재적 동기가 높고 학습흥미가 높은 학생들의 경우 더 많은 시간을 공부에 사용하는 것으로 나타났으며 이는 높은 학업성취 결과로 연결된다(Singh et al., 2002). 공부시간은 학교수업을 떠나 학습자가 스스로 학교, 도서관, 자료, 학원 등 여러 가지 자원을 활용하여 학습하는 시간을 의미하며 이는 개인이 독립적으로 스스로 공부하는 개인공부시간과 과외나 학원에서의 공부시간으로 구분할 수 있다(이기종·곽수란, 2010). 특히, 개인 공부시간은 학습자가 스스로 학습계획을 관리하고 시간관리를 하는 지속적인 자기조절학습의 성격을 가진다(Thomas et al., 1987). 따라서 자기조절학습 수준이 높은 학습자들은 보다 많은 노력을 개인 공부시간에 투자할 것이라고 가정할 수 있다. 이러한 자기조절학습의 하위 구인들은 인지적 영역, 동기적 영역, 그리고 행동적 영역으로 개념화될 수 있다(Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). 인지적 측면에서의 자기조절은 학습목표설정과 계획, 수행에 대한 모니터링, 효과적인 학습전략을 사용하는 것 등을 의미한다(Schunk et al., 2008). 동기적 측면에서는 자신의 유능성과 통제에 대한 기대, 지각된 효능감과 내재적 동기 등을 지속적으로 유지하려는 의지를 포함한다. 또한 행동의 측면에서는 목표 추구에 방해가 되는 환경을 피하고 필요한 도움을 요청하는 등 목표 추구에 보다 많은 노력을 투입하는 것을 포함한다(Schunk et al., 2008). 이러한 자기조절학습을 통하여 학습자들은 스스로 더 많은 시간을 개인공부에 투자하고 다양하고 효과적인 인지전략과 행동전략을 사용하여 수업 내용을 효율적으로 이해할 것을 가정할 수 있다.

또한 자기조절학습은 개인의 특성으로서 발현되는 것뿐만 아니라 타인의 행동에 대

한 모델링, 피드백 등의 사회화에 의해 영향 받으며 교육과 훈련에 의하여 향상될 수 있다(Schunk & Zimmerman, 1997). 이러한 사회화는 가정에서의 부모와의 상호작용, 학교에서의 교사와 친구들과의 상호작용에서 일어난다고 볼 수 있다.

2. 입시부담감과 개인공부시간

우리나라 청소년기의 정신건강에 가장 심각한 위험요소로 나타나는 것은 입시부담감으로 대다수의 고등학생들은 진로선택에서의 갈등, 시험불안, 대학진학의 실패에 대한 불안 등을 경험한다(이은희, 2009). 입시부담감의 하위변인으로는 대학 입시에 대한 부모의 압력, 시험에 대한 정서적 긴장과 성적부진, 여가생활의 부족, 미래에 대한 불확실성 등으로 구분할 수 있다(이미리・정현숙, 1997). 대학입시에 대한 부모의 기대와 압력이 크고, 만족할만한 성적을 성취하지 못할 때, 입시에 대한 부담으로 친구와의 교제 혹은 과외활동시간을 줄여야 할 때, 입시결과에 대한 불확실성이 클수록 입시부담감이 크다고 볼 수 있다. 입시부담감과 관련있는 시험불안에 대한 연구들은 적절한 수준의 불안은 학업지향적인 행동을 취하게 하고 결과적으로 학업성취를 높이지만, 높은 시험불안은 자기효능감, 내적동기, 학습전략의 사용 및 학업성취와 부적 관계가 있는 것을 보고하고 있다(신현숙・류정희, 2005; Bandura et al., 1988; Zeidner, 1998). 또한 학습자들은 시험불안감이 클수록 실패 가능성을 높게 지각하고 실패를 방지하고자 최선의 노력과 반복 연습 등을 실시한다(Norem & Cantor, 1986). 따라서 입시부담감이 클수록 학습자들은 과제의 난이도에 비하여 자신의 노력이 부족하다고 지각하기에 이를 해결하기 위하여 공부시간에 더 많은 시간을 투자할 것을 예측할 수 있다.

입시부담감 등을 포함하여 다양한 스트레스 원에 대한 부정적인 반응과 평가는 자기조절학습과 마찬가지로 제공되는 사회적 지지에 의하여 영향을 받는다(Cohen & Wills, 1985). 따라서, 청소년이 자신이 속한 가정과 학교에서 관심과 사랑을 받고 긍정적인 관계를 유지하며 정서적, 물질적, 학업적 지지를 받는다고 지각하면 입시에 대한 부담감은 감소될 것으로 예측할 수 있다. 반면, 가정과 학교에서 제공되는 교육적 지지가 성취에 대한 압력과 학습에 대한 통제로 지각된다면 입시부담감은 가중될 수 있을 것으로 예측할 수 있다.

3. 사회·심리적 관계가 학습 및 정서에 미치는 영향

이와 같이 입시부담감과 자기조절학습에 영향을 주는 요인 중 하나는 학습자를 둘러싼 사회·심리적 환경이다. 특히 우리나라와 같이 집단주의 문화가 강한 동양의 경우 개인의 동기와 정서가 사회문화적 맥락에 의해 영향을 많이 받게 되는 것을 볼 수 있다(Jackson et al., 2000). 사회·심리적 관계는 학습자에 필요한 공감, 배려, 수용, 사랑과 같은 정서적 지지, 문제를 해결하는데 도움이 되는 지식을 제공하는 정보적 지지, 직접적인 도움을 주는 실질적 지지 등을 제공하는 중요한 환경이라고 정의할 수 있다(House et al., 1985; Norbeck & Anderson, 1989). 학생을 둘러싸고 있는 중요한 사회·심리적 관계의 유형은 부모-자녀관계, 교사-학생관계, 교우관계로 나누어 볼 수 있다.

먼저 부모-자녀 관계에서 부모의 민주적이고 개방적인 양육 방식, 자녀에 대한 기대와 긍정적 태도 등은 자녀의 교육과 학업성취(Carter & Wojtkiewicz, 2000), 자기조절학습 및 학습동기에 직간접적으로 정적인 영향을 미치며(Lee & Croninger, 2001), 학교에서의 문제행동과 불안과 같은 심리적 고통을 감소시키다(박성연 외, 2008; Rubin et al., 2004). 이와 더불어 부모-자녀관계는 긍정적인 교우관계 형성과 교사 및 학교에 대한 태도에도 정적인 관계를 갖는 것으로 보고되고 있다(송신영·박성연, 2008).

청소년기에는 학교에서의 생활시간이 길어지는 만큼 가정환경 변인 외에 학생이 지각한 교실 분위기와 기타의 학교 환경적 요소를 고려할 필요가 있다(Eccles et al., 1993; Pintrich et al., 1994).

다수의 이론적, 경험적 연구들이 교사-학생간의 관계 특성과 학급 풍토가 학습동기와 자아개념 등을 매개로 학업성취에 영향을 주는 것으로 보고 해왔으며 특히 교사와 학생간의 신뢰, 지지 등의 긍정적인 관계가 학습동기에 영향을 미치는 것으로 나타났다(Schmuck & Schmuck, 1988). 구체적으로, 학생이 교사의 개방성, 능력, 성실성, 돌봄, 믿음, 친밀감 등에 대하여 높게 지각할 때 교사에 대한 신뢰가 높았고 이러한 교사-학생간의 긍정적인 관계가 자아존중감, 학습동기, 자율 풍토를 매개로 학업성취에 유의한 영향을 주는 것이 확인되었다(이숙정, 2006). 또한 교사-학생간의 적극적이고 빈번한 상호작용과 교사의 학생에 대한 지지적인 행동 등은 자기주도적 학습 분위기를 형성하고, 학생의 자기조절학습을 유도하는 것 뿐 아니라 학생의 지각된 스트레스의 수준을 낮추는

것에도 중요한 역할을 담당한다(Rotgans & Schmidt, 2011; Zimmerman et al., 1996).

반면 부모와 교사의 지나친 성취압력이나 기대수준은 입시부담감과 같은 시험불안(김희정, 2011; 정종희 외, 2009)과 공격성을 증가시키는 것으로 나타났다(오지은 외, 2009).

청소년기는 부모로부터 독립하고자 하는 욕구가 증가하는 시기로 친구들과의 상호작용이 증가하고 친구의 가치관과 행동에서 많은 영향을 받게 되어 친구의 중요성이 다른 발달시기보다도 더욱 중요하게 된다(Berndt & Ladd, 1989). 교우관계가 좋고 친구들의 지지를 많이 받는 학생의 경우, 유능감 및 자율성, 학습동기와 학업성취도(Hodges et al., 1999)가 높은 반면, 부정적인 정서와 우울은 낮은 것으로 나타났다(Hazan & Zeifman, 1994). 또한 친밀한 교우관계를 형성하는 것은 청소년 학습자들이 학교 및 가정에서 겪는 여러 문제를 의논하는 주요 대상이 되어 정서적 및 사회적인 지지를 제공받을 수 있는 주요 원천이 되어 청소년기에 경험하는 부정적인 정서와 우울을 감소시킬 수 있는 것으로 나타났다(Hazan & Zeifman, 1994). 이와 같이 사회・심리적 관계의 특성에 따라 청소년의 자기조절학습, 공부시간 및 입시부담감의 양상이 차별적으로 나타날 것을 예측할 수 있다. 또한 본 연구는 선행연구에서 부모-자녀관계가 교사-학생관계 및 교우관계와 정적 관계가 있다는 것에 근거하여 세 유형의 사회・심리적 관계를 동시에 고려하여 각 관계의 학습결과에 대한 영향을 살펴보고자 하였다.

4. 사회・심리적 관계, 자기조절학습, 입시부담감과 성별

이러한 사회・심리적 관계, 자기조절학습, 입시부담감 등에 영향을 미치는 요인으로는 성별을 들 수 있다(최정아, 2009). 최근 연구들은 학습자의 성별에 따라 부모-자녀관계, 교사-학생관계, 교우관계의 양상이 다르게 나타남을 지적하고 있다. 예를 들면, 자녀의 성별에 따라 부모의 양육방식이 달라져 아들의 경우 보다 높은 학업적 기대와 성취압력을 제공하고 딸에게는 보다 친밀한 관계를 형성하는 것으로 나타났다(이선이 외, 2008; Arnold et al., 1975). 이 외에도 여학생은 남학생보다 학습관련 행동 및 진로결정에 있어서 부모의 가치 및 지지 등 부모-자녀관계에 더 많은 영향을 받는 것으로 나타났다(Betz & Hackett, 2006). 교사와 학생간의 상호작용에 있어서도

학생의 성별에 따라 차이가 나타났는데 또한 교사의 정서적인 지지 측면인 배려에 있어서도 이를 지각하는데 있어 성차가 존재하여, 여학생의 경우 '학생의 성장에 대한 믿음'을 보여주는 교사를 더 높이 평가하였고 교사의 지지가 높을 때 자율성도 높게 나타났다(김민성 외, 2009; 전성희 외, 2011). 부모 및 교사와의 관계 뿐 아니라 교우관계에서도 성차가 존재하여 여학생의 경우 남학생에 비하여 관계성에 있어서 더 높은 가치를 두고 소수와 또래들과 보다 오랫동안 교우관계를 유지하며 애착정도가 높은 것으로 나타났다(주은지, 2011; Adler et al., 2004; Deci & Ryan, 2000; Rubin et al., 2004).

자기조절학습의 성차에 대한 연구들을 살펴보면, 다양한 학습분야와 연령대를 대상으로 이루어진 연구에서 여학생이 남학생에 비하여 보다 다양하고 높은 수준의 자기조절학습 전략을 사용하는 것으로 나타났으며, 특히 여학생의 경우 학습전략 중 노력전략을 보다 많이 사용하였다(Meece & Painter, 2008; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

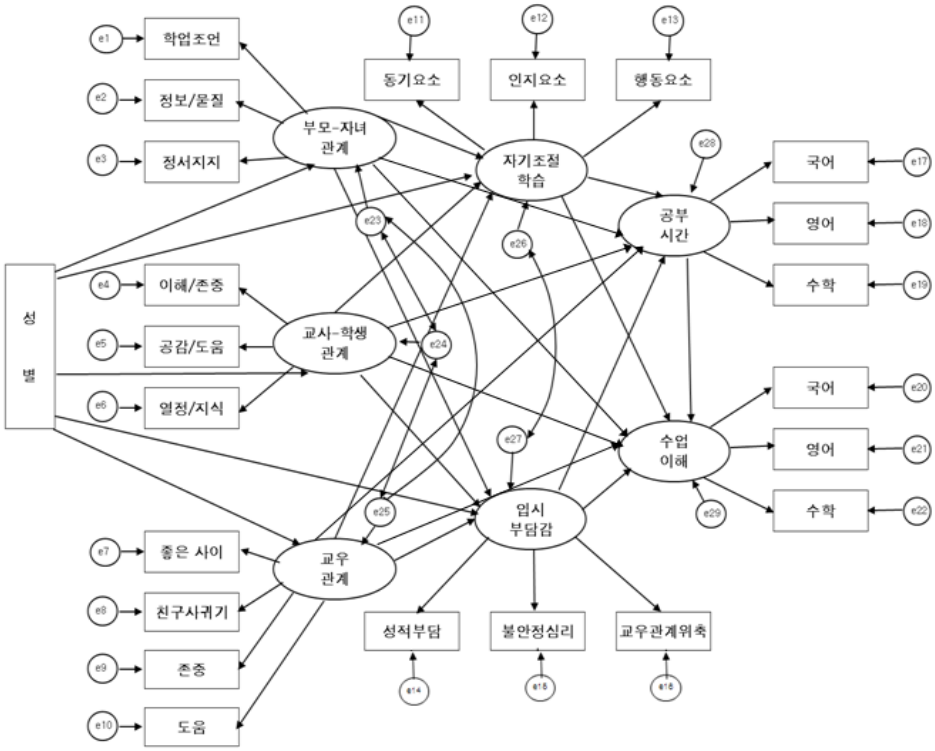
또한 시험불안에 관련된 연구들에서는 여학생이 남학생보다 불안 수준이 높은 것으로 보고되고 있다(김희정, 2011; Zeidner, 1990). 여학생의 불안 수준이 높은 것에 대한 설명 중 가장 설득력을 가지는 것은 성 역할 및 사회화 과정에 의한 설명이다. 즉, 불안과 같은 부정적 감정을 표현하는 것은 여성성에 관련된 것으로 여학생이 불안을 표현하는 것은 사회적으로 용납되지만 남학생은 감정표현이 남성성에 위배되므로 이의 표현을 억제한다는 것이다(Zeidner, 1998). 따라서 성역할의 사회화 과정 및 사회적 관계에 의하여 성별이 입시부담감에 미치는 직간접적인 영향을 가정할 수 있다.

이러한 선행연구에 기반을 두어 본 연구는 성별, 사회·심리적 관계, 자기조절학습, 입시부담감, 공부시간, 수업이해도 간의 구조적 관계를 살펴보고 각 변인간의 인과관계를 분석하였다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구모형

이와 같이 성별은 사회・심리적 관계, 동기, 정서에 영향을 주고, 사회・심리적 관계는 청소년의 자기조절과 입시부담감, 학습성취 및 학습행동에 직・간접적 영향을 준다는 선행연구들을 근거로 본 연구는 성별, 사회・심리적 관계, 자기조절, 입시부담, 공부시간, 수업이해 간의 구조적 관계를 확인하고자 하였다. 이를 위하여 [그림 1]과 같이 연구모형을 설정하였다.



[그림 1] 성별, 심리 사회적 관계, 자기조절, 입시부담, 공부시간, 수업이해 간의 구조적 관계에 대한 연구모형

2. 분석자료

본 연구는 한국교육개발원에서 2005년부터 6908명의 중학교 1학년을 대상으로 매년 수집한 한국교육종단자료(Korean Education Longitudinal Survey; KESL) 중 최근 2011년에 공개된 고등학교 1학년(4차년도) 자료를 활용하였다. 본 연구는 이중 설문에 응하지 않은 결측치와 불성실응답을 제외한 6,274명의 자료가 활용되었다. 학생들의 성별 비율은 남학생 52.2%(3,278명), 여학생 47.8%(2,966명) 이었다.

3. 연구변수의 구성

본 연구에서의 주요변인은 부모-자녀관계, 교사-학생관계, 또래관계, 자기조절학습, 입시부담감, 개인공부시간, 수업이해도의 7개의 잠재변인으로 이를 구성하는 측정변인의 구성은 〈표 1〉과 같다.

<표 1> 측정변인의 구성

변인명	하위 변인		KELS 문항
수업이해도	국어		Y4S8_1
	영어		Y4S8_2
	수학		Y4S8_3
개인공부시간	국어공부시간		Y4S24_1
	영어공부시간		Y4S24_2
	수학공부시간		Y4S24_3
자기조절학습	동기요소	내재적동기	Y4L2_1 - Y4L2_9
		자기효능감	Y4L5_5 - Y4L5_19
		통제기대	Y4L3_1 - Y4L3_4
	인지요소	암기전략	Y4L7_1 - Y4L7_4
		정교화전략	Y4L7_5 - Y4L7_8
		조직화전략	Y4L7_9 - Y4L7_13
		초인지전략	Y4L7_14 -Y4L7_18
	행동요소	노력과 끈기	Y4L8_1 - Y4L8_4
		시간/공간관리	Y4L9_1 - Y4L9_6
		자원관리	Y4L9_7 - Y4L9_15

변인명		하위 변인		KELS 문항
입시부담감		성적 부담		Y4S35_1 - Y4S35_5
		불안정한 심리		Y4S35_8, Y4S35_10-Y4S35_13
		교우관계 위축		Y4S35_6 -Y4S35_9
사회・심리 관계	부모-자녀 관계	교육적 지지	학업조언	Y4S33_1, Y4S33_4- Y4S33_5
			정보물질	Y4S33_6, Y4S33_7
		정서적 지지		Y4S33_9, Y4S33_10
	교사-학생 관계	정서적지지	이해존중	Y4S2_5 - Y4S2_7
			격려칭찬	Y4S2_8 - Y4S2_10
		열정과 지식		Y4S3_1 - Y4S2_5
	교우관계	긍정적 교우관계	좋은 사이	Y4S2_11
			친구사귀기	Y4S2_12
			존중	Y4S2_13
			도움	Y4S2_14
성별				GENDER

1) 수업이해도

KELS에서 사용된 학생 설문지 중 수업을 이해하는 정도에 대한 문항을 사용하였다. 국어, 수학, 영어 각 교과의 수업을 어느 정도 이해하고 있는지를 '20% 이하', '21-40%', '41-60%', '61-80%', '81% 이상' 등으로 응답하였다. 이 척도의 신뢰도(Cronbach's α)는 .75였다.

2) 개인공부시간

KELS 문항 중 학원 및 과외시간을 제외하고 수업시간외에 학생 개인이 스스로 국어, 영어, 수학 각 과목의 과제나 공부에 투자하는 일주일 평균 시간을 조사한 문항을 사용하였다. 문항에 대한 선택지는 '전혀 없다', '1시간이하', '2시간이하', '3시간이하', '4시간이하', '5시간이하', '6시간이하', '7시간이하', 8시간이상' 등이다. 이 척도의 신뢰도(Cronbach's α)는 .87이었다.

3) 자기조절학습

자기조절학습의 하위 구인을 동기, 인지, 행동 영역의 세 가지 요인으로 구성하였고, 자기주도적 학습능력 검사의 하위 영역 중 각 영역에 해당하는 문항을 선택하여 사용하였다.

자기조절학습의 동기요소로, KELS 설문의 내재적 동기, 자기 효능감, 통제 기대에 대한 측정치를 사용하였다. 내재적 동기는 수학, 국어, 영어의 각 과목에 대한 '몰입', '학업에 대한 개인적 중요도', '흥미'를 포함하고 있으며, 자기 효능감은 수학, 국어, 영어, 각 과목에 대하여 '어려운 내용', '복잡한 내용 이해', '과제', '시험', '학습한 내용 사용'에 대한 효능감을 포함하고 있다. 통제 기대는 '어려운 내용이라도 자신이 노력하면 배울 수 있다는 인식', '노력하면 좋은 결과를 얻을 수 있다는 신념' 등으로 자신이 학습에 대한 통제를 할 수 있다는 기대를 측정하고 있다.

또한 자기조절학습의 인지 요소로 본 연구에서는 학습을 위해 반복적으로 암기하는 '시연 전략', 배운 내용을 이미 알고 있는 내용과 연결시켜 학습하는 '동화 전략', 학습 내용을 체계화하는 '조직화 전략', 학습자 자신이 사고활동을 의식적으로 통제, 조절하는 '초인지 전략'에 관한 문항을 사용하였다.

마지막으로 행동 요소로는 KELS의 행동통제 전략 영역인 노력과 끈기, 시간관리, 자원관리의 하위 구인에 대한 측정치를 사용하였다. 노력과 끈기는 '학습에 대한 노력 투입'과 '과제가 어렵더라도 포기하지 않고 지속하는 끈기' 등에 대한 자기 평가로 이루어지며, 자원관리에 대한 문항은 '학습에 대한 시간 관리', '학습에 효율적인 장소에 대한 관리', '도움을 받을 수 있는 사람과 자원 활용 관리' 등으로 구성되어 있다. 각 문항에 대하여 '전혀 그렇지 않다'에서 '매우 그렇다'까지 4점 척도로 조사하였다. 이 검사의 각 하위 구인의 신뢰도 (Cronbach's α) 는 .73 - .93 이었다.

4) 입시부담감

학습자가 지각하는 입시부담감을 불안 및 짜증과 같은 '불안정한 감정', '타 학생과의 경쟁의식', '부모의 기대에 대한 부담감', '대입시험에 대한 공부 부담감'으로 측정하였다. 입시부담감에 대한 요인분석 결과 '성적 및 공부부담', '불안과 짜증', '교우관계위축'의 세 가지 요인으로 나타났다. 각 문항에 대하여 '전혀 그렇지 않다'에서 '매우 그렇다'까지 4점 척도로 조사하였다. 이 검사의 신뢰도 (Cronbach's α) 는 .81 이었다.

5) 사회적 관계

(1) 부모-자녀 관계

본 연구에서 '부모-자녀 관계' 구인은 '부모의 자녀에 대한 교육적 지지'에 대한 문항을 사용하였다. 각 문항에 대하여 '전혀 그렇지 않다'에서 '매우 그렇다'까지 4점 척도로 조사하였다.

KELS 2005의 '부모의 자녀에 대한 교육적 지지' 영역의 문항을 요인분석 한 결과, '학업적 지지'와 '정서적 지지', '학업에 대한 통제' 라는 세 개의 요인으로 구분되었다. 본 연구에서는 이중 부모의 '학업적 지지'와 '정서적 지지'에 해당하는 문항을 '부모-학생 관계' 변인의 측정치로 사용하였다. '학업적 지지'에 해당하는 5문항을 3문항, 2문항씩을 설정하여 '학업조언'과 '정보 및 물질지원'로, '정서적 지지' 2문항의 합을 잠재변인의 표시변수로 사용하였다. 사용된 문항의 신뢰도 (Cronbach's α) 는 .80 이었다.

(2) 교사-학생 관계

교사와의 상호 작용은 교사와 학생간의 지지적이고 신뢰로운 긍정적인 관계가 학업성취에 직간접적인 영향을 준다는 이론적 배경에 의하여, '교사의 정서적 지원'과 '교사의 교육에 대한 열정 및 지식'을 하위 구인으로 선정하였다. 이를 위하여 KELS 학생 설문지의 사회·심리적 환경 영역 중 '교사-학생관계', '교사에 대한 학생의 인식' 구인에 대한 측정치를 사용하였다. '교사-학생관계'에 대한 문항은 6문항으로 교사의 학생에 대한 이해 정도, 공정함과 칭찬 제공 등에 대한 평정으로 이루어져 있으며, 본 연구에서는 3개의 문항씩을 설정하여 그 합을 '이해와 존중', '격려와 칭찬'으로 표시 변수로 삼았다. '교사의 교육에 대한 열정 및 지식'은 학생에 대한 교육을 위해 교사가 가진 열정, 지식 정도에 대한 학생의 인식을 평정하는 문항으로 구성되어 있고, 5문항의 합으로 표시변수를 정하였다. 각 문항에 대하여 '전혀 그렇지 않다'에서 '매우 그렇다'까지 4점 척도로 조사하였다. 사용된 문항의 신뢰도 (Cronbach's α) 는 .89 이었다.

(3) 교우관계

KELS 학생 설문지의 사회·심리적 환경 영역 중 '교우관계'에 해당하는 4개의 문항을 사용하였고, 각 문항은 '친구사귀기', '친구로부터의 이해와 배려', '존중', '도움' 등에 대한 지각을 측정하고 있다. 각 문항에 대하여 '전혀 그렇지 않다'에서 '매우 그렇다'까지 4점 척도로 조사하였다. 사용된 문항의 신뢰도 (Cronbach's α) 는 .84 이었다.

6) 성별

각 학생의 성별은 '1'이 남학생, '2'가 여학생으로 코딩되었다.

4. 분석방법

본 연구는 측정도구의 신뢰도 및 변인간의 상관관계를 분석하기 위하여 SPSS 15.0을 사용하였다. 설정한 연구 변인들 간의 관계를 분석과 모형적합도 검증을 위하여 AMOS 7.0을 사용하였고 모수추정에는 최대우도법(Maximum likelihood)을 사용하였다. 또한 각 변인들 간의 설명력(직접효과, 간접효과, 총효과) 검증을 위하여 부트스랩핑(bootstraooing) 방법을 사용하였다.

Ⅳ. 연구결과

1. 기술 통계치 및 상관분석

본 연구에서 설정한 이론적 모형의 구조적 관계를 검증하기 위하여 투입된 모든 변인들의 평균값, 표준편차, 변인들 간의 상관관계는 〈표 2〉와 같다.

각 변인 간 상관관계 중 일부를 제외하고 거의 모든 변인 간에는 유의한 정적 상관을 가지고 있는 것으로 나타났다. 특히, 수업이해와 개인공부시간 ($r = .27$ -.50, $p < .01$), 수업이해와 자기조절학습($r = .29$ -.52, $p < .01$), 공부시간과 자기조절학습($r = .28$ -.40, $p < .01$)의 하위변인간의 상관이 높게 나타났다. 또한 부모-학생관계와 자기조절학습의 하위 변인들 간의 상관($r = .18$ -.33, $p < .01$), 교사-학생관계와 자기조절학습의 하위 변인들 간의 상관($r = .16$ -.26, $p < .01$), 교우관계와 자기조절학습의 하위 변인들 간의 상관($r = .16$ -.29, $p < .01$) 도 높게 나타났다. 자기조절학습의 하위변인들은 입시부담감 중 불안감을 제외한 성적부담 및 사회적 위축과 유의한 상관관계가 존재하였다($r = .11$ -.41, $p < .01$).

<표 2> 측정변인의 기술 통계치 및 상관관계

	변인명	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
수업이해	1.국어																							
	2.영어	.58**																						
	3.수학	.43**	.50**																					
개인공부시간	4.국어	.32**	.31**	.27**																				
	5.영어공부시간	.30**	.43**	.35**	.72**																			
	6.수학공부시간	.30**	.36**	.50**	.63**	.76**																		
자기조절학습	7.동기요소	.46**	.52**	.52**	.34**	.40**	.42**																	
	8.인지요소	.34**	.34**	.29**	.28**	.28**	.26**	.56**																
	9.행동요소	.38**	.41**	.41**	.34**	.35**	.37**	.61**	.66**															
입시부담감	10.성적 부담	.24**	.28**	.25**	.27**	.31**	.31**	.33**	.35**	.41**														
	11.불안정한 심리	.03**	.04**	.02	.12**	.11**	.11**	.02	.11**	.11**	.44**													
	12.교우관계 위축	.07**	.11**	.11**	.16**	.14**	.12**	.18**	.21**	.21**	.40**	.31**												
사회적관계	부모관계																							
	13.학업조언	.21**	.27**	.25**	.24**	.27**	.27**	.33**	.26**	.33**	.30**	.10**	.30**											
	14.정보/물질지원	.17**	.26**	.25**	.19**	.25**	.25**	.31**	.18**	.24**	.27**	.07**	.16**	.58**										
	15.정서지지	.17**	.18**	.16**	.14**	.17**	.17**	.25**	.22**	.27**	.17**	.03**	-.11**	.43**	.34**									

	변인명	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
	교사관계																							
	16.이해/존중	.10**	.10**	.13**	.09**	.08**	.10**	.16**	.12**	.19**	.10**	.03**	-.04**	.14**	.09**	.18**								
	17.격려/칭찬	.12**	.13**	.14**	.12**	.10**	.11**	.21**	.20**	.27**	.10**	.04**	-.03**	.18**	.10**	.21**	.65**							
	18.열정/지식	.20**	.17**	.17**	.14**	.15**	.18**	.25**	.21**	.26**	.18**	-.02	.04**	.19**	.14**	.20**	.52**	.52**						
	교우관계																							
	19.좋은사이	.14**	.13**	.14**	.07**	.11**	.12**	.21**	.16**	.20**	.10**	-.12**	.01	.18**	.15**	.18**	.22**	.28**	.33**					
	20.친구사귀기	.14**	.14**	.14**	.08**	.09**	.10**	.24**	.17**	.23**	.11**	-.11**	.00	.16**	.13**	.16**	.14**	.23**	.26**	.62**				
	21.존중	.18**	.20**	.17**	.12**	.14**	.14**	.29**	.23**	.26**	.13**	-.09**	-.01	.20**	.18**	.23**	.17**	.25**	.29**	.55**	.61**			
	22.도움	.16**	.14**	.14**	.09**	.10**	.12**	.24**	.21**	.29**	.15**	-.11**	.04**	.19**	.17**	.19**	.16**	.25**	.33**	.51**	.55**	.61**		
성별	23.성별	.09**	.08**	-.03**	-.02	.01	-.01	-.02	.08**	.06**	.03*	-.02	.00	-.05**	-.04**	.03*	-.06**	-.05**	.00	-.01	-.03*	.08**	.05**	
	M	3.59	3.24	3.09	2.58	3.08	3.45	83.96	49.31	51.01	15.95	7.24	15.34	9.79	6.44	7.02	9.15	9.3	18.32	3.86	3.8	3.65	3.9	1.48
	SD	1.10	1.25	1.34	1.69	2.10	2.45	13.21	7.37	7.26	3.45	2.20	3.55	2.37	1.81	1.85	2.36	2.19	3.15	.77	.77	.74	.74	.50
	N	6270	6269	6266	6246	6246	6246	6145	6163	6179	6180	6191	6182	6242	6237	6238	6256	6267	6257	6267	6270	6266	6260	6274

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

2. 연구모형의 적합도 검증

본 연구에서는 전통적으로 많이 활용되어 온 χ^2, NFI(normed fit index), CFI (comparative fit index), RMSEA(root mean square of approximation)를 적합도지수로 활용하였다. NFI, CFI 등이 .90이상이면 적합하다고 평가할 수 있으며, RMSEA 지수가 .05 이하이면 모형과 자료가 최적으로, .08 이하이면 잘 부합한다고 볼 수 있다 (홍세희, 2000; MacCallum et al., 2001). 본 연구모형의 적합도 검정 결과, χ^2 값은 5467.88(df = 205, p 〈.001)로 나타났으나, NFI는 .91, CFI는 .91로 적합하다고 판단되었고, RMSEA는 .064로 전체적으로 만족스러운 적합도를 나타내었다.

3. 변인 간 구조적 관계

1) 연구문제1: 사회・심리적 관계에 대한 성별의 영향

구조모형 분석결과, 연구모형에서 얻은 경로계수의 추정치와 효과크기를 〈표 3〉과 〈표 4〉에 제시하였다. 성별이 사회・심리적 관계에 영향을 주어 여학생의 경우 부모-자녀관계(β = -.05, p 〈 .001)와 교사-학생관계(β = -.06, p 〈 .001)를 남학생에 비하여 낮게 지각하고, 교우관계(β = .03, p 〈 .05)는 높게 지각하는 것으로 나타났다.

<표 3> 연구모형의 경로계수

구분	경로	b	β	SE	CR
구조모형	성별→부모관계	-.12	-.05***	.04	-3.42
	성별→교사관계	-.21	-.06***	.05	-4.24
	성별→교우관계	.04	.03*	.02	2.37
	성별→자기조절	1.61	.08***	.25	6.36
	부모관계→자기조절	3.22	.39***	.14	22.84
	교사관계→자기조절	.97	.17***	.09	10.74
	교우관계→자기조절	3.45	.20***	.28	12.54
	성별→입시부담	.10	.05***	.03	3.91
	부모관계→입시부담	.30	.38***	.02	16.37
	교사관계→입시부담	.03	.05**	.01	2.86
	교우관계→입시부담	.02	.02	.03	.87
	부모관계→공부시간	.16	.15***	.02	8.79
	교사관계→공부시간	-.01	-.02	.01	-1.05
	교우관계→공부시간	-.11	-.05**	.03	-3.15

구분	경로	b	β	SE	CR
	자기조절→공부시간	.05	.40***	..00	20.53
	입시부담→공부시간	.17	.13***	.02	7.90
	부모관계→수업이해	.04	.06***	.01	3.41
	교사관계→수업이해	-.01	-.03	.00	-1.77
	교우관계→수업이해	-.00	-.00	.02	-.18
	자기조절→수업이해	.05	.60***	.00	26.73
	입시부담→수업이해	-.03	-.03*	.01	-2.06
	공부시간→수업이해	.18	.26***	.01	16.44
	e23↔e24	.60	.27***	.04	15.89
	e24↔e25	.43	.40***	.02	23.51
	e23↔e25	.24	.32***	.01	18.35
	e26↔e27	2.77	.37***	.18	15.57
측정모형	부모관계→학업조원	1.58	.83***	.04	43.32
	부모관계→정보물질	1.00	.69		
	부모관계→정서지지	.77	.52***	.02	34.16
	교사관계→이해존중	1.00	.83		
	교사관계→공감도움	1.01	.78***	.02	55.11
	교사관계→열정지식	1.16	.66***	.03	46.33
	교우관계→좋은 사이	.94	.73***	.02	57.43
	교우관계→친구사귀기	1.00	.78		
	교우관계→존중	.98	.79***	.02	58.75
	교우관계→도움	.90	.73***	.02	54.58
	자기조절→동기요소	1.00	.79		
	자기조절→인지요소	.52	.73***	.01	54.02
	자기조절→행동요소	.57	.82***	.01	58.53
	입시부담→사회철회	1.00	.44		
	입시부담→불안	1.74	.48***	.07	26.77
	입시부담→공부부담	3.28	.93***	.14	22.80
	공부시간→국어	1.00	.77		
	공부시간→영어	1.48	.92***	.02	74.88
	공부시간→수학	1.56	.83***	.02	68.46
	수업이해→국어	1.00	.66		
	수업이해→영어	1.11	.78***	.02	45.81
	수업이해→수학	.86	.70***	.02	43.08

*p<.05, **p<.01, ***p <.001. 성별은 남학생이 1, 여학생이 2로 코딩되었음.

<표 4> 연구모형의 총 효과 분석

경 로	총효과	직접효과	간접효과
성별→부모관계	-.05(-.12)***	-.05(-.12)***	-
성별→교사관계	-.06(-.21)***	-.06(-.21)***	-
성별→교우관계	.03(.04)***	.03(.04)***	-
성별→자기조절	.06(1.14)*	.08(1.61)***	-.02(-.47)
부모관계→자기조절	.40(3.22)***	.40(3.22)***	-
교사관계→자기조절	.17(.97)***	.17(.97)***	-
교우관계→자기조절	.20(3.45)***	.20(3.45)***	-
성별→입시부담	.03(.06)**	.05(.10)***	-.02(-.04)**
부모관계→입시부담	.38(.30)***	.38(.30)***	-
교사관계→입시부담	.05(.03)***	.05(.03)***	-
교우관계→입시부담	.02(.02)	.02(.02)	-
성별→공부시간	.02(.05)	-	.02(.05)
부모관계→공부시간	.35(.37)***	.15(.16)***	.20(.21)***
교사관계→공부시간	.06(.04)***	-.02(-.01)	.07(.05)*
교우관계→공부시간	.06(.07)***	-.05(-.11)**	.08(.18)***
자기조절→공부시간	.40(.05)***	.40(.05)***	
입시부담→공부시간	.13(.17)***	.13(.17)***	-
성별→수업이해	.04(.06)*	-	.04(.06)*
부모관계→수업이해	.37(.26)***	.06(.04)***	.31(.22)***
교사관계→수업이해	.09(.04)***	-.03(-.01)	.11(.06)***
교우관계→수업이해	.13(.18)*	-.00(-.00)	.13(.19)*
입시부담→수업이해	.00(.00)	-.03(-.03)	.03(.04)
공부시간→수업이해	.26(.18)***	.26(.18)***	-
자기조절→수업이해	.70(.06)***	.60(.05)***	.10(.01)***

*p<.05, **p<.01, ***p <.001. 표준화계수(비표준화계수).

2) 연구문제2: 자기조절학습에 대한 성별과 사회·심리적 관계의 영향

자기조절학습에 대하여 성별은 직접적 영향(β=.08, p〈.001)을 미쳐 여학생의 자기조절학습 수준이 높은 것으로 나타났으나 사회·심리적 관계를 매개로 한 간접적 영향(β=-.02, p〉.05)은 유의하지 않았다. 자기조절학습에 대한 성별의 직·간접 영향을

고려한 총 영향을 살펴보면, 여학생이 남학생보다 자기조절학습의 수준이 높은 것으로 나타났다(β=.06, p<.001).

또한 사회·심리적 관계의 세 유형 모두 자기조절에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히 부모-자녀관계가 자기조절학습에 미치는 영향(β=.40, p<.001)은 교사-학생관계(β=.17, p<.001) 및 교우관계(β=.20, p<.001)의 영향보다 크게 나타났다.

3) 연구문제3: 입시부담감에 대한 성별과 사회·심리적 관계의 영향

성별이 입시부담감에 미치는 직접적 영향(β=.05, p<.001)과 사회·심리적 관계를 매개로 한 간접적 영향(β=-.02, p<.001)이 모두 유의하였으며 총효과를 고려했을 때에도 여학생이 남학생보다 입시부담감의 수준이 다소 높은 것으로 나타났다(β=.03, p<.001).

사회·심리적 관계가 입시부담감에 미치는 영향을 살펴보면, 교우관계(β=.02, p>.05)를 제외한 부모-자녀관계(β=.38, p<.001)와 교사-학생관계(β=.05, p <.001) 모두 입시부담감에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

4) 연구문제4: 개인공부시간에 대한 사회·심리적 관계와 자기조절학습과 입시부담감의 영향

자기조절학습(β=.40, p<.001)과 입시부담감(β=.13, p<.001)은 모두 개인공부시간에 유의한 정적 영향을 주는 것으로 나타났다. 사회·심리적 관계가 개인공부시간에 미치는 직접적 영향을 살펴보면 부모-자녀관계는 공부시간에 정적 영향을(β=.15, p<.001), 교우관계는 부적 영향을 미쳤다(β=-.05, p<.001). 또한 사회·심리적 관계가 자기조절학습과 입시부담감을 매개로 하여 개인공부시간에 미치는 간접적 영향과 직접적 영향을 고려한 총효과를 살펴보면 결과적으로 부모-자녀관계, 교사-학생관계, 교우관계는 모두 유의한 정적 영향을 주는 것으로 나타났다. 특히 이중 부모-자녀관계의 총효과(β=.35, p <.001)가 교사-학생관계(β=.06, p<.05)와 교우관계(β=.06, p <.001)의 총효과보다 큰 것으로 나타났다.

5) 연구문제5: 수업이해도에 대한 사회·심리적 관계, 자기조절학습과 입시부담감의 영향

수업이해도에 직접적 영향을 미치는 변인들을 살펴보면, 자기조절학습(β=.60, p〈.001), 개인공부시간(β=.26, p〈.001), 부모-자녀관계(β=.06, p〈.001)는 수업이해도에 유의한 정적 영향을 미쳤으며, 입시부담감, 교사-학생관계, 교우관계의 영향은 통계적으로 유의하지 않았다. 수업이해도에 영향을 미치는 변인들의 총효과를 살펴보면, 자기조절학습의 총효과가 가장 크게 나타났으며(β=.70, p〈.001), 그 다음으로 부모-자녀관계(β=.37, p〈.001), 개인공부시간(β=.26, p〈.001), 교우관계(β=.13, p〈.05), 교사-학생관계(β=.09, p〈.001) 순으로 나타났다.

V. 논의 및 결론

본 연구의 목적은 성별, 사회·심리적 관계, 자기조절학습, 입시부담감, 개인공부시간, 수업이해도 간의 구조적 관계를 탐색하는 것이다. 구체적으로 성별이 사회·심리적 관계, 자기조절학습 및 입시부담감에 미치는 영향, 사회·심리적 관계가 자기조절학습 및 입시부담감을 매개로 공부시간 및 수업이해에 미치는 영향 등을 확인하였다. 본 연구의 결과와 이에 대한 논의는 다음과 같다.

1. 요약 및 논의

첫째, 성별은 사회·심리적 관계에 유의한 영향을 미치는 것으로 확인되었다. 즉, 본 연구 대상인 고등학교 1학년 여학생들은 부모 및 교사의 학업적 지지와 정서적 지지를 남학생보다 다소 낮게 지각하는 것을 나타났다. 따라서 본 연구결과는 자녀의 성별이 부모의 자녀양육 참여, 양육태도, 부모-자녀관계에 영향을 미친다는 선행연구 결과에 의하여 지지된다(문수경, 2005; 이선이 외, 2008). 특히 부계적 전통이 강한 문화의 경우 아들에 대한 선호도가 높아 부모의 자원과 지지가 딸에 비하여 아들에게 보다 많이 투자되는 것으로 나타나 여학생의 경우 부모의 기대와 압력이 남학생에 비하여 낮게 지각할 수 있다(Arnold et al., 1975).

또한 성별은 학교 안에서 교사-학생 관계에도 유의한 영향을 주어, 교사들이 남학생들에게 보다 많은 주목, 발표의 기회, 상호작용이 주어지며 이에 따라 남학생들이 교사의 지지를 더 높게 지각할 가능성이 존재한다(Peltz, 1990). 반면, 본 연구 결과에서 부모-자녀관계와 교사-학생관계에서 남학생이 이점이 있던 것과 다르게 교우관계에서는 여학생이 이점을 가져 여학생의 경우 남학생보다 다소 친밀한 교우관계를 형성하고 있는 것으로 지각하는 것으로 나타났다. 이는 여학생이 남학생보다 또래들과 친밀한 관계를 유지한다는 선행연구들에 의하여 지지된다(주은지, 2011; Rubin et al., 2004).

둘째, 자기조절학습과 이에 영향을 미치는 변인들 간의 구조적 관계를 살펴보면, 먼저 성별은 자기조절학습에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이는 여학생들이 자기조절학습 전략의 사용 수준이 높다는 선행연구와 일관된 결과이다(Meece & Painter, 2008; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

또한, 본 연구에서 사회·심리적 관계의 세 유형인 부모-자녀관계, 교사-학생관계, 교우관계는 모두 자기조절학습에 유의한 영향을 미쳤으며, 이는 선행연구에서 중요한 타자들과의 관계가 동기 및 학교적응에 긍정적인 영향을 준다는 연구결과와 맥락을 같이 한다(조주연·도현심, 2011; Zimmerman et al., 1996). 특히, 본 연구에서 학교 및 또래의 영향이 큰 고등학교급에서 부모-자녀관계가 교사-학생관계, 교우관계보다 자기조절학습에 더 큰 영향을 미치는 것으로 나타난 결과는 주목할 만하다.

셋째, 입시부담감과 이에 영향을 미치는 변인 간의 관계를 살펴보면, 먼저 성별이 입시부담감에 유의한 정적 영향을 주는 것으로 나타나 여학생이 남학생보다 입시부담을 다소 크게 느끼는 것으로 나타났다. 이는 여성이 남성에 비하여 불안 및 우울 수준이 높다는 선행연구들과 유사한다(김희정, 2011; Zeidner, 1990). 여학생의 입시부담감이 높은 것은 여학생의 경우 부정적 정서를 표현하는 것이 사회적으로 허용되어 있기에 자기보고식 검사를 사용할 때 남학생보다 불안감이 높게 나타나는 것으로 해석할 수 있다(Zeidner, 1998).

한편, 사회·심리적 관계가 입시불안에 미치는 영향을 살펴보면, 부모-학생관계와 교사-학생관계가 입시부담감에 유의한 정적 영향을 주는 것으로 나타나 선행연구의 사회적 지지가 시험불안을 감소시킨다는 연구결과와 다르게 나타났다(Norbeck & Anderson, 1989).

이에 대한 가능한 해석은 다음과 같다. 먼저, 선행연구의 경우 시험불안이 시험 실

패에 대한 걱정으로 인한 수행과 사고의 방해, 긴장과 같은 신체적 반응, 자신감 부족 등을 측정한 반면, 본 연구에서 사용한 KELS 문항은 입시를 위주로 생활하는 부담감, 입시경쟁으로 인한 교우관계 축소, 부모 및 친구들 간의 입시관련 대화에 대한 부정적 반응, 보다 많은 시간을 공부에 투자해야 하는 부담감 등을 측정하였다. 이는 선행연구의 시험불안 측정도구가 본 연구의 입시부담감 측정 도구보다 더 심각한 부적응을 측정하고 있는 것을 나타낸다.

또한, 선행 연구에서 사용된 부모-학생 관계의 사회적 지지를 측정하는 문항들은 교육에 대한 간접적 지지, 민주형 양육태도 등에 초점을 둔 반면, 본 연구에서 사용된 문항들은 보다 자녀의 교육에 필요한 자원들을 제공하는 직접적인 지지에 초점을 두고 있다. 즉, 부모의 자녀 성적 관리, 학원 및 입시 정보 수집, 집안의 공부 분위기 조성, 자녀의 교육에 지출을 아끼지 않으며, 자녀의 기분을 맞추려고 노력하는 정도를 측정하였다. 이러한 직접적인 지지로 인하여 입시부담감이 증가된 결과를 가져왔을 가능성이 존재한다.

시험불안과 사회・심리적 관계의 관련성에 대한 연구들은 사회・심리적 관계 중 부모의 영향이 교사 및 또래의 영향보다 크며, 특히 부모의 성취압력이 시험불안을 증가시킨다고 보고하고 있다(김희정, 2011; 정종희 외, 2009). 우리나라의 경우 학교 및 가정에서 대학입시에 대한 과도한 관심과 기대로 인하여, 학습자들이 부모 및 교사의 교육적 지지를 성취에 대한 압력으로 지각하여 이것이 입시부담감을 가중시키는 것으로 해석할 수 있다.

넷째, 개인공부시간과 이에 영향을 미치는 변인들 간의 관계를 살펴보면 자기조절학습과 입시부담감은 모두 개인공부시간에 유의한 정적 영향을 미쳐 자기조절학습 수준이 높고 입시부담감을 많이 가질수록 공부에 많은 시간을 투자하는 것으로 나타났다. 특히 개인공부시간에 대한 자기조절학습의 영향은 성별, 사회・심리적 관계, 입시부담감의 영향보다 크게 나타났다.

마지막으로, 수업이해도에 영향을 미치는 변인 간의 관계에서도, 자기조절학습의 수업이해도에 대한 총 영향은 성별, 사회・심리적 관계, 공부시간의 영향보다 유의하게 가장 크게 나타났다. 이는 자기조절학습이 학업성취에 대한 직간접적 영향을 증명한 다수의 선행연구결과와 일치한다(성현숙・김언주, 2003; Eshel & Kohavi, 2003). 또한 사회・심리적 관계인 부모-자녀관계, 교사-학생관계, 교우관계 모두 자기조절학

습을 매개로 수업이해도에 미치는 영향이 유의하였으며, 이중 부모-자녀관계의 영향이 가장 크게 나타났다. 반면, 입시부담감이 수업이해도에 미치는 직간접 영향은 모두 통계적으로 유의하지 않았다. 따라서 학습자들이 가지는 입시부담감은 수업이해도와 같은 학습결과에 긍정적 영향을 미치지 못하는 것으로 나타나 학습자들의 입시부담감을 감소시키는 교육적 처치가 필요하다.

2. 연구의 의의 및 시사점

이러한 연구결과를 바탕으로 본 연구가 자기조절학습 관련 연구와 우리나라 교육에 대하여 제공하는 새로운 학문적, 교육적 의의는 다양한 사회·심리적 관계를 동시에 고려하여 부모-자녀관계, 교사-학생관계, 또래 관계가 자기조절학습 및 입시부담, 자율공부시간, 수업이해도 등의 학습결과에 미치는 상대적 영향을 비교하였다는 점이다. 또한 이러한 각 변인간의 인과적 관계에 성차가 존재하는 것을 확인한 본 연구결과의 시사점을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

먼저, 성별이 사회·심리적 관계에 유의한 영향을 미치고, 사회·심리적 관계를 매개로 자기조절학습 및 입시부담에 영향을 미치는 결과에서, 학부모들과 교사들이 자녀의 성별에 따라 적합한 교육적 지지와 정서적 지지를 제공해야 할 것을 시사한다. 예를 들면, 여학생의 경우 부모의 지지와 기대, 통제, 가치관에 더 큰 영향을 받고, 교사의 '학생에 대한 믿음과 기대'를 중요시 여기는 만큼 부모와 교사가 적절하게 높은 기대감을 제공하는 것이 중요하다(이희선·선우현정, 2011; Rubin et al., 2004).

둘째, 부모-자녀 관계는 자기조절학습 및 입시부담감에 모두 정적인 영향을 미치는 것으로 나타나 우리나라 부모의 교육적 지지와 정서적 지지는 긍정적 측면과 함께 부정적 측면을 모두 가지고 있음을 시사한다. 이는 기존연구와 구별되는 연구결과라고 볼 수 있다. 최근 비교문화 관점에서 이루어지는 연구들은 서양문화권에서의 연구결과와 달리 우리나라 청소년들의 경우 부모-자녀 관계 중 부모의 성취압력이 높고, 부모의 전폭적인 교육적 지지를 받을 때 부모에 대한 죄송함과 같은 심적 부담감을 가지고 이것이 다시 성취동기에 긍정적 영향을 미친다고 보고하고 있다(박영신 외, 2004). 이러한 연구에서 보듯이 부모로부터 교육적 지지를 많이 받는 학생들일수록

부모에 대한 죄송함과 기대에 부응하려는 동기로 인해 입시에서 성공해야 한다는 부담감이 높아질 수 있음을 시사한다. 특히 성취압력에 대한 부담감은 부모의 지지가 더욱 직접적일 때 증가하는 것으로 나타나, 학생들의 자기조절학습 능력을 증가시키면서 동시에 입시부담감은 감소시키기 위해서는 부모의 교육적 지지가 통제적 성격보다 수용적이고 간접적인 방법으로 이루어지는 것이 바람직하다. 즉, 학습에 대한 선택권을 자녀에게 부여하고 자녀가 요청할 때 도움을 제공하며, 성적 자체의 평가보다 진보 등에 대하여 격려할 필요가 있다(이수현・최해림, 2007).

셋째, 교사-학생관계, 교우관계는 모두 자기조절학습에 긍정적인 영향을 주는 것으로 나타나, 학교에서 교육적 지지와 정서적 지지를 받는 것이 학생들이 자기조절적 학습자로 성장하는 데 있어서 중요한 요인임을 시사한다. 따라서 입시경쟁이 치열해지는 고등학교 교실에서 교사의 수업행동으로부터 학습에 대한 열정과 학습전략 등을 습득하고, 동료 친구들에게 필요한 도움과 어려움에 대한 공감을 제공받는 것이 매우 중요함을 나타내 준다.

넷째, 자기조절학습 수준이 높을수록 학생들이 공부에 투자하는 시간과 수업이해도가 증가한 반면, 입시부담감은 공부시간의 증가는 가져왔으나 수업이해도에는 영향을 미치지 않았다. 투입된 모든 변인들 중에 공부시간과 수업이해도에 가장 큰 영향력을 나타낸 것은 자기조절학습으로 학습의 효율성과 학업성취를 위하여 자기조절학습 능력을 보다 향상시킬 필요가 있음을 시사한다.

본 연구가 가지는 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제안은 다음과 같다.

3. 연구의 제한점 및 후속연구를 위한 제언

먼저, 본 연구는 KELS 자료 중 고등학교 1학년생을 대상으로 수집된 횡단 자료를 활용하여 본 연구결과를 모든 학년에 일반화하기에 제한점이 있다. 따라서 입시부담이 더욱 커지는 고등학교 고학년 자료에서도 동일하게 나타나는 지를 종단분석을 통한 후속 연구에서 확인할 필요가 있다.

또한, 본 연구는 부모-자녀관계를 부모의 성별에 따라 구분하지 않고 부모-자녀관계의 영향을 살펴보았는데, 부모-자녀관계에 대한 대다수 연구들은 자녀의 성별뿐 아니

라 부모의 성별도 상호관계에 차별적인 영향을 미치는 것으로 나타났다(문수경, 2005; Walzer, 2004). 그러므로 향후 연구에서는 부녀, 부자, 모녀, 모자 등 자녀 및 부모의 성별에 따른 부모-자녀관계를 고려한 연구로 확장할 필요가 있다.

아울러, 부모-학생 관계에서 부모의 학업적 지지는 자기조절학습을 향상시키는 동시에 입시부담감을 가중시키는 것으로 나타나, 보다 효과적인 부모의 지지가 가지는 세부요인들을 확인할 필요가 있다.

마지막으로, 본 연구는 사회·심리적 관계가 자기조절학습 및 입시부담, 공부시간, 수업이해도 등 다양한 학습 결과에 미치는 영향을 국내 학생자료를 통하여 살펴보았는데, 사회·심리적 관계가 가지는 다양한 영향은 각 문화권마다 다르게 나타날 수 있다. 또한 우리나라의 청소년이 가지는 입시에 대한 부담감은 다른 나라에 비하여 크다고 여겨지고 있는데 향후 연구에서는 본 연구 결과가 우리나라와 유사한 수준의 학업부담을 가진 다른 문화권에서도 동일하게 나타나는지 확인하는 것도 흥미로운 연구 주제가 될 수 있을 것이다.

참고문헌

김민성・엄채윤・박은정(2009). 중학생이 인식하는 '배려하는 교사'의 특성 및 유형 분석. **한국교원교육연구, 제26권 제2호**, pp. 145-173.

김희정(2011). 초등학생의 시험불안에 영향을 미치는 가정 및 학교환경 특성에 관한 연구. **초등교육연구, 제24권 제2호**, pp. 47-65.

문수경(2005). 청소년의 부모-자녀관계에 영향을 미치는 예측변인. **한국가족복지학회, 제10권 제3호**, pp. 105-145.

박성연・이은경・Soenens, B.(2008). 부모의 심리적 통제유형이 청소년의 의존심, 자아비난 및 우울에 미치는 영향. **아동학회지, 제29권 제5호**, pp. 65-78.

박영신・김의철・정갑순(2004). 한국 청소년의 부모자녀관계와 성취에 대한 종단연구: 자기효능감과 성취동기를 중심으로. **한국심리학회지: 사회문제, 제10권 제3호**, pp. 37-59.

박윤배・오효주(2005). 여학생들이 좋아하는 과학교사의 특성. **과학교육연구지, 제29권 제1호**, pp. 1-13.

성현숙・김언주(2003). 성인학습자 집단간의 자기조절학습전략 사용, 동기의 차이와 학업성취와의 관계. **교육심리연구, 제17권 제1호**, pp. 333-354.

손승아・안경숙・김승경(2006). 청소년의 자기조절능력과 심리환경적 요인에 관한 연구. **한국청소년연구, 제17권 제1호**, pp. 127-148.

송신영・박성연(2008). 가정의 사회경제적 지위, 어머니의 심리적 복지감 및 양육행동과 아동의 친구관계가 학교적응에 미치는 영향. **대한가정학회지, 제46권 제5호**, pp. 19-33.

신현숙・류정희(2005). 고등학생의 시험불안과 우울의 관계: 동기적 성취 전략의 매개효과. **교육연구, 제28권 제1호**, pp. 67-92.

오지은・추상엽・임성문(2009). 부모의 학업적 성취압력과 청소년 자녀의 시험불안 간 관계 : 완벽주의와 성취목표의 매개효과 및 인지전략과 메타인지전략의

조절효과. 한국청소년연구, 제20권 제4호, pp. 209-237.

이기종·곽수란(2010). 학업성취 변화에 영향을 미치는 공부시간 효과 추정. 조사연구, 제11권 제1호, pp. 43-61.

이미리·정현숙(1997). 청소년의 입시스트레스 척도 개발 연구. 한국심리학회지: 발달, 제10권 제1호, pp. 147-157.

이선이·이여봉·김현주(2008). 부모와 청소년 자녀의 성별에 따른 지지적·통제적 양육행동. 한국인구학, 제31권 제2호, pp. 45-76.

이수현·최해림(2007). 고등학생이 지각한 부모의 학습관여 형태, 자아탄력성, 시험불안 및 학교적응의 관계. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 제19권 제2호, pp. 321-337.

이숙정(2006). 중고생의 교사신뢰와 자아존중감, 학습동기, 학업성취 및 학급풍토간의 관계모형 검증. 한국청소년연구, 제20권 제1호, pp. 197-218.

이은희(2009). 입시스트레스가 고등학교 3학년 수험생의 정신건강에 미치는 영향에 대한 탄력요인의 역할 연구. 정신보건과 사회사업, 제31권 제1호, pp. 5-29.

이희선·선우현정(2011). 부모-자녀간 의사소통 유형, 청소년 자아탄력성, 그리고 스트레스 대처방식 간의 관계: 청소년 자아탄력성의 매개효과 검증. 대한가정학회지, 제49권 제6호, pp. 109-122.

전성희·신미·유미숙(2011). 청소년의 자기결정성에 영향을 주는 요인들. 청소년학연구, 제18권 제1호, pp. 275-296.

정종희·정현희·이귀숙(2009). 부모의 성취압력이 중학생의 시험불안에 미치는 영향: 완벽주의 성향과 사회적 지지의 매개효과. 한국심리학회지: 학교, 제6권 제3호, pp. 377-393.

조주연·도현심(2011). 부모간 갈등, 어머니의 지지 및 통제와 또래관계의 질이 고등학생의 문제행동에 영향을 미치는 경로. 아동학회지, 제32권 제2호, pp. 15-34.

주은지(2011). 성별과 학년에 따른 청소년의 부모 애착, 또래 애착과 낭만 애착.

청소년학연구, 제18권 제4호, pp. 141-171.

최정아(2009). 한국 중학생의 환경적, 개인적 대처자원과 대처전략의 관계 : 자기효능감의 매개효과와 성별의 차이 검증. 한국청소년연구, 제20권 제4호, pp. 301-329.

홍세희(2000) 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. 한국심리학회지: 임상, 제19권 제1호, pp. 161-177.

Adler, R. B., Rosenfeld, L. B., & Towne, N.(2004). *Interplay the process of interpersonal communication*(9th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.

Arnold, F., Bulatao, R. A., Buripakdi, C., Chung, B. J., Fawcett, J. T., Iritani, T., & Wu, T. S.(1975). *The Value of children: A Cross-national Study*(Vol. 1). Honolulu, HI: East-West Population Institute.

Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C. B., & Brouillard, M. E.(1988). Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 55*, pp. 479-488.

Berndt, T. J., & Ladd, G. W. (Eds.)(1989). *Peer relationships in child development.* Oxford, England: John Wiley & Sons.

Carter, R. S., & Wojtkiewicz, R. A.(2000). Parental involvement with adolescents' education: Do daughters or sons get more help?. *Adolescence, Vol. 35*, pp. 29-44.

Cohen, S., & Wills, T. A.(1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. Psychological Bulletin, *Vol. 98 No. 2,* pp. 310-357.

Deci, E. L., & Ryan, R. M.(2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, Vol. 11*, pp. 267-268.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D.(1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, Vol. 48 No. 2,* pp. 90-101.

Eshel, Y., & Kohavi, R.(2003). Perceived classroom control, self-regulated learning strategies, and academic achievement. *International Journal of Experimental Educational Psychology, Vol. 23 No. 3,* pp. 249-260.

Hazan, C., & Zeifman, D.(1994). Sex and the psychological tether. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Attachment processes in adulthood* (pp. 151-178). London, England: Jessica Kingsley Publishers.

Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M.(1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology, Vol. 35 No. 1,* pp. 94-101.

House, J. S., Kahn, R. L., McLeod, J. D., & Williams, D.(1985). Measures and concepts of social support. In S. Cohen & S. L. Syme (Eds.), *Social support and health*(pp. 83-108). San Diego, CA, US: Academic Press.

Jackson, T., Mackenzie, J., & Hobfoll, S. E.(2000). Communal aspects of self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*(pp. 275-300). San Diego, CA Academic Press.

Lee, V. E., & Croninger, R. C.(2001). The elements of social capital in the context of six high schools. *Journal of Socio-Economics, Vol. 30 No. 2,* pp. 165-167.

MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Preacher, K. J., & Hong, S.(2001). Sample size in factor analysis: The role of model error. *Multivariate Behavioral Research, Vol. 36 No. 4,* pp. 611-637.

Meece, J. L., & Painter, J.(2008). Gender, self-regulation, and motivation. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*(pp. 339-368). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor Francis Group.

Norbeck, J. S., & Anderson, N. J.(1989). Life stress, social support, and anxiety in mid- and late-pregnancy among low income women.

Research in Nursing & Health, Vol. 12 No. 5, pp. 281-287.

Norem, J. K., & Cantor, N.(1986). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 51 No. 6,* pp. 1208-1217.

Peltz, W. H.(1990). Can Girls + Science - Stereotypes = Success?. *Science Teacher, Vol. 57 No. 9,* pp. 44-49.

Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & de Groot, E. A. M.(1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *The Journal of Early Adolescence, Vol. 14 No. 2,* pp. 139-161.

Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G.(2011). The role of teachers in facilitating situational interest in an active-learning classroom. *Teaching and Teacher Education, Vol. 27 No. 1,* pp. 37-42.

Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L.(2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, Vol. 24 No. 4,* pp. 326-356.

Schmuck, R. A., & Schmuck, P. A.(1988). *Group processes in the classroom*. Dubuque, IW: Brown Company

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L.(2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*(3th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J.(1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist, Vol. 32,* pp. 195-208.

Singh, K., Granville, M., & Dika, S.(2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research, Vol. 95 No. 6,* pp. 323-332.

Thomas, J. W., Iventosch, L., & Rohwer, J. W. D.(1987). Relationships

among student characteristics, study activities, and achievement as a function of course characteristics. *Contemporary Educational Psychology, Vol. 12 No. 4*, pp. 344-364.

Walzer, S.(2004). Encountering oppositions: A review of scholarship about motherhood In M. Coleman & L. H. Ganong (Eds.), *Handbook of contemporary families*(pp. 209-223). Thousand Oaks, CA: Sage.

Zeidner, M.(1990). Does test anxiety bias scholastic aptitude test performance by gender and sociocultural group?. *Journal of Personality Assessment, Vol. 55,* pp. 145-160.

Zeidner, M.(1998). *Test anxiety: The state of the art.* New York: Plenum Press.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R.(1996). *Developing self-regulated learners*. Washington, DC: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M.(1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, Vol. 82 No. 1,* pp. 51-59.

ABSTRACT

The Structural Relationships between Variables Affecting High School Students' Studying Time and Understanding of Their Classes in School : Gender, Socio-Psychological Relationships, Self-Regulated Learning, and University Entrance Examination Stress

Lee, Hyun-Joo*

The purpose of the study was to investigate the structural relationship of variables affecting high school students' studying time and understanding of their classes in school with a particular focus on gender, self-regulated learning, and university entrance examination stress. Data from a total of 6,908 8th grade students taken from the 2005 Korea Education Longitudinal Study was used for the purposes of this research. Structural equation model analysis revealed that gender had significant direct and indirect effects upon socio-psychological relations, self-regulated learning, and university entrance examination stress. In addition, the parent-child relationship and the teacher-student relationship positively predicted self-regulation and university entrance examination stress whereas peer relation did so only in terms of self-regulation. Moreover, self-regulated learning positively affected students' studying time and understanding of their classes in school but university entrance examination stress only had a positive effect upon students' studying time. Finally, the total effects of self-regulated learning on students' studying time and understanding of their classes significantly exceeded the effects of the other variables.

Key Words : socio-psychological relations, self-regulated learning, university entrance examination stress, students' studying time, understanding of their classes in school, gender differences

투고일 : 11월 28일, 심사일 : 3월 5일, 심사완료일 : 3월 5일

* Myongji University