

학급풍토와 학업소진 간 관계에서 인지적 정서조절전략의 조절효과*

최현주**

초 록

학업소진은 학업중단, 우울, 자살사고 등을 유발하는 심리적 고갈상태로, 한국 고등학생들은 과중한 학업요구로 인해 높은 수준의 학업소진을 경험하는 것으로 알려져 있다. 본 연구는 고등학생의 학업소진을 심화시키는 조직수준 변인으로 부정적 학급풍토를, 이를 완화시키는 개인수준 변인으로 인지적 정서조절전략을 선정하고, 각각의 주효과와 상호작용 효과를 검증하고자 하였다. 이를 위해 고등학교 39개 학급으로부터 총 463명의 응답 자료를 수집하였고, 다층모형(multilevel modeling)을 사용하여 분석하였다. 주요 연구 결과는 첫째, 통제적 학급풍토와 무기력한 학급풍토는 학업소진을 심화시키는 것으로 나타났다. 특히, 냉소는 통제적 학급풍토와 무기력한 학급풍토 모두에 영향을 받았고, 무능감은 통제적 학급풍토에만 영향을 받았다. 둘째, 인지적 정서조절전략 중 해결중심사고(refocusing on planning)는 학업소진을 완화시키는 것으로 나타났다. 즉, 해결중심사고를 많이 할수록 학업소진의 총점 및 각 하위요인이 모두 감소했다. 마지막으로 학급풍토와 인지적 정서조절전략의 수준 간 상호작용 효과(cross-level interaction)가 검증되었다. 소진 총점에 대해서는 균형 있게 바라보기(putting into perspective)와 해결중심사고(refocusing on planning)가, 하위요인 중 탈진에 대해서는 긍정적 재평가(positive reappraisal)와 해결중심사고(refocusing on planning)가 높으면 부정적 학급풍토에서도 소진이 증가하지 않는 것으로 나타났다. 그러나 수용(acceptance)의 경우 수용을 많이 할수록 학생은 통제적 풍토가 높아짐에 따라 학업소진도 높아지지만, 수용을 적게 할수록 통제적 풍토가 높아져도 학업소진을 덜 경험하는 것으로 나타났다. 이러한 연구결과를 바탕으로 이론적 시사점과 실제적 함의에 대해 논의하였다.

주제어: 학업소진, 학급풍토, 인지적 정서조절전략, 다층모형(Multilevel modeling)

* 이 논문은 울산대학교 신입교원 정착연구비의 지원을 받아 연구되었음.

** 울산대학교 교육대학원 상담교육전공, serenhj@ulsan.ac.kr

I. 서론

한국의 고등학생들은 대학 입시에 대한 압박감과 과중한 학업요구로 인해 높은 수준의 학업소진을 경험하는 것으로 알려져 있다(강혜정, 강성현, 임은미, 2014; 손윤실, 김정섭, 2016). 학업소진이란 지속적인 학업스트레스에 효율적으로 대처하는 데에 실패함으로써 학업에 대한 피로감, 거리감, 무력감에 시달리는 현상을 의미한다(정문정, 이상민, 최현주, 2016). 학업소진은 학업 중단(Bask & Salmela-Aro, 2013; Silvar, 2001)이나 우울(Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009), 자살사고(Dyrbye et al., 2008) 등 다른 형태, 혹은 보다 심각한 수준의 부적응으로 이어질 수 있으므로 주의 깊은 관찰과 개입이 필요하다. 지금까지 국내 학업소진 연구들은 학업스트레스(김혜원, 장윤옥, 2016; 신혜진, 유금란, 2014; 장윤옥, 정서린, 2017)나 완벽주의(장은비, 변은지, 성현모, 이상민, 2016; 이현아, 조한익, 2013; 조한익, 이현아, 2009) 등 개인 수준(individual level) 변인에 초점을 맞추어 진행되어 왔다. 부모-자녀의사소통(김성실, 박미화, 2015), 부모양육태도(한은아, 김보영, 이상민, 신호정, 2011)와 같은 부모 관련 변인도 다루어진 사례가 있지만, 학업 환경 전반에 영향을 미치는 학교 조직수준(organizational level)의 변인에 대한 관심은 상대적으로 부족했다. 그러나 인간은 미시체계(microsystem)에서부터 거시체계(macrosystem)까지 여러 층의 맥락 속에서 상호작용하며 변화하는 존재이다(Bronfenbrenner, 1989). 이러한 점을 고려해 볼 때, 개인수준과 조직수준을 포괄하는 다층적 접근(multilevel approach)은 학업소진 연구에 유용한 틀을 제공할 수 있다.

각 학급은 이른바 ‘반 분위기’라 불리는 고유의 조직풍토를 지니는데, 이러한 학급 풍토는 학생들의 학업성취(Dotterer, 2011; Peters, 2013; 김경식, 이현철, 2011; 이숙정, 2010), 학교폭력(Dymnicki, 2013; Steffgena, Recchia & Viechtbauer, 2013; Thornberg, Wänström, Hong & Espelage, 2017; 이경아, 이동형, 김원희, 2015; 이지영, 허승희, 2014), 학교만족도(Suldo, Shaffer & Riley, 2008; Zulling, Huebner & Patton, 2011; 강승희, 2015; 김경식, 이현철, 2010; 홍주리, 2011) 등 학생들의 인지, 정서, 행동적 영역에 두루 영향을 미치는 것으로 보고되어 왔다. 부정적인 학급풍토는 쉽게 변화하지 않는 지속적인 스트레스 요인으로 개개인의 학업소진에까지 영향을 미칠 수 있을 것으로 예측해 볼 수 있다.

직업소진 분야에서는 이미 환경 요인으로서 조직풍토의 영향력이 꾸준히 연구되어 왔다(Grandey, Foo, Groth & Goodwin, 2012; Idris, Dollard & Yulita, 2014; Pas, Bradshaw, Hershfeldt & Leaf, 2010). 요구-자원모형(Job Demand-Resource Model: JD-R model)에 따르면 소진은 과중한 업무량이나 위협적인 조직 풍토와 같이 개인이 치러야 하는 심리적 비용(psychological cost)이 성공적 수행을 이끄는 자원(resources)의 수준을 넘어설 때 발생한다(Bakker & Demerouti, 2007). 예를 들어, 일방적으로 공부를 강요하는 통제적 학급풍토(controlling classroom climate)나 적절한 동기부여의 결여로 공부에 대한 회의감이 만연한 무기력한 학급풍토(lethargic classroom climate)가 존재한다고 가정해 보자. 여기에서 학생들은 강압 혹은 무기력에 대한 심리적 비용을 치러야 할 뿐 아니라 자율성이나 교사와의 상호작용적 피드백 등과 같이 성공적인 학업수행에 필요한 자원을 확보하기 어려울 것이다. 이로 인해 발생한 심리적 비용과 자원 간 불균형은 학업소진으로 이어질 수 있다.

한편, 소진 증상은 상황적 요구에 부합하는 전략학습을 통해 그 과정이 역전될 수 있는 것으로 알려져 있다(Gold & Roth, 1993). 환경에 대한 영향력을 어떻게 해석하고 반응할 것인지는 개인의 선택에 따라 달라지기 때문이다. 이러한 전략의 하나로 최근 인지적 정서조절전략에 대한 관심이 높아지고 있다(안현의, 이나빈, 주혜선, 2013). 인지적 정서조절전략이란 스트레스로 유발된 부정적 정서가 자신에게 미치는 영향을 최소화하기 위해 사용하는 내적 전략체계이다(Endler & Parker, 1990, 1994; Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001). 인지적 정서조절전략은 보다 적응적인 전략과 덜 적응적인 전략으로 나누어지는데, 전자는 자기조절학습 및 학업성취(정병삼, 2015), 심리적 안녕감(유순화, 2014)을 높이는 한편, 자해행동(강이영, 성나경, 2016)을 감소시키는 역할을 하는 것으로 조사되었다. 이러한 인지적 정서조절전략의 완충효과는 상담자 소진(윤정임, 정남운, 2009)이나 교사 소진(이지연, 2011) 연구에서도 드러난 바 있다.

본 연구에서는 조직수준(organizational level)의 변인인 부정적 학급풍토와 개인수준(individual level) 변인으로서 인지적 정서조절전략이 학업소진에 미치는 영향력을 검증하고자 하였다. 이를 위해 고등학교 39개 학급으로부터 총 463명의 자료를 수집하여 위계적 속성을 반영한 다층분석을 실시하였다. 그런데 만일 학업소진과 학급풍토에 학급의 영향력이 존재하지 않는다면 다층모형을 적용하여 의미 있는 결과를 얻

어내기 어렵다. 이에 다층모형 적용을 위한 기초 검증으로 본 연구의 주요 변인에 학급 간 차이가 존재하는지 알아보았다. 그 다음 학급풍토 및 인지적 정서조절전략이 소진에 미치는 영향력을 각각 분석하였으며, 인지적 정서조절전략이 학급풍토의 부정적 영향력을 차단하고 학업소진으로부터 개인을 보호하는 조절변인으로 기능하는지 알아보았다. 본 연구의 연구문제를 요약하면 다음과 같다.

연구문제 1. 학급풍토, 인지적 정서조절전략, 학업소진에는 학급 간 차이가 존재하는가?

연구문제 2. 학급풍토와 인지적 정서조절전략은 학업소진에 영향을 미치는가?

연구문제 3. 인지적 정서조절전략은 학급풍토와 학업소진 간 관계를 조절하는가?

II. 이론적 배경

1. 학업소진

소진(burnout)이란 ‘다 써버리다’라는 의미로(표준국어대사전, 2010), 외부의 과도한 요구에 의해 신체적, 정신적 에너지가 고갈된 상태를 뜻한다(Freudenberger, 1974). 소진 연구는 1980년대 시작되어 초기에는 사회복지사, 간호사, 상담자 등 서비스업 종사자의 경험을 주로 다루었으나, 점차 다양한 영역으로 확장되었다(Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002; Chambel & Curren, 2005). 특히 2000년대에 들어 Schaufeli와 동료들이 학업소진을 측정하는 도구 Maslach Burnout Inventory-Student Survey(MBI-SS, Schaufeli et al., 2002)를 개발한 이후, 학생들의 소진 현상에 대한 연구가 활발히 진행되어 왔다. 학생들은 비록 고용이 된 상태는 아니지만, 구조화된 환경에서 출석, 과제, 시험 등 의무적인 활동을 한다는 점에서 학업을 ‘일’로써 인식하게 된다(Schaufeli & Taris, 2005). 학업소진을 경험하는 학생들은 탈진, 냉소, 무능감이라는 세 가지 증상(symptoms)을 보이게 되는데, 탈진이란 과도한 요구가 불러온 정서적 고갈을, 냉소란 학업을 무가치한 것으로 여기며 거리를 두는 태도를, 무능감은 학업에 대한 자신감의 부족을 뜻한다(정문정, 이상민, 최현주, 2016).

학업소진 연구는 직무소진 연구와 맥을 같이 하는데 그 주제에 따라 소진의 구성 요인과 측정방법에 대한 연구, 소진의 원인을 규명하는 연구, 소진 진행과정을 파악하는 연구, 그리고 개입프로그램을 제안하는 연구로 구분할 수 있다(Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009). 이 가운데 소진의 원인을 밝히는 연구는 학업소진으로 인해 심리적 고통을 겪는 학생들에게 체계적인 개입을 가능케 한다는 점에서 필수적이라 할 수 있다(이상민, 안성희, 2014). 지금까지 요구-통제모형(Karasek, 1979), 노력-보상 불균형 모형(Siegrist, 1996), 자원보존모형(Hobfoll, 1989) 등 여러 이론이 소개되어 왔으나 최근에는 요구-자원모형(Bakker & Demerouti, 2007)이 제안되면서 기존의 이론들을 포괄하게 되었다. 요구-자원모형은 크게 세 가지 측면에서 강점을 지니는데(Bakker & Demerouti, 2007), 첫째, 이전 이론들이 소진의 선행요인(antecedents)을 요구(demand)-통제(control), 노력(effort)-보상(reward) 등 한정적인 변인으로 설명하려고 시도했던 반면, 요구-자원모형에서는 광의의 용어(umbrella terms)로서 직무요구(job demand)와 직무자원(job resource)을 정의하여 기존 이론들에서 제시한 선행요인을 포괄하는 개념적 틀을 마련했다. 둘째, 기존 이론들이 소진 현상에만 주목했던 데에 반해, 요구-자원모형에서는 이중과정(dual process)이라 하여 열의(engagement)나 몰입(commitment)과 같이 개인의 수행 수준을 고양시키는 긍정적 측면(motivational process)을 함께 설명한다. 이는 소진 현상을 정신건강(mental health) 및 심리적 안녕감(psychological well-being)의 차원에서 통합적으로 인식하게 하는 계기를 마련했다. 셋째, 요구-자원모형은 특정 요구(specific demand)는 특정 자원(specific resource)과 만나 상호작용을 일으킨다는 상호작용 가설(interaction hypothesis)을 상정한다. 이는 요구와 소진 간 관계를 조절하여 부정적 영향을 완화(buffer)시켜주는 다양한 변인(자원)들을 규명하는데 기여했다(Bakker & Demerouti, 2007).

이러한 요구-자원모형은 학업소진을 이해하는 데에도 유용하게 적용될 수 있다. 한국 청소년을 대상으로 실시된 기존 학업소진 연구를 살펴보면, 요구-통제모형을 적용한 연구(예: 이은영, 2014), 노력-보상 불균형 모형을 적용한 연구(예: Kim, 2012), 그리고 두 모형 중 어느 모형이 학업소진을 더 잘 설명하는지 비교한 연구(예: Lee, Puig & Lee, 2012) 등이 있었다. 해외에서는 요구-자원모형을 적용한 연구(예: Salmela-Aro & Upadaya, 2014)도 발표된 바 있으나, 아직까지 요구-자원모형으로 학업소진을 분석한 국내 연구는 많지 않다. 소진이 요구-통제 혹은 노력-보상의 한정된 변인으

로 이해되기 어려운 현상이라면, 학업소진 역시 요구와 자원이라는 보다 확장된 모형을 활용하여 분석해 볼 필요가 있다.

그렇다면 학업소진을 심화시키는 요인(demand)과 이를 완화시켜주는 요인(resource)로는 어떤 것들이 있을까? 국내 연구를 중심으로 살펴보면, 우선 학업소진을 심화시키는 요인으로는 과도한 학업요구(김민애, 이상민, 신호정, 박양민, 이자영, 2010; 이자영, 2010; 조혜진, 이지연, 장진이, 2013), 학업스트레스(김혜원, 장윤옥, 2016; 신혜진, 유금란, 2014; 장윤옥, 정서린, 2017), 완벽주의(장은비, 변은지, 성현모, 이상민, 2016; 이현아, 조한익, 2013; 조한익, 이현아, 2009) 등이 주로 다루어져 왔고, 학업소진을 완화시키는 요인으로는 통제감(김민애, 이상민, 신호정, 박양민, 이자영, 2010; 남상필, 이지연, 장진이, 2012), 학업동기(Chang, Lee, Byeon & Lee, 2015; 강혜정, 강성현, 임은미, 2014; 이금주, 임성택, 2016), 스트레스 대처 양식(신호정, 최현주, 이민영, 노현경, 김근화, 장유진, 이상민, 2012; 유계숙, 신동우, 2013; 정인경, 김정현, 2016) 등의 영향력이 검증된 바 있다. 그런데 이러한 요인들은 대부분이 개인 변인이며, 환경 요인으로서 학교 변인에 대한 규명은 거의 이루어지지 않았다. 일반적으로 학교는 청소년들이 하루 중 가장 긴 시간을 보내는 공간이기 때문에 개인 변인과 함께 학교 관련 변인의 영향력을 검증하는 것은 필수적이다(구분용, 김계정, 2014; 이정은, 조미형, 2007). 이와 관련하여 직업소진 분야의 선행연구를 살펴보면, 조직풍토가 소진의 핵심 요인 중 하나로 제안되고 있다(Grandey, Foo, Groth & Goodwin, 2012; Idris, Dollard & Yulita, 2014; Pas, Bradshaw, Hershfeldt & Leaf, 2010). 학교 현장에서의 조직풍토는 학교풍토 및 학급풍토로 해석될 수 있는데, 강압적인 학교풍토는 교사 소진의 원인이 된다는 결과가 보고된 바 있다(Grayson & Alvarez, 2008; 김요진, 이희숙, 2016). 학교풍토 혹은 학급풍토가 학생에게 미치는 영향에 대한 연구는 다수 수행되었으나(예: 김현진, 2015; 이숙정, 2010; 조유미, 임성택, 2012), 아직까지 학생 소진과의 관련성을 밝힌 연구는 찾아보기 어렵다.

한편, 동일한 환경에 노출되었다 하더라도 그로부터 받는 영향력의 크기는 개개인에 따라 다르다(Lazarus, 1991). 이와 관련하여 외부의 경험을 인지하고 해석하는 과정에 관여하는 요인으로 인지적 정서조절전략에 대한 관심이 높아지고 있다(안현의, 이나빈, 주혜선, 2013). 특히 ‘정서적 고갈’이 소진의 핵심 증상이라는 점을 고려해 볼 때(Leiter & Maslach, 1988), 학교 변인 중 개인의 부정 정서를 유발하는 요인과 이를

다루는 방식이 개인의 소진 경험에 큰 영향을 미칠 것임을 예상해 볼 수 있다. 이는 학업소진의 영향요인으로서 학급 수준의 학급풍토, 개인 수준의 인지적 정서조절능력, 그리고 그 둘의 상호작용 효과를 검증해 보는 것이 의미가 있음을 시사한다.

2. 학급풍토와 학업소진

학급은 학생과 교사의 만남이 이루어지는 기본 단위로 각 학급은 ‘학급풍토’라 불리는 고유의 분위기(milieu)를 지니고 있다(Daniels & Shumow, 2003; Jia et al., 2009; Pianta, La Paro & Hamre, 2008; Ryan & Patrick, 2001). 학급풍토란 일반적으로 학생들의 학습과 기능에 영향을 미칠 수 있는 교육적, 심리적, 사회적, 인지적, 조직적, 물리적 변인들의 상호작용이 만들어내는 분위기를 의미하는데(Alderman, 2011), 학자에 따라 그 정의나 측정방식이 다양하게 제안되고 있다. 이 가운데, 학생들의 자율성과 학습동기에 초점을 두는 자기결정성이론(Self-Determination Theory: SDT)에서는 자율성 지지 풍토와 통제적 풍토로 학급풍토를 구분한다. 자율성 지지 풍토는 학생들의 자율성, 관계성, 유능성을 충족시켜 내적동기를 고양시키는 반면, 통제적 풍토는 일방적인 지시와 징계로 불안감과 공포심을 조장하며 학습에 대한 흥미를 반감시킨다(Dincer, Yesilyurt & Takkac, 2012). 직업소진 분야의 선행연구에 따르면, 통제적 풍토가 만연한 조직에서는 외적 요건에 의한 복종이 강요되고 이것이 구성원들의 내적 갈등을 증가시키기 때문에 소진의 위험성 또한 높아지는 것으로 보고된다(Fernet, Austin, Trepanier & Dussault, 2013; Fernet, Guay, Senecal & Austin, 2012; Gao, 2012).

한편, 관심에서 벗어난 내용이 수업의 주를 이루거나, 노력해도 좋은 결과를 얻을 수 없다는 믿음이 강해지면 학생들은 ‘무동기(amotivation)’의 상태에 빠지게 된다(Reeve, 2011). 무동기 상태의 학생들은 책상에 엎드려 자거나 양호실에 가는 등 수업에 나타나지 않을 수 있다. 우리나라의 경우 무동기와 외재적 동기를 지닌 학생들이 가장 많고 학년이 올라감에 따라 무동기군이 증가하는 것으로 보고되고 있다(김아영, 2003; 최현주, 조민희, 2014). 이와 같이 무동기 상태의 학생들이 다수를 차지하는 학급은 교사의 질문이나 제안에도 반응이 없고 학습에 대한 의욕을 잃은 무기력한 학급풍토를 지니게 될 것으로 볼 수 있다. 이러한 무동기 역시 학업소진과 깊은 관련을 지니고 있는 것으로 보고되고 있다. 운동선수들의 동기와 소진에 대한 메타연구에서 무동기는 여러 종류

의 동기유형 중 소진에 가장 큰 영향을 미치는(large effect size) 변인이었다(Li, Wang, Pyun & Kee, 2013). 이러한 점을 고려해 볼 때, 학급 수준에서 관찰되는 무기력 학급풍토 역시 학업소진을 심화시키는 요인이 될 것으로 예측해 볼 수 있다.

이와 같이 통제적 풍토 및 무기력 풍토는 학업소진과 긴밀한 연관을 지닐 것으로 예상되는데 불구하고, 이들의 관계를 경험적 자료로 검증한 연구를 찾아보기는 어렵다. 다만, 교사의 소진이 초등학생의 스트레스 수준에 영향을 미친다는 연구(Oberle & Schonert-Reichl, 2016)를 통해 부정적인 정서가 전염된다는 것을 알 수 있다. 또한, 통제적 풍토에서 중학생들이 자기-손상전략(self-handicapping strategies)을 많이 사용했는데, 이것이 학업소진 수준이 높은 학생들이 보이는 행동 패턴과 유사했다는 연구(Shih, 2013)에서 교사의 통제가 학생들의 학업 영역에 부정적인 영향을 미칠 것임을 추측해 볼 수 있다. 한편, 수업의 내용 및 목표를 분명히 제시하는 학급에서는 학생들의 효능감과 과제 가치(task value) 수준이 높아지고, 학업 지연 행동이 낮아졌다는 연구(Corkin, Yu, Wolters & Wiesner, 2014)나 교사-학생관계가 좋지 않고 학업에 대한 가치가 소홀히 취급되는 학교들은 공통적으로 부정적 풍토를 지니며 만성적 결석률(chronic absence)이 높았다는 연구(Van Eck, Johnson, Bettencourt & Johnson, 2017)를 통해 학급 전반이 공유하는 학업에 대한 암묵적인 규율이나 태도가 개인의 학업 관련 행동에 영향을 미칠 것임을 예상해 볼 수 있다.

3. 인지적 정서조절전략과 학업소진

정서조절이란 개인이 자신의 긍정적, 부정적 정서의 경험과 표현을 조절하기 위한 신체적, 행동적, 인지적 과정을 의미한다(Cicchetti, Ganiban & Barnett, 1991; Gross, 1998; Kopp, 1989; Thompson, 1994). 정서조절전략은 크게 두 종류로 나눌 수 있는데 인지적 변화를 통해 정서적 변화를 꾀하는 인지적 전략과 쇼핑하기, 음악듣기, 운동하기 등 행동적 변화를 통해 정서적 변화를 유도하는 행동적 전략이 그것이다(Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001; Parkinson & Totterdell, 1999; Parkinson, Totterdell, Briner & Reynolds, 1996). 이 중 인지적 정서조절전략은 부정적인 정서를 일으키는 정보를 받아들일 때 인지적 평가를 통해 사건에 대한 '해석'을 변화시킬 수

있음에 초점을 두는 접근이다. 인지적 정서조절전략은 학습을 통해 발달시킬 수 있기 때문에(Garnefski et al., 2001), 상담 및 교육 장면에서 유용하게 활용될 수 있다. 인지적 정서조절전략은 보다 적응적인 5가지 전략(긍정적 재초점, 긍정적 재평가, 균형 있게 바라보기, 해결중심사고, 수용)과 덜 적응적인 4가지 전략(자기비난, 타인비난, 반추하기, 과국화)으로 나누어진다(Garnefski et al., 2001; 김소희, 2004).

적응적 인지적 정서조절전략은 우울, 불안을 낮추고(Garnefski et al., 2001), 효과적으로 분노를 조절하는 데 도움이 되는 것(Martin & Dahlen, 2005)으로 알려져 있다. 인지적 정서조절전략의 효과크기를 검증한 메타연구에서 해결중심사고, 긍정적 재평가와 같은 적응적 전략들은 우울이나 불안과 부적 관계를 지니나, 반추하기와 같이 덜 적응적인 전략은 우울 및 불안과 정적 관계를 지니는 것으로 밝혀졌다(Schäfer et al., 2017). 인지적 정서조절전략과 소진 간의 관계에 대한 연구는 현재 활발히 이루어지지 않는으나, 부적응적 정서조절을 많이 하는 교사는 그렇지 않은 교사에 비해 동일한 정서노동 강도에서도 높은 수준의 소진을 경험하는 것으로 나타났다(신민주, 2012). 또한, 상담기관 종사자의 소진에 대한 연구에서 적응적 전략은 소진에 유의한 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다(윤정임, 정남운, 2009). 적응적 전략을 통해 위협적인 경험이나 스트레스 사건이 주는 영향력을 적절히 통제할 수 있으며, 나아가 소진을 예방할 수 있다는 것이다. 이러한 선행연구들을 통해, 보다 적응적인 측면의 인지적 정서조절전략은 학업소진을 완화시킬 것으로 예측할 수 있다. 적응적 전략의 구체적인 내용은 다음과 같다.

첫째, 긍정적 재초점(positive refocusing)은 실제 사건을 생각하는 대신 즐겁고 유쾌한 생각을 하는 것이다. 둘째, 긍정적 재평가(positive reappraisal)는 개인이 경험한 사건에서 긍정적인 측면이나 의미를 찾고, 그 일로 인해 자신이 더 강한 사람이 될 수 있을 것이라고 생각하는 것을 의미한다. 셋째, 균형 있게 바라보기(putting into perspective)는 다른 사건과의 비교를 통해 상대성을 인식하고, 현재 사건의 심각성에서 벗어날 수 있도록 관점을 전환하는 것을 의미한다. 넷째, 해결중심사고(refocusing on planning)는 부정적인 사건을 어떻게 다룰 것이며 어떤 단계를 밟아갈지 구체적으로 생각하는 전략이다. 다섯째, 수용(acceptance)은 어떤 경험, 사건이 긍정적이든 부정적이든 자신이 경험한 것을 받아들임으로써 그에 집착하지 않고 자유로워지는 전략이다.

4. 학급풍토와 학업소진 간 관계에서 인지적 정서조절전략의 조절효과

학급풍토와 학업소진, 인지적 정서조절전략과 학업소진 간 관계를 다룬 선행연구들을 통해 환경수준 변인으로서 부정적인 학급풍토는 학업소진의 위험성을 높이나, 개인수준 변인으로서 인지적 정서조절전략은 학업소진의 위험성을 낮출 것으로 예측할 수 있다. 그렇다면 동일한 수준의 부정적인 학급풍토 안에서 인지적 정서조절 전략 수준이 높은 학생과 낮은 학생의 학업소진은 어떠할까?

요구-자원모형에 따르면 소진의 위험성을 높이는 요구(demand)와 소진의 위험성을 낮추는 자원(resource) 간에는 상호작용 효과가 존재한다(Bakker & Demerouti, 2007). 예를 들어, 방문 요양사들의 업무 강도(physical demands)와 소진 간 관계는 업무에 대한 피드백 수준에 따라 달라진다(Xanthopoulou et al., 2007). 피드백 수준이 낮으면 업무 강도가 증가함에 따라 소진도 높아지나, 피드백 수준이 높은 경우 업무 강도가 증가해도 소진이 덜 되는 경향이 존재하는 것이다. 그 밖에 많은 연구들이 다양한 요구와 자원의 상호작용 쌍을 검증함으로써(e.g., Hakanen, Seppälä & Peeters, 2017; Ho, 2017; Langballe, Innstrand, Aasland & Falkum, 2010; Ying, Wang, Lin & Chen, 2016; Xanthopoulou et al., 2007), 자원이 소진 자체를 낮추는 주효과(main effect)를 지닐 뿐 아니라 요구와 상호작용하여 소진에 영향을 미치는 상호작용 효과(interaction effect)를 지닌다는 요구-자원모형의 주장을 뒷받침 해왔다.

이러한 선행연구들은 개인적 수준에서 요구와 자원 간 상호작용 효과를 검증하는 경우가 대부분 이었다. 그러나 소진에 영향을 미치는 환경적 요인의 비중이 적지 않다는 점을 고려해 볼 때, 환경 변인과 개인 변인 간의 상호작용에도 관심을 기울일 필요가 있다(Winnubst, 1993). 예를 들어, Dollard와 동료들은 소진을 유발하는 것으로 알려진 심리적 괴로움(distress)이 조직풍토의 수준에 따라 달라질 수 있음을 밝혔다(Dollard, Tuckey & Dormann, 2012). 그들의 연구에 따르면 심리 사회적으로 안전한 풍토(psychosocial safety climate)에서는 정서적 자원(emotional resources)을 제공받았을 때 괴로움이 감소하지만, 그렇지 않은 풍토에서는 정서적 자원을 제공받는다 해도 괴로움이 증가한다. 심리 사회적으로 안전한 풍토를 제공하는 것이 개개인에게 정서적 자원을 제공하는 것보다 효과적인 것이다. 이와 관련하여 최근에는 소진을 완화

시킬 수 있는 환경수준 변인과 개인수준 변인 간 상호작용 효과에 대한 관심이 높아지고 있다(Nahrgang, Morgeson & Hofmann, 2011). 이들 연구의 대부분은 Dollard 등의 연구와 유사하게 심리 사회적 안정성(psychosocial safety), 공정성(justice) 등 긍정적인 속성을 지닌 외부 환경의 완충효과를 주제로 수행되는 경향을 보인다(e.g., Chang, Chou, Liou & Tu, 2016; Cheng, Bartram, Karimi & Leggat, 2016; Dollard, Tuckey & Dormann, 2012; Taka et al., 2016).

그런데 조직풍토는 오랜 기간 조직이 외부 환경에 적응하고 내부 문제를 해결하는 과정을 통해 형성되는 것으로 알려져 있다(French & Bell, 1995; 이범웅, 허숙, 2014). 이러한 점을 고려해 볼 때, 기존의 풍토를 긍정적으로 변화시키는 데에는 현실적인 제약이 존재할 것으로 예상된다. 학업소진으로 인해 심리적 어려움을 호소하는 청소년들을 효과적으로 돕기 위해서는 긍정적인 학급풍토를 형성하는 방안을 모색하는 데에 더해 학업소진을 심화시키는 환경 변인의 영향력을 완충, 보호하는 개인 변인을 탐색하는 노력이 병행되어야 할 것이다. 본 연구는 요구-자원모형에 입각하여 인지적 정서조절 전략이 조직수준(organizational level)인 부정적인 학급풍토의 영향력을 완화하는 개인수준(individual level) 변인이 될 수 있는 것으로 보았다. 이에 청소년의 학업소진에 영향을 미치는 환경 변인으로서의 부정적 학급풍토와 개인 변인으로서의 인지적 정서조절전략의 영향력을 각각 알아보고, 나아가 학업소진에 대한 학급풍토와 인지적 정서조절전략의 수준 간 상호작용(cross-level interaction)을 검증하였다.

III. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 고등학생 시기가 학업스트레스로 인해 학업소진이 심화되며(강혜정, 강성현, 임은미, 2014), 불쾌한 정서를 처리하는 능력이 중요한 시기(김소아, 강민주, 2013)라는 선행연구에 따라 고등학생을 대상으로 진행 하였다. 자료는 서울, 경기, 충남, 제주 지역에서 편의 추출하였고, 표집의 단위는 학교로 하였으나 학교 내 한 학급에 대해서만 설문을 진행하여 학업소진 및 학급풍토의 수준에 다양성을 확보하고자

하였다. 설문지는 담임교사에게 전달되어 배포 및 수거되었고, 연구 참여자들에게는 소정의 참여비가 지급되었다. 설문지에는 연구목적에 대한 설명과 연구 참여 동의 여부를 묻는 cover letter가 포함되었다. 회수된 41개 학급, 521개 설문지 중 연구 참여에 동의하지 않았거나 불성실한 응답 58개를 제외하고 최종 39개 학급의 463명의 자료가 분석에 사용되었다. 학급 수준 분포를 살펴보면, 39개 학급 중 서울 지역이 14학급(36%), 경기 지역이 18학급(46%)으로 대부분을 차지했고, 그밖에 충남 6학급(15.4%), 제주 1학급(2.6%)이 포함되어 있었다. 설립유형별로 살펴보면, 일반고가 27학급(69%)으로 과반 이상을 차지했고, 그밖에 특목고 2학급(5%), 특성화고 4학급(10%), 자율고 6학급(16%)이 포함되어 있었다. 2015학년도 전국 고등학교 설립비율이 일반고 66%, 특목고 6%, 특성화고 21%, 자율고 7%였던 것과 비교해보면, 일반고와 특목고는 전국 비율에 근접하였으나 특성화고는 다소 미달, 자율고는 다소 초과되었던 것으로 볼 수 있다. 학생 수준 분포를 살펴보면, 남학생 236명(51%), 여학생 227명(49%)이었고, 1학년 163명(35%), 2학년 170명(37%), 3학년 130명(28%)으로 성별, 학년별 고른 분포를 보였다.

2. 연구변인

1) 학급풍토

학급풍토 가운데 통제적 풍토를 알아보기 위해 Williams 등(1996)이 개발하고 Jang 등(2009)이 한국어로 변안한 학습 풍토 질문지(Learning Climate Questionnaire; LCQ)와 Jeon(2004)이 개발한 교사 통제 척도(Teacher Control Questionnaire; TCQ)를 사용하였다. LCQ는 자율성 지지 풍토를 묻는 8개의 문항(예: 우리 학교 선생님들은 다양한 기회 및 선택을 제시한다.)으로, TCQ는 통제적 풍토를 묻는 4개의 문항(예: 우리 학교 선생님들은 내가 하고자 하는 모든 것들을 통제하려고 한다.)으로 구성되어 있다. 이 척도를 영국, 에스토니아, 헝가리 고등학생들에게 실시했을 때 타당도는 높은 수준인 것으로 보고되었다(Hagger, Chatzisarantis, Hein, Pihu, Soos & Karsai, 2006). 확인적 요인분석에 대한 적합도는 높거나 수용 가능한 수준이었고(CFI=.948~.969, TLI=.936~.962, SRMR=.043~.052, RMSEA=.051~.071), 내적동기 및 외적동

기를 확인할 수 있는 지각된 통제소재(Perceived Locus of Control: PLOC, Mullan, Markland & Ingledew, 1997)와의 상관을 통해 수렴 및 변별타당도가 확인되었다. 본 연구에서 확인적 요인분석을 실시한 결과 요인적재량과(.28~.81) 적합도는($\chi^2=838.311$, $df=54$, $p<.001$; CFI=.945; TLI=.941; SRMR=.062; RMSEA=.048) 적절한 수준이었고, 학습동기(이민희, 정태연, 2007) 중 외적동기와는 정적상관을($r=.169$, $p<.001$), 내적동기와는 부적상관을($r=-.379$, $p<.001$) 보여 수렴 및 변별타당도의 증거를 확보하였다. 신뢰도의 경우, 원척도에서 LCQ의 내적일관성 신뢰도는 .88, TCQ의 신뢰도는 .87로 높은 수준이었다. 본 연구에서는 학생수준으로 산출했을 때 LCQ=.89, TCQ=.88, 학급수준으로 산출했을 때 LCQ=.91, TCQ=.91로 역시 높은 수준임이 확인되었다. 두 척도는 서로 높은 부적상관을 지니는 것으로 알려져 있으며(Jang et al., 2009), 본 연구에서도 $r=-.56$ ($p<.001$)의 높은 상관을 보였다. 이에 본 연구에서는 Jang 등(2009)과 Vansteenkiste 등(2005)이 제안한 방식을 적용, 표준화된 통제적 풍토 점수에서 표준화된 자율성 풍토 점수를 빼는 방식으로(TCQ-LCQ) 자율성 대비 통제적 풍토를 나타내는 하나의 표준화된 수치를 산출하여 학급풍토 점수로 사용하였다.

무기력 풍토는 Ryan과 Connell(1989)이 개발하고 이민희, 정태연(2007)이 한국어로 타당화한 학습동기척도 중 무동기(amotivation)를 묻는 5개 문항을 활용하여 측정하였다. 이는 개인적 동기 성향(motivational orientation)을 묻는 척도이나 본 연구에서는 지각된 학급 분위기를 알아볼 수 있도록 문항을 수정하였다(예: 나는 공부에 관심이 없다→우리 반은 공부에 관심이 없다). 수정된 척도에 대해 확인적 요인분석을 실시한 결과, 요인적재량과(.38~.84) 적합도는($\chi^2=198.766$, $df=5$, $p<.001$; CFI=.951; TLI=.960; SRMR=.045; RMSEA=.032) 모두 적절한 수준으로 나타났다. 또한, 학습된 무기력(김준경, 2011)과는 정적 상관을($r=.452$, $p=.01$), 학업열의(이자영, 이상민, 2012)와는 부적상관을($r=-.530$, $p=.01$) 보여 수렴 및 변별타당도의 증거를 확보하였다. 신뢰도의 경우, 이민희, 정태연(2007)의 연구에서 무동기의 내적일관성 신뢰도는 .83으로 높은 수준이었고, 본 연구에서도 학생수준 .86, 학급수준 .90으로 높게 나타났다.

본 연구에서는 심리학적 측면에서 학급풍토란 ‘동일한 학급 내 구성원들이 공통으로 지각하고 해석하는 환경(Stern, 1962)’이라는 정의에 따라 학생 개인이 자신들의 학급을 어떻게 인식하고 있는지 조사한 다음, 이를 학급 별 자료로 통합(aggregation)하여 학급풍토 변수로 사용하였다.

2) 인지적 정서조절 전략

인지적 정서조절전략은 Garnefski 등(2001)이 개발하고 김소희(2004)가 번안한 인지적 정서조절 질문지(Cognitive Emotion Regulation Questionnaire; CERQ)를 사용하여 측정했다. 이 척도는 총 9개의 하위요인으로 구성되어 있는데, 본 연구는 이들 가운데 보다 적응적인 인지적 정서조절전략으로 분류되는 5개의 하위요인(긍정적 재초점, 긍정적 재평가, 균형있게 바라보기, 해결중심사고, 수용)을 사용하였다. 각 하위요인은 4개의 문항으로 측정되며, 5점 Likert 척도로 평정하여 점수가 높을수록 해당 전략을 많이 사용하는 것으로 해석된다. 긍정적 재초점을 측정하는 문항의 예로는 “내가 겪은 것보다 더 기분 좋은 것을 생각해 본다.”, 긍정적 재평가는 “그 상황으로부터 배울게 있을 거라 생각한다.”, 균형있게 바라보기는 “다른 일에 비하면 그리 나쁜 것도 아니었다고 생각한다.”, 해결중심사고는 “그 상황에 대처할 수 있는 최선의 방법을 생각한다.”, 수용은 “그 상황을 받아들여야 한다고 생각한다.” 등으로 구성된다. 안현희, 이나빈과 주혜선(2013)이 원척도의 타당도를 확인한 결과, 확인적 요인분석 결과는 수용 가능한 수준인 것으로 나타났고($\chi^2=1153.04$, $df=532$, $p<.001$; CFI=.881; TLI=.867; RMSEA=.068), 부적응 정서조절전략이 우울과는 높은 상관을, 적응적 정서조절 전략과는 낮은 상관을 지녀 수렴 및 판별타당도가 적절히 확보된 것으로 보고하였다. 본 연구에서 사용된 5개 적응적 정서조절전략을 대상으로 확인적 요인분석을 다시 실시한 결과, 요인적재량은 적절한 수준이었고(.32~.85), 적합도는 수용 가능한 수준이었다($\chi^2=992.268$, $df=170$, $p<.001$; CFI=.863; TLI=.854; SRMR=.080; RMSEA=.072). 신뢰도의 경우, 김소희(2004)의 연구에서 보고된 내적일관성신뢰도는 긍정적 재초점 .85, 긍정적 재평가 .80, 균형있게 바라보기 .66, 해결중심사고 .80, 수용 .53으로 긍정적 재초점과 긍정적 재평가, 해결중심사고의 신뢰도는 높은 편이었으나 균형있게 바라보기와 수용의 신뢰도는 다소 낮았다. 본 연구에서는 긍정적 재초점 .91, 긍정적 재평가 .86, 균형있게 바라보기 .83, 해결중심사고 .87, 수용 .77로 모든 하위요인에서 높은 신뢰도를 보였다.

3) 학업소진

학업소진은 Shin 등(2011)이 Maslach Burnout Inventory-Students Survey(MBI-SS; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002)를 타당화한 한국판 학업소진 척도를 사용하여 측정했다. 이 척도는 탈진 5문항(예: 나는 학교 수업이 끝나고 집에 돌아오면 완전히 지친다.), 냉소 6문항(예: 나는 공부가 미래에 도움이 될 지 의심스럽다.), 무능감 4문항(예: 나는 수업 중 활동을 잘 했다고 확신한다.)의 세 가지 하위 요인으로 구성되어 있으며, 무능감은 역산하여 사용한다. 5점 Likert 척도로 평정하며 점수가 높을수록 소진이 많이 된 것으로 해석한다. 한국 청소년을 대상으로 진행한 Shin 등의 연구(2011)에 따르면 원척도의 확인적 요인분석 결과는 적합도를 지니($\chi^2=394.48$, $df=86$, $p<.001$; CFI=.950; TLI=.939; RMSEA=.061), 구인타당도가 확보된 것으로 보였다. 본 연구에서 확인적 요인분석을 실시한 결과 요인적재량은 적절한 수준이었고(.36~.80), 적합도는 높은 수준이었다($\chi^2=380.889$, $df=90$, $p<.001$; CFI=.863; TLI=.854; SRMR=.080; RMSEA=.072). 또한, 학습동기(이민희, 정태연, 2007) 중 외적 동기와는 정적상관을($r=.360$, $p<.001$), 내적동기와는 부적상관을($r=-.559$, $p<.001$) 지니는 것으로 나타나, 수렴 및 판별타당도의 증거를 확보한 것으로 볼 수 있다. 신뢰도의 경우, 원척도에서 보고한 내적일관성신뢰도는 탈진 .86, 냉소 .82, 무능감 .82로 높게 나타났고, 본 연구에서는 소진 전체가 학생수준 .85, 학급수준 .86, 탈진이 학생수준 .87, 학급수준 .87, 냉소가 학생수준 .87, 학급수준 .80, 무능감이 학생수준 .82, 학급수준 .74로 적절한 수준이었다.

학급수준에서 각 척도의 평균, 표준편차 및 상관을 산출한 것이 표 1에 제시되어 있다. 무기력 및 통제적 학급풍토는 학업소진의 총점 및 냉소, 무능감 하위요인과 정적 상관을($r=.402\sim.710$), 인지적 정서조절전략과는 상관이 없거나 부적 상관을($r=-.512\sim-.368$) 지니는 경향이 있었다. 학업소진 중 탈진 하위요인에서는 학급풍토 및 인지적 정서조절전략과 유의한 상관이 발견되지 않았다.

표 1
주요 변인들의 상관관계수 및 기술통계(N=39)

	학업소진				학급풍토		인지적 정서조절				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	-	.69 ^{**}	.82 ^{**}	.77 ^{**}	.54 ^{**}	.57 ^{**}	-.125	-.296	-.386 [°]	-.334 [°]	-.274
2		-	.293	.239	.159	.060	.008	.037	-.148	.094	.076
3			-	.608 ^{**}	.710 ^{**}	.628 ^{**}	-.150	-.368 [°]	-.456 ^{**}	-.396 [°]	-.450 ^{**}
4				-	.402 [°]	.672 ^{**}	-.158	-.386 [°]	-.289	-.512 ^{**}	-.265
5					-	.526 ^{**}	-.378 [°]	-.360 [°]	-.425 ^{**}	-.200	-.453 ^{**}
6						-	-.259	-.435 ^{**}	-.385 [°]	-.590 ^{**}	-.511 ^{**}
7							-	.514 ^{**}	.369 [°]	.096	.324 [°]
8								-	.582 ^{**}	.442 ^{**}	.599 ^{**}
9									-	.212	.527 ^{**}
10										-	.343 [°]
M	2.68	2.81	2.56	2.66	2.44	0	3.21	3.40	3.32	3.79	3.58
SD	.22	.32	.37	.21	.41	1	.26	.32	.30	.24	.25

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

주. 1=소진 총점, 2=탈진, 3=냉소, 4=무능력, 5=무기력 풍토, 6=통제적 풍토, 7=긍정적 재초점, 8=긍정적 재평가, 9=균형있게 바라보기, 10=해결중심사고, 11=수용

3. 자료분석

본 연구는 SPSS 21.0과 HLM 7.0 프로그램을 사용하여 자료 분석을 수행하였다. 우선 연구문제 1을 위해 SPSS 21.0 프로그램을 사용, 일원분산분석을 실시하고 부분 η^2 값을 산출하여 각 변인에서 학급에 따른 차이가 존재하는지 알아보았다. 연구문제 2와 3을 알아보기 위해서는 HLM 7.0 프로그램을 사용하여 다층분석을 실시하였다. 분석은 예측변수가 전혀 투입되지 않은 기초모형(null-model), 학급풍토를 학급수준(2-수준) 예측변수로 두는 모형(모형 1), 모형 1에 인지적 정서조절전략을 학생수준(1-수준) 예측변수로 추가한 모형(모형 2), 모형 2에 수준 간 상호작용(cross-level interaction)을 추가한

모형(모형 3)으로 설정하고 분산의 변화량 및 회귀계수의 유의도를 확인하였다. 변수 투입 시 학급수준(2-수준) 예측변수는 전체 학급풍토 평균과 각 학급의 학급풍토의 평균 차이가 드러나도록 전체평균 중심화(grand-mean centering)를, 학생수준(1-수준) 예측변수는 동일 학급 내에서 학생들의 인지적 정서조절전략의 수준 차이가 드러나도록 집단평균 중심화(group mean centering)를 실시하였다. 중심화는 상호작용이 포함된 회귀분석에서 다중공선성을 미연에 방지하는 역할을 하는 것으로 알려져 있다 (Afshartous & Preston, 2011). 또한, 다층모형의 경우 중심화 방법은 절편의 의미나 모형 적합도에 영향을 미치지 않기 때문에 선택 시 깊은 주의가 요구되는데(Blozis & Cho, 2008), 1수준 예측변수를 집단평균 중심화하면 집단 간 변이(variation)가 제거되어 집단 간 회귀계수의 불편 추정치(unbiased estimate)를 얻을 수 있으며 기울기의 이질성(heterogeneity)을 추정하는 데에도 유용하다(Hofmann & Gavin, 1998; Enders & Tofighi, 2007; Raudenbush & Bryk, 2002). 본 연구는 동일한 학급 풍토의 영향력 하에 발휘되는 개인의 인지적 정서조절전략에 관심을 두기 때문에 학생수준(1-수준) 예측변수를 집단평균 중심화로 처리하였다. 각 모형의 수학적 표현은 아래와 같다.

기초모형

학생수준(1-수준) : $\text{학업소진}_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$

학급수준(2-수준) : $\beta_{0j} = \gamma_{00} + U_{0j}$

모형 1

학생수준(1-수준) : $\text{학업소진}_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$

학급수준(2-수준) : $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{무기력 풍토})_j + \gamma_{02}(\text{통제적 풍토})_j + U_{0j}$

모형 2

학생수준(1-수준) : $\text{학업소진}_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{긍정적 재초점})_{ij} + \beta_{2j}(\text{긍정적 재평가})_{ij} + \beta_{3j}(\text{균형있게 바라보기})_{ij} + \beta_{4j}(\text{해결중심사고})_{ij} + \beta_{5j}(\text{수용})_{ij} + r_{ij}$

학급수준(2-수준) : $\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{무기력 풍토})_j + \gamma_{02}(\text{통제적 풍토})_j + U_{0j}$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + U_{1j}, \beta_{2j} = \gamma_{20} + U_{2j}, \beta_{3j} = \gamma_{30} + U_{3j}$$

$$\beta_{4j} = \gamma_{40} + U_{4j}, \beta_{5j} = \gamma_{50} + U_{5j}$$

모형 3

학생수준(1-수준) :
$$\begin{aligned} \text{학업소진}_{ij} = & \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{긍정적재초점})_{ij} \\ & + \beta_{2j}(\text{긍정적재평가})_{ij} + \beta_{3j}(\text{균형있게 바라보기})_{ij} \\ & + \beta_{4j}(\text{해결중심사고})_{ij} + \beta_{5j}(\text{수용})_{ij} + r_{ij} \end{aligned}$$

학급수준(2-수준) :
$$\begin{aligned} \beta_{0j} = & \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{무기력 풍토})_j + \gamma_{02}(\text{통제적 풍토})_j + U_{0j} \\ \beta_{1j} = & \gamma_{10} + \gamma_{11}(\text{무기력 풍토})_j + \gamma_{12}(\text{통제적 풍토})_j + U_{1j} \\ \beta_{2j} = & \gamma_{20} + \gamma_{21}(\text{무기력 풍토})_j + \gamma_{22}(\text{통제적 풍토})_j + U_{2j} \\ \beta_{3j} = & \gamma_{30} + \gamma_{31}(\text{무기력 풍토})_j + \gamma_{32}(\text{통제적 풍토})_j + U_{3j} \\ \beta_{4j} = & \gamma_{40} + \gamma_{41}(\text{무기력 풍토})_j + \gamma_{42}(\text{통제적 풍토})_j + U_{4j} \\ \beta_{5j} = & \gamma_{50} + \gamma_{51}(\text{무기력 풍토})_j + \gamma_{52}(\text{통제적 풍토})_j + U_{5j} \end{aligned}$$

주. $r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$, $U_{0j} \sim N(0, \tau_{00})$, $U_{1j} \sim N(0, \tau_{11})$, $U_{2j} \sim N(0, \tau_{22})$

IV. 연구 결과

1. 학급풍토, 인지적 정서조절전략, 학업소진에는 학급 간 차이

학업소진이나 학급풍토에 학급 간 차이가 존재하지 않는다면 다층모형 적용을 통해 얻을 수 있는 시사점이 크지 않다. 이에 연구문제 1을 통해 본 연구의 주요 변인을 대상으로 학급 간 차이가 존재하는지 알아보고자 하였다. 학급을 독립변수, 학업소진, 학급풍토, 인지적 정서조절전략을 각각 종속변수로 하는 일원분산분석을 실시한 결과가 표 2에 제시되어 있다. 구체적으로 살펴보면, 학업소진의 총점 및 탈진, 냉소 하위 척도에서 차이가 발견되었다, $F(38, 424)_{\text{학업소진 총점}}=1.443$, $p<.05$; $F(38, 424)_{\text{학업소진 탈진}}=1.688$, $p<.01$; $F(38, 424)_{\text{학업소진 냉소}}=1.877$, $p<.01$. 학업풍토에서는 모두 학급 간 차이가 나타났다, $F(38, 424)_{\text{무기력 풍토}}=1.518$, $p<.05$; $F(38, 424)_{\text{통제적 풍토}}=2.551$, $p<.001$. 마지막으로 인지적 정서조절전략은 ‘균형있게 바라보기’와 ‘수용’에서만 학급 간 차이가 검증되었다, $F(38, 424)_{\text{균형있게 바라보기}}=1.485$, $p<.05$; $F(38, 424)_{\text{수용}}=1.477$, $p<.05$. 이는 학업소진 및 학급풍토는 개인적 요인 뿐 아니라 학급이라는 환경적 요인에 의해

영향을 받고 있으나, 인지적 정서조절전략은 학급의 영향보다는 개인적 요인에 의해 보다 많은 영향을 받고 있음을 의미한다. 학급의 영향력은 학업소진의 경우 냉소가 가장 크고($\eta^2=.144$), 그 다음은 탈진($\eta^2=.131$), 무능감($\eta^2=.093$)의 순서로 나타났고, 학급풍토에서는 통제적 풍토에서의 영향력($\eta^2=.186$) 무기력 풍토에서의 영향력($\eta^2=.120$)에 비해 다소 높은 것으로 나타났다. 일반적으로 부분 η^2 은 .06미만을 작은 효과크기, .14미만을 중간 효과크기, 0.14 이상이면 큰 효과크기로 해석한다는 점을 고려해 보면(Cohen, 1988), 무기력 풍토에 대한 학급의 영향력은 중간 효과크기, 통제적 풍토에 대한 학급의 영향력은 큰 효과크기라 할 수 있다. 학업소진의 경우 냉소는 학급이 큰 효과크기를 지니며, 학업소진의 총점과 탈진은 중간 효과크기, 무능감은 작은 효과크기를 지니는 것으로 볼 수 있다.

표 2
주요 변인의 학급별 차이

구분		F	p	부분 η^2
	총점	1.443 [*]	.047	.115
학업	탈진	1.688 ^{**}	.008	.131
소진	냉소	1.877 ^{**}	.002	.144
	무능감	1.143	.262	.093
학급	무기력 풍토	1.518 [*]	.028	.120
풍토	통제적 풍토	2.551 ^{***}	.000	.186
	긍정적 재초점	.832	.751	.069
인지적	긍정적 재평가	1.368	.076	.109
정서	균형있게 바라보기	1.485 [*]	.035	.117
조절	해결중심 사고	1.304	.112	.105
	수용	1.477 [*]	.037	.117

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

2. 학업소진에 대한 학급풍토, 인지적 정서조절 전략의 영향력

이러한 결과를 바탕으로 연구문제 2를 검증하기 위해 다층모형을 적용해 보았다. 계수 추정은 다양한 형태의 공변량 구조(covariance structures)를 적용할 수 있다는 점에서 상대적으로 우수한 것으로 평가되는 최대우도추정법(maximum likelihood)을 사용하였다(Little, Milken, Stoup & Wolfinger, 1996; Wolfinger & Chang, 1995). 계수 해석의 용이성을 위해 모든 변수는 Z점수로 표준화하였다.

우선 표 3에서 기초모형의 분석결과를 살펴보면, 학업소진의 1-수준 분산은 .791, 2-수준 분산은 .113으로 전체 분산에 대한 2-수준 분산을 의미하는 급내상관계수(Interclass Correlation Coefficient; ICC)는 12.5%인 것으로 나타났다. 다음으로 학교 풍토가 학업소진에 미치는 영향력을 알아보기 위해 학급수준(2-수준) 예측변수로 무기력 풍토와 통제적 풍토의 두 가지 변인을 투입한 모형 1을 분석하였다. 모형 1의 2-수준 분산은 .017으로 줄어들었는데, 이는 투입된 예측변수가 기초모형 2-수준 분산의 약 85%를 설명한 것으로 해석될 수 있다. 학업소진에 대한 무기력 풍토와 통제적 풍토의 회귀계수는 각각 $\gamma_{10}=.158(p<.05)$, $\gamma_{20}=.303(p<.05)$ 으로 무기력 풍토보다는 통제적 풍토가 학업소진에 보다 큰 영향을 미치는 것으로 나타났다. 다음으로 학업소진에 대한 학급풍토의 영향력에 더해, 학생 개인수준의 인지적 정서조절전략의 영향력은 어떠한지 알아보기 위해 학생수준(1-수준) 예측변수가 된 모형 2를 분석하였다. 모형 2의 경우 1-수준 분산이 .521로 줄어든 것을 확인할 수 있었는데, 이는 모형 2가 모형 1 분산의 약 31%를 설명한 것으로 해석할 수 있다. 학업소진에 대한 인지적 정서조절전략의 회귀계수를 살펴보면, 5가지 전략 중 ‘해결중심사고’의 계수만이 유의한 것으로 나타났다($\gamma_{40}=-.297$, $p<.001$). 한편, 인지적 정서조절전략 변수들이 투입되자, 학급풍토 중 통제적 풍토의 회귀계수는 유의미하지 않은 것으로 나타났다($\gamma_{20}=.091$, $p>.05$). 연구문제 2에 대한 검증 결과는 학급풍토 중 무기력 풍토와 인지적 정서조절 전략 중 해결중심사고가 학업소진에 영향을 미치는 것으로 결론지을 수 있다.

3. 학급풍토와 학업소진 간 관계에서 인지적 정서조절전략의 조절효과

마지막으로 연구문제 3의 수준 간 상호작용 효과를 알아보기 위해 설정한 모형 3의

결과를 살펴보면, 여러 상호작용 항 가운데 ‘균형있게 바라보기(1-수준) × 무기력 풍토(2-수준)’, ‘해결중심사고(1-수준) × 무기력 풍토(2-수준)’, ‘수용(1-수준) × 통제적 풍토(2-수준)’의 세 쌍에서 통계적으로 유의한 효과가 검증되었음을 확인할 수 있다($\gamma_{31} = -.127, p < .05$; $\gamma_{41} = -.135, p < .01$; $\gamma_{52} = .216, p < .05$). 이는 1-수준의 인지적 정서조절전략이 2-수준의 학급풍토와 학업소진 간의관계에 있어 조절효과를 지닌다는 것을 의미한다.

표 3
학업소진 총점에 대한 다층모형 분석결과

구 분	기초모형		모형1		모형2		모형3	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
학업소진 전체 평균(γ_{00})	.001	.055	.003	.038	.008	.039	.013	.040
1-수준 예측변수								
긍정적 재초점(γ_{10})					-.070	.049	-.077	.047
긍정적 재평가(γ_{20})					-.096	.056	-.094	.057
균형있게 바라보기(γ_{30})					-.078	.044	-.072	.042
해결중심사고(γ_{40})					-.297***	.049	-.294***	.045
수용(γ_{50})					-.010	.045	-.028	.047
2-수준 예측변수								
무기력 풍토(γ_{01})			.158*	.060	.139*	.060	.132*	.062
통제적 풍토(γ_{02})			.303*	.127	.091	.103	.109	.112
상호작용 효과								
긍정적 재초점 × 무기력 풍토(γ_{11})							-.075	.056
긍정적 재초점 × 통제적 풍토(γ_{12})							.144	.125
긍정적 재평가 × 무기력 풍토(γ_{21})							.140	.072
긍정적 재평가 × 통제적 풍토(γ_{22})							-.181	.146
균형있게 바라보기 × 무기력 풍토(γ_{31})							-.127*	.064
균형있게 바라보기 × 통제적 풍토(γ_{32})							.059	.118
해결중심사고 × 무기력 풍토(γ_{41})							-.135**	.049
해결중심사고 × 통제적 풍토(γ_{42})							.150	.086
수용 × 무기력 풍토(γ_{51})							.049	.061
수용 × 통제적 풍토(γ_{52})							.216*	.103
분 산								
1-수준(σ^2)		.791		.753		.521		.518
2-수준(τ)		.113		.017		.014		.009
전체(ICC)		.904(12.5)		.770(2.2)		.535(2.6)		.527(1.7)

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. 주. B: 비표준화 계수, S.E.: 표준오차(Standard Error)

구체적으로 살펴보면, ‘균형있게 바라보기’와 ‘해결중심사고’를 많이 사용하는 학생은 무기력 풍도가 높아지더라도 학업소진을 덜 경험하는 것으로 볼 수 있다(그림 1). 한편, ‘수용’의 경우 수용을 많이 할수록 학생은 통제적 풍도가 높아짐에 따라 학업소진도 높아지지만, 수용을 적게 할수록 통제적 풍도가 높아져도 학업소진을 덜 경험하는 것으로 나타났다(그림 1).

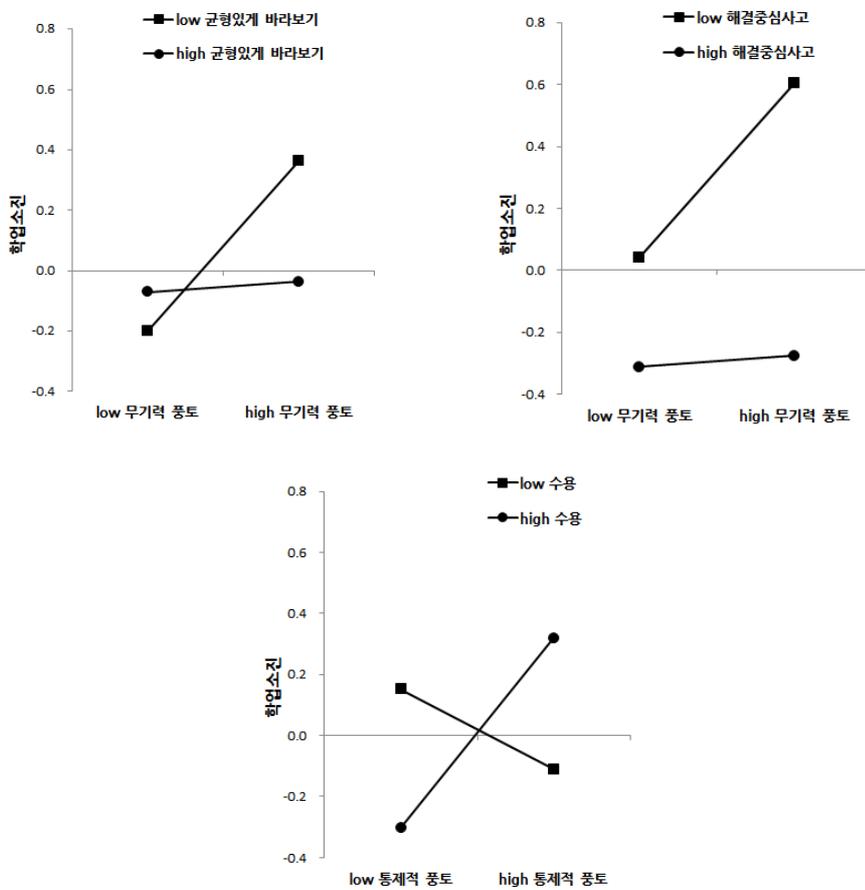


그림 1. 학업소진 총점에 대한 학급풍도와 인지적 정서조절 간 상호작용 효과

표 4에는 학업소진의 하위요인을 종속변수로 하여 인지적 정서조절전략의 조절효과를 분석한 결과가 제시되어 있다. 탈진 요인에서 ‘긍정적 재평가(1-수준) × 통제적

풍토(2-수준), ‘해결중심사고(1-수준)×무기력 풍토(2-수준)’의 상호작용항이 통계적으로 유의하게 나타난 것을 확인할 수 있다($\gamma_{22} = -.487, p < .001$; $\gamma_{41} = -.135, p < .05$). 이는 ‘긍정적 재평가를 많이 사용하는 학생은 통제적 풍토가 높아지더라도 탈진을 덜 경험하며, ‘해결중심사고’를 많이 사용하는 학생은 무기력 풍토가 높아지더라도 탈진을 덜 경험한다는 것을 의미한다. 한편, 냉소와 무능감의 경우, ‘수용’ 전략을 많이 사용할수록 부정적인 학업풍토에서 냉소 혹은 무능감이 증가하는 것으로 나타났다. 즉, 부정적인 학업풍토가 형성된 교실에서 학생들은 높은 학업소진을 경험할 수 있으나, ‘균형있게 바라보기’, ‘해결중심사고’, ‘긍정적 재평가’의 인지적 정서조절전략을 사용하면 학업소진의 위험으로부터 벗어날 수 있다. 그러나 ‘수용’의 경우 오히려 전략을 적게 사용하는 것이 학업소진을 유발하는 부정적인 학업풍토의 영향을 덜 받을 수 있는 것으로 나타났다.

표 4
학업소진 하위요인 별 다층모형 분석결과(모형3)

구 분	탈진		냉소		무능감	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
학업소진 전체 평균(γ_{00})	-.006	.058	.013	.035	.008	.033
1-수준 예측변수						
긍정적 재초점(γ_{10})	-.053	.041	-.011	.045	-.081	.065
긍정적 재평가(γ_{20})	-.096	.051	-.089	.065	-.078	.058
균형있게 바라보기(γ_{30})	-.032	.046	-.063	.045	-.063	.046
해결중심사고(γ_{40})	-.134**	.041	-.211***	.056	-.377***	.056
수용(γ_{50})	-.014	.061	.006	.039	-.016	.040
2-수준 예측변수						
무기력 풍토(γ_{01})	.104	.080	.231***	.053	.034	.043
통제적 풍토(γ_{02})	-.194	.145	.192*	.089	.210*	.093
상호작용 효과						
긍정적 재초점 × 무기력 풍토(γ_{11})	-.077	.049	-.068	.052	-.052	.073
긍정적 재초점 × 통제적 풍토(γ_{12})	.208	.132	.027	.104	.048	.164
긍정적 재평가 × 무기력 풍토(γ_{21})	.103	.060	.074	.077	-.066	.090
긍정적 재평가 × 통제적 풍토(γ_{22})	-.487***	.115	-.051	.169	.172	.187
균형있게 바라보기 × 무기력 풍토(γ_{31})	-.118	.070	-.066	.060	-.131	.073

구 분	탈진		냉소		무능감	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
균형있게 바라보기 × 통제적 풍토(γ_{32})	.117	.085	-.186	.140	.136	.178
해결중심사고 × 무기력 풍토(γ_{41})	-.120*	.056	-.133	.071	-.013	.055
해결중심사고 × 통제적 풍토(γ_{42})	.137	.107	.225	.127	-.066	.092
수용 × 무기력 풍토(γ_{51})	-.031	.070	.006	.049	.173**	.058
수용 × 통제적 풍토(γ_{52})	.197	.103	.316**	.109	-.006	.120
분 산						
1수준(σ^2)	.871		.832		.753	
2수준(τ)	.069		.020		.010	
전체(ICC)	.941(7.4)		.832(2.4)		.754(1.3)	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. 주. B: 비표준화 계수, S.E.: 표준오차(Standard Error)

V. 논 의

본 연구의 목적은 학업소진에 대한 학급풍토 및 인지적 정서조절전략의 영향력을 확인하는 것이었다. 학급풍토로는 통제적 풍토와 무기력 풍토의 두 가지 변인이 포함되었고, 인지적 정서조절전략에는 긍정적 재초점, 긍정적 재평가, 균형있게 바라보기, 해결중심사고, 수용의 다섯 가지 변인이 포함되었다. 특히 본 연구에서는 요구-자원모형에 기반하여 조직수준(organizational level) 변인인 부정적인 학급풍토의 영향력이 개인수준(individual level) 변인인 인지적 정서조절전략을 통해 완화되는지 알아보고자 하였다. 이를 위해 학생수준(1-수준)과 학급수준(2-수준)의 위계적 자료를 구성하고, 다층분석(multilevel modeling)을 통해 학급풍토와 인지적 정서조절전략의 수준 간 상호작용(cross-level interaction)을 검증하였다.

주요 연구결과를 정리해보면, 첫째, 학업소진의 총점 및 탈진, 냉소 하위요인에는 학급별 차이가 존재하는 것으로 나타났으나 무능감에서는 학급별 차이가 발견되지 않았다. 학급풍토는 무기력 풍토와 통제적 풍토 모두 학급별로 통계적인 차이가 있었고, 인지적 정서조절전략의 경우 균형있게 바라보기와 수용에서 학급별 차이가 존재하는 것으로 검증되었다. 학급풍토가 학급에 따라 다르게 나타난 것은 자연스러운 것으로

볼 수 있으나, 개인수준 변인인 학업소진과 일부 인지적 정서조절전략에서도 학급 간 차이가 발견된 것은 흥미로운 결과이다. 이는 학생-교사에착 및 학급풍토가 학급에 따라 다르게 나타난 최현주, 정윤미, 김지원과 이상민(2015)의 연구, 그리고 학급풍토, 학업동기, 학업소진 간의 관계가 학생수준과 학급수준에서 차이가 있음을 밝힌 곽화진(2016)의 연구를 지지하는 결과이기도 하다. 특히 학업소진의 경우 탈진이나 냉소에서 학급별 차이가 발견되었으나, 무능감에서는 차이가 없었다. 이는 탈진이나 냉소는 학급 구성원들이 공유하는 조직차원의 요인에 영향을 받지만, 무능감은 상대적으로 개인적 요인에 더 큰 영향을 받는다는 것을 시사한다. 또한, 인지적 정서조절전략 가운데 균형있게 바라보기나 수용은 학급 별 차이가 존재하는 것으로 나타났는데, 이는 학급의 분위기나 규율을 통해 이들 두 전략의 수준이 높아질 가능성이 있다는 것을 암시한다. 실제로 본 연구에서 균형있게 바라보기나 수용은 학급수준에서 모두 무기력 풍토 및 통제적 풍토와 보통 수준 이상의 부적 상관을 지녔다($r = -.385 \sim -.511$). 이는 유아 교사의 정서신념이 유아의 긍정적 정서조절전략을 촉진시킨다는 선행연구(이정수, 2011)와 맥을 같이 하며, 학생의 인지 정서적 영역이 개인적 요인 뿐 아니라 조직 차원의 학급 요인에도 영향을 받을 수 있다는 것을 의미한다.

둘째, 다층모형 분석결과, 통제적 풍토와 무기력 풍토는 학업소진을 심화시키며, 인지적 정서조절전략 수준이 통제되었을 때에는 무기력 풍토의 영향력만이 유의한 것으로 나타났다. 인지적 정서조절전략 중에서는 해결중심사고가 학업소진에 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 이는 통제적 풍토와 방임적 풍토가 학생의 학교스트레스 수준을 높인다는 김미자(2008)의 연구와 일치하는 결과로 볼 수 있다. 엄격한 통제로 인해 지나치게 긴장된 풍토도 학생들에게 부정적인 영향을 미치지만, 수업에 대한 동기와 목표가 불분명한 무기력한 풍토 역시 학업소진과 긴밀한 관계를 지닌다는 결과는 주목할 만하다. 이는 수업의 내용 및 목표가 불분명한 학급에서 학생들의 학업지연이 증가했다는 선행연구(Corkin, Yu, Wolters & Wiesner, 2014)와 학업지연이 학업소진을 증가시킨다는 선행연구(이자영, 최혜라, 2014)를 함께 고려해 볼 때, 무기력한 풍토가 학업소진을 야기했을 가능성을 시사한다. 그러나 횡단 자료를 사용한 본 연구의 결과를 통해 변인 간 인과관계를 단정하기에는 한계가 있다. 따라서 이미 높은 수준의 학업소진을 경험한 청소년들이 증가하면서 그 결과로 무기력한 풍토가 만연해졌을 가능성도 열어둘 필요가 있다. 또한, 인지적 정서조절전략 중 해결중심사고가 학업소

진을 낮추는 것으로 나타난 결과는 문제중심대처가 학업소진과 부적 상관을 지니는 것으로 나타난 선행연구(Alarcon, Edward & Menke, 2012; Leiter, 1991; Rowe, 2000; Ben-Zur & Yagil, 2005; Shih, 2015)와 일치한다. 해결중심사고란 당면한 부정적인 사건을 앞으로 어떻게 조절하고 어떤 단계를 밟아갈지 구체적으로 생각하는 전략을 의미한다. 즉, 과중한 학업요구나 심한 학업 스트레스 상황에 처했을 때, 이와 관련 없는 즐거운 생각을 하거나(긍정적 재초점), 있는 그대로를 받아들이는 전략(수용) 보다는 적극적으로 문제를 해결하려는 태도를 지니는 것이 학업소진을 감소시킨다는 것을 알 수 있다.

셋째, 다층모형을 통해 학급풍토와 인지적 정서조절전략 간 상호작용 효과를 검증한 결과, 균형있게 바라보기와 해결중심사고는 무기력 풍토에서도 청소년들이 소진되지 않도록 보호해주는 역할을 하는 인지적 정서조절전략인 것으로 나타났다. 또한, 긍정적 재평가는 소진 하위요인 가운데 탈진을 증가시키는 통제적 풍토의 영향력으로부터 청소년들을 보호해주는 것으로 나타났다. 그러나 수용 전략은 학업소진 총점 및 냉소, 무능감 하위요인에 있어 소진을 증가시키는 역할을 하는 것으로 나타났다. 즉, 수용 전략을 많이 사용하는 청소년들은 그렇지 않은 청소년들에 비해 통제적이거나 무기력한 학급풍토에 노출되면 보다 많이 소진되는 것으로 나타났다. 긍정적 인지적 정서조절전략과 스트레스 대처 방식이 밀접한 관련이 있다는 점을 고려해 볼 때(이서정, 이희경, 2011), 이러한 결과들은 스트레스 대처 방식이 스트레스 요인(stressor)과 스트레스 결과(strain) 간 관계를 조절한다는 선행연구와 맥을 같이 하는 것으로 해석할 수 있다(Rijk et al., 1988; Siu et al., 2006).

균형있게 바라보기는 다른 사건과의 비교를 통해 상대성을 강조하고 현재 사건의 심각성을 덜도록 관점을 전환하는 방식이고, 해결중심사고란 부정적인 사건에 대해 앞으로 어떻게 조절하고 어떤 단계를 밟아갈지 구체적으로 생각하는 것을 의미한다. 이 결과를 통해 무기력한 풍토로 인해 불편함을 느끼는 청소년들에게는 이들 두 가지 전략을 우선적으로 학습시킴으로써 학업소진의 위험성을 낮출 수 있으리라 기대할 수 있다. 또한, 긍정적 재평가는 자신이 처한 상황의 긍정적인 측면이나 의미를 발견하도록 돕고, 그 일로 인해 보다 강한 사람이 될 수 있으리라고 생각하도록 돕는 전략이다. 통제적인 학급 분위기로 인해 학업에 어려움을 호소하는 청소년들에게는 긍정적 재평가 전략을 사용할 수 있도록 격려함으로써 학업소진이 심화되는 것을 예방할 수 있을

것이다. 앞서 언급한 바와 같이, 요구-자원모형에 입각하여 환경적 요인과 개인적 요인 간 상호작용 효과를 검증한 연구는 부족한 실정이고, 그나마도 긍정적인 속성을 지닌 외부 환경의 완충효과를 중심으로만 진행되는 경향이 있었다(Chang et al., 2016; Dollard et al., 2012; Nahrgang et al., 2010; Taka et al., 2016). 그에 반해 본 연구는 부정적인 환경 요인이 소진을 촉발시키는 과정에 개입하여 소진을 예방할 수 있는 개인적 변인으로서 인지적 정서조절전략의 효과성을 검증한 것으로 볼 수 있다.

한편, 수용이란 어떤 경험, 어떤 사건이든 자신의 경험으로 받아들이는 전략을 의미한다. 선행연구에 따르면 수용은 명확히 적응적 혹은 역기능적 전략으로 분류하기 어려운 경향이 있었다(안현희, 이나빈, 주혜선, 2013). 또한 몇몇 학자들은 수용을 측정하는 문항 중 ‘그 일은 내가 어쩔 수 없는 일이라고 생각한다.’와 같은 내용은 문화권에 따라 체념으로 이해될 수 있다고 지적하였다(Hussain & Bhushan, 2011; Wei, 2008). 본 연구 결과에 따르면 부정적 학업풍토 및 학업소진과 관련하여 수용 전략을 사용하는 것은 다소 역기능적으로 작용하는 것으로 볼 수 있다. 지나친 통제로 경직된, 혹은 구조화의 수준이 떨어져 무기력이 팽배한 학급에서 생활하면서 이러한 환경을 그저 ‘받아들여야 하는’ 것으로 여기는 태도는 오히려 학업소진을 심화시킬 것임을 알 수 있다.

본 연구의 제한점으로는 단일 집단으로 구성된 횡단자료를 사용하여 인과관계를 확인하기 어렵다는 점을 들 수 있다. 학급풍토와 인지적 정서조절전략이 학업소진을 예측하는지 알아보기 위해서는 종단자료를 사용하거나, 경향점수(propensity score matching)를 활용한 인과효과 분석을 실시하는 것이 필요하다(Kim & Seltzer, 2007). 또한, 무기력 풍토는 학습동기척도 중 무동기 문항을 수정하여 측정하였다. 이는 기본적으로 개인의 동기성향(motivation orientation)을 평정하기 위해 개발된 척도이기 때문에 집단적 현상을 알아보는 데 한계가 있을 수 있다. 무기력 풍토는 오랜 기간 한국 공교육의 문제점으로 지적되고 있으나, 아직은 이에 대한 학문적 개념화가 이루어지지 않았고 타당화된 척도 역시 존재하지 않는다. 추후 무기력 풍토에 대한 조작적 정의 및 적절한 측정도구가 개발된다면 이를 활용하여 본 연구의 모형을 재검증 하는 것이 필요하다. 마지막으로 본 연구의 모집단은 한국 고등학생이나 현실적인 한계로 인해 편의 표집 하였기 때문에 결과를 전체 모집단으로 일반화 하여 적용하기에는 무리가 있다. 후속 연구에서는 모집단을 잘 대표하는 연구대상으로부터 자료를 수집하여 분석을 진행하는 것이 바람직할 것이다.

그럼에도 불구하고 본 연구는 인지적 정서조절전략이 소진에 대한 부정적 학급풍토의 영향력을 차단하는 방안이 될 수 있음을 밝혔다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 이러한 인지적 정서조절전략은 훈련이나 학습을 통해 익힐 수 있는 기술이므로 교육 및 상담 장면에서 유용하게 사용될 수 있다. 아울러, 무기력 풍토와 통제적 풍토가 학업소진을 높이는 위험요인이라는 것을 밝힘으로써 학급풍토에 대한 중요성을 다시 한 번 확인할 수 있었다. 학급 전반이 공유하는 암묵적인 규율이나 태도가 개인의 인지, 정서, 행동에 영향을 미친다는 본 연구의 결과는 학교행정가나 정책결정자들에게도 유용한 시사점을 제공할 것이다.

참고문헌

- 강승희 (2015). 중학생의 학교적응에 영향을 미치는 학습몰입, 자기주도학습, 학급풍토와의 구조적 관계. **학습지중심교과교육연구**, 15(11), 259-281.
- 강이영, 성나경 (2016). 청소년의 일상적 스트레스와 자해행동. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 28(3), 855-873.
- 강혜정, 강성현, 임은미 (2014). 일반계 고등학생의 학업스트레스, 희망, 내재적 동기, 학업 소진의 구조적 관계 및 성별차이 탐색. **아시아교육연구**, 15(4), 1-27.
- 구분용, 김계정 (2014). 청소년의 위기요인과 학교생활적응 관계에서 학교문화의 매개효과. **청소년상담연구**, 22(2), 459-480.
- 곽화진 (2016). **학급풍토가 학업동기 및 학업소진에 미치는 영향: 학생수준과 학급수준 비교를 중심으로**. 고려대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김경식, 이현철 (2010). 중학생의 학교만족도에 대한 자아개념, 부모학습지원, 학급풍토의 영향: 학급풍토의 매개효과를 중심으로. **교육학논총**, 31(2), 37-52
- 김경식, 이현철 (2011). 학업성취에 대한 학급풍토의 영향. **중등교육연구**, 59(1), 1-23.
- 김성실, 박미화 (2015). 부모-자녀간의 의사소통과 학업소진과의 관계에서 자아탄력성의 매개효과. **발달지원연구**, 4(2), 73-89.
- 김미자 (2008). **초등학생이 지각하는 학급풍토와 학교스트레스의 관계**. 춘천교육대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 김민애, 이상민, 신호정, 박양민, 이자영 (2010). 과중한 학업요구와 학업소진과의 관계: 통제감의 역할을 중심으로. **한국심리학회지: 학교**, 7(1), 69-84.
- 김소희 (2004). **스트레스 사건, 인지적 정서조절 전략과 심리적 안녕감 간의 관계**. 가톨릭대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김아영 (2003). 교실에서의 동기. **교육심리연구**, 17(1), 5-36
- 김요진, 이희숙 (2016). 교사 직무스트레스 관련 변인에 대한 메타분석. **교육행정학연구**, 34(4), 25-47.
- 김준경 (2011). **학습된 무기력 척도 개발 및 타당화**. 이화여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 김현진 (2015). 인식된 교내폭력 환경과 긍정적인 관계가 형성된 학교풍토가 학습경

- 협과 학업적응에 미치는 영향 탐색. **교육학연구**, 53(1), 167-193.
- 김혜원, 장윤옥 (2016). 청소년의 학업스트레스가 학업소진 및 학업열의에 미치는 영향. **한국가정관리학회지**, 34(5), 99-117.
- 남상필, 이지연, 장진이 (2012). 학업성취 압력이 학업소진에 미치는 영향- 자기통제 감의 조절 효과를 중심으로. **아동교육**, 21(3), 219-230.
- 손윤실, 김정섭 (2016). 고등학생의 학업적 완벽주의와 학업소진의 관계에서 학업적 자기효능감의 조절효과. **교육심리연구**, 30(4), 671-690.
- 신민주 (2012). **교사의 정서노동과 소진과의 관계에서 인지적 정서조절능력의 조절효과**. 인천대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 신혜진, 유금란 (2014). 중학생의 학업스트레스와 학업소진과의 관계에서 유대감의 매개효과. **청소년학연구**, 21(1), 367-393.
- 신호정, 최현주, 이민영, 노현경, 김근화, 장유진, 이상민 (2012). 스트레스 대처방식이 학업소진에 미치는 영향: 억제효과를 중심으로 한 단기 종단연구. **한국심리학회: 학교**, 9(2), 289-309
- 안현의, 이나빈, 주혜선 (2013). 한국판 인지적 정서조절전략 척도(K-CERQ)의 타당화. **상담학연구**, 14(3), 1773-1794.
- 유계숙, 신동우 (2013). 대학생의 학업, 취업 스트레스 대처방식과 학업 스트레스로 인한 소진 및 취업 스트레스 간의 관련성에 관한 연구. **상담학연구**, 14(6), 3849-3869.
- 유순화 (2014). 대학생의 인지적 정서조절과 심리적 안녕감 간의 관계. **청소년복지연구**, 16(2), 183-202.
- 윤정임, 정남운 (2009). 낙관성, 인지적 정서조절 및 상담자 소진의 관계. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 21(1), 49-68..
- 이경아, 이동형, 김원희 (2015). 남녀 초등학생의 공감 및 지각된 학급풍토와 괴롭힘 참여역할의 관계. **교육문제연구**, 28(3), 21-47.
- 이금주, 임성택 (2016). 자녀교육에 대한 학부모의 목표지향성과 자녀의 학업소진의 관계: 자녀의 내·외재적 동기의 매개효과. **교육학연구**, 54(3), 151-176.
- 이민희, 정태연 (2007). 청소년용 학습동기척도의 개발 및 타당화. **한국청소년연구**, 18(3), 295-312.
- 이상민, 안성희 (2014). 교육에서의 소진에 관한 이론적 고찰. **의학교육논단**, 16(2), 57-66.

- 이상민 (2012). **초·중·고등학생의 학업소진 진행과정 및 경로분석**. 서울: 집문당.
- 이서정, 이희경 (2011). **영성과 대처방식 간의 관계: 인지적 정서조절을 매개로 하여**. 가톨릭대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이숙정 (2010). 초등학생의 학업성취에 영향을 미치는 교사-학생 관계와 학급풍토 및 학습몰입의 경로 분석. **초등교육연구**, 23(4), 207-227.
- 이은영 (2014). **학업요구와 학업소진 관계에서 학업통제감의 조절효과**. 고려대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 이자영 (2010). 과도한 학업요구와 학업소진의 관계에서 성취목표의 매개효과. **상담학연구**, 11(4), 1551-1565.
- 이자영, 이상민 (2012). 한국형 학업열의척도 개발 및 타당화. **교육방법연구**, 24, 131-147.
- 이자영, 최혜라 (2014). 완벽주의와 학업소진 간의 관계: 학업스트레스와 학업지연의 매개효과를 중심으로. **한국산학기술학회논문지**, 15(11), 6556-6564.
- 이정수 (2011). **유아 및 교사변수가 유아의 정서조절전략에 미치는 영향에 대한 다층 자료분석**. 덕성여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 이정은, 조미형 (2007). 남녀 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 요인 연구. **한국청소년연구**, 18(3), 79-102.
- 이지영, 허승희 (2014). 초등학교 학급풍토가 집단따돌림에 대한 방관적 태도에 미치는 영향. **수산해양교육연구**, 26(6), 1296-1305.
- 이지연 (2011). 완벽주의 성향과 부정적 기분조절기대치가 초등교사의 소진에 미치는 영향. **아동교육**, 20(1), 45-59.
- 이현아, 조한익 (2013). 완벽주의와 학업열의 및 학업소진과의 관계: 동기와 목표과정의 매개효과 검증. **한국심리학회: 상담 및 심리치료**, 25(3), 575-601.
- 장윤옥, 정서린 (2017). 청소년의 학업스트레스와 학업소진 및 학업열의와의 관계에서 자기조절학습전략의 조절효과. **중등교육연구**, 65(1), 195-223.
- 장은비, 변은지, 성현모, 이상민 (2016). 사회부과 완벽주의와 학업소진의 관계: 시험불안의 매개된 조절효과. **한국심리학회지: 학교**, 13(2), 227-246.
- 정문정, 이상민, 최현주 (2016). 완벽주의와 학업소진의 관계에서 마음챙김의 매개효과. **청소년상담연구**, 24, 1-23.

- 정병삼 (2015). 사관생도들의 인지적 정서조절이 자기조절학습 및 학업성취에 미치는 영향. **교육평가연구**, 28(1), 117-138.
- 정인경, 김정현 (2016). 청소년의 학업적 자기효능감과 학업소진의 관계에서 스트레스 대처의 조절효과. **한국교육문제연구**, 34(4), 193-211.
- 조유미, 임성택 (2012). 초등학생이 지각한 가정의 심리적 환경, 학급풍토, 학습동기, 자기주도적 학습능력의 관계. **교육학연구**, 50(4), 159-184.
- 조한익, 이현아 (2009). 완벽주의와 학업소진의 관계에 있어서 내외통제성의 매개효과. **청소년학연구**, 16(11), 1-23.
- 조혜진, 이지연, 장진이 (2013). 고등학생의 과중한 학업요구와 학업소진과의 관계에서 학업적 자기효능감과 학업적 실패내성의 매개효과. **상담학연구**, 14(3), 1605-1621.
- 최현주, 조민희 (2014). 자기결정성 이론에 따른 학습동기 변화의 잠재프로파일 분류 및 영향요인 검증. **한국심리학회지: 학교**, 11(1), 253-274.
- 최현주, 정윤미, 김지원, 이상민 (2015). 위계선형모형(HLM)을 적용한 초등학생의 학생-교사에착, 학급풍토, 학교행복감의 관계. **한국심리학회지: 사회 및 성격**, 29(3), 129-149.
- 국립국어원 (2010). 표준국어대사전. <http://stdweb2.korean.go.kr/main.jsp>. 에서 2017년 5월 1일 인출.
- 한은아, 김보영, 이상민, 신호정 (2011). 부모양육태도와 부모소진 및 자녀 학업소진의 관계. **한국교육학연구**, 17(1), 270-293.
- 홍주리 (2011). **초등학생이 지각한 학급풍토 및 학급 건강성이 학교생활적응에 미치는 영향**. 단국대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- Alarcon, G. M., Edwards, J. M., & Menke, L. E. (2011). Student burnout and engagement: A test of the conservation resources theory. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 145(3), 211-227.
- Alderman, G. (2012). Classroom climate. In *Encyclopedia on Encyclopedia of Child Behavior and Development*(pp. 367-370). New York: Springer.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). Job demands and job resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the

- relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 511-528.
- Ben-Zur, H., & Yagil, D. (2005). The relationship between empowerment, aggressive behaviors of customers, coping, and burnout. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 14*, 81-99.
- Blozis, S. A., & Cho, Y. I. (2008). Coding and centering of time in latent curve models in the presence of interindividual time heterogeneity. *Structural Equation Modeling, 15*, 413-433.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta(Ed.), *Annals of Child Development: Vol. 6 Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues*(pp. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.
- Chambel, M. J., & Curras, L. (2005). Stress in academic life: Work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied Psychology: An International Review, 54*, 135-147.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., & Lee, S. M. (2015). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korea students. *Personality and Individual Differences, 82*, 221-226.
- Chang, H., Chou, Y., Liou, J., & Tu, Y. (2016). The effects of perfectionism on innovative behavior and job burnout: Team workplace friendship as a moderator. *Personality and Individual Differences, 96*, 260-265.
- Cheng, C., Bartram, T., Karimi, L., & Leggat, S. (2016). Transformational leadership and social identity as predictors of team climate, perceived quality of care, burnout and turnover intention among nurses. *Personnel Review, 45*(6), 1200-1216.
- Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber, & K. A. Dodge(Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation*(pp. 15-48). New York: Cambridge University Press.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Corkin, D. M., Yu, S. L., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences, 32*, 294-303.
- Daniels, D. H., & Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers. *Applied Development Psychology, 23*, 495-526.
- Dincer, A., Yesilyurt, S., & Takkac, S. (2012). The effects of autonomy-supportive climates on EFL learners' engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. Paper presented in WCES 2012. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 46*, 3890-3894.
- Dollard, M. F., Tuckey, M. R., & Dormann, C. (2012). Psychosocial safety climate moderates the job demand-resource interaction in predicting workgroup distress. *Accident Analysis & Prevention, 45*, 694-704.
- Dotterer, A. M. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth & Adolescence, 40*(12), 1649-1660.
- Dymnicki, A. B., & Multisite Violence Prevention Project (2014). Moderating effects of school climate on outcomes for the Multisite Violence Prevention Project Universal Program. *Journal of Research on Adolescence, 24*, 383-398.
- Dyrbye, L. N. 1., Thomas, M. R., Massie, F. S., Power, D. V., Eacker, A., Harper, W., Durning, S., Moutier, C., Szydlo, D. W., Novotny, P. J., Sloan, J. A., & Shanafelt, T. D. (2009). Burnout and suicidal ideation among U.S. medical students. *Annals of Internal Medicine, 149*(5), 334-341.
- Enders, C. K., & Tofighi, D. (2007). Centering predictor variables in cross-sectional multilevel models: A new look at an old issue. *Psychological Methods, 12*(2), 121-138.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A

- critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 844-854.
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S.-G., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2(2), 123-137.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intra-individual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-12.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Environmental Issues*, 30, 159-165.
- French, W. L., & Bell, C. H. (1995). *Organizational development: Behavioural science interventions for organizational improvement* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.
- Gao, H. Y. (2012). The differences in academic burnout and academic failure tolerance between motivation types. *Asian Journal of Education*, 31(1), 125-147.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311-1327.
- Gold, Y., & Roth, R. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout*. Washington, DC: The Falmer Press.
- Grandey, A., Foo, S. C., Groth, M., & Goodwin, R. E. (2012). Free to be you and me: A climate of authenticity alleviates burnout from emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17(1), 1-14.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.

- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soos, I., & Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings(PASSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 632-653.
- Hakanen, J. J., Seppälä, P., & Peeters, M. C. (2017). High job demands, still engaged and not burned out? The role of job crafting. *International Journal of Behavioral Medicine*, Jan, 1-9.
- Ho, S. K. (2017). The relationship between teacher stress and burnout in Hong Kong: Positive humour and gender as moderators. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 37(3), 272-286.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Hofmann, D. A., & Gavin, M. B. (1998). Centering decisions in hierarchical linear models: Theoretical and methodological implications for organizational science. *Journal of Management*, 24, 623-641.
- Hussain, D., & Bhushan, B. (2011). Posttraumatic stress and growth among Tibetan refugees: The mediating role of cognitive-emotional regulation strategies. *Journal of Clinical Psychology*, 67(7), 720-735.
- Idris, M. A., Dollard, M. F., & Yulita (2014). Psychosocial safety climate, emotional demands, burnout, and depression: A longitudinal multilevel study in the Malaysian private sector. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(3), 291-302.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students.? *Journal of Educational Psychology*, 101, 644-661.

- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., Ke, X., & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of chinese and american adolescents. *Child Development, 80*(5), 1514-1530.
- Jeon, S. (2004). *A self-determination theory analysis of Korean students' motivation, engagement, and achievement*. Unpublished manuscript, University of Iowa.
- Karasek, R. (1979). Job demand, job decision latitude, and mental strain: Implication for job redesign. *Administrative Science Quarterly, 24*(2), 285-308.
- Kim, B. (2012). *A multi-group latent growth modeling on burnout in Korean middle school students*. Unpublished master's thesis, Korea University: Seoul, Korea.
- Kim, J., & Seltzer, M. (2007). *Causal inference in multilevel settings in which selection processes vary across schools*. (CSE Technical Report 708). LA: National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing, University of California.
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology, 25*, 343-354.
- Langballe, E. M., Innstrand, S. T., Aasland, O. G., & Falkum, E. (2011). The predictive value of individual factors, work-related factors, and work-home interaction on burnout in female and male physicians: A longitudinal study. *Stress and Health, 27*, 73-87.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behavior, 12*(2), 123-144.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior,*

- 9, 297-308.
- Lee, J., Puig, A., & Lee, S. M. (2012). The effect of the demand control and effort reward imbalance models on the academic burnout of Korean adolescents. *Asia Pacific Journal of Education, 32*(1), 113-123.
- Li, C., Wang, C. K. J., Pyun, D. Y., & Kee, Y. H. (2013). Burnout and its relations with basic psychological needs and motivation among athletes: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise, 14*, 692-700.
- Little, R. C., Milliken, G. A., Stroup, W. W., & Wolfinger, R. D. (1996). *SAS system for mixed models*. Cary, NC: SAS Institute.
- Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive Emotion Regulation In the Prediction of Depression, Anxiety, Stress, and Anger. *Personality and Individual Differences, 39*(7), 1249-1260.
- Mullan, E., Markland, D., & Ingledew, D. K. (1997). A graded conceptualisation of self-determination in the regulation of exercise behaviour: Development of a measure using confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences, 23*, 745-752.
- Nahrgang, J. D., Morgeson, F. P., & Hofmann, D. A. (2011). Safety at work: A Meta-analytic investigation of the link between job demands, job resources, burnout, engagement, and safety outcomes. *Journal of Applied Psychology, 96*, 71-94.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science and Medicine, 159*, 30-37.
- Parkinson, B., & Totterdell, P. (1996). Deliberate affect-regulation strategies: Preliminary data concerning reported effectiveness and frequency of use. In N. H. Frijda (Ed.), *Proceedings of the 9th Meeting of the International Society for Research on Emotions*(pp. 401-405). Storrs, CT: ISRE Publications.
- Parkinson, B., Totterdell, P., Briner, R. B., & Reynolds, S. (1996). Changing moods:

- The psychology of mood and mood regulation, Harlow, UK: Longman.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. A., & Leaf, P. J. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly, 25*(1), 13-27.
- Peters, M. (2013). Examining the relationships among classroom climate, self-efficacy, and achievement in undergraduate mathematics: A multi-level analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education, 11*(2), 459-480.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. L., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system(CLASS) Manual: K-3*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (Vol. 1). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reeve, J. (2011). Teaching in ways that support students' autonomy. In D. Mashek, & E. Hammer (Eds.), *Enhancing teaching and learning*(Chapter. 5, pp. 90-103). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Rijk, A. E., Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & Jonge, J. J. (1998). Active coping and need for control as moderators of the job demand-control model: Effects on burnout. *Journal of Occupational and Organisational Psychology, 71*, 1-18.
- Rowe, M. M. (2000). Skills training in the long-term management of stress and occupational burnout. *Current Psychology, 19*, 215-228.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal, 38*, 437-460.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational*

- Psychology*, 84(1), 137-151.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2001). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout. A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19(3), 256-262.
- Schäfer, J. Ö., Naumann, E., Holmes, E. A., Tuschen-Caffier, B., & Samson, A. C. (2017). Emotion regulation strategies in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review. *Journal of Youth Adolescence*, 46, 261-276.
- Shih, S. (2013). The effects of autonomy support versus psychological control and work engagement versus academic burnout on adolescents' use of avoidance strategies. *School Psychology International*, 34(3), 330-347.
- Shih, S. (2015). The relationships among Taiwanese adolescents' perceived classroom environment, academic coping, and burnout. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 307-320.
- Shin, H. J., Puig, A., Lee, J., Lee, J. H., & Lee, S. M. (2011). Cultural validation of the maslach burnout inventory for Korean students. *Asian Pacific Education Review*, 12(4), 633-639.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27-41.
- Silvar, B. (2001). The syndrom of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10, 21-32.
- Siu, O. L., Spector, P. E., & Cooper, C. L. (2006). A three-phase study to develop and validate a Chinese coping strategies scales in Greater China. *Personality and Individual Differences*, 41, 537-48.
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school

- climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300-309.
- Stern, G. G. (1962). The measurement of characteristics of students and learning environment. In S. Messich, & J. Ross (Eds.), *Measurement in Personality and Cognition*(pp. 27-68). New York: John Wiley.
- Suldo, S. M., Shaffer, E. S., & Riley, K. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 56-69.
- Taka, F., Nomura, K., Horie, S., Takemoto, K., Takeuchi, M., Takenoshita, S., Murakami, A., Hiraike, H., Okinaga, H., & Smith, D. R. (2016). Organizational climate with gender equity and burnout among university academics in Japan. *International Health*, 54(6), 480-487.
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial 240).
- Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 63, 49-62.
- Van Eck, K., Johnson, S. R., Bettencourt, A., & Johnson, S. L. (2017). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis. *Journal of School Psychology*, 61, 89-102.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., De Witte, H., & Feather, N. T. (2005). Understanding unemployed people's search behavior, unemployment experience and well-being: A comparison of expectancy-value theory and self-determination theory. *British Journal of Social Psychology*, 44, 1-20.
- Wei, Y. M. (2008). Reliability and validity of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire(CERQ) in chinese college students. *Chinese Association for*

- Mental Health*, 22(4), 281-283.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.
- Winnubst, J. (1993). Organizational structure, social support, and burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*(pp. 151-163). Washington, D.C.: Taylor & Francis.
- Wolfinger, R. D., & Chang, M. (1995). *Comparing the SAS GLM and MIXED procedures for repeated measures*. SUGI Proceedings; Cary, NC: SAS Institute.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Dollard, M. F., Demerouti, E., Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Schreurs, P. J. G. (2007). When do job demands particularly predict burnout? The moderating role of job resources. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 766-786.
- Ying, L., Wang, Y., Lin, C., & Chen, C. (2017). Trait resilience moderated the relationships between PTG and adolescent academic burnout in a post-disaster context. *Personality and Individual Differences*, 90, 108-112.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48, 133-145.

ABSTRACT

The moderating effects of cognitive emotion regulation in the relationship between classroom climate and academic burnout

Choi, Hyunju*

The present study investigated the moderating effects of cognitive emotion regulation in the relationship between classroom climate and academic burnout. Data were collected from a total of 463 high school students from 39 classrooms. Using multilevel analysis, the main effects of classroom climate (controlling the classroom atmosphere, lethargic climate) and cognitive emotion regulation (positive refocusing, positive reappraisal, putting things into perspective, refocusing on planning, acceptance) on academic burnout were examined, respectively. Moreover, 10 pairs of interaction effects (classroom climate \times cognitive emotion regulation) were tested. Our results showed that both controlling and lethargic classroom atmospheres tended to exacerbate academic burnout, whereas refocusing on planning alleviated academic burnout. In addition, the cross-level interaction between the classroom atmosphere and the cognitive emotion regulation strategy was verified. More specifically, individuals with high levels of being able/willing to put things into perspective, refocusing planning, or positive reappraisal showed low level of academic burnout even when faced with a negative classroom atmosphere. The implications of this study and suggestions for future work were also discussed.

Key Words: academic burnout, cognitive emotion regulation, classroom atmosphere, multilevel analysis

투고일: 2017. 6. 6, 심사일: 2017. 8. 14, 심사완료일: 2017. 8. 29

* Ulsan University