

어머니의 마음챙김양육과 아동의 마음챙김, 학업성취압력인식이 학업스트레스에 미치는 영향*

전미지** · 최나야***

I 알기 쉬운 개요

우리 사회에서 학업 시작 시기가 앞 당겨지며 학업스트레스를 받는 연령 또한 낮아지고 있다. 아동의 학업스트레스는 무기력, 불행감 등의 다양한 부정적 정서로 이어진다. 이에 본 연구는 아동의 긍정적 발달을 위해 학업스트레스 대처 전략으로 마음챙김의 효과를 확인하였다. 마음챙김이란, 순간마다 펼쳐지는 내·외적 경험을 주의를 기울여 알아차리고 평가하지 않으며 관찰하는 것이다. 아동은 마음챙김 수준이 높을수록 학업성취압력과 학업스트레스를 적게 느끼는 경향을 보였다. 또한 아동의 마음챙김은 양육 상황에서 비판단적 수용과 순간의 알아차림으로 감정을 조절하며 아이에게 온전한 주의를 기울이는 어머니의 마음챙김양육을 통해 향상되었다. 따라서 어머니의 마음챙김양육은 아동의 학업성취압력과 학업스트레스의 수준을 낮추는 데 도움이 된다. 본 연구는 아동의 학업스트레스 인식이 주변 상황과 자신에 대한 아동의 인지 방식에 달려있음을 확인하였다. 즉, 인지적 측면에서 학업스트레스를 다루는 것이 효과적임을 밝히고, 학업스트레스 관리 역량을 높이기 위해 아동 개인과 가정 측면의 실천적 전략을 제시하였다는 의의를 지닌다.

* 본 논문은 2023년 제 1저자의 석사학위 논문을 수정·보완한 것임.

** 서울대학교 아동가족학과 석사

*** 서울대학교 아동가족학과 교수, 교신저자,
choinaya@snu.ac.kr

투 고 일 / 2024. 12. 6.

심 사 일 / 2025. 2. 4.

심사완료일 / 2025. 2. 17.

I 초록

본 연구는 스트레스의 역동적 상호작용 모델에 근거하여 아동의 학업스트레스에 영향을 미치는 인지적 요소를 분석했다. 개인적 변인으로 아동의 마음챙김, 환경적 요인으로 학업성취압력인식을 다뤘으며 특히 어머니의 마음챙김양육이 이들 요소와 학업스트레스 간의 관계에서 어떤 역할을 하는지 규명하고자 했다. 이에 초등학교 6학년 아동과 그의 어머니 총 201쌍을 질문지 조사하여 기술통계분석, Pearson의 상관관계분석, 확인적 요인분석(CFA), 구조방정식모형 분석(SEM), 부트스트랩 방식으로 자료를 분석하였다. 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 아동의 마음챙김은 학업스트레스에 직·간접적으로 유의한 영향을 미쳤다. 학업스트레스와의 관계에서 마음챙김은 부적 영향을, 학업성취압력인식은 정적 영향을 미쳤다. 즉, 마음챙김 수준이 높을수록 학업스트레스는 감소한 반면, 학업성취압력인식 수준이 높을수록 학업스트레스가 증가했다. 또 마음챙김은 학업성취압력인식을 매개로 학업스트레스에 부적 영향을 미쳤다. 정리하면, 마음챙김은 자신의 자원과 환경에 대한 아동의 올바른 인지를 강화하여 직접적으로 학업스트레스 감소 효과에 영향을 미칠 뿐 아니라, 아동의 학업성취압력인식을 완화함으로써 학업스트레스를 약화시킬 수 있음을 의미한다. 둘째, 어머니의 마음챙김양육은 아동의 마음챙김에 정적 영향을 미치고, 마음챙김을 매개로 학업성취압력인식과 학업스트레스 감소에 유의한 영향을 미쳤다. 어머니의 마음챙김양육을 통해 아동의 마음챙김을 강화하는 것이 학업성취압력인식과 학업스트레스 완화에 유의한 효과가 있음을 알 수 있다. 이는 아동의 학업스트레스 완화와 건강한 대처 전략 수립을 위해, 어머니의 마음챙김양육을 통한 아동의 마음챙김 역량을 키우는 필요와 효용을 시사한다. 본 연구는 학업적 수요와 자원 간의 인지적 불균형 상황에서 학업스트레스가 유발되는 이론에 근거하여 아동의 학업스트레스 해소에 실효성 있는 방안을 논의하고자, 아동 중심의 정서-집중적 대처 방안의 기조로 마음챙김의 효과를 확인하였다. 학업스트레스와 관련 변인의 인지적 평가에 유의한 영향을 미치는 마음챙김의 기능을 밝혀 아동의 학업스트레스에 대한 인지 변인 연구의 확장과 의미를 제시하며, 또한 국내에서 거의 연구되지 않은 마음챙김 양육 변인을 함께 검토하여 아동의 학업스트레스 문제에 다각적으로 접근한 의의를 지닌다.

주제어: 학업스트레스, 학업성취압력인식, 마음챙김, 마음챙김양육

I. 서 론

우리나라 아동의 주관적 행복지수가 2009년 OECD 20개국 중 최하위를 기록하여 국내 아동의 낮은 삶의 질과 만족도에 높은 관심을 일으켰다. 그러나 10년이 더 지난 현재도 우리나라 아동의 주관적 행복지수는 OECD 22개국 중 가장 낮다(염유식, 2021). 우리나라 아동의 낮은 행복지수는 학업 문제와 밀접한 관련을 이룬다(김진철, 김성천, 2023; 유경훈, 손유선, 2022; 최창욱, 황세영, 유민상, 이민희, 김진호, 2018). 아동의 일과가 대부분 학업으로 채워지는 일이 낯설지 않고(통계청, 2023; 황매향, 2006) 이에 대다수의 아동이 학업스트레스로부터 자유롭지 못한 현실에, 입시의 주요 대상이 아닌 초등학교급이 학업 부담에 따른 불행감을 가장 두드러지게 호소하며 학업스트레스의 저연령화가 심화되고 있기 때문이다(문가람, 하요상, 2021; 선혜연, 오정희, 2014; 최인재, 모상현, 강지현, 2011; 최창욱 외, 2018; 통계청, 2023; 황매향, 2006; 황혜정, 2006). 초등 아동의 사교육 참여율과 사교육비 수준은 중·고등 아동의 그것을 월등히 앞섰고 세 명 중 한 명이 학업 스트레스로 인한 학업 혐오, 부적응으로 인한 무기력, 학업 포기과 자퇴 등의 부정적 정서를 느끼며 그 비율 또한 꾸준히 증가 추세이다(최창욱 외, 2018). 높은 수준의 학업 성취를 요구받는 아동은 정신건강에 위협이 되는 부정적 스트레스에 노출된다(Elkind, 1981). 초등 아동이 학업스트레스의 지속적 증가로 인한 병리적 현상을 겪는 실태는 이들의 정신건강이 위협받고 있는 현실을 방증하며 초등 아동의 학업스트레스 관리를 위한 개입의 시급함을 암시한다(손승희, 정지나, 2021). 게다가 코로나19 팬데믹으로 당시 청소년(9~24세) 46.0%가 학업스트레스 가중에 따른 어려움을 호소하였는데(여성가족부, 2021), 이 같은 혼란기는 위기에 대처 가능한 적절한 정신건강 관리 기술이 이 시대의 아동에게 필요한 자질임을 보여준다.

학업스트레스는 아동의 여러 행동 문제와 심리·사회적 부적응 유발 요인이 되며 극단적 선택에 이르게 할 수 있는 문제로 그 심각성이 결코 가볍지 않다(문경숙, 2006; 선혜연, 오정희, 2014; 조윤주, 2010; 조은서, 김은영, 2018). 선행연구에 따르면, 학업스트레스는 초등학교 5, 6학년 아동의 내재화 및 외현화 문제행동에 직접적으로 영향을 미치며(문수연, 강지현, 2013; 박서연, 정영숙, 2010), 공격성을 높인다(채진영, 2012). 또 학업스트레스가 높을수록 자아탄력성은 낮아지고 학교생활 적응을 어렵게 하며(김수진, 김순혜, 2015; 오영미, 허일범, 2016), 장기간 학업스트레스에 노출되고 올바른 대처를 통한 극복이 어려운 경우, 이상행동을 보일 수 있고 학업소진에 이르러 정서적 고갈(안종혁, 유미현, 2014; 이영복, 이상민, 이자영, 2009; 이현아, 조한익, 2013), 학습된 무력감을 경험할 수 있다(이경남, 1999).

한편, Lazarus와 Folkman(1984, 1991)에 따르면 스트레스는 개인의 '환경 및 개인적

요인'의 상호 교류 속에서 발생하는데, 이때 스트레스 발생의 여부는 개인의 '인지적 평가'에 달려있다. '인지적 평가'란 개인이 마주한 특정 사건과 그것에 대한 후속 반응 사이에서 발생하는 평가적 인지 과정이다(Lazarus & Folkman, 1984). 개인은 특정 상황을 마주하면 그 사건의 중요성, 의미 및 잠재적 결과를 평가하는데 이 평가에 따라 상황에 대한 개인의 정서적 반응의 질과 강도가 달라진다. 이 관점에서 학업스트레스는 스트레스원으로 사료되는 내·외적 자극이 직접 아동의 반응에 영향을 주는 것이 아닌, '그 자극에 대한 아동의 인식과 해석'에 따라 상이하게 발현되는 것이다. 그러므로 스트레스 평가는 항상 상호의존적인 개인적 요인과 환경적 요인을 조합하여 이루어져야 한다(Lazarus & Folkman, 1984, 1991). 이를 바탕으로, 본 연구는 아동의 인지적 평가에 주목하여 아동이 학업스트레스에 건강하게 대처할 수 있는 방안을 논하려는 목적을 가진다.

인지적 측면에서 아동의 학업스트레스를 논하는 유용함은 인지적 접근으로 학업스트레스 감소 효과를 확인한 선행연구에서도 엿볼 수 있다. 아동은 명상 프로그램을 통해 스트레스의 전 영역에서 상당한 감소를 경험하였고(김용수, 2008), 학업스트레스 사건에 대한 인지적 대처 요소인 의미중심대처가 중학생의 학업스트레스 감소에 유의한 중재 효과를 보였으며(이지혜, 2018), 그 외에도 인지행동적 학업스트레스 대처 프로그램을 적용한 연구들에서 학업스트레스 감소가 확인되었다(김소라, 홍상황, 2011; 신현심, 정종진, 2006). 다만 이 연구들은 개별 프로그램의 효과를 확인하는데 그쳐 학업스트레스 감소에 대한 인지적 중재 효과의 일반화에 한계를 지닌다. 또한 아동의 인지 특성이 학업스트레스에 주된 요인으로 기능함에도 불구하고(김소라, 홍상황, 2011) 초등학생의 학업스트레스 관계 변인을 연구한 선행연구 중 인지 변인에 관한 연구가 가장 적게 이루어져 온 사실(선혜연, 오정희, 2014)은 매우 아쉬운 부분이다. 따라서 본 연구는 아동의 학업스트레스와 다음의 인지적 변인들의 관계를 살핍으로써 학업스트레스에 대한 인지적 접근의 효용 제시와 연구 확장을 꾀하고자 한다.

그간 선행연구는 학업스트레스의 주요한 환경적 요인으로 부모의 학업성취압력을 강조해 왔다(박서연, 정영숙, 2010; 선혜연, 오정희, 2013; 손승희, 정지나, 2021; 정민, 김동진, 2019). 선행연구에서 부모의 학업성취압력이 자녀에게 미치는 영향은 그 정의에 따라 상반된 결과를 보였다(구현경, 도현심, 최미경, 2009; 박서연, 정영숙, 2010; 선혜연, 오정희, 2013; 연은모, 최효식, 2022; 우수정, 2021; 이수진, 조상철, 허일범, 2008; 이정은, 이은진, 2014; Bean, Barber & Crane, 2006; Hardy, 2003; Yonezawa, 2000). 학업성취압력이 부모의 관심과 기대로 정의된 경우, 학업성취압력이 높을수록 자녀의 성취동기가 높아지고(박서연, 정영숙, 2010; 정영미, 2021) 학습동기와 자기효능감을 높여(이수진 외, 2008; 추상엽, 임성문, 2008; 홍영주, 이지연, 2012) 학업성취에 긍정적으로 작용하였고(구현경 외, 2009; 김종백, 김준엽, 2009; Baker & Stevenson, 1986; Yonezawa, 2000), 학업성적 향상에 도움을

주었다(박영신, 김의철, 정갑순, 2004; Smith, Beaulieu & Seraphine, 1995). 반면, 아동의 실제 역량과 목표보다 지나치게 높은 부모의 기대 및 요구로서의 학업성취압력은 전반적으로 학습 관련 변인에 부정적 영향을 미쳤고(선혜연, 오정희, 2013; Ang & Huan, 2006; Bean et al., 2006; Misra, Crist & Burant, 2003) 자기효능감, 학습동기, 학업성취를 낮췄다(박영신, 김의철, 2003; 이정은, 이은진, 2014; Bronstein, Ginsburg & Herrera, 2005).

이상의 선행연구를 종합하면, 학업스트레스에 대한 부모의 학업성취압력의 영향은 부모가 행하는 성취 압력적 ‘양상’ 그 자체가 아니라 아동이 ‘지각하는 방식’에 달려 있다. 이를 본 연구의 이론적 배경인 Lazarus와 Folkman(1984)의 관점에서 바라보면, 부모가 행하는 학업성취압력 요인에 아동의 인지적 평가가 결부되어 이것이 학업스트레스로 이어진다고 할 수 있다. 그러므로 본 연구에서는, 학업스트레스 주요 변인으로서 ‘부모의 학업성취압력’의 핵심이 아동의 ‘인식’에 있음을 확인하고, 나아가 그 ‘인식’에 영향을 미칠 수 있는 아동의 인지적 특성을 함께 검토하고자 한다. 학업스트레스 작동의 인지적 양상을 종합적으로 탐구하는 것은 궁극적으로 적절한 인지 대처 전략을 통해 학업스트레스 완화로 이어질 수 있기 때문이다.

한편, Lazarus와 Folkman(1984)에 따르면, 어떠한 사건이 스트레스로 평가된 후 그에 대한 대처는 “고통을 유발하는 환경의 문제”를 다루는 ‘문제-집중적 방식(problem-focused coping)’과 “그 문제에 대한 정서 반응”을 다루는 ‘정서-집중적 방식(emotion-focused coping)’으로 이뤄진다. 선행연구를 통해, 특정 내·외적 자극에서 학업스트레스를 지각하고 또 그 자극원에 대한 반응을 조절하여 스트레스에 대처하는 과정에서 아동의 인지적 기능이 핵심적 역할을 수행함을 파악할 수 있었다(김종백, 김준엽, 2009; 이정은, 이은진, 2014; 정영미, 2021; 홍영주, 이지연, 2012; Ang & Huan, 2006; Bronstein et al., 2005; Misra et al., 2003; Smith et al., 1995). 이는 아동이 중심을 이루는 접근 방식의 필요를 뒷받침한다. ‘정서-집중적’ 방식은 학업성취압력에 대한 정서 반응을 다루는 것으로(Lazarus & Folkman, 1984), 이것은 아동이 직접 관여하며 훈련 가능한 영역에 초점을 맞추게 한다. 이에 본 연구는 아동의 학업스트레스에 관하여 정서-집중적 대처의 구체적 방안을 모색함에, 서구 사회에서 스트레스 관리 기술의 주류로 자리 잡은 ‘마음챙김(mindfulness)’의 작용 가능성을 확인하고자 한다. 마음챙김은 아동이 스스로의 내·외적 환경을 판단함에 올바르게 합리적 평가를 내릴 수 있도록 도우므로, 이러한 특성이 아동의 학업 상황에서의 인지적 평가에 영향을 미쳐 학업스트레스 중재와 대처에 유용한 도구로 기능할 수 있기 때문이다.

마음챙김이란, 스트레스 대처 방식 중 하나로, 의도적이고 비판단적 주의를 통해 현재의 순간을 명확하게 알아차리는 것을 의미한다(Kabat-Zinn, 2009). 마음챙김은 개인이 다양한 방법으로 그 수준을 함양시킬 수 있는 개인의 내적 요인이며, 육체 및 정신적 건강을 증진시키

고 불안 등 부정 정서를 줄이는 데 효과가 있다(Waters, 2016). 국내의 마음챙김 연구는 10여 년 전부터 꾸준히 증가해 왔고 특히 최근의 팬데믹 경험으로 다양한 영역에서 ‘심리적 건강’에 관련하여 더욱 관심이 집중되었다. 그러나 대부분 성인으로 그 대상이 치중되어 있어 연구 대상 확장의 필요가 있다. 아동·청소년을 대상으로 한 연구는 다른 연령과 혼합된 연구를 포함하여도 10여 편에 지나지 않는다(길경미, 김보은, 김혜심, 이혜민, 2021; 박민지, 2019; 배선희, 남지영, 손은령, 이상옥, 2021). 연구자들도 연구대상 편중을 지적하며 연구가 미비한 유아, 초등학생, 청소년으로 연구대상의 확대를 통해, 전생애 관점에서의 활발한 마음챙김 연구를 촉구하였다(길경미 외, 2021; 배선희 외, 2021).

선행연구를 통해, 인지된 학업스트레스 수준을 극적으로 감소시키고 상황통제에 대한 개인의 능력을 증가시키는 데에 마음챙김 전략이 효과적(Evans, 2016; Lesmana & Bidangan, 2021)임을 확인할 수 있다. 높은 수준의 마음챙김을 하는 대학생이 더 낮은 학업스트레스를 나타냈고(Blackburn, 2020), 마음챙김 교육을 받은 대학생들은 학업스트레스 요인의 대처 능력이 증가했다(Ying, Liu, He & Wang, 2018). 하지만 그 효과를 확인한 연구 대부분이 대학생을 대상으로 한 국외 연구였다는 점에 주목할 만하다. 국내에서는 이은영, 박양리와 현명호(2008)가 중학생을 대상으로 학업스트레스와 마음챙김의 부적상관을 확인하고, 학업스트레스의 하위요인인 성적스트레스에 관하여, 마음챙김의 수준이 높을 때 성적스트레스의 유발요인을 낮추는 효과를 확인하였다. 이러한 결과는 아동의 높은 학업스트레스 조절에 효과적인 마음챙김의 특성을 보여준다. 그러므로 학업스트레스의 부정적 영향에 고스란히 노출되고 있는 우리나라 초등 아동에게 마음챙김 전략을 확장하여 아동의 심리적 기제로서 마음챙김과 학업스트레스의 관계를 연구하는 것은 의미가 있다고 할 것이다.

또한 초등 아동을 대상으로 마음챙김을 적용한 프로그램들은 자기인식, 자기조절, 사회적 인식, 자기효능감의 사회정서적 역량 향상(이승현, 이승호, 2019), 학습태도, 수업집중력 향상(최운, 천성문, 2010)의 효과를 보였다. 이러한 결과는 아동의 마음챙김 실천 가능성을 보여준다. 그러나 개별 프로그램은 그 진행 방식이 제각각인 특이성이 있고 대부분 단기 활동 프로그램으로 진행되어 효과와 실천의 지속성을 확인하기 어려운 한계를 지닌다. 또한 기획된 프로그램들은 아동 내적으로 현재 순간에의 주의 집중과 알아차림의 마음챙김 그 자체의 특성이 작용하는 기제를 확인하기보다 특정한 마음챙김적 처치가 다른 관심 변인에 미치는 영향에 주목한다. 그러나 개인이 가진 내적 특성으로서의 마음챙김을 다룬 연구 및 학업스트레스와의 관계를 확인한 연구가 없는데, 내적 특성으로서의 마음챙김에 관한 이론적 연구가 선행된 후 그 특성을 키울 수 있는 구체적인 프로그램의 개발이 이뤄진다면 프로그램과 효과의 보편성이 더욱 뒷받침될 수 있다. 특히 한국 아동의 주된 심리적 어려움으로 전반적 삶의 영역에 주요한 영향을 미치는 학업스트레스와 관련하여, 마음챙김은 아동이 자신의 환경과 자원에

대한 왜곡된 인지를 경계하도록 도와(Bishop et al., 2004) 자동적으로 일어나는 부정적 사고를 차단하고 아동의 학업적 과업의 수행을 긍정적으로 이끄는 효과를 기대할 수 있다(이은영 외, 2008; 정문정, 이상민, 최현주, 2016). 더욱이 스트레스 대처방식 체득은 건강한 미래 사회구성원으로서 필요 역량을 키워가는 아동기에 필수적이다. 스트레스 관리 기술을 수득함으로써 현대 사회의 급변함에 예상치 못한 스트레스원을 맞닥뜨릴지라도 개인 자원을 탄탄하게 형성하며 회복탄력성을 높일 수 있기 때문이다(남현우, 김광수, 2015). 따라서 궁극적으로 마음챙김은 건전한 심리의 사회구성원으로 아동의 성장을 돕고 온전한 사회 형성에도 일조할 수 있다.

한편, 아동의 개인적 특성을 이해할 때 부모의 영향을 함께 고려함이 필요하다. 아동의 발달 특성은 부모 및 가정, 양육 환경의 영향을 받기 때문이다. 인간의 발달은 개인과 그를 둘러싼 각 체계와의 관계 속에서 상호작용을 통해 이뤄지는데(이소희, 2016; 임현주, 2014), 특히 아동 발달에 기여하는 체계 중 ‘부모’는 가장 긴밀하며 큰 영향을 미치는 요인이다(Bronfenbrenner, 1996). 이에 본 연구는, 아동의 인지적 평가 능력을 탐구함에 가정환경적 변인 마음챙김양육(mindful parenting)을 주요 선행요인으로 함께 검토하고자 한다. 마음챙김양육은 부모-자녀의 양육 관계 맥락에 마음챙김을 접목한 것으로 부모의 마음챙김과 구분된다(김형연, 2021). 부모의 마음챙김은 부모 개인 내의 마음챙김 수준을 의미하는 반면, 마음챙김양육은 대인(對人) 간 상황에서의 마음챙김을 반영한다. 가령, 개인이 자신에 대하여 자기 감정의 자각과 비판단적 수용을 실천하는 것과 대인관계에서 타인의 감정을 알아차리고 비판단적으로 수용하는 것은 별개의 상황인 것과 같다(김잔디, 2018). 마음챙김양육이란, 부모가 비판단적 태도로 자신과 자녀를 대하며 순간의 알아차림을 통해 양육 상황에 주의를 기울이는 것을 의미한다(Kabat-Zinn, 2009). 마음챙김양육은 기본적으로 ‘정서적 자기 조절’, ‘온전한 주의 기울임’, ‘아이에 대한 연민’, ‘자기 양육에 대한 비판단적 수용’ 그리고 ‘자녀의 감정 알아차림’의 특성을 갖는다. 그리고 이러한 특성으로, 부모가 자녀의 신호에 온전히 집중하여 자녀의 감정을 알아차리고, 자신과 자녀의 행동을 있는 그대로 받아들이며 부정적 자동적 사고와 편견을 방지할 수 있다(Duncan, Coatsworth & Greenberg, 2009). 마음챙김 수준이 높은 부모는 자녀에게 마음챙김적 태도를 적용할 수 있는 능력이 높았고(Williams & Wahler, 2010) 부모의 마음챙김과 아동의 마음챙김이 직접적 정적 관계(Waters, 2016)를 갖기도 하였다. 그러나 Kil, Lee, Antonacci and Grusec(2023)은 어머니의 마음챙김이 자녀의 마음챙김을 직접적으로 지원하지 않고 어머니의 마음챙김양육을 통해 간접적으로 연결된다고 하였다. 부모-자녀의 양육관계는 대인 간 사회적 상호작용 맥락이기에, 여기에 개인 내의 인지·정서적 태도로서 마음챙김 개념을 적용하는 것은 양육 장면의 상호작용 관계를 포괄하는 데 충분하지 않을 수 있다(김잔디, 2018; Duncan, 2007). 실제로

선행연구는 ‘마음챙김양육(mindful parenting)’과 개인 내적 특성으로의 ‘부모의 마음챙김(parent mindfulness)’이 구별되는 개념임을 확인했다(김잔디, 2018; Duncan, 2007; McCaffrey, Reitman & Black, 2017). 그러므로 부모-자녀 관계 맥락에 ‘부모의 마음챙김’ 변인을 적용한 기존 연구의 한계를 극복하고 보다 정교하고 면밀한 변인의 관계 파악을 위해 마음챙김양육의 개념을 활용하여 주요 변인과의 영향 관계를 새로이 파악할 것이 적극적으로 요구된다(Duncan et al., 2009; McCaffrey et al., 2017). 국내에는 부모와 자녀의 마음챙김 관계를 확인한 연구도 거의 없지만 부모-자녀의 상호 관계에 마음챙김양육을 적용한 연구는 매우 드물다. 따라서 본 연구에서는 마음챙김양육이 자녀에게 미치는 영향을 구체적으로 파악하고, 해당 변인이 국내에 거의 보고되지 않아 관련 연구가 부족한 만큼, 변인에 대한 이해 확장과 연구축적에도 기여할 수 있기를 기대한다.

본 연구의 연구 대상은 6학년과 그의 어머니이다. 6학년은 청소년기로의 전환을 앞두고 급격한 변화를 경험하며 스트레스 증가와 심리적 부적응의 문제를 쉽게 겪을 수 있는 시기이다(박서연, 정영숙, 2010). 또한 이때, 자녀의 학업적 성취에 대한 부모의 기대가 본격적으로 시작되고(우수정, 2021) 아동은 과도한 입시경쟁에 대한 부담을 느끼기 시작하며(김정주, 홍상환, 2017), 자녀의 학업성취압력인식이 초등 시기 중 가장 고점에 이르러 학업스트레스 관리 필요성이 대두된다. 또한, 부모-자녀 관계 변인 연구에서 일반적으로 주된 양육자로서 어머니의 양육스타일만이 자녀의 학교적응에 영향을 미치고(손승희, 정지나, 2021; 연은모, 최효식, 2022) 자녀가 어머니의 학업성취압력을 아버지의 그것과 유의미한 차이를 가지고 지각하는 점(강영철, 2003)에 근거하여 어머니로 대상을 한정하였다. 구체적인 연구문제와 연구모형은 다음과 같다.

- 연구문제 1. 아동의 마음챙김은 학업성취압력인식을 매개로 학업스트레스에 영향을 미치는가?
 연구문제 2. 어머니의 마음챙김양육은 아동의 마음챙김의 선행요인으로 유의한 영향을 미치는가?
 2-1. 어머니의 마음챙김양육은 아동의 마음챙김을 매개로 학업스트레스에 영향을 미치는가?
 2-2. 어머니의 마음챙김양육은 아동의 마음챙김과 학업성취압력인식을 매개로 학업스트레스에 영향을 미치는가?

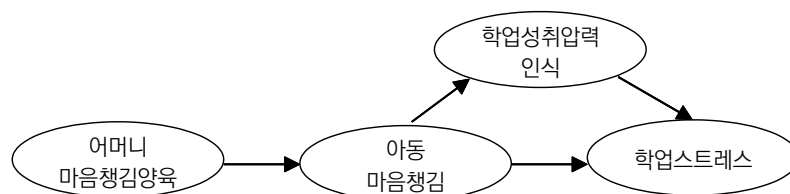


그림 1. 연구모형

II. 연구방법

1. 연구대상

연구에 참여한 초등학교 6학년 아동과 그의 어머니 총 201쌍의 사회인구학적 특성을 표 1에 제시하였다. 아동 성별은 남자의 비율이 조금 높았고 어머니의 연령대는 무응답자 5명을 제외하고 40대, 30대, 50대 순이었다. 어머니의 최종학력은 ‘4년제 대학 졸업’이 절반 가까이로 가장 많았고, ‘2-3년제 대학 졸업’, ‘고등학교 졸업’, ‘대학원 졸업(석/박사)’이 뒤이었다. 그리고 ‘초등학교 졸업’과 ‘중학교 졸업’이 각 1명이었다. 가구소득은 무응답 1명 외, ‘300만원 이상~600만원 미만’ 응답자가 최다이며 다음으로 ‘600만원 이상~900만원 미만’, ‘900만원 이상’, ‘300만원 미만’ 순으로 응답하였다.

표 1
연구대상의 사회인구학적 특성

			N=201	
	구분	분류	N	(%)
아동	성별	남자	108	(53.7)
		여자	93	(46.3)
	거주지역	수도권(서울, 경기, 인천)	146	(72.6)
		충청권(대전, 세종, 충북, 충남)	4	(2.0)
		강원권(강원)	5	(2.5)
		경상권(부산, 대구, 울산, 경북, 경남)	41	(20.4)
		전라권(광주, 전북, 전남)	5	(2.5)
어머니	연령	30대	29	(14.4)
		40대	158	(78.6)
		50대	9	(4.5)
		무응답	5	(2.5)
	최종학력	중학교 졸업 이하	2	(1.0)
		고등학교 졸업	34	(16.9)
		2-3년제 대학 졸업	52	(25.9)
		4년제 대학 졸업	89	(44.3)
		대학원 졸업(석/박사)	24	(11.9)
	가구소득	~ 300만원 미만	8	(4.0)
		300만원 이상 ~ 600만원 미만	98	(48.8)
		600만원 이상 ~ 900만원 미만	66	(32.8)
		900만원 이상 ~	28	(13.9)
		무응답	1	(0.5)

2. 연구도구

1) 아동의 학업스트레스

초등학교 고학년을 대상으로 개발된 조은서와 김은영(2018)의 학업스트레스 척도를 활용하였다. 본 척도는 학업스트레스 유발 요인 중 인적 요인을 ‘부모기대’와 ‘교사기대’ 그리고 ‘자기기대’로, 상황 요인을 ‘학업수행’과 ‘학업성취결과’로 구분하였다. 척도는 총 27문항이며 5점 Likert 척도의 자기보고식 측정 방식으로 초등 아동이 직접 응답한다. 본 연구에서는 다차원성에 적합한 내용기반알고리즘 방식으로 하위요인마다 문항묶음(item parcel)¹⁾하여 6개의 문항묶음을 구성하였다. 신뢰도(Cronbach's α)는 .957로 높은 수준이었다.

2) 아동의 학업성취압력인식

아동이 인식하는 어머니의 학업성취압력을 측정하기 위해 강영철(2003) 척도 문항의 주어를 ‘부모님’에서 ‘어머니’로 수정하여 활용하였다. 총 15문항의 척도에 아동이 직접 응답하고 5점 Likert 척도로 측정되어, 점수가 높을수록 아동이 어머니의 학업성취압력을 높게 인식함을 의미한다. 본 연구에서는 탐색적 요인분석을 통해 일차원성을 가정하여 요인알고리즘 방식으로 3개의 문항묶음(이지현, 김수영, 2016)을 구성하였고 신뢰도(Cronbach's α)는 .926으로 높은 수준이었다.

3) 아동의 마음챙김

Brown과 Ryan(2003)의 ‘마음챙김 주의 알아차림 척도(MAAS)’를 한국어로 번안하고 아동을 대상으로 타당화를 거친 권선중과 김교현(2007)의 한국판 마음챙김 주의 알아차림 척도(K-MAAS)를 활용하였다. K-MAAS는 전체 15문항을 7점 Likert 척도로 아동이 응답하여 ‘마음챙김의 부재(absence)’를 측정한다. 곧 점수가 높을수록 낮은 마음챙김을 의미하여 모든 문항을 역채점 후 분석하였다. 탐색적 요인분석 결과 1요인 구조가 적합하여 요인알고리즘

1) 본 연구의 목적은 검사도구 개발 및 타당화가 아닌 구인 간 구조적 관계의 검증 및 추정에 있어 문항묶음을 통한 모형 성립에 큰 문제가 없다고 판단하였다(이지현, 김수영, 2016; Little, Rhemtulla, Gibson & Schoemann, 2013). 각 연구 도구마다 탐색적 요인분석(EFA)과 확인적 요인분석, 선행연구 검토를 통해 구인의 차원성(dimensionality)을 파악하여 문항묶음 방식을 선정하였다. 요인알고리즘 방식을 적용한 측정변인의 경우 확인적 요인분석(CFA)을 통해 비표준화 요인 계수값을 기준으로 세 개의 문항묶음을 구성하였고(Little et al., 2013; Matsunaga, 2008) 내용기반알고리즘을 적용한 측정변인은 각 도구의 하위요인에 따라 문항묶음을 구성하였다.

방식으로 문항묶음 3개를 구성하였고(이지현, 김수영, 2016) 신뢰도(Cronbach's α)는 .838로 양호하였다. 개별 문항의 확인적 요인분석에서 요인 부하량의 값이 .4이하의 매우 낮은 요인값으로 나타나거나(송지준, 2011) '나는 생각 없이 어딘가에 도착한 후, 내가 왜 그곳에 갔는지 의아해한다'와 같이 아동이 이해하기에 의미가 난해한 문항 7개를 제외하고 총 8개 문항을 분석에 활용하였다.

4) 어머니의 마음챙김양육

Duncan(2007)의 마음챙김양육 척도(Interpersonal Mindfulness in Parenting Scale; IM-P)를 한국어로 변안하고 그 타당성을 검증한 Kim, Krageloh, Medvedev, Duncan and Singh(2019)의 한국판 마음챙김양육 척도(IM-P-K)를 활용하였다. IM-P-K는 5점 Likert 척도에 어머니가 응답한다. 점수가 높을수록 마음챙김양육 수준이 높고, 총 18문항의 6요인 구조이다. 그러나 확인적 요인분석에서 비판단성 요인은 .4이하의 매우 낮은 요인부하량으로 변인을 충분히 측정하지 못하는 것으로 사료되어 분석에서 제외되었다(송지준, 2011). 또한 비판단성 요인을 측정하는 문항의 '비난하지 않는다'는 표현이 '비판단'보다 '비난'의 좁은 의미로 해석될 여지가 있었다. 이에 내용기반알고리즘 방식으로 5개 하위요인을 각 5개로 문항묶음하였고 신뢰도(Cronbach's α)는 .861이었다.

3. 연구절차와 자료 분석

본 연구는 연구자의 소속기관 생명윤리위원회의 승인을 받았다(IRB No. 2210/002-006). 무작위로 선정된 전국의 초등학교 중, 연구 협조 의사를 밝힌 학교에 대하여 기관장의 동의를 받고 학교에 연구참여자 모집문을 게재하였다. 모집문을 통해 자발적 연구 참여 의사를 전달한 6학년 재학생들과 그의 어머니에게 연구 설명 및 특히, 중도철회 가능 사항을 안내하였다. 연구 참여 동의서를 제출한 참여자를 대상으로 질문지 조사를 진행하였다. 배부된 질문지 409부 중 모두 210부가 회수되었다(회수율 약 51%). 이 중 중도 철회 2부, 대상 연령 여부가 부정확한 4부, 어머니와 아동 중 일방만 응답한 경우 3부, 총 9부를 제외하고 총 201쌍의 응답을 최종 분석에 활용하였다.

IBM SPSS Statistics 26.0과 R studio(2023.03.0+386) 프로그램으로 수집된 자료를 통계 분석하였고, 구조회귀모형 분석에는 lavaan 패키지를 활용하였다. 먼저 기술통계분석과 평균, 편차, 왜도(skewness), 첨도(kurtosis)를 통한 표본의 정규성을 검증, 신뢰도 분석,

Pearson의 적률상관분석을 시행하였다. 다음으로 문항묶음 3단계 절차에 따라 탐색적 요인 분석으로 연구도구의 차원성 확인 후, 구인의 일차원성 가정 시 요인알고리즘 방식을, 다차원 성 가정 시 내용기반 방법을 적용하였다(이지현, 김수영, 2016). 이어서, Anderson과 Gerbing(1988)의 2단계 접근법에 따라 측정모형의 타당성 검증 후 구조모형을 분석하였다. 측정모형과 구조모형의 모수치 추정은 최대우도법을 적용하였다. 모형의 적합도 평가를 위해, 통계적 검정인 검정 통계량과 0과 1 사이에서 표준화된 지수들로서 모형의 적합도를 나타내 는 근사적합도 지수 중 CFI, TLI, RMSEA, SRMR을 검토하였다. 끝으로, 매개효과 검정을 위해 부트스트랩을 실시하였다. 부트스트랩의 반복 추정 횟수가 증가할수록 결과의 안전성이 높아진다는 점을 고려하여(이혜원, 2010) 부트스트랩을 5,000번 반복 시행하고 95% 신뢰구 간을 산출하여 매개효과의 통계적 유의성을 확인하였다.

III. 연구결과

1. 연구 변인들의 특성

1) 학업스트레스, 학업성취압력인식, 마음챙김, 마음챙김양육 변인 간의 관계

연구변인 간 상관관계 분석 결과를 표 2에 정리하였다. 마음챙김은 마음챙김양육($r=.21$, $p<.01$)과 유의한 정적 관계를 보였으며, 학업성취압력인식($r=-.41$, $p<.001$), 학업스트레스($r=-.45$, $p<.001$)와는 유의한 부적 관계를 보였다. 마음챙김양육은 학업성취압력인식($r=-.21$, $p<.01$)과 유의한 부적 관계가 있었고 학업성취압력인식은 학업스트레스($r=.54$, $p<.001$)와 유의한 정적 관계를 가졌다. 하위요인 차원에서는, 마음챙김양육의 하위요인 외 나머지 변수들이 모두 .001 수준에서 통계적으로 유의한 상관관계를 보였다. 어머니의 마음 챙김양육은 일부 하위요인이 .05 수준에서 상관관계가 유의하였다. 모든 변수의 왜도가 절대 값 2보다 작았고 첨도가 절대값 7보다 큰 변수가 없어 표본의 정규성 가정을 충족하였다 (Kline, 2016).

표 2

학업스트레스, 학업성취압력인식, 마음챙김, 마음챙김양육 변인의 기술통계 및 상관관계

N=201

	S	S1	S2	S3	S4	S5	S6	P	P1	P2	P3	M	M1	M2	M3	MP	MP1	MP2	MP3	MP4	MP5
S	-																				
S1	.74***	-																			
S2	.73***	.52***	-																		
S3	.79***	.52***	.55***	-																	
S4	.86***	.62***	.54***	.57***	-																
S5	.88***	.50***	.58***	.61***	.77***	-															
S6	.89***	.65***	.49***	.69***	.72***	.72***	-														
P	.54***	.56***	.33***	.37***	.61***	.45***	.42***	-													
P1	.49***	.50***	.30***	.35***	.55***	.43***	.36***	.94***	-												
P2	.57***	.62***	.34***	.39***	.62***	.43***	.47***	.93***	.81***	-											
P3	.46***	.46***	.28***	.29***	.52***	.41***	.36***	.93***	.82***	.79***	-										
M	-.45***	-.29***	-.34***	-.37***	-.38***	-.45***	-.36***	-.41***	-.42***	-.35***	-.38***	-									
M1	-.39***	-.25***	-.27***	-.32***	-.33***	-.41***	-.32***	-.39***	-.39***	-.33***	-.37***	.90***	-								
M2	-.39***	-.27***	-.32***	-.31***	-.32***	-.37***	-.31***	-.34***	-.34***	-.29***	-.33***	.88***	.69***	-							
M3	-.39***	-.24***	-.29***	-.35***	-.35***	-.39***	-.30***	-.34***	-.36***	-.29***	-.30***	.81***	.63***	.56***	-						
MP	-.04	-.09	-.01	.05	-.10	-.07	-.01	-.21**	-.20**	-.15*	-.25***	.21**	.21**	.16*	.19**	-					
MP1	-.01	-.09	.03	.06	-.05	.02	-.02	-.10	-.06	-.09	-.13	.05	.08	.02	.04	.71***	-				
MP2	.04	.01	.03	.10	-.03	.02	.07	-.10	-.13	-.03	-.12	.14	.13	.10	.13	.84***	.55***	-			
MP3	-.17*	-.28***	-.09	-.09	-.18*	-.12	-.14*	-.26***	-.28***	-.21**	-.25***	.28***	.23**	.29***	.21**	.66***	.32***	.41***	-		
MP4	-.01	-.02	-.02	.05	-.05	-.06	.04	-.14	-.11	-.10	-.17*	.20**	.16*	.15*	.22**	.84***	.49***	.65***	.40***	-	
MP5	.01	.09	.04	.09	-.05	-.10	.04	-.18*	-.15*	-.10	-.24**	.11	.17*	.03	.09	.70***	.28***	.54***	.24**	.60***	-
왜도	-.28	-.51	-.21	-.40	-.21	.12	-.32	.10	.29	-.11	.25	-.14	-.07	-.23	-.57	-.20	-.31	-.57	.10	-.21	-.63
첨도	-.51	-.49	-.63	-.38	-.75	-.88	-.69	-.69	-.70	-.79	-.68	-.42	-.65	-.37	-.10	.04	.32	.13	-.43	.14	.27

주1. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ / 주2. **S**: 아동 학업스트레스, S1: 학업수행 부모기대, S2: 학업수행 교사기대, S3: 학업수행 자기기대, S4: 학업성취결과 부모기대, S5: 학업성취결과 교사기대, S6: 학업성취결과 자기기대, **P**: 아동의 학업성취압력인식, P1-3: 학업성취압력인식 측정변수1-3, **M**: 아동 마음챙김, M1-3: 마음챙김 측정변수1-3, **MP**: 마음챙김양육, MP1: 정서적 자기조절, MP2: 아이에 대한 연민, MP3: 온전한 주의 기울임, MP4: 아이의 감정 알아차림, MP5: 기분의 영향에 대한 통찰.

2) 학업스트레스, 학업성취압력인식, 마음챙김, 마음챙김양육의 측정모형 분석

학업스트레스, 학업성취압력인식, 마음챙김, 마음챙김양육의 측정모형 적합도 검토 결과는 표 3과 같다. Chi-square(x^2) 검정 통계량은 256.117(df=112, $p<.001$)로 영가설이 기각되었지만 x^2 검정의 한계를 고려해 다른 근사 적합도 지수를 검토한 결과, CFI .929, TLI .913, RMSEA .080, SRMR .067로 권장기준들을 충족하여 측정모형 적합도는 양호하였다.

표 3

학업스트레스, 학업성취압력인식, 마음챙김, 마음챙김양육 변인 간의 측정모형 적합도

N=201						
모형	x^2	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
측정모형	256.117	112	.929	.913	.080	.067

이어서, 측정모형 확인적 요인분석 결과는 표 4 및 그림 2와 같다. 마음챙김양육의 한 가지 측정변인(온전한 주의 기울임) 외에 모든 표준화 요인부하량이 .6 이상이며 통계적으로 유의($p<.001$)하여 측정변인의 타당함을 확인하였다(곽기영, 2019; 진성조, 이진실, 2023; Kline, 2011). 온전한 주의 기울임은 요인 부하량의 표준화 계수 값(.487)이 매우 낮지 않고 (.4 이상) 통계적으로 유의($p<.001$)하여 배제가 필요할 정도의 문제가 있지는 않다고 판단하였다(송지준, 2011).

표 4

학업스트레스, 학업성취압력인식, 마음챙김, 마음챙김양육 변인 간의 측정모형 확인적 요인분석 결과

N=201				
	측정변인	B	S.E.	β
아동 마음챙김	마음챙김1	1.000		.871
	마음챙김2	.915***	.080	.783
	마음챙김3	.960***	.090	.730
아동 학업스트레스	학업수행 부모기대	1.000		.759
	학업수행 교사기대	.836***	.089	.654
	학업수행 자기기대	.878***	.085	.715
	학업성취결과 부모기대	1.147***	.091	.859
	학업성취결과 교사기대	1.164***	.108	.871
	학업성취결과 자기기대	1.147***	.094	.836
어머니 마음챙김양육	정서적 자기조절	1.000		.601
	아이에 대한 연민	1.302***	.157	.811
	온전한 주의 기울임	.922***	.159	.487
	아이의 감정 알아차림	1.404***	.168	.826
	기분의 영향에 대한 통찰	1.025***	.140	.663
아동 학업성취압력인식	인식1	1.000		.911
	인식2	.987***	.052	.890
	인식3	.940***	.050	.892

주1. B: 비표준화 계수, S.E.: 표준오차, β : 표준화 계수

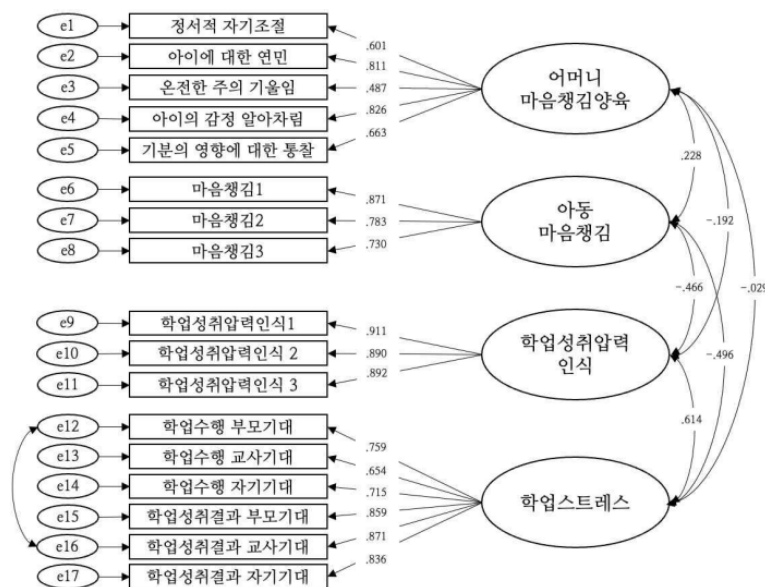


그림 2. 측정모형 모수 추정치(표준화 계수 기준)

2. 학업스트레스, 학업성취압력인식, 마음챙김, 마음챙김양육의 구조모형 분석

학업스트레스에 대한 마음챙김, 학업성취압력인식, 마음챙김양육 구조모형의 적합도 지수 분석 결과는 표 5와 같다. 표본 크기에 민감한 검정 통계량은 261.792(df=114, $p<.001$)로 영가설을 기각하였지만, CFI .927, TLI .913, RMSEA .080, SRMR .073으로 각 적합도 지수의 권장기준(CFI>.90, TLI>.90, RMSEA<.08, SRMR<.08)을 모두 충족하였다. 따라서 결과를 종합적으로 고려했을 때, 구조모형은 괜찮은 적합도를 보이는 것으로 판단된다.

표 5

학업스트레스, 학업성취압력인식, 마음챙김, 마음챙김양육 변인 간의 구조모형 적합도

N=201						
모형	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
구조모형	261.792	114	.927	.913	.080	.073

1) 마음챙김이 학업성취압력인식을 매개로 학업스트레스에 미치는 영향

마음챙김과 학업성취압력인식, 학업스트레스의 구조방정식 모형을 분석한 결과는 표 6과 같다. 마음챙김은 학업스트레스($\beta=-.262$, $p<.001$)와 학업성취압력인식($\beta=-.468$, $p<.001$) 각각에 유의한 부정 영향을 미쳐, 마음챙김이 낮을수록 학업스트레스가 높아지고 학업성취압력

인식을 높였다. 학업성취압력인식은 학업스트레스에 정적으로 유의한 영향($\beta=.491$, $p<.001$)을 미쳐, 아동이 학업성취압력을 높게 인지할수록 높은 학업스트레스로 이어졌다.

표 6

마음챙김, 학업성취압력인식, 학업스트레스 변인 간의 구조 경로 분석

N=201				
경로	B	S.E.	β	
마음챙김 → 학업스트레스	-.205***	.059	-.262	
학업성취압력인식 → 학업스트레스	.463***	.073	.491	
마음챙김 → 학업성취압력인식	-.388***	.063	-.468	

주1. B: 비표준화 계수, S.E.: 표준오차, β : 표준화 계수

이어서 부트스트랩 방식으로, 마음챙김이 학업성취압력인식을 매개해 학업스트레스에 간접 효과를 갖는지 검증한 결과는 표 7과 같다. 마음챙김은 학업성취압력인식을 매개로 학업스트레스에 통계적으로 유의한 부적 영향을 미쳤다($B=-.180$, $p<.001$, 95% C.I. [-.274, -.112]). 그러므로 아동의 높은 마음챙김은 직·간접적으로 학업스트레스를 낮추는 효과를 보인다.

표 7

마음챙김과 학업스트레스 변인 관계에서 학업성취압력인식의 매개효과

N=201				
경로	B	S.E.	95% C.I.	
			lower	upper
마음챙김 → 학업성취압력인식 → 학업스트레스	-.180***	.041	-.274	-.112
총효과	-.609***	.151	-.948	-.349

주1. B: 비표준화 계수, S.E.: 표준오차, 95% C.I.: 95% 신뢰구간

2) 어머니의 마음챙김양육이 아동의 마음챙김에 미치는 영향

마음챙김양육은 마음챙김에 정적으로 유의한 영향을 미쳤고($\beta=.585$, $p<.05$), 마음챙김의 선행요인으로 마음챙김양육의 효과를 확인하였다.

표 8

마음챙김양육, 마음챙김, 학업성취압력인식, 학업스트레스 변인 간의 구조 경로 분석

N=201				
경로	B	S.E.	β	
마음챙김양육 → 마음챙김	.585*	.217	.227	

주1. B: 비표준화 계수, S.E.: 표준오차, β : 표준화 계수

(1) 마음챙김양육이 마음챙김을 매개로 학업스트레스에 미치는 영향

마음챙김양육이 마음챙김을 매개로 학업스트레스에 미치는 영향을 부트스트랩으로 검증하였다. 그 결과, 표 9와 같이 95% 신뢰구간이 0을 포함하지 않아 마음챙김양육이 마음챙김을 매개로 학업스트레스에 미치는 부적 영향을 확인하였다($B = -.120$, $p < .05$, 95% C.I. [-.280, -.031]). 즉, 마음챙김양육은 간접적으로 학업스트레스를 완화하는 효과를 가진다.

표 9

마음챙김양육과 학업스트레스 변인 관계에서 마음챙김의 매개효과

경로	B	S.E.	95% C.I.	
			lower	upper
마음챙김양육 → 마음챙김 → 학업스트레스	-.120*	.061	-.280	-.031
총효과	-.609***	.151	-.948	-.349

주1. B: 비표준화 계수, S.E.: 표준오차, 95% C.I.: 95% 신뢰구간

(2) 마음챙김양육이 마음챙김과 학업성취압력인식을 매개로 학업스트레스에 미치는 영향

끝으로 표 10과 같이, 마음챙김과 학업성취압력인식을 순차적으로 매개하여 마음챙김양육이 학업스트레스에 미치는 간접효과가 통계적으로 유의하였다. 결과를 종합하여, 어머니의 마음챙김양육과 아동의 마음챙김, 학업성취압력인식이 학업스트레스에 미치는 영향에 관한 구조방정식 모형의 최종 분석 결과는 그림 3과 같다.

표 10

마음챙김양육과 학업스트레스 변인 관계에서 마음챙김과 학업성취압력인식의 순차적 매개효과

경로	B	S.E.	95% C.I.	
			lower	upper
마음챙김양육 → 마음챙김 → 학업성취압력인식 → 학업스트레스	-.105*	.052	-.248	-.031
총효과	-.609***	.151	-.948	-.349

주1. B: 비표준화 계수, S.E.: 표준오차, 95% C.I.: 95% 신뢰구간

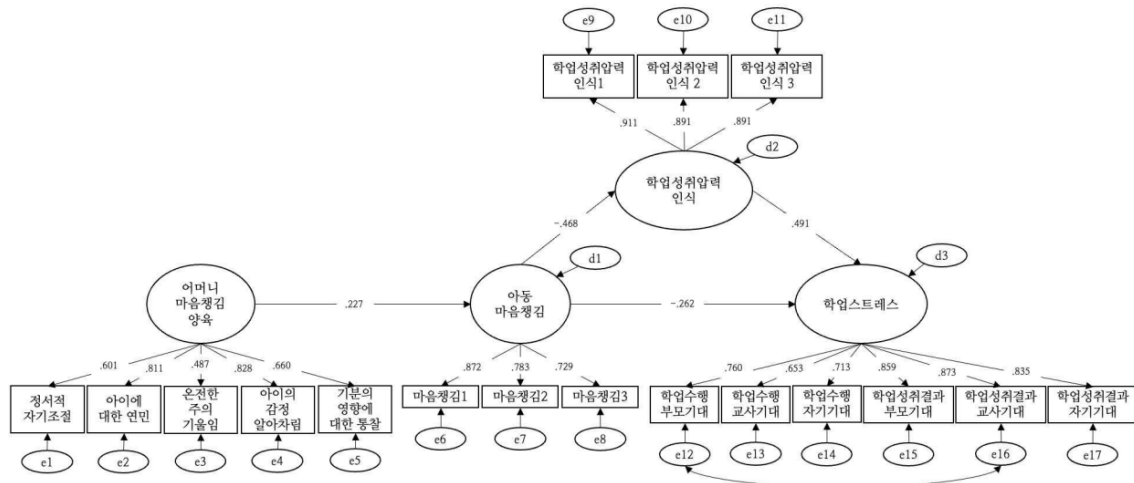


그림 3. 학업스트레스, 학업성취압력인식, 마음챙김, 마음챙김양육 구조모형 분석 결과(표준화 계수)

IV. 결론 및 논의

본 연구는 스트레스 평가-대처 이론의 역동적 상호작용 관점에 근거해 학업스트레스를 해석하여, 아동의 학업스트레스에 효과적인 대처 방안을 제안하고자 개인과 환경의 상호적 교류에서 특정 사건이 학업스트레스로 평가되도록 하는 인지적 평가 요소에 주목하였다. 이에 학업성취압력인식과 마음챙김이 학업스트레스에 미치는 영향을 분석하였고, 나아가 두 변인을 발달시키는 선행요인으로서 마음챙김양육의 영향을 고찰하였다. 이에 따른 연구결과에 대해 논의하며 결론을 내리면 다음과 같다.

첫째, 마음챙김은 학업스트레스와 학업성취압력인식에 직접적으로 영향을 미쳐 마음챙김이 높은 아동일수록 각 변인의 수준이 낮았다. 또한 아동이 어머니의 학업성취압력을 높게 인식할수록 학업스트레스도 높아지는 경향이 나타났지만, 마음챙김이 학업성취압력인식을 매개하여 학업스트레스를 유의하게 낮췄다. 이는 마음챙김 특성이 높을수록 학업성취압력을 낮게 인식하여 학업스트레스의 발생이 완화됨을 의미한다. 구체적으로 살펴보면, 마음챙김의 ‘현재 순간에 대한 집중’ 특성이, 아동이 학업 수행 순간에 자신이 해야 할 뒀에 온전히 집중하며 과거나 미래가 아닌 ‘지금’에 시선을 두는 상태를 유지하도록 한다. 이와 같은 마음챙김의 특성은 아동이 자신의 지난 실수에 연연하는 부정적 사고의 습관화를 예방(Charoensukmongkol, 2019; Fallah, 2017)하도록 도움으로써 학업스트레스 완화에 영향을 미친다. 또한 마음챙김을 할수록 아동은 자기 감정을 분명하게 알아차려 학습 상황에서 부정적 감정을 용이하게 조절할 수 있고(Charoensukmongkol, 2019), 비판단적 수용의 자세로 감정 조절 능력을 증진할 수 있다(Fallah, 2017). 마음챙김의 이러한 특성을 통해, 아동은 자신

의 상황을 어떠한 판단적 개입 없이 넓게 열린 마음의 관점으로 현 상황에 이용 가능한 모든 정보(자신의 생각, 감정, 감각 등)를 파악하고 활용하게 되기에(Bishop et al., 2004; Waters, 2016), 학업스트레스를 직면하더라도 스트레스에 유연하게 대처할 수 있게 된다. 이러한 논의는 명상프로그램(김용수, 2008), 인지적 대처 요소로서 의미중심대처(이지혜, 2018), 인지행동적 대처 프로그램(김소라, 홍상환, 2011; 신현심, 정종진, 2006)과 같이 학업스트레스 감소에 인지적 접근의 유용함을 강조한 선행연구에 의해서도 지지된다. 또한 올바른 인지 작용을 복돋는 마음챙김의 특징이 스트레스 상황에서의 적응적 행동을 높이고(Academic Mindfulness Interest Group & Academic Mindfulness Interest Group, 2006; Hayes & Feldman, 2004), 부정 정서 조절과 긍정 정서 향상의 심리적 건강 개선으로 이어진 선행연구들의 결과와도 일치한다(김정모, 전미애, 2009; 김효정, 2015; 이봉건, 2008; 조용래, 홍세희, 노상선, 조기현, 2014; Deng, Gao, Zhang & Li, 2020; Shearer, Hunt, Chowdhury & Nicol, 2016; Waters, 2016).

한편, 학업성취압력인식이 높을수록 학업스트레스를 고조시키는 관계는, 부정적으로 정의된 학업성취압력이 학업스트레스에 정적 영향을 미친 선행연구 결과들과 일치한다(박서연, 정영숙, 2010; 선혜연, 오정희, 2013; 손승희, 정지나, 2021; 오정희, 선혜연, 2013; 정민, 김동진, 2019; 정영미, 2021; Ang & Huan, 2006; Misra et al., 2003). 이는 ‘학업성취압력’의 적절한 수준과 긍·부정적 기능 여하를 판단함에, 객관적 기준이나 학업성취압력 행위자의 의도가 아닌 ‘아동의 인식 방식’에 주목하고 그것이 기준이 되어야 함을 시사한다. 학업성취압력의 의미를 아동의 입장에서 판단해야 하는 중요성을 강조한 선행연구(손승희, 정지나, 2021; 연은모, 최효식, 2022; 오정희, 선혜연, 2013) 역시 이를 지지한다. 앞서 정리하였듯, 부모의 학업성취압력은 아동의 학업스트레스의 주요 변인이나 그 정의에 따라 결과가 상반되어 연구자들에게 혼란을 야기할 수 있었다. 그러나 본 연구에서 부모의 학업성취압력 변인의 핵심이 ‘아동의 인식’에 있음을 확인하며 변인에 대한 혼선을 정리하였다. 이와 함께 환경에 대한 아동의 인식을 긍정적으로 촉진할 수 있는 마음챙김과의 관계를 논하여 아동이 능동적이고 주체적으로 학업스트레스 조절에 기능할 수 있음을 확인하였다.

정리하면, 현재의 매순간, 의도적 주의 집중과 알아차림을 통한 마음챙김적 인지 방식은 일차적으로 아동이 가진 내적 자원과 외적 자극을 올바르게 인지하게 하는 힘(Bishop et al., 2004)이 되어 아동이 스스로 자신의 내적 자원을 축소 또는 과장하지 않도록 돕는다. 이는 개인의 모든 자원이 풍부히 활용되도록 도움으로써 학업성취압력과 같은 환경적 요구에 대한 유연한 수용을 증진한다. 곧 마음챙김적 인지는 외적 사건 자체에 대한 평가에 영향을 미치고, 이 평가가 다시 개인적 요인과의 역동적 상호 교류를 거치며 내·외적 자극 간 인지적 불균형이 해소되도록 도움으로써, 학업 관련 스트레스적 사건을 스트레스로 평가하지 않는 결과를 낳는

다. 더불어 마음챙김을 통한 외적 자극에 대한 올바른 인지는 학업성취압력에 대한 부정적 인식을 낮추고 학업성취압력이 긍정적으로 기능하도록 전환하는 데 도움을 줄 수 있다.

둘째, 어머니의 마음챙김양육이 아동의 마음챙김을 향상하는 환경적 요인으로 작용함을 알 수 있었다. 마음챙김양육이 선행요인이 되어 아동의 마음챙김 특성이 높을수록 학업스트레스가 낮게 나타났을 뿐 아니라, 아동의 학업성취압력인식도 낮춤으로써 학업스트레스 감소에도 유의한 영향을 미쳤다. 따라서 어머니가 부모-자녀 관계에 마음챙김양육을 적용하는 것은 자녀의 마음챙김을 향상하고 학업성취압력인식과 학업스트레스를 낮추는 데 도움이 된다. 또한 본 연구는 학업스트레스에 아동의 인지적 평가가 핵심적 기능을 하는 것에 착안하여 정서-집중적 대처의 일환으로 마음챙김이 효과적일 것이라 보았다. 특히 마음챙김양육이 아동의 정서 조절에 직·간접적 영향을 미친다는 선행연구결과들(McKee, Parent, Zachary & Forehand, 2018; Zhang et al., 2019)과 마음챙김양육이 마음챙김과 학업성취압력인식을 순차로 매개하여 학업스트레스에 영향을 미친 본 연구의 결과를 함께 고려하면, 정서-집중적 대처의 구체적 방안으로 마음챙김의 유용함과 마음챙김을 촉진하는 어머니의 마음챙김양육의 필요성을 뒷받침한다. 그러나 마음챙김양육 변인은 비교적 최근에 국내 연구에 활용되기 시작하여(김형연, 2021) 아직 국내에는 관련 연구가 드물고 활발하지 않은 편이다. 또한 부모-자녀 관계에서 마음챙김의 기능을 살펴 본 다수의 연구들이 마음챙김양육이 아닌 부모의 대내적 마음챙김 개념을 접목하였다(Duncan et al., 2009; Waters, 2016). 하지만 앞서 살펴보았듯, 부모-자녀의 양육 상황은 대인(對人)의 상황이므로 ‘마음챙김양육’ 변인을 활용하는 것이 적절하다. 본 연구는 기존 선행연구들의 이러한 한계를 극복한 의미를 지니고, 국내에 최근 도입된 마음챙김양육의 선행연구를 누적하며 변인의 이해를 도울 수 있도록 연구를 확장한 의미를 갖는다. 한편 김형연(2021)은 아동의 정서 조절에 어머니의 마음챙김양육의 간접적 효과만을 확인하여 다른 양육적 변인들의 중요성을 제시하기도 하였다. 국내 마음챙김양육에 관한 논의가 아직 초기 단계에 있는 만큼, 더 많은 후속 연구를 통해 마음챙김양육 기제의 이해가 다방면에서 이뤄지기를 기대한다. 향후 다른 양육변인들이 마음챙김의 선행요인으로 마음챙김양육과의 관계에 미치는 영향을 살펴본다면, 양육 맥락에서 마음챙김을 향상시킬 수 있는 방안이 더욱 풍부해지고 궁극적으로 학업스트레스와 학업성취압력인식을 촉진하는 불균형적 인지 과정을 예방하는 결과에도 기여할 수 있을 것이기 때문이다. 또한 연구의 누적으로 국내 부모에 맞춘 마음챙김양육의 구조화를 이룬다면, 이를 기반으로 부모 교육과 같은 현장에 ‘부모의 마음챙김’이 아닌, 가족 관계 속에 더 적절한 전략인 ‘마음챙김양육’을 적용함으로써 위기에 처한 가족에 맞춤형 개입과 예방법으로 활용되는 정책의 발판을 마련할 수 있을 것이다.

한편, 스트레스의 부정적 기능이 대두되며 과거에는 스트레스를 피하는 것에 초점을 맞춰왔

지만, 개인의 삶에서 배제될 수 없는 스트레스의 불가피성을 수용하기 시작하며 이제는 스트레스를 잘 다루며 살아가도록 돕는 ‘관리 기술’로 시선이 옮겨져 왔다. 본 연구는 아동의 학업스트레스와 학업성취압력인식에 대한 아동의 마음챙김과 어머니의 마음챙김양육의 관계를 확인하여, 학업스트레스 관리에 아동의 인지적 측면의 주요함을 제시하였다. 본 연구의 결과는 학업스트레스 완화에 부모와 자녀의 마음챙김 실천을 독려하는 자료로 활용될 수 있다. 또한 건강한 미래 사회구성원으로의 성장을 지원하는 토대로서 향후 아동·청소년 학업스트레스의 완화 및 예방, 그리고 건강한 관리 방안을 위한 중재 프로그램 및 기타 활동의 개발에 기초 자료로 활용될 수 있다.

본 연구는 앞서 논의한 의의에도 불구하고 다음과 같은 한계를 지니므로 제한점을 살피으로써 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다. 첫째, 연구 대상의 특성을 다양화하여 연구 변인들의 관계가 다각적으로 분석될 필요가 있다. 본 연구는 마음챙김 연구의 대상을 아동으로 확장한 의의를 지니지만 6학년의 전·후기를 통합하여 발달 시기적 차이를 발견하는 데 한계가 있었다. 또한 연구참여자가 수도권 및 경상권에 주로 분포하며 설문지 회수율이 51%에 그쳐 지역사회별 교육적 풍토나 비응답자들의 특성 및 편향 가능성이 본 연구에 반영되지 않았을 수 있다. 이에 후속연구에서는 지역적 차이의 반영과 발달 시기의 특성을 통제 또는 반영하여 변인들의 특성과 관계를 다각적으로 파악할 것을 제언한다. 발달 시기적 특징과 지역적 특색이 종합적으로 반영된다면 지역별 정책 및 발달 시기에 맞춘 중재 프로그램 및 교육 개발에 도움을 줄 수 있다. 또한 본 연구는 일반적으로 주양육자인 어머니와 아동의 관계에 주목하였지만, 가구의 구성과 주양육자의 형태가 다양해지는 시대적 상황을 고려할 필요가 있다. 본 연구는 주 양육자의 연령, 가족유형 등의 통제가 이뤄지지 않은 한계를 지니므로, 후속 연구에서 가족 유형에 따른 어머니 변인의 설명력이 차이를 지니는지, 어머니 외의 양육자와 아동의 관계에서 마음챙김양육의 적용 가능성을 검토 및 보완하여 변인에 대한 심도있는 이해가 확장되기를 희망한다. 국내에서 마음챙김양육의 개념이 이제 도입되는 단계에 있어 마음챙김양육에 대한 확장된 연구로 변인의 개념을 심도 있게 이해하고 확장해 나갈 필요가 있다.

둘째, 마음챙김과 마음챙김양육 연구 도구의 보완이 필요하다. 정교한 연구 도구로 변인 측정의 정확도가 높아질수록 변인의 올바른 이해와 파악이 가능해지는 것은 자연스러운 이치이다. 본 연구에서 활용한 마음챙김 척도(K-MAAS)는 10대 아동을 대상으로 타당화를 이루어 아동의 마음챙김 측정을 가능케 한 의미가 있다. 그러나 아동과 성인에게 동일한 문항이 활용되어 아동의 정확한 이해를 끌어내기에는 다소 난해한 부분이 없지 않았고, 척도 개발로부터 많은 시간이 흘러 시대적 변화에 따른 특징을 반영하여 보완 될 필요가 있다. 한편 한국어로 번안된 마음챙김양육의 척도는 Kim et al.(2019)이 거의 유일하여 마음챙김양육에 대한 이해가 풍부해지기 위해서는 다양한 척도의 개발이 필요해 보인다.

끝으로, 아동의 마음챙김은 학업성취압력인식을 낮추었는데, 실제 부모가 생각하는 자신의 학업성취압력 수준과 아동이 인지하는 학업성취압력 수준이 차이를 가질 때 마음챙김의 기능이 뚜렷이 드러난다고 할 수 있다. 따라서 후속 연구에서는 부모와 자녀가 동일한 학업성취압력적 장면에 대하여 인지의 차이를 갖는지, 차이가 있다면 그 차이를 이끄는 평가적 요소는 무엇인지 검토할 것을 제언한다.

참고문헌

- 강영철 (2003). **부모의 학업성취압력과 아동의 학업자아 및 부모의 학업성취압력에 대한 태도와 의 관계**. 창원대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 곽기영 (2019). R을 이용한 구조방정식모델링: 분석절차 및 방법. **지식경영연구**, 20(1), 1-26. doi:10.15813/kmr.2019.20.1.001
- 권선중, 김교현 (2007). 한국판 마음챙김 주의 알아차림 척도(K-MAAS)의 타당화 연구. **한국심리학회지: 건강**, 12(1), 269-287. doi:10.17315/kjhp.2007.12.1.014
- 구현경, 도현심, 최미경 (2009). 어머니의 성취압력과 정서적 지지가 청소년의 성취동기에 미치는 영향. **가정과삶의질연구**, 27(5), 195-206.
- 길경미, 김보은, 김혜심, 이혜민 (2021). 심리적 기제로서 마음챙김 국내 연구에 대한 체계적 문헌고찰. **아동가족치료연구**, 19, 1-29.
- 김소라, 홍상황 (2011). 인지행동적 학업스트레스 대처훈련이 초등학생의 학업스트레스와 학업스트레스 대처방식에 미치는 효과. **초등상담연구**, 10(1), 19-38.
- 김수진, 김순혜 (2015). 아동의 학업스트레스와 학교생활적응과의 관계에서 자아탄력성의 조절효과. **청소년학연구**, 22(2), 49-70.
- 김용수 (2008). 아동명상프로그램이 초등학교 아동의 스트레스 감소에 미치는 효과. **상담학연구**, 9(2), 827-847. doi:10.15703/kjc.9.2.200806.827
- 김잔디 (2018). **마음챙김양육 프로그램의 개발과 효과**. 덕성여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김정모, 전미애 (2009). 마음챙김에 기초한 인지치료가 일반 대학생의 정서조절에 미치는 효과. **Korean Journal of Clinical Psychology**, 28(3), 741-759. doi:10.15842/kjcp.2009.28.3.006
- 김정주, 홍상황 (2017). 초등학생의 학업스트레스와 사회부과적 완벽주의가 학업소진에 미치는 영향: 대처반응의 매개효과를 중심으로. **한국초등교육**, 28(4), 201-214. doi:10.20972/kjee.28.4.201712.201
- 김종백, 김준엽 (2009). 학업 성취 관련 요인과 자아개념을 매개로한 부모의 교육기대와 학업 관여가 학업 스트레스에 미치는 효과에 관한 종단적 분석. **교육심리연구**, 23(2), 389-412.
- 김진철, 김성천 (2023). 아동의 그릿과 학습태도, 학업스트레스, 전반적 행복감 간의 관계구조 연구. **육아정책연구**, 17(1), 99-120. doi:10.5718/kcep.2023.17.1.99
- 김형연 (2021). **어머니의 개인적 특성 및 양육이 학령 초기 아동의 정서조절에 미치는 영향: 자기자비와 마음챙김양육, 양육스트레스 및 양육행동을 중심으로**. 이화여자대학교 대학원 박사학위 청구논문.

- 김효정 (2015). **마음챙김이 주의조절에 미치는 영향**. 서울대학교 대학원 석사학위 청구논문. doi:10.23170/snu.0000000025610.11032.0000440
- 남현우, 김광수 (2015). 마음챙김 활용 성격강점 증진 프로그램이 아동의 회복탄력성에 미치는 효과. **청소년상담연구**, 23(2), 105-134. doi:10.35151/kyci.2015.23.2.006
- 문가람, 하요상 (2021). 긍정심리학 기반 행복증진 프로그램이 초등학생의 학업 스트레스와 심리적 안녕감에 미치는 영향. **학습자중심교과교육연구**, 21(8), 319-336. doi:10.22251/jlcci.2021.21.8.319
- 문경숙 (2006). 학업스트레스가 청소년의 자살충동에 미치는 영향: 부모와 친구에 대한 애착의 매개효과. **아동학회지**, 27(5), 143-157.
- 문수연, 강지현 (2013). 아동의 학업스트레스가 문제행동에 미치는 영향: 친구관계질의 조절 효과. **상담학연구**, 14(6), 3323-3339. doi:10.15703/kjc.14.6.201312.3323
- 박민지 (2019). 마음챙김(Mindfulness)에 관한 연구 동향 분석. **상담교육연구**, 2(1), 82-100.
- 박서연, 정영숙 (2010). 어머니의 학업성취압력과 아동의 학업스트레스 및 내재화 문제와의 관계에서 아동의 자아탄력성과 사회적 지지의 조절 효과. **한국심리학회지: 발달**, 23(1), 17-32.
- 박영신, 김의철 (2003). 한국 청소년의 성취동기와 학업성취에 대한 부모-자녀관계의 영향: 토착심리학적 접근. **청소년학연구**, 10(1), 139-165.
- 박영신, 김의철, 정갑순 (2004). 한국 청소년의 부모자녀 관계와 성취에 대한 종단연구: 자기 효능감과 성취동기를 중심으로. **한국심리학회지: 문화 및 사회문제**, 10(3), 37.
- 배선희, 남지영, 손은령, 이상옥 (2021). 마음챙김 프로그램 연구동향 분석: 2011~2020년 학술지 발표를 중심으로. **문화와 융합**, 43(12), 649-662. doi:10.33645/cnc.2021.12.43.12.649
- 선헤연, 오정희 (2013). 부모의 학업성취압력과 학업스트레스의 관계에서 학업적 자기효능감의 매개효과: 초등학생과 중학생 중심으로. **아시아교육연구**, 14(1), 197-212. doi:10.15753/aje.2013.14.1.008
- 선헤연, 오정희 (2014). 초등학생 학업스트레스 연구동향. **교육논총**, 34(2), 71-89.
- 손승희, 정지나 (2021). 어머니의 학업성취압력과 초등학생의 학업스트레스 간의 관계에서 자아존중감의 조절효과. **한국생활과학회지**, 30(5), 761-770. doi:10.5934/kjhe.2021.30.5.761
- 송지준 (2011). 서비스산업 종사원의 감정부조화, 소진, 조직몰입간의 구조적 관계: 콜센터 상담직원을 중심으로. **고객만족경영연구**, 13(2), 103-123.
- 신현심, 정종진 (2006). 인지-행동적 학업스트레스 대처훈련이 초등학생의 학업스트레스와 시험불안에 미치는 효과. **발달장애연구**, 10(1), 73-87.

- 안종혁, 유미현 (2014). 초등영재와 일반학생의 학업스트레스, 스트레스 대처방식, 학업소진 비교 및 관계 분석. **영재교육연구**, 24(2), 169-189. doi:10.9722/jgte.2014.24.2.169
- 여성가족부 (2021). 2021 청소년 통계. http://www.mogef.go.kr/nw/rpd/nw_rpd_s001d.do?mid=news405&bbtSn=707812
- 연은모, 최효식 (2022). 부모의 양육스타일, 학업성취압력이 초등학생의 학교적응 및 삶의 만족도에 미치는 영향: 자율성, 학업스트레스의 매개효과 검증. **학습자중심교과교육연구**, 22(14), 313-328. doi:10.22251/jlcci.2022.22.14.313
- 염유식 (2021). **한국 어린이 청소년 행복지수: 국제비교연구조사결과보고서** (2021 제12차). 서울: 한국방정환재단. <https://children365.or.kr/archives/activity/130020>
- 오영미, 허일범 (2016). 초등학생의 학업 스트레스와 학교적응의 관계에서 자기자비의 매개효과. **청소년상담연구**, 24(2), 59-74. doi:10.35151/kyci.2016.24.2.004
- 오정희, 선혜연 (2013). 초등학생과 중학생의 학업스트레스 관련 변인 연구: 성별 및 학교급, 지각된 부모의 학업성취압력과 학업적 자기효능감 중심으로. **상담학연구**, 14(3), 1981-1994. doi:10.15703/kjc.14.3.201306.1981
- 우수정 (2021). 부모의 학업성취압력과 아동의 학업스트레스가 학교생활적응에 미치는 영향. **열린부모교육연구**, 13(4), 61-73. doi:10.36431/JPE.13.4.4
- 유경훈, 손유선 (2022). 아동의 자아존중감, 학업스트레스, 학교적응과 행복감 간의 구조적 관계. **한국산학기술학회논문지**, 23(8), 496-505. doi:10.5762/KAIS.2022.23.8.496
- 이경남 (1999). 아동의 학습된 무력감과 관련 변인간의 인과관계: 아동의 자기능력지각, 스트레스, 모의 양육태도를 중심으로. **한국생활과학회지**, 8(2), 227-243.
- 이봉건 (2008). 한국판 마음챙김 명상(K-MBSR)이 대학생의 우울증상, 마음챙김 수준 및 몰입 수준에 미치는 효과. **Korean Journal of Clinical Psychology**, 27(1), 333-345. doi:10.15842/kjcp.2008.27.1.019
- 이소희 (2016). 생태체계이론에 기반한 영·유아기 부모교육프로그램의 개발. **가정과삶의질학회 학술발표대회 자료집: 이 시대 가정, 과연 안전한가?**, 114-124.
- 이수진, 조상철, 허일범 (2008). 부모의 학업성취압력이 초등학생의 자기효능감에 미치는 영향: 목표지향성의 매개효과를 중심으로. **아동학회지**, 29(3), 289-301.
- 이승현, 이승호 (2019). 마음챙김 기반 사회정서학습 프로그램이 초등학생의 사회정서역량 향상에 미치는 효과. **인문사회** 21, 10(6), 379-394. doi:10.22143/HSS21.10.6.28
- 이영복, 이상민, 이자영 (2009). 한국형 학업소진 척도 개발 및 타당화. **한국교육학연구**, 15(3), 59-78.
- 이은영, 박양리, 현명호 (2008). 시험불안에 있어 학업스트레스와 마음챙김의 관련성. **스트레스 연구**, 16(2), 79-84.

- 이정은, 이은진 (2014). 중학생이 지각한 부모양육행동과 학교적응과의 관계에서정서조절양식의 매개효과. **교육치료연구**, 6(2), 93-107.
- 이지현, 김수영 (2016). 문항묶음: 원리의 이해와 적용. **한국심리학회지: 일반**, 35(2), 327-353. doi:10.22257/kjp.2016.06.35.2.327
- 이지혜 (2018). **학업스트레스에 대한 의미부여중재가 중학생의 스트레스대처전략과 학업적응에 미치는 영향**. 서울대학교 대학원 석사학위 청구논문. doi:10.23170/snu.0000000151150.11032.0001028
- 이현아, 조한익 (2013). 완벽주의와 학업열의 및 학업소진과의 관계: 동기와 목표과정의 매개 효과 검증. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 25(3), 575 - 601.
- 이혜원 (2010). **가정배경과 학업성취의 구조적 관계: 부모의 학업관여, 교육기대, 학생의 교육포부 및 학습시간의 매개효과를 중심으로**. 고려대학교 대학원 석사학위 청구논문. doi:10.23186/korea.0000000023609.11009.0000620
- 임현주 (2014). 유아의 기질 및 가정환경과 또래 상호작용이 만 3세 유아의 언어발달에 미치는 영향. **미래유아교육학회지**, 21(4), 183-201.
- 정문정, 이상민, 최현주 (2016). 완벽주의와 학업소진의 관계에서 마음챙김의 매개효과. **청소년상담연구**, 24(1), 1-23. doi:10.35151/kyci.2016.24.1.001
- 정민, 김동진 (2019). 중학생의 학업성취압력 및 학업스트레스와 학교적응 간의 관계: 학교 스포츠클럽 참여도의 조절효과. **한국발육발달학회지**, 27(2), 129-137. doi:10.34284/KJGD.2019.05.27.2.129
- 정영미 (2021). 부모의 성취압력이 아동의 학업스트레스에 미치는 영향: 학업수행능력의 매개 효과. **인문사회** 21, 12(2), 2777-2790. doi:10.22143/hss21.12.2.195
- 조용래, 홍세희, 노상선, 조기현 (2014). 우울과 불안증상에 대한 마음챙김에 기반을 둔 개입의 효과: 메타분석. **한국심리학회지: 일반**, 33(4), 903-928.
- 조윤주 (2010). 청소년초기 스트레스의 종단적 변화 양상과 관련변인에 관한 연구: 잠재성장 모형 분석. **인간발달연구**, 17(3), 17-35.
- 조은서, 김은영 (2018). 학업스트레스 척도 개발 및 타당화: 초등학교 고학년을 대상으로. **청소년학연구**, 25(6), 135-167. doi:10.21509/KJYS.2018.06.25.6.135
- 진성조, 이진실 (2023). 대학생의 귀인 방식이 자기효능감을 매개로 학업적 자기조절에 미치는 영향. **인문사회** 21, 14(1), 1497-1507. doi:10.22143/HSS21.14.1.105
- 채진영 (2012). 아동의 학업스트레스가 공격성에 미치는 영향 - 부모애착의 조절효과를 중심으로. **인간발달연구**, 19(1), 71-87.
- 최운, 천성문 (2010). 명상프로그램이 초등학생의 학습태도와 수업집중력에 미치는 효과. **상담학연구**, 11(3), 1203-1220. doi:10.15703/kjc.11.3.201009.1203

- 최인재, 모상현, 강지현 (2011). **아동·청소년 정신건강 증진을 위한 지원방안 연구 I: 총괄보고서** (연구보고 11-R22). 서울: 한국청소년정책연구원. doi:10120/contents/6193858
- 최창욱, 황세영, 유민상, 이민희, 김진호 (2018). **아동·청소년 권리에 관한 국제협약 이행 연구: 한국아동·청소년 인권실태 2018 총괄보고서** (연구보고 18-R12). 세종: 한국청소년정책연구원. doi:10110/contents/6212282
- 추상엽, 임성문 (2008). 부모의 성취압력과 학업성취 간의 관계: 부모의 교육지원행동, 학업적 자기효능감의 매개효과와 학업적 지연행동의 조절효과. **청소년학연구**, 15(7), 347-368.
- 통계청 (2023). **2022년 초·중고사교육비조사 결과**. 통계청 웹사이트 https://kostat.go.kr/board.es?mid=a10301070100&bid=245&act=view&list_no=424071
- 홍영주, 이지연 (2012). 부모의 학업성취압력과 초등학생의 학업성취 간의 관계에서 부모의 학습관여와 초등학생의 학업적 자기효능감의 매개효과. **아동교육**, 21(2), 325-342.
- 홍현민, 박명희 (2019). 초등학교·중학교 학부모의 학원문화에 대한 인식. **교육문화연구**, 25(3), 477-505. doi:10.24159/joec.2019.25.3.477
- 황매향 (2006). 학업성취도에 영향을 미치는 사회적 관계 변인들의 상대적 영향력 차이. **아시아 교육연구**, 7(3), 187-203.
- 황혜정 (2006). 초등학생과 중학생의 스트레스와 이에 영향을 미치는 변인에 관한 연구. **초등 교육연구**, 19(1), 193-216.
- Academic Mindfulness Interest Group, M., & Academic Mindfulness Interest Group, M. (2006). Mindfulness-based psychotherapies: A review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. *Australian & New Zealand journal of psychiatry*, 40(4), 285-294. doi:10.1080/j.1440-1614.2006.01794.x
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended Two-Step Approach. *Psychological bulletin*, 103(3), 411-423. doi:10.1037/0033-2909.103.3.411
- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child Psychiatry Human Development*, 37(2), 133-143. doi:10.1007/s10578-006-0023-8
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children' school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of education*, 59(3), 156-166. doi:10.2307/2112340

- Bean, R. A., Barber, B. K., & Crane, D. R. (2006). Parental support, behavioral control, and psychological control among African American youth: The relationships to academic grades, delinquency, and depression. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1335-1355. doi:10.1177/0192513X06289649
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J. et al. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241. doi:10.1093/clipsy.bph077
- Blackburn, T. (2020). *The relationship between mindfulness, academic stress, and attention*. Educational specialist, Utah State University, Logan. doi:10.26076/1224-6bf5
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Bronstein, P., Ginsburg, G. S., & Herrera, I. S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 559-575. doi:10.1007/s10964-005-8946-0
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822-848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822
- Charoensukmongkol, P. (2019). The role of mindfulness in reducing English language anxiety among Thai college students. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 22(4), 414-427. doi: 10.1080/13670050.2016.1264359
- Deng, X., Gao, Q., Zhang, L., & Li, Y. (2020). Neural underpinnings of the role of trait mindfulness in emotion regulation in adolescents. *Mindfulness*, 11(5), 1120-1130. doi:10.1007/s12671-019-01276-7
- Duncan, L. G. (2007). *Assessment of mindful parenting among parents of early adolescents: Development and validation of the Interpersonal Mindfulness in Parenting scale*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University.
- Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent-child relationships and prevention research. *Clinical child and family psychology review*, 12(3), 255-270. doi:10.1007/s10567-009-0046-3

- Elkind, D. (1981). All grown up and no place to go. *Childhood Education*, 58(2), 69-72. doi:10.1080/00094056.1981.10520497
- Evans, S. (2016). Mindfulness-based cognitive therapy for generalized anxiety disorder. In S. J. Eisendrath (Ed.), *Mindfulness-based cognitive therapy: innovative applications* (pp. 145-154). Cham: Springer International Publishing AG. doi:10.1007/978-3-319-29866-5
- Fallah, N. (2017). Mindfulness, coping self-efficacy and foreign language anxiety: a mediation analysis. *Educational psychology*, 37(6), 745-756. doi:10.1080/01443410.2016.1149549
- Hardy, L. (2003). Overburdened, overwhelmed. *American School Board Journal*, 190(4), 18-23.
- Hayes, A. M., & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 255-262. doi:10.1093/clipsy/bph080
- Kabat-Zinn, M. (2009). *Everyday blessings: The inner work of mindful parenting*. New York: Hachette Books.
- Kil, H., Lee, E., Antonacci, R., & Grusec, J. E. (2023). Mindful parents, mindful children? Exploring the role of mindful parenting. *Parenting, science and practice*, 23(1), 33-51. doi:10.1080/15295192.2022.2049601
- Kim, E., Krageloh, C. U., Medvedev, O. N., Duncan, L. G., & Singh, N. N. (2019). Interpersonal Mindfulness in Parenting Scale: Testing the psychometric properties of a Korean version. *Mindfulness*, 10(3), 516-528. doi:10.1007/s12671-018-0993-1
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: Guilford Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1991). *스트레스와 평가 그리고 대처* (김정희 역.). 서울: 大光文化社. (원저 1984년 출판)
- Lesmana, T., & Bidanghan, L. (2021). The effect of academic self-efficacy and mindfulness

- on students academic stress during the Covid-19 pandemic period. In International Conference on Economics, Business, Social, and Humanities(ICEBSH 2021) (pp. 91-95). *Atlantis Press*. doi:10.2991/assehr.k.210805.014
- Little, T. D., Rhemtulla, M., Gibson, K., & Schoemann, A. M. (2013). Why the items versus parcels controversy needn't be one. *Psychological methods*, 18(3), 285-300. doi:10.1037/a0033266
- Matsunaga, M. (2008). Item Parceling in Structural Equation Modeling: A primer. *Communication methods and measures*, 2(4), 260-293. doi:10.1080/19312450802458935
- McCaffrey, S., Reitman, D., & Black, R. (2017). Mindfulness In Parenting Questionnaire (MIPQ): Development and validation of a measure of mindful parenting. *Mindfulness*, 8(1), 232-246. doi:10.1007/s12671-016-0596-7
- McKee, L. G., Parent, J., Zachary, C. R., & Forehand, R. (2018). Mindful parenting and emotion socialization practices: Concurrent and longitudinal associations. *Family process*, 57(3), 752-766. doi:10.1111/famp.12329
- Misra, R., Crist, M., & Burant, C. J. (2003). Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States. *International journal of stress management*, 10(2), 137-157. doi:10.1037/1072-5245.10.2.137
- Shearer, A., Hunt, M., Chowdhury, M., & Nicol, L. (2016). Effects of a brief mindfulness meditation intervention on student stress and heart rate variability. *International journal of stress management*, 23(2), 232-254. doi:10.1037/a0039814
- Smith, M. H., Beaulieu, L. J., & Seraphine, A. (1995). Social capital, place of residence, and college attendance. *Rural sociology*, 60(3), 363-380. doi:10.1111/j.1549-0831.1995.tb00578.x
- Waters, L. (2016). The relationship between child stress, child mindfulness and parent mindfulness. *Psychology*, 7(1), 40-51. doi:10.4236/psych.2016.71006
- Williams, K. L., & Wahler, R. G. (2010). Are mindful parents more authoritative and less authoritarian? An analysis of clinic-referred mothers. *Journal of child and family studies*, 19(2), 230-235. doi:10.1007/s10826-009-9309-3
- Ying, C., Liu, C., He, J., & Wang, J. (2018). Academic stress and evaluation of

- a mindfulness training intervention program. *NeuroQuantology*, 16(5), 97-103. doi:10.14704/nq.2018.16.5.1311
- Yonezawa, S. (2000). Unpacking the black box of tracking decisions: Critical tales of families navigating the course placement process. In M. G. Sanders (Ed.), *Schooling students placed at risk: Research, policy, practice in the education of poor and minority adolescents* (1st ed., pp. 109-140). New York: Routledge. doi:10.4324/9781410605597
- Zhang, W., Wang, M., & Ying, L. (2019). Parental mindfulness and preschool children's emotion regulation: The role of mindful parenting and secure parent-child attachment. *Mindfulness*, 10, 2481-2491. doi:10.1007/s12671-019-01120-y

ABSTRACT

The impact of maternal mindful parenting, children's mindfulness, and recognition of academic achievement pressure on academic stress

Jeon, Miji* · Choi, Naya**

Grounded in Lazarus and Folkman's(1984) Transactional Model of Stress and Coping, which suggests stress arises from a cognitive imbalance, this study examined the cognitive appraisal factors influencing academic stress and explored effective solutions for alleviating it. Specifically, the research investigated the effects of mindfulness as a personal trait and the recognition of academic achievement pressure as an external influence on academic stress, with a particular focus on the role of mindful parenting as a precursor to mindfulness. To explore these relationships, the study employed Confirmatory Factor Analysis, Structural Equation Modeling, and bootstrap analysis, using data collected from 201 pairs of 6th-grade children and their mothers via questionnaire surveys. The key findings revealed that mindfulness not only directly reduced academic stress but also indirectly alleviated it, by diminishing the recognition of academic achievement pressure. Furthermore, mindful parenting positively influenced mindfulness, which, in turn, mediated reductions in both the recognition of academic achievement pressure and academic stress. These findings underscore the critical role of mindfulness in cognitive appraisals of academic stress and provide a foundation for the development of stress-reduction programs for children. Additionally, this research contributes significantly to the field by presenting a comprehensive approach to addressing academic stress, with a particular focus on the under-researched variable of mindful parenting in South Korea.

Key Words: academic stress, mindfulness, mindful parenting, recognition of
academic achievement pressure

* M.A., Department of Child Development and Family Studies, Seoul National University

** Professor, Department of Child Development and Family Studies, Seoul National University