

초등학생의 시험불안에 대한 학업적 자기효능감과 시험불안 대처방식의 상호작용효과

The Interaction Effects on Test Anxiety of Elementary School Students
by Academic Self-Efficacy and Test Anxiety Coping Styles

대전대학교 아동교육상담학과
조교수 양 연 숙
강사 권 정 임

Department of Education and Counseling for Children, Daejeon University
Assistant Professor : Yeon-suk Yang
Lecturer : Jung-im Kwon

◀ 목 차 ▶

- | | |
|-----------|-------------|
| I. 서론 | IV. 논의 및 결론 |
| II. 연구방법 | References |
| III. 연구결과 | |

Abstract

The purpose of this study was to examine the interaction effects of children's academic self-efficacy and to test their anxiety coping style in terms of their test anxiety. We conducted a questionnaire survey with 193 sixth-graders in an elementary school. The results of this study are summarized as follows. First, the children were more worried about emotionality to test anxiety, and used problem-focused coping significantly more frequently than emotion-focused coping. In addition, female children demonstrated more emotionality and worry about test anxiety and used emotion-focused coping for test anxiety more frequently. Second, emotionality was higher when emotion-focused coping was used. In the case where the level of problem-focused coping was high, emotionality was higher when academic self-efficacy was high. Children's worry was lower when the level of problem-focused coping was high and when the level of emotion-focused coping was low. In female children, however, worry increased when the level of problem-focused coping was low and the level of emotion-focused coping was high.

주제어(Key Words) : 시험불안(test anxiety), 학업적 자기효능감(academic self-efficacy), 시험불안 대처방식(test anxiety coping styles)

I. 서론

학벌을 중시하는 우리나라의 사회구조와 입시 위주의 교육현실에서는 시험이 평가 본래의 목적보다는 점수에 따라 학생들을 서열화하고 장래 성공과 실패를 가늠하는 잣대로 사용되고 있다. 이에 학생들은 시험에서의 실패를 인생의 실패로 받아들이며, 시험에 대해 지나친 걱정과 두려움, 학업에 대한 부담감으로 심한 스트레스를 받고 있다(Bae, 2005; Kim, 2009; Kim & Lee, 2000; Park & Im, 2010). 청소년을 대상으로 한 통계자료는 청소년의 가장 큰 고민이 학업성취임을 보여주고 있다. 2008년 청소년통계에서는 청소년의 62.3%가 가장 고민하는 문제를 학업문제라고 보고하였으며(Korea Statistics, 2008), 한국청소년정책연구소의 연구(Lee, Kim, Kim, & Lee, 2008)에서도 중학생의 70.6%, 고등학생의 70.1%, 초등학생의 46%가 학업성취를 가장 큰 고민거리라고 응답하였다. 또한 사회적 성공을 위해 학교성적이 얼마나 중요하느냐는 질문에 초등학생의 88.2%, 중학생 77.6%, 고등학생 67.5%가 중요하다고 응답하여 학업성취에 부여하는 의미와 스트레스를 확인할 수 있다. 과열된 학업스트레스는 초등학생에게도 시험불안을 경험하게 하는 것으로 나타나고 있으며, 부적응적 학교생활, 무기력한 학습습관과 학업적 자기효능감을 저해하는 것으로 보고되고 있다(Government Youth Commission, 2006; Kim & Yang, 2011). 이에 초등학생이 경험하는 시험불안의 정도와 이에 영향을 미치는 관련 변인을 규명할 필요가 있다.

시험은 다양한 학업 평가 중에서도 학생 능력을 전반적으로 평가하는 기준이 되기 때문에 학생 스스로에게도 중요한 의미를 갖고(Lee, 2008), 시험으로부터 야기되는 시험불안은 교육적, 사회적, 임상적 문제를 일으킬 수도 있다(Kim, 2009). 시험불안이란 개인이 중요하다고 생각하는 평가 상황에서 경험하는 불안 경향성으로, 시험을 앞둔 학생들을 괴롭히는 불쾌한 감정 상태를 말하며(Spielberger, 1966), 시험불안은 평가가 이루어지는 바로 그 상황에서만 일어나는 것이 아니라 시험이 예상되는 순간부터 시험이 끝난 후까지도 계속되는 심리적 과정이라 할 수 있다(Yum & Park, 2005). 시험불안에는 두 가지 요인이 있는데(Sarason, 1988), 개인의 수행에 관한 인지적 고민과 관련된 걱정(worry)요인과, 시험장면에 임할 때마다 압박감에 대한 자동적인 신체적 반응으로 규정되는 정서성(emotionality)요인이 그것이다(Choe & Park, 1991). 이 두 요인은 시험상황에서 서로 다른 형태로 나타나며, 시험결과에도 다른 영향을 미친다(Liebert & Morris, 1967). 학생들의 기대수준, 시험상황의 중요성, 자아관련 정도와 같은 영속적 단서에 의해 야기되는 걱정요인이 시험불안을 더 오래 지속시킨다고 한다(Yum & Park, 2005).

시험불안은 대체로 여학생이 남학생보다 높다고 보고되고 있으며, 시험불안의 성차는 초등학교 중반기 이후에 발생하여 대학생까지 지속된다고 한다(Hembree, 1988; Seipp & Schwarzer, 1996). Spielberger, Gonzalez, Taylor, Algaze와 Anton(1978)도 여학생이 남학생보다 시험불안 요인에서 걱정요인과 정서성 요인이 더 높고, 특히 걱정요인보다 정서성 요인에서 더 큰 차이를 나타낸다고 보고하고 있다. 국내 연구도 전반적으로 여학생이 남학생보다 시험불안이 높은 것으로 나타났으나(Kim, 2004; Kim, 2009; Kim, 2011; Lee, 2007; Noh, 2003), 성차가 없다는 선행연구(Choe, 2005; Jo, 2006)도 있다.

한편, 각 개인이 시험이라는 스트레스 상황을 어떻게 대처하느냐에 따라 시험불안의 수준은 달라질 수 있다(Ahn, 2006). 시험불안을 느끼는 경우는 대개 시험상황을 어렵고 위협적인 상황으로 받아들이며, 자신이 처해있는 상황에 대하여 적절하게 대처할 능력이 결여되어 있다고 인식하는 경향이 받아들이는 경향이 많다(Jo, 2001). 시험불안에 대한 대처방식으로는 문제중심적인 것과 정서중심적인 것 두 가지로 나눌 수 있다(Lazarus & Folkman, 1984). 문제중심적인 대처는 자신이 직면하는 스트레스원이나 스트레스를 유발하는 문제 그 자체를 변화시키거나 관리하는 인지적이고, 문제해결적 노력, 정보추구활동 및 행동전략에 중점을 두고 있다. 정서중심적 대처는 스트레스 자극으로 인해 유발된 부적응적 정서 반응을 조절하거나 관리하려는 심리적, 행동적 노력들에 중점을 두고 있으며 자기 통제나 거리두기, 회피 등의 하위 유형들이 있다. 시험불안 대처에 대해 남학생은 방어적으로 대처하는 문제중심 대처방식을, 여학생은 불안을 신체적인 증상으로 표현하는 정서중심 대처방식을 보이며, 여학생이 남학생보다 시험불안에 대한 대처방식을 더 많이 사용하는 것으로 보고되고 있다(Chu, 2007; Kim, 2004).

시험불안과 시험불안에 대한 대처방식은 개인이 시험이라는 스트레스 상황을 어떻게 해석하느냐에 따라 달라질 수도 있는데, 이런 개인의 인지적 평가에 영향을 미치는 요인이 학업적 자기효능감이다. 학업적 효능감은 학습자가 학업적 과제의 수행을 위해 필요한 행위를 조직하고 실행해 나가는 자신의 능력에 대해 내리는 판단으로써(Kim & Park, 2001), 시험이라는 학업적 상황에서 학습자의 시험불안을 낮추고 학업성취에 유의한 영향을 줄 수 있는 변수로 볼 수 있다. 학업적 자기효능감과 시험불안 사이에 부적 관계가 있음이 보고되고 있다. 학업적 자기효능감이 높을수록 시험불안을 느끼는 정도가 낮고, 보다 효과적인 학습전략을 사용하며, 뛰어난 자기 조절능력을 보인다(Jo, 2003; Kim & park, 2001; Noh, 2006; Park, 2005). 학업적 자기효능감은 여학생이 남학생보다 높게 나타나지만(Kim, 2003; Lee, 2011;

Shin, Jo, & Yu, 2001), 남녀 간에 차이가 없는 것으로 나타나기도 한다(Jo, 2003).

시험불안에 관한 연구들은 시험불안에 미치는 개인 내적 특성이나 환경적 변인 들 중 한 가지가 결정적 영향을 미칠 것이라는 단편적 관점을 유지하고 있어, 예언변인들의 독립적인 영향력에 관한 연구가 주를 이루고 있고(Jeong, Jeong, & Lee, 2009), 관련 변인들 간의 상호작용효과를 살펴본 연구가 많지 않다. 시험불안과 시험불안 대처방식에 따라 학업 동기와 학업성취도에 차이가 나타나거나(Lee & Lee, 2002), 자율성이 높은 학생이라도 소극적인 대처방식을 많이 사용하는 경우 시험불안이 높아진다는 연구(Ahn, 2006)등으로 매우 제한된 실정이다. 이에 본 연구에서는 시험불안에 영향을 미치리라 예상되는 두 개의 주요변인인 학업적 자기효능감과 시험불안 대처방식의 관계를 알아보고, 학업적 자기효능감과 시험불안 대처방식이 상호작용을 했을 때 시험불안에 어떠한 영향을 미치는지 알아보고자 하였다. 이때 선행 연구에서 보고하고 있는 성차를 고려하여 남녀 초등학생이 경험하는 시험불안의 특성을 이해하고, 시험불안에 미치는 시험불안 대처방식과 학업적 자기효능감의 상호작용효과를 성별로 분석함으로써 남녀 초등학생이 경험하는 시험불안에 이에 대한 교육적 중재 방안을 모색해 보고자 한다. 연구목적 달성을 위한 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 남녀 초등학생의 시험불안, 학업적 자기효능감 및 시험불안 대처방식은 어떠한가?

둘째, 남녀 초등학생의 시험불안에 대한 학업적 자기효능감과 시험불안 대처방식의 상호작용효과는 어떠한가?

II. 연구방법

1. 연구 대상

본 연구의 대상은 초등학교 6학년 326명이다. D시에 소재하는 5개 초등학교 16개 학급에서 543명을 대상으로 설문조사를 실시한 후, 학업성취 수준이 시험불안에 미치는 영향을 최소화하기 위하여 D 교육청에서 주관하고 출제한 1학기말 지필평가(국, 사, 수, 과, 영) 평균에서 상위 20%와 하위 20%를 득한 학생의 설문을 제외하고, 나머지 학생의 설문지만 분석의 대상으로 제한하였다.

2. 연구 도구

1) 시험불안

Spielberger(1980)의 '시험불안 측정도구(Test Anxiety Inventory)'를 타당화한 Kim(1990)의 TAI-K 문항을, 인지요인(걱정)과 정서요인(정서성)으로 구분한 Noh(1994)의 측

정도구를 사용하였다. Noh(1994)는 인지요인과 정서요인이 서로 다른 조건에서 일어나며 그 영향도 다르기에 시험불안의 특징 및 치료에서 두 요인을 분류하여 측정할 것을 주장하였다. 응답자가 시험 전, 시험상황 및 시험 후에 어느 정도 걱정이 되는 가를 묻는 '걱정' 요인 12문항과 시험과 관련한 불안, 당황, 흥분, 긴장, 공포 등의 정서요인을 묻는 '정서성' 요인 12문항으로 구성되었다. '거의 그렇지 않다'의 1점에서부터 '매우 그렇다'의 4점까지 반응하도록 되어 있는 4점 Likert 척도로, 점수가 높을수록 시험불안이 높은 것으로 설명된다. Cronbach's α 에 의해 산출된 신뢰도는 걱정 .86, 정서성 .85이었다.

2) 시험불안 대처방식

시험불안에 대한 대처방식을 알아보기 위하여 Im(1994)이 Lazarus와 Folkman(1984)의 대처방식 척도(WOC-R)와 Carver, Scheier와 Weintraub(1989)의 대처척도(COPE)를 토대로 제작한 9개 하위요인별 각 5문항씩 45문항으로 구성된 척도를 사용하였다. 본 연구에서는 시험불안 대처방식을 문제중심 대처와 정서중심 대처로 보았던 Lazarus와 Folkman(1984)에 근거하여 하위영역 중 적극적 대처, 전략적 대처, 사회적지지 추구는 시험불안을 직접적으로 제거 혹은 감소시키기 위해 문제해결 전략을 세우거나 정보를 추구하는 문제중심 대처방식으로, 긍정적 해석, 자기격려, 긴장 완화, 소망적 사고, 자기비난, 일탈행동 하위영역은 시험불안의 원인을 직접 제거하기 보다는 그로 인해 경험하는 부정적 정서를 조절하거나 회피하는 형태의 반응을 정서중심 대처방식으로 구분하였다. '전혀 그렇지 않다'의 1점에서부터 '매우 그렇다'의 5점까지 반응하도록 되어 있는 5점 Likert 척도로, 점수가 높을수록 해당영역의 대처행동을 많이 하는 것으로 설명된다. Cronbach's α 에 의해 산출된 신뢰도는 문제중심 대처 .83, 정서중심 대처 .80이었다.

3) 학업적 자기효능감

학업적 자기효능감은 Kim과 Park(2001)이 표준화한 척도를 사용하였다. 학업효능감 척도는 과제 난이도 선호, 자기 조절 효능감, 자신감의 3개 하위요인, 총 28문항으로 구성되어 있다. 과제 난이도 선호는 자신이 통제하고 다룰 수 있다고 생각하는 도전적인 과제를 선택하는 과정에서 어떤 수준의 난이도를 선호하는 가를 의미한다. 자기조절 효능감은 수업과 학습 관련하여 주의집중하고, 목표를 설정하는 자기조절 기능을 잘 수행할 수 있는 가에 대한 효능기대이다. 자신감은 자신의 능력에 대해 보이는 확신 또는 신념의 정도를 의미한다. '전혀 그렇지 않다'의 1점에서부터 '매우 그렇다'의 5점까지 반응하도록 되어 있는 5점 Likert 척도로, 점수가

높을수록 학업에 대한 자기효능감이 높은 것으로 설명된다. Cronbach's α 에 의해 산출된 신뢰도는 .88이었다.

3. 자료분석

SPSS 통계 프로그램을 이용하여 남녀 초등학생의 시험불안, 학업적 자기효능감 및 시험불안 대처방식의 차이와 상호작용 효과를 분석하기 위해 평균, 표준편차, 독립적 t 검정, 종속적 t 검정, Pearson의 적률상관계수, 위계적 회귀분석, 단순 기울기분석(simple slope analysis)을 실시하였다. 위계적 회귀분석시 독립변인의 주효과와 상호작용 효과를 포괄하여 분석할 때 존재할 수 있는 다중공선성의 문제를 해결하기 위하여 평균변환(mean centering)¹⁾의 방법을 사용하였다.

III. 연구결과

1. 남녀 초등학생의 시험불안, 학업적 자기효능감 및 시험불안 대처방식

초등학생의 시험불안에 대한 인식에서의 성차를 살펴본 결과, 여학생이 남학생에 비해 시험에 대한 불안한 정서적 반응과 인지적 걱정 모두 높게 지각하는 것으로 나타났다($t = -2.10, p < .05; t = -2.29, p < .05$). 학업적 자기효능감과 시험불안에 대한 문제중심 대처방식에서는 성차가 나타나지 않았으나, 시험불안에 대한 정서중심 대처방식에서 여학생이 남학생보다 정서중심의 대처방식을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다($t = -1.95, p < .05$).

초등학생의 시험불안과 시험불안 대처방식의 특성을 성별로 살펴본 결과, 남녀 학생모두 시험에 대하여 불안 등의

Table 1.
Difference in test anxiety, academic self efficacy and copying styles according to the sex (N = 326)

Variables	Boy	Girl	t
	Mean(SD)	Mean(SD)	
Test Anxiety :			
Emotion	1.97(.65)	2.09(.58)	-2.10*
Worry	2.02(.65)	2.16(.61)	-2.29*
Academic self efficacy	2.64(.99)	2.48(.87)	1.45
Copying styles :			
Problem focused	2.82(.87)	2.96(.89)	-1.61
Emotion focused	2.42(.76)	2.57(.78)	-1.95*

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

정서적 반응보다는 인지적으로 걱정을 더 많이 하는 것으로 나타났으며($t = -2.12, p < .05; t = -3.01, p < .01$), 시험불안에 대한 대처방식에서는 문제중심의 대처방식을 정서중심의 대처방식보다 더 많이 사용하는 것으로 나타났다($t = 6.90, p < .001; t = 5.68, p < .001$).

Table 2.
Difference in test anxiety and copying styles

Variables	Boy	Girl
	paired t	paired t
Test anxiety(Emotion-Worry)	-2.12*	-3.01**
Copying styles(Problem focused-Emotion focused)	6.90***	5.68***

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

2. 남녀 초등학생의 시험불안에 대한 학업적 자기효능감 및 시험불안 대처방식의 상호작용효과

남녀 초등학생의 시험불안과 학업적 자기효능감 및 시험불안 대처방식 간의 관계를 기초로, 초등학생의 시험불안에 대한 학업적 자기효능감과 시험불안 대처방식의 상호작용 효과를 규명하기 위하여 위계적 회귀분석을 실시하였다.

1) 남학생의 시험불안에 대한 학업적 자기효능감과 시험불안 대처방식의 상호작용 효과

위계적 회귀분석을 통하여 남학생의 시험불안에 미치는 학업적 자기효능감과 시험불안 대처방식의 개별적 영향은 1 단계에서, 학업적 자기효능감×시험불안 대처방식의 변수를 추가한 상호작용 효과는 2단계에서 분석하였다.

남학생이 지각하는 시험불안 중 정서성에 미치는 개별 변수들의 설명력은 16%이었으며, 정서중심 대처방식($\beta = .43, p < .001$)이 유의한 영향을 미쳤다. 여기에 상호작용 변수를 추가한 상호작용 모델의 설명력은 20%이었으며, 정서중심 대처방식($\beta = .40, p < .001$)과 학업적 자기효능감×문제중심 대처방식($\beta = -.20, p < .01$)이 유의한 영향을 나타냈다. 학업적 자기효능감×시험불안 대처방식 상호작용 모델은 R^2 증가량에 따른 F검증 실시 결과 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다(R^2 증가량 = .04, $p < .01$). 즉, 남학생의 시험불안에 대한 정서성은 정서중심 대처방식을 사용할수록 높아졌으며, 학업적 자기효능감과 문제중심 대처방식의 상호작용에 의해서는 낮아졌다.

남학생 시험불안 중 걱정에 미치는 개별 변수들의 설명력은 18%이었으며, 문제중심 대처방식($\beta = -.21, p < .01$)과 정

1) 평균변환이란 회귀분석에서 나타나는 척도종속성, 다중공선성의 문제를 해결하기 위한 것으로 평균으로부터의 차이값을 이용하는 것이다. 즉, X_1 과 X_2 의 값을 각각 평균과의 차이로 변형시키고 곱셈항도 이 변형된 값으로 구성한다. 다시 말하면 X_1 과 X_2 의 원점을 각 변수의 평균으로 이동시키는 것이다(Lee, 1994).

$$Y = a_0 + a_1x_1 + a_2x_2 + a_3x_1x_2 + \epsilon \text{ 이 때 } x_1 = X_1 - \bar{X}_1, x_2 = X_2 - \bar{X}_2$$

Table 3.
Correlation coefficients of test anxiety, academic self efficacy and copying styles

Sex Variables	Test Anxiety		Academic self efficacy	Copying styles	
	Emotion	Worry		Problem focused	Emotion focused
Boy	Test Anxiety: Emotion	1.00			
	Test Anxiety: Worry	.84***	1.00		
	Academic self efficacy	.40***	.38***	1.00	
	Problem focused copying	-.27***	-.24**	.28***	1.00
	Emotion focused copying	.52***	.50***	.30***	.52***
Girl	Test Anxiety-Emotion	1.00			
	Test Anxiety-Worry	.85***	1.00		
	Academic self efficacy	-.06	.10	1.00	
	Problem focused copying	-.15*	-.02	.32***	1.00
	Emotion focused copying	.40***	.45***	.06	.34***

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

서중심 대처방식($\beta = .47, p < .001$)이 유의한 영향을 미쳤다. 여기에 상호작용 변인을 추가한 상호작용 모델은 설명력이 24%이었으며, 문제중심 대처방식($\beta = -.16, p < .05$), 정서중심 대처방식($\beta = .43, p < .001$)과 학업적 자기효능감×문제중심 대처방식($\beta = -.22, p < .01$)이 유의한 영향을 나타냈다. 학업적 자기효능감×시험불안 대처방식 상호작용 모델은 R^2 증가량에 따른 F검증 실시 결과 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다(R^2 증가량 = .06, $p < .01$). 즉, 남학생의 시험불안에 대한 걱정은 문제중심 대처방식을 사용할수록, 정서중심 대처방식을 적게 사용할수록, 그리고 학업적 자기효능감과 문제중심 대처방식의 상호작용에 의해서 낮아졌다.

학업적 자기효능감과 문제중심 대처방식의 상호작용 효과를 구체적으로 확인하기 위해, 평균±1 표준편차를 기준으로 문제중심 대처방식이 높은 집단과 낮은 집단으로 분류하고, 각 집단의 학업적 자기효능감이 시험불안의 정서성과 걱

정에 미치는 단순기울기를 구하였다.

학업적 효능감이 시험불안의 정서성에 미치는 영향은 문제중심 대처방식의 수준이 높은 집단에서는 유의미한 관계가 있었으나(단순기울기 = $-.31, p < .001$), 문제중심 대처방식의 수준이 낮은 경우에는 유의미한 관계가 나타나지 않았다(단순기울기 = $-.05, n.s.$). 이를 통해 학업적 자기효능감이 시험불안에 대한 정서성을 감소시키는 효과는 문제중심 대처방식의 수준이 높을 때인 것을 알 수 있다.

시험불안에 대한 걱정은 문제중심 대처방식의 수준이 높은 집단과 낮은 모두에서 학업적 자기효능감과 유의미한 관계가 있었으나 학업적 자기효능감이 동일한 조건에서 시험불안에 대한 걱정이 낮아지는 경향성은 다른 것으로 나타났다(단순기울기 = $-.24, p < .01$; 단순기울기 = $-.18, p < .05$). 동일한 학업적 자기효능감을 갖고 있을 때 문제중심 대처방식의 수준이 높을수록 시험불안에 대한 걱정이 더욱 감소하

Table 4.
Interaction effects of academic self-efficacy and test anxiety coping style on boy's test anxiety.

	Test Anxiety: Emotion		Test Anxiety: Worry	
	Step1 β	Step2 β	Step1 β	Step2 β
Academic self efficacy	.10	.12	.09	.11
Problem focused copying	-.15	-.10	-.21**	-.16*
Emotion focused copying	.43***	.40***	.47***	.43***
Academic self efficacy X Problem focused copying		-.20**		-.22**
Academic self efficacy X Emotion focused copying		.02		.03
R^2	.16***	.20***	.18***	.24***
ΔR^2		.04**		.06**

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

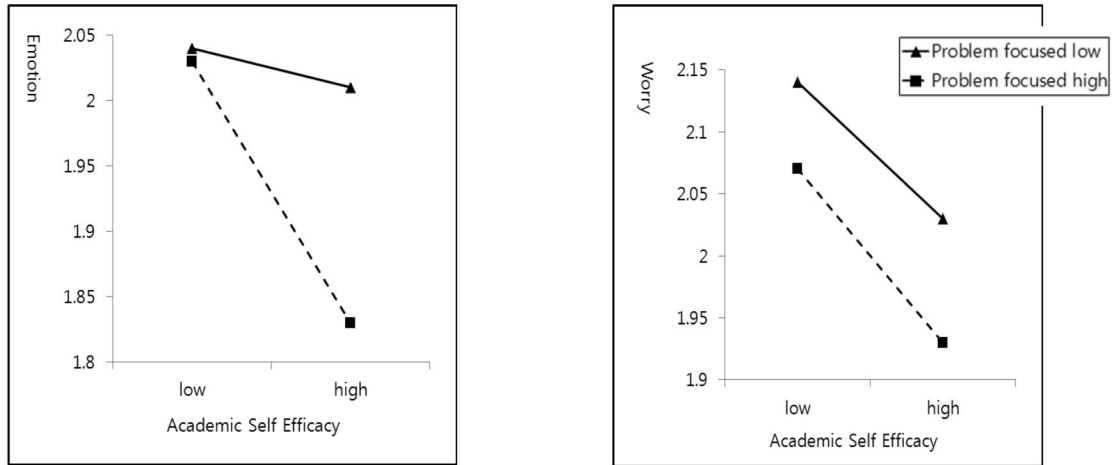


Figure 1. Effects of boy's academic self efficacy according to the problem focused copying.

Table 5. Interaction effects of academic self-efficacy and test anxiety coping style on girl's test anxiety.

	Test Anxiety: Emotion		Test Anxiety: Worry	
	Step1 β	Step2 β	Step1 β	Step2 β
Academic self efficacy	-.06	.01	.06	.09
Problem focused copying	-.02	-.06	-.20**	-.22**
Emotion focused copying	.32***	.30***	.46***	.45***
Academic self efficacy X Problem focused copying		-.19*		-.09
Academic self efficacy X Emotion focused copying		.01		-.04
R ²	.11***	.15***	.19***	.20***
ΔR ²		.04**		.01

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

는 것으로 나타났다. 이를 통해 학업적 자기효능감이 시험불안에 대한 걱정을 감소시키는 효과는 문제중심 대처방식의 수준이 높아질수록 커지는 것을 알 수 있다.

2) 여학생의 시험불안에 대한 학업적 자기효능감과 시험불안 대처방식의 상호작용 효과

여학생이 지각하는 시험불안 중 정서성에 미치는 개별 변수들의 설명력은 11%이었으며, 정서중심 대처방식(β = .32 p < .001)이 유의한 영향을 미쳤다. 여기에 상호작용 변인을 추가한 상호작용 모델의 설명력은 15%이었으며, 정서중심 대처방식(β = .30 p < .001)과 학업적 자기효능감×문제중심 대처방식(β = -.19 p < .05)이 유의한 영향을 나타냈다. 학업적 자기효능감과 시험불안 대처방식 상호작용 모델은 R² 증가량에 따른 F검증 실시 결과 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다(R² 증가량 = .04, p < .01). 즉, 여학생의 시험불안

에 대한 정서성은 정서중심 대처방식을 사용할수록 높아졌으며, 학업효능감과 문제중심 대처방식의 상호작용에 의해 낮아졌다.

여학생 시험불안 중 걱정에 미치는 개별 변수들의 설명력은 19%이었으며, 문제중심 대처방식(β = -.20 p < .01)과 정서중심 대처방식(β = .46 p < .001)이 유의한 영향을 미쳤다. 여기에 상호작용 변인을 추가한 상호작용 모델의 설명력은 20%이었으나 상호작용 효과가 나타나지 않았으며, R² 증가량에 따른 F검증 실시 결과도 통계적으로 유의하지 않았다(R² 증가량 = .01, n.s.). 즉, 여학생의 시험불안에 대한 걱정은 문제중심 대처방식을 사용할수록 정서중심 대처방식을 적게 사용할수록 낮아졌다.

시험불안에 대한 정서성에서 나타난 학업적 자기효능감과 문제중심 대처방식의 상호작용 효과를 구체적으로 확인하기 위해, 평균±1 표준편차를 기준으로 대처방식이 높은 집단과 낮은 집단으로 분류하고, 각 집단에 있어서 학업적

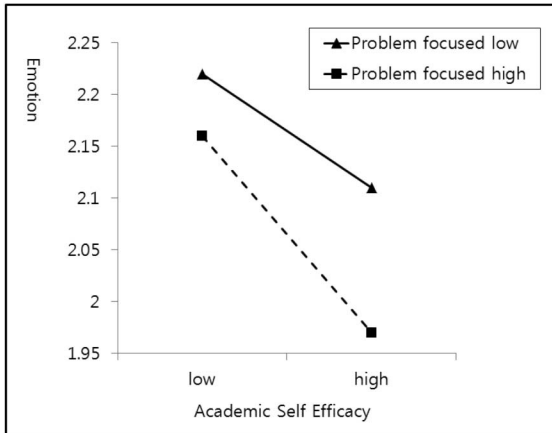


Figure 2. Effects of girl's academic self efficacy according to the problem focused copying

자기효능감이 시험불안 정서성에 미치는 단순기울기를 구하였다.

여학생의 시험불안에 대한 정서성은 문제중심 대처방식의 수준이 높은 집단과 낮은 집단 모두에서 학업적 자기효능감과 유의미한 관계가 있었으나 학업적 자기효능감이 동일한 조건에서 시험불안에 대한 정서성이 낮아지는 경향성은 다른 것으로 나타났다(단순기울기 = $-.21, p < .01$; 단순기울기 = $-.18, p < .05$). 동일한 학업적 자기효능감을 갖고 있을 때 문제중심 대처방식의 수준이 높을수록 시험불안에 대한 정서성이 더욱 감소하는 것으로 나타났다. 이를 통해 학업적 자기효능감이 시험불안에 대한 정서성을 감소시키는 효과는 문제중심 대처방식의 수준이 높아질수록 커지는 것을 알 수 있다.

IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등학생을 대상으로 시험불안, 학업적 자기효능감과 시험불안 대처방식의 특성을 살펴보고, 시험불안에 미치는 학업적 자기효능감과 시험불안 대처방식의 상호작용 효과를 알아보기 위하여 수행되었다. 본 연구에서 나타난 주요 결과를 선행연구와 관련지어 논의하면 다음과 같다.

첫째, 여학생이 남학생보다 시험불안의 두 요인인 정서성과 걱정을 더 경험하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 여학생이 남학생보다 시험불안이 높고(Kim, 2004; Kim, 2009; Kim, 2011; Lee, 2007; Noh, 2003), 시험불안의 성차는 초등학교 중반기 이후에 발생한다(Hembree, 1988; Seipp & Schwarzer, 1996)는 선행연구와 일치한다. 시험불안에 있어서 성차는 성역할 사회화 과정에 의하여 설명된다. 즉, 여학생은 불안을 신체적인 증상으로 표현하는 데 있어 사회적인 제약이 적지만, 남학생의 경우에는 다른 방식으로

표현하도록 사회적인 상황이 요구하기 때문에 유사한 불안을 경험하더라도 상대적으로 불안을 적게 인식하거나 방어적으로 대처한다는 것이다(Kim, 2004).

시험불안 대처방식에서는 여학생이 남학생보다 시험불안에 대해 더 많은 대처방식을 동원하고, 특히 정서중심 대처방식을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 전반적으로 시험불안을 높게 지각하는 집단이 불안으로부터 벗어나기 위해 이용할 수 있는 모든 자원을 다각적으로 활용하여 대처하는 것으로 나타난다(Chu, 2007; Kim, 1994). 또한 시험불안을 보다 높게 경험하는 여학생이 남학생보다 정서중심 대처방식을 많이 사용하는 것으로 나타난 본 연구의 결과는 시험불안이 높은 학생이 정서중심 대처방식을 보다 많이 사용하는 것으로 나타난 선행연구(Kang, 2000)와 일치한다. 여학생의 경우 시험불안을 남학생 보다 많이 경험하고, 이에 따르는 부정적 정서를 조절하거나 회피하는 형태의 정서중심 대처방식을 많이 사용하는 것으로 나타났다. 따라서 시험불안을 직접적으로 제거 혹은 감소하기 위해 문제해결 전략을 세우거나 정보를 추구하는 문제 중심 대처방식을 지도할 필요가 있다.

학업적 자기효능감에서는 성차가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 여학생이 남학생보다 학업적 자기효능감이 높았다는 연구(Kim, 2003; Lee, 2011; Shin, Jo, & Yu, 2001)와는 상반된 결과이며, 성차가 없다는 연구(Jo, 2003)와 일치하는 결과이다.

둘째, 남녀 학생의 시험불안 중 정서성은 정서중심 대처방식을 할수록, 걱정은 문제중심 대처를 적게 하고, 정서중심 대처방식을 많이 할수록 증가하였다. 이러한 결과는 시험불안은 부정적인 동기성향, 즉 낮은 자기효능감, 자기조절을 나타내고, 저조한 대처전략과 관련된다는 연구(Bandura, Cioffi, Taylor, & Brouillard, 1988)와 부분적으로 일치한다. 그러나 적극적인 대처방식과 소극적 대처방식이 높을수록 시험불안이 높았다는 연구(Ahn, 2006)와는 다른 결과이다. 본 연구의 결과는 학교 장면에서 초등학생의 시험불안을 감소시키기 위한 예방적 노력이나 상담적 개입에서 문제중심 대처방식을 구체적으로 지도할 때 시험불안이 효과적으로 감소될 수 있음을 제시한다.

시험불안에 대한 학업적 자기효능감과 시험불안 대처방식간의 상호작용효과를 분석한 결과, 남학생은 시험불안의 두 요인(정서성과 걱정)에서 여학생은 걱정에서 문제중심 대처방식의 수준이 높을 때 학업적 자기효능감에 의해 시험불안이 감소되었다. 시험불안에 대하여 대처방식이 직접적인 영향력을 지니면서 동시에 학업적 자기효능감이 시험불안에 미치는 효과를 강화하거나 완화하는 방식으로 작용하였다. 학업적 자기효능감은 시험불안에 미치는 직접적 효과는 없었으나 시험불안 대처방식과 상호작용 효과를 나타냄으로써

시험불안과 시험불안 대처방식을 구체적으로 다루기 앞서 학업적 자기효능감 향상을 위한 교육적 중재가 선행되어야 함을 제시한다. 학업적 자기효능감이 높을수록 불안을 느끼는 정도가 낮고, 보다 효과적인 학습전략을 사용한다고 한다 (Jang & Ha, 2008; Pintrich & De Groot, 1990). 시험불안은 실패에 대한 부정적 예견과 타인이 내리는 부정적 평가에 주의를 집중함으로써 지속될 수 있다 (Jo, Jeong, Hong, Shin, & Sung, 2001). 따라서 공부를 하는 이유가 외적 보상이나 처벌에 의한 것이 아닌 내적 동기에 있도록 학업적 자기효능감을 강화해야 할 것이다. 한편, 시험불안에 대한 대처방식의 효과는 학업적 자기효능감이 높은 초등학생에게서 유의하게 크게 나타났다는 점을 숙지해야 할 것이다.

본 연구는 표본수가 적고, 특정 초등학교의 6학년만을 대상으로 실시되었기에 그 결과를 전체 초등학생에게 적용하는 데에는 한계가 있다. 추후 연구에서는 초등학생의 시험불안, 시험불안 대처방식 및 학업적 자기효능감에 영향을 미치는 내외적 요인과 이들 요인의 기여도나 경로에 대한 포괄적 연구가 필요하다. 시험불안이 어떠한 상황에서 야기되며, 시험불안에 대한 바람직한 대처와 학업적 자기효능감이 동기 부여되는 상황이 무엇인가에 대하여 규명할 필요가 있다. 특히 여학생이 남학생보다 시험불안 및 시험불안 대처방식을 많이 사용하는 것으로 나타났으나 시험불안에 미치는 시험불안 대처방식과 학업적 자기효능감과의 상호작용 효과에서는 남녀간의 성차가 나타나지 않았다. 추후 연구에서는 시험불안을 지각하고 대처하는 남녀 학생의 성차가 보다 명확히 규명되어야 할 것이다.

또한 초등학생부터 고학년에 이르는 시험불안의 발달적 변화와 이에 대한 바람직한 대처방식과 학업적 자기효능감을 규명하는 연구가 수행되어야 할 것이다. 우리나라처럼 매우 경쟁적인 대학입시 제도 하에서는 시험에 대한 중요도가 초등학교에서, 중학교와 고등학교로 올라갈수록 증가하기 때문에 시험불안의 발달적 변화와 시기별로 시험불안에 영향을 미치는 변인도 다각적으로 탐색하여야 할 것이다.

본 연구는 초등학생의 시험불안을 낮추기 위해서는 문제 중심 대처방식을 증진시켜야 하며, 문제중심 대처방식의 수준이 높아질수록 학업적 자기효능감에 의해 감소되는 것을 밝혔다. 초등학생의 시험불안의 특성과 이에 영향을 미치는 시험불안 대처방식과 학업적 자기효능감의 효과를 실증적으로 규명함으로써, 초등학생의 시험불안을 경감시키고, 시험불안 대처방식과 학업적 자기효능감을 지원할 수 있는 교육적 중재의 기초자료를 제공하였다는데 의의가 있다. 초등학생에게 시험이 스트레스를 유발하는 과정이 아니라 배움의 가치를 체험하기 위한 긍정적인 경험이 될 수 있도록 학교, 가정 및 교육정책의 변화가 요구된다.

References

- Ahn, H-J. (2006). Interaction effects on test anxiety of high school students by the academic self-regulation motivation and stress coping styles. Unpublished master's thesis, Ewha University, Seoul, Korea.
- Bae, J-H. (2005). The Relationships among Attributional Style, Self-Efficacy, and Academic Achievement by the Levels of School. Unpublished master's thesis, Kyungnam University Graduate school of Education, Kyungnam, Korea.
- Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C., & Brouillard, M. D. (1988). Psychiatric correlations of behavioral inhibition in young children of parents with and without psychiatric disorders. *Arch Gen Psychiatry*, 47, 21-26.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Choe, J-S., & Park, Y-H. (1991). The nature and reduction theories of test anxiety. *Research Review*, 19, 5-28, Student Guidance Center Dong-A University.
- Choe, M-H. (2004). study of the relationships among the parents' scholastic achievement pressure perceived by their children, academic self-concept, and test anxiety. Unpublished master's thesis, Yonsei University Graduate school of Education, Seoul, Korea.
- Chu, G-H. (2007). Academic achievement levels according to the differences in how coping with test anxiety research. Unpublished master's thesis, Kumoh National Institute Technology University Graduate school of Education, Kyungbuk, Korea.
- Government Youth Commission. (2006). *Youth hundreds paper 2006*. Seoul: Government Youth Commission.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Im, Y-W. (1994). Study on anxiety, coping and school achievement in the process of examination

- stress. Unpublished doctoral dissertation, Seoul University, Seoul, Korea.
- Jang, H-J., & Ha, E-H. (2008). The moderating effects of self-efficacy on the relationships between perfectionism and test anxiety of children. *The Korean Journal of School Psychology, 5*(3), 251-267.
- Jeong, J-H., Chung, H-H., & Lee, G-S. (2009). Effects of parental achievement pressure and junior high school students' test anxiety: Perfectionism and social support as mediators. *The Korean Journal of School Psychology, 6*(3), 377-393.
- Jo, S-C., Jeong, Y., Hong, K-E., Shin, M-S., & Sung, Y-H. (2001). Relationship between test-anxiety, depression, trait anxiety and state anxiety. *Journal of child and Adolescent Psychiatry, 12*(2), 225-236.
- Jo, Y-E. (2006). Research related to test anxiety, scholastic achievement pressure of parents, academic self-concept. Unpublished master's thesis, Mokpo University Graduate school of Education, Jeonnam, Korea.
- Jo, Y-M. (2003). An effect of teenagers' perfectionistic tendency and self-efficacy on the test anxiety. Unpublished master's thesis, Ewha University, Seoul, Korea.
- Kang, B-S. (2000). The difference of control and coping in test on trait test-anxiety and test-term. Unpublished master's thesis, Catholic University, Seoul, Korea.
- Kim, A-Y., & Park, I-Y. (2001). Development and validation of academic performance self-efficacy scale. *Journal of educational research, 39*(1), 95-123.
- Kim, E-J., & Yang, Y-S. (2011). A comparative study on test anxiety, academic stress and academic efficacy between gifted children and ordinary children. *Journal of gifted and gifted education, 10*(1), 123-142.
- Kim, H-H. (2009). A study on the relationship between academic stress and test anxiety by gender. Unpublished master's thesis, Hankuk University of Foreign Studies, Seoul, Korea.
- Kim, H-J. (2011). A study on the property of family environment and school environment influencing the test anxiety of the elementary school students. *Journal of Elementary Education, 24*(2), 47-65.
- Kim, H-S. (2004). Investigate the relationships among test anxiety, coping strategy and academic achievement of middle school students. Unpublished master's thesis, Sookmyung University Graduate School of Education, Seoul, Korea.
- Kim, I-R. (2003). A study of the relationships among the social support, academic self-concept, and the test anxiety of the high school students. Unpublished master's thesis, Yonsei University, Seoul, Korea.
- Kim, J-H., & Lee, K-S. (2000). The effects of study stress coping training program on the reduction of study stress and the academic achievements of high school students. *Korean journal of health psychology, 5*(1), 43-59.
- Kim, M-J. (1990). The test anxiety and effects on social and psychological variables. *Journal of Educational Psychology Research, 4*(1), 91-110.
- Korea Statistics. (2008). *Youth statistical 2008*. Seoul: Statistics.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer publishing co.
- Lee, C-H., Kim, J-G., & Lee, H-W. (2008). *Future social change prospects on school students conscious structure comparison*. Seoul: National Youth Policy Institute.
- Lee, E-Y. (2008). The Effects of the comparative study of the MBSR and the REBT on the reduction of test-anxiety. Unpublished master's thesis, Chungang University, Seoul, Korea.
- Lee, H-R. (2011). Examine the relationship of the self-efficacy and goal-orientation to career maturity of elementary students. Unpublished master's thesis, Konkuk University Graduate school of Education, Seoul, Korea.
- Lee, J-C. (2007). Relationships of types of learning Sstyle, test anxiety and academic achievement: An analysis based on school level. Unpublished doctoral dissertation, Chosun University, Kangju, Korea.
- Lee, J-H., & Lee, S-M. (2002). Test anxiety relates and depression. *Journal of Educational Psychology Research, 16*(3), 181-196.
- Lee, Y-J. (1994). Testing main effects in interactive multiple

- regression. *Korean management review*, 23(4), 183-210.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety : A distinction. Some initial data. *Psychological Bulletin*, 29, 975-978.
- Noh, J-E. (1994). Parents' achievement pressure and scholarly self-concept on examination uneasiness to effect. Unpublished master's thesis, Sookmyung University, Seoul, Korea.
- Noh, J-L. (2006). Relationship of parent the achievement pressure and test anxiety: the parameters of perfectionist and academic self-efficacy of perfectionist and academic self-efficacy. Unpublished master's thesis, Ajou University, Seoul, Korea.
- Noh, W-K. (2003). A study on factors affecting test anxiety of the middle school students. Unpublished master's thesis, Yonsei University, Seoul, Korea.
- Park, B-G., & Im, S-I. (2010). A meta-Analysis of test anxiety with related variables. *Journal of Educational Psychology Research*, 24(4), 875-894.
- Park, H-J. (2005). How perfectionism relates to test anxiety: Testing a mediation model of academic self-efficacy in high school students. Unpublished master's thesis, Chonnam University, Chonnam, Korea.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation, and attention. *Anxiety Research*, 1, 3-7.
- Seipp, B., & Spielberger, C. (1996). Cross-cultural anxiety research: A review, In C. Schwarzer & M. Zeidner(Eds.), *Stress, anxiety, and coping in academic setting*, Tubingen, Germany: Francke-Verlag.
- Shin, M-S., Jo, S-T., & Yu, T-I. (2001). A Study on the structural relationship among test anxiety, psychopathology, temperament & family environment. *Journal of child and Adolescent Psychiatry*, 10(1), 50-63.
- Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and behavior*. N.Y. :New York Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1980). *Test anxiety inventory: Preliminary professional Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D., Gonzalez, H. P., Taylor, C. L., Algaze, B., & Anton, W. D. (1978). Examination stress and test anxiety. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety*, 5, 167-191.
- Yum, S-C., & Park, H-J. (2005). How perfectionism relates to test anxiety: Testing a mediation model of academic self-efficacy in girls' high school students. *The Korean Journal Psychology*, 2(1), 19-35.

접 수 일 : 2011년 10월 1일

심사시작일 : 2011년 10월 6일

게재확정일 : 2011년 12월 2일