

고등학생의 자기지향과 타인지향·사회부과 완벽주의가 자기조절학습 및 시험불안에 미치는 효과

이 현 주

손 원 숙[†]

경북대학교 교육학과

본 연구의 목적은 고등학생의 완벽주의 성향, 자기조절학습과 시험불안 간의 구조적 관계를 검증하고, 학교유형(특목고, 일반고)에 따라 자기조절학습의 매개효과가 조절되는지를 파악하고자 하는 것이다. 연구대상은 D광역시 소재 특수목적 고등학교와 일반계 고등학교에 재학 중인 1·2학년 795명(일반고 413명, 특목고 382명)이고, 변인 간 구조적 관계분석을 위해 SEM(Structural Equation Modeling) 기법을 사용하였으며, 학교유형에 따른 매개효과 차이 탐색을 위하여 다집단 SEM 기법을 적용하였다. 연구 결과, 첫째, 자기지향 완벽주의와 자기조절학습, 타인지향·사회부과 완벽주의와 시험불안 간 관계는 통계적으로 유의한 정적 상관을 나타냈다. 또한 특목고 학생들은 자기지향 및 자기조절학습능력이, 일반고 학생들은 시험불안 중 인지적 영역이 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다. 둘째, SEM 분석 결과, 완벽주의 성향, 자기조절학습 및 시험불안 간 직접 경로는 모두 통계적으로 유의하였고, 자기조절학습은 두 유형의 완벽주의 성향이 시험불안에 미치는 영향력을 통계적으로 유의하게 매개하고 있었다. 한편 전체 효과 대비 매개효과를 검토했을 때, 자기조절학습의 매개효과 크기는 자기지향 완벽주의와 시험불안의 관계에서, 타인지향·사회부과 완벽주의와 시험불안 간 보다 더 큰 것으로 나타났다. 셋째, 완벽주의 성향과 시험불안 간의 관계에서 자기조절학습의 매개효과는 학교유형에 따라 통계적으로 유의한 차이가 없었다. 마지막으로 학습자들을 보다 적응적인 방향으로 교육시키기 위한 학교장면에서의 노력, 부적응적 완벽주의 성향과 시험불안의 관계를 매개하는 추가변인 탐색의 필요성, 및 다차원적 완벽주의 성향을 분석하기 위한 방법론적인 제언을 추가하였다.

주요어 : 자기지향 완벽주의, 타인지향·사회부과 완벽주의, 자기조절학습, 시험불안, 조절된 매개효과, 팬텀변수

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 손원숙, 경북대학교 사범대학 교육학과, 대구광역시 북구 산격동 1370
E-mail : wsohn@knu.ac.kr

현대사회의 많은 사람들은 경쟁적이고 성취 지향적인 사회를 살아가면서 남들보다 완벽해 지려고 노력하고 완벽한 사람이 되기를 바랄 것이다. 완벽하다는 것은 모든 일에서 결함이 없이 완전함을 의미한다. 그러나 생활, 학습, 및 일에서 완벽을 추구하기 위해 노력하는 가운데 만족감과 성취감 등을 느낄 수도 있지만, 자신의 기준과 목표가 너무 커서 그 일을 해 내지 못하게 되면 불안, 우울, 강박증 등과 같은 부정적인 정서를 경험하게 된다. 이처럼 완벽주의 성향은 ‘자신에게 비현실적인 높은 기대수준을 설정하고 목표를 달성하고자 하는 과정에서 심리적인 문제나 갈등을 경험하는 것’이라는 부정적인 관점(Burns, 1980; Pacht, 1984)과 더불어서 ‘높은 기준을 설정하고 만족감과 성취감을 얻기 위해 노력하는 것’이라는 긍정적인 관점(Bieling, Israeli, Smith, & Antony, 2003; Brophy, 1996)이 공존하는 다차원적인 특성을 갖는 것으로 알려져 있다(이기중, 2006; Campbell & Di Paula, 2002; Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990; Hamacheck, 1978; Hewitt & Flett, 1991; Slaney & Ashby, 1996; Stoeber & Otto, 2006). 예를 들어, Hamacheck(1978)는 완벽주의를 정상적 완벽주의와 비정상적 완벽주의로 구분하였고, Frost 등(1990)은 완벽주의를 초기에는 ‘실수에 대한 염려, 개인적 기준, 부모의 기대, 부모의 평가, 수행에 대한 의심, 조직화’ 등 여섯 가지 요인으로 분류하였다. 그러나 이후 요인분석 등을 통하여 이들을 다시 긍정적인 측면과 부정적인 측면으로 양분하기도 하였다(Frost, Heimberg, Holt, Mettia, & Neubauer, 1993). 최근 많은 연구에서 사용되고 있는 완벽주의에 대한 개념체계 중 하나는 완벽주의를 완벽행동이 향하는 방향에 따라 정의한 Hewitt와 Flett(1991)의 분류로써, 이들은

완벽주의를 크게 자가지향(self-oriented), 타인지향(other-oriented), 사회적으로 부과된(socially prescribed) 완벽주의로 구분하고 있다. 여기에서 자가지향 완벽주의는 자신의 행동을 엄격하게 판단하기 때문에 생활과 학습 및 일에 있어서 내적인 동기유발 요인으로 작용할 수 있다고 하였다. 반면 타인지향 완벽주의는 타인의 행동이 자신의 기준에 미치지 못하였을 때에는 적대감, 불신, 및 냉소적 태도를 보여 대인관계에 좌절을 겪을 수 있다고 하였다. 또한 사회적으로 부과된 완벽주의 역시 타인이 부과하는 기대와 기준이 과중하고 통제할 수 없다고 느낄 때에는 의미 있는 타인을 기쁘게 할 수 없다고 자각하여 두려움, 분노, 우울, 걱정, 불안과 같은 정서를 느끼게 된다고 하였다. 일반적으로 자가지향 완벽주의는 개인적 추구를 위해 노력한다는 점에서 건설적인 경향이 있어 적응적 완벽주의 성향으로, 타인지향·사회부과 완벽주의는 적대감, 불신, 불안, 걱정, 신경증 등을 유발할 수 있기 때문에 부적응적 완벽주의로 분류되기도 한다(양명희, 정운선, 2010; 최원혜, 문은식, 2004).

이와 같은 완벽주의에 대한 개념체계를 고려해 볼 때, 교육 장면에서 학습자의 완벽주의 성향은 학교교육의 주요 목표인 정의적 성취와 인지적 성취에 영향력 있는 요인으로 가정될 수 있을 것이다. 구체적으로 완벽주의 성향과 관련된 선행 연구들을 살펴보면, 대체적으로 자가지향 완벽주의는 부정적인 정서보다는 긍정적인 정서와 유의한 관련성이 파악되고 있다. 예를 들어서, 자가지향 완벽주의가 높을수록, 숙달·수행 성취목표(오지은, 임성문, 추상엽, 2011), 자기효능감(구분용, 유재민, 2007), 주관적 안녕감(전명임, 이희경, 2011; Chang, Watkins, & Banks, 2004), 및 학업성취도

(표경선, 안도희, 2006)가 높은 것으로 나타났다. 그러나 불안(정윤주, 2012; Eum & Rice, 2011; Stoeber, Feast, & Hayward, 2009), 우울(전명입, 이희경, 2011; 정윤주, 2012), 스트레스(유경나, 강민주, 2011), 실패공포(한영숙, 김선옥, 2012) 등과 같은 부정적 정서와는 부적 상관 또는 어떠한 관련성도 없는 등 다소 불일치된 연구 결과가 보고되고 있다. 반면 타인지향·사회부과 완벽주의는 주관적 행복감(하정희, 장유진, 2011), 긍정정서(전명입, 이희경, 2011), 자신감(한영숙, 2011), 숙달 성취목표(오지은, 임성문, 추상엽, 2011), 자기효능감(이수민, 양나미, 2011) 등과 같은 긍정적인 정서와는 상관이 없거나 부적상관을 보이며, 부정적인 정서와는 유의한 정적 상관이 밝혀지고 있다(신지은, 이동귀, 2011; 유경나, 강민주, 2011; 이미화, 류진혜, 2002; 한영숙, 김선옥, 2012; 홍혜영, 안혜선, 2009; Rice & Stuart, 2010; Rice & Van Arsdale, 2010). 이러한 완벽주의 성향과 관련된 선행연구 고찰을 통하여 우선 두 가지 유형의 완벽주의 성향은 긍정적인 정서 및 부정적인 정서와의 관계에서 차이가 있음을 확인할 수 있었다. 또한 학습자의 완벽주의 성향은 개인의 학습수행 및 성취와 같은 인지적 요인뿐 아니라 심리적 요인에 직·간접적으로 영향력을 미칠 것으로 가정할 수 있을 것이다. 실제로 교육현장에서는 청소년을 대상으로 완벽주의에 관한 많은 연구가 이루어져왔지만, 특히 본 연구에서는 완벽주의 성향이 학습자의 심리적 요인인 시험불안에 미치는 과정에서 자기조절학습능력이라는 인지적 요인의 완충효과에 초점을 두고자 한다. 또한 완벽주의 척도의 다차원성을 고려하여 자기지향과 타인지향·사회부과 완벽주의가 자기조절학습능력 및 시험불안에 미치는 차별적인 효과를 살펴

보고자 한다.

완벽주의와 관련된 변인들 가운데 자기조절 학습능력은 완벽주의 성향에 영향을 받으며(조한익, 오홍석, 2009), 학습자의 주요관심사인 학업성취(김의철, 박영신, 김경자, 2011)에 긍정적인 영향을 미친다고 알려져 있다(문병상, 고종선, 2009). 자기조절학습이란 학습자가 상위 인지적, 동기적, 행동적인 전략을 사용하여 학습과정을 능동적으로 조절해 가는 학습 형태를 말한다(Zimmerman, 1986). 즉, 스트레스 상황에서 자아를 통제하고 조절하여 스스로 학습을 계획, 점검, 및 자기평가를 통해 최적의 학습 환경을 선정할 수 있는 자기조절학습 능력은 학업성취뿐 아니라 주관적 안녕과 같은 심리적 요인에 긍정적인 영향을 미친다고 알려져 있다(문병상, 고종선, 2009; 박병기, 송정화, 2008; 전훈, 조형대, 조현진, 2010; Corno & Mandinach, 1983). 특히 Bandura(1982)는 자신이 처한 상황에서 자신의 능력에 대한 무력감으로 인해 공포와 불안은 발생하며, 만약 그 상황을 스스로 통제하고 조절할 수 있다는 믿음이 있다면 이러한 부정적인 심리적 요인은 감소한다고 보았다. 따라서 학습 장면에서 학습자의 자신감, 자기조절능력, 및 학습전략의 활용을 높여 주는 것은 학업 수행에 긍정적인 영향을 미치고, 그 결과 시험불안과 같은 부정적인 정서를 감소시킬 수 있을 것이다(이주현, 이순목, 2002; 황상미, 정현희, 2012; Pintrich & De Groot, 1990). 두 유형의 완벽주의와 자기조절학습 간의 관련성을 예측해 보면, 자기지향 완벽주의 성향이 높을수록, 일반적으로 학습에 있어서 내적동기가 높고, 자기조절학습을 잘하는 경향이 파악될 것이다(조한익, 오홍석, 2009). 반면 타인지향·사회부과 완벽주의가 높을수록 타인이 부과하는 기준에

집중하는 경향으로 인하여 스스로 학습상황을 통제하고 조절하는 능력을 감소시킬 가능성이 있다.

한편 선행연구를 통해 완벽주의 성향 및 자기조절학습능력에 영향을 받는 변인으로 알려진 시험불안은 불안의 한 형태로, 시험이라는 특수한 상황에서 개인의 경험과 결부되어 발생하는 여러 종류의 신체적, 감정적 또는 행동적 반응을 말한다(조수철, 1991). 또한 시험불안은 수행에 관한 걱정, 시험과 관련된 압박감에 대한 자동적인 신체적 반응이나 긴장과 같이 인지, 정서, 행동적 반응을 포함하여 복합적으로 나타나는 심리적인 상태라 할 수 있다(김현숙, 이종화, 윤채영, 2012). 적절한 시험불안은 긴장감과 각성을 유발하여 시험을 준비하는 데 도움이 되고, 학업성취 수준을 향상시키기도 한다(신현숙, 류정희, 2005; 이은영, 현명호, 2011). 그러나 지나치게 높은 시험불안은 학업성취를 저하시킬 뿐만 아니라, 우울, 이탈행동, 주관적 안녕, 정신건강에 영향을 미친다고 밝혀지고 있다(노지영, 2005; 박병기, 임신일, 김어진, 2008; 신현숙, 류정희, 2005; 이은영, 현명호, 2011; 이주현, 이순목, 2002; 조수철, 1991; Hembree, 1988; Cizek & Burg, 2006; Skaalvik, 1997). 또한 높은 수준의 시험불안을 보이는 사람들은 낮은 수준의 자기효능감, 내적 동기, 자기조절감을 가진다는 하였다(Bandura, Cioffi, Taylor, & Brouillard, 1988). 따라서 시험불안은 학생들의 상급학교 진학과 진로에 영향을 미치는 학업성취에 영향을 주기 때문에(박병기, 임신일, 김어진, 2008), 시험불안 감소를 위한 개입방법으로 학습을 스스로 조절, 통제할 수 있는 자기조절 학습능력의 역할을 경험적으로 검증하는 것은 의의를 가질 수 있다(김현숙, 이종화, 윤채영,

2012; 조용래, 2008).

이처럼 완벽주의 성향, 자기조절학습, 및 시험불안 간의 관계를 살펴보면, 적응적인 완벽주의 성향의 학생들은 자기조절학습을 잘하고, 부적응적인 완벽주의자는 내적 통제성향이 낮다는 연구결과(유경나, 강민주, 2011; 조한익, 오홍석, 2009)를 통해 완벽주의 성향에 따라 자기조절학습능력은 달라질 수 있을 것이다. 그리고 일부 연구(이주현, 이순목, 2002; 황상미, 정현희, 2012; Pintrich & De Groot, 1990)에서는 자신감, 자기조절효능감, 전략의 활용 등과 같은 자기조절학습능력을 높여 주는 것은 불안을 감소시킨다고 보았다. 또한 부적응적인 완벽주의는 자기통제를 매개로 불안에 영향을 미친다고 하였다(Gnilka, Ashby, & Noble, 2012). 이러한 자기통제는 자기조절 또는 자기관리와 같은 의미로 사용되고 있으며 (Baumeister, Heatherton, & Tice, 1994), 시험상황에서 스스로 학습을 조절하고 통제할 수 있는 자기조절학습능력은 완벽주의 성향과 시험불안의 관계에서 시험불안을 완화시킬 수 있는 매개변인으로 작용할 수 있으리라 여겨진다.

이런 선행연구를 통해 본 연구에서는 시험불안에 노출이 크다고 여겨지는 고등학생들을 대상으로 완벽주의 성향과 자기조절학습 및 시험불안 간의 관계를 종합적으로 파악하고자 한다. 이를 위하여 완벽주의 성향은 자기조절 학습과 시험불안에 직접적인 영향을 주고, 자기조절학습은 시험불안에 직접적인 영향뿐만 아니라, 완벽주의 성향과 시험불안 사이에서 매개효과를 가정하는 구조 모형을 설정하고자 한다. 이런 구조 모형 검증을 통해 완벽주의 성향, 자기조절학습능력, 및 시험불안의 구조적인 관계를 살펴보고, 고등학생들의 시험불안을 낮춰 심리적 안정에 도움이 될 수 있는

방안을 모색해 보고자 한다. 또한 이러한 구조 모형이 학습자의 능력 및 심리적 요인 측면에서 차이를 가질 수 있다고 가정되는 학교 유형(특목고와 일반고)에 따라 차이가 있는지를 추가적으로 확인하고자 한다. 본 연구에서는 일부 선행연구(송영명, 2011; 신지은, 이동귀, 2010)와 마찬가지로 초·중등교육법에 의해 설립된 특수 분야의 전문적인 교육을 목적으로 하는 과학고, 외국어고와 같은 특목고를 대표적인 성적 우수 집단으로 고려하고자 한다. 일반적으로 성적 우수 학생들은 자아탄력성이나 학업적 실패내성이 높고, 학습상황에서 주의집중이 높은 경향을 나타내기 때문에 일반 학생들보다 상대적으로 낮은 시험불안의 성향을 갖고 있다고 간주된다. 그러나 이들은 자신에게 높은 기준을 부여하고, 사회적으로도 완벽에 대한 압력을 느끼는 정도가 높은 것으로 나타나는 경향이 있다(김영빈, 2011; 김유미, 이지은, 2011; 민현숙, 양현숙, 2012; 이미순, 조영란, 2012; LoCicero & Ashby, 2000; Schuler, 2000). 따라서 이러한 학교유형별 학생들의 심리적 차이를 고려할 때, 이 세 변인간의 구조모형의 집단 간 차이에 대한 경험적 검증은 의의를 가질 수 있으리라 기대한다. 본 연구에서 설정한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 고등학생의 완벽주의 성향, 자기조절학습능력, 및 시험불안의 관계는 어떠한가?

연구문제 2. 고등학생의 완벽주의 성향과 시험불안의 관계에서 자기조절학습능력의 매개효과는 어떠한가?

연구문제 3. 학교유형(특목고, 일반고)에 따라 완벽주의 성향과 시험불안의 관계에서 자

기조절학습능력의 매개효과는 차이가 있는가?

방 법

연구대상

D광역시에 소재하는 2개의 일반계 고등학교, 외국어고와 과학고를 포함한 2개의 특수목적 고등학교 1, 2학년 총 795명을 대상으로 하였다. 학교유형 및 성별에 따른 연구대상 분포는 표 1과 같다.

측정도구

완벽주의 척도

본 연구에서는 완벽주의를 측정하기 위하여 Hewitt와 Flett(1991)이 개발한 다차원적 완벽주의 척도(Multidimensional Perfectionism Scale: MPS)를 우리나라 고등학생을 대상으로 타당화한 척도(최원혜, 문은식, 2004)를 사용하였다. 최원혜와 문은식(2004)의 연구에서는 검사문항의 변인 과정에서 일부 문항의 용어는 우리나라 고등학생 대상에 적합하도록 수정·보완되었고, 요인분석을 활용한 타당화 절차가 수행되었다. 이 때 전체 문항의 신뢰도 계수(Cronbach's α)는 .85였고, 하위요인별 신뢰도는

표 1. 학교유형 및 성별에 따른 연구 대상 분포(%)

학교유형	성별		전체
	남	여	
일반고	193(24.3)	220(27.6)	413(51.9)
특목고	166(20.9)	216(27.2)	382(48.1)
전체	359(45.2)	436(54.8)	795(100)

자기지향은 .86, 타인지향은 .62, 사회부과는 .79이었다. 이 척도는 3개의 하위 요인 즉, 자기지향, 타인지향, 및 사회적으로 부과된 완벽주의로 각 10문항 씩 총 30문항으로 구성되어 있다. 응답형식은 리커트식 7점 척도이며, 본 연구의 분석에서는 자기지향 완벽주의(10문항)와 타인지향·사회부과 완벽주의(20문항)의 두 개의 요인으로 구분하여 사용하였다. 또한 자기지향 완벽주의 문항들은 요인분석과 문항의 내용 분석을 통하여 자기지향 1, 자기지향 2, 자기지향 3의 문항군(item parcels)으로 나누어 분석하였다. 본 연구에서 보고된 신뢰도는 전체(특목고, 일반고) 집단별로 제시하면, 전체 검사 .86(.86, .87)이었으며, 하위요인별로는 자기지향 .86(.85, .85), 타인지향·사회부과 .80(.80, .80)이었다.

자기조절학습능력 척도

본 연구에서는 자기조절학습능력을 측정하기 위하여 양명희(2000)가 개발한 총 84문항으로 구성된 '자기조절학습능력' 척도를 전체 설문지 작성 시간 및 요인분석 결과를 바탕으로 41개 문항으로 축소시킨 척도(한정선, 김세영, 2006)를 사용하였다. 중학생 1,704명을 대상으로 한 한정선과 김세영(2006)의 연구에서 보고한 전체 문항의 신뢰도 계수는 .97로 나타났다. 이 척도는 3개의 하위 요인 즉, 인지조절(12문항), 동기조절(16문항), 및 행동조절(13문항)로 구성되어 있고, 응답형식은 리커트식 5점 척도이다. 고등학생을 대상으로 한 본 연구에서의 신뢰도를 전체(특목고, 일반고) 집단별로 제시하면, 전체 검사 신뢰도는 .91(.89, .91), 하위요인별 신뢰도는 인지조절 .73(.72, .73), 동기조절 .89(.85, .90), 행동조절 .84(.82, .84)이었다.

시험불안 척도(ARTS)

시험불안 정도를 측정하기 위해 사용된 측정 도구는 박병기, 임신일, 김어진(2008)의 ARTS(Anxiety Responses in Testing Scale)를 사용하였다. 박병기 등(2008)의 연구에서 보고된 하위영역별 신뢰도 계수 범위는 약 .73 ~ .93으로 나타났다. ARTS는 2개의 반응맥락(시험준비, 시험도중)과 6개의 반응영역(인지적 영역의 염려·혼란, 정의적 영역의 소심·회피, 심체적 영역의 생리·행동증상)이 교차되어서 총 12개의 반응요인으로 구성되어 있고, 척도의 응답형식은 리커트식 6점 척도이다. 본 연구의 분석에서는 요인분석 결과를 종합하여, 3개의 하위 영역, 즉 인지적(16문항), 정의적(15문항), 심체적(16문항) 영역으로 구분하였다. 본 연구에서 분석된 신뢰도는 전체(특목고, 일반고) 집단별로, 전체 검사 .96(.96, .96), 인지적 .91(.92, .90), 정의적 .92(.93, .92), 심체적 영역은 .94(.93, .94)로 비교적 높은 수준이었다.

연구 모형 및 분석 방법

본 연구에서는 완벽주의 성향이 자기조절학습능력 및 시험불안에 미치는 효과에 대한 연구모형을 그림 1과 같이 설정하였다. 즉, 완벽주의 성향은 적응적인 성향을 갖는 자기지향 완벽주의와 부적응적인 성향을 갖는 타인지향·사회부과 완벽주의는 자기조절학습 및 시험불안에 차별적인 효과를 가질 것으로 가정하고, 완벽주의를 2개의 구인(자기지향, 타인지향·사회부과)으로 분리하여 모형화하였다. 또한 완벽주의 성향은 시험불안에 직접적인 영향(c_1 , c_2)을 미칠 뿐 아니라 자기조절학습을 통하여 간접적인 효과(a_1b , a_2b)를 줄 것으로 예상하였다. 반면 그림 2에 제시된 경쟁모

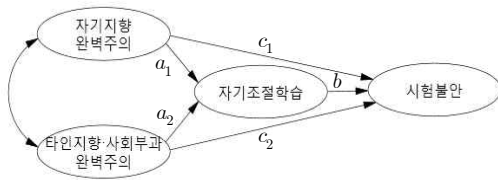


그림 1. 연구모형

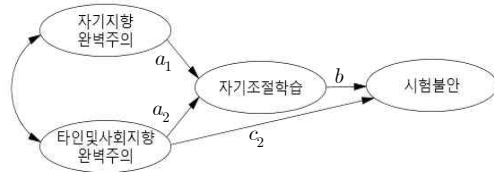


그림 2. 경쟁모형

형에서는 자기지향 완벽주의는 자기조절학습을 통하여 시험불안에 간접효과만 가질 뿐 직접효과는 생략된 모형을 설정하였다. 이는 자기지향 완벽주의는 불안(정윤주, 2012), 사회불안(김병직, 이동귀, 이회경, 2012), 및 시험불안(Stoeber, Feast, & Hayward, 2009) 등에 간접효과만 가질 뿐 직접적인 효과를 보이지 않는 선행연구 결과를 반영하였다. 반면 타인지향·사회부와 완벽주의는 연구모형과 마찬가지로 시험불안에 직, 간접적인 효과를 갖는 것으로 모형화하였다.

변인들 간의 관계 및 구조 모형 분석을 위하여 SPSS 18.0과 AMOS 18.0 프로그램을 사용하여 처리하였고, 큰 표본 크기를 고려하여 유의도 수준은 .01로 설정하였다. 구체적인 통계분석방법은 다음과 같다.

첫째, 완벽주의와 자기조절학습 및 시험불안에 대한 전반적인 사항을 알아보기 위해 기술통계분석 및 Pearson의 적률상관분석을 실시하였다.

둘째, 완벽주의 성향과 자기조절학습 및 시

험불안 간의 관계를 알아보기 위해 구조방정식 모형을 적용하였다. 모형 평가기준으로는 χ^2 값뿐 아니라, 기타 적합도 지수 $TLI(\geq .90)$, $SRMR(\leq .10)$, $RMSEA(\leq .08)$ 와 $CFI(\geq .90)$ 등을 사용하였다. 또한 완벽주의 성향과 시험불안의 관계에서 자기조절학습의 매개효과를 검증하기 위하여 비모수적 기법인 부트스트래핑(Boostrapping) 추정 절차를 사용하였다.

셋째, 학교유형(특목고, 일반고)에 따른 완벽주의 성향과 자기조절학습 및 시험불안 간의 관계의 차이를 알아보기 위하여 다집단(multi-group) 구조 방정식 모형을 적용하였다. 추가적으로 두 학교유형의 완벽주의 성향에 따른 자기조절학습의 매개효과 차이 즉, 조절된 매개효과(moderated mediation effect)를 검증하기 위하여 팬텀변수(phantom variable)를 사용하였다(Chan, 2007). AMOS의 경우는 간접효과와 같은 비선형적 제약을 다룰 수 없기 때문에 팬텀변수를 사용하여 이를 선형적으로 변환한 뒤, 그 차이를 검증하였다.

결 과

완벽주의, 자기조절학습, 및 시험불안 간의 기술통계와 상관 관계

학교유형에 따른 측정변인 간 상관계수와 각 측정변인의 평균, 표준편차, 왜도, 및 첨도는 표 2와 같다. 완벽주의와 각 변인과의 상관관계(특목고(일반고))를 살펴보면 공통적으로 타인지향과 시험불안 하위변인의 관계($r=.19(.21) \sim .22(.28)$, $p<.01$), 사회부와 시험불안 하위변인의 관계($r=.28(.12) \sim .38(.27)$, $p<.05$)는 모두 통계적으로 유의한 정적 상관을 나타

표 2. 속장변인의 상관 및 기술통계값(특목고 n=382, 일반고 n=413)

속장변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. 자기지향1	-	.68**	.46**	.44**	.44**	.26**	.32**	.25**	.12*	.00	.00
2. 자기지향2	.69**	-	.42**	.22**	.28**	.25**	.36**	.31**	.00	-.09	-.04
3. 자기지향3	.51**	.47**	-	.28**	.20**	.26**	.30**	.33**	.02	-.01	.08
4. 타인지향	.35**	.18**	.24**	-	.48**	.06	.06	.00	.28**	.22**	.21**
5. 사회부과	.42**	.27**	.29**	.48**	-	.16**	.12*	.02	.27**	.19**	.12*
6. 인지조절	.28**	.27**	.28**	.03	.08	-	.44**	.47**	.05	-.12*	.10*
7. 동기조절	.22**	.30**	.24**	-.10	-.06	.41**	-	.57**	-.14**	-.30**	.03
8. 행동조절	.23**	.28**	.25**	-.01	-.02	.45**	.50**	-	-.26**	-.31**	.02
9. 인지적 불안	.08	-.03	.10	.22**	.38**	-.02	-.24**	-.22**	-	.70**	.54**
10. 정서적 불안	.01	-.10*	.03	.19**	.33**	-.10*	-.40**	-.33**	.75**	-	.55**
11. 잠재력	.02	-.06	.05	.20**	.28**	-.08	-.21**	-.18**	.62**	.64**	-
M	31.36	10.85	9.59	37.24	43.64	43.32	56.90	43.79	53.81	42.72	41.05
SD	5.40	1.96	2.28	6.96	7.30	5.50	7.78	6.73	13.62	14.29	15.88
최도	-.32	-.38	-.37	.06	-.32	.05	-.11	-.28	.09	.23	.36
최저도	-.02	-.09	-.14	1.03	.13	.06	-.22	.18	.07	-.41	-.23
M	29.52	10.10	8.65	37.44	43.23	41.17	50.25	40.46	56.37	44.45	39.83
SD	6.08	2.22	2.44	7.07	8.51	5.93	9.84	7.30	13.49	14.14	16.37
최도	-.45	-.40	-.15	.28	-.05	.01	.10	-.22	-.24	.09	.35
최저도	.59	.16	.31	1.86	.28	.59	.80	.70	-.34	-.33	-.56

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

주: 대각선 왼쪽 아래는 특목고, 대각선 오른쪽 위는 일반고의 상관행렬이 제시되었음.

냈다. 그러나 자기지향 하위변인과 시험불안 하위변인의 관계는 통계적으로 유의하지 않거나 그 크기가 작았다. 자기지향 하위변인과 자기조절학습 하위변인의 관계는 통계적으로 유의한 정적 상관을 보였다($r=.22(.25) \sim .30(.36)$, $p<.01$). 그러나 타인지향 · 사회부과 완벽주의 하위변인과 자기조절학습 하위변인의 상관은 통계적으로 유의하지 않거나 낮았다. 즉, 적응적인 측면에 해당하는 자기지향 완벽주의는 타인지향 · 사회부과 완벽주의보다 자기조절학습과의 관계가 높았다. 그러나 부적응적 경향의 타인지향 · 사회부과 완벽주의는 자기지향 완벽주의에 비해 시험불안과의 관계 강도가 높은 것으로 나타났다.

또한 측정변인들의 평균(특목고(일반고)) 차이에 대한 독립표본 t검증 결과, 특목고가 자기지향 1($M=31.36(29.52)$, $t=4.50$), 자기지향 2($M=10.85(10.10)$, $t=5.05$), 자기지향 3($M=9.59(8.65)$, $t=5.62$), 자기조절학습능력의 인지조절($M=43.32(41.17)$, $t=5.30$), 동기조절($M=56.90(50.25)$, $t=10.51$), 행동조절($M=43.79(40.46)$, $t=6.67$)에서, 일반고는 시험불안의 인지적 영역($M=53.81(56.37)$, $t=-2.66$)에서 통계적으로 유의하게 높은 것으로 나타났다($p<.001$). 그러나 타인지향 · 사회부과 완벽주의의 하위변인인 타인지향과 사회지향 완벽주의, 시험불안의

정의적과 심체적 영역에서의 차이는 통계적으로 유의하지 않았다. 즉, 특목고 학생들이 일반고보다 적응적 완벽주의가 높고, 자기조절학습능력이 높으며, 시험불안은 비교적 낮은 것으로 파악되었다.

구조 모형 검증 결과

Anderson과 Gerbing(1988)의 2단계 구조방정식 검증절차에 따라 구조모형 검증에 앞서 4요인 측정모형을 검증한 결과, 측정모형의 적합도는 대체로 양호한 수준으로 나타났다($\chi^2=245.479(df=39)$, $TLI=.909$, $RMSEA=.083$).

구조모형의 적합도 평가

본 연구에서는 자기지향과 타인지향 · 사회부과 완벽주의를 설명변인, 시험불안을 결과변인, 그리고 자기조절학습을 매개변인으로 설정하여 구조방정식 모형을 검증하였다. 연구모형과 경쟁모형의 적합도 검증 결과는 표 3과 같다. 구체적으로 살펴보면 연구모형의 RMSEA는 .083으로 보통 수준의 적합도를 보였고, TLI와 CFI는 각각 .908, .936이었으며, SRMR이 .058의 값으로 산출되어, 연구모형의 적합도는 대체로 양호한 것으로 해석되었다(Brown & Cudeck, 1993; Kline, 2010). 또한 경쟁

표 3. 완벽주의, 자기조절학습 및 시험불안 간의 구조모형 적합도 검증 결과

모형	χ^2	df	CFI	TLI	SRMR	RMSEA (90% 신뢰구간)	$\Delta\chi^2(\Delta df)$
연구모형	245.479***	38	.936	.908	.058	.083 (.073~.093)	5.512*(1)
경쟁모형	250.991***	39	.935	.908	.060	.083 (.073~.093)	

*** $p<.001$

모형의 적합도 지수들도 대부분 수용 가능한 수준의 범위에 포함되었다(CFI=.935, TLI=.908, RMSEA=.083). 하지만 두 모형 간 χ^2 차이검증 결과, χ^2 차이는 유의도 .05수준에서 유의함으로써($\Delta\chi^2=5.512$, $\Delta df=1$), 연구모형이 경쟁모형보다 통계적으로 유의하게 나은 설명력을 보이는 것으로 나타났다. 종합적으로 고려할 때, 완벽주의 성향은 시험불안에 직접적인 효과뿐만 아니라 자기조절학습을 매개로 간접적인 영향도 미친다는 연구모형이 본 연구자료에 더 적합한 것으로 판단되었다.

직접 효과 검증

연구모형을 토대로 잠재변인의 관계구조를 검증한 결과는 그림 3에 제시되어 있고, 구체

적인 직접 경로계수의 유의도 검증 결과는 표 4에 제시되어 있다. 모형 내 포함된 모든 직접 경로계수는 통계적으로 유의하였고, 구체적으로 자기지향 완벽주의는 자기조절학습($\beta=.759$, $t=9.095$, $p<.001$)과 시험불안($\beta=-.193$, $t=-2.228$, $p<.05$)을 통계적으로 유의하게 설명하였다. 또한 타인지향·사회부과 완벽주의가 자기조절학습($\beta=-.401$, $t=-5.269$, $p<.001$)과 시험불안($\beta=.557$, $t=6.464$, $p<.001$)에 미치는 효과도 통계적으로 유의하게 나타났다. 한편 자기조절학습도 시험불안을 통계적으로 유의하게 영향을 미쳤다($\beta=-.285$, $t=-4.538$, $p<.001$). 즉, 자기지향 완벽주의가 높을수록, 자기조절학습능력은 높아지고, 시험불안은 감소되는 경향이 있지만, 타인지향·사회부과 완벽주의

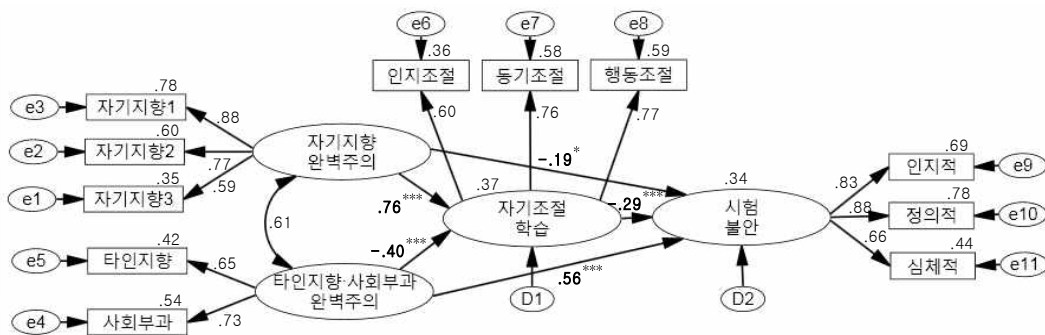


그림 3. 완벽주의 성향, 자기조절학습, 및 시험불안 간의 구조모형(연구모형)

표 4. 직접 효과 검증

	경로	B	SE	β	t
자기조절학습	← 자기지향 완벽주의	1.872	.206	.759	9.095***
	← 타인지향·사회부과 완벽주의	-.240	.046	-.401	-5.269***
시험불안	← 자기조절학습	-.921	.203	-.285	-4.538***
	← 자기지향 완벽주의	-1.539	.691	-.193	-2.228*
	← 타인지향·사회부과 완벽주의	1.078	.167	.557	6.464***

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

는 반대로 자기조절학습능력을 감소시키고, 시험불안을 높이는 역할을 하는 것으로 나타났다. 또한 자기조절학습능력이 높을수록, 시험불안은 감소되는 경향을 보였다.

간접 효과 검증

연구모형에 포함된 변인 간 총 효과를 직접 및 간접효과로 분해하여 제시한 결과는 표 5에 제시되어 있다. 두 가지 유형의 완벽주의 성향과 시험불안 간의 관계에서 자기조절학습의 간접효과 즉, 매개효과는 모두 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 즉, 고등학생의 완벽주의 성향과 시험불안의 관계에서 자기조절학습의 매개효과는 자기지향 완벽주의는 $-.216(a_1b)$, 타인지향 · 사회부과 완벽주의는 $.114(a_2b)$ 이며, 모두 통계적으로 유의한 효과를 보였다($p < .01$). 즉, 자기조절학습은 두 가지 유형의 완벽주의 성향이 시험불안에 미치는 영향력을 매개하고 있었고, 이들의 간접효과는 모두 통계적으로 유의하였다. 두 가지의 완벽주의 성향이 자기조절학습 및 시험불안에 미치는 차별적인 효과를 알아보기 위하여, 전체

효과대비 직, 간접효과의 비중을 산출해 보면 다음과 같다. 즉, 자기지향 완벽주의가 시험불안에 미치는 전체 효과 중 약 47%는 직접효과, 나머지 약 53%는 간접효과로 구분될 수 있다. 반면 타인지향 · 사회부과 완벽주의는 시험불안에 미치는 전체 효과 중 약 83%가 직접효과, 나머지 약 17%가 자기조절학습을 통한 간접효과를 나타내고 있었다. 즉, 자기지향 완벽주의 성향이 시험불안에 미치는 영향력은 직, 간접효과가 비교적 유사한 강도이었지만, 타인지향 · 사회부과 완벽주의는 간접효과 보다는 직접적인 효과가 더 큰 것으로 나타났다. 또한 자기조절학습의 매개효과는 자기지향 완벽주의가 타인지향 · 사회부과 완벽주의보다는 그 강도가 큼을 알 수 있다.

학교유형에 따른 자기조절학습 매개효과의 차이 검증: 조절된 매개효과

일반고와 특목고의 학교유형에 따라서 이 세 구인 간의 관계가 동등한지 여부를 확인하기 위하여 다집단 구조방정식 모형을 적용하

표 5. 총 효과 분해표

종속변인	독립변인	전체효과	직접효과	간접효과 (BC 신뢰구간)	SMC
자기조절학습	자기지향 완벽주의	.759	.759***	-	.366
	타인지향 · 사회부과 완벽주의	-.401	-.401***	-	
시험불안	자기조절학습	-.285	-.285***	-	.336
	자기지향 완벽주의	-.410	-.193*	-.216** (-4.757~-2.070)	
	타인지향 · 사회부과 완벽주의	.671	.557***	.114** (.985~1.720)	

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

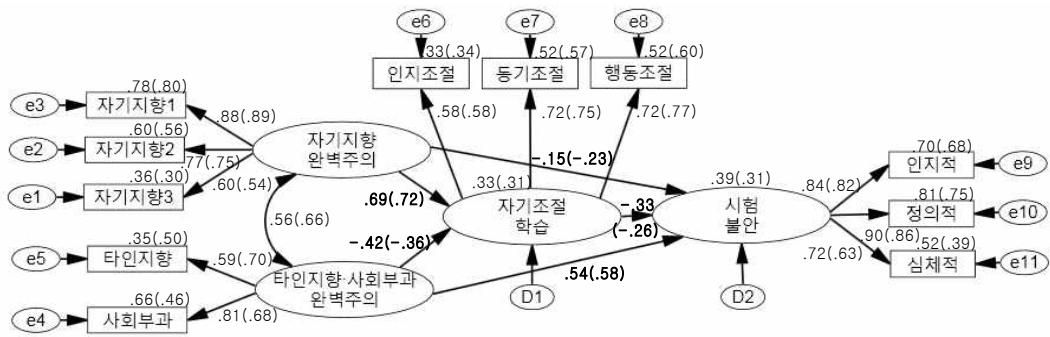


그림 4. 완벽주의, 자기조절학습, 및 시험불안 간의 구조모형(특목고(일반고))

였다. 구체적으로 본 연구에서는 먼저 1단계에서 세 구인 간의 관계 즉, 구조 동등성 (structural equivalence)을 확인하였고, 2단계에서는 학교유형에 따른 자기조절학습의 매개효과(a_1*b 또는 a_2*b)의 동등성 즉, 자기조절학습의 매개효과가 학교유형에 따라서 조절되는지를 검증하였다. 분석 결과, 1단계의 구조 동등성 모형은 $\chi^2=284.697(df=76)$, TLI=.904, RMSEA=.059 등으로 수용가능한 수준의 적합도를 보였다. 즉, 앞서 전체 집단을 위하여 검증된 연구모형은 일반고와 특목고 등 학교유형에서 동일한 구조 관계를 갖고 있음을 알 수 있다. 다음으로 2단계에서는 자기조절학습의 매개효과가 학교유형에 따라서 동등한 지의 여부 즉, 조절된 매개효과를 검증하였다. 먼저 학교유형에 따른 자기조절학습의 매개효과 크기를 살펴보면(그림 4. 참고), 특목고와 일반고 각각 자기지향 완벽주의(a_1b)는 -.227, -.188, 타인지향·사회부과 완벽주의(a_2b)는 .138, .094이었다. 즉, 완벽주의와 시험불안 사이에서 자기조절학습의 매개효과 크기는 일반고 집단보다 특목고 집단에서 다소 큰 것으로 나타났다. 구체적으로 두 집단에 따라서 이들 매

개효과가 조절되는지를 살펴보기 위한 영가설은 $H_0: a_1b_{(특목)} = a_1b_{(일반)}$, $a_2b_{(특목)} = a_2b_{(일반)}$ 으로 표현될 수 있다. 즉, 매개효과 동등성 검증을 위해서는 통계적으로 두 계수의 곱으로 구성된 비선형적 제약(nonlinear constraint)이 필요하다. 이를 위해서 본 연구에서는 팬텀변수를 사용하여 비선형적 제약을 선형적으로 전환시킨 후, 두 집단의 매개효과 동등성 가설을 검증하였다. 이를 위하여 그림 4의 모형에 팬텀변수를 투입하여, 비선형적인 계수인 간접효과를 선형적인 계수로 변환시킨 '동치 모형(equivalent models)'을 분석하였다. 표 6의 2단계 모형은 학교유형별 두 집단의 매개효과에 동등성 제약을 가한 모형으로 CFI, TLI, SRMR, 및 RMSEA 값 등 적합도 지수는 비교적 수용 가능한 수준으로 나타났다. 한편 1단계에서 검증된 구조 동등성 모형과의 χ^2 차이 검증 결과, 이는 .01 수준에서 통계적으로 유의하지 않았다($\Delta\chi^2=7.417$, $\Delta df=2$). 즉, 두 학교유형 집단 간 완벽주의 성향과 시험불안 간의 관계에서 자기조절학습의 매개효과는 통계적으로 유의한 차이가 없고, 이는 집단 간 자기조절학습 매개효과 동등성 가설의 지지를 의미한다.

표 6. 집단 간 동등성 검증 모형의 적합도

모형	χ^2	df	CFI	TLI	SRMR	RMSEA (90% 신뢰구간)	$\Delta\chi^2(\Delta df)$
1단계: 구조	284.697***	76	.933	.904	.055	.059 (.052~.066)	7.417*(2)
2단계: 매개효과	277.280***	78	.936	.910	.054	.057 (.050~.064)	

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

논 의

본 연구는 고등학생의 완벽주의 성향, 자기조절학습, 및 시험불안 간의 구조적 관계를 살펴보고, 학교 유형별로 완벽주의 성향과 시험불안의 관계에서 자기조절학습의 매개효과가 조절되는지를 파악하였다. 이를 위하여 일반 및 특수목적 고등학교 1, 2학년 남녀 학생 795명으로부터 수집한 자기보고식 자료에 구조방정식 모형을 적용하여 분석을 실시하였다. 본 연구에서 나타난 주요 결과를 요약하고, 논의하면 다음과 같다.

첫째, 완벽주의, 자기조절학습, 및 시험불안에 대한 상관분석 결과, 자기지향 완벽주의와 자기조절학습능력, 그리고 타인지향·사회부과 완벽주의와 시험불안 간의 관계는 통계적으로 유의한 정적 상관을 보였다. 이는 자기지향 완벽주의가 적응적인 성향을, 타인지향·사회부과 완벽주의는 부적응적인 성향을 갖는다는 일부 선행연구(구혜경, 이수진, 2011; 한영숙, 2011)를 지지하는 결과이다. 즉, 엄격한 기준을 가지고 개인적 추구를 위해 노력하는 자기지향 완벽주자들은 스스로 학습을 계획하고 점검하며 조절하는 등 높은 자기조절 학습능력을 갖는 것으로 해석할 수 있다. 한

편 일부 선행연구(정윤주, 2012; 정종희, 정현희, 이귀숙, 2009; Chang, Sanna, Chang, & Bodem, 2008)에서는 지나치게 높은 자기지향 완벽주의는 오히려 우울이나 불안과 같은 정신 병리와 정적인 관련성이 보고되고 있다. 이는 자기지향 완벽주의와 시험불안의 관계가 비선형적(non-linear)임을 시사하는 것으로, 추후 다양한 수준의 완벽주의를 보이는 연구대상을 통한 두 변인 간의 관련성에 대한 종합적인 탐색이 필요할 것이다. 한편 타인지향·사회부과 완벽주의는 대인관계에서 어려움을 겪게 되고, 타인의 평가와 비판에 신경을 쓰게 되어, 그 결과 대인기피, 우울, 시험불안 등의 부정적인 정서를 경험하게 된다는 측면(장혜정, 하은혜, 2008; 최원혜, 문은식, 2004; Hewitt & Flett, 2002; Tangney, 2002)에서 시험불안과의 높은 관련성을 해석할 수 있을 것이다.

한편 특목고와 일반고 등 학교유형에 따른 세 변인의 평균적 경향을 비교해 볼 때, 특목고 학생들은 자기지향 완벽주의 성향 및 자기조절학습능력이 높았고, 인지적 영역에서의 시험불안 수준이 일반고보다 통계적으로 유의하게 낮은 경향을 보였다. 이는 자신에게 엄격하고 스스로 통제가 잘되며 학업적으로 우수한 면을 보이는 학생들은 일반학생들보다

자기지향적 완벽주의 성향이 높고(송경애, 이지은, 2001), 높은 자신감으로 낮은 불안을 보이며(황우형, 이유나, 2009), 스스로 학습을 계획, 점검, 및 조절할 수 있는 자기조절학습능력이 우수하다는 선행 연구들(최병연, 2009; Risemberg & Zimmerman, 1992)과 일치한다. 또한 일반학생들은 학업과 시험에 대한 노력과 자신감 및 통제 부족 등으로 시험 상황에서 불안은 높고, 적응적인 완벽주의 성향과 자기조절학습능력은 낮은 것으로 해석된다.

둘째, 완벽주의 성향, 자기조절학습, 및 시험불안 간의 관계구조를 검증한 결과, 두 유형의 완벽주의 성향은 시험불안에 직접적인 효과뿐 아니라 자기조절학습을 통한 간접효과를 미치는 것으로 확인되었다. 구체적으로 그 관계 양상을 살펴보면, 자기지향 완벽주의 성향은 자기조절학습에 긍정적으로 영향을 미치고, 시험불안을 감소시키는 효과를 보였지만, 타인지향·사회부과 완벽주의 성향은 자기조절학습능력을 감소시키고, 시험불안을 증가시키는 것을 알 수 있었다. 또한 자기지향 완벽주의 성향이 시험불안에 미치는 영향력은 직접효과보다는 간접효과가 다소 높았고, 타인지향·사회부과 완벽주의는 시험불안에 미치는 직접적인 효과가 더 큰 것으로 나타났다. 이러한 결과는 시험불안과 같은 부정적인 정서는 자기지향 완벽주의 보다는 타인지향·사회부과 완벽주의와 높은 관련성을 보인다는 선행연구 결과(전명임, 이희경, 2011; 정운주, 2012)를 지지한다. 이러한 연구 결과를 통하여 고등학교 학습자들의 시험불안을 감소시키기 위해서는 타인지향·사회부과 완벽주의 성향을 가진 학습자들을 적절한 수준의 자기지향 완벽주의 성향으로 유도하는 노력이 필요할 것이다. 또한 완벽주의와 시험불안 간의 자기

조절학습능력의 매개효과를 고려할 때, 학업적 스트레스 상황에서도 자아를 통제하고 조절하여 스스로 학습을 계획하고 점검할 수 있도록 하는 자기조절학습능력을 향상시킬 수 있는 추가적인 학교교육이 필요할 것으로 생각된다. 또한 보다 적응적인 특성을 가진 학습자를 위하여, 자기조절학습능력 이외에 타인지향·사회부과 완벽주의와 시험불안 간의 관계에서 효과적인 매개 역할을 할 수 있는 변인의 탐색이 요구된다.

셋째, 학교유형에 따라 완벽주의 성향과 시험불안 간의 관계에서 자기조절학습의 매개효과가 조절되는지를 검증한 결과, 두 집단에서 유의한 조절된 매개효과(moderated mediation effect)(James & Brett, 1984)는 나타나지 않았다. 즉, 자기조절학습능력의 매개효과는 일반고 보다는 특목고에서 다소 높은 강도를 보였으나, 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았다. 본 연구에 표집된 특목고 학생들은 선발과정에서부터 일반고 학생들보다는 성적이 우수한 학생들로 구성된 집단으로써, 자기지향 완벽주의, 자기조절학습능력, 및 시험불안 측면에서 일반고 학생들 보다는 긍정적인 특성을 보였다. 하지만 일반적으로 완벽주의 성향이 강한 학업우수 학생들은 실패를 경험할 때 느끼는 부정적 감정의 정도가 일반학생들보다 더 크고, 이후의 건설적 반응을 방해하는 요소로 작용할 가능성(김영빈, 2011)이 높은 것으로 알려져 있다. 따라서 본 연구 결과를 통하여 학교유형에 상관없이, 경쟁적인 학업 스트레스 상황에서 시험불안을 감소시키고, 보다 적응적인 학습자로 교육하기 위한 자기조절학습능력의 역할을 강조할 수 있을 것이다.

다음으로 본 연구의 결과가 갖는 시사점 및 추후 연구를 위한 제언을 논의하면 다음과 같

다. 먼저 본 연구는 자기지향 완벽주의를 적응적인 차원으로, 타인지향·사회부과 완벽주의를 부적응적인 경향으로 구분하여 자기조절학습을 매개로 시험불안에 미치는 차별적인 효과를 검증하였다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있을 것이다. 또한 일반적으로 완벽주의 성향 및 자기조절학습능력이 높을 것으로 기대되는 특목고와 일반고 집단에서 이 세 변인간의 구조적 관계의 차이, 구체적으로 매개효과와의 차이를 경험적으로 검증하였다는 데에서 시사점을 찾을 수 있다. 본 연구 결과를 토대로 대학 진학 및 진로를 결정짓는 성적에 관심이 많은 고등학생의 과도한 시험불안을 해소하기 위해서는 그들의 완벽주의 성향이 어떠한지 진단하고, 그 결과에 따라 학교장면에서 담임, 진로, 및 상담교사의 상담 또는 전문상담기관의 상담치료 의뢰와 같은 적극적인 개입이 필요함을 알 수 있었다. 더불어 학습자가 인지, 동기, 및 행동을 스스로 계획, 점검, 조절하면서 학습과 평가에 능동적으로 참여할 수 있는 자기조절학습능력이 중요함을 시사한다. 또한 타인지향·사회부과와 같은 부적응적인 완벽주의 성향을 나타내는 학생들은 적응적인 완벽주의 성향의 학생들보다 시험불안에 취약할 수 있으므로 자기조절학습능력뿐 아니라 이들의 시험불안에 미치는 영향력 있는 관련 배경변인의 탐색이 필요함을 제안할 수 있을 것이다.

마지막으로 추후 연구에서는 학습자의 완벽주의 성향을 보다 정교한 틀에서 측정하여, 이들의 영향력을 분석할 필요성이 있을 것이다. 본 연구의 완벽주의 척도는 일반 상황에서의 완벽주의 성향을 측정한 것이므로 학습 및 시험 상황에서 느끼는 완벽주의 성향과 어떻게 다른지를 파악할 수 있는 후속 연구가

필요할 것이다. 또한 본 연구에서는 성적우수 집단을 특목고 집단으로 가정하고, 일반고 집단과의 비교분석을 진행하였으나, 후속연구에서는 보다 면밀한 수준의 집단 특성에 대한 사전 분석을 통한 비교집단 선정이 필요할 것이다. 한편 본 연구에서는 다차원적인 완벽주의 성향을 적응적 또는 비적응적 성향으로 구분하여서, 학습자의 인지 및 정서요인과의 관련성을 파악하였다. 하지만 다차원성을 가진 완벽주의의 하위 요인은 서로 관련성이 있으면서도, 독립적인 성향으로 해석할 수 있다. 따라서 실제로 적응적이면서도 부적응적인 완벽주의 성향을 모두 갖춘 학습자, 두 유형 중 한 유형의 완벽주의 성향만 높은 학습자, 혹은 어떠한 완벽주의 성향도 보이지 않는 학습자 등 다양한 완벽주의 프로파일이 존재할 가능성이 있다. 즉, 어떤 완벽주의 프로파일을 갖고 있는 학습자가 학습 상황에서 가장 적응적인 형태를 보일 수 있는지 등에 대한 개인 중심적(person-centered)인 연구 방법론(Magnusson, 1998)에 의한 후속 연구가 보충된다면, 학습자의 완벽주의 성향을 종합적으로 이해하는데 도움이 될 것으로 기대한다.

참고문헌

- 구분용, 유제민 (2007). 중·고등학생의 다차원 완벽주의, 자기효능감, 스트레스가 학교적응에 미치는 영향. *청소년상담연구*, 15(1), 67-76.
- 구혜경, 이수진 (2011). 과학영재 고등학생의 완벽주의성향 및 사회적지지가 학교생활 적응에 미치는 영향. *교육논총*, 30, 51-83.
- 김병직, 이동귀, 이희경 (2012). 사회부과 완벽

- 주의 및 자기지향 완벽주의와 우울간의 매개변인 탐색: 사회불안과 반추. 상담학 연구, 13(2), 417-436.
- 김영빈 (2011). 학업우수고등학교 학생들의 실패내성 특성 및 성적하락 극복과의 관계. 청소년학연구, 18(1), 31-47.
- 김유미, 이지은 (2011). 영재와 일반아의 뇌 기능 비교. 교육심리연구, 25(1), 111-130.
- 김의철, 박영신, 김경자 (2011). 청소년과 부모의 미래성취의식: 미래에 가장 성취하고 싶은 일과 미래성취를 위해 가장 중요한 요인을 중심으로. 청소년학 연구, 18(5), 29-60.
- 김현숙, 이종화, 윤채영 (2012). 학급단위 자기조절학습 프로그램이 전환기 중학생의 시험불안 감소에 미치는 효과. 교육학연구, 50(3), 91-123.
- 노지영 (2005). 청소년의 시험불안과 정신건강과의 관계. 지역사회간호학회지, 16(4), 458-466.
- 문병상, 고종선 (2009). 인식론적 신념, 자기조절학습 및 학업성적의 구조적 분석. 교육심리연구, 23(3), 581-599.
- 민현숙, 양현숙 (2012). 초등 영재학생과 일반 학생의 완벽주의, 학업스트레스 및 학습몰입 비교. 영재교육연구, 22(1), 157-171.
- 박병기, 송정화 (2008). 변화신념, 목표지향성, 자기조절학습, 학업성취 및 주관적 안녕의 인과구조 탐색: Dweck 모형의 확장. 교육심리연구, 22(2), 333-350.
- 박병기, 임신일, 김어진 (2008). 시험불안의 재개념화에 의한 척도개발 및 요인구조 탐색. 교육심리연구, 22(1), 87-109.
- 신지은, 이동귀 (2010). 학업우수 청소년의 자기-지향적 완벽주의와 실패 후 정서-목표지향성의 매개효과. 한국심리학회, 29(4), 911-933.
- 신현숙, 류정희 (2005). 고등학생의 시험불안과 우울의 관계: 동기적 성취 전략의 매개효과. 교육연구, 28, 67-92.
- 송경애, 이지현 (2001). 중학교 과학영재의 완벽주의 성향과 스트레스와의 관계. 영재교육연구, 11, 23-37.
- 송영명 (2011). 특목고 학생의 부모-자녀관계, 자아탄력성, 학업적 유능감이 학교 행복감에 미치는 영향. 교육심리학회, 25(3), 647-669.
- 양명희 (2000). 자기조절학습의 모형 탐색과 타당화 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 양명희, 정운선 (2010). 완벽주의와 낙관주의가 학습동기와 학습전략에 미치는 영향. 교육학연구, 48(3), 45-77.
- 오지은, 임성문, 추상엽 (2011). 완벽주의와 자기구실 만들기 간의 관계: 성취목표의 매개효과. 한국심리학회, 23(1), 135-155.
- 유경나, 강민주 (2011). 청소년의 적응적, 부적응적 완벽주의가 일상적 스트레스에 미치는 영향: 내적 통제성의 매개 효과. 청소년학연구, 18(6), 55-74.
- 이기중 (2006). 완벽주의 척도의 하위요인 모형 탐색. 교육논총, 26(2), 95-116.
- 이미순, 조영란 (2012). 초등 영재와 일반 학생의 탄력성 및 학교 태도 관계 연구. 초등교육연구, 25(3), 159-180.
- 이미화, 류진혜 (2002). 완벽주의 성향의 순기능과 역기능: 성취목표, 스트레스, 심리적 안녕감, 우울과 관련하여. 청소년학연구, 9(3), 293-316.
- 이수민, 양난미 (2011). 완벽주의가 학업지연행동에 미치는 영향: 스트레스, 학업적 자기

- 효능감의 매개효과를 중심으로. 한국심리학회: 상담 및 심리치료, 23(3), 717-738.
- 이은영, 현명호 (2011). 청소년의 시험불안 감소를 위한 MBSR과 REBT의 효과. 청소년학연구, 18(11), 165-184.
- 이주현, 이순목 (2002). 시험불안과 동기. 교육심리연구, 16(3), 181-196.
- 장혜정, 하은혜 (2008). 아동의 완벽주의와 시험불안의 관계에서 자기효능감의 중재효과. 한국심리학회지: 학교, 5(3), 251-267.
- 전명임, 이희경 (2011). 다차원적 완벽주의와 우울, 주관적 안녕감 간의 관계: 사회적 유대감의 매개효과. 인간이해, 32(1), 67-83.
- 전 훈, 조형대, 조현진 (2010). 자기조절학습과 학업성취간 관계에서 사회심리적 환경의 매개효과: 중단연구를 중심으로. 청소년학연구, 17(5), 171-192.
- 정윤주 (2012). 아동의 자기지향 및 사회부과 완벽주의와 우울, 불안 간 관계에 대한 자아존중감의 매개효과. 대한가정학회, 50(1), 15-28.
- 정중희, 정현희, 이귀숙 (2009). 부모의 성취압력이 중학생의 시험불안에 미치는 영향: 완벽주의 성향과 사회적 지지의 매개효과. 한국심리학회, 6(3), 377-393.
- 조수철 (1991). 시험불안의 개념과 이론. 소아청소년정신의학, 2(1), 3-10.
- 조용래 (2008). 시험불안에서의 상위인지의 역할: 우울수준, 실수에 대한 완벽주의적 염려, 학습기술 및 학업적 자기효능감의 영향을 넘어서. 한국심리학회지: 임상, 27(3), 709-727.
- 조한익, 오홍석 (2009). 조절초점이 자기조절학습에 미치는 영향: 완벽주의를 매개변인으로. 청소년학연구, 16(9), 205-221.
- 최병연 (2009). 초등영재와 일반아동의 자기결정성동기와 자기조절학습간의 관계 분석. 영재와 영재교육, 8(2), 85-104.
- 최원혜, 문은식 (2004). 고등학생의 완벽주의 성향에 따른 시험불안의 차이. 교육심리연구, 18(1), 23-35.
- 표경선, 안도희 (2006). 초등학교 고학년 학생의 완벽주의, 성취목적, 부모 양육방식 및 학업성취간의 관계 모형. 아동교육, 15(2), 211-227.
- 하정희, 장유진 (2011). 대학생들의 완벽주의 성향과 주관적 행복감 및 사회적 지지제공의 관계: 사회적 지지수혜의 매개 효과. 한국심리학회: 상담 및 심리치료, 23(2), 427-449.
- 한영숙 (2011). 완벽주의, 자기효능감, 실패공포가 학업지연행동에 미치는 영향. 청소년학연구, 18(4), 277-299.
- 한영숙, 김선옥 (2012). 완벽주의, 자기통제력, 실패공포가 학업지연행동에 미치는 영향. 청소년학연구, 19(4), 203-224.
- 한정선, 김세영 (2006). 중학생의 인터넷 중독 수준에 따른 인터넷 활용 유형, 자기 통제력, 자기조절학습능력 및 학업성취도의 차이. 교육정보미디어연구, 12(2), 161-188.
- 홍혜영, 안혜선 (2009). 고등학생의 완벽주의, 불안과 진로미결정간의 관계: 진로경정 자기효능감의 매개효과 연구. 청소년학연구, 16(7), 149-175.
- 황상미, 정현희 (2012). 부모의 성취압력과 고등학생의 시험불안의 관계에서 학업적 자기효능감과 자아존중감의 조절효과. 청소년학연구, 19(5), 1-20.
- 황우형, 이유나 (2009). 중등 영재학생과 일반

- 학생의 완벽주의 성향과 수학교과에 대한 정의적 특성과의 관계. *한국수학교육학회*, 23(1), 1-38.
- Anderson, J. C., and Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychol Bull* 103(3), 411-423.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C. B., & Brouillard, M. E. (1988). Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(3), 479-488.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bieling, P. J., Israeli, A., Smith, J., & Antony, M. M. (2003). Making the grade: The behavioral consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 163-178.
- Brophy, J. (1996). *Working with perfectionist students*. ERIC Digest. 400124 1996-10-00.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp.136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, November, 34-57.
- Campbell, J. D., & Di Paula, A. (2002). Perfectionistic self-beliefs: Their relation to personality and goal pursuit. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment*(pp.181-198). Washington, DC: American Psychological Association.
- Chan, W. (2007). Comparing indirect effects in SEM: A Sequential Model Fitting Method Using Covariance-Equivalent Specifications. *Structural Equation Modeling*, 14(2), 326-346.
- Chang, E. C., Sanna, L. J., Chang, R., & Bodem, M. R. (2008). A preliminary look at loneliness as a moderator of the link between perfectionism and depressive and anxious symptoms in college students: Does being lonely make perfectionistic strivings more distressing? *Behaviour Research and Therapy*, 46(7), 877-886.
- Chang, E. C., Watkins, A. F., & Banks, K. H. (2004). How adaptive an maladaptive perfectionism relate to positive and negative psychological functioning: Testing a stress-mediation model in black and white female college students. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 93-102.
- Cizek, G. J., & Burg, S. S. (2006). *Addressing test anxiety in a high-stakes environment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Corno, L., & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18(2), 88-100.
- Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24(2), 167-178.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468.

- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L., (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and individual differences, 14*(1), 119-126.
- Gnilka, P. B., Ashby, J. S., & Noble, C. M. (2012). Multidimensional Perfectionism and Anxiety: Differences Among Individuals With Perfectionism and Tests of a Coping-Mediation Model. *Journal of Counseling & Development, 90*(4), 427-436.
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic and neurotic perfectionism. *Psychology, 15*(1), 27-33.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 58*(1), 47-77.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(3), 456-470.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2002). Perfectionism and stress processes in psychopathology. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp.255-284). Washington, DC: American Psychological Association.
- James, L. R., & Brett, J. M. (1984). Mediators, moderators, and tests for mediation. *Journal of Applied Psychology, 69*(2), 307-321.
- Kline, R. B. (2010). *Principals and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- LoCicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from the general cohort. *Roeper Review, 22*(3), 182-185.
- Magnusson, D. (1998). The logic and implications of a person-oriented approach. In R. B. Cairns, L. R. Bergman, & J. Kagan (Eds.), *Methods and models for studying the individual: Essays in honor of Marian Radke-Yarrow* (pp. 33-63). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfectionism. *American Psychologist, 39*(4), 386-390.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
- Rice, K. G., & Stuart, J. (2010). Differentiating adaptive and maladaptive perfectionism on the MMPI-2 and MIPS Revised. *Journal of Personality Assessment, 92*(2), 158-167.
- Rice, K. G., & Van Arsdale, A. C. (2010). Perfectionism, perceived stress, drinking to cope, and alcohol-related problems among college students. *Journal of Counseling Psychology, 57*(4), 439-450.
- Risemberg, R. & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review, 15*(2), 98-101.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *The Journal of Secondary Gifted Education, 11*(4), 183-196.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of*

- Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 423-428.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319.
- Slaney, R. B., & Ashby, J. S. (1996). Perfectionists: Study of criterion group. *Journal of Counseling and Development*, 74(4), 393-398.
- Tangney, J. P. (2002). Perfectionism and the self-conscious emotions: Shame, guilt, embarrassment, and pride. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp.199-215). Washington, DC: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement; An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- 원고접수일 : 2013. 01. 31.
수정원고접수일 : 2013. 04. 19.
최종게재결정일 : 2013. 04. 23.

Effects of Self-oriented and Other-oriented •
Socially prescribed Perfectionism on Self-Regulated Learning
and Test Anxiety for Korean High School Students

Lee Hyunjoo

Sohn Wonsook

Kyungpook National University, Department of Education

The purpose of this study is to confirm the structural relationship among perfectionism tendency, self-regulated learning, and test anxiety. Also this study would examine if the mediating effect of self-regulatory learning is moderated by the school type such as special high schools with high-performing students and general high schools. The subjects of this study were 795 high school students(413 from special high schools, and 382 from general high schools) sampled from D city, Korea. The survey instruments used for this study were Multidimensional Perfectionism Scale(MPS), Self-Regulated Learning Scale(SRLS) and Anxiety Responses in Testing Scale(ARTS). The results indicated that there was a significant positive correlation between sub-factors of self-oriented perfectionism and the ones of self-regulated learning. Also there was a significant positive correlation between other-oriented and socially prescribed perfectionism and test anxiety. The students attending to special schools tended to show the higher self-oriented perfectionism and self-regulated learning than those in general high schools, while showing the lower test anxiety in cognitive domain. Second, the self-regulated learning significantly mediated between two types of perfectionism and test anxiety. Considering the size of effects, the direct and indirect effects between self-oriented perfectionism and test anxiety were relatively similar, but the direct effect between other-oriented • socially prescribed perfectionism and test anxiety was the larger than its indirect effect. Finally, the moderated mediating effect of self-regulated learning between perfectionism and test anxiety by school types was not significant. The findings are discussed with reference to the literature on multidimensional perfectionism. Practical and methodological implications of studying perfectionism are also discussed.

Key words : self-oriented perfectionism, other-oriented • socially prescribed perfectionism, self-regulating learning, test anxiety, moderated mediation effect, pxantom variable