

학업스트레스와 학업적응 간의 관계에서 기분인식과 정서표현의 조절효과

The Effect of Mood Awareness and Emotional Expressivity on the Relationship
Between Academic Stress and Adjustment

조명현*† · 나진경*

Myung Hyun Cho*† · Jinkyung Na*

*서강대학교 심리학과

*Department of Psychology, Sogang University

Abstract

The present study tested a hypothesis that mood awareness and emotional expressivity would attenuate the association between academic stress and adjustment. In support of the hypothesis, the present research showed that emotional expressivity moderated the association between academic stress and adjustment among college students. That is, the association was attenuated by emotional expressivity when academic stress was high more than when academic stress was low. Curiously, we also identified an interesting diversion between two factors of mood awareness. Specifically, mood monitoring moderated the negative association between academic stress and adjustment, whereas mood labeling did not. That is, mood monitoring was particularly effective when academic stress was high, but mood labeling showed substantial benefits regardless of the level of academic stress. Overall, the present results suggest that mood awareness (in particular, mood labeling) and emotional expressivity serve as cognitive and behavioral protective factors that can buffer academic stress among college students.

Key words: Academic Adjustment, Academic Stress, Emotional Expressivity, Mood Labeling, Mood Monitoring

요약

본 연구에서는 기분 인식과 정서 표현이 학업 스트레스와 적응 간의 부적 관계를 약화시킬 것이라는 가설을 검증하였다. 대학생과 대학원생 100명을 대상으로 연구를 실시한 결과, 우선 정서 표현은 학업 스트레스와 적응 간의 관계를 조절하였다. 즉, 정서표현성은 학업스트레스와 학업 적응 간의 부적 관계를 완화하는 기능을 하는데 이런 효과는 학업 스트레스가 심할 때 더 강하게 나타났다. 흥미로운 점은, 기분 인식의 두 요인인 기분모니터링과 기분명명화가 학업 스트레스-적응 간의 관계에서 보이는 다른 양상인데, 두 요인이 모두 학업 스트레스- 적응 간의 관계를 조절할 것이라는 가설과는 다르게, 기분 모니터링은 둘 사이의 관계를 조절한 반면 기분명명화는 조절효과 없이 주효과만을 보였다. 구체적으로, 학생들이 자신의 기분에 주의를 기울이는 것은 스트레스 많은 상황에서 학업 적응에 도움이 되었고, 본인의 기분이 무엇인지 명명하는 것은 스트레스의 수준에 관계없이 긍정적 효과를 보였다. 전체적으로, 기분

† 교신저자 : 조명현 (서강대학교 심리학과)

E-mail : mhc1978@sogang.ac.kr

TEL : 02-705-8833

FAX :

모니터링과 정서 표현이 학업스트레스 상황에 적응해야 하는 경우 인지적 행동적 보호요인으로 작용한다는 점이 이 연구의 결과이다. 마지막으로, 본 연구의 함의와 함께 후속 연구에 대한 방향이 함께 제시되었다.

주제어: 학업스트레스, 학업적응, 기분모니터링, 기분명명화, 정서표현성

사람들은 아동기부터 줄곧 수많은 학업 환경에 노출된다. 학업을 진행 중인 사람이라면 누구나 스트레스에서 벗어나 자신이 하고 있는 공부를 잘 해내고 싶고 학업 자체를 유연하게 지속시키기를 바라겠지만 이 과정이 결코 쉬운 일은 아니다. 작게는 당장 닦친 시험에서부터 크게는 미래 직업을 선택하는 일에 이르기까지 사람들이 갖는 다양한 학업 목표들은 많은 스트레스를 경험하게 한다. 스트레스는 감정적인 측면에서 소진을 일으키며, 이는 학업 부적응과도 연결된다. 일반적으로 스트레스 상황에서 자신의 감정을 제대로 조절하는 것은 인지적 동기적 과정에 긍정적인 영향을 주며, 이러한 조절에 실패한 경우 정서적 심리사회적으로 제대로 기능하지 못하게 된다(Bower, 1992; Carstensen, 1992; Gross & Munoz, 1995; Larsen, 2000; Nolen-Hoeksema, 1991). 그렇기 때문에 학업 수행 시 감정을 조절하는 것은 안정된 학습 과정을 위해 필요하다. 본 연구에서는 적응적인 학업 생활의 지속을 위한 인지 행동적 방안의 일환으로 기분, 정서와 같은 감정적 측면의 활용 가능성을 다루어 보고자 한다. 구체적으로, 기분 인식과 정서 표현이 학업스트레스와 학업 부적응 간의 관계를 조절하는지 검증해 볼 것이다.

1. 학업스트레스와 학업적응

대학생들이 호소하는 고민들 중 가장 큰 비중을 차지하는 것은 자신의 미래와 관련된 것들, 즉 학업과 진로에 대한 것들이다(Sogang University Student Counseling Center, 2002; Sookmyung Women's University Student Counseling Center, 2008; Ong & Cheong, 2009). 청년 실업률(9.5%)이 전체 실업률(3.7%)의 두 배가 넘는 수치를 보이고 있다는 2015년 통계청의 조사 결과(Statistics Korea, 2016)를 감안하더라도 대학생에게 학업과 진로에 대한 고민이 가장 큰 비중을 차지한다는 것은 전혀

새로운 일이 아니다.

학업 스트레스는 성적이나 시험, 수업 등과 같은 학업 장면에서 경험하게 되는 정신적 부담, 근심, 긴장, 우울 등의 심리상태로서, 학생들이 평소 학업 상황에서 내적으로 겪는 스트레스와 외부 환경으로부터 경험하는 스트레스를 포함한다(Kim, Cha, Kang, Lim, Jeon, Cho, Lim, & Seok, 2012). 학업 스트레스는 아동청소년기부터 대학입학 이후에 이르기까지 광범위하게 확인되고 있는데, 이는 단순히 스트레스 자체뿐만이 아니라 학업 동기, 주어진 학업 수행, 학습 목표, 효능감, 학업 상황에 대한 수용성 등과 관련된 다양한 적응 문제(Baker & Siryk, 1984)를 일으키고 있다. 아동청소년들을 대상으로 한 연구에 따르면, 학업스트레스가 높은 학생들은 여러 가지 정서적 행동적 문제를 보이며(Hampel & Peterson, 2006), 결국 학교생활에 제대로 적응하지 못하게 된다(Park, 2014; Lee & Son, 2005). 이러한 학업 스트레스는 학습 부진(Kang & Jung, 1999)이나 학습 무동기(Kim et al., 2012; Lee & Jung, 2007)로 이어지기도 하며, 급기야는 학업의 중도 포기(Guthrie, Black, Bagalkote, Shaw, Campbell, & Creed, 1998)와 자살 시도(Kim, Sung, & Jang, 2016; Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002; Juon, Nam, & Ensminger, 1994) 등에 이르기까지 심각한 문제를 만들어내기도 한다.

학업 스트레스가 학업 성취에 부정적인 영향을 주는 것은 대학 생활에서도 발견되는데(Choi, Abbott, Arthur, & Hill, 2007; Elliot, Shell, Henry, & Maeir, 2005), 학업 스트레스에 제대로 대처하지 못하는 경우 학업 수행(academic achievement) 자체가 악화되고 심리적 고통이 커진다(Dwyer & Cummings, 2001). 경영대생들을 대상으로 한 연구에서 스트레스는 저조한 학업 수행을 예측하고 있으며(Bennett, 2003), 대학생이 자신의 전공에 만족하지 못하는 경우 성적 불량, 소외감, 불안, 신경증, 전반적 면학 분위기 저해 등의 문제가 발생할 수도 있다는 점이 발견되고 있다

(Chang, Park, Na, & Rhee, 1986).

이러한 학업 스트레스는 학업 성취 과정에서 발생한다. 일반적으로 학업 성취는 학업 장면에서 이루어지는 모든 활동, 과제, 발표, 시험 동안의 수행에 의해 결정된다(Ong & Cheong, 2009). 대학생들은 주로 시험이 닳았을 때나 학점을 받아야 하는 상황에서 공부해야 할 것은 많으나 이를 숙달할 시간이 충분하지 못할 때 학업 스트레스를 경험하며(Carveth, Gesse, & Moss, 1996), 의대생들의 경우 각종 시험들, 배워야 할 내용의 방대함, 공부한 것을 다시 확인할 시간의 부족, 필기의 어려움, 자기-기대, 실습에 있어서 불충분한 스킬, 읽어야 할 것들을 충분히 따라가지 못하는 것, 과중한 공부량(업무량), 공부내용에 대한 이해의 어려움, 선생의 질문에 대답하지 못하는 것 등을 학업스트레스를 만들어내는 주된 10가지 원인으로 보고하고 있다(Yusoff, Rahim, & Yaacob, 2010).

이렇게 학생들이 학업 장면에서 스트레스로 인해 부적응을 경험하는 것은 대표적으로 학업적 소진(academic burnout)이 발생하기 때문이다(Gan, Shang, & Zhang, 2007; Zhang, Gan, & Cham, 2007). 학업적 소진은 일반적으로 고갈(exhaustion: 학교와 관련된 일로부터의 만성적 고갈상태), 냉소주의(cynicism: 학교의 의미에 대한 냉소적인 생각), 부적절성(inadequacy: 학교와 관련된 성취에 대한 부적절한 신념)(Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi, 2009; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen, & Jokela, 2008; Salmela-Aro, Savolainen, & Holopainen, 2009) 등의 세 가지 차원의 정서 반응으로 개념화되는데, 학업적 소진을 통해 학업수행이 저조하게 되며 집중력과 문제해결력이 떨어지게 된다(May, Bauer, & Fincham, 2015). 뿐만 아니라, 학업장면에서의 소진을 경험하는 학생들은 결석, 자퇴, 학업 부진 등과 같은 심리적 행동적 문제를 일으키기도 한다(Brown, May, Sanchez-Gonzalez, Koutnik과 Fincham, 2013; Fimian & Cross, 1986; Frydenberg & Lewis, 2004; Yang, 2004).

정리하면, 학업적 소진으로 대표되는 학업 스트레스는 여러 가지 문제를 초래할 수 있는 학업 부적응에 중요한 요인이다. 따라서 학교 장면에서 스트레스와 적응 간의 부적인 연결고리를 완화하기 위한 요인에 대한 탐색이 필요하다. 본 연구는 이러한 필요에

부응하고자 기분 인식과 정서 표현 같은 감정적인 요인이 학업 스트레스와 적응간의 부정적인 관계를 조절할 수 있는지 알아보았다. 구체적으로 자신의 기분을 인식하고 정서를 표현하는 정도가 학업 소진과 학업 적응에 미치는 부정적인 영향을 완화할 수 있는지를 조사해보았다.

2. 기분 인식과 정서 표현

자신이 처한 감정적인 문제에 대처하기에 앞서 자신의 감정에 어떠한 문제가 있으며 이를 어떠한 방식으로 풀어낼지를 생각해보는 과정이 선행되어야 한다. 즉, 기분 인식과 정서 표현은 감정적 문제를 짚어 보는 데 있어 필수적인 과정이다.

우선, 기분 인식(Mood Awareness)은 인지적 측면에서 스트레스에 대처에 중요한 요인으로 볼 수 있다. 기분(mood)은 현재 왜 이러한 느낌을 갖는지가 모호하고 그 강도가 약하며 비교적 오래 지속되는 속성을 갖는 것으로(Frijda, 1993), 평소 생활하며 쉽게 지나칠 수도 있는 감정이다. 그렇기 때문에 이러한 기분이 어떤 것인지를 인식하는 것(meta-mood)은 자신이 현재 어떠한 감정을 경험하는지를 이해하는 데 중요하다. 이러한 기분 인식은 크게 기분모니터링(mood monitoring)과 기분명명화(mood labeling)의 두 과정으로 구분된다(Swinkels & Giuliano, 1995).

먼저 기분모니터링이란 자신의 기분을 관찰하고 자신의 기분에 초점을 두는 것으로서, 자신의 기분을 많이 관찰하는 사람들은 지난 일을 반추하는 경향이 있고 심한 경우 불안이 증가하기도 하는 등 기분모니터링의 부정적인 속성이 보고되었다(Swinkels & Giuliano, 1995). 이를테면 자신의 내적 자아를 관찰하는 것이 우울증과 정적으로 상관이 있기도 하며 이러한 자기 초점화주의가 잠재적으로 부적 정서 유발에 취약성을 야기하기도 한다(Ingram, 1990; Smith & Greenberg, 1981). 하지만, 이후 이러한 기분모니터링의 영향이 반드시 부정적 속성을 지니고 있는 것만은 아니라는 결과들도 함께 보고되고 있다. 예를 들어, 자기초점화는 우울과는 독립적이며(Kim, 1993; Cho & Kim, 2000), 오히려 자신의 기분에 대해 관찰하는 것(self-monitoring)

이 우울을 개선시킬 수 있다는 것이다(Harmon, Nelson, & Hayes, 1980). 이렇게 연구에 따라 기분모니터링의 긍정적 부정적 특성이 모두 보고되는 것은 관점의 개념에서 그 이유를 추론해볼 수 있다. 관점을 다른 연구들에 따르면, 부정적인 상황에서 자신을 3인칭 시점으로 바라보는 경우 정서적으로 더 적응적이며(Kross, Ayduk, & Mischel, 2005), 동양인들은 자신의 정서를 3인칭 시점에서 바라보는 경향이 있다(Cohen & Gunz, 2002). 그렇기 때문에 관점에 따라 기분모니터링의 다른 효과가 나타날 수 있는 것이다. 이를 토대로, 본 연구에서는 한국인을 대상으로 연구를 진행하였기 때문에 기분모니터링의 긍정적 효과를 기대해 보았다.

한편, 기분명명화는 자신이 경험하는 기분이 무엇인지 뚜렷하게 구별하고 이를 범주화할 수 있는 것으로서(Swinkels & Giuliano, 1995), 이는 높은 자존감과 상관있으며 자신의 기분을 명확하게 명명할 수 있는 사람들은 부정적 사건들에 대해 보다 적응적인 조절양식으로 대하는 경향이 있다. 구체적으로, 자신의 정서나 기분에 대해 명확성을 갖는 개인은 보다 자율적이고 긍정적인 가치관을 갖고 있으며(Mayer & Stevens, 1994), 조직 장면에서도 직무스트레스를 덜 받는 경향이 있다(Byun, Lee, You, & Lee, 1997). 반면 기분 인식에서 명확성이 떨어지는 사람들은 정서 조절에 곤란을 겪으며(Hong & Shim, 2013; McFarland & Buehler, 1997), 정신병리에도 취약한 것으로 보고되고 있다(Gohm, 2003). 그리고 무엇보다 대학생들에게 있어서 기분명명화는 행복과 높은 상관관계를 나타냄으로써(Choi & Lee, 2004) 변인 자체가 일관되게 긍정적인 특성을 보여주고 있다. 따라서 본 연구에서는 기분모니터링과 같은 맥락에서 기분명명화의 긍정적인 효과를 기대해 보았다.

한편, 감정의 활용에 있어서 행동적인 측면에서 다루어볼 수 있는 것이 정서의 표현이다. 정서(emotion)는 발생한 원인을 비교적 분명하게 찾을 수 있고 강렬하게 경험하며 비교적 짧게 지속된다(Frijda, 1993). 그리고 정서 표현성은 이러한 정서를 얼마나 표출하는지 혹은 얼마나 통제하거나 억제하는지를 아우르는 개념이다(Riggion & Friedman, 1982). Pennebaker (1985)에 따르면 정서 표현에 대한 욕구를 억제하려

고 하는 경우 자율신경계에 문제가 발생하고 이것이 더 큰 신체적인 문제로까지 이어진다. 그렇기 때문에 정신적 신체적 부적응에는 정서의 인식적 측면보다 표현적 측면이 큰 요인일 수 있는 것이다(Jensen, 1987). 우선, 정서를 표현하는 것은 심리적 건강과 직결된다. 예를 들어, Kopp(1989)은 어떤 느낌이 떠오르는지 이야기하는 과정이 심리적으로 어려운 상황에 닥쳤을 때 이를 해결하는 데 있어서 정서적으로 도움을 준다는 점을 밝혔다. 또한 아동을 대상으로 한 연구에서도, 학교 장면에서 정서의 표현과 조절이 학교의 생활의 적응에 도움이 되는 것으로 나타났다(Herndon, Bailey, Shewark, Denham, & Bassett, 2013; Ladd, Buhs, & Seid, 2000). 특히, 정서 표현에 대한 지식이 많은 학생들에게서는 읽기와 수학에 대한 기술은 물론 성공 동기까지 예측되기도 하였다(Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001). 또한 대학생들에게 있어서 정서의 인식과 표현은 자기효능감에 긍정적인 영향을 주기도 한다(Lee & Lee, 2013). 그리고 자신의 정서를 잘 표현하는 사람들은 타인으로부터 더 많이 사랑받기도 하며(DePaulo, 1992), 거꾸로 타인의 정서에도 영향을 주기도 한다(Friedman & Riggio, 1981). 즉 정서 표현이 타인과의 상호작용에서 긍정적인 역할을 하는 것이다. 반면 정서표현을 잘 못하는 사람은 사회적 기술에서 부족함을 느끼게 되며, 이는 사회불안으로 이어지기도 하므로(Kim & Hyun, 2013), 장기적으로 보면 정서표현의 억제가 사회적 측면에서 부정적인 영향을 미칠 수도 있는 것이다. 따라서 정서의 표현은 다양한 측면에서 정신건강에 도움이 되며, 이를 바탕으로 대인관계를 안정적으로 유지하고 사회적 기술을 함양할 수도 있는 유용한 기제이다. 이에 본 연구에서는 이와 같은 정서표현의 유용성을 기본 골자로 하여, 역시 정서표현성의 긍정적 효과를 기대해 보았다.

이와 같이 기분과 정서는 그 속성이 갖고 있는 기능에 대한 인식과 함께 활용을 통한 능동적 노력을 통해 학업 스트레스에 대한 적응적 특성을 예측해볼 수 있다. 기분인식과 정서표현성의 긍정적 효과를 보여주는 다양한 선행 연구들에도 불구하고 스트레스 완화의 효과를 직접적으로 검증한 연구는 거의 없었다. 따라서 본 연구에서는 학생들이 대학생활에서 경

협할 수 있는 학업 스트레스가 기분 인식과 정서 표현에 의해서 완화될 수 있는지를 학업 적응의 측면에서 확인해보고자 하였다. 본 연구의 구체적인 가설들을 정리하면 다음과 같다.

- 가설 1. 기분모니터링은 학업스트레스가 학업적응에 미치는 부정적 영향을 조절할 것이다.
- 가설 2. 기분명명화는 학업스트레스가 학업적응에 미치는 부정적 영향을 조절할 것이다.
- 가설 3. 정서표현성은 학업스트레스가 학업적응에 미치는 부정적 영향을 조절할 것이다.

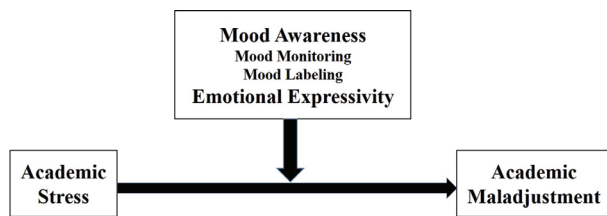


Fig. 1. Diagram of the three hypotheses

3. 방법

3.1. 연구참가자

본 연구에서는 4년제 대학교에 재학 중인 학부생과 대학원생 104명이 설문에 응답하였다. 학부생의 설문 진행은 수업 시간에 진행되었으며, 대학원생의 설문은 개인적으로 의뢰하여 진행하였다. 104명의 설문지 중 한 척도를 모두 안 하거나 인구통계학적 변인에 대한 보고를 모두 하지 않은 등의 불성실한 응답지 4명분을 제외하고 총 100명(남자 50명, 여자 50명)의 설문 응답이 분석에 적용되었다. 설문에는 학부생 76명과 대학원생 24명이 참여하였으며, 연령은 20세에서 32세 사이로 평균 연령 23.93세(SD=2.24)였다. 또한 평균 재학 기간은 3.55년(SD=1.76)이었다.

3.2. 도구

3.2.1. 학업스트레스

학업 스트레스를 측정하기 위해 Schaufeli, Martínez,

Pinto, Salanova와 Bakker(2002)가 개발하고 Heo, Bae, & Kim(2006)이 번안한 학업탈진척도(Maslach Burnout Inventory-Student Survey; MBI-SS)를 사용하였다. 본 척도는 15문항으로 구성되어 있으며, ‘이번 주에 나는 학업으로 인하여 정서적으로 지친 느낌이다.’, ‘공부하거나 강의를 듣는 것은 나에게 매우 스트레스다.’ 등 학교생활을 하면서 얼마나 소진되는 느낌을 받는지를 알아보는 척도로, 본 척도를 통해 학업스트레스 정도를 확인할 수 있다. 본 연구에서의 Cronbach's α 는 .87이었다.

3.2.2. 학업적응

학업과 관련된 적응 양상을 알아보기 위해 Baker와 Siryk(1984)이 제작한 대학생활적응척도(Student Adaptation to College Questionnaire; SACQ)를 Hyun(1992)이 번안한 척도를 부분적으로 사용하였다. 본 척도는 학업적 적응, 사회적 적응, 개인-정서적 적응, 대학에의 만족의 4개 요인으로 구성되어 있으며, 본 연구에서는 이들 중 학업적 적응 부분을 사용하였다. 본 척도는 ‘나는 학과공부에서 해야 될 만큼 열심히 하고 있지 못하다.(R)’, ‘나는 수강하고 있는 과목의 보고서를 작성하는 것이 즐겁다.’ 등의 24문항으로 구성되어 있으며, 본 연구에서의 Cronbach's α 는 .87이었다.

3.2.3. 기분인식

평소의 기분에 대한 관찰과 명확한 인식 정도를 알아보기 위해 Swinkels와 Giuliano(1995)가 개발하고 Lee와 Lee(1997)가 번안한 기분인식척도(Mood Awareness Scale; MAS) 사용하였다. 본 척도는 기분모니터링(mood monitoring)과 기분명명화(mood labeling)의 두 하위요인으로 구성되어 있는데, 기분모니터링은 자신의 기분에 어느 정도 주의를 기울이고 관심으로 갖고 생활하는지를 알아보는 것으로 ‘일터나 학교에서 귀가할 때 나도 모르게 내 기분을 평가하곤 한다.’, ‘나는 내 기분에 많은 주의를 기울이지 않는다(R).’ 등의 5문항으로 이루어져 있고, 기분명명화는 자신의 기분이 어떤 것인지에 대해 정확한 인식을 갖고 이를 명명할 수 있는 정도를 평가하는 것으로 ‘나는 보통 내 감정들에 대해 정확하게 느낀다.’, ‘바로 지금, 나는 내가

어떤 기분을 느끼고 있는지를 안다.’ 등의 내용으로 5 문항으로 구성되어 있다. 기존 Lee와 Lee(1997)의 연구에서 각 하위요인의 Cronbach's α 는 각각 .80, .76이었으며, 하위 척도 간 상관이 .02($p = ns$)로 유의미하지 않은 독립적 요인들이었다. 본 연구에서 각 하위요인의 Cronbach's α 는 각각 .90, .87이며, 하위 척도 간 상관이 .04($p = ns$)으로 유의미 하지 않았으므로 두 점수는 독립된 요인으로 사용될 수 있었다.

3.2.4. 정서표현성

정서를 표현하는 정도를 측정하기 위해 King, Smith와 Neale(1994)가 개발하고 Han(1997)이 변안한 정서표현성 척도(Emotional Expressivity Scale: EES)를 사용하였다. 본 척도는 ‘나는 나의 감정을 다른 사람들에게 표현하지 않는다.’, ‘아주 감정적으로 흥분된 상태에서 나는 다른 사람들에게 나의 감정을 보여주지 않는다.’ 등과 같이 평소에 정서 표현에 얼마나 익숙하고 능동적인지를 측정하는 것으로, 17문항으로 구성되어 있으며, 연구에서의 Cronbach's α 는 .86이었다.

4. 결과

4.1. 기술통계와 상관분석

수집한 변인들의 특징과 상관을 알아보기 위해 상관분석과 기술통계를 실시하였다(Table 1 참조). 분석 결과, 예상한대로 학업 스트레스는 학업 적응과 강한 부적 상관을 보였으며, 기분명명화와의 부적 상관을 보였다.

한편 학업 적응은 학업 스트레스와의 부적 상관과 아울러 기분명명화, 정서표현성과 정적인 상관을 보이고 있었다. 또한 예측변인인 학업스트레스가 기분모니터링, 정서표현성과는 상관이 나오지 않았으며, 기분명명화와는 유의미한 상관을 보였으나 그 정도가 높지 않아 조절변인으로 투입할 수 있었다.

4.2. 변인들의 조절효과

조절효과를 위해 독립변인(학업스트레스)과 각 조절변인(기분모니터링, 기분명명화, 정서표현성)은 평균중심화(centering)되었고, 단순회귀분석을 통해 분석을 실시하였다.

기분모니터링의 조절효과가 Table 2와 Fig. 2에 제시되어 있다. 분석 결과, 학업스트레스의 주효과($\beta = -.815, p < .000$)와 학업스트레스와 기분모니터링의 상호작용효과($\beta = .184, p < .01$)가 유의미하게 나타났다. 즉, 높은 학업스트레스는 낮은 학업적응과 연합되어 있지만 이런 연합의 정도는 가설 1과 같이 기분모니터링 수준에 의해 조절되었다. 구체적으로, 기분모니터링을 많이 하는 사람들(Mean + 1SD or above)도 학업 스트레스와 학업 적응은 부적 연합을 보이는 하지만($\beta = -.684, p < .05$), 부적 연합의 강도는 기분모니터링을 덜 하는 사람들(Mean - 1SD or below)에 비해 상대적으로 약했다($\beta = -.839, p < .001$). 또한 상호작용효과를 다른 관점에서 바라보면, 기분모니터링이 학업적응에 주는 긍정적 효과는 스트레스가 증가할수록 크게 나타난다고 볼 수 있다(Fig. 2 참조). 이 결과는 평소에 자신의 기분에 주의를 기울이고 관

Table 1. Correlation of all variables

	1	2	3	4	5	6	7
1. Academic Stress	1						
2. Mood Monitoring	.18	1					
3. Mood Labeling	-.34**	.04	1				
4. Emotional Expressivity	-.18	.16	.23*	1			
5. Academic Adjustment	-.77**	-.14	.46**	.26**	1		
6. Gender	.04	.21*	-.08	.25*	-.08	1	
7. Age	.02	.01	.18	.03	.13	-.18	1
Mean	2.77	3.32	3.37	3.05	3.09	1.50	23.93
SD	.64	.91	.78	.58	.51	.50	2.24

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

Table 2. Moderating effect of Mood Monitoring on the relationship between academic stress and adjustment

	B	S.E.	β	t	p
(Constant)	3.08	.03		95.41	.00***
Academic Stress	-.66	.05	-.82	-12.58	.00***
Mood Monitoring	.03	.04	.05	.69	.49
Academic Stress \times Mood Monitoring	.15	.05	.18	2.83	.01**

D.V.=Academic Adjustment
 $R^2=.630$, $\Delta R^2=.031$, $F=54.378$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

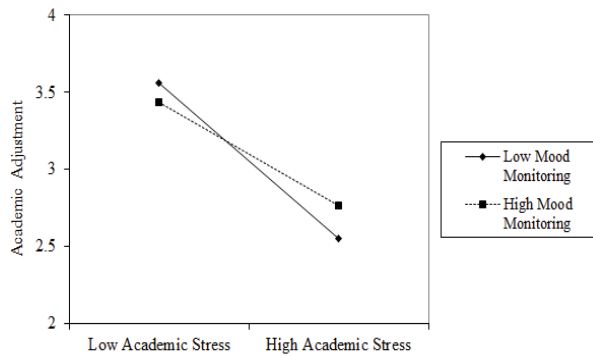


Fig. 2. Moderating effect of Mood Monitoring

심을 갖는 사람들이 그렇지 않은 사람들보다 학업스트레스가 있을 때 상대적으로 학업에 적응적으로 대처할 수 있고 이런 효과는 스트레스가 심한 상황에서 특히 강하게 나타난다는 점을 시사한다.

반면, 기분명명화에 대한 검증에서는 학업스트레스의 주효과는 유의미하였으나($\beta = -.694$, $p < .000$), 가설 2와는 달리 이런 주효과는 기분명명화에 의해 조절되지 않았다($\beta = -.021$, $p = .738$). 그 대신 기분명명화의 주효과가 확인되었다($\beta = .223$, $p < .01$). 즉, Table 3과 Fig. 3에서 알 수 있듯이, 학업스트레스가 학업 적응에 미치는 부정적인 영향은 기분명명화의 수준에 따라 다르게 나타나지 않았고 기분명명화가 학업적응에 미치는 긍정적 영향은 스트레스 수준에 관계없이 관찰되었다. 이는 기분명명화를 많이 하는 사람들이 학업스트레스에 관계없이 학업에 적응적이라는 점을 시사한다.

또한 Table 4에서 확인할 수 있듯이, 정서표현성과 관련하여서는 학업스트레스의 주효과($\beta = -.758$, $p <$

Table 3. Moderating effect of Mood Labeling on the relationship between academic stress and adjustment

	B	S.E.	β	t	p
(Constant)	3.09	.03		93.18	.00***
Academic Stress	-.56	.06	-.69	-10.30	.00***
Mood Labeling	.15	.04	.22	3.37	.00***
Academic Stress \times Mood Labeling	-.02	.07	-.02	-.34	.74

D.V.=Academic Adjustment
 $R^2=.641$, $\Delta R^2=.000$, $F=57.235$, *** $p<.001$

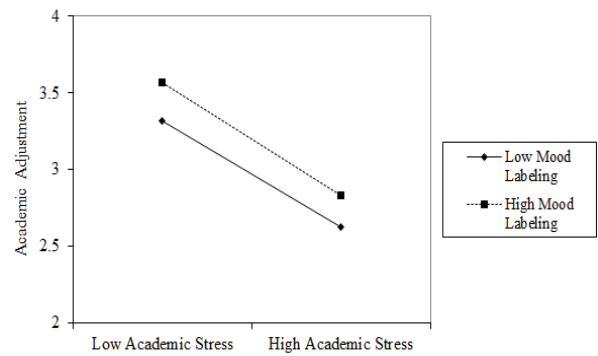


Fig. 3. Moderating effect of Mood Labeling

.000)가 관찰되었지만 이런 주효과는 가설 3과 같이 정서표현성에 의해 조절되었으며($\beta = .171$, $p < .01$), 정서표현성의 주효과 또한 유의미하였다($\beta = .128$, $p < .05$). 구체적으로, Fig. 4에서 볼 수 있듯이, 정서 표현을 많이 하는 사람들(Mean + 1SD or above)도 학업스트레스와 학업 적응은 부적 연합을 보였지만($\beta = -.608$, $p < .01$), 부적 연합의 강도는 정서 표현을 덜 하는 사람들(Mean - 1SD or below)에 비해 상대적으로 약했다($\beta = -.818$, $p < .001$). 또한 상호작용효과를 다른 관점에서 바라보면, 정서표현성이 학업 적응에 미치는 긍정적인 영향은 스트레스 수준이 증가할수록 커진다고 볼 수 있다(Fig. 4 참조). 즉, 학업스트레스가 있을 때 자신의 정서를 잘 표현하는 사람일수록 학업에 보다 적응적일 수 있고 이런 긍정적인 효과는 스트레스가 높은 상황에서 특히 강하게 나타날 수 있다.

요약하자면, 학업스트레스가 학업적응에 부정적인 영향을 미치는 과정에서 기분모니터링과 정서표현성

Table 4. Moderating effect of Emotion Expressivity on the relationship between academic stress and adjustment

	B	S.E.	β	t	P
(Constant)	3.11	.03		98.06	.00***
Academic Stress	-.61	.05	-.76	-12.21	.00***
Emotional Expressivity	.11	.06	.13	2.06	.04*
Academic Stress × Emotional Expressivity	.22	.08	.17	2.79	.01*

D.V.=Academic Adjustment
 $R^2=.642$, $\Delta R^2=.029$, $F=57.487$, * $p<.05$, *** $p<.001$

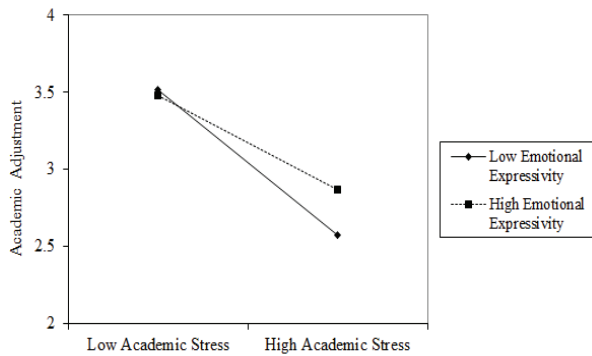


Fig. 4. Moderating effect of Emotion Expression

이 인지적 행동적 보호요인으로서 조절효과를 보여 주는데 반해, 기분명명화는 스트레스의 수준에 관계 없이 학업적응에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 보여 주었다. 즉, 본 연구의 결과는 자신의 기분에 주의를 기울이고 정서를 표현하는 것이 학업스트레스 상황에서 보다 적응적이 될 수 있음을 시사한다.

5. 논의

본 연구에서는 기분 인식의 두 요인인 기분모니터링, 기분명명화와 정서표현성이 학업스트레스와 적응간의 부적인 관계를 완화할 수 있는지를 확인해보았다. 그 결과를 구체적으로 고찰해보자면 다음과 같다.

우선, 기대한 대로 기분모니터링을 잘 하는 사람이 학업스트레스 상황에 더 적응적이었다. 이는 기분모니터링을 많이 하는 사람일수록 적응적이지 않다는 Swinkels와 Giuliano(1995)의 기본 가정에는 부합하지

않는데, 이를 두 가지 측면에서 생각해 보자면 다음과 같다. 우선 문화차의 측면에서 생각해 보면, 서양인을 대상으로 한 기존의 연구가 동양인 피험자들에게는 완전하게 적용되지 않을 수 있다. 일반적으로 동양인들은 자신을 3인칭 시점으로 바라보는 경향이 있으며(Cohen & Guns, 2002), 부정적 정서 경험을 떠올리는 경우 이렇게 3인칭 시점에서 자신을 바라보면 보다 적응적이다(Kross et al., 2005). 그렇기 때문에 한국인 피험자를 대상으로 한 본 연구에서는 기분모니터링의 긍정적인 결과가 확인된 것이라 볼 수 있다. 또한 인지적 측면에서, Swinkels와 Giuliano(1995)의 가정을 일반화할 수 없을 가능성도 생각해 볼 수 있다. Garnefski, Kraaij와 Spinhoven(2001)에 따르면, 정서 조절 과정에서 인지적 접근은 자신이 경험하는 정서를 재평가하거나 그 강도를 변화하는 역할을 통해 지속적인 정서조절을 돕는다. 따라서 자신의 기분에 관심을 갖고 주의를 기울이는 것은 부적 정서에 건강하게 대처할 수 있는 인지적 자원임과 동시에 스트레스 상황을 쉽게 방어할 수 있는 예방의 효과를 지니는 의미가 있다고 볼 수 있을 것이다. 그러나 이러한 기분모니터링의 속성에 대한 부분에서는 보다 면밀한 후속 연구를 통해 그 속성이 정말 긍정적인지, 부정적인지, 아니면 조건적으로 긍정적인지에 대한 체계적인 경험적 확인이 필요하다.

반면 본 연구에서 학업 스트레스와 학업 적응 사이의 관계는 기분명명화에 의해 조절되지 않았다. 이는 기분명명화의 긍정적인 효과가 스트레스 수준에 관계없이 나타났기 때문이며, 이와 같은 결과는 기존의 여러 연구들에서도 발견된다(e.g., Choi & Lee, 2004; Mayer & Stevens, 1994; Swinkels & Giuliano, 1995). Tugade, Frederickson과 Barrett(2004)은 긍정 정서를 세분화하여 정확하게 보고하는 것이 부정적 상황에 대한 적응적 대처와 관련 있음을 보였으며, Kashdan, Barrett과 McKnight(2015)는 부정 정서를 정확히 구분하여 보고하는 것 역시 개인의 적응에 도움이 된다는 점을 밝혔다. 이 연구들에 더하여, 본 연구는 기분을 명명하는 것의 긍정적 효과가 학업 장면에서도 나타난다는 점을 확인하였다는 점에서 의미가 있다.

또한 정서표현을 잘 하는 사람은 학업 스트레스 상황에서 학업에 보다 적응적인 모습을 보여주었는데,

이는 떠오른 정서를 표현하는 것이 어려운 상황을 해결해나가는 데 도움이 된다는 Kopp(1989)의 관점과 일치하며, 또한 학교 장면에서 정서의 표현이 자기효능감은 물론 대인관계에도 긍정적인 영향을 미친다는 연구 결과(Lee, Yeum, & Lee, 2014; Lee & Lee, 2013)와도 맥을 같이 한다. 정서에 압도된 사람들은 스트레스 상황에서 회피적인 태도나 효과적이지 못한 대처 방안을 선택하게 되는데(Gohm, 1999, 2003), 이렇게 부적응적인 결과를 초래할 수 있는 정서 상태를 계속 유지하고 있기보다는 밖으로 표출함으로써 외부 상황에 적절히 대응할 수 있는 인지적 조건을 만들게 된다. 즉 경험하는 정서를 잘 표현하는 것은 스트레스 상황에도 불구하고 다양한 주변 상황들에 적응적으로 대처할 수 있도록 하는 정서적 완화과정인 것이다.

본 연구의 결과들이 갖는 학문적, 실용적 시사점은 다음과 같다. 우선 학문적으로, 기분 인식과 정서 표현이 학업 장면에서 갖는 기능적 역할을 확인할 수 있었다. 기분과 정서를 다룬 기존의 연구들에서, 기분인식과 정서표현을 스트레스와 적응 간의 관계에 구체적으로 적용하여 그 사이의 관계를 완화시키는 기능을 보고한 연구는 없었다. 그러한 의미에서 본 연구는 기분과 정서 활용의 기능적 측면을 보다 현실적인 차원에서 설명하였다는 점에서 이론적 기여점을 가진다. 구체적으로, 단순히 기분과 정서가 적응에 영향을 미칠 것이라는 지식에서 더 나아가 스트레스와 적응 사이의 조절변인으로서 능동적인 역할을 한다는 점을 이해할 수 있었다는 점에서 중요한 의미를 찾을 수 있다. 그리고 본 연구에서는 기분 인식, 특히 모니터링의 역할이 문화에 따라 기능적일 수 있음을 보여주었다. Swinkels와 Giuliano(1995)에 따르면 기분모니터링은 삶에 역기능적인 역할을 한다. 그러나 본 연구의 결과는 자신의 스트레스 상황에서 자신의 기분이 어떤지를 관찰하는 경향이 학업 적응에 긍정적인 영향을 준다는 새로운 관점을 제시하였다는 점에서 중요한 의미를 지닌다. 다만 이 부분은 관련된 추가 연구를 통해 그 원인이 문화 때문인지 아니면 특정한 상황 때문인지 등에 대한 보다 구체적인 탐색과정이 필요하다. 또한 실용적 측면에서 본 연구의 결과는 일반적인 스트레스-적응 간의 관계에도 적

용해 생각해볼 수 있다. 본 연구의 결과에 따르면 학업 스트레스 상황에서 경험하는 기분에 주의를 기울이고 자신의 상태에 관심을 가지며 정서를 적절하게 표현하는 것은 개인으로 하여금 적응적인 대처를 가능하게 한다. 그러나 일상 속 스트레스의 요인은 학업 외에도 다양하며 이러한 스트레스는 다양한 적응 문제를 야기한다. 따라서 기분과 정서의 조절은 비단 학업 장면에서만 그 기능을 확인할 수 있는 것이 아니라 건설적인 대인 관계나 새로운 환경으로의 적응, 자기 조절 장면, 정보적 측면 등 생활 속 여러 장면에서 활용 가능성을 고민해볼 수 있을 것이다.

한편 본 연구 결과는 방법적 측면에서 몇 가지 한계점이 있으며, 이를 기반으로 추후 연구 방향에 대해 제안해볼 수 있다. 첫째, 본 연구는 일회 표집의 횡단연구라는 단점이 있다. 따라서 기분 인식, 기분 명명, 정서 표현이 학업 스트레스로 인해 생기는 학업에서의 부적응을 완화시키는 것인지 혹은 학업 부적응에서 기인하는 학업 스트레스의 수준을 완화하는 것인지 명확하게 구분할 수 없다. 다만 학업 스트레스와 학업 적응 사이의 관계를 보여준 기존의 다양한 연구들(e.g., Chang et al., 1986; Dwyer & Cummings, 2001)을 기반으로 하여 본 연구에서는 전자의 관점으로 결과를 해석하였다. 또한 횡단 연구이기 때문에 변인 간 관계가 불분명 할 수 있다는 한계점이 있다. 본 연구에서는 기분인식과 정서표현성을 조절변인으로 사용되었으나 기분과 정서가 스트레스의 원인이 될 수도 있고, 기분인식과 정서표현성이 학업 스트레스와 적응의 관계를 매개할 수도 있다. 하지만 본 연구에서는 기분모니터링과 정서표현성과의 상관이나 오지 않았고 기분명명화도 낮은 상관을 보였기 때문에(Table 1 참조) 조절효과로 본 것이 가장 타당한 방법이었다. 그리고 학업 스트레스와 학업 적응 간의 상관의 높다는 점(.77)은 두 변인이 동일한 구성개념을 측정하고 있음을 암시할 수도 있다. 하지만 그럼에도 불구하고 본 연구의 핵심 가설처럼 기분인식과 정서표현성이 두 변인간의 관계를 유의미하게 조절하고 있다는 사실은 변하지 않는다. 추후 연구에서는 변인들의 인과 및 선후 관계를 더욱 명확하게 하기 위해서 종단 연구 혹은 실험 연구를 실시할 필요가 있다. 둘째, 본 연구에서는 정서의 표현에 대한 분석

을 ‘정서를 얼마나 잘 표현하는지’에 맞추고 그 정도가 갖는 조절 효과를 살펴보았는데, 정적 정서 표현과 부적 정서 표현의 두 측면에서 독립적으로 세분화하여 살펴볼 필요가 있다. 즉, 두 유인가(valence)는 질적으로 다른 각성 패턴(Roseman, Spindel, & Jose, 1990)과 다른 신경활성화 패턴(e.g., Northoff et al., 2000)에 의해 특징지어지며 다른 방식으로 조절되기 때문에(Webb, Miles, & Sheeran, 2012), 정서표현성을 단순히 하나로 놓고 분석하는 것은 정서표현에 대한 보다 깊고 충분한 설명을 주기 어렵다. 이를테면 분노 정서 표현의 경우 표현 당사자에게 있어서는 답답함은 푸는 긍정적 효과가 있을 수는 있지만 이로 인해 파생되는 후회스러움이나 대인관계에서의 문제 등은 장기적으로 보았을 때 역기능을 만들어낼 수도 있다. 그렇기 때문에 단순히 정서의 표현측면에만 초점을 두고 본다면 과연 이것이 적응적인가에 대한 의문이 남을 수밖에 없는 것이다. 따라서 정서의 긍정적 부정적 양상의 두 차원으로 세분화하여 분석하여 보다 명확한 의미에서 정서표현의 가능성을 확인할 필요가 있다. 셋째, 스트레스 유발 상황을 세분화하고 구체화하지 않았기 때문에 기분 인식과 정서 표현이 자유롭게 이루어질 수 있는 상황인지에 대한 가정이 없었다. 개인이 자신의 기분에 주의를 기울이거나 적절히 정서를 표현하지 못하는 것은 단순히 그것의 가능성을 인지하지 못하였기 때문만은 아니다. 생활 속에서 그러한 인지적 행동적 적용이 불가능하였던 것은 이를테면 문화적 관습이나 비합리적 개인적 신념 등의 요인과 같은 제3의 요인이 작용하였기 때문일 수 있다. 그렇기 때문에 인지와 행동의 촉진요인과 제거요인을 고민하지 않은 상태에서 능동적 적용을 생각한다면 장기적인 관점에서 보았을 때 기분 인식과 정서표현의 안정적 지속을 어렵게 할 수 있는 것이다. 따라서 추후 연구에서는 기분이 어떤지에 대해 주의 깊게 생각하지 않게 되는 이유는 무엇이며, 또한 자유롭게 정서 표현을 하는 데 있어서 무엇이 걸림돌이 되는지를 함께 고찰해보고 연구에 적용한다면 감정을 보다 유연하게 활용할 수 있는 이론적 토대를 위한 보다 공고한 연구 결과를 도출해낼 수 있을 것이다.

본 연구는 학업 수행 과정에서 파생되는 감정을 어

떻게 다스려야 할지에 대한 의문에서 출발하였다. 스트레스는 그 자체로 생활 속에서 부적응의 원인이 되고 있으며, 학생들에게 스트레스 관리는 학업 수행 못지않게 중요한 영역이다. 스트레스에 어떻게 대처하고 또한 이를 어떻게 적응적으로 관리해나가야 하는지는 항상 고민하게 되는 매일의 숙제이다. 기분과 정서를 단순히 느끼고 마는 것보다 이를 지혜롭게 활용할 수 있다면 보다 안정적이고 효율적인 학업수행을 기대할 수 있을 것이다.

REFERENCES

- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 179-189.
- Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop out rates in a university business studies department. *Journal of Further and Higher Education, 27*(2), 123-141.
- Bower, G. H. (1992). How might emotions affect learning? In S. A. Christianson (Eds.), *The handbook of emotion and memory: research and theory* (pp. 3 - 31). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, P. C., May, R. W., Sanchez-Gonzalez, M. A., Koutnik, A. P., & Fincham, F. D. (2013). *The relationship of school burnout, anxiety, and depressive symptoms with academic performance*. Poster session presented at the 25th Annual Convention of the Association for Psychological Science, Washington, DC.
- Byun, J. E., Lee, S. J., You, J. H., & Lee, H. K. (1997). The influence of need for closure and mood awareness on the experience of job stress. *Korean Journal of Industrial and Organizational Psychology, 10*(2), 55-77.
- Carstensen, L. L. (1992). Selectivity theory: social activity in life-span context. In K. W. Schaie (Ed.), *Annual Review of Gerontology and Geriatrics* (Vol. 11, pp. 195-217). New York: Springer.
- Carveth, J. A., Gesse, T., & Moss, N. (1996). Survival strategies for nurse-midwifery students. *Journal of*

- Nurse-Midwifery*, 41(1), 50-54.
- Chang, D. W., Park, J. H., Na, T. J., & Rhee, Y. S. (1986). A preliminary study of a major-adjustment program for college students with major-aptitude discrepancy. *Research for Student Life (학생생활연구)* 14, Institute of Student life, Chonbuk National Univeristy (전북대학교 학생생활연구소).
- Cho, A. R., & Kim, Y. M. (2000). Self-consciousness and psychological distress. *Korean Journal of Clinical Psychology* 19(2), 319-330.
- Choi, Y., & Lee, S. J. (2004). The influence of individual differences in emotional awareness on mental health of college students. *The Korean Journal of Health Psychology*, 9(4), 887-901.
- Choi, Y. B., Abbott, T. A., Arthur, M. A., & Hill, D. (2007). Towards a future wireless classroom paradigm. *International Journal of Innovation and Learning*, 4(1), 14-25.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197-209.
- Cohen, D., & Gunz, A. (2002). As seen by the other. Perspectives on the self in the memories and emotional perceptions of Easterners and Westerners. *Psychological Science*, 13(1), 55-59.
- DePaulo, B. M. (1992). Nonverbal behavior and self-presentation. *Psychological Bulletin*, 111(2), 203-244.
- Dwyer, A. L., & Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. *Canadian Journal of Counselling*, 35(3), 208-220.
- Elliot, A. J., Shell, M. M., Henry, K. B., & Maeir, M. A. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 630-640.
- Fimian, M., & Cross, A. (1986). Stress and burnout among preadolescent and early adolescent gifted students: A preliminary investigation. *The Journal of Early Adolescence*, 6(3), 247-267.
- Friedman, H. S., & Riggio, R. E. (1981). Effect of individual differences in nonverbal expressiveness on transmission of emotion. *Journal of Nonverbal Behavior*, 6(2), 96-104.
- Frijda, N. H. (1993). Moods, emotion episodes, and emotions. In: *Handbook of Emotions*, Lewis M, Harviland J. M. (eds); Guilford: New York; 381-403.
- Gan, Y., Shang, J., & Zhang, Y.. (2007). Coping flexibility and locus of control as predictors of burnout among Chinese college students. *Social Behavior and Personality*, 35(8), 1087-1098.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.
- Gohm, C. L. (1999). *Typecasting by emotional experience: Hot, cool, cerebral, or overwhelmed*. Poster present at the meeting of the American Psychological Society, Denver, CO.
- Gohm, C. L. (2003). Mood regulation and emotional intelligence: individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 594-607.
- Gross, J. J., & Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164.
- Guthrie, E. Black, D., Bagalkote, H., Shaw, C., Campbell, M., & Creed, F. (1998). Psychological stress and burnout in medical students: a five-year prospective longitudinal study. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 91(5), 237-243.
- Hampel, P., & Peterson, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 38(4), 409-415.
- Harmon, T. M., Nelson, R. O., & Hayes, S. C. (1980). Self-monitoring of mood versus activity by depressed clients. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 48(1), 30-38.
- Heo, C. G., Bae, B. H., & Kim, W. S. (2006). *Development of MBI-SS and test for predictor and outcome variable of academic burnout (학업탈진(MBI-SS)의 측정도구 개발 및 학업탈진의 선행요인과 결과변인 검증)*. Manuscript in preparation.
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham,

- S. A., & Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(6), 642-663.
- Hong, J. H., & Shim, E. J. (2013). Emotional clarity and adolescent's mental health: the mediating role of emotion regulation deficits. *Korean Journal of Psychology: General*, 32(1), 195-212.
- Hyun, J. W. (1992). *The effect of perfectionism and evaluative threat on the performance of task* (Unpublished Master's Thesis). Yonsei University, Korea.
- Ingram, R. E. (1990). Self-focused attention in clinical disorders; review and a conceptual model. *Psychological Bulletin*, 107(2), 156-176.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.
- Jensen, M. R. (1987). Psychological factors predicting the course of breast cancer. *Journal of Personality*, 55(2), 317-324.
- Juon, H. S., Nam, J. J., & Ensminger, M. E. (1994). Epidemiology of suicidal behavior among Korean adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(4), 663-676.
- Kang, S. H., & Jung, E. J. (1999). A study on the relationship among stress, academic achievement and mental hygiene of high school students. *Journal of Educational Psychology*, 13(4), 405-424.
- Kashdan, T. B., Barrett, L. F., & McKnight, P. E. (2015). Unpacking emotion differentiation: transforming unpleasant experience by perceiving distinctions in negativity. *Current Directions in Psychological Science*, 24(1), 10-16. doi: 10.1177/0963721414550708
- Kim, M. K., & Hyun, M. H. (2013). The mediating effects of self-presentation motivation, self-presentation expectancy and ambivalence over emotional expressiveness on the relationship between internalized shame and social anxiety: among college. *Korean Journal of Clinical Psychology*, 32(1), 161-176.
- Kim, A., Cha, J., Kang, H., Lim, K. M., Jeon, H. A., Cho, H. R., Lim, J. Y., & Seok, H. E. (2012). Differential relationships among academic stress, self-regulatory efficacy, and motivation in the high vs. low academic ability groups: focusing on the mediating effect of academic motivation types. *Journal of Educational Psychology*, 26(2), 543-562.
- Kim, E. J. (1993). *Cognitive and behavioral factors associated with persistence of depressive symptoms* (Unpublished Doctoral Dissertation). Yonsei University, Korea.
- Kim, J. Y., Sung, S. M., & Jang, G. H. (2016). A study on the effect of adolescent's academic stress to suicidal ideation: moderating effect of family support. *Korean Journal of Family Social Work*, 51, 187-218.
- King, A. M., Smith, D. A., & Neale, J. M. (1994). Individual differences in dispositional expressiveness: development and validation of the emotional expressivity scale. *Journal of Abnormal Psychology*, 66(5), 934-949.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: a developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354. doi:10.1037/0012-1649.25.3.343
- Kross, E., Ayduk, O., & Mischel, W. (2005). When asking 'why' does not hurt: distinguishing rumination from reflective processing of negative emotions. *Psychological Science*, 16(9), 709-715.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 255-279.
- Larsen, R. J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry*, 11(3), 129-141.
- Lee, M. H., & Jung T. Y. (2007). Development and validation of the learning motivation scale. *Studies on Korean Youth*, 18(3), 295-321.
- Lee, K. H., & Son, W. K. (2005). Linear structural relationships in children's school maladjustment and related variables. *Korean Journal of Child Studies*, 26(4), 1578-171.
- Lee, S. J., & Lee, H. K. (1997). The research on the

- validation of the trait meta-mood scale: the domain exploration of the emotional intelligence. *Korean Journal of Social and Personality Psychology*, 11(1), 96-116.
- Lee, H. W., & Lee, M. H. (2013). Impact of mood awareness, emotional expressiveness, and ambivalence over expressing emotion of college students on self-efficacy. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 29(3), 181-200.
- Lee, H. W., Yeum, D. M., & Lee, M. H. (2014). Impact of college students' mood awareness on interpersonal relationship: focus on mediating effect of emotional expression. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 30(2), 415-433.
- Lewis, R., & Frydenberg, E. (2004). Adolescents least able to cope: how do they respond to their stresses? *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(1), 25-37.
- May, R. W., Bauer K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126-131.
- Mayer, J. D., & Stevens, A. A. (1994). An emerging understanding of the reflective(meta-) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, 28(3), 351-373.
- McFarland, C., & Buehler, R. (1997). Negative affective states and the motivated retrieval of positive life events: the role of affect acknowledgement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 200-214.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4), 569-582.
- Northoff, G., Richter, A., Gessner, M., Schlagenhaut, F., Fell, J., Baumgart, F., Kaulisch, T., Kötter, R., Stephan, K. E., Leschinger, A., Hagner, T., Bargel, B., Witzel, T., Hinrich, H., Bogerts, B., Scheich, H., & Heinze, H. J. (2000). Functional dissociation between medial and lateral prefrontal cortical spatiotemporal activation in negative and positive emotions: a combined fMRI/MEG study. *Cerebral Cortex*, 10(1), 93-107.
- Ong, B., & Cheong, K. C. (2009). Sources of stress among college students - the case of a credit transfer program. *College Student Journal*, 43(4), 1279.
- Park, S. E. (2014). *Moderating effects of resilience on the relationship between academic stress and school adjustment in upper elementary school graders* (Unpublished Master's Thesis). Gyeongin National University of Education.
- Pennebaker, J. W. (1985). Traumatic experience and psychosomatic disease: exploring the roles of behavioral inhibition, obsession, and confiding. *Canadian Psychology*, 26(2), 82-95.
- Riggio, R. E., & Friedman, H. S. (1982). The interrelationships of self-monitoring factor, personality trait, and nonverbal social skills. *Journal of Nonverbal Behavior*, 7(1), 33-45.
- Roseman, I. J., Spindel, M. S., & Jose, P. E. (1990). Appraisals of emotion-eliciting events: testing a theory of discrete emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 899-915.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI): reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316-1327.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, M. A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Smith, T. W., & Greenberg, J. (1981). Depression and self-focused attention. *Motivation and Emotion*, 5, 323-331.
- Sogang University Student Counseling Center (2002). General survey of the Sogang university students,

2001. *Journal of Human Understanding and Counseling*, 23, 143-169.
- Sookmyung Women's University Student Counseling Center (2008). General survey of freshmen in 2008, *Research for student life*, 31.(저자번역: 숙명여자대학교 학생생활상담소 (2008). 2008년도 신입생 실태조사분석. 학생생활연구, 31.)
- Statistics Korea (2016). *Economically active population survey in december 2015*. Statistics Korea.
- Swinkels, A., & Giuliano, T. A. (1995). The measurement and conceptualization of mood awareness: attention directed toward one's mood state. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(9), 934-949.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161-1190. doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x
- Webb, T. L., Miles, E., & Sheeran, P. (2012). Dealing with feeling: a meta-analysis of the effectiveness of strategies derived from the process model of emotion regulation. *Psychological Bulletin*, 138(4), 775-808. doi:10.1037/a0027600.
- Yang, H. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical - vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283-301.
- Yusoff, M. S. B, Rahim, A. F. A., & Yaacob, M. J. (2010). Prevalence and sources of stress among Universiti Sains Malaysia medical students. *Malaysia Journal of Medical Science*, 17(1), 30-37.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: a structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.

원고접수: 2016.11.14

수정접수: 2017.01.20

게재확정: 2017.01.24