

청소년 학업탄력성 척도 개발과 타당화

오 현 경[†]

김 성 회

경북대학교 교육학과

본 연구에서는 청소년 학업탄력성의 구성요소를 확인하고 청소년의 학업탄력성을 측정할 수 있는 척도를 개발하고자 하였다. 이를 위하여 선행연구와 기존척도 고찰 및 중고등학생과 학부모 자유개방형 설문과 면담 결과를 토대로 학업탄력성의 구성요소로 가족지지, 동료관계, 문제해결력, 열망, 학업적 환경의 5요인을 추출하였다. 이후 청소년 학업탄력성 특성을 나타내는 문항으로 1차 예비척도를 구성하여 상담전문가 7명으로부터 내용타당도를 검증받고 3차에 걸친 예비조사를 실시하여 문항 수정 보완 후 55문항을 선정하였다. 전국 중고생 550명을 대상으로 자료를 수집하여 요인분석 한 결과 최종적으로 5요인 47문항의 척도를 개발하였다. 요인1은 가족지지(11문항), 요인2는 동료관계(9문항), 요인3는 문제해결력(10문항), 요인4는 열망(10문항), 요인5는 학업적 환경(7문항)으로 명명하였다. 확인적 요인분석을 실시하여 적합도 지수를 구한 결과 요인구조의 안정성이 검증되었다. 개발된 척도의 신뢰도 검증에서 척도 전체의 Cronbach α 계수가 .93이고 5개 요인 각각의 신뢰도는 .84~.89이다. Spearman-Brown 공식으로 전후반분 신뢰도를 산출한 결과 척도 전체의 신뢰도는 .89, 각 하위요인은 .80~.90로 나타났다. 개발된 척도의 타당도 검증을 위해 중고생 129명을 대상으로 학업탄력성 척도, 자존감 척도, 무망감 척도간의 상관을 알아보았다. 학업탄력성 척도와 자존감 척도 간에는 정적 상관을 나타내었고, 학업탄력성 척도와 무망감 척도 간에는 부적 상관을 보임으로써 선행연구의 결과를 지지하였다. 아울러 본 연구의 의의와 추후 연구과제를 제시하였다.

주요어 : 학업탄력성, 청소년 학업탄력성 척도

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 오현경, 경북대학교 교육학과, 경북 경산시 서상동 143-10 2층
Tel : 053-815-4106, E-mail : hebsibaok@hanmail.net

청소년 시기는 건강한 자아발달 뿐 아니라 학습과제를 잘 성취하여 자신의 꿈과 진로를 설계하는 시기이다. 청소년 시기의 학습문제는 발달적 부적응과 문제행동과 깊은 관련이 있다. 하지만 청소년기의 건강한 학습발달이 단지 높은 학업성취만을 의미하지는 않는다. 높은 학업성적을 받은 청소년들이라 하더라도 높은 정서적 불안과 우울, 부정적 인지성향을 가질 경우, 실패 경험이나 위기 상황이 왔을 때 대처능력이 떨어져 학업 중단이나 비행이나 자살 등의 극단적인 선택을 하는 경우를 볼 수 있다. 따라서 청소년기의 건강한 학습발달을 위해서는 실패와 위기가 왔을 때, 무엇보다 이러한 위기와 실패를 잘 극복하고 대처해 나가는 것이 중요하다고 할 수 있다.

학업탄력성은 학업적 위기가 존재함에도 불구하고 높은 학업수행과 동기를 유지하는 학생들의 학업에 성공할 수 있는 요인에 관심을 두는 접근이다(Alva, 1991). 아직까지 학업탄력성에 대한 연구가 적고 소수의 특수한 취약계층을 대상으로 주로 연구된 경향이 있으므로 일반 청소년을 대상으로 하는 연구가 필요하다(Martin & Marsh, 2003; Morales, 2008). 또한 청소년 학업탄력성 연구는 학업적 미성취 집단의 탄력성을 확장시키는 데 중요한 의미를 가지므로(Garynik & McDonald, 2005) 청소년 학업탄력성의 척도개발이 필요하다고 할 수 있다.

학업탄력성은 학업탄력성(academic resilience), 또는 학교적응유연성(school resilience), 교육적 탄력성(educational resilience) 등의 용어로 여러 연구에서 언급되어 왔다(Alva, 1991; Wang, Hearel, & Walberg, 1995; Gray, 2001; Waxman, Gary, & Padron, 2003; 양국선, 장성숙, 2001).

Alva(1991)는 히스패닉과 아프리카계 미국인

을 대상으로 위험한 상황에 직면했을 때, 학업적으로 극복하는 보호 요인에 관심을 가졌다. Wang, Heartel 및 Walberg(1995)는 학업탄력성을 임상적 고위험군에서 보다 일반적 용어로 정의하고, 각 개인이 탄력적인 수준에서 차이가 있다고 했다. 또한 Gray(2001)는 학교가 개인의 발달에 두드러진 사회환경임을 강조함으로써 개인의 탄력성을 증진시킬 수 있는 학교에서의 탄력성 즉, 학업탄력성 연구의 필요성을 강조하였다. Waxman, Gray 및 Padron(2003)은 학업탄력성은 학업적 실패의 위기를 겪은 학생들의 교육적 향상을 이끌어주는 요인에 초점을 두어야 한다고 했다. 양국선과 장성숙(2001)도 학교적응유연성이 높은 집단은 결손가정, 낮은 사회경제적 지위, 발달적 위험과 같은 환경적 위험에 처해 있지만 낮은 충동성, 책임감, 효능감 등 개인자원이 많았고 교사의 지지와 민주적 학교분위기 지각 정도가 높다고 하였다.

이를 요약하면, 학생들이 가난, 건강, 다른 사회적 어려움과 같은 학업적 실패의 위기를 직면하더라도 학업적 탄력성이 높다면 역경의 조건이 존재하더라도 학교에 성공적으로 적응한다고 할 수 있다.

또한 학업탄력성의 정의는 연구자들마다 학업적 성공을 가져오는 요인을 무엇으로 보느냐에 따라 조금씩 다르다. Alva(1991)는 ‘학업탄력성’이 높은 학생들을 학업중단이나 학업 위기가 존재함에도 불구하고 높은 성취동기를 가지고 성공적으로 학업을 수행하는 학생들로 보았다. 또한 Hernandez(1993)는 ‘학교적응유연성’을 고위험 상황에서도 스트레스적인 상황을 견디고, 학업적인 성취가 높게 유지되고, 학교생활에 대해 높은 동기를 가지고 있고, 대인관계나 사회적으로 책임감 있게 행동하는

학생들을 일컬어 학교 환경에 대해 적응유연성이 있는 집단이라고 정의하였다. Martin과 Marsh(2003, 2009)은 ‘학업탄력성’을 학업장면에서 위기나 스트레스를 효과적으로 다룰 수 있는 능력으로 정의하였다. 또한 McTigue, Washburn 및 Liew(2009)는 ‘학업탄력성’을 학생들이 위기 상황 속에서도 학업과제를 수행하며 포기하지 않고 잘 해결해 나갈 때 학업탄력성이 높다고 할 수 있다고 했다. Ellis(2010)는 ‘학업탄력성’을 학업적 위기에 처한 학생들이 성공적으로 잘 할 수 있도록 하는 보호요인의 조합이라고 했다. 국내연구로는 박현선(1998)이 ‘학교적응유연성’을 학업성취뿐 아니라 고위험의 역경 상황에서도 학교생활에 대해 높은 동기와 흥미를 가지고 있으며, 학교규범을 성실하게 준수하는 능력으로 보았다. 김누리(2008)는 ‘학업탄력성’이란 학업장면에서 개인이 실패상황, 낮은 성취, 학교에서의 압력, 과도한 스트레스 상황에도 불구하고 이를 극복하고 긍정적으로 적응해 나가거나 성공의 결과를 이끌어 내는 것을 의미한다고 했다.

이를 종합하면, 학업탄력성의 정의에는 학업을 수행해 나감에 있어서 어려움이나 스트레스의 상황에도 불구하고 높은 동기와 열망을 가지는 측면(Alva, 1991; Hernandez, 1993; Ellis, 2010, 박현선, 1998)과 위기나 어려움에도 불구하고 포기하지 않고 문제해결해 나가는 측면(Martin & Marsh, 2003, 2009; McTigue et al., 2009)을 포함하고 있고, 학업적 어려움을 잘 극복하기 위하여 좋은 관계로서 학교환경, 관계 등의 보호요인의 측면(Ellis, 2010, 박현선, 1998)을 포함하고 있다고 할 수 있다.

학업탄력성의 정의와 관점이 연구자에 따라 다르듯이 구성요소도 다양하다. Gonzalez와 Padilla(1997)는 소수인종 고등학생들을 대상으

로 학업탄력성과 성취에 영향을 미치는 요인을 조사하면서, 친구, 가족, 교사 등의 역할, 지원원천으로서 문화적 정체감과 학교환경 등이 학업탄력성을 강화시킨다고 밝혔다. Masten과 Coatsworth(1998)는 교육적 탄력성을 사회적 유능성, 좋은 문제해결기술, 의사소통, 독립성, 분명한 목적의식으로 보았다. 이런 특성을 지닌 학생들이 시골의 열악한 경제적 여건 속에서도 학업 성취를 발휘한 것으로 보고하였다. Borman과 Rachuba(2001)는 가난한 소수인종 학생들의 학업적 성공에 대한 연구에서 자아존중감, 자기통제력, 학교에 대한 긍정적 태도, 교사의 근무경력, 학급 규모, 교육시설, 교육 목표, 리더십 원칙, 학습과정에 대한 교사의 정보 안내, 안전한 학교환경, 긍정적 교사 학생 관계, 지지적 가족 관계 등을 그 요인으로 보았다. Rouse, Bamaca-Gomez 및 Newman(2001)은 학업적 성공을 가져오는 요인을 9가지, 즉 개인적 열망, 개인적 요인, 학업적 행동, 가족 지원, 학업적 환경 요인, 다른 지원 요소, 적극적 사회적 행동, 부정적 사회적 행동, 영성 등으로 보았다. Martin과 Marsh(2003)는 자신감, 통제감, 침착성, 몰입으로 보았다. Borman과 Overman(2004)은 초등학생들의 학업탄력성을 학업활동에 대한 적극적 참여, 내적 통제성, 수학과목의 효율성, 학교에 대한 좀 더 긍정적인 인상, 자아존중감으로 보았다. Gizir와 Aydin(2009)은 가난한 터키 학생들의 외적 보호요소로 가정의 높은 기대, 학교에서의 보호적 관계와 높은 기대, 동료의 보호적 관계로, 내적 보호요소는 학문적 능력에 대한 긍정적인 자아지각, 높은 교육적 열망, 공감적 이해, 내적 통제력, 미래에 대한 희망으로 보았다. Ellis(2010)는 보호요소를 관계, 학교환경, 높은 학문적 기대, 대학이나 진로에 대한 목표, 개

인 특성, 대처기술로 보았다. 국내연구로는 박현선(1998)은 학교적응유연성을 학교에 대한 흥미, 학업에 대한 태도, 학교 규범 준수로 보았다. 김누리(2008)는 대학생의 학업탄력성을 학습조절, 친구지지, 자기통제, 긍정적 태도, 과제책임감, 부모지지로 보았고, 박분희와 김

누리(2010)는 초등학생의 학업탄력성을 부모지지, 교사지지, 학습조절, 계획주도로 제시하였다.

이들 선행연구들은 학업탄력성의 구성요소를 위기나 스트레스를 극복한 개인의 학업적 성공과 관련된 개인 내적 요인과 개인 외적

표 1. 학업탄력성의 구성요소

연구자	개인 내적 요인	개인 외적 요인
Gonzalez & Padilla(1997)	문화적 정체감	친구역할, 가족역할, 교사역할, 학교환경
Masten & Coatsworth(1998)	목적의식, 문제해결기술, 독립성	사회적 유능성, 의사소통
Borman & Rachuba(2001)	자기통제력, 자아존중감	지지적 가족관계, 학교에 대한 태도, 교사의 근무경력, 학급규모, 교육시설, 교육목표, 리더십원칙, 학습과정에 대한 교사의 정보안내, 안전한 학교환경, 교사학생관계
Rouse, Bamaca-Gomez, & Newman(2001)	개인적 열망, 개인적 요인, 학업적 행동, 사회적 행동, 영성	가족 지원, 학업적 환경, 다른 지원 요소
Martin & Marsh(2003)	자신감, 통제감, 침착성, 몰입	
Borman & Overman(2004)	내적 통제성, 적극적 참여, 수학과목 효율성, 자아존중감	학교에 대한 긍정적 인상
Gizir(2004)	학업적 유능감, 교육적 열망, 공감력	가정의 높은 기대, 동료와의 보호적 관계, 학교의 보호적 관계와 높은 기대
Gizir & Aydin(2009)	교육적 열망, 미래에 대한 희망, 내적 통제력, 학문적 능력에 대한 높은 자아지각, 공감적 이해	동료의 보호적 관계, 가정의 높은 기대, 학교의 보호적 관계와 높은 기대
Ellis(2010)	높은 학문적 기대, 대학이나 진로에 대한 분명한 목표, 대처기술, 개인특성	학교환경, 관계
박현선(1998)	학업에 대한 태도	학교에 대한 흥미, 학교 규범 준수
김누리(2008)	과제책임감, 학습조절, 자기통제, 긍정적 태도	친구지지, 부모지지
박분희, 김누리(2010)	계획주도, 학습조절	부모지지, 교사지지

요인으로 구성되었다고 할 수 있다. 이에 학업탄력성의 구성요소를 표 1과 같이 분류하였고 이를 토대로 5가지 공통개념을 추출하였다.

첫째, Masten와 Coatsworth(1998), Rouse 외(2001), Martin과 Marsh(2003), Gizir(2004), Gizir와 Aydin(2009), Ellis(2010), 김누리(2008), 박분희와 김누리(2010)는 학업탄력성의 구성요소로 목적의식, 개인적 열망, 자신감, 교육적 열망, 미래에 대한 희망, 높은 학문적 기대, 과제책임감, 계획주도를 포함하였다. 개인적 열망은 성취동기, 학습동기, 목표, 긍정성 및 낙관성과 유사한 용어로 학업 발달에서 중요한 개념으로 받아들여져 왔으므로(Rouse et al., 2001) 학업적 어려움이나 위기에 대하여 자신을 동기화하여 목표를 가지거나 더 높은 목표에 도달하고자 하는 열망과 의지를 가지려는 자세를 열망으로 정의하고 열망을 학업탄력성의 한 요인으로 보고자 하였다.

둘째, Masten와 Coatsworth(1998), Borman과 Rachuba(2001), Martin과 Marsh(2003), Borman과 Overman(2004), Gizir와 Aydin(2009), Ellis(2010), 김누리(2008), 박분희와 김누리(2010)는 학업탄력성의 구성요소로 문제해결기술, 자기통제력, 통제감, 내적통제성, 대처기술, 학습조절, 자기통제, 학습조절을 포함하였다. 이러한 용어들은 자기주도성, 자기통제성, 적극성과 유사한 의미를 가지고 있으며 학습발달에서 강조되는 성향이다(Rouse et al., 2001). 그래서 역경이나 어려움에 직면했을 때 자신을 잘 조절하여 문제를 극복해나가는 성향을 문제해결력으로 정의하고 문제해결력을 학업탄력성의 한 요인으로 보고자 하였다.

셋째, Gonzalez와 Padilla(1997), Borman과 Overman(2004), Gizir(2004), Gizir와 Aydin(2009), Ellis(2010), 김누리(2008), 박분희와 김누리(2010)

는 학업탄력성의 구성요소로 친구역할, 동료와의 보호적 관계, 친구지지를 포함하였다. 지지적인 동료관계가 학업 스트레스와 고독감을 감소시키며 청소년기의 왕따와 정신병리적 문제 및 일탈을 예방할 수 있다는 연구(Rouse et al., 2001)와 관련지어 볼 때, 동료관계가 학업적 위기 대처에 긍정적으로 작용할 수 있다고 판단하였다. 그래서 학생들이 공부나 학문을 성공적으로 하는 데 도움을 주는 동료와의 지지적 관계를 동료관계로 정의하고 동료관계를 학업탄력성의 한 요인으로 보고자 하였다.

넷째, Gonzalez와 Padilla(1997)와 Borman과 Rachuba(2001), Rouse 외(2001), Gizir(2004), Gizir와 Aydin(2009), 김누리(2008), 박분희와 김누리(2010)는 학업탄력성의 구성요소로 가족역할, 지지적 가족관계, 가족지원, 가정의 높은 기대, 부모지지를 포함하였다. 가족의 지지적이고 보호적인 요소가 학업적 위기 극복에 도움이 된다는 연구(Chao, 2000; Finn & Rock, 1997; Gizir, Aydin, 2009)와 관련지어 볼 때, 부모나 다른 가족의 지지적이고 보호적인 관계가 학업적 위기 대처에 긍정적이라고 판단하였다. 그래서 부모나 기타 가족 구성원에서 받을 수 있는 일반적인 지원이나 감정적 지원, 학문적 지원에 대한 지각을 가족지지로 정의하고 가족지지를 학업탄력성의 한 요인으로 보고자 하였다.

다섯째, Gonzalez와 Padilla(1997), Borman과 Rachuba(2001), Rouse 외(2001), Borman과 Overman(2004), Gizir(2004), Ellis(2010), 박현선(1998), 박분희와 김누리(2010)는 학업탄력성의 구성요소로 학교나 교사, 교육환경, 학업적 환경 등을 포함하였다. 교사나 학교에 대한 긍정적인 인식이 학교적응 뿐만 아니라 학업탄력성 발달에도 긍정적이라는 선행연구(Borman

& Overman, 2004; Gizir & Aydin, 2009)와 관련 지어 볼 때, 학교의 보호적인 관계와 높은 기대는 청소년의 학업 탄력성에 영향을 준다고 판단하였다. 그래서 교사나 학교를 지지적이며 보호적인 환경으로 지각하는 정도로 정의하고 학업적 환경을 학업탄력성의 한 요인으로 보고자 하였다.

이를 요약하면, 개인 내적 요인으로는 열망, 문제해결능력으로 개인 외적 요인으로는 가정, 학교, 동료의 지지와 보호적 관계를 공통적으로 언급하고 있다. 따라서 학업탄력성을 ‘학업적 위기나 스트레스에도 불구하고 가족과 동료관계 및 학업적 환경 등의 지지체계를 인식하며 자신의 학업적 성취와 발전을 위해 스스로 위기를 극복하려고 노력하는 것’이라고 정의하고자 하였다.

이상의 5가지 요인 이외에도 사회적 행동, 영성, 사회적 지원 등이 있기는 하나, 사회적 행동은 청소년의 적응행동의 범주가 광범위하여 학업탄력성의 범주에 맞는 사회적 행동을 정의하기 어려운 점이 있고, 영성은 우리나라 청소년의 경우 보편적인 요인이 아니라고 판단되어 포함시키지 않았다. 또한 사회적 지원은 아직까지 우리나라 지역사회 시설이나 서비스가 청소년의 수에 비해 적고, 이용하는 청소년이 제한적이므로 포함시키지 않았다.

이상의 논의를 종합해 보면 개인 내적 요인으로 열망, 문제해결력을, 개인 외적 요인으로서 가족지지, 동료관계, 학업적 환경을 학업탄력성의 하위요인으로 하여 이들 요인을 잘 측정할 수 있는 문항을 개발하면 청소년 학업탄력성을 측정할 수 있는 타당한 척도가 될 수 있을 것이다.

기존에 개발된 학업탄력성 척도로는 대학생의 학업탄력성을 측정한 김누리(2008)의 척도

가 있고, 초등학생을 대상으로 한 박분희와 김누리(2010)의 척도가 있다. Martin과 Marsh (2003)이 개발한 학업 탄력성 척도도 있다. 그러나 이들 척도는 청소년을 대상으로 한 척도가 아니며, 본 연구에서 추출한 개인 내적 및 외적 요인을 모두 포함하고 있지 않다.

이에 본 연구에서는 청소년의 학업적 위기를 극복하는 요인으로서 학업탄력성을 측정할 수 있는 타당하고 신뢰로운 척도를 개발하기 위해 다음과 같은 연구문제를 밝혀보고자 하였다.

연구문제 1. 청소년 학업탄력성 척도의 신뢰도는 어느 정도인가?

연구문제 2. 청소년 학업탄력성 척도의 타당도는 어느 정도인가?

방 법

연구대상

학업탄력성의 요인구조를 확인하기 위한 대상자는 대구, 경북, 경기, 충북, 충남 등의 10개 중고등학교에 재학하고 있는 청소년이며, 성실하게 응답하지 않은 자료를 제외한 550명의 자료를 분석대상으로 하였다. 검사항목별 대상자에 대한 구체적인 내용은 표 2에 제시되어 있다. 최종요인분석에서 연구대상자는 남학생이 324명(58.9%), 여학생이 226명(41.1%)이었으며, 학년별로는 중학교 2학년 75명(13.6%), 3학년 92명(16.7%), 고등학교 1학년 213명(38.7%), 고등학교 2학년 170명(30.9%)이었고, 지역별로는 대구, 경북 142명(25.8%), 경기 227명(41.3%), 충북 89명(16.2%), 충남 92명

표 2. 검사목적별 대상자의 성별 · 지역별 표집 학교수

검사목적	대상자수 (명)	문항수	지역	표집 학교수	비고
내용타당도 및 수정보완	7 10/8	80	대구		전문가 학생/학부모
1차 예비척도 및 수정보완	160	54	대구, 경북	4	중고생
2차 예비척도 및 수정보완	233	100	대구, 경기, 경북	4	중고생
최종 요인분석 550	142	55	대구, 경북	5	중고생
	227	55	경기	3	중고생
	89	55	충북	1	고등학생
	92	55	충남	1	고등학생
수렴타당도	129	47	경북	3	중고생

(16.7%)이었다. 이 척도의 타당도를 확인하기 위한 연구대상자는 경북지역 129명으로 남학생이 56명(43.4%), 여학생이 73명(56.6%)이었으며, 학년별로는 중학교 2학년 33명(25.6%), 3학년 25명(19.4%), 고등학교 1학년 48명(37.2%), 고등학교 2학년 23명(17.8%)이었다.

연구도구

청소년 학업탄력성척도

청소년 학업탄력성척도는 선행연구와 기존의 도구를 참고하여 본 연구에서 처음으로 개발한 척도이다. 이 척도는 가족구성원에서 받을 수 있는 일반적인 지원이나 감정적 지원, 학문적 지원에 대한 지각으로 가족지지(11문항), 학생들이 공부나 학문을 성공적으로 하는데 도움을 주는 동료와의 지지적 관계로서 동료관계(9문항) 역경이나 어려움이 직면했을 때 자신을 잘 조절하여 문제를 극복해나가는 성향으로 문제해결력(10문항), 자신을 동기화하여 목표를 가지거나 더 높은 목표에 도달하고

자 하는 개인적인 열망인 열망(10문항), 학생들이 교사나 학교를 지지적이며 보호적인 환경으로 지각하는 정도로 학업적 환경(7문항)의 5개 요인으로 구성되어 있다. 청소년 학업탄력성 척도에 대한 응답은 5점 리커트 척도이며, 이 척도에서는 높은 점수를 받을수록 학업탄력성이 높음을 의미한다.

자존감 척도

본 연구에서는 Rosenberg(1965)의 자존감검사(Self-Esteem Questionnaire; SEQ)를 김문주(1988)가 번안한 것을 사용하였다. 각 문항은 6점 리커트 양식으로 모두 11문항이다. 본 연구에서 구한 Cronbach α 계수는 .83로 나타났다.

무망감 척도

본 연구에서는 Beck(1974)의 무망감척도(Beck Hopelessness Scale: BHS)를 신민섭 외(1990)가 번안한 것을 사용하였다. 각 문항은 진위형으로 모두 20문항이다. 본 연구에서 구한 Cronbach α 계수는 .80으로 나타났다.

연구절차 및 자료 분석 방법

본 연구에서는 학업탄력성에 관한 선행연구를 토대로 청소년 학업탄력성 도구를 만들고자 선행연구에서 중요하게 강조된 외적 보호요인으로서 가정, 학교, 친구의 지지체계로 보았고, 내적 보호요인으로서 열망, 문제해결력으로 보고 청소년 학업탄력성 모델을 구성하였다.

영역별 예비문항 작성을 하고 중고등학생 10명과 학부모 8명에게 학업적 어려움을 극복하게 된 보호요인에 대한 면담을 하여 이들 요인의 내용에 대한 보완을 하여 80개의 예비문항을 구성하여 내용타당도 검증을 위해 상담심리전공자 7인에게 문항내용을 평정하여 적절하지 못한 문항을 삭제하여 54개의 1차 예비검사 문항을 선정하였다.

이렇게 제작된 54개의 문항을 대구, 경기, 경북지역 중고생 160명을 대상으로 1차 예비검사를 실시하여 문항분석을 하여 5개의 요인구조가 타당하게 밝혀졌다.

따라서 하위요인별 문항의 수가 3~15개이며, 예비문항은 그 1~3배가 적절하므로(한국심리학회, 1998; 엄명용, 조성우, 2005) 각 하위요인별 20문항씩 100개의 2차 예비문항을 선정하여 이들 문항에 대하여 경기, 대구, 경북의 중고생 233명에게 실시하여 자료를 수집한 후 문항들을 분석하였다. 2차에 걸친 예비검사에서도 5개의 요인구조가 타당하게 밝혀졌다. 이상과 같이 2차에 걸친 예비검사를 실시하여 문항 삭제 및 수정과정을 거쳐 총 55개 예비문항으로 구성된 3차 예비척도를 제작하였다.

수정보완된 55개의 문항을 전국의 10개 중 고등학교 650명에게 실시하여 수집된 자료 중

불성실하게 응답한 자료를 제외한 550명의 자료를 분석하였다. 5점 리커트 척도의 경우 평균값 1.5~4.5이고, 표준편차 .75이상일 때 수용가능하다는 것(Meir & Gati, 1981)과 왜도와 첨도가 ± 2 이하인 문항을 제거한다는 것(Huck & Comier, 1996)에 의해 제거할 문항은 없었다.

이렇게 제작된 55문항의 예비척도에 대해 탐색적 요인분석을 실시하였다. 스크리 도표상 요인 5이후에는 거의 경사가 없었다. 이러한 결과와 잠재적으로 정한 요인 수를 고려하여 요인수를 5로 하여 다시 요인분석을 실시하였다.

문항 결정 기준은 첫째, 잠재적으로 요인 수, 스크리 도표와 각 요인 및 문항 전체의 설명변량을 고려하며(양병화, 2006; 이순목, 2000), 둘째, 문항의 요인부하량이 .40이상이면서, 다른 요인에 .30이상 중복하여 적재되지 않고, 다른 요인간 요인부하량이 .10이상 차이나는 문항에 대해서만 추출하였다(이순목, 2000). 셋째, 사전에 지정한 요인에 포함되지 않고 내용타당도가 약한 문항을 삭제하였다. 따라서, 각 요인의 부하량이 .40이하인 5문항(A7, S11, PS8, S10, S7)을 제거하였다. 그리고, 다른 요인에 .30이상 중복하여 적재되고, 다른 요인간 요인부하량이 .10이상 차이가 나지 않는 1문항(A1)을 제거하였다.

또한 사전에 지정한 요인에 포함되지 않은 문항인 2문항(S8, P10)을 제거하였다. 그 결과 총 47문항을 최종적으로 추출하였다.

마지막으로 본 연구에서 개발한 47개 문항으로 구성된 청소년 학업탄력성 척도에 대해 요인구조의 적합도를 살펴보기 위한 확인적 요인분석을 통한 측정모형 검증, 그리고 구성 및 구인타당도 검증 및 Cronbach α 계수, 반분

신뢰도 검증을 실시하였다. 학업 탄력성과 자존감은 정적 관련이 있다는 연구결과(Padrón et al., 2000; 김누리, 2008)를 토대로 자존감 척도와 학업 탄력성과 무망감과는 부적 관련이 있다는 연구결과(Gizir, 2004; Gizir & Aydin, 2009)를 토대로 본 연구에서 개발한 청소년 학업 탄력성 척도와 이들 각 척도 간 상관분석을 하였다.

본 검사에서의 자료처리는 유의수준 .01에서 통계적 유의성을 검증하였고, 본 연구에서 자료는 PASW 18.0과 Amos 18.0을 활용하여 분석하였다.

연구결과

요인분석 및 문항분석결과

청소년 학업탄력성 척도를 개발하기 위해 선행연구와 기존 척도 고찰을 통해 5개 요인을 선정하고 3차 예비조사 및 문항분석을 통해 55개의 예비척도를 개발하였다.

이 55문항에 대해 요인분석한 결과 47문항이 선정되었으며 이들을 사각회전한 요인행렬 및 문항별 부하량은 표 3과 같다. 표 3을 보면 11개의 문항으로 구성된 요인1은 요인 부하량이 .461~.778에 이르며 전체 변량의 10.861%를 설명하고, 9개 문항으로 구성된 요인2는 요인 부하량이 .498~.794에 이르며 전체 변량의 9.656%를 설명하고, 10개 문항으로 구성된 요인3은 요인 부하량이 .458~.612에 이르며 전체변량의 8.613%를 설명하고 있으며, 10개 문항으로 구성된 요인4는 .421~.712에 이르며 8.590%를 설명하고 있으며, 7개 문항으로 구성된 요인5는 요인 부하량이 .514

~.685에 이르며 7.531%를 설명하였다. 요인1은 가족지지, 요인2는 동료관계, 요인3은 문제해결력, 요인4는 열망, 요인5는 학업적 환경으로 명명하였다.

신뢰도 검증 결과

청소년 학업탄력성 척도의 전체 및 하위 척도들의 신뢰도가 표 4에 제시되어 있다.

표 4에서 보는 바와 같이 척도 전체의 Cronbach α 계수가 .93이었고, 5개 하위 척도 각각의 Cronbach α 계수는 .84~.89로 나타났다. Spearman-Brown공식으로 반분신뢰도 계수를 산출한 결과 척도 전체에서 Spearman-Brown계수가 .89, 5개 하위 척도 각각은 Spearman-Brown계수가 .80~.90으로 나타났다.

타당도 검증 결과

개발된 척도의 구성타당도를 알아보기 위하여 청소년 학업탄력성 척도의 전체 및 각 하위요인 간의 Person 적률상관계수를 산출한 결과는 표 5와 같다.

표 5에 의하면 각 하위요인과 전체와의 상관계수는 .57~.81로 .01 수준에서 통계적으로 유의한 정적 상관을 나타내었으며, 각 하위요인 간의 상관계수는 .19~.54로 나타나 전체의 상관보다는 낮았다.

한편, 개발된 척도의 구성타당도를 알아보기 위하여 청소년 학업탄력성 척도의 각 하위요인과 관련성이 높은 자존감 검사와 관련성이 낮은 무망감 검사 간의 상관계수를 산출한 결과가 표 6에 제시되어 있다.

표 6에 의하면 청소년 학업탄력성 척도는 자존감 검사와 .01수준에서 정적 상관을, 무망감

표 3. 청소년 학업탄력성 척도 최종 47문항 요인분석 결과

(n=550)

문항	요인1	요인2	요인3	요인4	요인5
FS5 내가 고민이 있을 때, 부모님(혹은 다른 가족)은 나를 잘 이해해 주는 것 같다.	.778	.131	.162	.091	.162
FS3 나는 공부에 안되거나 학업 스트레스가 있을 때, 부모님(또는 가족)의 따뜻한 격려를 듣고 힘을 낸다.	.722	.077	.057	.243	.182
FS6 나는 고민이 있을 때 부모님(혹은 다른 가족)과 서로 의논하여 해결하는 편이다.	.720	.091	.027	.078	.241
FS4 나는 공부가 안되거나 학업 스트레스가 있을 때, 부모님(또는 가족)과 의논을 한다.	.686	.005	-.013	.156	.219
FS11 우리 부모님(혹은 다른 가족)은 내가 공부하기 싫을 때 힘든 마음을 공감해 준다.	.661	.125	.051	.096	.180
FS2 나는 부모님(또는 가족)에게 나의 학업 스트레스나 공부 문제를 얘기하며 도움을 요청한다.	.623	.049	-.005	.183	.180
FS9 우리 부모님(혹은 다른 가족)은 나에게 맞는 적성이 어떤 것인가에 대해 관심을 가지고 있다.	.536	.117	.144	.147	.156
FS10 우리 부모님(혹은 다른 가족)은 내가 성적이 떨어지더라도 변함없이 사랑하신다.	.515	.074	.149	.133	.030
FS1 우리 부모님(또는 가족)은 내가 공부하는 것을 잘 지지해 준다.	.510	.050	.187	.197	.135
FS8 우리 부모님(혹은 다른 가족)은 나를 중요한 사람으로 생각하는 것 같다.	.500	.138	.229	.215	.029
FS7 우리 부모님(혹은 다른 가족)은 공부하는데 도움이 되는 정보를 직접 찾아주시곤 한다.	.461	.017	.098	.024	.151
P8 내 친구들은 대체로 나를 잘 이해해 주는 것 같다.	.092	.794	.155	.063	.081
P6 내 친구들은 내 생각이나 말을 잘 들어주는 것 같다.	.096	.770	.138	.024	.058
P7 내게 어려운 일이 생기면 내 친구들은 날 위로해 주고 격려해 주는 것 같다.	.109	.756	.077	.201	.154
P4 나는 비교적 친구들과 잘 어울리는 편이다.	.017	.712	.149	.082	-.045
P9 내가 아프거나 내게 무슨 일이 생기면 친구들은 진심으로 나를 걱정해 주는 것 같다.	.190	.666	.023	.171	.207
P1 나는 친구들과 자주 대화를 한다.	.010	.664	.044	.083	-.092
P5 친구들은 대체로 나를 좋아하는 것 같다.	.056	.652	.210	.080	.067
P3 나는 친구들에게 나의 어려움을 함께 이야기 나눈다.	.137	.551	-.216	.164	.189
P2 나는 고민이 있을 때 내 문제에 도움을 줄 친구들을 찾는다.	.107	.498	-.207	.174	.098
PS10 나는 공부하기 힘든 어려움이 생긴다면 나는 포기할 것 같다. (-)	.121	.011	.612	.315	.098
PS2 나는 공부하다가 어려운 일이 생기면 해결하기 보다는 피하는 편이다. (-)	.105	.029	.608	.115	.122
PS3 나는 어떤 새로운 과제가 너무 어려우면 배우려고 하지 않는다. (-)	-.076	-.014	.598	.157	.096
PS11 나는 어려운 문제가 있으면 어떻게 풀지 난감해서 포기해 버린다. (-)	.029	-.037	.580	.170	.037
PS4 나는 웬만한 학업 스트레스가 생기면 공부하려던 것을 쉽게 포기해 버린다. (-)	.129	.023	.573	.255	.078
PS6 나는 나 자신이 힘든 역경을 이겨나가지 못할 것 같은 생각이 자주 든다. (-)	.155	.176	.537	.141	.063
PS1 나는 공부하다가 어려움에 부딪히면 어떻게 해결할지 모르겠다. (-)	.148	.027	.532	.035	.055
PS5 나는 공부하려고 하면 집중이 안 되고 잠님이 떠올라 어떻게 대처할지 모르겠다. (-)	.139	.048	.503	.066	.061
PS7 나는 능력이 모자라서 공부를 해도 학습내용을 이해할 수 없다는 생각을 자주 한다. (-)	.034	.086	.473	.144	-.056
PS9 내가 미래를 위해 노력한다하더라도 별로 달라질 것이 없다는 생각을 자주 한다. (-)	.097	.149	.458	.275	.020
A10 내가 꿈꾸는 미래를 이루기 위한 과정이기 때문에 공부해야겠다고 다짐하곤 한다.	.183	.124	.189	.712	.120
A4 나는 내 꿈을 실현하기 위해 공부하고 있다.	.184	.121	.276	.608	.121
A6 나는 비록 공부하기 힘들지만, 내 자신이 이겨나가리라 믿는다.	.181	.140	.332	.603	.186
A9 나는 공부하기 싫더라도 미래의 성공에 필요하기 때문에 견디고 있다.	.168	.133	.131	.599	.094
A5 나는 나 자신의 발전을 위해서 열심히 공부하고 있다.	.104	.078	.168	.565	.102
A8 나는 공부하다가 방해되는 상황이 오더라도 나의 꿈을 생각하면서 이겨낼 수 있다.	.219	.108	.327	.538	.230
A3 나는 공부하기 힘들기는 하지만 하고 나면 성취감을 느낀다.	.114	.144	.161	.511	.107
A2 나는 공부하기 싫어질 때에도 나의 꿈과 목표를 생각하며 이겨낼 수 있다.	.236	.106	.337	.499	.136
A11 나는 모르면 것을 알았을 때 성취감을 느낀다.	.126	.139	.154	.481	.010
A12 나는 공부하기 힘들고 어렵더라도 힘든 여건을 극복해 나가는 다른 사람들을 생각하며 힘을 낸다.	.186	.066	.100	.421	.347
S4 나는 비록 여러 가지로 고민거리가 있지만 선생님의 격려 덕분에 공부를 계속하고 있다.	.220	.041	-.036	.209	.685
S9 내가 아프거나 무슨 일이 생기면 선생님은 나를 걱정해 주시는 것 같다.	.220	.138	.093	.077	.673
S6 나는 선생님들은 비교적 나를 잘 이해해 주신다.	.210	.131	.184	.071	.667
S3 나는 공부가 잘 안 될 때, 선생님의 조언을 떠올리며 힘을 낸다.	.293	.052	-.004	.203	.665
S5 나는 학교가기 싫다가도 나를 믿어주는 선생님을 생각하고 간 적이 있다.	.131	.031	.023	.048	.642
S1 선생님들은 대체로 친절한 것 같다.	.155	.018	.168	.150	.528
S2 나는 학교에서 나의 가능성을 지지받고 격려 받는다고 생각한다.	.300	.191	.168	.145	.514
고유치	5.105	4.538	4.048	4.037	3.539
설명변량(%)	10.861	9.656	8.613	8.590	7.531
누적설명변량(%)	10.861	20.517	29.130	37.720	45.250

표 4. 청소년 학업탄력성 척도의 신뢰도 ($n=550$)

요인명	Cronbach's α	전후반분 신뢰도 Spearman- Brown 계수
요인 1 (가족지지)	.89	.84
요인 2 (동료관계)	.89	.90
요인 3 (문제해결력)	.84	.80
요인 4 (열망)	.88	.88
요인 5 (학업적 환경)	.86	.85
전체	.93	.89

표 6. 청소년 학업탄력성 척도의 타당도 검증을 위한 척도간 상관 ($n=129$)

학업탄력성척도	자존감 척도	무망감 척도
가족지지	.49**	-.44**
동료관계	.36**	-.36**
문제해결력	.62**	-.54**
열망	.51**	-.53**
학업적 환경	.49**	-.30**
척도전체	.67**	-.61**

** $p < .01$

5. 청소년 학업탄력성 척도의 요인 간 상관

($n=550$)

요인명	요인					$M(SD)$	문항수
	가족지지	동료관계	문제해결력	열망	학업적 환경		
가족지지	1.00					35.90(7.966)	11
동료관계	.28**	1.00				33.40(5.762)	9
문제해결력	.32**	.19**	1.00			32.85(6.310)	10
열망	.49**	.35**	.54**	1.00		36.24(6.511)	10
학업적 환경	.51**	.27**	.26**	.45**	1.00	19.89(5.183)	7
전체	.78**	.57**	.66**	.81**	.68**	158.29(22.457)	47

** $p < .01$

검사와 .01수준에서 부적 상관을 나타내었다.

적합도 검증 결과

요인분석을 통해 얻은 문항과 요인이 이론 모델과 적합하는지를 확인하기 위하여 최대우도 추정법을 이용하여 확인적 요인분석을 실시하였다. 분석결과 청소년 학업탄력성 척도의 적합도 지수는 표 7에 제시되어 있다. 청

소년 학업탄력성 척도의 5개 요인 47문항에 대한 모형 적합도는 비교적 좋은 적합도에 가까운 결과를 보였다.

적합도지수에서 절대적합지수로서 RMSEA, AGFI, GFI 등을 이용하여 평가하였다. 절대적합도지수로 RMSEA는 .039로 신뢰수준 90% .037~.042이므로 아주 양호한 적합도를 보이고 있다고 할 수 있다. AGFI는 .838, GFI는 .853로 좋은 적합도 수준에 이르지 못하나 양

표 7. 학업탄력성 척도의 적합도 지수

($n=550$)

적합도	χ^2	df	normed χ^2	AGFI	GFI	RMSEA (90%신뢰구간)
모형	1893.945	1024	1.850	.838	.853	.039 (.037-.042)

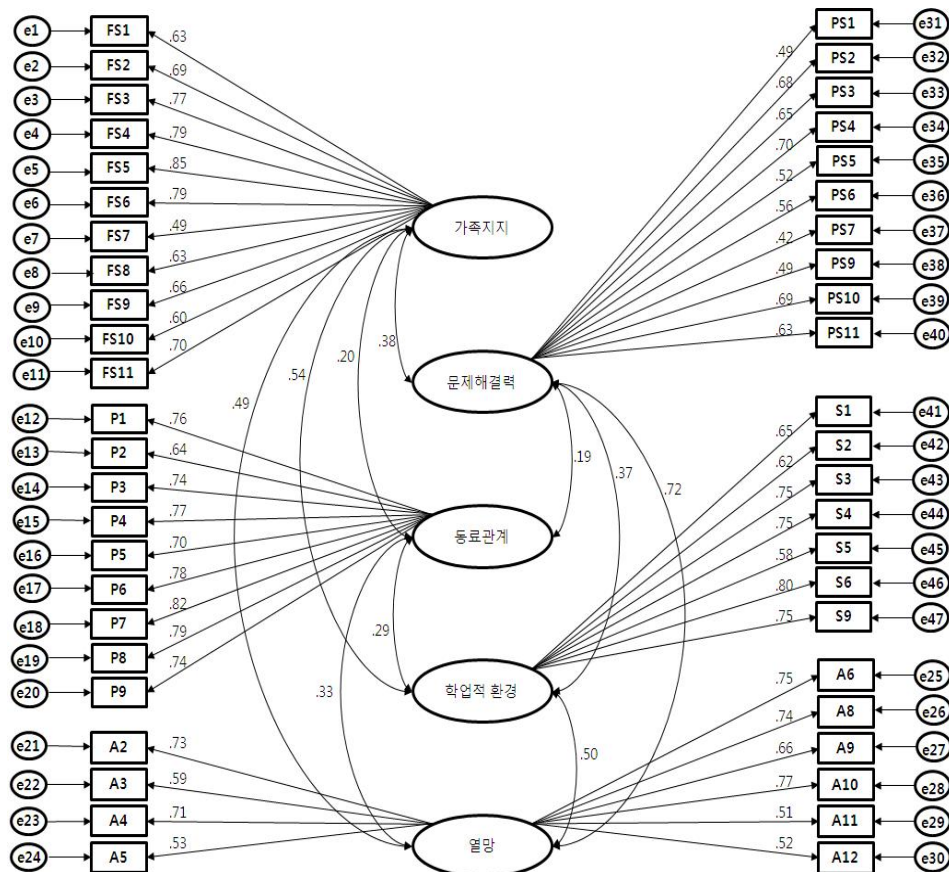


그림 1. 청소년 학업탄력성 척도 모형

호한 수준이라 할 수 있다.

논 의

본 연구에서는 청소년들이 학업적 위기나

스트레스를 잘 극복하도록 도와주기 위하여 열망, 문제해결력, 가족지지, 동료관계, 학업적 환경의 5개 요인으로 구성된 총 47문항의 청소년 학업탄력성 척도를 개발하였다. 여기에서는 본 연구에서 개발한 척도의 신뢰도, 타당도 및 연구의의와 제한점에 대해 논의하고

자 한다.

첫째, 개발된 본 척도의 신뢰도 검증과 관련지어 논의해보면, 표 4에서 Cronbach α 계수의 경우 척도 전체 .93, 각 하위요인은 .84~.89로 나타났으며, 반분신뢰도 계수의 경우 척도 전체 .89, 각 하위요인은 .80~.90이었다. 따라서 본 연구에서 개발된 척도의 신뢰도는 양호하다고 할 수 있다.

둘째, 개발된 본 척도의 타당도에 대해 논의하고자 한다. 먼저 내용타당도가 높은 척도 개발을 위하여 선행연구 및 기존척도 고찰과 중고등학생과 학부모의 자유개방형 설문과 면담 결과를 토대로 청소년 학업탄력성의 의미를 정의하고 그 정의에 맞는 요인을 선정하였다. 그 결과 5개의 요인을 도출하였고 각 요인의 의미를 정의하였다. 청소년 학업탄력성의 정의와 각 하위요인의 정의에 따라 문항이 구성되었고 이를 상담전문가 7명이 문항검토를 하고, 3차에 걸친 문항수정을 통해 5요인으로 구성된 47문항의 청소년 학업탄력성척도를 개발하였다. 표 3에 의하면 5개의 하위요인은 모두 이순목(2000)이 제시한 기준인 요인부하량이 .30이상이고 요인부하량에서 다른 요인과 .01이상 차이가 나며, 문항 제거시 신뢰도가 높아지지 않는 문항으로 구성되어 있다. 각각의 하위요인들이 7~11문항으로 구성되어 있어서 본 연구에서 개발한 척도는 안정된 요인구조를 가졌다고 볼 수 있다. 각 문항은 .42~.79의 요인부하량을 나타내고, 5개의 하위요인 구조로 이루어져 있다. 이들 5개 요인은 전체 변량의 45.250%를 설명하고 있으며, 각 하위요인들은 7~11개의 문항으로 구성되어 있어서 비교적 안정된 요인구조를 가졌다고 볼 수 있다.

또한 개발된 본 척도의 구성타당도와 관련

지어 논의해보면, 표 4에서 청소년 학업탄력성 척도의 Cronbach α 계수($n=550$) 전체 .93, 각 하위요인은 .84~.89로 내적 일관성이 높다고 볼 수 있다.

또한 표 5에서 학업탄력성 척도의 전체 척도와 5개의 각 하위요인간의 상관계수($n=550$)는 각 하위요인과 전체와의 상관계수가 .57~.81로 비교적 높고 각 하위요인 간의 상관계수는 .19~.54로 각 요인과 전체의 상관보다는 낮았다. 문수백(2009)의 이론에 따라 요인 내 문항들 간에는 어느 정도 동질성을 가지고 있고 각 요인 간에는 독립성을 가지고 있으면서도 전체적으로는 같은 구인인 학업탄력성을 측정하고 있다고 할 수 있다.

다음은 개발된 본 척도의 구인타당도와 관련지어 논의해보면, 표 6에서 청소년 학업탄력성 척도 전체 득점 중 자존감 척도는 .01수준에서 정적 상관을, 무망감 척도는 .01수준에서 부적 상관을 나타내었다. 이는 청소년이 자신에 대해 긍정적으로 지각할수록 학업탄력성이 높다는 연구결과(Padrón et al., 2000; 김누리, 2008)를 지지하는 결과이다. 또한 개발된 척도의 전체점수와 무망감 척도간에는 부적 상관을 나타내었다. 이는 청소년이 삶에 대해 희망이 없다고 느끼면 무기력과 학습의욕과 동기가 낮아지고 학업탄력성이 낮아진다는 Girzir(2004, 2009)의 연구결과를 지지하는 결과이다. 따라서 청소년의 학업탄력성 전체 및 하위영역인 청소년의 학업탄력성의 각 요인 열망, 문제해결력, 가족지지, 친구관계, 학업적 환경이 청소년의 삶에 대한 희망과 안녕을 촉진하여 학업적 어려움과 위기를 잘 극복하게 하는 중요한 요인임을 입증한 것으로 볼 수 있으며, 따라서 본 연구의 5개의 하위영역의 구인타당성을 지지한다고 볼 수 있을 것이다.

마지막으로 개발된 본 척도의 측정모형 타당성과 관련지어 논의해보면, 표 7에서 χ^2 은 1893.945($df=1024$, $p=.000$)로 유의수준이 .05보다 커야하나, 표본의 크기가 크고 측정변수들의 수가 많을수록 χ^2 값이 높을 가능성이 크기 때문에 .05이하로 나타났다고 하더라도 모형의 적합도가 낮다고 할 수 없고, 다른 지표들과 함께 적합도를 판단하는 것이 바람직하다고 하였다(이학식 외, 2007; 김대업, 2009). Normed $\chi^2=1.850$ 으로 일반적인 기준치인 3.0보다 낮았고, 적합도지수는 RMSEA, AGFI, GFI 등을 이용하여 평가하였다.

절대적합도지수인 RMSEA는 .05이하이면 매우 좋은 적합도로 볼 수 있는데, RMSEA가 .039이므로 아주 양호한 적합도를 보이고 있다고 할 수 있다. 또한 AGFI는 .838, GFI는 .853으로 좋은 적합도 수준에 이르지 못하나 양호한 수준이라 할 수 있다(이학식 외, 2007; 김대업, 2009).

이상의 고찰을 종합해 보면, 본 연구자가 개발한 척도는 청소년의 학업탄력성을 측정할 수 있는 적절한 요소와 문항들로 구성되어 있으며, 안정된 요인구조와 비교적 높은 신뢰도와 타당도를 가진 검사도구로 볼 수 있다. 이러한 결과가 나온 것은 문항개발 절차에 따라 척도가 개발되었기 때문으로 보인다.

본 연구의 의의를 살펴보면, 본 연구를 통하여 우리나라 청소년들의 학업탄력성 향상을 위하여 학업탄력성에 영향을 줄 수 있는 열망, 문제해결력, 가족지지, 동료관계, 학업적 환경의 요인들을 신뢰롭고 타당하게 측정할 수 있는 다차원적이고 객관적인 측정도구를 개발함으로써, 실제적으로 청소년을 상담하는 장면에서 학업탄력성을 조력하는 영역을 평가하는 도구로서 활용될 뿐만 아니라 각 하위요인의

영역을 분석하여 내담자의 학업탄력성을 촉진하기 위하여 개별적인 다차원적인 지원을 탐색하는 기초적 자료가 될 것이다. 또한 학업탄력성을 증진시키기 위한 프로그램 개발에 기여할 것으로 기대한다.

끝으로 본 연구의 결과를 일반화하는 것과 관련된 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 개발한 척도는 주로 선행연구와 전문가 집단의 검토, 청소년 및 학부모의 면담결과를 통해서 추출한 문항으로 이루어져 있다. 향후 연구에서는 청소년용 학업탄력성 프로그램 개발을 통해 학업탄력성의 척도에 대한 경험적 효과검증이 있어야 할 것이다. 학업탄력성을 향상시킬 수 있는 개인 내외적 개입 전략을 구조화한 집단상담 프로그램을 실시하여 효과 검증을 통해 본 척도의 경험적 타당성을 지속적으로 검증할 필요가 있다.

둘째, 학업탄력성의 하위요인에 대한 추가적인 연구를 통하여 보호요인을 규명하고, 이것이 중장기적인 학업발달과의 상관을 연구하는 연대기적 연구가 있을 때, 보다 신뢰로운 도구가 될 수 있을 것이다.

셋째, 본 연구에서는 확인적 요인분석을 탐색적 요인분석과 같은 대상으로 하여 구조모형의 적합성을 확인하였으나, 후속 연구에서는 다른 대상에서도 같은 결과를 나오는지 확인한다면 교차타당도를 높여 일반화의 가능성을 높일 수 있을 것이다.

넷째, 본 연구에서 개발한 척도는 대구, 경북, 경기, 충남, 충북 등 5개 지역 10개 중고등학교를 대상으로 하였으나 향후 대규모 표집을 통해서도 이 척도가 사용될 수 있는지에 대한 후속 연구가 필요하다.

참고문헌

- 김누리 (2008). 학업탄력성척도 개발 및 타당화. 박사학위논문 숙명여자대학교.
- 김대업 (2009). AMOS A to Z 논문작성절차에 따른 구조방정식 모형분석. 서울: 학현사.
- 김문주 (1988). Pruefuengsanst und andere Psyshosozialer merkmale. Duesseldorf.
- 문수백 (2009). 구조방정식모델링의 이해와 적용. 서울: 학지사.
- 박분희, 김누리 (2010). 아동용 학업탄력성 척도개발 및 타당화. 아동교육, 19, 19-32.
- 박현선 (1998). 빈곤청소년의 학교적응유연성. 박사학위논문 서울대학교.
- 신민섭, 박광배, 오경자, 김중술 (1990). 고등학생의 자살성향에 관한 연구: 우울-절망-자살간의 구조적 관계에 대한 분석. 한국심리학회지: 임상, 9, 1-19.
- 양국선, 장성숙 (2001). 학교적응유연성과 관련된 보호요인 특성 연구: 야간실업고등학교 근로청소년 대상. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 13, 127-148.
- 양병화 (2006). 다변량분석의 이해와 활용. 서울: 학지사.
- 엄명용, 조성우 (2005). 사회복지실천과 척도 개발. 서울: 학지사.
- 이순목 (2000). 요인분석의 기초. 서울: 교육과학사.
- 이학식, 임지훈 (2007). 구조방정식 모형분석과 AMOS 6.0. 서울: 법문사.
- 한국심리학회 (1998). 심리검사: 제작 및 사용지침서. 서울: 중앙적성출판사.
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13, 18-34.
- Beck, A. T., & Weissman, A., Lester, D., & Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: The hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 861-865.
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104, 177-195.
- Borman, G. D., & Rachuba, L. T. (2001). *Academic success among poor and minority students: An analysis of competing models of school effects*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED461281).
- Ellis, W. T. (2010). *Against the odds: Academic resilience among high-ability African American adolescents living in rural poverty*. Doctoral Dissertation Stanford University.
- Garynik, U. M. & McDonald, L. (2005). Implications of risk and resilience in the life of the individual who is gifted/learning disabled. *Roeper Review*, 27, 206-216.
- Gizir, C. A. (2004). *Academic Resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eighth grade students in poverty*. Doctoral Dissertation, University of Middle East Technical.
- Gizir, C. A., & Aydin, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling*, 13, 38-49.
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 301-317.

- Gray, J. P. (2001). *The relations of teacher education, student' resiliency, work, motivation, and school-level resilience*. Doctoral Dissertation, University of Houston.
- Hernandez, L. P. (1993). *The role protective factors in the school resilience of mexican American high school student*. Doctoral Dissertation, University of Stanford.
- Huck, S. W., & Comier, W. G. (1996). *Reading statistics and research* (2nd ed.). New York, NY: Harper Collins.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). *Academic resilience and the four Cs: confidence, control, composure, and commitment*. Paper presented at NZARE AARE, Auckland, New Zealand.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and education correlates: A construct validity approach. *Psychology on the Schools*, 43, 267-282.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35, 353-370.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *The American Psychologist*, 53, 205-220.
- McTigue, E., Washburn, E., & Liew. J. (2009). Academic Resilience and Reading: Building Successful Readers. *The Reading Teacher*, 62, 422-432.
- Meir, E. I., & Gati, I. (1981). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto, CA: Consulting psychologist.
- Morales, E. E. (2008). Academic resilience in retrospect. following up a decade later. *Journal of Hispanic Higher Education*, 7, 228-248.
- Padrón, U. N., Waxman, H. C., Brown, A. P., & Powers, R. A. (2000). *Improving classroom instruction and student learning for resilient and non-resilient English language learners*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 460182).
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton, N. J.: Princeton University.
- Rouse, K. A., Bamaca-Gomez, M. Y., & Newman, N. B. (2001). *Educationally resilient adolescents' implicit knowledge of the resilience phenomenon*. paper presented at the Annual Conference of the American Psychological Association (109th, San Francisco, CA, August 24-28, 2001).
- Wang, M. C., Heartel, G. D., & Walberg, H. J. (1995). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang & E. W. Gorden(Eds.), *Educational resilience in inner cities in America: Challenges and prospects* (pp.45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). *Review of research on educational resilience*. Santa Cruz, CA: University of California, Center for Research on Education, Diversity, and Excellence.

원 고 접 수 일 : 2012. 02. 14.

수정원고접수일 : 2012. 03. 30.

최종게재결정일 : 2012. 04. 03.

Development and validation of the Youth Academic Resilience Scale

HyunKyung Oh

SeongHoi Kim

Kyungpook National University, Department of Education

The purpose of this study was to develop the Youth Academic Resilience Scale(YARS) and to validate it. This study was involved took third steps. First, 80 preliminary items were developed based on theoretical literature, open-ended questions, interviews. To verify the content validity, 7 counseling experts rated those items. Second, the scale consisting of 54 items was administered to sample of 160 adolescents. Third, the scale consisting of 100 items was administered to sample of 233 adolescents. Data were collected from 650 samples, and 100 samples of them were eliminated based on response dishonesty. Finally, items of the scale were reduced to 47 items. Factor analysis showed evidence of construct validity of the scale. Five factor were extracted from the factor analysis: factor 1(11 items) implies 'family support', factor 2(9 items) implies 'peer relation', factor 3(10 items) implies 'problem solving', factor 4(10 items) implies 'aspiration', factor 5(7 items) implies 'academic environment'. Internal consistency(Cronbach's α) of total score showed .93 and Cronbach's α of 5 subfactors demonstrated .84~.89. To verify the convergent validity and discriminant validity of the developed scales, the self-esteem scale and hopelessness scale were administered. The result of the study indicated that YARS scores positively and significantly correlated with the self-esteem scale, negatively and significantly correlated with the hopelessness scale. Thus, YARS demonstrated satisfactory convergent validity and discriminant validity. In addition, the limitation of study and the practical use of the YARS was discussed.

Key words : academic resilience, youth academic resilience scale