



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

중학생의 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성의 매개 효과

제주대학교 교육대학원

상담심리전공

이 재 연

2014년 8월



중학생의 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성의 매개 효과

지도교수 김 성 봉

이 재 연

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2014년 8월

이재연의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 최 보 영 ①

위 원 양 진 건 ①

위 원 김 성 봉 ①

제주대학교 교육대학원

2014년 8월

<국문초록>

중학생의 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성의 매개효과

이 재 연

제주대학교 교육대학원 상담심리전공

지도교수 김 성 봉

본 연구의 목적은 중학생의 일상적 스트레스, 탄력성, 학교 적응의 관계를 살펴보고, 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성의 매개효과를 검증하는 것이다. 이를 위하여 본 연구는 다음과 같은 연구문제를 설정하였다.

- 연구문제 1. 중학생의 일상적 스트레스, 탄력성, 학교 적응은 유의한 상관관계가 있는가?
- 연구문제 2. 중학생의 일상적 스트레스, 탄력성의 하위요인들은 학교 적응에 유의한 영향을 미치는가?
- 연구문제 3. 중학생의 탄력성이 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 매개효과가 있는가?

이와 같은 연구문제를 해결하기 위하여 제주특별자치도 제주시 13개 학교와 서귀포시 6개 학교를 포함하는 총 19개 중학교 1, 2학년 1,096명을 층화군집 표집하여 2013년 12월 19일 ~ 2013년 12월 30일까지 12일간 자료를 수집하였다.

연구의 측정 도구는 일상적 스트레스 측정을 위해서 방혜선(2007)의 스트레스 척도(총 36문항, 5점 Likert)를, 탄력성 측정은 이해리와 조한익(2006)의 한국 청소년 탄력성 척

도(총 48문항, 6점 Likert)를, 그리고 학교 적응 측정은 이규미(2005)의 ‘중학생의 학교 적응 척도’ 총 38문항을 6점 Likert식 학교 적응 척도로 구성하여 사용한 강창실(2007)의 척도를 사용하였다.

자료 분석은 SPSS for Windows 18.0에 의해 빈도 분석, 상관 분석, 중다 회귀분석, 매개효과 분석을 실시한 후 Sobel 검증을 실시하였다. 본 연구의 분석 결과를 바탕으로 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 일상적 스트레스, 탄력성, 학교 적응은 유의미한 상관이 있었다. 일상적 스트레스는 학교 적응에 부적 상관을 나타냈다. 또한, 탄력성은 학교 적응과 정적 상관을 보였다. 그리고, 일상적 스트레스와 탄력성은 부적 상관을 나타냈다.

둘째, 일상적 스트레스와 탄력성은 학교 적응에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 일상적 스트레스는 학교 적응에 부적 영향을 주었는데, 하위요인 중에서 학교생활 문제와 관련한 스트레스가 높을수록 학교 적응을 잘하지 못하는 경향이 있었다. 탄력성은 하위요인 중에서 학교 차원, 또래 차원, 정서적 차원, 지적 차원, 가정 차원, 의지적 차원, 지역 사회 차원 순으로 학교 적응에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

셋째, 일상적 스트레스가 학교 적응에 부적인 방향으로 직접적인 영향을 끼치는 경로에서 탄력성이 부분 매개하여 학교 적응을 높이는 간접 효과를 보이는 것으로 나타났다. 또한, 탄력성의 하위 차원인 개인내적 특성요인, 외적 보호요인도 모두 유의한 부분 매개 효과가 있는 것으로 나타났다.

이상의 연구 결과에서 중학생의 일상적 스트레스가 학교 적응에 부적인 방향으로 직접적인 영향을 끼치는 경로에서 탄력성이 부분 매개하여 학교 적응을 높이는 간접 효과를 보이는 것으로 나타났다. 이에 따라, 본 연구 결과가 중학생을 대상으로 탄력성 증진을 통해 학교 적응을 높이는 교육적 프로그램을 개발하는 근거 자료로 활용되기를 기대한다.

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	4
3. 용어의 정의	5
II. 이론적 배경	7
1. 제주특별자치도 중학생	7
2. 일상적 스트레스	14
3. 탄력성	20
4. 학교 적응	29
5. 일상적 스트레스, 탄력성, 학교 적응의 관계	34
6. 가설 및 연구모형	42
III. 연구방법	44
1. 연구대상	44
2. 연구절차	44
3. 연구도구	47
4. 자료처리 및 분석	55
IV. 연구결과 및 해석	56
1. 측정 변인들의 기술통계 평균 및 표준편차	56
2. 일상적 스트레스, 탄력성, 학교 적응의 상관관계	58
3. 일상적 스트레스와 탄력성의 하위요인들이 학교 적응에 미치는 영향	60
4. 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성의 매개효과	62
V. 논의 및 결론	71

참고문헌	83
Abstract	99
부록목차	102

표 목 차

표 II-1. 2010 전국 청소년 위기 실태 조사 : 위기요인	11
표 II-2. 탄력성 개인내적 특성의 구성요인	12
표 II-3. 탄력성 외적 보호요인의 구성요인	12
표 II-4. 탄력성의 매개효과 선행 연구 : 연구대상별	39
표 III-1. 인구사회학적 특성	44
표 III-2. 자료 수집 일정	45
표 III-3. 모집단	46
표 III-4. 표본집단	47
표 III-5. 일상적 스트레스 척도 문항구성 및 신뢰도	48
표 III-6. 탄력성 척도 문항구성 및 신뢰도	50
표 III-7. 학교 적응 척도 문항구성 및 신뢰도	53
표 IV-1. 측정변인들의 기술통계 평균 및 표준편차	56
표 IV-2. 측정 변인간 상관관계	59
표 IV-3. 일상적 스트레스와 탄력성이 학교 적응에 미치는 영향	60
표 IV-4. 매개효과에 대한 가설 검증의 조건	62
표 IV-5. 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성의 매개효과	64
표 IV-6. 일상적 스트레스와 학교 적응에서 탄력성-개인내적특성의 매개 효과	66
표 IV-7. 일상적 스트레스와 학교 적응에서 탄력성-외적보호요인의 매개 효과	68

그림 목 차

그림 II-1. 매개효과 검증 모형: 탄력성 전체	43
그림 II-2. 매개효과 검증 모형: 개인내적 특성	43
그림 II-3. 매개효과 검증 모형: 외적 보호요인	43
그림 VI-1. 매개효과 검증 모형	62
그림 VI-2. 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성의 매개효과	64
그림 VI-3. 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 개인내적 특성의 매개 효과	66
그림 VI-4. 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 외적 보호요인의 매개 효과	69

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

청소년기는 넘치는 생명력으로 성인기를 준비하는 도약의 시기인 동시에, 불확실한 미래에 대한 불안과 신체적, 정신적, 생리적 변화로 인한 잦은 내면적 갈등에 시달리는 혼돈의 시기이기도 하다. 특히 초기 청소년기에 해당하는 중학생들은 초등학교를 졸업하면서 급격히 달라진 교육환경에 노출된다. 교과별로 배정된 담당교사, 신체의 급성장, 친구와 이성에 대한 관심 증가, 입시 경쟁, 정체성 확립의 문제 등 그동안 접해보지 않은 일들을 경험하며 크고 작은 스트레스를 느끼게 되는 것이다. 그리고 그에 따른 통제력을 미처 갖추지 못한 채 그 모든 것을 감당해야 하는 과정에서 필연적으로 학교 적응상의 어려움을 겪게 된다. 초기 청소년기에 겪는 학교 적응의 문제들은 언론 매체를 통해 ‘중2병’이라는 새로운 개념으로 자주 다뤄진다. ‘중2병’은 중학교 2학년 또래의 청소년들이 자아 형성 과정에서 겪는 혼란과 불만, 이탈 행위 등을 일컫는다. 언론 매체들은 이 시기의 청소년을 신체 발달이 왕성해 안하무인격의 폭력성이 극대화되고 어른들을 무시한 채 자신만의 세계에 빠져들기 쉬우며 반항심과 허세가 최고조에 이르는 것(중앙일보, 2013. 4. 6.)으로 묘사한다. 서울신문은 2014년 3월 22일 “초등생보다 못한 인성 ‘중2병’ 연구로 입증됐다”라는 기사를 보도했다. 이 기사에서는 “정창우 서울대 사범대 교수 연구팀이 학교 급별 인성 수준을 조사한 결과, 초등학교 때 가장 높았던 인성 수준이 중학교에서는 모든 항목에 걸쳐 급락했다가 고등학교에 가면 일정 부분 회복되는 ‘V’자 유형을 보이는 것으로 나타났다”라는 연구 결과를 소개하며 초기 청소년기를 보내는 중학생에 대한 보다 각별한 관심과 시기에 맞는 적절한 교육이 필요함을 지적하였다.

불안과 혼돈의 시기라는 특징을 보이는 초기 청소년기에는 생활사건 스트레스 발생도 절정에 달한다(박새와, 2012; 이영옥, 2010). 통계청(2013)에서 발표한 연구 결과를 보면, 2012년 13~19세의 청소년 중 64.5%가 전반적인 생활에서,

56.9%가 학교 생활에서 스트레스를 받는다고 응답했다. 이와 관련하여, 선행 연구들의 결과(김연홍, 2014; 성순옥, 박미단, 김영희, 2013; 이신숙, 2013; 국진희, 2012; 박새와, 2012; 김유진, 김영희, 2009; 송정아, 이양희, 2004)에서 청소년기의 스트레스는 적응과 부적응을 결정하는데 직접·간접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 청소년기의 스트레스는 청소년의 우울 성향(김유진, 김영희, 2009)이나 무력감, 정서 불안(송정아, 이양희, 2004), 내재화 문제 행동과 외현화 문제 행동(박새와, 2012) 등의 발생에 영향을 미치며, 학교 적응에도 부정적 영향을 주는 것으로 나타났다(김연홍, 2014; 성순옥, 박미단, 김영희, 2013; 이신숙, 2013; 국진희, 2012). 이런 부정적인 영향을 유발하는 스트레스에 적절히 대처하지 못할 경우에는 극단적인 부적응의 예로 자살(문경일, 2012; 문경숙, 2006)에까지 이르는 것으로 보고되었다.

초기 청소년을 바라보는 이와 같은 우려의 시각도 있지만, 다른 한편 교육학과 심리학에서는 초기 청소년기를 ‘신이 주신 두 번째 양육의 시기’ 또는 ‘인생의 골든타임’이라 칭하며 중요성을 강조한다(경향신문, 2014. 3. 2.). 그 이유는 이 시기가 불안과 혼돈의 시기이기도 하지만, 이 시기의 발달 과업을 잘 성취한 청소년들은 후기 청소년기와 성년기에도 잘 적응할 뿐 아니라 생애 전반에서 신체적, 인격적 완성에 도달할 수 있는 기반을 마련할 수 있기 때문이다. 그러므로 급격한 환경의 변화에 따른 스트레스를 겪는 중학생들에게는 스트레스에 잘 대처하고 적응하는 능력이 필연적으로 요구되며, 이 시기에 이루어지는 학교 적응 능력 향상을 위한 노력은 다른 시기의 그것에 비해 더 큰 가치를 지니고 있다고 볼 수 있다.

최근 스트레스와 적응을 중재하는 대처 기제로 탄력성(resilience)에 대한 연구들이 주목을 받고 있다. 스트레스 상황에 잘 대처하고 적응하는 능력은 개인의 신체적, 심리적, 그리고 사회적 안정과 관련이 있다(Lazarus & Folkman, 1984). 이는 같은 정도의 스트레스를 느꼈다고 하더라도 그것을 어떻게 받아들이고 그것에 어떻게 대처하느냐에 따라 그 결과가 달라진다는 것을 의미한다. Garmezy(1971)는 탄력성을 높은 위험 상태나 만성적 스트레스, 혹은 그에 뒤따르는 심각한 외상에도 불구하고 성공적인 적응에 이를 수 있는 능력으로 정의하며, 역경과 성공적 적응 사이에서 이들을 중재하는 요인으로 보았다. 학자들은

탄력성의 핵심을 결함이나 약점이 없는 것이 아니라 변화하는 상황에 유연하게 대처할 수 있는 능력이라고 본다(김민정, 2005). 더불어 권석만(2003)은 대부분의 아동들이 탄력성을 발달시키는 잠재 능력을 지니고 있고, 어린 시절부터 학습을 통해 탄력성을 계발할 수 있으며, 성장해서 성인이 된 후에도 훈련을 통해 탄력성을 향상시킬 수 있다고 하였다. 이런 맥락으로 볼 때, 중학생들에게 탄력성 향상의 기회를 제공하여 스트레스를 다스릴 수 있는 능력을 길러준다면, 중학생들이 성공적인 학교 적응에 이르는 데 도움을 줄 수 있을 것이라 기대할 수 있다.

이런 기대와 관련하여 본 연구자는 ‘2010년 전국 청소년 위기 실태 조사(한국청소년상담원, 2010)’에 관심을 가졌다. ‘청소년 위기 실태 조사’는 전국 초·중·고 학생들과 취약·위기 청소년을 대상으로 개인, 가정, 학교, 또래, 지역 사회 영역에서 청소년이 겪는 위기 요인들의 실태를 파악하는 조사이다. 그런데, 그 위기 요인들이 탄력성의 구성 요인과 맥을 같이 한다는 것이 주목할 만한 점이였다. 따라서 본 연구자는 개인내적 특성요인과 외적 보호 요인을 아우르는 탄력성을 향상시키는 것이 청소년들이 지각하는 위기 요소의 부정적 영향력을 감소시키는 길이라 생각하였고, 이런 과정을 통해 청소년이 느끼는 스트레스를 줄이고 궁극적으로는 학교 적응에 도움을 줄 수 있을 것이라 기대하였다.

특히, 본 연구자는 ‘2010년 전국 청소년 위기 실태 조사(한국청소년상담원, 2010)’에서 제주특별자치도가 위기 요소와 위기 결과 항목에 해당하는 비율이 전국에서 제일 높은 것으로 나타난 점에 주목하였다. 전국 초·중·고 일반학생 97,141명과 취약·위기청소년 5,000명을 대상으로 실시한 상기 조사에서 제주특별자치도는 일반 학생들 중 위기요소(고위험군과 잠재적 위험군 포함)를 지각하는 학생의 분포 비율이 33.3%(전국 일반학생: 15.4%), 위기 결과 항목에 해당하는 학생의 비율이 10.5%(전국 일반학생: 8.5%)로 전국에서 제일 높게 나타나, 제주특별자치도 일반 학생들이 위험에 노출되어 있는 정도가 심각한 상태에 이르렀다는 판단을 가능하게 한다. 또 이런 결과를 근거로 제주특별자치도 청소년들이 느끼는 일상적 스트레스도 상대적으로 다른 지역보다는 높을 것으로 추론할 수 있다. 덧붙여 제주특별자치도 중·고등학생 3,214명을 대상으로 실시한 청소년 생활 실태 조사(제주특별자치도 청소년상담복지센터, 2013)는 조사자의

32.2%가 학업중단 욕구를 경험한 적이 있다는 결과를 제시하고 있다. 학업 중단 욕구는 학생들이 경험하는 스트레스에 따른 학교 부적응의 전형적인 결과라는 점에서, 상기의 조사 결과는 스트레스와 대처기제 그리고 학교 적응에 관련한 맥락적 연구의 필요성을 시사한다.

이와 관련하여 본 연구자는, 최근 스트레스와 적응을 중재하는 대처 기제로 주목 받는 탄력성(resilience)의 매개효과에 대해 탐색하고자 하였다. 상담심리에서 매개효과 검증의 의의는 우선, 개입을 통해 발생하고 다시 성과에 영향을 미치는 기저의 변화 과정을 파악하는 역할을 한다는 데서 찾을 수 있다(MacKinnon & Dwyer, 1993). 다음으로는, 매개효과 검증이 상담에서 보다 초점을 두고 개입해야 할 변인들을 확인하고 상담 개입 전략을 수립하는 데 도움을 준다는 데 의의가 있다(서영석, 2010).

이와 같은 필요성에 따라 본 연구는 제주특별자치도의 중학생을 대상으로 일상적 스트레스와 탄력성, 그리고 학교 적응의 관계를 파악하고, 탄력성이 일상적 스트레스와 학교 적응을 매개하는 효과가 있는가를 검증하는 것을 목적으로 한다.

2. 연구문제

본 연구의 목적을 달성하기 위해 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

- 연구문제 1. 중학생의 일상적 스트레스, 탄력성, 학교 적응은 유의한 상관관계가 있는가?
- 연구문제 2. 중학생의 일상적 스트레스, 탄력성의 하위요인들은 학교 적응에 유의한 영향을 미치는가?
- 연구문제 3. 중학생의 탄력성이 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 매개효과가 있는가?

3. 용어의 정의

가. 중학생

본 연구에서 중학생은 2013년 12월 조사시점 기준으로 제주특별자치도 중학교 1, 2학년 학생을 지칭한다. 중2를 맞이할 전환기에 있는 1학년과 중2로서 1년을 보낸 2학년 학생들을 모두 포함시켜 좀 더 넓은 외연을 가진 ‘중학교 2학년’의 특성을 연구에 반영하고자 하였다.

나. 일상적 스트레스

본 연구에서는 스트레스를 개인이 환경과 상호작용하는 과정에서, 환경의 요구와 개인이 지닌 자원과의 균형을 이루지 못하고 경험하는 부정적 정서로 발생하는 심리적·생리적 반응으로, 일상적 스트레스는 중학생이 일상에서 흔히 경험하는 스트레스로 정의한다. 구체적으로는 방혜선(2007)의 스트레스 척도를 사용하여 측정된 점수를 의미하는데, 하위요인은 6개 분야로 공부문제, 친구문제, 신체 및 성격문제, 가정문제, 학교생활문제, 진로문제이다.

다. 탄력성

본 연구에서는 탄력성을 스트레스나 위기 등 부정적인 상황에서도 내적 유능성과 외적 보호자원을 활용하여 변화하는 상황에 효과적이고 유연하게 대처할 수 있는 능력이라고 정의한다. 구체적으로는 이해리와 조한익(2005, 2006)이 개발하고 타당성을 검증한 ‘한국 청소년 탄력성 척도’를 사용하여 중학생의 탄력성을 측정된 점수를 의미한다. 이 척도는 크게 ‘개인내적 특성요인’과 ‘외적 보호요인’ 두 영역으로 구성되었고, ‘개인내적 특성요인’은 지적 차원(자기효능감, 문제해결능력), 정서적 차원(감정과 충동조절, 공감과 수용), 의지적 차원(목표와 희망, 낙관주의), 영성적 차원(의미추구, 종교적 영성)으로, ‘외적 보호요인’은 가정 차원(가정에서의 돌봄의 관계와 기대, 가정에서의 의미 있는 상호작용), 학교차원(돌봄의 관계와 기대, 학교활동에서의 의미 있는 상호작용), 지역사회차원(돌봄의

관계와 기대, 지역사회 활동의 의미 있는 상호작용), 또래차원(또래와의 긍정적 상호작용, 또래의 친사회적 기대)으로 구성되었다.

라. 학교 적응

본 연구에서 학교 적응이란 학교라는 환경 안에서 개인의 욕구를 충족시키기 위해 환경을 변화시키는 한편, 학교환경의 요구에 따라 자신을 변화시킴으로써 학교환경과 개인 사이에 균형을 이루려하는 적극적이고 역동적인 과정으로 정의한다. 구체적으로는 이규미의 중학생 학교 적응 척도를 6점으로 재구성한 강창실(2007)의 척도로 측정한 점수를 의미한다. 학교공부, 학교친구, 학교교사, 학교생활 등 크게 4영역으로 구분되며, ‘학교공부 영역’을 수업 참여, 학습 노력, 학습의 지속성, 학습 행동 통제와 관련된 학업 수행과 학업 태도로, ‘학교친구 영역’을 교우 관계와 상호 협조성으로, ‘학교교사 영역’을 교사 호감과 교사 친밀감으로, 그리고 ‘학교생활 영역’을 학교규칙 준수와 학교 적응으로 구분하여 적용하였다.

II. 이론적 배경

본 장에서는 제주특별자치도 중학생을 대상으로 선정하여 연구하게 된 배경과, 연구 변인인 일상적 스트레스, 탄력성과 학교 적응에 관한 선행 연구를 고찰해 봄으로써, 본 연구에 대한 이론적 근거를 제시하고자 한다.

1. 제주특별자치도 중학생

가. 제주특별자치도

제주특별자치도는 본토와 바다를 경계로 떨어져 있다는 지역적 특성을 갖는다. 이러한 특성은, 전국 조사에 제주특별자치도를 포함시키려면 시간과 비용이 많이 든다는 어려움으로 연결된다. 특히 표본 당 비용이 많이 드는 조사인 경우에 제주특별자치도가 조사대상에서 제외되기 쉽다. 그 예로, ‘한국 웨슬러 아동지능검사-4판 표준화 검사(곽금주, 오상우, 김청택, 2011)’를 들 수 있다. 상기 연구 결과 보고서에서는, 한국의 인구 주택 총조사(통계청, 2005) 결과에 따라 전국 대도시, 중소도시 뿐 아니라 더 작은 단위의 행정 구역까지 포함되도록 표집하였다(곽금주, 오상우, 김청택, 2011, pp.228-229)고 하였으나, 2,248명의 조사대상자에 제주특별자치도의 사례는 한 명도 포함되지 않았다. 한편 제주특별자치도가 전국 조사의 대상에 포함되는 경우에도 제주특별자치도의 학생 수가 타 지역에 비해 적다는 점이 문제가 되기도 한다. 여성가족부(2013)의 자료에 따르면 2012년 전국 중학생은 1,849,094명이고, 제주특별자치도 중학생은 24,095명(제주특별자치도교육청 2012년 자료)으로 전국대비 1.3%의 비율을 보인다. 전국대비 학생 수의 비율이 낮다는 것은, 조사 대상에 포함되더라도 전국 학생 수에서 차지하는 제주특별자치도 학생 수의 비율대로 표집하게 되는 경우에는 타 지역에 비해 너무 적은 표본 수가 할당되어 모집단의 특성을 충분히 반영하기가 쉽지 않다는 문제점으로 연결된다. 전국 조사에 포함되었으나, 상대적으로 적은 표본 수가 할당되는 경우의 예로는 ‘2010년 전국 청소년 위기실태조사(한국청소년 상담원,

2010)’를 들 수 있다. 전국 초·중·고 일반학생 97,141명과 취약·위기청소년 5,000명을 대상으로 실시한 청소년 위기실태조사(한국청소년상담원, 2010)는 전체 표본 크기가 작다고 할 수 없으며, 표본을 통계적으로 유의하게 표집하였고, 연구 결과에서도 교육 현장에 시사하는 점이 큰 연구라고 평가할 수 있다. 그러나 제주특별자치도만을 봤을 경우, 표본의 대표성에 대해 고민해 볼 여지가 있다. 상기 조사에서 제주특별자치도 일반 청소년은 전체 대상자 97,141명 중 1%인 975명이 선정되었다. 조사대상자의 수와 비율만을 보았을 때는 전체 비율에 맞추어 타당한 표집이 이루어졌다고 볼 수도 있다. 그러나 표집 방법이 층화군집 표집이면서 표본 수가 적다는 것은 모집단을 대표하는데 있어서 문제점을 내포한다. 상기 조사에서 제주특별자치도 중학생의 표본을 구체적으로 살펴보면, 1학년 104명, 2학년 115명, 3학년 109명 총 328명이 층화군집 표집으로 선정된 최종 표본이었다. 최종 표본으로 선정된 학교(최종 표집단위가 학교이며, 선정된 학교의 담당교사가 각 학년별 한 학급씩을 교사의 재량으로 선택하여 한 학급의 전체 학생을 설문하는 방식)는 제주시 2개 학교(A중학교, J여자 중학교), 서귀포 1개 학교(J중학교)를 포함한 총 세 학교였으며, 이 세 학교의 328명이 제주특별자치도 중학생을 대표하였다. 상기 연구와 같이 층화된 각 층의 해당 표본 수가 적어서 단 몇 개의 학교에서 표집이 이루어진 표본 집단으로 모집단을 추정하는 경우, 제대로 모집단의 현실을 반영했다고 보기 어렵다. 더구나, 상기 연구에서는 표집된 일반학생의 표본에 가중치를 주어 사후 층화하였다. 그런데 사전 층화된 표본이 편중될 가능성이 높은 상태에서 다시 가중치를 주어 사후 층화하는 경우에는 표본 집단과 모집단 사이에 또 한 번의 격차를 만들게 된다. 따라서 본 연구에서는 층화군집 표집이 갖는 이러한 문제점을 고려하여, 조사 대상이 특정 표본으로 편중되지 않고 보다 더 제주특별자치도 중학생의 특성을 반영할 수 있는 표본을 구성하기 위한 표집계획을 세웠다. 그에 따라 조사대상 중학교는 제주시 13개 학교, 서귀포시 6개 학교를 선정하여 총 19개 중학교가 표집되었고, 최종 표본 수는 제주특별자치도 중학생을 층화군집 표집한 1,096명으로 구성하였다. 자세한 표집 절차는 연구 방법에 제시하였다.

한편 다른 관점에서 바라보면, 제주특별자치도는 연구 대상지로서의 장점을 갖는다. 본토로 부터 떨어져 있는 섬이라서 전국 단위의 조사에서 제외되기도 하지

만, 바로 그 섬이라는 특성에서 제주특별자치도는 지역적 동질성을 갖는다는 장점이 있다. 또한 다른 지역과 비교했을 때 학생 수가 적어서 전체 학생을 대상으로 한 전수 조사와 전 학교를 대상으로 한 프로그램이 가능하다. 이러한 장점에 주목하여 제주특별자치도에서 교육 정책의 시범적 실시가 이루어지는 예가 적지 않다. 그 예로 우선 어울림 프로그램의 시범 실시와 평가를 들 수 있다. 학교폭력 인식과 대처 및 공감능력 향상을 위해 교육부에서 국가 수준의 체험형 예방교육프로그램을 2013년 2학기부터 전국 300개 학교를 대상으로 실시하였다. 그런데, 이미 제주특별자치도에서는 2012년 7월과 10월에 선정된 시범학교를 중심으로 어울림 프로그램이 진행되었다. 그리고 그 결과를 바탕으로 2012년 9월, 11월에 해당 교육청 성과 보고회를 통해 평가가 이루어졌다. 그에 따라 2013년 어울림 프로그램의 전국 실시 계획을 수립하고, 2013년 후반기에는 전국적으로 프로그램이 시행되었다. 교육부 계획안을 살펴보면 2013년에 전국을 대상으로 40.9억원의 어울림 프로그램 개발·보급 예산을, 2015년에는 131.4억원의 예산을 추계한 것으로 보고되었다(제주특별자치도교육청 자료, 2013). 또 다른 예로는 2013년 후반기에 실시된 인성교육프로그램을 들 수 있다. 서울신문 3월 22일자 기사에서 “교육부가 인성교육진흥법(가칭)을 준비하면서, 2014년 초·중·고교생 4만5000명을 대상으로 인성수준 검사를 시행한다”고 하였다. 이와 관련하여, 제주특별자치도는 2013년 하반기 초등학교 4~6학년과 중·고등학교 전학년 전교생을 대상으로 인성수준 검사 전수조사를 실시하고, 그 전수 조사 결과를 활용하여 프로그램 대상자를 선별하고 인성교육 프로그램을 실시하였다는 점에 주목할 수 있다. 즉, 전국을 대상으로 준비하는 인성 수준 검사를 시범적으로 제주특별자치도에 우선적으로 실시하고, 그 결과에 근거하여 전국적인 교육적 개입을 계획한 예라고 할 수 있다. 어울림 프로그램과 인성교육 프로그램의 시범적 실시라는 최근의 이 두 사례에서 제주특별자치도가 교육현장에서 새로운 정책을 시험할 수 있는 최적의 여건을 갖추었다는 것을 알 수 있다. 따라서 본 연구자는 이상과 같은 지역적, 인구학적 장점에 주목하여 제주특별자치도를 조사 대상으로 선정하였다.

본 연구자가 제주특별자치도에 주목한 또 다른 이유는 청소년을 대상으로 시행한 전국 위기실태조사(한국청소년상담원, 2010)에서 제주특별자치도가 위기로

소와 위기결과 항목에 해당하는 비율이 제일 높게 나타났다는 결과 때문이다. 서론에서도 언급하였듯이 상기 조사에서 제주특별자치도는 일반학생들이 지각하는 위기요소와 위기결과 항목 해당 비율이 전국에서 제일 높게 나타났다. ‘청소년 위기 실태 조사’는 전국 일반 초·중·고등학생들과 취약·위기 청소년을 대상으로 개인, 가정, 학교, 또래, 지역 사회 영역에서 청소년이 겪는 위기요인들의 실태를 파악하는 조사이다. 그런데, 그 위기요인(표 II-1 참조)이 탄력성의 구성 요인(표 II-2, 표 II-3 참조)과 맥을 같이 한다는 것이 주목할 만한 점이었다.

위기요인(표 II-1 참조)은 개인, 가족, 학교, 또래, 지역 사회 5개 영역으로 구성되었는데, 그 영역들 중에서 가족, 사회, 학교, 또래, 지역 사회 영역은 탄력성의 하위요인 중 외적 보호요인의 하위 차원(표 II-3 참조)과 일치하는 분류이다. 그리고, 위기요인의 개인 영역은 우울, 불안, 공격성, 충동성, 부주의를 포함하는 하위요인으로 구성되어 있는데, 이는 부적응과 관련하여 나타날 수 있는 요인들이다. 이와 관련하여 많은 선행 연구들에서 탄력성이 부적응을 극복하고 정신적 건강과 적응을 성취할 수 있도록 돕는 역할을 한다는 점에 주목하고 있다(박새와, 2012; 박원주, 2011; 문경일, 2010; 김유진, 김영희, 2009; 이윤주, 2008; 민동일, 2007; 이해리, 2007; 장휘숙, 2001). 예를 들면 김유진과 김영희(2009)는 청소년기의 스트레스는 청소년의 우울 성향에 영향을 끼치는데 탄력성이 이러한 영향을 감소시켜준다고 하였다. 그리고 민동일(2007)의 연구 결과에서 탄력성이 높은 집단일수록 분노와 감정폭발 성향, 불안장애 영역, 편집증 증후군 영역에서 탄력성이 낮은 집단보다 더 건강한 상태를 보이는 것으로 나타났다. 이러한 연구 결과를 근거로 탄력성의 하위요인 중 개인내적 특성요인(표 II-2 참조)에 포함된 지적, 정서적, 의지적, 영성적 탄력성의 증진을 통해 위기요인을 갖고 있는 학생들에게서 보다 적응적인 결과를 이끌어 낼 수 있을 것이라는 추론이 가능하다.

따라서, 본 연구자는 표 II-2와 표 II-3에 예시한 탄력성의 하위요인인 개인내적 특성요인과 외적 보호요인을 향상시키는 것이 청소년들이 지각하는 위기요인의 부정적 영향력을 감소시키는 길이라 생각하였다. 이런 과정을 통해 청소년이 느끼는 스트레스를 줄이고 궁극적으로는 학교 적응에 도움을 줄 수 있을 것이다. 위기요인과 탄력성의 구체적인 구성 요인은 다음의 표 II-1, 표 II-2와 표

II-3에서 살펴 볼 수 있다.

표 II-1. 2010 전국 청소년 위기 실태 조사 : 위기요인(p.28/p.32)

영역	하위요인	문항수	대표문항
개인	우울, 불안	9	- 나는 늘 슬프다 - 나에게는 희망이 없다
	공격성, 충동성, 부주의	6	- 하고 싶은 것이 있으면 잘 참지 못한다 - 나는 말보다 주먹이 앞선다 - 공부나 놀이를 할 때 주의집중을 못한다
가족	부모 관계, 학대, 방임	11	- 부모님과 함께 있기가 불편하고 긴장된다 - 부모님은 나를 심하게 때리신다 - 가출을 해도 신경을 쓰지 않음
	가족 환경	2	- 부모님은 자주 싸우신다 - 부모님은 서로 폭력을 사용하신다
	가족 구성원	4	- 가족 중에 범죄로 감옥에 갔던 사람 있음 - 비행을 저지르는 형제가 있다
학교	학교 생활	4	- 나는 공부를 못한다 - 선생님들은 나를 싫어한다
또래	비행 친구	4	- 경찰에게 잡혀간 친구가 있다 - 폭력서클에 소속된 친구가 있다
지역사회	지역 사회	3	- 집이나 학교 근처에 술집 유흥업소 많음 - 우리 동네는 범죄가 자주 일어난다
전체		43	

표 II-2. 탄력성 개인내적 특성의 구성요인

하위요인		정 의
지적 차원	자기효능감	이 세계 안에서 자신이 효율적으로 기능할 수 있다고 믿는 감각
	문제해결능력	문제 상황에서 융통성 있게 인과론적으로 사고하고 대안을 시도하며, 사회적 지지와 외적 도움을 추구하는 능력
정서적 차원	감정과 충동조절	심리적 압박 하에서도 적절한 정서표현을 통해 평온을 지키거나 부적 정서 체험 후에도 곧 회복될 있는 능력
	공감과 수용	언어적, 비언어적으로 표출된 다른 사람의 생각이나 감정 등에 대하여 깊이 이해하고 받아들여주는 자세
의지적 차원	목표와 희망	목표는 도달하거나 이루고자 하는 목적이나 대상을 말하며, 희망은 목표가 이루어지기를 기대/ 결과에 대해 밝은 전망을 지님
	낙관주의	미래와 인생과 세상을 긍정적이고 희망적으로, 또 통제할 수 있을 것으로 보는 관점
영성적 차원	의미추구	개인적 삶의 의미와 목적, 자기 가치를 깨닫고, 내적가치에 근거 하여 현재 경험하는 사건들을 해석하며 행위에 대한 정당성을 부여해 주는 과정
	종교적 영성	초월자이며 절대자인 신이 살아있고 자신을 사랑하고 돌본다는 믿음

표 II-3. 탄력성 외적 보호요인의 구성요인

하위요인		정 의
가정 차원	가정에서의 돌봄의 관계와 기대	부모의 온정, 격려, 지원과 돌봄, 부부 간 화목 등의 지지적 관계와 자녀에 대한 믿음과 높은 기대, 자녀를 비난하지 않고 재능과 취미를 인정해주는 태도들
	가정에서의 의미있는 상호작용	가족 간의 대화와 가족 활동에의 활발한 참여를 포함한 가족과의 의미 있는 상호작용
학교 차원	학교에서 돌봄의 관계와 기대	학교에서 경험할 수 있는 긍정적인 경험으로서 교사의 관심과 지지, 격려와 기대
	학교활동에서의 의미있는 상호작용	학교활동에서 자신의 생각과 의견을 발표하고 학급과 학교활동에 흥미를 갖고 행사들에 참여하는 등의 상호작용
지역 사회 차원	지역사회에서 돌봄의 관계와 기대	청소년 복지관 등의 지원적인 사회구조, 이웃, 멘토(mentor), 교회 등을 포함한 지역사회의 지지적인 돌봄과 기대
	지역사회활동에서의 의미있는 상호작용	청소년들의 자존감과 유능감을 향상시키고 이타행동과 사회적 책임감을 증진시키며, 우울과 반복된 스트레스 경험에서 청소년들을 보호하는데 유익한 역할
또래 차원	또래와의 긍정적 상호작용	친사회적인 또래들과 나누는 우호적·지지적인 다양한 상호작용
	또래의 친사회적 기대	건강한 또래집단에 수용되고 이들로부터 친사회적인 관여와 행동을 할 것으로 예측되고 기대함

이와 더불어, 본 연구자는 제주특별자치도 중·고등학생 3,214명을 대상으로 실시한 청소년 생활실태조사(제주특별자치도 청소년상담복지센터, 2013)의 결과에 주목하였다. 상기 연구결과에서 전체 응답자 중 35.7%가 학업중단 욕구를 경험한 적이 있다고 응답하였다. 학업중단 욕구는 학생들이 경험하는 스트레스와 연관된 부적응의 전형적인 결과로 생각할 수 있다. 이러한 연구 결과는 스트레스와 적응과 관련하여 기저의 변화 과정을 살펴보기 위한 맥락적 연구가 필요함을 시사하고 있다. 따라서 본 연구자는 위에서 살펴 본 제주특별자치도의 특성들에 주목하여 제주시 13개 중학교와 서귀포시 6개 중학교를 층화군집 표집을 통해 선정하여, 중학생들이 느끼는 일상적 스트레스와 학교 적응과의 관계에서 탄력성의 매개효과를 검증하고자 하였다. 또한 위의 표 II-1, II-2와 II-3에서 살펴본 것과 같이 2010년 전국 위기실태조사(한국청소년상담원, 2010)에서 측정한 위기요인의 하위영역과 탄력성을 구성하는 하위요인이 상호 연관성이 있다는 점에 주목하여, 탄력성의 하위요인인 개인내적 특성요인과 외적 보호요인을 구분하여 매개효과를 검증하고자 하였다.

나. 중학생

발달적 관점에서 볼 때 초기 청소년기는 신체발달이나 인지적 성숙에서 아동기를 벗어났지만 아직도 불안정한 발달 단계에 있으며 성인으로 성장하기 위한 성숙의 과정이 요구되는 시기이다. 불안정한 발달 단계를 보내며 급격한 신체적, 정신적, 생리적 변화와 교육환경의 변화에 따른 스트레스를 겪는 중학생들에게는 그에 따른 적응 능력이 필연적으로 요구된다. 이러한 적응 능력과 관련하여 스트레스 대처의 중요성에 주목할 수 있다.

대처행동 하위유형의 발달 단계별 차이를 연구한 Hample(2007)은 청소년기 집단은 후기 아동기 집단에 비해서 공격적, 회피적 대처행동 같은 비적응적인 대처행동을 더 많이 사용하였음을 밝혔다. 교육학·심리학 분야에서는 공격성과 관련 있는 문제행동의 외현화(acting-out)와 관련하여 초기 청소년기 중에서 중학교 2학년을 주목하고, 비적응적인 대처 행동과 연결하여 설명하려는 노력을 하고 있다. 발달정신병리학적 관점에서 본다면 이 시기에 내적 취약성을 지닌 청소년

년들이 부적 사건들에 노출되면, 공격적이고 파괴적인 행동을 주로 하는 외현화된 장애나 우울과 불안 등을 주 증상으로 하는 내재화된 장애들을 초래하게 된다고 설명하고 있다(오경자, 문경주, 2006; Masten, 2004; Cicchetti & Logosch, 2002; Compas, Hinden, & Gerhardt, 1995; 이해리, 2007, 재인용).

서론에서도 언급하였듯이, 교육학과 심리학 분야에서는 중학교 2학년을 ‘중2병’과 관련하여 우려의 눈으로 주목하고 있기도 하지만, ‘신이 주신 두 번째 양육의 시기’라는 점에서 발달 단계상의 중요성을 강조하고 있다. 그 이유는 이 시기가 불안과 혼돈의 시기이기도 하지만, 이 시기의 발달 과업을 잘 성취한 청소년들은 후기 청소년기와 성년기의 원활한 적응을 이끌어낼 수 있으며 이에 더해 생애 전반에서 신체적, 인격적 완성에 도달할 수 있는 기반을 마련할 수 있기 때문이다.

본 연구자는 이러한 사회적·교육적 관심을 반영하여 조사대상으로 중학교 2학년에 주목하였는데, 12월이라는 조사시점을 고려하여 중1, 2학년을 연구대상으로 선정하였다. 중2를 맞이할 전환기에 있는 1학년과 중2로서 1년을 보낸 2학년 학생들을 모두 포함시켜 좀 더 넓은 외연을 가진 ‘중학교 2학년’의 특성을 연구에 반영하고자 하였다.

2. 일상적 스트레스

가. 일상적 스트레스의 개념

Folkman과 Lazarus(1984)는 스트레스를 개인과 환경 간의 관계론적 관점에서 보았는데, 환경적 요구가 개인이 가진 자원을 능가하여 개인의 안녕 상태를 위협한다고 평가되는 상황에서 발생하는 심리적 신체적 긴장 상태라고 정의하였다. 이는 어떠한 사건도 개인의 인지적 평가 없이는 스트레스로 기능할 수 없다는 의미이다. 같은 입장에서 정옥분(2009)은 스트레스를 생활의 변화로 말미암아 심리적·생리적 안정이 흐트러지는 유쾌하지 못한 상태로 보고, 어떤 사건이 스트레스원이 되는지의 여부는 그 개인이 그 사건을 어떻게 해석하느냐에 달려 있다

고 하였다. 상기와 같은 국내외 학자들의 개념 정의를 통해 스트레스란 개인과 환경과의 상호작용으로 볼 수 있으며 각 개인이 느끼는 스트레스의 영향력은 스스로의 평가와 해석 과정에 따라 달라질 수 있다고 정리할 수 있다.

일반적으로 스트레스에 대한 관점은 자극 지향적 입장과 반응 지향적 입장, 그리고 유기체와 환경과의 상호작용으로서의 입장의 세 가지 접근 방법이 있는데, 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다(신지연, 2014; 박지혜 2013; 이영옥, 2010; 최바울, 2006; 김민정, 2005; 이예승, 2004; 이경주, 1997).

우선, 자극으로서 스트레스(stimulus based model of stress)는 환경 내의 자극들을 스트레스원(stressor)으로 보는 입장이다(Selye, 1982). 그러나 자극으로서의 스트레스 개념은 똑같은 스트레스 상황에서도 서로 다른 방향으로 반응할 수 있는 개인차를 고려하지 못했다는 문제점을 가진다.

다음으로, 반응으로서의 스트레스(response based model of stress)이다. 이는 스트레스를 환경의 요구에 따른 신체 반응이라고 보는 입장이다. 환경이 변할 때, 특히 심한 압박이나 자극을 받는 경우 스트레스라는 반작용이 나타난다는 것이다. 이는 어떤 특정한 반응 또는 반응군을 스트레스로 보거나, 스트레스 개념의 변수로 보는 관점이다(Holme & Rahe, 1967). Selye(1982)는 스트레스에 대해 신체적, 정신적으로 반응한 결과 긍정적 사건과 부정적 사건 모두가 스트레스를 야기할 수 있다고 하였으며, 긍정적 스트레스는 유스트레스(eustress), 부정적 스트레스는 디스트레스(distress)라고 하였다. 그러나 반응으로서의 스트레스에 대한 관점은 환경의 모든 자극을 스트레스의 원인으로 간주할 수 있으므로 그 적용 범위가 지나치게 넓어져 무엇이 자극원(stressor)이고 무엇이 반응인지를 구분하기 어려울 뿐만 아니라, 스트레스 적응 과정에서 나타나는 개인의 인지적, 정서적 요인을 파악하기 어려운 한계가 있다.

이러한 한계점을 보완하여, 최근 상호작용에 초점을 둔 관계론적 모델(transactional model of stress)이 주목받고 있다. 이것은 스트레스를 환경과 개인의 복잡하고 역동적인 상호작용으로 보고 개인의 지각적, 인지적, 정서적 매개 과정인 심리 과정에 근거를 둔 관점으로 개인과 환경 사이의 관계를 매개하는 인지적 평가와 대처를 중시하는 접근이다(신지연, 2014). 그 대표적인 예는 Folkman과 Lazarus(1984)가 어떠한 생활 사건도 개인의 인지적 평가 없이는 스

트레스로 기능할 수 없다고 한 입장에서 찾을 수 있다. 즉, 스스로 평가했을 때 자신에게 위협적인 것으로 인식되면 그 사건은 스트레스 요인이 되며 그에 대한 대처를 하게 된다는 것이다. 이 시각은 동일한 특정 사건에 대해 사람들마다 차별적인 반응이 나타나는 이유를 부분적으로 설명할 수 있는 장점이 있다.

이와 관련하여, Folkman과 Lazarus(1984)는 스트레스 유형을 세 가지로 분류하였다(신지연, 2014; 박지혜 2013; 김미숙, 2012; 이경주, 1997). 그 중 하나는, 다수인에게 격변을 일으키거나 영향을 주는 재난(catastrophe; 예를 들면, 자연 재해, 전쟁, 추방 등 통제할 수 없는 사건), 다음으로, 한두 사람 정도의 소수에게 영향을 주는 중대한 사건(major life events; 예를 들면, 부모의 이혼, 별거, 실직, 가족의 사망, 이사, 전학), 그리고, 대부분의 사람들이 일상생활에서 경험하는 일상적인 문제(hassles; 예를 들면, 규칙 위반, 지각, 말다툼)로 나누어 보았다. 스트레스와 관련된 선행 연구 결과, 주요한 사건보다도 오히려 일상적 문제가 개인의 부적응을 예측하는 데 설득력이 높은 것으로 나타났다(Holahan, Holahan, & Belk, 1984). 또한, 일상적인 문제는 지속적으로 누적되거나 여러 개가 동시 발생적으로 나타나 복합적인 효과를 낼 수 있기 때문에 하나의 생활 사건 보다도 더욱 위협적이 되고 병리적인 문제를 발생하기 쉽다고 보고하고 있다(Kanner, Coyne, Schaefer & Lazarus, 1981). 따라서 부적응에 미치는 스트레스의 영향을 보다 잘 이해하기 위해서는 생활 사건보다 개인이 일상 생활에서 경험하는 사소한 문제꺼리, 즉 일상적 스트레스를 측정하는 것이 보다 적합할 것이다.

청소년들을 대상으로 한 스트레스와 적응에 관한 국내 연구들에서도 중대한 생활 사건으로 인한 스트레스보다 일상적으로 경험하는 스트레스가 개인의 심리·신체적 증후를 예측하는 데 더 설득력이 있다고 하였다(이지연, 2011; 김성경, 2008; 배정현, 2003). 상기의 선행 연구에서는, 스트레스를 주는 요인 중 중대한 삶의 사건으로 인한 스트레스가 청소년에게 큰 영향을 미치는 것은 사실이지만 대부분의 학생들이 이러한 스트레스를 경험하는 경우가 많지 않다는 점에 주목하였다. 따라서 선행 연구 결과들은 대부분의 청소년이 매일 경험하는 일상적 스트레스를 변인으로 스트레스와 적응 간의 관계를 연구하는 것이 더 적절하다는 점을 시사하고 있다. 본 연구에서는 스트레스를 개인이 환경과 상호작용하는 과

정에서 환경의 요구와 개인이 지닌 자원과의 불균형에서 느끼는 부정적 정서로 인해 발생하는 심리적·생리적 반응으로 정의한다. 그리고, 일상적 스트레스는 일상적으로 경험하는 생활 사건과의 상호작용에서 발생하는 스트레스로 정의한다.

나. 스트레스 대처

우선 스트레스-대처-적응 이론(Stress-Coping-Adaptation Theory)을 살펴볼 수 있는데, 한영민(2009)은 이 이론을 다음과 같이 요약하였다:

스트레스는 환경적 요구가 개인이 가진 자원을 능가하여 개인의 안녕을 위협한다고 평가되는 상황에서 발생한다(Lazarus,& Folkman, 1984). 즉 스트레스란 개인이 처한 환경적인 요구들과 개인이 가진 능력이나 자원들 간의 불균형, 부조화로 인해 만들어진 상태이다. 이처럼 스트레스의 정의는 인간과 환경의 관계가 강조된다. 따라서 이 스트레스-대처-적응 이론에서 인간에게 주어진 어떤 자극이 스트레스가 되는지의 여부를 결정하는 것은 자극 혹은 반응 그 자체가 아니고 유기체가 환경을 해석하고 환경의 요구에 반응할 수 있는 대처 자원을 해석하는 방법이다. 스트레스-대처-적응 이론에서 말하는 자원이란, 개인이나 외부적 환경이 가지고 있는 강점으로 작용될 수 있는 모든 대처자원을 의미한다. 구체적으로 말하면, 신체적 건강, 소득, 교육, 사회적 지지, 개인의 통제감, 긍정적 신념, 문제해결 및 사회적 기술 등이다(Folkman,& Lazarus,1984). 즉, 환경은 스트레스를 일으키는 근원이 되지만 동시에 스트레스 요인들에 대처하기 위한 개인적, 사회적 자원을 제공하는 것이다(p.31).

Folkman과 Lazarus(1984)는 스트레스 대처를 환경적 요구가 개인이 가진 자원을 능가하여 개인의 안녕 상태를 위협한다고 평가되는 상황에서 환경의 특정한 내·외적인 요구를 다루기 위해 끊임없이 변화하는 인지적 및 행동적인 노력으로 정의한다. 즉, 대처란 스트레스 상황을 변경시키거나 스트레스 상황에 수반되는 부정적인 정서를 경감시키려는 생각이나 행위이다. 스트레스 대처가 주목 받게 된 것은 사람들이 부정적인 생활사건 자체를 바꾸기는 쉽지 않은 데 비해, 부정적인 사건들에서 파생되는 스트레스에 대한 대처는 개인의 노력에 따라 달라질 수 있으며, 이러한 대처행동이 개인의 심리적 및 신체적 안녕에 중요한 역할을 한다는 것이 밝혀졌기 때문이다(이동귀, 김혜영, 최해연, 2008; Carver,

Scheier, & Weintraub, 1989; Aldwin, & Revenson, 1987; 한영민, 2009에서 재인용).

박지영(2010, p.12)은 대처행동이 특히 청소년기에 매우 중요하다고 하였다. “왜냐하면 이 시기에 청소년은 많은 다양한 종류의 스트레스를 직면하는 반면에 많은 종류의 대처행동을 갖고 있지 못하기 때문이다(Patterson & McCubbin, 1987). 스트레스와 대처행동은 증가 시기 및 안정화 시기가 비슷한 것으로 나타났는데 스트레스는 13-14세 때에 증가하다가 15세 때에 안정화되는 것과 유사하게 대처행동도 14세 이후에 증가하기 시작했다가 15세 때에 안정화되는 것으로 나타났다[Seiffge-Krenke, 2000]. 이를 볼 때, 청소년기 때 다양한 도전으로 인해 스트레스가 증가하게 되며 스트레스를 다루기 위해서 대처행동의 사용이 스트레스 보다 조금 후에 발달하기 시작한다는 것으로 추측해 볼 수 있다.”

이와 같은 연구 결과는 스트레스 증가 시기와 안정화 시기가 모두 초기 청소년기에 집중되어 있음을 나타내고 있으며, 스트레스와 관련하여 초기 청소년의 중요성을 시사한다. 이에 본 연구자는 스트레스 연구의 대상으로 초기 청소년기의 중학생에 관심을 갖게 되었다. 또한 ‘스트레스-대처-적응 이론(Stress-Coping-Adaptation Theory)’과 관련하여 유기체가 환경을 평가하고 환경의 요구에 반응할 수 있는 대처 자원을 해석하는 탄력성의 역할에 초점을 두었다. 탄력성은 특별한 대상의 특수하고 고정적인 속성이 아니라 높은 위험환경, 스트레스 상황에 적응하고 기능하도록 유지하는 능력이며, 이러한 과정에서 발휘할 수 있는 보편적인 적응기제라고 하였다(전지경, 2011). 따라서 본 연구에서는 중학생을 대상으로, 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계를 중재하는 대처기제로서 탄력성의 역할에 관해 탐색할 것이다.

다. 중학생의 일상적 스트레스의 구성요인과 측정

중학생의 일상적 스트레스 요인을 살펴보면, 박새와(2012)의 연구에서 학업 스트레스가 가장 높았고, 부모, 외모, 개인처지, 친구 스트레스 순으로 높은 것으로 나타났다. 또한 이영옥(2010)의 연구에서도 일상적으로 느끼는 스트레스는 학업 스트레스가 가장 높았고 부모, 교사/학교, 가정, 친구, 주변 환경 순으로 나

타났다. 그리고, 황혜정(2006)의 연구에서 학업에 대한 스트레스가 가장 높았고, 부모에 대한 스트레스, 외모, 물질, 친구 스트레스 순으로 나타났다. 상기한 연구 결과에서는 학업 스트레스와 부모관련 스트레스가 1, 2위로 나타났는데, 학업관련 스트레스는 학생이면 누구나 지각하는 것임을 감안할 때 초기 청소년기는 가정에서 부모와의 관계가 매우 중요하다는 것을 시사하는 결과라고 볼 수 있다.

한편, 스트레스를 측정하는데 있어서 스트레스의 영향을 객관적인 측면에서 측정할 것이냐, 그렇지 않으면 주관적인 측면에서 측정할 것이냐의 문제가 논의될 수 있다. 우선, 스트레스의 객관적인 측정이라 하면 생활사건 발생 자체를 평가하는 것을 의미한다. 그러나 어떠한 사건을 스트레스로 받아들일지의 여부는, 스트레스라고 분류되는 사건 자체가 아니라 그 사건에 대한 개인의 인지적인 평가를 통해 결정된다고 본다. 즉, 환경에서 일어나는 사건을 스스로 평가했을 때 그것이 자신에게 위협적인 것으로 인식되면 그 사건은 스트레스 요인이 되며 그에 따라 스트레스에 대한 대처를 하게 된다는 것이다. 이러한 점에서 스트레스에 대한 주관적인 측정이 생활 사건과 신체적·정신적인 건강 간의 중요한 관련성을 측정할 수 있다고 본다. 따라서 스트레스 연구들은 대부분 객관적인 측면보다는 주관적인 측면을 측정하고 있다(이경주, 1997).

본 연구에서는 스트레스를 환경과 개인의 복잡하고 역동적인 상호작용으로 보는 관계론적 모델(transactional model of stress)의 관점을 지지한다. 또한 대부분의 청소년이 매일 경험하는 일상적 스트레스를 변인으로 스트레스와 적응 간의 관계를 주관적으로 측정하는 방법을 채택하였다. 따라서 중학생 자신이 느끼는 일상적 스트레스에 대하여 자기기입 방식의 설문지를 통해 측정하였다. 본 연구에서 측정한 일상적 스트레스의 하위요인은 공부문제, 친구문제, 신체 및 성격문제, 가정문제, 학교생활문제, 진로문제 6가지로 구성되었다.

3. 탄력성

가. 탄력성(resilience)의 개념

‘Resilience(탄력성)’라는 단어의 어원은 라틴어 *resilire*(to rebound; 다시 튀어 오르다)에 뿌리를 두고 있다. 포괄적 개념으로 탄력성이란 시스템의 기능, 생존 능력 또는 발달을 위협하는 장애에 성공적으로 적응하는 역동적인 시스템의 능력이라고 정의할 수 있다. 예를 들어 탄력성은 미생물, 아동, 가족, 안전 시스템, 경제, 숲, 혹은 세계 기후 등, 살아 있거나 살아 있지 않거나에 관계없이 상호작용하는 다양한 종류의 시스템에 적용될 수 있다. 개념이며 관찰 가능한 현상이므로 탄력성에 대한 관심은 생태학(Holling, 1973)과 심리학(Garmezy, 1971) 분야에서 거의 동시에 하지만 독립적으로 등장했다. 이 개념은 중대한 위협과 충격, 재난의 맥락에서 복잡한 시스템을 얼마나 잘 예견하고, 적응하고, 회복하고, 학습하는지와 관련하여 많은 분야에서 관심을 갖고 연구되어 왔다(Masten, 2014).

선행 연구자들은 탄력성과 관련하여 일부 사람들이 어떻게 심각한 역경에 잘 대처하고 원래의 적응상태로 돌아가거나 또는 더 성장하는지에 대해 주목하였다. Garmezy(1971)는 탄력성을 높은 위험상태나 만성적 스트레스 혹은 그에 뒤따르는 심각한 외상에도 불구하고 성공적 적응 또는 긍정적 기능에 이를 수 있는 능력(capacity, competence)으로 정의하였다. Rutter(1979, 1985)는 환경적인 어려움과 스트레스 상황에서 놀랍게 잘 적응하며 스트레스에 저항하는 아동들에게 탄력성이라는 개념을 적용하였다. 학자들은 탄력성의 핵심이 결함이나 약점이 없는 것이 아니라 변화하는 상황에 유연하게 대처할 수 있는 역동적인 능력이라고 본다(김민정, 2005).

국내 연구에서 ‘Resilience’는 연구자의 관점에 따라 다양한 용어로 사용하고 있다. 즉, ‘Resilience’를 탄력성(최은지, 2014; 김수안, 민경환, 2011; 주석진, 2011; 구희정 2010; 전인경, 2009; 전은희, 2008; 진애선, 2007; 정은옥, 2006; 홍은숙, 2006; 이용준, 박영자, 2005; 장휘숙, 2001), 극복력(윤혜리, 2014; 박은진, 2013; 김동희, 2003), 심리적 건강성(이완정, 2002), 유연성(이해리, 2007; 서지영, 2002), 자아탄력성(김연홍, 2014; 신지연, 2014; 박지혜,

2013; 성순옥 등, 2013; 박새와 2012; 이경하, 2012; 이옥형, 2012; 이은석, 김성희 2012; 박명선, 2011; 박선영, 2011; 박원주, 2011; 안미숙, 2010; 차은주, 2010; 정애리, 2009; 강창실, 2007; 민동일, 2007; 김민정, 2005; 윤현희, 홍창희, 이진환, 2001), 적응유연성(박주란, 2009; 김순규, 2006; 조규필, 2004; 신현숙, 2003; 박현선, 1998), 회복력(강지영, 2012; 김혜성, 2007, 1998), 회복탄력성(이신숙, 2013; 전현수, 2013; 강남옥, 2012; 김주환, 2011; 신우열, 김민규, 김주환, 2009)과 같은 다양한 용어로 해석하여 연구하고 있다.

본 연구에서는 ‘Resilience’를 ‘탄력성’이라고 명명하고, 탄력성의 역동적인 능력에 초점을 두어 다음과 같이 정의한다. 탄력성은 스트레스나 위기 등 부정적인 상황에서도 내적 유능성과 외적 보호자원을 활용하여 변화하는 상황에 효과적이고 유연하게 대처할 수 있는 능력이다.

나. 탄력성의 이론적 관점

탄력성을 긍정적인 적응의 결과로 보는 관점과 그러한 결과에 영향을 미치는 원인으로 보는 관점에 따라 살펴보면, 먼저 결과에 초점을 맞춘 연구들은 전형적으로 기능성의 유지를 강조한다. 즉, 위기에 노출된 청소년들의 효율적인 행동 패턴이나 기능을 말하는 것으로 주로 좋은 정신 건강, 기능적 능력, 사회적 유능감 등이 언급된다. 다음으로, 적응의 원인으로 탄력성을 보는 관점에서는 탄력성이 개인의 성격적 요인으로 역경과 스트레스에도 긍정적인 결과가 산출되도록 하는 원인이 된다고 본다(이해리, 2007).

탄력성을 바라보는 또 다른 분류 방법은 탄력성이 안정적인 특질인지 역동적 과정인지에 초점을 두었다. 하나는 탄력성을 성격의 한 유형으로 보는 관점이고, 다른 하나는 탄력성을 변화하는 개인의 능력이나 기능으로 보는 관점이다. 전자는 탄력성을 개인적 성향으로 보기 때문에 자아탄력성(ego-resilience)이라고 칭하는데 반해, 후자는 탄력성을 하나의 역동적인 과정으로 규정한다(최은지, 2014; 구희정, 2010; 홍은숙, 2006; 장휘숙, 2001).

장휘숙(2001)은 탄력성을 시간의 경과에도 불구하고 지속되는 개인의 성격 유형으로 정의하는가 아니면 발달단계에 따라 변화하는 개인의 특성으로 정의하는

가에 따라 탄력성의 조작방식과 측정방식은 물론 탄력성 증진을 위한 중재 전략도 달라진다는 점을 지적하였다. 이와 관련한 발달정신병리학적 관점에서의 연구 결과들은 탄력성의 변화 가능성에 대해 상반된 주장을 보인다. 탄력성의 계속성을 주장하는 입장에서의 연구들은 위험에 처한 아동들 중 결정적 영역에서 탁월한 개인들은 시간이 경과하여도 계속해서 긍정적인 적응 프로파일을 나타낸다는 종단적 연구 결과들(Werner, 1995; Egeland et al., 1993)을 제시하고, 탄력성이 전 생애 동안 변화 없이 지속될 수 있는 개인의 특성임을 시사한다.

또 다른 연구 결과들은 탄력성을 개인의 변화하는 특성으로 정의한다(Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Masten & Coatsworth, 1998). 즉, 탄력성을 고정된 개인의 성격 특성으로 보지 않고 유전적 요인과 환경적 맥락이 어떻게 상호작용하고 협력하는가에 초점을 맞추고 있다(최은지, 2014). 발달의 체제화 조망을 수용하는 발달정신병리학자들은 탄력성을 전 생애의 맥락에서 발달적 통합이 일어나는 순간마다 개인-환경 상호작용 맥락에서 시간에 걸쳐 변화하는 특성으로 간주하고, 탄력성을 특별한 능력이기 보다는 하나의 과정(process)으로 인식한다. 시간에 따른 탄력성의 변화를 가정할 수 있는 많은 근거들은 발달정신병리학적 관점에서 탄력성을 연구한 결과들에서 반복적으로 나타나고 있다. 예를 들면 Cicchetti와 Garmezy(1993)의 연구 결과는 탄력성이 정적인 특성이 아니라고 주장한다. 개인의 탄력성이나 취약성은 극심한 스트레스의 기간은 물론 전 생애의 발달적 변화 시기에 나타나기 때문에 한 시점에서 탄력적인 사람들도 다른 시점에서는 탄력적이지 못할 수 있다고 하였다. 같은 맥락에서 1975년부터 18년 동안 취약아동을 종단 연구한 Egeland et al.(1993)은 연구에 포함된 일부 아동들은 입양이나 양육적인 교사와의 만남과 같은 상황적 변화에 따라 그들의 탄력성이 많이 호전되었으며, 상황이 변화하면 다시 악화되는 양상을 나타냄으로써 개인의 탄력성은 환경과의 상호작용을 통하여 끊임없이 변화할 수 있는 특성임을 보여주었다. 이러한 결과를 종합하면, 탄력적이지 못한 사람들도 상황적 변화에 따라 환경과의 상호작용을 통해 탄력적이 될 수 있다는 시사점을 도출할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 탄력성을 특별한 능력이기 보다는 하나의 과정(process)으로 인식하고, 탄력성의 변화가능성을 지지하는 입장에서 탄력성의 역할을 탐색할 것이다.

다. 탄력성 관련 요인과 측정

탄력성 연구에서 다루는 주요 관련 요인으로 위험요인과 보호요인을 들 수 있다(최은지, 2014; 이신숙, 2013; 구희정, 2010; 이해리, 2007; 최바올, 2006; 홍은숙, 2006; 장휘숙, 2001; 박현선, 1998). 먼저 위험요인(risk factors)이란 바람직하지 않은 결과와 관련된 변인으로(Masten, 2001), 심리·정서적, 행동적 문제를 발전시킬 가능성을 증대시키거나 기대되는 수준의 능력에 도달하는 것을 방해하는 조건을 의미한다(홍은숙, 2006). 이는 크게 개인적 요인, 가정적 요인, 사회적 요인 세 측면으로 분류된다. 우선 개인적 요인은 낮은 지능, 까다로운 기질, 출생 시 저체중, 낮은 자존감과 같은 것이고, 다음으로 가정적 요인은 부모의 범죄성향이나 심리적 장애, 잘못된 부모-자녀 관계, 만성적 가정불화, 잘못된 양육방식 등 가정 내 요인이다. 그리고 사회적 요인은 열악한 주변 환경, 부족한 사회적 지원체제, 빈곤 등이다(구희정, 2010). 이러한 위험요인들이 아동의 발달을 저해하는 방향으로 작용하는 것은 사실이지만 그 존재 자체가 반드시 부정적 결과를 산출하는 것은 아니다. 위험요인은 문제의 가능성이 높은 개인들을 확인하는데 중요한 기능을 하지만 위험요인만으로는 문제가 어떻게 발생하고 발전하는지 설명하지 못한다(박현선, 1998). 위험성을 높이는 환경들은 부정적 결과를 산출해내는 직접적인 원인이 아니다. 오히려 부정적인 요인들이 상호작용함으로써 불특정하고 부정적인 결과를 가져오는 것이다(홍은숙, 2006). 장휘숙(2001)은 탄력성에 영향을 미치는 심각한 위험 요인과 관련한 선행 연구들이 관심을 갖는 변인을 정리하였는데 특히 가난, 가난과 관련한 열악한 양육 조건, 학대 경험, 입양 등에 주목하였으며, 위험요인이 갖는 중요한 특징은 그것이 누적적 효과를 갖는다는데 있다(장휘숙, 1998). 예를 들면 장애아동의 경우, 가난은 어머니의 낮은 교육정도나 스트레스가 많은 생활환경 등과 밀접하게 관련이 되어 있기 때문에 가난한 가정의 아동들이 장애발달을 이룰 가능성이 커진다고 하였다(장휘숙, 2001).

다음으로 보호요인(protective factors)은 초기 정신병리 및 다른 문제들로부터 아동을 보호하기 위한 연구를 통해서 주목받기 시작한 개념이다. 이는 역경에 대항하는 능력인 탄력성 개념과 밀접하게 연관되어 있다. Masten과 Garmezy

(1985)는 보호요인을 스트레스의 부정적 효과를 조절하거나 완충하여 스트레스가 없을 때 기대할 수 있는 것보다 더 긍정적인 행동적·심리적 결과를 가져오는 특성으로 정의하였다. 이와 관련하여 홍은숙(2006)은 여러 연구들의 결과를 토대로 세 가지 차원의 보호요인을 다음과 같이 정리하였다. 우선 개인적 요인으로 평이한 기질, 높은 인지 능력, 자율성, 사회적 능력, 긍정적 자아감, 내적 통제력, 스트레스 극복능력 등이 이에 속한다. 다음은 가정적 보호요인으로 적어도 한 명 이상의 양육자와 안정적인 관계, 부모의 따뜻한 정서, 부부의 조화, 가족의 결속력, 건설적인 행동을 위한 역할 본보기의 존재, 지지적이고 체계적인 양육방식, 높은 사회경제적 지위 등이 있다. 끝으로 개인을 둘러싼 사회적 요인으로 안전한 지역사회 환경과 또래, 교사 이웃 등 풍부하고 긍정적인 사회적 네트워크 및 사회적 자원의 가용성과 사회적 지지를 포함하는 환경요인이다. 이러한 세 가지 차원의 보호요인은 서로 상호작용하며 탄력성에 영향을 미친다. 장휘숙(2001)은 탄력성을 향상시키는 보호 요인으로 지능, 기질, 어머니와의 긍정적 관계, 높은 사회경제적 수준, 부모나 대안적 양육자로부터 받는 보살핌, 안정된 애착관계, 언어 능력, 자기 존중감, 긍정적인 사회적 활동과 같은 중요한 개인적·환경적 특성들에 주목하고 있다.

또한, 탄력성을 이해하기 위해서는 위험요인과 보호요인들 간의 역동적 상호작용 관계를 탐색하는 것이 필요하다. 탄력성을 구성하는 요인으로서의 보호요인은 위험요인과 상호작용하여 적응이나 발달의 결과에 미치는 영향을 중재한다(신현숙, 2003). 이와 같은 선행연구 결과와 관련하여, 본 연구자는 위험요인인 일상적 스트레스와 보호요인인 탄력성이 역동적으로 상호작용하여 학교 적응을 중재하는지에 대해 탐색할 것이다.

본 연구에서는 이해리와 조한익(2005, 2006)의 ‘한국 청소년 탄력성 척도’를 사용하여 중학생의 탄력성을 측정하고자 한다. 총 48문항인 이 척도는 ‘개인내적 특성요인’과 ‘외적 보호요인’의 두 차원으로 구성되고, ‘개인내적 특성요인’은 지적 차원(자기효능감, 문제해결능력) 정서적 차원(감정과 충동조절, 공감과 수용), 의지적 차원(목표와 희망, 낙관주의), 영성적 차원(의미추구, 종교적 영성)으로, ‘외적 보호요인’에는 가정차원(가정에서의 돌봄의 관계와 기대, 가정에서의 의미 있는 상호작용), 학교차원(돌봄의 관계와 기대, 학교활동에서의 의미 있는 상호작용)

용), 지역사회차원(돌봄의 관계와 기대, 지역사회 활동의 의미 있는 상호작용), 또래차원(또래와의 긍정적 상호작용, 또래의 친사회적 기대)으로 구성되었다.

라. 탄력성 연구의 동향

지난 수십년 간 탄력성에 관한 많은 연구가 이루어졌다. 이러한 연구들의 핵심 질문을 요약하면 먼저, “정신적, 육체적, 물리적으로 불리한 환경에 노출된 아동들은 어떻게 역경을 극복하는가? 또한 비슷한 환경에 처한 다른 아동들은 왜 이후의 삶에 지속적인 장애를 유발할 수도 있는 발달 문제를 보이는가?” 다음으로, “어려운 상황을 성공적으로 극복하기 위해 아동들은 어떤 자원을 이용하는가?” 그리고, “연구에서 얻은 지식들은 교육 및 임상 현장에서 어떻게 도움을 줄 것인가?”의 세 가지로 정리할 수 있다(홍은숙, 2006).

구희정(2010, pp.26-30)은 위의 핵심 질문에 대하여 탄력성 연구가 위험에 처한 아동에게서 시작하여 개인의 탄력성 증진에 기여하는 예방 및 중재 조치를 개발하고 그것을 평가하는 과정으로 진행되고 있다고 답하며, 탄력성 연구의 동향을 다음과 같이 정리하였다:

Wright와 Masten(2006)은 탄력성 연구가 세 차례의 연구 세대를 거치면서 진행되어 왔으며, 각 세대의 연구를 통해 얻어진 결과는 탄력성의 연구 방향에 대한 틀을 제공한다. 이들이 밝힌 각 세대별 탄력성 연구의 흐름을 정리하면 다음과 같다.

1) 1세대 : 개인적 탄력성과 중요 요인 규명

제1세대 연구들은 탄력성의 기본개념 및 방법론과 더불어 탄력성 현상을 잘 기술했으며 개인에게 초점을 두었다(Wright & Masten, 2006). 초기 탄력성 연구는 부정적인 생활 경험에 따른 아동의 발달적 부적응 문제를 밝히는 결핍-지향적 혹은 병리-지향적 연구 모형에 대한 대안으로 시작되었다. . . . 1세대 연구는 위험이나 역경에 처해서 긍정적인 적응을 하는 것과 관련된 변인이나 예언 변인을 확인하는 데 초점을 두었다(Wright & Masten, 2006).

2) 2세대 : 발달 및 생태학적 체제 안에서 과정으로서의 탄력성 연구

. . . 2세대 연구는 병리적 결과 또는 긍정적 결과를 일으키는 복잡하고도 체계적인 상호작용을 주로 연구하였다. . . . 동일한 위험 하에 있는 아동·청소년이라도 그들이 처한 상이한 상황 맥락에 따라 작용하는 보호요인이 다 다르다는 것, 즉 보호과정에 맥락적 특이성이 있다는 것을 알게 되었다. 또한 일반적으로 탄력성은 성인기까지 안정적으로 유지되지만, 발달시점에 따라 탄력성 정도는 변하며 상황적 맥락에 따라 탄력적일 수도 있고 아닐 수도 있다는 결과를 도출했다. 이는 탄력성의 안정성과 변화가능성을 시사한다. . . . 이와 같이 2세대 연구의 모든 결과들은 탄력성이 고위험 여부를 떠나 모든 인간의 발달과정에서 긍정적 발달을 이루어 내는데 도움을 주는 보편적 기제임을 밝히고, 모든 사람에게 적용되는 예방적 차원의 3세대 탄력성 연구를 이끄는 실마리를 제공한다.

3) 3세대 : 탄력성 증진을 위한 개입

제3세대 탄력성 연구는 예방과학과 자연적으로 발생하는 탄력성에 관한 연구에서 도출된 목표, 모형, 방법을 종합한 것으로 나타났다(Masten & Coatsworth, 1998). 위험 행동, 비행, 기타 아동·청소년 문제를 예방하거나 감소시킬 목적으로 설계한 다면적 개입 연구와 빈곤이나 불리한 환경에서 성장하는 아동·청소년의 성공가능성을 향상시킬 목적으로 설계된 . . . 조기 개입이 문제 행동의 위험을 감소시키는 동시에 발달과업의 성공적 성취를 증진시킬 목적으로 시도되었다(Wright & Masten, 2006), (pp.26-30).

탄력성 연구의 중심에서 꾸준히 연구결과를 발표해 온 Masten(2014)의 ‘아동·청소년기의 탄력성에 관한 총체적 전망(Global Perspectives on Resilience in Children and Youth)’이라는 논문에서 가장 최근의 탄력성 연구의 동향을 살펴볼 수 있다. Masten(2014)은 상기의 논문에서 재난, 정치적 폭력, 질병 등 인간 발달과 복지를 위협하는 많은 요소에 대한 총체적 관심은 탄력성 연구에 대한 국제적인 관심을 불러 일으켰다는 현상에 대해 언급하였다. 이어서 초기 탄력성 연구의 개관 및 탄력성 연구의 추이와 쟁점을 확인하고 불행한 경험에 대한 인간 적응의 변화를 이해하려고 시도했다. 결론적으로는 발달과학자들에게 탄력성 증진을 위한 국제적 노력에 참여하기를 촉구함으로써 탄력성 연구의 최근 동향은 실제적 개입을 지향하고 있음을 확인했다.

이와 더불어, 최근의 탄력성 연구는 발달 타이밍과 문화적 맥락의 중요성에 주목하고 있다. 우선 발달 타이밍은 취약성과 보호요인 모두에서 민감한 시기의 중

요성을 강조한다. 취약성과 관련한 발달 타이밍의 일부 연구는 이차세계대전에 뿌리를 두고, 일본의 원폭 이후 아이들에게 노출된 방사능과 ‘네덜란드 대기근 (Dutch Famine)’ 연구를 포함한다. 일본에 핵폭탄 투하 후 그리고 체르노빌 핵 발전소의 폭발 이후 방사능 유출로 아이들에게 노출된 방사능에 관한 연구는 분명히 타이밍 효과를 보여준다(Fushiki, 2013; Masten, 2014에서 재인용). 보다 부정적 영향은 태아에게 중앙 신경계가 형성되는 민감한 시기인 8~25주 동안 관찰되었다. 이와 유사한 연구는 1944~1945년 겨울에 네덜란드를 점령한 기근을 경험한 아이들에 대한 것으로, 대기근이 살아남은 아이들의 평생건강에 끼치는 차별적 영향을 보여준다(Painter, Roseboom, & Bleker, 2005; Masten, 2014에서 재인용).

한편, 발달 타이밍은 취약성뿐만 아니라 보호과정과도 관련되어 왔다. 적응체계와 관련하여 환경에 적응하는 것을 배우거나, 유기체가 처한 상황에서 기대하는 환경으로 변화시키는 과정에 주목한 연구들을 살펴볼 수 있다. 현대사회에 천식, 알레르기, 그리고 그와 관련한 면역기능장애의 확산에 대해 ‘위생학 가설 (hygiene hypothesis)’을 지지하는 근거로 미생물을 일찍 접하는 것이 면역체계를 조정하는 데 이점을 갖는다는 사례를 들 수 있다(Okada, Kuhn, Feillet, & Bach, 2010; Masten, 2014에서 재인용). 예를 들어, 어린 시절 농장에서 성장하는 것은 호흡기 알레르기를 위해 방어적이다(Mutius & Radon, 2008; Masten, 2014에서 재인용). 호흡기 알레르기와 관련한 타이밍은, 같은 유형에 너무 늦게 노출되는 게 문제를 유발할 수 있기 때문에 중요하다. 이와 같이 발달 타이밍 연구들에서는, 그것이 너무 이르거나 또는 너무 늦은 경우 모두에서 문제를 발생할 수 있으며 발달 단계의 민감한 시기(sensitive periods)의 중요성을 강조하고 있다. 따라서 본 연구에서 ‘신이 주신 제 2의 양육시기’로 주목받는 초기 청소년기 중학생들을 연구 대상으로 선정하여 탄력성과 학교 적응의 관계를 탐색하는 것은 발달 단계상 민감한 시기에 초점을 둔 것으로, 이는 최근 탄력성의 연구 동향을 반영하는 것이다.

다음으로, 최근 탄력성 연구들은 문화적 맥락에 대한 관심을 추구하고 있다는 데 주목할 수 있다. 많은 연구들이 탄력성의 사회생태학에 초점을 맞추고 있으며, 보다 더 교차 문화적이고 다중 문화적인 연구들이 이루어졌다. 또한 개인과

지역사회를 탄력적이게 하는 문화적 맥락과 역할을 강조하는 연구 모형들이 제안되었다(Ungar, 2011; Masten, 2014에서 재인용). 연구자들은 불행한 경험, 특히 강제로 인도주의적 박해를 저지르거나 사회적 가치를 훼손했을 때의 경험을 극복하기 위해 애쓰는 젊은이들의 수용과 회복에 강력한 역할을 하는 것으로 보이는 문화적 의식을 기록해왔다. “토착민의 관점에서 탄력성을 재고하기 (Rethinking resilience from indigenous perspectives)”라는 논문에서, Kirmayer, Dandeneau, Marshall, Philips, 그리고 Willianson(2011)은 위법행위를 해결하고 충동을 잠재우기 위해서 캐나다 대서양안의 Mi’kmaq 토착민들에 의해 시행된 화해와 용서의 의식을 예로 들고 있다(Masten, 2014에서 재인용). 문화적 맥락의 중요성과 관련한 다른 연구로 Sirin과 동료들(Sirin & Gupta, 2012)이 미국에 거주하는 무슬림 이민가정들에게 힘든 시기였던 9/11 직후, 이중문화 맥락을 효율적으로 항해하는 무슬림 미국 젊은이들의 성공적인 적응을 연구한 것을 들 수 있다. 이중문화 맥락에서 성공적인 적응과 관련한 상기 연구에서 주목하는 것은, 아이가 부당한 인종차별에 적응하는 걸 기대하기보다 오히려 맥락을 바꾸도록 지향된 관점이다(Ungar et al., 2013; Masten, 2014에서 재인용). 이와 같이 선행 결과들에서는 각 개인이 속한 문화적 맥락의 중요성을 강조하고 있는데, 단지 문화적 맥락에 적응하는 것을 뛰어넘어 맥락을 바꿀 수 있는 보다 적극적인 관점을 갖는 것이 탄력성 연구와 관련하여 주목할 점이다.

이상에서 탄력성의 개념과 연구의 동향을 살펴보았는데, 이제 탄력성 연구의 목표는 위험에 처한 아이들의 생존을 위한 것에서 아동과 청소년기 아이들의 건강 발달과 탄력성을 촉진시키는 일로 이동하고 있다. 또한 탄력성 연구와 관련하여 발달 타이밍과 문화적 맥락의 중요성에 주목하고 있다(Masten, 2014). 본 연구에서는 탄력성 연구의 흐름에 동참하여, 탄력성 촉진을 위한 교육적 개입의 근거 자료를 마련하기 위해, 탄력성이 중학생의 일상적 스트레스와 학교 적응간의 관계에서 매개효과가 있는지를 탐색할 것이다.

4. 학교 적응

가. 학교 적응의 개념

유기체로서의 인간은 주어진 환경에서 생존하고 성장하면서, 다양한 문제 상황에 부딪치고 그에 따른 스트레스에 직면하게 된다. 이때 각 개인은 자신에게 주어진 환경에 스스로를 맞추기도 하고 보다 적극적으로 환경을 변화시키기도 한다. Lazarus(1976)는 적응이 주어진 환경에 자신을 맞추는 과정과 자신의 욕구를 충족시키기 위해 환경을 변화시키는 과정으로 구성되어 있다고 설명하였다. 또한 Allport(1961)는 환경에 대한 자발적, 창조적 행동이며 그 필수조건으로 행동의 결과가 개인에게 안정감을 주고 사회의 가치, 질서에 합치되는 상태라고 정의했다(성선진, 2010, 재인용). 정원식(1991)은 적응을 개체와 환경 간에 균형 있고 조화로운 관계를 유지하면서 욕구좌절이나 갈등을 합리적으로 해결해 나가는 행동 과정이라고 하였다. 또한 적응은 자신의 생리적이고 심리적인 요구를 합리적으로 만족시키기 위해서 물리적이고 심리적인 환경에 순응하거나 그 환경을 변화시키고 조작하는 외현적, 내재적 행동을 말한다(문은식, 2001). 국내외 연구자의 정의에 근거하여, 적응은 유기체가 환경에 자신을 맞추는 소극적 과정과 자기의 욕구를 충족시키기 위해서 환경을 변화시키는 보다 적극적 과정을 포함하는, 개인과 환경의 능동적인 상호작용의 과정이라고 정의할 수 있다.

학교는 학습자 개개인이 변화하는 사회적 환경 속에서 원활한 상호작용을 통해 개인의 잠재능력을 충분히 발휘하며, 변화와 더불어 사회 환경과 조화롭게 적응해 갈 수 있는 능력을 길러주려는 교육적 노력을 체계적으로 수행하고 있는 기관이다. 청소년들이 생활하는 공간은 주로 가정과 학교인데, 우리나라 청소년들은 대부분의 시간을 학교에서 보낸다. 따라서 이 시기의 학교생활은 청소년들이 사회를 경험할 수 있는 중요한 준거 틀이 되며, 학교생활을 통해 사회 환경에 적응할 수 있는 능력을 길러준다는 점에서 교육적으로도 중요한 의미를 지닌다(성선진, 2010; 문은식, 2003; 김용래, 2000).

학교 적응을 논할 때, 학교생활과 관련하여 어떤 것을 적응수준이 높고 또 낮은 것으로 보느냐는 문제가 제기된다. 이에 대해 민영순(1978)은 학교생활의 조

화와 만족에 초점을 두고 학교 적응을 설명하고 있는데 그는 학교생활에서 학생이 대인관계나 학교의 규범·질서 등에 있어 적절하고 조화로운 행동을 하여 정상적인 학교생활을 하고 자기 자신도 만족하는 경우를 학교 적응으로, 그렇지 않은 경우를 부적응으로 보았다. 장호성(1978)은 학교 적응을 학습 참여도에 초점을 두고 정의했는데, 학생이 지적·도덕적 성장을 위해 교육적인 과정에 능동적으로 참여하는 것을 학교생활에 적응하는 것이라고 설명하였다.

학교 적응의 개념을 더 확장하여 개인과 환경의 상호작용 과정이라는 측면에 주목하여 적용한 선행 연구들(강창실, 2007; 곽수란, 2005; 문은식, 2001; 안영복, 1984)을 살펴보면, 곽수란(2005)과 문은식(2001)은 학교 적응이란 학교라는 환경 안에서 개인의 욕구를 충족시키기 위해 환경을 변화시키는 한편, 학교환경의 요구에 따라 자신을 변화시킴으로써 학교환경과 개인 사이에 균형을 이루려 하는 적극적인 과정으로 정의하였다. 안영복(1984)도 포괄적인 입장에 초점을 두고, 학교 적응을 학교생활을 하면서 접하게 되는 여러 가지 교육적 환경을 자신의 욕구에 맞게 변화시키거나 자신이 학교생활의 모든 상황과 환경에 바람직하게 수용되는 것으로 정의하였다. 또한 그는 학교생활에 잘 적응하는 학생은 학교에 대한 감정이나 태도, 동기가 긍정적이기 때문에 대인관계가 원만하여 학업 성적이 향상되고 행동특성이 바람직하게 형성되어 개인의 성장은 물론 학교와 사회발전에도 큰 도움을 주게 된다고 하였다.

상기의 선행 연구들에서 학교 적응에 관한 정의는 학생 개인과 학교 환경에서 학업적, 사회·정서적, 관계적, 행동적 측면 등 다각적인 측면을 포괄하여, 개인과 환경 간의 능동적인 상호작용의 다양한 형태를 보여주고 있다. 본 연구에서는 학교 적응을 측정하기 위해 강창실(2007)의 척도를 사용하였으며, 강창실이 정의한 개념에 따라 “학교라는 환경 안에서 개인의 욕구를 충족시키기 위해 환경을 변화시키는 한편, 학교환경의 요구에 따라 자신을 변화시킴으로써 학교환경과 개인 사이에 균형을 이루려하는 적극적이고 역동적인 과정”이라는 관점에서 학교 적응을 살펴볼 것이다.

나. 학교 적응에 영향을 미치는 요인들

학교 적응과 관련한 선행 연구들에서, 학교 적응에 영향을 미치는 요인을 밝히려는 시도들을 계속해 왔다. 그 중에서, Bronfenbrenner(1979)의 생태학적 체계에 주목하여 개인요인, 가정배경요인, 심리적 요인, 사회적 요인으로 구분지어 연구하고 있는 선행연구들을 살펴보면 다음과 같다(성선진, 2010; 차은주, 2010).

먼저, 학교 적응과 관련하여 개인요인을 탐색한 연구들은 성별, 학년 등이 주로 연구되었다. 신성용(2006)은 중학교 1학년과 3학년 남·녀 학생들을 대상으로 학교적응을 연구한 결과에서 학년별, 성별 학교적응에 차이가 있다고 하였는데, 1학년과 여학생이 3학년과 남학생보다 학교 적응을 더 잘하는 것으로 나타났다. 또한 이영옥(2010)의 아동·청소년의 발달단계에 따른 학교생활 만족도에 관한 연구 결과에서 아동 초기 집단에서 학교생활 만족도가 제일 높았다. 그리고 아동 중기, 아동 후기로 성장해 갈수록 학교생활 만족도가 낮아져서 청소년기는 학습, 교사, 학교환경, 그리고 학교행사 모두에서 학교생활 만족도가 가장 낮았다.

다음으로 가정배경요인은 부모의 양육태도, 부모의 학력, 사회경제적 지위, 부모-자녀 의사소통, 가족구조와 학교적응 간의 관계를 다룬 연구들이다(전병철, 2010; 엄영순, 2008; 유안진 외, 2004; 최지은, 신용주, 2003). 가정배경요인이 학교 적응에 미치는 영향은 주로 부모와의 관계에 초점을 두고 연구하였는데, 전병철(2010)의 연구 결과는 남녀 중학생들을 대상으로 부모-자녀의 의사소통이 학교적응에 영향이 있음을 시사하고 있고, 엄영순(2008)은 중학생을 대상으로 한 연구에서 부모지지가 학교 적응에 긍정적 영향을 미친다고 하였다. 또한 부모의 양육행동이 온정적이라고 지각할수록(유안진 외, 2004), 부모-자녀관계가 긍정적일수록(최지은, 신용주, 2003), 그리고 가정 경제수준이 높은 경우(최지은, 신용주, 2003)에 학교 적응을 더 잘 하는 것으로 밝혀졌다.

그리고 심리적 요인이 학교 적응에 미치는 영향은 긍정적 심리요인과 부정적 심리요인으로 구분하여 연구가 이루어지고 있다. 긍정적 심리요인은 자기효능감, 자아정체감, 탄력성, 자아존중감, 자기통제력 등이 있으며, 부정적 심리요인은 스트레스, 비합리적 신념 등이 주요인으로 파악되고 있다. 긍정적 심리요인 중에서 우선 자기효능감을 살펴보면, 신성용(2006)은 중학생의 자기효능감이 높을수록

학교적응을 잘하고 있는 것으로, 이미선(2002)은 고등학생들 중 자기효능감이 높은 집단이 학교 적응을 더 잘하고 있다는 연구결과를 보였다. 다음으로 자아정체감이 학교 적응과 관련이 있음을 보고하는 연구들을 살펴보면, 신수진(2010)의 중학생을 대상으로 한 연구에서 자아정체감이 학교적응에 영향을 준다고 나타났고, 김기수(2010)의 연구에서도 고등학생이 봉사활동을 통해 형성한 자아정체감은 학교 적응에 긍정적 영향을 준 것으로 파악하였다. 그리고 탄력성과 관련한 선행 연구를 살펴보면, 강창실(2008)은 중학생을 대상으로 탄력성이 높은 학생들이 학업수행을 잘하고, 친구 또는 교사와의 우호적 관계를 잘 형성하며 학교 환경 등에 잘 적응한다고 하였으며, 김민정(2005)은 중학생들 중 탄력성이 높은 학생들에 대해 탄력성의 하위변인인 대인관계, 낙관성과 활력성에서 가정생활 적응, 학교생활 적응에 대한 설명력이 높다고 하였다. 그리고, 고등학생을 대상으로 한 연구들에서도 탄력성이 학교 적응을 높이는 것으로 나타났다(고은미, 2010; 차은주, 2010; 이예승, 2004). 다음으로 부정적 심리요인 중 스트레스에 대해 살펴보면, 초등학교, 중학교, 고등학교 그리고 대학교를 통틀어 일상적인 스트레스를 많이 느낄수록 학생들은 학교 적응에 어려움을 겪는다는 결과를 보이고 있다(국진희, 2012; 박새와, 2012; 이경화, 정혜영, 2007; 김용래, 김태은, 2004; 신현숙, 구본용, 2001). 이러한 선행연구의 결과는 학교의 급별 분류와 상관없이 일상적 스트레스가 학교 적응에 부정적인 영향을 미치는 요인이라는 것을 의미한다.

더불어 사회적 요인 즉, 교사의 지지, 친구의 지지, 사회적 지지가 학교 적응에 중요한 영향을 미치는 연구 결과들을 살펴볼 수 있다. 중학생을 대상으로 한 이신숙(2013)의 연구에서 사회적 지지가 높은 집단의 학생들이 학교적응력이 높았으며, 이은경(2012)의 연구에서 중학생의 학교 적응을 높이기 위해서는 부모의 평가적 지지와 물질적 지지, 그리고 특히 높은 영향을 미치고 있는 친구와 교사의 신뢰와 관심과 같은 평가적 지지와 물질적 지지가 향상되어야 함을 시사하고 있다. 또한, 고등학생을 대상으로 한 구혜경(2011)의 연구, 초등학생을 대상으로 한 김숙영(2010)의 연구에서도 사회적 지지가 학교 적응을 높이는데 중요한 요인으로 나타났다.

이와 같이 선행 연구들은 생태학적 체계에 따라 개인요인, 가정배경요인, 심리

적 요인, 사회적 요인으로 구분하여 학교 적응과의 관계를 연구하고 있으며, 각 요인별 학교 적응에 미치는 영향력을 탐색하고 있다. 본 연구에서는 그 중에서 심리적 요인에 주목하였다. 구체적으로는 부정적 요인인 일상적 스트레스와 긍정적 요인인 탄력성이 중학생의 학교 적응에 어떠한 영향을 미치는지를 위계적 회귀분석과 매개효과 분석을 통해 살펴보았다.

다. 학교 적응의 영역과 측정

학교 적응은 연구자가 주목하는 관점에 따라 다각적인 측면에서 연구되고 있으며, 그에 따라 학교 적응의 하위요인을 다양하게 구성하고 있다. 예를 들면, 김아영(2002)은 교사관계, 교우관계, 학교수업, 학교규칙 4개의 하위요인으로 구성하였고, 김용래(1993), 김용래와 허남진(2003)은 학교수업, 학교생활, 학교친구, 학교교사, 학교환경의 5개의 하위요인으로 학교 적응을 구성하였다. 김지혜(1998)는 학교 적응을 수업참여도, 학교생활 만족도, 학업 성취도, 문제 행동으로, 문은식과 김충희(2002)는 학교 적응을 수업참여도(수업참여 열의, 행동 통제, 지속성), 사회적 적응행동(학급친구, 절친한 친구, 교사와의 관계), 정의적 적응행동(학교선호 정도, 학교생활 만족)으로 구분하여 분석하였다.

본 연구에서는 학교 적응의 구성요인으로 학교공부, 학교친구, 학교교사, 학교생활 등 크게 4개로 구성된 이규미(2005)의 중학생 학교 적응척도의 하위요인을 채택하였다. 구체적으로는 학교공부 영역에서 수업참여, 학습노력, 학습의 지속성, 학습행동 통제와 관련된 학업수행과 학업태도를, 학교친구 영역에서는 교우관계와 상호 협조성으로, 학교교사 영역은 교사 호감과 교사 친밀감으로, 그리고 학교생활 영역은 학교규칙 준수와 학교 적응으로 구성되어 있다. 측정도구로는 이규미(2005)의 중학생 학교 적응 척도를 6점 척도로 재구성한 강창실(2007)의 척도를 사용하여, 응답자 자기기입하는 방식으로 측정하였다.

5. 일상적 스트레스, 탄력성과 학교 적응의 관계

본 단락에서는 변인들에 관한 선행 연구의 고찰을 통해 일상적 스트레스 및 탄력성과 학교 적응과의 관계를 살펴보고자 한다.

가. 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계

일상적 스트레스와 학교 적응에 관한 선행연구에서, 일상적 스트레스가 학생들의 학교 적응에 부정적인 영향을 주는 요인이라는 결과를 보이고 있다. 즉, 학교 적응과 관련하여 일상적 스트레스의 수준이 높을수록 학교 적응에 어려움을 겪을 가능성이 높아진다고 하였는데(국진희, 2012; 박새와, 2012; 이경화, 정혜영, 2007; 김용래, 김태은, 2004; 신현숙, 구본용, 2001), 이를 학교 급별로 살펴보면 다음과 같다.

노미숙(2003)의 초등학생을 대상으로 한 연구에서 여학생들이 남학생보다 그리고 성적이 높은 아동이 그렇지 않은 아동보다 교사와의 관계에서 적응을 더 잘하는 것으로 나타났고, 교우 관계에 대한 적응력과 학교 수업에 관한 적응력도 더 높았다. 개인적 스트레스 요인이 높은 아동들이 스트레스가 낮은 아동들보다 교사와의 관계, 교우관계, 학교수업, 학교규칙을 포함하는 학교생활 적응력이 떨어졌다. 그리고 가정적 스트레스 요인이 높은 아동들은 낮은 아동보다 학교수업 적응력이 떨어졌으며, 학교생활 스트레스 요인이 높은 아동들은 학교생활 적응력이 떨어진다고 하였다. 성순옥 등(2013)은 중학생의 학교스트레스가 높을수록 학교생활 적응이 낮아지는 결과를 보였다. 이은경(2012)은 중학생의 스트레스와 학교 적응의 관계를 탐색한 연구에서 자아영역 스트레스가 높을수록 학교 교사 적응에 어려움을 겪는다고 하였다. 고등학생의 스트레스가 학교 적응에 부적 영향을 미친다고 나타난 연구결과(국진희, 2012; 이숙재; 2010; 이예승, 2004)들은, 고등학생의 스트레스가 높을수록 학교 적응에 어려움을 보인다고 일관되게 보고하고 있다. 대학생들 대상으로 한 선행 연구의 결과에서 대학생의 생활 스트레스는 대학생활 적응에 직접적인 부적 영향을 주었으며, 또한 개인적 변인, 환경적 변인을 통해 간접적으로 대학생활 적응에 부적 영향을 주었다(신지연,

2014; 구경호, 2008; 최바울, 2006).

이상의 결과들은, 초등·중등·고등 그리고 대학교에 이르기까지 학생들은 일상적 스트레스를 느끼는 수준이 높을수록 학교 적응에 어려움을 겪는다는 것을 보여주고 있다. 또한 학교생활 스트레스, 개인적·가정적 스트레스, 그리고 자아영역 스트레스 등 다양한 일상적 스트레스 요인들이 학교 적응에 부적인 영향을 주고 있는 것으로 나타났다.

나. 일상적 스트레스와 탄력성의 관계

탄력성과 스트레스 대처에 관련한 선행 연구에서는, 일반적으로 탄력성이 높을수록 스트레스에 적극적으로 대처하고 스트레스 상황에서도 적응능력이 높다는 결과를 제시하고 있다. 대학생들 대상으로 스트레스 대처에 대해 연구한 고민숙(2002)은 탄력적인 집단이 그렇지 않은 집단에 비해 더 효율적으로 스트레스에 대처한다고 보고하였다. 장경문(2003)의 연구에서도, 대학생의 탄력성이 높아질수록 스트레스 상황에서 사회적지지 추구하고 같은 적극적 대처행동을 많이 사용하며, 스트레스에 대한 저항력이 높아졌다. 반면 탄력성이 낮은 사람은 탄력성이 높은 사람보다 스트레스를 더 많이 지각하며 불안, 자존감의 위협과 같은 부정적 정서를 감소시키기 위한 정서 중심적 대처전략을 더 많이 사용하였다(박효서, 2000). 아동의 탄력성과 스트레스 및 대처행동의 관계를 연구한 임상희(2005)는 아동의 탄력성이 높을수록 스트레스를 경험했을 때 적극적이며 사회적 지지추구 대처행동을 보인다고 하였다. 또한 역기능적 상황에서도 탄력성이 높은 청소년들인 경우, 학교 및 가정생활에서 적응을 더 잘 하였다(구자은, 2000). Block과 Block(1980)의 종단적 실험연구 결과에서도 탄력적인 아동은 스트레스 상황에서 융통성 있고 통합된 수행능력을 보이며, 스트레스 대처능력과 다양한 문제해결 전략을 가진다고 하였다.

한편, 스트레스가 탄력성에 부정적 영향을 미친다는 선행 연구들도 있다. Cicchetti와 Garmezy(1993)는 탄력성이 정적인 특성이 아니라고 주장한다. 그들은 개인의 탄력성은 극심한 스트레스를 받고 있는 기간 동안은 물론 전 생애 발달적 변화의 시기에 나타나기 때문에 한 시점에서 탄력적인 아동도 다른 시점

에서는 탄력적이지 못할 수 있다고 하였다. 또한 탄력성은 강점이나 약점과 같이 고정된 개인의 특성이 아니며, 시간이 흐름에 따라 변화하기도 하고 성공적인 경험을 통해 더 강화되기도 한다. 반면 스트레스를 빈번하게 경험한 아동은 탄력성 수준이 감소하거나, 아동기와 청년기의 탄력성 수준이 일정하지 않고 변화한다는 결과를 보인다(Dumont et al., 1999; 배화옥, 2010에서 재인용). 또한, 국내 연구자들(신지연, 2014; 강명희, 2013; 성순옥 등, 2013)도 일상적 스트레스가 탄력성에 부적 영향을 준다는 결과를 보고하고 있다. 신지연(2014)은 대학생들의 생활스트레스와 대학생활 적응의 관계에서 탄력성의 매개효과를 탐색하였는데, 생활스트레스가 높으면 매개변인인 탄력성이 약화되어 부적응을 야기하는 원인이 될 수 있다고 하였다. 그리고 강명희(2013)는 청소년의 학업스트레스가 낮으면 탄력성이 높아진다고 하였고, 성순옥 등(2013)은 청소년이 학교스트레스는 탄력성에 부적 영향을 보여 학교 스트레스가 높을수록 탄력성이 낮다고 하였다. 그리고 또 다른 선행 연구들(윤혜리, 2014; 강지영, 2012)에서는, 극심한 스트레스를 받는 상황에서 탄력성이 떨어질 수 있다는 결과를 보여주고 있다. 병원 중환자가 느끼는 스트레스는 일상적 스트레스보다 강도가 높을 것이라고 예상할 수 있는데, 이는 탄력성 연구에서 위험요소인 위기나 역경에 준하는 강도일 것이라고 간주할 수 있다. 윤혜리(2014)는 중환자실 환자의 전신 스트레스와 탄력성(resilience; 극복력)의 관계에서 스트레스와 탄력성은 부적 상관관계를 보인다고 하였고, 강지영(2012)은 유방암 여성 환자의 스트레스가 높아질수록 탄력성(resilience; 회복력)이 떨어진다고 하였다. 상기의 연구들에서, 개인의 탄력성은 일상적 스트레스나 극심한 스트레스 상황 모두에서 부적 영향을 받을 수 있다는 점을 시사하고 있다.

상기의 선행 연구 결과들을 종합해보면, 스트레스와 탄력성은 양방향으로 서로 상호연관되어 영향을 주는 것으로 추론해 볼 수 있다. 우선 탄력성이 높은 사람들은 스트레스나 외부환경에 적응을 잘 하여 긍정적이고 적극적인 대처행동을 보이며, 우울이나 불안 등에 덜 취약하다는 점이 그 중 한 방향이라 할 수 있다. 즉, 탄력성이 높아지면 스트레스 상황이 주는 부정적 영향을 덜 받아 스스로 인지하는 스트레스 수준이 떨어질 수 있다는 것이다. 다른 하나는, 스트레스를 빈번하게 경험하는 경우나 극심한 스트레스를 느끼는 상황에서는 탄력성 수준이

감소하여 적응에 문제를 보이기도 한다는 것이다.

다. 탄력성과 학교 적응의 관계

구자은(2000)은 청소년의 발달과 적응문제를 설명하는데 있어서 환경적 변인과 함께 청소년의 심리변인에 대한 논의가 필요하다고 하였다. 즉, 환경으로부터의 자극에 대한 반응인 정서성과 상황적 요구에 알맞은 융통성 있는 행동과 문제해결 전략을 동원할 수 있는 능력인 탄력성이 높을수록 학교생활에 잘 적응한다고 하였다. 이와 관련한 선행 연구들을 살펴보면 다음과 같다.

강응식(2012)은 14~15세의 청소년을 대상으로 한 연구 결과 탄력성은 학교생활 적응의 모든 하위변인에 영향을 미친다고 하였다. 특히 탄력성의 하위요인인 흥미와 관심의 다양성은 학교생활 태도와 교사·교우관계에 영향을 주고, 탄력성의 하위요인인 감정조절은 학교생활 적응의 하위변인인 학교생활 태도에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 위와 같은 결과를 통하여 탄력성은 청소년기의 발달적 과업과 학업의 중압감 그리고 입시 스트레스 등 부정적인 압력들을 완화시키는데 효과적으로 작용하고 있음을 보여준다. 따라서 강응식은 연구 결과를 근거로 학교생활 적응에 영향을 미치는 요인들에 대한 세부적인 연구와 청소년의 탄력성을 높일 수 있는 프로그램 개발이 요구된다고 주장하였다. 강창실(2008)은 개인적·가정적·환경적 보호요인을 많이 지니고 있는 청소년이 학업수행을 잘하고, 친구 또는 교사와의 우호적 관계를 잘 형성하며 학교환경에 잘 적응한다고 하였다. 김민정(2005)은 탄력성의 하위변인인 대인관계, 낙관성과 활력성에서 가정생활 적응, 학교생활 적응에 대한 설명력이 높다고 하였으며, 중학생의 학교생활 적응에 있어서 탄력성이 높은 학생은 대인관계, 활력성, 감정통제, 호기심, 낙관성에 정적 상관을 보인다고 하였다. 박연수(2003)는 탄력성이 높을수록 비이혼 가정 청소년들의 학교 적응이 높다고 보았다. 또한 이예승(2004)은 탄력성이 높을수록 학교에 대한 흥미가 높고 학업성적이 좋으며 학교규칙을 잘 준수한다고 하였다.

상기의 선행연구의 결과를 정리해 보면, 우선 탄력성이 높은 학생은 학교 적응

과 관련한 모든 하위요소에 탄력적으로 잘 적응한다. 반면 탄력성이 낮은 학생은 외적 환경 변화에 적절하게 대처하기 어려우며, 따라서 학교라는 환경에서도 부적응적인 대처행동을 하게 된다. 즉, 선행연구들은 결론적으로 탄력성이 청소년의 학교 적응을 설명하는 중요한 변인임을 보여주고 있다.

라. 일상적 스트레스와 탄력성과 학교 적응의 관계

최근 매일의 일상에서 개인이 받는 스트레스와 탄력성, 그리고 적응과의 관계에 관한 연구가 활발하게 이루어지고 있다. 이는 탄력성을 역경과 스트레스 상황에서 행동·정서적 문제를 보이지 않고, 건강하게 환경에 잘 적응해 나가는 적응기제로 보고 있기 때문이다.

김민정(2005)의 연구에서는 스트레스가 많을수록 학교생활 적응에 부정적이었고 탄력성이 높을수록 학교생활 적응에 긍정적이었다. 박새와(2012)의 연구에서는 일상적인 스트레스를 많이 경험할수록 탄력성은 떨어지며 탄력성이 높을수록 문제행동은 적은 것으로 나타났다. 중학생을 대상으로 연구한 김연홍(2014)의 결과는 탄력성이 높을수록 학교 적응을 잘하고 있으며, 탄력성의 하위요인인 대인관계, 낙관성, 활력성, 호기심, 감정통제가 학교 적응에 영향을 미쳤다. 또한 스트레스와 탄력성 중 학교 적응을 더 잘 설명하는 변인은 탄력성이며 탄력성의 각 하위요인 중에서 학교 적응에 가장 설명력이 높은 변인은 대인관계였다. 이러한 결과에 따라 김연홍(2014)은 스트레스를 낮추고 탄력성을 높일 수 있는 프로그램이 개발·보급되어 학교현장에서 중학생을 위한 교육이나 상담이 지속적으로 이루어져야 한다는 결론을 내렸다.

최근 탄력성에 관한 연구에서, ‘스트레스나 역경’을 중재하는 탄력성이 ‘적응이나 부적응’에 영향을 주는지를 탐색하는 매개효과 검증 연구가 많아지고 있다. 이러한 선행 연구들은 탄력성이 일상적 스트레스의 영향력을 감소시키며 학교 적응에 영향을 주는 매개효과를 보일 것이라는 본 연구의 가설과 맥을 같이 하는 연구 결과이다. 즉, 탄력성이 스트레스(또는 역경경험)와 적응(학교 적응, 삶의 안녕감, 삶의 질, 문제행동, 인터넷 중독 등)과의 관계를 매개한다는 것이다. 탄력성의 매개효과를 검증한 선행 연구들 중 본 연구자가 관심을 가진 연구에

대해, 연구 대상 별로 분류한 내용은 다음의 표 II-4와 같다.

표 II-4. 탄력성의 매개효과 선행 연구 : 연구 대상 별(최근 연도순)

대 상	연구자	독립변인	중속변인	분석방법
청소년	강명희(2013)	학업스트레스	심리적 안녕감	구조방정식
청소년	박새와(2013)	일상적스트레스	문제행동	B & K의 매개효과분석*
청소년	주석진(2011)	학업·부모관련	인터넷 중독	B & K의 매개효과분석*
중학생	성순옥 등(2013)	학교스트레스	학교생활 적응	경로분석
중학생	배화옥(2010)	학대경험	학교 적응	B & K의 매개효과분석*
대학생	신지연(2014)	생활스트레스	대학생활 적응	구조방정식
대학생	이옥형(2012)	생활스트레스	심리적안녕감	경로분석
대학생	김노은(2011)	스트레스	삶의 질	B & K의 매개효과분석*
대학생	최바울(2006)	생활스트레스	대학생활 적응	B & K의 매개효과분석*
직장인	안미숙(2010)	일상적스트레스	삶의 질	구조방정식

* B & K의 매개효과분석: Baron과 Kenny(1986)의 매개효과 분석

먼저 청소년 대상의 연구들 중, 강명희(2013)는 청소년의 학업스트레스와 심리적 안녕감의 관계에서 탄력성의 매개효과를 구조방정식으로 검증하였는데, 학업스트레스가 낮으면 탄력성이 높아지고, 높아진 탄력성은 심리적 안녕감을 높인다고 보고하였다. 박새와(2012)는 청소년 일상적 스트레스와 문제행동과의 관계에서 탄력성의 매개효과를 검증하였는데, 일상적 스트레스가 학생들의 문제행동에 영향을 미치고 있지만, 탄력성이 긍정적인 보호요인으로서 역할을 하고 있음을 주목한다. 문제행동과 관련한 다른 연구(김보라, 이규민, 2010; 한현아, 2006)들에서도 청소년 자신의 탄력성은 생활사건 위험요소와 청소년의 적응 수준간의 관계를 매개하는 것으로 나타났다. 즉, 탄력성이 높은 학생들이 일상적 스트레스와 같은 위험요인을 경험함에도 불구하고 탄력성이 낮은 학생들보다 문제행동을 덜 하게 된다는 것이다(박새와, 2012). 주석진(2011)은 청소년이 지각

한 학업 및 부모관련 스트레스와 인터넷 중독과의 관계에서 탄력성의 매개효과를 검증한 결과 부분 매개효과를 갖는 것으로 보았다.

다음으로 중학생을 대상으로 한 선행 연구로는, 성순옥 등(2013)이 중학생의 학교 스트레스와 학교생활 적응과의 관계에서 탄력성의 매개효과를 경로분석으로 검증하였다. 학교 스트레스와 탄력성은 학교생활 적응에 직접적인 영향을 주었고, 학교 스트레스가 탄력성보다 더 큰 영향을 주었다. 한편 학교 스트레스는 탄력성을 통해 학교생활 적응에 간접 영향을 미쳤으나, 직접 효과가 간접 효과보다 더 컸다. 또한 탄력성은 학교생활 적응에 직접적인 영향을 미침과 동시에 학교 스트레스와 학교생활 적응간의 관계에서 간접 효과를 갖는 보호요인으로서 학교 스트레스를 낮추고 학교생활 적응을 높이는 완충효과가 있다고 하였다. 배화옥(2010)은 중학교 2학년을 대상으로 아동의 학대경험이 학교 적응에 미치는 영향에서 탄력성을 내재적 차원과 관계적 차원으로 분류하여 탄력성의 매개효과를 Baron과 Kenny(1986)의 매개효과 분석을 통해 검증하였다. 연구결과 탄력성의 매개효과를 검증함으로써 학대뿐만 아니라 아동이 생애 주기에 마주치는 여러 위기상황에서도 탄력성을 적용할 수 있다는 점, 더불어 탄력성 증진의 중요성을 제시하였다.

그리고 대학생과 직장인을 대상으로 한 연구를 살펴보면, 먼저 대학생의 생활 스트레스와 대학생활 적응의 관계에서 탄력성의 매개효과를 검증한 연구들(신지연, 2014; 구경호, 2008; 최바울, 2006)은 탄력성이 생활 스트레스의 부정적인 영향을 감소시키고 대학생활 적응의 긍정적 향상을 돕는 매개변인으로 그 효과가 있는 것으로 보았다. 이옥형(2012)은 대학생의 생활스트레스, 탄력성 및 사회적 지지가 심리적 안녕감에 미치는 영향에 대해 경로 분석을 하였다. 연구 결과에 따르면 탄력성은 심리적 안녕감에 직접적인 영향을 미침과 동시에 생활 스트레스와 심리적 안녕감의 관계에서 간접 효과를 갖는 보호요인으로서 생활스트레스를 낮추고 심리적 안녕감을 높이는 완충효과를 보인다. 이옥형(2012)은 연구결과를 통해 ‘탄력성은 생활 스트레스 및 심리적 안녕감에 직·간접효과를 갖는 주요변인이므로, 끊임없이 생활 스트레스가 발생하는 복잡한 현대사회에서 대학생의 생활 스트레스를 일상에서 완전히 배제하기는 어렵지만, 탄력성을 증진시킴으로써 대학생의 스트레스를 완화시키고 심리적 안녕감을 높일 수 있을 것’이라

고 하였다. 김노은(2011)은 대학생의 스트레스와 삶의 질의 관계에서 탄력성의 매개효과를 Baron과 Kenny(1986)의 매개효과 분석을 통해 검증하였다. 연구결과 대학생들의 스트레스는 그들의 삶의 질에 지대한 영향을 미치는 요인이며, 탄력성은 그들의 스트레스와 삶의 질의 관계에서 매개변인으로 작용하여 삶의 질을 호전시키는 중요한 요인으로 파악되었다. 안미숙(2010)은 직장인의 일상적 스트레스와 삶의 질의 관계에서 탄력성의 매개효과를 구조방정식으로 검증하였는데, 직장인의 일상적 스트레스가 낮아지기는 힘들지만 탄력성이 높아지면 삶의 질이 높아질 수 있으므로 직장 내에서 탄력성을 길러주는 노력을 기울여야 한다고 주장하였다.

이와 같은 선행 연구 결과를 정리하면, 아동·청소년에서 직장인까지 전 생애의 발달 단계에서 탄력성은 스트레스(또는 역경경험)와 적응(학교 적응, 삶의 안녕감, 삶의 질, 문제행동, 인터넷 중독 등)과의 관계를 매개하고 있음을 알 수 있다. 이러한 연구 결과에 주목하여 본 연구에서는 중학생의 일상적 스트레스, 탄력성과 학교 적응의 관계를 탐색하고, 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성의 매개효과를 검증할 것이다. 매개효과 검증을 통해 탄력성이 일상적 스트레스와 학교 적응 간의 관계를 매개한다는 것이 밝혀진다면, 중학생들이 일상적으로 겪는 스트레스가 있다 하더라도 탄력성을 향상시키는 방법을 통해 학교 적응을 잘 할 수 있도록 예방적 개입을 할 수 있을 것이다. 또한 매개효과 검증은 구체적으로 탄력성 전체와 그 하위요인인 개인내적 특성요인, 외적 보호요인으로 나누어 살펴볼 것이다. 만일 두 하위요인이 차이를 보인다면, 두 하위요인 중에서 우선 개입할 순위를 선택하는데 유용한 자료를 제공할 수 있을 것이다.

6. 가설 및 연구모형

이상에서 연구문제와 관련하여 이론적 고찰을 하였는데, 본 연구에서 연구문제를 통해 탐색하고자 하는 가설은 다음과 같다.

가설 1. 중학생의 일상적 스트레스, 탄력성, 학교 적응은 유의한 상관관계가 있을 것이다.

가설 2. 중학생의 일상적 스트레스, 탄력성의 하위요인들은 학교 적응에 유의한 영향을 미칠 것이다.

가설 3. 중학생의 탄력성이 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 매개효과가 있을 것이다.

가설 3-1. 중학생의 탄력성 중 개인내적 특성요인이 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 매개효과가 있을 것이다.

가설 3-2. 중학생의 탄력성 중 외적 보호요인이 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 매개효과가 있을 것이다.

‘가설 1, 2’를 통해 중학생의 일상적 스트레스와 탄력성 학교 적응의 관계를 탐색한 후, ‘가설 3’을 통해 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성이 매개효과를 보이는지를 검증할 것이다. 즉, 일상적 스트레스가 학교 적응에 부적인 방향으로 직접적인 영향을 끼치는 경로에서 탄력성의 매개효과가 학교 적응에 정적인 방향으로 영향을 미칠 것이라는 모형을 제안하고 검증하고자 한다. 연구모형은 그림 II-1, 그림 II-2, 그림 II-3과 같다.

매개 효과 검증
(Baron & Kenny)
1단계 a
2단계 c
3단계 c', b

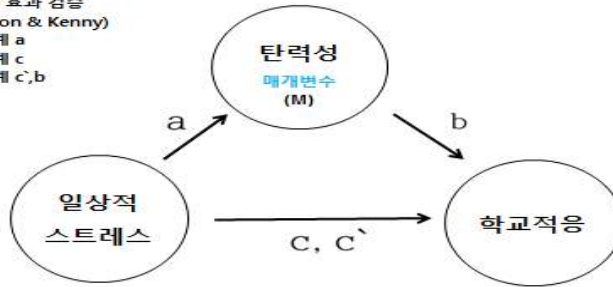


그림 II-1. 매개효과 검증 모형 : 탄력성 전체

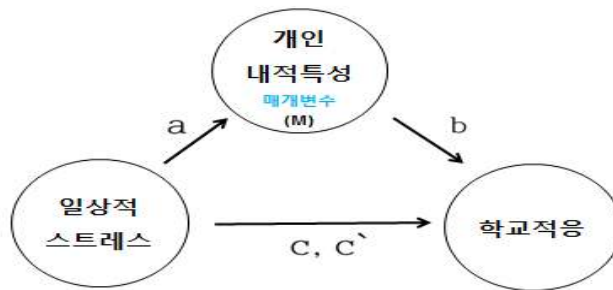


그림 II-2. 매개효과 검증 모형 : 개인내적 특성

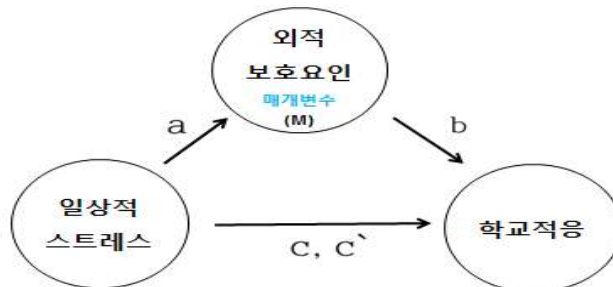


그림 II-3. 매개효과 검증 모형 : 외적 보호요인

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 제주특별자치도 19개 중학교 1, 2학년생을 대상으로 조사되었고, 층화군집 표본추출(Stratified Cluster Sampling)을 활용하여 조사 대상자를 선정하였다. 연구 대상자의 인구사회학적 특성을 살펴보면 표 III-1과 같다.

표 III-1. 인구사회학적 특성 (N=1,096)

특성	구분	빈도(명)	백분율(%)
성별	남	568	51.8
	여	528	48.2
학년	1학년	559	51.0
	2학년	537	49.0
학교 소재지	제주시(13개 중학교)	845	77.1
	서귀포시(6개 중학교)	251	22.9

본 연구의 대상은 1,096명이며 남학생 568명(51.8%), 여학생 528명(48.2%)이다. 학년별 인원을 살펴보면 1학년 559명(51.0%), 2학년 537명(49.0%)이고, 학교의 소재지별 인원을 살펴보면 제주시 845명(77.1%), 서귀포시 251명(22.9%)이다.

2. 연구절차

본 연구는 제주특별자치도에 소재한 44개 중학교에 재학 중인 1, 2학년 중학생 16,010명(제주특별자치도교육청 발표자료, 2013년 4월 1일 기준)을 모집단으로 설정하였다. ‘2010년 전국 청소년 위기 실태조사(한국청소년상담원, 2010)’에서 사용한 단계별 층화군집 표집(Stratified Cluster Sampling)과정을 참고하

였고, 최종적으로 1,096명의 조사 대상자를 선정하였다. 연구 설계 단계에서 계획했던 표본 수는 ‘최대 허용오차와 신뢰수준에 따른 표본 크기(성태제, 시가자, 2006, p.111)’를 참고하여 ‘최대허용오차 $\pm 3\%$ 신뢰수준 95%에 해당하는’ 1,067명을 기준으로 하였다. 그런데, 최종표집 단위가 1, 2학년 각 한 학급씩을 선정한 군집으로 이루어져 사후조정이 불가피했고, 사후 층화 과정에서 표본 수가 조정되었다.

설문지는 사후 층화 단계에서 제외될 표본과 불성실 응답 등으로 폐기될 표본을 고려하여 1,400부를 배포하였다. 총 수거된 1,351부(회수율 96.5%) 중 1단계로 불성실한 응답을 한 설문지 98부를 제외한 1,253부를 코딩하였다. 2단계로 사후 층화를 통해 표본수를 조정하였는데, 8개 층(지역, 학년, 성별)의 모집단 비율에 맞춰 구성할 수 있는 최대 표본수인 1,096 표본을 최종 표본으로 확정하였다. 자료 수집 일정은 표 III-2와 같다.

표 III-2. 자료 수집 일정

일 정	내 용
2013년 12월 16일	- 예비조사 실시 : 서귀포 S여중 2학년 한 학급(36명)
2013년 12월 17일	- 설문내용 이해를 돕기 위한 단어설명* 추가 후 인쇄
2013년 12월 19일 ~ 30일	- 본 조사 실시 (12일간) - 1,400부 배포 1,351부 회수(회수율 96.5%) - 불성실한 설문지 98부 폐기
2014년 1월 6일 ~ 10일	- 설문지 코딩: 1,253부
2014년 1월 14일	- 사후 층화로 표본 수 조정 → 최종 1,096표본

* 단어설명 : ‘예비조사에서 조사대상자가 그 의미를 질문한 단어’에 대해 괄호 안에 사전적 의미를 첨부
 - 탄력성 척도 7번 신뢰할(믿을), 41번 낙담(실망)
 - 학교적응 척도 29번 삭막(황폐하고 쓸쓸)

가. 표본 할당 및 학교 추출

1) 층화

층화의 기준은 지역, 학년, 성별이다. 제주시, 서귀포, 1학년, 2학년, 남, 녀를 구분하여 8개의 층으로 구성하였다. 표집 대상 학교를 무작위로 선정한 후, 2013년 4월 1일 기준 제주특별자치도교육청 자료에 근거한 대상학교 학급별 평균 학생 수를 참고하여 8개 층별 비율에 준하는 학생 수를 산정하고, 해당되는 표본을 선정된 학교에 할당하였다. 무작위로 선정된 최종 표집단위는 학교이다. 선정된 학교에서 1, 2학년 각 한 학급씩을 교사의 재량으로 선정한 후, 해당 학급의 전체 학생을 조사하는 것을 원칙으로 하였다. 8개 층별 모집단(제주특별자치도 중학교 1, 2학년) 학생 수와 비율은 표 III-3과 같다.

표 III-3. 모집단: 2013.4.1. 기준 제주특별자치도교육청 자료 (N= 16,010)

제주시 29개교 (12,351명)				서귀포시 15개교 (3,659명)			
1학년 6,286명(100%)		2학년 6,065명(100%)		1학년 1,887명(100%)		2학년 1,772명(100%)	
남	녀	남	녀	남	녀	남	녀
3,263명 (51.9%)	3,023명 (48.1%)	3,203명 (52.8%)	2,862명 (47.2%)	938명 (49.7%)	949명 (50.3%)	901명 (50.8%)	871명 (49.2%)

사후 층화로 제외될 표본과 불성실 응답 등으로 폐기될 표본을 고려하여 설문지 1,400부를 배부하였고, 수거된 1,351부(회수율 96.5%) 중 불성실한 응답을 한 설문지 98부를 제외한 1,253부를 코딩하였다.

2) 사후 층화

최종 표본 수는 1,096명이다. 코딩된 1,253 표본을 초기단계에서 계획했던 '최대허용오차 ±3% 신뢰수준 95%에 해당하는 1,067 표본'에 준하여 8개 층에 모집단 비율에 맞춰 사후 할당하였다. 표본 집단의 층별 구성은 표 III-4와 같다.

표 III-4. 표본 집단

(N=1,096)

제주시 13개교 (845명)				서귀포시 6개교 (251명)			
1학년 430명(100%)		2학년 415명(100%)		1학년 129명(100%)		2학년 122명(100%)	
남	녀	남	녀	남	녀	남	녀
223명 (51.9%)	207명 (48.1%)	219명* (52.8%)	196명 (47.2%)	64명 (49.7%)	65명 (50.3%)	62명 (50.8%)	60명 (49.2%)

* 사후 층화 기준 : 층화한 cell의 최저 표본을 코딩한 제주시 2학년 남학생 219명 기준

3. 연구도구

본 단락에서는 연구대상 변인들을 측정하기 위해 사용한 척도의 문항 구성 및 신뢰도와 더불어 ‘척도의 하위요인에 해당하는 설문내용’을 요약하여 제시하였다. 그 이유는 연구를 진행하던 중 연구 대상 척도들의 하위요인에 해당하는 설문항목이 뒤바뀐 것을 알게 되었기 때문이다. 이에 대해 지도교수와 협의 후 하위요인 설문항목을 다시 분류하여 구성하였다. 수정한 내용은 표III-6, 표III-6b, 표III-7, 표III-7a에 제시하였다.

가. 일상적 스트레스 척도

일상적 스트레스를 측정하기 위해서 최미묘(1992)의 스트레스 요인 검사지를 응용한 장숙희(2005)의 척도와, 이상택(2000), 정선희(1998)의 연구에서 사용한 척도를 방혜선(2007)이 수정 보완한 총 38문항의 스트레스 척도를 사용하였다. 본 척도는 공부문제, 친구문제, 신체 및 성격문제, 가정문제, 학교생활문제, 진로문제의 6개의 하위요인으로 구성된 5점 Likert 척도(5=아주 많이 그렇다, 4=약간 그런 편이다, 3=보통이다, 2=별로 그렇지 않다, 1=전혀 그렇지 않다)이다. 각 문항에 대한 응답은 일상적 스트레스를 받는 상황을 제시하고 그러한 상황에서 응답자가 어느 정도의 스트레스를 받는지를 자기기입식으로 평가하는 방식으로, 점수의 합이 높을수록 스트레스 수준이 높다고 해석한다. 방혜선(2007)의 연구에서 전체문항의 Cronbach's α 는 .89였으며, 본 연구에서 신뢰도 검증을 실

시험 결과 전체문항의 Cronbach's α 는 .95로 나타났다. 하위요인별 문항구성과 Cronbach's α 는 표 III-5와 같다.

표 III-5. 일상적 스트레스 척도 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항수	문항	Cronbach's α
공부문제	6	1-6	.82
친구문제	6	7-12	.82
신체 및 성격문제	6	13-18	.86
가정문제	6	19-24	.85
학교생활문제	6	25-30	.89
진로문제	6	31-36	.86
전체	36		.95

표 III-5a. 일상적 스트레스 척도 하위요인별 설문내용

하위요인	설문내용 요약	문항 수
공부문제	1. 열심히 공부해도 성적이 오르지 않아 고민이다. 2. 성적에 대해 부모님의 기대가 커서 고민이다. 3. 부모님이 내 성적을 남과 비교해서 고민이다. 4. 시험 과목수가 너무 많아서 짜증난다. 5. 집중이 안되고 잡념이 많아 공부가 안된다. 6. 효과적인 공부법을 몰라 걱정이다.	6
친구문제	7. 친한 친구가 없다는 느낌이 들 때 스트레스를 받는다. 8. 친구들이 이유 없이 나를 싫어하는 것 같다. 9. 친한 친구가 다른 애와 친할 때 속상하다. 10. 나를 괴롭히는 친구가 있다. 11. 경쟁에서 졌을 때 스트레스를 받는다. 12. 나를 따돌릴 때 스트레스를 받는다. 13. 건강이 좋지 않아 고민이다.	6
신체 및 성격 문제	14. 외모나 신체적 조건 때문에 고민이다. 15. 나의 성격 때문에 고민이다. 16. 의지가 약하고 인내심이 없어서 걱정이다. 17. 능력이 없다고 생각될 때 스트레스를 받는다. 18. 왜 사는지 모르겠다는 생각이 든다.	6
가정문제	19. 집안 식구들과 갈등이 있을 때 스트레스를 받는다. 20. 부모님과 대화가 통하지 않아 스트레스를 받는다. 21. 부모님은 나의 행동에 간섭하고 잔소리하신다. 22. 집안의 경제형편 때문에 스트레스를 받는다. 23. 부모님이 형제간 비교하고 차별대우해서 기분이 나쁘다. 24. 부모님이 싸움을 자주 하셔서 싫다.	6
학교생활 문제	25. 선생님들과의 관계가 좋지 않다. 26. 학교생활이 힘들고 지겹다. 27. 재미없는 수업시간이 많다. 28. 선생님이 나를 인정해 주지 않는다. 29. 학교분위기는 삭막하다. 30. 학교를 그만두고 다른 일을 하고 싶다.	6
진로문제	31. 특별히 하고 싶은 것이 없어서 고민이다. 32. 나의 꿈이 실현될 수 있을지 고민이다. 33. 잘하는 것이 없어서 고민이다. 34. 나의 희망과 부모님의 기대가 달라서 갈등이 있다. 35. 나의 적성이 인기 직업과 거리가 있어 고민이다. 36. 아직 어느 고등학교를 가야할 지 모르겠다.	6
전체		36문항

나. 탄력성 척도

본 연구에서 탄력성을 측정하기 위해서 사용한 척도는 이해리와 조한익(2005, 2006)이 개발하고 그 타당성을 검증한 ‘한국 청소년 탄력성 척도’이다. 총 48문항인 이 척도는 ‘개인내적 특성요인’과 ‘외적 보호요인’으로 구성되고, ‘개인내적 특성요인’은 지적 차원(자기효능감, 문제해결능력), 정서적 차원(감정과 충동조절, 공감과 수용), 의지적 차원(목표와 희망, 낙관주의), 영성적 차원(의미추구, 종교적 영성)으로, ‘외적 보호요인’에는 가정차원(가정에서의 돌봄의 관계와 기대, 가정에서의 의미 있는 상호작용), 학교차원(돌봄의 관계와 기대, 학교활동에서의 의미 있는 상호작용), 지역사회차원(돌봄의 관계와 기대, 지역사회 활동의 의미 있는 상호작용), 또래차원(또래와의 긍정적 상호작용, 또래의 친사회적 기대)으로 구성되었다. 질문지는 6점 Likert 척도(6=매우 그렇다, 5=대체로 그렇다, 4=조금 그렇다, 3=별로 아니다, 2=대체로 아니다, 1=전혀 아니다)이며 응답한 점수의 합이 높을수록 탄력성이 높다고 해석한다. 이해리와 조한익(2006)의 연구에서 전체문항 Cronbach's α 는 .94였으며, 본 연구에서의 전체문항 Cronbach's α 도 .94이었다. 탄력성 질문지의 하위요인별 문항구성과 Cronbach's α 는 표 III-6와 같다.

표 III-6. 탄력성 척도 문항구성 및 신뢰도

	하위요인	문항수	문항	Cronbach's α
개인 내적 특성	지적차원	6	18, 23, 28, 33, 37, 48	.78
	정서적차원	6	4, 9, 14, 19, 41, 45	.71
	의지적차원	6	24, 29*, 34, 38, 42, 46	.76
	영성적차원	6	5, 10, 15, 20, 25, 30	.72
	전체	24		.90
외적 보호 요인	가정차원	6	2*, 31, 35, 39, 43, 47	.85
	학교차원**	6	1, 6, 11, 16, 21, 26	.73
	지역사회차원**	6	7, 12, 17, 22, 27, 32	.70
	또래차원	6	3, 8, 13, 36, 40, 44	.70
	전체	24		.88
	전체	48		.94

* 역문항 ** 지도교수와 협의 후 다시 구성한 하위요인 설문항목임(→ 표 III-6b 참조)

표 III-6a. 탄력성 척도 개인내적 특성 하위요인별 설문내용

차원	하위요인	설문내용 요약	문항 수
지적 차원	자기효능감	18. 나는 노력하면 대부분의 일을 잘 할 수 있다. 23. 내가 잘 할 수 있는 일들이 많다. 48. 나는 어려운 상황을 극복할 수 있는 능력이 있다.	3
	문제해결능력	28. 문제가 생기면 해결하려고 하기 전에 왜 그런 일이 생겼는지 찬찬히 생각해 본다. 33. 문제 발생시 가능한 해결방법을 생각해 본다. 37. 내가 해결할 수 있는 일과 없는 일을 구별 가능.	3
정서적 차원	감정과 충동조절	4. 감정에 휩쓸리지 않고 일이나 공부에 집중 41. 슬프거나 힘들 때도 낙담하지 않음 45. 화가 나거나 기분이 상할 때에도 참을 수 있다.	3
	공감과 수용	9. 누군가가 마음이 아파하면 나도 아픔을 느낀다. 14. 다른 사람이 겪은 일을 잘 들어주려고 한다. 19. 다른 사람들의 생각과 느낌을 이해하려고 한다.	3
의지적 차원	목표와 희망	38. 내 꿈을 위해 열심히 노력한다. 42. 어려움이 많더라도 반드시 내 꿈을 이룰 것 46. 화가 나거나 기분이 상할 때도 참을 수 있다.	3
	낙관주의	24. 실패했을 때도 크게 실망하지 않는다. 29*. 내가 원하는 대로 일이 이루어지지 않을 것 34. 목표를 이루는데 실패해도 새로 시작할 수 있다.	3
영성적 차원	의미추구	5. 실패나 고난을 통해서도 배울 것이 있다. 10. 지금 겪는 어려움이 도움이 될 것이라 믿는다. 15. 나는 한 인간으로서 가치있는 존재이다.	3
	종교적 영성	20. 신이 나를 사랑하고 돌보신다고 믿는다. 25. 신앙 덕분에 어려운 일을 이겨낼 수 있다. 30. 종교생활은 내 삶을 의미있고 풍요롭게 한다.	3
개인내적 특성 전체			24문항

* 역문항

표 III-6b. 탄력성 척도 외적 보호요인 하위요인별 설문내용

차원	하위요인	설문내용 요약	문항 수
가정 차원	가정에서의 돌봄의 관계와 기대	31. 부모님(보호자)은 나의 학교생활에 관심을 갖는다. 35. 부모님(보호자)은 내 말을 들어준다. 39. 부모님(보호자)은 내가 우울하거나, 두려워하거나 속상할 때 알아차린다.	3
	가정에서의 의미있는 상호작용	2*. 집에서 내 의견을 무시되는 편이다. 43. 집에서 나의 의견을 말할 수 있다. 47. 어떤 일이라도 부모님과 상의할 수 있다.	3
학교 차원	돌봄의 관계와 기대	1. 내가 어려운 일이 있을 때 들어줄 선생님이 계신다. 6. 잘했을 때 칭찬해 주시는 선생님이 계신다. 11. 내가 최선을 다하기를 바라는 선생님이 계신다.	3
	학교활동에서의 의미있는 상호작용① **	16. 학급활동이나 규칙들을 결정하는 일에 참여한다. 21. 학급에서 임원을 맡아 일한다. 26. 우리 학급이나 학교를 더 좋은 곳으로 만들기 위해 의견을 제시한다.	3
지역 사회 차원	돌봄의 관계와 기대② **	7. 가족, 학교선생님 외에 신뢰할만한 어른이 있다. 12. 가족, 학교선생님 외에 나를 도와줄 어른이 있다. 17. 가족, 학교선생님 외에 내가 최선을 다하기를 바라는 어른이 있다.	3
	지역사회 활동의 의미있는 상호작용	22. 자원봉사 등 어려운 사람을 돕는 일에 참여. 27. 지역사회 청소년 단체에 가입하여 활동한다. 32. 지역 기관에서 프로그램에 참여한다.	3
또래 차원	또래와의 긍정적인 상호작용	36. 친구가 어려울 때 기꺼이 도와준다. 40. 또래 친구와 함께 일하는 것이 좋다. 44. 대가 없이 내 부탁을 들어주는 친구가 있다.	3
	또래의 친사회적 기대	3. 내 친구들은 물건을 훔치거나 싸우지 않는다. 8. 내 친구들은 학교 규칙을 잘 지킨다. 13. 내 친구들은 학교생활을 잘한다.	3
외적 보호요인 전체			24문항

* 역문항

** 이해리와 조한익(2006)의 논문에서는 ①과 ②의 하위요인을 구성하는 설문내용이 바뀌어 있으나, 지도교수와의 협의 후 위와 같이 설문 내용을 결정함

다. 학교 적응 척도

학교 적응수준을 측정하기 위하여, 이규미(2005)의 중학생의 학교 적응 질문지 총 38문항을 6점 Likert식 학교 적응 척도로 구성하고 설문 순서를 재배열한 강창실(2007)의 척도를 사용하였다. 이규미는 2005년 학교 적응 척도 개발 당시 5점 척도를 사용하였는데, 2008년 ‘중학생 학교 적응 척도의 확인적 요인 분석을 위한 타당화 연구(이규미, 김명식, 2008)’에서는 청소년들의 중간 집중 경향성을 피하기 위해 중간 척도를 빼고 4점 척도(0= ‘전혀 그렇지 않다’, 1= ‘가끔 그렇다’, 2=‘자주 그렇다’, 3=‘항상 그렇다’)를 사용하였다.

본 연구에서도 중간 집중 경향성을 피하기 위해서 중간 척도를 제외하였고, 탄력성을 6점 Likert 척도로 측정한다는 점을 고려하여 강창실(2007)의 척도를 사용하였다. 하위요인은 학교공부, 학교친구, 학교교사, 학교생활의 4영역으로 구성되며 Likert 방식의 6점척도(6=매우 그렇다, 5=대체로 그렇다, 4=조금 그렇다, 3=별로 아니다, 2=대체로 아니다, 1=전혀 아니다)로 되어 있다. 강창실(2007)의 연구에서 전체문항 Cronbach’s α 는 .92였으며, 본 연구에서의 전체문항 Cronbach’s α 는 .96이었다. 학교 적응 질문지의 하위척도별 문항구성과 Cronbach’s α 는 표 III-7과 같다.

표 III-7. 학교 적응 척도 문항구성 및 신뢰도

하위요인	문항수	문항	Cronbach’s α
학교공부	8	1, 7, 12, 14, 18, 23, 25, 32*	.86
학교친구	10	2, 4, 8, 13, 15, 20, 27, 29, 31, 36	.89
학교교사	10	3, 5, 6*, 10, 17, 19, 22, 28, 34, 38	.91
학교생활	10	9, 11, 16, 21, 24, 26*, 30, 33, 35, 37	.88
전체	38		.96

*강창실(2007)의 논문에서는 하위요인의 설문항목이 위의 표와 다르게 묶여 있었으나, 이규미(2005)의 원척도를 확인하고 지도교수와 협의 후 하위요인별 설문항목을 다시 구성함

표 III-7a. 학교 적응 척도 하위요인별 설문내용

하위요인	영역	설문내용 요약	문항수
학교 공부	학업 유능감	1. 수업시간에 배운 내용 대부분 이해할 수 있다. 12. 학습내용을 잘 익힐 수 있다. 14. 수업시간에 자유롭게 발표한다. 23. 공부가 끝날 때 까지 집중한다. 25. 노력만 하면 성적을 더 올릴 수 있다.	5
	학업가치	7. 학습내용은 평생동안 유용하게 쓰일 것이다. 18. 수업내용이 유익하다고 생각한다. *32. 학교공부는 성숙한 인간이 되는데 중요한 역할을 할 것이다.	3
학교 친구	긍정적인 친구관계	2. 함께 놀아줄 학교친구가 있다. 8. 고민을 나눌 학교친구가 있다. 20. 친구들과 있을 때 마음이 편하다. 29. 학교에는 재미있는 친구가 많다. 36. 친구들에게 내가 원하는 것을 말한다.	5
	친구와의 상호협조성	4. 모둠 활동시 협조하려고 노력한다. 13. 친구들에게서 많은 것을 배운다. 15. 학습준비물을 준비 못한 친구와 함께 사용한다. 27. 반 친구가의 얘기를 귀담아 듣는다. 31. 쉬는 시간에 친구들과 함께 지낸다.	5
학교 교사	교사에 대한 호감	우리학교 선생님은 3. 가까이 대하기가 편하다. 10. 학생들에게 잘해주려고 노력한다. 19. 배울 점이 많다. 22. 대체로 마음에 든다. 34. 학생에게 많은 관심을 갖고 있다. 38. 친구처럼 재미있다.	6
	교사에 대한 친밀감	5. 고민이 있으면 상담하고 싶은 선생님이 있다. *6. 마음속 비밀을 선생님께 얘기하고 싶다. 17. 선생님들과 즐겁게 대화할 수 있다. 28. 마음을 터놓고 말할 수 있는 선생님이 있다.	4
학교 생활	질서와 규칙준수	9. 나는 학교시설을 아껴서 사용한다. 11. 나는 학교 안에 쓰레기 등을 함부로 버리지 않는다. 21. 나는 학교의 질서를 지키려고 노력한다. *26. 나는 학교규칙을 잘 지키고 있다. 30. 학교규칙은 잘 지켜야 한다. 35. 나는 주변활동 열심히 한다. 37. 나는 학교 물건을 조심스럽게 사용한다.	7
	학교생활에 대한 긍정적태도	16. 나는 요즈음 학교생활이 즐겁고 유쾌하다. 24. 성공적인 학교생활을 하고 있다고 생각한다. 33. (소풍, 축제 등) 학교행사에 적극 참여한다.	3
전체		38문항	

*강창실(2007)의 논문에서는 하위요인의 설문항목이 위의 표와 다르게 묶여 있었으나, 이규미(2005)의 원척도를 확인하고 지도교수와 협의 후 하위요인을 위와 같이 구성함

4. 자료처리 및 분석

수집된 자료는 SPSS for Windows 18.0을 사용하여 다음과 같은 방법으로 분석하였다.

첫째, 연구대상의 인구사회학적 특성을 알아보기 위해 빈도와 백분율을 구하고, 각 측정도구의 신뢰도 검증을 위해 Cronbach's α 계수를 산출하였다.

둘째, 일상적 스트레스, 탄력성, 학교 적응의 하위요인에 대한 평균과 표준편차를 산출하였다.

셋째, 일상적 스트레스, 탄력성, 학교 적응의 관계를 알아보기 위하여 Pearson의 상관분석을 실시하였다.

넷째, 일상적 스트레스와 탄력성의 하위요인이 학교 적응에 유의한 영향을 주는지 알아보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였다.

다섯째, 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성의 매개효과가 있는지 알아보기 위하여 Baron과 Kenny(1986)가 제안한 매개효과 검증 절차를 실시하였다.

여섯째, 매개효과의 통계적 유의성 검증을 위해 Sobel Test(Sobel, 1982)를 실시하였다.

IV. 연구결과 및 해석

1. 측정 변인들의 기술통계 평균 및 표준편차

일상적 스트레스, 탄력성, 학교 적응의 하위영역에 대한 기술 통계치를 분석하였다. 각 변인들의 평균과 표준편차는 표 IV-1과 같이 나타났다.

표 IV-1. 측정변인들의 기술통계 평균 및 표준편차 (N=1,096)

	구 분	M	SD
일상적 스트레스 (5점척도)	공 부 문 제	3.14	.91
	친 구 문 제	2.44	.92
	신 체 및 성 격 문 제	2.56	.98
	가 정 문 제	2.39	.96
	학 교 생 활 문 제	2.14	.91
	전 체	2.51	1.01
탄력성 (6점척도)	전 체	2.53	.76
	지 적 차 원	4.34	.76
	개 인 정 서 적 차 원	4.26	.73
	내 적 의 지 적 차 원	4.29	.80
	특 성 영 성 적 차 원	3.88	.87
	전 체	4.21	.66
학교 적응 (6점척도)	가 정 요 인	4.57	.96
	외 적 학 교 요 인	3.84	.84
	보 호 지 역 사 회 요 인	3.68	.91
	요 인 또 래 요 인	4.54	.74
	전 체	4.16	.67
	전 체	4.19	.63
학교 적응 (6점척도)	학 교 공 부	4.34	.86
	학 교 친 구	4.74	.76
	학 교 교 사	4.14	.98
	학 교 생 활	4.48	.80
	전 체	4.43	.74

변인 별 중간 값을 살펴보면, 일상적 스트레스 3점(5점 척도), 탄력성 3.5점(6

점척도), 학교 적응 3.5점(6점 척도)이다.

우선, 일상적 스트레스의 전체 척도 수준은 평균 2.53으로 중간 값인 3점보다 낮게 나타났다. 이는 중학생들이 일상적 스트레스를 보통보다 낮게 느끼고 있는 것으로 해석할 수 있다. 하위요인 중에서는 공부문제 스트레스는 평균이 3.14로 가장 높게 나타나서 중학생들이 보통 수준보다 높은 정도로 스트레스를 느끼고 있다고 해석할 수 있고, 다른 하위요인들에서는 모두 보통보다 낮은 정도로 스트레스를 느끼고 있었는데, 신체 및 성격문제(2.56), 진로문제(2.51), 친구문제(2.44), 가정문제(2.39) 순이었다.

다음으로, 탄력성 전체는 평균 4.19로 중간 값인 3.5점보다 높게 나타나 중학생의 탄력성 수준은 높다고 볼 수 있다. 개인내적 특성요인은 4.21, 외적 보호요인은 4.16으로 나타났다. 탄력성의 하위요인 중 가정차원이 4.57로 가장 높고 또래차원(4.54), 지적 차원(4.34), 의지적 차원(4.29), 정서적 차원(4.26) 순으로 높게 나타났다. 이는 중학생들이 탄력성을 키워나가는 과정에서 가정과 또래의 역할이 중요하다는 점을 확인시켜주는 결과이다.

그리고, 학교 적응 전체는 평균 4.43으로 중간 값인 3.5점보다 높게 나타났다. 이는 중학생들이 학교 적응을 잘 하고 있는 것을 의미한다. 하위요인의 평균은 학교친구(4.74), 학교생활(4.48), 학교공부(4.34), 학교교사(4.14) 순으로 나타났다. 중학생들은 특히 긍정적인 친구관계와 친구와의 상호 협조를 잘한다고 응답하고 있었고, 이러한 점이 학교 적응에 긍정적으로 작용하고 있다.

이상의 내용을 정리하면, 일상적 스트레스는 보통보다 낮게 나타나 중학생들은 그다지 스트레스를 느끼지 않는 것으로 해석할 수 있다. 또한, 탄력성 수준은 보통 이상으로 높고, 학교 적응도 보통 이상으로 잘 하고 있는 것으로 나타났다. 따라서 변인들의 평균으로 평가하는 중학생의 학교 적응은 보통 이상으로 건강한 적응력을 보이는 것으로 해석할 수 있다.

2. 일상적 스트레스, 탄력성, 학교 적응의 상관관계

연구문제 1의 ‘중학생의 일상적 스트레스, 탄력성, 학교 적응이 유의한 상관관계가 있는지’를 알아보기 위하여 Pearson의 상관관계 분석을 실시하였고 결과는 표 IV-2과 같다.

우선 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계를 살펴보면, 상관분석 결과 일상적 스트레스는 학교 적응과 $-0.467(p<.01)$ 의 유의한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 하위요인을 살펴보면, 학교생활문제($-.563$), 진로문제($-.388$), 신체 및 성격문제($-.357$), 가정문제($-.339$), 친구문제($-.321$), 공부문제($-.275$) 순으로 학교 적응과 유의한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다($p<.01$). 따라서 일상적 스트레스가 높을수록 학교 적응을 잘하지 못하는 경향이 있다고 볼 수 있다.

다음으로 탄력성과 학교 적응과의 관계를 살펴보면, 탄력성은 학교 적응과 $.806(p<.01)$ 의 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 하위요인을 살펴보면, 학교차원($.693$), 정서적 차원($.670$), 지적 차원($.663$), 의지적 차원($.652$), 또래 차원($.627$), 가정차원($.587$), 지역사회차원($.519$), 영성적 차원($.505$) 모두 학교 적응과 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다($p<.01$). 따라서 탄력성이 높을수록 학교 적응을 잘한다고 볼 수 있다.

그리고 탄력성과 일상적 스트레스의 관계를 살펴보면, 탄력성과 일상적 스트레스는 $-.487(p<.01)$ 의 유의한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 하위요인 별로 살펴보면, 탄력성의 개인내적 특성요인은 $-.462(p<.01)$, 탄력성의 외적 보호요인은 $-.464(p<.01)$ 의 유의한 부적 상관을 보였다. 탄력성의 하위요인은 의지적 차원($-.501$), 가정차원($-.489$), 지적차원($-.398$), 학교차원($-.336$) 순으로 높은 상관을 보였다($p<.01$). 일상적 스트레스의 하위요인은 학교생활문제($-.463$), 진로문제($-.425$), 신체 및 성격문제($-.396$), 가정문제($-.398$), 공부문제($-.343$), 친구문제($-.308$) 모두 탄력성과 유의한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다($p<.01$). 즉, 탄력성과 일상적 스트레스는 서로 유의한 상관을 보여 탄력성과 일상적 스트레스는 서로 상호 연관을 보인다고 할 수 있다.

표 IV-2. 측정 변인 간 상관관계

	1	2	2-1	2-2	2-3	2-4	2-5	2-6	3	3-1	3-1-1	3-1-2	3-1-3	3-1-4	3-2	3-2-1	3-2-2	3-2-3	3-2-4	
1. 학교 적응	1																			
2. 일상적 스트레스	-.467**	1																		
2-1. 공부문제	-.275**	.706**	1																	
2-2. 친구문제	-.321**	.779**	.443**	1																
2-3. 신체·성격문제	-.357**	.864**	.519**	.673**	1															
2-4. 가정문제	-.339**	.837**	.541**	.560**	.677**	1														
2-5. 학교생활	-.563**	.784**	.402**	.546**	.596**	.622**	1													
2-6. 진로문제	-.388**	.819**	.501**	.525**	.661**	.605**	.602**	1												
3. 탄력성	.806**	-.487**	-.343**	-.308**	-.396**	-.398**	-.463**	-.425**	1											
3-1. 개인내적 특성	.755**	-.462**	-.339**	-.301**	-.393**	-.352**	-.426**	-.401**	.949**	1										
3-1-1. 지적 차원	.663**	-.398**	-.291**	-.263**	-.345**	-.303**	-.363**	-.340**	.826**	.887**	1									
3-1-2. 정서적 차원	.670**	-.353**	-.253**	-.260**	-.293**	-.261**	-.360**	-.268**	.794**	.849**	.690**	1								
3-1-3. 의지적차원	.652**	-.501**	-.368**	-.321**	-.442**	-.395**	-.420**	-.449**	.811**	.864**	.725**	.650**	1							
3-1-4. 영성적 차원	.505**	-.291**	-.216**	-.155**	-.236**	-.228**	-.265**	-.290**	.738**	.735**	.543**	.497**	.501**	1						
3-2. 외적 보호요인	.776**	-.464**	-.312**	-.285**	-.359**	-.403**	-.453**	-.407**	.951**	.805**	.683**	.660**	.678**	.727**	1					
3-2-1. 가정차원	.587**	-.489**	-.323**	-.281**	-.396**	-.500**	-.413**	-.423**	.752**	.638**	.580**	.489**	.614**	.495**	.791**	1				
3-2-2. 학교차원	.693**	-.336**	-.251**	-.185**	-.238**	-.263**	-.379**	-.296**	.784**	.667**	.556**	.516**	.514**	.660**	.822**	.497**	1			
3-2-3. 지역사회차원	.519**	-.280**	-.192**	-.149**	-.223**	-.213**	-.266**	-.294**	.714**	.566**	.456**	.424**	.432**	.586**	.789**	.444**	.625**	1		
3-2-4. 또래차원	.627**	-.323**	-.198**	-.273**	-.242**	-.256**	-.355**	-.232**	.702**	.640**	.540**	.659**	.549**	.450**	.694**	.464**	.430**	.270**	1	

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

3. 일상적 스트레스와 탄력성이 학교 적응에 미치는 영향

연구문제 2, ‘중학생의 일상적 스트레스와 탄력성이 학교 적응에 미치는 영향’을 알아보기 위하여 모형 1에서 일상적 스트레스의 하위요인 5개를, 모형 2에서 탄력성의 하위요인 8개를 위계적으로 투입하여 중다회귀분석을 실시하였다. 위계적 회귀분석의 결과는 표IV-3과 같다.

표 IV-3. 일상적 스트레스와 탄력성이 학교 적응에 미치는 영향 (N=1,096)

독립변수		학교 적응 전체(종속변수)						
		모형 1			모형 2			
		SE	β	t값 (p)	SE	β	t값 (p)	VIF
일상적 스트레스	(상수)	.071	-	78.178(.000)	.126	-	8.366(.000)	
	공부문제	.025	-.058	-1.851(.064)	.016	.030	1.519(.129)	1.597
	친구문제	.028	-.015	-.422(.673)	.018	-.028	-1.235(.217)	2.055
	신체·성격	.031	-.002	-.043(.966)	.020	.015	.551(.582)	2.884
	가정문제	.030	.077	2.001(.046)	.020	.109	4.278(.000)	2.628
	학교생활	.029	-.535	-15.052(.000)	.019	-.280	-11.892(.000)	2.231
	진로문제	.027	-.087	-2.378(.018)	.017	-.004	-.188(.851)	2.273
탄력성	지적 차원				.026	.124	4.661(.000)	2.848
	정서적 차원				.026	.142	5.508(.000)	2.652
	의지적 차원				.025	.099	3.746(.000)	2.826
	영성적 차원				.020	-.083	-3.602(.000)	2.117
	가정차원				.018	.123	5.314(.000)	2.148
	학교차원				.022	.326	13.308(.000)	2.411
	지역사회차원				.018	.044	2.040(.042)	1.860
또래차원				.022	.152	6.913(.000)	1.950	
통계량		R ² =.336 Adj.R ² =.332 F=89.474, p<.001			R ² =.738 Adj.R ² =.734 Δ R ² =.402 F=201.455, p<.001 Durbin-Watson=2.026			

모형 1을 살펴보면 일상적 스트레스의 하위요인 5개는 학교 적응을 33.6% 설명하고 있으며, 모형 1은 통계적으로 유의한 것으로 나타났다(p<.001). 모형 2는 모형 1에 탄력성의 하위요인 8개를 추가로 회귀시킨 결과이다. 모형 2는 모형 1에 비해 학교 적응의 변량에 대한 설명력이 40.2%가 증가(Δ R²=.402)하여 학교

적응을 73.8% 설명하고 있으며($R^2=.738$), 모형 2는 통계적으로 유의하였다 ($p<.001$). 모든 독립변수의 VIF(Variable Inflation Factor)가 10 이하의 수치를 보여 다중공선성 문제가 없는 것으로 나타났다. 그리고, Durbin-Watson 값은 2.026으로 나타났는데 그 수치가 2에 가깝고 0 또는 4와 가깝지 않으므로 잔차들 간에 상관관계가 없는 것으로 판단된다. 따라서 본 회귀 모형은 적합하다고 해석할 수 있다.

모형 2에서 학교 적응을 향상시킬 수 있는 변수들 간의 상대적 영향력을 평가하면, 탄력성의 학교차원($\beta=.326$, $p<.001$), 일상적 스트레스의 학교생활문제($\beta=-.280$, $p<.001$) 탄력성의 또래차원($\beta=.152$, $p<.001$), 탄력성의 정서적 차원($\beta=.142$, $p<.001$), 탄력성의 지적 차원($\beta=.124$, $p<.001$), 탄력성의 가정차원($\beta=.123$, $p<.001$), 일상적 스트레스의 가정문제($\beta=.109$, $p<.001$), 탄력성의 의지적 차원($\beta=.099$, $p<.001$), 탄력성의 영성적 차원($\beta=-.083$, $p<.001$), 탄력성의 지역사회차원($\beta=.044$, $p<.05$) 순으로 학교 적응에 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다.

특이한 점은 일상적 스트레스 하위요인 중 가정문제($\beta=.109$, $p<.001$)는 학교 적응에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났고, 탄력성의 하위요인 중 영성적 차원($\beta=-.083$, $p<.001$)은 탄력성 하위요인 중에 유일하게 부적으로 유의한 영향을 미치는 것으로 나타났다. 일상적 스트레스의 하위요인 중 공부문제($t=1.519$, $p=.129$), 친구문제($t=-1.235$, $p=.217$), 신체 및 성격문제($t=.551$, $p=.582$), 진로문제($t=-.188$, $p=.815$)는 통계적으로 유의한 영향을 미치지 않는 것으로 나타났다.

이상에서 살펴보았듯이 일상적 스트레스와 탄력성의 하위요인 중에서 학교 적응을 예측하는 설명력이 높은 요인은, 탄력성의 학교차원($\beta=.326$, $p<.001$)과 또래차원($\beta=.152$, $p<.001$) 그리고 일상적 스트레스의 학교생활문제($\beta=-.280$, $p<.001$)가 특히 높았다. 즉, 학교생활문제(선생님과의 관계, 학교 생활, 수업 시간, 학교 분위기 등)와 관련한 스트레스가 높을수록 학교 적응을 잘하지 못하는 경향이 있다고 할 수 있다. 한편 탄력성과 학교 적응의 관계에서는 탄력성 중에서 학교차원 점수가 높을수록(즉, 학교에서 선생님들과의 관계가 좋으며 의미 있는 상호 작용을 잘할수록), 그리고 또래차원의 점수가 높을수록(즉, 또래와 긍정

적인 상호 작용을 하고 또래에 대한 친사회적 기대가 높을수록) 학교 적응을 잘 할 것이라고 예측할 수 있다.

4. 일상적 스트레스와 학교 적응에서 탄력성의 매개효과

매개효과를 검증하기 위해서 Baron & Kenny(1986)에 의해 제안된 3단계 회귀분석을 사용하였다. 매개효과에 관한 가설을 검증하기 위해서는 다음의 세 가지 조건이 충족되어야 한다.

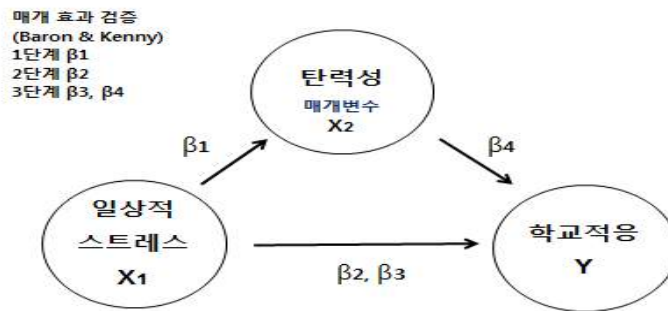


그림 VI-1. 매개효과 검증 모형

표 IV-4. 매개효과에 대한 가설 검증의 조건

회귀식	조 건
① $X_2 = a_1 + \beta_1 X_1$	회귀식①에서 독립변수가 매개변수에 통계적으로 유의한 영향을 미쳐야한다. 즉, β_1 이 유의해야 한다.
② $Y = a_2 + \beta_2 X_1$	회귀식②에서 독립변수가 종속변수에 통계적으로 유의한 영향을 미쳐야한다. 즉, β_2 가 유의해야 한다.
③ $Y = a_3 + \beta_3 X_1 + \beta_4 X_2$	회귀식③에서 매개변수가 종속변수에 통계적으로 유의한 영향을 미쳐야한다. 즉, β_4 가 유의해야 한다.

주) X_1 : 독립변수, X_2 :잠정적인 매개변수, Y: 종속변수, a : 상수, β : 표준화된 회귀계수
 자료: Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986), "The Moderator-mediator Variable Distinction in Social Psychological Research", *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), p.1177.

표 IV-4에서 제시된 조건들이 충족되면 종속변수에 대한 독립변수의 영향력은 회귀식②에서보다는 회귀식③에서 더 작아진다($\beta_3 < \beta_2$). 회귀식③에서 매개변수가 투입되어 종속변수(Y)에 대한 독립변수(X_1)의 영향력이 더 이상 통계적으로 유의하지 않다면 이는 잠정적인 매개변수(X_2)가 독립변수와 종속변수의 관계를 강하게 매개하는 것으로 볼 수 있다(박지혜, 2013).

이와 같이 매개효과에 대한 3단계 분석을 시행한 후, 매개효과의 유의성을 검증한다. 매개효과는 완전 매개(full mediation)와 부분 매개(partial mediation)로 구분한다. 3단계 분석 결과 ' $\beta_3=0$ '이 되면 완전 매개이고, ' $\beta_3 < \beta_2$ (절대값 기준)이면 $\beta_3 \neq 0$ '이면 부분 매개라고 한다. 완전 매개의 경우 매개효과 검증이 필요하지 않지만 부분 매개의 경우 매개효과의 유의성 검증이 요구된다. 본 연구에서는 Sobel Test를 통해 부분 매개효과를 검증하였다.

$$Z_{\text{sobel}} = a \cdot b / \text{SQRT}(b^2 \cdot S_a^2 + a^2 \cdot S_b^2)$$

- a : '독립변수 → 매개변수'에 대한 비표준화 회귀계수(B)값: B(a)
- Sa: a의 표준오차: SE(a)
- b : '매개변수 → 종속변수'에 대한 비표준화 회귀계수(B)값: B(b)
- Sb: b의 표준오차: SE(b)
- SQRT : 제곱근

Sobel Test의 계산식을 이용하여 매개효과 Z점수를 구할 수 있는데, Z점수의 절대값이 1.96 이상일 경우 $p < .05$ 수준, 2.58 이상일 경우 $p < .01$ 수준, 3.30 이상일 경우 $p < .001$ 수준에서 매개효과가 유의한 것으로 본다(Sobel, 1982).

가. 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성의 매개효과

연구문제 3, '중학생의 탄력성이 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 매개효과가 있는지'를 알아보기 위하여 Baron & Kenny(1986)가 제안한 매개효과 검증 절차에 따라 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석을 실시한 결과, 부분 매개효과가 있는 것으로 나타나서 매개효과의 유의성을 검증하기 위해 Sobel-Test를 실시하였다. 그 결과는 표IV-5와 같고, 도식화하여 제시한 결과는 그림IV-2와

같다.

표 IV-5. 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성의 매개효과 (N=1,096)

단계	모형	R ²	F	B	SE	β	t
1단계	일상적 스트레스 →탄력성	.237	340.316***	-.408	.022	-.487***	-18.448
2단계	일상적 스트레스 →학교 적응	.218	305.360***	-.459	.026	-.467***	-17.475
3단계	일상적 스트레스 탄력성 →학교 적응	.657	1047.271***	-.096	.020	-.098***	-4.814
Sobel Z 통계량		비표준화 회귀계수B(a) = -.408		표준오차SE(a) = .022			
Z=-17.149***		비표준화 회귀계수B(b) = .946		표준오차SE(b) = .021			

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

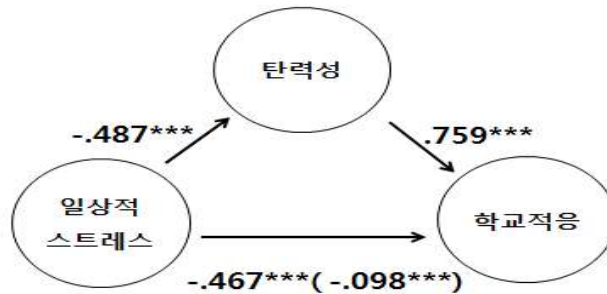


그림 IV-2. 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성의 매개효과

일상적 스트레스와 학교 적응간의 관계에서 탄력성이 매개효과가 있는지를 검증하기 위해서 회귀분석을 실시하였다. 1단계에서는 독립변수인 일상적 스트레스가 매개변수인 탄력성에 미치는 영향을 검증하였고, 2단계에서는 독립변수인 일상적 스트레스가 학교 적응에 미치는 영향을 검증하였다. 3단계에서는 독립변수인 일상적 스트레스와 매개변수인 탄력성을 동시에 투입하여 두 변인이 종속변수인 학교 적응에 미치는 영향을 검증하였다.

분석 결과에 따르면, 1단계 분석모형에서 일상적 스트레스가 탄력성에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($\beta_1 = -.487, p < .001$). 일상적 스트레스는 탄력성에 부적 영향을 미치고 있으며, 일상적 스트레스는 탄력성 변량의 23.7% ($R^2 = .237$)를 설명하였다. 2단계 분석모형에서 일상적 스트레스가 학교 적응에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 것($\beta_2 = -.467, p < .001$)으로 나타났다. 따라서, 일상적 스트레스가 높아질수록 학교 적응에 부적 영향을 미쳐서 학교 적응은 낮아진다고 볼 수 있다. 일상적 스트레스는 학교 적응 변량의 21.8% ($R^2 = .218$)를 설명하였다. 3단계 분석에서 일상적 스트레스($\beta_3 = -.098, p < .001$)와 탄력성($\beta_4 = .759, p < .001$)이 학교 적응에 미치는 영향이 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 각 단계의 분석이 모두 유의하였고, 3단계 분석에서 매개변수인 탄력성을 투입한 결과 일상적 스트레스가 학교 적응에 미치는 영향력이 $-.467$ 에서 $-.098$ 로 감소하였으므로($\beta_3 < \beta_2$ [절대값 기준]이면서 $\beta_3 \neq 0$), 부분 매개효과가 있다고 해석할 수 있다. 각 단계별 모형의 설명력(R^2)은 1단계: 23.7%, 2단계: 21.8%, 3단계: 65.7%로 나타나 3단계 모형의 설명력이 가장 높았다. 이는 ‘일상적 스트레스가 학교 적응에 부적 영향을 끼치는 경로에서 탄력성이 부분 매개하여 학교 적응을 높이는 간접효과를 보인다’는 3단계 모형의 설명력이 통계적으로 유의하게 높다는 것을 의미한다($p < .000$).

탄력성의 부분 매개효과가 통계적으로 유의한지를 알아보기 위하여 Sobel-Test를 실시하였다. 분석 결과, 일상적 스트레스와 학교 적응 간의 관계에서 탄력성이 갖는 부분 매개효과가 양측검정에서 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($Z = -17.149, p < .001$). 즉, 일상적 스트레스는 학교 적응에 부적으로 직접적인 영향을 미치며 동시에 탄력성을 통해 간접적으로도 영향을 미친다고 해석할 수 있다.

나. 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성 개인내적 특성의 매개효과

‘일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성의 하위요인인 개인내적 특성의 매개효과가 있는지’를 알아보기 위하여 Baron & Kenny(1986)가 제안한 매개효과 검증 절차에 따라 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석을 실시한 결과, 부분

매개효과가 있는 것으로 나타나서 매개효과의 유의성을 검증하기 위해 Sobel-Test를 실시하였다. 그 결과는 표IV-6와 같고, 도식화하여 제시한 결과는 그림IV-3와 같다.

표 IV-6. 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 개인내적 특성의 매개효과 (N=1,096)

단계	모형	R^2	F	B	SE	β	t
1단계	일상적 스트레스 →개인내적 특성	.213	296.686***	-.404	.023	-.462***	-17.225
2단계	일상적 스트레스 →학교 적응	.218	305.360***	-.459	.026	-.467***	-17.475
3단계	일상적 스트레스 개인내적 특성 →학교 적응	.588	781.229***	-.148	.021	-.150***	-6.869
Sobel Z 통계량		비표준화 회귀계수B(a) = -.404		표준오차SE(a) = .023			
Z=-15.984***		비표준화 회귀계수B(b) = .890		표준오차SE(b) = .024			

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

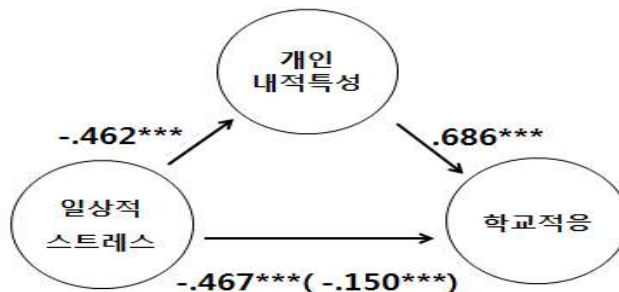


그림 IV-3. 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 개인내적 특성의 매개효과

일상적 스트레스와 학교 적응간의 관계에서 ‘탄력성 개인내적 특성’이 매개효과가 있는지를 검증하기 위하여 회귀분석을 실시하였다. 1단계에서는 독립변수인 일상적 스트레스가 매개변수인 ‘탄력성 개인내적 특성’에 미치는 영향을 검증하였고, 2단계에서는 독립변수인 일상적 스트레스가 학교 적응에 미치는 영향을

검증하였다. 3단계에서는 독립변수인 일상적 스트레스와 매개변수인 ‘탄력성 개인내적 특성’을 동시에 투입하여 두 변인이 종속변수인 학교 적응에 미치는 영향을 검증하였다.

분석 결과, 1단계 분석모형에서 일상적 스트레스가 ‘탄력성 개인내적 특성’에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며($\beta_1 = -.462$), 일상적 스트레스는 ‘탄력성 개인내적 특성’ 변량의 21.3%($R^2 = .213$)를 설명하였다. 2단계 분석모형에서 일상적 스트레스가 학교 적응에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($\beta_2 = -.467, p < .001$). 즉, 일상적 스트레스는 학교 적응에 부정적으로 영향을 미치고 있으며 일상적 스트레스가 높아질수록 학교 적응은 낮아진다고 해석할 수 있다. 3단계 분석에서 일상적 스트레스($\beta_3 = -.150, p < .001$)와 ‘탄력성 개인내적 특성’($\beta_4 = .686, p < .001$)이 학교 적응에 미치는 영향이 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 각 단계의 분석이 모두 유의하였고, 3단계 분석모형에서 매개변수인 ‘탄력성 개인내적 특성’을 투입한 결과 일상적 스트레스가 학교 적응에 미치는 영향력(β 값)이 $-.467$ 에서 $-.150$ 으로 감소하였으므로($\beta_3 < \beta_2$ 절대값 기준)이면서 $\beta_3 \neq 0$), ‘탄력성 개인내적 특성’이 부분 매개효과가 있다고 해석할 수 있다. 각 단계별 모형의 설명력(R^2)은 1단계: 21.3%, 2단계: 21.8%, 3단계: 58.8%로 나타나 3단계 모형의 설명력이 가장 높은 것을 알 수 있다. 이는 ‘일상적 스트레스가 학교 적응에 부정적 영향을 끼치는 경로에서 개인내적 특성요인이 부분 매개하여 학교 적응을 높이는 간접효과를 보인다’는 3단계 모형의 설명력이 통계적으로 유의하게 높다는 것을 의미한다($p < .000$).

‘탄력성 개인내적 특성’의 부분 매개효과가 통계적으로 유의한지를 알아보기 위하여 Sobel-Test를 실시하였다. 분석 결과, 일상적 스트레스와 학교 적응간의 관계에서 ‘탄력성 개인내적 특성’이 갖는 부분 매개효과가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($Z = -15.984, p < .001$). 즉, 일상적 스트레스는 학교 적응에 부정적으로 직접적인 영향을 미치며 동시에 ‘탄력성 개인내적 특성’을 통해 간접적으로도 영향을 미친다고 해석할 수 있다.

다. 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성 외적 보호요인의 매개효과

‘일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성의 하위요인인 외적 보호요인의 매개효과가 있는지’를 알아보기 위하여 Baron & Kenny(1986)가 제안한 매개효과 검증 절차에 따라 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석을 실시한 결과, 부분 매개효과가 있는 것으로 나타나서 매개효과의 유의성을 검증하기 위해 Sobel-Test를 실시하였다. 그 결과는 표IV-7과 같고, 도식화하여 제시한 결과는 그림IV-4와 같다.

표 IV-7. 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 외적 보호요인의 매개효과 (N=1,096)

단계	모형	R ²	F	B	SE	β	t
1단계	일상적 스트레스 →외적 보호요인	.215	299.458***	-.411	.024	-.464***	-17.305
2단계	일상적 스트레스 →학교 적응	.218	305.360***	-.459	.026	-.467***	-17.475
3단계	일상적 스트레스 외적 보호요인 →학교 적응	.617	880.276***	-.134 .789	.021 .023	-.137*** .713***	-6.473 33.732
Sobel Z 통계량		비표준화 회귀계수B(a) = -.411		표준오차SE(a) = .024			
Z=-15.797***		비표준화 회귀계수B(b) = .528		표준오차SE(b) = .033			

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

일상적 스트레스와 학교 적응간의 관계에서 ‘탄력성 외적 보호요인’이 매개효과가 있는지를 검증하기 위하여 회귀분석을 실시하였다. 1단계에서는 독립변수인 일상적 스트레스가 매개변수인 ‘탄력성 외적 보호요인’에 미치는 영향을 검증하였고, 2단계에서는 독립변수인 일상적 스트레스가 학교 적응에 미치는 영향을 검증하였다. 3단계에서는 독립변수인 일상적 스트레스와 매개변수인 ‘탄력성 외적 보호요인’을 동시에 투입하여 종속변수인 학교 적응에 미치는 영향을 검증하였다.

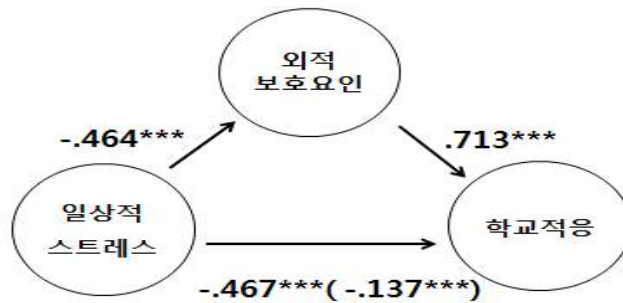


그림 IV-4. 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서
외적 보호요인의 매개효과

분석 결과, 1단계 분석에서 일상적 스트레스가 ‘탄력성 외적 보호요인’에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 것으로 나타났으며($\beta_1 = -.464$, $p < .001$), 일상적 스트레스는 ‘탄력성 외적 보호요인’ 변량의 21.5%($R^2 = .215$)를 설명하였다. 2단계 분석에서 일상적 스트레스가 학교 적응에 미치는 영향력이 통계적으로 유의한 것으로 나타났고($\beta_2 = -.467$, $p < .001$), 일상적 스트레스는 학교 적응 변량의 21.8%($R^2 = .218$)를 설명하였다. 즉, 일상적 스트레스는 학교 적응에 부정적으로 영향을 미치고 있고, 일상적 스트레스가 높아질수록 학교 적응은 낮아진다고 해석할 수 있다. 3단계 분석에서 일상적 스트레스($\beta_3 = -.137$, $p < .001$)와 탄력성 외적 보호요인($\beta_4 = .713$, $p < .001$)이 학교 적응에 미치는 영향이 통계적으로 유의한 것으로 나타났다. 각 단계의 분석이 모두 유의하였고, 3단계 분석에서 매개변수인 ‘탄력성 외적 보호요인’을 투입한 결과 일상적 스트레스가 학교 적응에 미치는 영향력이 $-.467$ 에서 $-.137$ 로 감소하였으므로($\beta_3 < \beta_2$ [절대값 기준]이면서 $\beta_3 \neq 0$), 부분 매개효과가 있다고 해석할 수 있다. 각 단계별 모형의 설명력(R^2)은 1단계: 21.5%, 2단계: 21.8%, 3단계: 61.7%로 나타나 3단계 모형의 설명력이 가장 높은 것을 알 수 있다. 이는 ‘일상적 스트레스가 학교 적응에 부정 영향을 끼치는 경로에서 외적 보호요인이 부분 매개하여 학교 적응을 높이는 간접효과를 보인다’는 3단계 모형의 설명력이 통계적으로 유의하게 높다는 것을 의미한다($p < .000$).

‘탄력성 외적 보호요인’의 부분 매개효과가 통계적으로 유의한지를 알아보기 위하여 Sobel-Test를 실시하였다. 분석 결과, 일상적 스트레스와 학교 적응간의 관계에서 ‘탄력성 외적 보호요인’이 갖는 부분 매개효과가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다($Z=-15.797$, $p<.001$). 즉, 일상적 스트레스는 학교 적응에 부정적으로 직접적인 영향을 미치며 동시에 ‘탄력성 외적 보호요인’을 통해 간접적으로도 영향을 미친다고 해석할 수 있다.

V. 논의 및 결론

본 연구는 중학생의 일상적 스트레스와 탄력성 그리고 학교 적응의 관계를 파악하고, 탄력성이 일상적 스트레스와 학교 적응을 매개하는 효과가 있는지 검증하고자 하였다. 이를 위해 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

- 연구문제 1. 중학생의 일상적 스트레스, 탄력성, 학교 적응은 유의한 상관관계가 있는가?
- 연구문제 2. 중학생의 일상적 스트레스, 탄력성의 하위요인들은 학교 적응에 유의한 영향을 미치는가?
- 연구문제 3. 중학생의 탄력성이 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 매개 효과가 있는가?

이와 같은 연구문제를 해결하기 위하여 층화군집 표집으로 제주도 13개 중학교와 서귀포시 6개 중학교를 포함하는 제주특별자치도 19개 중학교 1,096명의 자료를 수집하여 SPSS 18.0으로 분석하였다. 본 연구의 연구문제를 중심으로 밝혀진 연구 결과와 선행 연구의 결과를 비교하여 논의하고, 결론을 내리면 다음과 같다.

1. 논의

논의에 들어가기에 앞서, 측정 변인들의 기술적 통계 결과를 요약하면 중학생들이 자각하는 생활 전반의 일상적 스트레스 수준은 중간 값보다 낮았고, 탄력성 수준과 학교 적응 수준은 중간 값보다 높게 나타났다. 이러한 결과를 통해 자료 수집 기간인 2013년 12월 제주특별자치도 중학생은 자신이 건강하게 학교에 적응하고 있다고 스스로 평가한다는 것을 알 수 있다.

연구문제 1. 중학생의 일상적 스트레스, 탄력성, 학교 적응은 유의한 상관관계가 있는가?

우선, Pearson 상관 분석 결과에서 일상적 스트레스와 학교 적응은 유의한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 스트레스가 많을수록 학교 적응에 어려움이 있다는 선행 연구(김연홍, 2014; 국진희, 2012; 박새와, 2012; 이경화, 정혜영, 2007; 최바울, 2006; 김용래, 김태은, 2004; 신현숙, 구본용, 2001)들의 결과를 지지한다. 하위요인 중에서는 학교생활문제가 가장 높은 부적 상관을 보였다. 이는 청소년이 지각한 스트레스와 학교 적응이 전체적으로 부적상관을 보이고 있으며 하위요인 중 학교 스트레스가 가장 높은 부적 상관을 보인다는 선행 연구들(국진희, 2012; 김민정, 2005; 이예승, 2004)과 일치하는 결과이다. 따라서, 중학생들은 일상적 스트레스가 높을수록 학교에 잘 적응하지 못하는 경향이 있고, 특히 교사와의 관계, 수업에 대한 흥미, 학교규칙이나 학교환경들로 나타나는 학교생활문제를 많이 경험할수록 학교 적응에 어려움이 있다는 것을 의미한다.

다음으로, 탄력성과 학교 적응은 유의한 정적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 탄력성과 학교 적응의 관계에 대한 기존의 연구(강창실, 2007; 하현주, 2007; 김민정, 2005; 이예승, 2004; 구자은, 2000)들과 일치하는 결과이다. 이는 중학생들의 탄력성과 학교 적응은 정적 방향으로 상호 연관되어 있다는 것을 의미한다. 하위요인에서는 외적 보호요인이 개인내적 특성요인보다 더 높은 상관을 보였다. 이러한 결과는 가정적, 사회·환경적 보호 요인을 많이 지니고 있는 중학생들일수록 학교 적응을 잘한다는 것을 시사한다. 이것을 학교 적응의 하위요인과 연결하여 살펴보면, 탄력성이 높은 중학생들일수록 학교친구나 교사와의 관계가 좋고 학업 유능감과 학업 가치를 잘 느끼며 학교생활에 긍정적 태도를 지니면서 질서와 규칙을 준수하는 등 학교생활에 잘 적응하는 경향을 보이게 된다는 것으로 해석할 수 있다.

그리고, 일상적 스트레스와 탄력성은 유의한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 탄력성은 아동과 청소년이 스트레스를 지각하는 정도와 일정한 상관성이 있고, 탄력성 교육이 아동과 청소년의 과도한 스트레스로 인한 학교 폭력, 이탈 등의 문제 행동과 우울증 등의 심리적, 정신적 문제 등을 예방하고 개선시킬

수 있다고 보고한 선행 연구의 결과(박지혜, 2013; 강응식, 2012)들을 지지한다. 또한 중·고등학생, 대학생 그리고 성인 등 다양한 층의 연구 대상에서 스트레스의 수준이 높으면 탄력성이 낮은 것으로 나타난 선행 연구들(윤혜리, 2014; 강명희, 2013; 성순옥 등, 2013; 전현수 등, 2013; 강지영, 2012)과 일치하는 결과이다. 따라서 일상적 스트레스와 탄력성이라는 두 변인은 상호 연관성을 갖는다고 볼 수 있다. 이로 인해 탄력성이 높을수록 일상적 스트레스를 낮게 지각하기도 하고, 스트레스가 높을수록 탄력성이 낮아지기도 하는 경향을 보인다.

연구문제 2. 중학생의 일상적 스트레스, 탄력성의 하위요인들은 학교 적응에 유의한 영향을 미치는가?

중학생의 일상적 스트레스와 탄력성의 하위요인들이 학교 적응에 미치는 영향력을 알아보기 위하여 2단계의 위계적 회귀분석을 실시하였다. 모형 1에서는 일상적 스트레스를, 모형 2에서는 일상적 스트레스에 탄력성을 위계적으로 추가하여 회귀분석을 실시하였다. 그 결과 모형 1보다 모형 2의 설명력이 더 크게 나타났다. 일상적 스트레스보다 탄력성이 학교 적응에 더 큰 영향을 미치고 있었다.

이러한 결과는 탄력성이 학교생활 적응에 전반적으로 긍정적인 영향을 미치고 있는 것으로 나타난 강응식(2012)의 결과를 지지하며, 탄력성이 높으면 학습 활동, 규칙 준수, 학교 행사 등 학교생활 전반에 적응을 잘한다고 본 서미화(2007)의 연구와도 일치한다. 또한, 탄력성이 높을수록 학교생활에 있어 긍정적 입장을 나타낸다고 본 송혜리(2010)와 신윤자(2005)의 연구 결과와도 입장을 같이한다.

본 연구의 결과를 구체적으로 살펴보면, 탄력성의 하위요인 중에서 학교차원, 또래차원, 정서적 차원, 지적 차원, 가정차원, 의지적 차원, 지역사회차원 순으로 학교 적응에 유의한 정적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 탄력성의 외적 보호요인 중에서는 특히 학교차원과 다음으로 또래차원이 높은 영향력을 보였는데 이는 학교에서 교사의 지지를 받거나 학교활동에 적극적으로 참여하는 활동, 친사회적인 친구들과 긍정적인 상호작용을 하는 외적 보호요인들이 학교 적응을 잘 할 수 있도록 영향을 끼치고 있는 것을 의미한다. 개인내적 특성요인 중에서는 정서적 차원이 높을 때, 즉 감정과 충동의 조절 및 공감과 수용 그리고 자기효능

감과 문제해결 능력이 있을 때 중학생의 학교 적응에 미치는 정적 영향력이 커질 수 있다는 결과를 보였다.

학교 적응에 영향을 미치는 변인들 중 일상적 스트레스는 학교 적응에 부적 영향을 주는데, 하위요인 중에서 학교생활문제와 관련한 스트레스가 높을수록 학교 적응을 잘하지 못하는 경향이 있다. 이는 교사와의 관계, 수업에 대한 흥미, 학교환경들로 나타나는 학교생활문제가 있을 때, 학교 적응에 부정적인 영향을 미친다는 것을 의미한다. 한편, 일상적 스트레스의 하위요인 중 가정문제가 학교 적응에 유의한 정적 영향을 미치는 것($\beta=.123, p<.001$)으로 나타났다. 이는 선행 연구들에서 가정문제 스트레스가 학교 적응에 부적 영향을 준다는 결과와는 상반된 결과이다. 즉, 중학생의 가정생활 스트레스가 학교공부, 학교생활에 부적 영향을 미치고 학교 적응을 어렵게 한다는 김연홍(2014)의 연구결과나, 일반중과 국제중 학생을 비교하여 두 학교 학생들 모두 가정문제가 많을 때 학교 적응을 잘 하지 못한다는 김연경(2013)의 연구 결과와 대비되는 결과이다. 또한 중학생의 가정환경 문제가 문제행동에 정적 영향을 주어 적응에 어려움을 준다는 박지혜(2013)의 연구와도 다른 결과이다.

본 연구에서는 가정문제 스트레스를 측정하기 위해 “집안의 경제적 문제, 부모의 불화, 가족들과의 관계 문제(가족 간의 갈등, 부모와 소통문제, 부모의 잔소리, 형제와의 차별대우)”에 관하여 설문하였다. 즉, 중학생들이 가정에서 겪는 부모와의 관계나 가정의 경제적 문제가 그 주요 내용인데, 본 연구에서는 이러한 가정문제로 인해 학교 적응에 어려움을 겪지 않을 뿐만 아니라 오히려 가정문제가 학교 적응에 정적인 영향을 준다는 분석 결과를 보이고 있다. 이것을 연구문제 2의 다른 결과들, ‘학교 적응과 관련하여 탄력성의 학교차원과 또래차원이 큰 정적 영향력을 보인다’는 것과 ‘일상적 스트레스의 하위요인 중에서 학교생활문제와 관련한 스트레스가 높을수록 학교 적응을 못한다’는 결과들과 연관하여 논의하면 다음과 같다.

우선, 본 연구 결과에서 중학생들의 가정문제 스트레스가 주는 영향은 가정에 머물러 있었고, 학교 적응에 부정적 영향을 주지 않은 것으로 해석할 수 있다. 또한 ‘학교차원, 또래차원의 탄력성’이 높을수록, 그리고 ‘학교생활문제 스트레스’가 높을수록 학교 적응에 각각 정적·부적 방향으로 유의한 영향력을 보였다. 이

두 결과를 연결해서 살펴보면, 가정문제는 가정에서 해결해야 하고, 학교 적응을 높이기 위해서는 학교관련 문제를 학교 안에서 풀어야 쥐야 한다는 시사점을 주는 결과라고 할 수 있다.

한편, 이러한 결과에 대한 또 다른 해석을 시도해 볼 수 있다. 본 연구 결과에서 조사대상 중학생들이 탄력적이고 건강하게 학교 적응을 잘 하고 있다고 나타난 결과를 전제로 하여, 탄력적인 학생들이 취하는 행동을 예측해 볼 수 있다. 즉, 스트레스-적응과 관련한 대처기제로서 탄력성에 초점을 두고, 탄력성의 학교차원과 또래차원이 학교 적응에 큰 정적 영향력을 끼친다는 연구문제 2의 결과와 연관하여 논의해 볼 수 있다. 본 연구에서 측정한 가정문제들은 중학생이 스스로 통제하기 어려운 문제이고, 설문 결과에서 가정문제 스트레스가 많다는 것은 가정 내에서 가족의 지지를 받을 수 없다는 것을 의미한다. 따라서 가족의 지지를 받지 못하는 학생들은 가정에서 채워지지 않는 관계적 욕구를 충족하기 위해 적극적으로 가정 밖에서 자원을 찾으려는 노력을 하게 된다. 이런 과정에서 ‘학교교사나 또래친구들의 지지’와 같은 가정 밖에 있는 사회적 지지를 더 추구하게 된다. 이와 관련하여 선행 연구에서, 탄력성이 높은 집단에서는 스트레스 상황에서 ‘사회적 지지 추구’와 같은 적극적 대처행동을 많이 사용한다는 결과를 보였다(임상희, 2005; 장경문, 2003). 따라서 탄력적인 학생들은 사회적 지지를 얻기 위해 교사나 친구들과 잘 지내려는 적극적인 노력을 할 것으로 예측할 수 있다. 그러한 적극적인 노력으로 인해 학교차원과 또래차원 요인의 평가가 높아지고 이는 전체 탄력성의 수준을 높이는 것으로 연결된다. 또한 다른 선행 연구에서는 교사의 지지, 친구의 지지 등 사회적 지지가 학교 적응에 중요한 영향을 미치고 있다는 결과(이신숙, 2013; 이은경, 2012; 구혜경, 2011; 김숙영 2010)를 보고하고 있다. 이러한 맥락적 과정에서 가정문제 스트레스가 많더라도 스트레스와 적응의 관계를 중재하는 탄력성의 역할로 학교 적응에 정적 영향을 주게 되었다고 추론해 볼 수 있다. 그러나 본 연구에서는 이러한 경로에 대한 질적 연구가 병행되지 않았기 때문에 이러한 논의에 대해서는 후속 연구를 통해 면밀한 검토가 이루어져야 할 것이다.

연구문제 3. 중학생의 탄력성이 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 매개

효과가 있는가?

일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성, 그리고 그 하위요인들인 개인내적 특성요인, 외적 보호요인 모두 부분 매개효과가 유의한 것으로 나타났다. 이는, 일상적 스트레스가 학교 적응에 부적의 방향으로 직접적인 영향을 끼치는 경로에서 탄력성이 부분 매개효과를 보여 학교 적응을 높이는 간접 효과를 보인다는 것을 의미한다. 이것은 아동, 청소년, 성인에 이르는 다양한 연령대를 연구 대상으로 하여 스트레스나 역경 경험과 적응과의 관계에서 탄력성의 매개효과를 검증한 국내 선행 연구들(신지연, 2014; 강명희, 2013; 성순옥 등, 2013; 박새와, 2012; 이옥형, 2012; 김노은, 2011; 배화옥, 2010; 안미숙, 2010; 구경호, 2008; 최바울, 2006)을 지지하는 연구 결과이다.

본 연구 결과의 ‘일상적 스트레스, 탄력성 그리고 학교적응의 관계’를 인간과 환경 간의 상호작용이라는 관점에서 스트레스를 바라보는 스트레스-대처-적응 이론(Stress-Coping-Adaptation Theory: Folkman & Lazarus, 1984)과 연관하여 살펴볼 수 있다. Folkman & Lazarus(1984)는 어떤 자극이 스트레스가 되는지의 여부를 결정하는 것은 유기체가 환경을 평가하고 환경의 요구에 반응하는 대처자원을 해석하는 방법이라고 하였다. 이 이론을 본 연구와 연관시켜, 유기체가 환경과 대처자원을 평가하는 과정에서 탄력성의 역할과 관련한 논의로 확장할 수 있다. 탄력성 연구는 역경과 적응이라는 맥락적 과정에서 변화하는 상황에 유연하게 대처할 수 있는 역동적인 능력으로 ‘탄력성’ 개념을 발견하고 연구해 왔다. 스트레스-대처-적응 이론에서는 환경적인 자극과 압력이 주어졌을 때 유기체의 인지적 평가가 대처자원을 해석하는 과정에 주목한다. 이러한 평가와 해석의 과정과 탄력성의 매개효과를 연관지어 본 연구 결과가 시사하는 점을 찾아볼 수 있다. 선행연구에서, 탄력성은 특히 좌절되는 스트레스 상황에서 유연하게 반응하는 역동적인 능력이며, 환경적 요구에 자기통제수준을 조절함으로써 상황적 사건에 대처하는 풍부한 능력으로, 인지적·사회적·개인적 영역과 관련된 문제해결에서의 융통성 있는 능력이라고 하였다(Block & Kremen, 1996; 신지연, 2014, 재인용). 즉, 유기체가 환경적인 자극이 스트레스인지 아닌지를 평가하고 적응하는 과정에서 탄력성은, 그 자극에 융통성 있게 대처하게 하며 역동적인 능력을 통해 적응에 도움을 준다. 이것이 시사하는 점은, 스트레스-대처-적응

의 맥락적 과정에서 탄력성은 스트레스의 영향력을 줄이고 학교 적응에 도움을 주는 대처기제로서 매개역할을 한다는 것이다.

본 연구의 서론에서 매개효과의 검증은 상담현장에서 보다 초점을 두고 개입해야 할 변인을 확인하고 상담개입전략을 수립하는 실제적 의의를 갖는다고 했다(서영석, 2010). 이와 관련하여 장휘숙(2001)은 탄력성에 관심을 갖는 연구자들은 아동을 정신 병리나 일탈에 저항적인 탄력적 개인으로 성장할 수 있도록 돕는 예방적인 프로그램은 물론, 탄력적이지 못한 아동을 위한 치료적 중재 프로그램의 개발에도 관심을 기울여야 한다고 주장했다. 또한, 최근 Masten(2014)은 이제 탄력성 연구의 관심은 세계의 위험에 처한 아이들에 대해 생존의 목표를 넘어서 아동과 청소년기에 건강한 발달과 탄력성을 촉진시키는 일로 이동하고 있다고 주장하며, 탄력성 증진을 위한 국제적인 노력을 촉구하였다. 이러한 선행 연구 결과들과 같은 맥락에서, 본 연구의 결과는 우리 교육 현장에서도 탄력성 향상을 위한 실제적인 개입이 이루어져야 함을 시사하는 것이다.

본 연구자는 탄력성의 매개효과 검증을 탄력성 전체, 그리고 탄력성의 하위 차원인 개인내적 특성요인, 외적 보호요인으로 나누어 실시하였다. 그 이유는 본 연구의 근간을 이루는 문제의식이 2010년 전국 청소년 위기실태조사(한국청소년상담원, 2010)에서 출발하였기 때문이다. 즉, 상기 연구에서 제주특별자치도의 위기요인이 전국에서 제일 높게 나타났다는 연구결과에 관심을 두고 연구를 시작했고, 그 위기요인의 내용이 탄력성의 하위요인들인 개인내적 특성요인과 외적 보호요인의 구성과 맥을 같이 한다는 점에 주목하였기 때문이었다. 그에 따라, 본 연구의 실제적 측면을 고려하여 이후 탄력성 증진을 위한 교육적 개입에서 우선순위를 정할 필요성이 있는지 확인하기 위해 하위요인 별로 매개효과를 검증하였다. 본 연구 결과에서 개인내적 특성요인과 외적 보호요인 모두 부분 매개효과가 유의하게 나타났다. 이러한 결과는 탄력성의 개념과 연관이 된다. 즉, 정신적·심리적인 내적 자원과 가족 및 사회적인 외적 자원의 지속적이고 역동적인 상호작용으로 역경과 위기를 극복하는 인간의 능력을 의미한다는 탄력성의 개념을 지지하는 결과이다. 본 연구의 결과에서 탄력성의 개인내적 특성요인과 외적 보호요인은 일상적 스트레스와 학교 적응과의 관계에서 모두 역동적인 상호작용을 하며 적응에 유의한 영향을 끼치고 있다.

다만, 탄력성이 학교적응에 미치는 영향력을 살펴본 연구문제 2의 ‘탄력성의 하위요인 중 상대적으로 외적 보호요인인 학교차원과 또래차원의 영향력이 큰 것으로 나타났다’는 결과와 관련하여 시사점을 논의 할 수 있다. 즉, 연구문제 2의 결과를 근거로, 교사와의 관계와 학교활동에서 의미 있는 상호작용 그리고 친사회적인 또래와의 긍정적인 상호작용이 보다 더 학교 적응에 도움을 줄 것이라고 추론할 수 있다.

2. 결론

이상의 논의를 통해 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다. 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성, 그리고 그 하위요인인 개인내적 특성요인, 외적 보호요인 모두 부분 매개효과가 유의한 것으로 나타났다. 이와 관련하여, 본 연구에서 탄력성의 의미를 확장하여 탄력성은 ‘스트레스 상황을 적응에 도움이 되는 긍정적인 방향으로 해석하고, 스트레스와 학교 적응의 관계를 매개함으로써 적응에 도움을 주는 대처기제’라는 것을 밝혔다.

탄력성이 고정적인 성격 특성이 아니라 인생의 어느 시점에서든 훈련을 통해 향상시킬 수 있는 역동적인 적응기제라는 선행 연구들의 주장과 본 연구의 결과를 근거로, 중학생을 대상으로 탄력성 증진을 위한 교육적 개입이 이루어지기를 기대한다. 최근의 탄력성 연구는 발달 타이밍과 문화적 맥락에 주목하고 있다. 우선 발달 타이밍의 관점에서, ‘신이 주신 두 번째 양육시기’이며 ‘인생의 골든타임’인 발달 단계를 거치고 있는 중학생에 초점을 맞출 수 있다. 다음으로 문화적 맥락의 초점에서, 탄력성 증진 프로그램을 개발하여 교육적 시험장으로 주목받는 제주특별자치도에 우선적으로 시행해 보기를 제안한다. 그리고 추후 다른 지역에서의 탄력성 연구와 관련하여 탄력성 증진 프로그램을 단계적으로 시행하고 보완함으로써 우리나라 전 지역의 각 급별 학교에서 지역 특성에 맞는 탄력성 증진 프로그램이 시행되기를 기대한다. 이를 통해, 학생들은 일상적 스트레스의 영향을 줄일 수 있고 학교 적응을 잘하게 됨으로써 건강한 성인으로 성장할 수 있는 힘을 키워나갈 수 있을 것이다.

본 연구가 시사하는 이론적, 방법론적, 실제적 측면의 의의는 다음과 같다.

우선, 이론적 측면에서는 스트레스-대처-적응 이론(Stress-Coping- Adaptation Theory)과 관련하여 적응을 위한 대처기제로서 탄력성의 역할을 확인했다는 점에서 의의가 있다. 본 연구의 결과 탄력성은 일상적 스트레스가 학교 적응에 부정적 방향으로 직접적인 영향을 미치는 과정에 작용하여 정적 방향으로 학교 적응에 간접적 영향을 끼치는 것으로 나타났다. 즉, 일상적 스트레스 상황에 노출된 중학생들이 성공적인 학교적응을 할 수 있도록 돕는 대처자원으로서 탄력성의 역할을 확인한 것이다.

다음으로, 방법론적 측면에서는 층화군집 표집을 통해 대상자를 선정하여 연구하였다는 점을 들 수 있다. 탄력성과 관련한 선행 연구들 중 변인 간의 관계를 탐색하는 연구들은 대부분 유의 표집을 통해 연구를 수행하였다. 선행연구와 비교하여 본 연구는, 층화군집 표집으로 조사 대상을 선정하였다는 점에서 방법론적 차별성을 찾을 수 있다.

더불어 실제적 측면에서는, 제주특별자치도 중학생을 연구하였다는 점에 주목할 수 있다. 최근 탄력성 연구들은 문화적 맥락에 대한 관심을 추구하고 있으며, 그에 따라 보다 더 교차 문화적이고 다중 문화적인 연구들이 이루어지고 있다. 또한 개인과 지역 사회에 탄력성을 만들 수 있게 한 문화적 맥락과 역할을 강조하는 연구 모형들이 제안되었다(Ungar, 2011; Masten, 2014에서 재인용). 이러한 흐름은 탄력성 연구에서 문화적 맥락을 반영한 연구가 필요하다는 것을 시사하며, 그 결과 지역사회의 특성을 반영하여 탄력성 증진 프로그램 개입이 이루어져야 한다는 것을 의미한다. 특히 제주특별자치도는 본토로부터 떨어져 있는 섬이라는 지역적 특성으로 인해서 전국 단위의 조사에서 제외되기도 하지만, 바로 그 섬이라는 특성에서 지역적 동질성을 갖는다는 장점이 있다. 또한 다른 지역과 비교했을 때 학생 수가 적어서 전체 학생을 대상으로 한 전수 조사와 전 학교를 대상으로 한 프로그램 시행이 가능하다. 이러한 장점에 주목하여 제주특별자치도에서 교육 정책의 시범적 실시가 이루어지는 예가 적지 않다. 우선 최근 2012년

어울림 프로그램이 시범적으로 실시되었다는 예를 들 수 있고, 다른 예로는 2013년 초등·중등·고등학교 전체 학생을 대상으로 인성 측정을 위한 전수조사가 시행되었으며 그 결과에 근거하여 인성프로그램 대상자를 선정하여 인성 프로그램을 실시하였다는 것을 들 수 있다. 따라서 본 연구결과를 토대로 제주특별자치도의 특성을 고려하여, 탄력성 증진 프로그램을 개발하고 실제 교육 현장에 시범적으로 개입할 수 있을 것이라는 점이 연구의 실제적인 의의가 될 것이다. 이와 관련하여, 제주특별자치도의 중학교 1, 2학년을 대상으로 프로그램을 실시하고 본 연구의 결과와 연계하여 사후 효과를 검증해 보는 것도 의의가 있을 것이다.

이상에서의 고찰에 근거하여, 본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 중학교 1, 2학년 학생들을 대상으로 하였고, 연구 대상 지역을 제주특별자치도로 제한하였다. 따라서 본 연구의 결과를 전국 전체 중학생으로 일반화하기 위해 다른 지역 연구를 추가로 시행한 후, 그 결과와의 비교 분석이 이루어지기를 기대한다. 각 지역별 특성에 따른 심도 있는 연구가 시행된다면, 그 연구들의 축적을 통해 우리나라만의 고유한 문화적 특성을 반영한 탄력성 연구의 기반을 마련할 수 있을 것이다. 특히 탄력성 연구의 역사는 발달정신병리학(Masten, 2013)의 역사와 맥을 같이 하며, 삶의 과정에서 인간적응의 변화를 이해하는데 통합적 접근을 요구하는 발달시스템 이론과 긴밀하게 엮여 있다. 그러므로 발달 타이밍과 문화적 맥락 속에서 탄력성이 연구되어야 한다는 것이 최근 탄력성 연구에서 시사하는 점이다(Masten, 2014). 이와 관련하여 본 연구자는 후속 연구에서 탄력성과 관련하여 발달 단계별, 다양한 지역별 연구가 이루어지고 그 결과의 축적이 필요하다고 제언한다.

둘째, 본 연구에서 일상적 스트레스와 탄력성 그리고 학교 적응이라는 세 변인의 관계에서 탄력성의 매개효과를 검증하였다. 그런데 본 연구에서는 이 세 변인의 관계에 영향을 줄 수 있는 가외 변인들에 대한 통제가 이루어지지 않았다는 제한점이 있다. 탄력성에 영향을 미치는 심각한 위험 요인으로는 가난, 가난과

관련한 열악한 양육 조건, 학대 경험, 입양 등에 주목하고 있고, 탄력성을 향상시키는 보호 요인으로는 지능, 기질, 어머니와의 긍정적 관계, 높은 사회경제적 수준, 부모나 대안적 양육자로부터의 보살핌, 언어 능력과 같은 중요한 개인적·환경적 특성들에 주목하고 있다(장휘숙, 2001). 또한 최근 다문화 가정이 증가하여 2013년 전국 다문화 가정의 중학생(13~15세) 자녀 수(18,395명)가 2007년(2,080명) 대비 약 8.8배 증가하였다(여성가족부, 2013)는 여성가족부의 보고를 참고할 때, 다문화 가정이라는 변수 또한 주목해야 할 요인임을 알 수 있다. 이와 관련하여 선행 연구에서도 중학생의 학교 적응과 관련하여 다문화 가정이라는 변수가 영향력을 끼치고 있다는 결과를 보고하였다(최윤미, 2012). 그런데, 본 연구에서는 연구 대상 변인들의 관계에 영향을 줄 수 있는 상기의 변인들을 통제하지 못하였다는 제한점을 갖는다. 이와 관련하여 후속연구에서는 상기의 가외 변인들에 대한 고려가 필요하다고 제언한다. 특히, 우리나라에서 급격히 다문화 가정이 증가하고 있는 현상을 반영하여, 다문화적 변인이 탄력성에 미치는 영향을 탐색하는 연구가 시행된다면 시사점이 클 것으로 기대된다.

셋째, 자료 수집 시점에 논의의 여지가 있다. 본 연구는 특정 시점에서 횡단적으로 이루어졌고, 그에 따라 자료 수집 시점이 주는 영향에서 자유로울 수 없다. 우선 12월이라는 조사 시점이 주는 문제를 고려할 수 있다. 설문 조사 기간인 12월은 학년이 마무리되는 시기라 학생들이 시험에 대한 압박감에서도 벗어난 시점이고, 수업에 대한 부담도 적어서 설문 조사에서 학교생활에 대한 스트레스를 상대적으로 낮게 응답하였을 수 있다. 더불어 방학을 앞두고 예술제 등의 행사가 있는 시기라서 또래 친구들과 함께 행사를 완성해 가는 성취감과 축제에 참여하며 들뜬 분위기에서 학생들이 좀 더 긍정적인 방향으로 응답했을 가능성을 배제할 수 없다. 따라서 후속 연구자들에게 학기 중 여러 시점에서, 반복 연구를 통한 결과 수집이 필요하다고 제언한다.

또한 자료 수집 시점에 집중적으로 교육적 개입이 이루어지고 있었는데, 본 연구에서는 이러한 상황을 통제하지 못하였다. 2013년 하반기부터 제주특별자치도 전역에서 실시된 두 분야의 프로그램인 ‘학교폭력 예방: 어울림 프로그램’과 ‘인성 개발 프로그램’이 자료 수집 기간에도 시행되고 있었는데, 상기의 두 프로그램의 효과로 학생들이 좀 더 긍정적인 방향으로 응답을 하였을 가능성도 배제할

수 없다. 따라서 후속 연구에서는 자료수집 시점에 대한 세심한 고려가 필요하다고 제언한다.

다음으로, 척도와 관련한 제한점과 제언이다. 본 연구에서 변인 측정과 관련하여 사용한 모든 척도는 자기 보고식 질문지이다. 본 연구의 이론적 배경에서 스트레스 측정의 문제와 관련하여 주관적 평가의 중요성을 살펴보았고, 선행 연구에서도 주관적인 측정을 통한 자기보고식 응답은 ‘스트레스-대처-적응’의 관계에서 의미 있는 측정방법이라고 보고하고 있다(이경주, 1997). 그러나, 자기 보고식 응답이 갖는 제한점을 간과할 수 없으며, 본 연구의 결과도 자기 보고식 응답이 갖는 문제점을 내포한다. 예를 들면 조사 대상자가 자신을 좀 더 긍정적으로 보이기 위해 실제 상황 보다 더 좋게 응답하거나, 그 반대의 경우로 현재의 상황을 과장하여 나쁘게 응답할 수도 있지만, 연구자는 이것을 확인하기 어렵다. 또한 응답자의 문장 이해력과 관련한 것으로 응답자가 설문 내용을 제대로 이해하고 응답하였는지의 여부도 문제가 될 수 있다. 실례로 중학교 2학년 여학생을 대상으로 한 예비 조사 과정에서 설문지에 나온 단어를 이해하지 못하고 질문하는 경우가 있었다. 본 조사에는 이를 반영하여 추가 설명을 첨부하였으나, 개인의 인지적 차이를 설문 조사에 다 반영하기는 어려운 것이 현실이다. 따라서 본 연구자는 후속 연구에서 상기의 제한점을 보완할 수 있도록 부모, 교사, 친구들의 관찰자 보고식 질문지를 추가하거나, 면담을 통한 질적 연구를 병행하는 것을 제언한다.

이에 덧붙여, 척도의 하위요인을 구성하는 설문 항목에 대한 확인 절차가 필요하다고 제언한다. 본 연구자는 연구 도중에, 척도의 하위요인별 설문 내용이 서로 바뀌어 있는 것을 알게 되었다. 하위요인별 설문의 위치가 바뀌었다는 것은 연구결과를 전체 변인으로만 분석할 경우에는 큰 문제가 되지 않을 수도 있으나, 연구결과를 척도의 하위요인별로 분석할 경우에는 측정하고자 의도한 내용과 실제 측정한 내용이 다른 결과를 보이게 된다. 따라서 후속연구자들에게 하위요인별 설문 항목이 명시된 기존의 척도를 사용하더라도, 반드시 설문항목을 하위요인별로 재차 확인할 것을 제언한다. 이러한 확인과정의 한 방법으로 본 연구자는 연구도구를 제시할 때 모든 척도에 대해 하위요인별로 요약된 설문 내용을 명시하였다.

참 고 문 헌

- 강남옥(2012). 회복탄력성, 스트레스요인, 스트레스 대처양식의 상관성 연구: 초등학교 5,6학년을 대상으로. 인제대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강명희(2013). 청소년의 학업스트레스와 심리적 안녕감의 관계에서 희망 및 자아탄력성의 매개효과. 대구한의대학교 대학원 박사학위논문.
- 강응식(2012). 청소년(14~15세)의 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 영향: 서울지역을 중심으로. 고려대학교 인문정보대학원 석사학위논문.
- 강지영(2012). 유방암 여성의 스트레스, 배우자 지지, 회복력과 대처. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 강창실(2007). 청소년의 자아탄력성과 학교 적응과의 관계. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 경향신문(2014. 3. 2.). 인생 황금기 15세 청소년들의 ‘중2병’... EBS ‘다큐프라임’
- 고민숙(2002). 자아탄력성, 의사결정유형 및 성패귀인유형과의 관계: 애착 유형과 생활 스트레스를 포함하여. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 고은미(2010). 고등학생의 자아탄력성과 스트레스 대처방식이 학교생활적응에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 곽금주, 오상우, 김청택(2011). K-WISC-IV: 한국 웨슬러 아동지능검사-4판 전문가 지침서. 서울: 학지사심리검사연구소.
- 곽수란(2006). 청소년의 학교 적응도 분석. *교육사회학연구*, 16(1), 1-26.
- 교육학사전편찬위원회(1996). *교육학대사전*. 서울, 교육과학사.
- 구경호(2008). 대학생의 생활스트레스와 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 영향. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 구자은(2000). 자아탄력성, 긍정적 정서 및 사회적지지와 청소년의 가정생활 적응 및 학교생활 적응과의 관계. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 구혜경(2011). 과학영재 고등학생의 완벽주의성향 및 사회적지지가 학교생활 적응에 미치는 영향: 자기효능감을 매개로. 국민대학교 대학원.
- 구희정(2010). 그림책을 활용한 유아 탄력성 증진 프로그램의 구성과 적용 효과.

- 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 권석만(2003). **긍정심리학**. 서울: 학지사
- 권세원, 이해현, 송인한(2012). 청소년 행복감에 관한 연구: 청소년탄력성모델 (Adolescent Resilience Model)의 적용. **한국청소년연구**, 23(2), 39-72.
- 권지은(2003). **부모 및 또래 애착, 문제해결방식과 자아탄력성의 관계**. 이화여자 대학교 대학원 석사학위논문.
- 기채영(2009). **아동의 스트레스와 심리적 부적응의 관계에서 자기격려의 매개효과**. 전남대학교 대학원 박사학위논문.
- 김교현, 전겸구(1993). 중학생 생활스트레스와 대처척도의 개발 I. **한국심리학회지 임상** 12, 197-217.
- 김기수(2010). **봉사활동이 고등학생의 자아정체감·학교생활적응 및 진로성숙에 미치는 영향**. 삼육대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김노은(2011). 대학생의 스트레스, 탄력성, 삶의 질의 관계. **청소년복지연구**, 13(4), 1-19.
- 김도훈, 문유선(2001). 청소년 자녀가 지각한 부모양육행동과 문제행동 연관성: 서울시내 남자고등학생을 중심으로. **소아청소년 정신의학**, 12(2), 277-296.
- 김동희(2003). **만성질환아의 극복력(resilience) 측정도구 개발**. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 김미숙(2012). **대학생의 자아탄력성이 사회적 지지, 생활스트레스 및 심리사회적 적응에 미치는 영향**. 한국국제대학교 대학원 석사학위논문.
- 김민정(2005). **청소년이 지각한 스트레스와 자아탄력성이 가정 및 학교생활 적응에 미치는 영향**. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김보라, 이규민(2010). 부정적 생활사건, 자아탄력성 및 또래관계가 아동의 외현화 문제행동에 미치는 영향. **교육학연구**, 48(3), 1-24.
- 김성경(2003). 그룹홈 청소년의 일상생활 스트레스가 심리사회적 적응에 미치는 영향 연구. **청소년학연구**, 10(1), 117-137.
- 김성경(2008). 고등학생의 일상생활 스트레스가 심리사회적 적응에 미치는 영향 연구: 보호요인의 조절효과를 중심으로. **청소년학연구**, 15(1), 381-406.

- 김수안, 민경환(2011). 탄력성 척도의 비교 및 탄력성과 정서적 특성과의 관계. **한국심리학회지: 사회 및 성격**, 25, 223-243.
- 김숙영(2010). **초등학생의 낙관성 및 비관성과 학교생활 적응간의 관계에 대한 사회적 지지의 조절효과**. 계명대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김순규(2006). **빈곤청소년의 학교 적응유연성 발달모형**. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 김아영(2002). 학업동기 척도 표준화 연구. **교육평가연구**, 15(1), 157-184.
- 김연경(2013). **일반중·국제중학생의 스트레스요인과 스트레스대처유형 및 학교적응과의 관계**. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김연홍(2014). **중학생의 스트레스 및 자아탄력성이 학교 적응에 미치는 영향**. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김용래(1993). **학업성적에 대한 기여요인의 영향력 분석**. 동국대학교 대학원 박사학위논문.
- 김용래, 김태은(2004). 학습자 스트레스, 학교 적응(대처) 및 학업성적. **교육연구논총**, 21, 5-31.
- 김용래, 허남진(2003). 학습동기와 자아개념 및 학교 적응간의 관계분석. **홍익대학교 교육연구소. 교육연구논총**, 20, 5-24.
- 김유진, 김영희 (2009). 일상생활스트레스와 자아탄력성이 아동의 부적응에 미치는 영향. **한국가족관계학회지**, 14(2), 123-142
- 김은희(2006). **청소년의 종교성향과 스트레스 및 문제행동과의 관계**. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정현(2008). 학교스트레스가 학교 적응에 미치는 영향에 대한 가족지지의 조절효과: 부모와의 관계를 중심으로. **한국가족복지학**, 13(4), 161-183.
- 김정희(1987). **지각된 스트레스, 인지세트 및 대처방식의 우울에 대한 작용**. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김주환(2011). **회복탄력성**. 고양: 위즈덤하우스.
- 김지혜(1998). **청소년 학교 적응에 영향을 미치는 사회지지체계에 관한 연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김진영(2007). **청소년의 사회적 고립이 일상적 스트레스에 미치는 영향**. 숙명여

- 자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김혜성(2007). 회복력(Resilience) 개념개발: 혼종모형의 적용. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 김혜성(1998). 회복력(resilience) 개념개발. 대한간호학회지, 28(2), 403-413.
- 노미숙(2003). 초등학생의 스트레스 정도와 학교생활 적응간의 관계. 인천교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 노은숙(2010). 초등학생의 자아탄력성 및 통제소재와 학교생활 적응간의 관계. 단국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문경숙(2006). 학업스트레스가 청소년의 자살 충동에 미치는 영향: 부모와 친구에 대한 애착의 매개효과. 아동학회지, 27(5), 143-157.
- 문경일(2012). 청소년의 스트레스, 자아탄력성, 우울이 자살사고에 미치는 영향. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 문신정(2004). 아동의 스트레스와 학교생활적응간의 관계. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 문은식(2001). 청소년의 학교생활 적응행동에 관련된 사회·심리적 변인들의 구조적 분석. 충남대학교 대학원 박사학위논문.
- 문은식(2002). 청소년의 학교 적응 관련변인의 탐색적 고찰. 교육발전논총, 23(1), 152-167.
- 민동일(2007). 청소년의 가정건강성, 학교생활 건강성 및 자아탄력성이 정신건강에 미치는 영향. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 민영순(1978). 교육심리학신강. 서울: 문음사.
- 박명선(2011). 아동의 스트레스 및 자아탄력성과 학교 적응과의 관계. 계명대학교 정책대학원 석사학위논문.
- 박새와(2012). 청소년의 문제행동에 영향을 미치는 일상적 스트레스와 자아탄력성, 희망감 및 사회적지지의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박선영(2011). 아동의 자아탄력성과 학교생활적응의 관계에서 스트레스대처행동의 매개효과. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박연수(2003). 이혼가정 청소년의 학교 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 박우영(2008). 일상적 스트레스와 사회적 지지가 청소년의 자살생각에 미치는 영향. 장로회신학대학교 목회전문대학원 석사학위논문.
- 박원주(2011). 자아탄력성이 내재화 및 외현화 문제에 미치는 영향: 인지적 정서 조절과 긍정 및 부정 정서의 매개효과. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 박은진(2013). 여성 갑상선암 환자의 스트레스와 극복력이 삶의 질에 미치는 영향요인. 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 박주영 역(2012). 아이의 회복탄력성. 서울: 글담출판사.
- 박주란(2009). 청소년의 적응유연성과 역경지각 및 보호요인의 관계. 한서대학교 대학원 박사학위논문.
- 박지영(2010). 남녀 중학생의 스트레스, 분노, 대처행동과 또래 괴롭힘의 관계. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박지현(2007). 청소년의 내면화된 수치심과 일상적 스트레스와의 관계. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박지혜(2013). 중학생의 일상적 스트레스와 자아탄력성이 청소년기의 문제행동에 미치는 영향. 동국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박현선(1998). 빈곤 청소년의 학교 적응유연성(resilience) 발달메커니즘. 청소년학연구, 5(3), 147-165.
- 방혜선(2007). 중학생의 스트레스 수준과 대처유형 및 학교 적응과의 관계. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 배정현(2003). 또래지위에 따른 아동의 스트레스와 대처행동의 차이. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 배화옥(2010). 아동의 학대경험이 학교 적응에 미치는 영향: 탄력성의 매개. 아동의 권리, 14(2), 193-217.
- 변영주(1995). 부모의 양육태도와 청소년의 비합리적 신념 및 스트레스의 상호관계연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 서영석(2010). 상담심리 연구에서 매개효과와 조절효과 검증: 개념적 구분 및 자료분석시 고려사항. 한국심리학회지, 22(4), 1147-1168.
- 서울신문(2014. 3. 22.). ‘초등생보다 못한 인성 ‘中2병’ 연구로 입증됐다.’
- 서유리(2012). 중학생의 스트레스 대처방식과 학업적 자기효능감 및 행복의 관

- 계. 경성대학교 대학원 석사학위논문.
- 성선진, 이재신(2008). 자아탄력성 및 자기효능감과 학교생활 적응과의 인과관계 모형 구안. **교육연구논총**, 29(3), 23-44.
- 성선진(2010). **청소년의 학교생활 적응 관련요인의 인과적 관계 분석**. 충북대학교 대학원 박사학위논문.
- 성순옥, 박미단, 김영희(2013). 청소년의 학교스트레스와 학교생활적응과의 관계에서 자아탄력성의 매개효과. **청소년학연구**, 20(8), 49-70.
- 성태제, 시가자 공저(2006). **연구방법론**. 서울: 학지사.
- 송정아, 이양희(2004). 유아의 일상적 스트레스와 반사회적 행동과의 관계연구. **생활과학**, 7, 189-206
- 신성용(2006). **중학생의 자기효능감, 스트레스 대처 방식 및 학교적응과의 관계**. 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신수진(2010). **중학생의 자아정체감과 학교생활 적응과의 관계**. 관동대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신우열, 김민규, 김주환(2009). 회복탄력성 검사 지수의 개발 및 타당도 검증. **한국청소년연구**, 20(4), 105-131.
- 신윤자(2005). **부모의 양육태도와 아동의 자아탄력성 및 학교생활적응과의 관계 연구**. 공주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신정아, 황혜원(2006). 초기 청소년의 스트레스와 심리사회적 적응에 대한 생태계적 보호요인의 영향 연구. **한국청소년학회**, 13(5), 123-154
- 신지연(2014). **생활스트레스와 대학생생활적응의 관계에서 자아탄력성과 스트레스 대처전략: 사회적지지의 매개효과**. 대구카톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 신현숙(2003). 적응유연성 연구의 전망: 개념 및 방법론적 문제와 학교-기반 예방을 위한 시사점. **교육학연구**, 41(2), 431-456.
- 신현숙, 구본용(2001). 청소년의 스트레스 대처방식과 적응과의 관계. **청소년상담연구**, 9, 189-225.
- 송혜리(2010). **청소년이 집단따돌림 경험 및 자아탄력성, 학교생활적응과의 관계**. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 안미숙(2010). 직장인의 일상적 스트레스와 삶의 질의 관계에 대한 자아탄력성의 매개효과. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안영복(1984). 적응 및 부적응행동의 특성과 관계변인. 단국대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 양순미, 유영주(2003). 자아존중감, 가족의 건강성, 사회인구학적 변인이 농촌 청소년의 학교생활 적응에 미치는 영향. **한국가정관리학회지**, 23(5), 123-132.
- 엄영순(2008). 중학생의 진로결정 자기효능감에 미치는 부모지지, 학교생활적응의 영향. 상명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 여성가족부(2013). 2013 청소년백서. 서울: 여성가족부. www.mogef.go.kr
- 오경자, 문경주(2006). 빈곤가정 청소년의 심리사회학적 적응: 가족위험요인과 부모자녀 관계의 매개효과 검증. **한국심리학회지: 임상**, 25, 59-76.
- 유안진, 이점숙, 서주현(2004). 청소년의 부모양육행동지각과 학교적응과의 관계. **한국가족관계학회지**, 9(3), 161-180.
- 유윤희(1994). 학교 적응, 불안, 학업 성취간의 관계분석. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 유인선(2011). 청소년의 학교 적응요인 메타분석. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤혜안(2000). 중학생의 일상적 스트레스에 관한 연구. 조선대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤혜리(2014). 중환자실 환자의 전실스트레스와 극복력과의 관계. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤현희(2005). 부모 보고형 자아탄력성 척도의 개발. 서울대학교 심리과학연구소.
- 윤현희, 홍창희, 이진환(2001). 부모보고형 자아탄력성 척도 개발. **심리과학**, 10(1), 33-53.
- 이경남(2004). 중학생이 지각한 사회적지지 및 스트레스와 학교생활적응간의 관계. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경주 (1997). 청소년의 스트레스와 사회적지지 및 행동문제. 전남대학교 대학원 석사학위논문.

원 박사학위논문

- 이경하(2012). 자아탄력성과 학교 적응과의 관계에 대한 메타분석. 전북대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이경희(2010). 중학생의 자아존중감 및 자아존중감 안정성이 일상적 스트레스와 학업성취도에 미치는 영향. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이규미(2005). 중학생의 학교 적응 구성개념에 관한 연구. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 17(2), 383-398.
- 이규미, 김명식(2008). 중학생 학교 적응 척도의 확인적 요인분석을 위한 타당화 연구. 한국심리학회지: 학교, 5(1), 27-40.
- 이동귀, 김혜영, 최혜연 (2008). 정서인식 및 표현양식에 따른 하위집단과 심리적 건강. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 22(1), 1-15
- 이숙재(2010). 고등학생들의 일상생활 스트레스, 역기능적 신념 및 사회적 지지와 학교생활적응의 관계. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이신숙(2013). 중학생의 회복탄력성이 학교 적응성에 미치는 영향 연구: 스트레스와 사회적 지지의 조절효과를 중심으로. 조선대학교 대학원 박사학위논문.
- 이영옥(2010). 발달단계 측면에서 본 일상적 스트레스가 아동·청소년이 지각한 환경과 심리적 문제에 미치는 변인 연구. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 이옥형(2012). 대학생의 생활스트레스, 자아탄력성 및 사회적 지지가 심리적 안녕감에 미치는 영향. 청소년학연구, 19(1), 29-57.
- 이완정(2002). 발달과정에서 위험요인에 노출된 유아의 심리적 건강성과 보호요인 분석. 아동학회지, 23(1), 1-16.
- 이용준(2004). 탄력적인 아동의 보호요인 연구. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 이용준, 박경자(2005). 탄력적인 아동의 보호요인 연구: 아동의성과 지능, 어머니의 양육태도 및 사회경제적 지위를 중심으로. 아동학회지, 26(1), 329-345.
- 이윤주(2008). 중학생의 자살위험요인에 대한 자아탄력성의 조절효과. 상담학연구, 9(2), 659-673.
- 이은경(2012). 중학생의 스트레스 및 사회적 지지와 학교 적응의 관계. 강원대학

- 교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은석, 김성희(2012). 대학생 자아탄력성 척도 개발 및 타당화. **상담학연구**, 13(6), 3077-3094.
- 이인혜(2008). 청소년이 인지한 가족탄력성과 학교스트레스가 학교 적응에 미치는 영향. 서울기독교대학교 대학원 석사학위논문.
- 이지연(2011). 초등학생의 일상적 스트레스와 공격성과의 관계에서 정서조절의 매개효과. 인천대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이혜리(2007). 청소년의 역경과 긍정적 적응: 유연성의 역할. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 이혜리, 조한익(2005). 한국 청소년 탄력성 척도의 개발. **한국청소년연구**, 16(2), 161-206.
- 이혜리, 조한익(2006). 한국 청소년 탄력성 척도의 타당화 연구. **한국심리학회지**, 18(2), 353-371.
- 이희연(2004). 청소년기 탈비행화 과정에 관한 연구. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 임상희(2005). 아동의 자아탄력성이 스트레스와 대처행동에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 임인섭(2012). 중학생 부모양육행동 지각, 정서능력, 외현화 문제행동의 성차 및 관계. 한남대학교 대학원 박사학위논문.
- 장경문(2003). 자아탄력성과 스트레스대처방식 및 심리적 성장환경의 관계. **한국청소년학회**, 10(4), 143-161.
- 장휘숙(2001). 정신병리를 차단하는 요인으로서의 탄력성. **한국심리학회지: 발달**, 14(1), 113-127
- 전병철(2010). 중학생의 부모-자녀 간 의사소통유형과 자기수용 및 학교생활적응의 관계. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전은희(2008). 어머니-자녀 상호작용과 유아의 탄력성의 관계. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 전인경(2009). 탄력성의 국내 연구 동향: 탄력성의 영향을 받는 변인 중심으로. 전주대학교 상담대학원 석사학위논문.

- 전지경(2011). 미혼 커플관계 탄력성 척도 개발 및 타당화 검증. 한남대학교 대학원 박사학위논문.
- 전현수, 이근철, 권성호(2013). 엘리트스포츠 지도자들의 회복탄력성과 직무스트레스, 탈진의 관계. *코칭능력개발지*, 15(4), 33-42.
- 정승문(2006). 아동의 완벽주의와 스트레스 대처행동이 학교 적응에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 정옥분(2009). *청년심리학*. 서울: 학지사.
- 정원식(1991). *교육환경론*. 서울: 교육출판사.
- 정은옥(2006). *심리적 탄력성 척도의 타당화*. 전북대학교 대학원 석사학위논문.
- 정애리(2009). 고등학생이 지각한 스트레스와 자아탄력성이 대인관계문제에 미치는 영향. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 정지연(2004). *초등학교 아동의 스트레스 유형 및 대처방안 탐색*. 전주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 제주특별자치도청소년상담복지센터(2013). *2013 제주특별자치도 청소년 생활 실태조사*. 제주: 제주특별자치도청소년상담복지센터.
- 조규필(2004). 청소년쉼터가 가출청소년의 적응유연성에 미치는 영향에 관한 연구 : 청소년쉼터의 개입기간을 중심으로. 연세대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 조한익(2000). 스트레스 대처방식을 매개로 한 비합리적 신념이 정서적 적응에 미치는 영향. *교육논총*, 16, 129-149.
- 조한익(2009). 초등학생 고학년용 희망척도의 개발과 타당화 연구. *교육심리연구*, 23(2), 323-342.
- 주석진(2011). 청소년이 지각한 학업 및 부모관련 스트레스와 인터넷중독과의 관계에서 탄력성의 매개효과와 조절효과 검증. *청소년학연구*, 18(11), 61-83.
- 주현정(1998). *고등학생의 학교생활 적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구: 사회적 지지를 중심으로*. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 중앙일보(2013. 4. 6.). [현장 속으로] 중2, 년 도대체 누구냐.
- 진애선(2007). *중학생의 탄력성 요인과 학교 적응 간 관계 연구*. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 차은주(2010). **인문계 고등학생의 자아탄력성, 학업적 실패내성, 학교생활적응 간의 관계**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최지은, 신용주(2003). 청소년이 지각한 부모-자녀관계, 또래 관계, 교사와의 관계가 학교생활 적응에 미치는 영향. *대한가정학회지*, 41(2), 199-210
- 최바울(2006). **대학생의 적응유연성신념이 대학생활의 적응과 스트레스 조절에 미치는 영향**. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 최윤미(2012). **다문화가정 청소년의 스트레스와 학교적응의 관계**. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최은지(2014). **탄력성의 국내 연구 동향: 가족탄력성과 학교 적응유연성을 포함 하여**. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 통계청(2013). **2013 청소년통계**. 서울: 통계청
- 한국청소년상담원(2010). **2010년 전국청소년 위기 실태조사**. 서울: 한국청소년상담원.
- 한영민(2009). **대학생의 가족건강성 자아탄력성과 우울의 관계에서 적극적 스트레스 대처의 매개효과**. 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 한현아(2006). **가정의 위험요인, 청소년의 자아탄력성 및 또래관계의 질이 청소년 문제 행동에 미치는 영향**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍은숙(2006). 탄력성(resilience)의 개념적 이해와 교육적 방안. *특수교육학 연구*, 41(2), 45-67.
- 황혜정(2006). 초등학생과 중학생의 스트레스와 이에 영향을 미치는 변인에 관한 연구. *초등교육*, 19(1), 193-216.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Pinehart & Winston.
- Block, J. H., & Bolck, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, 13, 39-101. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Block, J. H., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual

- and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361.
- Band, E. B., & Weisz, J. R. (1988). How to feel better, when it feels in bad: Chirdren's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24(2), 247-253.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategid and statistical conditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass; Havard University Press.
- Brooks, R. B., & Goldstein, S.(2001). *Rasing resilient children: Fostering strength, hope and optimism in our children*. New York: Contemporary Books.
- Cicceehetti, D., & Garmezy, N. (1993). Protects and promises in the study of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9(4), 797-816.
- Cicceehetti, D., Rogosch, F. A., & Lynch, M., & Holt, K. (1993). Resilience in maltreated children: Processes leading to adaptive outcomes. *Development and Psychopatohology*, 5, 629-647.
- Deater-Deckard, K., Ivy, L., & Smith, J. (2006). Resilience in gene-environment transactions. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 49-63). Spring Street, NY: Springer
- Dumont, M. & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolscents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experence of stress and depression. *Journal of Youth and Adolscence*, 28(3), 343-363.
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process.

- Development and Psychopathology*, 5, 517-528.
- Fine, S. B. (1991). Resilience and human adaptability: Who rises above adversity. *American Journal of Occupational Therapy*, 45, 493-503.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: McGraw-Hill.
- Garmezy, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41, 101-116.
- Garmezy, N. (1990). A closing note: Reflections on the future. IN: J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Neuchterlein, & S. Weintrub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp.527-534). NY: Cambridge University Press.
- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Peiatrics*, 20, 459-466.
- Hample, P. (2007). Brief report: Coping among Austrain children and adolescents. *Journal of Adolescence*. 30, 885-890.
- Holahan, C. K., Holahan, C. J., & Belk, S. S. (1984). Adjustment in aging: The role of life stress, hassless, and self-efficacy. *Health Psychology*, 3, 315-328.
- Holling, C. S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4, 1-23.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, E. S., & Lazarus, R. S. (1981). Comparisons of two models of stress measurment: Daily hassles and uplifts verse major life events. *Journal of Behavioral Madicine*, 4, 1-39.
- Kirmayer, L. J., Dandeneau, S., Marshall, E., Philips, M. K., & Willianson, K. J. (2011). Rethinking resilience from indigenous perspectives. *Canadian Journal of Psychiatry*, 56, 84-91.

- Lazarus, R. S. (1969). *Patterns of adjustment and human effectiveness*. New York: MacGraw Hill Book Co.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing.
- Leipold, B. & Greve, W. (2009). Resilience: A Conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist, 14*(1), 40-50.
- Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry, 61*, 6-22.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high risk adolescents. *Child Development, 71*(3), 543-562.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implication for interventions and social policies. *Development and Psychology, 12*(4), 857-886.
- Luthar, S. S., Cicchetti, & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562.
- MacKinnon, D. P., & Dwyer, J. H. (1993). Estimating mediated effects in prevention studies. *Evaluating Review, 17*, 144-158.
- Masten, A., Best, K. M., & Garmezy, N. (1991). Resiliency and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*, 425-444.
- Masten, A., & Coastworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable environments. *American Psychologist, 53*, 205-220.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic-resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227-238.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development, 85*(1), 6-20.
- Newcomb, M. D., & Bentler, P. M. (1988) Impact of adolescent drug use

- and social support on problems of young adults: A longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 64-75.
- Newcomb, M. D., Huba, G. J., & Bentler, P. M. (1988) A multidimensional assessment of stressful life events among adolescents: Derivation and correlates. *Journal of Health and Social Behavior*, 22, 400-415.
- Oerter, R. (1999). Klinische Entwicklungspsychologie: Zur notwendigen integration zweier Facher. In R. Oerter, C. von Hagan, G. Roper & G. Noam (Eds.), *Klinische Entwicklungspsychologie*, 1-10.
- Painter, R. C., Roseboom, R. J., & Bleker, O. P. (2005). Prenatal exposure to the Dutch famine and disease in later life: An overview. *Reproductive Toxicology*, 20, 345-352.
- Patterson, J. M. & McCubbin, H. I. (1987). Adolscent coping style and behaviors: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescence*, 10, 163-186.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. w. Kent & J. E. Rolf (Eds.). *Primary Prevention of Psychopathology: Vol. 3. Social competence in children*, 49-74. Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resilience to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Seiffge-Krenke, I. (2000). Causallinks between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, 675-691.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. New York: J. B. Lippincoff.
- Selye, H. (1979). *Cancer, stress, and death* (pp. 11-27). NY: Plenum Press.

- Selye, H. (1982). History and present status of of the stress concept. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.). *Handbook of stress* (pp.515-528). New York: The Free Press.
- Sirin, S. R., & Gupta, T. (2012). Muslim, American, and immigrant: Intergration despite challenges. In A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), New York, NY: Cambridge University Press.
- Sobel, M. E. (1982). Asymtotic intervals for indirect effects in structural equations model. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological Methology* 1982, (pp.290-312). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural and ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81, 1-17.
- Walker, H. M., & McConnell, S. R. (1995). *Walker & McConnell scale of social competence and school adjustment: Adolscent version*. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill.
- Werner, E. E. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from Kauai longitudinal study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8, 28-34.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 81-85.
- Wright, M. O., & Masten, A. S. (2006). Resilience processes in development. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.) *Handbook of resilience in children* (pp.17-37). Spring Street, NY: Springer.

<Abstract>

Mediating Effect of Resilience in the Relation between
Daily Stress and School Adaptation
of Middle School Students

Lee, Jae Yon

Major in Counseling Psychology
Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Prof. Kim, Seong Bong

The purpose of this study is to examine the relation between daily stress, resilience, and school adaptation(*adaptation on daily school life of students*) of middle school students and verify the mediating effect of resilience in the relation between daily stress and school adaptation. For this, this study set up subjects for inquiry as follows:

First subject for inquiry, do daily stress, resilience and school adaptation of middle school students have a significant correlation?

Second subject for inquiry, do the sub factors of daily stress and resilience of middle school students have a significant effect on school adaptation?

Third subject for inquiry, does the resilience of middle school students have a mediating effect in the relation between daily stress and school adaptation of

middle school students?

To solve above subjects for inquiry, 1,096 students of 19 middle schools in the first and second grade students including 13 schools located in Jeju-city and 6 schools located in Seogwipo-city of Jeju Special Self-Governing Province were stratified and clustered in sampling, so data was collected during 12 days from December 19, 2013 to December 30, 2013.

The measuring tools of the study were 'the stress scale' of Bang, Hye Seon (2007) to measure daily stress, 'the Resilience Scale for Korean Adolescents' of Lee, Hae Ri & Cho, Han Ik (2006) to measure resilience, and the school adaptation scale of Kang, Chang Sil (2007) to measure school adaptation.

The study utilized 'SPSS for Windows 18.0' for analysis, and used such statistical methods as correlation analysis, multiple regression analysis and mediating effect analysis.

The summary of this study is as follows:

First, daily stress, resilience and school adaptation had a significant correlation. Daily stress showed negative correlation with school adaptation. In addition, resilience indicated positive correlation with school adaptation. And daily stress and resilience illustrated negative correlation.

Second, daily stress and resilience had significant influence on school adaptation. Daily stress has negative influence on school adaptation, there was a tendency not to adapt well at school because stress related to school life problems was higher among sub factors. Resilience had significant positive influence on school adaptation through school dimension, peer age group dimension, emotional dimension, intellectual dimension, family dimension, intentional dimension, and local society dimension among sub factors.

Third, in that daily stress had direct influence in the negative direction on

school adaptation, resilience had indirect influence to enhance school adaptation by mediating partly. In addition, both of individual internal characteristic factor, and outer protection factor, sub dimension of resilience, had partial mediating effect.

According to the above study results, daily stress of middle school students had indirect effect to enhance school adaptation as resilience mediated partly in the route to have direct influence on school adaption in the negative direction. Thus, it is expected that this study results will be used as base data to develop educational program to enhance school adaptation through improving resilience among middle school students.

부 록 목 차

부록1. 청소년 탄력성 설문지	104
부록2. 학교 적응 설문지	106
부록3. 일상적 스트레스 설문지	107

청소년 학교생활 설문조사

안녕하십니까?

먼저 설문에 응답해 주셔서 진심으로 감사드립니다.

본 설문지는 청소년들의 '자신에 대한 생각'과 '학교생활'에 대해 연구하기 위한 것입니다. 여러분이 응답하신 내용은 학문적인 연구 이외의 다른 목적으로는 절대 사용되지 않으며, **응답하신 내용에 대해서는 비밀을 보장합니다.**

여러분의 협조는 또래의 청소년들을 보다 잘 이해하고, 바람직한 학교환경을 조성하기 위한 노력에 큰 도움이 될 것입니다.

문항을 읽으신 후 평소 여러분의 생각이나 상태를 가장 잘 나타내 준다고 생각되는 번호에 표시(O표 또는 √표)를 해주시면 되겠습니다. 각 문항들은 맞거나 틀린 답이 있는 것이 아니므로, 각각의 질문에 대해 청소년 여러분의 **솔직한 생각**으로 표시해 주시기 바랍니다.

빠진 문항이 많은 설문지는 사용할 수 없으므로 가능한 **모든 문항에 빠짐없이 응답해 주실 것을 부탁드립니다.**

다시 한번 감사드립니다.

제주대학교 교육대학원 석사과정 상담심리전공

지도교수 : 김 성 봉

연구자 : 이 재 연

▶ 먼저 아래 사항을 기록해 주십시오.

1. 자신에게 해당되는 곳에 빠짐없이 O표 또는 √표 해 주세요.

1) 학년 ① 1학년 ② 2학년

2) 성별 ① 남자 ② 여자

☞ 설문지에 대해 궁금한 내용이 있거나, 연구 결과를 알고 싶으신 분은 이메일을 남겨주세요.
()

* 답을 표시하는 요령입니다.

잘 읽고, 내 생각과 행동을 가장 잘 나타내는 숫자에 다음과 같이 O표(또는 √표) 해 주세요.

	전혀 아니다	대체로 아니다	별로 아니다	조금 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
'전혀 아니다' 이면 ----->	①	2	3	4	5	6
'대체로 아니다' 이면 ----->	1	②	3	4	5	6
'별로 아니다' 이면 ----->	1	2	③	4	5	6
'조금 그렇다' 이면 ----->	1	2	3	④	5	6
'대체로 그렇다' 이면 ----->	1	2	3	4	⑤	6
'매우 그렇다' 이면 ----->	1	2	3	4	5	⑥

* 다음 문항은 여러분의 **탄력성**이 어떤지 묻는 문항들입니다.

잘 읽고, 내 생각과 행동을 가장 잘 나타내는 숫자에 O표 또는 √표 해 주십시오.

번호	문항	전혀 아니다	대체로 아니다	별로 아니다	조금 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	내가 어려운 일이 있을 때 들어줄 수 있는 선생님이 계신 것 같다.	1	2	3	4	5	6
2	집에서 무슨 일을 결정할 때 나의 의견은 무시되는 편이다.	1	2	3	4	5	6
3	내 친구들은 물건을 훔치거나 싸우지 않는다.	1	2	3	4	5	6
4	감정에 휩쓸리지 않고 일이나 공부에 집중할 수 있다.	1	2	3	4	5	6
5	실패나 고난을 통해서도 배울 것이 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5	6
6	내가 무슨 일을 잘 해냈을 때, 칭찬해 주시는 선생님이 계신 것 같다.	1	2	3	4	5	6
7	가족, 학교 선생님 외에 내가 신뢰할(믿을) 만한 어른이 계신 것 같다.	1	2	3	4	5	6
8	내 친구들은 학교에서 규칙을 잘 지킨다.	1	2	3	4	5	6
9	누군가가 마음 아파하면 나도 아픔을 느낀다.	1	2	3	4	5	6
10	내가 지금 겪고 있는 어려움들이 결국에 내게 도움이 될 것이라고 믿는다.	1	2	3	4	5	6
11	내가 최선을 다하기를 바라는 선생님이 계신 것 같다.	1	2	3	4	5	6
12	가족, 학교 선생님 외에 나를 도와줄 수 있는 어른이 계신 것 같다.	1	2	3	4	5	6
13	내 친구들은 학교생활을 잘한다.	1	2	3	4	5	6
14	다른 사람들이 겪은 일들을 잘 들어주려고 한다.	1	2	3	4	5	6
15	나는 한 인간으로서 가치있는 존재이다.	1	2	3	4	5	6
16	나는 학급 활동이나 규칙들을 결정하는 일에 참여한다.	1	2	3	4	5	6
17	가족, 학교 선생님 외에 내가 최선을 다하기를 바라는 어른이 계신 것 같다.	1	2	3	4	5	6
18	나는 노력하면 대부분의 일들을 잘 할 수 있다.	1	2	3	4	5	6
19	나는 다른 사람들의 생각과 느낌을 이해하려고 한다.	1	2	3	4	5	6
20	신이 나를 사랑하고 돌보신다고 믿는다.	1	2	3	4	5	6

번호	문항	전혀 아니 다	대체 로 아니 다	별로 아니 다	조금 그렇 다	대체 로 그렇 다	매우 그렇 다
21	학급에서 임원(반장, 부반장, 부장 등)을 맡아 일한다.	1	2	3	4	5	6
22	나는 자선기관이나 교회, 혹은 다른 단체에서 자원봉사나 후원 등으로 어려운 사람들을 돕는 일에 참여한다.	1	2	3	4	5	6
23	내가 잘 할 수 있는 일들이 많다.	1	2	3	4	5	6
24	어떤 일에 실패했을 때에도 크게 실망하지 않는다.	1	2	3	4	5	6
25	신앙덕분에 어려운 일들을 이겨낼 수 있다.	1	2	3	4	5	6
26	우리 학급이나 학교를 더 좋은 곳으로 만들기 위해 의견을 제시한다.	1	2	3	4	5	6
27	YWCA, 보이스카우트, 청소년 환경단체, 청소년 인권감시단 등 지역사회 청소년 단체에 가입하여 활동한다.	1	2	3	4	5	6
28	문제가 생기면 해결하려고 하기 전에 왜 그런 일들이 일어났는지 찬찬히 생각해 본다.	1	2	3	4	5	6
29	내가 원하는 대로 일이 이루어지지 않을 것이다.	1	2	3	4	5	6
30	종교 생활은 내 삶을 의미있고 풍요롭게 만들어 준다.	1	2	3	4	5	6
31	나의 부모님(보호자)은 나의 학교생활에 관심을 갖고 있다.	1	2	3	4	5	6
32	복지관, 청소년 상담원, 쉼터, 수련원, 교회, 절 등의 기관에서 상담이나 교육프로그램, 봉사, 주일학교 등에 참여한다.	1	2	3	4	5	6
33	문제가 발생하면 먼저 여러 가지 가능한 해결방법들을 생각해 본다.	1	2	3	4	5	6
34	목표를 이루는 데 실패하더라도 기운을 내어 새로 시작할 수 있다.	1	2	3	4	5	6
35	나의 부모님(보호자)은 내가 할 말이 있을 때 내 말을 들어준다.	1	2	3	4	5	6
36	나는 친구가 어려울 때 기꺼이 도와주려고 한다.	1	2	3	4	5	6
37	내가 해결할 수 있는 일과 해결할 수 없는 일을 구별한다.	1	2	3	4	5	6
38	내 꿈을 위해 열심히 노력한다.	1	2	3	4	5	6
39	나의 부모님(보호자)은 내가 우울하거나 두려워하거나 속상해 할 때 알아차린다.	1	2	3	4	5	6
40	나는 또래의 다른 학생들과 함께 일하는 것이 좋다.	1	2	3	4	5	6
41	슬프거나 힘들 때에도 낙담(실망)하지 않는다.	1	2	3	4	5	6
42	어려움이 많더라도 언젠가는 반드시 내 꿈을 이룰 것이다.	1	2	3	4	5	6
43	나는 집에서 무엇을 결정하는 일에 나의 의견을 말 할 수 있다.	1	2	3	4	5	6
44	대가를 바라지 않고 내 부탁을 들어주는 친구가 있다.	1	2	3	4	5	6
45	화가 나거나 기분이 상할 때에도 참을 수 있다.	1	2	3	4	5	6
46	세운 목표나 계획들을 실천 할 수 있다.	1	2	3	4	5	6
47	어떤 일이라도 부모님과 상의 할 수 있다.	1	2	3	4	5	6
48	나는 어려운 상황을 극복할 수 있는 능력이 있다.	1	2	3	4	5	6

* 다음 문항은 여러분의 **학교생활**이 어떤지 묻는 문항들입니다.
잘 읽고, 내 생각과 행동을 가장 잘 나타내는 숫자에 O표 또는 √표 해 주십시오.

번호	문항	전혀 아니다	대체로 아니다	별로 아니다	조금 그렇다	대체로 그렇다	매우 그렇다
1	나는 수업시간에 배운 내용을 대부분 이해할 수 있다.	1	2	3	4	5	6
2	나와 함께 놀아줄 학교친구가 있다.	1	2	3	4	5	6
3	우리 학교 선생님들은 대체로 가까이 대하기가 편하다.	1	2	3	4	5	6
4	나는 모둠활동을 할 때 협조를 잘하려고 노력한다.	1	2	3	4	5	6
5	고민이 있으면 상담하고 싶은 선생님이 있다.	1	2	3	4	5	6
6	내 마음속의 비밀을 선생님에게 이야기하고 싶다.	1	2	3	4	5	6
7	학교에서 배우는 내용은 일생을 살아가는데 유용하게 쓰일 것이다.	1	2	3	4	5	6
8	나에게는 고민을 나눌 학교 친구가 있다.	1	2	3	4	5	6
9	나는 화장실이나 수도 등 학교 시설을 아껴서 사용하려고 한다.	1	2	3	4	5	6
10	선생님들은 대체로 학생들에게 잘해주시려고 노력한다.	1	2	3	4	5	6
11	나는 학교 안에서 휴지나 쓰레기를 함부로 버리지 않는다.	1	2	3	4	5	6
12	나는 학교에서 배우고 있는 학습내용을 잘 익힐 수 있다.	1	2	3	4	5	6
13	나는 학교에서 친구들로부터 많은 것을 배운다.	1	2	3	4	5	6
14	나는 수업시간에 하고 싶은 말을 자유롭게 발표한다.	1	2	3	4	5	6
15	우리반 친구가 학습준비물을 미처 준비하지 못했으면 함께 사용한다.	1	2	3	4	5	6
16	나는 요즘 학교 생활이 즐겁고 유쾌하다.	1	2	3	4	5	6
17	나는 선생님들과 즐겁게 대화할 수 있다.	1	2	3	4	5	6
18	수업시간에 공부하는 내용이 유익하다고 생각한다.	1	2	3	4	5	6
19	선생님들은 배울 점이 많다.	1	2	3	4	5	6
20	학교친구들과 있을 때 마음이 편하다.	1	2	3	4	5	6
21	나는 학교의 질서를 지키려고 노력한다.	1	2	3	4	5	6
22	이번 학년에 만난 선생님들은 대체로 마음에 든다.	1	2	3	4	5	6
23	나는 하던 공부가 끝날 때까지 거기에 집중한다.	1	2	3	4	5	6
24	나는 성공적인 학교 생활을 하고 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5	6
25	나는 노력만 하면 지금보다 성적을 더 올릴 수 있다.	1	2	3	4	5	6
26	나는 학교규칙을 잘 지키고 있다.	1	2	3	4	5	6
27	나는 반 친구가 이야기 할 때 잘 귀담아 듣는다.	1	2	3	4	5	6
28	우리 학교에는 내가 마음을 터놓고 이야기 할수있는 선생님이 있다.	1	2	3	4	5	6
29	학교에는 재미있는 친구가 많다.	1	2	3	4	5	6
30	학교규칙은 학생들이 지켜야 할 내용을 담고 있으므로 잘 지켜야 한다.	1	2	3	4	5	6
31	나는 쉬는 시간에 혼자 있기보다 친구들과 함께 지낸다.	1	2	3	4	5	6
32	학교 공부는 내가 성숙된 인간으로 커 가는데 중요한 역할을 할 것이다.	1	2	3	4	5	6
33	나는 우리학교의 특별한 행사(소풍, 축제 등)에 적극적으로 참여하고 있다.	1	2	3	4	5	6
34	선생님들은 학생에게 많은 관심을 갖고 있다.	1	2	3	4	5	6
35	나는 주변활동을 열심히 한다.	1	2	3	4	5	6
36	나는 학교 친구들에게 내가 원하는 것을 솔직히 말한다.	1	2	3	4	5	6
37	나는 학교물건을 내 물건처럼 조심스럽게 사용한다.	1	2	3	4	5	6
38	우리 학교에는 친구처럼 재미있는 선생님이 있다.	1	2	3	4	5	6

< 일상적 스트레스 검사지 >

다음은 여러분의 공부, 친구, 가족, 자신, 학교생활, 장래문제와 관련하여 겪고 있는 스트레스에 관한 내용입니다. 아래의 내용을 읽고 해당되는 번호에 O표 또는 √표 해 주세요..

번호	문항	전혀 그렇지 않다	별로 그렇지 않다	보통이다	약간 그런편이다	아주 많이 그렇다
1	열심히 공부해도 성적이 오르지 않아 고민이다.	1	2	3	4	5
2	나의 성적에 대해 부모님의 기대가 커서 고민이다.	1	2	3	4	5
3	부모님이 나의 성적을 남과 비교해서 괴롭다.	1	2	3	4	5
4	시험과목 수가 너무 많아 짜증난다.	1	2	3	4	5
5	나는 집중이 안되고 잡념이 많아 공부가 안된다.	1	2	3	4	5
6	나는 효과적으로 공부하는 법을 몰라 걱정이다.	1	2	3	4	5
7	친한 친구가 없다는 느낌이 들 때 스트레스를 받는다.	1	2	3	4	5
8	친구들이 아무 이유없이 나를 싫어하는 것 같다.	1	2	3	4	5
9	친한 친구가 나보다 다른 애와 친할 때 속상하다.	1	2	3	4	5
10	나를 괴롭히는 친구가 있다.	1	2	3	4	5
11	친구와의 경쟁(성적, 운동)에서 졌을 때, 스트레스를 받는다.	1	2	3	4	5
12	친구들이 나를 따돌릴 때 스트레스를 받는다.	1	2	3	4	5
13	나는 건강이 좋지 않아 고민이다.	1	2	3	4	5
14	나는 외모나 신체적 조건 때문에 고민이다.	1	2	3	4	5
15	나는 나의 성격 때문에 고민이다.	1	2	3	4	5
16	나는 의지가 약하고, 인내심이 없어서 걱정이다.	1	2	3	4	5
17	나는 능력이 없다고 생각될 때 스트레스를 받는다.	1	2	3	4	5
18	왜 사는지 모르겠다는 생각이 든다.	1	2	3	4	5
19	집안 식구들과 갈등이 있을 때 스트레스를 받는다.	1	2	3	4	5
20	부모님과 대화가 통하지 않아 스트레스 받는다.	1	2	3	4	5
21	부모님은 나의 행동에 간섭하고, 잔소리 하신다.	1	2	3	4	5
22	나는 집안의 경제형편 때문에 스트레스 받는다.	1	2	3	4	5
23	부모님이 형제(자매)간에 비교하고 차별대우해서 기분이 나쁘다	1	2	3	4	5
24	부모님이 싸움을 자주 하셔서 싫다.	1	2	3	4	5
25	나는 선생님들과의 관계가 좋지 않다.	1	2	3	4	5
26	나는 학교생활이 힘들고 지겹다.	1	2	3	4	5
27	재미없는 수업시간이 너무 많다.	1	2	3	4	5
28	선생님이 나를 인정해 주지 않는다.	1	2	3	4	5
29	나의 학교 분위기는 너무 삭막(황폐하고 쓸쓸)하다.	1	2	3	4	5
30	학교를 그만 두고 다른 일을 하고 싶다.	1	2	3	4	5
31	나는 특별히 하고 싶은 것이 없어서 고민이다.	1	2	3	4	5
32	나의 꿈이 실현될 수 있을지 고민이다.	1	2	3	4	5
33	나는 잘하는 것(재주, 능력)이 없어서 걱정이다.	1	2	3	4	5
34	나의 희망과 부모님의 기대가 달라서 갈등이 있다.	1	2	3	4	5
35	나는 나의 적성이 인기 직업과 거리가 있어 고민이다.	1	2	3	4	5
36	나는 아직 어느 고등학교를 가야할지 모르겠다.	1	2	3	4	5