



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](#)

2013년 2월
박사학위논문

중학생의 회복탄력성이 학교적응성에 미치는 영향 연구

- 스트레스와 사회적 지지의 조절효과를 중심으로 -

조선대학교 대학원

사회복지학과

이 신 숙

중학생의 회복탄력성이 학교적응성에 미치는 영향 연구

- 스트레스와 사회적 지지의 조절효과를 중심으로 -

A Study on the Effects of Middle School Students'
Resilience on their School Adjustment

: Focused on Adjustment Effects of Stress and Social Support

2013년 2월 25 일

조선대학교 대학원

사회복지학과

이 신 숙

중학생의 회복탄력성이 학교적응성에 미치는 영향 연구

- 스트레스와 사회적 지지의 조절효과를 중심으로 -

지도교수 김 용 섭

이 논문을 사회복지학 박사학위신청 논문으로 제출함

2012년 10 월

조선대학교 대학원

사회복지학과

이 신 숙

이신숙의 박사학위논문을 인준함

위원장 조선대학교 교수 박 희 서 (인)

위 원 전남대학교 교수 조 홍 중 (인)

위 원 조선대학교 교수 김 진 숙 (인)

위 원 조선대학교 교수 이 영 선 (인)

위 원 조선대학교 교수 김 용 섭 (인)

2012년 12월

조선대학교 대학원

목 차

ABSTRACT

제1장 서론	1
제1절 연구목적	1
제2절 연구범위 및 방법	3
1. 연구범위	3
2. 연구방법	5
제2장 이론적 배경	5
제1절 중학생의 회복탄력성	5
1. 회복탄력성의 개념	5
2. 회복탄력성 연구의 동향	7
3. 회복탄력성의 구성요소	11
제2절 사회적지지와 스트레스	21
1. 사회적지지	22
2. 스트레스	26
제3절 사회적 유능성	28
1. 사회적 유능성의 개념	28
2. 사회적 유능성의 구성요인	32
제4절 학교적응성	33
1. 적응의 개념	33
2. 학교적응의 구성요소	36
제5절 선행연구	40

1. 회복탄력성의 선행연구	40
2. 학교적응의 선행연구	42
3. 회복탄력성과 학교적응과의 관계	44
4. 선행연구의 평가	45
제3장 연구설계	46
제1절 연구모형 설정	46
1. 변수의 선정	46
2. 연구모형의 설정	46
제2절 연구가설	47
1. 회복탄력성과 사회적 유능성	48
2. 회복탄력성과 학교적응성	48
3. 사회적 유능성과 학교적응성	49
제3절 변수의 조작화와 설문구성	50
1. 변수의 조작적 정의	50
2. 설문구성	54
제4장 실증분석	58
제1절 표본의 특성과 측정도구의 검증	58
1. 표본의 특성	58
2. 측정도구 검증	60
제2절 특성별 차이분석	68
1. 기술통계량 분석	68
2. 특성별 비교분석	73
제3절 연구모형검증	82
1. 변수간 상관관계 분석	83

2. 연구모형 검증	84
제4절 가설검증	88
1. 회복탄력성과 사회적 유능성	88
2. 회복탄력성과 학교적응성	91
3. 사회적 유능성과 학교적응성	93
제5절 조절효과 검증	95
1. 스트레스 정도	95
2. 사회적지지 정도	98
제5장 결론	103
제1절 연구결과 요약	103
1. 측정도구 및 특성별 차이분석	103
2. 가설검증 결과	104
3. 조절효과 검증결과	105
제2절 연구의 시사점	106
1. 이론적 시사점	106
2. 정책적 시사점	107
제3절 향후 연구방향	110

참고문헌

부록 : 설문지

표 목 차

<표 2-1> 사회적 유능성에 대한 정의	31
<표 3-1> 독립변수 설문항목	54
<표 3-2> 매개변수 설문항목	56
<표 3-3> 조절변수와 종속변수 설문항목	57
<표 4-1> 응답자 특성	59
<표 4-2> 독립변수 요인적재값 행렬	63
<표 4-3> 사회적 유능성 요인적재값 행렬	65
<표 4-4> 조절변수와 종속변수의 요인적재값 행렬	66
<표 4-5> 변수의 신뢰도 분석	68
<표 4-6> 독립변수 기술통계량	69
<표 4-7> 매개변수 기술통계량	71
<표 4-8> 조절변수와 종속변수의 기술통계량	72
<표 4-9> 성별에 따른 차이분석	74
<표 4-10> 학교설립유형에 따른 차이분석	75
<표 4-11> 성격에 따른 차이분석	76
<표 4-12> 학년에 따른 차이분석	78
<표 4-13> 성적에 따른 차이분석	80
<표 4-14> 변수 간 상관관계	83
<표 4-15> 연구모형의 적합도 지수	86
<표 4-16> 연구모형의 적합도 지수	87
<표 4-17> 연구모형의 적합도 지수	88
<표 4-18> 회복탄력성이 사회적 유능성에 미치는 가설검증 결과	89
<표 4-19> 회복탄력성이 학교적응성에 미치는 가설검증 결과	92

<표 4-20> 사회적 유능성이 학교적응성 미치는 가설검증 결과	94
<표 4-21> 회복탄력성과 사회적 유능성 관계에서 스트레스 검증	96
<표 4-22> 회복탄력성과 학교적응성 관계에서 스트레스 검증	97
<표 4-23> 사회적 유능성과 학교적응성 관계에서 스트레스 검증	98
<표 4-24> 회복탄력성과 사회적 유능성 관계에서 사회적 지지 검증	99
<표 4-25> 회복탄력성과 학교적응성 관계에서 사회적 지지 검증	101
<표 4-26> 사회적 유능성과 학교적응성 관계에서 사회적 지지 검증	102

그림 목 차

<그림 3-1> 연구모형	47
<그림 4-1> 회복탄력성과 사회적 유능성	90
<그림 4-2> 회복탄력성과 학교적응성	98
<그림 4-3> 사회적 유능성과 학교적응성	94

ABSTRACT

A Study on the Effects of Middle School Students' Resilience on their School Adjustment

: Focused on Adjustment Effects of Stress and Social Support

Lee, Shin-sook

Advisor : Prof. Kim, Yong -seob Ph. D

Department. of Social Welfare

Graduate School of Chosun University

This study aims to show the factors of middle school students' school adjustment based on resilience theory and present theoretical and policy suggestions related to further middle school students' school adjustment with the results of the research.

Test results of research hypothesis according to the research model were as follows.

First, in the relation of influence of self control, interpersonal ability and positivity which are the indices of middle school students' resilience on problem solving ability, self efficiency and sense of purpose which are social capability factors, impulse control, communication, self optimism and gratitude had the influence on problem solving ability which belongs to social capability. Sympathy for others and self optimism had an influence on the sense of purpose as social capability. In particular, middle school students' self optimism had the highest influence on social capability.

Second, in the influence of self control ability, interpersonal ability and positivity on school adjustment, impulse control, communication, self expansion and self optimism had a significant influence on school adjustment.

In particular, it was found that self expansion and self optimist had the highest influence on school adjustment.

The results of analyzing the degree of influence of independent variables on social capability and school adjustment depending on middle school students' stress and social support were as follows.

First, it was found that differences between middle school students' resilience including self control, interpersonal ability and positivity and social capability such as problem solving ability, self efficiency and sense of purpose depending on the degree of stress showed higher path coefficient in the group with low stress in emotional and impulse control, sympathy for others, self expansion and self optimism.

Second, it was found that differences between middle school students' social capability including problem solving ability, self efficiency and sense of purpose and school adjustment depending on the degree of stress showed higher path coefficient in the group with low stress in emotional and impulse control, sympathy for others, self expansion and self optimism.

Third, as a result of examining control effect analysis of differences in relations between middle school students' social capability including problem solving ability, self efficiency and sense of purpose, and school adjustment depending on the degree of social support, it was found that the group with high social support obtained higher path coefficient of problem solving ability and self efficiency.

Fourth, as a result of testing the difference in relations between middle school students' resilience including self control ability, interpersonal ability and positivity, and school adjustment depending on the degree of social support, it was found that there were differences in middle school students' self control abilities such as emotional and impulse control and school adjustment depending on the degree of social support, and communication and self expansion in interpersonal abilities were different depending on the degree of social support in school adjustment.

Fifth, as a result of examining whether middle school students' social capability including problem solving ability, self efficiency, sense of purpose and school adjustment were different according to the degree of social support, it was found that problem solving ability and self efficiency were different depending on the degree of social support.

The results of the research presented some policy suggestions for school adjustment of middle school students.

First, it was found that middle school students' resilience factors including self control ability, interpersonal ability and positivity had the highest influence on social capabilities such as problem solving ability, self efficiency, and sense of purpose. Also self optimism in school adjustment had the highest influence on social capability. Therefore, it will be desirable that the ordinance of student right should be actually applied as a way of enhancing self optimism.

Second, in the influence of middle school students' social capability on their school adjustment, problem solving ability had the highest influence on school adjustment. Developing middle school students' problem solving ability will be a way of enhancing their school adjustment. For this, middle school students' self-directed learning should be led actively and their problem solving ability can be enhanced by motivating their volunteer activities. In addition, it will be desirable that academically talented students' creativity and problem solving ability can be cultivated through excellence education during vacation and community development can be achieved by enhancing educational competitiveness and reducing private educational expenses through the cultivation of local elites. Besides, activation of school physical education activities and career education are required.

Third, the relation between middle school students' resilience factors including self control ability, interpersonal ability, and positivity and social capability factors such as problem solving ability, self efficiency and sense of purpose showed higher path coefficient of low stress group in emotional and

impulse control, sympathy for others, self expansion and self optimism depending on the degree of stress. In addition, problem solving ability and self efficiency of low stress group had higher influence on school adjustment depending on the degree of stress in the relationship between social capability factors including problem solving ability, self efficiency and sense of purpose, and school adjustment. In conclusion, emotional and impulse control, sympathy for others, self expansion, self optimism, problem solving ability, self efficiency and sense of purpose led to higher school adjustment in middle school students with low stress. Security of self-directed learning and leveled learning through repeated learning program will be the policies to reduce middle school students' stress of study.

Fourth, self optimism and gratitude in positivity of middle school students' resilience factors were different depending on the degree of social support in school adjustment. It meant that there were differences in the degree of influence of middle school students' self

control ability, interpersonal abilities and positivity on their school adjustment. Accordingly, middle school students' requirement of social support will be very important. It is considered that the middle school students' social support may be greatly influenced by their peer relationship, family support and teacher support. Green mileage operation and building students' conference room are required with etiquette lesson, mutual respect and consideration for the disadvantaged, strengthening of human right education and activation of students' autonomous activities which have been conducted as a part of value education.

제1장 서론

제1절 연구 목적

지식기반 정보화 사회라고 일컬어지는 21세기는 정보가 폭증하고 급변함에 따라 우리 생활 전반에 걸쳐 모든 것이 빠르게 변화하고 있다. 인간은 변화의 속도만큼이나 빈번하게 새롭고 다양한 문제에 직면하게 된다. 시대적 흐름 속에서 현대인들이 갖추어야 할 가장 중요한 능력은 변화하는 환경과의 역동적인 상호작용을 통하여 조화로운 균형을 유지하며, 삶의 질을 향상시켜 나갈 수 있는 창조적인 적응능력이다. 특히 청소년들은 아동기에서 성인기로 발달해 가는 과도기에 있기 때문에 인지적·정서적·사회적 측면에서 급격한 변화를 경험하게 되고, 새로운 도전과 문제들을 더 많이 경험하게 된다. 하지만 청소년들은 아직 여러 가지 발달상의 미성숙으로 인하여 이에 대한 효과적인 통제력을 갖지 못하기 때문에 부딪히는 문제나 스트레스를 더 크게 지각하게 되어 적응상의 어려움과 정신건강을 위협받을 수 있다. 그러므로 청소년들이 여러 가지 개인의 내·외적인 도전들로 인한 긴장을 적절하게 해소하고 환경과 조화롭게 균형을 이루며 건강하게 성장하기 위해서는 직면하는 많은 문제와 어려움을 효과적으로 다룰 수 있는 적응능력의 성취와 증진이 중요한 발달 과제라 할 수 있다.

적응은 본질 상 주어진 환경에 자신을 맞추는 과정과 자신의 욕구를 충족시키기 위해 환경을 변화시키는 과정으로 구성되어 있으며, 하나하나가 환경과의 상호작용 속에서 자신과 환경을 조정한다는 것에 초점을 두고 있다. Atwater(1979)는 훌륭하고 건강한 적응이란 개인이 환경에 순응하는 수동적인 관계 이상으로 개인과 환경이 능동적으로 상호작용하는 관계이며, 자신의 개인적인 욕구를 충족시키고 잠재력의 개발도 아울러 촉진시킬 수 있는 방향으로 자신과 환경을 능동적으로 조절해 나가는 창조적 과정이라고 설명한다. 같은 맥락에서 학교적응은 학교라는 환경 안에서 개인의 욕구를 충족시키기 위해 환경을 변화시키고, 학교 환경의 요구에 따라 자신을 변화시킴으로써 학교환경과 개인 사이에 조화와 균형을 이루려는 적극적이고 창조적인 상호작용 과정을 의미한다 (Bierman, 1994).

기존의 학교적응 관련 선행 연구들을 살펴보면, 학생의 학업성취도, 학습동기, 자아개념, 자아존중감, 자기효능감, 자기통제, 자아탄력성, 문제해결력, 심리적 안녕감 등과 같은 개인 내적인 특성들과의 관련성을 규명하고 있는 연구들(곽수란, 2005; 구자은, 2000; 송운용, 곽수란, 2006; 이소영, 2007; 하현주, 2007; Bandura, 1997)과 부모의 양육태도, 부모-자녀 의사소통, 가족구조, 친구관계, 교사와의 관계, 사회적지지 등과 같은 사회·환경적 특성과 학교적응 간의 관계를 다룬 연구들(곽수란, 2005; 문은식, 2001; 하현주, 2007; Judy, 1992; Kurder & Sinclair, 1998), 그리고 우울, 불안, 강박관념, 자기통제, 인터넷 중독 등과 같은 심리·정신적 건강과 학교적응과의 관계를 탐색하는 연구(김신애, 2007; 옥경희, 2002; 이동훈·신현숙, 2006; 이혜선, 2002; 장신재·양혜원, 2007; Roeser & Eccle, 1998)로 구분하여 정리해 볼 수 있다.

그러나 이러한 선행연구들은 개인이 갖고 있는 긍정적 측면보다는 부정적 또는 취약한 측면에 초점을 두고 청소년의 문제행동이나 부적응행동을 연구해 왔으며, 학업성취나 학업수행능력과 같이 학습과 관련된 변인에 초점을 둔 연구들이 대부분이었다. 또한 다수의 선행연구들은 각 변인과 학교적응과의 개별적인 관계를 규명하는 연구가 대부분이며 학교적응에 영향을 미치는 여러 변인들을 함께 고려한 종합적인 고찰이 미미한 상태이다. 따라서 청소년의 학교적응 연구는 발달의 긍정적 측면에서 개인역량을 증진시킬 수 있는 회복탄력성, 사회적 유능성 등과 같은 내적 역량요인들과 사회적 지지와 같은 사회·환경적 요인들을 학교생활 적응과 관련지어 규명해 볼 필요가 있으며, 다양한 요인을 보다 체계적으로 검증해 볼 필요가 있다.

이러한 맥락에서 본 연구는 중학생의 학교적응성에 영향을 미치는 요인을 중학생의 회복탄력성, 사회적 유능성, 사회적 지지, 스트레스 등을 포함한 인과모형을 작성하여 경험적으로 검증해 봄으로써 정책적 이론적 시사점을 도출하는데 연구목적을 두고 있다. 이러한 본 연구의 목적을 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

첫째, 중학생의 회복탄력성, 사회적 유능성, 학교적응성 등은 어느 정도이며, 인구통계적 특성별로 차이가 있는가를 살펴보았다.

둘째, 중학생의 회복탄력성, 사회적 유능성과 학교적응성 사이의 인과관계를 분석해 보았다. 이러한 분석결과는 중학생의 학교적응성을 제고시키기 위한 시사

점을 도출하기 위한 것이다.

셋째, 사회적 지지와 중학생의 스트레스에 따라 회복탄력성, 사회적 유능성, 학교적응성 간의 인과관계가 달라지는가를 살펴보았다.

제2절 연구범위 및 방법

1. 연구범위

본 연구는 중학생의 회복탄력성의 하위요소들과 사회적 유능성의 하위요소들, 그리고 학교적응성 간의 인과관계를 파악하고, 이들 변수 간의 관계에서 중학생의 스트레스와 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는지를 실증적으로 분석하였다. 이러한 본 연구는 중학생의 회복탄력성이 사회적 유능성을 통하여 학교적응성에 영향을 미치고, 이 과정에서 사회적 지지와 학생의 스트레스가 조절역할을 할 것으로 가정하였다.

따라서 본 연구에서는 첫째, 중학생의 회복탄력성을 독립변수로 선정하여 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성 등을 하위변수로 구성하였으며, 둘째, 중학생의 사회적 유능성을 매개변수로 선정하여 문제해결력, 자기효율성, 목적의식 등을 하위변수로 구성하였다. 셋째, 사회적 지지와 중학생의 스트레스를 조절변수로 설정하고, 중학생의 학교적응성을 종속변수로 선정하였다.

이러한 본 연구의 구성체계를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 서론에서는 연구목적을 명확하게 제시하였다. 학교적응성 연구를 회복탄력성, 사회적 유능성과 관련하여 연구할 필요성에 대해 살펴보았다.

둘째, 제2장에서는 회복탄력성, 사회적 유능성, 학교적응성 등에 대한 이론과 선행연구들을 살펴보므로써 본 연구의 연구모형을 정립할 수 있는 이론적 배경을 정리하였다.

셋째, 제3장에서는 본 연구의 연구모형과 가설을 설정하였으며, 연구가설을 검증하기 위한 조사설계를 제시하였다.

넷째, 제4장에서는 실증분석을 통하여 본 연구의 연구모형과 가설을 검증하고, 분석결과에 대한 논의를 하였다.

다섯째, 제5장 결론에서는 연구결과를 요약하고 이론적·정책적 시사점을 제시하였으며 향후 연구방향을 제시하였다.

2. 연구방법

본 연구는 연구목적을 달성하기 위해 문헌연구와 설문조사를 바탕으로 이루어졌다. 먼저 문헌연구로는 학교적응성, 회복탄력성, 사회적유능성 등과 관련된 논문, 서적 등을 참고하였다. 그리고 문헌을 더욱 면밀히 분석하기 위하여 본 연구와 관련이 있는 언론매체의 보도 자료와 기타 관련된 자료조사를 주된 연구방법으로 사용하였으며, 더불어 구체적이고 정확한 분석에 도움이 되는 각종 통계자료, 관련단체의 내·외부자료, 관련 인터넷 사이트 등의 자료를 활용하였다.

다음으로 본 연구의 가설을 검증하기 위해 설문조사를 실시하였다. 구체적으로 중학생을 대상으로 설문조사를 실시하여 연구모형과 가설을 검증하였다. 분석방법으로는 빈도분석, t-test, 분산분석, 상관관계분석 등을 위해 SPSS 통계프로그램 패키지를 활용하고, 변수 간의 영향력의 정도 등을 분석하기 위해 구조방정식 모형의 프로그램 패키지인 AMOS을 이용한다.

제2장 이론적 배경

제1절 중학생의 회복탄력성

1. 회복탄력성의 개념

탄력성(resilience)은 일반적으로 역경이나 어려움 등으로 인해 낮아진 적응 기능이 원래의 기능을 다시 회복하는 것을 의미한다(장휘숙, 2001). 탄력성은 내·외적 스트레스에 대해 유연하고 융통성 있게 적응하는 일반적인 능력으로 스트레스나 역경을 잘 극복할 수 있는 일종의 성격 유형이며(Block, & Block, 1980), 불안에 대한 민감성을 없애는 것 뿐 아니라 세상에 대한 긍정적 참여(Tellegen, 1985)와 경험에 대한 개방성을 갖도록(Block & Kremen, 1996)함으로써 스트레스나 어려움을 극복하는데 도움을 준다. 즉 효율적인 적응을 위해 상황적인 필요에 따라 충동을 통제하고자 하는 모든 노력을 설명하는 개념으로 탄력성을 들고 있다. 탄력성이 긴장 인내의 수준을 상황에 맞게 강화시키거나 약화시키는 조절능력이라는 점에서 탄력성은 스트레스를 견뎌내는 저항능력을 의미하는 탄력성보다 포괄적인 개념이라고 할 수 있다. 탄력성이 상황적 요구에 알맞은 융통성 있는 행동과 문제해결 전략을 동원할 수 있는 능력과 관련된다는 점에서 학교 부적응과 탄력성간에 밀접한 관계가 있음을 추론해 볼 수 있다.

최근에는 탄력성의 다차원성을 인정해야 한다는 의견이 설득력을 얻고 있으며(김누리, 2009), 탄력성, 학업탄력성, 개인적 탄력성, 청소년 탄력성, 가족 탄력성 등과 같은 특정 상황이나 맥락에서의 탄력성에 대한 연구가 늘어나고 있다(구형모·황순택·김지혜, 2001). 그런데 지금까지 이루어진 대부분의 탄력성 연구들은 탄력성에 그 기반을 두고 있으며(전인경, 2009), 일반적으로 탄력성을 사용하고 있는 연구들도 대부분 탄력성 측정도구를 이용하고 있다. 이상의 연구에서는 부모, 자녀와의 관계가 자녀의 심리적 특성에 직접적인 영향을 미치며, 청소년의 대인관계나 개인 신념형성에 지속적으로 영향을 미침과 동시에 대인관계의 만족을 유지 내지 발전시키는데 영향을 미친 것으로 나타난 연구(고은정,

1996)와 부모의 양육행동이 청소년의 탄력성과 관련이 있는 것으로 나타난 많은 연구결과들(이은미, 2002; 장진아·신희천, 2006)은 부모의 양육행동이 청소년 탄력성의 발달형성에 관련이 있음을 시사한다.

탄력성의 학문적 패러다임에 대해 내적 통제소재, 낙관성의 개념, 자존감 등으로 여러 학자들이 논의하고 있다.

첫째, 내적 통제 소재(internal locus of control)로서 Rotter(1996)는 통제감이란 개인이 자신의 성공과 실패의 귀인을 어디에 돌리는 것으로, 내적 통제감을 갖는 사람은 어떤 사건이 자신의 통제 하에 있다고 지각하며, 외적 통제감을 갖는 사람은 어떤 사건이 자신의 통제 밖에 있다고 지각하며, 외적 통제자는 사건이 운명, 행운, 우연 또는 강력한 타인에 의한 결과로 지각한다고 하였다(최승애, 1988).

둘째, 낙관성(optimism)의 개념으로 이해되고 있다. 여기서 낙관성은 개인이 갖는 미래에 대한 긍정적인 전망으로서 (Perkins & Jones, 2004) 앞으로 좋은 일이 많이 생길 것이며 나쁜 일은 잘 일어나지 않을 것이라는 미래에 대한 보편적인 기대감을 의미한다(Scheider & Carver, 1992). 낙관성은 청소년의 심리 사회적 탄력성에 대한 주요 예측요인이며(Tusaie- Mumford, 2001), 그 예로 학업적으로 탄력적인 청소년들이 비탄력적인 청소년들보다 더 낙관적인 것으로 연구되었다(Lewis III, 2003).

셋째, 자존감(self-esteem)의 개념으로 이해되고 있다. 자존감은 개인이 갖는 자신의 가치에 대한 느낌과 생각을 포함하는 개념으로 자신을 인정하는 태도를 나타내며, 자신의 능력, 성공, 중요성, 가치 등을 믿는 정도를 말한다(Kirby & Fraser, 1997). 자존감은 가정폭력 경험 청소년의 적응에 영향을 미치는 주요한 요인이다(장덕희, 2001; 정인숙, 2003). 자존감은 빈곤이나 알코올 중독자 가족의 자녀 등 위험환경에 노출된 청소년의 학업적 탄력성에 보호적으로 작용하는 예측변인으로 알려져 있다(박현선, 1998; 김정득, 2003; 김재한, 2003). 이 연구와 관련해서 보면, 높은 탄력성을 갖는 중학생은 스트레스에 대해서 보다 기능적이고 유연하게 대처하는 특징이 있다. 이러한 특징들은 생의 초기에 다른 사람들에 대한 안정애착의 형성에 의해서 발달되고 결과적으로 심각한 정신질환으로 발달하는 취약성을 감소시킨다(Svanberg, 1998).

본 연구에서 회복탄력성은 다시 튀어 오르거나 원래상태로 되돌아온다는 뜻인

데, 심리학에서는 주로 ‘정신적 저항력’을 의미하는 말로 쓰인다(홍은숙, 2006). 학자들은 회복탄력성을 주로 스트레스나 역경에 대한 정신적인 면역성(Rutter, 1985), 내·외적 자원을 효과적으로 활용할 수 있는 능력(Waters, 1983), 혹은 역경을 성숙한 경험으로 바꾸는 능력(Polk, 1997) 등으로 정의한다. 포괄적 의미로 회복탄력성은 일반적으로 ‘곤란에 직면했을 때 이를 극복하고 환경에 적응하여 정신적으로 성장하는 능력’이라 할 수 있다(Anthony, 1987). 회복탄력성은 어느 정도 유전적인 요인에 의해 결정되기도 하지만, 매우 역동적이어서 시간의 흐름에 따라 변하며, 환경요인과 문화, 교육, 개인의 노력 등 다양한 요인에 의해 결정되는 것으로 알려져 있다(Dyer, 1996).

결론적으로 회복탄력성은 변화하는 환경에 적응하고 그 환경을 스스로 유리하게 하는 방향으로 이용하는 인간의 총체적 능력이라 할 수 있다. 학자들은 회복탄력성의 핵심이 결함이나 약점이 없는 것에 있다고 보지는 않는다. 그 보다는 변화하는 상황에 알맞고 유연하게 대처할 수 있는 개인의 능력이 회복탄력성의 핵심이다(유안진·이정숙·김정민, 2005). 국내 연구들은 지금까지 ‘resilience’를 ‘탄력성’(홍은숙, 2006), ‘심리적 건강’(이완정, 2002), ‘회복력’(김혜성, 1998) 등으로 번역해서 사용해 왔다. 본 연구에서는 ‘resilience’를 어려움에서 적응상태로 되돌아온다는 의미인 ‘회복’과 정신적 저항력의 향상, 즉 역경을 딛고 다시 일어난다는 개념인 ‘탄력성’을 합쳐 ‘회복탄력성’이라고 한다.

2. 회복탄력성 연구의 동향

1) 탄력성의 구성요인 연구

일반적으로 탄력성을 가진 중학생들이 가진 특성을 살펴보면, 어려움을 잘 극복하면서 자신에 대해 능동적이거나 활동적인 경향을 띠고 있다. 이러한 탄력성의 특성이 구체적으로 어떠한 요인(factor)으로 구성되어 있는지에 관한 연구는 지속적으로 진행되어 왔다. 먼저 Wolin과 Wolin(1993)은 탄력성을 가진 아동들이 가진 특성을 통찰력, 독립성, 관계성, 주도성, 유머, 창의성, 도덕성 등의 7가지로 보았다.

또한 로체스터 아동 탄력성 연구과제(Wyman, Cowen, Work & Kerley, 1993; Kerley, 1994)에서 공통적으로 나타난 결과들을 바탕으로 볼 때, 낙천성, 자율성 및 능동적인 활동성, 타인에 대한 공감, 원만한 대인관계 등임을 알아냈다. 또 탄력성을 가진 아동은 자기 효능감과 자기 존중감이 높고 전반적으로 긍정적인 자아상과 정체성에 대한 명확한 느낌을 가지고 있다(Rutter, 1987; Klohnen, 1996).

물론 이 밖에도 탄력성 요인에 윤현희 등(2001)은 탄력성 척도를 구성하면서 탄력성 요인을 5가지로 추출하였다. 첫째는 또래관계와 낙천성 요인으로 밝은 표정과 유머감각, 또래관계가 좋거나 인기가 있는 것을 포함하였다. 둘째로 공감과 자기수용 요인으로 타인의 감정에 대한 공감, 배려와 충고를 받아들이고 자신의 상황을 인정할 줄 아는 자기 수용성을 포함하였다. 세 번째는 과제에 대한 집중력과 자신감 요인으로 생산적인 활동성과 충동조절 능력 등의 의미를 포함하고 있다. 네 번째는 이해력 요인으로 타인의 언어를 이해하고 과제를 효율적으로 대처하는 등 지적인 자원들과 관련된다고 보았다. 마지막으로 리더쉽 요인을 들었다.

한편 탄력성의 요인에 대해 대인관계, 활력성, 감정통제, 호기심, 낙관성(김선정, 2007) 등을 바탕으로 정량적 연구가 진행되기도 하였다. 그러나 인간의 복잡한 심리를 모두 분석할 수 없듯이 대개의 경우 탄력성을 구성하는 요인을 정의하거나 이에 대한 연구를 방대하게 진행한 연구는 부족한 상황이다.

2) 탄력성의 심리요인 연구

일반적으로 탄력성은 다양한 심리적 요인에 의해 그 정도가 다르다고 보는 학자들이 대부분이다. 한 개인에게 존재하는 탄력성은 그 개인의 심리적 내면과 관련된 요인들로 결정되기 때문에 그 동안 개인의 심리적 요인에 관한 연구가 활발하게 진행되었다. 이들을 가족, 학교, 교우관계, 사회 등을 구분해서 살펴보았다. 이를 설명하면 가족은 개인에게 있어서 매우 중요한 심리적 환경이다. 이는 인간은 가족을 통해서 태어나고 의식주 문제를 해결하고 1차적인 사회화를 수행하여 정서적인 안정을 얻게 된다. 흔히 가족을 정의함에 있어 사랑과 친밀감, 애정, 신뢰 등의 이상적이고 긍정적인 가치들을 떠올리게 되는데, 최근 들

어 우리 사회는 가족의 안정성이 현저히 약화되고 있다. 이혼율의 증가로 가정 이 해체되어 사회문제로 이어진다. 결국 가족은 지역사회, 학교, 또래 관계들과 더불어 청소년 문제행동의 중요한 위험요인이 될 수도 있다. 이러한 결과들은 무엇보다도 가족 간의 친밀감과 화목으로 대표되는 가족의 건강성이 탄력성의 형성과 발달에 관련이 있음을 시사한다.

둘째, 학교와 관련된 논의가 있다. 인간은 태어나면서부터 부모와 관계가 시작되고 학교에 입학하고부터 학교에서 교사와 또래 집단과의 관계를 유지하게 된다. 교사-학생 관계는 교육장면에서 매우 중요한 의미를 지니며, 학생의 인지적, 정의적 변화에 의미 있는 영향을 미친다. 학생들은 교사의 능력, 교사와 친밀감, 교사의 도덕성 등에 의해 영향을 받으며, 학생들은 교사와의 유대관계를 통해서 정서적 안정감이나 학습동기, 학교생활 적응 등에 영향을 받는다. 교사-학생 관계의 구성요소에 대한 연구에서 Tyler(1964)는 교사-학생 간 인간관계가 진실성, 무조건적 긍정적 존중, 공감적 이해 등의 세 가지 요소로 구성된다고 보았으며, Newby 등(2001)은 지도력, 우호성, 이해성, 학생의 책임감과 자유, 불만족, 훈계, 엄격성 등을 하위요소로 보았다. 교사-학생 관계에서 올바른 관계 정립은 교수와 학습의 두 과정이 효율적으로 수행하기 위해서 반드시 구축하여야 되는 것으로서 적절한 교육과정 자체가 교사와 학생의 교육적 관계에서 출발한다고 할 수 있다. 학교사회에서 인간관계의 중요성은 조직의 목적과 그 대상의 특수성에 기인하여 학습의 대부분이 인간관계를 통해서 이루어지고 있음을 고려할 때, 교사와 학생과의 올바른 관계는 학습효과 뿐만 아니라 생활 전반에 걸쳐 많은 영향을 줄 수 있다.

이러한 국내의 선행연구들은 교사와의 긍정적인 관계가 학교 적응과 정적인 상관성이 있다는 외국 연구들과도 일치하고 있다. 교사와의 관계를 긍정적으로 지각하는 청소년은 학업적 대처, 관여, 자기조절, 지각된 통제 면에서 학교생활에 보다 잘 적응하며(Ryan, Stiller & Lynch, 1994), 학업수행 정도나 학교생활 만족도가 높은 것(Birch & Ladd, 1997)으로 나타났다.

셋째, 사회관계의 시작인 친구 애착과 관련된 논의가 있다. 청소년기는 아동기에서 성인기로 옮겨가는 과도기로 신체적, 심리적으로 많은 변화를 경험하는 시기이며, 가족관계가 주된 사회적 관계였던 것과는 달리 친구 집단에 몰입하려는 발달적 특성을 지니기 때문에 이 시기의 교우관계는 사회적 관계를 형성하

는 주요 영역으로서 큰 의미를 지닌다. 특히 Damon(1997)은 교우관계를 도움을 요청할 때 도와주며 서로 이해하고 사적인 생각을 공유할 뿐만 아니라 감정, 비밀을 이야기 하는 등 심리적인 문제의 해결을 돕고 심리적 고통이나 불편함을 주지 않도록 하는 지속적이며 양방적인 관계로 보았다(김미자, 2003). 이러한 상황에서 친구들과 많은 시간을 함께 하면서 비슷한 경험을 공유하는 친구들과 친밀한 관계를 맺으며 사고와 감정을 공유하고 친구들로부터 정서적 지지를 받고 다양한 사회적 기술을 배우게 된다. 즉, 친구의 사회적지지는 청소년 발달에 중요한 의미를 가지며, 친구들로부터 성인 세계의 일부가 되는데 필요한 개인적, 사회적 기술과 사회적 규정을 배우고, 타인과 정서적으로 연계된다. 청소년기의 교우 관계는 청소년들에게 가정에서의 부모와의 관계나 학교에서의 교사와의 관계보다 더 많은 영향을 미치며, 또래집단의 가치와 행동기준은 사회적 압력으로 작용하고, 성격 및 사회성 발달에 영향을 미친다(김의철·박영신, 1999).

이처럼 탄력성 구조간의 관계에서 심리적 요인이 될 수 있는 가족, 학교, 친구 등의 관계에서의 애착은 개인의 성장과정에서 많은 영향력을 미치고 있다. 이러한 영향들은 결과적으로 청소년기의 내·외적 역경을 극복할 수 있는 탄력성에 영향을 미칠 뿐만 아니라 청소년의 삶에 대한 전반적 만족도에도 영향을 미치는 주요 요인 가운데 하나로 볼 수 있다.

3) 탄력성의 보호요인과 위험요인 연구

탄력성을 연구하는 이유는 같은 위험이나 위기상황을 극복하는 양상들이 사람마다 편차가 있다는 점이다. 개인에게 있어서 탄력성은 무엇에 의해 영향을 받고, 그 질은 어떻게 결정되는가라는 의문에 대하여 학자들은 인간의 기질적 특성과 발달과정의 두 가지에서 그 해답을 찾고 있다.

홍은숙(2006)은 부정적 기질과 환경을 위험요인으로, 긍정적 기질과 환경을 보호요인을 언급하면서 아동의 발달을 저해하는 위험 요인은 물론 위험 요인의 부정적인 영향을 상쇄시켜 긍정적인 발달을 촉진하는 보호 요인들을 찾아내는 노력을 하였다. 위험 요인은 낮은 지능, 까다로운 기질, 낮은 자존감, 불리한 가정환경, 낮은 사회·경제적 지위, 사회적 지원체계의 결핍 등이며, 보호요인은

높은 지능, 긍정적인 자아감, 부모와의 안정적 관계, 올바른 양육방식, 사회적 지원의 가용성 등이다. 이와 같은 위험 요인과 보호 요인은 문제행동에 대한 예방 프로그램 및 중재 프로그램 개발을 위한 기초자료가 된다. 결과적으로 위험 요인(risk factor)과 보호요인(protective factor)의 경우, 위험요소가 많을수록 탄력성이 떨어지는 반면 보호요소가 많을수록 탄력성이 높아진다는 것이다.

현재까지 탄력성에 영향을 미치는 보호요인들을 정리해 보면, 크게 세 가지 유형으로 나눌 수 있다(Garmezy et al., 1984). 첫째, 개인 요인으로 살아가면서 직면하게 되는 어려운 문제를 해결해 가는데 도움이 되는 높은 인지능력, 긍정적 기질이나 성격, 긍정적 자아개념 등이다(Luthar(1991). 둘째, 가족관련 요인으로 따뜻한 가정환경, 가족 응집력, 가족의 기대와 참여 등이다(Masten et al., 1999; Werner & Smith 1982). 셋째, 가족 외적요인 또는 환경요인으로 사회적 관계망(사회적지지), 좋은 학교 등이다(Quamma & Greenberg, 1994; Sandler, 1980).

3. 회복탄력성의 구성요소

회복탄력성의 구성요인에 대해서는 학자마다 다양하게 구분하고 있다. 본 연구에서는 일반적인 내용을 중심으로 크게 세 가지 차원으로 구분하여 하위요인들을 정리한다. 첫 번째는 자기조절능력으로 감정조절력, 충동통제력, 자아존중감 등이며, 두 번째는 대인관계능력으로 의사소통, 타인의 공감성, 자아확장력 등이고, 세 번째는 긍정성으로 자아낙관성과 감사성 등을 들 수 있다. 여기서는 이에 대해 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1) 자기조절 능력

회복탄력성의 구성요인인 자기조절능력은 스스로의 감정을 인식하고 그것을 조절하는 능력이다. 역경이나 어려움을 성공적으로 극복해내는 청소년들의 공통적인 특징이기도 하다. 자기조절능력은 청소년들이 어려움에 닥쳤을 때 스스로의 부정적 감정을 통제하고 긍정적인 감정과 건강한 도전의식을 불러일으키는 감정조절력, 둘째로 기분에 휩쓸리는 충동적 반응을 억제하는 충동통제력, 마지막으로

로 자신에 대한 어떤 상황에서든 할 수 있다는 자신감과 능력이라 할 수 있는 자아존중감 등으로 구성된다. 이에 대해 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

(1) 감정조절력

회복탄력성을 이루는 요소인 자기조절능력의 기반은 자기이해지능이다. 높은 수준의 자기이해지능은 감정조절력으로 나타난다. 감정조절력은 압박과 스트레스 상황에서든 평온함을 유지할 수 있는 능력이다. 회복탄력성이 높은 사람들은 스스로의 감정과 주의력과 행동을 통제할 수 있는 능력을 지니고 있다. 감정조절력은 분노나 짜증처럼 부정적인 감정을 억누르는 것만을 의미하는 것은 아니다. 필요할 때면 언제나 긍정적인 감정을 스스로 불러일으켜서 신나고 재미있게 일할 수 있는 능력도 의미한다.

창의성이란 곧 창의적 문제해결 능력이며, 창의성이 높아야 다양한 분야에서 높은 업무 성취 능력을 발휘할 수 있다. 강한 회복탄력성으로 역경을 극복해 낸 사람들의 공통점은 자신에게 닥친 역경과 고난에 대해 고정관념에 사로잡히지 않고 능동적으로 새로운 의미를 부여해서 오히려 기회로 바꾸었다는 점이다. 역경을 오히려 기회로 바꾸어 놓는 힘, 그 힘이 바로 기능적 고정성의 극복 능력이다.

많은 연구들을 통해서 긍정적 정서는 사고의 유연성을 높여주고(Isen et al., 1987), 창의성과 문제해결능력을 향상시키고, 집중력과 기억력을 증가시켜 인지능력의 전반적인 향상을 가져온다는 것을 밝혀냈다(Aspinwall, 1997). 긍정적 정서는 자기조절능력 뿐만 아니라 앞으로 살펴보게 될 회복탄력성의 두 번째 요소인 대인관계능력도 향상시켜준다. 대인관계능력은 기본적으로 자기 자신과 타인을 얼마나 동일시하는가, 혹은 타인과 나 사이의 건널 수 없는 간극을 어떻게 극복해 내는가 하는 태도에 달려있다. 즉 관계성이란 확장된 자아의 문제이다. 긍정적 정서는 확장된 자아 개념을 유발시킴으로써 다른 사람들과 나 자신을 동일시하게 한다. 그럼으로써 다른 사람들을 보다 더 긍정적으로 보게 해준다. 이러한 이유 때문에 긍정적 정서가 높아지면 자아확장력이 높아지고, 친절해지며, 관계 맺기에 적극적이 된다.

긍정적 정서가 향상되면 다른 사람들을 더 긍정적으로 바라보게 되며, 부정적인 편견이나 고정관념은 약화된다. 반대로 부정적인 감정은 심한 편견과 고정관념을 가져온다. 스스로 불행한 사람이 다른 사람을 더 평가 절하하고, 편견에 사

로잡혀서 부정적인 시각으로 바라본다. 긍정적인 감정은 타인에 대한 부정적인 편견으로부터 우리를 자유롭게 한다는 사실이 실증적으로 밝혀진 것이다.

(2) 충동통제력

충동통제력은 단순한 충동억제력이 아니다. 충동성은 주로 계획성 없이 어떤 일을 수행하거나 그때그때 기분 에 따라서 행동하려는 성향을 말한다. 충동통제력은 자신의 동기를 스스로 부여하고 조절할 수 있는 능력과 관계된다. 그것은 단순한 인내력이나 참을성과는 다르다. 자율성을 바탕으로 오히려 고통을 즐기는 능력 혹은 고통의 과정을 즐거움으로 승화시키는 마음의 습관이라 할 수 있다. 이러한 습관은 회복탄력성을 이루는 아주 중요한 요소다. Maslow(1998)에 따르면 사람을 움직이는 데에는 기본적으로 두 가지 동기가 있다. 하나는 부족한 것을 채우려는 ‘결핍 동기’와 다른 하나는 보다 나은 자기 모습을 위해 노력하려는 ‘성장 동기’다(Maslow, 1998). 충동통제력은 결핍동기보다는 성장 동기와 더 밀접한 관련성을 갖는다. 단순히 고통을 참아내는 힘은 오히려 결핍회피동기와 관련된다. 충동통제력은 자신의 보다 나은 모습을 위해서 즐거운 마음으로 꾸준히 노력할 수 있는 성장 지향적 자기조절능력을 의미한다.

우리나라 사람들이 충동통제력이 높아 보이는 것은 어려서부터 강요받은 참을성에 대한 교육의 결과라 할 수 있다. 우리의 교육환경은 지나치게 경쟁 중심적이다. 내신 성적 또는 학급의 석차라는 상대적 우위에 최고의 의미를 부여한다. 이러한 환경에서 성장한 한국인들은 해야 할 모든 일을 일단 ‘참아내야 할 고통’으로 간주하는 습관에 젖게 된다. 이러한 교육환경 덕분에 비록 외형적으로 충동통제력은 높아 보이고, 따라서 가장 많은 시간을 공부하고 일하는 국민이 되어버렸지만, 이처럼 강요된 충동통제력은 전체적인 창의성과 효율성을 갉아 먹는다.

Ddci(1985)는 자기결정성 이론을 통해 아이들에게 자율성을 키워주는 것이 아이의 행복과 학업 성취에 결정적 영향을 준다고 주장한다. 자기결정성 이론에 따르면 자율성이야말로 인간의 능력 발휘하여 행복을 위한 필요조건이다. 간은 일이라도 자기가 선택했다는 느낌이 들어야 인간은 흥미를 느끼며 강요된 것, 꼭 해야 하는 것이라는 압박을 느끼는 순간 그것에 대한 흥미를 급속히 잃어버리기 시작한다.

이러한 자기결정성 이론에 입각해서 우리나라 초·중등학생을 대상으로 자기

결정성이 아이들의 학업성취도와 학교생활만족도는 높이고 게임중독 성향은 낮춘다는 것을 발견되었다(김주환·김은주·홍세희, 2006).

(3) 자아존중감

자아존중감은 인간행동의 중요한 기본 동기이며, 정신건강 및 적응과 밀접한 관계가 있는 심리적 변인으로 지금까지 많은 연구자들의 관심과 연구대상이 되어왔다(최해립, 1999). 즉, 자아존중감이란 기질적인 것으로 한 개인이 자신에게 가지고 있는 평균적인 자아상이며, 자아존중감의 수준은 한 사람이 자기 자신의 가치에 대해 가지고 있는 일반적인이고도 전형적인 느낌을 표현한 것(Savin-Williams & Demo, 1983)으로 비교적 안정적인 개인차 변인으로 간주되고 있다.

아울러 자아존중감은 여러 학자들에 의해 다양하게 정의되고 있는데, 김희화와 김경연(1996)은 여러 학자들의 자아존중감에 대한 정의를 평가적 요소와 감정적 요소의 두 가지로 대별하여 살펴보았다. 여기서의 평가는 대상의 유용성과 도구적 가치에 근거를 둔 인지적 반응인 반면, 감정은 평가의 크기나 방향과는 무관하게 개인의 실제적 가치에 근거하여 자기 자신을 수용, 만족, 선호하는 반응이다(Wells & Marwell, 1976). 먼저, 자아존중감의 평가적 요소에 비중을 둔 학자 중 Gilmore(1974)는 자아존중감을 개인의 자신에 대한 평가적 태도라고 정의하였고, Newman과 Newman(1987)은 자신의 능력과 사회적 수용이라는 두 가지 경험에 대한 자기 평가의 결과라고 정의했다. 또한 Rosenberg(1965)는 개인이 판단하는 또는 자신 스스로에 대해 의식적으로 유지하는 평가라고 정의하고 있는데, 자아존중감은 자신에 대한 주관적인 평가로서, 하나의 특별한 개체, 즉 자아에 대한 긍정적, 부정적 태도라고 정의한다. 즉 자아존중감은 자기 존중의 정도와 자신을 가치 있는 사람으로 생각하는 정도를 나타내며, 자아존중감이 높다는 것은 자신을 수용·존중하고 자신을 좋아하며 스스로를 가치 있는 인간으로 느끼는 것을 말한다.

한편 평가적 요소 및 감정적 요소 모두를 고려하는 Coopersmith (1967)는 자아존중감을 개인이 자신의 중요성, 유능함, 그리고 자신의 가치 등에 대해서 형성하고 습관적으로 유지하는 자기평가라고 정의하면서 이를 일반적 자아, 사회적 자아, 가정과 부모 관련 자아 그리고 학업자아로 구분하여 측정하고, 이들의 총합을 자아존중감으로 보았다.

그러나 Rosenberg(1965)는 자아존중감을 다양한 부분들의 단순한 집합이 아니며, 자아의 다양한 요소들이 나름대로 원리에 따라 적합한 조합을 이루고, 복잡한 방식으로 상호 연관되어 있는 총체적 구조로 보고, 각 문항이 모두 총체적 자아존중감을 측정하는 문항으로 구성된 자아존중감 척도(Self-Esteem Questionnaire)를 개발하였다. 따라서 본 연구에서는 개인이 지각하고 있는 자신에 대한 느낌과 평가의 총체적 자아존중감에 관심을 두고 있으므로, Rosenberg(1965)의 정의를 따르고 그의 척도(Self-Esteem Questionnaire)를 사용하여 연구하였다.

자아존중감과 자아탄력성과의 관계를 다룬 선행연구들을 구체적으로 살펴보면 Rutter(1987)와 Kolhnen(1996)은 자아존중감이 높고 전반적으로 긍정적인 자아상과 분명한 정체성을 가지고 있는 아동일수록 자아탄력성이 높다고 밝혔다. Buckner, Mezzacapper와 Beardslee(2003)는 8-17세 아동 및 청소년과 그들의 어머니를 대상으로 탄력적인 아동과 덜 탄력적인 아동으로 구분해 주는 특정한 삶의 환경이나 개인적인 특성에 대해 연구하였는데, 그의 연구에서 탄력적인 아동과 청소년들은 비탄력적인 집단에 비해 높은 지적 능력과 자아존중감을 보여주었다. 즉, 자아존중감은 가난에서 비롯된 자기개념에 대한 도전에 맞서 긍정적인 자기상을 유지하는데 도움을 주었으며, 자아존중감이 높은 아동이 탄력적인 것으로 나타났다(이희은, 2012).

국내에서는 이안영과 김진이(2006)는 청소년을 상대로 한 연구에서 자아존중감이 자아탄력성과 정적 상관이 있으며 삶의 의미와 이타성 다음으로 탄력성에 영향을 주는 보호요인임을 밝히면서, 청소년들이 자신에 대한 긍정적인 관점을 형성, 유지하는 능력을 갖게 된다면 위험사건에 대해 탄력적으로 대처하고 있다고 주장하였다.

또한 자아탄력성을 개인의 자기통제를 조절하는 역동적 능력(Rutter, 1987)으로 본다면, 이러한 차원에서 자아통제와 자아존중감에 관한 선행연구들을 통해 자아탄력성과 자아존중감의 관계를 유추해 볼 수 있을 것이다. 자아통제와 자아존중감에 관한 선행연구들을 살펴보면 스스로의 가치에 대한 믿음인 자아존중감이 자기통제에 영향을 미친다는 연구결과들을 찾아볼 수 있으며(Baumeister, Heatherton & Tice, 1994), 자아존중감이 높은 사람들은 어려운 과제를 만났을 때 그것을 완수하기 위해 더욱 노력하는 경향이 있고, 성공을 추구하고 실패

를 회피하는데 개인의 많은 에너지를 사용한다(Baumeister et al., 2003; McFarlin, Baumeister & Blascovich, 1984). 따라서 자아존중감과 탄력성간의 직접적 관계를 밝힌 연구는 드물지만, 자아존중감은 탄력성에 정(+)적인 상관을 보이고 있으며, 자아탄력성을 설명하는 중요한 변인이므로 자아존중감은 회복탄력성의 중요한 요소라 할 수 있다.

2) 대인관계 능력

대인관계 능력을 Gardner(1983)는 대인지능의 사교적 지능과 관련이 있다고 보았다. 그 핵심은 다른 사람의 마음과 감정 상태를 재빨리 파악하고, 깊이 이해하고, 공감함으로써 원만한 인간관계를 맺고 유지하는데 있다. 대인지능이 높은 사람은 강한 리더십을 발휘한다. 왜냐하면 사람들은 본능적으로 자신을 행복하게 해주는 사람을 따르기 때문이다. 심리학자 Aron 등(1986)의 자기확장이론에 따르면 긍정적 정서는 자신과 상대방을 일치시키는 마음을 강화시켜서 인간관계 형성에 도움을 준다고 한다. 다시 말해 긍정적 정서는 좋은 인간관계를 맺고 유지할 수 있게 하는 원동력이다. 이러한 인간관능력의 구성요소들을 살펴보면 다음과 같다.

(1) 의사소통

소통능력이란 바로 인간관계를 진지하게 맺고 오래도록 유지하는 능력이라 할 수 있다. 원만한 인간관계는 행복의 근원이자 긍정적 감정의 원천이고 강한 회복탄력성의 기반이 되지만, 갈등의 인간관계는 불행 그 자체이며 부정적 감정의 원천이고 회복탄력성을 갉아 먹어 한 인간을 파멸에 몰아넣기도 한다. 극단적인 경우 불행한 인간관계는 자살, 우울증, 범죄의 원인이 되기도 한다.

모든 사회적 가치는 인간관계 속에서 나온다. 명예, 권력, 돈 모두가 인간관계에서 비롯되며 소통능력에 의해서 얻어진다. 소통능력은 인간관계와 설득의 능력이다. 그러한 능력이 뛰어나 사람의 가장 큰 특징은 인간관계가 원만하고 주위 사람들에게 좋은 인상을 주고 또 좋은 평판을 얻는다. 소통능력이 뛰어난 사람은 인간성 좋고, 웬지 같이 있고 싶고, 호감이 가고, 같이 일하고 싶은 그런 사람이다. 비록 말은 어눌하게 해도 호감을 주는 사람이라면 소통능력이 뛰어난 사람이다. 소통능력에는 감정이입과 상대방에 대한 배려의 능력, 감정지능, 사교적 지

능이 다 포함되어 있기 때문이다.

모든 종류의 소통에는 두 가지 차원이 있는데, 하나는 내용의 차원이고, 다른 하나는 관계형성과 유지의 차원이다. 모든 소통에는 메시지 전달의 기능이 있고 또 동시에 그 소통을 나는 사람들의 관계에 영향을 미치는 기능이 있다. 소통은 곧 자기 자신을 남에게 드러내는 자기 제시다. 자기 제시는 일정한 인상을 타인에게 남기기 마련이다. 따라서 소통능력을 향상시킨다는 것은 자기제시를 통해 자기가 원하는 인상을 타인에게 심어줄 수 있는 능력을 향상시킨다는 것이다.

소통능력을 방해하는 가장 큰 적은 바로 소통불안이다. 누구든 남들 앞에 나서면 웬지 어색해지고, 부끄러워지고, 불안해지고, 긴장되고, 마음이 불편해진다. 그러다보니 입을 열어서 하고 싶은 말을 제대로 못하거나 머릿속이 하얗게 되어 하려던 말을 잊게 되는 경우도 있다. 혹은 불안감을 감추느라 과장된 몸짓을 하거나 어색한 행동을 하여 상대방으로 하여금 더 불편함을 느끼게 하는 경우도 있다. 다른 사람들 앞에서 말하려는 순간, 나의 평소 모습을 잃게 하는 긴장감이 넓은 의미의 소통불안이다. Leary와 Kowalski(1990)에 의하면 소통불안은 두 가지 원인에 의해서 발생한다는 결론에 도달했다. 첫째 원인은 과도한 자기제시의 동기이다. 즉 상대방에게 잘 보이려는 욕심이 클수록 소통불안은 증가한다. 두 번째 원인은 부족한 자기제시의 기대감이다. 즉 내가 상대방에게 잘 보일 수 있다는 자신감이 적을수록 소통불안은 증가한다. 소통불안을 감소시키려면 이러한 원인을 없애거나 줄이면 된다. 즉 타인에게 잘 보이려는 욕심이 높을수록, 그리고 잘 보일 수 있다는 자신감이 작을수록 소통에 대한 불안감은 커진다. 따라서 소통불안을 줄이기 위해서는 잘 보이려는 욕심을 낮추고, 잘 보일 수 있다는 자신감을 키우면 된다. 남에게 잘 보이려는 다양한 인상관리 전략과 호감추구 전략에 대해 수많은 연구에서는 두 가지를 지적하고 있는바, 하나는 자기를 어느 정도 높이고 잘난 체 하는 ‘자기 높임’이고 다른 하나는 자기를 낮추고 겸손을 떠는 ‘자기 낮춤’ 이라는 것이다. 자기 높임은 자칫하면 거만한 잘난 척이 되어 존경도 사랑도 다 잃게 되지만, 자기 높임 없이는 우리의 유능한 점과 강점을 드러낼 길이 없다는 것이다. 자기 낮춤은 겸손이나 겸양으로 나타나 다른 사람의 호감을 얻기에는 유리하지만, 역시 지나치면 자신감이 없어 보이거나 비술하게 보일 우려가 있다는 것이다. 적당한 수준의 자기 높임과 자기 낮춤의 조화가 중요한데, 이 적당한 비율은 다양한 인간관계의 구체적인 맥락 속에서 결정된

다. 그리고 이 다양한 관계적 맥락에 따른 자기 높임과 자기 낮춤의 적절한 비율을 찾아내는 능력이 소통능력의 핵심적 요소라 할 수 있다.

(2) 타인공감성

공감능력은 다른 사람의 심리나 감정 상태를 잘 읽어낼 수 있는 능력을 말한다. 표정이나 목소리 톤, 몸짓이나 자세 등을 통해서 그 사람이 어떠한 생각이나 느낌을 갖고 있는지 알아채는 능력은 인간관계를 잘 유지하고 타인을 설득하기 위한 기본적 자질이다. 공감능력은 적극적인 듣기나 표정 따라 하기 등의 훈련을 통해서 증진시킬 수 있다.

커뮤니케이션 학자들은 공감에 대해 ‘다른 사람의 감정이나 생각을 감지하고 그것을 상대방의 입장에서 대신 경험하는 인지적 과정’이라 정의 내리고 있다 (Verderber & Berryman-Fink, 2007). 우선 상대방의 감정이나 생각을 감지해낸다는 것은 상대방이 지금 무엇을 느끼고 있는지를 이해하는 것이다. 다른 사람의 마음과 입장을 헤아릴 수 있는 능력을 ‘마음이론(TOM: theory of mind)’이라 부른다. ‘마음이론’은 어떤 학술적인 이론을 지칭하는 것이 아니라 타인의 마음을 헤아리는 능력을 의미한다. 마음이론이 부족한 것은 만 4세 미만의 어린 아이 뿐만이 아니다. 어른 중에도 타인의 입장이나 감정을 헤아릴 줄 모르고 지나치게 자기중심적으로 세상과 사물을 바라보는 사람이 있다. 어쩌면 마음이론에 결함이 있는 것인지도 모른다.

사람의 얼굴 표정은 감정과 밀접한 관계가 있다. 긍정적 정서가 유발되면 사람들은 웃는다. 그런데 우리가 긍정적 정서를 의식적으로 깨닫기 전에 우리의 얼굴은 먼저 웃는다. 부정적 감정도 마찬가지이다. 분노라는 감정이 유발되어 심장박동과 표정 근육 등에 변화가 먼저 생기게 되고, 이러한 신체적 변화를 뇌가 감지하여 화났다는 사실을 깨닫게 되는 것이다.

감정의 유발과 감정의 인지 사이에 이처럼 신체의 변화가 개입되어 있기 때문에 신체 조절을 통해 감정을 조절할 수도 있다. 대표적인 것이 호흡조절이다. 긴장하게 되면 호흡이 얇고 빨라져서 어깨 근육이나 얼굴 근육이 경직되어 우리의 뇌는 긴장하였다는 것을 느끼게 된다. 하지만 이 때 근육의 긴장을 풀고 천천히 호흡하거나 복식 호흡을 하게 되면 긴장의 정도가 상당히 완화된다.

성공적인 소통의 핵심은 말을 잘하는데 있는 것이 아니라 잘 듣는 데 있다. 공감적 경청은 보다 높은 수준의 공감능력과 소통능력을 얻기 위한 가장 효율적인

방법이다. 표정 따라 하기가 어렵다면 긍정적이고 환한 표정이라도 짓도록 해야 한다. 억지로라도 웃어야 한다는 것이다. 밝은 표정을 짓는 것만으로도 공감능력이 상당 부분 향상될 수 있기 때문이다.

(3) 자아확장력

자아확장력이란 자기 자신이 다른 사람과 연결되어 있다고 느끼는 정도다. 자아확장력이 높은 사람은 자아 개념 속에 타인과의 관계에 대한 전제가 깊이 내재되어 있다. 즉 자기 자신에 대해 생각할 때 이미 타인과의 관계 속에서 자기 자신을 이해하는 것이다. 동서고금을 막론하고 자아확장력은 인간의 도덕적 기본 속성으로 파악되어 왔으며, 자아확장력의 향상은 인간교육의 기본 목표였다. 자아확장력의 기본은 긍정적 정서이다. 긍정적 정서만이 사람들을 하나로 묶어준다. 긍정적 정서는 타인과 내가 하나 되는 느낌을 강하게 해주는 원동력이다 (Waugh, 2006).

Aron과 Aron(1986)은 ‘자아확장이론’을 제안하면서 친밀한 관계란 ‘상대방을 나의 자아개념에 포함시키는 것’이라는 대담한 제안을 하고 이를 이론화했다. ‘나’라고 생각하는 자아의 개념 속에 상대방을 포함시키는 것, 혹은 ‘나’라는 범주를 넓히고 확장시켜서 상대방이 그 안에 포함될 수 있게 하는 것이 진정으로 친밀한 관계라는 것이다. 그렇기에 아론과 아론은 사랑을 ‘자아의 확장’이라고 정의 내린다. 이 이론에 따르면 진정한 인간관계는 상대방을 ‘나’라는 개념 안에 포함시킴으로써 가능해진다. 이는 또한 인간관계를 제대로 맺으려면 나의 자아개념을 확장시킬 수 있는 능력이 필요하다는 뜻이기도 하다.

3) 긍정성

강한 회복탄력성을 지니기 위해 필요한 것은 결국 두 가지다. 하나는 자기조절 능력이며 다른 하나는 대인관계능력이다. 후천적인 노력을 통해 회복탄력성을 높이려면 자기조절능력과 대인관계능력을 향상시켜야 한다. 그리고 이 두 가지를 길러주는 것은 바로 긍정적 정서이다. 긍정적 정서를 키운다는 것은 곧 스스로 행복해짐으로써 자기통제력을 높인다는 뜻이고, 자신의 행복을 타인에게 나눠줌으로써 대인관계 능력을 향상시킨다는 뜻이다.

행복은 긍정적 정서를 통해 자신을 자기가 원하는 방향으로 이끌어 갈 수 있

는 능력이며, 또한 타인에게 행복을 나눠줌으로써 원만한 인간관계와 성공적인 삶을 일구어내는 능력이다. 스스로 행복하고 남을 행복하게 해 줄 수 있는 긍정적 정서의 소유자가 강한 회복탄력성을 지니기 마련이다. 긍정적 정서를 지니는 것은 뇌를 긍정적인 뇌로 바꿔야 한다는 것이다. 이러한 긍정성의 구성요소로는 다음과 같은 것을 들 수 있다.

(1) 자아낙관성

학자들은 긍정성의 자기통제능력은 일종의 근육과도 같아서 사람마다 제한된 능력을 갖고 있으며, 주어진 시간 내에 견뎌낼 수 있는 부하량이 정해져 있다고 한다(Muraven, 2000). 긍정적인 사람은 긍정적 정서가 뇌에 깊이 각인되어 습관이 된 사람이다. 인간의 뇌는 가소성을 지니고 있기 때문에 아무리 나이가 들어도 반복적인 훈련을 하면 변하게 마련이다. 긍정적 정서가 습관화 된 사람은 행복의 기본수준도 높다. 긍정성 향상의 문제는 여유나 사치의 문제가 아니다. 많은 사람에게 죽느냐 사느냐의 절박한 문제다. 치명적일 수도 있는 부정적 감정을 극복하게 하고, 우울증으로 발전할지도 모르는 정신에 생기를 불어넣어 주는 것은 우리 청소년과 국민들을 위해 꼭 필요한 일이다.

행복의 기본수준이 높은 사람을 우리는 낙관적인 사람이라 부른다. 낙관성이 높은 사람들은 주어진 상황은 언젠가 좋아지리라는 믿음을 지닌 사람들이다. 신체적으로도 더 건강하고 우울증에도 덜 걸린다. 성취도도 더 높고 업무 생산성도 높다. 그러나 낙관성은 객관적인 위험성을 과도하게 평가 절하하는 비현실적인 낙천주의와는 다르다. 낙관성을 지닌 사람은 무엇인가를 해낼 수 있다는 스스로에 대한 믿음이 있으며, 자신의 한계 밖으로, 일상 너머로 뻗어나가려는 적극적인 자세를 지닌다. 낙관성은 새로운 것에 대한 도전을 두려워하지 않게 하며, 익숙한 현실과 반복적인 일상에 안주하기를 거부하고 새로운 영역으로 스스로를 확대시켜 나가려는 자세를 유지시켜 준다.

낙관성이 부족하고 비관적인 사람들의 가장 큰 특징은 타인의 부정적 시선을 지나치게 두려워한다는 점이다. 주변 사람 모두가 나만을 바라보고 나를 홍보고 비웃는 것 같은 착각에 사로잡히게 되면서 비관성은 급속히 증가하게 된다. 긍정적인 사람은 다른 사람들이 나를 바라보고 있다고 느끼면 오히려 힘이 나고 신나고 더 큰 능력을 발휘하게 된다. 그러나 부정적인 사람은 다른 사람들이 나를 바라보고 있다고 생각하는 순간 더 긴장되고 짜증나고 두려워지고 비관적인 마

음에 휩싸여서 능력을 제대로 발휘하지 못한다. 낙관적이고 긍정적인 사람은 높은 수준의 자율성과 자기효능감을 지니기 마련이며 따라서 통제 소재를 흔히 자기 안에서 찾는다. 내가 노력하면 지금 벌어지는 일들을 내가 원하는 방향으로 이끌 수 있다는 자신감을 지니고 있다는 뜻이다. 이런 사람들이야말로 자기 자신의 삶을 능동적으로 이끄는 사람이다.

(2) 감사성

감사하기는 긍정성 향상에 있어서 가장 강력하고도 지속적인 효과로 나타난다. 감사하기의 강력한 힘에 매료된 일군의 학자들은 ‘감사심리학’이라는 새로운 연구 분야를 만들어 감사하기의 효과에 대한 이론화 작업에 박차를 가하고 있다(Emmons, 2004). 사람의 마음과 몸을 최상의 상태로 유지시켜 주는 것은 긴장을 푸는 명상이나, 기분 좋은 일을 생각하는 것보다도 감사하는 마음이라는 것이다. 감사하는 마음이야말로 긍정심리학이 지향하는 최선의 마음 상태라 할 수 있다. 긍정성 향상을 위한 마음의 훈련을 한다면, 감사하기 훈련이 최선이라는 뜻이다. 이러한 긍정적 정서 향상 훈련은 긴 기간에 걸쳐 띄엄띄엄 하는 것 보다는 짧은 기간 동안에 몰아서 집약적으로 하는 것이 효과적일 수 있다(Lybomirsky, 2005).

제2절 사회적 지지와 스트레스

홍은숙(2006)은 아동의 발달을 저해하는 위험 요인과 긍정적인 발달을 촉진하는 보호 요인들을 찾아내는 노력을 하였다. 즉, 위험 요인은 낮은 지능, 까다로운 기질, 낮은 자존감, 불리한 가정환경, 낮은 사회·경제적 지위, 사회적 지원체계의 결핍 등이며, 보호요인은 높은 지능, 긍정적인 자아감, 부모와의 안정적인 관계, 올바른 양육방식, 사회적 지원의 가용성 등이다. 이중에서도 중학생의 탄력성과 관련하여 대표적으로 위험요인은 스트레스를 들 수 있고, 보호요인과 관련해서는 사회적지지를 예시할 수 있다.

1. 사회적 지지

1) 사회적 지지의 의미

사회적지지는 스트레스를 방어하는 요인의 하나로 1970년대 예방심리학이 대두되면서 주로 임상의학분야에서 심리적, 신체적 질병에 대한 사회적지지의 효과를 중심으로 연구되기 시작했다. 사회적지지는 Cobb(1976)에 의해 개념정의와 기능 및 효과성이 보다 분명하게 규명되었고, 그 후 많은 연구자들이 다소 다른 정의와 측정방법, 개념들을 다양하게 사용하면서 인간의 스트레스에 대한 대처, 발달과 적응에 대한 연구에서 사회적지지의 영향력과 중요성을 증명해 오고 있다.

Cobb(1976)에 의하면 사회적지지는 개인 스스로가 사랑과 보살핌을 받고 있으며 자신이 가치 있는 존재로 존중받고 있고, 다른 사람들과 공동의 의사소통망 속에 속해 있음을 믿도록 해주는 정보로서 위기 시에 적응을 촉진시키고 변화에 적응할 수 있는 완충변수로 기능한다고 하였다. 즉, 인간의 생활은 변화와 위기의 연속이며 사회적지지는 이러한 예기치 못한 생활의 변화에 대한 영향을 조절하는 역할을 함으로써, 인간으로 하여금 평형을 이루게 하여 신체적, 정신적 건강을 유지하게 한다고 보았다. 그는 사회적지지를 정서적 지지, 평가적 지지, 정보적 지지로 나누어 구체적으로 정의 하였는데, 정서적 지지는 다른 사람으로부터 보살핌과 사랑을 받고 있다고 믿게 하는 것이며, 평가적 지지는 타인으로부터 존중되고 가치 있다고 느끼는 것이고, 정보적 지지는 의사소통 관계망이나 상호간의 의미를 가지고 있다고 믿어지도록 하는 것을 의미한다. 또한 사회적지지를 한 개인이 대인관계로부터 얻을 수 있는 모든 긍정적인 자원이라고 정의하면서, 그 하위 차원으로 물질적 지지, 정보적 지지, 정서적 지지, 자존감 지지의 유형을 제시했다. 즉, 정서적 공감을 통하여 정서표출을 도와주고 존중과 사랑을 표현해 줌으로써 편안함을 느끼게 하는 정서적 지지, 문제해결에 도움이 되는 정보나 충고를 주는 정보적 지지, 문제해결에 필요한 도구나 경제적 도움을 제공하는 물질적 지지, 자신감을 심어주거나 타인에게 비추어진 자신을 봄으로써 자신을 평가하는 자기존중감지지 4가지 하위유형으로 나누어 설명하였다. 뿐만 아니라 House(1981)에 의하면 사회적지지는 정서적 관심, 도구적 도움, 정보, 칭찬 중

한 또는 둘 이상이 포함된 대인 관계적 지지라고 정의되는데 사회적지지는 문제의 심각성을 감소시키며 문제를 해결하도록 돕고 지각된 스트레스에 덜 반응하도록 신경계 내분비선체계를 진정시켜 스트레스의 해로운 결과로부터 개인을 보호하고 건전한 행동을 촉진하는 기능을 갖는다고 한다. 또한 이렇게 개인 간 또는 개인과 집단 간에 지속적으로 상호작용하는 사회적 집합체에 의해 제공되는 사회적지지는 정서적 제어력을 증진시키고 문제해결 및 행동의 지침을 제공하며 정체감과 수행에 관한 피드백을 제공하는데 기여한다고 한다. 그는 사회적지지를 4범주로 분류하여 제시했는데 첫째, 존경, 애정, 신뢰, 관심, 경험의 행위를 포함한 정서적 지지, 둘째는 개인의 문제를 대처할 수 있도록 정보를 제공해주는 정보적 지지, 셋째는 일을 대신해 주거나 돈, 물건을 제공하는 등 필요시 직접적으로 돕는 행위를 포함한 물질적 지지, 넷째는 자신의 행위를 인정해 주거나 부정하는 등 자기평가와 관련된 정보를 전달하는 평가적 지지이다.

Sarason 외(1983)는 사회적지지만 타인과 의미있는 상호작용의 결과로 얻게 되는 것으로 개인의 심리적 적응을 돕고 좌절을 극복하게 해주며 문제해결의 도전을 받아들이는 능력을 강화한다는 측면에서 그중요성을 강조하였다. 또한 Thompson(1995)에 의하면 사회적지지는 사회적 관계에서 제공되는 상호 호혜적 가치를 지닌 물질적, 대인 관계적 자원으로 “의미 있고 지속적인 대인관계를 통하여 양육, 안전, 관여와 소속감 등을 얻게 되는 사회적 관계의 유용성”을 의미한다. 그리고 보다 최근의 정의를 살펴보면, Turner-Cobb(2002)은 사회적지지를 학습자가 타인에게 사랑과 존중을 받고 가치를 인정받는 것으로 정의하면서 사랑과 보호와 같은 정서적 지지, 존경과 가치를 인정받는 존중지지, 사회의 일원으로 발언할 수 있고 상호적 책임이 있는 관계망 지지로 구분하여 설명하였다. 사회적지지는 일반적으로 건강과 복지를 유지하고 생활사건의 적응성을 증진시키며, 적응적인 방법으로 발달을 장려하기 위해 타인에 의해 제공되는 정서적, 정보적, 도구적, 그리고 물질적 도움을 포함한다(Lowenthal, 1999).

한편, 사회적 지지는 사회적지지에 대한 지각을 객관적으로 지각하는지 혹은 주관적으로 지각하는지에 따라 구분하여 설명되어진다. 객관적인 지지 지각은 개인이 맺고 있는 대인관계의 구조와 관계망에 대한 객관적인 평가로서 사회적 관계망의 크기, 서로 아는 정도를 의미하는 말도, 구성원과의 접촉빈도, 관계를 맺어온 평균기간 등을 의미한다(Norbeck & Tilden, 1983, Walker et al., 1977).

반면, 주관적인 지지 지각은 개인이 맺고 있는 실제적인 대인관계의 질을 어떻게 지각하고 평가하는가로 개념화된다(Cohen & Wills, 1985). 이러한 관점에서는 객관적 지지가 있다하더라도 그것이 개인에게 실제적인 지지로 지각되지 못하는 경우에는 진정한 지지로서 가치를 가질 수 없음을 강조한다.

Sarason과 Pierce(1991)에 의하면 적응을 예언하는 객관적인 사회적지지보다는 지각된 사회적지지가 더 중요하며 개인에게 제공된 지지가 아닌 개인에 의해 지각된 지지가 대처의 효능성과 적응적 결과 및 심리적, 신체적 안녕에 대한 예언적 역할을 한다(Cohn & Syme, 1985).

또한 사회적지지 중 객관적인 사회적 지지는 시간이나 상황에 따라 변화하는 반면, 지각된 사회적 지지는 시간이 지나도 변하지 않고 다른 지지원들과의 관계에서도 안정적이다. 많은 연구자들은 객관적인 사회적지지보다 지각된 사회적지지가 학교적응, 행복감 및 스트레스 등과 관계가 더 깊고(Dukel-Schetter & Bennett, 1990; Lewis & Root, 1999) 객관적인 지지보다 개인이 지각한 지지를 평가하는 것이 사회적지지의 영향을 알아내는데 더욱 유용하다고 주장한다.

객관적인 사회적지지의 자원이 있다는 것과 그것을 개인이 지각하는 것 사이에는 차이가 있으며, 타인에게 지지를 제공받아도 그것을 지지로 받아들지 않으면 개인에게 지지원으로 작용할 수가 없기 때문에(Scharfer, Coyne, & Lazarus, 1981), 일반적으로 주관적인 사회적지지 지각을 보다 중요하게 여기는 경향이다.

이상에서 사회적지지의 개념에 대한 선행연구들을 종합해 볼 때, 사회적지지는 ‘한 개인의 의미 있는 사회적 관계 속에서 타인과의 상호작용을 통하여 개인에게 제공되어 지고, 개인이 제공받고 있다고 주관적으로 지각하는 사랑이나 인정, 정보, 물질적 원조 등 모든 형태의 긍정적인 자원’이라고 정의할 수 있다.

지지를 강조하는 연구들은 사회적 관계망에 관심을 두고 있다. 아동·청소년의 사회 관계망은 주로 가정과 학교의 제한된 환경에서 이루어지고 있고, 사회적 관계형성 및 사회적지지 추구 기술 또한 충분히 발달되어 있지 못하기 때문에 성인보다 제한된 지지 제공자를 갖게 된다. 청소년을 대상으로 한 선행 연구에서는 부모와 가족, 교사, 도래 등을 사회적지지원으로 제시하였다. Cauce 등(1982)은 공식적 지지원, 가족, 친구 지지원 등으로 하위요인을 나누었고, Harter(1985)는 부모, 교사, 학급동료, 친한 친구 등의 하위요인을 제시했으며,

Dubow(1989)는 가족, 교사, 또래로 사회적지지를 보고했다. Furman과 Buhrmester(1992)도 청소년들에게 의미 있는 타인이 되고 사회적지지를 제공하는 사람들로 가족, 친구, 교사들을 들었다. 본 연구에서도 이와 같은 선행연구를 기초로 하여 청소년의 생활 대부분을 차지하고 있는 가정과 학교를 중심으로 의미 있는 상호작용과 관계형성을 하게 되는 주요 사회적 지지원으로 가족, 친구, 교사 등을 포함한다.

2) 사회적 지지의 기능

사회적 지지는 학자에 따라 여러 형태로 개념화되고 있지만 사회적지지가 스트레스 상황이나 직면한 문제의 부정적인 효과로부터 개인을 보호하고 완충해주는 간접적인 기능을 한다는 것과 스트레스나 직면한 문제 상황에 관계 없이 개인의 긍정적인 정서를 증가시키고 안정감과 환경에 대한 통제감을 높여 줌으로써 일반적인 적응을 향상시키는 직접적인 기능을 한다(Wakler et al., 1994)는 본질적 의미에서는 같다고 할 수 있다. Cauce, Mason, Gonzales, Hiraga, & Liu(1994)는 청소년기에 두드러지는 사회적지지의 기능으로 사회화 기능과 보호의 기능을 제시하였다. 첫째 사회화 기능을 보면 청소년기는 자신이 속한 사회의 건전한 구성원으로 성장해 가는 사회화의 과정을 습득해야 하는 시기이며 이러한 사회화과정은 학교 및 가정을 포함하여 지역사회에서의 중요한 타인과의 의미 있는 상호작용을 통하여 이루어진다. 아동과 청소년은 사회화 과정을 습득해 가는 동안 다양한 사회지지 관계의 구조와 질을 경험하고 이러한 경험들이 그들의 사회화에 영향을 미치고 그 이후의 사회지지체계 형성에 영향을 미치며 아동과 청소년의 적응과 발달을 돕는다. 둘째, 보호기능을 살펴보면 청소년기는 발달적 측면에서 급격한 인지적, 정서적, 인지적 변화와 학습 및 진로선택과 같은 현실적인 외부의 압력 등 내·외적인 자극으로 인하여 많은 문제와 갈등, 어려움을 경험하게 된다. 그러나 이런 변화과정 속에서도 자아정체감을 갖고 직면하는 어려움들을 극복하며 바르게 발달해 가는 청소년들이 발견된다. 이러한 차이를 일으키는 요인의 하나로 많은 학자들은 사회적지지를 제시하였다. 사회적지지는 스트레스에 대해 청소년을 보호하는 기능을 하여 생애 스트레스의 부정적인 영향을 완충시킨다는 것이다(Cauce et al., 1994). 사회적지지가 높을 때 위기

요인의 부정적인 영향은 얻게 되고 오히려 위기 요인을 통해 청소년들이 목표에 도달하도록 동기화가 되기도 한다(Rosenthal, 1995).

2. 스트레스

1) 스트레스의 개념

스트레스란 유기체의 적응과 조절에 가해진 압력이나 외부의 요구적인 힘을 말한다. 생활 속의 사건과 사회적 변화의 영향을 평가 할 때 다음과 같은 상황에서 더 많은 스트레스를 받게 된다. 즉 예측 할 수 없는 상황, 익숙하지 않은 상황, 집중적으로 발생하는 상황, 회피할 수 없는 상황, 필연적인 상황 등을 제시하였다(Wilkinson, 2005). 스트레스를 유발하는 자극사건은 엄청나게 큰 사건인 외상적 사건부터 아주 일상적이고 사소한 골칫거리까지 다양한 범주를 갖는다. 이러한 스트레스는 적응과 관련하여 다양한 방법으로 연구되어 왔는데 주로 개인의 취약성을 증가시키는 것으로 보고 있다(우소연, 2008; DuBois et al., 1994).

청소년의 스트레스는 청소년기의 새로운 성장과 발달에 따른 결과로써 긴장과 스트레스가 발생하며, 성장과정에서 요구되는 과제의 수행에 필요한 경험들을 배울 때에도 스트레스가 발생한다. 청소년기는 어느 시기보다도 스트레스를 경험할 가능성이 높고 그 성격도 독특하다고 할 수 있다(정옥분, 1998). 발달과정상 청소년들은 아동기에서 성인기로 넘어가는 과도기에서 심리적, 신체적, 생리적, 인지적 변화를 경험하면서 ‘나는 누구인가?’ 등의 자아 정체감을 찾아야한다(Cohen, 1983). 청소년기는 사회적인 압력, 요구와 적응력과 독립, 책임에 대한 압박 때문이다. 빠른 사회변화와 현실 속에서 불확실한 미래, 치열한 경쟁, 성적, 이성 관계, 표면화된 대인관계, 기성세대와의 세대차이 등의 적응적 요구를 겪기 때문이다(강영자, 1996). 청소년들이 효과적으로 스트레스에 대응하기 위해 우선 스트레스가 우리에게 어떤 영향을 미치며, 어떠한 요인이 스트레스를 유발하며, 어느 정도의 스트레스를 받고 있으며, 어떻게 이에 대처해야 할 것인가에 대해 청소년들의 일상관리 방법을 익힐 수 있을 것이다. 본 연구에서는 청소년의 스트레스를 친구와 교사 및 가족에게서 받는 것으로 구분한다.

2) 스트레스의 구성요소

스트레스의 구성요인에 대해서는 학자마다 거시적인 시각에서 다양하게 구분하고 있다. 본 연구에서는 일반적인 내용을 중심으로 크게 세 가지 차원으로 구분하여 정리한다.

첫째, 가족관계는 가정에서 부모의 역할은 성장기의 청소년에게 매우 중요한 환경이며, 사회화의 1차적 기능을 담당하는 곳이다. 건강하고 바람직한 가족 내에서 성장한 청소년들은 혼란과 변화의 시기인 청소년기를 잘 극복할 가능성이 높다. 그러나 역기능적인 가족 내에서 성장한 청소년들은 청소년기의 위기를 바람직하게 대처하지 못하고 약물을 포함한 부적응적 행동에 빠져들 가능성이 높다. 가족 내에서 부모는 청소년의 성장과 발달은 물론, 일차적인 사회화를 담당하는 중요한 역할을 하므로 청소년의 비행발생과 예방 및 문제해결에 있어서 주된 기능을 담당한다. 가족은 청소년 개인에게 중요한 환경으로 작용하고 청소년의 발달과 행동에 영향을 미치며, 가족으로부터 받는 지지는 청소년의 인성과 성격발달에 영향을 주며 동시에 행동에도 영향을 주게 된다.

둘째, 친구관계는 친구에 의한 스트레스로 친구란 서로 좋아하고 서로 즐거움을 느끼며 능란한 상호작용을 가지는 정의적 결합이라고 보았다. 정상적인 사회성 발달을 위해 청소년들에게 좋은 교우관계는 필수적이다. 특별히 청소년들은 신체적으로나 심리적으로 발달함에 따라 가정에서 부모와의 관계나 학교에서 교사와의 관계보다는 비슷한 연령의 또래와 관계를 통해 많은 영향을 받으며 교사보다는 친구로부터 사회적 지원을 많이 받는다(박영신 외, 2000). 청소년기가 생활사건에서의 스트레스 발생이 절정에 달하는 시기라고 할 수 있고, 친구와의 관계는 정서적 완충제 역할로서 청소년들을 스트레스의 근원으로부터 보호하는 역할을 한다는 연구결과는 친구관계가 적응에 미치는 역할이 상당함을 시사하고 있다.

셋째, 교사관계는 교사와 학생간의 심리적 유대, 교사의 인성적 특성, 가치관이 학습동기 증진에 대한 태도, 지적성취에 대한 열의, 지식 등은 학생들에게 직·간접적으로 영향을 미치게 된다. 또한 교사가 학생들에게 지지적인 태도와 관심을 가지고 대하면 학생들의 인성이나 학업성취도 면에서 긍정적인 영향을 미칠 것으로 가정 하였다.

제3절 사회적 유능성

1. 사회적 유능성 개념

사회적 유능성은 인간이 전생애를 거쳐 자신을 둘러싼 다양한 사회적 환경을 경험하면서 환경과의 적응 및 상호작용을 통해 성장하고 발전시키게 되는 능력으로 대부분의 경우 사회적으로 경험하게 되는 다양한 상황 속에서 개인적으로 무엇인가를 성취할 수 있는 능력으로 일반적으로 정의되어지며, 이러한 성취는 종종 발달의 적절성으로 간주되어진다(이숙, 1995). 그러나 사회적 유능성의 개념은 하나의 합의된 개념이 아니며, 환경에 대한 적응의 측면, 인성 구조적인 측면, 사회적 상호작용의 측면 중 어떤 측면을 강조하느냐에 따라 생태체계이론을 비롯하여 다양한 이론과 학자들에 의해 논의되어 왔고, 다양하게 정의되었다(Raver & Zigler, 1997).

일반적으로 넓은 의미로써의 사회적 유능성은 사회 구성원인 개인이 자신이 속해 있는 환경 속에서 자신에게 필요한 발달적 과업을 성취한 정도로 정의되어질 수 있고, 좁은 의미로 정의하여 보면 청소년들의 경우에는 학업이나 또래관계에서의 능력과 같은 구체적인 영역에서의 성취정도로 정의되어질 수 있다(Masten & Coatworth, 1998). 즉 사회적 유능성은 살아가면서 경험하게 되는 환경의 조건들 속에서 선택하고, 대처하기 위해 개인이 발달시키는 기술로써의 자아개념과 사회 구성원으로 나아가는데 필요한 요소로 규정되어 지고 있으며, 이는 구체화된 사회적 맥락에서 적절한 사회 목표를 획득하는 것이며, 환경에 대한 효과적인 적응을 의미하는 것이다(도남희, 2009).

이러한 사회적 유능성에 대해 인간이 환경과의 사회적인 상호작용을 하면서 효과적으로 목적을 달성하고, 사회의 구성원으로 성장하여 사회생활을 영위하는데 있어서 필요로 하는 능력을 의미한다고 정의하고 있다(김정희·문혁준, 2004; 24). Pellegrini와 Bjorklund(1998)도 같은 맥락에서 사회적 유능성을 개인을 둘러싸고 있는 환경 속에서 개인이 환경을 효율적으로 수용하고, 환경이 적절하게 기능하도록 자원을 통합하는 능력이라 정의하고 있다. 즉 이는 이혼가족 청소년에게 있어 사회적 유능성은 부모의 이혼으로 인해 경험하게 되는 변화된 상황

에 대한 정보를 파악하고, 이에 대한 문제적 반응이 아닌 적응적 반응을 보일 수 있도록 하는 능력이며, 이를 지속적으로 유지할 수 있는 능력인 것이다.

Miller(1998)도 사회적 유능성을 환경 속에서 경험하게 되는 상황들에 대한 정보에 기반을 두어 문제를 처리하고, 적절한 사회적인 반응을 보일 수 있도록 하는 능력으로 정의 하면서 연속적인 문제 해결의 과정에 대한 통제와 유지에 대한 개인의 능력으로 정의하고 있다.

LaFreniere와 Dumas(1996)도 사회적 유능성에 대한 폭넓은 정의를 통하여 환경에 대한 사회-정서적인 적응과 또래를 포함하는 타인과의 관계 형성 및 유지를 위한 사회적 기술의 정도로 정의하였다.

Nichols(2002)는 사회적 유능성을 다양한 측면에서 살펴보고, 구성요소들을 세부적으로 정의하면서 사회적 유능성을 사회적인 적응, 수행능력, 사회기술을 포함하는 개념으로 보고, 학업적인 측면, 개인의 성취적인 측면, 비행의 측면, 공격성과 같은 요소들에 대한 사정을 포함하는 개념으로 정의하고 있다. Nichols(2002)가 제시하는 관점과 같은 차원에서 대인관계적인 측면의 사회적 유능성은 대인관계상에서 다른 사람들과 새로운 관계를 형성하고, 관계를 조율하며, 긍정적으로 유지할 수 있는 능력을 의미한다(Barry, 1998; Pressel, 2007).

Krasnor와 Rubin(1983)도 마찬가지로 사회적 유능성을 정의함에 있어 자신의 동년배를 포함한 타인들과 원활한 형태의 상호작용을 할 수 있는 능력을 중요하게 다루었다. 특히 청소년들이 포함되게 되는 학령기에 있어서 대인관계적인 사회적 유능성은 1차적으로 또래와의 관계에서 긍정적인 영향을 미치게 되며, 부수적으로 교사와의 관계 즉 다른 대인관계적인 측면에서도 영향력을 미치게 된다. 다양한 사회적 자원을 획득하게 되고, 이후에 경험하게 되는 발달적인 측면에서의 다양한 환경 변화에 적응할 수 있게 되며, 때에 따라 필요한 자원을 획득할 가능성을 높이게 된다(Pressel, 2007). 사회적 유능성의 발달을 원활히 이루어내는 것은 청소년기의 학업에서의 안정성과 생활 경험에서의 성공을 이룰 수 있도록 하는 중요한 기제가 된다. 사회적 유능성은 한 개인이 사회와 상호작용함에 있어 광범위하게 영향을 주게 된다. 또한 사회적 유능성은 개인적 성과, 관계적 능력, 환경과의 조정 능력, 갈등의 관리 능력 등 고려해야 할 요소가 많고, 다양한 측면을 강조해야 한다는 점에서 정의를 내리기 어려운 개념이다

(Nichols, 2002). 다양한 요소와 다양한 체계가 복합적으로 관계되어 있는 사회적 유능성의 특성 중에서 가장 중요한 요소는 타인과 상호작용할 수 있는 사회적인 기술이다(Sheran, 1999).

1970년대 이루어진 사회적 유능성 연구들을 종합적으로 분석한 O'Malley (1977)에 따르면 사회적 유능성은 3가지 접근 방식은 동물행동학적 관점과 인성구조적 관점, 사회적 상호작용의 관점을 통해 정의되고 있다. 동물행동학적 관점에서는 사회적 유능성을 환경에 적응하는 능력으로 보았다. 사회적 유능성이란 개인의 환경에 대한 효율적인 대처능력이나 문제인식능력, 문제해결 능력 등이 포함되는 광의의 적응개념이다. 다음으로 인성 구조적 관점에서 사회적 유능성은 개인의 긍정적 또는 부정적 인성이나 성향에 초점을 두고 있다. 마지막으로 인간과 환경과의 상호작용 능력을 강조하는 사회적 상호작용 관점 접근에서는 사회적 유능성을 자신이 속한 사회구조 내에서 적절한 기술을 사용하여 필요한 사회적 목표를 달성하여 긍정적인 방향으로 발달해 갈 수 있는 능력으로 보았다.

1980년대 이후에도 사회적 유능성에 대한 다양한 연구들이 이루어졌는데, 이들 연구들은 사회적 유능성을 '사회적 대상들과 효율적으로 상호작용하며 대인 관계를 맺어가는 능력(Cegala, Savage, Brunner, & Conrad, 1982)', '의사소통상황에서의 유능성(Duran, 1983)', '사회적 상황을 읽고 정확하게 해석하는 능력을 포함한 일련의 사회적 인지능력(Dodge, 1985)' 등 다양하게 정의하고 있다. 그리고 이러한 사회적 유능성에 대한 연구들을 재분석한 Greenspan(1981)과 Dodge와 Murphy(1984)는 사회적 유능성을 분류하는 관점들에 대해 제시하였다.

최근 사회적 유능성의 정의들을 정리해 보면 <표 2-1>과 같다

<표 2-1> 사회적 유능성에 대한 정의

저 자	정 의
Mcfall(1982)	아동의 환경에서 중요한 다른 사람에 의해 사회적으로 숙달된 행동의 전반적이 판단
Riggio(1989)	대인간 의사소통을 조절하는데 있어 사회적, 문화적 기준에 따른 사회적 능력 및 기술
Odom, Mcconnell과 Mcevoy(1992)	사회적 목표에 도달하기 위한 사회적 행동의 효과성과 주어진 환경에서의 행동의 적합성
Merrell(1993)	개인의 사회적 수행의 전반적인 질에 대한 판단을 반영하는 평가적 용어로 적응행동 속에 포함됨
Schneider 등 (1996)	사회적으로 효과적인 능력뿐만 아니라 인지적, 정서적, 능동적인 능력
최송미(2003)	사회적 상호작용 과정에서 자신과 타인의 감정을 민감하게 지각하고, 긍정적인 관계를 유지하고, 타인과 협력하여 목표에 도달하며, 사회의 구성원으로 적응하는 능력
박낭자(2004)	일상생활에서 사회문제를 효과적으로 해결하기 위하여 사회적 지식을 활용하여 사회적 맥락 내의 사회적 실마리에 민감하게 주의를 기울이고, 새로운 사회적 상황에 개방적으로 참여하여 유연하게 정보를 처리하는 능력
이혜원(2005)	살아가면서 요구되는 개별적인 사회적 기술뿐만 아니라 인지적, 정서적 영역을 포함하는 포괄적인 능력으로 자신이 속한 사회의 기준을 이해하여 자신의 정서와 행동을 조절하는 능력과 타인과 원만한 관계를 유지하는 능력

출처: 이미아(2008: 11), 부산대학교 대학원 박사학위논문, 재구성.

본 연구에서는 사회적 유능성의 다양한 개념 중 Nichols(2002)가 제시하고 있는 대인 관계적 측면에서 초점 두고 사회적 유능성의 개념을 정의하고 연구를 진행하였다. 이는 중학생들이 타인과 새로운 관계를 원활하게 형성하고, 형성된 관계를 기능적으로 유지하기 위한 능력을 의미하는 것이다. 즉 본 연구에서의 사회적 유능성이란 상호간의 관계를 형성하고, 새로운 관계를 시작하며, 이 과정

속에서 자신을 개방하여 상호간의 발전적인 관계를 형성하는 것이며, 타인과의 관계 속에서 발생할 수 있는 갈등을 관리하거나 불편함에 대한 자신의 권리를 기능적으로 요구할 수 있는 능력을 포함하게 되는 것이다.

2. 사회적 유능성의 구성요인

사회적 유능성의 정의가 다양한 것처럼 사회적 유능성의 구성요인도 연구자에 따라 차이를 보인다. 그러나 공통적인 것은 사회적 유능성은 하나의 요인이 아닌 다양한 요인으로 구성된 복합적이고 다면적인 개념이라는 것이다(Merrell, 1993; Raver & Zigler, 1997; Schneider et al, 1996).

사회적 유능성을 구성하는 요인으로 Merrell(1993)은 또래와 긍정적인 관계를 형성하는데 있어 중요한 기술인 대인간 기술, 자신을 조절하고 학교의 규칙이나 요구에 따르는 자기관리 기술, 주어진 과제를 수행하고 참여하는 학업적 기술 등 세 가지 요인으로 구분하였다. 이를 토대로 아동 및 청소년들의 사회적 유능성 및 반사회적 행동을 평가할 수 있는 척도인 School Social Behavior Scales(SSBS)를 개발하였다. 또한 좌절인내, 자기주장적 사회적 기술, 과제지향, 또래관련 사회적 기술을 사회적 구성요인으로 밝힌 Hightower 외(1986)은 이를 바탕으로 유치원과 초등학교 아동의 학교적응을 평가하는 Teacher-Child Rating Scale(T-CRT)를 개발하였다. 이와 더불어 사회적 유능성의 인지적 과정을 강조한 Riggio(1986)는 정서적 표현성, 정서적 민감성, 정서적 통제, 사회적 표현성, 사회적 민감성, 사회적 통제의 6가지 요인으로 보았다.

Schneider 외(1996)의 연구결과에 따르면, 사회적 유능성은 외향성, 온정, 사회적 영향력, 사회적 통찰, 사회적 개방성, 사회적 적합성, 사회적 부적응성의 7개 요인으로 구성되어 있는 것으로 나타났으며, 최송미(2003)의 연구에서도 주도성, 독립성, 민감성, 외향성, 온정성, 자율성, 개방성의 7개의 하위요인이 포함되어 있는 것으로 나타났다. 이는 유아나 초등학생 혹은 청소년들을 대상으로 한 연구들에서 제시된 요인들과 중복되기도 하지만 보다 구체적이고 다양한 요인구조를 보인다.

일반적으로 암묵적 이론은 심리학자나 일반사람들의 마음에 자리 잡고 있는 그들 자신의 구성개념을 의미한다. 사람들에게는 이미 어떠한 형태로든 이론이

존재하고 있는데, 암묵적 이론 접근을 통해 새롭게 이론을 만드는 것이 아니라 이미 존재하고 있는 것을 밝혀내는 것이다(Sternberg, 1985).

제4절 학교적응성

1. 적응의 개념

현대를 살아가는 우리는 현대사회의 일반적 특징이 되어버린 빠르고 다양한 변화의 압력 속에서 개인의 욕구와 사회의 요구를 어떻게 조절해야 변화와 더불어 성장하는 삶을 살아갈 수 있을 것인가 하는 적응의 문제를 심각하게 인식하고 있다. 사람들은 변화가 시기적절하지 않거나 지나치다고 느낄 때 강하게 저항하게 되고, 변화하는 환경적 조건과 개인의 욕구가 조화롭게 부합되도록 조절하지 못할 때 적응에 어려움을 느끼게 된다. 사람들은 때때로 발전에 대한 경쟁과 욕구 등 변화자체를 위한 변화를 원한다. 그리고 때로는 단순히 내적 성장과 변화의 결핍을 보상하기 위해 강렬한 새로운 자극을 원하며 이를 외부에서 찾는다. 그러나 단순한 외적인 변화의 추구는 우리의 감각과 가치관을 무디게 하고 삶의 의미를 상실하게 만든다. 변화에 대한 무분별한 수용이나 저항은 그 어느 것도 적절하지 않다. “우리는 변화를 맹목적으로 수용할 필요도 거부할 필요도 없다. 단지 선택적으로 변화를 변형, 전향, 가속, 감속시키기 위한 창조적 전략에 의한 재조정이 필요할 뿐이다.”라고 언급했다. 변화는 생활 속에서 피할 수 없는 부분이기 때문에 우리는 변화와 더불어 살아가는 적응방법을 배워야만 한다.

적응이란 말의 어원은 영어의 동사 Adjust이다. 이 용어는 라틴어의 방향을 나타내는 접두사 ad의 형용사 just의 합성어에서 온 것으로, 생활체가 올바른 방향으로 가도록 환경과 만족한 관계를 갖는 것을 의미한다. 본래 적응의 의미는 생물학에서 유래되어 사회학과 심리학 등으로 변화되었다. 생물학적 적응은 실제의 요구에 대한 순응이며 생존을 용이하게 하는 생물학적 변화를 일컫는다. 그러나 사회학이나 심리학적 차원에서 말하는 인간의 적응이란 생물학적 변화보다는 기능적이거나 혹은 학습된 변화를 강조한다. 즉, 개인이 환경의 변화를 수용하고 맞추려는 노력을 의미할 뿐만 아니라 환경을 자신의 욕구에 맞게 능동적으

로 변화시키려는 적극적인 노력까지 포함하는 개념으로 확대되었다. 적응을 주어진 환경에 자신을 맞추는 과정과 자신의 욕구를 충족시켜 주기 위해서 환경을 변화시키는 과정으로 구성되어 있다고 설명하였다.

Allport(1961)도 적응을 환경에 대한 자발적, 창조적 행동으로 보고 그 필수 조건으로 행동의 결과가 개인에게 안정감을 주고 사회의 가치, 규범, 질서에 합치되는 상태라고 설명하였다. 또한 Moris(1986)는 적응이란 스트레스에 대처하는 일련의 노력으로서 개인의 욕구를 환경의 요구에 대해 균형을 맞추며, 현실적인 가능성에 비추어 신중하게 고려하여 상황의 한계 내에서 할 수 있는 것과 할 수 없는 것에 따라 대처하려고 하는 성공적 혹은 비성공적 시도라고 설명한다. 그리고 이것은 개인과 환경 간의 관계, 개인의 상황에 대한 대응방식과의 관계, 개인과 정신건강의 관계 및 그 개인의 자아개념과의 관계 등 일련의 물리적, 심리적 관계를 기반으로 한다고 보았다. 이와 같은 적응에 대한 개념 정의들은 개인과 환경의 상호관계에 대한 내용을 적응의 의미에 중요한 측면으로 포함시키고 있다.

국내의 여러 학자들이 내린 적응에 대한 정의에서도 이와 같은 측면을 볼 수 있다. 김동배와 권중돈(1998)은 적응의 개념을 개인의 필요와 사회의 요청이 모두 충족되고 있거나 개인과 객관적인 환경과의 조화가 이루어진 상태 또는 환경과 개인 사이에 조화로운 관계를 형성하는 과정이라고 정의했다.

또한 몇몇 심리학자들과 정신위생 전문가들은 적응의 의미를 환경에 적응하는 것 이외에 우리 자신 즉, 자신의 생물학적, 심리학적 한계에도 적용해야 한다는 것을 인식시키려고 하고 있다. 이런 측면에서 적응은 내면적인 과정과 우리가 어떤 유형의 사람이 되느냐 하는 점을 의미하게 되며, ‘정신적 건강’, ‘성장’, 혹은 ‘자아실현’ 등과 같은 용어로 묘사된다. 그렇기 때문에 Maslow와 Rogers 같은 심리학자들은 적응이라는 개념보다 자아실현이라는 개념으로 표현으로 이를 더 좋아한다. Rathus와 Nevid(1995)에 의하면 인간은 단순히 환경에 반응하는 반응자일 뿐만 아니라 자신의 심리적인 요구를 만족시키기 위해 환경을 변화시키고 조작하는 행위자이다. 그렇기 때문에 인간은 단순히 환경의 요구에 대처하며 살아남기 위해 행동하는 것이 아니라 무엇인가 되기 위해 행동한다. 그래서 개인이 위대한 업적을 성취하거나, 삶이 의미로 가득 채워지는 것은 단지 적응했기 때문이 아니라 개인적으로 무엇인가 되기 위해 행동하면서 개인

적으로 성장했기 때문이다. 성장은 적응과 상호 이질적인 생활 과정이라기보다는 오히려 상호보완적인 것이다. 더 나아가 적응과 성장은 양자 모두가 안정과 변화를 수반하고 있다. 그러나 이 두 개념은 서로 강조하는 바에 있어서 다소 간에 차이가 있다. 적응은 환경과의 관계를 강조하는 반면 성장은 그 속에서 개인적 성취를 좀 더 강조한다. 또한 적응은 안정을 중시하는 반면 성장은 변화, 좀 더 정확히 말해서, 의미 있는 변화와 깊은 관련이 있다. 이와 같은 맥락에서 Bruno(1983)와 Wolman(1973)도 적응이란 개인이 환경과의 조화로운 관계를 형성하기 위해서 개인의 욕구를 만족시키고 사회적 요구에 대처하게 하는 행동의 변화라고 정의하면서 이러한 적응의 의미는 '조화'에 강조점이 있지만 성장은 개인의 완전성을 향한 노력과 잠재가능성을 개발하고 성취하는 개인의 '성취'를 통한 변화에 강조점이 있다고 설명하였다.

최근에는 적응을 이해하는데 있어서 환경에 순응하고 환경의 요구에 대처하는 행동을 넘어서 개인성장이라는 측면이 더 강조되고 있다. 다시 말해서 훌륭하고 건전한 적응은 잠재력의 개발도 아울러 촉진시킬 수 있는 방법으로 환경을 능동적으로 지배하는 것을 의미한다. 이런 의미에서 건전한 적응과 성장엔 현저한 차이가 없다고 할 수 있다. 바람직한 적응은 개인과 환경이 서로 유기적인 관계 속에서 개인이나 사회 모두에게 있어서 안정과 균형을 초래하고 개인과 사회의 성장과 발전에 기여하는 것이어야 한다. 개인은 자신의 욕구를 충족시켜 가는 과정 속에서 자신의 잠재력을 발견하고 이를 실현시켜 가면서 생활의 만족감을 느끼게 된다. 그리고 이러한 노력을 지속적으로 하게 된다. 그러므로 적응이란 내·외적인 요구들을 바르게 인식하여 환경과 자기 자신을 조화롭게 조절해 나가는 것으로 인간행동이 외부세계의 기준, 또는 요구에 의해 어느 정도 부응하고 있느냐 하는 척도가 된다.

적응에 대한 개념 정의들을 종합해 볼 때, 본 연구에서는 인간과 환경 간의 균형 있고 조화로운 관계를 형성하는 것으로 정의하는 측면과 성장 또는 자아실현을 포함하는 개념으로 정의하는 측면을 바탕으로, 적응이란 개인이 주어진 환경의 조화로운 상호작용을 통하여 다양한 문제 상황을 효과적으로 해결하고, 더 나아가 개인의 잠재가능성의 개발을 통한 자신의 성장을 위해 자신과 환경을 능동적이고 적극적으로 변화시키고 조절해 가는 능력으로 정의한다.

2. 학교적응의 구성요소

학교는 학습자 개개인이 변화하는 사회적 환경 속에서 원활한 상호작용을 통하여 개인의 잠재능력을 충분히 발휘하며, 변화와 더불어 사회 환경과 조화롭게 적응해 갈 수 있는 능력을 길러주려는 교육적 노력을 체계적으로 수행하고 있는 기관이다. 그러므로 학교교육에서 이루어지고 있는 지적, 정서적, 신체적, 사회적 모든 측면에서의 교육은 궁극적으로는 학생들이 한 사람의 독립적인 존재로 살아갈 수 있는 역량, 즉 삶의 적응 능력을 키워주기 위한 교육적 노력이라 할 수 있다. 그리고 이와 같은 체계적인 학교 교육을 통하여 청소년들은 한 사람의 독립된 존재로 사회 속에서 상호작용할 수 있는 역량을 갖추게 된다. 청소년기의 생활공간은 주로 가정과 학교라 할 수 있지만, 우리나라 청소년들은 대부분의 시간을 학교에서 보내고 있기 때문에 이 시기에 학교에서의 적응적인 생활은 청소년들이 사회를 경험할 수 있는 중요한 준거 틀이 되며, 학교생활 자체가 교육적으로 중요한 의미를 지닌다.

일반적인 생활 적응에 대한 정의 방식들은 학교생활 적응의 개념 정의에도 유사하게 적용될 수 있다. 일반생활 적응과 마찬가지로 학교생활 적응에 대한 정의도 연구자의 관점에 따라 다양한 가설적 개념 정의가 이루어져 왔다. 학교생활 적응에 대한 가설적 개념적 정의는 학교생활의 어떤 측면에 초점을 두느냐에 따라 다양하게 설명되고 있다.

Ladd, Kochenderfer와 Coleman(1997)은 학교생활 적응을 아동이 학교 환경에 관심을 갖고 참여하며, 편안해 하고 성공하게 되는 정도라고 제안하여, 학교 환경에 대한 학생의 자각과 감정에 초점을 둔 정의를 내렸다.

다른 측면에서는 학교생활 적응에 대한 정의를 대인과 학교전체 환경과의 능동적이고 역동적인 상호작용의 측면에 초점을 두고 설명한다. Bierman(1994)에 의하면 학교적응이란 학교라는 사회적 집단에 속한 청소년들이 그 집단의 목적을 효율적이고 능률적으로 달성하는 것뿐 만아니라, 자신 스스로도 이러한 환경에서 상호작용에 만족을 느끼는 상태라 할 수 있다. 즉, 학교라는 환경의 요구에 따라 자신을 변화시킴으로써 학교환경과 개인 사이에 균형을 이루려하는 적극적인 역동적인 과정이다. 이러한 학교적응의 하위요소로 가장 우선적인 것은 학업적 적응이며 학생의 관심영역, 통제능력, 욕구충족 행동방식과 같은 자기 통

제적 기능인 행동적 적응, 사회적 기술과 동료집단의 규준을 포함하는 사회·정서적 적응이 포함된다. Spensor(1999)는 학교생활 적응이란 학생의 특성과 학습 환경의 다차원적 성격 및 요구간의 교육적 적합성을 최대화하는데 필요한 학교순응 혹은 적응의 정도로 정의했다. 그리고 학교부적응은 학업동기, 학업성취, 학교 참여, 학교출석, 학습준비 그리고 학교졸업 등에서의 부적합으로 이어진다는 측면에서 설명했다.

국내 연구자들의 정의를 보면, 김용래(1993)는 학교적응이란 학습자가 학교상황, 즉, 학교수업, 학교생활, 학교 내에서의 친구와의 관계, 학교 환경 전반 등에서 유발되는 스트레스에 대처하는 일련의 노력으로서, 학습자의 요구를 학교 상황내의 제반 요구에 균형 있게 조절하고 학습자 자신의 요구를 학교 내에서 현실적인 가능성에 비추어 신중하게 고려하여, 학교생활에서 할 수 있는 것과 없는 것에 따라 대처하는 학습자의 시도라고 개념화하였다. 또한 문은식(2001)은 학교적응을 학교라는 환경 안에서 개인의 욕구를 충족시키기 위해 환경을 변화시키는 한편, 학교 환경의 요구에 따라 자신을 변화시킴으로써 학교환경과 개인 사이에 균형을 이루려는 적극적이고 창조적인 과정으로 정의하였다. 곽수란(2005) 역시 개인과 환경 간의 조화의 측면에서 설명하고 있는데, 그에 의하면 학교적응이란 학교라는 환경 안에서 개인의 욕구를 충족시키기 위해 환경을 변화시키는 한편, 학교환경의 요구에 따라 자신을 변화시킴으로서 학교환경과 개인 사이에 균형을 이루려 하는 적극적인 과정을 의미한다.

학교적응의 개념은 매우 포괄적이기 때문에 통합된 하나의 영역으로 인식하기도 하지만, 측정 가능한 보다 구체적인 영역이 무엇인지를 제시할 수 있는 다양한 하위요인으로 세분하여 조작적으로 정의 내리기도 한다. Simon-Morton과 Crump(2003)은 여러 가지 학교활동(과제하기, 규칙 지키기, 친구 만들기 등)을 포함하는 학교적응, 학교에 대한 참여도, 학교풍토와 같은 4가지 측면에서 학교적응을 설명하였다. 또한 Wentzel(2003)은 사회적 동기, 행동적 유능성, 긍정적 대인관계를 중심으로 학교적응을 정의하였다. Scott와 Scott(1998)는 청소년기의 적응의 영역을 학교생활 적응, 친구 적응, 가족 적응으로 구분하여 제시하였는데, 학교생활 적응에서는 학교에 대한 주관적인 만족감과 학문적인 성취, 교사가 평가한 객관적인 학문적 수행을 주요요인으로 설명하였다. Berndt와 Keefe(1995)는 학교적응은 복잡한 양상을 가진 광범위한 구성개념이라 전제하

고 수업활동에 대한 긍정적인 참여, 적절한 수업행동, 특히 방해하는 행동의 부재, 그리고 성적표로부터 판단된 학업성취의 사회적 측면을 선택적으로 강조하는 입장을 취했다. Kurdek, Fine 과 Sinclair(1985)는 학업성적, 기초지식에 대한 성취도, 문제행동 등 세 가지 측면에서 학교적응을 설명하고 있으며, Dubois(1994)는 학업성적, 학교출석일, 학습에 관련된 자아개념에 초점을 두고 학교적응을 개념화하였다. 또한 Ladd(1990)는 학교에 대한 지각, 학교활동 참여, 학업관련 실천 결과의 3가지 차원으로 학교적응을 설명하였다. 그 후 Birch와 Ladd(1997)는 학교적응을 학교에서 나타나는 행동뿐만 아니라 학교에 대해 갖는 정서와 태도 및 학교환경에 대한 지각정도를 포함시켰다. 또한 Roeser와 Eccle(1998)는 학업적인 적응(학업적인 자기개념, 교육의 가치, 수업이탈 혹은 결석), 심리적인 적응(자아존중감, 분노, 우울증상), 학교지각(학생의 자율성, 학교과제목표구조, 교사의 긍정적 관심)으로 학교적응을 측정하였다.

최근연구에서는 청소년의 학교적응 패턴은 각 하위영역별로 다르게 나타날 수 있으며, 각 영역별로 영향을 미치는 설명요인들이 다를 수 있다고 예측한다. Woolly와 Grogan-Kaylor(2006)는 학교적응의 하위영역을 전반적인 학교생활에서의 문제행동으로 나타나는 부적응으로부터 학교생활에 대한 흥미, 그리고 학업성취에 이르는 부적응에서적응에 이르는 연속선상의 발달적인 개념으로 정의하였다. Maslow(1998)의 욕구단계와 유사하게 청소년들은 학업성취가 성공적으로 이루어지기 위해서는 그 이전의 특정 조건들이 충족되어야만 하는 학교적응의 단계를 거치게 된다고 본 것이다.

학교생활 적응의 개념을 측정 가능한 보다 구체적인 영역이 무엇인지를 제시할 수 있는 다양한 하위요인으로 세분하여 조작적으로 정의하는 측면에서 국내 선행연구들을 살펴보면, 정순례(1992)는 학교선호, 교사선호, 학교활동성, 학교에서 느끼는 감정 및 영향력, 친구관계 지각을 중심으로 학교적응을 설명하였다. 김용래(1993)는 학교적응의 하위요인을 학교환경적응, 학교교사적응, 학교수업적응, 학교친구적응, 학교생활적응 측면에서 강조하였다. 김지혜(1998)는 수업참여도, 학교생활만족도, 학업성취도, 문제행동이 학교적응을 학업적 적응행동(수업참여도, 학습노력, 학습지속성, 학습행동통제), 사회적 적응행동(교우관계, 규칙준수), 정의적 적응행동의 3가지 하위영역으로 구성하여 설명했다.

또한 우리나라 중학교 학교적응척도의 확인적 요인분석을 통한 타당화 연구에

서 학교적응의 하위영역을 학교공부(학업유능감, 학업가치), 학교친구(긍정적인 친구관계, 친구와의 상호 협조성), 학교교사(교사에 대한 호감, 교사에 대한 친밀감), 학교생활 영역(질서와 규칙준수)으로 구분하여 제시하였다. 그리고 중·고등학생을 위한 학교적응척도 개발을 위한 연구를 통하여 학교생활 적응을 학업(학습동기 및 태도, 학습에 대한 효능감), 사회관계(부모, 친구, 교사), 심리적 안정성(정서적 안정성과 감정통제), 규칙 및 학교생활(학교환경, 학교활동, 교칙준수, 학교생활만족)의 4가지 영역에 초점을 두고 이해하고 측정되어야 한다고 하였다.

선행연구들의 학교생활 적응에 대한 정의들을 종합적으로 분석해 볼 때, 점차 학교생활에 대한 이해의 폭이 학업적인 측면과 더불어 정의적, 심리·사회적 영역들이 포함되면서 확대되고 있고, 이와 함께 학교생활 적응에 대한 정의를 복합적인 개념으로 폭넓게 시도하고 있는 추세라는 것을 알 수 있다. 학교생활 적응과 관련된 변인들도 학업 수행능력이나 학업성적과 같은 학업적 영역과 친구 및 교사관계 등과 같은 사회·환경적 변인들뿐만 아니라 다양한 정의적 영역과 정신건강이나 문제행동과 관련된 심리적 측면들이 포함되면서 다양한 측면에서 학교 생활적응을 설명하고자 하는 경향을 보이고 있다. 즉, 학교생활적응은 학업적 적응이 무엇보다도 중요하지만 이에 국한되는 것이 아니라 전체 학교생활 속에서 학생 개인의 만족스런 상호작용 과정을 포함한다고 할 수 있다. 학생들의 학습능력이나 학업성취는 쉽게 증진 될 수 있는 것이 아니기 때문에 이를 직접적으로 다루어줌으로써 학교생활 적응을 증진시키는 데는 한계가 있다고 본다. 그러나 학업적으로 다소 어려움이 있고 부적응적이라 하더라도 심리적, 정서적, 사회·환경적으로 다양한 학교생활 영역에서 상호작용이 활성화되고 만족스럽게 될 때 이를 통하여 학업적 어려움도 극복할 수 있고 또 학업적인 성취도 향상시킬 수 있을 것이다.

본 연구에서는 학교생활적응의 개념에 관해 언급한 국내·외선행연구들의 정의를 바탕으로, 학교생활 적응이란 중학생 개인이 모든 학교환경으로부터 유발되는 스트레스나 문제 상황에 융통성 있고 유연하게 대처하고, 자신의 욕구를 충족과 성장을 위해 자신과 학교 환경을 효과적으로 조절하여 적극적으로 변화시킴으로서, 학교환경과 개인 사이에 조화로운 균형을 이루어나가는 역동적인 상호작용 능력이라고 정의한다. 구체적으로 학업적 적응과 사회적 적응, 학교환경 및

학교생활에 대한 일반적응이 포함된다. 학업적응은 수업에 대한 참여도와 학교학습을 위한 노력 정도, 학교 학습을 방해하는 개인 내·외적 요인들에 대한 통제 능력 그리고 학교학습상화에서 주의집중의 의 지속성과 관련된 적응행동을 의미한다. 사회적 적응에는 친구 및 교사와의 원만한 관계형성을 통한 긍정적인 상호작용과 친사회적인 행동, 그리고 학교규칙을 잘 지키고 질서 있는 행동이 포함된다. 학교 환경 및 일반적응은 학교생활 및 학교환경에 대한 긍정적인 태도 및 학교활동에 잘 참여하고자 하는 행동을 의미한다.

제5절 선행연구

1. 회복탄력성의 선행연구

탄력성에 대한 관심은 인간의 질병과 건강 연구에서 생태학적인 환경으로부터 발생하는 스트레스에 대한 인간 반응의 개인차 연구에서 비롯되어 발달정신병리학자들의 주된 연구과제가 되어왔다. 1940년대부터 시작된 이러한 초기 탄력성 연구의 주된 목적은 정신질환자의 부모, 부모의 이혼, 빈곤, 폭력등과 같이 부정적인 생활 경험에 따른 다양한 부적응 문제의 원인을 규명하는데 있었다. 이시기에 위기가정 적응 스트레스와 관련된 연구를 하였고 Bowlby(1951)는 모성부재나 양육자에 대한 불안정한 애착과 같은 심각한 환경적 결핍이 아동의 인지적 사회적 정서적인 문제발생에 미치는 영향을 연구하였다. 그 후 탄력성 연구는 서로 다른 유형의 위험요인들과 다양한 발달 산물들 간의 관계를 보다 상세하게 규명하여 발달에 부정적인 영향을 미치는 위험요인들을 확인하는 방향으로 수행되었다. 이와 관련된 연구로는 부모의 이혼이 자녀의 심리적 문제에 미치는 영향에 관한 연구와 강압적 자녀양육이 아동, 청소년의 반사회적 행동과 품행장애의 발생에 미치는 영향을 연구 등이 있다. 이처럼 고위험아동의 취약성 연구나 위험요인과 부적응 및 심리적 문제와의 관계를 확인하는데 관심을 가졌던 학자들은 복합적인 스트레스 원인과 개인적인 역경에 노출된 아동에게 나타나는 긍정적인 행동과 바람직한 결과를 나타내는 아동들은 발견하게 되면 서 이에 대한 관심을

갖게 되었다. 따라서 이 후 탄력성 연구는 발달에 부정적으로 영향을 미치는 위험요인들을 확인하는데서 벗어나, 열악한 환경이나 위험요인의 부정적 영향으로부터 개인을 보호하고 더 강하게 만드는 보호요인들을 찾는 연구로 전환되었다. 이와 관련된 대표적인 연구는 Werner와 Smith의 'Kauai 연구'(Werner & Smith, 1982; Werner, 1993)이다. 이 연구는 1955년 Hawaii주의 Kauai섬에서 태어난 698명의 아동들을 32세 성인이 될 때까지 추적하며 이들이 갖고 있는 위험요인과 보호요인들 간의 상호작용에 초점을 두고 적응에 미치는 상대적 영향력을 조사한 종단연구이다. 연구 결과 위험군 아동의 3분의 1에 해당하는 72명의 아동은 열악한 환경조건에서도 정상적으로 성장하여 능력 있고 자신감과 책임감 있는 성인으로 발달했다는 것을 발견하였다. 또한 Rutter(1987)는 정신분열증 적응적 기능을 보이는 정신분열증 환자들이나 정신분열증 어머니의 자녀들 가운데 적응적인 아동들을 연구하였다. 최근 연구들은 위험요인에의 노출에도 유능성을 회복하는 보호과정 또는 보호기제의 탐색으로 관심이 확대되고 있다.

국내에서 탄력성 또는 자아탄력성은 1990년대부터 알려지기 시작하여 연구된 개념으로 처음에는 1970년대 국외의 탄력성 연구와 마찬가지로 시설보호아동 및 빈곤 청소년 등 특정한 위험이나 역경에 처해있는 아동 청소년을 대상으로 스트레스 대처나 적응과 관련된 연구가 이루어졌다. 최근 2000년대 이르러서는 심리학, 교육학, 사회복지학, 정신 및 신체적 건강 등 다양한 분야에서 활발하게 연구가 이루어지고 있으나, 아직 개념규명이 불명확하게 정립되어 탄력성, 회복력, 적응유연성 등 여러 용어가 혼용되고 있는 상태이다. 자아탄력성과 관련된 국내의 선행연구를 보면 주로 탄력성의 개념을 규명하는 연구(김혜성, 1997; 장휘숙, 2001; 홍은숙, 2006)와 자아탄력성 척도개발연구(윤현희·홍창희·이진환, 2001; 전희숙, 2007; 황순택·구형모, 2001), 자아탄력성이 가정 또는 학교적응에 미치는 영향(구자은, 2000; 진애선, 2007) 등이 있다. 탄력성에 영향을 미치는 위험요인과 보호요인의 관계를 밝히는 연구들이 주를 이루고 있어 대부분은 청소년들의 부적응이나 비행 등 문제행동과 같이 인간발달의 부정적 측면, 약점이나 실패에 초점을 둔 연구들이 많았다. 그러나 최근에는 긍정심리학에 그 기초를 두고 점차 일반 아동 및 청소년의 적응과 관련한 연구가 증가되고 있는 추세이다(성선진, 2010).

2. 학교적응의 선행연구

학교적응은 학교교육을 통해 나타난 성적의 높고 낮음이 아니라 학교를 하나의 사회체계로 보고 그 사회 속에서 역동적으로 동화되어 상호작용하는 정도를 파악해야 한다. 즉 청소년기에 있어 학교적응의 중요성에 비추어 볼 때, 학교생활에 대한 결과적인 측면과 더불어 과정적인 측면에 초점을 두고 학교적응에 영향을 미치는 요인이 무엇이며, 이러한 요인들 간의 관계는 어떠한지 살펴볼 필요가 있는 것이다.

학교적응에 대한 다른 선행 연구를 고찰해 보면, 학교생활에 잘 적응하는 학생은 대인관계가 원만하여 학업성적이 향상되고 개인의 성장에 도움을 주지만 학교생활에 잘 적응하지 못하는 학생은 학교생활에 흥미를 느끼지 못해 학업성적이 낮아지고 학교에 대한 적대감, 경쟁 실패감이 누적되어 학교의 규율로부터 벗어나기 위해 또 다른 부적응 행동을 일으킨다고 했다. 학교생활에 잘 적응하는 학생은 학교에 대한 감정이나 태도, 동기가 긍정적이기 때문에 대인관계가 원만하여 학업성적이 향상되고 행동특성이 바람직하게 형성되어 개인의 성장은 물론 즐거운 학교생활을 하게 된다. 특히 교사 및 친구와의 관계가 친화적이고, 교사가 성취 지향적이고 학생을 격려하는 허용적 분위기일 때 학생들의 자아개념이 긍정적이고 학업성적도 높았다(서현자, 1990). 또한 학교에서 성취해야 할 과업에 실패하는 경우, 청소년들은 정상적인 학교문화에서 소외되어 비행집단과의 접촉을 증가시키고 비행을 학습한다.

학교적응 관련연구는 주로 학업성취, 교사와의 관계, 또래집단의 지지에 따른 학교생활적응을 연구한 것이 대부분이다. 그리고 가정환경 및 학교환경과 학교생활 적응 간의 연구들이 일부 이루어지기도 하였으나 변인들 간 일대일의 관계를 규명하려고 하였다. 그리고 학교적응과 관련된 연구들은 청소년이 학교에 적응하는데 가장 기본적인 요인으로 가족이나 친구와 같은 타인들과의 대인관계임을 제시하고 있다. 학교적응에 대한 선행연구들에서 다루어졌던 변인들은 크게 세 부분으로 나누어 살펴볼 수 있다.

첫째는 학생의 성별, 연령, 자아개념 및 자아존중감(남영자, 2009; 오석근, 2006), 학습동기, 자기효능감(김용래, 1993; 문은식, 2002), 자기통제, 자아탄력성(구자은, 2000; 이소영, 2007; 정미영·문혁준, 2007; 하현주, 2007), 학

업성적특성과 학교적응에 관한 연구들이 있다. 이러한 선행연구들에서는 자아존중감 수준이 높고, 자아 개념이 긍정적일수록, 그리고 자기효능감이 높을수록 학업 동기나, 학업성취에 영향을 미쳐 학교적응에 중요한 영향을 준다고 밝히고 있다. 또한 자아탄력성이 높을수록 학교생활 적응 수준이 높게 나타나고 있어 자아탄력성도 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미치는 주요요인으로 설명되고 있다. 연령과 학교적응에 대해서는 연령이 높을수록 학교생활에 잘 적응하는 것으로 나타났다(장우민, 2003). 남녀 성별에 따른 학교생활에 차이가 있는 것으로 밝혀진 연구들이 있는데, 대부분 여학생이 남학생에 비해 학교생활을 더 잘하는 것으로 나타났다(구자은, 2000; 최지은·신용주, 2003).

둘째는 부모의 양육태도, 부모의 학력, 사회·경제적 지위, 부모-자녀 의사소통, 가족구조, 친구 관계, 교사와의 관계, 사회적지지 등과 같은 사회·환경적 특성과 학교적응 간의 관계를 다룬 연구들이다(문은식, 2001; 송영경, 2006; 이동훈·신현숙 외 5인, 2006; 하현주, 2007; Berndt, 1999; Kurder & Sinclair, 1988; Ladd, et al., 1996). 자녀교육에 지지적인 가족문화는 청소년의 학교적응 정도에 따라 간접적으로 학업성적과 관련이 있는 것으로 나타났다. 부모-자녀관계가 긍정적일수록 부모의 양육행동이 온정적이라고 지각할수록 학교생활에 더 잘 적응하는 것으로 밝혀졌다. 가족구조, 부모의 사회경제적 지위 같은 가족배경요인들 또한 학교생활적응과 관련이 있는데 경제수준이 높은 경우(Nash, 2002; 최지은, 신용주, 2003) 지지적이고 친밀한 친구관계를 형성할수록 심리·사회적인 면과 학업의 성취도가 높으며(류경희, 2003; McGuire & Weisz, 1982), 전반적인 학교생활에 대해 긍정적인 태도를 나타내는 경향이 있다(최지은·신용주, 2003). 또한 교사와의 신뢰로운 관계는 학교생활에 긍정적인 영향을 미친다(Hoy & Sweetland, 2001). 교사와의 관계가 친밀하고 지지적이라고 지각하는 학생들은 학교생활에 흥미도 높고, 성적도 좋은 것으로 나타났다(정규석, 2004; 최지은·신용주, 2003; Rosenfeld, Richman & Bowen, 2000). Ryan, Stillwer와 Lynch(1994)도 교사와 긍정적인 관계를 맺고 있는 청소년의 경우 학업적 관여, 대처, 자기조절, 자기통제 등을 보다 더 잘한다고 보고했다.

셋째는 우울, 불안, 강박, 과잉행동, 인터넷 중독 등과 같은 심리·정신적 건강이나 문제행동과 학교적응에 관한 연구(김신애, 2007; 박성연·강지훈, 2005; 이동훈·신현숙 외 5인, 2006; 이정윤·이경아, 2004; 옥경희·김미해·이혜선,

2002; Estevez, Muzitu & Herrero, 2005; Roeser & Eccle, 1998)가 이루어졌다. Estevez와 Muzitu(2005)는 우울이나 공격성과 같은 개인적 특성이 학교적응에 중요한 영향을 미치는 요인이라고 설명했다. 또한 Roeser와 Eccle(1998)은 우울, 분노와 같은 심리적 측면이 학교적응에 영향을 미친다고 보고, 학교적응 척도의 하위영역으로 포함시켜 측정하였다. 국내 선행연구 가운데 정신건강과 학교생활적응을 살펴본 연구(윤은종·김희수, 2005)에서는 우울증과 강박증 경조증이 학교생활에 부정적인 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 장신재와 양혜원(2007)은 초등학생을 대상으로 부모-자녀관계, 우울 및 공격성과 학교적응간의 관계를 살펴본 연구에서 우울성이 높은 아동일수록 공격성이 증가하는 경향을 보이며 학교적응에 어려움을 보이는 것으로 나타났다.

3. 회복탄력성과 학교적응과의 관계

탄력성의 초기 연구는 특별한 사람들에게만 일어나는 현상으로 다루어졌으나 점차 인간의 적응을 보호하기 위해 대부분의 사람들이 지니고 있는 현상으로 다루어지게 되었다. 즉, 힘들고 어려운 상황에서 어려움에 빠질지 아니면 이겨내는 전략으로 자신을 변화시킬지의 적응체제를 유지하는 성격체제로서의 능력이 사람마다 다르다는 것이다(Bonanno, 2004; Masten, 2001).

최근 급격한 사회환경 변화에 대처하고 적응하기 위해서는 융통적이고 탄력적인 개인의 특성이 필요하다는 주장이 부각됨에 따라 청소년 탄력성과 적응과의 관련성을 살펴보기 시작하였다. 자아탄력적인 아동·청소년들은 학업에 있어 지적 성취도가 높고 자신의 인지적 능력을 잘 활용하며 집이나 학교 등에서 사회적 지지를 쉽게 얻는 경향이 있으며(Compas, Hinden & Gerhardt, 1995), 낙관적이고 생산적이며 자율적인 활동력을 보여주고 대인관계에서의 통찰력이 있으며 능숙한 자기 표현력을 보여준다(Klohn, 1996). 따라서 탄력적인 청소년들의 이런 특징들은 이들이 학교생활에 보다 더 잘 적응할 것이라는 예견이다.

청소년의 탄력성과 학교적응과의 관계에 대한 국내의 선행연구를 살펴보면, 청소년의 발달과 적응문제를 설명하는데 있어 환경적 변인과 함께 청소년의 심리 변인에 대한 논의가 필요하다고 하였으며, 환경으로부터의 자극에 대한 반응인 정서성과 상황적 요구에 알맞은 융통성 있는 행동과 문제해결 전략을 동원할 수

있는 능력인 청소년 탄력성이 높을수록 학교에 대한 흥미가 높고 학업성취가 좋으며, 학교규칙을 잘 준수한다고 하였다(구자은, 2000).

4. 선행연구의 평가

이상에서 보는 바와 같이 청소년의 회복탄력성과 학교적응성 관계와 관련된 선행연구들의 경우, 청소년의 회복탄력성이 학교적응에 있어 상당히 중요한 요소이며, 청소년기의 대부분을 차지하는 학교적응 또한 청소년들의 중요한 발달과업임을 알 수 있다. 학교적응과 관련된 많은 선행연구들은 학생들의 학교적응을 이해하고 설명하는 데 있어서 여러 가지 개인 내적요인과 사회·환경적 요인들이 복합적으로 작용하고 있음을 알 수 있다. 그러나 현재 중학생 청소년을 대상으로 학교공부, 학교친구, 학교교사, 학교생활에 걸쳐서 중학생의 탄력성과 학교적응과의 관계를 전반적으로 살펴본 실증적인 연구는 미흡한 편이며, 청소년의 학교적응성 문제를 다양한 요인들을 종합적으로 고려한 체계적인 연구가 미흡하다. 따라서 학생들이 겪는 학교 부적응의 원인과 이유가 다양해지고 있다는 사실을 감안하여 청소년들의 학교적응을 종합적으로 이해하고 설명하는데 있어서 학교적응과 관련된 다양한 변인들을 통합적으로 고려할 필요가 있다고 본다. 또한 중학생의 회복탄력성은 완충적인 성격특성으로 작용하여 학교생활 적응을 증대시킴으로써 중학생이 경험하는 스트레스나 부정적인 압력을 완화시키는 성격적인 특성이나 환경적인 보호요인으로 작용한다는 점에서, 본 연구는 중학생들이 가장 많은 시간을 보내는 학교생활에서 중학생의 회복탄력성이 학교적응에 미치는 영향을 실증적으로 검증하여 중학생들의 학교적응과 학교사회복지 실천에 필요한 시사점을 도출하였다.

제3장 연구설계

제1절 연구모형 설정

1. 변수의 선정

본 연구는 중학생의 회복탄력성이 사회적 유능성을 통하여 학교생활 적응성에 영향을 미치는 것으로 가정 하였다. 또한 이러한 변수간 인과관계 과정에서 중학생의 스트레스와 사회적 지지가 조절변수로 역할을 할 것으로 가정하였다. 따라서 본 연구에서는 연구모형을 설정하기 위해 다음과 같은 변수들을 선정 하였다.

첫째, 중학생의 회복탄력성을 독립변수로 선정하였으며, 그 하위변수로는 자기 조절능력, 대인관계능력, 긍정성 등을 설정 하였다.

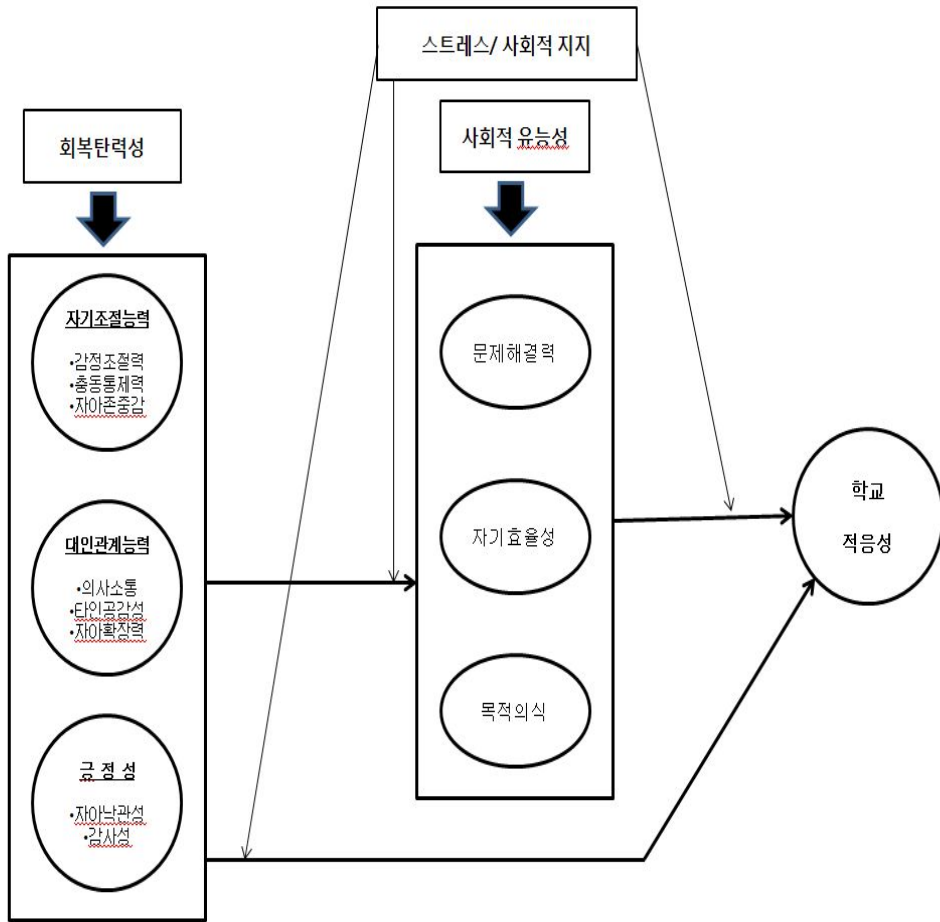
둘째, 매개변수로는 사회적 유능성을 선정하고 그 하위변수로는 문제해결력, 자기효율성, 목적의식 등을 설정하였다.

셋째, 본 연구의 조절변수로는 중학생의 스트레스와 사회적 지지를 설정 하였다.

넷째, 본 연구의 종속변수로서 학교적응성을 설정하였다.

2. 연구모형의 설정

이러한 본 연구의 모형을 제시하면 <그림 3-1>과 같다.



<그림 3-1> 연구모형

제2절 연구가설

앞서 고찰한 이론적 배경과 선행연구를 통하여 본 연구의 모형에서는 독립변수로 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성을 설정하였고, 매개변수로는 사회적 유능성을 설정하고, 조절변수로는 스트레스와 사회적지지를 설정하였으며, 종속변수로서 학교적응성을 설정하였다.

<그림 3-1>의 연구모형에 따라 아래와 같이 가설을 설정하였다.

1. 회복탄력성과 사회적 유능성

가설 1. 중학생의 자기조절능력은 사회적 유능성에 정(+)¹의 방향으로 영향을 미칠 것이다.

1-1. 중학생의 자기조절능력은 스트레스정도에 따라 사회적 유능성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

1-2. 중학생의 자기조절능력은 사회적지지정도에 따라 사회적 유능성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

가설 2. 중학생의 대인관계능력은 사회적 유능성에 정(+)¹의 방향으로 영향을 미칠 것이다.

2-1. 중학생의 대인관계능력은 스트레스정도에 따라 사회적 유능성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

2-2. 중학생의 대인관계능력은 사회적지지정도에 따라 사회적 유능성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

가설 3. 중학생의 긍정성은 사회적 유능성에 정(+)¹의 방향으로 영향을 미칠 것이다.

3-1. 중학생의 긍정성은 스트레스정도에 따라 사회적 유능성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

3-2. 중학생의 긍정성은 사회적지지정도에 따라 사회적 유능성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

2. 회복탄력성과 학교적응성

중학생의 회복탄력성과 학교적응성과의 연구가설 설정은 다음과 같다. 중학생의 자기조절능력인 감정조절력, 충동통제력, 자아존중감 등은 학교적응성에 영향을 미치며, 대인관계능력인 의사소통, 타인공감성, 자아확장력 등은 학교적응성에 영향을 미치고, 긍정성인 자아낙관성과 감사성은 학교적응성에 영향을 미치는 것으로 가정한다. 중학생의 회복탄력성과 학교적응성과의 관계에서 스트레스와 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 가정한다.

가설 4. 중학생의 자기조절능력은 학교적응성에 정(+)¹의 방향으로 영향을 미칠 것이다.

4-1. 중학생의 자기조절능력은 스트레스정도에 따라 학교적응성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

4-2. 중학생의 자기조절능력은 사회적지지정도에 따라 학교적응성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

가설 5. 중학생의 대인관계능력은 학교적응성에 정(+)¹의 방향으로 영향을 미칠 것이다.

5-1. 중학생의 대인관계능력은 스트레스정도에 따라 학교적응성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

5-2. 중학생의 대인관계능력은 사회적지지정도에 따라 학교적응성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

가설 6. 중학생의 긍정성은 학교적응성에 정(+)¹의 방향으로 영향을 미칠 것이다.

6-1. 중학생의 긍정성은 스트레스정도에 따라 학교적응성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

6-2. 중학생의 긍정성은 사회적지지정도에 따라 학교적응성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

3. 사회적 유능성과 학교적응성

중학생의 사회적 유능성과 학교적응성과의 연구가설 설정은 다음과 같다. 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식은 학교적응성에 영향을 미치는 것으로 가정한다. 중학생의 사회적 유능성과 학교적응성과의 관계에서 스트레스와 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 가정한다.

가설 7. 중학생의 문제해결능력은 학교적응성에 정(+)¹의 방향으로 영향을 미칠 것이다.

7-1. 중학생의 문제해결능력은 스트레스정도에 따라 학교적응성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

7-2. 중학생의 문제해결능력은 사회적지지정도에 따라 학교적응성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

가설 8. 중학생의 자기효율성은 학교적응성에 정(+)¹의 방향으로 영향을 미칠 것이다.

8-1. 중학생의 자기효율성은 스트레스정도에 따라 학교적응성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

8-2. 중학생의 자기효율성은 사회적지지정도에 따라 학교적응성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

가설 9. 중학생의 목적의식은 학교적응성에 정(+)¹의 방향으로 영향을 미칠 것이다.

9-1. 중학생의 목적의식은 스트레스정도에 따라 학교적응성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

9-2. 중학생의 목적의식은 사회적지지정도에 따라 학교적응성에 미치는 영향은 차이가 있을 것이다.

제3절 변수의 조작화와 설문구성

1. 변수의 조작적 정의

1) 회복탄력성

첫째, 자기조절능력은 감정조절력, 충동통제력, 자아존중감으로 구분한다. 감정조절력과 충동통제력은 김주환(2011)의 회복탄력성지수(KRQ -53)에서 중학

생의 회복탄력성과 관련 있는 측정도구를 수정하여 이용하였다. 감정조절력은 압박과 스트레스 상황에서도 평온함을 유지할 수 있는 능력이다. 회복탄력성이 높은 사람들은 스스로의 감정과 주의력과 행동을 통제할 수 있는 능력을 지니고 있다. 감정조절력은 분노나 짜증처럼 부정적인 감정을 억누르는 것만을 의미하는 것은 아니다. 필요할 때면 언제나 긍정적인 감정을 스스로 불러일으켜서 신나고 재미있게 일할 수 있는 능력도 의미한다.

충동통제력은 단순한 충동억제력이 아니다. 충동성은 주로 계획성 없이 어떤 일을 수행하거나 그때그때 기분에 따라서 행동하려는 성향을 말한다. 충동통제력은 자신의 동기를 스스로 부여하고 조절할 수 있는 능력과 관계된다.

자아존중감은 유정원(2010)과 조성희(2010)의 측정도구를 이용하여 중학생의 회복탄력성에 맞게 수정하여 사용하였다. 자아존중감이란 자기 존중의 정도와 자신을 가치 있는 사람으로 생각하는 정도를 나타내며, 자아존중감이 높다는 것은 자신을 수용, 존중하고 자신을 좋아하며 스스로를 가치 있는 인간으로 느끼는 것을 말한다.

감정조절력은 6개 설문항목, 충동통제력은 4개 설문항목, 자아존중감은 6개 설문항목으로 총 16개의 설문항목을 구성하였다. 본 연구의 설문항목은 5점 척도로 측정하였으며, 평균값이 클수록 자기조절능력이 높은 것을 의미한다.

둘째, 대인관계능력은 의사소통, 타인공감성, 자아확장력 등으로 구분된다. 김주환(2011)의 회복탄력성지수(KRQ-53)에서 중학생의 회복탄력성과 관련 있는 측정도구를 수정하여 이용하였다. 의사소통능력이란 바로 인간관계를 진지하게 맺고 오래도록 유지하는 능력이라 할 수 있다. 원만한 인간관계는 행복의 근원이자 긍정적 감정의 원천이고 강한 회복탄력성의 기반이 되지만, 갈등의 인간관계는 불행 그 자체이며 부정적 감정의 원천이고 회복탄력성을 갉아 먹어 한 인간을 파멸에 몰아넣기도 한다.

타인공감성은 다른 사람과의 공감능력으로 다른 사람의 심리나 감정 상태를 잘 읽어낼 수 있는 능력을 말한다.

자아확장력이란 자기 자신이 다른 사람과 연결되어 있다고 느끼는 정도다. 자아확장력이 높은 사람은 자아 개념 속에 타인과의 관계에 대한 전제가 깊이 내재되어 있다. 즉 자기 자신에 대해 생각할 때 이미 타인과의 관계 속에서 자기

자신을 이해하는 것이다. 대인관계능력은 의사소통은 5개 설문항목, 타인공감성은 4개 설문항목, 자아확장력은 5개 설문항목으로 총 14개의 설문항목을 구성하였다. 본 연구의 설문항목은 5점 척도로 측정하였으며, 평균값이 클수록 대인관계능력이 높은 것을 의미한다.

셋째, 긍정성은 자아낙관성과 감사성으로 구분하였으며, 김주환(2011)의 회복탄력성지수(KRQ-53)에서 중학생의 회복탄력성과 관련 있는 측정도구를 수정하여 이용하였다. 자아낙관성이 높은 사람들은 주어진 상황은 언젠가 좋아지리라는 믿음을 지닌 사람들이다. 신체적으로도 더 건강하고 우울증에도 덜 걸린다. 성취도도 더 높고 업무 생산성도 높다. 자아낙관성을 지닌 사람은 무엇인가를 해낼 수 있다는 스스로에 대한 믿음이 있으며, 자신의 한계 밖으로, 일상 너머로 뻗어나가려는 적극적인 자세를 지닌다. 낙관성은 새로운 것에 대한 도전을 두려워하지 않게 하며, 익숙한 현실과 반복적인 일상에 안주하기를 거부하고 새로운 영역으로 스스로를 확대시켜 나가려는 자세를 유지시켜 준다.

감사성은 긍정성 향상에 있어서 가장 강력하고도 지속적인 효과로 나타난다. 감사하기의 강력한 힘에 매료된 일군의 학자들은 ‘감사심리학’이라는 새로운 연구 분야를 만들어 감사하기의 효과에 대한 이론화 작업에 박차를 가하고 있다(Emmons, 2004). 긍정성은 자아낙관성은 6개 설문항목과 감사성은 6개 설문항목으로 총 12개의 설문항목을 구성하였다. 본 연구의 설문항목은 5점 척도로 측정하였으며, 평균값이 클수록 긍정성이 높은 것을 의미한다.

2) 사회적 유능성

사회적 유능성은 인간이 전생애를 거쳐 자신을 둘러싼 다양한 사회적 환경을 경험하면서 환경과의 적응 및 상호작용을 통해 성장하고 발전시키게 되는 능력으로 대부분 사회적으로 경험하게 되는 다양한 상황 속에서 개인적으로 무엇인가를 성취할 수 있는 능력이다. 조성희(2010)와 강문희(2008)의 측정도구를 수정하여 이용하였다.

사회적 유능성은 문제해결력은 6개 설문항목, 자기효율성은 6개 설문항목, 목적의식은 3개 설문항목으로 총 15개의 설문항목을 구성하였다. 본 연구의 설문

항목은 5점 척도로 측정하였으며, 평균값이 클수록 사회적 유능성이 높은 것을 의미한다.

3) 학교적응성

학교적응성이란 학교라는 사회적 집단에 속한 청소년들이 그 집단의 목적을 효율적이고 능률적으로 달성하는 것뿐 만아니라, 자신 스스로도 이러한 환경에서 상호작용에 만족을 느끼는 상태라 할 수 있다. 즉, 학교라는 환경의 요구에 따라 자신을 변화시킴으로써 학교환경과 개인 사이에 균형을 이루려하는 적극적인 역동적인 과정이다. 학교적응성의 설문은 성선진(2010)연구를 중학생의 회복탄력성에 맞게 수정하여 6개의 설문항목으로 구성하였다. 본 연구의 설문항목은 5점 척도로 측정하였으며, 평균값이 클수록 학교적응성이 높은 것을 의미한다.

4) 스트레스와 사회적지지

첫째, 스트레스에 대한 측정도구는 Cohen, Kamarck와 Mermelstein (1983)이 청소년용으로 개발한 스트레스척도를 활용하여 측정도구로 사용하였다. 스트레스는 9개의 설문항목으로 구성하였다. 본 연구의 설문항목은 5점 척도로 측정하였으며, 평균값이 클수록 스트레스가 높은 것을 의미한다.

둘째, 사회적지지로 가족지지, 친구지지, 교사지지 등이 있다. 사회적지지는 구성원을 지지하고 보호하는 능력을 가지고 위기에 적응하도록 일생을 통해 계속되는 사회적지지체로서 그 중요성을 갖는다. 특히, 가족 가운데 부모의 지지는 아동 청소년의 심리적 적응에 중요한 영향을 미치게 된다(Avison & McAlpine, 1992; Cohn & Campbell, 1992; Holanhan, Valentiner & Moos, 1995). 사회적지지는 9개의 설문항목으로 구성하였다. 본 연구의 설문항목은 5점 척도로 측정하였으며, 평균값이 클수록 사회적지지가 높은 것을 의미한다.

2. 설문구성

1) 독립변수

자기조절능력은 감정조절력은 6개 설문항목, 충동통제력은 4개 설문항목, 자아존중감은 6개 설문항목으로 총 16개의 설문항목으로 구성하였다. 대인관계능력은 의사소통은 5개 설문항목, 타인공감성은 4개 설문항목, 자아확장력은 5개 설문항목으로 총 14개의 설문항목으로 구성하였다. 긍정성은 자아낙관성은 6개 설문항목과 감사성은 6개 설문항목으로 총 12개의 설문항목으로 구성하였다.

〈표 3-1〉 독립변수 설문항목

변수명		설문내용	설문항목
자기조절능력	감정조절력	일할 때 내 감정을 잘 통제함	6
		화가 나도 잘 통제함	
		토론할 때 내 감정을 잘 통제함	
		내 감정에 잘 휘말리지 않음	
		힘든 일이 있어도 참고 견딤	
		내 감정을 잘 조절할 수 있음	
	충동통제력	할 일이 있으면 꼭 해나감	4
		어려운 상황에도 포기하지 않음	
		평소 계획을 세워서 하는 편임	
		모든 일은 미리 계획을 세움	
	자아존중감	자신이 능력 있는 사람임	6
		자신이 가치 있는 사람임	
		쓸모 있는 사람임	
		나 자신에 대해 긍정적임	
		좋은 사람이라고 생각함	
나 자신을 항상 존중함			

〈표 3-1〉 독립변수 설문항목(계속)

변수명		설문내용	설문항목
대인관계 능력	의사 소통	대화상대에 따라 이야기함	5
		하고 싶은 말을 재미있게 잘함	
		하고 싶은 말에 대해 잘 표현함	
		대화 할 때 친절함	
		대화 할 때 편하게 대화함	
	타인 공감성	다른 사람의 기분을 알 수 있음	4
		다른 사람들의 생각을 이해함	
		화를 내면 이유를 잘 아는 편임	
		사람들의 행동을 잘 이해함	
	자아 확장력	내 주변사람들과 잘 지냄	5
		사람들은 내 기분을 잘 이해함	
		서로 도움을 친구가 많은 편임	
		만나는 사람들은 나를 좋아함	
		터놓고 이야기하는 친구가 많음	
	긍정성	자아 낙관성	모든 일에 좋은 결과를 기대함
어려운 일도 긍정적으로 생각함			
힘든 일이 생겨도 잘될 것임			
사람들이 나를 격려해 줌			
미래에 대해 긍정적으로 생각함			
언제든지 좋은 쪽으로 생각함			
감사성		사람들에게 고마움을 느낌	6
		친구들에게 항상 고마움을 느낌	
		감사하는 마음이 더 커짐	
		감사해야 할 것들이 많음	
		주변에 감사해야 할 것들이 많음	
		사람들에게 고마움을 바로 느낌	

2) 매개변수

매개변수인 사회적 유능성은 3개 요인으로 문제해결력 설문항목은 6개, 자기 효율성은 설문항목은 6개, 목적의식의 설문항목은 3개 구성하였다.

〈표 3-2〉 매개변수 설문항목

변수명		설문내용	설문항목
사회적 유능성	문제 해결력	문제가 발생시 해결방법을 생각함	6
		과제를 구체적으로 생각함	
		일을 시작할 때 미리 생각함	
		문제를 생각할 때 새로운 방식임	
		어떤 상황에 대해 생각함	
		어떤 일의 원인과 결과임	
	자기 효율성	소망하면 좋은 일이 일어남	6
		언제나 친절한 사람임	
		잘못된 일은 나의 실수임	
		좋은 성적은 나의 노력함	
		시험을 준비하는 기간은 중요함	
		좋은 일은 나의 노력함	
	목적의식	나의 진로를 생각해 봄	3
		미래에 무엇을 해야 하는지 생각함	
		학교에 대한 진로를 생각해 봄	

3) 조절변수와 종속변수

조절변수인 스트레스는 9개 설문항목, 사회적지지는 9개 설문항목이며, 종속 변수는 6개 설문항목으로 총 24개의 설문항목으로 구성하였다.

〈표 3-3 조절변수와 종속변수 설문항목〉

변수명	설문내용	설문항목
스트레스	부모님은 나의 성적에 기대가 큼	9
	부모님은 공부하라고 강요함	
	학업성적으로 부모님과 갈등발생함	
	친구들이 나를 따돌림	
	친구들과 잘 어울리지 못함	
	친구들과 이야기가 잘 통하지 않음	
	선생님이 나를 좋아하지 않음	
	선생님이 나를 혼 낸 적이 있음	
	나를 좋아하는 선생님이 거의 없음	
사회적지지	부모님은 나에게 관심을 가짐	9
	부모님은 나를 격려해 주심	
	부모님은 나의 일을 도움을 주심	
	부모님은 칭찬해 주심	
	친구는 나에게 관심을 가짐	
	친구는 나의 의견을 존중함	
	친구는 힘들 때 잘 도와줌	
	선생님은 인격적으로 대해 줌	
	행동을 객관적으로 평가함	
학교적응성	선생님과 대화를 자주 나눔	6
	학급 친구들과 대화를 나눔	
	수업시간에 말을 자유로이 표현	
	수업시간에 적극적인 편임	
	학교생활이 즐거움	
	학교생활에 수업시간이 즐거움	

제4장 실증분석

제1절 표본의 특성과 측정도구의 검증

1. 표본의 특성

설문지 초안 작성 후 설문지 내용, 언어구성, 응답형식, 문항의 배열 등에 있어서 여러 가지 오류를 찾아내기 위해 2012년 3월 12일부터 3월 16일까지 5일간 A광역시 B중학교의 1·2·3학년 학생 120명을 대상으로 면대면 및 현장조사방법으로 예비조사를 실시하였다. 자료수집 결과 116명을 대상으로 빈도분석과 타당성 및 신뢰도 분석을 통해 측정도구를 검증하였다. 본 조사는 예비조사 결과 일부 설문항목을 수정하여 2012년 6월 4일부터 6월 29일까지 A광역시 5개 지방자치단체에 소재한 중학교의 1·2·3학년 학생을 대상으로 면대면 및 현장조사방법으로 실시하였다. 자료수집 결과 580명을 대상으로 자료분석에 활용하였다. 설문조사결과 표본의 특성을 분석하면 <표 4-1>과 같다.

먼저 성별에 있어서는 남학생 321명(55.3%), 여학생 259명(44.7%)으로 580명이 응답하였고, 남학생이 조금 더 많은 비율을 차지하는 것으로 나타났다. 학교설립유형별에서는 국공립학교 455명(78.4%), 사립학교 125명(21.6%)으로 580명이 응답하였으며, 국공립학교 학생들이 상대적으로 많은 것을 알 수 있다.

학년별 분포에 있어서는 중1학년 199명(34.3%), 중2학년 187명(32.3%), 중3학년 194명(33.4%)으로 총 580명이 응답하였다. 학교성적별에서는 60점 이하가 19명(16.4%), 91점 이상은 23명(19.8%)으로 나타났다.

한달 용돈으로는 2만원 미만으로 241명(41.6%), 2만원 이상-4만원 미만은 223명(38.4%), 4만원 이상-6만원 미만은 71명(12.2%), 6만원 이상은 45명(17.7%)으로 나타났다. 4만원 미만이 80%로 대부분의 중학생들의 한 달 용돈은 4만원 미만인 것으로 나타났다.

종교별로는 개신교 198명(34.1%)과 천주교 53명(9.1%), 불교 50명(8.6%) 순이며, 종교 없음이 273명(47.1%)으로 대부분을 차지했고, 부모님 직업에서는 회사원 241명(41.6%), 자영업 119명(20.5%)로 나타났다.

〈표 4-1〉 응답자 특성

구 분		응답자수	비율(%)
성별	남학생	321	55.3
	여학생	259	44.7
학교 설립유형	국공립학교	455	78.4
	사립학교	125	21.6
학년	중1학년	199	34.3
	중2학년	187	32.3
	중3학년	194	33.4
학교성적	60점 이하	168	29.0
	61점 이상- 70점 이하	103	17.8
	71점 이상- 80점 이하	112	19.3
	81점 이상- 90점 이하	124	21.4
	91점 이상	73	12.6
한달용돈	2만원 미만	241	41.6
	2만원 이상-4만원 미만	223	38.4
	4만원 이상-6만원 미만	71	12.2
	6만원 이상-8만원 미만	22	3.8
	8만원 이상-10만원 미만	10	1.7
	10만원 이상	13	2.2

〈표 4-1〉 응답자 특성(계속)

구 분		응답자수	비율(%)
종교	불교	50	8.6
	개신교	198	34.1
	천주교	53	9.1
	기타종교	6	1.0
	종교 없음	273	47.1
부모직업	농업	9	1.6
	상업	11	1.9
	공업	16	2.8
	회사원	241	41.6
	공무원	73	12.6
	전문직	61	10.5
	자영업	119	20.5
	기타	50	8.6
성격	내성적	266	45.9
	외향적	314	54.1

2. 측정도구 검증

본 연구에서는 SPSS 19.0 통계프로그램을 이용하여 다음과 같은 통계기법을 사용하여 분석하였다. 첫째, 변수들의 타당도를 분석하기 위해서 요인분석을 사용하였다. 둘째, 각 항목들의 신뢰도 측정을 위해 척도들의 내적 일관성을 검증하기 위한 Cronbach α 계수를 이용한 신뢰도 분석을 실시하였다. 각 항목들이

측정하려고 의도하였던 개념들을 어느 정도 반영하고 있는 가를 명확하게 밝히기 위해 요인분석을 통하여 각 변수들의 구성적 타당성을 검증하였다.

1) 타당도 분석

측정항목의 타당도는 측정하고자 하는 개념이나 속성을 정확히 측정하였는가를 나타낸다. 본 연구에서는 타당도를 측정하기 위하여 설문조사의 결과로 요인분석을 실시하였다. 요인분석¹⁾은 측정지표의 실제 측정결과가 본래 의도된 이론적 개념과 부합하는지를 평가하는 일반적인 분석방법으로서 가장 보편적으로 이용되고 있다. 본 연구에서는 요인분석에 있어 하나의 요인이 하위 변수들 중 몇 개의 변수까지 설명할 수 있는지를 나타내는 고유값(eigen value)이 1이상인 것만을 정리하면 <표 4-2> 에서 <표 4-6> 까지 보는 바와 같다. 아이겐값은 요인이 설명해 줄 수 있는 분산의 정도를 의미하는 것으로 아이겐 값이 1이라는 것은 하나의 요인이 1개 이상의 분산을 설명해 준다는 것을 의미한다.²⁾ 아이겐 값이 1보다 적다는 것은 1개의 요인이 변수 1개의 분산도 설명해 줄 수 없다는 것을 의미하므로 요인으로서의 의미가 없다고 볼 수 있다. 본 연구의 요인분석 역시 아이겐 값과 분산을 동시에 고려하여 요인을 추출하였다. 요인 적재값은 각 항목과 요인간의 상관관계 정도를 나타낸다. 각 항목들은 요인 적재값이 가장 높은 요인에 속하게 된다. 요인 적재값의 유의성 기준³⁾은 보통 0.3이상이면 유의

- 1) 요인분석의 목적은 변수들을 가장 잘 대표할 수 있는 적은 수의 요인들을 산출하는데 있다. 즉, 요인분석 결과에 따라 하나의 요인 내에 묶여진 측정항목들은 동일한 개념을 측정하는 것으로 간주할 수 있고, 각 용인은 서로 상이한 개념이라고 판단할 수 있다(Fishbein & Ajzen, 1975).
- 2) 일반적으로 아이겐 값을 1이상인 용인들을 의미있는 것으로 설정하는데 이는 각 요인이 적어도 변수 하나 정도의 분산을 설명할 수 있어야 한다는 논거에 기초하고 있다. 항목이 20개에서 50개 범위일 때 아이겐 값을 기준으로 선정한 경우 가장 신뢰할 만하다. 20개 이하인 경우 너무 적은 수의 요인이 추출되는 경향이 있으나 50개 이상인 경우일지라도 적절한 수의 요인이 추출된다(Hair, Jr. 외, 1998). 요인을 기준으로 추출할 경우 사회과학에서 총분산의 60%정도를 설명해 주는 요인까지 상정한다(채서일, 561).
- 3) 요인적재값의 유의성 기준은 표본크기에 따라 다르게 나타나고 있다. 유의수준 $p < 0.05$ 에서 표본수가 50개 일때 적재값이 0.75이상, 100개일 때 0.55이상, 150개 일때 0.45이상, 200개일 때 0.4이상, 250개일 때 0.35이상, 그리고 350개일 때 0.3이상이어야 한다. 일반적으로 최소한의 표본크기는 100개 이상은 되어야 하며 가장 낮은 적재값은 0.3 이상이 될 때 유의한 수준으로 고려할 수 있다(Hair, Jr. 외, 1998).

하지만 보수적으로는 0.4이상이어야 한다. 그리고 0.5이상일 경우에는 매우 유의한 것으로 본다. 요인분석은 문항들을 데이터 축소(Data Reduction)하여 독립변수 8개요인과 매개변수 3개, 종속변수 1개, 조절변수 2개의 요인을 확인하였다. 요인의 회전은 베리맥스 직교회전(Varimax Rotation)에 의한 요인 적재값을 산출하여 <표 4-2> 는 독립변수의 요인적재값을 표시하였고, <표 4-3> 은 매개변수의 요인적재값, <표 4-4> 는 조절변수와 종속변수의 요인적재값을 표시하였다.

(1) 독립변수의 타당도 분석

자기조절능력은 감정조절력은 6개 설문항목, 충동통제력은 4개 설문항목, 자아존중감은 6개 설문항목으로 총 16개의 설문항목으로 구성하였다. 대인관계 능력은 의사소통은 5개 설문항목, 타인공감성은 4개 설문항목, 자아확장력은 5개 설문항목으로 총 14개의 설문항목으로 구성하였다. 긍정성은 자아낙관성은 6개 설문항목과 감사성은 6개 설문항목으로 총 12개의 설문항목으로 구성하였으며, KMO (Kaiser-Meyer -Olkin): .950, χ^2 : 19140.560, 유의확률: 0.000으로 나타났다. 각 변수별 요인값은 .6이상으로 나타났으며 독립변수의 타당도가 적합한 것으로 판단되었다.

〈표 4-2〉 독립변수 요인적재값 행렬

변수명	설 문 내 용	요인 값	아이 젠값	분산 비율	분산누 적비율
감정 조절력	일할 때 내 감정을 잘 통제함	.820	4.170	9.928	9.928
	화가 나도 잘 통제함	.829			
	토론할 때 내 감정을 잘 통제함	.743			
	내 감정에 잘 휘말리지 않음	.633			
	힘든 일이 있어도 참고 견딤	.607			
	내 감정을 잘 조절할 수 있음	.832			
충동 통제력	할 일이 있으면 꼭 해나감	.650	2.628	6.256	16.184
	어려운 상황에도 포기하지 않음	.603			
	평소 계획을 세워서 하는 편임	.858			
	모든 일은 미리 계획을 세움	.858			
자아 존중감	자신이 능력 있는 사람	.779	4.937	11.754	27.938
	자신이 가치 있는 사람	.824			
	쓸모 있는 사람	.838			
	나 자신에 대해 긍정적인	.746			
	좋은 사람이라고 생각함	.765			
	나 자신을 항상 존중함	.732			
의사 소통	대화상대에 따라 이야기함	.694	3.227	7.684	35.622
	하고 싶은 말을 재미있게 잘함	.747			
	하고 싶은 말에 대해 잘 표현함	.745			
	대화 할 때 친절함	.605			
	대화 할 때 편하게 대화함	.621			
타인 공감성	다른 사람의 기분을 알 수 있음	.792	3.017	7.183	42.805
	다른 사람들의 생각	.801			
	화를 내면 이유를 잘 아는 편임	.714			
	사람들의 행동을 잘 이해함	.665			

〈표 4-2〉 독립변수 요인적재값 행렬(계속)

변수명	설 문 내 용	요인 값	아이 젠값	분산 비율	분산누 적비율
자아 확장력	내 주변사람들과 잘 지냄	.722	3.480	8.286	51.091
	사람들은 내 기분을 잘 이해함	.729			
	서로 도움을 친구가 많은 편임	.698			
	만나는 사람들은 나를 좋아함	.630			
	터놓고 이야기하는 친구가 많음	.722			
자아 낙관성	항상 모든 일에 좋은 결과를 기대	.725	4.258	10.134	61.225
	어려운 일도 긍정적으로 생각함	.779			
	힘든 일이 생겨도 잘될 것임	.772			
	사람들이 나를 격려해 줌	.690			
	미래에 대해 긍정적으로 생각	.671			
	언제든지 좋은 쪽으로 생각	.668			
감사성	사람들에게 고마움을 느낌	.767	4.784	11.390	72.615
	친구들에게 항상 고마움을 느낌	.784			
	감사하는 마음이 더 커짐	.802			
	감사해야 할 것들이 많음	.783			
	주변에 감사해야 할 것들이 많음	.783			
	사람들에게 고마움을 바로 느낌	.718			
KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) : .950 χ^2 : 19140.560 유의확률: 0.000					

(2) 매개변수의 타당도 분석

매개변수인 사회적 유능성은 3개 요인으로 문제해결력 설문항목은 6개, 자기 효율성은 설문항목은 6개, 목적의식의 설문항목은 3개 구성하였으며, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin): .918, χ^2 : 5603.218, 유의확률: 0.000으로 나타났다. 각 변수별 요인값은 .6이상으로 나타났으며 매개변수의 타당도가 적합한 것으로 판단되었다.

〈표 4-3〉 사회적 유능성 요인적재값 행렬

변수명	설문내용	요인값	아이겐값	분산비율	분산누적비율
문제해결력	문제가 발생시 해결방법을 생각	.751	4.151	27.673	27.673
	과제를 구체적으로 생각	.776			
	일을 시작할 때 미리 생각	.741			
	문제를 생각할 때 새로운 방식	.782			
	어떤 상황에 대해 생각	.825			
	어떤 일의 원인과 결과	.787			
자기효율성	소망하면 좋은 일이 일어남	.667	3.514	23.427	51.100
	언제나 친절한 사람	.715			
	잘못된 일은 나의 실수	.711			
	좋은 성적은 나의 노력	.698			
	시험을 준비하는 기간은 중요	.711			
	좋은 일은 나의 노력	.707			
목적의식	나의 진로를 생각해 봄	.881	2.650	17.665	68.765
	미래에 무엇을 해야 하는지 생각	.875			
	학교에 대한 진로를 생각해 봄	.704			
KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) : .918 χ^2 : 5603.218 유의확률: 0.000					

(3) 조절변수와 종속변수의 타당도 분석

조절변수인 스트레스는 9개 설문항목, 사회적지지는 9개 설문항목이며, 종속변수는 6개 설문항목으로 총 24개의 설문항목으로 구성하였으며, KMO(Kaiser-Meyer-Olkin): .880, χ^2 : 7460.593, 유의확률: 0.000으로 나타났다. 각 변수별 요인값은 .6이상으로 나타났으며 조절변수와 종속변수의 타당도가 적합한 것으로 판단되었다.

〈표 4-4〉 조절변수와 종속변수의 요인적재값 행렬

변수명	설 문 내 용	요인 값	아이 젠값	분산 비율	분산누 적비율
스트레스	부모님은 성적에 기대가 크지 않음	.730	4.799	19.999	19.999
	부모님은 공부하라고 강요함	.876			
	학업성적으로 부모님과 갈등발생	.812			
	친구들이 나를 따돌림	.864			
	친구들과 잘 어울리지 못함	.869			
	친구들과 이야기가 잘 통하지 않음	.855			
	선생님이 나를 좋아하지 않음	.729			
	선생님이 나를 혼 낸 적이 있음	.709			
	나를 좋아하는 선생님이 거의 없음	.708			
사회적 지지	부모님은 나에게 관심을 가짐	.712	5.873	24.278	44.277
	부모님은 나를 격려해 주심	.858			
	부모님은 나의 일을 도움을 주심	.80			
	부모님은 칭찬해 주심	.782			
	친구는 나에게 관심을 가짐	.798			
	친구는 나의 의견을 존중함	.811			
	친구는 힘들 때 잘 도와줌	.818			
	선생님은 인격적으로 대해 줌	.616			
	행동을 객관적으로 평가	.601			
학교 적응성	선생님과 대화를 자주 나눔	.626	3.508	14.618	58.895
	학급 친구들과 대화를 나눔	.615			
	수업시간에 말을 자유로이 표현	.789			
	수업시간에 적극적인 편임	.810			
	학교생활이 즐거움	.682			
	학교생활에 수업시간이 즐거움	.714			
KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) : .880 χ^2 : 7460.593 유의확률: 0.000					

2) 신뢰도 분석

신뢰도(degree of confidence)란 동일한 대상(목적물)이나 현상에 대해 같거나 유사한 측정도구를 사용하여 측정을 반복했을 때 동일한 측정값이 나오는 정도를 말하는 것으로 측정항목의 정확성이나 정밀성을 나타낸다(남궁근, 1999). 동일한 개념을 측정하기 위하여 여러 설문항목들을 사용하여 이들 문항에 대해 일관성 있는 응답결과를 보일 경우 측정의 일관성이 높고 설문항목들이 동질적이라고 본다.

본 연구에서 신뢰도 분석방법은 항목간의 평균적인 관계에 근거한 신뢰도 측정방법인 내적 일관성을 고려한 Cronbach α 계수에 의한 신뢰도 측정방법을 사용하였다. Cronbach α 값은 상관계수로 해석될 수 있으며 그 범위는 0에서 1까지의 값을 갖는다.⁴⁾바람직한 Cronbach α 계수 수준으로는 일반적으로 $\alpha=0.6$ 이상이면 측정문항의 신뢰도는 문제가 없는 것으로 보며(Nunnally & Bernstein, 1994), 신뢰도 분석결과는 <표 4-5>와 같다. 신뢰도 분석결과 <표 4-5>에서와 같이 자기조절능력의 하위변수인 감정조절력 .884, 충동통제력 .824, 자아존중감은 .950으로 나타났으며, 대인관계능력은 의사소통 .871, 타인공감성 .861, 자아확장력 .912로 제시되었다. 긍정성에서는 자아낙관성 .924와 감사성 .930으로 모든 독립변수에서 Cronbach α 이 .6이상인 것으로 나타났다.

매개변수인 사회적 유능성에서는 문제해결력 .920, 자기효율성 .865, 목적의식 .851로 모든 매개변수에서 Cronbach α 이 .6이상인 나타난 것을 알 수 있다.

조절변수인 스트레스는 .718, 사회적지지 .889이며, 종속변수인 학교적응성은 .846으로 모든 변수에서 Cronbach α 이 .6이상인 것으로 나타났다.

4) α 계수의 기준은 연구의 목적에 따라 다르며, 탐색적 연구에서는 0.5~0.6정도의 신뢰도이면 충분하되 기초연구에서는 0.7이상의 신뢰도가 일반적으로 인정되고 있다. 탐색연구는 문헌조사, 경험조사, 사례조사 등을 통하여 문제를 규명하는 성격을 갖고 있고 기초연구에서는 순수한 학문 발전을 위한 연구로써 기본적으로 가설검정의 성격이 짙다(Nunnally, 1978)

〈표 4-5〉 변수의 신뢰도 분석

변수명		설문 항목수	Cronbah -Alpha	제거 문항	
독립변수	자기조절능력	감정조절력	6	.884	없음
		충동통제력	4	.824	없음
		자아존중감	6	.950	없음
	대인관계능력	의사소통	5	.871	없음
		타인공감성	4	.861	없음
		자아확장력	5	.912	없음
	긍정성	자아낙관성	6	.924	없음
		감사성	6	.930	없음
	매개변수	사회적 유능성	문제해결력	6	.920
자기효율성			6	.865	없음
목적의식			3	.851	없음
종속변수	학교적응성		6	.846	없음
조절변수	스트레스		9	.719	없음
	사회적지지		9	.889	없음

제2절 특성별 차이분석

1. 기술통계량 분석

첫째, 독립변수에 대한 기술통계량 분석으로 자기조절능력의 하위변수인 감정조절력, 충동통제력, 자아존중감은 왜도가 음(-)의 방향으로 나타났으며,

대인관계능력은 의사소통, 타인공감성, 자아확장력으로 대부분 음(-)으로 제시되었다. 긍정성에서는 자아낙관성과 감사성 모두 음(-)의 방향으로 나타났다. 독립변수에 대한 분포는 왼쪽꼬리로 기울어져 있는 모양을 나타내고 있음을 알 수 있다.

〈표 4-6〉 독립변수 기술통계량

변수명	설 문 내 용	평균	표준 편차	왜도	첨도
감정 조절력	일할 때 내 감정을 잘 통제함	3.57	.878	-.340	.031
	화가 나도 잘 통제함	3.52	.923	-.387	.007
	토론할 때 내 감정을 잘 통제함	3.52	.824	-.124	-.066
	내 감정에 잘 휘말리지 않음	3.08	.932	.044	-.020
	힘든 일이 있어도 참고 견딤	3.42	.893	-.213	.148
	내 감정을 잘 조절할 수 있음	3.45	.881	-.336	.317
충동 통제력	할 일이 있으면 꼭해나감	2.98	.875	.108	.066
	어려운 상황에도 포기하지 않음	3.26	.843	-.049	.223
	평소 계획을 세워서 하는 편임	2.81	1.048	.066	-.534
	모든 일은 미리 계획을 세움	2.84	1.041	.072	-.322
자아 존중감	자신이 능력 있는 사람	3.46	.971	-.239	-.173
	자신이 가치 있는 사람	3.58	.945	-.390	.099
	쓸모 있는 사람	3.57	.985	-.458	.036
	나 자신에 대해 긍정적임	3.63	.939	-.320	-.230
	좋은 사람이라고 생각함	3.63	.948	-.328	-.011
	나 자신을 항상 존중함	3.65	.926	-.308	-.041

〈표 4-6〉 독립변수 기술통계량(계속)

변수명	설 문 내 용	평균	표준 편차	왜도	첨도
의사 소통	대화상대에 따라 이야기함	3.54	.829	-.032	-.102
	하고 싶은 말을 재미있게 잘함	3.44	.849	.063	-.198
	하고 싶은 말에 대해 잘 표현함	3.51	.863	-.073	-.268
	대화 할 때 친절함	3.54	.795	.025	.069
	대화 할 때 편하게 대화함	3.39	.922	-.140	-.016
타인 공감성	다른 사람의 기분을 알 수 있음	3.67	.773	-.262	.347
	다른 사람들의 생각	3.57	.811	-.170	.134
	화를 내면 이유를 잘 아는 편임	3.54	.817	-.118	-.019
	사람들의 행동을 잘 이해함	3.60	.796	-.171	.232
자아 확장력	내 주변사람들과 잘 지냄	3.55	.790	.071	-.028
	사람들은 내 기분을 잘 이해함	3.51	.789	.060	-.110
	서로 도움을 친구가 많은 편임	3.63	.810	-.099	-.091
	만나는 사람들은 나를 좋아함	3.64	.781	.080	-.192
	터놓고 이야기하는 친구가 많음	3.59	.868	-.124	-.126
자아 낙관성	항상 모든 일에 좋은 결과를 기대	3.49	.904	-.143	-.217
	어려운 일도 긍정적으로 생각함	3.45	.912	-.124	-.231
	힘든 일이 생겨도 잘될 것임	3.50	.898	-.219	-.112
	사람들이 나를 격려해 줌	3.41	.868	-.088	-.068
	미래에 대해 긍정적으로 생각	3.57	.911	-.290	-.120
	언제든지 좋은 쪽으로 생각	3.50	.923	-.098	-.314
감사성	사람들에게 고마움을 느낌	3.64	.853	-.374	.266
	친구들에게 항상 고마움을 느낌	3.62	.834	-.275	.158
	감사하는 마음이 더 커짐	3.47	.876	-.039	.011
	감사해야 할 것들이 많음	3.69	.841	-.258	.107
	주변에 감사해야 할 것들이 많음	3.54	.835	.000	-.055
	사람들에게 고마움을 바로 느낌	3.56	.848	-.204	.169

둘째, 매개변수에 대한 기술통계량 분석으로 사회적 유능성의 하위변수인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식 등은 왜도가 음(-)의 방향으로 나타났다. 매개변수에 대한 분포는 왼쪽꼬리로 기울어져 있는 모양을 나타내고 있음을 알 수 있다.

〈표 4-7〉 매개변수 기술통계량

변수명	설 문 내 용	평균	표준 편차	왜도	첨도
문제 해결력	문제가 발생시 해결방법을 생각	3.45	.849	-.186	.143
	과제를 구체적으로 생각	3.37	.855	-.009	.092
	일을 시작할 때 미리 생각	3.45	.912	-.191	-.008
	문제를 생각할 때 새로운 방식	3.28	.875	.038	.103
	어떤 상황에 대해 생각	3.36	.842	.033	.372
	어떤 일의 원인과 결과	3.38	.850	.022	.152
자기 효율성	소망하면 좋은 일이 일어남	3.48	.930	-.350	.124
	언제나 친절한 사람	3.41	.868	.007	-.102
	잘못된 일은 나의 실수	3.43	.860	-.094	.153
	좋은 성적은 나의 노력	3.69	.906	-.390	.098
	시험을 준비하는 기간은 중요	3.68	.923	-.372	.031
	좋은 일은 나의 노력	3.63	.859	-.138	-.078
목적 의식	나의 진로를 생각해 봄	3.94	.930	-.655	.199
	미래에 무엇을 해야 하는지 생각	3.93	.887	-.539	.080
	학교에 대한 진로를 생각해 봄	3.79	1.001	-.533	-.162

셋째, 조절변수와 종속변수에 대한 기술통계량 분석으로 학교적응성과 사회적지지 등은 왜도가 음(-)의 방향으로 나타났다. 즉, 분포는 왼쪽꼬리로 기울어져 있는 모양을 나타내고 있음을 알 수 있다. 스트레스는 음(-)의 방향으로 나타났다. 즉 분포는 오른쪽꼬리로 기울어져 있는 모양을 나타내고 있음을 알 수 있다.

〈표 4-8〉 조절변수와 종속변수의 기술통계량

변수명	설 문 내 용	평균	표준 편차	왜도	첨도
학교 적응성	선생님과 대화를 자주 나눔	3.28	.984	-.153	-.169
	학급 친구들과 대화를 나눔	3.73	.873	-.240	-.259
	수업시간에 말을 자유로이 표현	3.32	.942	-.069	-.163
	수업시간에 적극적인 편임	3.26	.977	-.165	-.025
	학교생활이 즐거움	3.57	.948	-.408	.124
	학교생활에 수업시간이 즐거움	3.07	1.058	-.080	-.259
스트 레스	부모님은 성적에 기대가 크지 않음	3.64	.995	-.510	.036
	부모님은 공부하라고 강요함	3.19	1.050	-.180	-.442
	학업성적으로 부모님과 갈등발생	2.80	1.123	.121	-.719
	친구들이 나를 따돌림	1.58	.774	1.239	1.051
	친구들과 잘 어울리지 못함	1.65	.816	1.029	.162
	친구들과 이야기가 잘 통하지 않음	1.65	.809	1.121	.780
	선생님이 나를 좋아하지 않음	1.89	.984	.984	.419
	선생님이 나를 혼 낸 적이 있음	2.33	1.155	.452	-.768
	나를 좋아하는 선생님이 거의 없음	1.94	.918	.721	-.030
사회적 지지	부모님은 나에게 관심을 가짐	4.04	.947	1.480	20.655
	부모님은 나를 격려해 주심	3.70	.971	-.352	-.310
	부모님은 나의 일을 도움을 주심	3.64	.999	-.472	-.108
	부모님은 칭찬해 주심	3.76	.929	-.357	-.254
	친구는 나에게 관심을 가짐	3.63	.841	-.211	-.175
	친구는 나의 의견을 존중함	3.61	.854	-.235	.085
	친구는 힘들 때 잘 도와줌	3.67	.848	-.134	-.274
	선생님은 인격적으로 대해 줌	3.57	.892	-.440	.567
	행동을 객관적으로 평가	3.52	.869	-.223	.236

2. 특성별 비교분석

1) 성별

남학생과 여학생간의 집단간 차이분석에서 감정조절력, 충동통제력, 타인공감성, 목적의식 등의 변수에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 감정조절력과 충동통제력은 남학생들에게서 평균값의 크기가 더 높게 나타났다. 타인공감성과 목적의식에서는 여학생에게서 평균값의 크기가 더 높게 나타났다.

〈표 4-9〉 성별에 따른 차이분석

변수명	N	평균	표준편차	t	p
감정조절력	남	321	3.5036	2.969	.003**
	여	259	3.3295		
충동통제력	남	321	3.0763	3.576	.000**
	여	259	2.8475		
자아존중감	남	321	3.5966	.308	.758
	여	259	3.5746		
의사소통	남	321	3.4461	1.501	.134
	여	259	3.5328		
타인공감성	남	321	3.5374	2.320	.021*
	여	259	3.6670		
자아확장력	남	321	3.5508	1.341	.181
	여	259	3.6286		
자아낙관성	남	321	3.5182	1.064	.288
	여	259	3.4498		
감사성	남	321	3.5530	1.317	.188
	여	259	3.6332		

〈표 4-9〉 성별에 따른 차이분석(계속)

변수명		N	평균	표준편차	t	p
문제해결력	남	321	3.4138	.71953	1.182	.238
	여	259	3.3417	.74365		
자기효율성	남	321	3.5670	.69229	.549	.583
	여	259	3.5354	.68509		
목적의식	남	321	3.7747	.82712	3.679	.000**
	여	259	4.0257	.80440		
학교적응성	남	321	3.3889	.71779	.692	.488
	여	259	3.3468	.73556		
스트레스	남	321	2.2942	.53623	-.116	.907
	여	259	2.2994	.53907		
사회적지지	남	321	3.6490	.67400	1.294	.196
	여	259	3.7203	.64093		

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

2) 학교설립유형

학교설립 유형인 국공립과 사립 간의 집단간 차이분석에서 감정조절력, 충동통제력, 학교적응성, 사회적지지 등의 변수에서 차이가 있는 것으로 나타났다. 감정조절력, 충동통제력, 학교적응성, 사회적지지 등의 모든 변수에서 국공립보다는 사립학교에서 평균값의 크기가 더 높게 나타났다.

〈표 4-10〉 학교설립유형에 따른 차이분석

변수명		N	평균	표준편차	t	p
감정조절력	국공립	455	3.3919	.71201	2.211	.027*
	사립	125	3.5493	.67767		
충동통제력	국공립	455	2.9291	.76061	2.687	.007**
	사립	125	3.1380	.80288		
자아존중감	국공립	455	3.5593	.84022	1.483	.152
	사립	125	3.6867	.88638		
의사소통	국공립	455	3.4730	.67396	.787	.432
	사립	125	3.5280	.75750		
타인공감성	국공립	455	3.6011	.66885	.399	.690
	사립	125	3.5740	.68320		
자아확장력	국공립	455	3.5820	.68536	.234	.815
	사립	125	3.5984	.73243		
자아낙관성	국공립	455	3.4641	.75250	1.408	.160
	사립	125	3.5733	.82398		
감사성	국공립	455	3.5648	.71477	1.510	.132
	사립	125	3.6760	.77981		
문제해결력	국공립	455	3.3531	.73058	1.795	.073
	사립	125	3.4853	.72433		
자기효율성	국공립	455	3.5286	.68005	1.624	.105
	사립	125	3.6413	.71500		
목적의식	국공립	455	3.8842	.81667	.141	.888
	사립	125	3.8960	.86179		
학교적응성	국공립	455	3.3267	.70387	2.763	.006**
	사립	125	3.5280	.78195		
스트레스	국공립	455	2.3145	.53552	1.540	.124
	사립	125	2.2311	.53967		
사회적지지	국공립	455	3.6432	.64548	2.633	.009**
	사립	125	3.8178	.69524		

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

3) 성격

중학생들의 성격에 따른 집단 간의 차이분석에서는 감정조절력을 제외한 모든 변수에서 내성적 성격과 외향적 성격 간의 집단 간의 차이가 있는 것으로 나타났다. 내성적 성격과 외향적 성격 간의 집단 간의 차이에 대한 평균값의 비교에서 스트레스 경우 내성적 성격의 평균값이 높게 나타났고, 그 외의 모든 변수에서는 외향적 성격의 경우에 평균값이 높게 나타났다. 즉, 외향적 성격이 내성적 성격보다는 더 중학생의 회복탄력성이 높다고 할 수 있다.

〈표 4-11〉 성격에 따른 차이분석

변수명	N	평균	표준편차	t	p	
감정조절력	내성적	266	3.4041	.69522	.681	.496
	외향적	314	3.4443	.71769		
충동통제력	내성적	266	2.8665	.71411	3.104	.000**
	외향적	314	3.0653	.81133		
자아존중감	내성적	266	3.3365	.82027	6.766	.000**
	외향적	314	3.7988	.81994		
의사소통	내성적	266	3.2677	.58967	7.254	.000**
	외향적	314	3.6688	.72021		
타인공감성	내성적	266	3.4549	.65756	4.718	.000**
	외향적	314	3.7142	.66107		
자아확장력	내성적	266	3.3714	.61289	7.113	.000**
	외향적	314	3.7669	.70989		
자아낙관성	내성적	266	3.3070	.72766	5.328	.000**
	외향적	314	3.6407	.77107		

〈표 4-11〉 성격에 따른 차이분석(계속)

변수명	N	평균	표준편차	t	p	
감사성	내성적	266	3.4511	.70422	4.241	.000**
	외향적	314	3.7054	.73226		
문제해결력	내성적	266	3.2350	.60244	4.523	.000**
	외향적	314	3.5058	.80404		
자기효율성	내성적	266	3.4405	.63881	3.656	.000**
	외향적	314	3.6481	.71553		
목적의식	내성적	266	3.7807	.82056	2.865	.004**
	외향적	314	3.9766	.82093		
학교적응성	내성적	266	3.1830	.70603	5.882	.000**
	외향적	314	3.5287	.70464		
스트레스	내성적	266	2.3609	.56051	-2.670	.008**
	외향적	314	2.2420	.51092		
사회적지지	내성적	266	3.5334	.63350	5.007	.000**
	외향적	314	3.8057	.65687		

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

4) 학년

중학생들의 학년에 따른 집단 간의 차이분석에서는 목적의식과 사회적지지에서 학년 간의 차이가 있는 것으로 나타났다. 목적의식의 평균값의 비교에서는 3학년, 1학년, 2학년 순으로 나타났고, 사회적지지에서는 1학년, 2학년, 3학년 순으로 평균값의 크기가 나타났다. 그 외의 다른 변수들에서는 집단 간의 차이가 없는 것으로 나타났다.

〈표 4-12〉 학년에 따른 차이분석

변수명		N	평균	표준편차	F	p
감정조절력	1학년	199	3.4497	.44907	.329	.720
	2학년	187	3.4340	.70739		
	3학년	194	3.3935	.69631		
	계	580	3.4497	.70715		
충동통제력	1학년	199	3.0126	.77188	.947	.389
	2학년	187	2.9973	.80905		
	3학년	194	2.9124	.74113		
	계	580	2.9741	.77400		
자아존중감	1학년	199	3.6843	.84726	2.429	.089
	2학년	187	3.4947	.91204		
	3학년	194	3.5756	.78578		
	계	580	3.5868	.85121		
의사소통	1학년	199	3.4673	.68556	.098	.906
	2학년	187	3.4963	.72951		
	3학년	194	3.4918	.66569		
	계	580	3.4848	.69250		
타인공감성	1학년	199	3.6520	.65362	1.109	.330
	2학년	187	3.5575	.68664		
	3학년	194	3.5735	.67435		
	계	580	3.5953	.67146		
자아확장력	1학년	199	3.6764	.68740	2.834	.060
	2학년	187	3.5626	.71489		
	3학년	194	3.5144	.67701		
	계	580	3.5855	.69516		
자아낙관성	1학년	199	3.5670	.74741	1.722	.180
	2학년	187	3.4278	.83779		
	3학년	194	3.4639	.71710		
	계	580	3.4876	.76905		
감사성	1학년	199	3.6692	.71979	2.210	.111
	2학년	187	3.5793	.74382		
	3학년	194	3.5155	.72244		
	계	580	3.5888	.73002		
문제해결력	1학년	199	3.4213	.75076	.467	.627
	2학년	187	3.3529	.80798		
	3학년	194	3.3686	.62572		
	계	580	3.3816	.73064		

〈표 4-12〉 학년에 따른 차이분석(계속)

변수명		N	평균	표준편차	F	p
자기효율성	1학년	199	3.5670	.70749	.530	.589
	2학년	187	3.5802	.73290		
	3학년	194	3.5120	.62372		
	계	580	3.5529	.68867		
목적의식	1학년	199	3.9196	.81801	6.986	.001**
	2학년	187	3.7130	.87865		
	3학년	194	4.0206	.75314		
	계	580	3.8868	.82585		
학교적응성	1학년	199	3.3945	.72978	.281	.755
	2학년	187	3.3752	.76525		
	3학년	194	3.3402	.68305		
	계	580	3.3701	.72545		
스트레스	1학년	199	2.2619	.54075	.984	.374
	2학년	187	2.2911	.53050		
	3학년	194	2.3373	.53954		
	계	580	2.2966	.53704		
사회적지지	1학년	199	3.8286	.59686	7.795	.000**
	2학년	187	3.6108	.76906		
	3학년	194	3.5968	.57991		
	계	580	3.6808	.65983		

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

5) 성적

중학생들의 성적에 따른 집단 간의 차이분석에서는 감사성을 제외한 감정조절력, 충동통제력, 자아존중감, 의사소통, 타인공감성, 자아확장력, 자아낙관성, 문제해결력, 자기효율성, 목적의식, 스트레스, 사회적지지, 학교적응성 등의 13개 변수에서 성적 간의 차이가 있는 것으로 나타났다. 변수들의 평균값의 비교에서는 성적이 81점-90점과 91점 이상에서 평균값의 크기가 나타났다. 그 외 감사성 변수에서는 집단 간의 차이가 없는 것으로 나타났다.

〈표 4-13〉 성적에 따른 차이분석

변수명	N	평균	표준편차	F	p	
감정조절력	60점 이하	168	3.2887	.70604	4.767	.001**
	61-70점이하	103	3.4078	.72863		
	71-80점 이하	112	3.3661	.70386		
	81-90점 이하	124	3.2887	.70604		
	91점 이상	73	3.6598	.63431		
	계	580	3.4259	.70604		
충동통제력	60점 이하	168	2.7783	.71418	10.247	.000***
	61-70점이하	103	2.8058	.72248		
	71-80점 이하	112	2.9799	.78136		
	81-90점 이하	124	3.1653	.77688		
	91점 이상	73	3.3288	.77603		
	계	580	2.9741	.77400		
자아존중감	60점 이하	168	3.2669	.89468	11.427	.001***
	61-70점이하	103	3.5955	.80223		
	71-80점 이하	112	3.6027	.82904		
	81-90점 이하	124	3.8105	.78010		
	91점 이상	73	3.9064	.72807		
	계	580	3.5868	.85121		
의사소통	60점 이하	168	3.3083	.66741	4.549	.002***
	61-70점이하	103	3.5029	.67147		
	71-80점 이하	112	3.5107	.70204		
	81-90점 이하	124	3.6016	.69913		
	91점 이상	73	3.6274	.68663		
	계	580	3.4848	.69250		
타인공감성	60점 이하	168	3.4375	.65418	4.228	.031*
	61-70점이하	103	3.6214	.64726		
	71-80점 이하	112	3.6250	.67783		
	81-90점 이하	124	3.6452	.61411		
	91점 이상	73	3.7911	.76378		
	계	580	3.5953	.67146		
자아확장력	60점 이하	168	3.4643	.73682	2.674	.000***
	61-70점이하	103	3.6602	.67320		
	71-80점 이하	112	3.5696	.67288		
	81-90점 이하	124	3.6048	.67977		
	91점 이상	73	3.7507	.65301		
	계	580	3.5855	.69516		

〈표 4-13〉 성적에 따른 차이분석(계속)

변 수 명	N	평 균	표준편차	F	p	
자아낙관성	60점 이하	168	3.2431	.82960	7.248	.000**
	61-70점이하	103	3.5243	.70224		
	71-80점 이하	112	3.5298	.68708		
	81-90점 이하	124	3.6089	.72041		
	91점 이상	73	3.7283	.78641		
	계	580	3.4876	.76905		
감사성	60점 이하	168	3.5060	.78723	1.461	.213
	61-70점이하	103	3.6521	.69393		
	71-80점 이하	112	3.5268	.73574		
	81-90점 이하	124	3.6478	.62802		
	91점 이상	73	3.6849	.78398		
	계	580	3.5888	.73002		
문제해결력	60점 이하	168	3.0923	.73202	18.661	.000**
	61-70점이하	103	3.2427	.68232		
	71-80점 이하	112	3.4018	.68209		
	81-90점 이하	124	3.6425	.68560		
	91점 이상	73	3.7694	.61403		
	계	580	3.3816	.73064		
자기효율성	60점 이하	168	3.3472	.73194	6.988	.000**
	61-70점이하	103	3.5728	.63472		
	71-80점 이하	112	3.5491	.70662		
	81-90점 이하	124	3.7043	.61627		
	91점 이상	73	3.7466	.63654		
	계	580	3.5529	.68867		
목적의식	60점 이하	168	3.6012	.85957	13.329	.000**
	61-70점이하	103	3.7767	.76182		
	71-80점 이하	112	3.8810	.84642		
	81-90점 이하	124	4.1613	.69776		
	91점 이상	73	4.2420	.73966		
	계	580	3.8868	.82585		
학교적응성	60점 이하	168	3.1210	.72859	10.270	.000**
	61-70점이하	103	3.4094	.73867		
	71-80점 이하	112	3.3274	.70814		
	81-90점 이하	124	3.5551	.66249		
	91점 이상	73	3.6393	.65027		
	계	580	3.3701	.72545		

〈표 4-13〉 성적에 따른 차이분석(계속)

변 수 명		N	평 균	표준편차	F	p
스트레스	60점 이하				1.760	.135
	61-70점이하	168	2.3452	.57266		
	71-80점 이하	103	2.3020	.52496		
	81-90점 이하	112	2.3482	.54992		
	91점 이상	124	2.2500	.49985		
		73	2.1766	.49719		
	계	580	2.2966	.53704		
사회적지지	60점 이하				7.526	.000**
	61-70점이하	168	3.5053	.64006		
	71-80점 이하	103	3.6300	.57280		
	81-90점 이하	112	3.6667	.73340		
	91점 이상	124	3.8315	.58820		
		73	3.9224	.70119		
	계	580	3.6808	.65983		

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

제3절 연구모형 검증

본 연구는 연구모형에 대한 주요 변수들의 관계, 즉 회복탄력성 및 사회적 유능성과 학교적응성 관계를 분석하고, 스트레스와 사회적지지가 매개변수로서 이들 관계에 어떠한 영향을 미치는지 규명한다. 따라서 이론구성과 연구 설계에 의하여 나타난 제 요인에 관한 관계성 및 영향을 분석하기 위하여 연구모형과 가설검증을 실시하였다. 가설검증에 앞서 제 변수 간의 관계 정도를 알아보기 위하여 먼저 Pearson 상관관계분석을 실시하여 검토하였고, 연구모형과 가설에 대한 구성 개념 간의 인과관계를 AMOS 16.0을 통해 검증하였다.

1. 변수별 상관관계 분석

본 연구의 연구모형에 따른 주요 구성개념들의 인과관계를 검증하기 위한 사전 절차로서 감정조절력, 충동통제력, 자아존중감, 의사소통, 타인공감성, 자아확장력, 자아낙관성, 감사성, 문제해결력, 자기효율성, 목적의식, 스트레스, 사회적지지, 학교적응성 등 14개 변수들 간의 상관관계 분석을 실행하였다. 상관관계 분석결과를 보면, 모든 변수들 간의 상관관계가 확인되었다.

회복탄력성의 주요요인과 관련한 변수 간 상관관계 분석결과 <표 4-15>에서 보는 바와 같이 변수들 간의 유의한 상관관계가 있는 것으로 분석되었다. 특히 Person상관계수가 0.6이상인 것들로 자아존중감과 자아낙관성($r=.659$), 의사소통과 자아확장력($r=.641$), 자아낙관성과 문제해결력($r=.605$), 감사성과 자기효율성($r=.601$), 문제해결력과 자기효율성($r=.650$)에서 높은 상관관계를 가지는 것으로 나타났다.

<표 4-14> 변수 간 상관관계

변 수	감성 조절력	충동 통제력	자아 존중감	의사 소통	타인 공감성	자아 확장력	자아 낙관성
감정조절력	1.00						
충동통제력	.466**	1.00					
자아존중감	.390**	.404**	1.00				
의사소통	.449**	.426**	.565**	1.00			
타인공감성	.382**	.328**	.425**	.562**	1.00		
자아확장력	.402**	.323**	.567**	.641**	.582**	1.00	
자아낙관성	.439**	.467**	.659**	.512**	.443**	.536**	1.00
감사성	.338**	.327**	.523**	.492**	.474**	.597**	.596**
문제해결력	.423**	.522**	.536**	.517**	.430**	.465**	.605**
자기효율성	.370**	.375**	.583**	.516**	.416**	.538**	.621**
목적이의식	.205**	.198**	.416**	.332**	.352**	.360**	.436**
스트레스	-.187**	-.151**	-.266**	-.225**	-.221**	-.276**	-.248**
사회적지지	.405**	.375**	.539**	.532**	.442**	.545**	.540**
학교적응성	.418**	.455**	.546**	.582**	.448**	.599**	.589**

<표 4-14> 변수 간 상관관계(계속)

변 수	감사성	문제 해결력	자기 효율성	목적 의식	스트레스	사회적 지지	학교 적응성
감사성	1.00						
문제해결력	.445**	1.00					
자기효율성	.601**	.650**	1.00				
목적의식	.388**	.496**	.520**	1.00			
스트레스	-.238**	-.182**	-.265**	-.200**	1.00		
사회적지지	.548**	.457**	.485**	.341**	-.367**	1.00	
학교적응성	.531**	.571**	.527**	.344**	-.291**	.553**	1.00

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

2. 연구모형 검증

1) 분석방법

본 연구는 연구모형과 가설을 검증하기 위해 AMOS 16.0을 이용하여 인과관계분석을 실시하였다.

구조방정식모형은 구성개념간의 인과관계를 측정모형과 구조모형을 통해서 모형간의 인과관계를 구체화한 다음 그 효과를 기술하고 설명된 분산과 설명되지 않은 분산을 구분하여 모형간의 인과관계를 파악하는 구조방정식모형을 의미한다. 구조방정식모형은 공분산구조모형(covariance structural modeling)이라고 부른다.⁵⁾ 구조방정식모형은 일련의 변수들 간의 관계를 일방향 혹은 양방향으로 동시에 보여주면서 검토 및 검증을 할 수 있기 때문에 확인적 요인분석, 다중회귀분석, 그리고 경로분석을 하나의 자료분석 구조에 통합한 형태이다. 즉 하나의 원인변수는 또 다른 설명 변수가 될 수 있고, 이러한 이원적인 개념모형이 동시에 이루어져 서로간의 효과를 비교 검증하고 모형의 발

5) 공분산구조모형은 상관관계 자료를 가지고 구조모형을 검증하는 분석으로써 일련의 관찰된 변수들 간의 관계를 분석하여 이보다 더 적은 수의 잠재적 변수들 간의 구조관계를 설명하기 위한 분석방법이다(Long, 1983: 11).

전과정과 형태를 살펴볼 수 있는 모형이다(허준·최인규, 2000: 3~5).

본 연구에서는 모형의 전반적인 부합도를 알아보기 위해 카이제곱값(χ^2)을 비롯하여 기초부합지수(GFI), 조정부합지수(AGFI), 원소간평균차이(RMR) 등과 같은 절대부합지수와 표준적합지수(NFI), 증대적합지수(IFI), 비교적합지수(CFI) 등의 증대부합지수, 그리고 간명기초부합지수(PGFI) 등의 부합도 지수를 가지고 연구모형의 부합성을 판단하고 고정지수를 가지고 가설의 부합성 여부를 검증하였다.

2) 회복탄력성과 사회적 유능성 연구모형의 검증

본 연구의 연구모형에 제시되었던 독립변수, 즉 자기조절능력인 감정조절력, 충동통제력, 자아존중감과 대인관계능력인 의사소통, 타인공감성, 자아확장력 및 긍정성인 자아낙관성, 감사성이 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식에 영향을 미치는지에 대해 검증해 보았다. 따라서 회복탄력성과 사회적 유능성과의 정책적·이론적 측면에서 함의를 제시하기 위한 연구모형의 검증결과로서 도출된 전반적인 부합도(Overall model fit) 지수를 <표 4-16>과 같이 요약할 수 있다.

먼저 카이제곱값 4275.730, 자유도(df) 1487, χ^2 에 대한 p 값 0.000으로 카이제곱값과 자유도, 그리고 p 값만으로 볼 때는 유의한 값이 되어 연구모형과 분석 자료가 적합하다고 할 수 없다. 그러나 카이제곱값이 매우 크고 그 확률값($p = 0.000$)이 0.05보다 작아 유의한 차이가 존재하여 가설을 기각한다고 하더라도 실제로 연구모형이 현실을 제대로 반영하는 부합도가 좋은 모형일 가능성이 있기 때문에 카이제곱값에 만 의존하여 모형의 부합도를 평가하는 것은 바람직하지 않다(Bentler & Bonett, 1980: 591). 따라서 다른 부합지수를 같이 고려하여 연구모형을 수용할 수 있는지에 대한 결론을 내려야 할 것이다. 다른 부합지수를 기준으로 했을 경우, 기초부합지수(GFI), 조정부합지수(AGFI), 표준적합지수(NFI), 증대적합지수(IFI), 비교적합지수(CFI) 등이 모두 1에 가깝게 나타났다.

<표 4-15> 연구모형의 적합도 지수

구분	절대적합지수					증대적합지수					간명적합지수
	$\chi^2 (p)$	df	GFI	RMSEA	RMR	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	AGIF
적합지수	4275.730 (.000)	1487	.901	.057	.049	.905	.902	.911	.907	.910	.897
최적기준	-	-	.90 이상	.08 이하	.05 이하	.90이상					.90이상

3) 회복탄력성과 학교적응성 연구모형의 검증

독립변수, 즉 자기조절능력인 감정조절력, 충동통제력, 자아존중감과 대인관계능력인 의사소통, 타인공감성, 자아확장력 및 긍정성인 자아낙관성, 감사성이 학교적응성에 영향을 미치지 검증해 보았다. 따라서 회복탄력성과 학교적응성과의 정책적·이론적 측면에서 함의를 제시하기 위한 연구모형의 검증결과로서 도출된 전반적인 부합도(Overall model fit) 지수를 <표 4-17>과 같이 요약할 수 있다.

먼저 카이제곱값 3159.707, 자유도(df) 1044, χ^2 에 대한 p 값 0.000으로 카이제곱값과 자유도, 그리고 p 값만으로 볼 때는 유의한 값이 되어 연구모형과 분석 자료가 적합하다고 할 수 없다. 그러나 카이제곱값이 매우 크고 그 확률값($p = 0.000$)이 0.05보다 작아 유의한 차이가 존재하여 가설을 기각한다고 하더라도 실제로 연구모형이 현실을 제대로 반영하는 부합도가 좋은 모형일 가능성이 있기 때문에 카이제곱값에 만 의존하여 모형의 부합도를 평가하는 것은 바람직하지 않다(Bentler & Bonett, 1980: 591). 따라서 다른 부합지수를 같이 고려하여 연구모형을 수용할 수 있는지에 대한 결론을 내려야 할 것이다. 다른 부합지수를 기준으로 했을 경우, 기초부합지수(GFI), 조정부합지수(AGFI), 표준적합지수(NFI), 증대적합지수(IFI), 비교적합지수(CFI) 등이 모두 1에 가깝게 나타났다.

<표 4-16> 연구모형의 적합도 지수

구분	절대적합지수					증대적합지수					간명적합지수
	$\chi^2 (p)$	df	GFI	RMSEA	RMR	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	AGIF
적합지수	3159.707 (.000)	1044	.902	.059	.047	.906	.904	.915	.910	.913	.856
최적기준	-	-	.90 이상	.08 이하	.05 이하	.90이상					.90이상

4) 사회적 유능성과 학교적응성 연구모형의 검증

본 연구의 연구모형에서 제시된 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식이 학교적응성에 영향을 미치지 검증해 보았다. 따라서 사회적 유능성과 학교적응성과의 정책적·이론적 측면에서 함의를 제시하기 위한 연구모형의 검증결과로서 도출된 전반적인 부합도(Overall model fit) 지수를 <표 4-18>과 같이 요약할 수 있다.

먼저 카이제곱값 765.035, 자유도(df) 183, χ^2 에 대한 p 값 0.000으로 카이제곱값과 자유도, 그리고 p 값만으로 볼 때는 유의한 값이 되어 연구모형과 분석 자료가 적합하다고 할 수 없다. 그러나 카이제곱값이 매우 크고 그 확률값 ($p = 0.000$)이 0.05보다 작아 유의한 차이가 존재하여 가설을 기각한다고 하더라도 실제로 연구모형이 현실을 제대로 반영하는 부합도가 좋은 모형일 가능성이 있기 때문에 카이제곱값에 만 의존하여 모형의 부합도를 평가하는 것은 바람직하지 않다(Bentler & Bonett, 1980: 591). 따라서 다른 부합지수를 같이 고려하여 연구모형을 수용할 수 있는지에 대한 결론을 내려야 할 것이다. 다른 부합지수를 기준으로 했을 경우, 기초부합지수(GFI), 조정부합지수(AGFI), 표준적합지수(NFI), 증대적합지수(IFI), 비교적합지수(CFI) 등이 모두 1에 가깝게 나타났다.

<표 4-17> 연구모형의 적합도 지수

구분	절대적합지수					증대적합지수					간명적합지수
	$\chi^2 (p)$	df	GFI	RMSEA	RMR	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	AGIF
적합지수	765.035 (.000)	183	.900	.074	.044	.908	.903	.920	.915	.920	.850
최적기준	-	-	.90 이상	.08 이하	.05 이하	.90이상					.90 이상

제4절 연구가설 검증

1. 회복탄력성과 사회적 유능성

중학생의 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성이 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식에 미치는 영향력의 관계에 대한 검증결과 <표 4-19>와 같다.

첫째, 중학생의 자기조절능력은 사회적 유능성에 정(+)의 방향으로 영향을 미칠 것이라는 가설 1에서 중학생의 자기조절능력인 감정조절력은 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식에 유의미한 영향력이 없는 것으로 나타났다. 충동통제력은 문제해결력(표준화계수 .229, p 값 .000)에 유의미한 영향력이 있는 것을 알 수 있고, 자기효율성과 목적의식에는 유의미한 영향력이 없는 것을 알 수 있다. 자아존중감은 자기효율성(표준화계수 .147, p 값 .006)에 유의미한 영향력이 있는 것을 알 수 있고, 문제해결력과 목적의식에는 유의미한 영향력이 없는 것을 알 수 있다.

둘째, 중학생의 대인관계능력은 사회적 유능성에 정(+)의 방향으로 영향을 미칠 것이라는 가설 2에서 중학생의 대인관계능력인 의사소통은 사회적 유능성인 문제해결력(표준화계수 .178, p 값 .002)과 자기효율성(표준화계수 .123, p 값 .038)에 유의미한 영향력이 있는 것을 알 수 있고, 목적의식은 유의미한 영향력이 없다. 타인공감성은 목적의식(표준화계수 .127, p 값 .038)에 유의미한

영향력이 있는 것을 알 수 있고, 문제해결력과 자기효율성에는 유의미한 영향력이 없는 것을 알 수 있다. 자아확장력은 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식에 유의미한 영향력이 미치지 않는 것으로 검증되었다.

셋째, 중학생의 긍정성은 사회적 유능성에 정(+의 방향으로 영향을 미칠 것이다라는 가설 3에서 중학생의 긍정성인 자아낙관성은 사회적 유능성인 문제해결력(표준화계수 .367, p값 .000)과 자기효율성(표준화계수 .306, p값 .000), 목적의식(표준화계수 .263, p값 .000)에 유의미한 영향력이 있는 것을 알 수 있다. 감사성은 문제해결력(표준화계수 .117, p값 .050)과 자기효율성(표준화계수 .243, p값 .000)에 유의미한 영향력이 있는 것을 알 수 있고, 목적의식에는 유의미한 영향력이 없는 것을 알 수 있다.

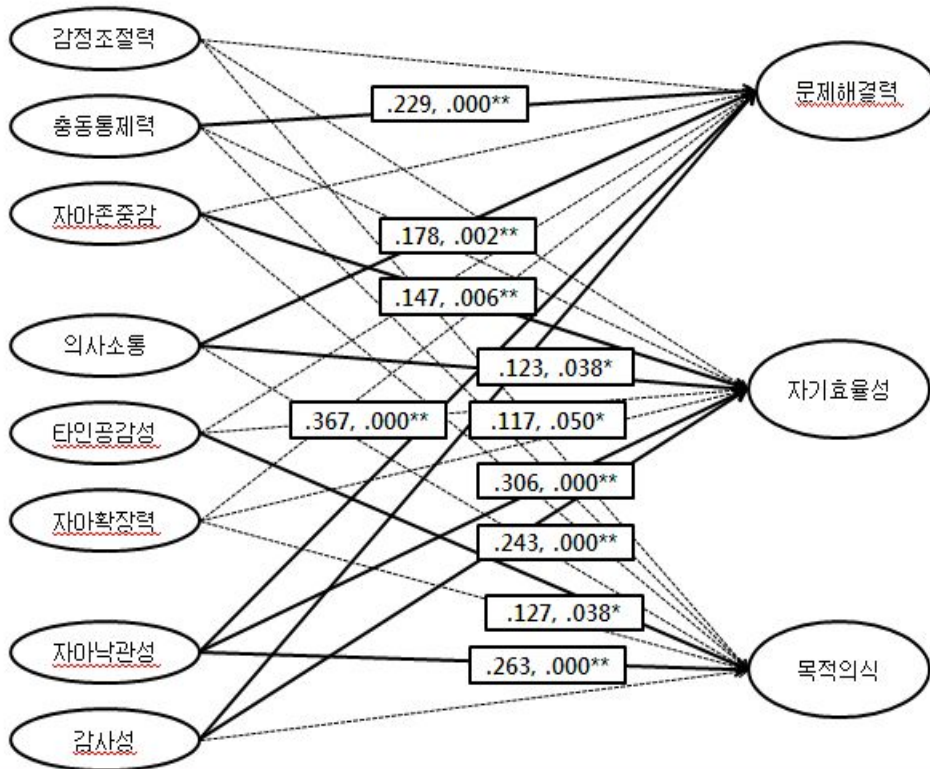
<표 4-18> 회복탄력성이 사회적 유능성에 미치는 가설검증 결과

가 설		경로계수		표준 오차	C.R	p	채택 여부
		비표준화 계 수	표준화 계 수				
가설 1	감정조절력 → 문제해결력	.026	.027	.039	.654	.513	기각
	감정조절력 → 자기효율성	.009	.010	.037	.238	.812	기각
	감정조절력 → 목적의식	.034	.040	.042	.795	.427	기각
	충동통제력 → 문제해결력	.190	.229	.036	5.233	.000**	채택
	충동통제력 → 자기효율성	.022	.028	.034	.654	.513	기각
	충동통제력 → 목적의식	.054	.074	.038	1.405	.160	기각
	자아존중감 → 문제해결력	.069	.079	.046	1.515	.130	기각
	자아존중감 → 자기효율성	.121	.147	.044	2.754	.006**	채택
	자아존중감 → 목적의식	.090	.115	.050	1.808	.071	기각
가설 2	의사소통 → 문제해결력	.223	.178	.073	3.040	.002**	채택
	의사소통 → 자기효율성	.144	.123	.069	2.073	.038*	채택
	의사소통 → 목적의식	.098	.089	.078	1.255	.209	기각
	타인공감성 → 문제해결력	.086	.071	.060	1.429	.153	기각
	타인공감성 → 자기효율성	.007	.006	.057	.116	.908	기각
	타인공감성 → 목적의식	.136	.127	.066	2.076	.038*	채택
	자아확장력 → 문제해결력	.001	.013	.062	.015	.997	기각
	자아확장력 → 자기효율성	.071	.074	.059	1.198	.231	기각
	자아확장력 → 목적의식	.015	.017	.067	.227	.820	기각

가설 3	자아낙관성 → 문제해결력	.344	.367	.055	6.306	.000**	채택
	자아낙관성 → 자기효율성	.269	.306	.052	5.191	.000**	채택
	자아낙관성 → 목적의식	.218	.263	.059	3.722	.000**	채택
	감사성 → 문제해결력	.112	.117	.058	1.969	.050*	채택
	감사성 → 자기효율성	.247	.243	.052	4.734	.000**	채택
	감사성 → 목적의식	.007	.006	.053	.131	.896	기각

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

중학생의 회복탄력성이 사회적 유능성에 미치는 영향력의 관계에 대한 검증결과 <그림 4-1>과 같다.



* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, 경로계수, 유의확률

<그림 4-1> 회복탄력성과 사회적 유능성

결론적으로 중학생의 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성이 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식에 미치는 영향력의 관계에서 충동통제력, 의사소통, 자아낙관성, 감사성은 사회적 유능성인 문제해결력에 영향력이 미치는 것을 알 수 있다. 자아존중감, 의사소통, 자아낙관성, 감사성은 사회적 유능성인 자기효율성에 영향력이 미치는 것을 알 수 있다. 타인공감성과 자아낙관성은 사회적 유능성인 목적의식에 영향력이 미치는 것을 알 수 있다. 중학생의 자아낙관성은 사회적 유능성에 가장 영향력의 정도가 높은 것을 알 수 있다.

2. 회복탄력성과 학교적응성

중학생의 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성이 학교적응성에 미치는 영향력의 관계에 대한 검증결과 <표 4-20>과 같다.

첫째, 중학생의 자기조절능력은 학교적응성에 정(+)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다}라는 가설 4에서 중학생의 자기조절능력인 충동통제력은 학교적응성(표준화계수 .141, p 값 .001)에 유의미한 영향력이 있는 것을 알 수 있고, 감정조절력과 자아존중감은 학교적응성에 유의미한 영향력이 없는 것을 알 수 있다.

둘째, 중학생의 대인관계능력은 학교적응성에 정(+)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다}라는 가설 5에서 중학생의 자기조절능력인 의사소통(표준화계수 .217, p 값 .000)과 자아확장력(표준화계수 .261, p 값 .000)은 학교적응성에 각각 유의미한 영향력이 있는 것을 알 수 있고, 충동통제력은 학교적응성에 유의미한 영향력이 없는 것을 알 수 있다.

셋째, 중학생의 긍정성은 학교적응성에 정(+)^{의 방향으로 영향을 미칠 것이다}라는 가설 6에서 중학생의 자아낙관성(표준화계수 .246, p 값 .000)은 학교적응성에 유의미한 영향력이 있는 것을 알 수 있고, 감사성은 학교적응성에 유의미한 영향력이 없는 것을 알 수 있다.

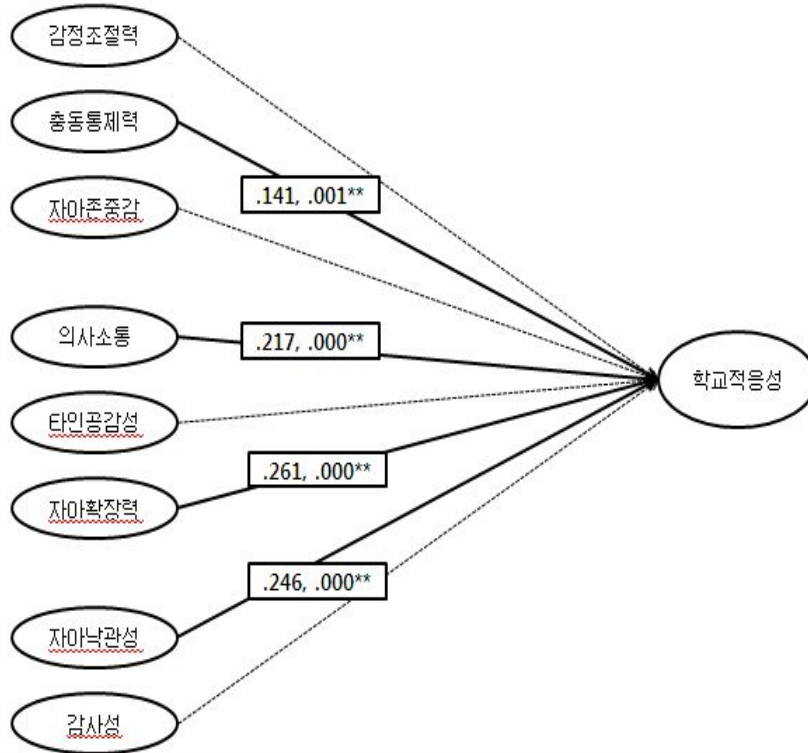
<표 4-19> 회복탄력성이 학교적응성에 미치는 가설검증 결과

가 설		경로계수		표준 오차	C.R	p	채택 여부
		비표준화 계 수	표준화 계 수				
가설 4	감정조절력 → 학교적응성	.028	.032	.037	.759	.448	기각
	충동통제력 → 학교적응성	.109	.141	.034	3.239	.001**	채택
	자아존중감 → 학교적응성	.023	.028	.044	.529	.597	기각
가설 5	의사소통 → 학교적응성	.254	.217	.071	3.570	.000**	채택
	타인공감성 → 학교적응성	.016	.014	.058	.270	.787	기각
	자아확장력 → 학교적응성	.253	.261	.061	4.119	.000**	채택
가설 6	자아낙관성 → 학교적응성	.218	.246	.052	4.180	.000**	채택
	감사성 → 학교적응성	.084	.083	.051	1.646	.100	기각

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

중학생의 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성이 학교적응성에 미치는 영향력의 관계에서 충동통제력, 의사소통, 자아확장력, 자아낙관성은 학교적응성에 유의미한 영향력이 있는 것으로 나타났다. 특히, 자아확장력과 자아낙관성에서 학교적응성에 가장 높은 영향력이 있음을 알 수 있다.

중학생의 회복탄력성이 학교적응성에 미치는 영향력의 관계에 대한 검증결과 <그림 4-2>와 같다.



* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, 경로계수, 유의확률

<그림 4-2> 회복탄력성과 학교적응성

3. 사회적 유능성과 학교적응성

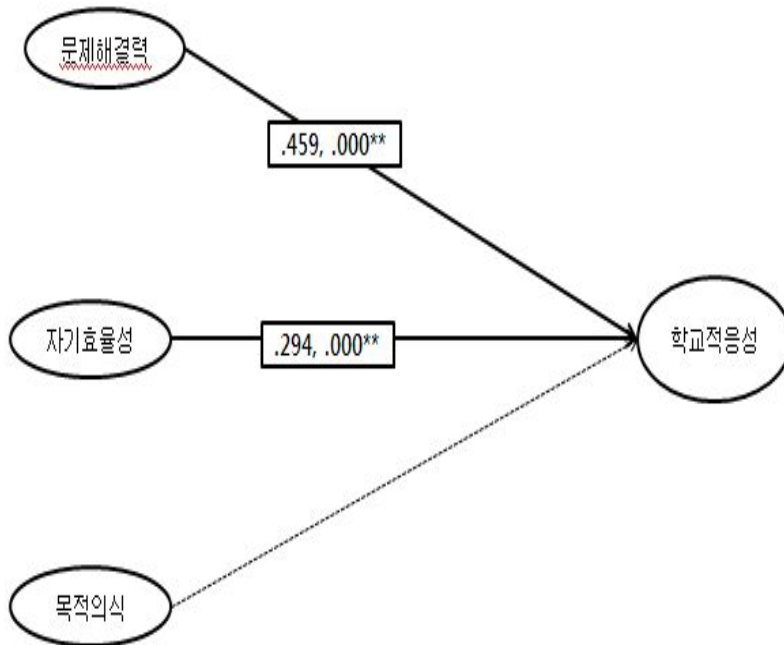
중학생의 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식이 학교적응성에 미치는 영향력의 관계에 대한 검증결과 <표 4-21>과 같다.

중학생의 문제해결력은 학교적응성에 정(+)¹의 방향으로 영향을 미칠 것이라는 가설 7에서 9까지 검증결과 중학생의 문제해결력(표준화계수 .459, $p < .000$)과 자기효율성(표준화계수 .294, $p < .000$)은 학교적응성에 유의미한 영향력이 있는 것을 알 수 있고, 목적의식은 학교적응성에 유의미한 영향력이 없는 것을 알 수 있다. 중학생의 문제해결력은 학교적응성에 미치는 영향력의 정도가 매우 높은 것으로 나타났다.

<표 4-20> 사회적 유능성이 학교적응성 미치는 가설검증 결과

가설	가설	경로계수		표준오차	C.R	p	채택 여부
		비표준화 계수	표준화 계수				
가설 7	문제해결력→학교적응성	.442	.459	.062	7.066	.000**	채택
가설 8	자기효율성 → 학교적응성	.294	.294	.068	4.327	.000**	채택
가설 9	목적의식 → 학교적응성	.058	.054	.052	1.112	.266	기각

* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$



* : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, 경로계수, 유의확률

<그림 4-3> 사회적 유능성과 학교적응성

제5절 조절효과 검증 결과

1. 스트레스 정도

1) 회복탄력성과 사회적 유능성 관계

중학생의 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성과 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식은 스트레스에 따라 차이가 있는지에 대한 가설 1-1에서 3-1까지 조절효과분석을 검증한 결과 <표 4-21>와 같다.

첫째, 중학생의 자기조절능력인 감정조절력은 목적의식(표준화경로계수 : 높음 .035, 낮음 .163)에 미치는 영향력의 정도가 스트레스에 따라 유의미한 영향력이 있는 것으로 나타났으나, 문제해결력과 자기효율성은 스트레스 정도에 따른 차이가 없는 것으로 나타났다. 충동통제력은 문제해결력(표준화경로계수 : 높음 .109, 낮음 .320)과 목적의식에 스트레스 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 자아존중감은 자기효율성과 목적의식에 스트레스로 차이가 있는 것으로 나타났다.

둘째, 중학생의 대인관계능력인 의사소통, 타인공감성, 자아확장력이 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식에 스트레스에 따라 차이가 있는지에 대한 조절효과분석 결과 의사소통은 문제해결력, 자기효율성, 목적의식에 스트레스 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났고, 특히 스트레스가 높은 집단에서 경로계수가 더 높게 나타났다. 타인공감성은 문제해결력에서 차이 있는 것으로 나타났고, 자아확장력은 자기효율성에서 차이 있는 것으로 나타났다.

셋째, 긍정성인 자아낙관성과 감사성이 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식에 스트레스에 따라 차이가 있는지에 대한 조절효과분석 결과 자아낙관성은 문제해결력, 자기효율성, 목적의식에 스트레스 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났고, 특히 스트레스가 낮은 집단에서 경로계수가 더 높게 나타났다. 감사성은 문제해결력과 자기효율성에 스트레스 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 4-21> 회복탄력성과 사회적 유능성 관계에서 스트레스 검증

가 설		경로계수		C.R		p		채 택		차이 여부
		높음	낮음	높음	낮음	높음	낮음	높음	낮음	
가설 1-1	감정조절력 → 문제해결력	.037	.004	.637	.075	.524	.940	기각	기각	없음
	감정조절력 → 자기효율성	.078	.093	1.368	1.427	.171	.153	기각	기각	없음
	감정조절력 → 목적의식	.035	.163	.505	2.182	.614	.029	기각	채택	있음
	충동통제력 → 문제해결력	.109	.320	1.826	5.125	.068	.000	기각	채택	있음
	충동통제력 → 자기효율성	.024	.068	.403	1.043	.687	.297	기각	기각	없음
	충동통제력 → 목적의식	.151	.014	2.084	.188	.037	.851	채택	기각	있음
	자아존중감 → 문제해결력	.138	.049	1.698	.742	.090	.458	기각	기각	없음
	자아존중감 → 자기효율성	.251	.091	3.075	1.244	.002	.213	채택	기각	있음
	자아존중감 → 목적의식	.107	.169	1.113	2.007	.266	.045	기각	채택	있음
가설 2-1	의사소통 → 문제해결력	.344	.049	3.550	.623	.000	.533	채택	기각	있음
	의사소통 → 자기효율성	.257	.062	2.797	.711	.005	.477	채택	기각	있음
	의사소통 → 목적의식	.237	.053	2.177	.537	.029	.591	채택	기각	있음
	타인공감성 → 문제해결력	.014	.180	.212	2.325	.832	.020	기각	채택	있음
	타인공감성 → 자기효율성	.039	.068	.606	.809	.544	.418	기각	기각	없음
	타인공감성 → 목적의식	.101	.160	1.293	1.650	.196	.099	기각	기각	없음
	자아확장력 → 문제해결력	.161	.047	1.591	.637	.112	.524	기각	기각	없음
	자아확장력 → 자기효율성	.106	.177	2.057	2.167	.040	.030	채택	채택	있음
	자아확장력 → 목적의식	.190	.021	1.576	.222	.115	.825	기각	기각	없음
가설 3-1	자아낙관성 → 문제해결력	.366	.372	3.978	4.831	.000	.000	채택	채택	있음
	자아낙관성 → 자기효율성	.250	.336	2.782	4.132	.005	.000	채택	채택	있음
	자아낙관성 → 목적의식	.140	.381	1.304	4.008	.192	.000	기각	채택	있음
	감사성 → 문제해결력	.314	.026	3.085	.337	.002	.736	채택	기각	있음
	감사성 → 자기효율성	.380	.175	4.451	2.540	.000	.011	채택	채택	있음
	감사성 → 목적의식	.079	.034	.977	.540	.328	.589	기각	기각	없음

1. * : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

2. 비제약모형(자유모형): χ^2 : 6572.764, df: 2974, $p = .000$

2) 회복탄력성과 학교적응성 관계

중학생의 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성과 학교적응성 관계에서 스트레스 정도에 따라 차이가 있는지에 대한 가설 4-1에서 6-1까지 조절효과분석을 검증한 결과 <표 4-23>과 같다.

첫째, 중학생의 자기조절능력인 충동통제력은 학교적응성에 스트레스 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났고, 감정조절력과 자아존중감은 스트레스 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

둘째, 중학생의 대인관계능력에서 의사소통과 자아확장력은 학교적응성에 스트레스 정도에 따라 차이가 있는 것을 알 수 있고, 타인공감성은 스트레스 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

셋째, 중학생의 회복탄력성인 긍정성에서 자아낙관성은 학교적응성에 스트레스 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났고, 감사성은 스트레스 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

<표 4-22> 회복탄력성과 학교적응성 관계에서 스트레스 검증

가 설		경로계수		C.R		p		채 택		차이 여부
		높음	낮음	높음	낮음	높음	낮음	높음	낮음	
가설 4-1	감정조절력 → 학교적응성	.050	.047	.824	.797	.410	.425	기각	기각	없음
	충동통제력 → 학교적응성	.176	.108	2.739	1.819	.006	.069	채택	기각	있음
	자아존중감 → 학교적응성	.083	.073	.968	1.102	.333	.271	기각	기각	없음
가설 5-1	의사소통 → 학교적응성	.006	.442	.065	4.876	.948	.000	기각	채택	있음
	타인공감성 → 학교적응성	.020	.090	.290	1.171	.772	.242	기각	기각	없음
	자아확장력 → 학교적응성	.369	.204	3.347	2.679	.000	.007	채택	채택	있음
가설 6-1	자아낙관성 → 학교적응성	.369	.130	3.720	1.806	.000	.071	채택	기각	있음
	감사성 → 학교적응성	.040	.094	.463	1.510	.643	.131	기각	기각	없음

1. * : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

2. 비제약모형(자유모형): χ^2 : 4733.675, df: 2088, $p = .000$

3) 사회적 유능성과 학교적응성 관계

중학생의 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식과 학교적응성 관계에서 스트레스 정도에 따라 차이가 있는지에 대한 가설 7-1에서 9-1까지 조절효과분석을 검증한 결과 <표 4-24>와 같다.

문제해결력과 자기효율성은 스트레스 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났고, 목적의식은 스트레스 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다. 특히 스트레스가 낮은 집단에서 문제해결력과 자기효율성의 경로계수가 더 높게 나타남을 알 수 있다. 즉 스트레스가 낮은 집단의 학생들에게서 문제해결력과 자기효율성은 학교적응력이 더 영향력이 높음을 의미한다.

<표 4-23> 사회적 유능성과 학교적응성 관계에서 스트레스 검증

가 설		경로계수		C.R		p		채 택		차이 여부
		높음	낮음	높음	낮음	높음	낮음	높음	낮음	
가설 7-1	문제해결력→학교적응성	.436	.516	4.430	5.724	.000	.000	채택	채택	있음
가설 8-1	자기효율성 → 학교적응성	.268	.269	2.475	3.140	.013	.002	채택	채택	있음
가설 9-1	목적이식 → 학교적응성	.050	.105	.687	1.589	.492	.112	기각	기각	없음

1. * : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

2. 비제약모형(자유모형): χ^2 : 1042.240, df: 366, $p = .000$

2. 사회적지지 정도

1) 회복탄력성과 사회적 유능성 관계

중학생의 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성과 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식에 사회적지지에 따라 차이가 있는지에 대

한 가설 1-2에서 3-2까지 조절효과분석을 검증한 결과 <표 4-25>와 같다.

첫째, 중학생의 자기조절능력인 감정조절력은 문제해결력과 자기효율성 및 목적의식은 사회적지지 정도에 따른 차이가 없는 것으로 나타났다. 충동통제력은 문제해결력과 목적의식에 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 자아존중감은 자기효율성과 목적의식에 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다.

둘째, 중학생의 대인관계능력인 의사소통, 타인공감성, 자아확장력이 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식에 사회적지지에 따라 차이가 있는지에 대한 조절효과분석 결과 의사소통은 문제해결력에 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났고, 타인공감성은 문제해결력과 목적의식에서 차이 있는 것으로 나타났고, 자아확장력은 문제해결력과 자기효율성 및 목적의식에서 모두 사회적지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

셋째, 긍정성인 자아낙관성과 감사성이 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식에 사회적지지에 따라 차이가 있는지에 대한 조절효과분석 결과 자아낙관성은 문제해결력, 자기효율성, 목적의식에 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났고, 특히 사회적지지가 높은 집단에서 경로계수가 더 높게 나타났다. 감사성은 자기효율성에 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 4-24> 회복탄력성과 사회적 유능성 관계에서 사회적지지 검증

가 설		경로계수		C.R		p		채 택		차이 여부
		높음	낮음	높음	낮음	높음	낮음	높음	낮음	
가설 1-2	감정조절력 → 문제해결력	.085	.032	1.651	.481	.099	.630	기각	기각	없음
	감정조절력 → 자기효율성	.004	.025	.071	.373	.943	.709	기각	기각	없음
	감정조절력 → 목적의식	.062	.013	.963	.171	.336	.865	기각	기각	없음
	충동통제력 → 문제해결력	.232	.214	4.234	3.108	.000	.002	채택	채택	있음
	충동통제력 → 자기효율성	.044	.030	.798	.442	.425	.659	기각	기각	없음
	충동통제력 → 목적의식	.008	.182	.125	2.358	.900	.018	기각	채택	있음
	자아존중감 → 문제해결력	.013	.123	.196	1.669	.845	.095	기각	기각	없음
	자아존중감 → 자기효율성	.078	.180	1.133	2.435	.257	.015	기각	채택	있음
	자아존중감 → 목적의식	.181	.007	2.174	.087	.030	.931	채택	기각	있음

가설 2-2	의사소통 → 문제해결력	.90	.276	1.265	3.029	.206	.002	기각	채택	있음
	의사소통 → 자기효율성	.141	.111	1.875	1.328	.061	.184	기각	기각	없음
	의사소통 → 목적의식	.006	.150	.070	1.583	.944	.114	기각	기각	없음
	타인공감성 → 문제해결력	.150	.004	2.288	.055	.022	.956	채택	기각	있음
	타인공감성 → 자기효율성	.091	.047	1.342	.629	.179	.530	기각	기각	없음
	타인공감성 → 목적의식	.214	.050	2.561	.595	.010	.552	채택	기각	있음
	자아확장력 → 문제해결력	.080	.106	1.145	1.096	.252	.273	기각	기각	없음
	자아확장력 → 자기효율성	.143	.017	1.945	.175	.052	.861	기각	기각	없음
	자아확장력 → 목적의식	.014	.035	.155	.327	.876	.744	기각	기각	없음
가설 3-2	자아낙관성 → 문제해결력	.387	.323	5.270	3.565	.000	.000	채택	채택	있음
	자아낙관성 → 자기효율성	.316	.258	4.185	2.871	.000	.004	채택	채택	있음
	자아낙관성 → 목적의식	.286	.192	2.124	2.837	.034	.005	채택	채택	있음
	감사성 → 문제해결력	.062	.156	.883	1.644	.377	.100	기각	기각	없음
	감사성 → 자기효율성	.232	.300	3.770	3.456	.000	.000	채택	채택	있음
	감사성 → 목적의식	.035	.001	.615	.010	.539	.992	기각	기각	없음

1. * : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

2. 비제약모형(자유모형): χ^2 : 6593.788, df: 2974, $p = .000$

2) 회복탄력성과 학교적응성 관계

중학생의 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성과 학교적응성 관계에서 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는지에 대한 가설 4-2에서 6-2까지 조절효과분석을 검증한 결과 <표 4-26>과 같다.

첫째, 중학생의 자기조절능력인 감정조절력과 충동통제력은 학교적응성에 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났고, 자아존중감은 사회적지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

둘째, 중학생의 대인관계능력에서 의사소통과 자아확장력은 학교적응성에 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것을 알 수 있고, 타인공감성은 사회적지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다.

셋째, 중학생의 회복탄력성인 긍정성에서 자아낙관성과 감사성은 학교적응성에 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다.

<표 4-25> 회복탄력성과 학교적응성 관계에서 사회적지지 검증

가 설		경로계수		C.R		p		채 택		차이 여부
		높음	낮음	높음	낮음	높음	낮음	높음	낮음	
가설 4-2	감정조절력 → 학교적응성	.122	.108	2.116	1.556	.034	.120	채택	기각	있음
	충동통제력 → 학교적응성	.022	.334	.380	4.296	.704	.000	기각	채택	있음
	자아존중감 → 학교적응성	.045	.001	.623	.015	.533	.988	기각	기각	없음
가설 5-2	의사소통 → 학교적응성	.238	.131	2.875	1.516	.004	.130	채택	기각	있음
	타인공감성 → 학교적응성	.031	.022	.426	.291	.670	.771	기각	기각	없음
	자아확장력 → 학교적응성	.197	.322	2.487	3.078	.013	.002	채택	채택	있음
가설 6-2	자아낙관성 → 학교적응성	.276	.261	3.435	2.769	.000	.006	채택	채택	있음
	감사성 → 학교적응성	.130	.042	2.039	.484	.041	.628	채택	기각	있음

1. * : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

2. 비제약모형(자유모형): χ^2 : 4752.426, df: 2088, $p = .000$

3) 사회적 유능성과 학교적응성 관계

중학생의 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식과 학교적응성 관계에서 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는지에 대한 가설 7-2에서 9-2까지 조절효과분석을 검증한 결과 <표 4-27>과 같다.

문제해결력과 자기효율성은 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다, 목적의식은 사회적지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다. 특히 사회적지지이 높은 집단에서 문제해결력과 자기효율성의 경로계수가 더 높게 나타남을 알 수 있다. 즉 사회적지지이 높은 집단의 학생들에게서 문제해결력과 자기효율성은 학교적응력이 더 영향력이 높음을 의미한다.

<표 4-26> 사회적 유능성과 학교적응성 관계에서 사회적지지 검증

가 설		경로계수		C.R		p		채 택		차이 여부
		높음	낮음	높음	낮음	높음	낮음	높음	낮음	
가설 7-2	문제해결력→학교적응성	.442	.425	4.663	4.404	.000	.000	채택	채택	있음
가설 8-2	자기효율성 → 학교적응성	.265	.230	2.713	2.365	.007	.018	채택	채택	있음
가설 9-2	목적의식 → 학교적응성	.052	.119	.769	1.547	.442	.122	기각	기각	없음

1. * : $p \leq .05$, ** $p \leq .01$

2. 비제약모형(자유모형): χ^2 : 1027.563, df: 366, $p = .000$

제5장 결 론

제1절 연구결과 요약

1. 측정도구 및 특성별 차이분석

본 연구는 회복탄력성이론을 토대로 중학생의 학교적응성요인을 밝히고 그 결과를 토대로 향후 중학생의 학교생활과 관련된 이론적 및 정책적 시사점을 밝히는 것을 목적으로 하였다.

본 연구의 주요 분석결과를 살펴보면 다음과 같다.

측정도구 검증결과 독립변수, 매개변수, 종속변수 및 조절변수에 대한 요인분석은 전체적으로 타당성이 있는 것으로 나타났으며, 신뢰도 검증을 위해 실시한 Cronbach α 값은 0.7이상인 것으로 나타나 본 연구모형을 구성한 변수들의 측정을 위해 선정한 항목들은 신뢰할 만하다고 볼 수 있다.

변수간의 상관관계분석 결과 모든 변수에서 상관관계가 있는 것으로 확인되었다. 연구모형에 대한 검증결과에서도 타당한 것으로 나타났다.

집단 간 특성별 차이분석인 t-test 및 분산분석 결과를 살펴보면 아래와 같다.

첫째, 성별에 따른 t-test결과는 남학생과 여학생간의 집단간 차이분석에서 감정조절력과 충동통제력은 남학생들에게서 평균값의 크기가 더 높게 나타났다. 타인공감성과 목적의식에서는 여학생에게서 평균값의 크기가 더 높게 나타났다. 이는 감정조절력과 충동통제력은 남학생들이 여학생보다는 더 이성적인 부분이 강하다고 판단되며, 타인공감성과 목적의식에 있어서는 여학생들의 감성적인 면이 더 강조되는 것으로 판단된다.

둘째, 학교설립유형인 국공립과 사립 간의 집단 간 차이분석에서 감정조절력, 충동통제력, 학교적응성, 사회적지지 등의 모든 변수에서 국공립보다는 사립학교에서 평균값의 크기가 더 높게 나타났다.

셋째, 중학생들의 성격에 따른 집단 간의 차이분석에서는 감정조절력을 제외한 모든 변수에서 내성적 성격과 외향적 성격 간의 집단 간의 차이가 있는 것으로

나타났다. 내성적 성격과 외향적 성격 간의 집단 간의 차이에 대한 평균값의 비교에서 스트레스 경우 내성적 성격의 평균값이 높게 나타났다. 즉, 외향적 성격이 내성적 성격보다는 더 중학생의 회복탄력성이 높다고 할 수 있다.

넷째, 중학생들의 학년에 따른 집단 간의 차이분석에서는 목적의식과 사회적지에서 학년 간의 차이가 있는 것으로 나타났다. 목적의식의 평균값의 비교에서는 3학년, 1학년, 2학년 순으로 나타났고, 사회적지에서는 1학년, 2학년, 3학년 순으로 평균값의 크기가 나타났다.

다섯째, 중학생들의 성적에 따른 집단 간의 차이분석에서는 감사성을 제외한 감정조절력, 충동통제력, 자아존중감, 의사소통, 타인공감성, 자아확장력, 자아낙관성, 문제해결력, 자기효율성, 목적의식, 스트레스, 사회적지지, 학교적응성 등의 13개 변수에서 성적 간의 차이가 있는 것으로 나타났다. 변수들의 평균값의 비교에서는 성적이 81점-90점과 91점 이상에서 평균값의 크기가 나타났다.

2. 가설검증 결과

본 연구는 중학생의 회복탄력성이 학교적응성요인에 미치는 영향력을 밝히고, 그 결과를 토대로 향후 중학생의 학교생활과 관련된 이론적 및 정책적 시사점을 제시하기 위하여 가설을 검증하였다.

첫째, 중학생의 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성이 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식에 미치는 영향력의 관계에서 충동통제력, 의사소통, 자아낙관성, 감사성은 사회적 유능성인 문제해결력에 영향력이 미치는 것을 알 수 있다. 자아존중감, 의사소통, 자아낙관성, 감사성은 사회적 유능성인 자기효율성에 영향력이 미치는 것을 알 수 있다. 타인공감성과 자아낙관성은 사회적 유능성인 목적의식에 영향력이 미치는 것을 알 수 있다. 특히, 중학생의 자아낙관성은 사회적 유능성에 가장 영향력의 정도가 높은 것을 알 수 있다.

둘째, 중학생의 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성이 학교적응성에 미치는 영향력의 관계에서 충동통제력, 의사소통, 자아확장력, 자아낙관성은 학교적응성에 유의미한 영향력이 있는 것으로 나타났다. 특히, 자아확장력과 자아낙관성에서 학교적응성에 가장 높은 영향력이 있음을 알 수 있다.

셋째, 기존의 학교적응 관련 선행 연구들(곽수란, 2005; 이소영, 2007; 하현주, 2007; Bandura, 1997)은 학생의 학업성취도, 학습동기, 자아개념, 자아존중감, 자기효능감, 자기통제, 자아탄력성, 문제해결력, 심리적 안녕감 등과 같은 개인 내적인 특성들이 학교적응성에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 본 연구에서는 중학생의 문제해결력과 자기효율성은 학교적응성에 유의미한 영향력이 있는 것을 알 수 있고, 목적의식은 학교적응성에 유의미한 영향력이 없는 것을 알 수 있다. 특히, 중학생의 문제해결력은 학교적응성에 미치는 영향력의 정도가 매우 높은 것으로 나타났다.

3. 조절효과 검증결과

본 연구는 중학생의 회복탄력성이 학교적응성요인에 미치는 영향력을 스트레스와 사회적지지 정도에 따라 그 차이를 밝히고, 그 결과를 토대로 향후 중학생의 학교생활과 관련된 이론적 및 정책적 시사점을 제시하기 위하여 조절효과를 검증하였다.

첫째, 중학생의 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성과 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식의 관계에서 스트레스 정도에 따른 차이여부는 감정조절력, 충동통제력, 타인공감성, 자아확장력, 자아낙관성에서는 스트레스가 낮은 집단에서 경로계수가 더 높게 나타났다. 그러나 자아존중감, 의사소통, 감사성은 스트레스가 높은 집단에서 경로계수가 더 높게 나타났다.

둘째, 중학생의 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식과 학교적응성 관계에서 스트레스 정도에 따라 차이에서 스트레스가 낮은 집단에서 문제해결력과 자기효율성의 경로계수가 더 높게 나타남을 알 수 있다. 즉 스트레스가 낮은 집단의 학생들에게서 문제해결력과 자기효율성은 학교적응력이 더 영향력이 높음을 의미한다.

셋째, 중학생의 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식과 학교적응성 관계에서 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는지에 대한 조절효과분석을 검증한 결과 사회적지지이 높은 집단에서 문제해결력과 자기효율성의 경로계수가 더 높게 나타남을 알 수 있다. 즉 사회적지지이 높은 집단의 학생들에게서 문제해결력과 자기효율성은 학교적응력이 더 영향력이 높음을 의미한다.

넷째, 중학생의 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성과 학교적응성 관계에서 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는지에 대한 검증한 결과 중학생의 자기조절능력인 감정조절력과 충동통제력은 학교적응성에 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났고, 대인관계능력에서 의사소통과 자아확장력은 학교적응성에 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것을 알 수 있다. 중학생의 회복탄력성인 긍정성에서 자아낙관성과 감사성은 학교적응성에 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다.

다섯째, 중학생의 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식과 학교적응성 관계에서 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는지에 대한 검증한 결과 문제해결력과 자기효율성은 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났고, 목적의식은 사회적지지 정도에 따라 차이가 없는 것으로 나타났다. 특히 사회적지지가 높은 집단에서 문제해결력과 자기효율성의 경로계수가 더 높게 나타남을 알 수 있다. 즉 사회적지지가 높은 집단의 학생들에게서 문제해결력과 자기효율성은 학교적응력이 더 영향력이 높음을 의미한다. 기존의 연구(하현주, 2007; Berbdtm 1999; Judy, 1992; Kurder & Sinclair, 1998)에서도 부모의 양육태도, 부모-자녀 의사소통, 가족구조, 친구관계, 교사와의 관계 등 사회적지지가 학교적응 간의 관계에서 중요하게 다루어져 왔다.

제2절 연구의 시사점

1. 이론적 시사점

본 연구는 선행연구에서 제시된 다양한 변수들을 토대로 측정도구 검증을 실시하였으며, 연구가설을 검증하기 위해 구조방정식모형 분석을 통해 인과관계를 분석하였다. 결과적으로 독립변수인 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성은 종속변수인 학교적응성에 영향을 미치고, 또한 매개변수인 사회적 유능성에도 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 조절변수인 스트레스와 사회적지지 에 따라서도 영향을 주는 것으로 나타났다. 이러한 인과관계를 통해 중학생의 학

교적응성에 대한 의미 있는 사실을 발견하였으며, 또한 기존 연구들을 부분적으로 입증하고 있다는 데에 그 의미가 있다. 몇 가지 이론적 시사점을 구체적으로 제시하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구가 이론적 근거로 삼고 있는 회복탄력성을 중학생의 학교적응성에 적용하여 검증함으로써 중학생을 대상으로 한 탄력성이론발달에 크게 기여할 수 있을 것으로 보인다. 선행연구인 가족탄력성 연구에서는 회복탄력성 이론을 적용하여 중학생의 학교적응성요인을 분석한 연구는 찾아보기 힘들다. 하지만 본 연구는 회복탄력성을 통해 중학생의 학교적응성에 대한 종합적인 접근을 시도했다는 데 이론적 의의가 있다.

둘째, 중학생의 학교적응성요인으로 회복탄력성 변수가 직·간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타나 회복탄력성 변수가 중학생의 학교적응성에 중요한 요인으로 부각되었다. 그 중에서도 자아낙관성과 감사성은 큰 영향을 미친 요인으로 나타났으며, 중학생의 학교적응성에 결정적 요인으로 작용하였음을 알 수 있었다. 이는 회복탄력성의 유용성을 확인해 주는 것이라고 할 수 있다.

셋째, 본 연구를 통해 중학생들의 스트레스와 사회적지지에 따라 회복탄력성 요인과 학교적응성에 차이가 있음을 확인할 수 있었다. 특히 자아낙관성 등에서 스트레스와 사회적지지에 따라 영향이 큰 것으로 나타났다.

2. 정책적 시사점

본 연구에서는 중학생의 학교적응성 요인을 규명하고, 학교적응성에 대한 실천적 함의를 제시하였다. 본 연구결과는 중학생의 학교적응성에 미치는 영향요인을 실증적으로 밝힘으로써 중학생의 건전한 학교생활 등에 매우 유용한 정보를 제공할 것으로 판단된다. 따라서 연구결과를 바탕으로 중학생의 학교적응성을 위한 몇 가지 실천적 시사점을 제시한다.

첫째, 중학생의 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성이 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식에 미치는 영향력의 관계에서 자아낙관성은 사회적 유능성에 가장 영향력의 정도가 높은 것을 알 수 있다.

둘째, 중학생의 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성이 학교적응성에 미치는 영향력의 관계에서 자아확장력과 자아낙관성에서 학교적응성에 가

장 높은 영향력이 있음을 알 수 있다.

셋째, 중학생의 사회유능성이 학교적응성에 미치는 영향력의 관계에서 문제해결력은 학교적응성에 미치는 영향력의 정도가 매우 높은 것으로 나타났다.

넷째, 중학생의 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성과 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식의 관계에서 스트레스 정도에 따른 차이여부는 감정조절력, 충동통제력, 타인공감성, 자아확장력, 자아낙관성에서는 스트레스가 낮은 집단에서 경로계수가 더 높게 나타났다. 그러나 자아존중감, 의사소통, 감사성은 스트레스가 높은 집단에서 경로계수가 더 높게 나타났다.

다섯째, 중학생의 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식과 학교적응성 관계에서 스트레스 정도에 따라 차이에서 스트레스가 낮은 집단의 학생들에게서 문제해결력과 자기효율성은 학교적응력이 더 영향력이 높음을 의미한다.

여섯째, 중학생의 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식과 학교적응성 관계에서 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는지에 대한 조절효과분석을 검증한 결과 사회적지지이 높은 집단의 학생들에게서 문제해결력과 자기효율성은 학교적응력이 더 영향력이 높음을 의미한다.

일곱째, 중학생의 자기조절능력인 감정조절력과 충동통제력은 학교적응성에 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났고, 대인관계능력에서 의사소통과 자아확장력은 학교적응성에 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것을 알 수 있다. 중학생의 회복탄력성인 긍정성에서 자아낙관성과 감사성은 학교적응성에 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 사회적지지 정도의 차이로 인해 중학생의 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성 등은 학교적응성에 미치는 영향력 정도의 차이가 다르다는 것을 알 수 있다. 따라서 중학생의 사회적지지에 대한 필요성이 매우 중요하다고 할 수 있다.

본 연구결과를 바탕으로 중학생의 학교적응성을 위한 몇 가지 정책적 시사점을 제시한다.

첫째, 중학생의 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성이 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식에 미치는 영향력의 관계와 학교적응성에서 자아낙관성은 사회적 유능성에 가장 영향력의 정도가 높은 것을 알 수 있다. 따라서 자아낙관성을 높이는 방법으로 학생인권조례의 현실적인 적용 등이 이루어지는 것이 바람직하겠다.

둘째, 중학생의 사회유능성이 학교적응성에 미치는 영향력의 관계에서 문제해결력은 학교적응성에 미치는 영향력의 정도가 매우 높은 것으로 나타났다. 중학생들의 문제해결력을 키워주는 것은 학교적응성을 높이는 방법이라 하겠다. 이를 위해서는 중학생들의 자기주도 학습능력을 적극적으로 유도해야하며, 중학생들의 자원봉사활동이 적극적이고, 자발적인 활동이 이루어짐으로써 문제해결력을 증진시킬 수 있다고 본다. 또한 방학중에 수월성교육을 통하여 학업 우수 학생들에 대한 집중 지도로 창의력과 문제해결능력을 기르며, 지역 인재를 육성하여 교육경쟁력을 높이고, 사교육비를 경감하여 지역 발전을 도모하는 것도 바람직하겠다. 이외에도 학교체육화통 활성화, 진로교육 등이 필요하다.

셋째, 중학생의 회복탄력성인 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성과 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식의 관계에서 스트레스 정도에 따른 차이여부는 감정조절력, 충동통제력, 타인공감성, 자아확장력, 자아낙관성에서는 스트레스가 낮은 집단에서 경로계수가 더 높게 나타났다. 또한 사회적 유능성인 문제해결력, 자기효율성, 목적의식과 학교적응성 관계에서 스트레스 정도에 따라 차이에서 스트레스가 낮은 집단의 학생들에게서 문제해결력과 자기효율성은 학교적응력이 더 영향력이 높음을 의미한다. 결론적으로 감정조절력, 충동통제력, 타인공감성, 자아확장력, 자아낙관성, 문제해결력, 자기효율성, 목적의식 등은 스트레스가 낮은 중학생들에게서 학교적응성이 높다고 볼 수 있다. 학습에 있어서 반복적인 학습계획을 통해 스스로 공부하는 자기주도 학습능력의 확보와 수준별 맞춤학습 등은 중학생들의 학업에 대한 스트레스를 줄일 수 있는 정책이라 할 수 있겠다.

넷째, 중학생의 회복탄력성인 긍정성에서 자아낙관성과 감사성은 학교적응성에 사회적지지 정도에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 이는 사회적지지 정도의 차이로 인해 중학생의 자기조절능력, 대인관계능력, 긍정성 등은 학교적응성에 미치는 영향력 정도의 차이가 다르다는 것을 알 수 있다. 따라서 중학생의 사회적지지에 대한 필요성이 매우 중요하다고 할 수 있다. 중학생의 사회적지지는 교우관계와 가족의지지, 교사의 지지 등이 가장 크게 영향력을 미칠 수 있다고 본다. 가치교육으로 일환으로 이루지는 생활예절교육, 상호존중과 약자배려, 차별금지 등의 인권교육강화, 학생 자치활동 활성화로 그린마일리지 운영과 학생회의실 구축 등이 필요하다.

제3절 향후 연구방향

본 연구는 중학생의 학교적응성에 관한 실증적 분석을 규명하면서 다음과 같은 몇 가지 한계점을 제시하였다.

첫째, 지역적 범위의 한계로 표본추출에 있어서 도시지역을 대상으로 할당표본추출방법과 단순무작위추출방법을 활용하였지만 특정지역에 편중되는 경향이 나타났다.

둘째, 연구된 주제의 성격에 비춰볼 때 도시지역 학생들을 대상으로 하였기 때문에 응답자들이 응답의 편견이 있을 가능성이 있다. 즉, 농촌지역의 학생까지 일반화 하는데 문제가 있을 수도 있다. 향후 연구에서는 도농지역을 통합하는 객관적인 평가자료를 활용하여 연구의 신뢰성과 타당성을 더욱 높여야 할 것이다.

셋째, 다양한 변수들의 영향요인을 고찰하여 중학생의 학교적응성을 위한 제안점 추출을 연구목적으로 하면서도 구체적인 기술적인 측면에서의 적용방안은 제시하지 못하고 있다. 사회과학적 연구 특성상 한계도 있지만 향후 연구에서는 구체적이고 실현가능성 있는 모델이 제시되었으면 한다.

참 고 문 헌

[국내문헌]

1. 단행본

- 강문희 외 3인(2008). 『청소년의 탄력성: 평가와 개입전략』. (주)시그마프레스, 111-115.
- 배병렬(2007). 『Amos 7에 의한 구조방정식 모델링-원리와 실제』. 서울: 도서출판청람.
- 성태제(2008). 『SPSS/AMOS를 이용한 알기 쉬운 통계분석』. 서울: 학지사.
- 정옥분(1998). 『청소년발달』. 서울: 학지사.
- 채서일(1995). 『마케팅』. 학연사.
- 허준·최인규(2000). 『AMOS를 이용한 구조방정식 모형과 경로분석』. 서울: SPSS 아카데미.

2. 학위논문

- 강영자 (1996). 일상생활에서 스트레스원인과 대처방안에 관한 일반청소년과 비행 청소년의 비교연구. 상명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 고민숙(2002). 자아탄력성, 의사결정 유형 및 성패귀인 유형과의 관계: 애착 유형과 생활 스트레스를 포함하여. 성신여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 고은정(1996). 애착유형에 따른 자아탄력성과 사회적지지가 우울에 미치는 영향. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 구자은(2000). 자아탄력성, 긍정적 정서 및 사회적지지와 청소년의 가정생활 적응 및 학교생활 적응과의 관계. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 권지은(2003). 부모 및 또래 애착, 문제해결방식과 자아탄력성의 관계. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김누리(2009). 학업탄력성척도 개발 및 타당화. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.

- 김미자(2003). 친구사귀기 집단상담 프로그램이 초등학생의 사회성 영향에 미치는 영향. 아주대학교 대학원 석사학위 논문.
- 김선정(2007). 부모에 대한 애착 및 자아탄력성이 학교생활 적응에 미치는 효과. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 김세원(2003). 사회적지지와 학대경험 아동의 적응에 영향을 미치는 영향. 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김신애(2007). 청소년의 가족체계유형, 학교생활 적응 및 행동문제의 관련성. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김용래(1993). 학업성적에 대한 기여요인의 영향력 분석. 동국대학교 대학원 박사학위논문.
- 김정득(2003). 문제성 음주 부모 청소년 자녀의 적응 유연성에 관한 연구. 충남대학교 대학원 석사학위논문.
- 김정아(1990). “아동의 사회적 능력과 관련된 제 변인에 관한 연구: 어머니와 교사의 평가를 중심으로,” 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김지혜 (1998). 청소년 학교적응에 영향을 미치는 사회지지체계에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김혜성(1997). 회복력 개념 개발-혼종모형의 적용-. 중앙대학교 대학원 박사학위논문.
- 남영자(2009). 가족건강성이 청소년의 학교 적응에 미치는 영향: 자아존중감의 매개 효과를 중심으로. 숭실대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 도남희(2009). 소년소녀가장의 탄력성: 사회적 유능성과 주관적 안녕감. 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 도현심(1994), “Social competence of kindergartheners and sixth graders: its relationships to parental attention parental protectiveness, the children's sex, and their birth category”, 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 문은식(2001). 청소년의 학교생활 적응행동에 관련되는 사회, 심리적 변인들의 구조적 분석. 충남대학교 대학원 박사학위논문.
- 문정희(1997). 정신지체아 어머니가 받는 사회적지지와 스트레스에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.

- 박현진(1996). 자아탄력성에 따른 지각된 스트레스, 대처 및 우울. 고려대학교 대학원 교육대학원 석사학위논문.
- 서현자(1990). 학급환경의 지각변인 및 작용변인과 학생의 학업성적 및 자아개념과의 관계, 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 소영원(2006). 초등학생의 사회적지지와 스트레스 및 스트레스 대처행동과의 관계. 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 송영경(2006). 초등학생의 자아탄력성과 사회적지지 및 학교적응. 충북대학교 대학원 석사학위논문.
- 오석근(2006). 청소년의 자아개념과 학교생활 적응과의 관계. 관동대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 우소연(2008). 학령후기 아동의 일상적 스트레스가 학교생활에 미치는 영향: 자기통제력과 유머감각의 중재효과. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유정원(2010). 빈곤이 청소년의 삶의 질에 미치는 영향 : 생태체계 변이의 매개효과를 중심으로. 경기대학교 대학원 박사학위논문.
- 이미라(2000). 청소년의 학교생활 적응에 영향을 미치는 사회지지체계에 관한연구. 대구대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미아(2008). ADHD아동의 사회적 유능성과 영향요인 관계. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 이미화(2000). 청소년의 또래지위에 따른 심리적 안녕감과 인지적, 행동적 특성에 관한 연구, 경남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이소영(2009). 저소득층 아동의 사회적지지에 따른 자기효능감에 관한 연구. 동국대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 이수경(2004). 학교스트레스와 사회적지지가 학교적응에 미치는 영향. 숙명여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이혜선(2002). 청소년의 환경적 요인 및 우울이 학교생활 적응에 미치는 영향: 인과 모형을 중심으로. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이희은(2012). 학령기 아동의 안녕감과 관련변인들 간의 관계 구조분석. 대구카톨릭대 대학원 박사학위논문.
- 장우민(2004). 청소년의 감각추구성향과 학교적응 및 인터넷 중독과의 관계. 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 전인경(2009). 탄력성의 국내 연구 동향: 탄력성의 영향을 받는 변인 중심으로. 전주대학교 대학원 석사학위 논문.
- 전희숙(2007). 초등학교고학년용 자아탄력성 척도의 개발 및 타당화 연구. 대구 교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정순례(1992). 현실요법에 근거한 학습방법이 중학생의 교과 및 학교에 대한 태도와 학업성취에 미치는 효과. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 정인숙(2003). 가정폭력경험 아동의 심리·사회적 적응 정도에 영향을 미치는 요인: 가정폭력 피해 여성을 위한 쉼터 및 보호시설 아동을 대상으로. 충남대학교 대학원 석사학위 논문.
- 조성희(2010). 이혼가족 청소년의 사회적 유능성에 관한 연구. 숭실대학교 대학원 박사학위논문.
- 진애선(2007). 중학생의 탄력성 요인과 학교적응 간 관계 연구. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최송미(2003). “한국 대학생의 사회적 유능성의 구성요인 연구,” 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 최승애(1988). 내·외 통제 특성에 따른 사회적지지유형의 스트레스 완충 효과: 대학생 집단의 성취 스트레스를 중심으로. 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 하현주(2007). 중학생이 지각한 사회적지지와 자아탄력성이 학교생활 적응에 미치는 영향. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.

3. 학술논문

- 곽금주(1995). KLSSA 검사에 의한 청소년기 삶의 만족도. 한국심리학회지: 사회문제, 291. 5-16.
- 곽수란(2005). 청소년의 학교적응도 분석. 교육사회학연구, 16(1), 1-26.
- 구형모·황순택·김지혜(2001). CCQ자아탄력척도와 자아통제척도의 타당도 연구. 한국심리학회. 20(2), 345-358.
- 김의철·박영신(1999). 한국 청소년의 심리, 행동특성의 형성: 가정, 학교, 친구, 사회를 중심으로. 교육심리연구, 13(1), 99-142.
- 김재한(2003). 알코올 중독자를 부모로 둔 청소년 자녀의 심리 사회적 특성과

- 학교 적응 유연성과의 관계. 한국청소년학회, 10(1), 199-221.
- 김정희·문혁준(2004). “아동의 사회적 유능성에 관련된 변수 연구”. 대한가정학회, 42(10), 23-38.
- 김주환·김은주·홍세희(2006). 한국남녀중학생 집단에서 자기결정성이 학업성취도에 주는 영향, 20(1), 243-264.
- 김희화·김경연(1996). 한국 아동의 자아존중감척도의 개발. 대한가정학회지, 34(5), 1-12.
- 류경희(2003). 청소년의 학교생활 부적응에 영향을 미치는 가족관련 변인. 대한가정학회지, 41(12), 147-166
- 문은식(2002). 청소년의 학교생활 적응 관련변인의 탐색적 고찰, 교육발전논총, 23(1), 153-167.
- 문은식·김중희(2002). 청소년의 학교생활 적응행동에 미치는 사회·심리적 변인들의 구조적 분석. 한국교육심리학회, 16(2), 219-241.
- 박성연·강지훈(2005). 남·여 아동의 정서조절 능력 및 공격성과 학교생활 적응 간의 관계, 아동학회지, 26(1), 1-14.
- 박영신 외 (2000). 초·중·고등학생의 생활만족도차이와 형성 및 영향. 한국심리학회지. 5(1), 94-118.
- 박현선(1998). 빈곤 청소년의 위험 및 보호 요소가 학교 적응 유연성에 미치는 영향. 사회복지연구, 11, 24-51.
- 송운용, 광수란(2006). 청소년의 학교적응에 영향을 미치는 보호체계 요인에 관한 연구. 가족과 문화, 18(3), 107-129.
- 옥경희·김미혜·천희영(2002). 조절력과 부정적 정서 및 문제행동이 아동의 학교생활 적응에 미치는 영향. 한국가정관리학회지, 20(6), 61-68.
- 유안진·이정숙·김정민(2005). 신체상, 부모와 또래애착, 탄력성이 청소년의 생활만족에 미치는 영향, 23(5), 123-132.
- 윤은중·김희수(2005). 청소년의 생활양식 유형과 정신건강 및 학교적응과의 관계. 청소년복지연구, 7(2), 105-121.
- 윤현희·홍창의·이진환(2001). 부모 보고형 자아탄력성 척도의 개발. 심리과학, 10(1), 33-53.
- 이동훈·신현숙 외 5인(2006). 귀국청소년의 국내 적응. 청소년상담문제연구보

- 고서. 한국청소년 상담원.
- 이 숙(1995). “사회적지지체계에 따른 아동의 사회적 능력”. 한국가정관리학회지, 13(4), 55-69.
- 이안영·김진이(2006). 시설거주 청소년의 삶의 의미, 신체상, 자존감 및 이타성과 탄력성 간의 관계. 한국청소년연구, 17(2), 159-183.
- 이완정(2002). 발달과정에서 위험요소에 노출된 유아의 심리적 건강성과 보호요인 분석. 아동학회지. 23(1), 1-16
- 이은미(2002). 부모-자녀 유대관계와 아동의 자아탄력성과의 관계. 한국가족복지학, 7(1), 3-24.
- 이정윤·이경아(2004). 초등학생의 학교적응과 관련된 개인 및 가족 요인. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 16(2), 261-276.
- 장덕희(2001). 가정폭력경험 자녀의 적응에 관한 연구. 청소년학연구, 229-258.
- 장신재·양혜원(2007). 부모-자녀관계, 우울 및 공격성과 학교적응 간의 구조모형 검증. 한국청소년연구, 18(2), 5-29.
- 장진아·신희천(2006). 부부갈등이 청소년 자녀의 부적응에 미치는 영향: 자아탄력성, 부모 양육태도, 사회적지지의 매개과정. 한국심리학회지 상담 및 심리치료, 18(3), 569-592.
- 장휘숙(2001). 정신병리를 차단하는 요인으로서의 탄력성. 한국심리학회지: 발달, 14(1), 113-127.
- 정미영·문혁준(2007). 아동의 학교생활적응 관련 변인 연구. 아동학회지, 28(5), 37-54
- 최지은·신용주(2003). 청소년이 지각한 부모-자녀관계, 또래 관계, 교사와의 관계가 학교생활 적응에 미치는 영향. 대한가정학회지, 41(2), 199-210.
- 최해림(1999). 대학생의 자아존중감, 우울증, 가정적 자아와의 관계. 한국심리학회: 상담과 심리치료, 11(2), 183-197.
- 황순택·구형모(2001). CCQ 자아탄력척도와 자아통제척도의 타당도 연구. 한국심리학회지, 20(2), 345-358.
- 홍은숙(2006). 탄력성의 개념적 이해와 교육적 방안. 특수교육학연구, 41(2), 45-67.

[외국문헌]

1. 단행본

- Anthony, E.J.(1987). 『Risk, Vulnerability, and Resilience』 : An overview. In E. Anthony, & B. Cohler(Eds.), The invulnerable child(pp.3-48), New York: Guilford Press.
- Aron, A., & Aron, E.N.(1986). Love as the Expansion of Self: Understanding attraction and satisfaction, New York : Hemisphere.
- Atwater, E.(1979). Psychology of Adjustment: Personal Growth in a Changing World. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J. [김인자 역(2004). 적응: 변화하는 세계에서의 개인성장. 서울: 한국심리상담연구소]
- Bandura, A.(1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York : W. H. Freeman and Company. [박영신, 김의철 역(2001). 자기효능감과 삶의 질: 교육 . 건강 . 운동 . 조직에서의 성취. 서울: 교육과학사]
- Barry, H. Schneider.(1998). Children's Social Competence in Context: The contributions of family, school and culture. Seoul: Pergamon Press Korea.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M.(1994). Losing Control: How and why people failat self-regulation. SanDiego, CA: Academic Press.
- Bierman, K.L.(1994). School adjustment. In R. J. Corsini(ed), Encyclopedia of psychology. A Wiley-Interscience Publication, John Wiley & Sons.
- Coopersmith, S.(1967). The antecedents of self-esteem. Sanfrancisco: Freeman and Company.
- Ddci, E., & Ehan, R. (1985). 『Intrinsic motivation and self-determination in human behavior』 . New Your: Plenum Press.
- Emmons, R. & <McCullough, M. (Eds.) (2004). 『The psychology of gratitude』 . Oxford : Oxford University Press.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D.(1995). *Emotional intelligence*, New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why in can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. and Tatham, R. L. (1998). *Multivariate Data Analysis (6th ed.)*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Harter, S.(1989). 『Causes, correlates, and the functional role of global self-worth』 : A lifespan perspective. In J. Kolligian & R. Stemberg (Ed.), *Perceptions of competence and incompetence across the lifespan* (pp. 67–68). New Haven, CT: Yale University Press.
- Kelly. J. A.(1982). *Social Skills Training*, Springer Publishing Company.
- Kirby, L.D., Fraser, M.W.(1997). Risk and Resiliency in Childhood. In M.W. Fraser(Ed.), *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective*(PP. 10–33). Washington DC: National Association of Social Workers Press.
- Maslow, A.H.(1998). *Toward a psychology of being*. 3rd Edition, New York: Wiley & Sons.
- Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F.(1998). *Applied child study: A developmental approach*(3rded.). Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Riggio, R E.(1989). *Manual for the social skills inventory*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Verderber, K.S., Verderder, R.F., & Berryman–Fink, C.(2007). *Inter–act: Interpersonal communication concepts, skills, and contexts*, 11th ed. New York: Oxford University Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S.(1993). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. New York: Cornell University

Press.

Wolin, S.J., Wolin, S.(1993). Resilient Self: How Survivors of Trubled Families Rise Above Adversity. Villard Bookds.

2. 학위논문

Kerley, J.(1994). Social competencies and life stress as predictors of school adjustment in urban early adolescents: A prospective–longitudinal study. Unpublished doctoral dissertation, The Fielding Institute, Santa Barbara, CA.

LewisIII, M.K.(2003) Differences in emotional intelligence and related constructs among academically resilient and academically nonresilient African American undergraduate students,. Doctoral Dissertation, Michigan state University.

Miller, S. B.(1998). “Facilitation of peer relations: Children's perception of parenting activities and its relation to their peer support and social competence”. Doctoral Dissertation, School

Miller, S. B.(1998). “Facilitation of peer relations: Children's perception of parenting activities and its relation to their peer support and social competence”. Doctoral Dissertation, School of Education University of North Carolina.

Nichols, T. R.(2002). “Adolescent social competence: An examination of social skills, social performance, and social adjustment with urban minority youth”. Doctoral Dissertation, School of Arts and Sciences Columbia University.

Pressel, A. S.(2007). “Family and child–level moderators of the relationship between marital conflict and early adolescent peer social competence”. Doctoral Dissertation, School of Psychology University of North Carolina.

Rosenberg, M. (1965). Society and adolescent self–image. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Schneider, R. J., (1992). An individual-differences approach to understanding and predicting social competence, Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.

Sheran, C. P.(1999). "Care giver-child social communication: Effects of mother-child interactions on child development in the home". Doctoral Dissertation, School of Education University of Minnesota..

3. 학술논문

Aspinwall, L.G., & Taylor, S.E.(1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. *Psychological Bulletin*, 121, 417-436.

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or heal their lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44

Berndt, T. J., Keffe, K. A. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 611, 110-129.

Berndt, T.J., & Keefe, K.(1995). Friends' Influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.

Block J. H, & Block, J.(1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins(Ed.) *Development of cognition, affect, and social relations. The Minnesota symposia on child psychology*, 13, 39-101. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Block, J., & Kremen, A.M.(1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 349-361.

Bowlby, J.(1982). Violence in the family as a disorder of the attachment and care giving systems. *The American Journal of Psychoanalysis*, 44(1), 9-27.

- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R.(2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychopathology*, 15, 139-162.
- Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis(1988), "Five domains of interpersonal competence in peer relationships." *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 991-1008.
- Caplan, G. (1981). *Mastery of Stress: Psychosocial aspects*. *The American Journal of Psychiatry*, 138, 413-420.
- Cauce, A. M., Mason, C., Gonzales, N., Hiraga, Y., & Liu, G. (1994). Social support during adolescence: Methodological and theoretical considerations. In Nestmann & Hurrelmann. (eds.). *Social network and social support in childhood and adolescent*.
- Cavell. (1990). T. A., "Social adjustment, social performance, and social skills: Atri-component model of social competence," *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2).29-51.
- Cobb, S. (1976). Social support as a mediator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314. New York: de Gruyter. 91.
- Cohen, S., & Syme, S. L.(1985). Issues in the study and application of social support. In Cohen, S., Syme, S. L.(Eds.). *Social Support and Health*, 3-23.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support and buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Compas. Hiden & Gaerhard(1995). Adolescent development: Pathway and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*.
- Damon, W.(1997). Greater expectations: Overcoming the culture of indulgence. *America's Homes and schools*, 43(1), 160-162.
- Dodge, K. A.(1985). Attributional bias in aggrtrddive children. In P. C. Kendall(Ed.), *Advance in cognitive and behavioral research and therapy*. san Diego, CA: Academic.
- Dodge, K. A.(1986), "A social information processing model of social

- competence in children," In Perlmutter M. eds., *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Dubois, D. L., Eitel, S.K., & Felner, R. D.(1994). Effects of family environment and parent-child relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 405-414.
- Dukel-Schetter, C., & Bennett, T. L. (1990). Differentiation the cognitive and behavioral aspects of social support. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce(Eds.), *Social support: An international view*(pp. 267-296). NY: Wile
- Duran, R. L. (1983). Ccommunicative adaptability: A measure of social communiactive competence *communication Quarterly*, 31, 320-326.
- Dyer, J. G., & McGuinness, T.M. (1996). Resilience: Analysis of the concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10, 276-282.
- Estevez, E., Muzitu, G., and Herrero, J.(2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence*, Vol, 40(157), 183-196.
- Feldman, S. S., & Grwen L. K.(1998), "Conflict recognition tactics in romantic relationships in high students." *Journal of Youth and Adolescence*, 28(4).
- Ford. M. E.(1982). "Social cognition and social competence in adolescence," *Developmental Psychology*, 18(3).
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex difference in perception of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.
- Ganster, D. C., & Victor, B.(1988). The impact of social support on mental and physical health. *British Journal of Medical Psychology*, 61, 17-36.

- Garmezy, N., Masten, A.S., & Tellegan, A.(1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology, *Child Development*, 55(1), 97–111.
- Hoy, W. K. & Sweetland, S. R.(2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37, 296–321.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Massachusetts: Addison–Wesley Publishing Co. 3. 9–10.
- Isen, A. M., Daubman, K.A., & Nowicki, G.P.(1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*. 52(6), 1122–1131.
- Judy M. Chartrand.(1992). An Empirical Test of a Model of Nontraditional Student Adjustment. *Journal of Consulting Psychology*, 45, 201–213.
- Klohn, E. C.(1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego–resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 170, 1067–1079.
- Kohn, M., & Rosman, B.Ll. (1972). A social competence scale and symptom check list for the preschool children: factor dimensions, their cross–instrument generality and longitudinal persistence. *Developmental Psychology*, 6, 430–444.
- Krasnor, L. R. & Rubin, K. H.(1983). “Preschool social problem solving: attempts and outcome in naturalistic interaction”. *Child Development*, 54, 1545–1558.
- Kurder, L. A., & Sinclair, R. J.(1988). Relation of eighth graders' family structure, gender, and family environment with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 90–94.
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C.(1996). Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103–1118.

- Ladd, G.W.(1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081–1100.
- LaFreniere, P. J., & Duman, J. E.(1996). "Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form(SCBE–30)". *Psychological Assessment*, 8, (4), 369–377.
- Leary, M. R., & Kowalski, R. M.(1990), *Impression management: A literature review and two–component model*. *Psychological Bulletin*, 107(1), 34–47.
- Levy, R. L.(1983). Social support and compliance: A selective review and critique of treatment integrity and outcome measurement. *Social Science and Medicine*, 17, 1329–1338.
- Lowenthal(1999). Effects of maltreatment and ways to promote children's resiliency. *Childhood Education*. 75(4). pp. 204–209.
- Luthar, S.S.(1991). Vulnerability and resilience: A study of high–risk adolescents. *Child Development*, 62, 600–616.
- Lybomirsky, S., Sheldon, K., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architectures of sustainable change. *Review of General Psychology*. 9(2). 111–131.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M.(1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11(3), 143–169.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D.(1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205–220.
- McFall. R. M.(1982), "A review and reformulation of social skills," *Behavioral Assessment*, 4, 1–33
- McFarlin, D. B., Baumeister, R. F., & Blascovich, J. (1984). On knowing when

- to quit: Task failure, self-esteem, advice, and nonproductive persistence. *Journal of Personality*, 52, 138-155.
- Mitchell, R. E., Billings, A. G., and Moos, R. H. (1982). Social support and well-being: Implications for prevention programs. *Journal of Primary Prevention*, 3, 77-98.
- Muraven, M., & Baumeister, R.F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126, 247-259.
- Nash, J. K.(2002). Neighborhood effects on sense of coherence and educational behavior in students at risk of school failure. *Children and Schools*, 24. 73-89.
- Newby, T. J., Yang, T.C.(2001). Does Distance Education Resolve The Current Problems of Education? *Technology and Teacher Education Annual*, 1, 304-309.
- Norbeck, J. S., & Tilden, V. P.(1983). Life stress, social support, and emotional disequilibrium in complications of pregnancy. *Journal of Health and Social Behavior*, 24. 30-46.
- O'Mally. J. M. (1977). Research perspective on social comoeotence. *Merrill-palmer Quarterly*, 23(11), 29-44.
- Polk, L.V.(1997). Toward a middle-range theory of resilience. *Advances in Nursing Science*, 19, 1-13.
- Quamma, J., & Greenberg, M.(1994). Children's experience of life sdtress: The role of family social support and social problem-solving skills as protective factors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 295-305.
- Raver, C. C., & Zigler, E. F.(1997). "Social competence: An untapped dimension in evaluating head start's success". *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 12, 363-385.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S.(1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and

- psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123–158.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L.(2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work*, Vol, 17, 205–226.
- Rotter, J.B.(1996). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1, Whole No.609)
- Rutter, M.(1985). Resilience in face of adversity: Protective factors and resilience to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611.
- Rutter, M. (1987). Psychological resilience and protective mechanism. *American Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331.
- Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representation of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early adolescence*, 14, 226–249.
- Sandler, I.n.(1980). Social support resources, stress and maladjustment of poor children. *American Journal of Community Psychology*, 8, 285–302.
- Sarason, B. R. P.(1991). Perceived social support and working models of self and actual others. *Journal of personality and social psychology*, 60. 273–287.
- Sarason, I., Levine, H., Basham, R., Sarason, B. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127–139.
- Savin-Williams, R. C., & Demo, D. H. (1983). Situational and transsituational determinants of adolescent self-feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 824–833.
- Schaefer, C., Coyne, J. C., & Lazarus, R. S. (1981). The health-related

- functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 381–406.
- Schaefer, E. S.(1961). "Multivariate measurement and factorial structure of children's perceptions of maternal and paternal behavior," *American Psychologist*, 16, 345–346.
- Simon–Morton, B. G., & Crump, A. D.(2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73(3), 121–126.
- Spencer, M.B.(1999). Social and cultural influence on school adjustment: The application of an identity–focused cultural ecological perspective. *Educational Psychologist*, 34, 43–57.
- Svanberg, O.G. (1998). Attachment, resilience and prevention. *Journal of Mental Health –Abingdon*, 7(6), 543–578.
- Tellegen, A.(1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with and emphasis on self–report. In A. H. Tuma & J. Major (Eds.), *Anxiety and anxiety disorder*(pp.681–706). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thompson, R. A. (1995). *Preventing child maltreatment through social support: A critical analysis*. Thousand Oaks. C. A: Sage.
- Turner–Cobb, J. M., Gore–Felton, C., Marouf, F., Koopman, C, Kim, P., Israelski, D., Spiegel, D. (2002). Coping, social support, and attachment style as psychosocial correlates of adjustment in men and women with HIV/AIDS. *Journal of Behavioral Medicine*. 25(4), 337–353.
- Tusaie–Mumford, K.(2001). Psychosocial resilience in rural adolescents: Optimism, perceived social support, and gender differences. Unpublished dissertation. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.
- Tyler, L.L. (1964). *The Concept of an Ideal Teacher–Student Relationship*.

- The Journal of Educational Research, 58(3), 112–117.
- Walker, Kenneth N., MacBride, Arlene and Vachon, Mary L.S.(1977). "Social support networks and the crises of bereavement". *Social Science and Medicine*, 11, 35–41
- Walker, Michael E., Stanley Wasserman, and Barry Wellman (1994). *Statistical Models for Social Support Networks*, pp. 53–79. In Wasserman, S. and Joseph G. (Eds.) *Advances in Social Network Analysis: Research in the Social and Behavioral Sciences*, Sage Publications Inc.
- Waugh, C., & Fredrickson, B.(2006). Nice to know you : Positive emotions, self–other overlap, and complex understanding in the formation of a new relationship. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 93–106.
- Waters, E., & Sroufe, L.A.(1983). Social competence as developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79–97.
- Watson, D., & Tellegen, A.(1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219–235.
- Wells, L. E., & Marwell, G. (1976). *Self–esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Wentzel, K. R.(2003). School Adjustment. In W.M.Reynolds, G.E.Miller, I. B. Weiner(EDS.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology* (vol.7. pp.235–258). NJ: John Wiley & Sons.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: White, S, (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Wilkinson, Greg (2005). *Understanding stress*. British Medical Association Family doctor series, 13.
- Woolley, M, E., & Grogan–Kaylor, A.(2006). Protective family factors in the context of neighborhood: Promoting positive school outcomes.

- Family relations, 55, 94–104. Adams, Bannister, Cox.
- Wyman, P. A., Cowen, E.L., Work, W.C., & Kerly, J.H. (1993). The role of children's future expectations in self–system functioning and adjustment to life stress. A prospective study of urban at risk children. *Development and Psychopathology*, 5, 649–661.
- Zigler, E., & Trikett, P. K. (1978). IQ, social competence, and evaluation of early childhood intervention program. *American Psychologist*, 33, 778–798.

4. 기타자료

- Forisha–Kovach, Barbara.(1983). *The Experience of Adolescence*, Scott, Foresman and Company, 300–310.
- Gilmore, J. V.(1974). *The Productive personality*. Albion Pu. Company.
- James, W.(1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holtand Co.

부록 : 설문지

중학생의 회복탄력성과 학교적응성에 관한 설문지

안녕하십니까?

먼저 설문조사에 응답해 주심을 감사드립니다.

본 설문조사는 중학생의 회복탄력성과 학교적응성에 미치는 영향요인을 검증할 목적으로 의견조사를 실시하고 있습니다. 또한 조사된 설문은 중학생의 학업성취감과 학교적응성을 향상시키기 위한 자료로 활용하고자 작성되었습니다.

본 설문내용은 맞거나 틀린 답은 없으며, 중학생 여러분의 솔직한 의견을 듣고자 실시합니다. 여러분이 성의있게 기입해 주신 모든 설문내용은 익명으로 처리되어 비밀이 보장되며, 추후 중학생의 교육발전을 위한 기초 자료로 활용될 것입니다.

-감사합니다.

2012년 06월

연구자 : 조선대학교 대학원 사회복지학과 박사과정 이 신 숙

e-mail : ss1114@hanamail.net

I. 다음의 문항들을 자세히 읽어보시고 가장 적합한 곳에 V표 해주세요.

1. 나의 성별은? (글씨체와 크기확인)

- ① 남학생 ② 여학생

2. 나의 학교 설립유형은?

- ① 국공립학교 ② 사립학교

3. 나의 학년은?

- ① 중 1 ② 중 2 ③ 중 3

4. 나의 지난 중간고사 학교성적(평균)은?

- ① 60점 이하 ② 61점 이상-70점 이하 ③ 71점 이상-80점 이하
④ 81점 이상-90점 이하 ⑤ 91점 이상

5. 한 달 용돈은 어느 정도입니까?

- ① 2만원 미만 ② 2만원 이상- 4만원 미만
③ 4만원 이상- 6만원 미만 ④ 6만원 이상- 8만원 미만
⑤ 8만원 이상- 10만원 미만 ⑥ 10만원 이상

6. 나의 종교는 무엇입니까?

- ① 불교 ② 개신교(개신교) ③ 천주교
④ 기타() ⑤ 없음

7. 나의 성격은 어떻습니까?

- ① 내성적 ② 외향적

8. 현재 주거상황은 어떻습니까?

- ① 부모(한부모)와 동거 ② 조부모와 동거 ③ 친척집
④ 기타()

9. 부모님의 직업은?

- ① 농업 ② 상업 ③ 공업 ④ 회사원 ⑤ 공무원
⑥ 전문직 ⑦ 자영업 ⑧ 기타()

II. 다음을 읽고 여러분의 경우와 비슷하다고 생각되는 것을 하나만 골라 V표를 해주세요.

1. 자기조절 능력

1) 감정조절력

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 어떤 일을 할 때 내 감정을 통제 할 수 있다.					
2	나는 화가 나도 내 감정을 통제 할 수 있다.					
3	가족이나 친구들과 토론할 때 내 감정을 잘 통제할 수 있다.					
4	나는 어떤 일을 할 때 내 감정에 잘 휘말리지 않는다.					
5	나는 힘든 일이 있어도 참고 견딘다.					
6	나는 내 감정을 잘 조절할 수 있다.					

2) 충동통제력

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	내가 해야 할 일이 있으면 유혹에 넘어가지 않는다.					
2	당황스럽고 어려운 상황이 닥쳐도 쉽게 포기하지 않는다.					
3	평소 용돈이나 학습에 대해 계획을 세워서 하는 편이다.					
4	모든 일은 미리 계획을 세워서 하는 편이다.					

3) 자아존중감

번호	내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
		1	2	3	4	5
1	나 자신이 능력 있는 사람이라고 생각한다.					
2	나 자신이 가치 있는 사람이라고 생각 한다.					
3	나는 쓸모 있는 사람이라고 생각한다.					
4	나는 나 자신에 대해 긍정적이다.					
5	나는 내가 좋은 사람이라고 생각한다.					
6	나는 나 자신을 항상 존중한다.					

2. 대인관계 능력

1) 의사소통

번호	내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
		1	2	3	4	5
1	내가 하고 싶은 말을 대화상대에 따라 이야기를 잘 한다.					
2	나는 내가 하고 싶은 말을 재미있게 잘 한다.					
3	나는 내가 하고 싶은 말에 대해 잘 표현한다.					
4	나는 다른 사람과 대화할 때 친절한 편이다.					
5	나는 윗사람과 대화 할 때 편하게 대화 한다.					

2) 타인공감성

번호	내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
		1	2	3	4	5
1	다른 사람들의 얼굴을 보면 어떤 기분인지 알 수 있다.					
2	다른 사람들이 화, 슬픔, 당황하는 것을 보면 그들이 어떤 생각을 하는지 알 수 있다.					
3	친구가 화를 내면 그 이유를 잘 아는 편이다.					
4	나는 다른 사람들의 마음을 잘 이해하는 편이다.					

3) 자아확장력

번호	내 용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
		1	2	3	4	5
1	내 친구들은 나를 정말로 좋아한다.					
2	내 주변 사람들은 내 기분을 잘 이해한다.					
3	서로 도움을 주고받는 친구가 많은 편이다.					
4	나와 자주 만나는 사람들은 나를 좋아 한다.					
5	서로 터놓고 이야기하는 친구가 많다.					

3. 긍정성

1) 자아낙관성

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 항상 모든 일에 좋은 결과가 있다고 생각한다.					
2	나는 어려운 일도 먼저 긍정적으로 생각한다.					
3	힘든 일이 생겨도 앞으로 잘될 것이라고 생각한다.					
4	어떤 일을 마치면, 주변 사람들이 나를 격려해 줄 거라고 믿는다.					
5	나의 미래에 대해 항상 긍정적으로 생각 한다.					
6	나는 항상 좋은 쪽으로 생각한다.					

2) 감사성

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 많은 사람들에게 고마움을 느낀다.					
2	나는 친구들에게 항상 고마움을 느낀다.					
3	나는 시간이 흘러갈수록 감사하는 마음이 더 커져간다.					
4	나는 감사해야 할 것들이 많다.					
5	나는 내 주변에 감사해야 할 것들이 많다.					
6	주변 사람들에게 고마움을 바로 느낀다.					

4. 사회적 유능성

1) 문제해결능력

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 문제가 발생하면 다양한 해결방법을 생각한다.					
2	나는 과제를 할 때 해야 할 일들을 구체적으로 생각한다.					
3	나는 어떤 일을 시작할 때 결과를 미리 생각한다.					
4	나는 문제를 생각할 때 새로운 방식을 생각한다.					
5	나는 어떤 상황에 대해 현명하게 생각할 수 있다.					
6	나는 어떤 일의 원인과 결과를 찾아낼 수 있다.					

2) 자기효율성

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	내가 소망하면 좋은 일이 일어난다고 생각한다.					
2	나는 언제나 친절할 사람이라고 생각한다.					
3	나는 나에게 잘못된 일이 일어나는 것은 나의 실수라고 생각한다.					
4	나는 좋은 성적을 받는 것은 나의 노력이라고 생각한다.					
5	나는 시험을 준비하는 기간은 중요하다고 생각한다.					
6	나에게 좋은 일이 일어나는 것은 나의 노력이라고 생각한다.					

3) 목적의식

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통 이다	그렇 다	매우 그렇 다
		1	2	3	4	5
1	나는 나의 진로를 생각해 본 적이 있다.					
2	나는 내가 미래에 무엇을 해야 하는지 생각해 본 적이 있다.					
3	나는 고등학교와 대학교에 대한 진로를 생각해 본 적이 있다.					

5. 스트레스

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이 다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	부모님은 나의 성적에 기대가 크지 않다.					
2	부모님은 나에게 공부하라고 강요하는 편이다.					
3	학업성적 때문에 부모님과 갈등이 자주 발생한다.					
4	친구들이 나를 따돌리는 것 같다.					
5	친구들과 잘 어울리지 못한다.					
6	친구들과 이야기가 잘 통하지 않는다.					
7	선생님이 나를 좋아하지 않는 것 같다.					
8	선생님이 다른 아이들 앞에서 나를 혼 낸 적이 있다.					
9	나를 좋아하는 선생님이 거의 없다.					

6. 사회적지지

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나의 부모님은 나에게 관심을 가지신다.					
2	나의 부모님은 항상 나를 격려해 주신다.					
3	나의 부모님은 내가 하고 싶어 하는 일을 할 수 있도록 도움을 주신다.					
4	나의 부모님은 내가 잘한 일에 대해 칭찬해 주신다.					
5	나의 친구는 나에게 관심을 갖고 걱정 해준다.					
6	나의 친구는 나의 의견을 존중하고 긍정적으로 받아준다					
7	나의 친구는 내가 힘들 때 잘 도와준다.					
8	나의 선생님은 나를 인격적으로 존중해 주신다.					
9	나의 선생님은 내가 한 행동에 대해 객관적으로 평가해 주신다.					

7. 학교적응성

번호	내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 선생님과 자유로이 대화를 나눌 수 있다.					
2	학교에서 학급 친구들과 자유로이 대화를 나눌 수 있다.					
3	나는 수업시간에 하고 싶은 말을 자유로이 표현한다.					
4	나는 수업시간에 대체적으로 적극적인 편이다.					
5	나는 학교생활이 즐겁다.					
6	나는 학교생활 중에 수업시간이 즐겁다.					