



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

석사학위논문

일반계 고등학생의
학업스트레스와 학교생활적응의
관계에서 자아탄력성의 조절효과

제주대학교 교육대학원

상담심리전공

성 나 미

2016년 8월

일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과

지도교수 김 성 봉

성 나 미

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함.

2016년 6월

성나미의 교육학 석사학위 논문을 인준함.

심사위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

제주대학교 교육대학원

2016년 8월

<국문초록>

일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과

성 나 미

제주대학교 교육대학원 상담심리전공

지도교수 김 성 봉

본 연구의 목적은 일반계 고등학생의 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 성별과 학년에 따른 차이 및 상관관계를 살펴보고, 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과를 검증하는 것이다. 이를 위하여 아래와 같은 연구문제를 설정하였다.

- 연구문제 1. 일반계 고등학생의 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성은 성별 및 학년에 따라 차이가 있는가?
- 연구문제 2. 일반계 고등학생의 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성은 유의한 상관관계가 있는가?
- 연구문제 3. 일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과가 있는가?

이상의 연구문제를 해결하기 위해 제주특별자치도의 22개교 일반계 고등학교 중 제주시 6학교, 서귀포시 3학교를 포함한 총 9개의 일반계 고등학교를 무선으로 표집한 후 1, 2학년 1학년씩 군집표본추출 하여 설문 조사를 실시하였다. 648명 중 630명의 자료가 회수되어 97.2%의 회수율을 보였으나 응답이 불성실한 설

문지 134부를 제외한 나머지 496부의 자료(78.7%)를 최종 표본으로 확정하였다.

본 연구에서는 학업스트레스를 측정하기 위해서 오미향과 천성문(1994)의 학업스트레스 척도 중 입시경쟁 위주의 환경특성과 고등학생의 학업활동에 초점을 맞춘 5개 요인인 성적, 시험, 수업, 공부, 진로에 관한 내용만을 수정 사용한 척도(총 38문항, 5점 Likert)를, 학교생활적응을 측정하기 위해서 김용래(2000)가 제작한 학교생활적응 척도를(총 41문항, 5점 Likert), 그리고 자아탄력성을 측정하기 위해서 Block & Kremem(1996)이 개발한 자아탄력성 척도(Ego-Resiliency Scale)를 박은희(1997)가 수정·번안하고 청소년을 대상으로 송혜리(2010)가 수정사용한 척도(총 40문항, 5점 Likert)를 사용하였다.

자료 분석은 SPSS for Windows 18.0을 사용하였으며, 전반적인 자료의 특성을 알아보기 위하여 빈도와 백분율을 산출하였고, 성별 및 학년에 따른 차이를 알아보기 위한 분석으로 독립표본 t-검정을 실시하였다. 또한 변인별 신뢰도 검증을 위해 Cronbach's α 값을 산출하였고, 변인간의 관련성을 살펴보기 위하여 Pearson 상관 분석을 하였으며, 마지막으로 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과를 알아보기 위해 조절회귀분석을 실시하였다. 본 연구의 분석 결과를 바탕으로 연구 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 성별 및 학년에 따른 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성간의 차이를 살펴본 결과, 성별에 따른 학업스트레스는 여학생이 남학생보다 전체 학업스트레스와 성적스트레스 및 시험스트레스를 더 많이 받고 있는 것으로 나타났으며, 학교생활적응은 남학생이 여학생보다 학교친구적응을 잘 하는 것으로 나타났고, 자아탄력성은 여학생이 남학생보다 대인관계 점수가 높은 것으로 나타났다. 학년에 따른 학업스트레스는 1학년이 2학년보다 시험스트레스와 공부스트레스를 더 많이 받고 있는 것으로 나타났고, 학교생활적응은 2학년이 1학년보다 학교환경적응을 더 잘 하는 것으로 나타났으며, 자아탄력성은 모든 하위영역에서 유의미한 차이가 없었다.

둘째, 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 상관관계를 분석한 결과, 학

업스트레스와 학교생활적응은 유의미한 부적상관을 나타냈으며, 자아탄력성과 학교생활적응은 유의미한 정적상관을 보였다. 그리고 학업스트레스와 자아탄력성은 유의미한 부적상관을 나타냈다.

셋째, 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과를 검증한 결과, 자아탄력성 전체에서 조절효과를 보이진 않았지만 자아탄력성의 하위요인 중 낙관성에서만 조절효과를 보였다.

이상 연구결과를 종합해 보면, 일반계 고등학생의 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성은 성별에 따라 유의미한 차이가 있었으며, 학년에 따른 학업스트레스와 학교생활적응은 유의미한 차이를 나타냈지만 자아탄력성은 유의미한 차이가 없었다. 또한 일반계 고등학생의 학업스트레스는 학교생활적응에 부적인 영향을 주는 변인으로 작용하고 있으며, 이 두 변인들의 관계에서 자아탄력성 전체의 조절효과는 검증되진 않았지만 자아탄력성의 하위요인 중 낙관성이 중재변인으로 작용하고 있음을 확인 할 수 있었다. 이러한 결과는 일반계 고등학생의 학업스트레스로 발생하는 학교생활부적응의 문제를 해결하기 위하여 자아탄력성의 하위요인인 낙관성을 증진시킴으로써 학교생활적응에 도움을 줄 것이라는 희망을 안고 일반계 고등학생들에게 학교생활부적응을 예방하기 위한 프로그램 개발 및 상담적 개입 방안을 수립하는데 필요한 기초자료를 제공함으로써 학교생활적응을 높여 건강한 학교생활을 할 수 있도록 도움을 줄 수 있는 근거자료로 활용되기를 바란다.

목 차

I. 서 론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	6
3. 연구가설	6
4. 연구 모형	7
5. 용어의 정의	7
II. 이론적 배경	10
1. 학업스트레스	10
2. 학교생활적응	14
3. 자아탄력성	17
4. 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 성별과 학년에 따른 차이	19
5. 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 선행연구 고찰	20
6. 학업스트레스, 학교생활적응 및 자아탄력성의 관계	24
III. 연구방법	28
1. 연구대상	28
2. 측정 도구	29
3. 자료처리	33
IV. 연구결과 및 해석	34
1. 성별과 학년에 따른 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 차이	34
2. 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 상관관계	37
3. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과 검증	39
V. 논의 및 결론	47

1. 결과에 대한 논의	47
2. 연구의 의의 및 제언	53
참고문헌	55
Abstract	69
부 록	73

표 목 차

표 III-1. 연구대상자의 인구사회학적 특성	28
표 III-2. 학업스트레스 문항 및 하위요인 신뢰도	30
표 III-3. 학교생활적응 문항 및 하위요인 신뢰도	31
표 III-4. 자아탄력성 척도 및 하위요인 신뢰도	32
표 IV-5. 성별에 따른 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 차이	35
표 IV-6. 학년에 따른 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 차이	36
표 IV-7. 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 상관계수	38
표 IV-8. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과	40
표 IV-9. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 대인관계의 조절효과	41
표 IV-10. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 활력성의 조절효과	42
표 IV-11. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 감정통제의 조절효과	43
표 IV-12. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 호기심의 조절효과	44
표 IV-13. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 낙관성의 조절효과	45

그림 목 차

그림 I-1. 연구모형	7
그림 IV-2. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 낙관성의 조절효과	46

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

최근 5년간 우리나라 자살 수는 7만 5,472명으로(보건복지부, 2015), 10년 넘게 OECD 1위라는 불명예를 유지하고 있다. 여성가족부와 통계청이 발표한 청소년 통계(2015)에 따르면 청소년의 사망원인 1위가 자살인 것으로 나타났고, 자살의 가장 큰 이유는 학업·진로 문제로 나타나는 스트레스였다(한국청소년정책연구원, 2012). 한 언론 매체는 “아동·청소년의 30%가 학교 성적 등의 학업스트레스로 자살을 고민 한 적이 있다”는 기사를 보도하였고(한국일보, 2015. 01. 24.), 과도한 학업스트레스로 인한 고등학생의 투신 자살하는 사건(경상일보, 2014. 05. 15.)과 학업 문제로 자살을 기도한 중학생을 경찰이 심폐소생술로 구하는 일도 있었다(노컷뉴스, 2015. 06. 15.). 학업 관련 스트레스로 자살하는 청소년들의 기사는 매년마다 보도되는 실정이며 학업스트레스가 청소년에게 부정적인 영향을 미치는 요인이라는 것을 알 수 있다.

학업스트레스란 학업관련 스트레스라는 의미로 학교생활과 학업을 수행해야 하는 요구에 대처하면서 경험하게 되는 정신적 부담과 불안, 우울 등의 부적응적 심리상태를 의미한다(김정현, 김성벽, 정인경, 2014). 우리나라 학교 교육은 전인 교육보다 대부분 입시위주의 교육 형태에 치중되어 있어 과도한 경쟁을 조장하고 있고, 이에 따라 학생들은 입시경쟁의 부담과 공부에 대한 압박감으로 스트레스를 받고 있다(김미경 외 3명, 2012; 이인숙, 2006). 고학력과 좋은 대학을 가야지만 사회적으로 성공할 수 있다는 잘못된 교육적 가치관으로 인하여 많은 청소년들이 괴로워하고 있다.

한국청소년정책연구원(2012)에 따르면 고등학생 74.3%, 중학생 64.7%가 학업스트레스를 경험하고 있고, 중학생보다 고등학생이 더 많은 스트레스를 받고 있는 것으로 나타났다(김수주, 2002; 이유미, 1994). 고등학생의 경우 대학진학을 앞두고 있기에 시험에 대한 부담감과 성적에 대한 걱정 및 진로에 대한 불안감 등으로 중학생에 비해 학업스트레스의 정도가 높은 편이었고, 남학생보다 여학생의

학업스트레스가 더 높았다(조강래, 2007).

학업스트레스의 선행연구를 살펴보면, 학업스트레스가 심한 경우에는 대인관계 능력저하나 비행을 야기 할 수 있다고 보았고(강승호, 정은주, 1999) 성적저하로 인한 걱정과 스트레스는 심한 좌절감과 열등감을 초래하여 학업능률의 저하로 자기 자신에 대한 실망감을 느끼게 되어 공부에 대한 회의나 동기 저하로 나타난다고 보았다(김계현, 1996). 또한 학업스트레스의 강도가 높아질수록 심리적으로 불안정해져 우울(정고운, 2014; 윤명숙, 조혜정, 이현희, 2009; 이은희, 최태산, 서미정, 2000), 자살(이서원, 장용언, 2011; 문경숙, 2006) 등과 같은 문제로 이어질 수 있다고 보고 되고 있어 학업스트레스로 발생하는 문제는 심각한 상황이기 에 학업스트레스와 관련된 연구는 현재까지 꾸준히 연구되고 있다(최은희, 2016; 박선미, 2015; 황은지, 2015; 석예진, 2014; 신용선, 2014; 이은희, 2014; 정고운, 2014; 조현진, 2014; 김빛나, 2013; 이윤정, 2013).

청소년기는 아동기에서 벗어나 성인기로 넘어가는 과도기적 단계로서 인지·정서적, 신체적, 사회 심리학적 발달이 활발하게 이루어지는 매우 중요한 시기인데, 이러한 시기에 청소년들은 하루 중 대부분을 학교에서 생활한다. 현대사회에서 학교는 가정과 더불어 청소년들에게 가장 중요한 지식전달과 사회화, 자아실현을 책임지고 있는 총체적인 교육의 장으로써(김태화, 2012), 학교생활을 통하여 청소년들이 또래와 교사와의 관계 속에서 사회적 관계를 형성할 수 있도록 기회를 마련한다. 학교생활적응은 타인과 어울리는 삶을 살아가면서 공동체 의식과 대인관계 기술을 배워나가며 원만한 인간관계를 형성할 수 있도록 도와준다. 이는 학교 규범에 순응하여 독립된 한 개인으로서 학교 활동에 참여하고, 스스로에 대해 긍정적으로 인식하는 상태를 의미한다(김수진, 2013). 즉, 자신의 욕구와 학교에서 접하는 환경적인 요소들을 조화시켜 균형 있는 인격체로 형성하고, 합리적이고 바람직한 행동을 만들어내는 과정이다.

그러나 최근 우리나라의 청소년들 중 많은 수가 학교교육 및 학교생활 부적응으로 학업을 중단하고 있다(교육부, 2014; 김정현, 김성벽, 정인경, 2014; 김영희, 최보영, 이인희, 2013). 교육부(2014)가 발표한 학업중단 학생 현황 자료에 따르면 2014학년도 학업중단 학생은 총 51,906명으로 재적 학생 수 대비 학업중단 비율은 0.83%인 것으로 나타났고, 이 중 고교생의 수는 20,249명으로 가장 많은 부분

을 차지하였으며, 학교 부적응으로 학업을 중단한 학생은 9,781명으로 집계됐다. 학교 부적응은 청소년 개인이 학교 환경에 적응하지 못해 학교생활이라는 삶의 영역에서 갈등이라는 부적절한 행동을 보이는 것을 의미하며, 이는 무단가출, 무단결석, 불건전한 이성교제, 집단폭행, 음주와 흡연 등과 같은 문제행동으로 연결되어(한성희, 2007) 결국에는 범죄로 발전 될 수 있는 가능성이 높다. 가장 우려가 되는 것은 성인이 되어서도 다양한 종류의 사회부적응을 유발하는 부적응의 악순환을 낳을 수 있기에(홍경해, 2011) 청소년들의 학교생활적응을 위한 예방적 개입은 그 무엇보다 중요하다고 볼 수 있다.

많은 학자들은 학교부적응의 원인을 학업스트레스라고 보고 있는데 이와 관련된 선행연구를 살펴보면, 신현균(2002)은 학업 관련 스트레스가 커질수록 학교생활을 적응하는데 어려움을 유발할 수 있다고 보았고, 정정화(2008)는 학업스트레스로 나타나는 고통은 학업성취도를 떨어트리면서 학교 부적응을 초래 할 수 있다고 하였다. 또한 아영아와 정원철(2011)은 학업스트레스를 높게 인식할수록 학교부적응이 더 높아진다고 하였으며, 학업스트레스 관련 요인인 교사 및 친구와의 관계, 규칙 준수, 공부에 대한 흥미, 학업성취 등이 학교부적응과 관련이 있다는 연구(조은정, 이해경, 2007; 윤혜미, 박병금, 2005; 문은식, 2002)와 맥을 같이 한다고 보았다.

반면 이와는 상반된 주장을 하고 있는 학자들은 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 두 변인간의 직접적인 관련성이 있다고 보기 보다는 간접적인 관련성을 지녔다고 보았다. 이와 관련된 최근 연구 동향을 살펴보면, 개인의 적응력은 스트레스 그 자체보다 개인의 성격 특성이나 대처능력, 사회 환경적 요인에 의해 더 많은 영향을 받고 있고, 스트레스에 대한 적응적 반응의 개인차를 설명해주는 요인에 대한 변인을 찾고자 하는 시도가 활발하다(홍경해, 2011; 유은애, 2008; 신정이, 황혜원, 2006; 최미례, 이인혜, 2003). 이와 관련된 선행연구에서 전혜경(2007)과 이예승(2004)은 학업스트레스와 학교적응과의 관계에서 그 관계를 조절하는 역할을 하는 제 3의 변수를 발견하여 청소년들의 학업스트레스가 높음에도 불구하고 학교적응에 긍정적인 도움을 줄 수 있는 방법을 찾고자 하였고, 최윤신과 김한나(2008)는 학업스트레스와 학교적응의 관계에서 자아존중감의 조절효과가 있음을 확인함으로써 자아존중감 향상을 통한 학업스트레스에 효과적

으로 대처할 수 있는 방법을 습득하여 학교부적응 감소를 위해 학업스트레스 관리에 대한 다양한 프로그램 개발 및 보급의 필요성을 강조하였다.

최근에는 이와 다른 변인으로 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 완충·조절의 역할을 하는 자아탄력성(김수진, 2013; 주서연, 2013; 홍경해, 2011; 한영, 2012)이 제시되고 있는데, 김수진(2013)은 많은 아동·청소년들이 학업관련 문제로 스트레스를 경험하지만 모든 아동·청소년들이 이로 인해 어려움에 처하는 것은 아니라고 보았고, 어떤 이들은 스트레스를 견디지 못해 부적응 상태로 빠지지만 어떤 이들은 심리적 안정감을 잃지 않으며 그 역경을 잘 극복해나간다고 하였으며, 이러한 스트레스 상황에서도 스트레스의 영향을 조절하면서 그 영향을 완충시키거나 적응을 도와주는 변인을 자아탄력성(ego-resilience)이라고 보았다.

자아탄력성이란 일시적이고 적응이 필요한 스트레스적인 상황에서 효율적인 적응을 위해 상황에 알맞은 행동을 하고 이전의 자아 통제수준으로 되돌아감으로써 문제 해결을 위해 극복하고자 하는 능력으로(Block, 1982), 자아탄력성이 높을수록 스트레스 상황에 융통성 있고 효율적으로 적응·극복해가며 충동통제를 조절하는 행동특성을 보임으로써 스트레스에 성공적으로 대처한다고 보았다(Cicchetti & Toth, 1991).

자아탄력성의 선행연구에 따르면, 자아탄력적인 이들은 비탄력적인 이들에 비해 더 안정된 성격과 낮은 불안 수준을 나타내며(Block & Block, 1980), 또래 관계에서 적절한 정서표현을 하고 공감적 능력이 뛰어날 뿐만 아니라 학교나 사회의 일원으로서 능동적으로 참여한다고 보고 있고(김수진, 2013), 이와 반대인 비탄력적인 이들은 변화되는 것에 대한 높은 불안감을 보이며 심리적으로 스트레스적인 상황을 극복하는데 어려움이 있다(서정희, 2012). 구자은(2000)은 자아탄력성이 높은 청소년 집단이 그렇지 않은 집단에 비해 학교생활 적응을 잘 하고 있음을 밝혔으며, 이예승(2004)은 스트레스 상황에서 스트레스의 영향을 조절하여 그 영향을 완충시키거나 적응을 도와주는 변인중의 하나가 자아탄력성이라고 봄으로써 스트레스와 학교적응 사이에서 자아탄력성의 완충 및 조절 효과의 가능성을 열어두었다. 이처럼 자아탄력성은 개인이 지각하는 스트레스와 학교적응 사이에서 완충 및 조절의 역할을 통해 학교생활에 잘 적응할 수 있도록 도와주는 중요한 변인이다.

최근 이와 관련된 선행연구를 살펴보면, 아동의 일상적 스트레스가 학교적응에 미치는 자아탄력성의 완충효과에서 자아탄력성이 학교적응에 대한 일상적 스트레스의 부정적 영향을 완화시킬 수 있음을 밝힌 홍경해(2011)의 연구와 초등학교 아동의 학업스트레스와 자아탄력성간에 상호작용효과가 학교적응에 유의하게 나타나 조절효과의 가능성이 있다고 밝힌 이미자(2009)의 연구, 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 모든 변인에서의 조절효과는 나타나지 않았지만 감정통제의 조절효과를 확인한 김수진(2013) 등의 연구들을 통해 스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절 및 완충하는 작용을 하고 있음을 예측할 수 있다. 그러나 청소년을 대상으로 학업스트레스와 학교생활적응 관계에서 자아탄력성의 조절효과를 살펴본 연구(주서연, 2013; 한영, 2012)는 소수에 불과하기에 자아탄력성의 조절효과가 있음을 검증하기에는 어려운 상황이므로 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과를 확인하고자 하는 연구의 필요성이 제기된다.

한편, 본 연구자는 이재연(2014)의 ‘2010년 전국 청소년 위기 실태조사’ (한국청소년상담원, 2010)에서 제주특별자치도 청소년의 위기 요소와 위기 결과 항목에 해당하는 비율이 전국에서 제일 높았던 것에 관심 가졌던 것을 주목하게 되었는데, 제주 지역 일반학생의 위기결과 비율이 전국 평균보다 2% 높은 수치인 10.5%인 것으로 나타났다. 제주 지역 청소년들을 대상으로 연구한 박정환 외 3명(2012)의 ‘제주지역의 청소년 실태와 지원정책 강화 방안’에서는 중학생, 일반계 고등학생, 전문계 고등학생 중 일반계 고등학생의 스트레스 인지율이 가장 높았으며, 스트레스 요인 중 학업스트레스를 가장 많이 받는다고 하였다. 또한 제주특별자치도 청소년들을 대상으로 조사한 ‘청소년 생활 실태조사(2014)’ 결과 학교생활 위기 요소 중 공부와 관련된 영역의 학교생활 부적응 정도가 가장 높았다(제주특별자치도 청소년상담복지센터, 2014). 이를 통해 타 지역의 청소년보다 제주 지역의 일반 청소년들이 많은 위험에 노출되어 있다는 것을 예측할 수 있고, 특히 성공적인 대학 입시라는 큰 부담감을 지닌 일반계 고등학생의 학업스트레스가 가장 높다는 것을 알 수 있으며, 학업 관련 요인에 대한 부담감으로 인해 학교생활 부적응으로 나타날 수 있다는 우려가 예상된다.

이에 본 연구에서는 일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계

에서 자아탄력성의 조절효과를 살펴본 연구가 미비하다는 것을 감안하여 제주지역의 일반계 고등학생들의 학업스트레스와 학교생활적응간의 관계를 살펴보고, 학업스트레스와 학교생활적응간의 관계에서 조절 효과의 가능성이 기대되는 자아탄력성의 명확한 조절효과를 확인하기 위해 세 변인에 대한 성별 및 학년의 차이를 확인한 후 성별 및 학년을 통제하여 자아탄력성과 자아탄력성의 하위요인별로 조절효과를 검증하고자 한다. 이를 통해 학업스트레스로 인하여 학교생활적응에 어려움을 호소하는 일반계 고등학생들에게 학교생활부적응을 예방하기 위한 프로그램 개발 및 상담적 개입 방안을 수립하는데 필요한 기초자료를 제공함으로써 학교생활적응을 높여 건강한 학교생활을 할 수 있도록 도움을 줄 수 있는 근거자료로 활용되기를 기대한다.

2. 연구문제

본 연구에서는 일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과를 알아보기 위해 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

- 연구문제 1. 일반계 고등학생의 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성은 성별과 학년에 따라 유의한 차이가 있는가?
- 연구문제 2. 일반계 고등학생의 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성은 어떠한 상관관계가 있는가?
- 연구문제 3. 일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과가 있는가?

3. 연구가설

본 연구에서 이상의 연구문제를 통해 탐색하고자 하는 가설은 다음과 같다.

- 가설 1. 일반계 고등학생의 학년, 성별에 따른 학업스트레스, 학교생활적응, 학교생활적응

은 유의한 차이가 있을 것이다.

가설 2. 일반계 고등학생의 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성은 유의한 상관관계가 있을 것이다.

가설 3. 일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과가 있을 것이다.

4. 연구모형

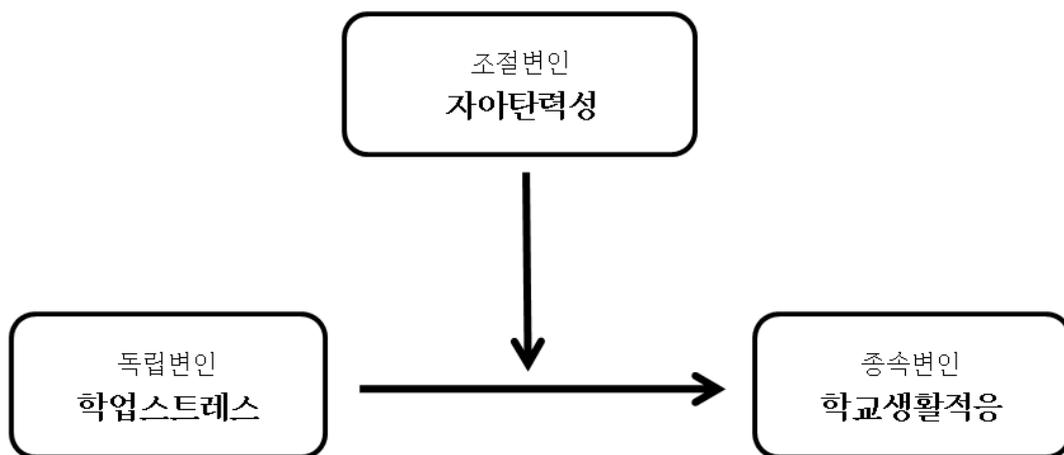


그림 I -1. 연구모형

5. 용어의 정의

가. 일반계 고등학생

초·중등교육법 시행령 제 76조 3에 의하면 고등학교는 교육과정 운영과 학교의 자율성을 기준으로 일반 고등학교, 특수목적 고등학교, 특성화 고등학교, 자율 고등학교로 구분할 수 있다. 일반 고등학교는 특정 분야가 아닌 다양한 분야에 걸쳐 일반적인 교육을 실시하는 고등학교이고, 특수목적 고등학교는 초·중등교육법 시행령 제 90조에 의하여 특수 분야의 전문적인 교육을 목적으로 하는 고

등학교로 과학 인재 양성, 외국어에 능숙한 인재 양성, 예술인 양성 및 산업계 수요에 직접 연계된 맞춤형 교육과정을 운영하는 고등학교이다. 특성화 고등학교는 초·중등교육법 시행령 제 91조에 의하여 소질과 적성 및 능력이 유사한 학생을 대상으로 특정 분야의 인재양성을 목적으로 하는 교육 또는 자연현장실습 등 체험 위주의 교육을 전문적으로 실시하는 고등학교이며, 자율형 고등학교는 초·중등교육법 시행령 제 91조 3에 따른 자율형 사립 고등학교와 제91조 4에 따른 자율형 공립 고등학교이다.

본 연구에서는 제주특별자치도 교육청의 '2015 교육통계'를 참고하여 제주 지역의 특수목적 고등학교와 특성화 고등학교를 제외하고, 일반적인 교육과 입시중심의 교육을 실시하는 일반 고등학교와 자율형 고등학교 학생들을 일반계 고등학생으로 본다.

나. 학업스트레스

학업스트레스란, 학업으로 인해 유발되는 부적응적 상태로 학교 공부나 성적 등의 학업관련 압박감으로 겪게 되는 정신적 부담감, 근심, 긴장, 공포, 우울, 초조감 등과 같이 편안하지 못한 심리상태이다(오미향, 천성문, 1994).

본 연구에서는 일반계 고등학생들이 겪는 학업과 관련된 스트레스로 보고자하며, 오미향과 천성문(1994)이 제작한 학업스트레스 척도(1부 학업스트레스 요인을 측정하는 11개의 하위척도와 2부 학업스트레스 증상을 측정하는 3개의 하위척도로 구성)중 입시경쟁 위주의 환경특성과 고등학생의 학업활동에 초점을 맞춘 요인만을 수정 사용한 척도를 사용하였고, 하위요인으로는 성적, 시험, 수업, 공부, 진로로 구성되어 있다.

다. 학교생활적응

학교생활적응이란 학생의 모든 행동들이 학교환경과의 상호작용에서 조화롭고 성공적인 관계를 형성함으로써 교사와 다른 학생 등 의미 있는 타인들과 원만한 관계를 유지해가며 학교수업에 적극적으로 참여하고, 학교규범에 순응하여 독립

된 한 개인으로서의 역할을 수행해 나감으로써 학교 현장에서 직면하게 되는 여러 상황과 여건들을 자신의 요구에 알맞게 변화시켜 그 상황을 올바르게 수용하는 것이다.

본 연구에서는 학생과 학교 환경과의 상호작용에서 조화로운 관계를 형성함으로써 타인들과 원만한 관계를 유지하며 학교 수업 및 학교 규범에 순응하여 학교 상황에서 당면하는 교육적 여건을 자신의 요구에 알맞게 변화시키거나 학교 상황의 모든 교육적 여건을 바르게 수용하는 것으로 보고자하며, 학교생활적응 측정은 김용래(2000)가 제작한 학교생활적응 척도를 사용하였고, 하위요인으로는 학교환경적응, 학교교사적응, 학교수업적응, 학교친구적응, 학교생활일반적응으로 구성되어 있다.

라. 자아탄력성

자아탄력성이란 문제 상황이나 어려움 속에서 스스로 회복하는 마음의 능력이며, 환경에 따른 스트레스 혹은 위험 상황에서도 행동적·정서적 문제를 보이지 않고 건강하게 적응해 나가는 상태를 설명하기 위한 심리학적 개념이다(Block & Block, 1980).

본 연구에서는 개인의 외적·내적 스트레스와 같은 상황적인 문제에서도 융통성 있게 적응하는 능력으로 자신의 감정을 조절하여 생활환경 속에서 균형적이고 조화로운 관계를 유지하며 합리적이고 이상적인 적응을 할 수 있는 긍정적인 성격 자원으로 보고자하며, 자아탄력성 측정은 Block & Kremem(1996)의 자아탄력성 척도(Ego-Resiliency Scale)를 바탕으로 박은희(1997)가 수정·번안한 것을 청소년을 대상으로 송혜리(2010)가 수정사용한 척도를 사용하였고, 하위요인으로는 대인관계, 활력성, 감정통제, 호기심, 낙관성으로 구성되어 있다.

II. 이론적 배경

1. 학업스트레스

가. 스트레스의 개념

스트레스(stress)는 라틴어의 ‘strictus’ 또는 ‘stringere’로서 ‘좁은’ 혹은 ‘팽팽하다’라는 뜻에서 유래되었다. 과거 14세기에는 고통, 곤란, 역경 등의 의미로 사용되었으나 17세기에는 물체를 변형시키는 내부적인 힘으로 인식하고 신체적 긴장이나 압박의 의미로 쓰였으며, 18세기에는 인체에 미치는 외부적인 힘에 대한 저항 및 회복과 관련된 의학적 용어로 사용되다가 19세기 이후 20세기에는 정신장애를 일으키고 건강을 해롭게 하는 질병의 요인으로 인식되기 시작하였다(김수주, 2002). 이에 최근에는 인간이 심리적 혹은 신체적으로 감당하기 어려운 상황에 처했을 때 느끼는 불안과 위협의 감정으로 보고 있다(Lazarus, 1993).

스트레스에 대한 의미가 시대마다 조금씩 다르듯이 스트레스를 바라보는 시각 또한 학자마다 조금의 차이가 있다. Selye(1985)는 스트레스를 인간이 태어남과 동시에 죽음에 이르기까지 지속되는 삶의 부적응적 상태로 개인의 안녕을 위협하고, 질병을 발병하게 하는 유기체의 소모적인 비특징적인 반응이라고 정의하면서 의학적 생리학적 분야를 바탕으로 스트레스를 외부 자극에 의해 발생하는 심리학적 또는 신체 생리학적 이상 반응으로 보았다(Selye, 1974).

Lazarus(1984)는 과도한 스트레스는 심리적, 생리적, 행동적 증상 등 개인에게 다면적인 문제를 야기한다고 보았고, 스트레스와 관련이 많은 심리적 증상은 인지 기능의 감소와 좌절 극복에 대한 무력감 증가, 타인에 대한 감수성 감소, 위축 등이 포함된다. 생리적 증상으로는 호흡 증가와 혈압의 상승, 심장 박동 수의 증가, 근육의 긴장 등이 있고, 행동적 증상으로는 체중의 변화, 식욕 저하, 음주와 흡연, 폭력, 불면증, 자살시도 등이 있다(윤신예, 2011).

Lazarus와 Folkman(1984)은 현재 사용되고 있는 스트레스의 개념을 다음과 같

이 크게 세 가지로 나눌 수 있다고 보았다. 첫째, 자극으로서의 스트레스(stimulus based model of stress)는 스트레스를 하나의 자극으로 보는 입장에서 최근까지 심리학자들이 스트레스에 대하여 내린 가장 보편적인 정의이다. 즉, 우리가 일상적으로 말하는 스트레스를 뜻하며, 인간에게 영향을 미치는 사건을 하나의 자극으로 바라보는 관점이다. 이 관점은 자연재해 질병, 가까운 사람의 죽음 등 환경 속의 사건에 중점을 두고 이와 같은 사건을 인간에게 영향을 미치는 하나의 자극으로서의 스트레스로 본다. 그러나 이 입장은 개인이 스트레스에 대해 반응적인 존재이며, 여러 가지 동일한 자극이 개인에게 주어졌을 때 동일한 스트레스를 느끼게 된다는 가정을 전제로 한다(정고운, 2014; 최덕희, 2008). 하지만 똑같은 사건에 대해라도 어떤 사람은 그 사건을 위협적으로 받아들여 스트레스로 지각하는 반면, 다른 어떤 사람은 그 사건을 스트레스로 지각하지 않을 수도 있다. 그러므로 이 입장은 동일한 사건이라도 개인의 사건을 지각하는 정도에 따라 다를 수 있다는 점을 간과하고 있다(김현진, 2011).

둘째, 반응으로서의 스트레스(response based model of stress)는 생물학이나 의학에서 사용되는 것으로 개인의 반응에 중점을 두는 관점이다. 이 관점은 적응을 요구하는 모든 자극에 대한 반응을 스트레스라고 하고, 긍정적 사건과 부정적 사건 모두가 신체적, 정신적 스트레스 반응을 야기 한다고 본다(Selye, 1982; Holme, 1967). 그러나 이 입장은 반응으로서의 스트레스는 스트레스원에 대한 유기체의 반응인 생리학적 측면에만 중점을 두고 있어 스트레스에 선행하는 개인의 심리학적, 사회학적 측면을 다루지 못한다는 한계가 있다(김현진, 2011).

셋째, 상호작용으로서의 스트레스(transactional model of stress)는 개인과 환경간의 역동적인 상호작용으로 보고 개인의 인지적, 사회적, 심리·정서적 매개과정인 심리과정에 근거를 둔 관점으로 바라보았고, 환경과 주위 생활환경의 전후 관계 특성과 관련지어 스트레스를 정의하였다(김수진, 2013). 이에 Lazarus와 Folkman(1984)은 스트레스를 개인이 지닌 자원의 한계를 초과하여 스스로의 안녕이 위협 당한다고 평가되는 개인과 환경간의 특정한 관계로 보았다. 따라서 스트레스 사건이 직접적으로 개인의 부정적 반응을 주는 것이 아니라 같은 스트레스 사건일지라도 자신이 스트레스를 어떻게 지각하고 해석하는지, 개인이 어떤 능력과 자원을 가지고 반응하는가가 적응에 중대한 영향을 미친다는 것이다(김

현진, 2011).

이상의 관점들을 종합해보면, 스트레스는 어떤 자극이나 반응으로서의 관점보다는 개인과 환경과의 상호작용으로서 바라보는 것이 바람직하다(이예승, 2004). 이에 본 연구에서는 스트레스의 개념을 ‘개인과 환경과의 상호관계론적 입장으로 보고, 개인에게 내적인 또는 외적인 요구가 생겼을 때, 그 요구와 대처능력 사이의 불균형으로 인해 발생하는 인지적, 사회적, 심리·정서적 반응’으로 볼 수 있다.

나. 학업스트레스의 개념

청소년을 대상으로 한 스트레스 연구에 따르면 아동 및 청소년들은 성인 못지않게 스트레스를 경험하고 있으며(Dubow & Tisak, 1989; Compas, 1987), 원인 중 가장 큰 비중을 차지하는 것이 바로 학업스트레스이다(한국청소년정책연구원, 2012; 임은미, 정성석, 2009).

학업스트레스란 학업으로 인해 유발되는 부정적 심리 상태이며, 학교 공부나 성적으로 인해 그 일이 너무 힘겹고 하기 싫어서 귀찮다고 생각되어 겪게 되는 정신적 부담과 근심, 긴장, 공포, 우울, 초조감 등과 같이 편하지 못한 심리상태를 의미한다(김혜자, 2006; 오미향, 천성문, 1994). 유성은(2002)은 학업스트레스를 학교생활 장면에서 학업과 관련하여 일어나는 정신적인(내적·외적)자극과 압박감으로 정의하였고, 김용래와 김태은(2004)은 학업스트레스를 청소년들의 생활 장면인 가정, 학교, 사회에서 유발하는 좌절, 억압, 갈등, 불안 등의 부정적 정서로 개인이 받게 되는 심리적인 스트레스라고 보았다. 또한 윤신예(2012)는 학업스트레스를 학업과 관련된 스트레스라는 의미로 사용하였고, 공부, 성적, 진로 등의 학업문제로 인해 유발되는 부적응적인 심리상태로 정의하였다. 김계현(1996)은 학업과 관련된 스트레스를 다양하게 나누어 설명하였는데, 첫째, 학업스트레스는 성적저하로 인한 걱정과 스트레스라고 보면서 성적 저하를 자신의 가치가 떨어지는 것으로 받아들여 심한 좌절감과 열등감을 초래하게 되는 정서적 문제로 보았다. 둘째, 학업스트레스를 시험 불안으로 보고 청소년들이 입시라는 환경적 요구에 자신이 대처할 수 있는 능력이 결여되었다고 느낄 때 나타나는 시험

불안 증세라고 하였다. 셋째, 학업스트레스는 학업능률의 저하로 보았으며, 학업에 대한 동기가 높아서 열심히 공부하지만 학업성적이 부진하여 청소년들 스스로가 좌절감에 휩싸이게 된다. 넷째, 학업스트레스는 공부에 대한 회의와 동기저하로 보았다(김혜자, 2006).

이상의 논의들을 종합해 보면 학업스트레스는 ‘청소년이 일상생활에서 겪는 여러 스트레스 중에서 가장 심각한 요인 중의 하나이며, 학업으로 인해 유발되는 부적응적 상태로 학교 공부나 성적, 진로 등의 학업관련 압박감으로 겪게 되는 정신적 부담감, 근심, 긴장, 공포, 우울, 초조감 등과 같이 편하지 못한 심리 상태’ 라고 본다.

다. 제주 지역 일반계 고등학생의 학업스트레스 현황

한국청소년상담원(2010)에서 전국 청소년들을 대상으로 시행한 ‘2010년 전국 청소년 위기 실태 조사¹⁾’에서 제주특별자치도가 위기 요소와 위기 결과 항목에 해당하는 비율이 전국에서 제일 높은 것을 나타냈으며(이재연, 2014), 제주 지역 일반학생의 시도별 위기결과의 비율은 전국 평균 8.5%보다 높은 수치인 10.5%인 것으로 드러났다. 이는 타 지역의 청소년보다 제주도 지역의 청소년들이 더 많은 위험에 노출되어 있다는 것을 예측할 수 있으며, 위기 청소년보다 일반 청소년에 주목해야 될 필요성에 대해 제시해주고 있다.

지난해 제주 전체 사교육비 규모는 전년 대비 줄어 든 것으로 나타났지만, 교육부와 통계청(2016)이 발표한 ‘2015년 1인당 월평균 사교육비 통계자료’에서는 제주지역의 사교육비는 2014년 대비 1% 증가하였다고 나타났고, 초등학생의 사교육 참여율은 줄어든 반면 중·고등학생의 사교육 참여율은 증가하였다(제민일보, 2016. 02. 28.). 이처럼 중·고등학생들이 사교육에 의존하는 이유는 제주 지역 사교육에 대한 특징적 인식이 학력 향상 욕구나 학벌주의에 과열되어 있고(이은주, 2014), 제주 청소년의 인생의 최상 과제가 학교공부와 시험에 있다고 생

1) · 전국 일반 초·중·고 학생들과 취약·위기 청소년을 대상으로 청소년이 겪는 요인들의 실태를 파악하는 조사이며, 위гы요소와 위гы결과 두 가지 영역으로 구성
· 위гы요소(개인, 가정, 학교, 또래, 지역사회 영역)
· 위гы결과(학교문제, 인터넷 문제, 술·담배 문제, 학교폭력, 자살, 성문제, 가출, 학업중단)

각하고 있기 때문(염미경, 2006)이라고 볼 수 있다.

양은영(2011)은 사교육과 스트레스를 연결하여 사교육스트레스라는 용어를 사용하였는데, 사교육은 학생들의 스트레스에 직접적으로 영향을 주는 것으로 나타났다(안미란, 2008). 강은정(2013)의 연구에서는 제주도 내 일반 청소년과 비행 청소년의 스트레스 원인을 비교 분석한 결과, 일반 청소년이 비행 청소년보다 스트레스를 높게 인식하고 있는 것으로 나타났고, 그 스트레스 원인으로서는 시험 및 성적관련 스트레스가 가장 높았다. 박정환 외 3명(2012)이 연구한 ‘제주지역의 청소년 실태와 지원정책 강화 방안’에 따르면 중학생, 일반계 고등학생, 전문계 고등학생 중 일반계 고등학생의 스트레스 인지율이 가장 높았으며, 학업스트레스를 가장 많이 받는다고 하였다. 이처럼 일반계 고등학교 학생들의 학업스트레스가 높은 이유는 성공적인 대학 입시라는 거대한 생애 최초의 과제를 눈앞에 두고 있기에 높은 학업 성취에 대한 압력으로 스트레스를 경험하고 있다.

2. 학교생활적응

가. 적응의 개념

인간은 살아가면서 수많은 상황 속에서 다양한 문제들과 부딪치며 자신과의 의지와는 관계없이 스트레스를 경험하게 된다. 그러나 놀랍게도 인간은 자신이 처한 상황을 유연하게 대처해가며 자기 자신을 환경에 맞추거나 적극적으로 환경을 변화시켜 균형있는 관계를 형성하기 위해 노력한다. 이것을 우리는 적응이라고 한다.

적응이란 주어진 환경을 극복하려는 환경에 대한 자발적이고 창조적인 행동이며, 개인이 일생동안 생존과 성장을 하면서 생산적 기능을 하기 위해 환경과의 적합성을 성취하고자 하는 적극적인 노력이다(Germain, 1979; Allport, 1961).

Lazarus(1976)는 적응을 개체 그리고 환경간의 균형을 유지하며 조화로운 관계를 이어나가는 행동과정이라고 보았고, 갈등이나 욕구좌절 등을 합리적으로 해결해 나가는 행동과정이라고 정의하였으며, 주어진 환경에 자신을 맞추기 위해 노

력하고 자신의 욕구를 충족하기 위해 환경을 변화시키는 것을 적응이라고 하였다(유인선, 2011).

김용래(2000)는 적응(adjustment)이란 개인과 상황·환경과의 관계, 개인과 정신건강과의 관계, 개인의 상황에 대한 대처와의 관계, 개인의 자아개념과의 관계 등 일련의 물리적·심리적·사회적 관계를 맺고 있다고 보았으며, 자신과 환경·상황 사이에서 조화된 관계를 맺도록 자기 자신의 행동을 변화시키거나 환경에 순응하고 통제하여 조화를 이루는 과정을 적응이라고 하였다. 또한 신지영(2000)은 적응의 의미를 개인과 주변 환경의 능동적인 상호작용으로 보았고, 환경의 요구에 맞춰 능동적으로 변화시키는 요인으로 봄으로써 환경과의 수동적인 관계가 아닌 자발적인 관계로 자신이 처한 환경을 최대한 활용하여 환경과 조화로운 관계를 이루는 것이라 하였다(김연홍, 2014).

이상의 내용들로 보았을 때, 적응은 개인과 환경과의 관계에서 조화로운 관계를 유지하기 위해 개인의 갈등이나 욕구좌절 및 스트레스 그리고 일상생활에서 일어나는 문제들을 합리적으로 해결해 나가는 것으로 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서의 적응은 개인과 환경간의 조화로운 관계를 유지하는 상호작용의 과정으로 정의한다.

나. 학교생활적응의 개념

학교는 개인의 인지적·사회적·심리적 잠재력을 길러주며 학생들이 올바른 가치관과 원만한 상호작용을 할 수 있도록 자아개념 및 자아실현을 형성시켜 변화하는 사회적 환경 속에서 조화롭게 적응해 나갈 수 있는 능력을 길러주는 역할을 하는 매우 중요한 생활환경이다(김정현, 김성벽, 정인경, 2014).

우리나라 청소년들은 하루 중 대부분을 학교에서 생활하며 시간을 보내고 있지만, 청소년들 중 많은 수가 학교생활에 적응하지 못해 학업을 중단하고 있다(교육부, 2014). 학교생활에 적응하는지의 여부는 청소년기를 포함한 성인기 이후의 사회 적응에도 영향을 미치는 요인이기에(김태화, 2012), 학교생활적응이 청소년들에게 얼마나 중요한 과업인지 알 수 있다.

민영순(1984)은 학교생활에서 학생이 대인관계나 학교 규칙, 질서 등에 있어

적절하고 조화롭게 생활을 하여 정상적인 학교생활을 하고 자기 자신도 만족할 수 있는 경우를 학교생활적응이라고 보았고, 안영복(1984)은 학교생활적응이란 학교생활을 적응하면서 접하게 되는 여러 가지 교육적 환경을 자신의 욕구에 맞게 변화시켜 자신의 학교생활의 모든 상황과 환경에 바람직하게 수용하는 것이라고 하였다.

김지혜(1998)는 학교생활 적응을 학교라는 환경 안에서 개인의 욕구를 충족시키기 위해 환경을 변화시키고, 학교 환경의 요구에 따라 자신을 변화시킴으로써 학교 환경과 개인 사이에 균형을 이루려는 적극적이고 창조적인 과정이라고 보았으며, 주현정(1998)은 학생의 모든 행동이 모든 학교환경과의 상호작용에서 조화롭고 성공적인 관계를 형성시킴으로써 교사와 다른 학생 등의 의미 있는 타인들과 원만한 인간관계를 유지해가며 학교수업에 적극적이고 학교규범에 순응하여 독립된 한 개인으로서의 역할을 수행해나가는 것이라고 정의하였다.

박연수(2003)는 학생의 모든 행동은 모든 학교 환경과의 상호작용에서 더 잘 조화되고 성공적인 관계를 형성시킴으로써 교사와 다른 학생 등 의미 있는 타인들과 원만한 대인관계를 유지하며, 학교 수업에 적극적이고 학교 규범에 순응하며 독립적인 개인으로서 역할을 수행해 나가는 것을 학교생활적응이라고 하였다. 또한 김용래(2000)는 학교생활적응을 학습자들이 학교상황에서 당면하는 교육적 여건을 자신의 요구에 알맞게 변화시키거나, 학교상황의 모든 교육적 여건을 바르게 수용하는 것을 의미한다고 보았다.

이상의 선행연구를 살펴본 결과, 학교생활적응은 학생의 모든 행동이 학교 환경과의 상호작용에서 조화롭고 성공적인 관계를 형성함으로써 교사와 다른 학생 등 의미 있는 타인들과 원만한 관계를 유지해가며 학교 수업에 적극적이고 학교 규범에 순응하여 독립된 한 개인으로서의 역할을 수행해 나가고, 학교현장에서 직면하게 되는 여러 상황과 여건들을 자신의 요구에 알맞게 변화시켜 그 상황을 올바르게 수용하는 것으로 볼 수 있다.

3. 자아탄력성

가. 자아탄력성의 개념

Rutter(1979)가 처음 보급한 탄력성(resilience)은 라틴어의 ‘resiliere’로서 ‘다시 뛰어 오르다’라는 뜻에서 유래되었으며, 이는 ‘개인의 적응을 위협하는 외적인 자극으로부터 잠재적인 적응 유지를 위해 전환하는 기제’로 정의된다. 또한 역경적 환경 또는 스트레스적인 상황에서 그 기능 수행을 이전의 적응 수준으로 회복할 수 있는 능력이다. 그 이후 Block(1980)에 의해 탄력성의 개념과 구별하여 자아탄력성(ego-resilience)이라는 용어가 처음 소개되었는데, 초기 성격구조로 개념화하였고 역동적 성격 과정을 설명하는 이론적 기반이 되었다. 또한 개인의 감정 능력을 조절하고 변화하는 환경이나, 혹은 외적·내적 스트레스에 대해 융통성 있게 적응하는 능력일 뿐만 아니라 환경적인 제약과 가능성에 적응할 수 있는 능력(박수진, 2014; 김수진, 2013)으로 보았다.

Block과 Block(1980)은 자아탄력성을 문제 상황이나 스트레스와 같은 어려움 속에서 스스로를 회복하는 마음의 능력이라고 보았고, 환경에 따른 스트레스 혹은 위협에도 불구하고 행동적·정서적 문제를 보이지 않고 건강하게 적응해 나가는 상태를 설명하기 위한 심리학적 개념으로 정의 내렸다. 이것은 개인이 당면한 상황을 대처하기 위해 자아통제 수준을 변화시켜 자아 조절 능력과 인지 능력을 포괄적으로 바라본 후 심리적 장애를 일으킬 수 있는 과제를 해결해 나가고 되돌릴 수 있는 조절 능력을 의미한다.

반면 반대되는 상황에서는 자아통제를 완화시켜 원하는 바를 성취할 수 있도록 적극적인 노력을 하며, 환경이 요구하는 기능으로서 자아를 과소 통제 또는 과대 통제하는 방향으로 조절하는 개인의 역동적인 능력이다(김지영, 2008; 송영경, 2006). 여기서 말하는 자아통제(ego-control)란 일반적인 상황에서 감정적이거나 동기적인 충동을 표현하거나 억압하는 수준을 의미하는 것으로서, 충동을 억제할 것인지 분출할 것인지와 관련된 충동조절의 개념이다(Block & Kremen, 1996).

자아탄력적인 아동·청소년들은 긍정적인 신념을 유지하면서 정서적으로 안정

된 모습을 보이며, 적절한 수준의 자아를 통제 할 뿐만 아니라 삶을 살아가면서 부딪치는 어려운 문제들을 해결해나가기 위해 활동적이고 환기적인 접근을 하며 학교와 사회의 일원으로서 능동적으로 참여하면서 균형적이고 조화로운 관계를 유지하며 적응하는 것으로 나타났다(황순택, 구형모, 김지혜, 2001; 구자은, 2000; 구형모, 2000; Danes, 1999; O'connel-Higgins, 1983; Block & Block, 1980). 반면에 비탄력적인 아동·청소년들은 스트레스 상황을 위협적으로 느끼며 불안을 경험하고, 유연성이 부족하여 낮은 상황에 대한 융통성과 적응의 효율성이 떨어져 부적응 경험에 직면하는 어려움을 보인다(구자은, 2000; 구형모, 2000; Block & Block, 1980).

이상의 내용들을 살펴본 결과, 자아탄력성은 개인의 외적·내적 스트레스와 같은 상황적인 문제에서도 융통성 있게 적응하는 능력으로 자신의 감정을 조절하며 생활환경 속에서 조화롭고 균형적인 관계를 유지하면서 합리적이고 이상적인 적응을 할 수 있도록 도와주는 긍정적인 성격 자원이라고 할 수 있다.

나. 자아탄력성의 요인

자아탄력성을 구성하는 요인들은 연구 대상과 학자에 따라 조금씩 다르지만 공통적으로 나타나는 요인들은 낙천성, 자율성, 능동적인 활동성, 타인에 대한 공감, 원만한 대인관계 등으로 볼 수 있다(Klohmen, 1996).

Block & Block(1980)의 연구에서는 자아탄력성의 구성요인으로 스트레스 상황에서의 융통성과 통합된 수행, 성격의 안정성, 자신감, 학교와 사회에 대한 능동적인 참여와 융통성 있는 적응, 또래관계, 인지능력 등으로 나타냈으며, 자아탄력성을 삶의 위기 상황 속에서 생겨나는 성공적인 결과이며 위기를 극복하는 능력을 향상시키는 것으로 보았다(Kumpfer et al, 2006). Wolin과 Wolin(1993)의 연구에서는 자아탄력적인 개인의 특성의 요소로 통찰력, 관계성, 독립성, 주도성, 유머, 창의성, 도덕성으로 보았고, Klohnen(1996)은 자아탄력성의 구성요인을 생산적인 활동성과 자율성, 자신감 있는 낙천성, 대인관계에서의 통찰력, 능숙한 자기표현 기술 등이 있다고 하였다. 국내에서 개발된 윤현희(1998)의 '부모 보고형 자아탄력성 척도'에서는 공감과 자기 수용, 과제에 대한 집중력과 자신감, 또래

관계와 낙관성, 이해력과 리더쉽 등의 구성요소로 확인 되었으며, 박은희(1996)는 자아탄력성의 하위변인을 대부분 포함한 대인관계, 활력성, 감정통제, 호기심, 낙관성을 분류하였다. 이외에도 이해리와 조한익(2005)의 연구에서는 탄력성을 개인내적 특성요인과 외적 보호요인으로 나누어 개인내적 특성요인을 정서적 차원, 의지적 차원, 지적 차원, 영성적 차원으로 보고, 외적 보호요인을 학교차원, 또래 차원, 가정차원, 지역사회차원으로 구성하였다.

본 연구에서는 자아탄력성을 스트레스적인 상황 속에서 개인이 스스로 감정을 조절하며 균형있고 조화로운 관계를 유지하는 긍정적인 성격자원이라 보기에 Block & Kremem(1996)의 자아탄력성 척도를 바탕으로 수정·번안한 박은희(1996)의 5가지 하위요인인 대인관계, 활력성, 감정통제, 호기심, 낙관성으로 본다.

4. 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 성별과 학년에 따른 차이

선행연구들을 살펴본 결과 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성은 성별과 학년에 따라 차이가 있는 것으로 나타났다. 학업스트레스는 남학생보다 여학생이 더 높게 지각된 것으로 나타났는데(김기순, 신선순, 2011; 조강래, 2007), 이는 여학생들이 남학생보다 자신이 현재 느끼고 있는 감정에 민감하고, 그것을 보다 명료하게 인식하고 있기 때문에 학업관련 긴장이나 스트레스로 나타나는 것으로 볼 수 있다(전선미, 오인수, 2011; 이성식, 2005, Diener, Sandvik & Larsen, 1985). 고등학생은 중학생에 비해 학업스트레스를 더 많이 받고 있으며(청소년정책연구원, 2012), 고등학생의 학업스트레스는 성적과 시험에서 가장 많은 스트레스를 받고 있는 것으로 나타났고(손향숙, 2002), 학업스트레스 수준은 학년이 올라갈수록 높아진다고 보았다(정의숙, 김갑숙, 2008). 그 다음 고등학생의 학교생활적응은 여학생이 남학생보다 교사관계를 잘하고 있고, 남학생은 교우관계와 학교수업을 더 잘 하는 것으로 나타났으며, 2학년이 1학년 보다 학교생활을 더 잘 하는 것으로 나타났다(김지은, 2010). 마지막으로 자아탄력성은 남학생보다 여학생이 높았고, 자아탄력성의 하위요인 중 대인관계와 감정조절에서 차이가 있는 것으로 나타났다(성영순, 2012; 이숙영, 2010; 차은주, 2010). 그러나 학년에 따른 자아탄력성의 차이는 크게 없는 것으로 나타났다(은임선, 2015; 박현석, 2014).

본 연구에서는 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 성별과 학년에 따른 차이와 관련된 내용의 선행연구들을 바탕으로 제주 지역 일반계 고등학생들의 학업스트레스, 자아탄력성, 학교생활적응이 성별과 학년별로 차이가 있는지와 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 명확한 조절효과를 확인하기 위해 성별 및 학년 통제를 목적으로 알아보고자 한다.

5. 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 선행연구 고찰

가. 학업스트레스의 선행연구

과거 학업스트레스는 청소년의 스트레스에 대한 연구 속에서 하나의 요소인 상황 혹은 하위 영역으로 제시되어 왔기에 독립되어 연구되어지기 보다는 포괄적인 스트레스의 영역중의 하나로 연구되어 왔다(서희주, 2003).

이와 관련된 과거의 선행연구를 살펴보면, 이유미(1994)는 스트레스를 긍정적인 측면(eustress)에 중점을 두기보다는 대체로 개인이 경험하는 갈등과 위협적인 상황에서 느끼는 신체적·정신적 긴장감과 부담(distress)에 중점을 두어 개인의 심리적 과정과 외적 환경사이의 상호작용을 통해 발생한다고 보았고, 스트레스의 하위요인을 학업, 가정, 신체, 교우, 학교생활(인간관계), 이성문제, 기타 영역으로 청소년이 경험하는 스트레스의 경향을 영역별로 살펴보았는데, 영역 중 학업문제에 대하여 가장 많은 학생들이 스트레스를 느끼는 것으로 나타나 입시 위주 교육의 단면을 그대로 반영한 것으로 볼 수 있다고 하였으며, 이러한 사실은 이전의 연구 결과(문성원, 1990; 강수방, 1987; 김정겸, 1987; 원호택, 이민규, 1987)들과 일치한다고 보았다. 구정화(1994)는 학업스트레스를 독립된 변인으로 보는 것이 아닌 생활스트레스의 한 부분으로 인식하였으며, 그의 연구에서 성적 및 진로와 같이 학업과 관련된 생활 사건이 가장 많은 스트레스를 준다고 나타났다.

그러나 과도한 학업스트레스는 학습부진 및 자아개념을 손상시키고, 좌절에 의한 비행과 탈선 등을 부추기며, 우울증, 강박증, 불안, 적대감, 편집증 등과 같은 청소년의 정신 건강에 큰 영향을 미친다고 보고됨에 따라(강승호, 정은주, 1999)

그로 인한 심각성이 대두되고 있어 최근에는 많은 연구자들이 학업스트레스를 독립된 변인으로 바라보며 학업스트레스에 대한 연구를 진행하고 있음을 알 수 있다(최은희, 2016; 주서연, 2013; 박현석, 2014; 김수진, 2013; 윤신예, 2011; 김현희, 2009; 곽경미, 2007; 조강래, 2007; 김혜자, 2006; 문경숙, 2006).

문경숙(2006)은 학업스트레스가 지속될 경우 정신건강을 위협 할 뿐만 아니라 자살 충동에도 영향을 주어 자살 위험이 있음을 밝혔으며, 학업에 대한 지나친 기대 또는 요구를 경험하는 청소년의 경우 스트레스 상황에 제대로 대처하지 못했을 때 학업성취수준이 떨어질 뿐만 아니라 대인 관계 및 원만한 교우관계를 형성하지 못하여 학교생활적응에 부정적인 결과를 초래하는 것으로 나타났다(김정현, 김성벽, 정인경, 2014; 유병기, 2010; 정동화, 2009; 오현성, 2008). 또한 청소년들이 성인이 되어서도 사회부적응을 유발하는 부적응의 악순환을 낳을 가능성이 있기에(홍경해, 2011), 사회적 범죄로 이어질 가능성이 있어 학업스트레스를 사전에 예방하거나 중재할 수 있는 방법에 대한 연구가 필요하다. 여러 학자들은 스트레스와 학교적응의 관계에서 영향을 주는 변인을 찾기 위해 많은 노력을 기울이고 있는데, 성순옥, 박미단, 김영희(2013)는 학교스트레스와 학교생활적응과의 관계에서 자아탄력성의 매개효과를 살펴봄으로써 자아탄력성의 매개효과가 있음을 확인하였고, 박영애(2010)의 연구에서는 스트레스와 학교적응과의 관계에서 사회적 지지에서는 매개효과가 나타나지 않았지만, 자아탄력성에서는 매개효과가 있음을 나타내 자아탄력성이 스트레스를 완화하며 학교적응 능력을 높이는 변인인 것으로 보고하고 있다.

나. 학교생활적응의 선행연구

과거 1950년대 국외 학자들은 적응을 개체가 환경과 조화로운 관계를 만들기 위해 행동을 먼저 변화시켜가는 과정으로서 당면한 문제를 효과적이고 능률적으로 해결하여 행복감이 넘치는 상태로 보았으며, 적응을 개체의 욕구와 사회 환경의 상호작용과의 조화로 보았다(Gates, 1950; Shaffer, 1956).

무엇보다 인간의 삶에서 가장 중대한 영향을 미치는 시기인 청소년기의 중요성이 강조되면서 오랜 시간 학교에서 생활하는 청소년의 학교생활적응에 대한

관심이 발달심리학자들로 이어짐으로써 성공적인 학교생활적응을 개인 발달과제 중의 중요한 한 부분으로 보았기에(Rutter, 1985), 학교생활적응과 관련된 연구에 관심을 갖는 학자들은 점차 늘어났다(Spencer, 1999; Scott & Scott, 1998; Birch & Ladd, 1997; Baker & Siryk, 1984).

국내에서는 1980년대부터 본격적으로 청소년의 학교생활적응의 연구가 이루어지기 시작하였는데 대부분 청소년의 전반적인 학교생활적응을 독립적으로 살펴본 연구가 주를 이루었다(고성희, 1999; 정유진, 1999; 주현정, 1998; 민영순, 1984). 그러나 학교생활의 적응여부가 청소년기뿐만 아니라 이후 사회적 적응에도 영향을 미치며, 최근 학교부적응 실태(교육부, 2014; 김정현, 김성벽, 정인경, 2014; 김영희, 최보영, 이인희, 2013; 홍경해, 2011; 한국청소년상담원, 2010)가 사회문제로 대두되면서 청소년의 학교적응과 관련된 많은 연구들은 학교부적응 실태 및 개선 방안을 제시하는 연구들로 이어지는 것으로 끝나는 것이 아닌 어떻게 하면 학교생활적응을 향상시킬 수 있을까에 관심이 모아지고 있고, 학교생활적응에 영향을 미치는 요인 및 학교생활적응을 향상시킬 수 있는 요인에 대한 연구가 이루어지고 있다(최은희, 2016; 안지영, 2015; 강윤희, 2014; 허은주, 2014; 박미경, 2013; 박선윤, 2013; 정숙형, 2012; 이정송, 2011).

특히, 독립변인과 학교생활적응 사이에서 독립변인을 중재하는 매개변인을 밝히려는 연구(한성희, 2015; 김성태, 2014; 이윤아, 2014; 정승현, 심미영, 2014; 김민수, 2013; 김승엽, 2013; 이소혜, 2012; 이미화, 2011; 전병재, 2011; 박영애, 2010; 유경희, 2010; 이성애, 2010; 남영자, 2009; 정혜연, 2009) 및 영향을 미치는 요인에 관한 연구들이 많이 이루어지고 있다. 하지만 학교생활적응을 완화하여 조절해주는 조절변인을 찾고자 하는 연구들은 아직까지 널리 이루어지지 않는 상황이기에 제 3의 변인인 조절변인을 찾기 위한 노력이 필요하다.

다. 자아탄력성의 선행연구

심리학 분야에서 탄력성에 대한 체계적인 연구가 본격적으로 진행되었던 시기는 1970년경으로(Masten, 1999; Masten & Garmezy, 1985), 주로 정신 병리를 지닌 위험집단의 아이들이 주 대상이었다. 과거 심리학자들과 정신과 의사들은 생

물학적으로 정신분열병을 앓고 있는 부모 곁에서 자라거나 출산위험을 겪은 미숙아, 빈곤과 같은 환경적 어려움 등의 위험요인으로 심각한 문제를 보일 것으로 예상되는 위험집단의 아이들을 수년 동안 연구해왔으며, 높은 위험요인을 지닌 아이라도 발달상의 문제를 보이지 않고 잘 발달하고 있는 아이들이 있음을 관찰하고 발견할 수 있었는데, 이러한 능력을 탄력성이라고 칭하였고, 이러한 탄력성 증진을 위한 방법과 정책 프로그램 등을 개발하기 위해 노력해왔다(Werner & Smith, 1982; Rutter, 1979; Murphy & Moriarty, 1976; Murphy, 1974; Garnezy, 1971; Anthony, 1974).

Rutter(1985)와 Garnezy(1980) 등의 학자들은 탄력성 연구로만 그치는 것이 아니라 더 나아가 자아탄력성이라는 용어를 사용하기 시작하였으며, 이러한 자아탄력성은 아동 및 청소년이 처한 환경적 역경과 스트레스적 상황 조건에서도 잘 적응하며, 자신의 감정차원을 조절하고, 상황과 환경적 수반성을 변화시키는 적응적 자원으로 보았다(Block, 1980).

국내의 자아탄력성 연구는 1990년대 후반부터 연구가 시작되었으며 아동·청소년을 중심으로 자아탄력성과 스트레스, 우울, 불안 등의 심리적 변인과의 매개 및 조절 효과와 관련된 연구(김다정, 2015; 김태희, 2015; 김옥귀, 2013; 방성미, 2011; 이준기, 2011; 장경문, 2003)들을 통해 자아탄력성이 스트레스, 우울, 불안 등의 심리적 변인과의 매개 및 조절효과가 있음을 확인할 수 있었다.

스트레스와 학교적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과를 살펴본 연구로 홍경혜(2011)는 아동의 스트레스와 학교적응의 관계에서 자아탄력성의 미미한 조절효과 있음을 밝혔으며, 이미자(2009)와 김수진(2013)의 연구에서는 초등학생의 학업스트레스와 학교적응의 관계에서 명확한 조절효과가 드러나지 않았지만 조절효과의 가능성을 확인하였다. 이처럼 아동을 대상으로 자아탄력성의 조절효과는 확인되었지만 고등학생을 대상으로 한 연구는 많지 않은 실정이다.

6. 학업스트레스, 학교생활적응 및 자아탄력성의 관계

가. 학업스트레스와 학교생활적응과의 관계

우리나라 청소년들은 하루 중 대부분을 학교에서 생활하고 있으며, 입시위주의 교육방식으로 인한 성적과 시험에 대한 부담감 및 수업방식과 공부, 진로에 대한 스트레스는 점차 가중 될 것으로 예상된다. 그로 인해 발생하는 학교부적응의 문제에 대한 우려는 교육부(2014)가 발표한 학업중단 학생 현황 자료에 따른 학교 부적응의 주요원인으로 학업관련 이유가 가장 크다고 보고한 것과 제주특별자치도 청소년들을 대상으로 조사한 ‘청소년 생활 실태조사(2014)’ 결과 학교생활 위기 요소 중 공부와 관련된 영역의 학교생활 부적응 정도가 가장 높다고 나타난 자료를 통해 예측 가능하다.

김광영(1999)은 학교생활을 하면서 교사와 학생간의 관계, 친구 관계, 학생 성적 및 학교 행사 등에서 많은 스트레스를 받게 되면 불안 증세와 행동, 학교 도피증, 학습 무기력 등의 부적 행동을 보이게 되어 학교적응에 어려움을 겪게 되고 이는 만족스럽지 못한 학교생활을 하게 되어 학교 부적응으로 이어진다고 보았고, 김종진(2001)은 고등학생의 스트레스 요인 중 학교 관련 스트레스가 가장 심하다고 하였으며, 그 중 대부분의 시간을 학교에서 보내야 하는 인문계 고등학교 학생들의 성적 및 학업문제, 교사와의 관계와 학교생활전반에 대한 많은 고민을 하고 있으며, 이로 인해 학교생활적응에 어려움이 있다고 보았다.

최윤신과 김한나(2008)는 여자 청소년을 대상으로 학업스트레스와 학교적응의 관계를 설명하였는데, 학업스트레스와 학교적응은 부적의 영향 관계를 가졌다고 보았고, 박현석(2014)은 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 학업스트레스의 하위요인인 수업스트레스가 학교생활적응의 하위요인인 학교환경적응, 학교교사적응, 학교수업적응, 학교생활일반적응에 유의미한 부적의 영향을 미치며, 공부스트레스는 학교수업적응에, 진로스트레스는 학교친구적응에 부적의 영향을 미친다고 하였다. 성적스트레스에서는 학교생활적응의 관계에서 유의미한 부적의 영향을 보이진 않았지만 성적스트레스와 학교생활적응 전체의 상관관계에서 부적 상관을 보여 학업스트레스와 학교생활적응 간에는 부적의 영향이 있다고 볼 수

있다.

선행 연구를 살펴본 결과, 대부분의 연구에서 학업과 관련한 스트레스와 학교생활적응에 부적인 관계를 보였으며, 학업스트레스가 높은 학생들은 학교생활적응에 어려움을 보이는 것으로 나타나, 이를 통해 학업스트레스가 학교생활적응에 부적인 영향을 미치는 요인임을 가늠해본다.

나. 자아탄력성과 학교생활적응의 관계

자아탄력성은 자신이 표출하는 자아조절 방식의 수정으로 환경에 적응해 나가는 능력이며 긍정성, 자율적 생산적 활동성, 대인관계에서의 통찰력과 온정, 표현기술을 포함하는 심리적 건강과 적응적 성격특질을 포함하며, 내적·외적 스트레스에 유연하게 적응하는 능력을 의미한다(Klohn, 1996; Block & Kermen, 1996).

자아탄력성에 의해 영향을 받는 변인 중 하나인 대인관계는 자아탄력성이 높을수록 안정적인 대인관계를 형성하여(반금남, 2008; 정애리, 2009) 교사와 교우관계에 까지 영향을 미친다는 김아영(2002)의 연구를 통해 자아탄력성과 학교생활적응이 밀접한 관계를 지니고 있음 시사하고 있다(차은주, 2010).

김민정(2005)은 자아탄력성과 학교생활적응은 정적상관이 있다고 보았으며, 유정민(2012)의 연구에서는 자아탄력성의 하위요인인 대인관계, 활력성, 감정통제, 호기심, 낙관성과 학교생활적응의 하위요인인 학교공부적응, 학교친구적응, 학교교사적응, 학교생활적응 모두에서 유의미한 정적상관을 나타냈다.

강창실(2008)은 청소년의 자아탄력성과 학교적응의 관계를 분석한 결과 자아탄력성이 높은 청소년일수록 학교생활적응을 잘한다고 보았고, 이예승(2004)은 자아탄력성이 높을수록 학교에 대한 흥미가 높으며 학업성취가 좋다고 하였다. 송혜리(2010)는 자아탄력성이 높을수록 학교생활적응 및 높은 학업성취를 보이고, 학교규칙을 잘 지킨다고 하였으며, 학업적응, 사회적응, 환경·일반적응 등 학교생활 전반에 잘 적응하는 것으로 나타났다(하현주 외 3명, 2008). 그러나 자아탄력성이 낮은 경우에는 학교부적응을 더욱 심화시키게 되는 간접적인 효과를 가진다고 보고하고 있다(정선미, 조옥귀, 2009; 이윤주, 신지연, 2006).

이상의 연구들을 종합해보면, 자아탄력성과 학교생활적응은 모든 영역에서 정적상관을 나타내어 자아탄력성이 높은 청소년들이 낮은 청소년에 비해 학교생활을 잘 하고 있으며, 자아탄력성은 청소년들이 학교생활에 잘 적응하기 위한 긍정적인 영향을 주는 중요한 보호 요인으로서 스트레스적인 상황에서도 심리적인 부적응을 조절하여 건강하게 적응해 나갈 수 있도록 긍정적인 기능을 하는 변인일 것이라고 예측된다.

다. 학업스트레스, 학교생활적응 및 자아탄력성의 관계

과도한 스트레스를 적절하게 대처하지 못한다면 교사와 학생, 학생과 학생간의 인간관계, 학업성적 등 학교생활적응에 어려움을 경험하게 될 가능성이 높다(장정임, 김성봉, 2015). 오늘날의 청소년들은 급속하게 변화되는 사회 속에서 다른 청소년들과 치열한 학업경쟁을 하며 시험이나 공부 등의 학업스트레스를 받고 있다. 많은 선행연구에서는 학업스트레스가 학교생활부적응의 문제로 초래한다고 보고 있다(최은희, 2016; 박상은, 2014; 박현석, 2014).

반면, 스트레스와 적응 간에는 직접적인 관련성이 낮으며 개인의 적응력은 스트레스 그 자체보다 개인의 성격 특성이나 대처능력, 사회 환경적 요인에 의해 더 많은 영향을 받고 있어 스트레스에 대한 적응적 반응의 개인차를 설명해주는 요인을 찾으려는 움직임들이 계속되고 있다(홍경해, 2011; 유은애, 2008; 신정이, 황혜원, 2006; 최미래, 이인혜, 2003). 그 중 스트레스와 적응 사이의 완충하는 변인들에는 사회적 지지(김수빈, 이숙, 2009), 정서조절전략과 자기통제력(박선운, 2013), 정서지능과 유머감각(박근명, 2015; 김은진, 조옥귀, 2013)등의 다양한 변인들이 존재한다.

본 연구자는 그 변인들 가운데 스트레스적인 상황에서 효율적인 적응을 위해 상황에 알맞은 행동을 하고 이전 자아 통제수준으로 되돌아감으로써 문제해결을 위해 극복하고자 하는 능력인 자아탄력성(Block, 1982)에 대해 관심을 가지게 되었다. 자아탄력성은 스트레스 영향을 조절하여 그 영향을 완충시키거나 적응을 도와주는 변인중의 하나이며, 완충 및 조절효과의 가능성을 열어두었다는 사실을 알게 되었다(이예승, 2004). 또한 자아탄력성이 높을수록 스트레스 상황에 잘 적

응하며, 충동 조절을 통해 스트레스에 성공적으로 대처한다고 보고 있으며 (Cicchetti & Toth, 1991), 자아탄력성이 높은 집단의 청소년들이 낮은 집단의 청소년들보다 잘 적응하고 있다는 연구보고가 있다(구자은, 2000). 초등학생을 대상으로 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과를 살펴본 김수진(2013)의 연구에서는 감정통제만이 조절효과가 있음을 확인하였고, 청소년을 대상으로 한 주서연(2013)의 연구와 중국 중학생을 대상으로 연구한 한영(2012)의 연구에서는 전체 자아탄력성의 조절효과를 확인할 수 있었다.

본 연구에서는 대학 입시와 진학이라는 굴레에서 학업스트레스의 영향을 가장 많이 받는 일반계 고등학생을 대상으로 일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계를 살펴보고, 자아탄력성이 학업스트레스와 학교생활적응 사이를 조절하여 학교생활적응을 높이는 조절효과가 있는지 살펴보고자 한다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 제주특별자치도 내 재학 중인 일반계 고등학교 1, 2학년생을 대상으로 조사되었고 확률적 표본 추출법(probability sampling method)의 형태인 군집 표본추출(cluster sampling)을 활용하여 조사 대상자를 선정하였다. 제주특별자치도에 소재하는 22개교 일반계고등학교 중 제주시 6학교, 서귀포시 3학교를 무선으로 표집한 뒤 1학년 1학급, 2학년 1학급 학생 648명을 대상으로 2015년 12월 7일부터 28일까지 22일 동안 조사를 실시하였다. 설문 조사는 각 학교의 교감선생님 외 담당 교사에게 사전 동의를 받은 뒤, 설문지를 배포한 후 방문 회수하였다. 총 630부의 설문지를 회수하여 97.2%의 회수율을 보였으며, 이 중 응답이 불성실한 설문지 134부를 제외한 496부의 자료(78.7%)가 최종 분석 자료로 사용되었다.

본 연구의 대상자는 총 496명이며, 인구사회학적 특성은 표 Ⅲ-1과 같다. 먼저 성별은 남학생 258명(50.8%), 여학생 238명(49.2%)이고, 학년별 인원은 1학년 252명(52.0%), 2학년(48.0%)이며, 학교의 소재지별 인원은 제주시 377명(76.1%), 서귀포시 119명(23.9%)이다.

표 Ⅲ-1. 연구 대상자의 인구사회학적 특성 (N=496)

특성	구분	빈도(명)	백분율(%)
성별	남	258	50.8
	여	238	49.2
학년	1학년	252	52.0
	2학년	244	48.0
학교 소재지	제주시(6학교)	377	76.1
	서귀포시(3학교)	119	23.9

2. 측정 도구

가. 학업스트레스 척도

본 연구에서는 고등학생의 학업스트레스를 측정하기 위해 오미향과 천성문(1994)이 개발한 학업스트레스 척도를 사용하였다. 이 검사는 1부 학업 스트레스 요인을 측정하는 11개의 하위척도 75문항과, 2부 학업 스트레스 증상을 측정하는 3개의 하위척도 30문항으로 구성되어 있는데, 본 연구에서 사용된 척도는 학업스트레스 요인만을 측정하는 것으로, 2부 학업스트레스 증상에 관한 문항과 1부 학업스트레스 요인을 측정하는 하위요인 중에서 교사관계, 가족관계, 친구관계, 학교환경, 가정환경, 주위환경 하위요인을 제외하고, 입시경쟁 위주의 환경특성과 고등학생의 학업활동에 초점을 맞춘 5개 요인인 성적, 시험, 수업, 공부, 진로에 관한 내용만을 수정 사용한 척도를 사용하였다.

각 요인에 속한 문항의 구성과 내용을 살펴보면 ‘열심히 공부해도 성적이 오르지 않는다’ 와 같은 성적에 관한 7문항, ‘시험 과목수가 많거나 시험 범위가 너무 넓다’ 와 같은 시험에 관한 8문항, ‘수업시간이 지루하거나 재미가 없다’ 와 같은 수업에 관한 7문항, ‘공부를 해야 하지만 하기가 싫다’ 와 같은 공부에 관한 9문항, ‘성적이 나빠서 가고 싶은 학교로 진학할 수가 없다’ 와 같은 진로에 관한 7문항까지 총 38개 문항으로 구성되었다.

이 척도는 ‘거의 받지 않는다’ 의 1점부터 ‘매우 많이 받는다’ 의 5점까지의 Likert식 5점 척도를 사용하였으며, 점수가 높을수록 학업스트레스 수준이 높은 것을 의미한다. 본 연구에서의 신뢰도계수 Cronbach's α 는 .94로 나타났으며 학업스트레스 척도 구성 및 각 하위요인별 신뢰도는 III 표-2와 같다.

표Ⅲ-2. 학업스트레스 문항 및 하위요인 신뢰도

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's α
성적	1,5,9,13,18,23,28	7	.79
시험	2,6,10,14,19,24,29,38	8	.85
수업	7,15,20,25,30,32,35	7	.79
공부	3,8,11,16,21,26,31,33,34	9	.81
진로	4,12,17,22,27,36,37	7	.77
전 체		38	.94

나. 학교생활적응 척도

본 연구에서는 고등학생의 학교생활적응을 측정하기 위해 김용래(2000)가 제작한 학교생활적응 척도를 사용하였다. 이 척도는 학교환경적응, 학교교사적응, 학교수업적응, 학교친구적응, 학교생활일반적응의 5가지 하위요인으로 구성되어 있다. 첫째, 학교환경적응은 학생이 학교환경을 바르게 수용해서 자신의 요구를 적절하게 조절하고, 학교환경에서 수반하는 스트레스를 대처하는 적응을 말한다. 둘째, 학교교사적응은 학생이 교사와의 관계에서 모든 것을 바르게 이해하고, 자신의 요구를 교사에게 적절하게 조절하여 스트레스를 대처하는 적응을 말한다. 셋째, 학교수업적응은 학생이 수업시간에 일어나는 일들을 바르게 수용하고, 자신의 요구에 적절하게 조절하여 스트레스를 대처하는 적응을 말한다. 넷째, 학교친구적응은 학생이 친구들과의 관계에서 일어나는 일들을 바르게 이해하고, 자신의 요구를 적절하게 조절하여 스트레스를 대처하는 적응을 말한다. 마지막으로 학교생활일반적응은 학생이 교내에서 숙지해야 하는 기본 규칙 뿐 만 아니라 교내행사, 시설물 이용, 준비물 지참 등 학교생활 전반에서 일어나는 일들을 바르게 파악하여 자신의 요구에 적절하게 조절하여 스트레스를 대처하는 적응을 말한다.

각 요인에 속한 문항의 구성과 내용을 살펴보면 ‘나는 우리 학교에 다니면서

공부하고 있는 것을 매우 만족스럽게 생각한다' 와 같은 학교환경적응에 관한 9 문항, '나는 학교에서 선생님들과 편안하게 이야기하고 의논한다' 와 같은 학교교사적응에 관한 9문항, '나는 학교에서 수업시간 동안에는 관심을 가지고 열심히 듣는다' 와 같은 학교수업적응에 관한 8문항, '나는 친구들과 학교에서 즐겁고 재미있게 지낸다' 와 같은 학교친구적응에 관한 8문항, '나는 학교생활에서 요구하는 일들을 잘 따른다' 와 같은 학교생활일반적응에 관한 7문항까지 총 40개 문항으로 구성되었다.

이 척도는 '전혀 그렇지 않다' 의 1점부터 '항상 그렇다' 의 5점까지의 Likert식 5점 척도를 사용하였으며, 본 연구에서의 신뢰도계수 Cronbach's α 는 .95로 나타났다으며 학교생활적응 척도 구성 및 각 하위요인별 신뢰도는 III 표-3과 같다.

표III-3. 학교생활적응 문항 및 하위요인 신뢰도

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's α
학교환경적응	7,9,10,11,12,13,14,15,16	9	.90
학교교사적응	24,25,26,27,28,29,30,31,32	9	.91
학교수업적응	33,34,35,37,38,39,40,41	8	.85
학교친구적응	5,17,18,19,20,21,22,23	8	.85
학교생활일반적응	1,2,3,4,6,8,36	7	.81
전 체		41	.95

다. 자아탄력성 척도

본 연구에서는 고등학생의 자아탄력성을 측정하기 위해 Block & Kremem (1996)의 자아탄력성 척도(Ego-Resiliency Scale)를 바탕으로 박은희(1997)가 수정·변안한 것을 청소년을 대상으로 송혜리(2010)가 수정한 척도를 사용하였다. 이 척도는 대인관계, 활력성, 감정통제, 호기심, 낙관성의 5가지 하위요인으로 구성되어 있다. 첫째 대인관계는 계속 다른 사람의 긍정적인 관심을 얻는 능력을

말한다. 둘째, 활력성은 삶의 문제들을 해결하는데 활동적이고 환기적인 (evocative)인 접근을 하는 능력을 말한다. 셋째, 감정통제는 고통이나 괴로운 상황에서 그들의 경험을 구조적으로 인식하는 능력을 말한다. 넷째, 호기심은 궁금한 것이 많고, 새로운 것을 보면 그것을 시도하려고 노력하는 능력을 말한다. 다섯째, 낙관성은 삶의 의미에서 긍정적인 신념을 유지하는 능력을 말한다.

각 요인에 속한 문항의 구성과 내용을 살펴보면 ‘나는 친구의 말을 존중해 준다’와 같은 대인관계에 관한 8문항, ‘나는 할 일이 있으면 그 일을 끝내 놓고 쉬는다’와 같은 활력성에 관한 8문항, ‘나는 화가 나면 욕을 한다’와 같은 감정통제에 관한 8문항, ‘나는 새로운 반 친구가 생기면 그 친구에게 말을 건다’와 같은 호기심에 관한 8문항, ‘나는 어려운 일이 새겨도 잘 될 것이라고 생각 한다’와 같은 낙관성에 관한 8문항까지 총 40개 문항으로 구성되었다.

이 척도는 ‘전혀 아니다’의 1점부터 ‘매우 그렇다’의 5점까지의 Likert식 5점 척도를 사용하였으며, 본 연구에서의 신뢰도계수 Cronbach’s α 는 .88로 나타났으며 자아탄력성 척도 구성 및 각 하위요인별 신뢰도는 III 표-4와 같다.

표III-4. 자아탄력성 문항 및 하위요인 신뢰도

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach’s α
대인관계	1,6,11,16,21,26,31*,36	8	.74
활력성	2,7,12,17,22,27,32,37*	8	.76
감정통제	3*,8,13,18,23,28*,33,38	8	.52
호기심	4,9,14,19,24,29,34,39	8	.68
낙관성	5,10,15,20,25*,30*,35*,40*	8	.70
전 체		40	.88

* 표는 역채점 문항임.

3. 자료처리

본 연구에서 수집된 자료는 통계분석 프로그램인 SPSS 18.0을 활용하여 분석하였다.

첫째, 연구 대상자의 성별, 학년, 학교소재지별 분포를 알아보기 위해 빈도와 백분율을 구하고, 측정도구의 신뢰도를 알아보기 위해 각 하위별 Cronbach's α 계수를 산출하였으며, 주요 변인들에서 남녀 차이, 학년 차이가 나타나는지 알아보기 위해 독립표본 t-검정을 실시하였다.

둘째, 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 관계를 알아보기 위해 Pearson의 상관분석을 실시하였다.

셋째, 학업스트레스와 학교생활적응과의 관계에서 자아탄력성 전체와 자아탄력성의 하위요인별 조절효과를 알아보기 위해 위계적 회귀분석을 실시하였으며, 조절효과를 확인하기 위해 독립변수(학업스트레스)와 조절변수(자아탄력성)의 상호작용 항(학업스트레스×자아탄력성)을 평균중심화(mean centering)하여 조절회귀분석을 실시하였다.

IV. 연구결과 및 해석

1. 성별, 학년에 따른 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 차이

가. 성별에 따른 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 차이

일반계 고등학생의 성별에 따른 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 차이가 있는가를 알아보기 위해 독립표본 t-검정을 실시하였고, 결과는 표 IV-5와 같다.

성별에 따른 학업스트레스의 경우에는 전체 학업스트레스($t=-2.342, p < .05$)와 하위요인 중 수업스트레스, 공부스트레스, 진로스트레스를 제외한 성적스트레스($t=-2.981, p < .01$), 시험스트레스($t=-3.614, p < .001$)에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 여학생이 남학생보다 점수가 높은 것으로 나타났다. 학교생활적응의 경우에는 전체 학교생활적응에는 유의미한 차이는 없었지만 학교친구적응($t=2.208, p < .05$)만이 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 남학생의 점수가 높은 것으로 나타났다. 자아탄력성의 경우에는 대인관계($t=-2.589, p < .05$)만이 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 여학생이 남학생보다 점수가 높은 것으로 나타났다.

이러한 결과에서 볼 때, 학업스트레스에서는 전체 학업스트레스와 성적 및 시험에서 여학생이 남학생보다 학업스트레스를 더 많이 받고 있고, 남학생이 학교생활적응 하위요인 중 학교친구적응을 더 잘 하고 있으며, 자아탄력성 하위요인 중 대인관계 능력에서 여학생이 남학생보다 높다는 것을 알 수 있었다.

표 IV-5. 성별에 따른 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 차이

		남자(N=258)		여자(N=238)		t
		M	SD	M	SD	
학 업 스트 레스	성적스트레스	2.71	.82	2.94	.85	-2.981**
	시험스트레스	2.98	.81	3.25	.85	-3.614***
	수업스트레스	2.48	.79	2.51	.77	-.513
	공부스트레스	2.73	.80	2.82	.72	-1.354
	진로스트레스	2.37	.77	2.47	.78	-1.359
	전 체	2.67	.70	2.81	.66	-2.342*
학 교 생 활 적 응	학교환경적응	3.41	.74	3.50	.78	-1.345
	학교교사적응	3.53	.76	3.49	.78	.566
	학교수업적응	3.21	.75	3.18	.69	.436
	학교친구적응	3.69	.63	3.56	.65	2.208*
	학교생활일반적응	3.59	.62	3.65	.59	-1.195
	전 체	3.51	.60	3.48	.56	.549
자 아 탄 력 성	대인관계	3.66	.53	3.78	.54	-2.589*
	활력성	3.47	.66	3.49	.61	-.367
	감정통제	3.02	.53	2.98	.51	.691
	호기심	3.36	.59	3.29	.63	1.207
	낙관성	3.37	.62	3.34	.59	.489
	전 체	3.38	.57	3.37	.52	.211

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

나. 학년에 따른 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 차이

일반계 고등학생의 학년에 따른 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 차이가 있는가를 알아보기 위해 독립표본 t-검정을 실시하였고, 결과는 표 IV-6과 같다.

학년에 따른 학업스트레스의 경우 전체 학업스트레스와 학업스트레스의 하위요인 중 성적스트레스, 수업스트레스, 진로스트레스를 제외한 시험스트레스($t=2.183, p < .05$), 공부스트레스($t=2.224, p < .05$)에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 1학년이 2학년보다 점수가 높은 것으로 나타났다. 학교생

활적응의 경우에는 학교환경적응($t=-2.798$, $p < .05$)만이 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났으며, 2학년이 1학년에 비해 점수가 높은 것으로 나타났다. 자아탄력성의 경우에는 전체와 모든 하위영역에서 통계적으로 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

이러한 결과에서 볼 때, 학업스트레스 요인 중 시험과 공부에서 1학년이 2학년보다 학업스트레스를 더 많이 받고 있으며, 학교생활적응에서는 2학년이 1학년보다 학교환경에서의 적응을 더 잘 하는 것을 알 수 있었고, 자아탄력성은 1학년과 2학년 간에 유의한 차이가 없었다.

표 IV-6. 학년에 따른 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 차이

		1학년(N=249)		2학년(N=247)		t
		M	SD	M	SD	
학 업 스 트 레 스	성적스트레스	2.88	.86	2.75	.81	1.662
	시험스트레스	3.19	.85	3.03	.83	2.183*
	수업스트레스	2.54	.81	2.45	.76	1.264
	공부스트레스	2.85	.78	2.69	.73	2.224*
	진로스트레스	2.45	.77	2.39	.79	.870
	전 체	2.78	.71	2.68	.66	1.728
학 교 생 활 적 응	학교환경적응	3.36	.78	3.55	.73	-2.798*
	학교교사적응	3.42	.73	3.49	.77	-1.217
	학교수업적응	3.16	.71	3.24	.73	-1.287
	학교친구적응	3.60	.62	3.63	.66	-.474
	학교생활일반적응	3.57	.61	3.67	.58	-1.902
	전 체	3.43	.57	3.52	.58	-1.355
자 아 탄 력 성	대인관계	3.73	.54	3.71	.54	.439
	활력성	3.51	.63	3.46	.62	.889
	감정통제	3.00	.53	2.97	.52	.676
	호기심	3.37	.65	3.28	.57	1.528
	낙관성	3.35	.60	3.37	.61	-.229
	전 체	3.39	.43	3.36	.45	.901

* $p < .05$

2. 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 상관관계

본 연구는 일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응 및 자아탄력성 간의 상관관계를 알아보기 위해 Pearson 상관분석을 실시하였고, 결과는 표IV-7과 같다.

먼저 일반계 고등학생의 학업스트레스 전체와 학교생활적응 전체의 상관관계는 유의미한 부적상관($r=-.294, p <.01$)이 있는 것으로 나타났다. 학업스트레스와 학교생활적응의 하위요인간의 관계를 살펴보면, 성적스트레스는 학교환경적응($r=-.173, p <.01$), 학교교사적응($r=-.109, p <.05$), 학교수업적응($r=-.217, p <.01$), 학교친구적응($r=-.134, p <.01$), 학교생활일반적응($r=-.120, p <.01$)과 부적상관을 나타냈다. 시험스트레스와는 학교환경적응($r=-.160, p <.01$), 학교교사적응($r=-.109, p <.05$), 학교수업적응($r=-.158, p <.01$), 학교친구적응($r=-.130, p <.01$), 학교생활일반적응($r=-.092, p <.05$)과 부적상관이 나타났다. 수업스트레스도 학교환경적응($r=-.319, p <.01$), 학교교사적응($r=-.252, p <.01$), 학교수업적응($r=-.329, p <.01$), 학교친구적응($r=-.308, p <.01$), 학교생활일반적응($r=-.286, p <.01$)과 부적상관이 나타났다. 공부스트레스도 학교환경적응($r=-.271, p <.01$), 학교교사적응($r=-.178, p <.01$), 학교수업적응($r=-.288, p <.01$), 학교친구적응($r=-.212, p <.01$), 학교생활일반적응($r=-.241, p <.01$)과 부적상관을 나타냈다. 진로스트레스와는 학교환경적응($r=-.254, p <.01$), 학교교사적응($r=-.221, p <.05$), 학교수업적응($r=-.238, p <.01$), 학교친구적응($r=-.248, p <.01$), 학교생활일반적응($r=-.222, p <.01$)과 부적상관이 나타났다. 그 중에서도 학업스트레스의 하위요인인 수업스트레스가 학교생활적응의 하위요인인 학교수업적응과 가장 높은 부적상관($r=-.329, p <.01$)을 보였다. 이는 학업스트레스가 높을수록 학교생활적응을 잘하지 못하는 경향이 있다고 볼 수 있으며, 특히, 수업과 관련된 스트레스가 있을 경우 학교수업적응이 어렵다는 것을 알 수 있다.

다음으로 일반계 고등학생의 자아탄력성과 학교생활적응 전체의 상관관계는 유의미한 정적상관($r=.685, p <.01$)이 있는 것으로 나타났다. 자아탄력성과 학교생활적응의 하위요인별 상관관계를 살펴보면, 학교환경적응($r=.557, p <.01$), 학교교사적응($r=.524, p <.01$), 학교수업적응($r=.515, p <.01$), 학교친구적응($r=.661, p <.01$), 학교생활일반적응($r=.597, p <.01$)과 정적상관이 나타났다. 이는 일반계 고등학생의 자아탄력성이 높을수록 학교생활적응을 잘 하고 있는 것을 알 수 있다.

표 IV-7. 학업스트레스, 학교생활적응 자아탄력성의 상관계수

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. 성적스트레스	1												
2. 시험스트레스	.705**	1											
3. 수업스트레스	.608**	.626**	1										
4. 공부스트레스	.696**	.682**	.792**	1									
5. 진로스트레스	.641**	.533**	.689**	.713**	1								
6. 학업스트레스전체	.851**	.839**	.861**	.911**	.823**	1							
7. 학교환경적응	-.173**	-.160**	-.319**	-.271**	-.254**	-.272**	1						
8. 학교교사적응	-.109*	-.109*	-.252**	-.178**	-.221**	-.199**	.602**	1					
9. 학교수업적응	-.217**	-.158**	-.329**	-.288**	-.238**	-.284**	.583**	.591**	1				
10. 학교친구적응	-.134**	-.130**	-.308**	-.212**	-.248**	-.236**	.656**	.566**	.508**	1			
11. 학교생활일반적응	-.120**	-.092*	-.286**	-.241**	-.222**	-.219**	.633**	.587**	.627**	.623**	1		
12. 학교생활적응전체	-.184**	-.159**	-.362**	-.288**	-.288**	-.294**	.857**	.833**	.803**	.802**	.815**	1	
13. 자아탄력성	-.239**	-.248**	-.336**	-.332**	-.312**	-.341**	.557**	.524**	.515**	.661**	.597**	.685**	1

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

3. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과 검증

일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성이 조절효과가 있는지 살펴보기 위해 조절회귀분석을 실시하였지만 자아탄력성 전체에서는 조절효과가 나타나지 않았다. 본 연구자는 자아탄력성의 하위요인별로 조절효과가 있는지를 살펴보기 위하여 학업스트레스와 함께 상호작용 항을 구성하였고, 자아탄력성의 하위 영역별로 조절회귀분석을 실시하였다. 조절변인들의 명확한 상호작용효과를 검증하기 위해 첫 번째 단계에서 학년과 성별을 통제변인으로 설정하고, 두 번째 단계에서는 통제변인과 독립변수를 투입, 세 번째 단계에서는 통제변인, 독립변수, 조절변수를 투입, 네 번째 단계에서는 통제변인, 독립변수, 조절변수, 독립변수와 조절변수 간의 상호작용 항을 투입하였다.

또한 조절회귀 분석 시 다중공선성의 문제가 발생할 가능성이 있어, 이를 방지하기 위해 독립변수와 조절변수 점수에서 각 변인의 평균을 뺀 후 두 변인의 곱인 상호작용 항을 만들어 상호작용효과를 검증하는 평균중심화²⁾를 실시하였고, 평균중심화 후 각 변수들 간에 다중공선성에 문제가 없는지를 확인하기 위해 분산팽창계수(VIF)값을 살펴본 결과, 모든 변수들 간의 분산팽창계수(VIF)은 10 이하로 나타나 다중공선성의 문제가 없음을 확인하였다.

가. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과

일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과를 살펴보기 위하여 조절회귀분석을 실시하였다. 모형 1에서 학년과 성별을 통제 한 뒤, 모형 2에서는 통제변인과 학업스트레스를 투입, 모형 3에서는 통제변인, 학업스트레스, 자아탄력성을 투입, 모형 4에서는 통제변인, 학업스트레스, 자아탄력성, 학업스트레스와 자아탄력성 간의 상호작용 항을 투입하였고, 그 결과는 표 IV-8과 같다.

2) 이일현(2014). Easy Flow 회귀분석. 서울 : 한나래 출판사.

표IV-8. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과 (N=496)

모형	예측변인	학교생활적응				
		B	β	R ²	ΔR^2	F
1	학년	-.125	-.107*	.013	.013	3.315*
	성별	.049	.042			
2	학년	-.157	-.134**	.110	.097	20.232***
	성별	.087	.074			
	학업스트레스	-.265	-.314***			
3	학년	-.104	-.089**	.486	.376	115.920***
	성별	.077	.066*			
	학업스트레스	-.073	-.086*			
	자아탄력성	.867	.654***			
4	학년	-.104	-.089**	.486	.000	92.590
	성별	.077	.066*			
	학업스트레스(A)	-.074	-.088*			
	자아탄력성(B)	.866	.653***			
	A*B	.018	.011			

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

분석결과, 통제변인과 학업스트레스를 투입한 모형 2의 전체 설명력은 11.0%였으며, F값은 20.232($P < .001$)로 통계적으로 유의하였다. 통제변인, 학업스트레스, 자아탄력성을 투입한 모형 3의 전체 설명력은 48.6%였으며, F값은 115.920($P < .001$)로 통계적으로 유의하였다. 마지막으로 통제변인, 학업스트레스, 자아탄력성, 학업스트레스와 자아탄력성의 상호작용 항을 투입한 모형 4에서는 48.6%의 설명력을 나타내 모형 3보다 증가된 설명력을 보이지 않았으며, 통계적으로 유의하지 않았다($F=92.590, P > .05$). 따라서 일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과는 확인되지 못하였다.

나. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 대인관계의 조절효과

일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 대인관계의 조절효과를 살펴보기 위하여 조절회귀분석을 실시하였다. 모형 1에서 학년과 성별을 통제 한 뒤, 모형 2에서는 통제변인과 학업스트레스를 투입, 모형 3에서는 통제변인, 학업스트레스, 대인관계를 투입, 모형 4에서는 통제변인, 학업스트레스, 대

인관계, 학업스트레스와 대인관계 간의 상호작용 항을 투입하였고, 그 결과는 표 IV-9와 같다.

표IV-9. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 대인관계의 조절효과 (N=496)

모형	예측변인	학교생활적응				F
		B	β	R ²	ΔR^2	
1	학년	-.125	-.107*	.013	.013	3.315*
	성별	.049	.042			
2	학년	-.157	-.134**	.110	.097	20.232***
	성별	.087	.074			
	학업스트레스	-.265	-.314***			
3	학년	-.133	-.114**	.388	.278	77.914***
	성별	.000	.000			
	학업스트레스	-.168	-.198***			
	대인관계	.585	.554***			
4	학년	-.132	-.113**	.389	.000	62.322
	성별	.000	.000			
	학업스트레스(A)	-.167	-.197***			
	대인관계(B)	.586	.544***			
	A*B	-.030	-.021			

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

분석결과, 통제변인과 학업스트레스를 투입한 모형 2의 전체 설명력은 11.0%였으며, F값은 20.232($P < .001$)로 통계적으로 유의하였다. 통제변인, 학업스트레스, 대인관계를 투입한 모형 3의 전체 설명력은 38.8%였으며, F값은 77.914($P < .001$)로 통계적으로 유의하였다. 마지막으로 통제변인, 학업스트레스, 대인관계, 학업스트레스와 대인관계의 상호작용 항을 투입한 모형 4에서는 38.9%의 설명력을 나타내 모형 3보다 증가된 설명력을 보이지 않았으며, 통계적으로 유의하지 않았다($F=62.322, P > .05$). 따라서 일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 대인관계의 조절효과는 확인되지 못하였다.

다. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 활력성의 조절효과

일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 활력성의 조절효과

를 살펴보기 위하여 조절회귀분석을 실시하였다. 모형 1에서 학년과 성별을 통제 한 뒤, 모형 2에서는 통제변인과 학업스트레스를 투입, 모형 3에서는 통제변인, 학업스트레스, 활력성을 투입, 모형 4에서는 통제변인, 학업스트레스, 활력성, 학업스트레스와 활력성 간의 상호작용 항을 투입하였고, 그 결과는 표 IV-10과 같다.

표IV-10. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 활력성의 조절효과 (N=496)

모형	예측변인	학교생활적응				
		B	β	R ²	ΔR^2	F
1	학년	-.125	-.107*	.013	.013	3.315*
	성별	.049	.042			
2	학년	-.157	-.134**	.110	.097	20.232***
	성별	.087	.074			
	학업스트레스	-.265	-.314***			
3	학년	-.112	-.096**	.435	.325	94.486***
	성별	.055	.047			
	학업스트레스	-.120	-.142***			
	활력성	.549	.595***			
4	학년	-.112	-.096**	.435	.000	75.436
	성별	.055	.047			
	학업스트레스(A)	-.121	-.142***			
	활력성(B)	.549	.595***			
	A*B	.001	.001			

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

분석결과, 통제변인과 학업스트레스를 투입한 모형 2의 전체 설명력은 11.0%였으며, F값은 20.232($P < .001$)로 통계적으로 유의하였다. 통제변인, 학업스트레스, 활력성을 투입한 모형 3의 전체 설명력은 43.5%였으며, F값은 94.486($P < .001$)으로 통계적으로 유의하였다. 마지막으로 통제변인, 학업스트레스, 활력성, 학업스트레스와 활력성의 상호작용 항을 투입한 모형 4에서는 43.5%의 설명력을 나타내 모형 3보다 증가된 설명력을 보이지 않았으며, 통계적으로 유의하지 않았다($F=75.436, P > .05$). 따라서 일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 활력성의 조절효과는 확인되지 못하였다.

라. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 감정통제의 조절효과

일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 감정통제의 조절효과를 살펴보기 위하여 조절회귀분석을 실시하였다. 모형 1에서 학년과 성별을 통제 한 뒤, 모형 2에서는 통제변인과 학업스트레스를 투입, 모형 3에서는 통제변인, 학업스트레스, 감정통제를 투입, 모형 4에서는 통제변인, 학업스트레스, 감정통제, 학업스트레스와 감정통제 간의 상호작용 항을 투입하였고, 그 결과는 표 IV-11과 같다.

표IV-11. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 감정통제의 조절효과 (N=496)

모형	예측변인	학교생활적응				
		B	β	R ²	Δ R ²	F
1	학년	-.125	-.107*	.013	.013	3.315*
	성별	.049	.042			
2	학년	-.157	-.134**	.110	.097	20.232***
	성별	.087	.074			
	학업스트레스	-.265	-.314***			
3	학년	-.139	-.119**	.185	.075	27.785***
	성별	.125	.107*			
	학업스트레스	-.211	-.249***			
	감정통제	.311	.284***			
4	학년	-.137	-.117**	.186	.002	22.456
	성별	.124	.106*			
	학업스트레스(A)	-.201	-.237***			
	감정통제(B)	.310	.283***			
	A*B	-.070	-.045			

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

분석결과, 통제변인과 학업스트레스를 투입한 모형 2의 전체 설명력은 11.0%였으며, F값은 20.232($P < .001$)로 통계적으로 유의하였다. 통제변인, 학업스트레스, 감정통제를 투입한 모형 3의 전체 설명력은 18.5%였으며, F값은 27.785($P < .001$)로 통계적으로 유의하였다. 마지막으로 통제변인, 학업스트레스, 감정통제, 학업스트레스와 감정통제의 상호작용 항을 투입한 모형 4에서는 18.6%의 설명력을 나타내 모형 3보다 증가된 설명력을 보이지 않았으며, 통계적으로 유의하지 않았다($F=22.456, P > .05$). 따라서 일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 감정통제의 조절효과는 확인되지 못하였다.

마. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 호기심의 조절효과

일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 호기심의 조절효과를 살펴보기 위하여 조절회귀분석을 실시하였다. 모형 1에서 학년과 성별을 통제 한 뒤, 모형 2에서는 통제변인과 학업스트레스를 투입, 모형 3에서는 통제변인, 학업스트레스, 호기심을 투입, 모형 4에서는 통제변인, 학업스트레스, 호기심, 학업스트레스와 호기심 간의 상호작용 항을 투입하였고, 그 결과는 표 IV-12와 같다.

표IV-12. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 호기심의 조절효과 (N=496)

모형	예측변인	학교생활적응				
		B	β	R ²	ΔR^2	F
1	학년	-.125	-.107*	.013	.013	3.315*
	성별	.049	.042			
2	학년	-.157	-.134**	.110	.097	20.232***
	성별	.087	.074			
	학업스트레스	-.265	-.314***			
3	학년	-.140	-.120**	.287	.178	49.503***
	성별	.072	.062			
	학업스트레스	-.077	-.091*			
	호기심	.458	.476***			
4	학년	-.139	-.120**	.287	.000	39.534
	성별	.072	.062			
	학업스트레스(A)	-.076	-.090*			
	호기심(B)	.459	.477***			
	A*B	-.010	-.008			

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

분석결과, 통제변인과 학업스트레스를 투입한 모형 2의 전체 설명력은 11.0%였으며, F값은 20.232($P < .001$)로 통계적으로 유의하였다. 통제변인, 학업스트레스, 호기심을 투입한 모형 3의 전체 설명력은 28.7%였으며, F값은 49.503($P < .001$)으로 통계적으로 유의하였다. 마지막으로 통제변인, 학업스트레스, 호기심, 학업스트레스와 호기심의 상호작용 항을 투입한 모형 4에서는 28.7%의 설명력을 나타내 모형 3보다 증가된 설명력을 보이지 않았으며, 통계적으로 유의하지 않았다($F=39.534$, $P > .05$). 따라서 일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 호기심의 조절효과는 확인되지 못하였다.

바. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 낙관성의 조절효과

일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 낙관성의 조절효과를 살펴보기 위하여 조절회귀분석을 실시하였다. 모형 1에서 학년과 성별을 통제 한 뒤, 모형 2에서는 통제변인과 학업스트레스를 투입, 모형 3에서는 통제변인, 학업스트레스, 낙관성을 투입, 모형 4에서는 통제변인, 학업스트레스, 낙관성, 학업스트레스와 낙관성 간의 상호작용 항을 투입하였고, 그 결과는 표 IV-13과 같다.

표IV-13. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 낙관성의 조절효과 (N=496)

모형	예측변인	학교생활적응				
		B	β	R ²	ΔR^2	F
1	학년	-.125	-.107*	.013	.013	3.315*
	성별	.049	.042			
2	학년	-.157	-.134**	.110	.097	20.232***
	성별	.087	.074			
3	학업스트레스	-.265	-.314***	.313	.203	56.015***
	학년	-.119	-.102**			
	성별	.113	.097*			
	학업스트레스	-.225	-.266***			
4	낙관성	.431	.455***	.319	.006	45.969*
	학년	-.117	-.101**			
	성별	.110	.095*			
	학업스트레스(A)	-.232	-.274***			
	낙관성(B)	.426	.450***			
	A*B	.095	.078*			

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

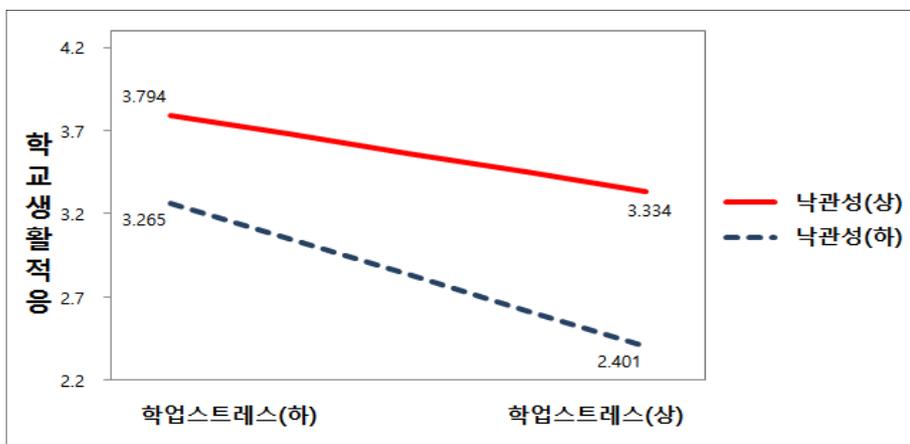
분석결과, 통제변인과 학업스트레스를 투입한 모형 2의 전체 설명력은 11.0%였으며, F값은 20.232($P < .001$)로 통계적으로 유의하였다. 통제변인, 학업스트레스, 낙관성을 투입한 모형 3의 전체 설명력은 31.3%였으며, F값은 56.015($P < .001$)로 통계적으로 유의하였다. 마지막으로 통제변인, 학업스트레스, 낙관성, 학업스트레스와 낙관성의 상호작용 항을 투입한 모형 4에서는 31.9%의 설명력을 나타냈으며, F값은 45.969($P < .05$)로 통계적으로 유의하였다. 모형 2, 3, 4의 설명력을 비교해 보았을 때, 모형 3은 모형 2에 비해 20.3%가 증가된 설명력을 보였으며, 모형 4는 모형 3에 비해 0.6% 증가

된 설명력을 보였다. 이는 실질적인 설명력의 향상으로 보기에는 어렵지만 통계적으로 유의한 영향력을 가지고 있어, 낙관성이 학업스트레스와의 상호작용을 통해 학교생활 적응에 영향을 미치는 조절효과를 갖는 것으로 볼 수 있다. 즉, 자아탄력성의 하위요인인 낙관성은 학업스트레스와 학교생활적응사이에서 조절역할을 하는 조절변인임을 보여준다.

그림 IV-2를 보면, 낙관성이 높은 집단은 낙관성이 낮은 집단에 비해 학교생활적응 정도가 높다는 것을 알 수 있다. 또한 낙관성이 높은 집단은 학업스트레스를 많이 받더라도 낙관성이 낮은 집단보다 학교생활을 잘하는 것으로 나타났다. 즉, 동일한 학업스트레스를 경험하더라도 낙관성이 높은 집단이 낮은 집단에 비해 학교생활적응 정도가 높은 것을 확인 할 수 있다.

따라서, 일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과는 명확히 드러나지는 않았지만, 자아탄력성의 5가지 하위요인 중에서 낙관성의 조절효과의 가능성을 보이고 있어, 낙관성이 학교생활적응을 완충해 주는 보호요인으로서 중요한 변인임을 알 수 있다.

그림 IV-2. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 낙관성의 조절효과



V. 논의 및 결론

본 연구에서는 일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응과 자아탄력성이 성별과 학년별로 차이가 있는지 살펴보고, 학업스트레스와 학교생활적응과 자아탄력성의 상관관계를 확인하고, 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과를 알아보려고 하였다.

1. 결과에 대한 논의

본 연구에서 밝혀진 주요 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

가. 성별, 학년에 따른 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 차이

첫째, 성별에 따른 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 차이를 살펴본 결과, 학업스트레스는 여학생이 남학생에 비해 전체 학업스트레스와 학업스트레스 하위요인 중 성적스트레스와 시험스트레스를 더 많이 받고 있는 것으로 나타났다. 학교생활적응은 남학생이 여학생보다 학교친구적응을 잘하는 것으로 나타났다. 자아탄력성은 여학생이 남학생보다 대인관계 점수가 높은 것으로 나타났다.

성별에 따른 학업스트레스는 일반계고 여학생이 남학생보다 상대적으로 많이 받고 있다는 조소영(2015)의 연구와 일치하며, 학업스트레스 하위요인 중 성적과 시험 이외의 영역에서 여학생이 더 높은 스트레스를 지각한다는 김현희(2009)의 연구와 맥락을 같이 한다. 이는 여학생이 남학생보다 성적과 시험에 대한 높은 부담감을 가지고 있는 것으로 보인다.

학교생활적응은 남학생이 여학생보다 학교친구적응을 잘 하는 것으로 나타났는데 이는 일반계고 여학생이 남학생보다 교사관계, 학습활동, 학교생활일반적응을 잘한다는 결과와는 일치하진 않지만 남학생이 여학생보다 교우관계를 더 잘 한다는 김윤미(2010)의 연구와, 유의미한 차이는 없었지만 여학생보다 남학생의

교우관계의 점수가 높게 나온 이화경(2007)의 연구와 부분 일치하였다. 그러나 여학생이 남학생보다 교우관계를 잘한다는 차은주(2010)의 연구와는 일치하지 않았다. 이는 남학생이 여학생보다 친구들과의 관계에서 적응을 잘 하고 있음을 알 수 있으며, 여학생이 남학생에 비해 또래와의 관계에서 적응의 어려움을 경험하고 있다는 것을 간접적으로 확인할 수 있는 대목이다. 그러므로 교사는 여학생이 친구들과의 관계에서 적응을 잘 할 수 있도록 돕기 위해 친구들과의 관계 형성의 과정이나 교류 흐름에 많은 관심을 기울여야 한다. 이를테면, 여학생들의 학교생활에서 또래와의 관계에서 갈등을 유발하는 상황을 중심으로 역할극을 접목한 또래관계 증진 프로그램을 개발 및 제공하여 친구들과의 관계를 개선하고 촉진할 수 있는 기회를 마련함으로써 또래와의 관계 적응을 잘 할 수 있도록 도와주며, 또래 관계 형성에 도움을 줄 수 있도록 하여야 한다.

반면 자아탄력성의 차이는 자아탄력성의 하위요인 중 대인관계 영역에서 여학생의 점수가 유의하게 나타났다. 이는 일반계 고등학생의 자아탄력성의 하위요인 중 또래차원의 점수가 여학생이 더 높게 나온 정애리(2009)의 연구와, 유의한 차이는 없었지만 대인관계를 포함한 영역에서 남학생보다 여학생의 점수가 높았던 김유진(2012)의 연구와, 그리고 중·고등학생의 자아탄력성의 하위요인 중 여학생의 대인관계의 점수가 높았던 이진오(2008)의 연구와도 일치하고 있다. 학교생활적응은 남학생이 학교생활적응 중 학교친구 적응을 잘하는 것으로 나타났고, 자아탄력성은 여학생이 대인관계를 잘하는 것으로 나타났는데, 이 결과는 또래관계와 사회적 관계를 중요시 하는 여학생이 대인관계를 하고자 하는 마음과 그 능력은 남학생에 비해 뛰어나지만, 예민성과 감수성이 풍부한 여학생의 특성이 학교 친구들과의 관계에서 갈등 상황이 생겼을 때 그 상황을 객관적으로 바라볼 가능성이 높다는 것을 유추해볼 수 있다. 즉, 여학생은 감성적인 부분이 많기에 주관적으로 바라보게 되어 자신의 개인적인 감정과 예민성으로 인해 갈등이 해소되기보다는 심화될 가능성이 높기에 학교 친구들과의 적응의 어려움에 영향을 미치는 것으로 볼 수 있다.

둘째, 학년에 따른 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 차이를 살펴본 결과, 학업스트레스는 1학년이 2학년보다 성적스트레스와 시험스트레스를 더 많이 받고 있는 것으로 나타났으며, 학교생활적응은 2학년이 1학년보다 학교환경적

응을 더 잘 하는 것으로 나타났고, 자아탄력성은 모든 하위영역에서 유의미한 차이가 없었다.

학년에 따른 학업스트레스는 학업스트레스의 하위요인 중 시험스트레스, 공부스트레스에서 1학년이 2학년보다 높게 지각하고 있다는 결과가 나왔다. 이는 고등학교 1학년이 2학년보다 더 높은 스트레스를 받고 있다고 한 최은희(2016)의 연구와, 유의미한 차이는 없지만 시험과 공부영역 등을 포함한 스트레스에서 1학년의 점수가 더 높게 나온 광경미(2007)의 연구와 부분적으로 일치하였으며, 중학교에서 고등학교로 전환된 고등학교 신입생들의 학업스트레스가 매우 높다고 보았던 Roderick & Camburn(1999)의 연구와 맥락을 같이 한다. 이처럼 1학년의 학업스트레스 영역 중 시험과 공부스트레스에서 높게 나온 이유는 고등학교의 공부 방법이 중학교와는 다른 학업 분위기를 내포하고 있고, 수준 높아진 시험의 문턱과 이전 학년에 비해 많아진 교과목으로 학습량이 많아져 스트레스를 더 많이 받는 것으로 유추해볼 수 있다.

학교생활적응은 2학년이 1학년보다 학교환경에서 적응을 더 잘 하는 것으로 나타났다. 이는 고등학생을 대상으로 학년별로 학교생활적응력 차이를 비교하여 2학년이 학교행사에 적응을 잘하고 있다는 김홍태, 윤소민, 최경호(2011)의 연구와 완벽하게 일치하지는 않지만 학교행사 또한 학교환경의 일부분이기 때문에 맥락을 같이 한다고 볼 수 있다.

자아탄력성은 모든 하위영역에서 1학년과 2학년 간에 유의미한 차이가 없었는데, 이는 고등학교 1학년, 2학년 간의 자아탄력성 간의 유의미한 차이가 없었던 이예승(2004)의 연구와 일치하는 결과이다. 이를 통해 학년에 따라 자아탄력성의 큰 차이가 없다는 것을 알 수 있다.

나. 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 상관관계

일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응은 유의미한 부적 상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 스트레스가 높을수록 학교생활적응에 어려움이 있다는 선행연구(박선윤, 2013; 국진희, 2012; 이예승, 2004)들의 결과를 지지한다. 학업스트레스의 하위요인과 학교생활적응의 하위요인들의 상관관계를 살펴보면 학업스트레스의 하위요인인 수업스트레스와 학교생활적응의 하위요인 중 학교수업적응

이 가장 높은 부적상관을 보였다. 이는 학업스트레스와 학교생활적응이 전체적으로 부적상관을 보이고 있으며 학업스트레스의 하위요인인 학교수업스트레스와 학교생활적응의 하위요인 중 학교수업적응이 가장 높은 부적상관을 보인다는 김수진(2013)의 연구와 일치하며, 수업스트레스가 심할수록 학교수업적응 능력이 낮아진다고 보고한 박현석(2014)의 연구와 맥락을 같이 함으로써 학업스트레스의 요인이 학교수업일 경우 학교수업 장면에서의 적응이 가장 힘들다는 것을 알 수 있다. 고등학생들에게 있어 스트레스란 학생들의 발달과업을 이루는 과정에서 겪어나가야 되는 삶의 생활의 한 부분 일테지만, 그 수준의 걱정선을 넘게 되면 하루 중 대부분의 시간을 보내고 있는 고등학생의 학교생활에 부정적인 영향을 미친다는 것이다. 특히, 일반계 고등학생들에게 가장 예민한 부분인 학업과 관련된 스트레스를 경험할 경우 그 정도가 높을수록 학교생활적응에 어려움에 처할 수 있다는 것을 의미한다.

다음으로 자아탄력성과 학교생활적응의 관계에서는 유의미한 정적상관이 있는 것으로 나타났다. 이는 고등학생의 자아탄력성 모든 영역과 학교생활적응의 관계에서 유의미한 정적상관을 보인 박영애(2010), 차은주(2010)의 연구와 일치하는 결과이다. 이는 자아탄력성이 높을수록 학교생활적응을 하는데 도움 된다고 볼 수 있다.

이러한 결과는 학업스트레스가 높으면 학교생활적응에는 어려움이 있지만, 자아탄력성이 높을 경우 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보아 학업스트레스가 높더라도 변화하는 환경을 융통성 있게 적응해나가는 개인의 내적 자원인 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 학업스트레스의 부정적인 영향을 감소시킬 수 있는 가능성이 있을 것임을 예측해본다.

다. 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과

학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과를 검증하기 위하여 조절회귀분석을 실시하였으며, 자아탄력성의 하위요인별로 어떠한 조절효과를 가지는지 살펴보았다. 그 결과 자아탄력성 하위요인 중 낙관성에서만 상호작용효과가 유의하게 나타나 낙관성의 조절효과를 보였다.

구체적으로 살펴보면 통제변인(성별, 학년)과 학업스트레스가 투입한 경우 학

교생활적응 전체 변량의 11%를 유의하게 설명하였고, 학업스트레스와 낙관성이 투입되면 학교생활적응에 대한 설명력은 20.3%가 향상되어 변량의 31.3%를 유의하게 설명하였으며, 학업스트레스와 낙관성의 상호작용 항이 투입되면 학교생활적응에 대한 회귀모델의 전체 설명력은 0.6% 늘어났다.

이러한 결과는 실질적인 설명력의 향상으로 볼 수는 없지만 상호작용 항은 통계적으로 유의한 영향력을 가지고 있어, 낙관성이 학업스트레스와의 상호작용을 통해 학교생활적응에 영향을 미치는 조절효과를 갖는 것을 의미하며, 낙관성은 학업스트레스가 학교생활적응에 미치는 영향을 유의하게 감소하는데 기여하는 것임을 알 수 있다.

이는 낙관성과 같은 긍정적 요인이 스트레스의 영향으로부터 개인을 보호하는 완충작용을 할 수 있다고 본 Masten & Coatsworth(1998)의 주장을 뒷받침하며, 낙관성이 학교생활에 잘 적응 할 수 있다는 연구(이진성, 2013; 박효진, 이희경, 2013)와 맥을 같이 한다. 그러나 자아탄력성의 전체와 다른 하위요인인 대인관계, 활력성, 감정통제, 호기심에서는 조절효과가 나타나지 않았는데, 이는 청소년의 학업스트레스와 학교적응의 관계에서 자아탄력성 전체의 조절효과를 확인한 주서연(2013)과 한영(2012)의 연구와 일치하진 않았다. 하지만 고등학생의 자아탄력성과 학교적응의 관계에서 대인관계와 활력성의 미치는 영향이 미미하다고 보고한 박성주(2016)의 연구와, 호기심이 높아지면 시험불안과 같은 학업스트레스가 높아진다고 본 신용선(2014)의 연구와 같이 학업스트레스와 학교생활적응, 자아탄력성의 관계에서 일관성 있지 않은 결과들로 보았을 때 고등학생의 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성에 대한 연구는 계속 이루어져야 한다고 보며, 본 연구에서 자아탄력성의 하위요인인 감정통제의 신뢰도가 다른 하위요인들의 신뢰도에 비해 낮게 나타난 것 또한 감정통제의 조절효과가 나타나지 않은 것에 영향을 주었을 가능성이 있다. 그러므로 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 요인 중 감정통제에 대한 연구가 활발히 이루어질 필요성이 제기 된다.

또한 학업스트레스와 학교생활적응에 미치는 부정적 영향력이 높을수록 그 영향력을 완화시키는 자아탄력성의 영향력의 완충효과가 명확하게 나타날 가능성이 커지는데(홍경해, 2011), 본 연구에서는 고등학생들의 학업스트레스와 학생

적응의 관계에서 부적 상관관계의 계수 차이가 크지 않았던 것과, 자아탄력성의 요인을 개인내적인 차원 일부분의 자아탄력성 요인에만 초점을 두어 개인외적보호, 지적차원, 영성적 차원, 가정차원, 학교차원, 지역사회차원 등을 고려하지 못한 것이 자아탄력성 전체에서 조절효과가 나타나지 않은 원인일 가능성이 높다.

이상의 연구결과와 논의를 바탕으로 결론을 하면 다음과 같다.

첫째, 성별에 따른 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성은 각 변인마다 하위요인에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났고, 학년에 따른 학업스트레스와 학교생활적응, 자아탄력성에서 학업스트레스와 학교생활적응은 하위요인에 따라 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났지만, 자아탄력성에서는 유의미한 차이가 없었다. 이를 통하여 학년에 따른 자아탄력성의 유의미한 차이는 확인 할 수 없었지만 남·녀라는 성별적 특성과 1학년과 2학년이라는 학년의 특성에 따라 각 변인의 하위요인별로 차이가 있음을 확인하였기에 성별과 학년에 따라 차이가 있는 영역을 중심으로 차이가 나는 원인은 무엇인지에 대한 심층적인 탐색이 필요하며, 각 특성에 알맞은 개입 방안을 어떤 것들이 있는지에 대해 고민하고 강구해나가야 한다.

둘째, 일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응은 유의미한 부적 상관을 나타냈고, 자아탄력성과 학교생활적응의 관계에서는 유의미한 정적 상관을 나타냈다. 이를 통하여 학업스트레스가 높은 학생들은 학교생활적응에 어려움을 경험하지만 자아탄력성이 학교생활적응과의 관계에서 정적 상관을 나타내는 것으로 보아 자아탄력성이 높은 학생일수록 학교생활에 잘 적응하며, 학업스트레스를 받더라도 자아탄력성으로 인해 학교생활 적응을 잘 할 수 있도록 도와주는 제 3의 변인 중의 하나라는 것을 예측해 볼 수 있다.

셋째, 일반계 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과를 살펴본 결과 자아탄력성의 하위변인 중 낙관성이 학교생활적응을 조절하는 중요한 요인으로 작용하고 있음을 알 수 있다. 이를 통하여 학업스트레스가 있더라도 고통이나 괴로운 상황에서도 좌절하지 않고, 미래의 삶은 궁극적으로 좋아질 것이라고 믿는 신념을 통해 실패의 원인을 파악하여 재도전하고자

하는 마음가짐의 능력을 향상시키면 일반계고등학생의 학교생활적응을 더 잘 할 것이라는 가능성을 확인하였으며, 낙관성을 높일 수 있는 방안 및 프로그램들을 연구하고 개발하여 학생들의 학교생활적응을 위해 전문적으로 도울 수 있는 방법을 찾기 위해 노력하여야 할 것이다.

2. 연구의 의의 및 제언

본 연구의 이상의 논의와 결론을 종합해 볼 때, 본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 고등학생을 대상으로 학업스트레스와 학교생활적응 및 자아탄력성에 관한 연구가 흔치 않은 상황에서 학업스트레스와 학교생활적응, 자아탄력성의 성별과 학년의 차이 및 상관관계를 확인 할 수 있었다. 또한, 학업스트레스와 학교생활적응과의 관계에서 자아탄력성의 조절효과를 살펴본 연구 또한 많지 않은 상황에서 자아탄력성의 완전 조절효과는 확인되지 않았지만 자아탄력성(낙관성)의 조절효과가 미미하게나마 통계적으로 유의미한 결과를 나타낸 점으로 보아 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과의 가능성을 확인하였다는 점에서 의의가 있다.

둘째, 일반계고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응과의 관계에서 개인의 내적자원 자원인 자아탄력성의 하위요인 중 낙관성이 부분적으로나마 조절하고 있음을 보여주었다. 이러한 연구 결과는 일반계 고등학생의 학업스트레스로 발생되는 학교생활부적응의 문제를 해결하기 위하여 자아탄력성의 하위요인인 낙관성을 증진시킴으로써 학교생활적응에 도움을 줄 것이라는 희망을 안고 일반계 고등학생들에게 학교생활부적응을 예방하기 위한 프로그램 개발 및 상담적 개입 방안을 수립하는데 필요한 기초자료를 제공함으로써 학교생활적응을 높여 건강한 학교생활을 할 수 있도록 도움이 되는 근거자료로 활용될 수 있다는 점에서 의의가 있다고 본다.

마지막으로 본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언은 아래와 같다.

첫째, 본 연구의 대상자는 학업스트레스가 높을 것으로 여겨지는 제주도 지역에 소재하는 9개의 일반계고등학교 1, 2학년을 대상으로 표집함으로써 연구결과를 전체 일반계고등학생들에게 일반화하기에는 제한이 있다. 그러므로 타 지역 및 전국의 일반계고등학생을 대상으로 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.

둘째, 본 연구에서는 학업스트레스, 학교생활적응, 자아탄력성의 각 변인에 대한 측정과 관련한 자기 보고형식의 질문지를 사용하였으므로 일반계 고등학생이 자신의 생각이나 행동에 대해 사회적으로 바람직하다고 생각되는 방향으로 보고했거나, 방어적 태도로 응답하였을 수 있다. 그러므로 후속 연구에서는 표준화 자기보고식 척도 이외의 개인이 가진 자원과 환경에 대한 상호작용을 이해할 수 있는 심층적인 면접 등의 질적 연구도 함께 이루어져야 한다고 본다.

셋째, 본 연구에서는 일반계고등학생의 자아탄력성(낙관성)의 조절효과가 통계적으로 유의미하나 설명력이 미미하게 나왔음에도 불구하고 변인과의 분석에 사용했다는 한계점을 안고 있다. 이는 본 연구자가 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 영향을 미치는 다양한 요인 중에서 개인내적인 차원 일부분의 자아탄력성 요인에만 초점을 두어 그 외의 고등학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 조절효과를 가지는 개인외적보호, 지적차원, 영성적 차원, 가정차원, 학교차원, 지역사회차원 등을 고려하지 못한 결과로 보인다. 그러므로 후속 연구에서는 자아탄력성의 개인내적인 차원요인 뿐 만 아니라 그 이외의 다양한 차원의 요인들을 고려한 폭넓은 연구가 필요할 것이다.

참 고 문 헌

- 강수방(1987). 청소년의 성격특성과 스트레스 대처행동과의 관계. 서울여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 강승호, 정은주(1999). 고등학생들의 스트레스와 학업성적 및 정신건강간의 관계 연구. 한국교육심리학회, 13(4), 405-424.
- 강윤희(2014). 조손가정 청소년의 부모화 경험이 학교생활적응에 미치는 영향 : 사회적지지의 조절효과를 중심으로. 동신대학교 사회개발대학원 석사학위논문.
- 강은정(2013). 제주지역 초등학교 고학년 학생들의 학교급식 채식의 날 운영에 따른 메뉴선호도 및 만족도 조사. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강창실(2008). 청소년의 자아탄력성과 학교 적응과의 관계. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 경상일보(2014. 05. 15). 울산 동구 한 아파트서 고교생 투신 자살.
- 고성희(1999). 복교생의 학교생활 적응변인에 관한 연구 : 광주광역시 중·고교 중퇴청소년 실태조사를 중심으로. 광주대학교 석사학위논문.
- 곽경미(2007). 고등학생의 학업스트레스 요인과 대처방식 및 증상 분석. 금오공과대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 교육부(2014). 보도자료: 2014년 초·중·고 학업중단 현황 발표.
- 구자은(2000). 자아탄력성, 긍정적 정서 및 사회적 지지와 청소년의 가정생활 적응 및 학교생활적응과의 관계. 부산대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 구형모(2000). 자아탄력 집단 성격특질. 충북대학교 대학원 석사학위논문.
- 국가법령정보센터(2016. 03. 28). 초·중등교육법 시행령. <http://www.law.go.kr/>.
- 국진희(2012). 중·고등학생의 학교스트레스가 학교적응에 미치는 영향 : 성격강점의 매개효과. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김계현(1996). 학교 상담과 생활지도. 서울 : 학지사
- 김광영(1999). 문제해결 학습이론의 중학교 수학교과 적용. 숙명여자대학교 석

사학위논문.

김기순, 신선순(2011). 청소년이 지각한 스트레스가 학교생활적응에 미치는 영향.

교육종합연구소 : 교육종합연구, 9(3), 94-111.

김다정(2015). 어머니의 과보호가 고등학생의 우울 및 불안에 미치는 영향 : 자아탄력성의 매개효과. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

김미경, 김양희, 황사라, 정익중, (2012). 고등학생의 성적이 학업스트레스에 미치는 영향 : 성별 조절효과를 중심으로. 한국청소년복지학회 : 청소년복지연구, 14(4), 165-187.

김민수(2013). 청소년이 지각한 부모의 양육태도와 학교생활적응의 관계에서 또래애착의 매개효과. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

김민정(2005). 청소년이 지각한 스트레스와 자아탄력성이 가정 및 학교생활 적응에 미치는 영향. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

김빛나(2013). 청소년의 학업스트레스가 우울증상에 미치는 영향과 반응양식의 조절효과. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

김성태(2014). 청소년이 지각한 부모의 부부갈등과 학교생활적응의 관계 : 자기격려의 매개효과. 상지대학교 평화안보·상담심리대학원 석사학위논문.

김수빈, 이숙(2009). 아동이 지각한 일상적 스트레스가 아동의 적응에 미치는 영향 : 사회적지지와 중재효과. 대한가정학회, 47(2), 55-67.

김수주(2002). 중·고등학생의 학교스트레스가 문제행동에 미치는 영향에 관한 연구 : 스트레스 대처방식의 완충효과를 중심으로. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

김수진(2013). 아동의 학업스트레스와 학교생활적응과의 관계에서 자아탄력성의 조절효과. 가천대학교 교육대학원 석사학위논문.

김승엽(2013). 청소년의 부모애착과 학교생활적응의 관계에서 정서지능의 매개효과. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

김아영(2002). 학업동기 척도 표준화 연구. 교육평가연구. 15(1), 157-184.

김연홍(2014). 중학생의 스트레스 및 자아탄력성이 학교적응에 미치는 영향. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.

김영희, 최보영, 이인희(2013). 학교밖 청소년의 생활실태 및 욕구분석. 한국청소년

- 년복지학회 : 청소년복지연구, 15(4), 1-29.
- 김옥귀(2013). **초등학생의 학교폭력 경험이 우울에 미치는 영향 : 자아탄력성과 가족 응집력의 조절효과**. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김용래(2000). 학교학습동기 척도와 학교적응척도의 타당화 및 두 척도 변인간의 관계 분석. **홍익대학교 교육연구소, 17**, 3-37.
- 김용래, 김태은(2004). 학습자스트레스, 학교적응(대처) 및 학업성적. **홍익대학교 교육연구소, 21**, 5-31.
- 김유진(2012). **사회적 지지가 그룹홈 청소년의 자아탄력성에 미치는 영향**. 신라대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 김윤미(2010). **청소년의 학교생활적응에 관한 연구**. 관동대학교 : 상담심리전공 석사학위논문.
- 김은진, 조옥귀(2013). 초등학생의 일상적 스트레스와 사회적 적응관의 관계 : 정서조절능력과 유머감각의 조절효과. **경남대학교 교육문제연구소, 23**, 103-123.
- 김정겸(1987). **고등학생들의 스트레스에 관한 연구**. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김정현, 김성벽, 정인경(2014). 청소년의 학업스트레스가 학교생활적응에 미치는 영향 : 스트레스 대처의 매개효과를 중심으로. **한국청소년정책연구원 : 한국청소년연구, 25(4)**, 241-269.
- 김종진(2001). **고등학교 기숙사 학생들의 스트레스 수준과 학교적응의 관계**. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지영(2008). **초등학생이 지각한 자아탄력성, 주관적 안녕감과 스트레스 지각 수준 및 대처양식과의 관계**. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김지은(2010). **고등학생의 학교생활적응에 관한 연구**. 관동대학교 석사학위논문.
- 김지혜(1998). **청소년 학교 적응에 영향을 미치는 사회지지체계에 관한 연구**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김태화(2012). **청소년의 학교적응 영향요인 연구**. 원광대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 김태희(2015). **청소년의 스트레스 및 우울이 심리적 안녕감에 미치는 영향 :**

- 자아탄력성의 매개효과를 중심으로. 한영신학대학교 대학원 박사학위논문.
- 김현진(2011). **고등학생의 학교 스트레스와 사회적 지지가 정신건강에 미치는 영향에 관한 연구: 충남지역을 중심으로.** 공주대학교 석사학위논문.
- 김현희(2009). **성별에 따른 학업스트레스와 시험불안과의 관계연구.** 한국외국어대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김혜자(2006). **고등학생의 학업스트레스, 자아존중감과 사회문제해결력의 관계.** 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 김흥태, 윤소민, 최경호(2011). **체육수업 만족과 학교생활적응에 관한 연구.** 한국엔터테인먼트 산업학회논문지, 5(4), 69-76.
- 남영자(2009). **가족건강성이 청소년의 학교적응에 미치는 영향 : 자아존중감의 매개효과를 중심으로.** 숭실대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 노컷뉴스(2015. 06. 15.). **‘학업 스트레스’ 자살기도 중학생, 경찰이 심폐소생술로 구해.**
- 문경숙(2006). **학업스트레스가 청소년의 자살충동에 미치는 영향 : 부모와 친구에 대한 애착의 매개효과.** 한국아동학회, 27(5), 143-157.
- 문성원(1990). **인지적 평가와 사회적 지지가 대처 행동에 미치는 영향 : 고교생의 스트레스를 중심으로.** 연세대학교 석사학위논문.
- 문은식(2002). **청소년의 학교생활적응 행동에 관련되는 사회심리적 변인들의 구조적 분석.** 충남대학교 박사학위논문.
- 민영순(1984). **교육심리학.** 서울 : 교육출판사.
- 박근명(2015). **청소년의 스트레스와 학교생활적응의 관계에서 정서지능의 조절효과.** 아주대학교 석사학위논문.
- 박미경(2013). **초등학교 고학년 아동의 집단따돌림경험이 학교생활적응에 미치는 영향 : 자아탄력성의 매개효과.** 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박상은(2014). **초등학교 고학년 아동의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 적응유연성의 조절효과.** 경인교육대학원 석사학위논문.
- 박선미(2015). **남녀 고등학생의 학업스트레스, 사회적지지 및 심리적 안녕감의 관계 : 고교유형별 비교분석.** 부산대학교 석사학위논문.

- 박선윤(2013). 남자 고등학생의 스트레스가 학교생활적응에 미치는 영향 : 통제소재, 정사조절전략, 자기통제력의 조절효과. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박성주(2016). 융복합시대 기숙사 고등학생의 학교적응에 자아탄력성과 사회적지지가 미치는 영향. 한국디지털 정책학회 : 디지털융합 복합연구, 14(2), 287-293.
- 박수진(2014). 청소년의 사회적 지지와 학업소진과의 관계 : 자아탄력성의 매개효과. 서울불교대학원대학교 상담심리학과 석사학위논문.
- 박연수(2003). 이혼가정 청소년의 학교적응에 미치는 요인에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박영애(2010). 스트레스와 학교적응과의 관계에서 자아탄력성, 사회적지지의 매개효과 : 보호시설 청소년을 중심으로. 경북대학교 대학원 석사학위논문.
- 박은희(1996). 자아탄력성(Ego-Resiliency), 지능 및 학업성취도와의 관계연구. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박정환, 홍미선, 강태훈, 오창홍(2012). 제주지역의 청소년실태와 지원정책 강화방안. 제주발전연구원 : 현안연구, 2012(12).
- 박현석(2014). 고등학생이 지각하는 학업스트레스와 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 영향. 국민대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 반금남(2008). 사회적 기술 향상 프로그램이 초등학생의 자아탄력성 및 대인관계에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 방성미(2011). 중학생의 일상생활 스트레스, 사회적지지가 우울에 미치는 영향 : 자아탄력성의 매개효과 검증. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 보건복지부(2015). 2015 자살통계.
- 서정희(2012). 대학생의 취업스트레스와 자아탄력성이 대학생활적응에 미치는 영향. 동아대학교 대학원 석사학위논문.
- 서희주(2003). 학업스트레스에 대한 대처방식이 스트레스 증상에 미치는 영향 : 일반 고등학교 여학생들을 중심으로. 대구가톨릭대학교 석사학위논문.
- 석예진(2014). 청소년의 학업스트레스가 자살생각에 미치는 영향 : 인식된 짐

- 스리움과 좌절된 소속감을 조절변인으로. 동덕여자대학교 석사학위논문.
- 성순옥, 박미단, 김영희(2013). 청소년의 학교스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 매개효과. **한국청소년학회 : 청소년학연구**, 20(8), 49-70.
- 성영순(2012). **고등학생의 역기능적 진로사고와 자아탄력성 및 성별이 진로성숙도에 미치는 영향**. 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손향숙(2002). **고등학생의 스트레스와 스트레스 대처방식에 관한 연구**. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 송영경(2006). **초등학생의 자아탄력성과 사회적지지 및 학교적응**. 충북대학교 대학원 석사학위논문.
- 송혜리(2010). **청소년이 집단따돌림 경험 및 자아탄력성, 학교생활적응과의 관계**. 성균관대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신용선(2014). **청소년의 학업스트레스, 자아탄력성, 대처전략이 시험불안에 미치는 영향**. 강남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신정미, 황혜원(2006). 초기 청소년의 스트레스와 심리사회적 적응에 대한 생태체계적 보호요인의 영향 연구. **한국청소년학회 : 청소년학연구**, 13(5), 123-154.
- 신지영(2000). **부모와의 갈등적 독립 및 가족응집력과 대학생생활적응과의 관계**. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 신현균(2002). 청소년의 학업 부담감, 부정적 정서, 감정표현 불능증 및 지각된 부모양육행동과 신체화 증상과의 관계. **한국심리학회 : 임상**, 21(1), 171-187.
- 아영아, 정원철(2011). 청소년의 학업스트레스와 학교부적응 관계에서 인터넷 중독의 매개효과 검증. **한국청소년학회 : 청소년학 연구**, 18(2), 27-50.
- 안미란(2009). **서울 사교육 과열지역 초등학생의 학습동기 유발과 스트레스 비교**. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 안영복(1984). **적응 및 부적응행동의 특성과 관계 변인**. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 안지영(2015). **고등학생이 지각하는 사회적지지와 학교생활적응에 미치는 영**

- 향 : 자아탄력성의 매개효과. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 양은영(2011). 사교육 스트레스가 중학생의 학습동기와 문제행동에 미치는 영향. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 여성가족부, 통계청(2015). 2015 청소년 통계.
- 염미경(2006). 제주도 중·고등학생들의 의식구조와 그 함의. 호남대학교 인문사회과학 연구소, 15, 35-71.
- 오미향, 천성문(1994). 중학생의 학업 스트레스 요인 및 증상분석과 그 감소를 위한 명상훈련의 효과. 인간이해, 15, 63-69.
- 오현성(2008). 고등학교 학생의 학교스트레스와 스트레스 대처행동 및 정신·신체건강의 관계. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유경희(2010). 부모의 양육태도와 양육환경이 청소년의 학교생활적응도에 미치는 영향 : 자아존중감의 매개효과를 중심으로. 조선대학교 석사학위논문.
- 유병기(2010). 대학생의 스트레스, 자아존중감이 불안에 미치는 영향. 배재대학교 행정심리대학원 석사학위논문.
- 유성은(2002). 아동이 지각한 학업 스트레스 정도와 내외 통제소재가 학습동기에 미치는 영향. 대구가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 유은애(2008). 초등학교 아동의 스트레스가 자아탄력성을 통해 정서적 적응에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 유인선(2011). 청소년의 학교적응요인 메타분석. 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 유정민(2012). 중학생의 부적정서, 자아탄력성 및 학교생활적응의 관계. 아주대학교 : 상담심리, 석사학위논문.
- 윤명숙, 조혜정, 이현희(2009). 청소년의 학업스트레스 및 또래애착이 우울에 미치는 영향 : 인터넷 사용과 음주행위의 매개효과를 중심으로. 경성대학교 사회과학연구소, 25(2), 131-156.
- 윤신예(2011). 청소년의 학업스트레스가 정신건강에 미치는 영향 : 자기격려의 매개효과. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤현희(1998). 부모보고형의 자아탄력성 척도의 개발. 부산대학교 대학원 : 심

- 리학과 석사학위논문.
- 윤혜미, 박병금(2005). 청소년 내재화 및 외현화 문제행동 관련 요인 : 생태체계적 관점을 중심으로. 한국사회복지연구회 : 사회복지연구, 28, 133-164.
- 은임선(2015). 특성화고 고등학생이 지각한 사회적 지지와 자아탄력성이 잠재적 학업중단의도에 미치는 영향. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미자(2009). 초등학교 아동의 학업스트레스, 자아탄력성, 사회적 지지와 학교적응과의 관계 및 조절효과 탐색. 홍익대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이미화(2011). 사회적지지가 장애청소년의 학교생활적응에 미치는 영향 : 탄력성의 매개효과를 중심으로. 대구대학교 석사학위논문.
- 이서원, 장용언(2011). 학업스트레스가 청소년의 자살생각에 미치는 영향: 가족응집성의 조절효과. 한국청소년학회 : 청소년학연구, 18(11), 111-136.
- 이성식(2005). 중학생 여가시간과 여가활동 및 생활만족에 관한 연구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이성애(2010). 한부모 가족과 양부모가족 청소년의 스트레스, 학교생활적응 간의 관계에 관한 연구 : 가족탄력성의 매개 및 조절역할을 중심으로. 중앙대학교 대학원 석사학위논문.
- 이소혜(2012). 청소년의 긍정적 사고와 학교생활적응의 관계에서 자아존중감의 매개효과. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이숙영(2010). 가정환경이 청소년의 학교적응에 미치는 영향 : 자아탄력성, 학업스트레스, 정신건강의 매개효과 검증을 중심으로. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이예승(2004). 청소년의 학교 스트레스, 자아탄력성 및 학교 적응에 관한 연구 : 여자고등학생을 중심으로. 이화여자대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 이유미(1994). 청소년 스트레스와 인지적 평가에 관한 연구 : 광주직할시 중·고등학생을 중심으로. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 이윤정(2013). 청소년의 학업스트레스와 우울에 따른 PPAT(사과나무에서 사과 따는 사람 그리기) 검사반응 특성. 서울여자대학교 특수치료전문대학원 석사학위논문.

원 석사학위논문.

- 이윤아(2014). **부모의 학대 및 방임이 청소년의 학교생활적응에 미치는 영향 : 자아존중감을 매개효과로**. 동신대학교 대학원 석사학위논문.
- 이윤주, 신지연(2006). 중학생의 자아탄력성과 학교생활부적응, 부모양육태도의 관계. 대구가톨릭대학교 **사회과학연구소 : 사회과학논총**, 5, 111-127.
- 이은주(2014). **제주지역 사교육에 대한 인식 조사 : 제주시 중학교를 중심으로**. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은희(2014). **고등학생의 학업스트레스와 신체화 증상, 사회적지지에 따른 대처유형**. 한국방송통신대학교 대학원 석사학위논문.
- 이은희, 최태산, 서미정(2000). 남녀 청소년들의 우울에 미치는 학교스트레스, 자아존중감, 부모-자녀 의사소통 및 부모의 내재적 지원의 효과. **한국심리학회 상담 및 심리치료**, 12(2), 69-84.
- 이인숙(2006). 일부 고등학생들의 학업스트레스와 이에 대한 대처방식 및 스트레스 증상. **한국학교보건학회**, 19(2), 25-36.
- 이재연(2014). **중학생의 일상적 스트레스와 학교 적응의 관계에서 탄력성의 매개 효과**. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이정송(2011). **가족기능성과 자기효능감이 초등학생의 학교생활적응에 미치는 영향**. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이준기(2011). **학업중단 청소년의 애착과 우울의 관계에서 탄력성의 매개효과**. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 이진성(2013). **학교부적응학생이 경험한 부모로부터의 아동학대가 학교생활적응에 미치는 영향 : 자아탄력성의 매개효과 중심으로**. **한국청소년시설환경학회 : 청소년시설환경**, 11(4), 101-110.
- 이진오(2008). **청소년의 여가활동 참가에 따른 자아탄력성이 자살위험성에 미치는 영향**. 고려대학교 대학원 박사학위논문.
- 이해리, 조한익(2005). 한국 청소년 탄력성 척도의 개발. **한국청소년연구**, 16(2), 161-206.
- 이화경(2007). **고등학생이 지각한 어머니의 양육태도와 학교생활적응간의 관계**. 명지대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 임은미, 정성석(2009). 청소년의 스트레스와 우울의 변화 및 우울에 대한 스트레스의 장기적 영향. **한국청소년학회 : 청소년학연구**, 16(3), 99-121.
- 장경문(2003). 자아탄력성과 스트레스 대처방식 및 심리적 성장환경의 관계. **한국청소년학회 : 청소년학연구**, 10(4), 143-161.
- 장정임, 김성봉(2015). 청소년의 스트레스와 학교생활적응의 관계에서 긍정심리자본과 스마트폰 중독의 매개효과. **한국청소년상담복지개발원 : 청소년상담연구**, 23(2), 447-466.
- 전병재(2011). **기독교 청소년의 종교성향과 학교생활적응과의 관계 : 낙관성의 매개효과**. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 전선미, 오인수(2011). 성별에 따른 청소년의 정서처리과정 유형과 심리적 안녕감의 관계. **한국상담학회 : 상담학연구**, 12(5), 1737-1752.
- 전혜경(2007). **청소년의 스트레스 및 성격특성과 가정생활 및 학교생활적응간의 관계**. 단국대학교 대학원 석사학위논문.
- 정고운(2014). **고등학생의 학업스트레스와 주관적 안녕감의 관계에서 성격강점의 조절효과**. 부산대학교 석사학위논문.
- 정동화(2009). 대학생의 생활스트레스와 그에 따른 불안 및 우울에 대한 스트레스 대처의 효과. **고려대학교 교육문제연구소**, 33, 221-244.
- 정선미, 조옥귀(2009). 중학생이 지각한 부모갈등, 자아탄력성 및 학교생활부적응의 관계. **경남대학교 교육문제연구소**, 18, 131-158.
- 정숙형(2012). **청소년의 가정환경이 학교생활적응에 미치는 영향**. 한양대학교 공공정책대학원 석사학위논문.
- 정승현, 심미영(2014). 청소년 스트레스가 학교적응에 미치는 영향과 사회적지지 의 매개효과. **한국콘텐츠학회 : 한국콘텐츠학회논문지**, 14(9), 275-284.
- 정애리(2009). **고등학생이 지각한 스트레스와 자아탄력성이 대인관계문제에 미치는 영향**. 부산대학교 대학원 석사학위논문.
- 정유진(1999). **청소년 학교생활 적응의 관련 변인**. 연세대학교 대학원 석사학위 논문.
- 정의숙, 김갑숙(2008). 중학생의 학업스트레스와 빛속의 사람그림 반응특성. **한국가정관리학회지**, 26(2), 71-81.

- 정정화(2008). **중학생의 학업스트레스와 학교적응 및 학업성취도간의 관계에 관한 연구**. 창원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정혜연(2009). **청소년의 낙관성과 학교생활적응의 관계 : 자기효능감과 스트레스 대처의 매개효과**. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 제민일보(2016. 02. 28.). **덜 썼다는 사교육비...현실성 결여**
- 제주특별자치도 교육청(2015). **2015 교육통계**. <http://www.jje.go.kr/>.
- 제주특별자치도청소년상담복지센터(2014). **2014 제주특별자치도 청소년 생활 실태조사**. 제주 : 제주특별자치도청소년상담복지센터.
- 조강래(2007). **고3학생들의 학업스트레스 원에 따른 학업스트레스 증상과 대처방식 : 일반계 고등학생 남녀 비교를 중심으로**. 경상대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조소영(2015). **성별, 학업성취별 일반계 고등학생의 스트레스와 자기효능감 연구**. 인하대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 조은정, 이혜경(2007). **청소년패널연구의 위험행동요인, 학교요인, 가족요인에 따른 학교생활부적응**. **한국청소년학회 : 한국가정관리학회지**, 14(4), 59-80.
- 조현진(2014). **청소년의 학업스트레스와 안녕감의 관계에서 자기연민의 매개효과**. 서울여자대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 주서연(2013). **청소년의 학업스트레스와 학교적응 간의 관계에서 자아탄력성의 조절효과**. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 주현정(1998). **고등학생의 학교생활적응에 영향을 미치는 요인에 관한 연구 : 사회적 지지를 중심으로**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 차은주(2010). **인문계 고등학생의 자아탄력성, 학업적 실패대성, 학교생활적응 간의 관계**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최덕희(2008). **청소년의 학교 스트레스가 정신건강에 미치는 영향 : 스트레스 대처의 통제효과를 중심으로**. 한양대학교 행정·자치대학원 석사학위논문.
- 최미래, 이인혜(2003) **스트레스와 우울의 관계에 대한 자아존중감의 중재효과와 매개효과**. **한국심리학회 : 임상**, 22(2), 363-383.
- 최윤신, 김한나(2008). **여자청소년의 학업스트레스와 학교적응의 관계에서 자아존**

- 중감의 매개효과와 조절효과에 관한 연구. **한국청소년복지학회 : 청소년 복지연구**, 10(4), 291-308.
- 최은희(2016). **고등학생의 학업스트레스가 학교생활적응에 미치는 영향 : 심리 상태의 매개효과와 양육태도의 조절효과**. 대구한의대학교 대학원 박사 학위논문.
- 하현주, 박원모, 박명숙, 천성문(2008). 중학생이 지각한 사회적 지지와 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 영향. **한국교육포럼 : 아시아태평양교육학회**, 7(1), 1-19.
- 한국일보(2015. 01. 24.). 아동·청소년 30% "학교 성적 등으로 자살 고민했다".
- 한국청소년상담원(2010). **2010년 전국청소년 위기 실태조사**. 서울 : 한국청소년 상담원.
- 한국청소년정책연구원(2012). **한국 아동·청소년의 정신건강 실태조사**.
- 한성희(2007). **고등학생의 학교부적응에 관한 연구 : 인문계 여자고등학교 학생을 중심으로**. 고려대학교 인문정보대학원 석사학위논문.
- 한성희(2015). **부모양육방식 및 학교생활적응이 다문화가정 청소년 삶의 만족도에 미치는 영향 : 탄력성의 매개효과를 중심으로**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 한영(2012). **중국 중학생의 학업스트레스와 학교생활적응의 관계에서 자아탄력성의 조절효과**. 경북대학교 대학원 석사학위논문.
- 허은주(2014). **청소년의 학교생활적응에 영향을 미치는 기본심리욕구와 희망의 관계**. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 홍경혜(2011). **아동의 일상적 스트레스가 학교적응에 미치는 영향 : 자아탄력성의 완충효과**. 대구가톨릭대학교 사회복지학과 석사학위논문.
- 황순택, 구형모, 김지혜(2001). 자아탄력집단의 성격특질. **한국심리학회 : 임상**, 20(3), 569-581.
- 황은지(2015). **고등학생이 지각한 부모의 학업성취압력이 학업스트레스에 미치는 영향 : 학업적 자기효능감의 매개효과**. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Anthony, E. J.(1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child.

- In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk* (pp.529-545). New York: Wiley.
- Block, J.(1982). *Assimilation*, *Child Development*, 53, 281-295.
- Block, J. H., & Block, J.(1980). The role of ego-control and ego-resiliency in th organization of behavior. *In W. A. Collins(Ed), Minnesota Symposia on Child Psychology*, 131, 39-101.
- Block, J. H., & Kremen, A. M.(1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361. rd.
- Gate. A. A.(1950). *Education psychology 3rd ed*. New york, Macbillanco. 625.
- Garmez, N.(1971). Vulnerability research and issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41, 101-116.
- Klohn, E. C.(1996). Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resiliency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1067-1079.
- Kumpfer, K. L.(2006). *Resilience in adolescents; Kliwer Academic*, New York.
- Lazarus, R. S., Folkman, S.(1984). *Stress, Appraisal and coping*. New York: Springer Publishing.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D.(1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: *Lessons from researchon successful children*. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Masten, A. S.(1999). Resilience comes of age: Reflections on past and outlook for the next generation of research. In M. D. Glantz, J. L. Johnson, & L. Huffman (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp.282-296). New York: Plenum.
- Masten, A. S., & Garmez, N.(1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 8, pp.1-51). New

York: Plenum.

- Murphy, L. B.(1974). Coping, vulnerability ,and resilience in childhood. In G. V. Coelho, D. A. Hamburg, & J. E. Adams (Eds.), *Coping and adaptation (pp.69-100)*. New York: Basic Books.
- Murphy, L. B., & Moriarty, A. E.(1976). *Vulnerability, coping, and growth: From infancy to adolescence*. New Haven, CT: Yale University Press.
- O'connell-Higgins, R.(1983). *Psychological resilience and capacity for intimacy. Qualifying paper*. Harvard Graduate school of education.
- Rutter, M.(1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. w. Kent & J. E. Rolf (Eds.). *Primary Prevention of Psychopathology: Vol. 3. Social competence in children*, 49-74. Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M.(1985). Family and school influences on behavioral development. *Journal of Child Psychology, 26*, 349-368.
- Selye, H.(1982). History and present status of of the stress concept. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.). *Handbook of stress. New York: The Free Press*, 515-528.
- Selye, H.(1974). *Stress Without Distress*. New York: J. B. Lippincott.
- Werner, E. E., & Smith, R. S.(1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.

<Abstract>

**The moderating effects of ego-resilience on the
relationship between academic stress and school
adjustment in general high school students**

Seong, Na-Mi

Major in Counseling Psychology
Graduate School of Education
Jeju National University

Supervised by Prof. Kim, Sung Bong

The purposes of this study were to investigate differences and correlations in academic stress, school adjustment and ego-resilience according to gender and grades among general high school students, and to verify the moderating effects of ego-resilience on the relationship between academic stress and school adjustment. This study addressed the following research questions.

- Question 1. Are there differences in academic stress, school adjustment and ego-resilience according to gender and grade level among general high school students?
- Question 2. Are there significant correlations among academic stress, school adjustment and ego-resilience in general high school students?
- Question 3. Does ego-resilience have moderating effects on the relationship

between academic stress and school adjustment in general high school students?

In order to solve research questions, a survey was conducted in 9 schools selected through random sampling, including 6 in Jeju and 3 in Seogwipo among 22 general high schools in Jeju Province. 630 people 648 people have been recovered from the questionnaire showed a recovery rate or 97.2%. Excluding 134 questionnaires with insincere answer, the remaining 496 (78.7%) questionnaires were used.

This study used an assessment scale of Mi Hyang Oh and Seong Moon Cheon (1994) to measure academic stress by revising the 5 scales of the tool (38 items, a 5-point Likert scale) including school grades, exam, class, study and career focusing on high school student's compertitive college admission exam-centered environment and academic activities. School adjustment was measured using the school adjustment scale (41 items, a 5-point Likert scale) developed by Yong Rae Kim (2000). Ego-resilience was assessed with the Ego-Resiliency Scale designed by Block & Kremem (1996) and translated and revised by Eun Hee Park (1997) and revised and used by Hye Ri Song (2010) for adolescents (40 items, a 5-point Likert scale).

Data analyses were performed using SPSS version 18.0 for Windows. To identify the general characteristics of data, frequencies and percentages were determined. An independent t-test was conducted to compare the differences in the scores according to gender and grade level. Cronbach's α was calculated to determine the reliability of each variable. Correlations between variables were analyzed using Pearson's correlation tests. A moderated regression analysis was performed to identify the moderating effects of ego-resilience in the relationship between academic stress and school adjustment. Based on the

analysis results, the main summary of this study is as follows.

First, according to the differences in academic stress, school adjustment and ego-resilience by gender and grade level, female students were more stressed for achieving Full academic stress and good grades and test scores than male students in terms of academic stress by gender. With respect to school adjustment, male students displayed better adjustment to friends in school than female students. In regard to ego-resilience, female students scored higher on interpersonal relations than male students. Regarding academic stress according to grade level, freshmen were more stressed for achieving good study and test scores than sophomores. Sophomores were more likely to adjust better to school life than freshmen. No significant difference was found in all sub-scales of ego-resilience.

Second, according to the correlations among academic stress, school adjustment and ego-resilience, a significant negative correlation was found between academic stress and school adjustment. A significant positive correlation was shown between ego-resilience and school adjustment.

Third, although the moderating effects of ego-resilience was not demonstrated in the relationship between academic stress and school adjustment, the moderating effect was found in optimism among the sub-scales of ego-resilience.

To sum up the above findings, significant differences were present in academic stress, school adjustment and ego-resilience according to gender among general high school students. Significant differences were found in academic stress and school adjustment according to grade level, but there was no significant in ego-resilience. Furthermore, academic stress acted as a factor that influenced school adjustment among general high school students. Even though, the moderating effects of ego-resilience was not verified in the

association between those two variables, optimism was confirmed to serve as a moderator. The study findings are expected to help high school students by promoting optimism, a sub-scale of ego-resilience, in order to resolve school maladjustment-related problems arising from academic stress. Moreover, the results of the present study are expected to be used as a reference base for developing programs and establishing counselling interventions to prevent school maladjustment among high school students in order to promote a healthy school life by encouraging students to improve school adjustment.

부 록

부록 1. 학업스트레스 척도	75
부록 2. 학교생활적응 척도	77
부록 3. 자아탄력성 척도	79

청소년 설문조사

안녕하십니까?

먼저 귀중한 시간을 내어 설문에 응답해주셔서 진심으로 감사드립니다.

본 설문지는 여러분의 학업스트레스와 자아탄력성, 학교생활에 대해 어떻게 생각하고 있는지 알아보기 위한 것입니다. 응답하신 내용은 학문적인 연구로만 활용 될 것이며, 통계법 제13조 '비밀의 보호 등'에 관한 조항에 의하여 본 조사목적 이외에는 사용되지 않을 것을 약속드립니다.

문항을 읽으신 후 평소 여러분이 생각하고 느끼시는 항목에 √표시를 해주시면 됩니다. 빠진 문항이 많은 설문지는 사용할 수 없으므로 모든 문항에 빠짐없이 응답해 주실 것을 부탁드립니다.

여러분이 응답하시는 답변은 귀중한 연구 자료가 될 것입니다.

감사합니다.

2015. 12.

제주대학교 교육대학원 상담심리전공

지도교수 : 김 성 봉

연구자 : 성 나 미

E-mail : mme7541@naver.com

▶ 다음은 여러분의 일반적인 사항들을 묻는 질문입니다. 해당하는 번호의 괄호 안에 √표시를 해 주십시오.

1. 학년은? ① 1학년 () ② 2학년 ()

2. 성별은? ① 남자 () ② 여자 ()

3. 거주 지역은? ① 제주시 () ② 서귀포시 ()

부록 1. 학업스트레스 척도

▶ 다음은 여러분이 학업스트레스를 얼마나 받고 있는지 알아보는 문항입니다. 각 문항을 읽고 아래와 같은 상황에서 평소 자신이 스트레스를 받게 되는 정도를 잘 나타낸 곳 하나를 골라 √ 표시하여주십시오.

번호	문항	거의 받지 않는다	약간 받는다	보통이다	많이 받는다	매우 많이 받는다
1	열심히 공부해도 성적이 오르지 않는다.	①	②	③	④	⑤
2	시험 과목수가 많거나 시험 범위가 너무 넓다.	①	②	③	④	⑤
3	공부를 해야 하지만 하기가 싫다.	①	②	③	④	⑤
4	성적이 나빠서 가고 싶은 학교로 진학할 수가 없다.	①	②	③	④	⑤
5	부모의 기대만큼 성적이 나오지 않는다.	①	②	③	④	⑤
6	시험을 자주 본다.	①	②	③	④	⑤
7	수업시간이 지루하거나 재미가 없다.	①	②	③	④	⑤
8	공부를 왜 해야 하는지 모르겠지만 공부를 해야 한다.	①	②	③	④	⑤
9	성적이 나빠서 선생님이나 부모님께 꾸중이나 벌을 받는다.	①	②	③	④	⑤
10	시험기간이 다가온다.	①	②	③	④	⑤
11	부모님이 학원이나 과외공부를 하라고 한다.	①	②	③	④	⑤
12	내가 원하는 진로(학교, 직업)와 부모님이 원하는 진로가 다르다.	①	②	③	④	⑤
13	친구들 앞에서 시험 점수가 공개된다.	①	②	③	④	⑤
14	내가 공부한 것과는 다른 문제가 시험에 나온다.	①	②	③	④	⑤
15	수업시간에 졸음이 온다.	①	②	③	④	⑤
16	각 과목에 따라 효과적인 공부법을 모른다.	①	②	③	④	⑤
17	진로에 대해 의논할 상대가 없다.	①	②	③	④	⑤
18	성적표를 받는다.	①	②	③	④	⑤
19	시험 문제가 어렵다.	①	②	③	④	⑤
20	하루 수업시간이 많다.	①	②	③	④	⑤

21	공부 이외의 활동에 시간을 빼앗긴다.	①	②	③	④	⑤
22	진로에 대한 정보가 부족하다.	①	②	③	④	⑤
23	부모님이 나의 성적을 남과 비교한다.	①	②	③	④	⑤
24	시험문제를 푸는 시간이 모자란다.	①	②	③	④	⑤
25	수업시간 중에 질문이나 지적을 받는다.	①	②	③	④	⑤
26	공부 때문에 다른 것을 할 시간이 없다.	①	②	③	④	⑤
27	진학할 것인지 직업을 가질 것인지 망설여진다.	①	②	③	④	⑤
28	성적이 떨어진다.	①	②	③	④	⑤
29	시험지만 받으면 떨어져 분명히 알았던 것도 생각이 나지 않는다.	①	②	③	④	⑤
30	수업 중 선생님의 질문에 답을 못한다.	①	②	③	④	⑤
31	숙제나 과제가 너무 많다.	①	②	③	④	⑤
32	수업시간에 친구가 장난이나 말을 건다.	①	②	③	④	⑤
33	공부하는 내용이 잘 이해되지 않는다.	①	②	③	④	⑤
34	공부하는 도중 다른 생각이 많이 난다.	①	②	③	④	⑤
35	선생님께서 성의 없이 가르친다.	①	②	③	④	⑤
36	가정형편으로 원하는 학교로 갈 수 없다.	①	②	③	④	⑤
37	능력이 부족하여 장래에 하고 싶은 일을 할 수 없다.	①	②	③	④	⑤
38	쉽거나 아는 문제를 실수로 틀린다.	①	②	③	④	⑤

부록 2. 학교생활적응 척도

▶ 다음은 여러분 학교생활에 대해서 어떻게 생각하고 느끼는가를 묻는 질문입니다. 각 문항을 읽고 현재 여러분의 학교생활에 대해 잘 나타난 문항에 √표시하여 주십시오.

번호	문항	전혀 아니 다	약간 아니 다	보통 이다	조금 그렇 다	매우 그렇 다
1	나는 학교생활에서 요구하는 일들을 잘 따른다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 학교의 모든 행사에 즐거운 마음으로 반드시 참여한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 학교에서 마련한 시설이나 비품들을 소중하게 여기면서 생활한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 학교에서 나에게 주어지는 일을 차질 없이 해 나간다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 친구들과 학교에서 즐겁고 재미있게 지낸다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 학교에서 부여하는 준비물을 반드시 준비한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 우리 학교에 다니면서 공부하고 있는 것을 매우 만족스럽게 생각한다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 교내의 안내게시물을 잘 살피고 교내방송을 주의 깊게 듣는다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 우리 학교의 모든 구석구석이 나의 마음에 흡족하다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 지금 다니고 있는 우리 학교 주변 환경에 만족하고 있다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 우리 학교 내에 있는 어느 공간에 대해서든 편안함을 느낀다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 우리 학교환경을 다른 학교 친구들에게 자랑한다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 우리 학교에서 정서적으로 안정감을 가지고 공부하고 있다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 우리 학교에서 마음 편하게 열심히 공부하고 있다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 우리 학교가 공부하기에 좋은 환경이라고 믿는다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 지금의 학교환경에서 공부하고 있는 것을 다행으로 생각한다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 학교에서 어떤 친구들에게나 친절하게 대한다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 나를 이해하고 아끼는 우리 학교 친구들이 많다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 나의 문제에 우리 학교 친구들의 도움을 많이 받는다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 우리 학교 친구 중 어려움을 당하면 잘 도와준다.	①	②	③	④	⑤

21	나는 학교에서 어떤 일로 친구와 다투는 경우면 내가 먼저 사과한다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 우리 학교 친구들을 사랑하고 의지한다.	①	②	③	④	⑤
23	나는 내 고민거리를 우리 학교 친구와 제일 먼저 의논한다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 학교에서 선생님들과 편안하게 이야기하고 의논한다.	①	②	③	④	⑤
25	나는 학교 밖에서 우리 학교 선생님을 만나면 반갑게 인사를 한다.	①	②	③	④	⑤
26	나는 편애 없이 공평하고 친절하신 우리 학교 선생님들을 존경한다.	①	②	③	④	⑤
27	나는 우리 학교 선생님들이 친구처럼 다정함을 느낄 때가 많다.	①	②	③	④	⑤
28	나는 우리 학교에 나를 이해하고 인정하는 선생님이 계신다고 믿는다.	①	②	③	④	⑤
29	나는 학교 내에서 마음 놓고 이야기 할 수 있는 선생님이 계신다는 것을 감사한다.	①	②	③	④	⑤
30	나는 열심히 가르치시는 우리 학교 선생님들에게 감사하고 있다.	①	②	③	④	⑤
31	나는 우리 학교 선생님들이 자상하고 가까이하기에 부담이 없다고 느낀다.	①	②	③	④	⑤
32	나는 우리 학교 선생님들이 부모처럼 느껴진다.	①	②	③	④	⑤
33	나는 학교에서 수업시간 동안에는 관심을 가지고 열심히 듣는다.	①	②	③	④	⑤
34	나는 수업시간에 선생님의 질문에 편안한 마음으로 대답한다.	①	②	③	④	⑤
35	나는 학교 수업시간에 배운 내용을 그 시간에 이해한다.	①	②	③	④	⑤
36	나는 우리 학교 내에서의 생활이 즐겁다.	①	②	③	④	⑤
37	나는 어떤 교과목의 수업시간에도 스트레스를 받지 않는다.	①	②	③	④	⑤
38	나는 학교 수업내용에 대해 언제나 예습하고 복습하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
39	나는 학교에서 수업시간에 배우는 내용을 빠짐없이 잘 정리하고 있다.	①	②	③	④	⑤
40	나는 학교의 모든 교과목 수업에 대해서 나의 최선을 다하고 있다.	①	②	③	④	⑤
41	나는 학교에서 제일 중요한 일은 수업활동이라고 믿는다.	①	②	③	④	⑤

부록 3. 자아탄력성 척도

▶ 다음은 여러분 스스로가 어떻게 생각하고 행동하는지를 알아보고자 하는 것입니다. 각 문항을 읽고 자신과 가장 가깝다고 생각하는 곳에 √ 표시하여 주십시오.

번호	문항	전혀 아니 다	약간 아니 다	보통 이다	조금 그렇 다	매우 그렇 다
1	나는 친구의 말을 존중해 준다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 할 일이 있으면 그 일을 끝내 놓고 쉰다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 화가 나면 욕을 한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 새로운 반 친구가 생기면 그 친구에게 말을 건다.	①	②	③	④	⑤
5	나는 어려운 일이 생겨도 잘 될 것이라 생각한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 친구가 어려운 일을 당하면 도와준다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 친구들을 보면 먼저 상냥하게 말을 건넨다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 화가 난 경우에 혼자 산책을 한다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 새로운 장난감을 보면 그 속에 무엇이 들어 있는지 알고 싶다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 친구의 나쁜 점 보다는 좋은 점을 발견한다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 친구가 고민하면 내 일처럼 함께 고민한다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 우울할 때 보다 즐거울 때가 많다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 친구와 싸운 경우 그 친구의 입장에서 다시 생각해 본다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 가보지 않은 생소한 길도 혼자서 잘 다닌다.	①	②	③	④	⑤
15	나는 시험을 못 보았어도 다음번에 더 잘 할 수 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 친구들에게 좋은 인상을 심어 준다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 잘 웃는다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 어떤 일을 할 때 결과를 미리 생각해 본다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 궁금한 것 (알고 싶은 것)이 많다.	①	②	③	④	⑤
20	나는 일이 잘못되어도 좋은 쪽으로 생각한다.	①	②	③	④	⑤

21	내가 만나는 대부분의 사람들은 나를 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
22	나는 일이 있을 때 앞장서서 한다.	①	②	③	④	⑤
23	나는 일이 뜻대로 안될 때 신경질을 낸다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 새로운 것을 보면 그것을 하려고 노력한다.	①	②	③	④	⑤
25	나는 노력해도 안되는 일이 많다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
26	나는 내가 잘못된 경우 먼저 사과한다.	①	②	③	④	⑤
27	다른 사람들은 내가 활기 있다고 말한다.	①	②	③	④	⑤
28	나는 화가 나면 오랫동안 그 일에 대해서 생각한다.	①	②	③	④	⑤
29	나는 무엇(공부, 놀이)을 할 때 친구들과 다른 방법으로 한다.	①	②	③	④	⑤
30	나는 걱정거리가 있으면 잠을 못 잔다.	①	②	③	④	⑤
31	나는 나에게 잘해주는 아이하고만 사귈다.	①	②	③	④	⑤
32	나는 새롭고 신기한 일에 흥미를 가진다.	①	②	③	④	⑤
33	나는 화가 나도 겉으로 표현하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
34	나는 교과서에 모르는 단어가 나오면 사전을 찾는다.	①	②	③	④	⑤
35	나는 어려운 일이 생기면 쉽게 포기한다.	①	②	③	④	⑤
36	나는 내 또래의 아이들과 만나는 것을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
37	나는 우울할 때가 많다.	①	②	③	④	⑤
38	나는 기분이 나쁜 경우에도 마음의 평화를 바로 찾는다.	①	②	③	④	⑤
39	나는 모르는 것을 누구에게 물어서라도 알려고 한다.	①	②	③	④	⑤
40	내가 하는 일에 자신감이 없다.	①	②	③	④	⑤