



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

석사학위논문

중학생의 우울이
학교생활적응에 미치는 영향
-자아존중감의 매개효과

제주대학교 교육대학원

상담심리전공

윤 지 영

2019년 8월



중학생의 우울이
학교생활적응에 미치는 영향
-자아존중감의 매개효과

지도교수 김성봉

윤 지 영

이 논문을 교육학 석사학위논문으로 제출함

2019년 6월

윤지영의 교육학 석사학위논문을 인준함

심사위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

제주대학교 교육대학원

2019년 8월



<국문초록>

중학생의 우울이 학교생활적응에 미치는 영향 -자아존중감의 매개효과

윤 지 영

제주대학교 교육대학원 상담심리전공

지도교수 김 성 봉

본 연구는 중학생의 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감의 매개효과를 검증하고자 하였다. 이 연구의 결과를 바탕으로 중학생의 내적 심리상태의 변화를 수용하고 인식하며 재해석하는 역할을 하는 자아존중감을 향상시켜 개인의 내적 심리상태인 우울감의 회복과 질적 증진으로 학교생활적응에 긍정적인 효과를 기대하는 데에 목적이 있다. 이를 위하여 다음과 같은 연구문제와 가설을 설정하였다.

연구문제 1. 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자아존중감은 매개효과가 있는가?

가설 1. 중학생의 우울과 학교생활 적응의 관계에서 자아존중감은 매개효과가 있을 것이다.

1-1. 중학생의 우울과 학교생활 적응의 관계에서 자기비하는 매개효과가 있을 것이다.

1-2. 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 타인과의 관계는 매개효과가 있을 것이다.

1-3. 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 지도력과 인기는 매개효과가 있을 것이다.

1-4. 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자기주장과 불안은 매개효과가 있을 것이다.

연구는 제주도내 5개 중학교 2, 3학년에 재학중인 남녀학생을 대상으로 실시하였다. 연구를 위한 설문지는 자기보고식으로 설계되어 있으며 우울, 학교생활적응, 자아존중감에 대하여 측정하였다.

수집된 자료는 SPSS 23.0 통계프로그램을 사용하여 분석하였고 전반적인 자료의 특성을 살펴보기 위하여 기술통계분석을 실시하여 각 변인별 평균 및 표준편차를 산출하였다. 그리고 각 변인별로 신뢰도 검증을 위해서 Cronbach's α 값을 산출하였으며 중학생의 우울, 학교생활적응, 자아존중감의 하위변인들 간 관계성을 알아보기 위해 Pearson 상관분석을 실행하였다. 그리고 중학생의 우울이 학교생활적응에 끼치는 영향에서 자아존중감이 매개역할을 하는지를 검증하기 위하여 Kenny와 Baron(1986)가 제시한 3단계 회귀분석을 실행하였고, 마지막으로 Sobel test를 실시하여 매개효과의 유의미성을 검증하였다.

본 연구에서 밝혀진 분석결과를 종합하면 다음과 같다.

첫째, 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자아존중감(전체)의 매개효과를 검증한 결과, 자아존중감(전체)은 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 완전매개효과가 있었다.

둘째, 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자아존중감의 하위요인인 자기비하, 타인과의 관계, 지도력과 인기는 부분매개, 자기주장과 불안은 완전매개효과가 있는 것으로 나타났다.

연구결과를 종합해 보면 우울과 학교생활적응의 관계에서 자아존중감 변인은 중학생의 학교생활적응력을 더욱 향상시킬 수 있는 촉매제 역할을 하며 자아존중감이 높으면 학교생활적응수준도 향상될 수 있다는 것을 확인하였다. 즉 다양한 환경 및 내적 요인으로 갖게 되는 우울감을 감소시키고 행복한 학교생활을 영위하도록 하기 위하여 학생들의 자아존중감 수준을 살피고 향상시킬 수 있도록 학교 및 가정, 지역사회의 지속적인 지지와 노력이 필요하다.

주제어: 우울, 학교생활적응, 자아존중감

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제 및 가설	5
3. 연구모형	6
4. 용어의 정의	6
가. 우울	6
나. 학교생활적응	6
다. 자아존중감	7
II. 이론적 배경	8
1. 우울	8
가. 우울의 개념	8
나. 우울의 구성요소	9
2. 학교생활적응	11
가. 학교생활적응의 개념	11
나. 학교생활적응의 구성요소	12
3. 자아존중감	15
가. 자아존중감의 개념	15
나. 자아존중감의 구성요소	17
4. 선행연구 고찰	20
가. 우울과 학교생활적응 간의 관계	20
나. 자아존중감과 학교생활적응 간의 관계	21
다. 우울과 자아존중감 간의 관계	23
III. 연구방법	25
1. 연구대상	25

2. 측정도구	26
가. 우울	26
나. 학교생활적응	27
다. 자아존중감	28
3. 자료분석	29
IV. 연구결과 및 해석	30
1. 주요 변인의 기술 통계	30
2. 중학생의 우울, 학교생활적응, 자아존중감 간의 상관관계	31
3. 우울과 학교생활적응 관계에서 자아존중감의 매개효과	33
가. 우울과 학교생활적응 관계에서 자아존중감 전체의 매개효과	33
나. 우울과 학교생활적응 관계에서 자아존중감 중 자기비하의 매개효과	37
다. 우울과 학교생활적응 관계에서 자아존중감 중 타인과의 관계의 매개효과	39
라. 우울과 학교생활 적응의 관계에서 자아존중감 중 지도력과 인기의 매개효과	42
마. 우울과 학교생활 적응의 관계에서 자아존중감 중 자기주장과 불안의 매개효과	44
V. 논의 및 제언	47
참고문헌	52
Abstract	60
부 록	63

표 목 차

표Ⅲ-1 연구대상자의 일반적 특징	26
표Ⅲ-2 우울 척도(CES-D)	27
표Ⅲ-3 학교생활적응 척도	28
표Ⅲ-4 자아존중감 척도	29
표Ⅳ-1 주요변인의 기술통계량	31
표Ⅳ-2 우울, 학교생활적응, 자아존중감 간의 상관관계	33
표Ⅳ-3 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 전체의 매개효과	34
표Ⅳ-4 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 중 자기비하의 매개효과	36
표Ⅳ-5 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 중 타인과의 관계의 매개효과	38
표Ⅳ-6 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 중 지도력과 인기의 매개효과	40
표Ⅳ-7 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 중 자기주장과 불안의 매개효과	42

그림 목 차

그림 I -1 연구모형	6
그림 IV-1 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 전체의 매개효과	35
그림 IV-2 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 중 자기비하의 매개효과	37
그림 IV-3 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 중 타인과의 관계의 매개효과	39
그림 IV-4 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 중 지도력과 인기의 매개효과	41
그림 IV-5 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 중 자기주장과 불안의 매개효과	43

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

청소년 시기는 아동에서 성인기로 가면서 한 사람의 독립적인 존재로 사회에서 상호작용을 가능하게 하는 역량확립이라는 중요한 과업을 수행하는 시기이다. 이 시기의 학교생활은 청소년들에게 사회를 학습할 수 있는 주요 환경이 되고 있다. 특히 중학생들에게 학교는 단순하게 지식만을 얻는 공간이 아닌 여러 규칙과 규범에 의해 생활방식을 익히고 사회적 관계를 훈련하는 작은 사회를 경험하는 공간으로 분류되고 있다.

이러한 학교에서 오늘날 대부분의 청소년들은 많은 시간을 보내면서 자신의 지적역량을 발달시키고, 부모나 가족에게 집중되었던 상호작용의 대상을 또래친구나 교사 등 가족 이외로 확대하면서 사회생활에 필요한 다양한 경험을 하고 지식과 기술을 습득하며, 학교가 추구하는 인간화 목적달성에 맞추어 미래를 준비할 수 있는 역량을 갖추게 된다(이혜순, 옥지원, 2012). 따라서 학교생활에 흥미를 갖고 잘 적응하는 학생들은 학습태도나 학업성적을 비롯해서 대인관계나 학교생활 참여 등에서 긍정적인 양상을 보일 수 있지만, 반대로 학교생활에 제대로 적응을 하지 못하면 심리적인 불안을 느끼고 학업이나 일상생활에서 흥미를 느끼지 못하고 소극적인 태도로 일관함으로써 청소년기에 필요한 자기정체성을 형성하는데도 어려움을 초래할 가능성이 크다(이영애, 정현희, 2016). 즉, 학교생활적응은 청소년 시기의 과업을 완수함은 물론 학교에서 경험하고 학습한 것들이 인성발달 및 사회관계, 학업, 대인관계 등에 영향을 끼치게 되어 올바른 성인으로 성장해 나갈 수 있도록 기여한다는 점에서도 중요하게 여겨진다.

그러나 우리나라의 경우 친구나 교사와의 원만하지 못한 관계, 학업 성적과 입시 위주의 교육 환경, 빈곤이나 원만하지 못한 가족관계 및 사회 곳곳에 즐비한 유해 환경 등과 같은 다양한 사회환경적 요인과 청소년의 불안정한 내적 심리상태로 인하여 학교생활에 적응을 하는데 부정적인 영향을 미치고 있다(송혜선, 이

영애, 2018). 특히 중학생의 청소년기는 개인적으로 신체적 변화에 관한 적응과 함께 다양하게 성취해야 할 주요 발달과업에 직면하는 시기이다. 청소년들은 사회적, 인지적, 정서적으로 아직 미성숙하고 아동이나 성인도 아닌 경계선이 불확실한 위치에 있는 반면, 미래의 진학 및 직업 선택에 관해 고심하고 계획하는 등 삶에 있어서 중요한 선택을 해야 하므로 심리상태가 매우 불안해진다(양성지, 2017). 그로 인해 청소년들의 정신건강에 위협을 받게 되고, 품행장애, 자살문제, 학교폭력 등과 같은 외현화 문제나 불안 및 우울 등과 같은 내재화 문제를 경험하게 될 수 있다(민선옥, 강영숙, 2015).

일반적으로 우울은 울적한 기분상태나 단순한 슬픔으로부터 끊임없는 상실감이나 무력감을 포함하는 정서장애에 이르는 인간의 광범위한 심리적 상태라고 정의된다(박병선, 배성우, 박경진, 서미경, 김혜지, 2017; Jackson & Nuttall, 2001). 청소년들이 우울한 감정을 겪는 일반적인 이유는 진로선택이나 대인관계 혹은 자아실현에 관련된 문제 등으로 인한 갈등이나 충동을 통제하지 못하거나 자신이 설정한 기준과 비교하여 자신의 삶의 질이 낮다고 생각하거나 불만족하면서 현실을 수용하지 못하기 때문이다. 또한 청소년들이 우울을 겪게 되면 일상 생활에서 심리적으로 부적응을 경험하며 주변 사람과 원만한 관계를 맺지 못하게 하는 등 사회적 기능 수행에도 어려움을 겪게 되는데, 그 대표적인 양상이 바로 학교생활적응과 관련된 행동 현상으로 볼 수 있다(강승희, 2010; 서인균, 이연실, 2018). 이러한 중학생의 학교생활적응은 우울증상과 밀접한 관련이 있다고 볼 수 있으며(Kim & Lee, 2008; Murray & Greenberg, 2001; Jimerson, Campos, & Greif, 2003), 우울증상은 청소년들의 일상적인 생활에 어려움을 일으켜(Woo & Nho, 2014), 학교생활적응에 영향을 미치는 주요한 변인으로서 많이 연구되어 왔다(강승희, 2010; 김명식, 2008; 김정민, 송수지, 2014; Berndt & Keefe, 1995; Simons-Morton & Crump, 2003).

특히 청소년기 우울증상은 학교적응에 부정적인 영향을 미치며, 우울 수준이 높을수록 학교적응에 어려움을 경험하는 것으로 나타났다(Fergusson & Woodward, 2002). 또한 청소년 808명을 대상으로 한 종단연구에서는, 어린시절에 경험한 우울증상은 청소년기에 정학 또는 퇴학을 당하는 것과 같은 학교실패를 예측하는 것으로 나타났다(McCarty, et al., 2008).

이러한 상황 탓에 학생들이 학교생활에 보다 잘 적응하도록 도움을 제공하려는 연구들이 지속적으로 이루어지고 있는데, 그 내용들은 다양한 사회환경적인 조건들을 개선하고자 하는 거시적인 접근과 학생들의 심리내적인 상태를 긍정적으로 변화시키고자 하는 미시적인 접근들로 크게 구분할 수 있다. 궁극적으로 학생들의 상태를 긍정적으로 변화시키고자 하는 연구들은 다양하게 진행되어 왔는데 성별과 연령 등 인구학적 특성 요인(이경희, 2009; 김명식, 2008; 김자경 외, 2007), 우울, 자아존중감과 스트레스 등 심리학적 요인(주석진 외 2013; 장신재, 김태현, 김석우, 2012; 조은정, 2008; 양혜원, 2007)과 부모와 가족구조의 사회경제적지위, 부모 관계 등의 가족적 요인(정택용, 2015; 전종설, 임정화, 2012; 소선숙 외, 2010) 그리고 교사와 친구 등의 학교요인(구본용, 2012; 박병선 외, 2017; 이유신, 김한성, 2014)을 다룬 연구가 대부분이다. 이렇듯 우울은 청소년의 학교생활에 영향을 끼치는 주된 심리사회적 변인으로 보고되고 있다(김명식, 2009; 김태현·김석우, 2012; 권정윤 외, 2018; 소선숙 외, 2010; 주석진 외 2013). 실제로 우울은 청소년 시기에 일반적으로 겪는 심리적 문제 중 하나로(김재엽 외, 2016; 우체영, 김관희, 2011), 아동에서 청소년기로 이동하면서 우울 발생 빈도가 급격하게 늘어나는 현상은 국내외 연구에서 동일하게 보여지고 있다(김봉자, 2013; 박정현, 이미숙, 2014).

그러나 청소년들이 우울한 감정을 겪더라도 모두 동일하게 학교생활에 부적응하고 이로 인한 어려움을 느끼는 것이 아닌 것으로 밝혀지고 있다. 즉 청소년 개인에 따라서 학교생활에 대한 부적응의 양상과 수준이 심각할 수도 있지만, 그와 반대일 수도 있다는 것이다. 이렇게 개인마다 학교생활 적응에 차이를 야기하는 원동력은 특정한 위협이나 어려움을 겪었음에도 불구하고 긍정적인 결과를 가져오도록 돕는 자원이나 능력으로 일컬어지는 보호요인이다(Gore & Eckenrode, 1996; Luthar, et al., 2000; Masten & Coatsworth, 1998). 보호요인은 개인, 가족, 친구, 학교 및 지역사회 등에 걸쳐서 다양하게 존재하는데, 그 중에서도 환경적 변화로 인해서 발생하는 어려운 상황에 적절히 대처할 수 있게 하고 나아가서 개인의 발달을 증진시키는 내적인 힘인 자기보호요인의 중요성이 강조되고 있다. 즉 자기보호요인은 청소년들이 자신의 존재와 능력을 긍정적으로 인식하면서 당면한 문제나 과업을 능동적으로 해결하고 미래에 대한 희망과 기대를 갖는 것과

더불어 타인의 어려움에 공감하며 이들과 공존하는 능력 등으로 구성되는데, 이러한 자기보호요인이 우울로 인한 학교생활 적응의 어려움을 개선하는 원동력이 될 수 있다. 이러한 우울과 학교생활적응의 관계를 회복시켜줄 수 있는 요인으로 청소년의 자아존중감을 들 수 있다. 자아존중감은 자기 자신의 능력, 가치 등에 대해 주관적으로 평가하는 것으로 주어진 상황 및 환경에 의해 자아존중감 수준이 결정된다(조춘범, 김동기, 2010; 원재순, 김진숙, 2016). 일반적으로 학교생활적응에 문제를 나타내는 내적심리상태인 우울은 자아존중감에 대한 직접적인 상태가 낮은 편이며 사회적 관계형성 능력이 부족한 편이다(강혜원, 김영희, 2011). 그리고 자신감보다는 열등감을 지니고 있고 개인에 관한 평가가 낮은 편이며, 자신의 욕구나 감정을 관리할 수 있는 능력이 부족하고 행동과 사고의 불일치가 높은 편이다(최인재, 2014). 관계형성능력이 부족한 경우 대부분 부모 관계가 좋지 않으며 타인들과의 대인관계도 원만하지 않은 경우가 많다. 이들은 교우관계에 어려움이 있을 수 있으며 교사 혹은 다른 친구관계를 비롯한 대인관계도 어려움이 있다(임성택 외, 2011). 결국 학교생활적응에 대해 어려움이 나타나게 되면, 청소년들은 본인의 감정과 생각을 제대로 표현할 줄 모르고 회피와 억제, 부정적인 언행 등의 특징으로 이어지게 된다. 이러한 현상의 원인으로서는 자신의 능력과 현재의 모습을 인식하지 못하고, 주어진 환경에 대한 극복을 이룰 수 있는 자신감이 결여되어있다고 볼 수 있다.

이러한 청소년의 내적 심리상태의 변화를 수용하고 인식하며 재해석하는 역할을 하는 개인의 내적 심리특성인 자아존중감은 개인의 내적 심리상태의 회복과 질적 증진을 통하여 학교생활적응에 긍정적인 효과를 기대할 수 있다.

따라서 본 연구는 선행 연구들에서 청소년의 학교생활적응에 대해서 강력한 영향을 미치는 대표적인 심리내적인 요인으로 꼽고 있는 우울과 학교생활적응간의 관계를 파악하고, 이러한 우울과 학교생활적응의 질적 향상을 위한 보호요인으로 자아존중감에 대한 매개효과를 살펴보고자 한다.

2. 연구문제 및 가설

본 연구는 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자아존중감의 매개효과를 살펴보기 위하여 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

연구문제. 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자아존중감은 매개효과가 있는가?

가설 1. 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자아존중감은 매개효과가 있을 것이다.

1-1. 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자기비하는 매개효과가 있을 것이다.

1-2. 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 타인과의 관계는 매개효과가 있을 것이다.

1-3. 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 지도력과 인기는 매개효과가 있을 것이다.

1-4. 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자기주장과 불안은 매개효과가 있을 것이다.

3. 연구모형

본 연구에서 설정한 연구문제를 바탕으로 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자아존중감의 매개효과를 살펴보기 위하여 다음과 같이 연구모형을 설정하였다.

본 연구의 연구모형은 다음 그림 I-1과 같다.

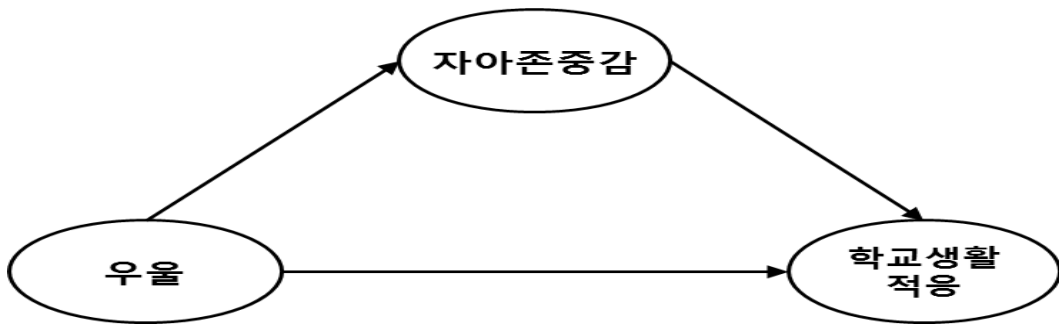


그림 I-1 연구모형

4. 용어의 정의

본 연구에서 주로 사용되는 용어인 우울, 학교생활적응과 자아존중감을 정의하면 다음과 같다.

가. 우울

우울은 정신병리학에서 감기처럼 매우 흔한 심리적 장애 중 하나로 여겼으며 (지혜정, 2013; Hammen & Gotlib, 2002), 분노가 외부로 표출되지 않고 화를 내부에 쌓아두고 표현하지 못하는 것이다. 우울은 아동기부터 발현되기 시작하는 증상으로, 사춘기를 전후하여 급격하게 늘어나 청소년기에는 대부분의 학생들이 겪는 전형적인 심리적 부적응 중 하나이다(우희정, 최정미, 2004).

본 연구에서의 우울은 지속된 슬픔으로 인한 병적 정서 상태로 생리적, 정서적, 인지적인 부적응을 동반하는 동시에 주변인들과의 관계 속에서 심리적인 문제를 일으킬 수 있다는 것이라고 정의하고 성인과 청소년을 대상으로 우울측정을 하기 위해 Radloff(1977)가 제작하고 이금희(2007)와 황소희(2018)의 연구에서

사용된 CES-D척도를 사용하여 측정된 점수를 의미한다

나. 학교생활적응

학교생활적응은 학생들이 학교에서 친구, 교사, 학교생활 등의 관계가 조화롭게 유지되고, 또래 및 교사와의 관계가 만족스러운 상태를 의미한다(하혁, 박대원, 박종률, 2017). 즉, 학교생활에서 경험하는 사회화과정이다(전혜경, 2007).

본 연구에서는 학교생활적응을 중학생이 자신의 욕구와 학교 환경 사이에서 학업적인 성취 등 학교공부에 잘 적응하고, 친구나 교사 등과의 원만한 대인 관계를 통해 타인과의 적응을 유지하며 학교규칙이나 규범에 적절히 균형을 유지하여 욕구조절과 갈등을 합리적으로 해결해 나가며 조화로운 학교생활을 영위해 나가는 것으로 정의하고, 이규미(2005)가 개발하고 김명식(2008), 황소희(2018)의 연구에서 활용한 학교생활척도를 사용하여 측정된 점수를 의미한다.

다. 자아존중감

자아존중감이란 스스로에 대해서 긍정적 혹은 부정적으로 평가하는 것으로 자신을 가치 있고 능력 있는 사람으로 여기는 정도를 뜻한다(허정철, 2005). 또한 각 개인이 자신을 매우 중요한 존재로 인정하고, 가치 있다고 믿는 정도로 정의할 수 있다(김경수, 김화경, 2011). 자아존중감의 욕구는 기술을 익히고 주어진 임무를 훌륭하게 해내며, 칭찬이나 작은 성취 및 성공을 통해서 또는 다른 사람들로부터 긍정적인 평가를 돌봄으로써 충족된다(김현순, 2014).

본 연구에서는 자아존중감을 개인이 스스로에 대해서 형성하고 유지하는 가치 판단 혹은 평가로 자신의 가치를 인정하고, 바람직하게 생각하며, 중요한 존재라고 생각하는 수준이라고 정의하고 Coopersmith(1967)가 개발한 자아존중감 척도(Self-Esteem Inventory: SEI)를 신명희(2018)의 연구에서 사용된 측정도구를 사용하여 얻어진 점수를 의미한다.

II. 이론적 배경

본 연구에서는 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자아존중감의 매개 효과를 살펴보고자 하는 연구로서, 선행연구를 토대로 이론적 배경을 고찰해 보고자 한다.

1. 우울

가. 우울의 개념

우울(depression)이란 정신병리학에서는 감기(common cold)라고 일컬을 정도로 일반적인 심리적 장애 가운데 하나로서(지혜정, 2013; Hammen & Gotlib, 2002), 정신질환 중 1위를 기록하고 있다(홍예영, 권희영, 2010). 이러한 우울은 분노가 외부로 표출되지 않고 화를 내부에 쌓아두고 드러내지 못하는 것으로, 우울의 여러 측면은 단순한 슬픔과는 그 기간과 깊이 또한 다르다. 대개 우울한 생각과 감정이 사람을 소극적으로 만들어 타인과의 의사소통 기술 및 능력을 결여 되게 만들어버린다.

이렇듯 우울은 인간이 성장해 가면서 흔하게 겪을 수 있는 정서임은 물론 지각과 판단, 사고, 인지와 기억, 태도 등에 부정적인 영향으로 작용하며(배미예, 2008) 심각한 무가치감 등 부정적인 자기평가를 포함하는 감정을 동반하기도 한다(김범수, 2009; 김미령, 2008). 청소년 시기에는 일반적으로 보이는 우울의 특성으로 성인과 비슷한 증상들을 나타내지만(김태련, 2004), 청소년 우울에서는 성인 하고는 또 다른 형태로 보여지는 ‘가면 우울(masked depression)’에서 전형적인 낙심이나 슬픔 등과 같은 정서적 반응이 행위의 형태로 바뀌어 나타나는 특징이 있다(손현숙, 2008).

인간은 살아가면서 희노애락의 다양한 감정들을 느끼게 된다. 특히, 우울은 인생에서 어느 시기에 누구나 한 번쯤은 겪는 일반적인 현상 가운데 하나일 정도로 일상과 임상장면에서 가장 흔하게 관찰되고 쉽게 접할 수 있다(김재엽, 이동은, 정윤경, 2013). 우울은 아동기부터 발현되기 시작하는 증상으로, 사춘기를 전

후하여 급격하게 늘어나 청소년 시기에는 대부분의 학생들이 경험하는 전형적인 심리적 부적응 중 하나이다(우희정, 최정미, 2004). 우울은 슬픈 감정이나 침울한 기분을 보이는 정서로 부정적 자기개념과 의욕상실, 활동수준 저하, 주의집중 곤란 등의 어려움을 수반한다(성준모, 2016 재인용; Davison & Neale). 그리고 우울은 개인이 나타내는 증상의 종류와 그러한 증상이 지속되는 기간에서 차이가 있고 증상과 지속기간이 길어질수록 여러 측면에서의 기능 저하도 수반되어 나타난다. 또한 단일한 증상으로 나타나는 경우 외에도 공황장애, 강박장애, 섭식장애, 경계선 성격장애 등과 혼재되어 나타나기도 한다(양선미, 박경, 2011).

이러한 특성은 우울이 개인에 따라 아주 다양한 형태로 나타날 수 있음을 짐작할 수 있게 한다. 이는 우울에 대한 정의에도 영향을 미치고 있는데 김성일과 정용철(2001)은 우울의 정의로서 울적한 기분 상태나 단순한 슬픔으로부터 지속적인 무력감이나 상실감을 포함하는 정서장애에 이르기까지 인간의 광범위한 심리적 상태를 포괄한다고 했다. Beck(1974)에 따르면 우울은 스스로에 관한 부정적 인식의 결과를 뜻하며 근심, 무기력 및 무가치감, 침울 그리고 상실감과 실패감을 나타내는 정서장애로 정의했다(김현순, 2014 재인용). 미국 정신의학회가 발간한 DSM-V에 의하면 이전까지 기분장애 범주에 포함되었던 우울장애가 독립된 범주체계로 분리되었고 주요 증상은 다음과 같다. 우울한 기분, 흥미와 즐거움 상실, 수면문제, 식욕과 체중의 현저한 변화, 정신 운동성 과다 또는 지체, 무가치감 또는 부적절한 죄책감, 활력 상실이나 피로감, 집중력이나 사고력의 저하, 반복되는 죽음에 관한 생각 가운데 최소 2주 이상 다음의 다섯 가지 이상의 증상이 2주 동안 나타나며 우울한 기분, 즐거움과 흥미 또는 상실 가운데 1개가 포함되어야 한다고 설명하고 있다(APA, 2013).

위에서 살펴본 바와 같이 우울은 지속된 슬픔으로 인한 병적 정서 상태로 생리적, 정서적, 인지적인 부적응을 동반하는 동시에 주변인들과의 관계 속에서 심리적인 문제를 일으킬 수 있다는 것이라고 할 수 있다.

나. 우울의 구성요소

Beck(1967)은 우울을 정의하고 평가하기 위하여 우울증 척도(Beck Depression Inventory: BDI)를 개발하였고, 정서적, 생리적, 인지적, 동기적 증후군 등의 영역

을 포함하는 21개 문항으로 구성하였다. Beck(1967)은 임상 경험과 관찰을 통하여 우울한 사람은 인지적 왜곡으로 인해 자기 자신과 자신의 현재 상황, 그리고 미래를 부정적으로 인식한다는 사실을 밝혀냈다. Beck의 이러한 모형은 우울의 인지적인 측면에 초점을 두고 우울증 치료에 효과적으로 적용되었고 우울증에 관한 많은 연구를 가능하게 하였으나 우울한 사람이 실제로 비논리적 사고를 한다는 점이 밝혀지지 않았고, 인지적 편견이나 왜곡이 우울에만 유일하게 존재하는 것이 아니기 때문에 우울증과 인지적 왜곡의 인과관계를 분명하게 규제하지 못했다(정지영, 김종남, 2011 재인용).

CES-D(The Center for Epidemiological Studies-Depression)는 일반인들의 우울 수준을 측정하기 위하여 미국 정신보건연구원(National Institute of Mental Health: NIMH)에서 제작한 척도이다(Radloff, 1977). 이 척도는 우울의 정서적인 측면에 초점을 두고 있으며 일반인들이 경험하는 우울증의 증상을 보다 용이하게 측정할 수 있다. 통합적 한국판 CES-D 척도에는 네 개의 요인인 신체활동 저하와 행동 둔화에 대한 문항, 긍정적인 감정을 측정하는 문항, 대인관계에서 느끼는 고립감에 대한 문항, 우울의 감정적인 요인을 측정하는 문항으로 구성되어 있다.

Kovacs(1981)는 우울을 정의하고 평가하기 위하여 아동의 우울 성향 척도(Children's Depression Inventory: CDI)를 개발하였다. CDI는 스스로가 자신의 우울정도를 보고하는 자기 우울평정 척도(Self-Rating Depression Scale)로서 우울정서-우울한 기분과 외로움, 무가치감-자기비하나 부정적인 자아상, 흥미상실-일상에서의 흥미나 즐거움 상실, 행동장애-공격성 행위와 대인관계 장애 그리고 생리적 증상-불면과 식욕감퇴 및 피로감의 다섯 가지 하위영역으로 구성된다(최인숙, 2012 재인용).

우울 척도의 구성요인을 자세히 살펴보면 먼저, 우울 청소년은 끊임없이 외로움과 슬픈 감정, 공허함을 느끼며 기쁨과 흥미를 잃어버리는 정서적 증상을 느낀다. 둘째, 우울 청소년은 불면증과 피로감, 식욕감퇴와 체중감소, 의욕저하 등의 생리적 증상을 나타낸다. 셋째, 일상생활에서의 무기력감과 열등감 미래에 대한 절망감을 갖는다. 넷째, 우울 청소년은 독특한 인지적 증상을 보여주는데 자기비난 및 자기비하를 하며, 죄의식 및 무가치감을 느끼고 주의력 및 사고력 감소가

발생한다.

본 연구에서는 성인과 청소년을 대상으로 우울 측정을 하기 위하여 Radloff(1977)가 제작한 「역학 조사센터 우울 척도(Center of Epidemiological Studies-Depression Scale: CES-D)」를 김계희와 조맹제(1993)가 번안, 타당화한 CES-D를 이용하였다. CES-D는 긍정적 정서, 대인관계, 정서적 고통, 신체 및 우울 정서의 4가지 하위요인으로 구성되어 있다.

2. 학교생활적응

가. 학교생활적응의 개념

학교생활적응의 개념에 대해 알아보기 위해서는, 먼저 적응의 개념에 대해 이해할 필요가 있다. ‘적응’이란 본래 생물학에서 처음 사용하기 시작한 용어이며 생물의 어떠한 종이 환경의 변화에 순응하려는 과정을 의미하였는데 이것이 사람에게도 적용되면서 단순히 환경에 적응하는 것 그 이상의 의미를 갖게 되었다. 결과적으로 여러 가지 의미를 종합하여 정의해보면 적응은 인간이 개인의 생리적·심리적 요구를 합리적으로 만족시키기 위하여 물리적·심리적 환경에 순응하거나 또는 그 환경을 변화하고 조작하려는 외현적이며 내재적인 행동을 의미하며 그 결과 인간은 자신의 주변 환경과 조화로운 관계를 맺게 되고, 심리·사회·정서적으로 안정감과 만족감을 갖게 된다(문은식, 2002). 쉽게 말하자면, 적응이란 단순히 환경에 수동적으로 자신을 일치시키는 소극적인 의미가 아니라 개인과 환경의 능동적 관계 속에서 적극적으로 자신의 실정에 맞도록 환경을 변화시키려는 의미까지 포함한다는 것을 알 수 있다(강영미, 2000).

학교생활적응이란 학생들이 학교에서 친구, 교사, 학교생활 등의 관계로부터 자신의 욕구를 합리적으로 해결하면서 만족감을 느낄 수 있는 조화로운 관계를 지속하며 또래 및 교사와의 관계가 만족스러운 상태를 의미한다(박정현, 2000; 하혁 외, 2017). 또는 학생들이 학교가 그들에게 주는 종합적인 영향 속에서 개인의 욕구를 합리적으로 해결함으로써 만족감을 느끼고 교사 또는 또래 학생들과의 조화로운 관계를 유지하여 그러한 관계로부터 만족을 느끼는 상태로 학교생활에 적응하는 것을 의미하며, 이는 곧 학교에서의 경험을 통한 사회화과정이라

할 수 있다(전혜경, 2007). 즉, 학생들이 학교 내의 또래와의 관계, 교사와의 관계, 학교수업, 학교생활, 학교환경 등으로부터 생겨나는 스트레스에 대처할 수 있는 노력이다(김용래, 2000).

문은식(2002) 학교생활적응을 학교에서의 생활과 관련이 있는 사회적·정의적 요구를 합리적으로 만족시키기 위한 학교환경에의 물리적·심리적 순응, 또는 그 환경을 능동적으로 변화하고 조작하는 학생의 외현적이고 내재적인 행동이라고 하였다. 청소년 시기에 성취해야하는 여러 가지 다양한 과업 중 원만하게 학교생활에 적응하는 것이야말로 청소년의 주요한 발달 과업 중 하나이기 때문에(김희진 외, 2012), 이 시기에 학교생활적응은 매우 중요하다고 할 수 있으며, 또한 학교생활적응과 삶의 만족도는 유의미한 관계를 갖는데 학교생활에 적응을 잘할수록 삶의 만족도가 높다는 것이다(손보영, 김수정, 박지아, 김양희, 2012).

현대사회와 같이 가치관과 지식, 행위 등이 급격하게 바뀌는 환경에서 빠르게 적응할 수 있는 능력을 길러주고(김갑임, 2008; 정은주, 2005) 청소년들에게 단순한 지식 습득 뿐 아니라 사회적 관계 훈련 및 다양한 규범과 규칙에 따라 생활하는 방식을 배우는 하나의 작은 사회를 경험하는 장소가 학교이다(곽수란, 2006). 청소년기를 시작하는 중학생들에게 학교는 성장과 발달에 중요한 영향을 끼치고 이후 성인기의 성취와 적응에도 지속적으로 영향을 준다(조정아, 김희순, 강경아, 김신정, 배우현 외, 2012)는 점을 고려할 때, 중학생의 학교생활 적응은 무엇보다 중요하고 학생들이 학교생활에 잘 적응하는지 살펴보는 것이 필요하겠

나. 학교생활적응의 구성요소

(1) 학교공부

학업성적이 높은 학생은 자신감과 자기개념이 높은 태도를 보이며 이는 청소년에게 학업성취도에 관한 욕구와 더불어 성취감을 지속적으로 느끼게 되면서 자신을 중요한 사람으로 여기게 되고 학교에 만족하게 된다(홍다영, 2014). 초등 학교 4, 6학년 학생을 대상으로 학업부진아와 학업우수아의 정의적 특성 연구에서도 학업우수아는 학업부진아와 학업 보통아보다 각각 학업 흥미가 높고, 목적

의식이 뚜렷하며 친구에 관해 친애적이고, 협동적임은 물론 교사에 관해서도 우호적인 태도를 보이는 것으로 나타났다(이미경, 2014).

본 연구에서의 ‘학교공부’는 학업유능감과 학업가치의 하위영역으로 분류하였다(이규미, 김명식, 2008). 학업유능감은 학업에 대한 자기 효능감을 갖고 잘 참여하고 집중함을 의미하고, 학업가치감은 학교공부의 중요성과 의미에 대한 긍정적인 태도로 정의하였다.

(2) 학교친구

청소년기는 부모로부터 독립이 시작되는 시기로 또래와 친구로부터 많은 영향을 받는 시기이다. 친구와의 상호작용을 통해 자아수용과 거부를 경험하고 행동규범과 가치를 발달시키게 되며 소속감과 유능감을 향상시킨다. Youniss와 Smolla(1985)는 또래와 친밀한 관계를 맺음으로써 청소년들은 자신의 존재가치를 확인하고 욕구를 충족시키며 사고와 감정을 공유하게 된다고 하였다(고미정, 2018 재인용). 또래의 인정과 또래관계의 질이 높을수록 학교적응을 잘하고 학교를 선호하는 경향이 있으며(김성화, 2015; 이호선, 2000), 친구의 지지가 높을수록 청소년의 문제행동은 감소한다(윤선오, 박명호, 권장수, 2010).

본 연구에서의 ‘학교친구’는 긍정적인 친구관계, 친구와의 상호협조성의 하위영역으로 구성되어 있다(이규미, 김명식, 2008). 긍정적인 친구관계는 학교에 친구가 있으며 그들과 관계를 잘하고 있고 그들을 좋아하는 정도를 의미하며, 친구와의 상호협조성은 긍정적인 친구와의 교류가 있고 도움을 주고받는 것으로 정의하였다.

(3) 학교교사

학교에 있는 시간이 많은 학생들에게 교사는 가정 밖에서 만나는 성인으로 중요한 지지를 제공한다. 남지형(2006)에 따르면 교사는 성공 기대를 높게 하는 아동에게는 평균 정도의 수행기대를 갖는 아동보다 더 많은 강화행동을 하고, 성공과 실패에 따르는 칭찬과 비난 역시 평균 정도의 기대를 갖는 아동보다 더 많이 사용한다고 밝혔다. 높은 기대의 아동에 대한 칭찬과 비난에 따른 옳고 그른 반응에 대한 차별적 정보는 미래에 옳은 반응의 가능성을 증가시킬 것이다. 이러한

차별 의식은 학생들의 학업성취와 자아개념에도 많은 영향을 미칠 것이다. 그리고 문은식(2002)의 연구에서는 청소년의 우호적이고 지지적인 교사관계는 다른 외생변인(부모관계, 교사관계, 친구관계, 학습사)들에 비해서 학업동기에 기여하는 바가 크다는 점에서, 학교에서 교사의 역할이 중요한 요인임을 시사하였다. 또한 교사와 자주 대화를 하는 중·고등학생은 역량, 생활만족도, 사회성이 높은 것으로 나타났다(장명옥, 구본용, 2016). 학교에서 자신을 믿고 인정해주는 교사의 지지는 학교생활 적응에 많은 도움을 줄 것이다. 교사는 학생들과 풍부한 상호작용을 통해 사회적, 정서적 지지를 제공하게 된다.

본 연구에서의 ‘학교교사’는 교사에 대한 호감과 친밀감을 하위요인으로 분류하였다(이규미, 김명식, 2008). 교사에 관한 호감은 교사에 대한 긍정적 인식과 함께 호감을 갖고 있는 것으로 정의하였으며, 교사에 대한 친밀감은 교사와의 친밀한 개인적인 소통이 있거나 혹은 가능성을 갖고 있는 것으로 정의하였다.

(4) 학교생활

청소년은 학교에서 규칙을 배우는데 규율이나 규칙을 제대로 준수하지 않는 학생들은 학교생활에 의미와 흥미를 느끼지 못하고 부적응 행위를 보이는 경우가 있다(홍다영, 2014). 이미경(2014)은 학교생활에 적응을 잘하는 학생은 학업성적이 우수하고 대인관계가 원만하여 개인의 성장에 도움을 주지만 학교생활에 적응하지 못하는 학생은 흥미를 가지지 못해 성적이 떨어지고 학교에 관한 적대감과 경쟁 실패감만 쌓이고 학교규칙에서 자유롭기 위해 또 다른 부적응 행위를 유발한다고 했다. 학교에서의 규율과 규칙을 잘 지키고 학교에 관한 긍정적 태도는 청소년들의 학교생활의 질을 향상시키고 원만한 학교생활 적응을 도울 것이다.

본 연구에서의 ‘학교생활’은 질서와 규칙준수 및 학교생활에 대한 긍정적인 태도를 하위영역으로 분류하였다(이규미, 김명식, 2008). 이는 학교시설을 아끼고 학교규칙을 잘 준수하며 질서 있는 행동을 하고자하는 것, 그리고 학교를 긍정적으로 생각하고 학교 활동 참여도가 높은 것으로 정의하였다.

3. 자아존중감

가. 자아존중감의 개념

자아존중감(self-esteem)의 개념은 자기 자신의 긍정적 평가 혹은 부정적 평가와 연관된 것으로서 스스로를 가치 있고 능력 있는 사람으로 여기는 정도를 뜻한다(Rosenberg, 1965; 허정철, 2005 재인용). 이러한 자아존중감은 보편적 정의가 없어 학자마다 다른 의미로 정의될 뿐만 아니라 자아개념, 자기수용, 자아정체감, 자신감, 자기존중, 자아가치, 자기사랑 등의 서로 다른 용어들로 표현되고 있다(김경수, 김화경, 2011).

자아존중감에 대한 정의들을 살펴보면, Brown(1952)의 연구에서는 자아존중감을 자기 자신에 대해 평가를 하는 과정이나 자신에 관한 개인적 수용이라 정의하였으며, Berger(1955)에 따르면 자아존중감이 가치 있는 개체로서의 자신에 대한 배려이자 타인에 대한 배려이면서 삶을 극복해나가는 개인의 능력이라 정의하였다(김경수, 김화경, 2011 재인용). Coopersmith(1967)의 연구에서는 자아존중감은 각 개인이 자신에 대해 내리는 판단으로서 자기 자신을 중요한 존재로 인정하거나 가치 있다고 믿는 정도를 의미한다고 하였다(김경수, 김화경, 2011 재인용).

자아존중감을 총체적 의미로써 기술한 Rosenberg(1965)는 평가적 요소로서의 자아존중감을 개인이 평가하는 혹은 자신 스스로에 관해 의식적으로 유지하는 평가라고 정의하였으며, 감정적인 요소로써 자아존중감은 높은 자아존중감은 높은 유능감이라기 보다는 자신의 부족한 점을 자각하면서도 자신을 아끼는 것이고, 낮은 자아존중감은 자아비난 및 자아거부, 자아 불만족을 의미한다고 하였다. 즉 높은 수준의 자아존중감을 가진 사람일수록 자신의 능력이나 좋은 자질에 주목하고 그것에 집중하는 반면, 낮은 수준의 자아존중감을 가진 사람은 자신의 결함이나 좋지 못한 자질에 주목한다(Baumeister & Tice, 1985; 박은혜, 2006 재인용).

Maslow(1970)는 자아존중감을 기본 욕구와 자아실현 간의 연계점으로서 언급하고 있다. Maslow는 자아존중감을 내적 자아존중감과 외적 자아존중감으로 구분하였으며, 타인이 자신을 어떻게 생각하고, 어떻게 반응하는지에 의해 모든 특

정이 나타나는 것을 외적 자아존중감, 스스로 자신을 높게 생각하는 것을 내적 자아존중감이라 하였다. 따라서 자아존중감 욕구를 만족시킨 사람은 자신감을 가지고 자신을 가치 있는 사람으로 여기며, 충족시키지 못한 사람은 열등감이 있고 자신을 부족한 사람이라고 생각한다고 하였다(정옥분, 2002 재인용).

Cooley(2017)는 자아존중감이 본인을 둘러싼 주변 환경, 즉 부모와 가족, 친구와 교사 또는 지역사회에 의하여 형성 발달되고 또한 변화될 수 있다고 설명하였다. 즉 자아존중감은 주위 사람과의 끊임없는 상호작용을 통해 발달하게 되며 그 중에서도 부모, 또래, 교사가 중요한 타인으로서 작용한다. 따라서 자신이 중요한 타인에게 긍정적인 판단을 받고 있다고 지각할 때 자아존중감은 높아지며 반대로 열등하게 평가받고 있다고 지각할 때 자아존중감은 낮아진다고 보고 있다(박종은, 2006 재인용). 즉 이러한 자아존중감은 정확한 자기평가나 객관적인 정보에 기반을 두는 것이 아니기 때문에 자신의 능력이나 소질에 대해 부적절한 인식이나 평가를 하는 청소년은 진로와 관련하여 비합리적인 신념이나 잘못된 의사결정으로 이어질 수 있다.

이상의 논의를 통해 볼 때 전 생애에 걸쳐 다양한 사회적 상호작용의 경험을 통해 형성되는 자아존중감은 특히 청소년 초기시기의 긍정적 영향이 매우 중요하다고 볼 수 있다. 낮은 자아존중감을 지닌 청소년들은 우울과 불안이 높았으며 낮은 성취 수준을 보였고(Rosenberg, 1965), 학교생활 부적응과 비행, 약물복용, 집단 괴롭힘과 폭력 등 다양한 심리사회적 부적응을 나타낼 가능성이 크다.(양중국, 김충기, 2002; 김양련, 2011)는 연구 결과나 자아존중감이 높은 학생이 그렇지 않은 학생보다 심리적 안녕감, 학교 적응, 긍정적 사고, 타인 인식, 자기 평가에서 더 높은 평가를 보이며(김희수, 2005), 학업 성적 또한 유의하게 높았다는 연구 결과(김양련, 2011; 윤은중, 김희수, 2006)들은 청소년기 긍정적 자아존중감의 중요성을 말해주고 있다. 따라서 이러한 자아존중감은 자신의 행동에 영향을 미치는 중요한 성격 특성 중의 하나이며 자신의 삶에 긍정적 또는 부정적 영향을 미칠 수 있다(정유나, 2014).

나. 자아존중감의 구성요소

자아존중감에 관한 초기 연구는 단일 차원으로 접근하였다. Rosenberg(1986)에

따르면 자아존중감을 자아의 여러 가지 요소들이 규칙적인 원리에 의해 적절한 조합과 여러 방식의 상호 연관된 조직으로서 요소들의 부분 조합이 아닌 총체적인 자아가치감이며 개인이 평가하는 혹은 자신 스스로에 관해 의식적으로 유지하는 평가라고 하였다. Coopersmith(1967)의 연구에서도 역시 자아존중감을 단일 차원의 접근을 취하면서 여러 영역 전반의 자아평가를 종합한 것이 개인의 자아존중감을 제대로 반영하는 것이며 개인이 자신에 관해 형성하고 유지하는 평가로서 긍정적인 태도와 부정적인 태도로 표현하며, 자신을 능력이 있고 중요하며, 성공적이며 가치가 있다고 여기는 정도로 정의하였다. 하지만 이후 연구들은 중다차원적 개념으로 접근하여 총체적 자아가치와 자아의 구체적 하위영역들 간 구별을 강조하였다.

Hater(1982)의 연구에서는 자아존중감을 학업능력과 사회적수용, 신체적 용모, 운동능력과 행동 등 5가지 하위영역에서의 자아지각 및 전반적 자아가치에 관한 지각으로 형성되어지는 개념으로 이해하며, 여기서 자아가치 판단이란 능력 평가가 아니며, 비록 5가지 하위영역의 점수에 영향을 받기는 하지만 그것과는 질적으로 다른 별개의 자아평가 구성요인임을 강조하였다.

자아존중감의 구성요소에 대하여 Coopersmith(1967)는 청소년의 자아존중감의 하위 영역을 일반적 자아를 뜻하는 일반적 자아존중감과 친구 및 또래집단 등 다른 사람과의 관계에서 자신을 보는 사회적 자아존중감 그리고 부모와의 관계, 부모의 친밀도, 형제관계, 가정환경 등을 통해 자신을 보는 가정내 자아존중감, 학업 및 교사와의 관계, 교우관계, 학교복지 등을 통해 자신을 보는 학교 내 자아존중감 네 가지의 하위 영역으로 구분하고 있다.

Piers(1969)는 자아존중감 척도 PHCSCS(Piers-Harris children's self-concept scale)를 개발하여 자아존중감의 여섯 가지 하위요인들을 신체적 외모와 속성, 지능 및 학교지위, 행동, 인기 및 행복과 만족, 불안으로 구성하였다(윤은중, 김희수, 2006 재인용).

Harter(1982)의 연구에 의하면 개인의 발달 과정에 의해 역량 지각의 속성이 달라진다는 사실을 바탕으로 유아용에서 성인에 이르는 연령별 역량지각 척도를 제작하면서 영역을 다르게 조직하였다(정희옥, 2003 재인용). 아동의 자아는 사회, 인지 및 신체적 특정 영역, 전반적인 자아 가치의 4가지 영역을 구성하였고,

1985년에는 네 가지의 영역 이외에 행동과 운동 영역을 첨가하여 여섯 가지 영역으로 구성하였다. 청년용은 아동척도의 여섯 가지 영역 외에 우정과 이성 관계, 직업 능력에서의 유능 영역을 첨가했으며, 성인용과 대학생용에는 지성, 훈육, 직업능력, 도덕성, 공급자로서의 적당성, 가사, 유머, 친밀한 관계 및 사회성, 운동능력, 신체적 매력과 일반적 자아가치감으로 영역을 구성하였다.

청소년의 자아존중감도 구체적인 하위요인으로 명료하게 범주화될 수 있다. Harter와 Pike(1984)의 연구에서는 인지능력과 또래수용, 어머니 수용 그리고 신체능력으로 자아존중감의 하위 요인 범주화 하였으며(김신아, 황영식, 2012 재인용) 김영숙(1995)은 유아의 자아존중감을 구성하는 하위영역으로 인지능력, 동료수용, 신체적 능력, 어머니수용, 자기수용 다섯 가지로 보았다.

Pope, McHale과 Craighead(1988)는 전반적 경영, 학업 영역, 가족영역, 사회적 영역, 신체 이미지 영역 등 다섯 가지로 하위영역을 제시하고 있으며(지성애, 김승희, 2010 재인용) 또한 지성애, 김영옥과 박희숙(2003)의 척도는 Harter와 Pike(1984)가 개발한 자아존중감 척도를 근거로 하여 자아존중감을 구성하는 하위영역을 다섯 가지, 가족수용 자아존중감, 사회적 자아존중감, 인지적 자아존중감과 정서적 자아존중감 그리고 신체적 자아존중감으로 나누었다.

전귀연과 최보가(1993)의 연구에서는 기존의 자아존중감 척도(Coopersmith, 1967)와 Pope, McHale, Craighead(1988)를 참조하여 문항을 재작성하여 조사한 결과, 자아존중감의 하위영역을 네 가지, 가정적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 총체적 자아존중감과 학교 내 자아존중감으로 구성됨을 밝혔다.

이상의 연구들을 종합해 보면, 자아존중감을 구성하는 하위영역은 측정하고자 하는 대상에 따라 자아존중감을 측정하는 척도마다 다른 양상을 보이고 있다. 자아존중감을 구성하는 요인은 연령이 높아질수록 다양화되고 구체화되며 개인의 자아존중감 영역이 개인의 발달에 의한 관심 또는 과업의 확대, 사회적 관계망, 그들의 역할 증대를 통해 추가되는 영역과 타 영역에 비해 안정적인 신체, 전반적 자아상, 성격 등으로 이루어진다는 것을 확인할 수 있다.

본 연구에서는 이상의 학자들의 자아존중감 구성요소들을 탐색한 결과 국내의 연구에서 많이 활용되고 있는 Coopersmith(1967)이 개발한 자아존중감의 척도(Self-Esteem Inventory: SEI)를 강종구(1986)가 번안 및 수정하여 김신아와 황

영식(2012)의 연구에서 사용한 구성요소를 사용하였다. 자아존중감 하위영역은 자기비아, 타인과의 관계, 지도력과 인기 그리고 자기주장과 불안으로 구성되어 있으며 내용은 다음과 같다.

1) 자기비아

자기 자신을 타인보다 못 하다고 생각하고 장점이 없고 부족한 점이 많으며 자기 스스로의 존재가치를 인지하지 못하고 무슨 일이든 쉽게 포기해 버리는 경향이다.

2) 타인과의 관계

부모, 친구 등의 타인의 사랑을 받지 못한다고 생각하고 환경에 익숙하기가 힘이 들고 가족의 기대가 부담스럽다고 생각하며, 다른 사람과의 관계가 원만하지 않으며 가족의 사랑과 이해가 부족하다고 여기는 경향이다.

3) 지도력과 인기

남 앞에서 말하기가 어렵고, 남보다 인기가 적다고 생각하고 자신이 매력이 부족하다고 느끼며 자신이 다른 사람보다 약하다고 생각하는 경향이다.

4) 자기주장과 불안

무슨 일이든 결정하기가 힘이 들고 행복하다고 여기지 않으며 자신의 생활태도에 자신도 없고 일이 계획대로 되지 않는다고 생각하며, 가끔 스스로에게 실망하고 주어진 일 대부분을 어렵다고 느끼는 경향이다 (김지혜, 2014).

4. 선행연구 고찰

가. 우울과 학교생활적응 간의 관계

학교생활적응과 우울의 관계를 알아본 연구들은 다음과 같은 동향을 보이고 있다. 먼저, 학교생활적응을 단일개념으로 정의하여, 우울과 학교생활 적응 간의

관계를 보고하였다. 둘째, 학교생활적응을 다양한 하위변인으로 이루어진 복합개념으로 접근하여, 우울과 학교생활적응의 하위변인과의 관계를 다차원적 측면으로 보고한 연구가 있다.

연구결과를 중심으로 이러한 동향들을 더 자세하게 살펴보면 다음과 같다. 우선, 학교생활적응 개념을 단일 개념으로 접근하여 우울과 학교생활적응과의 관계를 기술한 연구로는, 강승희(2010), 김명식(2009), 김자경 외(2007)의 연구가 있다. 이들의 연구에 의하면, 학교생활적응과 우울 사이에는 유의미한 부적 상관이 나타나며, 청소년의 우울한 수준이 높을수록 학교생활적응의 수준은 저하되는 것으로 나타났다. 즉, 다시 말해 우울은 청소년의 학교생활적응 수준을 저하시키는 부정적 영향 요인으로 확인되었다.

이러한 연구결과는 학교생활적응의 개념을 복합개념으로 정의하여, 학교생활적응의 하위변인과 우울과의 관계를 기술한 연구에서도 유사하게 보여지는데, 그 하위변인으로는 대부분 학업성적, 교사 및 교우관계, 학교규칙 준수가 보고되고 있다. 최재빈 외(1999)는 학업성적과 우울과의 관계를 알아보았는데, 우울 성향이 상위인 청소년의 학업성적은 우울 성향이 떨어지는 청소년에 비해 상대적으로 하위권에 자리하고 있었다. 학업만족도와 우울증상 위험률을 알아본 조성진 외(2001)의 연구에 따르면, 학업만족도가 상위인 학생 집단에 비교하여 학업 만족도가 떨어진 학생의 집단에서 우울증상 위험률이 더 높게 측정되고 있다고 보고하였다.

학교규칙과 우울 사이의 영향 관계에 관해 기술한 이경님과 조운숙(2010)에 의하면, 학교규율 준수 부적응은 청소년의 우울 수준을 향상시키는 것으로 보고하였다. 하지만 이미숙과 박정현(2014)의 연구에 따르면 규칙준수와 우울 사이의 관계가 유의미하지 않은 것으로 보여졌는데, 이러한 결과는 두 연구가 이용한 학교규칙 척도 차이로 인한 것일 수도 있다.

정순옥과 이은희(2006)는 우울과 교우관계 사이의 관계를 보고하였는데, 청소년의 원만한 교우관계 형성은 우울을 직접적, 간접적인 것과 관계없이 모두 억제하는 것으로 나타났다. 그리고 교우관계를 부정적으로 인식하는 청소년일 경우 우울한 수준이 높게 나타났고(이형실, 이정선, 2012), 학교적응 하위변인들 가운데 친구관계가 우울과 가장 유의미한 부적 관계가 있는 것으로 나타났다(정현희,

이경아, 1999). 그 외 다수의 연구에서 우울과 교우관계 간 유의미한 부적 관계가 있음을 보고하고 있다(이미숙, 박정현, 2014; 이정희, 김정민, 2008; 김명식, 2009).

교우관계는 물론 교사관계까지도 우울과 유의미한 상관이 있는 요인으로 보고되고 있는데, 이경남과 조윤숙(2010)의 연구에서는 교사와의 관계 부적응이 우울과 높은 상관이 있음을 보고하였다. 그리고 우울과 교사관계 스트레스 사이에는 유의미한 정적 상관을 보이며(김명식, 2009), 교사관계를 부정적으로 인식하는 청소년일수록 우울한 수준이 높은 것으로 나타났다(이미숙, 박정현, 2014).

이처럼 학교생활적응과 우울 사이의 관계를 검증한 연구는 비교적 여러 시각에서 접근을 취하고 있는 상황이다. 이상 알아본 선행연구들에 의하면 우울은 청소년의 적응 수준을 낮추는 주요 부정적 예측요인 가운데 하나로, 청소년의 심리 사회적 측면 전반에 부정적인 영향으로 작용하는 것을 알 수 있다.

나. 자아존중감과 학교생활적응 간의 관계

학생들이 학교생활을 통해 올바른 인격으로 성장해 나가기 위해서 자아존중감의 형성은 달성해야 하는 발달과업이다. 자아존중감이 학교 적응에 미치는 효과에 관한 연구에서 담임교사는 자아존중감이 높은 학생이 자아존중감이 낮은 학생에 비해 학교에 더 잘 적응하고 인지하는 경향을 보였다고 밝혔다(정희욱, 2003). Erikson(1994)은 인간의 자아발달은 일생을 두고 발달한다고 볼 수 있으나 특히 청소년기에 가장 활발히 이루어진다고 하였으며, 이 시기에 긍정적인 자아정체감을 형성하지 못하게 되면 성격형성에 장애를 초래한다고 하였다(송명자, 2015 재인용). 이러한 관점에서 볼 때 청소년 시기는 자아존중감의 발달을 위한 기본적인 장이 되는 시기이다. 그러므로 학교생활은 가정에서 충분한 격려나 지지로 돌봄을 받는 청소년은 교사나 또래집단과의 만족스러운 경험으로 이어져 자아존중감을 높이는데 도움을 주지만, 가정에서 관심이 적어 돌봄을 받지 못하는 청소년은 학교에 부적응 같은 불만족스러운 경험으로 낮은 자아존중감의 원인으로 작용한다. 학교생활에서의 고립과 소외를 겪는 청소년은 자신의 자아존중감에 심각한 상처를 입게 된다.

또한, 자아존중감과 학교생활 적응 간에 유의한 정적상관이 있음을 보여 주는 연구에서 학교생활 적응과 자아존중감 사이에는 남·여학생 모두에게 유의있는

정적상관이 있으며, 특히 학교생활에서 다른 관계보다 학업성적이 높은 학생들이 학교생활에 잘 적응한다고 하였다. 즉, 계속해서 시험에서 좋은 성적을 얻은 학생은 교사나 또래들로부터 계속적으로 지지를 받게 되므로 자신이 뛰어나다고 생각하여 자아개념이 높아진다고 하였다(최혜숙, 이현림, 2003).

우리나라 청소년들을 대상으로 한 실증적 연구에서도 비행청소년은 자기비하감, 열등감이 높고 자아긍정에 있어서 항상성과 자아가치감이 떨어지고 자기의 수준에 맞게 적응을 하지 못하고 소극적인 행동경향과 부적응을 보여준다. 또한, 매사에 흥분을 잘하고 불안과 공포 등 정서적 불안이 높으며, 도덕, 신체와 건강, 윤리관념, 가정과 사회적 체계에 관해서도 부정적이며 자신을 수용하려하지 않으며, 비행청소년은 전체 자아긍정점수가 정상소년에 비해 떨어지고, 도덕 및 가정적 자아에서 정상집단과 비행집단 간에는 유의미한 차이가 있다고 주장하고 있다(김순미, 2016). 자아존중감과 사회적 지지가 학교생활적응에 끼치는 영향을 연구한 결과에서 자아존중감이 학교생활적응에 미치는 일반적 영향에서 유의한 결과를 나타냈으며 자아존중감이 높을수록 학교생활에 더 쉽게 적응하는 반면, 자아존중감이 떨어질수록 학교생활 적응도 저하됨을 보여 주었다(하현주 외, 2008).

자아존중감과 학교부적응의 상관관계를 밝힌 연구들을 종합해 볼 때 자아존중감이 낮은 학생들이 학업성적도 낮고 학교생활에 부적응한다는 것을 알 수 있다. 이들의 특징을 보면 장래 목표가 뚜렷하지 않으며, 원래 나는 못난이라는 자기비하 태도와 타인교사, 친구와의 관계에서 부정적인 반응에 의한 낙인으로 자신을 포기하는 행위를 하게 되는 경우가 대부분이다. 특히 친구관계에서 공부 잘하고 학교생활에 적응하는 친구들과는 어울리지 못하므로 처지가 비슷한 친구들끼리 모여 서로 지지하면서 부적응행동을 강화하게 된다(문은식, 2015; 오선영, 송순, 2012; 원상숙, 최용민, 2015).

한편 학교생활에서 성공하지 못한 학생들의 낮은 자아존중감과 자아개념은 성취의욕을 낮추며 학습활동에서의 소극적인 모습을 취하지만, 동시에 긍정적 자아개념을 지닌 아동들은 학교환경에서 개인의 수행능력에 더욱 호의적이고 분명한 평가를 하며, 나아가 불확실하고 부정적인 자아감정을 가진 학생들보다 더 원만한 학교생활을 한다고 보고하였다(최혜숙, 이현림, 2003 재인용).

중학생을 대상으로 설문조사를 실시한 연구에서 자아존중감이 높을수록 적응

력도 높을 뿐 아니라 자신에 관해 호의적일수록 개인, 가정과 학교, 건강, 사회문제에 관해 잘 적응한다는 결과와 자아존중감이 높은 학생이 낮은 학생에 비해 교사관계, 인지기술, 수업참여, 학교생활 적응 간에 유의한 정적상관이 있음을 보여 주었다(양선영, 한유진, 2008). Williams와 Cole(1968)은 학교적응과 자아개념에 관한 상관관계연구에서 긍정적인 자아개념과 학교에서의 사회적 위치와 정서적 적응, 읽기성적 및 수학성적과의 정적인 상관을 밝힌바 있으며 이외에도 자아존중감이 낮아질수록 학교에서 적응하지 못하며 일탈 행위를 자주 보였다(김신아, 황영식, 2012 재인용).

또한 자아존중감과 학교생활 적응간의 관계를 분석한 결과 자아존중감과 학교생활 적응의 모든 하위영역에서 유의한 정적상관을 나타냈다. 사회적 자아존중감과 학교생활 적응 하위요인간의 관계에서는 사회적 자아존중감이 긍정적이고 높을수록 원만한 교우관계가 이루어지며, 학교 자아존중감이 높을수록 학습활동에 잘 적응하는 것으로 나타났다(정명숙, 2015).

이상에서 살펴본 바에 따르면 이러한 결과들은 학교에서의 적응적 행동은 청소년의 자아존중감 수준과 의미 있는 관계가 있음을 시사한다. 자아존중감이 높을수록 학교에 대한 적응력도 높으며, 자기에 대해 긍정적일수록 학교, 가정, 사회, 개인문제에 대해 원만하게 적응한다는 것을 알 수 있다.

다. 우울과 자아존중감 간의 관계

Brooks-Gunn 외(1993)의 연구 의하면 청소년의 40% 이상은 평소 실질적으로 비참한 느낌이나 우울한 기분을 갖고 있다고 하였다. 우리나라의 경우 초중고교생 1,740명을 대상으로 조사한 결과에 의하면 우울점수가 70점 이상의 집단은 5.2%이고 여학생은 남학생에 비해 우울 수준의 비율이 2배이며 초중학생보다 고교생에게서 우울수준이 더 높게 나타났다(이순희, 허만세, 2015). 우울의 정서적인 증상으로는 인지적 증상으로는 부정적 기대, 비판, 죄의식, 미래에 대한 절망감, 부정적 자기평가, 자기비난, 우유부단, 동기 상실, 자살 사고를 보이고(성준모, 2016), 흥미상실, 뚜렷한 이유 없이 슬픔 지속, 사는 것 자체가 괴로움, 희망과 자신감 상실, 뜻대로 되지 않으면 지나치게 심리적 고통을 느끼며(이미현, 2014), 생리적 증상으로는 식욕과 체중의 변화, 성적 욕구 감소, 소화불량, 피곤함, 면역

력 저하를 나타낸다(지혜정, 2013).

이태현(2004)의 연구에서는 초등학생의 우울이 높을수록 교사 및 학교환경에 대한 태도, 취미, 특기, 학업관계, 친구관계 영역에서 학교적응력이 낮아진다고 보고하였고, 김창곤(2006)은 청소년의 자아존중감에 영향을 미치는 개인 변인으로 우울성향 청소년들은 집중력과 학교성적이 낮아지고 자신감과 희망도 없으며 부모님에게 죄책감을 느끼며 열등감 속에서 생활한다고 하였다. 즉, 여러 가지 발달과업 수행이 필요한 청소년 시기에 우울성향을 가지게 되면 인지, 정서, 학습능력, 대인관계 등에 있어 부정적으로 영향을 미치게 되는데(이윤희, 권정아, 2015), 심혜경(2005)의 연구에서는 초등학생이 친구와의 관계가 원만하지 못하고 고독감과 갈등을 많이 느낄수록 우울도 높았고, 박승희, 이형초와 이정윤(2007)의 연구에서는 학교부적응 행동을 가장 잘 예언하는 심리적 변인은 우울로 나타났다고 보고하였다. 이러한 사실에 비추어 볼 때, 청소년기 우울성향의 조기 발견과 적극적 개입이 절실히 요구된다.

우울과 자아존중감 간의 관계에서는 선행변인이 대부분 자아존중감으로 설정되어 있고, 우울이 자아존중감에 미치는 영향에 대한 연구는 매우 미흡한 편이다.

앞서 살펴본 바와 같이 청소년 시기의 우울은 학교생활적응에 유의한 영향을 미치고, 자아존중감도 학교생활적응에 유의한 영향을 미치며, 우울과 자아존중감 간의 부적의 연관성이 있음을 확인할 수 있다. 따라서 본 연구에서는 청소년기의 우울과 학교생활적응의 영향관계에서 청소년의 자아존중감이 매개역할을 함으로써 학교생활적응력을 향상시킬 수 있는 완충제 역할을 할 것으로 예측할 수 있다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구대상

본 연구는 제주도에 있는 중학교에 재학 중인 학생을 대상으로 설문이 이루어졌다. 설문대상자는 확률적 표집 방식인 층화무작위 표본추출법(Stratified Random Sampling)을 사용하여 500명을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 확률표집 방식은 모집 대상에서 같은 확률의 표본으로 선정될 수 있고, 일정한 원리에 의해 사례를 표집하는 방식으로서 모집단이 학년별로 각각의 다른 집단으로 조직되고 그 집단에서 요구한 정도의 단순 무작위 표집 방식을 통해 표본추출을 실행하였다.

설문은 해당 학교 관리자에게 연구목적 및 조사방법을 충분히 설명한 후 조사가 이루어지도록 하였으며, 연구자가 직접 해당 중학교를 방문하여 설문을 진행하였다. 설문 조사는 2019년 3월 11일부터 4월 9일까지 약 4주에 걸쳐 실시되었다. 총 500부의 설문지를 배포하여 490부를 회수하였으며, 이 가운데 무응답 혹은 불성실하게 작성한 8부를 제외한, 총 482부를 최종분석에 이용하였다.

먼저 연구대상의 일반적 특성은 표Ⅲ-1과 같다. 대상자의 성별은 남학생 52.3%(252명), 여학생 47.7%(230명)로 남학생이 여학생보다 약간 더 많은 비중을 차지하였다. 학년은 중학교 2학년이 35.9%(173명), 3학년이 64.1%(309명)로 2학년이 3학년보다 더 많은 비중을 차지하였다. 연구대상자가 사는 지역은 제주시가 55.0%(265명), 서귀포시가 45.0%(217명)로 확인됐다.

표Ⅲ-1 연구대상자의 일반적 특징

(N=482)

	구분	빈도(명)	구성비율(%)
성별	남	252	52.3
	여	230	47.7
학년	2학년	173	35.9
	3학년	309	64.1
거주지	제주시	265	55.0
	서귀포시	217	45.0

2. 측정도구

가. 우울

본 연구는 중학생의 우울증상을 측정하기 위하여 지역사회 역학 조사용인 미국정신보건연구원(National Institute of Mental Health; NIMH)에서 제작된 20개 문항으로 이루어진 자기보고형(self-report) 우울척도를 사용하였으며, 우울증의 일차적 선별용 도구이다. 이 도구는 Radloff(1977)가 개발하고 각 나라의 언어로 번안되어 매우 폭넓게 활용되어지고 있으며 높은 타당도와 내적일치도가 검증되어져 있다. 본 연구에서는 김계희와 조맹제(1993)가 번안, 타당화한 CES-D(The Center for Epidemiological Studies Depression Scale)를 이용하였다. 본 척도는 중학생을 대상으로 한 이금희(2007)와 황소희(2018)의 연구에서 사용되었으며, 신체 및 우울정서(10문항), 정서적 고통(5문항), 대인관계(2문항), 긍정적 정서(3문항)의 4가지 하위요인으로 구성되며 총 20문항이다. 이금희와 황소희(2018)의 연구에서 우울에 대한 각 하위요인의 Cronbach's α 는 신체 및 우울정서 .86, 정서적 고통 .81, 대인관계 .74, 긍정적 정서 .56, 전체 Cronbach's α 는 .90으로 나타났다. 각 문항은 '극히 드물다(1점)'에서부터 '대부분 그렇다(5점)'까지의 Likert식 5점 척도이며, 점수의 범위는 1점~100점이다. 본 연구에서는 응답점수가 높아질수록 우울 수준이 높음을 나타낸다.

본 연구에서 사용한 우울 하위척도별 문항수 및 신뢰도 계수(Cronbach's α)를 표로 제시하면 표Ⅲ-2와 같다. 이 표에 제시된 바와 같이 하위 척도별 신뢰도 계수는 신체 및 우울정서 Cronbach's $\alpha=0.897$, 정서적 고통 Cronbach's $\alpha=0.889$, 대인관계 Cronbach's $\alpha=0.864$, 긍정적 정서 Cronbach's $\alpha=0.673$, 우울 전체의 Cronbach's $\alpha=0.879$ 로 나타났다.

표Ⅲ-2 우울 척도(CES-D)

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's α
신체 및 우울정서	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 20	10	.897
정서적 고통	9, 12, 14, 17, 18	5	.889
대인관계	16, 19	2	.864
긍정적 정서	5*, 10, 15*	3	.673
전체	1-20	20	.879

* 역문항

나. 학교생활적응

본 연구에서는 중학생의 학교생활적응을 측정하기 이규미(2005)가 개발한 학교생활적응도를 중학생을 대상으로 연구한 이규미와 김명식(2008), 황소희(2018)가 수정 및 보완하여 타당화한 척도를 이용하였다. 본 척도는 학교공부(8문항), 학교친구(10문항), 학교교사(10문항) 그리고 학교생활(10문항)의 네 가지 하위요인으로 구성되며, 총 38문항이다. 황소희(2018)의 연구에서 학교생활적응에 대한 각 하위요인의 Cronbach's α 는 학교공부 .70, 학교친구 .83, 학교교사 .93, 학교생활 .89, 전체 Cronbach's α 는 .94로 나타났다. 각 항목에 관한 응답 방식은 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서부터 '항상 그렇다(5점)'까지의 Likert식 5점 척도이며, 점수가 높아질수록 학교에서의 생활에 잘 적응하고 있다는 것을 의미한다.

본 연구에서 사용한 학교생활적응 하위척도별 문항수 및 신뢰도 계수(Cronbach's α)를 표로 제시하면 다음의 표Ⅲ-3과 같다. 이 표에 제시된 바와 같이 하위 척도별 신뢰도 계수는 학교공부 Cronbach's $\alpha=0.888$, 학교친구 Cronbach's $\alpha=0.913$, 학

교교사 Cronbach's $\alpha=0.924$, 학교생활 Cronbach's $\alpha=0.918$, 학교생활적응 전체의 Cronbach's $\alpha=0.958$ 로 나타났다.

표Ⅲ-3 학교생활적응 척도

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's α
학교공부	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	8	.888
학교친구	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18	10	.913
학교교사	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28	10	.924
학교생활	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38	10	.918
전체	1-38	38	.958

다. 자아존중감

본 연구에서는 중학생의 자아존중감을 측정하기 Coopersmith(1967)가 10세에서 18세를 대상으로 제작한 학생용 SEI를 강종구(1986)가 변안·수정하였으며, 김신아와 황영식(2012)의 연구에서 사용된 척도를 사용하였다. 본 척도는 자기비하(5문항), 타인과의 관계(7문항), 지도력과 인기(6문항), 자기주장과 불안(7문항)의 4가지 하위요인으로 구성되며 총 25문항이다. 각 항목에 관한 응답 방식은 '전혀 그렇지 않다(1점)'에서부터 '항상 그렇다(5점)'까지의 Likert식 5점 척도이며, 응답 점수가 높아질수록 자아존중감이 높다는 것을 나타낸다. 신명희(2018)의 연구에서 자아존중감에 대한 각 하위요인의 Cronbach's α 는 자기비하 .77, 타인과의 관계 .78, 지도력과 인기 .80, 자기주장과 불안 .71, 전체 Cronbach's α 는 .90으로 나타났다.

본 연구에서 사용한 자아존중감 하위척도별 문항수 및 신뢰도 계수(Cronbach's α)를 표로 제시하면 다음의 표Ⅲ-4와 같다. 이 표에 제시된 바와 같이 하위 척도별 신뢰도 계수는 자기비하 Cronbach's $\alpha=0.776$, 타인과의 관계 Cronbach's $\alpha=0.721$, 지도력과 인기 Cronbach's $\alpha=0.765$, 자기주장과 불안 Cronbach's $\alpha=0.684$, 자아존중감 전체의 Cronbach's $\alpha=0.904$ 로 확인됐다.

표Ⅲ-4 자아존중감 척도

하위요인	문항번호	문항수	Cronbach's α
자기비하	1*, 3*, 11*, 15*, 16*	5	.776
타인과의 관계	6, 7*, 9*, 10, 20, 21*, 22*	7	.721
지도력과 인기	2*, 5, 8, 14, 18*, 25*	6	.765
자기주장과 불안	4, 12, 13*, 17*, 19, 23*, 24	7	.684
전체	1-25	25	.904

* 역문항

3. 자료분석

본 연구는 중학생을 대상으로 우울이 학교생활적응에 끼치는 영향에서 자아존중감의 매개효과를 살펴보기 위해 SPSS 23.0을 사용하여 다음과 같은 통계분석을 실행하였다.

첫째, 본 연구 대상자의 인구통계학적 특성을 살펴보기 위하여 빈도분석을 실시하였고, 주요 변인들의 기술통계를 알아보기 위하여 응답 점수 범위, 평균과 표준편차, 첨도와 왜도를 산출하였다.

둘째, 본 연구에서 이용된 각 척도의 신뢰도 검증을 위해 신뢰도 계수(Cronbach α)를 산출하였다.

셋째, 중학생의 우울, 학교생활적응과 자아존중감의 하위변인들 간 관련성을 살펴보기 위해 Pearson 적률 상관 관계 분석을 실행하였다.

넷째, 중학생의 우울이 학교생활적응에 끼치는 영향에서 자아존중감이 매개역할을 하는지를 검증하기 위하여 Baron과 Kenny(1986)가 제시한 3단계 회귀분석을 실행하였다.

다섯째, Sobel test를 실시하여 매개효과의 유의미성을 검증하였다.

IV. 연구결과 및 해석

1. 주요 변인의 기술통계

본 연구에서의 주요 변인인 우울, 학교생활적응, 자아존중감의 하위영역에 관한 기술 통계분석 결과는 표IV-1과 같다.

주요 변인에 관한 연구대상자 점수를 알아보면, 중학생의 우울 중, 신체 및 우울 정서의 평균은 1.71, 정서적 고통의 평균은 1.52, 대인관계의 평균은 1.60, 긍정적 정서의 평균은 3.88로 나타났다. 중학생의 우울 중에서 본 연구의 대상자들은 긍정적 정서($M=3.88$, $SD=.951$) 수준이 가장 높은 것을 알 수 있었다.

중학생의 학교생활적응 중, 학교공부의 평균은 3.69, 학교친구의 평균은 4.21, 학교교사의 평균은 3.70, 학교생활의 평균은 4.05로 나타났다. 중학생의 학교생활적응 중에서 본 연구의 대상자들은 학교친구($M=4.21$, $SD=.712$) 적응 수준이 가장 높은 것을 알 수 있었다.

중학생의 자아존중감 중, 자기비하의 평균은 3.43, 타인과의 관계의 평균은 3.77, 지도력과 인기의 평균은 3.63, 자기주장과 불안의 평균은 3.36으로 나타났다. 중학생의 자아존중감 중에서 본 연구의 대상자들은 타인과의 관계($M=3.77$, $SD=.675$) 수준이 가장 높은 것을 알 수 있었다.

자료의 정규 분포성을 만족하기 위해서는 왜도의 절대 값이 3미만으로, 첨도의 절대 값이 10미만으로 나타나야 한다(Kline, 1998; 배병렬, 2011). 중학생의 우울, 학교생활적응, 자아존중감 변인의 왜도와 첨도의 절대 값을 살펴보면, 왜도의 절대 값은 0.05에서 1.92, 첨도의 절대 값은 0.08에서 3.48의 범위로 나타나 변인들의 분포가 정규성에 위배되지 않음을 확인할 수 있다.

표IV-1 주요 변인의 기술통계량

구분		평균	표준편차	왜도	첨도	반응척도
우울	신체 및 우울정서	1.71	.725	1.23	1.09	1-5
	정서적 고통	1.52	.796	1.92	3.48	1-5
	대인관계	1.60	.947	1.68	2.18	1-5
	긍정적 정서	3.88	.951	-0.76	0.16	1-5
학교 생활 적응	학교공부	3.69	.834	-0.27	-0.44	1-5
	학교친구	4.21	.712	-0.93	0.44	1-5
	학교교사	3.70	.901	-0.40	-0.52	1-5
	학교생활	4.05	.771	-0.65	0.08	1-5
자아 존중감	자기비하	3.43	.879	-0.20	-0.22	1-5
	타인과의 관계	3.77	.675	-0.35	-0.39	1-5
	지도력과 인기	3.63	.737	-0.05	-0.54	1-5
	자기주장과 불안	3.36	.687	0.18	0.25	1-5

2. 중학생의 우울, 학교생활적응, 자아존중감 간의 상관관계

본 연구에서 사용되는 중학생의 우울, 학교생활적응, 자아존중감 간 상관관계를 살펴보기 위하여 Pearson의 적률 상관분석을 실행하였다. 중학생의 우울(우울정서 및 신체, 긍정적 정서, 정서적 고통, 대인관계), 학교생활적응(학교공부, 학교친구, 학교교사, 학교생활), 자아존중감(불안과 자기주장, 다른 사람과의 관계, 자기비하, 지도력과 인기) 간 상관관계 분석결과는 다음의 표IV-2와 같다.

중학생의 우울과 학교생활적응 간의 상관분석 결과를 살펴보면, 우울의 하위요인 중, 신체 및 우울정서($r=-.488, p<.01$)와 정서적 고통($r=-.420, p<.01$), 대인관계($r=-.453, p<.01$)는 학교생활적응 중, 학교친구와 가장 높은 부적인 상관을 보였고, 긍정적 정서는 학교생활적응 중, 학교친구($r=.331, p<.01$)와 가장 높은 정적인 상관을 보이는 것으로 나타났다. 따라서 중학생들의 신체 및 우울정서, 정서적 고통, 대인관계에 대한 우울 수준이 높을수록 부정적인 정서 수준이 높을수록 학교생활적응 중, 학교친구 수준이 저하된다는 것을 확인할 수 있다.

중학생의 우울과 자아존중감 간 상관관계 분석 결과를 알아보면, 우울의 하위요인 중, 신체 및 우울정서($r=-.581, p<.01$), 정서적 고통($r=-.520, p<.01$)은 자아존중감 중 자기주장과 불안과 가장 높은 부적인 상관을 보였고, 대인관계는 지도력과 인기($r=-.498, p<.01$)와 가장 높은 부적인 상관을 보이는 것으로 나타났다. 또한 긍정적 정서는 타인과의 관계($r=.452, p<.01$)와 가장 높은 정적인 상관을 보이는 것으로 나타났다. 따라서 중학생 우울 중, 신체 및 우울정서, 정서적 고통이 높을수록 자기주장과 불안 수준이 낮아지고, 대인관계가 높을수록 지도력과 인기가 낮아지며, 긍정적 정서가 높을수록 타인과의 관계가 향상된다는 것을 확인할 수 있다.

중학생의 자아존중감과 학교생활적응 간 상관관계 분석 결과를 알아보면, 학교공부는 자아존중감의 하위요인 중, 자기주장과 불안($r=.515, p<.01$)과 가장 높은 정적인 상관을 보이는 것으로 나타났으며, 학교친구는 지도력과 인기($r=.641, p<.01$)와 가장 높은 정적인 상관을 보이는 것으로 나타났다. 학교교사는 자기주장과 불안($r=.421, p<.01$)과 가장 높은 정적인 상관을 보이는 것으로 나타났으며, 학교생활은 지도력과 인기($r=.493, p<.01$)와 가장 높은 정적인 상관을 보이는 것으로 나타났다. 따라서 중학생의 자기주장과 불안 수준은 학교공부, 학교교사와 밀접한 부적 관계가 있으며 지도력과 인기가 높아지면 학교친구수준과 학교생활수준이 향상된다는 것을 확인할 수 있다.

표IV-2 우울, 학교생활적응, 자아존중감 간의 상관관계

(N=482)

변인		1-1	1-2	1-3	1-4	2-1	2-2	2-3	2-4	3-1	3-2	3-3	3-4
우울	1-1 신체 및 우울정서	1											
	1-2 정서적 고통	.848**	1										
	1-3 대인관계	.697**	.764**	1									
	1-4 긍정적인 정서	-.486**	-.450**	-.407**	1								
학교 생활 적응	2-1 학교공부	-.368**	-.256**	-.224**	.300**	1							
	2-2 학교친구	-.488**	-.420**	-.453**	.331**	.573**	1						
	2-3 학교교사	-.348**	-.250**	-.244**	.263**	.547**	.498**	1					
	2-4 학교생활	-.366**	-.291**	-.274**	.303**	.572**	.578**	.681**	1				
자아 존중 감	3-1 자기비하	-.514**	-.470**	-.450**	.427**	.415**	.376**	.303**	.346**	1			
	3-2 타인과의 관계	-.458**	-.415**	-.411**	.452**	.351**	.441**	.338**	.350**	.569**	1		
	3-3 지도력과 인기	-.502**	-.441**	-.498**	.420**	.486**	.641**	.411**	.493**	.659**	.642**	1	
	3-4 자기주장과 불안	-.581**	-.520**	-.477**	.440**	.515**	.498**	.421**	.451**	.699**	.591**	.703**	1

** $p < .01$

3. 우울과 학교생활적응 관계에서 자아존중감의 매개효과

가. 우울과 학교생활적응과의 관계에서 자아존중감 전체의 매개효과

중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자아존중감 전체 변인이 매개역할을 하는지 살펴보기 위하여 Baron과 Kenny(1986)가 제시한 매개효과 검증 과정에 의해 3단계 회귀분석을 실행하였다. 그 분석결과는 다음의 표IV-3과 같다.

표IV-3 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 전체의 매개효과
(N=482)

단계	독립변인	종속변인	R^2	F	B	SE	β	t
1	우울	자아존중감	.198	119.575	-.573	.052	-.447	-10.935***
2	우울	학교생활 적응	.096	51.801	-.417	.058	-.312	-7.197***
3	우울 자아존중감 전체	학교생활 적응	.354	132.790	-.077 .593	.055 .043	-.058 .569	-1.415 13.894***

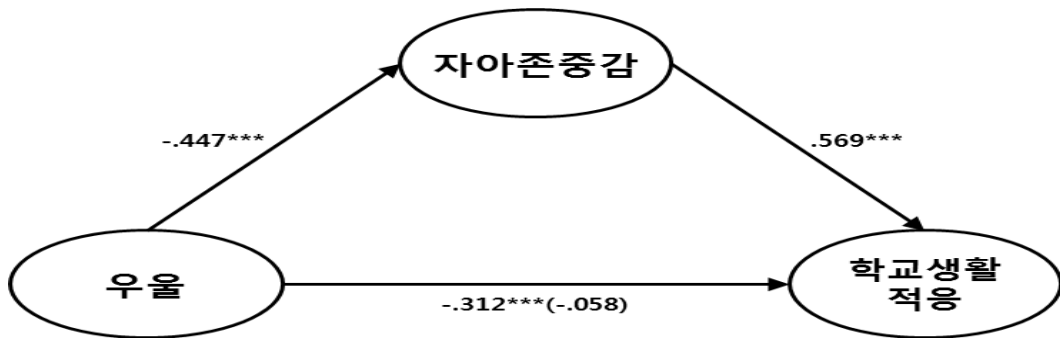
*** $p < .001$

1단계는 독립변인이 가정된 매개변인을 유의미하게 예측하는가에 관해 살펴보는 단계로, 우울이 자아존중감 전체에 끼치는 영향을 알아보기 위해 단순회귀분석을 실행하였다. 분석 결과 우울은 자아존중감 전체에 끼치는 영향이 통계적으로 유의하였고($\beta = -.447, p < .001$), 이러한 결과는 독립변인이 매개변인을 설명하는 변인으로서 작용한다는 가정을 설명한다고 볼 수 있다.

2단계로 독립변인이 종속변인을 유의미하게 예측하는지를 살펴보는 단계로, 우울이 학교생활적응에 끼치는 영향을 알아보기 위해 단순회귀분석을 실행하였다. 분석 결과 우울은 학교생활적응에 끼치는 영향이 통계적으로 유의하였고($\beta = -.312, p < .001$), 이러한 결과는 위의 회귀모형이 적합하다는 것을 확인할 수 있으며 우울이 학교생활적응을 유의미하게 예언한다는 가정을 만족시킨다고 할 수 있다.

3단계에서는 독립변인과 매개변인이 동시에 종속변인을 예측하는지를 살펴보는 과정으로 우울과 자아존중감 전체를 같이 독립변인으로 투입하여 학교생활적응에 끼치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석을 실행하였다. 그 결과 자아존중감 전체의 영향력을 통제된 상태에서 우울이 학교생활적응에 끼치는 영향은 통계적으로 유의하지 않았으며($\beta = -.058, p > .05$), 매개변인인 자아존중감이 학교생활적응에 끼치는 영향력은 유의한 것으로 나타났다($\beta = .569, p < .001$). 이때 우울이 학교생활적응에 끼치는 영향이 2단계에는 유의하게 나타났으나, 3단계에서는 우울이 학교생활적응에 유의미한 영향을 미치지 않는다는 것을 통해 자아존중감 전체는 우울과

학교생활적응 관계를 완전 매개한다는 것을 확인할 수 있다. 다음으로 이러한 매개효과의 유의성을 검증하기 위하여 Sobel test를 실시한 결과 자아존중감 전체의 매개효과는 $Z=-8.609$, $p<.001$ 으로 나타나 통계적으로 유의미한 결과로 볼 수 있다.



그림IV-1 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 전체의 매개효과

나. 우울과 학교생활적응과의 관계에서 자아존중감 중 자기비하의 매개효과

중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자아존중감의 하위요인 중, 자기비하가 매개역할을 하는지 살펴보기 위하여 Kenny(1986)과 Baron가 제시한 매개효과 검증 과정에 의해 3단계 회귀분석을 실행하였다. 분석 결과는 다음의 표IV-4와 같다.

표IV-4 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 중 자기비하의 매개 효과

(N=482)

단계	독립변인	종속변인	R^2	F	B	SE	β	t
1	우울	자기비하	.146	83.404	-.679	.074	-.385	-9.133***
2	우울	학교생활 적응	.096	51.801	-.417	.058	-.312	-7.197***
3	우울 자기비하	학교생활 적응	.210	64.797	-.228 .278	.059 .033	-.170 .368	-3.880*** 8.385***

*** $p < .001$

1단계는 독립변인이 가정된 매개변인을 유의미하게 예측하는지에 관해 살펴보는 단계로, 우울이 자아존중감 가운데, 자기비하에 끼치는 영향을 알아보기 위해 단순회귀분석을 실행하였다. 분석 결과 우울은 자기비하에 끼치는 영향이 통계적으로 유의하였고($\beta = -.385$, $p < .001$), 이러한 결과는 독립변인이 매개변인을 설명하는 변인으로서 작용한다는 가정을 설명한다고 볼 수 있다.

2단계로 독립변인이 종속변인을 유의미하게 예측하는지를 살펴보는 단계로, 우울이 학교생활적응에 끼치는 영향을 알아보기 위해 단순회귀분석을 실행하였다. 분석 결과 우울은 학교생활적응에 끼치는 영향이 통계적으로 유의하였고($\beta = -.312$, $p < .001$), 이러한 결과는 위의 회귀모형이 적합하다는 것을 확인할 수 있으며 우울이 학교생활적응을 유의미하게 예언한다는 가정을 만족시킨다고 할 수 있다.

3단계에서는 독립변인과 매개변인이 동시에 종속변인을 예측하는지를 살펴보는 과정으로 우울과 자아존중감 중, 자기비하를 같이 독립변인으로 투입하여 학교생활적응에 끼치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석을 실행하였다. 그 결과 자기비하의 영향력을 통제된 상태에서 우울이 학교생활적응에 끼치는 영향은 통계적으로 유의하였고($\beta = -.170$, $p < .001$), 매개변인인 자기비하가 학교생활적응에 끼치는 영향력도 유의한 것으로 나타났다($\beta = .368$, $p < .001$). 이때 우울이 학교생활적응에 미치는 영향이 2단계에서는 유의하게 나타났고, 3단계에서도 우울이 학교생활적응에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으나, 그 영향력은 줄어든 것을 확인할

수 있다. 그러므로 자아존중감의 자기비하는 우울과 학교생활적응의 관계를 부분 매개하는 것을 확인할 수 있다. 이에 따라 이러한 부분매개효과가 통계적으로 의미미한지를 확인하기 위하여 Sobel test를 실시한 결과 자아존중감 중 자기비하의 매개효과는 $Z=-4.191$, $p<.001$ 로 통계적으로 유의미한 결과가 있는 것으로 나타났다.

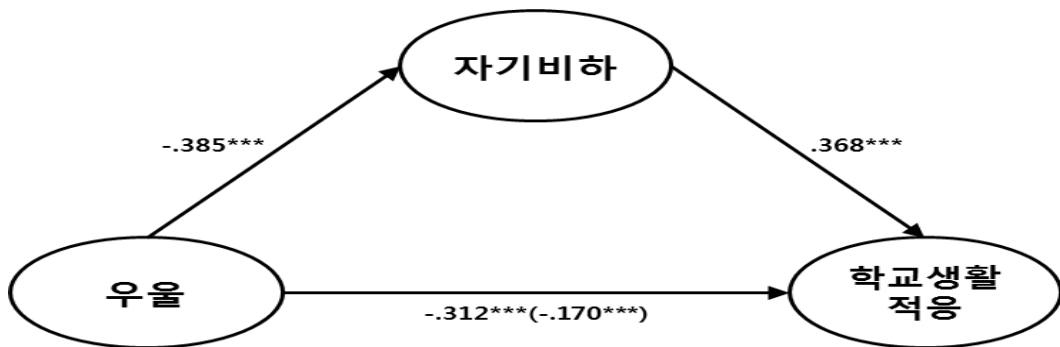


그림 IV-2 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 중 자기비하의 매개효과

다. 우울과 학교생활적응과의 관계에서 자아존중감 중 타인과의 관계의 매개효과

중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자아존중감의 하위요인 중, 타인과의 관계가 매개역할을 하는지 살펴보기 위하여 Baron과 Kenny(1986)가 제시한 매개효과 검증 과정에 의해 3단계 회귀분석을 시행하였다. 분석 결과는 다음의 표IV-5과 같다.

표IV-5 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 중 타인과의 관계의 매개효과

(N=482)

단계	독립변인	종속변인	R^2	F	B	SE	β	t
1	우울	타인과의 관계	.096	51.941	-.424	.059	-.312	-7.207***
2	우울	학교생활 적응	.096	51.801	-.417	.058	-.312	-7.197***
3	우울 타인과의 관계	학교생활 적응	.227	71.826	-.256	.056	-.192	-4.551***
					.379	.042	.384	9.111***

*** $p < .001$

1단계는 독립변인이 가정된 매개변인을 유의미하게 예측하는지에 관해 살펴보는 단계로, 우울이 자아존중감 가운데, 타인과의 관계에 끼치는 영향을 살펴보기 위해 단순회귀분석을 시행하였다. 분석 결과 우울은 타인과의 관계에 미치는 영향이 통계적으로 유의하였고($\beta = -.312, p < .001$), 이러한 결과는 독립변인이 매개변인을 설명하는 변인으로서 작용한다는 가정을 설명한다고 볼 수 있다.

2단계로 독립변인이 종속변인을 유의미하게 예측하는지를 살펴보는 단계로, 우울이 학교생활적응에 끼치는 영향을 알아보기 위해 단순회귀분석을 시행하였다. 분석 결과 우울은 학교생활적응에 끼치는 영향이 통계적으로 유의하였고($\beta = -.312, p < .001$), 이러한 결과는 위의 회귀모형이 적합하다는 것을 확인할 수 있으며 우울이 학교생활적응을 유의미하게 예언한다는 가정을 만족시킨다고 할 수 있다.

3단계에서는 독립변인과 매개변인이 동시에 종속변인을 예측하는지를 살펴보는 과정으로 우울과 자아존중감 중, 타인과의 관계를 같이 독립변인으로 투입하여 학교생활적응에 끼치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석을 시행하였다. 분석 결과 타인과의 관계의 영향력을 통제된 상태에서 우울이 학교생활적응에 끼치는 영향은 통계적으로 유의하였고($\beta = -.192, p < .001$), 매개변인인 타인과의 관계가 학교생활적응에 끼치는 영향력도 유의한 것으로 나타났다($\beta = .384, p < .001$). 이때 우울이 학교생활적응에 끼치는 영향이 2단계에서는 유의하게 나타났고, 3단계에서도

우울이 학교생활적응에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으나, 그 영향력은 줄어든 것을 확인할 수 있다. 그러므로 자아존중감의 타인과의 관계는 우울과 학교생활적응의 관계를 부분 매개하는 것을 확인할 수 있다. Sobel-test 분석 결과, 자아존중감 중 타인과의 관계에 대한 매개효과는 $Z=-5.612$, $p<.001$ 로 나타나 통계적으로 유의미한 결과로 볼 수 있다.

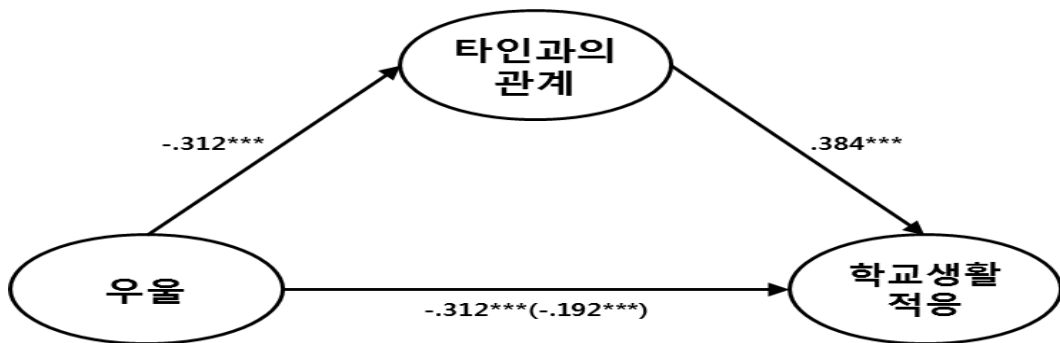


그림 IV-3 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 중 타인과의 관계의 매개효과

라. 우울과 학교생활적응과의 관계에서 자아존중감 중 지도력과 인기의 매개효과

중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자아존중감의 하위요인 중, 지도력과 인기가 매개역할을 하는지 살펴보기 위하여 Baron과 Kenny(1986)가 제시한 매개효과 검증 과정에 의해 3단계 회귀분석을 실행하였다. 그 분석 결과는 다음의 표IV-6과 같다.

표IV-6 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 중 지도력과 인기의 매개효과

(N=482)

단계	독립변인	종속변인	R^2	F	B	SE	β	t
1	우울	지도력과 인기	.155	88.902	-.585	.062	-.395	-9.429***
2	우울	학교생활 적응	.096	51.801	-.417	.058	-.312	-7.197***
3	우울 지도력과 인기	학교생활 적응	.371	143.133	-.114 .516	.053 .035	-.086 .573	-2.179* 14.551***

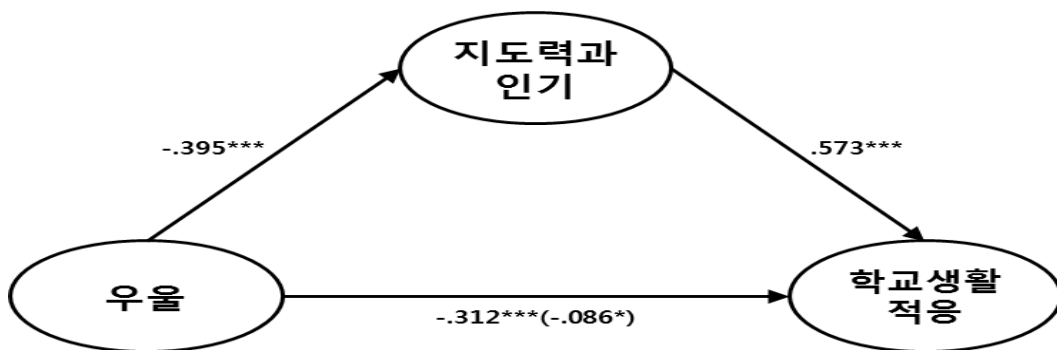
* $p < .05$, *** $p < .001$

1단계는 독립변인이 가정된 매개변인을 유의미하게 예측하는지에 관해 살펴보는 단계로, 우울이 자아존중감 가운데, 지도력과 인기에 끼치는 영향을 알아보기 위해 단순회귀분석을 실행하였다. 분석 결과 우울은 지도력과 인기에 미치는 영향이 통계적으로 유의하였고($\beta = -.395$, $p < .001$), 이러한 결과는 독립변인이 매개변인을 설명하는 변인으로서 작용한다는 가정을 설명한다고 볼 수 있다.

2단계로 독립변인이 종속변인을 유의미하게 예측하는지를 살펴보는 단계로, 우울이 학교생활적응에 끼치는 영향을 알아보기 위해 단순회귀분석을 실행하였다. 분석 결과 우울은 학교생활적응에 끼치는 영향이 통계적으로 유의하였고($\beta = -.312$, $p < .001$), 이러한 결과는 위의 회귀모형이 적합하다는 것을 확인할 수 있으며 우울이 학교생활적응을 유의미하게 예언한다는 가정을 만족시킨다고 할 수 있다.

3단계에서는 독립변인과 매개변인이 동시에 종속변인을 예측하는지를 살펴보는 과정으로 우울과 자아존중감 중, 지도력과 인기를 같이 독립변인으로 투입하여 학교생활적응에 끼치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석을 실행하였다. 분석 결과 지도력과 인기의 영향력을 통제된 상태에서 우울이 학교생활적응에 끼치는 영향은 통계적으로 유의하였고($\beta = -.086$, $p < .05$), 매개변인인 지도력과 인기가 학교생활적응에 끼치는 영향력도 유의한 것으로 나타났다($\beta = .573$, $p < .001$). 이때 우울이 학교생활적응에 끼치는 영향이 2단계에서는 유의하게 나타났고, 3단계에서도 우울

이 학교생활적응에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으나, 그 영향력은 줄어든 것을 확인할 수 있다. 그러므로 자아존중감의 지도력과 인기는 우울과 학교생활적응의 관계를 부분 매개하는 것을 확인할 수 있다. 이러한 매개효과의 유의성을 검증하기 위해 Sobel-test 분석 결과, 자아존중감 중 지도력과 인기에 대한 매개효과는 $Z=-7.947$, $p<.001$ 로 통계적으로 유의미한 매개효과가 있는 것으로 나타났다.



그림IV-4 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 중 지도력과 인기의 매개효과

마. 우울과 학교생활적응과의 관계에서 자아존중감 중 자기주장과 불안의 매개효과

중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자아존중감 전체 변인이 매개역할을 하는지 살펴보기 위하여 Baron과 Kenny(1986)가 제시한 매개효과 검증 과정에 의해 3단계 회귀분석을 실행하였다. 그 분석 결과는 다음의 표IV-7과 같다.

표IV-7 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 중 자기주장과 불안의 매개효과

(N=482)

단계	독립변인	종속변인	R^2	F	B	SE	β	t
1	우울	자기주장과 불안	.188	112.614	-.602	.057	-.436	-10.612***
2	우울	학교생활 적응	.096	51.801	-.417	.058	-.312	-7.197***
3	우울 자기주장과 불안	학교생활 적응	.325	116.982	-.106	.056	-.079	-1.909
					.516	.040	.534	12.826***

*** $p < .001$

1단계는 독립변인이 가정된 매개변인을 유의미하게 예측하는지에 관해 살펴보는 단계로, 우울이 자아존중감 가운데, 자기주장과 불안에 끼치는 영향을 알아보기 위해 단순회귀분석을 실행하였다. 분석 결과 우울은 자기주장과 불안에 미치는 영향이 통계적으로 유의하였고($\beta = -.436, p < .001$), 이러한 결과는 독립변인이 매개변인을 설명하는 변인으로서 작용한다는 가정을 설명한다고 볼 수 있다.

2단계로 독립변인이 종속변인을 유의미하게 예측하는지를 살펴보는 단계로, 우울이 학교생활적응에 끼치는 영향을 알아보기 위해 단순회귀분석을 실행하였다. 분석 결과 우울은 학교생활적응에 끼치는 영향이 통계적으로 유의하였고($\beta = -.312, p < .001$), 이러한 결과는 위의 회귀모형이 적합하다는 것을 확인할 수 있으며 우울이 학교생활적응을 유의미하게 예언한다는 가정을 만족시킨다고 할 수 있다.

3단계에서는 독립변인과 매개변인이 동시에 종속변인을 예측하는지를 살펴보는 단계로 우울과 자아존중감 중, 자기주장과 불안을 같이 독립변인으로 투입하여 학교생활적응에 끼치는 영향을 알아보기 위해 다중회귀분석을 실행하였다. 분석 결과 자아존중감 중, 자기주장과 불안체의 영향력을 통제된 상태에서 우울이 학교생활적응에 끼치는 영향은 통계적으로 유의하지 않았고($\beta = -.079, p > .05$), 매개변인인 자기주장과 불안이 학교생활적응에 끼치는 영향력은 유의한 것으로 나타났다($\beta = .534, p < .001$). 이때 우울이 학교생활적응에 끼치는 영향이 2단계에서는 유의하게 나타났지만, 3단계에서는 우울이 학교생활적응에 유의미한 영향을 미치지 않는다

는 것을 통해 자아존중감 중, 자기주장과 불안은 우울과 학교생활적응 관계를 완전매개 한다는 것을 확인할 수 있다. 매개효과의 유의성을 검증하기 위한 Sobel-test 분석 결과, 자아존중감 중 자기주장과 불안에 대한 매개효과는 $Z=-8.172$, $p<.001$ 로 나타나 통계적으로 유의미한 매개효과가 있는 것으로 나타났다.



그림 IV-5 우울이 학교생활적응에 미치는 영향에서 자아존중감 중 자기주장과 불안의 매개효과

V. 논의 및 제언

본 연구에서는 선행 연구들에서 청소년의 학교생활적응에 대해서 강력한 영향을 미치는 대표적인 심리내적인 요인으로 꼽고 있는 우울과 학교생활적응간의 관계를 파악하고, 이러한 우울과 학교생활적응의 질적 향상을 위한 보호요인으로 자아존중감에 대한 매개효과를 알아보고자 하였다. 따라서 본 연구는 이러한 청소년의 내적 심리상태의 변화를 수용하고 인식하며 재해석하는 역할을 하며 심리내적으로 불안과 우울을 경험하는 청소년의 내적 보호요인인 자아존중감의 회복과 질적 증진을 통하여 학교생활적응에 긍정적인 효과를 기대하는 데에 목적이 있다.

본 연구에서 검증한 분석 결과를 중심으로 논의하면 다음과 같다.

첫째, 중학생의 우울, 학교생활적응, 자아존중감 변인 간 Pearson 적률 상관분석을 하였다. 분석 결과 중학생의 우울과 학교생활적응 간의 상관분석 결과를 살펴보면, 우울의 하위요인 중, 신체 및 우울정서, 정서적 고통, 대인관계는 학교생활적응 중, 학교친구와 가장 높은 부적인 상관을 보였고, 긍정적 정서는 학교생활적응 중, 학교친구와 가장 높은 정적인 상관을 보이는 것으로 나타났다. 이 외에도 우울의 하위요인과 학교생활적응의 하위요인은 모두 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교생활 관련 변인들 가운데 학교 친구들과의 관계가 우울과 가장 유의미한 상관이 있다는 것을 보고한 선행연구들과 일치하는 것이다(이정희, 김정민, 2008; 김명식, 2008; 이미숙, 박정현, 2014). 또한 그 외 학교공부(이정희, 김정민, 2008; 조성진 외, 2001)와 학교교사(이경님, 조윤숙, 2010; 김명식, 2009)도 우울과 부적인 상관이 있다는 것을 보고한 선행연구들과 동일한 결과가 나타났다.

중학생의 우울과 자아존중감 간의 상관분석 결과를 살펴보면, 우울의 하위요인 중, 신체 및 우울정서와 정서적 고통은 자아존중감 중 자기주장과 불안과 가장 높은 부적인 상관을 보였고, 대인관계는 지도력과 인기와 가장 높은 부적인 상관을 보이는 것으로 나타났다. 그리고 긍정적 정서는 타인과의 관계와 가장 높은 정적인 상관을 보이는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 청소년의 우울과 자아존중감이 부적인 상관을 보인다고 한 선행연구의 결과(백창희, 2007; 최영희 외, 2002)를 지

지한다. 이러한 결과는 청소년의 자아존중감 낮을수록 학교생활의 스트레스 상황에 대한 대처 능력이 낮고, 비행행위에 가담되는 경우도 많으며, 나아가 자아실현에 대한 욕구가 낮아질 수 있음을 시사한다(김경식, 이현철, 2007; 최미례, 이인혜, 2003).

중학생의 자아존중감과 학교생활적응 간의 상관분석 결과를 살펴보면, 학교공부와 학교교사는 자아존중감의 하위요인 중, 자기주장과 불안과 가장 유의미한 정적 상관을 보이는 것으로 나타났으며, 학교친구와 학교생활은 지도력과 인기와 가장 유의미한 정적 상관을 보이는 것으로 나타났다. 이는 청소년의 개인특성 변인인 자아존중감 수준이 높아질수록, 긍정적인 자아존중감을 지닌 학생일수록 학교생활에 잘 적응한다는 연구(김경보, 2009; 남영자, 박태영, 2009; David, T. D. & Owen, R. L., 2008)와 일치하는 결과이다. 이러한 결과는 중학생의 자아존중감 향상은 학교생활적응에 긍정적인 효과를 줄 수 있음을 의미한다.

둘째, 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자아존중감의 매개효과를 검증한 결과, 자아존중감 전체와 자아존중감의 하위요인인 자기주장과 불안은 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 완전 매개효과가 있었다. 한편, 자아존중감 하위요인인 자기비하, 타인과의 관계, 지도력과 인기는 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 부분 매개효과가 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 우울한 청소년이 학교과제에 대해서 무력감을 많이 표현하였고, 주어진 과제에 대한 문제해결력이 낮다고 한 정익중과 이지연(2012)의 연구결과를 지지한다. 특히, 청소년은 우울을 감소시킬 수 있는 개인적인 대처반응이나 외부적인 대항 원천이 적고, 정서적·지적으로 아직 성숙되지 못하고 통제력 또한 부족하기 때문에 이러한 우울이 더 지속적으로 나타날 가능성이 있다(김재엽, 남보영, 2012; 김청송, 2007).

본 연구결과는 중학생의 우울과 학교생활적응의 관계에서 자아존중감은 학교생활적응력을 더욱 향상시킬 수 있는 촉매제 역할을 하는 것으로 나타나 자아존중감 수준이 높으면 학교생활적응 수준이 향상될 수 있다는 것을 확인하였다. 이는 중학생의 다양한 환경적 요인들로 인한 우울 성향이 높더라도 자아존중감을 강화시켜준다면 학교생활적응 수준을 향상시킬 수 있다는 것을 말한다.

이상의 살펴본 바를 요약하면, 자아존중감 변인은 청소년의 학교생활적응 수준을 향상시키는 주요 요인으로 작용하고 있다는 것을 확인할 수 있다. 따라서 중학생들

의 자아존중감을 강화시킬 수 있도록 다양한 방법의 프로그램개발과 학교 및 가정, 지역사회의 지원이 필요함을 시사한다. 또한 중학생 스스로 자아존중감 수준을 높이고, 자신에 대해서 긍정적 혹은 가치 있고 능력 있는 사람으로 생각할 수 있도록 다수의 교사가 참여하여 자아존중감 강화 교육프로그램을 마련하여 제도화하는 것이 필요하다. 뿐만 아니라 중학생이 가정, 학교, 또래관계, 학업 등 다양한 요인으로 인하여 우울 감정을 느낄 수 있기 때문에 중학생의 자아존중감 강화를 통하여 학교생활적응에 긍정적인 영향을 줄 수 있도록 사회적으로 관심을 가져야 할 필요가 있다.

본 연구의 결과가 갖는 시사점은 다음과 같다.

첫째, 청소년의 학교생활적응에 있어서 중요하게 다루어져야 할 측면은 청소년의 심리·정서적 특성, 특히 우울이다. 본 연구결과, 우울은 학교생활적응에 있어서 매우 영향력 있는 변인으로 확인되었다. 한국청소년상담복지개발원의 2013년 청소년의 개인상담 현황에서 우울과 불안함을 느끼는 정신건강 문제가 1순위로 보고되었다. 현재, 청소년 자살이 사회적 문제로 대두되면서 자살예방프로그램, 자살위험청소년 상담 개입프로그램 등이 지속적으로 실시되고 있다(한국청소년상담복지개발원, 2014). 또한 Wee센터에서는 우울이나 불안 등에 대한 심리치료와 위기학생지원이 이루어지고 있다. 그럼에도 학생들에게 가장 필요하다고 교사가 생각하는 프로그램은 ‘정신건강문제(우울, 불안, 분노)’가 가장 높게 조사되었다(이혜영, 이정화, 김미숙, 2013). 이에 학교생활적응과 관련하여 청소년의 심리·정서적 지원의 차원을 예방에서 조기발견, 위기 발생 시에는 그 수준에 따라서 대응할 수 있는 개입프로그램을 구축하고 이에 대한 효과성 평가와 개발이 지속되어야 할 것이다.

둘째, 청소년의 자아존중감은 청소년의 학교생활적응 수준을 향상시켜주는 영향력 있는 변인으로 확인되었다. 특히 자아존중감의 하위요인 중 자기주장과 불안은 우울과 학교생활적응의 관계에서 완전매개하는 것으로 나타났다. 청소년들이 평소 자신의 생활 태도에 자신이 없고 종종 자신에게 실망을 느끼며 하는 일마다 어렵다고 느끼는 우울한 감정이 학교생활을 어렵게 하는 요인이 된다고 할 수 있다. 따라서 직접 개입이 힘든 우울을 통제하는 것보다 상대적으로 개입이 용이한 자아존중감을 증진시킬 수 있는 긍정심리치료 프로그램을 활용할 필요가 있음을 시

사한다. 긍정심리치료 프로그램은 청소년의 자신감을 회복하여 자신을 잘 표현할 수 있고, 긍정적인 대화를 시도함으로써 담임교사와 친구와의 관계를 더욱 향상시키며 또래관계에서 학교생활이 좋아짐으로써 총체적으로 학교생활적응에 긍정적인 영향을 미칠 수 있을 것이다(성미혜 외, 2012).

따라서 청소년들에게 자아존중감을 높여주는 교육이나 프로그램 활동으로 지지와 격려를 하거나, 또래관계 활동이나 운동 등으로 우울한 감정을 줄일 수 있다면 행복한 학교생활을 하는데 많은 도움이 될 것이다. 이렇게 함으로써 청소년들의 건강한 성장을 도울 수 있으며, 삶의 문제에서 해결해야 할 상황에 처했을 때 스스로 잘 대처하는 능력을 길러줄 수 있다.

한편, 본 연구에서의 제한점과 이를 개선할 수 있는 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 제주지역의 중학생만을 대상으로 한 연구결과이므로 지역과 학교에 따라 학생들의 응답에 차이가 있을 가능성이 있어 본 연구결과를 일반화하기에는 한계가 있다. 그러므로 후속연구에서는 연구대상의 지역과 학교의 범위를 확대하여 연구를 수행할 필요가 있다.

둘째, 본 연구는 자기 보고식 척도를 이용하였다. 이 척도는 평가의 민감성이 높은 피험자일수록 본인의 반응을 낮춰 응답하는 경우가 있으므로 연구결과에 영향을 끼칠 수 있다는 것을 고려해야 한다. 따라서 자기 보고식 평가 외 관찰자, 면담, 실험연구 체크리스트 등의 자료수집 방법의 다양화를 모색하여 자기보고형 질문지의 한계를 보완할 필요가 있다.

셋째, 본 연구에서는 우울과 학교생활적응의 관계에서 자아존중감의 매개변인의 중요성을 확인한 만큼, 이에 후속연구에서도 또 다른 개인 내·외적 요인이나 환경적 요인 등을 고려하여 대인관계나 자기 효능감, 스트레스, 생활만족, 행복감 등 청소년 생활에 영향을 끼칠 수 있는 다양한 매개변인을 설정하여 관계를 살펴볼 필요가 있다. 이와 같이 다양한 매개변인이나 다각적인 연구 방법 등의 시도를 통한 연구 결과가 제공된다면 학생상담과 지도에 필요한 기초자료 제공은 물론이며 효과적이고 적절한 상담 개입의 기반이 마련되어 외모만족과 관련한 청소년 교육과 프로그램 개발에도 많은 도움이 될 수 있을 것이다.

최종적으로 본 연구는 자아존중감이 우울 및 학교생활적응에 있어 매개효과를

가진다는 기초자료를 제공하고 있지만, 실제로 구체적인 접근방법을 제시하지는 못하였다. 따라서 본 연구결과를 토대로 실제 학교생활 지도나 상담에서 사용할 수 있는 자아존중감 증진 프로그램 개발이나 상담개입 전략이 이루어져 실제로 적용된다면 본 연구의 효과를 실제로 검증할 수 있을 것으로 본다.

참 고 문 헌

- 강승희 (2010). 중학생의 부, 모애착, 우울, 심리적 안녕감, 학교생활적응간의 관계. **중등교육연구**, 58(3), 1-29.
- 강영미 (2000). 빈곤가정 청소년의 적응력 향상을 위한 집단 사회 산업의 효과성 연구. 성공회대학교 석사학위논문.
- 강종구 (1986). 자아개념, 진로의식성숙 및 학업성취도가 직업포부수준에 미치는 영향. 서울대학교 석사학위논문.
- 강혜원, 김영희 (2011). 생의 의미수준에 따른 우울과 자아존중감이 청소년 비행에 미치는 영향. **교정담론**, 5(2), 27-50.
- 고미정 (2018). 아버지의 정서적지지 집단과 부정적 평가 집단 간 유아의 자기결정성 차이 분석. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 곽수란 (2006). 청소년의 학교적응도 분석. **교육사회학연구**, 16(1), 1-26.
- 구본용 (2012). 청소년의 자아효능감과 학교적응관계에서 부모, 교사, 또래관계의 매개효과. **청소년학연구**, 19(3), 347-373.
- 권정윤, 조혜영, 장민영 (2018). 학령기 아동의 학교생활적응이 우울에 미치는 중단적 영향: 교사관계 및 학교규칙을 중심으로. **International Journal of Early Childhood Education**, 24, 73-93.
- 김갑임 (2008). 독서치료가 초등학생의 자아존중감과 학교생활 적응에 미치는 영향. 아주대학교 석사학위논문.
- 김경수, 김화경 (2011). 부모의 양육태도가 고등학생의 자아존중감 및 자아탄력성에 미치는 영향. **교육연구**, 19(2), 143-170.
- 김명식 (2008). 아동, 청소년 상담: 일 도시의 남녀 중학생 우울증 유병율과 우울증이 학교적응에 미치는 영향. **상담학연구**, 9(2), 645-658.
- 김미령 (2008). 소년기의 정체성 혼란과 우울, 불안, 강박과의 관계. 과주: 한국학술정보.
- 김성일, 정용철 (2001). 청소년의 우울성향과 가정환경의 관계. **한국청소년연구**, 5-28.

- 김성화 (2015). **중학생의 또래관계의 질과 학교적응의 관계에서 회복탄력성의 매개효과**. 아주대학교 석사학위논문.
- 김순미 (2016). 청소년의 비행행동에 대한 사회적 지지와 자아개념의 영향: 전문계 고등학생을 대상으로. **교정상담학연구**, 1(2), 27-40.
- 김신아, 황영식 (2012). 공감적 의사소통훈련 프로그램이 수치심경향 고등학생의 자아존중감과 공감능력에 미치는 효과. **심리행동연구**, 4(1), 91-111.
- 김양련 (2011). **중학생의 성심리, 자아존중감, 이성교제에 대한 태도**. 고려대학교 석사학위논문.
- 김영숙 (1995). 유아의 자아존중감 형성과 언어환경에 관한 고찰: 청소년의 어린 시절 언어환경을 중심으로. **인문과학연구**, 3(1), 9-36.
- 김용래 (2000). 학교학습동기척도 (A) 와 학교적응척도 (B) 의 타당화 및 두 척도 변인간의 관계분석. **홍익대학교 교육연구소 교육연구논총**, 17, 3-39.
- 김자경, 김주영, 김남진 (2007). 청각장애 중학생과 일반 중학생의 불안, 우울, 그리고 학교적응 간의 관계. **특수아동교육연구**, 9(4), 231-247.
- 김정민, 송수지 (2014). 중학생의 주의집중 문제와 학교생활적응의 관계에서 우울의 매개효과. **한국청소년연구**, 25(1), 5-27.
- 김정민, 이정희 (2008). 또래수용, 우정의 질 및 학업수행이 청소년의 사회불안과 우울 증상에 미치는 영향. **상담학연구**, 9(4), 1747-1767.
- 김지혜 (2014) **중학생의 사회비교경향성이 불안에 미치는 영향: 자아존중감을 매개로**. 한양대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 김청송 (2007). 청소년의 우울, 스트레스 대처, 강인성이 비행에 미치는 영향. **한국심리학회지: 건강**, 12(3), 587-598.
- 김태현, 김석우 (2012). 여중생의 우울 및 자아탄력성이 학교적응에 미치는 영향. **교육혁신연구**, 22, 67-87.
- 김현순 (2014). 청소년의 학업스트레스와 우울 간의 관계에서 자아존중감의 중단 매개효과 검증. **청소년학연구**, 21(3), 409-437.
- 김희수 (2005). 고등학생이 지각한 부모의 양육태도와 학생의 자아존중감 및 진로 결정과의 관계. **중등교육연구**, 53(3), 63-88.
- 남지형 (2006). **교사-아동 상호지각과 학교생활 적응 및 학업성취도와의 관계**.

- 충남대학교 석사학위논문.
- 문은식 (2002). 청소년의 학교생활적응 관련변인의 탐색적 고찰. **교육연구논총**, 23(1), 153-167.
- 문은식 (2015). 중학생의 또래애착, 자아정체감 및 진로정체감과 학교생활 적응의 관계. **인간발달연구**, 22, 21-35.
- 민선옥, 강영숙 (2015). 초기 청소년기 자녀가 지각한 부모의 양육태도가 정신건강에 미치는 영향: 또래관계의 매개효과를 중심으로. **한국사회복지조사연구**, 44, 307-334.
- 박병선, 배성우, 박경진, 서미경, 김혜지 (2017). 청소년의 또래애착, 사회적 위축, 우울, 학교생활적응 간의 구조적 관계분석. **보건사회연구**, 37(2), 72-101.
- 박승희, 이형초, 이정운 (2007). 학교적응력 향상 프로그램 개발 및 효과 연구: 학교부적응 청소년을 대상으로. **인지행동치료**, 7(2), 17-36.
- 박은혜 (2006). 자아존중감, 부모의 양육태도 및 진로성숙도와의 관계 연구. 광운대학교 석사학위논문.
- 박정현 (2000). 청소년의 체육활동 참가와 학교생활적응의 관계. 서울대학교 석사학위논문.
- 박정현, 이미숙 (2014). 전환기 청소년의 학교적응이 우울에 미치는 영향. **한국가정관리학회지**, 32(3), 45-63.
- 박정현, 이미숙 (2014). 전환기 청소년의 학교적응이 우울에 미치는 영향. **한국가정관리학회지**, 32(3), 45-63.
- 박종은 (2006). 여중·고등학생의 부모·자녀간의 의사소통과 양육태도 및 애착관계가 자녀의 자아존중감과 진로태도성숙에 미치는 영향. 건양대학교 석사학위논문.
- 배미예 (2008). 청소년의 자아분화가 자기통제력, 대인관계 문제 및 우울/불안에 미치는 영향. 경남대학교 석사학위논문.
- 배병렬 (2011). **Amos 19 구조방정식 모델링: 원리와 실제**. 서울: 도서출판 청람.
- 백창희 (2006). 아동이 지각한 어머니 양육태도와 아동 자아존중감이 우울성향에 미치는 영향: 부천 승현교회 중심으로. 충신대학교 석사학위논문.
- 성미혜, 천성문, 임옥경, 김은경 (2012). 긍정심리치료 프로그램이 우울성향 초등

- 학생의 우울, 자아존중감 및 학교생활적응에 미치는 효과. **동서정신과학**, 15(1), 43-58.
- 성준모 (2016). 청소년의 우울에 영향을 미치는 종단적 요인. **청소년복지연구**, 18(4), 93-111.
- 소선숙, 송민경, 김청송 (2010). 청소년이 지각한 부모양육행동과 학교적응이 우울에 미치는 영향. **청소년학연구**, 17(3), 1-23.
- 손보영, 김수정, 박지아, 김양희 (2012). 바람직한 부모 양육태도가 초기청소년의 삶의 만족에 미치는 영향. **한국청소년연구**, 23(1), 149-173.
- 손현숙 (2008). **아동-청소년의 우울 및 공격성 DAS 반응 특성의 관계**. 영남대학교 박사학위논문.
- 송명자 (2015). **발달심리학**. 서울: 학지사.
- 송혜선, 이영애 (2018). 청소년이 지각한 모의 심리적 통제와 학교생활 적응의 관계에서 기본심리욕구의 매개효과. **청소년학연구**, 25(2), 393-418.
- 심혜경 (2005). **아동 우울과 지각된 교우관계, 교사, 부모양육태도의 관계 연구**. 고려대학교 석사학위논문.
- 양선미, 박경 (2011). 청소년의 자기에 성향이 우울과 심리적 안녕감에 미치는 영향. **청소년학연구**, 18(12), 79-100.
- 양선영, 한유진 (2008). 청소년의 인터넷 게임 몰입과 가족 관계, 학교 생활 적응의 관계에서 현실 및 사이버 자아 정체감의 매개효과. **인간발달연구**, 15, 109-130.
- 양성지 (2017). 방과 후 신체활동 참여 청소년들의 스마트폰 중독과 상태불안 및 삶의 만족의 관계. **한국사회체육학회지**, 70, 465-474.
- 양종국, 김충기 (2002). 비행청소년의 비행 위험요인 및 보호요인과 재비행간의 관계. **청소년상담연구**, 10(2), 101-122.
- 오선영, 송순 (2012). 청소년의 자아정체감, 가족기능 및 세대간 결속감이 학교생활적응에 미치는 영향. **한국엔터테인먼트산업학회논문지**, 6(1), 125-138.
- 우채영, 김관희 (2011). 청소년의 자살생각을 예측하는 변인들 간의 다차원적 구조 분석. **청소년학연구**, 18(4), 219-240.
- 우희정, 최정미 (2004). 아동의 우울에 영향을 미치는 어머니 관련변인에 관한 연

- 구. **아동학회지**, 25(4), 191-200.
- 원상숙, 최용민 (2015). 청소년의 가족건강성이 학교부적응에 미치는 영향: 자아정체감, 대인관계의 매개효과. **한국케어매니지먼트 연구**, 15, 21-50.
- 원재순, 김진숙 (2016). 자아존중감과 학교적응 간 상관관계 메타분석. **청소년학연구**, 23(9), 177-205.
- 윤선오, 박명호, 권장수 (2010). 부모-자녀간 의사소통 및 사회적 지지가 청소년의 문제행동에 미치는 영향. **복지행정논총**, 20(1), 25-47.
- 윤은중, 김희수 (2006). 청소년의 자기효능감과 자아존중감이 학업성취도에 미치는 영향. **청소년시설환경**, 4(2), 57-70.
- 이경아, 정현희 (1999). 스트레스, 자아존중감 및 교사와의 관계가 청소년의 학교적응에 미치는 영향. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 11(2), 213-226.
- 이경희 (2009). 중·고등학생의 정서조절 전략과 학교생활 적응. **한국가정과교육학회지**, 21(2), 159-169.
- 이규미, 김명식 (2008). 중학생 학교적응 척도의 확인적 요인분석을 통한 타당화 연구. **한국심리학회지: 학교**, 5(1), 27-40.
- 이미경 (2014). **고등학생의 5요인 성격특성과 학교생활적응 및 학업성적의 관계**. 대전대학교 석사학위논문.
- 이미현 (2014). 청소년의 성에 따른 완벽주의 및 부모·또래애착이 우울에 미치는 영향. **한국청소년연구**, 25(4), 87-112.
- 이순희, 허만세 (2015). 청소년의 우울과 비행의 종단적 인과관계 분석. **청소년복지연구**, 17(2), 241-264.
- 이영애, 정현희 (2016). 초기 청소년의 학교적응 변화양상과 예측요인. **한국청소년연구**, 27(2), 187-214.
- 이윤희, 권정아 (2015). 청소년 우울 개선 프로그램의 특성 및 효과크기 분석. **정서·행동장애연구**, 31(4), 261-283.
- 이은희, 정순옥 (2006). 청소년이 지각한 부모의 양육행동 및 친구관계와 우울간의 관계에서 자아정체감의 매개효과. **한국청소년연구**, 17(2), 213-239.
- 이정선, 이형실 (2012). 청소년의 우울 관련 요인. **한국가정과교육학회지**, 24(4),

77-89.

- 이태현 (2004). **초등학생의 우울성향, 비합리적 신념, 학교적응과의 관계**. 춘천 교육대학교 석사학위논문.
- 이혜순, 옥지원 (2012). 청소년의 충동성, 자아존중감, 우울수준이 학교생활 적응에 미치는 영향. **한국콘텐츠학회논문지**, 12(1), 438-446.
- 이혜영, 이정화, 김미숙 (2013). **학생의 학교부적응진단과 대책2**. 한국교육개발원.
- 이호선 (2000). **아동의 또래관계가 학교생활적응에 미치는 영향**. 대구대학교 석사학위논문.
- 임성택, 김진호, 정의석 (2011). 청소년의 생활스트레스와 우울의 관계에 대한 완벽성향의 조절효과. **청소년복지연구**, 13(3), 243-260.
- 임정화, 전종철 (2012). 부, 모의 양육태도 및 의사소통이 남, 여 청소년의 학교생활적응에 미치는 영향. **청소년학연구**, 19(8), 169-190.
- 장명옥, 구본용 (2016). 청소년의 학교생활 적응에 필요한 역량이 생활만족도에 미치는 영향. **청소년학연구**, 23(8), 265-285.
- 장신재, 양혜원 (2007). 부모-자녀관계, 우울 및 공격성과 학교적응 간의 구조모형 검증. **한국청소년연구**, 18(2), 5-29.
- 장신재, 양혜원 (2007). 부모-자녀관계, 우울 및 공격성과 학교적응 간의 구조모형 검증. **한국청소년연구**, 18(2), 5-29.
- 전혜경 (2007). **청소년의 스트레스 및 성격특성과 가정생활 및 학교생활 적응 간의 관계**. 단국대학교 석사학위논문.
- 정명숙 (2015). 영적 안녕과 자아존중감이 고등학생의 학교생활적응에 미치는 영향. **한국심리학회지: 발달**, 28(4), 55-70.
- 정옥분 (2002). **아동발달의 이해**. 서울: 학지사.
- 정유나 (2014). **아버지의 양육행동과 청소년의 자아존중감이 우울에 미치는 영향**. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 정은주 (2005). **초등학교 고학년의 자기효능감과 자아개념이 학교적응에 미치는 영향**. 계명대학교 석사학위논문.
- 정익중, 이지연 (2012). 학대와 따돌림이 청소년기 우울과 공격성에 영향을 미치

- 는 경로. **한국청소년연구**, 23(2), 217-242.
- 정지영, 김종남 (2011). 중학생의 우울과 지각된 부모양육태도, 인지적 정서조절 전략, 행동억제 기질 간의 관계. **청소년학연구**, 18(12), 227-254.
- 정택용 (2015). 고등학생이 지각한 부모양육태도 및 부모-자녀 간의사소통 유형과 학교생활적응과의 관계에서 또래애착의 매개효과. **청소년학연구**, 22(8), 253-279.
- 정희욱 (2003). 초· 중· 고등학생의 자아존중감과 긍정적 및 부정적 정서와의 관계. **청소년학연구**, 10(4), 443-458.
- 조맹제, 김계희 (1993). 주요우울증환자 예비평가에서 the Center for Epidemiologic studies Depression scale(CES-D)의 진단적 타당성 연구. **신경정신의학**, 32(3), 381-399.
- 조성진, 전홍진, 김무진, 김장규, 김선욱, 류인균, 조맹제 (2001). 한국 일 도시지역 청소년의 우울 증상 유병률과관련요인에 대한 연구. **신경정신의학** 40(4). 627-639.
- 조성진, 전홍진, 김장규, 서동우, 김선욱, 함봉진, ... 조맹제 (2002). 중· 고등학교 청소년의 자살사고 및 자살시도의유병률과 자살시도의 위험요인에 관한 연구. **신경정신의학**, 41(6), 1142-1155.
- 조윤숙, 이경남 (2010). 청소년의 소외감, 우울과 가족환경 및 학교생활 부적응이 자살생각에 미치는 영향. **Family and Environment Research**, 48(8), 27-37.
- 조윤숙, 이경남 (2010). 청소년의 소외감, 우울과 가족환경 및 학교생활 부적응이 자살생각에 미치는 영향. **대한가정학회지**, 48(8), 27-37.
- 조은정 (2008). 청소년의 자아효능감과 학교적응의 관계에서 부모, 교사, 친구 애착의 매개효과 검증. **청소년학연구**, 15(6), 299-321.
- 조정아, 김희순, 강경아, 김신정, 배우현 (2012). **아동청소년 발달과 건강증진: 상급 아동청소년 간호학**. 서울: 수문사.
- 조춘범, 김동기 (2010). 청소년의 우울과 자아존중감의 자기회귀교차지연 효과검증-성별간 다집단 분석을 중심으로. **청소년복지연구**, 12(4), 207-229.
- 주석진, 조성심, 김근아 (2013). 군인가정 자녀의 우울이 학교생활적응에 미치는

- 영향: 가족건강성과 탄력성의 매개효과를 중심으로. **청소년학연구**, 20(2), 69-95.
- 지성애, 김승희 (2010). 유아의 자아존중감, 또래상호작용, 놀이성 간의 관계. **열린유아교육연구**, 15(4), 111-127.
- 지성애, 김영옥, 박희숙 (2003). 유아의 자아 존중감 척도 개발에 관한 연구. **유아교육학논집**, 7(1), 43-67.
- 지혜정 (2013). **아동·청소년의 우울, 공격성, 분노와 DAS 반응 특성 연구**. 영남대학교 박사학위논문.
- 최미래, 이인혜 (2003). 스트레스와 우울의 관계에 대한 자아존중감의 중재효과와 매개효과. **Korean Journal of Clinical Psychology**, 22(2), 363-383.
- 최보가, 전귀연 (1993). 자아존중감 척도 개발에 관한 연구(1). **대한가정학회지**, 31(2), 41-54.
- 최영희, 박영애, 박인진, 신민섭 (2002). 아동의 우울 및 불안경향과 자아존중감 및 정서지능과의 관계. **한국가정관리학회지**, 20(2), 203-214.
- 최인숙 (2012). 성별에 따른 초기 청소년의 우울에 어머니의 양육행동이 미치는 영향. **청소년학연구**, 19(1), 135-160.
- 최재빈, 곽인호, 이상현, 최지호, 조성민 (1999). 고등학생의 우울성 향과 학교적응력간의 상관관계. **가정의학회지**, 20(9), 1144-1151.
- 최혜숙, 이현림 (2003). 또래집단상담이 학교생활 부적응 학생의 자아개념과 학교적응에 미치는 효과. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 15(2), 201-216.
- 하현주, 박원모, 박명숙, 천성문 (2008). 중학생이 지각한 사회적 지지와 자아탄력성이 학교생활적응에 미치는 영향. **교육실천연구**, 7(1), 1-19.
- 한국청소년상담복지개발원 (2014). **상담경향보고서 2013**.
- 한국청소년정책연구원 (2013). **한국아동·청소년패널조사 2013**.
- 허정철 (2005). 청소년이 지각한 어머니의 양육태도가 자아존중감 및 성취동기에 미치는 영향에 관한 연구. **부모교육연구**, 2, 57-76.
- 홍다영 (2014). **중학생의 부·모 애착이 학교생활적응에 미치는 영향**. 국민대학교 석사학위논문.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1985). Self esteem and responses to success and failure: Subsequent performance and intrinsic motivation. *Journal of Personality, 53*(3), 450-467.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator - mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1189.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. University of Pennsylvania Press.
- Beck, A. T. (1974). *The development of depression: A cognitive model*. In R. Friedman & M. Katz (Eds.), *Psychology of Depression*. 42(6), pp. 861-865. New York: Guilford Press.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*(5), 1312-1329.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Klebanov, P. K., & Sealand, N. (1993). Do neighborhoods influence child and adolescent development?. *American Journal of Sociology, 99*(2), 353-395.
- Brownfain, J. J. (1952). Stability of the self-concept as a dimension of personality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 47*(3), 597-606.
- Cooley, C. H. (2017). *Human nature and the social order*. Routledge.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Palo Alto.
- Davison, C. & Neale, M. (1982). *Abnormal psychology(3rd Edn)*. New York: Wiley.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton & Company.
- Fergusson, D. M., & Woodward, L. J. (2002). Mental health, educational, and social role outcomes of adolescents with depression. *Archives of*

- General Psychiatry*, 59(3), 225-231.
- Gore, S., & Eckenrode, J. (1996). Context and process in research on risk and resilience. *Stress, Risk, and Resilience in Children and Adolescents: Processes, Mechanisms, and Interventions*, 19-63.
- Hammen, C. L., & Gotlib, I. H. (Eds.). (2002). Handbook of depression. Guilford.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 87-97.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 1969-1982.
- Jackson, H., & Nuttall, R. L. (2001). Risk for preadolescent suicidal behavior: An ecological model. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18(3), 189-203.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Kaplan, K. M., & Wadden, T. A. (1986). Childhood obesity and self-esteem. *Journal of Pediatrics*, 109, 367-370.
- Kline, R. B. (1998). Software review: Software programs for structural equation modeling: Amos, EQS, and LISREL. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16(4), 343-364.
- Kovacs, M. (1981). Rating scales to assess depression in school-aged children. *Acta Paedopsychiatrica*, 46, 305 - 315.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- 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.
- McCarty, C. A., Mason, W. A., Kosterman, R., Hawkins, J. D., Lengua, L. J., & McCauley, E. (2008). Adolescent school failure predicts later

- depression among girls. *Journal of Adolescent Health*, 43(2), 180-187.
- Piers, E. V. (1969). *The Piers-Harris children's self concept scale*. Nashville, TN: Counselor Recordings and Tests.
- Pope, A. W., McHale, S. M., & Craighead, W. E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Pergamon Press.
- Rosenberg, M (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Williams, R. L., & Cole, S. (1968). Self concept and school adjustment. *The Personnel and Guidance Journal*, 46(5), 478-481

Abstract

**The Influence of Depression on the Adaptation to the
School Life in Junior High School Students
- Focusing on the Mediating Effect of Self-Esteem**

The purpose of this study is to verify the mediating effect of self-esteem in the influence of depression among junior high school students in their adaptation to school life. Based on the findings of this study, it is intended to enhance self-esteem, which functions to admit, recognize, and re-interpret the changes in the internal psychological status of the junior high school students, so that the students may find assistance in recovering from their depression, which is an internal psychological status and the enhancement of quality, resulting in a positive effect in their adaptation to their school life. For this, the researcher set following hypotheses with regard to the study questions;

Study question 1. Is there a mediating effect in the relationship between the depression of junior high school students and their adaptation to school?

Hypothesis 1. Self-esteem would have a mediating effect on the relationship between depression among junior high school students and their adaptation to school life.

1-1. There would be a mediating effect in self-criticism in the relationship between the depression among junior high school students and their adaptation to school life.

1-2. In the relationship between the depression among junior high school and their adaptation to their school life, the relationship with others would have a mediating effect.

1-3. In the relationship between the depression among junior high school and their adaptation to school life, leadership and popularity would have a mediating

effect.

1-4. In the relationship between the depression among junior high school students and their adaptation to school life, being opinionated and anxiety would have a mediating effect.

For this study, some male and female junior high school students in their second and third school years from five junior high schools in Jeju Island were recruited as study subjects. The questionnaire for this study was designed as a self-reporting type, and the measured factors included depression, adaptation to school life, and self-esteem.

The data collected were analyzed using SPSS 23.0 statistics software. In order to review the overall characteristics of the data, a descriptive statistical analysis was performed to calculate the average and standard deviation for each variable. And, in order to verify the confidence of each variable, the Cronbach's alpha was calculated. To examine the relationship between the sub-variables such as the depression among the junior high school students, their adaptation to school life, and self-esteem, a Pearson correlation test was conducted, as well. To verify the mediating effect of self-esteem in the influence of the depression among junior high school upon their adaptation to school life, a three-stage regression analysis, as suggested by Kenney and Baron (1986) was performed. Finally, a Sobel Test was conducted to verify the effectiveness of the mediation.

The findings of the study can be summarized as follows;

First, in the relationship between the depression among the junior high school students and their adaptation to school life, the mediating effect of self-esteem (overall) did turn out to exist.

Second, in the relationship between the depression among junior high school and their adaptation to school life, the sub-factors of self-esteem, namely self-criticism, relationship with others, leadership, and popularity, had a partial mediating effect, while self-assertion and anxiety had a full mediating effect.

To summarize the findings in this study, in the relationship between the depression among junior high school students and their adaptation to school life, the self-esteem variable could function as the catalyst to boost the skills of the junior high school students as they adapt to their school life. When the level of their self-esteem was high, it was shown that the level of their adaptation to school life could also be enhanced. That is, in order to reduce depression, which is caused by various environmental and internal causes, and help the student to have a happier school life, it is necessary to examine the level of self-esteem among these students and help them enhance the level of such self-esteem through the continued efforts and support from the school, families, and local community.

Keywords: Depression, adaptation to school life, self-esteem

부록(설문지)

안녕하세요?

본 설문지는 제주도내 중학생들의 우울과 학교생활적응의 관계에서 중학생의 자아존중감에 대한 여러분의 평소 생각과 태도를 알아보기 위한 것입니다.

각 질문에는 맞고 틀린 답이 없으므로 자신의 생각을 있는 그대로 솔직하게 표시해 주시면 됩니다.

질문을 읽고 가장 가깝다고 생각되는 번호 한곳에만 O 또는 ✓ 표시를 해주시기 바랍니다.

본 설문지를 통해 얻어진 여러분의 대답 내용은 어느 누구에게도 공개되지 않고 비밀이 보장됩니다. 응답하지 않거나 부정확하게 표시할 경우 연구 자료로 사용되기 어려우니, 모든 문항에 빠짐없이 응답해 주시기 바랍니다.

소중한 시간을 내주셔서 진심으로 감사드립니다.

2019년 03월

제주대학교 교육대학원 교육학과 상담심리 전공

연구자: 윤 지 영

지도교수: 김성봉 교수님

★ 다음은 기본적인 인적사항에 관한 질문입니다. 해당란에 ✓ 표시 해 주십시오.

1. 귀하의 성별은?

① 남학생

② 여학생

2. 귀하의 연령은?

① 1학년

② 2학년

③ 3학년

3. 귀하의 사는 지역은?

① 제주시내

② 서귀포시내

③ 읍면지역

1. 아래에 있는 항목들은 지난 일주일 동안의 당신의 상태에 대한 질문입니다. 그와 같은 일들이 얼마나 자주 일어났었는지 해당되는 곳에 표시(√ 또는 ○) 해주세요.

번호	문항 내용	극히 드물다	가끔 그렇다	보통이다	종종 그렇다	대부분 그렇다
1	평소에는 아무렇지도 않던 일들이 괴롭고 귀찮게 느껴졌다.	1	2	3	4	5
2	먹고 싶지 않고, 식욕이 없었다.	1	2	3	4	5
3	어느 누가 도와준다 하더라도, 나의 울적한 기분을 떨쳐 버릴 수 없을 것 같았다.	1	2	3	4	5
4	무슨 일을 하던 정신을 집중하기가 힘들었다.	1	2	3	4	5
5	비교적 잘 지냈다.	1	2	3	4	5
6	상당히 우울했다.	1	2	3	4	5
7	모든 일들이 힘들게 느껴졌다.	1	2	3	4	5
8	앞 일이 암담하게 느껴졌다.	1	2	3	4	5
9	지금까지의 내 인생은 실패작이라는 생각이 들었다.	1	2	3	4	5
10	적어도 보통 사람들만큼의 능력은 있었다고 생각한다.*	1	2	3	4	5
11	잠을 설쳤다(잠을 잘 이루지 못했다).	1	2	3	4	5
12	두려움을 느꼈다.	1	2	3	4	5
13	평소에 비해 말수가 적었다.	1	2	3	4	5
14	세상에 홀로 있는 듯한 외로움을 느꼈다.	1	2	3	4	5
15	큰 불만 없이 생활했다.*	1	2	3	4	5
16	사람들이 나에게 차갑게 대하는 것 같았다.	1	2	3	4	5
17	갑자기 울음이 나왔다.	1	2	3	4	5
18	마음이 슬펐다.	1	2	3	4	5

19	사람들이 나를 싫어하는 것 같았다.	1	2	3	4	5
20	도무지 뭘 해 나갈 엄두가 나지 않았다.	1	2	3	4	5

* 역문항

2. 다음은 학교생활적응에 관한 질문입니다. 그와 같은 일들이 얼마나 자주 일어났었는지 해당되는 곳에 표시(√ 또는 ○) 해주세요.

번호	문항 내용	전혀 그렇지 않다	가끔 그렇다	보통이다	종종 그렇다	항상 그렇다
1	나는 수업시간에 배운 내용을 대부분 이해할 수 있었다.	1	2	3	4	5
2	나는 학교에서 배운 학습내용을 잘 익힐 수 있다.	1	2	3	4	5
3	나는 하던 공부가 끝날 때까지 거기에 집중한다.	1	2	3	4	5
4	나는 수업시간에 하던 말을 자유롭게 발표한다.	1	2	3	4	5
5	나는 노력만 하면 지금보다 학교성적을 더 올릴 수 있다.	1	2	3	4	5
6	학교공부는 내가 성숙된 인간으로 커가는데 중요한 역할을 할 것이다.	1	2	3	4	5
7	학교에서 배우는 내용은 일생을 살아가는데 유용하게 쓰일 것이다.	1	2	3	4	5
8	수업시간에 공부하는 내용이 유익하다고 생각 한다.	1	2	3	4	5
9	학교에는 재미있는 친구가 많다.	1	2	3	4	5
10	학교친구들과 있을 때 마음이 편하다.	1	2	3	4	5
11	나는 쉬는 시간에 혼자 있기보다 친구들과 함께 지낸다.	1	2	3	4	5
12	나와 함께 놀아줄 학교친구가 있다.	1	2	3	4	5
13	나는 학교에서 친구들로부터 많은 것을 배운다.	1	2	3	4	5
14	나는 모둠활동을 할 때 협조를 잘 하려고 노력 한다.	1	2	3	4	5
15	우리 반 친구가 학습준비물을 미처 준비하지 못했으면 함께 사용한다.	1	2	3	4	5

16	나는 학교친구들에게 내가 원하는 것을 솔직히 말한다.	1	2	3	4	5
17	나는 반 친구가 이야기 할 때 잘 귀담아 듣는다.	1	2	3	4	5
18	나에게는 고민을 나눌 학교친구가 있다.	1	2	3	4	5
19	선생님들은 배울 점이 많다.	1	2	3	4	5
20	선생님들은 대체로 학생들에게 잘해주시려고 노력한다.	1	2	3	4	5
21	선생님들은 학생들에게 많은 관심을 갖고 있다.	1	2	3	4	5
22	이번 학년에 만난 선생님들은 대체로 마음에 든다.	1	2	3	4	5
23	우리 학교 선생님들은 대체로 가까이 대하기가 편하다.	1	2	3	4	5
24	우리 학교에는 친구처럼 재미있는 선생님이 있다.	1	2	3	4	5
25	고민이 있으면 상담하고 싶은 선생님이 있다.	1	2	3	4	5
26	내 마음속의 비밀을 선생님에게 이야기하고 싶다.	1	2	3	4	5
27	나는 선생님들과 편하게 대화 할 수 있다.	1	2	3	4	5
28	우리 학교에는 내가 마음을 터놓고 이야기할 수 있는 선생님이 있다.	1	2	3	4	5
29	나는 화장실이나 수도 등 학교시설을 아껴서 사용하려고 한다.	1	2	3	4	5
30	학교규칙은 학생들이 지켜야 할 내용을 담고 있으므로 잘 지켜야 한다.	1	2	3	4	5
31	나는 학교 안에서 휴지나 쓰레기를 함부로 버리지 않는다.	1	2	3	4	5
32	나는 학교규칙을 잘 지키고 있다.	1	2	3	4	5
33	나는 학교물건을 내 물건처럼 조심스럽게 사용한다.	1	2	3	4	5
34	나는 학교의 질서를 지키려고 노력한다.	1	2	3	4	5
35	나는 주변활동을 열심히 한다.	1	2	3	4	5
36	나는 요즘 학교생활이 즐겁고 유쾌하다.	1	2	3	4	5

	다.					
37	나는 우리학교의 특별한 행사(소풍, 축제 등)에 적극적으로 참여하고 있다.	1	2	3	4	5
38	나는 성공적인 학교생활을 하고 있다고 생각한다.	1	2	3	4	5

3. 다음은 여러분이 스스로를 어떻게 생각하고 느끼고 있는가에 대한 설문입니다. 그와 같은 일들이 얼마나 자주 일어났었는지 해당되는 곳에 표시(✓ 또는 ○) 해주세요.

번호	문항 내용	전혀 그렇지 않다	그렇지 않은 편이다	보통이다	종종 그렇다	매우 그렇다
1	나는 가끔 내가 다른 사람이었으면 하고 바란다.*	1	2	3	4	5
2	나는 여러 사람 앞에서 이야기하기가 힘들다.*	1	2	3	4	5
3	나에게는 고쳐야 할 점이 많다.*	1	2	3	4	5
4	어렵지 않게 나의 마음을 결정할 수 있다.	1	2	3	4	5
5	나는 사람과 재미있게 지낸다.	1	2	3	4	5
6	가족 중에 나에게 관심을 보여주는 사람이 많다.	1	2	3	4	5
7	새로운 것에 익숙해지기까지는 시간이 많이 걸리는 편이다.*	1	2	3	4	5
8	나는 친구들에게 인기가 있다.	1	2	3	4	5
9	우리 가족은 나에게 지나치게 많은 기대를 건다.*	1	2	3	4	5
10	식구들이 나의 기분을 잘 이해해 주는 편이다.	1	2	3	4	5
11	나는 매사를 쉽게 포기하는 편이다.*	1	2	3	4	5
12	나는 행복하다.	1	2	3	4	5
13	나의 생활은 계획적이지 않다.*	1	2	3	4	5
14	대체로 다른 사람들이 나의 말에 잘 따라주는 편이다.	1	2	3	4	5

15	나 자신에 대해 별로 내세울 것이 없다.*	1	2	3	4	5
16	집을 나가버리고 싶다는 생각이 자주 든다.*	1	2	3	4	5
17	종종 내가 하는 일이 뜻대로 되지 않는다.*	1	2	3	4	5
18	대다수의 사람들이 그렇듯이 나 역시 그리 멋진 편이 못된다.*	1	2	3	4	5
19	해야 할 말이 있으면 하는 편이다.	1	2	3	4	5
20	가족들이 나를 잘 이해하고 있다.	1	2	3	4	5
21	다른 사람들에게 비해서 나는 별로 사랑받지 못한다.*	1	2	3	4	5
22	어떤 때는 가족들이 나를 미워하는 것 같다.*	1	2	3	4	5
23	내가 하고 있는 일에 대해 실망할 때가 있다.*	1	2	3	4	5
24	모든 것이 그다지 어렵게 생각되지 않는다.	1	2	3	4	5
25	다른 사람이 나에게 의지해도 될 만큼 강하지 못하다.*	1	2	3	4	5

* 역문항