

초등학교 고학년 아동의 스트레스가 통합적 관점의 안녕감에 미치는 영향: 자아존중감의 매개효과를 중심으로

강 명 희[†]

민백초등학교

박 연 규[‡]

경기대학교 상담학과

본 연구는 초등학교 고학년 아동의 스트레스와 통합적 관점에서의 안녕감과 관계에서 자아존중감의 매개효과를 파악하고자 하였다. 이를 위해 경기도에 소재한 초등학교 4곳의 5학년 450명을 대상으로 스트레스 척도, 자아존중감 척도, 안녕감 척도를 사용하여 설문조사를 실시하였다. 자료분석은 각 척도의 신뢰도 분석, 주요 변인간의 상관관계분석, 다중회귀분석 및 매개효과 검증을 실시하였다. 스트레스의 어떠한 하위요인이 실질적으로 통합적 안녕감에 영향을 미치는지 다중회귀분석을 실시한 결과에 의하면, 부모영역, 친구영역, 그리고 교사 및 학교영역과 관련된 스트레스는 통합적 관점의 안녕감에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 특히, 친구영역과 관련된 스트레스는 통합적 관점의 안녕감에 가장 큰 영향을 미치고 있는 것으로 파악되었다. 스트레스와 통합적 관점의 안녕감과 관계에서 자아존중감의 매개효과를 검증한 결과, 전체 자아존중감과 각 하위요인별 자아존중감(일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 학교적 자아존중감)이 유의한 부분매개효과를 갖는 것으로 나타났다. 즉, 스트레스는 통합적 안녕감에 직접적으로 부적 영향을 미치며, 자아존중감의 각 하위요인(일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 학교적 자아존중감)을 통해서도 간접적으로 통합적 안녕감의 수준을 낮추는 것으로 나타났다. 이를 통해 스트레스와 통합적 관점에서의 안녕감과 관계에서 자아존중감 역할의 중요성을 확인할 수 있었다. 이상의 결과를 바탕으로 본 연구의 의의와 제한점을 논의하였다.

주요어 : 스트레스, 통합적 안녕감, 자아존중감

[†] 주저자(First Author) : 강명희, 민백초등학교, 경기도 안양시 동안구 부림로 22, E-mail : kmhlive@hanmail.net

[‡] 교신저자(Corresponding Author) : 박연규, 경기대학교 상담학과, 경기도 수원시 영통구 광고산로 154-42

E-mail : ygypark@hanmail.net

최근 사회문제로 대두되고 있는 학교폭력, 왕따, 약물남용, 인터넷 중독, 자살 등이 중·고등학생의 문제에 머물지 않고 초등학교에까지 점차적으로 확대되고 있다. 2015년에 전국 초·중·고에 재학 중인 학생 191만 257명을 대상으로 한 학생정서행동 특성검사 결과에 따르면, 6만 901(3.2%)명이 상담이 필요한 ‘관심군’ 학생으로 분류됐다(안민석, 2015). 2015년 통계청 조사에서 13~19세 청소년의 58.7%는 ‘전반적인 생활’에서 스트레스를 받는 것으로 나타났고, 그 중에서 학업스트레스는 51.8%로 가장 높은 순위로 밝혀졌다. 또한, 과도한 스트레스로 인해 7.9%가 최근 1년 안에 자살에 대해 깊게 생각을 해 본 적이 있다고 했으며, 2013년 기준으로 아동·청소년의 사망원인은 ‘고의적 자해(자살)’가 1위를 차지했다(통계청, 2015). 한국방정환재단(2015)의 조사결과에서도 아동·청소년의 5명중 1명이 자살충동을 경험했다고 하며, 그 중에 초등학생이 14.3%를 차지하고 있다고 한다. 아울러 우리나라 아동·청소년의 주관적 행복지수는 2015년에는 OECD 회원국 중 7년 만에 최하위는 탈출했으나 여전히 OECD 평균이하에 머물고 있어서 우리나라 아동·청소년들의 현실은 위태롭기만 하다(한국방정환재단, 2015).

아동기의 스트레스란 아동이 일상생활을 하며 환경에 적응해 가는 과정 중에 부과되는 각종 요구에 적절히 대처하기 힘들어질 때의 정신적, 신체적인 긴장상태를 말한다(한미현, 1996). 아동이 겪는 스트레스는 부모의 이혼이나 가족의 사망과 같은 심각한 사건보다는 성적, 부모나 담임교사와 갈등, 외모, 또래관계, 가정 형편과 같은 일상생활 속에서 발생하는 스트레스가 대부분이다. 이러한 스트레스가 누적되거나 정도가 심해지면 주요 생활사건

보다 더 아동에게 위협적일 수 있다(조봉환, 2006; 민하영, 2009). 후기아동기는 사춘기와 청소년기로 접어들면서 신체적인 변화와 자아 정체감이 형성되는 시기로서 감정의 기복이 심하고 예민한 감수성으로 인해 혼돈을 겪으며 다양한 변화가 동시에 일어나기 때문에 심한 스트레스를 경험하는 시기이기도 하다(장영애, 이영자, 2004; 김인수, 2009). 초등학생은 가정에만 제한되었던 생활영역이 친구, 교사, 성인, 학원 및 TV, 휴대폰 등 다양한 대인관계와 매체로까지 넓혀지면서 적응과 성장을 하는 과정에서 큰 스트레스를 경험하게 된다. 이 때 아동이 겪는 스트레스는 지극히 자연스럽고 일시적일 수 있고, 적절한 스트레스는 아동으로 하여금 각성과 집중을 하게 하여 일상생활이나 학업에 좋은 성과를 가져오기도 한다. 그러나 준비되지 않은 상태이거나 스트레스가 계속되어 해소되지 못하고 누적되거나 정도가 심해지면 다음 단계로의 발달을 저해하고 문제행동을 일으키게 된다(김은주, 2015). 또한 지나친 스트레스는 우울감, 무력감, 불안감, 긴장감 등을 유발하여 아동의 심리적, 신체적 건강을 해치게 된다(정미라, 장영숙, 김순규, 2011).

주목할 점은 아동의 생활에서 생기는 스트레스는 어른과 차이점이 있다는 것이다. 아동은 아직 도움이 필요한 발달단계에 있고 자신이 경험하는 스트레스에 관해서 이해와 대처능력이 부족하며 대부분의 스트레스가 어른들에 의해서 만들어진다고 한다(장영애, 이영자, 2004). 따라서 성인기의 스트레스를 효율적으로 예방하고 관리하기 위해서는 아동기 때부터 스트레스의 대처방법에 관한 명확한 이해가 있어야 한다(민하영, 유안진, 1998). 이와 관련하여 아동이 일상적으로 경험하는 스트레

스는 크게 부모영역, 가정환경영역, 친구영역, 학업영역, 교사 및 학교생활영역, 주변환경영역으로 구분하여 논의할 수 있다(한미현, 유인진, 1995). 부모영역 스트레스는 부모의 높은 기대나 요구, 편애, 부부의 갈등, 부모자녀의 잘못된 의사소통이 심리적 부담감이나 갈등으로 작용한다(민하영, 유안진, 1998; 장영애, 이영자, 2011). 가정환경영역은 가난, 가족문제, 가정의 분위기 등 지위가 낮은 아동에게 스트레스가 더 부정적으로 나타난다(신은영, 김경연, 1996; 장영애, 이영자, 2004). 친구영역에서는 싸움이나 왕따, 놀림이나 괴롭힘, 폭력 등이다(송의열, 1995; 민하영, 유안진, 1998). 학업영역과 관련하여서는 시험이나 과제의 부담감, 과도한 학원수강 등이 있다(송의열, 1995; 민하영, 유안진, 1998). 교사 및 학교와 관련된 영역으로는 교사의 태도, 지식의 대량 주입과 평가, 시험에 따른 책임 등에 스트레스를 많이 받고 있다(Elias, 1989). 주변환경영역은 등굣길의 교통체증, 주변 환경의 청결상태, 소음, 놀이터 시설 등과 관련하여 아동이 느끼는 불쾌감, 짜증, 불만 등이 스트레스 요인으로 작용한다(한미현, 유안진, 1995).

아동의 스트레스는 자신을 보호하기 위해 가장 중요한 내적자원인 자아존중감을 저하시킨다는 논의가 있다(정미라, 장영숙, 이순규, 2011; 심우엽, 2014; 김은주, 2015). Coopersmith(1967)는 자아존중감을 자신에게 의미 있는 타인으로부터 사랑받고 소중한 존재이고 유능하고 중요하며 성공적이고 가치 있는 사람이라고 믿으며 타인의 부정적인 평가에도 흔들리지 않는 독립적으로 스스로에 대한 긍정적 평가를 할 수 있는 특성으로 정의하였다. Rosenberg(1965)는 자아존중감을 자신을 좋아하고 수용하며 가치롭게 여기는 것이라고 하였

다. 이상의 개념 정의에서 파악할 수 있듯이, 자아존중감은 중요한 타인으로부터의 평가와 자신의 심리내적 요인 평가의 상호작용에 의해 자신에 대한 가치감과 연관지어 정의되어 왔음을 알 수 있다(박경진, 2005). 자아존중감은 개인이 자신에 대해 지니고 있는 생각, 판단, 태도, 감정 및 기대 등을 포함하는 개념으로서 자아개념, 자아정체감, 자아평가, 자아효능감, 자아가치감 등과 유사한 개념으로 사용되어왔다(박영애, 1995). 자아존중감은 성격 발달의 기초가 되며 학습동기에도 영향을 주며 원만한 대인관계와도 깊은 관계가 있다(조성자, 서명진, 1997). 자아존중감은 아동의 적응과 발달과정을 거치면서 다양한 경험을 통해 변화하는데, 자아존중감이 높은 아동은 자신을 스스로 통제할 수 있다는 믿음으로 새로운 환경과 과업에 잘 적응하고 즐기게 되고 활동적이고 자신의 주장을 잘 표현하며 자신을 긍정적으로 인식한다(Maccoby, 1966; 표갑수, 성낙현, 2012). 반면에 자아존중감이 낮은 아동은 스트레스가 높아지면 통제력이 약화되어 부적절하게 반응하거나 쉽게 포기하고 좌절하는 무력감에 빠지게 되고 자신을 부정적으로 인식한다(이명순, 1994; 정미라, 정영숙, 김순규, 2011; 박병기 외, 2015). 그러나 중요하게 고려해야 할 점은 자아존중감은 한번 형성되면 일생동안 영향을 미치게 되는데 9~10세경에 뚜렷해지며 후기아동기인 12세경에 안정된 양상을 보인다는 점이다(이미숙, 최영, 유지숙, 2002). 따라서 내·외적으로 받게 되는 스트레스에 적극적으로 대처하기 위해서는 후기아동기의 자아존중감에 대한 관심이 필요하다.

자아존중감은 네 가지 하위요인인 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 그리고 학교적 자아존중감으로 구분

될 수 있다(장성민, 2012). 일반적 자아존중감은 아동이 자신에 대한 외모, 신체적인 능력, 재능 등 자신에 대하여 갖는 전반적인 평가이다(박정민, 2006). 사회적 자아존중감은 아동이 느끼는 타인이 나를 어떻게 생각하는지에 대한 느낌이다. 또래로부터의 수용과 인정을 받았을 때, 친구와의 만족스러운 경험은 아동의 사회적 자아존중감 발달에 큰 영향을 미친다(정옥분, 2011). 가정적 자아존중감은 가정의 상태에 대한 스스로의 평가로서 부모의 양육 방법, 가족의 상호작용, 응집력 등에 의해 영향을 받는다. 특히, 부모의 양육방법이 합리적이고 수용적이고 애정적 일 때 아동의 가정적 자아존중감은 높게 나타난다(어주경, 1998). 학교적 자아존중감은 교사관계, 급우관계, 학교 성적에 대한 자신의 평가이다. 아동기의 사회적 공간이 학교이므로 학교에서의 성공과 실패의 경험은 학교적 자아존중감 형성에 큰 영향을 미친다(이순년, 2015).

후기아동기에 자아존중감을 높여야하는 이유는 다음과 같다. 첫째, 후기아동기의 높은 자아존중감은 정서와 행동을 긍정적으로 발달시켜서 또래들과 학습능력이나 기술을 비교하여 열등감에 빠지는 것을 예방할 수 있다(최옥채 외, 2007). 둘째, 후기아동기는 초등학교에서 중학교 입학에 준비하는 시기로 공부에 대한 스트레스가 높고(강금주, 윤숙영, 신현숙, 2012) 친구관계의 형성이 중요한 시기로 자아존중감이 높으면 원만한 대인관계를 경험할 수 있다(안수영, 이형실, 2009). 셋째, 후기아동기의 아동은 급격한 신체적, 심리적 변화와 함께 학업의 욕구, 이성의 관심 등으로 감정이 예민한 시기이므로(김범수, 2010) 높은 자아존중감은 이 같은 과도기적 상황을 바람직하게 잘 극복하는 능력을 키워줄 수 있다(이

순희, 허만세, 2014). 넷째, 아동의 발달과업을 이루어가는 과정에 결정적인 역할을 하며 아동의 안녕감에도 영향을 미친다(박인옥, 이정화, 2011). 따라서 아동기에 긍정적인 자아존중감을 잘 발달시키는 일은 무엇보다도 중요하다. 자아존중감은 아동의 적응과 발달에 결정적인 역할을 하며 아동의 안녕감에도 중대한 영향을 미치기 때문이다(최미경, 2010; 김종희, 2011; 유설희, 박보경, 도현심, 2015). 특히, 스트레스는 안녕감의 위협요인으로 제시(고재홍, 김미정, 2009; 권순홍, 김진영, 2014) 되고 있는 반면에, 대표적인 보호요인으로는 자아존중감이 제시되고 있다(윤명숙, 최정민, 2011). 달리 말하면, 스트레스와 안녕감의 관계에서 있어서 자아존중감은 스트레스를 낮추는 동시에 안녕감을 향상시키는 역할을 수행한다고 볼 수 있다.

본 연구에서 안녕감이란 Keyes와 Lopez(2002)와 Keyes(2005)의 세 가지로 분류한 정신건강의 요소로 통합적 관점의 안녕감을 말한다. 즉, 자신의 삶에 대한 쾌락적 만족을 의미하는 주관적 안녕감(Diener, 1984), 개인의 성장에 관점을 둔 심리적 안녕감(Ryff, 1989), 그리고 자신과 자신이 속한 공동체내에서의 적극적인 참여와 기여를 목적으로 하는 사회적 안녕감(Keyes, 1998)으로 구분할 수 있다. 주관적 안녕감은 쾌락주의적 관점에 근거하고 있다(Diener, 1984). 행복감, 삶의 만족도, 그리고 긍정적 정서를 포함하는 개념이며, 개인이 일상 생활에서 느끼는 유쾌한 상태와 개인이 자신의 삶에 대해서 느끼는 만족감으로서 인지적, 정서적으로 내린 평가를 통해 주관적 만족을 느끼는 상태이다(Diener, 1984). 개인의 삶에서 긍정적 정서를 자주 경험하고 생활 만족감이 높고 우울이나 화와 같은 부정적 정서를 덜

경험한다면 주관적 안녕감이 높은 상태, 즉 행복한 삶이라고 말할 수 있다. 즉, 주관적 안녕감은 긍정적 정서와 부정적 정서인 정서적 안녕감과 삶의 만족도를 나타내는 인지적 안녕감으로 구성되어 있다(Diener, 1984). 심리적 안녕감은 개인의 성장이라는 자아실현적 요인이 포함된 개념이다(Ryff, 1989). 사회의 구성원으로서 얼마나 성숙되고 잘 기능하는지 행동적, 정서적 측면의 개인적 특성에 초점을 두고 내리는 평가이다. 개인적 수준에서 심리적 안녕감이 높다는 것은 자신을 수용하고, 원만한 대인관계를 맺으며, 자신의 행동을 조절하는 능력과 환경의 통제력, 자율성과 삶의 목적과 잠재력을 실현시키려는 의지를 갖고 있는 상태를 말한다(고영남, 2012). 즉, 의미 있는 삶이야말로 행복이라고 말한다. 사회적 안녕감은 개인이 속한 가정, 학교, 직장, 지역사회 등 사회적 공동체 내에서 공동체의 과제에 초점을 맞추는 공적인 현상으로, 통합, 수용, 기여, 실현, 응집력이다(Keyes, 1998). 사회적 안녕감은 한 인간이 공동체와 어떤 관계를 유지하는지에 대한 통합, 사회적 공동체를 이루는 집단원에 대한 신뢰와 수용, 공동체의 구성원으로서 기여도, 자아실현의 수준을 넘어 사회적 실현으로의 신념, 공동체의 응집력으로 설명할 수 있다(Keyes, 1998). 이상을 종합해 보면, 안녕감이란 한 인간이 느끼는 행복감이나 만족감의 정도, 개인의 성장과 관련하여 성숙하고 잘 기능하는 정도, 그리고 공동체 안에서 잘 기능하는 정도에 초점을 두고 내리는 평가로 볼 수 있다.

이와 관련하여 안녕감에 대한 연구는 지속적으로 증가하고 있으나, 단일 차원에서의 안녕감을 논의하고 있는 연구들이 주를 이루고 있다. 인간은 전 생애 동안 유전적·심리적·

사회 환경적 요인들에 의해 영향을 주고받으며 안녕감을 경험하므로 단일 차원에 국한된 안녕감의 연구로는 이러한 종합적인 면을 설명하기에는 한계점이 있다(이현주, 이미나, 최인수, 2008). 특히, 후기 아동기에는 정신적, 신체적으로 급격한 발달이 이루어지며 자신이 속한 공동체로 부터의 요구에 응해야 하는 시기가므로(이혜성, 1998), 통합적 관점에서의 안녕감을 파악하고 이해하는 것이 중요하다. 즉, 아동의 안녕감을 연구하기 위해서는 삶의 질(quality of life)로서 행복감이나 만족감, 정신건강 등 통합적 관점의 개념으로 접근할 필요가 있다(Keyes & Lopez, 2002; Keyes, 2005; 이인혜, 1997). 그리고 인간에게는 삶에 대해 만족감을 느끼며 자아실현의 욕구로 인해 더 나은 사람으로 성장하고자 하는 욕구가 있으며 자신이 속한 공동체에 이바지 하고자 하는 목적이 있다(Keyes, 2005). 특히 후기 아동기에는 심리적으로 자아정체감을 확립하고, 가정 이외의 사회와 접촉을 하는 시기이므로 사회적 기술을 익히는 것이 중요하다(박미나, 은혁기, 2013). 후기 아동기의 행동에 영향을 미치는 변인으로 사회적 능력이 있는데, 사회적 능력이란 아동이 사회 공동체의 건강한 구성원으로서 소속감을 갖고 타인과 더불어 살아가기 위해 반드시 습득해야 하는 중요한 발달과업으로(허수연, 강주연, 정정은, 박지연, 2010) 아동이 사회의 구성원으로 인식하기 시작하는 시기로 볼 수 있다.

이러한 관점에서 볼 때, 주관적 안녕감이나 심리적 안녕감으로는 후기 아동기의 전반적인 안녕감을 논의하는 데는 부족함이 있다. 그럼에도 불구하고 초등학교생을 대상으로 한 안녕감에 대한 국내 연구로는 주관적 안녕감과 관련된 연구(이현주, 유형근, 조용선, 2011; 김재

순, 최외선, 2012; 나기은, 은혁기, 2014), 심리적 안녕감과 관련된 연구(고재홍, 김미정, 2009; 조한익, 2011; 정재찬, 유형근, 2012; 이경란, 박종호, 2013)가 있으며, 초등학생을 대상으로 한 사회적 안녕감에 관한 연구는 거의 이루어지지 않고 있다. 사회적 안녕감을 조망해야 하는 이유는 요즘은 학교폭력이나 왕따 등 학교에서의 문제가 사회적인 문제로까지 확대되고 있다. 이는 아동들이 타인과 자신을 떨어뜨려 생각하고 타인의 고통에 대하여 전혀 관심을 두지 않기 때문이다(경기도교육연수원, 2016). 학교 현장에서 발생하고 있는 학교 폭력 문제를 예방하기 위해서는 사회적 관계에 초점을 맞춘 사회적 안녕감에 대하여 보다 관심을 가지고 이를 향상시키기 위한 논의가 요구된다. 인간은 사회적인 존재로서 사회적 삶을 살아가야 하며, 우리의 정신은 공동체 의식을 지향할 때 건강해 지기 때문이다(오익수, 2015). 그러므로 후기 아동기에는 개인에게 초점을 맞춘 주관적 안녕감과 심리적 안녕감과 동시에, 사회적 안녕감으로 학교에서 자신의 이익이나 보상을 바라지 않고 협동과 기여함으로 얻는 만족감에 초점(경기도 교육청, 2014)을 맞추는 것이 바람직하다. 따라서 후기 아동기의 다양한 특성을 고려하여 주관적·심리적·사회적 안녕감을 모두 고려한 통합적 관점에서의 안녕감을 조망하는 것이 필요하다.

그동안 안녕감에 직·간접적으로 영향을 미치는 변인들과 관련하여 다수의 연구가 진행되었다. 대표적인 위험요인으로는 아동의 스트레스를 들 수 있고(고재홍, 김미정, 2009), 보호요인으로는 자아존중감을 들 수 있다(윤명숙, 최정민, 2011). 스트레스로 인해 정서적으로 불안정한 상태일 때는 균형을 유지하기

위한 일환으로 많은 노력을 쏟아야 하는데, 이 경우 아동의 안녕감이 낮아지게 된다(유연화, 이신혜, 조용래, 2010). 결국 아동의 스트레스는 심리적·신체적 문제 외에도 안녕감까지 저하시키게 된다(심우엽, 2014). 그리고 Kaplan(1980)에 의하면 스트레스가 높을수록 자아존중감은 감소되고, 감소된 자아존중감은 부적응을 증가시킨다고 하였다(박소영, 문혁준, 2005). 실제로 자아존중감이 낮은 아동은 같은 또래보다 생기가 부족한 것으로 조사되었다(한중혜, 1994). 한편, 자아존중감은 안녕감에 긍정적인 영향을 미치는 중요한 요인으로 제시될 수 있다. 아동의 자아존중감과 안녕감의 관계에 있어서 자아존중감이 높으면 안녕감이 높아진다는 연구가 있다(심우엽, 2014). 특히, 후기 아동기는 높은 스트레스 상황에 놓여 있지만, 자아존중감이 높으면 스트레스 상황에 잘 대처하기 때문에 높은 수준의 안녕감을 경험하게 된다(Pyszczynski et al., 2004; 유설희, 2013) 반면에 자아존중감이 낮으면 낮은 수준의 안녕감을 경험하게 된다는 것이다(우채영, 박아청, 정현희, 2010). 특히 저학년시기에는 자기중심적 사고의 시기로 자신을 남과 비교하지 않으므로 자아존중감이 대체로 높게 나타나지만, 고학년 시기부터는 자신을 남과 비교하기 시작하면서 자아존중감이 낮아지기 시작한다(심우엽, 2013). 또한 우리나라의 많은 아동들은 고학년이 될수록 부모의 요구로 괴외활동과 시험 등에 노출되며 이러한 성취를 강요하는 활동들로 인해 아동의 안녕감은 위협받고 있고 긴장이나 걱정, 부담 등으로 높은 스트레스를 경험하고 있다(최미경, 2010). 이는 고학년 시기의 자아존중감에 대한 관심이 더욱 필요한 이유가 될 수 있다. 이처럼 아동의 스트레스, 자아존중감 및 안녕감 간의

상호관련성에 기초해 볼 때, 아동의 스트레스는 안녕감에 직·간접적으로 영향을 미칠 수 있으며, 자아존중감은 스트레스와 안녕감 간의 관계에서 완충 역할을 한다(Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). 따라서 아동의 안녕감을 증진시키기 위해서는 여러 가지 문제와 스트레스 상황에도 불구하고 이를 극복하고 적응할 수 있는 능력(나기은, 은혁기, 2014), 즉 자아존중감을 향상시켜야 한다. 다시 말해, 낮은 자아존중감을 가진 아동은 스트레스 환경에서 쉽게 포기하거나 좌절하고 미성숙하고 부적절한 회피적 행동으로 반응(이명순, 1994)하는 반면에, 스트레스가 높더라도 자아존중감이 높은 아동의 경우에는 자아존중감이 매개역할을 하여 안녕감을 증진시킬 수 있기 때문이다(심우엽, 2013).

이러한 맥락에서 본 연구에서는 아동의 스트레스가 통합적 안녕감에 미치는 영향과 자아존중감의 매개효과를 알아봄으로써 초등학교 고학년 아동의 안녕감을 증진하기 위한 개입 방안을 모색하는데 그 목적이 있다.

이를 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다. 첫째, 초등학교 고학년 학생의 스트레스는 통합적 안녕감에 영향을 미치는가? 둘째, 초등학교 고학년 학생의 스트레스와 통합적 안녕감의 관계에서 자아존중감은 매개효과를 갖는가?

방 법

연구대상

본 연구의 대상은 경기도에 위치한 4개 초등학교의 5학년 460명을 대상으로 선정하여

스트레스, 자아존중감, 안녕감 검사를 실시하였다. 연구자는 담임교사의 협조를 얻어 이들에게 460부의 설문지를 배부하고 회수된 설문지 중 무응답과 불성실하게 응답하여 연구에 적합하지 않은 10부를 제외한 450부를 최종 분석에 사용하였다. 대상자의 성별은 남학생이 231명(51.3%), 여학생이 219명(48.7%)이었다.

측정도구

스트레스 척도

초등학생의 스트레스를 측정하기 위해 한미현과 유안진(1995)이 개발하고 소영원(2006)이 활용한 척도를 사용하였다. 원 척도는 Likert 4점 문항으로 구성되어 있으나 아동이 보다 명확하게 응답할 수 있도록 ‘전혀 그렇지 않다’(1점), ‘그렇지 않다’(2점), ‘보통이다’(3점), ‘그렇다’(4점), ‘아주 그렇다’(5점)의 Likert 5점으로 구성하였다. 이 척도는 부모영역 8문항, 가정환경영역 7문항, 친구영역 7문항, 학업영역 7문항, 교사 및 학교영역 6문항, 주변환경영역 7문항의 6개 하위요인 42문항으로 구성되어 있다. 각각의 문항은 매우 그렇다 5점에서 매우 그렇지 않다 1점까지 5점 Likert 척도이며, 점수가 높을수록 초등학생들이 스트레스를 높게 지각하고 있다는 것을 의미한다. 스트레스 전체 문항의 내적 일관성 신뢰도(Cronbach's α)는 .962로 높게 나타났으며, 하위요인별 신뢰도는 부모영역이 .910, 가정환경영역이 .926, 친구영역이 .928, 학업영역이 .916, 교사 및 학교영역이 .802, 주변환경영역이 .872이었다.

자아존중감 척도

초등학생의 자아존중감을 측정하기 위해 최보가와 전귀연(1993)이 개발하고 장성민(2012)

가 활용한 척도를 사용하였다. 자아존중감은 4 가지 하위요인으로 구성되어 있으며, 일반적 자아존중감 6문항, 사회적 자아존중감 9문항, 가정적 자아존중감 9문항, 학교적 자아존중감 8문항 등 총 32문항으로 구성되어 있다. 여기서 학교적 자아존중감은 부정적인 문항으로 역채점하여 분석에 활용하였다. 각 항목은 ‘전혀 그렇지 않다’(1점), ‘그렇지 않다’(2점), ‘보통이다’(3점), ‘그렇다’(4점), ‘아주 그렇다’(5점)의 Likert 5점으로 구성되었으며, 점수가 높을수록 초등학생들의 자아존중감이 높다는 것을 의미한다. 전체 자아존중감의 문항 간 내적 일관성 신뢰도(Cronbach's α)는 .930으로 매우 높은 것으로 나타났다. 각각의 하위요인별 신뢰도를 보면, 일반적 자아존중감이 .837, 사회적 자아존중감이 .920, 가정적 자아존중감이 .921, 학교적 자아존중감이 .730이었다.

안녕감 척도

초등학생의 안녕감을 측정하기 위해 Keyes (2005)가 개발한 SWBS(Subjective Well-being Scale)를 번안하여 한국적 상황에서의 타당성을 검증한 이현주 외(2008)가 사용한 척도를 활용하였다. 그러나 이현주 외(2008)가 사용한 척도는 청소년을 대상으로 타당화 하였기 때문에 사전에 초등학교 5학년 20명을 대상으로 pre-test를 실시하였다. 안녕감 척도가 6점 척도인 것을 아동들이 ‘거의 매일’과 ‘매일’에서 혼돈스러워하여 ‘거의 매일’을 빼고 5점 척도로 수정하여 측정하였다. 안녕감은 크게 정서적 안녕감 3문항, 사회적 안녕감 5문항, 심리적 안녕감 4문항의 3개 하위요인 12문항으로 구성되어 있으며, ‘전혀 안 느낀다’ 1점, ‘한 달에 1~2번’ 2점, ‘일주일에 1번’ 3점, ‘일주일에 2~3번’ 4점, ‘매일’ 5점으로 구성된 5점 Likert

척도이다. 안녕감의 점수가 높을수록 초등학생들은 안녕감을 높게 지각하고 있다는 것을 의미한다. 안녕감 전체 문항의 내적 일관성 신뢰도(Cronbach's α)는 .910으로 높게 나타났으며, 하위요인별 신뢰도는 정서적 안녕감이 .898, 사회적 안녕감이 .823, 심리적 안녕감이 .791이었다.

분석방법

본 연구에서는 자료를 분석하기 위해 SPSS 21.0을 사용하였다. 측정도구의 신뢰도 검증을 위해 Cronbach's α 의 내적 일관성 신뢰도 계수를 산출하였다. 인구통계학적 변인들의 특성을 파악하기 위해 빈도분석을 실시하였다. 분석에 투입된 변인들의 특성을 파악하기 위해 기술통계분석을 통해 평균과 표준편차를 확인하였으며, 변량의 정규분포는 기술통계분석을 통해 도출된 왜도와 첨도를 활용하였다. 변인들 간의 상관성을 파악하기 위해 상관관계분석과 독립변수와 종속변수 간의 인과관계를 파악하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 매개효과 검증을 위하여 Baron과 Kenny(1986)의 3단계 검증방법을 활용하였으며, 매개효과의 통계적 유의성 검증을 위하여 Sobel test를 실시하였다.

결 과

변인들의 기술통계 및 상관관계

본 연구의 측정변수인 스트레스, 자아존중감, 안녕감에 대한 기술통계분석과 이들 변수들 간의 관계성을 파악하기 위하여 상관관계

분석을 실시하였다. 스트레스의 하위척도인 학업영역의 스트레스가 가장 높게 나타났으며, 다음으로 부모영역, 학교영역 등의 순으로 나타났다. 자아존중감의 하위척도인 가정적 자아존중감이 가장 높게 나타났으나 학교적 자아존중감은 가장 낮은 것으로 조사되었다. 그리고 안녕감의 하위척도인 정서적 안녕감은 가장 높으며, 심리적 안녕감, 사회적 안녕감 순으로 나타났다. 연구자료의 정규성을 확인하기 위해 왜도와 첨도를 살펴보았다. 결과에 의하면 왜도의 절대값이 2.0, 첨도의 절대값이 4.0을 초과하지 않아 정규성을 충족하고 있는 것으로 확인되었다(Curran, West, & Finch, 1996).

우선, 변인들 간의 상관성을 보면, 모든 하위척도들 간에서 유의한 상관이 있는 것으로 나타났다. 스트레스의 모든 하위척도와 자아존중감 및 안녕감의 모든 하위척도 간에는 부(-)적 상관이 있다. 즉, 스트레스가 높을수록 자아존중감과 안녕감은 낮아진다고 할 수 있다. 특히, 스트레스의 하위척도인 부모영역의 스트레스와 자아존중감의 하위척도인 가정적 자아존중감 간에는 상대적으로 가장 높은 부적 상관($r=-.59, p<.01$)을 보이고 있다. 상대적으로 부모와 관련된 스트레스를 많이 받는 초등학교생일수록 가정적 자아존중감이 낮다고 할 수 있다. 스트레스의 하위척도인 친구영역의 스트레스와 안녕감의 하위척도인 심리적 안녕

표 1. 측정변수 간 상관, 평균, 표준편차, 왜도, 첨도(N=450)

변수	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	M	SD	왜도	첨도
스트레스																	
1. 부모	-													2.15	.98	.56	-.43
2. 가정	.64**	-												1.50	.75	1.71	2.66
3. 친구	.42**	.54**	-											1.68	.86	1.38	1.41
4. 학업	.65**	.44**	.52**	-										2.24	1.12	.55	-.79
5. 학교	.48**	.50**	.54**	.56**	-									1.77	.81	.99	.27
6. 주변	.54**	.61**	.59**	.59**	.68**	-								1.49	.70	1.44	1.32
자아존중감																	
7. 일반	-.38**	-.40**	-.47**	-.39**	-.39**	-.43**	-							4.00	.69	-.46	-.05
8. 사회	-.32**	-.30**	-.57**	-.35**	-.35**	-.36**	.72**	-						3.70	.78	-.42	.23
9. 가정	-.59**	-.58**	-.49**	-.45**	-.45**	-.49**	.72**	.65**	-					4.10	.77	-1.05	.99
10. 학교	-.27**	-.21**	-.32**	-.36**	-.30**	-.26**	.25**	.29**	.22**	-				2.92	.70	-.06	.19
안녕감																	
11. 주관	-.46**	-.42**	-.45**	-.43**	-.44**	-.41**	.55**	.52**	.65**	.32**	-			4.17	.92	-1.13	.71
12. 사회	-.31**	-.27**	-.44**	-.37**	-.37**	-.30**	.54**	.60**	.54**	.31**	.64**	-		3.52	.95	-.33	-.42
13. 심리	-.34**	-.33**	-.47**	-.38**	-.32**	-.36**	.64**	.68**	.59**	.31**	.62**	.71**	-	3.88	.87	-.56	-.29

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

감 간에는 상대적으로 가장 높은 부적 상관($r=-.47, p<.01$)을 보이고 있다. 한편, 스트레스, 자아존중감, 안녕감 각각의 모든 하위척도들 간에는 유의한 정적 상관이 있다. 스트레스의 하위척도를 보면, 학교와 교사영역의 스트레스와 주변환경영역의 스트레스가 상대적으로 가장 높은 정적상관($r=.68, p<.01$)이 있으며, 부모영역의 스트레스와 친구영역의 스트레스가 상대적으로 가장 낮은 정적 상관($r=.42, p<.01$)이 있다. 자아존중감의 하위척도를 보면, 일반적 자아존중감과 사회적 자아존중감 및 가정적 자아존중감이 상대적으로 가장 높은 정적 상관($r=.72, p<.01$)이 있으며, 가정적 자아존중감과 학교적 자아존중감이 상대적으로 가장 낮은 정적 상관($r=.22, p<.01$)이 있다. 안녕감의 하위척도를 보면, 사회적 안녕감과 심리적 안녕감이 상대적으로 가장 높은 정적 상관($r=.71, p<.01$)이 있으며, 주관적 안녕감과 심리적 안녕감이 상대적으로 가장 낮은 정적 상관($r=.62, p<.01$)이 있다. 마지막으로 자아존중감의 하위척도와 안녕감의 하위척도 간에는 모두 정적 상관이 있다. 즉, 자아존중감이 높을수록 안녕감이 높다고 할 수 있다. 특히, 사회적 자아존중감과 심리적 안녕감은 상대적으로 가장 높은 정적 상관($r=.68, p<.01$)이 있으며, 학교적 자아존중감과 사회적 안녕감 및 심리적 안녕감은 상대적으로 가장 낮은 정적 상관($r=.31, p<.01$)이 있는 것으로 나타났다.

스트레스가 안녕감에 미치는 영향

초등학생 스트레스의 하위요인이 안녕감과 안녕감의 하위요인에 영향을 미치는지 파악하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 모형의 독립성 검증에서 Durbin-Watson 값은 모두 2에

가깝게 나타나 잔차들 간에 자기상관이 없는 것으로 나타났다. 다중공선성은 공차한계(TL: Tolerance Limit)와 분산팽창지수(VIF: Variance Inflation Factors)를 통해 확인하였는데, 공차한계는 모두 .10이상으로 나타났으며, 분산팽창지수는 모두 10이하로 나타나 다중공선성의 문제는 없는 것으로 확인되었다. 분석결과를 표 2에 제시되어 있다. 우선, 안녕감의 하위요인인 주관적 안녕감에 영향을 미치는 요인에 관한 분석결과에 의하면, 모형의 설명력은 31.4%로 나타났다. 그리고 주관적 안녕감에는 부모영역 스트레스($\beta=-.214, p<.01$), 친구영역 스트레스($\beta=-.218, p<.001$), 교사 및 학교영역 스트레스($\beta=-.165, p<.01$)가 영향을 미치는 것으로 나타났다. 즉, 초등학생들은 부모, 친구, 교사 및 학교와 관련된 스트레스가 낮을수록 정서적 안녕감이 높다고 할 수 있다. 사회적 안녕감에 영향을 미치는 요인에 관한 분석결과에 의하면, 모형의 설명력은 24.0%로 나타났다. 사회적 안녕감에는 친구영역 스트레스($\beta=-.339, p<.001$)와 교사 및 학교영역 스트레스($\beta=-.171, p<.001$)가 실질적으로 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 즉, 초등학생들은 친구와 교사 및 학교와 관련된 스트레스가 낮을수록 사회적 안녕감이 높다고 할 수 있다. 심리적 안녕감에 영향을 미치는 요인에 관한 분석결과에 의하면, 모형의 설명력은 24.9%로 나타났다. 심리적 안녕감에는 친구영역 스트레스($\beta=-.344, p<.001$)만이 영향을 미치는 것으로 나타났다. 정서적, 사회적, 심리적 안녕감을 모두 포괄하는 통합적 안녕감에 영향을 미치는 요인에 관한 분석결과에 의하면, 모형의 설명력은 33.4%로 나타났다. 통합적 안녕감에는 부모영역 스트레스($\beta=-.161, p<.001$), 친구영역 스트레스($\beta=-.342, p<.001$), 교사 및

표 2. 스트레스가 안녕감(정서적·사회적·심리적 안녕감)에 미치는 영향

종속변인	독립변인	B	S.E	β	t	R ²	F
주관적 안녕감	부모영역	-.200	.057	-.214	-3.504**	.314	33.759***
	가정환경영역	-.086	.072	-.071	-1.193		
	친구영역	-.230	.056	-.218	-4.093***		
	학업영역	-.055	.048	-.068	-1.140		
	교사 및 학교영역	-.187	.064	-.165	-2.903**		
	주변환경영역	.041	.082	.032	.505		
사회적 안녕감	부모영역	-.105	.062	-.109	-1.689	.240	23.235***
	가정환경영역	.060	.079	.048	.766		
	친구영역	-.372	.062	-.339	-6.043***		
	학업영역	-.093	.053	-.110	-1.757		
	교사 및 학교영역	-.200	.070	-.171	-2.845**		
	주변환경영역	.153	.090	.113	1.705		
심리적 안녕감	부모영역	-.091	.057	-.101	-1.585	.249	24.455***
	가정환경영역	-.015	.072	-.013	-.209		
	친구영역	-.348	.056	-.344	-6.168***		
	학업영역	-.085	.048	-.110	-1.766		
	교사 및 학교영역	.004	.064	.004	.069		
	주변환경영역	-.036	.082	-.029	-.437		
통합적 안녕감	부모영역	-.132	.049	-.161	-2.676**	.334	36.891***
	가정환경영역	-.014	.062	-.013	-.218		
	친구영역	-.317	.049	-.342	-6.510***		
	학업영역	-.078	.042	-.109	-1.863		
	교사 및 학교영역	-.128	.056	-.129	-2.294*		
	주변환경영역	.053	.071	.046	.746		

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

학교영역 스트레스($\beta = -.129, p < .001$)가 영향을 미치는 것으로 나타났다. 결국, 초등학생들은 부모, 친구, 교사 및 학교와 관련된 스트레스가 높을수록 안녕감이 낮아진다고 할 수 있다.

특히, 친구와 관련된 스트레스는 통합적 안녕감에 가장 큰 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 반면, 가정환경, 학업, 주변환경과 관련된 스트레스는 실질적으로 초등학생들의 안

녕감에 영향을 미치지 않는 것으로 분석되었다.

스트레스와 안녕감의 관계에서 자아존중감의 매개효과 검증

본 연구에서는 스트레스와 통합적 안녕감의 관계에서 자아존중감이 실질적으로 매개효과를 가지고 있는지 파악하는 데 주요한 목적이 있다. 따라서 스트레스와 안녕감의 관계에서 자아존중감 및 자아존중감의 하위요인인 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 학교적 자아존중감의 매개효과를 검증하기 위해 Baron과 Kenny(1996)가 제시한 3단계 매개효과 검증 방법을 활용하였다.

스트레스와 안녕감의 관계에서 일반적 자아존중감의 매개효과

초등학생들의 스트레스와 안녕감의 관계에서 일반적 자아존중감이 매개효과를 가지고 있는가에 대해 검증한 결과는 표 3과 같다. 1단계에서는 스트레스가 일반적 자아존중감에 유의한 부적 영향($\beta = -.512, p < .001$)을 미치고 있으며, 2단계에서는 스트레스가 안녕감에 부

적 영향($\beta = -.548, p < .001$)을 미치고 있는 것으로 확인되었다. 3단계에서 일반적 자아존중감을 모형에 포함시켜 분석한 결과에 의하면, 일반적 자아존중감은 안녕감에 정적 영향($\beta = .515, p < .001$)을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 스트레스가 안녕감에 미치는 영향($\beta = -.285, p < .001$)은 2단계 보다 감소하였으며, 설명력은 49.4%로 19.4% 증가하였다. 따라서 일반적 자아존중감은 스트레스와 안녕감의 관계에서 유의한 부분매개효과를 갖는다고 할 수 있다.

스트레스와 안녕감의 관계에서 사회적 자아존중감의 매개효과

초등학생들의 스트레스와 안녕감의 관계에서 사회적 자아존중감이 매개효과를 가지고 있는가에 대해 검증한 결과는 표 4와 같다. 1단계에서는 스트레스가 사회적 자아존중감에 유의한 부적 영향($\beta = -.474, p < .001$)을 미치고 있으며, 2단계에서는 스트레스가 안녕감에 부적 영향($\beta = -.548, p < .001$)을 미치고 있는 것으로 확인되었다. 3단계에서 사회적 자아존중감을 모형에 포함시켜 분석한 결과에 의하면, 사회적 자아존중감은 안녕감에 정적 영향(β

표 3. 스트레스와 안녕감의 관계에서 일반적 자아존중감의 매개효과 검증

단계	독립변인	종속변인	B	S.E	β	t	R ²	F
1단계	스트레스	일반적 자아존중감	-.513	.041	-.512	-12.656***	.262	160.162***
2단계	스트레스	안녕감	-.636	.046	-.548	-13.883***	.300	192.751***
3단계	스트레스	안녕감	-.331	.045	-.285	-7.316***	.494	220.530***
	일반적 자아존중감		.597	.045	.515	13.192***		

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

표 4. 스트레스와 안녕감의 관계에서 사회적 자아존중감의 매개효과 검증

단계	독립변인	종속변인	B	S.E	β	t	R ²	F
1단계	스트레스	사회적 자아존중감	-.537	.047	-.474	-11.409***	.224	130.162***
2단계	스트레스	안녕감	-.636	.046	-.548	-13.883***	.300	192.751***
3단계	스트레스	안녕감	-.337	.043	-.291	-7.934***	.532	254.323***
	사회적 자아존중감	안녕감	.559	.038	.545	14.877***		

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

=.545, $p < .001$)을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 스트레스가 안녕감에 미치는 영향($\beta = -.291$, $p < .001$)은 2단계 보다 감소하였으며, 설명력은 53.2%로 23.2% 증가하였다. 따라서 사회적 자아존중감은 스트레스와 안녕감의 관계에서 유의한 부분매개효과를 갖는다고 할 수 있다.

스트레스와 안녕감의 관계에서 가정적 자아존중감의 매개효과

초등학생들의 스트레스와 안녕감의 관계에서 가정적 자아존중감이 매개효과를 가지고 있는가에 대해 검증한 결과는 표 5와 같다. 1 단계에서는 스트레스가 가정적 자아존중감에

유의한 부적 영향($\beta = -.641$, $p < .001$)을 미치고 있으며, 2단계에서는 스트레스가 안녕감에 부적 영향($\beta = -.548$, $p < .001$)을 미치고 있는 것으로 확인되었다. 3단계에서 가정적 자아존중감을 모형에 포함시켜 분석한 결과에 의하면, 가정적 자아존중감은 안녕감에 정적 영향($\beta = .554$, $p < .001$)을 미치는 것으로 나타났다. 그리고 스트레스가 안녕감에 미치는 영향($\beta = -.193$, $p < .001$)은 2단계 보다 감소하였으며, 설명력은 48.2%로 18.2% 증가하였다. 따라서 가정적 자아존중감은 스트레스와 안녕감의 관계에서 유의한 부분매개효과를 갖는다고 할 수 있다.

표 5. 스트레스와 안녕감의 관계에서 가정적 자아존중감의 매개효과 검증

단계	독립변인	종속변인	B	S.E	β	t	R ²	F
1단계	스트레스	가정적 자아존중감	-.714	.040	-.641	-17.694***	.410	313.072***
2단계	스트레스	안녕감	-.636	.046	-.548	-13.883***	.300	192.751***
3단계	스트레스	안녕감	-.224	.051	-.193	-4.373***	.482	208.440***
	가정적 자아존중감	안녕감	.576	.046	.554	12.534***		

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

스트레스와 안녕감의 관계에서 학교적 자아존중감의 매개효과

초등학생들의 스트레스와 안녕감의 관계에서 학교적 자아존중감이 매개효과를 가지고 있는가에 대해 검증한 결과는 표 6과 같다. 1단계에서는 스트레스가 학교적 자아존중감에 유의한 부적 영향($\beta = -.367, p < .001$)을 미치고 있으며, 2단계에서는 스트레스가 안녕감에 부적 영향($\beta = -.548, p < .001$)을 미치고 있는 것으로 확인되었다. 3단계에서 학교적 자아존중감을 모형에 포함시켜 분석한 결과에 의하면, 학교적 자아존중감은 안녕감에 정적 영향($\beta = .169, p < .001$)을 미치는 것으로 나타났다. 그

리고 스트레스가 안녕감에 미치는 영향($\beta = -.484, p < .001$)은 2단계 보다 감소하였으며, 설명력은 32.5%로 2.5% 증가하였다. 따라서 학교적 자아존중감은 스트레스와 안녕감의 관계에서 유의한 부분매개효과를 갖는다고 할 수 있다.

스트레스와 안녕감의 관계에서 전체 자아존중감의 매개효과

초등학생들의 스트레스와 안녕감의 관계에서 전체 자아존중감이 매개효과를 가지고 있는가에 대해 검증한 결과는 표 7과 같다. 1단계에서는 스트레스가 전체 자아존중감에 유

표 6. 스트레스와 안녕감의 관계에서 학교적 자아존중감의 매개효과 검증

단계	독립변인	종속변인	B	S.E	β	t	R ²	F
1단계	스트레스	학교적 자아존중감	-.371	.044	-.367	-8.379***	.135	70.214***
2단계	스트레스	안녕감	-.636	.046	-.548	-13.883***	.300	192.751***
3단계	스트레스	안녕감	-.561	.049	-.484	-11.548***	.325	107.838***
	학교적 자아존중감	안녕감	.196	.048	.169	4.042***		

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

표 7. 스트레스와 안녕감의 관계에서 전체 자아존중감의 매개효과 검증

단계	독립변인	종속변인	B	S.E	β	t	R ²	F
1단계	스트레스	전체 자아존중감	-.534	.030	-.642	-17.742***	.412	314.767***
2단계	스트레스	안녕감	-.636	.046	-.548	-13.883***	.300	192.751***
3단계	스트레스	안녕감	-.115	.046	-.099	-2.519*	.588	314.767***
	전체 자아존중감	안녕감	.974	.055	.699	17.705***		

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

한 부적 영향($\beta = -.642, p < .001$)을 미치고 있으며, 2단계에서는 스트레스가 안녕감에 부적 영향($\beta = -.548, p < .001$)을 미치고 있는 것으로 확인되었다. 3단계에서 전체 자아존중감을 모형에 포함시켜 분석한 결과에 의하면, 전체 자아존중감은 안녕감에 정적 영향($\beta = .699, p < .001$)을 미치는 것으로 나타났다.

그리고 스트레스가 안녕감에 미치는 영향($\beta = -.099, p < .05$)은 2단계 보다 감소하였으며, 설명력은 58.8%로 28.8% 증가하였다. 따라서 전체 자아존중감은 스트레스와 안녕감의 관계에서 유의한 부분매개효과를 갖는다고 할 수 있다.

매개효과의 통계적 유의성 검증

회귀분석을 통해 스트레스와 안녕감의 관계에 있어서 자아존중감 및 자아존중감의 하위요인인 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 학교적 자아존중감이 모두 부분매개효과를 갖는 것으로 확인되었다. 이러한 결과가 통계적으로 유의한지 검증하기 위해 Sobel test를 실시하였다. Z score 값이 $p < .05$ 수준에서 1.96보다 크고, -1.96보다 작으면 매개효과가 통계적으로 유의미함을 의미하게 된다. Sobel test 분석결과를 제시하면 표 8과 같다. 스트레스와 안녕감의 관계에서 일반

적 자아존중감의 매개효과가 통계적으로 유의한지를 확인하기 위해 Sobel test를 실시하였다. 분석결과에 의하면, Z값은 -9.102($p < .05$)로 임계치인 -1.96보다 작은 것으로 나타났다. 사회적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 학교적 자아존중감에 대한 매개효과의 통계적 유의성을 검증한 결과, Z값이 각각 -9.023($p < .05$), -10.251($p < .05$), -3.675($p < .05$)로 임계치인 -1.96보다 작은 것으로 나타났다. 그리고 스트레스와 안녕감의 관계에서 전체 자아존중감의 매개효과가 통계적으로 유의한지를 확인하기 위해 Sobel test를 실시한 결과에 있어서도 Z값이 -12.554($p < .05$)로 임계치인 -1.96보다 작은 것으로 나타났다. 따라서 스트레스와 안녕감의 관계에서 있어서 전체 자아존중감뿐만 아니라 자아존중감의 하위요인도 실질적으로 통계적으로 유의한 매개효과를 갖는다고 할 수 있다.

논 의

본 연구는 초등학교 고학년 아동을 대상으로 아동의 스트레스 및 자아존중감과 통합적 관점에서의 안녕감이 어떠한 관계가 있는지 살펴보고, 아동의 스트레스와 통합적 안녕감 간의 관계에서 자아존중감이 매개적 역할을

표 8. 자아존중감(일반적·사회적·가정적·학교적 자아존중감)의 매개효과 검증

독립변인	매개변인	종속변인	Z-score	p
스트레스	→ 일반적 자아존중감	→	-9.102	.000
	→ 사회적 자아존중감	→	-9.023	.000
	→ 가정적 자아존중감	→ 안녕감	-10.251	.000
	→ 학교적 자아존중감	→	-3.675	.000
	→ 전체 자아존중감	→	-12.554	.000

하는지 살펴보았다. 기술통계분석을 통하여 초등학생들의 스트레스, 자아존중감, 그리고 안녕감의 수준을 파악하였으며, 각각의 하위 요인들 간의 상관성을 검토하였다. 그리고 스트레스가 안녕감에 영향을 미치고 있는지 파악하기 위해 다중회귀분석을 실시하였으며, 스트레스와 안녕감의 관계에서 자아존중감이 실질적으로 매개효과를 가지고 있는지 확인하기 위해 3단계 매개효과 검증을 실시하였다. 검증 결과 초등학생의 스트레스가 안녕감에 유의미한 영향을 미치는 것으로 나타났으며, 초등학생의 스트레스와 안녕감의 관계에서 자아존중감이 유의미한 매개효과를 갖는 것으로 드러났다. 이와 같은 연구 결과를 바탕으로 논의의 하면 다음과 같다.

첫째, 기술통계분석결과에 대한 논의를 보면, 스트레스의 하위척도는 부모영역, 가정환경영역, 친구영역, 학업영역, 교사 및 학교영역, 주변환경영역 등 6개 하위영역 중에서 학업영역의 스트레스가 가장 높게 조사되었다. 이는 과중한 학업으로 인한 스트레스가 삶의 질을 저해하는 주요 원인으로 지적한 김미숙 등(2013)의 연구와 같은 결과를 보이고 있다. 초등학교 고학년 아동은 자기존중감이 낮아지고 친구문제가 드러나기도 하며, 과중한 학업으로 부담감이 커지고 사춘기와 관련된 문제들이 시작 된다(Eccles, 1999). 따라서 강압적이지 않고 자율적이고, 아동의 내적 요구에 맞는 방식의 학업활동을 제시함으로써 학습의 성공감을 경험할 수 있는 학습 환경을 만들어 주는 것이 필요하다. 자아존중감은 가정적 자아존중감이 가장 높게 나타났다. 가정적 자아존중감은 무엇보다 먼저 부모의 양육방법, 가족의 상호작용, 응집력 등에 의해 영향을 받는다. 특히, 부모의 양육방법이 합리적이고 수

용적이고 애정적일 때 아동의 가정적 자아존중감은 높게 나타난다는 어주경(1998)의 연구결과와 일맥상통한다. 가정적 자아존중감은 부모와 관련된 변인으로서, 부모는 아동이 긍정적인 삶의 자세를 갖도록 아동이 선택하고 결정하게 하는 자율성(김용희, 2009)과 따뜻한 관심과 지지를 보낼 수 있는 역할의 충실한 이행이 요구된다고 할 것이다. 안녕감이 초등학교 아동들에게 어떻게 나타나는지 알아본 결과, 주관적 안녕감이 심리적 안녕감과 사회적 안녕감보다 더 높은 수준을 보여주고 있다. 또한, 아동의 안녕감 수준에 따르면, 주관적 안녕감을 가장 높게 느끼는 것으로 나타났고, 다음으로 심리적 안녕감, 사회적 안녕감 순으로 나타났다는 권순홍과 김진영(2014)의 연구결과와 일치한다. 이는 우리나라의 교육환경이 입시위주의 학교생활에 초점을 맞추고 있기 때문에(황혜정, 2006; 우남희, 김유미, 신은수, 2009) 아동의 사회적 관심을 향상시키기 위한 노력이 부족했던 것으로 보인다. 초등학교 고학년 때부터 이미 대학입시를 겨냥하는 학력위주의 교육환경으로 인해 초등학교 시절부터 학업과 관련된 요구와 압박을 상당히 받고 있고, 학교문화가 사회적 기여보다는 학습 및 성적과 같은 개인적 성장을 강조하는 점도 영향을 끼쳤을 것으로 해석할 수 있다. 그리고 우리나라 아동들은 지나친 학력위주의 교육환경으로 인해 심리적 부담도 크게 받고 있음을 시사해 준다. 따라서 학업활동에 대해 강압적이지 않은 상황에서 적절한 난이도의 학습과제를 설계하고 아동의 내적 요구에 부합하는 방식으로 제시함으로써 몰입을 경험할 수 있도록 가정과 사회가 다양한 관점에서 관심을 가지는 것이 필요하다(권순홍, 김진영, 2014). 아울러 아동으로 하여금 사회의 문제에

눈을 돌리고 아동이 사회에 기여할 수 있는 부분을 찾아볼 수 있는 환경을 조성하는 것이 필요하다.

둘째, 변인들 간의 상관성을 보면, 모든 하위척도들 간에서 유의한 상관성이 있는 것으로 나타났다. 스트레스의 모든 하위척도와 자아존중감 및 안녕감의 모든 하위척도 간에는 부적 상관성이 있다. 즉, 아동이 스트레스를 많이 경험할수록 자아존중감과 안녕감은 낮아진다고 할 수 있다. 이는 안녕감에 대한 보호요인으로 자아존중감이 작용(윤명숙, 최정민, 2011) 하는 반면에 안녕감에 있어서 스트레스가 위협요인으로 작용한다(권순홍, 김진영, 2014)는 선행연구결과를 지지하는 결과로 해석할 수 있다. 이러한 결과는 높은 스트레스는 아동의 정신건강에 부정적인 영향을 미친다는 Youngs (1995)의 연구결과와 맥을 같이 한다. 스트레스의 하위척도인 부모영역의 스트레스와 자아존중감의 하위척도인 가정적 자아존중감 간에는 상대적으로 가장 높은 부적 상관성을 보이고 있다. 이는 부모와 관련된 스트레스를 많이 받는 초등학교생일수록 가정적 자아존중감이 낮아짐을 의미한다. 그리고 스트레스의 하위척도인 친구영역의 스트레스와 안녕감의 하위척도인 심리적 안녕감 간에는 가장 높은 부적 상관성을 보이고 있다. 정종진과 김미경(2012)의 연구에서 또래간의 집단 따돌림, 괴롭힘, 학교폭력의 문제로 아동의 심리적 안녕감을 감소시킨다는 논의와 동일한 결과를 보였다. 스트레스의 하위척도를 보면, 학교와 교사영역의 스트레스와 주변환경영역의 스트레스가 상대적으로 가장 높은 정적 상관성을 보였다. 이는 아동에게 학교에서 교사의 인정과 수용이 얼마나 중요한지를 설명해 준다. 자아존중감의 하위척도를 보면, 일반적 자아존중감과 사회

적 자아존중감 및 가정적 자아존중감이 상대적으로 가장 높은 정적 상관성이 있다. 안녕감의 하위척도를 보면, 사회적 안녕감과 심리적 안녕감이 상대적으로 가장 높은 정적 상관성이 나타난 것은 사회적 안녕감과 심리적 안녕감은 미래 지향적이고, 자신을 비롯한 공동체의 일원으로서 기여하고자 하는 욕구가 있다는 것을 의미한다. 주관적 안녕감과 심리적 안녕감이 상대적으로 가장 낮은 정적 상관성이 있는 것으로 나타났다. 마지막으로 자아존중감의 하위척도와 안녕감의 하위척도 간에는 모두 정적 상관성이 있다. 즉, 자아존중감이 높을수록 안녕감이 높다고 할 수 있다. 특히, 사회적 자아존중감과 심리적 안녕감은 상대적으로 가장 높은 정적 상관으로 나타났다. 사회적 자아존중감은 타인이 나를 어떻게 생각하는지에 대한 느낌으로서 아동이 또래로부터의 수용과 인정을 받았을 때 사회적 자아존중감은 증폭되며(정옥분, 2011), 심리적 안녕감은 친구에 대한 관심과 도와주려는 적극적인 행동을 함으로써 스스로의 심리적 안녕감도 증가시킬 수 있기 때문이다(조한익, 이미화, 2010).

셋째, 초등학교생 스트레스의 하위요인이 안녕감과 안녕감의 하위요인에 영향을 미치는지 파악하기 위해 다중회귀분석을 실시하였다. 주관적 안녕감, 심리적 안녕감, 그리고 사회적 안녕감 모두에서 스트레스의 하위요인 중 친구영역이 실질적으로 영향을 미치는 변인으로 나타났다. 그리고 통합적 안녕감에는 스트레스의 하위요인 중에서 부모영역, 친구영역, 그리고 교사 및 학교영역이 유의한 영향을 미치고 있는 것으로 나타났다. 특히, 친구영역과 관련된 스트레스는 통합적 관점의 안녕감에 가장 큰 영향을 미치고 있는 것으로 파악되었다. 이는 아동기의 아동에게는 주변환경이나

물리적, 물질적인 여건보다는 대인관계가 미치는 영향력이 가장 크다는 것을 반증해 보이는 것으로 해석된다. 그 중에서도 친구들로부터의 수용과 인정이 가장 영향력이 높은 부분이라는 것을 설명하고 있다. 또한, 통합적 안녕감 중에서 사회적 안녕감이 공동체생활을 하는 초등학생들에게 그 중요성이 부각되고 있다. 이는 현대사회의 지나치게 목적 지향적이고 개인주의로 흐르는 경향이 아동에게도 영향을 미치고 있음을 의미하는 것으로 볼 수 있다. 그러므로 아동이 학급이나 사회 공동체에 관심을 갖고 무엇인가에 기여함으로써 얻는 만족감을 체험할 수 있는 기회를 제공해주는 것이 절실하다. 이로써 아동의 사회적 안녕감을 높여줄 수 있을 것이다. 이와 같은 의미에서 아동에게 아들의 개인심리학에서 제시하고 있는 사회적 관심을 높여주어야 하는 필요성이 제기된다(강명희, 박연구, 2015)는 논의를 뒷받침하고 있다. 이로 인해 학생과 교사, 학부모가 서로의 인권을 존중하고, 인간이 가진 내면의 힘을 인정하고 신뢰하면서 어떠한 갈등이나 문제도 자신이 속한 공동체의 힘으로 스스로 책임지고 해결할 수 있다는 믿음으로(경기도교육연수원, 2016) 사회적 안녕감을 높여 줄 수 있을 것이다. 아울러 부모교육 프로그램의 다양화로 아동의 사회적 지지자로서의 역할을 부모가 잘 수행할 수 있는 여건을 조성해 주어야 할 것이다.

넷째, 초등학교 고학년 학생들의 스트레스와 안녕감의 관계에 있어서 자아존중감의 매개효과 검증 결과는 다음과 같다. 스트레스와 안녕감의 관계에 있어서 자아존중감 및 자아존중감의 하위요인인 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 학교적 자아존중감이 모두 부분매개효과를 갖는 것으

로 확인되었다. 즉, 아동의 스트레스는 통합적 안녕감을 낮추는 직접효과도 있지만, 자아존중감을 통해서도 통합적 안녕감을 높이는 간접효과도 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 자아존중감의 하위요인인 일반적 자아존중감, 사회적 자아존중감, 가정적 자아존중감, 그리고 학교적 자아존중감의 매개효과를 통해서도 동일한 것으로 나타났다. 이를 통해 스트레스와 안녕감 간의 관계에서 자아존중감 역할의 중요성을 확인할 수 있었다. 스트레스와 같은 아동이 직면한 문제에 대한 인식 및 이를 해결하기 위한 방안 중 하나인 안녕감에 있어서 자아존중감의 중요성을 시사한다. 자아존중감이 낮은 아동이 스트레스를 많이 받았을 때 낮은 자아존중감으로 인해 실제 삶에서 가정, 학교, 교사와 또래와의 대인관계 등에서 부적절한 대처를 함으로 실제의 삶의 질을 떨어뜨리는 경향을 나타낸다(우체영, 박아청, 정현희, 2010; 한중혜, 1994; 박소영, 문혁준, 2005)는 기존 연구들을 뒷받침하는 결과이다. 따라서 아동은 쉽게 스트레스에 노출되므로 아동의 안녕감을 위한 자아존중감을 증진시키는 일이 매우 중요하다는 점을 인지하는 것이 필요할 것이다. 다시 말하면, 자아존중감을 통해 스트레스의 부정적인 영향을 완충시킬 수 있음을 시사한다. 이러한 점에서 아동이 스트레스 환경에서 부적절한 행동을 하지 않도록 자아존중감이 완충 역할을 하여(Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003) 안녕감을 높일 수 있는 개입은 매우 의미가 있다. 구체적으로 학교에서의 동아리 활동이나 자치활동, 창조적 재량활동 등을 적극적으로 홍보함으로써 아동이 자발적으로 참여하고 대인관계를 경험하고 자신의 역할을 스스로 찾게 하여 자아존중감을 신장시킬 수 있는 방

안이 요구된다. 즉, 자아존중감을 향상시킬 수 있는 교육환경의 조성과 아울러, 다양한 집단 상담 프로그램의 개발과 도입의 필요성을 시사하고 있다.

본 연구의 의의를 살펴보면, 첫째, 후기 아동기의 스트레스 관리와 통합적 관점의 안녕감 향상에 자아존중감의 긍정적인 효과를 구체적으로 찾을 수 있었다는 점이다. 둘째, 초등학교 고학년을 대상으로 주관적 안녕감, 심리적 안녕감, 그리고 사회적 안녕감의 세 가지 영역을 통합적으로 살펴보았다는 점이다. 이러한 분석결과는 향후 초등학교 고학년 아동의 통합적 안녕감 증진을 위한 프로그램의 개발에 기초 자료로 활용될 것이다.

이러한 의의에도 불구하고 다음과 같은 제한점이 있다. 첫째, 본 연구는 경기도지역의 4개 초등학교 5학년만을 대상으로 이루어져 아동기 전체에게 연구결과를 일반화시키는 데에는 제한점이 있다. 따라서 후속연구에서는 연구대상의 지역과 범위를 확장시켜 좀 더 광범위한 표집이 이루어져야 할 것이다. 둘째, 본 연구는 질문지법으로만 평가했기 때문에 아동의 스트레스, 안녕감, 자아존중감의 모든 변인에 대한 객관적인 사실을 수집하기에 제한적일 수 있다. 따라서 추후 연구에서는 이러한 점을 보완하여 자기보고 형식의 제한점을 보완할 수 있는 방법이 요구된다.

참고문헌

강금주, 윤숙영, 신현숙 (2012). 남녀 중학생의 학교적응에 대한 학업적 및 사회정서적 변인의 영향. *교육연구*, 35, 1-24.
 강명희, 박연규 (2015). 초등학교 학생의 사회적 관

심과 활동수준이 학교생활적응에 미치는 영향. *한국지방교육정책연구*, 2(1), 1-24.
 경기도 교육연수원 (2016). 평화로운 공동체를 위한 회복적 생활교육 연수 교재.
 경기도 교육청 (2014). 회복적 생활교육매뉴얼. 안양: 효광문화사.
 고영남 (2012). 대학생의 성격유형과 안녕감의 관계. *한국교육학연구*, 18(3), 49-71.
 고재홍, 김미정 (2009). 초등학교 학생의 스트레스와 심리적 안녕감: 방어기제들의 역할. *초등교육연구*, 22(4), 161-183.
 권순홍, 김진영 (2014). 아동의 기본심리욕구 충족 및 일상적 스트레스와 안녕감 간의 관계. *한국심리치료학회지*, 6(1), 1-15.
 김미숙, 전진아, 하태정, 오미애, 정은희, 최은진, 이봉주, 김선숙 (2013). 2013 한국아동 종합실태조사, 보건복지부·한국보건사회연구원.
 김범수 (2010). 청소년 정신건강에 영향을 미치는 생태체계 변인에 관한 연구-우울과 불안을 중심으로. *한영신학대학교 대학원 박사학위논문*.
 김용희 (2009). 아동의 부모분리개별화와 애착이 긍정정서 및 부정정서에 미치는 영향: 행동적 자율성의 매개효과. *한국심리학회지: 건강*, 14(1), 107-124.
 김은주 (2015). 초등학교 학생의 우울, 불안, 스트레스, 인터넷 게임중독이 자아존중감과 비행에 미치는 직, 간접효과. *초등교육연구*, 28(3), 95-122.
 김인수 (2009). 한국과 미국 초등학교 아동의 신체활동에 따른 스트레스 요인 비교. *한국스포츠심리학회지*, 20(1), 139-152.
 김재순, 최외선 (2012). 초등학교 학생의 주관적 안녕감과 좋아하는 날씨(FKW)그림 반응특

- 성에 관한 연구. *예술심리치료연구*, 8(3), 47-70.
- 김중희 (2011). 저소득 한부모 가정 아동의 자아 존중감, 친사회성 및 심리적 안녕감을 위한 다도명상 통합프로그램 개발과 효과. 원광대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 나기은, 은혁기 (2014). 초등학교 고학년 학생의 주관적 안녕감이 또래관계와 스트레스에 미치는 영향에서 자아탄력성의 매개효과. *한국초등교육*, 25(1), 75-91.
- 민하영 (2009). 남녀 아동의 일상적 생활 스트레스 유형과 심리적 안녕감 간의 관계. *한국가정관리학회 2009년 정기총회 및 춘계학술대회 자료집*, 175-185.
- 민하영, 유안진 (1998). 학령기 아동의 일상적 생활 스트레스 척도 개발. *아동학회지*, 19(2), 77-96.
- 박경진 (2005). 청소년의 가정폭력 경험이 자아존중감에 미치는 영향. *사회복지개발연구*, 11(3), 193-221.
- 박미나, 은혁기 (2013). 초등학교의 부적응행동 감소와 자아탄력성 증진을 위한 자기조절상담 사례연구. *초등상담연구*, 12(3), 327-348.
- 박병기, 노시언, 김진아, 황진숙 (2015). 학업무기력 척도의 개발 및 타당화. *아동교육*, 24(4), 5-29.
- 박소영, 문혁준 (2005). 학령기 아동의 스트레스 관련 변인탐색. *대한가정학회지*, 432(9), 71-84.
- 박영애 (1995). 부모의 양육행동 및 형제관계와 아동의 자존감과 관계. *고려대학교 대학원 박사학위논문*.
- 박인옥, 이정화 (2011). 가정환경 및 부모자녀 의사소통이 비행청소년과 일반청소년의 자아존중감에 미치는 영향. *한국지역사회생활과학회지*, 22(1), 21-33.
- 박정민 (2006). 재즈댄스 참가정도와 몰입이 신체상 및 자아존중감에 미치는 영향. *이화여자대학교 대학원 박사학위논문*.
- 소영원 (2006). 초등학교의 사회적 지지와 스트레스 및 스트레스 대처행동과의 관계. *홍익대학교 대학원 박사학위논문*.
- 송의열 (1995). 일상 스트레스에 대한 아동의 대처행동 연구. *건국대학교 대학원 박사학위논문*.
- 신은영, 김경연 (1996). 아동이 지각한 스트레스사건, 스트레스사건의 경험빈도, 그리고 스트레스 수준. *대한가정학회지*, 34(4), 33-47.
- 심우엽 (2013). 초등학교의 스트레스와 행복감의 관계에서 자존감의 매개효과. *초등상담연구*, 12(2), 261-277.
- 심우엽 (2014). 초등학교의 스트레스와 행복감의 관계에서 자기자비의 매개효과. *한국초등교육*, 25(2), 1-16.
- 안민석 (2015). 학생정신건강 빨간불 초중고 학생 25만여명 '관심군' 분류. *보도자료*, 2015년 9월 4일.
- 안수영, 이형실 (2009). 남녀 청소년의 또래관계에 영향을 미치는 요인. *한국가정고교교육학회지*, 21(3), 163-176.
- 어주경 (1998). 저소득층 가족의 경제적 어려움이 아동의 자존감에 미치는 영향. *연세대학교 대학원 박사학위논문*.
- 오익수 (2015). *용기의 심리학*. 서울: 학지사.
- 우남희, 김유미, 신은수 (2009). 조기교육/사교육. *아동학회지*, 30(6), 249-265.
- 우채영, 박아청, 정현희 (2010). 성별 및 학교급별에 따른 청소년의 인간관계, 스트레스

- 스, 우울과 자살생각 간의 구조적 관계. *교육심리연구*, 24(1), 19-38.
- 유설희 (2013). 학령 후기 아동의 또래관계가 주관적 안녕감에 미치는 영향. *이화여자대학교 대학원 석사학위논문*.
- 유설희, 박보경, 도현심 (2015). 학령 후기 아동의 또래관계 및 자아존중감이 주관적 안녕감에 영향을 미치는 경로. *아동학회지*, 36(2), 55-74.
- 유연화, 이신혜, 조용래 (2010). 자기자비, 생활 스트레스, 사회적 지지와 심리적 증상들의 관계. *인지행동치료*, 10(2), 43-59.
- 윤명숙, 최정민 (2011). 초기 청소년의 부모애착과 안녕감 간 관계에서 자아존중감의 조절효과. *청소년복지연구*, 13(2), 55-78.
- 이경란, 박종호 (2013). 초등과학영재와 일반학생의 과학적 태도와 자아탄력성 및 심리적 안녕감의 관계. *한국초등교육*, 24(4), 243-257.
- 이명순 (1994). 여고생의 스트레스, 자아지각 및 대처방식의 관계에 대한 연구. *이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 이미숙, 최 영, 유지숙 (2002). 청소년의 신체 증상과 자아 존중감에 관한 연구. *신경정신의학*, 39(2), 323-333.
- 이순년 (2015). 아동의 자아 존중감과 자기 표현력 향상을 위한 기독교 문학치료. *경성대학교 일반대학원 박사학위논문*.
- 이순희, 허만세 (2014). 아동, 청소년의 자아존중감에 대한 체계적 고찰. *학교사회복지*, 27, 253-274.
- 이인혜 (1997). 성격, 유쾌한 및 불쾌한 생활 경험 그리고 주관적 안녕감간의 관계: NEO 성격 모델의 적용. *한국심리학회지: 건강*, 2(1), 209-219.
- 이현주, 유형근, 조용선 (2011). 초등학교의 주관적 안녕감 증진을 위한 강점 기반 집단 상담 프로그램 개발. *상담학연구*, 12(2), 467-488.
- 이현주, 이미나, 최인수 (2008). 한국 청소년 안녕감 척도(K-WBSA)의 타당화 및 삶의 질 분석. *교육심리연구*, 22(1), 301-315.
- 이혜성 (1998). 청소년 가치발달과 상담. *청소년 대화의 광장*.
- 장성민 (2012). 초등학교의 다문화 이해 및 자아존중감과 다문화 태도의 관계. *전북대학교 대학원 박사학위논문*.
- 장영애, 이영자 (2004). 아동 후기 초등학교 학생의 스트레스 정도, 대처행동 및 자아존중감의 관계. *아동과 권리*, 8(3), 543-569.
- 장영애, 이영자 (2011). 아동이 지각한 부모갈등 및 부모-자녀간 의사소통이 아동의 스트레스와 문제행동에 미치는 영향. *가족과 가족치료*, 19(3), 183-205.
- 정미라, 장영숙, 김순규 (2011). 초등학교 고학년 아동의 스트레스와 자아존중감 및 학습동기간의 관계. *아동교육*, 20(2), 221-234.
- 정옥분 (2011). *아동발달의 이해*. 서울: 학지사.
- 정재찬, 유형근 (2012). 초등학교의 심리적 안녕감 증진을 위한 집단상담 프로그램 개발. *아동교육*, 21(2), 41-57.
- 정종진, 김미경 (2012). 갈등해결 프로그램이 초등학교의 심리적 안녕감, 공감 및 공격성에 미치는 효과. *초등상담연구*, 11(2), 133-151.
- 조봉환 (2006). 초등학교의 생활스트레스와 스트레스 대처행동 척도 개발을 위한 연구. *아동교육*, 15(3), 5-21.
- 조성자, 서명진 (1997). 아동이 지각하는 교사

- 행동과 자아존중감과의 관계. *아동교육*, 6(1), 127-141.
- 조한익 (2011). 초등학생의 심리적 안녕감에 영향을 미치는 사회적 지지, 희망, 우울증 및 학업성취도의 구조적 관계 분석. *교육심리연구*, 25(1), 153-174.
- 조한익, 이미화 (2010). 공감능력과 심리적 안녕감의 관계에서 친사회적 행동의 매개효과. *청소년학연구*, 17(11), 139-158.
- 최미경 (2010). 아동의 스트레스 및 자아존중감과 주관적 안녕감간의 관계. *대한가정학회*, 48(10), 65-75.
- 최보가, 전귀연 (1993). 자아존중감 척도 개발에 관한 연구. *대한가정학회지*, 31(2), 41-54.
- 최옥채, 박미은, 서미경, 전석균 (2007). 인간행동과 사회환경. 경기: 양서원.
- 통계청 (2015). 2015 청소년 통계. 보도자료, 2015. 4. 28.
- 표갑수, 성낙현 (2012). 농촌지역 빈곤아동의 학교스트레스가 학교생활적응에 미치는 영향-자아존중감의 매개효과와 지역아동센터 이용만족도의 조절효과를 중심으로. *아시아아동복지연구*, 10(2), 41-63.
- 한국방정환재단 (2015). 한국 어린이·청소년 행복지수: 국제비교연구조사결과보고서.
- 한미현 (1996). 아동의 스트레스 및 사회적지지 지각과 행동문제. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 한미현, 유안진 (1995). 한국아동의 일상적 스트레스 척도 개발. *대한가정학회지*, 33(4), 49-64.
- 한중혜 (1994). 아버지와 사회적 관계망에 따른 아동의 자기역량 지각 및 우울성에 관한 연구. *인간발달연구*, 1(1), 85-99.
- 허수연, 강수연, 정정은, 박지연 (2010). 정서 및 행동문제를 가진 아동과 청소년의 사회적 기술 증재에 대한 고찰. *정서·행동장애연구*, 26(4), 43-72.
- 황혜정 (2006). 초등학생과 중학생의 스트레스와 이에 영향을 미치는 변인에 관한 연구. *초등교육 연구원*, 19(1), 193-215.
- 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), 1173-1182.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier life styles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem, In T. A. Wills (Ed.), *Basic process in helping relationships*. New York: Academic Press.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Eccles, J. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9(2), 30-43.
- Elias, M. J. (1989). School as a source of stress to children: Analysis of casual and ameliorative influences. *Journal of School Psychology*, 27(4), 392-407.

- Kaplan, H. B. (1980). *Deviant behavior in defense of self*. New York: Academic Press.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140.
- Keyes, C. L. M. (2005). The Subjective well-being of America's youth: Toward a comprehensive assessment. *Adolescent & Family Health*, 4(1), 3-11.
- Keyes, C. L. M., & Lopez, S. J. (2002). Toward as science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. London: Oxford University Press.
- Maccoby, E. (1966). *The Development of sex differences*. Palo Alto, Calif.: Stanford University Press.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin*, 130(3), 435-468.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of Psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Youngs, B. (1995). 청소년 스트레스 이렇게 해결하라. 이일남(역). 서울: 정성출판사. (1986년 원저발간).

원 고 접 수 일 : 2016. 02. 01.

수정원고접수일 : 2016. 03. 15.

최종게재결정일 : 2016. 03. 29.

Impact of Stress on Comprehensive Well-being of Upper-level Elementary School Children: Focusing on a Mediation Effect of Self-esteem

Myounghee Kang

Minbaeg Elementary School

Yeoungyu Park

Dept. of Counseling Kyonggi University

This study attempts to identify a mediation effect of self-esteem in relation to stress and comprehensive well-being of upper-level elementary school children. To this end, the researchers conducted a survey on 450 fifth grade students in four elementary schools in Gyeonggi province, South Korea. The researchers asked questions to measure the levels of stress, self-esteem, and comprehensive well-being. The analysis of survey data was based on reliability tests of each measure, correlation coefficient analysis of major variables, multiple regression analysis, and verification of mediation effects. According to the results of multiple regression analysis, which we conducted to see what impact sub-factors of stress have on comprehensive well-being, stress related to parents, friends, teachers, and school had a negative effect on the respondents' comprehensive well-being. In particular, friend-related stress had the highest degree of impact on the respondents' well-being. The results of verification of mediation effect of self-esteem in the relationship between stress and comprehensive well-being demonstrate that self-esteem, on the whole, and self-esteem for each sub-factor (general self-esteem, social self-esteem, self-esteem at home, and self-esteem at school) had a partial mediation effect which was statistically significant. That is, stress can have a negative effect on comprehensive well-being directly, while reducing the level of comprehensive well-being indirectly by way of other sub-factors as described above. One can see from this the importance of self-esteem in the relationship between stress and comprehensive well-being. Based on these results, the researchers discussed the implications and limitations of this study.

Key words : stress, comprehensive well-being, self-esteem