



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](#)

석사학위 논문

청소년의 학교폭력 피해 경험이  
우울과 불안에 미치는 영향  
: 자아탄력성의 매개효과

The Effect of Adolescents Experience of  
School Violence Victimization on  
Depression and Anxiety of  
:Mediating Effects of Ego-Resilience

제주대학교 교육대학원

상담심리전공

박 지 연

2017년 8월

# 청소년의 학교폭력 피해 경험이 우울과 불안에 미치는 영향 : 자아탄력성의 매개효과

지도교수 최 보 영

박 지 연

이 논문을 교육학 석사학위논문으로 제출함.

2017년 6월

박지연의 교육학 석사학위논문을 인준함.

심사위원장 \_\_\_\_\_인

위 원 \_\_\_\_\_인

위 원 \_\_\_\_\_인

제주대학교 교육대학원

2017년 8월

<국문초록>

청소년의 학교폭력 피해 경험이 우울 및 불안에 미치는 영향  
:자아탄력성의 매개효과

박 지 연

제주대학교 교육대학원 상담심리전공

지도교수 최 보 영

본 연구는 중·고등학교 청소년들을 대상으로 종속변수인 학교폭력피해 경험과 우울 및 불안과의 관련성을 살펴보고, 학교폭력 피해 경험이 우울 및 불안에 미치는 영향: 자아탄력성의 매개효과를 검증하고자 하였다.

이를 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하였다

연구문제 1. 청소년의 학교폭력 피해경험이 우울과 불안에 미치는 영향은 어떠한가?

연구문제 2. 자아탄력성이 매개변인으로 작용할 때 청소년의 학교폭력 피해경험이 우울과 불안에 미치는 경로는 어떠한가?

본 연구는 J시 소재 중학교 4개교, 고등학교 2개교 학생을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문지 응답에 소요된 시간은 약 15분이었다. 각 학급의 자율활

동 시간에 담임선생님의 협조를 얻어 설문지 목적에 대해 안내한 후에 설문지를 배부하여 성실하게 응답하도록 하였다. 총 270명 중 무응답 문항이 많거나 동일한 번호로 응답하는 등 불성실하게 반응한 27명의 자료를 제외한 243부의 자료를 최종 분석에서 사용하였다. 설문은 학교폭력척도, 불안 척도, 우울 척도, 자아탄력성척도를 사용하였다. 수집된 자료는 SPSS 23.0 통계프로그램을 사용하였다. 각 변수의 평균과 표준편차를 알아보기 위하여 기술통계분석을, 변인들 간의 관련성을 알아보기 위하여 단순상관관계분석(Pearson's Correlation Analysis)을 실시하였다.

학교폭력 피해 경험이 우울과 불안 수준을 설명할 때, 자아탄력성이 매개 역할을 하는지 알아보기 위해 Baron과 Kenny(1986)에 의해 제시된 매개효과 분석방법을 사용하였다. Baron과 Kenny(1986)가 제안한 매개효과 검증 절차를 실시하였고, 유의성 검증을 위하여 Sobel(1982)의 방법을 사용하였다.

지금까지의 연구결과를 근거하여 본 연구는 다음과 같은 결론을 내릴 수 있다.

첫째, 청소년의 학교폭력 피해 경험이 우울과 불안에 어떠한 영향을 미치는지 알아본 결과 청소년의 학교폭력 피해경험이 높을수록 우울과 불안이 증가 하는 것으로 나타났다.

둘째, 자아탄력성의 학교폭력 피해 경험과 우울 및 불안의 관계를 매개효과를 살펴 본 결과 자아탄력성은 학교폭력 피해 경험과 우울 및 불안의 관계를 부분적으로 매개하는 것으로 나타났으며, 학교폭력피해 경험은 우울과 불안에 직접영향을 미칠 뿐 만 아니라 자아탄력성의 손상을 통하여 우울과 불안에 간접영향을 미친다고 볼 수 있다.

따라서 자아탄력성은 개인·내부의 적응적인 성격자원으로서 기능을 한다는 것을 의미하며 어려운 상황에서 스스로 자신을 도울 수 있도록 하는 자아탄력성을 길러주는 것이 필요함을 시사해 주고 있다.

이와 같은 연구결과로 자아탄력성은 개인의 내부에서 적응적인 성격자원으로서의 기능을 한다는 것을 본 연구결과를 통해 알 수 있었으며 본인의 자아탄력성에 따라 위험한 상황에 대해 이겨낼 수 있는 중요한 개인 내적 변인임을 확인한 선행연구 (김정수 노성덕, 2003)와 같은 맥을 가지며, 고선(2009)의 선행연구 결과를 확인하였고, 청소년의 자아탄력성 향상 프로그램 내용을 제공하고 내적

자원인 자아 탄력성을 발달시킬 수 있는 상담 및 효과적인 청소년지도 방법에  
자료로 활용될 수 있는 데에 의의가 있다.

<영문초록>

The Effect of Adolescents' Experience of  
School Violence Victimization on  
Depression and Anxiety  
: Mediating Effects of Ego-Resilience

Park Ji Yeoun

Jeju National University Graduate School of Education Counseling psychology

Advisor Choi Bo Young

The purpose of this research is to examine the effect of adolescents' experience of school violence victimization on depression and anxiety as well as mediating effects of ego-resilience, by exploring relation between experience of school violence victimization, which is the dependent variable in this research, and depression or anxiety. For this purpose, following research problems were established.

Research problem no.1: What are the effect of adolescents' experience of school violence victimization on their depression and anxiety?

Research problem no.1: When ego-resilience acts as mediator variable, how does adolescents' experience of school violence victimization affect their depression and anxiety?

This research was carried out by conducting a survey in four middle schools and two high schools located in Jeju city, which took about fifteen minutes to fill out during period of self-regulated activities. With teachers'

cooperation, the students were told to respond sincerely after understanding the purpose of the survey. Among total 270 data sets, 243 data sets were used in final analysis, excluding 27 data sets with several non-response questions or the same number from beginning to end. The survey used school violence scale, depression scale, anxiety scale and ego resilience scale. Collected data sets were analyzed with SPSS 23.0. Descriptive statistical analysis was used in order to look at the average and the standard deviation of each variable, and Pearson's correlation analysis was used to find out the relation among the variables.

When the experience of school violence explains the level of depression and anxiety, to find out whether ego resilience acts as the mediator, this research used mediating effect analysis proposed by Baron and Kenny (1986). After conducting verifying procedure of mediating effect suggested by Baron and Kenny (1986), Sobel (1982)'s method was used for the significance test.

Based on the study conducted so far, this research concluded as following.

First of all, as the answer to the question of what kind of effects adolescents' experience of school violence has on depression and anxiety, the more the adolescents experience school violence, the higher the level of their depression and anxiety.

Secondly, ego-resilience partly mediates the relation between the school violence and depression or anxiety, and the experience of school violence not only affects directly to the level of depression and anxiety but also indirectly by damaging ego resilience.

Thus, ego resilience functions as internal accommodative personality of individual and therefore, cultivating ego-resilience that can make people help themselves in hard times is needed.

This research concluded that ego-resilience functions as internal accommodative personality of individual, which complies with the advanced research (김정수 노성택, 2003) which had confirmed that ego-resilience is

important internal variable that can help overcome dangerous situation. This research is also in accordance with the advanced research of 고선(2009). This research can be applied when forming programs or effective consulting and teaching method that can improve adolescents' ego-resilience.

# 목 차

I. 서론 .....	1
1. 연구의 필요성 및 목적 .....	1
2. 연구문제 및 가설 .....	5
II. 이론적 배경 및 선행연구 고찰 .....	6
1. 학교폭력 .....	6
2. 자아탄력성 .....	9
3. 학교폭력과 우울, 불안 .....	11
4. 학교폭력 피해, 자아탄력성, 우울, 불안의 관계 .....	13
III. 연구방법 .....	17
1. 연구대상 .....	17
2. 연구도구 .....	17
3. 자료처리 및 분석 .....	19
IV. 연구결과 .....	21
1. 연구대상의 인구학적 특성 .....	21
2. 주요 변인의 기술통계 .....	22
3. 주요 변인의 상관 .....	23
4. 학교폭력 피해 경험과 우울에 미치는 영향에서 자아탄력성의 매개효과 .....	24
5. 학교폭력 피해 경험이 불안에 미치는 영향에서 자아탄력성의 매개효과 .....	26
V. 논의 및 결론 .....	29

1. 논의 및 결론 .....	29
2. 연구의 의의 및 제언 .....	32
<b>【참고문헌】</b> .....	33
<b>【부 록】</b> .....	37

# 표 목 차

표 IV-1. 연구대상의 인구학적 특성 .....	21
표 IV-2. 주요 변인의 기술 통계치 .....	22
표 IV-3. 학교폭력 피해 경험, 자아탄력성, 우울, 불안간의 상관관계 .....	23
표 IV-4. 학교폭력 피해경험과 우울의 관계에서 자아탄력성의 매개효과 .....	25
표 IV-5. 학교폭력 피해경험과 불안의 관계에서 자아탄력성의 매개효과 .....	27

# 그림 목 차

그림 IV-1. 학교폭력 피해 경험, 자아탄력성, 우울에 대한 경로도 .....	26
그림 IV-2. 학교폭력 피해 경험, 자아탄력성, 불안에 대한 경로도 .....	28

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

지금의 학교는 모든 지식과 정보를 독점해 있던 시절의 그 옛날 학교가 아니다. 지식과 정보로 비로소 학교의 존재가 확인된다면 이시대의 학교는 수많은 학원 가운데 하나일 수밖에 없다. 컴퓨터 학원에서는 컴퓨터를 쓰는 기술만을 가르치지만, 학교에서는 자판기하나 누르면 온갖 정보와 지식이 쏟아지는 컴퓨터를 가르칠 때 컴퓨터가 땀 흘려 일하는 가치까지 빼앗아 가서는 안 된다는 것을 함께 가르쳐야 한다. 학교폭력은 교사의 권위를 떨어뜨리고 학교폭력으로 인해 피해자를 증가시키는 동시에 학교라는 작은 사회의 테두리 안에 질서와 문화를 붕괴시키는 주요 요인이며, 학교폭력의 문제를 질적인 측면으로 살펴 볼 때, 학교폭력의 대상이 일부 학생에만 국한 되지 않으며, 저연령화, 폭력의 잔인성, 장기간에 걸친 집단 따돌림과 괴롭힘, 여학생의 폭력 증가, 피해 학생이 가해 학생으로 바뀌는 현상이 보이고 있고, 죄의이나 책임의식이 부재된 폭력의 둔감화 경향이 나타나고 있다(민천식, 권택환, 신재한, 문병상, 오원석, 김진, 2015). 이렇듯 급변하는 사회 환경 속에 학교폭력 또한 다양한 형태로 나타나고 있다.

학교 안과 밖에서 아동, 학생들 간의 신체적·언어적 폭력과 집단따돌림 사이버 불링(cyberbullying) 등의 문제들이 지속적으로 발생하고 매스컴을 통해서 보도되면서 모든 사람들이 문제의 심각성을 인식하고 있다. 청소년들은 자신들도 본인이 학교폭력의 피해자가 될까 봐 두려워하고 있고, 자녀를 둔 부모들도 내 자녀가 학교폭력의 피해자가 될까 봐 염려하고 있는 현실이며, 학생들 간의 학교폭력뿐 아니라 부모의 아동학대, 방임 등으로 인한 사망 사건들이 일어나면서 가정 안에서의 폭력 문제에 대해서도 관심이 집중되고 있다. 최근 우리나라에서 발생되고 있는 학교폭력을 살펴보면 해가 거듭될수록 복잡하고 다양한 방법으로 변화되어 가고 있다. 학교폭력 피해를 경험하는 아동들을 살펴보면 심리적, 정서적으로 안정되어 있지 않고 공격적, 충동적, 우울, 불안 등을 경험하기도 한다. 2015년 현재 학교폭력은 점차 광범위하게 늘어나고 있으며 학교폭력에 관한 기

사 중에 사이버폭력, 따돌림, 언어폭력 등이 많이 거론되고 있다.(조정진, 2016)

교육부가 지난해 12월 5일 발표한 '제2차 학교폭력 실태조사' 결과 학교폭력 피해자의 절반 정도가 초등학생인 것으로 나타났다. 전국 초등학교 4학년부터 고등학교 2학년까지 학생 374만명을 대상으로 조사한 결과 2만 8000여명(0.8%)이 학교폭력을 경험했다고 응답했으며 그 중 초등학생이 1만3600여명으로 피해학생 중 48.6%를 차지했다. 피해유형은 언어폭력을 당했다고 응답한 학생이 34.8%으로 가장 많았다. 학교폭력 피해는 교실과 복도 등 주로 학교 안에서 쉬는 시간에 발생한 것으로 조사됐다. 스마트폰 발달과 함께 학교폭력 행위도 물리적 뿐만 아니라 사이버 왕따, 데이터 요구 협박으로 변하고 있다. 이에 따라 '와이파이 셔틀'이나 '카톡 왕따' 등의 신조어가 생겨날 정도로 학교폭력이 심각한 상태다(글로벌이코노믹, 2017. 4. 21).

이렇듯 학교폭력 피해경험으로 인한 청소년의 정신건강상의 문제는 외상 후 스트레스 장애를 비롯하여 우울로 인해 무기력, 좌절감, 집중력장애, 불면증 등 불안, 품행장애, 등을 일으키며 지속적인 어려움을 갖게 될 가능성이 높다. 특히 왕따와 같은 집단따돌림, 사이버불링(cyberbullying)을 경험했던 청소년들은 학교폭력 피해경험으로 인해 우울과 불안 등의 증상이 심하게 나타나고 있으며 신체적 손상뿐 아니라 심리적이며 정서적인 후유증을 남긴다는 점에 더 주목하여야 할 것이다(조정진, 2016).

특히 사이버불링 즉 사이버 상에서 카톡 왕따 등으로 인해 극심한 우울과 불안을 겪고 있는 청소년들을 경험하였으며 사이버 상에서 피해 경험을 한 친구가 대부분 가해경험도가지고 있다는 것을 알 수 있다. 사이버 상에서의 익명성과 비대면성으로 인해 누군지 알 수 없고 볼 수 없다는 생각 때문에 자유롭게 피해와 가해 경험에 노출된다. 이러한 상황들을 볼 때 학교폭력에서 사이버폭력의 경험 또한 청소년들의 우울과 불안을 경험하게 되는 요인이 되어 심각성이 나타나고 있다. 이와 같은 현상 속에서 아동기 정서적 외상경험으로 인해 성인기 정신건강에 미치는 영향에 대한 다양한 연구들이 이루어져 왔다.

학교폭력 피해경험과 같은 부정적인 경험은 다양한 형태의 내면화·외면화 무제 행동을 유발한다(이지현, 2017). 특히 우울을 주의 깊게 살펴보아야 할 필요성이

있으며, 청소년기 학교폭력 피해경험이 성인기의 정신건강에 미치는 영향에 대한 최근 연구를 살펴보면 성장기 청소년의 학교 폭력경험은 우울에 직접적인 영향을 미친다고 보고 있다.

Benson(2006)은 아동 및 청소년이 얼마나 심각한 위험에 노출되어 있는지, 역경에 처해 있는지에 무관하게 아동 및 청소년의 긍정적인 발달에 직접적인 효과를 가지는 요인을 발달자산(developmental assets)이라 하였으며, 발달자산은 아동 및 청소년의 건강한 발달을 촉진하는 요인으로, 개인과 지역사회의 강점, 자원을 지칭한다. 긍정적 발달이라는 기반 아래, 발달자산 모형은 적응유연성과 위험요인, 보호요인에 관한 수십 년의 연구에서 얻은 지식을 근거로 아동·청소년의 적응을 증진시키는 요인을 포괄하는 새로운 방법으로 등장하였다(박주희, 2012; 재인용) 발달자산에는 아동 및 청소년들이 건강하게 성장하는 데 필요한 외적 및 내적 차원의 기본 요소들이 포함되어있으며(이지현, 2017), 그 가운데 자아탄력성은 적응적인 삶을 위한 보호요인으로 종종 제시되는 변인이다. 자아탄력성은 어려움의 환경에서도 행동 및 정서문제를 보이지 않고 건강하게 적응해 가는 것을 의미하는 심리학적 개념으로 성인뿐 아니라 아동, 청소년에게도 중요한 성격특성이다(Block & Block, 1980; Block & Kermen, 1996). 자아탄력성은 기존 연구에서 주로부정적인 상황이나 행동에 대한 보호변인으로 선정되어 적응적인 삶을 돕는 것으로 보고되었다.(민자경, 오경자, 2013; 이신영, 정현희, 2010; 이윤주, 2008; Goldstein, Faulkner, & Wekerle, 2013; Migerode et al.,2012).

개인적 자원으로 작용하는 자아탄력성에 관한 연구를 살펴보면, 성장기에 좋지 못한 환경에 노출되었거나 학대 받은 경험이 있는 사람이나 현재 스트레스를 경험하고 있는 사람의정신적 문제를 자아탄력성이 완충시켜주거나 그 부작용으로부터 보호하는 것으로 나타난 연구들이 있다(김영희, 서경현,2011;김유진, 김영희, 2009;서경현, 김성민, 2009; 서경현, 최인,2010; 유성경, 홍세희, 최보운, 2004;Garmaezy & Screitman, 1974). 이처럼 자아탄력성은 변화하는 환경이나 개연성 있는 상황적 사건, 혹은 외적/내적 스트레스에도 불구하고 환경에 융통성 있게 적응할 수 있는 능력을 의미한다(Block& Block,1980).

청소년기의 대부분의 시간을 보내고 있는 학교 또한 사회 전반에서와 같이 폭

력이 나타남에 따라 정부에서는 학교폭력예방 및 대책에 관한법, 아동학대범죄의 처벌 등에 관한 특례법 등의 법을 쏟아내지만 이러한 법만으로는 사회 전반의 폭력 문제를 해결하기는 어려움이 있을 것이다. 폭력의 문제는 폭력이 발생한 이후에 법으로 처벌하는 것보다 폭력이 발생하기 전에 예방하는 것이 최우선이다. 폭력을 예방하는 방법에는 교육과, 무엇보다도 청소년기에 과중한 학업스트레스와 또래 관계 등에 유연하게 적응하기 위해 건강하고 탄력적인 자아를 만들어 낼 수 있는 능력이 필요하다고 할 수 있다. 본 연구에서는 자아탄력성이 청소년들의 우울과 불안, 충동성의 개인 심리적 위험요인과 학교폭력 피해 경험 간의 관계에서 매개효과를 나타낼 수 있을 것이라 추론하였다.

본 연구는 학교폭력 피해 경험과 우울 및 불안에 대한 일반적 특성을 살펴보고 학교폭력이 우울과 불안에 미치는 영향을 알아보고자 한다. 또한 자아탄력성과의 관계를 밝히고, 스트레스 상황에서 완충 역할을 할 수 있는 내적 자원인 자아 탄력성을 발달시킬 수 있는 상담 및 효과적인 청소년지도 방법에 자료로 활용하고자 한다.

## 2. 연구문제 및 가설

본 연구는 청소년이 경험한 학교폭력 피해 경험이 자아탄력성과 우울 및 불안의 관련성을 알아보고, 학교폭력 피해 경험이 자아탄력성을 매개하여 우울 및 불안에 미치는 영향을 알아보기 위한 목적으로 수행되었다.

연구문제 1. 청소년의 학교폭력 피해경험은 우울과 불안에 미치는 영향은 어떠한가?

- 1-1. 청소년의 학교폭력 피해경험이 우울에 미치는 영향은 어떠한가?
- 1-2. 청소년의 학교폭력 피해경험이 불안에 미치는 영향은 어떠한가?

연구문제 2. 자아탄력성이 매개변인으로 작용할 때 청소년의 학교폭력 피해경험이 우울과 불안에 미치는 경로는 어떠한가?

- 2-1. 학교폭력 피해 경험은 자아탄력성을 매개로 우울에 영향을 미칠 것이다.
- 2-1. 학교폭력 피해 경험은 자아탄력성을 매개로 불안에 영향을 미칠 것이다.

## II. 이론적 배경 및 선행연구 고찰

### 1. 학교폭력

폭력이란 사람에게 혐오스러운 자극을 고의적으로 하는 행동을 일반적으로 공격이라고 하며 그 중에서 신체적인 공격행위 등, 직접적인 물리적 강제력을 폭력으로 정의하고 있으며, 고의로 한다는 의도성 및 피해자가 싫어할 것이라는 예측성의 2가지 인지적 요소가 포함된다. 이러한 폭력이 학교 내, 외에서 학생을 대상으로 발생할 때 학교 폭력으로 규정 될 수 있으며, 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 제 2조에서 학교 내 · 외에서 학생을 대상으로 발생한 상해, 폭력, 감금, 협박, 약취 · 유인, 명예훼손 · 모욕, 공갈, 강요 · 강제적 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 주는 행동 모두를 학교폭력으로 정의하고 있다.

“학교 폭력”이라는 용어를 사용하기 시작한 것은 서울의 모 고등학생인 김모군이 학교 친구들의 괴롭힘에 힘들어하다 1995년 6월 8일 아파트에서 투신자살한 사건부터 시작 되었으며 이를 계기로 학교폭력 문제에 심각성을 알리고 예방하는 활동들이 생겨나게 되었다. 학교 폭력은 감성이 예민한 성장기 청소년들에게 육체적인 피해 및 그로인한 심리적 · 정신적 영향이 보다 심각하다고 할 수 있다.

조주영(2014)의 연구에서 보면 (재)푸른나무 청예단에서 2013년 1월부터 2014년 1월까지 전국 17개시·도 초등학교 4학년부터 고등학교 2학년 6,153명을 대상으로 온·오프라인 설문방식으로 학교폭력 인식 및 일반적 실태 등을 비롯하여 총 74 문항에 대해 조사한 결과 학생들이 가장 심각하다고 인식하는 학교폭력 1순위는 ‘신체폭력(29.5%)’ 2순위는 ‘집단따돌림(26.1%)’인 것으로 나타났다. 또한 사이버 폭력을 당했다고 응답한 학생이 2012년 4.5%에서 2013년엔 14.2%로 세배 이상 증가하여 가상공간에서 일어나는 피해 및 가해행위가 증가하고 있으며 이로 인한 폐해와 심각성이 점점 급격해질 것을 예측할 수 있다. 학교폭력 피해 후 고통

정도에 대한 조사 결과, 2012년에 49.3%로에서 2013년은 56.1%로 상승한 것을 볼 수 있었는데 이는 피해 청소년들의 심리적 고통이 과거보다 점점 더 심해지고 있음을 보여준다. 학교폭력으로 인한 심리적 고통 상황에 지속적으로 방치되고 안전과 보호를 보장받지 못하면 보복행위, 학업중단, 자살 등 2차 피해가 심각해질 것으로 우려된다.

조정진(2016)의 연구를 보면 청소년폭력예방재단에서 실시한 2011년도까지의 학교폭력 피해유형을 살펴보면 맞았다(1위), 욕설이나 모욕적인 말을 들었다(2위). 언어를 통한 협박이나 위협을 당했다(3위) 순으로 나타났다.

경상일보(2017.3.20.)의 기사를 보면 2016년 학교폭력 실태조사 2차 참여율은 94.7%(총 374만명)이며 피해 응답자 수는 0.8%인 2만 8천여명으로 집계됐다. 2012년 2차 실태조사에서 피해 응답자 수가 8.5%(32만명)였던 것과 비교하면 많이 감소한 수치이나 여전히 2만 8천여명에 달하는 학생들이 학교 폭력에 노출되어 있는 것이다. 피해유형별 비율로는 언어폭력이 34.8%로 가장 큰 수치를 보였다. 이어 집단 따돌림 16.9%, 신체폭행 12.2%, 스토킹 10.9%, 사이버 괴롭힘 10%, 성추행·성폭행 4.9%로 집계됐다. 학교폭력 피해는 주로 학교 내에서 벌어지고 있는 것으로 밝혀졌다. 학교 안에서 피해가 발생하는 비율은 67.2%로 학생들이 주로 생활하는 공간인 교실에서 피해가 주로 발생했다. 특이한 것은 학교 밖에서 발생한 24.8%의 학교폭력 피해 중 사이버 공간 피해가 6.8%로 가장 큰 비율을 차지했다는 점이다. 이같은 현상은 스마트폰이 대중화되고 학생들이 점점 소셜 미디어와 카카오톡 등으로 관계를 유지하는 일이 일반화되면서 사이버불링의 역시 함께 증가하고 있는 것으로 분석할 수 있다

학교폭력의 양상은 2012년도 학교폭력 중에서 집단구타 등 신체폭력으로 인한 자살사건 등이 발생하기 시작하면서 학교폭력에 대한 규제가 대폭 강화되었고, 폭행사건 등은 현저히 줄어든 반면 2013년도부터 언어폭력과 사이버불링이 큰 폭으로 증가하고 있는 경향을 보이는 것으로 학교폭력 유형의 변화 동향을 시사한다.

일반적으로 사용되는 폭력에 대한 개념으로 Tiersch(1995)의 견해에 따라 물리적·심리적·구조적 폭력이라는 세 가지 형태로 나누어 볼 수 있다.

그의 견해에 의하면 물리적 폭력은 폭력이 직접 신체적으로 행해지는 것과 이에 관련된. 의도적 협박이나 신체적인 괴롭힘을 주는 행위를 말하고 심리적 폭력은 언어적 상황에서 협박과 강요모욕 또는 두려움을 주는 일 등을 말하며 구조적 폭력은 주어진 주변의 사회 및 자연환경으로 부터의 강압적인 사회관계 위협 상호 인간관계로 부터 받는 심한 갈등을 말한다.

선행연구를 보면 학교폭력을 학교 내외에서서로 간에 힘의 불균형이 존재하는 상황에서 상대방에게 신체적 또는 심리적 피해를 가하기 위해 행해지는 학생들 간의 신체·물리적, 심리적, 언어적 공격행위라고 조 성호(2000)는 정의하고 자기보다 약한 처지에 있는 상대방에게 불특정 다수의 학생이 남이 보지 않는 곳에서 신체적, 심리적인 폭력을 반복하여 행하거나 심각한 공격을 가하는 문제행동으로 김 형방(1996)은 정의하고 있으며, “자기보다 약한 처지에 있는 학생에게 비교적 힘의 우위에 있는 학생이 약한 학생의 신체적, 심리적 피해를 가하는 모든 행동을 의미한다.”라고 김 준호(1997)는 정의하고 있다.

Olweus(1994)는 한 사람이 개인이나 집단에 의해 반복적으로 그리고 지속적으로 부정적 행위에 노출되어 있는 경우라 정의하며 가해자와 피해자간의 관계가 반드시 힘의 불균형 상태에 있어야 함을 강조하였다. 여기서 '부정적 행위'란 누군가가 의도적으로 다른 사람에게 상처를 주거나 불안을 끼치거나 또는 그렇게 하려고 시도하는 경우를 말한다. 즉, 신체적 구타와 협박, 언어적 폭력, 정서적 폭력, 성적폭력 등이 이에 모두 포함된다.

이상에서 살펴본 바와 같이 학교폭력(school bullying)에 대한 개념은 폭력이 일어나는 장소, 가해자와 피해자를 누구까지로 볼 것인지, 폭력의 행위를 어디까지 볼 것인지 영구자의 시각에 따라 매우 다양하며, 체계적으로 규정되지 않은 상태이므로 가해자나 피해자 일방 혹은 쌍방이 학생의 신분으로서 교육기관인 학교 및 이와 관련된 장소에서 각종 신체적, 물리적, 정신적 차원의 폭력을 행사함으로써 상대방에게 해를 끼치는 행동으로 보고자 한다.

앞에서 살펴 본 것과 같이 학교폭력의 원인은 단순히 한 가지 이유만으로 발생하는 경우는 드물며, 청소년기의 일반적인 발달 심리적 특성과 가해자와 피해자의 개인 심리적인 측면이 복합적으로 작용하여 발생 한다고 할 수 있다.

## 2. 자아탄력성

자아탄력성은 자신이 처한 환경에 적응하면서 스트레스에 유연하게 대처하는 성격유형이며(Block & Block, 1980), 스트레스 상황에서 좌절하지 않고 유연하게 적응하여 본래의 자아통제 수준으로 돌아가는 개인적 능력이다(Block & Kremen, 1996). 탄력성(resilience)라는 개념에 ego를 붙혀 자아탄력성을 역동적인 성격과정으로 Block과 Block(1980)은 개념화 하였다(고재홍, 윤경란, 2007).

국내연구를 살펴보면 자아탄력성의 개념을 ‘회복탄력성’(손은경, 2014), ‘적응유연성’(박주란, 2009), ‘심리적탄력성’(이인열, 2012)등 다양한 용어로 사용되고 있다. 연구자들은 자아탄력성을 스트레스 상황에서 자신을 적응적으로 조절하며 보다 나은 상황으로 회복한다는 의미에 그 뜻을 같이하고 있다고 보고 있다.

자아탄력성 요소를 자신감이 있는 낙관성 자율성생산적인 활동 대인관계에서의 통찰력과 온정, 기술적 표현방법으로 보는 견해도 있으며(Klohnen, 1996), 박현진(1996)은 대학생의 개인적 탄력의 구성 요인으로 자신감 대인관계, 효율감, 낙관적인 태도, 분노조절능력을 들었다.

박은희(1996)는 자아탄력성 구성요소로 Block와 Block(1980), O'connell-Higgins(1983)의 자아탄력성 요소 중 공통점을 찾아 다른 사람의 긍정적인 관심을 얻는 능력으로 대인관계 삶의 문제들을 해결 하는 활동적이고 환기적인 접근능력을 말하는 활력성, 고통이나 괴로운 상황에서도 그들 경험을 구조적으로 인식하는 감정통제 능력 새로움을 추구하는 호기심, 삶의 의미를 긍정적인 신념을 유지하는 능력으로 낙관성의 5가지로 보았다(왕정미, 2013). 즉, 자아의 동기조절 능력과 인지적 능력을 포함하는 개념을 자아탄력성이라고 할 수 있다(고민숙, 2002 김혜진, 2015). Block과 동료들(1980)은 좁은 의미로, 자아탄력성은 개인의 감정 차원을 조절하고 상황과 환경적 수반성을 변화 시키는 적응적 차원이며, 넓은 의미로는, 내적·외적 스트레스에 대한 유연하고 융통성 있게 적용하는 일반적인 능력으로, 스트레스나 위기위험 요소를 잘 극복할 수 있는 일종의 성격유형이라고 정의하였다(임선정, 2016).

자아탄력성의 증진변화에 미치는 요인으로 가정요인으로 부모변인과 아동의 자아탄력성간의 관계(이은미 2002; 김윤희 2003; 김미정2005; 정미현 2003), 정서

적 보호자와 탄력성간의 관계(박은희, 1997), 학교생활적응 및 지역사회와 자아탄력성(신윤자 2005; 김지은; 2003)에 관한 연구로 살펴 볼 수 있다.

어머니만 자녀를 따뜻하고 자상한 보살핌과 돌봄 수준이 높으며 지나친 통제 및 제한수준이 낮을수록 그리고 아버지의 자상하고 따뜻한 보살핌과 돌봄 수준이 높을수록 아동의 자아탄력성이 증진 되었다. 안정애착유아는 발달적과제를 더 적응적으로 해결해 나간 반면 불안정애착 유아는 후기 아동기에 의존성이 증가했고 사회적 유능감과 자아탄력성이 낮으며 과제해결에 어려움을 나타냈다(윤혜선, 2010). 성인들을 대상으로 한 연구에서도 마찬가지로 안정애착을 형성한 성인이 자아탄력성이 높을 것으로 나타났다(허정선2003). 또한 부모의 일관된 양육방식과 지지적이고 안정적인 가정 분위기 그리고 부모와 자녀의 친밀성이 중요한 역할을 한다는 것이 밝혀졌다(구자은, 2000).

청소년들에게 자아탄력성은 그들이 경험하는 스트레스나 부정적인 압력을 완화시키게 하며, 특정한 스트레스를 수용하거나 참고, 피하고, 최소화하려는 등의 방법으로 역경을 이겨냄으로 스트레스를 성공적으로 대처 하게한다(이정란 외, 2013). 자아탄력성을 가진 아동들의 특징으로는 자기효능감과 자기존중감이 높고 전반적으로 긍정적인 자아상과 정체성에 대해 명확한 느낌을 가지고 있다. 그리고 외향적이며, 성실하고 정서적으로 안정되어 있으며, 자신의 경험에 대해서 개방적인 특성을 가지고 있다(이진오, 2008).

송 혜리(2009)의 연구에서는 자아탄력성 수준과 집단 따돌림 피해경험수준에 따른 학교생활적응의 차이를 통해 자아탄력성이 높고 피해수준이 낮은 학생들이 학교적응이 가장 높았으며 자아탄력성이 높고 피해 수준이 높은 학생, 자아탄력성이 낮고 피해 수준이 높은 학생, 자아탄력성이 낮고 피해 수준이 높은 학생 순으로 학교생활적응이 나타났다(유정민, 2012). 그러므로 자아탄력성이 높은 아이들의 성격특징을 알아봄으로써 삶의 만족과 기대, 동기, 그리고 생활 스트레스에 자아탄력성이 어떠한 역할을 하고 있는지 알아보는 것은 의미가 있다(김혜진, 2015).

이 연구에서는 자아탄력성을 긍정적인 결과에 영향을 미치는 요인으로 보는 관점으로 보며, 자아탄력성의 하위요인이 달라지지만 본 연구는 대인관계, 활력성, 감정통제, 호기심, 낙관성을 자아탄력성의 하위요소로 정의하고, 이는 선행연

구 중 박 은희(1996)가 제시한 구성요인과 같이 보며, 학교폭력 피해경험이 청소년의 우울과 불안에 영향을 미치는 매개요인으로 살펴보고자 한다.

### 3. 학교폭력과 우울, 불안

최근에는 학교폭력과 따돌림이 이미 초등학교 4학년에서 중학교에 다니는 아동들 사이에서 심각한 문제로 대두되고 있어, 아동들의 정서적 성장 저하와 심각한 병리현상을 유발하고 있다(김민정, 2015).

국내에서도 지속적이고 복합적인 학교폭력은 피해자들에게 신체적 피해보다 우울감, 불안, 분노 등 정신적 피해에 더 큰 영향을 미쳤고 피해자들은 심리치료가 제대로 진행되지 못할 때 정서적으로 안정이 되지 않아 등교거부 및 자살로 이어질 가능성이 매우 크다고 보고되었다(오주영, 이영아.2006).

불안은 매우 복잡하고 다면적인 개념으로서 인간의 정서와 관련이 깊는데 이는 자주 뚜렷한 원인이 없이 느끼는 근심, 걱정, 두려움 등의 감정을 말한다(주점숙, 2004). 이 용남(2001)은 불안이란 내적·외적으로 감당하기 힘든 자극에 의해 마음속에서 일어나는 초조, 긴장, 두려움, 걱정 등으로 특정 지어지는 반응으로서, 불명확한 대상에 의해 생겨나는 심리적 반응을 이야기하며 명확한 대상이 없다는 것을 공포와 구분하고 있다. Spielberg(1972)는 이러한 불안을 관찰이 가능한 것으로 보고 인지적, 정서적, 행동적 반응의 연속과 관계되는 하나의 과정이라고 하며 불안을 상태불안과 특성불안으로 나누게 되었다(박성민, 2014).

이처럼 불안은 우리가 일상생활에서 경험하고 있는 근심, 걱정, 두려움, 공포 등을 뜻하며, 심리적으로 불편을 느끼고 인지적으로 혼란을 느끼며 회피행동과 생리적 각성을 보이는 대부분의 사람들이 경험하고 있는 정서적 반응이다(김소연, 2013)라고 정리할 수 있다.

선행연구를 살펴보면 Flannery 등(2004)은 학교폭력 피해를 경험했거나 목격한 학생들이 외상 후 스트레스 장애, 불안감, 우울감, 그리고 분노와 같은 다양한 정서적 문제를 경험한다고 밝힌 바 있다( 윤소영, 유미숙, 2011; Flannery et al. 2004: 561;).

불안이 폭력적 행동을 증가시키는 위험 요인이라는 결과가 있는 반면 폭력 행동을 감소시키는 보호요인 이라는 상반된 보고들이 있는데, 먼저, 불안이 폭력 행동이나 비행 및 공격행동 등에 위험 요인이 된다는 연구들을 살펴보면 불안수준으로 비행 여부를 변별하는 설명력이 66.4%에 이른다는 연구 결과(장동산 등, 1985, 재인용)외에도, 공격적 행동을 보이는 아동청소년들의 약 50%가 우울이나 불안의 내재화문제를 경험한다는 보고가 있었다(Wolff& Ollendic, 2006).

Crick 등(1995)도 아동 청소년이 학교폭력 피해를 반복적으로 경험할 경우 그렇지 않은 또래들에 비해 높은 수준의 우울감이나 불안감을 겪는다는 점을 발견했다( 전지영, 2010: Crick &Grotper, 1995 ). 그리고 이러한 부정적인 영향은 오랜 시간 지속되는 경향을 갖는다(윤명숙, 조혜정, 2008). 불안은 대인관계나 사회적 상황에서 불안하고 긴장감을 초래하는 사회공포증이나 급성불안이 아무런 예고 없이 갑작스럽게. 발생하는 공황장애 자신의 의지와 무관하게 어떤 특정한 생각이나 행동이 계속 반복되는 강박장애 등을 불러일으키기도 한다(박현숙, 2013). 서울대 의대 김봉년 교수는 2012년 6월 5일 대한소아청소년정신학회가 주최한 학교폭력 근절을 위한 정신건강 대책 공청회」에서“지속적인 학교폭력은 피해아동에게 우울증과 불면증, 집중력 저하, 자살 충동 및 공격성 증대 등 장기적이고 정신적인 후유증과 뇌 발달에 영향을 미친다”고 했다(조주영, 2014).

우울증과 자살충동과는 밀접한 관계를 가지며 외상 후 스트레스장애, 품행장애 등 분노 역시 증가하는 것으로 나타나고 있다. Flannery(2004)는 학교폭력 피해가 정신건강에 미치는 영향에 관한 연구에서 학교폭력에 더 많은 노출이 보일수록 우울과 자살 위험이 크다고 보고하였다. 또한 더 많은 학교폭력에 노출된 아동청소년들에게서 우울증상이 높게 나타난다(Ozer & Weinstein, 2004)고 보고하였다.

학교폭력 피해경험은 우울 · 불안을 유발하는 강력한 요인이다. 보건복지부(2001)에서는 학교폭력 피해학생을 대상으로 실태를 조사한 결과, 전체150명 중 약 66%의 학생들이 학교폭력 피해경험에 드러난 이후 정신질환이 나타난 것을 발견하였다. 또한, 대부분의 학생들은 학교폭력 피해 이후, 낮은 자존감을 보이며, 불안장애(37.1%)와 우울장애(29.5%)등을 경험했다고 나타났다(이지현, 2017).

또한, 국내·외 선행연구들에서도 학교폭력피해에 속해있는 학생들의 우울·불안

수준은 학교폭력을 당하지 않은 대상의 학생들보다 높은 것으로 나타나(이지현, 2017) 학교폭력 피해경험이 우울 및 불안에 영향을 미친다고 할 수 있다.

#### 4. 학교폭력 피해, 자아탄력성, 우울, 불안의 관계

학교폭력 피해에 대한 선행연구를 살펴보면 학교폭력 피해의 심리, 정서적 영향으로 불안, 우울, 공격성 등이 드러나고 있고, 학교폭력피해경험의 정도가 더 많은 아동들에게 우울증상이 더 높게 나타나며, 학교폭력에 노출 정도가 많을수록 자살위험 그리고 우울과 불안이 더 높게 나타난다(오주영, 이영아, 2006; Ozer & Weinstein, 2004; Flanney, 2004)는 결과가 보고되어 있다.

학교폭력 피해경험과 같은 부정적인 경험은 내면화·외면화 문제행동을 유발한다. 학교폭력피해경험과 같은 부정적인 경험으로 인한 내면화 문제행동으로는 소극적·사회적으로 내재화되어 과잉 통제된 행동으로서 우울과 불안, 위축, 신체증상, 주의집중, 자살생각 등을 포함하며 외면화 문제행동으로는 감정 및 행동의 적절한 억제가 결여로 과소 통제된 행동으로서 공격성과 보복, 분노표출 그리고 비행 등을 포함한다(신은주, 2009). 학교폭력의 피해경험이 아동 및 청소년에게 미치는 영향이 더욱 심각해지고 있다는 것이 학교폭력의 가장 큰 문제점이다.

학교폭력의 피해를 경험한 아동 및 청소년들에게 일반적으로 나타나는 감정은 불안과 수치심, 가해학생에 대한 분노를 느끼며, 학교폭력은 그 속성상 일회적이기 보다는 지속적으로 진행되고 있으며 학교폭력에 시달릴 경우 불안은 공포감으로 발전하고 피해아동은 학교결석, 가출 등 학교부적응의 문제이외의 다양한 형태의 정신장애가 유발될 수 있다는 것이다(청소년폭력예방재단, 2002). 폭력을 당하는 사람의 입장에서는 자신의 존재가 위협받는 심각한 문제로 학교폭력은 인간의 존엄성을 무시하는 행위이며 때로는 생명의 소중함도 앗아가는 행동이다. 이와 같은 학교폭력피해의 후유증에도 불구하고 학교폭력피해 후 아무에게도 알리지 않았던 경우가 29.5%(청소년폭력예방재단, 2002) 내지 40% 이상(김준호, 2002)에 이른다고 한다.

대부분의 학생들은 학교폭력 피해 이후, 낮은 자존감을 보이며, 불안장애

(37.1%)와 우울장애(29.5%)등을 경험했다고 나타났다. 또한, 국내·외 선행연구들에서도 학교폭력피해에 속해있는 학생들의 우울·불안 수준은 학교폭력을 당하지 않은 대상의 학생들보다 높은 것으로 나타난다(김예성·김광혁, 2008; Susan et al., 2001).

불안(Anxiety) 역시 대표적인 내면화 문제행동으로서 낮은 환경에 적응하고자 할 때 혹은 위협이나 고통, 예상치 못한 상황에 부딪혔을 때 혹은 위협이나 고통, 예상치 못한 상황에 부딪혔을 때 나타나는 기본적인 반응으로서 우울과 마찬가지로 정신·병리적 증상이 없는 정상인에게서도 발견된다(김범수, 2009). 불안은 안절부절 못하며 가만히 있지 못하는 등의 행동반응 뿐 아니라 심장 박동의 증가 및 호흡의 변화와 같은 생리적 반응, 지나친 공포 및 걱정 등의 인지적 반응을 나타낸다(최은옥, 2015; Scott, 2002).

Spielberger(1972)는 불안은 행동에 대하여 반응적으로 일어나는 것으로 인지적, 정서적, 행동적 반응의 연속과 관계되는 하나의 과정이라고 하며 불안을 상태불안과 특성불안으로 나누었다(박성민, 2014). 상태불안은 시간이 경과하면서 변화하는 인간의 정서 상태이다. 상태불안은 긴장이나 염려가 의식적으로 지각된 감정으로 주관적이며 자율신경계의 활동을 증가 시킨다(박진선, 2015) 상태불안은 특수한 상황에서 긴장감, 걱정, 두려움의 느낌을 갖고 자율신경계통의 기능이 항진되면서 야기되는 일시인 불안상태를 의미하고 을 어떻게 받아들이는가에 따라서 불안의 정도가 변화될 수 있는 특징을 가지며 객관적인 위협과는 관계없이 개인이 어떤 환경에 대하여 위협적인 것으로 지각하게 되면 그 수준이 높아진다.

반면 스트레스 상황이거나 위협이 내재된 환경이더라도 개인이 위협적인 상황으로 지각하지 않는다면 상태불안의 강도는 비교적 낮아진다(박진선, 2015). 특성불안은 불안을 일으키는 경향에 하여 지니고 있는 개인인 특성을 의미하여 외적인 위협에 대하여 처하는 개인인 차이를 결정하는 요소가 되며 한 개인에 있어서는 일생동안 변하지 않고 일정한 양상을 띠고 있으며 지속력이 있고 비교적 변화되지 않는 개인차를 지닌 성격의 한 특성으로 설명된다. 즉 위협한 것이나 위협적인 것에 대한 지각은 개인의 성향에 따라 다르게 나타나며 불안 반응을 일으키는 경향 역시 다르게 나타나는 것을 의미한다(안현미, 1995).

Garmezy(1983)는 개인이 높은 자아탄력성을 가질수록 가족 또는 대인관계에서

긍정적인 반응을 이끌어낼 수 있는 성격을 지닌다고 보고 했으며, Conrad과 Hedin(1989)도 높은 자아탄력성을 가진 청소년일수록 학교환경에 대한 적응이 높고 학습능력에서 뛰어난 성적을 보이며, 또래나 부모 및 교사로부터 사회적 지지를 쉽게 유도할 수 있다고 하였다(김명일, 임경미, 2013에서 재인용). 즉, 자아탄력성이 높을수록 우울감 및 불안감과 같은 부정적 정서에 취약하지 않고, 또래나 교사와의 사회적 상호작용에서 자신의 의사를 적극적으로 표현하였다. 또한 자신의 욕구를 환경과 적절하게 조화를 이루게 하며, 갈등 및 문제 상황에서 보다 잘 대처함으로써 스트레스 요인을 완화시키는데 능숙하다고 하여 자아탄력적일수록 학교생활 적응에 기여할 수 있음을 확인할 수 있다(최형임, 이재성, 문영경, 2012).

제 미영(2014)의 연구에서 자아 존중감, 자기효능감, 자아탄력성 등을 개인 심리 우울 보호요인으로 포함하였으며, Kumpfer(2006)는 청소년 위기 위험요소들에 초점을 맞춰 절망과 좌절을 일으키기보다 자아탄력성에 초점을 두는 것이 긍정과 희망을 높인다고 하였으며 위기와 불운한 조건 속에서 자아탄력성을 일으키는 요인이란 지금보다 더 나빠지지 않는 길을 찾는데 초점을 맞추는 것이라고 했다. 그 과정을 살펴 볼 때 자아탄력성은 삶의 도전들 내지 위기상황 속에서 생겨나는 어떤 과정, 잠재력 또는 성공적 적응의 결과라고 할 수 있다(백순복, 2010). 그는 또한 자아탄력성이 외적 환경을 점차 보호적 과정으로 개선함으로써 작은 도전들을 통하여 성장과 연결되는 기회를 만들어 오히려 위기를 극복하는 능력을 향상시킬 수 있다고 하였다(이수기, 2008).

자아탄력성이 높은 아동은 위험한 상황에서도 융통성 있고 효율적으로 적응하며, 과제 해결을 위해 충동을 조절하는 행동적인 특징을 보인다(Funder, Block & Block, 1989). 반면 자아탄력성이 낮은 아동은 융통성이 없어 상황의 역동적인 요구에 반응하지 못한다. 그들은 환경의 변화나 스트레스 상황에 직면 했을 때 쉽게 좌절하고, 외상을 경험한 후 적응상의 어려움을 보이며(Block & Gjerde, 1990), 낮은 자아탄력성을 보이는 청소년의 경우 스트레스 상황에 취약하고 이에 대한 대처가 적절하지 못하여 학교생활에 부적응할 수 있어 우울감 및 불안감 등이 높아 정서적 문제를 보인다는 보고도 있다(정선미, 조옥귀, 2009).

우울 및 불안은 정서적·인지적·생리적 증상을 통해한 사람의 인생 전체에

부정적인 영향을 미칠 수 있으며, 특히 자신에 대해 고민하면서 긍정적인 자아상을 만들어가야 할 시기인 중요한 청소년기의 학교에서의 성취는 이후 사회적응에도 영향을 미치므로 학교에서의 적응은 중요한 의미를 갖는다고 할 수 있다.

자아탄력성과 우울에 관한 양효선(2011)의 선행연구를 살펴보면 자아탄력성과 우울은 유의한 부적 관계를 나타냈으며 자아탄력성은 수줍음과 우울의 관계에서 조절 역할을 하는 것으로 나타났다(문경일, 2012). 이은희와 손정민(2011)의 학교폭력 피해를 경험한 중학생들의 정신건강 향상 연구에서는 생활 목표감, 자기효능감 등을 포함하는 자아탄력성의 하위요인의 영향력 정도가 가장 높게 나타났으며, 학교폭력피해를 경감시켜 준다고 하였다(이인호, 2017)

김옥귀(2013)는 초등학생을 대상으로 자아탄력성이 조절변인으로 사용되어 학교폭력 경험이 우울에 영향을 미칠 때, 조절적 효과를 보인다고 보고하였다. 박선희(2010)는 고등학생의 완벽주의 성향과 자아탄력성이 우울에 미치는 영향에 관한 연구에서 타인지향 성향의 부정적 측면으로 인해 우울이 생길 수 있는데 자아탄력성이 매개요인으로 작용하여 긍정적인 측면으로 전환할 수 있다고 하였다(문경일, 2012).

학교폭력 피해경험을 피할 수는 없으나 학교폭력 피해경험으로 인한 우울과 불안 극복해나가는 청소년들이 나타나는 것은 학교폭력의 부정적인 영향을 완화시켜주는 자아탄력성의 영향이 작용했을 것이라는 가설을 가지고 구조적인 관계를 검증해 보고자 한다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구대상

본 연구는 J시 소재 중학교 4개교, 고등학교 2개교 학생을 대상으로 설문조사를 실시하였다. 설문지 응답에 소요된 시간은 약 15분이었다. 각 학급의 자율활동 시간에 담임선생님의 협조를 얻어 설문지의 목적에 대해 안내한 후에 설문지를 배부하여 성실하게 응답하도록 하였다. 총 270명 중 무응답 문항이 많거나 동일한 번호로 응답하는 등 불성실하게 반응한 27명의 자료를 제외한 243부의 자료를 최종 분석에서 사용하였다.

#### 2. 연구도구

##### 1) 학교폭력 척도

학교폭력 피해 경험에 대한 정도를 측정하기 위해 Olweus(1989)의 '학교폭력 가해-피해 설문지(Bully-Victim Questionnaire)'를 바탕으로 손 원경(1998)이 수정 보완한 척도를 사용하였다. 학교폭력척도는 총 22문항으로 구성되어 6점 척도 상에서 평정되고, 1점은 '전혀 아니다' 6점은 '아주 그렇다'로 제시되며, 점수가 높을수록 학교폭력 가해-피해 정도가 높음을 의미한다. 본 연구에서는 학교폭력 피해 경험의 정도를 파악하기 위해 22문항 중 피해 경험에 해당하는 11문항을 사용하였다. 손 원경의 연구에서 보고된 학교폭력척도 피해 영역의 내적합치도(Cronbach  $\alpha$ )는 .82로 나타났으며, 본 연구에서의 내적합치도(Cronbach  $\alpha$ )는 .84로 나타났다.

## 2) 자아탄력성 척도

자아탄력성의 수준을 측정하기 위해 O'connell-Higgins(1983)와 Block과 Kremen(1996)의 '자아탄력성 척도(Ego-resiliency Scale)'를 참고하여 박은희(1996)가 개발한 자아탄력성 척도를 사용하였다. 자아탄력성 척도는 총 40문항으로 구성되어 4점 척도 상에서 평정되고, 각 문항에 대해 '대부분 아니다(1점)', '가끔 아니다(2점)', '가끔 그렇다(3점)', '대부분 그렇다(4점)'의 4점 척도로 제시되며, 점수가 높을수록 자아탄력성 정도가 높음을 의미한다. 자아탄력성 척도는 대인관계, 활력성, 감정통제, 호기심, 낙관성의 다섯 가지 하위요인으로 구성되어 있다. 대인관계는 지속적으로 타인의 관심을 얻는 능력을, 활력성은 활동적이고 주도적인 접근으로 삶의 문제를 해결하는 능력을, 감정 통제는 고통이나 괴로운 상황에서도 감정의 경험을 구조적으로 인식하는 능력을, 호기심은 새로운 것에 대한 궁금함과 도전하고 싶은 마음의 정도를, 낙관성은 삶의 경험에서 긍정적인 신념을 유지하는 능력을 측정한다. 박은희의 연구에서 보고된 자아탄력성 척도의 내적합치도(Cronbach  $\alpha$ )는 .80으로 나타났으며, 본 연구에서의 내적합치도(Cronbach  $\alpha$ )는 .83으로 나타났다.

## 3) 우울 척도

우울 수준을 측정하기 위해 Beck, Ward, Mendason, Mock 및 Erbaugh (1961)가 제작한 것을 이 영호와 송종용(1991)이 우리말로 번안하여 타당화한 한국판 Beck 우울 척도(Beck Depression Inventory)를 사용하였다. Beck의 우울 척도는 우울의 인지적, 정서적, 동기적, 생리적 증상을 포함하는 21문항으로 구성되어 있으며, 0-3점으로 제시되고 점수가 높을수록 우울 정도가 높음을 의미한다. 이 영호와 송종용의 연구에서 보고된 우울 척도의 내적합치도(Cronbach  $\alpha$ )는 .84로 나타났으며, 본 연구에서의 내적합치도(Cronbach  $\alpha$ )는 .82로 나타났다.

#### 4) 불안 척도

불안 수준을 측정하기 위해 Spielberger(1970)이 개발한 상태-특성 불안 척도(State Trait Anxiety Inventory)를 김 정택과 신 동균(1978)이 번안하여 타당화한 한국판 상태-특성 불안 척도를 사용하였다. 한국판 STAI는 특성불안을 측정하는 20문항과 상태불안을 측정하는 20문항으로 구성되어 있으며, 4점 척도로 제시되고 점수가 높을수록 불안 정도가 높음을 의미한다. 상태불안은 불안을 유발시킨 상황에 대한 반응으로 특수한 상황을 바로 그 순간에 어떻게 느끼는가를 묻는 문항으로 구성되어 있는 측정하는 반면, 특성불안은 일상의 변화에 습관적으로 불안하게 대응하는 것으로 개인의 선천적으로 타고난 정서적 불안 특성을 묻는 문항으로 구성되어 있다. 김 미선(2014)은 학교폭력 피해를 당한 학생의 경우 폭력피해경험에 따라 불안한 감정이 생길 것이고, 폭력경험으로 생긴 불안은 주관적이고 개별적으로 느끼는 불안 상태이므로, 학교폭력과 관련된 불안을 연구함에서는 최근에 느끼고 있는 상태를 의미하는 상태불안을 사용해야 한다고 제안하였다. 따라서 본 연구에서도 학교폭력 피해 경험 정도에 따른 불안을 측정하기 위해 상태불안을 측정하는 20문항을 사용하였다. 김정택과 신동균의 연구에서 보고된 상태불안 척도의 내적 합치도(Cronbach  $\alpha$ )는 .87로 나타났으며, 본 연구에서의 내적합치도(Cronbach  $\alpha$ )는 .89로 나타났다.

### 3. 자료처리 및 분석

본 연구에서는 설문을 통해 수집된 자료를 SPSS 23.0 통계 프로그램을 이용하여 다음과 같이 분석하였다.

첫째, 연구대상자의 인구통계학적 특성을 알아보기 위해 빈도, 백분율과 같은 기술통계방법을 사용하였다.

둘째, 각 연구 변인에 대한 평균과 표준편차를 알아보기 위해 기술통계방법을 사용하였다.

셋째, 연구 변인들 간의 관련성을 알아보기 위해 단순상관관계분석(Pearson's Correlation Analysis)을 실시하였다.

넷째, 학교폭력 피해 경험이 우울과 불안 수준을 설명할 때, 자아탄력성이 매개 역할을 하는지 알아보기 위해 Baron과 Kenny(1986)에 의해 제시된 매개효과 분석방법을 사용하였다. Baron과 Kenny(1986)가 제안한 매개효과 검증 절차를 실시하였고, 유의성 검증을 위하여 Sobel(1982)의 방법을 사용하였다. 매개효과를 검증하기 위하여 Baron과 Kenny(1986)가 제안한 분석 방법은 다음과 같다. (1) 독립변인이 매개변인에 유의한 영향을 미쳐야 한다. (2) 독립변인이 종속변인에 유의한 영향을 미쳐야 한다. (3) 매개변인이 종속변인에 유의한 영향을 미쳐야 하며, 동시에 종속변인에 대한 독립변인의 영향력이 두 번째 단계에서 보다는 세 번째 단계의 회귀분석에서 더 유의하지 않아야 한다.

## IV. 연구결과

### 1. 연구대상의 인구학적 특성

분석에 사용된 연구대상의 평균 연령은 15.86세( $SD=1.03$ )세로, 14세 9명(3.7%), 15세 95명(39.1%), 16세 85명(35.0%), 17세 28명(11.5%), 18세 26명(10.7)이었다. 연구대상은 남자 182명(74.9%), 여자 61명(25.1%)이었으며, 중학교 2학년 93명(38.3%), 3학년 90명(37.0%), 고등학교 1학년 28명(11.5%), 2학년 32명(13.2%)이었다.

표 IV-1. 연구대상의 인구학적 특성

		(n=243)	
구분		빈도	백분율(%)
성별	남	182	74.9
	여	61	25.1
학년	중학교	2학년	93
		3학년	90
	고등학교	1학년	28
		2학년	32
나이	14	9	3.7
	15	95	39.1
	16	85	35.0
	17	28	11.5
	18	26	10.7

## 2. 주요 변인의 기술 통계치

본 연구의 주요 변인인 부모에 대한 학교폭력 피해, 자아탄력성과 자아탄력성의 다섯가지 하위요인(감정통제, 활력성, 대인관계, 낙관성, 호기심), 우울, 불안에 대한 기술 통계를 실시하였다. 결과는 <표 IV-2>에 제시하였다.

표 IV-2. 학교폭력 피해 경험, 자아탄력성, 우울, 불안의 기술통계치

(N=243)

변인		최대값	최소값	평균	표준편차	왜도	첨도
학교폭력 피해		4.54	1	1.55	0.61	1.8	4.46
자아 탄력성	감정통제	4	0.75	2.54	0.46	-.24	1.03
	활력성	4	0.75	2.89	0.57	-.77	1.27
	대인관계	4	0.75	2.99	0.44	-.62	2.37
	낙관성	4	0.75	2.94	0.60	-.47	.20
	호기심	4	0.75	2.95	0.59	-.55	.76
	총점	3.85	0.95	2.86	0.42	-.66	1.85
우울		3.85	0.2	0.47	0.37	.27	-.26
불안		1.90	0	1.97	0.58	1.08	1.00

### 3. 주요 변인의 상관

청소년의 우울과 불안에 대한 학교폭력 피해와 자아탄력성 간의 관계를 알아보기 위해 Pearson 상관계수를 산출하였으며 분석 결과는 <표 IV-3>에 제시하였다.

표 IV-3. 학교폭력 피해 경험, 자아탄력성, 우울, 불안 간의 상관관계

변인	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. 학교폭력 피해	1.00								
2. 자아탄력성 _감정통제	-0.21*	1.00							
3. 자아탄력성 _활력성	-0.34*	0.37*	1.00						
4. 자아탄력성 _대인관계	-0.26*	0.28*	0.52*	1.00					
5. 자아탄력성 _낙관성	-0.29*	0.45*	0.67*	0.44*	1.00				
6. 자아탄력성 _호기심	-0.28*	0.41*	0.73*	0.48*	0.71*	1.00			
7. 자아탄력성 _충집	-0.36*	0.62*	0.86*	0.67*	0.86*	0.87*	1.00		
8. 우울	0.50*	-0.33*	-0.29*	-0.20*	-0.32*	-0.37*	-0.39*	1.00	
9. 불안	0.48*	-0.38*	-0.38*	-0.32*	-0.38*	-0.38*	-0.47*	0.72*	1.00

\* $p < .05$

상관분석 결과, 학교폭력 피해는 자아탄력성과 자아탄력성의 하위요인인 감정통제, 활력성, 대인관계, 낙관성, 호기심과 유의한 부적 상관을 보였고, 우울 및 불안과는 유의한 정적 상관을 보였다. 자아탄력성의 하위요인 중 감정통제는 자

아탄력성의 다른 하위요인 및 자아탄력성 총점과 유의한 정적 상관을 보였고, 학교폭력, 우울 및 불안과는 유의한 부적 상관을 보였다. 자아탄력성의 하위요인 중 활력성은 자아탄력성의 다른 하위요인 및 자아탄력성 총점과 유의한 정적 상관을 보였고, 학교폭력, 우울 및 불안과는 유의한 부적 상관을 보였다. 자아탄력성의 하위요인 중 대인관계는 자아탄력성의 다른 하위요인 및 자아탄력성 총점과 유의한 정적 상관을 보였고, 학교폭력, 우울 및 불안과는 유의한 부적 상관을 보였다. 자아탄력성의 하위요인 중 낙관성은 자아탄력성의 다른 하위요인 및 자아탄력성 총점과 유의한 정적 상관을 보였고, 학교폭력, 우울 및 불안과는 유의한 부적 상관을 보였다. 자아탄력성의 하위요인 중 호기심은 자아탄력성의 다른 하위요인 및 자아탄력성 총점과 유의한 정적 상관을 보였고, 학교폭력, 우울 및 불안과는 유의한 부적 상관을 보였다. 자아탄력성 총점은 자아탄력성의 모든 하위요인과 유의한 정적 상관을 보였고, 학교폭력, 우울 및 불안과는 유의한 부적 상관을 보였다. 우울은 자아탄력성의 모든 하위요인 및 총점과 유의한 부적 상관을 보였고, 학교폭력 및 불안과 유의한 정적 상관을 보였다. 불안은 자아탄력성의 모든 하위요인 및 총점과 유의한 부적 상관을 보였고, 학교폭력 및 우울과 유의한 정적 상관을 보였다.

#### 4. 학교폭력 피해 경험이 우울에 미치는 영향에서 자아탄력성의 매개효과

학교폭력 피해 경험이 우울과 불안을 설명할 때, 자아탄력성 수준이 매개 역할을 하는지 알아보기 위해 Baron과 Kenny (1986)에 의해 제시된 방법을 사용하여 매개효과를 분석하였다. 다음으로, 매개효과의 유의성을 검증하기 위해 Sobel(1982)의 방법을 사용하였다.

청소년의 학교폭력 피해 경험이 자아탄력성을 매개하여 우울에 미치는 영향에 대한 매개효과 분석을 실시하고 그 결과를 <표 IV-4>에 제시하였다.

먼저, 학교폭력 피해 경험이 자아탄력성에 미치는 직접적 영향( $\beta = -.355, p < .05$ )과 우울에 미치는 직접적인 영향( $\beta = .496, p < .05$ )이 유의하게 나타났다. 다음으로, 학교폭력 피해 경험이 우울에 미치는 영향을 통제된 상태에서 자아탄력성이 우울

에 미치는 영향( $\beta=-.241, p<.05$ )이 유의하게 나타났으며, 학교폭력 피해 경험 또한 우울에 유의한 직접적 영향( $\beta=.410, p<.05$ )을 미치는 것으로 나타났다. 매개효과 검증에 위한 Sobel test 결과, 자아탄력성의 매개효과가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다( $z=3.42, p<.05$ ). 따라서, 자아탄력성은 학교폭력 피해 경험과 우울의 관계를 부분적으로 매개하는 것으로 나타났으며, 학교폭력 피해 경험은 우울에 직접적인 영향을 미칠 뿐만 아니라, 자아탄력성의 손상을 통하여 우울에 간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 청소년의 학교폭력 피해 경험, 자아탄력성, 우울 간의 경로도는 그림 IV-1에 제시하였다.

표 IV-4. 학교폭력 피해 경험과 우울의 관계에서 자아탄력성의 매개효과

(N=243)

단계	종속 변인	독립 변인	B	SE	$\beta$	t	R	R <sup>2</sup>	F
1	자아 탄력성	학교폭력 피해경험	.893	.151	-.355	-5.903*	.355	.126	34.844
2	우울	학교폭력 피해경험	.583	.066	.496	8.867*	.496	.246	78.624
3	우울	학교폭력 피해경험	.482	.068	.410	7.086*	.545	.297	50.601
		자아 탄력성	-.113	.027	-.241	-4.156*			
Sobel Z 통계량				B	SE	Z 값	p		
학교폭력 피해경험 → 자아 탄력성			.893	.151		3.42	<.05		
자아탄력성 → 우울			-.113	.027					

\* $p<.05$

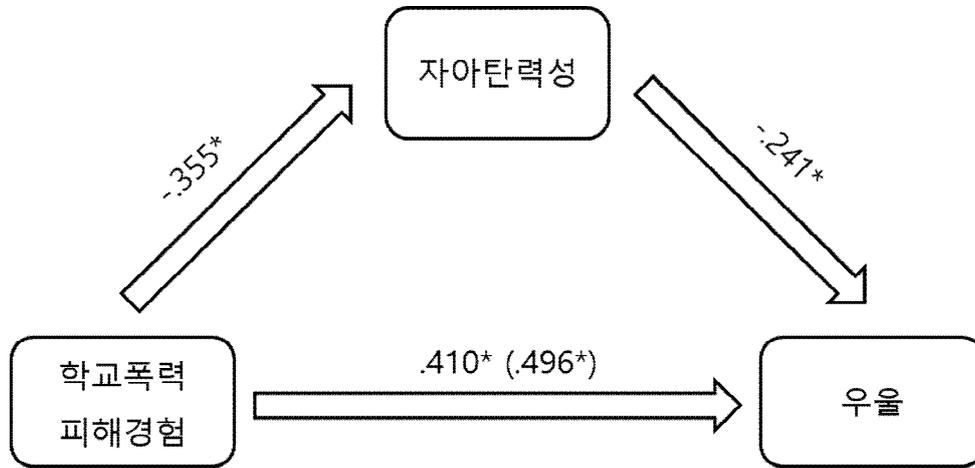


그림 IV-1. 학교폭력 피해 경험, 자아탄력성, 우울에 대한 경로도

#### 5. 학교폭력 피해 경험이 불안에 미치는 영향에서 자아탄력성의 매개효과

학교폭력 피해 경험이 우울과 불안을 설명할 때, 자아탄력성 수준이 매개 역할을 하는지 알아보기 위해 Baron과 Kenny (1986)에 의해 제시된 방법을 사용하여 매개효과를 분석하였다. 다음으로, 매개효과의 유의성을 검증하기 위해 Sobel(1982)의 방법을 사용하였다.

청소년의 학교폭력 피해 경험이 자아탄력성을 매개하여 불안에 미치는 영향에 대한 매개효과 분석을 실시하고 그 결과를 <표 IV-5>에 제시하였다.

먼저, 학교폭력 피해 경험이 자아탄력성에 미치는 직접적 영향( $\beta = -.355, p < .05$ )과 불안에 미치는 직접적인 영향( $\beta = .478, p < .05$ )이 유의하게 나타났다. 다음으로, 학교폭력 피해 경험이 불안에 미치는 영향을 통제된 상태에서 자아탄력성이 불안에 미치는 영향( $\beta = -.345, p < .05$ )이 유의하게 나타났으며, 학교폭력 피해 경험 또한 불안에 유의한 직접적 영향( $\beta = .356, p < .05$ )을 미치는 것으로 나타났다. 매개효과 검증을 위한 Sobel test 결과, 자아탄력성의 매개효과가 통계적으로 유의한 것으로 나타났다( $z = 4.23, p < .05$ ). 따라서, 자아탄력성은 학교폭력 피해 경험과 불

안의 관계를 부분적으로 매개하는 것으로 나타났으며, 학교폭력 피해 경험은 불안에 직접적인 영향을 미칠 뿐만 아니라, 자아탄력성의 손상을 통하여 불안에 간접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다. 청소년의 학교폭력 피해 경험, 자아탄력성, 불안 간의 경로도는 그림 IV-2에 제시하였다.

표 IV-5. 학교폭력 피해 경험과 불안의 관계에서 자아탄력성의 매개효과

(N=243)

단계	종속변인	독립변인	B	SE	$\beta$	t	R	R <sup>2</sup>	F
1	자아탄력성	학교폭력 피해경험	.893	.151	-.355	-5.903*	.355	.126	34.844
2	불안	학교폭력 피해경험	.822	.097	.478	8.451*	.478	.229	71.425
3	불안	학교폭력 피해경험	.611	.097	.356	6.303*	.576	.332	59.733
		자아탄력성	-.236	.039	-.345	-6.106*			
Sobel Z 통계량					B	SE	Z 값	p	
학교폭력 피해경험 → 자아탄력성					.893	.151	4.23	<.05	
자아탄력성 → 불안					-.236	.039			

\*p<.05

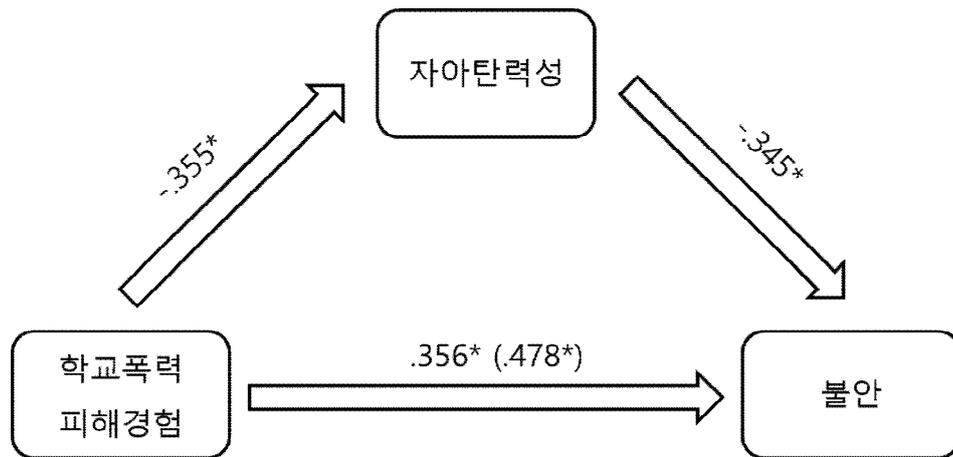


그림 IV-2. 학교폭력 피해 경험, 자아탄력성, 불안에 대한 경로도

## IV. 논의 및 결론

본 연구는 J시 소재 중학교 4개교, 고등학교 2개교 학생을 대상으로 청소년의 학교폭력 피해 경험과 자아탄력성이 우울 및 불안에 미치는 영향을 알아보기 위해 설문조사를 실시하였다. 총 270명 중 무응답 문항이 많거나 동일한 번호로 응답하는 등 불성실하게 반응한 27명의 자료를 제외한 243부의 자료로 학교폭력 피해와 자아탄력성을 독립변인으로, 우울과 불안을 종속변인으로 하여 회귀 분석을 실시하였다.

### 1. 논의 및 결론

본 연구는 첫째, 학교 폭력 피해경험을 가진 청소년들에게 도움을 주기 위한 프로그램의 필요성을 부각 시켰다. 청소년들의 학교 폭력 피해 경험할수록 우울, 불안이 증가하는 것으로 확인되었다.

둘째, 청소년의 학교폭력 피해 경험과 우울 및 불안과 자아탄력성과의 관계를 밝힘으로 학교 폭력 피해 경험을 가진 청소년들의 적응성을 돕기 위한 자아탄력성의 가치를 밝힐 수 있는 연구이다.

학교폭력의 피해경험이 아동 및 청소년에게 미치는 영향을 더욱 심각하게 한다는 것이 학교폭력의 가장 큰 문제점이다. 또한 학교폭력의 피해를 경험한 아동 및 청소년들에게 일반적으로 나타나는 감정은 불안과 수치심, 가해학생에 대한 분노를 느낀다는 점이다. 학교폭력은 그 속성상 일회적이기 보다는 지속적으로 진행되고 있으며 학교폭력에 시달릴 경우 불안은 공포감으로 발전하고 피해아동은 학교결석, 가출 또는 다양한 형태의 정신장애가 유발될 수 있다는 것이다(청소년폭력예방재단, 2002).

이렇듯 우울 및 불안은 정서적·인지적·생리적 증상을 통해한 사람의 인생 전체에 부정적인 영향을 미칠 수 있으며, 특히 자신에 대해 고민하면서 긍정적인 자아상을 만들어가야 할 시기인 중요한 청소년기의 학교에서의 성취는 이후 사회 적응에도 영향을 미치므로 학교에서의 적응은 중요한 의미를 갖는다고 할 수 있

다(이예승, 2004). 학교 스트레스가 높거나 청소년이 지각하는 부모의 정서적 방  
임수준이 높아도 자아탄력성이 높으면 학교 적응력이 높아진다는 연구결과가 나  
타났다(송미령, 2005).

그리하여 학교폭력 피해 경험을 가진 청소년들이 심리·정서적 안정과 함께 건  
강하게 학교 복귀를 할 수 있도록 하며, 피해청소년이 학교에 적응하기 위해서는  
가정수준, 학급수준, 학교수준 그리고 가해학생과 방관학생과의 관계에 대한 접  
근까지 골고루 살펴 필요한 심리·정서적 어려움까지를 고려한 폭넓은 지원이  
이루어져 자아탄력성을 향상시킬 수 있는 프로그램과 상담 및 교육이 마련되어  
청소년을 건강한 삶으로 이끌어 낼 수 있어야 할 것으로 사료된다.

이상의 논의된 연구 결과들을 미루어 볼 때 다음과 같다.

첫째, 학교폭력 피해 경험이 높을수록 청소년의 우울 및 불안 수준이 높게 나  
타나는지 알아본 결과 청소년의 학교폭력 피해경험이 높을수록 우울이 증가 하  
는 것으로 나타났다.

고진희(2009)의 선행연구에서와 같이 학교폭력 가해자와 피해자의 정신건강  
상태를 살펴보면, 가해자의 경우 우울, 적대감, 강박증, 대인예민성 불안, 신체화,  
정신증, 편집증, 공포불안 순으로 나타났으며, 피해자의 경우는 우울, 강박증, 대  
인예민성, 불안, 편집증, 적대감, 신체화, 정신증, 공포불안 순으로 나타나 가해자  
와 피해자 모두 우울이 높은 것으로 나타났다. 성별, 학교, 학교폭력피해경험, 학  
교폭력 가해 경험, 스트레스는 정적인 관계로 나타났다. 즉 여학생일수록, 학교폭  
력 피해경험이 많을수록, 학교폭력 가해경험이 많을수록, 스트레스가 많을수록  
우울한 것으로 나타났다는 연구 결과(이아름, 2013)와도 동일한 결과를 보였다.

둘째, 자아탄력성의 학교폭력 피해 경험과 우울 및 불안의 관계를 매개효과를  
살펴 본 결과 자아탄력성은 학교폭력 피해 경험과 우울 및 불안의 관계를 부분  
적으로 매개하는 것으로 나타났으며, 학교폭력피해 경험은 우울과 불안에 직접영  
향을 미칠 뿐 만 아니라 자아탄력성의 손상을 통하여 우울과 불안에 간접영향을  
비친다고 볼 수 있다.

자아탄력성과 우울 및 불안의 상관을 살펴본 결과 학교폭력 피해는 자아탄력  
성과 자아탄력성의 하위요인인 감정통제, 활력성, 대인관계, 낙관성, 호기심과 유  
의한 부적 상관을 보였고, 우울 및 불안과는 유의한 정적 상관을 보였다. 자아탄

력성과 모든 하위요인은 우울 및 불안과 유의한 부적 상관을 보였고, 우울은 불안과 유의한 정적 상관을 보였다. 박은영(2014)의 연구에서 개인유기체 변인 중 우울 및 불안은 학교폭력 피해경험에 가장 영향력 있는 변인으로, 공격성은 학교폭력 가해경험에 영향을 주는 변인으로 나타났다.

자아탄력성이 우울에 미치는 영향을 살펴본 결과 자아탄력성은 우울과 부적 상관을 보였으며, 자아탄력성이 우울에 미치는 영향은 유의하고, 자아탄력성이 높을수록 우울은 낮아진다는 결과를 보였다. 하위요인별로 살펴보면 긍정적 미래지향성과 감정조절이 우울에 영향을 미치는 변수로 나타났지만, 흥미와 관심의 다양성은 우울에 미치는 영향이 유의하지 않았다. 이것은 자아탄력성이 높을수록 우울과 불안수준이 낮다는 선행 결과(이영아, 2011)와 일치한다. 또한 자아탄력성이 높은 아동은 우울 및 불안 등 내재화 문제를 적게 나타낸다는 연구결과(Block & Block, 2006)와도 동일한 결과를 보였다.

낮은 자아탄력성은 감정 조절을 어려워하고 스트레스 상황이나 어려운 상황일 때 더 많은 우울과 불안을 느낄 수 있으며, 학교폭력의 피해 경험에 높을수록 스트레스가 높을수록 자아탄력성이 낮아지고 이것은 우울이나 불안을 초래할 수 있는 것이다. 스트레스를 받고 있는 청소년들은 우울과 불안에 취약하다. 반면 자아탄력성이 높은 청소년은 우울을 유발하는 상황에서도 적절하고 유연하게 대처하여 우울 및 불안을 적게 경험할 것임을 이해할 수 있다. 또한 우울 및 불안의 경우는 학교폭력 피해에나 가해경험에 모두 영향력이 있는 것으로 나타났다. 이는 학교폭력의 피해경험이 우울 및 불안을 증가시켜 충동적이고 방어적인 또 다른 학교폭력으로 이어질 가능성도 고려해보아야 할 필요가 있을 것이다

학교폭력 자아탄력성은 개인의 내부에서 적응적인 성격자원으로서의 기능을 한다는 것을 본 연구결과를 통해 알 수 있었으며 본인의 자아탄력성에 따라 위험한 상황에 대해 이겨낼 수 있는 중요한 개인 내적 변인임을 확인한 선행연구(김정수 노성덕, 2003)와 같은 맥을 가진다.(고선,2009)

결론적으로 본 연구에서는 여러 연구문제에 대한 가설검증을 통해서 다음의 결과를 확인하였다. 청소년기의 학교폭력 경험이 많을수록 청소년의 우울 및 불안 수준이 증가하는 것을 확인하였고, 자아탄력성이 학교폭력 피해경험과 우울 및 불안 수준 간에 보호요인으로 작용한다는 것을 확인할 수 있었다.

## 2. 연구의 의의 및 제언

이러한 결론을 통한 본 연구의 의의는 다음과 같다.

보다 적극적으로 학교폭력을 당하고 있는 학생들에 대한 발견이 신속하게 이루어질 수 있게 하여 가해학생과 피해학생에 대한개입이 동시에 진행되어야 할 것이다.

또한 자아탄력성을 적응적 성격자원으로 기능할 수 있음 확인할 수 있었다. 긍정사고와 감정조절의 탄력성이 떨어져 보다 큰 어려움을 겪고 있음을 확인할 수 있었다. 중복집단은 자아탄력성이 낮아 분노감과 적의성 같은 부정적 정서에 취약하며 갈등 및 문제 상황에서 대처하는데 어려움을 보일 수 있다. 따라서 획일적이 아닌 대상자의 심리적 특성을 고려한 자아탄력성 프로그램 개발이 필요할 것이다. 학교폭력 경험집단별로 학교폭력이라는 스트레스 상황에서 대처방법이 다를 수 있음을 밝혔고, 청소년의 자아탄력성 향상 프로그램 내용을 제공하고 내적 자원인 자아 탄력성을 발달시킬 수 있는 상담 및 효과적인 청소년지도 방법에 자료로 활용될 수 있는 데에 의의가 있다.

하지만 본 연구는 다음과 같은 제한점을 갖는다.

첫째, 본 연구는 제주도 시내 지역 중.고학을 대상으로 진행되었기 때문에 지역 특성과 문화, 생활수준에 따른 차이가 발생할 수 있기 때문에 본 연구의 결과를 인구학적배경이 다른 곳이나 다른 지역 청소년들에게 일반화 시키는데 제약이 있다. 따라서 연구대상의 연령, 지역적 특성과 문화 및 생활수준 등을 고려한 추후 연구가 필요하겠다.

둘째, 본 연구에서 사용된 조사연구는 자기기입식 설문지에 대한 응답이므로 조사대상 전체 학생들이 성실하고 진실 되게 응답하였는지에 대한 확신이 없으므로 불성실한 대답에 대한 후속연구가 필요하다.

셋째, 본 연구에서는 학교폭력피해 경험이 우울 및 불안에 미치는 영향에서 자아탄력성을 매개변인으로 선택해 연구를 진행했다. 하지만 학교폭력피해 경험에 다양한 영향을 미치는 변인들 간의 매개 및 조절효과를 살펴보는 것도 의미가 있을 것이다.

## 참 고 문 헌

- 고 선 (2009). **학교환경이 청소년의 자살생각에 미치는 영향 : 자아탄력성의 매개효과** 학위논문(석사)-- 숙명여자대학교 정책·산업대학원
- 고유나 (2015). **아동기 정서적 외상경험이 대학생의 우울 및 불안수준에 미치는 영향** :-자아탄력성의 조절효과를 중심으로- 학위논문(석사)-대구대학교 : 사회복지학과 임상사회복지 2015. 8
- 고진희 (2009). **학교폭력 가해자와 피해자의 정신건강 비교연구** 학위논문(석사)-- 한남대학교 일반대학원: 사회복지학과 2009. 2
- 김도현 (2012). **중학생의 자아탄력성과 스트레스 대처방식이 학교생활적응에 미치는 영향** 학위논문(석사)-- 한국교원대학교 대학원
- 김미선 (2014). **폭력피해경험이 청소년 지위비행에 미치는 영향: 불안의 매개효과를 중심으로.** 동국대학교 대학원 박사학위 논문.
- 김정택, 신동균 (1978). **STAI의 한국표준화에 관한 연구.** *최신의학*, 21(11), 69-75.
- 김정희 (2013). **심리운동이 학교부적응 청소년의 분노 및 자아탄력성에 미치는 영향.** 학위논문(석사)-- 단국대학교 특수교육대학원: 특수교육학과 심리치료전공 2013. 2
- 김주희 (2005). **학교폭력 가해, 피해, 가피해 유형과 정서 행동문제 및 사회능력의 관계** 학위논문(석사)-- 숙명여자대학교 대학원 : 아동복지학과 2006. 2
- 박은영(2014). **초기 청소년의 학교폭력 경험에 대한 생태학적 변인의 영향 연구** 학위논문(박사)-- 전남대학교 대학원
- 박은희 (1996). **자아탄력성, 지능 및 학업성취도와의 관계연구.** 충남대학교 대학원 석사학위 논문.
- 박재근 (2015). **학교폭력이 아동·청소년의 정서에 미치는 영향과 사회자본의 조절효과** 학위논문(박사)-성균관대학교 국정관리대학원

- 백동현 (2007). 학교폭력 피해청소년의 학교적응을 위한 대처방안에 관한 연구 : 교사인식을 중심으로 학위논문(석사)-- 경희대학교 행정대학원
- 성선진 (2010). 청소년의 학교생활 적응 관련요인의 인과적 관계 분석 학위논문(박사)-- 충북대학교 대학원
- 손원경 (1998). 학교폭력 가해 및 피해 중학생의 사회적지지 지각에 관한 연구. 동아대학교 대학원 석사학위 논문.
- 송해선 (2014). 가정폭력, 학교폭력 및 우울불안이 청소년 자살에 미치는 영향 학위논문 (박사)-- 대구카톨릭대학교 대학원
- 송혜리 (2010). 청소년의 집단따돌림 경험 및 자아탄력성, 학교생활적응과의 관계 학위논문(석사)-- 성균관대학교 교육대학원 : 상담교육전공 2010.2
- 양경화 (2015). 중학생의 학교생활 적응에 영향을 미치는 요인 : 다체계 모델을 중심으로 학위논문(박사)-- 호남대학교 대학원
- 유정민 (2012). 중학생의 부적 정서, 자아탄력성 및 학교생활적응의 관계 학위 논문(석사)-아주대학교 : 상담심리
- 이아름 (2013). 청소년이 지각한 심리적변인과 학교폭력경험이 우울에 미치는 영향 학위논문(석사)-- 인제대학교 대학원
- 이영호, 송종용 (1991). BDI, SDS, MMPI-D 척도의 신뢰도 및 타당도에 대한 연구. 한국심리학회: 임상, 10(1), 98-113.
- 이윤수 (2013). 학교폭력 피해자 회복과정과 자아존중감, 자아탄력성, 공격성 과의 관계연구 학위논문(석사)-- 백석대학교 상담대학원
- 이인호 (2017). 중학생 학교폭력 경험집단에 따른 공격성, 자아탄력성, 학교적응의 차이 학위논문(석사)- 명지대학교 사회교육대학원 : 아동심리치료 학과 2017. 2
- 이지현 (2017). 초기청소년의 사이버불링 피해경험이 우울 및 불안에 미치는 영향 : 발 달자산의 조절효과 학위논문(석사)-- 청주대학교대학원
- 정영제 (2013). 가정·학교폭력 피해경험 유무에 따른 병사의 군 생활 적응에 대한 비합리적 신념, 대인관계능력, 자아탄력성의 영향 구조 분석

학위논문(박사)-- 선문대학교 대학원

제미영 (2014). **청소년 우울관련 변인에 관한 메타분석** =학위논문(박사)- 전주대학교 대학원

조정진 (2016). **학교폭력 피해경험이 아동의 우울과 불안에 미치는 영향** : 초등학교 고학년과 중학생을 대상으로

조주영 (2014). **청소년의 학교폭력 경험유형과 유형 변화 및 사회정서변인 간의 관계**학위논문(석사)-- 이화여자대학교 교육대학원: 상담심리전공

최은옥 (2015). **학교폭력 피해경험이 초등학교 고학년 학생의 우울·불안 및 공격성에 미치는 영향** : 부모·또래·학교에착의 조절효과 학위논문(석사)-- 강남대학교 사회복지전문대학원

하나연 (2013). **학교폭력 피해경험이 청소년 자살에 미치는 영향에서 자아탄력성과 사회적 지지의 조절효과 검증** 학위논문(석사)-- 신라대학교 사회복지대학원

홍성희 (2014). **청소년이 지각한 모애착이 학교폭력피해경험에 미치는 영향 : 자아탄력성 매개 및 자기분화 조절 효과 검증** 학위논문(박사)-- 성결대학교 일반대학원

경상일보 (2017.03.20.) **2017년도 학교폭력 실태조사 실시...2016년도 실태조사 결과는?**

<http://www.ksilbo.co.kr/news/articleView.html?idxno=584306>

Adler, A. (1927). *The Practice and Theory of Individual Psychology*. New York: Harcourt, Brace & World

Arslan C, (2010). An investigation of anger and anger expression in terms of coping with stress and interpersonal problem-solving. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(1), 25-43.

Beck, A.T.(1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. New York: Hoeber, Republished as *Depression: Cause and Treatment*

- ment. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Block, J. and J. H. Block. (1980). *The California Child Q-set*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. (Original work published 1969).
- Block, J., & Kermen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness, *Journal of Personality and Social Psychology* . 70(2), 349-361.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rotter, J. B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Smith, P. K, (2011), *Bullying in schools: Thirty years of research*. In L, Coyne and C. P, Monks (Eds), *Bullying in different contexts* (pp, 36~59). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety : Current Trends, Theory and Research*. New York: Academic Press. University Press.
- Veenstra, R, Lindenberg, S, Oldehinkel, A, J, De Winter, A, F, Verhulst, F, C, & Ormel, J, (2005). *Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies victims, bully/ victims, and uninvolved* 672-682.
- Wessman, M, M., Wolk, S., Goldstein, R, B., Moreau, D., Dahl, R, E, and Wickramaratne, P, (1999), *Depressed adolescents grown up*, *Journal of the American Medical Association*, 281, 1707-1713.
- Wolff, J. C., & Ollendick, T.H. (2006). *The comorbidity of conduct problems and depression in childhood and adolescent*. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9, 201-220.

## 부 록

- 부록 1. 학교폭력 척도
- 부록 2. 자아탄력성척도
- 부록 3. Beck의 우울 척도 (BDI)
- 부록 4. 불안척도

부록 1. 학교폭력척도

학교폭력척도

이 질문지는 여러분의 학교 생활에 관한 것입니다. 바로 지금 뿐만 아니라 지난 일년동안의 일들을 잘 생각해 보고 솔직하게 답해 주시면 됩니다. 이 질문들에 대하여 여러분이 답하는 것은 절대 비밀이 보장되는 것임을 다시 한 번 약속드립니다. 답하는 방법은 이제까지와 같습니다. 한 문항도 빠짐없이 솔직하게 답해 주시기 바랍니다.

폭력이란 한 명 또는 그 이상의 학생이 특정 학생을 때리거나 발로 차거나 헐박하거나 놀리거나 따돌리는 등의 행위를 말합니다. 비슷한 힘을 가진 두 학생이 서로 싸우는 것은 폭력이 아닙니다.

- |  |   | 전혀<br>아니다 | 약간<br>아니다 | 약간<br>그렇다 | 아주<br>그렇다 |
|--|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1. 학교에서 외롭다고 느낍니까? .....                                 | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |
| 2. 반 친구들이 다른 아이들보다도 당신을 더 싫어합니까? .....                   | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |
| 3. 친구들이 쉬는 시간에 여러분과 같이 놀기를 싫어합니까? .....                  | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |
| 4. 이번 학기에 학교에서 폭력을 많이 당했습니까? .....                       | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |
| 5. 여러분이 말을 하면 친구들이 비웃는 경우가 있습니까? .....                   | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |
| 6. 친구가 여러분의 돈이나 물건 등을 강제로 요구한 적이<br>있습니까? .....          | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |
| 7. 여러분이 싫어하는 별명을 친구들이 자주 부릅니까? .....                     | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |
| 8. 친구들이 여러분을 밀거나 발로 걷는 일이 있습니까? .....                    | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |
| 9. 다른 학생들이 여러분을 놀리거나 기분나쁜 일을 자주합니까? .....                | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |
| 10. 등·학교 길에서는 어느 정도 폭력을 당합니까? .....                      | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |
| 11. 여러분은 학교에서 다른 학생들에게 자주 폭력을 가합니까? ..                   | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |
| 12. 여러분이 좋아하지 않은 학생에게 친구들이 폭력을 가할 때<br>가담할 수 있습니까? ..... | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |
| 13. 다른 학생들을 곤경에 빠뜨리는 것이 재미있다고 생각합니까? ..                  | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |
| 14. 여러분은 친구들이 싫어하는 별명을 얼마나 자주 부릅니까? ..                   | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |
| 15. 무거운 가방을 친구에게 들도록 하는 경우가 자주 있습니까? ..                  | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |
| 16. 친구에게서 물건이나 돈을 빼앗은 적이 있습니까? .....                     | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |
| 17. 학생들을 밀거나 발로 걸어 넘어뜨린 적이 있습니까? .....                   | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |
| 18. 친구들을 비웃는 일이 얼마나 자주 있습니까? .....                       | ① | ②         | ③         | ④         | ⑤ ⑥       |

- |                                       | 전혀<br>아니다 | ② | 약간<br>아니다 | ③ | 약간<br>그렇다 | ④ | ⑤ | 아주<br>그렇다 | ⑥ |
|---------------------------------------|-----------|---|-----------|---|-----------|---|---|-----------|---|
| 19. 친구의 나쁜 이야기를 퍼뜨린 적이 있습니까? .....    | ①         | ② | ③         | ④ | ⑤         | ⑥ |   |           |   |
| 20. 어떤 친구를 일부러 따돌리려고 한 적이 있습니까? ..... | ①         | ② | ③         | ④ | ⑤         | ⑥ |   |           |   |
| 21. 지난 일년간 얼마나 자주 학교폭력을 당했습니까? .....  | ①         | ② | ③         | ④ | ⑤         | ⑥ |   |           |   |
| 22. 지난 일년간 얼마나 자주 학교폭력을 가했습니까? .....  | ①         | ② | ③         | ④ | ⑤         | ⑥ |   |           |   |

부록 2. 자아탄력성척도

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

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

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

### 부록 3. Beck의 우울 척도 (BDI)

다음 문항을 잘 읽어 보시고 4개의 글 중 요즈음 (오늘을 포함한 지난 일주일 동안) 자신의 기분을 잘 나타내고 있다고 생각되는 글의 번호에 ○표 해 주십시오.

1. 1) 나는 슬프지 않다.  
2) 나는 슬프다.  
3) 나는 언제나 슬픔에 젖어 헤어날 수가 없다.  
4) 나는 너무나 슬프고 불행해서 도저히 견딜 수 없다.
  
2. 1) 나는 앞날에 대해서 별로 비관적이지 않다.  
2) 나는 앞날에 대해서 비관적이다.  
3) 나는 앞날에 대한 기대가 아무 것도 없다.  
4) 나의 앞날은 아주 절망적이고 나아질 가망도 없다.
  
3. 1) 나는 실패자라고 생각하지 않는다.  
2) 나는 다른 사람들보다 더 많이 실패할 것 같다.  
3) 내가 살아온 과거를 돌이켜 보면 생각나는 건 실패뿐이다.  
4) 나는 인간으로서 완전한 실패자인 것 같다.
  
4. 1) 나는 전과 같이 일상생활에서 만족하고 있다.  
2) 나의 일상 생활은 전처럼 즐겁지가 않다.  
3) 나는 더 이상 어떤 것에도 참된 만족을 느끼지 못한다.  
4) 나는 모든 것이 다 불만스럽고 지겹다.
  
5. 1) 나는 별로 죄책감을 느끼지 않는다.  
2) 나는 죄책감을 느낄 때가 많다.

- 3) 나는 거의 언제나 죄책감을 느낀다.
  - 4) 나는 항상 죄책감을 느낀다.
6. 1) 나는 벌을 받고 있다고 생각하지 않는다.
- 2) 나는 벌을 받을지도 모르겠다.
  - 3) 나는 벌을 받아야 한다고 생각한다.
  - 4) 나는 지금 벌을 받고 있다고 생각한다.
7. 1) 나는 나 자신에게 실망하지 않는다.
- 2) 나는 나 자신에게 실망하고 있다.
  - 3) 나는 나 자신이 역겹다.
  - 4) 나는 나 자신을 증오한다
8. 1) 나는 내가 다른 사람보다 못한 것 같지는 않다.
- 2) 나는 나의 약점이나 실수에 대해서 내 자신을 책망한다.
  - 3) 나는 내가 한 일이 잘못되어 있을 때 언제나 나를 탓한다.
  - 4) 나는 주위에서 일어나는 모든 안 좋은 일을 내 탓으로 돌린다
9. 1) 나는 자살 같은 것은 생각하지 않는다.
- 2) 나는 자살할 생각은 하고 있으나 실제로 하지는 않을 것이다.
  - 3) 나는 자살하고 싶다.
  - 4) 나는 기회가 있으면 자살하겠다.
10. 1) 나는 평소보다 더 울지는 않는다.
- 2) 나는 평소보다 더 많이 운다.
  - 3) 나는 요즈음 항상 운다.
  - 4) 나는 전에는 울고 싶을 때 울 수 있었지만,요즈음은 울래야 울 수도 없다.
11. 1) 나는 요즈음 평소보다 더 화를 내는 편은 아니다.

- 2) 나는 평소보다 더 쉽게 화가 나고 짜증이 난다.
  - 3) 나는 요즈음 항상 화가 난다.
  - 4) 전에는 화나던 일에 요즈음은 전혀 화조차 나지 않는다.
12. 1) 나는 다른 사람들에게 여전히 관심을 가지고 있다.
- 2) 나는 평소보다 다른 사람들에게 관심이 줄었다.
  - 3) 나는 다른 사람들에게 거의 관심이 없어졌다.
  - 4) 나는 다른 사람들에게 관심이 완전히 없어졌다.
13. 1) 나는 평소처럼 결정을 잘 내린다.
- 2) 나는 평소보다 결정을 미루는 때가 더 많다.
  - 3) 나는 결정 내리는 것이 전보다 더 힘들다.
  - 4) 나는 이제는 아무 결정도 내릴 수가 없다.
14. 1) 나는 평소보다 내 모습이 더 나빠졌다고 생각하지 않는다.
- 2) 나는 나이 들어 보이거나 호감을 못 줄 것 같아 걱정이다.
  - 3) 나는 내 모습이 아주 불품없어져 버린 것 같다.
  - 4) 나는 내가 추하게 보인다고 생각한다.
15. 1) 나는 평소처럼 일을 할 수 있다.
- 2) 어떤 일을 하려면 평소보다 더 힘이 든다.
  - 3) 무슨 일이든 하려면 무척 힘이 든다.
  - 4) 나는 전혀 아무 일도 할 수가 없다.
16. 1) 나는 평소처럼 잠을 잘 수 있다.
- 2) 나는 평소처럼 잠을 자지 못한다.
  - 3) 나는 평소보다 새벽에 일찍 깨고 다시 잠들기가 어렵다.
  - 4) 나는 평소보다 몇시간이나 일찍 깨고 다시 잠들 수가 없다.

17. 1) 나는 평소보다 더 피곤하지는 않다.  
 2) 나는 평소보다 더 쉽게 피곤해 진다.  
 3) 나는 무엇을 해도 언제나 피곤해 진다.  
 4) 나는 너무나 피곤해서 아무 일도 할 수가 없다.
18. 1) 내 식욕은 평소와 다름없다.  
 2) 나는 요즈음 평소보다 식욕이 없다.<sup>3</sup>  
 3) 나는 요즈음 식욕이 많이 떨어졌다.  
 4) 요즈음에는 전혀 식욕이 없다.
19. 1) 요즈음 체중이 별로 줄지 않았다.  
 2) 전보다 몸무게가 2kg 가량 줄었다.  
 3) 전보다 몸무게가 5kg 가량 줄었다.  
 4) 전보다 몸무게가 7kg 가량 줄었다.  
 나는 현재 음식조절로 체중을 줄이고 있는 중이다. 예\_\_\_\_ 아니오\_\_\_\_
20. 1) 나는 건강에 대해 전보다 더 염려하고 있지는 않다.  
 2) 나는 여러 가지 통증, 소화불량 또는 변비 등으로 건강이 염려된다.  
 3) 나는 건강이 매우 염려되어서 다른 일은 거의 생각할 수가 없다.  
 4) 나는 건강이 너무 염려되어서 다른 일은 아무 것도 생각할 수가 없다.
21. 1) 나는 요즈음 성(性)에 대한 관심이 별다른 변화가 있는 것 같지는 않다.  
 2) 나는 평소보다 성(性)에 대한 관심이 줄었다.  
 3) 나는 요즈음 성(性)에 대한 관심이 상당히 줄었다.  
 4) 나는 성(性)에 대한 관심을 완전히 잃었다.

부록 5. 불안척도

상태불안 측정도구

※ 다음 문장들은 자신을 표현하는데 사용되는 것입니다. 귀하가 현재 느끼고 있는 상태에 해당하는 항목에 “V” 표를 하십시오.

문 항		전혀그렇 지않다	조금그 렇다	보통그 렇다	대단히 그렇다
1	나는 마음이 차분하다 *	1	2	3	4
2	나는 마음이 든든하다 *	1	2	3	4
3	나는 긴장되어 있다	1	2	3	4
4	후회스럽고 서운하다	1	2	3	4
5	나는 마음이 편하다 *	1	2	3	4
6	나는 당황해서 어찌할 바를 모르겠다	1	2	3	4
7	나는 앞으로 불행이 올까봐 걱정하고 있다	1	2	3	4
8	나는 마음이 놓인다 *	1	2	3	4
9	나는 마음이 불안하다	1	2	3	4
10	나는 편안하게 느낀다 *	1	2	3	4
11	나는 자신감이 있다 *	1	2	3	4
12	나는 짜증스럽다	1	2	3	4
13	나는 마음이 조마조마하다	1	2	3	4
14	나는 극도로 긴장되어 있다	1	2	3	4
15	내 마음은 긴장이 풀려 포근하다 *	1	2	3	4
16	나는 만족스럽다 *	1	2	3	4
17	나는 걱정하고 있다	1	2	3	4

18	나는 흥분되어 어찌할 바를 모르겠다	1	2	3	4
19	나는 즐겁다	1	2	3	4
20	나는 기분이 좋다	1	2	3	4