

## 학교폭력 피해청소년을 위한 긍정 심리 개입의 효과

김 현 미<sup>1)</sup> 천 근 아<sup>1)</sup> 임 우 영<sup>2)</sup> 송 동 호<sup>1)\*</sup>

<sup>1)</sup>연세대학교 의과대학 정신과학교실

<sup>2)</sup>건양대학교 의과대학 건양대학교병원 정신건강의학과교실

본 연구의 목적은 학교폭력 피해청소년을 대상으로 한 긍정 심리 기반 프로그램의 효과를 검증하는 것이었다. 연구 참여자는 서울지역 소재 중학교에 다니는 1학년 학교폭력 피해청소년 7명이었으며, 이들은 한국판 청소년 자기 행동 평가 척도(Korean-Youth Self Report), 성격강점검사(Character Strength Test for Adolescents), 자아존중감 척도(Self-Esteem Scale), 대처능력 척도(Daily Hassles Coping Scale), 아동용 우울 척도(Children's Depressive Inventory)를 실시하였다. 본 연구에서 진행된 긍정 심리 기반 프로그램은 성격강점과 대처행동이 증진되도록 도와 학교폭력 피해청소년의 주관적인 행복도를 향상시키는 것을 목표로 개발되었다. 이 프로그램은 전체 10 회기, 매주 2회씩 5주 동안 집단 치료 방식으로 진행되었다. 프로그램을 실시한 후에 참여자의 주관적 행복도, 성격강점 중에서 사회지능과 용감성이 사전에 비해 통계적으로 유의하게 향상되었다. 그러나 우울은 유의하게 감소하지 않았으며 자아존중감과 대처 기술은 통계적으로 유의미하게 증가되지 않았다. 따라서 학교폭력 피해청소년을 위한 긍정 심리 개입이 행복을 증진하는데 효과적임을 경험적으로 확인하였다. 마지막으로, 본 연구의 제한점과 의의, 추후 연구에 대한 제언을 논의하였다.

주요어 : 긍정 심리 개입, 학교폭력, 성격강점

† 교신저자(Corresponding author) : 송동호, (120-752) 서울 서대문구 연세로 50-1 연세대학교 의과대학 정신과학교실, Tel: 02-2228-1620, E-mail: dhsong@yuhs.ac

친구와의 갈등은 아동 및 청소년 시기에 흔히 일어나는 현상으로 이를 해결하는 과정을 통해 사회문제해결 능력이 향상되고 우정이 돈독해지는 과정을 겪으면서 성숙한 대인관계 발달을 이루게 된다. 반대로 집단 따돌림, 괴롭힘 등의 학교폭력은 안녕감과 정신건강과 같은 건강한 청소년 발달에 심각한 위협이 될 수 있고 학업장면에서 부적응을 경험할 가능성을 높인다(Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001). 이처럼 개인의 발달에 부정적 영향을 미치는 학교폭력은 공격적인 행동의 한 형태로 학교, 학원, 놀이터 등 일상생활 장면에서 자주 목격될 수 있고 연령, 인종과 민족, 문화와 상관없이 전 세계적으로 발생하는 문제행동으로 일컬어지며(Carney & Merrell, 2001; Oliver & Canappa, 2003; Salmivalli, 2010), 국내 교육 현장에서도 가장 심각한 문제 중 하나로 손꼽힌다. 학교폭력 실태조사를 했더니 피해응답은 2012년도 1차에서 12.3%, 2차는 8.5%가 나왔으며, 2013년 2차 조사에서는 1.9%, 2014년 1차에서는 1.2%로 나타났다(교육부, 2014). 이처럼 국가적인 노력으로 학교폭력 피해가 지속적으로 감소 추세에 있다고 하나 여전히 국민안전을 위해 반드시 척결해야 할 4대악으로 규정하여 중점관리하고 있으며 이 문제를 해결하기 위한 사회의 직·간접적 비용은 점점 증가하고 있다.

학교폭력은 신체, 정신 또는 재산상의 피해를 입히는 행위이기 때문에 가해자와 피해자뿐만 아니라 목격자 모두에게 사회, 정서, 심리 발달에 부정적인 영향을 미쳐 정상 발달궤도를 이탈하게 하며(Collins, McAleavy, & Adamson, 2002), 때로는 피해자가 극단적인 선택인 자살을 하는 경

우도 있다. 학교폭력 피해청소년은 소외감이나 외로움, 슬픔을 많이 느끼고 우울한 경향과 자살사고가 높았고 정서각성 및 조절기능의 문제로 스트레스 대처방식이 약화되어 있는 등 심각한 후유증을 겪고 있는 것으로 나타났다(Erath, Flanagan, & Bierman, 2008; Hawker & Boulton, 2000; Isaacs, Hodges, & Salmivalli, 2008). 또한 피해학생은 울기, 자신에게 화내기와 같은 내면화 대처행동을 더 많이 사용하였고(심희옥, 2001), 자기주장을 적절한 방식으로 하지 못하였다(이규미, 문형춘, 홍혜영, 1998). 가해학생에 비해 피해학생이 문제해결에 대한 통제력이 낮았고 스트레스를 많이 받으며 문제를 효과적으로 해결할 수 있다는 느낌도 적게 받고 있었다(Cassidy & Taylor, 2005). 피해학생은 심리사회적 문제뿐만 아니라 가해학생 보다도 스트레스 대처 능력이 낮은 것으로 나타나, 이들의 문제해결능력을 높여 적응적인 방향으로 변화되도록 돕는 개입이 절실히 필요해 보인다.

몇몇 종단 연구에 따르면, 학교폭력 피해학생이 학교폭력을 당하지 않은 학생에 비해 추후 부적응을 더 많이 경험하였으며 우울한 기분을 더 많이 느꼈고 자존감이 더 낮았고 따돌림을 당한 자기 모습을 수치스럽게 여기고 자기를 부정적으로 평가하고 자기에 대한 불만이 높았다고 하였다(Olweus, 1994a; Schwartz, Gorman, Nakamoto, & Tobin, 2005). Isaacs 등(2008)의 괴롭힘 종단 연구에서 피해자는 상대적으로 잘 적응하였지만 피해를 당하지 않은 사람보다 자존감이 낮았고 더 우울하였으나, 과거의 부적응 수준을 통제한 후에 또래 괴롭힘이 성인기의 우울과 자존감에 미친 장기 효과가 더 이상 지속되지 않았다. 이들

은 청소년기에 괴롭힘을 당했던 성인이 높은 우울과 낮은 자존감을 보이는 것은 괴롭힘 피해경험의 결과라기보다는 부정적인 자기평가를 일관적으로 한 점이 원인일 수 있다고 주장하였다. 요약하면, 청소년기에 학교폭력의 피해는 성인기까지 지속될 수 있고 자기에 대한 부정적 관점과 사고는 쉽게 변화되지 않으며 부정적 자기평가는 추후 심리적 문제와 밀접히 관련되어 있다는 것이다.

학교폭력 피해학생의 낮은 자존감은 자신을 긍정적인 존재로 지각하지 못하게 하며 누구나에게 있는 고유한 특성을 인식하는 것조차 어렵게 한다. 왜냐하면 인간은 긍정적인 측면 보다 부정적인 측면에 더 강력하게 영향을 받는 부정의 편향으로 진화되었기 때문에, 자신이 가진 여러 가지 강점, 능력, 재능과 같은 긍정적인 특질에는 주의를 기울이지 못하고 편향된 방식으로 자신에 대한 인상을 형성할 수 있고 부정적 자기로 고착시킬 수 있다(Rashid, 2015). 하지만 테러나 전쟁, 질병이나 사고와 같은 심각한 외상을 경험 한 후에 긍정적 변화를 의미하는 외상적 성장을 경험하는 사람도 있어 인간은 부정적 상태에 머무는 것이 아니라 성장의 방향으로 발달하려 한다고 볼 수 있다(Tedeschi & Calhoun, 1995). 예를 들어 911 테러 이후에 성격강점 중 감사, 낙관성, 사랑, 친절성, 시민의식, 리더십, 영성이 증가하였다(Peterson & Seligman, 2003). 과거 신체적 질병을 앓았지만 이를 극복한 사람이 질병을 겪어 보지 못한 사람에 비해 심미안, 용감성, 호기심, 긍정성, 용서, 감사, 친절성, 유머, 학구열, 영성이 높았고 심리적 장애를 극복한 사람은 심미안, 창의성, 호기심, 감사, 학구열이 높은 것으로 나타났다

(Peterson, Park, & Seligman, 2006). 이러한 연구 결과는 학교폭력이라는 외상을 겪은 피해학생이 부정적인 자기에서 벗어나 개인적 성장을 이루고 생산적인 삶에 이를 수 있다는 점을 암시한다. 피해학생이 자신의 긍정적인 측면을 발견하고 성장할 수 있는 경험의 장을 마련해 준다면, 부정적인 자기상에 머무는 것이 아니라 자기를 균형 있는 관점으로 이해하고 학교폭력의 문제를 극복하여 자신의 목표를 실현시키고 행복을 느껴 궁극적으로 긍정적인 정신건강의 상태에 도달할 수 있을 것이라 예상된다.

지금까지 국내에서 학교폭력 실태조사와 분석은 활발히 진행된 데에 비해 학교폭력 피해청소년을 대상으로 한 개입 프로그램의 효과연구는 상대적으로 적은 편이다. 또한 외국에서는 주로 학교폭력 예방을 강조하여, 안전한 학교를 조성하기 위해서는 괴롭힘을 묵과하지 않은 학교분위기와 같은 사회적 맥락을 변화시키는 것을 중요시 여기면서 개인 수준 보다는 학교 전체를 대상으로 개입하여 학교폭력을 줄이려 했다(이승연, 2013; Bauer, Lozano, & Rivara, 2007; Olweus, 1994b; Ttofi & Farrington, 2011). 반면 국내에서는 학교전체를 대상으로 학교폭력 예방 프로그램을 진행하기 어려워 학교폭력 피해학생이나 가해학생을 대상으로 이들이 가진 부정적인 특성을 개선시키는 방향의 개인 상담이나 집단 상담이 주로 제공되는 실정이다(손진희, 홍지영, 2009; 이승연, 2013). 국내에서 실시된 학교폭력 피해학생을 위한 집단치료와 그 효과성의 연구를 살펴보면, 집단상담을 한 후에 자아개념과 자기가치가 증진되었고(강인자, 2002), 또래상담활동을 통해 자아존중감, 대인관계, 학교적응이 향상되었다(정

정임, 2006). 용서훈련 집단상담을 실시하고 난 다음에 용서 수준이 의미 있게 증가하였고 집단따돌림, 피해의식과 보복심리가 감소되었다(김철환, 이영만, 김민정, 2008). 집단상담을 통해 따돌림 피해자의 우울, 불안이 낮아졌고 공감성과 주장성이 향상되었다고 보고되었다(손진희, 홍지영, 2009). 전반적으로 학교폭력 피해청소년을 위한 개입은 이들의 부정적인 측면에 초점 맞춰 진행되어 왔다.

앞서서 자기의 부정적인 측면에 주의를 두는 것이 쉽고 부정적 자기 평가를 변화시키는 것은 어렵다고 했는데, 최근에 개인의 긍정적 측면을 확인하고 정신건강을 높이는 새로운 대안적 접근법인 긍정심리치료가 대두되었다. 긍정심리치료는 긍정적인 자원을 확장시켜 개인의 삶의 만족을 높이고 충만한 삶에 이를 수 있게 하며 부정적인 증상을 줄일 뿐만 아니라 질병의 재발을 완충할 수 있도록 긍정 정서와 성격강점, 의미를 구축하는데 중점을 둔 심리치료의 한 방법이다(Rashid, 2015; Seligman, Rashid, & Parks, 2006). 여기서 성격강점이란 긍정특질로 도덕적 가치를 지닌 성격의 특성을 의미하는 것이다(Peterson, 2006). 특히 성격강점 중에서 가장 자기답고 자아정체감의 핵심인 성격강점을 대표강점이라 하였다. 누구나 대표강점을 2개에서 5개 사이로 지니고 있다고 하였고, 일반적으로 성격강점 중에서 상위 5개를 대표강점이라고 조작적으로 정의를 내렸다(Niemiec, 2013). 이러한 성격강점과 대표강점을 인식하고 활용하는 것을 기반으로 개발된 대표적인 긍정심리치료는 Seligman 등 (2006)의 프로그램이다. 이들은 긍정심리치료의 효과를 밝히기 위해 경도에서 중등도 정도의 우울 증상을 보인 대학생들을 대상으로 성격

강점을 활용한 긍정심리치료를 실시한 결과, 처치 집단이 통제집단 보다 우울 증상이 호전되었고 1년 동안 치료효과가 지속되었다고 하였다. 주요우울장애를 겪고 있는 내담자에게 개별적인 긍정심리치료를 한 후 우울 증상이 유의하게 호전되었고 관해율이 높았으며 행복이 유의하게 증가된 것으로 나타났다(Seligman et al., 2006). 또한 대표강점의 사용은 안녕감을 향상시켰고 목표 성취 과정을 더 양호하게 하였으며 심리적 욕구의 달성과 관련되어 있었다(Linley, Nielsen, Gillett, & Biswas-Diener, 2010). 임영진(2010)은 성격강점에 기반한 행복증진 프로그램을 일반 대학생에게 적용하여 삶의 만족도와 긍정 정서, 행복 수준의 증가를 이끌어 내었다. 우울 증상을 지닌 대학생에게 긍정심리치료를 진행한 후에, 우울 증상의 감소뿐만 아니라 삶의 만족도, 긍정 정서, 행복 수준이 유의한 변화를 보였다(임영진, 2010). 긍정심리치료를 받은 주요우울장애 대학생은 삶의 만족도, 긍정 정서가 유의하게 증가되었고 우울 증상과 부정 정서가 유의하게 감소되었다(임영진, 2012). 또한 대학생에게 대표강점에 기반한 개입을 적용한 결과, 강점에 기반한 처치를 받은 집단이 약점에 기반한 처치를 받은 집단 보다 안녕감의 증가량과 우울 증상의 감소량이 더 큰 것으로 나타났다(김지영, 2011).

청소년을 대상으로 한 긍정심리치료도 성인 연구와 비슷한 결과를 보였다. 학교에서 성격강점에 기반한 긍정심리를 배운 학생이 그렇지 않은 학생보다 삶의 만족도가 증가되었다(Proctor, Tsukayama, Wood, Maltby, Eades, & Linley, 2011). 또한 Rashid와 그의 동료들(2013)은 6학년 을 대상으로 대표강점을 활용하는 프로그램을 개

발하고 실시하였더니 행복 정도와 사회 기술이 향상되었다고 하였다. 국내에서는 결손가정 청소년을 대상으로 성격강점을 적용한 해결중심 집단 상담을 한 결과, 행복감, 긍정정서, 사회성이 증가되었다(정혜진, 신선미, 정태연, 2012). 또한 외현화 부적응 청소년 집단과 내재화 부적응 청소년 집단에 강점과 일치되는 일기쓰기와 강점을 보완하는 일기쓰기를 개별적으로 개입하였다(하승수, 2012). 그 결과, 외현화 부적응 청소년 집단에서 보완강점의 활용 일기쓰기가 외현화 부적응행동의 개선에 효과적이었고 합치강점의 활용은 주관적 행복 증진에 효과적이었다. 반면 내재화 부적응 청소년 집단에서는 강점 활용 일기쓰기가 부적응 행동 개선과 주관적 행복 증진에 유의하게 기여하였다. 학교 부적응을 겪고 있는 중학생에게 성격강점을 찾아보는 긍정심리치료를 실시한 후에 우울이 감소하고 자아존중감 및 낙관성이 향상되었고 그 효과는 4주까지 유지되었다고 보고되었다(정지현, 손정락, 2014).

이상의 선행연구의 결과를 종합하면, 긍정심리치료가 정신건강에 유용한 접근법은 이미 여러 연구에서 경험적으로 확인되었다. 특히 성격강점에 기반한 프로그램은 긍정 정서와 주관적 행복뿐만 아니라 부정 정서까지도 변화시켜 그 효과가 컸다. 이처럼 긍정심리치료가 변화를 일으키는 기제는 부정적으로 편향되어 있던 주의와 기억을 긍정적인 방향으로 조정하도록 도와 긍정 정서 상태를 확장시켜 줄 수 있다는 것이다(Rashid, 2015). 이를 통해 문제 상황에서 취할 수 있는 레퍼토리와 융통성이 넓어지고 다양한 가능성을 고려할 수 있어서 궁극적으로 더 나은 문제 해결을 달성할 수 있게 해 준다는 것이다. 또한 Rashid(2015)는 성장

과 안녕감에 달성하고자 하는 내담자의 능력이 심리적, 사회적인 요인에 의해 발휘되지 못할 때 정신병리가 생긴다고 하였다. 심리치료는 내담자가 자신의 가능성을 깨닫고 재활성화되도록 돕는 것이며, 자신의 강점을 평가하고 인정하고 길러 나가는 것을 통해 내담자는 성장한다고 하였다. 이런 가정에 근거한 긍정심리치료는 내담자의 성격강점이나 대표강점을 활용하는 활동을 통해 긍정정서와 경험을 증가시키고 만족스럽고 충만한 삶을 영위하도록 도울 수 있다고 보았다. 학교폭력 피해학생은 자존감이 낮고 다양한 심리적 문제를 겪고 있기 때문에 학교폭력 피해학생이 지닌 자신에 대한 부정적인 사고와 기대를 긍정적으로 변화시켜 준다면, 안녕감이 향상될 뿐만 아니라 문제 해결능력의 증진에도 도움이 될 것으로 기대되어 학교폭력 피해청소년을 위한 긍정심리적 접근은 필요해 보인다. 그러나 청소년을 대상으로 한 긍정심리치료는 있지만 적은 수준이고, 학교폭력 피해학생을 위한 긍정심리치료를 접목시킨 프로그램은 거의 없는 실정이다. 이에 더해 성격강점은 맥락 요소에 영향을 받을 수 있고 변화 가능한 것이며 실제 연습을 통해 배울 수 있고 획득될 수 있다고 하였지만(Gillhan et al., 2011), 개입을 통해 성격강점의 변화를 확인한 연구는 없었다. 따라서 본 연구에서는 학교폭력 피해학생을 대상으로 자존감 및 대처기술의 성장을 도우면서 성격강점을 인식 및 사용을 통해 성격강점을 길러 행복이 향상될 수 있도록 개발된 긍정 심리 기반 프로그램의 효과를 검증하고자 한다.

본 연구의 가설은 다음과 같다:

첫째, 긍정 심리 기반 프로그램에 참여 후 자존

감이 참여 전에 비해 증가될 것이다.

둘째, 긍정 심리 기반 프로그램에 참여 후 대처 방식이 참여 전에 비해 향상될 것이다.

셋째, 긍정 심리 기반 프로그램에 참여 후 우울이 참여 전에 비해 감소할 것이다.

넷째, 긍정 심리 기반 프로그램에 참여 후 행복이 참여 전에 비해 향상될 것이다.

다섯째, 긍정 심리 기반 프로그램에 참여 후 성격강점이 참여 전에 비해 향상될 것이다.

## 방 법

### 참여자

2012년 6월부터 7월까지 서울시 서대문구에 위치한 2개 중학교에 다니는 중학교 1학년 학교폭력 피해학생을 대상으로 하였다. 각 학교의 상담 선생님이 학교폭력 피해를 당한 경험이 있는 학생에게 학교따돌림 척도를 실시하여 절단점(8개) 이상을 받아 학교폭력 피해학생으로 확인된 학생을 서대문구 정신보건센터로 의뢰하였다. 의뢰된 학생과 학생의 부모 중에서 자발적으로 본 프로그램의 참여를 동의한 8명이 프로그램의 참여자였다. 프로그램 도중 5회기 이상 참석하지 않은 1명이 중도 탈락되어, 최종적으로 총 7명(남자:5명, 여자:2명)의 자료를 분석하였다.

### 도구

**학교따돌림 척도.** 본 연구에서는 학교폭력 피해학생을 선별하기 위해 학교따돌림 척도를 사용하였다. 학교따돌림 척도는 아동·청소년 지역기

관을 위한 정신건강선별조사 척도집(2007)에 있는 것으로 학교따돌림을 대략적으로 평가하기 위한 자기보고식 질문지이다. 전체 12문항으로 구성되어 있고, 각 문항은 Likert식 4점 척도(1=전혀 없음, 2=약간 있음, 3=상당히 있음, 4=아주 심함)로 평정된다. 상당히 있음과 아주 심함에 표시된 수를 합하여 총합계를 내고, 총합계 8개 이상은 따돌림받을 가능성 매우 높음(전문가 상담 필요)을 의미한다.

**한국판 청소년 자기 행동 평가척도.** 본 연구 참여자의 일반적인 문제 정도를 확인하기 위해 Achenbach(1991)가 개발한 청소년 자기 행동 평가척도(Youth Self Report: YSR)를 오경자, 하은혜, 이혜련, 홍강의(2007)가 표준화한 한국판 청소년 자기 행동 평가척도(Korean Youth Self Report: K-YSR)를 사용하였다. K-YSR은 크게 사회능력척도와 문제행동척도로 이루어져 있다. 본 연구에서는 문제행동증후군 척도만을 사용하였다. 문제행동증후군 척도는 내재화 문제와 외현화 문제로 구분된다. 내재화문제의 하위요인으로는 사회적 위축, 신체증상, 우울/불안이, 외현화문제의 하위요인으로는 비행과 공격성이 포함된다. 문제행동증후군 척도는 총 119문항으로 되어 있고, 각 문항은 Likert형 3점 척도(0=전혀 해당되지 않는다, 1=가끔 그렇거나 그런 편이다, 2=자주 그런 일이 있거나 많이 그렇다)로 평정된다. K-YSR의 각 하위 척도의 내적 합치도는 .63에서 .85였다.

**대처행동 척도.** 대처유형을 확인하기 위해 민하영과 유안진(1998)이 개발한 대처행동 척도

(Daily Hassles Coping Scale)를 박진아(2001)가 수정, 보완한 척도를 사용하였다. 이 척도는 적극적, 사회지지 추구적, 공격적, 소극/회피적 대처행동 등 4가지 하위유형으로 구성되어 있다. 총 20 문항으로 이루어져 있으며, 각 유형별로 5문항씩 구성되어 있다. 각 문항은 Likert형 4점(1=전혀 아니다, 2=약간 그렇다, 3=자주 그렇다, 4=거의 항상 그렇다)척도로 평정된다. 각 하위유형의 점수가 높을수록 해당 대처행동을 많이 사용하는 것을 의미한다. 박진아(2001)의 연구에서 각 유형의 내적 합치도는 적극적 대처행동이 .87, 사회지지 추구적 대처행동이 .78, 공격적 대처행동이 .85, 소극/회피적 대처행동이 .64이었고 전체 내적 합치도는 .81이었다. 본 연구에서 내적 합치도는 적극적 대처행동이 .84, 사회지지 추구적 대처행동이 .79, 공격적 대처행동이 .81, 소극/회피적 대처행동이 .67이었고 전체 내적 합치도는 .72였다.

**아동용 우울척도.** 전반적인 우울감을 평가하기 위해 Kovacs(1995)이 개발한 아동용 우울척도(Children's Depression Inventory: CDI)를 조수철과 이영식(1990)이 우리나라 실정에 맞게 번안한 한국형 아동용 우울척도를 사용하였다. 이 도구는 총 27문항으로 이루어진 자기보고식 척도로 검사 시점으로부터 지난 2주간의 자신의 기분상태를 0~2점으로 평정하도록 한다. 총점은 0~54점 사이이며 총점이 높을수록 우울의 정도가 심한 것으로 평가되며, 절단점(cut-off score)은 16점이다. 조수철과 이영식(1990)의 연구에서 내적 합치도는 .88이었다. 본 연구에서 내적 합치도는 .82였다.

**자아존중감 척도.** 본 연구에서 자아존중감을 측

정하기 위해 Rosenberg(1965)가 개발한 자존감 척도(Self-Esteem Scale)를 전병제(1974)가 번안한 것을 사용하였다. 이 척도는 전반적인 자기개념과 관련된 자아존중감을 측정하며 총 10문항으로 5개의 긍정적 문항과 5개의 부정적 문항으로 이루어져 있다. 각 문항은 Likert형 4점 척도(1=대체로 그렇지 않다, 2=보통이다, 3=대체로 그렇다, 4=항상 그렇다)로 평정되며, 총점이 높을수록 자아존중감이 높은 것을 의미한다. 전병제(1974)의 자아존중감 척도를 사용한 이영호(1993)의 연구에서 내적 합치도는 .80에서 .83이었고, 이영자(1995)의 연구에서 내적 합치도가 .79로 나타나 이 척도의 신뢰도는 갖춘 것으로 나타났다. 본 연구에서 내적 합치도는 .74였다.

**성격강점검사-청소년용.** 권석만, 김지영, 하승수(2012)가 개발하고 표준화한 성격강점검사-청소년용(Character Strength Test for Adolescents: CST-A)을 사용하여 청소년의 성격강점인 긍정적인 성품과 덕목을 평가하였다. 이 검사는 6개의 핵심덕목과 24개의 하위강점척도, 주관적 행복척도, 사회적 선회도 척도 등 26개의 하위척도로 이루어져 있다. 6개의 핵심덕목과 24개의 하위강점은 Peterson과 Seligman(2004)이 제시한 VIA 분류체계에 근거하였다. 사회적 선회도 척도는 검사반응에 영향을 미칠 수 있는 사회적으로 바람직하게 보이려는 의도를 의미하는 피검자의 검사태도를 측정하는 것이다. CST-A는 총 182문항이며 각 하위척도는 7개의 문항으로 구성되어 있다. 각 문항은 Likert형 4점(0=전혀 아니다, 1=약간 그렇다, 2=상당히 그렇다, 3=매우 그렇다)척도로 평정된다. 권석만 등(2012)의 연구에서 내적 합치도는 공정성

은 .58이었고 그 외 하위척도는 .70~.87이었다.

**프로그램 회기별 내용**

본 프로그램은 학교폭력 피해학생의 정서적 조절 기능의 회복, 긍정적 자아상의 증진, 자신의 대표강점 찾기, 대표강점 활용, 대처기술 향상을 돕기 위한 집단 치료로 학교폭력 이후에 겪게 된 문제를 스스로 해결하고 회복할 수 있도록 지원하고 주관적 행복을 높이는 것을 목표로 하였다. 긍정 심리 기반 프로그램은 크게 세 부분으로 구

성되어 있다. 첫 번째, 학교폭력에 노출된 청소년들은 피해 후유증을 겪고 있어서 자신의 감정을 드러내고 서로 공감할 수 있는 기회를 제공해 학교폭력으로부터 받은 부정적 감정을 정화시키는 데 초점을 두었다. 두 번째, 긍정적인 나의 모습을 발견하여 균형 있는 자기상을 형성할 수 있도록 성격강점을 인식하는 내용으로 구성하였다. 세 번째, 대표강점을 증진시키는 부분으로 일상생활에서 긍정 정서경험을 높이고 스트레스에 완충하는 역할을 할 수 있도록 대표강점의 활용을 훈련시켰다. 본 프로그램의 첫 부분은 구본용(2008)의

표 1. 긍정 심리 기반 프로그램 요약

회기	주제	내용
사전		* 프로그램 참여 동의서 및 사전 평가 질문지 작성하기
1	너는 누구야?	* 긍정 심리 기반 프로그램 소개하기 * 자기소개하기 * 집단 친밀감과 신뢰감 형성하기
2	내 기분은 말이야.	* 학교폭력을 경험했을 당시 감정을 인식하기 * 그 감정을 표현한 방법을 탐색하고 자신의 감정을 표현하기
3	너의 기분, 나는 알아.	* 참여자가 서로의 감정을 수용해 주고 이해받고 공감 받는 경험하기 * 학교폭력을 당했을 당시 감정을 수용하는 방법을 배워보기
4	나, 이런 사람이야.	* 나는 어떤 사람인지에 대해서 나누기 * 나의 독특성과 긍정적인 특성 인식하기 * 자신을 괴롭히는 부정적 모습 찾기를 중지하고 긍정적인 특성에 주의를 기울이기
5	나의 강점은?	* 성격강점의 정의 이해하기 * 나의 대표강점 확인하기
6	대표강점을 길러보자!	* 나의 대표강점의 사용 방법을 확인하기 * 나의 대표강점을 증진하기 위한 훈련 방법을 찾아 적용하기
7	스트레스, 넌 누구니?	* 스트레스와 스트레스원 이해하기 * 현재 자신의 스트레스 대처방법에 인식하기 * 스트레스를 줄이는 방법으로 대표강점을 사용할 수 있음을 인식하기
8	스트레스, 게 섰거라.	* 스트레스 해소 방법으로 대표강점 활용할 수 있는지 알아보고 적용하기
9	내 마음 확실히 말하기	* 자신의 마음 상태를 정확히 표현할 수 있는 의사소통 기술 확인하기 * 갈등 상황에서 대표강점을 활용하여 긍정적 의사소통 기술 배우기 * 갈등 상황에 학습한 의사소통 기술을 적용해서 자기주장해 보기
10	새로운 나, 어디 한번 만나볼까?	* 프로그램 참여 후 변화된 나 인식하기 * 프로그램 정리하기 * 소감을 나누고 서로에게 힘 북돋아 주기
사후		* 사후 평가 프로그램 작성하기



학교폭력 피해학생 치유 프로그램을 참고하여 재구성하였다. 두 번째와 세 번째 부분은 Seligman 등(2006)과 Rashid, Anjum과 Lennox(2006)가 개발한 긍정심리치료 프로그램 중 대표강점 인식과 함양 부분을 참고하였으며, Peterson(2006)이 제시한 성격강점의 활용과 관련된 활동을 바탕으로 재구성하였다. 이에 더해 본 연구자가 별도로 만든 ‘하루 중 자신에게 칭찬할 일 한 가지’를 기록하고 그 내용을 매 회기에 확인하였다. 5회기부터 집단 프로그램이 끝날 때까지 자신의 대표강점을 활용한 내용을 작성하도록 ‘대표강점 활용일지’를 별도로 만들었다. 긍정 심리 기반 프로그램의 회기별 주제 및 세부 내용은 표 1에 제시하였다.

긍정 심리 기반 프로그램은 4명으로 이루어진 두 집단을 대상으로 매 회기 90분간 실시되었다. 본 프로그램은 총 10회기로 구성되었고 일주일에 2회기씩 진행하여 5주간 실시하였다. 각 회기의 구성은 이전 회기에서 다룬 내용을 소개하고 본 회기 내용을 치료자가 설명하고 시연하고 서로 소감을 나눈 후에 회기를 마무리하였다. 이 프로그램은 본 연구자 중 1급 정신보건임상심리사 1명과 소아정신과 전문의 1명이 주치료자였으며, 정신보건임상심리사 수련생 3명이 보조치료자로 참여하였다. 한 집단은 1급 정신보건임상심리사 1명과 정신보건임상심리사 수련생 1명이 진행하였고, 다른 한 집단은 소아정신과 전문의 1명과 정신보건임상심리사 수련생 2명이 진행하였다.

## 절차

본 프로그램의 참여자는 서대문구 정신보건증진센터를 방문하여 본 프로그램 참여에 대한 동

의서에 참여자와 참여자의 보호자가 서명하였다. 프로그램에 참여 전에 한국판 청소년 자기 행동 평가척도, 자아존중감 척도, 대처행동척도, 아동용 우울척도, 성격강점-청소년용을 실시하였다. 프로그램이 종결한 후 1주일 안에 한국판 청소년 자기 행동 평가척도를 제외한 사전에 사용되었던 평가도구를 다시 실시하였다.

## 자료분석

프로그램 실시 전 참여자들의 내재화 및 외현화 문제 정도의 확인은 평균과 표준편차로 하였다. 본 연구 참여자의 사례수가 적고 분포의 정상성과 동분산 가정을 충족시키기 어려워 모수 통계방법 대신 비모수 통계방법으로 효과를 검증하였다. 긍정 심리 기반 프로그램을 한 후에 자아존중감, 우울, 대처행동, 성격강점의 변화를 알아보고자 사전-사후 검사를 Wilcoxon의 쌍비교 부호 순위 검정(Wilcoxon's Matched-pairs Signed-rank Tests)으로 하였다. 또한 Cohen(1988)의 효과크기(effect size)로 프로그램 전후로 자아존중감, 우울, 대처행동, 성격강점에서 차이를 보이는지 확인하였다. 효과크기가 0.2미만이면 효과 없음, 0.2이상 0.5미만이면 낮은 효과 크기, 0.5이상 0.8미만이면 중간 효과 크기, 0.8이상일 경우 높은 효과 크기로 간주하였다(Cohen, 1988). 모든 자료 분석은 SPSS 15.0을 사용하여 분석하였다.

**결 과**

**참여자의 정서 및 행동 문제**

프로그램 시작 전에 참가자의 정서, 행동 문제를 확인하기 위해 실시한 K-YSR에서 사회적 미성숙의 T점수가 62.57로 준임상범위에 해당하였다. 참여자는 사회적인 미성숙과 비사교적인 측면이 중간 정도로 나타났다. 반면 총문제행동척도, 내재화척도, 외현화척도는 정상범위였다. 위축, 신체증상, 불안/우울, 사고의 문제, 주의 집중 문제, 비행, 공격성도 정상범위에 해당하였다. 참여자의 K-YSR의 결과를 표 2에 제시하였다.

표 2. 참여자의 정서 및 행동 문제

K-YSR 척도	평균(표준편차) <sup>a</sup>
총문제행동척도	50.43(8.98)
내재화문제	49.57(10.47)
위축	54.86(6.20)
신체증상	50.86(2.27)
우울/불안	54.14(8.44)
사회적 미성숙	62.57(10.34)
사고의 문제	53.71(6.68)
주의 집중 문제	56.86(6.18)
외현화문제	47.29(7.65)
비행	52.57(4.39)
공격성	52.29(2.93)

<sup>a</sup>K-YSR의 평균과 표준편차는 T 점수

**프로그램 효과**

**자아존중감.** 표 3에서 보는 바와 같이, 자아존중감 사전 점수와 사후 점수를 비교했더니 프로그램의 효과는 유의하지 않았다. 긍정 심리 기반 프로그램의 참여 전에 비해 참여 후의 자아존중감은 거의 향상되지 않았다.

**우울.** 프로그램 전후로 우울점수를 비교했더니 집단치료의 효과는 유의하지 않았고, 그 결과를 표 3에 제시하였다. 긍정 심리 기반 프로그램의 참여 전에 비해 참여 후 우울한 기분은 유의하게 낮아지지 않았다.

**대처행동.** 표 3에서 보는 바와 같이, 프로그램 전후로 대처점수를 비교했더니 적극적 대처행동, 사회지지 추구적 대처행동, 공격적 대처행동, 소극/회피적 대처행동 모두 치료 효과는 유의하지 않았다. 긍정 심리 기반 프로그램의 참여 전에 비해 참여 후 대처행동의 변화는 거의 나타나지 않았다.

**성격강점.** 프로그램 전후 성격강점 점수를 비교한 결과는 표 4에 제시되어 있다. 긍정 심리 기

표 3. 자아존중감, 우울, 대처방식에 대한 사전사후 점수 비교

변인	사전(N=7)	사후(N=7)	Z	d
	M(SD)	M(SD)		
자아존중감	26.17(2.93)	25.86(5.01)	-.21	.08
우울	22.43(6.68)	21.71(9.05)	-.32	.09
대처행동				
적극적 대처행동	11.86(2.27)	11.42(4.31)	-.32	.13
사회지지 추구적 대처행동	9.71(2.29)	10.71(5.31)	-.32	.26
공격적 대처행동	8.86(3.98)	7.57(2.82)	-1.11	.33
소극/회피적 대처행동	12.43(4.16)	12.29(3.73)	-.21	.04

반 프로그램의 사전에 비해 사후에, 사회지능,  $Z=-2.04, p<.05$ , 용감성,  $Z=-2.05, p<.10$ , 점수가 유의미하게 향상되었다. 주관적 행복척도가 유의하게 높게 변화되었다,  $Z =-2.12, p<.05$ . 효과크기를 살펴보면, 사회지능에서 높은 크기의 효과를 보였고, 끈기와 활력, 종교성, 호기심, 사랑과 용감성이 중간 크기의 효과를 나타냈다. 주관적 행복 척도에서도 높은 효과 크기를 보였다.

## 논 의

본 연구의 목적은 학교폭력 피해청소년을 위한 긍정 심리 기반 프로그램의 효과를 검증하는 것이었다. 그 결과 본 프로그램에 참여 후에 주관적 행복이 유의미하게 증가되었다. 물론 성격강점측사에 포함되어 있는 문항으로 이를 확인하는 것은 제한적이나 문항의 내용이 전반적으로 삶의

표 4. 성격강점 및 주관적 행복에 대한 사전사후 점수 비교

핵심덕목	변인	사전(N=7)	사후(N=7)	Z	d
		M(SD)	M(SD)		
지혜	창의성	7.29(4.31)	9.43(4.96)	-1.26	.46
	호기심	6.71(3.90)	9.14(5.37)	-1.08	.52
	개방성	10.28(4.99)	10.86(5.34)	-.68	.11
	학구열	5.86(3.18)	7.71(4.46)	-1.10	.48
	지혜	5.43(2.15)	6.71(4.92)	-.96	.36
인간애	사랑	8.00(2.65)	10.00(5.48)	-1.27	.49
	이타성	8.57(6.43)	10.00(5.54)	-1.19	.24
	사회지능	5.57(3.31)	9.14(4.81)	-2.23**	.88
용기	용감성	5.14(3.89)	7.14(4.34)	-1.69*	.49
	끈기	5.00(3.74)	8.71(6.24)	-1.58	.74
	진실성	8.14(2.12)	9.57(5.13)	-1.12	.39
	활력	6.14(4.38)	8.71(5.56)	-1.48	.52
절제	관대성	10.00(4.80)	11.00(5.26)	-.74	.20
	겸손	10.14(5.67)	12.29(5.44)	-.88	.39
	신중성	9.00(6.00)	9.71(4.39)	-.68	.14
	자기조절	8.43(3.55)	10.29(6.70)	-.81	.36
정의	책임감	7.00(4.24)	8.86(6.54)	-.67	.35
	공정성	9.42(2.99)	10.57(5.22)	-.73	.28
	리더십	4.14(2.41)	4.43(3.31)	-.17	.10
초월	감상력	5.71(3.30)	6.71(5.09)	-.97	.24
	감사	10.71(3.64)	11.14(6.23)	-.27	.09
	낙관성	11.00(4.80)	10.86(6.52)	.00	.02
	유머감각	7.43(3.82)	9.00(5.23)	-1.38	.35
	종교성	4.86(1.77)	7.29(4.46)	-1.22	.78
주관적 행복	6.57(3.91)	10.43(5.65)	-2.12*	.81	

\* $p<.10$ , \*\* $p<.05$ .

만족도를 측정하고 있어 본 프로그램의 참석자는 참여 전에 비해 행복이 향상되었다고 말할 수 있겠다. 이는 자신의 성격강점을 인식하고 사용할 수 있는 기회를 제공한 긍정심리치료가 삶의 만족도를 증가시켰다는 연구와 일치하는 것이다(임영진, 2010; 하승수, 2012; Proctor, et al., 2011; Seligman et al., 2006). 기존의 학교폭력 피해자를 위한 프로그램과는 달리 참여자의 결함이나 문제에 초점을 맞추지 않고 칭찬일지작성, 대표강점 인식과 활용을 한 점이 긍정적인 효과를 이끈 것으로 생각된다. 칭찬일지를 통해 간과할 수 있지만 사소한 일에서 성취감과 뿌듯함을 느꼈던 것으로 보이고, 이와 같은 긍정적인 성장을 체험하면서 스스로 보다 나은 방향으로 변화할 수 있다는 것을 인식한 점이 행복의 증진에 기여했을 것으로 사료된다.

프로그램 참여를 통해 성격강점 중 사회지능과 용감성이 유의미하게 개선되었다. 특히 대인관계에서 필요한 사회지능이 상승된 점은 기대하지 못한 바로 자신과 다른 사람의 동기와 감정을 파악하고 상황에 맞게 행동하는 것을 아는 능력이 증가되었음을 보여주었다. 이 결과는 주의 깊은 해석이 필요하지만, 사회지능의 증진은 Rashid 등(2013)의 연구처럼 대표강점을 확인하고 문제해결 전략으로 대표강점을 사용하였더니 사회기술이 향상되었다는 점과 맥락을 같이하는 것으로 본 프로그램이 학교폭력 피해학생의 사회적 판단력을 증진시켜 줄 수 있음을 간접적으로 보여 주는 결과로 여겨진다. 그 다음으로 유의미하게 향상된 성격강점은 용감성으로 외적 또는 내적 장애물인 난관이 있더라도 위축되지 않고 도전하고 신념을 지키려는 태도가 변화하였다는 점을 의미한다. 학

교폭력과 같은 외상을 겪었지만 이를 직면하고 극복하고자 하는 마음이 향상된 것으로 추측할 수 있다.

그 외, 통계적으로 유의하지 않지만 끈기와 활력, 종교성, 호기심, 사랑이 중간 크기의 효과를 나타냈으며, 사후 성격강점 점수 대부분이 사전 점수에 비해 높아졌다. 앞서 유의하게 증가된 사회성과 용감성의 사전 순위를 살펴보았더니, 대체적으로 하위순위에 해당하였고 5명은 20위 이하에 속해 사회성과 용감성은 개인 내적으로 충분히 발달되지 못한 강점으로 드러났다. 본 프로그램에서는 대표강점의 활용을 촉진하였지만, 강점은 한 가지만 독립적으로 활용되는 것이 아니라 여러 성격강점끼리 서로 조합되어 드러나므로 (Biswas-Diener, Kashdan, & Minhas, 2011), 대표강점을 활용하다보니 하위 강점에 해당하는 성격강점들이 함께 향상되었을 가능성을 고려해 볼 수 있다. 따라서 본 프로그램을 통해 성격강점 진반이 발달되는 계기가 되었을 수 있으며, 이는 모든 성격강점을 고르게 발달시키는 것이 중요하다는 점을 지지하는 것으로 여겨진다(Schwarz & Sharpe, 2006). 이러한 결과는 학교폭력 피해학생의 경우 대부분의 성격강점이 동일연령대에 비해 미발달되어 있을 수 있다는 점을 암시하는 것으로 추후 학교폭력 피해학생과 학교폭력 피해를 당하지 않은 학생의 성격강점 양상에 대한 자세한 연구가 진행되어야 할 필요성을 제시해 주는 것으로 사료된다.

우울감의 감소나 자아존중감과 대처기술의 향상은 두드러지지 않았다. Rashid 등(2013)의 대표강점을 증진시키는 개입을 한 연구에서 우울 점수는 변화가 없었고, 하승수(2012)의 자극추구 기

질 수준이 높은 청소년을 대상으로 강점 활용 일기쓰기 개입을 실시한 후, 자존감 측정치는 통계적으로 유의미하지 않았던 결과와 유사하다. 그러나 긍정심리치료 후에 우울이 감소하였고 자아존중감 및 낙관성이 향상되었다는 정지현과 손정락(2014)과는 다른 결과로 추후 학교폭력 피해학생을 대상으로 긍정심리치료에 대한 반복연구의 필요성이 제기된다.

본 프로그램이 우울감의 감소와 자아존중감의 향상을 나타내지 못한 점은 긍정심리치료에서는 우울의 감소를 직접 다루지 않지만 긍정 정서를 느끼고 긍정 기억이 축적되면서 우울한 기분이나 부정적 정서가 상쇄된다고 하였는데(Rashid, 2015), 본 프로그램에서 참여자의 긍정 정서의 변화를 확인하는 과정을 거치지 않아 긍정 정서와 긍정 기억을 인식하는 기회를 충분히 주지 못한 점이 우울감의 감소를 이끌어 내지는 못한 것으로 생각된다.

본 프로그램을 실시한 후 자아존중감의 향상은 거의 없었는데, 이는 본 프로그램의 내용이 자아존중감의 변화까지 나아갈 정도로 회기 수와 기간이 길지 않아 충분히 자아존중감의 변화를 나타내지 못한 것으로 보인다. 또 다른 이유로는 자아존중감의 증진을 보인 선행연구들은 주로 학교 부적응을 보였지만 학교폭력이라는 관계적 외상을 경험한 대상은 아니었다. 폭력의 정도가 정서적 반응을 조율하고 혐오적인 사건을 감당하게 하는데 중요한 예측변인이라고 하였는데(Benight & Bandura, 2004), 본 연구참여자는 학교폭력이라는 관계적 외상을 경험하였기에 자아에 미친 영향이 심했을 수 있어서 선행연구에 비해 자아존중감이 향상되지 않았던 것으로 여겨진다. 그럼에도 불구하고

불구하고 긍정 심리 기반 프로그램에 참여한 이후 스스로 몰랐던 자신의 내면에 있는 긍정적 성격 특성을 발견하고 자신의 대표강점을 찾는 과정을 통해 고유한 자기 모습을 수용하는 경험을 하였던 것으로 보인다. 이로 인해 부정적인 평가에서 벗어나 보다 균형적인 자기상을 형성하게 되어 성격강점이 증가하고 궁극적인 목표인 주관적 행복의 향상에도 영향을 준 것으로 시사되어(Rashid, 2015), 본 프로그램이 학교폭력의 피해 청소년의 긍정적 측면을 향상시키는데 효과적이라고 제안할 수 있겠다.

마지막으로 K-YSR 결과에서 본 연구의 참여자들이 사회적미성숙만 준임상범위에 해당하고 외현화 및 내재화 문제는 정상범위로 심리사회적 문제가 심하지 않은 것으로 보고되었다. Ivarsson, Broberg, Arvidsson과 Gillberg(2005)의 연구에서 학교폭력 피해자와 학교폭력 가해자/피해자도 아닌 학생의 YSR 점수가 통계적으로 유의한 차이를 보이지 않았지만 교사 평가는 학교폭력 피해자가 가해자나 피해/가해자보다 심리사회적 문제가 더 많았고 기능도 더 낮았다. 즉, 학교폭력 피해학생이 실제 심리사회적 문제를 겪고 있지만 스스로는 문제가 없다고 보고할 수 있다는 것으로 본 연구 참여자들도 자신의 심리사회적 문제를 과소보고했을 가능성을 배제하기 어렵다. 이러한 자기보고의 제한점을 줄이고 학교폭력 피해학생의 심리사회적 상태를 정확하게 알려면 부모, 주변 친구, 교사 등 제 3자로부터 사회적 기능에 대한 정보를 얻는 것이 중요하다(Ivarsson et al., 2005). 그러나 본 연구에서 제 3자의 정보를 취득하지 못해 참여자의 실제 심리사회적 상태를 정확히 파악하지 못했을 수 있고 참여자가 보고했

던 것보다 심리적 어려움을 더 많이 겪고 있을 수 있지만 본 연구에서 이를 간과하였을 수 있다. 추후 학교폭력 피해학생을 대상으로 개입을 할 때, 참여자뿐만 아니라 제 3자의 평가를 동시에 진행해야 참여자의 심리사회적 상태를 정확히 확인할 수 있으며 이를 통해 프로그램의 효과나 결과를 명확하게 이해할 수 있을 것이다.

본 연구의 제한점 및 후속 연구를 위한 몇 가지 제안할 점은 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 통제집단을 고려하지 않고 처치 집단을 대상으로 프로그램 전후 차이검증을 통해 효과를 검증하였다. 본 연구에서 밝혀진 효과가 프로그램의 효과인지 시간이 지나 발달적으로 성숙하여 나타난 것인지 정확히 설명하는데 제한이 따른다. 또한 본 프로그램은 기존의 학교폭력 피해학생의 감정정화와 대처기술 향상 프로그램의 일부에 성격강점을 향상시키기 위한 내용을 추가하여 보완한 것이어서, 이미 개발된 학교폭력 피해학생의 치유 프로그램과의 비교 검증이 필요하다. 따라서 추후 연구에서는 통제집단을 설정한 연구뿐만 아니라 다른 프로그램과의 비교를 통해 본 프로그램의 효과를 검증하는 것이 추천된다.

둘째, 본 연구는 중학교 1학년 학교폭력 피해학생 일부를 대상으로 하였기 때문에 본 연구의 결과를 학교폭력 피해학생 전체에게 일반화하는 데 제약이 따른다. 또한 연구대상을 학교따돌림 척도의 절단점 이상으로 확인된 학교폭력 피해학생으로 하였기 때문에 학교폭력의 피해자를 순수 피해자, 피해자이면서 가해자로 분류하지 못하였다. 따라서 후속 연구에서는 다양한 지역과 다양한 연령대의 대상을 포함시키고 학교폭력 피해자를 보다 세분화시켜 본 프로그램의 효과를 검증하는

작업이 요구된다.

셋째, 본 연구에서 수집한 자료는 자기보고형 질문지를 통해 얻어졌기 때문에, 보다 정확한 효과 검증을 위해서는 자기보고 측정치 외에 부모나 교사, 또는 친구와 같은 제 3자의 평정이나 관찰법을 통해 다각적인 방향에서 객관적인 측정치를 보완하는 것이 도움이 될 것이다.

넷째, 본 연구에서는 프로그램의 효과의 유지를 확인하기 위한 추후 평가를 포함하지 않아 프로그램의 효과가 어느 기간까지 유지되는지 검증하지 못한 한계점이 있다. 따라서 치료효과의 지속성을 알기 위해 프로그램 종결 후에 1개월, 3개월 또는 6개월 이후 효과를 평가하는 추가적인 장치를 마련해서 그 효과의 지속성을 입증하는 후속 연구가 이루어져야 한다.

다섯째, 본 프로그램의 연구자와 진행자가 동일하여 개입과정에서 연구자가 보고자 하는 효과 방향으로 프로그램을 실시하여 개입 효과에 영향을 미쳤을 가능성이 있다. 추후 연구에서 이를 보완하여 연구자와 다른 진행자가 본 프로그램을 실시하여 개입의 효과를 정확히 확인하는 것이 필요해 보인다.

이러한 제한점에도 불구하고 본 연구의 결과가 시사하는 의미는 다음과 같다. 첫째, 긍정심리치료를 접목한 프로그램의 효과를 검증하여 학교폭력 피해학생을 위한 치료적 접근으로 유용하게 활용될 수 있음을 제시했다. 기존의 학교폭력 피해학생을 위한 치료적 개입은 주로 이들이 보인 부정적인 특성인 우울과 불안, 낮은 자아존중감 및 사회기술 등에 초점 맞춰져 있었다. 반면 본 연구에서 실시한 프로그램은 학교폭력 피해학생이 보이는 감정정화 및 대처기술을 함양시키기 위한 개

입에 덧붙여 긍정심리치료에서 강조한 대표강점을 인식하고 사용할 수 있는 내용으로 재구성해 균형적인 자아상을 형성할 수 있도록 도왔다는 점에서 의미가 있다. 다시 말해 기존의 자아존중감과 대처능력의 향상에 덧붙여 자신의 대표강점을 찾고 이를 문제해결 전략으로 활용할 수 있는 훈련이 긍정적인 효과를 보일 수 있음을 경험적으로 확인한 점에서 의의를 둘 수 있다. 이것은 증상을 교정하면 행복할 수 있다는 가정에 근거한 결함 지향적인 접근이 아니라 강점을 기르고 함양할 수 있는 성장 지향적 접근을 포함시켰다는 점에서 의미가 있다(김지영, 2011).

둘째, 학교 폭력 피해 청소년을 대상으로 성격강점이 향상될 수 있다는 점을 확인하였다. 아직까지 성격강점이 프로그램 전후로 증진될 수 있는지를 확인한 연구는 없었기 때문에 프로그램을 전후에 성격강점의 변화를 확인하여 성격강점이 계발되고 발달이 가능함을 보여 준 점에서 의의가 있다.

셋째, 프로그램 내에 칭찬일지를 매일 작성하도록 하고 대표강점을 활용하는 과제를 주어 지속적인 연습을 할 수 있는 활동을 마련해 프로그램의 효과성을 높였다는 점이다. 각 참여자의 맥락에 맞춰 일상생활에서 강점을 좀 더 잘 인식하고 조금 더 신중하게 사용할 수 있는 도와 프로그램에서 다룬 내용을 일상생활에 적용할 수 있는 기회를 마련하였다(Biswas-Diener et al., 2011). 이를 통해 성격강점에 대해 의식하는 시간을 늘렸고 연습하는 기회를 주어 주관적인 행복을 높였고 성격강점이 연마되었던 것으로 볼 수 있다.

## 참 고 문 헌

- 강인자 (2002). 집단상담 프로그램이 집단 따돌림 피해 학생의 자아개념 향상에 미치는 영향. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 교육부 (2014). 2014년 2차 학교폭력 실태조사 및 정보 공시 분석결과 발표. 서울: 교육부.
- 구본용 (2008). 학교폭력 피해학생 치유프로그램 지도자용 지침서. 서울: 교육과학기술부.
- 권석만, 김지영, 하승수 (2012). 성격강점검사 청소년용 전문가 지침서. 서울: 학지사 심리검사연구소.
- 김지영 (2011). 성격강점이 긍정적 정신건강에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 김철환, 이영만, 김민정 (2008). 용서교육 프로그램이 집단따돌림 경험아동의 보복 심리와 용서 수준에 미치는 영향. *교육방법연구*, 20(2), 109-125.
- 민하영, 유안진 (1998). 일상적 생활 스트레스에 대한 아동의 대처행동 척도 개발. *대한가정학회지*, 36(7), 83-96.
- 박진아 (2001). 학령기 아동의 스트레스 대처행동과 행동문제간의 관계. 연세대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 손진희, 홍지영 (2009). 따돌림 피해 청소년을 위한 집단상담 프로그램 개발 및 효과 연구. *상담학연구*, 10(2), 1013-1033.
- 심희옥 (2001). 또래와의 갈등 대처양식과 또래 괴롭힘의 가해·피해·친사회적 행동과의 횡·종단적인 관계. *아동학회지*, 22(3), 49-61.
- 오경자, 하은혜, 이혜련, 홍강의 (2007). 청소년 자기행동 평가척도 매뉴얼. 서울: 휴노컨설팅.
- 이규미, 문형춘, 홍혜영 (1998). 상담사례를 통해서 본 “왕따” 현상. *서울특별시청소년종합상담실 개원1주년 기념 심포지엄 자료집*, 15-40.
- 이승연 (2013). 또래괴롭힘: 주변인 개입과 사회적 맥락 변화의 필요성. *한국심리학회지: 학교*, 10(1), 59-82.
- 이영자 (1996). 스트레스, 사회적 지지, 자아존중감과 우울 및 불안과의 관계. 서울여대 대학원 박사학위 청구논문.

- 이영호 (1993). 귀인양식, 생활사건, 사건귀인 및 무망감과 우울의 관계 : 공변량 구조모형을 통한 분석. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 임영진 (2010). 성격강점과 긍정 심리치료가 행복에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- 임영진 (2012). 주요우울장애 대학생을 대상으로 한 긍정심리치료의 효과. 한국심리학회지: 임상, 31(3), 679-692.
- 전병제 (1974). 자아개념 측정 가능성에 관한 연구. 연세논총, 11, 11-15.
- 정정임 (2006). 또래상담활동이 따돌림피해 학생의 자아존중감 및 대인관계와 학교적응에 미치는 효과. 덕성여자대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 정지현, 손정락 (2014). 긍정 심리치료가 학교부적응 청소년의 우울, 자아존중감 및 낙관성에 미치는 효과. 한국심리학회지: 건강, 19(1), 99-117.
- 정해진, 신선미, 정태연 (2012). 사회기술 향상 프로그램이 결손가정 청소년의 심리적 안녕 및 대인관계에 미치는 영향. 한국심리학회지: 학교, 9(2), 227-249.
- 조수철, 이영식 (1990). 한국형 소아우울척도의 개발. 신경정신의학, 29(4), 943-956.
- 하승수 (2012). 청소년의 성격강점과 기질이 정신건강에 미치는 영향. 서울대학교 대학원 박사학위 청구논문.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Youth Self-Report and 1991 Profiles*. Burlington: University of Vermont.
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in public middle schools: A controlled trial. *Journal of Adolescent Health, 40*(3), 266-274.
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy, 42*, 1129-1148.
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B., & Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *Journal of Positive Psychology, 6*(2), 106-118.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*(3), 364-382.
- Cassidy, T., & Taylor, L. (2005). Coping and psychological distress as a function of the bully victim dichotomy in older children. *Social Psychology of Education, 8*(3), 249-262.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Collins, K., McAleavy, G., & Adamson, G. (2002). *Bullying in Schools: A Northern Ireland Study*. Further and Higher Education Research Unit, University of Ulster, Department of Education, Research Report Series, No. 30.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2008). Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development, 17*, 853-870.
- Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., ... Seligman, M. E. P. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *Journal of Positive Psychology, 6*(1), 31-44.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychological maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines, 41*(4), 441-455.
- Isaacs, J., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2008). Long-term influences of victimization: A follow-up from adolescence to young adulthood. *European Journal of Developmental Science, 11*, 387-397.
- Ivarsson, T., Broberg, A. G., Arvidsson, T., &



- Gillberg, C. (2005). Bullying in adolescence: psychiatric problems in victims and bullies as measured by the Youth Self Report (YSR) and the Depression Self-Rating Scale (DSRS). *Nordic Journal of Psychiatry*, *59*, 365-573.
- Kovacs, M. (1995). The Children's Depression Inventory (CDI). *Psychopharmacology Bulletin*, *21*, 995-998.
- Linley, P. A., Nielsen, K. M., Gillett, R., & Biswas-Diener, R. (2010). Using signature strengths in pursuit of goals: Effects on goal progress, need satisfaction, and well-being, and implications for coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review*, *5*, 6-15.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, *285*, 2094 - 2100.
- Niemiec, R. M. (2013). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). In H. H. Knoop & A. Delle Fave (Eds.), *Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology* (pp. 11-30). New York: Springer.
- Oliver, C., & Canappa, M. (2003). *Tackling bullying: Listening to the views of children and young people*. Thomas Coram Research Unit, Department for Education and Skills.
- Olweus, D. (1994a). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness* (pp. 315-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1994b). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, *35*(7), 1171-1190.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in positive psychology*. Oxford University Press, New York.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2003). Character strengths before and after September 11. *Psychological Science*, *14*(4), 381-384.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2006). Greater strengths of character and recovery from illness. *The Journal of Positive Psychology*, *1*(1), 17 - 26.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F., & Linley, P. A. (2011). Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, *6*(5), 371 - 388.
- Rashid, T. (2015). Positive psychotherapy: A strength-based approach. *The Journal of Positive Psychology*, *10*(1), 25-40.
- Rashid, T., Anjum, A., & Lennox, C. (2006). Positive psychotherapy for middle school children. Unpublished manuscript, Toronto District School Board. Results presented in: Rashid, T., & Anjum, A. (2008). Positive psychotherapy for young adults and children. In J.R.Z. Abela & B.L. Hankin (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents* (pp. 250 - .287). New York: Guilford Press.
- Rashid, T., Anjum, A., Lennox, C., Quinlan, D., & Niemiec, R. M., ... Kaxemi, F. (2013). Assessment of positive traits in children and adolescents. In A. Linley & C. Proctor (Eds.), *Research, applications and interventions for children and*

- adolescents: A positive psychology perspective* (pp. 81 - 116). Amsterdam: Springer.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112-120.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Tobin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology, 97*, 425-435.
- Schwartz, B., & Sharpe, K. E. (2006). Practical wisdom: Aristotle meets positive psychology. *Journal of Happiness Studies, 7*, 377-395.
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist, 61*(8), 774-788.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1995). *Trauma and transformation: Growing in the aftermath of suffering*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27-56.

원고접수일: 2015년 6월 2일

논문심사일: 2015년 6월 16일

게재결정일: 2015년 11월 30일

한국심리학회지: 건강  
The Korean Journal of Health Psychology  
2015. Vol. 20, No. 4, 873 - 891

# The Effectiveness of Positive Psychological Intervention for Adolescent Victims of School Bullying

Hyun-Mi Kim<sup>1)</sup> Keun-Ah Cheon<sup>1)</sup> Woo-Young Im<sup>2)</sup> Dong-Ho Song<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup>Department of Psychiatry, College of Medicine, Yonsei University

<sup>2)</sup>Department of Psychiatry, College of Medicine, Konyang University,  
Konyang University Hospital

The current study investigated the effects of a positive psychological intervention for victims of school bullying. This work outlined the development and initial administration of a 5-week, 10-session group-based program, which was designed to cultivate the character strength and enhance subjective happiness. Seven 7th grade students who identified with “being bullied” took part in this program. They completed Character Strength Test for Adolescents, Self-Esteem Scale, Daily Hassles Coping Scale, and the Children’s Depressive Inventory at the beginning and the end of the program. There were statistically significant improvements in the character strengths: social intelligence and bravery. The subjective happiness of participants increased significantly after the program. The positive psychological intervention for adolescent victims of school bullying was effective in building character strengths and boosting happiness.

*Keywords: Positive Psychological Intervention, School Bullying, Character Strength*