

청소년의 분노표현 양식과 지각된 정서적 유능성이 학교분노에 미치는 효과*

김진영

서울여자대학교 인간개발학부

고영건†

고려대학교 심리학과

본 연구의 목적은 청소년의 분노표현 양식과 지각된 정서적 유능성이 학교분노에 미치는 효과를 조사하는 것이다. 이를 위해 본 연구에서는 고등학생 304명(남자 134명, 여자 170명)에게 한국판 상태-특성 분노표현 척도(Korean Version of State-Trait Anger Expression Inventory; STAXI-K) 중 분노표현 양식 척도(분노표출, 분노억제, 분노통제), 한국판 학교분노 척도(Korean Version of School Anger Inventory), 그리고 한국판 특성 메타-기분 척도(Korean Version of Trait Meta-Mood Scale; K-TMMS)를 실시하였다. 본 연구 결과, 학교분노는 분노표출 및 분노억제와는 정적인 상관을 그리고 분노통제 및 지각된 정서적 유능성과는 부적인 상관을 보였다. 학교분노에 대한 분노표출과 지각된 정서적 유능성의 상호작용 효과 그리고 학교분노에 대한 분노억제와 지각된 정서적 유능성의 상호작용 효과는 유의미하지 않았다. 반면에 학교분노에 대한 분노통제와 지각된 정서적 유능성의 상호작용 효과는 유의미한 것으로 나타났다. 사후분석에서 지각된 정서적 유능성 점수가 낮은 경우에는 학교분노에 대한 분노 통제의 효과가 유의미하지 않은 반면에 지각된 정서적 유능성 점수가 높은 경우에는 학교분노에 대한 분노 통제의 효과가 유의미한 것으로 나타났다. 이러한 결과에 기초하여 청소년의 학교분노 수준을 경감시키기 위한 심리학적인 프로그램에서 분노통제의 기술과 더불어 지각된 정서적 유능성을 높일 수 있는 방안을 함께 다루어야 할 필요성이 논의되었다.

주요어 : 청소년, 분노표현, 학교분노, 지각된 정서적 유능성, 조절효과

* 이 논문은 2010학년도 서울여자대학교 교내학술특별연구비의 지원을 받았음.

† 교신저자 : 고영건, 고려대학교 심리학과, (136-701) 서울 성북구 안암동 5가

Tel: 02-3290-2863, E-mail : elip@korea.ac.kr, Fax: 02-3290-2662

Hall(1904/2004)은 18세기 후반 독일의 문학 운동(*Sturm und Drang*)에서 착안하여 청소년기를 “질풍노도의 시기(*period of storm and stress*; p.xiii)”라고 명명하였다. 비록 모든 청소년이 Hall이 주장한 것만큼 보편적이고 불가피한 형태로 심각한 정서적인 격동기를 거치게 되는 것은 아닐 지라도, 그가 청소년기의 중요한 정서적 특징을 포착해낸 것은 분명해 보인다 (Arnett, 1999, 2006).

일반적으로 성인기에 비해 청소년기에는 분노감 같은 내적인 감정을 통제하는 데 상대적으로 더 큰 어려움을 경험하는 것으로 보고되고 있다(Adelson & Doehman, 1980). 한 때 분노감과 공격성은 연구자들마다 상이한 관점으로 정의되었다(서수균, 권석만, 2002). 그러다 보니 어떤 연구자가 분노를 평가하는 질문지로 사용했던 것을 또 다른 연구자는 공격성을 측정하는 질문지로 잘못 사용하는 경우도 있었다(Martin, Watson, & Wan, 2000). Spielberger, Jacobs, Russell, 및 Crane(1983)은 이처럼 혼란스럽게 사용되어 오던 분노와 공격성에 대한 개념적 구분을 시도하였다. 그들은 분노를 경미한 수준의 짜증스러움에서부터 격분 같은 강한 흥분 상태에 이르기까지 다양한 감정들로 구성된 정서 상태로 파악하였다. 반면에 공격성은 타인이나 다른 대상을 향한 파괴적이고 처벌적인 행동을 뜻하는 것으로 개념화되었다. 이런 점에서 분노는 공격행동이 표출되는 동기적인 상태에 해당된다고 할 수 있다(Ekman, 2003).

Spielberger 등(1983)의 상태-특성 분노표현 척도(*the State-Trait Anger Expression Inventory*; STAXI)는 분노 관련 특성을 연구하는 대표적인 측정 도구 중 하나이다(문은주, 김성희, 2008). Spielberger 등(1983)은 분노표현 방식을

분노표출(*anger-out*), 분노억제(*anger-in*), 그리고 분노통제(*anger control*)로 분류하였다. 이러한 분노표현 방식은 크게 적응적인 양식과 부적응적인 양식으로 구분할 수 있다(Spielberger, Ritterband, Sydeman, Reheiser, & Unger, 1995). 이러한 분류체계에서 분노통제는 기능적인 분노표현 양식으로 그리고 분노표출 및 분노억제는 역기능적인 분노표현 양식으로 분류된다 (Gottlieb, 1999). STAXI의 분노 통제 척도는 신체적 공격성 및 언어적 공격성 그리고 적대감과 부적인 상관을 보인다(김교현, 전경구, 1997; 서수균, 권석만, 2002; Spielberger, et al., 1995; Spielberger, Krasner, & Solomon, 1988).

분노감을 경험하고 또 표현하는 것은 일상생활에서 나타나는 자연스러운 반응으로 문제 상황에 직면했을 때 자존감을 유지하려는 내적인 동기와 밀접한 관계가 있다(Crockenberg, 1981). 이런 점에서 분노감은 자기방어체계의 일부로서 인간의 적응에 기여하는 정서적 반응이라고 할 수 있다(Lazarus, Kranner, & Folkman, 1980). 하지만 부적절한 형태의 분노 및 분노 표현은 정신건강과 신체적인 건강 모두에 부정적인 영향을 줄 수 있다(Gottlieb, 1999; Williams & Williams, 1995).

Spielberger와 Reheiser(2009)에 따르면, 분노는 불안과 상호작용하는 과정을 통해 스트레스에 대한 대표적인 역기능적인 정서반응에 해당되는 우울을 유발할 수 있다. 또 적절히 조절되지 않은 분노는 폭력 행동 및 범죄, 정신-신체 장애들, 충동조절장애, 약물남용 및 자살충동 등의 행동상의 문제들과 밀접한 관계가 있는 것으로 보고되고 있다(Boergers, Spirito, & Donaldson, 1998; Bruehl, Burns, Chung, Ward, & Johnson, 2002; Ishihara, Makita, Imai, Hashimoto, & Nohara, 2003; Rosenman, Brand, Jenkins,

Friedman, Straus, & Wurm, 1975).

학교는 대부분의 청소년이 가장 많은 시간을 보내는 주요한 사회적 환경 중 하나이다 (박영주 등, 2009). 하지만 학교는 청소년 폭력이 문제가 되는 대표적인 현상이기도 하다 (Smith, Furlong, Bates, & Laughlin, 1998). 학교폭력(school violence)은 절도 및 기물파손 등과 같이 덜 위협적인 문제행동부터 시작해 집단 따돌림과 물리적 폭력처럼 정신 및 신체적인 위협을 가하는 것에 이르기까지 다양한 형태로 존재한다(Feinberg, Leavis, Mocerri, & Obeng, 2010). Smith, Adelman, Nelson, 및 Taylor(1988)는 학교 장면의 맥락에서 나타나는 청소년의 분노를 평가하기 위한 척도인 학교분노 척도(School Anger Inventory; 이하 SAI)를 개발하였다. 이 척도는 Smith 등(1988)이 아동분노 척도(Children's Inventory of Anger; Finch, Saylor, & Nelson, 1987)를 기초로 하여 학교 장면에 맞게끔 문항을 수정한 것이다. SAI는 또래의 괴롭힘과 교사에 대한 반감 등 학교 상황과 관계된 분노 경험을 평가하는 문항들로 구성되었다. 그 후 Smith, Furlong, Bates, 및 Laughlin (1998)는 SAI 문항들에 추가로 학교에서의 냉소적 반응과 뼈아픈 경험 등에 관한 문항을 추가하여 다면적 학교분노 척도(Multidimensional School Anger Inventory; 이하MSAI)를 개발하였다.

2009년에 미국의 질병통제 및 예방 센터(Center for Disease Control and Prevention; 이하 CDC)에서는 익명 형식의 자기보고절차를 활용하여 학교폭력 현황을 조사하였다. 그 자료(CDC, 2009)에 따르면, 1993년에서 1998년 사이에 13-15%의 고등학생들이 심각한 폭력행동을 보였던 것으로 나타났다. 하지만 2007년에는 고등학생 중 36%가 지난 1년간 육체적인 싸움

을 한 적이 있다고 응답하였다. 또 같은 해에 고등학생 중 30%는 집단 따돌림에 가담한 적이 있다고 보고하였다. 특히 미국에서 청소년 폭력은 십대들의 사망원인 중 2위에 해당되는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 미국의 경우 청소년 폭력 사건의 발생비율이 증감을 반복하면서도 여전히 높은 수준을 유지하고 있음을 보여준다(Feinberg, Leavis, Mocerri, & Obeng, 2010; U.S. Department of Health and Human Services, 2001).

한국에서도 학교폭력의 현황은 매우 심각한 수준인 것으로 보고되고 있다(노성호, 2004). 1990년 이후에 진행된 학교폭력 현황을 조사한 연구 결과들(권준모, 이훈구, 광금주, 김범준, 2002; 김준호, 박정선, 김은경, 1997; 이장현, 우룡, 2001; 이춘화, 1995; 최인섭, 노성호, 이동원, 박순진, 진수명, 김지선, 1999)에 따르면, 학교 폭력에 대한 피해율은 최소 14%에서 최고 73%까지 그리고 가해율은 최소 11%에서 최고 63%까지인 것으로 나타나고 있다. 우리나라의 학교폭력 현황을 조사한 연구에서 이처럼 가해율과 피해율의 편차가 크게 나타난 것은 언어폭력을 조사 대상에 포함시킨 연구와 그렇지 않은 연구가 혼재하기 때문인 것으로 보인다(노성호, 2004). 예를 들면, 이춘화(1995)의 연구에서는 학교폭력의 피해율이 73%였지만 이 연구에서 언어폭력을 제외한 금품갈취, 협박, 및 폭행에 대한 피해율은 약 28%였다. 앞서 소개한 학교폭력 관련 연구들에 따르면, 우리나라에서 학교폭력에 참여한 적이 있는 것으로 보고하는 학생의 평균비율은 37%이다. 따라서 학교폭력에서의 전체적인 발생비율은 한국과 미국이 유사한 수준인 것으로 보인다.

청소년기에 분노 관련 문제행동을 나타낼

경우 이러한 행동 패턴은 성인기까지 지속될 가능성이 높은 것으로 보고되고 있다(Eron, 1987; Olweus, 1979). 많은 종단적인 연구 결과들은 분노에 기초한 폭력적인 행동이 청소년의 현재와 미래의 사회적, 심리적, 행동적 적응 문제를 가장 잘 예측해 주는 변인들 중 하나임을 보여준다(Coie & Dodge, 1998). 따라서 청소년기에 분노를 효과적으로 다루는 방법을 익히는 것은 사회적인 적응력을 증진시키는 데 필수적으로 요구되는 과제 중 하나라고 할 수 있다(Bruene-Butler, Hampson, Elias, Clabby, & Schuyler, 1997; Elias, Gara, Schuyler, Branden-Muller, & Sayette, 1991).

이런 맥락에서 국내외에서는 1990년대 중반부터 청소년을 대상으로 하는 많은 분노조절 프로그램이 개발되고 또 활용되어 왔다(박영주 등, 2009; 박윤아, 박지연, 2008; 최영희, 김은정, 2009; Beck & Fernandez, 1998; Kellner, Bry, & Salvador, 2008; Knoff & Batsche, 1996; Orpinas, Horne, & Staniszewski, 2003). Wilson과 Lipsey(2007)는 영어권 국가들에서 집단 따돌림과 육체적인 싸움 등 청소년의 분노 관련 폭력 행동에 대한 심리학적인 개입 프로그램의 효과를 연구한 249편의 논문을 메타-분석(meta-analysis)하였다. 그 결과 청소년의 분노 및 파괴적인 행동을 다루는 학교 기반 심리학 프로그램들의 평균 효과의 크기는 0.25인 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교 기반 분노조절 프로그램의 효과가 단순히 통계적인 의미를 넘어 실용적인 가치를 인정받을 수 있음을 시사한다.

Wilson과 Lipsey(2007)의 연구 결과가 보여주는 것처럼, 분노에 대한 심리학적인 개입 프로그램이 효과가 있다면, 다음 단계의 학문적 관심사는 그러한 프로그램의 효과를 효과적으

로 높일 수 있는 방안을 탐색하는 것이 될 것이다. 이런 점에서 향후 요구되는 연구과제 중 하나는 청소년을 대상으로 한 분노 조절 프로그램의 효과를 높일 수 있는 조절변인을 탐색하는 작업이 될 수 있다. 조절변인이란 종속변인에 대한 독립변인의 효과의 방향이나 강도에 영향을 주는 변인으로서 위계적 회귀 분석 또는 변량분석 과정에서 상호작용 효과가 유의미할 경우 조절효과가 있다고 판단하게 된다(Frazier, Tix, & Barron, 2004).

Wilson과 Lipsey(2007)의 연구에서는 분노조절 프로그램 관련 조절 변인으로 참여자의 성별, 나이, 사회 경제적 수준, 그리고 위험 행동 수준, 프로그램 진행자의 전문성, 치료 양식(modality), 그리고 치료회기 수 등에 대한 분석이 이루어졌다. 하지만 여러 연구들에서 공통적으로 수집된 자료를 분석하는 메타-분석의 한계 상, Wilson과 Lipsey(2007)의 연구에서는 참여자의 심리적인 특성 변인에 대해서는 사실상 실질적인 분석이 이루어지지 못하였다. 제한적으로 분석된 네 가지 참여자 관련 요인(성별, 나이, 사회 경제적 수준, 그리고 위험 행동 수준)의 경우에도 연구 설계상의 차이를 통제했을 때는 치료 효과의 크기에 유의미한 영향을 주지 못하는 것으로 나타났다.

청소년을 대상으로 한 분노조절 프로그램의 효과에 유의미한 영향을 주는 조절변인들을 탐색하는 것은 매우 중요한 의미를 가질 수 있다. 왜냐하면 분노 조절 프로그램에서 조절 효과, 즉 상호작용 효과가 개입되는 경우에는 분노 조절 행동에 대한 프로그램의 주효과보다는 프로그램과 조절 변인(예컨대, 참여자의 심리적 특성) 간 상호작용 효과가 해석 상 더 중요한 의미를 가질 수 있기 때문이다(Keppel & Zedeck, 1989).

분노조절 프로그램이 분노를 적응적으로 통제하는 기술을 증진시키는 내용으로 구성된다. 이는 점을 고려해 볼 때, 이러한 분노통제 기술을 습득하는 과정에 유의미한 영향을 줄 수 있는 대표적인 변인으로는 참여자의 정서지능(emotional intelligence) 변인을 들 수 있다. 정서지능은 정서를 주어진 상황에 맞게 적응적인 방향으로 활용하는 능력을 의미한다(Mayer & Salovey, 1997). 분노감 등의 부정적인 정서 표현을 적절히 통제하는 능력이 정서지능의 중요한 구성 요소 중 하나이기 때문에(Salovey & Mayer, 1990) 개인의 정서지능 수준은 분노표현 방식과 긴밀한 연관성을 갖는다. 실제로 낮은 정서지능 수준은 높은 수준의 분노감과 파괴적인 행동의 지표 역할을 하는 경계선적인 성격 특성 점수와 정적인 상관을 보였다(Bar-On, 2000). 그리고 낮은 정서지능 수준은 신체적인 싸움 및 기물 파손 등과 같은 폭력적인 행동과도 정적인 상관을 보였다(Brackett, Mayer, & Warner, 2004). 또 남성 가석방자 집단 중에서 정서지능이 낮은 집단은 상대적으로 더 심각한 폭력행동을 나타냈다(Taylor, 2000). 정서지능에 포함된 다양한 요인들 중에서 분노 표현 과정에 영향을 주는 핵심적인 요인 중 하나는 공감(empathy)이라고 할 수 있다. 공감은 모든 유형의 분노 관련 행동과 부적인 상관을 나타냈다(Björkqvist, Östernan, 및 Kaukiainen, 2000).

일반적으로 정서지능을 측정하는 방법에는 두 가지가 있다(Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003). 그 하나는 자기보고식 질문지(예컨대, Bar-On, 2007)를 사용하는 것이고 또 다른 방법은 유능성의 지표로서의 정서지능을 객관적인 수행검사를 통해 평가하는 것이다. 유능성의 지표로서의 정서지능을 평가하는 대

표적인 도구로는 MSCEIT(Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002)가 있다. 그리고 MSCEIT와 유사한 특성을 평가하면서도 MSCEIT와 호환해서 사용할 수 있는 도구로는 자기보고식 검사인 특성메타-기분 척도(Trait Meta-Mood Scale; 이하 TMMS, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995)가 있다. 메타-기분(meta-mood)은 자신의 기분이나 정서에 대한 사고와 감정을 의미하는 것으로서, 스트레스 상황에서 성공적으로 적응하는 데 중요한 역할을 한다(Salovey, 1996).

TMMS 척도는 MSCEIT에 비해 실시가 용이하고 또 자신의 감정에 대한 태도 및 믿음에 관해 유용한 정보를 제공해 준다는 장점이 있다. TMMS는 감정의 명료성(clarity of feelings), 감정에 대한 주의집중(attention to feelings), 회복(repair)의 3가지 하위 척도로 구성되어 있다. 감정의 명료성 척도는 개인이 자신의 감정을 얼마나 명확하게 인식하고 기술할 수 있는지를 묻는 문항들로 이루어져 있다. 또 감정에 대한 주의집중 척도는 개인이 얼마나 자신의 정서 경험들에 관심을 기울이고 있는지를 평가하는 문항들로 이루어져 있다. 그리고 회복 척도는 개인이 자신의 감정을 조절할 수 있다고 믿는 정도를 묻는 문항들로 이루어져 있다. Salovey, Woolery, 및 Mayer(2001)는 TMMS가 지각된 정서적 유능성에 대한 지표로 활용될 수 있다고 제안하였다. 실제로 TMMS 총점은 MSCEIT와 정적인 상관을 보이는 것으로 나타났다(Gohm & Clore, 2002a).

Salovey 등(1995)에 따르면, 정서지능이 높은 사람들은 자신의 감정에 충분한 주의를 기울이며 자신이 체험하는 정서들을 정확하게 변별하고 또 스트레스 사건을 경험한 후에도 여

전히 정서적인 안정을 유지할 수 있다는 특징을 갖고 있다. Gohm과 Clore(2002a, 2002b)는 지각된 정서지능 혹은 지각된 정서적 유능성에 대한 지표로서의 TMMS 총점이 긍정적인 재해석 및 성장, 능동적인 대처, 사회적 지지의 추구 등 적응적인 대처 방식과 정적인 상관을 보인다고 보고하였다.

분노표현 양식, 학교분노, 그리고 지각된 정서적 유능성을 다룬 선행연구에 대한 이러한 검토에 기초하여 본 연구에서는 청소년의 분노표현 양식과 학교분노 간 관계에서 지각된 정서적 유능성의 조절효과를 살펴보고자 한다. 본 연구의 가설은 청소년의 학교분노에 대한 분노통제와 지각된 정서적 유능성 간 상호작용 효과가 유의미할 것이라는 점이다. 지각된 정서적 유능성이 정서를 주어진 상황에 맞게 적응적으로 활용하는 능력과 밀접한 관계가 있다는 점(Gohm & Clore, 2002a)을 고려해 볼 때, 지각된 정서적 유능성 점수가 낮은 경우에 비해 지각된 정서적 유능성 점수가 높은 경우 분노통제가 학교분노를 더 크게 낮출 수 있을 것으로 기대된다. 반면에 청소년의 학교분노에 대한 분노억제와 지각된 정서적 유능성 간 상호작용 효과 그리고 학교분노에 대한 분노표출과 지각된 정서적 유능성 간 상호작용 효과는 유의미하지 않을 것으로 기대된다. 왜냐하면 분노통제 양식은 개념상 정서적인 유능성에 대해 일종의 작용제(作用劑)의 역할을 하게 되는 반면에 분노억제 및 분노 표출은 정서적인 유능성에 대해 길항제(拮抗劑)의 역할을 하게 될 것이기 때문이다. 다시 말해 분노통제와는 달리, 분노억제 및 분노 표출은 학교분노에 대한 정서적 유능성의 효과를 상쇄하는 역할을 하게 될 것으로 기대된다.

방 법

연구 참여자

본 연구에는 서울 강남 소재의 한 일반계 고등학교에 재학 중인 1학년 학생 304명(남자 134명, 여자 170명)이 참여하였다. 이들은 질문지에 응답한 후 개별적으로 검사 결과에 대한 피드백을 받는 조건으로 자발적으로 참여하였다.

측정 도구

한국판 상태-특성 분노 표현 척도(Korean Version of State-Trait Anger Expression Inventory; STAXI-K)

본 연구에서는 Spielberger 등(1983)이 개발한 상태-특성 분노표현 척도(the State-Trait Anger Expression Inventory; STAXI)의 한국어판(STAXI-K; 전경구, 한덕웅, 이장호, Spielberger, 1997)에 있는 세 가지 분노표현 양식 하위척도, 즉 분노표출(anger-out) 8문항, 분노억제(anger-in) 8문항, 그리고 분노통제(anger control) 8문항의 총 24문항을 사용하였다. 세 가지 하위 척도 모두 4점 likert 척도이며 본 연구 표본에서의 세 가지 척도에 대한 내적 일치도(Cronbach alpha 계수)는 분노표출 .76, 분노억제 .71 그리고 분노통제 .81이었다.

학교분노 척도(Korean Version of School Anger Inventory)

본 연구에서는 학교분노 척도(Smith, Furlong, Bates, & Laughlin, 1998)의 한국어판(이정이, 2009) 중 학교분노 경험, 학교 냉소주의, 그리고 역기능적 학교분노 표현의 세 가지 하위

척도, 총 24문항을 사용하였다. 이 척도는 학교 장면과 관계된 학생들의 전반적인 분노 경험 수준을 평가한다. 다시 말해, 이 척도는 또래에 대해 짜증내는 경험, 또래와의 관계 및 교사와의 관계에서의 좌절경험들, 규율 위반 정도, 학교생활에 대한 반감 수준 등을 평가한다(Smith et al., 1998). 본 연구 표본에서의 이 척도에 대한 내적 일치도(Cronbach alpha 계수)는 .84이었다.

한국판 특성 메타-기분 척도(Korean Version of Trait Meta-Mood Scale; K-TMMS)

본 연구에서는 지각된 정서적 유능성을 평가하는 척도로 이수정과 이훈구(1997)가 Salovey, Mayer, Goldman, Turvey 및 Palfai(1995)의 TMMS를 우리말로 번안한 후 타당화 연구를 진행한 21 문항을 사용하였다. TMMS는 감정의 명료성, 감정에 대한 주의집중, 회복의 세 가지 하위 척도로 구성되어 있으며 5점 likert 척도이다. 본 연구에서는 Gohm과 Clore (2002a)의 제안에 기초해, 지각된 정서지능 또는 지각된 정서적 유능성에 대한 지표로 TMMS 총점을 사용하였다. 본 연구 표본에서의 TMMS 척도에 대한 내적 일치도(Cronbach alpha 계수)는 .81이었다.

통계적 분석

본 연구에서는 청소년의 분노표현 양식과 학교분노 간 관계에서 지각된 정서적 유능성의 조절효과를 검증하기 위해 청소년의 학교분노에 대한 분노표현 양식과 지각된 정서적 유능성 간 상호작용 효과를 분석하였다. 그리고 이를 위해 통계적 분석 방법으로 위계적 회귀분석을 사용하였다. 본 연구에서는 연속

변인들 간 상호작용 효과에 대한 분석 절차가 포함되어 있다. 이러한 유형의 상호작용 효과를 추정하기 위해서는 센터링(centering) 과정이 필요하다(박광배, 2003). 본 연구에서는 Frazier, Tix와 Barron(2004)의 주장에 기초해, 위계적 회귀분석을 진행하기에 앞서 독립변인들 중 연속 변인들의 총점을 z 점수로 변환하였다. 이러한 절차는 회귀계수의 의미를 명료하게 해석하는 데 유용한 것으로 알려져 있다(Frazier, Tix, & Barron, 2004). 위계적 회귀분석에서 상호작용 효과에 대한 유의성 검증은 상호작용 항이 회귀 식에 포함되었을 때 R²의 변화량이 유의미한 지 여부를 평가하는 방식으로 진행된다.

결 과

분석에 포함된 주요 변인들의 평균 및 표준편차를 표 1에 그리고 상관분석 결과를 표 2에 제시하였다. 학교분노 점수는 분노표출 점수 및 분노억제 점수와는 부적인 상관을 그리고 분노통제 점수 및 TMMS 점수와는 정적인 상관을 나타냈다. 그리고 분노통제 점수는 TMMS 점수와 정적인 상관을 나타냈다.

표 1. 학교 분노, 분노 표현 척도, 그리고 TMMS 척도의 평균값(N = 304)

	M	SD
학교분노	32.61	8.91
분노표출	14.89	3.74
분노억제	14.86	3.44
분노통제	19.01	4.58
TMMS	69.89	10.41

표 2. 학교 분노, 분노 표현 척도, 그리고 TMMS 척도 간 상관(N = 304)

	학교분노	분노표출	분노억제	분노통제	TMMS
학교분노					
분노표출	.30**				
분노억제	.29**	.94**			
분노통제	-.17**	-.13*	.01		
TMMS	-.32**	-.22**	-.24**	.20**	

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

다음으로 위계적 회귀분석 절차를 활용해 청소년의 학교분노에 대한 분노표현 양식(분노표출, 분노억제, 분노통제)과 지각된 정서적 유능성 간 상호작용 효과를 분석하였다. 학교분노에 대한 분노표출과 지각된 정서적 유능성의 상호작용 효과는 유의미하지 않았다, $F(1, 300) = .17, p > .05$. 그리고 학교분노에 대한 분노억제와 지각된 정서적 유능성의 상호작용 효과도 유의미하지 않았다, $F(1, 300) = .44, p > .05$. 하지만 학교분노에 대한 분노통제와 지각된 정서적 유능성의 상호작용 효과는 유의미하였으며 그 결과는 표 3에 제시

되어 있다. 상호작용 효과를 포함하지 않은 첫 번째 단계에서의 설명 변량의 변화량은 약 10%($\Delta R^2 = .10$) 그리고 두 번째 단계에서의 설명 변량의 변화량은 약 1%($\Delta R^2 = .01$)였다. 이원 상호작용 효과를 포함하는 세 번째 단계에서의 설명 변량의 변화량은 약 3%($\Delta R^2 = .03$)였다. 이러한 결과는 청소년의 분노통제와 학교분노 간 관계에서 지각된 정서적 유능성의 조절효과가 유의미하다는 점을 시사한다.

그림 1에는 청소년의 학교분노에 대한 분노통제와 지각된 정서적 유능성 간 상호작용 효과를 도시하였다. 분노통제와 TMMS 척도에서

표 3. 분노표현 양식과 TMMS가 학교분노에 미치는 효과에 대한 위계적 회귀분석(N = 304)

준거변인: 학교분노				
투입순서	예언변인	β	ΔF	ΔR^2
1	TMMS(A)	-.28	33.24	.10**
2	분노통제(B)	-.11	3.60	.01
3	A×B	-.19	11.89	.03*
2	분노표출(C)	.24	19.05	.05**
3	A×C	.07	1.86	.01
2	분노억제(D)	.23	17.54	.05**
3	A×D	.04	.60	.00

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

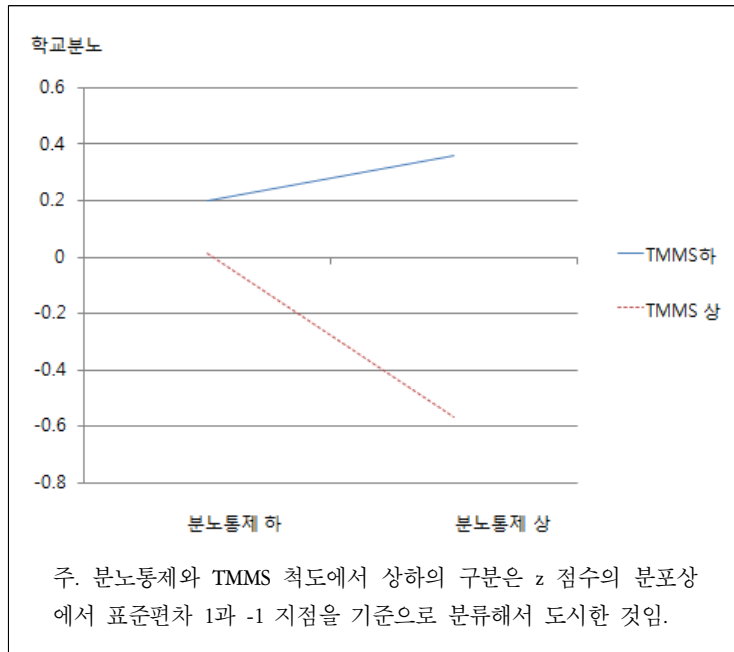


그림 1. 학교분노에 대한 분노통제와 지각된 정서적 유능성의 상호작용 효과

상하의 구분을 z 점수 분포상에서의 표준편차 1과 -1 지점을 기준으로 분류했을 때, 지각된 정서적 유능성 점수가 낮은 경우에 비해 지각된 정서적 유능성 점수가 높은 경우 분노통제가 학교분노를 더 크게 낮추는 것으로 나타났다.

논 의

본 연구에서는 청소년의 분노표현 양식과 학교분노 간 관계에서 지각된 정서적 유능성의 조절효과를 조사하였다. 본 연구 결과, 가설대로 청소년의 학교분노에 대한 분노통제와 지각된 정서적 유능성 간 상호작용 효과는 유의미한 것으로 나타났다. 다시 말해, 지각된 정서적 유능성 점수가 낮은 경우에 비해 지각

된 정서적 유능성 점수가 높은 경우 분노통제가 학교분노를 더 크게 낮추는 것으로 나타났다. 반면에 청소년의 학교분노에 대한 분노억제와 지각된 정서적 유능성 간 상호작용 효과 그리고 학교분노에 대한 분노표출과 지각된 정서적 유능성 간 상호작용 효과는 둘 다 유의미하지 않은 것으로 나타났다.

이러한 결과는 다음의 두 가지 시사점을 제시해 준다. 첫째, 지각된 정서적 유능성 수준이 높은 사람의 분노통제 양식과 지각된 정서적 유능성이 낮은 사람의 분노통제 양식 간에는 질적인 차이가 있다는 점이다. 둘째, 분노억제 및 분노표출 양식을 두드러지게 사용하는 사람들이 스스로 지각된 정서적 유능성이 높다고 보고하는 것은 오지각 또는 방어적인 태도를 시사하는 것으로 해석될 수 있다.

본 연구 결과는 청소년의 분노감을 효과적으로 다룰 수 있는 심리학적인 프로그램을 개발하는 데 대한 중요한 시사점을 제공해 줄 수 있을 것으로 기대된다. 분노표현 양식에 대한 Spielberg 등(1995)의 분류체계에서 분노통제는 기능적인 분노표현 양식으로 그리고 분노표출 및 분노억제는 역기능적인 분노표현 양식으로 분류된다(Gottlieb, 1999). 그리고 본 연구에서 분노표출 점수 및 분노억제 점수는 학교분노 점수와 정적인 상관을 그리고 TMMS 점수와 부적인 상관을 보인 반면에 분노통제 점수는 학교분노 점수와 부적인 상관을 그리고 TMMS 점수와 정적인 상관을 나타냈다. 이러한 결과는 의견상 Spielberg 등(1995)의 분류체계에 대한 타당성을 재확인시켜 주는 것처럼 보인다.

하지만 본 연구에서 청소년의 학교분노에 대한 분노통제와 지각된 정서적 유능성 간 상호작용 효과 역시 유의미하였다. 이처럼 상호작용 효과가 개입되는 경우에는 종속변인들에 대한 독립변인들의 주효과(학교분노에 대한 분노통제의 효과)보다는 상호작용 효과(학교분노에 대한 분노통제와 지각된 정서적 유능성 간 상호작용 효과)가 해석 상 더 중요한 의미를 갖는다(Keppel & Zedeck, 1989).

본 연구에서 지각된 정서적 유능성 점수가 낮을 때에는 분노통제 수준이 낮은 경우보다 분노통제 수준이 높은 경우 상대적으로 학교분노 수준이 더 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 비록 분노통제가 적응적인 분노표현 양식에 해당될 지라도(Gottlieb, 1999), 낮은 수준의 지각된 정서적 유능성 조건과 결합될 경우에는 분노감을 낮추기 보다는 오히려 높일 위험성이 있음을 시사한다.

분노통제 척도는 특성상 주관적인 자기보고

식 검사에 해당된다. 이런 점에서 볼 때, 스스로 분노를 효과적으로 통제할 수 있다는 기대감을 가지고 있을 지라도 지각된 정서적 유능성이 동반되지 않으면 결과적으로 분노감이 증가하는 쪽으로 행동하게 될 가능성이 있다. 따라서 청소년의 분노감을 다루는 프로그램에서는 맹목적으로 분노통제의 기술을 가르치려 하기 보다는 지각된 정서적 유능성을 증진시킬 수 있는 체계적인 훈련을 함께 제공하는 것이 필요해 보인다. 청소년에게 단순히 분노통제의 기술을 전달하기보다는 지각된 정서적 유능성 증진 교육을 시키는 것이 더 중요한 이유는 “분노감을 통제하려 애쓰는 것”과 “스스로 분노감을 효과적으로 통제할 수 있다고 실제로 믿는 것”은 심리적으로 명백히 다른 상태를 반영하는 것이기 때문이다.

지각된 정서적 유능성을 증진시키는 데 기여할 수 있는 효과적인 방법의 예로는 건강교양(health literacy)의 하나인 정서교양(emotional literacy)을 들 수 있다. 일반적으로 건강 교양은 건강의 유지 및 증진을 위해서 정보를 습득하고 이해하며 사용하는 능력으로 정의된다(Nutbeam, Wise, Bauman, Harris, & Leeder, 1993). 지금까지 우리 사회에서 신체적 건강을 위한 건강 교양의 중요성은 널리 알려져 있는 반면에 정서교양의 중요성은 상대적으로 간과되어 온 것으로 보인다.

정서교양은 일반적으로 정서의 지각, 이해, 관리, 및 적응적 활용에 기여하는 정서 관련 지식과 신념으로 정의된다(Bocchino, 1999). 정서교양이라는 개념은 Steiner(1979)가 사람의 심리적, 정서적, 그리고 지적인 발달을 할 수 있는 능력을 의미하는 긍정적인 정신건강을 지칭하는 용어로 처음 사용하였다. 이후 정서 지능이 큰 관심을 불러일으키면서 미국에서는

소위 정서교양에 사회적인 관심이 집중되었다. 이에 따라 정서교양을 촉진하는 많은 기관이 생겼으며 다양한 교육 정책 및 프로그램들이 진행되어 오고 있다(Coppock, 2006).

일반적으로 정서교양 프로그램에서는 정서를 적응적으로 활용하는 측면과 관계된 암묵적인 지식(tacit knowledge)을 주로 다룬다. 관계적으로 지식은 형식적 지식(codified knowledge)과 암묵적인 지식으로 분류된다. 형식적인 지식에는 보통 ‘일반적 지식(know-what)’과 ‘원리에 관한 지식(know-why)’이 포함된다. 형식적인 지식들에서는 주로 객관적 사실에 기초한 정보에 초점을 맞추게 된다. 그리고 형식적인 지식은 언어적인 체계를 통해 전달된다. 반면에 암묵적 지식에는 ‘방법에 관한 지식(know-how)’과 ‘전문가에 관한 지식(know-who)’이 포함된다. 감정 표현 및 지각 기술 등과 같이 쉽게 형식화할 수 없는 ‘노하우’는 주로 사회적인 상황에서의 교류를 통해 습득된다. 또 사회적인 문제 상황에서 누구에게 도움을 청해야 하고 또 자신이 어떤 사람들의 사회적 지지를 받을 수 있는 지에 대한 정보 역시 사회적인 상호작용 과정에서 습득된다. 바로 정서교양 프로그램에서는 이처럼 언어적으로 전달하는 것이 불가능하거나 그만큼 어려운 정서 관련 암묵적인 지식을 가르치게 된다.

학교 교육 장면에서 정서지능을 훈련하기 위한 프로그램의 대표적인 예로는 “사회정서 학습심화를 위한 협력자(Collaborative to Advance Social and Emotional Learning; CASEL)”를 들 수 있다(Ciarrocchi, Forgas, & Mayer, 2001). CASEL에서는 효과적인 정서교양 훈련을 위해 학교 내에서 진행되는 다양한 문제 중심 프로그램들(예컨대, 분노 조절 프로그램)을 공동의 협력 시스템 안에서 통합적으로 운

영해야 한다고 주장한다(Elias et al., 1997).

학교 교육 장면에서 정서지능을 훈련하기 위한 프로그램의 또 다른 예로는 정서지능 기반 교실(emotionally intelligent classroom; Brackett & Katulak, 2006) 프로그램을 들 수 있다. 이러한 프로그램은 학교에서 정서지능 관련 기술을 효과적으로 사용할 수 있는 능력을 증진시키기 위해 진행된다. 이 프로그램에서는 다음의 세 가지 측면을 중점적으로 다룬다. 첫째, 정서지능의 기본개념에 관한 지식이다. 여기에서는 정서를 정확하게 인식하고 사용하며 이해하고 관리하기 위한 지식을 습득하는 것을 목표로 한다. 둘째, 정서지능의 개인적 활용을 위한 기술이다. 여기에서는 정서지능을 학업, 의사 결정, 수업 관리, 스트레스 관리 등의 문제 상황에서 활용하기 위한 방법에 대해 배우게 된다. 셋째, 정서지능의 사회적 활용을 위한 기술이다. 여기에서는 정서지능을 활용해 대인관계를 향상시키고 집단 내 의사소통을 증진하며 팀워크를 높이기 위한 노하우를 익히게 된다.

실제로 많은 경험적인 연구들(Bruene-Butler et al., 1997; Elias et al., 1991)은 사회적인 문제 상황 하에서 정서교양 훈련을 받은 학생들이 그러한 훈련을 받지 않은 학생들보다 분노 관련 문제행동들을 더 적게 나타낸다는 것을 입증하였다. 예컨대, Greenberg, Kusche, Cook, 및 Quamma(1995)은 초등학교 학생들을 대상으로 정서지능 프로그램의 효과를 조사하였다. 그들은 정서 단서의 인식, 정서 규칙, 정서적 경험에 대한 의사표현, 정서의 복잡성 인식, 그리고 정서의 변화에 대한 이해 등에 초점을 두고서 프로그램을 구성하였다. 그들에 따르면, 정서교양 프로그램은 정서적 유능성이 높은 학생과 낮은 학생 모두에게서 분노감과 같

은 부정적 정서의 인식과 이해 그리고 조절 등에서 분명한 효과를 보였다.

본 연구의 제한점으로는 다음의 세 가지를 고려할 필요가 있다. 첫째, 본 연구에서는 조절변인으로 정서적 유능성이 아니라, 소위 자기-지각된 정서지능 혹은 정서적 유능성 변인을 활용하였다. 비록 TMMS 점수가 MSCEIT 점수와 정적인 상관을 나타낼지라도(Gohm, & Clore, 2002a), TMMS는 자신의 감정에 대한 태도와 믿음을 평가하는 척도이다. 따라서 향후 실제 능력으로서의 정서지능을 측정하는 검사 도구(예컨대, MSCEIT)를 활용해서 학교분노에 대한 정서적 유능성과 분노통제 간 상호작용 효과를 다시 살펴보는 것이 필요하다.

둘째, 본 연구의 대상은 고등학생들이었다. 따라서 본 연구에서 나타난 청소년의 학교분노에 대한 지각된 정서적 유능성과 분노통제의 상호작용 효과가 초등학교 학생들과 중학생들에 대해서도 일반화될 수 있는 지 여부는 불확실하다. 따라서 보다 다양한 연령층을 대상으로 한 후속 연구가 필요해 보인다.

셋째, 본 연구에서는 학교분노가 자기보고식 척도를 이용해 평가되었다. 따라서 본 연구에서 사용된 학교분노 점수가 객관적인 지표라고 보기는 어렵다. 그러므로 향후 자기보고식 척도 이외의 방법(예컨대, 행동관찰)을 활용해 학교분노를 평가한 후 현재의 연구 결과와 비교하는 작업이 필요할 것으로 생각된다.

참고문헌

권준모, 이훈구, 광금주, 김범준 (2002). 인터넷을 통한 학교폭력 정기실태조사 도구개발연

- 구. 서울: 한국청소년보호위원회.
- 김교헌, 전경구(1997). 분노, 적대감 및 스트레스가 신체증상에 미치는 영향. 한국심리학회지: 건강, 2(1), 79-95.
- 김준호, 박정신, 김은경 (1997). 학교주변 폭력의 실태와 대책. 서울: 한국형사정책연구원
- 노성호 (2004). 학교폭력에 대한 기존 연구들의 비판적 검토. 형사정책연구 15(1), 87-120.
- 문은주, 김성희 (2008). 고등학생용 분노척도 개발. 한국교육, 35(1), 151-170.
- 박광배 (2003). 변량분석과 회귀분석. 서울: 학지사.
- 박영주, 유호신, 한금선, 권정혜, 김한겸, 조운정, 강현철, 천숙희, 윤지원 (2009). 학교기반 분노관리 프로그램의 개발 및 효과. 대한간호학회지 39(1), 145-156.
- 박윤아, 박지연 (2008). 정서. 행동장애연구, 24(1), 23-42.
- 서수균, 권석만 (2002). 한국판 공격성 질문지의 타당화 연구. 한국심리학회지: 임상, 21(2), 487- 501.
- 이수정, 이훈구 (1997). Trait Meta-Mood Scale의 타당화에 관한 연구: 정서지능의 하위요인에 대한 탐색. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 11(1), 95-116.
- 이장현, 우 룡 (2001). 학교폭력의 최근동향과 문제점에 관한 고찰. 서울: 한국청소년개발원.
- 이정미 (2009). 열등감과 분노 간 관계에서 특성 분노와 기분인식의 중재효과. 고려대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 이춘화 (1995). 청소년의 폭력에 관한 의식 및 실태 조사연구. 서울: 한국청소년개발원.
- 전경구, 한덕웅, 이장호, Spielberger (1997). 한

- 국판 STAXI 척도 개발: 분노와 혈압. 한국 심리학회지: 건강, 2(1), 60-78.
- 최영희, 김은정 (2009). 영화를 활용한 분노조절 프로그램이 중학교 남학생의 공격성에 미치는 효과. 한국심리학회지 상담 및 심리치료, 21(3), 625-641.
- 최인섭, 노성호, 이동원, 박순진, 진수명, 김지선 (1999). 자녀안심하고 학교보내기 운동 평가연구. 서울: 한국형사정책연구원.
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-26.
- Arnett, J. J. (2006). G. Stanley Hall's adolescence: Brilliance and nonsense. *History of Psychology*, 9, 186-197.
- Adelson, J., & Doehrman, M. J. (1980). The psychodynamic approach to adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescence psychology* (pp.99-116). New York, NY: Wiley.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp.363-88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. *Organizations & People*, 14, 27-34.
- Beck, R., & Fernandedz, E. (1998). Cognitive-behavioral therapy in the treatment of anger: A meta-analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 63-74.
- Björkqvist, K., Östernan, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence-emapthy = aggression?: Erratum. *Aggression & Violent Behavior*, 5, 429.
- Bocchino, R. (1999). *Emotional literacy: To be a different kind of smart*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Boergers, J., Spirito, A., & Donaldson, D. (1998). Reasons for adolescent suicide attempts: Associations with psychological functioning. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37, 1287-1293.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). The emotionally intelligent classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds), *Improving emotional intelligence: A practitioners guide* (pp.1-27). NewYork: Psychology Press.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Buehl, S., Burns, J. W., Chung, O. Y., Ward, P., & Johnson, B. (2002). Anger and pain sensitivity in chronic low back pain patients and pain-free controls: The role of endogenous opioids. *Pain*, 99, 223-233.
- Bruene-Butler, I., Hampson, J., Elias, M. J., Clabby, J., & Schuyler, T. (1997). The improving social awareness-social problem-solving project. In G. Albee & T. Gullotta (Eds.): *Primary prevention works* (pp.239-267). Newbury Park, CA: Sage.
- Center for Disease Control and Prevention. (2009). *Understanding youth violence: Fact sheet*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

- Ciarrocchi, J., Forgas, J. and Mayer, J. (2001). *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). The development of aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Editor-in-Chief) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed), Vol. 3. New York: Wiley.
- Coppock, V. (2007). It's good to talk! A multidimensional qualitative study of the effectiveness of emotional literacy work in schools. *Children & Society*, 21, 405-419.
- Crockenberg, S. B. (1981). Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment. *Child Development*, 52, 857-865.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books.
- Elias, M. J., Gara, M. A., Schuyler, T. F., Branden-Muller, L. R., & Sayette, M. A. (1991). The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 409-417.
- Eron, L. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42, 435-442.
- Feinberg, A., Leavis, C., Mocerri, C., & Obeng, H. (2010). *Youth Violence: An Examination of School-Based Violence Prevention Strategies*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania School of Social Policy and Practice.
- Finch, A. J., Jr., Saylor, C. F., & Nelson, W. M. III. (1987). Assessment of anger in children. In R. J. Prinz (Ed.), *Advances and behavior assessment of children and families* (pp.235-65). Greenwich, CT: JAI Press.
- Frazier, P. A., Tix, A. P., & Barron, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 115-134.
- Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2002a). Affect as information: An individual-differences approach. In L. F. Barrett, & P. Salovey (Eds.), *The wisdom in feeling: Psychological processes in emotional intelligence* (pp.89-113). New York: The Guilford Press.
- Gohm, C. L., & Clore, G. L. (2002b). Four emotion traits and their involvement in attributional style, coping and well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518.
- Gottlieb, M. M. (1999). *The anger self: A comprehensive approach to anger management*. Phoenix, AZ: Zeig, Tucker & Co. press.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Hall, G. S. (2004). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vol. 1). Boston, MA: Adamant Media Corporation (Original work published 1904).
- Ishihara, S., Makita, S., Imai, M., Hashimoto, T., & Nohara, R. (2003). Relationship between

- natural killer activity and anger expression in patients with coronary heart disease. *Heart and Vessels*, 18, 85-92.
- Kellner, M. H., Bry, B. H., & Salvador, D. S. (2008). Anger management effects on middle school students with emotional/behavioral disorders: Anger log use, aggressive and prosocial behavior. *Child & Family Behavior Therapy*, 30, 215-230.
- Keppel, G., & Zedeck, S. (1989). *Data analysis for research designs*. New York: W.H. Freeman.
- Knoff, H. M., & Batsche, G. M. (1995). Project ACHIEVE: Analyzing a school reform process for at-risk and underachieving students. *School Psychology Review*, 24, 579-603.
- Lazarus, R. S., Kranner, A. D., & Folkman, S. (1980). An etiological assessment of emotion. In R. Plutchik, & H. Kellerman (Ed.), *Emotion: Theory, research and experience* (Vol. 1) (pp.198-201). New York: Academic Press.
- Martin, R., Watson, D., & Wan, C. K. (2000). A three-factor model of trait anger: Dimensions of Affect, Behavior, and Cognition. *Journal of Personality*, 68, 869-897.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, M. Brackett, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence* (pp.29-59). Port Chester, NY: National Professional Resources, Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test: MSCEIT item booklet*. North Tonawanda, NY: MHS.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Nutbeam, D., Wise, M., Bauman, A., Harris, E., & Leeder, S. (1993). *Goals and targets for Australia's health in the year 2000 and beyond*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- Orpinas, P., Horne, A. M., & Staniszewski, D. (2003). School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review*, 32, 431-444.
- Rosenman, R. H., Brand, R. J., Jenkins, C. D., Friedman, M., Straus, R. & Wurm, M. (1975). Coronary heart disease in the Western Collaborative Group Study. Final follow-up experience of 8 years. *Journal of the American Medical Association* 233, 872-877.
- Salovey, P. (1996). *Emotional intelligence: Another way to be smart?* Korea Institute of Social Psychiatry & Samsung Life Insurance Company.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp.125-254). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J. D. (2001).

- Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. In G. J. O. Fletcher & M. S. Clark (Eds). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (pp.279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Smith, D. C., Adelman, H. S., Nelson, P., & Taylor, L. (1988). Anger, perceived control and school behavior among students with learning problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 517-22.
- Smith, D. C., Furlong, M., Bates, M., & Laughlin, J. D. (1998). Development of the Multidimensional School Anger Inventory for males. *Psychology in the Schools*, 35, 1-15.
- Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russell, S., & Crane, R. S. (1983). Assessment of anger: The State-Trait Anger Scale. In J.N Butcher & C. D. Spielberger (Eds.) *Advances in personality assessment* (Vol. 2; pp. 161-189). Hillsdale, NJ: LEA.
- Spielberger, C. D., Krasner, S. S., & Solomon, E. P. (1988). The experience, expression, and control of anger. In M. P. Janisse (Ed.), *Health Psychology: Individual differences and stress* (pp.89-108). New York: Springer-Verlag.
- Spielberger, C. D., & Reheiser, E. C. (2009). Assessment of emotions: Anxiety, anger, depression, and curiosity. *Applied Psychology: Health and well-being*. 1, 271 - 302.
- Spielberger, C. D., Reheiser, E. C., & Sydeman, S. J. (1995). Measuring the experience, expression, and control of anger. In H. Kassinove (Ed.), *Anger disorders: Definitions, diagnosis, and treatment* (pp.49-67). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Spielberger, C. D., Ritterband, N. M., Sydeman, S. J., Reheiser, E. C., & Unger, K. K.(1995). Assessment of emotional states and personality traits: Measuring vital signs. In J. M. Butcher (Ed.), *Clinical personality assessment: Practical applications* (pp.43-58). New York: Oxford University Press.
- Steiner, C., & Paul, P. (1997). *Achieving emotional literacy*. London: Bloomsbury.
- Taylor, G. J. (2000). Recent developments in alexithymia theory and research. *Canadian Journal of Psychiatry*, 45, 134-142.
- U.S. Department of Health and Human Services (2001). *Youth violence: A report of the Surgeon General*. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services.
- Williams, R. B., & Williams, V. (1995). *Anger kills*. New York: Times Books.
- Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior: Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine*. 33, s130-s143.

논문 투고일 : 2011. 01. 10
1 차 심사일 : 2011. 01. 12
게재 확정일 : 2011. 02. 18

Effects of anger expression style and perceived emotional competence on school anger in adolescents

Jin-young Kim

Seoul Women's University

Young-gun Ko

Korea University

The purpose of the present study is to examine effects of anger expression and perceived emotional competence on school anger in adolescents. The participants were 304 high school students (134 males, 170 females). They were administered the anger-related subscales (anger-out, anger-in, and anger control) of the Korean Version of the State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI-K), the Korean Version of Trait Meta-Mood Scale (K-TMMS), and the Korean Version of School Anger Inventory(SAI-K). The results showed that school anger positively correlated with anger-out and anger-in, and negatively correlated with anger control and perceived emotional competence. Neither interaction effects of anger-out and perceived emotional competence nor interaction effects of anger-in and perceived emotional competence on school anger were significant. On the contrary, interaction effects of anger control and perceived emotional competence on school anger were significant. The results of post-hoc analysis revealed that the effect of anger control on school anger was significant in the case of high perceived emotional competence but not significant in the case of low perceived emotional competence. Based on these results, it was suggested that psychological programs designed to reduce school anger in adolescents need effective measures to enhance not only anger control skills but also perceived emotional competence.

Key words : adolescents, anger expression, perceived emotional competence, moderating effect