

학교폭력 가해 청소년의 가해 경험에 대한 융합 연구

송열매^{1,2}

¹연세대학교 간호대학 박사과정, ²국립정신건강센터 간호사

Bullying Experience of School Bullies on Convergence Study

Yul-Mai Song^{1,2}

¹Doctoral Student, College of Nursing, Yonsei University

²RN, National Center for Mental Health

요 약 본 연구의 목적은 학교폭력 가해 청소년의 가해 경험에 대한 본질과 의미를 탐색하고 깊이 있게 이해하는 것이다. 자료는 심층적인 면담을 통해 수집하였고, Colaizzi의 현상학적 분석 방법을 사용하여 분석하였다. 연구 참여자는 학교폭력으로 인해 특별교육을 받고 있는 청소년 16명을 대상으로 하였으며, 자료수집은 2018년 5월부터 8월까지 심층면담을 통해 이루어졌다. 분석결과는 학교폭력의 원인과 지속하게 하는 요인, 사건 이후의 경험을 중심으로 13개의 주제모음과 5개의 범주로 구조화되었다. 5개의 범주는 '타인을 공감하기 어려움', '통제되지 않는 분노행동', '미래에 대한 희망이 없음', '폭력을 통해 이득을 얻음', '일상이 주는 어려움'으로 구성되었다. 본 연구의 결과는 학교폭력 가해 청소년에게 실질적인 도움과 지원을 마련하기 위한 기초자료를 제공한 것에 의의가 있다.

주제어 : 학교폭력, 가해자, 청소년, 경험, 융합

Abstract The purpose of this study is to explore and deeply understand the essence and meaning of the bullying experiences of school bullies. Data were collected through in-depth individual interviews and analyzed using Colaizzi phenomenological analysis methodology. Participants of this study were 16 adolescents with compulsory education due to school bullying. Data collection was conducted through in-depth interviews from May to August, 2018. The results of the analysis were derived from 13 theme clusters and 5 categories, focusing on causes of school bullying, factors contributing bullying, and experiences after bullying. Bullying experienced by school bullies were categorized as followed: 'Difficult to empathize with others', 'Uncontrolled anger behavior', 'No hope for the future', 'Gain from bullying', and 'Difficulty of daily life'. The results of this study are significant in providing basic data to provide practical help and support to school bullies.

Key Words : School Bullying, Bully, Adolescent, Experience, Convergence

1. 서론

1.1 연구의 필요성

학교폭력으로 인한 학생들의 자살 사건들이 이어지면서 학교폭력은 개인과 가정, 학교의 문제를 넘어 사회적

으로 해결해야 할 문제로 여겨지고 있다. 학교폭력은 신체폭력뿐만 아니라, 힘의 불균형이 존재하는 관계에서 고의적으로 약한 상대를 반복해서 괴롭히는 특성을 갖는 행위를 뜻한다[1]. 그 동안 학교폭력을 예방하고 대처하기 위해서 다양한 제도 마련과 함께 처벌, 교육, 상담 프

*Corresponding Author : Yul-Mai Song(fruit3723@gmail.com)

Received December 12, 2018

Accepted February 20, 2019

Revised January 28, 2019

Published February 28, 2019

로그램 등이 논의되고 시행되어 왔으나 여전히 학교폭력의 피해율은 3.8%로 연간 약 14만 명이 피해를 겪고 있는 것으로 나타났다[2]. 학교폭력을 경험한 가·피해 청소년 모두 우울, 불안, 행동문제 등의 광범위한 정신건강문제[3], 학업 문제[4], 사회성 결함[5]을 갖고 있는 것으로 중단연구에서 확인된 바 있다. 또한 학교폭력 가해경험은 우울증, 품행장애, 반항장애, 주의력결핍 과잉행동장애 등의 정신장애와 관련이 있는 것으로 알려져 있다[6,7]. 특히 학교폭력 가해자를 중단적으로 조사한 연구에서는 가해자의 69%가 24세까지 한 가지 이상의 범죄를 저지르는 것으로 나타났으며, 적절한 도움과 지원이 없다면 이들이 성장하면서 상습 범죄자가 될 가능성이 일반 청소년 집단에 비해 4배 높을 것으로 예측하였다[8], 따라서 학교폭력으로 아동·청소년에게 발생하는 다양한 문제를 예방하고 긍정적 발달을 도모하기 위해 학교폭력 가해자에게 적절한 도움과 지원을 제공하는 것이 필수적이다.

학교폭력을 예방하고 대처하기 위한 방법으로, 학교폭력 가해행동을 유발하는 원인을 밝혀내고자 하는 시도가 지속적으로 있어 왔다. 개인적 요인으로는 성별, 체중, 신체건강문제, 자아존중감, 불안, 공격성, 충동성, 공감능력 및 사회기술 등이 보고되었고[9], 가정적 특성은 사회경제적 수준, 가족구조, 가정폭력 목격 및 학대 경험이 관련이 높은 것으로 나타났다[9-12], 학교생활과 관련된 특성은, 학업성적, 학교부적응, 비행 경험, 교사의 낙인이 학교폭력을 유발하는 것으로 보고되었다[9,13]. 그러나 학교폭력 가해행동의 예측요인을 체계적으로 검토한 연구에서는 자아존중감, 불안, 사회적 역량과 같은 개인적 요인과 가족의 사회경제적 수준, 가족구조와 같은 가정적 요인, 학업성적과 같은 학교 관련 요인은 연구에 따라 상이한 결과를 나타냈으며, 이에 대한 고려 및 검토가 필요하다고 하였다[9]. 이와 관련하여 학교폭력 가해행동이란 가지 요인으로 발생하기 보다는 개인의 인지·정서·행동·환경적인 요인들이 상호작용하며 발생한다는 관점이 유효할 것이다[14].

따라서 기존에 수행되었던 양적 연구와 더불어, 학교폭력에 참여한 학생들의 삶의 경험을 이해할 수 있는 질적 연구가 요구되나, 가해자의 학교폭력 가해 경험에 대한 연구는 부족한 실정이다. 선행연구에서 학교폭력의 심리사회적 원인, 맥락적 구조, 가해자의 피해자 선정 과정에 대한 질적 연구가 이루어진 바 있으나[10,15,16], 학교폭력 가해 청소년의 경험한 학교폭력 상황과 과정에

대해서 깊이 있게 탐구하여 체계적·융합적으로 분석해 볼 필요가 있다. 가해 경험에 대해 심층적으로 탐색함으로써 학교폭력 가해자에게 적절한 도움과 지원을 제공하기 위한 근거자료를 마련할 수 있을 것이다.

이에 본 연구는 학교폭력 가해 청소년의 가해 경험내용을 현상학적 방법을 적용하여 의미와 본질을 파악하고 기술하고자 한다.

1.2 연구의 목적

본 연구의 목적은 학교폭력 가해 청소년의 가해 경험을 규명함으로써 융합적인 의미와 본질을 파악하여 가해 청소년을 위한 적절한 중재 및 학교폭력 예방을 위한 기초자료로 제공하는 데 있다.

2. 연구방법

2.1 연구설계

본 연구는 학교폭력 가해 청소년의 가해 경험의 의미와 본질을 알아보기 위해 인간 경험의 의미에 중점을 두고 본질을 파악하는데 목적을 두는 Colaizzi[17]의 현상학적 연구 방법을 적용한 질적 연구이다.

2.2 연구대상

연구 참여자는 학교폭력을 이유로 학교, 검찰, 법원으로부터 특별교육을 명령 받아, D시 소재 비행예방교육기관에서 특별교육을 수강하고 있는 청소년으로 연구에 대한 설명을 듣고 참여에 동의한 경우, 보호자에게 동의를 얻어 대상으로 선정하였다. 16명의 연구 참여자들을 대상으로 구술내용 중 의미 있는 진술이 새롭게 발견되지 않는 포화상태까지 면담을 진행하였다.

2.3 연구자 준비

본 연구자는 아동·청소년 정신건강의학과 병동에서 일한 경력과 학교폭력 가해 및 피해학생 상담 경력이 있는 정신건강간호사 1급으로, 본 연구를 수행하기 위해 대학원 박사과정에서 질적 연구방법론 교과목 2개를 이수하였으며, 질적 연구를 위한 학술대회에 참여하여 면담 방법 및 질적 자료를 분석하는 방법을 배웠다. 또한 질적 연구에 참여자 및 보조자로 수회 참여한 이력이 있으며, 현상학 및 근거이론 관련 서적과 질적 연구논문을 숙독

하여 학문적인 성장을 위해 지속적으로 노력하였다.

2.4 윤리적 고려

연구 시작 전 연구의 목적, 방법, 연구 참여자의 익명성 보장, 자발적인 연구 참여의 동의와 거부 및 중도 포기 가능, 발생 가능한 이익과 불이익, 면담내용의 녹음을 위한 녹음기 사용 등을 포함하는 내용을 구두와 서면으로 설명하고 동의를 받았다. 연구 과정 중 참여자가 녹음을 원하지 않는 경우에는 참여자의 동의를 받은 후 연구자가 직접 기록하면서 진행하였다. 연구 참여자의 사생활 정보 보호를 보장함으로써 대상자의 윤리적 측면을 고려하였으며, 연구결과가 논문으로 출판될 가능성에 대해서도 충분히 설명하였다. 면담자료는 익명으로 처리하고 본 연구의 목적을 위해서만 사용할 것과 연구에 참여하는 것을 언제든지 철회할 수 있음을 심층 면담 시간 전에 반복적으로 설명하였다. 또한 연구 과정이 참여자에게 유익한 시간이 될 수 있도록 충분한 정서적 지지를 제공하고, 참여자가 원하는 경우 연구와 별개로 면담을 따로 할 수 있도록 안내하였다.

2.5 연구의 타당성 확보

본 연구 결과의 타당성을 확보하기 위해 Guba와 Lincoln[18]이 제시한 4가지 기준인 사실적 가치, 적용성, 일관성, 중립성을 높이기 위해 노력하였다. 사실적 가치를 높이기 위해 학교폭력으로 인해 학교폭력자치위원회가 열리고 후속조치로 특별교육 이수를 명령 받은 참여자를 선정하였으며, 면담 후 면담한 내용을 설명하여 참여자의 경험과 동일함을 확인하였고, 최종 분석 자료를 참여자 2인에게 보여준 후 자신의 경험이 잘 반영되었는지 확인하였다. 적용성을 높이기 위해 다양한 연령과 사회경제적 상태, 학업 성적의 참여자를 포함시켰으며, 참여자가 아닌 학교폭력 가해 청소년 2인에게 연구결과를 보여주어 의미 있고 공감할 수 있는지에 대해 확인하였다. 자료의 일관성 확보를 위해 본 연구자가 면대면 면담을 모두 진행하였으며, 자료분석에서 질적 연구 경험이 있는 정신간호학 교수에게 자문을 통해 분석과정과 분석결과에 대해 확인하는 과정을 거쳤다. 중립성을 유지하기 위해 연구자는 국내·외 학교폭력 가해 청소년의 경험에 관한 문헌고찰을 하였으며, 선 이해나 가정을 기록하여 연구 과정과 결과에 대한 편견이 작용하지 않도록 의식적으로 노력하였으며, 참여자가 이야기할 때 관

여하거나 의도적으로 상황을 조작하지 않았다.

2.6 자료수집 방법

자료수집은 2018년 5월 28일부터 8월 24일까지 2회의 개인 면담을 통해 이루어졌다. 1차면담 시간은 1시간~1시간 30분 정도 소요되었고 면담 초기에는 일상적인 대화를 유도하여 참여자가 자연스럽게 이야기를 하도록 유도하였다. 면담이 진행되면서 비구조화된 질문을 이용하여 진행하였다. 면담을 위한 주요질문으로는 “어떤 일이 일어나서 특별교육을 받게 되었는데?” 이었다. 하부질문은 선행연구를[16] 참고하여 마련하였으며, 이를 비행예 방교육기관에서 학교폭력 가해 청소년 대상 전문상담사 1인과 학교폭력 가해 청소년 2인에게 자문을 받아 수정·보완하였다. 하위 질문의 구체적인 내용은, “지금 가장 힘들게 하는 것이 무엇인가요?”, “학교에서는 어떤 학생이라고 생각되나요?”, “장래희망이나 꿈이 있나요, 있다면 무엇인가요?”, “현재 누구와 함께 살고 있나요?”, “스스로에게 달라지길 바라는 점이 있나요?” 이었다. 연구 참여자가 자신의 마음을 솔직하고 충분히 말할 수 있도록 하고 연구자의 견해나 의견이 개입하지 않기 위해 연구 참여자의 말에 해석적인 말은 지양하였다. 면담의 내용을 정확하게 기록하기 위해 연구 참여자의 동의를 얻어 녹음기를 사용하였으며 연구 참여자의 반응에서 중요하다고 생각하는 내용은 현장 노트에 기록하였다. 또한 면담 내용이나 자료수집 과정에서 연구자에게 떠오른 생각들도 함께 메모하였다. 면담하면서 확인이 필요하거나 의미를 명료화할 필요가 있는 경우 다시 질문하였으며, 참여자가 스스로 이야기할 수 있도록 유도하였다. 면담 후 자료분석을 진행하면서 면담에서 같은 내용이 나오고 새로운 내용이 나오지 않는 이론적 포화 상태가 될 때까지 면담을 진행하였으며, 2차면담은 30분~1시간 정도 진행되었다.

2.7 자료분석 방법

자료분석은 Colaizzi[17]가 제시한 분석방법에 따라 현상학적 접근으로 분석하였다. 우선 개인 면담을 통해 녹음된 내용을 경청하면서 그대로 필사하였다. 면담에 참여한 학교폭력 가해 청소년의 경험에 대해 느낌을 이해하기 위해 필사된 자료를 반복적으로 읽고 이해하였다. 그 다음 필사된 자료를 읽으면서 가해 청소년의 경험을 포함하는 문장이나 구에서 의미 있는 진술을 도출하였다.

그리고 연구 참여자의 언어를 연구자의 언어로 변형시키기 위해 의미 있는 진술을 일반적이고 추상적인 진술로 의미를 구성하였다. 의미가 포함된 문장들 모음에서 주제를 도출하고, 주제들을 다시 묶어서 추상화된 주제 모음을 도출하여 범주화하였다. 분석된 내용을 반복적으로 비교해가며 전체적인 맥락을 고려하여 통합한 후 최종 진술을 기술하였다.

3. 연구결과

3.1 대상자의 일반적 특성

연구 참여자는 Table 1과 같이, 남자 14명(87.5%), 여자 2명(12.5%)이었으며, 중학생이 13명(81.2%), 고등학생이 3명(18.8%)으로 평균 나이는 14.5세이었다. 또한 학교 폭력으로 처벌된 경우가 처음인 경우가 7명(43.8%), 학교 폭력 처벌 횟수가 2회 이상인 경우가 9명(56.2%)이었다. 참여자 중에서 부모와 함께 거주하고 있는 경우가 12명(75%)이고, 부모와 함께 거주하고 있지 않은 경우가 4명(25%)이었다. 부모와 함께 거주하고 있지 않은 경우는 조부모와 함께 거주하는 경우가 2명(12.5%), 친척과 함께 거주하는 경우가 1명(6.2%), 혼자 거주하는 경우가 1명(6.2%)이었다. 사회경제적 상태는 상은 2명(12.5%), 중은 12명(75%), 하는 2명(12.5%)이었다. 학업 성적은 상인 경우가 5명(31.3%), 중은 6명(37.4%), 하는 5명(31.3%)으로 고르게 분포되어 있었다.

Table 1. Characteristics of study participants(n=16)

Characteristics	Category	n(%)
Gender	Male	14(87.5)
	Female	2(12.5)
Education Grade	Middle school	13(81.2)
	High school	3(18.8)
Past school bullying experience	Not in the past	7(43.8)
	More than 2 times	9(56.2)
Living status	Living with parents	12(75.0)
	Living without parents	4(25.0)
Socioeconomic status	High	2(12.5)
	Middle	12(75.0)
	Low	2(12.5)
Academic performance	High	5(31.3)
	Middle	6(37.4)
	Low	5(31.3)

3.2 내용 분석 결과

본 연구에서는 Colaizzi[17]가 제시한 분석방법을 통해 학교폭력 가해 청소년의 가해 경험을 분석한 결과 122개의 의미구성으로부터 32개 주제, 13개의 주제모음, 5개의 범주로 구성하였다. 학교폭력 가해 청소년의 가해 경험에서 도출된 5개 범주는 ‘타인을 공감하기 어려움’, ‘통제되지 않는 분노행동’, ‘미래에 대한 희망이 없음’, ‘폭력을 통해 이득을 얻음’, ‘일상이 주는 두려움’으로 확인되었다.

3.2.1 범주1. 타인을 공감하기 어려움

참여자들은 타인의 감정을 알아차리는 것에 어려움을 느끼고 있었으며 자신이 가하는 폭력으로 인해 상대방이 겪게 되는 고통에 대해서 정상적으로 인식하지 못하고 있었다.

1) 타인의 감정을 알아차리지 못함

“애들 보면, 표정 보고 화났냐고 하고, 기분 안 좋냐고도 물어보는데 그런 걸 어떻게 맞추는지 모르겠어요 저는 다 비슷해 보이던데 제가 때린 애들도 그렇게 엄청 힘들어 보이지는 않았어요 참을 만 한가보다 했었죠” (참여자 11)

“평소에도 핀트가 안 맞는다는 얘기 많이 들어요 애들이랑도 별 것도 아닌 걸로 오해 받고 그랬던 것 같아요 이번에도 친구랑 장난치고 있었는데, 친구가 갑자기 저를 신고했어요 왜 그런지 모르겠어요 배신감 들어요” (참여자 6)

2) 타인의 고통을 신경 쓰지 않음

“어떤 애가 마음에 안 들어서 복도에서 그냥 때렸어요 그냥 애가 좀 버릇이 좀 없어 보이더라고요 그랬더니 개가 울더라고요 뭐 그런 것 가지고 울기까지 하나, 좀 웃겼어요” (참여자 15)

“꼭 먼저 시비 거는 애들이 있어요 그런 애들 때리는 거는 잘못했다는 생각이 별로 안 드는데요 그냥 맞는 애들이 좀 이상한데. 개들이 짜증나게 행동하고, 짜질하니까 그런 거죠 별로 때리지도 않았는데, 그거 가지고 신고를 해요” (참여자 2)

3.2.2 범주2. 통제되지 않는 분노행동

참여자들은 폭력이 일어난 상황에서 참을 수 없는 분

노를 경험하였으며, 그 순간을 명확하게 기억하지 못하고 있었다.

1) 참을 수 없는 분노

“이상하게 개만 보면 자꾸 화가 나고 그랬었어요 왜 그랬는지는 모르겠어요 기억이 잘 안 나요 갑자기 화가 나서 그랬어요” (참여자 11)

“친구랑 싸우다가 욕을 했어요 중간고사 전날이어서 약간 예민해져 있었던 것 같긴 해요 지금 생각해보면 별 얘기도 아니었던 것 같고 오해였던 것 같은데, 그 순간에는 너무 화가 나서 뭐라고 욕했는지도 모르겠어요 되게 심한 욕을 했던 것 같아요 그 순간에 저를 어떻게 할 수 없었어요” (참여자 12)

2) 순식간에 일어난 폭력

“친구랑 조금 안 좋은 일이 있었어요.. 친구랑 조금 다투는데 순간 화를 못 참았어요 나도 모르게 개한테 욕을 하고 때렸어요 때리고서 너무 놀랐어요” (참여자 9)

“개학식 날, 2학년 선배랑 싸워서 왔어요 그 선배가 계속 돈 가져오라고 해서 무시하고 안 갔더니 개학식 날 운동장에서 조회하는데 그 선배가 친구들이랑 같이 와서 몰래 제 뺨을 때리는 거예요 그래서 제가 그 선배를 막았어요 너무 화가 나서 뭐가 어떻게 된 건지 잘 기억이 안 나요” (참여자 15)

“어떤 애가 익명으로 폐북에 저를 모욕하는 글을 올렸어요 그것 때문에 며칠 동안 엄청 화가 났었어요 그런데 수업시간에 같은 반 친구가 저한테 쪽지로 그게 누구라고 알려줬어요 그 순간 제가 너무 화가 나서 수업 중에 개네 반에 가서 개를 때렸어요 생각해보니 그 날이 중간고사 전 날이어서 더 예민했던 것 같아요 (참여자 13)

3.2.3 범주3. 미래에 대한 희망이 없음

참여자들은 자신에 대한 가능성을 제한하고, 충동적으로 미래를 계획하며 실현이 쉬운 길을 선택할 준비를 하고 있었다.

1) 자포자기

“학교에서는 그냥 말없이 조용히 있는 학생이에요 아마 그 동안 애들이 제가 있는지도 몰랐을 걸요 그냥 공부도 못 하고 뭐 할 줄 아는 것도 없고, 친구도 없어요” (참여자 11)

“전 혼자 숙제 못해요. 뭐 말인지도 모르겠고, 공부는 자꾸 하면 짜증나서. 옛날부터 그랬어요 혼자 할 자신도 없고, 배기기도 귀찮아요 왜 해야 하는지도 모르겠어요 어차피 전 머리가 멍청해서 해도 소용이 없어요 그냥 나중에 어떻게 되겠죠” (참여자 16)

2) 나에게는 없는 미래

“공부는 이미 끝났어요 이제 따라 잡을 수 없어요 그냥 나중에 pc방 사장이나 하려고요” (참여자 4)

“저는 꿈이 없어요. 뭘 해야 할지, 뭘 하고 싶은지도 모르겠어요. 생각은 잠깐 해봤는데, 어떻게 생각해야 할지도 모르겠어요 이리다 뭐라도 되겠죠” (참여자 3)

“격투기를 배우고 있어서 격투기 선수를 해볼까 하는데, 잘 안 풀리면 그냥 아는 형들이 있는 파로 들어가야죠, 뭐.” (참여자 14)

“원래 꿈이 없었는데, 이번에 재판 받으면서 보니까 검사가 멋있어 보여서 검사가 되어야겠다 했어요. 그런데 학교에서 쌤들이 그 얘기를 듣고 너 같은 애가 무슨 검사냐고 비웃었어요 쪽 팔리기도 하고, 기분 더럽기도 해서 그냥 안 하려고요 꿈 없이 살 거예요.” (참여자 7)

3.2.4 범주4. 폭력을 통해 이득을 얻음

참여자들은 폭력을 통해 여러 가지 이득을 얻고 있었다. 자신이 속한 공동체에서 소외되지 않기 위해, 돈을 빼앗아 쾌락을 얻기 위해, 폭력으로 인해 타인의 고통 자체에서 즐거움을 얻기도 하고, 자신을 지키기 위한 수단으로 폭력을 사용하고 있었다.

1) 어쩔 수 없는 동참

“작년까지 반장도 하고 모범생인 편이었는데, 작년 말에 친구들이랑 크게 싸운 일 때문에 이제는 완전 문제가 된 것 같아요 새로 사귄 친구들과 같이 다녀야 하니까 빠질 수가 없어요 사실 저는 그럴 생각은 아니었는데, 같이 노는 애들이 그러니까 같이 안 하기가 그래요” (참여자 1)

“아는 동생이 어떤 여자애를 반죽음을 만들더라고요 옆에서 같이 안 때리면 저만 이상하게 되는 분위기라서 저도 같이 때렸어요 그러지 말아야 한다고 생각은 했지만, 어쩔 수가 없었어요” (참여자 16)

“뉴스에도 나왔는데 못 보셨어요? 청테이프 사건이라고.. 청테이프로 묶고 차 트렁크에 실어서 자취방에서 때

렸어요. 개들이 돈을 빌려가서 안 갚았거든요. 저는 때리지는 않았고 그냥 형들을 옆에서 도와주기만 했어요. 별로 하고 싶지는 않았는데 그 형들이 없으면 저는 안 되거든요.” (참여자 10)

2) 착취한 쾌락

“여러 명에게 돈을 빼앗았어요 28만원 정도? 제가 담배 피우는 거 알고 아빠가 용돈을 체크카드 주니까 담배를 살 수가 없어서 그랬어요 (참여자 7)

“공돈 생기면 좋잖아요 친구들이 뺏은 돈으로 소풍하고 노래방 가고 게임 하고 재미있어요.” (참여자 1)

3) 폭력으로 인한 타인의 고통을 즐김

“학교 화장실에서 애들한테 기름벌레를 던졌어요 기름벌레 아세요 막 기름 같은 게 흘러나오는 벌레인데, 그거를 던졌더니, 애들이 막 소리 지르고 울고 난리도 아니었어요 얼마나 재미있었는데요” (참여자 6)

“그냥 애들 싸움 붙이는 게 재미있어요” (참여자 5)

“애들 때린 적은 너무 많아서 셀 수가 없는데... 장난으로 그런 거예요 재미있잖아요. 맞는 애가 아프다고 울면서 그만 하라고 할 때 더 재미있어요요즘 그거 말고 다른 재미있는 일이 없어요” (참여자 7)

“애들이랑 같이 다니다 보면 나쁜 짓 하는 게 재미있다고 느껴져요 그래서 어떤 애가 괴롭힘을 당하면 우리 끼리 되게 웃기고 그래요 웃기고 그러면 기분이 좋잖아요 그래서 계속 재미 있으려고 그랬던 것 같아요.” (참여자 8)

4) 자기방어를 위한 폭력

“지기 싫어서 그랬어요 애들한테 이상한 소리 듣기 싫고 맞기도 싫고 공부는 못하는데, 그래도 지기 싫었어요 그래도 밟아 줄 애들은 좀 밟아줘야 무시를 안 해요” (참여자 14)

“초등학교 5학년 때 학교폭력을 당한 적이 있었어요 그래서 격투기를 배웠어요 그 후로는 시비 거는 애들 다 때려줬어요 그 때 제가 왕인 것처럼 느껴졌어요 내가 하라고 시키면 애들이 다 하니깐 기분이 좋았죠(참여자 5)

3.2.5 범주5. 일상이 주는 두려움

폭력사건으로 인한 면담, 회의들을 겪으며 참여자들은

일상이 이전과 달라짐을 경험하였다. 참여자들은 이전의 자신이 있었던 일상으로 돌아가는 것에 대한 두려움을 경험하는 동시에 온전히 일상으로 돌아가지 못할 것 같은 두려움을 경험하고 있었다.

1) 뒤뜰된 미래에 대한 불안함

“곧 수능도 봐야 하는데, 이번 일로 인해서 잘못될까 봐 너무 불안하고 걱정돼요 (참여자 12)

“지금은 엄청 후회돼요 시간을 돌릴 수 있다면, 저는 거기에서 빠져 나왔을 거예요 그 사건 이후로 너무 많은 일이 바뀌었어요 저한테 이제 기회가 없을 까봐 걱정돼요.” (참여자 10)

2) 다른 사람들의 불편한 시선

“그 일이 있고 난 후에 계속 여기저기 불려 다니고 하루에 34번씩 교무실에 불려갔어요 그리고 선생님들이 예전 같지가 않아요 예전에는 농담도 잘하시고 웃어주셨는데 이제 그런 것도 없어졌어요 좀 인정받지 못하는 것 같아요 다른 애들 이야기는 들어주면서 제 얘기는 받아주지 않는 것 같아요” (참여자 9)

“그냥 나를 쳐다보기만 해도 사람들이 나를 이상하게 생각하는 것 같아요 나는 이제 끝났어요 이제 나는 가해자로 학교에서 찍힌 거잖아요 학교에서 그러니까 내가 뭐를 해도 그런 아이가 된 거예요 학교로 돌아가는 게 무서워요” (참여자 12)

“저는 원래 모범생인데, 이번 일로 인해서 다른 사람들이 저를 어떻게 볼까 걱정돼요 (참여자 13)

3) 세상으로부터 포기되는 것에 대한 두려움

“선생님들이 더 이상 저에게 뭘 요구하지도 않고 그냥 내버려 두시는 게 꼭 저를 포기한 것 같고 무시하는 것 같은 기분이 들어요” (참여자 10)

“제가 사고 칠 때 마다 저를 때리던 아빠가 이제 더 이상 저를 때리지 않아요 그냥 옥상으로 가서 담배 피우는 걸 봤어요 차라리 때릴 때가 나은 것 같아요 이제 저를 내버려 두고 포기하는 걸 까봐 무서워요 (참여자 5)

4. 논의

본 연구는 학교폭력 가해 청소년의 경험에 대한 의미

와 본질을 파악하기 위한 현상학적 연구였으며, 그 결과 5개의 범주가 도출되었다.

첫 번째 범주는 '타인을 공감하기 어려움'으로 참여자들은 타인의 감정을 알아차리는 것 자체에 어려움을 느끼고 이로 인해 교우관계에도 문제가 생기기도 하였다. 또한 자신의 언행이 상대방이 폭력으로 받아들이고 있다는 것을 인지하지 못하기도 하고, 상대방이 겪게 되는 고통에 대해서 무감하였다. 이는 Olweus[8]의 연구에서 가해 청소년에게 타인의 어려움이나 고통에 무감각한, 즉 공감능력이 결핍되어 있는 경우가 많다고 보고한 결과와 유사하다. 얼굴표정으로 타인의 정서를 인식을 확인하는 선행연구에서 표정문제가 있는 청소년이 대조군에 비해 두려움, 슬픔과 같은 표정에서 강도 역치가 높은 것으로 나타났다[19]. 타인의 심리상태에 대한 낮은 이해는 공격적이고 폭력적인 행동을 유발하는 요인이 될 수 있다고 보고된 바 있다[20]. 공감능력은 인지적 공감과 정서적 공감 나누어지는데, 인지적 공감능력이 결핍되면 타인의 생각을 이해하고 상황을 인식하는 능력이 부족해지면서 적절한 태도를 취하지 못하게 되고, 정서적 공감능력이 결핍되면 타인을 배려하고 약자에 대한 동정심을 가지는 능력이 부족하게 되어 타인을 지배하고 학대하려는 경향을 보일 수 있다[21]. 유아기 시절에 마음이론이 충분히 발달되지 않으면 의도·사고·정서 등에 대한 추론과 공감에 영향을 미치게 되고, 이는 부모와의 애착이나 아동학대 등 가정적 요인이 관련이 있는 것으로 알려져 있다[22]. 본 연구의 참여자들은 인지적 공감능력과 정서적 공감능력 모두 부족함을 확인할 수 있었으며, 학교폭력 가해 청소년에게 실질적인 도움을 제공하기 위해서는 인지적 공감능력을 높이기 위한 훈련을 충분히 실시한 후에 정서적 공감능력을 높일 수 있는 기회를 제공하는 것이 도움이 될 것으로 생각된다.

두 번째 범주는 '통제되지 않는 분노행동'으로 참여자들은 학교폭력이 일어난 상황에서 상대방으로 인해 참을 수 없는 분노를 경험하였으며, 분노행동으로 순간간에 폭력이 일어나게 되어 그 순간을 명확하게 기억하지 못하였고, 자신을 통제할 수 없음을 경험하였다. 또한 일부 참여자는 분노행동에 앞서서 시험과 같은 촉발요인이 있었음을 표현하기도 하였다. 이는 학교폭력 가해 청소년이 감정조절이 취약하고 자제력이 약하여 충동적이고 공격적인 특성을 가지고 있다고 보고한 선행연구와 유사한 결과이다[9,19]. 또한 학교폭력 가해 청소년의 상담사례

를 분석한 질적 연구에서도 심리사회적 요인으로 분노와 충동성, 공격성을 주요하게 다루었다[10]. 분노는 정상적인 정서 반응 중에 하나이나, 적절하지 않은 대처는 비행 행동 및 폭력의 주요 유발인으로 파악되고 있다[23]. 분노는 대인관계에서 파괴적인 역할을 하는 강력한 부정적 감정이고, 쉽게 공격적인 행동과 연합되기도 한다[24]. 따라서 학교폭력 가해 청소년에게 분노 및 충동성 조절을 위한 적극적인 개입이 필요할 것으로 생각된다. 특히 충동적인 성향을 갖고 있지 않다고 하더라도 분노행동을 강화하는 상황적 요인 있을 수 있기 때문에, 분노를 유발하기 쉬운 상황이나 대상에 대해 파악할 수 있도록 돕는 것이 필요할 것이다. 또한 분노 상황에 실질적으로 사용할 수 있는 전략을 교육하고 충분한 연습을 통하여 자신에게 맞는 방법과 여러 상황에 맞는 다양한 방법을 찾아서 적용할 수 있도록 돕는 것이 학교폭력 가해 청소년에게 실질적인 도움이 될 것이다.

세 번째 범주는 '미래에 대한 희망이 없음'으로 참여자들은 학생으로서의 자신에게 실망하며 자신에 대한 가능성을 제한하게 되고, 자포자기하게 된다. 또한, 특별한 장래희망 및 계획을 갖고 있지 않은 경우도 있으며, 충동적으로 미래를 계획하고, 실현에 어려움이 생기면 쉬운 길을 선택할 준비를 하고 있었다. 이는 선행연구에서 가해 청소년은 학습동기와 학교에 대한 친밀감이 낮아, 결석이 많고 미래 직업에 대한 포부가 낮다는 선행연구와 유사한 결과이다[25]. 또한 가해 청소년이 학교생활에서 어려움과 낮은 자아존중감, 장애에 대한 절망감을 경험하며[10], 자신에 대한 불안감과 실망감으로 인해 자포자기하여 미래를 생각하지 않고 충동적으로 행동한 경험이 있다는 결과와 유사하였다[16]. 폭력을 행사하는 이들은 겉으로는 강하고 공격적이지만 실제로는 좌절이 많고, 자아존중감이 낮은 경우가 있다고 보고된 바 있다[26]. 그러나 학교폭력 가해행동의 예측요인을 체계적으로 검토한 연구에서는 자아존중감은 연구에 따라 상이한 결과가 나타나는 것으로 보고되었으며[9], 이는 가해 청소년이 갖고 있는 부정적인 자아개념과 이를 폭력으로 보상하는 과정에서 단편적으로 자아존중감을 측정하여 평가함에 따라 나타난 결과로 여겨진다. 부정적인 자아개념이 형성되어 자기 자신을 필요 없는 존재, 무능한 존재로 규정하게 되고 폭력 행동은 자아존중감이 낮고 미래에 대한 희망이 없는 청소년에게는 가시적인 보상이 되고, 자아존중감을 일시적으로 높이는 방법이 될 가능성이 있

다. 따라서 학업 위주의 능력으로 제한하지 않고 미래를 계획할 수 있는 확장된 시야를 가질 수 있도록, 다양한 진로체험과 현실 가능한 실천전략을 세울 수 있도록 돕고, 이를 통해 긍정적인 자아상을 갖는 것이 가해 청소년에게 실질적인 도움이 될 수 있을 것이다.

네 번째 범주인 ‘폭력을 통해 이득을 얻음’은 참여자들을 학교폭력에 어쩔 수 없이 동참함으로써 자신이 속한 공동체와 동조행동을 하며 관계를 유지할 수 있고, 착취로 인한 쾌락, 타인의 고통으로 인한 즐거움을 얻고, 자신을 지킬 수 있었다. Lee & Jang[16]의 연구에서는, 학교폭력 가해 청소년의 유형 중 하나로 ‘사회적으로 조건화된 동조적 유형’으로 공동체와 동조행동을 하며 친밀한 관계를 유지할 수 있는 이득을 설명하며, 이들은 친구를 좋아하고 친구들과 함께 있음으로 인해서 자아존중감과 소속감을 느끼며 자신의 소속감에 위협을 받지 않도록 비행 행동을 지속시키는 패턴이 있다고 하였다. 폭력성이 있는 대상과 반복적으로 접촉됨으로써 집단화를 형성하여 습관적인 폭력을 일으키게 되고, 폭력으로 인한 처벌을 받게 된 후에도 오히려 집단화된 또래집단으로부터 위로와 인정을 받게 됨으로써 비행행위 집단에서 벗어나지 못하는 악순환이 반복될 수 있다[16]. 또한 학교폭력 가해 청소년은 학교폭력 외에도 허락되지 않은 비행행동을 하는 것으로 알려져 있으며, 주로 음주, 성, 흡연, 가솔 등의 문제가 보고되었다[10]. 제한된 재화를 갖고 있는 학생의 신분으로 비행행동과 그로 인한 쾌락을 유지하기 위해 경제적인 이득이 필요하고 이를 해결하기 위해 학교폭력을 이용하게 되며[27], 본 연구의 참여자들도 이와 같은 경험을 표현하였다. 학교폭력으로 인해 가해 청소년은 타인의 고통으로 인한 즐거움을 얻고 있는데, Han[15]의 연구에서도 가해 청소년은 괴롭히는 것을 놀이 또는 장난이라고 표현하였으며, 타인을 괴롭히는 데서 오는 즐거움이 이들의 공격적인 행동을 강화시키는 것으로 나타났고[28] 이는 본 연구와 유사한 결과이다. 본 연구의 참여자들은 신체폭력이나 괴롭힘 행위 자체에서 쾌감을 느끼는 경우도 있었으며 다툼을 만들어내는 과정에서 쾌감을 갖기도 하였고 공동체 내에서 가해 행동을 공유하며 즐거움을 경험하기도 하였다. 이는 반사회적 성격 및 행동과 가장 관련이 높은 특성이라고 여겨지며 이들에게 비행집단과의 접촉과 기질적인 특성, 자기중심적인 사고, 낮은 도덕적 수준, 부모의 일관적이지 않은 양육태도 등이 위험요인, 중요한 타인으로부터

의 인정과 신뢰, 회복하고 싶은 의지와 통제적이고 권위적인 양육태도는 보호요인으로 작용할 수 있다[16]. 또한 가해 청소년은 학교폭력을 통해 자신을 지킬 수 있었으며, 이들은 타인에게 폭력을 행함으로써 자신의 힘과 능력을 과시할 수 있고 관계에서 우위를 선점할 수 있다고 믿고 있었다. 이는 가해 청소년을 대상으로 폭력의 동기를 분류한 연구에서 학교폭력 동기로 사회적 명망을 얻거나 강하게 보이기 위한 동기와 유사한 결과이다[27]. 또한 일부 참여자는 과거에 학교폭력 피해를 경험하면서 반동작용으로 더 폭력적인 행동을 하는 것이라고 표현하였다. 학교폭력에서는 피해 경험을 한 청소년이 가해자가 되고, 반대로 가해자가 피해자가 되는 순환의 특성이 있는 것으로 나타났으며[29], 순환의 과정에서 이러한 경험을 하는 것으로 여겨진다. 특히 폭력행동에 대한 잘못된 사회화를 경험하고 자신의 분노를 적절하게 표현하는데 어려움을 보이며 공격행동을 통해서 자신을 표현하는 경향과 관련이 있을 것이다[30]. 학교폭력 가해 청소년이 얻는 이득을 폭력 대신 다른 합법적인 방법을 통해 얻을 수 있도록 도우며, 장기적으로 폭력을 통해서 얻는 것과 잃는 것을 판단할 수 있는 기회를 제공하는 것이 이들에게 실질적인 도움이 될 수 있을 것이다.

다섯 번째 범주는, ‘일상이 주는 두려움’으로 참여자들은 폭력사건 이후에 자신에 대한 다른 사람들의 태도가 달라졌음을 느끼고 가해자라는 낙인에 대해 불안해하며, 자신의 미래에 문제가 생기거나, 새로운 삶을 시작할 수 있는 기회가 없을까 두려워하기도 하였다. 즉, 이전에 자신이 있던 일상으로 돌아가는 것에 대한 두려움을 경험하는 한편, 일상으로 돌아가지 못하는 것에 대한 두려움을 경험하였다. 학교폭력 가해 청소년을 대상으로 한 연구는 매우 많지만, 학교폭력 사건 후에 이들이 어떠한 경험을 하는지에 대한 관심은 적었다. 다만 학교폭력 가해자가 경험한 맥락에 대한 연구에서 사건이 처리되면서 부모, 경찰, 피해자 등과의 만남을 통해 불안한 정서가 가중되었으며, 특히 학교로부터 가해자로 낙인 되고 부모에게 실망감을 안겨준다는 느낌이 정서적 불안정을 경험하게 한다는 부분이 본 연구와 유사한 결과로 나타났다[16]. 또한 본 연구의 참여자들은 이러한 정서적 불안정을 포기되는 느낌이라고 표현하였으며, 특히 중요한 타인으로부터 이전과 다른 반응을 경험하면서 마치 세상으로부터 포기되는 느낌을 경험하였다. 따라서 가해 청소년의 내재된 정서를 스스로 인식하고 안전하게 처리할

수 있도록 돕는 개입이 필요하다. 또한 이러한 정서적 반응이 나타날 때에 자아성찰을 할 수 있도록 적극적으로 도와 재범을 예방할 수 있는 기회로 삼는 것은 의미 있는 시도가 될 것이다. 또한 사건 처리과정에서 부모, 교사를 포함한 중요한 타인들이 학교폭력 가해자를 어떻게 대해야 할지에 대한 교육이 가해 청소년에게 실질적인 도움이 될 것이다.

결론적으로 본 연구를 통해 어떤 상황에서 학교폭력이 나타나는지 학교폭력의 원인과, 학교폭력으로 인헤 얻게 되는 이득을 확인하면서 학교폭력을 지속시키는 요인을 이해할 수 있었고, 학교폭력 후에 가해 청소년이 어떠한 상황적, 정서적 경험을 하는지에 대해 파악할 수 있었다. 이는 학교폭력 가해 청소년 대상으로 기존에 실시되었던 연구들에 비해 심층면담을 통해 그들의 경험을 토대로 의미를 찾고, 기술한 것에 의의가 있다. 이는 추후 가해 청소년에게 적절한 도움과 지원을 제공하는 데에 활용할 수 있는 근거자료가 될 것이다.

5. 결론 및 제언

본 연구는 학교폭력 가해 청소년의 경험을 현상학적 연구방법을 통해 본질과 의미를 융합적으로 파악하고자 시행되었다. 연구결과, 학교폭력 가해 청소년은 공감능력의 부족, 통제되지 않는 분노와 행동, 부정적인 자아개념과 미래에 대한 무력감으로 인해 학교폭력이 야기되며 학교폭력을 통해 공동체와의 관계 유지, 즐거움, 자기방어라는 이득을 얻음으로써 폭력이 중단되지 않고 지속됨을 확인하였다. 또한 학교폭력 사건 후에 가해 청소년은 자신의 미래가 계획대로 되지 않을까 걱정하였고, 불편한 시선을 느끼며 중요한 타인으로부터 포기되는 것에 대한 두려움을 경험하였음을 확인하였다.

학교폭력 가해 청소년에게는 인지적 공감능력을 높이기 위해 충분한 훈련이 필요하고, 분노를 촉발하는 상황이나 대상에 대한 파악과 함께 실질적인 분노조절 전략이 도움이 될 것이며, 다양한 진로체험과 현실 가능한 실천전략을 세우도록 돕는 것이 필요할 것이다. 또한 가해 청소년이 폭력을 통해 얻는 이득을 합법적인 방법으로 얻을 수 있도록 돕고, 학교폭력 사건 처리 과정에서 가해 청소년을 어떻게 대해야 할지 교사 및 부모를 대상으로 실시하는 교육이 실질적인 도움이 될 것이다.

연령과 성별에 따라서 가해 청소년이 다른 경험을 할 수 있을 것으로 여겨져 이에 대한 후속연구와 포커스 그룹 인터뷰를 활용한 후속연구를 제안하며 본 연구 결과를 고려한 중재 개발과 효과 검증이 필요할 것이다.

REFERENCES

- [1] B. Coloroso. (2008). *The bully, the bullied and the bystander. From pre-school to high school: How parents and educators can help break the cycle of violence.* Updated ed. New York, NY: Collins Living.
- [2] The Foundation for Preventing Youth Violence. (2015). *A survey of the nationwide school bullying in 2014.* The Foundation for Preventing Youth Violence.
- [3] T. R. Nansel, W. Craig, M. D. Overpeck, G. Saluja & W. J. Ruan. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 158*(8), 730-736.
[https://doi.org/10.1016/s0084-3970\(08\)70012-4](https://doi.org/10.1016/s0084-3970(08)70012-4)
- [4] G. M. Glew, M. Y. Fan, W. Katon & F. P. Rivara. (2008). Bullying and school safety. *The Journal of pediatrics, 152*(1), 123-128.
<https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.05.045>
- [5] M. Eslea, E. Menesini, Y. Morita, M. O'Moore, J. A. Merchán, B. Pereira & P. K. Smith. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven countries. *Aggressive behavior, 30*(1), 71-83.
<https://doi.org/10.1002/ab.20006>
- [6] K. Kumpulainen, E. Räsänen & K. Puura. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive behavior, 27*(2), 102-110.
<https://doi.org/10.1002/ab.3>
- [7] K. Kumpulainen, E. Räsänen & I. Henttonen. (1999). Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child abuse & neglect, 23*(12), 1253-1262.
[https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(99\)00098-8](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(99)00098-8)
- [8] D. Olweus. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(7), 1171-1190.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- [9] D. Álvarez-García, T. García & J. C. Núñez. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 20*(1), 1-11.

- 23, 126-136.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>
- [10] H. Y. Kwon & H. M. Kim. (2009). The qualitative analysis on psycho-social factors of bullying adolescent at school violence. *The Korean Journal of East West Science*, 12(1), 1-12.
- [11] C. B. Cho. (2010). A study on the effect of family violence and parent-child interaction on adolescents' violence delinquency and the verification of the mediating effect of internet game addiction. *Journal of Adolescent Welfare*, 12(1), 93-121.
- [12] H. K. Shin. (2006). A study on the continual development of aggressive victims, passive victims, and bullies. *Studies on Korean Youth*, 17(1), 297-323.
- [13] S. G. Lee. (2005). Effects of eco-systemic factors on peer violence at middle schools. *Journal of Korean Society of Child Welfare*(19), 141-170.
- [14] M. Kljakovic & C. Hunt. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimization in adolescence. *Journal of adolescence*, 49, 134-145.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.002>
- [15] Y. S. Han. (2012). Study for the school bully's target-selection in school setting. *Journal of Korean criminological association*, 6(1), 131-164.
- [16] M. Y. Lee & E. J. Chang (2015). A qualitative study on the context of school violence experienced by school violence perpetrators. *The Korean Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 115-140.
- [17] P. F. Colaizzi. (1978). *Psychological research as the phenomenologist views it*. In R. Vaile & M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology*. New York: Oxford University Press.
- [18] E. G. Guba & Y. S. Lincoln (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, CA: Jossey-Based.
- [19] Y. K. Lim & K. J. Oh. (2010). Comparative study of delinquent and non-delinquent adolescents with respect to thresholds for the recognition of facial expressions. *Korean Journal of Clinical Psychology*, 29(4), 1029-1046.
<https://doi.org/10.15842/kjcp.2010.29.4.007>
- [20] B. H. Smith & S. Low. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory Into Practice*, 52(4), 280-287.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829731>
- [21] S. Kim, J. I. Kim, J. W. Choi, J. Lim & B. N. Kim. (2017). Effects of cognitive behavioral therapy-based program for the adolescent perpetrators of school violence. *Journal of Korean Neuropsychiatric Association*, 56, 118-126.
<https://doi.org/10.4306/jknpa.2017.56.3.118>
- [22] S. Shakoor, S. R. Jaffee, L. Bowes, I. Ouellet-Morin, P. Andreou, F. Happe, T. E. Moffitt & L. Arseneault. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 254-261
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02488.x>.
- [23] M. T. Baker, V. B. Van Hasselt & A. H. Sellers. (2008). Validation of the novaco anger scale in an incarcerated offender population. *Criminal Justice and behavior*, 35(6), 741-754.
<https://doi.org/10.1177/0093854808316275>
- [24] E. L. Feindler, S. A. Marriott & M. Iwata. (1984). Group anger control training for junior high school delinquents. *Cognitive therapy and research*, 8(3), 299-311.
<https://doi.org/10.1007/bf01173000>
- [25] M. Eisner & D. Ribeaud. (2003). Erklärung von jugendgewalt: Eine übersicht über zentrale forschungsbefunde. In *Kriminalität und Gewalt im Jugendalter: Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich: Juventa*.
- [26] H. J. Park, M. K. Jung & J. H. Park. (2007). *Study on the validation of the supporting system for prevention and intervention of school bullying and violence*. Korean Education Development Institute.
- [27] S. H. Park. (2015). Gewaltprävention an schulen mittels biographieforschung jugendlicher gewalttater. *Theory and Practice of Education*, 20(1), 33-57.
- [28] D. P. Farrington. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 17, 381-458.
<https://doi.org/10.1086/449217>
- [29] Y. S. Kim, B. L. Leventhal, Y. J. Koh, A. Hubbard & W. T. Boyce. (2006). School bullying and youth violence: causes or consequences of psychopathologic behavior? *Archives of general psychiatry*, 63(9), 1035-1041.
<https://doi.org/10.1001/archpsyc.63.9.1035>
- [30] D. W. Foy, R. M. Eisler & S. Pinkston. (1975). Modeled assertion in a case of explosive rages. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 6(2), 135-137.
[https://doi.org/10.1016/0005-7916\(75\)90038-5](https://doi.org/10.1016/0005-7916(75)90038-5)

송 열 매(Yul-mai Song)

[정회원]



- 2013년 2월 : 연세대학교 일반대학원 간호학과 (간호학 석사)
- 2019년 2월 : 연세대학교 일반대학원 간호학과 (간호학 박사)
- 2013년 8월 ~ 현재 : 보건복지부 국립정신건강센터 간호사

· 관심분야 : 아동청소년정신건강, 중독, 학교폭력

· E-Mail : fruit3723@gmail.com