

# 사이버 괴롭힘 대처 예방 교육의 효과

## Effects of Cyberbullying Prevention Education

소경섭  
계명대학교 심리학과

Kyung-Sub So(kyungsub0817@naver.com)

### 요약

본 연구에서는 대학생들을 대상으로 사이버 괴롭힘 예방 교육의 효과를 알아보고자 하였다. 연구는 대학생 64명을 대상으로 실시하였으며, 참가자들은 실험 집단 또는 비교 집단에 무선 할당되었다. 실험 집단( $n = 33$ )은 사이버 괴롭힘 대처 전략을 포함한 예방 교육을 받았고, 비교 집단( $n = 31$ )은 일반적인 사이버 괴롭힘에 대해 교육받았다. 교육의 효과를 확인하기 위해 기본정서 척도, 무력감 척도, 유능감 척도를 사용하였다. 연구 결과, 실험 집단과 비교 집단 모두 교육 전보다 교육 후에 기본정서에서의 부적정서와 무력감이 감소하였다. 비교 집단은 교육 전·후 유능감에서 유의한 차이를 보이지 않았으나, 실험 집단은 교육을 받은 후 유능감이 유의하게 증가하였다. 다음의 결과는 사이버 괴롭힘 피해 예방 교육에 사이버 괴롭힘에 대한 정보를 제공하는 것 이상으로 대처 전략을 포함시키는 것이 유능감을 증가시키는데 효과적임을 시사한다. 마지막으로 본 연구의 의의와 제한점 후속 연구를 위한 제언을 논의하였다.

■ 중심어 : | 사이버괴롭힘 | 예방교육 | 대처 전략 | 기본 정서 | 무력감 | 유능감 |

### Abstract

The purpose of this study was to examine the effect of cyber bullying prevention education on university students. The subjects were 64 college students and were assigned to experimental group or Comparison group. The experimental group( $n = 33$ ) was educated about cyberbullying coping strategies, and the Comparison group( $n = 31$ ) was educated about general cyberbullying We used the Basic Emotions Scale, Helplessness Scale, and Competence Scale to confirm the efficacy of the education. Results, Both the experimental group and the Comparison group showed less negative emotions and helplessness after the education than before the education. In the experimental group, competence was significantly higher than the Comparison group. These results suggest that the inclusion of coping strategy is more effective in increasing competence than cyber bullying prevention education. Finally, the limitations of this study were discussed along with suggestions for further research.

■ keyword : | Cyberbullying | Prevention Education | Coping Strategy | Emotion | Helplessness | Competence |

## I. 서 론

정보 기술의 발달로 많은 사람들이 생활 속 전반에서

스마트기기와 인터넷을 많이 사용한다. 우리나라의 거의 모든 가구(99.5%)에서 인터넷 접속이 가능하며 연령 대별로는 10대 99.9%, 20대 99.9%, 30대 99.9%, 40

대 99.7%, 50대 98.7%, 60대 82.5%로 대부분이 인터넷을 이용하고 있다. 또한 인터넷 이용자의 94.6%는 SNS와 채팅, 이메일을 사용하는 것과 같이 커뮤니케이션을 목적으로 인터넷을 이용한다[1]. 인터넷과 스마트 기기의 보급으로 인해 생활이 한층 윤택해지고 편리해졌지만, 그로 인한 많은 긍정적인 측면과 함께 부정적인 측면도 동시에 나타나고 있다. 특히 정보통신기기를 통한 사이버 괴롭힘의 증가는 우리나라 뿐 아니라 미국, 영국, 캐나다 등에서도 중요한 사회적 문제로 대두되고 있다[2].

대부분의 사이버 괴롭힘은 학교 폭력과 연관된 청소년들의 문제라 생각하나, 비단 청소년 만에 국한된 문제가 아니다. 성인들 역시 직장 생활이나 조직 생활 등에서 다양한 형태로 사이버 괴롭힘에 노출되고 있으며, 신상정보유출, 사이버 성폭력, 사이버 언어폭력, 사이버 스토킹 등 손에서 떨어지지 않는 전화기만큼 사이버 폭력에 무방비 노출되어 있다 해도 과언이 아니다. 한국 인터넷진흥원(2014)의 실태조사에 따르면 성인 17.4%가 다른 사람에서 사이버폭력을 가한 경험이 있다고 하였으며, 성인 30.5%가 다른 사람으로부터 사이버폭력을 당한 경험이 있다고 하였다. 이와 같은 성인의 조사 결과는 사이버 괴롭힘을 당한 청소년들의 피해 결과(30.3%)와 비슷한 결과를 보였다. 하지만 대부분의 사이버 괴롭힘 연구와 교육은 청소년에 국한되어 있었으며 성인을 대상으로 진행한 사이버 괴롭힘 연구는 미흡한 실정이다[3]. 따라서 본 연구에서는 사이버 괴롭힘이 청소년 뿐 아니라 성인에게도 많이 일어난다는 실태조사에 근거하여 후기 청소년이자 초기 성인인 대학생을 대상으로 사이버 괴롭힘 피해 예방 교육을 구성하여 실시하고 그 효과를 검증하고자 하였다.

## II. 이론적 배경

### 1. 사이버 괴롭힘의 개념 및 특징과 영향

정보통신의 발달은 우리에게 편리하고 윤택한 삶을 제공하지만, 이에 따른 부작용도 함께 나타난다. 최근에는 스마트폰의 대중화로 인해 인스타그램, 페이스북, 트위터, 카카오톡 등 모바일 메시지가 폭발적으로 인기를

끌면서 우리 삶에서 중요한 소통 수단이 되었다. 이러한 SNS는 우리 삶에 편리함을 주지만 업무 연장, 사생활 침해, 채팅 공해 및 스마트폰 중독 등 부작용도 만만찮은 상황이다. 이런 부작용은 대인관계에서도 나타나는데, 가장 문제가 되는 것이 바로 사이버 괴롭힘이다. 사이버 괴롭힘이라 함은 전자기기를 사용하여 사이버 상에서 상대방을 괴롭히거나 폭력을 가하는 모든 행위를 말한다[2][4-6]. 이러한 사이버 괴롭힘은 오프라인 공간에서 일어나는 전통적 괴롭힘과는 다르게 사이버 공간 안에서 발생한다는 것이 신체적인 괴롭힘과는 큰 차이가 있다. 사이버 괴롭힘은 인터넷이라는 가상공간에서 발생하고 신체적 폭력을 가하는 것이 아니라 주로 언어적 폭력을 사용하기 때문에 가해자는 죄책감을 느끼기 어렵다. 또한 온라인에서 익명으로 발생하며, 사공간의 제약을 받지 않고 언제 어디서든 일어날 수 있기 때문에 그 영향은 매우 심각하다[6]. 이와 같이 익명성과 더 강하고 집요한 괴롭힘을 특징으로 하는 사이버 괴롭힘은 우울, 불안, 외로움, 분노, 좌절과 같이 심리적, 행동적, 관계적, 신체적으로 큰 피해를 초래한다[2][7-9]. 이창호 등(2014)의 질적 연구에 따르면 사이버 괴롭힘 피해자들은 죽고 싶다는 충동이 느껴질 정도로 괴로워하며 실제로 자살을 시도하기도 한다. 또한 친구들과 사이에서 주눅이 들고 자신을 욕할까 봐 두려우며 늘 불안하고 막연함을 느낀다. 사이버 괴롭힘 피해를 경험할 때 부정적인 감정인 우울, 불안, 외로움뿐만 아니라 무력감을 경험하기도 한다[10]. 절망적이고 어떠한 일을 감당할 수 있는 기운과 힘이 없음을 나타내는 무력감(helplessness)은 희망 없음(hopeless)과 스스로가 자신에게 도움이 줄 수 없는 상태(helpless)임을 알리는 신호이다[11]. 무력감은 심리적 적응에 부정적 작용을 하며 개인의 정신건강에 많은 영향을 미치는 것으로 알려져 있다. Hinduja와 Patchin(2008)의 연구의 연구 결과 사이버 괴롭힘을 경험하였을 경우, 역울한 대접을 받았을 때 당연하게 느껴야 할 '분노, 슬픔'보다 '스스로에 대한 좌절감'의 빈도가 더 높게 나타났다[12]. 이처럼 사이버 괴롭힘을 당하고 느끼게 되는 무력감은 심리적 적응에 부정적인 작용을 하며 개인의 정신건강에 많은 영향을 미치는 변인이다[13]. 하지만 사이버 괴롭힘과 무력감을 살펴본 연구는 많지 않으며,

국내에서는 아직 연구가 이루어지지 않았다. Ittel과 동료들(2013)은 사이버 괴롭힘 피해자와 분노, 무력감의 감정적 반응이 중요한 관련성이 있음을 지적하였고 [14], Pieschl와 동료들(2013)의 연구에서도 사이버 괴롭힘 피해자의 경우 인지적 무력감을 느낀다고 하였다 [15]. 하지만 Nocentini, 와 동료들(2010)은 사이버 괴롭힘의 경우 전통적인 괴롭힘보다 힘의 불균형 현상이 약하기 때문에 사이버 괴롭힘 피해자들은 예방, 억제, 기술을 사용할 수 있을 것으로 추정되며, 적절한 대처를 할 경우 그들은 오히려 무력감을 덜 느끼게 될 것이라고 하였다[16]. 만일 사이버 괴롭힘 상황에서 적절한 대처 방법을 사용한다면 사이버 괴롭힘 상황에 따른 무력감을 감소하는데 도움이 될 것으로 생각된다. 무력감이 더욱 문제가 되는 것은 문제 상황에 적절하게 대처하지 못하게 만들 뿐만 아니라 유능감을 저하시키기 때문이다. 하타노기요오와 이나가키가요코(2007)는 유능감을 무력감의 반대 개념으로 설명하였다[17]. 지각된 유능감이란 한 특정 영역에서 한 개인이 자신의 능력을 지각하는 것을 의미하는 용어이다. 이러한 유능감은 자존감(self-esteem)과 밀접한 관련이 있는 자기인지(self-cognition)로 간주된다[18][19]. 즉, 잘 해낼 자신감이 있고 성취할 수 있으며 스스로에게 동기를 부여하는 것을 말한다. 이에 본 연구에서는 초기 성인기인 대학생을 대상으로 사이버 괴롭힘 상황에 대한 적절한 대처가 부적 정서와 무력감, 유능감에 미치는 영향을 알아보고자 한다.

## 2. 사이버 괴롭힘 예방

### 2.1 예방 교육의 실태 및 필요성

우리나라에도 사이버 괴롭힘 대응에 관한 연구가 활발히 진행되고 있다. 정여주와 김동일(2012)은 피해 학생을 대상으로 인지적 정서 조절 전략에 대해 연구하였으며[20], 김경은과 윤혜미(2012)는 성별을 고려하여 성별에 따른 차별적인 예방에 대한 연구를 진행하였다 [21]. 또한 실명제 도입이나 차단 등의 기술적 대응, 수사기관의 단속과 처벌조항을 대응 방안으로 제시한 연구도 선행되었다[22]. 하지만 사이버 괴롭힘 피해 예방에 대한 교육 연구는 부족하며 현재 진행되고 있는 예방 교육은 단순한 정보 제공의 차원을 크게 넘지 못하고

고 있다[4]. 사이버 괴롭힘 문제를 제대로 이해하고 적절한 대응책을 찾기 위해 구조적 특성을 이해하고 그 특성에 맞게 교육하는 것이 필요함에도 불구하고 현재 우리나라의 사이버 괴롭힘과 관련된 교육은 현실에서 많이 미비하다. 이창호 등(2014)의 연구에서 청소년들에게 학교에서 사이버 괴롭힘에 관련된 교육을 받았는가에 대해 질문한 결과 일부 청소년들은 전문 강사나 센터에서 교육을 받은 적이 있다고 하였지만 연구에 참여한 대부분 청소년들은 학교에서 사이버 괴롭힘에 관련된 교육을 받아본 적이 없다고 응답하였으며, 있다면 학교에서 약 10분 정도의 영상을 시청한 것이 전부라고 응답하였다[10]. 이와 같이 현재 우리나라에서도 사이버 괴롭힘 대응과 관련된 연구가 다양하게 진행되고 있지만, 사이버 괴롭힘 피해 예방 교육의 효과를 살펴본 연구는 부족한 실정이다. 또한 현재 진행되고 있는 사이버 괴롭힘 피해 예방 교육은 사이버 괴롭힘의 대처 요령에 관한 정보를 제공해주는 차원을 크게 벗어나지 못하고 있다는 한계를 갖고 있다[4].

### 2.2 사이버 괴롭힘 대처 전략

사이버 괴롭힘은 손쉽게 일어나지만, 사이버 괴롭힘에 대한 대처 인식은 매우 미약하다. 한국인터넷진흥원(2014)의 실태조사에서 20대 응답자의 31%는 사이버 괴롭힘을 당하였을 경우 '어떠한 대응도 하지 않았다'라고 응답하였으며, 사이버 괴롭힘을 당하고도 아무런 도움을 요청하지 않는 이유로 '별일 아니라고 생각해서 54.4%, 신고해 봤자 별 소용없을 것 같아서 44.0%, 어디에 도움을 요청해야 할지 몰라서 12.0%'라고 응답하였다. 목격하였을 경우에도 대응하지 않는 이유로 성인 34.6%는 '대응해봐야 소용없을 것 같아서'라고 응답하였으며 '내 일이 아니기 때문 24.3%, 어떻게 해야 할지 몰라서 18.7%, 별일 아닐 것으로 생각해서 13.1%'로 응답하였다. 사이버 괴롭힘을 당했을 경우 대처 방식으로는 '아무것도 하지 않는다'가 가장 많았으며 그 다음으로 '가해자에게서 벗어난다'가 많았다. 학교에서 사이버 괴롭힘을 당했을 때 이를 알리겠다는 질문에 응답자의 80%가 사이버 괴롭힘을 당한 사실을 학교에 알리지 않겠다고 응답하였으며, 이러한 응답을 한 이유는 '학교가 사이버 괴롭힘을 멈추기 위해 어떤 것도 할 수 없을

것'이라고 생각하기 때문이라는 것이 대부분이었다 [3][23].

Völlink, Bolman, Eppingbroek과 Dehue(2013)은 사이버 괴롭힘 경험은 정신건강에 많은 영향을 미치지만, 적절히 반응하는 능력에 따라 그 영향이 달라질 수 있다고 주장하였다[24]. 적절한 대처 전략은 부정적인 문제 상황에서 자신의 감정적 반응을 조절하는 데 도움을 주며, 부정적 문제를 중화함으로써 적응적인 심리상태를 유지할 수 있게 도움을 준다[25]. Nocentini와 동료들(2010)은 사이버 괴롭힘 상황에서 적절한 대처 전략을 사용한다면 무력감이 줄어들 것이라 주장하였다[16]. 안성진 등(2015)은 사이버 괴롭힘 예방에 관한 교육을 할 경우 효과적인 대처 전략을 바탕으로 구체적인 상황을 제시하여 연습하도록 하는 활동을 강조하였으며[2], 많은 선행 연구들 역시 사이버 괴롭힘 상황에서 대처 전략의 중요성을 강조하였다[26-30].

### 2.3 교육 효과를 높이기 위한 방법

예방 교육을 진행함에 있어 교육 방법도 중요하다. 일반적으로 주입하는 방법으로 제공하는 교육 방법은 참여자들을 지치게 하고 학습에 반감을 가지게 할 수 있어 학습 효과가 떨어지게 될 수 있다[31]. 학습 효과를 높이기 위해서 다양한 효과적인 교육 방법을 시도할 필요가 있다. 다양한 시청각 자료를 포함하고 학습 내용을 직접 학습할 수 있게 도와주는 활동지와 그룹 활동이 효과적이며 학습이 끝난 다음 학습한 내용을 요약해주는 것도 필요하다. 또한 교육의 효과를 높이기 위하여 협동 학습을 하는 것이 필요하며, 그룹의 크기는 5명 이내가 적절하다. 그룹 활동에 할당하는 시간은 학습 전체의 시간에 맞게 할당하는 것이 좋으며, 그룹 활동 시간에는 주로 그룹별 토의를 진행한 후 교육 참가자 전원이 함께하는 그룹별 발표, 발표한 내용의 요약과 피드백 등과 같은 활동이 효과적이다[32][33]. Wright, Basco와 Thase(2005)는 인지행동치료에서 교육의 효과를 강조하였다[34]. 인지행동치료는 내담자가 인지를 수정하고 정서를 조절하며 행동을 생산적으로 변화시킬 수 있게 돕는다. 치료자는 내담자에게 이러한 기술을 얼마나 잘 가르치느냐에 중점을 두어야 하며, 효과적인 교육은 내담자에게 재발의 위험을 감소시

키는 지식을 갖출 수 있게 해야 한다. 또한 스스로 자신의 치료자가 될 수 있게 준비하는 것이 중요하며 상황에 직면하게 되었을 때 스스로 인지행동적인 기법을 사용할 수 있게 교육하는 것이 중요하다.

## II. 연구 목적 및 가설

본 연구의 목적은 부적 정서와 무력감, 유능감을 중심으로 하여 사이버 괴롭힘 예방 교육의 효과를 알아보는 것이다. 사이버 괴롭힘을 경험하게 되면 우울증을 비롯한 부정적인 정서, 두려움, 무력감과 같이 여러 부정적 결과가 나타나지만[13], 적절한 대처는 이러한 문제를 제거 또는 중화시켜 주는 역할을 한다[25].

본 연구는 사이버 괴롭힘 피해 예방 교육을 실시하고 그 효과를 검증하였다. 사이버 괴롭힘이 청소년 뿐 아니라 성인에게도 많이 일어난다는 실태조사에 근거하여[3], 후기 청소년이자 초기 성인인 대학생을 대상으로 사이버 괴롭힘 예방 교육을 시행함으로써 기본정서와 무력감, 유능감에 얼마나 효과적인가에 대해 알아보고자 하였다. 실험 집단에는 사이버 괴롭힘 대처 전략을 포함한 교육을 진행하였으며, 통제 집단에는 일반적인 사이버 괴롭힘에 대한 교육을 시행하였다. 본 연구에서는 실험 집단에 실시한 교육을 예방 교육, 통제 집단에 실시한 교육을 일반 교육으로 명명하여 기술하고자 한다.

따라서 연구문제는 사이버 괴롭힘에 대한 예방 교육의 효과를 알아보는 것으로 설정하였다. 사이버 괴롭힘은 피해자에게 부정적 영향을 미치고[12][35][36] 우울, 불안, 좌절 등과 같은 다양한 정신 병리와 관계있다 [2][7-9]. 하지만 Machackova와 동료들(2013)은 효과적인 대처 전략은 부정적인 문제 상황에서 자신의 정서적 반응을 조절하는 데 도움을 주며 부정적 문제를 중화함으로써 문제를 수정 또는 제거하는 역할을 한다고 하였다[25]. Den Hamer와 Konijn(2016)는 균형 잡힌 올바른 대처 전략의 중요성을 강조했다[26]. 이에 따라 가설 1은 예방 교육 집단이 일반 교육 집단보다 부적 정서가 낮을 것으로 설정하였고, 가설 2는 예방 교육 집단이 일반 교육 집단보다 무력감이 낮을 것으로

설정하였다. 가설 3은 예방 교육 집단이 일반 교육 집단보다 유능감이 높을 것으로 설정하여 사이버 괴롭힘 피해 예방 교육의 효과를 확인하고자 하였다.

## IV. 연구 방법

### 1. 연구대상

연구는 대구에 소재한 K 대학교에 재학 중인 대학생을 대상으로 연구를 진행하였다. 연구의 참가자는 총 64명으로 구성하였으며 남성 36명(평균 연령 22.16세,  $SD=2.19$ ), 여성 28명(평균 연령 21.67세,  $SD=1.36$ )이었다. 참가자를 SPSS로 무선 할당하여 예방 교육과 일반 교육으로 나누었다. 예방 교육 집단은 총 33명(남성 19명, 여성 14명)이었고, 일반 교육 집단은 총 31명(남성 17명, 여성 14명)으로 구성되었다.

### 2. 측정도구

#### 2.1 기본정서 척도(Basic Emotions Scale; BES)

본 연구에서는 참가자의 교육 전·후의 기본정서를 측정하기 위해 Power(2006)가 개발한 기본 정서 척도(Basic Emotions Scale; BES)를 사용했다[37]. 이 설문지는 총 20개의 정서를 7점 척도로 평가하도록 제작되어 있으며 하위요인은 불안(anxiety), 행복(happiness), 분노(anger), 혐오(disgust), 슬픔(sadness)으로 구성되어 있다. 본 연구에서는 최윤경, 윤혜영(2015)가 공역한 저서에서 한국판으로 변안된 척도를 사용하였으며 하위 척도의 내적 합치도 계수는 분노 .74, 슬픔 .71, 혐오 .66, 불안 .88, 행복 .80이었다[38].

#### 2.2 무력감 척도(Hilfflosigkeitsskala; HIS)

본 연구에서는 참가자의 교육 전·후의 무력감을 측정하기 위해 Breittkopf(1985)가 개발한 무력감 척도(Hilfflosigkeitsskala; HIS)를 변안하여 사용하였다[39]. 척도의 변안은 독일어를 한국어로 번역한 것과 독일어를 영어로 번역한 후 영어를 한국어로 번역한 것을 통합하여 검토되었으며, 임상심리전문가 1인과 임상심리를 전공하는 대학원생 16명에 의해 평정되었다. 한국

어로 평정이 완료된 척도는 독일어의 이중 언어가 가능한 이에게 역 번역을 의뢰하여 번역의 오류를 최소화하였다. 사용된 척도는 '나는 매우 기분이 좋지 않다, 나는 분명하게 생각할 수 없다, 나는 더 이상 아무것도 통제할 수 없다'와 같은 총 20개의 문항으로 구성되어 있으며 5점 척도를 사용하였다. 본 연구에서 사용된 무력감 척도의 내적 합치도 계수는 사전·사후 모두 .95이었다.

### 2.3 유능감 척도

본 연구에서는 참가자의 교육 전·후로 사이버 괴롭힘 상황에서 얼마나 잘 대처할 자신이 있는가의 유능감을 측정하기 위해 안성진 등(2015)에서 제시한 우리나라의 사이버 괴롭힘 유형을 7가지로 축약하여 7점 척도로 평가하도록 하였다[2]. 본 연구에서 사용된 유능감 척도의 내적 합치도 계수는 사전 .89, 사후 .95이었다.

### 3. 교육프로그램 구성 및 내용

교육 프로그램 구성 및 내용은 선행 연구 [27-29][34]의 공통된 교육 요소를 종합하여 구성하였다. 교육 구성 요소로는 사이버 괴롭힘의 정의, 가해 행동, 사이버 괴롭힘의 유형과 영향, 대처 전략, 목격자의 역할, 사이버 공간에서의 예절이 공통적인 구성 요소를 알 수 있다. 본 연구에서는 이러한 공통된 요소를 중심으로 인지행동치료의 심리 교육 기술을 포함하여 사이버 괴롭힘 예방 교육 프로그램 구성하였다. 교육 프로그램은 임상심리전문가 2인에 의해 검토를 받았으며, 예방 교육과 일반 교육을 실시한 강사는 임상심리학 석사 2인이었다. 강사는 임상심리전문가에게 예방 교육과 일반 교육에 관한 프로그램의 내용과 강의에서의 강조점 및 주의 사항에 대해 각각 1시간씩 지도받았다.

예방 교육 집단에서는 선행 연구의 교육 요소를 바탕으로 교육 내용이 구성되었으며, 교육은 사이버 괴롭힘에 대한 이해 15분, 사이버 상에서 지켜야 할 규칙을 5분으로 진행되었다. 다음으로 사이버 괴롭힘 상황에서의 대처 전략에 관한 내용으로 30분간 대처 전략의 중요성과 방법에 관해 교육한 후, 4명 이내의 소규모 활동 집단을 구성하여 대처카드를 만들어보고 함께 토론 해보는 시간을 가졌다. 비교 집단에서는 예방 교육 집

단과 동일하게 사이버 괴롭힘에 대한 이해에 관한 내용을 교육하였으며, 사이버 괴롭힘의 영향과 유형에 관한 부분을 제외한 나머지 주제는 동일한 시간동안 동일한 영상자료와 강의안으로 강의를 진행하였다. 사이버 괴롭힘의 유형과 영향을 이야기하는 예방 교육 집단의 시간동안, 일반 교육 집단에서는 사이버 괴롭힘의 실태와 목격 경험에 대해 동일하게 15분간 이야기 나누어보는 시간을 가졌다. 다음으로 사이버 괴롭힘의 가해 행동에 관해 토론하는 시간을 가졌으며 이때 가해 행동으로 인한 영향과 사이버 괴롭힘의 유형에 대해 30분간 예방 교육 집단과 동일하게 소규모 활동 집단을 구성하여 그룹별 발표, 발표한 내용의 요약과 피드백을 하는 방법으로 진행하였다. 마지막으로 예방 교육 집단과 동일한 사이버 상에서 지켜야할 규칙을 진행하였으며 두 집단 모두 교육을 마칠 때 전체 교육에 대한 요약 및 정리를 해주었다.

#### 4. 연구 절차

본 연구는 생명윤리심의위원회의 연구 승인(IRB.No: 40525-201701-HR-150-02)을 받아 진행 하였으며, 연구는 자발적으로 연구 참여에 동의한 대상자에 한하여 이루어졌다. 동의서를 작성한 참가자들은 연구 목적 및 절차에 관하여 간단한 설명을 들은 후 사전 측정을 시행하였다. 참가자들은 사전 측정으로 기본정서와 무력감, 유능감을 측정하는 설문지를 작성하였고, 이후 연구자는 참가자를 SPSS를 활용하여 두 집단(예방 교육 집단, 일반 교육 집단)에 무선 할당하였다. 참가자는 두 집단으로 분류되어 각 집단에 해당하는 교육을 받았다. 예방 교육 집단은 사이버 괴롭힘 상황에서의 대처 전략을 중심으로 교육이 진행되었고, 일반 교육 집단은 일반적인 사이버 괴롭힘을 중심으로 교육이 진행되었다. 연구는 각 교육 별 10명 내외로 구성하여 진행하였으며 예방 교육과 일반 교육은 동일한 날짜에 순차적으로 각각 3회씩 진행되었다. 그룹 활동은 3-4명으로 조를 구성하여 진행하였으며, 교육 진행 강사는 총 2명으로 임상심리를 전공한 석사 이상의 학위를 소지한 남성과 여성으로 구성되었다. 강사는 각각 3회씩 강의를 실시하였으며 예방 교육과 일반 교육을 각각 한 번씩 시행하였다. 마지막 회차 강의는 주사위 던지기 방법을 사

용하여 홀수가 나온 강사가 예방 교육을 한 번 더 시행하였고, 짝수가 나온 강사가 일반 교육을 한 번 더 시행하였다. 각 교육에는 석사 과정에 재학 중인 대학원생 1인이 보조 강사로 참여하였으며, 강사의 성별이 교육에 미치는 영향을 통제하기 위하여 주 강사와 보조 강사의 성별을 상반되게 짝지어 진행하였다. 보조 강사는 참가자들이 교육을 받는데 불편함이 없도록 환경을 통제하고 주 강사와 함께 그룹 활동을 촉진 할 수 있도록 안내하고 피드백 해주며, 설문지 및 활동지 등을 배부하는 역할을 하였다. 교육이 진행된 후 참가자들의 기본정서와 무력감, 유능감의 전·후 변화를 비교하기 위해 기본정서와 무력감, 유능감을 반복하여 측정하였다. 모든 실험이 끝난 후 참가자들은 제공해준 정보의 사용 동의를 위한 사후 동의서를 작성하였고, 참가자 전원에게 실험 참가에 대해 감사의 인사와 함께 소정의 답례품을 지급하였다.

#### 5. 통계 분석

본 연구에서 세운 가설을 검증하기 위해 SPSS Statistics 22를 활용하여 자료를 분석하였다. 분석 방법은 다음과 같다. 교육 전 예방 교육 집단 및 일반 교육 집단이 동일하게 구성되었는지 알아보기 위해 독립 표본  $t$ -test를 시행하였다. 다음으로 예방 교육 집단과 일반 교육 집단의 교육의 효과를 알아보기 위해 사전 및 사후에 측정된 기본정서, 무력감, 유능감을 반복측정 변량분석(repeated measure ANOVA)으로 분석하였다.

### V. 연구 결과

교육을 시행하기 전 참가자의 기본정서, 무력감, 유능감에 대한 예방 교육과 일반 교육 집단 간 변인의 동질성을 검증하기 위해 독립표본  $t$ -test를 시행하여 [표 1]에 제시하였다. 검증한 기본정서, 무력감, 유능감에서 무선 배치된 두 집단 간의 특성이 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다. 이는 두 집단이 동일적으로 구성되었음을 시사한다.

표 1. 교육 조건 간 동질성 검증

|         | 예방 교육<br>(n = 33) | 일반 교육<br>(n = 31) | t    | p    |
|---------|-------------------|-------------------|------|------|
| 사전 기본정서 | 52.81 (15.11)     | 48.45 (14.61)     | 1.17 | .245 |
| 사전 무력감  | 31.93 (13.18)     | 28.80 (11.47)     | 1.01 | .316 |
| 사전 유능감  | 35.03 (7.35)      | 32.94 (9.08)      | 1.01 | .313 |

( )안은 표준편차.

시기 및 교육 집단별 기본정서와 무력감, 유능감의 사전·사후 평균과 표준편차는 [표 2]에 제시하였다.

표 2. 시기 및 교육 집단별 기본정서, 무력감, 유능감의 평균과 표준편차

|                   | 예방 교육 (n = 33)   |                  | 일반 교육 (n = 31)   |                  |
|-------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
|                   | 사전 검사            | 사후 검사            | 사전 검사            | 사후 검사            |
| 부적정서 <sup>†</sup> | 52.81<br>(15.11) | 43.90<br>(12.40) | 48.45<br>(14.61) | 43.25<br>(13.52) |
| 분노                | 9.39<br>(4.81)   | 6.81<br>(3.28)   | 8.71<br>(3.78)   | 5.77<br>(2.87)   |
| 불안                | 8.93<br>(4.33)   | 7.60<br>(4.69)   | 8.35<br>(4.72)   | 7.19<br>(4.10)   |
| 행복                | 12.72<br>(5.23)  | 14.03<br>(5.33)  | 13.58<br>(4.66)  | 12.90<br>(5.91)  |
| 혐오                | 6.97<br>(4.30)   | 5.18<br>(2.12)   | 6.32<br>(4.27)   | 5.51<br>(3.35)   |
| 슬픔                | 8.24<br>(4.74)   | 6.33<br>(3.35)   | 6.64<br>(4.18)   | 5.67<br>(2.97)   |
| 무력감               | 31.93<br>(13.18) | 28.06<br>(10.54) | 28.80<br>(11.47) | 26.25<br>(9.66)  |
| 유능감               | 35.03<br>(7.35)  | 44.82<br>(4.97)  | 32.94<br>(9.08)  | 34.26<br>(3.89)  |

( )안은 표준편차, <sup>†</sup> 부적정서 점수는 행복을 역채점하여 계산함.

시기 및 교육 집단별 기본정서 및 무력감, 유능감의 변화를 살펴보면 다음과 같다. 먼저 기본정서의 변화에 대한 결과를 살펴보면 집단[F(1, 62) = .61]의 주효과와 집단 × 시기[F(1, 62) = 11.86]의 상호작용 효과는 유의하지 않았으나, 시기[F(1, 62) = 26.75, p<.001]의 주효과는 유의하였다[표 3]. 따라서 예방 교육 집단이 일반 교육 집단보다 부적 정서가 낮을 것이라는 가설 1은 기각되었다. 부적 정서의 변화를 자세히 살펴보기 위해서 참가자들의 정서를 개별적으로 분석해 보았다. 분노 [F(1, 62) = 31.29, p<.001], 불안[F(1, 62) = 10.60, p<.01], 혐오[F(1, 62) = 14.30, p<.001], 슬픔[F(1, 62) = 17.76, p<.001]은 시기의 주효과만 유의하였다.

표 3. 시기 및 교육 집단별 기본정서의 반복측정 변량분석

| 종속변인  | 변량원     | 자승합      | 자유도     | 평균자승     | F   | η <sup>2</sup> |
|-------|---------|----------|---------|----------|-----|----------------|
| 기본정서  | 집단 간    |          |         |          |     |                |
|       | 집단(A)   | 201.21   | 1       | 201.21   | .61 | .01            |
|       | 오차      | 20452.47 | 62      | 329.88   |     |                |
|       | 집단 내    |          |         |          |     |                |
| 시기(B) | 1589.52 | 1        | 1589.52 | 26.75*** | .30 |                |
| A × B | 110.33  | 1        | 110.33  | 11.86    | .02 |                |
| 오차    | 3684.78 | 62       | 59.43   |          |     |                |

\*\*\*p < .001.

행복의 변화에 대한 결과를 살펴보면 집단[F(1, 62) = .01]의 주효과와 시기[F(1,62) = .44]의 주효과는 유의하지 않았으나, 집단 × 시기[F(1, 62) = 4.44, p<.05]의 상호작용 효과는 유의하였다. 교육 조건에 따른 행복감의 단순 주효과 분석의 결과를 살펴보면 집단 간 비교에서는 사전·사후 모두 유의하지 않았다. 사전·사후 시기별 주효과를 분석하였을 경우 일반 교육 집단은 유의하지 않았으나 예방 교육 집단의 경우에는 [F(1, 32) = 4.31, p<.05]로 유의하게 나타났다. 즉, 일반 교육 집단과 달리 예방 교육 집단은 교육을 받은 후 행복감이 증가하는 양상을 보였다.

무력감과 유능감의 변화에 대한 결과[표 4]를 살펴보면 집단[F(1, 62) = .86]의 주효과와 집단 × 시기[F(1, 62) = .48]의 상호작용 효과는 유의하지 않았으나, 시기[F(1, 62) = 11.18, p<.01]의 주효과는 유의하였다. 따라서 예방 교육 집단이 일반 교육 집단보다 무력감이 낮을 것이라는 가설 2는 기각되었다. 반면 유능감의 변화에 대한 결과를 살펴보면 집단[F(1, 62) = 12.12, p<.01]과 시기[F(1, 62) = 74.76, p<.001]의 주효과, 집단 × 시기[F(1, 62) = 43.40, p<.001]의 상호작용 효과 모두 유의하였다. 상호작용 효과를 구체적으로 확인하기 위해 단순 주효과 분석을 실시하였다. [표 5]에 제시된 바와 같이 집단 간 비교에서 사전 점수에서는 유의하지 않았지만, 사후 점수에서는 유의하였다[F(1, 62) = 34.94, p<.001]. 사전·사후 시기별 주효과를 분석하였을 때는 일반 교육 집단은 유의하지 않았으나, 예방 교육 집단의 경우에는 유의하였다[F(1, 32) = 111.16, p<.001]. 이러한 결과를 [그림 1]에 제시하였다. [그림 1]를 살펴보면 예방 교육 집단의 경우 참가자의 유능감은 사전 측정치보다 사후 측정치가 유의하게 증가하는 것으로 나타났다. 따라서 예방 교육 집단이 일반 교육 집단보다 유능감이 높아질 것이라는 가설 3

은 지지되었다.

표 4. 시기 및 교육 집단별 무력감, 유능감의 반복측정 변량분석

| 종속변인 | 변량원     | 자승합      | 자유도   | 평균자승    | F        | $\eta^2$ |
|------|---------|----------|-------|---------|----------|----------|
| 무력감  | 집단 간    |          |       |         |          |          |
|      | 오차      | 194.68   | 1     | 194.68  | .86      | .01      |
|      | 집단(A)   | 14044.94 | 62    | 226.53  |          |          |
|      | 집단 내    |          |       |         |          |          |
|      | 시기(B)   | 330.15   | 1     | 330.14  | 11.18**  | .15      |
|      | A × B   | 14.14    | 1     | 14.14   | .48      | .01      |
| 오차   | 1829.59 | 62       | 29.51 |         |          |          |
| 유능감  | 집단 간    |          |       |         |          |          |
|      | 오차      | 1279.92  | 1     | 1279.92 | 12.12**  | .16      |
|      | 집단(A)   | 6547.54  | 62    | 105.65  |          |          |
|      | 집단 내    |          |       |         |          |          |
|      | 시기(B)   | 986.57   | 1     | 986.57  | 74.76*** | .55      |
|      | A × B   | 572.73   | 1     | 572.73  | 43.40*** | .41      |
| 오차   | 818.14  | 62       | 13.19 |         |          |          |

\*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

표 5. 시기 및 교육 집단별 유능감의 단순 주효과 분석

| 종속변인 | 변량원        | 자승합     | 자유도 | 평균자승    | F         |
|------|------------|---------|-----|---------|-----------|
| 유능감  | 집단 간       |         |     |         |           |
|      | 집단 @ 사전    | 70.14   | 1   | 70.14   | 1.04      |
|      | 집단 @ 사후    | 1782.51 | 1   | 1782.51 | 34.94***  |
|      | 시기         |         |     |         |           |
|      | 시기 @ 예방 교육 | 1580.74 | 1   | 1580.74 | 111.16*** |
|      | 시기 @ 일반 교육 | 27.11   | 1   | 27.11   | .211      |

\*\*\* $p < .001$ .

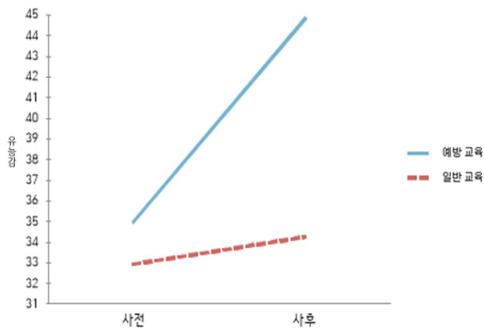


그림 1. 교육 조건에 따른 참가자의 유능감

## VI. 논의

본 연구에서는 초기 성인인 대학생을 대상으로 사이버 괴롭힘 피해 예방 교육을 구성하여 실시하고 그 효과를 검증하고자 하였다. 본 연구는 예방 교육 집단과 일반 교육 집단의 두 집단으로 나누어 진행되었으며 참

가자를 무선 할당의 방식으로 나누어 진행하였다. 교육을 진행하는 방법은 동일하였고, 예방 교육에는 사이버 괴롭힘 교육에 관한 선행 연구를 종합하여 교육 내용을 구성하였으며 사이버 괴롭힘에 대한 이해, 사이버 상에서 지켜야 할 규칙과 함께 사이버 괴롭힘 상황에서 사용할 수 있는 대처 전략을 중심으로 교육하였다. 일반 교육에는 사이버 괴롭힘에 대한 이해, 사이버 괴롭힘의 유형 및 영향, 안전하고 책임 있는 사이버 활동을 위한 사이버 상에서 지켜야 할 규칙을 중심으로 교육하였다.

본 연구의 주요 목적은 사이버 괴롭힘 예방에 대한 교육을 진행하고 교육의 효과를 평가하기 위한 것으로 교육 전·후로 참가자를 대상으로 기본정서와 무력감, 유능감을 측정하였다. 교육을 시행한 후, 예방 교육 집단과 일반 교육 집단의 기본정서와 무력감을 분석한 결과 두 집단 모두 기본정서와 무력감이 낮아지는 것으로 나타났다. 본 연구에서 일반 교육 또한 기본정서와 무력감의 감소에 도움이 됨을 확인할 수 있었는데, 그 이유를 살펴볼 필요가 있다. 첫째, 사이버 괴롭힘 예방 교육에서 사이버 괴롭힘에 대해 잘 아는 것이 도움이 될 수 있다[2][27-29]. 선행 연구는 사이버 괴롭힘에 대한 개념, 유형, 특징과 같은 사이버 괴롭힘에 대한 이해가 중요하다고 하였으며 상황에 따라 사용할 수 있는 적절한 대처 방법에 대해 교육하는 것을 강조하였다. 예방 교육 집단과 일반 교육 집단 모두 기본정서와 무력감이 낮아지는 것은 이러한 선행 연구들의 결과와 일치한다. 비록 예방 교육 집단이 일반 교육 집단보다 기본정서와 무력감이 낮아질 것이라고 예상하였던 가설은 기각되었지만, 사이버 괴롭힘을 주제로 하여 교육을 시행했을 경우 두 집단 모두 기본정서와 무력감이 낮아지는 결과를 보이는 것은 바람직한 결과라 생각된다. 둘째, 본 연구에서 예방 교육뿐 아니라 일반 교육에서도 교육 참가자들이 스스로 활동하고 교육에 적극적으로 참여할 수 있게 교육을 구성함으로써 두 집단 모두 교육의 효과를 볼 수 있었다고 생각된다. 이러한 결과는 교육에 있어 교육 참가자의 학습 참여도를 증진시키는 것이 중요하고, 다양한 시청각 자료를 포함하여 학습 내용을 직접 학습할 수 있게 도와주는 활동지와 그룹 활동이 효과적이라고 주장한 선행 연구와 일치한다[31][40]. 또한 주제별 학습이 끝난 다음 학습한 내용을 간단히

요약해주는 것이 중요한데[33], 본 연구는 예방 교육의 효과가 이러한 교육 방법의 차이에서 비롯되지 않도록 비교 집단도 체험식 교육을 구성하였다. 각 집단에 교육한 후 얼마나 잘 대처할 수 있는가에 관한 유능감을 사전과 사후에 측정하여 분석한 결과, 예방 교육에서는 유능감이 증가하였지만 일반 교육의 경우 유능감이 유의미하게 증가하지 않았다. 또한 예방 교육의 경우 사전 측정치와 사후 측정치 간 유의미한 차이를 보였으며, 사후 측정치의 경우 예방 교육과 일반 교육 간 유의미한 차이를 보임으로써 가설은 지지하였다. 사이버 괴롭힘 예방 교육에 관한 선행 연구들은 사이버 괴롭힘 예방 교육에서 대처 전략을 교육하는 것을 강조하였다[2][27-29]. 이러한 강조사항에 맞추어 실시한 예방 교육에서는 Machackova와 동료들(2013)의 연구 결과와 Kowalski와 동료들(2012)의 연구에서 강조한 대응 요령을 중심으로 대처 교육을 실시하였다[30][25]. 선행 연구들은 적절한 대처는 문제 해결에 도움을 주지만[25], 정서에만 초점을 맞춘 대처 전략은 도움이 되지 않는다고 하였으며 상황에 맞는 적절한 대처 전략이 필요하다[18][24]. 따라서 대처에 관한 교육은 지식 교육과 함께 인지행동치료에서 활용되는 대처 카드를 만들어 봄으로써 참가자들이 교육에서 배운 전략들을 구체적인 상황에 맞추어 연습하고 학습할 수 있도록 구성하였다. 이러한 체험 활동은 강의 내용을 실제 사이버 괴롭힘 상황에서 적용할 수 있도록 함으로써[2][34], 앞으로 유사한 사이버 괴롭힘 상황에서 대처할 수 있다는 유능감을 증가시킨 것으로 보인다.

본 연구는 몇 가지 의의를 지닌다. 먼저 대부분의 사이버 괴롭힘은 청소년에 국한되어 연구되어 왔다. 하지만 한국인터넷진흥원(2014)에서 나타난 것처럼 더 이상 청소년에만 국한된 문제가 아님에 따라 성인을 대상으로 예방 교육을 실시하였다는 점에서 의의가 있다. 청소년 및 성인들이 최근 문제의 중심이 되는 사이버 폭력과 대처방안에 대해 자세히 이해함으로써 문제를 예방하고 문제 상황에 노출 시 적절한 대처를 할 수 있게 됨으로써 정신적 피해를 예방하는데 도움을 줄 수 있게 된다. 또한 대처요령 및 정서관리 등과 같이 스스로 인지행동적 치료기법을 사용해봄으로써 사이버 폭력을 경험하였을 경우 피해를 최소화 하고 정신적 충격

을 완화하며 문제를 적극적으로 대처해나갈 수 있는 유능감의 향상에 도움을 줄 수 있게 된다. 둘째, 많은 사이버 괴롭힘 예방 프로그램들은 장기간에 걸쳐 진행되며 프로그램으로 이루어진 경우가 많았다[28][29][34][41][42]. 하지만 본 연구에서는 대처 활동을 포함한 단회기의 사이버 괴롭힘 예방 교육을 구성하여 실시하고 대처에 관한 유능감의 향상에 효과가 있음을 보여주었다는 점에서 의의가 있다. 사이버 괴롭힘을 경험하거나 목격한 경우 올바른 대처 전략을 알고 있는 것이 중요함에도 불구하고 사이버 괴롭힘의 대처에 관해서는 정보를 전달해주는 역할 밖에 하지 못하는 사이버 괴롭힘 예방에 관한 한계점을 보완할 수 있는 계기가 된 것으로 생각된다. 셋째, 단 회기의 교육이지만 강사의 일방적인 강의식 수업이 아니라 교육의 효과를 높일 수 있는 다양한 활동을 교육에 참여한 참가자가 프로그램에 참여함으로써 함께 생각하고 활동해보며 느낄 수 있는 예방 프로그램으로 구성되었다는 점에서 의의가 있다.

본 연구는 몇 가지 제한점을 지니고 있으며 후속연구를 위해 다음과 같은 제언을 하고자 한다. 첫째, 본 연구에 참가자는 특정 지역에 소재한 4년제 대학교에 재학 중인 학생들이다. 따라서 연구 결과를 일반 성인 등으로 일반화하는데 주의할 필요가 있다. 다른 지역 대학생들이나 성인을 대상으로 유사한 연구를 했을 때에도 본 연구와 동일한 결과가 나타나는지 추후 연구에서 알아볼 필요가 있다. 둘째, 연구에서 참가자들 간의 사이버 폭력에 영향을 미치는 세부적인 요인이 고려되지 못했다. 스마트폰 사용시간, SNS활동 등 매체요인, 가정환경 요인, 친구관계요인, 개인심리적 요인 등 사이버 괴롭힘에 영향을 미치는 요인이 더 고려되어 각 개인의 환경과 개인적 요인에 맞는 세부적인 요인별 맞춤형 교육이 추후 연구에서 진행될 필요가 있다.

## 참고 문헌

- [1] 한국인터넷진흥원, *인터넷이용 실태조사*, 2017.
- [2] 안성진, 이창호, 조운오, 오인수, 김봉섭, 김경희, 이승하, 진달용, 임상수, 최숙영, 이원상, 이유미, 신나민, *사이버 괴롭힘의 이해와 대책*, 교육과학사, 2015.
- [3] 한국인터넷진흥원, *사이버 폭력 실태조사*, 2014.

- [4] 한국정보화진흥원, *사이버 괴롭힘에 대한 이해와 대응 방안*, 2013.
- [5] 학교 폭력 예방 및 대책에 관한 법률, 제2조 제1의3.
- [6] M. L. Ybarra, K. J. Mitchell, D. Finkelhor, and J. Wolak, "Examining characteristics and associated distress related to internet harassment: Findings from the second youth internet safety survey," *Pediatrics*, Vol.118, No.4, pp.1169-1177, 2006.
- [7] W. M. Craig, "The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children," *Personality and Individual Differences*, Vol.24, No.1, pp.123-130, 1998.
- [8] M. Fekkes, F. I. Pijpers, and S. P. Verloove-Vanhorick, "Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims," *The Journal of Pediatrics*, Vol.144, No.1, pp.17-22, 2004.
- [9] R. Navarro, S. Yubero, E. Larrañaga, and V. Martínez, "Children's cyberbullying victimization: Associations with social anxiety and social competence in a spanish sample," *Child Indicators Research*, Vol.5, No.2, pp.281-295, 2012.
- [10] 이창호, 신나민, 하은빈, "청소년 사이버 괴롭힘 실태 및 대응방안연구," 한국 청소년정책연구원 연구보고 -14-R07, 2014.
- [11] 김현수, *무기력의 비밀*, 에듀니티, 2016.
- [12] S. Hinduja and J. W. Patchin, "Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization," *Deviant Behavior*, Vol.29, No.2, pp.129-156, 2008.
- [13] S. Perren, J. Dooley, T. Shaw, and D. Cross, "Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in swiss and australian adolescents," *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, Vol.4, No.1, p.28, 2010.
- [14] A. Ittel, C. R. Mueller, J. Pfetsch, and S. Walk, "Coping of cybervictimization in adolescence-emotional and behavioral reactions to cyberbullying," *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, Vol.63, No.5, pp.343-360, 2013.
- [15] S. Pieschl, T. Porsch, T. Kahl, and R. Klockenbusch, "Relevant dimensions of cyberbullying-results from two experimental studies," *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol.34 No.5, pp.241-252, 2013.
- [16] A. Nocentini, J. Calmaestra, A. Schultze-Krumbholz, H. Scheithauer, R. Ortega, and E. Menesini, "Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three european countries," *Australian Journal of Guidance and Counselling*, Vol.20, No.2, pp.129-142, 2010.
- [17] 하타노기요오, 이나가카기요코, *유능감을 키우는 교실: 무기력의 심리학*, 정민사, 2007.
- [18] 오광진, *통합체육에 대한 부모의 태도와 장애아의 운동참가 및 유능감 지각의 관계*, 서울대학교, 박사학위논문, 2000.
- [19] 옥정, *청소년기 애착 안정성과 우울성향의 관계-지각된 유능감(Perceived Competence)의 매개효과를 중심으로*, 이화여자대학교, 석사학위논문, 1998.
- [20] 정여주, 김동일, "청소년의 사이버 폭력 피해 경험과 정서조절," *상담학연구*, 제13권, 제2호, pp.645-663, 2012.
- [21] 김경은, 윤혜미, "청소년의 사이버 폭력에 관련된 생태체계변인의 영향," *청소년복지연구*, 제14권, 제1호, pp.213-238, 2012.
- [22] 정완, "사이버범죄의 실태와 동향 및 대응책," *홍익법학*, 제10권, 제1호, pp.195-224, 2009.
- [23] Q. Li, "Cyberbullying in high schools: A study of students behaviors and beliefs about this new phenomenon," *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, Vol.19, No.4, pp.372-392, 2010.
- [24] T. Völlink, C. A. W. Bolman, A. Eppingbroek, and F. Dehue, "Emotion-focused coping worsens depressive feelings and health complaints in cyberbullied children," *Journal of Criminology*, article 416976, 2013.
- [25] H. Machackova, A. Cerna, A. Sevcikova, L. Sevcikova, and K. Daneback, "Effectiveness of coping strategies for victims of cyberbullying,"

- Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, Vol.7, No.3, article 5, 2013.
- [26] A. H. Den Hamer and E. A. Konijn, "Can emotion regulation serve as a tool in combating cyberbullying?," *Personality and Individual Differences*, Vol.102, pp.1-6, 2016.
- [27] T. Diamanduros, E. Downs, and S. J. Jenkins, "The role of school psychologists in the assessment, prevention, and intervention of cyberbullying," *Psychology in the Schools*, Vol.45, No.8, pp.693-704, 2008.
- [28] R. M. Kowalski and P. W. Agatston, "Cyberbullying: A prevention curriculum for grades 3-5," Center City, MN: Hazelden, 2009.
- [29] S. P. Limber, R. M. Kowalski, and P. W. Agatston, "Cyberbullying: A prevention curriculum for grades 6-12," Center City, MN: Hazelden, 2008.
- [30] R. M. Kowalski, S. P. Limber, S. Limber, and P. W. Agatston, "Cyberbullying: Bullying in the digital age," Oxford: Wiley-blackwell, 2012.
- [31] 정찬호, 김원, 노정민, 채정호, "인지행동적 방법에 기초한 통괄적 학습 증진 프로그램의 효능: 부모 평가를 기준으로 한 예비적 연구," *인지행동치료*, 제4권, 제1호, pp.79-88, 2004.
- [32] P. R. Pintrich "The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning," *International Journal of Educational Research*, Vol.31, No.6, pp.459-470, 1999.
- [33] D. Borich, *Effective Teaching Methods*, Prentice Hall, 2007.
- [34] J. H. Wright, M. R. Basco, and M. E. Thase, *Learning Cognitive-Behavior Therapy*, American Psychiatric Press, 2005.
- [35] 조윤오 "청소년의 사이버 괴롭힘 피해 실태 및 피해 유발 요인 연구," *한국공안 행정학회보*, 제53권, pp.303-328, 2013.
- [36] M. A. Campbell, "Cyberbullying: An old problem in a new guise?," *Australian Journal of Guidance and Counselling*, Vol.15, No.1, pp.68-76, 2005.
- [37] M. J. Power, "The structure of emotion: An empirical comparison of six models," *Cognition and Emotion*, Vol.20, No.5, pp.694-713, 2006.
- [38] 최윤경, 윤혜영, *정서중심인지치료*, 학지사, 2015.
- [39] L. Breittkopf, "Die hilflosigkeitsskala [The helplessness scale] *Diagnostica*," Vol.31, No.3, pp.221-233, 1985.
- [40] 신명희, 강소연, 김은경, 김정민, 노원경, 서은희, 송수지, 원영실, 임호용 *교육심리학*, 학지사, 2014.
- [41] E. Frydenberg and C. Brandon, "The best of coping: Instructors manual," Melbourne, Australia: Oz Child, 2007.
- [42] M. S. Lee, W. Zi-Pei, L. Svanström, and K. Dalal, "Cyberbullying prevention: Intervention in taiwan," *Plos One*, Vol.8, No.5, e64031, 2013.

#### 저 자 소 개

#### 소 경 섭(kyung-Sub So)

#### 정희원



- 2013년 8월 : 대구대학교 경영학/심리학(학사)
- 2017년 8월 : 계명대학교 심리학(임상심리석사)
- 2019년 3월 ~ 현재 : 육군3사관학교 상담심리학과 강사

<관심분야> : 심리 교육, 심리 검사, 심리 치료, 임상 심리