

Through The Lookingglass DukYoung 2002

청소년, 우리의 희망

워 크 슝

- 집단따돌림의 실태 및 대처방안 -

2002. 5

주최 : 재단법인 덕영재단

후원 : 교육인적자원부, 김포대학,

(사)대한어머니회중앙연합회

Through The Lookingglass DukYoung 2002

청소년, 우리의 희망

워 크 슝

- 집단따돌림의 실태 및 대처방안 -

일시 : 2002년 5월 29일(수)

장소 : 프레스센터 19층 기자회견장

주최 : 재단법인 덕영재단

후원 : 교육인적자원부, 김포대학,

(사)대한어머니회중앙연합회

덕영재단 소개

덕영재단은 “밝은 미래를 위한 가치 창조”를 목표로 청소년들이 올바른 가치관과 삶의 태도를 기르고 긍정적인 사회구성원으로 성장하기 위해 필요한 인성교육에 도움이 되는 사업들을 하기 위해 1996년 6월 13일에 설립한 비영리 교육재단입니다.

덕영재단 주요 사업 실적

■ 국내외 학생에 대한 장학금 지원사업

- 장학사업 : 매년 12월 장학사업으로 지금까지 약 1,000 명에게 장학금이 지급
- 정기 장학생 사업 : 학업을 정상적으로 끝마칠 수 있도록 정기 장학생 19명에게 장학금을 지급

■ 국내외 학생을 위한 도서보급 지원사업

- 교육만화 출판 보급 : “우리사이 짱이야”라는 장애인에 대한 편견을 없애기 위한 교육 만화를 출판하여 전국 초등학교 및 기관에 무료 보급.
- 점자악보 출판 후원음악회 : 매년 10월에 음악을 공부하는 학생들의 자원봉사로 점자 악보 출판 후원음악회를 열어 점자악보를 출판하여 전국 맹학교 및 점자도서관에 무료로 보급. 1999년 바이엘 1·2, 호만 1·2, 2000년 호만 3·4, 가곡집 1·2, 2001년 알프레드 1·2·3, 구스타보랑귀누스 1

■ 국내외 학술연구기관 및 개인에 대한 재정적 지원사업

■ 교육 경제 및 역사의 교류증진을 위해 활동하는 학술연구기관 및 개인에 대한 재정적 지원사업

- 연구비 지원 : 1999년 연금 투자 극대화에 관한 연구, 금융기관들의 효율적 운영 방안에 관한 연구, 1999년 - 2001년 시카고대학교 의과대학 암연구센터

■ 국민정신함양과 인성교육에 관한 연구 및 계몽사업

- 인성교육 연구비 지원 : 1999년 - 2001년 인성교육 연구, 2000년 - 2001년 Center for Educational Partnerships(음악을 통한 청소년 인성교육 프로그램 개발), 2001년, Chenny Troupe(동물을 통한 청소년 문제 치료), 2002년 Lookingglass Outreach Program(연극을 통한 인성교육 프로그램)

■ 청소년 인성교육훈련 학술연구 및 세미나 개최사업

- 어린이 뮤지컬 공연 : 5월 김포대학 어린이 축제에 김포, 강화 지역 어린이들을 위한 무료 뮤지컬 공연. 2001년 “알라딘”, 2002년 “팻쥐와 햄버거”, 2001년 “춤추는 허수아비”(용인지역)
- 세미나 및 워크숍 : 매년 5월 “Through The Lookingglass/ 청소년, 우리의 희망”이라는 주제로 세미나 및 워크숍 개최. 2000년 시카고시와 공동주최로 “미국 청소년 프로그램 전문가 및 교수 초청 워크숍”, 2001년 부모님들을 위한 워크숍 “자녀의 공격성, 어떻게 다루어야 하는가”, 2002년 “집단따돌림(학교폭력)의 실태 및 대처방안”
- 저소득층 아동을 위한 캠프 : 매년 8월 저소득층 아동을 위해 무료캠프 개최.
- 문화를 통한 인성교육 : 매년 12월 무료 청소년 뮤지컬 공연. 2000년 “방황하는 별들”, 2001년 “2001 방황하는 별들”, 2002년 “언제나 마음은 태양”, 2000년 “Orbert Davis Quintet 초청 재즈 공연”, 문화적 혜택을 받기 힘든 청소년들에게 연극이나 음악 등 문화를 통한 인성교육의 기회를 제공(“일식”, “대박”, “태풍”, “시골선비 조남명”등 다수의 작품 관람).

앞으로도 본 덕영재단은 미래 우리의 희망인 청소년들과
함께 하는 사업을 계속 추진할 계획입니다.

Homepage : www.dukyoung.org

일 정 표

- 집단따돌림의 실태 및 대처방안 -

10:00~10:30	등록
10:30~10:40	인사말 이사장 덕영재단 소개
10:40~11:40	집단따돌림(학교폭력)의 세계적 동향 Bennett L. Leventhal, 동시통역: 이창희, 명수현
11:40~13:00	점심식사
13:00~14:00	한국 학생들의 집단따돌림 실태 김영신
14:00~14:10	휴식
14:10~15:50	집단따돌림(학교폭력)의 사례 Chuck Krugler, 윤병훈, 최경일
15:50~16:00	휴식
16:00~17:30	학교중심의 집단따돌림 치료 프로그램의 운영과 성과 노주선

차 례

Violence and Children	6
한국 학생들의 집단따돌림 실태	21
서울외국인학교 3C 프로그램	34
The Three C's of Seoul Foreign School	41
폭력 예방에 대한 사례	49
학교사회사업 방법론을 통한 학교 폭력 예방 운동	53
학교 중심의 집단 따돌림 치료 프로그램 운영과 성과	56
도움을 주신 분들	71
학교폭력 관련 일지	72

인사말

2000년 5월부터 부모님들과 교육관계자들에게 조금이나마 도움이 되기를 바라며 덕영재단에서 주최하고 있는 “청소년 우리의 희망” 워크숍에 참여하신 여러분들을 만나게 되어 반갑게 생각합니다.

요즈음 방송에서도 다시 부각되고 있는 학원폭력은 근본적인 해결책을 찾지 못해 우리사회에 심각한 문제가 되고 있으며, 특히 집단 따돌림 실태 연구결과에 의하면 초·중학생의 40-45%가 가해자나 피해자의 경험이 있는 것으로 나타나고 있어 올해는 “집단 따돌림의 실태 및 대처방안”을 주제로 워크숍을 준비하였습니다. 워크숍 준비 기간 중 많은 분들과 선진국 교육현황에 관한 의견을 나누면서 몇 해 전 서울외국인학교 소식지에서 읽었던 Unity라는 작가 불명의 글이 생각나 여러분들께 소개해 드리려 합니다.

“나는 꿈속에서 작업실 안에 서 있는 두 조각가를 보았습니다. 그들은 어린 학생의 마음을 소재로 정성스럽게 작업을 하고 있었습니다. 한 조각가는 선생님이었고 책, 음악 그리고 미술 등을 도구로 쓰고 있었습니다. 다른 조각가는 인내심과 사랑으로 어린 학생을 바르게 성장시키려는 부모님이었습니다. 매일 매일 선생님은 자신감을 갖고 열심히 조각을 만들었고 부모님은 옆에서 최선을 다해 표면을 갈고 닦아 부드럽게 마무리를 하고 있었습니다. 그리고 그들의 작품은 완성되었습니다. 두 조각가는 하나가 되어 노력한 결과 완성된 돈으로는 살수도 팔 수도 없는 아름다운 조각품에 자부심을 가지고 있었습니다. 그리고 두 조각가는 서로의 도움 없이 혼자서는 불가능한 작업이었다고 동의하였습니다.”

부모님 뒤에는 학교가, 선생님 뒤에는 가정의, 아이들의 바른 교육을 위해 신뢰를 갖고 뒷받침 해주신다면 학원 폭력이라는 어려운 문제도 현명한 대처방안을 찾아 우리들의 희망인 청소년들이 조금 더 안전하고 편안한 환경 속에서 성장할 수 있으리라 믿습니다.

끝으로 매해 세미나를 후원하여주시는 교육인적자원부, 김포대학, 대한어머니중앙연합회 그리고 바쁜 일정 중에도 워크숍을 위해 정성을 다하여 열심히 봉사하여주신 한국과 미국의 교수님들과 봉사자 여러분들께 진심으로 감사드립니다.

덕영재단 이사장 전 웰리시아

VIOLENCE and CHILDREN:

An Old Problem in our Modern World

Bennett L. Leventhal, M.D

- Irving B. Harris Professor of Child and Adolescent Psychiatry
- Director, Child and Adolescent Psychiatry
- Director, Sonia Shankman Orthogenic School
- The University of Chicago
- Chicago, Illinois, USA

It is a great honor and privilege to return to Korea and this wonderful city of Seoul. Korea is an ancient and proud county that has overcome the most incredible adversity in the past century to become one of the leaders of the new millennium. Based on my experience, Korea is one of the most beautiful countries in the world. It is steeped in an incredible culture and the home of a warm and friendly people who are deeply concerned about their fellow citizens, the arts, the environment and the future. I have come to love and admire Korea in all its beauty and glory and to truly believe that Korea is the land of the morning calm.

To me, at this time and in this place, it is especially interesting to link together the concepts of future and calm. It is nice to imagine a future of peace and happiness and a world in which our children can grow up to realize their fullest potentials in safety and prosperity. Imagine that for a moment because it actually may be possible. Indulge me for a few moments while I try to imagine with you how to improve our futures and that of our children.

Clearly, your future, and our future, is in our children. And the calm is the world in which they now live as they prepare for an exciting, albeit uncertain

future. But, how calm is there world? What is the cause of the uncertainty that out children face? Can we, the adults parents, teachers, doctors and others, make changes that can truly impact not only on their present but also on their future? While the answers to these questions are complex, I do hope that by the end of this day, you will be confident that we can shape a brighter future for our children. However, we must contend with the realities of today. So, let me begin ----

First of all, I must confess, in case you have not noticed, I am a Westerner. Although I have been in Asia many times, I dont pretend for one minute to fully appreciate the subtleties and nuances of live in this part of the world. However, at the risk of seeming entirely too self-centered, I must say that I have spent a considerable amount of time observing and playing with children around the world. Certainly, I have had much experience with children in Korea. And, it is my observation that although there are differences across political boundaries and cultural frontiers, our children and our hopes and dreams are far more similar than they are different. And, this is much more true for children than it is for adults children share the same curiosity and delight with the world whether they grow up in Asia, Europe, Africa or in the Americas. Children love to play and pretend. They like to be with friends and family. And, children crave stability, consistency and predictability. Each of these elements contributes to the powerful sense of safety and security that is so essential for successful child development.

With this in mind, we must recognize that this is a most remarkable time to be alive, for all us but especially for our children and youth. From the earliest beginnings of their existence, the lives of children are better. For the most part, their parents are better prepared to be parents and the medical care and nutrition that our babies can receive would have been unimaginable a short 50 years ago. With vaccinations and other marvels, our children will living longer, healthier lives that will afford them the opportunity to see, experience and do more than in any preceding generation. Just imagine supersonic and space

travel, computers and the Internet, just to mention a few opportunities.

Another remarkable bit about our time is that parents can actually decide when and where to have their children, if they so desire. This means that both men and women can find their only personal satisfaction as individuals before entering into the joyful and onerous task of child rearing. And, when parents make the choice to have children, we know more than ever about how to guide them in this role. The most important point here is that infants and children are no longer seen as passive blobs awaiting the infusion of knowledge, values and experience. Rather, they are complex, highly interactive individuals who attach to their parents and actively seek interactions and experience from the first days of life. The goodness of fit between parent and child, as well as the very quality of parenting that may be the real key to successful and happy futures for our children. And, we know more about how to make this parenting successful than at any time in the past - more on this later.

However, while the time is glorious and the opportunities are many, there are still many risks and challenges for our growing children. Notice that I say risks and not imminent dangers. This is a carefully considered phrase. It is meant to suggest that there are factors in development that put our children at risk but that there is real opportunity for us to modify and minimize these risks so as to optimize the chances for our children. This is a most important concept as we consider the fundamental issue at hand today, violence. So, now at last, let us begin to consider this very old problem as it is reflected in our modern times.

I suppose the part of this discussion is what makes our times so modern? Well, at least from the perspective of children, the past two centuries have seen revolutionary changes in societal views of children. Previously, children were considered to be property or possessions of the family. They were either a liability or an asset that could put to work, shared, traded or even sold. Given that perspective, they were subject to the whims of the adults who owned them. So, they could be exploited, harmed or even killed with impunity. In the

West, there was a dramatic change in mid 19th Century that was associated with the broader based social welfare movement, lead mostly by women and womens groups. In these last 150 years or so, there has been dramatic legal and social change in the role of children from property to independent individuals with rights. In addition to growing protections and interest in how to best rear children, this change has also lead to a significant increase in research in child development, how to raise children and the elements of good child-care. Associated with these movements has been the development of public education in most developed countries, although admittedly not necessarily for all children. Later innovations include child labor laws, health care for all children and even protection from child abuse. As a result, the some areas of the world have seen markedly lower infant mortality rates and longer life expectancies. And, with vaccinations, we have seen the end of devastating diseases like smallpox, polio and soon measles. Hopefully, tuberculosis and malaria are not far behind. In short, throughout the world, our children are healthier and have more opportunity than ever before.

But, if we are to look at the silver lining, we must also look at the cloud and, indeed, there is a cloud over the lives of our children. Again, my experience is largely restricted to the West, but I am sorry to report that despite the accomplishments of the last 150 years we have also seen record numbers of children suffer. Too many children live in great poverty and others who are unvaccinated and who have no access to antibiotics and other advanced medical care. Still more millions are infected by malaria, and other terrible diseases, which shorten lives and create handicaps. And then there is the unimaginable but very real HIV epidemic that has infected 25-40% of the population in sub-Saharan Africa and left millions of children growing up either infected or as orphans because their family is dying from the disease. Still another 60 million children are not receiving a proper education. This is especially serious for women as it not only leads then these children to have less opportunity but it also known that children and adults who are illiterate

are much more likely to be victims of physical abuse and earlier, unplanned pregnancy which, in turn, leads to more perinatal complications and developmental disruptions and creates a seemingly unending cycle of violence and poverty. These issues of health and education are risks that can be modified; yet they still exist and adversely affect children today.

Returning to our original topic of violence, we must remember that children have been disproportionately victims of war and genocides. The last 150 years have seen wars that have destroyed whole communities and families. World Wars II and I saw millions of innocent, non-combatant children perish including outright murder, as was the case in the German Holocaust and more recently in Bosnia, Rwanda. And the technology of war affects more children even after the wars are over millions of children have been maimed or killed by left over land mines and other unexploded ordinance. Sadly, you know this far better than I about the impact of violence on you and your families as a result of the tragedies of the Japanese occupation, the Korean War and the continued hostilities and poverty in North Korea even today.

Some have suggested that these many wars, along with violence in television and videogames have create a culture that simply accepts some level of violence as a necessary and inescapable part of life in our world. This is reified by presence of excessively large armies and police forces, as well as a simple general acceptance of this acceptable violence in government policies, the media and in our communities. It is just this sort of atmosphere that leaves children with at least a perception of imminence and acceptable of a modest level of danger and violence. This attitude and its sequelae surely adversely affect children and their development.

At this point, the seemingly bucolic life of childhood is not so joyous for many children and violence is too commonly a part of their daily lives. But, what is aggression and violence and can it ever be normal? Aggression is the full spectrum of assertive behaviors whereas violence is that subset of aggressive behaviors that does damage to persons or property. Aggression is

present in all animal species and essential to survival. Interestingly, many aggressive behaviors are so common and so similar that they can be classified across species, including in humans. You can imagine what might be meant by predatory aggression, territorial aggression, male-male aggression, sexual aggression, and maternal aggression, to mention a few. At some or several points in our lives, we all engage in these behaviors.

The bases of these types of aggressive behaviors have biological and environmental. Genetics, neuroanatomy and neurochemistry seem to provide biological substrates of these behaviors. And, there are processes that facilitate these behaviors and others that inhibit them. While biology can create behavior, it is also true that environmental events can both alter biology and modify behaviors. And, it is at the biology-environment interface that children develop and express aggression appropriately. Indeed, we, as parents, teachers and other significant adults (like athletes and actors) serve as models or allow others to serve as models of good and bad behavior. In addition to modeling with our observable behaviors, we also teach our children values that include the meaning and control of their own behavior and that of others. It is in this complex biology-environment interaction that creates our children and sets the stage for their lives.

I suppose that many would suggest that in biology-environment interactions are in a rather disastrous state in the United States. No doubt, from this side of the Pacific, you must think that children are murdering each and that it is dangerous for our children to walk the streets or go to school. For sure, it would appear that children are all-too-often the victims of violence. Indeed, some recent numbers are quite distressing:

- Over 3000 children/year (~8/day) are the fatal victims of gunfire
- 5-6 children are killed daily by adults due to domestic violence/child abuse
- Homicide is the second leading cause of death for youths 15-25
- accidents are first and suicide is third)
- 75% of children 12-17 killed for any reason are killed by adults

- 90 % of fatal accidents (except driving) occur in the home
- 90% of driving fatalities are within 2 miles of home
- ~40 people (including adults) are killed in schools

It would also appear that children are perpetrators of violence. But, on the positive side, other data suggest that the involvement of children in violent crime is declining precipitously. The reasons for this are unclear and fly in the face of the convention (albeit incorrect) notions that these behaviors are caused by the presence of more violence in the news, in television programming, in the movies and in video games. This is also the opposite of view that our children are becoming predators, a popular notion that has led to a more punitive legal system for American youth and a campaign issue made popular by politicians who often seem to miss the big picture in preference for the most dramatic. In any case, these are frightening data, for sure, even for a country of nearly 300 million people. But, we can conclude that 1. Schools are still the safest places for children in the community. 2. While high, the rates of most youth violence are stable or declining. 3. There are at two types of youth violence that are not declining: suicide and bullying.

Suicide and bullying? While the greatest public awareness is about youthful criminals (while common, how many news stories are about child abuse?) And, the tragedy of suicide occasionally gets some attention when it affects an especially talented child. Both bullying and suicide are all-too-common problems that are painfully too common in both the US and Korea. Yet, we do not think of them as related. In fact, it is my experience that most adults have heard a bit about suicide, but most know little about bullying and virtually no one associates either with the most common forms of violence that face our youths today.

In America, suicide is one of the leading causes of death in our youth and this seems to be a common pattern in most industrialized nations. Most children, by the time they reach adulthood will have either made a suicide attempt or, more commonly, have a peer who has made an attempt. Thus, the

exposure rates are very high. Despite this, there are many misconceptions about suicidal behavior. First of all, suicide is a serious act that rarely, if ever, arises out of anywhere. The media and others would have us believe that children do not make suicide attempt whereas adolescents commonly revert to suicide in the face of disappointment or frustration. In fact, this is not the case. Many studies seem to indicate suicidal behavior has several key elements but the most important is that is associated with ongoing emotional and behavioral problems. The most frequent of these problems is the illness, major depressive disorder, a common disorder with a lifetime prevalence rate of about 20-25%. This means that one in four people will have this illness in their lifetime with about one-half of these cases arising in childhood and adolescence. This is a serious medical condition that is life threatening and demand immediate medical attention. And, most importantly, this is a highly treatable condition that responds well to medications and/or psychotherapy. Despite the availability of successful treatments, fewer than one quarter of diagnosed patients receives appropriate treatment and, in the case of children and adolescents, many are never diagnosed or properly treated, thus leading to a higher than necessary risk for suicidal behavior.

Ironically, it would appear that patients with depression and other disorders that affect social functioning, are more likely to be victims of bullying. Bullying is a terribly common problem for victims and perpetrators. And, thanks to work by my colleague, Dr. Youngshin Kim, a Korean child and adolescent psychiatrist doing research at Hallyim University, we have data on bullying in Korea. I am sorry that we must report to you that this painfully common condition is similar in Europe, Korea and the United States.

Bullying is a form of victimization. Bullying takes place *when a child is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other children.* In all cases, there is also an imbalance or an asymmetric power relationship so that the victim has difficulty in defending him/herself and is helpless against the students who harass him/her. While a single child

can be the bully, in most cases the victim is harassed by a group of two or three children, often with one leader and several followers. Bullying can take several forms but four are the most common:

1. Physical intimidation
 - a. Hitting, Pushing, fighting
 - b. Taking belongings
 - c. Blackmail
2. Verbal intimidation and assaults
 - a. Name Calling
 - b. Verbal threats
 - c. Insulting individual, family member or cultural group
3. Subtle but, nonetheless, violent, verbal assaults
 - a. Posturing
 - b. Facial expressions
4. Exclusion of victims from the social group in a hostile manner

Both girls and boys are involved in bullying. In general, boys are more often victims of bullying and, consistently, boys are much more commonly the perpetrators of bullying. Contrary to some assertions, bullying occurs in all communities and schools irrespective of size and socioeconomic status.

While reports vary, it is estimated that some 20-50% of children are involved in bullying as bullies or victims or both. The prevalence rates for bullying in the United States and Western Europe seem to be closer to 20-25% while in Asia (Japan and Korea) the rates are double those of the West. In any case, a staggering number of children are the victims of this form of violence that makes other forms of childhood violence appear small in comparison. And, irrespective of whether a child is a victim or a bully, the likelihood of adverse outcomes is quite large.

Victims of bullying can generally be classified into one of two categories:

1. Provocative victims

This is the least common type but they are also the most evident.

These children are anxious and aggressive. They draw attention and seem to be overt targets of bullies. These children frequently demonstrate impulsive, hyperactive and inattentive behavior.

2. Passive/Submissive victims

These children are, by far, the most common victims of bullies. These children are more anxious and insecure than their peers. They are often sensitive, cautious and quiet. These children commonly react by crying and withdrawal when they are attacked. They also suffer from low self-esteem and thus may feel stupid, ashamed or unattractive. Because of their feelings they are often without good, close friends or supports to protect them from the bullying and the bullying only serves to reinforce their poor self-image and support their further withdrawal from social settings thus further increasing the likelihood that they will be repeated victims of bullying.

In the long term, all victims of bullies were more likely to have depression and suicidal ideations. Similarly, victims often had many vague somatic complaints that lead to an increased need to seek medical attention. All victims of bullying avoid school and other social setting. Victims have higher rates of school absences that significantly and adversely impair overall school performance.

As with victims, broadly speaking, bullies can be classified into to types:

1. Active bullies

Active bullies tend to initiate and lead bullying activity.

2. Passive bullies

Passive bullies join in groups of bullies as followers. Even though they are followers, they can be very aggressive, hostile and cruel.

As a rule, perpetrators are broadly rated as more aggressive than their peers. Indeed, bullies tend to often be inappropriately aggressive to both other children and adults.

And there is a group of individuals who can move from one role to the

other: Bully/Victims. These children change roles depending on the circumstances and pressures of the situation.

Bullies generally have a more positive attitude toward violence and have little empathy for their victims. Interestingly, there is no evidence to suggest that those who bully are acting out some sort of anxiety, insecurity or frustration. Indeed, most bullies are self-confident and secure in the assumption of the position as a bully. Yet, despite these characteristics, bullies are often endorsed by their peers and popular and respected. And, to reify their behavior, bullies tend to have friends who are also bullies.

The outcome for bullies in a number of studies would suggest that, if unchecked, they are at greater risk for later developing antisocial behaviors. In one Swedish study, 60% of boys who were classified as bullies in grades 6-9 had been convicted of at least one crime before the age of 24. Even more startling, 35-40% of bullies had 3 or more arrests by the 24. In the control group for this study, only 10% had arrest records whereas victims of bullies were below the level of controls. Other studies offer similar findings. In addition to antisocial behaviors, bullies uniformly have higher rates of depression and disruptive behavior disorders than do other children.

Interestingly, when asked, children can readily identify the bullies among them, even if they don't precisely agree on the definition. When given the opportunity, peers can accurately classify the bullies by the type of aggression. There is often a substantial disagreement between the observations of the peers and teachers with the teachers tending to underestimate the amount and intensity of the bullying. By the way, independent observations would suggest that the children are most accurate in labeling victims and perpetrators in their environments. Parents often know very little about the bullying in their own children, let alone in their own children's peers. Similarly, parents seem to rarely make any interventions aside from telling their bullying child that the other child is weak or deserved it or that the victim child should be tougher or to stand up for him/herself. This may be good advice but it is hardly feasible for

all the children.

The general outcome for bullies and their victims is not particularly good without intervention. Both bullies and victims have higher lifetime rates of psychopathology. They have lower levels of academic attainment and have higher rates of poor social relationships. This is not particularly surprising given that the children at highest risk for bullying come from families that use physical discipline, frequently leave their children unsupervised and the children have more family and peer models. For victims common patterns include shyness, depression, anxiety and insecurity, as well as a lack of social supports within and outside the family.

Despite all this bad news, there is actually hope for bullies, their victims and the communities in which they all live. There are empirically tested treatments for bullying. The best interventions are not directed at the individual child. Rather, the best treatments are administered as a group or community intervention. There are many such interventions described. The best of these treatments are published in manuals and readily available for use. The first premise of all of these interventions is to develop a broad based community awareness of what is bullying and its presence in all sorts of settings. Most good interventions take place in the natural environment of the child, usually school, and then in the home and community-at-large. A central thesis for bullying interventions is that the community value system has to change. To do this, common language and definitions are established and an educational program is used to establish community values and rules. These include zero tolerance for bullying and intimidation as well as careful attention to issues that may lead to insults, discrimination and hostility. Using peer mediator and peer administered behavioral strategies, these lessons are reinforced and behavior is then identified and corrected. The success of most programs is largely predicated on a broad acceptance of the program and a shared community responsibility for preventing bullying.

It should not be surprising that the successful application of these

interventions is associated with a dramatic reduction in bullying and victimization and other symptoms associated with it. Interestingly, there is also evidence that with this decrease in bullying symptoms, there is not only a better outcome for the children but there is also a concomitant decrease in overall violence and inappropriate aggression in those schools in and communities in which the intervention has been utilized.

Conversely, when these interventions are ignored or the children are not a part of a structured intervention program, outcomes are poor. While there is a potential for disaster as we learned from Columbine and other school massacres in which each of the perpetrators were apparent victims of bullying. However, and fortunately, children only rarely have these horrible outcomes. But other outcomes can be individually devastating. Thus, interventions in nearly every community seem to be imperative. Since they are relatively inexpensive and easy to carry out with nearly universally good outcomes, why don't we use these interventions routinely? That is a big question that you must ask yourself. But in the meantime, we can at least consider some things that are relatively quick and easy to do:

1. Remember that aggression is a normal part of every day life.
However, moderating aggression so that it is adaptive is essential to successful child development.
2. Violence is never a part of healthy child development but it is a fact of life, for the moment. Each and every child must be taught about this so that they can avoid it and not become victims or perpetrators of this most unsavory of human behaviors.
3. Provide direct responsible adult supervision of childrens activities including access to media and video games.
4. Fight the conspiracy of silence. Encourage children to talk to each other and to adults about things in their lives that are potentially dangerous. Specifically, teach children to report on suicidal thoughts and plans of their peers. They should also be encouraged to share

information about bullying and victimization in the child and their peers.

5. Adults must model responsible communication by sharing information about all children and their behavior.
6. Develop and implement effective programs to identify and treat depression in children and adolescents.
7. Develop and implement effective programs to identify bullies and victims and provide services necessary to mitigate the consequences of bullying.
8. Develop and implement effective programs to prevent and limit bullying in the schools and community. This is a community effort.
9. Stop worrying about whom is to blame. It is a waste of time and energy that is better spent with our children.
10. Don't always believe what you read in the newspapers or see on television. Use your own eyes and ears and those of your friends, and above all, your children to see what is in your community and to learn about strengths and weaknesses so that what you can do what you must do to foster healthy child development.

None of these tasks is esoteric or a surprise. In fact, at this point, you may think that I have spent the better part of the past hour stating the obvious. You may even be thinking that you knew this all along and why did I have to come all the way from the United States to talk about this. Well, you are right. But, why are you here? Why have you not done the obvious? Why is it that in the face of the excellent research from your own country that you do not have broad based anti-bullying programs in Korea? These are good questions and are the reasons why we are all here. The time has come to act. And, that is why we are here. The Duk Young Foundation has shown the wisdom necessary to continue the effort to stop bullying in Korea. I hope that you will now join them in your own communities and press your own government and school officials to initiate anti-bullying programs so that this

scourge that is affecting our youth, our families and our communities can come to an end. If you do nothing else, make a commitment to go to your own home, your own community and your own school to teach your own children and yourselves. If we each commit to start, one-at-a-time, we can make a difference. We can truly change the lives of our children, the face of the world in which we live and even the future. Imagine that!

Thank you.

한국 학생들의 집단따돌림 실태

김영신

- 연세대학교 의과대학
- 연세대학교 정신과 수련
- Yale Child Study Center 소아청소년 임상강사 및 연구강사
- Yale University School of Medicine 보건학 석사
- 현재 한림대학교 정신과 부교수
- 한림대학교 성심병원 정신과 과장, 소아청소년정신과 전문의

1. 서론

학교란 장면은 단순히 각 개인이 필요한 지식을 습득하는 곳 이상의 의미를 지니는 독립적인 사회적 구조로서 각 개인에게 중요한 심리적인 의미를 지니게 된다. 그 안에서는 지식의 습득 이외에도 동료들과의 관계형성 및 또래집단 형성경험을 통한 본격적인 사회화과정이 시작되며, 학업성적에 따른 열등의식과 우월의식이 발달하고 자의식이 발생하게 된다. 또한 선생님이라는 새로운 양육자와의 관계가 형성될 뿐만 아니라 선후배간의 위계적 교우관계 및 이성과의 관계도 이루어지게 된다.

더욱이 이 시기에는 새로운 인간관계뿐만 아니라 Erickson(1950)이 지적하였듯이 이 사회의 구성원으로서 넓은 문화의 유용한 기술과 도구를 학습하게 되며, 새로운 사회적 갈등과 요구 속에서 새로운 자아정체감을 확립하게 되는 심리적인 의미를 가지게 된다. 이 시기의 발달과업을 해결하는 것은 단순히 청소년기의 문제로 그치는 것이 아니라 이후의 성인으로서의 인성에 중요한 영향을 끼치게 된다.

하지만 현재 국내의 학교 상황이 이상과 같은 발달과업을 효과적으로 수행할 수 있거나 혹은 건강하고 활기 있는 대인관계를 형성하기에 적절한지에 대해서는 쉽게 대답할 수 없는 상태이다. 최근에 학교에서의 폭력 문제가 심각한 사회문제로 대두되고 있으며, 각종 언론 등에서의 조사결과에서도 학교폭력이 감소되거나 개선되기보다는 오히려 저연령화, 집단화, 난폭화 되어 가면서 더욱 심화되고 있

음을 부인할 수 없다. 이러한 상황에서 현재 나타나고 있는 문제들에 대해서 막연한 긍정적인 혹은 부정적인 시각과 일시적인 대책들만을 가지고 대처하면서 우리의 아동들 및 청소년들이 적절한 발달과업 및 심리적인 성숙을 이룰 것이라 기대하는 것은 비현실적일 것이다. 따라서 학교폭력의 문제는 단순히 사회적인 폭력 이상의 의미를 가진 것으로서, 다음 세대를 책임질 사회의 기본적인 인적자원에 대한 투자와 교육의 일환으로서 생각하고 대응하여야 할 것으로 여겨진다.

2. 학교폭력의 정의 및 유형

학교 폭력이란 학생들의 개인적 특성, 좌절감, 그리고 학교 내외의 사회적 요인들에 의해서 유발되는 범죄적 특성을 가진 행위로서, 자신보다 신체적, 심리적으로 약한 위치에 있는 학생에게 가해지는 위협 또는 실제 행동이라 정의할 수 있다. 스웨덴의 학자 Olweus는 학교폭력 혹은 또래간의 폭력행위가 집단에 의해서만 이루어지는 것이 아니라 개인에 의해서도 나타난다는 의미를 포함시켜 약자를 괴롭힘이라는 의미의 bullying이라고 명명하였으며 미국에서는 피해아동에 초점을 두고 희생화 (victimization)라는 용어를 사용하기도 한다. 이러한 학교폭력은 신체적으로나 심리적으로 오랫동안 지속되는 것으로서 그 심리적인 영향이 지속되고 나머지 인생동안에 영향을 끼칠 가능성이 높다.

최근 국내에서는 학교폭력 중에서도 ‘집단 따돌림’ (속칭 ‘왕따’)이 심각한 문제가 되고 있다. 집단 따돌림은 학교폭력의 한 유형으로서 언어적 및 비언어적인 폭력을 수단으로 한 동료들 간의 적극적 소외현상으로서 이는 단순히 수동적인 따돌림 이외에 따돌림과 동반되는 언어적 및 신체적인 폭력도 포함된 적극적인 행동경향까지 포함된 학교폭력의 한 형태이다.

이러한 집단 따돌림의 유형에 대해서 살펴보면 4가지로 크게 나누어진다. 첫째로는 소외형 따돌림으로 적극적으로 무시를 하거나 혹은 대화나 활동에서 제외시키는 형태이며 둘째, 언어적 폭력형은 상스러운 욕이나 혹은 수치감이나 모욕감을 주는 내용의 언어적인 폭력, 혹은 신체적인 조건이나 혹은 성격 및 집안형편과 관련되어 놀리고 조롱하는 유형이다. 셋째, 신체적 폭력은 심한 장난이나 발로 차기 등과 같은 물리적인 폭력 및 신체적인 가해와 더불어 옷이나 가방 등을 훼손하는 경제적인 피해를 포함하는 것이며 마지막으로 강제형 따돌림은 심부름이

나 숙제, 혹은 준비물, 도시락 등을 빼앗기거나 혹은 자신의 의사와는 반하게 하게 만드는 강제적인 행위를 포함하는 것이다. 이러한 집단 따돌림의 유형들을 볼 때 언어적 및 신체적인 폭력을 포함하여 상당한 경제적인 손실까지도 초래하는 결과를 보이고 있는 상태로서, 집단 따돌림이라는 것이 단순히 심리적인 위해를 가하는 이상의 전반적인 신체 및 심리적 기능을 대상으로 하여 이루어지고 있음을 알 수 있다.

3. 학교폭력의 실태

현재 기존의 집단 따돌림 및 학교폭력의 실태에 대해서 조사한 결과들을 살펴 보면, 한국교육개발원 박경숙 박사 팀이 전국 57개 초·중·고교생 6천여명을 대상으로 한 조사에서는 설문에 응답한 학생 중 24.2%가 따돌림이나 괴롭힘을 당한 적이 있다고 응답하였다. 또한 청소년 대화의 광장에서 전국 초·중·고교생 6천 6백여명을 대상으로 한 설문조사에서는 응답자 중 절반 정도인 48.1%가 친구를 따돌린 적이 있다고 응답하였으며, 30% 정도는 지난 6개월 사이 1번 또는 2번 이상 따돌림을 당한 적이 있다고 보고하였다.

이와 같이 전체 학생들을 대상으로 한 설문조사 외에 학교폭력과 관련된 상담 요청자들 중에서의 집단 따돌림과 관련된 문제에 대한 조사도 있다. 청소년 폭력 예방재단에서는 1998년에 접수된 상담요청자 342명 중 집단따돌림과 관련하여 상담을 요청한 학생이 148명으로 나타나서 전체 상담 요청자의 43.3%에 이르렀던 것으로 나타나고 있다. 또한 대검찰청에서 운영하는 자녀 안심하고 학교 보내기 운동 추진본부에서 1998년 접수한 사례들 중에 집단 따돌림과 관련된 문제들이 상당히 포함되어 있으며, 그 중 174건에 대한 분석 결과에서 자살을 기도한 적이 있거나 정신과 치료를 받는 학생들도 있다는 보고가 있다.

이와 같은 집단 따돌림 및 학교폭력의 문제는 단지 국내의 문제만은 아니며, 미국에서 실시된 연구 결과들에서는 대략 10% 정도의 초등학교와 중학교 학생들이 교우들로부터 신체 및 언어적 폭력, 놀림과 따돌림 등의 피해를 정기적으로 당하고 있는 것으로 나타나고 있다. 영국의 한 연구에서는 초등학생의 27%가 교우들의 폭력을 경험하고 있으며, 그 중 10%는 주 일회 이상 그런 일이 있었다고 인터뷰에서 밝혔다. 영국의 초등학생과 중학생을 함께 연구한 Mynard와

Stephen(1997)의 연구에서는 가해자가 11%, 피해자가 20% 그리고 두 가지 모두에 연루된 학생이 18%였다. 노르웨이의 초등학생과 중학생 연구에서는 학교 폭력의 피해자가 9% 그리고 가해자는 7% 정도인 것으로 나타났다. 다른 상황에서 다른 기준으로 조사된 결과들을 종합하기는 어려우나, 외국의 경우 대략 10%-20% 정도가 정기적으로 학교 폭력을 경험하고 있는 것으로 보인다.

이러한 조사와 연구 결과들을 통하여 볼 때 현재 국내의 학교 폭력 및 집단 따돌림 현상이 상당히 만연하여 있을 뿐 아니라 학생들의 정신건강에 상당한 해악을 끼치고 있음을 부인할 수 없는 상태로 판단된다. 본 저자의 연구팀에서는 1999년부터 2001년까지 지난 2년간 초등학교 고학년과 중학생을 대상으로 하여 객관적이고 합리적인 기준에 의하여 집단 따돌림의 피해자 및 가해자들에 대해서 정의하고 평가하여 학습을 하나의 역동적인 집단으로 보고 이 안에서 일어나는 적극적인 상호작용에 대한 평가와 그 과정에서 일어나는 집단 따돌림의 실태에 대해서 객관적인 평가를 하였으며 그 결과를 고찰하고자 한다.

4. 따돌림을 당하는 아이, 따돌리는 아이

외국의 연구결과는 또래들로부터 따돌림이나 폭력을 당한 피해자들이 자기 방어 능력이 떨어지고, 유우머가 없으며, 자신감과 자존감이 낮고, 비효율적으로 자기 주장을 하거나 순종적이고, 자신의 소유물을 쉽게 포기하는 특성을 가지고 있다고 보고한다. 이러한 성격적 특성들은 가해자들이 확실한 가해의 보상을 얻을 수 있게 해준다. 즉, 울음, 복종 같은 피해자의 행위가 가해 행동을 강화하게 된다. 한편, 일부의 도발적인 피해자들은 외면화된 행동 장애를 갖고 있는데, 이들의 공격적이거나 파괴적인 행동은 가해자를 흥분시키거나 화나게 하여 폭력 행동을 유발하게 된다. 따돌림을 포함한 학교 폭력을 좀 더 체계적으로 접근한 외국의 연구 결과들을 참고하면, 많은 연구들이 피해자들의 특성을 밝히려는 시도에 집중되어 있음을 알 수 있다. 이는 동일한 아동이나 청소년들이 상황이 바뀌어도 일관되게 피해자가 되는 경향이 있기 때문이다. 집단에서 거부되거나 무시되는 아동들의 특성을 Shaffer(1994)는 다음의 몇 가지로 요약하고 있다. 첫째, 권위주의적이고 강압적으로 자녀들의 행동을 통제하려는 부모를 가진 경우가 있다. 이런 부모의 자녀들은 비협조적이고 공격적이고 파괴적인 행동을 발달시키게 된다

고 한다. 둘째, 다른 형제들과 협조하고 타협하는 방법을 경험해 본 동생들보다는 맏이가 비 인기아가 될 가능성이 높다는 것이다. 셋째, 역할수용능력이나 성적이 낮은 경우와 같이 인지적 능력이 발달하지 못한 아동들은 또래로부터 거부되거나 무시될 가능성이 높다고 한다. 이와 같은 특성들은 모두 아동 및 청소년들의 부적응적인 행동과 관련이 되기 때문에, 연구자들은 피해자들의 내면화된 그리고 외현화된 행동 장애를 피해와 관련된 주요 요인으로 간주하고 있다. 피해자들의 일부는 불안하거나 우울하고 철퇴적인 성향이 또래에 비해서 높기 때문에 학교 폭력의 대상이 되기도 하지만, 다른 한편으로 파괴적이거나 공격적이고, 정직하지 못하거나 빈번히 다툼을 유발하는 등의 특성을 보이는 경우도 있다. 피해자 중에서 후자와 같이 외현화된 문제 행동을 보이는 경우는 도발적인 피해자로 분류되기도 한다. 그밖에 이름이 독특하거나, 체형이 빈약하고 비만이어서 또래로부터 거부되는 경우도 있다. 물론, 내면화된 그리고 외현화된 행동 장애가 피해를 당한 결과일 가능성도 배제할 수 없다. 이와 같은 행동장애가 원인인지 또는 결과인지를 밝히려는 시도가 있었는데 Schwartz와 동료들(1993)은, 6세에서 8세 사이의 흑인 소년 6명으로 구성된 30개의 놀이 집단을 구성하고 45분간 지속되는 놀이 과정을 5일 동안 관찰하였다. 이들은 처음에는 서로 모르는 관계였으나, 놀이가 지속되면서 상습적으로 피해를 당하는 아동들이 나타났다. 상습적인 피해자들은 자기 주장 능력이 떨어지는 아동들로 놀이와 대화를 자발적으로 시작하지 못하고 동료들의 의견에 순종적으로 따르기만 하는 경향을 보였다. 한편, Hodges와 동료들은 초등학교 아동들을 1년간의 종단적으로 연구하여 피해자들의 행동 장애는 원인일 수도 있지만 결과일 수도 있음을 밝혀내었다. 내면화된 그리고 외현화된 행동 장애가 높은 아동들은 1년 후 동료들로부터 더 많은 놀림과 언어적 그리고 신체적 폭력을 당했지만, 동시에 그러한 피해를 당한 아동들은 1년 후의 검사에서 행동 장애도 증가하였다. 이상의 결과는 행동적 장애가 학교 폭력의 피해자가 되게 할 뿐 아니라, 피해자가 되면 행동적 장애가 증가하는 순환적인 관계가 있음을 알려 준다.

가해학생 혹은 따돌리는 학생들의 특성에 대한 연구도 이루어져왔다. 김용태의 조사연구에서 보면, 자기 힘을 과시하고 싶은 아이들, 질투심이 많은 아이들, 싸움을 잘하는 아이들인 것으로 나타나고 있으며, 성별에 따라서는 남학생은 싸움을 잘하는 아이들이, 그리고 여학생의 경우에는 질투심이 많은 아이들이 우세하

게 나타났다. 특히 Olweus는 또래를 괴롭히는 아이들의 경우, 공감능력의 결핍을 강조하는데, 즉 타인의 결함이나 어려움, 고통에 대해서 무감각한 아이들임을 지적한다. 이러한 Olweus의 지적은 피해학생은 물론 가해학생에 대한 정신병리학적 접근의 필요성을 부각시키는 것이라 볼 수 있다.

5. 연구결과 보고

1) 초등학교 고학년 학생들을 대상으로 한 연구 결과

소아청소년 정신과 의사, 발달심리학자, 임상심리학자 등의 다양한 분야의 전문가로 구성된 본 연구팀은 초등학교 학생들을 대상으로 한 집단 따돌림 현상에 대한 기초연구를 수행하여 왔다. 1999년 11월 안양시 소재 2개 초등학교 4, 5, 6학년, 총 543명의 아동을 대상으로 한 기초연구 조사를 수행하였다. 각 학교에서 2개 반을 선정하여 한국형 변형또래설문지, 또래지위설문지, 친구관계 질 설문지, 자아상 평가 설문지를 실시하였으며, 아동들의 부모들은 아동-청소년 행동평가척도(K-CBCL) 및 주의력 평가도구를, 교사는 교사용 학생행동조사표와 교사용 주의력 평가도구를 완성하였다.

본 연구에 참석한 연구 대상자들의 인구학적 특성은 <표 1>에 요약되어 있다.

<표 1> 연구대상자의 인구통계학적 특성

		빈도(명)	백분율(%)
학교 (총수: 532)	가	263	49.4
	나	269	50.6
학년 (총수: 532)	4학년	176	33.1
	5학년	175	32.9
	6학년	181	34.0
성별 (총수: 532)	남	258	48.5
	여	274	51.5
가족사항 (총수: 435)	대가족	42	9.7
	비결손가정	393	90.3

뒤 페이지에서 표 계속

		빈도(명)	백분율(%)
부모교육수준 어머니 (총수: 414)	고졸 이하	283	68.4
	고졸 이상	131	31.6
부모교육수준 아버지 (총수: 423)	고졸 이하	194	45.9
	고졸 이상	229	54.1
부모직업 어머니 (총수: 300)	주부	144	48.0
	비전문적 직업	138	46.0
	전문적 직업	18	6.0
부모직업 아버지 (총수: 403)	무직	7	1.7
	비전문적 직업	269	67.8
	전문적 직업	127	31.5
사회경제적 지위 (총수: 429)	상류	0	0.0
	중류	404	94.2
	하류	25	5.8

<표 2> 집단따돌림의 유형별 유병률 (총수: 531)

		빈도(명) (남/여)	백분율(%) (남/여)
피해자		263(140/96)	44.4(26.4/18.1)
	소외형	236(120/116)	44.4(22.6/21.8)
	언어폭력형	197(115/82)*	37.1(21.7/15.4)
	신체폭력형	102(69/33)*	19.2(13.0/6.2)
	강압형	245(147/98)*	46.1(27.7/18.5)
가해자		233(151/82)*	43.9(28.4/15.4)
가해자 겸 피해자		149(97/52)	28.1(18.3/9.8)

* : 성별차이가 통계적으로 유의미하게 있음(p<0.05, two-tailed test)

본 연구를 분석한 결과를 간단히 종합하여 보면, 전체 학생의 44.4%가 어떠한 형태로든 1회 이상의 따돌림 경험이 있는 것으로 나타났으며, 그 중에서도 소외형의 따돌림이 가장 흔하게 발생하는 것으로 나타났다. 특히 여학생들의 경우에

는 소외형의 따돌림을 받는 비율이 많았으며, 남학생들은 소외형과 더불어 언어적 폭력 유형과 강제형의 따돌림 비율도 높은 것으로 조사되었는데 어느 경우든 남아가 피해 및 가해 아동이 되는 위험률이 더 높았다<표 2>.

또한 따돌림을 받는 학생들의 경우 또래지위에서 거부아로 지목되는 경우가 통계적으로 유의하게 많았으며, 가해학생의 경우에는 거부아로 지목되거나 혹은 양면성을 보이는 아동으로 분류되는 경향을 보였다<표 3>.

<표 3> 집단따돌림의 피해자와 또래수용도와의 관계 (총수: 526)

	인기아 M(SD)	평균아 M(SD)	무시아 M(SD)	거부아 M(SD)	양면성 M(SD)
피해자	2.1(3.3)	3.0(4.8)	6.9(35.8)	25.0(40.1)*	3.8(3.8)
소외형	6.4(1.6)	6.8(1.1)	1.8(9.5)	8.3(16.1)*+	1.2(1.3)
언어폭력형	0.3(1.0)	0.9(2.1)	1.9(11.1)	10.3(17.3)*+	1.6(2.4)
신체폭력형	0.2(0.6)	0.4(1.7)	0.8(4.4)	1.9(4.7)*+	0.2(0.5)
강압형	0.9(1.6)	1.1(2.4)	2.5(11.1)	4.5(7.1)*++	0.7(1.4)
가해자	2.8(7.8)	3.2(6.5)	1.6(3.8)	12.7(27.7)*+++	14.9(23.5)*++

* : 각 군간에 통계적으로 유의미한 차이가 있음(p<0.05, two-tailed test)

친구관계의 질적인 측면에서도 피해학생들은 정서적인 지원을 받는데 어려움이 있고, 신뢰로운 관계나 친밀한 관계를 형성하는데 있어서 어려움을 보이며, 타인의 도움행동과 관련된 문제들을 보이고 있는 것으로 나타나고 있는 반면에 가해학생의 경우에는 경쟁적이고 성취 지향적인 특성이 강한 것으로 나타났다. 가해학생 및 피해학생 모두 관계의 만족도 면에서 모두 일반아동에 비하여 저하되는 것으로 나타나고 있어, 가해아동 및 피해학생 모두 친구관계에서의 결핍을 가지는 것으로 추론해볼 수 있다. 개별적인 행동적 문제 및 정서적 문제들에 대한 평가에서 집단 따돌림 피해아동들은 사회적 부합성, 위축, 우울/불안, 사회적 미성숙, 사고의 문제, 주의집중문제, 비행, 공격성 등 다양한 행동적인 문제 및 정서적인 어려움을 경험하고 있는 것으로 나타나고 있다. 또한 가해아동의 경우에도 사회적 미성숙, 사고의 문제, 주의집중문제, 비행, 공격성 등과 같은 행동적 및 정서

적인 문제들을 경험하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 점들을 고려하여 볼 때 단지 피해학생 중심의 정신과적 관심이나 심리학적 접근 뿐 아니라 가해학생에 대한 정신과 및 심리학적 관심도 동반되어야 할 필요가 있는 것으로 나타나고 있다. 이러한 결과는 <표4>와 <표5>에 요약되어 있다<표4, 표5>.

<표 4> 집단따돌림의 피해자 및 가해자와 정신병리 현상의 중다회귀분석

	모델	β	P	R ²
피해자	K-CBCL: 사회적 미성숙	0.201	0.00	0.220
	교사 Conners : 부주의-소극성	0.388	0.00	
	교사 DuPaul : 충동성/과잉행동	-0.201	0.01	
	부모 Conners : 충동성	0.244	0.00	
	부모 DuPaul : 부주의	-0.203	0.00	
	친구관계 : 친밀도	0.178	0.00	
	친구관계 : 상호자극	-0.148	0.01	
	친구관계 : 갈등	-0.131	0.01	
	K-CBCL : 위축	0.158	0.01	
	K-CBCL : 정서 불안정	-0.134	0.02	
가해자	학년	0.110	0.04	0.183
	교사 Conners : 행동문제	0.321	0.00	
	K-CBCL : 정서불안정	0.162	0.01	
	부모 Conners : 불안	-0.195	0.00	
	부모 Conners : 과잉행동 지표	0.116	0.05	

<표 5> 집단따돌림의 피해자, 가해자 및 피해자겸 가해자와 대조군간의 정신병리현상의 대응 위험도

	변인	위험도	P	R
피해자	K-CBCL: 사회적 미성숙	1.17	0.01	0.10
	K-CBCL : 정서불안정	1.17	0.00	0.12
	교사 Conners : 부주의-소극성	1.18	0.00	0.20
	부모 Conners : 불안	0.84	0.02	-0.08
	성별	0.54	0.02	-0.09

뒤 페이지에서 표 계속

	변인	위험도	P	R
가해자	교사 Conners : 과잉행동 지표	1.12	0.00	0.21
	부모 Conners : 충동성	1.32	0.00	0.17
	부모 Conners : 불안	0.86	0.04	-0.07
피해자 가해자	K-CBCL: 사회적 미성숙	1.22	0.00	0.14
	교사 Conners : 과잉행동 지표	1.13	0.00	0.24
	부모 Conners : 불안	0.72	0.00	-0.16
	부모 Conners : 과잉행동 지표	1.13	0.00	0.13

본 연구는 초등학교 학생을 대상으로 수행되었는데 외국의 선행연구들의 결과를 보면 집단따돌림 현상은 중학교에서 더욱 유병률이 높으며 그로 인한 심리적인 문제도 더욱 심각한 것으로 보고되고 있다. 그러므로 국내에서도 중학생을 대상으로 본 연구팀의 선행연구와 같은 과학적인 접근을 토대로 한 정확한 유병률 조사가 이루어져야 한다. 또한 본 연구팀의 선행연구는 횡단적으로 실시되었기 때문에 이들의 장기적인 행동적 변화 및 적응양상을 보기에는 상당한 제한점이 있는 상태이다. 따라서 이러한 점들을 고려하여 집단 따돌림의 가해자나 피해자가 학년의 진급이나 혹은 전학 및 진학과 같이 환경이 변화하였을 때에도 이러한 패턴에 지속되는지에 대한 지속적이고 장기적인 경과에 대한 연구의 필요성이 절실한 상태이다.

2) 중학교 1,2 학년 학생들을 대상으로 한 1년간의 추적연구 결과

수도권 지역 내 중학교 2개교의 1,2 학년 전교생 1,657명을 대상으로 2000년 11월과 2001년 7월, 2회에 걸친 설문조사를 실시하였다. 역시 초등학생의 연구와 마찬가지로 외국의 연구 결과들보다 훨씬 더 높은 집단 따돌림의 유병률 (40.9 45.4%)이 나타났다. 집단 따돌림의 각 유형별 형태를 살펴보면 소외형이나 언어 폭력형이 가장 흔하게 나타나며 좀더 적극적인 형태의 집단 따돌림인 신체폭력형이나 강압형은 비교적 적게 나타났다. 이렇게 높은 유병률과 세부 유형의 유형적 분포의 특성을 보면 우리 나라의 집단 따돌림의 형태는 서구에 비하여 과격하고 직접적인 형태의 학교폭력은 유사하게 생기는 반면 소극적인 형태의 또래의 집단

따돌림은 상당히 많이 확산되어 있음을 알 수 있다. 또한 유병률은 8개월에 걸쳐서 비교적 안정적으로 유지되고 있어 집단 따돌림이란 학년이 올라가거나 반이 변하는 것과 같은 단시간 동안의 자연적인 변화에 의해서는 교정되지 않으며 보다 적극적인 개입이 필요함을 시사한다(표 6).

〈표 6〉 중학생에서의 8개월 동안의 집단따돌림의 발병률 및 유병률의 변화사항

		빈도(명) (남/여)	백분율(% (남/여)
피해자군		781(476/305)	46.8(28.6/18.2)
	새로운 피해자(발병률)	265(157/108)	15.9(9.4/6.5)
	만성피해자	516(319/197)	30.9(19.1/11.8)
	정상화(피해자에서 회복)	373(183/190)	22.3(11.0/11.3)
가해자군		668(416/250)	40.2(24.9/15.3)
	새로운 피해자(발병률)	229(135/94)	13.7(8.1/5.6)
	만성피해자	437(281/156)	26.2(16.8/9.3)
	정상화(피해자에서 회복)	316(182/134)	18.9(10.9/8.0)
피해+가해자군		401(264/137)	24.3(15.8/8.5)
	새로운 피해+가해자 (발병률)	195(130/65)	11.7(7.8/3.9)
	만성피해+가해자	206(134/72)	12.3(8.0/4.3)
	정상화 (피해+가해자에서 회복)	281(164/117)	16.8(9.8/7.0)

집단 따돌림과 관계되어 나타나는 심각한 정신병리 중 하나는 자살이다. 자살 위험률을 살펴보았을 때 정상 학생에 비해 8개월 동안 만성적인 피해를 입은 학생에서는 만성적인 자해 및 자살의 시도가 2.28배, 가해학생에서는 1.9배-2.8배, 피해자이면서 동시에 가해자인 학생들에서도 정상군에 비해 만성 자살시도가 1.4배에서부터 2.9배까지 증가되어 있었다. 그러므로 집단 따돌림은 청소년기 자해/자살 시도의 중요한 위험 요인 중 하나이며 이러한 집단 따돌림이 만성화되었을 경우 그 위험도는 더욱 커지는 경향이 뚜렷하므로 집단 따돌림에 연관된 학생들이 외래에 방문하면 자살의 위험성에 대한 상세한 평가가 반드시 필요하다(표7).

그 외에 관련된 인구학적 변인들을 언급하자면, 여아보다는 남아가, 사회경제적 지위가 아주 높거나 아주 낮은 때, 그리고 출생 순서에서는 맏이가 집단 따돌림에 관련되어 비율이 높은 것으로 나타났다.

<표 7> 중학생에서의 8개월 동안의 집단따돌림 및 자해/자살률의 관계

		추후 조사 시 자해/자살 시도의 변화				
		자해/자살 시도 없음	자해/자살 시도 소실	자해/자살 시도 발생	만성 자살	전체 명(%)
피해자군의 변화	정상군	446(86.8)	24(4.7)	35(6.8)	9(1.8)	514(31.0)
	정상화	301(81.6)	21(5.7)	33(8.9)	14(3.8)	369(22.3)
	피해화	229(86.7)	13(4.9)	16(6.1)	6(2.3)	264(15.9)
	만성군	404(79.2)	33(6.5)	52(10.2)	21(4.1)	510(30.8)
가해자군의 변화	정상군	582(85.0)	43(6.3)	48(7.0)	12(1.8)	685(41.3)
	정상화	256(81.3)	16(5.1)	27(8.6)	16(5.1)	315(19.0)
	가해화	192(84.6)	10(4.4)	19(8.4)	6(2.6)	227(13.7)
	만성군	250(81.4)	22(5.1)	42(9.8)	16(3.7)	430(26.0)
피해 및 가해군의 변화	정상군	841(85.5)	54(5.5)	68(6.9)	21(2.1)	984(59.4)
	정상화	211(76.2)	19(6.9)	30(10.8)	17(6.1)	277(16.7)
	피가화*	161(83.0)	10(5.2)	17(8.8)	6(3.1)	194(11.7)
	만성군	167(82.7)	8(4.0)	21(10.4)	6(3.0)	202(12.2)

정상화 : 기저조사시 피해, 가해 혹은 피해 및 가해 학생으로 분류되었으나 8개월 후 추적조사시 정상학생으로 변화된 군

피해화/가해화/피가화 : 기저조사시 정상학생으로 분류되었으나 8개월 후 추적조사시 피해, 가해 혹은 피해 및 가해 학생으로 변화된 군

만성군 : 기저조사 및 8개월 후 추적조사 모두에서 피해, 가해 혹은 피해 및 가해 학생으로 동일하게 분류되는 군

* : 피해+가해화

6. 앞으로의 대처 및 해결방안

국내에서의 집단 따돌림 현상은 언론에서 먼저 문제시하여 부각된 사회현상으

로 인식되었다. 물론 이러한 인식과정이 집단 따돌림 현상에 대해서 강한 인상을 심어주고 많은 사람들에게 문제의식을 심어주었다는 순기능이 있었지만 반면에 이 같은 인식과정의 특성상 문제의 성격과 본질에 대한 체계적이고 깊이 있는 이해가 이루어지지 못한 채 집단 따돌림 현상이 하나의 사회문제로서만 다루어지고 있는 문제점이 있다. 그러므로 앞으로는 좀 더 체계적이고 학문적인 입장에서의 깊이 있는 연구와 본질 규명을 통하여 집단 따돌림 현상의 성격 및 가해자와 피해자들의 전반적인 특성에 대해서 접근해 갈 필요가 있다. 궁극적으로는 과학적인 연구결과들을 기반으로 치료나 대책, 예방 방법을 모색하고 효율성에 대한 사후 검증을 통한 효과적이고 효율적인 치료방법을 개발하여 집단 따돌림의 유병률을 감소시키며 청소년들이 학교에서 건강한 대인관계를 경험하고 이를 통한 성숙한 인격발달이 이루어지도록 해야 할 것이다.

서울외국인학교 3C 프로그램 :

(상담-Counseling, 지역공동체-Community, 의사소통-Communication)

척 크루글러

- Valparaiso 대학교 사회복지학(학교사회사업) 학사, 문학석사
 - Valparaiso 대학 입학관리처 대학 대표자
 - 서울외국인학교(SFS) 학교 상담교사로 재직 중
 - 학생회 방과후 지도교사, 훈육지도 프로그램 운영
- 해외입학상담위원회 및 전미대학입학상담위원회의 회원

안녕하세요? 저는 오늘 미국 및 국제학교 내에서 상담교사가 하는 역할에 관해 여러분들에게 말씀드리게 되었습니다. 미국교육제도에서 매우 중요한 요소라고 생각되는 것에 대해 이렇게 개괄적으로 설명할 기회를 갖게 되어서 정말 영광입니다. 그러나 우선 제가 오늘 할 강연의 범위를 제한하고 시작해야 될 것 같습니다. 미국에서는 전국적으로 표준화된 교육커리큘럼이 없기 때문에 다양한 형태의 학교들이 존재합니다. 따라서 '전형적인' 미국학교는 존재하지 않습니다. 결과적으로 제가 현재 근무하는 서울외국인학교를 모델로 삼아 이야기를 진행하겠습니다.

먼저 본론으로 들어가기 전에 서울외국인학교의 배경에 관해 설명을 드리겠습니다. 한국에 온 선교사들이 자신 자녀들의 서구식 교육을 위해 1921년 서울외국인학교를 설립했습니다. 그 후 여러 해 동안 단지 선교사 자녀들의 학교로 인식되어 오다 지난 20년 사이 더욱 국제적인 학교로 바뀌어졌습니다. 올해 재학중인 학생들은 1300명에 달하고 이들은 49개의 각기 다른 나라 출신입니다. 우리학교의 설립취지는 서울에 거주하는 외국인들에게 봉사하는 차원이므로 모든 학생들은 비한국 여권소지자이어야 하고 이들에 한해 입학이 허가됩니다. 본 고등학교를 졸업하면 미국고등학교 졸업장을 수여 받습니다. 어떤 해에는 서울외국인학교

졸업자의 99퍼센트가 대학에 진학했고 이 중 85퍼센트는 미국에 있는 대학 나머지는 세계 여러 나라의 대학에 진학했습니다.

이제, 본 강연의 본론인 상담 분야에 대해 말씀드리겠습니다. 다음 말씀드릴 상담에 관한 역사적인 정보는 1997년 미국상담교사협회(American School Counselor Association, ASCA)가 발행한 Chari A. Campbell 박사와 Carol A Dahir 교육학 박사의 공저 “전미표준 교육상담 프로그램(National Standards for School Counseling Programs, Page 7-8)”을 참고해 말씀드리겠습니다.

미국 학교 상담교사가 존재한다는 것은 1920년대까지 거슬러 올라갑니다. 학생들이 적성에 맞는 직업을 선택하는 데 상담교사로부터 지도를 받기 시작했을 때 부터였습니다. 1930년대에는 상담교사들이 더불어 조직적으로 상담 과정의 세 가지 주요 구성요소를 확인했는데 그것은 교육서비스, 직업서비스 그리고 인성 및 사회 서비스입니다. 1950년대에 미연방정부는 각 학교에 특히 입학업무의 전문적 지식을 가지고있는 상담교사들을 더 배치하기 위해 지원금을 확충했습니다. 그 이후 40년 동안 상담직은 계속 활발히 성장했고 1997년 미국상담교사협회(ASCA)는 다음과 같이 학교 상담에 대한 새로운 정의를 채택했습니다:

상담은 사람들이 결정을 내리거나 행동을 바꾸려고 할 때 도와주는 과정이다. 상담교사는 모든 학생, 교직원, 가족, 그리고 지역사회 구성원들을 대상으로 상담하며 교육 프로그램의 중심적 부분이 된다. 학교상담프로그램은 학업성취, 예방과 중재 활동, 변호, 그리고 사회적 정서적 및 경력 개발 등에 초점을 맞추어 학교 교육의 성공을 증진하게 된다.

위의 정의로부터 판단하면 상담교사의 역할은 다방면에 걸쳐있음을 알 수 있습니다. 학교의 규모에 따라 심리학자, 긴급 상담소, 개인 상담원, 진학 상담원 및 지도교사 등으로 구성된 지원 시스템을 갖출 수 있습니다. 규모가 작은 학교에서는 한 상담교사가 위에서 언급한 모든 혹은 대부분의 업무를 수행하도록 요구될 수 있습니다. 또한 학교에 따라 큰 차이는 상담교사와 학생의 비율입니다; 미국의 몇몇 규모가 큰 공립학교의 비율은 500-800명 당 한 명의 상담교사가 배치된 경우가 있습니다. 그러나 이는 결코 이상적이지 못합니다. 이렇게 많은 상담업무에 시달리는 상담교사는 자신이 여러 상담 상황에 순리적으로 상담활동을 한다기보다 그냥 상황에 단순한 반응을 보이게 될 뿐입니다. 더욱 이상적인 비율은 한

상담교사 당 200명 정도가 될 것입니다. 그러나 학교 규모에 상관없이 학생들이 의지할 수 있는 전문적으로 훈련된 상담인력의 배치가 중요합니다.

학생들이 원하는 상담 목적은 매우 다양합니다. 많은 학생들은 스스로 문제를 해결할 수 있지만 어떤 학생들은 더욱 체계화된 지원 시스템을 요구합니다. 주목할 점은 일반적으로 상담교사는 6회 미만의 단기적인 상담 활동만을 합니다. 만일 한 학생이 보다 장기적인 상담을 요구한다면 외부의 전문 상담 치료사에게 가 보도록 권고합니다. 외국인 지역 사회 봉사를 뜻하는 FOCUS는 다양한 형태의 상담을 요구하는 서울 거주 외국인들에게 훌륭한 조언자가 됩니다.

미국상담교사협회는 학교 상담 프로그램을 위해 일련의 전국적인 표준을 개발했습니다. 학교 내의 교육 부문처럼 서울외국인학교도 “상담 커리큘럼”을 작성했습니다. 우리는 미국상담교사협회가 개발한 전국적인 표준안에서 3가지 주요 분야, 즉 학업성취도, 졸업 후 진로, 그리고 인성/사회성/정신 교육을 채택했습니다. 이 세 가지 각 분야는 그 아래 일련의 표준을 가지고 있고 각 표준은 학생들이 습득하도록 요구되는 적성 목록으로 구성되어 있습니다. 이런 커리큘럼의 목적은 그것이 상담 프로그램의 안내서 역할을 하고 상담교사가 학년 구분(초, 중, 고)에 따라 중복되지 않는 연령에 적합한 프로그램을 제공하는 역할을 합니다.

서울외국인학교에서의 제 직함은 상담교사(학생들의 학업과 관련된 조언이 제일의 큰 부분) 이지만 학생들은 가족이나 친구와 겪는 문제들이나 교과 수업의 부담감에서 오는 압박감에 이르기까지 여러 문제를 가지고 저에게 도움을 요청합니다. 제가 담당하는 학생들과의 긍정적인 관계를 유지하기 위해 가장 중요하다고 생각하는 것은 학생들 사이에서 높은 신뢰감을 쌓는 것이고 다른 하나는 그들이 대화하기 위해 찾아 올 때 비밀을 보장해 주는 것입니다.

간혹 서울외국인학교에 전학 온 학생들 중, 특히 비미국권 학교에서 오는 학생들은 저의 학교에서 보여지는 학생과 교사 사이의 밀접한 관계에 놀랍니다. 학급 학생 규모가 대략 18명 정도로 적기 때문에 학생들과 교사 사이의 많은 상호작용을 가능하게 해 줍니다. 교사들을 항상 가까이 접할 수 있고 교사들이 학생들의 생활에 진정한 관심을 보여줍니다. 이는 아주 긍정적인 분위기를 만들어 학생들은 자주 학업과 관련 없는 문제들을 가지고 매우 편안하게 교사들과 상담을 하게 됩니다. 따라서 학생들이 조언을 얻기 위해 상담교사에게 의지할 뿐만 아니라, 이외에 학생들을 지원해 주는 많은 교직원들이 서울외국인학교에 있습니다.

지난 2년 동안 우리 학교에서는 “올해의 주제”라는 행사를 주관해 왔습니다. 지난 해(2000-2001)의 주제는 “지역공동체(communitiy)”에 초점을 두었고 우리 학교의 각국에서 모여든 학생들에게 어떤 함축적 의미를 갖는지에 대해 상세히 토론을 했습니다. 올해(2001-2002) 학생자치회는 “의사소통(communication)”에 관심을 기울이자고 건의해 교사들도 이를 흔쾌히 받아들였습니다. 우리는 학생들과 교직원 사이의 의사소통의 수준을 향상시킬 다양한 방법을 마련했습니다. 한 걸음 더 나아가 학생 대표들은 다양한 국적을 가진 학생들이 편견 없이 서로 교류하도록 장려했습니다. 학생들에게 이런 주제에 대한 발언권을 줌으로써 서울외국인학교라는 지역공동체를 건설하고 의사소통을 향상시키는 데 큰 도움이 되었습니다.

위에서 언급한 모든 사항은 학교 폭력과 어떤 관계가 있을까요? 학교의 분위기는 긍정적 혹은 부정적으로 학생의 행동에 영향을 미친다고 저는 믿습니다. 제가 이 학교에 재직한 8년의 기간 동안 “학교 폭력”이라는 범주에 들어갈 사건들이 좀 있었습니다. 대부분의 이런 사건은 고학년의 한국 학생이 저학년 학생에게 이루어지는 “강요된 선배 존중” 정도를 포함합니다. 윗사람에게 존경심을 표현하는 것은 한국 문화에서 아주 중요한 부분이고 이는 분명히 어떤 지역공동체에 긍정적 영향을 미칩니다. 그러나 문제가 되는 것은 저학년 학생에게 물리적으로 선배 존중을 강요하는 경우입니다. 한국 태생인 몇몇 학생은 “잘못된 의식”을 갖는데, 즉 단지 나이 때문에 상급 학생으로서 후배에게 존경을 받을 자격이 있다고 느낍니다.

지난 몇 년 동안 서울외국인학교는 폭력(집단따돌림)에 대해 강경한 입장을 취해 왔고 학생들과의 대화를 통해서 학생들도 이런 학교 폭력이 우리 공동체에서는 용서되지 않는다는 것을 알고 있습니다. 학교라는 환경 내에서 모든 학생들에게 안전한 공간을 마련하는 것은 우리 교사의 임무입니다. 우리는 상급 학년생들이 공포 분위기를 만듦으로써가 아니라 자신의 행동을 통해서 하급생들의 존경심을 얻어야 한다고 이야기합니다. 만일 학생들이 선배 존중을 힘으로 강요한다면 그 학생들은 그 결과를 감수해야 하는데 그 벌은 2주간의 정학에서 영구히 퇴학당하는 경우도 있습니다.

만일 학생들이 “강요된 선배 존중”의 경우와 같은 어떤 상황에서 위협감을 느낀다면 그들의 문제를 해결할 상담교사가 있어야 합니다. 9, 10학년생 상담교사인

Jim Barekman 선생님과 제가 긴밀히 협력하여 소위 한국 학생들 사이에서 “왕따”로 알려진 유형의 학생들을 관리합니다. 상담교사로서 우리는 모든 학생 즉 가장 인기 있는 학생에서부터 아직 자신의 자아를 찾고 있는 학생에 이르기까지 모든 학생의 가치를 믿습니다. 우리는 “개방 정책”을 펼치고 있습니다. 학생들이 원할 때 언제라고 우리를 방문하는 것을 환영하고 있습니다. 제 방에 있는 사탕을 먹으로 오든 잠시 앉아 잡담을 하던지 말입니다. 그런데 공교롭게도 이런 짧은 잡담의 기간 동안에 그들은 어떤 문제로 고민을 하고 있다는 것을 알리고, 이를 통해 우리는 여러 관련 질문을 하게 되고 도움을 줄 수 있으면 주게 됩니다. 이런 형태의 유대 관계를 통해 상담교사에 대한 그들의 신뢰를 얻게 되고, 그들은 속사정을 털어놓을 수 있는 관계 속에서 중요 문제들을 공공연하게 상의할 수 있는 것입니다. 이는 종종 학생들이 경험하는 스트레스를 경감시켜주는 역할을 합니다.

제가 알기로는 한국에서 문제거리를 가족 밖에서 상의하는 것은 일반적으로 한국 정서에 맞지 않는 것으로 여겨집니다. 이와 관련해 제가 서울외국인학교에 2년째 재직할 때 저는 그 학기에 성적이 떨어져서 고민하는 한 학생과 상담하고 있었습니다. 처음 그는 좀 게을러 성적이 떨어졌고 성적 향상을 위해 열심히 공부해야 되겠다고 말했습니다. 이야기가 계속되면서 갑자기 그는 “Krugler 선생님, 이 학교에 부모가 이혼한 다른 학생들을 보셨나요?”라고 질문을 했습니다. 저는 이 질문을 받고 굉장히 놀랐습니다. 왜냐하면 결손가정의 학생들이 있었기 때문입니다. 그러나 그 학생은 이들을 모르는 것이 분명했습니다. 나는 결손가정이 좀 있다고 대답했고 너도 마찬가지로 상황이냐고 물어보았습니다. 그의 설명에 따르면 그의 부모는 결혼 생활의 어려움을 가지고 있었고 이로 인한 가족 구성원의 스트레스가 그의 학업을 방해하고 있다고 말했습니다. 우리가 이런 문제를 상담할수록 그가 오랜 기간 동안 마음속에 무겁게 간직해 그의 학업에 부정적인 영향을 미쳤던 짐이 그의 어깨에서 떨어지는 것을 느낄 수 있었습니다.

학생들에게 조연자의 역할을 할 수 있는 선생님뿐 아니라 상담교사를 두는 것은 모든 학생들이 편안하고 안전한 느낌이 들도록 만드는 환경에 중요한 기여를 합니다. 만일 학생들이 학업상의 혹은 개인적인 문제를 가지 고민하고 있다면 그는 의지할 전문적인 상담교사가 옆에 있다는 사실을 알 필요가 있습니다. Jim과 저는 우리 학생들과의 원만한 관계를 만들려고 함께 노력하고 있습니다. 학생들

이 경험하는 것을 이해하기 위해서는 학생들이 주로 관심을 두는 곳에서 그들을 만나는 것이 중요합니다. 우리는 그들의 옹호자이므로 그들이 노력하는 것을 지지해 주며 곁에 있다는 사실을 강조해 줍니다. 예를 들어, 만일 한 학생이 어떤 교사와의 관계에 문제가 있어 우리를 찾아오면 우선 그런 갈등의 해결에 관해 상담을 해 줍니다. 그리고 해당 교사와의 견해차이를 해결하기 위해 그 교사에게 다가갈 수 있는 방법을 제시하게 됩니다. 만일 이런 방법이 효력이 없다면 우리는 “중재자”로서 그 학생과 교사를 만납니다.

저는 미국의 교육제도가 학생들의 탐구정신과 창조성을 강조한다고 생각합니다. 수업 시간에 학생들의 참여를 중시하고 교사는 학생들에게 자기 생각을 학습 토론에 적극적으로 제시하라고 말합니다. 이는 대학에서와 같은 분위기를 만들어 학생들은 자신이 단순히 피동적으로 수업을 듣는 것이 아니라 받는 교육에 어떤 “소유 의식”을 느끼게 됩니다. 서울외국인학교에 재학 중인 학생들은 교사에 대한 존경심도 대단하지만 동시에 학생들과 교사 사이에 많은 편안함이 존재합니다. 이런 상황의 원인은 부분적으로 학급 규모가 적어 교사들이 학생들 개개인을 잘 안다는 점도 있지만 학생들과 교사가 함께 교류하는 야외 상호 활동이 있기 때문입니다. 여기에는 운동, 음악회, 연극, 교과 클럽 등이 있고, 이런 활동에서 교사는 학생을 밀접하게 도와주게 됩니다.

예를 들어, 제 약력에서 밝혔듯이 저는 매 년 봄방학 동안에 11학년생을 데리고 미국에 있는 대학을 방문하려 갑니다. 올 3월에 로스엔젤러스, 보스턴 그리고 시카고 지역에 있는 대학을 방문했습니다. 학생들과 저는 함께 보람있는 시간을 가졌습니다. 우리 여행의 주요 목적은 대학 방문이었지만 여행기간 동안 결속력이 생겨났습니다. 서로 웃고, 농담하고, 놀리고 물론 긍정적이고 유익한 방식으로 말입니다. 학생들이 저에게 말한 것으로 보면 이런 형태의 관계를 형성하는 것은 저를 더욱 “다가갈 수 있는” 사람으로 만드는 것 같습니다. 좀 공식적인 측면에서도 저는 우리 학교의 조언 및 훈육 프로그램에 참여했습니다. 이 프로그램은 교사가 한 개인 학생이나 집단을 만나 학생이 종교적 신념에 있어서 어떤 위치인지를 상담해 학생의 정신적인 성장을 도와주는 역할을 합니다. 이런 대화를 하면서 학생들이 고민하는 문제들이 표면으로 드러나고 이는 주위에서 발생하는 일을 처리하는 것을 도와줍니다.

서울외국인학교와 같은 국제학교는 재학중인 학생들에게 “인생의 중심”이 됩니

다. 외국에 사는 학생들에게 학교는 “제 2의 고향” 혹은 가장 편안함을 느끼는 “피난처” 구실을 합니다. 그들의 활동 그리고 이로 맺어진 친구들은 항상 학교라는 테두리에서 생겨납니다. 심지어 주말에도 많은 학생들이 이러저러한 이유로 학교에 남습니다. 이를 염두에 두고 우리 학교는 “또래 상담” 프로그램을 시행했습니다. 이는 학생들이 어떻게 효과적인 상담기술을 이용할 수 있는가를 배우는 과목입니다. 이런 식으로 만일 한 학생이 또래 친구와 자기 문제를 이야기하는 것이 편안하다면 그런 학생을 전문적으로 상담해주는 훈련된 학생들을 갖게 됩니다. 또래 상담은 우리 학교에만 있는 것은 아니라 미국이나 다른 국제 학교에서 볼 수 있는 프로그램입니다.

결론적으로 학생들이 학교 공동체 내에서 친근함을 느껴 목표의식이나 소속감을 갖는 것은 아주 중요합니다. 잘 마련된 학교 상담 프로그램이 학교 행정부처의 도움을 받아 학생들에게 많은 혜택을 줄 수 있습니다. 학업, 직업, 개인 능력 개발 등의 분야에서 학생들과 애써으로써 학생들은 장래를 위한 굳건한 토대를 형성하게 될 것입니다. 조언자나 역할 모델로서 학생의 복지에 관심을 기울이는 교사나 상담교사가 학교에 있다는 것은 학생들의 자기 가치 개발에 매우 중요합니다. 자기 자신이나 학교 공동체에서 맡는 자기 역할에 만족하는 학생은 하급학년 학생들에게도 긍정적인 역할 모델을 할 것입니다. 건실한 상담 프로그램과 공동체 의식을 합쳐 학생과 교사 사이에 의사소통의 방식을 제공하는 것은 안전하고 교육적인 학교 환경을 만드는 데 가장 중요한 요소가 됩니다.

감사합니다.

번역 : 김포대학 최용선 교수

The Three C's of Seoul Foreign School: Counseling, Community, Communication

Charles Krugler(Chuck)

- Valparaiso University BA, MA
- Seoul Foreign School Academic Counselor
Student Council Advisor
- National Association of College Administration Counseling Member
- Overseas Association of College Administration Member

Good afternoon! I have been asked to share with you today the role of the school counselor in an American/international school setting. It is indeed an honor and a privilege for me to have this opportunity to present an overview of what I believe to be a very crucial element of the American education system. I need to first, however, make a qualification. Because there is not a "nationalized" educational curriculum in the United States, there is a wide variety of types of schools. There is thus no "typical" American school. As a result, I will be using Seoul Foreign School (SFS), where I currently work, as a model for this presentation.

Before I get into that part of the presentation, however, I would like to give you some background information on Seoul Foreign School. Christian missionaries to Korea founded SFS in 1912 in order that their children would have access to a Western-style education. After being considered a "missionary kids' school" for many years, Seoul Foreign has evolved into much more of an international school over the past twenty years. This year, almost 1300 students represent 49 different countries. Because the school's mission is

to serve the expatriate community here in Seoul, all students must have non-Korean passports in order to be considered for admission. Upon graduation from high school, students earn the American high school diploma. In any given year, 99 percent of SFS graduates enroll at universities - around 85 percent in the United States with the remainder in various countries around the world.

Now, on to the counseling aspect of this presentation. The following historical information was drawn from "The National Standards for School Counseling Programs" book (pages 7-8), co-authored by Chari A. Campbell, Ph.D., and Carol A. Dahir, Ed.D., and published by the American School Counselor Association (ASCA) in 1997.

The history of counselors in American schools dates back to the 1920s, when students were given guidance in the search for an appropriate occupation. In the 1930s counselors further organized themselves and identified three main components of the counseling process: Educational, vocational, and personal-social services. In the 1950s, the U.S. federal government increased funding to add even more counselors to the schools, especially those with expertise in college admissions. The counseling profession continued to evolve over the next four decades and, in 1997, the American School Counselor Association (ASCA) adopted a new definition of school counseling, which reads as follows:

Counseling is a process of helping people by assisting them in making decisions and changing behavior. School counselors work with all students, school staff, families, and members of the community as an integral part of the education program. School counseling programs promote school success through a focus on academic achievements, prevention and intervention activities, advocacy, and social/emotional and career development.

From this definition, I hope you see that the role of the school counselor is multi-faceted. Depending on the size of a school, there may be a support

system comprised of a psychologist, crisis counselors, personal counselors, college consultants, and/or academic advisors. In smaller schools, the counselor may be called upon to provide all or most of the above-mentioned services. Another issue that can vary greatly is the counselor-to-student ratio: in some of the large public schools in the U.S., that ratio may be one counselor for every 500-800 students. This is far from ideal, however, as counselors with that high of a case load typically find themselves "reacting" to situations rather than being able to be "proactive." A more ideal ratio would be one counselor for every 200 students. No matter the size of the school, however, it is important to have a staff of trained, professional personnel to whom students can turn.

Not all students have the same "needs" for counseling. Some students are able to deal with many of their problems by themselves, while other students require a more structured support system. It is important to note that school counselors generally provide only short-term counseling - perhaps not more than six counseling sessions. If a student requires more long-term counseling than that, they are usually referred out to private practitioners. FOCUS, which stands for Foreigners' Community Service, is an excellent resource for members of the expatriate community in Seoul who need counseling of various types.

The American School Counselor Association has developed a set of national standards for school counseling programs. Just like academic areas in a school, we have written a "Counseling Curriculum" at Seoul Foreign. We adapted the three broad areas of ASCA's national standards: Academic Development, Career Development, and Personal/Social/ Spiritual Development. Each of these areas has a set of three standards beneath it, and under each standard is a list of competencies that students are expected to master. The purpose of the curriculum is to serve as a guide for the counseling program - and to ensure that each of the divisions' counselors (elementary, middle, and high school) has an age-appropriate program that does not overlap.

At Seoul Foreign School, although my title is Academic Counselor - and advising students academically is the bulk of my job - students turn to me

with other issues of concern from problems they are experiencing with their family or friends to stress resulting from academic pressures. What I have found to be paramount in developing a positive relationship with my students is establishing a high level of trust amongst the students, and ensuring confidentiality when they come to talk to me.

In talking with students who transfer into Seoul Foreign School - especially those from non-American school systems - they are amazed at the close student-faculty relationships that develop. The class sizes are small, with the average being 18, which allows for much interaction between students and the faculty. Teachers are approachable and take a genuine interest in the lives of their students. This creates for a very positive atmosphere one where students oftentimes feel comfortable approaching teachers with even non-academic problems they may be having. Thus, it is not only the counselors to whom students turn for advice - they have many other school personnel at SFS who support them as well.

For the past two years, we have committed to a "theme of the year" at Seoul Foreign. Last year (2000-2001) the theme centered on the word "community," and we talked at length about what implications that had for our international student body. This past year (2001-2002) the Student Council proposed to the faculty that we focus on "communication" - and this was readily accepted. We explored various ways to increase the levels of communication between the student body and the faculty. The student leaders also expanded this to include racial integration - encouraging the various ethnic groups to interact more with each other. Allowing students to have a say in the themes has helped to "build up" the SFS community and to increase communication.

What does all of this have to do with school bullying? I believe that the climate of a school can positively - or negatively - influence student behavior. In the eight years that I have been at SFS, we have had some incidents that would fall under the "bullying" category. The vast majority of these incidents

have involved "enforced respect" from older ethnically Korean students upon those who are younger. While showing "respect" towards those who are older is very much a part of the Korean culture - and this can definitely have a positive impact on a community - it is when students physically "enforce" the respect on "lower" students that it becomes a problem. Some of our students who are ethnically Korean get "mixed signals" - they feel that they are "entitled" to levels of respect as older students just because of their age.

Seoul Foreign School has, in the past few years, taken a very strong stand against bullying, communicating with students so they know that this will *not be tolerated* within our community. As a school, it is our job to provide a *safe* environment for *all* students. We talk with our older students about *earning* the younger students' respect through their actions - not out of imposed fear. If students choose to participate in enforcing respect, they are fully aware of the consequences: Punishment could range from a two-week out-of-school suspension to being expelled from the school for good.

If students are feeling threatened in any way, such as in an "enforced respect" situation, they know that they have counselors to turn to for support. Jim Barekman, the academic counselor for 9th and 10th grade students, and I work closely with the type of students who, if they were in Korean schools, would be known as "wanta." As counselors, we believe in the worth of *every* student - from the most popular to those who are still searching for their own identity. We maintain an "open door policy," meaning that students are welcome to stop in to see us whenever they want - whether it is to take some candy that we have available in our offices or to just sit down and chat. It is often during these "chats" that students will indicate if they are struggling with something - and that provides great opportunities for us to ask follow-up questions and to offer our assistance. This type of rapport allows us to earn their trust and they know that they can openly discuss issues of concern in a confidential relationship. This oftentimes relieves much of the stress that students are experiencing.

I realize that discussing problems outside the family is not generally a part of the Korean culture. This was brought home to me when, in my second year at SFS, I was talking with a student about his falling grades that semester. He at first talked about needing to study more in order to improve his grades, that he had gotten rather lazy. As we talked more, all of a sudden he asked, Mr. Krugler, are there any students here whose parents are divorced? I was astounded at his question, as there *are* students from split families. But, it was obvious that he didn't know of any! I replied to his question with, Yes, there are - is that what is happening in your family? He explained that his parents were having marital difficulties, and the stress within the family unit was distracting him from his studies. As we talked more about this, it was obvious that a load had been lifted from his shoulders that he had kept this within himself for so long that he was heavily burdened with it and it had negatively impacted on his academic performance.

Having counselors - as well as other faculty members - who develop mentoring-type relationships with students has been crucial to creating an environment where *all students* feel welcome and safe. Students need to know that, if they are struggling with any issues - be it academic or personal - they have trained professionals to whom they can turn. Jim and I both work to create positive relationships with our students. It is important to "meet the students where they're at" - to develop an understanding of what they are experiencing at the time. We emphasize with the students that we are their *advocates* - that we are there to support them in their endeavors. For instance, if a student comes to one of us with a concern about his/her relationship with a teacher, we first talk to them about conflict resolution - suggesting ways they could approach the teacher to resolve their differences. If this does not work, we offer to meet with the student and the teacher as a "mediator."

I believe it is also important to note that the American education system *encourages* inquisitiveness and creativity on behalf of the students. In the

classroom, student input is *valued* and teachers *expect* students to contribute their individual ideas to classroom discussions. This creates a very collegial atmosphere where students are made to feel that they have "ownership" in their education...they are not simply being "lectured at." While the students at Seoul Foreign School have a great amount of respect for the teachers, there is at the same time a high level of comfort amongst the students and faculty. Part of this can be attributed to the fact that, besides the small class sizes where teachers get to know students very well, there are also many activities outside the classroom where students and faculty interact. These range from sports to music to drama to academic clubs - all of which have faculty sponsors who work very closely with the students.

For example, as mentioned in my profile, each year I take a group of 11th grade students to the United States to visit universities during our spring break. This past March, we visited universities in the Los Angeles, Boston, and Chicago areas. The students and I have a *great* time together! While we know that our main purpose on the tour is to visit the universities, there is also a "bonding" that takes place during the trip - a lot of laughter, joking around, and teasing each other - all in a positive, healthy way. From what the students have told me, developing this type of rapport makes me more "approachable" in their eyes. On a more serious side, I am also involved in the mentoring/discipleship program at SFS. This is where a faculty member works either with an individual student or a small group of students in talking about "where" the student is at in his/her Christian faith - and helping them to grow spiritually. Out of these conversations, there are many issues the students are dealing with that rise to the surface-which enables me to help them "process" what is happening.

In an international school such as Seoul Foreign, the school is often "the center of life" for the students who attend. Living in a "foreign" country, students find the school to be a "second home" to them--kind of a refuge, if you will, as this is where they feel most comfortable. Their activities and--as

a result, their friends--are almost always school-related. Even on the weekends, many students are at school for one reason or another. With this in mind, SFS has developed a "peer counseling" program. This is a class that students can take to learn how to utilize effective counseling skills. In this way, if a student feels more comfortable talking about their problems with a peer, we have students who are trained to help counsel that student. Peer counseling is not unique to Seoul Foreign; there are many such programs in other international schools as well as in schools in the U.S.

In closing, it is crucial that students feel "connected" within their school community that they have a sense of purpose and belonging. A well-defined school counseling program, supported by the school's administration, can bring numerous benefits to the students. Working with them in the areas of academic, career, and personal development can help them to build a strong foundation for their futures. Having counselors and teachers who demonstrate care for their well-being by serving as mentors and role models is important to the students' self-worth. Students who feel good about themselves and their roles in the school community are likely to be positive role models for the younger students. Combining a strong counseling program, a sense of community, and providing a means of communication amongst the students and faculty are key components to providing a safe, nurturing school environment.

Thank you.

폭력 예방에 대한 사례

윤병훈

- 광주가톨릭대학교에서 대학원 마치고 사제서품
- 충주 교현동 성당 보좌신부로 사목활동 시작
- 음성성당, 충주 교현동성당, 청원 옥산성당 주임 신부 역임
 - 15년간 매곡고등학교 윤리교사로 재직
- 1998년 양업고등학교 설립하여 교장으로 재임 중

1. 머리말

교육부채란 말을 많이 한다. 교육이란 의미를 정의 내리기는 참으로 어려운 일이지만 '아버지의 엄격함과 권위에서 비롯된 올바른 사고를 통하여 훌륭한 자아를 키우고(敎), 어머니의 따사로운 사랑으로 품어주는 육(育)의 합성을 통하여 각자의 잠재적 소질을 계발하고 훌륭한 성장을 위한 총체적인 인간변화를 시도하는 모든 노력'이라고 정의할 수 있겠다. 그러나 오늘의 교육현실은 가정교육의 부재와 학교교육이 입시 위주의 교육과 일류가 되겠다는 일념 하나로 방향 지워져, 학생들은 폭넓은 인간성 구현보다는 획일적으로 통제된 상황 내에서 움직여야만 한다. 매일 0교시부터 늦은 저녁까지 숨막히게 살아갈 뿐 진정한 의미의 교육을 받지 못하고 있다. 자본주의적 경쟁논리가 구체적인 인간간의 만남을 의도적으로 파괴하고 있고 이로 인해 불안과 초조에 시달리는 학생들은 가상 사이버 공간에 빠져들어 세상으로부터 도피한다. 허나 가상공간에서 습득하는 폭력과 중독적 성향은 가상공간 밖에서 예측할 수 없는 사건으로 표출되기도 한다. 특히 첫 교육의 장인 가정에서 교육을 받지 못한 청소년들에게는 부정적인 성향이 더욱 쉽게 뿌리내려져 주위 사람들을 긴장과 어려움 속에 몰아넣는다. 부모들은 이 모든 책임을 학교에 떠넘기고 교사들의 권위는 묵살된 채 학교는 더욱 무기력한 상황에 놓이게 되었다.

2. 학교 현장에서의 인간교육

교육은 직면할수록 어렵다. 교육은 하나의 생명을 낳고 바르고 풍요롭게 가꾸는 것이어서 마치 죽음에 직면하는 사고의 고통만큼이나 어려운 작업이라 여겨진다. 더구나 질적으로 우수한 학생들이 아니라 부정적인 사고로 뿔뿔 뭉치고 기초와 기본 없이 자란 학생들을 한 곳에 모아 놓고 교육한다는 것은 그만큼 더 어려움을 느끼게 한다. 이들을 지금까지 해왔던 방식대로 마구잡이로 통제하고 비난한다면 교육의 효과는 아무 것도 없고 또 다른 악순환에 시달릴 것이다. 오랫동안 실시해 온 자극반응 이론(강력한 통제, 명령, 지시, 설교식 훈화, 비난 등)은 자녀들에게 자발적인 내적 통제의 힘을 길러주지 못하여 교육현장은 지금 그야말로 시한폭탄처럼 터지기 일보직전이다. 성적불량으로 인하여 비난받고 욕구 충족을 힘의 논리로 살려주는 학생들은 선의의 학생들에게 폭력을 휘두르고 가정에서 학교에서 내쫓기고 긴장감이 고조될 수밖에 없다. 많은 곳에서 폭력으로 상처받은 피해 학생들은 대인 기피증과 학교공포증에 시달려 일탈을 부추긴다. 그런 학생들은 가상 사이버 공간으로 빠져 자신의 심리적 불안을 삭히며 대리만족을 얻고 있다. 이외에도 청소년들이 술을 계속해서 마신다던가 무단가출과 무단외박을 밥먹듯이 하는 것은 교사나 부모로부터 받은 상처의 결과물들이고 이는 가까이 있는 상대방을 독소로 몰들인다. 이러한 독소는 또래집단 안에서 연쇄반응을 일으키며 견디기 어려운 파열음으로 부서져 참으로 심각하게 그 도를 넘어, 물리적·언어적 폭력이 난무하고 있는 게 오늘의 교육현실인 것이다. 가해자는 욕구가 충족되는지 모르나 피해자, 방임자 학부모, 교사는 또 다른 불안심리가 작용하는 것이 큰 문제이다.

우리 학교는 부적응 아이들을 위한 재적응의 교육의 장이다. 부정적 부하가 걸려있는 상태를 긍정적 상태로 끌어올리기 위해서는 엄청난 인내와 기다림과 노력이 필요로 한다. 우리는 4년간 부적응 학생들을 교육하면서 얻은 노하우가 있다. 부정적인 행동들이 나타날 때 그 문제해결을 위해 문제에 매달리게 되면 해결의 실마리는 더욱 엉켜버린다는 것이다. 이 때는 문제는 잠시 옆으로 젖혀두고 학생을 불러 마음으로부터 대화를 해야 한다. 특히 폭력 행위를 근절할 수 있는 방법은 이러한 마음으로부터의 대화가 기본이다. 상대방의 속마음으로 들어가 폭력이 있기까지의 원인을 찾아내는 작업을 먼저 해야 하는 것이다. 그 안에는 분명히 가정, 학교 안에서 상처받은 것에 대한 분노가 자리하고 있다.

사례1) 계속해서 술을 먹는 아이의 치유 - 대신 아버지가 되어 주었다.

사례2) 폭력 발생 시, 폭력 근절 방지책 - “폭력학생 내 보내면 학교가 편할 줄 알았어요. 그 놈이 나가자 더 센 놈이 나타나서 학교를 괴롭히고 있었어요.” 어느 교장의 말이다. 그러므로 사랑으로 직면하여 학부모, 교사, 학생들이 적극적 자세로 이 문제를 해결해야 한다.

3. 좋은 학교는 학부모, 교사간 협력해서 학생을 지지해 주는 학교이다.

학부모가 병들면 아이가 병들고, 교사가 병들면 학생이 병이 든다. 문제학생 뒤에는 언제나 문제 부모가 있었다. 최근에 학교 폭력이 두 건 크게 발생하였다. 원인이 어쨌든 간에 피해자 학부모의 대처 방법은 너무도 달랐다. 당장 고소, 고발 하겠다며 중심을 잃고 학교를 당장 불신하는 학부모는 자녀를 학교에서 서서히 멀어지게 했지만, 어른으로서의 중심을 잡고 학부형이 학교를 지지해주고 자녀가 상처를 극복하도록 세심하게 도와주는 건강한 모습의 부모들의 마음은 훗날 자녀를 크게 성숙시킬 것이라는 확신을 갖게 했다. 학부모, 교사가 변해야 자녀와 학생이 변한다. 교사와 학부모의 수준이 바로 아이들의 수준이기 때문이다.

4. 맺음말

농부는 한 생명을 키워 수확하기까지 눈을 떼지 않는다. 거름을 아낌없이 준비하고 병충해를 입으면 각고의 노력을 통해 농작물을 건강한 생명으로 회복시킨다. 자식 농사가 가장 큰 농사라고 하면서도 교육부재의 상황에서 발생하는 폭력문제에 대해서는 가해자를 성토했고 먼발치에서 손들고 서 있는 게 우리의 현실이다. 인간의 생명이 고귀하고 존엄하다고 하지만 철학, 심리학, 종교학 등을 통한 인성 교육은 없고 생산적인 기능만 강조하고, 한 자녀씩만을 두고 사는 오늘의 이기주의적 성향이 가득 찬 가정에서는 자식이 바른 길을 걷도록 부모로서 가르치는 게 쉽지 않다. 직면을 통한 고통 속에서의 생명 교육을 회피하고 많은 경우 돈으로 위탁을 하며 모든 것을 해결하려 한다. 그러니 자연히 우리 삶이 어려워지고 있지 않겠는가. 성폭력, 집단 따돌림, 막가파 식의 인간 죽이기 등은 모두 정신의 폐에서 비롯된 것이다. 폭력문제를 다룰 때 무조건 야단만치는 것은 너무나 막연하여 문제 해결에 도움이 되지 않는다. 우리는 그 학생 마음 안으로 들어가 그와 진정으로 대화해야 한다. 우리 학교는 사랑으로 인간을 드높이는 작업을 교사가

밤낮 없이 학생과 직면하여 하고 있다. 부모가, 교사가 마음을 열고 건강히 살아 있어야 자녀가, 학생이 건강하게 살 수 있다는 것을 강조하며 이 글을 끝맺고자 한다.

학교사회사업 방법론을 통한 학교 폭력 예방 운동

최경일

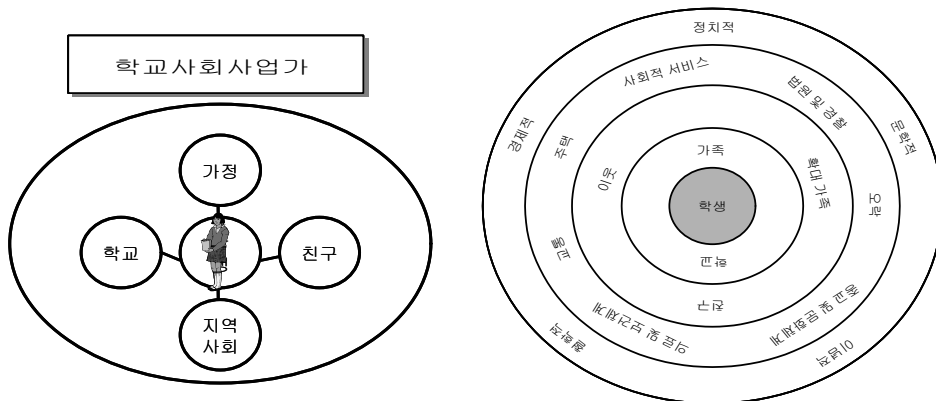
- 숭실대학교 대학원 사회사업학 석사
- 성원중학교 학교사회사업가
- 한국학교사회사업실천가협회 사무국장

1. 학교사회사업의 개요

1) 정의

학교사회사업은 학생들이 건전한 심리·사회적 기능을 이룰 수 있도록 준비시켜 주며, 학생 개인의 문제뿐만 아니라 사회환경이나 학교환경의 변화에 즉시적으로 개입하여 학교가 자신의 역할과 기능을 극대화할 수 있도록 도와주는 연계 활동이다. 또한 학생 개인의 심리·사회적 문제를 예방하고 해결하며, 이를 통하여 모든 학생이 전인교육의 교육목적을 달성하며 학생의 삶의 질이 향상되는 학생 복지를 실현할 수 있도록 학생·학교·가정·지역사회의 역기능적 상호작용에 개입하여 도와주는 활동이다.

2) 관점 : 생태체계적 접근(ecosystem perspectives)



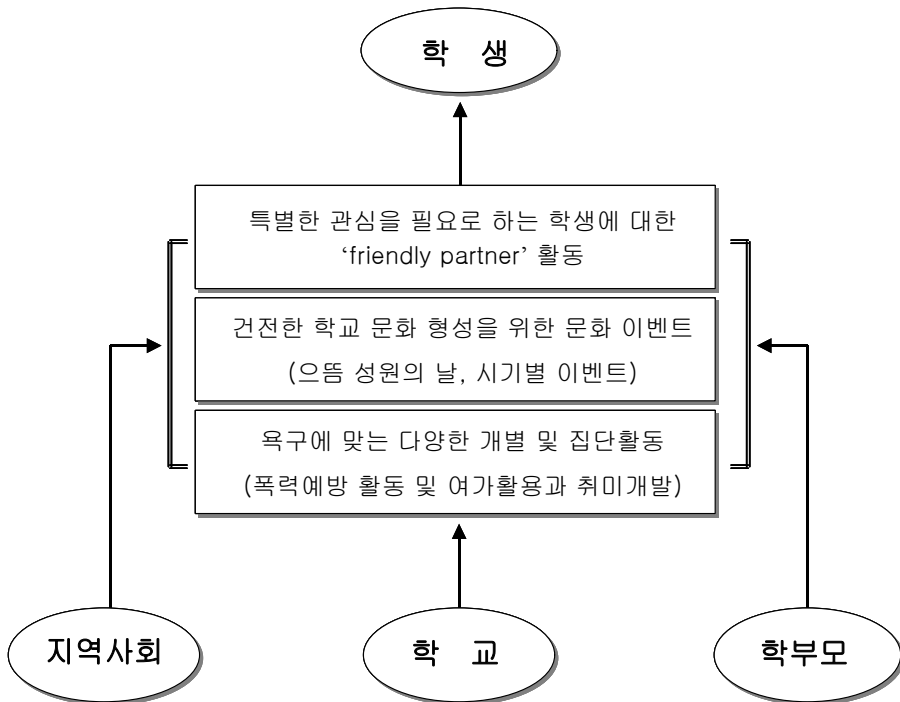
학교사회사업은 학생을 둘러싸고 있는 다양한 환경 체계(학교, 가정, 지역사회 등)와의 상호작용을 통해 존재하는 것으로 본다. 학교사회사업의 개입은 학생과 그를 둘러싼 환경 체계들과의 상호 교류가 일어나는 공동 영역에 초점이 맞추어지며 개입 목적은 각 공동 영역에서 학생의 대처 능력과 환경의 요구 사이에 조화를 획득하는 것이다.

3) 본교의 학교사회사업실 운영

대학(이상)에서 사회복지를 전공하고 관련 교육과 연수를 이수한 1급 사회복지사이며, 1명의 학교사회사업가가 상근하고 수업의 부담 없이 본 업무만을 실시한다.

- (1) 2001년 서울시교육청 생활지도 시범학교로 운영
- (2) 2002년~2004년 사회복지공동모금회 기획사업으로 운영

2. 학교 폭력 예방 운동의 기본틀



3. 활동의 효과 및 성과

1) 사전(2001년 3월)과 사후(2001년 10월)의 설문조사 결과 비교

	폭력허용에 대한 생각	폭력사용에 대한 생각
사전	538명/859명(62.6%)	709명/854명(83%)
사후	42명/857명(4.9%)	65명/857명(7.6%)

2) 특별한 관심을 필요로 하는 학생들의 벌점 부가 변화도

	개입이전 단계 (2000년)	개입준비 단계 (2001년 3월~4월)	개입단계 (2001년 5월~8월)	개입종결 단계 (2001년 9월~10월)
벌점 누계	173점	80점	19점	15점

학교 중심의 집단 따돌림 치료 프로그램 운영과 성과

노주선

- 고려대학교 심리학과 임상심리전공 박사 수료
- 삼성서울병원 정신과 임상심리레지던트 수료
 - 고려대학교 심리학과 강사
- 호서대학교 심리학과 겸임교수
 - 한국인성컨설팅 대표

1. 프로그램 목적 및 가설

- 집단따돌림의 단순 가해아동과 단순 피해아동인 중학생을 대상으로 이들이 보일 수 있는 공감능력과 사회인지능력의 부족을 증진시킬 수 있는 문제해결적 집단상담을 개발·실시하여 집단따돌림이 발생했을 때 직접적으로 개입할 수 있는 집단상담의 효과를 검증
- 집단따돌림 현상이 중학생 또래에서 가장 심하게 나타난다는 보고
- 가해이면서 동시에 피해를 당하고 있는 학생들을 제외 : 특성상 임상적인 독립적 관심이 필요한 집단이며 가장 취약한 집단이라는 선행연구 결과에 기초
- 집단상담의 목적
 - ▶ 가해아동과 피해아동간의 서로의 입장과 차이를 이해하는 공감능력의 향상
 - ▶ 집단따돌림에 개입된 아동들이 보일 수 있는 사회정보처리 상 오류감소
 - ▶ 문제상황에 효율적이고 긍정적인 대처
 - ▶ 집단따돌림의 가해아동과 피해아동이 가지고 있는 정서적인 고통을 완화
 - ▶ 또래관계를 증진 및 궁극적으로는 집단따돌림 현상을 감소

2. 연구 방법

1) 연구대상

- ▶ 또래지명 평가를 실시하여 가해 및 피해 집단 구분을 시도
- ▶ 서울에 소재한 K중학교 1학년 391명과 경기도에 소재한 B중학교 2학년 563명에게 한국형 변형 또래지명 검사(K-MPNI)를 실시
- ▶ 가해 및 피해 점수가 상위 10%인 학생들을 선발한 후, 개별 면담을 실시해 심각한 정신병리가 있다고 생각되는 학생들은 제외
- ▶ 치료에 참가할 의향을 밝힌 학생 24명(가해아동 12명, 피해아동 12명) 선정
- ▶ 치료효과를 비교하기 위하여 치료집단과 같은 조건의 학생들을 층화표집하여 대기자 집단 19명(가해아동 11명, 피해아동 8명)을 통제집단으로 분석

2) 연구도구

① 한국형 변형 또래지명 설문지

(Korean-Modified Peer Nomination Inventory; K-MPNI)

- ▶ 집단 따돌림의 가해 및 피해 측정을 위하여 김영신, 고윤주, 노주선(2000) 등이 개발한 한국형 변형 또래지명 설문지를 사용함
- ▶ 특정 행동에 적합한 같은 반 친구의 이름을 묻는 내용
- ▶ 따돌림이나 언어 및 신체적 폭력을 당하는 경우와 강압에 의해서 피해를 당하는 급우 및 가해하는 급우의 이름을 적게 되어 있음.
- ▶ 총 28문항으로 가해 6문항, 소외형 피해 3문항, 언어폭력형 피해 3문항, 신체폭력형 피해 2문항, 강압형 피해 3문항, 그 외 대상 학생들에게 조사의 목적이나 결과를 보다 긍정적으로 볼 수 있도록 고려한 filter 문항 11문항으로 구성
- ▶ 집단 따돌림의 대상이 되는 피해아동과 가해아동을 객관적으로 선별
- ▶ 익명으로 시행하여 연구 대상의 답변이 안전하게 비밀이 보장되며 답변의 신뢰도를 높임

② SIPI(Social Information Processing Interviewed)

- ▶ 사회정보처리과정을 측정
- ▶ Quiggle 등(1992)의 연구에서 사용된 것을 이원혜(1998)가 번안

▶ 대인관계 동안의 문제와 관련해 자극 유발 상황(provocation)과 또래 집단에 가입(entry)이 거부당하는 상황을 각 2가지씩, 총 4장면으로 제시하고, 각 장면마다 사회 정보처리과정 5단계를 측정

▶ 세부단계

가) 단서해석의 단계 : 상대방의 의도에 대한 편향을 알아보기 위해서, 상대방의 의도가 고의적인 것인지, 상대방의 행동에 적대적 감정이나 생각이 담겨있는지에 대해 각 4점 척도로 평정

나) 정서적 반응 : 문제 상황에서 피험자들이 느끼는 정서에 대해 분노, 슬픔을 각각 4점 척도로 평정

다) 반응 탐색의 단계 : 문제 상황을 해결하기 위한 방법에 대해 자유롭게 기술하도록 하고, 그 중 가장 가능성이 높은 반응을 선택. 피험자의 응답은 Quiggle 등(1992)의 연구를 근거로 ① 신체적, 언어적 공격 반응과 보복 행동 등을 하는 공격반응, ② 정보를 요구하거나 타협을 하려는 행동, ③ 설득, 재시도 행동 등을 하는 주장적 반응, ④ 수동적이고 회피적인 행동이나 중단, 포기 행동 등을 하는 철수적 반응 등이 포함. 이러한 반응 분류 기준에 따라 각 반응의 빈도수를 계산. 또한 자신이 선택한 반응 중 가능성이 높은 반응으로 선택된 내용에 대해서도 공격반응, 주장반응, 철수적 반응으로 분류하여 빈도수를 계산.

라) 반응 평가 및 결정단계와 행동 실연단계 : 제시된 문제 상황 각 장면마다 다른 사람들이 보일 수 있는 반응을 ① 주장과 설득 유형, ② 공격적 유형, ③ 철수적 유형의 세 가지를 제시한 후 각 반응을 몇 가지 차원에서 평정. 반응 평가의 차원은 제시된 반응에 대해 ① 좋다-나쁘다의 도덕적 차원, ② 제시된 반응을 하였을 경우의 기분과 관련한 감정적 차원, ③ 제시된 반응을 보인 후의 관계적 결과와 ④ 도구적 결과 4차원이며, 각 4점 척도로 평정. 행동실연 단계는 제시된 반응을 피험자가 할 가능성에 대해 4점 척도로 평정.

③ 친구관계 질 척도(Friendship Quality Scale : FQS)

▶ 친구관계의 질을 측정하기 위해서 이은혜·고윤주(1999)의 친구관계 질 척도를 사용

- ▶ 모두 아홉 개의 하위척도별로 4문항씩 36문항으로 구성.
- ▶ 하위 척도
 - 긍정적 기능 : ① 교제의 즐거움, ② 도움, ③ 친밀감, ④ 신뢰, ⑤ 인정, ⑥ 정서적 안정
 - 부정적 기능 : ⑦ 갈등과 ⑧ 경쟁, 그리고 ⑨ 친구에 대한 만족감
- ▶ 제시된 학급별 동성 친구의 명단에서 “가장 친한 친구” 한 명을 선정하고 이 친구에 대해서 친구관계의 질을 평정
- ▶ 각 문항에 대한 반응을 4점 척도로서 “아주 많이 그렇다”(4점), “많이 그렇다”(3점), “조금 그렇다”(2점), “아주 조금 그렇다”(1점)로 구분

④ 친구관계의 갈등해결전략 척도

- ▶ 갈등해결전략을 측정하기 위해서 이은혜 · 고윤주 · 오원정(2000)이 청소년을 대상으로 실시한 친구관계의 갈등해결전략 척도를 배선영(2000)이 수정한 것을 사용
- ▶ 가장 친한 친구와 갈등이 생겼을 때 취한 4가지 방식인 ① ‘절충과 협력’, ② ‘회피’, ③ ‘지배’, ④ ‘양보’의 4개 하위 척도로 구성
- ▶ 하위척도별 4문항씩 16문항으로 구성, 각 문항에 대한 반응은 “그렇지 않다(0)”, “조금 그렇다(1)”, “대체로 그렇다(2)”, “많이 그렇다(3)”, “아주 많이 그렇다(4)”의 5점 평정 척도로 응답

⑤ 청소년자기행동평가척도 (Korean Youth Self Rating; K-YSR)

- ▶ 피험자가 스스로 지각한 정서를 평가하기 위해서 청소년자기행동평가척도 (Korean Youth Self Rating; K-YSR)를 사용
- ▶ K-YSR은 Achenbach (1983) 등에 의해 개발되었으며 CBCL (Child Behavior Checklist)과 밀접하게 연관되어 있는 청소년용 자기보고식 행동평가척도
- ▶ K-YSR은 총 112개의 문항으로 구성되어 있으며, 각 문항에 제시된 행동문제에 대하여 “전혀 해당되지 않는다(0)”, “가끔 그렇거나 그런 편이다(1)”, “자주 그런 일이 있거나 많이 그렇다(2)”의 세 수준으로 평가
- ▶ 하위척도 : ① 위축, ② 신체증상, ③ 우울/불안, ④ 사회적 미성숙, ⑤ 사고의 문제, ⑥ 주의집중문제, ⑦ 비행, ⑧ 공격성, ⑨ 성문제, ⑩ 정서불안정 등의 총

10개의 하위 척도로 구성

- ▶ 추가척도 : ① 소극적이고 사회적으로 위축된 행동, 신체적 증상 등 내재화되고 과잉통제된 행동을 평가하기 위해 위축 척도, 신체증상 척도 그리고 우울 불안 척도를 합한 내재화 문제척도, ② 타인에게 해를 끼치거나 공격적인 행동, 싸움, 비행 등 외현화되고 과소통제된 행동을 평가하는 것으로 비행척도와 공격성 척도를 합한 외현화 문제 척도, ③ 전체 문제 행동 문항을 합한 것으로 문제 행동정도를 지수화 할 수 있는 총 문제행동 척도

⑥ 프로그램 운영 절차

- ▶ 총 8회기로 구성, 주 1회 90분씩 진행
- ▶ 주 치료자 1명과 보조치료자 2명
- ▶ 프로그램 후 사례회의 및 평가 실시

3. 프로그램 내용

1회기 - 문제해결적 집단상담 소개 및 집단 구성원 소개	
목 표	<p>(1) 집단상담 참가자들의 동기를 확인하고 전반적인 프로그램을 소개하여 프로그램에 대한 긍정적인 마음을 갖도록 돕는다.</p> <p>(2) 간단한 자기 개방을 통해 서로 짝을 소개해주며 집단원 간 신뢰형성의 기초를 마련한다.</p>
내 용	<p>치료자 및 집단상담 소개하기</p> <p>집단상담 프로그램 보상제도 설명하기</p> <p>별칭짓기</p> <p>자신에 관한 몇 가지 특징과 인생곡선 작성하기</p> <p>둘씩 짝을 지어 별칭</p> <p>특징 인생곡선을 함께 이야기하고 상대방에 대해 소개하기</p> <p>집단상담 규칙 정하기</p> <p>서약서 작성하기</p>
2회기 - 신체적 친밀감 형성하기	
목 표	<p>(1) 신체적으로 접촉하며 집단원들과의 협동을 해야하는 여러 가지 놀이를 통해 가해아동과 피해아동 간의 친밀감을 증진시킨다.</p> <p>(2) 다른 집단원들이 놀이에 참여하는 동안 한 명씩 타임아웃 당하는 소외체험을 통해 집단따돌림을 당했을 때의 기분과 감정을 인식하고 공감하도록 한다.</p>
내 용	<p>집단상담 프로그램 목적 및 규칙 상기시키기</p> <p>놀이하기(이구동성, 둥글게 둥글게)</p> <p>소외체험하기</p>

3회기 - 서로의 차이 및 친구관계 인식하기

- | | |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 목 표 | (1) 각자가 가진 특성 즉 성격이나 대인관계 방식 등의 차이를 인식한다.
(2) 상대방이 '나와 다름'을 인정하고 서로 존중하는 마음을 갖도록 돕는다.
(3) 나와 다른 특성을 가진 사람의 개성을 존중하여 대처할 수 있는 방법에 대해서 생각해보게 한다.
(4) 현재 자신의 대인관계가 어떤지 인식하게 한다. |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

내 용	내용 : 특성인식지를 두 팀으로 나누어 작성하기, 팀별로 발표하고 논의하기, 대인관계망 작성하여 자신의 친구관계 탐색하기
-----	---------------------------------------------------------------------

4회기 - 문제해결 1: 감정인식하기

- | | |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 목 표 | (1) 대인관계 상황에서 일어날 수 있는 여러 가지 감정에 대해 함께 생각해 보고 그 상황에서 자신이 어떤 감정을 갖는지를 신체적인 반응을 인식할 수 있음을 알려준다.
(2) 자신의 감정 및 기분뿐만이 아니라 상대방이 느끼는 기분 및 감정을 생각해 보게 하여 타인의 입장을 고려하고 이해하는 공감적인 태도를 증진시키도록 한다.
(3) 대인관계 상황에서 갈등이 발생할 때 무엇이 문제인지를 자신 및 타인의 감정을 인식함으로써 알 수 있음을 알려줌으로써 대인관계 민감성을 증진시키고 원인적 사고를 하도록 돕는다. |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

내 용	감정에 대해 설명하기 여러 가지 감정 인식하기 감정카드를 통해 감정 정하기 감정카드 상황지 작성하기
-----	------------------------------------------------------------------

5회기 - 문제해결 II : 갈등해결방식 인식하기

- 목 표
- (1) 집단따돌림 상황에 대한 예를 통해 집단따돌림을 당할 때의 감정을 느껴보고, 그 사례에서 한 대처방식에 대한 평가를 함으로써 결과적 사고를 기르도록 한다.
 - (2) 더 효율적인 대처방법에 대한 논의함으로써 대안적 사고를 향상시키도록 한다.
 - (3) 집단따돌림이 일어나는 것을 지켜보는 방관자일 때 방어자로서 어떻게 행동해야 할지를 생각해봄으로써 집단따돌림의 당사자일 때뿐만이 아니라 제 3자일 때 이를 방지할 수 있는 적극적인 개입을 하게 유도한다.
 - (4) 자신의 문제해결방식이 건설적인지 파괴적인지를 평가하게 하여 긍정적인 문제해결을 하도록 돕는다.

내 용

집단따돌림 사례에 대해 토의하기
자신의 문제해결 방식 평가하기

6회기 - 문제해결 III : 문제해결단계 배우기

- 목 표
- (1) 구체적으로 문제해결 5단계를 배우고 충동적 혹은 공격적으로 행동하는 것을 방지하며 문제상황을 좀더 합리적인 방법으로 해결할 수 있도록 돕는다.
 - (2) 구체적인 상황을 제시하여 어떻게 해결할 것인지를 역할시연을 통해 익힌다.

내 용

내용 : 문제해결방법 설명하기, 지난 시간에 했던 집단따돌림 상황에 적용하기, 주어진 갈등상황에 대해 문제해결방법을 적용하여 시연하기

7회기 - 문제해결 Ⅳ : 의사소통 방법 배우기 및 문제해결 적용하기

- 목 표
- (1) 문제상황에 대처하는 의사소통 기술로서 I-Message를 배워 상대방의 기분을 상하지 않으면서 자신의 의사를 정확하게 전달할 수 있는 능력을 키운다.
 - (2) 타인비난이나 욕을 사용하지 않고 긍정적인 방법으로 의사소통할 수 있는 힘을 기른다.
 - (3) 역할극을 통해 의사소통 방법을 익히게 하여 갈등상황에서 서로 다른 입장의 친구를 이해하고 문제해결 할 수 있도록 돕는다.

내 용

I-Message 설명하기
구체적인 사례에 적용해 I-Message 작성하기
지난 시간에 했던 집단따돌림 상황에 적용하기
역할극으로 시연하기

8회기 - 자신의 변화된 모습 찾기

- 목 표
- (1) 집단상담 프로그램을 하기 전과 하고 난 후의 달라진 자신의 모습을 인식하고 자신이 버리고 싶은 모습과 변화하고 싶은 모습을 생각해봄으로써 앞으로의 변화의 의지를 다지도록 한다.
 - (2) 집단상담 프로그램을 하면서 생겼던 감정을 정리하고 소감을 나눈다.

내 용

8주 동안 한 프로그램 내용과 그 동안의 자신의 모습을 회상하기
자신의 변화된 모습 찾기
버리고 싶은 특성을 적어 태우며 마음 다지기

4. 프로그램 운영결과

1. 치료집단과 대기집단의 집단따돌림 빈도에 대한 공변량분석

변인	치료집단 (n=20)		대기집단 (n=19)		F
	사전	사후	사전	사후	
	Mean(SD)	Mean(SD)	Mean(SD)	Mean(SD)	
가해지명빈도	8.12(10.74)	3.53(5.53)	6.23(8.50)	5.10(6.61)	2.27
전체 피해지명빈도	10.22(10.19)	7.34(7.03)	5.56(6.24)	5.54(7)	.59
강제형 피해	2.74(3.64)	1.80(2.44)	2.20(3.59)	2.77(6.71)	1.57
언어폭력형 피해	20.00(22.35)	13.21(13.22)	10.33(13.39)	9.65(12.06)	.51
신체폭력 피해	4.04(8.68)	3.35(5.73)	1.55(2.62)	1.41(2.55)	.41
소외형 피해	15.30(14.56)	11.63(13.62)	8.41(10.25)	8.34(11.31)	.33

▶ 집단따돌림의 가해 및 피해 지명 빈도에 있어서 전반적으로 감소하는 양상

2. 치료집단과 대기집단이 자기보고한 정서 및 행동문제에 대한 공변량분석

변인	치료집단 (n=20)		대기집단 (n=19)		F
	사전	사후	사전	사후	
	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)	
총문제 행동	74.35(37.47)	60.75(33.99)	62.74(15.72)	61.68(20.78)	1.32
내재화된 문제	21.15(14.24)	16.7(12.63)	15.63(6.66)	15.89(8.24)	1.22
위축	6.6(3.68)	5.05(3.25)	5.58(2.48)	5.63(2.31)	2.63
신체증상	5.15(5.27)	4.1(4.70)	3.53(2.59)	3.53(2.91)	.37
우울불안	9.4(6.33)	7.55(6.24)	6.53(4.18)	6.74(5.28)	.48
외현화된 문제	18.10(10.25)	15.4(8.35)	16.74(7.70)	15.89(8.45)	.29
비행	5.45(3.89)	3.9(2.65)	4.63(2.87)	3.84(2.97)	.31
공격성	12.65(7.22)	11.5(6.32)	12.11(5.40)	12.05(6.01)	.23
미성숙	5.2(3.20)	4.25(3)	4.11(2.98)	3.42(2.09)	.16
사고	3.25(2.27)	2.25(1.89)	2.58(.96)	2.42(1.95)	.56
주의집중	9.55(4.06)	7.45(4.79)	8.37(2.79)	8.10(3.45)	1.95
성문제	3.4(2.87)	3(2.38)	3.05(1.93)	2.89(2.11)	.08
정서불안	7.5(4.62)	7.25(3.99)	7.68(1.73)	8.37(3.08)	.95

▶ 치료집단에서 일부 정서 및 행동문제의 감소 경향성

3. 치료집단과 대기집단의 친구관계 질과 갈등해결전략에 대한 공변량분석

변인	치료집단 (n=20)		대기집단 (n=19)		F
	사전	사후	사전	사후	
	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)	Mean (SD)	
친구관계 질	91.35(22.03)	90.90(20.10)	93.89(13.88)	99.11(17.72)	1.68
갈등해결전략	32.37(1.22)	32.74(1.13)	32.68(1.24)	33.04(1.41)	.23

▶ 친구관계의 질과 갈등해결전략에 있어서 두 집단 간 유의미한 차이가 없었다.

4. 치료집단과 대기집단의 사회정보처리과정에 대한 공변량분석

변인	치료집단 (n=20)		대기집단 (n=19)		F
	사전	사후	사전	사후	
	Mean(SD)	Mean(SD)	Mean(SD)	Mean(SD)	
단서해석단계	47.65(9.23)	46.35(9.75)	44.42(8.42)	44.74(10.28)	.10
반응탐색단계					
주장반응	2.75(2.29)	2.9(2.13)	2.26(2.6)	2.68(2.79)	.07
공격반응	1.95(1.64)	2.8(2.88)	1.63(1.83)	1.26(1.41)	3.95*
철수반응	5.65(3.17)	4.05(2.63)	4.68(1.77)	4.53(2.48)	1.21
가능성 높은 반응					
주장반응	1.10(.91)	1.15(1.09)	.95(1.08)	1.21(1.32)	.17
공격반응	.50(.76)	.75(.91)	.53(1.02)	.47(1.02)	.87
철수반응	2.25(1.12)	1.8(.95)	2.11(.99)	1.95(1.27)	.36
반응평가 및 결정단계					
주장반응	37.5(5.25)	36.85(6.18)	38.32(4.58)	38.47(5.40)	.48
공격반응	30.2(4.66)	31.2(6.40)	31.84(6.35)	30.21(5.78)	1.73
철수반응	31.45(7.03)	30.75(7.43)	30.05(5.32)	29.36(5.79)	.05
행동실연단계					
주장반응	8.7(2.08)	9.8(2.84)	8.53(1.87)	8.26(2.10)	3.63*
공격반응	7.2(2.14)	7.85(2.41)	7.21(2.23)	6.63(2.41)	4.73*
철수반응	8.75(2.22)	8.35(1.93)	7.74(2.23)	7.05(1.96)	2.36

*p < .05

▶ 반응탐색단계에서의 공격반응, $F(1, 36) = 3.95$, 행동실연단계에서의 주장반응,

F(1, 36) = 3.63, 과 공격반응, F(1, 36) = 4.73 에서 치료집단과 대기집단 간에 유의미한 차이

=> 문제상황에서 대안적인 방법으로 공격적인 반응을 생각해 내는 것과 실제 행동을 할 때 주장행동과 공격행동을 하는 것이 유의미하게 증가

- ▶ 옷이 이상하다고 놀리는 등의 자극유발상황에서 주장실연반응이 유의미한 차이를 보였다, F(1, 36) = 7.55, $p < .05$. 그리고 피구게임에 안끼워주거나 같이 먹는데 끼워주지 않는 등 또래집단에 가입이 거부당하는 상황에서의 공격탐색 반응에서 유의미한 차이를 보였다, F(1, 36) = 3.71, $p < .05$. 즉, 자극을 유발하는 상황에서는 주장행동을 하는 것이 유의미하게 증가하고, 가입거부상황에서는 대안적인 방법으로 공격반응을 생각해 내는 것이 유의미하게 증가하였다.

5. 집단 따돌림 빈도에서의 치료집단의 사전-사후 비교

변인	가해아동 (n=8)			피해아동 (n=12)		
	사전	사후	집단내	사전	사후	집단내
	Mean(SD)	Mean(SD)	변화 (t)	Mean(SD)	Mean(SD)	변화 (t)
가해지명빈도	18.83(9.67)	8.0(6.60)	2.65*	.98(.97)	.55(.96)	1.38
전체 피해지명빈도	1.83(2.92)	2.11(4.33)	-.17	15.82(9.41)	10.83(6.34)	2.45*
소외형 피해	2.08(4.45)	1.72(4.85)	.15	24.11(11.91)	18.25(13.64)	1.54
강제형 피해	1.23(2.19)	.51(.94)	1.11	3.76(4.12)	2.66(2.77)	1.01
신체폭력 피해	.00(0)	1.61(4.12)	-1.10	6.74(10.51)	4.51(6.50)	1.37
언어폭력 피해	4.16(5.29)	5.63(10.00)	-.51	30.57(23.26)	18.26(12.98)	2.97**

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

- ▶ 가해아동은 가해 지명 빈도가 유의미하게 감소, $t(7) = 2.65$, $p < .05$
- ▶ 피해아동은 언어폭력형 피해지명빈도가 유의미하게 감소되었으며, $t(11) = 2.97$, $p < .01$, 전체 피해지명빈도 유의미하게 감소된 것으로 나타났다, $t(11) = 2.45$, $p < .05$.

6. 친구관계 질 및 갈등해결전략에서의 치료집단의 사전-사후 비교

변인	가해아동 (n=8)			피해아동 (n=12)		
	사전	사후	집단내 변화(t)	사전	사후	집단내 변화(t)
	Mean(SD)	Mean(SD)		Mean(SD)	Mean(SD)	
친구관계 질	101(21.80)	103.63(17.15)	-.62	84.58(27.41)	80.58(23.32)	.84
갈등해결전략	7.00(3.32)	7.00(2.14)	0	6.41(2.87)	5.94(3.30)	.57

▶ 유의미한 차이가 발견되지 않음.

7. 스스로 지각한 정서 및 행동문제에서의 치료집단의 사전-사후 비교

변인	가해아동 (n=8)			피해아동 (n=12)		
	사전	사후	집단내 변화(t)	사전	사후	집단내 변화(t)
	Mean(SD)	Mean(SD)		Mean(SD)	Mean(SD)	
총문제	56.63(22.17)	62.88(30.26)	-.63	86.17(42.14)	59.33(36.94)	3.68**
내재화문제	15(9.90)	16.75(10.67)	-.50	25.25(15.82)	16.67(13.82)	3.01**
위축	4.5(2.44)	4.63(2.61)	-.15	8.00(3.84)	5.33(3.60)	3.25**
신체증상	3.5(3.48)	4.13(2.98)	-.86	6.25(6.12)	4.08(5.62)	1.89
우울불안	7.00(4.76)	8.00(5.80)	-.44	11.00(7.06)	7.25(6.61)	2.45*
외현화문제	15.25(6.30)	18.63(8.83)	-.96	20.00(12.24)	13.25(7.79)	2.93**
비행	4(1.99)	4.13(2.23)	-.13	6.42(4.52)	3.75(2.90)	3.06**
공격성	11.25(4.86)	14.5(6.81)	-1.14	13.58(8.51)	9.5(5.92)	2.47*
기타						
미성숙	3.25(1.72)	3.38(3.13)	-.09	6.5(3.32)	4.83(2.86)	2.5*
사고	2.63(1.72)	1.88(1.35)	.97	3.67(2.61)	2.5(2.15)	2.08
주의집중	7.88(3.21)	6.75(3.02)	.75	10.67(4.29)	7.92(5.78)	2.58*
성문제	2.25(1.91)	2.88(1.91)	-1.05	4.17(3.21)	3.08(2.78)	1.86
정서불안	4.63(3.87)	7.38(3.31)	-1.72	9.42(4.30)	7.17(4.61)	2.10

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

▶ 피해아동의 경우 위축, 비행은 p < .01 수준에서, 주의집중, 사회적 미성숙, 공

격성, 우울불안은 $p < .05$ 수준에서 유의미하게 감소하였다. 이를 합한 총문제, 내재화문제, 외재화문제에서 $p < .01$ 수준으로 유의미하게 감소하는 등 전반적으로 피험자가 느끼고 있는 주관적인 고통이 감소

- ▶ 가해아동의 경우, 유의미한 차이를 보이는 것이 없었으며, 전반적인 경향성을 볼 때 스스로 지각한 정서 및 행동문제가 오히려 증가하는 양상
- ▶ 피해아동과 가해아동의 평균을 살펴볼 때, 피해아동이 사전에 스스로에 대한 주관적인 불편감이 가해아동보다 심했고 사후에 가해아동과 비슷한 정도로 감소

5. 종합 논의

- ▶ 집단따돌림 행동에 대한 또래 지명은 가장 마지막에 영향을 받는 직접적인 행동상의 변화일 뿐 아니라 이에 대한 또래의 인식에도 변화가 있어야 하는 것이므로 짧은 기간의 프로그램 실시로 유의미한 변화를 가져오기 어려웠던 것으로 추정
- ▶ 치료집단 내에서 가해아동의 가해지명빈도와 피해아동의 전체 피해지명 빈도와 언어폭력형 피해지명 빈도가 유의미하게 감소 => 문제해결적 집단상담이 집단따돌림 현상에 기여할 수 있는 가능성
- ▶ 문제해결적 집단상담이 사회정보처리 과정의 오류를 감소시킬 것이라는 가설 지지 : 대인관계 문제상황에서 상대방의 의도를 적대적으로 생각하는 정도, 이에 대한 귀인양식, 상황에 대한 정서반응 등 사회적인 단서를 해석하는 단계에는 변화가 없었으나, 반응탐색단계와 반응평가 및 결정단계, 행동실연단계에는 부분적으로 영향
- ▶ 반응탐색단계에서는 대안적인 방법으로 공격적인 반응을 생각해 내는 것이 증가하였으며, 행동실연단계에서는 주장행동과 공격행동이 유의미하게 증가.
- ▶ 치료집단 내에서의 변화를 살펴보면, 피해아동의 경우 자극을 유발하는 공격적인 상황에서는 수동적이고 회피적인 반응을 할 가능성이 감소하였으며, 또래집단에 가입이 거부되는 소외 상황에서는 주장반응이 효과적이라고 평가하게 되고 주장반응을 행동화할 가능성이 높아짐. => 문제해결적 집단상담이 피해아동에게 효과적이었음을 시사
- ▶ 반면에, 가해아동에서는 별다른 변화를 보이고 있지 않음.
- ▶ 집단따돌림의 가해아동과 피해아동이 함께 집단에 참여하여 서로에 대한 차이를 인정함으로써 자신의 행동에 대한 통찰을 하게 되었고, 피해아동에게는 문제해결방법의 습득을 통해 자신에게 공격적인 상황에 대해 사전의 수동적인 대처방법에서 벗어나 대응하려는 경향이 생기고 소외 상황에서는 주장적인 반응을 할 가능성이 높아졌으며, 피해아동이 느끼는 주관적인 불편감을 해소

도움을 주신 분들

시카고대학교	Bennett L. Leventhal 교수			
한림대학교	김영신 교수			
서울외국인학교	Chuck Krugler 학교 상담교사			
양업고등학교	윤병훈 교장			
성원중학교	최경일 학교사회사업가			
한국인성컨설팅	노주선 대표			
동시통역	이창희교수	명수현 동시통역사		
김포대학 (가나다순)	전홍건 학장	김미량 교수	안정근 교수	최용선 교수
	최정옥 교수	(학생)		
	김미향	김은영	김인미	김지수
	김진화	김효정	나선미	신은경
	심인선	유혜영	장주원	정유희
	한현옥	함은진		

관심을 갖고 도와주신 여러분들께 감사드립니다

학교폭력 관련 일지

2001. 11. 15 집단따돌림과 구타의 후유증으로 정신과 치료를 받던 선정현 (13, 문원초) 아파트에서 투신 자살.
2002. 1. 30 후배들에게 상습적으로 폭력을 휘두르고 금품을 빼앗은 혐의(폭력)로 김모(15, 중3)양 등 ㄸ 여중 학생 19명을 불구속 입건.
2002. 1. 2. 19 집단 괴롭힘을 당하던 충남 천안시에 사는 채모(14, 중2)군 아파트에서 투신 자살.
2002. 2. 22 청소년보호위원회 “학교폭력방지특별법” 제정안 초안을 마련 조만간 의원 입법으로 국회에 제출할 방침.
특별법 초안에 따르면 초중고교는 의무적으로 학교폭력 책임교사와 상담교사를 두고 교내 폭력 예방을 위한 교육을 실시해야 한다. 학교폭력 피해학생들이 전학이나 학급교체를 요구할 경우, 학교측은 실사를 통해 사실로 드러나면 이를 받아들여야 한다. 또 집단괴롭힘 등 학교폭력 피해에 따른 결석에 대해선 출결점수 등 불이익을 주지 못하게 했다. 가해학생을 교정-교화시설에 수용시키거나 사회봉사명령에 처하는 조항도 마련돼 구체적인 시행안이 검토되고 있다. 특히 가해학생은 서면을 통해 자신의 폭력행위에 대해 공개사과하도록 했으며, 가해학생의 학부모들도 일정 부분 자녀 교육에 대한 책임을 지고 사회봉사명령을 함께 받는 방안도 검토하고 있다.
2002. 3. 7 여중생 17% 학교폭력 당했다. 청소년보호위원회 조사.
2002. 3. 12 우리나라 초중고교 학생 가운데 학교폭력 연루비율은 중학교 남학생이 가장 높고, 학교폭력으로 인한 후유증은 고등학생들에게 가장 많이 나타나는 것으로 조사.
2002. 4. 7 학교폭력을 뿌리뽑기 위해 해당 학교장이 가해 학생을 일정기간 등교하지 못하도록 제한하는 ‘출석정지’제도를 신설해 운영키로 함. 청소년보호위원회는 집단따돌림, 구타 등 면학 분위기를 해치는 학교폭력을 근절하기 위해 가해학생을 일정기간 학교와 격리하는 내용의 특별법을 마련, 이 달 중 의원 입법으로 제정키로 함.

2002. 4. 8 교육인적자원부는 “2002 폭력 없는 학교 만들기”의 일환으로 전국의 초·중등 학교 현장에서 독창적인 아이디어와 노력으로 학생폭력의 예방·근절에 성과를 거두고 있는 우수사례를 연결, 모든 학교에서 학생 생활지도에 활용할 수 있도록 하는 「폭력 없는 학교 만들기」 우수사례 전국 공유망으로 구축하기로.
2002. 4. 15 친구가 집단 폭행 당한 데 격분한 방모군(14, 중3)이 수업시간 중 폭행한 동기생 김모군(14, 중3)을 흉기로 살해.
2002. 4. 17 고교 졸업생 이모씨(19)가 자신의 담임이었던 이모(52) 교사를 흉기로 찔러 중태.
2002. 4. 19 교육인적자원부는 올 2학기부터 광역시의 중고교를 중심으로 전문상담교사를 배치한 뒤 내년까지 전국 6000 여 개의 중·고교에 전문상담교사를 배치키로 함.
2002. 5. 3 정부는 이한동 총리 주재로 ‘교육인적자원분야 관계 장관 간담회’를 열어 증가 추가 추세를 보이고 있는 학교폭력의 근절을 위해 학교별로 전문상담교사제 및 학교폭력 책임교사제를 도입하고, 학교폭력 가해자와 피해자간의 분쟁조절 절차 등을 규정한 가칭 학교폭력방지특별법을 올해 안에 제정하기로 함.
2002. 5. 9 교육인적자원부는 이르면 오는 2학기부터 학교폭력을 예방하기 위해 법무부 소속의 소년원 학교와 일반 학교의 교사들을 교류할 방침.
2002. 5. 22 시민단체, 언론사, 대학 등 132개 단체·기관이 참여하는 학교폭력대책국민협의회 발족. 내달 24일부터 6일간을 ‘학교폭력을 걱정하는 주간’으로 정하고 서명운동과 각종 퍼포먼스를 계획.