

## 학교폭력 및 왕따 예방프로그램 (I): 개관<sup>1)</sup>

곽금주

오산대학 유아교육과

최근 왕따를 포함한 학교 폭력은 심각한 사회문제로 부상되었으나, 이에 관한 대처, 특히 예방적 차원에서 의 대처는 극히 부족한 실정이다. 학교폭력 예방프로그램을 개발하기 위한 그 예비단계로 본 연구에서는 외국의 프로그램을 살펴보았다. 학교차원에서 실시되는 1차 예방 프로그램 중심으로 그 내용과 특성들에 관해 설명하고 현재 여러 나라에서 실시되고 있는 따돌림(왕따) 프로그램들을 소개하였다. 이에 근거하여 학교폭력을 예방하는 한국형 프로그램의 개발이 요구된다.

인간이 지닌 공격이나 폭력은 인류가 시작되어 지금까지 논란이 되어 온 주제이다. 특히 아동과 청소년의 공격 및 폭력행동의 원인과 실태를 파악하고자 하는 심리학자들의 노력은 세계 여러 나라에서 지속적으로 이루어져 왔다. 한국에서도 여러 학문분야에 걸쳐 이에 관한 많은 연구들이 이루어졌다(곽금주 1995; 곽금주, 윤진, 문은영, 1993). 특히 발달심리학적 변인을 규명하려는 최근 한국연구들의 경우, 우울 및 자기개념, 청소년기의 심리적 특성(성적성숙, 자아중심성 등)과 비행간의 관계를 살펴본 연구(곽금주와 김근영, 1997; 곽금주와 문은영, 1993, 1995; Kwak & Mun, 1995)들, 지적능력과 공격성(곽금주, 박혜원, 박광배, 및 김민경, 1996), 그리고 자기효능감과 반사회적 행동간의 관련성을 살펴본 연구(곽금주, 1998a; Kwak & Bandura, 1998) 등이 있다(곽금주, 1998b). 뿐만 아

니라 최근 사회문제가 되어 온 왕따에 관한 실태조사 및 심리적 원인을 규명하려는 연구들(이춘재와 곽금주, 1999; 한국교육개발원, 1998)도 이루어졌으나, 왕따의 가해자와 피해자를 대상으로 한 예방이나 대처에 관한 연구는 극히 제한적이다. 아동과 청소년의 폭력행동을 설명하는 발달심리학적 변인을 규명하는 것은 매우 중요한 일이나, 이러한 아동, 청소년의 부적응적 행동을 바람직한 방향으로 변화시켜준다거나, 위협, 잠재요인을 지닌 자에 대한 예방 및 대처 프로그램을 개발하는 것 또한 심리학자의 중요한 과제이다. 특히 발달심리학적 연구결과들에 근거한 예방 프로그램의 개발은 시급한 실정이다.

### 예방의 의미

미국에서는 1964년 정신장애 관련 연설에서 케

1) 본 연구는 청소년보호위원회의 제일제당의 연구비 지원으로 이루어진 연구 중 일부이다.

네디 대통령은 “예방(prevention)”이 국가가 우선 순위를 두어야 할 과제라고 강조하였다(Weissberg & Greenberg, 1998). 이후 약 35년 동안 수많은 예방 프로그램이 정신건강 측면에서 대두되었으며 그 효과에 관해서도 많은 논쟁이 있었다. 우선 ‘예방’의 용어 정의에는 논란이 있지만, 목표에 따라 몇 가지 유형(1차, 2차, 3차)으로 나누어 정의하는 것이 보편적이다. Caplan(1964)은 예방의 개념을 지역사회내의 여러 심리장애의 발생률을 감소시키기 위한 1차 예방, 일단 발생한 심리장애 사례들의 지속기간을 감소시키기 위한 2차 예방, 그리고 심리장애로 인한 기능의 훼손을 감소시키기 위한 3차 예방의 세 가지로 나누어 정의하였다. Cowen(1973)은 심리장애의 결과로 생긴 기능 훼손을 감소시키기 위한 3차 예방의 경우 예방의 기본개념과 상치됨을 지적하고 2차 예방의 경우에도 심리장애를 발병 초기에 발견하여 치료한다는 의미보다는 발달초기에 부적응의 징표가 발견되는 집단을 대상으로 개입함으로써 장애에 발생할 수 있는 심리장애를 막으려고 시도하는 경우만이 예방에 포함될 수 있다고 주장하였다(연세대학교 정신보건사업팀, 1997). Durlak(1995)에 의하면 1차적 예방이란 건강한 사람들을 대상으로 신체적, 정서적, 및 사회적 측면에서 건강을 유지하고 증진시킬 수 있도록 함으로써 문제를 사전에 방지하기 위한 활동을 의미한다. 2차적 예방은 잠재적으로 문제를 가지고 있는 사람들을 대상으로 문제를 가능한 조기에 발견하여 치료함으로써 문제가 악화되는 것을 방지하기 위한 노력을 말한다. 3차 예방은 이미 문제를 가진 것으로 밝혀진 사람들을 대상으로 이들의 문제가 악화되거나 재발하지 않도록 방지하기 위한 활동으로 정의된다(정현희, 이시형, 김은정, 박현선, 신현아, 강신옥, 1997). 여러 연구자들의 정의를 다시 정리하면, 1차(primary) 예방이란 현재 문제를 가지고 있지 않은 사람들을 대상으로 한 간접적이고 전반적인 예방이다. 이는 사회적,

심리적, 신체적 문제를 가진 사람들을 위한 전문화된 치료나 상담에 의한 것이 아니라, 학교, 기관이나 사회정책을 통해서 실시되는 경우가 많다(Weissberg & Greenberg, 1998). 2차(secondary) 예방이란 전체 전집에서 기존의 장애나 질병의 비율을 감소시키고자 하는 것으로, 위험요인이나 잠재력에 대한 직접적인 예방이라 할 수 있다. 즉 행동, 정서 증상을 초기에 규명하여 이후 좀더 심각한 정신병리가 되는 잠재력을 감소시키고자 한다. 잘 알려진 정신건강 2차 예방 프로그램으로는 미국의<sup>2)</sup> The Primary Mental Health Project(PMHP; Cowen, Hightower, Pedro-Carroll, Work, Wyman, & Haffey, 1996)로 학교부적응의 초기 진단과 예방을 위한 프로그램이다. 3차(tertiary) 예방이란 이미 장애를 가진 사람들에게 초점을 둔 것으로 장애로 인한 다른 결과를 최대한 감소시키고 그들이 사회생활에 재적응 할 수 있도록 재활시키고자 한다. 이것은 예방보다는 재활의 의미에 더 가깝다(Weissberg & Greenberg, 1998).

#### 학교폭력 및 왕따의 정의

공격행동이란 고의적인 목적을 가지고 남에게 해를 가하는 행동으로 정의된다. 대인 대물에 대한 직접적인 공격행동과 단순한 위협 같은 간접적인 공격행동 모두를 포함한다(곽금주, 1995). 아동과 청소년의 공격행동은 유형과 정도에 따라 반사회적 행동, 비행, 일탈행동, 품행장애, 폭력 등 여러 용어로 연구되어 왔다(곽금주, 윤진, 문은영, 1993). 이춘재, 이시재와 곽금주(1997) 연구에서는 학교폭력을 학교안과 학교주변에서 일어나는 강탈, 폭행, 협박, 절도, 성폭행을 포함하였다. 학교폭력이란 학교내와 주변에서 학생들 간에 이루어지는 부정적 의도를 지닌 공격, 폭력적인 행동으로 정의된다. 신체적, 언어적, 물건 파손, 협박이나 위협 등 신체

2) 프로그램명은 고유 명이므로 번역하지 않고 그대로 기술하고자 함.

적, 물리적, 심리적 공격행동 모두를 포함한다. 집단적으로 한 학생을 따돌리고 괴롭히는 왕따 현상도 넓은 범위에서 학교폭력에 속한다.

집단따돌림(왕따)에 대한 가해자와 피해자의 문제에 대해 많은 것이 알려져 있음에도 불구하고 따돌림 현상은 1970년대 초반에야 비로소 체계적인 연구가 시작되어, 'mobing', 'bullying', 'social exclusion & harassment', 'peer abuse', '이지메'라는 용어로 연구되었다. Heinemann(1973)은 최초로 'mobbing'이라는 용어를 사용했는데, 이것은 스칸디나비아 반도에서 주로 사용된 것으로, 영어에서 "mob"은 괴롭힘에 연관된 다수 익명의 집단을 의미한다. 집단이 그 집단의 일반적인 활동을 방해하는, 한 개인을 공격하는 것을 의미한다. 일본에서 사용되는 '이지메'는 집단 괴롭힘의 이러한 개념을 반영한 것으로 볼 수 있다. Olweus(1978)는 'bullying'이라는 용어를 사용했는데, 한 학생이 반복적이고 지속적으로 한 명 혹은 그 이상의 다른 학생들의 부정적인 행동에 노출될 때, 그 학생은 따돌림을 당하는 것으로 정의할 수 있다(Olweus, 1984). 이후 좀 더 보완하여, Olweus(1994)는 따돌림이란 공격적인 행동을 포함하는 고의적인 괴롭힘이며, 반복적이고 지속적으로 이루어지고, 힘의 불균형에 의해 특성 지어지는 대인간 관계 내에서 일어나는 것으로 정의하였다. 이와 유사한 정의를 Smith(1991)의 연구에서도 찾아볼 수 있다(곽금주 1999; 이춘재와 곽금주, 1999). 따라서 따돌림(bullying)이란 한 학생이 반복적이고 지속적으로 한 명 이상의 학생들로부터 부정적인 행동에 노출되는 현상으로 정의 내릴 수 있다. 그 유형은 외현적으로 능동적인 공격행동을 가하는 직접적인 따돌림(direct bullying: 구타, 폭행)과 외부로 드러나지 않으나 어느 한 집단에서 소외를 시키거나 또는 심리적 갈등, 부적응을 갖도록 괴롭히는 간접적인 따돌림(indirect bullying: 소외, 심리적 배제)으로 구분된다. 이때 한 학생에 대해 지속 반복적으로 이루어진다는

것과 힘의 불균형에 의한 대인관계가 존재한다는 것이 단순 폭력과 따돌림 행동과의 차이라 할 수 있다.

한국의 경우 '왕따'라는 용어가 널리 사용되고 있는데, 이는 외국의 bullying, mobbing, 이지메와는 달리 한국적 특성을 갖는 용어이다. 따돌림(yullying)의 정의와 비교해 볼 때 따돌림은 한 명 이상으로부터 피해를 당하는 것을 의미하지만 한국의 왕따 현상은 반드시 여러명 또는 특정 집단에서 따돌림당하는 현상을 의미한다. 모두가 인정하는 드러난 왕따가 있는 가하면, 드러나지 않고 그저 무시되고 소외된 왕따도 있을 수 있다. 한국의 왕따 현상에 관한 정의와 특성들은 앞으로 국내연구들이 축적되어야 더욱 명확해질 것이다. 따라서 본 연구에서는 주로 외국의 연구들을 개관하므로 따돌림(bullying)이라는 용어를 사용하였다.

## 폭력예방 프로그램

예방의 중요성이 강조되어 많은 프로그램들이 개발된 외국의 경우에도, 폭력에만 초점을 둔 것은 상대적으로 미흡하다(Elliott, Hamburg, & Williams, 1998). 본 연구에서는 왕따를 포함한 학교 폭력의 예방 및 대처를 위한 한국형 예방 프로그램을 개발하기 위한 그 기초단계로 외국 여러 나라에서 이미 실시되어 그 효과가 입증되고 있는 프로그램을 고찰하고자 한다. 간접, 직접 예방 프로그램과 대처 및 치료 프로그램 등 엄밀히 구분하기가 어려운 경우도 있으나, 예방프로그램을 중심으로 살펴보았다.

## 예방 유형별 프로그램

앞에서 언급한 바와 같이 예방은 1차, 2차, 3차로 나누어지는데 1차 예방 프로그램에 관해서는 뒤에서 자세히 살펴보겠지만 대표적인 것으로 Resolving Conflict Creatively Program(RCCP)이 있다.

유치원에서 고등학생에 걸쳐 교과과정 시간에 실시되는데, 미국에서 지금까지 실시된 학교용 1차 폭력예방 프로그램(school-based primary violence program)중 규모가 가장 큰 장기 프로그램으로 현재까지 추적 연구 중에 있다(Elliott, et al., 1998).

아동초기에 보이는 만성적 공격행동은 공격성이 지속될 뿐만 아니라, 청소년기 이후 비행과 물질 남용 등 다른 수많은 부정적인 결과들에 대해 잠재 위협요인이 된다(곽금주, 1998b). 따라서 초등학교 수준에서 이후의 공격적 행동을 예방하는 2차 예방 프로그램이 필요하다. Anger Coping Intervention with Aggressive Children(ACIAC)은 이러한 목적에서 만들어진 프로그램이다. Dodge(1986)와 Lochman(1984)의 공격 아동의 정보처리능력과 분노 각성에 관한 연구에 근거한 것으로 공격 아동의 높은 분노 각성은 인지적 오류와 왜곡을 일으킨다. 공격 아동은 타인의 중성적이고 선한 의도를 적대적인 것으로 오지각하고 타인들이 공격적이라고 지각하는 경향이 더 크다. 이러한 귀인 오류는 그 아동의 분노반응들이 상대적으로 공격 반응을 얻어낼 때 자기 강화된다(Lochman, Lampron, Gemmer, & Harris, 1986). 따라서 이 프로그램은 자기 지시 사용, 조망수용, 분노에 대한 생리적인 단서, 사회적 문제 해결, 목표설정 훈련 등으로 구성된다. Milwaukee 공립학교(Larson, 1991)와 캘리포니아주 학교들에서 폭력 예방 프로그램으로 널리 사용되어 왔고, 그 효과를 지지하는 많은 연구들이 있다(Lochman, Lampron, Gemmer, Harris, & Wyckoff, 1989).

3차 예방 프로그램의 대표적인 것으로 Adolescent Anger Control: Cognitive-Behavioral Technique(AAC; Feindler & Ecton, 1986)이 있다. 원래는 폭력행동에 대한 치료 프로그램이나, 앞으로 발생할 공격적 행동의 빈도를 감소시키기 위한 구체적인 내용들이 포함되어 있다는 점에서 예방적이다(Knoff, 1984). 이것은 분노 유발 공격성의 빈도,

강도, 지속 기간을 감소시키고, 청소년에게 더 적극적인 방법으로 분노를 표현하는 기술을 제공하는 것이 그 목적이다. 인지-행동적인 관점에서 자기-지시, 결과적 사고, 비공격적 자기 주장 행동, 문제해결 등 분노조절 기법을 훈련시킨다. 이것은 학교에서 집단적으로 실시할 뿐 아니라 개별 내담자를 위한 수정본도 있다(Larson, 1994).

이외 1차 예방과 2차 예방 특성을 모두 갖춘 프로그램도 있다. Universal interventions의 경우, 위험도가 높은 공격아동에게는 2차 예방 프로그램이면서 위험도가 낮거나 없는 아동에게는 1차 예방 프로그램이다.

본 개관에서는 이미 폭력이나 공격행동을 심하게 나타내는 아동과 청소년에 초점을 둔 것이 아니라 그 잠재력을 지닌 일반 학생을 대상으로 한 1차 예방 프로그램을 주로 설명하고자 한다.

#### 학교 교실용 프로그램

아동과 청소년의 공격성 및 폭력 행동을 치료하기 위한 개입프로그램은 그동안 많은 것들이 개발되었다(곽금주, 1998b; Kadzin, 1992). 그러나 일반 아동들을 대상으로 한 1차 예방프로그램은 비교적 제한적이다. 이 프로그램들은 개인 상담소나, 학교 상담실에서 소규모의 집단을 대상으로 하는 것과 학교 수업시간중에 실시하는 것(school based program)으로 구분할 수 있는데, 본 개관의 초점은 학교 교실용 프로그램이다. 이들 중 원래 학교 교실 수업에서 실시할 수 있게 개발된 것도 있으나, 기존의 치료 프로그램에서 변형된 것도 있다. 예를 들어 개인별 또는 소규모 집단별 치료프로그램에서 학교 수업시간에 실시될 수 있도록 수정된 것으로 Viewpoint와 Think First가 있다. Viewpoint의 경우 학교 실사용 프로그램이 아니라 소년원에 투옥된 청소년들을 대상으로 실시된 프로그램에서 학교상황에서 적용될 수 있도록 수정 개발된 1차 예방 프로그램이다. 주목적은 청소년들의 문제행동

들과 관련있는 인지적 요소들을 교정하고자 하는 것으로 공격성, 폭력, 다른 문제행동들을 피하는데 필요한 기술들을 교육시키는 것이다(Elliott, et al., 1998). Think First(Anger and Aggression Management for Secondary Level Students) 역시 학교용 프로그램으로 전환된 대표적 예이다. 청소년 분노 조절: 인지 - 행동기법(Adolescent Anger Control: Cognitive-Behavioral Technique)과 공격대체훈련(Aggression Replacement Training: A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth)은 시설에 수용된 청소년을 대상으로 하는 잘 알려진 프로그램을 학교 상황에서 사용되도록 개발한 것이다(Larson, 1992a, b). 중 고등학교 공격적인 학생들의 행동 강화를 막기 위한 비디오 활용 프로그램으로, 학생들이 일련의 장면들에서 분노통제 기술을 모델링하도록 한다. 분노조절 기법(Novaco, 1979), 자기지시 기법(Meichenbaum & Goodman, 1971), 결과적인 사고(Feindler & Ecton, 1986)를 역할 연습하고, 인지 - 행동적인 문제 해결 모델링 등도 포함된다.

학교 교실용 1차 예방프로그램들을 그 내용과 특성으로 나누어 좀더 자세히 살펴보았다.

### 1. 프로그램 내용

학교폭력에 관련된 1차예방 프로그램으로서, 학교 교과과정 수업으로 실시될 수 있는 프로그램들을 설명하고자 한다. 이것은 이론적 근거가 있으며, 또 그 효과검증이 이루어진 프로그램들이다. 목표, 대상, 내용구성, 실시기간, 기초 이론과 실시효과 연구 등에 관해 자세한 설명이 필요하나 먼저 각 프로그램의 목표와 내용을 연령별로 기술하였다.

#### 초등학교 저학년용

Family & Schools Together(FASTTrack): 초등학교 1학년때 발생하여 중학교 때까지 품행장애가 지속되는 고위험의 아동들에게 유치원이나 초등학교 저학년에 포괄적인 예방 개입을 실시하면 청소년기 품행장애를 감소시키는데 효과적일 것이라는

가설에서 80년대에 시작하여 현재까지 추적 연구가 진행 중인 프로그램이다. 따라서 대상은 초등학교 저학년에 해당한다. 크게 5개의 내용으로 구성되어 있는데, 좀더 일관적이고 덜 차별적인 훈육 방법을 가르치도록 고안된 부모 훈련, 자주 해체되는 가정을 도와주는 가정 방문 및 사례 관리, 아동에게 분노 조절 기술들과 공격에 대한 행동적인 대안을 획득하도록 돕는 사회기술 훈련, 학습교육, 파괴적인 행동의 효과적 지도를 위한 교사 훈련 등이 포함되어 있다(Bierman, Coie, Dodge, Greenberg, Lochman, & McHahon, 1992; Dodge, 1993).

Peace Builders: 유치원 아동(만 6세)에서부터 초등학교 5학년을 위한 프로그램으로 아동들 간의 물리적, 언어적 공격성을 감소시키기 위해 아동, 부모, 학교, 지역사회 모두에 초점을 둔다. 학교 안밖에서의 긍정적인 사회기술을 아동에게 가르치고, 부모에게 유능한 훈육기술을 지도하며, 학교분위기를 개선시키기 위한 자료들을 배포하는 내용으로 구성되어 있다(Flannery, Vazsonyi, Embry, Powell, & Atha, 1997).

BrainPower: 주로 3학년에서 6학년에 해당하는 예방프로그램으로 사회적인 단서들을 해석하여 의도성을 정확하게 탐지하는 능력을 강화시키고, 애매하게 유발된 행위들에 대한 이해를 증진시키기, 적절한 행동적인 반응들을 애매한 원인을 가진 부정적인 결과들과 연결시켜 의도성의 의미를 상세히 설명하는 것에 그 목적을 둔다. 내용은 역할 훈련, 개인적인 경험에 대한 토론, 사회적 상황에서 타인의 행동적인 단서들에 대한 해석과 범주화를 훈련시키는 것으로 구성되어 있다(Hudley, 1994).

#### 초등학교 고학년 및 중학교용

Responding in Peaceful and Positive Ways(RIPP): 원래 초등학교 6학년이 대상이나 중학생까지 실시할 수 있다. 성인의 역할 모델을 이용하여 학생들의 비폭력을 촉진하고 긍정적인 의사소통을 만드

는데 필요한 기술들, 태도들, 지식들을 학생들에게 교육함으로써, 행동의 상호작용적 영향들, 개인내 속성, 환경요소들을 변화시키는데 관심을 가지고 있다(Farrell & Meyer, 1997a,b).

Washington Community Violence Prevention Program(WCVPP): 5학년 - 중학교 1학년을 대상으로, 문제 해결 기술, 공격성에 대한 자세, 폭력과 관련된 위험요소들에 대한 아동의 지식을 향상시킬 목적으로 고안된 예방 프로그램이다. 폭력 뒤에 숨겨진 동기화에 초점을 둔 것으로, 애매한 단서를 적대적인 의도로 귀인하는 경향을 감소시키며, 가상적인 사회적 문제들에 대해 폭력적인 해결책을 감소시키고자 개발된 것이다(Gainer, Webster, & Champion, 1993).

Positive Adolescent Choice Training(PACT): 12세 - 15세 청소년을 위한 프로그램으로 폭력과 관련된 위험에 대한 교육, 분노조절 기술과 친사회적 기술에 관한 교육으로 주로 구성되어 있다. 이를 위해 학생들은 또래가 출현하는 비디오 장면 시청, 역할 훈련, 사이코드라마, 토론 등에 참여한다. 이의 실시과정에서 긍정적이거나 부정적인 피드백을 받고, 또래의 입력에 저항과 문제 해결, 협상 등에 대한 기술 훈련 등을 받게 된다(Hammond & Yung, 1991).

#### 고등학교용

The Violence Prevention Curriculum for Adolescents(VPCA): 고등학생을 대상으로 하는 학교 단위의 정신건강 교육과정으로 대표적인 것이다(Protherow-Stiith, 1987). 청소년 폭력에 대한 통계적 정보를 제공하고, 폭력에 대한 잠재적 손익을 토론시켜 학생들로 하여금 폭력이 아닌 대안행동이 필요하다는 욕구를 생성시키기, 분노를 정상적이고 잠재적으로 구성적인 정서로 제시하기, 학생들이 싸움의 전조들을 분석하도록 하여 역할훈련과 비디오 테입을 사용하여 폭력을 피하는 것을 연습시키는 것, 비폭력적이고 폭력 예방 행동에 가치

를 두는 교실분위기를 만드는 것이 그 목표이다. 따라서 교훈적인 제시, 학생들의 묘안짜기 기법, 역할 훈련 절차, 창의적인 숙제 배정 등의 방법이 사용된다. 초반부에는 폭력을 주제로 토의한다거나, 국내 지역내 살인 통계치 알아보는 것, 알코올 중독이 살인과 관련된 위험인자임을 토의하는 것 등이 포함된다. 초반 이후 회기에서는 분노를 인간의 정상 정서로써 검사하기, 분노 표현 방법 알아보기, 분노의 한 표현 방법으로써의 '폭력행동' 결과를 평가하기, 그리고 학생들간의 폭력적인 싸움이 어떻게 전개되었는지를 보여주는 역할 연습 대본을 학급 학생들에게 쓰도록 한 뒤, 비디오 카메라 앞에서 실제 연기하게 하고 그 테이프를 보고 전체 학생이 분석하도록 하여, 폭력이 아닌 대안을 찾도록 하는 역할 연습과 토론을 하는 것 등이 포함된다.

앞에서 설명한 ViewPoint도 15 - 18세의 고등학생들에게 실시할 수 있는 프로그램이다.

#### 혼합연령용

Second Step: A Violence Prevention Curriculum(SSVPC): 충동성과 공격성을 감소시키고, 사회적 유능감을 증가시키고자 하는 것이 그 목표이다. 매주 3시간까지 수업시간 중에 실시할 수 있는 교과과정으로 감정이입, 충동통제, 분노조절의 3부분(감정이입/ 충동통제/ 분노 조절)으로 구성되어 있다. 연령별로 취학전 유아용, 초등학교 1 - 3학년용, 초등학교 4 - 5학년용의 패키지가 있고, 각 패키지는 50 - 60개 과로 되어 있다. 원래는 아동용이나 이것을 중학교에서 실시한 경우(Larson, 1993), SSVPC를 받은 집단에서 공격적인 반응수가 감소하였다. 따라서 학령전기(만 2, 3세)에서 중학교 3학년 연령까지 실시할 수 있는 프로그램이다.

Resolving Conflict Creatively Program(RCCP): 유치원 아동(만7세)부터 고등학생(12학년)까지 실시할 수 있는 것으로, 초등학생용, 중, 고등학생용, 특수교육용의 교과과정으로 구성되어 있다. 전체

51과로 나뉘어져 있으며, 또래 중재 프로그램, 학교 밖에서의 갈등을 비폭력적으로 해결하기 위한 부모관여 및 지지 등이 포함되고, 타인과의 갈등을 다루는 새롭고 상이한 방법들을 실험해보도록 독려하는 프로그램이다. 갈등해결에 대한 여러 내용을 교실수업으로 실시하여 관련된 기술 능력을 향상시키고 폭력행동 역시 감소시키게 된다(Elliott et al., 1998).

Universal interventions: 이것은 초등학생용과 중학생용으로 나누어진다. 초등학생을 대상으로 한 ISA-SPA(The Improving Social Awareness-Social Problem Solving Project)와 PATHS(Providing Alternative Thinking Strategies)가 있다. 아동들의 자기통제, 감정이해, 사회문제 해결을 위한 내용으로 구성되어 있다. 중학교에서 실시하는 The Yale-New Heaven Social Problem Solving Program For Young Adolescents은 사회적 능력 증진이 그 목적이다. 스트레스 관리, 충동 통제, 사회적 처리모델의 6단계, 행동적-사회적 기술 훈련 등, 3부분으로 구성되어 있으며, 역할 훈련, 비디오와 실제 모델링, 교훈적인 제시, 소집단 토론, 경쟁적 게임과 협동적인 게임을 사용한다. 특히 6단계의 사회적 처리모델(범칙 조용히 하고 행동하기 전에 생각해보기/ 문제를 말하고 느끼는 바를 말해 보기/ 긍정적인 목적을 세우기/ 많은 해결책을 생각해보기/ 결과를 미리 생각하기/ 가장 좋은 계획을 시도해보기)을 발달시키는데 중점을 두고 있다(Ellias & Weisberg, 1989).

이상은 각 프로그램의 내용을 살펴보았는데 이를 기초로 그 특성을 나름대로 분류, 분석하고자 한다.

## 2. 프로그램의 특성

위에서 기술한 프로그램의 연령별 특성, 근거한 이론적 배경 및 실시효과에 따른 특성을 다음과 같이 설명할 수 있겠다.

## 연령별 특성

연령별로 본다면 만 1세부터 실시할 수 있는 어린 유아용 프로그램들(예, PCDC, High/Scope Perry Preschool Project 등)에서부터 소년원이나 교도소에 있는 청소년, 성인에게 효과 있는 프로그램들(HELP 등)이 있다. 본 개관에서는 초등학교, 중 고등학교 등 학교 차원의 1차 예방 프로그램만을 설명하였다. 연령에 따라 프로그램들의 내용이 차이가 있는데, 초등학교 저학년용에서는 아동훈련 뿐 아니라 부모 교육이 포함되어 있다. FASTTrack의 경우 바람직한 훈육 방법을 위한 부모훈련, 가정방문 등의 내용이, Peace Builders에도 부모에게 유용한 훈육기술을 지도하는 내용이 있다. Patterson, DeBaryshe와 Ramsey(1989)가 제시한 아동초기에서 성인기 범죄까지의 비행경로 모델을 보면, 이 시기에는 부모의 강압적 훈육과 소홀한 감독이 아동의 공격, 폭력행동에 영향을 준다(곽금주와 문은영, 1993). 따라서 아동초기에는 아동 대상의 훈련과 더불어 부모교육이 함께 이루어져야 효과적일 것이다. 이외 교사훈련 또한 강조하고 있다.

초등학교 고학년 이상에서는 사회인지발달적 관점에서 내용이 구성된다. 예컨대 초등학교 3학년에서 6학년 대상인 BrainPower의 경우 사회적 단서에 대한 해석과 범주화를 강조하고 있으며, WCVPP에서도 사회적 단서에 대한 왜곡 없이 해석하는 훈련, 대안반응 생성 등에 초점을 두고 있다. 고등학교용인 VPCA은 폭력행동의 결과에 관한 예측, 대안반응생성 훈련 등을 포함한다. 따라서 어린 아동기 보다 고학년 아동에게 사회인지 프로그램이 더 효과적임을 알 수 있다.

중, 고등학교용의 또 하나 특징은 폭력에 관한 지식이나 정보를 알려주는 지식교육에 관한 것이다. RIPP, WCVPP, PACT, VPAC에서 폭력의 위험성에 관한 인식, 폭력실태 통계치에 관한 정보, 비폭력에 가치를 두는 태도나 분위기 조성 등 지식교육에 중점을 둔다.

## 이론적 배경

앞에서 설명한 프로그램들의 대부분이 발달심리학적 연구에서 그 이론적 배경을 찾을 수 있다. 또래로부터 거부당하는 아동(rejected child)의 기술결함(skill deficits)에 대한 발달심리학자들의 다년간 연구결과들(Coie, Dodge, & Kupersmith, 1990)로부터 개발된 것이 SSVPC 이다. 아동의 사회적 유능감에 관한 연구들에 의하면 사회적 기술이 있는 아동은 또래 수용과 인기를 받게 되나, 그렇지 않은 아동은 거부당하고 공격의 대상이나 가해자가 될 수 있다(곽금주, 1998c). 이와 같은 사회적 기술을 증가시켜 유능감을 갖게 하는 것이 폭력예방 프로그램으로 응용된 예이다.

사회인지발달적 접근에서 아동의 공격성을 설명하기 위한 많은 연구들이 이루어졌다(곽금주, 1998c 참조). 공격적 아동은 사회적 상황을 판단하는데 있어 귀인편파가 일어나며, 애매한 단서를 적대적인 의도로 귀인하는 경향이 있다. 폭력적인 해결책을 더 많이 사용하며, 대안반응의 생성이 어렵고, 공격반응의 결과를 예측하는 것에 오류가 있다. 사회-인지적 발달 모델에 관한 일련의 연구들(Coie & Dodge, 1998; Dodge, 1986)에 근거하여 아동, 청소년들의 행동 문제들과 관련 있는 인지적 요소들을 교정할 수 있다. 여기에는 FASTTrack, Viewpoint, Universal interventions 등이 속한다. 특히 Universal interventions은 사회정보처리 단계들을 그대로 프로그램화 한 것이다. Dodge(1986)의 사회정보처리모델을 청소년에게 적용하여 연구한 Slaby와 Guerra(1988)의 기초연구와, Guerra와 Slaby(1990)의 개입 연구에 근거하여 개발된 프로그램의 예가 Viewpoint이다. 이것은 사회인지적 기술(적대적 단서, 귀인편파와 비공격적 반응 산출에 대한 선택적 주의)과 내재된 공격신념(공격은 좌절상황에 대한 효과적인 반응, 공격피해자는 고통받지 않는다 등)을 변화시키는 것에 초점을 둔다(곽금주, 1998b).

갈등해결상황에 관한 해결책을 수업시간에 연습시키는 내용을 포함하는 RCCP는 공격적 아동이 문제해결기술이 부족하다는 연구들(곽금주, 1998c 참조)에 기초한 것이다. 문제해결기술이란 대안적 해결 산출, 해결결과에 대한 고려, 그리고 해결의 행동적 실행을 포함한다. 이와 같은 문제해결 기술 훈련은 분노-통제 기법 훈련과 함께 이루어지는 경우가 많다.

## 프로그램 실시 효과

이상의 프로그램들은 실시효과가 검증, 연구된 것들이다. 여러 연구들(Moor & Beland, 1992; Syvester & Frey, 1994)에서 긍정적인 결과가 보고된 SSVPC의 효과 중 12개 학교에서 가장 대규모로 실시된 Grossman, Neckerman, Koepsell과 Rivara(1997)의 연구가 있다. 16 - 20주 동안 실시하여 6개월후 실험집단 아동들이 통제 집단 아동들에 비해 공격적인 행동을 덜하는 것으로 나타났다. 통제 집단에서는 발로차기, 때리기, 떠밀기 등의 공격적 행동의 비율이 시간이 지남에 따라 증가한 반면, 실험집단의 아동들은 통제 집단에 비해 하루 당 거의 30회 정도 공격행동을 덜 하는 것으로 보고되었다.

BrainPower의 경우 4학년 - 6학년 남학생들을 대상으로 매 60분씩 6주동안 12회기로 실시한 결과(Hudley, 1994), 처치집단 학생들에서 적대적 귀인편향, 분노, 보복행동, 공격적인 언어행동 등이 감소함을 발견하였다.

매주 25분 - 50분씩 총 25회기를 7개월 - 8개월간 교과과정으로 실시한 RIPP는 이 프로그램이 끝날 때 프로그램 참가자들과 무처치 통제 집단을 비교한 결과, 프로그램 참가자들은 학교 규율 위반, 정학을, 싸워서 생긴 상해에서 감소를 보였다. 학생들의 자기보고와 학교 징계 자료를 사용하여 싸움, 공격, 학교에서 무기 소지, 학교 안팎에서의 정학 등, 교칙을 어긴 사실을 조사한 결과, 이러한 행동들의 발생이 그 학년 3/4분기까지는 처치, 통제 집



단간에 유의미한 차이가 없었으나, 4/4분기에는 통제 집단이 처치 집단에 비해 2배 이상이 높아졌다. 또한 학교에서의 무기소지 발생율은 통제 집단이 처치 집단에 비해 4배나 높았다. 교내 정학을에서도 통제 집단이 더 높았다. 학생들의 자기-보고에서 통제 집단에 비해 처치 집단 학생들의 싸움 빈도가 더 적은 것으로 보고되었으며 싸움과 관련된 상해에서도 처치 집단이 유의미하게 더 적게 나타났다(Farrell & Meyer, 1997a). 프로그램이 종료된 지 6개월 후에 처치 효과를 검증한 결과, 교칙 위반사례 분석에서 참가했던 학생들의 정학율이 더 낮게 나타났으며 학생들의 자기보고식 폭력행동에서도 참가 학생들에게 긍정적인 영향이 있었다(Farrell & Meyer, 1997b). 프로그램이 종료된 추후 효과에 관한 이 결과는 치료프로그램 효과와 비교된다. 소년원에 투옥된 청소년을 대상으로 한 치료프로그램의 효과가 실시 직후에는 효과가 있었으나 시간이 흐를수록 그 효과가 감소된다는 결과(Guerra & Slaby, 1990)와 공격아동을 대상으로 사회기술 훈련은 그들이 배운 특정한 기술을 실행하는 것은 향상을 보이지만 치료장면 밖에서 일반화된 향상으로 보이지 않는다는 비판(Hughes & Cavell, 1995) 등 치료 프로그램의 효과와는 상반된다. 학교에서 실시되는 예방프로그램은 실시가 종료된 이후에도 그 효과가 지속됨은 치료보다 예방프로그램의 중요성을 확인할 수 있는 결과이다.

RCCP의 경우 뉴욕시 15개 공립초등학교 8,000명 이상의 6학년생과 교사들이 2년 동안 여러 내용의 프로그램(교사훈련, 교과과정, 학교행정이 훈련, 부모 훈련, 또래 중재 등 25시간 포함)에 참여하였다. 최종 결과는 아직까지 발표되지 않았으나, 1년 동안의 연구자료에 근거한 예비 결과에 의하면 10과 이상의 많은 수업이 진행될수록 이 프로그램에 참가했던 아동들은 공격적 공상, 적대적 귀인 편향, 공격적 문제 해결 전략의 사용비율이 시간이 지남에 따라 감소했다. 반면 프로그램 참여에

관계없이 모든 아동들은 학년이 높아짐에 따라 공격적 공상을 더 많이 하고, 적대적인 귀인 편향이 더 잦고, 공격적인 대인 협상전략을 더 많이 사용하며, 품행문제를 더 많이 보였다(Aber, Brown, Chaudry, Jones, & Samples, 1996). 이것은 연령이 높아갈수록 학생들의 공격관련 행동들이 대체로 증가하므로 예방 프로그램의 필요성을 시사하는 결과이다. 특히 단기간이 아니라 수업시간이 많을수록 효과적임을 알 수 있다.

### 따돌림(왕따) 예방 프로그램

한국에서 최근 심각한 문제로 부상한 왕따 현상은 일본 뿐 아니라 서구의 다른 여러 나라에서도 이미 존재한 것이다. 70년대 후반 80년대부터 조사가 시작되어 10년 단위로 비교 조사를 실시하고 있는 나라(노르웨이)도 있다. 영국(Joseph, 1996; Mynard & Joseph, 1997), 독일(Beate, 1996), 호주(Rigby, 1996), 핀란드(Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, & Osterman, 1996), 캐나다(Bentley, 1995), 이태리(Genta, Menesini, Fonzi, & Costabile, 1996; Jones, 1994), 일본(Matsui, Kakuyama, Tsuzuki, & Onglatco, 1996)에서도 문제가 된, 역시 최근 들어 연구가 활발해진 세계적인 학교폭력 유형의 한 추세라고 볼 수 있다. 이들 나라에서는 정부에서 지원하여 대규모 연구를 실시한 경우도 있으며, 나름대로의 대책이나 처치방안, 그리고 예방 프로그램을 개발, 실시하고 있다(곽금주, 1999). 학교차원에서 이루어지며, 학교장이나 학교 행정가, 교사, 학부모, 학생들을 대상으로 따돌림 문제에 대해 지속적인 관심과 감독을 강조하는 내용으로 주로 구성되어 있다. 학교폭력 프로그램은 미국을 중심으로 개발되었다면, 따돌림의 경우는 유럽을 중심으로 실시되고 있다. 스칸디나비아 국가들, 영국, 아일랜드, 이태리, 독일 등의 대표적인 따돌림 프로그램에 관해 알아보았다.

노르웨이를 중심으로 스칸디나비아 반도에서는 1960년대 말 1970년대부터 따돌림 가해와 피해에 관심을 가지기 시작하였다. 1983년에 노르웨이 교육부가 개입하여 전국규모의 설문조사가 실시되고, 이에 따른 대책 및 개입에 관한 연구가 실시되었다. Olweus(1991)는 현존하는 가해, 피해(bully/ victim) 문제를 감소시킬 뿐 아니라, 새로운 문제의 발달을 예방하는 학교차원의 캠페인 프로그램을 개발하였다. 그 내용은 따돌림 문제에 대해 알려진 바를 기술하고 그 문제를 예방, 대처하기 위한 교사와 학교의 대책에 관한 소책자를 발간하여, 초등학교와 중학교, 고등학교에 무료로 배포하고, 가해 피해 정보에 관한 소책자를 노르웨이의 학령기 아동을 가진 모든 가족에게 배포하는 것이다. 그리고 피해아동들이 겪은 일화를 담은 비디오를 제작 배포하였다.

이외 학교, 학급, 개인 수준에서의 구체적인 내용이 실시된다. 학교수준에서는 설문지 조사, 가해와 피해 문제에 대한 학교 회의, 휴식 시간과 점심시간의 감독, 핫라인 설치, 학부모, 교사, 등 모임을 규칙적으로 실시한다. 학급 수준에서는 폭력에 대한 학급 규칙 정하고 지키기, 정기적 학급회의, 역할놀이, 협력 학습 등이 포함된다. 개인 수준에서의 조치로는 폭력 학생과 피해학생 간의 대화, 중립적인 학생들의 도움, 학부모들의 도움과 호응(가정통신), 폭력 학생과 피해학생 부모간의 좌담회, 학급 또는 학교의 이전(학급을 바꾸거나 전학) 등의 내용이다.

노르웨이 4-7학년에게 속하는 2,500명을 대상으로 이 프로그램을 실시한 지 4-8개월 후와 20개월 후를 측정한 결과 가해, 피해 수준에서 각각 뚜렷한 감소가 있었다. 학교 생활에 대한 만족도도 증진되었는데 1년 프로그램보다 2년 프로그램이 더 뚜렷한 효과가 있었다(Olweus, 1989, 1992a). 따라서 이 프로그램은 이미 존재하는 가해, 피해자에 영향을 주었을 뿐 아니라 새로운 희생자의 수도 감

소시켜, 1차와 2차 예방 효과를 지닌다. 특히 이것은 집단 따돌림에만 초점을 둔 최초의 프로그램으로써 현재 전세계 16개국 이상에서 실시되고 있는 세계적으로 가장 널리 알려진 프로그램이다(Olweus, 1994).

영국에서는 Sheffield 대학에서 교육부 지원으로 1991-1993에 The DFE Anti-Bullying project가 실시되었다. 총 23개 학교(16개의 초등학교, 17개의 중학교)가 참가하여, 따돌림 가해에 관한 학교정책(Whole-School policy)을 개발, 실시하였다. 집단 따돌림의 정의 및 심각성에 대한 자각, 교사, 직원, 학생, 부모들의 대처와 예방을 위한 지침서를 제공하고, 교사와 직원, 부모들, 도지사, 학생들이 포함된 협의회를 통하여 철저하고 광범위한 정책을 마련하고, 피해자가 되었을 때 누군가에게 말할 수 있도록 학교 분위기를 만드는 것 등이다. 그리고 이 정책들이 효과적으로 이행되는지를 확인하기 위하여 지속적인 모니터와 재조사를 한다. 이런 원리로 학교마다 정책을 만들도록 하여 효과적인 내용을 학교에 따라 선별하여 실시하도록 하였다. 각 학교는 따돌림에 대한 기본적인 정보를 제공하고 학교 대표들에게 일련의 훈련을 실시하는 연수회를 개최하고, 약 18개월 동안 학교는 반따돌림 정책(anti-bullying policy)을 세우고 부가적인 개입을 이행하였다. 그 과정에서 4번의 평가가 이루어졌는데, 전체 협의회, 정책의 개발과 이행과정은 생각했던 것보다 오랜 시간(약 1년쯤)이 걸렸다. 전체적으로 가해와 피해에 있어 46%의 감소가 관찰되었다. 이 프로젝트를 근거로 영국교육부에서는 Don't suffer in silence(영국 교육부, 1994)라는 패키지를 만들어서 학교 정책의 개발과 개입 실시에 관해 교사와 학교를 지도한 결과, 학교 정책과 반-따돌림(anti-bullying) 전략을 개발하는 것이 유용하다는 결과를 얻게 되었다(Smith & Madison, 1997). 이 패키지를 사용한 대부분의 학교들이 따돌림 현상이 감소되었다고 보고하였기 때문이다

(Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, & Slee, 1999). 학교에서 따돌림에 대한 적극적인 대책을 펼치는 노력이 중요하다는 것을 알 수 있다.

아일랜드에서는 anti-bullying project라는 프로그램이 실시되고 있다. Justin Morahan이라는 한 교사에 의해 1993년에 시작되어 현재 진행 중인 것으로, 일주일에 한번씩 집단 따돌림 가해에 대한 다음 3가지 질문에 답을 쓰도록 한다. 지난 주 동안 자신이 따돌림 피해를 당한 적이 있는지, 같은 학급의 학생들 중 피해 당한 사람을 알고 있는지, 같은 학교 학생들 중에서 피해 당한 사람을 알고 있는지 등이다. 이것에 대한 답을 집에서 써서 그 다음날에 학교 우편함에 넣고, 따돌림 조정자(anti-bullying coordinator)가 나중에 그것을 읽는다. 가해에 대한 특정한 정보가 있을 때는 가해자와 피해자와 면담을 하고, 가해가 계속된다면 그 부모와 상담한다. 반면 피해자는 행동 변화가 있을 때까지 지속적인 상담을 받는다(Smith, et al., 1999). 이것은 학교나 교사가 따돌림 가해와 피해에 지속적으로 관심을 갖고 감독한다는 것이 효과적인 프로그램이라는 것을 암시한다.

이태리에서는 Menesini, Argentieri, Baroni, Lazari와 Spadoni가 1996년부터 따돌림 자각을 위한 교과과정 개입프로그램을 개발하여 실시하고 있다. 이태리의 초등학교와 중학교에서 3달 동안 매주 1-2시간씩 "The Bully" 이야기를 글자자극으로 제시하고 학생들에게 그것에 의해 발생하는 문제들, 행동들, 감정들을 토론했도록 하게 하며, 그 이슈에 대한 자신의 경험을 말하고 쓰게 하며 역할 훈련 활동을 시킨다. 이때 개입 전후에 따돌림실태 설문지(Olweus, 1993; Whitney & Smith, 1993)와 또래지명 설문지(Fonzi, Ciucci, Berti & Brighi, 1996)를 사용하여 효과를 측정하였다. 그 결과 따돌림에 대한 학생들의 자각이 증가하였고, 따돌림 피해가 감소하였다. 그리고 비디오 테이프와 영화를 사용한 결과 비디오 자극은 아동들로 하여금 따

돌림의 동기와 결과들을 토의하고, 학교규칙 체계를 확립하는데 매우 강력한 수단임이 밝혀졌다. 즉 통제 집단과 처치 집단을 비교한 결과, 피해 비율은 8%, 가해 비율은 5% 감소하였다(Genta, Mene-sini, Fonzi, & Costabile, 1996).

독일에서는 폭력예방 프로그램은 따돌림에만 특정한 프로그램은 거의 없었고 인종주의자, 나치주의로부터 영향받은 청소년들의 폭력행동을 함께 다루는 프로그램들이 학교, 정부, 경찰의 협력 하에 시행되어 왔었다. 그러나 1994년부터 Mobbing: Prevention of violence in schools in Schleswig-Holstein라는 프로그램이 실시되었는데, 이것은 집단 따돌림에 관한 Olweus 프로그램(1994)을 독일 국가 차원에서 실시하고 평가한 것이다. 따라서 그 내용은 Olweus 프로그램과 유사하게 학교 수준, 학급 수준, 개인 수준에서 이루어진다. 47개의 참가 학교 14,788명을 대상으로 Olweus(1989)의 가해-피해 설문지 독일판을 실시하였다. 프로그램 실시 1년 후, 11학년과 12학년을 제외한 저학년에서 피해 빈도를 감소시킨 결과를 나타냈다(Smith, et al., 1999). 이 결과는 고등학교보다는 초등학교와 중학교에서 프로그램을 실시하는 것이 효과적임을 의미한다.

여러 국가에서 실시되고 있는 따돌림 프로그램은 학교차원에서 이 문제의 심각성에 관해 인식하고 이를 위한 교사, 교직원, 학부모들의 자각을 요구하고 있다. 학생들 역시 이 문제에 관한 지식과 정보, 심각성에 관해 서로 토의하는 것이 필요하다. 그리고 학교, 학급, 개인 차원 모두에서 이에 대한 적극적인 대처가 중요함을 알 수 있다. 또한 따돌림 가해, 피해 등 현상에 관해 지속적인 모니터링과 조사가 병행되어야 한다. 아일랜드의 경우 일정한 기간 동안 가해, 피해에 관한 정보를 체크하여 이에 대처하는 것 그 자체만으로도 효과가 있다는 것이 바로 이러한 점을 반영해준다.

## 결론 및 제언

본 연구는 왕따를 포함한 학교폭력 예방 프로그램의 한국형 개발을 위한 예비단계로 학교차원에서 실시된 외국의 프로그램들을 고찰하였다. 외국의 경우에도 학교폭력에 초점을 둔 예방프로그램은 다른 정신건강 예방 프로그램에 비해 극히 제한적이지만, 한국의 경우 학교차원에서 학교폭력이나 왕따 가해와 피해를 감소시키고자 하는 심리학적 대처는 거의 없는 실정이다. 정신보건사업의 일환으로 초등학교와 중학교에서 아동, 청소년의 정신건강을 증진시키고 적응 문제를 조기 발견하여 대처하고자 하는 움직임(연세대학교 정신보건사업팀, 1997; 정현희 등, 1997)이 있었으나, 이것은 학생들의 정신건강에 관한 것으로 폭력 및 왕따의 예방과 대처에 초점을 둔 것은 아니다.

폭력행동에 대한 학교차원의 예방 프로그램들은 모집단의 독특한 특징에 민감하여 외국에서도 학교차원의 예방 프로그램의 절차와 교과내용들이 아직 개발 중인 것으로 평가되고 있다. 그러나 1980년대 약물 사용에 대한 지대한 관심이 그랬던 것처럼, 학교폭력에 대한 대중적인 자각과 관심이 더욱 증가됨에 따라 더욱 활발하게 연구들이 진행될 것으로 보고 있다(Larson, 1994). 따라서 한국에서도 왕따현상 등 학교폭력이 사회적 문제로 부각되고 있는 현 시점에 심리학적 예방과 대처 프로그램에 관한 연구를 시도하여야 할 것이다.

이를 위해 다음과 같은 점들을 고려할 수 있겠다. 예방은 비교적 어린 시기에 시작할수록 효과적이다. 이것은 고등학교 2, 3학년에서는 긍정적인 결과를 보고하지 못한 독일의 따돌림 프로그램에서도 알 수 있다. 따라서 초등학교와 중학교가 주요 대상이다. 특히 발달심리학적 관점에서 연령과 성별에 따라 차별화된 학교폭력 예방프로그램의 개발이 요구된다. 앞에서 살펴 본 바와 같이 초등학교 고학년 이상으로 갈수록 사회인지 기술을 요

하는 내용이 효과적이다. 예를 들어 사회적 상황에 대한 왜곡 없는 귀인 판단 훈련이나 대안반응 생성 훈련, 생성한 반응의 결과에 대한 사고, 또는 사회 정보처리단계에 따른 행동 훈련 등이 속한다. 이에 관한 발달심리학적 연구들(곽금주, 1998b,c)이 축적되어 있으므로 이를 응용한 프로그램 개발이 용이할 것으로 생각된다. 그리고 중학교 이상 청소년에게 실시되는 프로그램의 중요한 내용 중 하나가 폭력에 관한 지식이나 정보를 알려주는 지식교육이었다. 학교폭력의 통계실태, 폭력의 위험정도, 피해자의 고통 등에 대해 알려준다거나 토의하는 것, 그리고 폭력사태에 접할 때의 행동지침 등에 관해 알려주는 것이 효과적이다. 따돌림 프로그램에서도 가해와 피해에 관한 토론이나 이에 관한 정보 등이 주요 내용이었다. 이것은 특히 한국의 학교 수업시간에 실시하는데 적합할 것으로 기대된다.

앞에서 지적한 바와 같이 어린시기 프로그램에는 부모의 관심과 바람직한 훈육을 중시한다. 따돌림 프로그램에서는 부모의 관심뿐 아니라 교사와 학교장의 적극적인 참여를 강조하고 있다. 따라서 폭력 예방프로그램 내용은 개인차원에서의 상담이나 치료보다 가정과 학교를 포함시켜 광범위하게 구성되어야 할 것이다.

공격관련 행동들이 학년이 높아갈수록 증가하나 처치를 받은 집단의 경우 그 증가율이 비교적 적다는 Aber 등(1996)의 연구 결과에서 알 수 있듯이, 예방 프로그램의 필요성은 분명하다. 또한 앞에서 언급한 바와 같이 치료프로그램이 단기적 효과만을 지닌 것에 비해 예방 프로그램의 효과는 더 지속적이었다는 점에서도 예방의 중요성을 알 수 있다.

실시기간에 있어서 프로그램마다 차이가 있으나, 7-8개월 동안 실시한 RIPP는 그 이전에 비해 프로그램을 종료할 때에 긍정적 효과가 나타났다. RCCP도 10과 이상으로 수업이 진행될 때 효과가 있었으며, Olweus의 프로그램도 1년보다 2년까지

지속되었을 때 그 효과가 더 증가하였다. 따라서 연령에 따른 차별화된 내용 뿐 아니라 실시기간에 대해 체계적인 연구가 있어야겠지만 왕따를 포함한 학교 폭력 예방 프로그램은 단기간이 아니라 장기간 지속되어야 긍정적인 결과가 나타날 것이다. 이와 같은 점을 반영한 한국형 예방프로그램이 개발되어 그 효과를 검증하는 후속연구들이 요구된다. 특히 한국의 경우 수업시간에 교과과정으로 실시하기가 어렵고, 한 학급의 학생들 수가 많은 점 등, 외국의 프로그램 내용을 그대로 실시하는 것에 는 무리가 있다. 그러나 학교폭력이나 왕따에 관한 정보와 지식 교육은 효과적일 것으로 생각된다. 왕따를 포함한 학교폭력의 실태, 피해 현황 등에 관한 정확한 정보에 의해 피해의 심각성을 알려주는 것은 중요한 예방이 될 수 있다. 또 가해의 결과 어떤 법적 처분을 받게 되는지 등 법교육을 실시하는 것도 요구된다. 뿐만 아니라 폭력 상황이나 왕따를 당할 때의 행동지침에 관해 교육하는 것도 가능하다. 물론 학교 수업시간을 할애해야 하는 현실적인 어려움이 있으나, 이에 관한 정책적인 지원을 위한 심리학자들의 노력이 있어야겠다.

## 참 고 문 헌

곽금주(1995). 아동의 공격성. 아동발달의 이해(조복희 편). 교육과학사.

곽금주(1998a). 자기효능감과 도덕적 이탈: 연령에 따른 변화. 한국심리학회지: 발달, 11(1), 1-11.

곽금주(1998b). 사회인지발달적 관점에서 공격성의 평가와 중재에 관한 탐색. 심리과학, 7(2), 1-18.

곽금주(1998c). 사회적 정보처리능력의 발달(I): 연구동향. 발달심리학의 제문제(이춘재 편). 서울: 중앙적성출판사.

곽금주(1999). 왕따에 대한 심리학적 관점. 경희대

교육연구소 주최, "왕따, 학교폭력의 실태와 대처방안" 심포지움 자료집, 69-81.

곽금주·김근영(1997). 자기지각 검사에 의한 자기 개념연구(II): 자기가치감과 우울 및 비행 간의 관계. 한국심리학회지: 발달, 10(1), 1-11.

곽금주·김하연(1991). 청소년의 반사회성과 사회 정보처리과정 간의 관계(I). 한국심리학회지: 발달, 4(1), 145-156.

곽금주·문은영(1993). 청소년의 심리적 특징 및 우울과 비행과의 관계(I). 한국심리학회지: 발달, 6(1), 15-36.

곽금주·문은영(1995). 심리적 특징 및 우울과 비행과의 관계(II): 청소년기 이전기를 중심으로. 한국심리학회지: 발달, 8(1), 1-11.

곽금주·박혜원·박광배·김민경(1996). 부모와 교사가 지각하는 아동의 공격적 행동과 지적 능력. 한국아동학회지, 17(1), 77-86.

곽금주·윤진·문은영(1993). 한국청소년 비행연구의 동향과 과제. 한국심리학회지: 사회, 7(1), 12-27.

연세대학교 학교정신보건 사업팀(1997). 초등학교 정신보건 사업 모델개발: 적응문제의 조기발견 조기치료를 통한 심리장애의 예방. 임상심리학회 추계심포지움 자료집, 17-41.

이춘재·곽금주(1999 인쇄중). 학교에서의 집단 따돌림: 특성 및 실태. 서울: 집문당.

이춘재·이시재·곽금주(1997). 학교폭력 근절을 위한 학교폭력 실태조사. 부천시.

정현희·이시형·김은정·박현선·신현아·강신욱(1997). 청소년 문제를 위한 학교 정신건강 프로그램의 개발. 임상심리학회 추계심포지움 자료집, 42-70.

한국교육개발원(1998). 학생의 왕따 현상에 관한 연구. 한국교육개발원 보고서.

Aber, J. L., Brown, J. L., Chaudry, N., Jones, S.

- M., & Samples, F.(1996). The evaluation of the Resolving Conflict Creatively Program: An overview. *American Journal of Preventive Medicine*, 5(12), 83-90.
- Beate, S.(1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools. *European Psychologist*, 1(4), 293-309.
- Bentley, K.(1995). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11(2), 153-165.
- Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Lochman, J. E., & McHahon, R. J.(1992). A developmental and clinical model for the prevention of conduct disorder. The FAST Track Program. *Development and Psychopathology*, 4, 509-527.
- Caplan, G.(1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A.(1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg(Eds.), *Handbook of Child Psychology* (5th Edition). New York: John Wiley & Sons.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J.(1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie(Eds.) *Peer rejection in childhood*(pp.67-99). New York: Cambridge University press.
- Cowen, E. L.(1973). Social and community intervention. *Annual Review of Psychology*, 24, 423-472.
- DeJong, W., Spiro, A., Wilsson-Brewer, R., Vince Whitman, C., & Prothrow-Stith, D.(1988). *Evaluation summary: Violence prevention curriculum for adolescents*. Newton, MA: Education Development Center.
- Dodge, K. A.(1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter(Ed.), *Minnesota symposium in child psychology*.(Vol.18, pp.77-125), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Dodge, K.(1993). Effects of intervention on children at high risk for conduct problems. *Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development*, New Orleans, L.A.
- Durlak, J. A., & Wells, A. M.(1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.
- Elias, M. J. & Weissberg, R. P.(1989). School-based social competence promotion as a primary prevention strategy: A tale of two projects. *Prevention in Human Services*, 7, 177-200.
- Elliott, D. S., Hamburg, B. A., & Williams, K. R. (1998). *Violence in American Schools*. Cambridge: Cambridge university press.
- Farrell, A. D., & Meyer, A. L.(1997a). The effectiveness of school-based curriculum for reducing violence among urban sixth-grade student. *American Journal of Public Health*, 87(6), 979-988.
- Farrell, A. D., & Meyer, A. L.(1997b). *Longitudinal evaluation and extension of the RIPP program for urban youth*. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University, Department of Psychology.
- Feindlerm E. L., & Ecton, R. B.(1986). *Adolescent anger control: Cognitive-behavioral techniques*. New York: Pergamon Press.

- Flannery, D., Vazsonyi, A., Embry, D., Powell, K., & Atha, H.(1997). "Increasing social competence and reducing aggressive behavior among youth: Longitudinal evidence from Peace Builders." Unpublished manuscript.
- Gainer, P. S., Webster, D. W., & Champion, H. R. (1993). A youth violence prevention program description and preliminary evaluation. *Archives of Surgery*, 128, 303-308.
- Genta, M., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 97-110.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T., & Rivara. F. P.(1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 277(20), 1605-1642.
- Guerra, N. G., & Slaby, R. G.(1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: Intervention. *Developmental Psychology*, 26(2), 269-277.
- Hammond, W. R., & Yung, B. R.(1991). Preventing violence in at-risk African American Youth. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 2(3), 359-373.
- Heinemann, P.(1973). *Mobbing*. Oslo: Gyldendal.
- Hudley, C. A.(1994). The reduction of childhood aggression using the BrainPower program. In M. Furlong & D. Smith(Eds.), *Anger, hostility, and aggression: assessment, prevention, and intervention strategies for youth*. Brandon, VT: Clinical Psychology Publishing.
- Hughes, J. N. & Cavell, T. A.(1995). In Cartledge, G. & Milburn, J. F.(Eds.). *Teaching social skills to children and youth*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kwak, K. & Bandura, A.(1998). The roles of a self-efficacy and moral disengagement in antisocial conduct. Presented at the First *International Conference on Child and Adolescent Mental Health*, Hongkong.
- Kwak, K. & Mun, E.(1995). The relationship of psychological characteristics and antisocial behavior in adolescence. *Presented at the American Psychological Association 103rd Annual Convention*, New York.
- Larson, J. D.(1992a). Anger and aggression management techniques utilizing the Think First curriculum. *Journal of Offender Rehabilitation*, 18, 101-117.
- Larson, J. D.(1992b). Think first: Anger and aggression management for secondary level students. Whitewater, WI : Author.
- Larson, J. D.(1994). Violence prevention in the school: A review of selected programs and procedures. *School Psychology Review*, 23, 151-164.
- Lochman, J. E.(1984). Psychological characteristics of aggressive adolescents. In C. R. Keith (Ed.), *The aggressive adolescent: Clinical perspectives*. New York: The Free Press.
- Lochman, J. E., & Dunn, S. E.(1993). An Intervention and consultation model from a social cognitive perspective: A Description of the Anger Coping Program. *School Psychology Review*, 22, 458-471.
- Lochman, J. E., Lampron, L. B., Gemmer, T. C., & Harris, S. R.(1986). Anger-coping intervention with aggressive children: A guide to implementation in school settings. In P. A.

- Keller & S. R. Heyman(Eds.), *Innovations in clinical practice: A source book*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange.
- Matsui, T., Kakuyama, T., Tsuzuki, Y., & Onglatco, M.(1996). Long-term outcomes of early victimization by peers among Japanese male university students: Model of a vicious cycle. *Psychological Reports, 79*, 711-720.
- Meichenbaum, D. H., & Goodman, J.(1971). Training impulsive children to talk themselves. *Journal of Abnormal Psychology, 77*, 115-126.
- Milwaukee Board of School Directors.(1993). *An evaluation of the Second Step Violence Prevention Curriculum for elementary students*. Milwaukee, WI: Author.
- Moore, B., & Blend, K.(1992). *Evaluation of Second Step, preschool-kindergarten: summary report*. Seattle, WA: Committee for Children.
- Novaco, R. W.(1979). The cognitive regulation of anger and stress. In P. Kendall & S. Hollon (Eds.), *Cognitive - behavioral interventions: Theory, research, and procedures*(pp.36-58). New York Academic Press.
- Olweus, D.(1984). Aggression and their victims: Bullying at school. In N. Frude & H. Gault (Eds.), *Disruptive behavior in schools*. New York: John Wiley
- Olweus, D.(1993a). Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorf(Eds.), *Social: withdrawal, inhibition, shyness in childhood*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Olweus, D.(1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D.(1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of child Psychology and Psychiatry, 35*, 1171-1190.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist, 44*(2), 329-335.
- Protherow-Stith, D.(1987). *Violence prevention curriculum for adolescents*. Newton, MA: Education Development Center, Inc.
- Rigby, K., & Cox, I.(1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences, 21*(4), 609-612.
- Sharp, S. & Smith, P. K.(1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teacher for teachers*. London: Routledge.
- Salmivalli, C., Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. J.(1996). How do the victims respond to bullying? *Aggressive Behavior, 22*, 99-109.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M., Bjorkqvist, K., & Osterman, K.(1996). Bullying as a group process. Participants roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Slaby, R. G., & Guerra, N. G.(1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology, 24*, 580-588.
- Smith, P. K.(1991). The silent nightmare: bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist, 4*, 243-248.
- Smith, P. K. & Madsen, M.(1997). *A follow-up survey of the DFE Anti-Bullying Pack for*



- Schools: Its use and the development of anti-bullying in schools.* London: DFE.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P.(1999). *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective.* London and New York: Routledge.
- Sylvester, L., & Frey, K.(1994). *Summary of Second Step pilot studies.* Seattle. WA: Committee for Children.
- Weissberg, R. P. & Greenberg, M. T.(1998). School and community competence - enhancement and prevention programs. In W. Damon & N. Eisenberg(Eds.), *Handbook of Child Psychology*(5th Edition). New York: John Wiley & Sons.
- Whitney, I., & Smith, P. K(1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*, 3-25.

## A review of selected violence prevention programs in the schools

Keumjoo Kwak

Department of Early childhood Education, Osan College

Violence in the schools including bullying("Wang-Ta") has become a serious social issue in Korea. As preliminary one this paper explained the selected violence programs of primary and secondary prevention. These were school-based one in elementary, middle and high school. Programs of bullying also were introduced. On the basis of this review the Korean prevention program was being developed. The implications and suggestions for future studies were discussed.