

학교폭력 중복경험자의 자아존중감과 문제대처행동 향상을 위한 현실요법 집단프로그램의 효과

도 기 봉
사회복지개발연구원

오 주[†]
부산디지털대학교

본 연구는 현실요법 집단프로그램이 학교폭력 중복경험자의 자아존중감과 문제대처행동에 미치는 영향을 알아보기 위하여 실시되었다. 연구대상은 대구시에 재학 중인 고등학생 중 학교폭력 중복경험자 20명을 대상으로 실험집단과 통제집단에 각각 10명씩 무선 배치하였다. 실험집단은 주 1회 90분씩, 총 8주 동안 집단프로그램에 참가하였으며, 통제집단은 별도의 처치를 하지 않았다. 자료 분석은 실험집단과 통제집단의 사전 동질성 검사를 위해 독립표본 t-test를 실시하였고, 실험집단과 통제집단의 사전-사후 검사를 위해 대응표본 t-test를 실시하였다. 그 결과 실험집단은 집단프로그램 참여 후 통제집단보다 자아존중감과 문제대처행동에 서 유의미한 점수 변화를 나타내었다. 이 같은 결과는 현실요법 집단 프로그램이 학교폭력 중복경험자의 자아존중감과 문제대처행동 능력을 향상시키는데 유용한 것으로 확인되었다. 그러므로 본 연구는 학교폭력 중복경험자들을 위한 현실요법 집단프로그램 활용가능성을 제안하였다는 점에서 의의를 가진다.

주요어 : 학교폭력 중복경험자, 자아존중감, 문제대처행동, 현실요법 집단프로그램

† 교신저자(Corresponding Author) : 오 주, 부산디지털대학교 사회복지학과, 부산광역시 사상구 주례동 167
Tel: 051-320-2005, E-mail : ohju1238@hanmail.net

청소년기는 아동에서 성인으로 변화하는 과도기적 발달단계로 성격형성에 있어 중요한 시기라고 볼 수 있다. 청소년기는 학교제도 내에서 학습과 공동체의 생활양식을 습득하며 성인으로서 갖추어야 할 인격적, 도덕적, 사회적 자질을 준비하게 된다. 그러나 우리나라 대부분의 청소년은 학업성적과 진로문제, 대인관계의 어려움 등으로 인하여 다양한 스트레스를 경험하게 되며, 이러한 스트레스는 청소년의 문제행동과 학교폭력 문제를 유발하고 있다(도기봉, 2008). 우리나라는 최근 선진국 및 개발도상국 37개 국가의 중학교 1, 2학년 학생들을 대상으로 한 학교폭력의 국가 간 비교연구에서 학교폭력 발생률이 약 60%로 전체 37개 국가 중 10위로 보고되어 매우 심각한 학교폭력 문제를 가진 나라 중의 하나로 나타났다(Akiba, LeTendre, Baker & Goesling, 2002; 김재엽, 이지현, 정윤경, 2008, 재인용). 우리나라에서 학교폭력 관련 연구들은 학교폭력을 가해경험이나 피해경험으로 각각 독립적인 것으로 파악하려는 경향에서 점차 학교폭력의 피해경험과 가해경험을 동시에 가지고 있는 중복경험자에 대한 관심이 높아지고 있다. 예를 들어 김준호, 박정선, 김은경(1997)은 학생집단 내에서 피해·가해가 모두 있는 유형이 남자 중학생 57.5%로 가장 높고, 다음으로 남자 고등학생 54.5%, 여자중학생 25.5%, 여자고등학생 24.2%의 순으로 나타났음을 보고하고 있으며, 이 결과에서는 특히 남학생의 경우에 중·고등학생 모두 학교폭력 중복경험자가 많음을 알 수 있다.

학교폭력은 연구자나 기관의 목적에 따라 다양하게 정의되고 있는데, 신체적·심리적 상해나 재산상의 피해를 가져오는 의도적이고 부주의한 행동으로 정의되기도 하고(Astor &

Meyer, 2001), 좀 더 폭넓은 의미로 학습을 방해하거나 학교의 환경을 저해하는 모든 범죄적 행동과 공격적 행동이 학교폭력으로 정의되기도 하였다(Furlong, 2000). 본 연구에서는 학교폭력을 학교 내·외에서 학생들 간에 발생하는 신체적 폭력, 심리적 폭력, 언어적 폭력, 괴롭힘, 금품갈취로 정의한 도기봉(2007)과 같이 학교폭력을 정의하고자 하며, 이러한 학교폭력의 피해경험과 가해경험을 동시에 가지고 있는 경우를 학교폭력 중복경험으로 보았다.

학교폭력을 경험한 청소년들은 그렇지 않은 사람에 비해 신체적·정신적 적응상의 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 즉 만성적 등교거부, 학업성적 저하, 중도탈락, 우울 등을 경험하고 있으며, 이러한 정신적·육체적 어려움으로 인해 자살에 이르기도 하였다(이상균, 2005). 특히 학교폭력 피해학생은 타 학교로 전학을 간 경우에도 학교폭력에서 완전히 벗어날 수 없는 사례들이 보고되고 있다(양정호, 2004). 이와 관련하여 주목할 점은 아동학대, 가정폭력, 학교폭력 등을 경험한 사람들이 학교폭력을 연달아 경험하는 ‘폭력의 사이클’ 현상을 보이고 있다는 것이다(아영아, 정원철, 2007).

지금까지 학교폭력 관련 연구에서도 학교폭력의 가해자 중 많은 사람이 학교폭력의 피해자였음을 지적하고 있다(신성자, 2005; 신혜섭, 2005; 오주, 아영아, 2006; 이규미, 김대식, 김영혜, 2003). 물론 학교폭력의 중복경험자들은 가해와 피해 중 어느 경험이 먼저 발생하는가에 있어서는 개인차가 존재하겠지만, 중요한 것은 중복경험자 집단은 가해나 피해경험자에 비해 부모의 공격적 학대를 경험하고 이를 통해서 공격성에 대한 접근 및 회피의 양가적

정서가 형성되는 복잡한 심리적 특성을 형성하게 된다는 것이다(신희경, 2006). 이러한 학교폭력 가해·피해의 중복경험은 지금까지 학교폭력에 대한 대처가 효과적으로 작용하지 못했음을 반증하는 한 측면으로 해석할 수 있으며(신성자, 2005), 학교폭력을 중복적으로 경험하는 청소년들에 대한 국가, 사회 및 학교 차원에서의 긴급 대응방안이 모색되어야 함을 시사하는 것이다.

학교폭력을 경험한 청소년들은 폭력을 경험한 후 즉각적인 개입이나 적절한 치료를 받지 못하면 자살의 증가, 사회심리적 발달 저하, 대인관계에서 어려움을 겪을 수 있다(Litz, Blake, Gerardi & Keane, 1990). 또한 학교폭력 경험 청소년들은 음주, 약물사용, 중도탈락, 자살 등 다양한 형태의 문제행동을 유발하며, 심리적 발달에 영향을 미쳐 다른 폭력행동을 유발하기도 하고(Ellickson, Saner & McGuigan, 1997; White, Loeber, Stouthamer-Loeber & Farrington., 1999), 종종 성인기까지 폭력의 행동이 연장될 수도 있다(Tremblay, 2000). 여기서 주목할 것은 학교폭력의 가해자 역시 피해자이며, 이들은 학교폭력의 중복경험을 통해 폭력이나 더 많은 문제행동을 하는 사람이 될 수 있다는 것이다(오주, 아영아, 2006).

학교폭력의 문제는 학생 개인, 가족 및 학교뿐만 아니라 지역사회 전체의 노력을 절실히 요구하고 있고, 이러한 노력이 전제되지 않으면 학교폭력은 언제든지 발생할 수 있다(도기봉, 2008). 폭력을 경험한 학생들은 폭력을 쓰는 경향이 있고, 성장하여 폭력 가해자가 되거나 또는 폭력 피해자가 되어 사회의 문제행동을 하는 사람이 될 수 있다는 점에서 사회적인 문제가 될 수 있다(송정아, 김영희, 2001).

이처럼 학교폭력이 청소년에게 심각한 심리적 후유증을 초래하여 청소년의 정상적인 발달에 많은 부정적인 영향을 미치고 있는 점을 인식하여, 우리나라에서는 학교폭력에 대한 개입을 위해 개별 연구자들의 노력 및 민간기관과 국가기관에서도 학교폭력의 예방 및 개입을 위한 노력으로 여러 가지 프로그램을 개발·시행하고 있다.

학교폭력 예방 및 개입 프로그램에 관한 선행연구를 살펴보면, 장금순(2005)은 민속놀이를 활용한 초등학교 학생 학교폭력 예방 프로그램은 비록 단기간이었음에도 불구하고 초등학교 학생들의 학교폭력에 대한 태도 및 학교생활 만족도에 긍정적인 효과를 나타내었으며, 기존의 토의 프로그램에 비해서도 더 효과적임을 보고하고 있고, 송정아와 김영희(2001)는 학교폭력에 대한 청소년들의 심리적·행동적 학교적응 강화 프로그램의 효과성을 보고하고 있다. 그리고 허승희와 최태진(2008)은 학교폭력 가해성향 아동을 대상으로 학교현장에서의 적용 가능성에 초점을 두고 집단상담 프로그램을 개발하였다. 반면에 이진숙과 한영숙(2006)은 학교폭력 피해아동을 중심으로 인지행동치료 프로그램의 효과성을 보고하고 있다. 또한 특정기관 중심으로 학교폭력 예방 프로그램이나 가해자 및 피해자를 위한 프로그램이 개발되었는데, 청소년폭력예방재단(2002)의 ‘무지개’ 프로그램, ‘친구야 놀자’ 프로그램, ‘내가 바로 지킴이’ 프로그램, 한국교육개발원(2007)의 학교폭력 예방 프로그램, 교육인적자원부가 지원하여 서울대학교 발달심리연구실(2006)에서 제작한 ‘시우보우’ 프로그램이 대표적이다. 특히 ‘시우보우’ 프로그램은 학급 내 전체 학생을 대상으로 초등학교용·중등학교용(각 10회기) 각기 다른 주제의 10분 내외의 시청각 자료로

서 프로그램의 전달효과를 극대화한 프로그램으로 보고되고 있다.

또한 곽금주(1999)는 외국에서 실시되었거나 실시되고 있는 학교폭력 예방 및 개입 프로그램을 소개하고 있다. 이는 개인차원 보다는 정부나 학교차원에서 대규모 프로젝트가 이루어지고 있음을 소개하고 있다. 예를 들면 SSSVPC(Second Step Violence Prevention Curriculum)는 또래로부터 거부당하는 아동의 기술결함에 대한 발달심리학자들의 다년간 연구결과들에 근거하여 개발된 것으로 학령전기에서 9학년 학생을 대상으로 한 프로그램이다. RCCP(Resolving Conflict Creatively Program)은 유치원 아동부터 12학년까지 실시할 수 있는 것으로 초등학생용, 중·고등학생용, 특수교육용의 교과과정으로 구성되어 있다. 전체 51과목으로 나누어져 있으며, 또래 중재프로그램, 학교 밖에서의 갈등을 비폭력적으로 해결하기 위한 부모 참여 및 지지 등이 포함되어 있으며, 타인과의 갈등을 다루는 새롭고 상이한 방법들을 실험해 보도록 독려하는 프로그램이다. 이처럼 학교폭력의 피해나 가해경험자에 대한 다양한 프로그램을 실시한 연구가 보고되고 있지만, 학교폭력 중복경험자를 위한 프로그램은 아직까지 보고되지 않고 있으며, 중복경험자를 위한 개입프로그램이 시급한 실정이다.

그동안 학교폭력을 예방하고 재발을 방지하기 위하여 학계나 국가 및 사회적 차원에서 학교폭력에 관련된 요인들을 구명하려는 노력이 이루어져 왔다. 이러한 학교폭력에 관한 선행연구에서는 청소년의 자아존중감과 학교폭력과의 관련성을 지적하고 있으며, 낮은 자아존중감은 학교폭력 행동을 유발한다고 보았다(이문자, 2003). 자아존중감은 자기 자신에 대한 평가로써 자신이 능력 있고, 의미 있으

며, 가치 있다고 믿는 정도를 의미한다. 자아존중감이 높다고 평가되는 사람은 자기 자신의 모든 생활을 가치 있게 생각하면서 자신 있게 행동하기 때문에 원만한 사회생활을 영위하고, 진취적이고 활력 있는 삶을 전개하게 된다. 그러나 자아존중감이 낮은 사람은 자신을 쓸모없고, 무가치하며 약하다고 생각하여 스스로를 학대하고 열등감을 가지게 된다고 보고하고 있다(Rosenberg, 1979).

자아존중감은 집단프로그램을 통해 증가될 수 있으며, 초등학교 고학년부터 고등학생까지는 성인기에 비해 매우 큰 효과를 나타내고 있어 청소년기 동안의 집단프로그램을 통한 자아존중감 증진은 시기적절하며 매우 중요한 과제라 할 수 있다. 청소년의 자아존중감과 같은 보호요인을 강화하는 프로그램은 보다 건강한 청소년의 문제대처능력을 모델링할 수 있으며, 학생들 간의 시너지 효과를 창출할 수 있다고 주장하였다(박현숙, 2008). 여기에서 문제대처능력이란 개인의 정의에 의한 인지적 행동 과정으로서 일상생활에서의 어려운 상황에 처했을 때의 대처전략을 말한다. 박 경(2004)은 부정적인 생활스트레스와 청소년의 자살과의 관계에서 문제해결의 역할을 살펴본 결과, 부정적인 생활 스트레스를 경험하고 있다 하더라도 자신의 문제해결이 비효율적이라고 지각하는 청소년들이 그렇지 않은 청소년들에 비해 더 많은 자살사고를 하는 것으로 보고하고 있다. 또한 이러한 스트레스와 청소년의 자살사고 간에 문제해결 및 자존감 간의 중재효과가 있음을 주장하였다. 실제적인 문제대처능력 평가도 중요하지만 자신의 문제해결능력에 대해 어떻게 지각하고 평가하는지 살펴보는 것이 더 중요하다고 강조했다.

지금까지 학교폭력 관련 연구들에서 학교폭

력의 결과를 보면 학교폭력 경험청소년들에게 학교폭력의 영향이 같지 않으며, 학교폭력의 영향을 완화시키거나 악화시키는 것은 다양한 요인들의 상호작용 효과(interaction effect)가 있음을 보여주었다(도기봉, 2008; 조유진, 2006; Maschi, 2006). 즉, 학교폭력 경험청소년들은 심리·정서적으로 많은 문제를 가질 수 있다 하더라도 어떤 청소년들은 문제를 좀 더 많이 갖게 되고, 어떤 청소년들은 폭력경험 후에도 문제를 좀 더 적게 가진다는 점을 주목할 필요가 있다. 또한 학교폭력의 경험이 모든 청소년들에게 동일한 방식으로 영향을 미치는 것이 아니라 개별적 특성에 따라 다르게 영향을 미칠 수 있음을 의미하며(조유진, 2006), Esposito와 Clum(2002)은 자살과 같은 청소년의 문제를 예측하는 변인으로 문제해결이 중요한 역할을 하고 있음을 주장하였으며, 문제해결 실패는 청소년의 문제행동을 줄이는데 중요한 역할을 한다고 강조하였다. 이처럼 청소년들이 학교폭력 중복경험 문제나 다른 어려운 상황을 다루어 가는데 문제대처행동을 향상시키는 것이 상당히 중요하다고 할 수 있다.

Glasser(1985, 1990)는 인간은 누구나 스스로가 주인이 되어 자신의 삶을 선택할 수 있을 때 행복을 느낀다고 한다. 또한 그는 자신이 선택한 것에 대해 책임을 질 수 있는 사람이 진정으로 행복한 사람이라고 하였다. 인간은 누구나 자신이 삶의 주인이 되어 자신의 삶을 통제할 수 있을 때 행복감을 느낀다고 하였다. 즉, 자신의 삶에서 중요한 선택을 스스로 할 수 있고, 선택한 것에 책임을 질 수 있는 사람이 행복한 사람이라는 것이다. 현실요법의 선택이론은 우리에게 가장 중요한 것은 행동하는 것이라고 강조하였으며, 생존, 사랑, 힘, 즐거움, 자유에 대한 다섯 가지 기본욕구의

충족과 자아존중감은 깊은 관련을 맺고 있다고 보았다.

자아존중감의 향상은 성취의 욕구와 소속의 욕구가 충족될 때 향상되는 것으로 현실요법의 이론과 실재를 집단프로그램을 적용해서 효과성을 입증한 다양한 연구들이 있다(김현자, 2003; 도기봉, 오현숙, 박명호, 2006; 박현숙, 2008; 이무영, 강기정, 2007; Rosario, 1971; Williamson, 1992; Wubbolding, 1988). 현실요법 집단프로그램은 비행청소년을 대상으로 내적 통제위의 긍정적인 변화를 확인하였으며(김명아, 2002), 대학생의 내적통제성과 자아존중감에도 긍정적인 변화가 있었음을 확인하였다(김정숙, 2000; 도기봉 등, 2006). 또한 현실요법 집단프로그램이 국제결혼 이주여성의 자아존중감에 유의미한 영향을 미치는 것으로 보고되고 있다(이무영, 강기정, 2007).

이상의 선행연구들을 종합해보면 현실요법 집단프로그램은 자아존중감에 효과가 있음을 알 수 있다. 물론 위의 연구들이 학교폭력 중복경험자를 대상으로 한 연구는 아니었지만, 이러한 집단프로그램은 무기력해져 있거나 문제대처행동이 적절하지 않은 학교폭력 중복경험자들에게 자신감과 책임감을 심어주고, 문제대처행동을 증진시키는데 중요한 개입방법이 될 수 있음을 추론할 수 있다.

본 연구는 학교폭력의 중복경험을 가지고 있는 청소년들을 대상으로 현실요법 집단프로그램이 자아존중감과 문제대처행동 능력을 향상시키는지를 검증하는데 목적이 있다.

이를 위해 설정된 연구가설은 다음과 같다. 첫째, 현실요법 집단프로그램에 참여한 실험집단은 집단프로그램에 참여하지 않은 통제집단보다 자아존중감 점수가 향상될 것이다.

둘째, 현실요법 집단프로그램에 참여한 실험

집단은 집단프로그램에 참여하지 않은 통제집단보다 문제대처행동 점수가 향상될 것이다.

방 법

연구대상

연구대상은 대구시에 소재한 D고등학교 2

학년 300명의 학생을 대상으로 도기봉(2007)의 연구에서 사용한 학교폭력의 유형별, 즉 신체적 폭력, 심리적 폭력, 언어적 폭력, 괴롭힘, 금품갈취에 관한 질문지를 수정하여 학교폭력 가해경험, 피해경험 및 중복경험을 조사하였다. 1차적으로 학교폭력 중복경험자를 선발하고, 2차적으로 이들 중에서 자아존중감 점수가 낮은 학생들과 학교에서 추천한 중복경험자 28명 중 집단프로그램 참여 의사를 밝힌

표 1. 연구대상 및 학교폭력 중복경험

| 중복경험자 | 성별 | 학교폭력 유형 | | |
|------------------|-----|---------|--------------|--------------|
| | | 가해경험 | 피해경험 | |
| 실 험 집 단 | E1 | 남 | 신체·언어적 폭력 | 신체적 폭력 |
| | E2 | 남 | 금품갈취, 신체적 폭력 | 금품갈취, 신체적 폭력 |
| | E3 | 남 | 괴롭힘, 신체적 폭력 | 신체·언어적 폭력 |
| | E4 | 남 | 언어적 폭력, 금품갈취 | 신체·언어적 폭력 |
| | E5 | 남 | 신체적 폭력, 괴롭힘 | 괴롭힘 |
| | E6 | 남 | 금품갈취, 신체적 폭력 | 금품갈취, 괴롭힘 |
| | E7 | 남 | 심리적·언어적 폭력 | 괴롭힘 |
| | E8 | 남 | 금품갈취, 괴롭힘 | 신체·언어적 폭력 |
| | E9 | 남 | 금품갈취, 괴롭힘 | 금품갈취, 괴롭힘 |
| | E10 | 남 | 신체·언어적 폭력 | 신체·언어적 폭력 |
| 통 제 집 단 | C1 | 남 | 신체적 폭력, 괴롭힘 | 괴롭힘 |
| | C2 | 남 | 금품갈취, 괴롭힘 | 금품갈취, 언어적 폭력 |
| | C3 | 남 | 신체·언어적 폭력 | 신체·언어적 폭력 |
| | C4 | 남 | 심리적 폭력, 괴롭힘 | 심리·언어적 폭력 |
| | C5 | 남 | 금품갈취, 신체적 폭력 | 금품갈취 |
| | C6 | 남 | 언어적 폭력, 괴롭힘 | 언어적 폭력 |
| | C7 | 남 | 신체·심리적 폭력 | 신체·언어적 폭력 |
| | C8 | 남 | 금품갈취, 신체적 폭력 | 괴롭힘 |
| | C9 | 남 | 금품갈취, 신체적 폭력 | 신체적 폭력 |
| | C10 | 남 | 신체·언어적 폭력 | 금품갈취 |

20명을 최종적으로 포함시켜 실험집단과 통제 집단에 각각 10명씩 무선 배치하였다. 실험집단과 통제집단의 성원들의 인구사회학적 특성과 학교폭력 문제는 표 1과 같다.

측정도구

자아존중감 척도

자아존중감의 척도는 Coopersmith(1967)의 자아존중감척도(Self-Esteem Scale)를 박애선(1993)이 번역하고 이태인(1998)이 25개의 문항 2점 척도를 사용한 것을 4점 척도로 재구성하여 사용하였다.

점수가 높을수록 자아존중감이 높은 것을 의미한다. 척도의 신뢰도(Cronbach's alpah)는 .88이었다.

문제대처행동 척도

청소년 문제대처행동 척도(A-COPE)는 McCubbin & Thompson(1991)에 의해 청소년들이 문제나 어려운 상황을 다루어 가는데 도움이 된다고 생각하는 행동을 측정하기 위해 54 문항으로 고안되었으며 5점 척도로 되어 있다(사회복지척도집, 2007, pp.306-309). 각 문항의 합이 높을수록 문제대처 및 적응력이 높은 것을 의미한다.

척도의 신뢰도(Cronbach's alpah)는 .82이었다.

현실요법 집단프로그램의 구성내용

학교폭력 경험자를 위한 처치 및 예방 프로그램은 이론적 토대뿐만 아니라 학교폭력의 실제에 대한 경험적 분석에 기초함으로써 현상에 대한 정확한 이해와 분석을 바탕으로 구성할 필요가 있다. 또한 프로그램의 구성은

학교폭력의 관련 변인에 대한 체계적인 분석에 기초를 두어야 한다(허승희, 최태진, 2008). 이러한 의미에서 본 현실요법 집단프로그램의 내용은 정은실과 박애선(2005)과 도기봉(2006) 및 송정아와 김영희(2001)의 연구를 참고하여 학교폭력 중복경험자를 위한 현실요법 집단프로그램을 표 2와 같이 구성하였다.

연구절차 및 설계

본 연구는 연구대상자 선정 후 연구의 효과를 검증하기 위하여 사전-사후 비교형 설계방법(pretest-post test control group design)을 적용하였다. 실험집단과 통제집단을 대상으로 집단프로그램 전후에 각각 사전검사와 사후검사를 실시하였다. 실험집단을 대상으로 2007년 4월 18일부터 6월 13일까지 주 1회씩 90분간 총 8회에 걸쳐 현실요법 집단프로그램을 실시하였으며, 통제집단은 아무런 처치를 가하지 않았다. 본 연구에는 연구자 외에 공동연구자 1인, 사회복지사인 연구보조원 2인, 연구진행요원 2인이 참여하였다.

연구설계는 표 3과 같다. X는 실험처치인 현실요법 집단프로그램을 의미하며, O는 자아존중감과 문제대처행동을 측정한 것이다. O1과 O3은 사전검사로써 프로그램실시 1주일 전에 오리엔테이션 시간(2007년 4월 11일)에 실시하였고, O2와 O4는 사후검사로써 프로그램이 끝난 후 실시하였다.

분석방법

본 연구의 수집된 자료는 SPSS for Windows 12.0 프로그램을 사용하여 빈도와 백분율, 평균을 산출하였다. 본 연구에서 설정한 연구문

표 2. 현실요법 집단프로그램의 구성내용

| 단계 | 회기 | 프로그램명 | 활동 및 기대효과 |
|----|----|------------------|--|
| 도입 | 1 | 자기소개, 나의 자랑은? | * 집단구성원 간 친밀감 형성 * 자신의 장점을 확인하고 타인의 장점 확인 |
| | 2 | 나는 무엇을 원하는가? | * 다섯 가지 기본 욕구 탐색으로 자기이해와 타인의 이해 * 나의 욕구 알기 |
| 탐색 | 3 | 나의 삶은 누가 통제하는가? | * 내가 자주 사용하는 전행동(total behavior)과약, 갈등 상황에서의 대처 |
| | 4 | 가치관 이해 | * 개인의 가치관 차이에 대한 이해 * 자신의 가치관 재확립 |
| | 5 | 나의 행동은? | * 자신의 행동패턴 점검, 타인의 행동패턴 이해 * 선택에 대한 책임 이해 |
| 작업 | 6 | 행동계획 실천하기 | * 자기 행동점검 및 타인 행동 이해 * 마음 나누기 * 좋은 관계 만드는 화법과 행동 재확립 |
| | 7 | 행동결과에 대한 책임지기 | * 문제대처행동 향상을 위한 구체적인 행동계획 수립 * 행동결과에 대한 다짐하기 |
| 종결 | 8 | 새로운 출발 | * 프로그램 참여 후 전체적인 소감 * 서로의 변화된 모습 지지 및 강화 |

표 3. 연구 설계

| 집 단 | 사전 | | 사후 |
|------|----|---|----|
| 실험집단 | O1 | X | O2 |
| 통제집단 | O3 | | O4 |

제를 검증하기 위해 Kolmogorov-Smirnov의 정규성 검증을 한 결과, P값이 유의수준 .05보다 크게 나타나 두 집단의 분포는 정규분포에 근사한 것을 알 수 있었다.

본 연구는 다음과 같은 방법으로 분석하였다.

첫째, 현실요법 집단프로그램 실시 전 학교 폭력 중복지험자들의 자아존중감 점수와 문제 대처행동 점수에서 실험집단과 통제집단의 사전검사에 대한 유의성 검증을 위해 독립표본 t-검증을 실시하였다.

둘째, 현실요법 집단프로그램 실시 후 자아 존중감 점수와 문제대처행동 점수에서 실험집단과 통제집단 간의 사전-사후 검사의 유의성을 분석하기 위해 대응표본 t-검증을 실시하였다.

결 과

실험집단과 통제집단의 사전 동질성 검증

학교폭력 중복경험자를 대상으로 현실요법 집단프로그램 실시 전에 실험집단과 통제집단의 자아존중감과 문제대처행동이 동질한가를 검증하기 위하여 독립표본 t검증을 실시한 결과는 표 4와 같다.

표 4에서 보는 바와 같이, 실험집단의 자아존중감 점수는 평균값이 사전 75.20, 통제집단은 76.25로 나타나, 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다($t=-.47, p>.05$). 또한 실험집단의 문제대처행동 점수는 평균값이 사전 132.35, 통제집단은 133.45로 나타나, 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다($t=-.28, p>.05$).

그러므로 현실요법 집단프로그램을 실시 전의 실험집단과 통제집단의 자아존중감과 문제대처행동의 점수에서 유의미한 차이는 없음을

확인하였고, 이는 두 집단 간 차이가 없는 동질집단이라 할 수 있다.

현실요법 집단프로그램이 학교폭력 중복경험자의 자아존중감에 미치는 효과

학교폭력 중복경험자들에게 현실요법 집단 프로그램을 실시한 실험집단과 실시하지 않은 통제집단의 자아존중감에 변화가 있는지 알아보기 위해 대응표본 t검증을 실시한 결과는 표 5와 같다.

표 5에서 보는 바와 같이, 실험집단의 자아존중감 사전검사 평균은 75.20이고, 사후검사 평균은 77.64로 나타나 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=-2.59, p<.05$). 반면에 통제집단의 자아존중감 사전검사 평균은 76.25이고, 사후검사 평균은 76.61로 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다($t=-.719, p>.05$).

표 4. 자아존중감과 문제대처행동 두 집단 간 사전 차이 검증

| 척도 | 실험집단($n=10$) | | 통제집단($n=10$) | | t |
|--------|----------------|-------|----------------|-------|-----|
| | M | SD | M | SD | |
| 자아존중감 | 78.00 | 5.055 | 78.10 | 5.152 | -47 |
| 문제대처행동 | 135.00 | 9.380 | 135.50 | 8.249 | -28 |

표 5. 실험집단과 통제집단의 자아존중감 사전·사후 차이 검증

| 구 분 | 사전 | | 사후 | | t |
|----------------|-------|-------|-------|-------|---------|
| | M | SD | M | SD | |
| 실험집단($N=10$) | 78.00 | 5.055 | 81.30 | 7.149 | -2.590* |
| 통제집단($N=10$) | 78.10 | 5.152 | 80.30 | 5.271 | -.719 |

주. * $p<.05$

현실요법 집단프로그램이 학교폭력 중복경험자의 문제대처행동에 미치는 효과

학교폭력 중복경험자들에게 현실요법 집단 프로그램을 실시한 실험집단과 실시하지 않은 통제집단의 문제대처행동에 변화가 있는지 알아보기 위해 대응표본 t검증을 실시한 결과는 표 6과 같다.

표 6에서 보는 바와 같이, 현실요법 집단프로그램에 대한 학교폭력 중복경험자들의 사전·사후 비교 값이 제시되었다. 실험집단의 문제대처행동 사전검사 평균은 132.35이고, 사후검사 평균은 138.94로 나타나 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다($t=-5.424, p<.001$). 반면에 통제집단의 자아존중감 사전검사 평균은 133.45이고, 사후검사 평균은 133.33으로 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다($t=-1.508, p>.05$).

현실요법 집단프로그램이 종결된 후 학교폭력 중복경험자의 반응과 변화

학교폭력 중복경험자들에게 현실요법 집단 프로그램이 종결된 후 실험집단 대상자들의 프로그램 용지와 자기평가 및 연구자와 진행요원의 자료를 근거로 한 실험집단 참가자의

학교폭력에 대한 반응과 변화는 표 7과 같다.

표 6에서 보는 바와 같이, 본 프로그램 실시에서 각 회기마다 참가자들로 하여금 자신의 장점과 자신의 욕구를 확인하고 이러한 욕구를 실현하는데 있어서 책임감 있는 행동을 강조하였다. 참가자들은 모두 학교폭력에 대한 피해경험과 가해경험을 가지고 있어 서로의 마음을 이해하고 공감하였으며, 이는 프로그램에 적극적으로 참여하는데 동기유발이 되기도 하였다. 프로그램이 진행되어가는 동안 자신의 행동을 선택하고 책임지는 주체가 자기 자신이라는 것을 인식하였고, 자신의 입장에서 조금씩 타인의 입장도 배려하기 시작하였다. 참가자 중 몇 명은 학교폭력을 당했을 때의 충격적인 기억을 소극적이거나 적극적으로 표현하였으며(E1, E2, E5, E6, E8), 또 몇 명(E4, E7, E9, E10)은 행동을 가할 때 별 생각 없이 했거나 E6과 E8과 같이 자신이 당했을 때의 복수심으로 학교폭력을 행하고 있었다. 그러나 프로그램 종결 시 작성한 소감문에서는 자기 자신에 대한 소중함과 폭력행동에 대한 자신의 선택과 책임에 대하여 좀 더 신중함이 표현되었다. 또한 자기기입식 보고에서는 대부분의 참가자들의 학교폭력 유형별 가해행동이 부분적으로 감소하였음을 확인할 수 있었다.

표 6. 실험집단과 통제집단의 문제대처행동 사전·사후 차이 검증

| 구분 | 사전 | | 사후 | | t |
|------------|--------|-------|--------|--------|-----------|
| | M | SD | M | SD | |
| 실험집단(n=10) | 135.00 | 9.380 | 146.10 | 10.475 | -5.424*** |
| 통제집단(n=10) | 135.50 | 8.249 | 139.60 | 9.499 | -1.508 |

주. *** $P<.001$

표 7. 학교폭력 중복지험자의 학교폭력에 대한 반응과 변화

| 중복지험자 | 성별 | 참가자의 학교폭력에 대한 반응 | 프로그램 실시 후 참가자가 지각한 변화 | |
|-------|-----|---|--|--------------------|
| E1 | 남 | 친구를 때릴 때는 몰랐는데, 나로 인해 힘들 것이란 생각이 들어 미안했다. | 신체적 폭력행동 감소 | |
| E2 | 남 | 예전에 친구에게 맞았을 때의 억울함 때문에 다른 친구들을 괴롭힌 것 같다. | 금품갈취 행동 감소 | |
| E3 | 남 | 내가 소중하듯이 나보다 약한 친구들을 소중히 생각하게 되었다. | 신체적 폭력행동 감소 | |
| E4 | 남 | 기본대로 행동하지 않고 내가 책임질 수 있는 행동인지 생각하고 움직이겠다. | 금품갈취 행동 감소 | |
| 실험 집단 | E5 | 남 | 내가 괴롭힌 친구가 힘들 것이란 생각을 하는 것이 싫었다. 그러나 지금은 그 생각으로 내 마음이 조금 무거워졌다. 다른 친구를 괴롭히지 않아야겠다. | 괴롭힘 행동 감소 |
| | E6 | 남 | 내가 당한 것처럼 누군가에게 복수를 하고 싶었다. 그래도 이젠 그만 해야겠다. | 신체적 폭력, 금품갈취 행동 감소 |
| | E7 | 남 | 다른 친구들도 나 정도는 폭력행동을 하는 것 같다 | 거의 똑같음 |
| | E8 | 남 | 폭력행동을 안하고 싶지만, 당장은 힘들 것 같다. 그러나 절대 폭력을 당하진 않겠다. | 괴롭힘 행동 감소 |
| | E9 | 남 | 다른 친구에게 지시하는 것이 재미있고 편했는데, 그래도 이젠 내 일은 내가 해야겠다. | 금품갈취, 괴롭힘 행동 감소 |
| | E10 | 남 | 폭력행동은 진정한 남자의 모습은 아닌 것 같다. 앞으로 때리지도 맞지도 않겠다. | 신체적 폭력행동 감소 |

논 의

본 연구의 목적은 현실요법 집단프로그램을 구성하여 학교폭력 중복지험자에게 적용함으로써 그들의 자아존중감과 문제대처행동에 미치는 효과를 검증하고자 하였다. 이를 위해 8회기의 현실요법 집단프로그램을 제공한 10명의 실험집단과 집단프로그램을 제공하지 않은 10명의 통제집단을 대상으로 집단프로그램 실

시 전·후에 나타난 자아존중감, 문제대처행동의 점수를 비교·분석한 결과, 본 연구의 연구가설을 지지하는 유의미한 것이었으며, 다음과 같은 결론을 얻었다.

첫째, 현실요법 집단프로그램은 학교폭력 중복지험자들의 자아존중감을 향상시키는 것으로 나타났다. 실험집단의 사전·사후조사에서 자아존중감 점수가 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타나, 본 집단프로그램

에 참여한 학교폭력 중복경험자들의 자아존중감이 향상되었다. 통제집단은 사전·사후조사에서 자아존중감의 점수가 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

이러한 연구결과는 현실요법 집단프로그램이 대학생의 자아존중감을 향상시킨다는 김정숙(2000)의 연구결과와 국제결혼이주여성의 자아존중감을 향상시킨 이무영과 강기정(2007)의 연구결과를 지지하고 있다. 또한 비행청소년의 자아존중감을 향상시킨다는 김현자(2003)의 연구결과와 현실요법 집단프로그램 실시 후 학교폭력 경험청소년의 낮은 자아존중감이 향상된 도기봉(2006)의 연구결과와 일치하고 있다. 외국의 경우 Williamson(1992)의 연구에서 청소년들의 자아존중감을 향상시키는 현실요법 집단프로그램을 실시하여 그들의 욕구충족도가 집단경험 이전보다 높아졌다는 것과 일치하는 것이다.

현실요법 집단프로그램을 학교폭력 중복경험자들에게 적용하는 동안 대상 청소년들이 자신에 대해 긍정적으로 이해하고, 자기만족을 위해 선택한 행동에 대해 책임지게 하며, 원하는 것을 성취하도록 매 회기마다 지지와 격려를 한 것이 참가자들의 자아존중감을 향상시키는데 크게 기여한 것으로 보여진다.

둘째, 현실요법 집단프로그램은 학교폭력 중복경험자들의 문제대처행동을 향상시키는 것으로 나타났다. 그러나 통제집단은 사전·사후조사에서 문제대처행동 점수가 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 집단프로그램이 청소년의 학교공부에 대한 동기부여 및 집중력, 학교생활에 임하는 태도가 긍정적으로 변화되어 학교생활적응의 효과성이 입증된 송정아와 김영희(2001)의 연구결과와 유사하다. 또한 현실요법

집단프로그램이 청소년의 리더십 생활기술 개발에 긍정적인 영향을 미친다는 정은실과 박애선(2005)의 연구결과와 맥락을 같이한다.

그러나 이러한 연구결과를 논의함에 있어서 자아존중감과 문제대처행동을 변수를 적용한 다른 집단프로그램의 연구결과와 비교하여 논의하기는 어려움이 있었다. 그 이유는 현실요법 집단프로그램을 학교폭력 중복경험자에게 적용하여 그 효과성을 검증한 연구가 없기 때문이며, 본 연구가 자아존중감과 문제대처행동을 변수로 하여 학교폭력 중복경험자들을 대상으로 현실요법 집단프로그램의 효과성을 확인하는 첫 연구이기 때문이다.

현실요법 집단프로그램 실시 후 자기기입식 보고에서도 알 수 있듯이 참가자들의 학교폭력에 대한 변화는 언어적 폭력에 비해 신체적 폭력, 금품갈취 및 괴롭힘 등의 학교폭력 가해행동이 감소하였다. 이는 자아존중감과 문제대처행동의 향상이 학교폭력 중복경험자들의 일상적인 생활속에서 학교폭력과 관련한 행동 기능을 변화시키는데 효과가 있다는 것을 의미한다. 이는 현실요법 집단프로그램이 학교폭력 중복경험자들에게 일상적인 문제들을 폭력이라는 수단이 아닌 사회적으로 합의할 수 있는 방식으로 문제대처행동에 접근하기 시작한 것으로 볼 수 있으며, 이러한 집단경험을 통해 학교폭력 중복경험자들이 자신감을 가지고 학교생활에 보다 잘 적응할 것으로 추측된다. 그러므로 학교폭력 중복경험자에 대한 개입방법으로 현실요법 집단프로그램은 참가자들의 자아존중감과 문제대처행동 능력의 향상에 매우 유용하다는 것을 알 수 있다.

이상과 같은 논의와 결론을 토대로 본 연구의 한계점과 후속연구를 위한 제언은 다음과 같다.

첫째, 학교폭력 중복경험자들은 고등학생이기 때문에 지금·여기에서의 책임감을 강조하는 현실요법 프로그램은 적절하다고 본다. 그러나 학교폭력 중복경험자들은 대부분 언어소통이 원활하지 못하기 때문에 언어적인 방법뿐만 아니라 신체와 도구를 활용한 놀이나 미술놀이를 적용한 현실요법 프로그램을 실시할 필요가 있겠다.

둘째, 본 연구에서는 고등학교 남학생들을 피험자로 표집하였고, 소수의 실험·통제집단 20명을 대상으로 사전·사후 설계를 적용하였기 때문에 연구결과를 일반화하는 데는 한계가 있다. 따라서 후속연구에서는 다양한 연령 및 성별의 학교폭력 중복경험자들을 대상으로 그들의 특성에 맞는 현실요법 집단프로그램을 적용해 볼 필요가 있겠다.

셋째, 학교폭력 중복경험자를 위한 현실요법 집단프로그램의 실험연구뿐만 아니라 추후 연구에서는 학교폭력 가해자 집단과 피해자 집단 및 중복경험자 집단을 각기 현실요법 집단프로그램을 실시한 후 그 효과성을 비교할 수 있겠다. 또한 현실요법 집단프로그램 실시 후 참가자의 변화과정을 상세하게 기술할 수 있는 질적연구의 필요성이 제기된다.

넷째, 본 집단프로그램이 종결된 후 통제집단에 대한 개입 프로그램이 바로 실시되어 추후조사를 실시하지 못하였다. 추후연구에서는 학교폭력 중복경험자를 대상으로 추후조사를 병행하여 프로그램의 지속적인 효과를 확인하는 것이 필요하겠다.

다섯째, 본 연구에서는 현실요법 집단프로그램을 매주 1회기씩 총 8회기 실시하였다. 그러나 실제 집단프로그램을 진행하는 동안 학교폭력 중복경험자들은 술과 담배를 사용하고 있었고, 이러한 행동은 학교교칙을 어기는

문제행동이였다. 따라서 이러한 문제행동을 개선하기 위해 금주·금연을 위한 실제적이고 구체적인 도움을 원하였으며, 이를 위한 금주·금연 프로그램의 시급한 개입이 필요하다 하겠다.

본 연구는 학교생활에 문제를 가지고 있으며, 심리적 어려움과 문제대처행동에서의 어려움을 겪고 있는 학교폭력 중복경험자들에게 자신감 회복과 문제대처행동을 향상시키는데 도움을 주는 프로그램이었다고 사료된다. 그리고 현실요법 집단프로그램이 지역사회의 다양한 장면이나 학교현장에서 학교폭력 중복경험자들의 자아존중감과 문제대처행동 향상을 위한 집단프로그램으로 활용할 수 있도록 하는데 본 연구의 의의가 있다. 학교폭력 중복경험자를 위해서는 학교체계와 연계하여 학교폭력 중복경험자인 개인이나 소집단을 변화시키는 것을 비롯해서 개인과 집단이 속해 있는 가정, 지역사회 환경에 초점을 두고 국가나 학교차원에서 다양한 개입 프로그램을 만들어 갈 필요성도 제기된다.

참고문헌

곽금주 (1999). 학교폭력의 학술적 사회적 대안/학교폭력에 대한 심리학적 접근의 모색: 학교폭력 예방 및 대처 프로그램: 외국사례. 대외심포지움, 55-72.

김명아 (2002). 현실요법이 비행청소년의 통제위와 정신건강에 미치는 영향. 정신간호학회지, 11(2), 172-181.

김재엽, 이지현, 정윤경 (2008). 청소년들의 가정폭력노출경험이 학교폭력가해행동에 미치는 영향: 학교폭력에 대한 태도의 매개

- 효과. *한국아동복지학*, 26, 31-59.
- 김정숙 (2000). 현실요법 프로그램이 대학생의 내적 통제성, 자아존중감에 미치는 효과. *정신간호학회지*, 9(2), 209-219.
- 김준호, 박정선, 김은경 (1997). 학교주변 폭력의 실태와 대책. 한국형사정책연구원.
- 김현자 (2003). 현실요법(YQMT) 집단 프로그램이 비행청소년의 자아존중감과 내적통제에 미치는 효과. 가톨릭대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 도기봉 (2008). 학교폭력에 영향을 미치는 공격성과 생태체계요인의 상호작용효과. *청소년복지연구*, 10(2), 73-92.
- 도기봉 (2006). 학교폭력 경험 청소년의 자아존중감 향상 및 문제행동 감소를 위한 또래집단 프로그램의 효과. *사회복지개발연구원*, 12(2), 127-147.
- 도기봉 (2007). 학교폭력 가해행동에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 대구대학교 대학원 박사학위논문.
- 도기봉, 오현숙, 박명호 (2006). 현실요법 집단 프로그램이 대학생의 자아존중감과 대인관계 향상에 미치는 효과. *복지행정논총*, 16(2), 101-120.
- 박경 (2005). 청소년의 아동기 학대경험과 자살사고간의 관계에서 문제해결과 사회적 지지의 중재효과. *한국심리학회지: 학교* 2(2), 131-147.
- 박현숙 (2008). 청소년을 위한 통합적 자살·폭력 예방 프로그램의 개발. *대한간호학회지*, 38(4), 513-521.
- 서울대학교 발달심리연구실 (2006). 시우보우 프로그램. <http://down.edunet4u.net/KEDTLC/school/elem/index.htm>.
- 서초구립 반포종합사회복지관·서울대학교 실천사회복지연구원 (2007). 실천가와 연구자를 위한 사회복지척도집. 나눔의집.
- 송정아, 김영희 (2001). 학교폭력에 대한 청소년들의 심리적·행동적 학교적응 강화 프로그램 효과성 연구. *청소년복지연구*, 3(1), 79-94.
- 신성자 (2005). 학교폭력 가해, 피해 그리고 대응관련요인. *사회과학*, 17, 111-142.
- 신혜섭 (2005). 중학생의 학교폭력 유형에 영향을 미치는 변인: 가해경험, 피해경험, 가해, 피해 중복경험에 대한 분석. *청소년학연구*, 12(4), 123-149.
- 신희경 (2006). 가해 청소년, 피해 청소년, 가해/피해 청소년 집단유형의 발달에 영향을 미치는 변인. *한국청소년연구*, 17(1), 297-323.
- 아영아·정원철 (2007). 부모위험요인이 학교폭력 가해행위에 이르는 발달경로. *청소년학연구*, 14(3), 29-52.
- 양정호 (2004). 중학생의 왕따 발생 요인에 관한 연구. 제1회 한국청소년패널 학술대회 발표자료집, 16-46.
- 오주·아영아 (2006). 중학교 학교폭력 가해·피해 중복경험에 영향을 미치는 요인. *사회복지개발연구*, 12(1), 79-100.
- 이태인 (1998). 청소년의 자아존중감 향상을 위한 집단사회사업의 효과: 학교사회사업 도입을 위한 실험연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 이규미, 김대식, 김영혜 (2003). 심각한 폭력(살인) 가해 학생에 대한 사례 분석; 폭력 유발요인과 예방안. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 15(2), 367-382.
- 이무영, 강기정 (2007). 국제결혼이주여성의 자아존중감 및 결혼만족도 향상을 위한 현

- 실요법 집단프로그램의 효과. *한국가족복지학*, 12(2), 29-44.
- 이문자 (2003). 초등학생 집단따돌림 가해행동의 생태체계적 변인에 관한 연구. 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이상균 (2005). 청소년의 또래폭력 가해경험에 대한 생태체계적 영향 요인. *아동복지학*, 19, 141-170.
- 이진숙, 한영숙 (2006). 인지행동치료 프로그램이 외상 후 스트레스장애(PTSD) 아동에 미치는 효과: 학교폭력 피해아동을 중심으로. *한국가정과학회지*, 9(2), 21-31.
- 장금순 (2005). 민속놀이를 활용한 초등학생 학교폭력 예방 프로그램 개발연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 정은실, 박애선 (2005). 현실요법 집단상담 프로그램이 청소년 리더십 기술에 미치는 영향-고등학생을 중심으로. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 17(4), 907-927.
- 조유진 (2006). 집단괴롭힘 목격과 피해경험의 가해화 경로에 대한 중재요인. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 청소년폭력예방재단 (2002). 내가바로지킴이. 청소년폭력예방재단.
- 한국교육개발원 (2007). 학교폭력 예방 프로그램 개발 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 허승희, 최태진 (2008). 초등학교 폭력예방을 위한 집단상담 프로그램의 적용과 그 효과(I): 가해 성행 아동을 대상으로. *초등교육연구*, 21(3), 175-197.
- Akiva, M., LeTendre, G. K., Baker, D. P., Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.
- Astor, R. A., & Meyer, H. A. (2001). The conceptualization of violence-prone school subcontexts: Is the sum of the parts greater than whole? *Urban Education*, 36, 374-399.
- Ellickson, P., Saner, H., & McGuigan, K. A. (1997). Profiles of violent youth: Substance use and other concurrent problems. *American Journal of Public Health*, 87(6), 985-991.
- Esposito, C. L., & Clum, G. A. (2002). Social support and problem-solving as a moderators of the relationship between childhood abuse and suicidality: applications to a delinquent population. *Journal of Traumatic Stress*, 15(2), 137-146.
- Furlong, M. J. (2000). The School in School-related violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, Summer*. Retrieved May 15, 2001 from Findarticles.com database on the World Wide Web site: <http://www.findarticles.com>.
- Glasser, W. (1985). *Control theory*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: Harper & Row.
- Litz, B. T., Blake, D. D., Gerardi, R. J., & Keane, T. M. (1990). Decision making guidelines for the use of direct therapeutic exposure in the treatment of posttraumatic stress disorder. *Behavior Therapy*, 13, 91-99.
- McCubbin, H. I. & Thompson, A. I.(eds.) (1991). *Family Assessment Inventories for Research and Practice*. Madison, WI: University of Wisconsin.
- Maschi, T. (2006). "Unraveling the link between

- trauma and male delinquency", "the cumulative versus differential risk perspectives". *Social Work*, 51(1), 55-70.
- Rosario, A. D. (1971). *The Interaction of Counseling Strategy and Locus of Control*. University of Texas at Austin.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behavior during childhood: What have we learned in the past century. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- White, H. R., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., & Farrington, D. P. (1999). Developmental associations between substance use and violence. *Developmental and Psychopathology*, 11, 785-803.
- Williamson, R. (1992). Using group Reality therapy to raise self-esteem in adolescent girls. *Journal of Reality Therapy*, 11(2), 3-11.
- Wubbolding, R. E. (1988). *Using Reality Therapy*. New York: Harper & Row.
- 원 고 접 수 일 : 2009. 10. 17.
1차 수정원고접수일 : 2009. 11. 29.
2차 수정원고접수일 : 2009. 12. 13.
최종게재결정일 : 2009. 12. 23.

Effects of a Reality Therapy Group Program for Improving the Self-Esteem and Coping Behavior on Problem of School Violence-Students Who have been both victims and offenders of School Violence

Do Gie Bong

The Institute for Social Welfare Development

Oh Juu

Busan Digital University

The purpose of this study was to test the effects of reality therapy group program on improvement of self-esteem and coping behavior on problems for students with both victims and offenders experience in school. The subject of this study was 20 high school students in Daegu city. The students were randomly assigned by ten separated into experimental group and control group. The experimental group took part in program once in a week and total 8 weeks, but the control group did not measure anything at all. As a results of this study, the self-esteem and coping behavior on problems of students in the experimental group was far more improved than that of students in the control group. Therefore reality therapy group program appeared to have positive effects on the improvement of self-esteem and coping behavior on problems for students with both victims and offenders experience in school. This study was the first research into the relationship between reality therapy and students who have been both victims and offenders of school violence and have great significance for the application of the reality therapy group program.

Key words : school violence, self-esteem, coping behavior on problem, reality therapy group program