



저작자표시 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.
- 이차적 저작물을 작성할 수 있습니다.
- 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#) 

김 정 규 교수지도
석사학위 청구논문

그립 (Grip) 친구도우미 프로그램이
학교폭력 가해행동에 미치는 영향
- 중학생의 스트레스, 공감능력을 중심으로

2013

성신여자대학교 대학원
심 리 학 과
구 도 연

그립 (Grip) 친구도우미 프로그램이
학교폭력 가해행동에 미치는 영향
- 중학생의 스트레스, 공감능력을 중심으로

김 정 규 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2012년 11월

성신여자대학교 대학원

심 리 학 과

구 도 연

인 준 서

구도연의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

심사위원 _____ 인

성신여자대학교 대학원

논문개요

본 연구는 그립(Grip)친구도우미 프로그램이 중학생의 스트레스, 공감 능력, 학교폭력 가해행동에 미치는 영향을 알아보는 것을 목적으로 시행되었다. 연구대상은 경기도 소재 K중학교의 중학생 1학년으로 학교에서 의뢰한 두 개의 반을 실험집단으로 배정하였다. 실험집단에는 매주 1회에 90분씩, 총 8회기의 프로그램을 실시하였다. 프로그램의 효과를 검증하기 위하여 박선희(1991)가 수정 및 보완한 스트레스 척도, 박성희(1997)가 번안하고 수정, 보완한 공감능력 척도와 최은숙(1999)이 재구성한 학교폭력 가해행동 척도를 사용하였다. 분석은 PASW Statistics 18.0와 M-plus 3.0을 사용하여 독립 t검증, 대응표본 t 검증, 혼합 분산분석, 공분산 분석 그리고 구조방정식 모형검증으로 시행하였다.

본 연구의 결과는 다음과 같다.

첫째, 그립친구도우미 프로그램을 시행한 실험집단의 중학생들은 통제집단에 비해 스트레스가 유의미하게 감소하지 않았다. 둘째, 그립친구도우미 프로그램에 참여한 실험집단의 중학생들의 공감능력이 유의미하게 상승하지 않았다. 셋째, 그립친구도우미 프로그램에 참여한 실험집단의 중학생들의 학교폭력 가해행동은 유의미하게 감소하지 않았다. 넷째, 그립친구도우미 프로그램과 중학생의 학교폭력 가해행동의 관계에서 스트레스와 인지공감능력, 정서공감능력의 매개효과는 없었다.

결론적으로 본 연구에서 시행한 그립친구도우미 프로그램은 중학생의 스트레스, 공감능력, 학교폭력 가해행동에 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다. 마지막으로 본 연구의 한계점과 후속 연구를 위한 제언을 하였다.

주요어 : 그립친구도우미 프로그램, 스트레스, 공감능력, 가해행동, 매개효과

목 차

논문개요

I. 서론

- 1. 연구의 필요성 및 목적 1
- 2. 연구 문제 및 가설 10

II. 이론적 배경

1. 학교폭력

- 1) 학교폭력 및 학교폭력 가해행동의 개념 11
- 2) 학교폭력의 원인 13

2. 스트레스

- 1) 스트레스 개념 16
- 2) 중학생의 스트레스 17
- 3) 중학생의 스트레스와 학교폭력의 관계 20

3. 공감

- 1) 공감의 개념 22
- 2) 공감과 학교폭력의 관계 26

4. 게슈탈트 치료 이론 29

- 1) 스트레스와 학교폭력에 대한 게슈탈트 치료적 접근 30
- 2) 공감과 학교폭력에 대한 게슈탈트 치료적 접근 36

III. 그림친구도우미 프로그램

- 1. 그림친구도우미 프로그램의 특징 40

2. 그림친구도우미 프로그램의 구조	41
3. 그림친구도우미 프로그램의 단계별 구성	45
4. 그림친구도우미 프로그램의 실시	47
IV. 연구 방법	
1. 연구대상	49
2. 연구설계	49
3. 연구진행절차	50
4. 측정도구	
1) 스트레스 척도	51
2) 공감능력 척도	52
3) 학교폭력 가해행동 척도	53
5. 자료 분석	54
V. 연구결과	
1. 주요 변수의 기술 통계	55
2. 가설 검증	56
VI. 논의	
1. 연구의 결과 논의	62
2. 연구의 제한점과 제언	66
참고문헌	
ABSTRACT	
부 록	

표 목 차

<표1> 그림친구도우미 프로그램	48
<표2> 연구대상 중학생의 구성	48
<표3> 연구설계	50
<표4> 스트레스 척도	51
<표5> 공감능력 척도	53
<표6> 학교폭력 가해행동 척도	53
<표7> 주요변수의 기술통계 및 동질성 검증	55
<표8> 실험집단과 통제집단의 분산분석가해행동 척도	56
<표9> 실험집단의 대응표본 t검정 추후-사전 추후-사후	58
<표10> 실험집단의 주요 변수들의 상관관계	58
<표11> 통제집단의 주요 변수들의 상관관계	59
<표12> 매개모형의 적합도	60

그림 목 차

<그림1> 그림친구도우미 프로그램이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향 에서 스트레스와 인지적 공감능력의 매개모형	61
<그림2> 그림친구도우미 프로그램이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향 에서 스트레스와 정서적 공감능력의 매개모형	61

I. 서 론

1. 연구의 필요성 및 목적

“제가 그동안 말을 못했지만, 매일 라면이 없어지고, 먹을 게 없어지고, 갖가지가 없어진 이유가 있어요. (중략) 애들이 매일 우리 집에 와서 절 괴롭혔어요. 12월에 들어서 자살하자고 몇 번이나 결심을 했는데 그때마다 엄마, 아빠가 생각나서 저를 막았어요.”

이는 2011년 12년 20일 대구에서 학교폭력으로 자살을 선택한 한 중학생의 유서 내용 중 일부이다(대구연합뉴스, 2011, 12, 23). 이 유서내용이 알려지면서 친한 학생 15명 정도가 잠을 자지 못하고 음식도 제대로 먹지 못하는 등의 '외상 후 스트레스 장애'를 겪고 있는 것으로 나타났고(Kbs, 2011. 12. 28), 가해 중학생 2명은 실형을 선고 받았다(MBN, 2012. 6. 29). 이 사건은 사회에 큰 충격과 파문을 주었다.

학교폭력은 최근 심각한 사회문제로 부각되고 있고, 이를 예방하고 근절하려는 노력을 해 왔음에도 불구하고 감소하려는 기미가 보이지 않는다(양야기, 이정숙, 2009). 오히려 피해·가해율과 빈도는 증가하고 있고, 일회성이 아니라 지속적이고 체계적으로 발생하는 특성을 보인다. 또한 여학생들의 폭력도 증가하고 있고, 평범한 학생들에서도 학교폭력이 일반화 되고 있다. 더욱이 학교폭력의 양상은 점점 더 저연령화, 집단화, 흉포화 되고 있는 반면, 가해학생은 무감각해지고 인식이 부족하며, 목격학생은 무관심하여 학교폭력의 대책 마련이 매우 시급한 실정이다. 피해자이면서 가해자인 동시성(48.9%)으로 폭력의 악순환이 계속되고 있고, 무엇보다 피해자의 자살생각이 증가(30%)하여 이제는 사회 문제로 각별한 관심이 필요하다(문용린, 2006; 청예단, 2011).

학교폭력의 실태를 살펴보면, 김경집(2005)의 연구에서는 48.9%, 청소

년예방재단의 조사에서는 2009년에 22%, 2010년에 22.6%, 2011년에는 18.3% 등으로 나타났다. 적어도 22%에서 많게는 48.9%까지 학교폭력의 피해 경험 정도에 차이가 있지만, 조사 년도와 조사 대상이 다른 점 등을 감안하여도 10명중 최소 2명~3명 정도는 학교폭력의 피해를 입는 것으로 추정할 수 있다.

최근 교육과학기술부의 보고에 따르면, 올해 1월부터 7월까지 24시간 운영되는 '117'에 접수된 전국 학교폭력 신고전화가 지난 한 해 동안 접수된 280건보다 125배 증가하여 3만 5천 건에 이르렀다고 한다(KBS 보도, 2012.08.17). 이를 보면 학교폭력 발생률이 그 동안 집계되었던 수치보다 더 높을 가능성을 추정할 수 있으므로 그 심각성도 보고되고 있는 것보다 더 크다고 할 수 있다.

이러한 학교폭력은 가해자, 피해자만의 문제가 아니라 폭력의 확산과 사회 불안감 조성에 영향을 미치는 등 두루 영향을 준다. 학교폭력에 노출된 학생들은 왕따나 폭력행동의 성공을 모델링함으로써 또 다른 가해자가 될 수 있고, 폭력행위가 안정화 될 경우에는 다른 비행행동으로 점차 확장되어 성인으로 성장한 후에도 사회 속에서 문제를 일으킬 수 있다(이상균, 1999; 이시형, 1996; 정명선, 2010). 실제로 20년간 수행된 노르웨이 Olweus(1993)의 학교폭력 중단 연구 결과에서도 초등학교 6학년에서 중학교 3학년까지 가해자로 판정된 학생의 60%가 24세까지 최소한 한 가지 이상의 범죄를 저지른 것으로 나타났다. 이러한 가해 학생들에게도 개인적인 어려움이 초래되는데 불안, 우울 등이 나타나거나 학교부적응, 대인관계의 갈등 등을 경험하기도 한다(양야기 외, 2009). 피해학생들에게는 많은 영향을 미쳐 심각한 정신적, 신체적 외상과 후유증이 나타나는 것으로 보고되었다(박상도, 2001). 학교 결석 및 학교 내 특정 장소의 회피, 가출, 자살 등의 반응을 보이거나, 자기 방어나 보복을 위해 무기용

도구를 가지고 다니는 등 보다 공격적인 행동을 보여 폭력의 악순환 현상을 보이기도 한다(이상균, 1999). 김현수(2002)의 연구에서도 폭력 피해 학생의 경우 거의 4명중 3명(74.1%)은 복수하고 싶다고 보고되었다.

이러한 학교폭력 사태의 심각성과 그에 대한 걱정으로 그동안 학교폭력 예방 프로그램 개발과 활동 등 다양한 노력이 있어 왔다. 그러나 학교폭력의 원인이 개인적 특성, 가정, 학교, 지역사회에서의 원인 등으로 다양하므로 모든 원인들을 고려한 통합적 접근이 쉽지 않다(양야기 외, 2009). 국내에서 기존에 활용되고 있는 학교폭력예방 프로그램의 내용을 보면, 분노와 공격성 등의 정서조절 및 의사소통을 통한 사회적 기술 향상 등에 초점을 맞추고 있고, 학교폭력예방 프로그램 효과 검증을 연구한 사전 문헌들은 공통적으로, 대인관계 기술, 정서조절, 자아존중감 등을 변인으로 다루고 있어(김성곤, 2005; 김정규, 2012) 학교폭력과 관련된 다양한 요인들에 대한 예방 프로그램의 검증이 아직 부족한 실정이다.

지금까지 개발되어 활용되고 있는 학교폭력 예방 프로그램들은 가해상황과 폭력 피해에 대한 정보 전달을 목적으로 한 것이 많다. 즉, 학교폭력에 대한 이해를 돕고 폭력으로 인한 피해를 보여주는 등 직접적인 방식으로 접근하고 있어 부족한 점이 있다(양미진, 김은영, 이상희, 2008).

실제로 중학생 포함 대상으로 하는 우리나라 학교폭력 예방 프로그램 4종을 분석해 보고 특징 및 제한점 등을 살펴보면 다음과 같다.

첫째 ‘헬핑 프로그램’은 방관자 집단을 문제 해결의 핵심으로 보고, 폭력 상황에서 학생들의 무의식, 무책임 등을 변화시켜 자기인식과 대처방식의 이해 등, 사회인지 능력 향상을 목표로 하였다(곽금주, 2008). 중학생의 경우 방관자의 수가 가장 많으므로 학급 전체를 대상으로 한 점은 적절하다. 그러나 학교 폭력 문제는 학생들의 인지적 추론 과정에 국한되지 않기 때문에 정서적 접근을 포함한 통합적이고 다차원적인 접근이 필요하다

(김정규, 2012; 박효정, 2007; 정명선, 2010).

둘째 ‘무지개 프로그램’을 살펴보면, 이 프로그램은 학교와 청소년 기관에서 활용할 수 있도록 개발된 것으로 피해 학생 치유 및 재활을 위한 교육 프로그램이다. 박효정(2007)에 따르면 이 프로그램은 학교 현장이나 청소년 시설에 직접 활용하는데 제한적이고 흥미 유발할 수 있는 요소나 활동이 부족하다. 또한 피해자 중심적이므로 가해자와 방관자를 모두 포함한 접근이 필요하다(곽금주, 2008; 김정은, 2009).

셋째 ‘내가 바로 지킴이 프로그램’은 학교폭력의 이해 및 실태, 대처 방법 등이 포함된 자료화면 제시 후에 모둠 활동을 통하여 학교폭력의 개념과 대처방법을 이해하도록 구성되어 있다. 역할극을 통해 피해자와 가해자의 입장을 구체적으로 이해할 수 있는 활동이 포함되어 있는 것은 장점이나 학교폭력의 개념과 대처 방법에 대한 직접적인 교육으로 치중되어 있어 예방차원에서의 인성교육과 치유적 측면이 부족하다(박효정, 2007; 양미진 외, 2008)

넷째 ‘시우보우 프로그램’은 동영상 자료를 활용하여 기본적인 인성 교육 및 학교 폭력에 대한 인식과 대처양식을 학습시키기 위한 프로그램이다. 학생의 인지, 정서 및 행동의 세 차원에서 학교폭력의 원인과 결과를 조망하여 1차적 예방을 도모하고, 2차적 예방으로 대처와 사후 중재의 측면을 볼 수 있도록 되어있다(곽금주, 2008). 10회기의 주제로 10분 내외의 시청각 자료로서 전달효과를 극대화하여 시간의 제약을 최소화 할 수 있다는 강점이 있지만, 동영상을 시청하는 방식으로 제작되어 학생들의 적극적인 참여활동이 부족하고 치료적 개입이 부족하다(김정규, 2012; 박효정, 2007;).

위와 더불어 김정규(2012)가 국내 예방 프로그램을 분류하고 분석한 결과를 살펴보면, 학교폭력 관련 프로그램에서 주로 인지적 측면에 초점을

둔 것으로 나타났다. 실제로 폭력 관련 학생들의 대인간 관계가 변화하기 위해서는 치유적인 관계적 체험을 통해 인지 정서 및 행동의 통합적 변화가 선행되어야 한다. 즉, 정서적 체험 요소의 보완이 필요하다고 보았다 (Greenberg, 2008). 정명선(2010), 윤성우와 이영호(2007)도 학교폭력 관련 기존의 공감훈련 프로그램에서도 인지 공감에 치중하여 기본적인 정서 공감은 상대적으로 무시되고 있는 것으로 분석하여, 정서적 측면의 포함을 주장하였다. 김정은(2009)는 기존의 학교폭력 예방 프로그램이 가해자 또는 피해자라는 이분법적 구도 안에서 문제를 해결하고자 한 것을 한계점이라고 하였다. 이에 곽금주(2008)도 우리나라의 집단 괴롭힘은 방관자의 수가 많고 학교폭력이 집단과정의 양상을 보이는 특징을 가지므로 학교폭력에 다수를 차지하고 있는 방관자 집단을 변화시킬 수 있는 프로그램이 필요하다고 주장하였다. 양미진 외(2008)에 의하면, 국외의 프로그램은 정보전달하는 방식보다 일상생활에서의 정서 조절, 의사소통 기술 등을 교육하는 경우가 많다고 하였다. 특히 1986년에 개발된 Second Step Program은 교과연계 학급 단위 폭력예방 프로그램으로, 사회적, 정서적, 행동적 문제의 발달 감소와 분노조절, 사회적 문제 해결, 공감능력을 촉진하는데 중점을 두었다. 이는 교과연계, 학급 단위, 일상생활에서의 체험 교육 등이 강점이라 할 수 있다.

위의 내용을 종합하여 우리나라에서 개발된 학교폭력 예방프로그램의 제한점을 정리해보면, 학생의 적극적인 참여와 활동이 부족하고 흥미나 관심을 유발 할 수 있는 요소가 부족하며, 인지적 측면에 치중한 면이 있다. 또한 피해자나 가해자에 중점을 두어 방관자를 포함한 통합적 접근이 부족하고, 예방차원에서 더욱 필요한 인성 교육이 미비하다고 볼 수 있다.

다시 말하면, 학교폭력 예방 프로그램을 개발하기 위해서는 방관자를 포함한 학급 단위의 통합적 접근, 정서적 측면의 보완, 학생들의 흥미 유

발 요소, 적극적 활동을 통한 체험, 인성 함양, 또래 활용 등의 포함이 요구된다. 따라서 본 연구에서는 이러한 제한점들을 보완하고 필요한 요인들이 포함되어 있다고 판단되는 그림친구도우미 프로그램을 활용하고자 한다.

그러면 이러한 그림친구도우미 프로그램을 검증하는데 어떤 변인을 중심으로 검증할 것인가?

예방 프로그램에서 최근 보호요인과 위험요인들 간의 관련성에 대한 연구가 증가함에 따라 보호요인과 위험요인 모두 프로그램에 반영하는 것이 더욱 효과적이라고 보고되고 있다(Durlk, 1995; Jessor, 1991; 김정은, 2009 재인용). 따라서 본 연구에서는 박효정(2007)의 구분에 근거하여 개인 특성에 초점을 맞춰 보호요인과 위험요인에서 각각 한 요인을 추출하고자 한다. 개인 특성의 보호요인으로는 자존감, 공감, 관점채택, 자기통제, 학교적응이, 위험요인으로는 분노, 적대적 귀인, 학대, 부당한 대우, 스트레스, 무기력, 좌절감, 공격성, 반사회성 등이 있다. 환경 특성의 보호요인으로는 또래관계, 교사에착, 학급규칙, 또래중재자가, 위험요인으로는 과도한 경쟁, 소외, 외톨이, 교사의 무관심 등이 있다.

먼저 개인 특성의 위험요인에서 스트레스를 추출하였다. 김정은(2009)은 위험요인을 제거하거나 감소시켜야 다양한 문제들을 동시에 예방 하게 되어 학교폭력 예방 프로그램의 효과를 높일 수 있다고 하였다.

한국청소년개발원 연구보고서(2011)에 따르면 우리나라 청소년의 스트레스 인지율은(2008) 43.7%로 성인의 27.1%(2007)보다 매우 높은 것으로 나타났다. 이는 청소년들이 청소년기라는 특수한 발달 단계에 놓여 있어 감정 기복이 심하고 감성에 치우쳐 판단할 경향성이 높은 것이 한 원인이다. 또한 다차원적 가치에 대한 고려가 부족하여 충동적인 폭력 행동 등으로 스트레스를 표출하는 경향이 높기 때문일 수도 있다. 청소년들의

정신건강을 살펴보면 2002년부터 2005년까지 신경증, 스트레스 관련 장애, 기분정동 장애등이 청소년층에서 증가한 것으로 나타났다. 이런 청소년의 정신건강 문제들은 폭력과 자살 등으로 이어지고 있고, 이러한 정신건강 문제가 있는 청소년의 경우 더욱 폭력 등의 문제를 행사할 가능성이 높다(최은진 외, 2011; 최선희 김재엽, 1998).

이렇게 우리나라 청소년의 2명중 1명은 심한 스트레스를 경험하고 있어 매우 심각한 상태라고 할 수 있는데, 스트레스는 청소년기 폭력 행동과 관련된 중요한 심리적 요인이 되므로 그 심각성은 더하다. 학교폭력실태조사(2011)에 의하면, 스트레스도 학교폭력 가해 이유 중에 하나였다. 청소년은 자신과 환경에 대해 겪게 되는 다양한 스트레스를 적절하게 대처할 수 없을 때 부적응 행동의 한 형태로 폭력을 행사할 수 있고, 또는 스트레스에 대한 대처행동으로 비행 및 폭력행동을 할 수도 있다(Dodge, 1990). 즉, 스트레스가 청소년의 폭력 및 비행의 예측변인이 될 수 있다(김선아, 2005; 김성현, 2007; 어주경, 1999; 이미리, 2007; 임성택, 최정숙, 2004). 이 외에도 스트레스가 증가할수록 또래관계 문제(정애리, 2009)와 학교부적응에 부정적 영향을 미치고(이예승, 2004) 이런 문제들은 다시 학교폭력을 불러일으킬 수도 있다. 지각된 스트레스 수준이 높을수록 인지적, 정서적, 행동적 충동성도 증가하기 때문에(이보경, 2001) 스트레스 수준이 증가할수록 학교폭력도 충동적으로 발생할 가능성이 높아질 것으로 추정할 수 있다(임미례, 2010). 또한 스트레스는 자살사고에 직접적으로 영향을 미치기도 하여 스트레스 수준이 높아질수록 자살 충동이 높아진다고 한다(임미례, 2010). 이렇게 스트레스는 폭력 및 청소년 문제 유발 위험요인으로 작용하고 있으므로 스트레스 감소가 학교폭력 예방에 직·간접적으로 영향을 미칠 것으로 보인다.

입시 위주의 교육으로 극심한 경쟁이 팽배한 학교에서 청소년들의 스트

레스 감소는 학교폭력 및 정신건강에 긍정적 영향을 줄 것으로 보인다(양야기 외, 2009). 더불어 정서 및 인성 함양 교육의 부족과 게임 컴퓨터 등 개인놀이의 증가로 개인화가 만연한 우리나라 학교의 현실에서 공감능력의 향상은 상호존중의 문화를 형성하고 인성배양에도 도움이 될 것이다(양미진 외, 2008).

다음으로 보호요인에서 공감을 추출하였는데, 그 타당성을 살펴보면 다음과 같다. 학교폭력은 개인의 특성에 따라 서로 다른 문제 형태로 나타나지만, 공통적인 개인 특성으로 공격성을 들 수 있겠다. 보호요인은 위협요인을 억제하거나 제거하는 작용을 하는데(김정은, 2009), 공감능력은 위협요인인 공격성을 감소시키거나 억제 하는데 직접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다(Feshbach, Feshbach. 1982). 이에 대해 공감적 관심에 의한 이타적 동기 때문에 공격행동이 억제될 수 있다고도 하였다(Miller, Eisenberg, 1988). 보호요인은 그 자체를 향상시킴으로서도 예방효과를 높일 수 있는데(김정은, 2009), 정서적 공감은 이타 행동으로의 실천동기를 부여하며 친사회적 행동에도 영향을 준다고 하였다(박성희, 1997). 뿐만 아니라 공감과 또래 관계는 불가분의 관계로(Redmond, 1989), 높은 공감능력은 환경적 보호요인인 또래 관계 향상에도 영향을 미친다(김인선, 2011; 이성진, 2005). 그리고 공감수준이 높을수록 방관적 태도가 폭력 가해 상황을 방어하는 태도로 변화하고 피해자를 지지할 가능성이 증가한다. 이는 집단 역동에 영향을 주어 학교폭력 예방에 중요한 역할을 할 수 있다(심진숙, 2009; 이희경, 2003). 즉, 공감능력의 향상으로 친사회적 행동 및 또래관계의 향상, 학교폭력에 대한 방관적 무관심에서 관심으로의 변화 증가 등, 보호요인 자체를 향상시킴으로서도 예방 효과를 가져 올 수 있다. 이렇듯 공감능력은 학교폭력 관련 보호·위험 요인들 및 방관자, 인성에도 두루 영향을 미치는 중요 변인이라고 할 수 있다.

마지막으로, 그립친구도우미 프로그램은 학교폭력예방을 위해 개발된 프로그램이고, 본 연구 또한 그립친구도우미 프로그램이 학교폭력예방에 도움이 될 것인지를 알아보고자 하는 것이 목적이므로 학교폭력 가해행동을 세 번째 변인으로 정하였다.

위의 내용을 종합하여, 본 연구의 목적은 기존의 개발된 학교폭력예방 프로그램의 제한점들을 보완하고 필요한 요인들이 포함되어 있다고 판단되는 ‘그립친구 도우미 프로그램’을 활용하고 학교폭력예방에 효과가 있는지 검증하고자 한다. 이 ‘그립친구 도우미 프로그램’은 기존의 ‘계슈탈트 관계성 향상 프로그램(Grip)’을 바탕으로 학교폭력에 대처할 수 있도록 발전시킨 프로그램이다. 성신여대 김정규(2012)교수가 개발한 이 프로그램을 본 연구에서는 학교 실정과 학생들의 요구에 맞게 수정·보완하여 활용할 것이다. 다시 말하면, 이러한 ‘그립친구도우미 프로그램’을 학교 현장에 적용해 봄으로써 중학생의 스트레스, 공감능력 그리고 학교폭력 가해행동에 미치는 효과를 알아보는 것을 본 연구의 목적으로 한다.

2. 연구 문제 및 가설

본 연구에서는 학교폭력 예방을 위해 개발된 그림친구도우미 프로그램이 중학생의 공감능력과 스트레스를 매개로 가해에 미치는 효과를 검증해 보고자 한다.

【연구문제1】 그림친구도우미 프로그램은 중학생의 스트레스에 영향을 미칠 것인가?

【연구문제2】 그림친구도우미 프로그램은 중학생의 공감능력에 영향을 미칠 것인가?

【연구문제3】 그림친구도우미 프로그램은 중학생의 학교폭력 가해 행동에 영향을 미칠 것인가?

【연구문제4】 그림친구도우미 프로그램은 스트레스와 공감능력을 매개로 중학생의 학교폭력 가해 행동에 영향을 미칠 것인가?

II. 이론적 배경

1. 학교폭력

1) 학교폭력 및 학교폭력 가해행동의 개념

학교폭력이란 용어는 학교라는 장소적인 개념과 폭력의 개념이 결합된 용어이지만 학교에서만 일어나는 폭력으로 간단히 정의한다면 부족한 점이 많다. 게다가 연구자의 관심에 따라 학교폭력의 정의에 차이가 있으므로 모든 점들을 포괄하는 정의를 내리기는 쉽지 않다. 따라서 본 연구에서는 광대경 외(2003)가 제안한 폭력발생 장소, 학교폭력의 주체, 행위의 내용에 따라 살펴보고 학교폭력의 정의를 내리고자 한다.

학교 폭력이 일어나는 장소에 관련하여, Mulrine(1996)은 가정이나 학교 밖에서 일어나는 폭력이라도 그것이 학생들에게 피해를 준다면 학교폭력으로 봐야 한다며, 학교 폭력의 장소의 범위를 학교 내외로 정하였다(이순래, 2002). 학교폭력 실태조사 보고서(2006)에 따르면, 학교 폭력 피해 발생 장소의 빈도는 ‘학교교실(26.8%)’, ‘학교 밖, 학교 근처에서 집에 가는 길(16.6%)’, ‘화장실 및 복도 등 학교 건물 안(15.1%)’, ‘기타(14.0%)’, ‘학교 운동장 등 학교 울타리 안(11.6%)’, ‘낮선 길이나 동네(8.8%)’, ‘학교 밖 집에서 떨어진 시내나 동네(7.2%)’ 으로 나타났다. 이 결과를 ‘학교 내’와 ‘학교 내’가 아닌 장소로 나누어 학교 폭력 피해 발생 빈도를 비교해 보면, ‘학교 내’에서는 53.5%, ‘학교 내’가 아닌 장소에서는 45.6%로 비슷한 발생률을 나타내었다. 금품 갈취 피해 장소 발생률도 ‘교실 안이나 복도(34%)’, ‘학교 근처 학원, 독서실, PC방(20.3%)’으로 나타났고, 성폭력 피해 장소에 관련해서는 ‘교실 안이나 복도(29.9%)’, ‘기타(48.6%)’, ‘학교

근처, 골목길, 야산 등(9.3%)’으로 나타나 ‘학교 내’뿐만 아니라 ‘학교 외’에서도 학교폭력이 발생하는 것을 알 수 있다. 따라서 학교 폭력에 대한 개념에서 장소의 범위에 ‘학교 내외’를 모두 포함하는 것이 타당한 것으로 보인다.

학교 폭력 대상에 대해 살펴보면, 김준호(1996)는 가해자가 학생이든 학생이 아니든 상관없이 “학생이 당한 모든 피해”를 포함하는 피해자 중심으로 학교폭력을 정의하였다. 이는 가해자의 신분과 상관없이 학교 내외에서 학생 신분의 피해자가 받는 모든 폭력이 학교 폭력으로 규정되므로(곽대경 외, 2003) 그 개념이 명확하지 않을 수 있다. 예를 들어 교사와 학생간의 벌어진 폭력에서 교사가 학생에게 폭력을 가했을 경우 이를 학교폭력으로 간주하기 보다는 체벌의 개념으로 접근할 수도 있다(조성호, 2000). 반대로 교사에게 학생이 폭력을 행사할 수 있는데, 우리나라에서 교사에 대한 학생의 폭력 발생 빈도는 아직 낮은 편이므로 대부분의 연구자들이 이를 학교폭력의 정의에서 배제하고 있다(이순래, 2002). 따라서 교사 학생간의 폭력은 배제하고 학교 폭력 대상을 학생과 학생 간으로 정하고자 한다.

마지막으로 폭력의 정의를 살펴보고 행위의 내용에 대해 고려해보자. 폭력에 대한 정의가 학자마다 다양하므로, 어떤 행위를 학교 폭력의 범주에 포함시켜야 하는지도 명확하지 않다. 일반적으로 폭력은 상대에게 신체적인 고통이나 상해를 가할 의도를 가지고 행해진 행위로 이해된다(곽대경 외, 2003). Elliott(1998)는 의도를 가지고 행사하는 폭력을 자해나 자살과 같은 자신을 향한 폭력과 타인을 향한 대인간 폭력으로 구분하였다. 학교 폭력은 학생과 학생 간에, 대인간에 발생하는 것이므로 대인간 폭력 내용이 행위에 포함되겠다. 여기서 대인간 폭력은 가해자와 피해자간의 힘의 불균형으로 발생하는 것으로 신체적 공격만이 아니라 따돌림, 괴롭

힘, 협박 등 언어적, 심리적 폭력도 대인간 폭력에 포함된다고 할 수 있다 (조성호, 2000).

따라서 본 연구에서는 학교폭력의 정의를 학교 내·외에서 상대방에게 신체적 또는 심리적 위해를 가하기 위해 행해지는 학생들 간의 신체·물리적, 심리적, 언어적 공격 행위라고 정의하고, 이 학교폭력을 가해하는 행동을 학교폭력 가해행동이라고 정의하고자 한다.

그러나 학교폭력과 관계된 문헌에서 ‘집단 괴롭힘’, ‘집단 따돌림’ 혹은 ‘왕따’의 용어를 사용하고 있어 혼란스러운 면이 있다. ‘왕따’ 또는 ‘집단 따돌림’에 대해 곽금주(1999)와 박진영(2008)은 한 학생이 반복적으로 한 명 이상의 학생들로부터 부정적인 행동에 노출되는 것으로 정의하면서 ‘왕따’ 현상도 넓은 범위에서 학교폭력에 속한다고 하였다. 박광남(2005)에 의하면 ‘집단 괴롭힘’은 강한 학생이 약한 학생에게 언어적, 신체적, 심리적 고통을 지속적이고 반복적으로 가하는 행위라고 하였다. 이는 장소에 대한 제한이 없으므로 학교 내외의 모든 장소에서 학생 간에 벌어지는 폭력으로 이해할 수 있어 ‘왕따’ 혹은 ‘집단 따돌림’을 학교폭력의 하위 유형으로 여기고 ‘집단 괴롭힘’은 ‘학교폭력’과 같은 개념으로 간주하고자 한다.

2) 학교폭력의 원인

학교폭력이 발생하는 원인으로는 개인적인 특성, 가정, 학교, 사회 등의 다양한 요인들로 분석해볼 수 있다. 때로는 이러한 여러 가지 원인들이 복합적으로 연관되어 있고, 학교폭력 가해자의 개인마다 폭력에 영향을 미치는 요인들이 각각 다르기 때문에 적절한 대책마련이 쉽지 않다(곽대경 외, 2003).

① 개인적 원인

학교폭력 가해자 중에는 개인의 공격성과 충동적인 성향으로 인해 쉽게 폭력을 행사하는 경우가 있다. 이들은 자기 조절 능력의 부족과 도덕의식이 제대로 형성되지 않아 감정대로 행동하기도 한다. 공감 능력의 부족으로 자기중심적으로 생각하는 경향이 있고, 또래와 원만한 인간관계를 형성하고 유지해 나갈 수 있는 사회적 기술이 부족하다. 그리고 자신의 처한 상황에 대한 인식에 있어서 일반 청소년보다 더 많은 스트레스를 경험하는 것으로 보인다(곽대경 외, 2003; 박윤기, 2006).

② 가정에서의 원인

청소년의 인격형성은 가정으로부터 영향을 많이 받는다고 할 수 있다. 부모의 갈등, 이별로 인한 결손가족, 가족구성원간의 갈등, 가정의 경제적 빈곤, 부모 자녀간의 대화부족, 강압적이고 일관성이 결여된 부모의 자녀양육방식, 아버지의 지나친 음주 및 가족구성원에 대한 폭행 등의 다양한 문제가 상호작용하여 청소년의 문제 행동에 영향을 미친다(곽대경 외, 2003; 김창균 외, 2010).

③ 학교에서의 원인

우리나라 학생들은 학업문제를 가장 고민 하고 있는 것으로 나타나는데, 상급학교에 진학하는 것을 최우선으로 하고 있는 실정이다. 이는 청소년들이 적성이나 개인적 취향에 맞춰 자신들의 인생을 설계하고 준비하는 장소로서의 기능을 학교가 수행하지 못하고 있기 때문이다. 폭력 행위를

유발하기 쉬운 건물 구조와 학생 수 및 학급 수가 많은 실정에서 교사의 무관심, 학교의 미온적 대응, 지역사회와 학교에 대한 무관심, 지도력과 통솔력의 부재 등도 학교폭력에 영향을 미칠 수 있는 요인으로 꼽히고 있다(김창균, 임계령, 2010). 또한 교사들이 체벌을 사용하는 것도 학생들이 폭력을 모델링 하고 정당화 할 수 있는 기제가 될 수 있다. 학교에서의 전인교육의 미흡과 원만한 대인관계틀 위한 사회적 기술, 의사소통 방식 등에 대한 교육이 전무한 것도 하나의 원인이 될 수 있다(곽대경 외, 2003).

④ 지역사회에서의 원인

사회는 가정 및 학교와 함께 청소년의 중요한 장으로 최근에는 지역사회 환경이 청소년에게 많은 영향을 주는 요인이 되고 있다. 학교주변의 각종 퇴폐유해환경은 학교 폭력을 야기하는 작용을 하고 있고, 폭력 문화의 만연으로 폭력 불감증을 부추기고 있다. 이러한 환경을 통해 때로는 부도덕한 장면을 목격하고 정서적으로 불안정하게 되며, 이러한 곳에서 발생하는 폭력에 직접 가담하게 되기도 한다. 특히 향락 산업의 발전으로 청소년들의 유희과 허영심을 자극하여 폭력을 사용하고 충족하도록 부추기며, 유희비 마련을 위해 학생들의 금품갈취와 폭력 등을 행사하는 것으로 나타났다(권오명, 2005).

2. 스트레스

1) 스트레스 개념

스트레스(stress)라는 용어는 라틴어 ‘strictus’ 또는 ‘stringer’에서 유래한 말로서 ‘팽팽하다’, ‘쫄이다’라는 뜻이다. 이 어원은 스트레스를 경험할 때 느끼는 답답함, 근육의 긴장감 등을 반영한다. 그 후 Selye(1936)가 의학적인 개념으로 ‘stress’라는 단어를 사용하게 되었다. 그는 “개인의 적응 과정에서 생기는 신체적 및 심리적 압박감 또는 긴장감”으로 정의하였다(김상균, 2005).

스트레스에 관한 정의는 학자마다 차이가 있지만, 보통 세 가지 모델로 정의 되어왔다.

첫째 자극으로서의 스트레스 모델(Stimulus-based Model of Stress)로, 외부적 자극을 곧 스트레스로 보는 관점이다(최해림, 1983). 스트레스 유발 자극으로는 불유쾌한 대상, 외상적 사건, 생활사건, 일상의 골칫거리, 피곤 등을 들 수 있다(김정호, 김선주, 2007). 그러나 이 입장들은 대부분의 사람들에게 스트레스를 주는 사건이라 할지라도 그 사건이 개인에게 어떤 심리적 의미를 갖는지, 사회적으로 어떻게 수용되는지 등의 매개 변인을 고려하지 못한다는 문제점을 지적할 수 있다(고인정, 1999).

둘째 반응으로서의 스트레스 모델(Response-based Model of Stress)로, 유기체가 만들어 내는 반응을 스트레스로 보는 관점이다. 즉, 유기체의 어떤 반응이 나타난다는 것은 스트레스가 발생하고 표현된다는 것을 의미한다. 이는 자극과 반응으로 나타나는 신체 생리적 기능의 변화의 관계를 잘 나타내지만, 인지적 정서적 요소가 배제되었다(최해림, 1983).

셋째 상호 작용으로서의 스트레스 모델(Transaction Model of Stress)

로 스트레스를 환경과 개인의 상호작용으로 본다. 즉 환경에 반응하는 것은 개인마다 다르고, 개인의 특징도 환경의 일부분이 되어 환경에도 영향을 주는 상호 역동적 관계라는 것이다(최혜림, 1983). Lazarus와 Folkman(1984)은 개인이 자신의 자원이 부족하거나 또는 자신의 안위가 위협당한다고 판단될 때 발생하는 환경과 개인의 관계가 스트레스라고 하였다. 즉, 환경이 해롭거나 위협적으로 느껴지는 일차적 평가를 하더라도 자신에 대해 그 상황을 통제할 수 있는 자원이 있는 것으로 이차적 평가를 한다면 스트레스 반응이 발생하지 않을 수 있다는 것이다(김정호, 김선주, 2007).

자극으로서의 스트레스에 대한 이론은 사건의 평가에 개인차가 있음을 보여주지 못했고, 반응으로서의 스트레스에 관한 이론은 스트레스의 상태, 즉 생리적 기능을 나타내기 때문에 개인의 인지적 정서적 요소가 포함되지 않아 스트레스를 설명하기에는 부족한 점이 있다. 즉, 동일한 자극 사건이라 하더라도 그 사람이 가지고 있는 내적 특징에 따라서 다른 스트레스 반응으로 경험될 수 있는 점을 간과하였다 (Lazarus, Folkman, 1991).

따라서 본 연구에서는 Lazarus와 Folkman을 따라 개인과 환경과의 관계에서 자신의 자원부족으로 자신의 안녕이 위협당하는 것을 느끼는 것을 스트레스로 정의한다. 이는 자신의 자원에 대한 평가와 환경에 대한 평가에 따라 스트레스가 개인마다 차이가 있음을 의미한다고 할 수 있겠다.

2) 중학생의 스트레스

청소년기는 아동에서 성인으로 전환하는 시기로, 심신의 급격한 발달과 변화가 있는 시기이다. 즉, 청소년들은 신체, 인지, 정신, 사회 등 여러 측면에서 급격히 일어나는 변화와 발달에 대처 할 수 있는 충분한 지식이나

기술이 미비하기 때문에 불안과 혼란을 느끼고 갈등을 경험하게 된다. 심리적으로 자신의 급격한 변화에 따른 혼란과 불안을 느끼며 스트레스를 경험하게 되고, 사회적으로는 제도나 변화에 대해 심리적 대응을 하면서 발생하는 좌절과 압박감 등으로 스트레스를 경험하게 된다. 특히 우리나라 청소년들은 현대사회의 급격한 변화 과정에서 입시위주의 학교를 중심으로 생활권을 형성한다. 그 속에서 정체성과 가치관의 형성, 부모로부터의 심리적 독립, 진로 결정, 입시 준비, 또래간의 관계 등에서 갈등과 좌절을 느끼며 스트레스를 많이 경험하게 된다(김영선, 2000; 박지영, 2010).

통계청(2011)의 스트레스 인지율(“평상시 스트레스를 ‘대단히 많이’ 또는 ‘많이’ 느끼는 편인 사람의 비율”) 조사에 의하면 중·고등학생 전체의 스트레스 인지율은 42%로 나타났다. 그 중 중학생은 39.0%정도가 스트레스를 심하게 겪고 있고, 학년별로는 중1(36.6%), 중2(39.2%), 중3(40.8%)으로 학년이 올라 갈수록 스트레스 인지율도 상승하였다. 성별로는 중학교에서 여학생이 45.0%, 남학생이 33.6%로 여학생이 남학생보다 스트레스 경험을 더 많이 하는 것으로 나타났다. 이 조사를 보면, 중학생 2~3명 중에 1명은 많은 스트레스를 경험하고 있는 것으로 나타나 중학생의 스트레스 정도는 심각하다고 할 수 있다. 이는 권은영과 정현희(2011)의 연구에서도 초기 청소년들은 초4~중2의 시기를 거치면서 스트레스가 꾸준히 증가하는 것으로 나타났다. 특히, 초6 시기와 중1 시기에 걸쳐 뚜렷하게 증가하였고, 성별의 차이를 보여 여학생이 남학생보다 더 높은 스트레스를 경험하는 것으로 나타났다. 초4 시기부터 중2 시기까지 높은 수준의 스트레스를 유지하는 비율은 16.5%, 초등 시기에 낮은 스트레스 수준을 유지하다가 중학교 진학을 전후로 스트레스가 급격히 상승한 비율은 28.7%로 나타났다. 이는 대략 45%에 해당하는 청소년들이 중2 시기에 만

성적이거나 높은 수준의 스트레스를 경험할 가능성을 시사하는 것으로 통계청(2011) 자료와 일치한다(김재엽, 초선희, 1998; 김판희, 양인열, 2009; 이진호, 1997; 황혜정, 2006). Newcomb 등(1981)도 성인기보다도 청소년기가 스트레스 생활사건의 발생이 절정에 달하는 시기라고 주장하였다.

그러면 우리나라 중학생은 어느 영역에서 스트레스 경험을 많이 하는 것일까. 사전 문헌들을 살펴보면, 김판희와 양인열(2009)은 중학교 청소년이 느끼는 스트레스의 영역은 시험 및 학업 스트레스, 개인생활, 가족관계, 친구관계 순서로 나타난다고 하였다. 황혜정(2006)은 중학생의 스트레스에 영역으로 공부에 대한 압박감, 부정적 자존감, 부모의 폭력 등의 순서로 보고하였다. 김재엽과 초선희(1998)는 학업 스트레스, 가정영역 스트레스, 대인관계와 이성 관계 및 건강 영역 순서로 스트레스를 보고하였다. 이진호(1997)의 연구에서는 중학생의 스트레스는 자신문제, 학교문제, 가정문제, 환경문제 순서로 나타났지만 환경문제 스트레스는 다른 스트레스에 비해 상대적으로 낮은 편이었다. 학교 문제 스트레스에서는 성적 스트레스가 가장 높았고, 가정 문제에서는 부모님과 자신과의 관계에서 발생하는 문제를 가장 큰 스트레스로 지각하였다. 교우 문제에서는 친구와의 경쟁심과 열등의식에 따른 스트레스가 높게 나타났다. 연구마다 중학생이 겪고 있는 스트레스 영역은 조금씩 차이가 있고 스트레스를 많이 경험하는 영역의 순서도 다르지만, 공통 영역은 학교문제, 가정문제, 친구문제, 자신문제 4가지 영역으로 정리 할 수 있겠다. 사회, 교육제도, 휴식 공간, 주변 환경과 관련한 환경문제 스트레스는 이진호(1997)의 연구에서도 낮은 수준으로 나타났고, 사전 문헌에서도 공통적인 스트레스 영역으로 보기 어려우므로 배제하고자 한다.

따라서 본 연구에서는 학교생활, 대인관계, 자신문제, 환경문제, 가정생활 스트레스를 포함하고 있는 박선희(1991)의 척도에서 환경문제 스트레

스를 제외하고 4가지 영역의 스트레스를 측정할 것이다. 학교생활 스트레스는 성적, 시험, 학습방법, 교사와의 관계, 학교 분위기, 학교 적응 등과 관련된 스트레스를 측정하며, 대인관계 스트레스는 친구 관계, 이성 친구, 친구 간의 경쟁의식 등 대인관계 전반에 관한 내용을 포함한다. 자신문제 스트레스는 자신의 외모, 성격, 취미, 가치관, 기대, 건강 등을 측정하며, 가정문제 스트레스는 부모님과 가족과의 관계에 관한 것으로 부모님의 간섭, 갈등, 무관심 등의 내용을 포함한다.(박지영, 2010)

3) 중학생의 스트레스와 학교 폭력의 관계

스트레스는 청소년의 정신 건강 문제와 행동 부적응 문제에 많은 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다. 학습 능력의 부진, 교사와 친구와의 불만족스런 대인관계, 부적절한 정서표출, 우울증 또는 불행감 등으로 나타날 수 있다(김종진, 2001). 이런 스트레스는 피해자가 학교폭력을 스트레스로 지각하기도 하여 학교폭력의 부산물로 나타날 수 있다(Sharp, 1995). 그러나 Konishi 등(2009)은 가해는 스트레스와의 관련하여 피해에 비해 상대적으로 연구주제로 주목받지 못하고 있음을 지적하면서 스트레스가 학교폭력 가해경험을 예측한다고 주장하였다. Compas, Howell과 Phraes (1989)는 종단적 연구에서도 9개월 간격으로 10-15세 청소년의 내적, 외적 문제행동과 스트레스간의 관계를 조사하였는데 그 결과 청소년의 스트레스가 문제행동을 증가시키는 요인이라고 보고하였다.

스트레스와 학교폭력과 관련된 연구뿐만 학교폭력과 연계된 문제행동까지 관련된 인과연구를 살펴보면, 박지영(2010)에 의하면 남학생은 가정생활 스트레스 수준이 높을수록, 여학생은 학교 스트레스 수준이 높을수록 또래 괴롭힘 가해를 더 많이 하는 것으로 나타났다. 이에 구본용(1997; 재

인용)도 청소년의 스트레스가 또래 폭력의 원인이 될 수 있다고 언급하였다. Natvig 등(2001)의 청소년 대상의 연구에서는 학교 관련 스트레스가 높을수록 또래 괴롭힘 가해 점수가 더 높은 것으로 나타났다. 송미옥, 이승희(2011)의 연구에서는 부모애착과 또래관계 스트레스는 여중생의 공격성에 직접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 권은영과 정현희(2011)에 의하면 높은 수준의 스트레스를 유지하는 중학생의 경우 일탈 행동 또한 높은 수준으로 유지하는 것으로 나타났다. 스트레스가 꾸준히 증가한 중학생들은 자아존중감은 떨어지고 일탈행동도 점차적으로 상승하는 결과가 나타나 스트레스 변화 유형이 일탈행동의 예측 변인이 될 수 있다는 것을 시사한다. 곽금주(2008)는 스트레스와 좌절감은 타인에 대한 공격성으로 표출하게 되는데, ‘집단 따돌림’의 경우 한 명의 학생을 희생양으로 삼아 표출하는 것이라고 하였다. 전주연 외(2004)의 연구에서도 도덕성과 학업 스트레스가 왕따의 동조 성향에 영향을 주는 것으로 나타났다. 박효정(2007)은 분노나 공격성 수준을 증가시키는 적대적 귀인, 학대나 부당한 대우, 무기력, 좌절감, 스트레스 등은 학교폭력의 개인 특성의 위험 요인으로 작용한다고 하였다. 김태경 외(2012) 연구에서는 ‘부모의 언어폭력으로 인한 스트레스’가 학교중고등학생의 언어폭력을 증가시켰고, 초등학생의 경우 ‘학업스트레스가’ 언어폭력을 증가 시키는 것으로 나타났다. 이에 ‘또래 간 비공식적 통제’가 초중고 학생 모두에게 언어폭력을 감소시키는 요인으로 보고되었다. 이는 좋지 않은 언어 표현에 대해 또래 사이에서의 자발적인 제재를 가하는 것이 효과적임을 나타내는 것으로 분석되었다.

상관 연구로는 이창주(2007)의 남녀 중·고등학생을 대상으로 한 연구에서 지난 한 해 동안의 스트레스 총량(가족, 친구, 학업, 교사, 신체 스트레스)과 학교폭력과는 정적 상관을 나타냈고 학교 적응도와는 정적 상관이 나타났다. 특히, 스트레스 하위 영역인 친구와의 관계 스트레스가 학교

폭력과 매우 높은 정적 상관을 보였고, 가족스트레스도 학교폭력과 유의한 정적 상관을 나타내었다. 김수주(2002)는 중·고등학생 대상 연구에서 학교생활 스트레스에서 학업요인, 교사요인, 친구요인이 문제 행동과 정적 상관이 있다고 보고하였다. 김영선(2000)의 연구에서 스트레스와 공격성은 정적 상관이 있는 것으로 나타났는데, 특히 가족 관련 스트레스가 가장 높은 정적 상관을 보였다. 이는 청소년 초기 단계에 있는 중학생들이 부모와의 애착과 독립의 욕구 사이에서의 갈등으로 인한 것으로 보인다고 설명하였다. 성별 차이에서 나타나는 예측 변수를 보면, 여학생은 가족 관련 스트레스가, 남학생은 자신 관련 스트레스가 공격성의 예측 변수로 나타났다. Murberg 등(2001)도 여학생은 남학생보다 성적과 관련된 스트레스를 더 많이 지각하는 것으로 나타났다. 지각하는 이 외에 우채영(2010)의 연구에서 부모와 또래의 부정적인 인간관계는 중·고등학생의 스트레스에, 스트레스는 우울에, 우울은, 우울은 자살생각에 영향을 미치는 것으로 나타나 스트레스가 간접적으로 자살 행동을 불러올 가능성이 있음을 시사한다.

이렇듯 중학생들이 일상생활에서 경험하는 스트레스는 학교 폭력에 영향을 많이 미치는 것으로 보인다.

3. 공감

1) 공감의 개념

공감(empathy)이라는 용어는 Wind(1963)의하면 Vischer(1873)가 미학 분야에서 처음으로 사용하였다. ein(안에)과 fühlen(느끼다)이라는 단어의

결합인 독일어 'Einfühlung'이란 용어로 '안에 들어가서 느끼다'라는 의미가 포함되어 있다. 심리학에서 Einfühlen이라는 용어를 사용한 것은 Lipps(1903)에 의해서였다. 그 후 Titchner(1909)가 'Einfühlung'를 희랍어의 en(안)과 pathos(고통 또는 열정)의 합성어 empathia로 번역하였고, empathy라는 용어를 탄생시켰다(류승민, 2010).

공감에 대한 정의는 심리학 영역에 따라 관점이 다르므로 개념도 차이가 있다. Lipps(1903)는 공감의 개념을 지각자가 자신을 지각의 대상 속으로 투사하는 경향성이라고 하였고, Titchner(1909)는 정서적 요소와 사회적인 요소를 포함시켰다. 즉, 타인의 정서를 알아가는 방식과 사회적-인지적 결합을 촉진하는 두 개념을 압축하여 공감의 개념을 설명하였다. 인간 중심치료 영역에서 Rogers(1959)는 공감을 타인의 내적 기준틀을 정확하게, 그것의 감정적인 요소와 관련된 의미를 마치 자신이 그 사람인 것처럼 지각하는 상태라고 하였다. 정신분석 영역에서 Freud(1905)는 'Einfühlung'란 용어는 상대방의 정신적 상태를 고려해 우리 자신을 그 말하는 상대방 속에 넣고 비교함으로써 이해하려는 노력이라고 설명하였다(박성희, 2004). 자기심리학 영역에서 Kohut(1984)은 공감의 개념을 다른 사람의 내적인 삶 속에서 자신을 느끼고 생각하는 능력이라고 주장하였다(조성호, 이회경, 2008) 사회심리학 영역에서 Mead(1934)는 이해할 수 있는 능력이라는 인지적 요소를 공감의 개념에 첨가하였고, 다른 사람의 역할 또는 관점 취하기의 개념을 발전시켰다. 발달심리학 영역에서 Baldwin(1897)은 다른 사람의 신체 속 또는 마음 속에서 진행되고 있는 내용에 대해서 자신의 몸 속에 경험이 들어있는 것처럼 생각하는 것으로 공감의 개념을 설명하였다. Piaget와 Inhelder(1963)는 공감을 아동들의 관점취하기의 발달로 설명하였다. 이는 후에 '탈 중심화'라는 개념으로 발전하면서 아동의 공감 능력의 발달은 자기중심적 사고가 탈 중심적인 사고

로 전환되면서 발달한다고 설명하였다(박성희, 2004).

이처럼 공감의 개념을 여러 영역에서 학자마다 다양하게 정의하였다. 공감에 대한 연구가 계속되면서 공감은 인지적 측면과 정서적 측면 어느 한 면에 국한하여 보지 않고 두 요소가 상호작용하는 다차원적인 개념이라는 인식의 확산으로 통합적 관점을 주장하는 학자들이 나타났다. 그들은 인지적 혹은 정서적 요소 어느 한 요소만으로는 공감의 현상을 설명하기에는 부족하다고 보았다. Feshbach(1982)는 인지적 요소와 정서적 요소 모두 고려한 공감의 3요소 모형을 제시하였다. 인지적 요소에는 타인의 정서적 상태를 식별하고 분류하는 능력과 타인의 관점 및 역할을 취해보는 능력 등을 포함하고, 정서적 요소는 정서적 반응성을 포함한다.

Hoffman(1987)도 공감을 세 가지 요소인 인지, 정서, 동기적 요소가 관여하는 복합적인 구성체로 보았다(김미라, 2009). Underwood와 Moore(1982)는 공감을 인지적 역할 수용과 정서적 역할 수용으로 구분하여, 인지적 측면의 공감과 정서적 측면의 공감을 함께 다루고 있다(박성희, 2004). Davis(1980)도 공감의 개념을 좀 더 확장하여 4가지 하위 요인(관점취하기, 상상하기, 공감적 관심, 개인적 고통)으로 구성된 다차원적인 개념으로 보고, 공감의 개인차를 측정하기 위한 척도 IRI(International Reactivity Index)를 개발하였다. 각 차원별 구분과 특성을 살펴보면, 공감을 인지적 공감과 정서적 공감으로 구분하였고 인지적 공감에는 관점취하기와 상상하기, 정서적 공감에는 공감적 관심과 개인적 고통으로 구분하였다. 관점취하기는 다른 사람의 심리적 관점이나 태도를 취해보려는 경향이고, 상상하기는 자신의 상상을 통해 책, 영화 등의 허상적인 인물의 느낌이나 행동 속으로 전위시켜 보려는 경향이다. 공감적 관심은 동정을 느끼고 불쌍한 타인에 대해 관심을 갖는 경향이고, 개인적 고통은 타인의 불행에 마음이 불편해지고 고통을 느끼는 경향이다(박지영, 2010).

이처럼, 공감의 개념은 학자들과 심리학 분야에 따라 관점의 차이로 다양하게 정의되어왔다. 오늘날 공감을 연구하는 학자들은 공감이 적어도 인지적 요소와 정서적 요소가 함께 포함되어 있고, 어느 한쪽 요소로만 발달하는 것이 아니라 두 가지 요소가 서로 상호작용하여 발달하는 개념으로 본다. 박성희(2004)는 의사 전달적 요소를 포함하여 공감의 개념을 설명하였지만, 가장 공통적으로 공감의 개념에 포함되는 공통적인 요소는 인지적 요소와 정서적 요소이므로 의사소통적 요소를 제외하고 공감의 개념을 이해하고자 한다.

따라서 본 연구에서 공감이란 인지적으로 상대방의 관점과 정서를 이해하면서, 타인의 감정과 경험을 마치 나의 것처럼 느끼는 정서적 과정이라고 정의하고, 공감능력 척도로 Davis(1980)의 IRI(International Reaction Index)척도(조망취하기, 상상하기, 공감적 관심)와 Bryant(1982)의 공감적 각성검사를 박성희(1997)가 번안하고 수정, 보완한 것을 사용하고자 한다. 박성희(1997)가 IRI의 하위요인인 개인적 고통을 Bryant(1982)의 공감적 각성으로 대체한 이유는, Davis가 말한 개인적 고통은 상대방이 처한 상황을 보고 자기 지향적인 염려를 느끼는 정서적 반응으로 공감적으로 각성된 이후 상대방에게 향하는 마음 자세를 의미하기 때문이라고 하였다. 공감적 관심도 공감적으로 각성된 후 상대방에 대한 관심으로 기능하는 요소를 의미하므로, 엄밀히 말하면 개인적 고통과 공감적 관심은 타인에게 향하는 마음자세로 어떤 행동을 일으키는 매개단계인 것이다. 여기서 이타행동을 하도록 이끄는 것은 공감적 관심이고, 상대방이 받는 고통으로부터 멀어지는 이기적인 행동을 이끄는 것은 개인적 고통이다. 즉, 정서가 형성되는 것(각성)과 그 정서가 실제로 기능하는 방향(공감적 관심, 개인적 고통)은 구분되어야 하므로 박성희(1997)는 개인적 고통을 제외하고 Bryant(1982)의 공감적 각성을 넣어 척도를 수정 및 보완하였다.

2) 공감과 학교폭력의 관계

학교폭력실태조사(2011)에 따르면, 가해 학생의 가해 이유가 '장난'이 1순위이고, '상대학생이 잘못해서'가 2순위로 나타났다. '장난'으로 가해를 했다는 것은 자신들의 가해행동에 대해 무감각한 것으로 보인다. 가해행동에 대하여 '정당한 행동이었다고 생각한다(11.1%)', '아무런 생각도 들지 않는다(9.6%)'로 응답한 것으로 보아 20.7%정도의 가해자들이 반성하기 보다는 행동에 대해 정당화 하고 있는 것으로 나타났다. 정명선(1999)도 공격적인 사람들이 상대방의 정서에 감정이입을 못하고 그 책임을 피해자 탓으로 돌리는 경향이 있다고 하였다. Miller와 Eisenberg(1988)의 조사 결과에도 폭력 문제를 나타내는 비행청소년들의 경우 공감능력이 매우 낮은 것으로 나타났고, 이시형(1997)의 연구에서도 피해학생에 대한 가해자의 동정심이 매우 부족한 것으로 나타났다.

이처럼 공격성은 공감과 관련이 있는 것처럼 보인다(정명선, 2009; Mehrabian, 2000). 공감과 공격성과의 관계를 더 살펴보면 청소년의 공감 수준은 공격성과 직접적인 부적 상관이 있다고 보고되었다(정명선, 2009). Jolliffe와 Farrington(2004)의 메타분석 연구에서도 일관되게 높은 수준의 공격성을 보이는 학생들이 낮은 수준의 공감을 나타냈다(Bush et al, 2000). 박경과 김혜은(2007)의 연구에서도 공감수준은 공격성 표출에 완충 역할을 하는 것으로 보고하였고, 박효정(2007)도 학교폭력 발생을 억제하는 보호요인으로 공감능력을 언급하였다. 즉, 공감능력이 향상되면 공격성이 감소하고 학교폭력 발생이 억제 될 것으로 보인다. 실제로 Edward(1977)에 의하면 비행청소년과 지도 감독이 필요한 청소년을 대상으로 공감훈련을 한 결과 신체적 공격성과 언어적 폭력, 타인의 권리침해 행동이 감소하였다고 보고하였다.

한편으로 학교폭력 또는 괴롭힘은 사회적 맥락에서 집단의 역동에 기초한 것으로 이해할 수 있다(나경옥, 2005). 콰금주(2008)는 우리나라 ‘집단 따돌림’은 학급 전체 또는 학교 구성원 전체의 다수가 참여하는 집단과정 양상을 보이는 것이 특징이라고 하였다. 그리고 특히 중학생의 경우 방관자의 수가 많다고 하였다. 실제로 학교폭력실태조사(2011)에 따르면, 집단 가해 동조 현상이 높게 나타났고, 학교 폭력을 목격한 학생 중 56.3%은 ‘모른 척 하였다’라고 응답하여, 괴롭힘의 대상자가 자신만 아니면 된다는 개인화가 심각해진다고 보고하였다. 학교폭력을 보고도 모른 척하는 것이 학교폭력인가라는 질문에 응답한 비율로는 ‘학교폭력이 아니다(21.8%)’, ‘모르겠다(34.6%)’로 대략 56%정도의 학생들이 학교폭력관련 인지력 자체도 부족한 것으로 나타났다. 이렇게 학교폭력을 목격한 학생들 중 절반이 방관자이므로 이런 주변인들의 방관자적 태도가 학교폭력에 중요한 변인이 될 있다(Bakema, 2010).

이에 공감은 학교부적응과 교내에서 일어나는 집단따돌림에 대한 동조 현상을 억제시키는 변인으로 볼 수 있다(김혜원, 이해경, 2000; 박성희, 1997; 이상미, 2008). 즉, 낮은 공감 능력은 집단따돌림과 가해자지지에 영향을 준다고 하였다(이상미, 2008). 오인수(2010)도 직접적으로 가해자를 동조하거나 강화하지 않더라도 주변인이 보이는 방관적 태도가 가해 집단의 괴롭힘을 간접적으로 강화할 수 있다고 하였다. 이희경과 김재환(2001)의 연구에서도 공감능력이 낮을 때 쉽게 집단의 압력에 동조되는 것으로 나타났다. 공감능력이 높은 학생들은 따돌림 가해자에 대한 사회적 지지가 높더라도 피해자를 지지하였고, 공감 능력이 낮은 학생들은 따돌림 가해자에 대한 사회적 지지가 제공되었을 때 가해자를 지지하였다. 서미정(2006)의 또래 괴롭힘 완화 요인 연구에 하면 연구대상자들의 거의 절반이 방관자로 나타났고, 이 방관자들은 가해를 동조하는 학생들과 유

사한 공감 수준을 나타냈다. 그리고 또래 괴롭힘의 지속성은 주변 또래들의 가해행동에 대한 동조와 암묵적 승인에 의한 강화와 피해학생들을 위한 방어의 부족에 기인한 것으로 나타났다. 손갑주(2005)의 초·중학생 대상 연구에서 공감 수준이 낮은 집단에서는 또래 괴롭힘 방관자적 태도에서 하위 영역인 무관심이 높게 나타났다. 따라서 방관자들의 공감 수준을 증진시키면, 가해자에 대해 방어를 하는 행위가 증가하고 피해자에 대한 사회적 또래지지가 증가함으로써 또래 괴롭힘을 감소시킬 수 있을 것이다. 특히 정서적 공감 능력이 또래 괴롭힘 상황에서 주변 또래들이 피해자를 돕는 행동으로까지 나타나도록 동기부여를 한다고 한다. 즉, 피해자의 고통을 염려하고 걱정하는 정서적 공감 능력 향상이 인지적 공감의 향상에 더해져야 할 것으로 보인다(박성희, 1998; 오인수, 2010; Batson, 1991; Batson & Coke, 1981; Hoffman, 1982; Krebs, 1975; 서미정, 2006 재인용).

이 외에도 공감은 친구간의 갈등관리 능력에 영향을 미쳐 공감능력의 부족이 대인간의 폭력으로까지 전개될 수 있다(이상미, 2008). 즉, 공감능력이 부족하게 되면 또래관계, 교사와의 관계, 부모와의 관계에서 지속적인 갈등과 좌절을 경험할 가능성이 높고, 공격적 행동으로 표출하여 학교폭력을 불러올 수 있다. 김경집(2005)도 부정적 또래관계는 폭력과 관련 있는 요인이라고 보고하였다.

이처럼 공감능력의 부족은 학교폭력의 문제 발생과 연관성이 있는데, 이를 다시 말하면 높은 공감 능력은 학교폭력 예방과 관련 있다고 할 수 있다. 공감은 친사회적 행동과 정적상관이 있고(박성희, 1997; Eisenberg & Miller, 1987), 높은 공감능력은 대인관계에 긍정적인 영향을 미치고, 친사회적 행동을 직접적으로 매개한다는 연구 결과가 있다(이영희, 2005). 즉, 공감은 배려의 주요 구성요인으로 적응적인 학교생활과 대인관계를

위해 필요한 능력이다. 또한 공감은 이타행동 촉진하며, 갈등 상황에서도 수용적인 분위기를 만들어줌으로써 갈등해소에 도움이 되면서 결국 또래 관계 향상에도 도움이 될 것이다(양미진 외, 2008). 공감 능력이 높으면 또래 집단에서 긍정적인 경험을 지속적으로 하게 되면서 자존중감이 향상되고 긍정적 자아상을 가질 수 있다. 이 외에도 공감능력은 언어폭력을 줄여주는 요인이 된다(김태경 외, 2012). 박효정(2007)은 이런 맥락에서 학교폭력 보호 요인으로 공감능력, 학교적응, 자존감 등을 언급하였다. 이처럼 공감능력은 학교폭력과 많은 관련이 있고(김혜원 외, 2000), 공감능력의 향상이 학교폭력을 예방하는데 도움이 될 것이다.

4. 게슈탈트 치료 이론

게슈탈트(Gestalt)라는 말은 ‘전체’, ‘형태’, ‘모습’ 등의 뜻을 지닌 독일어로, ‘전체는 부분의 합 이상’이라는 의미를 내포하고 있다. 즉, 개체는 어떤 자극에 노출되면 자극을 하나의 의미 있는 전체 혹은 형태인 ‘게슈탈트’로 만들어 지각하는 경향이 있다고 한다. 이렇게 개체가 게슈탈트를 형성하는데, 그 이유는 우리의 욕구나 감정을 하나의 유의미한 행동으로 만들어서 완결 짓기 위해서이다. 다시 말하면, 환경과의 접촉을 통해 해소하기 위함이다. 이때 개체에게 관심 있는 부분을 떠올리는데, 이를 전경이라고 하고 관심 밖에 놓여 있는 부분을 배경이라고 한다. 따라서 게슈탈트를 형성한다는 말은 개체가 한 순간에 가장 초점이 되는 욕구나 감정을 전경으로 떠올리는 것을 의미한다. 이때, 건강한 개체는 선명한 게슈탈트를 형성하고 전경으로 떠올릴 수 있지만, 그렇지 못한 개체는 전경과 배경을 명확히 구분하지 못하고 선명한 게슈탈트를 형성하지 못한다. 보통 이런

경우에는 자신의 진정한 욕구와 감정, 행동목표 등을 잘 모르며 혼란스러워한다(Zinker, 1977). 여기서 게슈탈트를 형성하지 못했거나 혹은 방해받아서 해소가 되지 못했을 때 그것은 미해결과제로 남게 된다. 즉, 배경으로 사라지지도 못하고 전경으로 떠오르지도 못한 채 남아있고, 완결 짓기 위해 계속 전경으로 떠오르려하기 때문에 다른 게슈탈트가 선명하게 형성되는 것을 방해한다. 이처럼 미해결 과제는 전경과 배경의 자연스러운 교체를 방해하여 유기체적 욕구를 효과적으로 해결하는데 실패하게 된다. 이렇게 미해결 과제가 많을수록 개체는 심리적·신체적 장애를 일으키기 쉽다(Perls, 1976).

여기서 미해결 과제를 해결 할 수 있는 방법은 ‘지금 여기(here and now)’에서 전경으로 떠오르려고 하는 미해결 과제를 알아차리는 것이 일차적으로 요구된다. ‘알아차림(awareness)’이란 개체가 유기체로서의 욕구나 감정을 지각하고 이를 게슈탈트로 형성하여 전경으로 떠올리는 행위를 말한다. 이러한 알아차림 후에 전경으로 떠오른 게슈탈트를 해소하기 위해 환경과 상호작용하는 행위를 접촉이라고 한다. 즉, 에너지를 동원하여 실제로 환경과 만나는 행동이 접촉이다. 알아차림을 하여도 환경과의 접촉을 통해 완결 짓지 못하면 미해결과제는 해소되지 않는다. 따라서 치료적 개입으로 게슈탈트를 형성하고 해소하는 순환과정을 도와준다면 유기체의 성장에 도움이 될 것이다(김정규, 1995).

1) 스트레스와 학교폭력에 대한 게슈탈트 치료적 접근

앞에서 스트레스는 개인과 환경과의 관계에서 자신의 자원 부족으로 자신의 안녕이 위협당하는 압력을 느끼는 것을 스트레스로 정의하였고, 이에 자신의 자원에 대한 평가와 환경에 대한 평가에 따라 개인마다 스트레

스의 차이가 있다고 하였다. 이는 환경보다는 자신의 자원과 환경에 대한 지각에 따라 스트레스 경험 정도가 개인마다 차이가 있을 수 있음을 의미한다고 할 수 있다.

생활이라는 것은 매일 부딪히는 문제로 유기체의 균형이 깨지고 이를 다시 회복하는 적응의 과정이라고 할 수 있다(Selye, 1982). 마찬가지로 게슈탈트 이론에서도 개체의 모든 활동은 항상 환경과의 관계 속에서 일어나며, 환경과의 교류를 통해 게슈탈트의 형성과 해소의 순환이 반복된다고 하였다. 그리고 이런 게슈탈트 형성과 해소 과정에서 이를 방해하는 '접촉경계 혼란'으로 정신병리 현상이 일어날 수 있다. 여기서 '접촉경계'란 개체와 환경간의 경계를 의미하며 개체와 환경과의 교류와 접촉은 이 접촉경계에서 이뤄진다. 접촉경계 혼란은 개체와 환경간의 경계가 너무 단단하면 환경으로부터 자양분을 받아들이지 못하고, 경계가 너무 불분명하면 들어오는 해독을 막지 못하며, 경계가 상실되면 개체의 정체감이 없어져 버린다. 결국 접촉경계 혼란은 환경에 창조적으로 적응하는데 방해할 수 있고, 심리적 곤란 및 장애를 유발할 수 있는데(김정규, 1995), 그중 하나가 스트레스 경험이 될 수 있다. 고순희(1994)의 연구에서도 스트레스가 높은 집단이 적응상의 문제를 일으킨다고 하였다.

접촉경계 혼란이 일어나는 원인으로는 내사, 투사, 융합, 반전, 자의식, 편향이 있는데, 이를 스트레스와 연관 지어 살펴보자.

먼저 Perls(1969)는 무비판적으로 권위자 같은 타인의 행동이나 가치관을 받아들임으로써 자기 것으로 동화되지 못한 채 남아 있어 내면적으로 갈등을 일으키는 현상을 '내사(introjection)'라고 정의하였다. 예를 들면, '공부를 잘해야 한다'는 부모의 가치관을 지나치게 내사한 학생의 경우, 그 가치관을 자기 자신의 것으로 착각하고, 내적으로 자신에 의한 학업에 대한 요구 및 압력을 느껴 스트레스 경험을 할 것이다. 자기 자신의 욕구

를 억압하여 자신이 소유한 자원을 모르고, 성적이 좋지 못할 때 내사된 가치기준에 따라 자신을 가치 없는 존재로 평가하여 스트레스 수준이 높아질 수 있다. 이렇게 내사가 심한 개체는 자신의 욕구에 따라 행동하기보다 타인의 평가에 더 의식하며 행동하는데, 내면에는 축적된 미해결 과제로 인해 분열되어 있다고 한다. 즉, 내사된 도덕적 명령들과 이에 반발하는 목소리들이 서로 싸우는 ‘자기 고문 게임’에 빠지게 되는데(김정규, 1995). 이는 다른 말로 하면 높은 수준의 스트레스 경험이라고 할 수 있겠다.

다음으로 ‘투사(projection)’란 자신의 생각이나 욕구, 감정 등을 타인의 것으로 지각하는 현상이다. 특히, 자신의 내면에서 받아들일 수 없는 부분을 타인에게 투사하고 책임소재를 상대방에게 귀인시킴으로서 대인간의 갈등이 일어나고 이로 인해 스트레스 경험을 할 수 있다. 투사를 심하게 하는 개체는 자기 경계가 경직되어 있고 피해의식도 많아 타인들의 이복에 지나치게 예민하고(김정규, 1995), 주변 환경을 자신이 투사한대로 다른 사람보다 위협적으로 지각하고 평가하므로 더욱 스트레스 경험을 할 것으로 보인다.

Perls는 ‘융합(confluence)’이란 밀접한 관계의 두 사람이 차이점이 없다고 느끼도록 합의하여 일심동체 같은 관계를 맺음으로써 발생하는 접촉경계 혼란이라고 언급하였다. 융합이 심한 사람들은 의존적이고 자신감이 부족하며 자기지지가 매우 부족하다(김정규, 1995). 지지감은 스트레스 관리의 핵심 요인이므로(명상교재, 2011) 이런 자기 자원과 자기 지지의 부족으로 환경에 대한 압력과 위기감, 스트레스를 더 경험할 것으로 보인다.

‘반전(reflection)’에 대해 Perls(1955)는 개체가 타인이 자기에게 해주기를 바라는 것을 자기 자신에게 하는 것이라고 하였고, 김정규(1955)는 이에 자신이 다른 사람이나 환경에 대하여 하고 싶은 행동을 자기 자신에게

하는 것도 포함하여 설명하였다. 즉, 반전은 개체가 유기체의 활동 에너지를 차단시킴으로써 유기체 에너지가 외부로 표출하지 못하는 것으로, 이렇게 억제된 에너지는 긴장으로 전환되면서 신체적 통증을 느끼기도 하고 호흡이 멈춰지거나 알아 지는 증상으로 나타날 수 있다. 이렇게 해서 나타나는 긴장감과 불편감이 하나의 스트레스라 할 수 있는데, 실제로 명상에서는 이완하는 방식으로 스트레스 감소를 시도하고 있다(명상교재, 2011). 반전행동을 하는 사람들은 환경과의 접촉에 썩어 할 에너지를 자신의 내부로만 돌리기 때문에 내적으로 심각하게 대립하는 에너지로 갈등을 겪고 있고 있는데, 이 내부의 갈등을 알아차리도록 하여 억압된 욕구를 통합시키면서 자신에게 향했던 에너지를 외부로 돌리도록 도와주면 심리적 고통, 즉 스트레스가 감소할 것으로 보인다(김정규, 1955).

‘자의식(egotism)’은 개체가 관찰자와 피관찰자 두 부분으로 나뉘어 자신에 대해 지나치게 의식하고 관찰하는 현상이다. 즉, 자신의 욕구나 감정을 알아차리고 있지만 행동 후의 결과에 확신을 하지 못하기 때문에 행동을 억제하고 어색해지며 그러한 자신의 모습을 의식할 때 생기는 의식 상태라 할 수 있다. 대표적으로 대인공포증 증상을 보이는 사람들에게서 잘 나타난다(김정규, 1995). 여기서 타인의 반응을 지나치게 의식하고 자신의 행동 결과에 대해 불안을 느끼는 것 등이 환경과 자신의 작용에서 스트레스로 지각될 수 있겠다. 이렇게 자의식으로 스트레스를 느끼는 사람의 경우에는 유머를 사용하는 등 불안을 수용하면서 서서히 현실과 접촉하도록 격려 하는 것이 도움이 된다(Clarkson, 1990).

‘편향(deflection)’은 개체가 환경과의 접촉이 자신이 감당하기 힘든 심리적 결과를 초래할 것이라고 예상할 때, 압도당하기 않기 위해서 환경과 접촉을 피해버리거나 감각을 둔화시킴으로써 환경과의 접촉을 약화시키는 것을 의미한다(김정규, 1995). 여기서 감당하기 힘든 심리적 결과를 예상

하는 것은 일차적으로 스트레스 경험을 하는 것으로 볼 수 있다. 그리고 회피하거나 감각을 둔화시키는 것은 하나의 스트레스 대처 전략일 수 있으므로 스트레스를 경감시킬 것으로 생각되기도 한다. Clarkson(1990)도 이러한 행동은 처음 발생한 당시로서는 효과적인 행동일 수 있다고 하였다. 그러나 편향을 사용하여 계속 그 스트레스 경험에 대해 알아차림과 접촉을 차단하는 것이 장애를 가져올 수 있는데 더 이상 현실에 근거하지 않기 때문에 부적응적인 행동이 나타날 수 있다고 하였다. 특히, 불안이 많이 발생할 수 있는데, 게슈탈트 이론에서 퍼얼스는 불안을 억제된 흥분 에너지라고 하였다. 즉, 개체가 미래를 생각하지 않고 지금 여기에 충실히 몰입할 수 있으면 그런 억제된 흥분 에너지는 자연스럽게 행동으로 옮겨져 해소된다고 하였다. 이렇게 흥분에너지가 해소되면 자연스럽게 불안을 느끼지 않는다(김정규, 1995). 다시 말하면 스트레스 경험을 할 때 피하는 것이 아니라 직접적으로 행동을 하게 되면 흥분에너지가 해소되어 불안이 체험되지 않으므로 근본적으로 스트레스를 감소시킬 수 있는 것으로 해석할 수 있겠다.

이러한 스트레스 관리를 위해서는 통제감, 지지감, 해소감이 핵심이라고 한다. 즉 통제감 인식은 스트레스 해소에 중요하므로 통제감을 확신하지 못하면 부정적 심리가 만연하게 된다. 지지받는다는 느낌은 스트레스 해소에 직접적으로 영향을 주고 직접 신체활동을 하거나 표현하는 등의 적극적인 방식도 스트레스 해소에 도움을 준다. 예술치료에서 말로 표현하고 소리 지르고 동작을 통해 스트레스 반응의 독소를 배출 할 수도 있다고 한다(명상교재, 2011). 게슈탈트 치료서는 대화적 관계 안에서의 정서적 체험을 중요시한다. 즉, 대인간에서의 상호지지와 자기지지를 할 수 있도록 돕고, 정서 표현을 통해 정서적 체험과 교류를 촉진한다. 이러한 게슈탈트의 치료적 접근은 지지감과 해소감을 느껴 스트레스 감소에 영향을

줄 것이다. 게슈탈트 이론의 의 핵심은 알아차림과 접촉인데(김정규, 1995), 알아차림을 통해 자신의 내적 과정을 이해하게 되면 환경과의 작용에서 자신이 어떤 선택을 해야 하는지도 알게 된다. 즉, 자기 통제력이 향상되는데 이러한 과정이 스트레스 감소에 영향을 줄 것으로 보인다.

이러한 게슈탈트 치료적 접근으로 스트레스와 관련한 사전 문헌들을 살펴보면, 먼저 중학생만을 대상으로 한 연구가 부족한 실정이라 대상을 중학생에 한정짓지 않고 살펴보고자 한다.

우선 게슈탈트 프로그램을 활용한 김수현(2012)의 연구 결과에 의하면 남자 중학생 대상 집단 상담 프로그램 결과 스트레스 전체 감소에 효과가 있는 것으로 나타났다. 특히 스트레스 하위요인 중 가정생활 스트레스, 친구간의 스트레스는 유의미 하게 감소하였다. 더불어 대인관계 전체 변화는 유의미하지는 않았지만, 하위 영역인 이해성, 개방성, 의사소통 변화는 유의미하게 상승하였다. 여기서 이해성은 인지적으로 사리를 해석하고 포용하는 정도이고, 개방성은 자신의 내면을 솔직하게 다른 사람에게 드러낼 수 있는 정도이며, 의사소통 변화는 자신과 타인과의 관계에서 서로의 생각과 느낌을 전달하고 수용하는 정도라고 하였다.

다음으로, ‘Grip’도구를 활용하여 스트레스에 미치는 영향을 연구한 문헌을 살펴보면, 김진주(2009)의 성인 여성 대상연구에서, 스트레스가 유의미하게 감소하였다. 이는 원하지 않는 사건의 경험과 사건을 직면하고 가까이 하는 심리적 ‘수용’의 촉진을 통해 스트레스가 감소한 것이라고 분석되었다. 서명규(2010)의 군복무 부적응 병사들에 대한 연구에서는 군 생활 스트레스 점수가 유의미 하게 감소되었다. 특히 하위 요인의 역할 스트레스, 외부 스트레스, 관계 스트레스 점수가 유의미하게 감소한 것으로 나타났다. 이 연구자는 대상자들이 사전에 높은 스트레스를 보이는 반면 스트레스원에 대한 지각이 부족하였다고 보고하였다. 그러나 예술 작업(그림

가족인형 포함)을 통해 스트레스요인에 대한 알아차림이 증가한 점, 스트레스를 경험했던 상황에 대해 ‘감정단어카드’를 사용하여 강한 분노와 우울 등의 불안한 감정을 표현하는 등의 작업을 한 점과 집단원의 공감과 지지를 받으며 스트레스 경험이 보편적인 것으로 지각하고 수용될 수 있었던 점들이 스트레스 감소 효과에 영향을 준 것이라고 하였다. 이 외에도 최영희(2003)의 연구에서는 집단 미술 치료를 통해 스트레스 감소 효과가 나타났다.

2) 공감과 학교폭력에 대한 게슈탈트 치료적 접근

게슈탈트 이론에서는 공감과 유사한 용어로 ‘포함(inclusion)’을 사용한다. ‘포함(inclusion)’이란 지각의 주체자가 자신의 지각을 유지하면서 타인의 관점으로 들어가 느끼는 것으로 정의된다. 이는 융합과 다른 개념으로 다른 사람의 관점으로 들어가 느끼더라도 별개의 개인으로서 자신에 대한 감각을 유지하는 것을 의미한다. 이는 ‘공감’의 개념과 혼란스러울 수 있는데, 포함은 때로는 공감이 의미하는 것보다 상대방의 관점을 느끼는 쪽으로 더 많이 이동하면서, 공감이라는 용어가 암시하는 것보다 자신의 구별되는 존재에 대해 더 선명하게 알아차림을 유지한다. 즉, 포함은 자기와 타인에 대한 양극적인 알아차림의 최고 형태로 볼 수 있으며, 공감보다 더 넓은 의미의 개념이라고 할 수 있다(Yontef, 2008).

포함은 게슈탈트 치료의 나-너 대화적 관계에서 접촉하기의 한 가지 특성이다. 다른 사람의 세상에 들어가면서 그 상대방의 세계를 무시하지 않기 위해서 현상학적 접근을 하는 사람은 ‘제쳐두기(bracketing)’를 하게 된다. 즉, 포함은 자신의 믿음과 경험 등은 잠시 옆에 두고 타인의 경험을 판단하지 않고 그 자체로 경험하고 수용하는 태도로(Yontef, 2008), 포함

능력이 높을수록 타인의 세계를 인정하고 상대방의 입장에서 경험하여 타인에 대한 이해와 배려가 증진하고 진정으로 인간적인 만남이 가능해질 것이다.

앞에서 공감과 학교폭력 관계에서 개인적 특성으로 공통적인 공격성과 사회적 맥락에서 중점을 두어야 하는 방관적 태도를 중심으로 살펴보았다. 이와 더불어 공감의 향상으로 공격성이 감소되고 방관자의 참여가 증가하면서 학교폭력에 긍정적인 영향을 줄 것이라고 주장하였다. 마찬가지로 게슈탈트 접근에서도 위의 두 요인과 관련하여 살펴보려 한다.

게슈탈트 이론에서 Perls(1951)는 공격성을 동화하기 위해 환경을 분해하는 행위라고 정의하였고, Oklander(1997)는 공격성을 강한 느낌을 표현하기 위한 하나의 욕구로 보았다. 김정규(1995)는 공격성을 욕구좌절로 인한 미해결과제로 보았다. 이 미해결 과제는 자신의 욕구가 전경-배경 관계에서 완결되지 못하고 남아 있다가 배경으로 존재하며 계속 현재의 행동에 영향을 미친다. 즉, 이러한 미해결 과제가 중학생들의 또래 괴롭힘 같은 행동에 영향을 줄 수 있다. 미해결 과제가 완결이 되려면 알아차림을 통해 유기체-환경의 장에서 벌어지고 있는 현상들을 전경으로 떠올려 게슈탈트를 형성하고 행동을 통하여 해소하는 과정이 필요하다고 하다(김정규, 1995). 다시 말하면, 알아차림 후 접촉을 통해 미해결과제를 완결하면 폭력행동이 줄어들 수 있다는 것이다. 이에 Yontef(2008)는 진정한 접촉을 하기 위해서는 그 사람의 현상학적인 세계로 조심스럽게 들어가 그 자체로 경험하면서 그대로 수용하는 ‘포함’하는 과정이 있어야 한다고 주장하였다. 이는 포함 또는 공감을 통한 미해결 과제의 접촉으로 좌절된 욕구가 해소되면서 공격성이 줄어드는 것으로 설명할 수 있겠다.

앞에서 공감의 증진으로 방관자의 참여가 증대되고 집단 따돌림과 괴롭힘 같은 학교폭력이 감소할 것이라고 주장하였다. 이는 학교폭력을 사

회적 맥락에서 집단의 역동에 기초하여 발생한 것으로 본 것이다. 게슈탈트 이론에서 ‘장이론’도 이를 뒷받침한다. Yontef(2008)는 한 사람과 환경은 모두 유기체/환경 장에 속한다고 하였다. 에너지 장에서 모든 부분들이 상호적 관계에 있으며, 장의 어느 한 부분에서 변화가 일어나면 장 전체에 파장을 일으키게 되고 그 파장은 다시 어느 한 부분에 영향을 준다. 그리고 현상들은 전체 장에 의해 결정된다. 예를 들어 어떤 환자가 회복되는 것은 전체 장의 기능에 의한 것이다. 환자의 동기나 힘만으로 결정되는 것이 아니라 환자의 삶의 공간에 속해있는 친구들과 가족, 치료자, 상담소 병원 같은 환경적 구성 요소들, 치료자의 기술 등의 전체 장에 의해서 회복이 되는 것이다. 이와 같은 관점으로 학교폭력 감소 및 예방은 한 학생의 힘이나 교사의 의지만이 아니라 학교라는 장에 속해 있는 방관자까지 참여하는 전체 장에 의해서 결정 될 것이다. 또한 학급이라는 에너지 장에서 모든 학생들이 상호 관계를 맺고 있으므로, 어느 한 부분에서 방관자가 방어자로 변화가 일어나면 학급 전체에 파장을 일으키고 그 파장은 다시 학생들에게 영향을 주어 방관적 태도가 변화할 수 있을 것으로 추측해볼 수 있다.

이러한 게슈탈트 치료적 접근으로 공감능력과 공격성 등에 미친 영향에 관한 사전 연구들이 있다. 여미정(2011)의 연구에서는 게슈탈트 프로그램을 적용하여 비행청소년의 충동성이 감소하고 공감능력이 유의미하게 향상되었다고 보고하였다. 한혜영(2001)의 연구에서도 게슈탈트 집단 상담을 받은 여중생들의 불안과 공격성에 감소에 효과가 있었다. 민현정(2003)의 연구에서는 우울성향 아동의 불안과 공격성의 하위 요인 흥분성에서 유의미하게 감소하였다. 이 외의 자아존중감, 사회적지지, 대인관계와 같은 학교폭력과 관련 있는 요인들과 관련된 게슈탈트 프로그램 효과를 검증한 연구를 살펴보면, 오지혜(2010)의 연구에서는 게슈탈트관계성 향상 프로그램

램(GRIP)을 적용한 결과 정서조절의 하위 요인 자기 정서 인식 및 표현과 대인관계에서 유의미하게 증가하였고 타인정서인식 및 배려와 감정조절 및 충동억제에서도 유의미한 향상을 나타냈다. 또한 학교 적응 점수가 유의미하게 상승하였고, 하위요인 중 학교친구적응과 학교생활적응 점수가 유의미하게 향상되었다고 보고하였다.

Ⅲ. 그림친구도우미 프로그램

1. 그림친구도우미 프로그램의 특징

그림친구도우미 프로그램은 학교폭력 예방을 위해 성신여대 김정규(2012) 교수가 개발한 것이다. 그는 또래도우미를 양성하고 학급 구성원 전체가 프로그램에 참여할 수 있도록 촉진함으로써 학교생활 문화의 전반적인 개선을 도모하여 학교폭력을 예방하는 것이 이 프로그램의 일차적 목적이고, 상호존중의 가치를 바탕으로 교실 문화를 형성하지 않는 한 근본적인 해결이 어렵다고 보고 협동과 상생을 가치로 여기는 공동체의 형성이라는 인성적인 가치관의 실현에 이차적 목적을 두었다고 하였다(김정규, 2012).

이러한 그림친구도우미 프로그램은 기존의 학교폭력예방 프로그램과 다른 점이 있는데, 또래 도우미(그림 친구 도우미)를 활용한 점과 학급 단위로 집단 상담 형태를 적용한 점이 특징이라고 할 수 있다.

프로그램에서 그림 친구 도우미들의 역할은 수업시간에 모둠 활동을 돕는 것이다. 사전 교육과 경험을 바탕으로 모둠 구성원들과의 프로그램 진행 과정에서 촉진자이면서 동시에 또래의 동반자로서 역할을 하게 된다. 이러한 역할은 프로그램을 마친 수업 시간 이외에도 계속 될 가능성이 있고, 학급의 또래 구성원들과의 유기적 관계망 속에서 필요한 도움을 제공함으로써 서로 돕는 분위기가 형성 될 수 있다(김정규, 2012). 게다가 한 학급당 6명 정도 또래 도우미들이 있으므로 1명의 또래상담자보다 학급 구성원들과의 관계의 장에 더 많은 영향을 미칠 것으로 추정할 수 있겠다. 또한 학급에서 모둠 활동 형식으로 진행되므로 전 학급에 영향을 미치고 그 범위가 더 넓다고 할 수 있겠다.

그립 친구 도우미 프로그램은 집단상담의 원리를 학급에 적용한 형태다. 집단 상담을 경험해 본 적이 없는 학생들에게 집단상담 형태는 어렵게 느껴질 수 있다. 그러나 그립(Grip) 도구들(인형, 그립보드게임, 마음자세카드, 감정단어카드, 그립상황카드)을 사용함으로써 흥미를 유발하여 학급 또래 구성원들의 적극적인 참여를 촉진할 수 있고, 집단 상담에서의 자기개방과 상호작용하는데 어려움을 느끼는 학생들에게 자연스러운 도움을 줄 수 있다. 게다가 인형작업을 통한 역할극 등을 통해 타인의 감정과 생각 및 입장 등을 이해할 뿐만 아니라 정서적 체험을 통해 공감 능력이 향상될 수 있다(김정규, 2012; 오명수, 2010; 윤성우, 이영호, 2007; 정명선, 2010). 이는 정서함양 및 인성교육을 보완할 수 있는 기회가 되기도 한다. 또한 가해자, 피해자, 방관자까지 포함된 학급단위로 적용되므로 학교폭력에 무관심한 집단의 역동에 변화를 줄 수 있을 것으로 보인다. 이로써 학급 구성원들이 서로 이해하고 신뢰하는 관계로 발전하여 마침내 건강한 ‘자치단위’로서의 유기적인 조직으로 거듭날 수 있다(김정규, 2012).

이와 같은 그립친구도우미 프로그램은 기존의 ‘게슈탈트 관계성 향상 프로그램’을 바탕으로 학교폭력에 대처하기 위해서 개발한 것이다. 그 ‘게슈탈트 관계성 향상 프로그램’을 검증한 사전 문헌들을 살펴보면, 자기 조절능력, 사회불안, 스트레스, 우울, 자아 통합감, 학교부적응, 정서조절, 자기개념, 대인관계, 인터넷 중독 등에 효과가 있는 것으로 보고되었다(고하나, 2010; 김미연, 2011; 김진주, 2009; 석미란, 2010; 오지혜, 2010; 이지현, 2009; 황다연, 2011).

2. 그림친구 도우미 프로그램의 구조

학교폭력 예방을 위한 그림친구도우미 프로그램은 김정규(2012)가 제시한 예시 10회 프로그램에서 학교 사정에 따라 8회로 조정하여 찰흙작업과 풀라쥬 작업을 제외시켰다. 그리고 놀이를 통한 또래와의 관계성 증진을 위해 놀이 요소를 첨가하였다. 프로그램 변형에 관해서 김정규(2012)도 학교 상황과 참여자의 참여정도, 동기 수준 등에 따라 시간과 내용은 변경 가능하다고 하였다.

전체적인 구조는 알아차림 연습, 각종 매체와 그림 도구들을 활용하는 집단 활동, 전체 평가 및 소감문 작성 순서로 구조화 되어 있다(김정규, 2009).

1) 알아차림 연습(Awareness exercise)

알아차림은 연습은 모두 5단계이다. 1단계에서는 신체, 소리, 욕구, 사물, 생각 등의 현상 알아차림을 연습하고, 이런 일차적 현상들에 대한 알아차림을 통하여 개인의 내적 현상들에 대한 자각을 증진시키도록 도와준다. 2단계에서는 생각과 감정, 신체의 상호연결 알아차림 연습을 통하여 내적 현상들의 상호 연결성에 대한 깨달음이 증진될 수 있다. 3단계에서는 타인과의 관계성 속에서 알아차림 연습을 하고, 이를 통하여 타인과의 관계성 속에서 나타나는 개인의 내적 현상들에 대한 자각을 높여준다. 4단계에서는 대화 속에서 알아차림 연습을 하고, 그 알아차린 것을 교류하는 연습을 하고, 5단계에서는 대화 과정 속에서의 공감적 교류를 연습한다. 이를 통해 자연스러운 대화 속에서의 나-너 관계를 체험하고 공감을 통한 타인과의 연결성을 경험할 수 있다(김정규, 2009). 알아차림에 관

하여 권선중(2007)은 알아차림을 통해 경험하는 대상의 전체를 치우침 없이 이해하게 된다면 수용을 위해 필요한 정보가 추가적인 노력이 없어도 얻게 되므로 의미 찾기 및 분석 등의 과정 없이도 수용이 자연스럽게 이뤄질 수 있다고도 하였다. 헤타(2010)의 연구에서는 알아차림이 증진이 되면 판단 습관의 인식이 분리가 되어 정서 조절하는데 도움이 된다고 언급하였다.

2) 그림도구를 활용하는 집단 활동

마음자세 카드는 65가지의 긍정적 마음자세들을 각각의 카드에 인쇄한 것으로서 집단원들이 여러 가지 활동을 하면서 긍정적 가치관, 대인관계 상호작용, 문제해결능력 향상작업에도 도움이 되며, 특히 상호작용이 서툰 집단원들 간에 서로에 대한 긍정적 피드백을 용이하게 해주는 장점이 있다. 이 마음자세 카드는 Linda Popov 외(2000)가 시행한 ‘버추 프로젝트’를 바탕으로 제작되었다. ‘버추 프로젝트’는 도덕성 함양을 통해 폭력문제를 해결하려는 것으로써 90여 개국에서 시행되었고 그 효과성이 입증되어 왔다. 그러나 명령식의 문구가 내사 가능성이 있고 한국문화가 맞지 않는 내용이 있어 이를 김정규(2010)가 수정 보완한 것이다.(Hancock, 2008: 김정규, 2010, 재인용).

그림상황 카드는 62개의 사회적 상황을 묘사한 그림카드들인데, 집단원들은 이 카드를 갖고서 다양한 자신의 미해결 과제나 전형적 행동패턴을 자각하고 탐색할 수 있다. 이 도구는 미해결 과제를 억압하고 있거나, 언어적 의사소통 능력이 부족한, 혹은 상담동기가 낮은 아동 청소년 내담자들에게 매우 효과가 있다.

감정단어 카드는 우리말의 감정단어들, 행복한 감정, 화난 감정, 두려운

감정, 슬픈 감정, 우울한 감정을 200여개의 카드로 정리해서 수록한 것들이다. 게슈탈트 치료에서는 정서를 매우 중요시하는데, 정서 알아차림과 정서 표현에 효과가 있다.

그립 가족인형은 아버지, 어머니, 형제, 남매, 할머니, 할아버지 등으로 구성된 봉제인형으로 되어있다. 내담자 행동진단, 상담주제 탐색, 정서접촉 작업, 미해결과제 작업, 자아 존중감 향상, 그리고 자기 개방과 상호작용 촉진 등의 목적을 두었다. 양심영(2012)도 인형을 매체로 한 작업은 동일시가 쉽고 사람이 아니기 때문에 현실적으로 상처를 주지 않아 아무 부담 없이 정서 및 행동을 표현 할 수 있고 거리를 두고 보기 때문에 통찰이 용이하다는 이점이 있다고 하였다. 인형은 주의집중의 유지와 흥미 유발에 긍정적 작용을 하며(유수옥, 최수미, 2001), 장애아동들의 경우 인형을 통한 역할놀이 활동을 통해 적극적으로 학습에 참여할 수 있었다는 연구결과도 있다(김삼성, 1998; 최세민, 1999; 김경민, 2011 재인용).

그립 보드게임은 그림에서 개발한 그림보드와 동물인형 캐릭터들을 갖고서 마음자세 카드, 그림상황 카드, 감정단어 카드들을 함께 활용하여 자기개방 및 집단 상호작용을 유도하는 기법이자 놀이이다. 이 도구는 보드 게임을 통하여 즐겁고 유쾌한 분위기 속에서 내담자들이 자기 개방과 상호작용, 그리고 피드백을 통한 상호지지를 가능하게 해준다(김정규, 2010).

3) 놀이 및 예술 매체를 활용하는 집단 활동

각종 놀이 및 예술 매체들을 사용하는 집단 활동은 상호 피드백을 통하여 집단의 상호작용이 활발해진다. 이 과정을 통하여 집단 구성원들은 즐거움이나 슬픔을 공감하며 자신의 존재에 대한 탐색과 함께 또래 친구들과의 상호작용을 통하여 관계성이 향상 되는 경험을 하게 된다. 그 내용

으로는 다양한 게임, 어린 시절 집 그리기 작업, 가족 상징 작업, 양극성 그리기 작업 등이 포함된다(Oaklander, 2006). 박희연(2007)은 게임은 사회적 기술을 습득할 기회를 제공하고 자신의 내부에 억압했던 감정들을 분출해 낼 수 있는 기회가 되기도 한다고 언급하였다. 또한 게임은 즐거운 활동으로 치료적 개입 없이도 정서적 성장을 촉진시킬 수 있다고 하였다. 미술매체를 통한 효과에 대해서는 남정현(2008)은 자연스럽게 자신을 스토리를 개방하고 집단 구성원들간의 상호 이해를 도와 수용적이고 긍정적인 분위기가 형성되면서 좋은 대인관계를 경험할 수 있다고 하였다. Malchiodi(2003)는 미술활동은 무의식을 끌어내는데 부담스럽지 않은 방법으로 느껴지며 언어로 접근하기 어려운 생각과 감정의 표출구가 된다고 하였다. 즉, 미술활동을 통해 기분이 전환되고 이완되는 생리학적 반응을 일으켜 두려움이나 감정적 스트레스를 완화할 수 있다고 언급하였다.

4) 전체 평가 및 소감문 작성

매 회 프로그램을 마무리 지을 때, 워크북을 사용하여, 알아차린 내용, 또래 친구들에게 느낀 점, 알게 된 점, 자신에 대해 알게 된 점, 즐거웠던 경험 등을 작성한다.

3. 그림친구도우미 프로그램의 단계별 구성

(1) 초기단계 <1회기~2회기>

초기에는 집단 리더 및 모둠 구성원들 간의 신뢰관계를 형성이 필요하다. 그러나 모둠 구성원들은 기존에 학급에 속해 있기 때문에 신뢰보다는 서로에 대한 관심을 증가시키고 서로에 대한 이해를 통해 친밀감과 접촉

을 증진시켜주는 작업위주로 구성하였다. 그리고 알아차림 1, 2 단계를 통해 인간의 고유기능인 접촉기능을 향상시키고 자신의 내적 과정에 대한 알아차림을 증진시킴으로써 자기 통제력을 기르고자 한다.

(2) 중기 단계 <3회기~5회기>

이 단계에서는 모둠원들이 서로의 이야기에 경청하고 올바른 반응을 할 수 있도록 3,4단계의 알아차림 연습을 한다. 그리고 작업 내용으로 상처받았거나 스트레스 받은 경험, 싫어하는 자신의 모습 등과 같은 미해결 과제를 알아차리고 자연스러운 개방을 도와 모둠원들이 서로 공감하며 지지할 수 있도록 구성하였다. 학업스트레스, 부모, 친구, 형제간의 갈등 등을 이야기하며 감정표현을 하고, 각자 가지고 있는 인형으로 모둠원들이 역할극을 하면서 집단대화가 가능해지면서 집단작업을 할 수 있다. 이를 통해 정서체험이 일어나고 미해결과제에 대한 알아차림이 증대되며 공감 및 상호지지를 통해 스트레스가 감소될 수 있다. 박정선(2007)의 연구에서 초등학교 저학년 대상으로 역할놀이 프로그램을 적용하여 시설아동의 우울, 공격성, 주의산만행동에 효과가 있음으로 나타났다. 그리고 조삼복(1997)의 연구에서는 역할극이 말로 하는 공감보다 더 효과가 있는 것으로 나타났다.

(3) 후기 단계 <6회기~7회기>

알아차림 연습은 매회 진행하는데, 이 단계에서는 대화 속에서 알아차림 연습을 하여 공감능력을 향상시키고 최근에 느꼈던 감정을 나누면서 정서적 체험을 할 수 있도록 하였다. 그리고 서로간의 유대감을 더욱 결속시키고 문제해결 상황을 게임형식으로 함께 다뤄나가면서 즐거움을 느끼고 긴장감을 해소할 수 있는 것을 목적으로 한다. 게임 규칙에 따라 미

션을 수행하므로 건강한 방식으로 대인간의 자기표현 훈련을 할 수 있고, 함께 하는 활동이므로 자기 자제력과 상호작용을 활발히 할 수 있다.

(4) 종결 <8회기>

프로그램을 마무리 하면서 그동안 모둠원들과의 관계에서 느낀 긍정적인 정서들을 확인하고 새롭게 체험하도록 하였다. 이를 통해 자기 존중감을 높이고 또래간의 관계에서 긍정적인 경험을 하도록 구성하였다.

4. 그림친구도우미 프로그램의 실시

정규 수업 시간의 일부를 할애 하여 매주 1회 2교시 즉, 중학교 수업 시간 기준으로 45분 수업을 연이어 2교시 90분씩 총 8회기를 진행한다. 각 모둠별 인원은 그림친구도우미를 포함하여 5명으로 구성한다. 각 모둠에는 그림친구도우미가 한 명씩 들어가 프로그램 진행에 도움을 준다. 프로그램 진행자(담임교사 또는 전문가)는 구조화된 프로그램을 순서에 맞춰 진행하며 도움이 필요할 때마다 모둠 활동을 돌본다. 그림친구도우미 선발은 자원자들을 우선적으로 배려하고, 교사 및 친구들의 추천을 받아서도 할 수 있다(김정규, 2012). 그림 친구도우미들의 사전 교육은 학교 수업과 병행하여 진행하되 1-2주의 선행 학습 형태로 진행한다.

<표 1> 그림(GRIP)친구 도우미 프로그램

회기	회기 목표	활동 내용	시간 (분)
1	알아차림 증진	-프로그램 안내 및 자기소개	15
	접촉기능향상	-알아차림 연습 1 단계	15
	친밀감 형성	-마음자세카드 작업/어린 시절 집 그리기작업	50
	유대관계 강화	-워크북 작성 및 소감나누기	10
2	알아차림 증진	-집단놀이: 당신의 이웃을 사랑하십니까?	20
	상호관심 증진	-알아차림 연습 1, 2단계	10
	긍정적 마음 발견	-가족상징 작업/마음자세카드 작업	50
	스트레스 감소	-워크북 작성 및 소감나누기	10
3	알아차림 증진	-알아차림 연습 3 단계	20
	자아의 통합	-양극성 그리기 작업/마음자세카드 작업	60
	공감능력 향상	-워크북 작성 및 소감나누기	10
4	알아차림 증진	-집단놀이: 감정을 몸으로 표현 및 맞추기	20
	접촉기능향상	-알아차림 연습 2, 3 단계	15
	공감능력향상	-나의 상처작업/ 마음자세카드작업	50
	스트레스 감소	-워크북 작성 및 소감나누기	10
5	알아차림 증진	-알아차림 연습 3, 4 단계	20
	지지적인 연대감	-감정단어카드/ 인형작업	50
	정서체험	-마음자세카드 작업	10
		-워크북 작성 및 소감나누기	10
6	알아차림 증진	-집단놀이: 난다 난다 가위바위보.	20
	정서적 체험	-알아차림 연습 4 단계	15
	공감능력 향상	-감정단어카드/ 그림상황카드/ 인형작업	35
	긍정적 마음 발견	-마음자세카드 작업	10
	스트레스 감소	-워크북 작성 및 소감나누기	10
7	알아차림 증진	-알아차림 연습 4, 5단계	20
	긍정적 관계 형성	-친구야 놀자/ 그림보드게임	60
	스트레스 감소	-워크북 작성 및 소감나누기	10
8	알아차림 증진	-알아차림 연습 5단계	20
	자존감 향상	-마음자세 카드 활동 기록지 작업	20
	관계성 향상	-행복한 기억/지금 여기/ 감정단어카드	30
		-Rolling paper 작업 및 소감나누기	20

IV. 연구 방법

1. 연구대상

본 연구는 경기도 소재의 K중학교에서 남녀 중학생 1학년을 연구 대상으로 하였다. 각 학급은 모두 남녀 혼합 반으로 학교 측에서 의뢰한 두 학급을 실험집단으로, 나머지 두 학급을 통제집단으로 정하였다. 실험집단에서 각 학급별로 그림친구도우미 6명, 총 12명을 학교로부터 추천받아 선정하였다. 실험집단과 통제집단의 구성은 다음 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구대상 중학생의 구성

	실험집단	통제집단	계
남	28	32	60
여	26	26	52
전체	54	58	112

2. 연구 설계

본 연구는 실험집단과 통제집단에 사전-사후 검사를 실시하여 프로그램의 효과성을 검증하는 사전-사후 검사 설계를 사용하였다. 프로그램 효과의 지속성을 검증하기 위하여 프로그램 종료 5주 후 실험집단의 추후검

사를 실시하였다.

연구 설계는 <표 3>에 제시하였다.

<표 3> 연구 설계

G1	O1	X1	O2	O3
G2	O4		O5	

G1 : 실험집단 G2 : 통제집단

O1, O4 : 사전검사(공감능력 척도, 스트레스 척도, 가해행동 척도)

O2, O5 : 사후검사(공감능력 척도, 스트레스 척도, 가해행동 척도)

O3 : 추후검사(공감능력 척도, 스트레스 척도, 가해행동 척도)

X1 : 실험처치(그립친구도우미 프로그램)

3. 연구 진행절차

학교폭력 예방을 위해 개발된 그립친구도우미 프로그램을 실험집단을 대상으로 매 주 화요일 수업시간 6교시와 7교시에 진행하였다. 프로그램 시간은 실험집단 두 학급을 대상으로 쉬는 시간을 제외하고 한회기에 90분으로 총 8회기를 진행하였다. 각 학급에 주 진행자 1명과 임상심리학 석사과정의 3명이 보조진행자로 참여하였고, 본 연구자는 실험집단 중 한 학급에 주 진행자로서 역할을 하였다.

4. 측정도구

1) 스트레스 척도

원호택과 김순화(1985)의 ‘스트레스 요인 척도’와 최해림(1986)의 ‘대학생을 위한 스트레스 대응 척도’를 박선희(1991)가 중학생용으로 수정 및 보완한 척도에서 환경문제 스트레스를 제외하고 사용할 것이다. 학교생활 스트레스는 학교 적응 등과 관련된 스트레스를 측정하며, 대인관계 스트레스는 친구 관계, 이성 친구, 친구 간의 경쟁의식 등 대인관계 전반에 관한 내용을 측정한다. 자신문제 스트레스는 자신의 외모, 성격, 취미, 가치관, 기대, 건강 등을 측정하며, 가정생활 스트레스는 부모님과 가족과의 관계에 관한 것으로 부모님의 간섭, 갈등, 무관심 등의 내용을 포함한다.

각 문항은 4점 척도로 평정되며 점수가 높을수록 응답자가 지각한 스트레스 수준이 높은 것을 의미한다. 박지영(2010)의 연구에서의 신뢰도 계수 Cronbach a는 아래의 <표 4>에 제시하였다.

<표 4> 스트레스 척도

하위영역	문항 번호	Cronbach a
학교생활	1,4,5,7,10,13,15,20,28,35	.77
대인관계	2,9,16,21,23,25,30,33,41,48	.73
자신문제	3,6,8,17,19,36,39,42,45,50	.80
가정생활	12,18,22,27,29,32,38,40,46,51	.79

2) 공감능력 척도

공감능력 척도는 Davis(1980)의 IRI(International Reaction Index)척도(조망취하기, 상상하기, 공감적 관심)와 Bryant(1982)의 공감적 각성검사를 박성희(1997)가 번안하고 수정, 보완한 공감능력 검사지를 우영혜(2008)가 초등학생 6학년에 맞게 수정한 것을 사용할 것이다. 초등학생 6학년과 중학교 1학년은 문항에 대한 이해 수준이 비슷할 것으로 여겨지므로 우영혜(2008)가 수정한 척도를 그대로 사용해도 무방할 것으로 보인다.

이 검사의 하위요인으로는 조망취하기, 상상하기, 공감적 각성, 공감적 관심의 4가지로 구성되어 있다. 그 중 ‘조망취하기’는 자신으로부터 벗어나서 상대방의 관점과 입장에서 보려는 능력이나 경향성을 의미하고, ‘상상하기’는 자신이 영화, 소설, 연극 등 가상적인 상황속의 인물이 되어 보는 상상력을 의미한다. ‘공감적 각성’은 공감하는 사람에게 촉발되는 정서적 각성 상태를 말하며, ‘공감적 관심’은 상대방에 대해 온정, 자비, 관심 등의 느낌을 경험하는 정도를 나타내는 것이다.

각 문항의 응답방식은 1점에서 5점까지의 Likert 척도로 이루어진다. 2, 8, 11, 12, 13, 14, 19, 21, 23, 27번 문항은 역채점 문항이며, 각 문항에서 얻어진 점수는 하위 영역별로 합산하여 응답 점수가 높을수록 공감능력이 높은 것으로 해석한다.

박성희(1997)의 연구에서 인지적 공감은 신뢰도 계수 Cronbach α 가 .70이고, 정서적 공감은 .78이었으며, 우영혜(2007)의 연구에서 신뢰도 계수 Cronbach α 는 인지적 공감이 .75, 정서적 공감이 .84로 나타났다.

각 하위영역별 문항구성과 우영혜(2007)의 연구에서 나타난 신뢰도 계수를 아래의 <표 5>에 제시하였다.

<표 5> 공감능력 척도

영역	하위 영역	문항 번호	Cronbach a
인지	조망하기	16, <19>, 22, 25, 28	.75
	상상하기	17, 20, <23>, 26, 29	
정서	공감적 각성	1, <2>, 3, 4, 5, 6, 7, <8>, 9, 10, <11>, <12>, <13>, <14>, 15	.84
	공감적 관심	18, <21>, 24, <27>, 30	

* 주 : < > 역채점 문항

3) 학교폭력 가해 행동 척도

가해 행동 척도는 청소년 대화의 광장(구본용, 1997), 한국교육 개발원(박경숙 등, 1998), 서울시 교육청(1999)의 조사 결과에 의해 파악된 청소년들이 경험한 집단따돌림 및 가해 피해 행위와 황성숙(1998), 김석진(1999)의 연구 결과에서 나타난 집단 따돌림 및 가해 피해 행위들을 최은숙(1999)이 다시 재구성 한 것이다. 이 척도는 5점 척도이며 점수가 높을수록 가해 경험을 많이 한 것이다. 신뢰도 계수는 <표 6>에 제시하였다.

<표 6> 학교폭력 가해행동 척도

영역	문항 번호	Cronbach a
가해행동	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	.86

5. 자료 분석

본 연구에서 수집된 모든 자료는 PASW Statistics 18.0와 M-plus 3.0으로 분석하였다.

1) 실험집단과 통제집단의 동질성을 검증하기 위해 독립표본 t검정 (Independent samples t-test)을 실시하여 검증하였다.

2) 실험집단과 통제집단을 비교하여 프로그램의 효과성을 검증하기 위해 동질성이 확보된 척도에 대해서는 혼합 분산분석(Mixed ANOVA)으로, 동질성이 확보되지 않은 집단에 대해서는 공분산분석(ANCOVA)로 분석하였다. 그리고 실험집단의 사전 사후 추후의 변화정도를 알아보기 위하여 paired T 검증을 실시하였다.

3) 각 변수들의 관련성을 알아보기 위하여 상관분석을 실시하였다.

4) 그림친구도우미 프로그램과 중학생의 학교폭력 가해행동의 관계에서 스트레스와 인지적 공감능력, 정서적 공감능력의 매개효과를 알아보기 위하여 구조방정식 모형을 사용하여 분석하였다.

V. 연구결과

1. 주요 변수의 기술 통계

1) 주요 변수의 기술통계 및 사전검사에 대한 동질성 검증

프로그램 효과를 검증하기 앞서 실험집단과 통제집단의 사전검사에 대한 동질성 검사를 실시하였다. 총 112명의 대상에서 결석하여 미응답하였거나 무작위로 응답한 것으로 보이는 것을 제외하여 총 90명의 자료를 사용하였다. 결과는 <표 7>에 제시하였다.

<표 7> 실험집단과 통제집단의 사전검사 동질성 검증

변인	실험집단(N=40) M(SD)	통제집단(N=50) M(SD)	t
스트레스	1.47(.32)	1.63(.38)	-2.18*
공감	3.25(.51)	3.19(.53)	0.56
인지공감	3.26(.60)	3.15(.56)	0.86
정서공감	3.25(.52)	3.21(.56)	0.34
가해행동	1.67(.42)	1.89(.49)	-2.21*

접수범위 스트레스(1-4) 공감(1-5) 가해(1-5)

<표 7>에서 제시한 바와 같이 독립표본 t검증 결과, 스트레스 ($t=-2.18, p=.032$), 학교폭력 가해행동($t=-2.21, p=.030$)은 실험집단과 통제집단의 평균이 통계적으로 유의미한 차이를 보여 집단의 동질성이 확보되지 않았다. 공감($t=0.56, p=.580$), 인지적 공감($t=0.86, p=.393$), 정서적 공감($t=0.34, p=.736$)은 통계적으로 유의한 차이가 없어 집단의 동질성이 확보되었다.

2. 가설 검증

동질성이 확보되지 않은 스트레스와 학교폭력 가해행동은 각각 사전 스트레스와 사전 학교폭력 가해행동을 공분산으로 하여 공분산 분석(ANCOVA)를 시행하였다. 공감과 하위유형인 인지적 공감, 정서적 공감은 프로그램의 효과성 검증을 위해 혼합설계 분산분석으로 검증하였다. 그 결과는 <표 8>에 제시하였다.

<표 8> 실험집단과 통제집단의 분산분석

분산분석 결과						
변인	분산원	제곱합	자유도	평균제곱	F	p
스트레스	집단간	.252	1	.252	1.065	.350
	오차	20.556	87	.236		
	집단내	.070	1	.071	1.598	.210
	처치x시기	.007	1	.007	.149	.700
	오차	3.866	87	.044		
인지공감	집단간	.190	1	.190	.364	.548
	오차	45.845	88	.521		
	집단내	.001	1	.001	.005	.945
	처치x시기	.070	1	.070	.556	.458
	오차	11.073	88	.126		
정서공감	집단간	.001	1	.001	.002	.966
	오차	49.410	88	.561		
	집단내	.073	1	.073	1.101	.297
	처치x시기	.053	1	.053	.799	.374
	오차	5.824	88	.066		
가해행동	집단간	.626	1	.626	1.508	.233
	오차	36.530	87	.415		
	집단내	.001	1	.107	.009	.925
	처치x시기	.404	1	.404	3.765	.056
	오차	9.452	87	.107		

연구문제 첫 번째는 ‘그립친구도우미 프로그램은 중학생의 스트레스에 어떠한 영향을 미칠 것인가?’이었다.

스트레스는 집단간($F=1.065, p=.350$), 집단내($F=1.598, p=.210$), 처치 \times 시기($F=.149, p=.700$)로 나타나 통계적으로 그립친구도우미 프로그램은 스트레스에 유의미한 영향을 주지 않은 것으로 나타났다.

연구문제 두 번째는 ‘그립친구도우미 프로그램은 중학생의 공감능력에 영향을 미칠 것인가?’이었다.

공감능력 척도의 하위 영역인 인지적 공감은 집단간($F=.364, p=.548$), 집단내($F=.005, p=.945$), 처치 \times 시기($F=.556, p=.458$)로 실험집단과 통제집단 모두 평균 점수가 다소 상승하였으나 유의미하지 않았다. 즉, 그립친구도우미 프로그램은 중학생의 인지적 공감에 유의미한 영향을 주지 않은 것으로 나타났다. 정서적 공감은 집단간($F=.002, p=.966$), 집단내($F=1.101, p=.297$), 처치 \times 시기($F=.799, p=.374$)로 그립친구도우미 프로그램은 정서적 공감에 유의미한 영향을 주지 않은 것으로 나타났다.

연구문제 세 번째는 ‘그립친구도우미 프로그램은 중학생의 학교폭력 가해행동에 영향을 미칠 것인가?’이었다.

실험집단은 학교폭력 가해행동 평균 점수가 다소 상승하였으나 통제집단의 가해 평균 점수는 감소하였다. 그러나 두 집단의 변화는 유의미하지 않았다. 학교폭력 가해행동의 집단간($F=1.508, p=.233$), 집단내($F=.009, p=.925$), 처치 \times 시기($F=3.765, p=.056$)로 그립친구도우미 프로그램은 정서적 공감에 유의미한 영향을 미치지 않은 것으로 나타났다.

연구문제 네 번째는 ‘그립친구도우미 프로그램은 스트레스와 공감능력

을 매개로 중학생의 가해 행동에 영향을 미칠 것인가?’이었다.

프로그램이 가해행동에 미치는 영향에서 스트레스와 공감능력의 매개 효과를 알아보기 전에 변수들간의 상관관계를 알아보기 위해 상관분석을 하였고, 결과는 <표 9>에 제시되었다. 사전스트레스는 사후스트레스, 사전가해행동과 정적상관을, 프로그램과는 부적상관을 나타내었다. 사후스트레스는 사후가해행동과 정적상관을 나타내었다. 사전인지공감은 사후인지공감, 사전정서공감, 사후정서공감과 정적상관을 보였다. 사후인지공감은 사전정서공감, 사후정서공감과 정적상관이 있는 것으로 나타났다. 사전정서공감은 사후정서공감과 정적상관이 있고, 사후가해행동과는 부적상관이 있는 것으로 나타났다. 사후정서공감은 사후가해행동과 부적상관이 있고, 사전가해행동은 사후가해행동과 정적상관이, 프로그램과는 부적상관이 있는 것으로 나타났다.

<표 10> 실험집단의 주요 변수들의 상관관계(N=90)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1사전 스트레스	1							
2사후 스트레스	.780**	1						
3사전 인지공감	.071	-.026	1					
4사후 인지공감	-.048	-.116	.744**	1				
5사전 정서공감	-.047	-.070	.689**	.695**	1			
6사후 정서공감	.060	.054	.530**	.688**	.830**	1		
7사전 가해행동	.335*	.346*	.074	-.093	-.247	-.104	1	
8사후 가해행동	.282	.489*	-.028	-.205	-.302	-.333*	.477**	1

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

<표 11> 통제집단의 주요 변수들의 상관관계(N=90)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1사전 스트레스	1							
2사후 스트레스	.026	1						
3사전 인지공감	-.091	.147	1					
4사후 인지공감	-.062	.172	.570**	1				
5사전 정서공감	-.229	.056	.731**	.686**	1			
6사후 정서공감	-.126	.058	.494*	.690**	.761**	1		
7사전 가해행동	.111	.143	-.129	-.090	-.124	-.144	1	
8사후 가해행동	.370*	.123	-.007	-.098	-.132	-.178	.710**	1

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

다음으로 그림친구도우미 프로그램이 중학생의 가해행동에 미치는 영향에서 스트레스와 공감능력이 매개하고 있는지 검증하였다. 이때 앞의 이론적 배경에서 정서적 공감이 행동에 직접적인 원인이 된다고 하였기 때문에 공감능력을 인지적 공감(그림 1)과 정서적 공감(그림 2)으로 나누어 검증하였다.

<표 12>그림친구도우미 프로그램이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향에서 스트레스와 공감능력의 매개모형 적합도

	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA
그림1	5.325*	7	1.000	1.027	0.000 (0.000~0.109)
그림2	4.531*	7	1.000	1.031	0.000 (0.000~0.097)

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

그림 1과 그림 2를 통해 프로그램이 중학생의 가해행동에 미치는 영향에서 스트레스와 인지적 공감능력과 정서적 공감능력의 매개효과가 없는 것으로 나타났다. 따라서 직·간접 매개 효과의 유의미성 검증을 표로 제시하지 않았고, 모형비교와 bootstrap 검정도 시행하지 않았다.

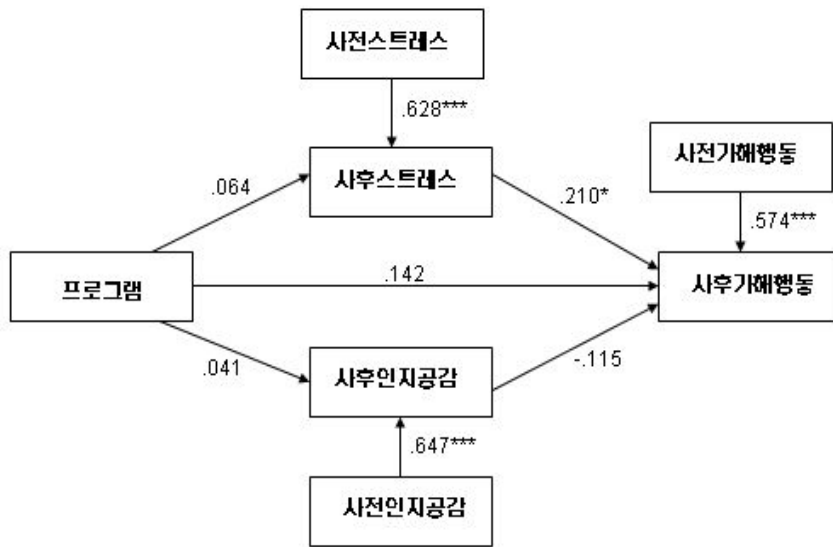


그림1. 그림친구도우미 프로그램이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향에서 스트레스와 인지적 공감능력의 매개모형

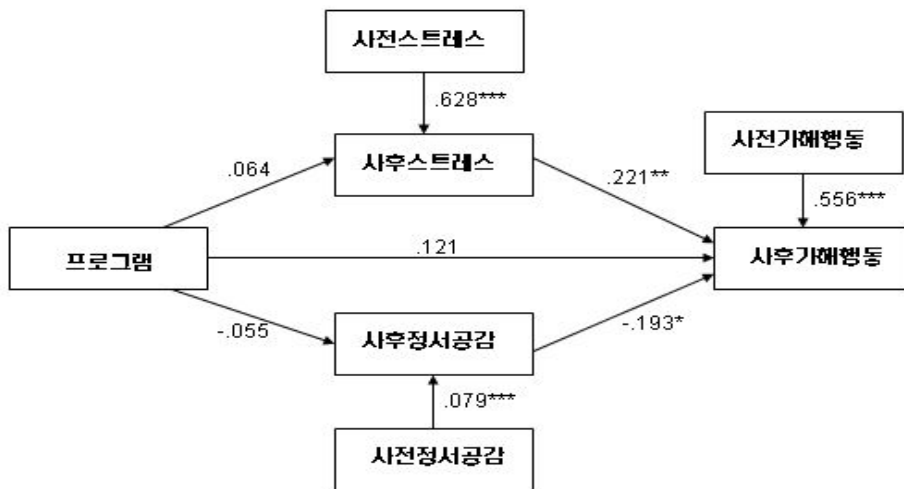


그림 2. 그림친구도우미 프로그램이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향에서 스트레스와 정서적 공감능력의 매개모형

VI. 논의

1. 연구 결과 및 논의

본 연구는 경기도 소재 K중학교 1학년 중 두 개의 반을 대상으로 그립친구도우미 프로그램의 효과성 검증은 목적으로 수행되었다. 이 프로그램은 학교폭력 예방을 목적으로 개발된 것이므로 중학생의 학교폭력 가해행동에 미치는 영향을 살펴보고 스트레스와 공감능력의 매개효과를 검증하고자 하였다. 또한 그립친구도우미 프로그램이 중학생의 스트레스와 공감능력에 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 실험집단은 학교 측에서 의뢰한 반으로 매회기 90분씩 총 8회기를 진행하였다. 연구 결과는 다음과 같다.

첫째, 사전-사후 검사에서 중학생의 스트레스는 유의미한 변화를 보이지 않아 그립친구도우미 프로그램의 효과성은 입증되지 못하였다. 실험집단의 대응표본 t검증 결과, 사후 스트레스는 사전 스트레스에 비해 유의미한 상승($t=-.090, p=.052$)을 나타내었지만, 추후 스트레스는 유의하지는 않은 수준으로 사후 스트레스에 비해 다소 감소($t=.098, p=.239$)하였다. 이 결과는 실험집단의 시험스트레스가 유의미하게 감소하지 않았다는 박미옥과 구자경(2011)의 연구와 일치한다. 반면 관계성 향상 프로그램(Grip)을 적용하여 스트레스 감소 결과가 나타난 김진주(2009), 서명규(2010)의 연구와 일치하지 않는 결과이다. 본 연구의 대상이 중학생인 점과 선행연구 대상의 환경적 차이가 있음을 고려하여 스트레스가 사후에 증가한 원인을 추측해보면, 우선 기말고사가 외생변수로 작용했을 가능성이 있다. 프로그램을 6회기 진행한 후 기말고사가 시행되었고, 기말고사를 치른 그 다음

주에 프로그램 7회기를 진행하였다. 그리고 마지막 8회기를 진행할 때는 성적표가 발행되었을 시기였다. 즉, 기말고사로 인한 시험 스트레스로 스트레스 점수가 일시적으로 상승했을 것으로 보인다. 이러한 추측은 실험 집단의 스트레스 척도 문항의 평균을 살펴보면 뒷받침된다. 사후 스트레스의 평균 점수(M=1.56)보다 상대적으로 높은 평균을 보인(평균이 2점을 넘는) 문항은 모두 4문항 이었다. 문항1(사전평균=1.78, 사후평균=2.09), 문항4(사전평균=2.25, 사후평균=2.59), 문항8(사전평균=2.03, 사후평균=2.15), 문항15(사전평균=1.93, 사후평균=2.19)로 문항의 내용을 살펴보면 다음과 같다. 문항 1은 “나는 열심히 공부해도 성적이 오르지 않아 걱정이다.”, 문항4는 “나는 시험 과목수가 너무 많아 짜증이 난다.”, 문항8은 “내 적성에 맞는 학교(학과)를 선택할 수 있을까 걱정이다.”, 문항15는 “나는 너무 자주 치르는 시험이 짜증스럽다.”는 내용 이었다. 이처럼 4문항 모두 성적에 대한 염려와 시험으로 인한 스트레스를 나타내는 문항이다. 즉, 이는 기말고사로 인한 강한 스트레스가 스트레스 점수의 일시적 상승을 가져왔을 것이다. 또한 사후 검사 후 5주 뒤에 실시한 추후검사에서는 스트레스가 유의미하지 않았지만 감소하는 결과가 나타난 점도 시험으로 인한 일시적 스트레스 증가를 가져왔을 거라는 추측을 뒷받침하는 것으로 볼 수 있다. 그러나 추후의 스트레스 감소는 프로그램의 효과인지는 명백하지 않다. 사후 검사 후 4주간의 방학이 있었고, 이 방학 기간 동안 스트레스가 자연적으로 감소하였을 수 있기 때문이다. 다른 원인으로는 미해결된 부정적 정서가 스트레스 증가를 가져왔을 가능성을 고려해볼 수 있겠다. ‘나의 상처작업’과 ‘가족 상징작업’ 등의 과정에서 시간의 부족이나 집단원들의 지지의 부족 또는 치료자의 작업 미숙 등의 원인으로 재경험 된 부정적 경험이 온전히 해소가 되지 않았던 경우도 있었다(김숙희, 2011). 이런 미해결된 부정적 정서가 스트레스 증가에 영향을 주었을 것으로 추측

된다. 이렇게 증가된 시험스트레스를 감소시키기 위해서는 중학생의 시험스트레스에 대한 직접적인 이해를 도모하고 이와 더불어 적응적인 대처행동으로의 이행을 직접적으로 돕는 것이 스트레스 감소에 도움이 되는 한 방법이 될 것으로 보인다(박미옥 외, 2011).

둘째, 중학생의 공감능력은 사후에는 유의하지 않은 수준으로 다소 감소하였다. 이 결과는 윤성우(2004)의 연구 결과와 일치하지만, 계슈탈트 집단상담이 청소년의 공감능력을 향상 시켰다는 여미정(2011)의 연구와는 상반된 결과이다. 실험집단의 사전-사후-추후 검사에서 평균변화를 보면 사후에서 미세한 감소를 하였고 추후에는 소폭 상승하였다. 실험집단의 공감능력을 하위영역별로 보면, 인지적 공감은 사전검사에 비해 사후검사에서 약간 상승($t=-.038, p=.608$)하였고, 사후검사에 비해 추후검사에서 다소 감소($t=.016, p=.897$)하였지만 거의 안정적으로 유지되는 것으로 나타났다. 정서적 공감은 사후에는 감소하였지만 추후에는 상승을 하여 사전($t=-.206, p=.053$)과 사후($t=-.281, p=.015$) 모두 비교하여 보았을 때 유의미하였다. 인지적 공감이 안정적 것에 반해 정서적 공감은 사후 검사에서 감소하였다가 추후 검사에서 상승하는 등 변화가 다소 큰 것으로 나타났다. 그 원인으로 위에서 언급한 스트레스가 영향을 주었을 것으로 추측된다. 상승한 스트레스는 부정적 정서를 더 불러일으켰고, 이는 정서적 공감이 감소하는데 영향을 주었을 것이다(김지연, 정봉교, 2006). 또한 방학이 지난 후 스트레스가 다소 감소하였고, 정서적 안정을 가져오는 등의 영향이 정서적 측면의 공감이 추후에 유의미한 상승에 영향을 주었을 가능성이 있다. 정서적 공감이 일시적으로 감소하였던 다른 원인으로 ‘알아차림 연습’의 결과 공감에 대한 자각 수준이 높아지면서 학생 자신들의 정서적 공감 정도를 사후 검사에서 낮게 평정했을 수도 있다. 프로그램 과정에서 정서적 체험을 하고 나누는 과정을 통하여 기존에 생각하고 있

던 자신의 정서적 공감 수준과 다름을 경험하고 새롭게 지각했을 가능성이 있다. 이에 반해 인지적 공감은 ‘인지적’ 측면에서의 공감이므로 정서적 체험을 하더라도 기존의 생각하던 자신의 수준과 크게 다르지 않으므로 안정적인 결과가 나온 것으로 추측된다.

셋째, 중학생의 학교폭력 가해경험은 사후검사에서 유의미하지 않은 수준으로 일시적 증가를 보였다. 이는 학급에서의 가해빈도가 실험학급에서 약간 증가하였던 윤성우(2004)의 연구 결과와 일치한다. 그러나 계슈탈트 집단 상담을 받은 중학생들의 공격성이 감소하였다는 한혜영(2001)의 연구와는 일치하지 않는 결과이다. 추후검사에서는 실험집단의 학교폭력 가해 경험 점수는 사후점수에 비해 유의미하게 감소($t=.225, p=.039$)하는 결과가 나타났다. 이는 앞에서 언급한 것처럼 일시적인 시험 스트레스로 인하여 가해행동이 증가하였고, 스트레스로 인한 정서적 공감의 감소는 더욱 가해행동을 상승시켰을 것으로 보인다.

넷째, 그림친구도우미 프로그램이 중학생의 가해경험에 미치는 영향에서 스트레스와 공감능력이 매개하지 않는 것으로 나타났다. 상승한 스트레스가 가해경험에 정적 영향을 주었고, 감소한 정서적 공감능력이 가해경험에 부적 영향을 주었으나 프로그램의 효과성을 나타나지 않아 매개효과도 입증되지 않았다.

위의 결과들을 종합하면, 본 연구에서 시행했던 그림친구도우미 프로그램은 중학생의 스트레스 감소, 공감능력의 향상, 학교폭력 가해행동의 감소에 통계적으로 유의미한 양적 변화를 가져 오지 못한 것으로 나타났다.

양적 변화는 유의미 하지 않았지만 프로그램 진행 과정에서 긍정적 모습과 달라진 모습이 보이기도 하였다. 수업시간에 계속 돌아다니던 한 학생은 프로그램 중반부터 자리에 앉아 프로그램 종료할 때까지 집중하고 협조적 이었다. 또한 일부 정리한 워크북 내용을 보면 양적 결과에서 볼

수 없는 변화를 알 수 있을 것이라고 생각되어 다음과 같이 제시하였다. 자신에 대해 새롭게 느낀 점에 대해 “원래 좀 자신이 없었는데 많이 용기가 생긴 것 같다.”, “나에게 경청하는 자세가 있다는 것을 알게 되었다.”, “나는 내가 생각할 때에 책임감이 없는 줄 알았는데 남들이 볼 때는 책임감이 있어 보인다는 걸 알았다.”, “내가 자기를 좋아하는 줄 알게 되었다.” 라고 하는 등 자신에 대한 긍정적인 알아차림을 하였다. 친구에 대해 새롭게 느낀 점에 대해서는 “친구가 무엇을 바라는지 알 수 있었다.” “친구들의 모습을 봐왔지만 오늘 친구들의 새로운 모습을 본 것 같았다.”, “친구의 경험과 장점을 많이 알았다.”, “OO가 말을 잘 하는 줄 몰랐다.”, “오~새롭다!”, “친구들의 기분과 감정을 알 수 있었다.”, “친구의 속상했던 적이 언제인지 알 수 있었다.”라고 하는 등 친구들에 대한 공감과 이해를 표현하였다. 소감으로는 “정말 신나는 시간이였다.”, “고맙고 내가 즐거움을 가지고 있다고 생각하게 되었다.” “(가족상징 작업) 이런 활동이 재미있다. 또 아이들의 말 중에서 공감 가는 것들도 있어서 신기하고 또 새롭게 느꼈다.” “아빠랑 대화를 많이 해서 친근감을 넓히고 싶다.”, “친구들이 이 카드(유머)를 주었을 때 공감도 되고 좋은 카드를 받아 기분이 좋았다.”, “형이 하는 행동에 긍정적으로 생각해야겠다. 나도 OO처럼 형과 사이가 좋아지고 싶다”라고 하는 등 긍정적 정서와 소망을 표현하기도 하였다.

2. 연구의 제한점과 제언

본 연구의 제한점과 그에 따른 제언은 다음과 같다.

첫째, 그림친구도우미 프로그램의 효과성은 입증되지 못했지만 그 결과를 일반화하는데 어려운 점이 있다. 본 연구에 참여한 피험자는 경기도 소재의 K중학교에 국한되어 있고, 무선배정이 아닌 학교 측에서 의뢰한 두 개의 반을 실험집단으로 배정하였기 때문이다.

둘째, 프로그램의 효과성을 알아보는 연구이므로 양적 분석을 보완할 필요가 있다. 매회기 학생들의 행동 관찰과 치료적 변화에 대한 기록을 하는 등의 질적 분석을 하면 통계적 수치로 설명할 수 없는 변화들을 보완할 수 있을 것으로 생각된다.

셋째, 측정도구를 모두 자기보고식 질문지를 사용하였다는 점에서 제한점이 있다. 특히, 인지발달과정에 있는 중학생 1학년의 경우, 자신이 생각하고 있는 자신의 모습과 실제 행동하는 자신의 모습에서 차이가 있을 수 있다. 본 연구에서 ‘알아차림’ 연습을 통해서 실제적인 자기 모습에 대한 인식이 향상 되면서 사후의 자기보고에서 낮은 평정을 했을 가능성이 있다. 이러한 점을 보완하기 위해 제 삼자의 관찰 평정 척도를 함께 사용하면 상호보완적이고 객관적인 분석이 가능할 것이다.

넷째, 프로그램을 수정 및 구성할 때 프로그램 효과에 영향을 미칠 변수를 통제하거나 고려할 것을 제언한다. 앞에서 기말고사로 인해 스트레스가 일시적 상승을 보였고, 그 증가한 스트레스가 정서적 공감과 학교폭력 가해행동의 일시적 상승을 가져왔을 것이라고 추정하였다. 기말고사 이후 학업스트레스를 다루는 회기를 구성하였다면 스트레스 감소에 긍정적 영향을 주었을 것이다. 즉, 프로그램을 구성할 때 외생변수를 통제할 필요가 있으며, 외생변수의 영향 수준을 감소시킬 수 있는 프로그램의 구성도 필요하다.

다섯째, 본 연구에서는 사후 검사 5주 후에 실험집단만 추후검사를 실시하여 프로그램의 지속성을 비교 분석할 수 없었다. 실험집단의 추

후검사에서 스트레스와 학교폭력 가해행동이 다소 감소하고 정서적 공감 능력이 상승한 점을 고려해보면, 프로그램이 내면화되는데 시간이 걸리는 것으로 추정해볼 수 있다. 따라서 프로그램의 장기간 효과 연구가 필요하다.

참 고 문 헌

- 고하나 (2010). **계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 ADHD 성향 아동의 자기조절능력과 집행기능에 미치는 영향: 놀이를 중심으로**. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 곽금주 (1999). 학교폭력 및 왕따 예방 프로그램. **한국심리학회지: 사회문제**, 5(2), 105-122
- (2006). 한국의 왕따 및 학교폭력 특징과 한국형 예방프로그램. **연차학술발표대회 논문집**, pp. 255-272.
- (2008). 한국의 왕따와 예방프로그램. **한국심리학회지: 사회문제**, 14(1), 255-272.
- 곽대경, 김준호, 노성호, 박철현, 이성식, 이동원 (2003). **청소년비행론**. 청목출판사. 241-258.
- 고순희 (1994). **고등학교 학생들의 스트레스와 대처방식 및 적용의 관계**. 원광대학교 석사학위논문.
- 고인정 (1999). **스트레스 대응훈련이 스트레스 지각과 대처방식에 미치는 효과: 여중생을 중심으로**. 청주대학교 석사학위논문.
- 구정화 (1995). **청소년의 자기평가에 따른 스트레스 정도에 관한 연구**. **한국청소년연구**, 1(22), 122-130.
- 구자경 (2003). **청소년 집단따돌림의 원인과 대책**. 논문집, 17(12), 330-341.
- 권선중 (2007). **한국판 마음챙김 주의 알아차림 척도 (K-MAAS)의 타당화 연구**. **한국심리학회지 건강**, 12(1), 269-287.
- 권오명 (2005). **학교폭력의 원인과 대책에 관한 소고**. **법학연구**, 18(2), 269-271.
- 권은영, 정현희 (2011). **초기 청소년의 스트레스 변화유형에 따른 심리**

- 사회적 적응. **청소년학 연구**, 18(6), 1-26.
- 김경민 (2011). 손인형을 이용한 사회적 상황이야기 중재가 아스퍼거 장애 청소년의 사회적 기술과 마음이론에 미치는 영향. **특수아동교육 연구**, 13(4), 311-330.
- 김경집 (2005). 초기 청소년의 또래폭력에 영향을 미치는 요인. **한국청소년연구**, 16(1), 436-445.
- 김미연 (2011). 사회적 상호작용 불안 감소를 위한 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 효과. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 김복태 (2001). 성별과 성역할 고정관념에 따른 공감능력 및 성폭력 사건 지각의 차이. **사회과학연구**, 27(2), 1-6.
- 김선아 (2005). 중학생의 스트레스와 애착이 폭력가해와 피해경험에 미치는 영향. **한국청소년연구**, 16(2), 5-36.
- 김수주 (2002). 중고등학생의 학교스트레스가 문제해동에 미치는 영향에 관한 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 김수현 (2012). 계슈탈트 집단상담 프로그램이 남자 중학생의 스트레스와 대인관계에 미치는 영향. 창원대학교 석사학위논문.
- 김숙희 (2011). 비행청소년의 분노와 충동성 조절을 위한 계슈탈트관계성 향상 프로그램 효과연구. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 김영선 (2000). 스트레스와 자아존중감이 공격성에 미치는 영향. 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김인선 (2011). 초등학생의 공감능력 및 공격성과 또래지위와의 관계. 대구대학교 대학원 석사학위논문
- 김재환, 이희경 (2001). 역할수용이 공감에 미치는 영향. **한국심리학회지 상담 및 심리치료**, 13(1), 15-29.
- 김정규 (1995). 계슈탈트 심리치료: 창조적 삶과 성장. 학지사. 11-80,

133-204.

(2010). **계슈탈트 관계성향상 프로그램 매뉴얼**. 계슈탈트미디어. 1-216.

(2010). 한국 청소년들의 자기 존중감 및 관계성 향상을 위한 계슈탈트 치료에서의 베티카드 응용가능성, **한국심리학회지: 일반**, 29(3), 611-638.

(2012). **학교폭력 및 집단 괴롭힘 예방을 위한 그림친구도우미 프로그램**. 성신여자대학교. 1-24. (미발행)

김정은 (2009). **학교폭력 예방프로그램의 효과성 분석** : 학교폭력에 대한 학생들의 방관적 태도 감소와 대처능력 및 학급응집력 향상을 중심으로. 서울여자대학교 대학원 석사학위논문.

김정호 김선주 (2007). **스트레스의 이해와 관리**. 시그마프레스. 54-87.

김종진 (2001). **고등학교 기숙사 학생들의 스트레스 수준과 학교적응의 관계**. 광주대학교 교육대학원 석사학위논문

김지연, 정봉교 (2006). 공감, 정서와 동기 유형 및 심장반응. **한국심리학회지: 실험**, 18(1), 21-37.

김진주 (2009). **심리적 수용촉진을 위한 계슈탈트 관계성향상 프로그램의 개발 및 효과**: 성신여성의 스트레스 반응 감소를 중심으로. 성신여자대학교 석사논문.

김창균, 임계령(2010). 학교폭력의 발생원인과 대처방안. **법학연구**. 38(1).

나경옥 (2005). **중학생을 위한 집단따돌림 예방프로그램의 개발과 효과에 관한 연구**. 가톨릭대학교 사회복지대학원 석사학위논문.

남정현 (2008). **집단미술치료의 치료요인 척도개발**. 경성대학교 대학원

박사학위논문.

- 류승민 (2010). **부모-자녀 간 의사소통이 아동의 공감능력 및 친구 간 갈등 해결 전력에 미친 영향**. 숙명여자대학교 대학원 석사논문.
- 명상 기본 교재 (2011). K-MBSR 1단계 심신의학과 스트레스. 명상치유전문가 기본교육 교재. 이수 심리상담센터. **한국명상치유학회**. 8-53.
- 민현정 (2003). **우울 성향 아동에 대한 게슈탈트 집단 치료 프로그램 개발 및 효과**. 성신여자대학교 대학원.
- 문용린 (2006). **학교폭력 예방과 상담**. 학지사. 12-87.
- 박경, 김혜은 (2007). 남자 대학생의 성적 공격성과 적대감, 과잉 남성성, 공감의 관계. **학생생활연구**, 제 20권, 9-21.
- 박광남 (2005). **사회적 지지가 중학생의 집단 괴롭힘 가해 및 피해에 미치는 영향에 관한 연구**. 세명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박미옥, 구자경 (2011). 18 시험대처전략 프로그램이 중학생의 시험스트레스 및 대처와 학업적 자기효능감에 미치는 효과, **교육연구논총**, 32(2).
- 박성희 (1997). **공감과 친사회 행동**. 도서출판 문음사. 158-174.
(2004). **공감학 어제와 오늘**. 학지사. p 17-67.
- 박수정 (2011). **공감과 심리적 안녕감의 관계에서 공격성의 매개효과: 학령후기 아동의 성차를 중심으로**. 성균관대학교 석사학위논문.
- 박영신, 권혁호, 김의철 (2003). 청소년의 스트레스에 관한 종단적 연구, **교육문화연구**, 9(1), 79-107.

- 박윤기 (2006). 학교폭력의 실태와 원인에 관한 고찰. **사회과학논집**, 25(1), 263-277.
- 박정선 (2010). 역할놀이를 통한 집단상담프로그램이 유아의 친사회성 발달에 미치는 영향. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박진영 (2008). 집단 따돌림 피해 및 가해 아동의 관련 변인 분석: 부모의 양육 행동과 아동의 의사소통능력, 문제해결능력을 중심으로. 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 박효정 (2007). 학교폭력예방 프로그램 개발 연구. **한국교육개발원** 9(2), 11-56.
- 박희현 (2006). 청소년상담에서 놀이치료를 통한 상담 효과, **한국놀이치료학회지**, 9(3), 35-46.
- 서명규 (2010). 군복무 부적응 병사들에 대한 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 효과. 성신여자대학교 석사논문.
- 서미정 (2006). 또래 괴롭힘 완화요인의 탐색-주변 또래의 유형 분석을 중심으로. 부산대학교 박사학위 논문.
- 석미란 (2010). 계슈탈트 관계성 향상 프로그램이 우울성향 독거노인의 우울과 자아통합감에 미치는 효과. 성신여자대학교 석사논문.
- 손갑주 (2005). 또래 괴롭힘에 대한 아동의 방관자적 태도에 관한 분석, 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 송미옥 이승희 (2011). 부모애착과 또래관계스트레스가 여중생의 공격성에 미치는 영향, **발달장애연구**, 15(2), 1-20.
- 심진숙 (2009). 공감 훈련 프로그램이 초등학생의 집단따돌림에 대한 방관자적 도와 도움행동에 미치는 효과. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.

- 양미진 김은영 이상희(2009). 초등학생의 학교폭력예방을 위한 배려증진프로그램 개발 **청소년상담연구(총서)**, 22(2), 205-232.
- 양심영 (2012). 인형매체 역할놀이 프로그램에서 나타나는 4세 시설보호유아의 정서인식 및 표현행동 탐색. **아동학회지**, 33(1), 93-109.
- 양야기, 이정숙 (2009). 학교폭력예방 프로그램이 중학생의 학교폭력태도, 분노 및 공격성에 미치는 효과. **정신간호학회지**, 18(4), 369-378.
- 어주경, 이미리 (1999). 청소년 초기 폭력행위의 유형에 따른 관련 맥락변인 **한국청소년연구**, 10(2), 119-141 .
- 여미정 (2011). **계슈탈트 집단프로그램이 아동보호치료시설 비행청소년의 충동성과 공감능력에 미치는 효과**. 상지대학교 평화안보상담심리대학원 석사학위논문.
- 오지혜 (2010). **계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 우울 성향 여자 중학생의 우울, 정서조절, 학교적응에 미치는 효과**. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 윤성우 (2004). **집단따돌림 방관자에 대한 또래지지프로그램의 효과**, 카톨릭대학교 대학원 석사학위논문.
- 이미리 (2007). 청소년기 스트레스와 폭력행동의 관계에 대한 대처전략의 중재효과. **학술대회**, 2007(1), 120-122.
- 이보경 (2001). **지각된 스트레스 수준 및 대처양식과 충동성향의 관계**. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이예승 (2004) **청소년의 학교 스트레스, 자아탄력성 및 학교 적응에 관한 연구: 여자고등학생을 중심으로**. 이화여자대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 이상미 (2008). 초등학생의 공감 및 자기 존중감 수준에 따른 집단 따

- 돌림 동조유형의 차이연구. 한국교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이성진 (2005). **학령기 아동의 공감능력과 또래수용도의 관계**, 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이세란, 한태영 (2005). 청소년의 정서관련 변인과 학업스트레스의 관계: 체험, 정서, 표현정서 및 정서지능의 영향. **한국심리학회지: 학교**. Vol.2(1), 37-58.
- 이순래 (2002). 학교폭력의 원인 및 대처방안에 관한 연구, **연구총서**, 2002(40), 9-55.
- 이시형 (1997). 친구관계가 학교부적응에 미치는 영향. 서울: **삼성생명 사회정신건강연구소**. 14-56.
- 이은경 유나현 전주연 이기학 (2004). 개인 심리적 특성이 집단따돌림에 대한 동조성향에 미치는 영향. **연차학술발표대회 논문집**, 2004(1), 265-266.
- 이정남 (2003). **일반청소년과 비행청소년의 스트레스수준 및 대처방법에 관한 연구**. 중앙대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 이지현 (2009). **게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 우울 성향 여자 중학생의 우울, 자기개념, 대인관계에 미치는 효과**. 성신여자대학교 석사논문
- 이진호 (1997). **중학생의 스트레스 실태분석**. 청주대학교 석사학위논문
- 이창주 (2007). **스트레스와 학교부적응의 관계에서 사회적 지지와 낙관성의 역할**. 강남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 우채영 (2010). **교육심리학**, 24(1), 32-34p
- 원명희 (2003). **학교폭력의 실태와 대책에 관한 연구** : 학생폭력을 중

- 심으로. 명지학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤보나 (2009). 초등학교 고학년을 위한 공감 중심 집단따돌림 예방 프로그램 개발. 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤성우, 이영호 (2007) 집단 따돌림 방관자에 대한 또래지지프로그램의 효과 한국심리학회지 임상, 26(2), 271-292.
- 임미례 (2010). 청소년의 스트레스, 절망감, 사회적 지지와 자살생각과의 관계. 중앙대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 임성택 김성현 (2007). 스트레스자극-학교폭력의 관계에 대한 스트레스 대처방식의 통제 및 조절효과. 상담학연구, 8(2), 451-466.
- 정명선 (1999). 공격특성과 성폭력영화에의 반복노출이 폭력피해여성의 평가에 미치는 영향, 경북대학교 석사학위논문.
- (2009). 청소년의 주의 집중 및 공감향상을 위한 주제제시 형식의 집단 미술치료효과, 대구대학교 박사학위 논문.
- (2010). 학교폭력 청소년의 공감훈련 집단미술치료 효과: 정서공감 및 격성 변인을 중심으로. 한국청소년연구. Vol. 21(4). 51-77.
- 정애리 (2009) 고등학생이 지각한 스트레스와 자아탄력성이 대인관계문제에 미치는 영향. 부산대학교 석사학위논문.
- 조삼복 (1997). 대인간 갈등해소 양식변화를 위한 빈 의자 기법과 공감 기법간의 효과비교, 계명대학교 대학원 석사학위논문.
- 조성호 (2000). 학교 폭력에 대한 개념화. 한국심리학회지 사회문제, 6(1), 47-67.
- 최선희, 김재엽 (1998). 청소년 스트레스가 폭력비행에 미치는 영향. 사회과학논집, 29(1), 181-204.
- 최영희 (2003). 소조활동을 통한 집단미술치료가 청소년의 스트레스

- 에 미치는 효과. 대구대학교 석사학위논문.
- 최은진, 김미숙, 김지은, 박정연 (2011). 아동·청소년 정신건강 증진을 위한 지원방안 연구 I: 아동·청소년 정신건강 증진 정책 현황 및 개선방안 연구. 한국청소년개발원 연구보고서, 2011, 3-8.
- 최정숙 (2004) 청소년의 자아개념, 스트레스, 비행의 관계연구. 동신대학교 대학원 석사학위논문.
- 최해림 (1986). 한국 대학생의 스트레스 현황과 인지-행동적 상담의 효과. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 한상영 (2005). 중학생의 스트레스, 정신건강 및 신체증상에 관한 조사 연구. 관동대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 한혜영 (2001). 게슈탈트 집단상담이 불안과 공격성 감소에 미치는 효과. 충남대학교 석사학위논문.
- 황다연 (2011). 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 인터넷 중독 경향 청소년에 미치는 효과. 성시여자대학교 석사논문.
- 황혜정 (2006). 초등학생과 중학생의 스트레스와 이에 영향을 미치는 변인. 초등교육연구, 19(1), 193-216.
- 혜타 (2010). 염지관에 의한 호흡명상프로그램이 기혼여성의 알아차림 주의자각, 일상적 스트레스, 스트레스 대처방식에 미치는 영향, 명상치료연구, 5(1).
- 학교폭력실태조사보고서 (2006, 2009, 2010, 2011). 학교폭력예방재단.
- 통계청정보 (2011). 제7차 청소년 건강행태 온라인조사, 172-173p
- Bakema (2010). How to stop bullying in schools. Bulletin of Transilvania University of Braşov, Series VII: *Social Sciences Law Year*. 3(52), 77-82.
- Bush, C.A. & Mullis, R.L. & Mullis, A.K. (2000). Differences

- between offender and nonoffender youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2000), 467 - 478.
- Clarkson, P. (2010). *Gestalt counselling in Action*. 학지사.
- Compas B. E. (1987). Coping with Stress during Childhood and Adolescence. *Psychological Bulletin*.
- Compas B. E., Malcarne, V. L., & Fondacaro, K. M. (1988). Coping with Stressful Event in Older Children and Young Adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(3).
- Darrick Jolliffe, David P. Farrington (2004). Empathy and offending: *A systematic review and meta-analysis*, 9(5), 441 - 476.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, p. 85.
- Dodge, K. A(1990). Emotion and social information processing. *Cambridge studies in social and emotional development*. 159-181.
- Edward, P. (1990) A cognitive affective empathy training program as a function of ego development in aggressive adolescent females. *Adolescence, Vol 25(97)*, 1990, 59-76.
- Elliott, D. S., Hamburg, B. A. and Williams, K. R(1998). *Violence in American schools: A new perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children : Some theoretical and empirical consideration. *The Counseling Psychologist*, 4, 25-30.
- Feschbach, N. D. & Feschbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression : Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*. 4. 399-413
- Gary M. Yontef. (2008). *알아차림 대화 그리고 과정: 게슈탈트 치료에 관한 이론적 고찰*. 학지사.

- Greenberg, L. J. Serine, H., Malcolm, W. M. (2008). Differential Effects Emotion-Focused Therapy and Psycho-education In Facilitating Forgiveness and Letting Go of Emotional Injuries. *Journal of Counseling Psychology* 55(2). 185-196.
- Konishi, C. & Hymel, S. (2009). Bullying and stress in early adolescence: the Role of coping and social support. *Journal of Early Adolescence*, 29(3), 333-356.
- Lazarus and Folkman, S. (1984), *Stress, Appraisal and Coping*, New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus and Monat, A. (1985), *Stress and Coping*, New York: Columbia University Press.
- Malchiodi, C. A., (2003). 미술치료. 조형교육
- Miller, P. A. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.
- Murberg, T. A. & Bru, E. (2001). *Social support, negative life events and pupil misbehaviour among young Norwegian adolescents*, 24, Issue 6, 715 - 727.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561-575.
- Newcomb, M. D. Huba, G. J. & Bentler, P. M. (1981). A multidimensional assessment of stressful life events among adolescents: Derivation and correlates. *Journal of Health and Social Behavior*, 22. 400-415
- Oaklander, V. (2006). *Windows to our children: A Gestalt approach to children and adolescents*. 학지사.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Perls, F. S. Hefferline, R. E. & Goodman, P. (1951/1994). Gestalt

- Therapy: excitement and growth in the human personality.
New ork: *The Gestalt Journal Press*. Originally published in
1951. New York: Julian Press.
- Perls, F. S. (1976). *The Gestalt Approach & Eyewitness to
Therapy*. New York: Bantam Books.
- Redmond, M. V. (1989). The funtion of empathy in human relations.
Human Relations, 42. 593-605.
- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of
bullying on the personal wellbeing and educational progress of
secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12,
81-88.
- Zinker, J. (1977). *Creative Process in Gestalt Therapy*. New York:
Vintage Books.

통계청 <http://www.kostat.go.kr/>

MBN <http://mbn.mk.co.kr/>

KBS <http://www.kbs.co.kr>

ABSTRACT

The effects of Peer Counsellor Program on Stress, Empathic Ability and Bullying of Middle School Students

Ku Do-Youen

Department of psychology
The Graduate School of
Sungshin Woman's University

The first purpose of this study was to investigate the effects of Peer counsellor Program for stress, empathic ability and bullying. The second purpose was to verify the moderating effects between the program and bullying with stress and empathic ability as moderators by approach Structural Equation Modeling(SEM).

This study was completed in K middle school. It had two experimental classes and two controled classes. Experimental groups had 54 members and controled groups had 58 members.

The program was run once a week for 8 sessions. The length of each session was 90 minutes. Pre-post test scales were stress scale, IRI(Interpersonal Reaction Index), group bullying test. The data were

analyzed by PASW Statistics 18.0 and M-plus 3.0.

The results of this study shows that members who participated in Peer Counsellor Program did not make a significant reduction in stress and bullying, and they did not make a significant increase empathic ability, either. The moderating effect having statistical significance has been not found.

In sum of the results, the Peer Counsellor Program implemented in this study was not helpful to middle school students on stress, empathic ability and bullying.

The implications and limitations of the study were discussed along with suggestions for further research.

key words: stress, empathic ability, bullying, peer counsellor program, moderating effect

부 록

부록 1. 스트레스 척도

부록 2. 공감능력 척도

부록 3. 학교폭력 가해 행동 척도

부록 1. 스트레스 척도

● 다음은 현재 또는 지난 한달 동안의 여러분의 감정과 생각에 대해 물어보는 것입니다. 각 문항을 읽고 얼마나 자주 그렇게 느끼고 생각하는지 ○표 해 주십시오.

문 항	전혀 그렇지 않다	약간 그렇다	자주 그렇다	항상 그렇다
1. 나는 열심히 공부해도 성적이 오르지 않아 걱정이다.	1	2	3	4
2. 나는 진실하게 마음 터놓을 친구가 없다.	1	2	3	4
3. 나의 희망과 부모님의 기대가 달라 갈등이 생긴다.	1	2	3	4
4. 나는 시험 과목수가 너무 많아 짜증이 난다.	1	2	3	4
5. 나는 학교생활이 힘들게 느껴진다.	1	2	3	4
6. 나는 이상과 현실과의 많은 차이로 가치관이 흔들린다.	1	2	3	4
7. 나는 내 능력의 한계를 느낀다.	1	2	3	4
8. 내 적성에 맞는 학교(학과)를 선택할 수 있을까 걱정이다.	1	2	3	4
9. 나는 나의 친한 친구와 말다툼으로 사이가 불편하다.	1	2	3	4
10. 나는 선생님의 차별대우에 불만이 있다.	1	2	3	4
11. 나의 가정은 경제적으로 어려운 편이다.	1	2	3	4
12. 부모님은 나의 행동을 지나치게 간섭한다.	1	2	3	4
13. 나의 학교 분위기는 너무 삭막하다.	1	2	3	4
14. 나는 스트레스를 해소할 장소가 없어서 불만이다.	1	2	3	4
15. 나는 너무 자주 치르는 시험이 짜증스럽다.	1	2	3	4
16. 나는 이성친구가 없어 고민이다.	1	2	3	4

17. 나는 외모나 신체적 조건 때문에 고민이다.	1	2	3	4
18. 나의 부모님은 자주 다투거나 싸우신다.	1	2	3	4
19. 나는 별다른 취미가 없다.	1	2	3	4
20. 나는 무서운 선생님이 계신 수업 때문에 힘들다.	1	2	3	4
21. 나는 친구들로부터 소외감을 느낀다.	1	2	3	4
22. 나는 가족 중에서 의논 상대가 없어 고민이다.	1	2	3	4
23. 나의 친구가 불행한 일을 당했다.	1	2	3	4
24. 나는 사회가 너무 무질서하다고 생각한다.	1	2	3	4
25. 나는 친구들 간의 경쟁의식이 부담스럽다.	1	2	3	4
26. 나는 부모님과 의견충돌이 잦다.	1	2	3	4
27. 나는 학교 공부이외에 신경 쓸 것이 너무 많다.	1	2	3	4
28. 부모님이 나의 성적을 남과 자주 비교하여 괴롭다.	1	2	3	4
29. 좋아하는 친구가 내 마음을 몰라준다.	1	2	3	4
30. 나는 등하교시 복잡한 교통문제로 짜증난다.	1	2	3	4
31. 나의 형제(가족)들은 서로 화목하지 않다.	1	2	3	4
32. 나는 이성 친구를 어떻게 사귀어야 할지 몰라 고민이다.	1	2	3	4
33. 나는 학비 때문에 대학에 진학할 수 있을까 걱정이다.	1	2	3	4
34. 나는 효과적으로 공부하는 방법을 몰라 걱정이다.	1	2	3	4
35. 나는 몸이 너무 약해서 고민이다.	1	2	3	4
36. 나의 가정은 문화시설이 부족하여 불편함을 느낀다.	1	2	3	4

37. 나는 부모님의 지나친 기대가 부담스럽다.	1	2	3	4
38. 나는 장래 뚜렷한 목표가 없어 삶이 무의미하다.	1	2	3	4
39. 나의 부모님은 너무 무관심하다.	1	2	3	4
40. 나는 대인관계가 원만하지 못하다.	1	2	3	4
41. 나는 나의 성격 때문에 고민이다.	1	2	3	4
42. 나는 늦은 하교 길에 불량배를 만날까 두렵다.	1	2	3	4
43. 나는 현 교육제도가 불만이다.	1	2	3	4
44. 나는 혼자라는 느낌이 가끔 든다.	1	2	3	4
45. 나는 가족들과 대화할 시간이 없다.	1	2	3	4
46. 나의 주변은 공해가 너무 심하다.	1	2	3	4
47. 나는 친구들과 대화할 기회가 많지 않다.	1	2	3	4
48. 내가 다니는 학교는 휴식공간이 부족하다.	1	2	3	4
49. 나의 행동과 생각이 일치하지 않는다.	1	2	3	4
50. 나의 부모님은 너무 자주 심부름을 시켜 짜증이 난다.	1	2	3	4
51. 나는 용돈이 충분하지 않아 불만이다	1	2	3	4

부록 2. 공감능력 척도

● 다음을 읽고 현재 또는 지난 한달 동안 여러분이 느끼는 솔직한 느낌을 해당란에 ○표 해 주십시오.

문 항	전혀 그렇 지 않다	그렇 지 않다	그저 그렇 다	대체 로 그렇 다	매우 그렇 다
1. 함께 놀 친구가 없어서 늘 혼자 있는 친구를 보면 마음이 슬퍼진다.	1	2	3	4	5
2. 기쁘다고 우는 친구는 이상한 친구라고 생각한다.	1	2	3	4	5
3. 나는 선물을 받지 않아도, 다른 친구가 선물을 받는 것을 보면 정말로 기분이 좋다.	1	2	3	4	5
4. 울고 있는 친구를 보면 나도 울고 싶다.	1	2	3	4	5
5. 다친 친구를 보면 정말 마음이 아프다.	1	2	3	4	5
6. 다른 사람이 웃는 걸 보면 나도 같이 웃고 싶다.	1	2	3	4	5
7. 텔레비전 드라마를 보다가 우는 때가 있다.	1	2	3	4	5
8. 다른 사람들이 왜 속상해하는지 이해가 안 될 때가 있다.	1	2	3	4	5
9. 상처를 입은 동물을 보면 마음이 아프다.	1	2	3	4	5
10. 어떤 노래는 너무 슬퍼서 듣다가 울고 싶어진다.	1	2	3	4	5
11. 개와 고양이를 사람처럼 느낌을 가진 듯 대해주는 것은 어리석다.	1	2	3	4	5
12. 친구가 없는 아이들은 아마 친구가 필요 없어서 그럴 것이다.	1	2	3	4	5
13. 슬픈 영화나 책을 보면서 우는 사람을 보면 웃음이 나온다.	1	2	3	4	5
14. 내가 과자를 먹고 있을 때 친구가 줌 주었으면 하고 쳐다보아도 혼자 다 먹는다.	1	2	3	4	5

15. 규칙을 어겨 선생님께 벌을 받는 친구를 보면 마음이 아프다.	1	2	3	4	5
16. 다른 친구를 욕하기 전에, 내가 만일 그 친구라면 어떻게 느낄 것인가를 생각해 본다.	1	2	3	4	5
17. 재미있는 이야기나 소설을 읽을 때, 그 이야기 속의 일이 나에게 일어난다면 어떻게 될지 상상해본다.	1	2	3	4	5
18. 남에게 이용당하는 친구를 보면, 친구를 보호하고 싶은 마음이 든다.	1	2	3	4	5
19. 내가 옳다고 믿는 것이 있으면, 다른 사람의 말을 별로 듣지 않는다.	1	2	3	4	5
20. 소설을 읽을 때 내가 정말 주인공이 된 것 같이 느낀다.	1	2	3	4	5
21. 고통을 당하고 있는 친구를 보아도 별로 동정심이 생기지 않는 경우가 있다.	1	2	3	4	5
22. 어떤 일이 생겼을 때 가능한 한 여러 측면에서 바라 보려고 노력한다.	1	2	3	4	5
23. 영화나 연극을 볼 때 거기에 푹 빠지는 경우는 거의 없다.	1	2	3	4	5
24. 나보다 불행한 친구를 보면 친구에 대해 정말로 염려 되는 때가 자주 있다.	1	2	3	4	5
25. 어떤 결정을 내리기 전에 다른 사람들의 의견을 들어 본다.	1	2	3	4	5
26. 연극이나 영화를 본 후, 내가 마치 주인공인 것처럼 느낀 적이 있다.	1	2	3	4	5
27. 다른 사람이 불행하다고 해서 나까지 마음이 아플 필요는 없다.	1	2	3	4	5
28. 나를 화나게 하는 친구가 있을 때, 잠시나마 친구의 입장에서 이해하려고 노력한다.	1	2	3	4	5
29. 마음에 드는 영화를 볼 때, 쉽게 주인공의 입장에 서는 편이다.	1	2	3	4	5
30. 내 주변에서는 감동스런 일이 잘 일어난다.	1	2	3	4	5

부록 3. 학교폭력 가해행동 척도

● 다음 문항을 보고, 최근 또는 자신과 가장 가깝다고 생각되는 곳에 ○표시해 주세요.

문 항	전혀 없다	한두 번 있다	가끔 있다	일주 일에 한두 번 있다	일주 일에 여러 번 있다
1. 묻는 말에 의도적으로 대답하지 않은 적이 있다.	1	2	3	4	5
2. 인사하면 일부러 무시한 적이 있다.	1	2	3	4	5
3. 일부러 노는데 끼워주지 않은 적이 있다.	1	2	3	4	5
4. 어떤 아이의 나쁜 점을 여러 친구들에게 말한 적이 있다.	1	2	3	4	5
5. 다른 반 친구들에게도 어떤 아이와 놀지 말라고 말한 적이 있다.	1	2	3	4	5
6. 어떤 아이의 별명, 신체적 특징을 가지고 놀린 적이 있다.	1	2	3	4	5
7.“재수없어”,“꺼져버려”라는 말을 한 적이 있다.	1	2	3	4	5
8. 다른 아이들 앞에서 욕하며 망신 준 적이 있다.	1	2	3	4	5
9. 시키는 대로 하지 않으면 가만두지 않겠다고 협박한 적이 있다.	1	2	3	4	5
10. 사사건건 시비를 걸고 약을 올린 적이 있다.	1	2	3	4	5
11. 매점, 문구점 등에 강제로 심부름을 시킨 적이 있다.	1	2	3	4	5
12. 툭툭 치거나 날카로운 것으로 쿡쿡 찌른 적이 있다.	1	2	3	4	5
13. 숙제를 대신해 오도록 한 적이 있다.	1	2	3	4	5
14. 준비물이나 도시락을 강제로 빼앗은 적이 있다.	1	2	3	4	5
15. 주먹으로 때리거나 발로 찬 적이 있다.	1	2	3	4	5