



## 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)친구 도우미 프로그램이  
학교폭력의 방관적 태도에 미치는 효과  
- 공감능력의 매개효과를 중심으로 -

2013

성신여자대학교 대학원  
심리학과 임상심리전공  
전혜리

그립(GRIP)친구 도우미 프로그램이  
학교폭력의 방관적 태도에 미치는 효과

- 공감능력의 매개효과를 중심으로 -

김정규 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2012년 11월

성신여자대학교 대학원

심리학과 임상심리전공

전혜리

# 인 준 서

전혜리의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 \_\_\_\_\_ (인)

심사위원 \_\_\_\_\_ (인)

심사위원 \_\_\_\_\_ (인)

성신여자대학교 대학원

## 논문개요

본 연구는 중학생을 대상으로 학교폭력 및 집단 괴롭힘 예방을 위한 그립(GRIP)친구도우미 프로그램을 시행하고 이들의 방관적 태도의 감소와 공감능력의 향상에 미치는 효과를 살펴보고자 하였다. 연구대상은 서울 소재 Y중학교의 2학년 재학생들로 부모님께 사전 동의를 얻은 4개 학급, 총 137명이었으며 이들을 각각 두 학급으로 나누어 실험집단 70명과 통제집단 67명으로 나누어 치료 프로그램의 효과를 알아보았다. 주 1회씩 8주간 총 8회기 동안 집단치료를 진행하였고, 한 회기 당 치료시간은 1시간 20분이었다. 이를 위해 집단 괴롭힘의 방관자적 척도, 공감능력수준 척도를 사용하여 검사를 실시하였다. 분석은 PASW statistics 18.0과 AMOS 18.0을 활용한 경로분석을 실시하였으며 매개효과는 소벨(Sobel)분석방식으로 결과를 처리하였다.

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 프로그램 실시 후 실험집단 피험자들의 인지적 공감능력은 통제집단에 비하여 유의미하게 감소된 것으로 나타났다. 그러나 정서적 공감능력은 유의미하게 상승하였다.

둘째, 인지적 공감능력은 방관적 태도를 감소시키는 것이 아니라 오히려 상승시키는 것으로 나타났다. 반면 정서적 공감능력은 방관적 태도를 효과적으로 감소시키는 결과를 보였다. 이는 정서적 공감능력이 높은 아이들이 인지적 공감능력이 높은 아이들 보다 학교폭력 상황에서 피해아동을 도울 확률이 높음을 의미한다고 볼 수 있다.

셋째, 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 학교폭력의 방관적 태도에 직접적으로 영향을 미치지 않는 대신, 정서적 공감능력을 통해 간접적 영향을 미치는 것으로 나타났다.

본 연구결과는, 그립(GRIP)친구도우미 프로그램이 정서적 공감능력의 향상을 매개로 하여 학교폭력 및 집단 따돌림의 방관적 태도를 감소시키는 데도

움을 줄 수 있음을 시사한다.

마지막으로 본 연구의 제한점과 후속 연구를 위한 제언과 의의에 대하여 논의하였다.

주요어 : 학교폭력, 방관적 태도, 공감능력, 매개효과, 종단연구

# 목 차

## 논문개요

### I. 서 론

- 1. 연구의 필요성 및 목적 ..... 1

### II. 이론적 배경

- 1. 학교폭력
  - 1) 학교폭력의 정의 ..... 7
  - 2) 학교폭력의 유형 ..... 8
- 2. 학교폭력의 방관적 태도 ..... 9
- 3. 학교폭력과 공감능력 ..... 13
- 4. 그림(GRIP)친구도우미 프로그램과 방관적 태도 및 공감능력 간의 관계 ..... 16
- 5. 연구문제 및 가설 ..... 18

### III. 공감능력 향상을 위한 게슈탈트 집단치료의 적용

- 1. 게슈탈트의 치료적 접근 ..... 20
- 2. 프로그램의 배경 ..... 21
- 3. 프로그램의 특징 ..... 22
- 4. 프로그램의 구성 및 진행
  - 1) 프로그램 단계별 계획 ..... 24
  - 2) 회기별 프로그램 계획 ..... 26

### III. 연구 방법

- 1. 연구 대상 ..... 28

2. 연구 절차 .....	29
3. 연구 설계	
1) 실험 변인 .....	29
2) 모형 설정 .....	30
4. 측정 도구	
1) 방관적 태도 척도 .....	31
2) 공감능력 수준 척도 .....	32
5. 자료분석 .....	34

#### IV. 결과

1. 기술통계	
1) 실험집단과 통제집단의 동질성 검증 .....	35
2) 측정변인들 간의 상관관계 .....	35
2. 그립(GRIP)친구도우미 프로그램의 효과검증	
1) 측정모형 검증 .....	36
2) 구조모형 검증 .....	36
3) 간접효과 검증 .....	42

#### V. 논의 및 제언

1. 연구 결과에 대한 논의 .....	44
2. 연구의 제한점 및 의의 .....	46

#### 참고문헌

#### ABSTRACT

#### 부록

## 표 목 차

<표 1> 그립(GRIP)친구도우미 프로그램 계획 .....	26
<표 2> 연구대상의 구성 .....	29
<표 3> 학교폭력의 방관적 태도 측정도구의 문항구성 및 신뢰도 .....	32
<표 4> 공감능력 측정도구의 하위영역별 문항구성 및 신뢰도 .....	33
<표 5> 실험집단과 통제집단의 동질성 검증 .....	35
<표 6> 측정변인들 간의 상관, 침도, 왜도 .....	36
<표 7> 경로모형의 적합도 .....	37
<표 8> 수정된 경로모형의 적합도 .....	37
<표 9> 경로모형의 효과 검증 .....	41
<표 10> 그립(GRIP)친구도우미 프로그램을 매개하는 정서적 공감능력이 방관적 태도에 미치는 영향 .....	43

## 그림 목 차

<그림 1> 그립(GRIP)친구도우미 프로그램의 매개효과 모형 .....	30
<그림 2> 경로모형 결과 .....	38

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성 및 목적

학교 내 집단 따돌림과 성폭행 등 학교폭력이 끊이지 않고 있는 지금, 인기 걸 그룹 내에서 일어난 이른바 ‘왕따’ 사건은 청소년을 비롯한 사회 전반에 폭력과 집단 따돌림에 대한 경각심을 일깨워주었다고 해도 과언이 아니다. 이번 연예인 왕따 사건은 ‘폭력’과 ‘집단 따돌림’이라는 문제를 학교 밖으로까지 끌고 나와 모두가 함께 풀어나가야 할 문제임을 다시 한 번 각인시켰다고 볼 수 있다(천지일보, 2012.8.19).

학교폭력은 어제 오늘의 일이 아닌 수십 년 전부터 우리나라를 비롯하여 세계 각국에서 지속적으로 발생하여 왔으나, 특히 최근 들어 그 외형상으로도 연소화·집단화·광역화되고 있으며, 그 양상도 성인범죄를 모방하고 있어 해가 거듭될수록 더욱 흉포화·교묘화·지속화 되어가고 있는 추세를 보이고 있다(곽대경 외, 2007).

청소년폭력예방재단(2012)에서 실시한 학교폭력 실태조사에 따르면, 피해율은 2006년 17.3%, 2007년 16.2%, 2008년 10.5%, 2009년 9.4%, 2010년 11.8%, 2011년 18.3%로 나타나 점차 감소하는 추세를 보이다가 2010년부터 다시 증가하고 있다. 가해율 또한 2006년 12.6%, 2007년 15.1%, 2008년 8.5%, 2009년 12.4%, 2010년 11.4%, 2011년 15.7%에 이르러 최근 6년 중 최고치를 나타내고 있다.

최근에는 학교폭력이 더욱 심각해져 피해 학생이 자살에 이르는 사례들이 속출하고 있다. 대구의 모 중학교에서는 상습적 폭행과 고문을 견디다 못해 투신자살을 한 사건이 발생했다. 가해 학생들은 피해 학생의 목에 전깃줄을 감아서 개처럼 끌고 다니며 부스러기를 먹게 하고, 담배를 피우게 하고, 칼로

찌르고, 심지어 개수대에 물을 받아 놓고 단체로 물고문을 한 것으로 알려져 사회에 큰 파장을 일으켰다(한국일보, 2011.12.23).

이렇게 학교폭력의 유형과 정도가 심각해질수록 학교폭력의 당사자는 무엇보다 큰 심리적 충격에 빠져 이후 일상생활과 학교생활의 적응에 부정적 영향을 받게 되는데(청소년폭력예방재단, 2012), 신체적 피해뿐만 아니라 우울증, 불안감, 분노 등 정신적 피해에 영향을 주는 것으로 보고되고 있다(오주·이영아, 2006).

또한 Kaltiala-Heino(2000)는 학교폭력 행위가 가해학생들에게도 심리·사회적 문제를 초래한다고 주장하였다. 이들은 정신적인 문제로 우울을 경험할 수 있으며, 가해행동을 하지 않은 학생들보다 후에 훨씬 더 많은 정신병적 증상들을 나타내기도 한다.

Olweus(1994)에 따르면 가해학생은 성인기에 이르기까지 지속적으로 공격적이고 반사회적 행동을 하게 되며, 지속적인 가해자가 되거나 범죄자가 되기도 하며, 다른 문제행동이 동반되기도 한다고 보고하였다.

이는 곧 학교폭력 문제가 강력범죄 혹은 성범죄 등 많은 사회적인 문제를 유발할 수 있는 개연성을 가지고 있다는 것을 의미한다(중앙일보, 2012. 5. 30).

따라서 관련 정부부처와 교육청, 경찰청, 그리고 교직원, 학부모 및 학생, 관련 민간단체에 이르기까지 전 국민이 학교폭력 예방과 근절을 위해 각종 대책을 마련하고 있는 실정이다. 정부에서 제시한 학교폭력근절 종합대책에서 학교장과 교사의 역할 및 책임강화, 신고-조사체계 개선 및 가·피해학생에 대한 조치강화, 또래 활동 등 예방교육확대, 학부모교육확대 및 학부모의 책무성 강화 등 여러 가지 안전장치와 예방대책을 마련하고 있지만 학교폭력의 발생빈도는 높아져만 가고 있어 효과적이고 실효성 있는 대책이 필요하게 되었다.

학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률 제 15조(학교폭력 예방교육 등) 제 1

항은 학교의 장에 대하여 학생의 육체적·정신적 보호와 학교폭력 예방을 위한 학생들에 대한 교육을 학기별로 1회 이상 실시할 의무를 명시하고 있다. 하지만 학교 일선에서는 학교폭력 예방을 위한 대책과 시행령이 입시와 관련 되지 않다는 이유로 허술하게 수행되고 있다. 전국 학교폭력 실태조사 연구(2012)에 따르면 학교폭력 예방교육을 받지 못했다고 응답한 학생은 전체의 17%에 달하고 있다.

뿐만 아니라, 정진희(2009)의 연구에 따르면 학교폭력 예방교육은 관련 CD 동영상이나 비디오를 1-2시간동안 시청하는 방법 등 명목상 시수를 채우는 방식으로 시행되고 있다. 법률적인 학교폭력의 대책과 실제 현장에서 경험하는 현실에는 차이가 있음을 시사하는 것이다.

이는 실제 학교폭력 예방에 도움이 될 수 있는 실제적인 프로그램의 적극적인 개입이 필요함을 의미한다. 이상균(1999)은 학급 또는 학생들에 대한 다양한 개입 프로그램들이 개발되어야 한다고 제안하면서 가해 집단과 피해 집단이 동시에 참여할 수 있고, 이를 중재할 수 있는 프로그램이 개발, 수행될 필요가 있다고 하였다. 그러나 학교폭력 중재 프로그램으로는 집단따돌림 가해자나 피해자를 위한 연구들이 주를 이루고 있음이 보고되고 있다(박은란, 2001, 심진숙, 2009에서 재인용).

학교폭력이 일어난 후, 사후조치를 위한 가해자, 피해자 대상의 프로그램이 대부분이라는 것이다. 이들은 학교폭력 및 집단 괴롭힘의 구조적인 요소로서 매우 중요한 역할을 하고 있는 방관자들을 포함하지 않음으로써 근본적인 문제를 안고 있다(곽금주, 2008).

실제로 전국 학교폭력 실태조사 연구(청소년폭력예방재단, 2012)에 따르면 학교폭력을 목격한 적이 있는지에 대한 질문에 2,913명(31.8%)이 목격한 적이 있다고 응답하였다. 하지만 이들 중, 56.3%가 학교폭력을 목격하고도 모른 척하였다고 응답하여 학교폭력 목격 이후 방관을 하는 학생들이 많은 것으로 나타났다. 방관하는 이유에 대한 질문에 1순위는 '같이 피해를 입을까봐'

(29.9%)’, 2순위는 ‘어떻게 해야 할지 몰라서(25.3%)’로 응답하였다. 두 가지 응답이 과반수를 차지하는 것으로 미루어 보아 대다수의 학생들이 방관적 태도를 유지하고 있음을 알 수 있다.

방관자들은 가해 상황에 대해서 잘 알고 있으면서, 묵인 하는 것이 가해자에게는 나머지 구성원들이 가해 행동을 승인하는 것으로 해석될 수 있다(Salmivalli et al., 1996). 또한, 방관자들은 가해자가 강력하다는 말을 퍼뜨리고 다니기도 하며, 가해자의 사회적 지위를 높이고, 가해자와 피해자를 그들의 역할에 고정시키는 역할을 한다(Ziegler & Rosenstein-Manner, 1991; Sutton & Smith, 1999에서 재인용).

Pepler와 Craig(1995)도 또래의 85%가 집단 따돌림이 이루어지는 상황에 있었다고 보고하면서, 적극적으로 가해를 하지는 않더라도 가해에 대한 묵인과 동조를 통해서, 대부분의 학급 구성원들이 집단 따돌림에 참여하고 있다고 하였다. 즉 갈등상황에서 방관자들은 가만히 있는 수동적인 존재가 아니라 분위기를 형성하고 때로 개입을 통해서 갈등을 감소시키는 역할을 할 수도 있고 갈등을 더 야기시키는 선동자가 될 수도 있고 폭력을 인정하는 선동적인 청중이 될 수도 있다는 것이다(Oliver, 1994).

즉, 피해 학생이 학교에 다니는 동안 방관그룹 학생들의 왜곡된 시선과 낙인에 제대로 대처하지 못할 경우 이는 다수의 방관 학생이 가해 학생으로 전환될 수 있는 여지를 제공해 폭력이 재발될 가능성이 높아진다는 것이다(정진희, 2009). 그러나 방관학생 그룹의 왜곡된 시선과 낙인을 바꿔줄 수 있는 프로그램이 있다면 그것은 피해학생을 학교폭력의 재발로부터 막아줄 수 있는 보호요인이 된다. 이를 종합해서 살펴볼 때, 가해자, 피해자뿐만 아니라, 방관자에게도 주목해야 함을 알 수 있다.

이에 대해 이상균(1999)도 학교폭력의 가해학생과 피해학생 모두 폭력발생 이후에도 동일한 공간에서 생활하고 있음을 지적하였다. 이것은 학교폭력의 문제가 단순히 피해자 중심 혹은 가해자 중심의 이분법적 구도에서 접근해서

는 해결될 수 없음을 의미한다. 이러한 현실적인 문제로 가해자이면서도 피해자일 수 있는 다수의 학생들 모두가 동시에 참여하고 궁극적으로 화해할 수 있는 중재프로그램이 필요하게 되었다.

이러한 점을 감안하여 본 연구에서는 피해자들을 개별적으로 접근하는 방식이 아니라, 가해자와 피해자, 방관자들을 모두 포함하는 학급전체 프로그램인 그립(GRIP)친구 도우미 프로그램을 선정하게 되었다. 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 김정규(2010)가 개발한 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)을 학교폭력의 예방을 위해 발전시킨 것으로써 조화로운 공동체의 형성이라는 새로운 학급문화의 실현에 그 의의를 둔다.

한편 학교폭력의 개인 내 변인 중 방관자의 특성으로 ‘공감’ 능력이 대두되고 있다. 공감수준이 낮은 사람들은 다른 사람들의 의견에 쉽게 동조하여 따돌림 시킨 아이 쪽을 지지하는 반면에, 공감수준이 높은 사람들은 다른 사람의 따돌림에 대한 입장 지지에 동조하지 않고, 오히려 따돌림을 당한 아이를 지지하는 것으로 나타났다(이희경, 2000).

Olweus(1993)도 또래를 괴롭히는 아이들은 공감능력이 결핍되었기 때문이라고 하였다. 이는 인지치료를 기반으로 하고 있는 다수의 기존 프로그램에 공감능력, 즉 정서적 측면이 보완되어야 함을 시사한다. 게슈탈트 심리치료는 다른 치료적 접근에 비해 정서적인 부분에 무게를 많이 두고 있으며, 관계 중심적 치료이기 때문에 기존에 활용되고 있는 다른 접근법들과 더불어 의미 있는 치료적 효과를 기대할 수 있는 방법이다(이상하, 2009). 이러한 점을 감안하였을 때 정서의 자각과 표현에 중점을 둔 그립(GRIP)친구 도우미 프로그램이 학교폭력의 예방에 도움이 될 수 있을 것으로 생각된다.

정서적 측면에 대한 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)의 효과는 선행 연구에서도 이미 검증되었다. 여미정(2011)은 비행청소년을 대상으로 하여 게슈탈트 집단 프로그램을 실시하였는데 공감능력이 유의미하게 향상되었다고 하였다. 조은이(2006)의 정신분열병 환자를 대상으로 한 게슈탈트 집단상담

프로그램에서도 프로그램 실시 후 정신분열병 환자의 공감능력이 향상되었다고 보고하고 있다.

따라서 본 연구에서는 다음을 목적으로 한다. 첫째, 학급전체를 개입 단위로 하여 게슈탈트 그룹(GRIP)친구 도우미 프로그램을 시행하는 것이다. 그리하여 이들의 방관적 태도를 완화시키고 공감능력을 향상시키는데 도움을 주는지 살펴보고자 한다. 둘째, 게슈탈트 그룹(GRIP)친구 도우미 프로그램이 방관적 태도의 각 하위요인과 공감능력의 하위요인에 어느 정도 영향을 미치는지 구체적으로 알아볼 것이다.

이로써 본 연구는 우리나라의 청소년들에게 안전하고 행복한 학교 분위기를 형성해 줄 수 있도록 집단 상담을 실시함으로써 청소년의 건강하고 긍정적인 삶의 질을 높이는데 도움을 줄 수 있을 것이라 기대된다.

또한 학교폭력의 예방프로그램 개발에 대한 근거로 활용할 수 있는 기초자료를 제공해줄 수 있을 뿐만 아니라 학교폭력 예방 및 학교문화 개선에 기여할 것으로 예상된다.

## II. 이론적 배경

### 1. 학교폭력

#### 1) 학교폭력의 정의

학교폭력은 노르웨이의 유명한 학교폭력 연구자 Olweus(1978)가 “Bullies and whipping boys”라는 제목의 논문을 발표하면서 주목받게 되었다. 이후 학교폭력에 대한 연구는 전 세계적으로 확산되었으며(Farrinton, 1995), 학교폭력을 ‘아이들의 성장과정에서 자연스럽게 발생하는 현상’ 또는 ‘학교폭력의 피해자들에게도 책임이 크다’는 인식에서 학교폭력은 범죄의 한 형태라는 인식으로 전환이 일어나게 되었다(남술, 2007). 우리나라에서 학교폭력이 사회적 관심사로 등장하기 시작한 것은 1990년대 초부터였으나 본격적인 사회적 이슈로 공론화되고 세간의 관심이 집중되기 시작한 것은 1995년부터라고 할 수 있다(김재엽 외, 2008).

학교폭력에 대한 정의는 매우 다양한데 Tattum(1989)은 학교폭력이란 마음먹고 남을 괴롭히려는 의식적인 욕구로서 상대방을 스트레스로 몰아넣는 것이며, 신체적이고 심리적인 것을 모두 포함한다고 하였다. 한국형사정책연구원(1997)은 학교폭력을 학생이 학교 안이나 밖에서 일상적 생활과정에서 누군가(동료학생, 선배, 아는 사람 및 전혀 모르는 사람)로부터 당하는 유형 및 무형의 폭력을 말한다고 정의하고 있다. 청소년 보호위원회(2002)는 학교폭력이란 일반적으로 학교나 학교 주변에서 학생 상호간에 발생하는 의도성을 가진 신체적, 정서적 가해 행동을 말한다고 정의하였다. 청소년폭력예방재단(1996)에 의하면 학교폭력은 일반적으로 학교 내외에서 청소년들이 당하는 폭행, 금품갈취 등을 뜻하며 이외에도 협박, 따돌림과 같은 심리적 폭력, 심부름시키기와 성적인 폭행

들까지도 포함하는 것이라고 한다. 권이중(1997)은 학교폭력이라고 하는 것은 자기보다 약한 처지에 있는 상대에게 불특정 다수의 학생이 남에게 보이지 않는 장소에서 신체적·심리적인 폭력을 반복하여 행하거나 심각한 공격을 가하는 문제행동이라고 하였다.

학교폭력과 관련하여 2012. 3. 21 일부 개정되고 2012. 5. 1부터 시행되고 있는 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 제 2조 1항에서는 학교폭력을 다음과 같이 정의하고 있다. 학교폭력이란 학교 내외에서 학생을 대상으로 발생한 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위를 말한다.

이상의 내용을 정리해보면, 연구기관이나 연구자에 따라 학교폭력이 발생하는 장소와 가해와 피해의 대상을 고려하면서 학교폭력에 대해 조금씩 다른 정의를 내리고 있는 것을 알 수 있다. 하지만 학교폭력을 신체, 물리적 폭력뿐만 아니라 정서·심리적 폭력도 모두 포괄하는 개념으로 본다는 점에서 공통점이 있다.

따라서 본 연구에서는 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률에 준하여 학교폭력의 범위를 학교 내를 포함하여 학교 주변에서 발생하는 신체적·물리적 폭력뿐만 아니라 집단 괴롭힘이나 집단 따돌림(왕따), 욕설, 협박 등의 심리적 폭력행위를 총칭하는 광의의 개념으로 보고자 한다.

## 2) 학교폭력의 유형

장지영(2003)은 폭력의 결과에 따른 분류를 기초로 하여 신체적 폭력, 심리적 폭력, 언어적 폭력 그리고 괴롭힘으로 나누었다. 김정인(1999)은 학교폭력을 폭력 유형으로 정의하여 신체적 폭력은 때리기, 구타, 상해, 패싸움, 기물

과괴, 흥기사용 행위이고, 심리적 폭력은 따돌림, 놀림, 조롱, 비웃음, 성적 놀림 등으로 정신적으로 부정적인 반응을 일으키는 행위이며, 언어적 폭력은 위협, 협박, 욕설, 공연한 시비 등에 관련된 행위, 또한 괴롭힘은 하기 힘든 일을 억지로 시키기, 심부름하기, 불량 서클이나 폭력조직에 가입 강요하기, 시험 답안 보여주기 등에 관련된 행위이며, 금품 갈취는 위협하거나 때림으로써 돈이나 물건을 강제로 빼앗는 행위로 폭행이나 협박을 동반한다고 하였다(윤인석, 2008).

최근 청소년 폭력 예방재단(2012)은 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률에 근거하여 크게 신체폭행, 금품갈취, 따돌림, 괴롭힘, 사이버 폭력, 성추행으로 나누고 있다. 이전과 다른 점이 있다면 사이버 따돌림이 생긴 것인데 ‘사이버 따돌림’이란 인터넷, 휴대전화 등 정보통신기기를 이용하여 학생들이 특정 학생들을 대상으로 지속적, 반복적으로 심리적 공격을 가하거나, 특정 학생과 관련된 개인정보 또는 허위사실을 유포하여 상대방이 고통을 느끼도록 하는 일체의 행위를 말한다(학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률, 2012.3.21. 일부개정). 학교폭력의 유형이 점점 더 다양해지고 넓어지고 있어 이에 따른 적절한 대처가 필요한 실정이다.

## 2. 학교폭력과 방관적 태도

기존 학교폭력과 관련된 선행연구를 살펴보면 주로 가해자 혹은 피해자의 개인적 요인 분석과 사후 대처 프로그램에 초점을 두어왔다는 것을 알 수 있다. 주로 집단따돌림 발생 이후 후속조치를 위한 프로그램이 많았으며, 후속 조치를 위한 사후 프로그램으로는 집단따돌림 가해자나 피해자를 위한 프로그램이 주를 이루고 있음이 보고되고 있다(박은란, 2001).

정부가 학교폭력을 위해 내놓은 대책 또한 주로 ‘가해학생’ 혹은 ‘피해학생’ 자체에만 초점을 맞추고 있었다. 그러나 학교폭력의 당사자인 가해·피해 학생뿐만 아니라 그들 주변의 학생들에 대한 학교폭력 예방 프로그램의 포괄적인 접근이 간과되어서는 안 될 것이다.

최근에는 학교폭력의 해결에 직접적인 당사자가 아닌 제 3자, 즉 주변인들의 역할이 중요하다는 분석이 나오고 있다. 학교폭력이 일어나는 데는 다수의 방관자가 암묵적으로 학교폭력을 용인하고 있을 뿐 아니라 흥미로워 하는 등의 반응을 나타내 가해학생이 자신의 행위를 정당하게 느끼도록 한다는 것이다. 이는 언제든지 피해학생을 가해학생으로, 가해학생을 피해학생으로 만드는 악순환을 불러일으키는 원인이 된다.

방관적 태도란 집단 따돌림 상황에 무관심하며 아무 것도 하지 않는 태도를 말하며 이러한 태도를 보이는 학생들을 방관자라고 한다(Salmivalli, 1999, 윤성우, 2003, 재인용).

Rigby 와 Slee(1991)는 학령기 아동 사이의 대인관계는 다른 이를 괴롭히는 것, 다른 사람에게 의해서 피해를 입는 것 그리고 친 사회적이고 협력적인 방법으로 다른 이와 관계하는 것의 세 가지 차원이 있다고 하였다. 협력적인 방법으로, 다른 이와 관계하는 것에는 피해자의 편에 서서 피해를 막는 경우도 있겠지만, 가해자에게 협력하는 행동일 수도 있으며, 적극적이지는 않지만, 묵인을 통해 가해에 협력하는 경우도 포함된다고 할 수 있다.

Salmivalli 외(1996)는 집단 따돌림에 참여하는 역할을 좀 더 세분화 하였다. 가해자(bully), 가해 조력자(assistants of the bully), 가해 강화자(reinforcers of the bully), 방관자(Outsiders), 피해 방어자(defenders of the victim), 피해자(victim)의 6개의 참여자 역할로 분류하였다.

가해자는 가해를 시작하고, 주도하며, 무리를 이끄는 역할을 한다. 가해 조력자란 누군가 집단 따돌림을 시작하면 그 상황에 열심히 참여하고 가해자를 도와준다. 가해 강화자는 적극적으로 피해자를 공격하지는 않지만, 주위에 서

서 지켜본다거나 웃어주는 등의 행위를 통해 가해자에게 긍정적인 피드백을 보내준다. 이 두 집단은 가해자의 행동을 지지하고 동조하는 집단이라고 할 수 있다. 그리고 많은 수의 학생들은 상황에서 떨어져 거리를 유지하고 어느 편에도 가담하지 않으려 하는데 이들 집단을 방관자라고 할 수 있다. 그들의 의도와 상관없이 그들의 이러한 침묵은, 암묵적으로 집단 따돌림을 인정함으로써 집단 따돌림이 계속 유지되는데 기여하게 된다. 피해 방어자는 피해자의 편에 서서 그들을 위로해주고, 또래들이 가해를 하지 못하도록 제재하며, 마지막으로 피해자는 가해자 집단에게 가해를 받는 입장이다.

Pepler와 Craig(1995)도 또래의 85%가 집단 따돌림이 이루어지는 상황에 있었다고 보고하면서, 적극적으로 가해를 하지는 않더라도 가해에 대한 묵인 과 동조를 통해서 대부분의 학급 구성원들이 집단 따돌림에 참여하고 있다고 하였다.

전국 학교폭력 실태조사(2006)에 따르면 학교폭력을 보는 학생들의 태도를 조사한 결과에 의하면 가장 많은 응답 유형은 ‘나랑 상관없는 일이라고 무시한다’, ‘불쌍하지만 내가 따돌림 당할까봐 두려워 잠자코 있다’ 등으로 따돌림에 대한 방관적 태도를 보이고 있다. 이 두 가지 유형이 응답의 60%에서 80%정도를 차지하는 것으로 볼 때 학급의 대다수의 학생들이 무관심과 불안을 바탕으로 하는 방관자의 모습을 취하고 있음을 알 수 있다.

집단따돌림에 대한 질적 연구나 면접조사의 결과(박경숙 등 1998; 이훈구, 2000)에서는 방관자 집단을 중요한 의미를 지니는 집단이라고 하였다. 방관자의 행동만을 보이는 단일집단이 아니라 다양한 행동과 태도를 지니고 지지자를 응원하거나 도와주는 등 표면적이거나 암묵적인 지지를 제공하여 따돌림을 유지하기 때문이다.

Salmivalli 외(1996)도 방관자는 집단 따돌림 상황에 대해서 모르는 척한다고 하였다. 가해 상황에 대해 잘 알고 있는 동시에 그것을 묵인하는 것이, 가해자에게는 나머지 구성원들이 가해 행동을 승인하는 것으로 해석될 수 있다

는 것이다. 또한 방관자들은 가해자가 강력하다는 말을 퍼뜨리고 다니기도 하며, 가해자의 사회적 지위를 높이고, 가해자와 피해자를 그들의 역할에 고정시키는 역할을 한다고 하였다(Ziegler & Rosenstein- Manner, 1991: Sutton & Smith, 1999에서 재인용).

Oliver(1994)도 갈등상황에서 방관자들은 가만히 있는 수동적인 존재가 아니라 분위기를 형성하고 때로 개입을 통해서 갈등을 감소시키는 역할을 할 수도 있고, 갈등을 더 야기시키는 선동자가 될 수도 있고, 폭력을 인정하는 선동적인 청중이 될 수도 있다고 하여 방관자 집단에 주목하였다.

한편 정진희(2009)는 방관적 태도를 지닌 학생들이 피해학생은 물론 가해학생에 대해서 한국의 폭력에 대한 용인문화로 인해 양가감정을 가지고 있다는 점을 지적했다. 주변학생들은 가해학생과 피해학생 사이에서의 심리적인 갈등을 일으키는데, ‘나도 피해를 당하지 않을까?’라는 두려움과 약자의 고통에 무관심하였다는 것에 대한 죄책감에 시달리게 된다는 것이다. 선생님이나 주변인에게 도움을 요청하는 것을 고자질이라고 여기면서 자신의 행동을 합리화하고, 가해학생들이 피해자에게 압력을 가하기를 강요할 때에는 가해자가 되기도 한다. 학교폭력을 보고도 못 본 척하는 방관 학생들은 언제든지 폭력의 가해자나 피해자가 될 수 있다는 점에서 Oliver(1994)의 주장과 일치한다.

반면 방관자들은 피해학생에 대해서는 안타까워하지만 피해학생들이 가지는 대인관계 기술의 부족·의사소통 표현의 부적절함·어려운 가정환경 등에 대한 이해부족은 가해행동을 촉발하게끔 하는 당연한 요인으로 ‘맞을 만하다’라는 식의 인식이 만연하다(정진희, 2009). 이러한 태도는 학교폭력 실태조사 보고서에서도 드러나고 있다. 청소년 폭력 예방재단(2012)이 피해자가 학교폭력 피해를 당하는 이유에 대해 질문한 결과, ‘만만해 보여서’가 32.7%로 가장 높은 수치를 나타내어 피해 학생에 대한 평가적이고 무관심한 태도를 보이고 있음을 알 수 있다.

이를 종합해서 살펴볼 때, 가해자, 피해자 뿐 만 아니라, 집단 내 ‘나머지’구성원들도 집단 따돌림이 이루어지는데 있어서 중요한 역할을 한다는 것을 알 수 있다. 따라서 학교폭력을 해결하기 위해서는 학급 내 다수를 차지하는 학생들이 방관자로서의 역할을 하는 것이 아니라 학교폭력에 대한 적극적인 역할을 해주는 것이 중요하다는 것을 시사한다. 주변에서 학교폭력이나 집단 따돌림이 옳지 않은 것이며, 다수가 원치 않는다는 분위기가 형성되면 학교폭력은 자연스럽게 감소할 수밖에 없는 것이다.

이에 Salmivalli 등(1996)은 또래 간의 갈등이나 문제를 해결할 수 있는 방언자에게 힘을 실어주는 방식으로 집단 따돌림 문제에 대한 개입이 이루어져야 한다고 주장하였다. Olweus(1991, 1994)도 집단 따돌림의 가해자와 피해자에 대한 개인 수준에서의 개입보다 학급과 같은 집단 수준에서의 개입이 이루어지는 것이 보다 효율적이라고 주장하였다. 가해자나 강화자, 조력자의 공격행동을 변화시키는 것 보다, 방관자를 변화시키는 것이 더 쉬울 수 있으며, 이러한 변화는 가해자의 가해행동과 공격적 성향에도 효과를 줄 것이기 때문에 더 효과적일 수 있다.

### 3. 학교폭력과 공감능력

Lipps(1903, 1905)가 심리학 분야에서 ‘감정이입(Einfühlen)’이라는 용어를 사용한 이래 공감은 여러 학자들에 의해 다양하게 정의되어 왔다(박성희, 2004). 공감에 관한 정의가 이렇게 많은 것은 공감을 해석하는 관점이 그만큼 다양하다는 것을 반영한다.

공감의 기본적 개념은 ‘남의 감정, 의견, 주장 따위에 대하여 자기도 그렇다고 느낌. 또는 그렇게 느끼는 기분.’을 말한다. 즉 타인의 감정과 심리상태,

경험을 자신의 것처럼 느끼는 것이라고 볼 수 있다.

Hoffman(1987)에 의하면 공감은 스스로를 다른 사람의 입장에 두고 내가 이 사람이면 무엇을 원하고 생각하고 느낄 것인지를 생각하여 반응하는 것이며, 자기 자신보다 타인의 상황에 대해 더 적절한 정서적 반응을 보이는 것이고, Cohen과 Strayer(1996)는 공감을 다른 사람의 입장에서 감정과 경험을 느낄 수 있는 능력이라고 정의하였다.

공감을 구성하고 있는 요소에 대해서도 학자마다 견해 차이가 있다. 대표적으로 Gribble과 Oliver(1973)는 일상언어 분석방법을 이용하여 공감의 개념을 분석하고 공감에는 인지적 차원과 정서적 차원이 포함되어 있다는 결론을 내리고 있다.

공감을 구성하는 인지적 요소란 공감적 정서 또는 공감적 행동을 이끌어내는 지적인 기제나 작용을 의미한다. Mead(1934)는 공감을 타자의 역할을 취해보고 대안적인 조망을 취해볼 수 있는 능력으로 정의하고 공감이 사회적 상호작용을 촉진시켜 주는 중요한 요소라고 하였다.

역할수행(role-taking)을 통한 사회적 공감(social empathy)의 획득은 타인의 행위를 예측하고 적절한 반응으로 대처할 수 있도록 해 줌으로써 대인관계에서의 상호작용을 촉진시켜 준다고 하였다. 이처럼 그는 공감의 기본요소로 역할수용 행동을 강조하였고 공감이 인지적 행위라는 점을 지적하고 있다.

Davis(1980, 1983)도 공감의 인지적 특성을 ‘조망-취하기’와 ‘상상하기(fantasy)’로 정의하고 이를 측정하는 도구들을 개발한 바 있다. 상상하기는 조망-취하기보다 더 자유롭게 상상하고 추론하는 과정을 지칭한다. 조망-취하기가 일상생활 속에서 자발적으로 다른 사람들의 심리적인 관점을 이해하려는 경향성을 위미한다면, 상상하기는 허구적인 상황을 가정했을 때 그 속에서의 자신의 느낌을 상상해보는 경향성이라고 정의된다.

한편 정서적 요소로서의 공감을 사용한 Lipps(1907)는 공감의 최종결과를

공유된 느낌(shared feeling)이라고 보았다. 그러나 공유된 느낌을 발생시키는 기제를 인지적 능력에 두지 않고 다른 사람의 자세, 몸짓, 표현 등을 의식적이건 무의식적이건 신체가 작동적으로 모방함으로써 야기되는 구심적 송환(afferent feedback)에 두고 있다.

Hoffman(1984)은 공감을 자신의 상황보다는 다른 사람이 처한 상황에 보다 부합하는 정서적 반응이라고 정의하였다. 이는 공감이 다른 사람이 처한 상황이나 조건으로 인해 공감하는 사람에게 촉발되는 정서적 각성상태를 의미함을 뜻한다. 박성희(1994)도 정서적 공감을 다른 사람이 처한 상황이나 조건으로 인해 공감하는 사람에게 촉발되는 정서적 각성상태를 의미하는 것이 공감이라고 정의하였다.

Kohut(1959)에 의하면 공감적인 사람은 타인에 대한 정확한 인상을 형성하고, 타인이 원하고 사고하고 느끼고 행동하는 것을 정확하게 지각하고 비판적으로 수용하기 때문에 상대방에 대한 거부감이나 방어가 감소되며 친밀감을 더 많이 느끼게 된다. 또한, 공감은 스트레스 대처와 갈등해결에 기여한다. 즉, 공감은 인간관계 형성의 기초가 되고, 사회적 관계의 형성과 유지에 기여한다는 것이다.

공감이 타인을 도와주려는 이타 행동을 촉진시키는 중요한 정서기제이며, 협동, 사회성, 대인관계능력, 이타 행동 등과 높은 정적 상관이 있고(Batson, 1987; Eisenberg & Miller, 1987; Howard & Barnett, 1981), 공격성이나 반사회적 행동의 감소를 가져온다는 것(Eisenberg & Strayer, 1987; Redmond, 1989)에 대해서는 많은 연구자들이 일치된 견해를 보이고 있다.

실제로 이희경(2000)의 연구에서, 공감 수준이 낮은 사람들은 다른 사람의 의견에 쉽게 동조하여, 가해자 쪽을 지지하는 반면, 공감 수준이 높은 사람들은 따돌림에 동조하지 않고, 오히려 피해자를 지지하는 것으로 나타났다. 또한 이희경(2002)의 연구에서, 공감수준이 높은 사람들은 낮은 사람들에 비해 피해자에 대해 긍정적으로 지각하기 때문에 피해자에 대한 지지를 보이게 된

다고 하였다.

Kreb(1975)도 타인에 대한 공감정도에 따라서 도움행동이 결정된다고 하였으며, Batson 등(1981)은 공감이 친사회적 행동, 이타행동과 매우 높은 수준의 정적상관을 가진다고 보고하였다. 또한 공감능력과 공격성은 부적 상관관계를 보였고(홍정주, 1988), 동료에 대한 우호적 태도와는 정적 상관을 보였다(김성은, 1997, Miller & Eisenberg, 1988, 손갑주 2005에서 재인용).

이 결과를 통해 공감이 또래 괴롭힘 현상에서 피해자나 가해자에 대한 지각이나 심리적 반응이 달리 나타날 수 있음을 의미한다. 즉 개인의 높은 공감능력은 또래 괴롭힘의 동조현상을 억제시키는 주요변인이 될 수 있다고 하겠다(이희경, 2002).

따라서 본 연구에서는 공감의 요소를 인지적 요소와 정서적 요소로 나누고 계슈탈트 집단 프로그램이 인지적 공감능력과 정서적 공감능력에 어떠한 영향을 미치는지 살펴볼 것이다.

#### **4. 그립(GRIP)친구도우미 프로그램과 학교폭력의 방관적 태도 및 공감능력 간의 관계**

김용태와 박한샘(1997), 그리고 김창대(1999)는 공감능력의 부족을 방관 태도를 보이는 학생과 가해학생의 심리적 특성이라고 주장하였다. 이희경(2000)의 연구에서도 공감수준이 낮은 학생들은 다른 사람의 의견에 쉽게 동조하여 가해자 쪽을 지지하는 반면에, 공감수준이 높은 학생들은 다른 사람의 따돌림에 동조하지 않고 오히려 피해자를 지지하는 것으로 나타나 개인의 공감수준에 따라 집단따돌림 상황에서 가해자와 피해자에 대한 반응이 달리 나타날 것이라는 가설을 확인하였다. 또 공감수준이 높은 집단의 학생들은 따돌림

당한 아이에게 도움 행동을 더 많이 보이며, 공감수준이 낮은 집단의 학생들은 따돌림 당한 아이에게 도움 행동을 하는데 차이가 없었음을 보여주었다.

O'Connell, Pepler, & Carig (1999)의 연구에서도 학생들은 연령이 증가함에 따라 피해자를 지지하는 경향이 줄어든다고 하는데 이는 연령 증가와 함께 타인에 대한 공감수준이 낮아지면서 타인에게 점점 무관심해지고 있다는 것을 반영하는 것이다. 윤성우(2007)는 집단 따돌림을 방관하는 학생들의 특징 중 하나가 공감능력의 결여라고 주장하면서 방관자들의 무관심을 대처해야 함을 지적하였다.

선행 연구들을 종합하여 볼 때, 공감수준이 낮은 학생들은 가해자의 동조 압력에 쉽게 동조하게 되어 가해자를 지지하게 되면서 학교폭력을 방관하는 행동을 한다는 것을 알 수 있다.

한편 2005년 이후 학교폭력 예방에 관한 학위논문들 중 상세매뉴얼이 있는 프로그램들을 살펴본 결과, 정서적 측면을 다루기보다는 인지적 측면에 초점을 두고 있는 것으로 나타났다. 즉, 학교폭력의 중요한 요소인 공격성 혹은 분노라는 정서적 측면을 다루고 있으나, 정서 자체를 다루기보다는 인지나 행동을 통한 정서의 변화 혹은 통제를 목적으로 하고 있는 경우가 대부분이었다. 또한 정서가 유발된 배경에 대한 수용보다는 바람직한 행동모델을 제시함으로써 개인의 정서를 억압하거나 소외시킨 채 부정적 정서의 경험 혹은 표현을 조절하는 형태가 많은 것으로 나타났다. 이는 개인의 경험을 수용하고 정서적 체험이 실제로 이루어지는 활동이 보장되어야 함을 시사하는 것이다.

서론에서도 언급하였듯이 계슈탈트 치료는 다른 치료적 접근에 비해 정서적인 부분에 무게를 많이 두고 있으며, 관계 중심적 치료이기 때문에 기존에 활용되고 있는 다른 접근법들과 더불어 의미 있는 치료적 효과를 기대할 수 있는 방법이다(이상하, 2009). 따라서 계슈탈트 기법을 기반으로 개발된 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 인지적 측면에 초점을 맞춘 기존의 프로그램

램을 보완한 학교폭력 예방 프로그램이라 할 수 있겠다.

이상의 연구들을 통해 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 인지적 공감능력과 정서적 공감능력에 유의미한 영향을 미칠 것으로 보이며 이들 간에는 정적인 관계가 있을 것으로 예상된다. 또한 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 방관적 태도에 부적인 영향을 미칠 것으로 예상된다.

따라서 본 연구에서는 그립(GRIP)친구도우미 프로그램이 방관적 태도에 어떠한 영향을 미치는지 살펴보고, 공감능력이 이들의 관계에서 매개요인 역할을 하는지 검증해보고자 한다.

## 5. 연구문제 및 가설

본 연구는 학교폭력 및 집단 괴롭힘 예방을 위한 ‘그립(GRIP)친구도우미 프로그램’의 효과를 검증하려 한다.

이를 위해 아래와 같은 연구문제를 제기하였다.

**[연구문제 1] 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 공감능력에 유의미한 영향을 미치는가?**

가설 1-1. 그립(GRIP)친구도우미 프로그램이 인지적 공감능력을 직접적으로 향상시킬 것이다.

가설 1-2. 그립(GRIP)친구도우미 프로그램이 정서적 공감능력을 직접적으로 향상시킬 것이다.

**[연구문제 2] 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 방관적 태도에 유의미한 영향을 미치는가?**

가설 2-1. 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 방관적 태도를 직접적으로 감소시킬 것이다.

**[연구문제 3] 공감능력은 방관적 태도에 유의미한 영향을 미치는가?**

가설 3-1. 인지적 공감능력은 방관적 태도를 직접적으로 감소시킬 것이다.

가설 3-2. 정서적 공감능력은 방관적 태도를 직접적으로 감소시킬 것이다.

**[연구문제 4] 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 공감능력을 매개로 하여 방관적 태도에 영향을 미치는가?**

가설 4-1. 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 인지적 공감능력을 매개로 하여 방관적 태도를 간접적으로 감소시킬 것이다.

가설 4-2. 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 정서적 공감능력을 매개로 하여 방관적 태도를 간접적으로 감소시킬 것이다.

### Ⅲ. 공감능력 향상을 위한 게슈탈트 집단치료의 적용

#### 1. 게슈탈트의 치료적 접근

게슈탈트 치료에서는 인간을 유기체적 존재로 이해한다. 여기서 유기체라 함은 환경과의 유기적인 관계성 속에서 존재하는 생명체를 의미한다. 인간은 타인을 포함한 환경과의 관계성 또는 연결성(connectedness)속에서만 온전히 성장하고, 자기를 실현할 수 있는 존재이다(Hycner, 1985; Polster, 1990; Yontef, 1993). 따라서 게슈탈트 치료적 관점에서 볼 때, 모든 개인의 심리적, 정신적 문제는 '관계적'문제일 수밖에 없다.

Zinker(1977)도 우리의 감정과 흥분, 운동 등은 그 자체로서 그냥 존재하는 것이 아니라 세계와 관계하기 위해 존재하며, 세계와의 관계성 속에서 그 존재 의미가 드러난다. 즉, 우리의 감정과 흥분, 운동 등은 내가 세계와 관계하기 위해 선택하는 행동이라는 것이다. 그런데 우리의 행동이 세계와의 관련성을 발견할 수 없을 때 삶은 무의미하게 되어버리고 심리적 교착상태에 빠지게 된다.

따라서 게슈탈트에서의 치료적 접근의 근본은 관계성의 회복이라 할 수 있겠다. 관계성의 회복은 실존적인 나-너 관계, 즉 대화적 관계에 있다. Simkin 과 Yontef(1984)는 게슈탈트 대화관계의 특징은 대화 당사자들이 각자 자신에 대한 정체성을 유지한 채 타인을 판단하거나 분석하지 않으면서 타인의 경험세계에 자신을 이입시키는 것이라 했다.

즉, 자신의 감정을 그대로 인정하고 내보임으로써 나-너 관계로 들어갈 수 있고 이러한 관계에서 친밀감과 성실성을 느끼게 해주며, 각자 자신의 감정을 솔직히 표현함으로써 서로의 미해결 과제를 축적시키지 않는다.

이를 위해서는 알아차림이 선행되어야 하는데 김정규(1995)는 개체가 개체

-환경 장에서 일어나는 중요한 현상들을 잘 알아차린다면 미해결 과제가 쌓이지 않게 된다고 하였다. 알아차림은 게슈탈트 치료의 가장 기본적인 토대를 이루고 있으며, Perls(1951)는 알아차림 그 자체가 바로 치료적이라고 하면서 알아차림을 중시하였다.

알아차림 연습은 정서나 욕구자각 증진, 집단 친밀감 향상, 표현 및 공감훈련에 효과가 있다고 알려져 있다. 따라서 알아차림을 회복하도록 돕는 치료를 통해 어떻게 자기를 알아차리는지와 타인을 알아차리느지를 배울 수 있다면 타인의 정서를 지각하여 공감해주는 것에도 도움이 될 것이다. 다시 말해서 자신과 타인의 감정과 상태를 알아차리는 접근법으로 타인의 감정을 지각하고 정서적 대리경험 등의 정서인식 능력을 향상시킬 수 있을 것이며, 집단 치료를 통해 인식한 공감적 정서를 표현해보는 훈련을 실시한다면 정확한 공감과 이를 표현하는 것이 가능하여 공감능력이 향상될 것이라고 기대할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)을 기반으로 하여 공감능력 향상에 초점을 맞춘 그림(GRIP)친구도우미 프로그램을 시행하였다.

## 2. 프로그램의 배경

게슈탈트 관계성 향상 프로그램 (Gestalt Relationship Improvement Program, GRIP)은 김정규(2010)가 게슈탈트 심리치료의 구조화를 위하여 개발한 도구로서, 기존의 다양한 게슈탈트 놀이 및 예술치료 기법들을 변형, 수정한 것들과 이 프로그램을 위하여 새롭게 개발·제작한 마음자세카드(GR-1), 그림상황카드(GR-2), 감정단어카드(GR-3), 그림가족인형(GR-4), 그림 보드게임(GR-5) 등으로 구성되어 있다. 게슈탈트치료 이론에 근거하여 일

반 아동, 청소년, 성인 및 각종 심리장애를 가진 집단들의 성장과 치유를 돕기 위한 목적으로 제작된 구조화 프로그램이다.

그립(GRIP)은 일차적으로 정상 집단(학교, 기업, 종교단체, 사회단체)과 각종 심리장애를 보이는 사람들의 집단 상담에 사용하기 위한 목적으로 제작되었지만, 필요에 따라 상담자가 창의적 능력을 발휘함으로써 얼마든지 개인 상담이나 가족상담 또는 부부상담 등에도 응용이 가능하다(김정규, 2010).

또한 게슈탈트치료이론의 주요근거가 되고 있는 ‘현상학(phenomenology)’, ‘대화적 관계(dialogical relationship)’, ‘장 이론적 관점’(Yontef, 1993; 김정규, 1995)과 ‘실험적 방법론’(Kim & Daniels, 2008)을 토대로 해서 전문 상담자나 임상심리학자 또는 훈련을 받은 교사, 성직자, 청소년 지도자, 코칭 지도자, 상담 자원봉사자 등이 본 매뉴얼을 토대로 각종 집단상황에서 단계적으로 쉽게 실시할 수 있도록 제작되었다.

이에 김정규(2012)는 기존의 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)을 학교폭력의 예방 및 감소를 위해 응용·발전시켜 그립(GRIP)친구도우미 프로그램을 개발하였다.

### 3. 프로그램의 특징

그립(GRIP)친구 도우미 프로그램은 또래도우미들을 활용한 프로그램이다. 기본적으로 집단상담의 원리를 학급에 적용한 형태로서 선행학습을 통해 경험한 그립(GRIP)프로그램을 시행하면서 촉진자 역할을 하는 것이다. 즉, 모둠활동의 도우미로서 프로그램의 운영을 돕는 것이다. 모둠 구성원들의 이야기를 들을 때, 공감과 수용적인 태도로 대하며 지시나 비판, 조언보다는 경청과 조력자의 역할을 하게 된다.

도우미들은 학기 초에 선발하여 그립(GRIP)친구도우미 프로그램을 매주 선

행교육을 받으면서 모둠활동에 참여하게 된다. 그립(GRIP)친구도우미들이 받는 프로그램 교육내용들은 나중에 이들이 학급에서 시행하게 되는 프로그램 내용들과 정확히 일치하기 때문에 프로그램 시행의 효과가 극대화될 수 있다.

Salmivalli 등(1996)은 이들에게 일정기간의 훈련과 공식적인 임명절차를 통해, 또래 간의 갈등을 풀어나가는데 필요한 수단과 권위를 학교에서 부여하는 것도 또래 간의 부정적인 관계에 적시에 개입할 수 있다는 점에서 유용할 것이라고 보았다.

김석희(2005)의 연구 결과에서도, 왕따 해결의 주도적 역할자가 누군지를 묻는 질문에 ‘친구들’이라는 답변이 68.7%, ‘담임선생님’이라는 답변이 15.7%로 나타나, 대부분의 학생들이 담임선생님보다는 친구들 스스로가 노력하여 해결할 수 있다고 믿는 것으로 나타났다. 따라서 또래에 의해 사회적으로 유능성이 인정되는 학생을 중심으로 왕따 문제 해결을 위한 중재 전략을 마련하는 것이 유용할 것이다(강은경, 2007).

이상균(1999)도 피해학생들에게 상호지지를 제공해줄 수 있는 또래 결연자를 맺어주는 것도 유용할 수 있다고 주장하였다. 학급단위에서의 소규모의 학습 및 활동 모임을 활성화시키고, 여기서 또래 폭력의 표적가능성이 높은 학생들에게 또래 조력자(peer helper)를 연결시켜 상시적으로 또래 폭력에 대해 대처할 수 있는 풍토를 조성하자는 것이다.

이러한 의견을 종합해 볼 때, 기존 프로그램보다 또래도우미를 고려한 프로그램이 학교폭력의 예방에 더 효과적으로 작용할 것임을 예상할 수 있다.

## 4. 프로그램의 구성 및 진행

### 1) 프로그램 단계별 계획

#### (1) 초기 단계(1-3회기)

1회기는 집단상담 프로그램을 처음 접하는 학생들을 위해서 프로그램을 소개하고 프로그램을 진행하는 동안 지켜야할 규칙들을 같이 만들어보는 시간을 마련하였다. 그 다음 작업으로는 각 조의 리더 선생님과 그림친구도우미, 조원들 간의 라포를 형성하고 프로그램에 대한 관심을 환기시키기 위한 신체 알아차림 훈련을 실시하였다. 또한 어린 시절 집 그리기를 통해 자기 개방을 유도하고 개인의 성장배경을 이해하게 되면서 게슈탈트 치료의 대화적 관계의 체험을 가능하게 할 것이다.

2회기는 저번 주 신체 알아차림에 이어, 지금 여기에서 보이는 것, 들리는 것 과 같은 환경에 대한 알아차림 훈련 실시한다. ‘나 너 좋아, 너 싫어’ 게임을 통하여 정서에 대한 접촉이 어려운 아이들에게 정서적 접촉을 촉진시켜 아이들의 공감능력 활성화에 기여할 수 있도록 하였다. 그리고 가족 상징 작업을 하게 되는데 이 또한 집단원 상호간의 대화와 교류를 통하여 지지와 공감을 얻는 회기가 될 것이다.

3회기에서는 양극성 그리기 작업을 실시한다. 종이의 왼쪽에는 자신이 좋아하는 자랑스러운 내 모습을 그리고 오른쪽에는 다른 사람에게 보여주고 싶지 않은 내 모습을 그린다. 이를 친구들 앞에서 발표하고 나누면서 공감훈련을 실시한다. 그 후 마음자세카드 작업을 실시하여 자신을 돌아보고 성찰하는 작업과 동시에 서로에게 관심을 갖고, 접촉적인 만남이 일어나도록 한다.

## (2) 중기 단계(4-6회기)

4회기는 신체, 감정, 생각, 욕구 알아차림을 한다. 자신과 타인을 알아차리면서 정서인식, 수용능력을 길러주기 위함이다. 최근에 겪은 마음 상했던 상황을 떠올리고 집단원들에게 그 이야기를 해준다. 필요한 경우 인형을 사용하여 연극으로 재현하는 작업을 실시한다. 이 과정에서 구성원들은 발표한 학생의 상한 마음을 공감해주는 훈련을 하여 공감능력의 향상을 도모한다.

5회기에서는 감정단어카드 작업을 실시한다. 감정단어카드를 고르고 그 감정을 언제 어떻게 느꼈는지 설명하고 구성원들은 발표한 학생에 대하여 지지적인 말을 해준다.

6회기에서는 그림보드게임을 실시한다. 그림보드게임은 미션카드가 있어 집단원들의 감정자각과 표현을 의무로 요구하게 된다. 따라서 집단원들의 긍정적인 반응이 보장되고, 서로 지지적인 분위기를 만들어내어 감정자각과 접촉 및 표현이 수월하게 된다.

## (3) 후기 단계(7-8회기)

7회기에서는 감정표현 게임을 실시한다. 감정단어가 적힌 카드를 보고 표정 등의 몸짓으로 표현하면 다른 집단원들은 그 감정을 알아맞히게 된다. 그 후 그러한 감정을 느낀 경험이 있었는지에 대하여 이야기하고 발표한 친구의 마음을 공감하는 표현을 하여, 자기감정의 표현과 타인 감정에 대한 공감을 연습하는 시간을 가진다. 이를 통하여 1-6회기에서 해왔던 감정과 정서의 알아차림을 응용, 확장시키게 된다.

8회기에서는 행복한 기억을 나누게 되는데 각자 긍정적이고 행복한 카드를 가지고 프로그램을 실시하면서 어떤 순간에 그러한 감정을 느꼈는지 이야기한다. 이는 각 집단원과의 관계에서 느낀 긍정적인 정서를 강화시켜주게 될 것이다. 그리고 롤링페이퍼 및 소감을 나눔으로서 프로그램을 마치게 된다.

## 2) 프로그램 회기별 계획

<표 1> 계슈탈트 그림(GRIP)친구도우미 프로그램 계획

회기	목적	활동내용		소요시간 (min.)
1	프로그램에 대한 이해와 라포형성	도입	프로그램 오리엔테이션 집단 규칙 정하기	20
		활동	신체 알아차림 연습 어린시절 집 그리기	50
		마무리	소감 나누기	10
2	알아차림 연습, 친밀감 형성, 자기개방 유도	도입	신체 및 환경 알아차림	10
		활동	'나 너 좋아, 너 싫어' 게임 가족상징 작업	50
		마무리	우리에게 필요한 마음자세 카드는? 소감 나누기	20
3	알아차림 증진, 정서자각 및 인식, 상호작용 촉진	도입	경청하기 연습 신체, 환경, 생각 알아차림	20
		활동	양극성 그리기 작업 마음자세카드 선물하기	50
		마무리	소감 나누기	10
4	알아차림 증진, 정서자각 및 인식, 상호작용 촉진	도입	당신의 이웃을 사랑하십니까? 신체, 환경, 생각, 욕구 알아차림	20
		활동	나의 상처작업: 감정단어카드 - 그림인형을 활용한 역할극 마음자세카드 선물하기	50
		마무리	소감 나누기	10
5	정서를 표현하기, 지지적 태도 연습해보기	도입	신체, 환경, 생각, 욕구, 감정 알아차림	10
		활동	나의 상처작업: 그림상황카드 - 그림인형을 활용한 역할극 마음자세카드 선물하기	60
		마무리	소감나누기	10
6	상호작용 촉진, 게임을 통한	도입	신체, 환경, 생각, 욕구, 감정 알아차림	10

	공감적 표현 익히기	활동	그림 보드게임을 통한 공감훈련	60
		마무리	소감나누기	10
7	자신과 타인의 감정을 알아차리고 공감해보기	도입	신체, 환경, 생각, 욕구, 감정 알아차림	10
		활동	감정표현 게임 마음자세카드 선물하기	60
		마무리	소감 나누기	10
8	공감적 표현의 실습, 긍정적 정서의 강화	도입	신체, 환경, 생각, 욕구, 감정 알아차림	10
		활동	행복한 기억 나누기 롤링페이퍼 작업	60
		마무리	소감 나누기	10
			추수검사 공지	

### III. 연구방법

이 장에서는 그립(GRIP)친구도우미 프로그램이 학교폭력의 방관적 태도와 공감능력에 어떤 영향을 주는지 살펴보기 위해 설정된 가설을 검증하는 실험 연구 방법에 대해 연구대상, 연구절차, 연구설계, 측정도구, 자료분석의 순으로 밝히고자 한다.

#### 1. 연구대상

본 연구는 서울 소재 Y중학교의 2학년 4개 학급 재학생 137명을 연구대상으로 하여 총 세 차례에 걸쳐 수집한 종단 연구이다. 이 중 두 학급(70명)은 실험집단으로, 다른 두 학급(67명)은 통제집단으로 하였다. 이들 실험집단과 통제집단에게 학교폭력에 대한 방관적 태도와 공감능력수준을 평가하기 위한 설문지가 그립(GRIP)친구도우미 프로그램 실시 전과 후, 프로그램 종료 3주 후, 총 3번 실시되었다. 또한 학교폭력이 실제로 일어나는지 알아보기 위한 사전조사를 실시하였는데, ‘학교에서 다른 친구에게 폭력을 가한다’, ‘등·하교길에 폭력을 당한다’ 라는 질문에 ‘그렇다’라고 답한 비율이 각각 7%로 나타나 실제 학교폭력이 존재하는 집단임을 알 수 있었다. 프로그램 종료 3주 후 설문지는 실험집단에 한해 실시되어 분석에서는 제외하였으며 프로그램에 참여한 137명의 학생들 중 불성실하게 응답한 2명의 자료를 제외하였다. 총 135명을 대상으로 실제 자료 분석을 하였고, 통제집단의 자료와 함께 비교하였다. 연구대상의 구성은 <표 2>와 같다.

<표 2> 연구 대상의 구성

(단위: 명)

성별 \ 구분	실험집단	통제집단	계
남	36	30	66
여	33	36	69
전체	69	66	135

## 2. 연구 절차

실험집단은 주 1회씩 2개월 동안 한 회기에 1시간 20분씩 총 8회기에 걸쳐서 그립(GRIP)친구도우미 프로그램을 실시하였다. 프로그램 진행자는 본 연구자 외 심리학 전공 석사 재학생 2명, 상담심리 전문가 1명, 심리학 전공 학부생 8명을 보조리더로 하였다.

2012년 4월 둘째 주 - 사전검사 실시

2012년 4월 넷째 주~ - 주 1회씩 8주간 프로그램 시행

2012년 6월 넷째 주 - 사후검사 실시

2012년 7월 셋째 주 - 추후검사 실시

## 3. 연구 설계

### 1) 실험 변인

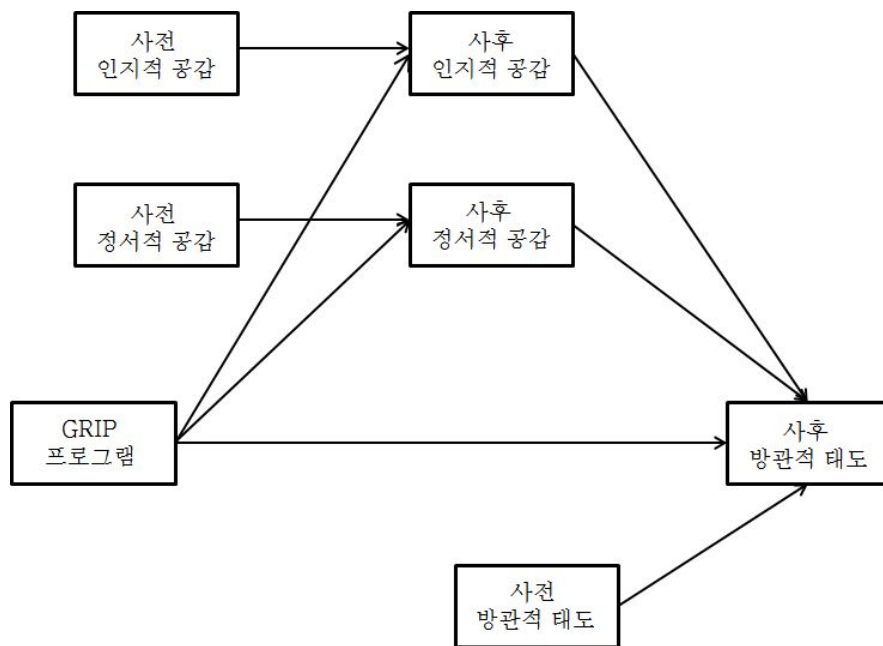
독립변인: 그립(GRIP)친구도우미 프로그램의 실험/통제집단

매개변인: 공감능력수준(인지적 공감능력, 정서적 공감능력)

종속변인: 방관적 태도 (무관심)

## 2) 모형 설정

실험집단과 통제집단을 구별하기 위하여 GRIP프로그램을 통제변수로 사용하였고 프로그램과 방관적 태도 사이를 인지적 공감능력과 정서적 공감능력이 매개하는 모형을 설정하였다. 또한 사전검사와 사후검사의 인지적 공감능력과 정서적 공감능력을 연결시켜 줌으로써 사전점수를 통제하였다. 사전점수를 통제하는 것은 GRIP프로그램 실시 후의 공감능력만을 측정함으로써 프로그램의 순수 효과를 알아보기 위함이다. <그림 1>에 제시한 바와 같이 공감능력은 인지적 공감과 정서적 공감으로 나누어 비교하며 각 공감능력이 방관적 태도에 미치는 영향을 알아볼 것이다.



<그림 1> 그립(GRIP)친구도우미 프로그램의 매개 효과 모형.

#### 4. 측정도구

본 연구에 필요한 측정 도구는 학교폭력의 방관적 태도 척도와 공감능력 수준 척도로 문항 구성 및 신뢰도는 다음과 같다.

##### 1) 방관적 태도 측정

김현주(2003)가 집단 따돌림 유형화 연구에서 방관자를 변별하기 위해 개발한 도구를 수정하여 사용하였다.

각 하위요인 별로 문항 수와 구체적인 내용을 살펴보면 다음과 같다. 방관적 태도 척도는 총 19개 문항으로 이루어져 있으며 자기방어는 총 7문항으로 집단 따돌림 상황에 개입하는 것을 꺼려하고 모른척하는 태도를 보이는 태도를 의미한다(예시 문항: “괴롭히는 아이들의 보복이 두려워 가만히 있다”). 방관적 태도 척도 중 무관심은 총 6문항으로 집단 따돌림이 발생했을 때 자기와 관계없다고 생각하며 내 일이 아니므로 개입하지 않는다는 태도를 보이는 것이다(예시 문항: 괴롭힘이 나와는 관계없는 일이라고 생각한다). 다음으로 방관적 태도 중 쌍방과오는 집단 따돌림에 개입하지 않는 이유로 가해자와 피해자 모두에게 잘못이 있으므로 양 쪽 모두 행동을 고쳐야 한다고 생각하는 것이다(예시문항: 괴롭히는 아이와 당하는 아이가 서로의 잘못을 알아야 한다고 생각한다). 본 연구에서는 가해 조력자, 가해 강화자, 피해 방어자적 태도를 제외한 순수 방관적 태도를 측정하기 위하여 무관심 요인의 6개 항목을 추출하여 사용하였다. 각 문항은 전혀 그렇지 않다(1점), 대체로 그렇지 않다(2점), 대체로 그렇다(3점), 매우 그렇다(4점)의 Likert 4점 척도로 이루어졌으나 1점(전혀 그렇지 않다)에서 5점(매우 그렇다)의 Likert 5점 척도로 수정하여 사용하였다. 점수의 범위는 1 - 30점으로 척도의 점수가 높을수록 방관적 행동을 많이 하는 것으로 평가된다. 김현주(2003)의 연구에서 신뢰

도 Cronbach  $\alpha$ 는 .76 으로 나타났다. 본 연구에서 사용된 방관적 태도 척도의 신뢰도 계수 Cronbach's  $\alpha$ 는 .95로서 신뢰롭다고 볼 수 있다. 요인별 문항구성과 신뢰도는 <표 3> 에 제시되어 있다.

<표 3> 학교폭력의 방관적 태도 측정도구의 문항구성, 신뢰도 및 예시문항

문항의 하위영역	문항 수	문항번호	내적 합치도 신뢰도
무관심	6	9, 10, 11, 12, 13, 14	.95

## 2) 공감 능력 수준 척도

박성희(1997)는 공감능력을 측정하기 위해 Davis(1980)의 대인관계 반응척도(IRI-조망취하기, 상상하기, 공감적 관심) 검사와 Bryant(1982)의 공감적 각성 검사를 수정, 보완하였다.

각 하위요인 별로 문항 수와 구체적인 내용을 살펴보면 다음과 같다. 크게 인지적 공감능력, 정서적 공감능력으로 나뉘어져 있으며 인지적 공감능력은 조망취하기, 상상하기 요인으로 정서적 공감능력은 공감적 관심, 공감적 각성으로 이루어져 있다. 조망취하기는 총 5문항으로 상대의 관점에서 보려는 능력을 의미한다(예시 문항: 다른 친구들을 욕하기 전에, 내가 만일 그 친구라면 어떻게 느낄 것인가를 생각해본다). 상상하기는 총 5문항으로 상상력을 의미한다(예시 문항: 재미있는 이야기나 소설을 읽을 때, 그 이야기 속의 일이 나에게 일어난다면 어떻게 될 것인지 상상해본다). 공감적 관심은 총 5문항으로 자비, 온정의 느낌을 경험하는 정도를 측정한다(예시문항: 함께 놀 친구가 없어서 늘 혼자있는 아이를 보면 마음이 슬퍼진다). 공감적 각성은 정서적 각성 상태를 측정한다(예시 문항: 남에게 이용당하는 사람을 보면, 그를 보호하고 싶은 마음이 든다). 본 연구에서는 조망취하기, 상상하기를 인지적

공감능력 변인으로, 공감적 관심과 공감적 각성을 정서적 공감능력 변인으로 설정하였다. 총 30문항으로 구성되어 있고, 5점 Likert식 척도(1='전혀 아니다', 5='매우 그렇다')를 사용하여 응답자가 평정하도록 하였다. 점수의 범위는 30 - 150점으로 점수가 높을수록 공감능력이 높음을 의미하며, 부정적인 진술문으로 된 문항은 역점수로 환원하여 계산한다. 본 척도의 하위요인별 신뢰도 계수 Cronbach's  $\alpha$ 는 조망취하기 .710, 상상하기 .646, 공감적 관심 .697, 공감적 각성 .626이었고, 전체 신뢰도 계수 Cronbach's  $\alpha$ 는 .879로 보고되었다(김난희, 2009). 따라서 연구에서 사용된 공감능력 척도는 신뢰롭다고 볼 수 있다. 척도의 구성은 다음 <표 4>와 같다.

<표 4> 공감능력수준 측정도구의 하위영역별 문항구성 및 예시문항

영역	하위영역	문항 수	문항번호	신뢰도
인지	조망취하기	5	16,(19),22,25,28	.710
	상상하기	5	17,20,(23),26,29	.646
정서	공감적 관심	15	1,(2),3,4,5,6,7,(8),9,10,(11),(12),(13), (14),15	.697
	공감적 각성	5	18,(21),24,(27),30	.626
총 문항 수		30		.879

cf. ( )는 역채점 문항임.

## 5. 자료 분석

본 연구에서는 수집한 자료를 분석하기 위하여 PASW statistics 18.0 (IBM Software)과 AMOS 18.0 프로그램을 활용하였다. 우선 PASW statistics 18.0을 활용해 빈도분석을 실시하여 연구대상자의 일반적인 특성을 파악하고, 각 변인의 평균과 표준편차를 산출하였으며 변인 간의 관련성 정도와 방향성을 파악하기 위해 상관분석을 실시하였다. 본 연구는 2개월에 걸친 종단연구로서 AMOS 18.0으로 실험집단과 통제집단을 예측변수로 설정하여 각각 1과 0으로 더미코딩하였으며 인지적 공감능력과 정서적 공감능력을 매개변인, 방관적 태도를 종속변인으로 설정한 경로분석 방식을 채택하였다. 매개효과를 검증하기 위해 Sobel 분석방식을 사용하였다.

## IV. 결과

### 1. 기술통계

#### 1) 실험집단과 통제집단의 동질성 검증

그립(GRIP)친구도우미 프로그램의 효과를 검증하기에 앞서 표집의 오류를 배제하고자 실험집단과 통제집단이 공감능력수준과 방관적 태도에 있어서 동질한 집단인지 분석하는 동질성 검증을 실시하였다. 표 5에서 보면 무관심 ( $t=.805$ ,  $df=13$ ,  $p=.300$ ), 인지적 공감능력( $t=2.67$ ,  $df=13$ ,  $p=.250$ ), 정서적 공감능력( $t=3.32$ ,  $p=.755$ )로 모두 5% 유의수준에서 통계적인 차이를 보이지 않아 실험집단과 통제집단이 동질하게 구성된 것으로 나타났다.

<표 5> 실험집단과 통제집단의 동질성검증(사전검사) (N=135)

검사	구분	실험집단(N=69)		통제집단(N=66)		t (df=13)	p
		평균	표준편차	평균	표준편차		
방관적태도	무관심	2.71	.76	2.82	.87	.805	.300
공감능력	인지적공감	3.04	.78	3.38	.68	2.67	.250
	정서적공감	3.17	.51	3.47	.54	3.32	.755

#### 2) 측정변인들 간의 상관관계

그립(GRIP)친구도우미 프로그램과 공감능력, 방관적 태도의 경로모형을 검증하기 위한 기초분석으로 측정변수들의 상관과 기술통계량을 산출한 결과가 <표 6>에 제시되어 있다. 상관계수를 살펴보면, 무관심은 인지적 공감과 약

한 상관을 보였고, 정서적 공감과는 -.20으로 약한 부적 상관을 지니는 것으로 나타났다(\* $p < .05$ ). 이는 공감능력의 변화량이 증가할수록 방관적 태도의 변화량은 감소하는 경향이 있음을 의미한다.

한편 해당 자료의 척도와 왜도 수치를 살펴보았다. 분석 결과 모든 변수에서 척도는 2, 왜도는 7을 넘지 않는 것으로 나타나, 정규성의 가정이 충족된 것으로 본다.

<표 6> 측정변인들 간 상관, 척도, 왜도 (N=135)

변인	1	2	3	척도	왜도
무관심	1	.017	-.201*	-.188	-.208
인지적 공감	.017	1	.018	.388	-.563
정서적 공감	-.201*	.018	1	.669	-.314

cf. +<.10, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## 2. 그림(GRIP)친구도우미 프로그램의 효과검증

### 1) 경로모형 검증

본 연구에서 설정한 매개모형을 검증하기 위해 측정 변인들이 얼마나 잘 설명되고 있는지 알아보기 위해 경로모형 검증을 실시하였다. 4개의 측정변인(GRIP, 인지적 공감능력, 정서적 공감능력, 방관적 태도)으로 모형의 적합도를 검증하였다. 모형의 적합도를 판단하는 데 사용할 수 있는 지표는 많으나 그 중 널리 수용되는 것은 NFI, CFI, RMSEA 등이 있다. 여기에서는 이 지표를 중심으로 모형의 적합성을 판단하고자 한다. 일반적으로 NFI, CFI의 계수는 .90 이상인 경우 양호한 것으로, 그리고 RMSEA의 경우 .05 이하이면

적합한 것으로 볼 수 있다(Hu & Bentler, 1999).

분석결과, 경로모형은  $\chi^2(12, N=135) = 94.3$   $p<.001$ , NFI= .48, CFI= .50, RMSEA= .22(90% confidence interval[CI]: .18, .27)로 나타나 전반적인 적합도에 미치지 못하였다. 그 결과는 <표 7>에 제시되었다.

<표 7> 경로모형의 적합도 (N=135)

모형	$\chi^2$ (df)	NFI	CFI	RMSEA
경로모형	94.3*** (12)	.48	.50	.21

cf. +<.10, \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

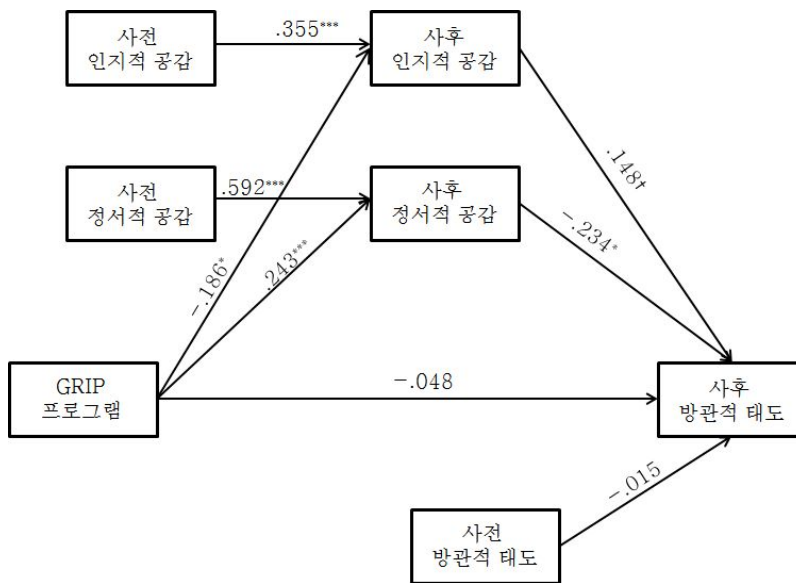
경로모형이 전반적인 적합도에 미치지 않았으므로 수정지수를 활용하여 모형을 수정하였다. 프로그램 실시 전 정서적 공감능력과 방관적 태도의 측정 시 각 집단이 같은 환경적 조건을 공유하고 있을 가능성이 있을 것이라고 판단하여 오차항 간 공분산을 주었다. 분석 결과, 수정된 경로모형은  $\chi^2(13, N=135) = 24.71$   $p<.01$ , NFI= .87, CFI= .92, RMSEA= .96(90% confidence interval[CI]: .05, .15)로 나타났다. 비록 RMSEA 지수가 Hu 와 Bentler(1999)가 제안한 수용범위를 벗어났지만, Brown과 Cudeck(1993)이 제시한 .10 이하를 충족했기 때문에 측정모형이 자료에 적합한 것으로 결론지었다. 그 결과는 <표 8>에 제시되었다.

<표 8> 수정된 경로모형의 적합도 (N=135)

모형	$\chi^2$ (df)	NFI	CFI	RMSEA
측정모형	24.71** (13)	.87	.92	.96

cf. +<.10, \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$

본 연구에서는 그립(GRIP)친구도우미 프로그램이 인지적 공감능력과 정서적 공감능력에 미치는 영향이 어떠한지와, 공감능력의 변화에 따라 학교폭력의 방관적 태도가 어떻게 변화되는지 알아보고자 하였다. 이를 검증하기 위해 그립(GRIP)친구도우미 프로그램을 받은 실험집단은 1, 통제집단은 0으로 더미코딩하여 경로분석을 실시하였다. 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 예측변수, 인지적 공감능력과 정서적 공감능력은 매개변수, 방관적 태도는 준거변수로 설정하였다. 그립(GRIP)친구도우미 프로그램에 대한 공감능력은 모두 유의미하게 나타났다. 인지적 공감능력은 방관적 태도를 상승시키지만 정서적 공감능력은 방관적 태도를 감소시키는 것으로 나타났다. 그립(GRIP)친구도우미 프로그램과 공감능력의 변화량, 방관적 태도의 변화량의 관계를 분석한 경로 모형이 <그림 2>에 제시되어 있다.



cf. 표준화 상관계수, <sup>+</sup><.10, \* $p$ <.05, \*\* $p$ <.01, \*\*\* $p$ <.001

<그림 2> 경로모형 결과

[연구문제 1] 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 공감능력에 유의미한 영향을 미치는가?

가설 1-1. 그립(GRIP)친구도우미 프로그램이 인지적 공감능력을 직접적으로 향상시킬 것이다.

공감능력 향상에 초점을 맞춘 그립(GRIP)친구도우미 프로그램에 참여한 실험집단이 인지적 공감능력 변화량에 미치는 영향력은  $-0.186$  으로 유의미한 부적 상관으로 나타났다(표준화 회귀계수,  $\beta = -0.185$ ,  $p = 0.019$ ). 이는 그립(GRIP)친구도우미 프로그램을 받은 실험집단의 변화량이 한 단위 증가할 때, 인지적 공감능력의 변화량은  $-0.186$  감소함을 의미한다. 이와 같이 프로그램 실시 후 실험집단 피험자들의 인지적 공감능력은 유의미하게 감소된 것으로 나타났다. 따라서 ‘그립(GRIP)친구도우미 프로그램이 인지적 공감능력을 직접적으로 향상시킬 것이다’ 라고 한 가설 1-1은 지지되지 않았다.

가설 1-2. 그립(GRIP)친구도우미 프로그램이 정서적 공감능력을 직접적으로 향상시킬 것이다.

그립(GRIP)친구도우미 프로그램에 참여한 실험집단이 정서적 공감능력 변화량에 미치는 영향력은  $0.243$ 으로 유의미한 정적 상관을 이루는 것으로 나타났다(표준화 회귀계수,  $\beta = 0.243$ ,  $p < 0.001$ ). 이는 그립(GRIP)친구도우미 프로그램을 받은 실험집단의 변화량이 한 단위 증가할 때, 정서적 공감능력의 변화량 또한  $0.243$  만큼 상승됨을 의미한다. 이와 같이 프로그램 실시 후 실험집단 피험자들의 정서적 공감능력은 유의미하게 향상된 것으로 나타났다. 그러므로 ‘그립(GRIP)친구도우미 프로그램이 정서적 공감능력을 직접적으로 향상시킬 것이다’ 라고 한 가설 1-2은 지지되었다.

[연구문제 2] 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 방관적 태도에 유의미한 영향을 미치는가?

가설 2-1. 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 방관적 태도를 직접적으로 감소시킬 것이다.

그립(GRIP)친구도우미 프로그램에 참여한 실험집단이 방관적 태도 변화량에 미치는 영향력은  $-.048$ 로 부적 상관을 이루는 것으로 나타났으나 유의미하지 않았다(표준화 회귀계수,  $\beta = -.048$ ,  $p = .588$ ). 따라서 ‘그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 방관적 태도를 직접적으로 감소시킬 것이다’라고 한 가설 2-1은 지지되지 않았다. 즉, 그립(GRIP)친구도우미 프로그램이 방관적 태도에 미치는 직접효과는 유의하지 않았다.

[연구문제 3] 공감능력은 방관적 태도에 유의미한 영향을 미치는가?

가설 3-1. 인지적 공감능력은 방관적 태도를 직접적으로 감소시킬 것이다.

인지적 공감능력 변화량이 방관적 태도의 변화량에 미치는 영향력은  $.148$ 로 유의확률  $.10$  수준에서 유의미한 정적 상관을 이루는 것으로 나타났다(표준화 회귀계수,  $\beta = .106$ ,  $p = .076$ ). 이는 실험집단의 인지적 공감능력 변화량이 한 단위 증가할 때, 방관적 태도의 변화량이  $.148$  만큼 상승됨을 의미한다. 이와 같이 인지적 공감능력이 향상되면 방관적 태도 또한 유의미하게 향상되는 것으로 나타났다. 그러므로 ‘인지적 공감능력은 방관적 태도를 직접적으로

감소시킬 것이다’ 라고 한 가설 3-1은 지지되지 않았다.

**가설 3-2. 정서적 공감능력은 방관적 태도를 직접적으로 감소시킬 것이다.**

정서적 공감능력 변화량이 방관적 태도의 변화량에 미치는 영향력은 -.234로서 유의미한 부적 상관을 이루는 것으로 나타났다(표준화 회귀계수,  $\beta = -.234, p=.032$ ). 이는 실험집단의 정서적 공감능력 변화량이 한 단위 증가할 때, 방관적 태도의 변화량이 -.234 만큼 감소함을 의미한다. 이와 같이 정서적 공감능력이 향상되면 방관적 태도가 유의미하게 감소되는 것으로 나타났다. 그러므로 ‘정서적 공감능력은 방관적 태도를 직접적으로 감소시킬 것이다’ 라고 한 가설 3-2은 지지되었다. 측정모형의 각 경로계수는 <표 9>에 제시되어 있다.

<표 9> 경로모형의 효과검증 (N=135)

	비표준화 회귀계수	표준오차	C.R.	유의확률	표준화 회귀계수
GRIP → 인지적 공감	-.426	.181	-2.346	.019*	-.186*
GRIP → 정서적 공감	.571	.137	4.166	***	.243***
GRIP → 방관적 태도	-.078	.144	-.542	.588	-.048
인지적 공감 → 방관	.106	.060	1.774	.076 <sup>+</sup>	.148 <sup>+</sup>
정서적 공감 → 방관	-.163	.076	-2.149	.032*	-.234*
사전 인지 → 사후 인지	.348	.078	4.490	***	.355***
사전 정서 → 사후 정서	.613	.069	8.926	***	.592***
사전 방관 → 사후 방관	-.019	.135	-.138	.890	-.015

cf. <sup>+</sup> <.10, \*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

## 2) 간접효과 검증

그립(GRIP)친구도우미 프로그램과 방관적 태도 간의 관계에서 정서적 공감 능력의 매개효과를 측정하기 위하여 Sobel 분석방식을 이용하였다. <표 10>에 제시된 것처럼, 그립(GRIP)친구도우미 프로그램과 방관적 태도의 관계에서 정서적 공감능력에 대한 간접효과는 유의한 것으로 나타났다.

**[연구문제 4] 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 공감능력을 매개로 하여 방관적 태도에 영향을 미치는가?**

**가설 4-1. 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 인지적 공감능력을 매개로 하여 방관적 태도를 간접적으로 감소시킬 것이다.**

그립(GRIP)친구도우미 프로그램에 참여한 실험집단이 인지적 공감능력 변화량에 미치는 영향력은  $-.186$ 로 유의미하게 감소하였다 (표준화 회귀계수,  $\beta = -.186, p = .019$ ). 인지적 공감능력이 감소하였을 때, 방관적 태도는  $.148$  증가하는 것으로 나타났다(표준화 회귀계수,  $\beta = .148, p = .076$ ). 이는 그립(GRIP)친구도우미 프로그램을 실시한 후 감소된 인지적 공감능력이 프로그램 종료 이후 실험집단의 방관적 태도를 상승시키는 데 영향을 주었음을 의미한다.

이와 같이 인지적 공감능력은 매개변수로서 그립(GRIP)친구도우미 프로그램과 방관적 태도에 영향을 미치지만 준거변수인 방관적 태도를 감소시키는 것이 아니라 상승시키는 것으로 나타났다. 그러므로 ‘그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 인지적 공감능력을 매개로 하여 방관적 태도를 간접적으로 감소시킬 것이다’ 라고 한 가설 4-1은 지지되지 않았다.

가설 4-2. 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 정서적 공감능력을 매개로 하여 방관적 태도를 간접적으로 감소시킬 것이다.

그립(GRIP)친구도우미 프로그램에 참여한 실험집단이 정서적 공감능력 변화량에 미치는 영향력은 .243로  $p = .001$  수준에서 유의미한 정적 상관을 보이고 있다(표준화 회귀계수,  $\beta = .243, p < .001$ ). 정서적 공감능력이 한 단위 향상되었을 때, 방관적 태도는 -.234 감소하는 것으로 나타났다(표준화 회귀계수,  $\beta = -.234, p = .032$ ). 이는 그립(GRIP)친구도우미 프로그램을 실시한 후 향상된 정서적 공감능력이 프로그램 종료 이후 실험집단의 방관적 태도를 감소시키는 데 영향을 주었음을 의미한다. 이에 따라 정서적 공감능력이 프로그램과 방관적 태도를 어느 정도 매개하는지 간접효과를 측정하기 위하여 Sobel 분석방법을 실시하였다. 그 결과, <표 10>에서 보듯이 이와 같이 정서적 공감능력은 매개변수로서 그립(GRIP)친구도우미 프로그램과 방관적 태도에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 그러므로 ‘그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 정서적 공감능력을 매개로 하여 방관적 태도를 간접적으로 감소시킬 것이다’ 라고 한 가설 4-2는 지지되었다.

<표 10> 그립(GRIP)친구도우미 프로그램을 매개하는 정서적 공감능력이 방관적 태도에 미치는 영향 (N=135)

경로	값	Confidence Interval	
		one-tailed probability	two-tailed probability
GRIP → 정서적 공감능력 → 방관적 태도	-.190	0.02	0.05

## V. 논 의

### 1. 연구결과에 대한 논의

본 연구에서는 그립(GRIP)친구도우미 프로그램과 학교폭력의 방관적 태도를 인지적 공감능력과 정서적 공감능력이 매개하는 인과적 경로모형을 설정하고, 모형의 적합도 및 매개효과를 확인하였다. 연구 결과의 주요 시사점을 논하면 다음과 같다.

첫째, 그립(GRIP)친구도우미 프로그램을 실시한 실험집단의 인지적 공감능력이 통제집단에 비해 유의미하게 감소하여 연구가설과는 상반되는 결과가 나타났다. 먼저 게슈탈트 심리치료는 인지적인 부분보다는 정서적인 부분에 무게를 두고 있는 방법으로 알려져 있다. 따라서 ‘상대의 관점에서 보려는 능력(조망취하기)’, ‘상상력(상상하기)’의 하위 요인으로 이루어진 인지적 공감능력이 게슈탈트 심리치료 시행 후 감소했을 가능성이 있다.

둘째, 그립(GRIP)친구도우미 프로그램을 실시한 실험집단의 정서적 공감능력은 통제집단에 비하여 유의미하게 상승하여 연구가설이 지지되었는데, 기존의 선행연구(여미정, 2011; 조은이, 2006)와 부분적으로 일치되는 결과이다. 이는 프로그램이 인지적 공감능력보다 정서적 공감능력을 향상시키는 데 효과적이었음을 의미한다. 이러한 연구 결과는 그립(GRIP)친구도우미 프로그램이 인지나 행동의 통제를 목적으로 하는 기존의 학교폭력 예방 프로그램과는 달리 정서적 접촉과 체험을 중심으로 한 프로그램이기 때문인 것으로 생각해 볼 수 있다.

셋째, 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 방관적 태도를 감소시킬 것으로 예상하였으나 방관적 태도의 수준이 유의미하게 감소하지 않아 연구가설은 기각되었다. 이는 프로그램이 학교폭력의 방관적 태도를 감소시키는 직접적 효과는 없었음을 의미하는 것이다. 그립(GRIP)도우미 프로그램이 주로 공감

능력의 향상에 초점을 맞추었기 때문인 것으로 추측된다.

넷째, 인지적 공감능력은 방관적 태도를 상승시키는 결과가 나타나 방관적 태도를 감소시킬 것이라는 연구가설과는 상치되었다. 그러나 정서적 공감능력은 방관적 태도를 감소시키고 있어 연구가설과도 일치하는 결과를 보이고 있다. 다시 말해, 정서적으로 타인을 공감하는 경향이 증가할수록 방관적 태도가 완화될 수 있는 반면에 인지적으로 타인을 공감하는 경향은 방관적 태도를 증가시킨다는 것을 의미한다.

따라서 연구 결과를 토대로 시사점을 논한다면 ‘정서적 공감능력이 높은 아이들이 인지적 공감능력이 높은 아이들보다 학교폭력이나 집단 따돌림 상황에서 피해 학생을 실제로 도움 확률이 높다’고 해석할 수 있다. 인지적 공감능력은 타인의 심리적 관점을 이해하려는 경향성(Davis, 1980)이며 정서적 공감능력은 타인이 처한 상황으로 인하여 촉발되는 정서적 각성상태(Hoffman, 1984)를 말한다.

이는 인지적 공감능력이 높은 아이들이 학교폭력 상황에서 도움행동을 하기 전에 가해학생과 피해학생의 관점을 이해하려 한다는 것을 의미한다. 반면에 정서적 공감능력이 높은 아이들은 피해학생이 처한 상황을 이해하기 이전에 정서적으로 각성되기 때문에 도움행동을 건넬 가능성이 높다고 해석할 수 있다.

다섯째, 본 연구에서 주목할 만한 점은 프로그램과 방관적 태도를 포함한 간접효과 검증 시 인지적 공감능력 변수의 직접효과와 간접효과에 대한 경로계수의 방향이 다르다는 것이다. 이렇듯 변수 간 상관관계 없음에도 불구하고 매개모형 검증 시 관계가 유의하게 나타나거나 관계의 방향이 정반대로 나타날 때 억제효과(Suppression effect)<sup>1)</sup>가 있음을 시사한다(Cohen, Cohen,

---

1) 억제효과(Suppression effect): 특정 변수가 회귀 방정식에 투입됨으로써 또 다른 변수 혹은 변수들(set of variables)의 예측 타당도(predictive validity)가 증가되는 경우, 그 특정 변수를 억제변수(suppressor variable)라 부른다(Conger, 1974). 즉, 제 3의 변수(억제변수)를 투입했을 때 독립변수와 종속변수 간 관계의 크기가 더 커진다면, 이는 억제효과가 존재한다고 가정할 수 있다(Mackinnon et al., 2000)

West, & Aiken, 2002). 특히, 독립변수가 종속변수에 미치는 직접효과와 매개효과가 정반대의 부호를 지닐 경우 억제효과가 존재할 가능성이 높다 (Tzelgov & Henik, 1991; 조화진, 서영석, 2010에서 재인용).

본 연구에서는 독립변수(그립(GRIP)친구도우미 프로그램)가 종속변수(방관적 태도)에 미치는 직접효과는 부적이지만, 매개변수(인지적 공감능력)가 종속변수(방관적 태도)에 미치는 직접효과가 정적( $\beta = .148, p = .076$ )으로 나타났으며 그립(GRIP)친구도우미 프로그램이 매개변수(인지적 공감능력)에 미치는 직접효과는 부적( $\beta = -.185, p = .019$ )인 것으로 나타났다. 이는 프로그램의 실시 후 인지적 공감능력이 감소하였고, 감소된 인지적 공감능력이 방관적 태도를 상승시키는 것으로 해석되며 기존 연구결과들과 상치된다고 볼 수 있다. 따라서 그립(GRIP)친구도우미 프로그램 실시 후 인지적 공감능력이 감소한 것은 간접효과를 측정하는 과정에서 나타나는 억제효과로 인한 것이라고 해석해 볼 수 있겠다.

여섯째, 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 학교폭력의 방관적 태도에 직접적으로 영향을 미치지 않는 대신, 정서적 공감능력을 통해 간접적 영향을 미치는 것으로 나타나 연구가설이 지지되었다. 이는 그립(GRIP)친구도우미 프로그램은 학교폭력의 방관적 태도를 직접적으로 감소시키지는 않지만 정서적 공감능력을 향상시킴으로써 방관적 태도를 감소시키는 데에 도움을 주는 것을 의미한다. 따라서 그립(GRIP)친구도우미 프로그램을 통하여 정서적 공감능력을 향상시킴으로서 방관적 태도를 감소시킨다면 학교폭력을 완화, 예방하는 데에 도움이 될 것이라고 생각된다.

## 2. 연구의 제한점 및 의의

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서는 효과를 알아보기 위해 자기보고식 질문지만을 사용하였다. 이는 실제로 관찰되는 변화들이 검사에는 반영되지 않는 경우가 있을 수 있음을 의미한다. 보다 정확한 효과성 측정을 위해 내용분석, 관찰자 평정 등 다른 형식의 측정 기법을 추가하여 다각적인 효과성 측정이 이루어져야 할 것이다.

둘째, 측정모형 검증 시 적합도가 수용되지 않아 수정지수를 활용하였는데 이 과정에서 정서적 공감능력과 방관적 태도의 사전점수 간 공분산을 주었다. 이는 일반적으로 경로분석에 사용하는 사례수 보다 적은 사례 수로 경로분석을 하였기 때문에 통계 결과에 영향을 주었을 수 있다. 따라서 보다 정확하고 신뢰로운 결과를 얻기 위해서는 보다 많은 사례와 반복적인 검증이 필요할 것으로 생각된다.

셋째, 그립(GRIP)친구도우미에 관한 것이다. 프로그램 실시 당시, 학교 측의 사정 상 도우미가 없는 비교집단을 연구 설계에 포함시키지 못하였고 따라서 순수한 도우미 효과가 측정되지 못하였다. 후속 연구에서는 그립(GRIP)친구도우미 프로그램의 도우미 효과를 측정할 것을 제안한다.

넷째, 통제집단은 프로그램 종료 3주 후 실시되는 추후검사를 실시하지 못하였다. 통제집단도 추후검사를 실시하였다면 프로그램의 장기적 효과성 여부에 관한 검증이 가능하였을 것이다.

위와 같은 제한점들에도 불구하고 본 연구의 의의를 찾는다면 다음과 같다.

우선 프로그램의 사전-사후 검사로 얻어진 종단적 자료를 활용하여 매개효과를 검증하는 연구는 아직 국내에서 많지 않다. 공감능력과 학교폭력의 방관적 태도에 관한 기존 연구들은 반복측정 분산분석을 이용하여 각각의 변화

정도를 기술한 것이 많았다. 본 연구는 시간의 경과를 고려하여 공감능력과 방관적 태도 간의 매개관계를 검증하였다는 점에서 그 의의가 있다.

또한 계슈탈트 심리치료는 공감능력을 향상시킨다는 선행연구를 바탕으로 공감능력을 인지적 공감능력과 정서적 공감능력으로 세분화하여 계슈탈트 심리치료가 인지적 공감능력보다 정서적 공감능력을 향상시킨다는 점을 밝혔다는 점에서 본 연구의 의의를 찾을 수 있겠다.

마지막으로, 이러한 결과는 그립(GRIP)친구도우미 프로그램이 학교폭력의 방관적 태도를 효과적으로 감소시키는 결과를 가져옴으로써 앞으로 보다 활발히 학교폭력 및 집단 따돌림의 예방에 계슈탈트 심리치료를 적용할 수 있는 근거를 확보하였다는 데에 함의가 있을 것이다.

## 참 고 문 헌

- 강은경 (2007). 집단과정으로서의 왕따: 왕따 참여자 역할과 심리적 특성의 관계-공격행동, 사회적 능력, 공감을 중심으로. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 곽금주 (2008). 한국의 왕따와 예방프로그램. 한국심리학회지: 사회문제. 5(1). 255-272.
- 곽대경, 기광도, 김상원, 박정선, 박철현 (2007). 현대사회와 범죄, 서울: 청목출판사
- 권이중 (1997). 학교폭력의 발생배경과 지도방안, 한국교육사회학연구, 7, 81-101
- 김난희 (2009). 독서치료활용 공감증진프로그램이 공감능력과 또래 괴롭힘에 대한 방관적 태도에 미치는 영향. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김석희 (2005). 초등학교 집단따돌림의 원인과 문제점에 관한 연구. 중부대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김성은 (1997). 학생의 감정공명과 학업성적, 학급 내 사회성, 학교에 대한 태도와 관계에 관한 연구. 중앙대학교 석사학위논문.
- 김용태, 박한샘, 박성수, 오익수, 조은경 (1997). 청소년 친구 따돌림의 실태조사. 따돌리는 아이들, 따돌림 당하는 아이들. 청소년 대화의 광장.
- 김재엽, 이지현, 정윤경 (2008). 청소년들의 가정폭력 노출경험이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향: 학교폭력에 대한 태도의 매개효과, 한국아동복지학 p. 26.
- 김정규 (1995). 게슈탈트심리치료. 창조적 삶과 성장. 학지사: 서울.
- 김정규 (2010). 게슈탈트관계성향상프로그램(GRIP) 사용자 매뉴얼. 게슈탈트미디어.

- 김정인 (1999). 여학생 학교폭력의 실태와 요인분석에 관한 연구. 신라대학교 여성대학원 석사학위논문.
- 김창대 (1999). 따돌림 해결을 위한 가정 모델. 서울청소년상담연구 IV. 서울시 청소년종합상담실
- 김현주 (2003). 집단 따돌림에서의 동조집단 유형화 연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 남술 (2007). 학교폭력 예방교육에 대한 사회과 교사의 인식에 관한 연구, 성신여자대학교 석사학위논문.
- 박경숙 (1999). 학생의 왕따(집단 따돌림 및 괴롭힘)현상, 서울: 한국교육신문사.
- 박성희 (1994). 공감, 공감적 이해. 서울: 원미사.
- 박성희 (2004). 공감학- 어제와 오늘. 서울: 학지사.
- 박은란 (2001). 초등학교에서의 집단따돌림(왕따)연구; 피해자 중심의 질적 연구와 문헌 연구. 덕성여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 손갑주 (2005). 또래괴롭힘에 대한 아동의 방관자적 태도에 관한 분석. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 심진숙 (2009). 공감 훈련 프로그램이 초등학생의 집단 따돌림에 대한 방관자적 태도와 도움행동에 미치는 효과. 서울대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 여미정 (2011). 계슈탈트 집단프로그램이 아동보호치료시설 비행청소년의 총동성과 공감능력에 미치는 효과. 상지대학교 평화안보 상담 심리대학원 석사논문.
- 오주, 이영아 (2006). 중학생 학교폭력 가해-피해 중복경험에 영향을 미치는 요인. 사회복지개발연구, 12(1), p. 80
- 윤성우 (2007). 집단 따돌림 방관자에 대한 또래지지프로그램의 효과. 가톨릭대학교 대학원 석사학위논문.

- 윤인석 (2008). 학교폭력 발생요인의 변화분석. 건국대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이상균 (1999). 학교에서의 또래폭력에 영향을 미치는 요인. 서울대학교 박사학위논문.
- 이상하 (2009). 비행청소년을 위한 게슈탈트 집단치료의 효과 및 치료 요인. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 이춘재, 곽금주 (2000). 집단 따돌림 경험 유형에 따른 자기개념과 사회적지지. 한국심리학회지: 발달, 13, 65-80.
- 이훈구 (2000). 학원폭력 예방 프로그램 연구 보고서. 서울: 국무총리 청소년보호위원회.
- 이희경 (2000). 집단따돌림현상에서 공감수준이 동조와 귀인에 미치는 영향. 교육논총, 16, 한양대학교 교육문제연구소.
- 이희경 (2002). 공감과 동조가 집단따돌림 피해자와 가해자 지각에 미치는 영향. 교육심리연구, 16(4), 23-40.
- 장지영 (2004). 초등학생 학교폭력에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 상지대학교 경영대학원 석사학위논문.
- 정진희 (2009). 학교기반 학교폭력 예방프로그램의 효과성 분석에 관한 연구. 한양대학교 행정자치대학원 석사학위논문.
- 조은이 (2006). 정신분열병 환자를 위한 게슈탈트 집단치료 프로그램의 개발 및 효과. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 청소년 폭력 예방재단 (1996). 학교폭력 상담의 이해. 서울: 청소년폭력예방재단.
- 청소년 폭력 예방재단 (2006). 2005년도 전국 학교폭력 실태조사 보고서. 서울: 청소년폭력예방재단.
- 청소년 폭력 예방재단 (2012). 2011년도 전국 학교폭력 실태조사 연구. 서울: 청소년폭력예방재단.
- 한국형사정책연구원 (1997). 학교주변 폭력의 실태와 대책. 연구총서 12호.

홍정주 (1988). 아동의 감정이입과 공격성에 관한 연구. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.

Batson, C. D. (1987). *Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic?* In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (20), New York: Academic Press.

Brown MW, Cudeck R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit.* In: Bollen KA, Long JS, editors. *Testing structural equation models.* Newbury Park, CA: Sage; pp. 136-162.

Bryant, B. K.(1982). *An index of empathy for children and adolescents.* Child Development. 53, 413-425.

Cohen, D. & Strayer, J. (1996). *Empathy in conduct disordered and comparison youth.* Developmental Psychology, 32, 988-998.

Cohen, J., Cohen, P., Aiken, L. S., & West, S. G. (2002). *Applied multiple regression correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Conger, A. J. (1974). A revised definition for suppressor variable: A guide to their identification and interpretation. *Educational Psychological measurement, 34, 35-46.*

Davis, M. H.(1980). *A multidimensional approach to individual differences in empathy.* JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10, 85. (1983). The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping : A multidimensional approach. *Journal of Personality, 51, 167-184.*

D. P. Tattum, (1989). "Violence and Aggression in Schools," in D.P. Tattum and D. A. Lane, ed., *Bullying in School*(Trent: Tretham

- Books, 1989), p. 5.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). *The relation of empathy to prosocial and related behaviors*, *Psychological Bulletin*, 10(1), 91-119.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Farrington, D.P. (1995). *Key issues in the integration of motivational and opportunity reducing crime prevention strategies*. In *Integrating Crime prevention Strategies: Propensity and Opportunity*, edited by P-O.H.Wikstro"m, R.V. Clarkr, and J. MaCord, Stockholm, Sweden: National Council for Crime Prevention. 333-357
- Gribble, J. & Oliver, G. (1973). *Empathy and education*. *Studies in Philosophy of Education*, 8, 3-29.
- Hoffman, M. L. (1987). *The contribution of empathy to justice and moral judgement*. Cambridge: Cambridge University press.
- Howard, J. A., & Barnett, M. A. (1981). *Arousal of empathy and subsequent generosity in young children*. *Journal of Genetic Psychology*, 138, 307-318.
- Hu & Bentler (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Coventional criteria versus new alternatives*, *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hycner, R. (1985). *Dialogical Gestalt therapy : An initial proposal*. *The Gestalt Journal*, 8(1), 23-49.
- Kaltiala-Heino, R. (2000). *Bulling at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders*. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674
- Kim, J. & Daniels, V. (2008). *Experimental Freedom*. In *Handbook for theory, research, and practice in gestalt therapy*. Brownell, P.(ed). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

- Kohut, H. (1959). *Introspection, empathy, and psychologysis*. Journal of the American Psychologysis Association, 7, 459-483.
- Krebs, D. L. (1975). *Empathy and altruism*. Journal of Personality and Social Psychology, 32, 1134-1146.
- Lipps, T. (1903). *Einfühlung, inner Nachahmung, und Organempfindungen*. Archiv fur die gesamte Psychologie, 2, 185-204.
- MacKinnon, D. P., Krull, J. L., Lockwood, C. M. (2000). Equivalence of the Mediation, Confounding and Suppression Effect. Prevention Science, 1(4), 173-181.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*: Chicago: University of Chicago Press.
- Miller, P. A., & Eisenberg, N. (1988). *The relation of empathy to aggressive and externalizing antisocial behavior*. Psychological Bulletin, 103, 324-344
- O'connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). *Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention*. Journal of adolescence. 22, 437-452.
- Oliver, W. (1994). *The violent social world of black men*. New York: Lexington.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in schools: Bullying and whipping boys*, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school; what we know and what we can do*. Cambridge, Ma; Blackwell.
- Olweus, D. (1994). *Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program*. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 7, 1171-1190.

- Pepler, D., & Craig, W. (1995). *A Peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording*, *Developmental Psychology*, 31, 548-553.
- Perls, F. S., Hefferline, R. E., & Goodman, P (1951/1994). *Gestalt therapy: excitement and growth in the human personality*. New York: the Gestalt Journal Press. Originally published in 1951. New York: Julian Press.
- Polster, M. (1990). In : R, L. Harman. (Ed.) *Gestalt Therapy Discussions with the Masters*. Springfield : Charles C Thomas Pub.
- Redmond, M. V. (1989). *The function of empathy(decentering) in human relation*. *Human Relations*, 42, 324-344.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). *Bullying among australian school children: reported behavior and attitudes toward victims*. *The Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*. *Aggressive Behavior*. 22, 1-15
- Sutton, j., & Smith, P. K. (1999). *Bullying as a Group Process: An Adaptation of the Participant Role Approach*, *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Tzelgov, J., & Henik, A. (1991). *Suppression situations in psychological research: Definitions, implications, and applications*. *Psychological Bulletin*, 109, 524-536.
- West, S.G., Finch, J.F. and Curran, P.J. (1995) *Structural equation models with non-normal variables: Problems and Remedies*. In R.H. Hoyle

(ed.) Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications. Sage Publications; Thousand Oaks CA.

Yontef, G. (1984) *Gestalt therapy*. In: Corsini, R.J.(ed.) Current Psychotherapies. Peacock Pub. Inc.

Yontef, G. (1993). *Awareness Dialogue & Process. Essays on Gestalt therapy*. New York : The Gestalt Hournal Press, Inc.

Ziegler, S. and Rosenstein-Manner, M. (1991). *Bullying at school: Toronto in an international context*. Toronto: Toronto Board of Education. ERIC Doc. No. Ed. 328 - 848.

Zinker (1977). *Creative Process in Gestalt Therapy*. New York: Vintage Books.

정광진(2012년 12월 22일). 동급생들에 돈 뺏기고 물고문까지... "사는 게 불효" 중학생 자살, 한국일보, <http://news.hankooki.com/lpage/society/201112/h2011122221543821950.htm> 에서 검색.

천지일보(2012년 8월 19일). [사설] 학교폭력, 용인해서는 안 돼, 천지일보, [http://www.news\\_cj.com/news/articleView.html?idxno=145176](http://www.news_cj.com/news/articleView.html?idxno=145176) 에서 검색.

최준호, 고성표, 박민제(2012년 5월 30일). 학교폭력이 도화선, 강력범 45%는 가해자 16%는 피해자였다, 중앙일보, [http://article.joinsmsn.com/news/article/article.asp?total\\_id=8320431&cloc=olink|article|default](http://article.joinsmsn.com/news/article/article.asp?total_id=8320431&cloc=olink|article|default) 에서 검색.

## ABSTRACT

### **The effects of GRIP Peer–Helper Program on bystanders’ attitude in school violence –focused on the mediating effects of empathy–**

Hye Ri Jeon

Department of psychology

The Graduate school of

Sungshin Women’s University

This study initiate the GRIP peer–helper program against middle school students in an attempt to reduce bullying and school violence; and to have a look at its efficacy in reducing bystanders’ attitudes while raising empathy levels.

Test subjects were 137 second year middle school students chosen from 4 classes whose parents consented to the program. The program’s effect was studied by dividing these students into two groups: one experimental group consisting of 70 students, and the other 67 acting as the control

group.

Group therapy was conducted once a week for a total of 8 weeks, each therapy lasting 1 hour 20 minutes. Study was initiated using set standards of bystanders' attitude towards bullying and empathy capability. Analysis was conducted through analysis techniques making use of PASW STATISTICS 18.0 and AMOS 18.0 and the Sobel method.

The results of this study were as follows:

First, after the initiation of the program, the cognitive empathy capability of the experimental group saw significant reductions compared to that of the control group. However, their emotional empathy capability rose significantly.

Second, cognitive empathy capability was shown to increase bystanders' attitude rather than reduce it. In contrast, emotional empathy capability was seen to reduce bystanders' attitude.

Third, while the GRIP Peer-helper program did not have a direct influence upon school violence and bystanders' attitude, it was seen to have an indirect influence through affecting emotional empathy capability.

The results of this study affirm that the GRIP program can help reduce school violence, bullying and tendency to neglect by enhancing students' emotional empathy capability.

Key words : School violence, bystanders' attitude, empathy, mediating effects, longitudinal study.

## 부 록

부록 1. 방관적 태도 설문지

부록 2. 공감능력 수준 설문지

# 학교폭력 및 집단 괴롭힘 예방을 위한 ‘그립친구도우미 프로그램’

성신여자대학교 김 정 규

안녕하세요

이 설문지는 여러분의 학교생활을 알아보기 위한 설문지입니다.

이 설문지에는 맞고 틀린 답이 없습니다.  
따라서 여러분들이 각 문항에 대해 느끼는 대로 답하시면 됩니다.

이 설문 내용은 통계법 제 33조 및 제 34조에 따라 연구를 위한 통계  
이외의 목적에는 사용되지 않을 것이며, 비밀을 보장함을 밝혀 드립니다.

그러므로 솔직하게 한 문항도 빠짐없이 응답해 주시기 바랍니다.

감사합니다.

지도교수 김 정 규  
연구자 전 혜 리

학	교	학교	학년	반	번
성	명		성별 ( 남 , 여 )		
나	이	세			

## 방관적 태도 측정 척도

※ 아래 문장은 평소에 자신을 어떻게 생각하는지를 알아보기 위한 질문입니다. 해당 되는 칸에 표시를 해주세요.

1. 전혀 그렇지 않다 2. 그렇지 않다 3. 그저 그렇다 4. 그렇다 5. 아주 그렇다

	내 용	1	2	3	4	5
1	괴롭힘이 나와는 관계없는 일이라고 생각한다.					
2	괴롭힘 상황에서 내 할 일을 한다.					
3	괴롭히는 장면을 보아도 평소대로 행동한다.					
4	괴롭힘에 별 관심이 없다.					
5	괴롭힘 상황이 내가 모르는 일이면 가만히 있다.					
6	괴롭힘 장면을 보고도 그냥 지나간다.					

## 공감능력수준 척도

※ 아래 문장은 평소에 자신을 어떻게 생각하는지를 알아보기 위한 질문입니다. 해당 되는 칸에 표시를 해주세요.

1. 전혀 그렇지 않다   2. 그렇지 않다   3. 그저 그렇다   4. 그렇다   5. 아주 그렇다

	내 용	1	2	3	4	5
1	함께 놀 친구가 없어서 늘 혼자 있는 아이를 보면 마음이 슬퍼진다.					
2	기쁘다고 우는 아이는 이상한 아이라고 생각한다.					
3	나는 선물을 받지 않아도 다른 사람이 선물 받는 것을 보면 정말로 기분이 좋다.					
4	울고 있는 아이를 보면 나도 울고 싶다.					
5	다친 아이를 보면 정말 마음이 아프다.					
6	다른 사람이 웃는 걸 보면 나도 같이 웃고 싶다.					
7	텔레비전 드라마를 보다가 웃는 때가 있다.					
8	다른 사람들이 왜 속상해하는지 이해가 안 될 때가 있다.					
9	상처를 입은 동물을 보면 마음이 아프다.					
10	어떤 노래는 너무 슬퍼서 듣다가 울고 싶어진다.					
11	개와 고양이를 사람처럼 느낌을 가진 듯 대해주는 것은 어리석다.					
12	친구가 없는 아이들은 아마 친구가 필요 없어서 그럴 것이다.					
13	슬픈 영화나 책을 보면서 우는 사람을 보면 웃음이 나온다.					
14	내가 과자를 먹고 있을 때 누군가가 줌 주었으면 하고 쳐다보아도 혼자 다 먹는다.					
15	규칙을 어겨 선생님께 벌을 받는 친구들을 보면 마음이 아프다.					

16	다른 친구들을 욕하기 전에, 내가 만일 그 친구라면 어떻게 느낄 것인가를 생각해본다.					
17	재미있는 이야기나 소설을 읽을 때, 그 이야기 속의 일이 나에게 일어난다면 어떻게 될 것인지 상상해본다.					
18	남에게 이용당하는 사람을 보면, 그를 보호하고 싶은 마음이 든다.					
19	내가 옳다고 믿는 것이 있으면, 다른 사람의 말을 별로 듣지 않는다.					
20	소설을 읽을 때 내가 정말 주인공이 된 것 같이 느낀다.					
21	고통을 당하고 있는 사람을 보아도 별로 동정심이 생기지 않는 경우가 있다.					
22	어떤 일이 생겼을 때 가능한 한 여러 측면에서 바라보려고 노력한다.					
23	영화나 연극을 볼 때 거기에 폭 빠지는 경우는 거의 없다.					
24	나보다 불행한 사람을 보면 그에 대해 정말로 염려되는 때가 자주 있다.					
25	어떤 결정을 내리기 전에 다른 사람들의 의견을 들어본다.					
26	연극이나 영화를 본 후, 내가 마치 주인공인 것처럼 느낀 적이 있다.					
27	다른 사람이 불행하다고 해서 나까지 마음이 아플 필요는 없다.					
28	나를 화나게 하는 사람이 있을 때, 잠시나마 그의 입장에서 이해하려고 노력한다.					
29	마음에 드는 영화를 볼 때, 쉽게 주인공의 입장에 서는 편이다.					
30	내 주변에서는 감동스런 일이 자주 일어난다.					