

초등학교 폭력예방을 위한 집단상담 프로그램의 적용과 그 효과(II) : 피해성향 아동을 대상으로*

Application and Effect of Group Counseling Program for Prevention of
Elementary School Violence(II) : for Victimiziers*

허승희(Sung-Hee Huh)¹⁾

최태진(Tae-Jin Choi)²⁾

박성미(Sung-Mi Park)³⁾

ABSTRACT

Recently, one of the authors of this study, Huh (2008), developed a group counseling program 「With love, With friendship I, II」 for bullies and victimizers of elementary school violence. The present study is designed to test program II, for victimizers. The program was administered to eleven school violence victimizers. Participants completed the Anxiety Scale, Self-esteem Test, Pro-sociality Test and Conflict Resolution Strategy Test. Collected data were analyzed using t-Test and ANCOVA. The results showed that anxiety in the experimental group decreased significantly while self-esteem and pro-social behavior increased significantly compared to the control group. Implications of these results were discussed with focus on applicability of the program in the school setting.

Key Words : 학교 폭력(school bullying), 피해자(victimizer), 집단상담(group counseling), 이차예방(secondary prevention).

* 이 논문은 2006년 정부의 재원으로 한국학술진흥재단의 지원을 받아 수행된 연구임(KRF-2006-321-B00757).

¹⁾ 부산교육대학교 교육학과 교수

²⁾ 중부대학교 교직과 전임강사

³⁾ 동서대학교 사회복지학부 조교수

Corresponding Author : Sung-Hee Huh, Dept. of Education, Pusan National University of Education, 263 Geje 1 dong, Yeonje-gu, Pusan 611-736, Korea
E-mail : sunhuh@bnue.ac.kr

I. 서 론

오랫동안 학교폭력이란 특히 중·고교생과 같은 청소년의 발달과정에서 한 번쯤 겪게 되는 문제행동으로 만성적인 경향마저 보임으로써 학교폭력에 대한 적극적 대처보다는 이를 묵과하는 둔감화 현상마저 없지 않았다. 하지만 특히 최근 10여년간 학교폭력의 피해자 수가 점차 증가하고, 학교폭력 현상이 저연령화되어 초등학교까지 이르며, 또 학교폭력에 의한 피해의 결과 정신적·신체적 공황 상태까지 유발시키고 있다는 보고(예를 들어, 김준호·김선미, 2003; 문화관광부, 2001; 신성웅 외, 2000)가 이어짐으로써 학교폭력에 대한 인식 또한 달라져 가고 있다. 초등학교 고학년을 대상으로 2001년과 2002년 두 해에 걸쳐 학교폭력 실태를 조사한 한 연구(김선애, 2003)에 의하면, 2001년에는 응답자의 55%가, 2002년에는 66% 정도가 피해경험이 있는 것으로 나타나, 초등학교 또한 결코 학교폭력의 안전지대가 아니며, 이들을 대상으로 한 폭력이 증가일로에 있다는 것을 보여주었다.

초등학교 폭력의 이러한 심각성에도 불구하고 학교폭력에 대한 대책이나 교육은 대부분 청소년에 집중되어 왔다(김선애, 1999, 2003; 김종미, 1997a, 1997b; 황희숙·임지영, 2001). 그러나 연구에 의하면 초등 아동들의 학교폭력은 고학년 부터 시작해서 중학교 3학년에 그 절정을 이루어 학교폭력이 발달적 양상마저 보이고 있다. 이는 아동기의 초등학교 폭력을 가벼운 수준으로 여겨 지나치게 되면 그 이후 청소년기에 학교폭력이 발생하였을 때 교정하기가 더욱 힘들다는 점을 시사하는 것이다(예를 들어, Fraser, 1996; Haapasalo & Tremblay, 1994; Loeber, Tremblay, Gagnon, & Charlebois, 1989; Olweus, 1979). 따라서 비교적 심각성이 낮은 초등학생을 대상으

로 학교폭력을 미연에 방지할 수 있는 예방지향적 개입모형의 마련은 무엇보다도 선결과제로 생각된다. 이는 초등 아동들의 건강한 전인적 발달을 위해서는 반드시 필요한 교육적 조치이기 때문이다.

외국의 경우 이와 같은 문제의식하에 PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), SSVPC (Second Step Violence Prevention Curriculum), RCCP(Resolving Conflict Creatively Program) 등과 같은 다양한 형태의 학교폭력 예방 프로그램을 개발하여 실시 해오고 있다(Larson, 1994; Leff, Power, Manz, Costigan, & Nabors, 2001 참조). 물론, 우리나라의 경우에도 초등학교 아동을 대상으로 학교폭력과 관련된 개인심리적 특성의 변화에 초점을 두고 개발된 몇 가지의 프로그램(김순옥, 2001; 서미화, 2002; 전정옥, 2003)을 찾아볼 수 있다. 그러나 이들 프로그램들의 경우 분노 조절을 통해 공격성을 감소시키거나, 교우 관계를 향상시키거나 하는데 그 목적을 두고 있어 학교폭력에 대한 구체적인 개입이라 보기는 어렵다. 최근에는 몇 연구기관이 중심이 되어 학교폭력 프로그램을 개발하였다. 대표적으로는 한국교육개발원(2007)의 학교폭력 예방프로그램, 청소년폭력예방재단(2002)의 친구야 놀자, 내가 바로 지킴이, 그리고 서울대학교 발달심리연구소(2005)의 시우보우 프로그램이 여기에 속한다. 그러나 이들 역시 학교 장면에서 담임교사 혹은 상담교사가 직접 프로그램을 수행하기에는 어렵다는 점, 교사와 학생의 수동적인 역할이 강조된다는 점, 그리고 일반 학생을 대상으로 하는 1차 예방에 초점을 두고 있다는 점 등에서 제한점이 있다. 예를 들어 친구야 놀자 프로그램의 경우 담임교사나 상담교사가 아닌 프로그램 진행자를 포함한 영상교사 등의 참여하에 이루어지며(문용린 외, 2008), 내가 바로 지킴이나 시우보우 프

로그래의 경우 각각 80분의 일회적인 교육활동이나 DVD 시청(서울대학교 발달심리연구실, 2005)과 같은 단순한 형태로 운영되기 때문이다.

이와 같은 인식하에 본 연구의 주저자인 허승희(2008)는 최근 초등학생을 대상으로 하는 학교폭력 2차 예방 프로그램으로 「사랑으로, 우정으로 I, II」를 개발하였다. 여기에서 프로그램 I은 가해 성향 아동을 위한 것이며, 프로그램 II는 피해 성향 아동을 위한 것이다. 주지하다시피 2차 예방 프로그램은 1차 예방과는 달리 위험군을 대상으로 하는 프로그램을 일컫는다. 학교폭력에 관한 한 특히 초등학생의 경우 1차 예방과 더불어 특히 2차 예방에 주목해야 할 필요가 있다. 초등학교에서 관찰되는 폭력 가해나 피해는 청소년 혹은 성인 폭력에서 발견되는 양상과는 다른 것으로, 보다 직접적이고 노골적인 폭력 가해자나 폭력 피해자의 특성보다는 가해 혹은 피해 성향자로 나타나는 것이 일반적이기 때문이다.

「사랑으로, 우정으로 I, II」 프로그램은 공동 연구자들의 학교폭력의 실제 및 학교폭력 피해 성향자에 대한 분석을 시도하였던 선행연구(최태진 외, 2006; 허승희 외, 2007)에 근거하여 개발되었다. 선행연구를 간단히 요약하자면, 우선 최태진 외(2006)의 연구에서는 초등학교 아동 1,933명을 대상으로 초등학교의 폭력실태와 양상 및 가해·피해의 과정을 분석하였으며, 다음으로 허승희 외(2007)의 연구에서는 초등 아동 1,075명을 대상으로 폭력 가해 경험자 및 피해 경험자의 심리적 특성과 관계되는 변인들을 찾아내었다. 특히 여기에서 허승희 외(2007)는 폭력 피해 성향자의 심리적 특성으로는 불안, 낮은 자아존중감, 위축적이고 나약한 태도 등을 제시한 바 있다.

결과적으로 본 연구는 두 가지 목적으로 수행

되었다. 첫째, 초등학교 폭력 피해성향을 지닌 아동을 대상으로 허승희(2008)의 프로그램 II를 적용함으로써 폭력 피해 성향 아동의 심리적 취약성의 개선에 효과가 있는지를 검증하고자 하였다. 심리적 취약성의 개선 여부는 허승희(2008)의 연구에서 폭력 피해 성향자의 심리적 특성으로 제시한 불안, 낮은 자아존중감, 친사회성 그리고 갈등해결방식의 긍정적 변화 여부로 효과를 살펴볼 것이다. 둘째, 프로그램의 현장 적용에서 나타난 문제점을 탐색함으로써 보다 현장 적용성을 갖춘 프로그램으로 개선하기 위한 보완점을 찾고자 하였다.

본 연구의 목적을 구체적인 연구문제로 정리하여 재진술하면 다음과 같다.

<연구문제 1> 「사랑으로, 우정으로 II」 프로그램은 초등학교 폭력 피해성향을 지닌 아동의 심리적 취약성 개선(불안 감소, 자아존중감과 친사회성의 향상, 긍정적 갈등해결 방식의 증진)에 효과가 있는가?

<연구문제 2> 「사랑으로, 우정으로 II」 프로그램이 학교 현장 적용성을 갖추기 위하여 개선·보완되어야 할 사항은 무엇이 있는가?

II. 연구방법

1. 실험설계와 참여자 선정

프로그램 처치의 효과 검증을 위하여 비동등 사전-사후 통제집단설계에 따라 부산시내 D초등학교의 아동들을 참여자로 선정하였다. 선정된 D초등학교는 부산시내에서 비교적 낙후된 지역에 속하며 이따금 학교 폭력으로 문제가 발

생하였던 학교이다. 참여자 선정을 위하여 먼저 5, 6학년 총 10개 학급 318명을 대상으로 학교 폭력실태 설문지를 실시하였으며 그 결과 피해 성향자로 판단되는 아동 중 학년 부장교사 및 담임교사의 참여 추천을 받은 학생으로 최종 대상자를 확정하였다. 22명의 학생이 선정되었으며 이들을 무선적으로 양분하여 각각 11명의 실험 집단(남 7명, 여 4명)과 통제집단(남 5명, 여 6명)으로 할당하였다.

2. 프로그램의 구성

1) 프로그램의 목표

프로그램의 구체적인 목표는 다음과 같다 : 자기와 타인의 이해를 통한 학교 폭력 피해 예방, 주장훈련을 통한 학교 폭력 피해 예방, 바람직한 사회적 기술을 통한 학교 폭력 예방, 갈등을 올바르게 인식하고 적절한 문제 해결 방법을 통한 학교 폭력 피해 예방이다. 이러한 목표에 따라 프로그램의 구성에서 특히 유념하고자 하였던 몇 가지 사항은 다음과 같다(허승희, 2008).

첫째, 인식 및 내면화에 초점을 두었다. 피해 성향 아동의 인식 및 내면화에 초점을 두고 자기 및 타인이해의 중요성, 주장적 자세, 사회적 기술 및 갈등 문제 해결의 중요성을 보다 쉽게 인

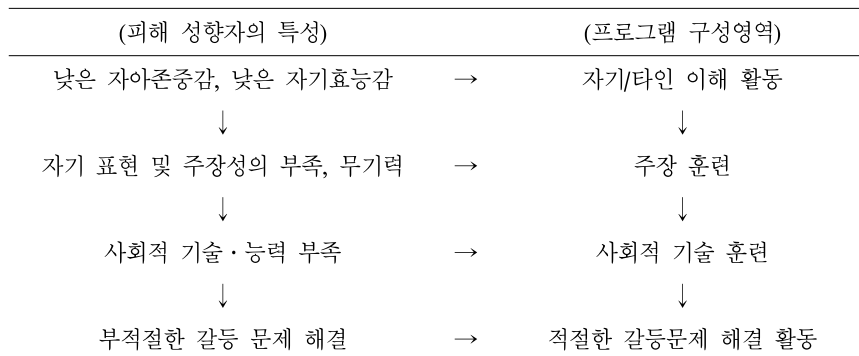
식할 수 있도록 아동의 실생활에서 소재를 가져와 프로그램의 내용을 구성하였다.

둘째, 집중적 프로그램으로 구성하였다. 학급 전체를 대상으로 하는 집단 지도 프로그램이 아니라 학교 폭력 피해 가능성이 높은 아동 집단을 직접 대상으로 하여 집단의 역동과 집단 과정을 활용한 집단 상담 프로그램으로 구성하였다. 특히 사후 처치보다는 사전 예방에 초점을 맞추어 구성하였다.

셋째, 아동의 특성을 고려한 놀이와 활동 중심의 프로그램으로 구성하였다. 놀이와 활동을 통하여 아동의 탐구의욕, 조작욕구가 충분히 반영되도록 하고 상담에 대한 지속적인 참여 동기를 높이고, 상담과정에서 아동의 역할에 대한 인식을 보다 효과적으로 심어줄 수 있도록 구성하였다.

2) 프로그램의 구성원리

프로그램은 연구자들의 선행연구(최태진 외, 2006; 허승희 외, 2007)에서 나타난 결과를 토대로 피해성향자의 특성과 프로그램의 내용을 대응시키는 한편 활동 단계별로 계열성을 유지하도록 구성하였다([그림 1] 참고). 집단 상담활동은 먼저 자신의 특성과 문제를 지각하는 것에서 출발하도록 하였다. 자신과 타인의 이해를 통한



<그림 1> 프로그램의 구성영역

자기상, 타인에 대한 상의 변화를 추구하였다. 주장훈련 단계에서는 아이들이 주장 행동의 의미를 알고, 주장훈련 방법을 탐색하도록 하였다. 이어지는 사회적 기술 훈련은 대화 또는 공감의 기술을 익히는 영역이다. 대화는 분노를 조절하고 난 뒤에 이루어지기 때문이며 사회적 기술훈련의 주 목표는 공감력과 수용력이 된다. 이러한 일련의 활동들을 혼습하는 단계가 갈등인식 및 문제해결 영역이다. 앞서 행한 자기/타인 이해를 바탕으로 자신이 처한 학교폭력 피해상황을 적절하게 탐색하고 공감과 자기 주장적 방법으로 갈등 문제를 해결하고 나면 프로그램의 종결이 이루어지도록 하였다.

3) 프로그램의 내용과 회기별 개요

각 구성영역별 구체적인 주제와 관련 활동 내용은 <표 1>과 같다. 프로그램의 계열성을 바탕으로 피해 성향 아동의 폭력 행동을 사전에 예방하기 위한 학교 폭력 예방 프로그램의 목적에 따라 구체적인 내용과 회기를 구성하였다. 본 프로그램은 10-15명을 대상으로 하는 집단상담 프로그램이며, 기본적으로는 전체 활동들을 모두 시행하여야 하나, 문제 사안에 따라 구성요소별로 분리하여 사용할 수 있도록 하였다(본 연구에서는 15회기 모두를 시행함). 각 프로그램의 운영을 위하여 활동지도안, 이해자료, 학습(활동)지, 읽기 자료, 과제제시자료 등을 준비하였으며, 활

<표 1> 프로그램의 회기별 개요

영역	구성내용	회기	주제	세부 활동
도입	상호 친밀감과 신뢰감 형성하기	1	마음의 창을 열고	· 상호 친밀감을 위한 게임하기 · 별칭짓기를 통해 자기 소개하기
자기/타인 이해	자신/타인을 이해하고 수용하기	2	감정 놀이	· 자신과 타인 속에 있는 여러 가지 감정을 인식하기
	자신/타인을 이해하고 수용하기	3	나는 소중한 사람	· 주전자 명상 및 자기 명상(내가 잘하는 것, 나의 장점 찾기)
	자신/타인을 이해하고 수용하기	4	난 이런 사람이야	· 잡지에서 자신을 나타내는 것 같은 사진을 골라 꾸민 후 사진을 이용하여 자신이 잘하는 것, 못하는 것, 자신에게서 바꾸고 싶은 것이나, 발전시키고 싶은 것, 되고 싶은 것이나 소망 등을 이야기 해 보기
주장 훈련	학교에서 경험하게 되는 여러 가지 상황 파악하기(공감대 형성)	5	우리들의 생활	· 신체 조각놀이를 통해 학교에서 자주 경험하는 여러 가지 상황을 탐색하고 그때의 느낌이나 생각 등을 서로 나누기.
	주장적 행동 특성 알기	6	나를 나타내어요.	· 주장적 행동 특성 이해하기 · 역할놀이를 통하여 소극적 행동, 공격적 행동, 주장적 행동 변별하기
	주장 행동 탐색하고 연습하기	7	더 이상 나를 괴롭힐 수 없다.	· 힘 조절 줄다리기, 도움 줄다리기를 통해 자기 주장 행동 연습하기
	주장 행동 연습하기	8	몸과 생각과 기분은 친구래요.	· 주장적 행동에 도움이 되는 복식 호흡과 간단한 이완법을 익히기

<표 1> 계속

영역	구성내용	회기	주제	세부 활동
사회적 기술능력	다른 사람과 함께 하는 즐거움 알기	9	함께하면 즐거워요	· 짝 활동과 집단 창작 및 역할 놀이를 통해 함께 하는 즐거움 알기
	또래 관계 방법 익히기	10	마법의 칭찬	· 놀이를 통해 칭찬을 주고 받는 방법 익히기
	또래 관계 방법 익히기	11	너의 거울이 되어 줄게	· 공감과 수용에 대해 이해하고 연습하기 · 과제 : 사이버 게시판에 서로 공감해주는 글 쓰기
갈등 인식 및 문제해결	또래 관계 방법 익히기	12	먼저 말을 걸어요.	· 이야기 자료 “나라면 어떻게 할까요?” 통해 친구 에게 관심을 보이고 말을 거는 방법 알기
	사회적 기술을 적용하여 갈등문제 해결하기	13	스스로 해결해 보아요 1.	· “내 짝꿍 최영대” 이야기 읽고 문제 해결 방법 탐 색하기 · 문제 해결 과정 극화하고 공연 연습하기
상담 종결	사회적 기술을 적용하여 갈등문제 해결하기	14	스스로 해결해 보아요 2.	· “내 짝꿍 최영대” 공연하기
	자신의 변화를 확인하고 타인의 변화에 긍정적 반응해주기	15	이제 나도 할 수 있어요.	· “내 짝꿍 최영대” 공연, 비디오로 감상하기 · 축진 놀이를 통한 다 같이 하는 축제 기념 촬영

동지도안에는 구체적인 교사-학생의 역할 및 활동내용을 상세하게 제시하여 운영하였다.

4) 프로그램 진행자 선정과 훈련

프로그램 진행은 실험참여 아동이 재학하고 있는 학교에 순회전문상담교사로 활동하고 있는 상담교사에게 협조를 구하여 진행자로 선정하였으며, 공동 연구자들은 진행자에게 매뉴얼을 제공하는 한편 3회(총 10시간)에 걸쳐 프로그램의 성격과 내용, 운영방식에 대한 훈련을 시행하였다. 더불어 1, 3, 7, 12 회기 시행 이후에는 공동 연구자들과 만나 프로그램 진행과 관련한 중간 토의를 하였다. 특히 프로그램 종료이후 반구조화된 설문지를 제시하여 보완, 개선사항에 대한 응답자료를 수집하였다.

5) 프로그램의 실시

프로그램은 방과 후 시간을 이용하여 실행

하였으며, 프로그램의 각 활동별로 미리 작성된 실시 매뉴얼을 토대로 주 1회씩 총 15 회기로 실행하였으며, 각 회기의 길이는 초등학교 이라는 특성 및 집중도에 비추어 학교에서의 단위수업시간과 동일하게 40분으로 설정하였다. 첫 회기 개시 1주일 전에는 아동들에게 사전검사(불안, 자아존중감, 친사회성, 갈등해결 방식 척도)를 실시하였으며, 프로그램 종결된 3일 후에는 사후검사 및 사후평가서를 작성하도록 하였다.

3. 측정도구

1) 학교 폭력실태 설문지

프로그램에 참여할 피해성향 아동 집단을 선별하기 위한 검사로서 공동연구자들의 선행연구(최태진 등, 2006)에서 사용되었던 설문지를 부분 발췌하여 사용하였다. 설문지는 6가지 폭

력 유형(금품 및 물품갈취, 언어적 협박 및 강요, 신체폭력, 언어적 회롱, 따돌림, 사이버 폭력)에 따라 각 4개 문항으로 되어 있으며, 각각의 문항에 대하여 경험 빈도에 따라 ‘거의 매일(3점)’, ‘주 2-3회(2점)’, ‘주 1회(1점)’, ‘전혀 없음(0점)’으로 나누어 해당항목에 표시하게 하였다. 피해성향 아동 집단은 총점(만점 72점)에서 평균이 48점 이상에 속하는 아동으로 선정하였으며, 이들 학생 중 부장교사 혹은 담임교사로부터 추천을 받아 참여자의 최종 선정이 이루어졌다.

2) 불안, 자아존중감, 친사회성, 갈등해결방식 척도

프로그램 참여 대상자(실험 및 통제집단)로 최종 선정된 아동들의 심리적 특성 사전진단 및 프로그램 처치 이후 효과 검증을 위한 목적으로 불안~갈등해결방식의 4개 변인에 대한 척도를 구성하여 사용하였다. 이들 4개 영역은 공동 연구자들의 선행연구(최태진 등, 2006; 허승희 등 2007)에 기초하여 피해 성향 아동들과 밀접히 관련되어 있는 것으로 판단되었던 변인이다. 각각의 특성을 측정하기 위해서는 일차적으로 각 변인별로 이전의 선행연구에서 사용되었던 3개~7개의 관련 검사를 수집하여, 이 중 연구자들이 연구의 목적에 가장 부합하다고 생각되는 검사를 협의하여 검사를 선정하였다. 다만 필요하다고 생각되는 경우 문항을 수정하거나 추가하였다.

본 연구에서 사용한 척도명과 문항수 그리고 문항추출을 위해 활용한 주요 검사는 다음과 같다 : 불안척도(15문항)는 Reynolds와 Richmond(1978)가 제작한 Revised Child Manifest Anxiety Scale(RCMAS)을 최진숙과 조수철(1990)이 번안하고 표준화한 소아·청소년 불안척도의 일

부를 사용하였다. 검사의 하위변인 중 걱정, 두려움(11문항)과 연구자가 4개 문항을 추가하여 사용하였다. 다만 학교폭력 피해 경향 아동의 불안을 측정한다는 목적에 따라 일부 문항은 다소 수정하여 사용하였다. 자아존중감척도(15문항)는 Rosenberg(1965)의 자존감 척도를 조유진(2006)이 번안한 것을 사용하였다. 원 문항은 10개 문항으로 구성되어 있으나, 연구자가 5개 문항을 추가하여 사용하였다. 친사회성 척도(17문항)는 이선화(1998)의 친사회성 검사 및 정명실(2003)의 아동용 공감수준 검사를 사용하였다. 갈등해결방식 척도(15문항)는 배선영(2000)이 Mendelson, Goldbaum과 Semeniuk(1995)가 제작한 친구관계 질문지의 갈등해결방식을 번안하여 초등학교 고학년용으로 수정한 것을 사용하였다. 구성된 척도의 신뢰도 분석을 위하여 5, 6학년 4개 학급 128명에게 실시한 결과 Cronbach α 계수는 불안 .89, 자아존중감 .86, 친사회성 .85, 갈등해결방식 척도에서는 협력 .74, 회피 .60, 지배 .56, 양보 .69로 각각 나타났다.

3) 사후평가서

사후평가서는 프로그램에 참여하였던 실험집단 아동들의 사후 행동특성과 행동변화를 알아보기 위하여 구성되었다. 실험집단 아동에게는 참여 소감문을 그리고 아동의 담임교사에게는 변화에 대한 내용을 알아보기 위한 반구조화된 질문지를 작성하여 반응을 수집하였다.

4. 자료분석방법

프로그램 처치에 따른 효과의 분석은 양적 및 질적 분석방법을 병행하여 수행하였다. 양적 분석을 위해서는 7개(갈등해결 방식 4개 포함)의 심리척도에서 산출된 사전·사후 평균점수에 대한

평균차 검증(t-Test), 공분산분석(ANCOVA) 방법 그리고 효과의 크기(effect size : ES)를 산출하였다. 효과의 크기는 실험연구에서 처치효과와 통계적 유의미성(statistical significance) 여부만을 판단하는 통계적 분석방법이 갖는 한계를 보완해 주는 방법으로 실용적 유의미성(practical significance)을 검토해 볼 수 있는 유효한 방법이다(Gall & Borg, 1999). 본 연구에서는 ES의 산출시 표본의 크기를 고려하여 교정치를 곱하여 $ES' = \frac{\bar{X}_{G1} - \bar{X}_{G2}}{S_p} \times [1 - \frac{3}{4N-9}]$ 에 따라 산출하였다(Lipsey & Wilson, 2001). 처치효과와 질적 분석을 위해서는 사후평가서를 통해 수집된 진술에서 나타난 주제어를 추출하여 내용분석을 수행하였다.

III 결과분석

1. 집단상담 프로그램 효과의 통계적 분석

먼저 <표 2>는 프로그램 처치에 앞서 효과 검증을 위한 각 변인에서 실험집단과 통제집단 간 사전 동질성 여부를 검토한 결과이다. <표 2>에서 알 수 있는 것처럼 실험집단과 통제집단 간에는 불안-양보에 이르기까지 모든 변인에서 통계적으로 유의미한 차이가 없는 것으로 나타났다 ($p>.05$).

계속해서 <표 3>과 <표 4>는 실험처치 후 프로그램의 효과를 알아보기 위하여 각 변인별로 사전점수를 공변인으로 하고 사후점수를 종속변인으로 하는 공분산분석 결과를 나타낸 것이다. 우선 <표 3>을 살펴보면, 프로그램 처치 이후 실험집단과 통제집단 간에는 불안, 자아존중감, 친

사회성의 사후점수에서 통계적으로 유의미한 차

<표 2> 실험·통제집단 간 측정변인별 사전점수의 평균차 검증

	집단	N	평균	표준편차	t	
불안	실험	11	44.91	8.64	.46	
	통제	11	46.73	9.97		
자아존중감	실험	11	41.64	4.92	.33	
	통제	11	40.82	6.57		
친사회성	실험	11	46.55	7.95	.34	
	통제	11	47.55	5.50		
협력	실험	11	2.77	.66	.08	
	통제	11	2.75	.72		
갈등 해결 방식	회피	실험	11	2.88	.91	.27
		통제	11	2.97	.67	
지배	실험	11	2.73	.85	.56	
	통제	11	2.55	.66		
양보	실험	11	2.70	.91	.26	
	통제	11	2.61	.71		

이가 있는 것으로 나타났다.

<표 4>의 교정된 사후 평균점수를 살펴보면, 실험집단은 통제집단에 비하여 불안(실험 $M=37.40$, 통제 $M=44.05$)에서 보다 낮은 점수를, 자아존중감(실험 $M=48.59$, 통제 $M=42.40$)에서 보다 높은 점수를, 친사회성(실험 $M=56.28$, 통제 $M=50.53$)에서 보다 높은 점수를 보이고 있음을 알 수 있다. 그러나 갈등해결방식 점수에서는 사후 평균점수 간 차이가 나타나지 않았다. <표 5>는 통계적 유의미성 검증 결과 보완의 목적으로 실험처치의 실용적 유의미성(Gall & Borg, 1999)을 살펴보기 위하여 효과의 크기 검증을 실시한 결과를 나타낸 것이다.

<표 5>의 결과를 Gall과 Borg(1999)이 제안한 효과의 크기에 대한 유의미성 판단기준($ES=.33$)에 비추어 보면 프로그램 처치효과는 자아존중감($ES=1.18$), 친사회성(0.72), 불안(-0.69) 영역에

서 뿐만 아니라 협력영역(.64)에서도 관찰될 수 있는 것으로 나타났다. 특히 앞선 사후 검사 평

<표 3> 실험·통제집단 간 측정변인별 사후점수에 대한 공분산분석

	변량원	총제곱합	자유도	평균제곱	F
불안	사전(공변인)	721.40	1	721.40	13.27**
	집단	240.55	1	240.55	4.42*
	오차	1032.77	19	54.35	
자아존중감	사전(공변인)	67.58	1	67.58	2.82
	집단	209.96	1	209.96	8.77**
	오차	454.78	19	23.93	
친사회성	사전(공변인)	515.00	1	515.00	12.59**
	집단	180.27	1	180.27	4.40*
	오차	776.81	19	40.88	
협력	사전(공변인)	2.33	1	2.33	6.33*
	집단	1.08	1	1.08	2.93
	오차	6.99	19	.36	
갈등 해결 방식	사전(공변인)	1.58	1	1.58	1.88
	집단	.17	1	.17	.20
	오차	15.94	19	.83	
지배	사전(공변인)	.25	1	.25	.28
	집단	.14	1	.14	.15
	오차	17.33	19	.91	
양보	사전(공변인)	1.42	1	1.42	2.61
	집단	.04	1	.04	.07
	오차	10.34	19	.54	

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

<표 4> 실험·통제집단의 측정변인별 사후점수에 대한 기술통계량

	집단	N	평균	교정평균	표준편차	
불안	실험	11	36.82	37.40	7.53	실험<통제
	통제	11	44.64	44.05	10.89	
자아존중감	실험	11	48.73	48.59	5.80	실험>통제
	통제	11	42.27	42.40	4.31	
친사회성	실험	11	55.91	56.28	9.98	실험>통제
	통제	11	50.91	50.53	5.43	
협력	실험	11	3.11	3.10	.49	실험=통제
	통제	11	2.66	2.66	.83	
갈등 해결 방식	실험	11	3.15	3.16	1.08	실험=통제
	통제	11	3.01	2.99	.77	
지배	실험	11	2.52	2.50	.84	실험=통제
	통제	11	2.66	2.67	1.03	
양보	실험	11	2.95	2.94	.85	실험=통제
	통제	11	2.84	2.85	.67	

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

<표 5> 실험·통제집단의 측정변인별 효과의 크기검증

	N	평균차	평균 표준편차	ES	교정값	ES'	백분위*
불안	11	-6.65	9.21	-0.72	0.96	-0.69	12.30
자아존중감	11	6.19	5.06	1.22	0.96	1.18	24.51
친사회성	11	5.75	7.71	0.75	0.96	0.72	66.28
협력	11	0.44	0.66	0.67	0.96	0.64	87.29
회피	11	0.17	0.93	0.18	0.96	0.18	58.32
갈등	11	-0.17	0.94	-0.18	0.96	-0.17	62.55
양보	11	0.09	0.76	0.12	0.96	0.11	69.50

* 주) 실험집단에서 평균득점자의 통제집단 대비 백분위에 해당

평균차 검증결과에서 유의미한 결과를 보였던 자아존중감의 경우 ES=1.18 정도로 높게 나타났는데, 이는 실험집단에서 백분위 50에 속하는 사례가 통제집단에서는 24.51에 대응되는 높은 실험처치 효과를 보여주는 것이다.

2. 실험참여 아동과 담임교사의 사후 평가서 분석

<표 6>은 프로그램 처치 이후 참여 아동 및 참여자의 담임교사를 대상으로 반구조화된 설문지를 배부하여 프로그램에 대한 아동의 자기평가 및 교사의 관찰평가를 수행한 결과이다.

<표 6>에서 알 수 있는 것처럼 프로그램에 참여한 11명의 아동 중 7명(63.7%)은 프로그램이

자신의 성격이나 행동을 고치는데 도움이 되었다고 응답하였으며, 1명(9.1%)은 그렇지 않다고 응답하였다. 담임교사의 평가에 의하면, 9명의 아동에게서 위축감/위축행동 감소와 불안/불안행동 감소가, 10명의 아동에게서 자기존중감이 증대되었다고 보고하였다.

<표 7>은 참여 아동별로 프로그램에 참여하면서 도움이 되었다고 기술한 내용을 옹기 것이다. 아동들은 친구들과 재미있게 놀 수 있게 되었다는 구체적인 진술에서부터 성실한 자세, 긍정적인 생각을 갖게 되었다는 다소 포괄적인 진술에 이르기까지 여러 가지 측면으로 응답하였다. 프로그램 실시 전후의 행동관찰 진술문(<표 8>)에서는 11명의 경우 보다 긍정적이고 바람직한 변화가 있었음을 보고하고 있는 것으로 나타났다.

<표 6> 집단상담 프로그램 효과에 대한 참여자 및 담임교사의 평가

		매우 그렇다	다소 그렇다	보통이다	다소 그렇지 않다	전혀 그렇지 않다	전체
참여자 자기 평가	성격, 행동을 고치는데 도움이 됨	2(18.2)	5(45.5)	3(27.3)	1(9.1)	0(0.0)	11(100.0)
교사 평가	위축감/위축행동 감소	3(27.3)	6(54.5)	2(18.2)	0(0.0)	0(0.0)	11(100.0)
	불안/불안행동 감소	3(27.3)	6(54.5)	2(18.2)	0(0.0)	0(0.0)	11(100.0)
	자기존중감 증대	0(0.0)	10(90.9)	1(9.1)	0(0.0)	0(0.0)	11(100.0)

<표 7> 집단상담 프로그램의 효과와 관련한 참여 아동의 자기 진술

사례	구체적으로 도움이 된 점	사례	구체적으로 도움이 된 점
A	친구들의 마음을 이해할 수 있게 되었다.	G	친구들과 재미있게 놀 수 있게 해 주었다.
B	성실한 자세, 자세가 좋아지는 것이다.	H	친구들의 마음을 이해하게 되었다.
C	긍정적으로 생각하는 것이 나아졌다.	I	친구들과 친해졌다.
D	없다.	J	친구들과 더 친해졌다.
E	잘 노는 것.	K	친구와 친하게 지내는 것이다.
F	친구들과 친해지는 것.		

IV. 논의 및 결론

본 연구는 초등학생들을 위한 폭력 예방 프로그램을 개발하여 적용 효과를 검증하고자 하였다. 효과검증 결과에서 나타난 의미를 찾아보는 한편 프로그램 운영 과정에서 나타난 몇 가지 특기 사항을 바탕으로 초등학교 장면에서 운영을 위한 개선점과 유의할 점을 제안해 보면 다음과 같다.

먼저, 연구결과를 요약하고 의미를 찾아보기로 한다. 프로그램 처치에 따른 공분산 분석결과 집단상담에 참여했던 아동은 불안감의 감소, 자이존중감의 증대, 친사회성에서의 향상을 보였으며, 나아가 효과의 크기검증에서는 갈등해결 방식에서의 협력 점수마저 유의하게 높아지는 경향이 있음을 확인할 수 있었다. 다만 갈등해결 방식에서 회피, 지배, 양보 점수의 경우 뚜렷한 변화가 없었는데, 이는 본 연구에서 프로그램 참여 대상 자체가 폭력피해 성향 아동임을 고려할 필요가 있는 것으로 생각된다. 즉, 폭력 피해 성향 아동의 경우라고 한다면 회피, 지배, 양보 점수의 높은 상승이나 하향 그 어느 것도 바람직하지 않을 수 있기 때문이다. 따라서 적어도 본 연구 대상의 특징에 비추어 본다면 회피, 지배, 양보 척도에서의 변화여부가 긍정적 갈등해결방식

으로의 변화 여부를 보여주는 잣대는 될 수 없는 것으로 생각된다. 이는 후속연구를 통해 다시 확인해 볼 필요가 있을 것이다. 요컨대 이와 같은 결과의 모호성을 배제한다면, 전체적으로 볼 때 본 연구자들이 구성한 피해 성향을 지닌 아동을 위한 집단 상담 프로그램이 피해 성향과 관계된 심리적 특성의 긍정적 변화에 효과적임을 의미하는 것이다.

효과를 나타낸 변인들은 몇 가지 이유에서 매우 중요하다. 학교폭력 피해 아동들은 일반적으로 신체적으로 약하고 불안 수준이 높으며(Olweus, 1979), 자존감이 낮고(Sharp & Smith, 1994), 우정협동심 사회적 기술 및 유머 감각과 같은 사회적 능력이 부족하다(Egan & Perry, 1998). 또한 자신을 타인에게 귀찮은 존재로 생각하고, 행복과 만족 수준이 낮으며, 스스로 인기가 없다고 생각한다(O'Moore & Hillery, 1991). 도발적인 피해 아동들은 이와는 또 다른 성향으로 묘사된다. 이들은 집중력이 없고 과잉행동을 하거나 남의 신경을 거슬리고, 긴장을 유발하는 행동을 자주 하며(Olweus, 1978), 다른 피해 아동에 비해 능동적이고 자기주장적이며 자신감이 있기도 하다(Stephenson & Smith, 1989). 또한 행동이 무례하고, 성미가 급하고, 갈등 유발 상황을 쉽게 만들고, 폭력을 당하게 되면 맞대꾸함으로써 문제

<표 8> 집단상담 프로그램 실시 전후의 담임교사의 참여 아동에 대한 평가 진술

사례	평소 성격 및 행동(사전)	프로그램 참여 이후 행동의 변화(사후)
A	친구들과 함께 놀기를 꺼려함	불안한 행동과 말이 감소되었으며 적극적으로 바뀌었음
B	매사에 자신이 없으며 소극적임	프로그램 시간을 기다리며 즐겁게 생활하는 모습이 보기 좋음
C	소극적이고 다소 불안한 면을 많이 보였음. 대인관계에서도 원활하지 못한 모습을 가졌고 혼자 있는 걸 싫어함	무엇보다도 소극적인 행동들의 감소와 적극적이고 밝고 명랑한 모습을 자주 보이게 되었음. 또한 친구들도 많이 생겨남
D	참는 걸 싫어하고 매사에 부정적인 태도	인내심이 많이 늘어남, 자신의 감정을 조절할 줄 아는 방법을 알아가는 것 같음. 부정적인 태도의 감소가 나타남. 확실하진 않지만 자신을 존중하는 자세도 보임
E	자신의 의견을 말하지 않음. 물어보는 말에만 아주 작게 대답함	자신의 생각이나 의견을 말하진 않지만 물어보는 말에는 조금 자신있게 대답함
F	친구들과의 놀이에서 눈치를 많이 봄. 자신보다 어린 친구들과의 어울림이 많음	친구들과 놀 때 눈치를 보는 것이 조금 감소됨
G	웃으면서 친구들과 사이좋게 지내나 한 두 명의 친구는 유독 친함	즐겁게 프로그램에 참여하는 모습을 볼 수 있음
H	한 두명의 친구만 친하게 지내나 주어진 일은 열심히 하려고 하며 수학교과가 부족한 친구들을 많이 도와 줌	웃으면서 즐겁게 수업을 하려고 함. 발표를 열심히 잘 함
I	매사에 부정적이고 비꼬아 말함. 친구의 작은 행동도 참지 못하고 싸움. 자신이 해야 할 일(예, 숙제, 청소 등)을 안하는 것을 당연하게 생각함. 꼬투리를 잡고 늘어짐	끝까지 말꼬리를 잡고 투덜거리는 것이 조금 줄어들음. 다른 사람의 말을 조금은 받아들임
J	기초학습능력의 부족으로 매사에 자신감이 없는 편이었으나 최근 일기도 쓸 줄알고 자신의 일도 열심히 하려고 노력함	조금의 자신감을 얻은 듯한 행동이 보이며, 학습시간에 집중력도 많이 개선됨
K	소극적이고 자신감이 부족하다	발표력이 조금 생겼다

를 더 크게 만들기도 한다(Lawson, 1994). 본 연구에서 프로그램 처치 동안 관찰한 결과 참여 아동들은 대체로 전자에 속하였으나, 특히 D, I 아동의 경우 후자의 성향을 나타내기도 하였다. 이러한 성향은 표 8의 교사에 의한 사전 행동관찰 결과에서도 알 수 있다. 이렇게 본다면 본 연구의 프로그램에서 제공한 자아존중감과 자아효능감 훈련은 폭력피해 성향의 아동들이 보다 자신감을 갖고 아이들과 친구를 맺는 활동을 증진시

켰던 것으로 판단되며, 나아가 적극적으로는 친사회적 기술 훈련과 바람직한 갈등해결 전략을 익히게 하였던 것으로 생각된다. 요컨대 본 연구에서 제공한 집단상담 프로그램은 자아존중감, 낮은 자기효능감 해소를 위한 자기/타인 이해활동, 자기표현 및 주장성의 부족, 무기력 해소를 위한 주장훈련, 공감을 포함한 사회적 기술훈련, 그리고 갈등문제 해결을 위한 갈등해결 방식 연습을 계열성있게 제공함으로써, 폭력 피해 성향

을 감소시키는 한편 폭력 예방과 관련된 주요 보호요인들을 유의미하게 향상시킬 수 있었다.

다음으로 본 프로그램의 운영에서 발견된 몇 가지 특기사항들을 토대로 향후 초등학교 피해 성향 아동을 위한 예방 프로그램의 실행에서 유념하여야 할 사항을 제안하고자 한다. 이는 부분적으로 프로그램의 운영상에서 관찰할 수 있었던 본 프로그램의 한계와도 관계되는 것이며, 또한 학교현장에서의 실행 가능성을 높이기 위해 요구되는 개선사항일 수도 있다.

첫째, 프로그램 참여자 선정과정에서 담임교사의 추천을 받아 피해 성향 아동을 선정한 것은 아주 적절한 것으로 판단되었으나 피해 성향의 동질 집단 아동으로만 구성되어 있어 좋은 영향을 제공할 수 있는 또래가 없다는 단점이 었 보였다. 사실상 이러한 한계점은 가해 성향의 아동들을 대상으로 한 본 연구자들의 선행연구(허승희 외, 2008)에서도 나타났던 현상이다. 폭력 예방 프로그램의 운영시 적절한 집단구성방식에 대해서는 앞으로도 여러 가지 형태로 연구해 볼 필요가 있을 것으로 생각된다.

둘째, 이와 더불어 폭력 피해 성향 아동이라는 특성으로 인하여 지나치게 소극적이거나 무기력한 아동, 수줍음을 타기 때문에 발표하기 곤란한 아동, 피해자이면서 가해자인 ADHD 성향의 아동의 경우 먼저 개인상담을 실시하거나 혹은 병행해야 할 필요가 있을 것으로 생각된다. 본 연구에서 K 아동의 경우 집단상담 프로그램 참여 기간 동안 4회의 개인상담을 병행하였다.

셋째, 본 프로그램의 운영에서는 40분 단위의 15회기를 운영하였으나, 활동이 보다 심화되기 위해서는 60분 정도로 단위 회기 수행시간을 늘이고 그 대신 회기는 다소 줄임으로써 12회기 정도가 바람직할 것으로 판단되었다.

본 연구에서 실행한 프로그램은 사실상 그 운

영면에서 다른 몇 가지 제한점을 지니고 있었다. 예를 들어, 집단구성이 혼성으로 구성되었으며, 5학년 학생과 6학년 학생이 함께 집단으로 참여하였다는 점이다. 결과적으로 이러한 집단구성이 상담역동에 어떠한 형태이든 영향을 미쳤을 것으로 생각되나 본 연구에서는 이에 대해서는 충분히 고찰하지 못하였다. 또한 효과검증에서 사용한 측정도구 중 갈등해결방식 검사의 경우 몇 척도의 경우 신뢰도가 상대적으로 낮았다는 점(회피 $\alpha=.60$, 지배 $\alpha=.56$)의 한계가 있었다. 본 연구에서 제안한 프로그램을 사용한 반복 연구가 필요할 것으로 생각된다.

몇 가지 제한점에도 불구하고 본 프로그램은 초등학교 폭력예방과 관련하여 나름대로 의의를 찾을 수 있다. 첫째, 학교현장에서 담임교사나 상담교사의 주도하에 실행가능한 형태로 프로그램이 구성되었다는 점, 둘째, 집단상담의 형태를 지님으로써 참여 아동간의 보다 역동적인 상호작용을 이끌어 낼 수 있었다는 점, 셋째 여타 프로그램과는 달리 2차 예방의 관점에서 구성된 프로그램이었다는 점 등이다.

참 고 문 헌

- 김선애(1999). 초등학생의 학교주변 폭력 피해에 관한 연구. *한국생활과학회지*, 8(3), 437-452.
- 김선애(2003). 초등학생의 학교폭력 실태와 경향에 대한 연구. *한국생활과학회지*, 12(3), 321-336.
- 김순옥(2001). 초등학생의 교우 관계 향상을 위한 분노 조절 프로그램 개발. *계명대학교 석사학위논문*.
- 김종미(1997a). 초등학교에서 발생하는 학교폭력의 성격과 유발요인. *한국심리학회 : 발달*, 10(2), 17-33.
- 김종미(1997b). 초등학교 학교 폭력 실태 분석. *초등교육연구*, 11, 71-89.

- 김준호·김선미(2003). 학교폭력 실태에 대한 종단적 연구(2001-2002년). *한국청소년연구*, 38, 5-47.
- 문화관광부(2001). *청소년백서*.
- 문용린·김준호·임영식·곽금주·최지영·박병식·박효정·이규미·임재연·정규원·김충식·이정희·신순갑·진태원·장현우·박종효·장맹배·강주현·이유미·이주연·박명진(2008). *학교폭력 예방과 상담*. 서울 : 학지사.
- 배선영(2000). 아동의 친구관계 질과 갈등해결전략 관계. 연세대학교 석사학위논문.
- 서미화(2002). *아동을 위한 분노조절 프로그램의 효과*. 부산교육대학교 석사학위논문.
- 서울대발달심리연구소(2006). *시우보우 프로그램*. <http://down.edunet4u.net/KEDTLC/school/elem/index.htm>.
- 신성웅·권석우·신민섭·조수철(2000). 학교폭력피해자의 정신병 실태 조사. *소아·청소년정신의학*, 11(1), 124-143.
- 신종순(1991). *고등학생의 문제행동과 자아존중감*. 고려대학교 석사학위논문.
- 이선화(1998). *시설 아동을 위한 음악 활동 중심의 친사회적 행동 증진 프로그램의 효과*. 계명대학교 석사학위논문.
- 정명실(2003). *아동의 공감수준과 문제행동과의 관계*. 대구카톨릭대학교 석사학위논문.
- 조유진(2006). *집단괴롭힘 목격과 피해 경험의 가해화 경로에 대한 중재요인*. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 청소년폭력예방재단(2002). *내가 바로 지킴이*. 청소년폭력예방재단.
- 최진숙·조수철(1990). 소아불안의 측정, RCMAS의 신뢰도와 타당도 검사. *신경정신의학*, 29(3), 691-701.
- 최태진·허승희·박성미·이희영(2006). *초등학교 폭력 양상 및 과정 분석*. *상담학연구*, 7(2), 613-632.
- 한국교육개발원(2007). *학교폭력 예방 프로그램 개발 연구*. 서울 : 한국교육개발원.
- 허승희(2008). *사랑으로, 우정으로-초등학생용 학교폭력 예방 프로그램 : 초등학교 폭력의 노출 수준에 따른 예방프로그램 시스템 구축*. 서울 : 한국학술진흥재단. 2006년도 기초연구과제지원 연구 결과보고서.
- 허승희·이희영·최태진·박성미(2007). *초등학교 폭력 유형별 가해 및 피해자의 가해·피해 이유에 대한 지각 분석*. *이동교육*, 16(1), 259-280.
- 허승희·최태진(2008). *초등학교 폭력예방을 위한 집단상담 프로그램의 적용과 그 효과(I) : 가해성향 아동을 대상으로*. *초등교육연구*, 21(3), 175-197.
- 황희숙·임지영(2001). *초등학교 학교 폭력의 실태 분석과 대책에 관한 연구*. *수산해양교육연구*, 13(1), 63-86.
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309.
- Fraser, M. W. (1996). Aggressive behavior in childhood and early adolescence : an ecological developmental perspective on youth violence. *Social Work*, 41(4), 347-361.
- Frey, K.S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (200). *Second Step : Preventing Aggression by Promoting Social Competence*. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 102-112.
- Gall, J. P., & Borg, W. R. (1999). *Applying Educational Research*(5th). New York : Allyn & Bacon.
- Golly, A. M., Stiller, B., & Walker, H. M. (1998). *First Step to Success : Replication and Social Validation of an Early Intervention Program*. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6, 243-250.
- Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1996). *The PATHS project : Preventive intervention for children*. Final Report to the National Institute of Health (Grant Number R01MH4213).
- Hapasalo, J., & Tremblay, R. E. (1994). *Physically aggressive boys from age 6 to 12 : Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 1044-1052.
- Joo, E. & Han, B. (2000). *An investigation of the*

- characteristics of classroom alienated middle school students in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 1(1), 123-128.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (1995). *The PATHS curriculum*. Seattle : Developmental Research and Programs.
- Larson, J. (1994). Violence prevention in the schools : A review of selected programs and procedures. *School Psychology Review*, 23(2), 151-165.
- Lawson, D. (1994). *Helping children cope with bullying*. London : Sheldon Press.
- Leff, S.S., Power, T., Manz, P.H., Costigan, T. E., & Nabors, L. A. (2001). School-based Aggression Prevention Programs for Young Children : Current Status and Implications for Violence Prevention. *School Psychology Review*, 30(3), 344-362.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Loeber, R., Tremblay, R. E., Gagnon, C., & Charelebois, P. (1989). Continuity and desistance in disruptive boys' early fighting in school. *Development and Psychopathology*, 1, 39-50.
- O'Moore, A. M., & Hillery, B. (1991). What do teachers need to know? In M. Elliott(Ed.), *Bullying : A practical guide to coping for schools*(pp.56-59). Harlow : Longman.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools : Bullies and whipping boys*. London : Hemisphere.
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in male : A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-857.
- Reynolds, C. R. & Richmond, B. O. (1978). What I Think and Feel : A revised measure of children's manifest anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, 271-280.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. NJ : Princeton University Press.
- Sharp, D., & Smith, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school*. London and New York : Routledge.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school, IN D. P. Tattum and D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools*(pp.7-8). Boston : Trentham Books.

2008년 12월 31일 투고, 2009년 1월 7일 수정
2009년 1월 16일 채택