

2013 청소년상담연구 · 173

학교폭력 가·피해 상담전략 모형 개발

K O R E A Y O U T H C O U N S E L I N G & W E L F A R E I N S T I T U T E

책임연구자 | 손재환 공동연구자 | 이대형, 이현진, 유춘자, 정진선, 김수현



한국청소년상담복지개발원
Korea Youth Counseling & Welfare Institute

간행사

최근 학교폭력을 근절하기 위한 정부와 관련 기관들의 다각적인 노력에도 불구하고 학교폭력 문제는 대처하기 힘든 만성적인 문제로 자리 잡고 있습니다. 학교폭력은 청소년들에게 정서적으로 큰 후유증을 남기게 되며, 건강한 성인으로 성장하는데 많은 어려움과 문제를 일으키는 국가적 문제입니다.

이에 정부는 학교폭력 문제에 대응하기 위해서 범부처 차원의 대책을 수립하였으며 '117 학교폭력 신고센터', 'Wee 센터', '청소년상담복지센터' 등 전문상담기관을 통하여 학교폭력 문제에 대응하고 있습니다. 또한 이러한 학교폭력 전문기관의 운영으로 학교폭력 문제해결에 많은 도움이 되고 있습니다.

하지만, 학교폭력 청소년들을 직접 마주하는 상담현장에서는 통합된 상담매뉴얼에 대한 요구들이 있습니다. 이러한 상담현장의 욕구를 충족해주기 위해서 본원에서는 상담실무자들을 대상으로 학교폭력 유형을 보다 체계적으로 분류하고, 학교폭력 유형별 상담전략 모형에 대한 연구를 진행하였습니다.

본원에서 진행한 연구를 통하여 학교폭력 상담 현장에서 종사하고 계신 여러 선생님들의 고충이 해소되길 기대해봅니다.

본 연구를 위해 참여해 주셨던 117센터, Wee센터, 청소년상담복지센터 선생님들에게 진심으로 감사드립니다. 또한, 본 연구를 수행한 본원의 손재환 박사, 이대형 선생, 이현진 선생, 유춘자 선생, 정진선 선생, 김수현 선생에게 진심으로 감사드립니다. 앞으로, 본 연구를 기초삼아 학교폭력 상담 전략 모형이 지속적으로 발전되고 학교폭력으로 상처 입은 청소년들에게 따뜻한 손길을 펼쳐나가기 바랍니다.

2013년 12월

원장구본용



초 록

본 연구는 점차 다양해지고 복잡한 양상으로 변해가고 있는 학교폭력 문제에 대해서 117센터, Wee센터, 청소년상담복지센터 등 현장 전문가들이 보다 체계적으로 대응할 수 있도록 상담전략 모형을 개발하고자 하였다. 이를 위해서 현장 전문가들이 분류하고 있는 학교폭력 유형을 체계적으로 탐색하고 각 유형별 상담 매뉴얼을 작성하였다.

우선 현장 전문가 대상 학교폭력 유형 분류를 위해서 Kane과 Trochim(2007)이 고안한 개념도(concept mapping) 분석 방법과 절차를 사용하였다. 개념도 연구에 참여한 대상은 117센터, Wee센터, 청소년상담복지센터에서 종사하고 있는 현장 전문가 137명이었다. 개념도 분석을 위해서 먼저 학교폭력 가피해 유형에 대한 기존 문헌 고찰과 현장 전문가들 대상 인터뷰를 통하여 학교폭력 가피해 호소 문제 목록을 도출하고 이를 현장 전문가 137명에게 유사한 것 끼리 분류하게 하였다. 분류된 자료에 대해서 다차원적도분석과 위계적 군집분석을 실시하여 가피해 유형을 구분하는 차원과 유형 군집을 살펴보았다.

그 결과 가해 호소 문제에 대한 다차원적도분석 결과 2개의 차원이 나타났는데 차원1은 성(性)적 가해 내용과 그렇지 않은 내용으로 분류되었다. 차원2는 집단폭행, 금품갈취, 약취, 강탈 등 심각한 가해 내용과 놀림, 따돌림 등 비교적 약한 가해로 분류되었다. 가해 호소 문제 유형을 보다 세분화하기 위해서 2차원 공간에 표시된 가해 호소문제 목록들의 좌표 값으로 위계적 군집분석을 실시한 결과 총 7개의 군집을 이루는 것으로 나타났다. 각 군집별 호소문제 내용을 살펴보면 군집1은 '성폭력을 했다.', '강제로 성매매를 시켰다' 등 주로 심각한 수준의 성적 가해 내용들로 구성되었다. 군집2는 '악성댓글 등 인터넷 상에서 욕을 했다.', '단체 채팅창으로 욕을 했다.' 등 인터넷을 통한 가해 내용들로 구성되었다. 군집3은 성적 가해 내용이었지만 군집1에 비해 다소 약한 수준의 성적 가해로써 '음란한 대화 및 성적 수치심' 등의 가해 내용이었다. 군집4는 따돌림 가해 문제들로 끼워주지 않기, 무시하기 등의 내용이었다. 군집5는 언어적 놀림의 가해 내용들로 외모를 가지고 놀림, 별명 부르기, 모욕 주는 말하기 등 이었다. 군집6은

신체적 폭행 및 금품갈취 가해로 집단 폭행, 흉기 가해, 돈 빼기 등의 내용들이었다. 군집7은 괴롭힘 가해로 침 뱉기, 발 걸기 등의 가해 내용들이었다.

피해 호소 문제에 대한 다차원척도분석 결과 분류 차원1은 폭행 피해 및 금품갈취 내용과 다른 피해 내용(성희롱, 성폭행 피해, 언어적 폭력, 따돌림 피해)으로 구분되어 있는데, 이것은 신체적 폭행, 갈취 등 피해 내용 그 자체에서 가해자의 직접적인 의도가 내포될 수 있는 일차적 피해 내용과 성희롱, 성폭행, 언어폭력, 따돌림 등 다른 부가적 문제를 일으킬 수 있는 이차적 피해 내용으로 구분될 수 있다. 따라서 차원1의 명칭을 일차적-이차적 피해 차원이라고 명하였다. 피해 호소 문제 분류 차원2는 '피해의 심각성' 정도였다. 피해 호소 문제 유형에 대한 위계적 군집분석을 실시한 결과 모두 5개의 군집이 나타났다. 군집1은 '성희롱 피해'로 인터넷 등을 이용해서 신체사진 유포, 성희롱 문자 피해 등의 내용이었다. 군집2는 군집1에 비해 피해가 심각한 수준의 성적 피해 내용으로 성폭력, 성매매 피해 등의 내용들이었다. 군집3은 신체적 폭행 및 갈취 피해로 집단 폭행, 노예 시키기 등의 내용들이었다. 군집4는 언어적 폭행과 놀림 피해로 인터넷 등을 이용한 욕설, 위협 문자, 신체적 약점 놀림 등이었다. 군집5는 따돌림 피해로써 무시당함, 소외시키기 등의 내용들이었다.

개념도 연구를 통하여 학교폭력 문제 유형 가해 7개 유형, 피해 5개 유형으로 구분 한 후 문제 유형별 상담매뉴얼 개발을 위해 본 연구진의 기획회의와 현장전문가 인터뷰를 실시하였다. 선정된 현장 전문가들은 117센터 3명, Wee센터 3명, 청소년상담복지센터 3명이었다. 인터뷰의 주 내용은 학교폭력과 관련된 상담개입 현황과 효과적인 상담전략, 매뉴얼 개발에 대한 의견이었다.

매뉴얼 개발에 관한 현장 전문가들의 의견은 부모나 청소년 등 구체적인 대상이나 특정 문제에만 국한된 것이 아닌 통합적으로 학교폭력 문제를 다룰 수 있는 매뉴얼 개발이 필요하다는 것과 사안에 따는 법률 정보 및 절차, 연계 절차에 대한 내용을 포함시키는 것이 필요하다는 의견이었다.

이러한 내용을 바탕으로 본 연구에서는 학교폭력 문제 유형별 상담전략을 마련하되 새로운 상담 전략을 마련하기 보다는 전문가들 사이에서 통용될 수 있는 기존의 전략들을 집대성 하는 것이 필요하다는 결론을 얻었다. 이를 위해서 학교폭력 문제 유형 분류 및 상담전략에 대한 편람 형태의 매뉴얼을 개발하고자 하였다.

이전 개념도 연구를 통해 얻어진 결과로부터 학교폭력 문제 유형을 세분화 하고 각 문제 유형에 따른 세부 특성과 보고된 사례, 상담전략들을 기존 문헌으로부터 집필하였다. 상담자들의 이론적 취향을 고려하여 가능한 다양한 관점에서 내용들을 기술하고 세분화 하고자 노력하였다. 그래서 각 문제 유형 특성을 정서, 인지, 행동으로 구분하고 각 영역에 따른 상담전략들을 기술하고자 하였다. 또한 상담 전문가들 사이에 이러한 내용이 통용될 수 있도록 학술지에 보고된 내용을 중심으로 기술하고자 노력하였다. 편람의 제작기간은 2013년 7월 ~ 9월까지로 본원 연구진 6명이 격주 회의를 통해 방향과 내용을 검토하여 집필하였다.

마지막으로 작성된 편람에 대해 현장 전문가 10명(117센터 3명, Wee센터 3명, 청소년상담복지센터 4명)의 감수와 평가를 통해 편람을 최종 수정하고 완성하였다.



I. 서 론 | 1

1. 연구의 목적과 필요성 1
2. 연구 과제 4

II. 이론적 배경 | 5

1. 학교폭력 정의 및 실태 5
2. 학교폭력 지원 체계 7
3. 학교폭력 매뉴얼 및 유형분류 관련 선행 연구 10
4. 이론적 배경 요약 및 시사점 16

III. 연구방법 | 19

1. 학교폭력 유형 분류 연구 방법 19
 - 가. 연구 대상 20
 - 나. 연구 절차 21
 - 다. 사용 도구 24
 - 라. 채점 및 분석 24
2. 학교폭력 상담전략 매뉴얼 제작 방법 27
 - 가. 상담전략 매뉴얼 기획 단계 28
 - 나. 매뉴얼 설계 단계 30
 - 다. 매뉴얼 마케팅 단계 30
 - 라. 매뉴얼 실행 단계 31
 - 마. 매뉴얼 평가 단계 31



IV. 연구결과 | 32

1. 학교폭력 유형분류를 위한 개념도 분석 결과	32
가. 가해 호소 문제 목록 분류 결과	32
나. 피해 호소 문제 목록 분류 결과	36
다. 유형 분류 결과에 대한 요약 및 논의	40
2. 학교폭력 상담전략 매뉴얼 제작을 위한 연구 결과	43
가. 학교폭력 현장 전문가 인터뷰 결과	43
나. 현장 전문가 인터뷰를 통해 얻어진 학교폭력 가피해 상담 매뉴얼 개발 방향	49
다. ‘학교폭력 유형분류 및 상담전략 편람’ 편집 방향 및 구성	51
라. ‘학교폭력 유형분류 및 상담전략 편람’ 감수 및 평가	54

V. 결론 및 제언 | 58

1. 연구 결과의 요약	58
2. 연구 의의 및 시사점	63

참고문헌	65
------------	----

부록	69
----------	----

부록 1. 학교폭력 유형분류 웹페이지 프로그램	70
---------------------------------	----

부록 2. 학교폭력 유형분류 및 상담전략 편람 감수 총평	78
---------------------------------------	----

부록 3. 학교폭력 유형분류 및 상담전략 편람	80
---------------------------------	----

영문초록	325
------------	-----



표 |

〈표 1〉 지난 10년간의 학교폭력 유형에 관한 연구 개관	12
〈표 2〉 학교폭력관련 기존 매뉴얼 연구 분석	14
〈표 3〉 호소 문제 목록 유형 분류 참여자 인구학적 정보	20
〈표 4〉 학교폭력 가피해 호소 문제 목록	22
〈표 5〉 각 피험자별 카드, 바구니 분류 채점 표 예	25
〈표 6〉 전체 피험자 카드 분류 채점합산 표 예	25
〈표 7〉 현장전문가 및 청소년 대상 기초 요구조사 내용	29
〈표 8〉 다차원척도분석 차원에 위치한 가해 호소 목록에 대한 위계적 군집분석 결과	33
〈표 9〉 다차원척도분석 차원에 위치한 피해 호소 목록에 대한 위계적 군집분석 결과	37
〈표 10〉 가해 차원 축에 따른 가해 세부 유형 분류	52
〈표 11〉 피해 차원 축에 따른 피해 세부 유형 분류	53
〈표 12〉 학교폭력 가·피해 세부 유형 분류	53
〈표 13〉 편람 감수 및 평가자 인구학적 정보	55
〈표 14〉 편람 평가 결과	55



그림 I

[그림 1] 학교폭력 가피해율	6
[그림 2] 학교폭력자치위원회 운영 및 심의건수	6
[그림 3] 학교폭력 가피해 상담 매뉴얼 개발을 위한 연구 절차	18
[그림 4] 학교폭력 가피해 호소문제 목록 도출 및 개념도 분석을 위한 연구절차 ...	21
[그림 5] 김진화(2001)의 프로그램개발 통합 모형을 참조한 매뉴얼 개발과정 ...	27
[그림 6] 학교폭력 가해 호소문제 목록 개념도 분석 결과	33
[그림 7] 학교폭력 피해 호소문제 목록 개념도 분석 결과	36

I. 서론

1. 연구의 목적과 필요성

최근 학교폭력 문제는 학교 내 문제를 넘어 국가 차원의 문제로 인식될 정도로 심각해지고 있다. 2012년 학교폭력 피해 청소년 자살 등 학교폭력의 심각성에 대한 언론의 집중 조명이 시작됨에 따라 학교폭력 문제는 주요 사회적 이슈로 부각되었다. 이에 2012년 2월 정부에서는 ‘학교폭력 근절 종합대책’을 수립하여 교육과학기술부, 경찰청, 여성가족부 등 범부처 차원의 대응을 추진하였으며 117 학교폭력 신고센터, Wee센터, 청소년상담복지센터 등 전문기관이 학교폭력에 대응하고 있다.

사실 학교폭력 문제가 공론화되기 시작 한 것은 일진회 등 학교 폭력 사건이 사회적으로 이슈화 된 1990년대 이후였다. 이때부터 학교폭력 문제에 대한 많은 연구들이 수행되어 왔다. 일례로 학교폭력이 사회적 이슈로 떠오른 1990년대 중반부터 1999년 사이에 학교폭력 관련 석·박사 학위논문과 학술지에 게재된 논문이 154편에 달하며 각종 연구기관에서 발표한 연구보고서를 합하면 170여종에 달했다(한국청소년개발원, 2001). 또한 2000년부터 2012년까지의 국내 학술지에 게재된 학교폭력 연구논문 건수는 256건이며 이중 학교폭력 문제가 크게 보도된 2012년에 발표된 논문 건수가 무려 86건에 달해 작년 한해 학교폭력 문제의 심각성을 반영해 주고 있다.

학교폭력에 대한 정의는 학교폭력의 유형과 양상이 단순 따돌림에서 심각한 성폭행까지 그 종류가 너무나 다양하여 연구자 마다 조금씩 다르게 정의하고 있다. 2004년에 제정된 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률에 따르면 학교폭력이란 ‘학교 내외에서 학생 간에 발생한 폭행·협박·따돌림 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위’로 정의되고 있다. 그 후 2012년 동법이 일부 개정되면서 학교폭력의 개념은 더욱 다양한 양상의 폭력형태와 피해 범위를 포괄하는 개념으로 정의되었다. 개정된 동법에 따르면 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 행위’라고 정의하고 있다. 즉 개정된 동법에서는 최근의 빵셔틀, 와이파이어셔틀, 스마트폰 채팅 폭력 등 학교폭력의 양상을 보다 포

괄적으로 규정하고 있으며 구체적으로 세분화하고 있다. 이것은 학교폭력 문제가 예전에 비해 보다 다양한 형태로 확대되고 있으며 매우 빠르게 변화하고 있다는 것을 반영하고 있다.

학교폭력 문제는 심리·정서적인 문제뿐만 아니라 학교 내 제도의 문제, 신체적 상해로 인한 의료 및 법률 문제 등 다양한 복합적인 문제를 포괄하고 있어 문제 유형에 따른 다양한 상담 접근이 필요하다. 또한 최근 빠르게 변화하고 있는 학교폭력 문제에 적절히 대응하기 위해서는 학교폭력 유형에 대한 정확한 분류와 유형별 상담 전략 수립이 필요하다. 학교폭력 뿐만 아니라 청소년문제에 대한 적절한 상담 전략 수립을 위해서는 문제를 분류하고 개념화하며 각각의 문제에 대해서 정의를 내리고 그러한 정의에 대하여 전문가들 사이에 동의를 이루는 사전 작업이 필요하다(김창대, 이명우, 1995). 또한 많은 학자들에 의하면 추후 청소년 문제를 보다 심도 있게 연구하고 전문가들 사이에 통일된 의사소통이 가능하도록 하기 위해서는 문제 유형을 체계적으로 분류하고 개념화 하는 작업이 필요하다고 지적되었다(American Psychiatric Association 1994; Blashfield & Draguns, 1976; Johnson, 1984; Quay & Werry, 1986).

하지만 학교폭력에 관한 많은 연구결과에도 불구하고 학교폭력 호소 유형에 대한 정확한 분류 파악은 어려운 실정이다. 이것은 각 연구들이 학교폭력에 대한 일치된 개념을 사용하지 못하고 있으며 학교폭력 유형에 대한 연구 간의 차이를 보이고 있는 데에서 나타난 결과일 수 있다(노성호, 2004). 특히 학교폭력 유형 분류는 연구자들 간에 큰 차이를 보이고 있다. 이장현과 우룡(2001)은 90년대 학교폭력 관련 연구논문에서 사용한 폭력의 유형을 조사하였는데 연구자들 마다 조금씩 다른 유형을 사용하는 것으로 나타났다. 이들의 연구에 따르면 36편의 논문 중 신체적 폭행과 금품갈취는 거의 대부분의 연구에서 유형으로 포함하였으며(97.2%), 반면 성희롱과 성폭행은 전체 연구의 19.4%(7편) 만이 유형으로 포함하고 있었다. 이것은 학교폭력 호소 유형의 범위가 매우 넓고 복잡하게 얽혀 있다는 것에서 기인한 것일 수 있다. 앞서 지적한바와 같이 현재 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률에 따르면 학교폭력은 유형은 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보까지 매우 다양하다. 그리고 각 유형별로 매우 다양한 하위 호소 유형으로 분류될 수 있는데 하위 유형에 따라서는 2개 이상의 상위 유형에 분류될 수 있어 매우 복잡한 양상을 보인다. 예를 들어 또래

청소년에 의해 강제적으로 성매매를 당한 청소년의 경우 강요·강제적인 심부름 및 성폭력에 분류될 수도 있고 약취·유인 등에 분류될 수도 있다. 또한 견해에 따라서는 감금, 협박에도 분류될 수도 있다. 또한 최근 청소년의 스마트폰 이용률 증가에 따라 와이파이어서들과 같은 신종 학교폭력 유형이 발생하고 있어 이러한 호소 유형에 대한 분류와 개념에 대한 전문가들의 합의된 견해가 필요한 상황이다. 그리고 이처럼 다양하고 복잡한 호소 유형을 가진 학교폭력 문제는 단편적이고 일률적인 상담전략 보다는 각 호소 유형별 맞춤형 전략이 필요할 것으로 보인다.

최근 학교폭력 문제가 사회적으로 이슈화 되고 갈수록 양상이 다양해짐에 따라 관련 부처의 정책뿐만 아니라 학교폭력 대응 전문기관들의 역할이 중요해 지고 있다. 현재 학교폭력 관련 전문기관은 경찰청의 117 학교폭력 신고센터, 교육부의 Wee센터, 여성가족부의 청소년상담복지센터 등이 담당하고 있다. 117 학교폭력신고센터에서는 접수된 학교폭력 사건을 경찰청이나 학교폭력 원스톱 지원센터에 의뢰를 한다. 원스톱 서비스 지원센터는 Wee 센터와 청소년상담복지센터가 담당하는데 의뢰된 청소년에게 심리검사 및 상담실시, 법률, 의료, 교육 관련 기관의 연계 서비스를 지원한다. 세 기관 모두 청소년상담사 등 전문 인력이 근무하고 있으며 학교폭력 문제에 대한 상담 서비스를 제공하고 있다.

하지만 학교폭력 문제가 너무나 다양하고 각 호소 유형에 따라서는 심리·정서, 의료, 법률 지원 등 다른 접근방식이 필요하기 때문에 현장에서는 호소 문제 유형별 체계화된 상담 전략 매뉴얼을 요구하고 있다. 이와 관련하여 한국청소년상담원(2005)은 ‘학교폭력 어떻게 도와줄 것인가’ 라는 제목으로 학교폭력 상담 매뉴얼을 개발하고 전국 청소년상담지원센터 및 관련 기관에게 보급하였다. 이 매뉴얼에서는 학교폭력에 대한 이해와 상담센터의 역할, 전반적인 상담 과정과 절차를 안내하고 있으며 기존 개발된 학교폭력 프로그램들을 소개하고 있다. 이 매뉴얼에서는 학교폭력 유형을 가피해 구분 없이 Weiner(1982)의 비행유형 분류를 적용하여 사회적, 성격적, 신경증적 학교폭력으로 구분하였다. 하지만 이러한 유형 분류에 대한 정확한 지침이 없으며 실제 현장에서 호소하는 학교폭력의 하위 유형들을 분류하고 진단하기에 어려운 단점이 있다. 또한 이 매뉴얼은 각 유형별로 어떻게 상담 개입을 해야 하는지 소개되어 있지 않다. 한편 청소년폭력예방재단(2012)에서는 학교폭력 사안처리 가이드북을 개발하고 일선 학교와 관련 기관에 배포 하였다. 이 가이드북은 학교 현장의 교사들을 위한 지침으로써 학교폭력 문제에 교사가 대처할 수 있는 매우 세부적인 내용을 소개하고 있다. 이

가이드북에서는 실제 현장에서 발생하고 있는 학교폭력 호소 유형들을 분류하고 각 유형에 따라서 어떻게 교사가 대응을 해야 할지 매우 세부적으로 접근하고 있다. 하지만 분류된 유형들이 어떠한 과정을 거쳐 정립된 것인지 모호하며 교사용 지침이다 보니 유형별 상담 내용은 부족한 실정이다.

따라서 학교폭력 관련 상담 기관의 적절한 대응을 위해서는 체계적인 상담 매뉴얼 개발이 시급히 필요하다. 이를 위해서는 학교폭력 호소 유형에 대한 분석 및 전문가 간의 체계적인 분류와 각 유형별 상담 개입 전략 방안이 마련되어야 할 것으로 보인다.

2. 연구의 과제

본 연구의 목적은 학교폭력 관련 상담 기관에서 효과적으로 사용할 수 있는 상담 전략 매뉴얼을 개발하는 것에 있다. 이를 위해 지난 10년간의 학교폭력 문헌 조사 및 전문가, 청소년 포커스 그룹 인터뷰를 통해 학교폭력 호소 문제들을 정리하고자 한다. 또한 학교폭력 유형을 보다 체계적으로 분류하기 위해 현장에서 근무하고 있는 전문가들을 대상으로 개념도(concept mapping) 방식의 분류를 진행하고자 한다. 그리고 유형별 상담전략을 개발하는데 있어 현장 실무자들의 요구들과 기존 효과적인 상담 개입 전략들을 조사하여 호소 유형별 최적화된 상담 매뉴얼을 다음과 같이 마련하고자 한다.

첫째 학교폭력 호소 유형들을 현장 전문가들의 의견을 중심으로 체계적으로 분류한다.

둘째, 현장에서 구체적으로 적용할 수 있는 상담 매뉴얼과 대상에게 적합한 교구재를 개발한다.

II. 이론적 배경

1. 학교폭력 정의 및 실태

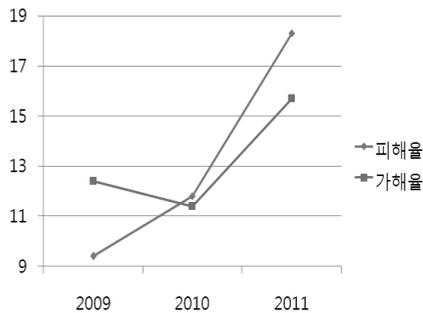
최근 학교폭력과 괴롭힘으로 인한, 청소년의 투신자살 사건이 연이어 보도됨으로 인해 학교폭력 문제는 더 이상 간과할 수 없는 사회적 문제로 인식되고 있다. 하지만 이와 같이, 학교폭력이 심각하고 만성화된 현상임에도 불구하고, 학교폭력의 개념을 설명하기는 쉽지 않다(오종은, 2012). 이는, 일반적으로 ‘학교폭력’의 개념이 학교에서 일어나는 폭력을 의미하지만, 폭력의 발생장소, 가해와 피해의 대상에 따른 차이, 폭력의 형태에 따라 매우 넓은 범위로 정의할 수 있기 때문이다(이순래, 2002). 예를 들어, Olweus(1997)는 폭력 발생장소를 기준으로 교내에서 발생하는 폭력뿐만 아니라, 학교 밖과 가정 외 보호소, 쉼터 등에서 일어나는 폭력이 피해 청소년에게 영향을 미치는 것이라면, 학교폭력으로 보아야 한다고 주장하였다. 국내 연구들에서도 장소와 대상을 확대해서 학교 외, 일상생활이나 환경에서 가해지는 폭력도 학교폭력이라고 정의하였다(김준호, 박정선, 김은경, 1996; 김창균, 임계령, 2010; 오종은, 2012). 또한, 학교폭력 대상과 형태에 대하여 Cassidy(2009)는 한 명 또는 그 이상의 학생들에 의해 행해지는 지속적이고 반복적인 행동으로 학교폭력을 정의하고 있다.

이와 같이, 학교폭력에 대한 다양하고 상이한 정의와 대책들을 수렴하고 재정비하기 위해, 2012년 3월 관계부처 합동으로 「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률」을 발표하였다. 법률에서 정의하는 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 행위로 정의하였다. 법률에서 정의하는 학교폭력 개념에는 종전 다소 시각 차이를 보였던 학교폭력의 장소, 대상, 형태가 구체적이고 포괄적으로 명시되어 있다. 또한, 한국형사정책연구원(1997)에서도 학교폭력을 학생이 학교 내·외, 일상적 생활과정에서 누군가(동료학생, 선배, 낯선 타인, 아는 사람 등)로부터 당하는 유형 및 무형의 폭력을 말한다고 정의하였다. 즉, 학교

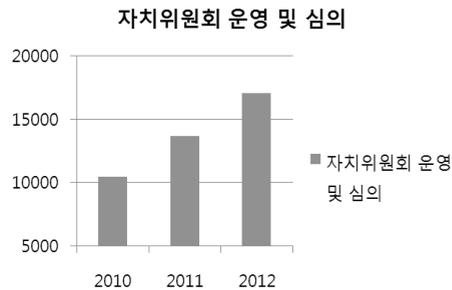
폭력은 학교 내·외에서 청소년이라는 한정된 대상으로, 상해, 폭행 등 신체적 폭행 뿐만 아니라, 언어적 폭력 및 성폭력, 인터넷, 통신기기를 이용한 사이버 폭행까지 확대 규정 할 수 있다. 또한, 피해범위에 있어서도 신체, 정신, 재산상의 범위까지 광범위하게 포함한다고 정의할 수 있다.

한편, 국내에서 실시된 학교폭력 실태조사를 살펴보면, 매년 발생비율이 다르게 나타나고 있기는 하나, 꾸준히 증가하는 추이로 나타난다. 교육과학기술부가 2009년부터 실시한 학교폭력 실태 전수조사에 의하면, 학교폭력 발생 현황은 2009년 14,605명, 2010년 19,949명, 2011년 27,021명, 2012년 17,866명으로 조사되었다. 또한, 피해 학생 발생 현황은 2009년 12,072명, 2010년 13,770명, 2011년 13,763명, 2012년 12,819명으로 조사되었다.

청소년폭력예방재단(2011)에 의하면, 학교폭력 피해율은 2009년 9.4%, 2010년 11.8%, 2011년 18.3%로 상승하고 있으며, 이에 따라 가해율도 2009년 12.4%, 2010년 11.4%, 2011년 15.7%로 상승하는 것으로 나타났다(그림 1). 세부적으로, 학교폭력 피해 유형을 살펴보면, 맞았다(40.2%)가 1순위로 높았으며, 욕설이나 모욕적인 말을 들었다와 말로 헐박이나 위협을 당했다와 같은 언어적 폭력이 각각 22.8%, 9.2%로 높게 나타났다. 이러한 학교폭력의 실태는 최근 학교폭력의 심각성 대두로 인해 활성화 된 학교폭력대책자치위원회의 운영 및 심의 건수를 통해 살펴볼 수 있으며, 2010년 10,470건, 2011년 13,680건, 2012년 17,097건으로 지난 2년간 전년대비 크게 늘어난 것으로 나타났다(그림 2).



[그림 1] 학교폭력 가피해율



[그림 2] 학교폭력자치위원회 운영 및 심의건수

이렇듯, 매해 증가하는 추세로 나타난 학교폭력 현황은 학교폭력에 대한 심각성을 수치화로 보여주고 있으며, 피해학생에 대한 일차적 보호와 지원 및 개입이 필요함을 나타낸다. 더불어, 전문기관의 통합적 위기개입 및 지원체계를 점차 강화하고, 좀 더 나은 지원서비스를 개발할 필요가 있어 보인다.

2. 학교폭력 지원 체계

가. 학교폭력 법률 및 정책

1990년대 학교폭력에 따른 청소년 자살사건이 이어지면서, 학교폭력에 대한 예방과 대처를 위해, 2004년에 학교폭력 관련 법률이 제정되었다. 이에 학교폭력 예방 및 근절 대책들이 추진되었고, 정부 부처별로 다양한 사업과 방안들이 실시되었다. 하지만, 부처별로 연계와 협력이 효율적으로 이뤄지지 못했고, 그 성과 또한 미미한 것으로 나타났다. 이러한 한계점을 보완하고자 학교폭력 관계 부처 간의 실무협약이 강화될 필요성이 제기되었다(박병식, 2001; 이민희, 이장현, 오해섭, 신순갑, 2006).

앞서 제기되었던, 학교폭력 예방과 대처에 대한 시스템 문제를 보완하고, 실효성을 증대화하기 위해, 2012년 2월 교육과학기술부, 경찰청, 여성가족부 등 관련 부처가 협동하여 「학교폭력 근절 종합대책」을 수립하였다. 세부적으로 살펴보면, 우선, 학교폭력 관련 정책 제정으로 인해 학교장과 교사역할에 대한 책임이 강화되었다. 이는, 대처에 대한 신속성을 높이고, 학교폭력 사실을 은폐·축소하는 일을 막기 위한 방법으로 제시되었다. 학교장의 경우, 가해학생에 대한 즉시 조치가 가능하게 하였으며, 학교폭력자치위원회 운영을 활성화하도록 하였다. 교사의 경우, 개인면담을 의무적으로 실시하게 하고, 생활지도를 효율적으로 할 수 있게끔 여건을 조성하도록 하고 있다. 또한, 상담교사 인력의 수요를 늘리고, 모든 중학교에 Wee클래스를 설치하도록 하였다. 한편, 시·도 교육청의 학교폭력예방 전담부서에 법률 전문가를 상근 배치하도록 하였다. 다음으로, 학교폭력의 신고 및 조사체계가 개편되었다. 기존에 각기 부처별로 분산되어서 관리해오던 폭력 신고전화를 「117 학교폭력 신고센터」로

통합하였으며, Wee센터와 청소년상담복지센터를 활용하여 설치될 예정이다. 이에 따라, 전국의 Wee센터와 청소년상담복지센터를 학교폭력 원스톱지원센터로 지정하여, 총괄적으로 운영하도록 하였다. 학교폭력 신고센터는 접수된 학교폭력 사안의 경중을 판단하여, 경찰청 또는 원스톱 지원센터(Wee센터, 청소년상담복지센터)로 사건을 이송·처리하게 되며, 원스톱지원센터로 지정된 전국 Wee센터, 청소년상담복지센터에서는 학교폭력전담 상담전문가가 피해학생을 상담한 후, 경찰, 외부 법률·의료전문가, 교육청 담당자와 연계하여서 필요한 조치를 취하게 된다(국무총리실, 2012). 이는 기존의 학교폭력 신고절차에서 발전된 방안으로, 학교폭력 문제에 보다 신속하게 개입하고 해결할 수 있으리라 생각된다.

나. 학교폭력 담당기관 및 연계기관

학교폭력근절 종합대책이 제정되면서, 학교폭력 신고 및 대응절차가 통합화되었고, 본 연구에서는 학교폭력 근절 종합대책의 학교폭력 처리주체인 원스톱 지원센터 내 청소년상담복지센터, Wee센터와 안전dream 아동 여성 장애인 경찰지원센터(전, 경찰청 117 긴급지원센터)를 중심으로 사업목적과 역할, 학교폭력 처리절차에 대해서 살펴보고자 한다.

첫 번째, 경찰청에서 운영하고 있는 안전dream 아동 여성 장애인 경찰지원센터에서는 학교·여성·장애인 대상으로 폭력 피해자의 인권보호 및 신속구조를 위해 설치·운영되고 있다. 사업내용 및 종사자의 역할을 살펴보면, 전국에 발생하는 실종아동 찾기, 성범죄, 청소년·학교폭력, 가정폭력 피해자 신고를 접수하여, 긴급구조, 상담지원, 법률상담, One-Stop 또는 NGO단체 연계 업무를 실시하고 있다. 또한, 아동 및 여성, 장애인의 실종을 방지하고 신속한 발견을 위해 사전등록제를 운영하고 있다(www.safe182.go.kr). 긴급지원센터의 신고·처리 안내를 살펴보면, 상담원이 온라인 상에서 직접 상담과 신고접수를 받고 있으며, 전화상담을 요청할 경우, 1:1 상담을 진행하고 있다. 또한, 전화상담 뿐만 아니라, 피해자의 접근을 용이하게 하기 위해 사이버상담 신고센터를 24시간 운영하고 있다(박효종, 정미경, 2006; 정현주, 최수미, 김하나, 2012).

두 번째, 청소년상담복지센터는 지역사회 위기 청소년을 위한, 사회 안정망으로

서, 위기 청소년을 효과적으로 돕기 위한 통합적 네트워크로 구성되어 있다. 2005년도에 시범운영 이후 본격적으로 구축되었으며, 해마다 운영 범위와 규모가 커지고 있다(노성덕, 김태성, 채중민, 2010). 사업목적으로는, 지역사회 내의 활용 가능한 자원을 모두 연계해서 위기 청소년에 대한 상담·보호·교육·자립 등 맞춤형 서비스를 제공하고, 사회에 적용할 수 있도록 지원하는데 목적을 두고 있다. 청소년상담복지센터에서는 위기청소년 지원을 긴급개입으로 분류하고, '실무자를 위한 위기개입 매뉴얼'을 사용하여 계획을 하고 실행 후 종결을 하는 방식으로 구성되어 있다(노성덕, 류은수, 채중민, 이승희, 2010).

세 번째, Wee프로젝트 시스템을 기반으로 운영되고 있는 Wee센터는 1차 안전망 단위학교의 Wee클래스, 2차 안전망 지역교육청의 Wee센터, 3차 안전망 시·도 교육청의 Wee스쿨로 구성되어 있다. 구체적으로, 다양한 학교부적응 학생 및 징계대상자에게 Wee클래스 1차적 상담적 개입이 이루어지며, Wee클래스에서 선도 및 치유가 어려운 학생은 2차 안전망인 Wee센터로 인계된다. 이곳에서 학생에 대한 정밀한 심리진단이 다시금 이루어지며, 상담과 치유를 위해 원스톱 서비스가 제공된다. 3차 안전망인, Wee스쿨에서는 1, 2차 안전망에서 관리하기 어려운 고위험군 학생들이 대상이 되며, 기숙시설의 제공으로 인해 전문적 상담 개입과 학업을 동시에 진행할 수 있도록 이루어져 있다. 이처럼, 각각의 안전망은 유기적으로 협력을 통해 개별적 상황에 따른 전문적인 상담서비스를 제공하고 있다(최상근, 김동민, 오인수, 신을진, 김인규, 이일화, 이석영, 최보미, 2011). Wee센터의 One-Stop 서비스 체계를 살펴보면, 우선 내담자가 의뢰되면, 사례배정회의를 통해 사례를 분류하고, 1차 심리검사와 내담자 면접이 이루어진다. 이 단계에서 내담자의 위기정도를 파악하고, 상담적 개입 또는 교육프로그램, 기관연계로 이어진다. 그 이후 2차 심리검사(종합심리검사)를 실시한 뒤, 본격적 치료적 개입을 하는 방식으로 구성되어 있다. 마지막으로, 담임교사와 학부모, 내담자 협의 후 사후평가 및 종결이 되며, 멘토링을 통해 내담자는 추후까지 관리가 가능하도록 하였다(전인식, 김주애, 김지영, 장은선, 2011).

3. 학교폭력 매뉴얼 및 유형분류 관련 선행 연구

학교폭력 가피해 학생들에게 효과적으로 개입하기 위해서는 학교폭력의 유형에 대한 분류가 선행될 필요가 있다. 따라서 현재까지 진행된 학교폭력과 관련된 연구와 매뉴얼에서 거론되고 있는 학교폭력 유형에 대해 살펴보았다.

가. 학교폭력 관련 유형에 관한 기존 연구 분석

학교폭력에 관한 많은 연구결과에도 불구하고 학교폭력 호소 유형에 대한 정확한 분류와 전문가들의 일치된 견해는 없는 실정이다. 이장현과 우룡(2001)은 90년대 학교폭력 관련 연구논문에서 사용한 폭력의 유형을 조사하였는데 연구자들마다 조금씩 다른 유형을 사용하는 것으로 보고하였다. 이들의 연구에 따르면 36편의 논문 중 신체적 폭행과 금품갈취는 거의 대부분의 연구에서 유형으로 포함하였으며(97.2%), 반면 성희롱과 성폭행은 전체 연구의 19.4%(7편) 만이 유형으로 포함하고 있었다. 또한 표 1과 같이 지난 10년간 학교폭력 연구들을 살펴보면 연구자마다 서로 다르게 학교폭력 유형에 대해 정의하고 있다. 최덕경, 강기정(2001)은 학교폭력의 유형을 ‘구타폭행’, ‘돈이나 물건 빼앗김’, ‘욕설이나 헐박’, ‘따돌림협박’ 등 4가지 유형으로 구분하였다. 그리고 이창식, 이채식(2001)은 ‘따돌림’, ‘금품피해’, ‘언어적 폭력’, ‘신체적 폭력’으로 학교폭력 유형을 구분하였다. 최덕경 등(2001)과 이창식 등(2001)의 연구는 유형의 가지 수와 내용면에서 매우 유사하다. 하지만 김선애(2003)는 학교폭력을 크게 3가지 유형으로 구분하였는데, ‘물리적·신체적 폭력(금품갈취, 협박, 구타)’, ‘괴롭힘(강제심부름, 놀림, 따돌림)’, ‘사이버 폭력(아이디 도용 피해, 인터넷 게시판 폭력, 인터넷 게임관련 사기피해, 인터넷 게임관련 폭행 피해, 휴대폰 폭력피해)’이 그 유형이었다. 김선애(2003)는 이전 연구와 다르게 사이버 폭력이라는 새로운 유형을 제시하고 유형 내용면에서 다소 차이를 나타내었다. 또한 허승희, 이희영, 최태진, 박성미(2006)에 의하면 학교폭력 유형은 ‘금품 및 물품 갈취’, ‘언어협박 및 강요’, ‘신체폭력’, ‘언어희롱’, ‘따돌림’, ‘사이버 폭력’ 등 6가지 유형으로 나뉘고, 이종길(2008)은 ‘신체적 폭력’, ‘언어적 폭력’, ‘금품갈취’, ‘집단 따돌림’, ‘성폭력’, ‘기물파괴’로 유형을 구분하였다. 그리고 김창균, 임계령(2010)은 ‘신체폭행’, ‘금품갈취’, ‘협박 및 위협’, ‘욕설 및

모욕', '괴롭힘', '따돌림', '인터넷 욕이나 헐박', '핸드폰 문자협박 및 동영상 촬영피해', '신체적 및 성적 접촉피해', '기타' 로 학교폭력 유형을 구분하였고, 이승출(2012)은 '언어신체적 폭력', '신체·물리적 폭력', '금품갈취', '괴롭힘', '집단따돌림' 으로 학교폭력 유형을 구분하였다. 이처럼 연구자마다 학교폭력에 대해 저마다 다른 유형으로 분류하고 있는데 이것은 각 연구들의 유형 분류에 대한 목적이 서로 다르고 학교폭력에 대한 일치된 개념을 사용하지 못하고 있는데에서 나타난 결과일 수 있다(노성호, 2004). 그리고 학교폭력 호소 유형의 범위가 매우 넓고 서로 복잡하게 얽혀있기 때문에 유형을 구분하기가 어려운 것일 수도 있다.

현재 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률(2012)에 따르면 학교폭력 유형은 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보까지 매우 다양하고 복잡하다. 이러한 유형분류는 범주화된 유형이라기보다는 학교폭력으로 나타날 수 있는 다양한 현상을 나열한 것처럼 보인다. 그리고 이렇게 범주화되지 못한 분류 방식은 가지 수가 너무 많고 서로 중복되어 나타날 수 있어 다른 상위 유형으로 분류될 여지가 많다. 예를 들어 또래 청소년에 의해 강제로 성매매를 당한 청소년의 경우 강요·강제적인 심부름 및 성폭력으로 분류될 수도 있고 약취·유인 등에 분류될 수도 있다. 또한 견해에 따라서는 감금, 협박에도 분류될 수도 있다. 그래서 이러한 범주화되지 못한 분류방식은 유형별 상담 전략을 세우는데 있어서 그 가지 수가 너무 많고 복잡하게 얽혀 있어서 그다지 효과적이지 않다.

이처럼 다양한 학교폭력 유형 분류 방식은 연구의 목적에 따라 분류 방식을 달리 사용할 수 있지만 Wee센터, 117센터, 청소년상담복지센터 등 실제 학교폭력 상담현장에서 이러한 분류체계를 사용하기에는 관점과 분류체계가 너무나 다양하기 때문에 여러 혼란을 줄 수 있는 것으로 사료된다. 학교폭력 상담현장에서는 학교폭력 문제가 다양하고 각 호소 유형에 따른 다양한 접근방식이 필요하기 때문에 문제 유형별 체계화된 상담 전략 매뉴얼을 요구하고 있다. 따라서 현장 전문가들을 위한 유형분류 체계가 필요하다. 이를 위해서는 현장 전문가들이 개념화하고 있는 학교폭력 유형 체계를 찾아내고 적절히 분류하는 것이 필요하다. 또한 여러 학자들이 지적한 것처럼 추후 학교폭력 문제에 대한 효과적인 상담전략 수립과 심도 깊은 연구 수행을

위해서는 문제 유형에 대한 체계적으로 분류하고 개념화하는 것이 필요하다.(김창대, 이명우, 1995; APA, 1994; Blashfield & Draguns, 1976; Johnson, 1984; Quay & Werry, 1986).

〈표 1〉 지난 10년간의 학교폭력 유형에 관한 연구 개관

연구자	학교폭력 유형 수	유형 내용
최덕경(2001)	4가지	구타·폭행 돈이나 물건 빼앗김 욕설이나 협박 따돌림·협박
이창식, 이채식(2001)	4가지	따돌림 금품피해 언어적 폭력 신체적 폭력
김선애(2003)	3가지	물리적·신체적 폭력(금품갈취, 협박, 구타) 괴롭힘(강제심부름, 놀림, 따돌림) 사이버 폭력(아이디 도용 피해, 인터넷 게시판 폭력 등)
허승희 등(2006)	6가지	금품 및 물품 갈취 언어협박 및 강요 신체폭력 언어희롱 따돌림 사이버폭력
이종길(2008)	6가지	신체적 폭력 언어적 폭력 금품갈취 집단 따돌림 성폭력 기물파괴
김창균, 임계령(2010)	10가지	신체폭행 금품갈취 협박 및 위협 욕설 및 모욕 괴롭힘 따돌림 인터넷 욕이나 협박 핸드폰 문자협박 및 동영상촬영피해 신체적 및 성적 접촉피해 기타
이승출(2012)	5가지	언어·신체적 폭력 신체·물리적 폭력 금품갈취 괴롭힘 집단따돌림

나. 학교폭력 관련 기존 매뉴얼

지난 10년간 학교폭력 문제가 우리사회에 지속적으로 문제가 되자 정부와 관련 기관에서는 학교폭력 대응 현장에서 사용할 수 있는 다양한 상담 및 업무 매뉴얼들을 제작하고 배포하였다. 이러한 매뉴얼들은 대상과 목적에 따라 모두 특색 있는 방식으로 기술되어 있다. 또한 학교폭력에 대한 유형분류도 모두가 다른 방식으로 기술되어 있다.

학교폭력 관련 기존 매뉴얼에 대한 분석은 표 2와 같다. 표 2를 살펴보면 한국청소년상담원(2005)에서 발간한 ‘학교폭력 어떻게 도와줄 것인가’ 매뉴얼에서는 학교폭력의 유형을 사회적 학교폭력, 성격적 학교폭력, 신경증적 학교폭력으로 분류하였는데 가해자의 학교폭력 행동의 원인에 따라 유형을 구분하였다. 그리고 다양한 학교폭력 예방 및 개입 프로그램과 가해·피해자를 구분하여 개입할 수 있는 프로그램을 소개하고 있다. 한국청소년상담원(2005)의 학교폭력 매뉴얼은 가피해를 구분하여 상담전략을 소개했다는 점에서 유용한 측면이 있지만 학교폭력의 다양한 유형을 다루지 못한 단점이 있는 것으로 보인다.

대구광역시교육청(2011)에서 펴낸 ‘학교폭력·성폭력 예방 매뉴얼 북’에서는 학교폭력의 종류를 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손, 모욕, 공갈, 강요, 성폭력, 따돌림, 사이버폭력 등으로 분류하고 있으며, 학교폭력 발생 시 (교과)담임선생님, 생활지도부(책임·상담교사), 학교장의 역할을 나누어 설명하고 있다. 학교폭력 예방 및 발생 시 처리 방법 등 교사 중심 내용으로 자세히 기술하고 있다. 대구광역시교육청(2011)의 매뉴얼은 학교폭력 유형을 세분화하여 지침을 소개하고 있지만 대상이 교사 중심이어서 상담 전문가들이 사용하기에는 단순한 업무 지침용으로 보인다.

(재)자녀안심하고 학교보내기운동 국민재단(2012)의 ‘학교폭력에 대한 교사의 역할’에서는 학교폭력을 신체적 폭력, 언어적 폭력, 금품갈취·강요, 따돌림, 성폭력, 사이버 폭력으로 구분하고 있으며, 최근 학교폭력의 경향에 대해 따돌림이 집단으로 행하는 형태, 빵 서툰, 협박, 놀림 등 정신적 폭력의 형태로 다양하게 변화, 특정 상대방을 대상으로 집중적으로 행사, 저 연령화 현상, 학교 내에서 많이 발생하는 등의 최근 경향에 대한 분석과 함께, 학교폭력 예방 및 발생 시 처리 절차 등, 피해·가해 학생의 사후관리 내용, 교사 중심의 내용이 수록되어 있다.

청소년폭력예방재단(2012)의 ‘학교폭력 사안처리 가이드북’에서는 학교폭력의 유형을 신체폭력, 언어폭력, 금품갈취, 강요, 따돌림, 성폭력, 사이버폭력으로 분류하고

있으며, 학교폭력 가해학생 대상 상담 및 치료의 방법으로 가해학생의 개인상담, 분노조절, 의사소통 상담기법, 주의사항, 학부모 상담 등을 소개하고 있으며, 학교폭력 피해학생 대상 상담 및 치료의 방법으로 개인상담 기법, 학부모 상담, 전문기관 연계 절차 등이 수록되어 있다. 또한 방관자 학생 상담프로그램으로 학교폭력 인식 개선 교육 등이 추가되어 있다. 청소년폭력예방재단(2012)의 매뉴얼은 유형에 따른 상담전략을 자세하게 소개하고 있다는 점에서 큰 장점을 가지고 있다. 하지만 이 또한 학교 일반 교사용이어서 Wee센터, 117센터, 청소년상담복지센터 등에서 근무하고 있는 전문상담자가 사용하기에는 내용이 단순하고 학교 내 업무처리 지침 수준이라는 단점이 있다.

〈표 2〉 학교폭력관련 기존 매뉴얼 연구 분석

서명	연도	발행처	내용
학교폭력 '어떻게 도와줄 것인가'	2005	한국청소년상담복지개발원, 청소년위원회	학교폭력 예방 및 개입 프로그램과 가해, 피해자 개입 안 소개
학교폭력·성폭력 예방 매뉴얼 북	2011	대구광역시 교육청	학교폭력 발생 시 (교과)담임선생님, 생활지도부(책임·상담교사), 학교장의 역할.. 학교폭력 예방, 발생 시 처리 방법 등 교사 중심 내용
학교폭력에 대한 교사의 역할	2012	(재)자녀안심하고 학교보내기운동 국민재단	학교폭력 예방 및 발생 시 처리 절차, 피해·가해 학생의 사후관리 내용, 교사 중심의 내용.
학교폭력 사안처리 가이드북	2012	청소년폭력에 방재단, 교육과학기술부 등	가해, 피해 학생의 상담, 학부모 상담, 전문기관 연계절차 등 수록

이상으로 살펴본 매뉴얼들은 학교폭력이 발생하였을 때 현장에서 필요한 절차나 학생에 대한 사후 처리 등에 대해 요구되어지는 내용들이 시간에 따라 보완되어지고 있다. 또한 매뉴얼에서 다루고 있는 학교폭력의 유형과 관련해서는 해가 거듭될수록 더 포괄적인 개념으로 발전하는 것을 알 수 있다. 하지만 이러한 학교폭력 매뉴얼들은 대부분 학교 현장에서 사용되는 교사용 지침이며 학교폭력 발생 시 처리 기준에 대한 내용들로 구성되어 있어 Wee센터, 117센터, 청소년상담복지센터 등 상담전문기관에서 사용되기에는 전문성이 부족한 실정이다. 또한 학교폭력 유형별 상담전략을 저마다 마련하고 있지만 유형 구분을 체계적으로 정립하지 못하고 있으며 유형별 구체적인 전문상담의 개입 전략이 마련되어 있지 못한 실정이다.

4. 이론적 배경 요약 및 시사점

앞서 살펴본 이론과 경험적 연구 결과 등을 종합하여 결과를 요약하고 시사점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 학교폭력은 매해 증가하는 추세로 볼 수 있으며, 자살과 같은 극단적인 결과들이 최근 빈번하게 일어나고 있어 점차 진화되는 학교폭력 문제 대응에 대한 정책과 대책 마련이 시급하다(최수미, 김동일, 2012). 이에 따라, 2012년 정부 부처별 합동 노력으로 「학교폭력 근절 종합대책」이 수립됨으로써 분산되어서 지원되고 있던 서비스를 재정비하고, 통합적 시스템으로 구축되었다. 그 결과, 신속하고 효과적으로 청소년들을 조력할 수 있는 정책적 기반이 마련되었고, 내담자가 처한 상황에 따라, 맞춤형 대응체계를 제공할 수 있어 큰 의의가 있다고 생각된다. 하지만, 내담자 치료에 있어 실질적으로 중요한 상담 세부내용을 살펴보면, 학교폭력 문제와 호소 문제들이 다름에도 불구하고, 주요 기관별 개입방법은 크게 차이가 나지 않는 것으로 볼 수 있다. 또한, 구조적인 면에서도 주요 상담기관들이 상담매뉴얼을 공유하고 업데이트하는 등 유기적으로 협력하는데 어려움이 있다. 따라서 법률과 정책 개편이 시사하는 바와 같이 상담개입 매뉴얼 또한 다양한 호소 문제에 따른 심리·정서, 의료, 법률 지원 등 유형별로 체계화되고 기관별로 통합된 상담매뉴얼이 필요할 것으로 보인다.

둘째, 학교폭력 매뉴얼 관련 연구 및 유형에 관한 기존 문헌을 살펴보면 현재까지의 연구, 매뉴얼 및 가이드북에서는 학교폭력의 유형에 따라 현장의 교사에게 필요한 하드웨어적인 처리 절차 등에 대한 내용이 주를 이루고 있다. 또한 학교폭력의 유형에 대해서 기존 연구에서 사용했던 유형을 그대로 인용하거나 특별한 정의 없이 사용하는 경우가 대부분이며, 학교폭력 유형 구분에 대한 연구 자체는 전무한 상황이다. 그리고 현재까지 학교폭력을 상담·심리학적 관점으로 다룬 연구에서는 학교폭력 가피해 학생들의 폭력의 원인과 그에 따른 심리적인 특성, 부모-자녀간의 의사소통과 같은 매개변인 등 심리적인 변인에 대한 연구 결과를 보여주고 있으며, 학교폭력 유형에 따른 심리적인 개입에 대한 연구는 현재까지 진행되지 않고 있다. 학교폭력의 범위가 다양하고 광범위해지고 있는 상황에서 기본적인 유형분류가 선행되고, 분류된 유형의 특성에 따른 심리, 환경적인 요인들을 분석하여 유형마다 처리, 심리

상담이 다르게 개입되어야 효과적인 결과를 가져올 것이다.

셋째, 선행연구들을 통해 학교폭력문제를 분석해 본 결과, 학교폭력의 문제가 너무나 다양한 것에 비해 학교폭력에 대한 유형분류에 대한 정확한 지침이 없는 상황에서 학교폭력 가피해학생의 심리적, 정서적 도움을 주기위해서는 학교폭력의 하위 유형들을 분류하고 진단하여 그에 맞는 상담치료를 할 수 있도록 하기 위한 학교폭력 유형분류연구가 필요하다.

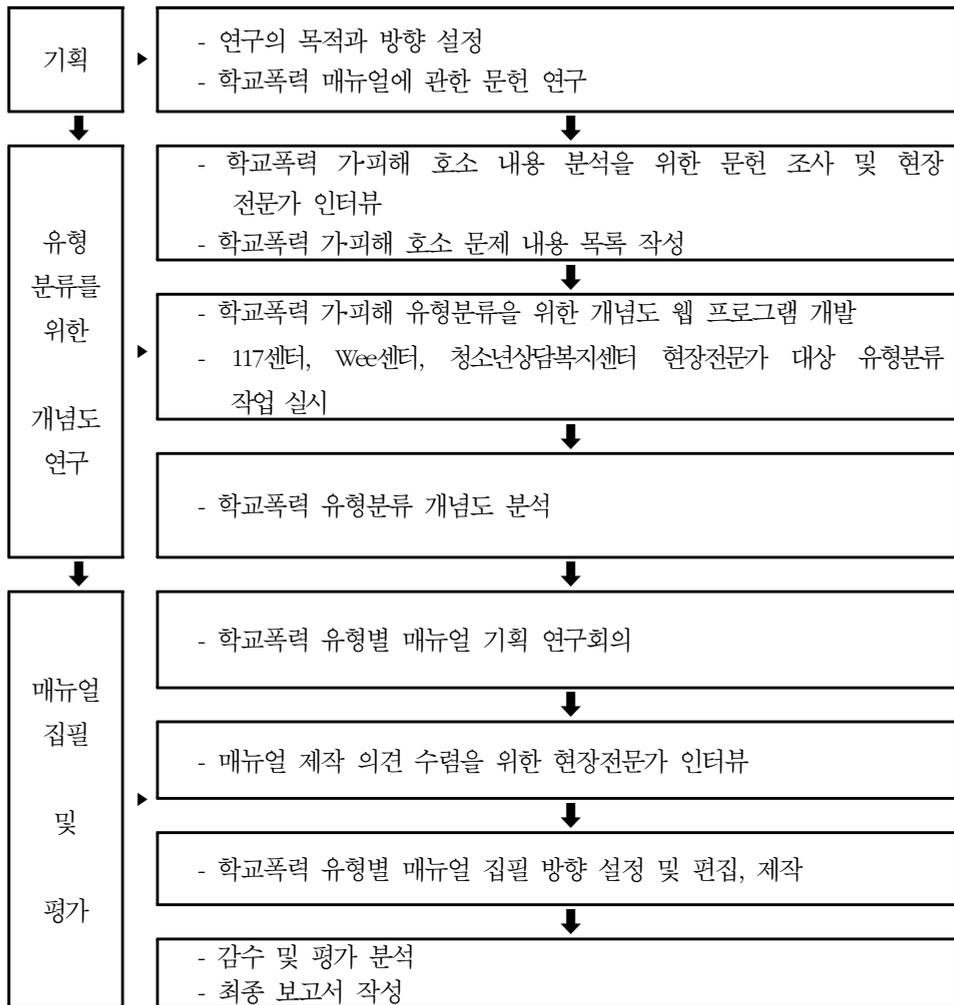
학교폭력 문제는 아니지만 정신질환에 대한 매뉴얼로 가장 인정받고 있는 정신질환 진단 및 통계편람(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM)을 살펴보면 많은 전문가들이 오랜 시간 참여하여 유형을 체계적으로 분류하고 내용들을 지속적으로 개정하고 있다. 이 매뉴얼이 세계적으로 가장 인정받을 수 있는 이유는 많은 전문가들이 정신질환에 대해 서로 통용되고 의사를 교환할 수 있는 체계를 마련했다는 점에 있다. 이로써 내용을 지속적으로 개정할 수 있고 진단의 신뢰성과 타당성을 높일 수 있다는 큰 장점을 얻어냈다.

이러한 점에서 여러 유형이 존재하고 시간에 따라 새로운 문제 유형이 지속적으로 나타나고 있는 학교폭력에 대한 상담전략 매뉴얼도 DSM의 체계성을 따를 필요가 있다고 생각한다. 이를 위해서는 먼저 현장 전문가들 사이의 체계적인 유형 분류가 필요하며 각 유형에 대한 세부 특성과 검증된 상담전략에 대한 내용 기술이 필요하다고 생각한다.

따라서 본 연구의 학교폭력 매뉴얼 개발 방향은 Wee센터, 117센터, 청소년상담복지센터 등 현장전문가들을 통한 체계적인 유형분류와 각 유형별 특성과 상담전략안을 소개하는 것에 있다. 이를 통해 현장 전문가들이 매우 다양하고 복잡한 학교폭력 호소 문제에 대해 서로 통용할 수 있는 체계를 만들고 보다 효과적으로 대응하는데 도움이 될 것으로 기대한다.

III. 연구 방법

본 연구에서는 학교폭력 가피해 상담전략 매뉴얼 개발을 위해서 학교폭력 호소 문제 유형에 대해 체계적으로 분류하고 각 호소 문제 유형별 상담 개입 전략을 마련하고자 하였다. 이를 위한 연구절차는 그림 3과 같다.



[그림 3] 학교폭력 가피해 상담 매뉴얼 개발을 위한 연구 절차

우선 학교폭력 호소 문제 유형을 분류를 위해 Kane과 Trochim(2007)이 제시한 개념도(concept mapping) 분석 방법을 사용하였다. 이는 다양한 심상 자극에 대해 사람들이 어떻게 그것을 지적으로 개념화하고 있는지 살펴보는 방법으로서 현장 전문가들이 어떻게 학교폭력을 유형화하고 있는지 시각적으로 살펴볼 수 있는 최적의 방법이다.

그리고 유형별 상담전략에 대한 매뉴얼 작성을 위해 현장 전문가들 대상 인터뷰를 통하여 요구를 분석하고 문헌 조사를 통하여 각 유형별 특성과 상담전략을 작성하였다.

1. 학교폭력 유형 분류 연구 방법

현장 전문가들이 유형화하고 있는 학교폭력 가피해 유형을 찾아내기 위해서 Kane과 Trochim(2007)의 개념도 방법을 사용하였다. Kane과 Trochim(2007)이 고안한 개념도 방법은 피험자들의 경험들을 산출하여 그들이 그것을 의미 있게 분류함으로써 특정한 현상에 대한 그들의 개념적 구조를 시각적으로 표현하는 방법이다. 개념도 방법은 질적연구와 양적연구를 조합한 방법으로 어떤 현상의 영역, 요소, 구조들을 분류하는데 적절한 방법이다(Trochim, 1989). 질적연구를 통하여 피험자들의 구체적인 경험을 도출하고 이러한 경험들의 유사성 정도를 평정해서 다차원 분석과 군집분석이라는 양적방법을 사용하여 결과를 객관화하고 명료화할 수 있다(Goodyear, Claiborn, Lichtenberg, & Wamplod, 2005).

개념도 방법의 기본 절차는 크게 3가지로 구분된다. 첫째, 특정 질문 또는 자기 보고 방법에 의해 피험자들의 아이디어, 사고, 경험들을 도출한다. 둘째, 피험자들이 비구조화 방식으로 아이디어, 사고, 경험들을 분류하여 모은다. 셋째, 분류된 자료에 대해서 다차원분석과 군집분석을 사용하여 유형을 분류한다. 이때 다차원분석을 먼저 실시하여 의미 차원을 구분하고 다차원분석에서 얻어진 차원 좌표에 대해서 다시 군집분석을 하여 의미 차원에서의 군집을 분석한다. 이러한 기본 절차를 통하여 개념도 분석은 의미 문장 및 단어들을 유형화하는데 있어 질적 조사 방법에 의한 피험자 편파를 최소화하고 특정 심리적 영역 및 귀인들을 분류하는데 객관적인 결과를 제공

하는 장점을 가진다.

가. 연구 대상

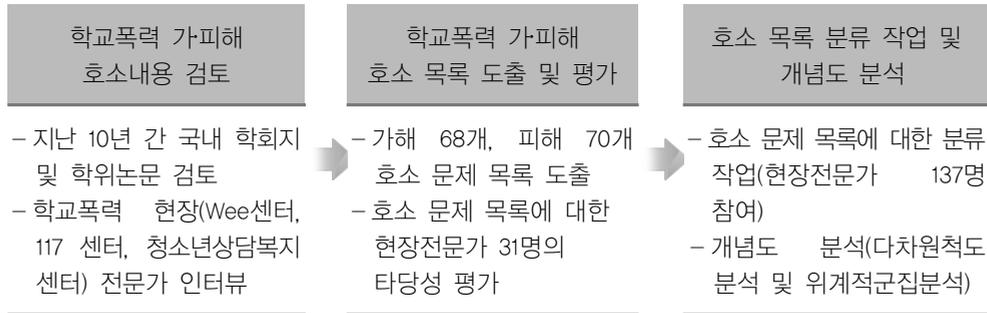
학교폭력 가피해 호소 문제 목록에 대한 유형분류를 위해서 현장 전문가 137명을 참여시켰다. 이때 참여한 현장 전문가들은 현재 교육부, 경찰청, 여성가족부 등 학교폭력 대응관련 정부 산하 전문기관에 소속된 상담 인력들이다. 이러한 현장 전문가들을 선정한 이유는 공적인 학교폭력 전담기구(Wee센터, 117센터, 청소년상담복지센터)에 소속된 인력들로서 최근 학교폭력 사례를 가장 많이 다루고 있는 대표성을 가진 전문가들이기 때문이다. 유형분류 작업에 참여한 현장 전문가들은 117센터 27명, Wee센터 59명, 청소년상담복지센터 전문가 51명이었다. 이들에 대한 인구학적 정보와 상담경력은 표 3과 같다. 또한 유형분류 작업에 가해와 피해를 구분하여 유형을 분류하게 하였다.

〈표 3〉 호소 문제 목록 유형 분류 참여자 인구학적 정보

구분	소속	참여자 수	평균 연령	평균 상담경력
가해	Wee센터	59명	33.27세	3.23년
	청소년상담복지센터	23명	34.08세	3.30년
	계	82명	33.27세	3.23년
피해	117센터	27명	41.38세	5.37년
	청소년상담복지센터	28명	36.26세	1.25년
	계	55명	37.33세	4.30년
전체		137명	35.78세	3.29년

나. 연구 절차

Kane과 Trochim(2007)의 개념도 연구 방법 절차를 참조하여 본 연구에서는 그림 4와 같은 절차를 사용하여 연구를 진행하였다.



[그림 4] 학교폭력 가피해 호소문제 목록 도출 및 개념도 분석을 위한 연구절차

첫째, 기존 문헌 분석과 현장 전문가 대상 인터뷰를 통하여 학교폭력 가피해 호소 내용을 검토하였다. 2000년부터 2012년 까지 국내 학회지 및 학위 논문들을 중심으로 학교폭력 관련 문헌들을 살펴보고 학교폭력 가피해 호소 문제 내용들을 검토하였다. 또한 학교폭력 현장 전문가들이 경험한 가피해 사례 유형들을 조사하기 위하여 Wee센터 3명, 117 학교폭력신고센터 3명, 청소년상담복지센터 3명을 선정하여 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰 기간은 2013년 4월~5월까지 총 3차례에 걸쳐 진행되었으며, 각 센터별로 1회씩 진행되었다. 인터뷰의 주 내용은 학교폭력 가피해 사례 접수 현황과 주요 호소 문제들에 대한 탐색이었다.

둘째, 검토된 문헌 및 현장 전문가 인터뷰 자료를 통해 학교폭력 가피해 호소 문제 문장들을 추출하고 타당성을 평가하였다. 호소 문제 문장 목록은 본 연구진 6명이 총 5차례 회의에 걸쳐 목록들을 추출하였다. 추출된 호소 문제 목록은 가해 68개, 피해 70개였다(표 4). 그리고 도출된 호소문제 목록에 대한 타당성을 평가하기 위해서 31명의 현장 전문가들을 선정하여 호소 문장에 대한 타당성을 5점 Likert로 표시하게 하였다. 이때 가해와 피해 모두 평균 4점 이상이었으며(가해 4.11, 피해 4.27) 최저 점수를 받은 것이 3점(보통 수준)으로 추출된 목록을 모두 사용하는 것으로 하였다.

셋째, 추출된 호소 문제들을 분류하기 위하여 현장 전문가들 대상으로 각 문장들의 유사성을 중심으로 분류하는 작업을 실시하였다. 이때 참여자를 두 집단으로 구분하여 가해와 피해 호소 문장 목록을 별도로 분류하게 하였다. 유형분류 작업은 호소 문제 문장 목록들을 현장 전문가에게 보여주고 그것을 유사한 것끼리 묶는 작업이다. 묶음에 대한 개수는 정해진 것은 없으나 분석의 효율성을 위해서 최소 2개 이상 12개미만으로 제한하였다. 그리고 이러한 절차를 효과적으로 진행하기 위해서 온라인 웹 버전으로 제작하여 컴퓨터를 통하여 분류작업을 실시하게 하였다. 이렇게 분류된 자료를 다차원척도분석(multidimensional analysis: MDS)와 위계적 군집분석을 실시하여 분류 차원을 분석하고 호소문제 목록에 대해 군집화 하였다.

〈표 4〉 학교폭력 가피해 호소 문제 목록

번호	학교폭력 가해 호소 문제 목록	학교폭력 피해 호소 문제 목록
1	집단으로 폭행했다.	여러 명에게 맞았다.
2	돈을 뺏았다.	돈을 뺏겼다.
3	악성댓글 등 인터넷상에서 욕을 했다.	단체채팅창에서 욕을 먹었다.
4	집단으로 따돌렸다.	강제로 담배, 술, 약물 등을 하게 했다.
5	나쁜 소문을 퍼트렸다.	은근히 따돌림(은따)을 당했다.
6	외모를 가지고 놀렸다.	내 외모를 갖고 놀렸다.
7	상대방에게 침을 뱉었다.	혐오스러운 것을 강제로 먹었다.
8	상대방이 원하지 않는 동영상을 유포했다.	원치 않는 동영상을 유포했다.
9	툭툭 치고 다녔다.	툭툭 치고 다닌다.
10	단독으로 폭행했다.	한 아이가 계속 때린다.
11	돈을 빌리고 갚지 않았다.	소지품을 뺏겼다.
12	단체 채팅창으로 욕을 했다.	1:1 채팅창에서 욕을 먹었다.
13	담배, 술, 약물 등을 강제로 하게 했다.	신체사진 유포 협박을 당했다.
14	말을 걸어도 대답하지 않았다.	대놓고 따돌림(왕따)을 당했다.
15	옷을 벗겨서 놀렸다.	성폭력을 당했다.
16	인터넷에서 음란한 대화를 강제로 시켰다.	내 별명을 가지고 놀렸다.
17	지나가는데 발을 걸었다.	옷을 벗겼다.
18	도구나 물건으로 폭행했다.	인터넷상 음란한 대화를 강제로 요구받았다.
19	와이파이 셔들을 시켰다.	지나가는데 발을 건다.
20	뒤에서 헐담을 했다.	멍이 들거나 피가 날 정도로 맞았다.
21	인터넷이나 문자 등으로 협박했다.	와이파이 셔들을 당했다.
22	아는 친구들과 못 놀게 했다.	뒷 담화를 당했다.

번호	학교폭력 가해 호소 문제 목록	학교폭력 피해 호소 문제 목록
23	없는 사실을 퍼뜨렸다.	위험 문자를 받았다.
24	성(性)적으로 놀렸다.	말을 걸어도 대답하지 않는다.
25	별명을 부르며 놀렸다.	성(性)적으로 놀림을 당했다.
26	부모 욕을 했다.	장애나 약점을 가지고 놀렸다.
27	인터넷으로 신체사진을 유포했다.	나에게 침을 뱉었다.
28	가방, 신발 등 소지품을 훼손시켰다.	인터넷상 성희롱을 당했다.
29	칼과 같은 흉기로 가해했다.	무시하는 말을 한다.
30	핸드폰을 빌려 썼다.	병원에 입원할 정도로 맞았다.
31	전화로 욕을 했다.	내 핸드폰을 쓴다.
32	폭력써클에 강제로 가입시켰다.	악성댓글이 달렸다.
33	신체의 일부를 만졌다.	폭력써클에 강제로 가입 되었다.
34	장애를 가지고 놀렸다.	친구들과 같이 못 놀게 한다.
35	화장실에서 고의적으로 쳐다봤다.	내 신체 일부를 만졌다.
36	인터넷에 합성사진을 올렸다.	집안형편과 관련하여 놀림을 당했다.
37	노예 노릇을 시켰다.	부모 욕을 한다.
38	공개된 장소에 욕을 썼다.	인터넷에 나의 신체 사진을 유포했다.
39	선후배 등 위계를 이용하여 위협을 했다.	물건을 숨긴다.
40	노는데 끼워주지 않았다.	의자, 책과 같은 물건으로 맞았다.
41	성폭력을 하려고 했다.	면전에서 욕을 먹었다.
42	재미로 속였다.	인사해도 무시한다.
43	공개적으로 망신을 줬다.	성폭력을 당할 뻔했다.
44	주먹이나 발로 때렸다	속임수를 당했다.
45	아르바이트를 시켰다.	화장실에서 고의적으로 쳐다본다.
46	모욕적인 말을 했다.	인터넷에 나의 합성 사진을 올렸다.
47	주먹이나 도구 등으로 위협을 했다.	가방, 신발 등을 훼손당했다.
48	밥을 같이 먹어 주지 않았다.	칼과 같은 흉기로 상처를 입었다.
49	성폭력을 했다.	강제로 아르바이트를 했다.
50	집안형편을 가지고 놀렸다.	전화로 욕을 들었다.
51	강제로 기절놀이와 같은 신체적인 고통을 주었다.	노는데 끼워주지 않는다.
52	속제를 시켰다.	음란한 전화나 문자를 받았다.
53	소리를 질러 겁을 주었다.	공개적으로 망신을 당했다.
54	조별활동에 끼워주지 않았다.	알리기 싫은 나에게 대한 소문이 퍼졌다.
55	음란전화를 했다.	속제를 해줬다.
56	소지품과 같은 물건을 숨겨서 괴롭혔다.	인터넷 게시판에 내 욕을 써 놨다.
57	담뱃불로 지졌다.	시험 답을 억지로 보여줬다.
58	게임의 아이템을 달라고 했다.	밥을 같이 먹어주지 않는다.
59	시험 답을 보여 달라고 했다.	나에 대한 사실이 아닌 얘기가 퍼졌다.

번호	학교폭력 가해 호소 문제 목록	학교폭력 피해 호소 문제 목록
60	억지로 야한 사진을 보게 했다.	주먹이나 발로 맞았다.
61	장난으로 때린다.	게임의 아이디나 아이템을 뺏겼다.
62	인터넷 게임의 아이디를 빌려달라고 했다	비꼬는 말을 들었다.
63	강제로 뽀뽀를 했다.	조별활동에 끼워주지 않는다.
64	소지품을 뺏었다.	억지로 야한 사진을 보게 했다.
65	강제로 포옹을 했다.	억지로 가장 이 등과 같은 신체적인 고통을 당했다
66	소지품을 빌려가고 돌려주지 않았다.	뽀뽀들과 같은 심부름을 해줬다.
67	뽀뽀들과 같은 심부름을 시켰다.	강제로 뽀뽀를 당했다.
68	강제로 성매매를 시켰다.	담뱃불로 상처를 입었다.
69	-	강제로 성매매를 했다.
70	-	강제로 포옹을 당했다.

다. 사용 도구

학교폭력 가피해 호소 문제 유형 분류를 위한 온라인 웹 버전의 개념도 프로그램을 제작하여 현장 전문가에게 실시하였다. 이것을 통하여 참여자의 접근성을 높이고 참여자가 분류 작업을 보다 편리하게 진행할 수 있었다. 웹 프로그램은 피험자가 웹 주소를 통해 접근하며 마우스를 조작하여 호소 문제 유형을 분류할 수 있도록 제작되었다. 웹 프로그램을 이용한 호소 문제 목록 분류 절차는 다음과 같다.

첫째, 참여자에게 학교폭력 가피해 호소 문제 분류 연구에 대한 목적과 함께 웹 프로그램 참여에 대한 안내 지시문을 제시하였다. 지시문이 끝이 나면 호소 문제 목록을 분류하는 연습화면이 제시되어 프로그램 이용에 대한 이해를 높이고자 했다.

둘째, 연습화면이 끝이 나면 호소 문제를 분류하는 화면이 제시되었다. 이때 가해는 68개의 호소 문제 목록이 제시되었으며, 피해는 70개의 호소 문제 목록에 제시되었다. 이때 참여자가 화면에 제시된 목록을 컴퓨터 마우스를 조작하여 분류 칸(분류 주머니)으로 이동시키고 목록을 빠짐없이 분류하도록 안내 화면에 지시되었다.

라. 채점 및 분석

참여자가 웹 버전의 개념도 프로그램을 이용하여 호소 문제 목록을 분류하게 되면

각 참여자의 호소 문제별 번호와 분류 칸 번호 간의 매트릭스가 구성이 된다. 예를 들면 한 참여자가 10개의 분류 칸에 70개의 호소 문제를 분류할 경우 10×70으로 구성된 매트릭스가 생성된다. 그리고 각 분류 칸에 분류된 호소 문제에게 1점이 부여된다. 표 5를 살펴보면 카드 1이 바구니 1에 배분될 경우 매트릭스 좌표 (1, 1)에 1점이 생성된 것을 볼 수 있다.

〈표 5〉 각 피험자별 카드, 바구니 분류 채점 표 예

구분	바구니1	바구니2	바구니3	바구니4	바구니5	.	.	.	.	바구니n
카드1	1									
카드2		1								
카드3		1								
카드4					1					
카드5			1							
.										
.										
.										
.										
카드 n										

이렇게 각 참여자별 채점이 완료되면 전체 참여자의 분류 채점이 합산이 된다. 이때는 호소 문제 수 × 호소 문제 수만큼의 매트릭스가 만들어 지는데 만약 100명의 참여자가 호소 문제 1과 호소 문제 5를 같은 분류 칸에 분류했을 경우 매트릭스 좌표 (1, 5)에 100점이 부여된다. 표 6은 이러한 예에 대해 만들어지는 카드 분류 채점 합산 표의 예이다.

〈표 6〉 전체 피험자 카드 분류 채점합산 표 예

구분	카드1	카드2	카드3	카드4	카드5	.	.	.	.	카드n
카드1										
카드2										
카드3										
카드4										
카드5	100									
.										
.										
.										
.										
카드 n										

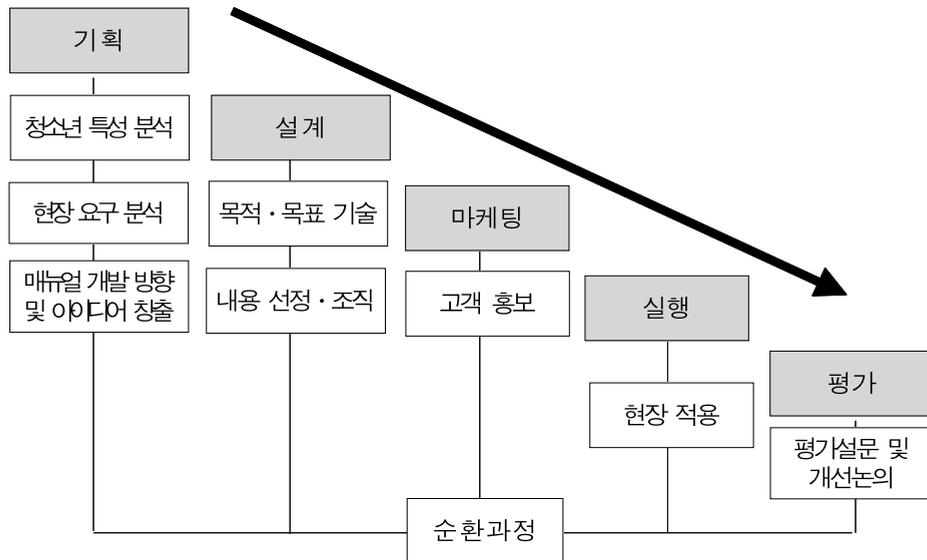
이 합산 표의 채점 점수는 학교폭력 호소 문제들 간의 유사성에 관한 심리적 거리를 나타내는 자료가 된다.

현장 전문가들이 어떤 심리적 차원으로 학교폭력 가피해 유형을 나누는지 살펴보기 위해서 채점된 합산 점수에 대해 다차원척도분석을 실시하였다. 다차원척도분석 방법은 다차원척도분석의 전형으로 알려진 ALSICAL(Alternating Least Squares Scaling) 방식을 사용하였으며 모형은 유클리드 거리모형이었다. 또한 다차원척도분석을 통해 나타난 차원 공간에서 각 호소 문제 목록들이 어떻게 군집을 이루는지 살펴보기 위해 다차원척도분석 결과의 좌표 값을 이용하여 위계적 군집분석을 실시하였다. 위계적 군집분석 방법은 Ward 방법을 사용하였는데 이는 거리에 기반을 둔 자료를 해석할 때 Ward 분석방법이 유용하다는 Kane과 Trochim(2007)의 지적에 따른 것이다. 이러한 분석을 위해서 사용된 통계 프로그램은 SPSS 15.0이었다.

2. 학교폭력 상담전략 매뉴얼 제작 방법

이전 학교폭력 가피해 호소 문제 유형분류 분석을 통해 분류된 호소 유형에 대해 각 유형별 상담 매뉴얼을 마련하고자 하였다. 이를 위해 각 유형별 특성에 대한 구체적인 이해와 특성에 적합한 상담 전략 내용을 구성하고자 하였다.

수행 절차는 김진화(2001)의 프로그램개발 통합 모형 5단계를 참조하여 진행하고자 하였다. 이 모형은 청소년지도현장에서 사용되는 프로그램 개발 및 교육 과정 개발 등에 많이 적용되고 있다. 프로그램개발 통합 모형 5단 단계는 프로그램기획(planning), 프로그램설계(design), 프로그램마케팅(marketing), 프로그램실행(implementation), 프로그램평가(evaluation)로 구성되어 있어 각 영역에서 수행되어야 할 절차를 비교적 체계적으로 정리하고 있다. 그림 5는 본 연구의 매뉴얼 개발과정을 위해 수행하고자 하는 단계를 김진화(2001)의 프로그램 통합 모형을 참조하여 구성한 도표이다.



[그림 5] 김진화(2001)의 프로그램개발 통합 모형을 참조한 매뉴얼 개발과정

가. 상담전략 매뉴얼 기획 단계

첫 단계는 매뉴얼 기획 단계로써 매뉴얼 개발의 기본방향을 설정하는 단계이다. 기획단계에는 학교폭력 가피해 청소년 특성에 관한 분석, 현장 요구자의 분석, 매뉴얼 개발 방향 및 아이디어 창출을 실행하는 단계이다. 기획단계의 가피해 청소년 특성 분석 및 현장 요구자 분석은 학교폭력 종사자에 대한 인터뷰를 통해 진행되었다. 그래서 유형별 특성 분석과 요구분석을 통하여 매뉴얼 개발의 기본 방향을 마련하고자 하였다.

인터뷰 내용에 대한 분석 방법은 현상학적 분석(Interpretative Phenomenological analysis: IPA) 방법을 사용하였다. 현상학적 분석은 연구 대상의 경험에 의미를 부여하는 의미 이해 구축의 과정에 초점을 두는 질적 연구 방법의 하나이며 철학으로서 현상학에 뿌리를 두고 있으며(조민아, 2010; Biggerstaff & Thompson, 2008; Larkin, Watts & Clifton, 2006) 자연과학 방법이 소홀히 하고 있는 개인의 생활세계에서의 주관적 경험을 탐구하는 방법이다(박성희, 2004). 현상학적 연구는 하나의 개념이나 현상에 대한 여러 개인들의 체험적 의미를 기술하며, 현상학자들은 모든 연구 참여자들이 현상을 경험하면서 공통적으로 갖게 된 것을 기술하는 데 초점을 두고 있다. 현상학의 기본적인 목적은 현상에 대한 개인의 경험들을 보편적 본질에 대한 기술로 축소하는 것이다(Creswell, 2007). 따라서 학교폭력 관련 센터에 참여한 개인들의 주관적인 경험을 분석하는데 있어서는 이러한 현상학적 분석 방법이 적절할 것으로 사료되었다. 이를 통하여 학교폭력 관련 센터 종사자들이 경험하는 학교폭력 상담 개입 내용과 필요한 학교폭력 매뉴얼에 대한 내용을 분석하고자 하였다.

1) 연구 대상자

Wee 센터 3명, 117 학교폭력신고센터 3명, 청소년상담복지센터 3명을 선정하여 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰 기간은 2013년 4월~5월까지 총 3차례에 걸쳐 진행되었으며, 각 센터별로 1회씩 진행되었다. 인터뷰의 주 내용은 학교폭력 가피해 개입현황, 상담매뉴얼 관련 요구사항이었다(표 7).

〈표 7〉 현장전문가 및 청소년 대상 기초 요구조사 내용

대상	조사영역	인터뷰 내용
현장 전문가 9명 (117센터 3명, Wee센터 3명, 청소년상담 복지센터 3명)	학교폭력 가피해 개입 현황	1. 학교폭력 가피해 상담 개입 현황 - 주요 상담방법, 상담 절차, 외부 연계 방법
		2. 성공적으로 여겨진 개입 방안
	학교폭력 가피해 상담 매뉴얼관련 요구	1. 학교폭력 가피해 상담 매뉴얼 구성 시 필요사항

2) 면접방법 및 절차

면접 방식은 '반구조화된 면접' 으로 연구 참여자에게 면접에 대한 안내와 질문 내용을 미리 전달하여 면접에 대한 정보를 사전에 충분히 익히게 하였다. 면접당시에는 '비구조화된 면접' 처럼 대화 형식의 면접을 진행하여 유연하고 개방적인 면접이 되도록 하였다. 그리고 연구자 3명이 함께 면담을 진행하여 심층면접이 이루어지도록 하였다. 면접 횟수는 센터별 집단 면접방식으로 각 1회 총 3회였다. 면담진행 중에는 각 질문의 대답에 대한 더욱 풍부한 설명을 이끌어내기 위하여 후속질문을 하면서 융통성 있게 진행하였다. 면담은 연구대상자의 편의를 고려하여 각 센터를 방문하여 진행하였으며, 면담시간은 센터별 평균 1시간 정도 소요되었다.

면담은 참여자의 사전 동의를 얻어 녹음하였고 면담 중에 주요 내용이나 참여자의 비언어적 의사소통, 면접 분위기 등의 특이할 만한 사항은 질문지에 기록해 두었다. 녹음 내용은 누락된 부분 없이 기록하였고, 참여자의 개인정보가 노출될 수 있는 내용은 삭제하였다.

면접을 진행한 연구자는 총 3명으로 심리학 박사 1명과 상담심리전공 석사 2명이었다.

4) 분석방법

인터뷰 내용을 축어록 형식으로 작성하여 연구대상자의 표현이나 생각이 왜곡되지 않도록 하였으며 충분한 분석을 할 수 있도록 자료를 확보하였다. 그리고 면접자료

를 정리하여, 영역별로 개념과 범주로 유목화하여 원자료를 축약하는 개방코딩(open coding)을 실시하였고, 자료에서 반복적으로 나타나는 유의미한 주제를 발견하는 Patton(1990)의 주제분석방법을 적용하였다. 이를 통해 자료의 내용을 전체적으로 포섭하여 설명해 줄 수 있는 또 다른 새로운 개념과 의미를 생성해냄으로서, 학교폭력 매뉴얼과 관련된 요구 내용들을 파악하고자 하였다.

이러한 분석 방법에 참여한 연구자는 심리학 박사 1명, 상담심리전공 석사 졸업 4명이 함께 참여하였다. 총 2회의 회의를 거쳐 개별 면접 자료에 대한 범주화 작업을 실시하였다. 이로써 학교폭력 매뉴얼 요구 내용에 관한 범주들을 구성하였다.

나. 매뉴얼 설계 단계

두 번째 단계는 매뉴얼 설계 단계로써 전 단계에서 확인된 가피해 청소년 특성 및 현장 요구를 반영하여 매뉴얼의 목적과 목표를 설정하고 관련된 내용을 선정·조직하고 상담방법을 체계화 시키는 단계이다. 이 단계에서는 기존에 연구된 학교폭력 상담 전략 문헌들을 고찰하고 연구회의를 통하여 상담 전략 매뉴얼에 대한 기초 틀을 마련하고자 하였다.

학교폭력 가피해 청소년 특성은 유형분류 연구에서 나타난 유형 중심으로 특성을 고찰하고자 하였다. 효과적인 상담전략 수립을 위해서는 특성 분석이 잘 이루어져야 하는 점을 감안하여 각 유형별 특성을 정서, 인지, 행동 영역으로 구분하고 각 영역별로 기존 문헌을 고찰하여 특성을 기술하고자 하였다. 또한 상담전략 또한 정서, 인지, 행동 영역으로 구분하여 각 영역별 효과적인 상담전략을 기술하고자 하였다. 상담전략은 학술지 논문 및 석·박사 학위 논문을 고찰하여 연구회의를 통하여 기술하였다.

다. 매뉴얼 마케팅 단계

세 번째 단계는 마케팅 단계로써 매뉴얼을 사용하는 잠재적 고객(학교폭력관련 기관 종사자)의 참여를 유도하는 단계이다. 그래서 학교폭력 현장 종사자들 대상으로 매뉴얼 개발에 대한 홍보를 실시하여 참여를 유도하고자 하였다. 이를 위해 학교폭력 유형 분류 조사 시(5월~6월) Wee센터, 117센터, 청소년상담복지센터 현장 종사자

들을 대상으로 매뉴얼 개발에 대한 안내와 배포 안내를 실시하였다. 홍보 방법은 e-mail과 전화를 통한 안내였다. 홍보 내용은 매뉴얼 개발 목적 및 개발과정에 대한 안내였다.

라. 매뉴얼 실행 단계

매뉴얼 실행 단계에서는 완성된 매뉴얼을 실제 적용하고 전개하는 단계이다. 이 단계에서는 관련 대상자들에게 매뉴얼에 대한 이해와 현장에서 적용할 수 있도록 안내 주는 절차이다. 그래서 학교폭력 현장 종사자들 대상으로 개발된 학교폭력 가피해 상담전략 매뉴얼 안을 배포하여 이를 현장에서 적용할 수 있도록 하였다. 배포 대상은 현장 전문가 총 9명으로 Wee센터 3명, 117센터 3명, 청소년상담복지센터 4명이었다. 이들에 대한 선정은 현장 근무 경험을 기준으로 하여 선정하였다.

마. 매뉴얼 평가 단계

매뉴얼 평가 단계에서는 실행된 매뉴얼에 대해서 기획한 의도대로 잘 수행되었는지 판단하는 과정이다. 이 과정을 통하여 추후 매뉴얼을 지속적으로 개선해 갈 수 있다. 학교폭력 가피해 상담전략 매뉴얼 평가를 위해 매뉴얼 실행단계에 참여한 참가자들을 대상으로 평가관련 설문조사를 실시하였다. 설문내용에는 매뉴얼의 실제 현장 적용도, 상담 유용도, 개선방향 등을 조사하였다. 또한 각 유형별 특성 및 상담전략에 대한 내용에 대한 의견을 조사하였다.

IV. 결 과

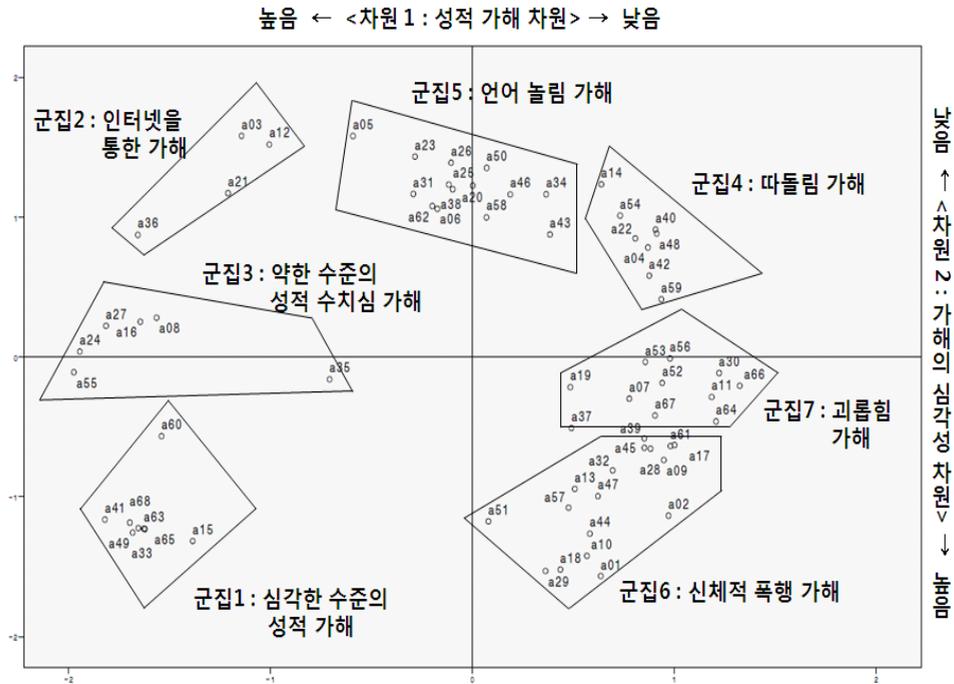
1. 학교폭력 유형분류를 위한 개념도 분석 결과

가. 가해 호소 문제 목록 분류 결과

가해 호소 문제 68개 목록에 대한 다차원적도분석 결과는 그림 6과 같다. 차원 수는 해석 면에서 매우 유용한 2차원을 이용해서 심상자극(가해 호소 문제 목록)들을 분류하였다. 가해 호소 문제 목록에 대한 다차원적도분석결과 stress 값은 .233이었으며 RQS는 .747로 stress 값이 다차원적도분석에 적합한 평균범위(.205 ~ .365)를 충족시키는 것으로 나타났다(최윤정, 김계현, 2007; Gol & Cook, 2004; Kane & Trochim, 2007).

차원에 따라 분류된 내용을 살펴보면 차원1은 성(性)적 가해 내용과 그렇지 않은 내용으로 분류된 것으로 보인다. 차원2는 집단폭행, 금품갈취, 성매매 등 심각한 가해와 비교적 약한 가해로 분류된 것으로 보인다. 따라서 현장 전문가들은 가해를 구분하는 기준으로써 '성적 가해 여부 차원' 과 '가해의 심각성 차원' 으로 분류한 것으로 생각된다.

2차원 공간에 표시된 가해 호소문제 목록들의 좌표 값으로 위계적 군집분석을 실시한 결과 총 7개의 군집을 이루는 것으로 나타났다(표 8). 각 군집별 호소문제 내용을 살펴보면 군집1은 주로 심각한 수준의 성적인 가해 부분의 내용이었다. 군집2는 인터넷을 통한 가해 내용이 많았다. 군집3은 군집1에 비해 다소 약한 수준의 성적 수치심을 주는 가해 내용들로 구성되었다. 군집4는 따돌림 형태의 가해 내용들이었다. 군집5는 언어적 놀림 등의 가해들이었다. 군집6은 신체적 폭행의 내용들이었다. 군집7은 괴롭힘의 가해 내용들이었다.



[그림 6] 학교폭력 가해 호소문제 목록 개념도 분석 결과

<표 8> 다차원적도분석 차원에 위치한 가해 호소 목록에 대한 위계적 군집분석 결과

군집	좌표 표시	좌표 값		가해 호소문제 내용
		차원 1	차원 2	
1 심각한 수준의 성적 가해	a15	-1.39	-1.32	옷을 벗겨서 놀렸다.
	a33	-1.65	-1.22	신체의 일부를 만졌다.
	a41	-1.82	-1.16	성폭력을 하려고 했다.
	a49	-1.68	-1.26	성폭력을 했다.
	a60	-1.54	-0.57	억지로 야한 사진을 보게 했다.
	a63	-1.63	-1.23	강제로 뽀뽀를 했다.
	a65	-1.62	-1.23	강제로 포옹을 했다.
a68	-1.70	-1.18	강제로 성매매를 시켰다.	

군집	좌표 표시	좌표 값		가해 호소문제 내용
		차원 1	차원 2	
2 인터넷 을 통한 가해	a03	-1.14	1.58	악성댓글 등 인터넷상에서 욕을 했다.
	a12	-1.01	1.52	단체 채팅창으로 욕을 했다.
	a21	-1.21	1.17	인터넷이나 문자 등으로 협박했다.
	a36	-1.66	0.87	인터넷에 합성사진을 올렸다.
3 악한 수준의 상적 수치심 가해	a08	-1.56	0.28	상대방이 원하지 않는 동영상을 유포했다.
	a16	-1.65	0.25	인터넷에서 음란한 대화를 강제로 시켰다.
	a24	-1.95	0.04	성(性)적으로 놀렸다.
	a27	-1.82	0.22	인터넷으로 신체사진을 유포했다.
	a35	-0.71	-0.16	화장실에서 고의적으로 쳐다봤다.
4 따돌림 가해	a55	-1.97	-0.11	음란전화를 했다.
	a14	0.64	1.23	말을 걸어도 대답하지 않았다.
	a22	0.81	0.85	이는 친구들과 못 놀게 했다.
	a40	0.91	0.91	노는데 끼워주지 않았다.
	a42	0.88	0.58	재미로 속였다.
	a44	0.58	-1.26	주먹이나 발로 때렸다.
	a48	0.91	0.88	밥을 같이 먹어 주지 않았다.
	a54	0.73	1.01	조별활동에 끼워주지 않았다.
a59	0.94	0.41	시험 답을 보여 달라고 했다	
5 언어 놀림 가해	a06	-0.17	1.06	외모를 가지고 놀렸다.
	a20	0.00	1.23	뒤에서 험담을 했다.
	a23	-0.28	1.43	없는 사실을 퍼뜨렸다.
	a25	-0.12	1.23	별명을 부르며 놀렸다.
	a26	-0.11	1.39	부모 욕을 했다.
5 언어 놀림 가해	a31	-0.29	1.17	전화로 욕을 했다.
	a34	0.36	1.16	장애를 가지고 놀렸다.
	a38	-0.10	1.20	공개된 장소에 욕을 썼다.
	a43	0.38	0.88	공개적으로 망신을 줬다.
	a46	0.19	1.16	모욕적인 말을 했다.
	a50	0.07	1.35	집안형편을 가지고 놀렸다.
	a58	0.07	1.00	게임의 아이템을 달라고 했다.
a62	-0.20	1.08	인터넷 게임의 아이디를 빌려달라고 했다.	
a05	-0.59	1.58	나쁜 소문을 퍼트렸다.	

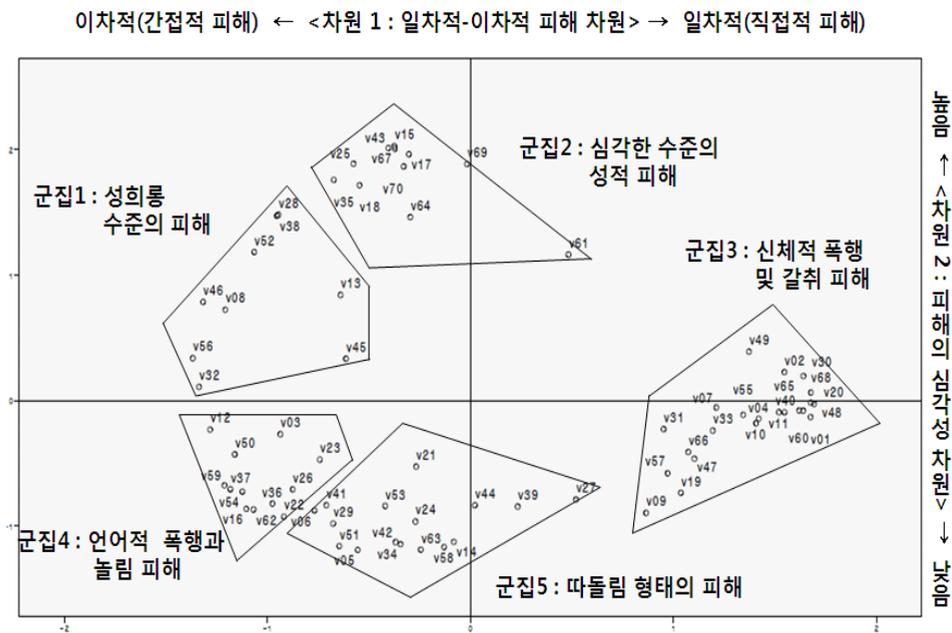
군집	좌표 표시	좌표 값		가해 호소문제 내용
		차원 1	차원 2	
6 신체적 폭행 가해	a01	0.64	-1.57	집단으로 폭행했다.
	a02	0.97	-1.14	돈을 뺏았다.
	a10	0.57	-1.42	단독으로 폭행했다.
	a13	0.51	-0.94	담배, 술, 약물 등을 강제로 하게 했다.
	a18	0.44	-1.52	도구나 물건으로 폭행했다.
	a29	0.36	-1.53	칼과 같은 흉기로 가해했다.
	a32	0.69	-0.81	폭력씨클에 강제로 가입시켰다.
	a44	0.58	-1.26	주먹이나 발로 때렸다.
	a47	0.62	-1.00	주먹이나 도구 등으로 위협을 했다.
	a51	0.08	-1.18	강제로 기절놀이와 같은 신체적인 고통을 주었다.
a57	0.48	-1.08	담뱃불로 지졌다.	
7 괴롭힘 가해	a07	0.78	-0.30	상대방에게 침을 뱉었다.
	a09	0.95	-0.74	톡톡 치고 다녔다.
	a11	1.18	-0.29	돈을 빌리고 갚지 않았다.
	a17	1.00	-0.63	지나가는데 발을 걸었다.
	a19	0.48	-0.22	와이파이 셔들을 시켰다
	a28	0.88	-0.66	가방, 신발 등 소지품을 훼손시켰다.
	a30	1.22	-0.12	핸드폰을 빌려 썼다.
	a37	0.49	-0.51	노예 노릇을 시켰다.
	a39	0.85	-0.58	선후배 등 위계를 이용하여 위협을 했다.
	a45	0.85	-0.65	아르바이트를 시켰다.
	a52	0.94	-0.19	숙제를 시켰다.
	a53	0.86	-0.03	소리를 질러 겁을 주었다.
	a56	0.98	-0.01	소지품과 같은 물건을 숨겨서 괴롭혔다.
a61	0.98	-0.64	장난으로 때린다.	
a64	1.21	-0.46	소지품을 뺏았다.	
a66	1.32	-0.21	소지품을 빌려가고 돌려주지 않았다.	
a67	0.90	-0.42	빵셔틀과 같은 심부름을 시켰다.	

나. 피해 호소 문제 목록 분류 결과

피해 호소 문제 70개 목록에 대한 다차원척도분석 결과는 그림 7와 같다. 2차원으로 분석된 가해 호소 문제 목록 다차원척도분석결과 stress 값은 .213이었으며 RQS는 .794로 다차원척도분석에 적합한 평균범위를 충족시켰다.

피해 호소 문제 분류 차원1은 폭행 피해 및 금품갈취 내용과 다른 피해 내용(성희롱, 성폭행 피해, 언어적 폭력, 따돌림 피해)으로 구분되어 있다. 차원2는 성폭행, 병원 치료 등 심각한 수준의 피해 내용과 언어 놀림, 따돌림 등 비교적 약한 피해 내용으로 분류되어 있다.

2차원 공간에 표시된 피해 호소문제 목록들의 좌표 값으로 위계적 군집분석을 실시한 결과 총 5개의 군집을 이루는 것으로 나타났다(표 9). 각 군집별 호소문제 내용을 살펴보면 군집1은 성희롱 수준의 피해 내용들이었다. 군집2는 심각한 수준의 성적 피해 내용들로 구성되었다. 군집3은 신체적 폭행 갈취 피해 내용들이었다. 군집4는 언어적 폭행과 놀림 피해의 내용들이었다. 군집5는 따돌림 형태의 피해 내용들이었다.



〈표 9〉 다차원척도분석 차원에 위치한 피해 호소 목록에 대한 위계적 군집분석 결과

군집	좌표 표시	좌표 값		피해 호소문제 내용
		차원 1	차원 2	
1 성희롱 수준의 피해	v08	-1.21	0.72	원치 않는 동영상을 유포했다.
	v13	-0.64	0.84	신체사진 유포협박을 당했다.
	v28	-0.95	1.48	인터넷상 성희롱을 당했다.
	v32	-1.34	0.11	악성댓글이 달렸다.
	v38	-0.95	1.47	인터넷에 나의 신체 사진을 유포했다.
	v45	-0.61	0.33	화장실에서 고의적으로 쳐다본다.
	v46	-1.32	0.78	인터넷에 나의 합성 사진을 올렸다.
	v52	-1.07	1.18	음란한 전화나 문자를 받았다.
2 심각한 수준의 성적 피해	v56	-1.37	0.34	인터넷 게시판에 내 욕을 써 놨다.
	v15	-0.38	2.02	성폭력을 당했다.
	v17	-0.30	1.96	옷을 벗겼다.
	v18	-0.55	1.71	인터넷상 음란한 대화를 강제로 요구받았다.
	v25	-0.58	1.88	성(性)적으로 놀림을 당했다.
	v35	-0.67	1.76	내 신체 일부를 만졌다.
	v43	-0.40	2.01	성폭력을 당할 뻔했다.
	v61	0.48	1.16	게임의 아이디나 아이템을 뺏겼다.
	v64	-0.30	1.46	억지로 야한 사진을 보게 했다.
	v67	-0.37	2.00	강제로 뽀뽀를 당했다.
v69	-0.02	1.88	강제로 성매매를 했다.	
v70	-0.33	1.86	강제로 포옹을 당했다.	

군집	좌표 표시	좌표 값		피해 호소문제 내용
		차원 1	차원 2	
3 신체적 폭행 및 갈취피 해	v01	1.67	-0.13	여러 명에게 맞았다.
	v02	1.55	0.23	돈을 빼앗겼다.
	v04	1.42	-0.15	강제로 담배, 술, 약물 등을 하게 했다.
	v07	1.21	-0.06	혐오스러운 것을 강제로 먹였다.
	v09	0.86	-0.90	특특 치고 다닌다.
	v10	1.41	-0.18	한 아이가 계속 때린다.
	v11	1.52	-0.09	소지품을 빼앗겼다.
	v19	1.04	-0.73	지나가는데 발을 건다.
	v20	1.69	-0.03	머리가 들거나 피가 날 정도로 맞았다.
	v30	1.64	0.20	병원에 입원할 정도로 맞았다.
	v31	0.95	-0.23	내 핸드폰을 쓴다.
	v33	1.19	-0.24	폭력씨클에 강제로 가입 되었다.
	v40	1.64	-0.08	의자, 책과 같은 물건으로 맞았다.
	v47	1.10	-0.46	가방, 신발 등을 훼손당했다.
	v48	1.68	-0.02	칼과 같은 흉기로 상처를 입었다.
	v49	1.37	0.39	강제로 아르바이트를 했다.
	v55	1.34	-0.11	숙제를 해줬다.
	v57	0.97	-0.58	시험 답을 억지로 보여줬다.
	v60	1.62	-0.08	주먹이나 발로 맞았다.
	v65	1.55	-0.09	억지로 기절놀이 등과 같은 신체적인 고통을 당했다.
v66	1.07	-0.41	빵셔틀과 같은 심부름을 해줬다.	
v68	1.68	0.06	담뱃불로 상처를 입었다.	
4 언어적 폭행과 놀림 피해	v03	-0.94	-0.27	단체채팅창에서 욕을 먹었다.
	v12	-1.28	-0.23	1:1 채팅창에서 욕을 먹었다.
	v16	-1.10	-0.86	내 별명을 가지고 놀렸다.
	v22	-0.92	-0.93	뒷 담화를 당했다.
	v23	-0.74	-0.47	위협 문자를 받았다.
	v26	-0.88	-0.71	장애나 약점을 가지고 놀렸다.
	v36	-0.98	-0.82	집안형편과 관련해서 놀림을 당했다.
	v37	-1.18	-0.71	부모 욕을 한다.
	v50	-1.16	-0.43	전화로 욕을 들었다.
	v54	-1.12	-0.73	알리기 싫은 나에 대한 소문이 퍼졌다.
v59	-1.21	-0.67	나에 대한 사실이 아닌 얘기가 퍼졌다.	
v62	-1.07	-0.87	비꼬는 말을 들었다.	

군집	좌표 표시	좌표 값		피해 호소문제 내용
		차원 1	차원 2	
5 따돌림 형태의 피해	v05	-0.56	-1.19	은근히 따돌림(은따)을 당했다.
	v06	-0.77	-0.88	내 외모를 갖고 놀렸다.
	v14	-0.08	-1.13	대놓고 따돌림(왕따)을 당했다.
	v21	-0.27	-0.53	와이파이 셔틀을 당했다.
	v24	-0.27	-0.96	말을 걸어도 대답하지 않는다.
	v27	0.52	-0.79	나에게 침을 뱉었다.
	v29	-0.68	-0.98	무시하는 말을 한다.
	v34	-0.34	-1.14	친구들과 같이 못 놀게 한다.
	v39	0.23	-0.84	물건을 숨긴다.
	v41	-0.71	-0.83	면전에서 욕을 먹었다.
	v42	-0.37	-1.13	인사해도 무시한다.
	v44	0.02	-0.83	속임수를 당했다.
	v51	-0.65	-1.16	노는데 끼워주지 않는다.
	v53	-0.42	-0.84	공개적으로 망신을 당했다.
	v58	-0.13	-1.17	밥을 같이 먹어주지 않는다.
v63	-0.25	-1.19	조별활동에 끼워주지 않는다.	

다. 유형 분류 결과에 대한 요약 및 논의

차원 1의 성적 가해 내용으로는 성추행 및 성폭행 등이 해당하는 내용들인데, 세 부적으로는 ‘옷을 벗겨 놀린다’, ‘신체의 일부를 만지거나 강제로 뽀뽀 및 포옹을 하는 경우와 같은 성추행’, ‘성행위를 강제로 하는 성폭력’, ‘억지로 야한 사진을 보게 하는 것’ 등의 성희롱이 포함된다. ‘성적 가해’ 차원은 학교폭력 문제 가운데 사회 규범 면에서 큰 물의를 일으키며 문제의 심각성도 크기 때문에 가해자에 대한 단순 심리 상담보다는 부모, 학교, 지역 사회 등 여러 차원에서 접근해야 하는 문제이며 법률적 처리가 매우 필요한 문제 영역이기 때문에 청소년관련 기관들의 연계가 반드시 필요한 문제 영역이다. 현장 전문가들이 ‘성적 가해 여부’를 학교폭력 가해의 중요한 차원으로 생각한 것은 아마도 문제의 심각성 및 여러 연계가 필요한 문제 영역이라는 인식 때문인 듯하다.

학교폭력 가해 호소 문제 분류에 대한 차원2는 집단폭행, 금품갈취, 약취, 강탈 등 심각한 가해 내용과 놀림, 따돌림 등 비교적 약한 가해로 분류되었다. 즉 현장 전문가들은 성적 가해 여부와 더불어 가해의 심각성 수준에 따라 호소 문제들을 분류한 것으로 보인다. 집단폭행, 심각한 상해, 금품갈취 등의 심각한 학교폭력 유형은 성적 가해와 더불어 단순 심리상담 외에 부모, 학교 등 환경적 개입과 법률적 개입이 필요한 사항으로 현장 전문가들은 가해를 구분하는 기준으로 심각성 수준을 고려한 것으로 보인다.

가해 호소 문제 유형을 보다 세분화하기 위해서 2차원 공간에 표시된 가해 호소문제 목록들의 좌표 값으로 위계적 군집분석을 실시하였다. 그 결과 총 7개의 군집을 이루는 것으로 나타났다. 각 군집별 호소문제 내용을 살펴보면 군집1은 ‘성폭력을 했다.’, ‘강제로 성매매를 시켰다’ 등 주로 심각한 수준의 성적인 가해 내용들로 구성되었다. 군집2는 ‘악성댓글 등 인터넷 상에서 욕을 했다.’, ‘단체 채팅창으로 욕을 했다.’ 등 인터넷을 통한 가해 내용들로 구성되었다. 군집3은 성적 가해 내용이었지만 군집1에 비해 다소 약한 수준의 성적 가해로써 ‘음란한 대화 및 성적 수치심’ 등의 가해 내용이었다. 군집4는 따돌림 가해 문제들로 끼워주지 않기, 무시하기 등의 내용이었다. 군집5는 언어적 놀림의 가해 내용들로 외모를 가지고 놀림, 별명 부르기, 모욕 주는 말하기 등 이었다. 군집6은 신체적 폭행 및 금품갈취 가해로 집단 폭행, 흥기 가해, 돈 빼기 등 의 내용들이었다. 군집7은 괴롭힘 가해로 침 뱉기, 발 걸기 등의 가해 내용들이었다.

가해 개념도에서 호소 문제들을 두 개의 차원별로 4가지 수준으로 구분할 수 있는데, 첫 번째, 심각한 성적 가해 수준에는 군집 1(심각한 성적 가해) 해당하고 두 번째, 성적 가해는 있지만 덜 심각한 수준에는 군집3(비교적 덜 심각한 성적 가해)과 군집2(인터넷을 통한 가해)가 해당되며, 군집5(언어적 놀림)가 일부 해당되는 것으로 보인다. 세 번째, 성적 가해는 없지만 심각한 수준의 가해에는 군집6(신체적 폭행 및 금품갈취)이 해당되며 군집7(괴롭힘)이 일부 해당된다. 그리고 마지막 네 번째 성적 가해도 없고 심각성 수준도 비교적 낮은 영역에는 군집4(따돌림)가 해당되며, 군집5(언어적 놀림)과 군집7(괴롭힘)이 일부 해당되는 것으로 보인다.

이러한 결과는 학교폭력 현장 전문가들이 학교폭력 가해 유형을 7개 정도로 구분하고 있음을 보여주고 있으며 이를 다시 성적 가해 여부차원과 폭력의 심각성 차원으로 구분하고 있다는 것을 보여주고 있다.

차원1은 폭행 피해 및 금품갈취 내용과 다른 피해 내용(성희롱, 성폭행 피해, 언어적 폭력, 따돌림 피해)으로 구분되어 있는데, 이것은 신체적 폭행, 갈취 등 피해 내용 그 자체에서 가해자의 직접적인 의도가 내포될 수 있는 일차적 피해 내용과 성희롱, 성폭행, 언어폭력, 따돌림 등 다른 부가적 문제를 일으킬 수 있는 이차적 피해 내용으로 구분되는 것으로 보인다. 차원2는 성폭행, 병원 치료 등 심각한 수준의 피해 내용과 언어 놀림, 따돌림 등 비교적 약한 피해 내용으로 분류되어 있다. 차원2는 가해 분류 차원2와 유사하게 문제의 심각성 정도에 따라 분류되어 있다.

피해 분류 차원에 대한 이러한 결과는 가해의 분류 차원과 다소 차이가 있는 결과인데, 가해의 경우 '성적 가해 여부' 차원이 사용된 반면 피해의 경우 '일차적이차적 피해 내용' 차원이 중요한 분류기준으로 사용되고 있었다. 이는 가해와 피해 유형을 구분하는 데 있어 현장 전문가들은 다른 분류 기준을 사용하고 있다는 점을 시사한다. 즉 가해자의 경우에는 성적 가해 여부가 분류의 큰 기준이 되고 있으며 피해자의 경우에는 일차적 문제인지 다른 부가적 문제를 일으킬 수 있는 문제인지가 중요한 분류의 기준이 되고 있는 것으로 보인다.

피해 분류 차원에서 현장 전문가들이 피해 내용이 일차적인지 아니면 이차적인지 구분하는 이유는 상담에 대한 접근 방향이 피해 내용에 따라 달라 질 수 있기 때문인 것으로 생각된다. 즉 신체적 폭행, 금품 갈취 등 일차적 피해 내용은 피해 사실에 더 중점을 둔 상담 전략을 세울 수 있는 반면 성희롱, 언어폭력, 따돌림 등은 피해

사실 자체보다는 피해로부터 야기되는 불안, 분노 등 정서적 문제가 더 심각할 수 있기 때문에 이차적 피해 내용 중심의 상담 전략을 수립하는 것이 필요할 수도 있다.

학교폭력 피해 호소 문제 분류에 대한 차원2는 '피해의 심각성' 정도인데, 피해가 심각한 정도는 성폭력 피해, 집단폭행 피해, 금품 피해 등이 해당이 되고 심각성이 약한 정도는 '인터넷 문자 욕설 피해', '별명 등 놀림 피해.', '전화 욕설 피해.' 등이 해당되었다. '피해의 심각성 정도'에 대한 차원은 '가해의 심각성 정도' 차원과 유사한 분류기준으로 생각된다. 가해와 마찬가지로 피해의 심각성이 클수록 단순 심리상담 외에 부모, 학교 등 환경적 개입과 법률적 개입이 필요하기 때문에 현장 전문가들은 피해를 구분하는 기준으로 이러한 심각성 수준을 중요한 분류차원으로 고려한 것으로 생각된다.

피해 호소 문제 유형을 보다 세분화하기 위해서 2차원 공간에 표시된 피해 호소문제 목록들의 좌표 값으로 위계적 군집분석을 실시한 결과 모두 5개의 군집이 나타났다. 군집1은 '성희롱 피해'로 인터넷 등을 이용해서 신체사진 유포, 성희롱 문자 피해 등의 내용이었다. 군집2는 군집1에 비해 피해가 심각한 수준의 성적 피해 내용으로 성폭력, 성매매 피해 등의 내용들이었다. 군집3은 신체적 폭행 및 갈취 피해로 집단 폭행, 노예 시키기 등의 내용들이었다. 군집4는 언어적 폭행과 놀림 피해로 인터넷 등을 이용한 욕설, 위협 문자, 신체적 약점 놀림 등이었다. 군집5는 따돌림 피해로써 무시당함, 소외시키기 등의 내용들이었다.

피해 호소 문제 개념도에서 호소 문제들을 두 개의 차원별로 4가지 수준으로 구분하면 첫 번째, 심각한 일차적 피해 수준에는 군집 3(신체적 폭행 및 갈취 피해)이 일부 해당하고 두 번째, 비교적 약한 일차적 피해 수준에는 군집 3의 일부와 군집5(따돌림 피해)의 일부가 해당되었다. 세 번째, 심각한 이차적 피해에는 군집2(피해가 심각한 수준의 성적 피해)가 모두 해당되고 군집1(성희롱 수준의 피해)이 일부 해당된다. 그리고 마지막 네 번째 비교적 약한 이차적 피해에는 군집4(언어적 폭행과 놀림 피해)가 해당되며, 군집5(따돌림 피해)가 일부 해당되었다.

2. 학교폭력 상담전략 매뉴얼 제작을 위한 연구 결과

가. 학교폭력 현장 전문가 인터뷰 결과

현장 전문가 인터뷰를 통해 얻어진 인터뷰 자료는 본 연구진 5명이 축어록을 분석하여 개방코딩을 하고, 2차례의 회의를 통하여 개방코딩에 대한 논의 및 교차 분석, 큰 범주화에 대한 논의를 실시하였다. 분석 틀은 크게 두 가지로 첫째 가피해 호소 문제 유형 내용이고 둘째는 매뉴얼 개발 시 참고해야 할 사항이었다. 현장 전문가 대상 인터뷰 주 내용은 ‘학교폭력 가피해 상담개입 현황’ 과 ‘학교폭력 사례에 대한 상담전략’, ‘학교폭력 매뉴얼 개발에 관한 의견’ 이었다.

1) 학교폭력 가피해 상담개입 현황

각 센터에서 이루어지는 학교폭력 가피해 상담 개입 대해서 조사하였다. 주요 상담방법과 상담절차, 외부 연계 방법에 대해서 인터뷰를 실시하였다.

각 센터에서 주로 이루어지는 상담개입 방법으로는 전화상담과 집단프로그램, 개인상담, 사례연계였다.

가) 전화상담

117센터, 청소년상담복지센터, Wee센터는 학교폭력과 관련하여 주로 전화를 통하여 최소 상담이 이루어지고 추후 개인상담 등 지속 상담으로 이어지는 것으로 조사되었다. 즉 전화상담은 학교폭력에 대한 신고 경로로 사용되고 있었다.

"하루에 접수되는 건수는 하루에 100건이 넘습니다."- 117센터

"직접적으로 신청하시는 것 보다 전화 상담이 유난히 많아졌어요." - 청소년상담복지센터

"제일 기본은 일단 CYS에서 관문이 1388전화기 때문에 그런 기본교류가 있고. 학교의 선생님들이 바로 의뢰하는 경우도 있습니다." - 청소년상담복지센터

전화상담을 통하여 주로 호소하는 내용은 신고절차와 추후 행정절차에 대해 묻는 정보제공에 대한 요구가 많은 것으로 조사되었다.

"전화 상담의 특성상 당위성이고 사실은 그런 내용은 물론 전화주시는 엄마의 어떤 억울한 감정을 뭐 알아드리는 과정이 필요하지만 정보제공에 그치더라는 거. 이렇게, 이렇게 처리하셔야 됩니다. 이렇게 이런 절차가 있습니다. 학교 폭력 예방에 대한 법률에 보면 뭐 대비자치위원회를 요청을 하고 뭐. 법적인 내용을 뭐 알려드리면서 뭐 아이한테 이렇게, 이렇게 해주시고 만약에 해결이 안 되면 117에 하시라고. 정보제공에 그치는 게." - 청소년상담복지센터

"제가 주로 받은 전화들은 입건된 과정 있잖아요. 아이가 처음에 이제 가해자가 신고가 되어서 그 다음 처리절차에 굉장히 부모님들이 불안정했고 아이들도 이 상황을 어떻게 해야 될지 모르겠고 애가 어떤 처벌을 받게 되나 부모가 어떤 과정으로 진행해야 되고 그러니까 어느 서에 가서 어느 개를 찾아가야 되는지 그런 것들을 좀 여쭙보시더라고요. 그러니까 그런 것들에 대한 정보가 전혀 없으신 거예요." - 청소년상담복지센터

나) 집단 프로그램

가해자에 대한 전화상담외의 상담 방법으로는 주로 소집단 상담방식의 프로그램을 운영하는 것으로 나타났다. 또한 피해자들은 이러한 집단 상담방식이 효과적이지 않는 것으로 나타났다.

"공식적인 집단 상담은 제가 말씀드린 단기프로그램이구요. 피해학생들은 개인상담 사실은 많이 하는데요. 피해학생들이 여럿이 있는 것을 싫어하더라고요 가해학생은 에너지가 많잖아요. 그래서 집단 상담을 좋아해요" - Wee 센터

그리고 가해자에 대한 집단 프로그램 내용은 센터별로 차이가 있는 것으로 보이며 내용도 다양한 것으로 보인다.

"뭐 금연이나 학교폭력 예방이나 대인관계는 이런 거는 어느 정도 고정이 되어 있고, 감정 조절이나 충동 조절하는 방법. 또 뭐 스마트폰이나 게임 예방교육 이런 것들.." - Wee 센터

라) 개인상담

학교폭력에 대한 개인상담은 주로 피해자 중심으로 이루어지는 것으로 보인다. 이는 피해자들의 경우 심리·정서적 상처가 크며 이후 상처가 쉽게 아물지 않아 지속적인 상담 개입이 필요하기 때문인 것으로 보인다.

"피해학생들이 여럿이 있는 것을 싫어하더라고요. 자체적으로. 피해학생한테 개인상담 많이 해요. 저희는 개인 상담을 주로 피해 학생들에게 많이 하고, 피해학생 캠프 같은 거 만들잖아요? 작년에 그거 실패했잖아요. 참여자가 적어서..." - Wee 센터

"대인관계로 들어와서 상담을 진행하다 보면 학교폭력 피해 입은 아이들이 많더라고요. 이제 구분할 때 처음에는 학교폭력 피해로 들어오지만 사회성으로 들어와서 이제 파고 들어가 보면 상담하다 보면, 그런 경향들이 있는데, 그걸 이제 어디 외부에 알리지 않고 엄마아빠한테도 알리지 않았다가 상담할 때 드러나고 이런 경우가 이제..." - Wee 센터

그리고 피해학생에 대한 개인상담 내용으로는 정서적 공감과 사회성 제고를 위한 상담 내용이 있으며 개별 사례에 따라 다른 접근이 필요한 것으로 나타났다.

"사회성이나 이런 아이들 같은 경우는 좀 이제 정서적인 부분에서 많이 폐쇄된 아이들이 많더라고요. 그래서 그런 아이들은 이제 라포 형성에 주로 처음에 기울이고, 그렇게 한 다음에 상담을 진행하는 것 같아요. 그리고 아이들마다 성향이 다르기 때문에 다르게 개입하고 특별한 거는 없는 거 같아요." - Wee 센터

마) 사례연계

Wee센터, 117센터, 청소년상담복지센터 간 사례 연계는 역할에 대한 분담이 명확하지 않아 연계 활동이 활성화 되지 않는 것으로 나타났다. 또한 연계 혹은 사례 의뢰에 시 각 기관 간 개입 범위 및 연계 기준을 요구하는 것으로 나타났다.

"117 폭력상담원 전화로 오고요." - Wee 센터

"117은 저희도 처음에 생겼을 때 되게 많이 의뢰가 올 줄 알았거든요. 117 연계해

서 상담이 올 것이라 라고 생각했는데 저희는 작년 1케이스 의뢰. 예예. 1케이스 의뢰가 와서 상담했고. 안 그래도 한 번 조사. 별로. 거기서 다 끝내시는 거 같아요. 전화 상담. 센터로 직접 의뢰를 넣거나 이렇게는..." - 청소년상담복지센터

"전화상담으로 기초적인 상담은 제공하고 있고요. 그 외 전문상담이 필요한 경우에는 Wee나 청소년상담복지센터에 의뢰를 하고 수사가 필요한 경우는 수사의뢰를 합니다. " - 117 센터

그리고 117센터의 경우 신고 사례를 많이 접수 받는 것으로 보이며 Wee센터나 청소년상담복지센터는 집단 프로그램, 개인상담 등 지속적 개입이 필요한 사례를 다루는 것으로 나타났다.

"117은 수사가 필요한 경우에는요. 관할 경찰청에서 바로 그냥 학교로 가는 경우가 있고. 사안에 따라서. 저희도 117에서 저희쪽으로 연계를 한 경우는 거의 없습니다." - 청소년상담복지센터

"현재 상담은 피해아이에게 우리기관이 할 수 있는 일은 사실 전문적인 개입이나 이런 식으로 많이 하고 있습니다. Wee센터에서 많이 하고 있는데, 저희 생각을 한 게 우리가 할 수 있는 현재에 그런 어떤 정서적인 부분 그런 부분 공감의 부분이 채워줘야 된다고 생각 합니다. 그런게 필요하겠다 생각이 들었습니다." - 청소년상담복지센터

그리고 Wee센터는 학교에서 의뢰된 가해자에 대한 상담을 많이 다루고 있으며 피해자는 청소년상담복지센터에서 많이 다루고 있는 것으로 나타났다. 이것은 가해자의 경우 학교 측에서 Wee센터로 바로 의뢰하는 경우가 많기 때문이며 피해자의 경우 학교 내에서 상담을 받기 보다는 학교 외부에서 상담을 받는 것이 보다 안전하다고 느껴지는 것으로 보인다.

"저희는 가해가 80%고, 피해가 한 20%정도... 그래서 이제 저희가 걱정을 하는 게, Wee센터가 왠지 이미지가 가해 학생들만 조금 더 중점으로 다루지 않나하는 이미지를 가질까봐 걱정을 하죠." - Wee 센터

"학교에서 학생들에 대한 교육을 여기다 보내는 거니까. 저희한테. 저희는 관련 기관이다 보니까, 저희가 맡아서 애들 2주간 데리고 있어요." - Wee 센터

"실제로 상담현장에서는 가해 학생들은 거의 안 들어 와요." - 청소년상담복지센터

"어떻게 보면은 학교 현재 상담은 피해아이에게 우리기관이 할 수 있는 일은 사실 전문적인 개입이나 이런 식으로 많이 하고 있습니다." - 청소년상담복지센터

2) 학교폭력 사례에 대한 상담전략

학교폭력 사례에 대한 각 기관별 효과적인 상담전략에 대해서 질문을 하였다. 하지만 세 기관 모두 저마다 다른 상담 전략들을 사용하고 있으며 사례와 상담자에 따라 저마다 다른 전략들을 사용하고 있는 것으로 나타났다. 즉 전문가들 사이에 서로 통용되고 있는 상담전략은 부재하는 것으로 나타났다.

"학교 폭력 사안에 대해서 할 수 있는 게 없어요. 자치위원회 열면 딱. 들어오지도 못하게 하고. 거기서 다 이뤄지고 나서. 이제 처리가 끝나고. 중간에 뭐 부모가 신뢰하는 계속 선생님에게 뭐 물어보고. 도와줄 수는 있지만 사안이 처리되는 과정에서는 거의 뭐 배제된 상황. 그리고 나서 사건이 끝나고 나서 심리적인 요소. 뭐 개입이 필요할 거 같다 그러면 들어가서. 이런 경우도 있어요. 동반자 선생님들이. 전반기 후반기에 학교 폭력 사건이 발생해서 처리되는 과정까지는 어느 수사권, 경찰권을 가지고 있는 쪽에서 처리하는. 사후관리는 저희가..." - 청소년상담복지센터

"만약에 사회성이나 이런 아이들 같은 경우는 좀 이제 정서적인 부분에서 많이 폐쇄된 아이들이 많더라고요. 그래서 그런 아이들은 이제 라포형성에 주로 처음에 기울이고. 그렇게 한 다음에 상담을 진행하는 것 같아요. 그리고 아이들 마다 성향이 다르기 때문에 다르게 개입하고 특별한 거는 없는 거 같아요." - Wee 센터

또한 학교폭력 문제 유형이 다양함에 따라 상담 전략의 수도 매우 다양할 필요가 있다는 것이 대체로 많은 의견이었다.

"피해 사례에 따라서는 정신과 치료가 필요한 경우도 있고 약물치료가 필요한 경우도 있고 다양하죠." - 청소년상담복지센터

"폭행의 유형에 따라 달라 질 수 있을 것 같아요. 신체 폭력도 다를 것이고. 그리고 세분화 된 절차도 소개될 필요도 있고..." - 청소년상담복지센터

"구체적인 전화상담 기법이 필요하다. 경찰관 피해자와 접촉했을 때에 구체적인 상담 대화기법들이 필요할 수 있다. 그리고 문제 유형에 따라 대하는 방법들이 달라져야 한다고 생각한다." - 117 센터

"유형별로 어떻게 저희가 접근하느냐, 그런 부분이 조금 있으면 좋은 것 같아요. 예를 들어서... 프로그램도 필요할 것 같고." - Wee 센터

3) 학교폭력 매뉴얼 개발에 관한 의견

현재 학교폭력 상담관련 매뉴얼은 교육부 및 교육부 산하기관에서 펴낸 교사용 지침서가 대부분인 것으로 보이며 117센터, Wee센터 청소년상담복지센터 현장 전문가를 위한 전문상담자용 매뉴얼은 없는 실정이었다.

"매뉴얼이 교과부에서 나온 그냥 뭐 사안 이런 것만 있고 없어요." - Wee 센터

또한 학교폭력 매뉴얼 제작 방향과 관련해서 학교폭력의 부분적인 문제 유형 혹은 부모, 청소년 등 특정 대상에 초점을 맞추기 보다는 전반적인 영역을 다룰 수 있는 매뉴얼이 필요하다는 의견이 많았다.

"학교폭력이 가해자 피해자의 드러난 사건이긴 하지만 교사도 개입돼 있고 아이들도. 그 다음 부모교육이. 그래서 전반적으로 가해자 피해자 부모상담 따로 가고, 따로 만들어 지는 건가. 계속 그게 궁금했거든요. 그래서 매뉴얼이 만들어 진다면 사실 이거 상담자들이 분다고 한다면 전반적으로 이 안에 다 포함이 되어 있으면 저희가 따로따로 찾아보는 것이 아니라.." - 청소년상담복지센터

그리고 학교폭력은 법률적인 문제 등 연계절차가 필요한 사례가 많기 때문에 이러한 정보를 유형별로 담은 매뉴얼이 필요하다는 의견이 있었다.

"상담사들은 법률적인 지식이 약해서 그런 부분에서 도움이 필요하다." - 117 센터

나. 현장 전문가 인터뷰를 통해 얻어진 학교폭력 가피해 상담

매뉴얼 개발 방향

117센터, Wee센터, 청소년상담복지센터 현장 전문가 9명에 대한 인터뷰를 통해 얻게 된 결과는 학교폭력 문제가 매우 다양하기 때문에 필요한 상담전략 또한 다양할 필요가 있다는 것이다. 또한 각 기관마다 전문상담을 실시하고 있지만 기관, 상담자, 사례에 따라 모두 다른 상담전략을 사용하고 있었다. 물론 문제 유형 및 사례에 따라 다른 상담전략을 사용하는 것이 적절하지만 기관별, 상담자별 모두가 다른 전략을 사용하고 있다는 것은 문제 유형별 전문가 간 통용될 수 있는 구체적인 전략이 부재하다는 의미이기도 하다. 또한 이것은 학교폭력 문제에 대한 체계적인 상담 접근이 없다는 의미이다.

한 학문 분야가 지속적으로 발전할 수 있으려면 학자 간 의사소통할 수 있는 공통의 영역과 주제가 있어야 한다. 한 주제에 대해서 학자들마다 저마다 다른 방식의 접근과 다른 방식의 소통을 한다면 그 분야에 대한 지적 산출물을 체계적으로 쌓아 올릴 수 없으며 개인 연구 성과에 그쳐 더 이상 학문으로써 가치를 상실할 것이다.

학교폭력 문제에 대해서 전문상담 영역이 발전할 수 있으려면 특정 주제에 대해서 전문가 간 충분히 의견을 교환할 수 있는 소통의 장이 마련이 되어야 한다. 이를 위해서는 다양한 학교폭력 문제에 대해 체계적으로 정리하고 그동안 연구되었던 성과들을 집적할 필요가 있다. 이러한 면에서 정신질환 진단 및 통계편람(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM)은 다양한 정신질환에 대해서 체계적으로 분류하고 각 분류에 따라 현장 전문가들이 매우 유용하게 사용할 수 있는 내용들을 지속적으로 개정하고 있어 세계적으로 인정받고 있는 정신질환 매뉴얼이 되었다.

이러한 관점에서 학교폭력 상담전략 매뉴얼이 작성될 필요가 있다. 따라서 학교폭력 문제를 보다 체계적으로 분류하고 분류된 유형에 대한 구체적인 특성과 상담전략들을 소개할 필요가 있다. 이러한 특성과 전략들은 전문가들 간의 충분한 의사소통이 이루어 질 수 있도록 그동안 연구되어 왔던 문헌에 기초하여 작성될 필요가 있다.

따라서 이러한 연구 결과를 통해서 학교폭력 매뉴얼에 대한 개발 방향을 다음과 같이 설정하였다.

첫째, 상담 전문가를 위한 편람을 만들고자 하는 데 있다. 상담 전문가들은 선호하는 상담 이론적 성향이 모두 다르기 때문에 획일적인 상담전략 매뉴얼을 개발하여 제공하기 보다는 이들의 이해를 돕는 다양한 상담 편람 형태가 적절하다고 생각하였다.

둘째, 다양한 학교폭력 문제에 대한 현장 전문가의 이해를 돕기 위해서 유형을 보다 체계적으로 분류하고자 하였다. 이를 위해서 117센터, Wee센터, 청소년상담복지센터 현장 전문가 대상의 개념도 연구를 통해 얻어진 유형을 본 매뉴얼에 담고자 하였다.

셋째, 각 유형에 대한 충분한 이해와 다양한 상담전략을 전문가들이 참고할 수 있도록 내용 기술을 세분화하고자 하였다. 이를 위해서 각 유형에 대한 특성을 정서, 인지, 행동, 기타 특성을 구분하여 기술하고 문헌에 보고된 사례들과 상담전략들을 기술하고자 하였다.

넷째, 학교폭력 사례와 관련하여 현장 전문가들이 요청하고 있는 내용을 반영하고자 하였다. 이를 위해 상담전략 외에 법적 처리 내용 및 절차, 연계 가능한 서비스 내용 등을 담으려고 노력하였다.

다섯 째, 학교폭력 매뉴얼에 관한 지속적인 개정과 추후 연구를 위해서 가능한 학술지에 보고된 내용을 중심으로 기술하고자 노력하였다. 학술지에 보고된 내용은 많은 전문가들이 검토하고 참고할 수 있는 것이기 때문에 추후 매뉴얼 개정과 지속적인 연구에 도움이 될 것으로 생각하였다.

위의 매뉴얼 집필 방향을 검토하여 본 학교폭력 매뉴얼을 현장 상담전문가를 위한 '학교폭력 유형분류 및 상담전략 편람' 으로 작성하고자 하였다.

다. '학교폭력 유형분류 및 상담전략 편람' 편집 방향 및 구성

1) 편집 방향 및 과정

본 편람의 편집 방향은 상담 전문가를 위한 편람을 만들고자 하는 데 있다. 상담 전문가들은 선호하는 상담 이론적 성향이 모두 다르기 때문에 본 연구진은 획일적인 상담전략 매뉴얼을 개발하여 제공하기 보다는 이들의 이해를 돕는 다양한 상담 편람 형태가 적절할 것으로 생각하였다. 그래서 다양한 이론적 성향을 가진 상담자들에게 학교폭력 유형에 대한 이해를 돕고 각자의 전문성을 최대한 활용하여 상담전략을 세우는데 참고할 수 있도록 각 유형별 특성과 보고된 사례, 기존 상담 전략들을 기존 검증된 문헌을 통하여 편람을 구성하고자 하였다.

이를 위해 본 연구진은 각 유형별 특성을 정서, 인지, 행동적 특성으로 세분화하여 기술하고 각 심리적 특성에 맞는 상담전략을 기존 검증된 문헌에서 찾아 내용을 구성하고자 노력하였다. 본 연구진이 검색한 문헌들은 관련 학회지에 등재된 문헌들이었다.

집필 기간은 석 달로 2013년 7월 ~ 9월까지였으며 격주 연구모임을 통하여 진행사항을 점검하고 내용을 검토하였다.

2) 학교폭력 유형 분류

학교폭력 유형은 본 연구진의 유형분류 연구에 따라 구분하였는데, 크게는 가해와 피해로 구분하였다. 또한 가·피해 별로 세부 유형화하였다. 가해는 7개 유형, 피해는 5개 유형이다. 또한 각 세부 유형들은 다차원분석결과에 따라 2개의 심리적 차원으로 분류될 수 있는데 이러한 차원을 '축'으로 하여 세부 유형을 보다 심도 있게 설명하고자 노력하였다.

가해의 경우는 연구결과에 따라 '성적 가해 여부 차원' 과 '가해의 심각성 차원' 이라는 두 개의 축이 사용되었다. 이 두 축을 통하여 크게 4가지 수준으로 가해 유형을 크게 구분할 수 있다. 첫 번째 수준은 심각한 성적 가해 수준, 두 번째는 성적 가해는 있지만 비교적 덜 심각한 수준, 세 번째는 성적 가해는 없지만 심각한 수준의 가해, 마지막 네 번째는 성적 가해도 없고 심각성 수준도 비교적 낮은 수준으로 구분될 수 있다.

학교폭력 가해는 유형분류 연구 결과에 따라 7개 세부 유형으로 분류하여 각 유형별 특징과 보고된 사례, 상담전략을 기술하였다. 7개 가해 유형은 '심각한 성적 가해', '인터넷을 통한 가해', '성희롱 가해', '따돌림 가해', '언어적 폭력 가

해', '신체적 폭행 및 금품갈취', '괴롭힘 가해'이다. 이 7개 세부 유형은 유형 분류 연구의 다차원척도분석 결과에 따라 표 10과 같이 가해 차원 축으로 분류 될 수 있다.

〈표 10〉 가해 차원 축에 따른 가해 세부 유형 분류

가해 차원 축	성적 가해 유	성적 가해 무
심각한 가해	유형 1: 심각한 성적 가해	유형 6: 신체적 폭행 및 금품갈취 유형 7: 괴롭힘 가해 일부
비교적 덜 심각한 가해	유형 3: 성희롱 가해 유형 2: 인터넷을 통한 가해 유형 5: 따돌림 가해 일부	유형 4: 따돌림 가해 유형 5: 언어적 폭력 가해 유형 7: 괴롭힘 가해 일부

피해 유형 또한 다차원분석결과에 따라 2개의 심리적 차원으로 분류될 수 있다. 피해의 분류 차원은 '일차적-이차적 피해', '피해의 심각성 차원'이라는 두 개의 축이 사용되었다. 일차적 피해는 신체적 폭행, 갈취 등 가해자의 직접적인 의도가 드러나는 피해이며 이차적 피해는 성희롱, 언어폭력, 따돌림 등 다른 부가적 문제를 일으킬 수 있는 피해 내용들이다. 심각성 차원은 피해의 정도이다. 이 두 축을 통하여 크게 4가지 수준으로 피해 유형을 크게 구분할 수 있다. 첫 번째 수준은 심각한 일차적 피해, 두 번째는 비교적 약한 일차적 피해, 세 번째는 심각한 이차적 피해, 마지막 네 번째는 비교적 약한 이차적 피해로 구분할 수 있다.

학교폭력 피해는 유형분류 연구 결과에 따라 5개 세부 유형으로 분류되었다. 5개 피해 유형은 '성희롱 피해', '심각한 성적 피해', '신체적 폭행, 갈취 피해', '언어폭력 피해와 놀림 피해', '따돌림 피해'이다. 이 5개 세부 유형은 유형분류 연구의 다차원척도분석 결과에 따라 표 11과 같이 피해 차원 축으로 분류 될 수 있다.

〈표 11〉 피해 차원 축에 따른 피해 세부 유형 분류

피해 차원 축	일차적 피해	이차적 피해
심각한 피해	유형 3: 신체적 폭행 및 갈취 피해	유형 2: 심각한 성적 피해 유형 1: 성희롱 피해 일부
비교적 약한 피해	유형 5: 따돌림 피해 유형 3: 실제적 폭행 및 갈취 피해 일부	유형 4: 언어폭력 피해와 놀림 피해 유형 5: 따돌림 피해 일부

편람 구성은 크게 가해와 피해 유형을 구분하여 각 세부 유형을 구분하여 기술하였으며 축에 대한 설명은 세부 유형에 대한 특성 부분으로 포함시켰다. 세부 유형들이 축을 통해 서로 중복됨 없이 명확하게 구분될 수 있다면 DSM처럼 축을 통해 유형을 분류하고 편람을 구성하는 것이 적절하지만 표 10, 표 11처럼 학교폭력 세부 유형이 축에 걸쳐 중복되어 있기 때문에 축을 통해 유형을 분류하는 것은 본 편람에서는 적절치 않다고 판단하였다. 대신 축에 대한 설명은 세부 유형의 특성을 설명하는 것에 포함시켰다. 추후 학교 폭력 유형에 대한 연구가 지속된다면 축을 통한 분류가 보다 명확해 질 것이라고 기대한다.

학교폭력 가·피해 세부 유형에 대한 정리는 표 12와 같다.

〈표 12〉 학교폭력 가·피해 세부 유형 분류

구분	세부 유형
가해 (7개 세부 유형)	유형 1: 심각한 성적 가해
	유형 2: 인터넷을 통한 가해
	유형 3: 성희롱 가해
	유형 4: 따돌림 가해
	유형 5: 언어적 폭력 가해
	유형 6: 신체적 폭행 및 금품갈취
	유형 7: 괴롭힘 가해
피해 (5개 세부 유형)	유형 1: 성희롱 피해
	유형 2: 심각한 성적 피해
	유형 3: 신체적 폭행, 갈취 피해
	유형 4: 언어폭력 피해와 놀림 피해
	유형 5: 따돌림 피해

3) 편람 구성

학교폭력 가·피해별 세부 유형에 대한 전문 상담자의 이해를 돕기 위해서 기존 문헌을 최대한 활용하여 편람을 구성하였다. 인용된 문헌에 대해서는 편람의 참고문헌을 통해 전문 상담자들이 추가 정보를 얻을 수 있을 것으로 기대한다. 구성은 크게 세부 유형에 대한 특징, 보고된 사례, 상담 전략으로 구분되어 있으며 가능한 매우 구체적으로 기술하고자 노력하였다.

가) 유형특징

유형 특징에는 가·피해 세부 유형에 대한 전반적인 설명과 포함될 수 있는 축에 대한 내용이 소개되어 있다. 유형에 대한 특징을 보다 구체적으로 기술하기 위해서 정서적, 인지적, 행동적, 환경적 영역으로 구분하여 기술하였다. 또한 각 심리 영역별로 특성을 다시 세분화하여 기술하여 상담자의 이해를 돕고자 노력하였다.

나) 보고된 사례

보고된 사례에서는 기존 문헌에서 보고된 각 세부 유형의 사례를 기술하였다. 참고한 문헌은 학회지 등재된 논문 중심이며 일간지 등 언론에 이슈화된 내용도 포함하였다. 사례 발생에 대한 통계와 사례 특성들이 내용에 포함되어 있다.

다) 상담전략

상담전략은 유형 특징에서 기술된 정서적, 인지적, 행동적, 환경적 특성 영역에 따라 다양한 전략을 구성하였다. 또한 현장 전문가의 요구에 따라 필요한 법률적 내용들을 기술하였다. 이러한 상담전략들은 기존 발표된 논문에 수록된 내용 중심으로 핵심적인 내용을 정리하여 기술하였다.

라. ‘학교폭력 유형분류 및 상담전략 편람’ 감수 및 평가

집필된 편람에 대한 감수와 평가를 위해서 현장 전문가 10명을 선정하여 감수에 관한 의견을 구하고 내용에 대한 평가를 실시하였다. 감수 및 평가 방식은 서면으로 이루어 졌다.

선정된 위원은 117센터 현장 전문가 3명, Wee센터 현장 전문가 3명, 청소년상담복지센터 현장 전문가 4명 이었다. 이들에 대한 선정방식은 최소 5년 이상의 해당 분야 종사 경험이었다. 평균경력 6.1년이었다. 이들에 대한 인구학적 정보는 표 13과 같다. 감수 및 평가 기간은 2013년 10월 11일 ~ 10월 18일까지였다.

〈표 13〉 편람 감수 및 평가자 인구학적 정보

소속	인원	평균 연령	평균 경력(년)
Wee 센터	3	36.3	5.4
117 센터	3	49.3	5.5
청소년상담복지센터	4	40	7.4
전체	10	41.87	6.10

감수 내용은 각 유형별 내용에 대한 검수와 전체적인 편집 방향 등 구성에 관한 내용이었다. 평가 내용은 편람 개발의 ‘시의 적절성’, ‘개발 목적에의 적합성’, ‘현장 활용성’, ‘고객에의 유익성’, ‘현장 기여도’ 였다.

편람에 대한 평가 결과는 표 14와 같다.

〈표 14〉 편람 평가 결과

평가 항목	평균
1. 본 편람 개발은 시의 적절하다고 생각하십니까?	4.4
2. 본 편람이 개발 목적에 맞게 잘 개발되었다고 생각하십니까?	4.3
3. 본 편람이 현장에서 활용되기에 실용적이라고 생각하십니까?	4.1
4. 본 편람을 고객(청소년)에게 적용할 경우, 유익할 것이라고 생각하십니까?	4.5
5. 본 편람이 현장에서 활용된다면 기여도가 높다고 생각하십니까?	4.1
전체	4.3

편람 개발의 시의 적정성 부분은 5점 만점 중 4.4점이었으며, 개발 목적에의 적합성은 4.3점, 현장 활용성은 4.1점, 고객에의 유익성은 4.5점, 현장 기여도는 4.1이었다. 전체 평가 항목에 대한 평균은 4.3으로 비교적 높은 점수를 받았다. 다만 현장 활용성과 현장 기여도 부분이 다른 평가 항목에 비해 근소하게 낮은 점수를 받은 것은 본 편람의 내용이 학술지 문헌 중심으로 발췌를 하여 용어 등이 다소 어렵게 느껴진 것에서 기인한 것일 수 있다. 추후 개정 작업에는 현장 전문가들이 참여하여 현장에서 사용되는 용어와 사례를 기술하는 것이 필요할 것으로 생각된다.

감수에 대한 내용을 살펴보면 각 유형별 특징을 세분화하여 잘 기술하고 있으며 체계적으로 분류되었다는 평가가 있었다.

"각 유형별 특징, 정서, 행동, 인지전략으로 구분되었고, 상담전략이나 법적 조치, 연계방안 등이 체계적으로 잘 정리되어 있어서 현장에서 좋은 자료로 활용되리라 생각된다."

"심각한 학교폭력 가·피해 유형별로 정서, 인지, 행동적 특성을 세분하여 조사하고, 심리행동적 특성에 맞는 상담 전략을 다양하게 다루어져 학교폭력 예방업무와 상담·수사 활동 실무현장에서 매우 유용하게 쓰일 것으로 생각된다."

하지만 현장에서 처리해야 하는 과정 및 법적 처리 절차 등 구체적인 업무 절차에 대한 요구가 아쉽다는 의견이 있었다.

"학교폭력 발생 시 학교에서 대응해야 하는 처리 과정 및 법적 처리 절차 등이 조금 더 구체적이었으면 한다. 학교에서는 1차적으로 교육청으로 문의를 하지만 학교 단위로 대응 시 교육청과 상담복지센터에서 동시 개입을 해야 할 때가 있다."

또한 학술지 중심의 내용으로 구성되어 논문을 모아놓은 것처럼 보여서 추수 집필자들의 충분한 해석과 방향성 등이 기술되었으면 하는 바람도 있었다.

"많은 양의 정보는 모아 놓다보니 논문을 모아놓은 것처럼 보입니다. 논문에 나온 내용, 개념들을 추출해서 정리할 필요가 보입니다."

그 외 가해자에서 피해자로 혹은 피해자에서 가해자로 위치가 바뀌는 대상에 대한 분류도 필요하다는 집단상담 및 구조화된 상담프로그램들에 대한 상세한 가이드가 필요하다는 의견 등 기타 의견이 있었다.

"본 연구는 학교폭력 가해자와 피해자 유형으로 분류가 되어 있는데 피해자에서 가해자로 되는 청소년들에 대한 연구와 그에 대한 상담전략 등도 필요하다고 보여진다."

"부록으로 유형별로 소개된 상담전략들 중 집단상담 및 구조화된 상담프로그램들에

대한 소개를 담으면 현장에서 활용하기 용이하고 향후 편람 수정보안에 좀 더 도움이 될 듯하다"

위의 내용들을 종합해 보면 본 편람은 현장에서 요구되는 필요한 편람으로 보여진다. 하지만 기술 방식과 내용 면에서 지속적인 개정이 필요한 것으로 보여진다. 특히 추후 작업에는 현장 전문가들이 본 편람 개정 작업에 다수 참여하여 사용 용어에 대해서 정립하고 필요한 상담전략들에 대해서 보다 상세하게 기술하는 것이 필요하다고 보여진다.

V. 결론 및 제언

V

1. 연구결과의 요약

최근의 학교폭력 문제는 그 유형과 양상이 매우 다양하고 복잡하기 때문에 단일화된 상담 전략 보다는 각 세부 문제 유형별 상담 전략이 필요하다는 현장 전문가들의 요구들이 많은 실정이다. 따라서 본 연구는 117센터, Wee센터, 청소년상담복지센터 등 현장 전문가들이 학교폭력 문제에 대해서 충분히 이해하고 효과적인 상담전략 마련할 수 있도록 전문상담자를 위한 학교폭력 매뉴얼을 개발하고자 하였다.

이를 위해서 우선 학교폭력 문제 유형을 개념도 방식으로 분류하고 각 유형별 특성과 보고된 사례, 상담전략들을 기존 문헌 중심으로 매뉴얼을 기술하고자 하였다.

Kane과 Trochim(2007)의 개념도(concept mapping) 분석 방법과 절차를 사용하여 현장 전문가들이 어떤 차원으로 학교폭력 문제를 구분하고 세부적으로 어떻게 유형화하고 있는지를 살펴보았다. 먼저 최근 10년간 학교폭력 관련 문헌 및 현장 전문가들의 인터뷰를 통하여 학교폭력 유형과 호소 내용을 파악하고 이를 가피해 호소 문제로 구분하여 목록화하였다. 그리고 도출된 목록들의 타당성을 검증받기 위해서 다시 현장 전문가들을 대상으로 내용 타당성을 평가하였으며 최종 가해 68개, 피해 70개 호소 문제 목록을 확정하였다. 이 호소 문제 목록들에 대해서 현장 전문가 137명이 목록들 간의 유사성에 근거해서 각 목록들을 분류하게 하였다. 마지막으로 분류된 자료에 대해서 다차원척도분석과 위계적 군집분석을 실시하여 학교폭력 문제 유형에 대한 현장전문가들의 개념적 구조를 파악하였다.

우선 학교폭력 가해 호소 문제 목록 68개에 대한 다차원척도분석 결과는 크게 두 차원으로 구분되는 것으로 나타났다. 차원1은 '성적 가해 여부' 이며 차원 2는 '가해의 심각성 정도' 인데 현장 전문가들은 이 두 축을 사용하여 가해 호소 문제를 분류한 것으로 보인다.

차원1 은 성(性)적 가해 내용과 그렇지 않은 내용으로 분류되었다. 차원 1의 성적 가해 내용으로는 성추행 및 성폭행 등이 해당하는 내용들인데, 세부적으로는 '옷을 벗겨 놓린다' , '신체의 일부를 만지거나 강제로 뽀뽀 및 포옹을 하는 경우와 같은

성추행', '성행위를 강제로 하는 성폭력', '억지로 야한 사진을 보게 하는 것' 등의 성희롱이 포함된다. '성적 가해' 차원은 학교폭력 문제 가운데 사회 규범 면에서 큰 물의를 일으키며 문제의 심각성도 크기 때문에 가해자에 대한 단순 심리 상담보다는 부모, 학교, 지역 사회 등 여러 차원에서 접근해야 하는 문제이며 법률적 처리가 매우 필요한 문제 영역이기 때문에 청소년관련 기관들의 연계가 반드시 필요한 문제 영역이다. 현장 전문가들이 '성적 가해 여부'를 학교폭력 가해의 중요한 차원으로 생각한 것은 아마도 문제의 심각성 및 여러 연계가 필요한 문제 영역이라는 인식 때문인 듯하다.

학교폭력 가해 호소 문제 분류에 대한 차원2는 집단폭행, 금품갈취, 약취, 강탈 등 심각한 가해 내용과 놀림, 따돌림 등 비교적 약한 가해로 분류되었다. 즉 현장 전문가들은 성적 가해 여부와 더불어 가해의 심각성 수준에 따라 호소 문제들을 분류한 것으로 보인다. 집단폭행, 심각한 상해, 금품갈취 등의 심각한 학교폭력 유형은 성적 가해와 더불어 단순 심리상담 외에 부모, 학교 등 환경적 개입과 법률적 개입이 필요한 사항으로 현장 전문가들은 가해를 구분하는 기준으로 심각성 수준을 고려한 것으로 보인다.

가해 호소 문제 유형을 보다 세분화하기 위해서 2차원 공간에 표시된 가해 호소문제 목록들의 좌표 값으로 위계적 군집분석을 실시하였다. 그 결과 총 7개의 군집을 이루는 것으로 나타났다. 각 군집별 호소문제 내용을 살펴보면 군집1은 '성폭력을 했다.', '강제로 성매매를 시켰다' 등 주로 심각한 수준의 성적인 가해 내용들로 구성되었다. 군집2는 '악성댓글 등 인터넷 상에서 욕을 했다.', '단체 채팅창으로 욕을 했다.' 등 인터넷을 통한 가해 내용들로 구성되었다. 군집3은 성적 가해 내용이었지만 군집1에 비해 다소 약한 수준의 성적 가해로써 '음란한 대화 및 성적 수치심' 등의 가해 내용이었다. 군집4는 따돌림 가해 문제들로 끼워주지 않기, 무시하기 등의 내용이었다. 군집5는 언어적 놀림의 가해 내용들로 외모를 가지고 놀림, 별명 부르기, 모욕 주는 말하기 등 이었다. 군집6은 신체적 폭행 및 금품갈취 가해로 집단 폭행, 흥기 가해, 돈 뺏기 등의 내용들이었다. 군집7은 괴롭힘 가해로 침 뱉기, 발 걸기 등의 가해 내용들이었다.

가해 개념도에서 호소 문제들을 두 개의 차원별로 4가지 수준으로 구분할 수 있는데, 첫 번째, 심각한 성적 가해 수준에는 군집 1(심각한 성적 가해) 해당하고 두 번째, 성적 가해는 있지만 덜 심각한 수준에는 군집3(비교적 덜 심각한 성적 가해)과

군집2(인터넷을 통한 가해)가 해당되며, 군집5(언어적 놀림)가 일부 해당되는 것으로 보인다. 세 번째, 성적 가해는 없지만 심각한 수준의 가해에는 군집6(신체적 폭행 및 금품갈취)이 해당되며 군집7(괴롭힘)이 일부 해당된다. 그리고 마지막 네 번째 성적 가해도 없고 심각성 수준도 비교적 낮은 영역에는 군집4(따돌림)가 해당되며, 군집5(언어적 놀림)과 군집7(괴롭힘)이 일부 해당되는 것으로 보인다.

이러한 결과는 학교폭력 현장 전문가들이 학교폭력 가해 유형을 7개 정도로 구분하고 있음을 보여주고 있으며 이를 다시 성적 가해 여부차원과 폭력의 심각성 차원으로 구분하고 있다는 것을 보여주고 있다.

또한 학교폭력 피해 호소 문제 목록 70개에 대한 다차원적도분석 결과 가해와 마찬가지로 두 차원으로 구분되는 것으로 나타났다. 차원1은 폭행 피해 및 금품갈취 내용과 다른 피해 내용(성희롱, 성폭행 피해, 언어적 폭력, 따돌림 피해)으로 구분되어 있는데, 이것은 신체적 폭행, 갈취 등 피해 내용 그 자체에서 가해자의 직접적인 의도가 내포될 수 있는 일차적 피해 내용과 성희롱, 성폭행, 언어폭력, 따돌림 등 다른 부가적 문제를 일으킬 수 있는 이차적 피해 내용으로 구분되는 것으로 보인다. 차원2는 성폭행, 병원 치료 등 심각한 수준의 피해 내용과 언어 놀림, 따돌림 등 비교적 약한 피해 내용으로 분류되어 있다. 차원2는 가해 분류 차원2와 유사하게 문제의 심각성 정도에 따라 분류되어 있다.

피해 분류 차원에 대한 이러한 결과는 가해의 분류 차원과 다소 차이가 있는 결과인데, 가해의 경우 '성적 가해 여부' 차원이 사용된 반면 피해의 경우 '일차적이차적 피해 내용' 차원이 중요한 분류기준으로 사용되고 있었다. 이는 가해와 피해 유형을 구분하는 데 있어 현장 전문가들은 다른 분류 기준을 사용하고 있다는 점을 시사한다. 즉 가해자의 경우에는 성적 가해 여부가 분류의 큰 기준이 되고 있으며 피해자의 경우에는 일차적 문제인지 다른 부가적 문제를 일으킬 수 있는 문제인지가 중요한 분류의 기준이 되고 있는 것으로 보인다.

피해 분류 차원에서 현장 전문가들이 피해 내용이 일차적인지 아니면 이차적인지 구분하는 이유는 상담에 대한 접근 방향이 피해 내용에 따라 달라 질 수 있기 때문인 것으로 생각된다. 즉 신체적 폭행, 금품 갈취 등 일차적 피해 내용은 피해 사실에 더 중점을 둔 상담 전략을 세울 수 있는 반면 성희롱, 언어폭력, 따돌림 등은 피해 사실 자체보다는 피해로부터 야기되는 불안, 분노 등 정서적 문제가 더 심각할 수 있기 때문에 이차적 피해 내용 중심의 상담 전략을 수립하는 것이 필요할 수도 있다.

학교폭력 피해 호소 문제 분류에 대한 차원2는 ‘피해의 심각성’ 정도인데, 피해가 심각한 정도는 성폭력 피해, 집단폭행 피해, 금품 피해 등이 해당이 되고 심각성이 약한 정도는 ‘인터넷 문자 욕설 피해’, ‘별명 등 놀림 피해.’, ‘전화 욕설 피해.’ 등이 해당되었다. ‘피해의 심각성 정도’에 대한 차원은 ‘가해의 심각성 정도’ 차원과 유사한 분류기준으로 생각된다. 가해와 마찬가지로 피해의 심각성이 클수록 단순 심리상담 외에 부모, 학교 등 환경적 개입과 법률적 개입이 필요하기 때문에 현장 전문가들은 피해를 구분하는 기준으로 이러한 심각성 수준을 중요한 분류차원으로 고려한 것으로 생각된다.

피해 호소 문제 유형을 보다 세분화하기 위해서 2차원 공간에 표시된 피해 호소문제 목록들의 좌표 값으로 위계적 군집분석을 실시한 결과 모두 5개의 군집이 나타났다. 군집1은 ‘성희롱 피해’로 인터넷 등을 이용해서 신체사진 유포, 성희롱 문자 피해 등의 내용이었다. 군집2는 군집1에 비해 피해가 심각한 수준의 성적 피해 내용으로 성폭력, 성매매 피해 등의 내용들이었다. 군집3은 신체적 폭행 및 갈취 피해로 집단 폭행, 노예 시키기 등의 내용들이었다. 군집4는 언어적 폭행과 놀림 피해로 인터넷 등을 이용한 욕설, 위협 문자, 신체적 약점 놀림 등이었다. 군집5는 따돌림 피해로써 무시당함, 소외시키기 등의 내용들이었다.

피해 호소 문제 개념도에서 호소 문제들을 두 개의 차원별로 4가지 수준으로 구분하면 첫 번째, 심각한 일차적 피해 수준에는 군집 3(신체적 폭행 및 갈취 피해)이 일부 해당하고 두 번째, 비교적 약한 일차적 피해 수준에는 군집 3의 일부와 군집5(따돌림 피해)의 일부가 해당되었다. 세 번째, 심각한 이차적 피해에는 군집2(피해가 심각한 수준의 성적 피해)가 모두 해당되고 군집1(성희롱 수준의 피해)이 일부 해당된다. 그리고 마지막 네 번째 비교적 약한 이차적 피해에는 군집4(언어적 폭행과 놀림 피해)가 해당되며, 군집5(따돌림 피해)가 일부 해당되었다.

개념도 연구를 통하여 학교폭력 문제 유형을 구분 한 후 문제 유형별 상담매뉴얼 개발을 위해 본 연구진의 기획회의와 현장전문가 인터뷰를 실시하였다. 선정된 현장 전문가들은 117센터 3명, Wee센터 3명, 청소년상담복지센터 3명 이었다. 인터뷰의 주 내용은 학교폭력과 관련된 상담개입 현황과 효과적인 상담전략, 매뉴얼 개발에 대한 의견이었다.

인터뷰 결과 각 센터별로 학교폭력 상담에 대한 개입 현황이 조금씩 차이가 있는

것으로 나타났다. 117센터는 주로 학교폭력 신고 접수에 관한 상담 사례가 많았으며, Wee센터는 가해자 사례가 많았다. 그리고 청소년상담복지센터는 피해자 사례가 주된 사례였다. 이것은 학교폭력에 대한 각 센터의 역할에 따라 차이가 나타나는 것으로 보인다. 즉 117센터의 경우는 경찰청에서 운영하는 것으로 주로 학교폭력 신고 및 처리와 관련된 내용에 중점을 맞추고 있으며 지속적인 심리상담 및 지원이 필요한 경우 Wee나 청소년상담복지센터에 의뢰하는 것으로 보인다. 그리고 Wee센터의 경우 학교 내 상담의 역할을 맡기 때문에 교사가 다루기 힘든 가해 학생을 Wee센터에 의뢰하는 경우가 많으며 피해자의 경우는 학교보다는 외부에서 상담을 받는 것이 안전하다고 느껴서 지역 청소년상담복지센터에 의뢰되는 경우가 많은 것으로 보인다.

그리고 이들에 대한 상담개입 방법은 전화상담, 집단 프로그램, 개인상담, 연계 서비스 등 여러 가지 형태를 가지지만 그 내용 면에서는 너무나 큰 차이를 가졌다. 즉 구체적인 상담 개입방법은 센터, 상담자, 사례에 따라 모두 다른 형태를 보여 통용될 수 있는 상담전략은 부재한 것으로 나타났다. 이것은 학교폭력 문제에 대응하기 위한 체계적인 상담 전략이 부족한 것으로 생각되었다.

매뉴얼 개발에 관한 현장 전문가들의 의견은 부모나 청소년 등 구체적인 대상이나 특정 문제에만 국한된 것이 아닌 통합적으로 학교폭력 문제를 다룰 수 있는 매뉴얼 개발이 필요하다는 것과 사안에 따는 법률 정보 및 절차, 연계 절차에 대한 내용을 포함시키는 것이 필요하다는 의견이었다.

이러한 내용을 바탕으로 본 연구에서는 학교폭력 문제 유형별 상담전략을 마련하되 새로운 상담전략 지침을 마련하기 보다는 전문가들 사이에서 통용될 수 있는 기존의 전략들을 집대성 하는 것이 필요하다는 결론을 얻었다. 이를 위해서 학교폭력 문제 유형 분류 및 상담전략에 대한 편람 형태의 매뉴얼을 개발하고자 하였다.

이전 개념도 연구를 통해 얻어진 결과로부터 학교폭력 문제 유형을 세분화 하고 각 문제 유형에 따른 세부 특성과 보고된 사례, 상담전략들을 기존 문헌으로부터 집필하였다. 상담자들의 이론적 취향을 고려하여 가능한 다양한 관점에서 내용들을 기술하고 세분화 하고자 노력하였다. 그래서 각 문제 유형 특성을 정서, 인지, 행동으로 구분하고 각 영역에 따른 상담전략들을 기술하고자 하였다. 또한 상담 전문가들 사이에 이러한 내용이 통용될 수 있도록 학술지에 보고된 내용을 중심으로 기술하고자 노력하였다. 편람의 제작기간은 2013년 7월 ~ 9월까지로 본원 연구진 6명이 격주

회의를 통해 방향과 내용을 검토하여 집필하였다.

마지막으로 작성된 편람에 대해 현장 전문가 10명(117센터 3명, Wee센터 3명, 청소년상담복지센터 4명)의 감수와 평가를 통해 편람을 최종 수정하고 완성하였다.

2. 연구 의의 및 시사점

본 연구 결과에 대한 의의와 시사점을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 117센터, Wee센터, 청소년상담복지센터 등 학교폭력 대응 현장 전문가들에 의해 학교폭력 가피해 유형을 구분했다는 점에서 의의가 있다. 학교폭력에 관한 기존의 연구들은 유형을 나누는 기준이 연구자 개인의 이론적 개념과 관점에 따라 문제 유형을 구별하는 체계적이지 못한 방법을 사용하였다. 반면 본 연구에서는 문헌 검토와 현장 전문가 인터뷰를 통해 학교폭력 현상을 파악하고 도출된 현상에 대해 개념도라는 방법을 통해 현장 전문가들이 일반적으로 구분하고 있는 유형을 보다 체계적으로 파악할 수 있었다. 또한 어떤 심상 차원에서 가해와 피해를 크게 구분하고 있는지를 살펴볼 수 있었으며 각 심상 차원에 따라 어떻게 세부 유형이 묶여질 수 있는지를 살펴 볼 수 있었다.

둘째, 학교폭력 가피해 문제 유형에 대한 편람 형태의 매뉴얼을 마련하여 현장 전문가들 사이의 유용한 매뉴얼이 될 것으로 기대한다. 그동안 학교폭력 관련 상담 매뉴얼은 유형 분류가 체계적이지 못하였으며, 그나마 유형별 상담전략은 부족한 실정이었다. 또한 학교폭력 문제는 가피해 세부 유형의 범위가 넓고 다양하기 때문에 몇몇 가지의 상담 전략 보다는 다양한 전략들이 필요한 상황이다. 따라서 체계적인 유형분류를 실시하고 각 문제 유형별 상담전략들을 기존 문헌으로 부터 집대성하여 제작한 ‘학교폭력 유형 분류 및 상담전략 편람’은 현장에서 참고하기에 매우 유용한 자료가 될 것으로 기대한다.

셋째, 현장 전문가 대상의 개념도 분석과 학술지에 등재된 내용 중심으로 집필한 상담전략의 내용은 전문가들 사이에 통용될 수 있는 참고자료가 될 것으로 기대한다. 이를 통해서 추후 편람에 대한 지속적인 개정이 이루어 질 수 있으며 유형별 세부

전략에 대한 심도 깊은 연구가 이루어 질 수 있을 것으로 기대한다.

본 연구의 제한점은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에서 제시한 학교 폭력 가피해 호소 문제 분류 차원 및 유형 군집들에 대해서 보다 많은 전문가들 사이의 충분한 검토와 논의가 필요할 것으로 생각한다. 앞서 지적한 것처럼 DSM 정신장애 분류 기준은 지난 수 십 년간 해당 전문가들 사이에 수많은 검토와 수정을 거친 후 지속적으로 개정하여 왔으며 현재는 과거에 비해 진단의 신뢰도와 타당도 면에서 상당히 개선되었다고 평가되고 있다. 본 연구의 분류 차원과 유형 군집들은 본 연구진의 논의와 검토 의견에 제한된 것일 수 있다. 따라서 본 연구의 결과가 신뢰성과 타당성을 얻기 위해서는 오랜 시간 동안 많은 전문가들 사이에서 충분히 논의되고 지속적인 개선이 필요할 것으로 생각된다.

둘째, 본 연구는 학교폭력 현장 전문가들을 위한 가피해 호소 문제 유형 분류에 목적을 두어서 학교폭력 현상을 파악하는데 있어서 인터뷰 대상을 현장 전문가로 제한하였다. 하지만 학교폭력 현상을 충분히 파악하기 위해서는 현장 전문가 외에 실제 가해자와 피해자 청소년, 학부모, 교사 등 관련된 다양한 사람들에 대한 조사가 필요할 것으로 보인다. 추후 연구에서는 다양한 관련 분야의 사람들을 통해 학교폭력 현상 목록들을 개정하고 이를 다시 유형화 하는 작업이 필요할 것으로 보인다.

셋째, 편람에 기술된 각 유형별 특징, 사례 상담 전략들에 대한 내용들은 본 연구진이 기존 문헌을 최대한 활용하여 기술하였지만 전문가에 따라 다른 시각을 가질 수 있다. 이러한 부분들도 많은 논의와 새로운 연구 결과들을 통해 개선되고 수정될 필요가 있다고 생각한다.

마지막으로 본 편람의 목적이 전문상담에 대한 지식이 있는 상담자를 대상으로 구성되어 있기 때문에 내담자 대면과정, 회기별 구조화된 상담절차, 상담진행 양식 등의 내용이 포함되어 있지 않다. 기존 다른 문제유형별 상담 매뉴얼의 구성이 대부분 후자인 점을 감안하면 본 편람이 다소 이질적으로 느껴질 수 있다. 하지만 후자의 매뉴얼들은 대부분 연구자들이 새롭게 개발한 프로그램 매뉴얼이 대부분이고 전문가가 사용하기에는 매우 기초적인 내용들로 구성되어 있기 때문에 학교폭력 유형 전체를 전문가의 시각으로 심도 있게 다룰 수 있는 내용은 아니다. 따라서 기존 프로그램 운영 중심의 매뉴얼들과 차별화된 본 편람의 학문적 특성을 감안하는 것이 필요하다.

참 고 문 헌

- 국민총리실 (2012). 보도자료 2012.2.5. “학교폭력, 이제 그만!”, 7대 실천 정책
으로 학교폭력 없는 행복한 학교를 만든다.
- 교육과학기술부(2012). 2012년 전국 학교폭력 실태조사.
- 김선애 (2003). 초등학생의 학교폭력 실태와 경향에 대한 연구. 한국생활과학회지
(충북가정학회지), 12(3), 321-336.
- 김준호, 박정선, 김은경 (1996). 학교주변 폭력의 실태와 대책. 한국형사정책연구
원 연구총서.
- 김진화 (2001). 평생교육 프로그램개발론. 교육과학사.
- 김창균, 임계령 (2010). 학교폭력의 발생원인과 대처방안. 법학연구. 38(1), 173-198.
- 김창대, 이명우 (1995). 청소년 문제유형분류체계 : 기초연구. 청소년대화의광장.
- 노성덕, 김태성, 채중민 (2010). 지역사회청소년 통합지원체계. 서울: 한국청소년
상담원.
- 노성덕, 류은수, 채중민, 이승희 (2010). 위기개입 4판. 서울: 한국청소년상담원.
- 노성호 (2004). 학교폭력에 대한 기존 연구들의 비판적 검토. 형사정책연구, 15(1),
87-120.
- 대구광역시 교육청 (2011). 학교폭력·성폭력 예방 매뉴얼 북.
- 박병식 (2001). 청소년 폭력예방 법·제도연구. 청소년보호위원회.
- 박효종, 정미경 (2006). 학교폭력 예방 및 근절 대책에 관한 효과 평가 연구. 한국교
육, 33(3), 145-167.
- 박성희 (2004). 질적 연구방법의 이해, 원미사.
- 전인식, 김주애, 김지영, 장은선 (2011). Wee 프로젝트 매뉴얼 3. Wee 센터 운영.
서울: 한국교육개발원.
- 정현주, 최수미, 김하나 (2012). 학교폭력 문제해결을 위한 연계기능 강화연구;
CYS-Net·학교·Wee프로젝트를 중심으로. 서울: 한국청소년상담복지개발원.
- 조민아 (2010). 아동 청소년 심리치료의 역전이에 대한 현상학적 연구. 청소년학연
구, 17(5), 95-120.

- (재)자녀안심하고 학교보내기운동 국민재단(2012) **학교폭력에 대한 교사의 역할**.
- 오종은 (2012), **학교폭력 가해청소년의 우울 및 불안이 폭력행동에 미치는 영향에 대한 분노표현양식의 매개효과**. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 이민희, 이장현, 오해섭, 신순갑 (2006). **학교폭력 대책을 위한 지역사회 네트워크의 실천적 운영에 관한 연구**. 서울: 한국청소년개발원.
- 이순래 (2002). 학교폭력의 원인 및 대처방안에 관한 연구, **한국형사정책연구원 연구보고서**, 2-40.
- 이승출 (2012) 청소년의 가정폭력 노출경험과 학교폭력에 관한 연구, **청소년문화포럼**, 29(1), 116-135.
- 이장현, 우룡 (2001). 학교폭력의 연구동향에 대한 고찰. **사회과학연구**, 5(1), 45-63.
- 이종길 (2008), 학교폭력의 원인과 실태 및 대처 방안 연구. **윤리연구**, 69(0), 305-334.
- 이창식, 이채식 (2001), 지역사회 청소년의 학교폭력실태와 예방대책, **한국농촌지도자학회지**, 8(1), 93-105.
- 한국형사정책연구원 (1997). **한국의 폭력문화와 폭력성 범죄**. 서울: 한국형사정책연구원.
- 한국청소년개발원 (2001). **학교폭력의 최근 동향과 문제점에 관한 고찰**.
- 한국청소년상담원 (2005). **학교폭력 '어떻게 도와줄 것인가**.
- 허승희, 이희영, 최태진, 박성미 (2006), 초등학교 폭력 유형별 가해 및 피해자의 가해 피해 이유에 대한 지각 분석, **아동교육**, 16(1), 259-280.
- 청소년폭력예방재단(2011). **2011년 전국 학교폭력 실태조사 발표**.
- 청소년폭력예방재단 (2012). **학교폭력 사안처리 가이드북**.
- 최덕경, 강기정 (2001), 청소년의 학교폭력 실태 및 관련변인에 대한 탐색적 연구. **청소년복지연구**, 3(2), 89-103.
- 최상근, 김동민, 오인수, 신을진, 김인규, 이일화, 이석영, 최보미 (2011). **Wee프로젝트 운영 성과분석 및 발전계획 수립 연구**. 한국교육개발원.
- 최수미, 김동일 (2012). 사회적 기술, 따돌림 피해경험, 내면화 문제행동 간의 인과적 모형 탐색. **상담학연구**, 13(1), 135-148.
- 최윤정, 김계현 (2007). 고향력 기혼여성의 진로단절 위기 경험에 대한 개념도(Concept

Map) 연구-진로지 속 여성과 중단 여성간의 비교. **상담학 연구**, 8(3), 1031-1045

- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fourth ED.)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Biggerstaff, D., & Thompson, A. R. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Qualitative Methodology of Choice in Healthcare Research. *Qualitative research in Psychology*, 5, 214-224.
- Blashfield, R. K., & Draguns, J. G. (1976). Toward a taxonomy of psychopathology: the purpose of psychiatric classification. *British Journal of Psychiatry*, 129, 574-583.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimization in school children: the role of social identity problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, 12, 63-76.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Gol, A. R., & Cook, S. W. (2004). Exploring the underlying dimensions of coping: A concept mapping approach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 155-171.
- Goodyear, P. K., Tracey, T. J., Claiborn, C. D., Lichtenberg, T. W., & Wampold, B. E. (2005). Ideographic Concept Mapping in Counseling Psychology research: Conceptual overview, methodology, and illustration. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 236-242.
- Johnson, F. N. (1984). Psychiatric classification and diagnosis: beyond DSM-IV. *IRCS Medical Science*, 12, 373-376.
- Kane, M. & Trochim, W. M. K. (2007). *Concept mapping for planning and evaluation*. California: Sage.
- Larkin, M., Watts, S., & Clifton, E. (2006). Giving Voice and making sense in interpretative phenomenological Analysis. *Qualitative research in Psychology*, 3, 101-120.
- Olweus, D.(1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European*

- Journal of Psychology of Education*, 4(1), 495-510.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Quay, H. C., & Werry, J. S. (1986). *Psychopathological Disorders of Childhood*. New York: John Wiley & Sons.
- Trochim, W. (1989), An Introduction to concept mapping for planning and evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 12, 1-16.
- Weiner, I. B. (1982). *Child and Adolescent Psychology*. New York : John Wiley & Sons.

부 록

1. 학교폭력 유형분류 웹페이지 프로그램
2. 학교폭력 유형분류 및 상담전략 편람 감수 총평
3. 학교폭력 유형분류 및 상담전략 편람

부록 1. 학교폭력 유형분류 웹페이지 프로그램

〈첫 안내 화면〉

http://www.kyci.or.kr/wordGroupProg/wordGroupProg.asp?idx=9&p_step=1

[연구설문안내]

학교폭력 호소문제 유형 분류 프로그램

[학교폭력 가해]

안녕하세요? 한국청소년상담복지개발원입니다.
청소년상담 현장에서 수고가 많으십니다.

최근 학교폭력 문제가 갈수록 심각해지고 있습니다.
하지만 학교폭력 문제에 대응할 수 있는 체계적인 매뉴얼은 부족한 형편입니다.
본원에서는 학교폭력 호소문제 유형을 체계적으로 분류하고 이에 대한 세부 대응 지침을 마련하여
상담자 분들의 업무에 도움을 드리고자 합니다.

바쁘시더라도 학교폭력 문제 유형 분류를 위한 본 프로그램에 참여해 주시면 감사하겠습니다.
총 소요시간은 대략 30분이며 마친 후 휴대폰 번호를 남겨 주시면
소정의 기프티콘(영화관람권 2매)을 보내드리겠습니다.

아래 다음 버튼을 누르시면 프로그램에 참여하실 수 있습니다.
(전체화면으로 크기를 조절하셔야 쉽게 설문을 진행하실 수 있습니다.)

연락처 : 한국청소년상담복지개발원 기획전략팀 손재환(02-2250-3021)

다음

<인적사항 입력 화면>

http://www.kyci.or.kr/wordGroupProg/wordGroupProg.asp?idx=9&p_step=2

[설문자 인적사항]

학교폭력 문제유형 분류 프로그램에 참여에 주셔서 감사합니다.
우선 간단한 인적사항을 입력해 주시고 [다음] 버튼을 클릭하세요.

성별 : 남(), 여()

연령 : 만 ()세

소속 :

청소년상담복지센터

Wee센터

117센터

기타

직책 : ()

근무연수 : ()년

이전

다음

<연습화면 화면>

http://www.kyci.or.kr/wordGroupProg/wordGroupProg.asp?idx=9&p_step=3

[연습하기]

우선 「학교폭력문제와 관련된 문장」 들을 분류하는 연습을 해 보겠습니다.
화면 좌측에 놓인 문장 카드를 마우스로 이동시켜서 주머니에 분류하시면 됩니다.
문장 카드에 마우스를 두시면 전체 문장이 보여 집니다.

문장들을 살펴보고 같은 유형이라고 생각되는 문장 카드를 한 주머니에 분류하여 주세요.
분류 주머니는 총 12개가 있지만, 모두 사용하지실 필요는 없으며 최소 2개 이상의 주머니에 분류하시면 됩니다.
그리고 옮겨진 카드는 다시 다른 주머니로 옮기실 수도 있습니다.

단어/카드	주머니1	주머니2	주머니3	주머니4	주머니5	주머니6
집단으로 폭행했다						
돈을 훔쳤다						
악성댓글 등 인터넷상에서 욕을 했...						
집단으로 따돌렸다.						
나쁜 소문을 퍼트렸다.						
외모를 가지고 놀렸다.						
성대방에게 침을 뱉었다.						

<연습화면 화면>

http://www.kyci.or.kr/wordGroupProg/wordGroupProg.asp?idx=9&p_step=3

[연습하기]

우선 「학교폭력문제와 관련된 문장」 들을 분류하는 연습을 해 보겠습니다.
화면 좌측에 놓인 문장 카드를 마우스로 이동시켜서 주머니에 분류하시면 됩니다.
문장 카드에 마우스를 두시면 전체 문장이 보여 집니다.

문장들을 살펴보고 같은 유형이라고 생각되는 문장 카드를 한 주머니에 분류하여 주세요.
분류 주머니는 총 12개가 있지만, 모두 사용하지실 필요는 없으며 최소 2개 이상의 주머니에 분류하시면 됩니다.
그리고 옮겨진 카드는 다시 다른 주머니로 옮기실 수도 있습니다.

단어/카드	주머니1	주머니2	주머니3	주머니4	주머니5	주머니6
집단으로 폭행했다						
돈을 훔쳤다						
악성댓글 등 인터넷상에서 욕을 했...						
집단으로 따돌렸다.						
나쁜 소문을 퍼트렸다.						
외모를 가지고 놀렸다.						
성대방에게 힘을 불었다.						

〈유형분류 시작 안내 화면〉

http://www.kyci.or.kr/wordGroupProg/wordGroupProg.asp?id=9&p_step=5

[유형분류 시작]

준비가 되셨으면 유형분류를 시작하겠습니다.

시간제한은 없으니 충분히 고려하신 후 분류해 주시면 감사하겠습니다.
장난으로 하시거나 성의 없이 분류하시면 연구 결과에 나쁜 영향을 미칩니다.
성심성의껏 분류해 주시기를 부탁드립니다.

아래의[다음]버튼을 누르시면 유형분류화면이 시작됩니다.

문제 유형 : 학교폭력가해 , 문장카드 : 총 68 개가 제시

다음

<유형분류 시작>

http://www.kyci.or.kr/wordGroupProg/wordGroupProg.asp?idx=9&p_step=5

[유형분류시작]							
문장카드 전체보기 (단어/문장 팝업창)							
단어/문장	주머니1	주머니2	주머니3	주머니4	주머니5	주머니6	
집단으로 특별했다							
돈을 썼었다							
약성약을 등 인터넷 상에서 육을 찾..							
집단으로 떠올랐다.							
나쁜 소문을 퍼트렸다.							
외모를 가지고 놀았다.							
성대받혀져 참을 받았다.							
생태방이 원하지 않는 동양상을 유..							
특특 치고 다녔다.							
단독으로 특별했다							
돈을 벌려고 같이 앉았다							
단체 채팅방으로 육을 했다							
담배 술 약물 등을 강제로 하게 ..							
말을 줄어도 대답하지 않았다.							
웃을 벗겨서 놀았다.							
인터넷에서 관련한 내용을 강제로							
지나가는데 말을 걸었다.							
도구나 물건으로 특별했다.							
외이피이 서투를 시켰다							
뒤에서 침담을 했다							
인터넷이나 문자 등으로 합박했다							
머는 친구들과 못 놀게 했다.							
있는 사실을 알렸었다.							
성(性)적으로 놀았다.							
별명을 부르며 놀았다.							
부모 육을 했다.							
인터넷으로 신체사진을 유공했다							
가방, 신발 등 소지품을 훼손시켰..							
할과 같은 용기로 가해했다.							
	주머니7	주머니8	주머니9	주머니10	주머니11	주머니12	

<유형분류 시작>

http://www.kyci.or.kr/wordGroupProg/wordGroupProg.asp?idx=9&p_step=5

[유형분류시작]						
문장카드 전체보기(단어/문장 팝업창)						
단어/문장	주머니1	주머니2	주머니3	주머니4	주머니5	주머니6
집안으로 특별했다						
돈을 썼었다						
약성약을 등 인터넷상에서 육을 쳤..						
집단으로 떠올랐다.						
나쁜 소문을 퍼트렸다.						
외모를 가지고 놀았다.						
성대방역자 침을 빨았다.						
생태방이 원하지 않는 동양상을 유..						
특목 치고 다녔다.						
만족으로 특별했다						
돈을 벌려고 갖지 않았다						
단체 채팅방으로 육을 쳤다						
담배 술 약물 등을 강제로 하게 ..						
말을 끝까지 대답하지 않았다.						
웃을 벗겨서 놀았다.						
인터넷에서 관련한 내용을 강제로						
지나가는데 말을 걸었다.						
도구나 물건으로 특별했다.						
외이피이 서툰을 시켰다						
뒤에서 침담을 쳤다						
인터넷이나 문자 등으로 함박했다						
어는 친구들과 웃 놀게 했다.						
있는 사실을 퍼뜨렸다.						
성(性)적으로 놀았다.						
별명을 부르며 놀았다.						
부모 죽을 했다.						
인터넷으로 신체사진을 유공했다						
가방, 신발 등 소지품을 훼손시켰..						
할과 같은 용어로 가해했다.						
	주머니7	주머니8	주머니9	주머니10	주머니11	주머니12

<유형분류 마침화면>

http://www.kyci.or.kr/wordGroupProg/wordGroupProg.asp?idx=9&p_step=10

[선물받기]

분류 평정이 모두 끝이 났습니다.
바쁘신 가운데 시간 내어 참여해 주신 것 다시 한번 감사드립니다.

아래에 핸드폰 번호를 입력해 주시면 소정의 기프티콘을 핸드폰으로 발송해 드리겠습니다.

핸드폰번호 :

저장

부록 2. 학교폭력 유형분류 및 상담전략 편람 감수 총평

- 각 유형별 특징, 정서, 행동, 인지전략으로 구분되었고, 상담전략이나 법적 조치, 연계방안 등이 체계적으로 잘 정리되어 있어서 현장에서 좋은 자료로 활용되리라 생각됨
- 심각한 학교폭력 가·피해 유형별로 정서, 인지, 행동적 특성을 세분하여 조사하고, 심리행동적 특성에 맞는 상담 전략을 다양하게 다루어져 학교폭력 예방업무와 상담·수사 활동 실무현장에서 매우 유용하게 쓰일 것으로 생각됨
- 현장에서 일하고 있는 실무자로서는 학교폭력 발생 시 긴급한 상황이 많이 발생하기도 하지만 학교에 알려주어야 할 정보도 많이 필요하기 때문에 편람개발은 필요하다고 보아짐. 이번 편람은 현장에 있는 실무자들에게 도움이 될 것임. 다만 좀 더 빨리 개발되고 보급되었다면 좋았겠다는 아쉬움도 있음.
- 학교폭력 발생 시 학교에서 대응해야 하는 처리 과정 및 법적 처리 절차 등이 조금 더 구체적이었으면 함. 학교에서는 1차적으로 교육청으로 문의를 하지만 학교 단위로 대응 시 교육청과 상담복지센터에서 동시 개입을 해야 할 때가 있음.
- 가해유형들에 공통적으로 포함되는 정서적·행동적·인지적·환경적 특징과 가해유형별로 독특하게 나타나는 특징들을 한눈에 볼 수 있도록 표나 항목으로 제시해 주면 좋을 듯 함.

- 본 연구는 학교폭력 가해자와 피해자 유형으로 분류가 되어 있는데 피해자에서 가해자로 되는 청소년들에 대한 연구와 그에 대한 상담전략 등도 필요하다고 보아짐.
- 상담전략을 일관성 있게 정리하면 좋겠습니다. 전략, 치료, 프로그램이라는 용어로 다양하게 서술되어 있음.
- 보고된 사례는 실제 사례가 아니라 세부적인 유형에 대한 설명임. 제목을 세부 내용이나 세부 유형 등등 다른 제목으로 바꾸는 것이 혼란이 없을 것 같음. 보고된 사례라고 하면 각 유형에 대한 실제 사례를 기대하게 됨. 더불어, 각 유형별 사례를 실제 사례로 첨부하는 것도 좋을 것 같음.
- 유형별 분류가 가해유형의 경우 성적 가해차원과 가해의 심각성 차원으로 분류하여 제시되었으나 세부적 유형과 상담전략이 한 유형에만 해당되는 상담전략이 아닌 중복되는 부분도 있음. 이는 세부적 유형 특성에 따른 상담전략에 대한 연구가 많이 진행되지 않아서 많은 어려움이 있었으리라 짐작됨. 앞으로 범주화된 유형에 따라 효과적인 상담전략이 연구되어야 할 필요성이 느껴짐.
- 연구대상을 유형분류를 위하여 현장 전문가 137명이 참여하였는데 지역별로 학교폭력 유형이 조금은 다를 수 있을 것 같음.
- 최근 학교폭력의 다양화와 이로 인한 청소년의 자살률이 높아지고 있음 . 학교 내에서 청소년 자살로 인한 학생, 교사, 학부모 등의 외상 후

스트레스 장애(PTSD)에 대한 개입 및 과정에 대한 자료가 조금 더 있으면 함. 경기도청소년상담복지센터의 심리적 외상 긴급지원팀이 운영되고 있으며 학교 개입에 앞장서고 있음. 매뉴얼에 이에 대한 자료도 같이 넣어 주시면 학교 및 기관의 실무자들에게 도움이 될 것 같음.

- 부록으로 유형별로 소개된 상담전략들 중 집단상담 및 구조화된 상담프로그램들에 대한 소개를 담으면 현장에서 활용하기 용이하고 향후 편람 수정보안에 좀 더 도움이 될 듯함.

- DSM과 같은 방식으로 청소년에게 가장 문제가 되는 학교폭력을 분류한다는 것이 필요하다고 생각합니다. 지금 초기단계라 가해/피해 부분이 워다보면 헷갈리는 부분도 있습니다. 그리고 많은 양의 정보는 모아 놓다 보니 논문을 모아놓은 것처럼 보입니다. 논문에 나온 내용, 개념들을 추출해서 정리할 필요가 보입니다. 또한 청소년들의 학교폭력이다보니 청소년들의 심리적인 특성부분이 모든 가/피해 특성과 연관지어 설명되는 부분도 추가되면 좋을 것 같습니다.

마지막으로 학교폭력 건은 학교나, 학교상담실, Wee센터 등에서 가장 많이 접하게 되다보니 상담기법 뿐만 아니라 교육으로도 이어져야 해서 교육프로그램의 내용과 청소년들의 문제에 연관이 되는 부모님들의 상담, 교육 부분의 내용도 추후에 더 신는다면 더 좋을 것 같습니다.

- 학교폭력 피해신고를 접수하는 입장에서 볼 때 피·가해 학생의 부모의 심리나 행동적 특성도 함께 다루어졌더라면 피·가해 학생의 보호와 치유 지원 등의 케어에 도움이 되지 않았을까 싶어 조금 아쉬움.

부록 3. 학교폭력 유형분류 및 상담전략 편람

학교폭력 유형분류 및 상담전략 편람

차 례

• 서 문	84
-------------	----

| 학교폭력 가해유형 |

• 가해유형 1 : 심각한 성적 가해	110
• 가해유형 2 : 인터넷을 통한 가해	126
• 가해유형 3 : 성희롱 가해	139
• 가해유형 4 : 따돌림 가해	153
• 가해유형 5 : 언어적 폭력 가해	167
• 가해유형 6 : 신체적 폭행 및 금품갈취	177
• 가해유형 7 : 괴롭힘 가해	191

| 학교폭력 피해유형 |

• 피해유형 1 : 성희롱 피해	208
• 피해유형 2 : 심각한 성적 피해	216
• 피해유형 3 : 신체적 폭행, 갈취 피해	237
• 피해유형 4 : 언어폭력 피해와 놀림 피해	251
• 피해유형 5 : 따돌림 피해	265

| 표 목 차 |

<표 1> 호소 문제 목록 유형 분류 참여자 인구학적 정보	90
<표 2> 다차원척도분석 차원에 위치한 가해 호소 목록에 대한 위계적 군집분석 결과.....	93
<표 3> 다차원척도분석 차원에 위치한 피해 호소 목록에 대한 위계적 군집분석 결과.....	96
<표 4> 가해 차원 축에 따른 가해 세부 유형 분류	104
<표 5> 피해 차원 축에 따른 피해 세부 유형 분류	105
<표 6> 학교폭력 가·피해 세부 유형 분류	106
<표 7> 피해자 공감향상 치료프로그램	119
<표 8> 임영선(2009). 청소년 성폭력 가해자 집단프로그램	121
<표 9> 이인태(2012)의 사이버 불링 피해 예방 프로그램	136
<표 10> 학교 내 성희롱 및 성폭력 사안 처리 관련 법령	150
<표 11> 법으로 들여다보는 학교폭력(이창호 외, 2011)	190
<표 12> 도기봉, 오주, 신정인(2011)의 임파워먼트 교육프로그램	245
<표 13> 이영선 등(2006)의 문제해결적 집단상담 프로그램의 내용	273
<표 14> 정진영, 채준호(2004)의 MMTIC을 활용한 관계증진 프로그램	274

| 그림 차례 |

[그림 1] 학교폭력 가해 호소문제 목록 개념도 분석 결과	93
[그림 2] 학교폭력 피해 호소문제 목록 개념도 분석 결과	96
[그림 3] 성폭력 순환 고리에서의 인지왜곡 단계	142
[그림 4] 신체적 폭력 시 교직원의 신속한 응급조치 도식	247
[그림 5] 학교폭력 발생 시 처리 흐름도	250

서 문

이 책은 <학교폭력 유형분류 및 상담전략 편람> 초판이다. 이 책은 학교폭력 대응 기관의 전문 상담자들을 위해 작성되었다. 이 편람의 목적은 실제 학교폭력 현장에서 일하고 있는 전문가들에게 학교폭력에 대한 다각적인 이해와 대처 방안에 대해서 도움을 주는 것이 최우선의 목표이다. 이것을 위해서 본 집필진은 실제 현장에서 학교폭력의 다양한 유형들을 어떻게 분류하고 있는지 연구를 실시하였으며 이러한 결과를 토대로 학교폭력의 유형을 분류하고 각 유형별 심리적 특성과 이에 맞는 유용한 상담전략들을 기술하였다.

학교폭력을 포함한 청소년문제에 대한 적절한 상담 전략 수립을 위해서는 문제를 분류하고 개념화하며 각각의 문제에 대해서 정의를 내리고 그러한 정의에 대하여 전문가들 사이에 동의를 이루는 사전 작업이 필요하다고 지적되고 있다(김창대, 이명우, 1995). 또한 많은 학자들에 의하면 추후 청소년 문제를 보다 심도 있게 연구하고 전문가들 사이에 통일된 의사소통이 가능하도록 하기 위해서는 문제 유형을 체계적으로 분류하고 개념화 하는 작업이 필요하다고 논의되고 있다(APA, 1994; Blashfield & Draguns, 1976; Johnson, 1984; Quay & Werry, 1986).

하지만 학교폭력에 관한 많은 연구결과에도 불구하고 학교폭력 호소 유형에 대한 정확한 분류와 전문가들의 일치된 견해는 없는 실정이다. 이장현과 우룡(2001)은 90년대 학교폭력 관련 연구논문에서 사용한 폭력의 유형을 조사하였는데 연구자들 마다 조금씩 다른 유형을 사용하는 것으로 보고하였다. 이들의 연구에 따르면 36편의 논문 중 신체적 폭행과 금품갈취는 거의 대부분의 연구에서 유형으로 포함하였으며(97.2%), 반면 성희롱과 성폭행은 전체 연구의 19.4%(7편) 만이 유형으로 포함하고 있었다. 또한 지난 10년간 학교폭력 연구들을 살펴

보면 연구자마다 서로 다르게 학교폭력 유형에 대해 정의하고 있다.

체계적인 문제 유형 분류와 관련하여 가장 대표적인 사례는 정신질환 진단 및 통계편람(Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM)이다. DSM은 정신건강 관련 의사 및 전문가들 간의 일치된 진단과 의사소통, 발전 연구를 위해서 만들어 졌으며 2013년 현재 5판에 걸쳐 개정되어 왔다. 사실 DSM 초판의 경우 이러한 의도에서 출판이 되었지만 실제 현장에서 적용한 결과 진단 기준의 신뢰성과 타당성 면에서 많은 문제들이 나타났다. 하지만 지난 반세기 가량 전문가 간의 꾸준한 연구와 개선작업을 통하여 현재 정신장애 진단과 관련해서는 세계적으로 가장 널리 사용되고 있으며 신뢰성과 타당성면에서도 초판에 비해서는 상당히 개선되었다는 평가를 받고 있다. 또한 이를 통하여 정신건강에 대한 학문적 발전과 임상적 유용성이 인정되고 있다.

정신질환처럼 매우 다양한 호소 문제를 가진 학교폭력 문제도 DSM처럼 체계적으로 유형화되고 분류된다면 현장 전문가들이 보다 효과적으로 상담 전략을 수립하는데 도움이 될 것으로 생각한다. 따라서 본 집필진은 학교폭력 문제를 보다 체계적으로 분류하고 각 분류 유형에 적절하게 대응할 수 있는 다양한 상담 전략을 기술하고자 노력하였다.

이 편람의 다른 목적은 학교폭력에 대한 연구를 촉진시키고 현장 전문가와 연구자들 간의 의사소통을 개선하고자 하는 것에 있다. 그래서 본 집필진은 학교폭력 현상에 대한 학구적인 관심을 가지고 있는 많은 연구자들이 이 편람의 개선작업에 참여하여 각자의 연구 결과를 토대로 점진적으로 편람의 내용을 개선해 나갔으면 하는 희망을 가지고 있다. 이를 통해서 학교폭력에 대한 분류 기준, 용어, 특성 기술, 상담 전략 등에 대한 내용들이 전문가와 연구자들 간에 일치되고 원활하게 의사소통 될 수 있는 날이 오기를 기대한다.

집필배경

최근 학교폭력 문제는 학교 내 문제를 넘어 국가 차원의 문제로 인식될 정도로 심각해지고 있다. 2012년 학교폭력 피해 청소년 자살 등 학교폭력의 심각성

에 대한 언론의 집중 조명이 시작됨에 따라 학교폭력 문제는 주요 사회적 이슈로 부각되었다. 이에 2012년 2월 정부에서는 ‘학교폭력 근절 종합대책’을 수립하여 교육과학기술부, 경찰청, 여성가족부 등 범부처 차원의 대응을 추진하였으며 117 학교폭력 신고센터, Wee센터, 청소년상담복지센터 등 전문기관이 학교폭력에 대응하고 있다.

사실 학교폭력 문제가 공론화되기 시작한 것은 일진회 등 학교 폭력 사건이 사회적으로 이슈화 된 1990년대 이후였다. 이때부터 학교폭력 문제에 대한 많은 연구들이 수행되어 왔다. 일례로 학교폭력이 사회적 이슈로 떠오른 1990년대 중반부터 1999년 사이에 학교폭력 관련 석·박사 학위논문과 학술지에 게재된 논문이 154편에 달하며 각종 연구기관에서 발표한 연구보고서를 합하면 170여종에 달했다(한국청소년개발원, 2001). 또한 2000년부터 2012년까지의 국내 학술지에 기재된 학교폭력 연구논문 건수는 256건이며 이중 학교폭력 문제가 크게 보도된 2012년에 발표된 논문 건수가 무려 86건에 달해 작년 한해 학교폭력 문제의 심각성을 반영해 주고 있다.

학교폭력에 대한 정의는 학교폭력의 유형과 양상이 단순 따돌림에서 심각한 성폭행까지 그 종류가 너무나 다양하여 연구자 마다 조금씩 다르게 정의하고 있다. 2004년에 제정된 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률에 따르면 학교폭력이란 ‘학교 내외에서 학생 간에 발생한 폭행·협박·따돌림 등에 의하여 신체·정신 또는 재산상의 피해를 수반하는 행위’로 정의되고 있다. 그 후 2012년 동법이 일부 개정되면서 학교폭력의 개념은 더욱 다양한 양상의 폭력형태와 피해 범위를 포괄하는 개념으로 정의되었다. 개정된 동법에 따르면 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 행위’라고 정의하고 있다. 즉 개정된 동법에서는 최근의 빵셔틀, 와이파이셔틀, 스마트폰 채팅 폭력 등 학교폭력의 양상을 보다 포괄적으로 규정하고 있으며 구체적으로 세분화하고 있다. 이것은 학교폭력 문제가 예전에 비해 보다 다양한 형태로 확대되고 있으며 매우 빠르게 변화하고 있다는 것을 반영하고 있다.

이처럼 학교폭력 문제가 사회적으로 이슈화 되고 갈수록 양상이 다양해짐에

따라 관련 부처의 정책뿐만 아니라 학교폭력 대응 전문기관들의 역할이 중요해지고 있다. 현재 학교폭력 관련 전문기관은 경찰청의 117 학교폭력 신고센터, 교육부의 Wee센터, 여성가족부의 청소년상담복지센터 등이 담당하고 있다. 117 학교폭력신고센터에서는 접수된 학교폭력 사건을 경찰청이나 학교폭력 원스톱 지원센터에 의뢰를 한다. 원스톱 서비스 지원센터는 Wee 센터와 청소년상담복지센터가 담당하는데 의뢰된 청소년에게 심리검사 및 상담실시, 법률, 의료, 교육 관련 기관의 연계 서비스를 지원한다. 세 기관 모두 청소년상담사 등 전문 인력이 근무하고 있으며 학교폭력 문제에 대한 상담 서비스를 제공하고 있다. 하지만 학교폭력 문제가 너무나 다양하고 각 호소 유형에 따라서는 심리·정서, 의료, 법률 지원 등 다른 접근방식이 필요하기 때문에 이들 현장에서는 호소 문제 유형별 체계화된 상담 전략 매뉴얼을 요구하고 있다.

하지만 학교폭력에 관한 많은 연구결과에도 불구하고 학교폭력 호소 유형에 대한 정확한 분류와 전문가들의 일치된 견해는 없는 실정이다. 이장현과 우룡(2001)은 90년대 학교폭력 관련 연구논문에서 사용한 폭력의 유형을 조사하였는데 연구자들 마다 조금씩 다른 유형을 사용하는 것으로 보고하였다. 이들의 연구에 따르면 36편의 논문 중 신체적 폭행과 금품갈취는 거의 대부분의 연구에서 유형으로 포함하였으며(97.2%), 반면 성희롱과 성폭행은 전체 연구의 19.4%(7편) 만이 유형으로 포함하고 있었다. 또한 지난 10년간 학교폭력 연구들을 살펴보면 연구자마다 서로 다르게 학교폭력 유형에 대해 정의하고 있다. 예를 들어 최덕경(2001)은 학교폭력의 유형을 ‘구타·폭행’, ‘돈이나 물건 빼앗김’, ‘욕설이나 협박’, ‘따돌림·협박’ 등 4가지 유형으로 구분하였다. 그리고 이창식, 이채식(2001)은 ‘따돌림’, ‘금품피해’, ‘언어적 폭력’, ‘신체적 폭력’으로 학교폭력 유형을 구분하였다. 최덕경(2001)과 이창식 등(2001)의 연구는 유형의 가지 수와 내용면에서 매우 유사하다. 하지만 김선애(2003)는 학교폭력을 크게 3가지 유형으로 구분하였는데, ‘물리적·신체적 폭력(금품갈취, 협박, 구타)’, ‘괴롭힘(강제심부름, 놀림, 따돌림)’, ‘사이버 폭력(아이디 도용 피해, 인터넷 게시판 폭력, 인터넷 게임관련 사기피해, 인터넷 게임관련 폭행피해, 휴대폰 폭력피해)’이 그 유형이었다. 김선애(2003)는 이전 연구와 다르게 사이버 폭력이라는 새로운 유형을 제시하고 유형 내용면에서 다소 차이를 나타내었다. 또한 허승희, 이희영, 최태

진, 박성미(2006)에 의하면 학교폭력 유형은 ‘금품 및 물품 갈취’, ‘언어협박 및 강요’, ‘신체폭력’, ‘언어희롱’, ‘따돌림’, ‘사이버폭력’ 등 6가지 유형으로 나뉘고, 이종길(2008)은 ‘신체적 폭력’, ‘언어적 폭력’, ‘금품갈취’, ‘집단 따돌림’, ‘성폭력’, ‘기물파괴’로 유형을 구분하였다. 그리고 김창근, 임계령(2010)은 ‘신체폭행’, ‘금품갈취’, ‘협박 및 위협’, ‘욕설 및 모욕’, ‘괴롭힘’, ‘따돌림’, ‘인터넷 욕이나 협박’, ‘핸드폰 문자협박 및 동영상촬영피해’, ‘신체적 및 성적 접촉피해’, ‘기타’로 학교폭력 유형을 구분하였고, 이승출(2012)은 ‘언어·신체적 폭력’, ‘신체·물리적 폭력’, ‘금품갈취’, ‘괴롭힘’, ‘집단따돌림’으로 학교폭력 유형을 구분하였다. 이처럼 연구자마다 학교폭력에 대해 저마다 다른 유형으로 분류하고 있는데 이것은 각 연구들의 유형 분류에 대한 목적이 서로 다르고 학교폭력에 대한 일치된 개념을 사용하지 못하고 있는 데에서 나타난 결과일 수 있다(노성호, 2004). 그리고 학교폭력 호소 유형의 범위가 매우 넓고 서로 복잡하게 얽혀있기 때문에 유형을 구분하기가 어려운 것일 수도 있다.

현재 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률(2012)에 따르면 학교폭력 유형은 상해, 폭행, 감금, 협박, 약취·유인, 명예훼손·모욕, 공갈, 강요·강제적인 심부름 및 성폭력, 따돌림, 사이버 따돌림, 정보통신망을 이용한 음란·폭력 정보까지 매우 다양하고 복잡하다. 이러한 유형분류는 범주화된 유형이라기보다는 학교폭력으로 나타날 수 있는 다양한 현상을 나열한 것처럼 보인다. 그리고 이렇게 범주화되지 못한 분류 방식은 가지 수가 너무 많고 서로 중복되어 나타날 수 있어 다른 상위 유형으로 분류될 여지가 많다. 예를 들어 또래 청소년에 의해 강제적으로 성매매를 당한 청소년의 경우 강요·강제적인 심부름 및 성폭력으로 분류될 수도 있고 약취·유인 등에 분류될 수도 있다. 또한 견해에 따라서는 감금, 협박에도 분류될 수도 있다. 그래서 이러한 범주화되지 못한 분류방식은 유형별 상담 전략을 세우는데 있어서 그 가지 수가 너무 많고 복잡하게 얽혀 있어서 그다지 효과적이지 않다.

따라서 본 집필진은 학교폭력 현장 전문가들을 위한 학교폭력 호소 문제를 체계적으로 분류하고 각 유형에 적절하게 대응할 수 있는 편람을 작성하고자 하였다. 본 편람의 주요 목적은 학교폭력 전문 대응 기관인 117센터, Wee센터, 청소년상담복지센터 현장 전문가들이 매우 다양하고 복잡한 학교폭력 호소 문제를

유형화하는 것을 도와줌으로써 문제 유형에 보다 효과적으로 대응할 수 있도록 하는 것에 있다.

유형분류 연구과정

본 연구에서는 현장 전문가들이 유형화하고 있는 학교폭력 가·피해 유형을 찾아내기 위해서 Kane과 Trochim(2006)의 개념도 방법을 사용하였다. Kane과 Trochim(2006)이 고안한 개념도 방법은 피험자들의 경험들을 산출하여 그들이 그것을 의미 있게 분류함으로써 특정한 현상에 대한 그들의 개념적 구조를 시각적으로 표현하는 방법이다. 개념도 방법은 질적연구와 양적연구를 조합한 방법으로 어떤 현상의 영역, 요소, 구조들을 분류하는데 적절한 방법이다(Trochim, 1989). 질적연구를 통하여 피험자들의 구체적인 경험을 도출하고 이러한 경험들의 유사성 정도를 평정해서 다차원 분석과 군집분석이라는 양적방법을 사용하여 결과를 객관화하고 명료화할 수 있다(Goodyear, Claiborn, Lichtenberg, & Wampod, 2005).

개념도 방법의 기본 절차는 크게 3가지로 구분된다. 첫째, 특정 질문 또는 자기 보고 방법에 의해 피험자들의 아이디어, 사고, 경험들을 도출한다. 둘째, 피험자들이 비구조화 방식으로 아이디어, 사고, 경험들을 분류하여 모은다. 셋째, 분류된 자료에 대해서 다차원분석과 군집분석을 사용하여 유형을 분류한다. 이때 다차원분석을 먼저 실시하여 의미 차원을 구분하고 다차원분석에서 얻어진 차원 좌표에 대해서 다시 군집분석을 하여 의미 차원에서의 군집을 분석한다. 이러한 기본 절차를 통하여 개념도 분석은 의미 문장 및 단어들을 유형화하는데 있어 질적 조사 방법에 의한 피험자 편파를 최소화하고 특정 심리적 영역 및 귀인들을 분류하는데 객관적인 결과를 제공하는 장점을 가진다.

연구대상

학교폭력 가·피해 호소 문제 사례 경험을 분석하기 위해서 현장 전문가 9명을

대상으로 인터뷰를 실시하였다. 인터뷰에 참여한 전문가는 Wee 센터 전문가 3명, 117 학교폭력신고센터 전문가 3명, 청소년상담복지센터 전문가 3명이었다. 그리고 기존 문헌 분석과 현장 전문가 인터뷰를 통해 도출된 가·피해 호소 문제 목록에 대한 타당성 검증을 위해서 청소년상담 현장에서 근무하는 전문가 31명 대상으로 타당성 평가를 실시하였다. 타당성 평가에 참여한 전문가들의 평균 상담경력은 6년이였다. 그리고 호소 문제 목록에 대한 유형분류를 위해서 현장 전문가 137명을 참여시켰다. 이때 참여한 현장 전문가는 117센터 27명, Wee센터 59명, 청소년상담복지센터 전문가 51명이였다. 이들은 표 1과 같이 두 집단으로 구분하여 가해와 피해 유형을 분류하게 하였다.

〈표 1〉 호소 문제 목록 유형 분류 참여자 인구학적 정보

구분	소속	참여자 수	평균 연령	평균 상담경력
가해	Wee센터	59명	33.27세	3.23년
	청소년상담복지센터	23명	34.08세	3.30년
	계	82명	33.67세	3.27년
피해	117센터	27명	41.38세	5.37년
	청소년상담복지센터	28명	36.26세	1.25년
	계	55명	38.82세	3.31년
전체		137명	35.78세	3.29년

연구절차

개념도 방법을 참조하여 본 연구에서는 다음과 같은 절차를 사용하여 연구를 진행하였다.

첫째, 기존 문헌 분석과 현장 전문가 대상 인터뷰를 통하여 학교폭력 가·피해 호소 내용을 검토하였다. 2000년부터 2012년 까지 국내 학회지 및 학위 논문들을 중심으로 학교폭력 관련 문헌들을 살펴보고 학교폭력 가·피해 호소 문제 내용들을 검토하였다. 또한 학교폭력 현장 전문가들에 대한 포커스 그룹 인터뷰(FGI)를 실시하고 가·피해 사례 유형들에 대해서 조사하였다.

둘째, 검토된 문헌 및 현장 전문가 인터뷰 자료를 통해 학교폭력 가·피해 호소 문제 문장들을 추출하고 타당성을 평가하였다. 호소 문제 문장 목록은 본 연구진 6명이 총 5차례 회의에 걸쳐 목록들을 추출하였다. 추출된 호소 문제 목록은 가해 68개, 피해 70개였다. 그리고 도출된 호소문제 목록에 대한 타당성을 평가하기 위해서 현장 전문가들 대상으로 호소 문장에 대한 타당성을 5점 Likert로 표시하게 하였다. 이때 가해와 피해 모두 평균 4점 이상이었으며(가해 4.11, 피해 4.27) 최저 점수를 받은 것이 3점(보통 수준)으로 추출된 목록을 모두 사용하는 것으로 하였다.

셋째, 추출된 호소 문제들을 분류하기 위하여 현장 전문가들 대상으로 각 문장들의 유사성을 중심으로 분류하는 작업을 실시하였다. 이때 참여자를 두 집단으로 구분하여 가해와 피해 호소 문장 목록을 별도로 분류하게 하였다. 유형분류 작업은 호소 문제 문장 목록들을 현장 전문가에게 보여주고 그것을 유사한 것끼리 묶는 작업이다. 묶음에 대한 개수는 정해진 것은 없으나 분석의 효율성을 위해서 최소 2개 이상 12개미만으로 제한하였다. 그리고 이러한 절차를 효과적으로 진행하기 위해서 온라인 웹 버전으로 제작하여 컴퓨터를 통하여 분류작업을 실시하게 하였다. 이렇게 분류된 자료를 다차원척도분석(multidimensional analysis: MDS)과 위계적 군집분석을 실시하여 분류 차원을 분석하고 호소문제 목록에 대해 군집화 하였다.

채점 및 분석

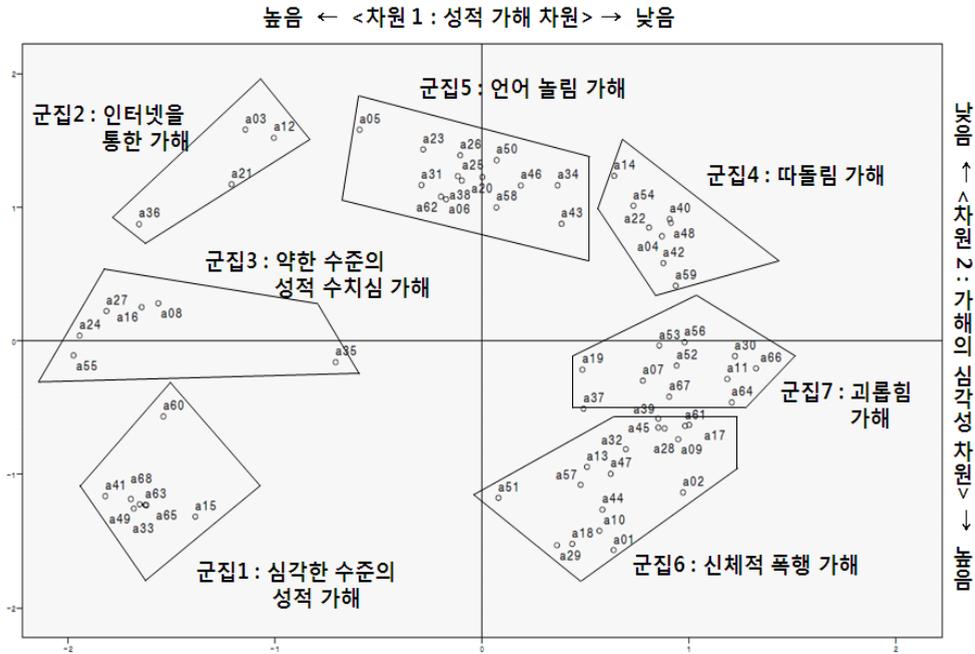
현장 전문가들이 어떤 심리적 차원으로 학교폭력 가·피해 유형을 나누는지 살펴보기 위해서 다차원척도분석을 실시하였다. 다차원척도분석 방법은 ALSCAL 방식을 사용하였으며 모형은 유클리드 거리모형이었다. 또한 다차원척도분석을 통해 나타난 차원 공간에서 각 호소 문제 목록들이 어떻게 군집을 이루는지 살펴보기 위해 다차원척도분석 결과의 좌표 값을 이용하여 위계적 군집분석을 실시하였다. 위계적 군집분석 방법은 Ward방식을 사용하였다.

결과

가해 호소 문제 68개 목록에 대한 다차원척도분석 결과는 그림 1과 같다. 차원 수는 해석 면에서 매우 유용한 2차원을 이용해서 심상자극(가해 호소 문제 목록)들을 분류하였다. 가해 호소 문제 목록에 대한 다차원척도분석결과 stress 값은 .233이었으며 RQS는 .747로 다차원척도분석에 적합한 평균범위(.205 ~ .365)를 충족시키는 것으로 나타났다(최윤정, 김계현, 2007; Gol & Cook, 2004; Kane & Trochim, 2006).

차원에 따라 분류된 내용을 살펴보면 차원1은 성(性)적 가해 내용과 그렇지 않은 내용으로 분류된 것으로 보인다. 차원2는 집단폭행, 금품갈취, 성매매 등 심각한 가해와 비교적 약한 가해로 분류된 것으로 보인다. 따라서 현장 전문가들은 가해를 구분하는 기준으로서 ‘성적 가해 여부 차원’과 ‘가해의 심각성 차원’으로 분류한 것으로 생각된다.

2차원 공간에 표시된 가해 호소문제 목록들의 좌표 값으로 위계적 군집분석을 실시한 결과 총 7개의 군집을 이루는 것으로 나타났다(표 2). 각 군집별 호소문제 내용을 살펴보면 군집1은 주로 심각한 수준의 성적인 가해 부분의 내용이었다. 군집2는 인터넷을 통한 가해 내용이 많았다. 군집3은 군집1에 비해 다소 약한 수준의 성적 수치심을 주는 가해 내용들로 구성되었다. 군집4는 따돌림 형태의 가해 내용들이었다. 군집5는 언어적 놀림 등의 가해들이었다. 군집6은 신체적 폭행의 내용들이었다. 군집7은 괴롭힘의 가해 내용들이었다.



[그림 1] 학교폭력 가해 호소문제 목록 개념도 분석 결과

<표 2> 다차원척도분석 차원에 위치한 가해 호소 목록에 대한 위계적 군집분석 결과

군집	좌표 표시	좌표 값		가해 호소문제 내용
		차원1	차원2	
1 심각 한 수준 의 성적 가해	a15	-1.39	-1.32	옷을 벗겨서 놀렸다.
	a33	-1.65	-1.22	신체의 일부를 만졌다.
	a41	-1.82	-1.16	성폭력을 하려고 했다.
	a49	-1.68	-1.26	성폭력을 했다.
	a60	-1.54	-0.57	억지로 야한 사진을 보게 했다.
	a63	-1.63	-1.23	강제로 뽀뽀를 했다.
	a65	-1.62	-1.23	강제로 포옹을 했다.
	a68	-1.70	-1.18	강제로 성매매를 시켰다
2 인터넷을 통한 가해	a03	-1.14	1.58	악성댓글 등 인터넷상에서 욕을 했다
	a12	-1.01	1.52	단체 채팅창으로 욕을 했다
	a21	-1.21	1.17	인터넷이나 문자 등으로 협박했다

군집	좌표 표시	좌표 값		가해 호소문제 내용
		차원1	차원2	
3 약한 수준 의 성적 수치 심 가해	a36	-1.66	0.87	인터넷에 합성사진을 올렸다.
	a08	-1.56	0.28	상대방이 원하지 않는 동영상을 유포했다.
	a16	-1.65	0.25	인터넷에서 음란한 대화를 강제로 시켰다.
	a24	-1.95	0.04	성(性)적으로 놀렸다.
	a27	-1.82	0.22	인터넷으로 신체사진을 유포했다.
	a35	-0.71	-0.16	화장실에서 고의적으로 쳐다봤다.
4 따들 림 가해	a55	-1.97	-0.11	음란전화를 했다.
	a14	0.64	1.23	말을 걸어도 대답하지 않았다.
	a22	0.81	0.85	아는 친구들과 못 놀게 했다.
	a40	0.91	0.91	노는데 끼워주지 않았다.
	a42	0.88	0.58	재미로 속였다.
	a44	0.58	-1.26	주먹이나 발로 때렸다.
	a48	0.91	0.88	밥을 같이 먹어 주지 않았다.
5 언어 놀림 가해	a54	0.73	1.01	조별활동에 끼워주지 않았다.
	a59	0.94	0.41	시험 답을 보여 달라고 했다.
	a06	-0.17	1.06	외모를 가지고 놀렸다.
	a20	0.00	1.23	뒤에서 험담을 했다.
	a23	-0.28	1.43	없는 사실을 퍼뜨렸다.
	a25	-0.12	1.23	별명을 부르며 놀렸다.
	a26	-0.11	1.39	부모 욕을 했다.
	a31	-0.29	1.17	전화로 욕을 했다.
	a34	0.36	1.16	장애를 가지고 놀렸다.
	a38	-0.10	1.20	공개된 장소에 욕을 썼다.
	a43	0.38	0.88	공개적으로 망신을 줬다.
	a46	0.19	1.16	모욕적인 말을 했다.
	a50	0.07	1.35	집안형편을 가지고 놀렸다.
a58	0.07	1.00	게임의 아이템을 달라고 했다.	
a62	-0.20	1.08	인터넷 게임의 아이디를 빌려달라고 했다.	
a05	-0.59	1.58	나쁜 소문을 퍼뜨렸다.	
6	a01	0.64	-1.57	집단으로 폭행했다.

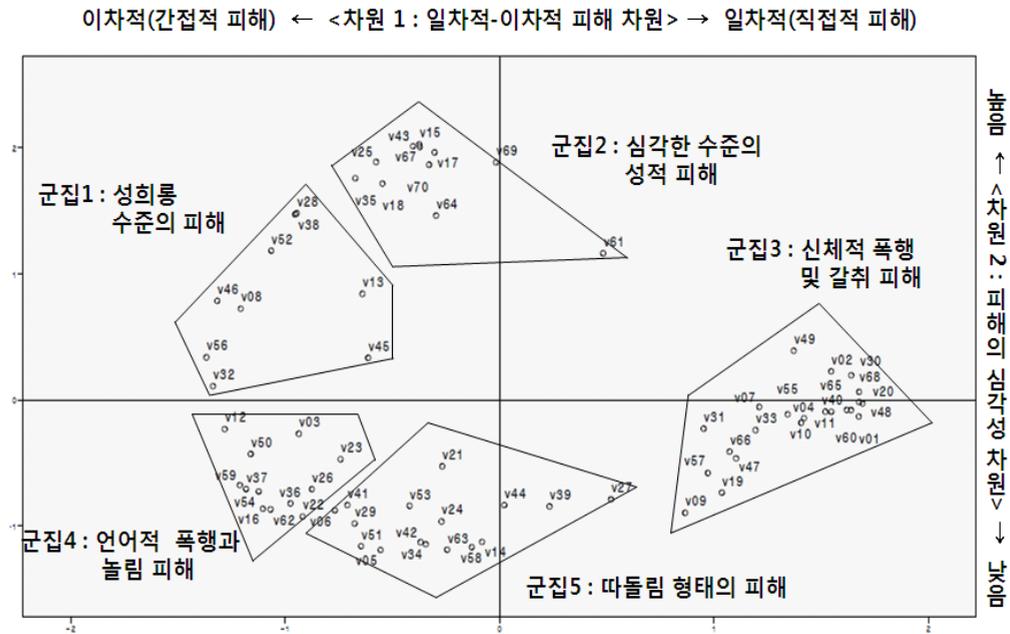
군집	좌표 표시	좌표 값		가해 호소문제 내용
		차원1	차원2	
신체적 폭행 가해	a02	0.97	-1.14	돈을 뺏았다.
	a10	0.57	-1.42	단독으로 폭행했다.
	a13	0.51	-0.94	담배, 술, 약물 등을 강제로 하게 했다.
	a18	0.44	-1.52	도구나 물건으로 폭행했다.
	a29	0.36	-1.53	칼과 같은 흉기로 가해했다.
	a32	0.69	-0.81	폭력씨클에 강제로 가입시켰다.
	a44	0.58	-1.26	주먹이나 발로 때렸다.
	a47	0.62	-1.00	주먹이나 도구 등으로 위협을 했다.
	a51	0.08	-1.18	강제로 기절놀이와 같은 신체적인 고통을 주었다.
	a57	0.48	-1.08	담뱃불로 지졌다.
7 괴롭 힘 가해	a07	0.78	-0.30	상대방에게 침을 뱉었다.
	a09	0.95	-0.74	툭툭 치고 다녔다.
	a11	1.18	-0.29	돈을 빌리고 갚지 않았다.
	a17	1.00	-0.63	지나가는데 발을 걸었다.
	a19	0.48	-0.22	와이파이 셔틀을 시켰다.
	a28	0.88	-0.66	가방, 신발 등 소지품을 훼손시켰다.
	a30	1.22	-0.12	핸드폰을 빌려 썼다.
	a37	0.49	-0.51	노예 노릇을 시켰다.
	a39	0.85	-0.58	선후배 등 위계를 이용하여 위협을 했다.
	a45	0.85	-0.65	아르바이트를 시켰다.
	a52	0.94	-0.19	숙제를 시켰다.
	a53	0.86	-0.03	소리를 질러 겁을 주었다.
	a56	0.98	-0.01	소지품과 같은 물건을 숨겨서 괴롭혔다.
	a61	0.98	-0.64	장난으로 때린다.
	a64	1.21	-0.46	소지품을 뺏았다.
	a66	1.32	-0.21	소지품을 빌려가고 돌려주지 않았다.
	a67	0.90	-0.42	빵셔틀과 같은 심부름을 시켰다.

피해 호소 문제 70개 목록에 대한 다차원척도분석 결과는 그림 2와 같다. 2차원으로 분석된 가해 호소 문제 목록 다차원척도분석결과 stress 값은 .213이었으며 RQS는 .794로 다차원척도분석에 적합한 평균범위를 충족시켰다.

피해 호소 문제 분류 차원1은 폭행 피해 및 금품갈취 내용과 다른 피해 내용

(성희롱, 성폭행 피해, 언어적 폭력, 따돌림 피해)으로 구분되어 있다. 차원2는 성폭행, 병원 치료 등 심각한 수준의 피해 내용과 언어 놀림, 따돌림 등 비교적 약한 피해 내용으로 분류되어 있다.

2차원 공간에 표시된 피해 호소문제 목록들의 좌표 값으로 위계적 군집분석을 실시한 결과 총 5개의 군집을 이루는 것으로 나타났다(표 3). 각 군집별 호소문제 내용을 살펴보면 군집1은 성희롱 수준의 피해 내용들이었다. 군집2는 심각한 수준의 성적 피해 내용들로 구성되었다. 군집3은 신체적 폭행 갈취 피해 내용들이었다. 군집4는 언어적 폭행과 놀림 피해의 내용들이었다. 군집5는 따돌림 형태의 피해 내용들이었다.



<표 3> 다차원척도분석 차원에 위치한 피해 호소 목록에 대한 위계적 군집분석 결과

군집	좌표 표시	좌표 값		피해 호소문제 내용
		차원1	차원2	
1 성희롱	v08	-1.21	0.72	원치 않는 동영상을 유포했다.
	v13	-0.64	0.84	신체사진 유포협박을 당했다.

군집	좌표 표시	좌표 값		피해 호소문제 내용
		차원1	차원2	
수준의 피해	v28	-0.95	1.48	인터넷상 성희롱을 당했다.
	v32	-1.34	0.11	악성댓글이 달렸다.
	v38	-0.95	1.47	인터넷에 나의 신체 사진을 유포했다.
	v45	-0.61	0.33	화장실에서 고의적으로 쳐다본다.
	v46	-1.32	0.78	인터넷에 나의 합성 사진을 올렸다.
	v52	-1.07	1.18	음란한 전화나 문자를 받았다.
	v56	-1.37	0.34	인터넷 게시판에 내 욕을 써 놨다.
2 심각한 수준의 성적 피해	v15	-0.38	2.02	성폭력을 당했다.
	v17	-0.30	1.96	옷을 벗겼다.
	v18	-0.55	1.71	인터넷상 음란한 대화를 강제로 요구 받았다.
	v25	-0.58	1.88	성(性)적으로 놀림을 당했다.
	v35	-0.67	1.76	내 신체 일부를 만졌다.
	v43	-0.40	2.01	성폭력을 당할 뻔했다.
	v61	0.48	1.16	게임의 아이디어나 아이템을 뺏겼다.
	v64	-0.30	1.46	역지로 야한 사진을 보게 했다.
	v67	-0.37	2.00	강제로 뽀뽀를 당했다.
	v69	-0.02	1.88	강제로 성매매를 했다.
v70	-0.33	1.86	강제로 포옹을 당했다.	
3 신체적 폭행 및 갈취피해	v01	1.67	-0.13	여러 명에게 맞았다.
	v02	1.55	0.23	돈을 뺏겼다.
	v04	1.42	-0.15	강제로 담배, 술, 약물 등을 하게 했다.
	v07	1.21	-0.06	혐오스러운 것을 강제로 먹였다.
	v09	0.86	-0.90	툭툭 치고 다닌다.
	v10	1.41	-0.18	한 아이가 계속 때린다.
	v11	1.52	-0.09	소지품을 뺏겼다.
	v19	1.04	-0.73	지나가는데 발을 건다.
	v20	1.69	-0.03	명이 들거나 피가 날 정도로 맞았다.
	v30	1.64	0.20	병원에 입원할 정도로 맞았다.
	v31	0.95	-0.23	내 핸드폰을 쓴다.
	v33	1.19	-0.24	폭력써클에 강제로 가입 되었다.
	v40	1.64	-0.08	의자, 책과 같은 물건으로 맞았다.

군집	좌표 표시	좌표 값		피해 호소문제 내용
		차원1	차원2	
	v47	1.10	-0.46	가방, 신발 등을 훼손당했다.
	v48	1.68	-0.02	칼과 같은 흉기로 상처를 입었다.
	v49	1.37	0.39	강제로 아르바이트를 했다.
	v55	1.34	-0.11	숙제를 해줬다.
	v57	0.97	-0.58	시험 답을 억지로 보여줬다.
	v60	1.62	-0.08	주먹이나 발로 맞았다.
	v65	1.55	-0.09	억지로 기절놀이 등과 같은 신체적인 고통을 당했다.
	v66	1.07	-0.41	빵셔틀과 같은 심부름을 해줬다.
	v68	1.68	0.06	담뱃불로 상처를 입었다.
4 언어적 폭행과 놀림 피해	v03	-0.94	-0.27	단체채팅창에서 욕을 먹었다.
	v12	-1.28	-0.23	1:1 채팅창에서 욕을 먹었다.
	v16	-1.10	-0.86	내 별명을 가지고 놀렸다.
	v22	-0.92	-0.93	뒷담화를 당했다.
	v23	-0.74	-0.47	위협 문자를 받았다.
	v26	-0.88	-0.71	장애나 약점을 가지고 놀렸다.
	v36	-0.98	-0.82	집안형편과 관련해서 놀림을 당했다.
	v37	-1.18	-0.71	부모 욕을 한다.
	v50	-1.16	-0.43	전화로 욕을 들었다.
	v54	-1.12	-0.73	알리기 싫은 나에 대한 소문이 퍼졌다.
	v59	-1.21	-0.67	나에 대한 사실이 아닌 얘기가 퍼졌다.
	v62	-1.07	-0.87	비꼬는 말을 들었다.
5 따돌림 형태의 피해	v05	-0.56	-1.19	은근히 따돌림(은따)을 당했다.
	v06	-0.77	-0.88	내 외모를 갖고 놀렸다.
	v14	-0.08	-1.13	대놓고 따돌림(왕따)을 당했다.
	v21	-0.27	-0.53	와이파이 셔틀을 당했다.
	v24	-0.27	-0.96	말을 걸어도 대답하지 않는다.
	v27	0.52	-0.79	나에게 침을 뱉었다.
	v29	-0.68	-0.98	무시하는 말을 한다.
	v34	-0.34	-1.14	친구들과 같이 못 놀게 한다.
	v39	0.23	-0.84	물건을 숨긴다.

군집	좌표 표시	좌표 값		피해 호소문제 내용
		차원1	차원2	
	v41	-0.71	-0.83	면전에서 욕을 먹었다.
	v42	-0.37	-1.13	인사해도 무시한다.
	v44	0.02	-0.83	속임수를 당했다.
	v51	-0.65	-1.16	노는데 끼워주지 않는다.
	v53	-0.42	-0.84	공개적으로 망신을 당했다.
	v58	-0.13	-1.17	밥을 같이 먹여주지 않는다.
	v63	-0.25	-1.19	조별활동에 끼워주지 않는다.

유형분류 연구에 대한 종합논의

학교폭력 가해 호소 문제 목록 68개에 대한 다차원척도분석 결과는 크게 두 차원으로 구분되는 것으로 나타났다. 차원1은 ‘성적 가해 여부’이며 차원2는 ‘가해의 심각성 정도’인데 현장 전문가들은 이 두 축을 사용하여 가해 호소 문제를 분류한 것으로 보인다.

차원1은 성(性)적 가해 내용과 그렇지 않은 내용으로 분류되었다. 차원1의 성적 가해 내용으로는 성추행 및 성폭행 등이 해당하는 내용들인데, 세부적으로는 ‘옷을 벗겨 놀린다’, ‘신체의 일부를 만지거나 강제로 뽀뽀 및 포옹을 하는 경우와 같은 성추행’, ‘성행위를 강제로 하는 성폭력’, ‘억지로 야한 사진을 보게 하는 것’ 등의 성희롱이 포함된다. ‘성적 가해’ 차원은 학교폭력 문제 가운데 사회 규범 면에서 큰 물의를 일으키며 문제의 심각성도 크기 때문에 가해자에 대한 단순 심리 상담보다는 부모, 학교, 지역 사회 등 여러 차원에서 접근해야 하는 문제이며 법률적 처리가 매우 필요한 문제 영역이기 때문에 청소년관련 기관들의 연계가 반드시 필요한 문제 영역이다. 현장 전문가들이 ‘성적 가해 여부’를 학교폭력 가해의 중요한 차원으로 생각한 것은 아마도 문제의 심각성 및 여러 연계가 필요한 문제 영역이라는 인식 때문인 듯하다.

학교폭력 가해 호소 문제 분류에 대한 차원2는 집단폭행, 금품갈취, 약취, 강탈 등 심각한 가해 내용과 놀림, 따돌림 등 비교적 약한 가해로 분류되었다. 즉 현장 전문가들은 성적 가해 여부와 더불어 가해의 심각성 수준에 따라 호소 문

제들을 분류한 것으로 보인다. 집단폭행, 심각한 상해, 금품갈취 등의 심각한 학교폭력 유형은 성적 가해와 더불어 단순 심리상담 외에 부모, 학교 등 환경적 개입과 법률적 개입이 필요한 사항으로 현장 전문가들은 가해를 구분하는 기준으로 심각성 수준을 고려한 것으로 보인다.

가해 호소 문제 유형을 보다 세분화하기 위해서 2차원 공간에 표시된 가해 호소문제 목록들의 좌표 값으로 위계적 군집분석을 실시하였다. 그 결과 총 7개의 군집을 이루는 것으로 나타났다. 각 군집별 호소문제 내용을 살펴보면 군집1은 ‘성폭력을 했다.’, ‘강제로 성매매를 시켰다’ 등 주로 심각한 수준의 성적인 가해 내용들로 구성되었다. 군집2는 ‘악성댓글 등 인터넷 상에서 욕을 했다.’, ‘단체 채팅창으로 욕을 했다.’ 등 인터넷을 통한 가해 내용들로 구성되었다. 군집3은 성적 가해 내용이었지만 군집1에 비해 다소 약한 수준의 성적 가해로써 ‘음란한 대화 및 성적 수치심’ 등의 가해 내용이었다. 군집4는 따돌림 가해 문제들로 끼워주지 않음, 무시하기 등의 내용이었다. 군집5는 언어적 놀림의 가해 내용들로 외모를 가지고 놀림, 별명 부르기, 모욕 주는 말하기 등 이었다. 군집6은 신체적 폭행 및 금품갈취 가해로 집단 폭행, 흥기 가해, 돈 빼기 등의 내용들이었다. 군집7은 괴롭힘 가해로 침 뱉기, 발 걸기 등의 가해 내용들이었다.

가해 개념도에서 호소 문제들을 두 개의 차원별로 4가지 수준으로 구분할 수 있는데, 첫 번째, 심각한 성적 가해 수준에는 군집 1(심각한 성적 가해) 해당하고 두 번째, 성적 가해는 있지만 덜 심각한 수준에는 군집3(비교적 덜 심각한 성적 가해)과 군집2(인터넷을 통한 가해)가 해당되며, 군집5(언어적 놀림)가 일부 해당되는 것으로 보인다. 세 번째, 성적 가해는 없지만 심각한 수준의 가해에는 군집6(신체적 폭행 및 금품갈취)이 해당되며 군집7(괴롭힘)이 일부 해당된다. 그리고 마지막 네 번째 성적 가해도 없고 심각성 수준도 비교적 낮은 영역에는 군집4(따돌림)가 해당되며, 군집5(언어적 놀림)와 군집7(괴롭힘)이 일부 해당되는 것으로 보인다.

이러한 결과는 학교폭력 현장 전문가들이 학교폭력 가해 유형을 7개 정도로 구분하고 있음을 보여주고 있으며 이를 다시 성적 가해 여부차원과 폭력의 심각성 차원으로 구분하고 있다는 것을 보여주고 있다.

또한 학교폭력 피해 호소 문제 목록 70개에 대한 다차원척도분석 결과 가해와

마찬가지로 두 차원으로 구분되는 것으로 나타났다. 차원1은 폭행 피해, 금품갈취 내용 및 그 밖의 피해 내용(성희롱, 성폭행 피해, 언어적 폭력, 따돌림 피해)으로 구분되어 있는데, 이것은 신체적 폭행, 갈취 등 피해 내용 그 자체에서 가해자의 직접적인 의도가 내포될 수 있는 일차적 피해 내용과 성희롱, 성폭행, 언어폭력, 따돌림 등 다른 부가적 문제를 일으킬 수 있는 이차적 피해 내용으로 구분되는 것으로 보인다. 차원2는 성폭행, 병원 치료 등 심각한 수준의 피해 내용과 언어 놀림, 따돌림 등 비교적 약한 피해 내용으로 분류되어 있다. 차원2는 가해 분류 차원2와 유사하게 문제의 심각성 정도에 따라 분류되어 있다.

피해 분류 차원에 대한 이러한 결과는 가해의 분류 차원과 다소 차이가 있는 결과인데, 가해의 경우 ‘성적 가해 여부’ 차원이 사용된 반면 피해의 경우 ‘일차적-이차적 피해 내용’ 차원이 중요한 분류기준으로 사용되고 있었다. 이는 가해와 피해 유형을 구분하는 데 있어 현장 전문가들은 다른 분류 기준을 사용하고 있다는 점을 시사한다. 즉 가해자의 경우에는 성적 가해 여부가 분류의 큰 기준이 되고 있으며 피해자의 경우에는 일차적 문제인지 다른 부가적 문제를 일으킬 수 있는 문제인지가 중요한 분류의 기준이 되고 있는 것으로 보인다.

피해 분류 차원에서 현장 전문가들이 피해 내용이 일차적인지 아니면 이차적인지 구분하는 이유는 상담에 대한 접근 방향이 피해 내용에 따라 달라 질 수 있기 때문인 것으로 생각된다. 즉 신체적 폭행, 금품 갈취 등 일차적 피해 내용은 피해 사실에 더 중점을 둔 상담 전략을 세울 수 있는 반면 성희롱, 언어폭력, 따돌림 등은 피해 사실 자체보다는 피해로부터 야기되는 불안, 분노 등 정서적 문제가 더 심각할 수 있기 때문에 이차적 피해 내용 중심의 상담 전략을 수립하는 것이 필요할 수도 있다.

학교폭력 피해 호소 문제 분류에 대한 차원2는 ‘피해의 심각성’ 정도인데, 피해가 심각한 정도는 성폭력 피해, 집단폭행 피해, 금품 피해 등이 해당이 되고 심각성이 약한 정도는 ‘인터넷 문자 욕설 피해’, ‘별명 등 놀림 피해’, ‘전화 욕설 피해’ 등이 해당되었다. ‘피해의 심각성 정도’에 대한 차원은 ‘가해의 심각성 정도’ 차원과 유사한 분류기준으로 생각된다. 가해와 마찬가지로 피해의 심각성이 클수록 단순 심리상담 외에 부모, 학교 등 환경적 개입과 법률적 개입이 필요하기 때문에 현장 전문가들은 피해를 구분하는 기준으로 이러한 심각성 수준

을 중요한 분류차원으로 고려한 것으로 생각된다.

피해 호소 문제 유형을 보다 세분화하기 위해서 2차원 공간에 표시된 피해 호소문제 목록들의 좌표 값으로 위계적 군집분석을 실시한 결과 모두 5개의 군집이 나타났다. 군집1은 ‘성희롱 피해’로 인터넷 등을 이용해서 신체사진 유포, 성희롱 문자 피해 등의 내용이었다. 군집2는 군집1에 비해 피해가 심각한 수준의 성적 피해 내용으로 성폭력, 성매매 피해 등의 내용들이었다. 군집3은 신체적 폭행 및 갈취 피해로 집단 폭행, 노예 시키기 등의 내용들이었다. 군집4는 언어적 폭행과 놀림 피해로 인터넷 등을 이용한 욕설, 위협 문자, 신체적 약점 놀림 등이었다. 군집5는 따돌림 피해로써 무시당함, 소외시키기 등의 내용들이었다.

피해 호소 문제 개념도에서 호소 문제들을 두 개의 차원별로 4가지 수준으로 구분하면 첫 번째, 심각한 일차적 피해 수준에는 군집 3(신체적 폭행 및 갈취 피해)이 일부 해당하고 두 번째, 비교적 약한 일차적 피해 수준에는 군집 3의 일부와 군집5(따돌림 피해)의 일부가 해당되었다. 세 번째, 심각한 이차적 피해에는 군집2(피해가 심각한 수준의 성적 피해)가 모두 해당되고 군집1(성희롱 수준의 피해)이 일부 해당된다. 그리고 마지막 네 번째 비교적 약한 이차적 피해에는 군집4(언어적 폭행과 놀림 피해)가 해당되며, 군집5(따돌림 피해)가 일부 해당되었다.

학교폭력 가·피해 유형분류 연구를 통해 얻을 수 있었던 성과는 다음과 같다.

첫째, 117센터, Wee센터, 청소년상담복지센터 등 학교폭력 대응 현장 전문가들에 의해 학교폭력 가·피해 유형을 구분했다는 점에서 의의가 있다. 학교폭력에 관한 기존의 연구들은 유형을 나누는 기준이 연구자 개인의 이론적 개념과 관점에 따라 문제 유형을 구별하는 체계적이지 못한 방법을 사용하였다. 반면 본 연구에서는 문헌 검토와 현장 전문가 인터뷰를 통해 학교폭력 현상을 파악하고 도출된 현상에 대해 개념도라는 방법을 통해 현장 전문가들이 일반적으로 구분하고 있는 유형을 보다 체계적으로 파악할 수 있었다. 또한 어떤 심상 차원에서 가해와 피해를 크게 구분하고 있는지를 살펴볼 수 있었으며 각 심상 차원에 따라 어떻게 세부 유형이 묶여질 수 있는지를 살펴 볼 수 있었다.

둘째, 본 연구의 결과를 토대로 학교폭력 가·피해 호소 문제 유형에 대한 현장 전문가들 사이의 일치된 견해를 얻을 수 있는 하나의 시발점이 될 수 있을 것으

로 기대한다. 학교폭력 문제를 포함해서 특정 청소년 문제 영역에 대한 심도 깊은 프로그램 개발 및 상담 전략 개발을 위해서는 문제 영역에 대한 전문가간의 일치된 견해가 필요하다. 개념도 방법이라는 체계적인 절차를 통해 얻어진 학교폭력 가·피해 호소 문제 유형은 추후 현장 전문가들 사이에서 검토되고 보다 심도 깊은 연구가 이루어 질 수 있는 기초 자료를 제공했다는 것에 의의가 있다.

셋째, 본 연구를 통하여 학교폭력 가·피해 호소 문제 유형별 상담 전략을 마련할 수 있었다. 그동안 현장에서 사용된 학교폭력 관련 상담 매뉴얼은 유형 분류가 체계적이지 못하였으며, 각 유형에 맞는 상담전략이 부족한 실태였다. 학교폭력 문제는 가·피해 세부 유형의 범위가 넓고 다양하기 때문에 단일화된 상담 접근으로는 어려운 상황이다. 따라서 본 연구의 학교폭력 유형 결과에 따른 상담 전략 편람은 현장에서 대응하기에 매우 유용한 편람이 될 것으로 기대한다. 또한 추후 유형별 세부 전략에 대한 심도 깊은 연구가 이루어 질 수 있을 것으로 기대한다.

편람 편집 방향 및 구성

편집 방향 및 과정

본 편람의 편집 방향은 상담 전문가를 위한 편람을 만들고자 하는 데 있다. 상담 전문가들은 선호하는 상담 이론적 성향이 모두 다르기 때문에 본 집필진은 획일적인 상담전략 매뉴얼을 개발하여 제공하기 보다는 이들의 이해를 돕는 다양한 상담 편람 형태가 적절할 것으로 생각하였다. 그래서 다양한 이론적 성향을 가진 상담자들에게 학교폭력 유형에 대한 이해를 돕고 각자의 전문성을 최대한 활용하여 상담전략을 세우는데 참고할 수 있도록 각 유형별 특성과 보고된 사례, 기존 상담 전략들을 기존 검증된 문헌을 통하여 편람을 구성하고자 하였다.

이를 위해 본 집필진은 각 유형별 특성을 정서, 인지, 행동적 특성으로 세분화하여 기술하고 각 심리행동적 특성에 맞는 상담전략을 기존 검증된 문헌에서 찾

아 내용을 구성하고자 노력하였다. 본 집필진이 검색한 문헌들은 관련 학회지에 등재된 문헌들이었다.

학교폭력 유형 분류

학교폭력 유형은 본 연구진의 유형분류 연구에 따라 구분하였는데, 크게는 가해와 피해로 구분하였다. 또한 가·피해 별로 세부 유형화하였다. 가해는 7개 유형, 피해는 5개 유형이다. 또한 각 세부 유형들은 다차원분석결과에 따라 2개의 심리적 차원으로 분류될 수 있는데 이러한 차원을 ‘축’으로 하여 세부 유형을 보다 심도 있게 설명하고자 노력하였다.

가해의 경우는 연구결과에 따라 ‘성적 가해 여부 차원’과 ‘가해의 심각성 차원’이라는 두 개의 축이 사용되었다. 이 두 축을 통하여 크게 4가지 수준으로 가해 유형을 크게 구분할 수 있다. 첫 번째 수준은 심각한 성적 가해 수준, 두 번째는 성적 가해는 있지만 비교적 덜 심각한 수준, 세 번째는 성적 가해는 없지만 심각한 수준의 가해, 마지막 네 번째는 성적 가해도 없고 심각성 수준도 비교적 낮은 수준으로 구분될 수 있다.

학교폭력 가해는 유형분류 연구 결과에 따라 7개 세부 유형으로 분류하여 각 유형별 특징과 보고된 사례, 상담전략을 기술하였다. 7개 가해 유형은 ‘심각한 성적 가해’, ‘인터넷을 통한 가해’, ‘성희롱 가해’, ‘따돌림 가해’, ‘언어적 폭력 가해’, ‘신체적 폭행 및 금품갈취’, ‘괴롭힘 가해’이다. 이 7개 세부 유형은 유형분류 연구의 다차원척도분석 결과에 따라 표 4와 같이 가해 차원 축으로 분류될 수 있다.

〈표 4〉 가해 차원 축에 따른 가해 세부 유형 분류

가해 차원 축	성적 가해 유	성적 가해 무
심각한 가해	유형 1: 심각한 성적 가해	유형 6: 신체적 폭행 및 금품갈취 유형 7: 괴롭힘 가해 일부
비교적 덜 심각한 가해	유형 3: 성희롱 가해 유형 2: 인터넷을 통한 가해	유형 4: 따돌림 가해 유형 5: 언어적 폭력 가해

	유형 4: 따돌림 가해 일부	유형 7: 괴롭힘 가해 일부
--	-----------------	-----------------

피해 유형 또한 다차원분석결과에 따라 2개의 심리적 차원으로 분류될 수 있다. 피해의 분류 차원은 ‘일차적-이차적 피해’, ‘피해의 심각성 차원’이라는 두 개의 축이 사용되었다. 일차적 피해는 신체적 폭행, 갈취 등 가해자의 직접적인 의도가 드러나는 피해이며 이차적 피해는 성희롱, 언어폭력, 따돌림 등 다른 부가적 문제를 일으킬 수 있는 피해 내용들이다. 심각성 차원은 피해의 정도이다. 이 두 축을 통하여 크게 4가지 수준으로 피해 유형을 크게 구분할 수 있다. 첫 번째 수준은 심각한 일차적 피해, 두 번째는 비교적 약한 일차적 피해, 세 번째는 심각한 이차적 피해, 마지막 네 번째는 비교적 약한 이차적 피해로 구분할 수 있다.

학교폭력 피해는 유형분류 연구 결과에 따라 5개 세부 유형으로 분류되었다. 5개 피해 유형은 ‘성희롱 피해’, ‘심각한 성적 피해’, ‘신체적 폭행, 갈취 피해’, ‘언어폭력 피해와 놀림 피해’, ‘따돌림 피해’이다. 이 5개 세부 유형은 유형분류 연구의 다차원척도분석 결과에 따라 표 5와 같이 피해 차원 축으로 분류 될 수 있다.

〈표 5〉 피해 차원 축에 따른 피해 세부 유형 분류

피해 차원 축	일차적 피해	이차적 피해
심각한 피해	유형 3: 신체적 폭행 및 갈취 피해 일부	유형 2: 심각한 성적 피해 유형 1: 성희롱 피해
비교적 약한 피해	유형 5: 따돌림 피해 유형 3: 실체적 폭행 및 갈취 피해 일부	유형 4: 언어폭력 피해와 놀림 피해 유형 5: 따돌림 피해 일부

편람 구성은 크게 가해와 피해 유형을 구분하여 각 세부 유형을 구분하여 기술하였으며 축에 대한 설명은 세부 유형에 대한 특성 부분으로 포함시켰다. 세부 유형들이 축을 통해 서로 중복됨 없이 명확하게 구분될 수 있다면 DSM처럼 축을 통해 유형을 분류하고 편람을 구성하는 것이 적절하지만 표 5, 표 6처럼 학교

폭력 세부 유형이 축에 걸쳐 중복되어 있기 때문에 축을 통해 유형을 분류하는 것은 본 편람에서는 적절치 않다고 판단하였다. 대신 축에 대한 설명은 세부 유형의 특성을 설명하는 것에 포함시켰다. 추후 학교 폭력 유형에 대한 연구가 지속된다면 축을 통한 분류가 보다 명확해 질 것이라고 기대한다.

학교폭력 가·피해 세부 유형에 대한 정리는 표 6과 같다.

〈표 6〉 학교폭력 가·피해 세부 유형 분류

구분	세부 유형
가해 (7개 세부 유형)	유형 1: 심각한 성적 가해 유형 2: 인터넷을 통한 가해 유형 3: 성희롱 가해 유형 4: 따돌림 가해 유형 5: 언어적 폭력 가해 유형 6: 신체적 폭행 및 금품갈취 유형 7: 괴롭힘 가해
피해 (5개 세부 유형)	유형 1: 성희롱 피해 유형 2: 심각한 성적 피해 유형 3: 신체적 폭행, 갈취 피해 유형 4: 언어폭력 피해와 놀림 피해 유형 5: 따돌림 피해

편람 구성

학교폭력 가·피해별 세부 유형에 대한 전문 상담자의 이해를 돕기 위해서 기존 문헌을 최대한 활용하여 편람을 구성하였다. 인용된 문헌에 대해서는 편람의 참고문헌을 통해 전문 상담자들이 추가 정보를 얻을 수 있을 것으로 기대한다. 구성은 크게 세부 유형에 대한 특징, 보고된 사례, 상담 전략으로 구분되어 있으며 가능한 매우 구체적으로 기술하고자 노력하였다.

1) 유형특징

유형 특징에는 가·피해 세부 유형에 대한 전반적인 설명과 포함될 수 있는 축

에 대한 내용이 소개되어 있다. 유형에 대한 특징을 보다 구체적으로 기술하기 위해서 정서적, 인지적, 행동적, 환경적 영역으로 구분하여 기술하였다. 또한 각 심리 영역별로 특성을 다시 세분화하여 기술하여 상담자의 이해를 돕고자 노력하였다.

2) 보고된 사례

보고된 사례에서는 기존 문헌에서 보고된 각 세부 유형의 사례를 기술하였다. 참고한 문헌은 학회지에 등재된 논문 중심이며 일간지 등 언론에 이슈화된 내용도 포함하였다. 사례 발생에 대한 통계와 사례 특성들이 내용에 포함되어 있다.

3) 상담전략

상담전략은 유형 특징에서 기술된 정서적, 인지적, 행동적, 환경적 특성 영역에 따라 다양한 전략을 구성하였다. 또한 현장 전문가의 요구에 따라 필요한 법률적 내용들을 기술하였다. 이러한 상담전략들은 기존 발표된 논문에 수록된 내용 중심으로 핵심적인 내용을 정리하여 기술하였다.

편람의 한계 및 추후과제

본 학교폭력 유형분류 및 상담전략 편람은 본 연구의 결과에 의해 나타난 분류 유형을 사용하고 있다. 물론 기존 문헌과 현장전문가들의 의견을 통해 호소문제 유형을 분류하였지만 문제 유형에 대한 분류는 전문가들 사이의 합의가 오랜 기간 필요한 부분이다. 특히 학교 폭력 유형에 대해서는 연구자들마다 다른 시각을 갖고 있기 때문에 본 연구의 결과에 대해 다른 의견을 가질 수도 있다. 하지만 이전에 언급했듯이 DSM 초판이 정신질환 진단에 대한 신뢰성과 타당성 면에서 매우 형편없었지만 오랜 기간의 개정 작업으로 분류 및 진단에서 가장 널리 쓰이는 편람이 되었듯이 본 학교폭력에 대한 편람도 많은 전문가들이 살펴보고 개정되었으면 하는 바람이다.

또한 편람에 기술된 각 유형별 특징, 사례 상담 전략들에 대한 내용들도 본

연구진이 기존 문헌을 최대한 활용하여 기술하였지만 전문가에 따라 다른 시각을 가질 수 있다. 이러한 부분들도 많은 논의와 새로운 연구 결과들을 통해 개선되고 수정될 필요가 있다고 생각한다.

마지막으로 본 편람의 목적이 전문상담에 대한 지식이 있는 상담자를 대상으로 구성되어 있기 때문에 내담자 대면과정, 회기별 구조화된 상담절차, 상담진행양식 등의 내용이 포함되어 있지 않다. 기존 다른 문제유형별 상담 매뉴얼의 구성이 대부분 후자인 점을 감안하면 본 편람이 다소 이질적으로 느껴질 수 있다. 하지만 후자의 매뉴얼들은 대부분 연구자들이 새롭게 개발한 프로그램 매뉴얼이 대부분이고 전문가가 사용하기에는 매우 기초적인 내용들로 구성되어 있기 때문에 학교폭력 유형 전체를 전문가의 시각으로 심도 있게 다룰 수 있는 내용은 아니다. 따라서 기존 프로그램 운영 중심의 매뉴얼들과 차별화된 본 편람의 학문적 특성을 감안하면 좋을 듯하다.

학교폭력 가해유형

가해유형 1 : 심각한 성적 가해

1. 유형특징

가해유형 1의 포괄적인 개념으로는 성추행에 해당하는 가해의 내용들이며, 세부적으로는 옷을 벗겨 놀린다, 신체의 일부를 만지거나, 강제로 뽀뽀 및 포옹을 하는 경우와 같은 성추행과 성행위를 강제로 하는 성폭력, 억지로 야한 사진을 보게 하는 것 등과 같은 성희롱이 포함된다. 심각한 수준의 성적인 가해부분들이 포함되어 있으며, 법적인 처벌로 이어지거나, 법적절차가 필요한 경우가 해당된다.

1.1 정서적 특징

성추행 관련 가해자의 정서적 특성으로는 성적 각성, 애착, 외로움, 공감, 수치심과 부끄러움 등의 개인·정서적 취약성과 술, 스트레스와 같은 탈억제 상황이 합쳐져 폭력행동이 나타나는 것으로 설명하고 있다(Marshall & Barbaree, 1990).

또한, 성관련 가해자들은 공감능력이 부족하여 피해자들이 고통을 호소함에도 불구하고 성추행이나 성폭력을 한다고 보고 있다(송원영, 오경자, 신의진, 이영준, 오태성, 2005). 더불어, 이들은 냉담하고 냉정한 성격의 특성을 보인다고 한다(Lawing, Frick & Cruise, 2010).

일반범죄 청소년과 성범죄 청소년을 비교한 연구에서 타인 조망수용이나 상상과 같은 인지적 공감능력에서는 차이를 보이지 않았지만, 공감적 배려, 개인적 불편감과 같은 정서적 공감수준에서는 더 낮은 공감수준이 나타났다(송원영, 오경자, 신의진, 이영준, 오태성, 2005).

1.1.1 낮은 분노조절 능력

청소년 성폭력 가해자들의 경우 공격성이 높고, 분노조절 능력이 평균에 미치지 못하는 것으로 보고되고 있으며 충동성도 높은 것으로 나타나고 있다(김명화, 1998, 김정아, 1999). 성 범죄자들은 분노를 통제하지 못하고 감정을 조절하는 능력이 부족하며, 타인에 대한 구타경험도 성폭력과 깊은 연관성이 있음을 강조했다(청소년 대화의 광장, 1998).

1.1.2 성격장애 및 우울 성향

소년원에 수감 중인 성범죄자를 대상으로 한 연구 결과, MMPI 프로파일에서 성격장애의 경향을 보이고 있어 성격 특성 요인이 성 비행과 관련될 수 있음을 알 수 있다(남광현, 노명래, 1982). 또한, 우울증도 일반적으로 보여지는 특성으로 나타났으며(Becker & Kaplan, 1993), 246명의 남성 청소년 성폭력 가해자를 조사한 연구결과 역시 42%의 실험대상이 BDI(Becker Depression Inventory)에서 심각한 우울증 증상을 보이는 것을 발견했다. 성폭력 가해자들의 평균 BDI 수치는 14.3으로 나왔는데 이는 Keplan, Hong과 Weinhold(1984)가 보고한 일반 청소년들의 수치에 비해 2단계나 더 높다(김정아, 1999). Bagley(1992)의 연구에서도 청소년 성범죄자가 일반 청소년들에 비해 우울, 불안, 낮은 자아개념, 자살 생각과 행동이 더욱 많이 나타난다고 지적했다.

1.1.3 낮은 자존감

성폭력 가해자들에게 낮은 자존감은 매우 공통적인 특성이다. Marshall 등(1999)은 성폭력 가해자들의 낮은 자존감이 대인관계에서의 부정적인 결과를 예상하게 하고, 이로 인해 감소된 대인관계는 외로움을 느끼게 하며, 관계의 진공 상태에서 벗어나기 위해 성폭력 가해자들은 성(sex)을 통해서 비록 그것이 강요된 성관계일지라도 그것을 원하게 되어 성폭력이 발생한다는 이론을 주장하였다.

1.1.4 공감 능력 저하

성폭력을 비롯하여 공격적인 범죄자들은 공감능력이 저하되어 있다. 하지만,

이들의 전반적인 공감능력과 자신의 피해자에 대한 공감능력은 차이가 있다. 최근에는 피해자 특정적인 공감(victim specific empathy)이라는 개념이 더 중요한 위치를 차지하고 있다. Hudson 등(1993)은 성폭력 가해자와 폭력 가해자들은 감정인식기술이 부족하고 특히 놀람, 공포, 분노, 혐오의 감정을 알아채는 것에 둔하다는 것을 밝혀냈다. 실제 성폭력으로 인해 보호관찰을 받는 청소년들은 대조 집단에 비해 자신 범행의 피해자에 대한 공감능력이 유의하게 낮았다(송원영, 신의진, 오태성, 이영준, 이경숙, 2005). 또한, Malamuth와 Brown(1994)는 청소년 성폭력 가해자들의 성격적 특성 중 하나로 타인에 대한 감정 이입 및 자기 행동에 대한 자책감이 결핍되어 피해자에 대한 감정이입이 현저히 떨어져 자신의 행동을 숨기고자하는 성향을 보인다고 하였다. 마지막으로, 성폭력 청소년들이 일반 청소년들에 비해 자기중심적이고 유혹에 저항하기 힘들며, 다른 사람의 관점을 제대로 이해하지 못하는 인지적 공감 능력의 부족을 나타냈다.

1.2 행동적 특성

1.2.1 대인관계 문제

성범죄자 치료 초기에는 타인과 적절한 관계를 맺지 못하는 사람들이 성적인 만족과 친밀감을 얻기 위해서 성폭력을 저지른다는 언급이 있었다(송원영, 2008). 이는 성폭력 가해자들이 친밀감을 성행위와 동일시하고 성행위가 자신의 풀리지 않는 욕구를 해결해 줄 것이라 생각한다는 Marshall 등(1999)의 생각과 일치한다. 또한, 낮은 자존감과 다른 요소와의 관련성을 살펴본 연구들에서 발견되어지는 또 하나의 특징은 낮은 자존감이 공감능력의 결여와 높은 상관성이 있으며, 이러한 정서적 특성으로 인해 사회적 관계를 맺는 것에 어려움이 많다는 것이다.

1.2.2 약물 및 음주

강간이 발생할 당시에 알콜이나 약물을 복용하고 있는 청소년들이 발견되는데, Francoer(1982)는 알콜과 약물의 복용은 강간에서 중요한 요인이라고 보았고 Muehlenhard와 Linton(1987)도 이를 연구를 하였다. 이 연구 결과는 그들은 알콜

이나 약물의 복용은 강간자가 강간을 일으키도록 하는 원인이 되기도 하지만, 그들의 강간에 대한 합리화의 요인으로 사용될 수도 있다고 경고했다. 성범죄 당시 음주상태에 관한 연구를 보면, Rada(1975)의 경우 50%가 음주상태에 있었으며, 최인섭 등(1992)의 연구에서도 성범죄시 술을 마신 경우가 설문조사, 수사재판기록 조사에서 각각 81.0%, 57.5%인 것으로 나타났다.

1.2.3 부적응적 학교생활과 일탈 행동

청소년 성폭력 가해자들의 학교에서 보여지는 공통적인 특성은 낮은 학교성적을 들 수 있다(Guttmacher, 1951; Gebhard, 1965; Awad & Saunder, 1989; Fagan & Wexler, 1986; Schram et al., 1991). 청소년 성폭력 가해자들은 학교에서의 성적이 낮고 학교에 적응을 못하는 모습을 보여주고 있으며(최인섭, 전영실, 이종택, 1992; 김명화, 1995; 김정아, 1999), 무단결석과 고질적인 태도 문제를 가지고 있어서(Rhodes & Reiss, 1969), 학교생활 적응 정도가 청소년의 성 비행에 영향을 주는 중요한 요인으로 간주하고 있다. 청소년들은 학업 성적이 낮을수록 성에 대하여 적극적인 태도를 지니며 성교경험, 사창가 출입경험 등의 빈도가 더 많은 것으로 나타나고 있어서 이러한 경험들이 강간을 자극하는 역할을 할 수 있다고 보고하였다(박은주, 1993).

청소년들의 비행 학습과정을 분화적 접촉이론으로 설명하는 Sutherland(1970)는 범죄행위도 인간의 행동이며 다른 행동과 다를 바가 없으므로, 일반적인 행동과 마찬가지로 배워야 하며 다른 사람과의 끊임없는 접촉에 의해 학습된다고 설명하였다. 즉, 학교에서 비행친구들과 접촉함으로써 학교는 비행적 가치의 학습을 가능케 하는 사회적 장소의 의미를 가지며 더불어, 학교생활과 학습에서의 실패는 비행적 동료와 접촉하게 될 가능성을 증가시킴으로써 비행에 영향을 미치게 된다는 것이다(김명화, 1998). 유석진과 노명래(1982)의 연구에 의하면 성범죄자의 82%가 불량교우와 관계를 맺고 있었는데 이들을 동일시의 대상으로 삼거나, 그들 소속 집단에 수용되고 승인 받으려는 심리적 요인이 작용되고 있는 것으로 보았다. 또한, 청소년 성 범죄자들의 경우 대부분 성범죄 이외의 타 범죄 경력이 있으며(조양순, 1998), 일반학생과 비행청소년에 비해 성 비행 청소년의 가출경험이 더 많은 것으로 보고하고 있다(민병근, 김현수, 1992).

1.3 인지적 특성

청소년 성폭력 가해자들은 대부분 성에 대한 왜곡된 인식, 올바른 의사소통 능력의 부족으로 인해 자신의 행동, 타인의 반응, 상황 등에 대해 적절하게 인식하지 못하고 있다(전영실, 2001). 성의 사회화 과정에서 전통적인 여성관과 여성의 성적 대상화, 성욕 지향적인 남성다움을 학습하면서 이들은 자신의 범죄를 부인하거나 피해자의 탓으로 돌리는 경향이 있다(박현이, 1995, 김정아, 1999).

1.3.1 인지적 왜곡

송원영(2007) 연구에 의하면 인지적 왜곡의 대표적인 것은 강간통념 및 잘못된 지식의 습득이다. 성폭력범들은 성폭력이 진행되는 과정에서도 인지적 왜곡을 보인다. 대표적으로 지각오류나 선택적 처리가 나타나는데, 지각오류의 대표적인 예는 강간을 범한 사람들의 진술 중 피해여성들이 성관계에 동의 했거나 처음에는 싫다고 하였으나 점차 마음을 바꾸었다는 이야기다. 또한 성폭력을 저지른 후에 자신의 행동에 대한 평가와 방어를 위해 이들은 상황에 대한 해석 역시 왜곡된 방향으로 시도하게 된다고 한다. 또한, 일반적으로 성폭력 가해자들의 여자나 아이에 대한 신념은 비교적 보수적이고 전통적이다. 남성의 성적인 특권에 관심이 많고, 자신들의 성적인 충동은 채워져야만 한다는 신념을 가지고 있다는 것이다. 이런 인지왜곡은 폭력적인 성행동을 합리화하고 정당화하는 기능과, 이런 행동을 유지시키는 기능을 한다. 행동이 반복될수록 이런 신념은 계속되며 더욱 강해진다. 왜곡의 대표적인 예로는 변명을 하는 것이 있는데, 이는 자신의 자존감을 유지하고 자신의 부정적인 행동으로부터 비롯된 결과를 외적이거나 자신과 덜 관련된 것으로 미루어 책임을 전가함으로써 부정적인 영향을 감소시키는 기능을 한다.

또한, 성폭력 가해 청소년들은 인지방식에 문제가 있다고 한다. 이들은 성에 대한 왜곡된 인식, 올바른 의사소통 능력의 부족 등으로 인해 자신의 행동, 타인의 반응, 상황 등에 대해 적절하게 인식하지 못하는 것이다. 이러한 문제로 인해 이들은 자신의 범죄를 부인하거나 피해자의 탓으로 돌리는 경향이 있다 (Barbaree and Cortoni, 1993, Sciarra, 1999, Baker et al, 2001, 박현이, 1996, 김

정아, 2000). 성폭력에 대한 부인이나 피해자 비난은 청소년뿐만 아니라 성인 성폭력 가해자에서도 특징적으로 나타난다. 노주희(1997)는 보호관찰을 받고 있는 성인 성폭력 가해자에 대한 사례연구를 통하여 이들이 자신의 범죄 행동을 부인하고 있었고, 인정한다 하더라도 피해자에 대한 원망이나 분노를 가지고 있다는 것을 발견하였다. 이러한 성폭력 가해청소년의 특성은 범죄발생과 관련될 수 있으며, 범죄발생 후에도 이들에 대한 교정을 어렵게 만드는 요인이 될 수 있다.

1.3.2 성역할 고정관념

Check와 Malamuth(1983)의 남녀대학생을 대상으로 한 연구결과 상호 동의된 성행위 장면에서는 성적 각성을 일으키지만 강간장면에서는 성적 각성이 일어나지 않는 것으로 나타났다. 그런데, 성역할 고정관념이 강한 사람은 강간장면에서도 성적 각성을 나타내는 것으로 확인되었다. 또한 강간에 대한 태도를 비교 분석한 Feild(1978)는 일반인들과 경찰들까지도 전통적인 남성 우월적 태도를 지닌 사람들이 강간에 대해 더욱 지지적인 태도를 보였다고 보고하였다.

1.4 환경적 특성

1.4.1 가정환경

청소년 성폭력 가해자들의 성장배경의 가장 큰 요인으로 작용하고 있는 가정 환경에 문제가 있는 경향이 있다(김명화, 1998, Gebhard, 1965; Delin, 1978, Smuth & Israel, 1987). 성폭력 가해자에 대한 경험적 연구를 보면 부모와의 결속 정도가 낮고 통제도 주어지지 않았으며(박현이, 1996), 어린 시절의 애정박탈이나 와해된 유년기의 가정환경과 분열된 가족구조의 특징이 있었음을 알 수 있다(Delin, 1978). 가정환경에서 자녀와 부모의 관계가 문제를 보이고 부모에 대한 애착이 제대로 형성되어 있지 않으면 다른 사람과 친밀한 관계 형성에 어려움을 보일 수 있고, 가정 밖의 사람과도 관계형성에 어려움을 보이며, 강압 등을 통한 성범죄와 관련될 수 있을 것으로 보고 있다(Marshall and Barbaree, 2001; Goodrow and Lim, 1998: 전영실, 2001 재인용).

또한, 부모간의 폭력과 아동학대를 들 수 있다(김정아, 1999, 박현이, 1995).

부부간의 불화, 가족의 무관심, 이혼, 별거, 사별 등이 청소년의 성폭행과 많은 관련을 보이고 있다(김정아, 1999, 민병근, 김현수, 1992, Gebhard, 1965). Jonson(1988)의 연구에 의하면 평균나이 9.7세의 47명의 청소년 성폭력 가해자들 가운데 66%가 자신의 첫 성범죄 이전에 신체적으로(19%), 혹은 성적으로(49%) 폭행당한 경험이 있음을 보여주었다.

더불어, 청소년의 심리적, 정신적 상태에 영향을 줄 수 있는 부정적인 가족 환경과 성폭력 간의 관계를 사회학습이론이나 폭력의 세대 간 전이 이론을 통해 고찰하고자 하는 노력이 나타났다. 특히 가정폭력연구자들은 청소년의 가정폭력 경험이 청소년의 심리적, 정신적 상태에 영향을 줄 수 있는 부정적인 가족 환경과 성폭력 간의 관계를 사회학습이론이나 폭력의 세대 간 전이 이론을 통해 고찰하고자 하는 노력이 나타났다. 특히, 가정폭력연구자들은 청소년의 가정폭력 경험이 청소년의 심리적 상태에 영향을 미칠 뿐 아니라 광범위한 폭력의 가능성을 높이는 요인이 될 수 있음을 지적하였다.

사회학습이론(Check & Malamuth, 1985)에 의하면 부모가 부부싸움에서 폭력 행동을 사용하는 것을 자주 목격하면, 자녀는 폭력을 갈등해결을 위한 행동방식으로 받아들이고 모방하게 된다. 따라서, 부모 간 폭력을 목격한 경험이 많은 경우, 자신이 이성과의 관계에서 문제가 발생하였을때 폭력을 사용하여 해결하려고 한다는 것이다(Bernard & Bernard, 1983; DeMaris, 1987; Markward, 1997).

장희숙(2002)은 세대 간 전이이론을 바탕으로 청소년의 이성에 대한 폭력에 관해 연구하였다. 연구에 의하면 남성의 심각한 이성에 대한 폭력(성폭력 포함) 행위에 있어 부모폭력의 목적은 간접적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 김용미·김현옥(2001)의 연구에서도 성장기 부모로부터의 폭력경험은 고등학생의 성폭력에 영향을 미치는 변수로 나타났다.

1.4.2 인터넷 음란물 접촉

음란물 접촉과 청소년 성폭력과의 관계에 관한 연구들은 음란물을 보고 난 후 모방 충동을 느낀 여부나 실제로 따라한 행위가 무엇인지 살펴보고 있다(한국형사정책연구원, 1994, 김준호, 1996, 한국성폭력상담소, 1996, 신흥철, 1997). 한국성폭력상담소(1997)는 음란물을 보고 ‘따라한 행동’의 유형을 자위행위, 사창

가 출입, 여성 희롱, 성관계, 강간, 유흥업소 출입, 이성 친구 사귀기, 폭력, 음란전화로 유형화하여 연관성을 추적하고 있다.

이 연구들에서 음란물과 성폭력 관련성이 실제로 존재한다는 것을 확인하였고, 음란물 접촉이 오래될수록 비행을 저지를 가능성이 높다는 것을 밝혀냈다. 단순한 음란물 접촉만이 아니라 음란물을 접촉한 후에 느끼는 충동의 정도도 비행에 유의미한 영향을 끼치는 것으로 나타났다. 음란물의 효과는 주로 경비행과 음란물을 본 후의 성비행에 크게 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한, 이 연구들은 음란물 접촉과 성비행간의 관계를 살펴보기 위해 음란물 접촉의 배경원인들을 살펴보고 있다. 한국성폭력상담소(1997)는 그 중요한 지표로서 가정 분위기, 결혼여부, 용돈, 학교적응, 성적, 비행친구로 꼽고 있으며, 한국형사정책연구원(1994) 또한 가정, 학교, 또래 변인으로 나누어 살펴보고 있다는 점에서 크게 다르지 않다. 이 두 단체의 연구 결과는 공통적으로 음란물 접촉에 가장 큰 영향을 미치는 변인으로 또래를 꼽고 있다.

한편, 음란물과 성폭력과의 관계를 살펴보면 음란물에 나타나는 성적 노골성과 폭력성 및 성적 공격성의 내용이 문제가 되고 있다. 그 이유는 성 차별적인 여성 종속적 관념을 강화함으로써 청소년들의 바람직한 이성관계의 발전을 저해할 수 있다는 점 때문이다. 박은숙(1997)은 성폭력 가해를 통해 얻고자 하는 것은 여성을 별 줄 의도, 여성들에 대한 고정관념으로 인한 여성 비하감, 일상적인 남성들의 통과의례, 자신들의 성충동 해소 등이라고 했다. 또한, 성폭력 인식에 대한 조사결과 성폭력은 성행위, 야한 이야기를 듣거나 포르노 사이트를 한 번 보고 특별한 의미 없이 하는 것으로 나타났다.

국내 김준호(1996)의 연구에서도 청소년들의 음란물에서의 접촉이 자위비행 뿐만 아니라 성폭력비행과 높은 관계가 있다는 결과를 발표했고, 최충옥과 조영제(1997)의 연구에서도 음란물에 접촉한 아이들이 그렇지 않은 아이들에 비해 비행, 특히 성비행을 저지른 경험이 더 많다는 결과를 제시하였다. 국외의 연구 중에서는 음란물에 더 노출된 사람은 여성에 대한 폭력에 긍정적인 태도를 갖게 될 가능성이 높다는 결과가 있다(Allen et al., 1995). 또한, Mahood et al.(2000)의 연구에서도 인터넷 음란물에 적게 노출되어 있는 사람보다 중간 혹은 많이 노출되어 있는 사람이 여성에 대한 폭력에 긍정적 태도를 갖는다는 결과를 제시했다.

2. 보고된 사례

‘성폭력범죄처벌 및 피해자보호 등에 관한 법률(성폭력 특별법)’은 기존의 형법 및 특정 범죄에 해당하는 강제추행(가슴, 엉덩이, 성기부위를 접촉하거나 집적거리기, 키스, 음란한 행위), 강간(아내강간 포함, 구강성교, 항문성교, 다른 물질을 성기에 삽입하는 것 모두 강간으로 봄), 강간미수(강간을 시도하였으나 성립이 안 된 경우), 위력 혹은 위계에 의한 간음, 그리고 어린이 성추행 외에 친족에 의한 강간, 장애인에 대한 준강간, 업무상 위력 등에 의한 추행, 공중 밀집장소에서의 추행, 통신매체이용 음란의 죄 등을 성폭력에 포함하고 있다.

형법에서는 강간죄를 기타 다른 성범죄와 함께 ‘정조에 관한 죄(형법 32장, 297-306조)’로 규정하고 있다. 여기에서 강간이란 신체적 폭력이나 언어적 폭력, 그 의사에 반하여 간음하는 것을 말하며, 정조에 관한 죄란 개인의 성적 자유 내지 애정의 자유를 침해하는 것을 내용으로 하는 범죄 내용으로 하는 범죄를 의미한다(신기숙, 2004).

3. 상담전략

3.1.1 정서적 전략

1) 피해자 공감향상 프로그램

고정애, 박경(2013)은 청소년 성폭력 가해자들의 피해자 공감향상을 위한 프로그램을 고안하였다. 내용은 <표 7>과 같다. 고정애, 박경(2013)의 프로그램은 청소년 성폭력 가해자들의 친밀감 향상을 치료목표로 하여 치료프로그램을 구성하였다. 고정애, 박경(2013)은 성범죄의 발생에 대하여 통합이론을 주장한 Marshall(1993)의 이론에 따라 청소년성폭력 가해자들이 생애초기의 애착결핍으로 인해 타인과의 관계에서 정서적 고독감과 사회적 고립을 경험하며 이것이 성폭력의 원인이라고 설명하고 있다. 더욱이 청소년 성폭력 가해자들은 사회적 관계에서의 고립과 불안정 애착으로 인하여 타인과의 의미 있는 관계를 맺는데 어

려움을 보인다고 설명하였다(Goodrow & Lim, 1998). 또한 고정애 외(2013)는 청소년 성 범죄자들의 애착과 관계된 친밀감을 중심으로 프로그램을 구성하기 위해서 송원영(2006)의 연구에 기초하여 청소년 성폭력 재범방지 프로그램의 공통적인 치료요소인 성에 대한 인지왜곡의 수정 및 공감능력 증진을 본 프로그램에 포함시켰고, 그 외에 대인관계 형성·유지하는데 필수적인 친밀감 향상 요소를 추가하였다. 친밀감은 사회적 상황에서 다양한 관계 형성에 토대가 되며 특히 의미 있는 타인과의 지속적인 관계를 유지하는데 중요한 역할을 한다. 또한, 친밀감은 스트레스와 질병에 대한 탄력성을 지니며 이러한 특성은 타인과의 친밀한 관계를 맺고 있는 사람일수록 자아존중감이 좀 더 높다(Fehr & Perlman, 1985, Horowitz, 1979). 단기간 프로그램일수록 친밀감과 정서적인 부분을 중요하게 다루어줘야 한다(Marshall, 1993). 애착은 친밀한 대인관계의 형성과 유지에 기본 토대가 되며, 선행연구들은 성폭력 가해자들의 친밀감 결핍에 대해 반복적으로 보고하고 있다.

〈표 7〉 피해자 공감향상 치료프로그램

회기	단계	목표	내용	
1	준비단계	<ul style="list-style-type: none"> • 치료자와 공감형성 • 프로그램 전반 소개 	<ul style="list-style-type: none"> • 별칭짓기, 집단규칙정하기 • 각자목표 작성하기. 사전검사 	
2~3	정서인식	1단계	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 정서인식 	<ul style="list-style-type: none"> • 자신의 감정 알아차리기 • 감정표현훈련/감수성 개발
		2단계	<ul style="list-style-type: none"> • 감정인식 및 조절 • 타인감정자각 	<ul style="list-style-type: none"> • 공감적 표현 수준 3단계 연습 • 자신과 타인의 감정 알아차림, 성감수성 훈련
4~6	타인조망	1단계	<ul style="list-style-type: none"> • 타인의 감정 공감 • 공감적관계일방적 	<ul style="list-style-type: none"> • 경청 5단계법 연습 및 역할극 • 효과적인 소통이란?
		2단계	<ul style="list-style-type: none"> • 타인의 입장에서 타인 고통 조망 	<ul style="list-style-type: none"> • 피해자 입장이 되어 보기 • 왜곡된 강간통념 재인식
		3단계	<ul style="list-style-type: none"> • 성피해자 입장 조망 • 피해자 고통 공감 	<ul style="list-style-type: none"> • 성폭력 관련사건 다루기 • 자신의 사건 드러내기

회기	단계	목표	내용
7~9	1단계	• 성피해 외상후유증	• 성피해자들이 경험한 외상 후 장애 • 가해자 인터뷰 영상물, 피해자 사례
	2단계	• 자기피해자 고통공감하기	• 성폭력사례를 활용한 다른 가해자에게 편지쓰기 • 피해자 지원체계 알기
	3단계	• 자신의 지지자, 피해자, 피해자가족 간접사과하기	• 성폭력 사건으로 자신의 삶이 변화된 것 • 피해자와 가족에게 사과의 편지작성 • 자신의 지지자들에게 재발방지약속하기
10	행동변화 (마무리단계)	• 자신의 재발 위험요인 대처 방략 세우기	• 재범의 위험으로부터 대처방략설정하기 • 자존감을 회복, 삶의 계획 설정하기

3.2. 인지행동적 전략

임영선(2009)은 인지행동 통합 프로그램의 제한점을 보완하고 단기개입에 적합한 프로그램으로서 가해자들의 피해자에 대한 공감적 향상을 위해 정서영역 변화에 중점을 둔 프로그램을 개발하였다. 프로그램 개발을 위해 Marshall과 Fernandez(2002)의 가해자의 피해자에 대한 공감이론에 근거하였고 이들은 아동성 범죄자와 강간범 비교연구(Fernandez et al., 1999)에서 가해자들이 ‘자신의 피해자에 대한 공감능력’이 매우 부족한 것이 밝혀져 ‘피해자에 대한 공감의 중요성’을 언급하였다.

청소년 성폭력 가해자를 대상으로 한 심리적 개입은 성인 성폭력 가해자를 대상으로 시작되었다. 미국의 경우, 70년대부터 성인 성폭력 가해자를 대상으로 행동주의 이론에 근거를 두고 시행되었다. 그 후 인지 및 인지행동이론으로 치료적 접근이 변화되었고 80년대 무렵에는 성인 성폭력 가해자들에게서 청소년 성폭력 가해자로 관심이 확대되면서 이들을 위한 치료프로그램이 구성되었다. 치료 프로그램의 주요 구성요소는 성에 대한 인지적 재구성과 피해자에 대한 공감의 향상, 성충동의 통제 그리고 사회기술 훈련이었다(박상진, 신준섭, 2005).

임영선(2009)의 인지치료행동프로그램은 기존 성폭력 가해 청소년을 대상으로 하는 ‘인간존중 프로그램’ 진행 지침서를 기반으로 하여 재구성하였다. 토대

가 된 프로그램은 국가 청소년 위원회에서 연세대학교 의과대학 의학행동과학 연구소에 의뢰한 성폭력 가해 청소년 치료 프로그램 사업의 결과 만들어진 총 40시간의 프로그램이었으나 본 연구에서는 총 16시간의 8회기 단기 단기프로그램으로 수정, 보완하여 실시하였다.

첫째, 성폭력 가해 청소년들이 가지고 있는 인지적 왜곡을 발견하고 수정하는 것이다. 둘째, 성폭력 가해 청소년들의 일반적인 특징이라고 할 수 있는 공감능력의 부족에 대해 개입해 주는 것이다. 셋째, 자존감 향상에 관한 것으로서 이는 성폭력 뿐 아니라 대부분의 범죄행동을 보이는 사람들에게도 필요한 부분이라고 할 수 있다. 넷째, 성폭력이라는 행위는 성 문제뿐만 아니라 대인관계의 결핍과 친밀감의 부족과 관련이 있다는 Marshall(1971)의 연구를 토대로 본 프로그램 역시 대인관계 기술과 관련된 내용을 포함하고 있다. 마지막으로 정서적인 불안정, 우울, 분노와 같은 문제와 그에 대한 부적절한 대처는 성(性) 뿐만 아니라 또 다른 비행의 문제로 연결될 가능성이 높다고 판단하여 본 프로그램에서는 자신의 위험요소를 파악하는 것을 목표로 하였다.

〈표 8〉 임영선(2009). 청소년 성폭력 가해자 집단프로그램

기본목적	하위목표	세부활동	세부목표
성폭력 재발방지	인식변화	① 성폭력 상황탐색 ② 성폭력 발생원인 이해 ③ 성폭력에 대한 통념 수정 ④ 성에 대한 인지왜곡 수정	① 성폭력 행위의 책임인정 ② 성폭력 발생 원인이 자신의 문제에 있음을 인정 ③ 성폭력에 대한 건강한 성인식 ④ 성폭력에 대한 통념 수정
	성폭력책임 인정하기	① 성폭력행위의 과정 이해하기 ② 피해자 상처 인식하기 ③ 성폭력 사건에 대한 재진술	① 성폭력 발생의 올바른 귀인 ② 성폭력 사건의 당사자임을 인정하기 ③ 성폭력 피해의 영향 인정하기
	행동변화	① 피해자 상처 공감 훈련 ② 피해자에게 사과편지 쓰기 ③ 자존감 향상훈련	① 피해자 상처 공감 능력 향상 ② 위험상황 대처기술 습득 ③ 자존감 향상
	최종목표	① 가해자의 성 평등의식 향상 ② 가해자의 성인식 교정	

기본목적	하위목표	세부활동	세부목표
		③ 성폭력 행위의 진정한 책임 의식 고취	

3.3 교정 프로그램

3.3.1 성폭력 가해자 교정 치료프로그램

여성가족부(2005)에서 개발된 예비 프로그램을 기초로 하였고, 본 연구자가 청소년의 시각을 고려하여 용어의 설명이나 그림을 첨가하는 등 수정 보완하여 집단 프로그램으로 진행하였으며, 프로그램의 실시 결과를 토대로 분석하였다. 이 프로그램은 가해자의 성폭력 행위의 재발방지를 위해 가해자 개인의 심리적 접근만을 강조하기보다는 성범죄 행위의 사회문화적 발생 원인에 초점을 두어 가해자의 성의식의 교정과 이를 내면화하는 가해자 개인의 왜곡된 인지체계의 변화를 가져오도록 설계되어 있다(현혜순, 2005).

이 프로그램은 가해자의 성의식 및 통념의 인식체계를 수정하고 여성의 인권을 존중하는 태도변화에 초점이 맞추어져 있으며, 가해자의 개인적 인지왜곡의 수정, 피해자 상처 공감 훈련, 사회적 대처기술의 향상을 가져옴으로서 성폭력 가해자들의 문제를 포괄적으로 다루어 주는 장점을 가지고 있다.

4. 법적절차

4.1 법적처벌유형

법적으로 처벌되는 성폭력의 유형에는 추행, 간음, 강간이 해당된다. 추행으로는 성욕 자극, 흥분 또는 만족을 목적으로 하는 행위로서 건전한 상식 있는 일반인의 성적 수치, 혐오의 감정을 느끼게 하는 일체의 행위(키스, 성기만지기)를 말하며, 강제추행은 이러한 추행행위를 강제로 하는 경우를 말한다. 간음은 법적으로 남성의 성기를 여성의 성기에 삽입하는 행위로 규정되어 있는데, 간음

은 강간과는 달리 행위 시에 폭행 또는 협박에 사용되지 않는 것으로, 원칙적으로는 형사처벌의 대상이 아니지만, 특수한 경우 즉, 미성년자에 대한 간음 및 업무상 위계, 위력을 사용하는 간음 및 법률에 의해 구금된 부녀를 간음하는 경우는 처벌된다고 한다. 강간은 폭행 또는 협박으로 상대방의 반항을 제압하고 간음하는 것을 말하는 것으로 부녀만이 강간의 피해자가 된다.

4.2 법적처벌 및 절차

4.2.1 법적절차

위와 같은 성추행 및 성폭력을 행한 가해자는 형사처벌 및 손해배상 소송을 통해 처벌받는다. 먼저, 민사 판결은 형사 판결과는 달리 가해자에게 형(징역형, 벌금형 등)을 부과하는 것이 아니라 단순히 금전적 배상을 명하는 것으로 가해자에게 재산이 없으면 집행하지 못 할 수 있다.

형사적인 처벌 방법으로는 고소, 고발이 대표적이다. 고소란 범죄의 피해자 또는 그와 일정한 관계에 있는 고소권자가 수사기관(검찰, 경찰 등)에 범죄사실을 알리고 범인의 처벌을 구하는 것을 말하며 고발이란 피해자 이외의 사람이 범죄사실을 신고하는 것을 말한다. 고소는 모든 피해자의 권리이지만 친고죄(피해자의 고소가 있어야 수사할 수 있는 범죄를 말하며, 강간이나 강제추행 등이 있음)의 경우 고소가 없으면 수사기관은 수사에 착수할 수 없게 된다.

4.2.2 법적처벌

13세 미만의 사람에 대한 강간은 무기징역에 처할 수 있으며, 19세 미만의 미성년자에 대한 강간은 5년 이상의 유기징역에 처하며, 신체적 또는 정신적 장애가 있는 여자에 대하여 강간죄를 범한 사람은 무기 또는 7년 이상의 징역에 처한다.

폭행 협박으로 구강, 항문 등 신체(성기 제외)의 내부에 성기를 넣은 행위 또는 성기, 항문에 손가락 등 신체(성기 제외)의 일부나 도구를 넣는 행위를 한 사람은 13세 미만 여자에 대하여 징역 7년 이상의 유기징역, 19세 미만의 아동·청

소년에 대하여 3년 이상의 유기징역에 처한다.

강제추행 시, 13세 미만의 사람에 대해 강제추행을 한 사람은 5년 이상의 유기징역 또는 3천만 원 이상 5천만 원 이하, 19세 미만의 아동·청소년에 대해 강제추행을 한 사람은 1년 이상의 유기징역 또는 5백만 원 이상 2천만 원 이하의 벌금에 속한다.

① 10세 이상 14세 미만의 아동·청소년이 제2조제2호 나목 및 다목의 죄와 제7조의 죄를 범한 경우에 수사기관은 신속히 수사하고, 그 사건을 관할 법원 소년부에 송치하여야 한다.

② 14세 이상 16세 미만의 아동·청소년이 제1항의 죄를 범하여 그 사건이 관할 법원 소년부로 송치된 경우 송치받은 법원 소년부 판사는 그 아동·청소년에게 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 보호처분을 할 수 있다.

1. 「소년법」 제32조제1항 각 호의 보호처분

2. 「청소년 보호법」 제35조의 청소년 보호·재활센터에 선도보호를 위탁하는 보호처분

③ 사법경찰관은 제1항에 따른 가해아동·청소년을 발견한 경우 특별한 사정이 없으면 그 사실을 가해아동·청소년의 법정대리인 등에게 통지하여야 한다.

④ 판사는 제1항 및 제2항에 따라 관할 법원 소년부에 송치된 가해아동·청소년에 대하여 「소년법」 제32조제1항제4호 또는 제5호의 처분을 하는 경우 재범예방에 필요한 수강명령을 하여야 한다.

⑤ 검사는 가해아동·청소년에 대하여 소년부 송치 여부를 검토한 결과 소년부 송치가 적절하지 아니한 경우 가해아동·청소년으로 하여금 재범예방에 필요한 교육과정이나 상담과정을 마치게 하여야 한다.

⑥ 제5항에 따른 교육과정이나 상담과정에 관하여 필요한 사항은 대통령령으로 정한다.

『아동·청소년의 성보호에 관한 법률』(제44조)

가해아동·청소년에 대한 교육과정 등의 이수명령으로는 ① 검사는 법 제44조 제5항에 따라 가해아동·청소년에 대한 교육과정 등의 이수명령을 하는 경우 100시간 이내에서 교육 또는 상담시간을 정하여야 한다.

- ② 검사는 교육과정 등을 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 시설에서 집행하도록 할 수 있다.
1. 「보호관찰 등에 관한 법률」 제14조에 따른 보호관찰소나 보호관찰지소
 2. 「보호소년 등의 처우에 관한 법률」 제2조에 따른 소년원이나 소년분류심사원, 그 밖의 소년 관련 시설
 3. 여성가족부장관이 추천하는 시설
- ③ 여성가족부장관은 제2항제3호에 따라 여성가족부장관이 추천한 시설에서 교육과정 등을 집행하는 경우에는 예산의 범위에서 해당 시설에 교육과정 등의 운영에 필요한 비용을 지원할 수 있다.

『아동·청소년의 성보호에 관한 법률』 (제12조)

가해유형 2 : 인터넷을 통한 가해

1. 유형특징

사이버공간에서의 괴롭힘은 현실의 연장선에서 이해할 수도 있지만 사이버공간은 현실과 달리 비대면이고, 행위자는 익명의 상황에서 주위 모르게 괴롭힘에 참여할 수 있으며(Joinson, 2003), 간단히 글을 올리는 등 비교적 손쉽게 집단 괴롭힘에 가담할 수 있는 비대면성, 익명성, 기회용이성의 특징이 있다. 그러한 비대면과 익명의 매체기회특성이 상대피해자를 덜 인지하게 하고, 사이버공간은 현실과 달리 가상과 게임의 공간이라고 인식하듯 가해자는 자신의 행동에 그다지 죄책감을 느끼지 않는다(Patshin & Hinduja, 2006).

또한 이 유형은 성적 가해 내용이 일부 포함되어 있으나 비교적 약한 가해 정도를 나타내며, 인터넷을 통한 가해 내용이 많은 유형이다.

1.1 정서적 특징

1.1.1 공격성 및 충동성

사이버공간에서는 공격적이고 충동적 성향이 곧바로 표출되기가 쉽다. 사이버공간에서는 자신이 노출되지 않은 익명의 상태에서 쉽게 탈억제되고, 또 일탈의 가능성이 용이하다고 할 수 있는데, 따라서 평소 반사회적 성향의 아이들은 현실에서보다도 더 자신의 성향을 쉽게 표출할 수 있게 된다. 실제로 기존 연구들에서는 공격성과 낮은 자기 통제력은 사이버 비행에서 주요 요인이 된다는 것을 제시하고 있다(민수홍, 2005, 이경님, 하연미, 2004, 이성식, 2006).

공격성이 높은 청소년이 적대적인 온라인 커뮤니케이션에 참여할 가능성이 더

높은 것으로 보았고(Ybarra & Mitchell, 2007), 황지영(2007)은 인터넷 게시판이 언어폭력의 설명요인 중 폭력을 용인하는 정도에 따라 악성댓글을 더 많이 사용하였으며 이는 폭력에 대한 호의적인 태도가 사이버 폭력을 활성화 하는 원인으로 작용한다고 보았다.

충동성은 주의집중력이 낮고, 만족을 지연할만한 자제력이 결여되며, 계획에 의한 활동보다는 즉각적인 판단이나 기분에 좌우되는 행동을 하는 것과 관련된 성격특질이다. 이러한 충동성 역시 사이버공간에서 여러 문제를 야기하는 요인(라민오, 2001, 황상민, 2000)으로 꼽히는데, 일반집단에 비해 인터넷 중독 집단의 충동성이 높게 나타난 진선애(2006)의 연구를 비롯하여 많은 선행연구(신길순, 구자경, 2005, 윤혜미, 남영옥, 2009, 이수진, 2008)에서 충동성이 인터넷 중독을 가장 잘 설명하는 개인내적 요인으로 나타났다.

1.1.2 분노성 및 보복성

사이버 괴롭힘의 동기를 보면 그것은 이전의 피해자가 보복의 동기로 가해자가 될 수 있다는 점에서 그 동기는 분노형일 가능성이 높다(Hinduja & Patchin, 2007). 아울러 사이버 상에서는 특정 이슈에서의 의견의 차이가 공격의 대상이 되는 점에서도 보복과 응징 목적의 분노형의 유형이 많다고 할 수 있다.

첫째, 복수심에 사로잡힌 천사(Vengeful angel)는 학교에서 폭력 피해를 당해 온 청소년으로 자신을 공격하는 이들에게 복수하고 싶어 하는 것을 의미한다. 학교폭력 피해자가 복수의 일환으로 사이버 불링에 관여하는 이유는 다음과 같다. 우선, 메시지는 개인의 아이디어가 없어도 보낼 수 있기 때문에 사이버 불링의 증거가 되는 메시지를 찾아내는 것이 매우 어렵기에 가해행동을 하기에 용이하다고 볼 수 있다. 다음으로 괴롭히는 내용이 담긴 메시지를 보내는 청소년에게는 괴롭힘을 최대화하도록 주의 깊게 메시지를 구성하고 준비할 시간이 있다. 학교폭력이 이루어지는 장소적 제약과 제한된 시간 때문에 즉각적으로 해를 끼칠 메시지를 만들어내는 것이 어려울 수 있다. 마지막으로, 그들은 발신자를 확인하기 어렵다는 것과 복수 대상자와 자신은 보통 신체적으로 멀리 떨어져 있다는 것 때문에 신체적, 언어적 보복을 당할 두려움을 적게 느낀다(Beram & Li, 2007).

1.1.3 재미추구(무죄책감)

사이버공간에서의 행동은 무엇보다도 단순히 놀이나 재미추구의 동기인 경우가 많다. 사이버공간이 놀이의 공간으로 인식되는 가운데 익명의 상황에서 죄책감 없이 단순히 재미삼아 행동이 이루어지는 경향이 높다는 점에서 사이버 집단 괴롭힘의 경우 재미쾌락형이 더 많다.

이러한 유형에 해당하는 나쁜 소녀(mean girls)형은 지루함 때문에 누군가를 괴롭힌다. 이들은 다른 이들을 확대함으로써 즐거움과 인지된 사회적 유익들을 얻는다. 폭력은 종종 공격과 관련되고 상해와 손해를 주기 위한 고의적 행동들로 나타난다. 또한 이들은 사이버 불링이 어느 정도 오락적인 가치가 있다는 것을 알고 있으며, 그들의 행위가 누군가를 괴롭히거나 자존심 상하게 만든다는 것도 알고 있다. 그러나 그들은 피해자를 상처주기 위한 어떤 바람보다는 즐거움과 오락 때문에 하는 것이다(정여주, 2012). 그냥 재미나 심심풀이로 또는 남들이 하니까 장난삼아 따라 하기도 한다.

성윤숙(2012)은 청소년기는 SNS를 이용하여 재미를 추구하는 성향이 강한 시기로, 입시위주 교육제도로 인한 과도한 학업, 교우관계 및 정서적 불안 등으로 스트레스를 받을 경우 그 압박에서 탈출할 목적으로 사이버 불링을 일으킬 수 있다고 말한다.

1.1.4 우울 및 소외감

청소년들이 우울, 소외감을 느끼게 될 경우 이러한 감정을 해소하기 위한 대안 공간으로 사이버공간에 의존하고 몰입하는 경향이 있는데, 이들은 행동결과에 대한 추정적 반응을 쉽게 차단할 수 있다는 특성 때문에 사이버 공간에서의 관계에 더 쉽게 빠지게 된다(Wolak et al., 2008). 그 과정에서 갈등이나 분노 상황이 되면 현실폭력처럼 모험적인 형태가 아닌 손쉬운 형태의 사이버폭력을 선택할 가능성도 높다고 볼 수 있다(Aftab, 2006).

1.1.5 자기 과시욕

이성식(2006)은 사이버 언어폭력에 관한 논문에서 사이버공간에서 언어폭력을 하는 사람이 자기과시 욕구가 높다고 주장하였고, 김광웅 등(2004)은 인터넷

을 병리적으로 이용하는 청소년들이 그렇지 않은 청소년에 비해 대인관계성향에서 부정적인 유형에 해당하는 ‘지배-우울적’, ‘과시-자기도취적’ 성향을 더 많이 나타낸다는 사실을 입증하였다. 특히 언어폭력이 빈번하게 발생하는 채팅이나 통신의 중독이 지배적 성격과 정적상관을 보인다는 연구 결과가 있었다(김옥순, 홍예영, 1998, 안정화, 2003).

둘째, 힘을 갈망하는(the power-hungry) 유형으로 누군가를 위협하거나 굴욕을 주는 글을 인터넷에 게시함으로써 두려움을 갖게 해 권력을 얻고자 한다. 힘을 갈망하는 가해자의 행동은 목표물의 행동을 지켜보거나 강화하는 구경꾼으로 인해 더욱 활기를 띤다. 더욱이 사이버 불링은 밤낮으로 어느 곳에서나 나타날 수 있기 때문에 완전히 덮에 걸린 느낌을 준다. 사이버 불링을 당한 청소년들은 피할 곳이 없다고 느끼게 된다. 더군다나 때때로 사이버 불링 가해자는 익명이기 때문에 알 수가 없다(임영선, 2009).

1.2 행동적 특징

1.2.1 가해와 피해의 중첩성 모형

일상행위이론의 관점에서는 가해와 피해자의 일상행위패턴이 유사하여 괴롭힘의 가해자가 동시에 피해자가 된다고 봄으로써, 이전의 피해경험이 가해의 주요 원인이 될 수 있다고 본다(김준기, 1998). Rakauskas와 Stolz(2007)의 연구에서도 사이버상의 가해자는 현실에서 괴롭힘의 피해자일 가능성이 높다는 주장이 있다. 즉, 가해자는 신체적으로 허약할 가능성이 있고 그러한 아이들이 비대면, 익명의 공간에서 자신을 드러내지 않은 채 자신을 괴롭혀 왔던 상대를 두려움 없이 공격하는 경우가 많다고 보고한다.

1.2.2 폭력용인태도

폭력에 대한 개인의 태도가 얼마나 허용적인가가 폭력적 행동의 실행에 매우 중요한 요인이라고 잘 알려져 있다. 갈등해결의 손쉬운 방법으로 폭력을 수용하는 사람은 폭력의 가해자가 되기 쉽고 배우자 학대 피해여성들 역시 오랜 기간 폭력 피해를 입으면서 폭력을 어쩔 수 없는 일로 수용하는 경향이 있다. 폭력용

인태도란 개인이 문제해결이나 갈등상황에서 폭력이 사용되는 것을 허용하는 태도를 취하는 정도를 말한다. 예를 들어, 가정폭력을 경험한 청소년은 학교폭력의 가해자가 되거나 비행과 같은 위험행동에 유약한 것으로 보고되었는데(김민정, 2010, 윤혜미, 남영옥, 2007). 이들은 부모의 폭력을 모방하거나 강화하고 보상하는 성향을 지니게 되어 친구들에게 자주 폭력을 행사할 위험이 높다(Smith & Thornberry, 1995). 이러한 경향은 일방적인 커뮤니케이션이 많이 오가는 인터넷 공간에서 발생하는 폭력에도 그대로 반영될 가능성이 크다. 인터넷 공간에서의 폭력은 물리력이 아닌 언어적 폭력이기 때문에 이를 용인하기 더 쉬울 수 있다. 황지영(2008)은 언어폭력을 별로 심각하게 생각하지 않고, 허용적인 태도를 가지고 있는 청소년일수록 인터넷 게시판에서 언어폭력을 행사하는 것으로 밝히고 있다.

1.3 발달적 특징

1.3.1 청소년기 정체성 확립

청소년기는 정체성 위기와 확립의 시기이다. 청소년들은 사춘기 이후 신체적 심리적 급변에 직면하면서 자신의 정체성을 재정립할 필요성을 인식하고 이를 확립하기 위해서 다양한 탐색과 노력을 하게 된다. Allport는 이 시기를 ‘자기에 대한 새로운 탐색기’라고 불렀으며, Erikson은 정체감 위기라고 부른다(이춘재, 1988). 재미있는 것은 사이버 공간 역시 정체성의 문제를 유발하는 특성이 있다는 점이다. 사이버 공간에서 우리는 처음에 정체성이 없는 유령과 비슷한 존재로 태어난다. 이를 사이버 공간의 익명성이라고 부를 수 있다. 그런데 사람들은 익명의 상태에 만족하지 못하고 자기 정체성을 드러내려는 시도를 하게 된다. 인터넷에서 우리가 하는 행동의 기저에 깔린 가장 근본적인 동기는 바로 정체성 확립의 욕구이다. 홈페이지를 만들고, 셀프 사진을 올리고, 자기 사생활을 공개하는 이유도 정체성의 표현이며, 게시판에서 열띤 토론에 참여하고 동호회에 가입하는 이유도 역시 정체성 형성을 위해서다(Suler, 1999, 황상민, 한규석, 1999). 이와 같이, 사이버 공간은 오프라인과 달리 집단행동이 많고, 그에 따라, 자신의 정체성과 자신이 속한 집단의 정체성을 뚜렷하게 나타내기 위해, 부정적인 방법

(왕따, 집단 간 싸움)으로 표출되기도 한다.

1.4 환경적 특징

1.4.1 사이버상이 가지는 환경적 특징(비대면성, 익명성, 기회용이성)

사이버 괴롭힘의 경우도 현실에서와 같이 가정, 학교, 친구요인이 중요하다는 결과가 있다(McQuade et al., 2009). 하지만 사이버공간은 현실과는 다소 다르다는 인식이 가정이나 학교로부터의 영향에서 자유로울 수 있게 만든다. 예를 들어 이성식의 청소년비행 연구(2006)에서는 오프라인과 비교해서 온라인에서는 부모나 친구의 영향이 다소 작다는 결과를 제시하는데, 이렇듯 기존 연구에서 보여준 가정요인이나 학교요인, 친구요인은 사이버상에서의 집단괴롭힘에 상대적으로 덜 영향을 줄 것이라 볼 수 있다(Willard, 2006). 실제로 정원철과 아영아의 연구(2006)에서는 신체형과 달리 언어형 집단괴롭힘의 경우 비행친구의 영향력이 작았음을 제시하는데, 사이버 괴롭힘은 주로 언어형인 점에서 이와 유사할 것이라고 볼 수 있다.

환경적 원인인 후기정보화 사회의 심화다. 인터넷 사용의 보편화, 스마트폰 등 개인미디어의 광범위한 보급, 트위터나 페이스북 등의 SNS 서비스 확산으로 인간관계를 비롯한 많은 사회활동이 사이버 공간을 통해 이루어지는 실정이다. 이러한 변화는 현실공간에서 발생했던 사회관계적 갈등이나 각종 문제들이 사이버 공간으로 이동하게 됐음을 의미한다. 즉, 스마트폰과 인터넷의 발달로 사이버 불링이 쉽게 발생할 수 있는 환경이 조성된 것이다(성운숙, 2012). 다음으로, 사이버 공간의 특성인 익명성, 비대면성 및 가상성이다. 익명성은 규범을 강요하는 사회, 양심, 도덕성 및 윤리의 압박으로부터 청소년을 자유롭게 한다. 더욱이, 적대적 의견을 표출하기 위한 수단으로 온라인을 사용할 때 괴롭힘은 대담해진다(Belsey, 2006). 자신을 드러내지 않고 괴롭힘을 지속할 수 있는 환경은 온라인에서 우세한 상태를 점유할 수 있는 독특한 수단이 된다. 괴롭히는 사람이 누구인지 알지 못하기 때문에 가해자는 자신의 힘을 조절할 필요가 없다(정여주, 2012). 컴퓨터로 의사소통할 때 피해자는 가해자의 얼굴을 알지 못한다. 사이버 공간의 가상성은 가해자들로 하여금 그들이 피해자에게 실제로 직접적·물리적

피해를 주는 게 아니라고 착각하게 한다.

사이버 공간은 현실과 달리 비대면이고 행위자는 익명의 상황에서 주위도 모르게 괴롭힘에 참여할 수 있으며(Joinson, 2003), 간단히 글을 올리는 등 비교적 손쉽게 집단 괴롭힘에 가담할 수 있는 비대명성, 익명성, 기회용이성의 특징이 있다. 그러한 비대면과 익명의 매체기회특성이 상대피해를 덜 인지하게 하고, 사이버 공간은 현실과 달리 가상과 게임의 공간이라고 인식하듯 가해자는 자신의 행동에 그다지 죄책감을 느끼지 않는다(Patchin & Hinduja, 2006). 또한, 인터넷 네트워크로 여러 사람들이 만나 이루어진 복합적 문화의 공간에서는 행동에 대한 명확한 기준이 마련되어 있지 않고, 괴롭힘 행동이 사회비난으로부터 자유로운 등의 내외적 통제작용이 낮은 특징을 지닌다(Willard, 2006). 아울러, 사이버 공간에서는 공격적이고 충동적인 성향이 곧바로 표출되기가 쉽다. 사이버공간에서는 자신이 노출되지 않은 익명의 상태에서 쉽게 탈억제되고, 일탈의 가능성이 용이하다고 할 수 있다. 따라서, 평소 반사회적 성향의 아이들은 현실에서보다도 더 자신의 성향을 쉽게 표출할 수 있게 된다.

더불어, 사이버공간은 현실과는 다소 다르다는 인식이 가정이나 학교로부터의 영향에서 자유로울 수 있게 만든다(전신현, 이성식, 2010).

1.4.2 학교 환경적 특징

학교는 청소년의 사이버폭력 행동을 이해하는데 매우 중요한 환경요인이다. 최근 미국연구자들의 관심은 학교폭력 문제가 사이버 상으로 연계되는 현상에 주목하면서(Kowwalski et al, 2008) 학교에서의 폭력피해 경험이 사이버폭력 가해행동과 높은 관련성이 있음을 보고한다(Ybarra, et al, 2007). 즉 학교에서 친구들과로부터 괴롭힘을 받았던 피해자가 보복의 동기 등의 이유로 사이버 가해자가 된다고 밝히고 있어(Hinduja & Patchin, 2007), 청소년 사이버폭력의 문제는 학교체계와도 밀접하게 관련됨을 알 수 있다.

2. 보고된 사례

청소년폭력예방재단의 사이버불링 실태조사에 의하면 현재 청소년 10명 중 3명이 사이버불링을 폭력이 아니라 학교의 일상적 문화로 인식하고 있으며, 홈페이지에 욕설이나 악성 댓글을 다는 것을 폭력으로 여기지 않게 되는 등 폭력 자체에 둔감해지고 이러한 폭력행위를 일상적으로 하게 만드는 심각성을 보이고 있다고 한다. 또한 악성댓글이나 문제행동에 대한 인식을 알아 본 결과 내가 작성하는 악성댓글이나 문제행동에 반해 나에게 작성하는 악성댓글이나 문제행동이 더 문제가 있다고 생각하는 것으로 나타났다. 이는 곧 악성댓글이나 문제행동에 이중적인 태도를 보이는 것으로 악성댓글이 얼마나 남에게 피해를 주고 있는지에 대한 인식부족에서 오는 현상으로 보고 있다. 관련 조사에 따르면 국내 초등학교 3명 중 1명에 달하는 34%는 단순히 스트레스 해소를 위해 인터넷에 악성댓글을 달고 있고, 초등학교 28%는 악성댓글을 다는 것이 크게 문제가 되는 것으로 인식하고 있다고 보고한다(이성대, 황순금, 염동문, 2013 재인용).

3. 상담전략

3.1 정서적 전략

박수진(2011) 상담사례 연구에서는 폭력 가해자를 상담하기 위한 전략으로 내담자의 행동에 대한 전폭적인 공감, 지지와 수용을 통해 있는 그대로 받아들이고 안정된 관계를 형성하여 가족 및 또래관계 구조 속에서 느끼는 소외감과 외로움, 애정과 신뢰의 결핍으로 인하여 억압된 심리적 매듭을 풀어주면서 자기를 발견하고 이해, 표출할 수 있도록 도와주었다. 주요 상담기법으로는 상담자의 자기개방, 공감적 이해 및 수용, 지지, 해석, 안아주기, 직면, 머물러있기, 명료화, 경청, 비언어적으로 표현하기, 적절한 침묵 사용, 빈의자기법, 재구조화, 지금-여기 경험 다루기, 과장하기 등을 상황에 따라 자연스럽게 사용하였다. 그 결과, 상담자의 일관된 지지와 수용, 공감의 정서를 경험함으로써 안정적인 신

뢰 관계를 형성하고 점차 스스로 문제를 해결해가는 변화의 모습과 그 효과성이 증대하는 것으로 나타났다.

김화숙, 한미경, 천성문(2010) 연구에서는 삼성생명 공익재단 사회정신건강연구소(2000)의 학교폭력 예방 프로그램, 한국청소년상담원(1999)의 비행 청소년을 위한 집단 상담 프로그램, 천성문 등(1999) 학업중퇴자를 위한 생활 기술훈련 프로그램을 참고로 하여, 수정 및 재구성한 가해자 집단상담 프로그램을 개발하여 사용하였다. 프로그램은 10회기, 3단계로 이루어져 있으며, 자기소개, 폭력 가치관, 갈등이해, 문제해결기술, 미래설계 등의 5단계 훈련 영역으로 나누어져 있다. 구체적으로 이 프로그램은 자신의 환경 및 잠재력에 대해 탐색해보는 자아성찰 과정 및 자존감 향상, 자신의 전체 삶을 재조명해 볼 수 있는 인생설계와 관련된 내용들로 구성되어 있다. 이 프로그램의 결과 이전 보다 좀 더 정서적 안정감을 누리는 것으로 나타났으며, 자신의 작은 성취에 따른 직접적인 성공경험을 통해 자기 효능감을 증가시킨 것으로 보고하고 있다.

3.2 인지행동적 치료

인지행동적 치료에서는 가해청소년 치료를 위해 마음챙김에 기반을 둔 인지치료(MBCT)를 사용할 수 있다. MBCT는 인지행동치료와 마음챙김명상을 통합하여 개발되었으며, 이 프로그램은 인지치료에서 사용하는 기법들(예, 자동적 사고에 대한 탐색 등)과 우울증 재발방지를 위한 행동적 계획 등을 포함한다. 하지만, 부정적인 사고의 합리적인 사고의 개발을 위한 분석에 초점을 두는 것이 아닌 탈동일시 과정 즉, 사고는 단순히 정신적 사건일 수 있음을 경험하게 하며 생각과 실제 간의 동일시에서 벗어나게 하는 것을 강조한다(박성현, 2007). 세부과정을 살펴보면, 1단계에서 내용의 반복을 통해 마음챙김 기법을 습득하고, 2단계로 일상생활에서의 부정적인 정서, 행동양식을 알아차림을 훈련하게 된다. 3단계에서는 불편하고 힘든 감정을 있는 그대로 경험하며, 4단계로 부정적 감정에 반응할 수 있는 대안들을 제공한다. 마지막으로, 우울 재발방지를 위해 기술들을 통합하게 된다. 즉, MBCT는 자동화된 행동양식의 이해와 마음챙김 명상 과정의 반복을 통해 마음챙김 존재양식으로 변화를 유도하며, 단계별 개입을 통해 궁극

적인 목표를 달성하고자 한다(염영미, 2012).

ACT(수용-전념치료)는 인지행동치료의 새로운 모델로서 관계구성 틀 이론에 기반을 두고 있다. 이 이론은 인간의 행동은 상호관계의 망을 통해 주로 지배되는데 이러한 관계의 틀은 인간 언어 및 인지의 핵심을 이룬다고 설명하며, 인간 언어는 상징성을 가지고 있어, 인지적 융합을 일으키며 이는 있는 그대로의 자각을 어렵게 함으로써 회피를 가져오게 된다고 주장한다(Hayes & Smith, 2005/2010). ACT에서 변화를 위해 1단계는 명상에 의한 수용과정으로서 인지적 탈융합, 맥락으로서의 자기가 포함되며 2단계는 전념에 의한 행동변화의 과정으로 현재에 접촉하기, 가치탐색, 전념행동 등의 전체적인 과정을 이룬다(인경, 2009). ACT에서는 이 6가지의 습득을 위해 덜 직면적인 방식을 사용하는 게 중요한 것은 사적경험의 형태를 바꾸려고 하기보다는 사적경험이 행동과 관련되는 맥락을 바꿈으로써 사적 경험의 기능을 바꾸려고 한다는 점이다. ACT의 다양한 기법들은 생각을 생각으로, 감정을 감정으로 받아들이고 알아차림으로 반응의 선택범위가 넓어지기 시작한다고 설명한다(문현미, 2005).

3.3 통합적 치료

Mind NLP는 NLP 심리기술을 응용하여 환자의 증상을 만드는 심리적인 원인을 빠르게 진단하고 환자가 가지고 있는 심리 생리적인 치료 자원을 자극함으로써 자기치료 능력을 극대화하여 치료성과를 높이도록 개발된 대체 의학적 심리치료 기술이다. NLP 심리치료의 기법으로는 첫 번째 지도와 여과, 두 번째로는 학습, 역학습, 재학습이며, 세 번째 삼분 세미나가 있다. 삼분세미나에서 세부적으로는 결과, 예리함, 신축성으로 구성되어 있다. 네 번째로는 결과, 다섯 번째는 현재 상태와 원하는 상태, 여섯 번째로는 의사소통, 라포 형성, 보정과 유인의 순서로 이루어져 있다.

다음으로는 수치심 기법을 전략으로 사용해볼 수 있다. 인간에게 있어 수치심이란 인간의 의미 있는 타자와 대인관계에서 형성된 자아관에 의한 가치 평가와 관련된 것이다. 수치심은 자신감의 부족과 부적절감 때문에 자아의식으로부터 생겨나는 존재에 대한 느낌으로 무가치감을 수반하고 자신의 정체성과 대인관계

를 맺는데 지대한 영향을 끼치는 감정이라고 할 수 있다. 수치심 기법에서의 1단계는 자원결핍상태에서 적절한 반응을 하지 못했던 상황을 찾고 2단계에서 자원이 없어서 부적절한 반응을 했던 그 경험 및 사건에 몰입을 한다. 3단계에서는 그 상황을 객관적으로 관조하고, 4단계는 객관적 관조를 하는 또 다른 내가 가장 최선의 적절한 반응을 찾는다. 5단계는 새로운 자원(새로운 반응)을 가지고, 자원이 없어 부적절한 반응을 했었던 과거의 상황으로 다시 돌아가서 몰입하여 새로 선택한 반응을 사용하면서 그것을 오감으로 경합하게 한다. 6단계는 미래 보조 맞추기를 하며 마지막으로 검증을 하는 절차로 이루어져 있다(조석제, 2013).

3.3 교육 프로그램 강화

이인태(2012)의 연구에서는 사이버 불링 피해를 예방하고 가해행동을 수정하기 위해서는 가치덕목(책임, 타인배려, 존중, 민주적 대화) 중심의 내용이 들어간 교육프로그램이 학교 내에서 이루어져야 한다고 주장하고 있다.

특히, 사이버 불링 가해학생일 경우, 타인을 배려하는 자세가 부족한 것으로 조사되었기 때문에 가해학생의 경우 폭력을 당하는 다른 구성원의 어려움이나, 고통을 민감하게 받아들이고 어떤 행동이 다른 구성원에게 피해를 줄 수 있는지를 파악할 수 있도록 구성되어 있다. 또한, 존중과 민주적 대화에서는 사이버 불링 피해 및 가해 학생 모두를 위하여 내용이 구성되어야 한다고 제시되어 있다. 프로그램에 대한 자세한 사항은 <표 9>와 같다.

<표 9> 이인태(2012)의 사이버 불링 피해 예방 프로그램

가치 덕목	사이버 불링 예방 교육의 내용
책 임	① 내가(혹은 모든 사람들이) 맡은 역할에 대하여 책임을 다하지 않을 경우 어떤 일이 벌어질지 판단해보기 ② 내가 인터넷 공동체 속에서 책임 있는 행동을 하지 않을 경우 타인이 나를 어떻게 평가할지 상상하기 ③ 모둠 토의에 적극적으로 참여하고 구성원으로서 나의 역할과 책임을 정확히 알고 모둠에서 자신이 맡은 과제 책임감 있게 수행하기 ④ 자신이 만든 과제를 학급 자료실에 게시하고, 다른 친구들 자료에 바르게

가치 덕목	사이버 불링 예방 교육의 내용
	댓글 달아주기
타인배려	① 인터넷과 휴대전화를 이용하여 놀림을 받거나 따돌림을 당하였을 때 어떤 느낌일지 상상해보기 ② 어떤 행동들이 사이버 불링이며 사이버 불링을 당하는 친구들 목격하였을 경우 내가 할 수 있는 일 찾기 ③ 인터넷과 휴대전화를 이용한 윤리적 일탈행동을 발견했을 경우 학교나 학급에 신고하는 방법 배우기 ④ 학급 공동체 구성원들에게 바르게 문자 메시지 보내기
존 중	① 친구들의 의견을 바르게 경청하고 친구의 의견에 대한 자신의 생각 바르게 말하기 ② 인터넷 및 휴대전화를 이용하면서 상대방을 존중하지 않을 경우 발생할 수 있는 다양한 상황 상상해보기 ③ 인터넷 및 휴대전화를 이용할 때, 지켜야할 예의와 규칙에 대하여 바르게 판단하기 ④ 친구에게 예의바르게 이메일 보내고 친구 홈페이지에 방문하여 자신의 각을 바르게 적어보기
민주적 대화	① 학급 공동체에서 발생할 수 있는 다양한 문제와 그 원인에 대하여 알아보기 ② 학급 공공의 문제로서 사이버 불링이 무엇인지, 왜 발생하는지, 무엇이 문제인지에 대하여 생각하기 ③ 학급 공동체에서 사이버 불링이 발생했을 경우 해결방안 토의 해보기 ④ 결정된 학급 규칙 및 해결방안을 학급 홈페이지에 게시하고 실천하기

4. 법적절차 및 법률적용

4.1 명예훼손 처벌 (정보통신망이용촉진 및 정보보호에 관한 법률)

제70조(벌칙) ① 사람을 비방할 목적으로 정보통신망을 통하여 공공연하게 사실을 드러내어 다른 사람의 명예를 훼손한 자는 3년 이하의 징역이나

금고 또는 2천만 원 이하의 벌금에 처한다.

② 사람을 비방할 목적으로 정보통신망을 통하여 공공연하게 거짓의 사실을 드러내어 다른 사람의 명예를 훼손한 자는 7년 이하의 징역, 10년 이하의 자격정지 또는 5천만 원 이하의 벌금에 처한다.

③ 제1항과 제2항의 죄는 피해자가 구체적으로 밝힌 의사에 반하여 공소를 제기할 수 없다.

4.2 무단계재 및 유포(정보통신망이용촉진 및 정보보호에 관한 법률)

제74조(벌칙) ① 다음 각 호의 어느 하나에 해당하는 자는 1년 이하의 징역 또는 1천만 원 이하의 벌금에 처한다. <개정 2012.2.17>

1. 제8조제4항을 위반하여 비슷한 표시를 한 제품을 표시·판매 또는 판매할 목적으로 진열한 자
 2. 제44조의7제1항제1호를 위반하여 음란한 부호·문언·음향·화상 또는 영상을 배포·판매·임대하거나 공공연하게 전시한 자
 3. 제44조의7제1항제3호를 위반하여 공포심이나 불안감을 유발하는 부호·문언·음향·화상 또는 영상을 반복적으로 상대방에게 도달하게 한 자
 4. 제50조제6항을 위반하여 기술적 조치를 한 자
 5. 제50조의2를 위반하여 전자우편주소를 수집·판매·유통하거나 정보 전송에 이용한 자
 6. 제50조의8을 위반하여 광고성 정보를 전송한 자
 7. 제53조제4항을 위반하여 등록사항의 변경등록 또는 사업의 양도·양수 또는 합병·상속의 신고를 하지 아니한 자
- ② 제1항제3호의 죄는 피해자가 구체적으로 밝힌 의사에 반하여 공소를 제기할 수 없다.

가해유형 3 : 성희롱 가해

1. 유형특징

노충래(2002, 재인용)에 따르면 불쾌한 응시나 성적 제스처, 불쾌한 신체적 접촉, 학교내에서는 ‘학습현장이나 이와 관련된 장소에서 학생의 의사와 관계없이 행해지는 성적 언동-육체적, 언어적, 시각적-이 수용이 명시적 혹은 묵시적으로 피해자의 학업조건이 되는 경우, 그러한 언동의 거부가 피해자의 학업상의 결정에 영향을 미치는 경우 등 피해자에게 정신적, 육체적, 사회적 피해를 입히는 경우 등이 이 유형에 속한다. 이들은 분노의 감정을 내포하고 있는 경향이 높고 인간관계가 소원한 성격적 결함과 어린 시절 구타와 학대를 받은 경향이 있다(김희경, 2002). 또한 공감에 결여되어 있고 놀람, 공포, 분노, 혐오의 감정을 알아채는 것에 둔하다(국가청소년위원회 외, 2007). 그리고 성에 대해서 인지적으로 왜곡되고 올바른 의사소통이 부족하여 자신의 행동, 타인의 반응, 상황 등에 대해 적절하게 인식하지 못한다(임영선, 2009, 재인용).

이 유형은 성추에 포함되어 있으며 심각성과 비심각성에 걸쳐 있다.

1.1 정서적 특징

성희롱은 이성에 대한 상처나 분노, 상대방을 통제하려는 지배성, 공격성, 충동적인 성향으로 가해행동이 발생된다(최재희, 2012). 연구자들은 피해자의 명백한 고통 호소에도 불구하고 가해 행위를 반복적으로 수행할 수 있다는 점에 착안하여 이들은 피해자에 대한 공감에 심각하게 결여되어 있다는 점을 지적하였다(임영선, 2009, 재인용). 이들은 놀람, 공포, 분노, 혐오의 감정을 알아채는

것에 둔하다(국가청소년위원회 외, 2007). 또한 자기도취적 성향을 가지며 성과 공격적인 행위를 동시에 하면서 자신의 권위나 힘을 나타내려고 하고 이를 통해 자신의 부족함과 나약함을 잊고자 한다(공은경, 2005).

청소년 가해자들의 경우, 공격성이 높고 분노 조절 능력이 평균에 미치지 못하고 충동성도 높은 것으로 나타나고 있다(신기숙, 2003). 이들은 부모에 대한 애착이 제대로 형성되어 있지 않으며, 이러한 결과로 다른 사람과 친밀한 관계를 형성하는데 어려움을 보인다(전영실 외, 2007).

이들은 또한 낮은 자존감을 가지고 있는데 자존감이 낮은 사람들의 특징은 다른 사람들이 자신을 좋아하지 않을 것이라 생각하고 정서적인 고통이나 부정적인 정서를 자주 경험한다(서울대학교 교육연구소, 2007).

1.2 행동적 특징

가해자 중 87%가 어떠한 형태로든 자신의 행위를 부인 또는 축소한다고 하고 자기주장 기술과 사회기술 역시 부족하다(신기숙, 2003). 낮은 자존감과 다른 요소와의 관련성을 살펴본 연구들에 의하면 낮은 자존감이 공감 능력의 결여와 높은 상관성이 있으며 이들은 사회적 관계를 형성에 어려움이 많다. 따라서 이들은 다른 사람에 비해 외로움을 더 많이 느끼거나 친밀감을 경험할 기회가 적다(임영선, 2009, 재인용). 가해자들의 행동은 친밀감의 부재와 외로움을 극복하기 위한 대처행동의 하나이나 이런 노력은 매우 짧은 단기간의 위안을 줄 뿐 곧 본래의 상태로 되돌아가게 되고 이들은 재범을 계획하게 되는 것이다.

가해자들은 자신의 호감을 나타내는 방법이나 적절한 자기노출, 갈등 해결 능력과 같은 다양한 친밀감 형성 기술이 결여되어 있고, 이는 그들이 관계를 형성하는 것에 장애로 작용한다(국가청소년위원회 외, 2007).

또한 금품갈취, 집단폭행 등 학교폭력과 병행하는 등 가해행위가 심해지는 경우가 많고 가해 후 반성과 심각성의 인식이 부족하여 재범률이 높고 있다. 그리고 호기심으로, 친구가 하자고 해서, 여자가 원하는 것 같아서 했다고 하는 등의 책임감 부재 및 충동적 행동 역시 늘어나고 있다(대전교육청, 2013). 이들은 다른 사람들을 쉽게 비난하며 성취의 목표를 낮게 잡고 계획표에 따라 행동하지

못하는 경향이 있으며 자신의 능력을 과소평가한다. 그리고 성폭력 치료 프로그램 순응도 결과에서도 알 수 있듯이 예방적 프로그램에서 쉽게 탈락한다(서울대학교 교육연구소, 2007).

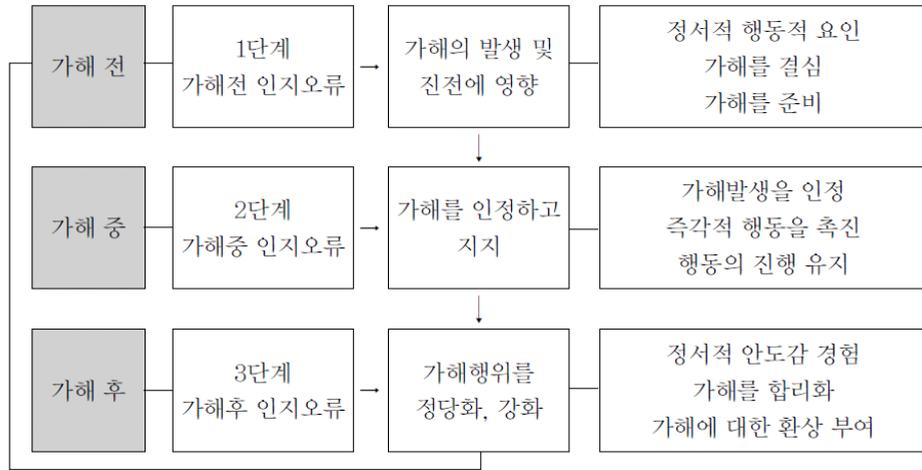
1.3 인지적 특징

가장 크게 두드러지는 특징이며 지속적인 일탈 행위의 가장 중요한 원인 중 하나가 인지적 왜곡이다. 성에 대해서 인지적으로 왜곡되고 올바른 의사소통이 부족하여 자신의 행동, 타인의 반응, 상황 등에 대해 적절하게 인식하지 못하고 낮은 자존감 역시 공통적인 현상이다. 또한 자신의 행위가 다른 사람들에게 불합리한 것임에도 불구하고 인지적 왜곡과정을 통해 일탈행위를 수행함으로써 자기만족을 추구하고 이를 통해 자기존중감을 유지하고자 노력한다(공은경, 2005). 즉, 자신의 자존감을 유지하고 자신의 부정적인 행동으로부터 비롯된 결과를 외적이거나 자신과 덜 관련된 것으로 미루어 책임을 전가함으로써 부정적인 영향을 감소시키는 기능을 하며 가장 대표적인 인지적 왜곡은 부인과 축소이다. 가해자들이 흔히 사용하는 인지적인 왜곡은 아전인수격인 편향으로써 사건에 대한 자신의 해석, 자신의 행동에 대한 자신의 해석, 자신의 행동에 대한 다른 사람의 반응에 대한 해석 등에서 발생하게 된다. 자기중심적인 해석은 자신의 행동에 대한 평가로 인해 자신의 자존감이 더욱 낮아지는 것으로부터 자신을 보호하려는 의미를 가진다. 즉 앞서 이야기한 부인과 축소와 같은 합리화의 기제는 자존감을 유지하기 위한 나름대로의 방책이다(국가청소년위원회 외, 2007).

성폭력 가해자의 특성은 성적 긴장을 거부하고 성적 지식이나 교육이 결핍되어 있으며, 독립성이나 자기충족감에 대한 가족의 격려가 부족하며 규칙과 절차에 얽매어 있다(서울대학교 교육연구소, 2007).

성적 수치심 유발 등 성희롱을 ‘대단한 일이 아니라든지, 학교생활의 일부’라고 생각하고 자신이 상대방에게 힘을 과시할 수 있음을 보여주는 행위로 인식되기 때문에 청소년들 사이의 성적 수치심 유발 등 성희롱은 문제행동으로 인식되기보다는 일상생활의 일부로 여겨지는 경향이 있다(노충래, 2002, 재인용). 그리고 학교생활의 부적응으로 열등감을 느끼거나 스스로 조절능력이 부족한 경우가

많으며 사회화 과정에서 가정과 학교로부터 유대가 약화되면서 비행친구들과 어울리게 되고 폭력과 음란물에 접촉하면서 성폭력에 대해 수용적인 태도를 가지게 된다(서울대학교 교육연구소, 2007).



[그림 3] 성폭력 순환 고리에서의 인지왜곡 단계

1.4 환경적 특징

발달적 요인 중 성장과정에서의 폭력이 가해행동의 원인이 된다(최재희, 2012). 김은경 외(2010)는 성 역할 태도가 성장하는 과정에서 주위에 사람들을 모델링하여 형성되는데 주양육자인 부모에 의해 자신의 가치관을 형성하게 된다. 가해자들에게서 공통적으로 나타나는 특성은 성장과정에서의 학대나 다른 폭력의 피해경험이 있는 경향이 많고 가족과의 관계도 문제가 있다고 보고된다. 특히 부모와의 관계가 제대로 형성되지 않아 타인과의 관계형성에도 어려움을 보이는 등 초기 대인관계부터 장애가 있다. 그리고 부모를 적대시하고 어머니와의 관계가 상호적이지 못하고 긍정적인 의사소통이 낮다(임지연, 2006). 어린 시절 부모와 적절한 애착관계를 형성하지 못하면서 의존적이며 따뜻함이 결여되어 있고 자존감이 낮으며 사회적으로 쉽게 상처받거나 무능력한 경향이 있다. 이러한 취약성은 성자체가 목적이기보다는 성이라는 방법을 통하여 힘을 과시하거나 분노를 풀려는 행위로 발전하게 된다(대전교육청, 2013).

국내외 연구들을 종합해 보면, 대부분의 연구에서 가해행동에 이르게 하는 원인을 성장기에 발생한 아동폭력 경험이나 부모폭력 목격으로 보고 있다(최재희, 2012). 또한 비민주적이고 가부장적인 가족구조, 가정에서의 성차별 사회화, 학교에서의 성교육 부재, 대중매체에서의 음란성, 폭력성 내용 등의 난무, 입시위주의 교육 역시 환경적 특징이다(오혜영 외, 2009).

청소년에게 유해한 환경과 청소년의 문화가 모든 매스미디어에 치중되어 있고 최첨단 정보산업으로 인한 온갖 매체에 노출되어 있어 현실과 동떨어진 가상세계의 영향으로 인한 자기 표출의 방법이 폭력적인 경우가 많다 따라서 청소년들은 성적 자극이 심한 영상게임, 만화, 포르노 등에 노출됨으로 호기심에 의한 성가해의 사례를 종종 볼 수 있다(서울대학교 교육연구소, 2007).

2. 보고된 사례

2.1 성적수치심(성심각-가해 심각한) 유형

성욕에 따른 자극, 흥분 또는 만족을 목적으로 하는 행위로서 건전한 상식을 가진 일반인으로 하여금 성적 수치심, 혐오의 감정을 느끼게 하는 일체의 행위를 말한다. 즉 성교 이외의 부적절한 방법으로 성욕을 채움으로써 상대방이 심한 성적 수치심과 혐오감을 갖는다면 고소를 할 수 있다(서울대학교 교육연구소, 2007).

김병림(2009)에 의하면 중3인 남학생이 골목길에 있다가 여자가 오면 가슴을 만지고 도망을 가는 행동, 공동화장실에서 성기를 드러내고 있다가 여자를 보고 자위를 하는 행동, 거울로 여자가 소변을 보는 것을 보는 행동 등이 보고되고 있다.

또한 교육인적자원부(2002)에 따르면 상대방의 몸을 흘끔흘끔 쳐다보는 것에서부터 분명히 원치 않는다는 것을 알면서 억지로 끌어안는 행위, 음란하고 징그러운 눈빛으로 쳐다보는 행위, 성기 노출, 입맞춤 포옹 등이 포함된다.

교육과학기술부(2012)에 의하면 신체 만지기(엉덩이, 허벅지, 가슴, 성기 등),

친구의 바지를 벗기거나 벗도록 강요하는 것, 화장실에서 몰래 훑쳐보기, 기습뽀뽀, 뒤에서 껴안기, 무릎에 앉히기, 게임벌칙으로 스킨십 강요 또는 이성교제 중인 친구들에게 스킨십 강요 등도 포함된다.

2.2 언어적 성희롱(성심각-가해 심각하지 않은) 유형

서울가정법원 소년자원보호자협의회(2011)에 따르면 음란물(사진, 잡지, 동영상, 야설)을 보여주기, 상대방의 외모를 비유해서 성적으로 놀리기(변태, 가슴크기 등), 동의 없이 핸드폰으로 사진 찍어 친구들에게 보여주거나 인터넷에 올림 등이 이 유형에 속한다.

또한 이 유형에는 성관련 욕설, 상대방의 동의 없이 가상 성관계를 진행하거나 강요하는 행위, 아이디 및 명의도용, 신상공개를 통한 성폭력, 성적 수치심을 유발시키는 영상 및 음향전달, 몰래카메라 등을 이용해 만든 동영상 게재, 유포하는 행위 등도 해당된다(조은경 외, 2010).

교육과학기술부(2012)에 의하면 인터넷을 하다가 발견한 야한 동영상을 휴대폰으로 친구에게 보내는 것, 성폭력을 할 때 망을 보는 것, 신체변화(생리, 몽정, 몸무게, 가슴 크기, 생리대 등)로 놀리기, 동의 없이 핸드폰으로 사진 찍어 친구들에게 보여주거나 인터넷에 올리기, 음란물(사진, 잡지, 동영상, 야설)을 보여주거나 성행동 흉내 내기 등이 포함된다.

3. 상담전략

가해자를 치료하는 것이 효과가 없다고 주장하는 사람들도 있지만 가해자 치료는 필요하다. 가해자 성폭력 예방프로그램의 목적은 가해자의 교정 치료 프로그램을 실시하여 그들의 성의식과 왜곡된 인지체계를 수정하여 성폭력 재발을 방지하는 데 있다.

가해자 치료의 목적

가해자 치료의 목적은 가해자가 가치 있는 삶을 영위할 수 있는 길을 제공하고 자신의 행동을 변화시키고자 노력하는 가해자에게 또다시 가해행동을 하지 않도록 훈련하고 방법을 알려주며 가해자가 자기행동에 대한 책임을 느끼게 한다는데 있다. 또한 의사소통기술을 습득하도록 도움을 주고 타인의 의사를 존중하고 받아들이는 방법을 배우게 하며 자신의 행동이 피해자에게 미치는 고통을 알도록 해 준다. 그럼으로써 폭력에 대한 태도나 가치관을 변화시키며 파괴적 행동의 사이클을 단절하고 분노를 조절하는 능력을 키우고 사회적으로 상호작용하는 기술을 익히게 한다.

가해자 치료의 원칙

가해자 치료의 원칙은 자신의 행동에 대한 부정 책임전가, 공감의 결여에 대해 직면시키고 지금 그리고 여기(here and now)에 초점을 두고 가해자의 행동과 감정을 읽게 한다. 그리고 지나친 기대를 가지지 않으며 전투적 자세는 금물이다

가해자 치료 또는 상담 시 유의사항

가해자 치료는 일반상담과는 차별성을 가지고 접근해야 한다. 또한 상담은 반드시 사법기관의 보호관찰과 가해자에 대한 치료협조가 이루어진 상황 속에서 이루어져야 한다. 또한 정신분석이나 내담자 위주의 상담기법은 피한다. 그리고 법적인 문제에 있어서는 단호한 태도를 보이고 동정적인 자세, 허용적인 자세는 이차 이득의 문제로 번져 치료과정을 왜곡시킬 수 있으므로 주의한다.

3.1 정서적 전략

3.1.1 분노 조절

분노 조절 능력이 평균에 미치지 못하고 충동성이 높은 특성을 가진 청소년들을 위해 분노 조절 프로그램이 도움이 된다. 인지 영역에서는 비합리적 신념이, 정서영역에서는 감정적인 흥분 상태와 이로 인한 신체적 변화, 그리고 행동영역에서는 조절된 행동들의 측면을 다루는 것이다. 특히 가해청소년이 자신에 대한 이해와 인식을 바탕으로 욕구를 파악하고 조절해 나가는데 도움이 될 수 있다.

분노 조절 프로그램은 자기소개 및 상황이해(자신의 장·단점, 알고 있는 감정 표현 및 느낌을 표정으로 만들기, 화남에 대한 긍정적인 면과 부정적인 면의 이해, 자신이 주로 분노를 느끼는 상황에 대해 적어보기 등), 자신의 변화에 대한 인식(화가 날 때의 신체적 변화 및 보이는 행동들, 화를 내고나면 생기는 결과), 분노 조절방법 실행(화 지연 작전, 화난 감정 및 이유 차분히 생각하기, 내가 가지고 있는 합리적이지 못한 생각 알아보기, 다른 사람과의 관계 속에서 행동변화시키기, 상대방 입장 들어보기) 등으로 구성되어 있다.

3.1.2 공감능력 증진

공감능력 증진을 위하여 피해자의 감정을 느낄 수 있는 것을 목표로 하는 역할극, 편지쓰기 등과 피해자에게 초래되는 결과에 대한 정보를 제공해 주는 교육적 프로그램들을 활용할 수 있다. 역할극의 경우 한번은 가해자가 자신의 공격 행동을 구체적으로 시연하고 다음번에 피해자 역할을 맡아 연기를 하며 지속적으로 감정과 바람을 말하도록 하는 형식이다. 편지쓰기 역시 두 단계로 첫 번째는 피해자가 가해자에게 보내는 편지를 쓰도록 하고 거기에 담긴 피해자의 분노와 혼란, 신뢰의 상실, 죄책감 등을 이야기 하도록 한다. 처음 쓴 편지는 종종 다른 구성원들의 피드백을 받아 수정하기도 하며 두 번째로는 그에 대한 답장을 보내는 것이다. 여기에는 사건에 대한 완전한 책임과 피해자의 고통을 유발한 책임을 받아들이는 것, 자신과는 달리 다른 사람들은 믿을만하다는 것, 자신은 그 행위를 후회하고 있다는 것, 그리고 용서를 구하는 내용이 포함되어야 한다. 정보를 제공하는 것은 자신의 행동이 일으키는 결과에 대한 지식이 부족하여 감정을 느낄 근거가 결여되어 있다는 것을 기본개념으로 삼는다.

3.1.3 자존감 향상

가해자들의 자존감을 높여 주기 위해 사용해야 할 구체적인 전략으로 Marshall (1999)이 제시하는 방법들은 다음과 같다. 우선 가해자들을 존중하고 공감하며 칭찬하는 태도를 보여야한다. 그들을 그들의 행동과 분명하게 분리해서 대할 뿐 아니라 집단의 다른 사람들에게도 동일한 태도를 취하게 해야 한다. 둘째로는 가해자들이 학력을 높이거나 직업기술을 갖게 하는 것도 중요한 자존

감 상승의 방법 중 하나이다. 이들의 지적능력을 개발하고 사회활동을 늘려 주며 즐거운 경험을 가능하면 자주 가질 수 있도록 도와주는 것은 이들의 자존감 향상에 큰 도움이 된다. 셋째로는 자신의 긍정적이고 매력적인 점을 명함크기 만한 종이에 적어서 항상 가지고 다니면서 자주 꺼내어 읽도록 하는 것이다. 이는 매우 기계적이고 형식적이어서 참여자들이나 다른 관계자들로부터 저항을 얻을 수도 있으나 자신의 장점을 생각하고 내세우지 않는 것이 미덕인 사회에서는 스스로를 칭찬하는 것이 억압되기 쉬우며 이러한 방법을 통해 이를 떠올리고 실제적인 예를 추가시키는 것이 도움이 된다. 집단에서는 이 방법을 사용하는 것 자체를 놓고 토론하는 것이 순응도를 높이는데 도움이 된다. 마지막으로 외모를 가꾸고 자기제시를 효율적으로 할 수 있도록 도와주는 방법이 있다. 외모는 자존감의 큰 부분을 차지한다. 그와 더불어 자신을 매력적으로 보이게 하는 것 역시 긍정적인 사회적 피드백을 얻게 하고 자존감의 향상에 도움이 된다(국가청소년위원회 외, 2007).

송원영(2007)의 인지행동치료 프로그램에는 구체적으로 자신의 삶을 돌아볼 수 있는 시간과 자신의 장점을 찾아보고 이것을 꿈(희망)과 연결시키는 것을 포함하고 있다.

3.2 행동적 전략

성가해 행동에는 행위가 성과 관련된 문제일 뿐 아니라 대인관계의 결핍 및 친밀감과 부족과 연관되어 있다. 송원영(2007)의 인지행동치료 프로그램에는 대화법 실습 및 서로에 대한 피드백 등 프로그램 내에서 서로를 통해 긍정적인 대인관계를 체험할 수 있도록 하는 것을 중요한 목표 중 하나로 두고 있다. 또한 자신의 위험요소가 어떤 것인지 스스로 파악하고 적절한 대처방법을 모색하며 그것을 실천해 보는 것을 포함하고 있다.

3.3 인지적 전략

3.3.1 뜨거운 의자

인지적 왜곡을 변화시키기 위해서는 인지 재구성 접근을 사용해야 한다. 인지

재구성 접근에서는 참여자에게 우선 인지적 구성요소들이 그들의 일탈적 행동에 어떻게 관여하는지에 대한 논리를 설명해 주고 둘째로는 교정적인 정보와 교육을 제공하며 세 번째로는 특정한 왜곡을 알아내도록 하고 마지막으로 그 왜곡된 것들에 도전을 하게 된다(국가청소년위원회 외, 2007). 이를 위해 송원영(2007)의 인지행동치료 프로그램에서는 뜨거운 의자를 실시할 때 사소한 생각 및 실수에 주의를 기울일 수 있도록 하고 성가해 행동 시 있었던 인지적 왜곡 및 잘못된 결정의 과정을 시뮬레이션한다.

3.3.2 인지적 왜곡의 발견 및 수정

송원영(2007)의 인지행동치료 프로그램에서는 가해 전에 가지고 있는 잘못된 학습내용에 대한 수정과 가해 중의 선택적 지각과 같은 내용들을 설명하고 토론 과정을 통해 개입한다. 또한 자신의 가해 행동과 관련하여 가지고 있는 부인이나 축소 심리의 기능을 설명함과 동시에 이러한 방어를 벗어나 책임을 수용하고 행동을 수정할 수 있도록 하는 내용을 포함하고 있다. 이러한 인지적 왜곡의 수정을 위하여 성에 대한 기존 학습 및 인지내용 알아보기, 성가해에 대한 통념 수정하기 등을 실시하였다.

3.3.3 피해자의 고통 인식 및 가해자 되지 않는 법 교육

교육과학기술부(2012)의 성폭력 사례를 통한 성폭력 올바로 이해하기 예방 프로그램에는 급식거부, 폭식 등 식습관의 급격한 변화, 손을 자주 씻는 등 청결에 대한 강박적 행동, 주의집중저하, 가출, 무단결석 등 학교 부적응, 또래관계의 어려움, 특정인물, 장소, 물건에 대한 거부 및 공포감 등의 성폭력 피해자의 정신적, 신체적 고통에 대해 알려주는 내용이 포함되어 있다. 또한 모든 사람은 동등한 인격체로 존중한다, 성폭력의 위험이 있는 행동이나 말은 하지 않는다, 행동하기 전 ‘이 사람이 내 가족이라면’이라고 입장을 바꿔서 생각해 본다, 성충동을 느낄 수 있지만 자제하고 조절할 수 있다는 것을 잊지 않는다 등의 가해자가 되지 않는 법에 대한 교육 내용 역시 포함되어 있다.

4. 사법처리 및 법률 적용

아동·청소년의 성보호에 관한 법률 제2조 제2호에 의하면 법률상 성폭력 범죄에 해당하는 행위는 1) 아동·청소년에 대한 강간 및 강제추행 2) 특수강도 강간, 특수강간, 친족관계에 의한 강간 3) 아동·청소년 중 장애인에 대한 강간 및 강제추행 4) 아동·청소년 중 13세 미만의 미성년자에 대한 강간 및 강제추행 5) 강간 등 상해·치상, 강간 등 살인·치사 6) 공중 밀집 장소에서의 추행, 통신매체를 이용한 음란행위 7) 카메라 등을 이용한 촬영 8) 아동에게 음행을 시키거나 음행을 매개하는 행위 9) 아동의 신체에 손상을 주는 학대행위 10) 아동에게 성적 수치심을 주는 성희롱·성폭력 등의 학대행위 11) ‘공중 밀집 장소에서의 추행 및 통신매체를 이용한 음란행위’를 제외한 나머지 행위의 그 미수까지를 포함하고 있다.

자기 또는 다른 사람의 성적 욕망을 유발하거나 만족시킬 목적으로 전화, 우편, 컴퓨터, 그 밖의 통신매체를 통하여 성적 수치심이나 혐오감을 일으키는 말, 음향, 글, 그림, 영상 또는 물건을 상대방에게 도달하게 한 사람은 2년 이하의 징역 또는 500만 원 이하의 벌금에 처한다. 「성폭력범죄의 처벌 등에 관한 특례법」(제12조)

카메라 및 기계장치를 이용하여 타인의 신체를 그 의사에 반하여 촬영하거나 그 촬영물을 반포·판매·임대 또는 전시·상영한 자는 5년 이하의 징역 또는 1천만원 이하의 벌금에 처할 수 있다. 또한 영리를 목적으로 위 촬영물을 유포한 경우 7년 이하의 징역 또는 천만원 이하의 벌금에 처할 수 있다. 「성폭력범죄의 처벌 등에 관한 특례법」(제13조)

성관련 사건은 일반적인 학교폭력 사건보다 그 사안이 특수하며 사건 해결에 있어 전문성을 요구하기 때문에 자치위원회의 조치 이외에도 경찰 등의 수사기관이 개입하게 되는 경우가 많다. 성폭력 사건 발생 시 자치위원회에서는 학교폭력 사건으로 다루어 가해학생 및 피해학생에 대한 조치를 결정하고, 긴급한 경우 학교장의 임시조치가 이루어질 수도 있다(법무부, 2012).

〈표 10〉 학교 내 성희롱 및 성폭력 사안 처리 관련 법령

구분	성희롱 사안	성폭력 사안
법령	「여성발전기본법」, 「공공기관의 성희롱예방지침」	「청소년의성보호에관한법률」, 「성폭력범죄의처벌및피해자보호 등에관한법률」
대책기구	성희롱고충심의위원회, 성희롱사건전담반, 성희롱고충상담창구	수사기관에 신고
대상	소속직원 관련 가·피해자 (교원 대 학생 사안 포함)	모든 성폭력 가·피해자

가해 학생에 대한 ‘특별교육이수’ 조치강화는 성폭력 강제추행 이상 가해학생에게 ‘특별교육이수’ 조치를 실시하여 재발방지 및 방지교육 강화, 가해학생이 만 2세 이상 14세 미만에 해당하는 경우라 하더라도 학교는 ‘특별교육이수’로 징계 조치 가능하다.

※ 특별교육 이수기간동안 출석 인정 : 「학교생활기록작성및관리지침」(교육인적자원부 훈령 제676호)

또한 가해학생이 만2세 미만이라 하더라도 보호자에게 조기 교정교육의 중요성을 안내하고 학부모 동반 ‘특별교육이수’ 권장, 가해학생에 대한 전학은 ‘특별교육이수’ 후에 조치하는 것을 권장하고 퇴학처분(자퇴처분 학생에게는 재발방지 교육차원에서 보호자에게 ‘특별교육이수’의 필요성을 고지함)할 수 있다.

※ 고등학생은 초·중등교육법상 퇴학처분이 가능하나 의무교육대상자 초·중학생은 불가

고등학생의 퇴학처분 절차는 가정학습실시에서 퇴학처분, 학생 및 보호자와 진로상담 의무화, 다른 학교 또는 직업교육 훈련기관 등 알선 노력- 초·중등교육법제8조 시행령 제1조(학생의 징계) 등 학교의 노력이다.

특별교육 이수시설 확보 조치 의무는 교육감은 특별교육 이수의 징계를 받은

학생을 교육하는데 필요한 교육방법을 마련 운영하고 이에 따른 교원 및 시설·설비의 확보 등 필요한 조치를 하여야 한다(초·중등교육법 시행령 제31조). 반드시 특별교육 이수기관 설치·운영 또는 위탁교육 기관지정하여야 한다(서울대학교 교육연구소, 2007).

3.5 연계 전략

향후 교육과학기술부는 초등학생(고학년) 성폭력 예방교육의 일환으로 '12년 10월 법무부와 함께 개발한 초등 고학년 학생용 성폭력 예방 교재를 중심으로 교수·학습표준안, 성폭력의 이해, 아동청소년 성폭력의 실제, 학부모 교육자료 & 담임훈화자료, 관련법률, 자료목표로 구성되어 있는 성폭력예방교육 표준 모형을 학교폭력예방 사이트(www.stopbullying.or.kr)에 탑재하는 등 보급하기로 하였다.

또한 교육과학기술부는 중등학교 교사용 성폭력 예방 교육 자료를 개발·보급하여 학교급별 연계성을 강화할 예정이다. 이를 위하여 성폭력 예방교육에 소홀하기 쉬운 도시벽지 등 취약지역을 대상으로 ‘찾아가는 성폭력 예방교실’을 운영하고 학교장 등 학교관리자 대상 성폭력 예방교육과정 신설(여성가족부 지원) 등 성폭력 예방을 위하여 관계부처와 협업을 강화하는 등 성폭력 예방의식과 성폭력 예방 교육역량 제고를 적극 지원할 계획이다(교육과학기술부 외, 2013).

학교에서 성적인 호기심이 장난스럽게 표현되지만 엄밀하게는 성폭력인 경우가 심심치 않게 발생하고 있다. 부모 등 어른들이 적절한 시간과 정성을 들여 성적인 욕구를 건강하게 조절할 수 있는 정신적인 힘을 키우고 습관을 갖도록 돕는다면 성가해 행동은 크게 줄어들 수 있다. 처음 가해행동이 나타났을 때 질 높은 교육과 상담이 이루어져 자기의 잘못을 깨닫고 성에 대해 건강한 가치관과 태도를 세울 수 있다면, 성인기의 성폭력도 예방될 수 있을 것이다(대전교육청, 2013).

성가해 예방교육을 위한 기관안내는 다음과 같다.

1) 청소년성문화센터 방문하기

전국에 설치되어 있는 청소년성문화센터는 청소년이 체험형성 교육 프로그램을 통해 정확한성지식을 습득하여 성적위험에 대한 감수성을 높이고 성평등의식을 고취하여 성적 자기결정능력을 향상함으로써 성적주체로 자기인식을 갖도록 하는데 그 목적을 둔다.

2) 찾아가는 인형극

찾아가는 성교육 인형극을 통해서 유아나 초등학교 저학년 학생에게 교내에서 이동없이 자신의 소중함을 느끼고 성폭력에 대해 쉽게 이해할 수 있도록 도와준다.

3) 찾아가는 성교육 이동버스

필요한 곳에 찾아가 아동과 청소년들에게 다양한 성교육서비스를 제공하는 교육용 차량으로 버스 안에는 각종 성교육 도서, 비디오 및 교육 도구들이 있어 아이들이 직접 읽고 보면서 성지식을 얻을 수 있다. 성교육 전문교사들이 대화와 토론을 통해 아이들이 정확한 성지식을 얻을 수 있도록 도와준다. 성폭력 상황이 그려진 그림을 통해 느낌을 이야기하고 성폭력에 대한 개념 및 성폭력 예방·대처법을 익히도록 돕는다.

교육과학기술부(2012)는 2012년 2학기부터 성폭력 예방교육을 3시간 이상 교육을 집중 실시하고, 2013년부터는 현행 10시간에서 15시간으로 확대 실시할 계획이다. 또한 교육과학기술부에서 2012년도 10월에 「중·고등학생을 위한 성폭력 예방교육 지도서(2종)」를 개발·보급하였다.

가해유형 4 : 따돌림 가해

1. 유형특징

최수미, 김동일(2010)에 따르면 따돌림 가해자들은 일반 또래들과 비교해봤을 때 협동성과 자기통제력과 같은 심리사회적 기능들이 부족한 것으로 보고되고 있다. 또한 Crick과 Dodge(1994)의 사회적 기술모델에 의하면 사회적 정보처리 과정이 편향되었거나 잘 이루어지지 못함으로 인해 따돌림 가해자들이 또래와의 원만한 상호작용을 하지 못하고 또래 괴롭힘과 같은 공격적인 행동특성을 드러낸다. 따돌림 행동은 청소년들의 공격적 반응들을 자극하기 때문에 따돌림 피해자들이 보복성 공격적 행동을 하거나 혹은 자신보다 약한 상대를 괴롭히는 등 따돌림 피해자가 동시에 가해자가 될 수 있다는 것이 이 유형의 전반적 특징이다(Ando, Asakura, & Simons-Morton, 2005).

집단따돌림은 학교폭력의 한 유형이면서 동시에 학교폭력을 대표하는 상징적 개념이다. 실제로 집단따돌림은 학교 현장에서 가장 빈번하고 쉽게 접할 수 있는 폭력 유형이며 신체폭행과 같이 심각한 유형으로 악화되기 이전에 거치는 과도기적인 행동이기도 하다(박종효, 2007).

청소년에 있어 집단따돌림은 피해학생 뿐만 아니라 가해학생에 있어서도 부정적 사회심리 특성이 나타난 결과로 볼 수 있으며 이러한 결과로 볼 때 피해학생에 대한 대책강구뿐 아니라 가해 학생에 대한 바람직한 교육적 대처가 필요하다고 할 수 있다(천경민, 2010).

이 유형은 가해 분류 축에 의해 비 성(性)적 가해 내용에 포함되며, 비교적 약한 가해로 분류된다.

1.1 정서적 특징

1.1.1 공격성

가해행위에 내재한 공격성의 심리적 동기로는 4가지를 들 수 있다.

- (1) 힘과 지배의 욕구, 자기 보호 의식, 경쟁심 등을 꼽을 수 있는데, 이런 특성이 따돌림 피해유형의 하나인 타인을 무시하고 잘난 척하는 아이와 충돌할 가능성을 높인다(Olweus, 1994; Smith, 1991).
- (2) 집단따돌림 가해행위는 행위자의 내적 분노, 욕구좌절로 인한 반항심과 적개심, 자신의 스트레스와 불만의 표출로 볼 수 있다(이규미, 문형춘, 홍혜영, 1998; 조성호, 1999). 이러한 것들이 분출구로서 동료에 대한 욕설, 언어적 폭력 혹은 극단적인 모욕 등과 같은 언어적 공격 행동이나 신체적 공격 행동으로 표현되어 가해할 가능성이 높다.
- (3) 집단따돌림 가해행위는 부모의 공격성, 처벌방식을 그대로 답습하였거나, 타인의 고통에 무감각하거나 오히려 쾌감을 느끼는 낮은 공감력에서 나올 수 있다(박경숙, 손희권, 송혜정, 1998; 조성호, 1999; Olweus, 1994). 즉 폭력 부모의 행동 모방과 강화, 혹은 폭력에 대한 잘못된 가치, 왜곡된 사고 등에 의해 나타나는 행동들일 수 있다(조성호, 1999).
- (4) 인간의 정서-행동-신념은 서로 밀접한 관계를 맺고 있으며 동시에 이루어진다(Ellis, 1973). 따라서 인간의 부적절한 정서와 부적응행동은 그 개인 자신의 신념 체계에 의해 발생한 것이다. 이러한 역기능적 신념은 크게 부정적인 자기개념과 타인의 인정에 대한 과도한 요망, 대인관계 일반과 타인에 대한 경직된 신념 및 완벽주의로 분류된다(이경희, 고재홍, 2006).

집단따돌림을 행하는 가해자들은 강한 공격성을 지니고 있다. Olweus(1995: 198)는 괴롭힘을 가하는 학생들은 공격반응적인 행동패턴(aggression reaction pattern)과 아울러 이를 실행할 수 있는 강한 힘을 지니고 있다고 지적하였다. 또한 Olweus(1995: 198)는 따돌림을 행하는 아이들은 성장과정에서 적대적인 기질이 형성되며, 힘과 지배에 대한 강한 욕구를 지니고 있고 다른 사람을 괴롭히고 고통을 주는 데서 만족감을 느낀다고 설명하였다. Bernstein과 Watson(1997)

도 공격성이 강한 학생들이 학교에서 자신을 드러낼 수 있는 수단으로 공격적 행동을 자연스럽게 선택할 가능성이 높다고 지적하고 있다. Olweus(1995) 및 Schwartz(1997)에 의하면, 공격적 행동패턴은 아동자신의 적극적, 다혈적인 기질 뿐 아니라, 부모의 무관심, 체벌의 사용, 어린 시절의 폭력 및 학대 경험에 의해서 형성된다고 보았다. 타고난 공격적 성향을 지닌 아동은 부모의 처벌적, 강압적인 훈육방식으로 인해, 과행동, 공격적 행동 등 행동상의 문제를 갖게 되고, 그 결과 사회적 유능성 및 학업수행 능력이 저하되며 또래 친구들로부터 따돌림 당하며, 마침내 일탈적인 또래집단에 속하게 된다(Bowers, Smith & Binnery, 1994: 217; Horne & Socherman, 1996: 78).

김용태, 박한샘, 조은경(1997)에 의하면 대인관계성향 중 타인에게 지기 싫어하고, 비판적이고 논쟁적인 성향을 나타내는 경쟁-공격적인 성향에서 집단 따돌림 가해 집단과 가해-피해 성향이 높은 집단이 높은 점수를 보이고 있는데 즉 이는 집단 따돌림의 가해경험이 높은 공격성과 관련이 있는 것으로 해석될 수 있다.

1.1.2 인정받으려는 욕구

가해 학생들은 대체로 타인으로부터 인정받고자하며 또래관계를 지배하려는 의도가 강하다. 즉 따돌림을 가하는 것은 자기 보호적 성격보다는 자기 과시적 성격을 띠고 있으며, 이는 아주 밀착된 또래관계를 형성하게 하고, 한편으로는 밀착된 또래집단에게 자신의 우월감을 보여주기 위해 경쟁관계에 있거나 유약한 친구를 공격 대상으로 삼게 될 가능성이 크다(Slee & Rigby, 1993).

가해자들은 자신들의 공격이 동료에 의해 목격될 수 있는 상황을 물색하여 갈등과 공격을 가하며 이를 즐기는 것으로 보인다(Wachtel, 1973; Bowers, 1973). 따돌림과 괴롭힘 행위를 통하여 가해자들은 고립되고 인기를 얻을 수 없으리라는 Olweus(1995)의 예견과는 달리 가해자들은 또래집단 사이에 인기가 높다는 연구 결과가 있다(강진령, 유형근, 2000, 28). 즉 가해자들은 또래 사이에서의 인기와 인정을 얻기 위해 집단 따돌림을 통하여 공격적 행동을 하게 될 가능성이 높다.

1.1.3 공감 및 수용능력의 결여

따돌림을 행하는 가해자들은 피해자들이 이런 괴롭힘을 당할 만하다고 생각하며, 피해자를 비난하는 경향이 있다(Horne & Socherman, 1996: 80). 괴롭힘을 당하는 아이들이 괴롭힘을 불러 일으켰다고 주장한다는 점에서 가해자들은 피해자들을 불쌍히 여기거나 동감하는 능력이 부족한 것으로 보인다(Clarke & Kiselica, 1997: 313).

따돌림 가해자의 특성으로 나타나는 타인에 대한 공감과 수용능력의 결여는 보호자로부터의 인정과 지지를 충분히 받지 못하거나, 수용되지 못했을 경우 형성된 것으로 볼 수 있다. 즉 부모가 자녀를 더 많이 거부할수록, 거부당한 자녀는 다른 사람을 더 많이 괴롭힌다고 볼 수 있다(강진령, 유형근, 2000:63에 재인용). 문제가 많은 가정에서 공격과 폭력의 대상이었던 자녀들은 효과적인 사회적 기술을 발달시키지 못하고 타인에 대한 공감능력, 타인에 대한 지지능력이 결여된 채 성장한다(Horne & Socherman, 1996:79). 타인에 대한 공감 및 수용능력을 발달시키지 못하였기 때문에 가해자들은 자신의 욕구와 기대를 충족시키는 과정에서 사회적인 기술보다는 힘과 공격성을 사용한다(Horne & Socherman, 1996:79). Bernstein과 Watson(1997:491)은 괴롭히는 학생들의 성격적 특성으로 또래에 대한 공감능력이 부족하고 폭력에 가치를 두며, 다른 사람들에 대해 공격적이라고 지적하였다.

가해자는 일반 아동이나 방어자보다 타인의 정서를 이해하는 능력이 부족하다고 보고되고 있다(Arseino & Lemerise, 2001; Warden & Mackinnon, 2003). 이는 타인 정서 이해가 가해 행동 및 공격성과는 부적 상관을 나타내며 친사회적 행동과는 정적 상관을 나타낸다는 보고들을 통해서도 설명된다(오인수, 2010; 정영선, 2004; Jolliffe & Farrington, 2004; McMahon, Wernsman, & Parnes, 2006).

1.2 행동적 특징

1.2.1 반사회적 행동

집단 따돌림에 관여하는 가해 및 피해 집단 모두 합리적인 문제해결 능력이

부족하여 신체적 힘이나 반사회적 행동을 하거나 미성숙한 태도에 더 의존하고 있어, 이로 인해 문제 해결 상황에 공격적이거나 폭력적 행동 수단에 더 자주 노출되었을 가능성이 있다(한종철, 김인경, 2000). 이러한 측면에서 볼 때, 집단 따돌림에 개입된 학생들에게 사회적 관계에서 상황과 상대에 대한 내적 단서를 정확하게 이해하고 합리적인 문제해결 능력을 키워 타인과 원만한 관계를 유지하는 기본 능력을 갖추게 하는 것이 필요할 것이다.

1.2.2 사회적 기술의 부족

한영주(1999)에 따르면 집단따돌림의 가해자들은 피해자나 일반 집단에 비해 공격성이 높고, 대부분 힘이 세고 싸움을 잘하며 자신을 표현하고 주도하는 능력은 매우 높은 것으로 보고하고 있다. 또한 자신의 부정적 감정을 잘 조절하지 못하여 피해자들에게 가해 행위를 하지만 자신의 행동에 대해 합리화하기 때문에 또래 관계에서 심리적인 어려움을 겪지 않고 외부의 개입 없이 자신의 행동을 수정할 가능성이 매우 낮은 것으로 보고되고 있다.

1.3 인지적 특징

1.3.1 인지적 편향

또래를 따돌리거나 폭력을 사용하는 아이들은 사회인지적 영역의 미성숙, 특히 도덕성과 타인에 대한 조망수용과 공감 능력의 부족 등 사회적 관계에서 문제가 될 속성을 지니고 있으며(한종철, 김인경, 2000), 상황에 대한 귀인을 피해자에게 하는 경향이 있다(Graham & Juvonen, 1998). 아울러 사회정보처리과정에서 편향을 보이는 경향이 있다. 최옥임(2001)에 따르면 가해자는 또래관계에서 벌어질 수 있는 상황에 대해 친사회적 혹은 따돌림과 관련 없는 것으로 귀인하기보다는 따돌림을 유발하고 있는 것이나 이미 따돌림을 받고 있는 상황으로 귀인하고, 따돌림과 관련된 반응을 더 많이 탐색하였다. 그리고 가해자들은 따돌림과 관련되어서 자기 효능감이 높았으며, 따돌림 행동을 한 후에 자신에게 더 긍정적일 것이라고 기대하는 등 사회정보처리 편향을 보고하고 있다.

또한 가해자들은 자신의 사회적 바람직성에 대해서 긍정적으로 편향된 보고를

하는 경향이 있다(Hymel, Bowker, & Woody, 1993; Lochman, 1987). 경쟁적인 상황에서 자신의 공격성을 최소화하고 상대적으로 상대방이 더 공격적인 것으로 귀인하는 경향이 있으며, 공격적인 사람은 또래들이 실제로 자신이 행동한 것보다 더 긍정적으로 자신을 바라볼 것이라고 믿으며, 스스로도 남들이 보는 것보다 자신을 덜 공격적이라고 생각한다. 이러한 가해자의 적대적인 귀인 편향과 자신의 공격적인 행동에 대한 긍정적인 평가와 같은 인지적 편향이 공격적인 행동을 유지하고 지지해주는 역할을 한다(Crick & Dodge, 1994). 따라서 이러한 인지적 편향에 대한 개입이 가해자 스스로 자신의 행동에 대한 인식과 각성을 높이고 공격적인 행동 및 따돌림 행동을 감소시키는데 도움이 될 것으로 생각된다.

1.4 환경적 특징

1.4.1 학교 급우와의 관계

가해에 동참하는 이들은 따돌림 가해에 갈등과 불만이 있더라도 주동자가 가지는 권력의 영향력으로 인해 피해자를 외면하고 소외시키는 작업에 동참함으로써 간접적으로 가해행위를 하는 것으로 보인다(김현주, 2003). 가해자들은 자신들의 따돌림 행위를 수용해주고 가해행동을 묵인해주는 집단 구성원의 존재 즉 동조해주는 무리가 있으므로 자신의 행동을 정당화할 수 있다(최윤희, 1999; Craig & Pepler, 1998). 따돌림은 집단적 맥락에서 발생하는 사회적 현상이므로 급우들의 태도는 집단 따돌림이 유지될지, 감소될지를 결정짓는 중요한 변수가 될 수 있다. 즉 급우들이 따돌림에 부정적인 태도를 보인다면 가해자는 피해자를 따돌리는 것을 중지하거나 다른 접근 방식을 찾아야 할 것이지만, 급우들이 가해 학생에게 아무런 제재를 가하지 않는다면 결과적으로 따돌림을 강화하게 되며 집단 따돌림에 참여하는 것을 암묵적으로 조장하게 되는 것이다(김현주, 2003).

1.4.2 가정의 특징

이혜영(1999)은 집단따돌림을 일으키는 가족요인으로서 핵가족화, 부모, 자녀의 대화부족, 폭력용인 풍토, 과잉보호 등을 제시하였다. 강진령 등(1999)은 괴롭힘에 영향을 미치는 가정적 요인으로서 부모, 특히 엄마와 자녀간의 부정적 태

도, 처벌적이고 권위주의적인 부모의 훈육방식, 공격행동을 방임하는 부모의 태도, 부모의 불화, 위협적인 가족분위기, 긍정적 변화를 유도하기 위한 방법들에 관한 부모의 무지 등을 제시하였다.

따돌림 가해행위와 관련된 가족특성 요인으로는 부모의 양육태도, 부모-자녀의 의사소통, 부모 불화의 변인을 고려해 볼 수 있다. Olweus(1993)는 따돌림 가해행위와 관련된 부모의 양육태도를 3가지로 분류하였다. 첫째 유아기에 지도와 개입이 없는 양육태도를 보일 때, 둘째 부모가 자녀로 하여금 다른 아이에게 심지어 어른에게까지 공격적으로 대하도록 허용할 때, 셋째 자녀에게 육체적 처벌을 가하거나 격렬한 감정폭발을 보이는 등 부모가 힘을 강조하는 양육법을 사용할 때, 그 자녀는 공격적일 가능성이 높아진다고 보았다. Patterson(1986) 역시 부모-자녀간의 특정한 상호작용이 자녀의 공격성과 정서적 불안정을 유발한다고 지적하였다. 한편 국내의 연구를 살펴보면 부모의 양육태도가 통제적이거나 권위적일 때 자녀가 공격적으로 되어 학교폭력이나 공격적인 행동을 할 가능성을 높인다고 보고하고 있다(김석진, 2000; 심선보, 2000; 박정은, 2002).

1.4.3 학교의 특징

이혜영(1999)은 학교요인으로서는 학교의 대형화, 입시경쟁과열, 패쇄적 학급조직, 교사의 역할약화, 스트레스 해소여건 미흡 등을 제시하였다. 좌절된 학생들은 스트레스를 해소할 만한 마땅한 분출구가 없기 때문에 적대감을 표출할 ‘희생양’을 찾아내고, 따돌림을 통해 왜곡된 우월감을 성취하려 한다(강진령, 유형근, 2000:60).

1.4.4 사회적 특징

이혜영(1999)은 사회요인으로서 대중매체의 폭력성, 집단주의 문화, 파벌주의, 인간존중의식 상실, 가치기준 전도 등을 제시하였다.

1.4.5 집단의 특징

(1) 집단화

집단의 필요성이 집단의 형성을 가속화시키는 반면, 집단압력에 의한 동조현

상은 따돌림의 집단화를 가속화시킨다. 구본용(1997:23)은 집단따돌림이 가속화 되는 과정을 집단규범을 위반함으로써 집단내의 지위를 상실하게 되고 거절당하고 심지어 추방당할 수도 있다는 두려움으로 인해 집단압력에 굴복하게 되며 동조하게 된다고 설명하였다. 집단응집력이 강하거나, 앞으로 지속적인 상호작용을 필요로 하는 경우 맹목적인 동조현상은 가속화된다. 따라서 힘을 지니고 있는 집단원으로 남기 위해 집단행동에 동조하게 된다.

(2) 집단의 비행 노출정도

한국형사정책연구원의 조사 결과(1997: 183), 비행친구와 많이 접촉할수록 비행 및 폭력 가해가능성이 높아지는 것으로 나타났다. 비행적인 또래집단과 어울릴수록 학교에서의 위험행동 경력이 증가되고, 비효과적인 대응기술, 여가시간에 위험한 행동을 할 가능성이 증가 되는 것으로 나타났다(Buysse, 1997: 652).

(3) 집단의 갈등해결방식

따돌림을 행하는 가해자들의 갈등해결방식에 대한 연구는 적은 편이지만, 공격적인 아동에 대한 조사결과는 다소 유용한 정보를 제공해 준다. Dodge(1986)는 공격적인 아동들이 적대적이며 남의 탓으로 돌리는 경향이 있으며, 자기 자신들을 피해자처럼 느끼기 때문에 보복을 하는 것을 정당한 것처럼 여긴다고 보았다(Bernstein & Watson, 1997: 472에 재인용). Deluty(1981) 역시 극도로 공격적인 아동들은 대인관계에서 일어날 수 있는 가상의 딜레마 상황에서 대부분 공격적인 해결방식을 선택한다고 지적하였다(Bernstein & Watson, 1997: 492에 재인용). 공격적인 문제해결방식을 선택하는 아동들은 공격적, 충동적인 기질을 지녔을 뿐만 아니라, 반사회적 행동패턴을 가지고 있으며, 비행 및 약물남용 등 보다 위험한 문제행동을 할 가능성이 높은 것으로 나타났다(Bernstein & Watson, 1997: 492).

청소년들이 대부분의 시간을 보내고 있는 학교에서 자신이 속해있는 집단에 의해 빈번히 행해지는 공격적, 폭력적 행위, 집단따돌림을 목격하거나 경험하는 동안 이러한 공격적, 폭력적 해결 방식을 학습할 가능성이 증대된다. 더욱이, 갈등상황에서 그러한 갈등을 효과적으로 해결할 수 있는 방법을 학습하지 못한 청

소년들은 주변에서 흔히 목격하는 폭력적 해결방식을 학습하게 된다. 청소년이 속해 있는 집단이 주로 사용하는 문제해결방식은 집단따돌림 발생 여부를 결정하는 중요한 요인이 된다.

최윤자와 김아영(2003)은 집단 따돌림 행동에 따라 자기개념에 미치는 영향을 알아본 연구결과 피해학생보다 가해학생에서 자기개념에 미치는 영향력이 더 높았고, 특히 가해학생은 가정적 자기개념에서는 부적관계를, 사회적 자기개념과는 정적 관계를 보이고 있다고 하였다. 이러한 결과는 가정에서 불화, 불만족을 경험한 학생들이 친구와의 관계를 통해 이러한 불만족을 해소하는 한편 집단따돌림 가해를 함께 하면서 집단 간의 응집력을 확인하고 강화하려는 경향이 있는 것으로 보인다.

천경민(2010)의 연구에 의하면 집단따돌림 가해학생은 신체적 자기개념과 대인관계 기술의 하위요인 중 자신감과 친근감이 학교생활만족도에 부적 영향을 미치는 것으로 나타났다. 집단따돌림에 있어서 가해학생들은 다른 집단 학생들보다 자신감이 낮으며, 교우관계에 있어서도 친근감이 낮기 때문에 학교생활에 대한 만족은 비행의 수준을 낮추며, 학교 폭력 현상이 줄어든다는 연구(윤진근, 2002; 조현태, 1988)와 같이 학교생활 만족은 학교폭력 및 비행과 관련하여 밀접한 관계가 있다고 할 수 있다.

2. 보고된 사례

아영아(2005)의 연구에 의하면 따돌림의 사례 유형을 크게 3가지로 나눌 수 있다.

(1) 관계에서의 소외

- 인사나 묻는 말에 고의적으로 무시하기
- 점심시간에 밥 먹을 때 고의적으로 끼워주지 않기
- 조 활동 등 같이 해야 할 일에 고의로 끼워주지 않기
- 나쁜 소문을 퍼뜨려 다른 학생들이 그 학생을 싫어하도록 하기

(2) 언어적 괴롭힘

- 욕하거나 심하게 놀리기
- 무서운 말로 위협하기
- 신체적 특징이나 외모에 대해 험담하기

(3) 물리적 괴롭힘

- 때리거나 발로차기
- 고의로 물건을 망가뜨리기
- 돈이나 물건 빼앗기

또한 이봉건, 남재봉, 이종연, 이상익, 황순택, 김수현, 이재신(2001)의 연구에 의하면 집단적으로 행해지는 가해 사례 또한 보고되어 있는데, 집단 따돌림 가해 내용으로 ‘무시하거나 같이 놀지 않는다’, ‘욕하고 놀리며 망신을 준다’, ‘시비를 건다’, ‘다른 사람과 못 놀게 한다’, ‘하기 싫은 일을 억지로 시킨다.’, ‘돈이나 물건을 빼앗거나 감춘다’, ‘폭행을 한다’ 등이 포함되어 있다.

3. 상담전략

3.1 예방 프로그램

3.1.1 학교폭력예방재단의 학교폭력 예방 교육 프로그램

청소년폭력예방재단(2009)의 학교폭력 예방 교육 프로그램은 일반 청소년을 대상으로 한 학교폭력 예방을 위한 프로그램이다. 학교폭력 예방 교육 프로그램은 학교폭력 예방을 위한 인성적 측면에 초점을 맞추고 있으며 프로그램의 구성 내용이 주로 단순 활동들로 구성되어 있다.

이봉주 등(2009)은 학교폭력예방 프로그램이 참여한 학생들의 학교폭력에 대한 허용적 태도를 감소시켰고, 이는 다시 직접적 또는 폭력에 대한 대처능력을 매개로 하여 학교폭력 감소와 학교안전감 증대라는 궁극적 성과에 유의미하게

작용하는 것으로 나타나 학교폭력 인식과 태도의 변화가 학교폭력예방의 효과에 중요한 요소라고 강조하였다.

하지만 청소년 학교폭력 가해학생의 심리적 특징을 반영하고 있지 못하다는 점의 한계를 가지고 있어 학교폭력 가해자에게 적용하기 어렵다(허승희, 최태진, 2008). 이에 김지영, 정정숙(2011)은 청소년폭력예방재단(2009)의 프로그램을 기초로 학교폭력 가해 청소년의 심리적 특성인 공격성, 충동성, 적개심, 분노, 낮은 공감능력, 지배욕구 등을 고려하여 가해 청소년의 심리적 특성을 긍정적으로 변화시킬 수 있도록 프로그램을 수정하였다.

김지영 등(2011)의 프로그램은 총 12회기로 나누어져 있으며 내용 아래와 같다.

- 1회기 : 오리엔테이션, 자기소개, 화내기 유형 알아보기
- 2회기 : 화날 때 신체변화, 자기 진술문, 이완훈련
- 3회기 : 나에 대한 집중분석, 행동 전에 생각 먼저 하기
- 4회기 : 유형별 친구 이름 적어보기, 우정관계 지수
- 5회기 : 내가 본 나, 네가 본 나
- 6회기 : 생각이라는 블랙박스, 내가 화를 내는 이유?
- 7회기 : 합리적 생각의 전환, 효과적인 대화를 위한 지침
- 8회기 : 듣기 싫은 이야기, 듣고 싶은 이야기
- 9회기 : 용서와 화해, 사슬풀기
- 10회기 : 나를 사랑하기, 버리고 싶은 나, 되고 싶은 나
- 11회기 : 대화의 기술, 의사소통의 일반통행 쌍방통행
- 12회기 : 내 삶의 주인은 나, 미래여행 떠나기, 소감 나누기

김지영 등(2011)의 프로그램 효과는 남자 중학생 16명을 실험집단과 통제집단으로 무선할당하여 검증을 실시하였는데 가해행동, 공격성, 충동성 척도 점수가 프로그램에 참여한 학생들의 점수에서 감소하는 경향성이 있는 것으로 보고되었다.

3.1.2 생명존중교육 프로그램

학교폭력은 가해와 피해의 구별이 불분명하며 한 학급의 대다수 아이들이 학교폭력에 가담하는 경향이 있다. Salmivalli 등(1996)의 연구는 가해우와 피해우로 이분되었던 기존 또래 괴롭힘 연구에서 벗어나 또래 괴롭힘에 참여하는 역할에 대한 집단 맥락적인 접근을 시도하였다(차윤희, 2005). 이러한 시도와 더불어 김가령, 전영주(2013)은 생명존중교육 프로그램을 고안하여 학생들의 학교폭력에 대한 태도의 변화를 주고자 하였다. 운영방식은 아래 회기와 같다.

1회기~2회기 : 삶의 가치를 발견하여 자존감을 높인다.

3회기~4회기 : 청소년 문화 속에 있는 생명경시 행동을 돌아보게 하여 생명존중 의식을 강화시킨다.

5회기~6회기 : 자살에 대한 올바른 지식을 습득하고, 올바른 태도를 갖는다.

7회기~8회기 : 프로그램이 학교폭력 변화와 어떤 관련성이 있는가를 검토한다.

김가령 등(2013)은 중학생 60명을 프로그램에 참여시켜 사전-사후 유사실험설계 모형을 통해 효과를 검증했는데 실험집단과 통제집단의 학교폭력 태도에 대해 미치는 효과가 통계적으로 유의미한 차이가 있는 것으로 나타났다. 즉 김가령 등(2013)의 연구에서는 생명존중 프로그램을 통해 학생들이 덜 폭력적으로 변하고 피해의식을 덜 가지게 되고 방어적인 태도와 폭력에 대한 동조적인 태도가 변화된 것으로 보고하고 있다.

3.2 인지적 전략

3.2.1 이영선, 권정혜, 이순묵(2006)의 문제해결적 집단상담

이영선, 권정혜, 이순묵(2006)은 집단따돌림 가해청소년과 피해청소년들을 위한 문제해결적 집단상담을 고안하였다. 문제해결적 집단상담의 목표는 가해자와 피해자가 자신과 타인의 공통점과 차이점을 알고 서로에 대해 이해하며, 대인관계 문제해결 능력을 익혀 집단따돌림에 개입된 청소년들이 보일 수 있는 사회정보처리에서의 오류를 감소시키는 것이다. 이를 통해, 문제 상황에 효율적으로 대

차함으로써 집단따돌림 가해 및 피해 청소년이 가지고 있는 정서적인 고통을 완화시키고 궁극적으로는 집단따돌림 현상을 감소시키는데 있다.

이를 위해 집단상담 초반에는 자기개방과 협동이 필요한 게임을 통해 정서적, 신체적 친밀감을 형성하도록 하고 소외체험을 통해 집단따돌림의 부정적인 영향에 대해 인식하도록 하였다. 그리고 자신과 상대방의 차이점 및 유사점, 자신의 대인관계 양상 및 갈등해결전략의 특징을 탐색함으로써 대인관계와 관련된 자기인식을 높이도록 하였다. 문제해결적 집단상담의 회기별 내용은 아래와 같다.

〈문제해결 집단상담 프로그램의 각 회기별 내용〉

- 1회기: 프로그램 및 자기소개(자기소개, 집단규칙 정하기, 인생곡선 그리고 발표하기)
- 2회기: 친밀감 형성 및 소외 체험하기(친밀감 형성위한 단체 게임, 소외체험: 게임이 진행되는 동안 집단원 중 한 명을 게임에 참가하지 못하게 함. 이를 돌아가면서 모든 집단원들이 체험. 소외체험 후 의견 나누기)
- 3회기: 서로의 차이 및 친구관계 인식하기(각자의 장단점을 조별로 나누어 작성 후 발표, 자신의 대인관계 망을 그려 탐색하기)
- 4회기: 문제해결 1: 감정인식: 감정카드를 사용해 여러 가지 감정에 대해 명명하고 특정 감정이 생길 때의 상황, 그 때 경험하는 신체반응, 생각, 대처방식 등에 대해 작성하기. 집단따돌림과 관련된 상황을 제시하고 그때 경험하는 감정 및 신체반응, 사고 등을 인식하기)
- 5회기: 문제해결 2: 갈등해결방식인식: 갈등상황을 제시하고 그 상황에서 느낀 감정, 사고, 대처방법 토론. 자신의 갈등해결양식 찾기
- 6회기: 문제해결 3: 문제해결단계: 갈등상황에 문제해결 4단계 적용하기
- 7회기: 문제해결 4: 의사소통기술훈련: 의사소통방법 배우기(I-Message), 문제해결단계와 의사소통 방법을 사용한 역할극하기
- 8회기: 프로그램 정리 및 마무리: 자신의 변화된 모습 찾기, 버리고 싶은 특성을 쓰고 버리기.

이영선 등(2006)은 39명 피험자를 치료집단과 통제집단으로 구분하여 효과를

검증했는데 피해자의 경우 치료집단이 통제집단에 비해 피해횟수가 유의미하게 감소하는 경향이 있었다. 가해자의 경우 타인의 행동을 적대적으로 해석하는 경향과 철수 반응이 통제집단에 비해 감소한 것으로 나타났다.

가해유형 5 : 언어적 폭력 가해

1. 유형특징

언어폭력은 신체에 직접적인 폭력을 행사하는 것이 아니라 정서나 감정 등 정신적으로 부정적인 반응을 불러일으키는 폭력으로 놀림, 심한 욕설, 헐박, 사이버 폭력 등이 있다. 즉, 말하는 사람의 의도적, 비의도적 언어행위를 통해, 듣는 사람이 압도되거나 강요되는 상황에 처함으로써 심리적 고통이 야기되는 것을 말한다(오혜영 외, 2009). 예를 들어 여러 사람 앞에서 외모를 놀리거나 상대방을 비하하는 내용을 지속적으로 말하거나 그런 내용의 글을 인터넷 등에 올리는 행위, 별명을 부르거나 말로 위협·협박하거나 개인적으로 약점을 들춰서 괴롭히는 행위, 빈정거리거나 조롱하는 행위, 거짓말로 소문을 내거나 나쁜 내용을 퍼뜨리는 행위 등이 이 유형에 속한다(박송지, 2010, 서울특별시 중부교육지원청, 2012). 언어폭력의 특징은 물리적인 힘을 수반하지 않는 대신 폭언이나 위협의 고지 등으로 분위기를 가해자 중심으로 만들고 이를 통해 불안과 공포 심리를 조성하고 피해자의 의사의 자유를 심각하게 침해한다. 통상적으로 물리적인 폭력이나 금품갈취 등의 행위에 선행하거나 이들 행위에 수반하여 동시에 행하여지는 것이 보통이나 그 자체만으로도 상당한 위협과 피해자의 의사에 영향을 미칠 수 있다(박범규, 2009).

청소년기는 자신의 말이 다른 사람에게 어떤 생각과 기분이 들게 할 수 있는지에 대한 충분한 이해가 부족하여 쉽게 언어폭력의 가해자가 될 수 있는 시기이다. 또한 언어폭력에 노출이 되었을 때 자신을 방어할 수 있는 다양한 대처방법에 대해 잘 알지 못하여 쉽게 상처를 받을 수 있는 시기이기도 하다(오혜영 외, 2009).

이 유형은 성숙에 포함되어 있으며 심각성과 비심각성에 걸쳐 있다.

1.1 언어폭력 유형 특징

1.1.1 정서적 특징

언어폭력 가해자들은 자신의 폭력적인 언어를 상대방이 어떻게 느끼고 받아들일 수 있는지에 대한 공감능력이 부족하다(오혜영 외, 2009). 또한 가해자들은 타인에게 욕설을 한다든가, 상대가 갖고 있는 약점을 확대 과정선전하거나 별명 등 좋지 않은 방향으로 이용함으로써 자신의 욕구불만을 해소한다(곽영길, 2007). 박경현(2001)에 따르면 대부분의 언어폭력은 상대방의 자아개념을 손상시키거나 상대방에게 모욕감을 주어 상대적으로 자신의 자아존중감을 높이고자 할 경우에 발생된다. 즉, 언어폭력의 사용은 상대방의 기세를 꺾음으로써 자아개념을 손상시키고 자신의 우월감을 확인하며 집단 내에서는 친구들과 연대감을 확인하게 한다는 것이다. 이는 타인에 대한 배려심의 부족에서 원인을 찾을 수 있으며 따라서 타인의 관점을 간접적으로 경험해 보는 기회를 제공하여 자신의 언어생활을 반성해 보게 하고 언어폭력의 심각성을 인식할 필요가 있다(이수영, 2010).

박민정(2006)은 또래 집단에서 자신의 위치를 확인하고자 혹은 자신을 또래 집단에서 돋보이게 보이려 하는 의도에서 언어폭력을 사용한다고 하였다.

구자관(2008)은 누적된 긴장감을 해소하기 위해 일상에서 부딪히는 불유쾌한 감정을 파괴적인 강렬한 언어로 강하게 표출함으로써 긴장감을 즉각적으로 해소하기 위해 언어폭력을 사용한다. 또한 상대적으로 힘이 없는 사람들에게 억압, 구속, 분노, 열등의식을 해소하는 것이다. 그리고 오윤성(2012)에 의하면 가해자는 사회적 고립감을 느낄 수 있으며 이전 피해경험이 있을 경우, 잠재적인 보상 심리가 존재할 가능성도 있다.

이와는 달리 집단 내에서 친구들과 연대감을 확인하고자 하는 경우로, 집단의 분위기에 휩쓸려 별다른 의식 없이 함께 언어폭력을 가하기도 한다(이순례, 2007).

1.1.2 행동적 특징

언어폭력의 가해자들은 학교 내외에서 선후배나 또래들을 상대로 놀림이나 조롱, 심한 욕설, 비난, 헐뜯기 등의 정서나 감정 등에 부정적인 반응을 불러일으키는 언어를 사용한다(이경희, 2012, 재인용)

박경현(2001)에 따르면 내면의 강렬한 정서를 언어로 방출하여 정서적 긴장감을 해소하고자 할 경우, 신체적 폭력을 절제하려고 할 경우도 언어폭력이 발생할 수 있는데 이러한 상황에서의 언어폭력은 자신의 사고나 정서를 전달하는 올바른 표현방법을 알지 못하기 때문에 발생한다. 따라서 의사소통훈련은 효과적인 의사소통 방법의 부재라는 언어폭력 유발 요인을 제거하여 언어폭력 예방에 도움을 줄 것이다(김나현, 2010).

피해학생의 복종이나 물질의 제공 등과 같은 보상뿐 아니라, 주변 또래들의 적극적인 동조 또는 암묵적 승인 등이 강화효과를 갖게 하기 때문에 동조자들이 강화자 역할을 할 수 없게 만들 필요가 있다(이수영, 2010).

1.1.3 인지적 특징

청소년의 대뇌발달을 추적해 보면 감정을 표현하는 변연계는 거의 완성된 반면, 그것을 억제하고 통제하는 전전두엽은 18-21세가 되어야 성숙한다. 그래서 청소년은 작은 일에 시비를 걸고 싸움을 하고 어렸을 때부터 거친 언어를 많이 들었을 경우 해마 크기가 작고 일부 뇌 회로 발달이 늦게 된다. 즉 과거에 거친 언어를 많이 들은 아이일수록 해마 크기가 평균보다 작은 것이다. 따라서 피해자뿐 아니라 가해자 역시 뇌 해마 크기가 작고 뇌 회로 발달도 늦은 것이다. 이것은 자신의 감정을 적절하게 표현하지 못하기 때문에 뇌 발달이 잘 안되는 것을 뜻한다.

그리고 자신이 사용하는 말을 크게 인식하지 않고 습관적으로 사용하기 때문에 스스로 하는 말이 언어폭력인지조차도 모르는 경우인데 언어폭력에 대한 인식부족이 원인이 되기도 한다(박민정, 2006).

1.1.4 환경적 특징

공격적, 폭력적 언어 및 행동 등에 부모의 양육태도가 영향을 주며 폭력적 게임, 욕을 섞어 이야기하는 언어습관 등 또래문화의 영향도 있다(오혜영 외,

2009). 부모의 공격적, 폭력적 언어 및 행동 등 직접적 학대에는 습관적으로 소리를 지르거나 무시하는 행동, 폭언 및 계속해서 의식적 무의식적으로 거부하는 행동이나 표정 등을 말한다(김혜련, 1994). 부모의 언어폭력은 청소년들의 뇌의 연결통로에 상처를 입혀 분노와 우울증, 이해력 부족, 언어처리 상의 문제를 일으킨다. 부모의 언어폭력은 청소년에게 모욕감이나 분노감, 낮은 자존감 등 심리 정서적으로 부정적인 영향을 미치게 되며 폭력적 언행에 대한 허용도를 높이고 폭력을 학습하도록 한다. 또한 다른 문제상황에서 폭력적 행동을 야기할 가능성을 높인다(최병순, 2010).

2. 보고된 사례

2.1 언어적 성모욕(성 심각-가해 심각하지 않은) 유형

서울대학교 성희롱·성폭력상담소(2003)에 의하면 성적으로 모독하는 별명이나 호칭 사용, 신체나 외모에 대한 모욕이나 조롱, 음담패설, 여성이나 남성다움을 강조하는 언행 등이 이 유형에 포함된다.

2.2 언어적 놀림과 모욕(성 심각하지 않은-가해 심각하지 않은) 유형

언어적 놀림에는 별명 등을 부르는 행위, 신체의 일부분을 장난삼아 놀리는 행위, 은어 등을 사용하여 빈정거리거나 조롱하는 행위 등이 있으며 언어적 모욕에는 욕설이나 저급한 언어를 사용하는 행위, 하고 싶지 않거나 부당한 행위를 강요하는 행위, 의도를 가지고 악의적인 소문을 일부러 퍼뜨리는 행위, 성격·능력·배경 등을 공격하는 행위 등의 인신공격이 있다(오혜영 외, 2009). 구체적인 형태로는 야유하거나 비아냥거리거나 깔보는 듯한 어조 사용, 거센소리나 된소리, 경음 또는 격음 사용, 감각적이고 금기적인 표현 사용, 비속어나 은어 사용 등이다(노효송, 2008).

또한 메일 등으로 비난하는 메시지를 보내는 행위, 험담을 하는 행위, 조롱하거나 비웃는 행위, 모욕을 주는 행위(다른 사람이 누군가를 모욕하도록 설득하는

행위를 포함), 약점을 들춰서 괴롭히는 행위, 인터넷 등에 본인이 싫어하는 별명을 올리며 놀리는 행위, 나쁜 소문을 퍼뜨리는 행위, 말을 걸어도 무시하고 면박을 주는 행위, 학교 게시판이나 인터넷 사이트에 비방·협박하는 글을 올리는 행위 등도 포함된다.

여러사람 앞에서 상대방의 명예를 훼손하는 구체적인 말(성격, 능력 배경 등)을 하거나 그런 내용의 글을 인터넷, SNS 등으로 퍼뜨리는 행위(명예훼손), 여러사람 앞에서 모욕적인 용어(생김새에 대한 놀림, 병신, 바보 등 상대방을 비하하는 내용)를 지속적으로 말하거나 그런 내용의 글을 인터넷, SNS등으로 퍼뜨리는 행위(모욕), 신체 등에 해를 끼칠 듯 한 언행(죽을래 등)과 문자메시지 등으로 겁을 주는 행위(협박) 은 언어폭력에 해당되는 학교폭력에 해당된다. 또한 본인의 의사에 반하는 행동을 강요하는 행위(강제적 심부름)를 하거나, 폭행 또는 협박으로 상대방의 권리행사를 방해하거나 해야 할 의무가 없는 일을 하게 하는 행위(강요)도 강요에 학교폭력에 해당된다.

3. 상담전략

3.1 정서적 전략

청소년기의 발달 특성상 불안정과 갈등과 도전이 클수록 분노를 경험하는 시공간도 그만큼 늘어난다. 교육과학기술부(2012)에 따르면 청소년들의 마음의 상처와 그로 인한 분노를 다스리기 위하여 다원적이고 지속적인 연습과 훈련이 필요한데 ‘감정을 직접 말과 글로 표현하기’, ‘나 전달법’ 사용하기 등이 있다. 또한 분노를 표현하는 방법에 대한 생각, 분노 표현에 대한 주의, 감정에 이름 붙이기 등의 분노조절기법을 활용도 유용하다

3.2 행동적 전략

이수영(2010)의 연구에서 욕설의 정당성, 분노 통제하기, 무시하지 않기, I-message로 표현하기, 다른 해결방법 찾기 등으로 언어폭력 예방을 위한 집단상

담 프로그램을 개발하였는데 언어폭력행동 중 욕설, 조롱, 희롱 영역에서 프로그램 참가 후 유의미한 효과가 나타났다. 또한 집단 참가자들 스스로도 언어폭력행동이 많이 줄었음을 느끼고 바른 언어생활에 대한 긍정적인 태도를 가지게 되었다고 보고하고 있다.

김나현(2010)은 언어폭력을 예방하기 위한 목적을 가지고 자아개념 손상과 모욕감을 하위 영역으로 하여 각각이 하위 영역에서 효과적인 의사소통 훈련을 위해 필요한 4가지 요소인 자기표현하기, 경청하기, 공감하기, 문제해결하기를 익히도록 구성된 초등학교 고학년 대상 집단상담 프로그램을 개발하였다. 집단상담 프로그램 평가 및 학생들의 상호관찰 내용을 통해 많은 학생들이 같은 상황에서도 비폭력 언어를 사용하려고 노력하였고 폭력적 언어로 말싸움을 하기보다는 비폭력 언어표현으로 서로 장난을 치면서 웃고 넘어가는 등의 효과를 나타내었다.

소유진 외(2011)은 초등학교 저학년을 대상 집단상담 프로그램을 개발하였는데 욕의 영향력에 대한 토의, 비폭력 언어로 자기표현하기, 상황에 맞는 말 찾기, 비폭력 언어로 자기표현 게임하기, 다짐카드 쓰기 등으로 구성하였고 동반감, 인정, 정서적 안정 등에서 유의미한 차이를 보였다. 회기가 거듭되면서 비폭력적인 언어 사용 연습이 늘고 자연스럽게 폭력적 언어사용이 감소함으로써 긍정적 자아개념이 증진되는 효과가 나타났으며 정서적 유대감도 형성되었다.

EBS <다큐프라임 : 청소년 특별기획 - 언어폭력 개선 프로젝트>에서 미국 뉴햄프셔 공립학교의 특별한 수업을 소개했는데 인터넷에 댓글을 달 듯 친구가 쓴 글에 긍정적인 댓글을 써주고 그렇게 쓴 글을 친구 등에 붙인다. 매우 간단한 수업인 것 같지만 아이들은 이 수업을 통해 예의와 친절을 배우게 된다.

3.3 인지적 전략

비폭력대화는 단순히 말하는 방법이나 기술이 아니고 우리 자신의 본래 모습을 우리 자신에게 상기시켜주면서 우리가 원하는 것을 찾을 수 있는 곳에 우리 의식을 집중하도록 도와주는 것이다. 비폭력대화의 요소는 평가하거나 비판하지 않고 있는 그대로 관찰하기, 관찰에 대한 슬픔, 기쁨, 아픔, 즐거움, 두려움, 외로

움 등 느낌 알아차리기 등이 있다.

임선희(2013)에 의하면 언어폭력을 예방하기 위해서는 자기주장훈련, 의사소통훈련, 인간관계 훈련 등을 받는 것이 도움이 된다.

나카가와아키오(2012)에 의하면 언어폭력의 가해자는 자신의 폭력행위를 인정하지 않고 책임전가하는 경향이 현저하다. 나아가 커뮤니케이션을 기피하려는 경향도 뚜렷하므로 가해자가 자신의 행위를 객관적으로 관찰함으로써 자신의 언행이 폭력성을 내재한다는 사실을 확인케 하는 환경을 제공해야 한다. 즉, 가해자가 자신이 행한 발언이 폭력성을 띄었고 그로 인하여 피해자가 정신적인 피해를 입었는가를 얼마나 심도 있게 자각하느냐가 해결의 열쇠가 된다.

그리고 이수영(2010)에 의하면 타인의 관점을 간접적으로 경험해 보는 기회를 제공하여 자신의 언어생활을 반성해보게 하고 언어폭력의 심각성을 인식할 필요가 있다.

무엇보다 중요한 점은 재발방지이다. 따라서 추후에 가해행동이 재발되지 않도록 주의를 주고 재발할 경우 심각한 수준의 처벌을 받을 수 있음을 알려주어야 한다(교육과학기술부, 2012).

학교폭력 사안처리 Q&A(2012)에 의하면 카톡, 블로그 등 악플 및 언어폭력을 통한 사이버따돌림, 피해학생을 괴롭히기 위한 동영상을 블로그에 올려 유포하는 것은 피해학생으로 하여금 마음의 상처를 받게 하기 때문에, 단순 가담일지라도 학교폭력의 대상이 된다는 사실을 학생들에게 인지시켜야 한다.

김영혜 외(2012)에 의하면 어린 시절부터 놀던 성관련 놀이에서 언어적 행동적습관이 심각한 수준의 성희롱 행동으로 연결되기도 한다. 즉 남자 청소년이 자기가 행한 성희롱이 어린 시절에 있을 수 있는 놀이쯤으로 인식한 채 어른이 되어 직장생활을 하게 될 수 있다. 그럼에도 불구하고 학교, 가정 및 정부가 성희롱이 처벌 대상이라는 사실을 청소년들에게 체계적으로 교육하지 않는다면 미래의 범법자가 되는 것을 방치하는 셈이 될지도 모른다. 하지만 아동기부터 청소년기에 이르기까지 체계적인 학교 성교육을 통하여 성희롱의 개념을 인식시킴은

물론 어릴 때부터 성희롱을 올바로 비판할 수 있도록 계획적으로 교육시킨다면 성인이 되었을 때에 성희롱 사건 언어적 육체적 및 시각적으로 발전하는 것을 막을 수 있을 것이다.

3.4 연계 전략

교육과학기술부(2012)에 따르면 언어폭력의 실제적 해결을 위하여 언어사용이 지닌 피해, 타인 공감하기, 소통능력 키우기 등의 언어폭력의 가해자와 피해자의 심리적 치료 상담 프로그램 및 매뉴얼을 개발하고 이를 교육할 수 있는 상담 전문가를 양성하여 운영하는 기관이 마련되어야 한다. 이와 함께 언어문제의 심각성 정도를 진단할 수 있는 도구개발도 병행될 필요가 있다. 따라서 언어폭력 상담 전문가는 상담과 언어 두 분야에서 모두 전문성을 지녀야 하고 청소년 언어 문제를 전문적으로 상담하는 기관을 새로이 설립하거나 기존의 청소년 상담 기관에 추가로 ‘언어문제 상담 프로그램’을 운영해야 한다. 이와 같은 언어폭력 상설 상담기구 마련을 통해 지속적으로 문제를 해결할 수 있으며, 전문가를 통한 질 높은 상담 서비스를 제공할 수 있다. 그리고 언어문제 진단 도구를 통해 문제의 정도와 원인을 객관적으로 분석하여 개선 효과를 높일 수도 있다. 그러나 무엇보다 중요한 것은 언어폭력 전문 상담 시관을 인터넷 포털 검색 기구들을 포함하여 각 신문 방송사, 그리고 문화적 공공성을 띤 모든 웹 공간에서 운영하도록 하는 방향으로 적극적인 실천 노력을 펼칠 필요가 있다. 청소년보호위원회, 방송통신 심의위원회, 영상물등급위원회, 게임물등급위원회 등의 심의 기관에 언어 심의에 대한 협조가 필요하며 언어를 개선할 수 있는 방송 콘텐츠 개발 역시 필요하다.

도움 받을 수 있는 기관은 일반 언어폭력 관련 기관과 사이버폭력 관련기관이 있는데 일반 언어폭력 관련기관으로는 학교폭력SOS지원단(1588-9128), 학교폭력 예방재단(<http://www.jikim.net/> 02-585-0098), 한국청소년상담복지개발원(<http://www.kyci.or.kr/> 02-730-2000), 전국 청소년상담복지센터 등이 있으며, 사이버폭력 관련 기관으로는 경찰청 사이버테러대응센터(www.netan.go.kr/ 02-393-9112)가 있다.

4. 사법처리 및 법률 적용

‘언어폭력’이란 말로 헐박이나 욕설을 해서 상대방에게 상처를 주는 것을 말하며, 사이버 모욕죄나 인터넷 명예훼손죄, 공포심을 유발할 경우에는 사이버 스토킹으로 처벌을 받을 수 있다.

「형법」에 따른 처벌규정에 의하면 모욕은 1년 이하의 징역이나 금고 또는 200만 원 이하의 벌금(「형법」 제311조)에 처하며 “사이버 모욕죄”는 어떤 사람에 대한 사실이 아닌 내용을 많은 사람이 알 수 있도록 인터넷에 경멸적 감정을 담아 기재해 그 사람에 대한 사회적 평가를 훼손시킬 때 인정되는 죄이며(대법원 2003. 11. 28. 선고, 2003도3972 판결 참조) 사이버 모욕죄는 주로 많은 사람이 볼 수 있는 인터넷에 상대방에게 욕설 등을 한 경우에 인정되고, 1년 이하의 징역이나 금고 또는 200만 원 이하의 벌금에 처해진다(「형법」 제311조). ‘사이버 스토킹’은 공포심이나 불안감을 유발하는 글이나 소리, 영상 등을 반복적으로 상대방에게 보내는 것이며(「정보통신망 이용촉진 및 정보보호 등에 관한 법률」 제44조의7제1항제3호 참조) 스토킹을 한 사람은 1년 이하의 징역 또는 1천만 원 이하의 벌금에 처해진다(「정보통신망 이용촉진 및 정보보호 등에 관한 법률」 제74조제1항제3호). ‘인터넷 명예훼손’은 어떤 사람을 헐뜯기 위해 많은 사람이 볼 수 있는 인터넷에 사실인 내용이나 거짓의 내용을 기재해 그 사람의 명예를 훼손했을 때 인정된다(서울중앙지방법원 2008. 9. 11. 선고, 2008노1719 판결 참조). 인터넷 명예훼손에 대한 처벌규정은 명예를 훼손한 사람은 3년 이하의 징역이나 금고 또는 2천만 원 이하의 벌금에 처해진다(「정보통신망 이용촉진 및 정보보호 등에 관한 법률」 제70조제1항).

학교폭력 사안처리 Q&A(2012)에 의하면 단순한 말다툼이 아니라 욕설 등 언어폭력이 있었다면 학교폭력 사안이므로 담임교사가 종결할 수 없음을 유의해야 한다. 가해행위로 인해 피해학생에게 신체·정신 또는 재산상의 피해가 있었다고 볼 객관적인 증거가 없고, 가해학생이 즉시 잘못을 인정하여 피해학생에게 화해를 요청하고, 이에 대해 피해학생이 화해에 응하는 경우에는 담임교사가 처리할 수 있고, 담임교사는 조치사항에 대하여 학교폭력 전담기구에 알리고 종결할 수

있다. 따라서 117에 신고 되어 학교에 통보된 사안이라 하더라도 담임교사가 종결할 수 있는 사안에 해당된다면 담임교사가 사건을 종결할 수 있다. 학생 간 욕설 등 언어폭력이 있어 피해학생이 모욕을 느끼는 등 심리적 고통을 호소하는 경우 명백한 학교폭력 사안으로 담임교사는 자체 종결하지 못하고 전담기구 소속 교사에게 사실을 알려 학교폭력 사안 조사를 진행해야 한다. 또한, 담임교사가 종결한 사안이라 할지라도 이후에 피해학생 및 그 보호자가 자치위원회 개최를 요구할 경우 자치위원회를 개최하여야 한다(학폭법 제13조 제2항 참조). 가해행위 자체가 피해학생에게 정신적인 피해를 야기함이 명백한 경우에는 가해행위로 인한 신체·정신 또는 재산상의 피해가 있었다고 볼 객관적인 증거가 명확한 경우가 많으므로 자치위원회가 소집되어야 한다.

가해유형 6 : 신체적 폭행 및 금품갈취

1. 유형특징

유형 6에 포함된 내용들은 ‘집단·단독으로 폭행했다, 도구나 물건으로 폭행했다, 칼과 같은 흉기로 가해했다, 주먹이나 발로 때렸나, 신체적 고통을 주었다’ 등으로 1차원 성(性)적 가해내용은 적고 2차원 심각한 가해에 해당되는 내용들이었다.

폭력가해 학생에게 나타나는 개인·심리적 특성은 정서 불안적 요인을 가지고 있고 공격성이 높을수록, 분노통제력, 자신에 대한 만족 및 수용정도, 대인관계 능력, 공감능력이 낮을수록, 반사회적 행동에 대해 우호적 태도를 가질수록 학교폭력을 행할 가능성이 큰 것으로 나타났다(고성혜, 1999; 신성섭, 1998; 이상철, 2005; 홍봉선·남미애, 2000; Megaree, 1966, 1971).

또한 폭력행동은 우울과 높은 관련성이 있는 것으로 나타나고 있으나 일반인들의 우울과 다를 수 있다는 점에서 어려움이 있다. 문제행동의 결과만 다를 것이 아니라 내재화된 우울에 대한 접근이 함께 이루어져야하며 보다 우울과 폭력행동의 관계를 보다 구체적으로 살펴볼 것을 제안하고 있다(강태신 외 2008; 문경주, 2004; 오종은 2013; 최정아 2010).

가족요인은 가정폭력, 부모의 자녀 지도방식, 부부간의 관계로 나타나고 있다. 폭행이나 학대를 경험한 경우, 부부간 갈등이 높을 경우, 부모의 자녀 지도 방식에 있어 지나치게 엄격하거나 허용적일수록, 강압적인 대응방법(체벌)을 사용할수록 학교폭력의 가해자가 될 가능성이 높은 것으로 나타났다(김준호, 2002; 이상철, 2005; 최자은 1998).

학교에서도 가정과 마찬가지로 교사의 폭력적 훈육방법이 청소년들을 폭력적

으로 훈련시키는데 중요한 영향을 미친다고 밝히고 있다(김준호, 1997).

또래요인은 비행경험이 많은 친구와 어울리는 정도가 높을수록, 자신이 속한 집단에서 폭행을 당하거나 폭력행동을 목격, 친구들의 폭력 허용도가 높을수록 폭력을 행할 가능성이 높은 것으로 나타났다(유철조, 2000; 이상철, 2005).

이 외에도 청소년들의 유해매체에 대한 빈번한 노출은 실생활에 대한 감정반응을 둔화시키며 폭력장면의 미화는 폭력에 대한 우호적인 태도를 형성케 하고, 분노 상태에서 폭력행동을 야기 시킬 수 있음을 밝히고 있다(구창모, 1992).

1.1 정서적 특징

1.1.1 공격성

폭력가해 학생에게 가장 많이 나타나는 개인·심리적 특성은 공격성이다. 이들은 공격성이 강하기 때문에 자기의 욕망이나 감정이 작동하면 사회질서나 규범을 고려하지 않고 감정대로 행동한다. 이들의 공통점은 한 걸 같이 정서 불안적 요인을 가지고 있다는 것이다(이상철, 2005). Megaree(1966, 1976)는 공격성과 비행 간의 관계가 있다는 점은 인정되지만, 통제의 정도에 따라 보이는 비행 양상은 다르다고 지적하였다. 과소통제형은 행동 억제의 힘이 약하고 충동성이 강한 사람으로 이런 성격이 반사회적 경향성과 결부되면 반사회적 성격장애자가 될 수 있고, 과잉통제형은 지나치게 자제력이 강한 사람으로, 평소에는 폭력적으로 행동하는 것을 지나치게 억제하는 경향이 있다고 하였다(고성혜, 1999, 재인용). 즉, 분노를 조절하거나 화를 참는 능력이 가해청소년의 폭력행동에 관계가 있다.

1.1.2 우울

학교폭력 가해청소년들의 비행이나 폭력행동은 우울과 높은 관련성이 있으나 우울을 다루는데 있어 어려운 점은 가해청소년들이 가지고 있는 우울이 일반인들의 우울과는 다를 수 있다는 점에 있다(오종은, 2013). 학교폭력 가해청소년의 경우 관념적 우울성향이 낮고(강태신 외, 2008), 자신의 우울을 잘 지각하지 못하며 지각하더라도 그것을 공격적 행동과 같은 은폐된 형태로 나타내기 때문에

정동적 우울성향도 낮다(Estevez, Murgui & Musitu, 2009). 내면적인 우울은 외현화된 문제행동을 통해 표출됨으로써 파괴적 행동과 기타 증상들에 의해 가려질 수 있으며(최정아, 2010), 외현화된 문제 행동은 우울의 한 증상이라고 볼 수 있다(문경주, 2004). 그러므로 심각한 폭력문제는 외현화된 문제행동의 결과만 다를 것이 아니라 내재화된 우울에 대한 접근이 함께 이루어져야하며 우울과 폭력행동의 관계를 보다 구체적으로 살펴보아야 한다(오중은, 2013).

1.1.3 정서불안(불만, 좌절, 낮은 자존감)

정서불안은 욕구가 충족되지 않으면 모든 생활에 대한 불만과 좌절이 거듭되어 가정, 학교생활에 대한 의욕상실로 연결되는 것으로 많은 학자들이 정서불안을 학교폭력의 요인으로 보는데 동의하고 있다. 소외감과 열등감이 증폭되어 성격이 비뚤어지며 이러한 내적·심리적 갈등은 반항, 파괴, 폭력 등의 반사회적 행동으로 나타난다고 본다(홍봉선·남미애, 2000).

이러한 폭력가해 학생들은 일반적으로 자신에 대한 만족 및 수용 정도가 낮아 자신을 못났고, 열등하며, 쓸모없고, 사랑 받을 만한 존재가 아니라고 느끼고 있으며, 자기 가정에 대한 만족도가 대체로 낮다. 이러한 낮은 자아 개념은 학생들로 하여금 폭력 등 다양한 문제행동에 참여하도록 한다(신성섭, 1998).

1.1.4 낮은 공감능력

왜곡된 가치관으로 정신적 빈곤으로 인한 타인의 고통에 대한 무관심, 이타성 결여, 이웃과의 단절, 상대에 대한 과잉경계 및 불신 풍조, 지나친 공리 우선주의, 노인과 약자에 대한 애정과 도움결여, 능력 만능주의 등이 학교폭력의 요인이라 할 수 있다(이상철, 2005).

가해청소년들은 자신의 분노감정에는 강하게 반응하지만 피해자의 정서적 상태는 무시하거나 회피함으로써 자신의 폭력행위를 정당화하는 태도를 유지하는 것으로 보여진다(오중은, 2013).

1.2 행동적 특징

청소년 폭력행동(violent behavior)은 일괄적으로 설명하기 어려운 개념으로 비행행동(delinquent behavior), 공격행동(aggressive behavior) 등의 용어로 사용하는 경향이 있다(오종은, 2013).

일반적으로 가해학생은 주도적 공격자와 반응적 공격자로 구분된다(Dodge & Coie, 1987). 주도적 공격자는 전형적인 가해학생으로서 폭력에 대해 적극적인 태도를 취하고 타인을 지배하려는 욕구가 강하다(Stephenson & Smith, 1989; Olweus, 1994). 피해경험이 없는 가해학생은 목적지향적인 공격행동을 하고 자신의 공격성을 통해 성공을 확신하며, 피해학생에 대한 고통에 대해서는 거의 의식하지 않는다(Schwartz et al., 1998).

학교폭력 가해학생의 개인적 특성은 충동적이고, 피해자보다 힘이 더 세며, 신체적으로 강하고, 타인에 대한 강한 지배욕과 피해학생에 대한 공감에 결여되어 있다(Olweus, 1991). 또한 학교폭력 가해학생은 충동통제능력이 부족하고(이춘재, 1999), 자신만만하고(Smith et al., 1994; Slee, 1995), 외향적이며(Boulton & Smith, 1994), 학업성취도가 낮고(Slee, 1995; Herren-kohl et al., 2000; Nansel et al., 2001), 음주나 약물을 남용(Ellickson et al., 1997; Kaltial-Heino et al., 2000)한다.

1.2.1 공격적 행동

Olweus(1993)에 따르면 가해학생들의 특징은 공격적이며, 일반학생들에 비해 폭력과 폭력적 수단을 적극적으로 사용하고, 타인을 지배하려하며 피해자에 대한 동정심이 거의 없었다.

1.2.2 충동적 행동

가해학생의 또 다른 특징은 충동적 행동이다. 충동적 행동은 대개 깊이 생각하지 않은 채 즉각적으로 행동하는 것으로서 판단력 결함과도 관련된다. 또한 성적 혹은 금전적인 유혹이 있을 때 외형적으로 공격적 행동을 하거나 과잉행동을 하며, 순간적인 감정의 지배에 따라 예기치 않은 행동을 폭발적으로 일으키기도 한다(도기봉, 2007).

1.3 인지적 특징

1.3.1 낮은 문제해결능력

D’Zurilla와 Nezu(1982)는 사회문제해결이란 ‘일상생활 속에서 문제 상황들에 직면하였을 때, 효과적이고 적응적인 대처방안을 찾아내려는 개인의 인지, 정서, 행동적 과정’이라고 정의하고 있다.

폭력과 문제해결능력과의 관계를 다룬 선행연구(이미희 · 유순화, 2005)의 결과에 의하면 학교폭력 가해경험이 있는 학생들이 학교폭력 가해경험이 없는 학생들에 비해 일상생활에서 문제에 대한 인지능력과 해결능력이 부족하다고 하였다. 폭력 가해경험이 없는 학생들은 문제 상황에서 문제를 인식하는 능력이 높고, 신속하게 문제를 해결하려 하며, 문제에 대한 해결 목표를 명확히 하고, 대안적인 해결방안과 최상의 해결책을 선택하는 능력이 폭력 가해경험이 있는 학생들에 비하여 높게 나타났다.

또한 허규(1998)의 연구에 따르면 공격행동을 많이 하는 청소년들은 문제규정 능력, 대안산출 능력, 의사결정 능력이 낮은 것으로 나타났다.

1.3.2 폭력 허용도

폭력에 대한 태도는 폭력을 어떻게 바라보는가를 설명하며 폭력적 행동을 설명하는 중요한 요인이 되는 인지양식(김준호, 1992)으로 곤란한 상황에서 폭력적인 것과 비폭력적인 것 중 어떤 것을 선택할지에 대한 영향을 미친다.

폭력을 바라보는 태도의 하나가 폭력에 대한 허용적인 태도로 폭력의 필요성을 인정하고 정당성을 수용하는 태도이다(이서원, 2003). 이는 폭력 및 비합리적인 행위를 정당화한다는 점에서 법규범에 대한 태도와 불일치한 태도이며(김준호, 1992) 폭력의 발생상황에서 폭력의 원인을 제공한 것은 가해자인 자신이 아니라 피해자라는 식의 행위에 대한 정당화의 측면에서 볼 수 있다(오중은, 2013).

1.4 환경적 특징

1.4.1 가정요인

이상철(2005)에 따르면 가정에서 아동이나 청소년의 폭력적인 행동은 가족 상호작용의 양상으로부터 가장 크게 영향을 받는데 공격적인 아동의 부모는 아동의 잘못된 행동에 대해 언어적 설명보다는 신체적 벌을 가하는 등 보다 강압적인 대응방법을 사용하고 있는 것으로 나타났다.

또한 최자은(1998)은 가정의 사회화 과정에서 폭행이나 학대를 경험한 아이들은 다른 아이들에 비해 공감능력이 부족하고 충동적으로 행동하거나 비합리적인 신념과 반사회적 행위를 표출하는 경향이 많다는 것을 조사연구를 통해 입증하였다.

김준호(2002)에 따르면 부부간 불화는 가족성원들간의 관계 가운데 자녀의 문제행동과 부모로서의 역할수행을 어렵게 한다. 또한 자녀의 문제행동에 영향을 미치는 대표적인 부정적 요인이다. 부부간 불화는 아동의 공격적 행동 뿐 아니라 성인 범죄의 선행요인으로 주목받아 왔는데(McCord, 1979), 부부간 갈등은 부모에게 스트레스로 작용하여 부모로 하여금 부적절한 자녀 관리를 하도록 하며 중국에 가서는 자녀가 비행이나 반사회적 행동에 빠져들게 한다고 밝혔다.

또한 자녀의 폭력행동에 관해 부모의 구체적인 훈육태도 및 훈육방식과 연관하여 방임이나 방치, 일관성 없는 훈육, 과도한 신체적 체벌도 자녀의 비행에 영향을 끼친다고 하였다(김준호, 2002). 일관성 없는 훈육방식이 자녀의 문제행동을 초래한다는 것과 지나치게 과도한 벌은 자녀에게 많은 영향을 끼친다고 하였다.

1.4.2 학교요인

김준호(1997)는 제도화된 공식적 교육현장인 학교에서도 가정과 마찬가지로 교사에 의해 이루어지는 폭력적 훈육 또한 부모에 의해서 이루어지는 것과 마찬가지로 비록 의도하지는 않았다고는 하나 문제를 해결하는데 있어서 폭력이 효과적인 방법임을 배우게 하는 중요한 모델이 된다고 보고 있다. 즉, 교사에 의해 사용되는 폭력적 훈육방법이 청소년들을 폭력적으로 훈련시키는데 중요한 바탕이 되고 이는 다시 폭력사용을 정당화하는 인성 및 태도를 확립시키도록 촉진시켜 폭력적인 대인관계의 체계를 확립시킨다고 할 수 있다.

1.4.3 또래요인

이상철(2005)에 따르면 많은 청소년 문제가 친구와 함께 저질러지고 있고 비행 경험을 경험한 청소년은 그렇지 않은 청소년에 비해 친구관계의 영향에 대해 호의적인 감정을 가지고 있다고 한다. 위 연구 자료에 의하면 비행친구에 대한 연대와 비행간의 상호관계를 종단적으로 측정한 결과 비행친구에 대한 연대가 비행에 선행한다는 것으로 나타나 비행의 기술과 가치관을 습득하는 사회화 과정의 중요성을 보여주고 있다.

또한 유철조(2000)는 청소년은 자신이 속한 집단 내에서 친구들에게 폭행을 당하거나 폭력행동을 목격, 혹은 친구들의 압력에 의해 폭력을 학습하게 된다고 하였다.

1.4.4 대중매체

구창모(1992)에 의하면 대중매체의 폭력성은 비단 TV매체 뿐 아니라 영화, 비디오, 컴퓨터 게임, 각종 서적으로까지 확대하여 생각할 수 있으며 청소년들이 이러한 유해매체에 자주 접촉할수록 폭력행동에 대한 학습효과가 커진다는 것을 유추할 수 있다고 밝히고 있다. 결국 대중매체의 폭력에 대한 빈번한 노출은 실제 생활에 대한 감정반응을 둔화시키며 분노 상태에서 폭력을 행사하려는 동기를 조장하여 반사회적인 공격행동을 야기 시킬 수 있다. 또한 폭력 장면의 주인공을 영웅화하는 것은 폭력을 미화시키는 것으로 폭력에 대한 우호적인 태도를 형성하는 중요한 요인으로 작용한다.

2. 보고된 사례

학교폭력은 가해자의 구성원 수에 따라 개인적 폭력과 집단적 폭력(조직폭력)으로 나눌 수 있다. 개인적 폭력의 경우 가해자가 1명인 경우이고, 집단적 폭력(조직폭력)인 경우에는 가해자가 다수로 구성된 경우이다(이재상, 1989).

또한 폭력행동의 내용적 측면으로 신체적인 구타, 협박을 통한 금품갈취, 기물이나 남의 물건을 고의로 파손시키는 경우 등으로 나누어 볼 수 있다. 이는 크게

대인폭력과 대물폭력으로 유형화할 수 있다(Hill, 1997). 대인폭력은 신체적 고통이나 상해를 가할 의도나 그러한 의도가 있다고 인식되어진 행위를 말한다(한경혜, 김영희, 1999). 그리고 대물폭력은 고의로 물건을 부수거나 집어던지는 등의 행동을 통해 타인을 위협하거나 피해를 주는 행동을 말한다(이미리, 어주경, 1999).

마지막으로 표현적 폭력과 도구적 폭력으로 구분하는데 폭력 청소년은 한 번 정도 폭력을 사용하는 가벼운 폭력에서 무거운 흥기를 소지하여 남에게 신체적으로 손상을 주는 심각한 폭력까지 그 정도가 다양하나 청소년들은 주로 표현적 폭력을 하고 있는 것으로 나타난다(Garcia, 1997).

신체적 폭력은 개인적 혹은 집단적으로 타인에게 신체를 직접 사용하여 타인으로 하여금 고통을 수반하게 하는 행위이며, 물리적 폭력은 사람의 신체에 대하여 흥기 등 물리력을 행사하여 고통을 수반케 하는 행위를 말한다. 신체적 폭력에는 얼굴이나 머리, 몸통 등을 주먹으로 때리거나 발로 차는 행위, 머리로 들이받는 행위, 담뱃불로 지지거나 목을 조르는 행위, 팔다리나 손가락, 발가락을 비트는 행위 등이 있다. 물리적 폭력으로는 칼이나 송곳으로 찌르거나 둔기(각목, 몽둥이, 쇠파이프, 빗자루, 밀대, 의자 등)로 때리거나 휘두르는 행위, 병을 깨뜨려 찌르는 행위를 예상할 수 있다. 즉, 신체적·물리적 폭력은 얼굴이나 뺨, 머리 등을 주먹으로 때리거나 발로 차는 일상적 폭력과 담뱃불로 지지거나 흥기에 의해 심각한 상처를 입히는 상해 위험이 비교적 높은 폭력 등 두 가지로 나눌 수 있다(박용규, 2000).

3. 상담전략

3.1 정서적 전략

폭력가해 학생에게 가장 많이 나타나는 개인·심리적 특성은 공격성이다. 김지영·정정숙(2011)은 중학교 남학생 16명(실험집단 8명, 통제집단 8명)을 대상으로 공격성과 충동성을 낮추기 위해 자기·타인에 대한 이해 및 공감하기, 분노조

절하기, 사회적 기술 습득하기, 자기통제능력 기르기, 문제해결능력 기르기 등의 활동 등의 집단상담 프로그램을 실시하였다. 그 결과 공격성과 충동성 수준을 낮추는데 효과가 있는 것으로 나타났다.

오중은(2013)의 일반 중·고등학생 178명과 학교폭력 가해 처분을 받은 14세에서 19세까지의 청소년 114명의 우울, 불안, 분노표현양식, 폭력행동을 비교 분석한 연구에 따르면 가해청소년에게 전문적인 분노표현교육 실시가 필요하다고 하였다. 무엇보다 정서를 지각하고, 불안을 낮추며, 분노를 조절하고 표현할 수 있는 분노교육이 필요하다고 하였다. 가해청소년들은 우울이나 불안과 같은 정서를 적절히 느끼고 표현하기보다 분노나 정서의 영향을 받는 반응적 폭력행동으로 나타낼 가능성이 높기 때문이다. 따라서 정서지각력 및 분노표현에 대한 교육이 필요하다.

배임호·박정화(1997)의 보호관찰자를 대상으로 한 분노대처훈련프로그램 진행 결과 사고의 변화로 인해 폭력성향이 완화된 것으로 나타났다. 충동성이 줄어들면서 행동하기 전 생각할 여유가 생긴 것으로 나타났으며 왜곡된 사고에서 합리적 사고로 사고의 방식이 변화되었다. 훈련프로그램은 총 12회로 구성되어있으며 참여자들이 수행하게 되는 과제가 중요하다. 동기유발에서 자기진술훈련, 근육이완훈련, 분노 등 부적절한 부정적인 감정에 대한 대처, 성격검사, 문제해결과정 방식 습득, 역할극을 통한 훈련 등의 과정으로 이루어져 있다.

3.2 행동적 전략

사회적 기술훈련(Social Skills Training)은 구체적인 상황에 대한 구체적인 사회적 기술을 모방 및 리허설을 통해 적절한 행동을 강화시킴으로써 분노를 감소하려는 접근이다(김지현, 2003, 재인용). 모델링, 역할연습, 코칭, 그리고 사회적 강화로 이루어진 훈련 프로그램을 구성하고 강화 스케줄, 자극 일반화, 다양한 강화인자와 위계들을 사용하여 프로그램을 실시한 결과 분노문제를 지닌 내담자들에게 효과가 있는 것으로 나타났다(Kauffman & Wagner, 1972). 사회적 기술 훈련은 전통적인 심리 역동적 치료에 비해 강력한 대안을 제공한다. 기술훈련 프로그램은 효과적으로 사회적 반응을 이끌어내고 이것이 대인관계의 갈등과 이런

기술의 부족으로 인한 어려움을 해결하게 해준다(김지현, 2003, 재인용).

자기교시훈련은 불건전한 분노에 대한 표현방식이 쉽게 바뀌지 않는 이유를 고정되어진 자기진술패턴의 결과로써 행동이 나타나기 때문인 것으로 보고, 모델링을 통하여 새로운 자기진술을 학습시키는 방법이다. 자기교시훈련은 전형적으로 사람들이 능력을 적절하게 사용하도록 사고의 과정 또는 내재적 진술을 가르치는 것으로써, 비합리적 자기진술을 합리적으로 자기진술 하도록 하게 하는 훈련이다. 이것은 행동이 내적 인지요인인 언어의 영향을 받는다는 이론적 근거에서 출발한다. 즉, 아동의 문제행동은 언어적 자기지도의 비합리성에서 오며, 성인의 경우에도 대부분 부정적이며 비합리적인 자기진술 언어에서 부적응 행동이 유발된다고 본다(문재경, 1998).

Novaco(1975)가 분노조절훈련에 적용한 자기교시훈련은 세 단계로 구성된다. 제1단계는 인지적 준비단계로서 피훈련자는 분노의 인지적, 생리적, 행동적인 면의 긍정적이고 부정적인 기능과 그것의 선행조건에 관해 교육받는다. 제2단계는 기술습득 기간인데 피훈련자는 분노자극의 반응에 이용할 이완훈련과 자기교시적 시연의 형태로 제시되는 인지기능 등 대처기술을 배운다. 제3단계인 적용 훈련은 습득한 대처기술, 즉 자기교시의 기술을 여러 가지 분노유발 상황에서 이완, 깊이 숨 들이키기, 자기진술 등의 방법으로 문제 상황을 극복하는데 활용한다. 자기교시훈련을 공격적인 아동들의 행동을 재교육하는데 적용시켜본 결과 아이들의 공격행동을 통제하는데 효과적인 것으로 나타났다(박갑수, 1999).

3.3 인지적 전략

분노의 한 부분은 유발사건에 대해서 각 개인이 어떻게 반응하는가를 결정하며 그 핵심요인은 기본적으로 인간의 인지구조에 내재한다. 그리고 이 인지구조는 각 개인의 삶의 경험을 통해서 학습된다(Novaco, 1975). 개인의 의지는 정서를 유지하고 완화시키는데 중요한 역할을 한 뿐 아니라, 사람들은 인지에 의하여 감정이 고조되기도 하고 연기되기도 하며 강력하게 되기도 한다(안근석, 1991). 따라서 분노는 스스로 통제하기는 어려우나 인지적 접근을 통해 분노와 공격성에 대한 건설적인 대처 능력을 키울 수 있다고 본다(김지현, 2003).

김지현(2003)은 학교폭력문제로 경고 또는 징계를 받은 중학교 2학년 남학생 14명을 대상으로 실험집단과 통제집단을 각 7명씩 선정하여 인지행동주의 이론에 근거한 분노조절 프로그램을 매주 1회 총 8회 실시하였다. 프로그램은 Meichenbaum(1975)의 인지행동주의의 원리에 근거한 분노조절 프로그램을 재구성하였으며 초기 - 문제인식(분노상황 인식, 분노의 장·단점, 분노표현 상황 등) - 문제해결(합리적·비합리적 사고, 분노조절방법 훈련 등) - 종결의 단계를 따라 구성하였다. 그 결과 분노수준과 공격성을 감소시키는데 효과가 있는 것으로 나타났다.

손지영(2001)은 초등학교 5학년을 대상으로 공격신념, 사회정보처리검사, 정서조절능력과 공격행동간의 관계에 관한 연구에서 공격신념수준이 높은 아동일수록 상대방의 의도를 더욱 적대적으로 해석하였으며 공격반응을 더 많이 보이고 공격반응을 더 적합한 반응으로 평가하고 선정하였다. 또한 상대아동의 의도를 적대적으로 해석하는 아동일수록 목표 명료화 단계에서 공격적인 목표를 더 많이 설정하였으며 공격적 목표를 많이 설정한 아동일수록 반응생성단계에서 공격 반응을 더 많이 생성하였다.

따라서 가해청소년들의 공격성을 낮추기 위해서는 왜곡된 인지과정에 대한 개입과 현실적이고 적응적인 인지과정의 습득을 위한 교육과 훈련이 요구된다고 볼 수 있다(오종은, 2013).

학교폭력과 관련된 인지·정서·행동치료에 관한 선행연구를 살펴보면, REBT 집단프로그램을 개발하여 적용한 결과 비합리적인 사고나 부정적 감정을 긍정적 사고로 전환시키는데 도움이 된 것으로 나타났으며 대인관계능력도 향상된 것으로 나타났다(강은숙, 2007; 박성영, 2007; 염영옥, 1999; 유옥현, 2009).

문제해결훈련은 가해청소년(김주섭, 2000)과 비행청소년(이재경, 2000)들의 다양한 심리사회적 문제와 문제행동을 감소시키고 친사회적 행동을 향상시키는데 매우 효과적인 것으로 보고되고 있다. 개입의 초점을 부적응적 행동을 일으키는 근거로 간주되는 인지과정 즉, 인지, 자기진술, 성향, 문제해결기술에 맞추게 되며(Kazdin, 1987), 문제해결의 절차 또는 기술 훈련을 통해 일상생활에서 당면하는 주요한 문제를 다룰 수 있는 능력을 기를 수 있다(오세란, 1997).

청소년을 대상으로 적용되어 온 문제해결훈련의 특성은 첫째, 상황에 접근하

는 청소년의 인지과정을 강조하는데 있다. 결과적으로 나타나는 특정행동 보다 사고과정에 초점을 둔다. 둘째는 문제를 해결하기 위한 단계적 접근방법을 가르치며, 셋째는 게임, 학습활동, 이야기 등을 포함한 구조화된 과업(structured tasks)을 사용하게 된다. 네 번째는 일반적으로 치료과정에서 상담사의 활동적이고 적극적인 역할이 강조된다는 것과 마지막으로 모델링 연습, 역할극 강화 그리고 약한 처벌(점수 또는 토큰의 상실과 같은) 등을 포함한 몇 가지 절차를 사용하게 된다(Kazdin, 1987).

폭력행동을 보이는 청소년들은 자기조절능력이 부족해 공격적 충동을 그대로 표출시키는 경향이 있는데(이시형, 1997) 인지적 개입을 통해 효과적인 문제해결전략들을 생각해내고 이를 적용시켜 보는 과정은 자기통제력을 높여 가해행동의 통제에 긍정적인 영향을 가져올 수 있다(염영미, 2011).

3.4 인지-행동-정서전략

최근의 연구에서는 분노조절을 위해서는 분노조절에 효과적인 변인으로 입증된 인지, 정서, 생리적 요인 그리고 행동적 요인을 따로 구분하여 각각에 대한 치료적 접근을 시행하는 것보다 각각의 요인을 적절히 통합한 치료의 개입방법이 필요하다는 의견이 제기되고 있다. 이러한 통합적 접근방법은 개인으로 하여금 분노환경에서의 분노원인을 인식하게 해주고 효과적인 의사소통과 문제해결행동의 수행을 증진시켜서 분노의 축적을 조절하고 공격적인 과잉반응을 예방하여 분노를 일으키는 상황을 변화시켜 나갈 수 있는 기반을 제공해주는데 도움이 된다(허은순, 2003).

복합적 증재로서의 접근 방법은 정서 및 행동장애 아동을 위한 다중적 증재로서 이는 인지, 정서, 행동적 요인을 따로 구분한 단일 증재 방법보다 인지적 기술, 사회적 기술 훈련 등 다양한 증재방법을 사용한 분노조절 프로그램이다(Greenwood, 1994). 행동장애 또는 외현적 문제 행동을 보이는 아동과 청소년에게 있어 다중적 증재는 더욱 효과적이며 부적절한 분노표현으로 형성된 낮은 사회적 기술을 증진 시킬 수 있는 통합 프로그램이다(Corder, 1986). 다중적 증재로서 분노조절 프로그램의 공통적인 구성단계(Williams, 2002; 박윤아, 2007)를

살펴보면 분노에 대한 인지, 자기이해, 타인이해하기, 분노조절 전략습득, 합리적 의사소통이 있다.

허은순(2003)의 인지-정서-행동의 통합 이론적 근거를 둔 분노조절 프로그램을 공격성이 높은 초등학교 아동들에게 적용한 결과 공격성을 감소시키는데 효과적이었다. 프로그램은 청소년대화의 광장(1995)에서 개발한 분노조절 프로그램과 천성문(1999)이 분노조절을 위해 만든 통합 집단치료 프로그램을 토대로 재구성하였다. 프로그램 운영 결과 화가 나서 싸울 때 주로 폭력을 사용하는 신체적 공격성과 남을 위협하거나 나쁜 말을 사용하는 언어적 공격성, 무시하거나 짓궂은 장난을 하는 우회적 공격성을 감소시키는데 효과가 있는 것으로 나타났다. 또한 쉽게 화를 내는 흥분성과 타인을 믿지 못하고 경계하게 되는 적의성을 감소시키는데 효과가 있는 것으로 나타났다.

4. 사법처리 및 법률적용¹⁾

학교폭력은 형벌의 대상으로 「형법」 및 「폭력행위 등 처벌에 관한 법률」을 비롯한 형사법이 적용되고, 가해 행위의 동기와 죄질을 고려하여 「소년법」이 적용될 수 있다. 이 외에도 학교폭력에 대해 「민법」의 불법행위책임이 일부 적용된다(이창호 외, 2011).

「형법」에서는 14세 이상의 학생인 경우 「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률」 제17조에 따른 조치를 받았다고 하더라도 형사처벌의 대상이 될 수 있음을 규정하고 있다(형법 제9조). 그러나 만 14세 미만의 소년에 대해서는 형사처벌은 할 수 없지만, 형벌법령을 위반한 만 10세 이상 14세 미만의 소년은 보호처분(소년법 제32조) 등을 받을 수 있다. 그러나 가해학생이 10세 미만의 소년인 경우 형사처분은 받지 않지만, 피해학생은 가해학생의 감독의무자에 대해 민사의 손해배상은 청구할 수 있다. 경찰은 이와 같은 형법상의 규정 등을 통하여 형사사건으로 수사를 행할 수 있다.

1) 장양식(2009). 학교폭력과 경찰 대응에 관한 연구. 계명대학교 박사학위논문. p.32-33 발췌.

〈표 11〉 법으로 들여다보는 학교폭력(이창호 외, 2011)

구 분	유 형	처 리
만 10세 미만	보호처분 및 형벌 대상 아님	일체의 처벌불가 (형사처벌, 보안처분)
만10세~ 만14세 미만	촉법소년 : 형벌 법령에 저촉되는 행위를 한 10세 이상 14세 미만의 소년	형사처벌 불가, 보호처분만 가능
만14세~ 만19세 미만	범죄소년 : 범죄를 행한 만 14세 이상 만 19세 미만의 소년	형사처벌, 보호처분 가능
기타	우범소년 : 만 10세 이상 만 19세 미만의 범죄 우려자	형사처벌 불가, 보호처분만 가능

형법에서는 사람의 신체를 상해한 자는 7년 이하의 징역, 10년 이하의 자격정지 또는 1천만원 이하의 벌금에 처한다고 규정하여 상해죄(형법 제257조 제1항)가 적용될 수 있으며, 이 경우 미수범은 처벌된다(형법 제257조 제3항).

사람의 신체에 대해 폭행을 가한 자는 2년 이하의 징역, 500만 원 이하의 벌금, 구류 또는 과료에 처한다고 규정하고 있으며(형법 제260조 제1항), 이 경우에는 반의사 불벌죄로 규정하고 있다(형법 제260조 제3항). 또한 단체 또는 다중의 위력을 보이거나 위험한 물건을 휴대하여 폭행의 죄를 범한 때에는 5년 이하의 징역 또는 1천만 원 이하의 벌금에 처해짐을 규정하고 있다(형법 제261조).

그리고 사람을 공갈하여 재물의 교부를 받거나 재산의 이익을 취득한 자는 10년 이하의 징역 또는 2천만 원 이하의 벌금에 처해지며(형법 제350조 제1항), 공갈의 방법으로 제3자로 하여금 재물의 교부를 받게 하거나 재산의 이익을 취득하게 한 때에도 같은 처벌을 받게 된다(형법 제350조 제2항).

「폭력행위 등 처벌에 관한 법률」에서는 집단적 또는 상습적으로 폭력 행위를 범하거나 흉기 그 밖의 위험한 물건을 휴대하여 폭력행위 등을 범한 자 등은 처벌을 받을 수 있음을 규정하고 있다(폭력행위 등 처벌에 관한 법률 제1조). 따라서 학교폭력이 집단적으로 행해지는 등 일정한 요건을 갖출 경우 이 법률에 의거하여 수사 등을 할 수 있다.

가해유형 7 : 괴롭힘 가해

1. 유형특징

유형 7에 포함된 내용들은 ‘돈을 빌리고 갚지 않았다, 빵·와이파이 셔틀을 시켰다, 핸드폰을 빌려 썼다, 숙제를 시켰다, 소지품을 뺏었다’ 등으로 1차원 성(性)적 가해내용과 2차원 신체가해 내용이 비교적 덜 심각한 내용들이다.

유형 7(괴롭힘) 가해 학생에게 나타나는 정서적 특성은 공격적이고 공격적인 아동들과 유사한 특성-흥분을 잘하는 기질, 가정환경에 있어 정서적 결핍, 폭력성, 관심부족, 또래 그룹에서 힘과 영향력을 얻기 위한 수단으로 공격과 괴롭힘 행동에 긍정적인 가치를 지닌다고 보는 관점 등-을 가지고 있다고 하였다.

또한 충동성이 강할 경우, 타인에 대한 배려나 공감 능력이 낮은 경우 가해 학생이 될 가능성이 높다고 하였다(Olweus, 1991, 1993; 김혜원, 이해경, 1999). 이 외에도 낮은 자존감이 반사회적 행동에 영향을 미치는 것으로 나타났다(Reasoner, 1994; Reston, 1995; 신종순, 1991).

가해자들은 힘에 의존하고 폭력 행동을 그들이 바라는 것을 성취하기 위한 수단으로 사용하며 폭력에 대해 긍정적인 태도를 가지는 경향이 있다(Smith, 1991; 조미리, 2003). 또한 사회성과 활동성도 직접적, 관계적으로 공격성과 유의한 관계가 있다(박보경, 2001; 윤명렬, 1996).

정서조절력은 자신의 인지나 의식을 스스로 사용하여 즉흥적이거나 충동적인 행동은 사전에 예방하고 사회적으로 적절하다고 판단되는 행동은 실행하는 개인의 능력과 기술이다(Shields, Cicchetti, & Ryan, 1994). 따라서 정서조절력이 낮은 학생들은 괴롭힘 가해 행동을 할 가능성이 높으며(Aresenio & Lemerise, 2001) 자신의 행동이 가져 올 부정적인 결과를 고려하는 능력도 낮은 것으로 나

타난다(Gottfredson & Hirschi, 1990).

폭력이나 비행을 저지르는 청소년들은 스트레스 상황을 대처하는데 있어 일반 청소년들에 비해 더 공격적이고 반사회적인 경향을 보이며 해결을 위해 주장적 반응이나 타협 등의 적응적 대안보다는 공격적인 문제 해결 방식을 택하는 경향이 있다(조성호, 1999).

환경적 특징으로는 부모가 지나치게 통제하거나 지배하는 아동이 학교에서 다른 아동을 더 자주 괴롭혔으며(Manning & Taylor, 1978), 부모가 신체적 처벌과 함께 비밀관적이거나 매우 회피적인 훈육을 할 때 아동은 다른 사람에게 더 공격적인 경향이 있었다(Loeber & Dishion, 1984). 부모간 불화와 부모의 자녀에 대한 폭력도 자녀의 공격성에 중요한 역할을 한다(McCord, 1988). 이 외에 대중매체와 학교에서의 폭력에 대한 노출(교사로부터의 폭력, 또래들 간에 일어나는 폭력)도 중요한 요인이 될 수 있다(김혜원, 이해경, 2000; 이해성, 1997; 이병기, 1999). 폭력노출이 증가할수록 개인들은 폭력에 대한 정서적인 감흥을 느끼지 못하게 되고 폭력적 장면에 대해 점점 둔감화 된다고 한다(Mulling & Linz, 1995). 따라서 과도한 폭력환경에 대한 노출은 폭력에 대해 무비판적이고 무감각적인 성향을 키워나가게 할 수 있다(김혜원, 이해경, 1999).

1.1. 정서적 특징

1.1.1. 공격성

Rona S. Atlas, Debra J. Pepler(1998)이 교실에서 아동의 상호작용의 관찰을 통해 괴롭힘에 대해 연구한 결과, 공격적 아동이 괴롭힘에 참여할 경향이 높은 것으로 나타났다. Farrington(1993)은 괴롭힘 가해자는 공격적인 경향이 있다고 하였고, Olweus(1978)는 괴롭힘 가해자는 공격적 성격을 가지고 있어서 그들이 공격적으로 반응하게 한다고 하였다.

Smith(2004)는 공격적인 아동들과 유사한 특성-흥분을 잘하는 기질, 가정환경에 있어 정서적 결핍, 폭력성, 관심부족, 또래 그룹에서 힘과 영향력을 얻기 위한 수단으로 공격과 괴롭힘 행동이 긍정적 가치를 지닌다고 보는 관점 등을 보인다는 데에 있어서는 학자들 간에 일치된 견해를 보인다고 하였다.

국내에서도 폭력행동을 하는 학생들에게 가장 빈번히 발견, 보고되고 있는 심리적 특성으로 분노와 공격성이 언급되곤 한다(김혜원, 이해경, 1999; 이시형, 1997; 정지민, 1998).

1.1.2. 충동성

Olweus(1991, 1993)는 가해자들은 성급한 기질을 갖고 있으며 충동성이 강할 경우, 가해학생이 될 가능성이 높다고 하였다. Farrington(1989)은 8~10세의 아동기의 충동성은 공격성의 요인이 된다고 하였다(박미연, 2000, 재인용).

1.1.3. 낮은 공감능력

공감이 높은 학생들은 친사회적 행동을 많이 하지만, 공감이 낮은 학생들은 공격성이 높은 것으로 나타났다(Jolliffe & Farrington, 2004). 괴롭힘 가해 학생들은 대체로 자신이 하는 행동이 타인에게 어떤 결과를 초래하는지 보다는 자신의 분노표현에 심리적 에너지를 많이 투자함으로써 타인에 대한 진정한 관심을 보이지 못한다(Olweus, 1991). 많은 괴롭힘 가해 학생들은 자신의 가해행동에 대해 죄책감을 느끼지 못하고 피해 학생들이 표현하는 괴로움을 보며 기뻐하는 성향을 보인다(Boulton & Underwood, 1992).

국내 연구들에서도 공감은 이타행동과 밀접한 관련이 있다는 결과들이 많이 있다. 즉 공감능력이 높은 사람이 이타행동을 할 확률이 높게 보고되고 있다. 중학생을 대상으로 한 김혜원·이해경(1999)의 연구에서 가해 집단 학생이 공감 능력과 타인에 대한 배려가 낮은 것으로 나타났다. 광금주(1999)의 연구에서도 가해자들은 자신의 공격적 행동으로 피해를 입는 학생에 대해 죄의식을 전혀 갖지 않고 자신과 무관하다고 느끼며 감정이입이 전혀 일어나지 않는다고 보고하고 있다.

1.1.4. 낮은 자존감

Slee(1994)의 연구에서는 집단 괴롭힘의 가해자 집단이 평균 정도의 자아존중감을 가지고 있다는 결과가 보고되었다. Rigby와 Cox(1996)가 13-17세의 호주 학생을 대상으로 실시한 연구에서는 남학생들에게 있어서는 집단 괴롭힘의 가해

자 집단이 낮은 자아존중감을 보이지 않았으나, 여학생 가해자 집단에서는 낮은 자아존중감을 나타내는 결과를 보고했다. 청소년기의 자아존중감이 또래의 평가에 많은 영향을 받는다는 것을 고려할 때, 남학생과 여학생이 집단 괴롭힘의 가해자 및 피해자를 대하는 태도의 차이에 기인한 것으로 볼 수 있다.

Reasoner(1994)는 폭력과 범죄에 관한 1,000여 개의 연구논문과 언론기사를 개관, 검토하면서 낮은 자존감이 여러 종류의 범죄나 폭력과 밀접한 관계가 있음을 보고하였다. Reston(1995)은 이와 비슷한 맥락에서 청소년 범죄는 청소년의 자존감과 밀접한 관련이 있다고 지적하였다. 우리나라 청소년들을 대상으로 한 신종순(1991)의 연구에서도 폭력을 비롯한 반사회적 행동양상을 보인 청소년들은 자존감이 낮은 것으로 나타났다.

1.2. 행동적 특징

1.2.1. 폭력적 행동

집단 괴롭힘의 가해자들은 힘에 의존하고 폭력적인 행동들이 그들이 바라는 것을 성취하는 수단으로 사용될 수 있음을 배우게 된다(Smith, 1991). 괴롭힘과 관련된 연구들을 살펴보면 보통의 학생들보다 폭력에 대해 긍정적인 태도를 가지며, 타인을 지배하려는 욕구가 강하며, 강한 공격성을 가진다. 공격성은 동료 학생에게만 적용되는 것이 아니라 부모나 교사에 대해서도 공격적인 성향을 나타낸다(조미리, 2003).

1.2.2. 사회성, 활동성

박보경(2001)의 연구결과에 따르면 사회성 · 활동성은 직접적 및 관계적 또래 공격성과 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다. 아동이 사교적이고 활동적일수록 또래들이 그 아동을 또래에게 공격적이라고 보고한 결과는 Olweus(1980)의 남아의 초기기질과 또래보고에 의해 측정된 또래와 교사에 대한 신체적 및 언어적 공격성 간의 관계에서 충동적이고 활동적인 아동이 공격적이라고 한 연구결과와 일치한다. 윤명렬(1996)의 연구에서도 공격성이 높은 아동이 일반적 활동 수준이 높다는 연구결과가 보고되었다.

1.3. 인지적 특징

1.3.1 정서조절력

정서조절력은 정서유발의 사회적 상황에서 원하는 결과를 얻기 위해 자신의 인지나 의식을 스스로 사용하여 즉흥적이거나 충동적인 행동은 사전에 예방하고, 사회적으로 적절하다고 판단되는 행동은 실행하며, 부적절하다고 생각되는 행동은 억제, 유보하는 개인의 능력과 기술이다(Shields, Cicchetti, & Ryan, 1994). 정서조절력이 낮은 학생들은 괴롭힘 가해 행동을 할 가능성이 높으며(Aresenio & Lemerise, 2001), 자신의 행동이 가져올 부정적인 결과를 고려하는 능력도 낮다(Gottfedon & Hirschi, 1990).

1.3.2 공격적 문제해결 방식

집단 괴롭힘의 중요한 원인으로 가해자들이 일반 집단에 비해 공격적 특성을 더 가진다는 점을 꼽을 수 있다. 많은 연구들에서 어떤 개인들은 다른 개인들에 비해 분노를 더 쉽게 경험하고, 따라서 공격행동과 폭력에 성격적으로 더 취약하다고 보고한다. 폭력이나 비행을 저지르는 청소년들은 스트레스 상황에 대처하는데 있어 일반 청소년들에 비해 더 공격적이고 반사회적인 경향을 보이며, 그 결과로 상황을 적대적으로 해석하게 되고 그 해결을 위해서 주장적 반응이나 타협 등의 적응적 대안보다는 공격적인 문제 해결 방식을 택하는 경향이 있다(조성호, 1999).

1.4 환경적 특징

1.4.1 부모의 양육행동

부모와의 관계가 또래 괴롭힘 현상에 영향을 미치며 특히 부모의 양육행동이 대표적인 변인이다. 부모의 제재적인 양육행동은 또래 괴롭힘을 설명하는 변인들 중 하나인 신체적 관계적 공격성과 관련되며, 부모의 거부, 제재적 양육을 경험해 온 아동들은 또래집단 속에서 부적절하고 부정적이며 적대적인 상호작용을 한다(송경희, 2010). 또한 냉정하고 격리된 환경에서 성장한 아동은 학교에서의

또래 괴롭힘 현상에 어떤 형태로든 연루되기 쉽다(Eisenbraun, 2007). 이러한 결과들은 부모의 양육행동이 자녀의 전반적인 또래관계에 영향을 줄 뿐만 아니라 나아가 또래 괴롭힘의 보호요인, 또는 위험요인으로 작용할 수 있음을 시사한다.

대체로 연구자들은 부모가 온정성이 부족하고 거부적, 통제적, 처벌적, 비밀관적으로 양육하거나 허용적으로 양육할 때 아동이 보다 더 공격적이라고 하였다. Sears, Maccoby와 Levin(1957)은 어머니의 온정성, 신체적 처벌, 공격성을 허용하는 정도가 아동의 공격적 반응패턴의 발달에 중요하다고 강조하였다. 또한 Olweus(1993b)는 아동의 공격성의 발달은 부모의 정서적 태도, 공격성을 허용하는 정도, 권력행사적(power-assertive) 양육행동과 관련된다고 하였는데, 즉 부모가 온정이나 관심이 부족한 부정적인 태도를 지닐 때, 아동의 공격적 행동에 대해 분명한 제한을 설정하지 못하고 허용적일 때, 신체적인 처벌을 많이 사용할 때 아동은 다른 사람에게 공격적으로 행동하게 된다.

거부적, 통제적, 처벌적 양육행동이 또래공격성에 미치는 영향을 살펴보면, 부모가 지나치게 통제하거나 지배하는 아동은 학교에서 다른 아동을 더 자주 괴롭혔으며(Manning & Taylor, 1978), 부모가 신체적 처벌과 함께 비밀관적이거나 매우 회피적인(aversive) 훈육을 할 때 아동은 다른 사람에게 더 공격적인 경향이 있었다(Loeber & Dishion, 1984).

국내 연구에서도 공격성과 관련하여 거부적, 통제적, 처벌적 양육행동에 대한 연구 결과 대체로 국외의 연구결과들과 일치하는 결과가 나타났다. 부모로부터 폭력을 경험하는 것이 아동의 공격성에 영향을 미쳤으며(노치영, 1988), 부모가 권위주의적으로 통제할수록 아동은 또래에게 공격적이었다(이숙·이춘아, 1998). 또한 부모가 아동을 강압적으로 훈육하거나 아동에게 무관심할수록 아동의 또래를 괴롭히는 행동이 증가하였다(박미연, 2000).

1.4.2 가정 내 폭력

가정 내 갈등이나 부모 간 갈등은 학령 전 아동의 행동문제와 연합된다. 부모간의 불행은 아동양육에 대한 부정적 태도와 연합되고 비반응적인 양육행동과도 연합된다. 부모는 자녀에게 공격적 행동을 정확히 제공하고 그 결과 집밖에서 자녀의 공격성을 강화한다(Block, Block, & Morrison, 1981). 공격행동이 심한 청소년

들은 대체로 가족간 갈등이나 문제를 지니고 있는 가정에서 자란다. 특히 바람직하지 못한 가정환경 속에서 자란 청소년들은 부모의 행동을 관찰하고 경험한대로 공격성을 학습하게 되고 습관화하게 된다(Eron, 1980). 부모간 불화는 자녀들의 공격성에 영향을 미치고, 또한 부모의 자녀에 대한 폭력도 자녀의 공격성에 중요한 역할을 한다. 부모간 불화를 계속 보면서 자란 자녀는 더 공격적인 성향을 가지고, 성인기까지도 영향을 미침으로써 사회에 부적응하거나 반사회적 행동을 보이고, 범죄자가 되는 경우도 많다(McCord, 1988).

1.4.3 폭력노출

집단괴롭힘의 또 다른 원인으로 청소년들이 대중매체, 가정, 학교, 또래로부터 직·간접적으로 폭력에 노출되어 온 경험을 꼽을 수 있다(김혜원, 이해경, 2000). 특히 대중매체를 통해 전달되는 폭력성은 집단괴롭힘의 중요한 요인이 될 수 있다(이혜성, 1997).

대중매체 뿐 만 아니라 가정과 학교에서도 폭력에 노출되어 있다. 교사나 부모로부터의 폭력, 또래들 간에 일어나는 폭력, 특히 청소년들에게 있어 또래관계에서의 폭력노출은 더 큰 의미를 갖는다. 다른 어떤 연령층보다 청소년기는 또래가 주는 사회적 지원, 안정감, 모델링을 위한 행동표준과 같은 기능에 큰 비중을 두는 시기이기 때문에 또래의 폭력에 노출되는 것은 자신들이 행하는 집단괴롭힘 행동에 영향을 미칠 수밖에 없다. 실제로 청소년 비행의 많은 부분은 또래에 대한 동조에 의해 비롯되는 것으로 보고되고 있다(이병기, 1999).

청소년들은 경험한 폭력을 집단괴롭힘과 같은 장면에서 자연스럽게 폭력의 수법이나 과정으로 모방 할 수 있다. 특히 타인을 모방하려는 경향성이 강한 청소년들은 모방대상이 폭력적 행동을 하게 되면 그것을 쉽게 모방하는 경향이 있다(Bandura, Ross, & Ross, 1961). 또한 폭력노출이 집단괴롭힘에 영향을 미치는 점은 관련된 연구들에 따르면 폭력노출이 증가할수록 개인들은 폭력에 대한 정서적인 감흥을 느끼지 못하게 되고 폭력적 장면에 대해 점점 둔감화 된다고 한다(Mulling & Linz, 1995). 따라서 청소년기에 과도한 폭력환경에 노출되는 것은 폭력에 대한 무비판적이고 무감각적인 성향을 키워나가게 할 수 있다(김혜원, 이해경, 1999).

2. 보고된 사례

괴롭힘은 공식적으로 또는 사회적으로 정의된 강자의 위치에 있는 사람들이 자신들의 목적이나 만족을 위해 스트레스를 유발할 의도로 저항할 힘이 없는 사람들을 신체적, 심리적, 사회적, 언어적으로 반복하여 공격하는 행위로 정의하고 있다(강진령·유형근, 2000).

심리적 폭력은 언어적, 상황적 협박과 강요, 고립시키거나 모욕을 주는 일, 두려움을 주는 일, 좌절감을 주는 일 등이 해당되며(김순석, 2001) 거부하기, 겁주기, 무시하기, 따돌리기, 그리고 타락하도록 만드는 행위 등도 포함된다. 심리적 폭력은 체계적으로 피해자를 움츠러들게 하며 의도적이거나 또는 무의식적으로 행하여 질 수 있지만 이것은 자체가 하나의 사건이 아니라 항상 행동의 한 과정에서 일어난다. 또 심리적 폭력은 피해 상대방이 스스로 가치가 없다고 생각할 정도로까지 자아개념이 위축되도록 의도되어 있다(류세홍, 1999, 재인용).

황성숙(1998)은 학교 내 집단 괴롭힘의 유형을 분석한 결과 소외형, 욕·협박형, 조롱형, 장난형, 강제형 괴롭힘으로 분류하였다. 위 유형 중 가해유형 7에 속하는 유형은 강제형 괴롭힘이다. 강제형 괴롭힘은 가방을 들어준다던지, 숙제를 강제로 해주는 형태이다. 친구들 사이에서도 어느 정도 권력 관계가 형성되는데 힘의 우위에 있는 청소년들이 중심이 되어 언어적, 물리적인 힘을 행사하기도 하여 여학생보다는 남학생들에게 많이 나타나는 유형이다. 특히 위협적인 언행은 고등학생들보다 중학생들에게서 그 비율이 높아 연령이 낮을수록 폭력적 언행에 더 많이 노출되어 있다(박광남, 2005, 재인용).

즉, 괴롭힘은 공격적 행동이거나 의도적인 가해 행위이고, 둘째, 반복적이고 지속적으로 행해지며, 마지막으로 힘의 불균형으로 특징지어지는 개인 간의 관계라고 정리할 수 있다(Olweus, 1993).

집단 괴롭힘은 한 명 혹은 여러 명의 학생들이 한 명에게 지속적, 반복적으로 하기 싫은 일을 억지로 시키는 것이다(도기봉, 2007; 장금순, 2005; 박상도, 2001). 특히 집단 괴롭힘은 지속적이며, 오직 약자를 괴롭히는 재미 때문에 일어나는 현상이기 때문에 더욱 가학적이다(도기봉, 2007). Olweus(1994)는 한 학생이 반복적이고 지속적으로 한 명 혹은 여러 명의 학생들에 의해 부정적인 행동

에 노출되며, 또래간의 괴롭힘은 집단에 의해서가 아니라 개인에 의해서도 발생한다고 간주하였다. 집단 괴롭힘은 남의 물건을 의도적으로 훼손시키거나 곤란한 상황을 유발하며 괴롭히기 위해 어려운 일을 일부러 시키고 자신의 일을 대신 시키는 등의 행위를 말한다(박재숙, 2008). 괴롭힘과 관련된 행위들은 숙제시키기, 매점이나 문방구 심부름시키기, 술이나 담배 심부름시키기, 불량서클이나 폭력조직가입 강요, 시험답안 강요 등이 포함된다(도기봉, 2007).

3. 상담전략

3.1 정서적 전략

허승희·최태진(2008)은 초등학생 5, 6학년 22명을 대상으로 자기와 타인의 이해, 분노조절, 사회적 기술 훈련, 대화와 공감의 기술로 구성된 집단상담 프로그램을 실시한 결과 공격성 감소, 친사회성 및 협력·절충의 갈등해결방식이 높아지는 경향을 보였다.

박성희(1996)는 공감은 다른 사람에 대한 이해력을 향상시키고, 그들에 대한 예측력을 증가시켜 준다. 상대방을 설득하고, 동의를 얻고, 모종의 관계를 구축해 나감에 있어 중요한 작용을 하는 이해와 예측 및 의사소통 능력은 공감과 불가분의 관계를 지니고 있다. 공감적 반응은 자기-개방을 증가시키고, 타인의 가치를 확인 할 수 있게 하고, 지원적인 의사소통의 분위기를 제공해 줌으로써 관계를 진전시키는 계기로 작용할 수 있다. 공감의 일차적인 역할은 다른 사람의 행동을 설명하고 예측하는 것이라는 지적이다. 결국 공감이 충실하고 정확하게 일어날수록 상대방에 대한 지각이 그만큼 정확해지고 긍정적인 관계를 형성하는 일이 수월해진다고 볼 수 있으므로 대인관계에 있어서의 공감의 중요성을 역설하고 있다(정정분, 2004, 재인용).

박재룡(2001)의 연구에 따르면 문제행동 검사를 통해 선정된 초등학교 6학년을 대상으로 공격행동과 과잉행동을 중심으로 한 문제행동 감소에 미치는 영향을 살펴보았다. 13회에 걸쳐 공감훈련 프로그램을 실시한 결과 훈련집단의 공감

능력이 향상되었으며, 공격행동과 과잉행동의 문제행동 점수가 유의미하게 감소한 것으로 나타났다.

정정분(2004)은 초등학교 5학년 집단따돌림 가해아동을 대상으로 인지적 요소, 정서적 요소, 의사소통 요소로 구성된 공감향상훈련을 실시하여 공감능력 향상이 집단따돌림 가해정도에 미치는 효과를 검증한 결과 공감향상훈련을 적용한 훈련집단 아동이 통제집단 아동보다 공감 점수가 향상된 것으로 나타났다. 또한 집단따돌림 가해아동의 가해행동 감소에도 효과적인 것으로 나타났다.

계슈탈트 치료적 접근으로 공감능력과 공격성 등에 미친 영향에 관한 여미정(2011)의 연구에서는 비행청소년의 충동성이 감소하고 공감능력이 유의미하게 향상되었다고 보고하였다. 한혜영(2001)의 연구에서도 계슈탈트 집단 상담을 받은 여중생들의 불안과 공격성 감소에 효과가 있었다. 이 외 자아존중감, 사회적 지지, 대인관계와 같은 학교폭력과 관련 있는 요인들과 관련된 계슈탈트 프로그램 효과를 검증한 오지혜(2010)의 연구에서는 계슈탈트관계성 향상 프로그램(GRIP)을 적용한 결과 정서조절의 하위요인 자기 정서 인식 및 표현과 대인관계에서 유의미하게 증가하였고 타인정서인식 및 배려와 감정조절 및 충동억제에서도 유의미한 향상이 나타났다.

3.2 행동적 전략

사회적 기술에 대한 정의는 그 의미가 매우 다양하게 규정되고 있다. 이론적인 입장에 따라서 행동적인 측면에 초점을 두고 정의하는 방식과 인지적인 측면을 포함하여 정의하는 방식이 있다. 사회적 기술은 언어적인 행동과 비언어적인 행동으로 이루어져 있어 본질적으로 인지적인 요인을 포함하고 있다고 할 수 있다(곽경련, 2001). 사회적 기술은 한 개인이 주어진 환경과 서로 상호작용을 통하여 균형과 조화를 유지하고 적응하며 발전해나가는 구체적인 행동기술을 의미한다. 사회적 기술의 하위 개념으로는 공감, 협동, 자기노출, 자기주장, 책임감, 자기조절 등이 포함된다. 사회적 기술에는 대인관계 관련기술, 자신과 관련된 기술, 학업관련 행동, 또래 수용, 대화기술, 자기표현의 요인으로 보며 아동기에 획득하지 못한 사회적 기술의 결함은 여러 가지 문제 행동과 심리적인 부적응을

야기 시킨다(유정이, 2002).

일반적으로 사회적 기술을 발달시키려는 방법은 행동적인 접근으로서의 사회적 기술 훈련(social skill training)과 사회적 기술 처리 모형(process model of social skill)으로 나누어 볼 수 있다(Argyle, Trower, & Bryant, 1980). 사회적 기술을 발달시키기 위한 행동주의적 방법을 이용한 사회적 기술 훈련에 관한 연구는 조성(Shaping), 모델링(Modeling), 코칭(Coaching) 및 이들의 상호 결합적인 방법을 많이 사용해 오고 있다. Gresham과 Elliot(1984)는 모델링 기법을 이용하여 문제 아동에게 사회적으로 성숙하고 유능한 사회적 행동을 보여줌으로써 사회적 기능을 향상시켰다고 보고하고 있다. Solomon(1981)은 친사회적 행동을 증진시키기 위해 참여하기, 협동하기, 의사소통하기, 긍정적으로 지원하기 등을 코칭 한 결과 사회적 상호작용이 현저하게 증가하였다고 보고하였다.

사회적 기술 처리모형은 목표와 계획, 사회적 신호의 인식과 변환, 피드백, 자기표현, 언어적 기술과 비언어적 기술, 특별한 상황에 처했을 때 적절한 행동의 규칙에 관한 인지 등에 관심을 둔다(Argyle, Trower, & Bryant, 1980). 이러한 인지적 방법은 상대방 또는 자신에 대한 인식을 바꾸어 사회적 기술을 효과적으로 훈련시키는 것이다. 즉 언어적·비언어적 의사 표현의 요소들에 대해 이해하고, 공감하며, 자기노출에 대해 인지한다든지 자기의 장점을 표현해 봄으로써 자신에 대한 인식을 바꾸는 것 등이 이에 해당된다(이춘자, 2000).

일반적으로 아동들을 대상으로 한 사회적 기술의 발달을 위한 훈련의 접근은 위의 행동적 접근 및 인지적 접근들이 다양하게 활용되고 있으나 최근의 연구결과들에서는 인지·행동적 접근의 통합적인 접근이 보다 효과적인 것으로 보고되고 있다.

유정이(2002)는 자기인식, 감정 표현하기, 부정적 감정 다루기, 문제해결과정 익히기 등의 총 10회기의 사회적 기술 훈련 프로그램을 초등학교 4학년 남·녀 24명을 선정하여 따돌림 가해자와 피해자를 위한 프로그램을 운영하였다. 운영 결과 사회기술 향상 프로그램은 사회적 기술향상, 집단 따돌림을 감소시키는데 효과적인 것으로 나타났다.

3.3 인지적 전략

대인관계에서 일어나는 문제들을 효과적으로 해결할 수 있는 기술이나 방법을 발견하고 창조하는 능력을 인지적 대인관계 문제해결 능력이라 한다. 그리고 이러한 대인관계에서의 지적 능력은 대인관계 상황에서 야기되는 문제를 인지하고 그 문제의 해결방안을 강구하며 이에 적합한 행동을 선택하는 일련의 연속적인 과정으로 이루어진다고 하였다(이영선, 2002). Spivack과 Platt 및 Shure(1976)는 이러한 인지적 대인관계 문제해결 능력은 다섯 가지 능력으로 구성된다고 제시하고 있다. 이 다섯 가지 능력은 대인관계의 상호작용에서 나타나는 문제들의 존재와 그 다양성을 민감하게 인지하는 문제에 대한 민감성(sensitivity), 대인관계의 문제를 해결하기 위해 행동으로 나타낼 수 있는 대안들을 생각해 내는 능력은 대안적 사고력(alternative solution), 특정한 대인관계 문제의 해결방안을 적용하는데 필요한 수단을 단계적으로 계획하는 수단-목표 사고력(means-ends thinking), 타인의 행동과 감정, 동기들의 원인을 생각해 내는 원인적 사고력(causal thinking)과 자신이 수행한 행동이 가져올 결과를 예측하는 능력인 결과적 사고력(consequential thinking) 등이다. 이들은 교사 평가에 의해 또래 내에서 공격적이고 충동적인 것으로 확인된 44명의 아동에 대해 문제해결훈련을 실시하였다. 그 결과 통제집단의 21%가 적응수준이 향상된 것으로 평가된 반면, 훈련집단은 30%가 향상된 것으로 교사에 의해 평가되었다.

국내에서 최지영(1996)은 싸움, 무단결석, 흡연, 폭행, 가출, 금품갈취 등 경미한 문제행동을 보이는 청소년들을 대상으로 문제해결기술훈련에 초점을 둔 사회적 유능성 증진 프로그램을 실시하였다. 그 결과 문제해결방법의 적절성과 사회적 유능감을 크게 향상시켰으며, 문제행동은 자기보고 뿐만 아니라 교사의 평가에서도 유의미한 감소를 보였다.

이영선(2002)은 중학교 1, 2학년생을 대상으로 한국형 변형 또래지명 검사(K-MPNI)를 실시해 가해 및 피해점수가 상위 10%인 학생 중 집단상담에 참가할 의향이 있는 24명(가해아동 12명, 피해아동 12명)을 선정하여 문제해결적 집단상담을 실시하였다. 그 결과 가해집단의 사회정보처리와 관련하여 상대방의 행동을 적대적 의도로 해석하는 경향과 철수반응(예: 놀릴 때 고래 숙이고 자리에 앉기)을 탐색하는 경향이 감소하였으며 주장반응(예: 놀린 친구에게 가서 자신의 생각 말하기)이 증가하는 부분적인 효과가 나타났다.

3.4 인지적 행동수정

인지적 행동수정은 환경적 변인은 물론, 내적 변인이 치료의 표적이 되며 그것들이 다 같이 행동을 변화시키는데 영향력 있는 요인으로 평가된다. 따라서 인지적 행동수정이란 외현적 행동 및 내재적 행동을 수정하는 방법이며, 부적응 행동에 작용하는 역기능적 사고, 기대, 신념 등과 같은 인지적 기능에 대한 관심이 높아지면서 행동적 방법을 바탕으로 하여 인지적 변화를 유도하는 방법이다(서위숙, 2003).

인지적 행동치료와 인지적 행동수정은 다음과 같은 가정을 전제로 하고 있다(장현표 외, 1993).

- (1) 부적응적 인지는 부적응적 자기파괴 행동을 일으키며,
- (2) 적응적인 자기향상적 행동(self enhancing behavior)은 긍정적인 자기향상적 사고가 일어나도록 학습시킴으로써 유발될 수 있으며,
- (3) 내담자의 자기파괴적 사고와 태도를 자기향상적 사고, 태도, 행동으로 변화시키기 위해 가르치고, 학습시킬 수 있다.

인지적 행동수정 훈련과 공격성 및 자기효능감에 관한 연구를 보면, 인지행동수정훈련의 하위요소인 주장훈련, 자기교시훈련, 그리고 분노통제훈련 각각이 공격성과 자기효능감 개선에 효과적임을 발견할 수 있다. 주장훈련의 효과를 살펴보면 공격적인 사람들(Hallberg & Hassard, 1979; Woodpentz, 1980)을 대상으로 실시한 결과 주장성과 효능감 증진, 공격성 감소 등의 효과가 나타났다.

김효숙(2010)의 중학교 2학년 42명을 대상으로 관계중심 계슈탈트 집단상담 프로그램 운영 결과 청소년의 공격성 전체 및 하위요인인 폭력적 공격성, 언어적 공격성, 간접적 공격성, 흥분, 분노 등을 감소시키는데 효과가 있었으며 효과도 지속되었다. 김미라(2008)의 연구에서도 초등학교 5학년을 대상으로 인지행동적 분노조절 프로그램을 운영하였다. 인지행동적 분노조절 프로그램은 분노감정을 인지적으로 이해하고 행동적으로 분노조절 기법을 익힐 수 있도록 구성한 프로그램이다. 프로그램 운영 결과 분노유발상황에서 분노유발경험을 감소시키는데 효과적이고 지속적인 것으로 나타났다. 또한 분노조절능력을 증가시켰으며 교우관계를 향상시키는데도 효과적인 것으로 나타났다.

3.5 부모교육

선행연구들에 의하면 개인의 심리적 특성 외에 가정 내 특성도 또래괴롭힘에 영향을 미치는 주요한 요소로 보고되고 있다. 조유진(2011)의 공격성이 또래괴롭힘 가해행동에 미치는 영향에 대한 부모양육태도의 조절효과 연구 결과를 살펴보면 남학생 집단에서는 부모양육태도-감독, 과잉간섭, 방임의 조절 효과가 유의한 것으로 나타났다. 여학생 집단에서는 부모양육태도-합리적 설명, 학대, 방임이 조절효과가 있는 것으로 나타났다. 즉, 공격성이 또래괴롭힘 가해행동으로 이어지는 경로는 부모들이 어떠한 양육태도를 보이는 지에 따라 달라지며 부모양육태도-감독, 합리적 설명은 보호요인으로, 부모양육태도-과잉간섭, 학대, 방임은 위협요인으로 작용하는 것으로 나타났다.

따라서 학교폭력 문제의 예방과 재발방지를 위해서는 부모에 대한 교육이나 개입이 중요하다. 정현주 외(2012)는 학교폭력 가해자 부모교육 프로그램 효과성을 검증하기 위해 가해자 부모교육 프로그램 참여자 25명을 대상으로 주 1회, 총 6회기로 구성된 부모교육 프로그램을 실시하였다. 프로그램 주요내용은 자녀 성장의 조력자(청소년기에 대한 이해, 가해자녀가 보이는 어려움이나 문제행동의 이해), 합리적 문제해결 촉진자(학교폭력 해결절차, 학교폭력과 관련된 판단 및 의사결정 등), 부모의 성장(양육태도 점검, 부모로서 나에 대한 이해, 전략 세우기 등)으로 구성되어 있다. 학교폭력 가해자 부모교육 프로그램 참여 후 부모양육효능감이 유의하게 증가한 것으로 나타났다. 또한 의사소통 척도는 통계적으로 유의한 변화는 없었으나 평균 점수 상으로는 개방형 의사소통 점수가 다소 증가하고 문제형 의사소통 점수가 감소한 것으로 나타났다. 부모의 양육태도 역시 유의한 변화는 나타나지 않았으나 긍정적 양육태도에 해당하는 애정적 태도와 자율적 태도의 점수가 프로그램 후 소폭 상승하였고 부정적 양육태도에 해당하는 거부적 태도와 통제적 태도는 사후 점수가 다소 낮아지는 결과가 나타났다.

4. 사법처리 및 법률적용²⁾

「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률」개정에 따라 학교폭력의 범위에 강제적인 심부름이나 따돌림과 같은 행위들도 추가되었으며 이러한 행위에 폭행이나 물리적 유형력의 행사가 수반되지 않았어도 학교폭력에 해당된다. 위 법령 상 ‘강제적인 심부름’이라 함은 협박 및 위협 등으로 피해학생의 의사에 반하여 의무 없는 일을 하도록 하는 행위이며 ‘따돌림’이란 학교 내외에서 2명 이상의 학생들이 특정인이나 특정집단의 학생들을 대상으로 지속적이거나 반복적으로 신체적 또는 심리적 공격을 가하여 상대방이 고통을 느끼도록 하는 일체의 행위를 의미한다. 따라서 폭행 등 물리적인 가해행위가 존재하지 않더라도 강제적인 심부름을 요구하거나 따돌림 행위가 발생하는 경우에는 학교폭력 사건에 해당되어 「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률」의 적용이 이루어지게 된다.

따돌림이란 사이버 따돌림 행위도 「학교폭력예방 및 대책에 관한 법률」에서 규정한 학교폭력 행위에 해당되어 자치위원회를 통해 가해학생에 대한 징계조치가 이루어질 수는 있으나 현행 형사 법령 상 이를 처벌할 수 있는 명확한 규정은 없다. 따라서 단순한 심리적인 따돌림 행위만으로는 가해학생에 대한 형사 처벌이 이루어지기 어렵다.

그러나 따돌림 행위와 동시에 폭행이나 강제적 심부름 강요, 협박, 금품갈취, 악의적 소문 유포 등의 행위가 수반된다면 이는 각각 형법상 폭행죄, 강요죄, 협박죄, 공갈죄, 명예훼손죄 등에 해당되어 가해학생에 대해 형사 처벌이 이루어질 수 있다(법무부, 2013).

학교폭력을 담당하는 외부 전문기관으로는 학교폭력 사안을 종합적으로 접수·신고 받아 처리하는 ‘117 학교폭력신고센터’와 경미한 학교폭력 사안에 대하여 피해학생 상담과 조사를 수행하는 ‘학교폭력 원스톱 지원센터’가 있다.

단위 학교차원의 학교폭력 사건 처리 기구는 ‘학교폭력대책자치위원회’와 ‘학교폭력 전담기구’가 있다. ‘학교폭력대책자치위원회’는 학교폭력 예방 및 대책에 관한 사항을 심의하고 피해학생 보호조치 및 가해학생에 대한 선도·징계조치를 결정하며, 피해학생과 가해학생 간의 분쟁조정을 담당하는 심의기구이다.

2) 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률 Q&A(법무부, 2013) 발췌.

‘학교폭력 전담기구’는 학교폭력에 대한 실태조사와 학교폭력 예방 프로그램을 구성·실시하며, 학교의 장 및 자치위원회의 요청에 따라 학교폭력에 대한 실태조사결과 등 활동결과를 보고한다.

또한 각 시·도 교육청 산하에 지역 내 학교폭력 예방대책 수립 및 학교폭력 상담 기관 지정 등의 업무를 수행하는 ‘학교폭력대책지역위원회’를 두고 있으며, 해당 시·군·구 교육청의 청소년 보호업무담당관 및 지역의회 의원, 경찰, 교사 등이 참여하여 각 기관별 업무협력을 추진하는 ‘학교폭력대책지역협의회’가 존재한다.

학교폭력 피해유형

피해유형 1 : 성희롱 피해

1. 유형특징

성희롱에 대한 반응은 Salisbury 등(1986)이 피해를 당한 여성들을 대상으로 심리치료를 하면서 면접을 실시하고 관찰한 내용을 근거로 피해자들의 반응이 일련의 과정을 거치는 것으로 확인되었다. 특히 피해자들은 자신과 동료, 직업세계에 관한 그의 핵심 신념에서 일련의 변화를 겪는 것으로 나타났다.

성희롱은 피해자의 주관적 심리에 의하여 개념이 성립한다(York, 1989). 왜냐하면 성희롱이란 기본적으로 상대방이 원하지 않는 성적 말이나 행동을 의미하는데, 여기서 ‘원하는지’ 여부는 피해자의 주관성에 의해 결정되기 때문이다. 이러한 이유로 성희롱은 사람들마다 인식하는 형태가 다를 수 있고, 같은 행위라 하더라도 행위자가 누구인가에 따라 피해자의 느낌이 다를 수 있다(김양희, 1995; Frazier et al., 1995). 특히 성희롱은 그 성격상 남자와 여자 사이에서 발생하는 경우가 대부분이기 때문에, 성희롱에 대한 효과적인 상담 전략을 모색하기 위해서는 성희롱을 인식하고 대처하는 과정에 나타나는 성별 차이를 이해하는 것이 중요하다.

1.1 정서적 특징

성희롱을 당한 피해자는 정신적·신체적으로 고통을 받는다. 정서적, 심리적으로는 분노, 두려움, 적개심, 모욕감, 죄책감 및 무력감을 포함한 다양한 부정적인 정서를 경험한다. 그들은 성희롱 자체가 주는 감정 외에 사회적으로 멸시 당할지도 모른다는 불안감과 스트레스를 경험한다. 만약 아동기에 성폭행을 당한 경험

이 있는 피해자라면 이전의 감정과 연합된 감정과 인지로 인하여 정서적 충격이 한층 더 심화될 수 있다.

성희롱 피해자들은 분노, 두려움, 죄책감 및 무력감을 포함하는 여러 가지 부정적인 정서를 경험하는 것으로 밝혀졌다. 자존감 감소, 자신감 저하, 우울증, 불안, 강간 등 범죄에 대한 공포 증가 등이 있다. 학생 피해자들에게서 얻은 조사 연구 자료를 기초로 해서, Tong(1984)은 ‘성희롱 증상’을 확인하였는데 그것은 우울증, 무기력감, 고립감, 신경과민, 두려움, 불안 및 물질남용 등을 포함하는 다양한 심리적 증상들이었다. 한국여성민우회(1993)의 조사 자료에서도 성희롱 경험 이후의 심정으로 피해자들은 분하고 불쾌하였으며, 모멸감을 느꼈다고 하였고, 정신적으로는 대인혐오, 불신, 및 기피증에다 불안, 우울, 삶에 대한 무력감을 경험한 것으로 나타났다.

1.1.1 내적 상실감

만약 성희롱 사건이 긍정적으로 해결된다 하더라도 피해자에게 남는 내적·외적 상실감은 여전히 피해자를 괴롭히는 상처로 남아 있을 가능성이 높다. 피해자가 느끼는 내적 상실감은 자신이 유용하고 합리적인 사람이라는 자신감의 상실, 사람에 대한 믿음의 상실, 공정성의 표준에 대한 상실 등이 포함되며 지금까지 가지고 있던 인간관이 깨어져 버린다(이승길, 2003).

1.1.2 혼란/자기비난/부정

성희롱은 일련의 과정을 거치는 사건이다. 각각의 사건 후에 피해자는 성희롱 행위가 점차 감소하고 결국에는 멈춰질 것이라고 믿는다. 그러나 가해자의 행동이 멈춰지기는커녕 지속되거나 확대되면 피해자는 심한 무력감을 느끼고 상황을 통제할 수 없다고 생각하게 된다. 즉 주변 환경에 대한 통제감 상실을 경험하게 된다. 이때 피해자는 성희롱이 왜 내게 발생하였는지 혹은 내게 그 책임이 있는 것은 아닌지에 대해서 혼란을 느끼며 이러한 사태에 처하게 된 자신을 탓하기도 한다.

1.1.3 두려움/불안

가해자가 성희롱 행동을 계속해서 하게 되면 피해자는 텃에 걸린것 같은 느낌을 갖게 되고 편집증적 사고가 나타나기 시작한다.

1.1.4 우울/분노

여성이 자신에게 발생한 성희롱에 대해 본인의 책임이 없는 합법적인 피해자라는 사실을 인식하게 되면 불안은 우울과 분노로 바뀌게 된다.

1.1.5 환멸

성희롱에 대한 또래등 주위의 반응은 종종 피해자의 가슴에 상처를 주거나 실망스러운 것일 수 있다. 자신이 당한 수치스러운 성희롱 사례를 낱낱이 공개해아 함으로써 피해자는 또 다른 학대에 직면하게 된다. 종종 피해자들은 결국 자신이 사회체제나 제도에 호소해서 도움을 얻을 수 있을 것이라고 믿었던 것이 얼마나 순진하고 어리석은 생각이었는지를 깨닫게 된다.

1.2 행동적 특징

1.2.1 대인관계

피해자들은 때로는 외적 상실감을 경험하며 대인관계를 꺼려하고 자기신념과 확신에 불안감을 느끼며 낭만적 관계에 대한 불안을 겪게 된다. 대외적 관계에서의 자신의 입지가 좁아지고 상실감을 자각하게 되면 그들은 더욱 슬프고 우울해진다.

실제로 성희롱 피해자들은 사건 이후 학업이나 관계에서 미묘한 영향을 받아 결국 또래나 관계 내에서 조화롭지 못한 행동을 하게 된다. 피해자는 또래 또는 가까운 관계에서 다른 사람과의 비공식적인 상호작용을 자의 또는 타의에 의하여 꺼리게 되고, 그러다 보니 정보의 차단이 일어나고 결국 다른 또래, 학업, 관계에 영향을 받게 된다.

피해자들은 성희롱 사건으로 인하여 타인에 대한 불신과 부정적 인식을 가지게 된다. 가해 당사자에 대한 증오가 확산되어 이런 상황이 벌어지도록 방치한

환경과 구성원, 또래들에 대한 원망과 분노를 경험하며 나아가 사회가 약자의 편을 보호하고 권리를 지켜준다는 믿음의 세계에 대한 심한 좌절만을 느끼게 된다.

1.2.2 신체적 영향

성희롱으로 인하여 발생하는 신체적 부작용은 심리적 방어기제를 총동원하는 과정에서 발생된다. 소위 말하는 위장장애, 턱의 경직, 이 갈기, 현기증, 메스꺼움, 체중의 감소나 증가, 맥박의 변화, 근육경련, 긴장성 두통, 폭식, 구역질, 피로, 발한 증세, 심한 발작, 수면장애, 울화병, 울기, 요로 감염, 만성질환의 재발, 과민성 대장장애, 습진, 두드러기 등 온갖 스트레스에 의한 증후가 피해자에게 나타난다. 이러한 신체적 건강의 상실은 심리적 건강 상실의 합병증으로 성희롱을 당한 결과 그 후유증으로 진단된다. 일반적으로 많이 나타나는 현상은 울화병, 구역질, 위장병, 울기, 폭음으로 인한 알코올중독이 있다. 심하면 신경쇠약 증세를 보이거나 대인기피증, 자폐증, 피해망상증, 외상후 스트레스 장애(PTSD) 현상을 보이기도 한다. 많은 성희롱 피해자는 이러한 신체적 증상이나 장애를 자신의 성희롱 경험과 연계되어 있다는 것을 자각하지 못한다.

2. 보고된 사례

송연숙(2002)에 의하면 성희롱은 크게 육체적 성희롱, 언어적 성희롱, 시각적 성희롱으로 나눌 수 있다. 송연숙(2002)에 의하면 ‘육체적 성희롱’에는 신체의 변화(조숙하다든가, 미숙하다든가)에 대해 놀리기, 강간하겠다고 겁주기, 성적인 방법으로 접촉하기, 문지르기, 신체의 일부를 손가락으로 콕 찌르는 것, 뒤에서 팔의 안쪽을 꼬집는 것, 키스를 강요하는 것, 다른 사람의 국부 꼬집기, 기대기, 남을 벽으로 밀어붙이기, 이동을 방해하는 것(Pellegrini, 2001; Stein, 1994) 등이 포함된다.

‘언어적 성희롱’에는 여학생을 암캐, 매춘부, 혹은 레즈비언이라고 부르는 것, 남학생을 호모 또는 게이라고 부르는 것, 학교에서 여학생들에게 휘파람을 부는 것, 음란한 내용을 외쳐대는 것, 여학생이 복도에서 누구의 성기가 지금 발기되

었다고 소리치는 것, 성차별주의적 언행을 하는 것, 음담패설을 하는 것, 다른 사람의 외모/신체적 속성에 대해 평가하는 것, 성적인 헛소문을 퍼뜨리는 행위, 성적인 말이 쓰여 있는 편지나 쪽지 돌리기(Cohan, 1996; 추호정, 2000 재인용) 등이 있다.

‘시각적 성희롱’에는 자신의 바지가랑이 움켜주기, 허 흔들기, 자위행위를 하는 것, 자위행위나 성교를 모방하는 성적인 제스처를 하기, 성적인 암시를 주는 표정을 짓기, 가운데 손가락 내밀기, 누드사진 같은 것을 보여주거나 돌리기, 교실책상이나 칠판, 화장실 벽 등에 성적인 암시를 주는 말을 쓰거나 그림을 그리기, 성적인 공상을 적어 놓는 것, 다른 사람의 옷을 잡아당기거나 들추는 것, 남학생이 여학생이 지나갈 때 자신의 사타구니를 문지르는 것(Stein, 1994) 등이 있다.

교육부(1999)는 학교에서 일어날 수 있는 성희롱의 유형을 육체적 성희롱, 언어적 성희롱, 시각적 성희롱, 기타 사회통념상 성적 굴욕감 또는 혐오감을 유발하는 것으로 인정되는 언어나 행동의 네 가지로 구분하고 있으며 각 유형별 구체적인 내용은 다음과 같다.

‘육체적 성희롱’에는 체육관, 운동장, 실험실, 양호실, 숙직실 등과 같이 외부와 차단된 장소에서 특정 신체부위의 일부를 만지는 행위, 필요 이상 손을 오래 잡거나 특정 신체부위를 고의적으로 오래 접촉하는 행위, 몸을 접촉하거나 무릎에 앉으라고 강요하는 행위, 체육시간 혹은 실습시간에 과도한 신체접촉을 시도하는 행위, 학생지도를 빌미로 교복 블라우스 위로 속옷의 끈을 잡아 튕기는 행위, 여학생을 뒤에서 껴안는 행위, 다정한 듯 어깨동무를 하거나 충고하면서 어깨 안쪽을 치는 행위, 속옷을 입고 다니도록 지도하면서 특정 의복의 일부를 만지거나 들추는 행위 등이 포함되어 있다.

‘언어적 성희롱’에는 수업시간에 음란한 문구나 신문기사 등을 낭독하는 행위, 음란한 농담을 하거나 농담으로 특정 신체부위의 접촉을 강요하는 행위, 학생의 신체적 특징을 성적을 평가, 비유하여 말하는 행위 등이 포함되며 ‘시각적 행위’에는 칠판에 음란한 그림을 그리는 행위, 목티를 들춰서 특정 신체부위를 들여다보는 행위 등이 포함된다.

한혜경(2007)에 의하면 학교 내 성희롱은 신체의 변화에 대해 놀리기, 다른 학

생이 외모나 성격에 등급을 매기기, 성적인 방식으로 학생을 궁지에 몰기, 성적인 방식으로 건드리기, 잡기, 꼬집기, 키스하도록 강요하기, 자위행위나 성교를 모방하는 성적인 제스처를 하기, 여학생이 지나갈 때 남학생이 자신의 성기를 잡기, 가운데 손가락을 내밀기, 누드 사진 같은 것을 보여주거나 돌리기, 교실 책상이나 칠판, 화장실 벽 등에 성적인 암시를 주는 말을 쓰거나 그림을 그리기, 성적인 암시를 주는 표정을 짓거나 농담을 하거나 언어적인 평가를 하기(Cohan, 1996), 옷을 벗기기, 자신의 옷을 벗기, 기대거나 구석에 몰기(Stein, 1994) 등이 있다.

3. 상담 전략

3.1. 정서적 전략

상담을 통해 내담자의 문제를 지속적으로 다룸으로써 상담내용의 향상을 가져올 수 있다.

3.1.1 자아발달 이론

자아발달이론에 따르면 성폭력 피해의 영향은 아동 및 청소년의 정상적인 발달을 저해함으로써 아동 및 청소년의 내적인 감정 상태에 영향을 주며, 정상적인 자아가 불합리한 방어기제와 합병된다(Herman & Vander Kolk, 1987). 성폭력 피해를 입은 아동 및 청소년은 대인관계뿐만 아니라 심리적인 면에서도 매우 부정적인 영향을 끼친다. 아동 및 청소년에게 왜곡된 성에 대한 가치관을 주입하고, 부정적 경험들의 연쇄반응으로 아동 및 청소년의 발달에 지대한 영향을 준다. 즉 심한 성폭력을 겪은 아동 및 청소년은 자아가 분열되고 심각한 자아 분열을 일으키고, 심한 경우, 다중 성격 장애를 겪기도 한다.

자아발달 이론에 따라 성폭력 피해아동 및 청소년이 다시 건강하고 통합된 자아를 형성하기 위해서는 자신이 있는 사회에서 자신의 위치를 파악하고, 안전성을 느끼며, 신뢰감과 의존성도 회복하고, 통제력을 키우며, 독립심을 높이고, 자

존심을 높여서 친밀한 인간관계를 재구성해야 한다(McCanns Pealman, 1990). 이러한 입장에서 보면 성희롱자를 진단하고 평가할 때 그 개인의 자각 능력과 자신의 잠재력 및 자아의 분열된 정도를 고려하여, 자기 자신을 돌아보고 깨어진 자아를 보수해 주는 자기작업이 피해경험에 대한 기억을 재생해 내고 그에 대한 감정을 표현해 내는 기억작업에 선행한다고 본다.

3.2 인지적 전략

관련 연구들에 의하면 성희롱의 경우, 동일한 행위에 대해서 가해자와 피해자 그리고 제3자 사이에 인식의 격차가 존재하고(진정희, 2003; Thacker & Gohmann, 1993), 특히 남자와 여자가 서로 다른 관점을 가지고 있어서 여러 가지 성적 형태들에 대해 서로 다르게 평가하고 있으며(Wiener, 1995), 일반적으로 남자들보다 여자들이 더 포괄적이고 광범위하고 자유롭게 성희롱을 인식하고 있다(Gutek & O'Conner, 1995).

관련 연구에 따르면, 성 차이에 의해 성희롱에 대한 지각이 달리 형성되고 있음을 보여주고 있다. 성희롱의 정의에 대해 남녀의 차이가 다른 어떤 변수들보다도 두드러지게 나타나며(Reese & Lindenberg, 1999), 동일한 행동에 대해 여성들이 남성들보다 성희롱 행위로 간주하거나 공격적인 것을 지각할 가능성이 훨씬 높다는 것이 관련 연구들의 일관된 결과이다(Gutek, Morash & Cohen, 1983; Powell, 1986).

성희롱 대처방안에 관한 도식에서 하나의 축은 성희롱 관련 문제를 경험할 경우 혼자서 대처하려는 '개인적 시도'와, 상담자나 감독자, 의사, 배우자, 동료. 또는 외부 중재인이나 관련 단체(인권위원회, 법률기구 등) 등의 외부인을 포함시키려는 시도로서 '제3자 개입'으로 나눌 수 있다. 또 다른 한 축은 무시하기, 피하기, 달래기 등과 같은 '간접대응'과 가해자에게 직접적으로 맞서는 '직접대응'으로 구분할 수 있다.

3.3 행동적 전략

학습이론은 성피해 후유증을 고전적인 조건 반사학습 모델을 통해 설명한다. 학습이론에 의하면 성적인 피해 당시 공포적인 분위기, 부정적인 경험은 가해자에게만 일어나는 것이 아니고, 가해자와 유사한 다른 남자나, 다른 상황에서도 일반화가 일어난다는 것이다. 따라서 성피해 아동 및 청소년은 가해자가 아닌 다른 유사한 상황에 대해서도 피해 당시 경험한 부정적인 반응을 보인다. 이러한 현상은 관찰이나 간접적인 경험에 의해서도 그 후유증을 경험하게 된다.

학습이론에 의한 성피해의 심리적 치료는 피해자가 가해자나 가해자와 비슷한 사람에게 과잉 반응을 하지 않도록 도와주고, 가해자인 원 자극과 유사한 자극을 구별할 수 있는 능력을 가르치고, 피해자의 2차 피해를 방지하기 위한 사회기술 훈련을 실시한다.

3.4 사이버 성폭력에 대한 대처전략

사이버 성폭력의 유형은 언어 성폭력과 영상 및 음향 성폭력으로 나뉜다. 언어 성폭력은 성관련 욕설, 검색 & 번색 강요, 아이디나 명의 도용 및 신상공개를 통한 성폭력이 있다.

3.4.1 소극적 대응

소극적 대응이란 사이버 성폭력이 발생했을 때 피해자가 가해자에게 반응을 보이지 않는 것을 말한다. 채팅방이나 게시판에서 나온 후 다시 들어가지 않는 다든가, 쪽지와 이메일에 대해서 응답하지 않거나 아예 열어보지 않는 것 등이 이러한 유형에 해당한다.

3.4.2 적극적 대응

사이버 성폭력이 일어났을 때 피해자가 거부 의사를 표명하는 것, 신고를 하는 것, 법적 대응을 하는 것 등을 적극적인 대응이라고 한다.

피해유형 2 : 심각한 성적 피해

1. 유형특징

이 유형은 심각한 수준의 성적피해를 입었고, 신체적 폭행 피해와 그렇지 않은 피해의 축에 걸쳐있다.

1.1 정서적 특징

성학대 피해 청소년들이 가장 많이 호소하는 증상은 심리정서적인 영역이며, 이들은 심한 불안감, 우울감, 무력감, 죄책감, 수치심, 혼란감에 빠져들거나, 가해자에 대한 분노감, 자신을 보호해주지 못한 주변 사람들에 대한 배신감, 적개심 등을 자주 보고하고 있다(Fergusson et al., 1996; Mennen & Meadow, 1994). 다른 연구에서도 성학대 피해 청소년들은 또래 비학대 집단에 비해서 자아존중감이 낮았으며, 자기-개념 또한 부정적이다(권해수, 2003; Calverley, Fisher, & Ayoub, 1994; Stem et al., 1995).

성폭력 피해의 영향은 발달단계에 따라 다르게 나타나는 것으로 보고되고 있다(Beitcman, 1992; McGrath, 1990; Kathleen, 1993, Kedall-Tackett, 1993). 일반적으로 보고되는 청소년기 성학대 피해 증상들은 우울, 철회, 자살, 자기파괴적 행동(self-injurious behaviors), 신체화 증상, 불법적 행동, 가출, 물질남용 등이다. 우울은 모든 연령집단에서 가장 강하게 나타나고 있으며(Beitcman, 1992; McGrath, 1990), 하나이상의 연령 집단이상에서 공통적으로 나타나는 증상은 악몽, 우울, 철회된 행동, 신경증적 정신장애, 공격성, 퇴행행동 등이다(신기숙, 2010).

1.1.1 불안이나 두려움

성폭력에 관한 연구에 의하면 성폭력 피해자가 경험하는 가장 대표적인 후유증은 두려움과 불안으로 성폭력 발생 후 몇 시간에서 며칠 동안 대다수 피해자에게 가장 현저히 드러나는 증상이다. 두려움이나 공포는 두려움을 일으키는 위험물이 목전에 있는 것인 반면 불안은 눈에 보이는 특정 대상이 없으며 상상된 위험물을 극복하려고 하는 충동을 느끼는 것이다. 또한 성폭력 피해자가 불안을 느낄 때 할 수 있는 노력은 특별히 없으며 대부분 무력감을 호소하고 있다. 또한 성폭력이 발생하는 동안 피해자가 경험했던 반응은 성폭력의 후유증에도 영향을 주게 된다(김은구, 2007).

1.1.2 분노와 적대감

성폭력 피해자들의 무의식에는 대부분 분노와 강한 적개심이 내재되어 있어 그것이 공격적인 언어나 행위로 표현되기도 한다(김은구, 2007).

1.1.3 PTSD

성폭력의 피해는 극도의 스트레스 사건으로 피해자는 ‘급성스트레스 장애’와 ‘외상 후 스트레스 장애’ 등의 심각한 후유증을 경험한다고 한다. 급성 스트레스 장애는 성 피해 발생 후 2일에서 4주 사이에 주로 경험하며 멍한 상태, 정서반응 마비의 증세가 나타난다. 외상 후 스트레스 장애는 피해 후 3~6개월 및 수 년 후에 재발이 가능하다고 보고되어 있으며 우울, 심한불안, 적응장애 등의 증상이 나타난다. 특히 우리나라에서는 여성의 성폭력을 폭력의 의미보다 성적인 의미를 더욱 크게 부각하는 경향으로 인해 마치 피해자가 치유될 수 없는 오점을 가진 것처럼 인식해서 성폭행을 당한 청소년과 부모들은 이를 수치스럽게 여겨 쉬쉬하면서 청소년뿐만 아니라 부모까지 심한 정신적 스트레스를 경험하는 등의 후유증을 낳는다(이금형, 2004).

1.1.4 우울증

성폭력 피해 직후에 나타나는 증상은 의욕상실, 자신을 죽이고 싶도록 미웠고 열등감에 사로잡힘, 주변 사람들의 눈치를 자주 보게 되고 소극적으로 변함, 자

신에 대한 혐오감, 식욕 상실 및 식음 전폐 등이 보고되고 있다. 반면 성폭력의 장기적 영향에 의하면 우울 증상이 두드러지게 나타나고 있다. 즉 자포자기, 자살 시도, 혼자 있을 때가 많아지고 우울하고 잡념이 많아짐, 의존적 성향이 높아짐, 낮은 자아 존중감, 우울증, 신경쇠약, 자살 시도, 자포자기 등의 증상들이 장기적으로 나타나는 것으로 보고되고 있다(김은구, 2007).

1.1.5 자책(죄의식, 수치심, 죄책감)

성폭력 피해자들이 다른 폭력 피해자 보다 심리 정서적으로 더 크게 피해를 입는 이유는 바로 피해 당사자 스스로 느끼는 수치심과 죄책감 때문이다(김은구, 2007). 우리나라 성폭력 피해 여성은 자신의 몸이 더럽혀졌다고 믿기 때문에 이를 수치로 여기고 강간을 당한 경우에는 경찰에 신고도 하지 않고 가족에게도 알리지 않는 경우가 많다. 어떤 경우는 성폭행이 자신의 부주의나 옷차림 때문에 생겼다고 해서 스스로 죄책감이나 자책감을 가질 수도 있다. 성폭행이 오랜 기간에 걸쳐서 일어난 경우에, 또는 성관계 시에 자신이 성적으로 느낀 성적인 흥분이나 감정 때문에 자신도 능동적으로 성폭력에 가담했다는 데서 오는 죄책감도 있다(이진아, 2009).

1.1.6 낮은 자존감

성폭력 피해자들은 신체적 정신적으로 더럽혀졌고 아무에게도 떳떳하지 못하다는 생각으로 자신을 무가치하다고 느끼는 낮은 자존감을 가지고 있다. 성폭력 피해자들의 회복과 행복한 삶을 도와주기 위해서는 이러한 상한 자존감을 회복시켜 주는 것이 중요하다(이진아, 2009).

1.2 행동적 특징

성학대 피해 청소년은 대인 관계에서 많은 문제를 겪고 있다. 이들은 불안전 애착 관계를 보이며 사람들로 부터 소외되어 있으며 사회적으로 고립된 경우가 많다(Alexander, Anderson, Bran, Schaeffer, Grelling & Kretz, 1998). 이들은 비 피해 집단에 비해서 친밀한 관계를 유지하는 데 많은 어려움을 경험하기 때문에

이에 대한 대안으로 건전하지 못한 또래 집단에 연루될 가능성이 높다(권해수, 2003).

성학대 피해 청소년의 경우 섭식 장애, 자살이나 자기-파괴적인 행동, 신체화 증상, 불법적 행동, 무단 결석, 가출, 알코올 및 약물 남용 등 전반적인 행동 장애를 자주 보인다(이재창, 1996; Beitchman et al, 1991; Kendall-Tackett et al., 1993). 성학대 피해 청소년들의 행동은 전반적으로 위축되어 있으며 문제 행동을 자주 보이며(Stem et al., 1995), 잦은 가출과 외박, 그리고 법률에 저촉되는 행동에 연루되는 경우가 많다(Kendall-Tackett et al., 1993). 또한 과도한 성행위, 임신, 출산, 낙태 등으로 연결되는 경우가 흔하며, 자기를 돌보지 않은 채 난잡한 성행위를 하기 때문에 성병에 걸리기 쉬우며, 위험한 성행동에 자주 노출되면서 만 16세 이후에 성학대 재피해를 당할 확률이 높다(김은구, 2007; Fergusson et al., 1997).

1.2.1 수면 장애나 식욕 장애

실제적인 신체적 증상 외에 성폭력 피해 청소년들은 강한 정서적 영향으로 인해 두통, 수면 장애, 식욕 장애들과 같은 신체화 증상을 경험하게 된다. 두통은 다른 신체적 고통과 더불어 피해자들이 공통적으로 경험하는 증상으로 이 증상은 성폭력 당시 입었던 타박상에 기인하기도 하지만 때로는 뚜렷한 출처가 없을 수도 있다(김은구, 2007; 천대운, 1994). 이들은 또한 위장 장애와 극심한 심리적 스트레스에 기인한 거식, 폭식 등의 섭식장애 증상을 보이기도 하는데 이들이 음식을 거부하는 것은 성폭력에 대한 죄책감과 자기 비난으로 인해 자신을 스스로 처벌하려는 무의식적 욕구와 상관이 있다(김은구, 2007; 김정규, 1998).

1.2.2 비이상적 성적 발달

성폭력 피해가 심각할수록 피해자들은 인권으로서 성적 자기결정권을 잘 행사하지 못하며 성정체성에 있어서도 혼란스러워하고 성에 대해서 부정적인 동시에 더 개방적 일 수 있다. 예를 들어 공개된 장소에서 자위를 하거나 과도한 성적 호기심을 보이기도 한다. 또한 반대로 남성에 대한 강한 혐오감을 표현하기도 한다. 전자의 경우 성적 접촉에 대하여 거절하지 못하는 빈도가 높게 나타나며 이

미 나는 더럽혀 졌다는 인식으로 성매매에 쉽게 노출되거나 혼전 성관계에 매우 허용적으로 되며 다수의 사람과 성관계를 경험하기도 한다. 또한 성 개념에 대한 혼란으로 낮은 자아 개념이 형성되어 많은 생활의 영역(특히 학문적인)에서 실패하며 학교 공부나 다른 사람과의 경쟁적인 상호작용에서 노력을 적게 기울이고 결국 실패하기 쉬운 경향이 있다(김규수 외, 2002).

아동기 성학대는 그 영향으로 성적 발달이 이탈(derail)되고 왜곡(distortion)될 가능성을 증가시킨다(Bagley & King, 1990; Noll, Trickett, & Putnam, 2003). 많은 연구들에서 아동기 성학대가 증가된 성행동과 성에 대한 허용적 태도(Browning & Laumann, 1997; Miller, Monson, & Norton, 1995), 성 매매(Cunningham, Stiffman, Dore, & Earls, 1994; Widom & Kuhns, 1996), 조기 임신(Fiscella, Kitzman, Cole, Sidora, & Olds, 1998; Stock, Bell, Boyer, & Connell, 1997), 성적인 위험행동 추구(Brown, Kessel, Lourie, Ford, & Lipsitt, 1997; Brown, Lourie, Zlotnick, & Cohn, 2000), 조기의 성관계(Fiscella 등, 1998; Miller 등, 1995), 성 회피와 성적 역기능(Jackson, Calhoun, Amick, Maddever, & Habif, 1990; Wyatt, 1991), 남성에 대한 강한 혐오로 인한 성적 불감증과 과도한 성행동의 추구 등과 같은 이후의 왜곡된 성과 밀접하게 관련되어 있음을 보고하고 있다. 또한 청소년기와 성인기 초기에 성적 정체감, 성적 지향(sexual orientation), 성(sexuality)에서의 혼란감, 성에 대한 극단적인 혐오감, 성적몰입(sexual addiction), 성적 죄책감이나 성적 수치심과 관련된 성적 강박성(Carnes, 1991; Maltz, 1991; Westeriund, 1992; Wyatt 등, 1993)이 나타나는 것으로 보고되고 있다.

1.2.3 대인관계의 어려움

성폭력 피해자가 사회활동을 회피하는 것은 공통적으로 발견되는 현상이다. 많은 성폭력 피해자는 거주지를 이전하거나 전학을 하며 다른 사람을 만나는 것을 회피하는데 이는 자신들이 취약하다는 느낌을 받기 때문이며 경우에 따라서는 피해자의 낮은 자아존중감에 기인한다. 성폭력의 장기적 영향에 있어서 많은 여성들이 성폭력 피해 후 학교와 직장생활을 중단, 포기하고 사회적 관계를 회피하면서 친척, 친구, 가족으로부터도 고립되기도 한다(김은구, 2007). 대인관계를

포함한 이성 관계를 기피하고 고립되는 경우가 많고 피해 여성의 경우 남자가 자신에게 접근해 오면 성적인 목적으로 접근하지 않나 지나치게 의심하고 기피한다. 대인관계의 기피는 이성 관계뿐만 아니라 자신의 가족을 포함해서 동성의 관계까지 확대된다. 친밀한 관계에서 일어나는 성폭력은 피해자가 친밀한 관계에서 이용당하고 배신당했기 때문에 이성과 친밀한 관계를 맺는 데 어려움을 보이며, 남자에 대한 혐오감과 두려움은 이성과의 대인관계를 기피하게 한다(이진아, 2009).

1.3 인지적 특징

성학대 피해 경험은 청소년들의 인지적인 영역과 학업 영역에서의 발달에 치명적인 손상을 입히는 것으로 나타난다. 청소년들은 성학대 피해 이후 발달 지체를 보일 우려가 높으며, 집중력과 몰입 능력이 떨어질 수 있다. 그리고 성학대 피해 여학생들은 비학대 또래집단에 비해서 학습 문제가 많으며, 전반적으로 학업 성취력이 낮은 것으로 나타난다(Trickett, McBride-Change, & Putnam, 1994).

1.3.1 집중력과 학습능력 저하

성폭력 피해아동의 학교적응과 관련된 연구에서 피해아동의 경우 비피해 아동에 비해 인지능력, 지적능력, 학업수행과 성취에서 더 낮은 것으로 나타난다(Paradise, Roset, Sleeper, & Nathanson, 1994; Trickett, McBride-Chang, & Putman, 1994; Well, McCann, Adams, Voris, & Dahl, 1997).

1.3.2 해리

피해자가 생명의 위협을 느끼는 상황에서 강간을 당한 경우는 자신의 피해 상황이 자신의 현실이 아니고 마치 남의 일을 관찰 하는 듯한 느낌을 갖는 경우가 있다. 증상이 심해지면 다중인격 소유자가 되는 경우도 있다. 해리증상을 보이는 피해자들은 눈빛이 변하고 순간 현실을 떠나는 듯 한 느낌이 들면서 자신이 말한 것을 기억하지 못하는 경우도 있으며, 심리치료 도중에 자신의 성폭력 장면을 구체적으로 연상하면서 해리에 빠지는 경우도 있다(이진아, 2009).

1.3.3 왜곡된 사고

성폭력의 결과로 ‘자신이 신체적으로 더러워졌다’고 왜곡된 사고를 가지면 자신에 대한 혐오감이 생기고 자신에 대해 부정적으로 된다. 이러한 생각이 지나치면 자해나 자살행동으로 이어질 수 있다(이진아, 2009).

1.4 환경적 특징

1.4.1 학교 부적응적 특성

성폭력으로 인한 정신적, 육체적 스트레스와 그로인한 자아존중감의 상실이나 자기비하 등은 또한 피해자로 하여금 사회적인 부적응을 초래하여 직장생활과 학교생활, 가정생활 등에 많은 어려움을 겪게 한다. 즉 피해자들은 업무수행 의욕, 업무능력 저하, 학습부진 등으로 직장생활 및 학교를 옮기거나 중단, 포기하고 친척, 가족으로부터의 고립을 경험하기도 한다. 특히 피해여자청소년들은 가정생활의 적응이 어려워 가출을 시도하거나 남성에 대한 혐오, 무관심하게 되고 결혼에 영향을 미쳐 결혼을 하지 않기로 결심하는 경우도 많으며, 또한 친구관계가 소원해져 외톨이가 되기도 한다(한국여성개발원, 1992; 송연숙, 2002).

앞서 언급한 바와 같이 성희롱 피해학생은 학습장애를 경험하고 등교를 기피하고(교육부, 1999), 말수가 적어지고 수업 중 집중이 잘 안 되는 증 공부하는데 많은 어려움을 겪는다. 그로 인해 성적도 떨어지고 고등학교를 졸업하는데 필요한 자격을 갖추지 못하는 경우도 있다(법무부, 2001; 송연숙, 2002).

또한 성희롱은 피해학생의 삶의 다른 부분에도 영향을 미친다. 성희롱 피해 학생은 자신을 희롱한 학생을 피하고, 희롱자가 있을 장소를 기피하며 교실에서도 자리를 바꾸기도 한다. 그리고 특정 활동이나 스포츠에 참가를 안 하거나, 등하교를 바꾸거나 전학을 가기도 한다(법무부, 2001; 송연숙, 2002).

Tong 등 (1987)의 연구에서는 성폭력 피해아동의 30%가 학교성적이 저하되었고 폭로 2년 후에는 친구가 거의 없었다. 학교에서 공격적 행동이 현저하게 나타나고 친구들과 관계를 형성하는데 어려움이 나타나기도 하였다(Calam, Horne, Glasgow, & Cox, 1998; Mannarino, 1989). Anderson, Bach, Griffith(1981)는 성학대 피해여학생을 대상으로 한 연구에서 20%가 무단결석,

중도탈락을 포함한 학교문제를 경험하였고, 12세 이하 성학대 아동연구에서는 10%의 아동이 학교를 그만두었다(Brown & Finkelhor, 1986).

1.4.2 생활상의 2차 피해

성폭력 피해아동의 학교생활에서 2차 피해로 인한 심리적 고통이 큰 것으로 보고되었다. 2차 피해란 성폭력 피해로 발생하는 직접적인 신체적·정신적 후유증 이외에 성폭력에 대한 잘못된 통념과 왜곡된 인식으로 인해 피해자가 사회적으로 불이익을 당하거나 피해자 스스로 심리적인 고통을 겪는 것으로 사건이 일어난 이후에 사법기관, 가족, 친구, 언론, 여론 등의 소문이나 피해자에 대한 부정적인 반응에 의해 피해자가 정신적, 사회적 피해를 받는 것을 의미한다(이재희, 2008; 허복옥, 2007). 2차 피해는 여성과 성폭력에 대한 우리사회의 편견에 기인한 것으로 성폭력 그 자체로 인한 1차적 피해보다 치명성이 더 크게 나타난다. 성폭력 피해아동의 경우 학교에 의한 2차 피해가 심각하게 나타나고 있는데 학교에 소문이 퍼지거나 사건으로 인해 친구들, 선생님들과의 관계에서 갈등과 심리적 고통으로 표출되기도 한다. 이재희(2008)는 성폭력 피해자는 2차 피해로 인해 사회에 대한 불신감을 갖게 되고 대인관계의 어려움을 겪게 되며 정신적 후유증으로 밤에 잠을 이루지 못할 뿐만 아니라 죽고 싶다는 생각까지 하는 경우도 있어 피해를 극복하는데 가장 큰 걸림돌이라고 하였다.

2. 보고된 사례

성폭력의 일반적인 정의는 상대방의 동의 없이 강제적으로 성적행위를 하거나 성적행위를 하도록 강요, 위압하는 행위 및 성행위를 유발시키기 위해 선정적인 언어로 유인하는 행위로 정의한다(주소희, 2009).

대검찰청 범죄분석(2012)에 의하면 청소년 성폭행 가해자의 경우 2007년 979명에서 2011년 2,021명으로 51% 증가하였고 2011년 검거된 성폭력범 중 청소년 성폭력가해자 비율은 10.2%에 달하는 것으로 보고되어 점차 문제가 심각해지고 있다(고정애, 박경, 2013).

성폭력의 유형에는 성적추행(가슴, 엉덩이, 성기 부위를 접촉하거나 집적거리기, 키스 음란한 행위), 성기노출(피해자 또는 가해자의 성기를 노출시키는 행위), 강간미수, 강간, 윤간, 강도강간, 근친상간, 성적가혹행위(가해자의 성적 만족을 위해 상대방에게 신체적 상해를 입히는 행위), 음란물보이기, 음란물제작에 이용, 윤락행위 강요, 음란전화 등이 포함되어 있다(한국여성개발원, 1992).

한국청소년상담원(2010)에 이하면 13세 미만 대상 강간, 강제추행의 경우 놀이터, 학교, 학원 주변의 가해자, 피해자의 집 및 길(대로, 골목)에서 가장 많이 발생하는 것으로 보고되어 있으며 성폭력 발생 시간은 13세 미만의 경우 오후 1시에서 6시 사이에 가장 많이 발생하는 것으로 나타났다. 또한 13세 이상의 경우는 저녁 7시에서 새벽 6시 사이에 가장 많이 발생하는 것으로 나타났다.

직접적인 신체적 성폭력 외에 최근에는 사이버 성폭력이 나타나는데, 이는 인터넷 상에서 상대방에게 일방적으로 성적 메시지를 전달하여 불쾌감이나 위압감 등의 피해를 유발하는 행위를 말한다. 최근 청소년의 인터넷 및 스마트폰 사용이 증가하면서 사이버 성폭력 또한 지속 증가할 것으로 생각된다.

3. 상담전략

3.1 정서적 전략

권해수(2008)의 성폭력 피해청소년 치유프로그램은 성폭력 피해로 인한 피해자는 신체적, 심리적 후유증을 치유하고 자기 통제력과 자존감 회복을 위해 역량을 강화시키고 손상된 자아를 회복시키는 프로그램이다. 그래서 이제껏 눌러왔던 자기 안에 있던 가해자에 대한 분노를 발견하고 표출하며 성폭력 사건을 재조명하여 피해자 스스로 후유증을 치유할 수 있도록 도와주며 사회 속에서 자신의 목소리를 낼 수 있고 모든 일을 결정할 수 있도록 도와주고 있다. 권해수(2008)의 성폭력 피해청소년 치유프로그램에 대한 내용은 아래와 같다.

〈1단계: 신뢰감 형성, 집단응집력 강화〉

- ① 시작의 시간: 집단 상담의 목표, 운영방식 이해, 상호소개, 신체활동을 통한 참여자간 응집력, 집중력, 자발성 증진
- ② 시작의 시간: 자기개방을 통한 자기 및 타인 이해, 성폭력 사건 노출에 대한 두려움과 불안 줄이기

〈2단계: 나 돌아보기(현재와 과거 피해 경험과의 연결)〉

- ③ 나와 만나기 1: 개인마다 사적 영역이 있음을 이해, 개인 공간이 침해 당시의 행동과 감정과 생각 이해
- ④ 나와 만나기 2: ‘내가 원하는 것을..’ 배움, 대인관계 한계 설정의 실제 이해
- ⑤ 나와 만나기 3: 자존감을 떨어뜨리는 부정적 메시지 탐색, 부정적 메시지를 긍정적 메시지로 전환

〈3단계: 성폭력 꺼안기〉

- ⑥ 꺼내기1: 성폭력에 대한 개인적, 사회적 의미 이해
성폭력이 개별 삶에 미친 영향력 탐색
성폭력 후유증 대처전략 탐색
- ⑦ 꺼내기2: 성폭력 피해 경험과 관련된 몸 반응, 느낌 탐색
성폭력 후유증 대처전략 탐색
- ⑧ 터뜨리기1: 성폭력 피해 경험, 관련 감정 나누기
잘못된 생각이나 감정 수정
- ⑨ 터뜨리기2: 성폭력 피해 경험 관련 감정 탐색 및 표현
가해자에 대한 분노감정 표현
성폭력에 대한 책임 가해자에게 분명히 귀인

〈4단계: 생존자 힘 돋우기〉

- ⑩ 도움닫기 1: 자신의 장점 100가지 찾기.
부정적 메시지를 긍정적 메시지로 바꾸기
- ⑪ 도움닫기 2: 자신을 위로할 수 있는 능력 내재됨
내적인 자원을 줄일 수 있는 능력 키우기

- ⑫ 돌아나기: 생애사적 관점에서 성폭력 피해 경험 조망
미래를 향한 삶의 설계도 작성
- ⑬ 치유를 향한 발걸음: 개인적인 회복 과정 이해, 치유를 향한 힘찬 발돋움 시작
- ⑭ 마침의 시간(종결): 치유의 만다라 그려보기(합동작품), 상호 피드백

이진아(2009)에 의하면 청소년 성폭력 피해와 관련하여 죄책감, 순결상실감, 무력감, 소외감과 거절당할 것에 대한 두려움, 정서적인 고통, 의존성, 자존감 회복을 다루어야 한다고 강조하였다. 구체적인 내용은 아래와 같다.

- ① 죄책감: 내담자가 자신의 생각, 인식과 느낌들을 표현하기 시작하면 치료자는 내담자가 자신에 대해서나 성폭력에 대한 사건에 관해서 잘못된 생각을 말하면 즉시 정확한 정보를 제공해주어야 한다. 특히 성과 관련된 잘못된 정보를 수정해 주는 것은 내담자의 잘못된 죄의식을 바로 잡아 주고 자신감을 불어넣어 주기에 치료적이며 효과적이다. 내담자는 자신의 신체가 자극에 대하여 정상적으로 반응했다는 것과 이것은 스스로 의도적으로 성적인 폭행이나 추행에 가담했다는 것과는 다른 의미를 가진다는 것을 이해하기 시작함으로써 내담자가 자신을 경멸하는 것에서 벗어나게 해 주는 데 도움을 준다.
- ② 순결상실감: 자신의 몸이 더럽혀진 존재로 각인되고, 부모나 주위의 피해자에 대한 부정적 반응이 피해자의 자아이미지를 손상시킨다. 이에 대해 자신의 장단점을 말하게 하고 그것을 확인하는 작업, 자신의 부정적인 이미지가 어떻게 형성되었는지 그 과정에 대해서 이야기하기, 자신에게 긍정적인 메시지 보내기 등의 작업이 도움이 된다.
- ③ 무력감: 자신의 피해사실을 인정하는 순간 그동안 가슴속에 묻어 두었던 감정과 직면해야 하기 때문에 수치심을 느끼면서 무력감에 빠지게 된다(자신에게 일어났던 일이 돌이킬 수 없는 과거라는 것을 인식하면서). 상담 중기에는 무력감을 그냥 받아 주기보다는 무력감 대신에 다른 각도에서 자신의 문제를 볼 수 있도록 도와주어야 하며 자신이 통제 할 수 있는 영역을 지적

해 주면서 문제를 볼 수 있도록 도와주어야 하며 자신이 통제 할 수 있는 영역을 지적해 주면서 무력감을 극복하도록 해준다. 어린 시절에는 자신이 통제할 수 없는 상황이었지만 이제는 성인으로 통제할 수 있고 자신을 보호할 수 있는 성인으로 능력이 있다는 것을 강조한다. 내담자 자신의 장점을 보게 하고 스스로 할 수 있는 것을 더욱 부각시켜주어야 한다.

- ④ 소외감과 거절당할 것에 대한 두려움: 남들과 비교해서 영원한 결점이 있는 것으로 낙인찍히는 것처럼 느껴지므로 다른 사람들과 접촉을 피하고 제한적인 사회적 활동을 하게 되는데 내담자가 개인 상담을 그만두려 할 때 비슷한 경험을 한 집단 상담을 통해 이러한 느낌이 틀렸다는 것을 알도록 하는 것이 도움이 된다.
- ⑤ 정서적인 고통: 상담자는 내담자가 감정적 고통을 견딜 수 있도록 사회적인 기술을 발전시키는 데 도움을 주어야 한다. 감정적 고통을 잊기 위해 자해를 할 수 있는데 내담자들은 고통을 느끼고 있는 스스로를 있는 그대로 받아들이고 위로해 줄 수 있어야 하며 그런 고통을 견딜 수 없을 때 도움요청의 방법을 배워야 한다.
- ⑥ 의존성: 내담자들에게는 자신의 어린 시절에 이루지 못한 욕구나 욕망이 무의식화되어 상담자와의 전이를 통해서 재현하고 싶어 하는 경향이 있으므로 내담자가 어린 시절을 재현할 때 내담자를 수용, 지지해야 치료의 진전이 있는데 이 과정에서 상담자에게 의존하게 된다. 이 때 상담자가 너무 많은 지시를 함으로써 과잉보호하거나 자율성을 떨어뜨리게 되면 내담자는 너무 의존적이 되어 독립적인 행동에 두려움을 느끼게 된다. 그러므로 상담자뿐만 아니라 친구, 가족들과도 긍정적인 관계를 발전시키려하는 노력을 하고 실행에 옮기는 용기를 갖도록 격려해야 한다.
- ⑦ 자존감 회복(상담의 궁극적 목표): 자신에 대한 부정적인 태도로 인해 남들이 자신을 부정적으로 바라볼 것이라는 선입관을 가지고 있고 대인관계에서 인지 왜곡을 많이 하게 되는데 자신의 단점보다는 장점에 초점을 두도록 격려해야 한다.

3.2 인지-행동적 전략

성폭력피해아동에 대한 인지행동치료는 치료자마다 다소의 차이가 있기는 하나 크게 세 가지 요소로 나누어 볼 수 있다. 첫째, 대처기술훈련, 둘째, 점진적 노출과 인지 및 정서적 처리, 셋째, 건전한 성, 그리고 개인안전기술에 대한 교육이다. 점진적 노출과 인지 및 정서적 처리가 치료의 요체이며, 대처기술훈련과 교육적인 요소는 치료에 대한 이해를 높이고 동기를 촉진시켜 점진적 노출과 인지 및 정서적 처리를 준비하는 과정이라고 볼 수 있다. 아동 피해자에게도 성인 인지치료에서 주로 사용하는 소크라테스식 질문법뿐만 아니라 역할놀이도 사용할 수 있다(이승재, 김혜정, 강민아, 정성훈, 박용진, 2008). 이승재 등(2008)은 성폭력피해아동에 대한 인지행동치료를 아래와 같이 소개하고 있다.

3.2.1 성폭력피해아동에 대한 인지행동치료의 근거

소아기 불안 및 공포장애의 치료에 인지행동적 접근법의 우수한 효과는 널리 알려져 있다. 흔히 외상 후 스트레스장애(PTSD)의 임상적 특성을 보이는 성폭력 피해아동의 정서적 그리고 행동 반응들 또한 심리적 외상에 대한 불안반응으로 개념화할 수 있다. 임상에서 보는 성폭력피해아동 사례의 32~48%가 PTSD의 진단을 만족하고, 80% 이상이 PTSD 증상의 일부를 보인다. PTSD의 위험인자는 여아, 자기비난적인 사건해석, 사고 이전의 아동정신병리, 광범위하고 지속적인 학대, 아동이 알고 있거나 믿었던 가해자, 과보호하는 부모나 부모의 정신병리 등이다. 따라서 PTSD 증상들을 처리할 수 있는 치료적 요소가 성폭력피해아동의 치료프로그램 내에 포함되어야 한다.

성폭력피해아동은 또래에 비해 부정적으로 인지하는 경향이 높다. 즉 성폭력 피해아동은 부정적인 사건에 대해 자기를 비난하는 경향이 높으며, 타인에 대한 신뢰도가 낮고, 자신은 또래 다른 친구들과 다르다거나 세상은 위험한 곳이라는 믿음이 많으며, 성이나 자신의 신체상을 보다 부정적으로 지각한다. 그래서 이러한 인지적인 측면을 고려한 치료가 필요하다.

또 다른 이론적 근거는 노출치료의 잠재적인 효과이다. 노출치료는 외상을 경감시키고 성폭력과 관련된 기억과 감정을 직면하는데 많은 도움을 준다. 비록 많은 성폭력피해아동과 부모들이 불안을 즉각적으로 감소시키기 위해 학대 경험과 관련된 생각과 기억을 회피하는 것이 효과적인 대처반응이라고 생각하고 있으

나, 이런 반응은 증상의 장기화와 관련된다. 따라서 인지행동치료에서는 ‘점진적인 노출(gradual exposure)’을 적용하고 있으며, 아동은 이런 노출을 통해 확대와 관련된 생각, 기억, 그리고 그것을 연상시키는 것들 자체는 위험한 것이 아니며 회피할 필요가 없다는 것을 배우게 된다.

3.2.2 성폭력 피해아동 인지행동치료에 있어 쟁점사항

① 노출치료

성폭력 피해아동의 치료에 있어 노출치료의 적용과 노출 정도에 대해서는 여전히 논란 중이다. 치료과정 동안 성폭력 당시의 사건을 재경험해야 한다는 사실에 대해 성폭력피해아동뿐만 아니라 부모들은 큰 두려움을 가진다. 지금까지 성인 강간 피해자의 치료는 노출치료에 주로 집중되어 있었으나, 소아는 연령 특성상 성인에 적용하는 노출치료를 그대로 적용하기는 어렵다. 성인은 증상 호전을 위해서 노출치료가 유발하는 단기적인 불안이나 공포를 견딜 수 있으나, 소아는 고통이 동반된 작업에 성인만큼 적극적으로 노력하기 어렵기 때문이다.

② 발달상의 문제

사춘기 연령을 치료할 때는 성적 관심과 이성교제를 함께 다루어 주는 것이 중요하다. 왜냐하면 이 시기는 대부분 이런 문제에 큰 관심을 보이며, 성폭력의 잠재적인 부작용인 성적 적응(sexual adjustments)의 어려움이 표면으로 드러날 수 있기 때문이다. 사춘기를 지나면서 성에 관한 태도나 믿음이 형성되기 때문에 성적 적응과 관련된 잠재적인 문제를 다루어야 할 가장 중요한 시기이다.

사춘기 연령의 성에 대한 사고와 태도를 이해하고, 이런 사고가 행동에 어떤 영향을 미치는 지를 확인하며, 비적응적이거나 역기능적인 사고를 반박하고, 성적 문제에 대해 부모와의 의사소통을 촉진시키기 위해 많은 노력을 기울이는 것이 중요하다. 결론적으로 아동의 발달 수준을 정확히 파악하고 그에 맞게 치료모델을 수정해서 적용할 수 있는 치료자의 유연성이 중요하다고 볼 수 있다.

3.2.3 성폭력피해아동 인지행동치료의 개별회기 구성

성폭력 피해아동에 대한 인지행동치료는 치료자마다 다소의 차이가 있기는 하

나 크게 세 가지 요소로 나누어 볼 수 있다. 첫째, 대처기술훈련, 둘째, 점진적 노출과 인지 및 정서적 처리, 셋째, 소아성폭력, 건전한 성, 그리고 개인안전기술에 대한 교육이다. 점진적 노출과 인지 및 정서적 처리가 치료의 요체이며, 대처기술훈련과 교육적인 요소는 치료에 대한 이해를 높이고 동기를 촉진시켜 점진적 노출과 인지 및 정서적 처리를 준비하는 과정이라고 볼 수 있다.

대개 6~18세 즉 학동기 아동에서 후기 청소년 정도까지 적용되고 있다. 물론 아동의 발달 수준에 맞추어 치료모형을 수정함으로써 보다 어린 나이의 아동에게도 적용시킬 수 있다. 치료회기도 표준적으로 12회기로 구성하여 사용되고 있으나 성폭력 양상, 동반질환, 가족 문제 등으로 인해 더 많은 회기의 치료가 필요한 경우도 있다.

채규만(2004)은 성폭력 피해자를 위한 인지-행동치료에 대한 구체적인 단계를 다음과 같이 구체적으로 설명하고 있다.

① 인지치료를 위한 준비단계

인간은 사고와 감정과 행동이 따로 분리되는 것이 아니고 상호 깊은 상관성을 가지고 있다. 성폭력 피해자들은 감정이 분노감, 실망감, 우울감, 불안감 등 부정적인 감정으로 차있기에 이러한 상태에서는 감정적인 사고와 감정적인 인지왜곡을 하게 된다. 결과적으로 이들은 사물을 왜곡해서 부적응적인 행동을 하게 되는 것이다. 따라서 이들에게는 감정의 정화 작업을 해서 어느 정도 감정적으로 안정된 상태를 유지해서 인지의 기능이 원활하게 이루어지도록 해주는 작업이 필수적이다. 이러한 과정이 없이 성피해에 대해서 왜곡된 인지 수정만 하려고 시도하면 오히려 피해자들의 반발을 가져오는 경우도 있다. 성피해자들에게는 초기 치료 관계 형성에 아주 많은 정성과 공을 들여야 한다. 성피해자들을 위한 인지치료를 하기 전에 다음과 같이 사전의 정지 작업이 필요하다.

② 성피해자와 치료 관계 형성 단계

우리나라의 성피해자들은 대체로 상담의 초기부터 성문제를 다루려고 하지 않는다. 상담자와 치료 관계 형성이 되고나서 상담의 중반기에 성피해 사실을 조심스럽게 보고하는 경향이 있다. 치료자는 성피해자의 이러한 점을 고려해서 상담

의 초기에 피해 여성을 적극적으로 지지하고 내담자의 비밀을 철저히 보장해 주고, 내담자에게 편안한 분위기를 조성해 주어야 한다. 치료자가 내담자가 준비되지 않은 상태에서 선의로 성폭력문제를 다룬다고 할지라도 내담자의 입장에서는 치료자의 권위에 의한 심리적인 성폭행과 같은 부정적인 정서를 경험할 수도 있음에 주의를 해야 한다.

③ 자신의 성피해에 대한 경험의 기억을 재생하는 단계-노출단계

이 단계에서는 치료자는 성피해 여성의 피해 상황을 자세히 말할 수 있도록 안전한 분위기를 유지해 주어야 한다. 치료자는 내담자가 기억할 수 있고 감당할 수 있는 만큼의 정보를 상담자에게 말할 수 있도록 내담자의 페이스에 맞추어 주는 것이 좋다. 되도록 내담자가 자신의 성적인 피해를 자세히 묘사할 수 있도록 기회를 제공해주고 내담자의 페이스를 따라가는 것이 중요하다.

④ 자신의 성피해에 관한 감정을 표현하는 단계

이 단계에서는 내담자가 자신의 성피해에 억압된 감정이나 분노감을 솔직하게 표현할 수 있도록 해준다.

⑤ 자신의 왜곡된 인지를 재구성하는 단계

피해자들이 억압된 감정을 정확하고 나면 자신의 왜곡된 인지를 더 잘 파악할 수 있는 입장에 놓이게 된다.

⑥ 성피해자 인지 재구성 6단계 적용의 실제

성피해자들에게는 대체로 다음과 같은 접근 방법을 실시할 수 있다. 그러나 다음의 방법이 마치 일정한 공식처럼 적용되어서는 안 되고 융통성 있게 적용되어야 한다. 때에 따라서는 어느 단계를 생략할 수도 있다.

1단계: 성폭력 문제에 관련된 사고와 감정을 파악한다.

2단계: 성폭력 피해에 관련된 역기능적인 사고를 찾아낸다.

3단계: 내담자의 자동적인 사고를 논박한다.

4단계: 내담자가 성폭력피해에 대한 역기능적 핵심사고를 논박한다.

5단계: 내담자의 역기능적인 핵심사고를 논박한다.

6단계: 내담자가 얻은 것을 유지하도록 돕는다.

⑦ 성폭력 피해에 관련된 사고와 감정의 파악

1단계: 성폭력 피해에 대한 구체적인 상황을 파악하도록 한다.

2단계: 감정을 확인하면서 자신의 감정을 표현할 수 있도록 해준다.

3단계: 감정의 강도를 표현하도록 해 주어라.

⑧ 자동적인 사고를 확인하기.

1단계: 내담자가 집중하고 있는 사고에 주의를 기울인다.

2단계: 상상하기 기법을 사용할 수 있다.

3단계: 역할연기를 통한 사고 확인하기.

⑨ 자동적인 사고 논박하기.

위의 작업을 통해서 성폭력 피해자들이 자신과 주위에 대해서 간직해 온 비합리적인 사고를 논박해야 한다.

1단계: 역기능적인 사고에 대한 증거를 물어 보아라.

2단계: 인지적인 왜곡을 찾아서 그것을 내담자에게 보여 주어라.

3단계: 직접적으로 반박하기

4단계: 지나친 당위성에 대한 반박

⑩ 성폭력 피해에 대한 핵심적인 사고를 파악하기.

⑪ 핵심적인 사고를 논박하기

⑫ 변화를 유지시키기

성폭력과 관련해서 주요한 문제가 되고 있는 것이 PTSD이다. 권희경(2004)은 성폭력으로 인한 PTSD에 대한 인지-행동적 전략을 다음과 같이 소개하고 있다.

① 인지행동적 접근

Beck의 인지치료에 따르면 어떤 사람에게 우울증이나 불안장애가 생기는 것은 그 사람 내부의 비합리적 신념들이 장기간에 걸쳐 발병원인으로 작용했기 때문이다. 그의 이론에 의하면 이러한 신념들은 개입의 천성처럼 고착되어서 생활 전반에 영향을 미친다(Beck, 1964). 성폭력희생자들의 인지적 처리 과정들에 대한 연구들은 성폭력에 대한 왜곡된 인지적 처리과정자체가 그들의 증상들의 유지와 부적응과 직접적으로 관련되고 있음을 입증하고 있다(Willem & Chris-R, 1999).

또한 성폭력 피해의 유형중 강간 희생자들만을 표집하여 인지행동치료를 진행한 Hearst-Ikeda와 Perry(1995)는 강간이후에 발생할 수 있는 PTSD의 증상들을 인지행동치료가 효과적으로 예방할 수 있음을 입증하였다. 이들은 강간 피해자들은 외상후 스트레스 증후군으로 시달릴 것이라는 점을 예측하고, 그것을 집중적으로 예방하기 위해서 성폭력에 관한 심리교육, 노출치료, 스트레스관리, 인지적 재구조화를 포함하는 일련의 인지행동적 접근의 치료를 진행하였다. 그 결과, 피해자들에게 실질적인 이득을 주었음을 강조하며, 성폭력 피해 이후 즉각적인 PTSD 예방치료를 받을 것을 권고하였다.

Christina(2001)가 개발한 성피해 아동 및 청소년을 위한 치료프로그램에서도 가족에 대한 치료와 가족의 적극적인 지지를 치료 좌정의 주요 요인으로 삼고 있다. 부모 교육의 초점은 인지적으로는 부모에게 성폭력 경험을 정확히 이해시키고, 성폭력에 대한 비합리적 사고를 수정하는 것이었으며, 행동적으로는 아동에 대한 비난 행동과 죄책감으로 인해 나오는 행동을 통제하게 하고, 자녀의 부적응적 행동에 적절히 대응하게 하는 것이었다. 연구자는 이러한 부모교육이 자녀의 적응과 치유에 도움이 컸다는 결과들을 강조하였다.

이상에서 인지 행동적 성폭력 피해 치료의 성과들을 살펴본 결과, 인지 행동적 개입은 자존감을 증진시키고, 우울감과 외상 후 스트레스 증상을 감소하는데 유의미한 효율성을 가지는 것으로 보인다. 그러나 성피해에 대한 기존의 인지행동 프로그램 연구들에서는 성폭력으로 인한 왜곡된 자아개념과 성피해에 대한 비합리적 사고가 인지적으로 어느 정도 재구조화가 되었는지 측정하지 않고 있어, 인지적 재구조화 요인이 증상 개선에 어느 정도 중요한 요인인지를 명확히 언급하기 어려운 상태이다. 또한 인지적 재구조화를 피할 때 어느 정도 사회 문화적

요인들이 증폭시키고 있는 비합리적 신념들을 어떻게 논박하고 개선하고 있는지 그 방법들이 정확히 제시되고 있지 않다.

3.3 여성주의적 전략

여성주의 치료는 일반적으로 개인적 변화와 함께 사회적 변화를 추구하는 목표를 둔 비교적 단기 심리상담이다(Corney, 2001). Judish와 Pam(1996)은 여성주의 상담의 원리를 다음과 같이 요약하고 있다. ① 여성이 개인적으로, 사회적으로 정체성을 획득할 수 있도록 돕는다. ② 의식화 교양 접근을 취한다. 즉 상담자들은 내담자의 삶에 영향을 미치는 성차별주의(sexism), 인종주의정책, 또는 동성애 혐오적인 사회 정책이 그들에게 미치는 영향들을 의식하도록 도움을 준다. ③ 내담자와 상담자는 평등한 관계 내에서 상담을 진행한다. 내담자들은 개인적 목표를 세우도록 격려되고, 그녀 자신의 경험들, 가치들을 믿도록 지지된다. ④ 여성의 가치로운 특성을 인식하게 하고, 그리고 자기를 존중하고 정당화하는 과정을 포함시킨다. 이와 같은 여성주의 상담원리는 여성에서 권한을 부여하고 증진시키는 개입 전략인 ‘권한 증진 모델’과 일맥상통하는데, 이것은 주로 1998년 이후부터 활성화되었다(권희경, 2004).

성피해자들을 대상으로 한 다양한 여성주의적 상담프로그램의 적용과 성과에 대한 연구(Judith, 1999; Stalker & Fry, 1999; Chyrisse, 1999; Elizabeth & Leslie, 1999)들을 보면 여성주의 상담을 통해 전반적인 기능수준이 높아지고, 자존감 증진과 우울감 감소 등의 효과를 보이고 있다(이지연, 2004).

Ganley(1988)는 여성주의 상담이 남성을 돕는데 특히 다음과 같은 영역에서 유용할 수 있다고 제안한다. 관계와 성취욕구의 통합 배우기, 친밀감, 자기노출, 정서적 표현에 대한 능력을 증진시키기, 상호간의 강화, 협조적 관계 맺기, 강압적이지 않은 문제해결 방법 배우기 등이다(이지연, 2004).

3.4 종합적 전략

Courtois(1988)는 근친강간을 포함한 성피해자들의 부정적 심리적인 영향을 치료하는 이론적 모델로 네 가지를 제시하였다(채규만, 2000에서 재인용). 첫 번

째는 외상성 스트레스/피해자 이론(Traumatic Stress & Victimization)으로 성폭력이 아주 폭력적이거나 오랜 기간 동안 반복적으로 발생하거나 어린 시절 시작하여 사춘기까지 지속된 경우, 구체적인 성행위에 의한 폭력이거나, 부모를 포함한 친족에 의해 이루어졌거나 역기능적인 가족 내에서 신체학대와 같은 다른 학대와 동기에 이루어진 경우, 이러한 강간을 보고해도 주위에서 믿어주지 않는 경우 외상적 증상을 보이게 된다고 본다(Armsworth, 1989). 이 입장에서는 외상자체를 기본적인 초점으로 보면서 다른 부수적인 증상은 외상의 반응적인 증상이라고 간주하여 외상과 관련된 감정을 표출하는데 역점을 둔다. 치료기법은 이러한 과거의 증상이 현재 자신의 삶과 건강한 기능에 도움이 되지 않는 면을 강조하면서 현재 나이와 사회적 지위에 맞는 새로운 대처방법과 그동안 외상을 대처하느라 정체되었던 개인의 인격성장에도 역점을 두어 치료한다.

두 번째는 자아발달이론(self-development)으로 성폭력피해는 아동의 정상적인 발달을 정지시키며 많은 경우 아동의 자아를 분열되게 하기에(Herman & Vander Kolk, 1987) 치료자에게서 안전하다는 느낌을 갖고 치료자를 신뢰하는 가운데서 치료가 이루어져야, 자기 자신에 대한 자아개념을 변화시킬 수 있고 분열된 자아를 재구성할 수 있다고 본다. 치료자가 연약하고 깨어진 자아를 잘 보수해 줄 때 성폭력피해에 대한 외상을 재구성해서 자신뿐만 아니라 타인에 대한 왜곡된 표상(schema)을 교정할 수 있다고 본다. 다시 말하면 피해자의 현재의 자아기능을 파악하고 자아기능을 활성화시키는데 초점을 두면서 성폭력에 대한 외상작업을 실시해 나가야 한다.

세 번째는 여성주의적 이론에 근거한 것으로 피해여성이 당면한 사회, 문화적 상황에서 여성의 성적인 피해와 상처를 이해하도록 해 주고, 이러한 상황에서 적용했던 비효과적인 대처방법을 효과적인 방법으로 대처하도록 제시해 주며, 피해여성의 자신감을 높이는 것(Empowerment)에 중점을 둔다. 또한 피해자가 자신의 문제에 가장 권위자고 자신의 경험을 다시 살펴볼 수 있는 능력이 여성 자신에게 있음을 강조하고 있다.

네 번째는 손실이론(Loss theory)으로 강간은 인간으로서 누려왔던 자신 및 세계에 대한 안정감 또는 자신이 권리가 타인의 힘이나 협박에 의해 박탈되는 과정이다. 피해경험은 이러한 자기통제력을 상실을 의미하고 그 결과 정상적인 발

달의 기회를 박탈하게 된다. 손실이론에 의하면 과거의 손실에 대한 직면과 그 손실에 대해 자신의 감정을 느끼고 슬픈 감정을 표현하도록 도와준다(Bard & Sangaree, 1986). 피해자 자신들은 일단의 성피해가 자신의 삶에 가져다준 손실을 인정하고, 가해자가 자신에게 폭행한 것에 대해서도 자책감을 가질 필요가 없다. 채규만(2000)은 위의 이론들을 제시하며 성적인 피해상황 등의 여러 변인들에 의해서 성피해 후유증의 심각성이 결정되기에 성피해 심리치료를 위해서는 내담자에게 맞춤형 접근을 해야 하고 이론들을 상호배타적이지 않으며 서로 보완해서 피해여성을 가장 효과적으로 도와주는 방법으로 종합적으로 접근해야 한다고 주장하고 있다.

피해유형 3 : 신체적 폭행, 갈취 피해

1. 유형특징

정부의 제5차 학교폭력대책위원회의 2013년 학교폭력 실태 조사 발표 결과 언어폭력은 34.0%, 집단따돌림은 16.6%, 폭행감금은 11.7%, 금품갈취 10.0%, 스토킹 9.2%, 사이버괴롭힘 9.1%, 강제적심부름 6.1%, 강제추행·성폭행 3.3%순으로 나타났다(반종빈 기자, 연합뉴스, 2013년 7월 23일 기사 참조).

117 학교폭력 신고상담센터로 신고 된 학교폭력을 분석한 결과 폭력유형 가운데 신체적 폭행 비율이 감소한 반면, 언어·정신적 폭력에 따른 모욕은 증가한 것으로 나타났다.

17일 교육부에 따르면 117센터로 접수된 학교폭력 건수는 지난해 하루 평균 219.5건에서 올해 5월 말까지 301.8건으로 37.5% 증가했다. 이는 지난해 6월 117센터가 확대 개소된 이후 인지도가 95.3%에 달할 정도로 거의 모든 학생이 117을 알고 있기 때문으로 교육부는 풀이했다.

학교 폭력을 유형별로 보면 지난해엔 폭행이 38.3%로 가장 많았고, 모욕(16.7%), 협박·공갈(10.4%), 왕따(7.9%)가 뒤를 이었다. 올해도 같은 순서이지만 폭행이 29.1%로 작년보다 9.2%포인트 줄어든 대신 모욕이 6.3% 포인트 늘어난 23.0%로 집계됐다(구정모 기자, 연합뉴스, 2013년 6월 17일 기사 참조).

두 기사를 살펴보면 학교폭력 실태조사에서 신체폭력이 전체 학교폭력에서 차지하는 비중은 11.7%이지만, 117 학교폭력 신고상담센터에서 신체폭력이 차지하는 비중이 29.1%를 차지하고 있다. 이는 학교 현장에서 일어나는 신체폭력의 비율보다 신고가 더 많이 들어오고 그만큼 가시적인 피해와 심각성이 더 크게 인식되고 있다고 볼 수 있다.

대부분의 학교폭력 피해에 대한 연구는 하위 유형을 구분하여 차이에 따른 개입에 대한 설명이 부족하고, 신체적 폭행의 경우 학교폭력의 대표적인 유형이라 생각할 수 있지만 폭행 피해에 따른 피해자의 인지, 정서 등의 변화에 대한 연구 내용은 극히 미약하다. 금품갈취의 또한 연구 내용이 전무한 상황이다. 현재까지 진행된 내용에 대해 살펴보면 다음과 같다.

Olweus(1993)는 일반적으로 학교폭력이란 자신보다 힘이 약한 특정 피해자를 장기간 은밀하게 괴롭히는 반복적인 공격행동을 의미한다고 정의하였고, 학교폭력의 원인을 연구하면서 크게 두 가지 양상의 학교폭력이 있다고 주장하였는데, 하나는 물리적 공격을 사용한 직접적 신체적 폭력(physical bullying)이고, 다른 하나는 집단의 힘을 이용한 관계적 폭력(relational bullying)이라고 볼 수 있다. 관계적 폭력은 가해 청소년이 피해자로 하여금 수치심과 모욕감을 갖게 만드는 일체의 간접적인 폭력 전체를 말한다.

일부 학자들은 신체적 폭력을 발전시켜 주로 ‘일대일 대면 접촉을 통한 가해자와 피해자 간의 힘의 불균형을 이용한 공격행위’로 정의하며 피해자 때리기, 발로 차기, 공격하기 등의 물리적 폭력이 신체적 폭력을 의미한다고 보았다 (Miller & Vaillancourt, 2007; Sentese, Scholte, Salmivalli, & Voeten, 2007; Wright, 2004). 반면, 관계적 폭력은 집단 내에 존재하는 우정이나 특정 관계 역동성을 악용하여 피해자에게 고통을 주는 일체의 행위로 보고, 보통 터무니없는 소문을 퍼뜨리거나 피해자를 고립시키는 악의적 행동을 지칭한다고 보았다 (Crick & Grotpeter, 1997; Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugett, 2006).

신체적 폭력은 피해자로 하여금 심리적 두려움을 갖게 한다는 점에서 다소 광범위한 학교폭력 양상을 모두 포함하는 것으로 보이는데, 가해자와 피해자가 제 3자 대입 없이 직접 대면하여 폭력행위가 이루어진다는 점에서 비교적 폭력의 가시성이 분명하다고 하겠다(조운오, 2013, 재인용).

1.1 정서적 특징

1.1.1 자아존중감

지금까지 학교폭력 관련 연구에서 청소년의 낮은 자아존중감과 학교폭력 피해

행동과의 관련성을 지적하고 있다(도현심, 최미경, 1998; 변귀연, 2006; 이문자, 2003). 자아존중감은 자기 자신에 대한 평가로서 자신이 능력 있고, 의미 있으며, 가치 있다고 믿는 정도를 의미하는데, 학교폭력 피해자들은 자기확신과 자아존중감이 부족하여 자기방어를 할 수 없는 것처럼 행동한다고 보았다. 변귀연(2006)은 자아존중감은 다각적인 측면을 통하여 이루어지는데, 특히 학교폭력 피해학생들에게 자신의 현재나 과거에 잠재해 있는 자신의 장점을 발견하도록 해 줌으로써 자아존중감을 향상시킨다고 주장하고 있다(도기봉, 오주, 신정인, 2011).

부모로부터 학대 경험이 증가할수록 학교폭력 피해경험도 증가하는 반면, 자존감이 높은 학생일수록 학교폭력 피해경험은 줄어들었다. 부모로부터 학대를 받은 아동이 학교폭력의 피해자가 되는 이유는 몇 가지로 설명할 수 있을 것이다. 우선 부모의 학대는 행동과 태도의 측면에서 폭력성을 포함하기 때문에 자녀는 일방적으로 부모의 학대에 의해 고통 받을 수밖에 없는 약자의 위치에 서게 된다. 이러한 과정이 반복되면 결국 다른 사람의 폭력에 저항하지 않고 무기력한 모습을 보일 가능성이 있다. 즉 폭력에 대한 일종의 학습된 무력감을 갖게 된다. 또한 부모로부터 학대를 받게 되면 합리적인 방식으로 갈등을 해결하기가 어렵게 된다. 학령기에 또래와의 관계에서 부적응적인 모습을 보이고 따돌림을 당하거나 학교폭력의 피해자가 될 가능성이 높아진다. 부모에게 학대받은 아동은 자아존중감이 저하되고 사회적으로 위축된 모습을 보이기 때문에 학교폭력의 피해자가 될 가능성이 많다고 할 수 있다(김재철, 최지영, 2011).

1.1.2 우울 및 불안

학교폭력 피해경험은 교사의 관계가 부정적이며 부모의 관계가 부정적일수록 청소년의 우울 및 불안의 내면화된 문제를 증가시켰다. 우울 및 불안한 문제를 가진 청소년에게 부정적인 교사관계, 부정적인 부모관계는 학교폭력 피해경험의 여부와 상관없이 중요한 요인으로 나타났다(윤소영, 유미숙, 2011).

1.1.3 공격성

학교폭력 피해경험은 청소년의 공격성 문제에 가장 큰 영향을 미치며 교사관

계가 부정적이며, 부모와의 관계가 부정적일수록, 비행친구가 많을수록 공격성은 증가하는 것으로 나타났다. 청소년기에 나타난 공격성은 비행에 직접적인 영향을 미치고 있으면서, 학교폭력의 가해요인으로 확인되고 있다(김혜원, 이해경, 2000; 윤소영, 유미숙, 2011, 재인용).

1.2 행동적 특징

1.2.1 나약한 태도

허승희, 이희영, 최태진, 박성미(2007)의 연구에서 학교폭력 피해 이유로 위축적인 태도, 나약한 태도, 공격적인 태도, 주의산만, 낮은 자기표현의 변인과 학교폭력의 6가지 유형(금품 및 물품갈취, 언어협박 및 강요, 신체폭력, 언어희롱, 따돌림, 사이버)의 관계에 대해 분석한 결과 신체폭력의 경우 나약한 태도 변인이 5.1%의 설명력을 보여주는 것으로 나타났다.

1.2.2 학교생활 부적응

학교폭력 피해 영향에 관한 선행연구들은 학교에서 폭력이나 집단괴롭힘을 당하는 피해청소년들이 일차적으로 학교에 대한 만족도가 낮아지게 됨을 보고하고 있다(송혜리, 2010; 김예성, 박현선, 2007; 전연이, 2006). 이로 인해 학교폭력 피해 청소년들은 학교참여가 저조해지게 된다. 경험적 연구결과에 의하면, 학교폭력 피해경험 청소년들은 학교생활에 비자발적으로 참여하거나 등교를 거부하며(이상균, 1999), 학습활동에 참여하는 정도가 낮아지는(정유진, 2009) 등 학교에 적응하지 못하는 모습을 보인다. 또한 송동호(1997)는 학교폭력에 노출된 기간에 따라 학교생활 적응에 차이가 난다고 하였다. 즉, 학교폭력에의 노출기간이 길었던 학생집단은 학교부적응이 심각해서 전학하거나 학업을 중단했다(이서원, 2012, 재인용).

1.2.3 가해자로의 전환

학교폭력 피해학생은 그렇지 않은 학생에 비해 외로움과 우울증 등의 심리적 불안정도가 심하게 나타나며 이런 심리적 부적응은 전반적인 생활적응에 영향을

미치고, 심지어 자살을 시도하는 경우도 있다(이시형, 1997; 이정숙, 권영란, 김수진, 2007; 이은희, 2009; 허성호, 박준성, 정태연, 2009; 김재엽, 이근영, 2010). 또한 폭력행동에 대해 적절한 대처를 하지 못하고 반복적으로 피해를 당하는 청소년은 자존감이 낮아지고 사회적으로 위축될 수 있다. 이로 인해 자살을 기도하기도 하지만 분노와 공격성이 학습되어서 자신보다 약한 학생을 상대로 또 다른 폭력의 가해자가 될 수도 있다. 이는 공간의 근접성 등의 이유로 인해서 학교폭력 가해학생과 피해학생이 매우 큰 관련이 있다는 것과 피해학생이 다시 가해학생이 될 수 있다는 가능성을 의미하기도 한다(박순진, 2005; 이진숙, 조아미, 2012, 재인용).

1.2.4 자살

학교폭력을 경험한 청소년들은 그렇지 않은 사람에 비해 신체적·정신적 적응상의 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 즉 만성적 등교거부, 학업성적 저하, 중도탈락, 우울 등을 경험하고 있으며, 이러한 정신적·육체적 어려움으로 인해 자살에 이르기도 하였다(이상균, 2005; 도기봉, 오주, 2010).

1.3 인지적 특징

1.3.1 학업성취 부진

학교폭력을 경험한 학생들은 등교공포, 등교거부, 학교활동의 기피 및 자신의 안전에 대한 불안을 호소하는데 이로 인해 학교에서의 학업성취에 부정적인 영향을 미칠 가능성이 매우 많다(청소년폭력예방재단, 2009; Hoover, Oliver & Hazler, 1992; 이진숙, 조아미, 2012).

1.3.2 주의집중 저하

청소년의 주의집중문제에 미치는 요인을 보면 학교폭력 피해경험과 교사, 부모와의 관계가 가장 많은 영향을 미치는 것으로 나타났다. 김영신 외(2001)의 연구에서 피해경험을 가진 아동들은 집중의 문제 및 수동적인 특징이 있다는 것이 나타났다. 피해 아동에 대한 교사의 평가에서 교사는 집중력에 문제가 있거나 수

동적이라고 평가하고 부모는 사회적으로 미성숙하다고 평가하였으며 이는 피해자이면서 동시에 가해자인 아동에게서도 교사의 평가에서 집중력의 문제가 보고되었다(윤소영, 유미숙, 2011).

1.3.3 위축

학교폭력 피해경험이 청소년의 위축문제에 영향을 미치는 경우 먼저 부모관계가 좋을수록, 교사와 관계가 좋을수록 위축문제는 줄어드는 것으로 나타났다. 우울 및 불안은 교사와의 관계가 학교폭력을 경험할 시 중요한 변인으로 작용했으나 위축문제는 부모와의 관계가 중요한 요인으로 나타났다(윤소영, 유미숙, 2011).

1.4 환경적 특징

1.4.1 가정폭력

가정폭력 및 학교폭력에 노출된 청소년들은 그렇지 않은 사람에 비해 발달 단계상 다양한 신체적, 정신적 문제, 적응상의 어려움을 경험하는 것으로 나타났다. 특히 우울(Clark et al., 2003; Stuewig and McCloskey, 2005; 장덕희, 2004; 백혜정, 황혜정, 2006; 김재엽, 정운경, 2007), 알코올 및 약물사용과 의미 있게 연관되어 있는 것으로 나타났다(Grunbaum et al., 1998; Swahan and Donovan, 2004; Shepherd et al., 2006; Thompson et al., 2008; 오혜정, 2004). 이와 관련하여 주목해야 할 점은 폭력경험이 가정 또는 학교 한 영역에서만 발생하는 것이 아니라 아동학대를 경험한 사람들이 학교폭력을 연달아 경험하는 ‘폭력의 사이클’의 현상을 보이거나(Widom, 1989a; 김정옥, 장덕희, 1999; 김정옥, 박경규, 2002; 아영아, 정원철, 2007), 학교폭력 피해자들의 경우 가정 내 부부간 폭력을 목격하거나 부모로부터 학대를 경험한 자녀들이 많은 것으로 나타났다(김선애, 2007b; 신혜섭, 2005). 이처럼 폭력을 중복적으로 경험하는 경우 우울 및 분노, 공격성이 더 높아지는 것으로 나타나, 중복적인 폭력 피해경험에 대한 통합적인 이해가 필요하다(Turner et al., 2006; 윤명숙, 조혜정, 2008, 재인용).

1.4.2 교우관계

학교폭력 피해경험을 가진 청소년이 나타내는 비행의 문제에 친구의 비행경험이 많을수록 부모와의 관계가 부정적일수록 비행의 문제는 더 심각해진다고 나타났다. 다른 정서 행동상의 증상보다도 친구의 비행행동은 비행문제에 많은 영향을 미치는 것을 알 수 있다. 학교폭력 피해경험에 대한 영향과 비행친구의 영향이 거의 비슷한 수준인 것을 보면 학교폭력 피해를 경험한 청소년에게 비행행동을 하는 친구와의 접촉을 차단하는 것은 학교폭력 피해아동들이 다시 가해자가 되는 것을 막아 학교폭력 피해를 예방하는 길임을 보여주는 증거로 볼 수 있다(윤소영, 유미숙, 2011).

2. 보고된 사례

학교폭력하면 가장 먼저 떠오르는 것이 신체적인 폭력이다. ‘폭력’이라는 단어 자체가 신체폭행과 더 밀접하게 연관 지어 생각되고, 관계에 의한 폭력은 가시적인 부분이 적기 때문에 쉽게 드러나지 않아 심리적인 폭력보다는 신체폭력이 더 연상된다. 학교폭력 문제에서도 신체적인 폭행이 발생했을 때만 이슈가 되었다가 이제는 폭력의 범위를 광범위하게 정의하고 따돌림에 희생당하는 학생들의 사건이 이슈화 되면서 ‘심리적인 폭력’도 매우 중요하게 다루어지고 비율이 더 높은 상황이다. 또한 ‘관계’를 중시하는 여학생과 ‘힘’을 중시하는 남학생의 특성을 생각해 볼 때 학교폭력의 양상이 다를 것으로 예상된다.

최근 한 연구에서 남학생이 여학생보다 물리적·신체적 공격행위를 더 많이 사용하는 것으로 나타났다. 반면, 여학생은 남학생보다 상대적으로 관계적 폭력, 즉 우회적으로 피해자를 괴롭히거나, 피해자에 대한 안 좋은 소문을 퍼뜨리거나, 혹은 피해자를 다른 친구들로부터 고립시키거나 교묘하게 모욕을 주는 등의 은밀한 방법의 학교폭력이 더 많은 것으로 나타났다(Dukes, Stein, & Zane, 2010; 조운오, 2013 재인용).

신체적 폭력은 주로 가해자가 피해자를 직접 1:1로 대면하여 물리적 공격을 직접 가하는 행동 일체를 말한다. 발로 차기, 때리기, 밀치기, 말로 헐박하기, 욕

하기 등을 포함하는데, 핵심은 가해자에게 유리한 불균형적 힘을 악용해 피해자를 공격한다는 것이다(Olweus, 1993). 피해자로 하여금 심리적 두려움을 갖게 한다는 점에서 다소 광범위한 학교폭력 양상을 모두 포함하는 것으로 보이는데, 가해자와 피해자가 제3자 개입 없이 직접 대면하여 폭력행위가 이루어진다는 점에서 비교적 폭력의 가시성이 분명하다고 하겠다.

관계적인 폭력의 경우 장시간 지속되면서 피해를 준다면 상대적으로 신체폭력은 짧은 시간에 큰 피해를 준다고 할 수 있다. 신체적인 폭행은 신체적인 힘의 우위(키, 싸움의 기술 정도)의 불균형이 존재해야 발생할 수 있으며, 단 한 번의 폭력이 발생하여도 피해자가 갖게 되는 공포는 관계적인 폭력보다 클 수밖에 없을 것이다. 남학생의 경우 여학생보다 ‘힘’의 논리가 더 중요시되는 만큼 신체적인 폭행을 당했을 때의 모멸감 또한 크게 작용할 것이라 생각된다.

3. 상담 전략

이진숙, 조아미(2012)의 연구 내용을 살펴보면, 학교폭력 피해학생은 폭력 자체로 인한 고통 뿐 아니라 피해자로 낙인된 것으로 인한 수치심을 호소하고 있었는데, 그 이유는 청소년들 사이에서는 한 번이라도 피해학생이 되면 낙인을 없애는 것이 쉽지 않고, 낙인은 학교폭력의 피해를 더 견고하게 지속·확대시키는 특성을 갖고 있으며, 낙인의 과정에서 규범을 만들어낼 수 있는 유일한 존재가 가해자이기 때문이다(윤주영, 2002). 그럼에도 불구하고, 선행연구에서는 낙인을 피해학생이 경험하는 문제 가운데 하나로 간주했을 뿐, 그것이 갖는 영향력이나 파괴력에 대한 관심은 부족했고 이에 대한 연구도 미흡한 편이다. 학교폭력 피해학생이 학교에 적응해가는 과정에서 ‘낙인’은 매우 주요한 개념으로 작용하였고, 피해학생은 폭력에서 벗어난 이후에도 자신의 과거를 철저히 숨기고 싶어 하며, 과거를 알고 있는 친구들을 만나게 되었을 때 다시 위축됨을 경험하고 있다는 사실이 도출되었다.

이 연구에서 중심현상은 ‘주체성의 회복’으로 나타났다. 선행연구에서는 자아 개념이 사회적 지지와 함께 학교폭력 피해학생의 학교적응에 대한 주요한 요인으

로 분석된 반면에(손향숙, 2005; 전민영, 2008), 학교폭력 피해학생의 학교적응을 ‘과정’으로써 분석했을 때 자아개념보다는 인생에 대한 주인의식, 즉 주체성이라는 측면이 더욱 부각되었다. 맥락적 조건으로는 ‘친구에 대한 갈망’, ‘성취경험으로 인한 희망’이 나타났는데, 선행연구에 따르면 또래 간의 지지, 의사소통 및 신뢰감은 청소년의 학교적응에 큰 영향을 미치며(구자은, 2000; 임유진, 2001; 김재엽, 정윤경, 2007; 백동현, 2007; 전재일, 천수해, 2008), 친구가 없는 청소년은 친구가 있는 청소년보다 또래로부터 괴롭힘을 당할 가능성이 높고(신재은, 2000), 학교폭력의 피해상황에서도 또래관계는 학교적응 및 자아존중감의 향상에 긍정적인 영향을 주고 있다(최미경, 도현심, 2000; 배재현, 최보가, 2001; 김희화, 2002). 다시 말해, 지지하고 보호해줄 수 있는 친구와의 애착관계는 학교폭력을 예방할 수 있는 요인이 되기도 하며, 학교폭력을 당하는 상황에서 학교적응을 도울 수 있는 중재적 조건이 되기도 한다는 것이다(이진숙, 조아미, 2012).

3-1. 임파워먼트 프로그램의 구성 내용(도기봉, 오주, 신정인, 2011)

여고생 학교폭력 피해자들을 위한 임파워먼트 프로그램의 구성은 주애란과 박인혜(2010)의 임파워먼트 교육프로그램과 도기봉과 오주(2010)의 집단프로그램을 재구성한 것이다. 크게 형성단계, 유지단계, 종결단계로 총 8회기로 구성되었으며 구체적인 내용은 <표 12>과 같다.

<표 12> 도기봉, 오주, 신정인(2011)의 임파워먼트 교육프로그램

단계	회기	프로그램명	활동 및 기대효과	활동방법
도입	1	자기소개, 나의 자랑스러운?	-집단성원 간 친밀감 형성 -자신의 장점을 확인하고 타인의 장점확인 -자신의 권리와 책임감 강조	노래로 자기 자랑하기
	2	나는 무엇을 원하는가?	-다섯 가지 기본 욕구 탐색으로 자기이해와 타인의 이해 -나의 욕구 알기 (욕구와 문제탐색 초점화하기) -역할 놀이 및 상호지지	역할놀이

단계	회기	프로그램명	활동 및 기대효과	활동방법
형성	3	나의 삶은 누가 통제하는가?	-욕구와 문제탐색 초점화 하기 -갈등 상황에서의 대처 -또래속의 내 모습(자기비난 감소, 상호 지지 촉진, 개인적 선택 강조)	역할놀이
	4	자신의 잠재력 발견	-개인의 잠재력 차이에 대한 이해 -자신의 잠재력 확인 -개인목표설정과 자원 활용활동 지지하기	동영상 자신의 강점 구체화
유지	5	나의 행동은? (잠재력 및 자원 활용하기)	-자신의 행동패턴 점검, 타인의 행동패턴 이해 -갈등상황에 대한 대처방식 -또래의 압력에 대응하기 -개인목표설정과 자원 활용활동 지지하기	문제해결 기술훈련, 역할놀이
	6	행동계획 실천하기 (잠재력 및 자원 활용하기)	-자기 행동점검 및 타인 행동 이해 -마음 나누기 -좋은 hrksrP 만드는 화법과 행동 재확립 -친구 말 들어주기 -친구 칭찬하기 -개인에게 힘 돌아주기 -개인목표설정과 자원 활용활동 지지하기	문제해결 기술훈련, 역할놀이
	7	행동결과에 대한 책임지기 (잠재력 및 자원 활용하기)	-문제대처행동 향상을 위한 구체적인 행동계획 수립 -행동결과에 대한 다짐하기	문제해결 기술훈련, 역할놀이
종결	8	새로운 출발	-프로그램 참여 후 전체적인 소감 -서로의 변화된 모습지지 및 강화 -자원 활용활동 지지하기	이야기 나누기

프로그램 결과 피해 여고생들의 자아존중감과 임파워먼트 점수가 통계적으로 향상되었고, 구성원들이 긍정적이고 새로운 삶에 대한 각오를 나타내었다고 보고하고 있다(도기봉 외, 2011).

3.2 신체폭력 피해 시 처리 절차

신체폭력은 폭행의 경중에 따라 피해자의 생명과 직결된 만큼 폭력 발생 시 신속한 처리가 중요하다. 학교폭력 발생 시 대처 요령에 대한 다양한 안내서가 있지만 그 중 학교폭력예방재단에서 발행한 ‘학교폭력 사안처리 가이드북(2012)’의 신체폭력 발생 시 대응 요령을 발췌했다.

3.2.1 교직원의 신속한 응급조치

응급상황 발생 시 학교폭력 전담기구 소속 교사들(교감, 책임교사, 보건교사, 상담교사 등)을 중심으로 역할을 분담하여 신속하게 조치한다.

- 사안을 가장 먼저 인지한 교직원은 신속히 학교폭력 전담기구 소속교사에게 이를 알린다.
- 피해학생의 위급상황을 발견한 교직원은 보건교사에게 이를 알리거나 119에 연락하여 도움을 청한다.
- 보건교사 역할 : 119, 1339 등 응급의료정보센터에 연락하여 아래와 같이 지시대로 응급조치를 취하며, 관리자와 해당 교사에게 이를 알린다.
- 현장자료 유지 및 보관 : 현장에 있던 모든 증거자료는 섞거나 없애지 말아야 한다. 관련 자료들은 추후 법적, 의료적 분쟁이 있을 시 중요한 근거 자료가 될 수 있으므로 학교에서 응급조치한 내용은 빠짐없이 기록한다.

담임교사 또는 교직원	학교폭력 전담기구	관리자
<ul style="list-style-type: none"> ·보호자 연락 : 피해 학생 상태 및 병원 안내, 건강보험증 지참 안내 ·병원 이송 시 반드시 동승 	<ul style="list-style-type: none"> ·교감 : 상황 파악, 지시 ·책임교사 : 상황 지시, 주위 학생 안정 및 질서유지 지도, 진행상황 육하원칙에 따라 기록 ·보건교사 : 응급조치, 병원 이송 시 반드시 동승, 차량 내에서 요원의 응급처리 도움, 병원에서 피해학생 상태 설명 ·전문상담교사 : 피해학생의 심리적 안정 지원 	<ul style="list-style-type: none"> ·전반적인 상황 파악 및 총괄 ·원인 분석 및 재발 방지 주력

[그림 4] 신체적 폭력 시 교직원의 신속한 응급조치 도식

3.2.2 피해학생 조치

- 피해를 당한 학생의 마음을 안정시키고 신변안전이 급선무다(심호흡, 안정을 취하는 말 등)
- 가벼운 상처는 학교 보건실에서 1차적으로 치료하고, 상처 정도가 심해 학교 보건실에서 치료할 수 없을 때는 2차적으로 병원으로 신속히 이송한다.
- 탈골, 기도 막힘, 기타 위급상황이라고 판단된 경우 자리에서 움직이지 않고 119, 1339에 도움을 청한다(잘못 이송할 경우 척추 및 경추 손상 우려).

3.2.3 보호자 조치

- 보호자에게 사실을 빠르게 알린다.
- 연락할 때 보호자들이 지나치게 흥분하거나 놀라지 않도록 연락하고, 학교에 오면 사전에 정해진 장소에 가서 자녀를 만날 수 있도록 안내한다.
- 사안의 내용과 학교 측의 대처사항에 대해 보호자에게 정확히 알려준다.
- 피해·가해학생이 귀가했을 경우, 학생이 가정에서 심리적 안정을 취할 수 있도록 부모에게 안내한다. 특히 피해학생인 경우, 부모가 자녀에게 정서적 지지와 지원을 아끼지 말 것을 당부한다.

3.2.4 주변학생 및 주변학생 사후조치

- 학교 폭력으로 인한 부정적이고 광범위한 영향은 직접 피해를 경험한 학생에게만 국한되는 것은 아니다. 직접적으로 피해를 당한 피해 당사자는 물론 폭력을 목격하거나 폭력현장에 있음으로 인해 심리적, 정서적인 충격을 받은 간접 피해자 역시 유사한 피해 증상을 경험한다. 그러므로 사안을 목격한 학생들에 대한 지도 또한 필요하다.
- 사안을 목격한 학생들은 심리적 충격을 받을 수 있다. 그러므로 현장 접근을 통제하고, 특히 저학년의 경우 동화책 읽어 주기, 이야기를 들려주기, 종이접기 등 아동들이 흥미를 느끼는 활동으로 주의를 다른 곳으로 돌림으로써 심리적 충격을 완화시킨다.
- 사안에 관련된 학생들과 목격한 학생들에게 상황을 인식시키고, 차후 유사한 폭력상황이 벌어져서는 안 됨을 교육한다.

- 사안에 관련된 학생들에 대해 낙인을 찍거나 사안과 관련하여 사실과 다른 소문을 퍼트리지 않도록 주의시킨다.
- 사안에 연관된 학생들을 대상으로 바로 ‘목격자 확인서’를 받는 등 대처에 들어가야 한다.

3.3 금품갈취 발견 시 조치 사항(학교폭력 사안처리 가이드북, 2012)

아무리 적은 금액이라도 다른 사람에게 돈을 빼앗겼을 경우에는 반드시 담임 교사에게 사실을 알려 피해가 커지지 않도록 평소에 예방교육을 철저히 한다.

3.3.1 피해학생 조치

- 초등학교 저학년 학생은 500원, 1000원을 빼앗겨도 두려워하고 불안해할 수 있으므로 교사는 이를 무시하거나 가볍게 여기지 않고 반드시 도와주겠다는 것을 학생에게 약속하여 학교를 신뢰하도록 한다.
- 적은 금액을 빼앗겼을 때 피해학생의 경우 교사에게 얘기하기를 주저할 수 있다. 하지만 교사는 금품갈취 금액보다는 금품갈취 당했다는 사실에 대해 주목하고 이에 대해 학생의 심정을 공감하고 해결을 위해 노력한다.

3.3.2 가해학생 조치

- 가해학생과의 면담을 통하여 사실을 확인한다.
- 아무리 적은 금액이라도 남의 돈을 빼앗는 행위는 폭력에 해당한다는 사실을 인식시킨다.
- 보호자에게 사실을 알린다.
- 방임·빈곤아동일 경우, 경제적 도움을 줄 수 있도록 사회복지사나 지역주민 자치센터에 연계하여 지원을 돕는다.

3.4 학교폭력 발생 시 처리 흐름도

초기대응	사건 인지	사건 신고 및 접수	자치위원회 조사	자치위원회 심의	결과
<ul style="list-style-type: none"> · 유형에 따른 초기대응 · 학부모 상담 · 외부기관 연계 등 	<ul style="list-style-type: none"> · 인지 - 학교폭력 징후 파악 	<ul style="list-style-type: none"> · 신고주체 (교원, 학생, 학부모 등) · 신고자에 대한 지도 등 	<ul style="list-style-type: none"> · 자치위원회 구성 · 면담 및 조사 	<ul style="list-style-type: none"> · 자치위원회 진행 · 피해, 가해 학생 조치 	<ul style="list-style-type: none"> · 피해, 가해 측 조치 수용 및 불복 시 분쟁 조정

[그림 5] 학교폭력 발생 시 처리 흐름도

학교폭력의 유형과 상관없이 학교폭력 신고가 접수되면 자치위원회가 구성되어 심의·조치·조정 등의 처리 진행 방식은 모두 동일하게 진행이 된다. 피해·가해측이 처분에 불복할 경우는 분쟁조정 과정이 진행이 된다.

이 외에 피해자의 의사에 따라 사법적인 처리가 진행되기도 하는데, 보통 학교폭력의 모든 유형에 대해 고소가 가능하며, 학교에서 진행되는 자치위원회와는 별개로 진행시킬 수 있다.

다만 따돌림 등의 학교폭력은 문자 등의 증거 및 정신병적인 진단 등의 피해 사실이 입증되어야 한다. 신체폭력의 경우는 외상 등의 근거가 비교적 뚜렷하게 남기 때문에 병원의 진단서 등을 통해 고소를 진행할 수 있다. 고소는 일정한 양식을 통해 직접, 혹은 변호사 등을 통해 접수를 하거나 직접 수사기관에 출석하여 구두로 할 수가 있다. 또한 ‘치료비’와 ‘정신적 손해에 대한 배상청구’를 위한 민사소송을 진행할 수 있다(학교폭력 사안처리 가이드북, 2012).

피해유형 4 : 언어폭력 피해와 놀림 피해

1. 유형특징

학교에서 집단따돌림의 피해자는 그렇지 않은 청소년에 비해 긍정적인 관계를 덜 가지며 낮은 학업성취도, 사이버 상에서의 빈번한 폭력을 경험하는 것으로 나타났다. 사이버 상에서 폭력을 경험한 청소년들의 심리사회적 문제는 학교에서 따돌림을 당하는 청소년과 마찬가지로 기능적인 문제를 경험하고 있어 학교폭력과 사이버 상에서의 폭력이 중첩되고 있음을 제시하였다(Ybarra & Mitchell, 2007b).

또래 괴롭힘 피해 청소년들의 주요 적응 영역은 정서적 측면, 사회적 측면, 학교생활 측면에서 볼 수 있다. 또래 괴롭힘 피해 청소년들의 경우 무엇보다 우울 불안 정도가 매우 높다. 정서적 측면에서는 적응의 어려움을 겪는다. 이들은 심리적으로 내현화된 문제가 매우 심각한 집단으로 많은 선행연구들이 피해 청소년들이 겪게 되는 이 같은 정서적 측면에서의 문제를 또래 괴롭힘의 대표적인 폐해로써 다루어 왔다(Kumpulainen et al., 1998). Slee(1995)의 연구에서도 또래 괴롭힘 피해를 경험한 남녀학생들은 모두 우울과 불안감이 증가하였으며, 이러한 영향은 인구학적 요인들을 통제한 뒤에도 유의미한 것으로 나타나고 있다. 우울과 불안은 사회관계를 새롭게 시작하거나 유지시켜가는 데에 부정적인 요소로 작용하게 된다(Swearer et al., 2001).

피해유형 4는 신체적 폭행 피해가 적은 군집으로 성폭행이나 병원치료 등 심각한 수준의 피해가 적은 군집이다.

1.1 정서적 특징

1.1.1 학교폭력 피해경험과 공격성

학교폭력 피해의 심리·정서적 영향으로는 우울, 불안, 공격성 등이 지적되고 있다. 이 중 학교폭력 피해경험이 공격성을 유발한다는 연구를 보면(권재기, 2011; Chermack, Berman, & Taylor, 1997; Marcus-Newhall et al., 2000; Pederson, Gonzales, & Miller, 2000), 집단따돌림으로 폭행을 당하는 경우에 피해경험자들은 폭력으로 인한 분노가 가득하고, 집단따돌림이 지속될수록 누적되는 것으로 나타났다. 신체적·언어적 폭력을 당하면서 분노가 누적된 청소년들은 자신이 직접 당하거나, 혹은 친구들이 당하는 것을 보고 배운 방식 그대로 다른 약한 친구들에게 흉내를 내기도 한다.

집단따돌림 피해자들이 타인으로부터 공격을 받았을 때 마음속에 공격성이 유발되는데(Chermack et al., 1997) 이 때 피해자들은 보복차원에서 자신을 가해한 사람을 일차적인 대상으로 삼지만, 이것이 가능하지 않을 때는 사소한 일을 계기로 다른 대상자에게 표출할 수 있다(Marcus-Newhall et al., 2000; Pederson et al., 2000). 미국의 학교에서 일어나는 총기 사건의 2/3이상에서 가해학생들은 사건 발생 전 집단괴롭힘을 당한 경험이 있었으며, 일부 가해학생들은 장시간에 걸쳐 학교폭력 피해를 당한 것으로 알려져(Vossekuili, Reddy, Fein, Borum, & Modzeleski, 2000; 이익섭·최정아, 2008) 학교폭력과 공격성간의 관련성에 관심이 모아지고 있다. 또한 Bender와 Lösel(2011)도 학교에서의 따돌림은 초기 성인기 공격성에도 유의한 영향을 미친다는 결과를 제시하고 있어 집단따돌림이 세상에 대한 원망과 공격성을 심어주며 악순환 됨을 증명하고 있다.

그러나 Kupersmidt와 Coie(1990)는 공격성과 또래로부터의 따돌림이 성장 후의 비행행동을 전적으로 예측하지는 않지만, 매우 공격적인 아동 및 청소년은 대부분 또래로부터 거부당하게 되며 이들은 결국 또래 지향적인 공격성을 표출하게 된다고 하였다. 이는 결국 집단따돌림을 겪은 피해자집단의 신체적 공격성은 초기에 가장 높고(권재기, 2011), 이후 공격적 가해자와 함께 피해자가 될 가능성이 있음을 의미한다. 따라서 폭력의 결과로서 나타나는 공격성은 다른 폭력을 예방하기 위한 차원에서 관리되는 것이 필요하다.

학교폭력 피해자가 사이버 상에서도 폭력의 피해자가 될 수 있다는 점은 전통적인 학교 폭력 피해자 유형과 일정부분 유사한 점이 있다. 친구로부터 괴롭힘을 당하면 분노, 복수심 등의 감정을 경험하지만, 피해자는 가해자에게 적극적으로 대응하기보다는 위축되고, 소극적으로 대응하여 오히려 상대방을 자극함으로써 폭력피해가 더 빈번해 질 수 있다. 학교폭력 피해자의 특성은 낮은 자존감, 높은 불안감, 사회적 기술 부족등으로 친구관계에 어려움을 보인다. 이러한 성격특성을 가진 청소년들은 친구들로부터 거부당하고, 갈등을 경험하게 되면 탄력적인 대처를 하지 못하고 무기력해지거나, 자신보다 강한 학생으로 부터 당하는 폭력에 대해 수동적(reactive)인 공격을 보이기 때문에 이후에도 지속적인 거부와 따돌림을 유발하는 만성적인 피해자가 된다(김예성, 2008; 신희경, 2006). 즉, 친구들로부터 괴롭힘을 당하는 학생들이 소극적인 반응을 보이기 때문에 사이버폭력 피해 상황에 더 노출된다는 것이다(Fekkes et al., 2006).

학교폭력의 피해를 입은 청소년은 가해자에 대한 분노와 보복의 감정을 느끼지만 가해자에게 직접 폭력을 행사하기보다는 자신을 안전하게 숨기고 상대방을 괴롭힐 수 있는 사이버폭력으로 대응할 수 있다. 즉, 학교폭력 피해를 경험한 청소년이 사이버 상의 익명성으로 인해 자신의 힘을 의도적으로 과시하려는 심리가 작용되어 사이버폭력이 활성화되는 것이다. 이러한 점에서 최근 미국 연구자들의 관심은 학교폭력 문제가 사이버폭력으로 연계되는 현상에 주목하였다. 피해청소년들이 가해자를 괴롭힐 때 현실의 학교폭력보다 사이버폭력이 더 안전하기 때문에 사이버폭력에 가담한다고 보고하였다(Kowalski et al., 2008). 따라서 청소년의 사이버폭력 문제를 이해하기 위해서는 학교에서의 괴롭힘, 따돌림 등에서 유발된 공격성과의 관계에서 역학관계를 이해하는 것이 요구된다.

1.1.2 우울, 외로움, 불안, 좌절감, 무기력

사이버폭력 피해자는 수많은 정서적 문제를 가질 수 있다. 몇몇 연구에서 나타난 결과를 살펴보면, 사이버폭력을 당한 청소년들은 우울한 기분, 외로움, 불안감, 좌절감, 무기력함 등을 호소했다(Geller, Goodstein, Silver, and Sternberg, 1974; Leary, 1990). Williams, Cheung과 Choi(2000)는 실제 세상에서 경험하는 따돌림과 무시가 사이버 공간에서도 그대로 나타날 수 있다고 보고, 사이버불

임을 사용하여 실험을 진행하였다. 그 결과, 사이버 상에서의 무시와 따돌림은 부정적인 기분을 일으키며, 통제력을 잃게 만들고, 소속감을 잃도록 만든다는 점을 밝혔으며, 또한 자기조절 능력이 떨어져서 외현화된 문제를 일으킬 수 있다고 말했다. Rigby(2008)의 연구에 따르면, 사이버폭력을 경험한 학생들은 자존감이 떨어지고, 화가 나거나 슬픈 감정을 경험하며, 비참한 느낌을 가지기도 했다. 이 뿐 아니라, 사이버폭력으로 인해 정서적으로 고통을 받은 청소년들은 자살에 대한 사고를 가지기도 한다(Finkelhor et al., 2000).

1.2 행동적 특징

1.2.1 적절하지 않은 언어기술과 사회기술

지속적인 집단 괴롭힘의 표적이 되는 피해학생들의 존재와 곤란함에 주의를 기울여 온 최근의 연구들은 아동 및 청소년들의 개인적 특성 이외에 아동 및 청소년들을 피해의 위험에 처하게 하는 요인에 초점을 맞추어 왔다. 개인적인 특성들이 피해의 선행역할을 한다는 많은 선행연구 결과들이 있지만, 이보다는 개인적인 특성들이 피해에 미치는 영향력은 상황적인 요인들을 매개로 하고 있다는 또 다른 주장이 더 설득력이 있다. 즉, 만성적 피해는 청소년의 특정한 개인적인 특성을 나타낼 뿐 아니라 또래집단, 가정, 학교에서 어떤 사회적 상황 하에 있을 때 주로 발생한다는 것이다. 즉, 사회적 위험요인이 단순히 취약한 청소년에 대한 공격성을 불러일으키는 역할을 할 수 있다는 것이다. 즉, 개인적인 수준의 취약성이 때로는 사회적 맥락요인의 영향을 받는다는 것이다.

집단 괴롭힘 피해학생들의 특성에 관한 국내연구(이규미, 문형춘, 홍혜영, 1998)를 살펴보면 상반된 2가지 유형이 보고되고 있는 것을 살펴볼 수 있다. 첫째는 유약하고 수동적인 태도를 보이는 학생들로서 낮은 주장성, 낮은 자아존중감, 지나친 타인 지각 등의 문제를 가지고 있는 경향이 있는 유형과(이규미 외, 1998), 둘째는 잘난 체하고 타인을 무시하는 태도를 보이는 학생들은 비사회적이고 잘난 체하며 다른 학생들이 보기에 알미운 행동을 하고 타인을 무시하는 경향이 있는 유형으로 보고되고 있다.

이 두 가지 유형은 겉으로 보기에는 서로 달라 보이지만 사실상 건전한 개별

화를 성취하지 못해 타인과 자신을 잘 분리하지 못하고 타인의 평가에 관심이 많다는 점과 자신의 행동이 타인에게 어떤 결과를 초래하는지에 대해 아는 능력이 부족하다는 점에서 유사하다. 집단 괴롭힘 피해자들은 때로 적절하지 않은 언어기술이나 관계기술을 가지고 있다. 일반적인 피해자들은 수동적인 그들의 행동으로 인해 또래와 관계를 맺는데 어려움을 가지고 있다. 이러한 약점들로 인해 피해자들은 자주 다른 사람보다 일반적으로 더 인기가 없고, 또 이러한 이유로 인해 다른 또래들은 피해자와 관계를 맺고 싶어 하지 않게 된다. 또 피해자들은 일반적으로 문제 상황에 대한 대응으로 어떤 형태의 고립을 선택한다. 이러한 고립은 가해학생들에 대해 스스로를 잠재적으로 불안전하도록 만들 수 있다. 그러나 또래관계 기술과 괴롭힘을 당하는 것에 대한 방어로써 자신을 고립시키는 것이 개인의 발달에 해로운 것은 물론이고, 이후의 삶에도 지속적으로 영향을 미칠 수 있다. 폭력피해로 인한 정신적 충격은 사회적 기술을 보다 더 지체시키고 피해자들에게 더 많은 고립감을 가져다준다.

이러한 집단 괴롭힘 피해학생들의 다양한 특성들은 뒤에서 언급하는 또래와의 관계를 형성하는데 어려움을 갖는 원인이 될 수 있다는 점에서 공통점을 찾을 수 있으며, 또래와의 관계 형성의 어려움은 집단 괴롭힘으로 이어지게 된다.

1.3 인지적 특징

이민아(1998)는 초등학생 사이의 집단 괴롭힘과 심리적 특성에 대한 연구에서 따돌림의 피해 집단이 가해 집단이나 가해-피해 집단에 비해서 사회적 자아존중감이 가장 낮으며 우울이 가장 높은 결과를 나타냈다.

또래 괴롭힘 피해자들의 개인 특성 중 사회적 정보를 처리하는 방식을 들 수 있으며 이들이 사회적 정보를 처리하는 방식은 다른 학생들과 다르다. Deluty(1981)는 공격적인 청소년과 복종적인 청소년의 사회적 인식 차이에 대한 연구에서 대인 관계상에서 나타날 수 있는 딜레마가 있는 설문을 통해 공격적인 청소년들은 대부분 공격적인 대안을 제시하고, 복종적인 청소년들은 대부분 복종적인 대안들을 제시한다는 사실을 발견했다.

1.4 환경적 특징(부모, 학교 기타)

선행연구에 따르면(김태경 외, 2012), 가정에서 부모가 사용하는 언어폭력으로 인한 스트레스가 청소년의 욕설 등 공격적 언어에 가장 크게 작용하는 부정적인 요소라고 보고하고 있다. 이처럼 가정에서 부모와 여타 어른이 일삼는 욕설과 같은 언어폭력은 청소년의 욕설행동의 수준을 높이는 요인이다. 가정에서 부모를 비롯한 어른은 청소년이 언어적 행동을 함에 있어서 준거점으로 삼는 주요 인물, 모범적 전형(exemplar)이 되기 때문이다(Ajzen, 1989; Bandura, 1973; Grasmick & Bursik, 1990).

나아가 학교환경에서 또래들이 행사하는 다양한 종류의 언어폭력 역시 피해학생의 욕설행동을 조장하는 방향으로 영향을 미칠 것으로 여겨진다. 그렇게 되는 데에는 우선 피해학생이 자신보다 영향력이 크다고 지각하는 가해학생의 행동을 모방하거나 그 공격성을 내면화하는 효과가 있을 것이다(Bandura, 1973). 다음으로 학교언어폭력의 피해를 입게 되면, 주변에 학교언어폭력이 만연하다는 주관적 지각 수준이 높아지게 되고 욕설과 같은 언어폭력을 행사하는 것을 일종의 규범으로 받아들이는 효과가 나타난다(Berkowitz, 2004). 결과적으로 학교언어폭력의 피해 청소년은 또래의 압력을 견디지 못하거나 소외감(feeling of isolation)을 피하기 위하여 영향력 있는 동료의 인정과 승인을 얻을 목적으로 자신의 행동을 폭력적 방향으로 조율하는 일이 일어날 수 있다는 것이다(Lashbrook, 2000; Lau, Quadrel & Hartmen, 1990).

이은경(2011)의 연구에 따르면, 또래 괴롭힘 피해 경험에 영향을 주는 요인으로 가족 요인을 들 수 있다. Olweus(1993)에 의하면 피해를 당하는 청소년들은 피해를 받지 않은 청소년에 비해 그들의 어머니와 더 밀접한 관련을 유지한다. 그리고 이러한 밀접성은 실제적인 과잉보호를 수반한다. 또래에 의해 자주 피해를 당하는 것으로 평가된 청소년들에 대한 연구에서 피해자의 어머니들이 그들의 아들을 실제보다 더 어리게 대우하고 통제적이고 엄격한 경향이 있다는 것이 드러났다. 이춘재와 곽금주(2000)의 연구에 의하면 대부분의 집단따돌림 피해자들의 부모 모두 혹은 둘 중에 하나의 성격이 너무 엄격하거나 강압적이고 감정표현이 폭발적이라고 하였다. 한편 부모의 성격이 조용하며 냉담하고 의사소통

이 되지 않거나 강압적이고 엄격한 가정 분위기에서 잘 보호받지 못하고 자란 사람이 불안하고 불안정하여 자기주장을 하지 못하는 수동적인 사람이 되어 따돌림의 피해자가 되는 경우가 많은 것으로 드러났다.

또래 괴롭힘 피해 경험에 영향을 주는 다른 요인으로 학교 요인을 들 수 있다. 또래 괴롭힘을 당하는 청소년들은 다양한 적응문제의 위기가 있지만 특히 괴롭힘을 당하는 청소년들은 그렇지 않은 청소년들보다 학교에서 더 외로워하고 불행해하며 더 낮은 수준의 학교선호도와 더 높은 수준의 학교회피 정도를 나타낸다고 한다(최진희, 2000). 한준상(2002)의 연구에 의하면 학교부적응이 집단따돌림과 가장 높은 관련성이 있는 것으로 나타났는데, 학교생활에 적응을 못하는 학생일수록 집단따돌림 피해 빈도가 잦고 적극적이고 심리적인 따돌림의 피해를 당하거나 물리적 피해를 당하는 것으로 나타났다.

2. 보고된 사례

2.1 사이버 폭력

최근 ‘사이버 불링(cyber bullying)’, 즉 언어폭력으로 인한 청소년들의 잇따른 자살은 사이버 언어폭력 문제가 심각한 사회적 문제라는 것을 보여준다. 사이버 폭력은 인터넷 게시판, 메일, 휴대폰 문자 등 정보통신망을 이용한 언어폭력으로, 교육과학기술부가 2012년 발표한 ‘2012 학교폭력 실태조사’에 따르면 사이버폭력 피해를 경험한 학생이 13.3%에 이르는 것으로 집계됐다. 이는 말로 하는 헐박과 욕설(37.9%) 다음으로 많은 것이다. 안티카페를 개설하거나 공개적인 게시판에서의 욕설이나 비방, 허위사실 유포, 신상 유출 등을 통해 집단적으로 괴롭힘을 가하는 경우도 상당수 발견되고 있는 실정이다. 실제로 미국에서는 2010년 9월에서 10월 사이 10대 청소년 7명이 사이버폭력에 시달리다 자살했고, 앞서 2010년 1월에는 한 여고생이 ‘문어발식 연애’를 하였다는 이유로 트위터, 페이스북, 이메일, 등으로 ‘죽어라’ 등의 메시지를 받고 괴롭힘을 당하는 등 언어폭력을 견디지 못하고 스스로 목숨을 끊기도 하였다(오애리, 2010).

우리나라에서도 2011년 12월 대구, 2012년 4월 영주에서 사이버 언어폭력을 동반한 학교폭력에 시달리던 중학생들이 자살하면서 사회적으로 큰 파장이 일어났다. SNS, 카카오톡, 게시판 등 사이버 채팅이나 게시판이 발달된 우리나라에서는 이러한 사이버 언어폭력이 24시간 지속될 수 있다는 점에서 문제의 심각성은 더욱 크다고 할 수 있다. 청소년폭력예방재단에서 2009년 전국 초중고생 4,073명을 대상으로 전국 학교폭력 실태조사를 실시한 결과 사이버 언어폭력을 학교폭력으로 인식하지 못하고 있는 경우가 41.7%에 이르는 것으로 나타났으며, 사이버 언어폭력이 성장기 청소년에게 부정적 영향을 미친다는 실증결과도 도출되고 있다(방송통신심의위원회, 2006). 사이버모욕죄를 처벌하겠다는 취지의 이른바 ‘최진실법’의 정치적인 공방에서 보듯 사이버 상의 언어폭력을 규제하는 것은 표현의 자유 차원에서 논란의 소지가 있지만, 인터넷 의존도가 높아져 가는 현 세대에게 사이버 언어폭력의 심각성을 인식시켜야 한다는 공감대는 형성되어 있는 편이다. 이러한 공감대를 반영하듯 2012년 1월, 사이버 상에서 자행되는 따돌림 행위를 학교폭력으로 규정하는 ‘학교폭력예방 및 대책에 관한 법률 일부개정안’이 발의되기도 하였다. 이와 같은 상황에서, 사이버 언어폭력을 결정하는 심리적, 인구통계학적 변인을 규명하려는 시도는 중요한 가치가 있다. 물론 이미 다양한 선행 연구들이 사이버 언어폭력을 설명하는 다양한 심리적, 인구통계학적 변인들을 규명한바 있다. 이성식(2006)은 익명성 등 기회상황 요인, 사회문화 규범 요인, 개인 동기 및 성향요인이 사이버 언어폭력에 차별적 영향을 미친다는 것을 규명하였고, 이정기와 우형진(2010)은 계획행동 이론에 입각하여 청소년과 성인의 사이버 언어폭력 의도를 규명한 바 있다.

이성식(2005a)과 황지영(2007, 2008) 정도가 청소년들의 사이버 언어폭력 유형을 구분함으로써 다양한 인터넷 공간에서 차별적으로 발생하는 청소년들의 사이버 언어폭력 형태를 확인할 수 있게 하고 있다. 이성식(2005a)은 청소년의 사이버 언어폭력 유형을 욕설비방, 허위정보, 음란대화로 구분하였는데, 욕설비방(.44), 허위정보(.12), 음란폭력(.08)의 순으로 사이버 언어폭력 빈도가 나타남을 증명하였다. 황지영(2007)은 중학생 응답자의 사이버 언어폭력 유형을 욕설, 특정인 비방/비하/명예훼손, 허위사실 및 유언비어 유포, 상대에 대한 위협이나 인신공격, 게시판 도배 및 성희롱 등으로 세분화하여 각각의 빈도를 조사하였다.

그 결과 욕설이 가장 높은 가해 빈도를 보이고 있음을 증명하였다. 한편, 인터넷 게시판에서 욕설을 한 경험이 있다고 응답한 청소년의 경우 전체 응답자의 12%, 채팅을 통해 욕설을 경험했다는 청소년의 경우 전체 응답자의 23%로 나타났다. 또한 정보통신윤리위원회(2007)가 10대 162명을 대상으로 중복응답을 허용하여 설문조사를 수행한 결과에 의하면, 10대 청소년이 가장 심각하게 생각하는 사이버 언어폭력 행위는 허위사실 유포(73.5%)였다. 청소년은 허위사실 유포 이외에 명예훼손(69.1%), 모욕(61.1%), 성희롱(56.8%) 등을 심각한 사이버 언어폭력으로 인식하고 있었다. 이는 청소년 사이버 언어폭력이 발생하는 경로와 유형이 차별적으로 발생하고 있음을 증명하는 결과이다. 선행연구들은 청소년들의 사이버 언어폭력 유형을 욕설, 명예훼손, 허위사실 유포, 성희롱, 게시판 도배, 인신공격/협박 등으로 구분하고 있음을 확인할 수 있다.

2.2 언어폭력

현재 학교 내에서 발생하는 폭력은 전통적인 폭력 유형으로 금품 갈취, 언어폭력, 신체폭행 등이 있으며, 새로운 폭력의 유형으로 채팅, 미니홈피, 블로그, 게시판 댓글 등을 통한 사이버 모욕, 사이버 스토킹, 사이버 명예훼손, 사이버 성폭행 등과 같은 사이버폭력으로 분류할 수 있다. 사이버폭력과 관련하여 2010년 한국정보화진흥원이 초, 중, 고등학생 1,260명을 대상으로 조사한 결과에 따르면, 5명 중 1명이 인터넷이나 휴대전화를 통해 놀림, 욕설, 따돌림을 당한 것으로 나타났다. 심지어 왕따 여학생의 휴대전화번호를 인터넷 성매매 사이트에 올리기도 하는 사례도 발생하였다(Kim & Kim 2012).

3. 상담전략

3.1 정서적 전략

언어폭력으로 인한 정서적 문제를 극복하기 위해서 제안할 수 있는 방법 중 하나로 정서조절 전략을 들 수 있다. 최근 많은 연구자들이 정서조절에 대한 정

의, 방법 등에 대한 견해를 나타냈다. Linehan(1993)은 정서조절 능력에 대해서 얘기하면서, 정서조절 능력에 정서를 인식하고 이름붙이기, 정서를 허용하고 참기, 긍정적 정서를 향상시키기, 부정적 정서에 대한 취약성을 줄이기, 자기위안, 부정적 정서로부터 벗어나기 등이 들어갈 수 있다고 보았다. Parkinson, Totterdell, Briner 그리고 Reynolds(1996)는 정서조절을 정서적 정보를 모니터링 하면서 자신의 정서나 기분을 직접적으로 변화시키거나 계속 유지하도록 하는 것이라고 정의했다. 그들은 정서조절에는 무의식적으로 하는 자동적 정서조절과 의식적으로 하는 통제된 정서조절의 두 가지가 있다고 설명했다. 2000년대로 넘어오면서 정서조절에 대한 연구는 좀 더 구체적으로 발전하였다. Greenberg (2002, 2008)는 임상장면에서 정서를 변화시키는 다섯 가지 방법에 대해 설명했는데, 이는 정서인식, 정서표현, 정서조절 향상, 정서에 대한 숙고, 정서 변형(transformation)이었다. 그는 정서를 변화시키기 위해서는 정서 변형이 매우 중요하다고 강조하면서, 부적응적인 정서 상태를 더 적응적인 정서를 통해 변화될 수 있다고 보았다. Berking 등(2008)은 정서조절 기술이 정신적 건강에 매우 중요하다고 얘기하면서 기존의 정서조절 관련 연구들을 리뷰하였다. 이 리뷰논문에서 정리된 바에 따르면, 정서조절은 정서조절 기술을 의식적으로 정서를 인식하고 처리하는 능력(Lischetzke & Eid, 2003), 정서를 확인하고 명명하기(Bagby, Parker, & Taylor, 1994), 정서와 연관된 신체적 감각을 정확하게 알기(Damasio, 1994; Marchesi et al., 2005), 정서반응을 이해하기(Southam-Gerow & Kendall, 2002), 정서를 받아들이기, 정서를 참아내기, 중요한 목표를 설정하여 정서적으로 고통스러운 상황을 직면하기, 부정적인 정서를 긍정적인 정서로 적극적 수정하기 등으로 구분될 수 있다. 또한, Gross(2008)는 정서조절 전략의 중요성을 언급한 정서조절 전략모형은 상황 선택, 상황 수정, 의존적 배치, 인지적 변화, 반응 조절의 다섯 가지 요소로 구성되어 있다.

한편, Loewenstein (2009)은 정서조절을 정서표현과 내적 느낌의 조절의 두 가지로 설명하였다. 이와 같이, 많은 연구자들이 다양한 정서조절에 관한 견해와 연구를 내놓은 가운데, Garnefski, Kraaij와 Spinhoven(2002)은 인지적 정서조절의 구성요소에 대한 연구를 하였다.

3.1.1 역량강화전략

변귀연(2006)은 언어폭력 등 괴롭힘 등으로 피해를 당한 학생을 위해 역량강화 집단프로그램을 고안하였다. 역량강화의 개념 및 프로그램에 대한 내용은 다음과 같다.

1) 역량강화의 개념 및 하위요소

(1) 역량강화의 개념

역량강화(Empowerment)는 사회적, 조직적 환경에 관한 내담자의 통제력을 증가시키고자 하는 임상실천의 과정, 개입, 기술을 의미한다(Browne, 1995). 역량강화는 그 의미에서 개인적 차원과, 집단적 차원 그리고 사회적 차원을 가지며, 각 차원에서 자원의 사용과 접근을 반영하는 현상으로 개념화되고 있다.

(2) 역량강화지향 실천과정의 주요한 산물

역량강화과정에서 나타나는 주요한 변화 산물은 변화에 대한 책임감, 자아존중감의 향상, 집단의 상호지지, 자원획득의 네 가지로 요약할 수 있다. 특별히 자아존중감의 증가는 역량강화의 필수적인 요소로 강조되고 있다.

① 동기화 - 변화에 대한 책임감

피해학생의 대부분은 자신의 힘으로는 어쩔 수 없다는 무기력을 갖고 있다. 문제가 해결되지 않는 요인으로 자신이 노력해 보아도 타인들이 변하지 않으니 어쩔 수 없다는 분노와 동시에 무기력감을 갖고 있다. 변화의 책임감은 자기비난의 감소가 갖는 부정적인 결과를 중화시키며, 문제 해결의 개인적 책임성을 받아들임으로써 삶의 개선에 적극적으로 참여하는 것을 의미한다.

② 자아존중감의 향상

자아존중감 향상은 다각적인 측면을 통하여 이루어지도록 한다. 첫째, 정보제공과 교육을 통하여 집단 괴롭힘이 일어난 이유가 본인의 탓만이 아님을 알게 한다. 둘째, 집단에서 문제를 해결하려 시작한 선택이 이미 자신의 문제를 스스

로 해결하려는 성숙한 모습으로의 전환임을 격려해 준다. 셋째, 피해학생들에게 자신의 현재나 과거에 잠재해 있는 자신의 장점을 발견하도록 해 줌으로써 자아 존중감을 향상시킨다. 넷째로는 문제대처행동을 연습하고 자원접근활동 과제를 수행하는 동안 자아존중감을 향상시킨다.

③ 자원접근활동

자원접근활동의 초점은 습득한 문제대처 행동기술을 기반으로 또래, 부모, 교사와의 관계와 외부체계와의 연계를 증진시키는 것으로 설정한다. 청소년기라는 점을 고려하여 집단과정에서 습득한 문제대처 행동 기술을 실제 상황에서 적용해보도록 과제를 설정하고 평가 수정하는 것을 통해서 향상시킨다.

④ 집단성원의 상호지지

상호지지는 다음과 같이 도구적 지지, 정서적지지, 정보적지지, 평가적 지지의 유형으로 구분된다. 위의 상호지지의 4가지 유형 중 정보적 지지와 정서적 지지를 집단적 차원의 역량강화의 개념요소로 보았다.

2) 역량강화의 전략과 방법

(1) 역량강화모델의 목적과 개입원칙

역량강화접근은 문제해결과정에서 강점을 부각하는 것이다. 문제해결과정처럼 역량강화접근도 현재 상황에 대한 포괄적인 이해, 개입활동을 안내하는 실제적인 행동계획, 변화전략에 대한 지속적인 평가의 중요성을 인정한다. 그러나 역량강화접근은 사회복지과정의 초점을 문제로부터 이동시켜 내담자의 강점, 환경의 자원, 기대되는 해결방안으로 대체시킨다.

3) 결론

집단 괴롭힘 피해학생의 역량강화는 개인적, 대인간, 자원접근의 차원에서 다차원적으로 개입되었다. 집단구성원은 집단 괴롭힘 피해의 공통적인 경험에 기초하여 집단 괴롭힘에 대하여 직면하고 괴롭힘을 무효화하는 프로그램을 통하여

학대에 대한 자기비난을 감소시키고 자기에 대한 긍정적인 개념을 계발하였다. 또한 집단구성원은 개인적 자원을 개발하는 영역에서 사회적 기술 향상을 위한 문제해결능력과 사회성기술 능력을 습득하도록 원조되었다. 그리고 환경과의 교류영역에서 자원에 접근활동을 통하여 무력감을 극복하고 역량을 강화하도록 지지되었다. 역량강화의 향상은 집단 발달단계 초기에서부터 나타났고, 여러 회기의 집단과정을 통하여 지속적으로 탐색되고 지지되었다. 결론적으로 집단 괴롭힘 피해학생을 위한 역량강화 집단프로그램은 구성원의 동기화, 자아존중감, 자원 접근활동, 그리고 집단의 상호지지의 유의미한 향상에 효과적인 개입이라고 할 수 있다.

3.2 행동적 전략

3.2.1 또래상담훈련프로그램

또래상담은 청소년들의 이러한 또래관계 특성과 양상에 직접 개입하여, ‘비슷한 연령의 유사한 생활경험 및 가치관 등을 지닌 청소년들 중에 일정한 훈련을 받은 후에 자신의 경험을 바탕으로 하여, 주변에 있는 정상적인 다른 또래들이 발달과정에서 경험할 수 있는 문제의 해결에 노력하여, 이들이 성장, 발달할 수 있도록 생활의 제반 영역에서 지적인 도움을 제공하는 행위’를 말한다(김진희, 1999). 특히 청소년문제에 대한 예방과 개입전략으로서 청소년 또래를 활용하는 것은 청소년들의 중요한 인간관계망 자체, 청소년들의 생활현장 자체에 개입하는 전략으로서 큰 의미가 있다(유성경, 1999).

불만족스러운 대인관계는 청소년들에게 친구는 많지만 혼자이며, 부모는 있지만 이야기 상대로서의 부모는 존재하지 않고, 많은 시간을 청소년들과 함께 지내는 학교의 교사들은 더 이상 도움을 요청할 대상이 되지 못하게 하며, 이는 곧 친구문제를 비롯한 대인관계 문제의 중요한 원인이 되고 있다(구본용, 1999; 은혁기, 1999). 사회화 과정에서 중요한 대상들과의 만족스런 관계, 특히 아동기는 부모와의 관계가, 그리고 청소년기에는 친구나 교사와의 관계가 중요하다. 따라서 또래상담자에게 있어서의 자신의 대인관계 문제의 해결은 자신의 성장과 함께 타인과의 관계 그리고 또래상담자로서 역할을 하는데 중요한 요인이다(구본

용 외, 1998; 이상희 외, 2000).

대인관계와 관련된 많은 연구들은 청소년들의 적절한 자기주장이나 타인과의 의사소통 기술 부족을 제시하고 있으며(은혁기, 1999), 이는 또래상담자에게 있어서도 예외는 아니다.

대인도움기술에는 공감, 존경, 온정, 구체성, 진실성, 자기노출, 직면화, 즉시성의 조건이 있다고 하였다. 이렇게 볼 때 또래상담훈련프로그램을 통하여 또래상담자들이 실제 또래들을 도와줄 수 있는 기술을 어느 정도 습득했는지를 알아보는 것은 중요한 의의가 있다.

3.3 인지정서 조절전략

청소년들이 스트레스 상황에서 부정적 정서를 경험한 후에 어떤 인지정서 조절전략을 사용하는지와 공격성의 관련성을 살펴본 연구결과들을 살펴보면, Garnefski 등(2001, 2005)은 부정적 정서를 경험했을 때 조망 확대, 계획 다시 생각하기, 긍정적 초점변경, 긍정적 재평가 등의 적응적인 인지정서 조절전략을 사용하기보다 자기비난, 타인비난, 반추, 파국화 등 부적응적인 인지정서조절전략을 사용하는 경향이 있으며, 이러한 부적응적인 인지정서 조절전략이 공격성과 같은 부적응적인 분노표현 방식으로 이어지게 될 것이라고 주장하였다(Deffenbacher, 1996). 그 외 강문선, 이영순(2011)과 김진희(2012)의 연구에서도 내현적 자기에 성향자는 타인비난, 반추, 파국화 등의 부적응적인 인지정서조절전략을 자주 사용하는 경향이 있으며, 이러한 과정에서 더욱 높은 분노감이나 적대감을 경험할 것이라고 주장한다.

피해유형 5 : 따돌림 피해

1. 유형특징

정부의 제5차 학교폭력대책위원회의 2013년 학교폭력 실태 조사 발표 결과 집단따돌림은 16.6%로 언어폭력 34.0% 다음으로 학교폭력의 가장 많은 비중을 차지하고 있다(연합뉴스, 2013년 7월 23일 기사 참조). 집단따돌림을 당하게 되면 피해 당사자는 우울증, 자신에 대한 부정적 견해, 자신에 대한 비난, 낮은 자아존중감을 지니게 되며(Bernstein & Watson, 1997), 심한 경우에는 정신과 치료까지 받게 되고, 심각한 무력감, 대인관계에 대한 두려움 및 학교부적응이나 자살과 같은 문제를 야기하게 된다(윤영미, 2007 재인용). 이와 같이 집단따돌림의 경우 ‘집단’이라는 특성으로 인해 피해자의 심리·정서적인 피해가 크기 때문에 심도 있는 개입이 필요하다.

1.1 정서적 특징

1.1.1 자아존중감

초등학생을 대상으로 한 연구들(김정옥, 2009; 이은주, 2006; 정유진, 2009; 최미경, 2006)에서 집단괴롭힘 피해아동들은 다른 아동들에 비해 자아존중감이 유의미하게 낮았고 집단괴롭힘 피해 경험은 이들의 자아존중감 하락에 유의미한 영향을 미쳤다. 여자 중학생만을 대상으로 한 연구(김혜원, 이해경, 200a)에서도 집단괴롭힘 피해청소년들의 자아존중감은 일반집단이나 가해집단에 비해 낮았고, 자아존중감은 집단괴롭힘을 예언하는 주요변인이었다. 또한 초등학생과 중학생을 대상으로 한 한송이와 윤희미(2010)의 연구에서도 집단따돌림 피해집단

은 다른 집단에 비해 자아존중감이 가장 낮았다. 이와 유사하게 초중고생을 대상으로 한 연구(김혜원, 이해경, 2000b)에서도 세 집단 모두에서 집단괴롭힘 피해 집단은 일반집단이나 가해집단에 비해 자아존중감이 낮았다(김혜원, 2011, 재인용).

부모의 양육태도와 따돌림 가피해 행동과의 관계에서 자존감의 매개효과를 알아본 결과, 자존감은 아버지의 애정-적의적, 자율-통제적, 어머니의 애정-적의적, 자율-통제적 양육태도와 따돌림 피해행동의 관계에서는 모두 매개효과를 가지는 것으로 나타났다(정화니, 조옥귀, 2011).

1.1.2 우울

집단따돌림 피해는 우울과 밀접한 관련이 있으며(신성용 외, 2000: Kumpulaine & Rasanen, 2000: Olweus, 1993), 청소년기에 일어나는 집단따돌림으로 인하여 우울이 초래된다(Kaltiala-Heino et al., 2000). 집단따돌림 피해자들은 그렇지 않은 보통의 청소년들에 비해 우울을 느낀다(Olweus, 1993; 권재기, 2011 재인용)

초등학생(이민아, 1998; 최미경, 2006; 한종철, 이민아, 이기학, 1999), 초중학생(이춘재, 관금주, 2000), 중학생(최지윤, 2009), 중고생(김정민, 이정희, 2008)을 대상으로 한 연구들에 따르면 또래로부터 지지를 받지 못하거나 부정적인 상호작용을 경험할수록 우울수준이 높고, 집단괴롭힘 피해경험은 우울증상을 설명하는 중요한 변인이었다. 또한 집단따돌림이나 집단괴롭힘에 의해 유발된 우울증상은 오랜 기간 지속되며, 만성적인 피해를 보는 경우 지속적인 우울증상과 자살시도가 예견되기도 한다(Olweus, 1993; 김혜원, 2011 재인용).

1.1.3 불안(사회불안)

집단따돌림이나 집단괴롭힘에 의해 유발되는 또 다른 부정적 정설로 불안, 특히 사회불안을 꼽을 수 있다. 초등학생(남승철, 2003)이나 초중학생(강민지, 2005), 중학생(백지현, 2010)을 대상으로 한 연구에서 집단괴롭힘 피해 경험은 사회불안과 유의미한 관계를 보였고, 집단괴롭힘을 경험하는 경우 청소년들의 사회불안은 높아졌다(김혜원, 2011 재인용).

1.1.4 외로움

집단괴롭힘을 경험한 청소년들은 불행함과 함께 외로움을 많이 느끼고(도현심, 1996, 이원규, 2006 재인용), 또래관계에서 배척되거나 수용되지 못하는 아동의 경우 그들의 정서 상태를 가장 잘 반영하는 것은 외로움이라고 보고하였다(최보가, 임지영, 1999). 집단따돌림과 집단괴롭힘의 유형에 따라 피해청소년이 느끼는 외로움의 정도에 차이가 있는데 집단괴롭힘 피해청소년들은 그렇지 않은 청소년들에 비해 높은 수준의 외로움을 호소하는데, 특히 소외시킴이나 무시와 같은 관계적 괴롭힘을 당하는 경우 가장 높은 수준의 외로움을 경험하고(김정민, 2004, 이원규, 2006), 직접적인 집단괴롭힘보다 간접적인 집단괴롭힘은 외로움과 더 큰 관련성을 보였다(최미경, 2006; Crick & Grotpeter, 1996; 김혜원 2011 재인용).

1.1.5 공감

공감과 자존감의 수준이 높을수록 따돌림 피해 정도는 낮은 것으로 나타났다. 또한 아동이 지각한 부모의 양육태도와 집단따돌림 피해 및 가해행동과의 관계에서 공감(인지적 공감, 정서적 공감)이 매개효과를 가지는지 알아본 결과, 인지적 공감은 아버지의 애정-적의적, 자율-통제적, 어머니의 애정-적의적, 자율-통제적 양육태도와 따돌림 피해 및 가해행동의 관계에서 매개효과가 있는 것으로 나타났다(정화니, 조옥귀, 2011).

1.2 행동적 특징

1.2.1 학교만족도

남녀 중학생을 대상으로 한 송혜리(2010)의 연구에서는 집단따돌림 피해수준이 높을수록 피해 청소년들은 학교만족도가 낮고, 학업성취가 낮고, 친구와의 관계가 부정적이었다. 전연이(2006)의 연구에서도 집단따돌림 피해 경험은 전반적인 학교만족도를 낮추는 유의미한 변인이었다. 또한, 서울지역 아동을 대상으로 한 김예성, 박현선(2007)의 연구에서도 집단괴롭힘을 많이 당한 고위험집단은 학교적응 유연성이 낮고 학교에 대한 만족도가 낮았다(김혜원, 2011 재인용)

1.2.2 학교참여

집단따돌림이나 집단괴롭힘 피해 청소년들은 피해발생 장소인 학교에 대해 두려움과 불안을 느끼게 되므로 학교에 대한 강한 거부감을 느끼고 학교생활에 비자발적으로 참여하거나 등교를 거부하는 등의 부적응행동을 보이게 된다(이상균). 초등학교 5, 6학년을 대상으로 한 정유진(2009)의 연구에서도 집단따돌림 피해 아동들은 학습활동에 참여하는 정도가 낮았다. Graham 등(2006)의 연구에서도 집단괴롭힘 피해 경험은 청소년들의 전반적인 학교활동 참여와 학업성적을 낮추는 것으로 나타났다. 한편, 초등학교 5학년을 대상으로 한 Buhs(2005)의 연구에서는 또래로부터의 따돌림과 괴롭힘 모두 피해 청소년들의 학교적응에 부정적인 영향을 미쳤지만 피해 양상에 따라 학교적응에 미치는 영향에서 차이가 있었다(김혜원, 2011 재인용).

1.2.3 의사소통능력 및 문제해결능력

의사소통능력 중 해석능력, 역할수행 능력이 높을수록, 문제해결능력 중 문제 명료화, 원인분석, 대안개발, 계획 실행, 수행평가 능력이 높을수록 집단따돌림 피해 경험이 낮아지는 것으로 나타났다(박진영, 채규만, 2011).

1.2.4 폭력성

집단따돌림으로 폭행을 당하는 경우, 피해경험자들은 그로 인한 분노가 가득하고, 지속될수록 누적된다. 신체적 및 언어적 폭력을 당하면서 분노가 누적된 청소년들은 자신이 직접 당하거나 혹은 친구들이 당하는 것을 보고 배운 방식 그대로 다른 약한 친구들에게 흉내내기도 한다(김원중, 2004; 권재기, 2011 재인용).

1.2.5 자살충동

청소년 시기에 특히 지적, 정서적 장애가 깊은 학생일수록 집단따돌림은 더욱 심각한 영향을 미쳐, 최악의 경우 피해자가 자살하는 일도 발생하고 있다(김원중, 2004). Lowenstei(1978)는 집단따돌림 상황이 계속될 때는 자살과 같은 도피행동을 보일 수 있다고 하였다. Smith(2010) 연구에서도 자살충동은 따돌림 피

해경험과 관련되어 있다고 보고, 청소년기의 자살은 지속적인 따돌림으로부터 야기된 결과라고 밝히고 있다(권재기, 2011, 재인용).

1.3 인지적 특징

1.3.1 귀인양상

Graham 등(2006)은 집단따돌림이나 집단괴롭힘 피해를 지속적으로 받게 되는 경우, 피해청소년들은 특성적 자기비난(characterological self-blame)을 많이 하게 되고 이로 인해 심리적 부적응이나 학교 부적응 결과가 생겨난다고 보았다. 국내 연구에서는 낮은 또래 지지를 경험한 청소년들은 성공을 외적으로 귀인하고 실패를 내적으로 귀인하였다(이미순, 1995). 김미경의 연구(2007)에서는 괴롭히는 경험을 많이 한 아동일수록 외적귀인을 많이 하는 것으로 나타났다. 또한 자신이 또래로부터 피해를 받았다고 지각하는 아동들은 상황적 곤란을 자신의 안정적이고 통제 불가능한 요인으로 귀인하는 경향이 높았다(문진명, 2000). 이러한 현상은 계속되는 또래괴롭힘 피해 경험으로 인해 상황에 대한 통제감을 상실하면서 집단괴롭힘이라는 부정적 상황을 외부귀인하게 되고, 따라서 변화를 위한 노력을 하지 않기 때문에 해석가능하다(김혜원, 2011).

1.3.2 학교에 대한 인식

또래로부터 집단따돌림 피해를 지속적으로 받게 되면 피해청소년은 학교라는 곳을 불공평하고 비지지적이고 안전하지 못한 곳으로 여기게 되고, 이러한 인지적 변화로 인해 집단따돌림이나 집단괴롭힘의 피해가 지속될 수 있다. 김예성과 박현선(2007)의 연구에서는 학교를 안전하고 민주적이라고 인식하는 경우 집단괴롭힘 피해 집단이라 하더라도 학교적응이 우수했고, 이러한 학교 분위기 인식은 다른 모든 변인들보다 집단괴롭힘 피해 청소년들의 학교적응에 가장 중요한 영향을 미치는 변인으로 나타났다(김혜원, 2011).

1.4 환경적 특징

1.4.1 성별

인천 소재 초등 5, 6학년 남녀학생 481명을 대상으로 실시한 연구에 따르면 따돌림 피해 집단에서는 남자가 6.5%, 여자가 3.1%로 남자가 여자에 비해 많은 것으로 나타났다. 가해-피해 집단에서는 남자가 6.9%, 여자가 3.9%로 남자가 여자보다 더 많음을 알 수 있다. 따돌림 가해 경험은 여학생이 남학생보다 좀 더 많고, 피해 경험과 가해-피해 경험에 있어서는 남학생이 여학생보다 좀 더 많은 경험을 하는 것으로 나타났다(박진영, 채규만, 2011).

1.4.2 부모 양육 행동

부모의 양육 태도가 온정적일수록 집단따돌림 피해 경험이 낮아지며, 부모의 양육 태도가 공격, 무시, 거부 태도일수록 집단따돌림 피해 경험이 높아지는 것으로 나타났다(박진영, 채규만, 2011).

Bemstein과 Watson(1997)에 따르면 따돌림의 피해자들은 어머니와 밀접한 관계를 보이며, 피해자의 어머니들은 자녀들을 그들의 나이보다 더 어리게 대하는 경향이 있다고 설명하고 있다. 또한 Finnegan, Hodges 및 Perry(1998)에 의하면 또래에 의한 괴롭힘은 남아의 경우 어머니의 과보호적인 양육행동과 밀접한 관계를 나타내는 반면, 여아의 경우에는 어머니의 거부적인 양육행동과 밀접한 관련을 나타낸다고 하였다(정화니, 조옥귀, 2011).

부모의 양육태도가 애정적이고 자율적일수록 따돌림 피해 및 가해 행동의 정도는 낮은 것으로 나타났다(정화니, 조옥귀, 2011).

2. 보고된 사례

2.1 따돌림 피해 유형

따돌림을 통해 나타나는 피해자 유형 연구에서는 사회적·정서적 취약자(예, 과대 감수성, 슬픔)를 전형적으로 ‘수동적’ 집단으로 보기도 하였다(Boivin, Hymel, et al., 1995; Boulton, 1999; Gazelle & Ladd, 2003; Hodges & Perry, 1999; Schwartz et al, 1999). Olweus(1987)는 또래 관계의 어려움을 느끼는 아동

을 모두 동질한 집단으로 보지 않고, 이들의 반복된 행동을 측정하여 ‘수동적 피해자’와 ‘도발적인 피해자’와 같이 2개 집단으로 구분하고 공격적 반응형태를 연구하였다. 수동적 피해자의 행동양식은 자신이 공격이나 모욕을 당해도 보복하지 않겠다는 신호를 다른 학생에게 보내는 것이며, 도발적 피해자는 불안한 반응형태와 공격적 반응형태가 결합된 행동특징을 나타낸다고 하였다(권준모, 1999; 권재기, 2011 재인용).

일본의 집단따돌림을 나타내는 말인 ‘이지메’란 용어가 사회 문제로 부각되면서, 우리나라에서는 당시 학생들 사이에서 ‘완전, 매우’라는 뜻의 접두어처럼 쓰이던 ‘왕’과 ‘따돌림’의 줄임말로 ‘왕따’라는 용어가 사용되기 시작하였다. 이후 따돌림의 정도와 성격에 따라 ‘전따’(전교에서 따돌림 당하는 아이), ‘은따’(은근히 따돌림 당하는 아이), ‘고따’(고문과 같은 신체적인 피해가 수반되어 따돌림 당하는 아이) 등의 유형을 만들어 내기도 했다.

2.2 따돌림 피해 사례

학교폭력의 대표적 유형으로는 신체적 폭행, 싸움, 패싸움, 따돌림, 금품갈취, 협박 등이 있는데, 그 중에서 아동이나 청소년들이 가장 두려워하는 것이 또래로부터 따돌림을 당하는 것이라고 한다. 김용태(1997)의 연구에서는 전국 초중고교의 남녀학생 1,624명 중 30%의 학생들이 학교에서 친구들로부터 따돌림을 당한 경험이 있는 것으로 나타났다. 또한 교육부 조사결과에 의하면, 1998년 한 해 동안 전국의 초중고교에서 발생한 집단따돌림 사례가 4,000여건에 이르며 피해 학생이 5,400명이나 되는 것으로 밝혀졌다(주은선, 박은란, 2003; 이진숙, 한영숙, 2006 재인용).

다양한 연구에서 집단따돌림의 형태를 크게 신체적, 언어적, 사회적 공격 및 관계적 공격으로 나누고 있다. 먼저 신체적 공격은 다리를 걸어 넘어뜨리기, 걷어차기, 때리기 등을 포함하며, 언어적 공격은 욕설 퍼붓기, 모욕주기, 별명 부르기 등이 포함된다. 또한 사회적 공격은 타인의 자아존중감 및 친밀 관계를 손상시킬 목적으로 한 행위를 말하며, 경멸하기, 헛소문 퍼뜨리기, 친구관계 조정하기 등을 포함한다. 이와는 다르게 Crick과 Grotpertter(1995)는 집단따돌림을 외

형적 유형과 관계적 유형으로 구분하면서, 그 동안의 집단따돌림에 관한 선행연구들이 신체적이거나 언어적인 형태로 나타나는 외형적 유형의 집단따돌림만을 연구 대상으로 두어 왔던 점을 지적하고 집단따돌림의 또 다른 하위유형인 관계적 유형의 집단따돌림을 분석 대상에 포함시킬 것을 제의하였다. 관계적 유형의 집단따돌림이란 대인관계를 조정하거나 대인관계를 손상시킴으로써 해를 입히는 것으로, 또래들의 요구에 따르지 않을 경우 생일파티 같은 중요한 행사에서 제외시킨다거나 또래집단 내에서 악의적인 소문을 퍼뜨리는 것 등이 그 예에 해당한다(Suh, 2002; 윤영미, 2007 재인용).

위와 같이 한 학생을 집단으로 폭행, 욕설 등의 적극적인 형태와 무시하고 말을 걸어주지 않고, 급식 또는 모둠 활동 등에 끼워 주지 않는 등의 따돌림 이외에 최근에는 사이버상에서의 따돌림이 새로운 양상으로 떠오르고 있다.

스마트폰의 보급으로 많은 아이들이 카카오톡과 같은 메신저를 이용하여 일대일 혹은 단체 채팅을 통해 실시간 대화를 하고 있으며, 트위터, 페이스북, 카카오프로필 등을 통해 개인의 일상을 공개하고 있다. 하지만 사이버상에서도 집단채팅이나 개인 홈페이지 댓글을 통해 욕설과 협박을 하고, 따돌림시키는 내용을 캡처하거나 동영상을 찍어 유포시키는 등의 사이버를 통한 따돌림이 주요한 이슈가 되고 있다.

면대면 따돌림의 경우 당사자들이 같은 공간에 있을 경우 발생할 수 없지만, 사이버상에서의 따돌림은 언제 어디서든 발생할 수 있기 때문에 피해자에게는 더 큰 심리적인 피해를 주게 되어 심각한 문제로 볼 수 있다.

3. 상담 전략

3.1 문제해결적 집단상담 프로그램(이영선, 권정혜, 이순목, 2006)

문제해결적 집단상담은 가해자와 피해자가 자신과 타인의 공통점과 차이점을 알고 서로에 대해 이해하며, 대인관계 문제해결 능력을 익혀 집단따돌림에 개입된 청소년들이 보일 수 있는 사회정보처리에서의 오류를 감소시키고자 하였다.

이를 통해 문제 상황에 효율적으로 대처함으로써 집단따돌림 가해 및 피해 청소년이 가지고 있는 정서적인 고통을 완화시키고 궁극적으로 집단따돌림 현상을 감소시키는데 있다. 프로그램 내용은 <표 13>과 같다.

<표 13> 이영선 등(2006)의 문제해결적 집단상담 프로그램의 내용

1회기	프로그램 및 자기 소개	-프로그램 소개 및 자기소개하기 -집단규칙 정하기 및 서약서 작성하기 -인생곡선 그리기 및 발표하기
2회기	친밀감 형성 및 소외 체험하기	-신체적인 친밀감 및 유대감을 형성할 수 있는 단체 게임 -소외체험 : 게임이 진행되는 동안 집단원 중 한 명을 게임에 참가하지 못하게 함 -소외체험에 대한 의견 나누기
3회기	서로의 차이 및 친구관계 인식하기	-각자의 장단점 및 특성에 대해 조별로 나누어 작성 및 발표 -자신의 대인관계 망을 그려보고 대인관계 탐색하기
4회기	문제해결 1: 감정인식	-감정카드를 사용해 여러 가지 감정에 대해 명명하고 특정 감정이 생길 때의 상황, 그 때 경험하는 신체반응, 생각, 대처방식 등에 대해 작성하기 -집단따돌림과 관련된 상황을 제시하고 그때 경험하는 감정 및 신체반응, 사고 등을 인식하기
5회기	문제해결 2: 갈등해결방식인식	-갈등상황을 제시하고 그 상황에서 느낀 감정, 사고, 대처방법 토론 -자신의 갈등해결양식 찾기
6회기	문제해결 3: 문제해결단계	-문제해결 4단계 설명 -갈등상황에 문제해결 4단계 적용하기
7회기	문제해결 4: 의사소통기술훈련	-의사소통방법 배우기(I-Message) -문제해결단계와 의사소통 방법을 사용한 역할극하기
8회기	프로그램 정리 및 마무리	-자신의 변화된 모습 찾기 -버리고 싶은 특성을 쓰고 버리기

3.2 관계증진 프로그램

정진영, 채준호(2004)의 MMTIC을 활용한 관계증진 프로그램의 경우 초등학교생을 대상으로 프로그램을 실시하여 대인관계 능력과 자기표현능력 등에서 유의미한 향상을 보였다. 프로그램의 내용을 요약하여 다음과 같이 제시한다. <표 14>와 같이 제시한다.

<표 14> 정진영, 채준호(2004)의 MMTIC을 활용한 관계증진 프로그램

단계	회기	프로그램명	목 표
시작 단계	1	프로그램 안내 및 자기 소개	·프로그램 목적, 내용 안내 ·자기소개 및 성격유형검사 실시
자기와 타인 이해 및 수용	2	MMTIC을 통한 성격유형이해	·자신의 성격유형 예상하기 ·유형별 작업(그룹별칭, 상징동물 등)
	3	소중한 우리(1)	<지표별 작업> ·E/I, S/N 유형별 세부 작업
	4	소중한 우리(2)	<지표별 작업> ·T/F, J/P 유형별 세부 작업
대인 관계와 자기 표현 능력 향상	5	내모습 살펴보기	<기질별 작업> ·가장 친한 친구와 맞지 않는 친구 ·선물주기
	6	더불어 사는 지혜	<기질별 작업> ·나의 성격 특성과 대인관계 영향 알아보기 ·친구와 친하게 지내는 실천 전략 짜보기
	7	마음 들어주고 알아주기	·실천성과 확인하기 ·마음 들어주기, 알아주기 훈련하기
	8	마음 내어 놓기	·실천성과 확인 및 자기표현 훈련하기 ·마음 전달하기 훈련하기
	9	친구 초대하기	·실천 성과 확인 및 2분 speech ·친구 초대하기 ·T-shirt 만들기
	10	다짐하기/마무리	·소감문 작성하기

3.3 따돌림 피해 인지 시 학교에서의 대처(학교폭력사안처리 가이드북, 2012)

3.2.1 피해학생 의사에 반하는 피해사실 공개 금지하기

- 피해사실이 확인되고 난 후 이를 바로 공개하면, 피해학생이 당황하고 난처해질 수 있다. 교사는 피해학생과 상담을 깊이 있게 하여 피해학생의 욕구를 최대한 존중해주는 방식으로 대처한다.
- 가해학생을 바로 불러서 야단치면, 가해학생은 교사에게 일렀다는 명목으로 피해학생을 더욱 심하게 괴롭히고 따돌리는 경우가 많다.
- 반 전체 앞에서 피해·가해학생의 이름을 지목하며 따돌림에 대해 훈계하면 피해·가해학생 모두에게 낙인이 찍혀 문제해결에 효과적이지 않다.

3.2.2 심각한 피해일 경우, 피해학생 설득하기

- 만약 따돌림 정도가 심한데 피해학생이 보복이 두려워 사안의 공개나 처벌을 반대하면 아래의 이유 등을 예로 들어 피해학생을 설득한다.
 - ① 피해를 당했을 때 아무 조치를 취하지 않으면 폭력은 점점 심해지고 지속된다.
 - ② 따돌리는 학생은 자신이 폭력을 행사하는 줄 모르기 때문에 이를 알려주어야 가해행동을 멈춘다.
- 담임교사는 학교폭력 전담기구에 이를 알려 사안을 처리한다.

3.2.3 피해·가해학생 함께 만나지 않게 하기

- 피해·가해학생들을 강제로 한 자리에 불러 모아 화해시키거나 오해를 풀도록 하면 안 된다.
- 학생들끼리 얘기하라고 교사가 자리를 비우는 경우도 있는데 이는 적절치 않다. 따돌린 학생 다수와 따돌림 받은 학생 1명이 한 공간에 있게 되면 피해학생은 더욱 심한 공포심과 위압감을 느끼게 된다. 피해학생과 가해학생은 교사가 따로 불러 상담을 한다.

3.2.4 피해학생 조치

- 피해학생이 정신적 피해를 심하게 입어 학교에 나오지 못하는 경우, 집에서 휴식을 취하거나, 신경정신과 또는 상담센터에서 상담을 받는다.
- 학교에 출석하지 못하는 동안 담임교사는 학생의 학습 상황을 수시로 점검하여 학습능력이 뒤쳐지지 않도록 신경을 쓴다.
- 관련 기관에서 받은 진단서나 상담소견서 등을 교사에게 제출하여 출석으로 인정받을 수 있도록 한다.

3.2.5 가해학생 조치

- 가해학생은 실제 자신이 무엇을 잘못했는지 모르는 경우가 많다. 그러므로 가해학생의 따돌림 행동이 명확한 학교폭력이라는 것을 인식시킨다.
- 담임교사나 상담교사가 수시로 가해학생을 만나 지속적으로 상담을 한다.

[참고문헌]

- 가상준, 김강민, 임재형 (2013). SNS 사용문화가 청소년의 학교폭력 및 사이버 폭력에 미치는 영향. 분쟁해결연구, 11(1). 159-208.
- 강문선, 이영순 (2011). 내현적 자기에 성향과 내면화된 수치심과의 관계: 인지적 정서조절 전략의 매개효과. 상담학연구, 12(5). 1545-1560.
- 강은숙 (2007). REBT에 근거한 미술치료가 가출청소년의 분노에 미치는 효과. 대구대학교 석사학위논문.
- 강은희, 이은희, 임은정 (2002). 집단따돌림 행동유형과 심리적 특성. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 14(2). 445-460
- 강진령 외 (2000). 집단괴롭힘. 서울: 학지사
- 강태신, 임영식, 이수정 (2008). 비행청소년의 내재화 문제 수준에 따른 외현화 문제. 미래청소년학회지, 5(1). 163-182.
- 검찰청 (2010). 범죄분석. 서울: 대검찰청.
- 경기도교육청 (2013). 성폭력 사안처리 가이드북. 경기도 교육청.
- 고선영, 양종희, 이수정 (2004). 성폭력 범죄의 원인과 개입전략에 대한 고찰. 한국심리학회지: 사회문제, 10. 117-146.
- 고성혜 (1999). 청소년 비행억제요인에 관한 연구: 개인적 · 환경적 요인을 중심으로. 서울: 한국청소년개발원.
- 고정애, 박경 (2009). 청소년 성폭력 가해자 공감능력증진을 위한 프로그램 개발 및 효과. 한국상담심리학회 연차학술발표대회 자료집. 450-451.
- 공은경 (2005). 대인관계 향상 프로그램 개발연구-청소년 성폭력 가해자를 중심으로. 경기대학교 석사학위논문.
- 곽경련 (2001). 사회적 기술향상 집단상담이 아동의 공감능력, 자기노출 및 대인 관계에 미치는 효과. 부산교육대학교 석사학위논문.
- 곽금주 (2000). 또래 간 사회적 관계. 한국심리학회지: 발달, 13(3). 77-89.
- 곽금주 (1999). 학교폭력 및 왕따 예방 프로그램. 한국심리학회지 사회문제, 5(2). 105-122.
- 곽영길 (2007). 학교폭력 피해에 대한 인식과 경험에 관한 연구 : 서울시 고등학교

- 생을 중심으로. 동국대 대학원 박사학위논문
- 교육과학기술부 외 (2012). 학교폭력 사안처리 가이드북. 교육과학기술부.
- 교육과학기술부 외 (2012). 학교폭력 사안처리 Q&A. 교육과학기술부.
- 교육과학기술부 외 (2012). 학생 언어문화 개선을 통한 인성교육 강화 방안 연구. 한국교원단체총연합회 한국교육정책연구소.
- 교육과학기술부 외 (2013). 초등학생(고학년) 성폭력예방교육 이렇게 합니다. 교육과학기술부
- 교육과학기술부 (2012). 성폭력 예방 및 대처방안(학생용 및 교사용). 교육과학기술부
- 교육인적자원부 (2007). 성폭력상담매뉴얼. 교육인적자원부.
- 교육인적자원부 (2002). 2002년 성교육 교수-학습자료 개발을 통한 성교육 활성화 방안 모색. 교육인적자원부.
- 구본용 (1997). “청소년 집단따돌림의 원인과 지도방안.” 따돌리는 아이들, 따돌림 당하는 아이들. 청소년상담문제 연구보고서, 29. 서울: 청소년 대화의 광장.
- 구본용 (1997). 따돌리는 아이들 따돌림 당하는 아이들. 청소년 대화의 광장.
- 구본용 (1999). 청소년의 또래관계. 제 21회 청소년 문제 토론 광장. 한국청소년상담원. 7-16.
- 구본용, 이숙영, 송수민, 이상희 (1998). 청소년또래상담훈련 프로그램 V. 한국청소년상담원.
- 구자경 (2003). 청소년 집단따돌림의 원인과 대책. 평택대학교 논문집, 17. 329-342.
- 구자관 (2008). 언어폭력이 카지노딜러의 소진, 직무만족, 이직의도에 미치는 영향 : 분노조절기제의 조절효과를 중심으로. 경기대 관광전문대학원 박사학위논문.
- 구창모 (1992). 폭력, 청소년 문제론. 한국청소년개발원.
- 국가청소년위원회 외 (2007). 성폭력 가해 청소년에 대한 인지행동 치료(인간존중프로그램 진행지침서). 국가청소년위원회.
- 권재기 (2011). 집단따돌림 피해경험의 발달양상과 내면화·외현화 문제행동의 변화 -잠재계층 성장분석(LGGA)·다집단 성장혼합모형(GMM)을 이용한 종단

- 연구. 한국아동복지학, 34. 95-126.
- 권지은 (1998). 청소년 비행 관련 변인에 대한 메타분석. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 권해수 (2003). 성학대 피해 청소년의 적응유연성에 영향을 미치는 관련 변인 연구. 홍익대학교 박사학위논문.
- 권해수 (2008). 성폭력 피해청소년 치유프로그램 효과. 상담학연구, 9(2). 485-499.
- 권희경 (2004). 성희해 상담 모델들과 상담 성과에 대한 개관연구. 한국심리학회지 상담 및 심리치료, 16(2). 187-205.
- 김가령, 전영주 (2013). 생명존중교육 프로그램이 중학생의 자살태도 및 학교폭력 역할유형 인지에 미치는 효과. 청소년학연구, 20(5). 49-75.
- 김경은, 윤혜미 (2012). 청소년의 사이버폭력에 관련된 생태체계변인의 영향. 청소년복지연구, 14(1). 213-238.
- 김경은, 최은희 (2012). 청소년의 학교폭력 피해경험이 사이버폭력에 미치는 영향 -공격성의 매개효과를 중심으로. 청소년복지연구, 14(3). 259-283.
- 김경집 (2005). 초기 청소년의 또래폭력에 영향을 미치는 요인: 학교환경과 학구를 중심으로. 한국청소년연구, 16(1). 421-448.
- 김경희 (1998). 비행청소년의 사회적 문제해결 능력과 사회적 지지와의 관계: 서울보호관찰소를 중심으로. 가톨릭대학교 석사학위논문.
- 김규수 (2002). 인간행동과 사회환경. 나눔의 집.
- 김나현 (2010). 초등학교 고학년의 언어폭력 예방을 위한 의사소통훈련 프로그램 개발. 한국교원대 교육대학원 석사학위논문.
- 김명식 (1999). 일본학교의 이지메 대응 방안, 월간 새교육, 7. 서울: 한국교육신문사.
- 김명화 (1998). 청소년 강간 가해자의 심리적 변인과 환경적 변인에 관한 연구. 서울여자대학교 석사학위논문.
- 김미라 (2008). 인지행동적 분노조절훈련이 아동의 분노조절능력과 교우관계에 미치는 효과. 진주교육대학교 석사학위논문.
- 김미영 (2007). 학교체계가 중학생의 학교폭력에 미치는 영향. 한국청소년연구,

- 18(2). 287-314.
- 김별님, 이인혜 (2009). 감사 지각이 자기초점주의와 우울에 미치는 영향. 한국 심리학회지: 건강, 14(2). 363-382.
- 김병림 (2009). 청소년 성의식의 실태와 그에 따른 성상담의 실제 연구. 총신대학교 대학원 석사학위논문.
- 김병훈 (2006). 학교폭력의 실태와 대책에 관한 연구:학생 폭력을 중심으로. 명지대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김석진 (2000). 초등학교 집단 따돌림 가해실태와 관련요인 연구. 한국 청소년연구, 11(1). 136~137.
- 김선애 (2003). 초등학생의학교폭력 실태와 경향에 대한 연구. 한국생활과학회지, 12(3). 321-336.
- 김선진 (2004). 또래지지 집단상담 프로그램이 집단 따돌림에 대한 방관적 태도 감소 및 사회적지지 향상에 미치는 효과. 서울교육대학교 석사학위 논문.
- 김순석 (2001). 학교폭력의 실태 및 대책. 연세대학교교육대학원 석사학위논문.
- 김순혜 (2007). 학교폭력 관련변인에 관한 연구. 교육논총, 27(2). 67-85.
- 김시라형선 (2011). 청소년의 우울, 자살생각, 스트레스 감소를 위한 통합적 집단상담 프로그램의 개발과 효과. 아동학회론, 32(6). 81-94.
- 김양희 (1995). 성희롱: 경험과 인식, 그리고 정책방안. 한국심리학회지: 사회문제, 2(1). 17-32.
- 김영혜 외 (2012). 한국 청소년의 성희롱 관련요인에 대한 조사연구. 아동간호학회, 8(1). 77-85
- 김예성, 김광혁 (2008). 초등학교 아동의 또래 괴롭힘 경험유형에 따른 우울불안, 학교유대감, 공격성의 차이 및 피해경험을 통한 가해경험 변화. 한국아동학회지, 29(4). 213-229.
- 김용미, 김현옥 (2001). 남녀 고교생이 이성교제 단계에서 경험하는 심리적, 성적 폭력. 한국가정관리학회지, 19(4). 185-199.
- 김용태 외 (1997). 청소년 친구따돌림의 실태조사 : 따돌리는 아이들 따돌림 당하는 아이들. 서울: 청소년 대화의 광장.
- 김용태, 박한샘 (1997). 따돌리는 아이들, 따돌림 당하는 아이들. 청소년 대화의

광장.

- 김용태, 박한샘, 강신덕 (1995). 청소년 분노조절 프로그램. 청소년대화의 광장.
- 김은경 (2012). 청소년의 사이버 불링에 영향을 미치는 관련 변인 연구. 명지대학교 박사학위 논문.
- 김은경 외 (2010) 가정폭력 목격이 자녀의 데이트 성폭력에 영향을 미치는 과정에서 성역할태도의 매개효과. 한국심리학회지, 15(4). 759-777.
- 김은구 (2007). 청소년의 성 피해 경험이 정신건강과 성 의식에 미치는 영향연구 : 김천지역 남녀 고등학생을 중심으로. 상주대학교 석사학위논문.
- 김이지, 이기학 (2012). 입학사정관이 지각한 학생평가직무역량에 대한 연구: 개념도방법론과 IPA 분석을 중심으로. 한국심리학회지: 산업 및 조직, 25(4). 633-659.
- 김정란, 김경신 (2010). 성폭력 가해 청소년 치료프로그램의 효과. 한국가족관계학회, 14(4). 381-404.
- 김정민 (2006). 청소년의 사회불안 감소를 위한 인지행동집단상담 프로그램의 효과. 상담학연구, 7(2). 541-556.
- 김정아 (2000). 청소년 성폭력 가해자 집단 프로그램. 가톨릭대학교 사회복지학 석사학위논문.
- 김정원, 김광웅 (2003). 집단 따돌림 가해-피해에 따른 청소년의 자아존중감과 대인관계성향. 인간발달연구, 10(1). 21-35.
- 김정은, 권혁철 (2012). 정서중심 집단상담 프로그램이 고등학생의 정서지능과 사회성에 미치는 효과. 한국재활심리학회, 19(3). 653-678.
- 김정인 (2000). 성희롱 행동의 이해와 실제. 서울: 교육과학사.
- 김정인, 최상진, 박정열 (2002). 성희롱 행위에 대한 대처인식 및 가용자원의 기능. 한국심리학회지: 여성, 7(2). 53-75.
- 김주섭 (2000). 문제해결기술훈련과 심성수련훈련의 효과비교 : 학교폭력 가해자 청소년을 대상으로. 연세대학교 석사학위논문.
- 김준호 (1996). 음란물과 비행. 한국청소년연구, 25. 5-32.
- 김준호 (1996). 학교주변 유해환경의 실태 및 비행과의 관계. 한국형사정책연구원.
- 김준호 (1997). 학교폭력의 실태와 대책. 한국형사정책연구원.

- 김준호, 김선애 (1996). 가족의 구조 및 기능과 반사회적 행동. 형사정책연구.
- 김준호, 안호용, 김선애, 김선업 (2002). 가족의 구조·기능과 청소년 비행. 한국 청소년연구, 13(1). 225-267.
- 김준홍 (2012). 청소년의 민주시민역량과 언어 환경이 욕설행동에 미치는 영향. 한국청소년연구, 23(4). 159-188.
- 김지영, 정정숙 (2011). 중학생들의 학교폭력 가해행동 재발방지를 위한 집단상담 프로그램의 효과. 청소년학연구, 18(8). 141-159.
- 김지현 (2003). 학교징계명령 청소년의 분노 조절 프로그램 효과성에 관한 연구. 이화여자대학교 사회복지대학원 석사학위논문.
- 김진희 (2012). 청소년의 자기애성향과 분노포현의 관계에서 인지적 정서조절의 중재효과. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 김진희, 이상희, 노성덕 (1999). 또래상담운영 방안 연구. 한국청소년상담원.
- 김창균, 임계령 (2010). 학교폭력의 발생원인과 대처방안. 법학연구, 38. 173-198.
- 김창대, 이명우 (1995). 청소년 문제유형분류체계 : 기초연구. 청소년대화의광장.
- 김태경, 장경희, 김정선, 이삼형, 이필영, 전은진 (2012). 청소년의 비속어, 욕석, 은어, 유형애 사용 실태와 언어 의식 연구. 국제어문, 54. 43-93.
- 김현주 (2003). 집단따돌림에서의 동조집단 유형화 연구. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 김현희 (2004). 성폭력피해자에 대한 임파워먼트 접근의 유용성. 임상사회사업 연구, 1(2). 37-58.
- 김혜련 (1994). 부모의 언어적 학대와 아동의 정서적 부적응 행동과의 관계. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 김혜원 (2011). 청소년들의 집단따돌림과 집단괴롭힘 피해 경험에 따른 심리적 부적응 및 학교 부적응. 청소년학연구, 18(5). 321-356.
- 김혜원, 이해경 (2000). 집단괴롭힘의 가해와 피해행동에 영향을 미치는 사회적, 심리적 변인들. 한국심리학회지: 사회 및 성격, 14(1). 45-64.
- 김화숙, 한미경, 천성문 (2010). 학교폭력 가해자 집단상담 프로그램이 학교폭력 가해 중학생의 자기효능감과 정서적 안정성에 미치는 효과. 상담평가연구,

3(2). 47-57.

- 김효숙 (2010). 노작중심 및 관계중심 게슈탈트 집단상담이 중학생의 공격성에 미치는 효과. 동아대학교 박사학위논문.
- 김희경 (2002). 청소년의 성폭력 태도 유형 관련요인. 여성건강간호학회지, 8(1). 20-33.
- 나카가와아키오 (2012). 한국어 교육을 통한 가정 내 언어폭력의 해결방안에 대하여. 선청어문, 40. 747-773.
- 남광현, 노명래 (1982). 비행소년의 성범죄에 관한 연구(1) : MMPI 프로파일 및 지능을 중심으로. 순천향대학논문집, 5(3). 351-357.
- 노성호 (2004). 학교폭력에 대한 기존 연구들의 비판적 검토. 형사정책연구, 15(1). 87-120.
- 노주희 (1997). 성폭력법의 합리화에 관한 연구 ; 보로관찰대상자에 대한 연구. 서강대학교 대학원 석사학위논문.
- 노충래 (2002). 청소년의 성희롱 피해 및 가해경험에 관한 탐색적 연구. 한국정신보건사회복지학회 정신보건과 사회사업, 14. 36-68.
- 노효송 (2008). 언어폭력예방프로그램이 초등학생의 학교생활에 미치는 영향. 성균관대 교육대학원 석사학위논문.
- 대전 교육청 (2013). 성폭력 예방 이렇게 합니다. 대전교육청.
- 도기봉 (2007). 학교폭력 가해행동에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 대구대학교 석사학위논문.
- 도기봉, 오주, 신정인 (2011). 학교폭력 피해 여고생의 자아존중감과 역량강화를 위한 임파워먼트 프로그램의 효과. 청소년학연구, 18(1). 149-174.
- 류경희 (2006). 청소년 집단 따돌림에서 동조 행동의 영향 변인. 대한가정학회지, 44(12). 39-154.
- 류세홍 (1999). 학교폭력에 관한 연구. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 류진열 (2004). 중·고등학교 남학생의 컴퓨터 음란물 접촉과 성비행의 관계에 관한 연구. 인제대학교 석사학위논문.
- 문경주 (2004). 청소년기 자율성 욕구와 부모 허용 간 불일치가 우울 및 일탈행동에 미치는 영향. 연세대학교 박사학위논문.

- 문재경 (1998). 인지적 행동수정 훈련이 아동의 공격성 및 자기효능감에 미치는 효과. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 문현미 (2005). 심리적 수용 촉진 프로그램의 개발과 효과: 수용-전념치료 모델을 중심으로. 가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 문화일보 2012년 10월 8일. “사이버 불링 끈질긴 모욕 美서만 한달새 10代 7명 자살.”
- 민병근, 김현수 (1992). 성비행 청소년의 가족역동. 신경정신의학. 31(3), 604-625.
- 박가람 (2007). 성폭력 상담에서 내담자들이 지각한 도움경험(Helpful Experience) : 질적 분석. 가톨릭대학교 석사학위논문.
- 박갑수 (1999). 분노조절을 위한 통합적 집단상담 프로그램이 공격성 감소에 미치는 효과. 우석대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박경숙, 손희권, 송혜정 (1998). 학생의 왕따(집단따돌림과 괴롭힘) 현상에 관한 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 박경현 (2001). 언어폭력 예방을 위한 국어 교육의 방향. 경대 논문집, 21. 1-37.
- 박광남 (2005). 사회적 지지가 중학생의 집단 괴롭힘 가해 및 피해에 미치는 영향에 관한 연구. 세명대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박미연 (2000). 초등학생의 또래괴롭힘에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박민정 (2006). 초등학교 저학년 학생의 폭력적 언어와 유행어 사용실태 분석. 창원대학교 석사학위논문.
- 박범규 (2009). 학교폭력의 심리적 원인과 그 대책. 인권복지연구, 5. 27-56.
- 박보경 (2001). 아동의 인성특성, 부모-자녀관계 및 부부갈등과 또래괴롭힘. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박상도 (2001). 청소년 학교폭력의 원인과 대처방안에 관한 연구. 대전대학교 박사학위논문.
- 박상진, 신준섭 (2005). 외국의 성폭력 가해자 치료프로그램 연구: 미국·영국·뉴질랜드의 교정시설 프로그램을 중심으로. 한국형사정책학회지, 17. 313-336.

- 박성배 (2004). 중학생의 대인관계 향상 집단상담 프로그램 효과 연구. 경희대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박성영 (2007). REBT집단상담 프로그램이 초등학교 4학년 아동의 공격성에 미치는 영향. 경인교육대학교 석사학위논문.
- 박성현 (2007). 위빠사나 명상, 마음챙김, 그리고 마음챙김을 근거로 한 심리치료. 인지행동치료, 7(2). 83-105.
- 박소영 (1991). 어머니의 가정 생활만족도가 청소년기 자녀의 공격성에 미치는 영향. 충북대학교석사학위논문.
- 박송지 (2010). 중학생대상 학교폭력 예방교육이 학교폭력태도 변화에 미치는 영향. 광운대 상담복지정책대학원
- 박수진 (2011). 중학교 학교폭력 가해학생 상담사례 연구. 전남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박옥임, 도미향, 류도희, 박애선, 백경숙, 성정현, 이규미, 이영석 (2004). 성폭력 전문상담. 서울: 시그마프레스.
- 박용규 (2000). 실업계 고등학교 학생들의 학교폭력에 관한 연구. 한국교원대 석사학위논문.
- 박용순 (2000). 청소년 성폭력 예방을 위한 사회복지적 접근; 가해자와 피해자를 중심으로. 청소년학연구, 7(2). 137-150.
- 박윤아 (2007). 분노조절 프로그램이 정서 및 행동장애 위험아동의 공격성 및 정서적 능력에 미치는 영향. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박재룡 (2001). 공감 훈련 프로그램이 초등학생의 문제행동 감소에 미치는 영향. 부산대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 박재숙 (2008). 중학생의 인권민감성이 학교폭력 가해행동에 미치는 영향. 경북대학교 석사학위논문.
- 박정은 (2002). 부모의 양육태도, 공격성 및 또래 동조성과 집단 따돌림 가해 경향과의 관계. 서강대학교 석사학위논문.
- 박종효 (2007). 학교폭력 가해 행동에 대한 이해: 대인관계의 매개효과. 교육학연구, 45(1). 1-24.
- 박종효 (2007). 집단따돌림(왕따)에 대한 이해 : 발달경향과 정신건강의 관련성.

- 한국청소년연구, 18(1). 247-272.
- 박진영, 채규만 (2011). 집단 따돌림 피해 및 가해 아동의 관련 변인 분석-부모의 양육행동과 아동의 의사소통능력, 문제해결능력을 중심으로. 한국심리학회지, 30. 45~67.
- 박태영 (2001). 가족치료 이론의 적용과 실천. 서울: 학지사.
- 박태영, 조지용 (2012). 부적응행동(집단따돌림·도벽·거짓말)을 하는 초기 청소년 자녀에 대한 가족치료 사례연구. 한국가족치료학회지, 20(3). 601-626.
- 박현선 (1998). 부모-자녀관계와 공부압력이 청소년 자녀의 심리사회적 문제 성향에 미치는 영향. 한국아동복지학, 6(1). 93-118.
- 박현이 (1995). 비행청소년의 여성관과 성폭력과의 관계. 서강대학교 석사학위논문.
- 방송통신심의위원회 (2006). 사이버폭력 실태조사 결과 보고서.
- 배임호, 박정화 (1997). 비행청소년을 위한 분노대처훈련프로그램 개발에 관한 연구. 한국사회복지학회 학술대회 자료집, 1997(3). 179-192.
- 배정우 (2003). 고등학생을 위한 대인관계능력 증진 집단상담 프로그램의 개발 및 효과. 경성대학교 석사학위논문.
- 백남옥 (2002). 인지·행동적 상담을 통한 학교폭력 청소년의 행동변화 사례연구. 대불대학교교육대학원 석사학위논문.
- 법무부 (2012). 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률 Q&A. 법무부
- 변귀연 (2006). 집단괴롭힘 피해학생의 역량강화를 위한 집단프로그램의 개발과 효과. 한국청소년연구, 17(1). 263-295.
- 서울가정법원소년자원보호자협의회 외 (2011). 청소년 성폭력 예방과 대책. 서울가정법원소년자원보호자협의회.
- 서울대학교 교육연구소 (2007). 성폭력 상담 매뉴얼. 서울대학교 교육연구소.
- 서울대학교 성희롱 성폭력 상담소 (2003). 2003년 대학생 성의식 및 성폭력 실태조사. 서울대학교 성희롱 성폭력 상담소.
- 서울특별시 중부교육지원청 (2012). 학교폭력에 대한 교사의 역할. 서울: 중부교육지원청
- 서위숙 (2003). 인지적 행동수정 훈련이 아동의 공격성 및 자기효능감에 미치는

- 효과. 춘천교육대학교 석사학위논문.
- 소완섭 (2004). 청소년 집단따돌림 피해자에 관한 연구 : 조치원 소재 중·고등학교 학생들을 대상으로. 고려대학교 석사학위논문.
- 소유진 외 (2011). 언어폭력 예방상담이 초등학교 저학년 아동의 친구관계와 공격성에 미치는 영향. 초등상담연구, 10(2). 119-136.
- 손지영 (2001). 공격신념, 사회정보처리, 정서조절능력과 공격행동간의 관계 분석. 성균관대학교 박사학위논문.
- 송경희 (2010). 청소년의 마음읽기 능력과 또래 괴롭힘의 관계-청소년의 도덕적 이탈, 도덕적 정서의 매개효과를 중심으로. 이화여자대학교 석사학위 논문.
- 송연숙 (2002). 청소년의 성희롱 피해경험이 학교부적응에 미치는 영향에 관한 연구 : 서울 시내 인문계 고등학교 1, 2학년을 대상으로. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 송원영 (2006). 성폭력 범죄로 보호관찰중인 청소년에 대한 인지행동치료의 효과. 연세대학교 박사학위논문.
- 송원영, 오태성, 이영준, 이경숙 (2005). 성범죄 청소년의 정신사회적 특징 : 일반 범죄 청소년과의 비교. 놀이치료연구, 9(1). 39-52.
- 신기숙(2010). 성폭력 피해아동의 피해경험에 대한 합의적 질적 연구. 전남대학교 박사학위 논문.
- 신기숙 (2003). 청소년 성폭력 가해자의 심리 사회적 특성에 관한 질적 연구. 가톨릭대학교 석사학위논문
- 신기숙, 조성호 (2009). 청소년 성폭력 가해자의 심리 사회적 특성에 관한 질적 연구. 한국심리학회 연차학술대회논문집. 58-59.
- 심선보 (2000). 가정환경변인, 심리사회적 특성과 집단 따돌림 경험유형과의 관계. 카톨릭대학교 석사학위논문.
- 아영아 (2005). 따돌림 가해행위에 영향을 미치는 심리사회적 요인. 신라대학교 석사학위논문.
- 아영아, 정원철, 차타순 (2005). 중학생의 따돌림 가해 실태 및 심리사회적 요인. 수산해양교육연구, 17(3). 390-403.
- 안지현 (2013). 중학생의 내현적 자기애, 수치심, 분노, 반응적 공격성의 관계에

- 서 적응적인 인지적 정서조절 전략의 역할. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 여미정 (2011). 게슈탈트 집단프로그램이 아동보호치료시설 비행청소년의 충동성과 공감능력에 미치는 효과. 상지대학교 석사학위논문.
- 여성가족부 (2004). 생애주기별 남녀평등의식 교육의 기본방향 연구 및 유아기 평등 의식 프로그램 개발. 여성가족부.
- 연진영 (1992). 아동 학대의 실태 및 영향. 서울: 한국 형사정책연구원.
- 염영미 (2011). 학교폭력 가해청소년을 위한 명상활용 집단상담프로그램 개발. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 염영옥 (1999). 폭력청소년의 대인관계능력 향상을 위한 REBT집단치료 프로그램 개발에 관한 연구. 이화여자대학교 박사학위논문.
- 오세란 (1997). 발달장애아동 부모의 문제해결능력 증진을 위한 인지행동 집단 프로그램의 효과성 연구. 서울대학교 박사학위논문.
- 오운성 (2012). 회복적 사법을 통한 비 범죄화에 관한 연구 -병사 간 언어폭력과 영내폭행을 중심으로-. 한국경찰학회 한국경찰학회보, 37. 151-187.
- 오윤신 (2009). 학교폭력 가해학생의 공격성감소를 위한 분노조절 노래심리치료 사례연구. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 오종은 (2013). 학교폭력 가해청소년의 우울 및 불안이 폭력행동에 미치는 영향에 대한 분노표현양식의 매개효과. 숙명여자대학교 박사학위 논문.
- 오지혜 (2010). 게슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 우울 성향 여자 중학생의 우울, 정서조절, 학교적응에 미치는 효과. 성신여자대학교 석사학위논문.
- 오혜영, 전연진, 강석영, 이대형, 한지현, 채중민, 김수희 (2009). 학교폭력 (학부 모개입 지침서 5). 청소년상담문제연구보고서, 2010. 1-136.
- 오효순 (2008). 초등학생 집단 따돌림 개입을 위한 전문상담교사의 교사자문 모형 구안. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 유석진, 노명래 (1982). 비행소년의 성범죄에 관한 연구: 다요인적 접근방법. 순천향대학 논문집, 5(3). 341-347.
- 유성경 (1999). 청소년 비행 예방 및 대처방안-또래상담 프로그램 활용을 중심으로. 영남상담 및 심리치료 연구회 제 5회 추계 교육 연수회 자료.
- 유성경 (2000). 청소년 탈비행과 위험요소 및 보호요소에 관한 탐색적 연구. 교

- 육학연구. 38(3). 81-106.
- 유성경, 이소래 (2001). 청소년 비행 수준에 따른 위험요소 및 보호요소 분석. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 13(2). 187-205.
- 유옥현 (2009). 학교부적응 청소년을 위한 REBT집단프로그램 모형개발: Logic Model을 중심으로. 청주대학교 박사학위논문.
- 유정이 (2000). 따돌림 아동을 위한 사회적 기술 향상 프로그램의 효과. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 유철조 (2000). 청소년 폭력의 환경적 요인에 관한 연구. 인하대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤진 (1996). 음란 출판물 접촉과 청소년의 성 관련 태도 및 비행 간의 관계. 한국심리학회지, 9(2). 79-90.
- 윤명렬 (1996). 아동의 공격성에 영향을 미치는 기질 및 성격 특성. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤명숙, 조혜정 (2008). 청소년의 폭력경험이 우울 및 음주행위에 미치는 영향- 가정폭력, 학교폭력, 중북폭력 피해경험 중심으로. 저인보건과 사회사업, 29. 295~329.
- 윤소영, 유미숙 (2011). 일반긴장이론에 근거한 학교폭력 피해경험이 청소년의 정서 행동문제에 미치는 영향: 중학생을 대상으로. 한국놀이치료학회지, 14(4). 59-75.
- 윤영미 (2007). 초,중,고등학생의 집단따돌림 경향분석. 한국보건간호학회지, 21(2). 230~240.
- 은혁기 (1999). 청소년들의 대인관계 실태와 대인만족에 대한 조사연구. 청소년들의 대인관계: 제 2회 안양 청소년상담 세미나 자료. 안양시 청소년상담실. 33-89.
- 은혁기(2001). 청소년들의 자기인식, 타인인식, 대인기술 및 대인관계 만족에 관한 연구. 청소년 상담연구, 9. 136-157.
- 은혁기 (2002). 또래상담훈련프로그램이 청소년들의 대인관계문제, 대인도움기술 및 친사회적 행동에 미치는 효과. 교육심리연구, 16(4). 41-59.
- 이경희 (2012). 학교폭력 예방을 위한 Wee 프로젝트의 개선방안 연구. 가야대학

교 행정대학원

- 이경희, 고재홍 (2006). 유형별 초등학생 집단따돌림 발생원인의 비교: 사회관계 모형 분석. 한국심리학회지: 일반, 25(1). 23-45.
- 이규미, 문형춘, 홍혜영 (1998). 왕따 현상에 대한 이해와 상담접근 : 상담 사례를 통해 본 왕따 현상. 서울특별시 청소년 종합상담실.
- 이명신 (2000). 청소년의 집단따돌림의도 결정과정 모델. 한국아동복지학, 9(1), 177-203.
- 이명신 (2002). 괴롭힘 가해자의 환경적 요인, 괴롭힘 행동유형, 가해자의 심리·행동적결과에 대한연구. 한국사회복지학, 51. 29~61.
- 이문자 (2003). 초등학생 집단 따돌림 가해 행동의 생태 체계적 변인에 관한 연구. 서울여자대학교 박사학위논문.
- 이미리, 어주경 (1999). 청소년의 초기 폭력행동의 유형에 따른 관련 맥락 변인. 한국청소년연구, 10(2). 119-141.
- 이미정 (2004). 청소년용 사회적 문제해결 훈련 프로그램의 개발 및 그 훈련 효과. 한국심리학회지: 여성, 9(1). 141-161.
- 이미희, 유순화 (2005). 학교폭력 가해경험 유무에 따른 자아정체감수준 및 사회적 문제해결능력의 차이. 교육연구, 15(1). 51-68.
- 이민아 (1998). 초등학교의 집단 괴롭힘 개입유형과 심리적 특성의 관계: 자아존중감, 우울, 불안을 중심으로. 연세대학교 대학원 석사학위논문.
- 이복열 (2013). 학교폭력에 대한 부모와 자녀의 인식에 관한 연구. 숙명여자대학교 교육대학원
- 이봉건, 남재봉, 이종연, 이상익, 황순택, 김수현, 이재신 (2001). 또래아동의 비행 행동이 피해아동의 삶의 질에 미치는 영향 및 그 개선방안 - 집단 괴롭힘 소위 “왕따”(bullying)를 중심으로. 한국심리학회지: 임상, 20(3). 413-441.
- 이상균(1998). 학교에서의 또래 폭력에 영향을 미치는 요인. 서울대학교 박사 학위 논문.
- 이상철 (2005). 학교폭력 가해에 미치는 영향요인에 관한 연구. 위덕대학교 대학원 석사학위논문.

- 이상희, 노성덕, 이지은 (2000). 단계별 또래상담 프로그램 개발연구. 한국청소년상담원.
- 이상희, 이지은, 노성덕 (2000). 학교현장에서의 또래상담프로그램 효과검증연구. 한국청소년상담원.
- 이서원 (2003). 가정폭력 가해자 집단 치료 프로그램 개발 및 효과성 연구. 연세대학교 박사학위논문.
- 이서원 (2012). 학교폭력피해경험이 게임중독과 학교적응에 미치는 영향-우울의 매개효과를 중심으로. 한국아동복지학, 40. 109-137.
- 이성대, 황순금, 염동문 (2013). 사이버불링의 인식 및 실태에 관한 탐색적 연구 : 의령군 중학생을 중심으로. 청소년 문화포럼, 33. 120-145.
- 이성식 (2005). 사이버공간의 익명성이 청소년언어폭력에 미치는 영향: 기존 요인들과의 비교. 한국청소년연구, 16(1). 77-107.
- 이성식 (2005b). 인터넷중독과 청소년비행의 관계. 정보화정책, 12(3). 35-47.
- 이성식 (2006). 사이버언어폭력의 원인과 방지대책. 형사정책, 18(2). 421-440.
- 이수영, 유형근, 권순영 (2010). 초등학교 고학년의 언어폭력 예방을 위한 역할놀이 중심 집단상담 프로그램 개발. 한국아동교육학회 아동교육, 19(4). 199-214.
- 이수영 (2010). 초등학교 고학년의 언어폭력 예방을 위한 역할놀이 중심 집단상담 프로그램 개발. 한국교원대 교육대학원 석사학위논문.
- 이수정 (2004). 소년범 수사 및 처리절차의 개선을 위한 위험성 평가지침 개발. 여경발전 및 청소년 비범죄화 관련 세미나 자료집, 1. 47-56.
- 이순례 (2007). 언어 사용 실태 분석을 통한 국어 순화 지도 방안. 초등학교 1학년을 중심으로. 충북대학교 석사학위논문.
- 이승길 (2003). 성희롱의 개인·기업·국가에 미치는 영향. 2003년 성희롱 예방교육 강사은행교육 교재. 여성가족부.
- 이승재, 김혜정, 강민아, 정성훈, 박용진 (2008). 성폭력 피해아동의 인지행동치료. 소아·청소년정신의학, 19(1). 3-12.
- 이승출 (2012). 청소년의 가정폭력 노출경험과 학교폭력에 관한 연구. 청소년문화포럼, 29. 116-135.

- 이시형 (1998). 학교폭력 실태와 그 예방. 대한의사협회지, 40(10). 1268-1273.
- 이애령 (2004). 청소년 비행의 위험요인과 보호요인 분석. 충남대학교 박사학위 논문.
- 이영선, 권정혜, 이순목 (2006). 문제해결적 집단상담이 집단따돌림 가해청소년과 피해청소년에게 미치는 효과. 한국심리학회지: 임상, 25(4). 881-898.
- 이영아 (2013). 학교폭력 외상경험 중학생의 공격성 감소에 대한 사례연구. 대전대학교 석사학위논문.
- 이영준, 송원영, 엄순용 (2005). 성폭력 가해 청소년에 대한 인지행동치료 인간 존중프로그램 지침서. 서울: 법무부 연세대학교 의과대학 의학행동과학연구소
- 이원숙 (2003). 성폭력과 상담. 서울: 학지사.
- 이윤정 (2011). 청소년이 지각한 부모의 언어폭력실태와 부모-자녀의 의사소통 유형 분석. 광운대 교육대학원 석사학위논문
- 이윤희, 이금형 (2007). 아동성폭력 피해특성에 따른 보호 및 대응방안에 관한 연구. 한국범죄심리학회, 3(2). 185-217.
- 이은경 (2011). 또래 괴롭힘 피해 청소년의 적응. 상담과 지도, 46. 241-261.
- 이은교 (2008). 인지행동적 정서조절 훈련 프로그램이 아동의 정서조절 능력과 우울에 미치는 효과. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위 논문.
- 이은정 (2002). 학교체계요인이 집단따돌림 가해경험에 미치는 영향에 관한 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 이은정 (2008). 대인관계능력 증진 프로그램이 여중생의 사회적 기술 및 학습응집력에 미치는 효과. 연세대학교 석사학위논문.
- 이은진 (2009). 보호관찰 성폭력 가해 청소년과 부모를 위한 교육 프로그램의 효과. 한국심리학회지: 여성, 14(1). 109-131.
- 이익섭, 최정아 (2008). 청소년의 집단괴롭힘 피해경험과 학교부적응 간의 경로 분석: 우울과 공격성을 중심으로. 한국청소년시설환경학회지, 6(1). 47-58.
- 이인혜 (2009). 청소년기의 우울과 상담/심리치료 : 자기초점주의 모델 적용. 상담과 지도, 44. 143-160.
- 이장현, 우룡 (2001). 학교폭력의 연구동향에 대한 고찰. 사회과학연구, 5. 45-63.

- 이재경 (2000). 비행청소년을 위한 문제해결훈련 집단프로그램의 효과성에 관한 연구. 전북대학교 사회과학연구소. 193-211.
- 이재상 (1989). 형법각론. 서울: 박영사.
- 이재창 (1996). 청소년성폭력의 원인과 대책. 청소년폭력 및 성폭력피해근절을 위한 대토론회 세미나 자료. 21-44. 서울: 청소년대화의광장.
- 이정기 (2011). 청소년의 성향적 휴대폰 이용동기와 중독, 언어폭력에 관한 탐색적 연구. 언론과학연구, 11(2). 365-401.
- 이정기, 우형진 (2010). 사이버 언어폭력 의도에 관한 연구. 사이버커뮤니케이션 학보. 27(1). 215-253.
- 이정자, 유영숙, 정현주 (2012). 사회적 유능성 프로그램이 Wee센터에 의뢰된 위기 청소년의 사회적 기술 및 대인관계에 미치는 효과. 재활심리연구, 19(1). 43-61.
- 이종길 (2008). 학교폭력의 원인과 실태 및 대처 방안 연구. 윤리연구, 69. 305-334.
- 이종화 (2005). MBTI를 사용한 정신역동적 마라톤 집단상담이 따돌림 가해자의 자기 인식, 타인 인식, 대인관계 만족에 미치는 효과. 부산대학교 석사학위 논문.
- 이지연 (2004). 여성주의 상담의 적용실제와 방향. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료. 16(4). 773-791.
- 이지영, 권석만 (2005). 자기초점화 주의 성향 척도의 개발: 사회적 상황을 중심으로. 한국심리학회지: 임상, 24(2). 451-464.
- 이진숙, 조아미 (2012). 근거이론으로 접근한 학교폭력 피해학생의 학교 적응과정. 청소년복지연구, 14(1). 333~358.
- 이진아 (2009). 청소년 성폭력 피해 학생 상담. 상담과 지도, 44. 357-372.
- 이창식, 이채식 (2001). 지역사회 청소년의 학교폭력실태와 예방대책. 한국농촌지도자학회지, 8(1). 93-105.
- 이창호, 노성덕, 이소엽, 손재환, 김상수, 주지선, 조은희, 조수연 (2011). 법으로 들여다보는 학교폭력. 한국청소년상담원.
- 이춘자 (2000). 사회적 기술훈련이 아동의 교우관계, 학급 활동 및 사회적 추론

- 능력에 미치는 영향. 부산교육대학교 석사학위논문.
- 이춘재 (1999). 학교폭력에 대한 심리학적 접근. 한국심리학회 1999년 심포지엄.
학교폭력의 학술적 사회적 대안. 11-25.
- 이춘재, 곽금주 (1999). 학교에서의 집단따돌림: 특성 및 실태. 서울: 집문당.
- 이형직 (2007). 청소년의 인터넷음란물 접촉이 성폭력에 미치는 영향에 관한 연구-강간통념 수용의 매개효과와 부모자녀 상호작용의 조절효과를 중심으로. 연세대학교 석사학위논문.
- 이혜영 (1999). 집단따돌림 해결을 위한 학교모델. 제 2회 청소년상담심포지엄 자료집. 서울: 서울시청소년종합상담실.
- 이훈구 (1999). 학교폭력: 그 현황과 대책. 왕따 학교폭력의 실태와 대처방안. 경희대학교 교육문제연구소.
- 인경 (2009). 수용 및 전념치료(ACT)의 명상작업. 명상치료 연구, 3. 6-32.
- 임선희 (2013). 수술실 간호사의 언어폭력 경험과 정서적 반응. 한림대학교 보건과학대학원 석사학위논문
- 임영선 (2009). 청소년 성폭력 가해자 집단프로그램의 효과성 : 인지행동프로그램을 중심으로. 경기대 대학원 석사학위논문
- 임종렬 (1991). 치료 심리학-경계선 증후군을 중심으로. 한국가족치료연구소.
- 임주현 (2005). 청소년 성폭력 실태조사에 따른 사회복지지원 방안. 성공회대학교 대학원 석사학위논문.
- 임지언 (2006). 성폭력 가해자 교정프로그램 활성화 방안에 관한 연구. 선문대 사회복지대학원 석사학위논문
- 장금순 (2005). 민속놀이를 활용한 초등학생 학교폭력 예방 프로그램 개발 연구. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 장덕희 (2007). 청소년 학교폭력의 중복특성과 요인에 관한 연구. 청소년학연구, 14(6). 69-97.
- 장양식 (2009). 학교폭력과 경찰 대응에 관한 연구. 계명대학교 박사학위 논문.
- 장혁표, 심경일 (1993). 상담과 심리치료의 이론과 실제. 교육과학사.
- 장희숙 (2002). 부모의 폭력 및 지지행동이 이성교제폭력에 미치는 영향. 한국사회복지학, 50. 131-155.

- 전신현, 이성식 (2010). 청소년의 휴대전화를 이용한 사이버 집단괴롭힘 현상의 원인 모색. 청소년학연구, 17(11). 159-181.
- 전영기 (2000). 청소년기의 집단따돌림의 유형과 특성조사연구. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전영실 외 (2007). 성폭력 범죄의 유형과 재범억제방안. 한국형사정책연구원 연구총서, 2007(3). 1-798.
- 전영실 (2001). 청소년 성범죄자 재활프로그램의 실태 및 개선방안. 서울: 한국형사정책연구원.
- 정보통신윤리위원회 (2007). 2007년 불법, 청소년유해정보 이용 실태 조사 최종 보고서. 정보통신윤리위원회.
- 정여주, 김동일 (2012). 청소년의 사이버폭력 피해 경험과 정서조절. 상담학연구, 13(2). 645-663.
- 정윤주 (2002). 대인관계 훈련 프로그램이 집단따돌림 피해 학생의 심리적 재적응에 미치는 효과. 영남대학교 석사학위논문.
- 정정분 (2004). 공감향상훈련이 집단따돌림 가해아동의 공감과 가해정도에 미치는 효과. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정제영, 박주형, 임유미, 김승혜, 최희영, 정용현, 정향란, 이미현, 이영미, 강현미 (2012). 학교폭력 사안처리 가이드북. 교육과학기술부.
- 양운재, 문병훈, 김경돈, 민동걸, 김희경, 이진하 (2007). 2007년 불법·청소년유해 정보 이용 실태 조사 최종보고서. 정보통신윤리위원회.
- 우룡 (2001). 학교폭력의 최근 동향과 문제점에 관한 고찰. 한국청소년개발원.
- 이서원 (2012). 학교폭력피해경험이 게임중독과 학교적응에 미치는 영향-우울의 매개효과를 중심으로, 한국아동복지학 40, 109-137.
- 이성대, 황순금, 염동문 (2013). 사이버블링의 인식 및 실태에 관한 탐색적 연구 : 의령군 중학생을 중심으로, 청소년 문화포럼, 33.
- 이성식 (2005). 사이버공간의 익명성이 청소년언어폭력에 미치는 영향: 기존 요인들과의 비교. 한국청소년연구, 16(1), 77-107.
- 이성식 (2005b). 인터넷중독과 청소년비행의 관계. 정보화정책, 12(3), 35-47.
- 이성식 (2006). 사이버언어폭력의 원인과 방지대책. 형사정책, 18(2), 421-440.

- 이수영 외 (2010) 초등학교 고학년의 언어폭력 예방을 위한 역할놀이 중심 집단 상담 프로그램 개발. 한국아동교육학회, <아동교육> 19(4), 199-214
- 이수영 (2010) 초등학교 고학년의 언어폭력 예방을 위한 역할놀이 중심 집단 상담 프로그램 개발. 한국교원대 교육대학원 석사학위논문.
- 이수정 (2004). 소년범 수사 및 처리절차의 개선을 위한 위험성 평가지침 개발. 여경발전 및 청소년 비범죄화 관련 세미나 자료집, 1, 47-56.
- 이순례 (2007). 언어 사용 실태 분석을 통한 국어 순화 지도 방안. 초등학교 1학년을 중심으로. 석사학위논문. 충북대학교.
- 이승길 (2003). 성희롱의 개인·기업·국가에 미치는 영향. 2003년 성희롱 예방교육 강사은행교육 교재. 여성부.
- 이승재, 김혜정, 강민아, 정성훈, 박용진 (2008). 성폭력 피해아동의 인지행동치료. 소아·청소년정신의학 p3-12.
- 이승출 (2012) 청소년의 가정폭력 노출경험과 학교폭력에 관한 연구, 청소년문화포럼, 29, 116-135.
- 이시형 (1997). 학교폭력 실태와 그 예방. 대한의사협회지, 453, 1268-1273.
- 이애령 (2004). 청소년 비행의 위험요인과 보호요인 분석. 충남대학교 박사학위논문.
- 이영선, 권정혜, 이순목 (2006) 문제해결적 집단상담이 집단따돌림 가해청소년과 피해청소년에게 미치는 효과. 한국심리학회지: 임상, 25(4), 881-898.
- 이영아 (2013). 학교폭력 외상경험 중학생의 공격성 감소에 대한 사례연구. 대전대학교 석사학위논문.
- 이영준, 송원영, 엄소용 (2005). 성폭력 가해 청소년에 대한 인지행동치료 인간 존중프로그램 지침서. 서울
- 이원숙 (2003). 성폭력과 상담. 서울:학지사.
- 이윤정 (2011). 청소년이 지각한 부모의 언어폭력실태와 부모-자녀의 의사소통 유형 분석. 광운대 교육대학원 석사학위논문.
- 이윤희, 이금형 (2007). 아동성폭력 피해특성에 따른 보호 및 대응방안에 관한 연구. 한국범죄심리학회, 3(2), 185-217.
- 이은경 (2011). 또래 괴롭힘 피해 청소년의 적응. 상담과 지도, 46, 241-261.

- 이은교 (2008). 인지행동적 정서조절 훈련 프로그램이 아동의 정서조절 능력과 우울에 미치는 효과. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이은정 (2002). 학교체계요인이 집단따돌림 가해경험에 미치는 영향에 관한 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 이은정 (2008). 대인관계능력 증진 프로그램이 여중생의 사회적 기술 및 학습능 집력에 미치는 효과. 연세대학교 석사학위논문.
- 이은진 (2009). 보호관찰 성폭력 가해 청소년과 부모를 위한 교육 프로그램의 효과. 한국심리학회지 : 여성, 14(1), 109-131.
- 이익섭, 최정아 (2008). 청소년의 집단괴롭힘 피해경험과 학교부적응 간의 경로 분석: 우울과 공격성을 중심으로. 한국청소년시설환경학회지, 6(1), 47-58.
- 이인혜 (2009). 청소년기의 우울과 상담/심리치료 : 자기초점주의의 모델 적용. 상담과 지도, 44, 143-160.
- 이장현, 우룡 (2001). 학교폭력의 연구동향에 대한 고찰. 사회과학연구, 5, 45-63.
- 이재경 (2000). 비행청소년을 위한 문제해결훈련 집단프로그램의 효과성에 관한 연구. 전북대학교 사회과학연구소, 193-211.
- 이재상 (1989). 형법각론. 박영사.
- 이재창 (1996). 청소년성폭력의 원인과 대책. 청소년폭력 및 성폭력피해근절을 위한 대토론회 세미나 자료, 서울: 청소년대화의광장, 21-44.
- 이정기 (2011). 청소년의 성향적 휴대폰 이용동기와 중독, 언어폭력에 관한 탐색적 연구. 언론과학연구, 11(2), 365-401.
- 이정기, 우형진 (2010). 사이버 언어폭력 의도에 관한 연구. 사이버커뮤니케이션 학보. 27(1), 215-253.
- 이정자, 유영숙, 정현주 (2012) 사회적 유능성 프로그램이 Wee센터에 의뢰된 위기 청소년의 사회적 기술 및 대인관계에 미치는 효과. 재활심리연구, 19(1), 43-61.
- 이종길 (2008). 학교폭력의 원인과 실태 및 대처 방안 연구. 윤리연구, 69(0). 305-334.
- 이종화 (2005). MBTI를 사용한 정신역동적 마라톤 집단상담이 따돌림 가해자의 자기 인식, 타인 인식, 대인관계 만족에 미치는 효과. 부산대학교 석사학위논문.

- 이지연 (2004). 여성주의 상담의 적용실제와 방향. 한국심리학회지 : 상담 및 심리치료. 16(4), 773-791.
- 이지영, 권석만 (2005). 자기초점화 주의 성향 척도의 개발: 사회적 상황을 중심으로. 한국심리학회지 : 임상, 24(2), 451-464.
- 이진숙, 조아미 (2012). 근거이론으로 접근한 학교폭력 피해학생의 학교 적응과정, 청소년복지연구, 14(1), 333-358.
- 이진아 (2009). 청소년 성폭력 피해 학생 상담. 상담과 지도, 44, 357-372.
- 이창식, 이채식 (2001). 지역사회 청소년의 학교폭력실태와 예방대책. 한국농촌지도자학회지, 8(1), 93-105.
- 이창호, 노성덕, 이소엽, 손재환, 김상수, 주지선, 조은희, 조수연 (2011). 법으로 들여다보는 학교폭력. 한국청소년상담원.
- 이춘자 (2000). 사회적 기술훈련이 아동의 교우관계, 학급 활동 및 사회적 추론 능력에 미치는 영향. 부산교육대학교 석사학위논문.
- 이춘재 (1999). 학교폭력에 대한 심리학적 접근의 모색. 한국심리학회, 1999, 9-23.
- 이춘재, 곽금주 (1999). 학교에서의 집단따돌림: 특성 및 실태. 서울: 집문당.
- 이형직 (2007). 청소년의 인터넷음란물 접촉이 성폭력에 미치는 영향에 관한 연구: 강간통념 수용의 매개효과와 부모자녀 상호작용의 조절효과를 중심으로. 연세대학교 석사학위논문.
- 이혜영 (1999). 집단따돌림 해결을 위한 학교모델, 「제 2회 청소년상담심포지엄 자료집」. 서울: 서울시청소년종합상담실.
- 이훈구 (1999). 학교폭력: 그 현황과 대책. 왕따 학교폭력의 실태와 대처방안. 경희대학교 교육문제연구소.
- 인경 (2009). 수용 및 전념치료(ACT)의 명상작업. 명상치료 연구, 3, 6-32.
- 임선희 (2013). 수술실 간호사의 언어폭력 경험과 정서적 반응. 한림대학교 보건과학대학원 석사학위논문.
- 임영선 (2009). 청소년 성폭력 가해자 집단프로그램의 효과성: 인지행동프로그램을 중심으로. 경기대 대학원 석사학위논문.
- 임종렬 (1991). 치료 심리학-경계선 증후군을 중심으로. 한국가족치료연구소.

- 임주현 (2005). 청소년 성폭력 실태조사에 따른 사회복지지원 방안. 성공회대학교 대학원 석사학위논문.
- 임지언 (2006). 성폭력 가해자 교정프로그램 활성화 방안에 관한 연구. 선문대 사회복지대학원 석사학위논문.
- 장금순 (2005). 민속놀이를 활용한 초등학생 학교폭력 예방 프로그램 개발 연구. 숙명여자대학교 박사학위논문.
- 장덕희 (2007). 청소년 학교폭력의 중복특성과 요인에 관한 연구. 청소년학연구, 14(6), 69-97.
- 장양식 (2009). 학교폭력과 경찰 대응에 관한 연구. 계명대학교 박사학위 논문.
- 장혁표, 심경일 (1993). 상담과 심리치료의 이론과 실제. 교육과학사.
- 장희숙 (2002). 부모의 폭력 및 지지행동이 이성교제폭력에 미치는 영향. 한국사회복지학, 50, 131-155.
- 전신현, 이성식 (2010). 청소년의 휴대전화를 이용한 사이버 집단괴롭힘 현상의 원인 모색. 청소년학연구, 17(11), 159-181.
- 전영기 (2000). 청소년기의 집단따돌림의 유형과 특성조사연구. 강원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 전영실 (2001). 청소년 성범죄자 재활프로그램의 실태 및 개선방안. 서울: 한국형사정책연구원.
- 전영실 외 (2007) 성폭력 범죄의 유형과 재범억제방안. 한국형사정책연구원, 연구총서, 2007(3), 1-798.
- 정여주, 김동일 (2012). 청소년의 사이버폭력 피해 경험과 정서조절. 상담학연구, 13(2), 645-663.
- 정윤주 (2002). 대인관계 훈련 프로그램이 집단따돌림 피해학생의 심리적 재적응에 미치는 효과. 영남대학교 석사학위논문.
- 정정분 (2004). 공감향상훈련이 집단따돌림 가해아동의 공감과 가해정도에 미치는 효과. 진주교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 정지민 (1998). 학교폭력 피해-가해 유형에 따른 청소년의 학교 적응 및 공격성에 관한 연구. 연세대학교 석사학위논문.
- 정현주, 이호준, 김하나 (2012). 학교폭력 가/피해자 부모교육 프로그램 개발. 한

- 국청소년상담복지개발원.
- 정화니, 조옥귀 (2011). 부모의 양육태도와 집단따돌림 행동과의 관계에서 공감과 자존감의 역할. *교육이론과 실천*, 21, 87-114.
- 조미리 (2003). 집단상담이 집단괴롭힘 가해경험자의 공격성과 공감능력에 미치는 효과: 여자중학생을 중심으로. *신라대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 조석제 (2013). 학교폭력 가해학생 및 피해학생에 대한 NLP상담기법 적용에 관한 연구. *남서울대학교 대학원 석사학위논문*.
- 조성호 (1999). 학교폭력에 대한 심리학적 접근의 모색 : 학교폭력에 대한 심리학적 개입의 허와 실. *한국심리학회 심포지엄*, 1999.
- 조아라, 이정윤 (2010). 사이버공간에서의 악성댓글 사용에 대한 탐색적 연구. *청소년상담연구*, 18(2), 117-131.
- 조양순 (1998). 비행청소년의 성의식에 관한 연구. *경기대학교 석사학위 논문*.
- 조영순 (2004). 사회적 유능성 증진 프로그램이 편모 가정 중학생의 자기효능감과 대인관계기술에 미치는 효과. *경성대학교 석사학위논문*.
- 조유진 (2011). 공격성과 또래괴롭힘 가해행동의 관계에 대한 부모양육태도의 조절효과. *한국아동권리학회*, 15(1), 67-88.
- 조윤오 (2013). 성별에 따른 학교폭력 발생실태 및 유발요인 차이 분석, *청소년복지연구*, 15(1), 155-179.
- 조은경, 심용출, 이현숙, 안준범, 이종은, 강선희 (2010) 청소년 성폭력! 지피지기면 백전백승 (청소년 자기성장 지침서 5). *한국청소년상담원*
- 조중신 (2000). 성폭력 상담의 실제-청소년을 중심으로. *한국성폭력상담소 발간자료*. 129-149.
- 진정희 (2003). 성희롱 사건 해석 과정에서 나타나는 현대적 성차별주의의 영향. *서울대학교심리학과 석사학위 논문*.
- 차윤희, 박경자 (2011). 또래 괴롭힘 상황에서 학령기 아동의 역할과 사회적 이해. *생애학회지*, 11(1), 47-67.
- 채규만 (2000). *성 피해 심리치료*. 서울: 학지사.
- 채규만 (2004). 성폭력 피해자를 위한 인지 : 행동적 접근. *인지행동치료* 4(1), 13-31.

- 천경민 (2010). 청소년의 집단따돌림 경험에 따른 신체적 자기개념과 대인관계 기술이 학교생활만족도에 미치는 영향. *교과교육학연구*, 14(1), 47-65.
- 천대운 (1999). *성희롱 정책-이론과 실제*. 서울: 선학사.
- 천성문 (1999). 신경증적 비행청소년의 분노조절을 위한 인지 행동적 집단치료 효과. 영남대학교 박사학위논문.
- 청소년폭력예방재단 (2002). *한국 사회의 폭력실태. 학교폭력예방 지침서. 청소년폭력예방재단*.
- 최덕경, 강기정 (2001). 청소년의 학교폭력 실태 및 관련변인에 대한 탐색적 연구. *청소년복지연구*, 3(2), 89-103.
- 최민음, 금현수, 정은정, 김효은, 이정기 (2012). 청소년들의 인터넷 중독이 간접적·공적, 직접적·사적 인터넷 공간에서의 언어폭력 행위에 미치는 영향에 관한 연구. *사회과학 연구*, 28(3), 375-402.
- 최병순 (2010). 부모의 언어폭력이 공격성 및 학교폭력발생에 미치는 영향. 연세대학교 행정대학원 석사학위논문.
- 최수미, 김동일 (2010). 따돌림 관여 유형에 따른 사회적 기술과 공격적 행동성향. *청소년상담연구*, 18(1), 59-72.
- 최수미, 김동일 (2012). 사회적 기술, 따돌림 피해경험, 내면화 문제행동 간의 인과적 모형 탐색. *상담학연구*, 13(1), 135-148.
- 최승규 (2010). 초등학교 미성취 영재의 학교 적응력 향상 프로그램 개발. 교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최옥임 (2001). 또래 따돌림에서 가해 청소년의 인지적 특성에 관한 연구: 사회 정보처리모형을 중심으로. 고려대학교 대학원 석사학위 청구논문.
- 최옥숙 (2000). 집단따돌림 가해, 피해 경향과 관련된 심리적 요인에 관한 일 연구. 서강대학교 석사학위논문.
- 최운선 (2005). 학교폭력 관련변인에 관한 메타분석. *한국가족복지학*, 10(2), 95-111.
- 최운정, 김계현 (2007). 고학력 기혼여성의 진로단절 위기 경험에 대한 개념도 (Concept Map) 연구-진로지 속 여성과 중단 여성간의 비교. *상담학연구*, 8(3), 1031-1045.

- 최윤희 (1999). 집단 따돌림 가해 피해 집단의 동조행동과 자아존중감에 관한 연구. 고려대학교 석사학위논문.
- 최은숙 (2000). 집단따돌림 가해, 피해 경향과 관련된 심리적 요인에 관한 일 연구. 서강대학교 석사학위논문.
- 최인섭, 전영실, 이종택 (1992). 강간범죄의 실태에 관한 연구. 서울: 한국형사정책연구원.
- 최자은 (1998). 청소년의 폭력에 대한 태도와 행동에 영향을 미치는 요인에 관한 연구. 이화여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최재경 (1995). 청소년비행과 부모의 양육행동 및 사회적 문제해결기술의 관계. 계명대학교 석사학위논문.
- 최재희 (2012) 성장기폭력 경험과 성태도가 대학생의 성폭력 가해행동에 미치는 영향 연구 : 분노조절의 조절효과를 중심으로. 경상대학교 대학원 석사학위논문
- 최정아 (2010). 초기 청소년기의 비행과 우울의 상호인과관계: 자귀회귀교차지연모형을 통한 검증. 한국청소년연구, 21(4), 143-169.
- 최지영 (1996). 사회적 유능성 증진 프로그램의 효과: 경미한 문제행동을 보이는 청소년들을 대상으로. 연세대학교 석사학위논문.
- 최진희 (2000). 아동의 행동문제와 또래 괴롭힘이 학교적응과 우정관계에 미치는 영향 경로 분석. 숙명여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 최충욱, 조영제 (1997). 청소년유해 전자출판물과 비행의 관계. 청소년학연구, 4(1), 45-62.
- 하혜숙 (2007). 대학생의 성희롱 대처방안 차이 연구. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 19(3), 785-800.
- 한경혜, 김영희 (1999). 부모의 청소년 자녀에 대한 신체적 폭력실태와 관련 요인. 대한가정학회지, 27(2), 27-39.
- 한국성폭력상담소 (2010). 2009년 한국성폭력상담소 상담통계 및 상담 동향분석. 한국성폭력상담소.
- 한국여성민우회 (1993). 직장내 성희롱에 관한 실태조사. 한국여성민우회.
- 한국카운셀링연구소 (1992). 비행 청소년의 이해와 지도, 서울: 성원사.

- 김준호, 노성호 (1997). 학교가 청소년 비행에 미치는 영향에 관한 연구. 한국형 사정책연구원.
- 김준호, 박정선, 김은경 (1997). 학교주변 폭력의 실태와 대책. 한국형사정책연구원.
- 한상철 (2004). 청소년 폭력의 원인과 대처 방안: 통합정책의 필요성과 방향. 청소년 폭력예방 사업평가와 통합정책 추진 모색을 위한 토론회. 국무총리 청소년보호위원회, 1-34.
- 한영주 (1999). 중·고등학교 집단따돌림("왕따")가해자 및 피해자의 특성에 관한 연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- 한종철, 김인경 (2000). 또래 따돌림과 심리사회적 부적응. 한국심리학회지: 사회문제, 6(2), 103-114.
- 한준상 (2002). 집단따돌림과 교육해체. 아산재단연구총서제 100집. 서울: 집문당.
- 한혜경 (2007). 초등학생의 성의식과 성폭력 현황. 동국대학교 석사학위논문.
- 한혜영 (2001). 계슈탈트 집단상담이 불안과 공격성 감소에 미치는 효과. 충남대학교 석사학위논문.
- 허 규 (1998). 충동성과 사회적 문제해결 능력이 청소년 비행에 미치는 영향. 한양대학교 석사학위논문.
- 허승희, 이희영, 최태진, 박성미 (2006). 초등학교 폭력 유형별 가해 및 피해자의 가해/피해 이유에 대한 지각 분석. 아동교육, 16(1), 259-280.
- 허승희, 최태진 (2008). 초등학교 폭력예방을 위한 집단상담 프로그램의 적용과 그 효과(Ⅰ): 가해 성향 아동을 대상으로. 초등교육연구, 21(3), 175-197.
- 허은순 (2003). 분노조절 프로그램이 아동의 공격성에 미치는 효과. 제주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 현혜순 (2010). 청소년 성폭력 가해자 교정 치료를 위한 프로그램 매뉴얼 지침서. 한국여성상담센터.
- 홍봉선, 남미애 (2000). 청소년복지론. 양서원.
- 황성숙 (1998). 학교 내 집단 괴롭힘에 대한 일 연구. 고려대학교 석사학위논문.
- 황지영 (2007). 인터넷 게시판 언어폭력 원인에 관한 연구: 매체상황, 개인, 사회적 요인의 검증을 중심으로. 한국사회학회 2007 후기사회학 대회(1), 179-202.

- 황지영 (2008). 인터넷게시판상의 언어폭력의 설명요인에 관한 경험연구. 숭실대학교 대학원석사학위 논문.
- Ajzen, I. (1989). Attitude structure and behavior. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function*, 241-274. Lawrence Erlbaum, Hillsdale NJ.
- Alexander, P. C., Anderson, C. L., Bran, B., Schaeffer, C. M., Grelling, B. Z., & Kretz, L. (1998). Adult attachment and long term effects in survivors of incest. *Child Abuse and Neglect*, 22, 45-61.
- Allen, M., D'Allesio, D., & Brezgel, K. (1995). A Meta-Analysis summarizing the Effects of Pornography II: Aggression after Exposure. *Human Communication Research*, 22, 258-283.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fourth ED.)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ando, M., Asakura, T., & Simons-Morton, B. (2005). Psychosocial influence on physical, verbal, and indirect bullying among Japanese early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 25(3), 268-297.
- Argyle, M., Trower, P. E., & Bryant, B. M. (1980). Physical attractiveness in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 604-617.
- Aronfreed, J. (1969). *The concept of internalization*. In D. A. Goslin(Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. New York : Rand McMally.
- Aronfreed, J. (1976). *Moral development from the standpoint of a general psychological theory*. In T. Lickona, *Moral development and behavior*. New York: Holt, Reinhart and Winston, 167-223.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10(1), 59-73.

- Awad, G. A., Saunbers, E. (1991). A clinical study of male adolescent sexual offenders. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 20, 105-116.
- Bagby, R. M., Parker, J. D., & Taylor, G. J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale II: Convergent, discriminant and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 33-40.
- Bagley, C. (1992). Characteristics of 60 children and adolescents with history of sexual assault against others: Evidence from a comparative study. *Journal of Forensic Psychiatry*, 3(2), 299-309.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 63(3), 575-582.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford, England: Prentice Hall.
- Becker, J. V., & Kaplan, M. S. (1988). The assessment of adolescent sex offenders, *Advances in behavioral assessment of children and families*, 4, 97-118.
- Becker, J. V., & Kaplan, M. S. (1993). Cognitive Behavioral Treatment of the Juvenile Sex Offender. *The Juvenile Sex Offender. Edited by Barbaree HE, Marshall WL, Hudson SM. New York, Guilford*.
- Beitchman, J. H., Zucker, K. J., Hood, J. E., daCosta, G. A., & Akman, D. (1991). A review of the short-term effects of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 15, 537-556.
- Beitchman, J. H., Zucker, K., Hood, H. E., daCosta, G. A., & Akman, C. F. (1992). A review of the long-term consequences of child sexual abuse. *Child abuse & Neglect*, 16, 101-118.
- Bender, D., & Losel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 99-106.

- Berking, M., Orth, U., Wupperman, P., meier, L. L., & Caspar, F. (2008). Prospective effects of emotion-regulation skills on emotional adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 55*(4), 485-494.
- Berkowitz, A. D. (2004). *The social norms approach: Theory, research and annotated bibliography*. Higher Education Center for Alcohol and Other Drug Abuse and Violation Prevention. U.S. Department of Education.
- Bernard, N., & Bernard, J. (1983). Violent intimacy: The family as a model for love relationships. *Family Relations, 32*, 283-286.
- Bernstein, J.Y. & Watson, M.W. (1997). Children who are targets of bullying: A victim pattern. *Journal of Interpersonal Violence, 12*(4), 483-498.
- Bjorkqvist, K., Ekman, K., & Lagerpetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 307-313.
- Blashfield, R. K., & Draguns, J. G. (1976). Toward a taxonomy of psychopathology: the purpose of psychiatric classification. *British Journal of Psychiatry, 129*, 574-583.
- Block, J. H., Block, J., & Morrison, A. (1981). Parental agreement-disagreement on child-personality correlates in children. *Child Development, 52*(3), 965-974.
- Boulton, J. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology, 62*, 73-87.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology, 12*, 315-329.
- Bowen, M. (1982). *Family Therapy in clinical practice*. New York: Jason Aronson.
- Bowers, L., Smith, P.K.& Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*(2), 215-232.

- Burt, M. R. (1980). Cultural myths and supports for rape. *Journal of personality and Social Psychology*, 38(2), 217-230.
- Buyse, W. H. (1997). Behavior problems & relationships with family & peer during adolescence. *Journal of Adolescence*, 20(6), 645-659.
- Calder, M. C. (1999). *Working with young people who sexually abuse: New piece of the jigsaw puzzle*. Dorset, England; Russ. House Publishing.
- Calder, M. C. (2001). *Juveniles and children who sexually abuse: Frameworks for assessment(3rd ed.)*. Dorset, England: Russel House.
- Calverley, R. M., Fisher, K. W., & Ayoub, C. (1994). Complex splitting of self-representations in sexually abused adolescent girls. *Development and Psychopathology*, 6(1), 195-213.
- Carich, M. S., Newbauer, J. F., & Stone, M H. (2001). Sexual offenders and comtemporary treatment. *Journal of Individual Psychology* 57(1), 3-17.
- Check, J., & Malamuth, N. M. (1985). *Pornography and Sexual Aggression: A Social Learning Theory Analysis*. In M. McLaughlin.(Ed). Communication Yearbook. Beverly Hills, CA: Sage.
- Check, J., Malamuth, N. (1983). Sex role stereotyping and reactions to depictions of stranger versus acquaintance rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 344-356.
- Chermack, S. T., Berman, M., & Taylor, S. P. (1997). Effects of provocation on emotions and aggression in males. *Aggressive Behavior*, 23(1), 1-10.
- Chyrisse, L. R. (1999). *Solution Focused Program for Adult Women Sexually Abused as Children*. Univ of Manitoba, Degree of Master.
- Clarke, E.A. & Kiselica, M.S. (1997). A systemic counseling approach to the problem of bullying. *Elementary school Guidance and Counseling*, 31(4), 310-325.
- Compas, B. C., Hinden, B. R., & Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent Development: Pathway and Processes of Risk and Resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.

- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology, 13*(2), 41-59.
- Creed, A. T., & Funder, D. C. (1998). The two faces of private self-consciousness: self report, peer-report, and behavioral correlates. *European Journal of Personality, 12*(6), 411-431.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin, 115*(1), 74-101.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development, 67*(3), 993-1002.
- D'zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (1982). Social Problem Solving in Adults. In P. c. Kendall(Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy, 1*, 201-274. New York : Academic Press.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. NY: Grosset/Putnam.
- Deffenbacher, J. L. (1996). Cognitive-behavioral approaches to anger reduction. In K. S. Dobson & K. D. Craig (Eds.), *Advances in cognitive-behavioral therapy, 2*, 31-62. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deffenbacher, J. L., McNara, K., Stark, R. S., & Sabadell, P. M. (1990). A combination of Cognitive, relaxation, and behavioral coping skills in the reduction of general anger. *Journal of College Student Development, 31*(4), 351-358.
- Demaris, A. (1987). The efficacy of a spouse abuse model in accounting for courtship violence. *Journal of Family Issues, 8*(3), 291-305.
- DiClemente, C. C., & Prochaska, J. O. (1985). Processes and stages of change: Coping and competence in smoking behavior change. *Coping and substance abuse, 319-343*. New York: Academic Press.
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys peer reallion in middle childhood. *Child development, 61*, 874-892.

- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Dombrowski, S. C., Gischlar, K. L., Durst, T. (2007). Safeguarding young people from cyber pornography and cyber sexual predation: A major dilemma of the internet. *Child Abuse Review*, 16(3), 153-170.
- Elizabeth, W. & Leslie, M. T. (1999). The efficacy of group treatment for survivors of childhood abuse. *Child abuse & Neglect*, 23(1), 31-44
- Ellickson, P. Saner, H., & McGuigan, K. A. (1997). Profiles of violent youth: Substance use and other concurrent problems. *American Journal of Public Health*, 87(6), 985-991.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting Blessings Versus Burdens: An Experimental of Investigation of Gratitude and Subjective Well-Being in Daily Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.
- Eron, L. D.(1980). Prescription for reducing of aggression. *American Psychologist*, 35(3), 244-252.
- Eron, L. D., Huesmann, L. R., Dubow, E., Romanoff, R., & Yarmel, P. W. (1987). Aggression and its correlates over 22 years. In *Childhood aggression and violence* (pp. 249-262). Springer US.
- Estevez, E., Murgui, S., & Musitu, G.(2009). Psychological adjustment in Bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-484.
- Fagan, J., & Wexler, S. (1988). Explanations of sexual assault among violent delinquents. *Journal of Adolescent research*, 3(3-4), 363-385.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult aggression, : Early precursors and later life outcomes. In D. Pelter & K. Rubin(Eds.). *The development and treatment of childhood aggression*, ; 5-29, Hillsdale, NJ Erlbaum.

- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 381-458.
- Fehr, B., & Perlman, D. (1985) The family as a social network and support system. In I. Dow-Jones (Series Ed.) (Vol. Ed.), *Handbook of family psychology and therapy*, 323-356. Champaign, IL: Dow.
- Feild, H. S. (1978). Attitudes toward rape: A comparative analysis of police, rapists, crisis counselors, and citizens. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(2), 156-179.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-VanHorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568-1574.
- Fergusson, D. M., John Horwood, L. J., & Lynskey, M. T. (1997). Childhood sexual abuse, adolescent sexual behaviors and revictimization. *Child abuse & Neglect*, 21(8), 789-803.
- Fernandez, Y. M., Anderson, D., & Marshall, W. L. (1999). The relationship among empathy, cognitive distortions, And self-esteem in sexual offenders. In B. K Schwartz (Ed.), *The sex offender: Theoretical advances treating special populations and legal developments (3)* pp.41-412) inston, NJ: Civic Research Institute.
- Fernandez, Y., Marshall, W. L., Lightbody, S., & O'sullivan, C. (1999). The Child Molester Empathy Measure: Description and Examination of Its Reliability and Validity. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 11, 17-31.
- Ferrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry & N. Morris(Eds.), *Crime and Justice(Vol 17*, pp. 381-459). Chicago: University of Chicago Press.
- Finkelhor, D., Mitchell, K., & Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report*

- on the nation's youth. National Center for Missing & Exploited Children.
Retrieved from www.unh.edu/ccrc/Youth_Internet_info_page.html
- Fisch, R. (1986). The brief treatment alcoholism, *Journal of Strategic and Systems Therapies*, 5, 40-49.
- Frazier, P. A., Cochran, C. C., Olson, A. M. (1995). Social science research on lay definitions of sexual harassment. *Journal of social Issues*, 51(1), 21~37.
- Ganley, A. L. (1988). Feminist therapy with male clients. In M. A. Dutton-Douglas & L. E. Walker(Eds.), *Feminist psychotherapies: Integration of therapeutic and feminist systems*(pp. 186-205). Norwood, NJ:ABLEX.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2002). *CERQ: Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire*. DATEC (Leiderdorp, The Necherlands)
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Van Eten, M. (2005). Specificity of relations between adolescent's cognitive emotion regulation strategies and Internalizing and Externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, 28, 619-631.
- Gebhard, p. h., Gagnon, J. H., Pomeroy, W. B., & Christenson, C. V. (1965). *Sex Offender an Analysis of Types*. New York: Happer & Row.
- Geller, D. M., Goodstein, L., Silver, M., & Sternberg, W. C. (1974). On being ignored: The effects of violation of implicit rules of social interaction. *Sociometry*, 37. 541-556.
- Gol, A, R, & Cook, S. W. (2004). Exploring the underlying dimensions of coping: A concept mapping approach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 155-171.

- Goldenberg, I. & Goldenberg, H. (2007). *Family therapy: An overview*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Goodrow, K. K., & Lim, M. G. (1998). Attachment theory applied to juvenile sex offending. *Journal of Offender Rehabilitation, 27*, 149-165.
- Goodyear, P. K., Tracey, T. J., Claiborn, C. D., Lichtenberg, T. W., & Wamplod, B. E. (2005), Ideographic Concept Mapping in Counseling Psychology research: Conceptual overview, methodology, and illustration. *Journal of Counseling Psychology, 52(2)*, 236-242.
- Gottfredson, J. M., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology, 34*, 294-314.
- Grasmick, H. G., & Bursik, Jr., R. J. (1990). Conscience, significant others, and rational choice: Extending the deterrence model. *Law and Society Review, 24(3)*, 837-861.
- Greenberg, L. S. (2002). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings*. Washington, DC: American.
- Greenberg, L. S. (2008). Emotion and cognition in psychotherapy: The transforming power of effect. *Canadian Psychology, 49*, 49-59.
- Greenwood, P. W.(1994). What works with juvenile offenders: a synthesis of the literature and experience. *Federal Prohibition, 58(4)*, p.63-57.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N.(1984). Assessment and classification of children social skills : A review of method and issues. *School Psychology Review, 13*, 292-301.
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, and L. F. Barrett (3rd Eds.) *Handbook of Emotions*(pp.497-512). NT: Guilford Press.
- Gutek, B. A, Morasch, B. & O'Connor, M. (1995). The empirical basis for the reasonable woman standard. *Journal of Social Issues, 51(1)*, 151~166.

- Gutek, B. A., Morasch, B. & Cohen, A. G., (1983). Interpreting social-sexual behavior in a work setting, *Journal of Vocational Behavior*, 22, 30~48.
- Hayes, S. C., & Smith, S. (2010). *Get Out of Your Mind & Into Your Life*. (문형미, 민병배 역. 마음에서 빠져나와 삶 속으로 들어가라) 서울: 학지사 (원전 2005년 발행)
- Haynie, D. L., Nansel, T. R., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B.(2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Henggeler, S. W., Choenwald, S. K., Borduin. C. M., Rowland, M. D., & Cunningham, P. B.(1998). *Multisystemic treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. New York, NY: The Guilford Press.
- Herrenkohl, T. I., Maguin E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., & Catalano, R. F.(2000). Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health*, 26, 176-186.
- Hill, Susan Christine(1997). *School-Related Violence: A Secondary Analysis of The Youth Risk Behavior Survey Data*, Unpublished Ph.D. Dissertation, Southern Illinois University.
- Horne, A. M., & Scocherman, R., "Profile of a Bully: Who would do such a thing?", *Educational Horizons*, 74, pp.77~83, 1996.
- Horne, A.M. & Socherman, R. (1996). *Profiles of a bully: Who would do such a thing? Educational Horizons*. winter. 77-83.
- Horowitz, L. (1979). On the cognitive structure of interpersonal problems treated in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 5-15.
- Hudson, S. M., & Ward, T. (1997). Sexual offenders perceptions of their intimate relationships. *Sexual abuse: A Journal of Research and Treatment*, 7, 167-175.
- Hudson, S. M., Marshall, W. L., Wales, D., McDonald, E., Bakker, L. W., & McLean, A.(1993). Emotional recognition skills of sex offenders. *Annals of Sex Research*, 6, 199-211.

- Hymel, S., Bowker, A., & Woody, E (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variation in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development, 64*, 879-896.
- Ingram, R. E. (1990). Self-focused attention in clinical disorders: review and a conceptual model. *Psychological Bulletin, 109*, 156-176.
- Johnson, F. N. (1984). Psychiatric classification and diagnosis: beyond DSM-IV. *IRCS Medical Science, 12*, 373-376.
- Joinson, A.N.(2003). *Understanding the Psychology of Internet Behavior*. Palgrave MacMillan.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 9*, p.441-476.
- Jorge, Garcia(1997). *Exposure to Violence and Its Rrlationship to Behavioral Problems in Seriously Emotionally Disturbed Latino Adolescents*, diss, Ph.D. California School of Professional Psychology-Los Angeles.
- Judith, A. Margolin. (1999). *Breaking the silence Group therapy for childhood sexual abuse: A practitioner's manual*. The Haworth maltreatment and trauma press an imprint of the haworth press. New York: London.
- Kahn, T. J., & Chambers, H. (1991). *Assessing reoffence risk with juvenile sexual offenders*, *Child Welfare, LXX*(3).
- Kaltial-Heino, R. Rimpela, M. Rantanen, P., & Rimpela, A.(2000). Bullying at school : An indicator ofnadolescents at risk for mental disorders, *Journal of Adolescence, 23*, 661-674.
- Kane, M. & Trochim, W. M. K. (2007). *Concept mapping for planning and evaluation*. California: Sage.
- Kazdin, A., Bass D., Sigel T., & Thomas C.(1989). Cognitive-Behavioral Therapy and Relationship Therapy in the Treatment of Children Geffered for Antisocial Behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*(4).
- Kendall-Tackett, K. A., Williams, L. M, & Finkelhor, D. (1993). Impact of

- sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies. *Psychological Bulletin*, 113, 164-180.
- Kim, Kyung-eun-Hye-mee Yoon(2012). “Influences of Eco-systemic Factors Related to Adolescent' Cyber Violence.” *Journal of Adolescent Welfare*. 14-1: 213-238.
- Kim, Mi-sook-Jeong-sook Kim(2012). “School Violence and Policy Issues.” *Health and Social Affairs Forum*. 188: 67-77.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2008). *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Massachusetts: Slackwell Publishing.
- Kupersmidt, J., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.
- Lashbrook, J. T. (2000). Fitting in: Exploring the emotional dimension of adolescent peer pressure. *Adolescence*, 35, 747-757.
- Lau, R. R., Quadrel, M. J., & Hartman, K. A. (1990). Development and change of young adults' preventive health beliefs and behavior: Influence from parents and peers, *Journal of Health and social Behavior*, 31, 240-259.
- Lawson, D. M. & Prevatt, F. F. (2011). *Casebook in family therapy*(박태영, 김현경 역. 가족치료 사례집). 서울: 학지사. (원저 1998년 발행).
- Leary, M. R. (1990). Responses to social exclusion: Social anxiety, jealousy, loneliness, depression, and low self-esteem. *Journal of social and Clinical Psychology*, 9, 221-229.
- Lerner, H. G. (2004). *Dance of intimacy: A woman's guide to courageous acts of change*(박태영, 김현경 역, 친밀한 가족관계의 회복). 서울: 학지사. (원전 1989년 발행).
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*: NY: GuilfordPress.
- Lischetzke, T., & Eid, M. (2003). Is attention to feelings beneficial or detrimental to affective wellbeing? Mood regulation as a moderator

- variable. *Emotion*, 3, 361-377.
- Lober, R., & Dishion, T. J. (1984). Boys who fight at home and school: Family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 759-768.
- Lochman, J. E. (1987). Self and peer perceptions and attributional biases of aggressive and nonaggressive boys in dyadic interactions. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 55, 404-410.
- Loewenstein, G. (2009). Affect regulation and affective forecasting. In J. J. Gross (Eds.) *Handbook of Emotion Regulation*(pp.180-203). NY: Guilford Press.
- Mahood, C., Kalyanaraman, S., & Sundar, S. S. (2000). *The Effects Of Erotica and Dehumanizing Pornography in an Online Interactive Environment*. Paper presented at the 83rd annual convention of the Association for Journalism and Mass Communication. Phoenix, Arizona.
- Malamuth, N. M., & Brown, C. L (1994). Using the confluence model of sexual aggression to predict men's conflict with women: a 10-year follow-up study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(2), 353-369.
- Mann, R. E., & Rollnick, S. (1996). Motivational interviewing with a sex offender who believed he was innocent. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 24, 127-134.
- Marcus-Newhall, A., Pederson, W. C, Carson, M., & Miller, N. (2000). Displaced aggression is alive and well: A meta-analytic review, *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 670-689.
- Markward, M. (1997). The impact of domestic violence on children. *Family in Society*. pp66-70.
- Marques, J. K, Day, D. M., Nelson, C., Miner, M. H. (1989). The sex offender treatment and evaluation project: California's relapse prevention program. In D. R. Las(Ed), *Relapse Prevention with Sex Offenders*. New York: Guilford Press.

- Marques, J. K., Nelson, C., Alarcon, J. M., & Day, M. (2000). Preventing relapse in sex offenders: What we learned from SOTEP's experimental treatment program. In D. R. Laws, W. M. Hudson, & T. Ward (Eds.), *Remaking relapse prevention with sex offenders* (pp.321-340). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marshall, W. L., & Fernandez, Y. M. (2002). Therapist features in sexual offender treatment: Their reliable identification and influence on behaviour change. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 9, 395-405.
- Marshall, W. L., Anderson, D., & Fernandez, Y. M. (1999). *Cognitive behavioral treatment of sexual offenders*. New York: wiley.
- Marshall, W. L., Hudson, S. H., & Hodgkinson, S. (1993). The importance of attachment bonds in the development of Juvenile sex offending In H. E. Barbaree, W. L. Marshall, & S. M. Hudson (Eds.), *Juvenile sex offending* (pp. 164-181). New York: Guildford press.
- McCord, J.(1979). "Some Child-Rearing Antecedents of Criminal Behavior in Adult Men." *Journal of Personality and Social Psychology* 37(9): 1477-1486.
- McCord, J.(1988). Parental behavior in the cycle of aggression. *American Journal of Psychiatry*, 51, 14-23.
- McGrath, E., Keita, G. P., Strickland. B. R., & Russo, N. E. (1990). *Women and depression: Risk factors and treatment issues*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Megargee, E. I.(1966). Undercontrolled and overcontrolled personality types in extreme antisocial aggression, *Psychological Monograph*, 80(3).
- Megargee, E. I.(1976). *The prediction of dangerous behavior, Criminal Justice and Behavior*.
- Meichenbaum DA.(1975). "A Proposal fo Stress Management : A Proposal for Stress Inocultion Training. In C. Spielberger & I. Sarason(Eds.). *Stress and Anxiety(vol.2)*. New York : Wiley.

- Mennen, F. E., & Meadow, D. (1994). Depression, anxiety, and self-esteem in sexually abused children: Families in Society. *The Journal of Contemporary Human Services, 75*, 74-81.
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D. & Wolak, J. (2005). "The internet and family and acquaintance sexual abuse." *Child Maltreat 10*: 49-60.
- Mullin, C. R. & Linz, D.(1995). Desensitization and resensitization to violence against women: Effects of exposure to sexually violence films on judgements of domestic violence victims. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(3), p.449-459.
- Nansel, T. R. Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B.,&Scheidt, P.(2001). Bullying Behavior among U.S. youth; Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA, 295*(16), 181-185.
- Nichols, M. P. & Schwartz, R. C. (2008). *The essential of family therapy*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Novaco, R. W.(1975). "Anger control."; An experimental comparison of three behavioral treatments. *Behavioral Therapy, 14*, 493-505.
- Oliver, L. N., Hall, G. C., & Neuhaus, A. J. (1993). A Comparison of the Personality and Background Characteristics of Adolescent Sex Offenders and Other Adolescent Offenders. *Criminal Justice and Behavior, 20*(4), 359-370
- Olweus D. (1980). Familial and Temperamental Determinants of Aggressive Behavior in Adolescent Boys: A Causal Analysis. *Developmental Psychology, 16*(6), 644-660.
- Olweus D. (1994). *BULLYING AT SCHOOL; Long-term Outcomes for the Victims and an Effective School-Based Intervention Program*. AGGRESSIVE BEHAVIOR, New York and London, Plenum Press, 97-130.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D. C. : Hemisphere.

- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boy : A casual analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644-60.
- Olweus, D. (1991). Bullying/Victim Problem among school Children: Basic Facts and Effect of a School-Based Intervention Program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin(eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates. p.411-448.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In KH. Rubin & J.B. Asendorpf(Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*(pp. 315-341). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 1171-1190
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts & Intervention. *Current Directions in Psychological Science*. vol.4. no.6. 196-200.
- Olweus, D.(1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, p.644-660.
- Olweus, D.(1991). Bullying/Victim Problem among school Children: Basic Facts and Effect of a School-Based Intervention Program. In D. Pepler & K. H. Rubin(eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates. 411-448.
- Olweus, D.(1993). *Bullying at school*. Cambridge, Ma: Blackwell.
- Olweus, D.(1994). Bullying at school: Basic facts and effect of a school based intervention Program. *Journal of Child Psychiatry*, 33, 1171-1190.
- Olweus, D., “Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 35: pp.1171~1190, 1994.
- Olweus, D., *Bullying at school*, Cambridge, MA: Blackwell, 1993.

- Parkinson, B., Totterdell, P., Briner, R. B., & Reynolds, S. (1996). *Changing moods: The psychology of mood and mood regulation*. London: Longman.
- Patchin, J.W. & Hinduja, S.(2006). Bullies Move beyond the Schoolyard: A Preliminary look at Cyberbullying, *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Patterson, G. A., "A Developmental Perspective on Antisocial Behavior", *American Psychologist*, 44(2), 329-335, 1986.
- Pederson, W. C, Gonzales, C, & Miller, N. (2000). *The moderating effect of trivial triggering provocation report of European teachers seminar on bullying in schools*. Strabourg: CCC.
- Powell, G. (1983). Definitions of sexual harassment and sexual attention experienced. *Journal of Psychology*, 113(1), 113~117.
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 390-395.
- Quay, H. C., & Werry, J. S. (1986). *Psychopathological Disorders of Childhood*. New York: John Wiley & Sons.
- Rada, R. T. (1975). Alcoholism and forcible rape. *American Journal Psychiat*, 132, 444-446.
- Rapaport, K. R., & Posey, C. D. (1991). Sexually Coercive College Males. In A. Parrot & L. Bechhofer(Eds.), *Acquaintance Rape: The hidden crime*. USA: A Wiley-Interscience Publication.
- Raskauskas, J. & Stolz, A. (2007). Involvement in Traditional and Electronic Bullying among Adolescents, *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575.
- Reasoner, R. W.(1994). *Self-esteem as an antidote to crime and violence*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 373281).
- Reese, L. A., & Lindenberg, K. E. (1999). *Implementing sexual harassment policy: challenges for the public sector workplace*. Sage Publications.
- Reston, V.(1995). Helping middle level and high school students develop trust,

- respect, and self confidence. *NASSP(National Association of Secondary School Principals) Practitioner*, 21(4), Apr.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 371897).
- Rigby, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. MA: Blackwell.
- Rigby, K., (1996). “*Bullying in Schools and What to Do about It*”, Melbourne, VI:Australian Council for Educational Research.
- Rigby, K., & Cox, I.(1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers, *Personality and Individual Differences*, 21(4), 609-612.
- Rigby, K., Cox, I., & Black, G.(1997). Cooperativeness and bully/victim problems among Australian school children. *The Journal of Social Psychology*, 137, 357-368.
- Rigby, K., Slee, P. T., “Dimensions of interpersonal relational among austrian children and implications for psychological well-being,” *Journal of Social Psychology*, 13(1) pp.33~42, 1993.
- Roland, E. & Galloway, D., “Classroom influences on bullying”, *Educational Research*, 44, 2002.
- Roland, E. and Idsoe, T. (2001). “Aggression and Bullying”, *Aggressive Behavior*, 27, pp. 446-462.
- Rona S Atlas & Debra J. Pepler(1998). Observation of Bullying in the Classroom, *The Journal of Educational Research*. Vol.92, No.2, NOV/DEC.
- Salisbury, J., Ginorio, A. B., Remick, H., & Stringer, D. M. (1986). Counseling victims of sexual harassment. *Psychotherapy*, 23, 316-324.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J. A., Cillessen, A. H. N., Iemerise, E. A., & Bareman, H. (1998). Social-cognitive and Behavioral correlates of aggression and victimization in boy's play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(6), 431-440.

- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S. & Bates, J.C. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, vol. 68. no.4. 665-675.
- Segal, Z.V., Williams, J.M.G., & Teasdale, J.D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression - a new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- Seligman, M.E.P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Shields, A., Cicchetti, D., & Ryan, R. M. (1994). The development of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and Psychology*, 6, p.57-75.
- Slee, P. T.(1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimization. *Child Psychiatry and Human Development*, 25(2), p.97-107.
- Slee, P. T.(1995). Peer victimization and its relationship to feeling of depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18, 57-62.
- Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behavior in Australian schoolboys. *Personality and Individual Difference*, 14(2), 371-373.
- Slesnick, N., Meyers, R. J., Meade, M., & Segelken, D. H. (1999). Bleak and hopeless no more: Engagement of reluctant substance-abusing runaway youth and their families. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 19, 215-222.
- Smith, P. K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Sharp, S.(1994). Working directly with pupils involved in bullying situations. In P. K. Smith & S. Sharp,(Eds.), *School*

- Bullying : Insights and perspectives*. London : Routledge. 193-212.
- Smith. P. K.(2004). Bullying : Resent Developments, *Child and Adolescent mental Health* 9(3), p.98-103.
- Solomon, R.(1981). *Love : Emotion, myth and metaphor*. NY : Doebleday.
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22, 189-222
- Spivack, G., Platt, J. J., & Shure, M. B.(1976). *The problem-solving approach to adjustment: A guide to research and intervention*. Washington: Jossey-Bass.
- Stalker, C. A. & Fry, R. (1999). A comparison of short-term group and individual therapy for sexually abused women. *Canadian Journal of psychiatry*, 44(2), p168-174.
- Stem, A. E., Lynch, D. L., Oates, R. K., O'Toole, B. I., & Cooney, G. (1995). Self-esteem, depression, behavior and family functioning in sexually abused children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1077-1089.
- Stephenson, P., & Smith, D.(1989). Bullying in the junior shool. In D. P. Tattume & D. A. Lane(Eds.), *Bullying in schools, Stoke-on Trent*, England: Trentham Books. 45-57.
- Teasdale, J. D., Segal. Z. V., Williams, J. M. G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 615-623.
- Thacker, T. A., & Gohmann, S. F. (1993). Male/Female differences in perceptions and effects of hostile environment sexual harassment: “Reasonable” assumptions? *Public Personnel Management*, 22, 461~472.
- Tong, R. (1984). *Women, Sex, and The Law*. Totowa. NJ: Rowman & Allanheld.
- Trochim, W. (1989), An Introduction to concep mapping for planning and

- evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 12, 1-16.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York: Norton.
- Weakland, J. H. (1993). Conversation-but what kind? In S. Gilligan. & R. Price(Eds.), *Therapeutic conversation* (pp.136-145). New York: Norton.
- Widom, C. S. (1989). Child abuse, neglect, and adult behavior: Research design and findings on criminality, violence, and child abuse. *American Journal Orthopsychiat*, 59(3), 355-367.
- Willard, N.E.(2006). *Cyberbullying and Cyberthreat: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Eugene, OR: Center for the safe and Responsible Internet Use.
- Williams D. A. & Jenkins J. D., *Anger, assertiveness and the type-a behavior pattern*. manuscript submitted for publication, 1998.
- Williams, K. D., Cheung, C. K. T., & Choi, W. (2000). Cyberostracism: Effects of being ignored over the internet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 748-762.
- Williams, K. M. (2002). Determining the effectiveness of anger management training and curricular infusion at an alternative school for students expelled for weapons. *urban Education*, 37(1), p.59-76.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2007). Prevalence and frequency of internet harassment instigation: Implications for adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 41, 189-195.
- Yeich, S. & Levine, R. (1992). Participatory Research's contribution to a conceptualization of empowerment. *Jr. of applied social psychology*, 22, 1894-1908.
- York, K. M. (1989). Defining sexual harassment in work places: A policy-capturing approach. *Academy of Management Journal*, 32, 830-850.
- Zastrow, C., *Human Behavior and Social Environment*, (5th ed.) *Wadsworth Publishing CO*, 2001.

Development of the Manual for Counseling Strategy for School Violence

ABSTRACT

Recently in Korea, the problem of school violence is becoming very serious. Depending on type and aspect of school violence, the definition about school violence so vary from simply violence to the sexual assault and have been defined differently by each researcher. In order to establish counseling strategy which is appropriate for dealing with adolescent problems including school violence, classification and conceptualization of a problem is necessary. Therefore this study was carried out for the purpose of understanding how school counselors are classifying the school violence which is getting more complicated and becoming various. For this purpose, Kane and Trochim's (2007) concept mapping analyzing method was applied to understand how experienced school violence counselors, such as 117 center, Wee center, CYS-Net center counselors, have perceived and classified school violence. In this process, we first investigated the literature and interviewed counselors on school violence. Through it we have derived a list of the problems of school violence, and a list of the problems was classified according to similarity in meaning. 137 counselors participated in this work. Multidimensional scaling analysis and hierarchical cluster analysis was used to analysis for this data. As a result, The offender type of school violence has been classified as two-dimensional, such as existence of sexual violence and the severity of violence. The type was classified into subgroups of seven. Then victim type of school violence has been classified as two-dimensional; first-secondary victim and the severity of victimization. This type has been classified into groups of five. Lastly, the implications and limitations of this study were suggested.