

## 집단괴롭힘 피해학생의 역량강화를 위한 집단프로그램의 개발과 효과

변귀연\*

### 초 록

본 연구는 집단괴롭힘 피해학생의 역량강화를 위한 집단프로그램을 개발하고 그 효과성을 검증하고자 하는 연구이다. 이를 위해 본 연구에서 상정한 연구문제는 집단괴롭힘 피해학생의 역량강화를 위한 집단프로그램은 어떤 내용과 전략으로 구성되어야 하는지, 그리고 집단괴롭힘 피해학생의 역량강화에 효과를 나타내는지를 살펴보는 것이었다. 연구문제1의 목적을 달성하기 위하여 문헌연구를 살펴본 결과, 집단괴롭힘 피해학생들이 보이고 있는 정서적 특성인 무력감, 우울, 불안과 같은 부정적인 정서를 완화하고, 행동적 특성인 빈약한 대인관계기술을 향상시키기 위한 개입의 필요성이 제기되었다. 따라서 집단 괴롭힘 피해학생의 역량강화의 산물로 동기화, 자아존중감, 자원접근활동, 그리고 상호지지를 향상시키는데 초점을 두어 구성하였다. 연구문제2는 역량강화 집단프로그램이 피해학생의 역량강화에 효과를 나타내는지를 살펴보기 위하여 집단과정 10회기를 녹음하여 기록한 자료를 역량강화 하위요소별로 내용분석 하였다. 분석단위는 문장으로 선택하였으며, 본 연구에서 역량강화의 산물로 규정한 동기화, 자아존중감, 자원접근활동, 구성원의 상호지지 등의 네 가지 범주에 대하여 분석하였다. 본 연구의 대상은 학교와의 연계를 맺고 있던 서울 강서구 OO중학교의 집단 괴롭힘으로 의뢰된 학생들 중 연구자의 사전면접을 통하여 선정하여, 주 1회 매회 1시간 반 동안 모임을 갖고 총 10회를 진행하였다. 분석결과 집단괴롭힘 피해학생을 위한 역량강화 집단프로그램은 구성원의 동기화, 자아존중감, 자원접근활동, 그리고 집단의 상호지지의 유의미한 향상에 효과적인 개입이라고 할 수 있다.

주제어 : 집단괴롭힘, 역량강화, 피해학생, 동기화, 자아존중감, 자원접근활동, 상호지지

\* 호남대학교 사회복지학과 조교수

## I. 서 론

### 1. 문제제기 및 연구 목적

오늘날 청소년들 사이에는 ‘집단괴롭힘’이라고 지칭되는 현상이 점차 중요한 문제로 대두되고 있다. 이처럼 학교에서 심각한 수준으로 발생하는 집단괴롭힘에 대하여 사회의 관심도 점차 높아지고 있다. 뿐만 아니라 학교에서의 집단괴롭힘은 피해 학생들에게 학업 부진, 등교 거부는 물론 학생들의 심각한 심리장애의 원인이 되어 몇 년씩 심리적 장애로 고통을 경험하도록 할 수 있다는 점에서, 집단괴롭힘 피해학생을 원조하기 위한 사회사업적 개입이 시급하다.

집단괴롭힘 현상은 피해자, 가해자, 방관자의 구도를 가지고 표면에 드러나는 것보다 훨씬 많은 문제점을 내포하고 있다. 좁게는 피해자의 성격특성, 가해자의 공격적 행동, 방관자의 무관심에 초점을 맞출 수 있으나, 넓게는 학교환경과 교육풍토, 청소년들의 또래관계를 둘러싼 인성발달, 우리사회의 가치관 등의 문제점들이 광범위하게 어우러져 일어나는 사회현상으로 보아야 한다는 점에서 개인과 환경에 이중적 초점을 맞추는 것이 필요하다. 그러므로 집단괴롭힘 피해학생에 대한 개입방법으로는 개인 내적인 요인을 변화시키는 프로그램의 제공뿐 아니라 환경적인 접근이 병행될 때 가장 효율적이다(Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994; Rigby & Slee, 1993).

그러나 집단괴롭힘에 대한 환경체계 구성원에 대한 접근이 용이치 못한 현실적 상황에서, 집단괴롭힘 발생과 해결과정에서 낙인화와 무기력을 경험하는 집단괴롭힘 피해학생들의 현실적인 상황을 고려한다면 환경과의 교류에서 힘을 갖고 자원에 접근할 수 있도록 원조하는 사회사업적 접근이 필요하다. 그 중에서도 집단괴롭힘 피해학생들이 보이고 있는 정서적 특성인 무력감, 우울, 불안과 같은 부정적인 정서를 완화하고, 행동적 특성인 빈약한 대인관계기술을 향상시키기 위한 개입에 초점을 두어야 한다.

이와 같이 자신의 능력과 자원을 학습, 활용하여 행동화하도록 비슷한 문제를 가진 집단 구성원과 상호지지를 통해 협력적이고 긍정적인 관계를 경험하도록 해주는 것이 바람직하다는 측면에서 역량강화접근의 필요성을 보여준다.

역량강화접근은 집단괴롭힘 피해학생들이 제대로 보호되지 못하는 불평등한 제도를

인정하고, 이를 최대한 극복하는 방향으로 동기화함으로써, 자기비난감을 감소시키며, 피해학생들 강점과 능력 등의 잠재적 능력을 발견하도록 돕고, 새로운 상황에 적합하게 변화하여 활용할 수 있도록, 문제대처행동을 교육·연습·활용을 강조함으로써 낙인이 아닌 성장의 개념을 갖도록 한다는 점에서 기존접근의 폐해를 극복할 수 있다.

그러나 대부분의 역량강화모델은 대상을 바라보는 긍정적 관점, 실천을 위한 원칙과 실천에서 고려해야 할 요소에 관해서는 지침을 제공하였지만 특정대상에 적용할 수 있는 구체적인 지원요소들에 관해서는 제공하고 있지 못하다. 그래서 역량강화모델은 실천에서 활용하기 힘든 모델로 평가되는 한계를 갖는다(양숙미, 2000). 뿐만 아니라 기존의 역량강화는 성인을 대상으로 주로 개입된 것이기 때문에, 집단괴롭힘 피해학생들이 청소년기라는 점과 집단괴롭힘과 피해학생들의 특성들을 고려하여 역량강화의 목적을 달성하기 위한 프로그램의 내용과 전략들이 다르게 구성되어야 할 필요성이 제기 된다.

따라서 본 연구에서는 문헌연구를 통하여 집단괴롭힘 피해학생을 역량강화 시키기 위한 목적을 달성하기 위하여, 피해학생들의 발달단계와 집단괴롭힘의 문제특성과 욕구에 적절한 프로그램의 내용과 전략은 어떻게 구성되는 것이 바람직한지를 살펴보고, 이를 근거로 집단프로그램의 내용과 전략을 개발하여, 개발된 프로그램의 효과성을 검증해 보고자 한다.

## 2. 연구 문제 및 연구의의

이에 따라서 설정된 연구문제는 다음과 같다.

이러한 연구목적을 위하여, 본 연구에서 관심을 갖는 연구문제는 다음과 같다.

〈연구문제1〉 집단괴롭힘 피해학생을 위한 역량강화 집단프로그램은 어떤 내용과 전략으로 구성되어야 하는가?

〈연구문제2〉 집단괴롭힘 피해학생을 위한 역량강화 집단프로그램은 피해학생의 역량강화에 효과를 나타내는가?

본 연구에서는 연구문제 1의 목적을 달성하기 위하여 문헌연구를 통해 역량강화 집단 프로그램을 개발하여, 프로그램의 목적과 내용, 전략과 지침을 구성한다.

연구문제 2는 역량강화 집단프로그램이 피해학생의 역량강화에 효과를 나타내는지 를 살펴보기 위하여 집단과정 10회기를 녹음하여 기록한 자료를 하위요소별로 내용분석 하고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 집단괴롭힘과 피해학생의 특성

#### 1) 집단괴롭힘의 개념과 발생요인

##### (1) 집단괴롭힘의 개념

Olweus(1993)는 집단괴롭힘을 ‘또래 간에 벌어지는 싸움(fighting)과 구분하여, 반복적이고 지속적으로 이루어지며, 가해학생과 피해학생간의 불균형적인 힘의 관계에서 발생하는 것’으로 규정하고 있다. 이러한 용어들은 우리나라에서의 ‘왕따’ ‘집단괴롭힘’ ‘집단 따돌림’ ‘또래폭력’의 현상을 설명하고 있다. 외국의 문헌에서 ‘bullying’으로 표현되는 의미를 바꾸어 말한다면 ‘집단괴롭힘’이 적절하다.

‘왕따’는 그 어원적 출발이 은어라는 점에서 학술적 개념으로 부적절할 수 있으며, 또한 상대를 배척 소외시키고자 하는 의도를 갖는다. 또한 ‘왕따’나 ‘집단 따돌림’이란 용어를 사용하기에는 따돌림만을 의미하고 있는 것은 아니라, 괴롭히는 행위도 포함 되어 있다는 점에서 부적절하므로, 집단괴롭힘이란 용어를 사용하는 것이 적절하다. 이에 집단괴롭힘을 ‘개인 또는 집단이 자기보다 힘이 약한 특정인(혹은 특정 집단)에게 심리적 언어적 신체적인 공격을 지속적이며, 반복적으로 가함으로써, 따돌리거나 괴롭히는 행위’로 정의 하고자 한다.

##### (2) 집단괴롭힘의 유형

집단괴롭힘에 관한 그동안의 연구들은 남학생들이 차기, 때리기, 밀기, 밀치기와 같

은 ‘신체적인 공격행위’와 별명 부르기, 놀리기와 같은 ‘언어적 공격행위’에 여학생들이 하는 것보다 더 많이 참여하고 있다는 것을 보여주면서, 그것에 대해 남학생들이 여학생들보다 훨씬 더 많이 공격적이라고 해석해온 것이다. 그러나, Olweus가 정의한 ‘집단괴롭힘’의 개념에 다시 돌아가 본다면, 집단괴롭힘 (bullying)은 상대를 해하거나 상하게 하려는 의도를 의미하는 것이므로, 여학생들 사이에서 나타나는 폭력문제 역시 세심한 주의를 기울일 다루어야 할 필요가 있다.

### (3) 생태체계적 관점에서의 괴롭힘의 발생요인

집단괴롭힘 발생원인을 생태체계적 관점에서 고찰한 결과는 다음의 함의를 갖는다.

첫째는 결국 집단괴롭힘의 문제해결을 위하여는 개인, 부모, 또래, 학교의 다차원적인 예방 및 개입이 무엇보다 우선되어야 함을 알 수 있다. 따라서 집단괴롭힘에 대한 대처전략은 단순히 개인적 수준에만 머물러서는 안 되며, 학급 및 학교수준에서 보다 적극적인 방법들을 모색해야만 한다는 것이다. 그러나 앞서 언급된 바와 같이 이러한 접근들이 미흡한 우리나라의 현 상황을 고려할 때 우선적으로 피해학생을 통하여 문제해결을 하려는 노력을 기울이는 것이 현실적으로 용이한 방법이다.

둘째는 괴롭힘 피해학생들의 역량강화를 위한 개입방향과 목표 설정에 대한 보다 정확한 정보를 파악할 수 있다는 점에서 의미가 있다. 또한 단지 집단괴롭힘 피해학생의 특성이 문제의 원인이라는 시각에서 벗어나게 되며, 보호와 제제가 이루어지지 않는 상황에서의 피해학생들의 무기력감과 자기비난감에서 벗어날 수 있는 비판적의식의 근거를 제공한다. 뿐만 아니라 피해학생들의 역량강화를 위하여 필요한 기술들에 대한 정보, 자원획득의 영역과 기술, 또래관계향상을 위한 측면의 정보나 기술들이 포함되어야 함을 보여주는 중요한 근거를 제공한다.

## 2) 집단괴롭힘 피해학생의 특성

앞서 언급한 집단괴롭힘의 발생요인을 기반으로 하여, 집단의 희생양이 될 수 있는 가능성이 높은 집단괴롭힘 피해학생들의 특성들을 문헌을 통하여 고찰해 보고자 한다.

지속적인 집단괴롭힘의 표적이 되는 피해학생들의 존재와 곤경에 주의를 기울여 온 최근의 연구들은 아동들의 개인적 특성이외에 아동들을 피해의 위협에 처하게 하는

요인들에 논의의 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, 만성적인 피해는 아동들이 특정한 개인적인 특성을 나타낼 뿐 아니라, 또래집단에서 그리고 가정, 학교에서 어떤 사회적 상황 하에 있을 때 주로 발생한다는 것이다. 즉, 사회적 위험요인이 단순히 취약한 아동들에 대한 공격성을 불러일으키는 역할을 할 수 있다는 것이다. 즉, 개인적인 수준의 취약성이 때로는 사회적 맥락요인의 영향을 받는다는 것이다.

집단괴롭힘 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 개별화를 성취하지 못해 타인과 자신을 잘 분리하지 못하고 타인의 평가에 관심이 많다는 점과 자신의 행동이 타인에게 어떤 결과를 초래하는지에 아는 능력이 부족하다는 점에서 유사하다. 집단괴롭힘 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 이처럼 또래관계 기술과 괴롭힘을 당하는 것에 대한 방어로써 자신을 고립시키는 것이 개인의 발달에 해로운 것을 물론이고, 이후의 삶에도 지속적으로 영향을 미칠 수 있다. 폭력피해로 인한 정신적 충격은 사회적 기술을 보다 더 지체시키고 피해자들에게 더 많은 고립감을 가져다준다.

이러한 집단괴롭힘 피해학생들의 다양한 특성들은 뒤에서 언급하는 또래와의 관계를 형성하는데 어려움을 갖는 원인이 될 수 있다는 점에서 공통점을 찾을 수 있으며,

또래와의 관계 형성의 어려움은 집단괴롭힘으로 이어지게 된다.

## 2. 기존의 개입프로그램

집단 따돌림에 대한 개입은 어디에 초점을 두어야 효과적인지를 살펴보기 위하여 기존의 연구들을 살펴보고자 한다.

문헌 검토 결과를 분석하여 보면, 학교차원에서는 집단 따돌림에 대하여 개입인식 하고 이에 대한 제재 및 감독을 강화하고, 학급차원에서는 아동들에게 자기 주장적 훈련, 역할극을 통한 공감과 합리적 해결 방법 찾기, 교과과정을 통한 교육, 또래관계 증진 훈련 등을 통하여 개입인식을 유도하며, 또 개인차원에서는 피해아동과 가해아동에 대한 상담방법을 통하여 해결하며, 이 과정에서 부모와 또래상담자의 개입인식 등의 방법을 활용하고 있는 것으로 나타난다. 문헌 연구들에서 볼 수 있듯이 외국에서는 학교 전체적으로 개입하여야 효과적이라는 연구결과가 많이 나오고 있다. 노르웨이를 비롯한 유럽국가, 일본, 호주, 영국 등에서도 이러한 추세로서 연구가 활발하게 이루어지고 있다. (Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994; Rigby & Slee, 1993).

개입문헌들을 살펴본 결과, 개입대상과 방법을 표로 정리하여 보면 <표 2-1>과 같다.

그러나, 우리나라 현실적인 상황을 고려하여 본다면, 집단괴롭힘에 대한 환경체계 구성원에 대한 접근이 용이치 못한 현실적 상황에서, 개인과 환경에 대한 이중적인 초점을 갖으며, 자라나는 아동기와 청소년기라는 점을 고려하여 본인 스스로 개인과 환경의 이중적 초점을 맞추어 개인적 기능을 향상하도록 하는 것에 목표를 두는 것이 현실적으로 바람직한 대안이라고 판단된다. 즉, 집단괴롭힘 발생과 해결과정에서 낙인화와 무기력을 경험하는 집단괴롭힘 피해학생들의 현실적인 상황을 고려하여 환경과의 교류에서 힘을 갖고 자원에 접근할 수 있도록 자신의 능력과 자원을 학습, 활용하여 행동화하도록 비슷한 문제를 가진 집단 구성원과 상호지지를 통해 협력적이고 긍정적인 관계를 경험하도록 해주는 것이 바람직하다는 측면에서 역량강화접근의 필요성을 보여준다.

<표 2-1> 집단따돌림에 대한 기존 프로그램 분석

	학 교	학 급	개인별	부 모	기 타
Pikas(1975)			가해.피해이동에 대한 '공동 관심사 방법'		
Roland(1983)		학급회의	치료적 면접		역할극 또래 지원자
St. John-Brooks (1984)	피해사실을 이야기하도록 교육				
Floyd(1985)		자기 주장적 훈련, 또래관계증진,			
Olweus(1994)	학교환경의 재구조화, 교칙수립, 단호한 제재 교사참여-권위있는 어른역할, 부모교육 및 참여				
Stead(1990)	Bully court				
Castagel(1989)	역할극				
Tattum & Lane	피해자와 가해자를 짝짓기 이야기속의 주인공 되어보기				
Greenbaum(1989)	폭력행동에 대한 개입인식과 감독		피해자를 위한 보호와 지원제공	학부모의 참여	
Batsche(1989)	단호한 가치체계 확립. 폭력 처벌안			학부모참여	
Besag(1989)	학교의 명확한 정책				
Mellor(1990)	학교의 개입인식, 사실 공개, 참여의지의 3가지 원칙	교과과정을 통한 교육. 감독강화			
Smith와Sharp (1994)	학교차원의 정책. 학교의 전반적인 환경향상	교과과정을 통한 교육. 교사연수			
Rigby(1996)	학교교칙	아동들의 참여유도			또래상담 자훈련
Hazler(1996)		공동 관심사 방법			단계별 지침서
홍기철(2002)	또래관계증진				
변귀연(2000, 2002)	피해이동에 대한 사례관리실천(Case Management), 역량강화(Empowerment)				

### 3. 집단괴롭힘 피해학생의 역량강화

#### 1) 역량강화의 개념 및 하위요소

##### (1) 역량강화의 개념

역량강화(Empowerment)는 사회적, 조직적 환경에 관한 클라이언트의 통제력을 증가시키고자 하는 임상실천의 과정, 개입, 기술을 의미한다(Browne, 1995).

문헌연구 결과에 따르면 역량강화의 개념은 관점에 따라 상이하지만, 각 관점에서 능력과 유사하게 사용되고, 무력감과 역량강화의 결여가 동등하게 설명되고 있다. 그리고 역량강화는 그 의미에서 개인적 차원과, 집단적 차원 그리고 사회적 차원을 가지며, 각 차원에서 자원의 사용과 접근을 반영하는 현상으로 개념화되고 있다. 그런데 본 연구는 집단괴롭힘 피해학생의 역량강화를 집단사회사업이라는 매개체를 통하여 단기간(약 3개월)에 도모하고, 또 미성년이라는 점을 고려하여 집단에서 경험할 수 있는 역량강화는 개인적 차원과 집단적 차원, 그리고 사회적 차원 중 법적 정치적 역량강화 부분을 제외한 자원접근적 역량강화로 제한된다. 이에 본 연구는 역량강화를 개인이 환경과의 교류에서 자신의 능력과 가치를 깨닫고, 자신의 목표를 달성하기 위해 자원에 접근하는 과정을 통하여 능력을 향상하는 것으로 정의하고, 집단괴롭힘 피해학생의 개인적·집단적 차원·자원접근적 차원의 역량강화에 초점을 둔다.

##### (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 무기력감을 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 잠재적으로 부정적인 결과를 중화시키며, 문제 해결의 개인적 책임성을 받아들임

으로써 삶의 개선에 적극적으로 참여하는 것을 의미한다.

② 자이존중감의 향상

자이존중감 향상은 다각적인 측면을 통하여 이루어지도록 한다. 첫째, 정보제공과 교육을 통하여 집단괴롭힘이 일어난 이유가 본인의 탓만이 아님을 알게 함으로써, 둘째, 집단에서 문제를 해결하려 시작한 선택이 이미 자신의 문제를 스스로 해결하려는 성숙한 모습으로의 전환임을 격려해줌으로써, 셋째, 피해학생들에게 자신의 현재나 과거에 잠재해 있는 자신의 장점을 발견하도록 해 줌으로써 자이존중감을 향상시킨다. 넷째로는 문제대처행동을 연습하고 자원접근활동 과제를 수행하는 동안 자이존중감을 향상시킨다.

③ 자원접근활동

본 연구에서는 자원접근활동의 초점을 습득한 문제대처 행동기술을 기반으로 또래, 부모, 교사와의 관계와 외부체계와의 연계를 증진시키는 것으로 설정한다. 청소년기라는 점을 고려하여 집단과정에서 습득한 문제대처 행동 기술을 실제 상황에서 적용 해보도록 과제를 설정하고 평가 수정하는 것을 통해서 향상시킨다.

④ 집단성원의 상호지지

상호지지는 다음과 같은 도구적 지지, 정서적 지지, 정보적 지지, 평가적 지지의 유형으로 구분된다. 위의 상호지지의 4가지 유형 중 본 연구에서는 정보적 지지와 정서적 지지를 집단적 차원의 역량강화의 개념요소로 보았다. 본 연구에서는 정한 집단적 차원의 역량강화의 개념으로 도구적 지지와 평가적 지지는 적합하지 않으므로 배제하였다. 왜냐하면, 도구적 지지는 실제 물질적 제공과 행동을 측정하기가 어렵다는 한계가 있고, 평가적 지지는 자신에 대한 인지지향적 지지이기 때문에 상호지지의 성격이 약하기 때문이다.

이에 본 연구는 역량강화를 개인적 차원과 집단적 차원으로 제한하고 있으므로 역량강화를 위한 집단사회사업실천의 산물을 동기화, 자이존중감, 상호지지, 자원 접근 활동으로 설정하고자 한다.

## 2) 역량강화의 전략과 방법

### (1) 역량강화모델의 목적과 개입원칙

역량강화접근은 문제해결과정에서 강점을 부각한 것이다. 문제해결과정처럼 역량강화접근도 현재 상황에 대한 포괄적인 이해, 개입활동을 안내하는 실제적인 행동계획, 변화전략에 대한 지속적인 평가의 중요성을 인정한다. 그러나 역량강화접근은 사회복지과정의 초점을 문제로부터 이동시켜 클라이언트의 강점, 환경의 자원, 기대되는 해결방안으로 대체시킨다. 따라서 이러한 접근을 하는 실천가는 클라이언트와 함께 일한다.

역량강화실천에서 사회복지사는 관계 확립, 목적 정의, 상황 사정, 계획 및 변화를 위한 개입을 한다. 그러나 권한 부여접근은 전통적인 문제해결과정과는 달리 문제에 초점이 있는 것이 아니라 클라이언트의 강점과 환경적 자원에 초점을 두고 클라이언트의 역량을 향상시키기 위한 해결 중심의 접근을 한다. 따라서 이러한 접근에서는 약점보다는 강점을 강조하게 되며, 전문가적 전문성보다는 협력적인 파트너십과 해결 지향적 접근을 하게 된다.

### (2) 개입과정

역량강화접근은 임상실제에서 세 단계-대화, 발견, 발달-로 구성된다. 첫 번째 대화 단계에서 사회복지사는 비판적인 의식을 갖도록 인지재구조화하며, 클라이언트의 현재 상황, 주요 욕구, 강점을 파악해야 한다. 이 단계에서 사회복지사는 클라이언트와 협력적인 파트너십 관계를 형성해야 하며, 관계의 목적을 명확화 해야 한다. 두 번째 발견 단계에서는 클라이언트가 보유하고 있는 자원에 대한 정확한 사정을 통하여 바람직한 결과로 위한 계획을 작성해야 한다. 또한 이 단계에서 강점과 해결방안을 위한 부족한 기술이나 정보를 제공해주는 과정으로, 문제해결기술이나 사회성기술을 훈련시킨다. 세 번째 발달단계에서는 구체적인 발견단계의 자원능력을 토대로 자원접근 활동을 더욱 활성화하는 개입을 촉진하고 점검하는 과정을 거쳐 피해학생들의 역량강화의 목적을 달성하도록 한다.

역량강화과정의 다차원적 절충수준은 다음 <표 4-1>과 같다.

<표 2-2> 역량강화과정의 다차원적 절충수준

다차원적 절충 수준						
역량강화 과정	설 명	생태 체계적 접근	인지행동적 접근			
			인지 재구조화	문제해결훈련	사회성 기술 훈련	
대화 단계	함께 작업하기 위한 준비	돕는 과정에 영향을 주는 클라이언트와 실천가의 준거 틀 가정하기				
	파트너십 형성	사회복지사와 클라이언트체계 사이의 파트너십 형성하기	○	○		
	도전 탐색	클라이언트 관점에서 도전 탐색하기	○	○		
	강점 구체화	변화에 영향을 주는 강점 구별하기	○	○		
	방향 설정	초기목적의 명확화 및 즉각적인 행동이 필요한 위기상황 설정하기	○	○	○	
발견 단계	자원체계 탐색	개인, 가족, 집단, 조직, 지역사회, 사회, 정치체계 등 잠재적 자원 사정하기	○	○	○	○
	자원능력 분석	수집된 정보의 의미를 분석하고 자원체계의 잠재력 분석하기	○	○	○	○
	해결점 형성	결과목적 확인과 해결을 위한 가능한 계획 형성하기	○	○	○	○
발달 단계	자원 활성화	개인, 대인관계, 가족, 이웃, 지역사회에 근거한 제도적 자원체계 이동시키기	○	○	○	○
	기회 확대	기회구조 확장을 위하여 새로운 자원 만들기	○	○	○	○
	성공 인정	결과목적의 성공 측정하기 및 과정의 효과성 평가하기			○	
	달성 통합	과정 종결하기				

\* 출처 : Miley et al. (1995), Generalist Social Work Practice: An Empowering Approach, p.89을 토대로 제작됨.

### (3) 역량강화의 실천적 요소

역량강화지향 집단사회사업은 능력과 역량강화 획득의 잠재력을 가진 방법으로 정의된다. 여기서는 역량강화지향 집단의 실천적 요소를 교육, 강점개발, 역할극 활용

및 점검을 중심으로 검토한다.

① 교육

역량강화지향 집단에서 사회복지사의 주요한 역할을 집단성원과의 협력적인 관계를 형성하여 집단성원들이 잠재적·현재적으로 관련하고 있는 자원을 파악하고, 성원들의 욕구와 문제해결을 위하여 자원 습득을 교육하고 성원들이 지역사회환경과 교류에서 자원에 접근하는 활동에 적극적으로 참여하도록 촉진하는 것으로 정의한다.

따라서 교육을 통하여 해결방법에 대한 지식을 습득하는 과정으로 인지재구조화, 문제해결기술, 사회성기술등의 훈련을 교육을 하고 습득하게 한 다음 이를 활용토록 하는 방법을 택한다.

② 강점개발

사회복지사는 성원들과의 대화를 통하여 집단괴롭힘이 일어나는 현재 상황에서 잠재적인 자원들인 잊혀진 기술, 개인적인 자질, 과거의 사회적 지지망의 구성원들, 지역 사회조직을 생각하도록 격려한다. 이른 바 사정평가는 어떤 강점을 집단 성원들이 공유하고 있으며, 장애가 되는 것은 무엇이며, 집단 활동을 방해하는 개인적 정서적 문제가 있다면 그것은 무엇이며, 그리고 집단의 발달단계와 목적 달성 정도를 평가하는 것 등에 초점을 맞추도록 한다.

③ 역할극 활용 및 점검

문제대처행동을 습득시키는 방법은 인지행동적 접근 훈련이 바람직하다. 집단괴롭힘이 일어나는 관계가 주로 또래이며, 이에 부모나 교사와의 관계가 영향을 미치므로 이러한 범위의 자원에 접근하는 능력을 향상시키는 것을 일차적으로 교육하는 것이 바람직하다. 따라서 집단괴롭힘이 일어나는 상황을 이야기 하도록 하여 가장 대처가 어려운 상황들을 예시하여, 대처방법을 교육하고, 이를 역할극을 통해 연습시킴으로써, 적응력을 향상시킨다.

### Ⅲ. 연구방법

#### 1. 연구 설계

본 연구에서는 연구문제 1의 목적을 달성하기 위하여 문헌연구를 통해 역량강화 집단 프로그램을 개발하여, 프로그램의 목적과 내용, 전략과 지침을 구성한다.

연구문제 2의 목적달성을 위하여 역량강화 집단프로그램이 피해학생의 역량강화에 효과를 나타내는지를 살펴보기 위하여 집단과정 10회기를 녹음하여 기록한 자료를 하위요소별로내용분석 하고자 한다.

역량강화 집단프로그램이 피해학생의 역량강화에 어떠한 효과를 나타내는가를 살펴 보기 위하여 집단과정 10회기를 녹음하여 기록한 자료를 내용분석 하였다. 분석단위는 문장으로 선택하였으며, 본 연구에서 역량강화의 다섯 가지 산물로 규정한 동기화, 자아존중감, 자원접근활동, 구성원의 상호지지 등 네 가지 범주에 대하여 분석하였다.

분석은 본 연구자와 집단괴롭힘 피해학생 집단을 지도한 경험이 있는 박사과정중의 전문상담원 1인이 하였고, 총 10회기에 대한 분석의 일치도는 약 95%로 나타났다.

##### 1) 연구 장소 및 대상

본 연구 프로그램의 대상은 학교와의 연계를 맺고 있던 서울 강서구 ○○중학교의 집단괴롭힘으로 의뢰된 학생들 중 연구자의 사전면접을 통하여 선정하여 프로그램을 진행하였다.

##### 2) 연구기간

문헌연구를 통하여 집단괴롭힘 피해학생을 역량강화 시키는데 효과적이라고 검증된 변수들을 중심으로 전략과 지침을 제시하는 집단프로그램을 개발하여 그 효과성을 검증하고자 집단에 개입하여본 단계이다. 기간은 2000년 10월부터 2000년 12월까지의 집단을 진행하였다. 이 기간에 실행한 것은 집단괴롭힘의 문제가 학년 초에는 잘 드러나지 않다가 2학기가 들어서 심해지는 경향이 있기 때문에 이 시점에서 해결가능성

을 보고자 함에 있다.

### 3) 자료수집 방법 및 내용

본 연구에서는 프로그램이 진행되는 동안 다양한 질적 자료를 수집하여 이에 대한 내용분석을 시도하였다. 본 연구에서 활용한 질적 조사 자료는 다음과 같다.

- (1) 개별, 집단, 사회복지사와 교사들과의 간담회 등의 활동전반을 녹음한 테이프
- (2) 집단 활동 중 개별성원이 작성한 활동지

또한, 질적 분석의 정확성을 위하여 자료삼각측량을 사용하여 평가하고자 하며, 연구자와 전문상담교사의 2인의 평가자는 프로그램에 참여한 학생들과 교사에 대하여도 심층면접을 수행하고, 프로그램 실시중의 활동에 대한 정보를 듣고자 하였다.

### 4) 자료 분석방법

집단괴롭힘 피해학생을 위한 역량강화 집단프로그램에서 역량강화의 효과성을 살펴 보기 위하여 집단과정 10회기를 녹음하여 기록한 자료를 내용 분석하였다. 분석단위는 문장으로 선택하였으며, 본 연구에서 역량강화의 산물로 규정한 동기화, 자아존중감, 자원접근활동, 구성원의 상호지지 의 네 가지 범주에 대하여 분석하였다.

## IV. 집단프로그램 개발

### 1. 집단프로그램 설계

본 연구의 집단 프로그램은 문제해결 자원에 접근하는 개인의 사회적 기능을 향상시키는 것에 초점을 두고 프로그램을 구성하였다.

따라서 집단의 매 회기는 강조점의 차이가 있으나 다섯 가지 변수에 대하여 포괄적으로 접근하였다. 집단은 \*\*중학교에서 주 1회 매회 1시간 반 동안 모임을 갖고 총 10회를 진행하였다.

### 1) 집단프로그램의 목적

집단 프로그램은 집단괴롭힘 피해학생들이 무력감을 벗어나서 자신의 힘을 증진하여 자신이 처해 있는 상황에서 욕구와 문제를 해결하기 위해서 접근 가능한 자원을 동원하는 능력을 향상시키는 목적을 갖는다. 구체적으로 집단괴롭힘 피해학생의 역량 강화를 위하여 효과적인 동기화, 자아존중감, 자원접근활동, 그리고 상호지지를 향상 시키는데 초점을 둔다,

### 2) 집단프로그램의 내용

집단프로그램은 집단성원들에게 지지와 상담, 교육, 옹호를 제공한다. 집단괴롭힘 피해학생에 대한 집단개입은 집단괴롭힘에 대하여 새롭게 이해하도록 돕고 집단괴롭힘과 관련된 이슈를 다루고 이에 필요한 실제적인 문제대처행동에 필요한 기술을 습득시키고, 이를 기반으로 집단괴롭힘을 해결하도록 자원접근활동을 전개하도록 과제로 설정 점검하는 내용으로 구성된다.

집단개입은 반 구조화된 집단설계에 기초하여 매회 1시간 반씩 총 10회 진행된다. 집단 시간의 전반부를 50분은 집단괴롭힘 피해학생이 경험하는 현실에서 제기되는 집단 공통의 기본적인 욕구와 문제에 대한 개인적 사회기술능력을 습득하도록, 후반부는 개별성원의 자원접근활동의 목표를 다룰 수 있도록 매 회기의 30분의 시간은 집단 구성원이 주도하는 시간으로 진행한다.

전체 집단개입과정은 크게 준비, 형성, 유지, 종결단계로 구성된다. 준비단계는 준비모임까지의 과정이다. 형성단계는 1~3회기이며, 처음 1회기에는 집단을 소개하고 성원들이 집단괴롭힘 경험을 나누고 이해함으로써 집단괴롭힘을 자신만이 아닌 공통의 경험이라는 인식과 비판적 의식으로 동기화 시키는 과정이다. 집단괴롭힘 정의, 집단괴롭힘 발생요인 및 대처방안 등을 다루어 집단괴롭힘에 대하여 새롭게 이해하도록 돕는다. 여기서 집단괴롭힘에 대하여 ‘내 잘못도 있다’는 생각과 집단괴롭힘을 부인하거나 최소화하여 기억에서 지우고자 하는 생각에 직면하도록 한다. 괴롭힘 상황에 머물러 있었던 과거의 삶을 실패한 것으로 또는 무효화하려는 것에 대하여, 인지 재구조화로 개입함으로써 미래 변화를 위한 새로운 각본으로 유효화 하도록 한다. 2

회기 이후에는 폐쇄집단으로 운영하여 집단 응집력을 강화하며, 1~3(4)회기에 걸쳐 생태체계적인 관점에서 문제들을 탐색하는 동시에 부정적 감정을 표출하도록 하는 과정을 통하여 인지재구조화로 개입함으로써 미래 변화를 위한 새로운 각본으로 유효화하도록 한다. 다루는 내용은 참여에 기초한 비판적인 교육방법과 장점개발이 사용되며, 문제를 탐색하는 과정에서 문제해결기술 훈련도 병행한다. 초기 집단형성단계에서는 집단괴롭힘으로부터 안전한 지지적인 환경에서 집단성원들이 불안과 불신감을 극복할 수 있도록 개입한다. 4(5)~9회기부터는 문제탐색과정에서 요구되는 문제대처행동들을 단계화, 부분화시켜 습득하도록 한다. 집단괴롭힘 피해학생이 당면하는 문제와 욕구에 따라서 다양한 내용을 다루게 되는데, 주요 내용은 다음과 같다. 무력감과 관련된 인지·정서·행동 반응의 재명명과 무력감을 벗어나기 위한 계획 수립, 문제해결과정을 다루는 기술·사회적 기술의 습득, 또래관계를 증진시키는 방법, 자원의 확인과 미래 계획 검토 등이다. 집단 성원들이 자신에게 초점을 맞추고 자신이 환경과 어떠한 방식으로 교류하는지를 이해하도록 하여 자신에 대한 이해와 변화노력을 촉진한다. 습득과정의 관심과 효과를 높이기 위하여 자원에 접근하기 위한 문제해결기술과 사회적 기술이 요구되는 영역을 세분화하여 역할극의 상황설정에 활용하며, 이에 필요한 기본적인 내용들은 칠판식 강의보다는 활동지를 이용하여 접하게 한 후 집단을 진행하면서 행동을 수정 습득하는 과정에서 적용하여 언급한다. 또한 습득한 기술을 자원접근활동을 통하여 실제로 활용하는 과정을 촉진한다.

마지막 10회기는 평가와 성취를 확인하는 집단 종결 단계이다. 말기 종결과정은 집단에서 성취한 것을 구체화하여 종결 이후의 추후지도와 관련시킨다.

전체 집단개입과정을 요약하여 표로 제시하면 다음과 같다(표 3).

<표 4-1> 집단프로그램 내용

영역	회기	목 표	내 용	집단지도체의 역할 및 개입기술
준비 단계	준비 모임	집단 준비	집단소개, 사전면접, 사전검사(문장 완성검사)	공감, 지지, 강점사정
			이완을 위한 게임, 자기소개, 집단괴롭힘에 대한 올바른 이해 I 집단목표와 규칙의 설정, 나 바라보기-강점개발	피해학생사신에게 초점 두기, 비판적 교육-권리와 변화의 책임감 강조 집단성격의 재구조화
형성 단계	1회	집단목표의 이해 권리의 이해	집단괴롭힘 상황 또래자원접근활동 - 대인관계 알아보기	욕구와 문제 탐색에 대한 초점화
			이완을 위한 게임 집단괴롭힘에 대한 올바른 이해 가족 속의 내 모습	비판적 교육, 역할놀이, 공감적 지지,
	2회	집단괴롭힘에 대한 교육 동기화-변화에 대한 책임 자기비난 감소, 상호지지	자원접근 활동-개인적 목표 설정	욕구와 문제 탐색에 대한 초점화 개인적 선택 강조,
			이완을 위한 게임 집단괴롭힘에 대한 교육 동기화-변화에 대한 책임 자기비난 감소, 상호지지 자신의 잠재력 개발	욕구와 문제 탐색에 대한 초점화 공감적지지, 상호지지 촉진, 자기비난의 감소 격려
	3회	집단괴롭힘에 대한 교육 동기화-변화에 대한 책임 자기비난 감소, 상호지지 자신의 잠재력 개발	또래속의 내 모습	욕구와 문제 탐색에 대한 초점화 공감적지지, 상호지지 촉진, 자기비난의 감소 격려
			자원접근 활동-계획 및 평가	개인적 목표와 관련된 자원 탐색 자원접근활동 과제설정
유지 단계	4회	자신의 잠재력 개발 사회적 기능 향상	부정적 감정 다루기 • 내가 화난 상황에 대한 분석표 - 역할극 • 대인관계 알아보기 • 도움을 주는 관계 찾기	인지 재구조화, 동기화, 부정적 감정의 수용, 변화의 책임감 강조 문제해결기술훈련
			자원접근 활동-계획 및 평가	개인적 목표 달성을 위한 선택대안 마련
	5회	자신의 잠재력 개발 사회적 기능 향상	친구 사귀는 방법 찾기 • 갈등상황에 대한 대처방식 • I- messages      • BEST 기법	동기화, 문제해결기술훈련, 사회적기술훈련
			자원접근 활동-계획 및 평가	자원접근활동과제설정 개인적 목표달성의 자원접근활동 격려
유지 단계	6회	자신의 잠재력 개발 사회적 기능 향상	친구 사귀는 방법 찾기 • 또래의 압력에 대응하기	문제해결기술훈련, 사회적기술훈련, 역할극
			자원접근 활동-계획 및 평가	자원접근활동 과제설정, 자원접근활동지지
	7회	자신의 잠재력 개발 사회적 기능 향상	친구 사귀는 방법 찾기 • 낯선 또래친구에게 말 걸기	문제해결기술훈련, 사회적기술훈련, 역할극
			자원접근 활동-계획 및 평가	자원접근활동 과제설정, 자원접근활동지지
	8회	자신의 잠재력 개발 사회적 기능 향상	친구사귀는 방법 찾기 • 진행 중인 친구들 놀이에 끼어들기	문제해결기술훈련, 사회적기술훈련, 역할극
			자원접근 활동-계획 및 평가	자원접근활동 과제설정, 자원접근활동지지
	9회	사회적 기능 향상	친구사귀는 방법 찾기 • 친구 말 들어주기      • 친구칭찬하기 • 친구에게 힘 돌아 주기	문제해결기술훈련, 사회적기술훈련, 역할극
			자원접근 활동-계획 및 평가	자원접근활동 과제설정, 자원접근활동지지
종결 단계	10회	새로운 관계 평가	• 새로운 출발	문제해결기술훈련, 사회적기술훈련
			자원접근 활동-계획 및 평가	

## V. 연구 분석과 평가

본 장에서는 앞에서 제시한 실천 과정을 분석 평가하고자 하였다.

본 연구에서는 집단괴롭힘 피해학생의 역량강화를 위한 프로그램의 효과를 피해학생의 역량강화에 두었다. 프로그램의 내용과 전략들이 집단과정에서 동기화, 자아존중감, 상호지지, 자원접근활동의 향상의 측면에서 어떠한 효과를 나타내는지를 질적으로 분석하고자 하였다. 이를 위하여 진행자가 상담을 진행하면서 구성원과 또래, 부모나 교사에게서 수집한 각종의 공식 비공식 자료를 중심으로 분석하고 평가한 결과를 요약하면 다음과 같다.

### 1. 집단구성원에 대한 기술

사전면접을 거쳐 최종적으로 구성된 집단 구성원은 여학생 5명으로 구성 하였다. 사전 면접과 문장완성 검사를 통하여 사정하여 서술하여 보면 다음과 같다.

#### 1) 집단구성원에 대한 기술

##### (1) 구성원(a)

2학년 학생이며, 외동딸이며 감성이 풍부하며 온순한 성격을 갖고 있다. 유치원 시절부터 친구랑 어울리지 못하는 것은 약간 이상해 보이는 외모 때문에 쉽게 학생들에게 희생양이 되어 온 것으로 보인다. 외모에 자신감이 없어하며, 친구들과의 사이에서 갈등을 회피하며 무조건 참는 태도를 보인다. 초등학교 시절부터 아이들이 놀리거나 괴롭히는 경우가 많아서 상당히 위축되어 있는 모습을 보인다.

##### (2) 구성원(b)

1학년 학생이며, 집단괴롭힘으로 인하여 극도로 남학생을 싫어하는 것을 강하게 표현하였다. 남동생(초등 3)과의 관계가 상당히 스트레스를 받는 요인이 되는 것으로

보인다. 화를 잘 내는 반응을 보이는 것이 남학생들의 표적이 되는 것으로 보인다.

(3) 구성원(c)

2학년 학생이며, 괴롭힘을 받는 것이라기보다는 스스로 또래를 거부하는 경향을 보이고 있다. 담임교사가 의뢰한 경위를 살펴보면 통 아이들과 어울리지 아니하며 항상 혼자 도시락을 먹는다는 이유였다. 가족은 5명이며, 남동생과 여동생을 두고 있다. 가족 문제가 있어 보여 부모님과 상담을 요청하였으며, 어머니와의 상담을 통해 온 가족의 스트레스의 희생양이 되고 있었다는 점이 파악되었다.

(4) 구성원(d)

1학년생이며, c와 비슷한 특성을 보이고 있다. 의뢰경위는 학급에서 말을 하지 않으며 아이들과 어울리지 못한다는 것이었다. 스스로 또래를 거부하는 특성을 보이며, 엄마와의 관계에서 갈등이 심한 것으로 보인다. 남동생과 여동생이 있으며, 친구들과 사귀는 것과 성적향상을 걱정하고 있었다.

(5) 구성원(e)

1학년 학생이며, 외동딸로 자기중심적인 측면이 강하다. 친구 관계에서 신경질적인 반응을 보이고 있으며, 다른 사람의 인정을 받으려는 욕구가 강하나 좌절되어 심한 소외감을 느끼고 있다. 초등 1학년 때 전학을 한 경험이 있으며, 친구 없이 혼자 지내왔다.

구성원들의 특성이 집단괴롭힘의 발생 원인인지, 결과인지에 대해서는 앞으로 더 연구가 있어야 하겠으며, 단지 본 연구에서는 집단의 효율적 개입을 위해 현재 시점에서 나타나는 구성원들의 공통적인 특성을 파악하고자 하였다.

첫째, 또래들로부터 소외된 구성원들은 또래에 대한 신뢰감을 갖지 못하는 특성이 있으며, 또래의 괴롭힘에 기인한 다양한 부정적 정서를 가지고 있다. 예컨대, 외로움, 분노, 슬픔, 우울, 모욕감, 억울함 등과 같은 억눌린 감정을 가지고 있다. 하지만 이들 구성원들은 대부분 이런 다양한 정서적 체험을 아무에게도 말을 하지 않고 무기력

하게 가만히 있는 등 스스로를 고립시키고 회피반응을 보이는 경향이 있었다.

둘째 따돌림 피해자들이 기본적으로 대인관계 기술, 의사소통의 기술과 같은 사회적 기술이 부족한 측면을 보이고 있었다. 이 점은 집단괴롭힘의 표적으로 쉽게 노출되는 기회가 된다고 판단된다. 또래들로부터 괴롭힘을 당하는 구성원들은 대부분 정확한 자기인식이 결여되어 있는 것으로 보여 진다. 진행자의 질문에 ‘몰라요’라는 반응을 많이 나타내고 있다.

## 2. 역량강화 하위요소의 효과 분석

집단괴롭힘 피해학생을 위한 역량강화 집단프로그램에서 역량강화는 어떠한 과정으로 이루어지는지를 살펴보기 위하여 집단과정 10회기를 녹음하여 기록한 자료를 질적 분석하였다. 분석단위는 문장으로 선택하였으며, 본 연구에서 역량강화의 다섯 가지 산물로 규정한 동기화, 자아존중감, 자원접근활동, 구성원의 상호지지 등의 네 가지 범주에 대하여 분석하였으며, 네 가지 범주는 상호 배타적으로 정의되었다.

동기화를 나타내는 긍정적인 표현은 일단 노력해 보겠다, 변화하고 싶다, 방법을 알고 싶다, 나도 인정받고 싶다, 나는 변화할 수 있다, 내가 변하면 상황이 달라질 수 있다고 정의하였으며, 부정적인 표현은 하고 싶지 않다, 배우고 싶지 않다, 노력해도 별수 없다, 어차피 문제가 해결되지 않는다, 인정 못 받는다, 포기한다, 할 수 없다 등의 표현으로 하였다. 내용분석법을 통하여 각 회기별 빈도수를 분석하였다.

자아존중감은 누구도 나를 무시할 수 없다, 나도 꽤 괜찮은 아이다, 나도 좋은 점이 있다, 내 자신에 만족한다, 다른 사람만큼 할 수 있다 등의 자신에 대한 긍정적 인식을 갖는 것으로 정의하였으며, 부정적인 표현은 나는 역시 가망이 없다, 나는 다른 사람보다 잘하는 것이 없다, 내가 불만스럽다, 다른 사람은 나를 무시 한다 등의 표현으로 하였다. 내용분석법을 통하여 각 회기별 빈도수를 분석하였다.

자원접근활동은 부모, 또래, 교사와의 관계에서의 긍정적·부정적 경험의 표현의 빈도수로 분석하였다. 긍정적 경험의 표현은 ~했더니 좋아졌다, 전보다 ~좋아졌다 등과 유사한 표현으로 규정하고, 부정적 경험의 표현은 ~했더니 그대로 이다, 전 보다 더 나빠졌다, ~했더니 ~ 잘 안되었다 등과 유사한 항목으로 규정하였다. 내용분석법을

통하여 각 회기별 빈도수를 분석하였다.

집단의 상호지지는 정보적 지지와 정서적 지지의 2가지 범주에 대하여 분석하였다. 각 범주는 상호 배타적으로 정의되었고, 5점 척도로 매우지지 적이지 않음부터 매우 지지적인 형태로 부호화 하였고, 분석자간의 평균점으로 계산하였다.

정보적 지지의 하위유형은 문제를 명확히 하는 것, 문제해결을 위한 정보를 제공하는 것, 스트레스와 관련된 정보를 제공하는 것, 경험이나 모범적인 경우를 소개하는 것으로 정의되었다. 정서적 지지의 하위유형은 자신감을 갖도록 안심시키는 것, 다른 성원의 동기유발을 위한 격려를 제공하는 것, 상대방의 문제나 감정에 대해 공감하는 이해의 표현, 상대가 문제에 대해 염려할 때 심각성이나 중요성에 대해 관심을 표현하는 것으로 정의하였다.

분석은 본 진행자와 석사학위소지자의 전문상담원 1인이 하였고, 총 10회기에 대한 분석의 일치도는 약 95%로 나타났다.

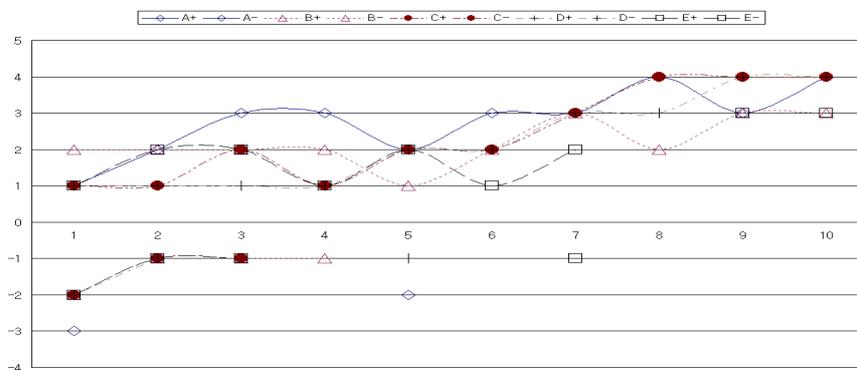
### 1) 동기화

집단과정에서 나타난 동기화는 <표 4>와 같다.

동기화는 비자발적으로 집단에 참여하게 되어 저항을 보이던 1회기 이후로 꾸준히 높아지고 있음을 나타내고 있다. 특히 5회기를 넘어서면서 동기화에 대한 긍정적인 표현이 두드러지게 높게 나타나고 있다. 이러한 현상은 1회기에서 3회기까지는 집단 괴롭힘에 대한 비판적 의식을 갖도록 교육하고, 장점을 개발하며, 문제와 욕구를 탐색하는 형성단계이며, 4회기 이후부터 대처행동능력을 향상시키는 교육과 연습이 이루어지는 단계이라는 점에서 의미를 갖는다. 이는 구체적인 대처행동능력을 교육, 연습하여 자원접근활동을 하는 단계에서의 긍정적인 변화들을 보면서 동기화가 더욱 상승 효과를 나타내는 것으로 본다.

<표 5-1> 동기화 분석

대상	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
A	-3	1		2	-2	3		3	-2	2		3		3		4		3		4
B	-2	2	-1	2	-1	2	-1	2		1		2		3		2		3		3
C	-2	1	-1	1	-1	2		1		2		2		3		4		4		4
D	-2	1	-1	1		1		1	-1	2		2		3		3		4		4
E	-2	1	-1	2	-1	2		1		2		1	-1	2				3		3
합계	-11	6	-4	8	-5	10	-1	8	-3	9		10	-1	14		13		17		18



[그림 5-1] 동기화 분석

## 2) 자아존중감

동기화에 비하여 자아존중감 향상은 초·중반부에 걸쳐 낮고 느리게 나타나고 있다.

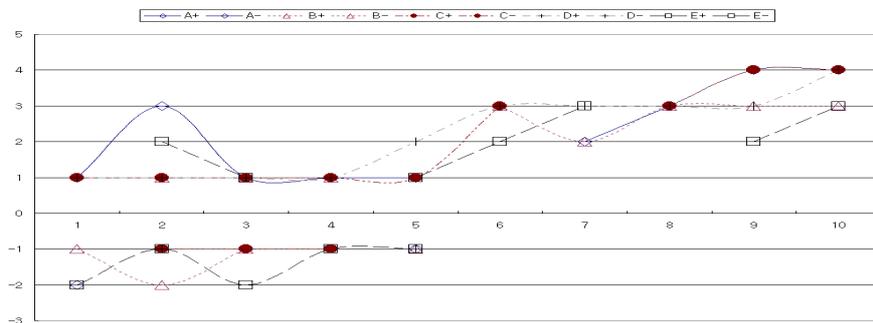
이러한 결과는 두 가지로 해석할 수 있는데, 첫째 동기화는 구성원들이 집단모임에 대해서 현재를 시점으로 해서 변화에 참여하겠다는 의지와 기대인 반면, 자아존중감은 매우 주관적이며 과거의 축적된 결과의 자기인식이 강하게 자리 잡고 있기 때문에 변화를 보이는데 시간이 더 걸리는 것으로 설명할 수 있으며, 둘째 개별화가 충분히 이루어지지 않은 청소년의 경우 자아존중감은 본인 자체에 대한 자아존중감이기보다는 가족, 또래관계에서 상대적으로 지각하는 자아존중감이 보다 더 상관관계가 높은 것으로 이해하여야 할 것이라는 점이다. 즉, 가족, 또래, 교사와의 관계에서 낮은 평가를 받고 있다면 본인 스스로의 평가만으로 쉽게 자아존중감이 향상되기는 어렵다는 점을 보여주는 것이다.

이러한 판단의 근거로써 첫째는 문제대처행동을 습득 활용하는 과정을 거쳐, 주변 자원접근활동을 통하여 의미 있는 피드백을 받는 시점에서 자아존중감이 높아지는 현상을 들 수 있다. 즉, 구성원 모두가 집단 초중반부에 걸쳐 긍정적 또래자원이 서서히 증가하면서 괴롭힘 피해에서 벗어났으며, 후반부에 이르러 지지적인 또래자원의 획득이 지속적으로 유지되는 시점에서 자아존중감의 향상이 두드러진다는 점이다. 둘째는 c와 d의 경우와 같이 가족관계를 다루는 회기에서는 낮은 자아존중감을 보이면서도, 또래관계에서는 상대적으로 높은 자아존중감을 보이는 것과 반면, a와 e의 경우는 반대의 양상을 보이고 있다. 또한 괴롭힘으로 직접적 폭력에 노출되어온 a와 b, e는 초중반부에 자아존중감 측면에서 불안정한 측면을 보이는 것에 비해, c와 d는 비교적 안정적인 자아존중감을 보여주고 있다는 점이다.

이러한 점은 자아존중감이 비판적 의식 교육이나 강점개발, 긍정적 재명명 등에 의해서도 긍정적 영향을 미치지만, 새로운 행동을 습득하여 자원접근활동을 통해서 의미 있는 피드백을 받는 것이 축적되는 과정을 거쳐 서서히 증가하는 것이라고 해석할 수 있다.

<표 5-2> 자아존중감 분석

대상	회기 1		회기 2		회기 3		회기 4		회기 5		회기 6		회기 7		회기 8		회기 9		회기 10	
	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
A	-2	1		3	-2	1		1	-2	1				2		3		4		4
B	-2		-2	1	-1	1		1	-1			3		2		3		3		3
C		1	-1	1	-1	1	-1	1		1		3				3		4		4
D		1	-1	1		1		1	-1	2		3		3		3		3		4
E	-2		-1	2	-2	1	-1		-1	1		2		3				2		3
합계	-6	3	-5	8	-6	5	-2	4	-5	5		11		10		12		16		18



[그림 5-2] 자아존중감

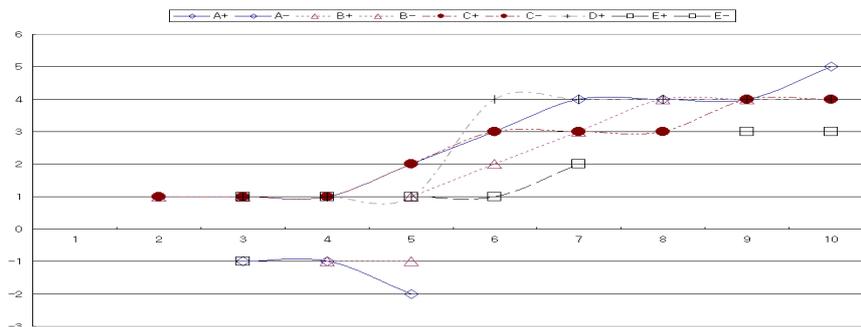
### 3) 자원접근활동

위의 집단프로그램 진행과정과 <표 5-3>, <그림 5-3>을 보면, 자원접근활동은 집단의 초반부에는 자원접근활동이 거의 나타나지 않았으나, 중반에 접어들며 긍정적 경험이 증가되는 경향이 두드러짐을 보인다. 이는 초기에 동기화되면서 약간의 시도를 하는 수준에 머무르다가, 변화의 효과가 점진적으로 축적되어가는 단계에서는 자신감을 얻고 여러 차원의 자원에 접근하고 긍정적인 피드백을 경험하는 것으로 해석된다.

구성원들의 자원접근활동은 주로 가해학생에서 당당하게 맞서는 것, 자신을 지지해 줄 체계, 즉 또래친구를 사귀는 것, 긍정적인 가족관계를 형성하는 것, 교사에게 도움을 청하는 방법 등에 걸쳐 시도되었는데, 그 효과는 중반이후부터 가파른 상승을 보이고 있는 것이 주목할 만하다. 이러한 과정을 통하여 분석하여 본다면 처음에는 역할극을 통하여 문제대처행동을 습득하는 과정에서 문제대처 행동능력이 향상될 뿐만 아니라, 또래자원접근활동이 성공적으로 이루어지면서 더욱 더 자아존중감 향상과 동기화 상호지지를 유발시키는 순환적 상승효과를 나타나는 것으로 판단된다.

<표 5-3> 자원접근활동 분석

회기 대상	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
A				1	-1	1	-1	1	-2	2		3		4		4		4		5
B				1		1	-1		-1	1		2		3		4		4		
C				1		1		1		2		3		3		3		4		4
D						1		1		1		4		4		4		4		4
E					-1	1		1		1		1		2				3		3
합계				3	-2	5	-2	4	-3	7		13		16		15		19		16



[그림 5-3] 자원접근활동

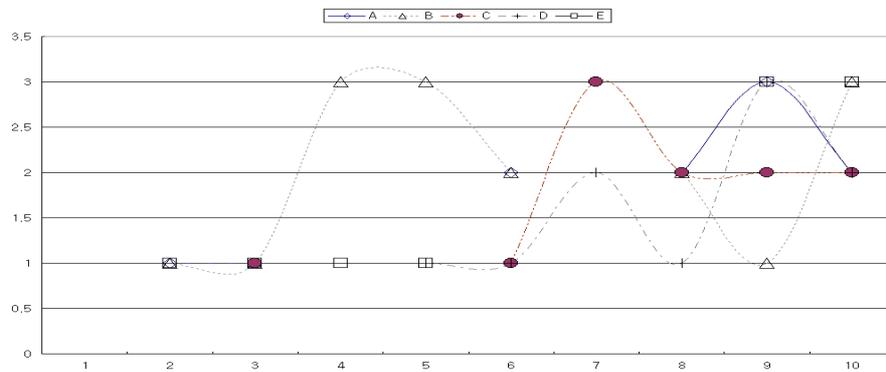
#### 4) 집단성원의 상호지지

##### (1) 정서적 지지

집단과정에서 나타난 성원간의 정서적 지지는 자신감을 갖도록 안심시키기, 동기유발을 위한 격려하기, 문제에 대한 관심을 표현하기, 그리고 상대방의 문제에 대한 공감적 이해를 표현하는 것이다. 다음의 <표 5-4>은 집단과정에서 나타난 정서적 지지의 빈도와 총점(빈도 × 지지정도의 점수: 비지지 적=1점, 매우지지 적=5점)이다.

<표 5-4> 정서적 지지의 내용 분석

		빈도(총점)										
구성원	회기	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	합계
A			1(2)	1(2)			2(5)		2(6)	3(7)	2(7)	11(29)
B			1(1)	1(1)	3(3)	3(5)	2(4)		2(4)	1(2)	3(5)	16(25)
C				1(2)			1(3)	3(5)	2(6)	2(7)	2(6)	11(29)
D						1(2)	1(3)	2(5)	1(3)	3(7)	2(6)	10(26)
E			1(1)	1(1)	1(1)	1(2)			결	3(6)	3(7)	10(17)
합계			3(4)	4(6)	4(4)	5(9)	6(15)	5(10)	7(19)	12(29)	12(31)	58(153)



[그림 5-4] 정서적 지지

위의 집단프로그램 진행과정을 보면, 집단의 초반부에는 정서적 지지의 빈도와 정도도 거의 나타나지 않았으나, 중반에 접어들며 정서적 지지의 빈도가 점차 증가하며,

지지의 정도가 강해지는 경향이 있음을 알 수 있다. 선행연구(양숙미, 2000)에서는 스트레스나 불안과 관련된 부정적 정서를 토로하는 초반부 모임에서 정서적 지지의 빈도와 정도가 가장 많이 표출되고 있는 것으로 보고되고 있다. 그러나 본 연구에서의 결과는 구성원들이 유사한 욕구와 스트레스를 가졌음에도 불구하고 1회기에서는 전혀 정서적 지지가 일어나지 않고 있었다(신영화, 1999). 이러한 이유로는 첫째, 학교 안에서 이루어지는 집단이라 ‘왕따 모임’이라고 낙인화 될 것이라는 점 때문에 우려하여 집단의식에 저항을 보이는 것으로 보여지며, 둘째는 구성원들의 경우 타인에 대해 공감하고 지지해주는 능력이 부족한 것으로 보여진다. 타인에 대한 공감과 지지 능력이 부족한 것이 괴롭힘의 원인인지 피해결과인지는 분명치 않으나 개입에서 다루어져야 할 점으로 보고, 비밀보장의 규칙 등을 재 강조하고, 잘 들어주는 기술의 중요성을 강조하면서 모델링을 보여준 것은 이후의 집단 상호지지의 향상에 도움이 된 것으로 보인다. 또 구성원들의 특성상 상호지지가 쉽게 일어나지 못하는 점을 고려하여 역할극을 하는 과정에서 상호지지가 일어나도록 진행자가 이끌어 주고, 문제대처행동을 습득하여 자원접근을 통하여 문제를 해결되어가는 시점부터 집단에서 다루어진 문제대처행동에 대한 지식들이 자기화 되어지면서 집단의 상호지지 향상에 도움이 된 것으로 해석된다. 또한 집단이 진행됨에 따라 지지의 정도가 강해지는 경향을 알 수 있는데, 이것은 집단과정에서 잘 들어주기, 관심을 표현하는 기술 등을 습득한 것과 구성원들이 심리적 안정감을 찾아가면서 타인에 대한 배려의 여유가 생겨난 것과 연관하여 해석할 수 있다.

## (2) 정보적 지지

집단과정에서 나타난 성원간의 정보적 지지는 문제에 대한 명확한 규정, 문제해결을 위한 정보제공, 성공적인 모범사례의 소개, 그리고 스트레스 관리에 관한 정보제공이다. 집단과정에서 나타난 정보적 지지의 빈도와 총점(빈도 × 지지정도의 점수: 비지지 적=1점, 매우지지 적=5점)은 <표 5-5>와 같다.

정보적 지지의 경우도 <표 5-5>, <그림 5-5>를 보면, 집단의 초반부에는 정보적 지지의 빈도와 정도도 거의 나타나지 않았으나, 중반에 접어들며 정보적 지지의 빈도가 점차 증가하며, 지지의 정도가 강해지는 경향이 있음을 알 수 있다.

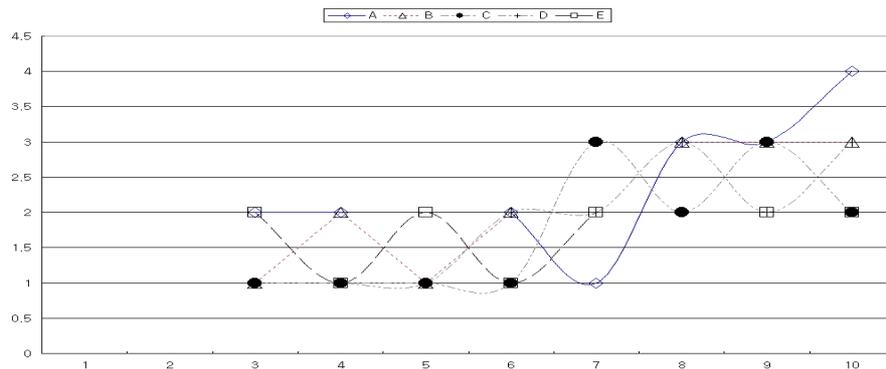
이러한 이유로는 구성원들의 경우 문제에 대한 명확한 규정, 문제해결을 위한 정보제공, 성공적인 모범사례의 소개, 그리고 스트레스 관리에 관한 정보제공 등을 제공할

능력이 부족하기 때문인 것으로 보여 진다. 이러한 점은 본 연구에서 집단괴롭힘 피해학생의 역량강화를 위하여 문제대처행동능력을 향상시키고, 그 전략으로 역할극을 활용하는 방법을 선택한 이유를 지지해주는 근거를 재확인하는 부분이기도 하다.

또 프로그램이 진행됨에 따라 지지의 정도가 강해지는 경향을 알 수 있는데, 집단의 초반부에는 정서적·정보적 지지의 빈도와 정도가 거의 나타나지 않았으나, 프로그램이 진행됨에 따라 중반에 접어들며 정서적 지지의 빈도가 점차 증가하며, 지지의 정도도 강해지는 경향이 있음을 알 수 있다. 이것은 집단과정에서 또래와의 관계를 증진시키는데 필요한 기술들을 교육하고 역할극을 통하여 습득한 기술을 토대로 다른 구성원에게 문제해결을 위한 충고, 대안제시를 하였음을 의미하며, 개입의 효과를 보여주는 것으로 해석된다.

<표 5-5> 정보적 지지의 내용 분석

회기 구성원	빈도(총점)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	합계
A			2(3)	2(4)		2(4)	1(3)	3(7)	3(8)	4(9)	17(38)
B			1(1)	2(3)	1(2)	2(4)		3(5)	3(5)	3(6)	15(26)
C			1(1)	1(2)	1(2)	1(3)	3(6)	2(6)	3(7)	2(7)	14(34)
D				1(2)	1(2)	2(3)	2(5)	3(7)	2(7)	3(8)	14(34)
E			2(1)	1(2)	2(2)	1(2)	2(3)	결석	2(5)	2(6)	12(21)
			6(6)	7(13)	5(8)	8(16)	8(17)	11(25)	13(32)	14(36)	72(153)



[그림 5-5] 정보적 지지

## VI. 결 론

### 1. 결 론

집단괴롭힘 피해학생의 역량강화는 개인적·대인적·자원접근의 차원에서 다차원적으로 개입되었다. 집단구성원은 집단괴롭힘 피해의 공동적인 경험에 기초하여 집단괴롭힘에 대하여 직면하고 괴롭힘을 유효화하는 프로그램을 통하여 학대에 대한 자기비난을 감소시키고 자기에 대한 긍정적인 개념을 개발하였다. 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 집단발달단계 초기에서부터 나타났고, 10회의 집단과정을 통하여 지속적으로 탐색되고 지지되었다. 결론적으로 집단괴롭힘 피해학생을 위한 역량강화 집단프로그램은 구성원의 동기화, 자아존중감, 자원 접근활동, 그리고 집단의 상호지지의 유의미한 향상에 효과적인 개입이라고 할 수 있다.

이와 함께 연구가 갖는 한계와 후속과제는 다음과 같다.

첫째, 연구대상자 선정과 관련된 문제이다. 본 연구에서 괴롭힘 피해 청소년 모두를 포괄하는 프로그램이 되지 못하였다. 괴롭힘 피해자로 분류되는 청소년들 중에서도 심한 지적능력의 결손, 정서적 장애로 인한 정신과적 진단을 받은 구성원등 스스로의 역량이 강화되기 어려운 학생들을 위하여 가족이나 환경차원에 대한 접근의 폭이 커져야 할 것이나 제외되었다는 점이다. 이들 청소년들 특성에 맞는 프로그램 개발이 이루어져야 할 것이다.

둘째, 개인적, 집단적 차원의 역량강화를 구성원들 사이의 상호 언어적인 지지로 국한하였다는 점이다. 이는 집단구성원의 개인적, 집단적 차원의 역량강화에 관한 의식수준과 행동수준을 실제 행동수준의 향상을 자원접근활동에의 인식 경험이나 상호지지를 통한 질적인 분석을 통하여 최대한 서술하고 있지만, 직접적인 행동수준을 척도화 하지 못한 한계가 있다. 앞으로의 과제는 집단적 차원의 역량강화를 행동적 수준에서 이루어진 실제 활동을 측정할 수 있는 척도를 개발하고 실제 활동과정을 측정하기 위한 질적인 연구방법의 정교화가 이루어져야 할 것이다.

## 참 고 문 헌

- 남세진(1997). 역할놀이. 서울대학교출판부.
- 변귀연(2000). 집단따돌림 피해아동을 위한 사례관리 실천전략. 학교사회사업학회지.
- 신영화(1999). 학대받는 아내의 역량강화를 위한 집단사회사업실천의 효과성. 서울대 사회복지학과 박사학위 논문.
- 양숙미(2000). 정신지체 성인자녀의 부모를 위한 역량강화 집단프로그램 개발과 효과. 서울대 사회복지학과 박사학위 논문.
- 이규미·문형춘·홍혜영(1998). 상담사례를 통해서 본 왕따 현상. 서울청소년 상담연구Ⅲ “왕따” 현상에 대한 이해와 상담접근. 서울특별시 청소년 종합상담실.
- 이상균(1999). 학교에서의 또래폭력에 영향을 미치는 요인. 서울대 사회복지학과 박사학위논문.
- 홍기철(2002). 교우관계증진 프로그램이 집단따돌림 예방에 미치는 효과. 대구교육대학교논문집.
- Batsche, G. M. & Knoff, H. M.(1994). Bullies and their victims; Understanding a pervasive problem in the school. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Berman, R, T.(1992). Empowering groups through understanding stages of group development. In J. A. Garland (Ed.) *Group Work Reaching Out: People, Places, and Power*. New York: Haworth.
- Braye, S .& Michael P, S.(1995). *Empowerin gpractice in social work*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Hegar, R, L.(1989). Empowerment based practice with children. *Social Service Review*, 63(3), 372-83.
- Olweus, D. & Alsaker, F. D.(1991). Assessing change in a cohort longitudinal study with hierarchical Data. In D. Magnusson, L. Bergman, G. Rudinger & B. Torestad(Eds.), *Problems and Methods in Longitudinal Research*. New York: Cambridge University Press.
- Olweus, D.(1993). *Bullying at schools: What we know and we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

- Perry, D. G., Williard, J. C., & Perry, L. C.(1990). *Peers' perception of the consequences*, 61, 1310-1325.
- Rigby, K. & Slee, P. T(1993). Victims in school communities, *Journal of the Australian Society of Victimology*, 25-31
- Rigby, K.(1996), *Bullying in schools : And what to do about it*. Jessica Kingsley Publisher, London and Bristol, Pennsylvania.
- Rigby, K., Cox, I., & Black, G.(1997). Cooperativeness and bully/victim problems among Australian schoolchildren. *The Journal of Social Psychology*, 137(3), 357-368
- Schuster, B(1996). Mobbing, bullying, and peer rejection. American Psychological Association 홈페이지를 참고한 것임.
- Sheafor, B. W. et al.(1997). 서울대 사회복지실천연구회 역. 사회복지실천기법과 지침. 서울: 나눔출판.
- Smith, P. K & Sharp, S(1994), *School bullying: Insights and perspectives*, Routledge, London and New York.
- Vorrath, H. H., & Brendtro, L.(1985). *Positive peer culture*(2nd ed). New York: Adline De Gruyter
- Ziegler, S. & Rosenstein-Manner, M.(1991). *Bullying at school: Toronto in an International context (Report No.196)*. Toronto: Toronto Board of Education, Research Services.

## ABSTRACT

### Development of the Group Program on Empowerment for Victim Students of School Bullying and Its Effectiveness

Byeon, Kwi-Yeon\*

The purpose of this dissertation is to develop a group program on empowerment for victim students of school bullying(here in after shall be referred to as “the group program”) and to verify its effectiveness.

In this regard, this dissertation delineates what the contents and strategies of the group program should be, and how effective the group program is, as research tasks

Based upon the research on the literature for the first task, intervention is required to mitigate the negative emotion involving a feeling of helplessness, depression and anxiety, which are typical emotional characteristics and to improve their poor inter-personal skills, which are typical behavioral characteristics shown by victim students. Therefore, this dissertation constructed the group program, which focuses on improving motivation, self-esteem, access to resources and mutual support.

In relation to the second task, I recorded 10 sessions of group process and conducted contents analysis by sub-factor for the empowerment to review whether the group program contributes to the empowerment of the victim students effectively. I choose a sentence as an analysis unit. The contents analysis covers 4 categories except an problem solving technique out of 5 categories of motivation, self-esteem, resource access activity and mutual support defined as a

---

\* Department of Social Welfare of Honam University

product of the empowerment in this dissertation.

The subject of this dissertation were interviewed and selected among the victim students of school bullying referred from OO middle school. I had meetings with a group of victim students 10 times with each meeting lasting one and a half hour once a week.

In conclusion, the group program on the empowerment is an effective intervention for enhancing, to a significant extent, the motivation, self-esteem, resource access activity, and mutual support for victim students suffering from school bullying.

**Key words** : victim students, empowerment, motivation, self-esteem,  
resource access activity, mutual support

투고일 : 4월 28일, 심사일 : 6월 12일, 심사완료일 : 6월 20일

