

I. 서론

1. 연구의 필요성
2. 연구 목적과 가설

I. 서 론

1. 연구의 필요성

최근 들어 공격적 피해자 (aggressive victims)에 대한 관심은 미국과 유럽을 중심으로 증폭되고 있다 (Schwartz, 2000; Perry et al., 1992; Olweus, 1978). 공격적 피해자들은 순종적 피해자(victims only)들처럼 또래 친구들로부터 괴롭힘이나 공격을 당하는 피해자인 점은 동일하지만, 대응양식에 있어서 그들과 상이하다. 순종적 피해자들이 또래 친구의 공격에 대해 수동적이고 위축적으로 반응하는 반면에 공격적 피해자들은 폭력적으로 혹은 즉흥적으로 자신의 화를 표출하는 경향이 있다. 이로 인해 교사나 다른 학생들은 흔히 공격적 피해자를 폭력적인 학생들로 인식하곤 한다. 공격적 피해자는 또래로부터의 피해 경험이 적은 공격자 (aggressor only)와 같이 빈번하게 공격적인 행동을 보임에도 불구하고, 심리적 특성이나 행동의 효과성에서는 피해경험이 적은 공격자와는 구분된다. 즉 피해 경험이 적은 공격자들의 경우, 사회인지능력이 발달되어 있고 정서 혹은 행동이 충분히 통제되어 있는 반면, 공격적 피해자들은 즉흥적이고 정서나 행동 조절이 부족하여 충분한 숙고없이 공격적으로 행동하는 경향이 있다.

공격적 피해자들은 순종적 피해자나 피해경험이 적은 공격자에 비해 또래 관계, 학교 적응, 그리고 정신건강 측면에서 취약한 학생들로 밝혀지고 있다. 최근 연구 (Schwartz, 2000)에 의하면 공격적 피해자는 순종적 피해자나 피해 경험이 적은 공격자보다도 또래들로부터 더 많이 배척당할 뿐만 아니라 학업수행

에 있어서도 더 저조한 것으로 밝혀졌다. 이외에도, 공격적 피해자가 다른 학생들에 비해 더 많이 우울증과 불안에 시달리고 있으며 (Rigby, 1998) 더 심각한 수준의 문제행동을 보이고 있음이 확인되었다 (Kumpulainen et al, 1998). 즉 공격적 피해자들은 학교폭력에 관여되어 있지 않는 학생들 뿐만 아니라 관여되어 있는 어떤 집단보다도 학습, 사회, 심리, 그리고 정신건강 전반적인 영역에 걸쳐 심각하게 취약한 집단이라고 여겨진다 (Haynie et al., 2001).

한국이나 미국뿐만 아니라 세계적으로 학교 폭력 및 왕따 문제는 학교 교육이 당면한 가장 중요한 문제 중 하나로 대두되고 있으며, 그 심각성은 우려의 수준을 넘은 지 오래되었다. 최근 미국 및 유럽 학자들의 연구결과에 따르면, 학교 폭력에 노출된 학생들, 예를 들어 가해자와 피해자들은 성인이 되어도 가정 폭력이나 직장 폭력에 쉽게 노출되었다. 더욱 놀라운 사실은 상당수의 범죄자들 중에는 학교시절 이미 심각한 수준의 폭력에 노출되어 왔다는 점이다(National School Safety Center, 1999). 선진국을 중심으로 활성화되어 있는 학교폭력 예방 및 치유 프로그램을 종합 검토해 보면, 한가지 핵심적인 결론에 도달하게 된다. 즉, 폭력적인 학생은 대인관계 기술이 부족하며, 인간관계에 필요한 기본적인 정서능력 (예를 들면 공감이나 동정심)이 충분히 발달되어 있지 못하고, 그들의 부모나 교사들은 이러한 학생들과 의사소통하는 방법을 잘 모르며 그들을 통제 및 감독하는 데 소홀하다는 것이다 (Olweus, 1993; Walker et al., 1996; Grossman et al., 1997).

이러한 가정에 기반하여, 대부분의 학교폭력 예방 및 치유 프로그램은 학생들에게는 사회적으로 바람직한 행동을 모델링이나 역할놀이를 통해 학습시키고, 그들의 부모나 교사들에게는 이

들 문제 청소년들과 대화하는 방법들에 대해 소개하고 위험 행동을 발견하는 단서들에 대한 이해를 증진시키는데 목적을 두고 있다. 바로 친사회행동 학습 프로그램 (Skillstreaming)이 이러한 전제와 절차에 입각하여 개발된 프로그램을 대표한다고 볼 수 있다 (Goldstein & Glick 1994). 이미 이 프로그램은 미국 뉴욕을 중심으로 비행청소년 및 소년원 시설에 수용되어 있는 청소년을 대상으로 20년이상 실행되어 왔고 프로그램 평가연구를 통해 그 효과성이 검증되어 왔다 (Goldstein et al., 1998).

그럼에도 불구하고, 친사회행동 학습 프로그램을 포함한 대부분의 학교폭력 예방 및 치유 프로그램은 한가지 가능성, 즉, 공격적 피해자들은 또래들에게서 받은 신체적, 언어적 혹은 대인관계(relational) 폭력으로 인해 심리적 상처를 입고 있음을 간과하고 있다. 또한 공격적 피해자들은 누적된 상처로 인해 분노 수준이 상당히 고조되어 있고, 이러한 분노는 다시 즉흥적인 폭력 행동으로 연결되고 있음을 이해하지 못하고 있다. 이러한 특성을 고려할 때 한가지 효과적인 접근은 공격적 피해자 학생들이 경험한 심리적 상처를 치유하는 것이다.

Enright 용서 심리치료 프로그램 (Enright, 2001)은 교육심리, 상담 및 임상심리학 분야에서 널리 사용되었으며 다양한 프로그램 평가 연구를 통해 그 효과성이 입증되었다. 이 프로그램 수혜자들은, 예를 들어 성폭력 피해자 (Freeman & Enright, 1993), 부모로부터 상처받은 대학생 (Al-Mabuk et al., 1995) 그리고 분노수준이 높은 청소년 (Gambaro, 2002)들은 프로그램을 마치고 난 후 분노, 불안, 우울증 수준이 저하되었으며 자존감 및 미래에 대한 희망 수준이 높아졌음을 보고하고 있다. 이러한 맥락 속에서, 본 연구에서 검증될 공격적 피해자를 위한 용서 심리치료 프로그램은 참여자로 하여금 자신에게 잔인하게 굴었던

공격자를 용서하고, 그를 통해 자신의 행동을 되돌아봄으로써, 자신의 피해자로부터 용서를 구하는 과정을 경험하도록 구성될 것이다. 이를 위해, 공격적 피해자는 자신의 공격자와 피해자에 대한 이해를 넓혀가게 되고, 그들에 대한 공감능력을 발달시키며, 또한 왜곡된 사회지각을 바로 잡고, 증폭된 분노를 줄여주는 데 기여할 것이다.

2. 연구목적과 가설

본 연구의 목적은 용서 심리치료 프로그램이 공격적 피해자의 심리적 특성을 바람직한 방향으로 변화시키고 공격성이나 비행행동을 감소시키는데 효과적인지를 평가하는데 있다.

프로그램 참여의 효과로 인해 용서 집단은 다음과 같은 긍정적 변화를 보여줄 것이라고 가정한다. 첫째, 용서 집단의 용서 점수는 친사회 행동이나 무처치 집단의 용서 점수보다 높을 것이다. 둘째, 용서 집단의 분노 점수는 다른 두 집단의 분노 점수보다 더 낮을 것이다. 셋째, 용서 집단의 적대적 귀인 점수는 다른 두 집단의 귀인 점수보다 낮을 것이다. 넷째, 용서 집단의 공감 수준은 다른 두 집단보다 높을 것이다. 다섯째, 용서 집단의 공격성 점수는 다른 두 집단의 점수보다 낮을 것이다. 여섯째, 용서 집단의 비행 점수는 다른 두 집단의 점수보다 낮을 것이다.

II. 이론적 배경

1. 공격적 피해자 정의
2. 심리적 및 행동적 특성
3. 공격적 피해자의 부적응 및 문제행동
4. 학교 폭력 가해자와 피해자를 위한 프로그램
5. 용서 심리과정 모형
6. 학교 폭력과 용서 심리치료의 관련성

II. 이론적 배경

1. 공격적 피해자 정의

학교 폭력의 피해자는 한 사람 혹은 그 이상의 또래 친구들에게 지속적으로 위협적인 행동으로 피해를 받는 학생으로 정의할 수 있다 (Olweus, 1993). 최근 연구들은 또래 피해자의 세부 집단에 대해 강조하고 있는데, 특히 모든 피해학생들이 유사하게 행동하는 것은 아니라는 것이다. 즉 어떤 피해학생들은 또래들로부터 받은 공격행동에 대해 아무런 저항도 하지 못하는 반면에 몇몇 학생들은 더 폭력적이고 공격적으로 대응한다는 점이다.

Olweus(1978)는 최초로 또래 청소년 연구에서 학교 폭력의 피해자들은 두가지 하위집단으로 구분될 수 있다고 주장하였는데, 즉 “수동적 피해자”와 “공격적 피해자”가 그것이다. 그는 수동적 피해자를 불안해하고, 비안정정적이며, 공격을 당할 만한 짓을 하지 않는 것처럼 보이며, 또래로부터의 공격에 대해 자신을 보호하지 못하는 일군의 피해자로 정의했다. 반면에 공격적 피해자는 다혈질이며 끊임없이 움직이고 다른 사람을 짜증나게 하거나 놀림으로써 긴장감을 유발하고 공격을 받을 때 되받아 싸우거나 싸우려고 시도하는 일군의 피해자로 정의를 내렸다.

2. 심리적 및 행동적 특성

공격적 피해자에 대한 보다 나은 이해를 위해 그들이 보이

는 공격적인 행동의 성격을 명료화할 필요가 있다. 피해경험이 있는 학생들이 동질적이지 않듯, 공격적 행동에 가담하는 청소년들 역시 동질적인 집단이 아니다. 예를 들어 몇몇 청소년들은 다른 사람의 공격 행동에 대응하기 위해서 공격적으로 반응하는 반면에 다른 공격적인 청소년들은 그러한 선행 자극이 없음에도 불구하고 일부러 공격적으로 행동하기도 한다. 몇몇 학자들은 이들을 구분하여 전자는 반응적 공격자 (reactive aggressors)로 후자는 의도적 공격자 (proactive aggressors)라고 부른다. 이러한 구분에 의하면, 공격적 피해자는 반응적 공격자로서 다른사람으로부터 받는 위협에 대응하여 보복할 목적을 가지고 공격적으로 행동한다고 볼 수 있다 (Schwartz, Dodge, Pettit, & Bates, 1997). 그들의 공격성은 계산된 것이 아니며 단지 정서적 반응이라고 볼 수 있다 (Pellegrini, 1998).

통제되지 못한 분노로 인해 촉발되는 즉흥적 공격성은 공격적 피해자의 주요한 특성이다. 공격적 피해자가 보이는 이러한 특성은 유치원 연령부터 두드러지기 시작한다. 최근 연구자 논문 (Park et al., 2002)에 의하면 공격적 피해자는 다른 부적응 학생들과 동일하게 유치원 시절부터 기질적으로 즉흥적이고 산만하며 화를 쉽게 내는 성향이 있었다. 또한 다른 부적응 학생들에 비해, 공격적 피해자는 유치원 시절부터 특히 사회지각 능력 (perceptive)이 현저하게 저하되어 있음이 밝혀졌다. 즉 공격적 피해자는 다른 사람의 마음이나 감정을 읽고 적절하게 대응하는 능력 (예를 들어 정서인식 및 표현)이 공격 경험이 적은 피해자 혹은 피해 경험이 적은 공격자보다 현격히 저조한 것으로 밝혀졌다.

Schwartz와 그의 동료(1997)들도 유사한 가설을 내세웠는데, 즉 공격적 피해자들은 다른 사람들을 짜증나게 하는 성향을

가지고 있기 때문에 또래로부터 공격을 받게 된다고 주장하였다. Perry와 그의 동료(1992)들도 공격적 피해자를 정서적으로 통제가 잘 안되는 청소년들이라는 견해를 제시하였다. 그들의 가정에 의하면, 이러한 청소년들은 아마 또래와의 갈등을 경험하는 동안 자신의 감정이나 행동을 통제하는데 어려움을 경험할 뿐 만 아니라 쉽게 흥분하고 상대적으로 우호적인 또래 집단의 상호작용도 공격적으로 대응하는 경향이 있다. 그들은 분노감정이나 정서적 고통 그리고 좌절감 등을 잘 통제하지 못하는 사이에 또래와의 갈등을 성공적으로 해결하지 못한다.

또래로부터 피해를 받으면서 동시에 즉흥적으로 공격적인 행동을 보이는 청소년들은 적대적인 귀인양식을 보이는 경향이 있다. Schwartz와 그의 동료들(1997)은 빈번한 피해행동을 경험한 아동은 사회인지적 구조에 영향을 받아서 어떤 행동에 대해서도 자신을 위협하는 행동으로 생각하는 경향이 많다고 주장한다. 공격적 피해자들도 그동안 축적된 적대적인 지각양식에 의해 야기되는 분노감정 때문에 공격적으로 반응하는 경향이 있다.

즉흥적인 공격성으로 연결되는 적대적인 귀인양식은 또래로부터의 배척을 초래하게 된다. Crick과 Dodge (1994)는 공격적이고 또래로부터 배척받았던 청소년들이 또래로부터 배척받지 않는 청소년들보다 또래들의 공격적 행동의 단서를 더 많이 지각함을 밝혀냈다. 더욱이, 의도가 중립적이고 애매한 상황에서도 이들은 적대적이고 공격적인 의도로 해석하며 따라서 미성숙한 방식으로 그리고 감정적으로, 흔히 즉흥적이고 보복적인 방식으로 공격하는 경향이 강하다. 공격적 피해자들이 다른 사람의 자극적인 행동에 대해 공격적으로 대응하기 때문에 그들의 공격성은 적대적인 귀인의 결과로서 “대응적”일 수 있다. Pellegrini (1998)은 공격적 피해자들은 공격성을 목적으로가 아니라 대응

적으로 사용한다고 주장한다. 따라서 이런 청소년들은 자신을 둘러싼 세상을 적대적인 곳으로 지각하고 자신의 통제를 잃은 채 공격적으로 “폭발한다.”

3. 공격적 피해자의 부적응 및 문제행동

1) 교우 및 교사와의 관계

또래들은 공격적 피해자를 매우 싫어한다. Graham과 Jovonen (1998)은 공격자와 피해자들 모두 비교 집단 아이들보다 더 많이 배척당하고 그 정도에 있어서는 비슷하다고 한다. 하지만, 특히 또래들에게 미움을 받는 집단이 있는데, 그들은 공격적 피해자이다. 이와 유사하게, Schwartz (2000)는 공격적 피해자의 사회적 배척 점수가 공격경험이 적은 피해자와 피해경험이 적은 공격자 학생들에 비해 더 높았음을 밝혀냈다. 위에서 살펴본 바와 같이, 공격적 피해자는 피해경험이 없는 공격자 혹은 공격경험이 없는 피해자보다 또래 관계에서 더 많은 어려움을 경험하고 있다.

공격적 피해자는 왜 또래로부터 더 많이 배척을 받을까? 이에 대한 부분적인 대답을 보여준 연구는 Hess와 Atkins (1998)이다. 연구결과에 의하면, 공격경험과 피해경험이 동시에 많은 청소년들은 가장 많이 또래로부터 배척을 받는데, 또래들은 그들을 산만하고 협동심이 없으며 학급의 지도자 자격이 없다고 지각하였다.

공격적 피해자가 경험하고 있는 또래 관계에서의 어려움은 다른 관계, 예를 들면 부모와의 관계나 교사와의 관계로까지 확

장된다. 현재까지 이러한 사실을 입증해 줄 검증된 연구결과는 없다. 다만 공격적 피해자에 대한 관찰 연구에 의하면 교사들은 일관성있게 공격적 피해자를 가장 통제하기 힘들고 가장 적응하지 못하는 아이들로 지각한다 (Hess & Atkins, 1998; Kumpulainen et al., 1998).

2) 학업 성취와 학교 적응

학교 폭력과 관련있는 다른 집단들과 비교해 볼 때, 공격적 피해자가 학교에서 더 심각한 부적응을 보인다는 사실은 그다지 놀랍지 않다. Schwartz (2000)는 학교 폭력의 공격자와 피해자 집단의 학문적 성취를 조사했다. 그들의 연구 결과에 의하면, 공격적 피해자들은 전체적인 학업 성취능력이 다른 학생들에 비해 저조한 것으로 밝혀졌다. 유사하게, Haynie와 그의 동료들(2000)도 학교 폭력의 공격자와 피해자 집단들의 학교생활에 대해 평가하였다. 공격적 피해자들은 학교 애착과 적응수준을 측정하는 검사도구에서 모두 가장 저조한 점수를 보였다.

3) 문제행동

공격적 피해자는 일반 학생뿐만 아니라 공격행동 경험이 적은 피해자보다도 더 심각한 내재화 문제행동을 가지고 있다. 예를 들면, Austin과 Joseph (1996)은 공격적 피해자들이 다른 학생들보다 우울증 점수가 더 높았음을 밝혀냈다. 이와 일관되게, Rigby (1998)은 공격적 피해자가 또래에 비해 더 많이 우울증과, 불안, 낮은 자존감, 때때로는 신체적 고통 등을 호소하는 연구결과를 보여주었다. 또한 Schwartz (2000)도 공격적 피해자들이 심리적 고통에 시달린다는 사실을 밝혔다. 그의 연구결과에 의하

면, 공격적 피해자는 우울증과 분노 감정이 유의미하게 높았음을 알 수 있다. .

내재화 문제행동 외에도 공격적 피해자들은 외재화 문제행동과 ADHD와 같은 문제행동을 보이는 경향이 있으며, 행동 통제 능력이 결여되었음을 알 수 있다. Kumpulainen과 그의 동료 (1998)들은 다른 학생들뿐만 아니라 공격경험이 적은 피해자 혹은 피해경험이 적은 공격자보다, 공격적 피해자가 문제행동 점수가 가장 높았음을 발견하였다. Haynie와 그의 동료들은 자신의 연구결과를 종합하면서 공격행동과 피해행동을 동시에 보이는 학생들은 가장 심각하게 부적응적인 심리적 행동 특성을 보인다고 결론내렸다. Schwartz (2000) 역시 공격적 피해자의 심리적 적응에 관한 행동 양식을 조사했는데, 그의 연구 결과에 의하면, 공격적 피해자는 다동 및 충동 행동 뿐만 아니라 정서적 고통이나 조절능력 결여가 가장 심각했다.

모든 연구결과들을 종합해 볼 때, 공격적 피해자들은 다른 피해자, 공격자 혹은 보통 학생들에 비해 더 심각한 내재화 및 외재화 문제행동을 보인다는 사실을 알 수 있다. 즉 공격적 피해자들은 다른 어떤 학생들보다도 더 많이 불안해하고, 더 우울해 하며, 더 낮은 자존감에 시달린다. 동시에 다동행동과 부주의함, 그리고 반사회적 행동 등을 더 자주 그리고 더 심하게 보였다.

4. 학교 폭력 가해자와 피해자를 위한 프로그램

학교 폭력은 한국 뿐만 아니라 미국에서도 광범위하게 그리고 심각하게 일어나는 청소년 문제 중의 하나이다. 보통 초등학교 학급에서 평균적으로 두명 내지 세명 정도의 학생이 매일 학

교 폭력 때문에 떨고 있으며, 이들 중 몇몇 학생들은 또래 친구들로부터의 폭력 때문에 학교 식당이나 화장실, 혹은 복도 등에 가는 것을 꺼려한다 (Garrity 등, 1997). 매일 160,000 명의 학생들이 폭력에 대한 공포 때문에 학교에 가지 않는다 (Lee, 1993). 대략 100,000 명의 미국 학생들은 매일 친구들을 위협할 목적으로 총을 가지고 학교에 가기도 한다 (Lee, 1993). 미국의 초등학교 4학년부터 8학년까지의 학생 중 15%는 폭력 때문에 심각한 심리적 고통에 시달린다고 보고한다 (Hoover와 Oliver, 1996). 학교 폭력의 가해자는 이후에 범죄자로 클 가능성이 특히 높다. 예를 들어 학교 다닐 때 폭력 가해자였던 학생들이 어른이 되어 범죄자가 될 확률이 그렇지 않은 학생들에 비해 4배 더 많다는 사실도 발견되었다 (Olweus, 1993). 이러한 심각에 비추어 볼 때 이제까지 개발된 학교 폭력 프로그램은 그 수적으로 부족할 뿐만 아니라 그 내용에서도 만족스럽지 못함을 알 수 있다.

학교 중심의 학교 폭력 예방 프로그램의 목적은 안심하고 다닐 수 있는 학교를 만들자는 것이다. 학교 폭력을 예방하고 학교를 안전한 곳으로 만들고자 하는 Olweus의 학교폭력 캠페인 (Anti-Bullying Information Campaign)은 폭력행동을 엄격하게 감시하고 강하게 제재하는 것을 중심 내용으로 하고 있다. 이 프로그램은 일반적으로 학교 교장, 교사, 및 교직원의 협조를 절대적인 성공 열쇠로 간주한다 (Batsche 와 Knoff, 1994). 이러한 접근은 학교 폭력의 가해자와 피해자에 대한 학교수준의 정책과 규정 발달 역시 가장 근본적인 요소로 여긴다.

학교 정책 중심의 학교 폭력근절을 위한 캠페인이 성공을 거두기 위해서는 교사의 적극적인 개입, 긍정적인 관심과 애정 뿐만 아니라 어느 정도의 폭력행동이 수용되는지 혹은 그 이상의 폭력행동은 어떤 식으로 제재를 받게 되는지에 대해서 학생

들이 확실히 이해하는 것이 중요하다. 이 프로그램은 성인들의 의식 및 개입을 필요 조건으로 하는데, 그러한 개입은 다양한 학교, 학급, 그리고 개인적 수준에서 이루어진다. 학교 수준에서는 학교 폭력에 관한 설문조사, 정기적인 학부모회의, 쉬는 시간과 점심시간 어른 자원봉사자의 감시, 그리고 학부모와 교사와의 대화시간 등이 이루어진다. 학급 수준에서는 폭력을 방지하는 학급 규칙들 그리고 학급 회의 등이 마련된다. 개인수준에서는 폭력 가해자와 피해자사이의 진지한 대화 그리고 폭력 가담 학생의 부모와 학생 만남 등의 시간을 갖는다. Olweus(1993)의 연구결과에 의하면, 이 학교 폭력 근절 캠페인이 실시되는 동안 학교 폭력 가해자와 피해자사이의 갈등이 현저하게 줄어들었고 학급 분위기가 긍정적으로 변화되었다.

학교 수준의 프로그램만으로는 학교 폭력 문제를 해결하기 어렵다. 학교 폭력에 개입되어 있는 청소년들은 가정에서 폭력적이거나 강압적인 행동이 지속적으로 수용되고 오히려 강화되기도 하며 가정에서 바람직한 방식으로 갈등을 해결하는 방법에 대해 배워본 적이 없을 수 있다 (Snyder와 Patterson, 1995). 이러한 문제의식에 바탕으로 두고, FAST Track은 폭력에 취약한 학생들을 위해서 부모 교육을 가장 중요한 회복요인으로 간주하는 가정-학교 통합 프로그램이다. 폭력에 취약한 학생의 부모들은 프로그램 운영자로부터 이 주일에 한번씩 방문해서 아동발달과 아동행동 통제에 관한 내용을 배울 뿐만 아니라 개인적인 대처방식과 자기 보호 방법 등을 학습한다. 폭력에 취약한 학생들은 집단 상담 형태의 모임에서 친사회 기술이나 분노 조절과 같은 격주 프로그램에 참여하게 된다. 프로그램에 참여하는 학생들은 일주일에 세 번씩 학업 지도도 받게 된다.

다양한 프로그램들을 통해 어린 학생들이 친사회 행동 기술

을 통해 갈등을 해소할 수 있도록 배우게 된다 (Fried와 Fried, 1996). 친사회 행동을 학습하고 분노를 조절할 수 있도록 학습시키는 것은 폭력 가해자 학생들 혹은 그런 행동 경향성을 보이는 어린 학생들에게 도움이 될 것이다 (Walker 등, 1996). Lochman 등이 주장하는 바와 같이, 분노 조절과 대인관계에서 벌어지는 갈등을 해결하는 방법을 직접적으로 가르치는 것은 학교 폭력 행동을 줄이는데 기여할 것이다.

이러한 목표에 보다 충실한 프로그램은 Second-Step이다. 이 S-S 프로그램은 사회-정서적 능력이나 친사회적 태도와 같은 개인적인 자원능력을 발달시키는데 목표를 두고 있다. Second-Step는 초등학생부터 중등학생에게 공감, 자기조절, 그리고 분노 통제 등을 포함한 교육과정을 가르친다. 다른 프로그램과 비교해 볼 때 Second-Step은 반사회적 혹은 폭력적 행동에 대한 저항을 더 직접적으로 강조하는 특징을 가지고 있다.

학교 폭력을 예방하기 위한 또 다른 프로그램 중 하나인 STEP (School Transitional Environment Project, Feiner & Adan, 1988; Feiner et al., 1993)은 중등학교에서 고등학교로 전이하는 시기 동안 생길 수 있는 부정적인 영향을 감소하는데 그 목적이 있다. 가정과 학교사이의 연대강화와 학업 및 사회적 능력 향상 등이 이 프로그램의 핵심 내용이다. 이 프로그램을 통해 학생들은 자존감을 회복되었고 학교 출석율이나 학업성취 수준도 향상되었음이 보고 되었다 (Feiner와 Adan, 1988).

일반적으로 말해서, 행동수정은 청소년 폭력에 대응하는 가장 대표적인 방법 중의 하나이다. 이러한 접근을 따르고 있는 ART (Aggression Replacement Training)은 폭력적인 청소년들 특히 비행청소년들의 공격행동을 감소시키기 위해서 고안된 프로그램이다. 이 프로그램은 소년원이나 교도소에 수감된 청소년

들을 대상으로 그들이 보이는 폭력행동이나 적대감을 완화시키는 처치 프로그램이다. ART의 기본적인 가정은 공격적인 청소년들은 불우한 환경에 처해있으며, 이러한 환경 때문에 친사회적 행동을 배울 기회가 없으며 폭력적인 행동이 강화되었다는 것이다. ART 프로그램은 친사회 행동, 분노 조절, 그리고 도덕 교육 등 세가지 중심 요소로 구성되어 있다. 친사회 행동은 구체적으로 세분화된 단계로 구성되어 있으며 모델링과 역할극 그리고 수행에 대한 평가 등의 과정을 거쳐 학습된다. 참여자들은 이완법, 안정법 그리고 다른 자기 통제 방법들을 통해 분노 조절 등을 훈련받게 된다. 도덕 교육은 도덕 추론 능력의 발달을 포함한다. 여러 가지 평가 연구에 의하면 ART 프로그램은 교정시설에 수감된 청소년들의 공격행동을 감소시키는데 효과적이며 특히 범죄 재발율이 유의미하게 감소되었음이 밝혀졌다 (Goldstein, Glick & Gibbs, 1998).

앞서 검토된 모든 프로그램들은 어느 정도 공격적인 행동을 감소시키고 사회-정서적 능력을 발달시키는데 효과적임이 밝혀졌다. 이 모든 프로그램들은 기본적으로 몇가지 가정을 공유하고 있다. 첫째, 청소년들이 보이는 문제행동은 적절한 사회적 행동을 제대로 배울 기회가 없었거나 대인관계에 필요한 적절한 사회-정서적 능력이 발달되지 못한 것과 관련있다. 둘째, 문제행동을 보이는 학생들의 부모들은 학생들이 가지고 있는 어려움에 대한 이해가 부족하며 자녀들과 상호작용하는 방법을 잘 알지 못한다. 이러한 가정에서 볼 때, 가장 바람직한 방법은 폭력행동에 취약한 청소년들에게는 사회적으로 바람직한 행동을 가르치고 연습시키며 그들의 부모와 교사에게는 적절한 방식으로 어려움을 겪고 있는 청소년들 이해하고 대처하는 것이다.

앞서 검토된 모든 학교 폭력 예방 및 치유 프로그램들은 강

점 뿐만 아니라 단점도 포함하고 있지만 특히 공격성 대처 훈련의 친사회 행동 프로그램은 학교 폭력을 대처하는 데 가장 적합한 프로그램 중 하나이다. 친사회 행동 프로그램은 공격성 감소를 직접적인 목표로 삼고 있으며 다양한 대상, 예를 들면 수감되어 있거나 혹은 최근에 퇴소한 청소년들을 대상으로 한 연구에서 프로그램의 효과가 유의미함이 발견되었다. 마지막으로 이 프로그램에서 주로 사용되는 기법이나 절차는 이미 학교나 임상 현장에서 보편적이다.

하지만, 친사회 행동 프로그램을 포함한 모든 프로그램들이 간과하고 있는 중요한 한가지 사실은 학교 폭력의 가해자 역시 또래들로 부터의 공격행동 때문에 생긴 심리적 상처가 적지 않다는 것이며, 이러한 경험으로 인해 또래들에 대해 오랫동안 누적된 적대감을 갖고 있고 이러한 적대감은 또한 악의적인 행동을 유발하는 기제로 작용한다는 점이다. 이러한 악순환과 심리적 특성을 고려하지 않은 채, 단순히 바람직한 사회적 기술이나 사회-정서적 능력만을 발달시킨다고 해서 대인관계 갈등이 해소되는 않을 것이다. 그러므로 학교 폭력에 개입되어 있는 학생들을 돕는데 있어서 친사회 행동을 획득하는 것과 심리적 상처를 치유하는 것 중에서 어느 것이 더 효과적인지를 비교하는 것은 중요한 연구 주제가 될 수 있다.

5. 용서 심리과정 모형

용서는 개입되어있는 모든 사람들에게 가장 바람직한 결과를 이룰 수 있으면서 대인관계 갈등을 성공적으로 해결하는 가장 효과적인 방법 중의 하나이다. 용서과정을 성공적으로 경험한 사람들은 부정적인 인간관계를 회복하고 자신에게 잘못을 저지

른 사람조차 인류 공동체의 한 구성원으로서 고려하고자 노력한다. Enright (1998, 2001)는 용서를 다음과 같이 정의하고 있다.

우리가 누군가로부터 부당하게 대우를 받아 심리적 상처를 입게 되었을 때, 잘못을 저지른 사람에게 적대심을 갖는 것은 당연하다. 하지만 이러한 적대심을 극복하고 오히려 그 사람에게 동정심과 자비, 그리고 사랑을 베풀려고 노력하는 것이 바로 용서이다. 잘못을 저지른 사람이 그럴 만한 자격이 없어도 우리는 용서할 수 있다.

용서과정은 Enright와 그의 연구팀에 의해 개발되었고 네 수준과 20단계로 구성되어 있다. 네 수준은 개방 (Uncovering), 결심 (Decision), 활동 (Work), 그리고 심화 (Deepening)로 이루어진다. 각 수준과 수준내의 하위 단계들을 살펴보면 다음과 같다.

개방 수준에서는 개인들은 자신이 경험한 상처를 드러내야 한다 (1단계). 이러한 상처를 드러냄으로써 자신이 경험하고 있는 분노 (2단계)나 부끄러움 혹은 죄의식 (3단계) 등을 의식할 수 있다. 떨쳐 버릴 수 없는 상처 그리고 상처로 인한 부정적인 감정들은 사람들의 에너지를 소진시킨다 (4단계). 에너지가 소진됨에도 불구하고 사람들은 자신이 받은 상처를 반복적으로 다시 생각해 보고 (5단계) 그리고 자신과 다른 사람들을 비교하게 된다 (6단계). 더욱이 얼마나 자신이 깊이 상처를 받았는지 (7단계) 그리고 그 일이 얼마나 부당한지 (8단계)에 대해 이해하게 된다.

결심수준에서는 이러한 고통 때문에 혹은 이러한 고통에도 불구하고 자신에게 상처를 준 사람을 용서하기로 결심하게 된다. 이러한 결심을 일련의 과정을 거쳐서 유도된다. 첫 번째, 자신이 받은 상처를 해결하는데 사용했던 이전 방법들이 얼마나 효과적인 평가해보고 이러한 방법들이 자신의 상처와 고통을 줄여주는

데 기여하지 못한다는 인식에 이르게 된다 (9단계). 다음, 개인들은 용서를 이러한 어려움을 해결하는 또 다른 선택으로 고려할 수 있게 된다 (10단계). 마지막으로 잘못을 저지른 그 사람을 용서하기로 결심하게 된다 (11단계).

활동수준에서는 잘못된 사람들의 입장이나 생각 등을 고려해 보려고 노력한다 (12단계). 잘못된 사람이 상황 때문에 잘못을 저지를 수밖에 없었음을 이해하고 이러한 이해를 통해 잘못을 저지른 사람에 대한 동정심과 공감능력을 갖게 된다 (13단계). 더 나아가서, 고통을 받은 사람은 이러한 고통이 악순환되지 않도록, 예를 들면 다른 사람에게 그 고통을 떠넘기지 않도록 감내하려는 노력도 보이게 된다 (14단계). 이 시점에서 비로소 상처받은 사람은 자신에게 잘못을 저지른 사람과의 관계를 새로운 관점에서 보려고 노력한다. 단순히 과거에 가지고 있는 나쁜 감정들을 없애는 정도가 아니라 자신에게 잘못을 저질렀던 사람에게 친절이나 관대함 혹은 사랑을 베풀어주려고 노력하는 과정이다 (15단계).

심화수준에서는 경험한 상처와 고통을 자신의 삶 속에서 새롭게 이해하려고 노력한다 (16단계). 자신의 삶을 되돌아 보면서 자신도 누군가에게 저질렀을지도 모르는 잘못들을 떠올려 본다 (17단계). 모든 인간은 잘못을 저지를 수 있다는 한계를 인식하고 따라서 누군가의 도움이나 지원을 받아야함을 받아들인다 (18단계). 이러한 경험을 통해 사람들은 삶의 새로운 목표를 갖게 되고 (19단계) 그동안 짊어지고 살아왔던 해 묵은 감정이나 집착적인 생각들을 풀어버리게 된다 (20단계).

Enright 용서심리과정 모형은 교육심리, 상담 및 임상 심리에서 널리 사용되는 심리치료 모형이다. 이전 연구들에 의하면 이 모형에 근거하여 개발된 심리치료 프로그램들이 다양한 수혜

자들, 예를 들어 성폭력 피해자 (Freeman & Enright, 1993), 부모로부터 상처받은 대학생 (Al-Mabuk et al., 1995) 그리고 분노 수준이 높은 청소년 (Gambaro, 2002)들은 프로그램을 마치고 난 후 분노, 불안과 우울증 수준이 저하되었으며 자존감 및 미래에 대한 희망 수준이 높아졌음을 보고하고 있다.

6. 학교 폭력과 용서 심리치료의 관련성

용서심리치료의 핵심은 대인관계 갈등으로 인해 생긴 정서적 상처를 치유하는 것이다. 용서과정을 통해 상처받은 사람은 분노나 적대심을 극복하고 자신에게 잘못된 사람에게 긍정적인 태도를 발달시켜 갈 것이다. 공격적 피해자는 부당한 상처를 어떻게 극복할지 그리고 어떻게 분노나 적대적인 감정을 해소하고 또래 관계를 회복하는지에 대해 배워야만 한다. 공격적 피해자 역시 학교 폭력의 피해자로서 자신을 괴롭혔던 사람을 용서하는 과정에서 자신들이 당한 고통에 대해 생각해 보고 잘못을 저지른 사람을 이해하는 경험을 갖게 될 것이다. 이러한 용서와 그에 수반되는 일련의 경험들을 통해, 공격적 피해자들이 가지고 있는 적대적인 귀인양식을 긍정적인 귀인양식으로 변화될 것이며, 자신의 공격자에 대한 공감능력을 발달시킬 뿐만 아니라 또래로부터 받은 공격행동에 대해 즉흥적이고 반사적으로 대응할 가능성도 줄여줄 것이다.

더욱이, 공격적 피해자들은 자신에게 괴롭힘을 주었던 사람을 용서해 봄으로써, 자신이 고통을 주었던 피해자로부터도 용서를 구하고 싶어할 것이다. 공격적 피해자가 자신의 피해자들이 당한 고통에 대해 생각해 보고 죄의식을 경험함으로써 공격적인 행동이 상당히 감소할 수 있을 것이다. 즉 공격적 피해자는 자신

이 피해자로서 그리고 용서를 해주는 사람의 입장이 되어봄으로써, 자신이 괴롭혔던 피해자를 위한 공감을 발달시켜 궁극적으로는 또래 괴롭힘 행동을 줄여갈 것이다.

용서심리과정 모형은 다른 학교 폭력 프로그램이 제공할 수 없는 이익을 줄 수 있다. 첫 번째, 학교의 규칙이나 규정에 의해서 학생들의 갈등이나 폭력을 억제한다면, 폭력을 경험한 학생들의 분노나 적대심을 해소하지는 못할 것이다. 이러한 부정적인 정서는 드러나지 않는 방식으로 다시 표출될 수 있는 가능성이 매우 높다. 하지만 자신을 괴롭혔던 공격자나 자신이 괴롭힌 피해자를 이해하고 그들을 공감이나 동정심을 가지고 바라보도록 배운다면 공격적 피해자가 가진 심리적 상처는 건강하고 바람직한 방식으로 치유될 수 있을 것이다. 덧붙여, 용서 경험은 공격적 피해자의 회복능력을 향상시켜 줄 수 있을 것이다. 다른 사람을 용서하는 능력 혹은 다른 사람으로부터 용서를 구하는 능력은 대인관계의 갈등을 해소하는 데 강력한 처방이 될 수 있다. 광범위한 관점에서 볼 때, 용서를 통한 회복능력은 학교환경을 건강하게 하는데 영향을 줄 수 있을 것이다.

III. 연구방법

1. 연구대상 및 피험자 선정
2. 사전검사 및 사후검사
3. 프로그램 구성 및 실시
4. 분석방법

III. 연구방법

본 연구는 Enright의 용서 심리과정 모형을 바탕으로 박종효와 Enright가 함께 개발한 공격적 피해자를 위한 용서 심리치료 프로그램의 효과성을 검증하기 위하여 고안되었다 (부록 III 참조). 이러한 목적을 달성하기 위하여 다음과 같은 연구방법을 활용하였다. 소년원에 수감되어 있는 여자 청소년들을 대상으로 자기보고, 또래 평가, 그리고 교사 평가용 선별검사를 이용하여 공격적 피해자를 선별하였다. 선별된 청소년들은 무작위로 용서 심리치료 집단, 친사회 행동 프로그램 집단, 그리고 무처치 집단에 할당되었다. 용서 집단과 친사회 집단에 속한 청소년들은 12주동안 프로그램에 참여했으며 통제 집단은 별도의 프로그램에 참여하지는 않았다. 또한 프로그램의 효과성을 검증하기 위해 세 집단 청소년들은 프로그램 실시 이전 그리고 이후에 공격적 피해자의 용서, 분노, 적대적 귀인, 공감, 공격성과 비행에 재는 심리 검사도구에 응답하였다. 이를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다.

1. 연구대상 및 피험자 선정

본 연구는 비행으로 인해 소년원 시설에 머물고 있는 여자 청소년을 대상으로 이루어졌다. 그동안 수행된 대다수의 연구들은 남자 청소년들을 대상으로 하고 있으며, 여자 청소년에 관한 또래 공격행동과 피해행동 연구는 극히 소수에 불과하다. 하지만 최근 들어 여자 청소년들이 경험하는 학교폭력의 정도가 남자 청소년들의 폭력경험 못지 않게 심각한 수준에 이른 것으로 알려지고 있다.

연구대상은 A 소년원 (경기도 소재)에 수감되어 있는 30명의 여자 청소년들이다. 이들의 평균 연령은 16.9세 ($SD=1.83$)이다. 집단별로 살펴보면, 용서 프로그램에 참여한 학생들의 평균 연령은 17.9세 ($SD=1.52$)이며 친사회행동 프로그램에 참여한 학생의 평균연령은 16.5세 ($SD=1.72$)이고 통제집단의 평균연령은 16.3세 ($SD=1.95$)였다. 하지만 이 세 집단 평균연령의 차이는 통계적으로 유의하지 않았다.

공격적 피해자는 또래로부터 공격받을 뿐만 아니라 자신도 또래를 공격하는 청소년들로 정의된다. 즉, 이를 위해 본 연구에서는 공격적 피해자를 선정하기 위해 또래들의 지명, 자기보고, 그리고 교사 보고 방식을 모두 포함하였다 (부록 I 참조). 또래 공격과 피해에 관한 한, 한 명의 보고자가 제공하는 정보는 왜곡되기 쉬운 특성을 가지고 있기 때문에, 세 가지 정보를 종합적으로 반영하여 선정하는 것이 바람직한 것으로 여겨지고 있다. 조작적으로 정의하면, 가해와 피해 점수가 자신이 속한 학급 평균보다 점수가 높은 청소년들이 공격적 피해자로 분류되었다. 또한 선정된 청소년들 중에서 프로그램이 종료되기 전에 학교를 떠날 대상자들은 제외하였다.

2. 사전검사 및 사후검사

사전검사를 위해 모든 연구 참여자들은 자기보고식 용서, 공감, 분노, 적대적 귀인, 공격성과 비행을 작성했다. 학급 친구들은 선별검사의 일환으로 각 참여학생의 교우관계, 특히 공격행동 및 피해행동의 정도를 평가했다. 12주의 프로그램이 종료된 후, 사전검사와 동일한 검사도구를 실시하여 용서, 공감, 분노, 적대적 귀인, 공격성과 비행을 평가하고 이를 프로그램 효과성의

지표로 삼았다 (부록 II 참조).

3. 프로그램 구성 및 실시

공격적 피해자로 확인된 청소년들은 무작위 방식으로 용서 심리치료 집단, 친사회 행동 학습 프로그램 집단, 그리고 통제 집단 중 한 집단에 포함되었다.

용서와 친사회 행동 프로그램은 집단상담 형태로 이루어졌다. 소집단 방식의 프로그램 운영은 참여자들로 하여금 집단 리더뿐만 아니라 다른 집단 구성원의 학습과정을 간접적으로 관찰함으로써 친사회 행동을 배울 수 있게 되고 우호적인 환경 속에서 분노나 적개심을 해소하는데 도움이 된다고 알려져 있다.

용서 심리치료 집단과 친사회 행동학습 집단에 할당된 청소년들은 12주 동안 주 1회 한 시간씩 만났으며 소집단 상담 방식을 취하였다. 무처치 집단은 프로그램 실시 동안은 만나지 않았으며, 프로그램 수혜 집단의 사전과 사후 검사 시기에만 모여서 동일한 검사를 실시하였다. 상담자 효과를 감소시키기 위해서, 각 집단은 연구자와 석사학위 소지자 상담자가 맡아서 운영하였다.

1) 용서 심리치료 프로그램

용서 심리치료 프로그램은 Enright의 용서심리 과정에 의해 개발된 다양한 프로그램들을 참고하고 문화적 연령적 차이를 고려하여 연구자와 Enright가 개발한 심리치료 프로그램이다 (부록 III 참조). 각 회기의 내용은 Enright의 용서 심리과정 단계에 바탕을 두고 있다. 각 회기동안 참여자들이 느끼고 있는 분노나 적대감 등을 다룰 것이며, 자신을 괴롭혔던 일들을 숙고하고 잘못

을 저지른 사람의 입장이나 생각에 대해 추론해 볼 뿐만 아니라 그들에 대해 공감이나 동정심을 갖게 될 것이다. 궁극적으로는 용서 심리과정을 통해 자신을 포함한 인간이 갖게 되는 한계에 대해 이해할 수 있을 것이다.

용서심리치료 프로그램은 두 가지 내용으로 구분된다. 첫 번째 7주 동안 참여자들은 자신을 괴롭혔던 또래(공격자)를 용서하는 과정, 그리고 두 번째 5주 동안은 자신이 괴롭힌 또래 (피해자)에게 용서를 구하는 과정으로 이루어진다. 프로그램의 내용은 분노나 적대심 다루기, 또래갈등 사건에 대한 회고와 역할채택, 자신의 또래에 대한 공감이나 동정심 발달시키기 그리고 인간에 대한 이해를 증진시키기 등으로 구성된다. 용서 심리치료 참여자들은 가상적 또래 갈등 이야기를 읽고 토론하며, 자신의 경험을 소개하고 당시 자신의 감정, 생각, 그리고 행동 등에 대해 서로 반추해 보는 시간을 갖는다. 또한 각 회기를 마치고 나서, 참여자들은 한 가지 주제에 대해 1주일 동안 자신의 생각을 정리해 볼 수 있는 기회를 갖게 된다.

2) 친사회적 행동 학습 프로그램

친사회적 행동학습 프로그램은 Skillstreaming the Adolescent (Goldstein & McGinnis, 1997)라는 매뉴얼을 이용하여 용서 심리치료와 동일하게 12주 동안 실시된다. 공격적 피해자를 위한 용서 심리치료 프로그램과 대비를 위해 대안적인 프로그램으로서 친사회 행동 프로그램을 사용하고 있다. 이 프로그램은 공감, 협상, 자기주장, 지시 따르기, 자기 통제, 그리고 관점채택과 같은 친사회적 행동을 발달시키기 위하여 고안되었다. 이 프로그램에 참여한 청소년들은 집단리더와 함께 모델링, 역할놀이, 그리

고 수행에 대한 피드백 등을 경험하게 된다. 각각의 친사회적 행동은 작은 단계(small steps)로 나누어져 쉽게 학습될 수 있는 장점이 있다. 프로그램 회기 동안 학습된 행동은 실생활에 적용될 수 있도록 논의된다 (부록 IV 참조).

4. 분석방법

본 연구는 공격적 피해자를 무작위로 용서 심리치료 집단, 친사회 행동학습 집단, 무처치 집단에 할당하고, 각 집단별로 해당 프로그램을 실시한 후 그들의 용서, 분노, 적대적 귀인, 공감, 공격성과 비행행동 점수에서 집단차이가 있는지를 살펴보기 위한 목적으로 고안되었다. 이렇나 연구목적에 부합하는 분석방법은 다음과 같다.

첫째, 사전검사 점수의 집단차 검증을 실시하였다. 즉 용서, 분노, 적대적 귀인, 공감, 공격행동과 비행행동의 사전 점수를 이용하여 MANOVA 분석을 실시했다. 이를 통해 프로그램 실시 이전, 세 집단의 심리적 특성이나 공격 및 비행의 문제행동 수준이 유의하게 다른지를 평가했다.

둘째, 사후 검사 점수의 집단차 검증을 실시하였다. 프로그램 실시 이후 세 집단의 용서, 분노, 적대적 귀인, 공감, 공격행동과 비행행동의 집단차가 있는지를 알아보기 위해 사후검사 점수를 이용하여 MANOVA 분석을 실시하였다. 집단차가 발견된 특정 심리적 특성이나 문제행동 영역에 대해서 사후 검증을 통해 그 차이의 근원을 찾았다.

셋째, 2X3 MANOVA 분석을 통해 프로그램 유형 (용서, 친사회, 무처치)과 검사 시기(사전, 사후)의 상호작용 효과를 검증하였다. 상호작용의 효과를 시각적으로 보여주기 위해서 세 집단

의 사전-사후 점수 변화를 그래프로 제시하였다. 또한 사전-사후 점수의 이용하여 반복측정 변량분석을 실시함으로써 프로그램 효과를 더 분명하게 살펴보았다.

IV. 연구결과

1. 사전검사 점수의 차이검증
2. 사후검사 점수의 차이검증
3. 프로그램 효과성 분석: 상호작용과 반복측정

IV. 연구결과

1. 사전검사 점수의 차이검증

이 장에서는 용서 프로그램에 참여한 집단, 친사회 행동 프로그램에 참여한 집단, 그리고 통제집단의 용서, 분노, 적대적 귀인, 공감, 공격성과 비행행동 사전 점수에 유의한 차이가 있는지를 알아보기 위해서 MANOVA 분석을 실시하였다. 그 결과는 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 사전검사 점수의 변량분석표

	변인	SS	df	MS	F
집단 유형 (용서, 친사회, 무처치)	용서	306.9	2	153.4	.62
	분노	3.3	2	1.6	.04
	적대	61.1	2	30.5	1.43
	공감	58.3	2	29.1	2.15
	공격성	88.9	2	44.4	1.06
	비행	7.3	2	3.6	.27

<표 IV-1>는 MANOVA를 이용하여 사전점수의 집단차 검증에 관한 결과이다. 다변량 검증 결과, Pillai's Trace 값이 0.56 ($F=1.49$, $p=.162$)이고 Wilk's Lambda 값은 .51 ($F=1.50$, $p=.162$)로서 유의성 수준이 .05보다 크기 때문에 다변량 검증의 기무가설인 집단차가 없음을 기각하지 못했다. 즉 다변량 검증의 결과, 세 집단의 용서, 분노, 적대적 귀인, 공감, 비행과 공격행동 수준이 서로 다르지 않다.

<표 IV-2> 사전검사 점수의 집단차 검증

	용서집단	친사회집단	통제집단	F 값
용서	61.7 (16.05)	69.4 (12.05)	64.3 (18.46)	.62
분노	17.0 (7.41)	17.7 (6.11)	17.0 (6.78)	.04
적대적 귀인	16.0 (4.08)	15.0 (5.40)	12.6 (4.27)	1.43
공감	30.6 (3.75)	27.19 (4.34)	29.0 (2.80)	2.15
공격성	11.2 (3.58)	12.4 (8.32)	15.3 (6.62)	1.06
비행	6.7 (3.59)	7.90 (3.98)	7.4 (3.31)	.27

<표 IV-2>에는 측정 구인별로 집단의 평균과 표준편차 그리고 집단차의 유의성 분석수치가 포함되어 있다. 전체적으로 용서심리집단, 친사회집단, 통제집단사이에 측정 구인별로 통계적으로 유의한 차이는 없었다. 즉 세 집단이 프로그램이 참여하기 이전에 가지고 있는 사전 점수는 통계적으로 볼 때 서로 다르지 않다고 결론내릴 수 있다.

2. 사후검사 점수의 차이검증

용서 집단과 친사회 집단이 각각 프로그램을 마칠 때까지 기다린 후, 사전검사와 동일한 측정도구를 이용하여 세 집단의 청소년들을 대상으로 사후검사를 실시하였다. 사전 검사 점수 분석과 마찬가지로, 용서, 분노, 적대적 귀인, 공감, 공격성, 비행의 사후검사 점수에 유의한 집단 차이가 있는지를 알

아보기 위해서 MANOVA 분석을 실시하였다.

<표 IV-3> 사후검사 점수의 변량분석표

	변인	SS	df	MS	F
집단 유형 (용서, 친사회, 무처치)	용서	3841.3	2	1920.6	5.95**
	분노	389.1	2	194.5	4.78*
	적대	27.3	2	13.6	.62
	공감	73.9	2	36.9	1.52
	공격성	409.3	2	204.6	4.94+
	비행	55.8	2	27.9	2.97*

+ $p < .10$ * $p < .05$ ** $p < .01$

다변량 검증 결과, Pillai's Trace의 값은 .764 ($F=2.37$, $p=.018$) 이고 Wilks' Lambda의 값은 .344 ($F=2.59$, $p=.011$)로서 유의수준 .05보다 작기 때문에 집단차가 있음을 기각하게 된다. 즉 세 집단의 사후 점수를 비교해 본 결과, 유의한 차이가 있음을 알 수 있었다. 측정변인별로 살펴보면, 용서, 분노, 공격성과 비행의 사후점수는 집단별로 유의한 차이가 있음을 알 수 있었다. 이를 보다 분명하게 살펴보기 위해, <표 IV-4>와 같이 집단 평균의 사후 검증을 실시하였다.

<표 IV-4>에서 보는 바와 같이, 용서 집단, 친사회 집단, 통제집단의 용서, 분노, 공격성과 비행 점수의 유의한 평균 차이를 발견하였다. 즉 용서 집단이 통제 집단보다 유의하게 높은 수준의 용서점수를 보였으며 분노나 공격성, 비행 점수는 용서 집단이 통제 집단보다 유의하게 낮은 수준이었다. 즉 프로그램 실시이후, 용서 집단은 통제 집단과 비교해 볼 때, 더 많이 용서하고자 할뿐 만 아니라 분노 수준도 줄어들었고 공격적이거나 비행행동도 그 빈도나 정도에 있어서 감소하였다.

<표 IV-4> 사후점수의 집단차 검증

	용서집단	친사회집단	통제집단	F 값	사후비교
용서	77.4 (17.35)	59.6 (20.01)	50.1 (16.34)	5.95**	용서>통제
분노	12.8 (4.32)	18.8 (6.75)	21.4 (7.62)	4.78*	통제>용서
적대적 귀인	13.3 (2.63)	15.6 (5.21)	14.1 (5.67)	.62	-
공감	30.5 (2.99)	26.7 (6.57)	29.1 (4.56)	1.52	-
공격성	7.5 (4.35)	12.8 (6.86)	16.5 (7.63)	4.94*	통제>용서
비행	5.1 (2.02)	6.3 (3.30)	8.4 (3.63)	2.97+	통제>용서

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .07$,

Scheffe와 Tukey 방법을 이용한 사후비교

사전 점수에서 세 집단별로 유의한 차이가 없음을 감안한다면, 사후검사에서 보이는 세 집단의 유의한 차이는 프로그램 참여와 관련있음을 알 수 있다. 반면에 적대적 귀인이나 공감은 통계적으로 유의한 수준의 집단차는 없었다. 연구 대상자가 각 집단별로 10명씩 총 30명이라는 작은 사례수 때문에 통계적 파워를 갖기 어려웠기 때문으로 해석된다. 충분한 사례수를 확보한 추후 연구를 통해 그 가능성을 정확하게 검증해 볼 필요가 있다.

3. 프로그램 효과성 분석: 상호작용과 반복측정

집단 유형과 사전-사후 검사 시기의 상호작용 효과를 확인하기 위해서 2×3 MONOVA를 실시하였다. 그 결과는 <표 IV-5>와 같다.

<표 IV-5> 집단 유형과 검사 시기의 상호작용

	변인	SS	df	MS	F
집단 유형 (용서, 친사회, 무처치)	용서	1542.1	2	771.1	2.70
	분노	204.1	2	102.1	2.35
	적대	39.4	2	19.7	.91
	공감	131.3	2	65.6	3.47*
	공격성	429.0	2	214.5	5.15**
	비행	40.5	2	20.3	1.79
검사시기 (사전, 사후)	용서	114.8	1	114.8	.40
	분노	2.8	1	2.8	.07
	적대	.6	1	.6	.03
	공감	.4	1	.4	.02
	공격성	7.4	1	7.4	.18
	비행	8.1	1	8.1	.71
집단유형*검사시기	용서	2606.0	2	1303.0	4.57*
	분노	188.2	2	94.1	2.17
	적대	48.9	2	24.5	1.13
	공감	.8	2	.43	.02
	공격성	69.1	2	34.6	.83
	비행	22.5	2	11.3	1.00

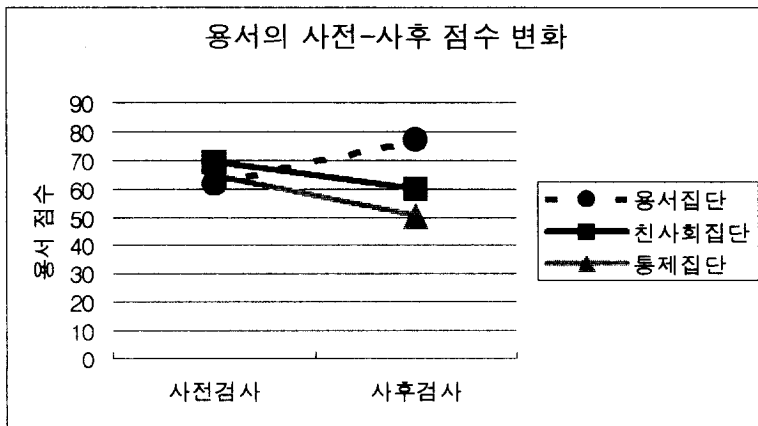
** p<.01 * p<.05

다변량 검증 결과, 전체적으로 집단 유형과 검사 시기의 상호 작용 효과에서 근접한 결과를 발견할 수 있었다. 즉 Pillai's Trace의 값은 .294 (F=1.43, p=.163)이고 Wilks' Lambda 값은 .717 (F=1.48, p=.145)로서 .05보다는 크기 때문에 효과성을 통계적으로 검증하지 못했다. 하지만 전체적인 다변량 검증 결과는

집단차 없음으로 나왔으나 사례수의 제한으로 인해 얻어진 결과 일 가능성이 있기 때문에 각 측정변인 별로 상호작용 효과를 분석하였다. 또한 전체적으로 볼 때, 프로그램 유형의 주효과는 통계적으로 유의하였다. 즉 Pillai's Trace 값은 .546 ($F=3.13$, $p=.001$)이었고 Wilks' Lambda 값은 .509 ($F=3.44$, $p=.001$)로서 .05보다 유의하게 작았기 때문에 용서, 분노, 적대적 귀인, 공감, 공격성, 비행의 다변량 집단차가 있음을 확인하였다.

1) 용서의 프로그램 효과: 상호작용과 반복 측정

용서 수준의 경우, 프로그램 유형과 검사시기에 유의한 상호작용 효과를 발견할 수 있었다 ($F=4.6$, $p=.015$). [그림 IV-1]에서 볼 수 있는 바와 같이, 사전점수는 용서 집단의 용서 점수가 가장 낮았으나 사후 점수에서는 용서 집단의 용서점수가 가장 높았다.



[그림 IV-1] 용서의 사전-사후 점수 변화

이러한 결과는 <표 IV-6> 용서의 반복측정 변량분석표에 의해서도 검증되었다. 즉 용서 반복 측정치를 이용하여 프로그램 집단

별 평균차를 비교한 결과, 유의한 상호작용 효과를 발견할 수 있었다. 다른 집단의 용서 점수는 프로그램 실시 이후 사전 점수보다 낮아진 반면에 용서 집단의 용서점수는 사전 점수보다 높아졌다.

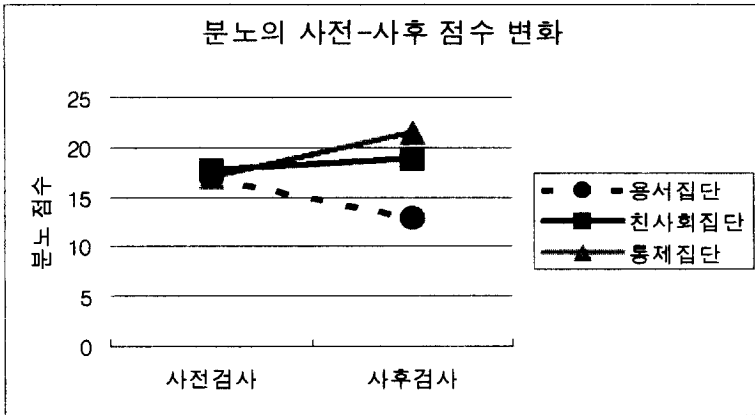
<표 IV-6> 용서의 반복측정 변량분석표

	SS	df	MS	F
사전-사후점수	114.8	1	114.8	.54
검사*집단유형	2606.0	2	1303.0	6.09**
오차	5779.7	27	214.1	

** $p < .01$

2) 분노의 프로그램 효과: 상호작용과 반복측정

분노 점수의 경우, 검사 시기와 집단 유형별 상호작용 효과의 통계적 유의성은 확보하지 못했지만, [그림 IV-2]에서 보는 바와 같이 사전 점수와 사후 점수사이에 유의한 집단 유형 차이가 있음을 발견할 수 있다. 용서 집단, 친사회 집단, 그리고 통제집단 모두 유사한 수준의 사전점수를 보여주었다. 반면에 프로그램 참여 이후에 측정한 사후 검사에서는 용서 프로그램에 참여한 청소년들이 낮은 수준의 분노 점수를 보여주는 반면에 다른 집단의 청소년이 보고한 분노 수준은 약간 혹은 상당히 높아지는 경향이 있었다. 용서 프로그램의 중요한 요소 중 하나는 미워하는 사람에 대한 분노감정이나 화를 해소하는 것이기 때문에 용서해 본 경험이 분노 수준에 영향을 미쳤을 것으로 추측해 볼 수 있다.



[그림 IV-2] 분노의 사전-사후 점수 변화

이러한 결과는 반복측정 변량분석을 통해서도 더 분명하게 드러난다. <표 IV-7>에서 보는 바와 같이, 분노의 반복측정치를 이용하여 프로그램 집단별 평균차를 검증한 결과, 유의한 상호작용 효과를 발견할 수 있었다. 사전점수에 비교해 볼 때, 용서 프로그램 참여한 청소년들이 낮은 수준의 분노를 보이는데 반해 다른 두 집단의 청소년들은 더 높은 수준의 분노를 보였다.

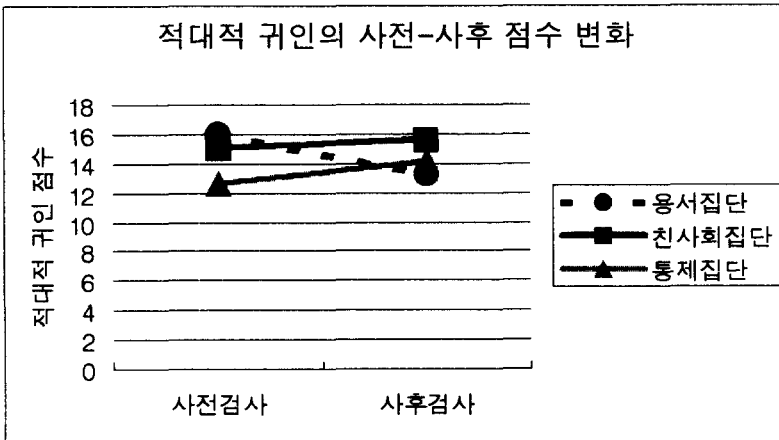
<표 IV-7> 분노의 반복측정 변량분석표

	SS	df	MS	F
사전-사후점수	2.8	1	2.8	.21
검사*프로그램	188.2	2	94.1	7.09**
오차	358.5	27	13.3	

** p<.01

3) 적대적 귀인의 프로그램 효과: 상호작용과 반복측정

[그림 IV-3]에서 보는 바와 같이, 애매한 사회적 상황에서 적대적으로 해석하고 인지하는 특성을 측정하는 적대적 귀인에서 용서 집단이 다른 집단보다 프로그램 참여 후 개선되는 경향성을 보였다. 즉 다른 집단은 프로그램 실시 이후 적대적 귀인 점수가 유사하거나 올라가는 경향이 있는 반면에 용서 집단은 두드러지게 점수가 내려갔다. 그럼에도 불구하고 집단 사례수의 부족으로 인해 반복측정치 변량분석이나 이원변량 분석에서는 통계적 유의성을 발견하지 못했다.



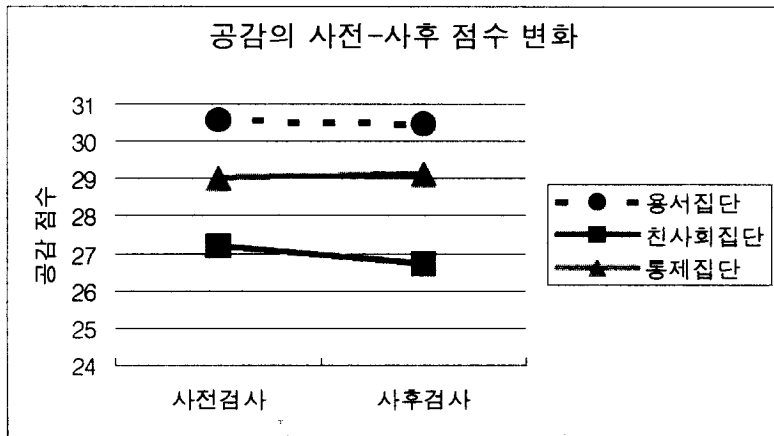
<그림 IV-3> 적대적 귀인의 사전-사후 점수 변화

<표 IV-8> 적대적 귀인의 반복측정 변량분석표

	SS	df	MS	F
사전-사후점수	.6	1	.6	.05
검사*프로그램	48.9	2	24.5	1.93
오차	341.5	27	12.6	

4) 공감의 프로그램 효과: 상호작용과 반복측정

전체적인 검사시기와 집단 유형의 변량분석 결과, 프로그램 집단의 주효과가 발견되었다 (<표 IV-5 참조). [그림 IV-4]에서 볼 수 있듯이 용서 집단의 공감 수준은 사전-사후 검사 모두 가장 높게 나타났으며 친사회 집단이 가장 낮게 나타났다. 용서나 친사회 행동 프로그램이 공감에 영향을 미쳤다고 보다는 프로그램 실시 이전의 집단차가 그대로 변화되지 않았다고 보아야 할 것이다. 따라서 공감에 관한 한, 프로그램 효과는 없었다고 보아야 할 것이다.



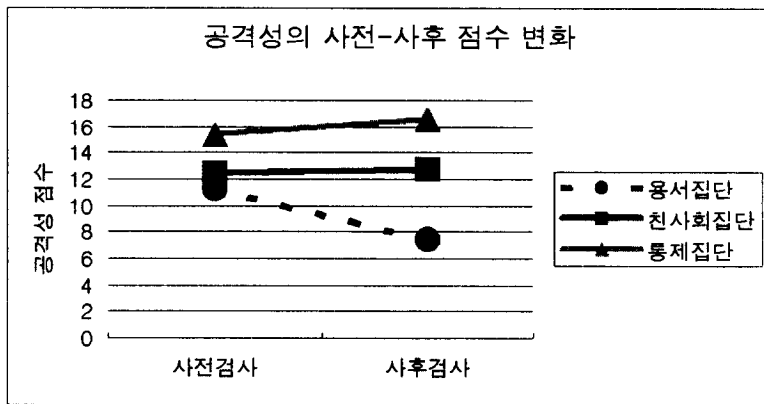
[그림 IV-4] 공감의 사전-사후 점수 변화

<표 IV-9> 공감의 반복측정 변량분석표

	SS	df	MS	F
사전-사후점수	.4	1	.4	.03
검사*프로그램	.9	2	.4	.04
오차	328.1	27	12.2	

5) 공격성의 프로그램 효과: 상호작용과 반복측정

전체적인 검사시기와 집단 유형의 변량분석 결과, 프로그램 집단의 주효과가 발견되었다 (<표 IV-5> 참조). [그림 IV-5]에서 볼 수 있듯이 용서 집단의 공격성 점수는 사전-사후 검사 모두 가장 낮게 나타났으며 통제 집단의 점수가 가장 높게 나타났다. 하지만 상호작용 경향성도 함께 발견할 수 있었다. 즉 사전 점수와 비교해 볼 때, 용서 집단은 두드러지게 공격성 점수가 떨어지는 반면에 다른 두 집단은 비슷하거나 약간 올라갔다.



[그림 IV-5] 공격성의 사전-사후 점수 변화

<표 IV-10> 에서 보는 바와 같이, 이러한 결과는 공격성의 반복 측정치 변량 분석에서도 확인할 수 있었다.

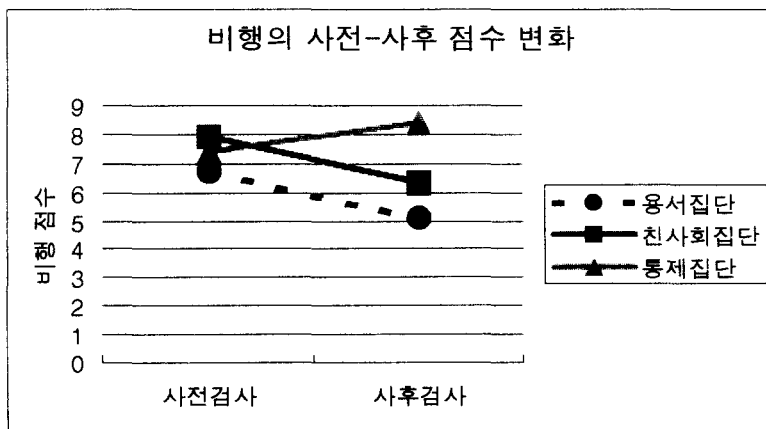
<표 IV-10> 공격성의 반복측정 변량분석표

	SS	df	MS	F
사전-사후점수	7.4	1	7.4	.58
검사*프로그램	69.1	2	34.6	2.71+
오차	344.1	27	12.7	

+ $p < .10$

6) 비행의 프로그램 효과: 상호작용과 반복측정

[그림 IV-6]에서 보는 바와 같이 나쁜 친구들과 어울리거나 거짓말을 하기 등과 같은 비행행동의 사전-사후 점수를 비교해보면, 용서 집단이나 친사회 집단 모두 프로그램 참여 후 약 2점 정도의 점수가 하락한 반면에 통제집단은 오히려 1점 정도 점수가 올라갔다. 즉 용서이든 친사회이든 상관없이, 프로그램에 참여 자체가 청소년들의 비행행동을 감소하는 데 기여한다고 볼 수 있다.



[그림 IV-6] 비행의 사전-사후 점수 변화

<표 IV-11>에서 보는 바와 같이, 이러한 경향성은 비행의 반복측정치를 이용한 변량분석 결과에서 더욱 분명해진다. 사전-사후 측정치와 집단유형별로 유의한 상호작용 효과가 나타났다. 따라서 용서 집단이나 친사회 집단은 프로그램 참여 후 비행점수가 떨어진 반면에 통제 집단은 비행점수가 유의하게 올라갔다. 이러한 결과를 바탕으로 볼 때 용서나 친사회 프로그램 모두 학생들의 비행행동을 줄이는데 효과적임을 알 수 있다.

<표 IV-11> 비행의 반복측정 변량분석표

	SS	df	MS	F
사전-사후점수	8.1	1	8.1	3.73
검사*프로그램	22.5	2	11.3	5.21*
오차	58.4	27	2.2	

* $p < .05$

본 연구결과들을 종합해 볼 때, 용서 프로그램은 청소년들을 긍정적으로 변화시키는데 기여한다는 사실을 발견할 수 있었다. 즉 청소년들은 프로그램을 마치고 나서 자신을 괴롭혔던 사람을 용서하는 마음을 갖게 되었고 분노 수준도 상당히 줄어들었으며, 어느 정도 적대적으로 귀인하는 인지 특성도 개선될 가능성을 보여주었다. 또한 프로그램 참여 이전과 이후를 비교해 본 결과, 용서 집단의 청소년들은 공격성과 비행 행동이 급격하게 감소하였다. 집단의 크기가 충분히 크지 못하기 때문에 엄격한 수준의 통계적 검증력을 확보하기는 어려웠지만, 본 연구결과를 통해 볼 때 용서 프로그램은 소년원 청소년들의 심리적 특성을 긍정적으로 변화시키고 공격성이나 비행과 같은 반사회 행동을 감소시키는데 기여하고 있음을 보여주었다.

V. 결론 및 정책적 제언

V. 결론 및 정책적 제언

공격적 피해자는 가해 경험과 피해 경험을 동시에 갖고 있기 때문에 공격 경험만 있거나 피해 경험만 있는 청소년들에 비해 학교 폭력의 이중고를 겪는 집단이라 할 수 있다. 이들이 순수 공격자나 순수 피해자들과 달리 피해나 가해 경험을 갖게 되는 데에는 독특한 심리적 특성을 가지고 있다는 가정을 가지고 있다. 선행 연구들에 의하면, 공격적 피해자는 다른 순수 공격자나 피해자보다 즉흥적 분노 수준이 높으며 자기 통제 능력이 부족하여 공격적인 행동을 포함한 문제행동을 더 심각한 수준으로 보일 수 있다는 것이다.

이러한 가정에 기반하여, 본 연구는 경기도에 소재하는 소년원에서 교육을 받고 있는 여자 청소년들을 대상으로 공격적 피해자를 선별한 후, 이들을 무작위로 용서 심리치료와 친사회 행동 프로그램, 그리고 통제 집단에 할당하고 각 집단별로 해당 프로그램을 실시하였다. 본 연구의 목적은 용서 심리치료 프로그램이 공격적 피해자의 심리적 특성을 긍정적으로 변화시키고 비행과 공격행동을 감소시키는데 기여하는지를 검증하는 데 있다. 연구의 대상자가 30명으로 제한되어 있어 유의한 통계적 효과를 발견하기는 어려웠다. 그럼에도 불구하고, 프로그램 종료 후 측정한 사후 점수를 비교해 볼 때, 용서 심리치료 집단은 다른 집단보다 자신을 괴롭히고 자신에게 마음의 상처를 주었던 사람을 용서하는 정도가 증가하였으며 분노 수준도 감소하였고 다른 사람의 의도로 적대적으로 보는 인지 특성도 감소하였다. 더 나아가 이들의 비행행동이나 공격성 수준도 상당히 줄어들었다.

본 연구 결과를 토대로 볼 때, 용서 프로그램이 참여한 청

소년들이 마음의 상처를 입고 미워했던 사람들을 용서하는 경험을 갖게 됨으로써 일상적으로 가지고 있던 분노 수준이나 적대적 귀인 수준도 낮아지고 또한 공격적이고 반사회적인 행동의 빈도도 줄어든다는 사실을 발견할 수 있었다. 본 연구에서는 용서 경험이 문제행동이나 분노 수준과 같은 심리적 특성을 변화시키는데 기여하는지를 밝히기 위한 인과모형이 아니기 때문에, 용서 경험 여부를 이러한 변화에 대한 원인으로 설명할 수는 없다. 그럼에도 불구하고, 여러 가지 측면에서 과학적 연구절차를 사용함으로써, 예를 들면 공격적 피해자를 무작위로 집단을 할당했으며 사전검사 점수에서 유의한 차이가 없음을 고려한다면, 조정된 사후 점수에서의 집단차는 상당 부분 용서 프로그램의 효과에 의해 기인되었다고 해석할 수 있을 것이다.

용서 학습이 청소년들이 경험하는 분노 수준을 낮추고 문제행동을 감소시키는데 기여하는 메카니즘에 대해서는 아직 분명하게 드러나지 않았다. 다만 Enright와 동료들의 용서 프로그램 효과성 연구에 의하면, 용서를 경험함으로써 프로그램 참여자들은 그동안 오랫동안 쌓아왔던 분노나 억울함을 표현할 수 있는 시간을 갖게 되고 이러한 정화 경험이 다양한 심리적 특성 및 행동 양식에 긍정적으로 기여한다는 사실만을 밝혀오고 있다 (Hebl & Enright, 1993; Al-Mabuk et al 1995; Freedman & Enright, 1995; Coyle & Enright, 1997; Lin, 1998; Osterndorf, 1999; Lin, 2001; Hansen, 2002). 이번 연구는 용서 프로그램 효과성 분석에 관한 선행 연구들과 마찬가지로 용서 경험이 분노 수준을 낮추는데 기여함을 밝힘으로써 유사한 결과를 얻었다. 반면에 용서 선행연구에서 관심을 갖지 못했던 공격이나 비행행동에도 용서 프로그램이 기여한다는 사실을 밝혀냄으로써 심리적 차원을 넘어서 구체적으로 문제 행동 혹은 행동 경향성

에도 용서 경험이 영향을 미칠 수 있음을 보여주었다.

특히 심리적 부적응이나 반사회적 행동의 수위가 일반 청소년들보다 높은 소년원 청소년들을 대상으로 이러한 결과를 얻었다는 사실은 앞으로 더 많은 청소년들이 용서 프로그램을 통해 도움을 받을 수 있는 가능성을 시사한다고 볼 수 있다. 이 프로그램에 참여했던 청소년들이 보여주는 다양한 긍정적 변화는 보다 많은 청소년들을 대상으로 다시 반복 연구될 필요성을 강조한다고 볼 수 있다. 앞서 밝힌 바와 같이, 본 연구는 총 30명의 청소년들을 세 집단으로 할당함으로써 각 집단 별 10명이라는 상대적으로 적은 수의 대상자를 연구에 포함하고 있다. 이러한 한계로 인해서, 평균적 변화나 수치상의 차이 그 자체는 용서 프로그램의 효과성을 입증해 줄 가능성이 많음에도 불구하고 통계적 유의성을 발견하기 쉽지 않다. 따라서 추후 연구에서는 더 많은 청소년 대상자를 그리고 더 다양한 청소년 대상자를 모집하여 실시할 경우, 보다 객관적이고 강력한 프로그램 효과성을 발견할 가능성이 상당히 높다고 여겨진다.

더불어, 양적인 수치외에 피험자의 인터뷰나 일지 분석과 같은 질적 자료의 분석도 프로그램 효과성을 판단하는 좋은 지표가 될 수 있을 것이다. 본 연구에서도 피험자들이 매 회기마다 자신의 감정과 생각에 대해 적어 볼 수 있는 기회를 제공하고 이를 통해 프로그램이 참여자들이 어떻게 변화해 가는지를 추정할 수 있는 활동지 작성을 시도하였다. 본 연구에서는 포함하지 않았지만, 이후 추후 분석 과정에서는 참여자의 활동지 분석을 포함하고 프로그램 종료 후 실시된 인터뷰 분석을 추가하여 보다 풍부하고 상세한 프로그램 효과성을 분석할 예정이다.

이러한 결과를 볼 때, 용서 심리치료 프로그램은 교정 교육의 한가지 대안으로 강력하게 추천해 볼 수 있을 것이다. 교정

교육 기관에서 실시하는 다양한 심리치료 프로그램도 청소년들에게 긍정적으로 기여할 것임을 의심하지 않는다. 그럼에도 불구하고, 교정 대상 청소년들의 대인관계의 상처는 심성수련과 같이 일반화된 교육 및 상담 프로그램보다 용서해주고 용서를 비는 경험을 통해 더 효과적으로 치유 혹은 개선될 수 있을 가능성이 높다고 보인다.

용서 프로그램에 참여했던 한 피험자의 말은 이러한 가능성을 시사하는 데 부족하지 않다. “용서 프로그램은 하고나니까 그동안 답답했던 마음이 좀 풀어지는 것 같아요. 이제 힘든 이야기도 마음 놓고 할 수 있고 또 그런 이야기를 하고 나니까 마음도 많이 가벼워 지고 편안해졌어요”. 용서 심리치료는 마음의 상처를 갖고 있는 청소년들에게 상처를 드러내고 스스로 치유할 수 있는 계기를 만들어 준다고 볼 수 있다. 더 나아가 자신들이 누군가를 용서해 줌으로 해서 스스로 용서를 빌고자 하는 마음도 생기게 하는 효과를 갖는다고 볼 수 있다.

본 연구는 청소년 교정 교육과 관련해서 여러 가지 정책적 시사점을 제공한다. 우선, 여자 청소년들이 경험하는 심리적 상처나 대인관계 갈등을 체계적으로 살펴보고 문제 중심적인 교정 프로그램을 실시할 수 있는 가능성을 보여주었다. 가장 자주 언급되는 부모로부터 받은 상처들은 이들이 현재 보여주는 문제행동의 근원임을 알 수 있었다. 이러한 부모와의 상처 경험을 치유함으로써 청소년들은 보다 건강한 인간관계를 형성할 수 있는 방법들을 배워갈 것이다. 또한 청소년들의 반사회적 행동이나 비행과 직접적으로 관련있는 분노 수준은 용서 경험을 통해 상당히 낮추는데 기여하였다는 사실은 청소년 행동 변화의 중요 메카니즘을 보여준다. 욕하는 심정으로 저지르는 청소년 비행이나 폭력은 상당 부분 불특정 다수에게 향해 있는 분노와 관련있기

때문이다. 따라서 체계적으로 그리고 건강하게 분노를 해소함으로써 이후 발생될 다양한 분노관련 반사회 행동을 줄이는데 강력하게 기여할 것이다.

참 고 문 헌

- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative Guide for the 1991 CBCL-18, YSR, TRF Profiles*. Burlington: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Al-Mabuk, R. H., Enright, R. D., & Cardis, P. (1995). A forgiveness education program with parentally love-deprived college students. *Journal of Moral Education*, 24, 427-443.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8- to 11- year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K., & Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 776-792.
- Batsche, G. M. & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 208-216.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Coyle, C. T. & Enright, R. D. (1997). Forgiveness intervention with post-abortion men. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 1042-1046.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attribution, feelings of distress, and provocation

- type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in childrens social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McGlaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, Serial No. 213.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in childrens social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1360-1384.
- Enright, R. D. (2001). *Forgiveness is a choice*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Enright, R. D. (1993). *The Enright Forgiveness Inventory for Children*. University of Wisconsin-Madison.
- Enright, R. D. & Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Enright, R. D. & Human Development Study Group. (1991).

- The moral development of forgiveness. In W. Kurtines & Gerwitz, J. (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Enright, R. D. & North, J. (1998). *Exploring forgiveness*. Madison, WI: The University of Wisconsin Press.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4, 399-413.
- Felner, R. D. & Adan, A. M. (1988). The School Transition Environment Project: An ecological intervention and evaluation. In R. H., Price, Cowen, E. L. et al. (1988). *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practitioners*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., Mulhall, P. F. et al., (1993). Restructuring the ecology of the school as an approach to prevention during school transitions: Longitudinal follow-ups and extensions of the School Transitional Environment Project (STEP). *Prevention in Human Services*, 10, 103-136.
- Freedman, S. R. & Enright, R. D. (1996). Forgiveness as an intervention goal with incest survivors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 983-992.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorder*, 8, 102-112.
- Garritty, C. & Jens, K. (1997). Bully Proofing Your School:

- Creating A Positive Climate. *Intervention in School and Clinic*, 32, 235-244.
- Goldstein, A. P., & Glick, B. (1994). Aggression Replacement Training: Curriculum and Evaluation. *Simulation and Gaming*, 25, 9-26
- Goldstein, A. P., Glick, B., & Gibbs, J. C. (1998). *Aggression Replacement Training: A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth*. IL: Research Press Research Press.
- Graham, S. & Juvonen, J. (1998). A social cognitive perspective on peer aggression and victimization. In R. Vasta (Ed.), *Annals of Child Development*, 13, 21-66.
- Grossman, D. C., Neckerman, H. J., Koepsell, T. D., Liu, P. Y., Asher, K. N., Beland, K., Frey, K., & Rivara, F. P., (1997). Effectiveness of violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 277, 1605-1611.
- Haynie, D. L., Eitel, P., Crump, A. D., & Yu, K. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Hebl, J. H. & Enright, R. D. (1993). Forgiveness as a psychotherapeutic goal with elderly females. *Psychotherapy*, 30, 658-667.
- Hess, L. E. & Atkins, M. C. (1998). Victims and aggressors at school: Teacher, self, and peer perceptions of psychosocial functioning. *Applied Developmental*

- Science*, 2, 75-89.
- Hoover, J. H., Oliver, R. (1996). *The Bullying Prevention Handbook: A Guide for Principals, Teachers, and Counselors*. IN: National Educational Service.
- Kaukianen, A., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Osterman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89
- Kumpulainen, K., Raesaenen, E., Henttonen, I., Almqvist, F. et al. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 705-717.
- Lee, J. (1993), *Facing the fire: Experiencing and expressing anger appropriately*. New York: Bantam Books
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., & Yarcheski, T. J. (2000). Positive and negative outcomes of anger in early adolescents. *Research in Nursing and Health*, 23, 17-24.
- McMahon, R.J., Slough, N., & the Conduct Problems Prevention Research Group. (1996). Family-based intervention in the FAST Track Program. In R. Dev. Peters & R.J. McMahon (Eds.), *Preventing childhood disorders, substance use, and delinquency*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, P., & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive behavior and externalizing / antisocial behaviors. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.

- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysencks personality dimensions in 8- to 13-year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.
- Nelson, D. A. (1999). *Social information-processing patterns and prosocial behavior: A longitudinal study*. Doctoral Dissertation, University of Minnesota.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Gatalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere (Wiley).
- Osterndorf, C., Hepp-Dax, S., Miller, M., & Enright, R. (1999). Educational programs on forgiveness: Children and adolescents. *Paper presented at the meeting of the Association for Moral Education, Minneapolis MN*.
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 165-176.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Kennedy, E. (1992). Conflict and

- the development of antisocial behavior. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development*. New York: Cambridge University Press.
- Quiggle, N., Garber, J., Panak, W., & Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305-1320.
- Richardson, D. R., Hammock, G. S., Smith, S. M., Gardner, W., & Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior*, 20, 275-289.
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary schoolchildren. *Journal of Health Psychology*, 3, 465-476.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in childrens peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: The Guilford Press.
- Shields, A. M., Cicchetti, D., & Ryan, R. M. (1994). The development

- of emotional and behavioral self-regulation and social competence among maltreated school-age children. *Development and Psychopathology*, 6, 57-75.
- Snyder, J. J. & Patterson, G. R. (1995). Individual differences in social aggression: A test of a reinforcement model of socialization in the natural environment. *Behavior Therapy*, 26, 371-391.
- Spielberger, C. D. (1996). *Manual for the State-Trait Anger Expression Scale*. Port Huron, MI: Sigma Assessment Systems.
- Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russell, S., & Crane, R. (1983). Assessment of anger: The State-Trait Anger Scale. In Butcher, J. N. & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in personality assessment*, 2, Hillsdale, N.J.: LEA.
- Walker, H.M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. J. (1996). Integrating Approaches to Preventing Antisocial Behavior Patterns Among School-Age Children and Youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 194-209.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 989-1002.