

I. 서 론

1. 연구목적

1990년대 들어 청소년의 폭력문제가 크게 사회문제화 되면서 그 동안 이에 관한 사회각계의 다각적인 대처가 있어 왔다. 특히 대검찰청에서 주도하고 있는 ‘자녀 안심하고 학교보내기 운동’이나 시민단체인 ‘청소년폭력예방재단’의 활동이 두드러지고 있는데, 이러한 노력들로 인해 청소년폭력의 발생률이 다소 떨어지는 경향을 보이고 있다. 그러나 최근 들어서는 청소년들간의 단순한 폭력이 주는 대신에 약자를 괴롭히거나 특정 학생을 따돌리는 등 정신적·심리적 폭력 또는 신체적 폭력과 정신적·심리적 폭력이 결합된 형태로 나타나는 ‘집단따돌림’ 현상이 급증하고 있다. 이러한 현상은 일본 특유의 청소년문제로 간주되어 왔던 ‘이지메’와 유사한 형태를 나타내고 있는데, 일본의 이지메현상은 단순한 일회성의 우발적인 비행에 머무는 것이 아니라 청소년자살과 등교거부 등 연쇄적인 문제행동을 야기하는 요인이 되고 있다는 실증적인 조사결과도 나와 있어 우려의 목소리가 높다.

1998년도 교육부 발표에 따르면 직접폭력에 의한 피해는 전년에 비해 17%가 줄었으나, 간접폭력에 의한 피해는 오히려 크게 늘었다고 한다. 올 9월까지 전국 초·중·고등학교 학생들을 대상으로 조사한 바에 따르면 모두 4,000여건에 5,400여명이 집단따돌림의 피해를 당한 것으로 나타났다. 한편 이 연구에서 금년도에 전국의 중·고등학생을 대상으로 조사한 바에 따르면, 지난 1년 동안 학교에서 집단따돌림을 당한 경험이 있는 학생이 19.3%를 차지하고 있고, 이 중 지속적인 피해를 당한 경우도 8.4%에 이르고 있는 것으로 나타났다. 이들 따돌림을 당한 청소년 중에서 46.7%는 따돌림 친구들에 대해 복수심을 갖게 되었고, 17.5%는 실제로 따돌리

는 일에 가담하였으며, 학교에 가지 않은 학생들도 7.5%에 이르고 있다. 그러나 더욱 문제가 심각한 것은 절반 이상(51.2%)의 학생들이 언젠가는 자신도 따돌림을 당할 수 있다는 생각을 가지고 있다는 것이다. 따라서 실제로 따돌림을 당해보지 않은 학생들의 경우도 따돌림에 대한 두려움은 늘 느끼고 있으리라는 것을 짐작해 볼 수 있다.

일본에서도 이지메에 관한 조사결과가 있는데, 1995년 문부성에서 전국 초·중·고등학교 학생들을 대상으로 조사한 바에 따르면 한 해 동안 자신이 직접 이지메를 당한 경험이 있는 학생은 초등학생 22%, 중학생 13%, 고등학생 4%였고, 다른 학생을 이지메한 경험은 각각 26%, 20%, 6%로서 낮은 연령층의 청소년들 사이에서 성행하고 있음을 알 수 있다. 이지메 유형은 헐뜯·조롱, 따돌림·무시가 가장 많았고, 가해자는 복수인 경우가 대부분(80%)으로 그 중에서도 2-3명인 경우가 과반수이다. 이지메로 인해 학교를 쉰 경험이 있는 청소년은 이지메를 당한 경험이 있는 청소년 중 초등학생이 10%, 중·고등학생이 20%에 달하고 있다.(이종원 편역, 1998: 90-92)

집단따돌림은 일반 폭력에 비해 발생률에 있어서는 심각성이 덜한 것처럼 보이지만 피해를 당하는 개개인의 사례를 보면 그 피해가 생각보다 훨씬 심각하다. 집단따돌림을 당한 청소년은 학교에 가기를 싫어하고 정신과 치료를 받아야 할 정도의 신경쇠약에 걸리거나 심지어 자살을 기도하는 경우도 있다.

이상과 같이 학교폭력 문제가 끊이지 않고 발생하고 있는 것은 우리 사회에 만연되어 있는 폭력문화에 그 뿌리가 있는 것으로서 청소년지도의 제일선에 있는 학교 역시 그 책임을 면할 수 없을 것이다. 이에 서울지법은 작년 10월 집단따돌림 사건에서 가해학생은 물론 학교측에도 책임이 있다며 1억5천 만원을 연대 배상하도록 판결한 바 있다.

따라서 이제는 우리 나라에서도 점차 그 실상이 밝혀지고 있는 집단 따돌림 현상에 대해 적극적으로 대책을 모색해야 한다는 사회적 공감대가

형성되어 있는 바, 유효 적절한 대책을 수립하기 위해서는 먼저 집단따돌림의 발생실태를 정확히 파악하고 그 원인을 탐색해 보는 것이 전제되어야 할 것이다. 이상과 같은 연구 필요성에 따라 연구목적은 크게 다음 두 가지로 정리할 수 있다.

첫째, 현재 학교 내에서 발생하고 있는 청소년 집단따돌림의 피해 및 가해 실태, 집단따돌림 현상에 대한 청소년들의 인식 및 대책에 관한 의견 등 일반적인 현황과 문제점을 진단한다.

둘째, 학교 내에서 발생하고 있는 집단따돌림의 피해 및 가해 현상과 관련되는 요인들에 대한 탐색을 통해 집단따돌림의 발생원인을 도출함으로써 집단따돌림 예방대책을 모색하는데 시사점을 얻고자 한다.

2. 연구내용

이 연구는 현재 학교 내에서 발생하고 있는 청소년 집단따돌림의 피해 및 가해 실태와 이러한 현상에 대한 청소년들의 인식 및 대책에 관한 의견 등 집단따돌림 현상의 일반적인 현황과 문제점을 진단하고, 더 나아가 집단따돌림의 피해 및 가해 현상과 관련되는 요인들에 대한 탐색을 통해 집단따돌림의 발생원인을 도출함으로써 집단따돌림 예방대책을 모색하는데 시사점을 얻고자 한 것이다. 구체적인 연구내용은 다음과 같다.

첫째, 집단따돌림의 개념, 발생원인 등 이론적 배경과 선행연구에 대한 검토 등을 통해 집단따돌림 현상에 대해 이론적인 논의를 한다.

둘째, 집단따돌림 피해청소년의 피해정도와 심각성, 따돌림의 유형, 피해학생의 특성 등 집단따돌림 피해실태를 파악한다.

셋째, 집단따돌림 가해청소년의 피해정도와 심각성, 가해학생의 특성, 가해이유 등 집단따돌림 가해실태를 파악한다.

넷째, 학급내 집단따돌림 학생현황이나 주요 발생시기, 따돌림을 당하

게 될 가능성에 대한 인식도, 대책에 대한 의견 등 집단따돌림 현상에 대한 일반적인 인식도와 의견을 알아본다.

다섯째, 집단따돌림의 피해 및 가해의 주요 원인을 탐색하기 위해 이들과 관련된 가정, 학교, 또래관계 등 관련요인을 분석한다.

마지막으로 이상 우리 나라의 집단따돌림 실태와 원인에 대한 분석을 토대로 집단따돌림 대책을 제안한다.

II. 이론적 논의

1. 이론적 배경

집단따돌림의 가해는 가정환경과 비행행동이 주로 작용하고 있어 어떤 정책적인 개입에 어려움이 있는 반면, 피해의 경우는 학교환경과 또래 친구 관계가 주로 작용하고 있어 학교를 중심으로 하는 정책적 지원이 가능하다는 것을 알 수 있다. 따라서 집단따돌림의 예방 및 사후지도를 위해서는 가정, 학교, 사회가 유기적으로 대처하는 일반적인 접근과 함께 특히 학교 및 또래관계를 중심으로 하는 구체적인 대책을 모색하는 것이 바람직할 것으로 보인다.

1) 집단따돌림의 개념

집단따돌림 예방 프로그램 개발을 위해서는 먼저 ‘집단따돌림’에 관한 개념을 분명히 할 필요가 있다. 아직 국내에서는 이에 관한 심도있는 연구가 이루어지지 않아 이에 관한 학술적인 개념정의도 이루어져 있지 않으므로 일본의 ‘이지메’에 관한 정의를 살펴보고자 한다. 일본 사회에서 이지메라는 용어는 매우 광범위한 의미로 사용되고 있기 때문에 이 또한 뚜렷하게 정의하기는 어렵다. 메스콤을 비롯한 일반 사회에서는 대체로 강자가 약자를 일방적으로 학대한다는 포괄적인 의미로 해석되고 있으나, 학계에서는 보다 구체적인 이지메의 구성요건으로서 ① 동일집단 내에서 발생하는 행위로서 ② 단독 혹은 복수의 성원이 ③ 자신보다 약한 입장에 있는 성원에 대하여 ④ 일시적·우발적이 아니라 지속적으로 ⑤ 신체적·정신적 폭력이나 위해를 가하는 것 등을 들고 있다(이종원 편역, 1998).

이와 같은 개념정의의 측면에서 본다면 이지메는 일본 특유의 현상으로 보기는 어렵고 어느 시대, 어느 사회에서도 보편적으로 나타나는 현상이라고 할 수 있으며, 우리 나라 청소년들 사이에서 발생하는 ‘집단따돌림’도 그러한 현상의 하나라고 할 수 있다. 따라서 이 연구에서는 집단따돌림의 정의를 다음과 같이 사용하고자 한다. “집단따돌림이란 같은 학교 학생들 간에 일어나는 일로써, 여러 명 또는 우월한 위치에 있는 한 명의 학생이 약한 입장에 있는 학생을 지속적으로 괴롭히고 괴롭히는 것을 말하여, 육체적, 심리적인 괴로움을 모두 포함한다.”

2) 집단따돌림의 유형

집단따돌림의 유형은 크게 세 가지로 구분해 볼 수 있다. 첫째는 뭔가 다른 사람보다 튀는 유형이다. 잘난 체하고 남과 잘 어울리지 않는 아이들, 선생님에게 잘 보이려고 하는 아이들, 외모가 좀 이상한 아이들, 행동이 느리거나 학습능력이 떨어지고 답답한 아이들이 이 유형에 속하는데, 이들이 주요 따돌림 대상이 된다. 둘째는 남을 괴롭히는 유형이다. 학교에서 주로 문제를 발생시키는 집단으로써 교사로부터 문제아로 낙인찍혀 있는 비행청소년들이 이 유형에 속하는데, 이들은 힘이 세기 때문에 드러내놓고 따돌리지는 못하며, 은근히 기괴하는 수준인 소위 ‘은따’에 속한다. 셋째는 신체적 장애가 있는 유형이다. 장애아나 몸이 약한 아이들이 이 유형에 속하는데, 비록 적은 수이기는 하나 이들이 가장 치명적인 상처를 입을 수 있다.

3) 집단따돌림의 발생조건과 원인

집단따돌림이 발생하는 일반적인 조건과 청소년 사회에서 집단 따돌

림이 발생하는 특수한 조건들을 다음과 같이 정리해볼 수 있다.

(1) 사회·문화적 조건

동질성을 강조하고 고집하는 사회와 문화일수록 집단 따돌림 현상은 강화된다. 세계의 많은 국가중에서도 유독 일본과 한국에서 청소년 집단 따돌림 현상이 문제가 되는 것은 단순한 우연의 일치가 아니다(박경숙 외 2인, 1998). 흔히 많은 사람들은 한국 청소년들의 집단 따돌림 현상이 일본의 이지메를 모방한 것이라고 주장하지만, 사실 집단 따돌림 현상은 우리사회 전반에 걸쳐 존재하며, 오래된 문화적 전통이기도 하다.

획일적인 가치가 통용되는, 그리고 유행이 쉽게 조장되는 사회일수록 그 획일성과 유행에서 이탈한 개인은 집단 따돌림의 대상이 된다. 한국과 일본은 다른 나라들에 비해 일사분란의 원칙에 가치를 두며, 유행이 빠르게 그리고 사회전반에 전파되는 사회적 특성을 가지고 있다. 이러한 사회적 환경속에서 일사분란을 해치거나 유행에 뒤쳐지는 개인은 사회의 국외자(outsider)가 되어 잠재적 따돌림의 대상이 된다.

집단주의적 문화, 연고주의, 패거리 문화가 집단 따돌림의 문제를 심각하게 한다. 이러한 문화적 특성이 강할수록 개인은 집단따돌림에서 자유로울 수 없다. 이러한 사회에서는 ‘너는 너고 나는 나다’라는 식의 개인주의적 가치추구가 허용되지 않는다. 이러한 사회에서 그와 같은 개인적 가치추구는 따돌림의 대상이 되고, 집단 따돌림의 대상이 된다는 것은 곧 인생의 실패를 의미한다. 또한 개인은 자신의 능력과 독특성을 발휘할 수 없다. 이러한 사회에서의 생존전략은 가장 일반적이고 가장 평범한 행동과 태도를 집단의 구성원들에게 보여줌으로서 자신이 집단적 요구에 따르고 있다는 것을 보이는 것이다.

이와 같은 집단 따돌림의 사회적 특성을 감안한다면, 집단 따돌림을 해결하기 위한 청소년 정책은 장기적이고, 포괄적인 접근법을 시도해야 할 것이다. 청소년의 집단 따돌림 현상은 청소년만의 문제라기 보다는 우

리 사회의 전반에 깔려 있는 사회적 문제에서 파생된 문제라고 보아야 할 것이다. 청소년은 어른의 거울이다.

(2) 청소년기 집단따돌림의 발생원인 및 특성

청소년들만이 공유하는 문화, 규칙, 규범에서 벗어난 행동과 가치를 가진 청소년일수록 집중적인 집단 따돌림의 대상이 된다(박경숙 외 2인, 1998). 청소년의 집단적 아이덴티티가 강할수록 집단 따돌림이 발생할 가능성은 커진다. 이러한 환경에서 ‘성인과 같은 청소년’은 ‘청소년다운 청소년들’에 의해 집단 따돌림의 대상이 된다. 청소년의 하위 문화가 사회전반의 상위문화와 비교하여 독특성을 보이면 보일수록 거기에서 이탈한 개인은 집단 따돌림의 대상이 된다. 이는 집단 따돌림의 대상이 되는 개인이 문제 행동을 보여서가 아니라, 타인들이 그 행동을 문제행동으로 판단하여 낙인찍기 때문에 발생하는 것이다.

피해당사자가 집단따돌림에 민감하게 반응할수록 집단 따돌림은 더욱 강화된다(박경숙 외 2인, 1998). 사실상 모든 사회구성원은 집단 따돌림의 대상이 될 수 있다. 하지만 집단 따돌림이 문제가 되는 것은 따돌림의 대상이 그 따돌림을 심각하게 받아들이는 데서 발생한다. 집단 따돌림이라는 사건 그 자체가 문제가 되기도 하지만, 그것이 문제가 되는 것은 당하는 개인이 그것을 문제로 인식하기 때문이다.

피해당사자가 집단 따돌림에 소극적으로 반응할수록 집단 따돌림은 강화된다(박경숙 외 2인, 1998). 집단 따돌림에 대한 반응은 세 가지로 분류할 수 있을 것이다. 첫째는 소극적 반응이고, 둘째는 무반응, 그리고 셋째는 적극적 반응이다. 소극적 반응이란 집단 따돌림을 피하기 위해 자신의 개인적 가치와, 의지 및 태도를 집단적 요구에 희생시키는 것을 말하고, 무반응이란 집단 따돌림을 개의치 않고 자신의 개인적 가치와 의지를 유지하는 것을 말하며, 적극적 대응이란 자신의 의지와 가치를 타인으로 부터 보호하기 위해 집단 따돌림에 대해 적극적으로 항변하고 대항하는

것을 의미한다. 이 중에서 소극적 대응은 집단 따돌림이 궁극적으로 의도하는 바이다. 집단 따돌림은 그것이 의도한 바가 실현될 수록 더욱 강화된다. 이것을 소위 ‘집단 따돌림 효과의 법칙’이라고 말할 수 있을 것이다.

청소년들의 집단 따돌림 현상은 제 삼자가, 특히 권위있는 삼자가 개입할수록 심각해질 수 있다. 성인 권위자가 소외 학생을 보호하려고 할수록 집단 따돌림 현상은 강화된다. 청소년들의 집단 따돌림은 성인의 권위에 대한 일종의 도전 현상이기도 하다. 실제로 교사의 충애를 받는 학생들이 왕따 당할 가능성이 크다. 이러한 조건에서 발생하는 집단 따돌림은 피해당사자에 대한 집단적 반향이 작용한 면도 있겠지만, 그 보다고 기성세대의 권위와 표준에 대한 무조건적인 반항일 가능성이 크다. 집단 따돌림에 대한 교육적 대응모색이 어려움과 한계를 가지는 이유가 바로 여기에 있다.

2. 선행연구 분석

1) 선행 실증연구 분석

(1) 삼성생명 사회정신건강연구소 조사결과

삼성생명 사회정신건강연구소에서 1997년에 서울 시내 중·고등학생 2,565명을 대상으로 조사한 바에 따르면, 전체의 11.0%가 따돌림을 경험했고, 16.0%가 친구를 따돌린 적이 있는 것으로 나타났다. 학급당 따돌림을 당하는 청소년의 수는 1-2명인 경우가 56.0%, 3-4명인 경우가 21.0%로 나타났다. 특히 청소년의 76.5%는 주위에 괴롭힘을 당하는 친구가 있어도 교사에게 말하지 않고 있고, 여중생의 50.0%는 따돌림을 당하는 아이를 친구로 사귀지 않는다고 보고하고 있다. 집단따돌림의 유형으로는

‘말을 걸거나 상대하지 않는다’가 52.9%로 가장 많았고, ‘사사건건 시비를 건다’(42.1%), ‘몰어봐도 대답하지 않고 쳐다보지도 않는다’(40.8%) 등의 순으로 빈도가 높았다. 이 외에도 입에 담지 못할 욕설을 하며 따귀 때리기, 일에 담겨 있는 물을 얼굴에 뿌리기, 고무줄 총으로 온몸을 쏘며 가위로 머리카락 자르기, 강제로 바퀴벌레 먹이기, 강력 접착제 바르기 등이 있다(권이중, 1998: 36-37, 재인용).

(2) 청소년대화의 광장의 조사결과

청소년대화의 광장에서 1997년에 전국 초등학교 5학년 이상, 중·고등학생 1,624명을 대상으로 조사한 바에 따르면, 전체의 48.1%가 학교에서 친구를 따돌림 경험이 있다고 응답했다. 성별로는 여학생이 남학생보다 약간 많이 따돌림 경험이 있고, 교급별로는 초등학생, 인문고, 실업고, 중학교의 순으로 많이 따돌림 것으로 나타났다. 따돌림 행동을 한 자신에 대한 느낌은 ‘후회스러운 마음이 생긴다(55.7%), 마음이 무겁다(52.3%), 뭔가 틀렸다는 느낌이 든다(49.8%)’ 순으로 응답하였다. 따돌림 당한 친구에 대한 느낌은 전체적으로 불쌍한 마음(65.4%)과 미안한 마음(63.3%)이 가장 많았다. 친구를 따돌리게 되는 주된 이유로는 ‘따돌림 당하는 아이가 따돌림 당할만한 행동을 하기 때문에’가 87.6%로 가장 많이 응답했고, ‘친구들이 따돌리니까 덩달아서 따돌리게 됨’이 다음으로 42.2%를 차지했다.

한편 학교에서 친구로부터 따돌림 당한 경험은 전체의 30.0%가 있다고 응답했고, 성별로는 여자가, 교급별로는 초등학생이 더 많았다. 따돌림 당한 뒤의 느낌은 외롭다(45.5%), 화가 치밀어 오른다(45.5%), 억울하다(39.6%) 등의 순이다. 따돌린 친구들에 대한 느낌은 복수하고 싶은 마음이 든다(60.0%), 밉다(44.4%), 피하고 싶은 마음이 든다(40.0%)의 순이다. 자신이 느끼기에 따돌림 당하는 이유는 잘 모르겠다가 41.9%로 가장 많았고, 내편을 들어주는 친구가 없어서(26.4%), 자신이 대항할 힘도 없이 약해 보이기 때문에(23.0%) 순이다.

(3) 이춘재와 꺾금주의 연구

이춘재와 꺾금주는 1997년도에 초등학교 4학년에서 중학교 3학년에 해당하는 남녀학생 약 1,500명을 대상으로 집단따돌림에 대한 설문조사를 실시했다(경희대학교 교육문제연구소, 1999: 75-78). 그 결과 전체 응답자의 20.3%가 당해 학기에 따돌림을 당한 것으로 나타났다. 지난 학기에 따돌림을 당한 경험은 18.3%이다. 그러나 아주 심각한 따돌림 피해자인 ‘지난 학기에 일주일에 여러번 피해경험자’는 초등학생 3.3%, 중학생 1.8%이며, 전체로는 2.5%이다. ‘이번 학기에 일주일에 여러번 피해경험자’는 초등학생 4.7%, 중학생 1.6%이며, 전체로는 3.1%이다.

교급별로는 중학생보다 초등학생이 집단따돌림을 더 많이 경험하고 있는 것으로 나타났고, 성별로는 초등학교에서는 여자, 중학교에서는 남자가 많으며, 전체로는 여자가 많다. 피해유형은 욕하거나 놀리고, 무시하고, 맞거나 위협하고, 헛소문내고, 돈이나 물건을 빼앗고, 외모에 대해 욕하는 순서로 피해를 당한다고 보고했다. 여학생은 주로 교실 안에서 한 학생을 소외 격리시키는 따돌림을 하나, 남학생의 경우는 학교 밖에서의 폭력적인 따돌림을 하였다.

피해이유를 보면, 자신이 따돌림을 당하는 이유를 모르는 학생이 많고 잘난 척해서, 반에 못된 학생이 있어서, 분위기를 맞추지 못해서 라고 피해자들이 생각하고 있다. 피해를 당한 후의 행동은 아무일이 없었던 듯이 행동하거나, 말로 대항하거나, 말을 하지 않거나, 가만히 있고, 따돌림 받은 곳에 가지 않고, 혼자서 도시락을 먹는다, 고개숙이고 다니는 순서로 행동한다. 말로 대항하는 학생들이 두 번째로 많기는 하지만 대부분은 소극적으로 스스로를 고립시키는 것 같다. 남학생보다 여학생이 ‘아무일 없었던 듯이 행동하는 경우’가 더 많지만 ‘말로 대항한다’는 반응에 있어서도 여학생이 남학생보다 더 많다. 남학생보다 여학생이, 중학생보다 초등학생이 피해를 당할 때 더 능동적인 행동으로 대처할 뿐 아니라, 다른 학생이 따돌림을 당할 때 더 적극적으로 도우려는 태도를 지니고 있다.

(4) 황성숙의 석사논문 조사결과

황성숙의 '학교내 집단괴롭힘에 대한 일 연구'에 따르면(1998), 1998년 5월과 6월에 서울지역 중·고등학교 학생 2,109명을 대상으로 설문조사를 실시했다. 이 연구에서는 신체적 폭력을 제외한 언어적·심리적 폭력을 중심으로 괴롭힘의 실태를 조사하였는데, 괴롭힘을 한가지라도 경험한 적이 있는 피해학생은 전체 응답자의 46.7%로 나타났는데, 괴롭힘의 유형별로 구체적인 내용을 살펴보면 다음과 같다.

지난 1년 동안 노는데 끼워주지 않거나 점심을 같이 먹지 않는 등 어떠한 한가지 소외피해라도 당해 본 경험이 있는 학생은 전체 응답자의 19.6% 였다. 여자 중학생이 25.3%로 가장 피해율이 높고, 다음은 여자 고등학생(18.3%), 남자 고등학생(17.9%), 남자 중학생(17.4%)의 순으로 남학생보다는 여학생의 피해가 높게 나타났다. 소외피해를 당했다고 응답한 학생들에게 자신을 가장 괴롭힌 사람이 누구인지 질문했는데, 같은 학년 학생 1명이 57.3%로 가장 많고, 같은 학년 학생 여러 명이 31.6%, 같은 학교 선배 여러 명이 7.2%, 같은 학교 선배 1명이 3.9%의 순이다. 피해 당시 반응은 '무시했다'가 43.0%로 가장 많고, '가만히 있었다'가 27.2%, '말로 항의했다'가 15.2%, '대항해 싸웠다'가 12.1% 순이었다.

지난 1년 동안 심한 욕이나 채수없다, 죽여버리겠다 등 어떠한 한가지 욕이나 협박피해라도 당해 본 경험이 있는 학생은 전체 응답자의 32.0%였다. 남자 중학생이 37.0%로 가장 피해율이 높고, 다음은 남자 고등학생(35.4%), 여자 중학생(37.0%), 여자 고등학생(21.6%)의 순으로 남학생의 피해가 여학생보다 높게 나타났다. 욕이나 협박피해를 당했다고 응답한 학생들에게 자신을 가장 괴롭힌 사람이 누구인지 질문했는데, 같은 학년 학생 1명이 63.7%로 가장 많고, 같은 학년 학생 여러 명이 28.8%, 같은 학교 선배 여러 명이 4.1%, 같은 학교 선배 1명이 3.4%의 순이다. 피해 당시 반응은 '무시했다'가 38.6%로 가장 많고, '말로 항의했다'가 21.1%, '가만히 있었다'가 19.0%, '대항해 싸웠다'가 17.7% 순이었다.

지난 1년 동안 체형에 관한 놀림이나 소심한 성격에 관한 놀림 등 어떠한 한가지 놀림이나 조롱피해라도 당해 본 경험이 있는 학생은 전체 응답자의 11.4%였다. 남자 고등학생이 15.4%로 가장 피해율이 높고, 다음은 남자 중학생(12.1%), 여자 중학생(8.9%), 여자 고등학생(8.1%)의 순으로 남학생의 피해가 여학생보다 높게 나타났다. 놀림이나 조롱피해를 당했다고 응답한 학생들에게 자신을 가장 괴롭힌 사람이 누구인지 질문했는데, 같은 학년 학생 여러 명이 48.7%로 가장 많고, 같은 학년 학생 1명이 46.1%, 같은 학교 선배 여러 명 및 1명이 각각 2.6%의 순이다. 피해 당시 반응은 ‘무시했다’가 33.6%로 가장 많고, ‘말로 항의했다’가 27.0%, ‘가만히 있었다’가 19.9%, ‘대항해 싸웠다’가 12.8% 순이었다.

지난 1년 동안 신발 등의 훼손이나 발로 차기 등 어떠한 한가지 유형의 심한 장난피해라도 당해 본 경험이 있는 학생은 전체 응답자의 19.1%였다. 남자 고등학생이 27.5%로 가장 피해율이 높고, 다음은 남자 중학생(20.3%), 여자 중학생(14.7%), 여자 고등학생(12.0%)의 순으로 남학생의 피해가 여학생보다 높게 나타났다. 심한 장난피해를 당했다고 응답한 학생들에게 자신을 가장 괴롭힌 사람이 누구인지 질문했는데, 같은 학년 학생 1명이 61.8%로 가장 많고, 같은 학년 학생 여러 명이 31.1%, 같은 학교 선배 여러 명 및 1명이 각각 3.6%의 순이다. 피해 당시 반응은 ‘대항해 싸웠다’가 27.4%로 가장 많고, ‘무시했다’가 24.8%, ‘가만히 있었다’가 23.1%, ‘말로 항의했다’가 17.3% 순이었다.

지난 1년 동안 준비물 빼앗기나 강제로 심부름을 시키는 등 어떠한 한가지 유형의 강제피해라도 당해 본 경험이 있는 학생은 전체 응답자의 8.8%였다. 남자 중학생이 12.0%로 가장 피해율이 높고, 다음은 남자 고등학생(11.5%), 여자 중학생(9.0%), 여자 고등학생(2.8%)의 순으로 남학생의 피해가 여학생보다 높게 나타났다. 강제피해를 당했다고 응답한 학생들에게 자신을 가장 괴롭힌 사람이 누구인지 질문했는데, 같은 학년 학생 1명이 64.2%로 가장 많고, 같은 학년 학생 여러 명이 27.8%, 같은 학교 선배

여러 명이 5.1%, 같은 학교 선배 1명이 2.8%의 순이다. 피해 당시 반응은 ‘가만히 있었다’가 46.5%로 가장 많고, ‘무시했다’가 26.7%, ‘말로 항의했다’가 17.4%, ‘대항해 싸웠다’가 4.1% 순이었다.

집단괴롭힘의 가해유형은 소외형 괴롭힘이 45.6%, 욕 및 협박형 53.8%, 놀림 및 조롱형이 21.2%, 심한 장난형이 14.9%, 강제적 행위형이 8.7%로 나타나 이 중 한가지라도 가해를 해본 경험이 있는 학생은 전체 학생의 68.3%에 달하고 있다. 이러한 결과는 기존의 신체적 폭력을 중심으로 조사한 학교폭력 실태조사 결과에서 피해자의 수가 가해자의 수보다 훨씬 많았던 점과는 달리 언어적·심리적 폭력에 있어서는 소수의 학생들이 다수의 학생으로부터 괴롭힘을 당하고 있음을 보여주고 있다.

(5) 한국교육개발원 조사결과

한국교육개발원의 ‘학생의 왕따 현상에 관한 연구’에 따르면(박경숙 외 2인, 1998), 1998년 7월에 전국 57개 초·중·고등학교 학생 6,893명과 교사 573명, 학부모 5,485명을 대상으로 설문조사를 실시했다. 그 결과 전체 응답자의 24.2%가 다른 학생들로부터 따돌림이나 괴롭힘을 당한 적이 있다고 답했다. 피해가 가장 많은 집단은 중학생(26.9%)이었고, 이어 초등학생(25.1%), 고등학생(21.3%)의 순이다.

지역별로는 읍·면(29.6%), 중소도시(24.0%), 서울(23.8%), 광역시(23.2%)의 순으로 나타나 시골로 갈수록 그 피해가 심했다. 또 성적이 낮은 학생(27.0%)이나 높은 학생(25.3%)이 중간(23.1%)보다 피해를 더 보는 것으로 나타났다. 피해 유형은 심리·언어적 폭력이 13.5%, 신체·물리적 폭력이 7.2%, 하기 싫은 일 강제로 하기 6.0%, 금품갈취 4.9%, 성희롱 3.4% 순이었다. 따돌리는 방법으로는 ‘무시하거나 같이 놀지 않는다’(73.6%), ‘욕하고 놀리며 망신을 준다’(43.6%), ‘시비를 건다’(37.4%), ‘다른 사람과 놀지 못하게 한다’(32.4%) 등 다양한 것으로 나타났다.

이 연구의 조사결과는 집단따돌림의 피해학생이 24.2%로 매우 높게

나타나 사회적으로 크게 반향을 일으킨 바 있다. 그러나 조사도구를 분석해본 결과 몇 가지 문제점을 발견하였다. 먼저 심리·언어적 폭력, 신체·물리적 폭력, 하기 싫은 일 강제로 하기, 금품갈취, 성희롱의 5가지 폭력 유형을 제시하고 각각에 대해 피해정도를 응답하게 한 후, 그것이 집단따돌림과 관계가 있었다고 생각하는지를 묻고 있다. 집단따돌림의 정의에 관해서는 아직 사회적 공감대가 형성되어 있는 상태가 아니기 때문에 학생들의 주관적인 생각을 물을 때는 그 개념 정의를 질문지에 명시해 주어야 하는데, 이 조사에서는 그러한 절차가 누락되어 있다.

따라서 한번의 피해가 있었다고 응답한 학생 중에도 그것이 집단따돌림과 관계가 있다고 생각하는 응답결과도 있을 수 있는 것인데, 이는 집단따돌림이 지속적인 피해를 전제로 하는 것이라는 점을 생각할 때 조사도구의 오류라 하지 않을 수 없다. 또한 24.2%라는 수치는 이상 5가지 피해유형 중에서 한가지를 한번이라도 당한 적이 있고 그것이 집단따돌림과 관계가 있다고 생각한 응답자의 비율을 누적시킨 것이기 때문에 이러한 수치를 우리 나라의 집단따돌림 피해율이라고 해석하기에는 다소 무리가 있다고 하겠다.

(6) 강원도 교육청 조사결과

강원도 교육청의 발표에 따르면, 도내 초등학교 96명, 중학생 53명, 고등학교 67명, 총 216명의 학생이 급우들로부터 집단따돌림을 당하고 있는 것으로 조사됐다. 이 가운데 여학생은 118명, 남학생은 98명이다. 도교육청의 분석결과에 따르면, 집단따돌림 대상 학생은 독특한 성격에 사회성 부족, 정서불안, 주위산만, 낮은 사고력 수준, 신체허약, 의지력 부족, 과잉보호에 의한 공주병 등의 특징을 갖고 있는 것으로 나타났다. 도교육청에서는 이러한 따돌림 학생들에 대한 대책으로 지속적인 개별 및 집단상담, 친구 뱃어주기, 학부모 상담을 통한 연계지도, 짝과 분단을 바꿔주며 새로운 친구를 사귀기 기회제공, 가해학생 상담을 통한 이해와 설득지도

등의 프로그램을 마련해 문제를 해결할 방침이라고 한다(한겨레신문, 1998. 9. 22).

(7) 전국교직원노동조합 조사결과

전국교직원노동조합은 한길리서치연구소에 의뢰해 1999년 2월에 서울 및 수도권 중·고등학생 1,100명을 대상으로 ‘집단따돌림에 대한 설문조사’를 실시했다(전국교직원노동조합, 1999: 59-68). 그 결과 전체 응답자의 4.7%가 따돌림을 당한 경험이 있는 것으로 나타났다. 이 중 61.9%는 아무에게도 도움을 요청하지 않았고, 24.4%만이 교사나 친구들에게 상담이나 도움을 요청했다. 따돌림을 당한 학생은 성적이 낮은 층과 생활수준이 낮은 층에서 특히 많은 것으로 나타났다.

다른 사람에게 도움을 요청한 학생들의 46.0%는 문제를 해결하는데 힘이 됐다고 대답했으나 아무런 도움이 되지 못했다는 답변도 43.4%에 달했다. 상담 대상으로는 ‘친구나 선배’(33.7%)를 가장 선호했으며, 이어 ‘부모님’(32.6%), ‘선생님’(17.7%), ‘상담기관’(16.0%)의 순으로 나타났다. 그러나 실제 왕따를 당한다면 누구와 상담하겠느냐는 질문에 대해서는 6.4%만이 선생님을 찾아가겠다고 응답해 교사들이 집단따돌림에 있어 좋은 상담대상으로 인식되지 못하고 있다.

다른 학생을 따돌린 적이 있는 학생은 19.4%로 따돌림을 당한 학생보다 훨씬 많았는데, 이는 집단따돌림이 소수에 대한 다수의 폭력임을 확실히 보여주는 결과라 하겠다. 이들 가해 학생들 중 친구를 따돌릴 때 ‘재미를 느꼈다’고 답한 사람은 26.5%에 불과한 반면, 49.2%는 ‘불쌍했다’, 47.0%는 ‘나쁜 짓이라고 생각했다’고 응답해 가해 학생들이 양심의 가책을 느끼면서도 따돌림에 가담하는 것을 알 수 있다.

따돌림을 목격한 경험에 대해서는 조사대상의 58.3%가 있다고 답했는데, 이들 중 12.1%는 친구가 심하게 따돌림을 당했다고 응답했고, 38.1%는 조금 심하게 당했다고 답했다. 성별로는 여학생(63.7%)이 남학생

(53.0%)보다 많았다.

(8) 청소년폭력예방재단의 조사결과

청소년폭력예방재단에서 1998년도 상반기 학교폭력에 관한 전화상담 내용을 분석한 결과, 상담 요청자 342명 중 집단따돌림에 관한 상담은 148명(43.3%)으로 나타났다. 이들 피해자 중 여학생이 54.8%, 남학생이 45.2%로 성별차이는 거의 없었고, 교급은 중학생이 59.5%, 초등학교생이 20.3%, 고등학교생은 17.5%의 순이었다. 피해를 당한 후 피해자들 중 40%는 불안을 호소하였으며, 등교거부 및 전학요구가 18.9%, 자살시도 0.6% 순으로 집단따돌림을 당한 많은 학생들이 정신적으로 심각한 문제를 보이고 있는 것으로 나타났다(청소년폭력예방재단, 1999: 4).

또한 이 재단에서 초·중·고등학교 학생 578명을 대상으로 조사한 바에 따르면, 전체 응답자의 36.5%가 친구를 따돌린 경험이 있고, 이런 학생 중 30.0%는 죄책감을 느끼지 못했다고 응답한 것으로 나타났다(한겨레신문, 1999. 1. 19).

(9) 서울가정법원 소년자원보호자협의회 조사결과

서울가정법원 소년자원보호자협의회에서 1999년에 전국의 학생 2,853명과 교정시설의 청소년 103명을 대상으로 실시한 조사결과를 보면, 따돌림을 당해본 청소년이 25.47%이고 친구를 고의적으로 따돌려본 경험이 있는 청소년이 30.5%인 것으로 나타났다. 따돌림 가해학생의 경우 따돌린 이유로 '잘난 척·이기적'이 61.8%로 가장 높았으나, 따돌림을 당한 피해학생의 경우 자신이 따돌림을 당한 이유를 모르는 경우가 25.5%로 가장 높았다(서울가정법원 소년자원보호자협의회, 1999: 2-5).

(10) 광명시청소년상담실의 조사결과

광명시청소년상담실에서 1999년에 광명시 초·중·고등학교생 1,700명

을 대상으로 실시한 조사결과를 보면, 따돌림을 당해본 청소년이 16.5%이고 따돌려본 경험이 있는 청소년이 32.3%인 것으로 나타났다. 따돌림을 당한 방법으로는 ‘전혀 말을 걸지 않거나 상대를 하지 않는다’가 51.9%로 가장 많았고, 다음은 ‘사사건건 시비를 걸고 약을 올린다(32.8%)’, ‘여러 사람 앞에서 무시하고 창피를 준다(29.4%)’의 순이다. 따돌림을 당한 뒤 피해학생은 가해학생에게 ‘복수하고 싶은 마음이 들었다’는 경우가 65.1%나 되었다. 또한 자신이 따돌림을 당한 이유에 대해서는 잘 모르겠다는 응답이 26.9%로 가장 많았고, 이유를 아는 경우로는 ‘친구들을 무시하기 때문에’가 26.2%, ‘친구들 앞에서 잘난 척하는 말이나 행동을 하기 때문에’가 25.5%로 많은 응답이 나왔다(주성욱, 1999: 6-17).

2) 선행연구의 프로그램 분석

(1) 삼성생명사회정신건강연구소 ‘학교폭력예방교내프로그램’

삼성생명 사회정신건강연구소(1998)에서는 청소년폭력 예방을 위해서 학생, 교사, 학부모가 함께 참여하는 학교내 프로그램으로써 ‘함께 가꾸는 신나는 학교’를 제안하였다.

이 프로그램의 의사결정 기구는 학교자율협의회로 학교운영위원회와 학부모회, 학생대표로 구성하도록 제안하고 있다. 구체적인 프로그램의 수행은 크게 프로그램의 개발과 참여활동으로 나누어 볼 수 있는데 프로그램 개발에는 외부전문가와 교사가 함께 학생들의 폭력문제를 비롯한 성문제, 진로문제 등의 주제를 테마로 한 인성교육 프로그램을 개발하게 되어 있고 교내에서 청소년폭력에 관한 교사들의 정보교환 및 폭력실태와 대처방안, Peer-Group Therapy의 이론과 기법 등에 관한 자율적 협의활동을 위한 프로그램 개발을 계획하고 있다. 활동 영역에 있어서는 학부모와 학생들이 공동으로 참여하는 방과후 활동프로그램(예, 컴퓨터 강좌)을 활성화 하여 상호 긴밀한 유대와 의사소통의 기회를 만들어 궁극적으로는 폭력을

비롯한 청소년문제의 해결을 기대하고 있다.

‘함께 가꾸는 신나는 학교’ 지역사회 네트워크 프로그램의 장점이자 단점이라고 할 수 있는 것은 이 프로그램이 지역사회에 연결되는 것을 고려하고 있다는 사실이다. 이 프로그램이 학교를 중심으로 하는 지역사회 네트워크의 부분적인 프로그램이라고 할 때 지역사회를 연계하여 이 프로그램이 지원을 받는다는 것은 큰 장점이라고 볼 수 있다. 다시 말해서 이미 검찰이나 경찰 그리고 폭력예방재단 등을 통해 일찍부터 지역사회 내에서 실행되어온 학교를 중심으로 반경 200m~2Km내의 안전지대인 『블루존(Blue Zone)』 설정이나 『지킴이 운동』, 『학교담당감사제』, 『자녀안심하고 학교보내기운동』 등과 순회지도 팀이 연계하여 활동할 수 있도록 계획하고 있는 것이나, 그밖에 학부모 봉사단은 지역사회 내 사회자원봉사 기관 및 단체들과 연계하고, 교사연수 프로그램은 교육청 연수와 연계하며, 교내전문가 집단은 청소년폭력예방재단과 같은 학교폭력전문단체나 상담기관, 보호관찰소, 쉼터 등 지역사회 복지기관들과 연계하여 운영하도록 되어있는 것은 이 프로그램의 큰 장점이라고 할 수 있다.

그러나 이러한 지역사회의 연계에 있어서 역시 지역사회 전체를 연결해 주는 활동본부(headquarters)와 서로 연계된 전체의 활동 네트워크가 없기 때문에 지역사회의 각 구성요소에서의 지원체계가 통일되고 단시간 내에 조직적으로 운영될 수 없는 것이 문제점으로 지적될 수 있으며, 이 프로그램의 수행자(coordinator)의 역할을 맡고 있는 교내전문가 집단은 주로 교사가 담당하고 있기 때문에 전문성이 부족하고, 전담역할을 현실적으로 하지 못하기 때문에 학교 밖의 지역사회 복지기관과의 연계성이 취약할 것을 예상할 수 있다. 또한 지역사회 자치단체장의 지원체계가 없고 학교운영위원회를 중심으로 중심본부가 되어 있는 것과 학부모와 교사 중심으로만 프로그램이 운영되는 경향이 지배적인 관계로 지역사회 각 구성원들의 참여체계가 미약한 것이 프로그램의 효과를 떨어뜨릴 수가 있는 가능성이 많다고 할 수 있다.

(2) 삼성생명사회정신건강연구소 ‘학교정신건강 프로그램’

삼성생명 사회정신건강연구소에서는 ‘청소년의 인성발달 및 문제예방을 위한 학교정신건강 프로그램 개발’의 일환으로 ‘청소년기를 밝고 건강하게’라는 연구보고서를 발간한 바 있다. 이 보고서에서는 약물예방 프로그램과 폭력예방 프로그램을 개발해 제시하고 있는데, 구성은 각각 5회씩 10회분으로 되어 있고, 교사용과 학생용이 따로 나뉘어 있다. 그 중 폭력예방 프로그램만을 간단히 살펴보면, 청소년폭력 문제의 심각성과 폭력문제가 바로 자신의 주변에서 발생하고 있음을 인식시키기 위한 ‘폭력은 우리 모두의 문제’를 비롯해 폭력상황의 가해자, 피해자, 방관자의 역할을 선택해 문제해결을 하도록 하는 ‘서로의 입장에 서서’, 폭력사태를 가지고 역할놀이 해보는 ‘학교 폭력! 이렇게 대처하자’, 학교폭력 예방을 위한 포스터를 만들어 보는 ‘폭력없는 학교, 우리의 힘으로’, 청소년기 문제해결을 위한 올바른 가치관을 정립시켜 주는 ‘청소년기를 밝고 건강하게’ 등 5회분 프로그램으로 구성되어 있다(삼성생명 사회정신건강연구소, 1997: 22- 23).

(3) 서울시교육연구원의 ‘학교적응교육 프로그램’

서울특별시 교육연구원(1997)에서는 학교폭력 예방을 위한 교사용 프로그램으로써 ‘즐거운 학교생활을 위한 학교적응교육 프로그램’을 개발한 바 있다. 이 프로그램은 담임교사가 학생을 조기에 파악하여 즐거운 학교생활을 영위하도록 도와주고 학생 상호이해와 친교활동 등으로 학교생활 부적응 학생을 최소화하여 학교폭력을 미연에 방지하며, 특히 학급 단위의 공동체 의식을 함양하고 애교심을 고취시켜 다른 사람과 더불어 살아가는 생활의 지혜를 터득시키기 위한 실천위주의 인성교육 자료로써 개발되었다고 한다. 프로그램은 크게 만남 프로그램, 친교 프로그램, 결실 프로그램, 부적응 학생을 위한 특별 프로그램의 4가지로 구성되어 있고, 이와 함께 담임교사의 역할, 사례별 지도 등 학급경영법을 안내하고 있다.

(4) 서울시교육청 퇴촌야영수련장의 ‘왕따 해결합니다’

서울시교육청 퇴촌야영수련장은 한국청소년개발원에서 개최한 제1회 전국 청소년 수련프로그램 경진대회에서 ‘왕따 해결합니다’라는 프로그램을 발표했다. 이 프로그램은 12-16명 정도의 초·중·고등학교 청소년을 대상으로 하루 일정으로 실시 가능한 12개의 단위활동들을 소개하고 있다. 이들 단위활동은 서로 유기적인 관계를 가지고 있어 함께 진행되어야 하며, 친화 및 신뢰를 바탕으로 문제를 해결할 수 있도록 해줌으로써 왕따 문제 해결에 적용 가능하다고 제안하고 있다.

(5) 청소년폭력예방재단의 ‘집단따돌림 극복하기 지침서’

청소년폭력예방재단(1999)은 청소년 집단따돌림 현상의 치유법과 대응책을 담은 ‘왕따 극복하기’라는 지침서를 만들었다. 이 지침서에서는 집단따돌림의 발생원인 및 유형과 발생실태, 따돌림 당하기 쉬운 청소년의 행동특성, 자녀를 따돌림의 피해자 및 가해자로 만들 수 있는 부모유형, 부모 및 교사가 알 수 있는 따돌림 당하기 쉬운 자녀의 행동 유형, 교사가 알 수 있는 따돌림 가해학생의 행동 유형, 청소년이 스스로 따돌림을 극복하는 방법, 따돌림 피해자녀 및 가해자녀를 지도하는 방법, 학교에서 교사가 지도하는 방법 등을 제시하고 있다.

III. 연구방법

이 절에서는 측정도구의 제작과 설문조사가 이루어진 절차 및 자료의 분석, 조사대상자의 특성 등에 관해 기술하고자 한다.

1. 주요 변인의 측정

이 연구에서 사용된 설문지는 크게 네 부분으로 구성되어 있다. 첫 번째는 청소년들이 경험한 집단따돌림 피해실태를 알아보기 위한 문항들로 구성되어 있다. 두 번째는 집단따돌림 가해실태를 알아보기 위한 문항들로 구성되어 있다. 세 번째는 집단따돌림 현상에 대한 청소년들의 객관적인 경험과 의견을 알아보기 위한 문항들로 구성되어 있다. 네 번째는 집단따돌림 피해 및 가해실태와 청소년의 환경적 특성과의 관련성을 알아보기 위한 독립변인으로써 가정, 학교, 친구관계 등에 관한 문항들로 구성되어 있다.

1) 집단따돌림 피해의 측정

(1) 피해경험

우리 사회에서는 아직 집단따돌림의 개념에 대한 확실한 합의가 이루어져 있지 않다. 따라서 이에 관한 선행연구들을 분석해 보면, 집단따돌림의 경험률을 측정하는 조사도구가 모두 다르고 그 결과도 천차만별이다. 그래서 이 연구에서는 여러 각도에서 피해경험을 측정해 보았다. 먼저 설문지 시작부분에 다음과 같이 집단따돌림의 개념을 제시한 후 “지난 1년간” 및 “이번 학기에” 집단따돌림을 당한다고 느낀 적이 있는지 각각 “없

었다”, “한두번”, “가끔”, “일주일에 한두번”, “일주일에 여러번”의 5점척도로 질문하였다. 이러한 5점척도는 집단따돌림에 관한 연구에 있어 세계적인 권위자인 노르웨이의 올베우스(Olweus, Dan)의 조사결과와의 비교를 위해 그가 사용한 설문지¹⁾의 척도를 그대로 사용했다. 그는 집단따돌림의 특성을 지속성에 있다고 보아 “가끔” 이상의 경험을 집단따돌림으로 보고 있다.

집단따돌림(왕따)이란

같은 학교 학생들 간에 일어나는 일로써, 여러 명 또는 우월한 위치에 있는 한 명의 학생이 약한 입장에 있는 학생을 지속적으로 괴롭히고 괴롭히는 것을 말합니다. 육체적, 심리적인 괴로움을 모두 포함합니다. 이하 설문지에서 사용하는 집단따돌림이란 용어는 모두 이러한 내용임을 염두에 두고 응답해주시기 바랍니다.

(2) 피해유형

올베우스는 최근(1997년)에 집단따돌림의 피해를 알아보는 질문의 방식을 바꿔 구체적인 따돌림의 유형을 제시하고 그의 경험여부를 알아보는 것이 더 바람직하다는 제안을 하고 있고, 또한 이 연구에서도 구체적인 따돌림의 유형들을 알아볼 필요가 있기 때문에 올베우스가 사용한 6가지 유형을 포함하여 총 18가지 항목을 제시하고 이들에 대한 경험정도를 각각 앞의 문항에서와 같이 “없었다”, “한두 번”, “가끔”, “일주일에 한두번”, “일주일에 여러 번”의 5점 척도를 사용하였다.

이들 따돌림의 유형을 측정하기 위한 항목들은 올베우스의 설문지 뿐 아니라 한국형사정책연구원의 ‘학교주변 폭력의 실태와 대책(1996)’ 및 청

1) 올베우스의 설문지는 청소년폭력예방재단의 도움을 받아 올베우스로부터 직접 입수하였는데, 그 내용은 번역하여 부록에 수록하였다.

소년대화의 광장의 ‘따돌리는 아이들 따돌림당하는 아이들(1997)’, 황성숙의 ‘학교내 집단괴롭힘에 대한 일 연구(1998)’, 김석진의 ‘초등학교 집단따돌림 가해실태와 관련요인 연구(1999)’의 문항들을 참고해 재구성하였다.

이들 18개 항목에 대한 요인분석 결과, 표와 같이 3가지 요인군으로 나누었는데, 요인1은 심리적인 갈등을 야기하는 따돌림 유형으로써 그 중에서도 좀더 적극적인 행태를 나타내는 행위들로 구성되어 있고, 요인2는 물리적인 강제력을 수반하는 유형들만 묶여 있다. 또한 요인3은 요인1과 마찬가지로 심리적인 영향력을 갖는 따돌림 유형들로 묶였는데, 요인1에 비해 소극적인 행태를 나타내는 행위들로 구성되어 있다.

<표 III-1> 집단따돌림 피해유형에 대한 요인분석

문항	요인1	요인2	요인3	공통성
뒤에서 심하게 손가락질을 했다	.734	.127	.216	.602
사사건건 시비를 걸고 악을 올렸다	.720	.204	.157	.584
내 별명을 나쁜 의미로 불렀다	.717	.118	3.189	.529
나에게 해로운 거짓소문을 퍼뜨렸다	.706	6.519	.192	.539
욕이나 멸시하는 말을 들은 적이 있다	.693	.219	.247	.589
나를 비난하는 내용의 쪽지를 돌린 것을 보았거나 들었다	.617	.236	.251	.500
공부를 못하거나 머리가 나쁘다고 놀림을 당한 적이 있다	.569	.326	7.455	.435
신체적 장애나 체형과 관련하여 놀림을 당한 적이 있다	.550	.177	.179	.366
집안형편과 관련하여 놀림을 당한 적이 있다	.540	.410	.115	.474
남의 숙제를 강제로 해준 적이 있다	.144	.822	.139	.715
준비물, 돈, 도시락 등을 빼앗긴 적이 있다	.105	.788	4.444	.635
매점이나 슈퍼마켓 등에 강제로 심부름을 다녀온 적이 있다	7.765	.788	.157	.651
“없애버리겠다”는 등의 협박을 당한 적이 있다	.319	.738	3.258	.647
특특 건드리거나 발로 차고 밀쳤다	.321	.677	.126	.577
인사해도 노골적으로 무시당했다	4.887	.159	.782	.639
묻는 말에 들은 척도 안했다	.280	9.010	.745	.641
일부러 노는데 끼워주지 않았다	.457	8.843	.667	.661
점심 먹을 때 끼워주지 않았다	.391	.258	.413	.390
고유치	4.617	3.721	2.173	

이 연구에서는 이들 요인들을 각각 하나의 변인으로 사용하기 위해 요인1은 ‘적극·심리적 따돌림’, 요인2는 ‘물리적 따돌림’, 요인3은 ‘소극·

심리적 따돌림'이라 구분하고, 이 척도가 신뢰할 만한 것인지 알아보기 위해 신뢰도를 검증하여 표와 같은 결과를 얻었다. 표에 나타나 있는 바와 같이 Cronbach's Alpha(α)값이 각각 .87 .87 .75로 충분히 높은 신뢰도를 가지고 있음을 알 수 있다.

<표 III-2> 집단따돌림 피해유형에 대한 신뢰도 검증

집단따돌림 피해유형	α
적극·심리적 따돌림 피해	.87
물리적 따돌림 피해	.87
소극·심리적 따돌림 피해	.75

(3) 피해상황

따돌린 상대방이나 따돌림을 당한 장소 등 전반적인 피해상황을 파악하기 위해 먼저 따돌림에 가담한 학생이 몇 명이었는지 질문하고 '1명, 2명, 3-4명, 5-9명, 10명 이상, 학급학생의 대부분'으로 구분해 응답하게 하였다. 또한 따돌린 학생들과의 관계를 알아보기 위해 '같은 반 학생, 같은 학년의 다른 반, 같은 학교 선배, 같은 학교 후배'로 구분해 응답하게 하였다. 또 따돌린 학생의 성별을 질문하고 '주로 남학생, 주로 여학생, 남녀가 거의 같은 비율'로 구분해 응답하게 하였다. 마지막으로 따돌림 당한 장소를 질문하고 '교실, 교실 외 학교 내, 등하교길, 등하교길 외 학교 밖'으로 구분해 응답하게 하였다.

(4) 피해의 원인과 결과

따돌림을 당한 청소년들이 자신이 따돌림 당한 원인이 어디에 있는지를 스스로 어떻게 인식하고 있는지 알아보기 위해 '모든 일에 나서기를 좋아한다, 모든 일에 빠지려고 한다, 선생님이 편애한다, 선생님이 미워한다, 공부를 잘하는 편이다, 공부를 못하는 편이다, 외모(얼굴, 몸매 등)가 잘생겼다, 외모(얼굴, 몸매 등)가 못났다, 집이 매우 부유하다, 집

이 매우 가난하다, 힘이 세다, 힘이 약하다(약골이다), 모범적인 학생이다, 불량한 학생이다, 잘난 척(공주병, 왕자병) 한다, 모든 일에 자신이 없다, 밝고 명랑하다, 화를 잘 낸다, 조용하고 차분하다, 말이 많고 시끄럽다' 등 따돌림의 원인이 될 만한 특성 20가지와 '잘 모르겠다'를 제시하고 이 중 해당되는 것을 모두 고르도록 했다. 이 문항들은 청소년대화의 광장의 '따돌리는 아이들 따돌림당하는 아이들(1997)', 김석진의 '초등학교 집단따돌림 가해실태와 관련요인 연구(1999)'의 문항들을 참고해 재구성하였다.

따돌림을 당한 뒤에 문제를 해결하기 위해 어떤 노력을 했는지 알아보기 위해서는 '가족(부모님이나 형제자매)과 상의했다, 선생님과 상의했다, 친구와 상의했다, 상담실에 가서 도움을 요청했다, 경찰서에 신고했다, 다른 학교로 전학가거나 휴학을 했다, 같이 대항했다, 친구들에게 잘 보이려고 노력했다, 따돌림 당하는 것을 막기 위해 자신이 따돌리는 집단의 일원이 되려고 노력했다' 및 '아무 일도 하지 않았다'로 구분해 제시하고 이 중 해당되는 것을 모두 고르도록 했다. 또한 아무 일도 하지 않았다면 그 이유는 무엇인지 질문하고 '대단한 일이 아니라고 생각했기 때문에, 해결방법이 없다고 생각되어서, 알려지면 창피하고 야단맞을 것 같아서, 알려지면 따돌린 학생들에게 보복당할 것 같아서' 중 1가지를 고르도록 했다.

또한 집단따돌림을 당한 결과 어떠한 심리적·행태적 피해가 지속되었는지 측정하기 위해 따돌림의 결과로써 발생할 수 있는 현상 15가지를 제시하고 이에 대해 그러한 현상이 지속된 기간을 "없다", "당한 직후만", "한달 후까지", "두세달 후까지", "다섯달 이상"의 5점척도로 알아보았다. 이들 15개 항목에 대한 요인분석 결과, 표와 같이 2가지 요인군으로 나뉘었는데, 요인1은 심리적인 갈등이나 혼란 등의 영향을 미친 것들이고, 요인2는 문제행동이나 부적응이 구체적인 행동으로 표출된 것들이다.

이 연구에서는 이들 요인들을 각각 하나의 변인으로 사용하기 위해

요인1은 ‘심리적 결과’, 요인2는 ‘행태적 결과’로 구분하고, 이 척도가 신뢰할 만한 것인지 알아보기 위해 신뢰도를 검증하여 표와 같은 결과를 얻었다. 표에 나타나 있는 바와 같이 Cronbach's Alpha(α)값이 각각 .94 .54로 심리적 결과는 매우 높은 신뢰도를 가지고 있고, 행태적 결과는 다소 낮기는 하지만 척도로 사용하기에 무리는 없는 정도이다.

<표 III-3> 집단따돌림 피해결과에 대한 요인분석

문항	요인1	요인2	공통성
억울한 생각이 들었다	.865	.129	.766
화가 치밀어 올랐다	.850	.4366	.724
학교 가기가 싫고 두려워졌다	.813	.213	.706
인생을 살아가는 데 자신이 없어졌다	.808	.264	.723
외롭다고 느꼈다	.807	.224	.701
친구들을 대하기가 무섭거나 싫어졌다	.803	.332	.755
따돌리는 친구들을 피하게 되었다	.789	.160	.648
따돌린 친구에게 복수하고 싶은 마음이 들었다	.740	.176	.579
사람들을 사귀는데 어려움을 느꼈다	.719	.413	.687
정신적인 불안이나 악몽에 시달렸다	.605	.545	.662
가혹을 하였다	.110	.860	.752
전문상담기관이나 병원에 간 적이 있다	.132	.786	.636
학교에 가지 않았다	.202	.785	.658
술을 마시거나 담배, 본드 등을 하게 되었다	.123	.589	.361
나도 다른 학생들을 따돌리게 되었다	.369	.553	.442
고유치	6.355	3.446	

<표 III-4> 집단따돌림 피해결과에 대한 신뢰도 검증

피해결과	α
심리적 결과	.94
행태적 결과	.54

2) 집단따돌림 가해의 측정

(1) 가해경험

가해경험 역시 피해경험에 대한 질문에서와 마찬가지로 “지난 1년간” 및 “이번 학기에” 집단따돌림을 당한다고 느낀 적이 있는지 각각 “없었다”, “한두번”, “가끔”, “일주일에 한두번”, “일주일에 여러번”의 5점척도로 질문하였다.

(2) 가해유형

가해유형에 관한 문항 역시 피해유형에 관한 문항을 다른 학생에게 가했다는 형태로 바꾸어 18가지 항목을 제시하고 이들에 대한 경험정도를 각각 “없었다”, “한두번”, “가끔”, “일주일에 한두번”, “일주일에 여러번”의 5점척도를 사용하였다.

<표 III-5> 집단따돌림 가해유형에 대한 요인분석

문항	요인1	요인2	요인3	공통성
다른 학생이 묻는 말에 들은 척도 안 했다	.791	.114	.115	.660
다른 학생을 일부러 노는데 끼워주지 않았다	.754	.127	.144	.606
다른 학생을 뒤에서 심하게 손가락질했다	.782	.140	.294	.572
다른 학생을 점심 먹을 때 끼워주지 않았다	.658	.124	.191	.485
다른 학생이 인사해도 노골적으로 무시했다	.641	.179	.209	.487
다른 학생의 별명을 나쁜 의미로 불렀다	.542	.257	.203	.401
다른 학생에게 욕이나 멸시하는 말을 했다	.525	.437	3.992	.469
다른 학생의 신체적 장애나 제형과 관련하여 놀렸다	.332	.306	.253	.269
다른 학생에게 나의 숙제를 강제로 하게 했다	7.077	.770	.351	.721
다른 학생에게 매점 등에 강제로 심부름을 다녀오게 했다	.114	.755	.235	.638
다른 학생의 준비물, 돈, 도시락 등을 빼앗았다	.210	.725	.288	.652
다른 학생을 특목 건드리거나 발로 차고 밀쳤다	.242	.684	9.780	.536
다른 학생에게 사사건건 시비걸고 약을 올렸다	.514	.536	-2.194	.551
다른 학생에게 공부할 못한다거나 머리가 나쁘다고 놀렸다	.279	.429	.246	.322
다른 학생에게 집단형편과 관련하여 놀렸다	4.898	.162	.710	.530
다른 학생에 관해 해로운 거짓소문을 퍼뜨렸다	.355	.158	.626	.543
다른 학생에게 “없애버리겠다”는 등의 협박을 했다	.128	.371	.625	.545
다른 학생을 비난하는 내용의 쪽지를 돌렸다	.383	.167	.602	.537
고유치	3.996	3.325	2.585	

이들 18개 항목에 대한 요인분석 결과, 표와 같이 3가지 요인군으로 나뉘었는데, 피해유형에 대한 요인분석 결과와는 조금 다른 양상으로 묶였다. 피해유형에서는 따돌림의 방법이 심리적인 것인가 물리적인 것인가, 적극적인가 소극적인가의 차이에 따라 묶인 반면, 가해유형에 있어서는 그러한 차이가 분명하지 않고 피해자가 받을 충격의 강도에 따라 구분이 되는 것으로 보인다. 요인1은 비교적 약한 영향력을 미칠 수 있는 유형들로 구성되어 있고, 요인2는 물리적인 영향력을 갖고 있든가 심리적인 것이라도 충격의 강도가 강해 보이는 것들로 묶여 있다. 요인3은 요인1과 3의 중간 정도의 강도를 가진 것들로 구성되어 있다.

이 연구에서는 이들 요인들을 각각 하나의 변인으로 사용하기 위해 요인1은 ‘약한 가해’, 요인2는 ‘강한 가해’, 요인3은 ‘중간정도의 가해’로 구분하고, 이 척도가 신뢰할 만한 것인지 알아보기 위해 신뢰도를 검증하여 표와 같은 결과를 얻었다. 표에 나타나 있는 바와 같이 Cronbach's Alpha(α)값이 각각 .84 .79 .72로 충분히 높은 신뢰도를 가지고 있음을 알 수 있다.

<표 III-6> 집단따돌림 가해유형에 대한 신뢰도 검증

집단따돌림 가해유형	α
적극·심리적 따돌림 가해	.84
물리적 따돌림 가해	.79
소극·심리적 따돌림 가해	.72

(3) 가해의 원인과 결과

청소년들이 다른 청소년을 따돌리는 원인이 어디에 있는지 알아보기 위해 가해청소년들에게 직접적으로 따돌리는 이유를 묻고, 또한 따돌린 학생의 특성을 물어 보았다. 먼저 따돌린 이유로는 ‘따돌림 당하는 아이가 따돌림 당할만한 행동을 하기 때문에, 따돌리는 행동을 함으로써 자신의 힘이나 집단세력을 과시하기 위해서, 다른 일로 화난 것에 대한 분풀이

로, 자신이 따돌림 당한 것에 대한 복수심으로, 친구를 따돌리면 어떤 반응을 보일까 호기심으로, 친구들이 따돌리니까 나도 덩달아서 따돌리게 됨, 따돌리는 것이 재미있어서, 같이 따돌리지 않으면 내가 따돌림 당할까봐' 등 6가지를 제시하고 해당되는 것을 모두 고르도록 했다.

한편 따돌린 학생의 특성은 앞에서 질문한 따돌림 당한 자신의 특성에서와 마찬가지로 '모든 일에 나서기를 좋아한다, 모든 일에 빠지려고 한다, 선생님이 편애한다, 선생님이 미워한다, 공부를 잘하는 편이다, 공부를 못하는 편이다, 외모(얼굴, 몸매 등)가 잘생겼다, 외모(얼굴, 몸매 등)가 못났다, 집이 매우 부유하다, 집이 매우 가난하다, 힘이 세다, 힘이 약하다(약골이다), 모범적인 학생이다, 불량한 학생이다, 잘난 척(공주병, 왕자병) 한다, 모든 일에 자신이 없다, 밝고 명랑하다, 화를 잘 낸다, 조용하고 차분하다, 말이 많고 시끄럽다' 등 따돌림의 원인이 될 만한 특성 20가지와 '잘 모르겠다'를 제시하고 이 중 해당되는 것을 모두 고르도록 했다.

다른 청소년을 따돌림을 후에 가해학생은 어떠한 심리적 영향을 받았는지 알아보기 위해 '후회스러웠다, 기분이 좋고 으쓱해졌다, 죄책감이 생겼다, 재미있다고 느꼈다, 따돌린 학생에게 미안한 마음이 들었다, 또 따돌리고 싶은 마음이 들었다, 당연히 할 일을 했다고 느꼈다, 다시는 이런 일을 하지 말아야지 하는 생각이 들었다, 특별한 느낌이 없었다' 등 9가지를 제시하고 해당되는 것을 모두 고르도록 했다.

3) 집단따돌림 현상의 측정

이 연구에서는 집단따돌림 현상에 대한 정확한 실태파악을 위해 자신의 따돌림 피해경험 및 가해경험 뿐 아니라 학급내에서의 발생실태에 대한 객관적인 입장과 이에 대한 자신의 태도에 대해서도 질문하였다.

(1) 발생실태

먼저 현재 학급내 따돌림을 당하고 있는 학생(소위 왕따)이 얼마나 되는지와 학에서 따돌림이 가장 자주 일어나는 시기, 따돌리는 친구와 따돌림 당하는 친구 중 누가 더 문제가 있어 이러한 일이 발생하는지를 물어보았고, 또한 자신도 따돌림을 당한 거라고 생각해 본 경험이 있는지 질문하였다.

(2) 방관과 개입

따돌림 당하는 학생들을 보았을 때 어떻게 했는지 알아보기 위해 ‘내 일이 아니므로 개입하지 않았다, 나도 따돌림 당할까봐 잠자코 있었다, 집단의 압력이 무서워 같이 따돌렸다, 어떤 방식으로든 당하고 있는 학생을 도왔다’의 4가지를 제시하고 고르도록 했다. 만약 뭔가 도움을 주었다면 어떤 도움을 주었는지 ‘선생님께 알렸다, 상담실에 알렸다, 경찰서에 신고했다, 따돌리는 학생들에게 그렇게 하지 말라고 말했다, 당하는 아이에게 찾아가 위로해주고 친구가 되어주려고 노력했다’의 5가지를 제시하고 해당되는 것을 모두 고르도록 했다.

(3) 대책에 관한 의견

집단따돌림 대책에 대한 청소년들의 의견을 알아보기 위해 ‘학교내 전문 상담교사에 의한 상담 강화, 전문가를 초빙하여 집단따돌림에 대한 구체적인 대처교육 실시, 교사들에 대한 집단따돌림 인식 및 예방을 위한 교육 프로그램 실시, 정기적인 학급회의를 통해 학생들이 집단따돌림 문제에 대해 논의, 집단따돌림을 규제하는 학급규칙 만들기, 집단따돌림에 대한 학부모, 교사, 학생, 경찰, 법조인 등으로 구성된 집단따돌림대책 협의체를 만드는 일, 집단따돌림 전용 신고전화 운영, 집단따돌림 피해 및 가해학생의 경우 일정 기간 학교에 나오지 않아도 출석으로 인정, 상습적으로 집단따돌림을 하는 학생에 대해 봉사활동 실시, 학급내 소집단

활동(모듬활동) 강화, 정기적인 짝바꾸기, 따돌린 학생과 당한 학생이 함께 참가하는 집단상담 프로그램 실시, 교내 순찰활동의 강화' 등 집단따돌림의 대책이 될 만한 항목들 13가지를 제시하고 이것이 얼마나 효과가 있으리라고 생각하는지와 '학생들간 문제이므로 개입하지 않는 것이 좋다'라는 문항을 제시하고 각각에 대해 “전혀 동의 안함”, “동의 안하는 편”, “그저 그렇다”, “동의하는 편”, “아주 동의함”의 5점척도를 사용하였다.

4) 독립변인의 측정

집단따돌림과 같은 문제행동들은 청소년 자신의 또 다른 문제행동 및 주위환경의 문제들과 주로 관련이 있기 때문에 독립변인으로는 자신의 비행경험과 가정환경, 학교생활, 친구관계에 관해 알아보았다.

(1) 비행경험

청소년 자신의 비행경험과 관련해서는 7가지 항목을 제시하고 각각에 대해 “전혀 없음”, “한두번”, “서너번”, “다섯번 이상”으로 구분해 1점~4점을 주었는데, 요인분석을 실시한 결과 표와 같이 두가지 요인군으로 나뉘었다. 요인1은 대체로 지위비행에 속하는 사소한 비행들이고, 요인2는 범법행위에 속하는 비교적 심각한 비행들이다.

<표 III-7> 비행경험에 대한 요인분석

문항	요인1	요인2	공통성
친구와 술마시기	.852	.145	.747
담배피우기	.849	.167	.749
음란비디오(포르노) 보기	.691	.205	.519
단란주점이나 카페 출입	.551	.543	.598
본드나 가스, 환각약품 사용	-1.794	.795	.632
돈이나 물건 뺏기	.297	.787	.707
다른 사람 폭행하기	.375	.707	.640
고유치	2.457	2.135	

이 연구에서는 이들 요인들을 각각 하나의 변인으로 사용하기 위해 요인1은 ‘경비행’, 요인2는 ‘중비행’으로 구분하고, 이 척도가 신뢰할 만한 것인지 알아보기 위해 신뢰도를 검증하여 표와 같은 결과를 얻었다. 표에 나타나 있는 바와 같이 Cronbach’s Alpha(α)값이 각각 .80 .70으로 충분히 높은 신뢰도를 가지고 있음을 알 수 있다.

<표 III-8> 비행경험에 대한 신뢰도 검증

비행경험	α
경비행	.80
중비행	.70

(2) 가정환경

가정환경과 관련해서는 크게 사회경제적 배경과 가정의 분위기를 알아보았는데, 먼저 사회경제적 배경은 결손가정 여부, 부모의 학력, 월평균 소득, 거주지 환경, 생활공간 등으로 측정하였다.

가정의 분위기를 측정하기 위한 문항은 한국형사정책연구원의 ‘학교 주변 폭력의 실태와 대책(1996)’ 및 황성숙의 ‘학교내 집단괴롭힘에 대한 일 연구(1998)’에서 사용한 변인들 중 6가지를 제시하고 “전혀 그렇지 않

다”, “대체로 그렇지 않다”, “그저 그렇다”, “대체로 그렇다”, “매우 그렇다”의 5점 척도를 사용하였다.

<표 III-9> 가정환경에 대한 요인분석

문항	요인1	요인2	공통성
부모님과 나는 서로를 잘 이해하는 편이다	.795	.9865	.642
우리 집 형제자매는 사이가 좋다	.776	-.4021	.605
우리 부모님은 사이가 좋으시다	.748	.182	.592
우리 집 식구들은 자기 뜻대로 안되면 물건을 잡아당기거나 집을 나가버린다	4.278	.832	.727
우리 부모님은 서로 싸우거나 화가 날 때 상대방을 때리거나 물건을 부순다	7.549	.832	.699
부모님이 친부모가 아니라는 의심이 들 때가 있다	8.873	.588	.354
고유치	1.809	1.809	

이에 대해 부정적으로 질문한 문항에 대해 역순으로 다시 코딩한 후 요인분석을 실시한 결과 표와 같이 두가지 요인군으로 나뉘었다. 요인1은 가족간의 인간관계면, 요인2는 가족간의 불신이나 폭력적인 면으로 묶여졌는데, 이들 요인들을 각각 하나의 변인으로 사용하기 위해 요인1은 ‘인간관계적 가정환경’, 요인2는 ‘불신·폭력적 가정환경’으로 구분하고, 이 적도가 신뢰할 만한 것인지 알아보기 위해 신뢰도를 검증하여 표와 같은 결과를 얻었다. 표에 나타나 있는 바와 같이 Cronbach’s Alpha(α)값이 각각 .67 .65로 높은 신뢰도를 가지고 있음을 알 수 있다.

<표 III-10> 가정환경에 대한 신뢰도 검증

가정환경	α
안정적인 가정	.67
갈등적인 가정	.65

(3) 학교생활

학교생활의 만족도를 측정하기 위한 문항도 한국형사정책연구원의 ‘학교주변 폭력의 실태와 대책(1996)’ 및 황성숙의 ‘학교내 집단괴롭힘에

대한 일 연구(1998)에서 사용한 변인들 중 6가지를 제시하고 “전혀 그렇지 않다”, “대체로 그렇지 않다”, “그저 그렇다”, “대체로 그렇다”, “매우 그렇다”의 5점 척도를 사용하였다.

<표 III-11> 학교생활에 대한 요인분석

문항	요인1	요인2	공통성
좋은 성적을 받는 것은 나에게 중요하다	.800	-.138	.659
공부하는 시간은 나에게 의미있는 시간이다	.791	.5831	.629
숙제는 매일 착실하게 하는 편이다	.708	.6245	.505
지금 공부 때문에 많은 고민을 하고 있다	.638	-.404	.570
학교에서 소외되어 있다는 느낌이 등다	7.629	.848	.719
학교에 있을 때는 신경이 예민해 지고 긴장된다	6.932	.841	.712
고유치	2.178	1.616	

이에 대해 부정적으로 질문한 문항에 대해 역순으로 다시 코딩한 후 요인분석을 실시한 결과 표와 같이 두가지 요인군으로 나뉘었다. 요인1은 학교생활에 의미를 두고 생활하는 유형으로, 요인2는 학교생활에 적응하지 못하는 유형으로 묶여졌다. 이들 요인들을 각각 하나의 변인으로 사용하기 위해 요인1은 ‘학교 적응’, 요인2는 ‘학교 부적응’으로 구분하고, 이 척도가 신뢰할 만한 것인지 알아보기 위해 신뢰도를 검증하여 표와 같은 결과를 얻었다. 표에 나타나 있는 바와 같이 Cronbach’s Alpha(α)값이 각각 .73 .66으로 높은 신뢰도를 가지고 있음을 알 수 있다.

<표 III-12> 학교생활에 대한 신뢰도 검증

학교생활	α
학교적응	.73
학교부적응	.66

(4) 친구관계

청소년들의 문제행동은 특히 또래관계로부터 많은 영향을 받는다는

것은 이미 주지의 사실인 바, 이 연구에서는 이를 알아보기 위해 일반적인 교우관계와 비행친구관계를 알아보았다. 일반적인 교우관계는 학급내에서 친한 친구의 수를 질문하였고, 비행친구관계는 친한 친구나 선후배 중에서 학교에서 근신 이상의 처벌을 받거나 경찰서에 불잡혀간 경험이 있는 친구의 수를 질문하였다.

2. 조사과정 및 자료분석 방법

이 연구를 위해 전국의 중학교와 고등학교에 재학중인 청소년을 표집 대상으로 중학교 6개교와 인문계 고등학교 5개교, 실업계 고등학교 6개교 등 17개 학교를 임의로 선정하여 총 1,110명을 표집하였다. 표집방법은 전국을 서울, 경인(경기도 및 인천), 중부(강원도 및 충청남북도), 호남(전라남북도), 영남(경상남북도)의 5개권역으로 나누고, 각각 모집단의 청소년 수에 비례하여 표본집단의 청소년수를 결정하였다²⁾. 또한 각 권역별로 중학생과 고등학생의 수를 대략 절반씩 표집하였고, 고등학생의 경우 인문계와 실업계의 비율을 대략 6 : 4로 표집하였으며, 중학교 및 인문계 고등학교, 실업계고등학교 별로 각각 남녀의 비율을 대략 절반씩 표집하였다³⁾.

설문조사 기간은 1999년 7월 7일부터 16일까지 9일간이었으며, 회수된 설문지는 1098부였다. 이 중 신뢰성이 낮다고 판정된 자료 10부를 제외한 1088부에 대하여 SPSS/WIN(ver. 7.5)을 사용하여 전산처리 하였다.

2) 서울권은 서울특별시, 경인권은 경기도 및 인천광역시, 중부권은 강원도 및 충청남북도·대전광역시, 호남권은 전라남북도 및 광주광역시, 영남권은 경상남북도 및 부산광역시·대구광역시·울산광역시를 포함하여 모집단 인원을 산출하였다.

3) 구체적인 표집분포는 <표 III-13> 조사대상자의 특성 참조.

구체적인 분석에 들어가기 전에 질문항목들이 타당하게 구성된 문항들인지 검증하기 위해 요인분석(factor analysis)을 실시하였다. 또한 조사대상자의 특성과 집단따돌림의 전반적인 실태를 알아보기 위하여 빈도분석(frequency)을, 독립변인별로 집단간 차이를 검증하기 위하여 교차분석(crosstabulation)과 t검증(t-test), 일원변량분석(one-way ANOVA)을 실시하였다. 또한 관련요인들과의 관계를 알아보기 위하여 상관관계분석(correlation analysis) 및 다중회귀분석(multiple regression)을 사용하였다.

3. 조사대상자의 특성

이 조사에서 표집한 청소년은 다음과 같은 특성을 가지고 있다.

먼저 성별로는 남자 50.1%, 여자 49.9%이고, 교급별로는 고등학생 51.4%, 중학생 48.6%이며, 계열별로는 인문계 66.0%, 실업계 34.0%이다. 자신이 평가하는 성적수준은 상위권이 19.1%, 중위권이 59.4%, 하위권이 21.5%이다. 권역별로는 서울권이 21.9%, 경인권이 21.0%, 중부권이 14.9%, 호남권이 14.2%, 영남권이 27.9%이고, 거주지역의 규모는 대도시가 28.4%, 중소도시가 37.4%, 읍·면지역이 34.1%로 구성되었다.

가족의 사회경제적 지위와 관련해서는 아버지의 학력이 중졸이하인 경우가 27.6%, 고졸인 경우가 55.2%, 전문대졸 이상인 경우가 17.2%이고, 소득수준은 월수입 100만원 이하가 26.2%, 100~200만원 사이가 47.5%, 200만원 이상이 26.3%이다. 가족구조는 아버지, 어머니가 모두 함께 살고 있는 가정이 88.7%, 한 분이라도 없는 결손가정이 11.3%이고, 주거지 환경은 주택가인 경우가 92.9%, 상업지역이나 유흥가인 경우가 7.1%이다.

<표 III-13> 조사대상자의 특성

(단위: %, (명))

변 인		남 자	여 자	전 체
전 체		50.1 (545)	49.9 (543)	100.0 (1088)
교 급	고 등 학 생	49.7 (278)	50.3 (281)	51.4 (559)
	중 학 생	50.5 (267)	49.5 (262)	48.6 (529)
계 열	인 문 계	49.6 (183)	50.4 (186)	66.0 (369)
	실 업 계	50.5 (96)	49.5 (94)	34.0 (190)
성 적	상	46.2 (92)	53.8 (107)	19.1 (199)
	중	48.5 (301)	51.5 (319)	59.4 (620)
	하	54.5 (122)	45.5 (102)	21.5 (224)
가족구조	보통가정	48.9 (460)	51.1 (481)	88.7 (941)
	결손가정	53.3 (64)	46.7 (56)	11.3 (120)
아버지학력	중졸이하	51.8 (144)	48.2 (134)	27.6 (278)
	고졸	46.1 (257)	53.9 (300)	55.2 (557)
	전문대졸이상	51.7 (90)	48.3 (84)	17.2 (174)
소득	100만원미만	49.8 (123)	50.2 (124)	26.2 (247)
	100-200만원	51.7 (231)	48.3 (216)	47.5 (447)
	200만원이상	46.8 (116)	53.2 (132)	26.3 (248)
주거지	주택가	48.5 (460)	51.5 (489)	92.9 (949)
	상업유흥가	56.2 (41)	43.8 (32)	7.1 (73)
지역	대도시	43.9 (132)	56.1 (169)	28.4 (301)
	중소도시	49.2 (195)	50.8 (201)	37.4 (396)
	읍·면	54.6 (197)	45.4 (164)	34.1 (361)
권역	서울권	51.7 (123)	48.3 (115)	21.9 (238)
	경인권	49.3 (113)	50.7 (116)	21.0 (229)
	충부권	49.4 (80)	50.6 (82)	14.9 (162)
	호남권	50.3 (78)	49.7 (77)	14.2 (155)
	영남권	49.7 (151)	50.3 (153)	27.9 (304)

IV. 집단따돌림 실태조사 결과분석

1. 집단따돌림 피해실태

1) 피해경험

청소년들의 집단따돌림 피해경험을 알아보기 위하여 지난 1년간의 피해경험과 이번 학기의 피해경험을 질문해 보았다. 이와 같이 기간을 두가지로 나누어 질문한 이유는 다양한 선행연구 결과와의 비교를 위한 것이다. 먼저 1년간의 피해경험을 물은 것은 보통 1년을 단위로 피해경험을 알아보고 있는 국내 선행조사와의 비교를 위한 것이고, 이번 학기의 피해경험을 물은 것은 집단따돌림 전문가인 올베우스의 조사결과와 비교해 보기 위한 것이다. 집단따돌림의 경험정도는 “없었다”, “한두번”, “가끔”, “일주일에 한두번”, “일주일에 여러번”의 5점척도로 물어보았다.

지난 1년간 집단따돌림을 당한 경험이 있는 청소년은 조사대상자의 19.3%인 것으로 나타났다. 이러한 결과는 한국교육개발원의 조사결과(박경숙 외, 1998)인 24.2%보다는 적고, 전국교직원노동조합의 조사결과(전국교직원노동조합, 1999: 62)인 4.7%보다는 매우 높은 수치라고 할 수 있다.

<표 IV-1> 1년간 집단따돌림 피해유무

(단위: %)

집 단	없음	있음	사례수	통계치
전 체	80.7	19.3	1065	
교 급	교	84.6	547	$\chi^2=11.454$ $p=.000$
	중	76.4	518	
계 열	인문	86.9	366	$\chi^2=4.276$ $p=.027$
	실업	80.1	181	

집단따돌림의 피해정도는 “한두번”이 11.0%, “가끔”이 6.5%, “일주일에 한두번”이 0.7%, “일주일에 여러번”이 1.2%로 한두번에 그친 경우가 피해 청소년의 절반 이상을 차지하고 있다.

<표 IV-2> 1년간 집단따돌림 피해경험 정도

(단위: %)

집 단	없음	한두번	가끔	일주일에 한두번	일주일에 여러번	사례수	통계치
전 체	80.7	11.0	6.5	.7	1.2	1065	
성 별	남	81.8	10.0	5.3	1.1	532	$\chi^2=10.964$ p=.027
	여	79.5	12.0	7.7	.2	533	
교 급	고	84.6	8.6	5.7	.4	547	$\chi^2=12.886$ p=.012
	중	76.4	13.5	7.3	1.0	518	

1년간의 피해경험을 집단별로 살펴보면 다음과 같다. 먼저 성별 차이를 보면, 남자는 18.3%, 여자 20.5%로 여학생의 피해율이 조금 높지만 통계적으로는 의미가 없는 것으로 나타났다. 그러나 피해의 정도에 있어서는 유의미한 차이를 보였는데, “한두번”이나 “가끔” 정도의 피해는 여학생이 많은 반면, “일주일에 한두번” 이상의 피해는 남학생이 더 많은 것으로 나타났다. 또한 교급간 차이를 보면, 고등학생의 피해율은 15.4%이나, 중학생은 23.6%로 중학생의 피해경험이 훨씬 많은 것을 알 수 있다. 또한 계열별로는 인문계가 13.1%, 실업계가 19.9%로 실업계 학생의 피해율이 훨씬 높은 것으로 나타났다.

<표 IV-3> 1년간 지속적인 집단따돌림 피해경험

(단위: %)

집 단	없음	한두번	가끔 이상	사례수	통계치
전 체	80.7	11.0	8.4	1065	
교 급	고	84.6	6.8	547	$\chi^2=11.494$ p=.003
	중	76.4	10.0	518	
계 열	인문	86.9	6.8	366	$\chi^2=7.522$ p=.023
	실업	80.1	13.3	181	

한편 이번 학기에 집단따돌림을 당한 경험이 있는 청소년은 13.3%로 피해정도는 “한두번”이 8.2%, “가끔”이 3.7%, “일주일에 한두번”이 0.3%, “일주일에 여러번”이 1.1%로 이 역시 한두번의 피해가 절반 이상을 차지하고 있다.

<표 IV-4> 이번 학기 집단따돌림 피해유무

(단위: %)

집 단		없음	있음	사례수	통계치
전 체		86.7	13.3	1059	
성 적	상	86.7	13.3	195	$\chi^2=8.410$ p=.015
	중	89.1	10.9	603	
	하	81.4	18.6	220	
가 족	보통	87.7	12.3	919	$\chi^2=5.900$ p=.015
	결손	79.7	20.3	118	
부 학 력	중졸	86.1	13.9	266	$\chi^2=7.781$ p=.020
	고졸	89.1	10.9	543	
	대졸	81.0	19.0	174	

<표 IV-5> 이번 학기 집단따돌림 피해경험 정도

집 단	없음	한두번	가끔	일주일에 한두번	일주일에 여러번	전 체
비율(%)	86.7	8.2	3.7	0.3	1.1	100.0
빈도(명)	918	87	39	3	12	1059

피해정도 전체는 집단간에 통계적으로 유의미한 차이가 없었으나, “없었다”, “한두번”, “가끔이상”으로 다시 코딩하여 분석한 결과, 지역별, 성적별, 가족구조별, 아버지의 학력별로 유의미한 차이를 보여 주었다. 먼저 지역별로 보면, “한두번”의 피해를 본 청소년은 대도시 9.8%, 읍면 9.1%, 중소도시 6.5%로 대도시에 사는 청소년들이 가장 많은 피해를 입고 있는 것으로 나타났으나, “가끔 이상”의 지속적인 피해는 중소도시 6.5%, 읍면 5.4%, 대도시 2.0%로 중소도시의 청소년들이 가장 많은 것으로 나타

났다. 성적별로는 성적이 상위권인 청소년은 13.3%, 중간은 10.9%, 하위권은 18.6%로 나타나 하위권인 청소년의 피해율이 가장 높고, 다음은 상위권이며, 중간인 청소년들의 피해가 가장 적은 것으로 나타났다. 가족구조면에서는 부모가 모두 친부모인 경우는 12.3%인 반면, 한쪽 부모 또는 양쪽 모두에 결손이 있는 가정의 청소년은 20.3%로 큰 차이를 보였다. 또한 아버지의 학력차이에 따라서도 피해율이 다르게 나타났는데, 대졸이 19.0%로 가장 높고, 다음이 중졸 13.9%, 고졸 10.9%의 순으로 자신의 성적이거나 아버지의 학력에 있어 모두 공통적으로 중간층인 청소년의 피해가 가장 적게 나타났다.

<표 IV-6> 이번 학기 지속적인 집단따돌림 피해경험

(단위: %)

집 단	없음	한두번	가끔 이상	사례수	통계치
전 체	86.7	8.2	5.1	1059	
지 역	대	88.2	9.8	297	$\chi^2=10.012$ p=.040
	중소	87.0	6.5	385	
	읍면	85.4	9.1	350	
성 적	상	86.7	7.7	195	$\chi^2=9.938$ p=.041
	중	89.1	7.3	603	
	하	81.4	10.5	220	
가 족	보통	87.7	7.9	919	$\chi^2=7.222$ p=.027
	결손	79.7	11.0	118	
부 학 력	중졸	86.1	9.0	266	$\chi^2=9.863$ p=.043
	고졸	89.1	7.4	543	
	대졸	81.0	10.3	174	

피해경험의 집단간 평균비교에 있어서도 1년간 피해 및 이번 학기 피해 모두 교차분석에서와 같은 경향으로 교급, 성적, 가족구조별 차이를 보여 주었고, 이 외에 주거지에 따른 차이도 보여 주고 있는데, 주택가 보다는 유흥가에 살고 있는 청소년이 더 피해를 당한 것으로 나타났다. 성적별 차이에 관한 사후검증(Scheffe검정) 결과는 성적이 중간인 청소년과

하위권인 청소년간에만 유의미한 차이를 나타냈다.

<표 IV-7> 1년간 집단따돌림 피해경험 평균

(단위 : %)

집 단		평균	표준편차	사례수	통계치
교급	고	1.24	.64	547	t=-3.171 p=.000
	중	1.38	.81	518	
성적	상	1.32	.72	196	F=3.340 p=.036
	중	1.27	.67	606	
	하	1.41	.87	221	
가족	보통	1.29	.68	923	t=-2.159 p=.000
	결손	1.44	.95	119	
주거지	주택가	1.31	.70	929	t=-1.089
	유흥가	1.40	1.06	72	p=.008

Scheffe검정 : 성적-중*하

<표 IV-8> 이번 학기 집단따돌림 피해경험 평균

(단위 : %)

집 단		평균	표준편차	사례수	통계치
교급	고	1.18	.54	544	t=-1.575 p=.002
	중	1.24	.70	515	
성적	상	1.20	.57	195	F=5.140 p=.006
	중	1.17	.56	603	
	하	1.32	.81	220	
가족	보통	1.18	.56	919	t=-3.425 p=.000
	결손	1.39	.94	118	
주거지	주택가	1.20	.60	925	t=-1.569 p=.002
	유흥가	1.32	.91	71	

Scheffe검정 : 성적-중*하

이상 집단따돌림 피해경험의 조사결과를 한 학기 동안 “가끔” 이상의 피해를 당한 경우에만 집단따돌림으로 보고 있는 올베우스의 조사결과와 비교해 보면, 우리 나라 청소년들은 5.1%만이 이번 학기에 “가끔” 이상의

집단따돌림을 당했다고 응답한 것으로 나타났는데, 중고생간에 통계적으로 차이는 없었다. 이것은 노르웨이 초·중학생의 9.0%, 일본 중학생의 6.4%와 비교할 때(平野惠子, 1998: 64-66), 우리 나라의 집단따돌림 현상이 다른 나라에 비해 더 심각하다고 볼 수는 없음을 알 수 있다.

2) 피해유형

(1) 피해유형의 일반적 경향

여기에서는 청소년들이 어떤 유형의 따돌림을 당하고 있는지 알아보기 위하여 따돌림이라고 생각되는 현상들 18가지를 제시하고 이번 학기에 이의 경험 여부를 “없다”, “한두번”, “가끔”, “일주일에 한번”, “일주일에 여러번”의 5점 척도로 제시하였다. 앞의 요인분석에 관해 설명한 바와 같이 이들 따돌림의 유형은 세가지 요인으로 묶었는데, 여기에서도 요인별로 나누어 기술하고 한다.

먼저 첫 번째 피해유형은 심리적인 영향력을 갖는 것들로 소극적인 형태를 띠고 있다. 이에 관해 한두번이라도 경험한 적이 있는 발생빈도가 높은 것부터 차례로 기술하고자 한다. 먼저 “묻는 말에 들은 척도 안했다”는 문항의 경험율이 22.6%로 가장 높았는데, 이것은 피해유형 전체 중에서도 가장 높은 빈도를 나타낸 것이다. 다음은 “인사해도 노골적으로 무시당했다”가 15.0%, “일부러 노는데 끼워주지 않았다”가 14.8%로 비슷한 빈도를 나타냈고, “점심먹을 때 끼워주지 않았다”는 4.4%로 그다지 많은 비중을 차지하고 있지 않다.

두 번째 피해유형도 심리적인 영향력을 갖는 것들인데, 이것은 앞의 유형에 비하면 보다 적극적인 형태를 띠고 있다. 발생빈도가 높은 것부터 차례로 살펴보면, 먼저 “욕이나 멸시하는 말을 한 적이 있다”가 21.9%로 가장 많았고, “신체적 장애나 체형과 관련하여 놀림을 당한 적이 있다”가 19.5%, “내 별명을 나쁜 의미로 불렀다”가 18.2%, “사사건

건 시비를 걸고 약을 올렸다”가 18.0%, “나에게 해로운 거짓소문을 퍼뜨렸다”가 17.3% 등으로 비슷한 수준이다. 그 다음으로 “뒤에서 심하게 손가락질을 했다”가 13.2%, “공부를 못하거나 머리가 나쁘다고 놀림을 당한 적이 있다”가 10.3%, “나를 비난하는 내용의 쪽지를 돌린 것을 보거나 들었다”가 9.6% 동이며, “집안형편과 관련하여 놀림을 당한 적이 있다”는 문항에 대해서는 4.0%만 경험한 적이 있다고 응답했다.

<표 IV-9> 집단따돌림 피해유형

(단위:%)

문 항		없음	한두번	가끔	일주에 한두번	일주에 여러번	사례수
소극 심리 피해	묻는 말에 들은 척도 안했다	77.4	15.7	5.9	0.3	0.7	1067
	인사해도 눈곱적으로 무시당했다	85.0	9.8	4.0	0.3	0.8	1066
	일부러 노는데 끼워주지 않았다	85.2	10.5	3.2	0.4	0.8	1066
	점심먹을 때 끼워주지 않았다	95.6	2.3	1.2	0.1	0.7	1067
적극 심리 피해	욕이나 멸시하는 말을 한 적이 있다	78.1	14.1	5.1	0.6	2.5	1060
	신체적 장애나 체형과 관련하여 놀림을 당한 적이 있다	80.5	13.0	4.3	0.2	2.0	1064
	내 별명을 나쁜 의미로 불렀다	81.8	10.1	4.4	0.4	3.3	1065
	사사건건 시비를 걸고 약을 올렸다	82.0	11.2	4.1	0.3	2.5	1061
	나에게 해로운 거짓소문을 퍼뜨렸다	82.7	10.9	4.8	0.2	1.5	1067
	뒤에서 심하게 손가락질을 했다	86.8	8.8	2.5	0.3	1.6	1062
	공부를 못하거나 머리가 나쁘다고 놀림을 당한 적이 있다	89.7	7.6	1.6	0.1	1.0	1066
	나를 비난하는 내용의 쪽지를 돌린 것을 보거나 들었다	90.4	6.2	1.9	0.3	1.2	1065
물리 피해	집안형편과 관련하여 놀림을 당한 적이 있다	96.0	2.4	1.1	0.1	0.4	1066
	매점이나 슈퍼마켓 등에 강제로 심부름을 다녀온 적이 있다	90.6	6.3	1.8	0.5	0.8	1065
	남의 숙제를 강제로 해준 적이 있다	91.5	5.8	1.3	0.5	0.8	1064
	특목 건드리거나 발로 차고 밀쳤다	91.5	4.7	2.3	0.3	1.1	1065
	준비물, 돈, 도시락 등을 빼앗긴 적이 있다	94.4	3.4	1.1	0.3	0.8	1064
	"시키는 대로 하지 않으면 가만두지 않겠다", "없애버리겠다"는 등의 협박을 당한 적이 있다	94.6	3.4	1.0	0.4	0.7	1066

세 번째 유형은 물리적인 영향력을 갖는 것들이다. “매점이나 슈퍼마

켓 등에 강제로 심부름을 다녀온 적이 있다”가 9.4%로 가장 많았고, “남의 숙제를 강제로 해준 적이 있다”와 “툭툭 건드리거나 발로 차고 밀쳤다”가 각각 8.5%, “준비물, 돈, 도시락 등을 빼앗긴 적이 있다”가 5.6%, “시키는 데로 하지 않으면 가만두지 않겠다, 없애버리겠다” 등의 협박을 당한 적이 있다”가 5.4%의 순이다.

이상 집단따돌림 피해유형들을 분석한 결과 한가지 의문점을 발견할 수 있다. 앞의 문항에서 이번 학기 집단따돌림 피해경험을 알아본 바로는 조사대상자의 13.3%가 경험한 것으로 응답하고 있는데, 구체적으로 이번 학기 피해유형을 알아본 바로는 각 문항들의 경험률이 13.3%를 넘는 것이 여러 문항에 걸쳐 나타나고 있는 것이다. 그렇다면 그러한 유형들에 대해서는 집단따돌림이 아니라고 생각하는 청소년들도 적지 않으리라는 것을 유추해 볼 수 있다. 대표적인 것으로는 “묻는 말에 들은 척도 안했다”나 “욕이나 멸시하는 말을 한 적이 있다”, “신체적 장애나 체형과 관련하여 놀림을 당한 적이 있다” 등을 들 수 있다.

(2) 피해유형의 집단별 차이

여기에서는 집단따돌림 피해유형별로 평균 및 집단간 차이를 살펴보고자 한다. 먼저 소극적인 심리적 집단따돌림 피해의 경우 전체 평균은 총점 20에 대해 4.82인데, 집단별로는 인구학적 변인에 있어서는 차이가 없었고, 거주지역, 가족구조, 소득, 주거지에 따른 차이만이 나타났다. 지역별로는 대도시 청소년의 피해경험이 4.55, 중소도시 청소년은 4.84, 읍면 지역 청소년은 4.94로 거주지역의 단위가 소규모화 할수록 피해경험이 많은 것으로 나타났다. 그러나 사후검증 결과는 대도시와 읍면의 두집단 간에만 차이가 있는 것으로 나타났다. 다음으로 가족구조에 있어서는 양부모가 모두 있는 보통가정의 청소년은 4.71인 반면, 한쪽이라도 없는 결손가정 청소년의 경우 5.36으로 결손가정의 청소년이 소극적인 심리적 따돌림을 더 당하고 있는 것으로 나타났다. 소득별로는 월수입 200만원 이상

인 가정의 청소년이 4.62, 100-200만원 사이인 가정의 청소년은 4.71, 100만원 이하인 가정의 청소년은 5.07로 집안의 경제력이 낮을수록 소극적인 심리적 따돌림을 더 당하고 있는 것으로 나타났다. 마지막으로 주거지별로는 주택가에 거주하는 청소년들은 4.78인 반면, 상업유흥가에 거주하는 청소년들은 5.24로 거주환경이 좋지 않은 곳에 살고 있는 청소년들이 소극적인 심리적 따돌림을 더 당하고 있는 것으로 나타났다.

<표 IV-10> 소극·심리적 따돌림피해 평균비교

(단위 : %)

집 단		평균	표준편차	사례수	통계치
전 체		4.82	1.76	1062	
지역	대	4.55	1.27	295	t=4.656 p=.010
	중소	4.84	1.78	391	
	읍면	4.94	1.86	349	
가족	보통	4.71	1.53	921	t=-3.989 p=.000
	결혼	5.36	2.47	118	
소득	하	5.07	1.77	241	F=4.146 p=.016
	중	4.71	1.71	616	
	상	4.62	1.25	66	
주거지	주택가	4.78	1.66	928	t=-2.177 p=.006
	유흥가	5.24	2.31	72	

Scheffe검정 : 지역-대*읍면, 소득-하*중

다음으로 적극적인 심리적 집단따돌림 피해의 경우 전체 평균은 총점 45에 대해 11.07인데, 집단별로는 성별, 거주지역, 소득, 주거지에 따른 차이가 나타났다. 성별로는 남자의 경우 11.47, 여자의 경우는 10.68로 남자 청소년의 적극적인 심리적 따돌림을 더 많이 당한 것으로 나타났다. 또한 지역별로는 대도시 청소년의 피해경험이 10.36, 중소도시 청소년은 11.35, 읍면지역 청소년은 11.24로 중소도시에 거주하는 청소년들의 피해경험이 가장 많은 것으로 나타났다. 그러나 사후검증 결과는 대도시와 중소도시, 대도시와 읍면 간에만 차이가 있는 것으로 나타났다. 소득별로는 월수입

200만원 이상인 가정의 청소년이 10.21, 100-200만원 사이인 가정의 청소년은 10.94, 100만원 이하인 가정의 청소년은 11.54로 앞에서 살펴본 소극적인 심리적 따돌림과 마찬가지로 집안의 경제력이 낮을수록 적극적인 심리적 따돌림을 더 당하고 있는 것으로 나타났다. 주거지별로도 앞의 소극적인 심리적 따돌림의 경우와 마찬가지로 주택가에 거주하는 청소년들은 10.99인 반면, 상업유흥가에 거주하는 청소년들은 11.83으로 거주환경이 좋지 않은 곳에 살고 있는 청소년들이 따돌림을 더 당하고 있는 것으로 나타났다.

<표 IV-11> 적극·심리적 따돌림피해 평균비교

(단위 : %)

집 단		평균	표준편차	사례수	통계치
전 체		11.07	4.21	1046	
성별	남	11.47	4.66	518	t=3.052 p=.000
	여	10.68	3.68	528	
지역	대	10.36	2.67	292	F=5.545 p=.004
	중소	11.35	5.01	384	
	읍면	11.24	3.90	344	
소득	하	11.54	4.36	237	F=3.265 p=.039
	중	10.94	4.16	610	
	상	10.21	2.00	66	
주거지	주택가	10.99	4.01	914	t=-1.653 p=.038
	유흥가	11.83	5.54	71	

Scheffe검정 : 지역-대*중소/대*읍면

마지막으로 물리적 집단따돌림 피해의 경우 전체 평균은 총점 25에 대해 5.60인데, 다양한 집단별 차이를 나타내고 있다. 우선 성별로는 남자의 경우 5.95, 여자의 경우는 5.24로 이 역시 남자청소년이 따돌림을 더 많이 당한 것으로 나타났고, 교급별로는 고등학생이 5.76, 중학생이 5.43으로 고등학생이 따돌림을 더 당하는 것으로 나타났다. 이와 같이 나이가 어린 청소년보다 많은 청소년들 사이에 피해경험이 더 많은 것은 물리적

따돌림이라는 유형에 속해 있는 따돌림의 형태는 다른 유형의 따돌림보다 적극적이고 실제적인 강제력을 가지는 것이기 때문에 어린 청소년들 사이에서는 덜 발생하는 것이 아닌가 생각된다. 다음으로 지역별로는 대도시 청소년의 피해경험이 5.24, 중소도시 및 읍면지역 청소년은 각각 5.73으로 대도시보다는 중소도시 및 읍면지역에 거주하는 청소년들의 피해경험이 더 많은 것으로 나타났다. 사후검증 결과에서도 대도시와 중소도시, 대도시와 읍면 간에 차이가 있는 것으로 나타났다. 가족구조에 있어서는 양부모가 모두 있는 보통가정의 청소년은 5.50인 반면, 한쪽이라도 없는 결손가정 청소년의 경우 6.33으로 결손가정의 청소년이 물리적인 따돌림을 더 당하고 있는 것으로 나타났다.

<표 IV-12> 물리적 따돌림피해 평균비교

(단위 : %)

집 단		평균	표준편차	사례수	통계치
전 체		5.60	2.06	1059	
성별	남	5.95	2.54	528	t=5.686 p=.000
	여	5.24	1.33	531	
교급	고	5.76	2.50	541	t=2.628 p=.000
	중	5.43	1.43	518	
계열	인문	5.62	2.27	358	t=-1.781 p=.004
	실업	6.03	2.90	183	
지역	대	5.24	.85	296	F=6.049 p=.002
	중소	5.73	2.47	387	
	읍면	5.73	2.19	349	
가족	보통	5.50	1.82	921	t=-4.127 p=.000
	결손	6.33	3.30	116	
소득	하	5.90	2.46	242	F=3.567 p=.029
	중	5.53	2.07	614	
	상	5.27	.81	66	
주거지	주택가	5.52	1.73	926	t=-4.416 p=.000
	유흥가	6.63	4.56	71	

Scheffe검정 : 지역-대*중소/대*읍면

소득별로는 월수입 200만원 이상인 가정의 청소년이 5.27, 100-200만원 사이인 가정의 청소년은 5.53, 100만원 이하인 가정의 청소년은 5.90으로 앞에서 살펴본 심리적 따돌림들과 마찬가지로 집안의 경제력이 낮을수록 물리적 따돌림을 더 당하고 있는 것으로 나타났다. 주거지별로도 앞의 심리적 따돌림의 경우와 마찬가지로 주택가에 거주하는 청소년들은 5.52인 반면, 상업유흥가에 거주하는 청소년들은 6.63으로 거주환경이 좋지 않은 곳에 살고 있는 청소년들이 따돌림을 더 당하고 있는 것으로 나타났다.

3) 가해학생

따돌린 학생과 관련하여 가해학생 숫자와 동급생인지 선후배인지 여부, 성별 등을 알아보았다. 먼저 따돌린 학생들의 수는 3-4명인 경우가 34.9%로 가장 많았고, 2명인 경우가 20.5%, 1명인 경우가 18.1% 등의 순이었는데, 학급학생의 대부분이 따돌렸다는 경우도 8.4%나 되었다.

<표 IV-13> 가해청소년의 수

(단위: %)

집 단	1명	2명	3-4명	5-9명	10명이상	학급학생 대부분	전체
비율(%)	18.1	20.5	34.9	13.0	4.2	8.4	100.0
빈도(명)	30	34	58	23	7	14	166

<표 IV-14> 가해청소년과의 관계

구 분	같은 반 학생	같은 학년 다른 반	같은 학교 선배	같은 학교 후배	전체
비율(%)	80.7	17.0	0.6	1.8	100.0
빈도(명)	138	29	1	3	299

이들 따돌린 학생들은 대부분(80.7%)이 같은 반 학생들이었고, 같은 학년의 다른 반 학생들이 그 다음으로 17.0%를 차지하고 있으며, 선후배인 경우는 거의 없어 집단따돌림 현상이 대체로 학급단위에서 이루어짐을 알 수 있다.

따돌린 학생의 성별은 남학생의 경우 대부분 남학생(83.3%)으로부터 따돌림을 당했고, 여학생의 경우는 여학생(94.2%)으로부터 당한 것으로 나타나 집단따돌림 현상이 주로 동성간에 이루어지고 있음을 보여 준다. 다만 남녀간에 다소의 차이가 있다면, 여학생의 경우는 남학생이 따돌린 경우가 거의 없는(1.2%) 반면, 남학생의 경우는 여학생으로부터 따돌림을 당한 경우도 조금 있는(8.3%) 것으로 나타났다.

<표 IV-15> 가해청소년의 성별

(단위: %)

집 단		주로 남학생	주로 여학생	남녀 거의 같은 비율	사례수	통계치
전 체		41.8	51.8	6.5	170	
성 별	남	83.3	8.3	8.3	84	$\chi^2=130.096$ p=.000
	여	1.2	94.2	4.7	86	

4) 피해장소

집단따돌림을 당한 장소는 교실이 64.7%로 가장 많았고, 그 다음은 교실 외의 학교내가 23.5%, 등하교길 외 학교밖이 8.8%, 등하교길이 2.9% 순으로 나타나 대부분 학교내에서 이루어지고 있고, 특히 교실내에서 발생하고 있어 앞에서 따돌린 학생들이 주로 같은 반 학생이라고 응답했던 것과 일관성을 보여주고 있다.

<표 IV-16> 피해장소

구 분	교실	교실외 학교내	등하교길	등하교길 외 학교밖	전체
비율(%)	64.7	23.5	2.9	8.8	100.0
빈도(명)	110	40	5	15	170

5) 피해원인이 된 자신의 특성

따돌림을 당할 만한 성격특성이나 행동특성 20가지를 제시하고 자신이 따돌림을 당한 이유를 모두 고르도록 했다.

<표 IV-17> 따돌림당한 이유

문 항	비율(%)	빈도(명)
잘 모르겠다	35.4	73
모든 일에 자신이 없다	19.9	41
화를 잘 낸다	19.9	41
말이 많고 시끄럽다	18.9	39
외모가 못났다	17.5	36
모든 일에 나서기를 좋아한다	17.0	35
공부를 못하는 편이다	14.6	30
모든 일에 빠지려고 한다	14.1	29
힘이 약하다	14.1	29
조용하고 차분하다	13.1	27
밝고 명랑하다	12.1	25
모범적인 학생이다	10.7	22
선생님이 편애한다	9.7	20
잘난 척 한다	9.2	19
공부를 잘하는 편이다	8.7	18
외모가 잘생겼다	8.7	18
힘이 세다	6.8	14
집이 매우 가난하다	5.3	11
불량한 학생이다	5.3	11
집이 매우 부유하다	3.4	7
선생님이 미워한다	1.9	4

그 결과 “모든 일에 자신이 없다”와 “화를 잘 낸다”가 각각 19.9%로 가장 많은 것으로 나타났다. 다음은 “말이 많고 시끄럽다”가 18.9%, “외모가 못났다”가 17.5%, “모든 일에 나서기를 좋아한다”가 17.0%, “공부를 못하는 편이다”가 14.6%, “모든 일에 빠지려고 한다”와 “힘이 약하다”가 각각 14.1%, “조용하고 차분하다”가 13.1% 등으로 나타나 자신이 따돌림 당하는 이유에 관해서는 흔히 생각되는 것처럼 빈부차이나 잘난 척 등을 이유로 생각하는 경우는 비교적 적었을 뿐 아니라 빈도가 높게 나타난 응답들도 일관성을 찾아내기가 어려웠다.

이러한 결과가 나타난 것은 “잘 모르겠다”는 응답이 35.4%로 가장 높게 나타난 것과 관련이 있을 것으로 보이는데, 따돌림 당한 이유를 모르겠다고 응답한 청소년이나 뭔가 이유를 고른 청소년들이나 모두 자신이 따돌림 당한 정확한 이유를 파악하고 있지 못한 것인 아닌가 생각된다. 이러한 결과는 나중에 집단따돌림 가해학생들이 응답한 피해학생의 특성에 대한 결과와 비교 분석해 보고자 한다.

6) 해결을 위한 노력

따돌림을 당한 뒤 주로 어떤 방법으로 해결하려고 노력했는지를 알아 보았다. 그 결과 “아무 일도 하지 않았다”가 31.1%로 가장 많았고, 무언가를 한 경우에도 “친구들과 상의했다”가 29.6%, “친구들에게 잘 보이려고 노력했다”가 26.2%, “같이 대항했다”가 23.3% 순으로 스스로 문제를 해결해 보려는 방법이 대부분을 차지하고 있다. 누군가에게 도움을 청한 경우는 “가족과 상의했다”가 15.0%로 비교적 많은 편이고, 선생님(5.8%)이나 상담실(1.0%) 및 경찰서(1.0%)에 알린 경우는 거의 없는 것으로 나타났다.

<표 IV-18> 따돌림당한 후 해결노력

문 항	비율(%)	빈도(명)
아무 일도 하지 않았다	31.1	64
친구와 상의했다	29.6	61
친구들에게 잘 보이려고 노력했다	26.2	54
같이 대항했다	23.3	48
가족과 상의했다	15.0	31
따돌리는 집단의 일원이 되려고 노력했다	7.3	15
선생님과 상의했다	5.8	12
기타	2.0	4

한편 따돌림당하는 것을 막기 위해 자신이 따돌리는 집단의 일원이 되려고 노력했다는 청소년도 7.3%인 것으로 나타났다. 이러한 조사결과를 볼 때, 집단따돌림을 당한 청소년들은 문제해결에 매우 소극적으로 대처하고 있음을 알 수 있다.

또한 아무 일도 하지 않은 경우 그 이유를 알아보았는데, “대단한 일이 아니라고 생각했기 때문에”가 64.5%로 가장 많았고, “따돌린 학생들에게 보복당할 것 같아서”가 17.7%, “해결방법이 없다고 생각되어서”가 16.1%의 순이다. 따돌림 당한 것을 대수롭지 않게 받아들이는 경우는 별로 문제가 없겠지만 보복을 두려워하는 청소년이나 해결방법이 없다고 생각하는 청소년들의 경우는 사실상 진정으로 도움이 필요한 청소년들일 것이다.

<표 IV-19> 아무 일도 하지 않은 이유

문 항	비율(%)	빈도(명)
대단한 일이 아니라고 생각했기 때문에	64.5	40
해결방법이 없다고 생각되어서	16.1	10
알려지면 창피하고 야단맞을 것 같아서	1.6	1
따돌린 학생들에게 보복당할 것 같아서	17.7	11
계	100.0	62

7) 피해결과

(1) 피해결과의 일반적 경향

집단따돌림 현상은 이를 당한 청소년들의 비율도 중요하겠지만 그보다 더 중요한 것은 피해를 당한 후에 청소년들이 겪게 되는 심리적 갈등이나 문제행동들이고, 더 나아가 이러한 문제들이 얼마나 지속성을 갖는가에 있을 것이다. 이를 알아보기 위하여 따돌림의 결과로써 발생될 수 있는 현상 15가지를 제시하고 이에 대해 그러한 현상이 지속된 기간을 “없다”, “당한 직후만”, “한달 후까지”, “두세달 후까지”, “다섯달 이상”의 5점척도로 알아보았다. 이들 피해의 결과는 앞의 요인분석에서 설명한 바와 같이 두가지 요인으로 묶었는데, 하나는 심리적인 영향력을 미친 것들이고, 다른 하나는 구체적인 행동으로 표출된 것들이다.

먼저 심리적인 피해결과는 모두 10가지로 이를 발생빈도가 높은 순으로 기술하고자 한다. 가장 많이 나타난 결과는 “화가 치밀어 올랐다”로 집단따돌림 피해를 입은 청소년 중 58.2%인 절반 이상이 경험을 하고 있는 것으로 나타났다. 또한 “외롭다고 느꼈다(56.5%)”나 “억울한 생각이 들었다(52.8%)”도 비슷한 수준이다. 다음으로 “따돌린 친구에게 복수하고 싶은 마음이 들었다”는 46.7%, “학교 가기가 싫고 두려워졌다”는 39.5%, “따돌리는 친구들을 피하게 되었다”는 37.2%, “친구들을 대하기가 무섭거나 싫어졌다”는 36.5%, “사람들을 사귀는데 어려움을 느꼈다”는 34.0%, “인생을 살아가는데 자신이 없어졌다”는 28.5%, “정신적인 불안이나 악몽에 시달렸다”는 18.0%의 순이다. 이상과 같이 따돌림을 당한 청소년들은 여러가지 심리적 갈등과 대인관계의 어려움을 겪었음을 알 수 있다. 그러나 이러한 따돌림의 피해는 그 피해경험의 유무보다는 그러한 갈등과 문제가 어느 정도까지 지속되는가가 문제의 초점일수도 있을 것이다. 이들 문항을 위에서도 언급한 바와 같이 5점 척도로 구성한 것은 이를 측정하기 위한 것이었다. 그 결과 다섯달 이상 심리적 영향을 미친 것으로써 가장 많

은 빈도를 나타낸 것은 “따돌린 친구에게 복수하고 싶은 마음이 들었다”로 13.1%나 되는 청소년들이 따돌림을 당한 후 다섯달이 지나도록 따돌린 청소년들에 대한 복수심이 지속되었다고 보고하고 있다.

다음으로 행태적인 피해결과는 모두 5가지인데, 그 중 가장 발생빈도가 높은 것은 “나도 다른 학생들을 따돌리게 되었다”로 17.5%가 그러한 경험을 했다고 한다. 다음은 “학교에 가지 않았다”가 7.5%, “술을 마시거나 담배, 본드 등을 하게 되었다”가 7.0%, “전문상담기관이나 병원에 간 적이 있다”가 4.0%, “가출을 하였다”가 3.0%의 순으로 문제가 발생해도 전문상담기관이나 병원을 이용한 청소년은 매우 적었다. 이러한 행동들은 대부분 피해를 당한 직후에 집중되어 있지만, 다른 학생들을 따돌린 경우에 있어서는 다섯달 이상 지속된 경우도 5.0%로 적지 않았다. 이러한 결과를 볼 때, 따돌림을 당한 청소년들은 따돌린 청소년들에 대해 복수심을 갖게 되고, 그러한 복수심이 실제 다른 학생들을 따돌리는 행태로 표출되고 있음을 알 수 있다.

<표 IV-20> 집단따돌림 피해결과

(단위: %)

문 항		없음	당한 직후만	한달 후까지	두세달 후까지	다섯달 이상	사례수
심리 결과	화가 치밀어 올랐다	41.8	43.3	6.0	3.5	5.5	201
	외롭다고 느꼈다	43.5	38.0	7.0	2.0	9.5	200
	억울한 생각이 들었다	47.2	34.7	7.5	3.5	7.0	199
	따돌린 친구에게 복수하고 싶은 마음이 들었다	53.3	25.1	6.0	2.5	13.1	199
	학교 가기가 싫고 두려워졌다	60.5	26.0	7.0	2.0	4.5	200
	따돌리는 친구들을 피해게 되었다	62.8	23.1	4.0	3.0	7.0	199
	친구들을 대하기가 무겁거나 싫어졌다	63.5	25.5	4.5	2.0	4.5	200
	사람들을 사귀는데 어려움은 느꼈다	66.0	22.0	7.0	2.5	2.5	200
	인생을 살아가는 데 자신이 없어졌다	71.5	17.0	4.0	1.5	6.0	200
행태 결과	정신적인 불안이나 악몽에 시달렸다	82.0	11.0	3.0	1.0	3.0	200
	나도 다른 학생들을 따돌리게 되었다	82.5	8.5	1.5	2.5	5.0	200
	학교에 가지 않았다	92.5	5.0	0.5	0.5	1.5	200
	술을 마시거나 담배, 본드 등을 하게 되었다	93.0	2.5	1.0	-	3.5	199
	전문상담기관이나 병원에 간 적이 있다	96.0	2.0	0.5	1.0	0.5	199
	가출을 하였다	97.0	1.0	0.5	-	1.5	200

(2) 피해결과의 집단별 차이

여기에서는 집단따돌림 피해결과의 유형별 평균 및 집단간 차이를 살펴보고자 한다. 먼저 심리적 피해결과의 경우 전체 평균은 총점 50에 대해 12.38인데, 집단별로는 인구학적 변인에 있어서는 차이가 없었고, 가족 구조와 주거지에 따른 차이만이 나타났다. 먼저 가족구조에 있어서는 양 부모가 모두 있는 보통가정의 청소년은 12.23인 반면, 한쪽이라도 없는 결손가정 청소년의 경우 13.67로 결손가정 청소년의 경우 심리적인 피해결과가 더 오래 지속되는 것을 보여주고 있다. 이는 심리적인 문제의 경우 그 해결도 심리적 위로나 치료를 통해 이루어져야 하는데, 부모의 한쪽이라도 결손된 경우 그러한 위안을 얻는데 있어 보통가정의 청소년보다는 어려움이 있을 것이기 때문에 이러한 차이를 보이는 것은 당연한 결과일 것이다. 다음 주거지별로는 주택가에 거주하는 청소년들은 12.26인 반면, 상업유흥가에 거주하는 청소년들은 14.26으로 거주환경이 좋지 않은 곳에 살고 있는 청소년들의 피해결과가 더 지속성을 갖고 있는 것으로 나타났다.

<표 IV-21> 심리적 결과 평균비교

(단위 : %)

집 단		평균	표준편차	사례수	통계치
전 체		12.38	5.66	912	
가족	보통	12.23	5.31	790	t=-2.400 p=.000
	결손	13.67	8.09	102	
주거지	주택가	12.26	5.32	797	t=-2.698 p=.000
	유흥가	14.26	8.69	62	

다음으로 행태적 피해결과의 경우 전체 평균은 총점 25에 대해 5.32인데, 집단별로는 성별, 교급, 주거지별로 차이가 있었다. 우선 성별에 있어서는 남자 5.39, 여자 5.25로 피해결과가 구체적인 행동으로 표출되는 경우는 여자보다는 남자가 더 많은 것으로 나타났다.

이러한 결과는 앞에서 물리적인 피해를 남자가 더 당한 것과도 관련이 있을 것으로 분석된다. 다음 교급별로는 고등학생이 5.40, 중학생이 5.24로 고등학생의 행동경험이 더 많은 것으로 나타났다. 이 역시 앞에서 물리적인 피해를 고등학생이 더 당한 것과 관련이 있을 것으로 분석된다. 마지막으로 주거지별로는 주택가에 거주하는 청소년들은 5.25인 반면, 상업유흥가에 거주하는 청소년들은 5.82로 거주환경이 좋지 않은 곳에 살고 있는 청소년들의 피해결과가 더 지속성을 갖고 있는 것으로 나타났다.

<표 IV-22> 행태적 결과 평균비교

(단위 : %)

집 단		평균	표준편차	사례수	통계치
전 체		5.32	1.48	916	
성별	남	5.39	1.85	453	t=1.431
	여	5.25	1.00	463	p=.004
교급	고	5.40	1.85	461	t=1.676
	중	5.24	.97	455	p=.001
주거지	주택가	5.27	1.13	802	t=-3.052
	유흥가	5.82	3.05	61	p=.000

8) 종합분석

지난 1년 동안 조사대상자 청소년의 19.3%가 집단따돌림을 당한 경험이 있는 것으로 나타났는데, 피해의 정도에 있어 여학생은 단기간의 따돌림이 많은 반면, 남학생은 보다 지속적인 피해를 당한 경우가 많은 것으로 나타났다. 또한 고등학생보다는 중학생, 인문계 학생보다는 실업계 학생의 피해율이 훨씬 높은 것으로 나타났다.

한편 한 학기 동안 “가끔” 이상의 피해를 당한 경우에만 집단따돌림으로 보고 있는 노르웨이의 집단따돌림 전문가인 올베우스의 척도대로 비교해 보면, 우리 나라 청소년들은 5.1%만이 이번 학기에 “가끔” 이상의

집단따돌림을 당했다고 응답한 것으로 나타났다. 이것은 노르웨이 초·중학생의 9.0%, 일본 중학생의 6.4%와 비교할 때, 우리 나라의 집단따돌림 현상이 다른 나라에 비해 더 심각하다고 볼 수는 없음을 알 수 있다.

구체적인 피해유형 3가지 요인으로 구분되는데, 먼저 심리적인 영향력을 가지면서 소극적인 형태를 띠고 있는 유형들로서 가장 많은 빈도를 나타낸 것은 “묻는 말에 들은 척도 안했다”는 문항으로 이것은 피해유형 전체 중에서도 가장 높은 빈도를 나타낸 것이다. 다음은 “인사해도 노골적으로 무시당했다”, “일부러 노는데 끼워주지 않았다”, “점심먹을 때 끼워주지 않았다”의 순이다. 두 번째로 심리적인 영향력을 가지면서 보다 적극적인 형태를 띠고 있는 유형들로는 “욕이나 멸시하는 말을 한 적이 있다”가 가장 많았고, “신체적 장애나 체형과 관련하여 놀림을 당한 적이 있다”, “내 별명을 나쁜 의미로 불렀다”, “사사건건 시비를 걸고 악을 올렸다”, “나에게 해로운 거짓소문을 퍼뜨렸다”의 순이다. 세 번째로 물리적인 영향력을 갖는 유형들로는 “메점이나 슈퍼마켓 등에 강제로 심부름을 다녀온 적이 있다”가 가장 많았고, “남의 숙제를 강제로 해준 적이 있다”와 “툭툭 건드리거나 발로 차고 밀쳤다”, “준비물, 돈, 도시락 등을 빼앗긴 적이 있다”, “시키는 데로 하지 않으면 가만두지 않겠다, 없애버리겠다 등의 협박을 당한 적이 있다”의 순이다. 집단따돌림 피해유형에 대한 집단별 차이를 보면, 대도시보다는 중소도시 및 읍면지역에 거주하는 청소년과 결손가정의 청소년, 집안의 경제력이 낮을수록, 거주환경이 좋지 않은 곳에 살고 있는 청소년들이 따돌림을 더 당하고 있는 것으로 나타났다.

따돌린 학생들의 수는 3-4명인 경우가 34.9%로 가장 많았고, 이들 따돌린 학생들은 대부분(80.7%)이 같은 반 학생들이다. 또한 집단따돌림 현상은 주로 동성간에 이루어지고 있고, 집단따돌림을 당한 장소는 교실이 64.7%로 가장 많았다.

따돌림을 당할 만한 성격특성이나 행동특성으로는 “모든 일에 자신이

없다”와 “화를 잘 낸다”가 가장 많았고, 다음은 “말이 많고 시끄럽다”, “외모가 못났다”, “모든 일에 나서기를 좋아한다” 등의 순이다. 이와 같이 자신이 따돌림 당하는 이유에 관해서는 흔히 생각되는 것처럼 빈부차이나 잘난 척 등을 이유로 생각하는 경우는 비교적 적었을 뿐 아니라 빈도가 높게 나타난 응답들도 일관성을 찾아내기가 어려웠다. 이러한 결과가 나타난 것은 “잘 모르겠다”는 응답이 35.4%로 가장 높게 나타난 것과 관련이 있을 것으로 보이는데, 따돌림 당한 이유를 모르겠다고 응답한 청소년이나 뭔가 이유를 고른 청소년들이나 모두 자신이 따돌림 당한 정확한 이유를 파악하고 있지 못한 것인 아닌가 생각된다.

따돌림은 당한 뒤 해결방법은 “아무 일도 하지 않았다”가 31.1%로 가장 많았고, 무언가를 한 경우에도 “친구들과 상의했다”가 29.6%, “친구들에게 잘 보이려고 노력했다”가 26.2%, “같이 대항했다”가 23.3% 순으로 스스로 문제를 해결해 보려는 방법이 대부분을 차지하고 있어 문제해결에 매우 소극적으로 대처하고 있음을 알 수 있다.

또한 아무 일도 하지 않은 경우 그 이유를 알아보았는데, “대단한 일이 아니라고 생각했기 때문에”가 64.5%로 가장 많았고, “따돌린 학생들에게 보복당할 것 같아서”가 17.7%, “해결방법이 없다고 생각되어서”가 16.1%의 순이다. 따돌림 당한 것을 대수롭지 않게 받아들이는 경우는 별로 문제가 없겠지만 보복을 두려워 하는 청소년나 해결방법이 없다고 생각하는 청소년들의 경우는 사실상 진정으로 도움이 필요한 청소년들일 것이다.

따돌림을 당한 청소년들에게 나타나는 심리적 영향 중에서 가장 많이 나타난 결과는 “화가 치밀어 올랐다”로 집단따돌림 피해를 입은 청소년 중 58.2%인 절반 이상이 경험을 하고 있는 것으로 나타났다. 또한 “외롭다고 느꼈다(56.5%)”나 “억울한 생각이 들었다(52.8%)”도 비슷한 수준이다. 이러한 영향 중에서 다섯달 이상 심리적 영향을 미친 것으로써 가장 많은 빈도를 나타낸 것은 “따돌린 친구에게 복수하고 싶은 마음이 들었

다”로 13.1%나 되는 청소년들이 따돌림을 당한 후 다섯달이 지나도록 따돌린 청소년들에 대한 복수심이 지속되었다고 보고하고 있다.

다음으로 행태적인 피해결과로 가장 발생빈도가 높은 것은 “나도 다른 학생들을 따돌리게 되었다”로 17.5%가 그러한 경험을 했다고 한다. 다른 학생들을 따돌린 경우에 있어서는 다섯달 이상 지속된 경우도 5.0%로 적지 않았다. 이러한 결과를 볼 때, 따돌림을 당한 청소년들은 따돌린 청소년들에 대해 복수심을 갖게 되고, 그러한 복수심이 실제 다른 학생들을 따돌리는 행태로 표출되고 있음을 알 수 있다.

심리적 피해결과와 경우 결손가정 청소년의 경우 심리적인 피해결과가 더 오래 지속되는 것을 보여주고 있다. 이는 심리적인 문제의 경우 해결도 심리적 위로나 치료를 통해 이루어져야 하는데, 부모의 한쪽이라도 결손된 경우 그러한 위안을 얻는데 있어 보통가정의 청소년보다는 어려움이 있을 것이기 때문에 이러한 차이를 보이는 것은 당연한 결과일 것이다. 다음 주거지별로는 거주환경이 좋지 않은 곳에 살고 있는 청소년들의 피해결과가 더 지속성을 갖고 있는 것으로 나타났다.

다음으로 행태적 피해결과와 경우, 구체적인 행동으로 표출되는 경우는 여자보다는 남자가 더 많은 것으로 나타났다. 이러한 결과는 앞에서 물리적인 피해를 남자가 더 당한 것과도 관련이 있을 것으로 분석된다. 다음 교급별로는 고등학생의 행동경험이 더 많은 것으로 나타났다. 거주환경이 좋지 않은 곳에 살고 있는 청소년들의 피해결과가 더 지속성을 갖고 있는 것으로 나타났다.

2. 집단따돌림 가해실태

1) 가해경험

청소년들의 집단 따돌림 가해경험을 알아보기 위하여 지난 1년간의 가해 경험과 이번 학기의 가해경험을 질문해 보았다. 이와 같이 기간을 두 가지로 나누어 질문한 이유는 다양한 선행연구 결과와의 비교를 위한 것이다. 먼저 1년간의 가해경험을 물은 것은 보통 1년을 단위로 피해경험을 조사했던 국내 선행 연구와의 비교를 위한 것이고, 이번 학기의 가해경험을 물은 것은 집단 따돌림의 전문가인 올베우스의 조사결과와 비교해 보기 위한 것이다. 집단 따돌림의 가해 경험정도는 “없었다”, “한두번”, “가끔”, “일주일에 한두번”, “일주일에 여러번”의 5점 척도로 물어보았다.

지난 1년간 집단 따돌림을 가한 경험이 있는 청소년은 조사대상자의 27.7%인 것으로 나타났다. 집단 따돌림 가해정도는 “한두번”이 21.0%, “가끔”이 4.7%, “일주일에 한두번”이 0.5%, “일주일에 여러번”이 1.5%로 한두번의 가해 경험에 그친 경우가 가해 청소년의 대부분을 차지한다.

<표 IV-23> 1년간 집단따돌림 가해유무

(단위: %)

집 단		없음	한두번 이상	사례수	통계치
전 체		72.3	27.7	1030	
교 급	고	75.4	24.6	528	$\chi^2=5.031$ p=.025
	중	69.1	30.9	502	
부 학 력	중졸	75.8	24.2	264	$\chi^2=5.976$ p=.050
	고졸	71.7	28.3	526	
대졸		64.9	35.1	168	

<표 IV-24> 1년간 집단따돌림 가해경험 정도

(단위: %)

집 단		없음	한두번	가끔	일주일에 한두번	일주일에 여러번	사례수	통계치
전 체		72.3	21.0	4.7	.5	1.6	1030	
성 별	남	73.7	17.9	5.8	.6	2.1	520	$\chi^2=10.112$ p=.039
	여	71.0	24.1	3.5	.4	1.0	510	
교 급	고	75.4	19.1	4.7	.4	.4	528	$\chi^2=13.034$ p=.011
	중	69.1	22.9	4.6	.6	2.8	502	

지난 1년간의 가해 경험여부를 집단별로 비교해 보면, 교급과 부모의 학력 수준별로 유의 있는 차이가 나타났다. 먼저 교급별 차이를 보면 중학생이 고등학생에 비해 가해 경험율이 유의 있게 높은 것으로 나타났다. 그리고 아버지의 학력이 높을수록 가해 경험율이 유의 있게 낮은 것으로 나타났다. 청소년들의 가해 경험이 아버지가 대졸의 학력을 가진 경우보다는 고졸의 학력을 가진 경우에, 그리고 고졸의 학력을 가진 경우보다는 중졸의 학력을 가진 경우에 더 높았다.

한편 지난 1년간의 가해경험정도를 집단 별로 비교해 보면, 교급별과 성별로만 유의 있는 차이를 보였다. 먼저 교급별로 가해경험 정도를 비교하면, 가해 경험이 “없다”에 대해서는 고등학교 학생들의 반응이 높았고, “한두번”, “일주일에 한두번”, 그리고 “일주일에 여러번”의 가해 경험정도에서는 일관되게 중학생이 높았다. 그러므로 위의 결과는 중학생들이 고등학생들에 비해 가해 경험율이 높을 뿐만 아니라 가해의 빈도도 더 잦은 것임을 보여준다. 한편 지난 1년간 성별로 가해 경험이 정도를 비교해 보면 가해경험이 “없다”에 대한 반응에서는 남학생들이 여학생에 비해 높았다. 하지만 “한 두번”의 가해 경험율에서는 여학생이 높은 반면, “가끔”, “일주일에 한번” 그리고 “일주일에 여러번” 정도의 가해는 남학생들이 높은 것으로 나타났다. 한편 지난 1년간의 가해경험 정도를 “없었다”, “한두번”, “가끔이상”으로 다시 코딩하여 분석한 결과 성별로만 유의 있는 차이가 발견되었다. 이 역시 가해 경험이 “없다”에 대한 응답은 남학생이 여학생에 비해 높았으나, “한두번”의 가해 경험은 여학생이 높은 반면 “가끔이상”의 가해 경험은 남학생이 높은 반응을 보였다. 위의 결과들은 여학생들이 남학생들에 비해 더 높은 가해 경험을 가지지만 여학생들의 가해가 한 두번에 그치는 반면, 남학생은 여학생들에 비해 가해 경험율은 낮지만 가해를 할 경우 보다 잦은 가해경험을 가지고 있음을 보여준다.

<표 IV-25> 1년간 지속적인 집단따돌림 가해경험

(단위: %)

집 단		없음	한두번	가끔 이상	사례수	통계치
전 체		72.3	21.0	6.7	1030	
성 별	남	73.7	17.9	8.5	520	$\chi^2=9.894$ p=.007
	여	71.0	24.1	4.9	510	

한편 이번 학기에 집단 따돌림을 가한 경험 여부를 집단별로 비교하면, 교급별, 계열별, 지역별 및 가족유형(보통/결손가정)별로 유의 있는 차이가 나타났다. 먼저 교급별 차이를 보면 중학생이 고등학생에 비해 가해 경험율이 유의 있게 높은 것으로 나타났다. 이 결과는 지난 1년간의 가해 경험율의 교급별 차이와 일관성을 가진다. 계열별 차이를 살펴보면, 인문계고등학교 학생들이 실업계고등학교 학생들에 비해 가해 경험율이 높은 것으로 나타났다.

지역별로는 대도시지역 청소년들의 가해 경험율이 가장 낮고 그 다음으로 읍면 지역이 낮았고 가장 가해 경험율이 높은 지역은 중소도시 지역이었다. 마지막으로 가족 유형별 차이를 살펴보면, 보통가정 출신의 청소년들이 결손가정 출신의 학생들보다 가해경험율이 높았다.

<표 IV-26> 1년간 집단따돌림 가해경험 평균

(단위: %)

집 단		평균	표준편차	사례수	통계치
성 별	남	1.40	.80	520	t=.726 p=.025
	여	1.36	.67	510	
교 급	고	1.31	.62	528	t=-3.004 p=.000
	중	1.45	.84	502	
계 열	인문	1.34	.64	350	t=1.471 p=.008
	실업	1.26	.56	179	

이번 학기의 가해경험정도를 살펴보면, 80.0%의 청소년들이 가해경험이 “없다”고 반응했으며, “한두번”의 경험은 15.2%, “가끔”은 3.5%, “일주

일에 한두번”은 0.2% 마지막으로 “일주일에 여러번”은 1.1%으로 나타났다. 그러므로 이번 학기에 가해 경험이 있는 학생은 20.0%에 이른다. 이번 학기의 가해경험 정도를 “없음”, “한두번”, “가끔이상”으로 다시 코딩하여 집단간 차이를 검증한 결과, 교급별, 계열별, 가족유형별로 유의 있는 차이를 보였다. 가해경험 “없음”에 대해서는 고등학교 학생들이 중학교 학생들에 비해 높은 반응을 보였으나, “한두번”과 “가끔 이상”의 가해 경험에 대해서는 중학생들이 고등학생들에 비해 높은 반응을 보였다. 이는 이번 학기에 중학교 학생들이 고등학교 학생들에 비해 가해경험율도 높을 뿐만 아니라 가해경험 빈도도 잦은 것임을 보여준다.

<표 IV-27> 이번 학기 집단따돌림 가해유무

(단위: %)

집 단		없음	한두번 이상	사례수	통계치
전 체		80.0	20.0	1022	
교 급	고	83.7	16.3	526	$\chi^2=8.846$ p=.002
	중	76.2	23.8	496	
계 열	인문	80.8	19.2	349	$\chi^2=6.271$ p=.007
	실업	89.3	10.7	178	
지 역	대	84.6	15.4	285	$\chi^2=7.287$ p=.026
	중소	76.1	23.9	372	
	읍면	80.3	19.7	340	
가 족	보통	79.0	21.0	885	$\chi^2=3.323$ P=.041
	결손	86.2	13.8	116	

<표 IV-28> 이번 학기 집단따돌림 가해경험 정도

(단위: %)

집 단	없음	한두번	가끔	일주일에 한두번	일주일에 여러번	전체
비율(%)	80.0	15.2	3.5	.2	1.1	1022
빈도(명)	818	155	36	2	11	100.0

<표 IV-29> 이번 학기 지속적인 집단따돌림 가해경험 (단위: %)

집 단		없음	한두번	가끔 이상	사례수	통계치
전 체		80.0	15.2	4.8	1022	
교 급	고	83.7	12.7	3.6	526	$\chi^2=9.141$ p=.010
	중	76.2	17.7	6.0	496	
계 열	인문	80.8	15.2	4.0	349	$\chi^2=6.466$ p=.039
	실업	89.3	7.9	2.8	178	
가 족	보통	79.0	16.4	4.6	885	$\chi^2=7.784$ P=.020
	결손	86.2	6.9	6.9	116	

한편 계열별 비교를 살펴보면, 실업계 고등학생들이 인문계고등학교 학생들에 비해 가해경험 “없음”에 높은 반응을 보인 반면, 인문계 고등학교 학생들은 실업계고등학교 학생들에 비해 “한두번”의 가해경험과 “가끔 이상”의 가해경험 모두에서 일관되게 높은 반응을 보였다. 또한 가족 유형별로 비교한 결과 가해경험 “없음”에 대해서 결손가정 출신의 청소년들이 보통가정 출신의 청소년들보다 반응률이 높았으며, “한두번”의 가해경험에 대해서는 보통가정 출신의 청소년들이 결손가정 출신의 청소년들보다 높았지만, “가끔이상”의 가해경험에 대해서는 결손가정 출신의 청소년들의 반응이 보통가정 출신의 청소년들보다 더 높았다. 이 결과는 보통가정 출신의 학생들의 가해 경험율이 결손가정 출신의 청소년들보다는 더 높지만 그 가해정도는 한두번에 그치는 반면, 결손가정 출신 청소년들의 가해율은 낮지만 가해를 할 경우 그 빈도가 보통가정 출신 청소년들보다 더 잦은 것임을 보여주고 있다.

<표 IV-30> 이번 학기 집단따돌림 가해경험 평균 (단위 : %)

집 단		평균	표준편차	사례수	통계치
성별	남	1.30	.73	517	t=1.455 p=.001
	여	1.24	.53	505	
교급	고	1.21	.55	526	t=-3.002 p=.000
	중	1.33	.72	496	
계열	인문	1.25	.58	349	t=1.980 p=.000
	실업	1.15	.49	178	

2) 가해유형

(1) 가해유형의 일반적 경향

청소년들이 어떤 유형의 집단 따돌림을 가하고 있는지를 알아보기 위하여 따돌림이라고 생각되는 가해행동 18가지를 제시하고, 이번 학기에 이들의 경험 여부를 “없다”, “한두번”, “가끔”, “일주일에 한번”, “일주일에 여러번”의 5점 척도로 제시하였다. 앞의 요인분석결과에서 설명한 바와 같이 18개의 문항은 세 요인으로 묶였으므로 요인별로 나누어 기술하고자 한다. 추출된 세 요인은 “약가해”, “증가해” 그리고 “강가해”로 명명하였다.

첫번째 요인은 “약가해” 요인이다. 여기에 포함된 행동 목록들은 대체로 가해의 정도가 약한 것들로 볼 수 있는데 이는 어디까지나 가해행동 그 자체의 강도가 비교적 약하다는 것을 의미할 뿐 그러한 가해 행동에 대해 피해자가 느끼는 충격이 반드시 약하다고 볼 수는 없다. 약가해 요인에 포함된 행동은 총 8가지였다. 이들의 가해 행동을 한 두번이라도 한 경우에 그 반응 빈도의 순위를 기술하고자 한다. 가장 많은 빈도를 보인 행동은 “묻는 말에 들은척도 안했다”로서 응답자의 25%가 반응했고, 그 다음은 “일부러 노는데 끼워주지 않았다”로서 24.5%였고, 다음은 “인사해도 노골적으로 무시했다”가 16.8%, “욕이나 멸시를 했다”가 16.1%로 서로 비슷한 빈도수를 나타냈고, 그 다음은 “별명을 나쁜 의미로 불렀다”가 15.3%, “뒤에서 심하게 손가락질했다”가 15.1%, “신체적 장애나 체형과 관련하여 놀렸다”가 15.0%로서 서로 비슷한 빈도를 나타냈으며, 마지막으로 “점심먹을 때 끼워주지 않았다”가 7.5%로 가장 낮은 빈도를 보였다.

다음은 “증가해” 요인이다. 증가해 요인에 포함된 4가지 가해행동들 중 가장 높은 빈도를 보인 가해 행동은 “해로운 거짓소문을 퍼뜨렸다”로서 5.7%로서 가장 높은 빈도를 보였고, 그 다음이 “비난하는 내용의 쪽지를 돌렸다”가 5.0%였으며, “집안형편과 관련하여 놀렸다”가 3.2%, “시키는대로 하지 않으면 가만두지 않겠다” 혹은 “없애 버리겠다”는 식의 협박이 2.4%였다.

마지막으로 “강가해”요인이다. 강가해 요인이 포함된 6가지 가해 행동들 중 가장 높은 반응빈도를 보인 것은 “사사건건 시비걸고 약을 올렸다”로서 14.5%의 반응빈도를 보였고, 그 다음은 “공부를 못한다거나 머리가 나쁘다고 놀렸다”에 7.4%, “툭툭 건드리거나 발로 차고 밀쳤다”에 6.9%, “매점이나 슈퍼마켓 등에 강제로 심부름을 다녀오게 했다”에 5.5%, 나의 숙제를 강제로 하게 했다는 3.3%, 마지막으로 “준비물, 돈, 도시락등을 빼앗았다”에 1.7% 순이었다.

<표 IV-31> 집단따돌림 가해유형

(단위: %)

문항		없음	한두번	가끔	일주에 한두번	일주에 여러번	사례수
약한가해	물든 말에 들은 척도 안했다	75.0	18.5	4.4	0.4	1.7	1046
	일부러 노는데 끼워주지 않았다	75.5	19.1	3.7	0.5	1.2	1044
	욕이나 멸시하는 말을 했다	83.9	12.0	2.4	0.3	1.3	1040
	별명을 나쁜 의미로 붙였다	84.7	11.4	2.4	0.3	1.2	1043
	뒤에서 심하게 손가락질 했다	84.9	10.2	3.4	0.5	1.1	1044
	신체적 장애나 체형과 관련하여 놀렸다	85.0	11.1	2.2	0.3	1.3	1041
	인사해도 노골적으로 무시했다	83.2	12.2	3.2	0.2	1.1	1048
	점심먹을 때 끼워주지 않았다	92.5	4.0	1.5	0.2	1.7	1043
중간가해	해로운 거짓소문을 퍼뜨렸다	94.3	4.3	0.9	0.1	0.4	1043
	비난하는 내용의 쪽지를 돌렸다	95.0	3.5	0.6	0.1	0.9	1040
	집안형편과 관련하여 놀렸다	96.8	2.0	0.7	0.2	0.3	1041
	“시키는 데로 하지 않으면 가만두지 않겠다”, “없애버리겠다”는 등의 협박을 했다	97.6	1.5	0.5	0.1	0.3	1042
	사사건건 시비걸고 약을 올렸다	85.5	10.1	2.4	0.7	1.3	1042
강한가해	공부를 못한다거나 머리가 나쁘다고 놀렸다	92.6	5.4	0.9	0.5	0.7	1039
	툭툭 건드리거나 발로 차고 밀쳤다	93.1	5.1	0.9	0.3	0.7	1040
	매점이나 슈퍼마켓 등에 강제로 심부름을 다녀오게 했다	94.5	3.8	0.8	0.3	0.6	1041
	나의 숙제를 강제로 하게 했다	96.7	2.1	0.7	..	0.5	1041
	준비물, 돈, 도시락 등을 빼앗았다	98.3	1.0	0.2	0.1	0.5	1041

이상의 집단 따돌림 가해유형을 분석한 결과 주목할 사실이 하나 있다. 그것은 앞서 이번 학기에 집단 따돌림 가해 행동을 했는지의 여부를

묻는 질문에 대해 20.0 %가 가해 경험이 있다고 응답하였는데, 가해 행동 중 “묻는 말에 들은 척도 안했다”와 “일부러 노는데 끼워주지 않았다”에 응답한 비율이 각각 25%와 24.5%로서 집단 따돌림 가해 행동비율인 20.0%를 초과하고 있다. 그러므로 일부의 청소년들은 이러한 행동을 집단 따돌림의 범주에 해당하지 않는 것으로 생각하고 있음을 알 수 있다.

(2) 가해유형의 집단별 차이

총 18가지의 집단 따돌림 가해 유형을 세 가지 요인으로 묶어서 각각의 가해 요인에서 집단간에 가해정도에서 차이가 있는지를 분석하였다. 전술한 바와 같이 가해정도는 5점 척도로 측정되었다. 각각의 집단 별로 가해정도의 평균치를 구하고 그 평균치들이 집단별로 유의 있는 차이가 있는지를 분석하였다.

먼저 약가해의 경우 교급별과 가정의 소득수준 별로 가해정도에서 유의 있는 차이가 발견되었다. 중학교 학생들의 가해정도가 고등학교 학생들의 가해정도 보다 유의 있게 더 높았다. 한편 가정의 소득별로 유의 있는 차이가 발견되었다.

<표 IV-32> 약한 따돌림 가해 평균비교

(단위 : %)

집 단		평균	표준편차	사례수	통계치
교급	고	8.38	2.42	525	t=-3.441 p=.000
	중	9.05	3.66	511	
소득	하	8.53	2.39	235	F=3.025 p=.049
	중	8.70	3.13	603	
	상	9.59	4.58	64	

한편 증가해의 경우 교급과 주거지별로 유의 있는 차이가 발견되었다. 증가해 역시 중학교 학생들의 가해정도가 고등학교 학생들의 가해정도보다 유의 있게 더 높았다. 주거지의 경우 유흥가에 거주하는 청소년들

이 주택가에 거주하는 청소년들에 비해 가해정도가 더 높았다.

<표 IV-33> 중간 따돌림 가해 평균비교

(단위 : %)

집 단		평균	표준편차	사례수	통계치
교급	고	4.18	.76	527	t=-2.010 p=.000
	중	4.31	1.28	511	
주거지	주택가	4.24	.99	910	t=-1.315 p=.011
	유흥가	4.41	1.83	68	

마지막으로 강가해의 경우 성별, 교급별, 가족유형별, 주거지별로 가해 정도에 있어서 유의 있는 차이가 발견되었다. 성별로는 남학생들의 가해정도가 여학생들의 가해정도보다 더 높았고, 교급별로는 중학생이 고등학생보다 가해정도가 더 높았으며, 가족유형별로는 결손가정 출신의 청소년이 보통가정 출신의 청소년보다 가해정도가 더 높았으며, 주거지 형태별로는 유흥가에 거주하는 청소년이 주택가에 거주하는 청소년보다 가해정도가 더 높았다.

<표 IV-34> 강한 따돌림 가해 평균비교

(단위 : %)

집 단		평균	표준편차	사례수	통계치
성별	남	6.88	2.36	520	t=4.524 p=.000
	여	6.34	1.29	517	
교급	고	6.45	1.18	525	t=-2.773 p=.000
	중	6.78	2.45	512	
가족	보통	6.58	1.79	904	t=-1.534 p=.009
	결손	6.88	2.99	112	
주거지	주택가	4.78	1.66	928	t=-2.177 p=.006
	유흥가	5.24	2.31	72	

3) 가해 후 느낌

집단따돌림은 가해를 한 청소년들의 비율도 중요하겠지만, 가해를 한 후 그들이 어떠한 느낌을 가졌느냐도 중요하다. 왜냐하면 가해후의 느낌에 어떠한나는 그 가해 행위를 지속할 것인지에 영향을 미칠 것이기 때문이다. 가해 청소년들이 가해행위를 한 후에 가지는 느낌을 알아보기 위하여 가해 후에 있을 수 있는 9가지 느낌을 문항으로 제시하고, 가해 후 경험했던 자신이 느낌에 해당하는 문항에 체크하도록 하였다. 가해 후 느낌에 청소년들이 반응 빈도가 높은 순으로 제시하면, “따돌린 학생에게 미안한 마음이 들었다”에 47.0%가 반응을 보여 가장 높은 빈도의 반응율을 보였고, 그 다음으로 “후회스러웠다”에 36.1%, “다시는 이런 일을 하지 말아야지 하는 생각이 들었다”에 35.4%, “특별한 느낌이 없었다”에 29.1%, “죄책감이 생겼다”에 27.0%, “재미있었다고 느꼈다”에 9.8%. “또 따돌리고 싶은 마음이 들었다”에 5.3%, “당연히 할 일을 했다고 느꼈다”에 4.6%, “기분이 좋고 으쓱해졌다”에 3.2%의 순으로 반응율을 보였다.

<표 IV-35> 따돌린 후 느낌

문 항	비율(%)	빈도(명)
따돌린 학생에게 미안한 마음이 들었다	47.0	134
후회스러웠다	36.1	103
다시는 이런 일을 하지 말아야지 하는 생각이 들었다	35.4	101
특별한 느낌이 없었다	29.1	83
죄책감이 생겼다	27.0	77
재미있었다고 느꼈다	9.8	28
또 따돌리고 싶은 마음이 들었다	5.3	15
당연히 할 일을 했다고 느꼈다	4.6	13
기분이 좋고 으쓱해졌다	3.2	9

4) 가해이유

집단 따돌림의 원인진단은 청소년들이 집단 따돌림의 가하는 이유를 파악함으로써 가능할 수 있다. 뿐만 아니라 가해 이유의 파악은 집단 따돌림의 대책을 수립하는데도 기초적인 자료가 될 수 있다. 본 연구에서는 집단 따돌림을 가하는 이유를 대표적인 8가지로 보고 이를 문항으로 구성하여 각각의 문항에 대한 청소년들의 반응을 조사하였다. 집단 따돌림을 가하는 이유 중 가장 높은 반응을 보인 것은 “따돌림을 당하는 아이가 따돌림을 당할 만한 행동을 하기 때문에”였는데, 이는 가해자의 76.8%가 반응하였다. 다음으로는 “친구들이 따돌리니까 나도 덩달아서 따돌리게 됨”에 30.90%, “같이 따돌리지 않으면 내가 따돌림 당할까봐”에 15.8%, “다른 일로 화난 것에 대한 분풀이로”에 11.6%, “자신이 따돌림 당한 것에 대한 복수심으로”에 8.8%, “따돌리는 것이 재미있어서”에 6.7%, “친구를 따돌리면 어떤 반응을 보일까 호기심으로”에 4.9%, 마지막으로 “따돌리는 행동을 함으로써 자신의 힘이나 집단 세력을 과시하기 위해서”에 3.2%의 순이었다.

<표 IV-36> 따돌린 이유

문 항	비율(%)	빈도(명)
따돌림 당하는 아이가 따돌림 당할 만한 행동을 하기 때문에	76.8	219
친구들이 따돌리니까 나도 덩달아서 따돌리게 됨	30.9	88
같이 따돌리지 않으면 내가 따돌림 당할까봐	15.8	45
다른 일로 화난 것에 대한 분풀이로	11.6	33
자신이 따돌림 당한 것에 대한 복수심으로	8.8	25
따돌리는 것이 재미있어서	6.7	19
친구를 따돌리면 어떤 반응을 보일까 호기심으로	4.9	14
따돌리는 행동을 함으로써 자신의 힘이나 집단세력을 과시하기 위해서	3.2	9

이 결과들은 대부분의 집단 따돌림이 자신의 자유의지와 개인적인 결정에 의해서 발생하는 것이라기 보다는, 피해자 자신의 문제와 동료들의

가해 행동에 대한 동조차원에서 발생하고 있음을 보여주고 있다. 다시 말하여 집단 따돌림은 가해자의 개인적인 목적보다는 집단에서의 자신의 생존전략 차원에서 그리고 피해자의 문제가 더욱 심각하다는 인식에서 발생하고 있다고 할 수 있다.

5) 피해학생의 특성

앞서 제시하였듯이 집단 따돌림의 가해 이유 중 가장 많은 반응 빈도를 보인 것이 “따돌림을 당하는 아이가 따돌림을 당할 만한 행동을 했기 때문에”였다. 그렇다면 우리는 그 따돌림을 당하는 아이들이 주로 어떤 특성을 가지는지를 파악할 필요가 있다.

<표 IV-37> 피해청소년의 특성

문 항	비율(%)	빈도(명)
잘난 척 한다	53.7	153
모든 일에 나서기를 좋아한다	42.8	122
말이 많고 시끄럽다	37.5	107
화를 잘 낸다	37.2	106
모든 일에 빠지려고 한다	24.2	69
외모가 못났다	23.2	66
선생님이 편애한다	21.4	61
공부를 못하는 편이다	16.5	47
모든 일에 자신이 없다	14.4	41
공부를 잘하는 편이다	14.4	41
힘이 약하다	11.2	32
불량한 학생이다	10.2	29
집이 매우 부유하다	9.1	26
모범적인 학생이다	7.7	22
힘이 세다	7.4	21
조용하고 차분하다	7.4	21
선생님이 미워한다	6.3	18
외모가 잘생겼다	6.0	17
집이 매우 가난하다	4.6	13
밝고 명랑하다	3.9	11

그래서 본 연구는 청소년들에게 그들이 주로 어떤 특성을 가진 아이들에게 집단따돌림을 가하는지를 파악하였다. 20가지의 특성을 문항으로 제시하고 각 문항에 대한 학생들의 반응을 조사하였다. 집단 따돌림을 당하는 학생들의 특성 중 가장 반응 빈도를 보인 것은 “잘난척 한다”로서 53.7%가 반응을 하였고, 그 다음은 “모든 일에 나서기 좋아한다”에 42.8%, “말이 많고 시끄럽다”에 37.5%, “화를 잘 낸다”에 37.2%, “모든 일에 빠지려고 한다”에 24.2%, “외모가 못났다”에 23.2%, “선생님이 편애한다”에 21.4%, “공부를 못하는 편이다”에 16.5%, “모든 일에 자신이 없다”와 “공부를 잘하는 편이다”에 14.4%, “힘이 약하다”에 11.2%, “불량한 학생이다”에 10.2%, “집이 부유하다”에 9.1%, “모범적인 학생이다” 7.7%, “힘이 세다”에 7.4%, “조용하고 차분하다”에 7.4%, “선생님이 미워한다”에 6.3%, “외모가 잘생겼다”에 6.0%, “집이 매우 가난하다”에 4.6%, “밝고 명량하다”에 3.9%의 순이었다.

이 결과의 전반적인 경향은 집단 따돌림이 집단적 표준에서 벗어난 학생들에게 집중적으로 가해진다는 것이다. 이는 사회의 모든 구성원이 사회적 표준으로 회귀할 것을 집단적으로 강요하고 있다고 볼 수 있다. 한가지 특기할만한 결과가 있다. 그것은 “선생님이 미워하는 학생”보다 “선생님이 편애하는 학생”에게 보다 더 집단 따돌림을 가한다는 사실이다. 이 결과가 우리에게 주는 시사점은 집단 따돌림을 해결함에 있어서 선생님의 역할이 과연 무엇이어야 하는가를 생각하게 해준다.

6) 종합분석

지난 1년간 집단 따돌림을 가한 경험이 있는 청소년은 조사대상자의 27.7%였다. 집단 따돌림 가해정도는 “한두번”이 21.0%, “가끔”이 4.7%, “일주일에 한두번”이 0.5%, “일주일에 여러번”이 1.5% 였다. 요인분석을 통해서 가해행동 18개로 구성된 문항을 “약한 가해”, “중간 가해” 그리고

“강한 가해”의 세 요인으로 묶었다. 첫번째 요인은 “약한 가해” 요인으로 포함된 행동 목록들은 대체로 가해의 정도가 약한 것들로 볼 수 있다. 가장 많은 빈도를 보인 약한 가해 행동은 “묻는 말에 들은 척도 안했다”로서 25%가 반응했고, 그 다음은 “일부러 노는데 끼워주지 않았다”에 24.5%, “인사해도 노골적으로 무시했다”에 16.8%, “욕이나 멸시를 했다”에 16.1%, 그 다음은 “별명을 나쁜 의미로 불렀다”에 15.3%, “뒤에서 심하게 손가락질했다”에 15.1%, “신체적 장애나 체형과 관련하여 놀렸다”에 15.0%, “점심먹을 때 끼워주지 않았다”에 7.5%였다.

다음은 “중간 가해” 요인으로 이에 포함된 4가지 가해행동들 중 가장 높은 빈도를 보인 가해 행동은 “해로운 거짓소문을 퍼뜨렸다”로서 5.7%, “비난하는 내용의 쪽지를 돌렸다”에 5.0%, “집안형편과 관련하여 놀렸다”에 3.2%, “시키는 대로 하지 않으면 가만두지 않겠다” 혹은 “없애 버리겠다”는 식의 협박이 2.4%였다.

마지막으로 “강한 가해”요인으로 이에 포함된 가해 행동들 중 가장 높은 반응빈도를 보인 “사사건건 시비걸고 약을 올렸다”에 14.5%, “공부를 못한다거나 머리가 나쁘다고 놀렸다”에 7.4%, “톡톡 건드리거나 발로 차고 밀쳤다”에 6.9%, “매점이나 슈퍼마켓 등에 강제로 심부름을 다녀오게 했다”에 5.5%, 나의 숙제를 강제로 하게 했다는 3.3%, 마지막으로 “준비물, 돈, 도시락등을 빼앗았다”에 1.7% 순이었다.

집단 따돌림을 가하는 이유 중 가장 높은 반응을 보인 것은 “따돌림을 당하는 아이가 따돌림을 당할 만한 행동을 하기 때문에”로, 이는 가해자의 76.8%가 반응하였다. 다음으로는 “친구들이 따돌리니까 나도 덩달아서 따돌리게 됨”에 30.9%, “같이 따돌리지 않으면 내가 따돌림을 당할까 봐”에 15.8%, “다른 일로 화난 것에 대한 분풀이로”에 11.6%의 순이었다. 가해 후 느낌에 대한 반응에서, 청소년들은 “따돌린 학생에게 미안한 마음이 들었다”에 47.0%, “후회스러웠다”에 36.1%, “다시는 이런 일을 하지 말아야지 하는 생각이 들었다”에 35.4%, “특별한 느낌이 없었다”에 29.1%,

“죄책감이 생겼다”에 27.0%의 순으로 반응율을 보였다.

집단 따돌림을 당하는 학생들의 특성 중 가장 반응 빈도를 보인 것은 “잘난척 한다”로서 53.7%가 반응을 하였고, 그 다음은 “모든 일에 나서기 좋아한다”에 42.8%, “말이 많고 시끄럽다”에 37.5%, “화를 잘 낸다”에 37.2%, “모든 일에 빠지려고 한다”에 24.2%, “외모가 못났다”에 23.2%, “선생님이 편애한다”에 21.4%의 순이었다.

3. 일반적인 집단따돌림 발생실태 및 대책

본 절에서는 집단따돌림의 일반적 실태 분석 결과와 집단따돌림에 대한 대책을 제시한다. 여기서 말하는 집단따돌림의 일반적 실태란 현장 학교에서 실제로 벌어지고 있는 집단따돌림의 발생 및 경험정도, 집단따돌림의 발생 시기 및 문제의 원인과 집단따돌림에 대한 학생들의 반응 및 대처 방식 등이다. 이와 함께 본 절에서는 학생들이 생각하고 있는 효과적인 집단따돌림의 대책이 무엇인지를 알아볼 것이다. 집단따돌림의 대책에 관해서 학생들의 의견을 물은 이유는 전문가들이 말하는 집단따돌림의 예방과 대책도 중요하지만, 집단따돌림의 피해자와 가해자가 학생들이기 때문에 이들이 생각하고 있는 해결방법이 무엇보다도 중요하게 고려되어야 한다는 점 때문이다.

1) 학급당 집단따돌림 피해자수

집단따돌림을 당하는 학생들의 수를 파악하는 방법은 다양할 것이다. 예컨대, 집단따돌림을 당하는 학생들의 수를 파악하기 위해서 전국을 단위로 혹은 학교를 단위로 혹은 학급을 단위로 집단따돌림 피해자수를 확

인할 수 있을 것이다. 하지만 이 중에서 다른 방식보다 학급을 단위로 집단따돌림 피해자수를 파악하는 것은 더 의의가 있다. 왜냐하면, 집단따돌림은 흔히 학교단위보다는 학생들이 학교 생활의 대부분을 보내는 학급을 단위로 발생하기 때문에 학급당 피해자수를 파악하는 것이 중요하다. 아래의 표는 학급당 집단따돌림 피해자수에 대한 학생들의 반응 결과이다.

학급당 집단따돌림 피해자수를 전체적으로 보았을 때, 자신의 학급에서 전혀 피해자가 없다고 보고한 경우가 전체 사례의 47.9%로 나타났다. 그러므로 환언하면 52.1%의 학생들이 자신의 학급에서 집단따돌림 피해자가 적어도 한 명 이상 있다고 보고한 셈이다. 이중에서 피해자수가 한 명이라고 응답한 경우가 24.2%, 2명이라고 응답한 경우가 17.9%, 3명이라고 응답한 경우가 6.4%, 4명이라고 응답한 경우가 1.1%였다. 그러므로 학급을 단위로 발생하는 집단따돌림의 경우 그 피해자 수는 주로 1-2명 정도에 불과하다.

<표 IV-38> 학급당 집단따돌림 피해자수

(단위: %)

집 단	없다	1명	2명	3명	4명	5명 이상	사례수	통계치
전 체	47.9	24.2	17.9	6.4	1.1	2.5	1058	
교 급	고	51.0	20.9	16.6	8.2	1.5	537	$\chi^2=16.318$
	중	44.7	27.6	19.2	4.6	.8	521	p=.006
계 열	인문	54.2	19.9	14.0	9.6	1.4	356	$\chi^2=14.568$
	실업	44.8	23.2	21.0	5.5	1.7	181	p=.012

이는 집단따돌림이 여러 학생이 아닌 특정 학생에게만 집중적으로 그리고 계속적으로 가해진다는 것을 의미하므로 그 문제의 심각성의 한 면을 드러내는 결과라 할 수 있다. 다시 말하여 집단따돌림의 속성상 그 피해자수가 적으면 적을수록 피해 당사자가 느끼는 문제의 심각성은 가중된다고 할 수 있다.

교급 별로 구분하여 학급당 피해자수를 비교한 결과, 학급당 집단따돌림 피해자수에 있어서, 중학생의 44.7%가 ‘피해자가 전혀 없다’에 응답한 반면, 고등학생은 51%가 자신의 학급에서 집단따돌림의 피해자가 전혀 없었다고 응답함으로써, 중학교가 고등학교에 비해 상대적으로 학급당 집단따돌림 피해자가 발생하는 비율이 높다고 할 수 있다. 이러한 교급별 차이는 학급당 집단따돌림 피해자수에서도 비슷하게 나타났다.

이를 계열별로 다시 비교한 결과, 학급당 집단따돌림 피해자수에 있어서, 실업계학생의 44.8%가 ‘피해자가 전혀 없다’에 응답한 반면, 인문계 학생은 54.2%가 자신의 학급에서 집단따돌림의 피해자가 전혀 없었다고 응답함으로써, 실업계 학교가 인문계 학교에 비해 상대적으로 학급당 집단따돌림 피해자 발생 비율이 높다고 할 수 있다. 이러한 계열별 차이 경향은 학급당 집단따돌림 피해자수에서도 비슷하게 나타났다.

요컨대, 고등학교보다는 중학교에서 그리고 인문계 고등학교에서 보다는 실업계 고등학교에서 학급당 집단따돌림 발생 비율이 높을 뿐만 아니라, 그 피해자수도 상대적으로 많다고 할 수 있다.

2) 집단따돌림 피해가능성에 대한 인식

위에서 우리는 학급당 집단따돌림을 당하는 학생 수에 대해서 알아보았다. 하지만 이는 어디까지나 과거 혹은 현재 집단따돌림을 직접 당했거나 당하고 있는 피해 경험자일뿐이다. 하지만 이밖에도 실제로 많은 학생들이 자신이 지금 현재 집단 따돌림을 당하고 있지는 않지만 집단따돌림을 당할 수 있다는 잠재적 집단따돌림 피해 가능성에 대해서 두려움을 느끼고 있을지도 모른다. 이와 같은 잠재적 집단따돌림 피해가능성이 어느 정도인지를 파악하기 위해 학생들로 하여금 자신도 집단따돌림을 당할 수 있을 것이라고 생각해본 경험이 있었는지 없었는지의 여부를 질문해 보았다. 그 결과는 다음의 표와 같다.

<표 IV-39> 집단따돌림 피해가능성에 대한 인식

(단위: %)

집 단		있다	없다	사례수	통계치
전 체		51.2	48.8	1059	
성 별	남	43.0	57.0	525	$\chi^2=27.561$ $p=.000$
	여	59.2	40.8	534	

앞서 밝힌 학급당 집단따돌림 피해자수에 대한 실태조사 결과에서 과반수의 학생들이 학급에서 집단따돌림 피해자가 없다고 응답했고, 또한 피해자가 있다 하더라도 그 수가 1-2명에 불과하다는 응답과는 대조적으로, 전체 응답자의 51.2%가 자신이 집단따돌림을 당할 가능성이 있다고 생각해 본 적이 있다고 응답하였다. 이는 실제로 적은 수의 학생들이 집단따돌림을 경험하고 있지만, 많은 학생들이 자신이 그 피해자일 가능성이 있다고 생각하고 있음을 알 수 있다. 다시 말하여 많은 학생들이 자신이 현재는 집단따돌림의 피해자가 아니지만 그 피해자가 될 가능성은 늘 존재한다고 지각하고 있는 것이다.

성별로 잠재적 집단따돌림 피해 가능성에 대한 지각 정도를 비교한 결과, 여학생들(59.2%)이 남학생들(43.0%)보다 상대적으로 더 자신이 집단따돌림을 당할 가능성이 있다고 생각하고 있는 것으로 나타났다.

3) 집단따돌림 발생시기

본 연구에서 집단따돌림이 발생하는 시기를 조사한 이유는, 그 발생시기를 파악함으로써 집단따돌림의 예방을 위한 대책을 세우려는데 있다. 집단따돌림에 대한 관심과 대책은 항상 있어야 하는 것이지만, 특히 자주 발생하는 시기를 파악함으로써 특정 시기에 집중적인 예방 대책을 세울 필요가 있다고 판단된다. 집단따돌림이 발생 시기를 학년이 바뀔 때, 학기가 바뀔 때, 그리고 학교가 바뀔 때로 구분하여 살펴본 결과는 다음의 표

III-40과 같다.

<표 IV-40> 집단따돌림 발생시기

(단위: %)

집 단	학년바뀔때	학기바뀔때	학교바뀔때	관계없음	전체
비율(%)	16.9	5.9	18.6	58.6	100.0
빈도(명)	165	58	181	571	975

응답자들은 집단따돌림이 주로 발생하는 시기로 특정한 시기에 대해서 특정한 시기와 관계없이 늘 발생한다에 58.6%로 가장 높은 반응율을 보였으며, 그 다음으로 학교가 바뀔때에 18.6%, 학년이 바뀔때에 16.9%의 반응율을 보였다. 가장 낮은 반응율을 보인 시기는 학기가 바뀔때로 5.9%였다. 이 결과의 특징은 학교가 바뀔때와 학년이 바뀔때의 발생율이 학기가 바뀔 때의 발생율에 비해 3배 이상 높다는 것이다. 그 차이는 여러 가지로 해석될 수 있겠으나, 아마도 가장 중요한 것은 학교가 바뀌거나 학년이 바뀔 때 학급구성이 같이 바뀌는 것과는 달리 학기가 바뀌는 경우에는 학급구성이 바뀌지 않고 그대로 지속되는 점일 것이다. 다시 말하여 학년이 바뀌거나 학교가 바뀌는 시기에 집단따돌림이 형성되어 그 형성된 집단따돌림이 학기가 바뀌어도 학급의 인적 구성이 바뀌지 않으므로 학기에 걸쳐 지속된다고 볼 수 있다. 이 결과는 학급의 인적 구성을 자주 변경하는 것이 집단따돌림의 지속성을 막을 수 있는 중요한 한 방법임을 암시한다. 집단따돌림이 발생하는 것도 문제지만 그 집단따돌림이 변동 없이 꾸준히 지속되는 것이 더 심각한 문제를 낳을 수 있다. 그러므로 학년을 단위로 학급구성을 구성하는 방식보다는 내 학기 혹은 학기 중에 학급구성원을 바꾸는 것도 집단따돌림의 심각성을 완화시킬 수 있는 중요한 방법으로 고려할 만하다.

4) 집단따돌림의 원인에 대한 인식

집단따돌림의 원인에 대한 참여자들의 의식을 파악하는 것은 집단따돌림의 문제 해결을 위해서 중요하다. 그 이유는 집단따돌림과 관련된 학생들이 그 문제의 원인을 어떻게 지각하고 있는지에 따라서 그에 대한 방법도 달라져야 하기 때문이다. 물론 집단따돌림 가해자와 집단따돌림을 가한 행동이 문제행동으로 여겨져야 하지만, 실제로 학생들이 집단따돌림의 문제의 원인으로 가해자와 피해자 중 어느 쪽을 더 비중 있게 생각하고 있는지는 모른다. 이에 대한 결과가 표 III-41에 제시되어 있다.

<표 IV-41> 집단따돌림 문제의 원인지각

(단위: %)

집 단	따돌림받 는 친구	따돌리는 친구	양쪽 모두	잘 모르겠다	사 례 수	통 계 치	
전 체	20.0	12.4	53.5	14.2	1036		
성 별	남	20.4	14.7	47.8	16.9	510	$\chi^2=16.376$ p=.001
	여	19.6	9.9	58.9	11.6	526	
성 적	상	19.3	13.7	59.9	7.1	197	$\chi^2=18.651$ p=.005
	중	19.9	11.7	53.9	14.5	592	
	하	21.7	12.7	44.8	20.8	212	

집단따돌림의 발생원인으로 가해자와 피해자 모두 문제가 있다는 응답이 가장 높게(53.5%) 나타났다. 특기할 사실은 따돌림받는 친구가 문제가 있다고 응답한 비율(20.0%)이 따돌리는 친구가 문제라는 반응을(12.4%)보다 높다는 것이다. 그리고 이러한 차이는 응답자의 성별, 성적순위별로 일관성을 보이고 있다. 이 모든 결과는 집단따돌림의 피해자임에도 불구하고 그들이 가해자 보다 동료로부터 더 많은 책망 받는다는 사실을 보여준다. 집단따돌림에 대한 학생들의 이와 같은 원인지각이 존재하는 한 집단따돌림의 문제해결을 위한 외부의 노력은 한계에 부딪칠 수밖에 없을 것이다. 그러므로 문제의 해결을 위해서는 외부로부터의 인위적

인 노력보다는 현재 집단따돌림의 참여자들이 학생들이 왜 어떠한 생각으로 어떠한 이유에서 특정 학생을 집단적으로 희생시키려고 하는지에 대한 심층적인 분석이 선행될 필요가 있다.

5) 집단따돌림 발생시 동료학생들의 반응

집단따돌림이 발생하였을 경우 동료학생들이 어떻게 반응하는지를 질문하였다. 선택지로 제시된 반응형태는, ‘내일이 아니므로 개입하지 않았다’, ‘나도 따돌림을 당할까봐 잠자코 있었다’, ‘집단의 압력이 무서워서 같이 따돌렸다’, ‘어떠한 방식으로든 당하고 있는 학생을 도왔다’ 등이었다.

<표 IV-42> 동료학생들의 반응

(단위: %)

집 단	내일이 아니므로 개입안함	나도 따돌림 당할까봐 잠자코 있었다	집단의 압력이 무서워 같이 따돌렸다	어떤 방식으로든 당하고 있는 학생을 도왔다	전체
비율(%)	62.3	18.4	3.2	16.1	100.0
빈도(명)	549	162	28	142	881

주변의 동료가 집단따돌림을 당하는 것을 목격했을 때 학생들이 보이는 반응 중 가장 높은 반응율을 보인 것은 ‘내일이 아니므로 개입 안한다’로 전체 반응자의 62.3%가 이에 응답했고, 그 다음으로는 나도 따돌림을 당할까봐 잠자코 있었다에 18.4%가 응답을 했다. 그러므로 전체 응답자의 80.7%가 동료들에게서 집단따돌림이 발생했을 때 개입을 안하고 방관하는 것으로 나타났다. 이에 반해 집단따돌림 피해 동료를 위해 개입했다고 응답한 학생들은 전체의 16.1%였고, 집단을 압력이 무서워 같이 따돌린 경우도 3.2%에 이른다. 집단따돌림을 당하는 동료를 돕는 방식에 대한 학생들의 반응 결과가 다음의 표에 제시되었다.

<표 IV-43> 집단따돌림 피해동료를 돕는 방식

문 항	비율(%)	빈도(명)
당하는 아이에게 찾아가 위로해주고 친구가 되어주려고 노력했다	73.2	104
따돌리는 학생들에게 그렇게 하지 말라고 말했다	38.0	54
선생님께 알렸다	5.6	8
상담실에 알리거나 경찰서에 신고했다	1.4	2

집단따돌림을 당하는 동료를 돕는 방식으로 가장 높은 반응을 보인 항목은 ‘당하는 동료를 찾아가 위로해주고 친구가 되어준다’로서 전체 학생의 73.1%가 이에 응답을 했고, 그 다음으로 높은 반응을 보인 항목은 ‘따돌림 가해자에게 그렇게 하지 말라고 말했다’로써 전체 학생의 38%가 이에 응답했다. 이와는 달리 집단따돌림 문제를 선생님이나 상담실 혹은 경찰서에 알리는 경우는 반응율이 매우 저조했다. 요컨대 학생들은 집단따돌림이 발생하였을 경우 이를 해결함에 있어서 선생님이나 경찰 및 상담자와 같은 외부의 권위자보다는 자신들의 세계에서 스스로 해결하려는 성향을 보인다고 할 수 있다. 그 이유에 대해서 밝혀진 것은 없으나, 아마도 이는 집단따돌림이라는 문제가 외부의 권위자의 힘에 의해 해결되기 어려운 문제라는 사실을 학생들 스스로가 인식하고 있다는 사실을 반영하고 있을 것이다. 우리는 다음절에서 학생들이 인식하고 있는 가장 효과적인 집단따돌림 대책에 관해서 살펴볼 것이다.

6) 집단따돌림 대책에 대한 의견

집단따돌림의 해결방법은 다양한 방식으로 강구될 수 있을 것이다. 이론을 통해서 그 해법을 찾을 수도 있을 것이고, 전문가 집단을 통해서 집단따돌림 문제의 해결을 위한 대책을 강구할 수도 있을 것이다. 이러한 방법들은 지금까지 이 문제를 해결하기 위해 주로 시도되었던 접근법들이

었다. 하지만 집단따돌림의 근본적인 문제해결을 위해서는 집단따돌림의 문제와 직접적으로 관련되어 있는 학생들의 의견을 정확히 파악할 필요가 있다. 사실상 집단따돌림의 피해자, 가해자 혹은 동조자로서의 경험이 있는 학생들은 이 문제와 관련하여 늘 나름대로 해결방법을 생각할 것이다. 각각 가능한 대책에 대해서 학생들이 효과적인 집단따돌림 대책으로 생각한 정도를 5점 척도상(아주 동의함, 동의하는 편, 그저 그렇다, 동의 안하는 편, 전혀 동의 안함)에 체크하도록 하였다. 아래의 표는 각각의 가능한 대책에 대한 학생들 반응을 백분율로 제시하고 있으며, 그 다음 표는 각각의 대책에 학생들 반응의 평균과 표준편차를 보여주고 있다.

<표 IV-44> 효과적인 집단따돌림 대책에 대한 의견의 반응을
(단위: %)

문 항	전혀 동의 안함	동의 안하는 편	그저 그렇다	동의 하는 편	아주 동의 함	사 례 수
학급내 소집단활동 강화	16.2	8.8	28.3	26.8	20.0	1039
정기적인 짝비꾸기	16.8	8.3	26.2	23.3	25.5	1032
집단따돌림 전용 신고전화 운영	19.0	10.8	31.0	23.8	15.4	1038
상습적으로 집단따돌림을 하는 학생에 대해 농사활동 실시	20.1	10.5	25.7	18.8	24.9	1044
따돌린 학생과 당한 학생이 함께 참가하는 집단상담 프로그램 실시	20.0	10.8	32.5	20.3	16.5	1041
교사들에 대한 집단따돌림 인식 및 예방을 위한 교육 프로그램 실시	20.7	11.9	33.7	20.7	13.0	1050
집단따돌림을 규제하는 학급규칙 만들기	21.4	13.1	30.3	20.2	15.0	1042
교내 순찰활동의 강화	21.8	12.9	34.5	14.7	16.1	1039
정기적인 학급회의를 통해 학생들이 집단따돌림 문제에 대해 논의	21.4	13.4	30.7	22.8	11.8	1046
집단따돌림에 대한 학부모, 교사, 학생, 경찰, 법조인 등으로 구성된 집단따돌림대책협의체를 만드는 일	22.1	13.0	33.4	18.3	13.1	1050
전문가를 초빙하여 집단따돌림에 대한 구체적인 대치교육 실시	23.6	14.1	34.8	17.3	10.3	1053
학급내 전문 상담교사에 의한 상담 강화	24.1	14.2	36.2	16.1	9.4	1052
집단따돌림 피해 및 가해학생의 경우 일정기간 학교에 나오지 않아도 출석으로 인정	31.2	14.2	22.2	17.0	15.4	1049
학생들간 문제이므로 개입하지 않는 것이 좋다	45.0	13.9	24.7	7.5	8.9	1050

학생들이 5점 척도상에서 각 집단따돌림 대책의 효과를 평정하였기

때문에 각 대책의 효과에 대한 긍정적인 응답은 평균치 3점 이상이어야 한다. 전체 14개 집단따돌림 대책중 그 효과를 긍정적으로 평정한 대책은 5개였고, 나머지 9개 대책에 대해서는 그 효과에 대해서 부정적인 반응을 보였다. 긍정적인 반응을 보인 5개 대책중에서 학생들이 가장 효과적이라고 평정한 것은 ‘전문가를 초빙하여 집단따돌림에 대한 구체적인 대처교육 실시’하는 것이었고, 그 다음으로 효과적인 것으로는 평정된 집단따돌림 대책으로는 ‘집단따돌림에 대한 학부모, 교사, 학생, 경찰, 법조인 등으로 구성된 집단따돌림대책협의체를 만드는 일’, ‘정기적인 학급회의를 통해 학생들이 집단따돌림문제에 대해 논의하기’, ‘집단따돌림을 규제하는 학급규칙 만들기’, ‘학교내 전문 상담교사에 의한 상담 강화’의 순이었다.

<표 IV-45> 효과적인 집단따돌림 대책에 대한 의견의 평균

대 책	사 례 수	평 균	표준편차	순 위
전문가를 초빙하여 집단따돌림에 대한 구체적인 대처교육 실시	1029	3.32	1.38	1
집단따돌림에 대한 학부모, 교사, 학생, 경찰, 법조인 등으로 구성된 집단따돌림 대책협의체를 만드는 일	1036	3.26	1.32	2
정기적인 학급회의를 통해 학생들이 집단따돌림문제에 대해 논의	1041	3.18	1.44	3
집단따돌림을 규제하는 학급규칙 만들기	1035	3.06	1.31	4
학교내 전문 상담교사에 의한 상담 강화	1038	3.03	1.33	5
따돌린 학생과 당한 학생이 함께 참가하는 집단상담 프로그램 실시	1039	2.94	1.34	6
집단따돌림 전용 신고전화 운영	1047	2.93	1.29	7
집단따돌림 피해 및 가해학생의 경우 일정기간 학교에 나오지 않아도 출석으로 인정	1036	2.90	1.34	8
상습적으로 집단따돌림을 하는 학생에 대해 봉사활동 실시	1043	2.90	1.30	9
교사들에 대한 집단따돌림 인식 및 예방을 위한 교육 프로그램 실시	1047	2.87	1.31	10
정기적인 짝바꾸기	1050	2.76	1.27	11
학급내 소집단활동 강화	1049	2.72	1.26	12
교내 순찰활동의 강화	1046	2.71	1.45	13
학생들간 문제이므로 개입하지 않는 것이 좋다	1047	2.21	1.33	14

4. 집단따돌림 관련요인

위에서 우리는 학생들이 판단한 효과적인 집단따돌림의 대책들에 대해서 알아보았다. 이는 어디까지든 학생들의 지각에 의존한 것이었다. 집단따돌림에 대한 효과적인 대책을 수립하기 위해서는 이와 같은 학생들의 의견과 함께 실제로 집단따돌림의 피해와 가해와 관련된 요인이 무엇인가를 중요하게 고려할 필요가 있다. 이와 같은 집단따돌림의 발생 원인에 대한 고찰은 집단따돌림의 예방 대책을 수립하는데 있어 중요한 기초자료가 될 것이다.

본 절에서는 집단따돌림을 피해상황과 피해상황으로 나누어 이 각각에 영향을 미치는 요인들을 밝힐 것이다. 피해 상황은 다시 1) 연간 집단따돌림 피해 정도, 2) 적극·심리적 따돌림 피해, 3) 물리적 따돌림 피해 및 4) 소극·심리적 따돌림 피해로 구분하였으며, 가해 상황은 1) 지난 일년간 집단따돌림 가해 정도, 2) 강 가해, 3) 중 가해, 4) 약 가해로 구분하였다. 그리고 8개 영역의 집단따돌림 피해 및 가해와 관련된 요인으로서는 1) 가족관계 2) 가정불화 3) 학교학습만족도 4) 학교 부적응 5) 경 비행 6) 중 비행 7) 학교성적 8) 친구 수 9) 비행친구 수 등이었다.

1)번과 2)번 요인은 가족요인으로 분류될 수 있고, 3)번과 4)번 및 7)번 요인은 학교요인, 5)번과 6)번 요인은 비행요인, 마지막으로 8)번과 9)번 요인은 교우관계요인으로 분류될 수 있을 것이다.

집단따돌림의 피해와 가해에 영향을 미치는 주요 관련요인을 밝히기 위해서 일련의 단계적(Stepwise) 회귀분석을 실시하였다. 회귀분석에 투입된 종속변수와 독립변수는 아래의 표와 같다.

집단따돌림 피해와 관련된 주요 요인을 찾기 위해 단계적 회귀분석을 실시한 결과, 위의 표가 보여 주듯이 집단따돌림 피해 빈도 및 종류에 유의하게 관련된 요인은 미리 가정된 9개 요인중 학교부적응, 가정불화, 가

죽관계, 친구 수, 중비행 등 5개 요인이었다.

특기할 사실은 4가지 집단따돌림 피해영역 모두에 걸쳐, 학교부적응 요인이 다른 나머지 요인들(가정불화, 가족관계, 친구수 및 중비행)에 비해 집단따돌림 피해와 상대적으로 더 높은 관련성을 가지는 것으로 나타났다(다시 말하여 다른 요인에 보다는 학교생활에 적응하지 못하는 학생들일수록 집단따돌림의 피해자가 될 가능성이 크다는 것이다.

<표 IV-46> 회귀분석에 투입된 독립변수와 종속변수

독립변수	종속변수
(가족요인) 1) 가족관계 2) 가정불화 (학교요인) 1) 학교학습만족도 2) 학교 부적응 3) 학교 성적 (비행요인) 1) 경비행 2) 중비행 (교우관계) 1) 친구 수 2) 비행친구 수	(집단따돌림 피해) 1) 피해 빈도 2) 적극·심리적 피해 3) 물리적 피해 4) 소극·심리적 피해 (집단따돌림 가해) 1) 가해 빈도 2) 강한 가해 3) 중간정도의 가해 4) 약한 가해

1) 집단따돌림 피해요인

집단따돌림 피해 요인을 확인하기 위하여 단계적 중다회귀분석을 한 결과는 다음의 표와 같다. 집단따돌림 피해 영역별로 그 주요. 관련요인을 분석한 결과는 다음과 같다. 첫째, 연간 집단따돌림 피해빈도와 유의하게 관련된 요인은 세 요인으로 나타났는데, 그 관련성의 크기는 학교 부적응,

친구 수, 중 비행의 순이었다. 그 관련성의 방향은 학교생활에 적응을 못하는 학생일수록, 그리고 친구수가 적을수록 그리고 중 비행 경험이 많은 학생일수록 집단따돌림의 대상이 될 가능성이 큰 것으로 나타났다.

둘째, 세 가지의 집단따돌림 피해 유형 중, 적극·심리적 피해와 유의하게 관련된 요인은 다섯 요인으로 나타났는데, 그 관련성의 크기는 학교 부적응, 가족관계, 중 비행, 친구수, 가정불화의 순이었다. 그 관련성의 방향은 학교생활에 적응을 못하는 학생일수록, 가족관계가 나쁠수록, 중비행 경험이 많을수록, 친구수가 적을수록 그리고 가정불화가 잦을수록 적극·심리적 집단따돌림 피해를 입을 가능성이 큰 것으로 나타났다.

<표 IV-47> 집단따돌림 피해 관련요인에 대한 회귀분석결과

종속변수 (집단따돌림 피해)	단계	독립변수 (집단따돌림 피해 관련 요인)	df	R	R ²	F	β
피해빈도 (연간)	1	학교부적응	1(883)	.29	.09	83.23***	.25***
	2	+ 친구수	2(882)	.36	.13	63.57***	-.20***
	3	+ 중비행	3(881)	.38	.15	50.20***	.14***
적극·심리적 피해	1	학교부적응	1(868)	.34	.11	111.49***	.30***
	2	+ 가족관계	2(867)	.36	.13	65.19***	-.09**
	3	+ 중비행	3(866)	.38	.14	47.98***	.10**
	4	+ 친구수	4(865)	.39	.15	37.55***	-.08*
	5	+ 가정불화	5(864)	.39	.15	31.15***	.07*
물리적 피해	1	학교부적응	1(877)	.28	.08	73.97***	.23***
	2	+ 가정불화	2(876)	.32	.10	48.38***	.12**
	3	+ 중비행	3(875)	.33	.11	36.26***	.10**
	4	+ 친구수	4(874)	.34	.12	29.19***	-.08*
	5	+ 가족관계	5(873)	.35	.12	24.21***	-.07*
소극·심리적 피해	1	학교부적응	1(881)	.32	.10	97.84***	.27***
	2	+ 친구수	2(880)	.37	.14	68.60***	-.17***
	3	+ 가족관계	3(879)	.40	.16	55.58***	-.15***
	4	+ 중비행	4(878)	.41	.17	45.07***	.11**

주: β 은 회귀분석 최종 단계에서 구해진 값임.

()안의 df는 잔차(residual) 자유도이고, ()밖의 df는 회귀(regression) 자유도이다.

셋째, 두 번째 집단따돌림 피해 유형인 물리적 피해와 유의하게 관련된 요인은 네 요인으로 나타났는데, 그 관련성의 크기는 학교 부적응, 가정불화, 중비행, 친구수 그리고 가족관계의 순이었다. 그 관련성의 방향은 학교생활에 적응을 못하는 학생일수록, 가정불화가 잦을수록, 중비행 경험 이 많을수록, 친구수가 적을수록 그리고 가족관계가 나쁠수록 물리적 집단따돌림 피해를 입을 가능성이 큰 것으로 나타났다.

넷째, 마지막 집단따돌림 피해 유형인 소극적·심리적 집단따돌림 피해와 유의하게 관련된 요인은 네 요인으로 나타났는데, 그 관련성의 크기는 학교 부적응, 친구 수, 가족관계 그리고 중 비행의 순이었다. 그 관련성의 방향은 학교생활에 적응을 못하는 학생일수록, 친구가 적을수록, 가족관계가 나쁠수록 그리고 중 비행 경험이 많을수록 소극적·심리적 집단따돌림 피해를 입을 가능성이 큰 것으로 나타났다.

2) 집단따돌림 가해요인

집단따돌림 가해요인을 확인하기 위하여 단계적 중다회귀분석을 한 결과는 다음의 표와 같다. 집단따돌림 가해와 관련된 주요 요인을 찾기 위해 단계적 회귀분석을 실시한 결과, 표가 보여 주듯이 집단따돌림 가해 빈도 및 종류에 유의하게 관련된 요인은 미리 가정된 9개 요인 중 가정불화, 중 비행, 경 비행, 학교성적 등 4개 요인이었다.

특기할 사실은, 집단따돌림과 유의하게 관련성을 가졌던 4요인 중 중 비행, 경비행 및 가정불화의 세 요인이 4가지 집단따돌림 피해영역 모두에 걸쳐 공통적으로 집단따돌림 가해와 유의한 관련성을 가진 반면, 학교성적 요인은 집단따돌림 가해 빈도와 강가해 영역에서만 유의한 관련성을 가졌고 그 관련성의 수준도 나머지 세 요인에 비해 낮다는 것이다. 요컨대, 집단따돌림 가해는 비행요인과 가정불화 요인과 중요한 관련성을 가진다고 말할 수 있다. 이는 집단따돌림 피해에서 학교요인이 중요한 관련

성을 가졌던 것과는 대조를 이룬다.

집단따돌림 가해 영역별로 그 주요 관련요인을 분석한 결과는 다음과 같다. 첫째, 집단따돌림 가해빈도와 유의하게 관련된 요인은 네 요인으로 나타났는데, 그 관련성의 크기는 중비행, 가정불화, 경비행 그리고 학교성적의 순이었다. 그 관련성의 방향은 중비행 경험이 많은 학생일수록, 가정불화가 잦은 가정일수록, 경비행 경험이 많은 학생일수록 그리고 학교성적이 낮은 학생일수록 집단따돌림의 가해자가 될 가능성이 큰 것으로 나타났다.

<표 IV-48> 집단따돌림 가해 관련요인에 대한 회귀분석결과

종속변수 (집단따돌림 가해)	단계	독립변수 (집단따돌림 가해 관련 요인)	df	R	R ²	F	β
가해빈도 (연간)	1	중비행	1(858)	.30	.09	86.26***	.22***
	2	+가정불화	2(857)	.32	.10	49.05***	.11**
	3	+경비행	3(856)	.33	.11	34.93***	.11**
	4	+학교성적	4(855)	.34	.11	27.63***	.07*
강한 가해	1	중비행	1(868)	.32	.10	95.54***	.22***
	2	+가정불화	2(867)	.35	.12	59.94***	.15***
	3	+경비행	3(866)	.36	.13	43.35***	.12**
	4	+학교성적	4(865)	.37	.14	33.93***	.07*
중간 정도 가해	1	가정불화	1(868)	.25	.06	58.32***	.22***
	2	+경비행	2(867)	.29	.08	38.23***	.09*
	3	+중비행	3(866)	.29	.09	27.05***	.08*
약한 가해	1	중비행	1(871)	.30	.09	84.26***	.21***
	2	+가정불화	2(870)	.35	.12	59.53***	.18***
	3	+경비행	3(869)	.36	.13	42.04***	.10*

주: β 은 회귀분석 최종 단계에서 구해진 값임.

()안의 df는 잔차의 자유도이고, ()밖의 df는 회귀 자유도이다.

둘째, 세 가지의 집단따돌림 가해수준 중, 강가해와 유의하게 관련된 요인은 네 요인으로 나타났는데, 그 관련성의 크기 순서는 집단따돌림 가

해 빈도에서와 같다(중비행, 가정불화, 경비행 그리고 학교성적의 순이었다). 그 관련성의 방향 역시 집단따돌림 가해 빈도에서와 같다. 다시말하여 중비행 경험이 많은 학생일수록, 가정불화가 잦은 가정일수록, 경비행 경험이 많은 학생일수록 그리고 학교성적이 낮은 학생일수록 집단따돌림의 가해자가 될 가능성이 큰 것으로 나타났다.

셋째, 두 번째 집단따돌림 가해유형인 증가해와 유의하게 관련된 요인은 세 요인으로 나타났는데, 그 관련성의 크기는 가정불화, 경비행, 그리고 중비행의 순이었다. 그 관련성의 방향은 가정 불화가 잦은 가정의 학생일수록, 경비행과 중비행 경험이 많은 학생일수록 증가해를 가할 가능성이 크다는 것이다.

넷째, 마지막 집단따돌림 가해 유형인 약가해와 유의하게 관련된 요인은 세 요인으로 나타났는데, 그 관련성의 크기는 중비행, 가정불화, 경비행의 순이었다. 그 관련성의 방향은 중비행 경험이 많은 학생일수록, 가정불화가 잦을수록 그리고 경비행 경험이 많은 학생일수록 약가해를 가할 가능성이 크다는 것이다.

3) 종합분석

이 모든 결과를 요약하면, 집단따돌림 피해의 경우에는 학교 부적응, 친구관계, 가족관계 등 인간관계적 요인이 중요한 요인이고 그 중에서도 학교부적응 요인이 가장 중요한 요인으로 작용하고 있는 반면, 집단따돌림 가해의 경우에는 주로 비행요인과 가정불화 요인이 중요한 요인으로 작용하는 반면 인간관계적 요인과 학교관련 요인은 중요한 요인이 아니었다. 그러므로 집단따돌림 피해자와 가해자에 대한 대책은 차별성을 가질 필요가 있는데 이를 위해서는 무엇보다도 그 문제의 원인에 무엇이냐에 대한 보다 심층적인 분석이 필요하다고 할 수 있다.

V. 결 론

1. 요약

이 연구는 현재 학교 내에서 발생하고 있는 청소년 집단따돌림의 피해 및 가해 실태를 파악하고, 이에 관련되는 요인들에 대한 탐색을 통해 집단따돌림의 발생원인을 도출함으로써 집단따돌림 예방대책을 모색하는데 시사점을 얻고자 한 것이다. 이를 위해 전국의 중·고등학교에 재학중인 청소년 1,088명을 대상으로 집단따돌림에 관한 실태조사를 실시했다. 설문조사 기간은 1999년 7월 7일부터 16일까지이며, 주요결과는 다음과 같다.

첫째, 집단따돌림 피해실태를 살펴보면, 지난 1년 동안 집단따돌림을 당한 청소년은 조사대상 중 19.3%인 것으로 나타났는데, 남학생(18.2%)보다는 여학생(20.5%), 고등학생(15.4%)보다는 중학생(23.6%), 인문계고등학생(13.1%)보다는 실업계고등학생(19.9%)의 경우 따돌림을 당한 청소년이 더 많은 것으로 나타났다.

한편 집단따돌림 전문가로 유명한 노르웨이의 올베우스는 한학기 동안 “가끔” 이상의 피해를 당한 경우에만 집단따돌림으로 보고 있는데, 본 조사에서는 국제적인 비교를 위해 그가 사용한 척도(①없음, ②한두번, ③가끔, ④일주일에 한두번 ⑤일주일에 여러번)와 동일하게 질문해 보았다. 그 결과 5.1%만이 이번 학기에 “가끔” 이상의 따돌림을 당했다고 응답했는데, 이러한 결과는 노르웨이의 9.0%에 비해 훨씬 적은 비율이고, 또한 이지메현상이 매우 심각하다고 하는 일본의 6.4%보다도 적은 것으로써 우리 나라의 집단따돌림 현상이 다른 나라에 비해 더 심각한 것은 아님을 보여주고 있다.

구체적인 피해유형으로써 가장 많은 빈도를 나타낸 것은 “묻는 말에

들은 척도 안 했다(22.6%)”이고, 다음으로는 “욕이나 멸시하는 말을 한 적이 있다(21.9%)”, “신체적 장애나 체형과 관련하여 놀림을 당한 적이 있다(19.5%)” 등의 순이다.

따돌린 학생들의 수는 3-4명인 경우(34.9%)가 가장 많고, 대부분(80.7%) 같은 반 학생들이며, 또한 따돌림은 주로 동성간에 이루어지고 있고, 집단따돌림을 당한 장소는 교실(64.7%)이 가장 많아, 집단따돌림이 학급단위로 이루어지고 있음을 보여주고 있다.

따돌림당한 뒤 해결방법은 “아무 일도 하지 않았다”가 31.1%로 가장 많았고, 무언가를 한 경우에도 친구들에게 잘 보이려고 노력(26.2%)하거나 따돌리는 아이들에게 대항(23.3%)하는 등 스스로 문제를 해결해 보려는 방법이 대부분을 차지하고 있고, 가족(15.0%)이나 선생님(5.8%)과 상의한 경우는 매우 적어 문제해결에 소극적으로 대처하고 있음을 알 수 있다.

집단따돌림을 당한 청소년들은 많은 경우 따돌린 친구들에 대해 복수심을 갖게 되고(46.7%), 학교가기가 싫어지거나(39.5%) 친구들을 대하는 것이 무섭고 싫어지는(36.5%) 대인기피증상을 보이게 된다. 더 나아가서는 자신도 다른 학생들을 따돌리는 일에 가담하게 되고(17.5%), 실제로 학교에 가지 않은 청소년들(7.5%)도 적지 않다. 이러한 후유증의 지속성은 단순히 몇 명이 따돌림을 당했다는 것보다 더 심각한 문제라고 할 수 있는데, 13.1%나 되는 청소년들이 다섯달 이상이나 따돌린 친구에게 복수하고 싶은 마음이 지속됐다고 보고하고 있고, 5.0%의 청소년은 다섯달 이상 자신도 다른 학생들을 따돌리게 되었다고 한다. 이러한 결과를 볼 때, 따돌림을 당한 청소년들은 따돌린 친구들에 대해 복수심을 갖게 되고, 그러한 복수심이 실제 다른 학생들을 따돌리는 행태로 표출되고 있음을 알 수 있다.

둘째, 집단따돌림 가해실태를 살펴보면, 지난 1년 동안 다른 학생을 따돌리는 집단따돌림에 가담한 청소년은 조사대상 중 27.7%인 것으로 나

타나, 따돌림현상이 소수에 대한 다수의 폭력임을 보여주고 있다.

이들 가해청소년들이 다른 청소년을 따돌린 이유로는 “따돌림을 당하는 아이가 따돌림을 당할 만한 행동을 하기 때문에”가 76.8%로 가장 많았는데, 그러한 행동으로는 “잘난척 한다(53.7%)”가 가장 많았고, 그 다음은 “모든 일에 나서기 좋아한다(42.8%)”, “말이 많고 시끄럽다(37.5%)”, “화를 잘 낸다(37.2%)”, “모든 일에 빠지려고 한다(24.2%)”, “외모가 못났다(23.2%)”, “선생님이 편애한다(21.4%)”의 순이다. 그러나 정작 따돌림을 당한 청소년들은 자신이 왜 따돌림을 당했는지 “잘 모르겠다”는 응답이 35.4%로 가장 많았고, 알고 있는 경우에도 가해자들이 보고한 것과는 달리 “모든 일에 자신이 없다(19.9%)”가 가장 많아 결국 자신이 따돌림 당하고 있는 이유를 제대로 알고 있지 못한 것으로 나타났다.

셋째, 집단따돌림 현상에 대한 일반적인 인식과 대책에 대한 의견을 살펴보면, 학급내에 따돌림을 당하고 있는 학생이 있다고 응답한 청소년은 52.1%로 절반 이상의 청소년이 자신의 학급 내에 왕따학생이 있다고 보고 있으며, 자신도 따돌림을 당할까봐 두려워한 경험을 가진 청소년도 51.2%에 이르고 있다. 이러한 두려움은 남학생(43.0%)보다 여학생(59.2%)이 더 많은 것으로 나타났다.

따돌림의 책임은 양쪽 모두에게 있다는 것이 53.5%로 가장 많고, 따돌림받는 친구(20.0%), 따돌리는 친구(12.4%)의 순으로 응답했다.

누군가 따돌림을 당하고 있을 때, 대부분(62.3%)의 청소년들은 자신의 일이 아니므로 개입하지 않았다고 하며, 자신도 따돌림 당할까봐 잠자코 있었다는 청소년(18.4%)도 적지 않아 주변의 친구들이 방관자적 태도를 보였음을 알 수 있다. 어떤 방식으로든 도움을 주었다는 청소년은 16.1%에 불과했고, 도움의 내용은 당하는 아이에게 찾아가 위로해주고 친구가 되어주려고 노력했다는 것이 73.2%로 가장 많았다. 한편 초등학교를 대상으로 조사한 선행연구(김석진, 경기대석사학위논문, 1999)에서는 65.4%가 뭔가 도움을 주었다고 보고하고 있어 큰 차이를 보이고 있다.

넷째, 집단따돌림 관련요인을 살펴보면, 먼저 집단따돌림 피해의 경우 학교부적응 및 친구수와 상관성이 높은 것으로 나타났다. 즉, 학교에 대한 소속감이 적고 학교생활에 제대로 적응하지 못하는 학생일수록 집단따돌림 피해를 많이 당하고 있고, 또한 친한 친구의 수가 적을수록 피해를 많이 당한 것으로 나타났다.

집단따돌림 가해의 경우 불화가 많은 가정환경 및 비행경험과 상관관계가 많은 것으로 나타났다. 즉, 가정환경이 폭력적이고 부모님에 대한 불만이 많을수록 따돌림을 많이 하고 있으며, 또한 흡연, 유흥업소 출입, 폭행 등의 비행경험이 많을수록 친구들을 따돌리는 일에 많이 가담하고 있는 것으로 나타났다.

이와 같이 집단따돌림의 가해는 가정환경과 비행행동이 주로 작용하고 있어 어떤 정책적인 개입에 어려움이 있는 반면, 피해의 경우는 학교 환경과 또래친구 관계가 주로 작용하고 있어 학교를 중심으로 하는 정책적 지원이 가능하다는 것을 알 수 있다. 따라서 집단따돌림의 예방 및 사후지도를 위해서는 가정, 학교, 사회가 유기적으로 대처하는 일반적인 접근과 함께 특히 학교 및 또래관계를 중심으로 하는 구체적인 대책을 모색하는 것이 바람직할 것으로 보인다.

2. 제언

1) 일반대책

(1) 스스로 극복하는 방안

첫째, 청소년 자신의 자기분석력을 배양한다. 따돌림당하는 청소년 자신의 의지가 가장 중요하다. 자신이 따돌림을 당하게 된 원인을 스스로

분석하는 능력을 기르도록 노력한다.

둘째, 친구들을 존중하고 배려하도록 한다. 친구들의 관심분야에 자신도 관심을 가지고 친구들의 개성을 존중한다.

셋째, 자신의 적성에 맞는 취미나 특기 등 소질을 개발하여 자신에 대한 자부심과 긍지를 갖도록 한다.

(2) 가정에서의 대책

첫째, 자녀에 대한 세심한 관찰이 중요하다. 자녀가 따돌림을 당하고 있는지, 자녀가 가지고 있는 문제점이 무엇인지 평소에 세심하게 관찰할 필요가 있다.

둘째, 자녀와의 솔직한 대화가 필요하다. 부모가 상담기법을 배워 자녀가 가지고 있는 문제점을 상담하고 또한 부모 자식간의 갈등도 원만하게 해결할 수 있도록 한다.

셋째, 적절한 개입이 중요하다. 자녀가 따돌림을 당하고 있다고 했을 때 자신의 자녀만이 최고라는 생각을 버려야 하며, 부모가 나서서 문제를 해결하려고 하기보다는 자녀가 스스로 해결할 수 있도록 적절한 개입의 수준을 유지하는 것이 필요하다.

(3) 사회에서의 대책

첫째, 매스컴에서 따돌림문제를 다룰 때에는 주의를 요한다. 따돌림 문제를 무분별하게 보도하고, 오락프로그램을 통해 희화함으로써 청소년들이 이를 흉내내게 하는 우를 범해서는 안 된다. 오히려 매스컴이 따돌림문제의 해결에 앞장서야 할 것이다.

둘째, 전문상담활동의 내실화가 필요하다. 청소년상담실에서는 따돌림과 관련한 여러 가지 상담기법 및 프로그램을 개발하여 피해학생 및 가해학생에게 적절한 처우가 이루어지도록 해야 한다.

셋째, 기성세대의 인식전환이 필요하다. 청소년들간의 집단따돌림은

타인을 배려하지 않는 자기중심적인 사회풍조와 인간 상호간의 연대감 약화 등 우리 사회의 기성세대가 안고 있는 문제점의 반영일 것이다. 따라서 청소년들의 따돌림 문제를 해결하기 위해서는 이에 대한 기성세대의 문제의식과 관심이 무엇보다 중요하다.

2) 정책제언

(1) 정책의 기본방향

청소년 집단따돌림은 학교라는 테두리 안에서 발생하는 현상이기 때문에 이에 대한 대책도 학교와 학급을 단위로 수립하는 것이 가장 효과적일 것이다. 또한 청소년 집단따돌림은 또래관계 속에서 야기되는 갈등의 문제이므로 그 해결방안도 또래문화의 개선에서 찾아야 할 것이다. 이에 청소년 집단따돌림 대책은 학교단위, 학급단위, 또래단위로 단계를 구분해 정책방안을 제안하고자 한다.

(2) 학교단위의 정책방안

① 학교상담실 활성화

청소년 집단따돌림은 학교 안에서 발생하는 문제이기 때문에 그 해결을 위해서는 가능한 학교 안에 있는 기존의 자원들을 최대한 활용할 필요가 있으며, 그러한 것으로 가장 적합한 것이 학교상담이다.

이 연구의 조사결과 집단따돌림 대책으로써 따돌린 학생과 당한 학생이 함께 참가하는 집단상담프로그램의 실시가 효과있을 것이라고 보는 청소년이 적지 않았는데, 학교상담실에서는 피해자와 가해자 모두에 대한 접근이 용이하므로 이러한 장점을 활용해 이들 개개인에 대한 개별상담 뿐 아니라 이들이 함께 참여하는 집단상담을 병행해 실시하도록 한다.

학교상담실의 상담교사가 개인상담과 집단상담을 실시한 후에 보다

지속적이고 체계적인 도움이 필요하다고 판단되는 학생이 있으면 전문적인 청소년 상담기관에 의뢰할 수 있도록 연계방안을 마련해야 한다. 또한 전문상담기관의 상담원이 학교상담실을 방문해 프로그램을 운영하도록 한 다든가, 지역사회 인사 및 학부모가 참여하는 자원봉사상담원제도 등 가능한 다양한 인적자원을 활용하도록 해야 한다.

② 집단따돌림 대책협의체 운영

집단따돌림이 없는 안전한 학교를 만들기 위해서는 학교가 주체가 되어 보유하고 있는 교육역량과 기능을 최대한 이끌어내고, 여기에 지역사회의 가용자원과의 파트너십이 필요하다. 집단따돌림 대책협의체는 학교 내외의 구성원들이 다양한 전문적·비전문적 자원들을 활용하여 집단따돌림을 감소시키고 예방하기 위한 협력시스템으로써 집단따돌림 뿐만 아니라 학교에서 발생할 수 있는 여러 가지 문제나 위기상황에 적절히 대처할 수 있도록 해야 한다.

집단따돌림 대책협의체의 구성은 현재의 학교운영위원회 내의 '위기 관리 소위원회'의 형태를 취하고 구성원은 교장, 교감, 일반교사, 상담교사, 학생대표, 학부모, 지역사회 복지관 담당자로 구성하고, 기능은 학교환경 진단, 일상적 문제예방, 문제발생시 위기대응의 삼단계 역할을 담당하도록 한다.

(3) 학급단위의 정책방안

① 학급내 소집단활동 활성화

학급내 소집단활동은 이 연구의 조사결과 청소년들로부터 집단따돌림 대책으로 가장 효과있을 것이라고 지적된 것으로써 학급내의 소집단활동이 활성화되면 학생들간의 이해와 협력이 가능해져 따돌림문제가 자연스럽게 감소될 수 있을 것이다.

학급내 소집단은 학생들의 관심과 취미를 중심으로 상호 유기적인 결

합의 형태를 취하고, 자발적으로 구성하도록 하며, 활동 또한 자발적으로 이루어지도록 유도해야 한다. 소집단을 중심으로 이루어질 수 있는 활동은 정례적인 것으로써 학급운영위원회와 소집단회의, 자율학습 운영, 학급조회 운영, 청소 등이 있고, 비정례적인 것으로써 학급재판, 봉사활동, 생일잔치, 학교행사 참여, 학급야영, 문집만들기 등이 있다.

학급내 소집단활동이 활성화되기 위해서는 담임교사의 역할이 매우 중요한데, 교사는 학급내 소집단을 중심으로 학생자치가 이루어질 수 있도록 학생들에게 자율성을 주면서도 소집단활동이 원활하게 이루어지고 있는지 세밀한 관찰이 필요하며, 학급운영에 대한 전망과 학생생활지도의 전문성을 키워나가야 한다.

② 따돌림당하는 학생이 없는 수업운영

수업을 진행함에 있어 누구 한 사람이라도 빠지게 되면 수업이 진행될 수 없는 학습 프로그램을 개발하여 학생들에게 집단협력의 중요성을 일깨워주도록 해야 한다.

소극적인 성격이나 단점으로 인해 따돌림을 당하는 학생이 있는 경우에는 그 학생의 특기나 장점을 살려주는 게임이나 학습활동을 모색하여 그 학생의 중요성과 소중함을 학급 친구들에게 인지시켜주도록 해야 한다. 잘난 척 하거나 친구들을 무시하여 따돌림당하는 학생이 있는 경우에는 친구들간의 역할 바꾸기를 통해 서로의 입장이 되어 하루를 보내면서 수업을 진행해 보아 자신의 문제점을 스스로 인지하도록 해야 한다.

③ 학급내 토론문화 활성화

청소년들이 친구를 신뢰하고 원만한 인간관계를 유지하며, 교육의 본질인 인간의 존엄성을 깨닫게 하기 위해서는 대화를 통해 상대방을 이해할 수 있는 토론문화의 정착이 필요하다.

청소년들간에 토론문화가 활성화되기 위해서는 토론하는 훈련이 필요

하므로 이를 위한 프로그램이 개발되어야 하며, 그러한 것으로써 대화의 역할을 순차적으로 바꾸어 가며 토론하기라든가, 영상물을 함께 보고 그 내용에 대해 토론하기, 역할극을 통해 토론하기 등을 생각할 수 있다.

(4) 또래관계를 통한 정책방안

① 자율지킴이활동

청소년문제는 또래집단으로부터 가장 많은 영향을 받고 있다는 것이 선행연구를 통해 수없이 지적되어 왔고, 이 연구의 조사결과에서도 청소년들의 집단따돌림 피해나 가해가 친구수나 비행친구 유무와 관련이 있는 것으로 나타났으므로 집단따돌림 문제의 해결방안으로써 또래집단의 역할이 매우 중요하다.

청소년들 스스로 학교내에 집단따돌림이 발생하고 있는지 감시하고 문제를 해결하는 조직체를 구성해 활동하도록 하는 자율지킴이활동의 주체는 자발적으로 참여하는 학생 자신이며, 활동형태는 자치활동이면서 봉사활동의 형태를 취하도록 한다. 활동장소는 학교내로 제한하고 주요활동내용은 사전조사활동, 예방 및 중재활동, 사후정리활동으로 구성될 수 있다.

② 또래상담활동

비슷한 나이의 또래가 친구의 고민을 듣고 도와주는 상담형태인 또래상담을 통해 어른들에게 말하기 어려운 따돌림 문제에 대해 보다 신속하게 대처할 수 있다. 또래상담이 이루어지기 위해서는 먼저 상담봉사를 자원하는 청소년들에 대한 또래상담자 훈련이 선행되어야 한다.

또래상담이 실시된 후에는 활동이 원만하게 이루어질 수 있도록 지도자로부터 지속적으로 수퍼비전을 받아 또래의 고민을 효과적으로 돕고 있는지 점검이 이루어져야 한다.

참 고 문 헌

- 경희대학교 교육문제연구소(1999). 왕따·학교폭력의 실태와 대처방안-일본 동경국제대학 T. Takuma교수 초청 한·일 학술대회 자료집. 서울: 경희대학교 교육문제연구소.
- 광명시청소년상담실(1999). “왕따” 해결방안을 위한 토론회. 광명: 광명시 청소년상담실.
- 권이중(1998). 한국사회 폭력실태 연구. 비폭력평화운동 98시민대토론회 자료집. pp. 13-47.
- 김석진(1999). 초등학교 집단따돌림 가해실태와 관련요인에 관한 연구. 경기도 석사학위논문.
- 김용태·박한샘(1997). 청소년 친구 따돌림의 실태조사. 따돌리는 아이들 따돌림 당하는 아이들. 청소년대화의 광장. pp. 55-84.
- 김준호·김선애(1992). 한국인의 폭력에 대한 태도 연구. 서울: 한국형사정책연구원.
- 김준호·박정선·김은경(1997). 학교주변 폭력의 실태와 대책. 서울: 한국형사정책연구원.
- 대검찰청(1999). 자녀안심하고 학교보내기운동 백서. 서울: 대검찰청.
- 박경숙 외 2인(1998). 학생의 왕따(집단따돌림 및 괴롭힘)현상에 관한 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 박진생(1999). 청소년집단따돌림의 원인과 영향은 무엇인가. 청소년집단따돌림 어떻게 할 것인가-청소년상담세미나 자료집. 서울: 서울가정법원소년자원보호자협의회.
- 삼성생명 사회정신건강연구소(1998). 함께 가꾸는 신나는 학교 -KISP 학교폭력예방 교내 프로그램. 서울: 삼성생명 사회정신건강연구소.
- 서영창(1999). 왕따 극복하기. 서울: 산성미디어.

- 서영창(1999). 청소년집단따돌림 학교에서 어떻게 할 것인가. 청소년집단 따돌림 어떻게 할 것인가-청소년상담세미나 자료집. 서울: 서울가정법원소년자원보호자협의회.
- 서울가정법원소년자원보호자협의회(1999). 청소년 집단따돌림 어떻게 할 것인가. 제14회 청소년 상담세미나 자료집. 서울: 서울가정법원소년자원보호자협의회.
- 서울가정법원소년자원보호자협의회(1999). 청소년 집단따돌림 어떻게 할 것인가. 제14회 청소년 상담세미나 설문조사 분석자료. 서울: 서울가정법원소년자원보호자협의회.
- 서울특별시 교육연구원(1997). 즐거운 학교생활을 위한 학교적응교육 프로그램. 서울: 서울특별시 교육연구원.
- 아사히신문 사회부 편(1996). 박정온 역. 학교폭력, 당신의 아들·딸이 무너지고 있다. 서울: 두레박.
- 올베우스, 이동진 역(1999). 바로보는 왕따 대안은 있다. 서울: 삼신각.
- 이명숙(1999). 청소년집단따돌림 가정과 사회에서 어떻게 할 것인가. 청소년집단따돌림 어떻게 할 것인가-청소년상담세미나 자료집. 서울: 서울가정법원소년자원보호자협의회.
- 이민희, 이명숙, 정희옥, 이춘화(1998). 청소년폭력 대책 모델 개발. 서울: 한국청소년개발원.
- 이상오(1996). 학교폭력 예방을 위한 청소년 지킴이 활동. 청소년 폭력실태와 예방대책에 관한 한·일 국제세미나. pp. 95-120.
- 이시형 외 5인(1997). 청소년기를 밝고 건강하게. 서울: 삼성생명 사회정신건강연구소.
- 이시형, 이세용, 김형주(1998). 함께 가꾸는 신나는 학교. 서울: 삼성생명 사회정신건강연구소.
- 이시형(1998). 왕따현상에 대한 이해와 해결. 왕따현상에 대한 이해와 상담접근-개원1주년기념심포지움 자료집. 서울: 서울시청소년종합

상담실.

이종원 편역(1998). 일본 청소년 이지메의 실태와 대책. 서울: 한국청소년
발원.

전국교직원노동조합(1999). 학교에서의 집단따돌림 실태와 그 대안. 교육
정책토론회 자료집. 서울: 전국교직원노동조합.

주성욱(1999). 광명시청소년 “왕따” 실태조사 결과발표. “왕따” 해결방안을
위한 토론회 자료집. pp. 6-26.

청소년폭력예방재단 편(1996a). 폭력은 싫어요. 서울: 청소년폭력예방재단.

청소년폭력예방재단 편(1996b). 학교폭력, 고통받는 아이들을 위해 무엇을
할 것인가. 서울: 청소년폭력예방재단.

청소년폭력예방재단(1997). 96 학교폭력관련 상담통계 분석. 좋은세상, 4월
호. pp. 6-11.

청소년폭력예방재단(1998a). 97 학교폭력관련 상담통계 분석. 좋은세상, 4
월호. pp. 15-21.

청소년폭력예방재단(1998b). 학교폭력상담사례집. 제2호. 서울: 청소년폭력
예방재단.

청소년폭력예방재단(1999). 왕따 극복하기. 서울: 청소년폭력예방재단.

한국청소년개발원 편(1994). 가정지도편람. 서울: 한국청소년개발원.

현원일(1999). 집단따돌림 실태의 문제와 대안. 학교에서의 집단따돌림 실
태와 그 대안-교육정책토론회 자료집. 서울: 전국교직원노동조합.

황성숙(1998). 학교내 집단괴롭힘에 대한 일 연구. 고려대학교 석사학위논
문.

藤原喜悦・高野清純・稻村博 編(1985). いじめっ子・いじめられっ子・校内
暴力の診断と治療. 東京: 教育出版.

山口治(1987). 暴力・いじめと教育. 東京: 同成社.

森田洋司 編(1998). 世界のいじめ. 東京: 金子書房.

- 小寺やす子(1995). いじめ撃退マニュアル. 東京: 情報センター出版局.
- 松補善満(1998). 日本のいじめ-その特徴と研究経緯. 青少年問題 45-12, pp. 24-27.
- 松原達哉(1993). 非行・暴力についての相談. 東京: ぎょうせい.
- 深谷和子(1995). いじめの国際比較. いじめ自殺. pp. 204-212. 東京: 至文堂.
- 屋久孝夫(1991). 校内暴力・いじめ. 東京: 黎明書房.
- 総務庁青少年対策本部(1997). 青少年白書. 東京: 総務庁青少年対策本部.
- Corvo, Kenneth N(1997). Community-based youth violence prevention-A framework for planner and funders-. *Youth & Society, Vol 28 No. 3*, pp. 291-316.
- Jenkins, Richard L. and Gowdey, Eve Blodgett(1981). *Prediction of violence*. Springfield : Charles C Thomas Publisher.
- Landau, Elaine(1990). *Teenage violence*. Englewood Cliffs : Julian Messner.
- McConnell, Elizabeth(1994). High school student : An assessment of their knowledge of gangs. *Youth & Society. Vol. 26 No. 2*. pp. 256-276.
- Putnins, Aldis L(1997). Victim awareness programs for delinquent youths: Effects on moral reasoning maturity. *Adolenscence, Vol 32 No. 2*, pp. 709-714.
- Salts, Connie J., Lindholm, Byron W., Goddard, H. Wallace and Duncan, Stephen(1995). Predictive variables of violent behavior in adolescent males. *Youth & Society. Vol. 26 No. 3*. pp. 377-399.
- Travis, Jeremy (1995). *Evaluation of violence prevention programs in middle school*. U.S. Department of Justice. Office of Justice Programs. National Institute of Justice Update. August 1995.

ABSTRACT

Survey on the youth's social isolation

The purpose of this study is to grope for precautionary measures to social isolation by describing the reality of injury and inflicting injury from social isolation and then by finding out the causes of this phenomenon factors concerned with it.

So we conducted a survey to know the reality of social isolation. This census's respondents consist of 1,088 high and middle school students across the nation. The survey was conducted from July 7. 1999 to July 16. 1999. The result of this survey is as follows.

1) The victim from this happening accounts for 19.3% of the respondents last year. Notably, the survey shows social isolation happens to more girls than to boys, more often in middle schools than in high schools, and more often in vocational high schools than academic high schools. 46.7% of the injured come to be vengeful to the inflictors.

They come to dislike school(39.5%) and avoid their friends due to fear and hate. And furthermore, 17.5% of them themselves get to join alienating others collectively. In fact(7.5%), not a few students stop going to school. what's worse, there are 13.1% of them who continue to have vengeance for more than 5 months.

2) The youth who join social isolation during the past year account for 27.7% of respondents. As a reason why they alienated others collectively, 76.8 percent of them said that the alienated deserve so for their doing. The victim's behaviors mentioned by the offenders

are as follow. Saying he gives himself airs holds the largest portion of it as 53.7%. The next is "he wants to be in the limelight in any case" as 42.8%. The third one is "he chatters noisily" as 37.5%. But the victim's answer is different from the above one. 35.4% of them answered "I don't know" which hold top numerical value. Even if they know the reason, 19.9% of them said "I am not confident in any case", which is very different from the inflicter's response. This response reflects they are not aware of it.

3) The youth who were afraid of getting victim themselves occupy 51.2% of respondents. Particularly, 59.2% of girls have such a experience. This numerical value is higher than the case of boys(43.0%). Nonetheless, Only 16.1% of them helped the victim in trouble like this.

4) The factors concerning social isolation indicated followings. The less adapted to school life and the fewer friends, the more probable to be offended, While the more violent is family and the less discontent with their parents, the more experience of misconduct they have and the more often they join social isolation.

The above substances suggest that violence factor hardly admits of politic intervention. Because violence arises from family back ground while the injury factor admits of support from schools and other else for it derives from school environment and relation with peers.

Accordingly, We need to consider not only general approach that school and society should respond to this matter organically and relationship with peers. On the basis of this understanding, we offered policies, classifying the levels along school unit class unit and peer unit.

Firstly, as policy of school unit, we propose the activation of school counselling office and the operation of conference body for counter plan to social isolation.

Secondly, as policy of class unit, we suggest that small group activity and class operation without any youth's isolation, activation of discussion culture should be encouraged.

Lastly, Voluntary helper activity and counselling with peer is proposed as policy of peer unit.

부 록

☐ 설문지

☐ 올베우스 설문지

부록1 : 설문지

--	--	--	--

청소년의 학교생활 실태조사

안녕하십니까?

한국청소년개발원은 청소년 건전육성에 관한 종합적이고 체계적인 연구를 수행하기 위하여 청소년기본법에 의해 설립된 국무총리실 산하의 정부출연 연구기관입니다.

이 조사는 학교에서 집단따돌림이 얼마나 발생하고 있는지 알아보아 연구의 자료로 활용하고자 하는 것입니다. 설문지의 응답은 맞고 틀리는 것이 없으며 결과는 숫자로 부호화되어 컴퓨터로 처리되므로 여러분 개인의 응답에 따른 비밀은 보장됩니다.

조사에서 얻어진 연구결과는 연구목적으로만 사용될 것이므로 질문에 대하여 솔직하고 정확하게 응답해 주시면 감사하겠습니다.

1999년 7월

한국청소년개발원

서울 서초구 우면동 142 한국청소년개발원

복지정책연구실 2188-8835

※ 설문에 응답하기 전에 먼저 다음 네모칸 안의 설명을 잘 읽어 주시기 바랍니다.

집단따돌림(왕따)이란

같은 학교 학생들 간에 일어나는 일로써, 여러 명 또는 우월한 위치에 있는 한명의 학생이 약한 입장에 있는 학생을 지속적으로 괴롭히고 괴롭히는 것을 말합니다. 육체적, 심리적인 괴로움을 모두 포함합니다. 이하 설문지에서 사용하는 집단따돌림이란 용어는 모두 이러한 내용임을 염두에 두고 응답해주시기 바랍니다.

※ 다음은 집단따돌림의 피해를 당한 경험에 관한 질문입니다. 특별한 지시가 없으면 한 개의 보기에만 ☐ 표 해주십시오.

- 당신은 지난 1년간 학교에서 집단따돌림(왕따)을 당한다고 느낀 적이 있습니까?
☐ ① 없었다 ☐ ② 한두번 ☐ ③ 가끔 ☐ ④ 일주일에 한두번 ☐ ⑤ 일주일에 여러번
- 당신은 이번 학기에 학교에서 집단따돌림(왕따)을 당한다고 느낀 적이 있습니까?
☐ ① 없었다 ☐ ② 한두번 ☐ ③ 가끔 ☐ ④ 일주일에 한두번 ☐ ⑤ 일주일에 여러번
- 당신을 따돌린 학생은 몇 명이었습니까?
☐ ① 1명 ☐ ② 2명 ☐ ③ 3-4명 ☐ ④ 5-9명 ☐ ⑤ 10명 이상 ☐ ⑥ 학급학생의 대부분
- 당신을 따돌린 학생들은 주로 어떤 학생이었습니까?
☐ ① 같은 반 학생 ☐ ② 같은 학년의 다른 반
☐ ③ 같은 학교 선배 ☐ ④ 같은 학교 후배
- 당신을 따돌린 학생의 성별은?
☐ ① 주로 남학생 ☐ ② 주로 여학생 ☐ ③ 남녀가 거의 같은 비율
- 당신이 따돌림 당한 장소는 주로 어디였습니까?
☐ ① 교실 ☐ ② 교실 외 학교 내
☐ ③ 등하교길 ☐ ④ 등하교길 외 학교 밖

7. 다음의 문항들은 친구들로부터 따돌림 당했다고 느낄 수 있는 여러 가지 방법들입니다. 당신은 이번 학기에 같은 학교 학생으로부터 다음과 같은 일을 당한 적이 있습니까? 없으면 없다(1)에, 있으면 당신이 경험한 대로 그 정도(2~5)를 찾아 번호에 ○표해 주십시오(집단따돌림 피해).

없다	있다			
	한두번	가끔	일주일에 한번	일주일에 여러번

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1) 인사해도 노골적으로 무시당했다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2) 일부러 노는데 끼워주지 않았다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3) 묻는 말에 들은 척도 안했다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4) 점심 먹을 때 끼워주지 않았다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5) 나에게 해로운 거짓소문을 퍼뜨렸다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6) 내 별명을 나쁜 의미로 불렀다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7) 뒤에서 심하게 손가락질을 했다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8) 나를 비난하는 내용의 쪽지를 돌린 것을 보았거나
들었다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9) 신체적 장애나 체형(예를 들어 키나 몸무게)과
관련하여 놀림을 당한 적이 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10) 사사건건 시비를 걸고 악을 올렸다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11) 욕이나 멸시하는 말을 들은 적이 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12) 공부를 못하거나 머리가 나쁘다고 놀림을 당한
적이 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13) 소심한 성격을 가졌다고 놀림을 당한 적이 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14) 집안형편(매우 부자 또는 가난해서)과 관련하
여 놀림을 당한 적이 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15) “시키는 데로 하지 않으면 그만두지 않겠다”
“없애버리겠다” 는 등의 협박을 당한 적이 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16) 매점이나 슈퍼마켓 등에 강제로 심부름을 다
녀온 적이 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17) 남의 숙제를 강제로 해준 적이 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18) 준비물, 돈, 도시락 등을 빼앗긴 적이 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19) 툭툭 건드리거나 발로 차고 밀쳤다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

8. 따돌림 당한 뒤 주로 어떤 방법으로 해결하려고 노력했습니까? 있는 대로 모두 번호에 ○표 해주십시오.

- ① 가족(부모님이나 형제자매)과 상의했다
- ② 선생님과 상의했다
- ③ 친구와 상의했다
- ④ 상담실에 가서 도움을 요청했다
- ⑤ 경찰서에 신고했다
- ⑥ 다른 학교로 전학가거나 휴학을 했다
- ⑦ 같이 대항했다
- ⑧ 친구들에게 잘 보이려고 노력했다
- ⑨ 따돌림 당하는 것을 막기 위해 자신이 따돌리는 집단의 일원이 되려고 노력했다
- ⑩ 아무 일도 하지 않았다(8-1로 가시오)

8-1. 아무 일도 하지 않았다면 그 이유는 무엇입니까?

- ① 대단한 일이 아니라고 생각했기 때문에
- ② 해결방법이 없다고 생각되어서
- ③ 알려지면 창피하고 야단맞을 것 같아서
- ④ 알려지면 따돌린 학생들에게 보복당할 것 같아서

9. 다음은 따돌림을 당할 수 있는 이유라고 생각되는 것을 열거한 것입니다. 다음 보기 중 당신이 따돌림을 당한 이유라고 생각되는 것을 모두 골라 번호에 ○표 해주십시오.

- | | |
|----------------------|---------------------|
| ① 모든 일에 나서기를 좋아한다 | ② 모든 일에 빠지려고 한다 |
| ③ 선생님이 편애한다 | ④ 선생님이 미워한다 |
| ⑤ 공부를 잘하는 편이다 | ⑥ 공부를 못하는 편이다 |
| ⑦ 외모(얼굴, 몸매 등)가 잘생겼다 | ⑧ 외모(얼굴, 몸매 등)가 못났다 |
| ⑨ 집이 매우 부유하다 | ⑩ 집이 매우 가난하다 |
| ⑪ 힘이 세다 | ⑫ 힘이 약하다(약골이다) |
| ⑬ 모범적인 학생이다 | ⑭ 불량한 학생이다 |
| ⑮ 잘난 척(공주병, 왕자병) 한다 | ⑯ 모든 일에 자신이 없다 |
| ⑰ 밝고 명랑하다 | ⑱ 화를 잘 낸다 |
| ⑲ 조용하고 차분하다 | ㉔ 달이 닳고 시끄럽다 |
| ㉕ 잘 모르겠다 | |

10. 당신은 누군가로부터 집단따돌림을 당한 후에 다음과 같은 느낌이나 상황을 경험한 적이 있습니까? 없으면 없다(1)에, 있으면 그러한 느낌이나 상황이 지속된 기간을 당신이 경험한 대로 그 정도(2~5)를 찾아 번호에 ○표해 주십시오.

없다	있다			
	당한 직후만	한달후까지	두세달 후까지	다섯달 이상

- | | | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1) 학교 가기가 싫고 두려워졌다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2) 친구들을 대하기가 무섭거나 싫어졌다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3) 정신적인 불안이나 악몽에 시달렸다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4) 사람들을 사귀는데 어려움을 느꼈다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5) 인생을 살아가는 데 자신이 없어졌다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6) 학교에 가지 않았다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7) 가출을 하였다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8) 전문상담기관이나 병원에 간 적이 있다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9) 외롭다고 느꼈다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10) 억울한 생각이 들었다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11) 화가 치밀어 올랐다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12) 따돌리는 친구들을 피하게 되었다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13) 따돌린 친구에게 복수하고 싶은 마음이 들었다 . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14) 나도 다른 학생들을 따돌리게 되었다 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15) 술을 마시거나 담배, 본드 등을 하게 되었다 . . . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

※ 다음은 다른 학생을 따돌린 경험에 관한 질문입니다. 특별한 지시가 없으면 한 개의 보기에만 ○표 해주십시오.

1. 당신은 지난 1년간 학교에서 다른 학생에게 집단따돌림(왕따)을 가해본 적이 있습니까?
① 없었다 ② 한두번 ③ 가끔 ④ 일주일에 한두번 ⑤ 일주일에 여러번
2. 당신은 이번 학기에 학교에서 다른 학생에게 집단따돌림(왕따)을 가해본 적이 있습니까?
① 없었다 ② 한두번 ③ 가끔 ④ 일주일에 한두번 ⑤ 일주일에 여러번

3. 다음의 문항들은 친구들을 따돌릴 수 있는 여러 가지 방법들입니다. 당신은 이번 학기에 같은 학교 학생에게 다음과 같은 일을 한 적이 있습니까? 없으면 없다(1)에, 있으면 당신이 한 대로 그 정도(2~5)를 찾아 번호에 ○표해 주십시오(집단따돌림 가해).

	없다	있다			
		한두번	가끔	일주일 에 한번	일주일에 여러번
1) 다른 학생이 인사해도 노골적으로 무시했다 . . .	1	2	3	4	5
2) 다른 학생을 일부러 노는데 끼워주지 않았다 . . .	1	2	3	4	5
3) 다른 학생이 묻는 말에 들은 척도 안했다	1	2	3	4	5
4) 다른 학생을 점심 먹을 때 끼워주지 않았다 . . .	1	2	3	4	5
5) 다른 학생에 관해 해로운 거짓소문을 퍼뜨렸다 . .	1	2	3	4	5
6) 다른 학생의 별명을 나쁜 의미로 불렀다	1	2	3	4	5
7) 다른 학생을 뒤에서 심하게 손가락질 했다	1	2	3	4	5
8) 다른 학생을 비난하는 내용의 쪽지를 돌렸다 . . .	1	2	3	4	5
9) 다른 학생의 신체적 장애나 체형(예를 들어 키나 몸무게)과 관련하여 놀렸다	1	2	3	4	5
10) 다른 학생에게 사사건건 시비걸고 악을 올렸다 .	1	2	3	4	5
11) 다른 학생에게 욕이나 멸시하는 말을 했다 . . .	1	2	3	4	5
12) 다른 학생에게 공부를 못한다거나 머리가 나쁘다고 놀렸다	1	2	3	4	5
13) 다른 학생에게 소심한 성격을 가졌다고 놀렸다 .	1	2	3	4	5
14) 다른 학생에게 집안형편(매우 부자 또는 가난해서) 과 관련하여 놀렸다	1	2	3	4	5
15) 다른 학생에게 “시키는 대로 하지 않으면 가만두지 않겠다” “없애버리겠다” 는 등의 협박을 했다 . .	1	2	3	4	5
16) 다른 학생에게 배점이나 슈퍼마켓 등에 강제로 심부름을 다녀오게 했다	1	2	3	4	5
17) 다른 학생에게 나의 숙제를 강제로 하게 했다 . .	1	2	3	4	5
18) 다른 학생의 준비물, 돈, 도시락 등을 빼앗았다 . .	1	2	3	4	5
19) 다른 학생을 툭툭 건드리거나 발로 차고 밀쳤다 .	1	2	3	4	5

4. 당신은 누군가에게 집단따돌림을 가한 후에 다음과 같은 느낌이나 상황을 경험한 적이 있습니까? 있는 대로 모두 번호에 ○표 해주십시오.

- ① 후회스러웠다
- ② 기분이 좋고 으쓱해졌다
- ③ 죄책감이 생겼다
- ④ 재미있다고 느꼈다
- ⑤ 따돌린 학생에게 미안한 마음이 들었다
- ⑥ 또 따돌리고 싶은 마음이 들었다
- ⑦ 당연히 할 일을 했다고 느꼈다
- ⑧ 다시는 이런 일을 하지 말아야지 하는 생각이 들었다
- ⑨ 특별한 느낌이 없었다

5. 친구를 따돌리게 되는 주된 이유는 무엇입니까? 있는 대로 모두 번호에 ○표 해주십시오.

- ① 따돌림 당하는 아이가 따돌림 당할만한 행동을 하기 때문에
- ② 따돌리는 행동을 함으로써 자신의 힘이나 집단세력을 과시하기 위해서
- ③ 다른 일로 화난 것에 대한 분풀이로
- ④ 자신이 따돌림 당한 것에 대한 복수심으로
- ⑤ 친구를 따돌리면 어떤 반응을 보일까 호기심으로
- ⑥ 친구들이 따돌리니까 나도 덩달아서 따돌리게 됨
- ⑦ 따돌리는 것이 재미있어서
- ⑧ 같이 따돌리지 않으면 내가 따돌림 당할까봐

6. 당신이 따돌린 학생은 다음 중 어떤 특성을 가졌습니까? 있는 대로 모두 번호에 ○표 해주십시오.

- | | |
|----------------------|---------------------|
| ① 모든 일에 나서기를 좋아한다 | ② 모든 일에 빠지려고 한다 |
| ③ 선생님이 편애한다 | ④ 선생님이 미워한다 |
| ⑤ 공부를 잘하는 편이다 | ⑥ 공부를 못하는 편이다 |
| ⑦ 외모(얼굴, 몸매 등)가 잘생겼다 | ⑧ 외모(얼굴, 몸매 등)가 못났다 |
| ⑨ 집이 매우 부유하다 | ⑩ 집이 매우 가난하다 |
| ⑪ 힘이 세다 | ⑫ 힘이 약하다(약골이다) |
| ⑬ 모범적인 학생이다 | ⑭ 불량한 학생이다 |
| ⑮ 잘난 척(공주병, 왕자병) 한다 | ⑯ 모든 일에 자신이 없다 |
| ⑰ 밝고 명랑하다 | ⑱ 화를 잘 낸다 |
| ⑲ 조용하고 차분하다 | ⑳ 말이 많고 시끄럽다 |

※ 다음은 당신의 가정생활에 관한 질문입니다. 오른쪽에서 당신의 가정과 가장 가까운 응답항목을 골라 그 번호에 ○표해 주십시오.

전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	그저 그렇 다	대체로 그렇다	매우 그렇 다
-----------------	------------------	---------------	------------	---------------

- 1) 부모님과 나는 서로를 잘 이해하는 편이다 1 2 3 4 5
- 2) 부모님이 친부모가 아니라는 의심이 들 때가 있다 . 1 2 3 4 5
- 3) 우리 부모님은 사이가 좋으시다 1 2 3 4 5
- 4) 우리 집 식구들은 자기 뜻대로 안되면 물건을
집어 던지거나 집을 나가버린다 1 2 3 4 5
- 5) 우리 부모님은 서로 싸우거나 화가 날 때
상대방을 때리거나 물건을 부순다 1 2 3 4 5
- 6) 우리집 형제자매는 사이가 좋다 1 2 3 4 5

※ 다음은 당신의 학교생활이나 공부에 관한 질문입니다. 오른쪽에서 당신의 생각과 가장 가까운 응답항목을 골라 그 번호에 ○표해 주십시오.

전혀 그렇지 않다	대체로 그렇지 않다	그저 그렇 다	대체로 그렇다	매우 그렇 다
-----------------	------------------	---------------	------------	---------------

- 1) 공부하는 시간은 나에게 의미있는 시간이다 . . . 1 2 3 4 5
- 2) 좋은 성적을 받는 것은 나에게 중요하다 1 2 3 4 5
- 3) 숙제는 매일 착실히 하는 편이다 1 2 3 4 5
- 4) 지금 공부 때문에 많은 고민을 하고 있다 1 2 3 4 5
- 5) 학교에서 소외되어 있다는 느낌이 든다 1 2 3 4 5
- 6) 학교에 있을 때는 신경이 예민해 지고 긴장된다 . 1 2 3 4 5

※ 당신은 아래와 같은 행동을 해 본 적이 있습니까? 오른쪽에서 당신이 해본 정도와 가장 가까운 응답항목을 골라 그 번호에 ○표해 주십시오.

전혀 없음	한 두번	서 너번	5번 이상
----------	---------	---------	----------

- 1) 담배피우기 1 2 3 4
- 2) 친구와 술마시기 1 2 3 4
- 3) 분드나 가스, 환각약품 사용 1 2 3 4
- 4) 돈이나 물건 훔치기 1 2 3 4
- 5) 다른 사람 폭행하기 1 2 3 4
- 6) 단란주점이나 카페출입 1 2 3 4
- 7) 음란비디오(포르노) 보기 1 2 3 4

※ 당신은 다음 중 어떤 특성을 가졌다고 생각합니까? 있는 대로 모두 번호에 ○표 해주십시오.

- | | |
|----------------------|---------------------|
| ① 모든 일에 나서기를 좋아한다 | ② 모든 일에 빠지려고 한다 |
| ③ 선생님이 편애한다 | ④ 선생님이 미워한다 |
| ⑤ 공부를 잘하는 편이다 | ⑥ 공부를 못하는 편이다 |
| ⑦ 외모(얼굴, 몸매 등)가 잘생겼다 | ⑧ 외모(얼굴, 몸매 등)가 못났다 |
| ⑨ 집이 매우 부유하다 | ⑩ 집이 매우 가난하다 |
| ⑪ 힘이 세다 | ⑫ 힘이 약하다(약골이다) |
| ⑬ 모범적인 학생이다 | ⑭ 불량한 학생이다 |
| ⑮ 잘난 척(공주병, 왕자병) 한다 | ⑯ 모든 일에 자신이 없다 |
| ⑰ 밝고 명랑하다 | ⑱ 화를 잘 낸다 |
| ⑲ 조용하고 차분하다 | ⑳ 말이 많고 시끄럽다 |

※ 학교에서 다음 같은 일들을 하는 것이 집단따돌림 대책으로 얼마나 효과가 있으리라고 생각하십니까? 오른쪽에서 당신의 생각과 가장 가까운 응답항목을 골라 그 번호에 ○표 해주십시오.

	전혀 동의 안함	동의 안하는 편	그저 그렇다	동의하 는 편	아주 동의함
1) 학교내 전문 상담교사에 의한 상담 강화	1	2	3	4	5
2) 전문가를 초빙하여 집단따돌림에 대한 구체적인 대처교육 실시	1	2	3	4	5
3) 교사들에 대한 집단따돌림 인식 및 예방을 위한 교육 프로그램 실시	1	2	3	4	5
4) 정기적인 학급회의를 통해 학생들이 집단따돌림 문제에 대해 논의	1	2	3	4	5
5) 집단따돌림을 규제하는 학급규칙 만들기	1	2	3	4	5
6) 집단따돌림에 대한 학부모, 교사, 학생, 경찰, 법조인 등으로 구성된 집단따돌림대책 협의체를 만드는 일	1	2	3	4	5
7) 집단따돌림 전용 신고전화 운영	1	2	3	4	5
8) 집단따돌림 피해 및 가해학생의 경우 일정 기간 학교에 나오지 않아도 출석으로 인정	1	2	3	4	5
9) 상습적으로 집단따돌림을 하는 학생에 대해 봉사활동 실시	1	2	3	4	5
10) 학급내 소집단활동(모둠활동) 강화	1	2	3	4	5
11) 정기적인 짝바꾸기	1	2	3	4	5
12) 따돌린 학생과 당한 학생이 함께 참가하는 집단상담 프로그램 실시	1	2	3	4	5
13) 교내 순찰활동의 강화	1	2	3	4	5
14) 학생들간 문제이므로 개입하지 않는 것이 좋다	1	2	3	4	5

※ 다음은 일반적인 사항에 관한 질문입니다. 해당번호에 ○표 하거나 괄호안에 써 주십시오.

1. 당신의 성별은 무엇입니까? ① 남자 ② 여자
2. 당신의 교급은 무엇입니까? ① 고등학생 ② 중학생(4번으로 가시오)
3. 고등학생의 경우 당신이 다니는 학교의 계열은 무엇입니까?
① 인문계 ② 실업계
4. 당신의 학교 성적은 다음 중 어디에 해당합니까?
① 상 ② 중 ③ 하
5. 현재의 부모님은 다음 사항 중 어디에 해당합니까?
① 두분 모두 친부모 ② 아버지 또는 어머니만 계심
③ 친부모 한분과 새아버지 또는 새어머니 ④ 두분 모두 양부모
⑤ 두분 모두 안계심
6. 다음 보기중에서 부모님의 학력에 해당되는 번호를 활자 괄호안에 적어 주십시오.
① 중학교 졸업 이하 ② 고등학교 졸업 이하
③ 전문대 졸업 및 대학교 중퇴 ④ 대학교 졸업 이상
1) 아버지() 2) 어머니()
7. 가족 전체의 월평균 소득은 얼마나 됩니까?
① 100만원 미만 ② 100만원 이상 200만원 미만
③ 200만원 이상 300만원 미만 ④ 300만원 이상
8. 지금 당신이 살고 있는 지역은 어디입니까?
① 대도시(특별시, 광역시) ② 중·소도시(시지역) ③ 읍·면 지역
9. 당신이 살고 있는 집은 다음 중 어느 지역에 있습니까?
① 주택가나 아파트단지 ② 유흥가나 상가
10. 당신의 생활공간은 어떠합니까?
① 나만의 방이 있다 ② 형제와 같이 쓴다 ③ 부모님이나 다른 사람과 같이 쓴다
11. 당신은 학급 내에 친한 친구들이 몇 명 정도 있습니까?
① 아무도 없다 ② 1명 ③ 2명 ④ 3-4명 ⑤ 5명 이상
12. 당신의 친한 친구나 선후배 중에서 학교에서 근신 이상의 처벌을 받거나 경찰서에 붙잡혀간 경험이 있는 친구가 있습니까?
① 전혀 없다 ② 1명 ③ 2명 ④ 3-4명 ⑤ 5명 이상

- 수고하셨습니다. 감사합니다 -

부록2 : 올베우스 설문지

질문지 사용 지침

읽기 능력에서 차이가 있기 때문에, 저학년 학생들(2-4학년)과 고학년 학생들(5학년 이상)에 대하여 각기 다른 버전의 질문지가 구성되었다. 두 버전의 질문지들을 사용하여 조사를 할 때 공통적으로 유의해야 할 사항과 개별적으로 유의해야 할 사항은 다음과 같다.

1. 공통 유의사항

첫째, 질문지의 내용이 여러 측면의 학교생활에 관한 내용을 묻는 것이라는 사실을 학생들에게 주지시켜야 한다. 학교생활에 대한 학생들의 시각에 관한 보다 풍부한 내용을 얻는 것이 중요하며, 그 내용들은 학교생활의 질을 개선하는데 도움이 될 것이다.

둘째, 설문조사가 익명으로 처리된다는 사실을 학생들에게 주지시킬 필요가 있다. 학생들로 하여금 그들의 이름을 질문지에 기입하게 해서는 안되며, 그들이 반응한 내용이 타인에게 공개되지 않는다는 점을 주지시킬 필요가 있다.

셋째, 설문조사에의 참여는 자발적이어야 한다.

넷째, 만일 학생들이 질문지에 응답하는데 있어 어려움이 있을 때, 조사자는 도움을 줄 필요가 있다.

다섯째, 모든 학생들이 질문지를 완성했을 때, 질문지를 수집하여 봉투에 넣어야 한다.

여섯째, 봉투는 학생들이 보는 앞에서 밀봉되어야 한다.

일곱째, 조사가 모두 끝난 후, 조사자는 학생들에게 진심으로 감사해야 한다.

2. 고학년 버전의 지시문

조사자는 질문지의 첫 페이지에 있는 지시문을 큰 소리로 읽어주고 학생들은 조사자의 말을 들으면서 자신이 받은 질문지를 따라 읽어야 한다. 조사자는 참고질문(예문) 2번을 통해 학생들이 제대로 질문지에 응답하는지를 살펴보아야 한다. 특히 한 질문에 대하여 두 개 이상의 선택지에 동시에 응답하는지를 확인해야 하며, 다음 페이지로 넘어가기 전에 학생들이 각 질문지에 응답하는 요령을 제대로 이해하고 있는지를 확인해야 한다.

학생들이 3-6번 문제에 응답한 후 '괴롭힘'의 개념을 설명하는 단락을 큰 소리로 읽어 주어야 한다. 예컨대, "여기에 괴롭힘에 관한 몇 가지 질문들이 있다. 괴롭힘에 해당하는 것은 이러이러한 것들을 의미한다."는 식으로 설명하여, 질문지에서 사용하는 '괴롭힘'이라는 용어의 의미를 학생들에게 분명히 주지시킬 필요가 있다 (이 내용은 7번 문항 바로 앞에 있다.).

3. 저학년 버전의 지시문

연구대상이 아니기 때문에 생략했음(내용은 대동소이)

4. '괴롭힘'의 개념 정의(7번 문항과 관련하여)-- 이 조사에서 사용하는 괴롭힘이라는 용어는 다음과 같은 경우에 해당한다. 첫째, 다른 학생(들)이 자신에게 불쾌하거나 심술궂거나, 헐뜯거나, 난처한 얘기를 하는 경우, 둘째, 신체적으로 건드리거나 때리거나, 위협하는 행동을 하는 경우, 혹은 방에 가두는 행위 등등. 이러한 것들은 흔히 발생하며, 괴롭힘을 당하는 학생들이 이러한 행동에 대하여 자신을 방어하기는 어렵다. 셋째, 괴롭힘은 반복적으로 귀찮게 구는 행동도 포함한다. 하지만, 엇비슷한 힘을 가진 학생들끼리 서로 싸우거나 갈등을 일으키는 것은 괴롭힘에 포함되지 않는다.

5. '괴롭히기'의 개념정의 (26번 문항과 관련하여) - 다른 학생들을 괴롭히는 것에 관한 몇 가지 문항이 제시되었다.

6. 선생님을 괴롭히기(32번 문항과 관련하여) - 선생님도 학생들로부터 괴롭힘의 대상이 되기도 한다. 학생들이 교사에게 불쾌하거나 짓궂은 얘기를 한다거나 교사를 난처하게 만드는 경우가 선생님 괴롭히기에 해당된다.

질문지의 일반적 내용과 구성

두 버전의 질문지(고학년용/저학년용)는 기본적으로 그 내용에 있어서 같다. 하지만 고학년용 버전의 38번 문항이 저학년용 버전에서는 사용되지 않는다는 것과 문항의 형식에서 두 버전간에 다소 차이가 있다. 일반적으로 저학년용 버전은 고학년용 버전에 비해 다소 단순하고 적은 선택지를 가진다. 이는 두 수준의 학생들간에 존재하는 읽기 능력과 이해력에서의 차이를 고려한 결과이다.

1. 기준 시기의 명시

남을 괴롭히거나 혹은 남으로부터 괴롭힘을 당할 가능성의 정도는 질문지의 문항에서 언급된 시기의 길이에 따라 달라질 수 있다. 예컨대 1개월을 기준 시기로 했을 경우보다 1년을 기준시기로 정했을 때, 학생들의 괴롭히기 관련 경험 횟수는 많아질 것이다. 기준시기가 주어지지 않았을 경우 A라는 학생은 나름대로 1개월을 기준시기로 생각하여 응답할 가능성이 있고 B라는 학생은 1년을 기준시기로 잡아 응답할 가능성이 있다. 그러므로 질문지에서 정하고 있는 기준시기를 학생들에게 분명히 주시시키는 것이 중요하다. 고학년용 버전의 경우 1페이지에 기준시기(가을학기; 여름휴가에서(학기시작) 크리스마스 전까지(학기 끝))가 명시되어 있다. 기준시기의 언급은 몇몇 질문에도 명시되어 있다 (예컨대, 7번 문항에서 "이번 학기 동안 얼마나 자주 괴롭힘을 당했습니까?").

경우에 따라서는 한 질문지 내에서 필요에 따라 문항마다 각기 다른 기준시기를 사용할 수도 있다(예, 문항 17, 31, 39는 다른 기준시기를 적용하였다.). 또한 연구자들마다 각기

다른 기준시기를 사용할 수 있을 것이다. 하지만 연구자들이 자신의 연구결과와 우리(Olweus)의 연구결과를 비교하고자 할 때는 우리가 정한 기준시기와 같은 기준시기를 적용해야만 할 것이다. 또한 기준시기는 학생들이 자연스러운 기억을 할 수 있는 적당한 정도에서 정해져야 한다.

2. 불성실한 자료의 제거방법

자료를 처리하기 전에 각각의 질문지를 조심스럽게 살펴볼 필요가 있다. 혹시 편향된 응답을 하지 않았는가 혹은 엉뚱한 응답을 하지 않았는가를 세심히 검토하여야 한다. 또한 이따금씩 부적절한 혹은 비일관적인 반응이 발견될 수 있다. 예컨대, 어떤 학생들은 그들이 하루에 몇 번씩 괴롭힘을 가하기도 하고 동시에 괴롭힘을 당하기도 하였다는 식으로 반응할 수 있다(문항 7번과 문항 26번). 또한 어떤 학생들은 자신이 한 문항에서 괴롭힘을 자주 당하였다고 반응한 뒤 다른 문항에서는 전혀 괴롭힘을 당하지 않았다는 식으로 상식에서 벗어난 반응을 할 수 있다. 이러한 문항을 포함하는 질문지들은 자료처리 전에 제외되어야 한다.

3. 자료코딩 요령

각 질문의 선택지 중 괄호안에 있는 숫자 (9)에 응답한 것들은 모두 missing data로 처리되어야 한다. 그러므로 평균이나 퍼센트를 구하는 과정에서 제외되어야 한다.

각 질문의 선택지 중 괄호안에 있는 숫자 (0)에 응답한 것들은 0으로 코딩되어야 한다. 하지만 그 문항들 중 세 문항은 나중에 연구자의 목적에 따라 다르겠지만 missing data로 처리된다. 여기에 해당되는 문항으로는 12, 13, 19번 문항들이다. 만일 연구자가 괴롭힘 현상에 대처하는(간여하는)사회적 환경의 대응력에 관한 '전체' 학생들의 의견 알고자 한다면 위의 세 문항에 대해 (0)에 응답한 것들은 '0'으로 코딩되어야 하고, 나중에 평균치나 퍼센트를 계산할 때 반영되어야 한다. 한편 연구자가 단지 괴롭힘을 당하고 있는 학생들의 의견에 주로 관심을 둔다면, (0)에 응답한 것들은 missing data로 처리되어 나중에 평균치와 퍼센트를 구할 때 제외시켜야 한다. 다시 말하여 괴롭힘을 당한 학생들만을 대상으로 평균치와 퍼센트를 계산해야 한다는 것이다. 참고로 위의 세 문항은 괴롭힘을 저지하기 위해 교사와 동료들이 어느 정도 노력하고 있는지를 묻는 문항들이다.

4. 척도의 구성

대다수의 문항들은 개별적으로 학교라고 하는 현상기술하기 위한 정보적 가치를 가진다. 하지만 몇몇 문항들은 개별적으로 취급되기보다는 묶여져서 취급될 때 정보적 가치를 가진다. 이에 해당하는 문항으로는 12, 13, 14, 15, 16, 19, 23, 24, 28, 29, 30, 36번 문항들이

다.

또한 연구자가 어떤 학생들이 사회적 고립을 당하고 있는지(간접 괴롭힘), 또는 어떤 학생들이 희생당하고 있는지(직접 괴롭힘) 혹은 어떤 학생들이 다른 학생들을 괴롭히는 데 이끌리는지를 알고자 할 때, 개별적인 문항들을 고려하기 보다는 다음과 같은 문항 분류를 시도하는 것이 바람직하다.

- 1) 직접적인 괴롭힘 피해자 - 7, 11, 17, 18, 20, (25?)번 문항
- 2) 간접적인 괴롭힘 피해자(사회적 고립) - 3, 4, 5, 6, (2?)번 문항
- 3) 괴롭힘 가해자 - 26, 27, 31, 32, 33, 34번 문항
- 4) 괴롭힘에 대한 부정적인(혹은 긍정적인) 태도 - 21, 22, 35 번 문항
- 5) 교사 괴롭힘에 관한 문항 - 37, 39 (고학년 버전의 38번 문항 포함)번 문항.

5번 영역의 단 두 개의 질문을 포함하고 있기 때문에 그리 신뢰있는 검사영역이라고 할 수 없다. 내적 합치도(α)를 통한 신뢰도 분석이 수행될 필요가 있다. 특히 문화적인 차이가 발생할 수도 있을 것이다. 다시 말하여, 스칸디나비아 반도에서 구해진 신뢰도와 다른 문화권에서 구해진 신뢰도는 차이를 보일 가능성이 있다. 그리고 특정 문항이 다른 문항들과 그리 큰 상관계수를 가지지 않을 경우 그 문항을 제외시키는 것이 바람직할 것이다. 위에 제시된 직접적인 괴롭힘과 간접적인 괴롭힘 영역은 서로 상당한 상관성을 가질 것이다. 그러므로 그 두 영역은 '일반적인 괴롭힘' 영역으로 묶을 수 있을 것이다.

5. 변화의 측정

위에서 제시한 문항들 중 몇몇은 학생들의 교육적 처방에 의해 발생하는 행동상의 변화를 측정하는데 부적절할 수 있다. 이러한 문항들에 해당하는 것들로, 17, 31, 39번 문항이 있는데 이들은 과거 시점(예컨대, 가을학기에 실시되는 설문 조사에서 봄 학기에 일어났던 일을 묻는 것)에 발생했던 일들을 묻거나 기준시기가 상대적으로 긴 특징을 가지고 있다. 그러므로 이들 문항들은 비교(사전 사후비교)를 위한 문항으로 사용하기에 적절하지 않다.

따라서 다음과 같은 문항들이 시간에 걸친 학생들의 행동상의 변화(실험효과)를 측정하기 위한 문항으로 추천된다.

- 1) 직접적 괴롭힘 피해 - 문항 7, 16, 18, 그리고 이 세문항의 합성
- 2) 간접적 괴롭힘 피해 - 문항 4, 3, 그리고 2
- 3) 괴롭힘 가해 - 문항 26, 30, 32 그리고 세 문항의 합성
- 4) 괴롭힘에 대한 태도 - 문항 21, 22, 25 그리고 세 문항의 합성.

6. 간편 버전 (short version)

만일 연구자가 학교나 학급에서 발생하는 괴롭힘의 가해와 피해정도에 관한 정보를 수집하는데 주로 관심을 둔다면, 혹은 가해자와 피해자(피해자는 다시 수동적 피해자와 도발적인 피해자로 구분) 집단을 선별하는데에만 관심을 둔다면, 보다 제한된 수의 질문을 사용할 수 있다. 직접적 괴롭힘 피해는 7, 11, 17, 18, 20번 문항으로, 간접적 괴롭힘 피해는 3, 4, 5, 6, 2 번 문항으로 그리고 괴롭힘 가해는 26, 27, 31, 32, 33, 43번 문항으로 측정할 수 있다. 이 간편 버전을 사용하게 되면, 약 50%정도 문항수를 줄일 수 있다.

질문지(고학년 학생용)

학교명 _____

남자 _____ 년 월 일

학년 _____

본 설문지는 여러분의 학교생활에 관한 몇 가지 질문을 하고자 마련되었습니다. 각 질문을 읽은 뒤 여러분의 의견과 가장 일치하는 항목에 O 표 하시기 바랍니다. 다음은 예문입니다.

1. 성별 A) 남 B) 여

당신이 남자이면 A)에 그리고 여자이면 B)에 O 표 하십시오.

자, 또 다른 예문을 봅시다.

2. 당신은 학교에서 쉬는 시간(점심시간, 방과후 시간, 쉬는 시간)을 좋아합니까?

- A. 아주 싫어한다.
- B. 싫어한다.
- C. 조금 싫어한다.
- D. 싫지도 좋지도 않다.
- E. 조금 좋아한다.
- F. 좋아한다.
- G. 아주 좋아한다.

쉬는 시간에 대하여 여러분이 느끼는 것과 가장 유사한 문항에 O 표 하십시오. 예를 들어 만일 여러분이 쉬는 시간을 좋아한다면, F에 O 표 하시고, 아주 싫어한다면, A 에 O 표 하시고, 조금 싫어한다면 C에 O표 하십시오. 7개의 문항 중 자신의 느낌과 가장 일치하는 것에 O 표 하시면 됩니다.

이 설문지에 여러분의 이름을 절대로 기입해서는 안됩니다. 이렇게 하는 이유는 아무도 여러분이 각각의 질문에 대하여 어디에 답을 표시했는지를 알지 못하도록 하기 위해서입니다. 여러분의 응답은 그 누구에게도 공개되지 않고 연구의 목적으로만 사용될 것입니

다. 그러므로 여러분은 걱정하지 마시고 솔직하게 응답하셔야 합니다.

대부분의 질문은 이번 학기(3월-6월)중 학교생활에 관한 것들입니다. 그러므로 질문에 답할 때, 여러분은 현재 시점이 아닌 이번 학기 전 기간동안 발생하였던 것을 염두에 두고 답을 해야 합니다.

자, 다음의 질문을 읽고 자신의 느낌과 가장 유사한 문항에 O표 하십시오.

3. 학급에서 당신과 친한 친구는 몇입니까?

- 1) 아무도 없다.
- 2) 1명
- 3) 2-3명
- 4) 4-5명
- 5) 많다(5명 이상).

4. 다른 급우들이 당신과 쉬는 시간을 함께 보내기 싫어하거나 당신을 혼자 있도록 내버려두는 경우가 얼마나 자주 발생합니까?

- 1) 이번 학기에 한번도 없었다.
- 2) 이번 학기에 한 두번 있었다.
- 3) 이따금씩 있었다.
- 4) 일주일에 한번 정도 있었다.
- 5) 일주일에 여러 번 있었다.

5. 당신은 학교에서 얼마나 자주 외로움을 느끼십니까?

- 1) 한번도 없었다.
- 2) 어찌다가 한번씩
- 3) 이따금씩
- 4) 조금 자주
- 5) 자주
- 6) 매우 자주

6. 당신은 얼마나 자주 학급에서 다른 학생들에 비해 인기가 없다고 느끼십니까?

- 1) 한번도 없었다.
- 2) 어찌다가 한번씩
- 3) 이따금씩
- 4) 조금 자주
- 5) 자주
- 6) 매우 자주

<괴롭힘 피해경험>

다음에 제시될 질문들은 학교에서 발생하는 '괴롭힘'에 관한 내용입니다. 괴롭힘이란, 어떤 학생이 혹은 여러 명의 학생들이 다른 학생에게 다음과 같은 행동을 하는 경우를 말합니다. 첫째, 어떤 학생(들)이 다른 학생에게 불쾌하거나 심술궂거나, 헐뜯거나, 난처한 얘기를 하는 경우, 둘째, 신체적으로 건드리거나 때리거나, 위협하는 행동을 하는 경우, 혹은 방에 가두는 행위 등등을 말합니다. 이러한 행동들은 현재 학교에서 흔히 발생하고 있으며, 괴롭힘을 당하는 학생들이 이러한 행동에 대하여 자신을 보호하기는 사실상 어려운 경우가 많습니다. 셋째, 괴롭힘은 반복적으로 귀찮게 구는 행동도 포함됩니다. 하지만, 대등한 힘을 가진 학생들끼리 서로 싸우거나 갈등을 일으키는 것은 여기서 말하는 괴롭힘에 포함되지 않습니다.

7. 당신은 이번 학기에 학교에서 얼마나 자주 괴롭힘을 당했습니까?

- 1) 이번 학기에 한번도 없었다.
- 2) 이번 학기에 한 두번 있었다.
- 3) 이따금씩 있었다.
- 4) 일주일에 한번 정도 있었다.
- 5) 일주일에 여러 번 있었다.

8. 어떠한 방식으로 괴롭힘을 당했습니까(만일 이번 학기에 한번도 괴롭힘을 당하지 않았으면, A 에 O 표하십시오)?

- 1) 이번 학기에 한번도 괴롭힘을 당하지 않았다.
- 2) 가정환경, 신체적 특징 및 피부색을 가지고 놀렸다.
- 3) 다른 방식으로 나를 놀렸다.
- 4) 신체적으로 건드리거나 때리거나, 그와 비슷한 행동으로 괴롭혔다.
- 5) 다른 방식으로, 예컨대, 위협한다거나 혹은 방이나 교실에 감금시키는 방식으로 괴롭힘을 당했다. 이밖에 다른 방식으로 괴롭힘을 당했다면 어떤 것이 있는지 기술하십시오

9. 당신을 괴롭힘 학생들은 주로 어떤 학생들입니까(만일 이번 학기에 한번도 괴롭힘을 당하지 않았으면, A 에 O 표하십시오)?

- 1) 이번 학기에 한번도 괴롭힘을 당하지 않았다.
- 2) 같은 반 학생들
- 3) 같은 학년이지만 다른 반에 있는 학생들
- 4) 상급학년(선배) 학생들

5) 하급학년(후배) 학생들

6) 다른 학년 학생들(이 문항은 4)번 5)번 문항과 어떻게 다른지가 불명료함)

10. 당신은 한명의 학생에게 괴롭힘을 당해왔습니까? 아니면 여러명의 학생들로부터 집단적으로 괴롭힘을 당해 왔습니까(만일 이번 학기에 한번도 괴롭힘을 당하지 않았으면, A 에 O 표시하십시오)?

1) 이번 학기에 한번도 괴롭힘을 당하지 않았다.

2) 주로 한 남학생으로부터

3) 여러 명의 남학생 동료로부터

4) 주로 한 여학생으로부터

5) 여러 명의 여학생들로부터

6) 여러 명의 남학생과 여학생들로부터

11. 지난 5일 동안 몇번이나 괴롭힘을 받아왔습니까?

1) 한번도 없다.

2) 한번

3) 두 번

4) 세번 내지 네번

5) 다섯번 이상

12. 학생들이 다른 학생들로부터 괴롭힘을 당할 때, 선생님들이 얼마나 자주 그것을 그만두게 하려고 노력했습니까?

1) 잘 모르겠음

2) 거의 노력하지 않았음

3) 어쩌다가 한번씩

4) 이따금씩

5) 자주

6) 거의 항상

13. 어떤 학생이 다른 학생들로부터 괴롭힘을 당하고 있을 때, 주변의 다른 학생들이 얼마나 자주 그것을 그만두게 하려고 노력했습니까?

1) 잘 모르겠음

2) 거의 노력하지 않았음

3) 어쩌다가 한번씩

4) 이따금씩

5) 자주

6) 거의 항상

14. 당신이 괴롭힘을 당하고 있을 때, 선생님들 중 어떤 분이 그 문제에 관하여 상담한 적이 있습니까(만일 이번 학기에 한번도 괴롭힘을 당하지 않았으면, A 에 O 표하십시오)?

- 1) 이번 학기에 한번도 괴롭힘을 당하지 않았다.
- 2) 상담한 적 없다.
- 3) 한번이나 두 번 정도 상담한 적 있다.
- 4) 여러 번 상담한 적 있다.

15. 당신이 괴롭힘을 당하고 있을 때, 부모님들이 그 문제에 대하여 상담한 적이 있습니까(만일 이번 학기에 한번도 괴롭힘을 당하지 않았으면, A 에 O 표하십시오)?

- 1) 이번 학기에 한번도 괴롭힘을 당하지 않았다.
- 2) 상담한 적 없다.
- 3) 한번이나 두 번 정도 상담한 적 있다.
- 4) 여러 번 상담한 적 있다.

16. 이번 학기에 당신의 학급에서 몇 명의 학생들이 괴롭힘을 당했다고 생각하십니까?

- 1) 아무도 없다.
- 2) 한 명
- 3) 두 명
- 4) 세 명
- 5) 네 명
- 6) 다섯 명
- 7) 여섯 명 이상

17. 당신은 지난 학기에 학교에서 얼마나 자주 괴롭힘을 당했는지 회상해 보십시오

- 1) 지난 학기에 괴롭힘을 당한 적이 없다.
- 2) 한번이나 두 번 정도
- 3) 이따금씩
- 4) 일주일에 한번정도
- 5) 일주일에 여러 번

18. 이번 학기에 등 하교시에 얼마나 자주 괴롭힘을 당하셨습니까?

- 1) 등하교시에 한번도 당한적이 없다.
- 2) 한번이나 두 번정도
- 3) 이따금씩
- 4) 일주일에 한번

5) 일주일에 여러 번

19. 등 하교시에 어떤 학생이 괴롭힘을 당하고 있을 때 얼마나 자주 주변에 있는 누군가가 그것을 목격했을때 그것을 막으려고 노력했습니까?

- 1) 잘 모르겠음
- 2) 거의 없다.
- 3) 어쩌다가 한번
- 4) 이따금씩
- 5) 자주
- 6) 거의 항상

20. 얼마나 자주 다른 학생들이 당신에게 불쾌하거나 짓궂은 말을 했습니까?

- 1) 한번도 없다.
- 2) 어쩌다가 한번
- 3) 이따금씩
- 4) 꽤나 자주
- 5) 자주
- 6) 매우 자주

21. 다른 학생이 괴롭힘을 당하고 있을 때, 당신은 어떤 느낌이 듭니까?

- 1) 별다른 느낌이 없다.
- 2) 좀 불쾌하게 생각한다.
- 3) 불쾌하게 생각한다.

22. 당신 또래의 다른 학생이 괴롭힘을 당하고 있을 때 어떻게 하십니까?

- 1) 내 일이 아니므로 개입하지 않는다.
- 2) 아무 것도 하지 않는다. 하지만 내가 뭔가 해야한다고는 생각한다.
- 3) 어떠한 방식으로든 당하고 있는 학생을 돕는다.

23. 당신이 괴롭힘을 당했다면, 그 사실을 선생님께 상의 한 적이 있습니까?

- 1) 이번 학기에 괴롭힘을 당한 적이 없다.
- 2) 얘기하지 않는다.
- 3) 얘기했다.

24. 당신이 괴롭힘을 당했다면, 그 사실을 부모님께 상의 한 적이 있습니까?

- 1) 이번 학기에 괴롭힘을 당한 적이 없다.
- 2) 얘기하지 않는다.
- 3) 얘기했다.

25. 학교이외에 다른 어떤 장소에서 괴롭힘을 당했습니까?

- 1) 어떠한 곳에서도 괴롭힘을 당한 적이 없다.
 - 2) 길거리에서
 - 3) 청소년 클럽에서
 - 4) 위의 장소 이외에 다른 곳에서 괴롭힘을 당했다면 다음의 빈칸에 쓰시오.
-

<괴롭힘 가해경험>

26. 학교에서 얼마나 자주 다른 학생들을 괴롭히는 것에 가담했습니까?
 - 1) 이번 학기에 한번도 다른 학생을 괴롭힌 적이 없다.
 - 2) 한번이나 두 번 정도
 - 3) 이따금씩
 - 4) 일주일에 한번
 - 5) 일주일에 여러 번
27. 학교에서 지난 5일 동안 몇 번이나 다른 학생을 괴롭히는데 가담했습니까?
 - 1) 한 번도 없음
 - 2) 한 번
 - 3) 두 번
 - 4) 세 번이나 네 번 정도
 - 5) 5 번 이상
28. 당신이 다른 학생을 괴롭히는 것에 대해 선생님과 말한 적 있습니까?
 - 1) 이번 학기에 다른 학생을 괴롭힌 적이 없다.
 - 2) 선생님과 그 문제에 대해 얘기 한 적 없다.
 - 3) 선생님과 한두 번 정도 얘기 한 적 있다.
 - 4) 선생님과 여러 차례 얘기 한 적 있다.
29. 당신이 다른 학생을 괴롭히는 것에 대해 부모님과 말한 적 있습니까?
 - 1) 이번 학기에 다른 학생을 괴롭힌 적이 없다.
 - 2) 부모님과 그 문제에 대해 얘기 한 적 없다.
 - 3) 부모님과 한두 번 정도 얘기 한 적 있다.
 - 4) 부모님과 여러 차례 얘기 한 적 있다.
30. 이번 학기에 당신의 학급에서 (자신을 포함해서) 대략 몇 명의 학생들이 다른 학생들을 괴롭히는 일에 가담했습니까?
 - 1) 아무도 없었다.
 - 2) 1 명

- 3) 2 명
- 4) 3 명
- 5) 4 명
- 6) 5 명
- 7) 6 명 이상

31. 지난 학기에 당신은 다른 학생들을 괴롭히는 일에 얼마나 자주 가담했습니까?

- 1) 지난 학기에 다른 학생들을 괴롭힌 적이 없다.
- 2) 한 번이나 두 번 정도
- 3) 이따금씩
- 4) 일주일에 한번 정도
- 5) 일주일에 여러 번

32. 이번 학기에 얼마나 자주 등·하교 길에 다른 학생을 괴롭히는 일에 가담했습니까?

- 1) 등·하교 길에 다른 학생들을 괴롭힌 적이 없다.
- 2) 한번이나 두 번 정도
- 3) 이따금씩
- 4) 일주일에 한 번 정도
- 5) 일주일에 여러 번

33. 다른 학생들을 곤경에 빠뜨리는 것이 재미있습니까?

- 1) 아니다.
- 2) 어찌다가 한번씩
- 3) 이따금씩
- 4) 꽤 자주
- 5) 자주
- 6) 매우 자주

34. 당신이 어떤 학생을 싫어한다면 그 학생을 괴롭히는 일에 가담할 수 있을 것이라고 생각하십니까?

- 1) 그렇다.
- 2) 아마도 그럴 것이다.
- 3) 잘 모르겠다.
- 4) 그렇지 않을 것이라고 생각한다.
- 5) 절대로 아니다.

35. 다른 학생을 괴롭히는 학생에 대해서 어떤 생각이 드십니까?

- 1) 이해할 수 있다.

- 2) 잘 모르겠다.
- 3) 이해하지 못하겠다.
- 4) 화난다.

<교사 괴롭히기>

36. 당신의 학급에서 얼마나 많은 학생들이 선생님을(주로 담임 선생님) 괴롭히는 일에 가담하고 있습니까?

- 1) 한 명도 없다.
- 2) 한 명
- 3) 둘 혹은 세 명
- 4) 넷 혹은 다섯 명
- 5) 다섯 명 이상

37. 당신은 얼마나 자주 선생님을(주로 담임 선생님) 괴롭히는 일에 참여하고 있습니까?

- 1) 나는 이번 학기에 선생님을 괴롭힌 적이 없다.
- 2) 한 번이나 두 번 정도
- 3) 이따금씩
- 4) 일주일에 한 번
- 5) 일주일에 여러 번

38. 당신은 얼마나 자주 담임 선생님 이외의 다른 선생님을 괴롭혔습니까?

- 1) 이번 학기에 다른 선생님을 괴롭힌 적이 없다.
- 2) 한번이나 두 번 정도
- 3) 이따금씩
- 4) 일주일에 한번
- 5) 일주일에 여러번

39. 지난 학기에 당신은 선생님을 괴롭히는 일에 얼마나 자주 가담하였습니까?

- 1) 지난 학기에 선생님을 괴롭힌 적이 한번도 없었다.
- 2) 한번이나 두 번 정도
- 3) 이따금씩
- 4) 일주일에 한번 정도
- 5) 일주일에 여러번

40. 당신의 학급에 몇 명의 여학생이 있습니까? _____ 명

41. 당신의 학급에 몇 명의 남학생이 있습니까? _____ 명

질문내용 변경사항

위에 제시된 질문지는 old version 인데 Olweus는 다음과 같은 내용이 추가 혹은 변경 될 필요가 있다고 하였다. 그 내용은 다음과 같다.

1. '괴롭힘'의 개념정의 수정안

“다음에 제시될 질문들은 학교에서 흔히 발생하는 ‘괴롭힘’에 관한 내용입니다. 괴롭힘이란, 다음과 같은 경우를 말합니다.

어떤 학생이 혹은 여러 명의 학생들이 다른 학생에게 다음과 같은 행동을 하는 경우를 ‘괴롭힘’이라고 말합니다.

첫째, 어떤 학생(들)이 다른 학생에게 불쾌하거나 심술궂거나, 헐뜯거나, 난처한 일을 하는 경우, 혹은 재미 볼 목적으로 그 학생에게 헐뜯거나 상처를 줄 만한 고약한 별명을 부르는 행위.

둘째, 어떤 학생을 완전히 무시하거나 고의로 다른 학생들로부터 따돌리거나 괴롭시키는 행위.

셋째, 신체적으로 건드리거나, 때리거나, 발로 차거나, 밀거나, 위협하는 행동

넷째, 거짓말을 하거나, 거짓 소문을 퍼트리거나 헐뜯는 내용의 메모지를 건네거나, 다른 학생들로 하여금 그 학생을 증오하도록 시키는 행위.

이러한 행동들은 현재 학교에서 흔히 발생하고 있으며, 괴롭힘을 당하는 학생들이 이러한 행동에 대하여 자신을 보호하기는 사실상 어려운 경우가 많습니다.

다섯째, 괴롭힘은 반복적으로 귀찮게 구는 행동도 포함됩니다.

하지만, 우호적으로 그리고 장난 삼아 귀찮게 구는 행동은 괴롭힘에 포함되지 않습니다. 또한 대등한 힘을 가진 학생들끼리 서로 싸우거나 칼등을 일으키는 것도 괴롭힘에 포함되지 않습니다.

2. 다음의 문항은 old version의 8번 문항을 대체하는 문항들입니다.

당신은 다음의 방법 중 어떠한 방법으로 얼마나 자주 괴롭힘을 당했습니까?

1) 얼마나 자주 다른 학생들이 당신을 헐뜯하게 부르거나, 귀찮게 하거나, 고통스럽게 놀렸습니까?

- 1) 이번 학기에 그런 일을 당한 적이 없다.
- 2) 한 번이나 두 번 정도
- 3) 한 달에 두 번이나 세 번 정도
- 4) 일주일에 한번 정도
- 5) 일주일에 여러 번

2) 다른 학생들이 얼마나 자주 고의로 나를 따돌리거나, 다른 학생들로부터 괴롭시켰

습니까?

- 1) 이번 학기에 그런 일을 당한 적이 없다.
- 2) 한번이나 두 번 정도
- 3) 한 달에 두 번이나 세 번 정도
- 4) 일주일에 한번 정도
- 5) 일주일에 여러 번

3) 얼마나 자주 다른 학생들이 당신을 툭툭 건드리거나, 발로 차거나, 밀거나, 혹은 위협했습니까?

- 1) 이번 학기에 그런 일을 당한 적이 없다.
- 2) 한번이나 두 번 정도
- 3) 한 달에 두 번이나 세 번 정도
- 4) 일주일에 한번 정도
- 5) 일주일에 여러 번

4) 얼마나 자주 다른 학생들이 당신에게 거짓말을 하거나, 험로운 거짓 소문을 퍼트리거나 험악한 내용의 메모지를 건네거나, 다른 학생들로 하여금 나를 증오하도록 시켰습니까?

- 1) 이번 학기에 그런 일을 당한 적이 없다.
- 2) 한번이나 두 번 정도
- 3) 한 달에 두 번이나 세 번 정도
- 4) 일주일에 한번 정도
- 5) 일주일에 여러 번

5) 얼마나 자주 다른 학생들로부터 당신의 돈이나 개인 용품을 빼앗기거나 손상을 입었습니까?

- 1) 이번 학기에 그런 일을 당한 적이 없다.
- 2) 한번이나 두 번 정도
- 3) 한 달에 두 번이나 세 번 정도
- 4) 일주일에 한번 정도
- 5) 일주일에 여러 번

6) 얼마나 자주 나의 피부색이나 신체적 특징 때문에 다른 학생들로부터 고통스럽게 놀림을 받았습니까?

- 1) 이번 학기에 그런 일을 당한 적이 없다.
- 2) 한번이나 두 번 정도
- 3) 한 달에 두 번이나 세 번 정도

- 4) 일주일에 한번 정도
- 5) 일주일에 여러 번
- 7) 위에 제시된 방식 이외에 다른 방식으로 얼마나 자주 괴롭힘을 받았습니까?
 - 1) 이번 학기에 그런 일을 당한 적이 없다.
 - 2) 한번이나 두 번 정도
 - 3) 한 달에 두 번이나 세 번 정도
 - 4) 일주일에 한번 정도
 - 5) 일주일에 여러 번

위에서 제시된 것 이외의 방식으로 괴롭힘을 당했다면, 그 방법은 어떠한 것인지 아래의 빈칸에 적어주십시오

3. 다음의 문항들은 old version의 26번 문항 뒤에 추가되어야 할 문항들입니다.
- 당신은 다음의 방법 중 어떠한 방법으로 얼마나 자주 다른 학생들을 괴롭혔습니까?
- 1) 얼마나 자주 다른 학생들을 험악하게 부르거나, 귀찮게 하거나, 고통스럽게 놀렸습니까?
 - 1) 이번 학기에 그런 일을 안한 적이 없다.
 - 2) 한번이나 두 번 정도
 - 3) 한 달에 두 번이나 세 번 정도
 - 4) 일주일에 한번 정도
 - 5) 일주일에 여러 번
 - 2) 얼마나 자주 다른 학생들을 고의로 따돌리거나, 다른 학생들로부터 그들 고립시켰습니까?
 - 1) 이번 학기에 그런 일을 한 적이 없다.
 - 2) 한번이나 두 번 정도
 - 3) 한 달에 두 번이나 세 번 정도
 - 4) 일주일에 한번 정도
 - 5) 일주일에 여러 번
 - 3) 얼마나 자주 다른 학생들을 툭툭 건드리거나, 발로 차거나, 밀거나, 혹은 위협했습니까?
 - 1) 이번 학기에 그런 일을 당한 적이 없다.
 - 2) 한번이나 두 번 정도
 - 3) 한 달에 두 번이나 세 번 정도
 - 4) 일주일에 한번 정도

5) 일주일에 여러 번

4) 당신은 얼마나 자주 다른 학생들에게 거짓말을 하거나, 해로운 거짓 소문을 퍼트리거나 험악한 내용의 메모지를 건네거나, 다른 학생들로 하여금 그를 증오하도록 시켰습니까?

1) 이번 학기에 그런 일을 한 적이 없다.

2) 한번이나 두 번 정도

3) 한 달에 두 번이나 세 번 정도

4) 일주일에 한번 정도

5) 일주일에 여러 번

5) 당신은 얼마나 자주 다른 학생들로부터 돈이나 개인 용품을 빼앗거나 손상을 입혔습니까?

1) 이번 학기에 그런 일을 한 적이 없다.

2) 한번이나 두 번 정도

3) 한 달에 두 번이나 세 번 정도

4) 일주일에 한번 정도

5) 일주일에 여러 번

6) 당신은 얼마나 자주 다른 학생들의 피부색이나 신체적 특징을 문제삼아 그들을 고통스럽게 하거나 놀렸습니까?

1) 이번 학기에 그런 일을 한 적이 없다.

2) 한번이나 두 번 정도

3) 한 달에 두 번이나 세 번 정도

4) 일주일에 한번 정도

5) 일주일에 여러 번

7) 위에 제시된 방식 이외에 다른 방식으로 다른 학생들을 얼마나 자주 괴롭혔습니까?

1) 이번 학기에 그런 일을 한 적이 없다.

2) 한번이나 두 번 정도

3) 한 달에 두 번이나 세 번 정도

4) 일주일에 한번 정도

5) 일주일에 여러 번

위에서 제시된 것 이외의 방식으로 다른 학생들을 괴롭혔다면, 그 방법은 어떠한 것인지 아래의 빈칸에 적어주시시오

학교내 집단따돌림 예방프로그램

목 차

국문초록

I. 학교운영 프로그램	145
--------------------	-----

1. 학교상담실 활성화	147
1) 서언	147
2) 학교상담실 활성화 방안	147
3) 결언	160
2. 집단따돌림대책협의체 운영	174
1) 서언	174
2) 외국의 학교내 위기대응시스템운영 고찰	175
3) 집단따돌림 대책협의체 운영방안	182
4) 결언	195

II. 학급운영 프로그램	199
---------------------	-----

1. 학급내 소집단활동 활성화	201
1) 서언	201
2) 두레중심 학급운영의 필요성	203
3) 두레중심의 학급운영방안	204
4) 앞으로의 과제	219
5) 기대효과	225
2. 따돌림당하는 학생이 없는 수업운영	227
1) 서언	227
2) 따돌림당하는 학생이 없는 교수학습법	228

3) 결언	235
3. 학급내 토론문화 활성화	237
1) 서언	237
2) 토론문화 활성화의 필요성	238
3) 학급 내 토론문화 활성화 프로그램의 내용	241
4) 토론문화 활성화 프로그램의 운영방안	245
5) 기대효과	246
 Ⅲ. 또래문화 프로그램	 249
1. 자율지킴이활동	251
1) 서언	251
2) 자율지킴이활동의 필요성	254
3) 자율지킴이 활동사례	259
4) 자율지킴이활동	264
5) 기대효과	274
2. 또래상담활동	279
1) 서언	279
2) 또래상담활동의 필요성	280
3) 또래상담자 훈련의 실제	283
4) 또래상담활동 운영방안	291
5) 기대효과	294
 ABSTRACT	 300

국 문 초 록

「학교내 집단따돌림 예방프로그램」은 학교에서 청소년들간의 집단 따돌림 현상이 발생하지 않도록 예방하고, 그러한 현상이 발생하게 되면 이에 대해 적절한 사후조치가 이루어지도록 하기 위한 학교 및 청소년 또래집단 중심의 프로그램이다. 프로그램은 크게 학교운영, 학급운영, 또래문화의 세 영역으로 나뉘어져 있고, 영역별로 2-3가지의 프로그램으로 구성되어 있다. 각 영역별, 프로그램별 내용은 다음과 같다.

첫째, 학교운영 프로그램에는 학교상담실 활성화와 집단따돌림대책협의체 운영이 있다. 학교상담실에서는 피해자와 가해자 모두에 대한 접근이 용이하므로 이러한 장점을 활용해 이들 개개인에 대한 개별상담 뿐 아니라 이들이 함께 참여하는 집단상담을 병행해 실시하도록 할 수 있고, 상담실의 활성화를 위해 전문상담기관과의 연계 및 지역사회 인사, 학부모가 참여하는 자원봉사상담원제도 등 가능한 다양한 인적자원을 활용하도록 해야 한다. 또한 집단따돌림이 없는 안전한 학교를 만들기 위해서는 학교가 주체가 되어 보유하고 있는 교육역량과 기능을 최대한 이끌어내고, 여기에 지역사회의 가용자원과의 파트너십이 필요한데, 집단따돌림대책협의체는 학교내외의 구성원들이 다양한 전문적·비전문적 자원들을 활용하여 집단따돌림을 감소시키고 예방하기 위한 협력시스템으로써 집단따돌림 뿐만 아니라 학교에서 발생할 수 있는 여러 가지 문제나 위기상황에 적절히 대처할 수 있도록 할 수 있다.

둘째, 학급운영 프로그램에는 학급내 소집단활동 활성화와 따돌림당하는 학생이 없는 수업운영, 학급내 토론문화 활성화가 있다. 학급내의 소집단활동이 활성화되면 학생들간의 이해와 협력이 가능해져 따돌림문제가 자연스럽게 감소될 수 있는데, 학급내 소집단은 학생들의 관심과 취미를 중심으로 상호 유기적인 결합의 형태를 취하고, 자발적으로 구성하도록 하며, 활동 또한 자발적으로 이루어지도록 유도해야 한다. 소집단을 중심

으로 이루어질 수 있는 활동은 정례적인 것으로써 학급운영위원회와 소집 단회의, 자율학습 운영, 학급조회 운영, 청소 등이 있고, 비정례적인 것으로써 학급재판, 봉사활동, 생일잔치, 학교행사 참여, 학급야영, 문집만들기 등이 있다. 또한 따돌림 당하는 학생이 없는 수업운영은 수업을 진행함에 있어 누구 한 사람이라도 빠지게 되면 수업이 진행될 수 없는 학습 프로그램으로써 학생들에게 집단협력의 중요성을 일깨워주도록 하고 소극적인 성격이나 단점으로 인해 따돌림을 당하는 학생이 있는 경우에는 그 학생의 특기나 장점을 살려주는 게임이나 학습활동을 모색하여 그 학생의 중요성과 소중함을 학급 친구들에게 인지도시켜 줄 수 있다. 한편 청소년들이 친구를 신뢰하고 원만한 인간관계를 유지하며, 교육의 본질인 인간의 존엄성을 깨닫게 하기 위해서는 대화를 통해 상대방을 이해할 수 있는 토론 문화의 정착이 필요하다. 이를 위해 대화의 역할을 순차적으로 바꾸어 가며 토론하기라든가, 영상물을 함께 보고 그 내용에 대해 토론하기, 역할극을 통해 토론하기 등을 생각할 수 있다.

셋째, 또래문화 프로그램에는 자율지킴이활동과 또래상담활동이 있다. 집단따돌림 문제의 해결방안으로써는 또래집단의 역할이 매우 중요하다. 청소년들 스스로 학교내에 집단따돌림이 발생하고 있는지 감시하고 문제를 해결하는 조직체를 구성해 활동하도록 하는 자율지킴이활동의 주체는 자발적으로 참여하는 학생 자신이며, 활동형태는 자치활동이면서 봉사활동의 형태를 취하도록 한다. 또한 비슷한 나이의 또래가 친구의 고민을 듣고 도와주는 상담형태인 또래상담은 이를 통해 어른들에게 말하기 어려운 따돌림 문제에 대해 보다 신속하게 대처할 수 있는데, 또래상담이 이루어지기 위해서는 먼저 상담봉사를 자원하는 청소년들에 대한 또래상담자 훈련이 선행되어야 하고, 또래상담이 실시된 후에는 활동이 원만하게 이루어질 수 있도록 지도자로부터 지속적으로 슈퍼비전을 받아 또래의 고민을 효과적으로 돕고 있는지 점검이 이루어져야 한다.

I. 학교운영 프로그램

학교상담실 활성화

집단따돌림대책협의체 운영

1. 학교상담실 활성화⁴⁾

1) 서언

따돌림 현상은 따돌림의 피해자뿐만 아니라 가해자들, 나아가 따돌림을 방관하는 청소년들에게까지 심각한 무기력감, 우울, 대인관계에 대한 두려움 및 학교적응의 문제를 야기하고 있다. 따돌림이 주로 학급에서 일어나며, 학급에서는 따돌림 가해자, 방관자, 피해자 모두 함께 어울려져서 생활한다는 점에서 학교상담의 중요성이 강조된다.

학교에서 학교상담실은 학생들의 생활지도를 담당하는 중추적 역할을 해야하는 곳으로서 따돌림문제를 예방하고 문제가 생기면 조기에 발견해서 적절한 개입을 할 수 있어야 한다. 그럼에도 불구하고 일선현장에 있는 상담교사들은 따돌림과 같이 은밀하게 학생들 사이에서 진행되는 문제에 대해서 어떻게 개입해야할지 막막할 때가 종종 있다. 상담교사가 피해 학생을 두둔하고 가해 학생을 처벌할 경우, 피해학생이 더 난처한 상황에 빠지며 가해학생에게는 보복심리만을 불러일으키기 쉽기 때문이다.

따라서 본 글에서는 따돌림 문제의 예방과 해결을 위하여 학교상담실을 어떻게 활성화시킬 것인지를 살펴보고 상담교사가 따돌림 문제의 예방과 해결을 위해 구체적으로 개입할 수 있는 방안을 제시하고자 한다.

2) 학교상담실 활성화 방안

(1) 따돌림문제의 발견

가) 교사의 세밀한 관찰

교사가 학급의 따돌림 현상을 조기에 발견하는 것이 중요하다. 학교

4) 이 부분은 구자경(서울시청소년상담실 상담팀장)이 집필하였음.

상담실에서는 교사들에게 학급의 따돌림 현상을 조기에 발견하기 위한 체크리스트를 알려주고 홍보하는 것이 필요하다. 교사가 집단따돌림을 조기에 발견하기 위한 체크리스트는 다음과 같다.

① 등교시간 조퇴시간

- 항상 혼자서 등교하고 있다.
- 친구와 함께 등교하더라도 표정이 어둡고 약간 뒤쳐져 걷고 있다.
- 친구의 눈을 의식해서 등교하는 시간을 바꿨으며 등교하고 있다.
- 몸이 아프다는 등 확실한 이유 없이 결석하는 일이 있다.
- 지각과 조퇴가 눈에 띄게 많다.

② 수업시간

- 복장이 자주 흐트러져 있거나 더럽고 찢어져 있다.
- 수업중의 발언이 극단적으로 적어지거나 발표하는 목소리에 생기가 없다.
- 실패를 하거나 발표하면 크게 웃음거리가 되는 등 학급의 분위기가 거칠어진다.
- 교사에게 칭찬을 받으면 교실이 조용해지거나 웃음거리가 된다.
- 그룹활동에서 고립되어 있다.
- 당번을 정할 때 다른 아이와 함께 하려고 하지 않는다.

③ 쉬는 시간 점심시간

- 장난기 섞인 분위기 속에서 반장이나 학급대표로 뽑힌다.
- 지금까지 늘 붙어 다니던 그룹으로부터 떨어져있다.
- 그룹에 마지못해 붙어 다니는 것처럼 보인다.
- 좋지 않은 별명으로 끈질지게 불린다.
- 이야기를 하거나 놀이를 하는 중에 웃음거리가 되거나 조롱을 당하고 있다.
- 장난을 치더라도 언제나 당하는 역할만 한다.
- 놀고 난 후의 뒷정리를 언제나 혼자 하고 있다.

- 게시판이나 칠판, 벽 등에 험담이나 질 나쁜 낙서가 보인다.

④ 청소시간

- 모두가 싫어하는 일이나 장소가 항상 특정한 아이에게 맡겨진다.
- 항상 혼자만 외딴 장소에서 청소를 하고 있다.
- 혼자서 뒷정리를 하고 있는 일이 자주 있다.

⑤ 방과후 하교시간

- 특정한 아이에게 유인물이 돌아가지 않는다.
- 무슨 일이 일어나면 항상 특정한 아이의 탓으로 돌려진다.
- 종례가 끝나도 교실에 남아있다.
- 용건도 없으면서 직원실이나 교사주위를 서성거리고 있다.
- 의복이 더러워지거나 찢어지고, 찰과상이나 타박상이 발견된다.
- 귀가시간이 되어 특정한 아이의 신발이나 소지품이 없어지거나 한다.

(나) 학생의 자발적 호소

학교상담실의 상담교사는 학생들이 자발적으로 학교상담실을 내방하여 집단따돌림문제를 호소할 수 있도록 분위기를 마련해야 한다. 이를 위해서는 학교 상담자는 다음과 같은 점에 유념해야 한다.

첫째, 상담실이 학생을 징계하고 비난하는 곳이 아니라는 인식이 학생들 사이에 있어야 한다. 학생들이 상담실은 선생님께 혼나러 가거나 추궁 당하는 곳이라는 생각을 가지고 있다면 상담실에 자발적으로 찾아와 따돌림으로 인한 자신의 어려움을 호소하지 않을 것이다.

둘째, 학교상담실은 자신의 성숙과 발달에 관심이 있는 학생이라면 누구나 방문할 수 있는 곳이라는 인상을 주어야 한다. 만일 학교상담실이 특별히 성격적으로나 행동적으로 어떤 문제가 있는 학생들만이 찾아가는 곳이라는 편견을 학생들이 가지고 있다면 학생들은 학교상담실을 자유롭게

게 드러낼 수 없을 것이다. 대체로 학교상담실은 교사와 학생들의 왕래가 잦은 곳에 있으며 독립적인 상담공간이 없는 경우가 많으므로 학교상담실에 드러냄으로써 자신이 문제학생으로 교사나 친구들 사이에서 낙인찍히는 것에 대한 두려움을 갖지 않도록 유의해야 한다.

(2) 따돌림문제의 개입방법

가) 개인상담

(가) 상담경위 및 동기의 탐색

집단 따돌림으로 인하여 학생이 상담을 하게 될 경우 상담교사는 학생이 상담실에 오게된 경위를 알고 있어야 한다. 학생이 자발적으로 상담실에 오게 되었다면 상담교사는 학생이 따돌림 문제를 해결하려고 하는 자발적 동기를 격려해주면서 이 시점에서 학생이 상담실에 찾아오게 된 구체적인 사건이 있었는지 그리고 상담교사로부터 어떠한 도움을 받기를 원하는지를 파악하여야 한다.

타인에 의하여 강제로 상담실에 오게되었다면 학생이 자발적으로 상담을 받고자 하는 동기가 생길 수 있도록 분위기를 마련해야 한다. 상담교사가 일단 상담을 하기 싫은 학생의 마음을 존중해주는 자세가 필요하며, 강제로 상담실로 오게되기까지의 어려움을 공감해 주며 “지금 억지로 상담을 받게 되었는데 지금 심정은 어떤지” 등을 물음으로써 학생의 마음의 문을 열수 있다. 학생이 상담실에 대해서 지금까지 가지고 있는 인상이나 선입견 등을 탐색함으로써 상담실에 대한 부정적 감정을 해소할 수도 있다. 특히 따돌림을 주도하였던 학생이 담임교사에 의해 억지로 상담을 해야되는 상황일 경우, 학생 나름대로의 억울한 심정 혹은 분노감정 등을 공감해 주면서 상담을 통하여 자신의 대인관계가 보다 건전하며 자신이 보다 성숙해질 수 있을 것이라는 기대를 갖도록 하는 것이 좋다.

담임교사가 따돌림 문제로 상담을 의뢰하였을 경우, 담임교사는 학생

이 상담실에서 상담 받게되었다는 것을 다른 학생들에게 알리거나 따돌림 피해학생을 ‘공인된 왕따’로 내몰지 않도록 주의해야 한다. 그리고 상담교사는 담임교사에게 학생과의 상담내용을 공개하지 않는 것을 원칙으로 해야 하며, 이 사실을 학생에게도 알려줌으로써 학생이 심리적으로 안전한 분위기에서 상담할 수 있도록 해야한다.

(나) 상담의 구조화

상담을 구조화한다는 것의 의미는 내담자에게 상담에 대한 오리엔테이션을 한다는 것으로 볼 수 있다. 상담교사와 내담자의 관계는 교실에서의 교사와 학생의 관계가 구별되는 것으로서 상담교사는 조언이나 충고, 지시 등을 통하여 학생의 따돌림 문제를 대신 해결해 주기보다는 학생 스스로 자신의 문제를 해결해 나갈 수 있도록 돕는 관계이다. 그리고 학생이 원할 때마다 수시로 상담을 하기보다는 일정기간 동안 상담시간을 정해서 그 시간동안에 집중적이면서도 보다 전문적으로 상담을 하는 것이 좋다. 한번의 상담시간은 1시간이 적절하며 상담횟수는 학생과 합의하여 결정한다. 그리고 학교상담실에서 학생이 털어놓은 이야기는 비밀이 유지된다는 점을 학생에게 강조하며 상담교사 자신도 이 약속을 꼭 지킬 수 있어야 한다. 학생이 자신이나 타인을 해치는 것과 같이 불가피한 경우에는 상담내용을 일부 공개할 수 있으나 정계의 목적으로 상담내용을 활용하지는 않는다는 점을 분명히 할 필요가 있다.

(다) 따돌림과 관련된 구체적인 정보를 파악

상담교사는 내담자가 호소하는 따돌림 문제에 대해 구체적이면서도 객관적인 정보를 알고 있어야한다. 그 이유는 첫째, 학생과 상담교사가 따돌림 문제를 보다 객관적인 시각으로 이해하도록 도울 수 있으며 둘째, 상담교사가 구체적인 사실에 근거하여 내담자의 마음을 공감하며 이해할 수 있게 된다. 따라서 상담교사는 학생으로부터 정확한 정보를 얻으려고

노력하면서 내담자를 추궁하거나 심문한다는 인상을 주지 않으며 내담자의 문제를 진정으로 이해하려는 의지가 있음을 보여주어야 한다.

따돌림 피해학생과 상담할 때, 상담교사가 파악해야 하는 구체적인 정보는 다음과 같다.

- 현재의 따돌림 문제는 언제부터 시작되었는지
- 과거에도 따돌림을 받은 경험이 있는지
- 따돌림을 받은 경험이 있다면 언제인지
- 어떤 식으로 따돌림을 당하거나 괴롭힘을 받았는지
- 따돌림을 받는 상황이 얼마나 자주 일어나는지
- 자신을 따돌리는 학생은 몇 명 정도인지
- 따돌림을 주도하는 학생은 어떤 아이들인지

(라) 내담자의 감정을 탐색하고 공감

① 따돌림 피해자와 상담할 경우

자신이 어떤 식으로 따돌림을 당하거나 괴롭힘을 받고 있는지를 파악하고 그 상황에서 학생이 생각하고 느끼는 것을 상대방의 입장에서 듣고 공감해줄 수 있어야 한다. 학생들의 따돌림 방식은 매우 다양하게 나타난다. 예컨대, 싫어하는 별명을 부르고, 빈정거리거나 놀리며, 헐뜯하고, 물건이나 신체를 툭툭 치고 지나가며, 점심을 같이 안 먹거나, 소지품을 감추기도 한다. 상담교사는 따돌림 상황에 대해서 아주 구체적으로 질문하면서 내담자의 감정을 반영해 주는 것이 좋다. 예컨대, “친구들이 너와 점심 먹기를 싫어하고 그러면 점심시간이 참 피롭고 비참한 느낌이 들 것 같구나”, 혹은 “친구들이 네가 듣기 싫은 별명을 자주 부른다니 정말 화나겠구나”는 식의 반응을 할 수 있다. 많은 경우 누군가가 자신의 어려움을 잘 알고 있고 자신의 입장에서 이해 받는 경험을 한다면 피해학생은 학급에서 경험하는 힘든 상황을 버티며 합리적인 해결방안을 스스로 모색할 수 있는 내적인 힘을 가질 수 있게 된다. 이 때 상담교사가 볼 때 피

해학생에게도 따돌림을 당할만한 이유가 발견된다 할지라도 성급하게 “내가 하니까 따돌림을 당하지”라는 식의 반응을 하지 않도록 유의해야 한다. 상담자가 문제의 원인을 너무 성급하게 진단하여 말한다면 내담자는 자신이 책망 당하는 기분이 들게 되거나 상담교사가 자신의 문제의 원인을 진단하고 해결해주기를 바라게 됨으로써 올바른 상담관계를 형성하기 어렵게 된다.

② 따돌림 가해자와 상담할 경우

상담자가 학생이 친구를 따돌리게 된 상황에 대해서 구체적으로 질문을 하면서 적절한 시기에 따돌림 가해 학생의 마음을 공감해 주어야 한다. 예컨대, “그 친구가 그렇게 잘난 척 하니까 골탕을 먹여주고 싶었구나” “친구를 괴롭혔다고 교무실에 불려가서 꾸중을 듣게 되어 지금 굉장히 화가 났겠구나”등의 반응을 할 수 있다. 이 때 상담교사가 가해학생의 마음을 공감하는 것이 가해학생의 편을 들어주는 것이 아니라는 점에 주의할 기울일 필요가 있다. 상담교사가 가해학생의 행동이 잘못된 것임을 분명하고도 단호하게 알려주면서도 가해학생의 마음을 그 입장에서 이해하여 주려는 노력이 필요하다.

(마) 따돌림 상황과 관련된 내담자의 인지과정을 탐색

① 따돌림 피해자와 상담할 경우

상담교사는 따돌림을 당하는 학생에게 자신이 따돌림을 받는 이유가 무엇이라고 생각하는지를 탐색할 필요가 있다. 학생이 왜 따돌림을 당하는지 이유를 잘 모르겠다고 대답하는 경우에는 “잘 모르겠다면 지금 이 자리에서 그 이유를 같이 생각해보자”라고 제안을 할 수 있다. 반면 자신이 따돌림당하는 이유를 이야기한다면 학생에게 그렇게 생각할 만한 근거를 물어볼 필요가 있다. 예컨대, 학생이 “친구들이 내가 가난하다고 깔보고 나를 따돌리는 것 같아요”라고 말하였다면, “친구들이 어떤 말과 행동

을 할 때 친구들이 네가 가난하다고 깔본다고 생각되니?”라고 질문할 수 있다. 또한 상담교사는 따돌림을 당하게 된 자기자신에 대해서 어떻게 생각하는지를 탐색할 필요가 있다. 이때 피해학생이 자신이 따돌림을 당하게 되어 죽고 싶다거나 학교를 다니고 싶지 않다는 등의 극단적인 생각을 하게 된다면 이러한 생각이 지나치게 극단적인 생각임을 학생에게 인식시키며 보다 합리적인 대응방식을 생각해보도록 제안해야 한다.

② 따돌림 가해자와 상담할 경우

따돌림을 주도한 학생이라면 친구의 어떤 점 때문에 친구를 골탕먹이며 괴롭히고 싶은 마음이 생겼는지를 질문할 수 있다. 많은 학생들이 친구가 잘난 척 할 때 얄밟고 따돌리고 싶어진다고 응답하는데, 이러한 경우에 상담자는 “친구의 어떤 점이 잘난 척 하는 것으로 보였니”라고 질문할 수 있다. 만일 가해학생이 자신은 다 옳고 상대방은 다 잘못이라는 생각을 가지고 있다면, 상대방의 입장에서 한번 생각해보도록 도와줄 필요가 있다. 그리고 자신의 눈에 거슬리는 행동을 하는 친구를 자신이 제대로 보고 있는지를 스스로 판단해 보도록 하고, 친구의 행동을 나름대로 이해해 보도록 돕는다. 즉, 친구의 부정적인 면을 긍정적인 면으로 돌려서 생각해 볼 수 있도록 한다.

(바) 따돌림 상황과 관련된 내담자의 행동을 탐색

① 따돌림 피해자와 상담할 경우

상담교사는 피해학생이 따돌림 상황에서 어떻게 행동하였는지를 질문하는 것이 중요하다. 예를 들어, 친구들이 툭툭 치고 지나간다면 이때 따돌림당하는 많은 학생들은 아무런 반응을 하지 않고 참는 수동적이고 비저항적인 행동을 하거나 막 욕을 하고 물건을 집어던지는 식의 공격적이고 폭발적인 반응을 한다. 상담교사는 학생의 이러한 행동이 친구들과의 관계에서 어떠한 영향을 주는지를 탐색해 볼 필요가 있다. 그리고 상담교

사는 따돌림 피해학생이 따돌림 상황에서 분명하고도 단호하게 자신의 감정을 표현할 수 있도록 도와야 한다.

② 따돌림 가해자와 상담할 경우

상담교사가 학생이 친구를 어떠한 방식으로 따돌렸는지를 물어 보고, 자신의 행동이 친구에게 어떠한 영향을 준 것이라고 생각하는지를 질문하는 것이 필요하다. 이처럼 학생의 행동에 대해서 질문하고 탐색함으로써 학생이 자신의 행동을 객관적으로 돌아보는 기회가 될 수 있다. 폭력적인 방법으로 친구를 괴롭힌 학생이라면 폭력이 아닌 보다 합리적이고 건전한 방식으로 자신의 마음을 표현하기 위한 방법을 모색해 보도록 하며, 비폭력적인 행동을 강화시키며, 그로 인하여 긍정적인 경험을 해 볼 기회를 만들어 주어야 한다.

(사) 따돌림 상황을 해결하기 위한 합리적 해결방안을 모색

① 따돌림 피해자와 상담할 경우

상담교사는 학생이 따돌림 상황에서의 감정, 사고, 행동을 탐색하고 난 후, 따돌림을 받는 상황에서 어떻게 반응하는 것이 합리적인지를 학생이 스스로 생각해 보도록 유도해야 한다. 친구들의 따돌림을 극복하기 위한 방안으로 상담교사는 다음과 같은 것들을 제안해 볼 수 있다.

- 친구들이 따돌리는 원인을 알아보고 자신이 고칠 것은 고치고 오해면 빨리 풀다.
- 뺨뺨을 자주 치고 쪽지를 써서 우정을 표시한다.
- 마음이 넓고 착한 친구와 먼저 사귀기를 시도한다.
- 자신을 괴롭히는 친구에게 무조건 참는 것은 더 우습게 보일 수 있으므로 “나한테 왜 이러는 거지?”하고 당당하게 내 의사를 표현한다.
- 혼자만 튀려고 하지 말고 분위기를 파악하고 나선다.

- 친구들이 재미있는 이야기를 하고 있으며 같이 동참하여 평소에 요즘 유행하는 말이나 유머시리즈 정도는 알아둔다.
- 자신의 외모를 단정하게 한다.
- 자신의 집안환경에 대해서 스스로 비참하게 느끼지 않으며 친구들한테 당당하게 이야기한다.

② 따돌림 가해자와 상담할 경우

학생이 자신의 감정을 건전하면서도 합리적인 방식으로 풀 수 있도록 도울 수 있어야 한다. 예컨대, 상담교사가 “그때 그 친구의 그런 점 때문에 화가 나서 친구에게 도욕적인 말을 하게 되었구나. 지금 다시 생각해 보면 친구에게 너의 감정을 전달할 수 있는 더 좋은 방법은 없을까?” 라고 탐색해 볼 수 있을 것이다.

나) 집단 상담

(가) 사전 면접

상담교사가 따돌림 피해학생과 가해학생을 효과적으로 도우려면 개인 상담과 집단 상담을 적절히 병행하는 것이 유용하다. 상담교사가 따돌림 관련학생을 일대일로 1회에서 5회 정도 상담을 하여 따돌림과 관련된 자신의 강한 감정을 정화하고, 자신의 대인관계 패턴에 대해 스스로 문제인식을 갖고 미약하나마 통찰을 가지게 되면서 변화에 대한 동기가 생기도록 유도한 후 집단 프로그램에 참여시킬 수 있다.

(나) 집단상담의 목적

집단상담프로그램을 하는 목적은 다음과 같다.

첫째, 대인관계에서 발생하는 자신의 갈등과 감정을 이해한다.

둘째, 따돌림 상황과 관련된 타인의 입장을 공감할 수 있는 능력을 키운다.

셋째, 대인관계에서 나타내는 자신의 부정적 반응을 인식하고 보다

현실적이고 합리적인 대안적 행동을 습득한다.

넷째, 집단원들간의 공감과 지지를 통해 학교생활의 적응력 높인다.

(다) 참가인원 및 대상

집단상담 프로그램은 6명 이상 8명 이내가 적절하며, 참가 대상은 다음과 같이 크게 세 가지 방식으로 운영될 수 있다.

첫째는 따돌림으로 인해 피해를 당하였거나 당할 가능성이 많은 학생만을 모아서 하는 집단을 할 수 있다. 이러한 경우는 집단에 참여하는 학생들을 학교에서 공인하는 ‘왕따’로 만들 우려가 있으므로 이점에 주의해야 한다.

둘째는 가해학생만을 모아서 집단상담을 할 수 있다. 학교에서 집단폭행이 이루어졌거나 집단적으로 소수의 친구들을 괴롭힌 학생들이 있을 경우 이들을 따로 모아서 집단을 할 수 있다.

셋째는 따돌림을 당해 보았거나 따돌림을 시켜 본 경험이 있는 학생을 모두 참여시켜서 집단을 할 수 있는데, 이 경우에는 학생들이 집단에 참여함으로써 상대방의 입장을 경험해 볼 수 있는 기회를 만들 수 있다는 장점이 있다.

(라) 집단상담의 구성

집단상담프로그램의 내용은 상담교사가 기존의 집단상담프로그램을 그대로 활용할 수도 있고, 학생의 특성에 따라 기존의 여러 프로그램에서 부분적으로 발췌하거나 독창적으로 프로그램을 만들어 볼 수 있다. 집단에 참여하는 학생들의 특성에 맞추어 상담자가 집단 상담의 내용을 창의적으로 구성해 보는 것이 가장 바람직하다. 따돌림 문제의 예방과 해결을 위한 집단프로그램에 포함되어야 할 구성요소는 다음과 같다.

- 대인관계에서 경험하는 다양한 부정적 감정들을 표현하는 경험
- 자기자신의 대인관계특성에 대한 인식

- 의사소통기술의 습득 (자기감정의 인식, 공감 및 자기주장표현)
- 집단원들간의 지지 경험
- 자기 존중감의 증진

따돌림 문제의 예방과 해결을 위해 학교상담실에서 상담교사가 활용할 수 있는 집단상담프로그램의 내용을 다음과 같이 구성해 볼 수 있다 (자세한 내용은 부록에 제시함). 다음에 제시하는 집단프로그램의 내용은 2시간씩 6회기에 해당되며, 따돌림 가해자나 피해자뿐만 아니라 대인관계에서 어려움을 경험하는 학생은 누구나 참여가 가능하다. 이러한 집단프로그램을 따돌림 문제가 발생하였을 때 일회적으로 실시하기보다는 매 학기마다 일정기간 실시한다면, 학생들에게 따돌림문제가 생겼을 때 학교상담실을 가장 먼저 떠올릴 수 있을 것이다.

① 1회기

- 프로그램의 목적 소개하기
- 모임의 규칙 정하기
- 게임으로 친해지기
- <현재의 나>와 <되고싶은 나>를 그림으로 표현해보기
- <되고 싶은 나>를 근거로 별칭 짓기

② 2회기

- 반에서 나의 대인관계지도 그리기
- 반에서 나의 대인관계특징 분석하고 느낌나누기
- 좋은 친구가 되기 위한 조건이 무엇인지 생각해보고 현재 자신의 모습을 점수 매겨보기

③ 3회기

- 친구와 멀어지게 되는 일반적인 갈등상황을 생각해 보고 원인 분석하기
- 자신이 경험하는 대인관계 갈등을 표현하고 대처방식 생각해 보기

④ 4회기

- 따돌림 현상을 이해하기
- 따돌림 상황을 연극으로 만들어 경험해보기

⑤ 5회기

- 자신과 타인의 감정 알아차리기 연습
- 자기 표현하는 방법을 이해하고 연습

⑥ 6회기

- 더 나은 친구 사귀기 방법을 연습
- 자신의 장점을 인식하기
- 집단에 참여한 친구들의 장점을 찾아주고 카드선물하기
- 전체프로그램에 참여한 소감나누기

(3) 전문상담기관과의 연계

상담교사가 개인상담을 하고, 집단상담프로그램을 실시하면서 보다 지속적이고 체계적인 도움이 필요하다고 판단되는 학생이 있으면 전문적인 청소년 상담기관에 의뢰하는 것이 필요하다. 그리고 학교상담실의 형편으로 상담교사가 집단상담을 운영하기 어렵다면 청소년 전문상담기관과의 연계방안을 생각해 볼 수 있다. 최근에 청소년 상담실이 문화관광부와 각 지방 자치단체의 지원으로 속속히 신설되고 있고, 또 활동내용이나 서비스의 질이 매우 향상되고 있기 때문에 청소년 전문 상담기관과의 효과적인 연계는 교사 및 학교의 어려움을 해결해 줄 수 있는 기회이다. 예컨

대, 서울특별시 청소년상담실에서는 매 학기 신청학교를 중심으로 전문상담자들이 학교로 나가서 집단상담을 정기적으로 실시하고 있다. 전문상담기관과의 연계활동을 위해서는 상담교사와 전문상담기관과의 긴밀한 접촉을 통하여 필요한 정보를 교환할 수 있어야 한다.

3) 결론

이상에서 따돌림문제의 예방과 해결을 위한 학교상담실의 활성화 방안을 제시하였다. 요약컨대, 상담교사가 따돌림 문제를 조기에 발견해야 하며 학생들이 따돌림 문제를 자발적으로 호소할 수 있는 상담실 분위기가 조성되어야 한다는 점을 강조하였고, 상담교사가 따돌림문제를 예방하고 해결하기 위해 개인상담과 집단상담을 병행하는 방안을 구체적으로 제시하였으며, 끝으로 학교상담실과 전문상담기관과의 연계활동을 제안하였다.

필자가 제시한 구체적 방안이 실현되기 위해서는 다음과 같은 세가지 조건이 전제되어야 할 것이다. 첫째, 상담교사가 학생상담에 대한 순수한 열의가 있어야 한다. 학교상담교사가 순수한 열의 없이 승진이나 학교근무의 편리함을 목적으로 한다면 따돌림 문제의 예방과 해결을 위해 효과적으로 개입하지 않게 된다. 둘째, 상담교사의 전문성이 확보되어야 한다. 즉, 상담교사는 청소년의 대인관계에 대한 깊은 이해와 함께 상담이론 및 기법을 숙지하고 있어야 한다. 셋째, 상담교사가 수업에 대한 부담에서 벗어나 상담활동에만 전념할 수 있는 시간적 여건과 편안하면서도 비밀이 보장될 수 있는 상담실이 조성되어야 한다.

참고문헌

- 손진희 · 양재혁 · 홍지영(1998). 따돌림 당하는 아이들을 위한 집단상담 프로그램 개발. 왕따 현상에 대한 이해와 상담접근 심포지엄 자료집. 서울: 서울특별시청소년종합상담실. pp. 53-118.
- 이규미 · 문형춘 · 홍혜영(1998). 상담사례를 통해서 본 “왕따”현상. 왕따 현상에 대한 이해와 상담접근 심포지엄 자료집. 서울: 서울특별시 청소년종합상담실. pp. 15-40.
- 이정자(1999). 집단 따돌림 극복집단상담프로그램. 집단따돌림 극복 학생 지도를 위한 심리검사 워크샷 자료집. 충청남도: 충청남도청소년종합상담실. pp. 23-35.
- 청소년 대화의 광장(1997). 청소년 또래상담 훈련프로그램 IV. 서울:청소년 대화의 광장.
- 청소년 대화의 광장(1998). 대인관계향상프로그램. 서울: 청소년 대화의 광장.
- 청소년폭력예방재단(1998). 학교폭력상담사례집. 제2호. 서울: 청소년폭력 예방재단.
- 청소년폭력예방재단(1999). 학교폭력상담사례집. 제3호. 서울: 청소년폭력 예방재단.

부록 : 집단상담프로그램

(1) 더 나은 친구 사귀기 프로그램

① 첫 번째 마당

◎ 프로그램의 목적 소개하기

- 친구관계에서 경험하는 자신의 갈등과 감정을 이해하기
- 친구를 잘 사귀기 위한 구체적 방법을 배우기
- 친구들과의 새롭고 의미 있는 만남
- 자신감 가지기
- 학교생활 잘하기

◎모임의 규칙을 정해봅시다.

1. 집단 속에서는 어떤 비난이나 비판이 없을 것입니다. 여러분들이 보여주고 싶은 모습 그대로만 보여주는 것이 필요합니다.
2. 여러분이 말하고 싶지 않은 것들은 억지로 말하지 않아도 됩니다. 그러나 왜 말을 하고 싶지 않은지에 대해서 이야기를 해준다면 집단 성원 모두가 여러분을 이해하는데 도움이 될 것입니다.
3. 친구들이 말을 할 때는 마음과 온 몸으로 들읍시다. 친구에게 다정한 눈빛을 주고, 몸을 기울여서 “너를 정말 이해하고 싶어” 라는 메시지를 전달합니다.
4. 여러분들은 종종 다른 사람들의 꾸밈음으로 인해 마음이 아팠던 경험이 있었을 것입니다. 집단 속에서는 가능한 서로를 격려하고, 칭찬하고, 친구의 좋은 점을 발견해 봅시다.
5. 집단상담 시간에 나온 친구들의 이야기글 절대로 밖에서 하지 않습니다. 여기서 여러분이 한 모든 말은 절대적으로 비밀에 부쳐집니다.
6. 집단상담 내내 열심히 참가하여 좋은 시간으로 기억될 수 있도록 노력합니다.
7. 집단상담 내내 결석하지 않고 열심히 참가합니다.

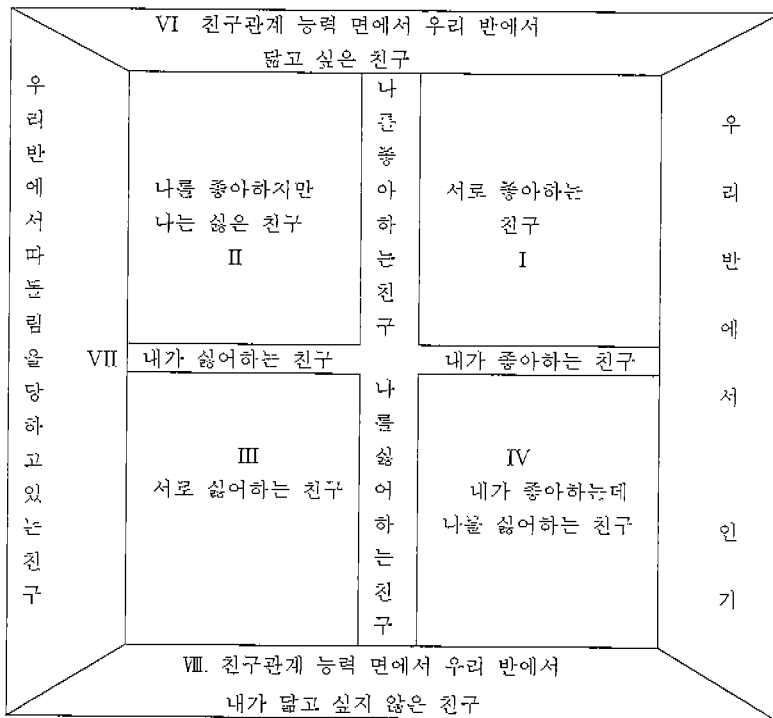
위의 규칙을 잘 지키기로 약속합니다.

서명 _____

- ◎ 자기소개하기
- ◎ 게임으로 친해지기
- ◎ 현재의 느낌과 생각 이야기해 보기
- ◎ <현재의 나>와 <되고 싶은 나>를 그림으로 표현해보기
- ◎ <되고 싶은 나>를 기준으로 별칭 짓고 발표하기

② 두 번째 마당

◎ 반에서 나의 대인 관계 지도 그리기



- ◎ 우리 반에서 나의 대인관계 특징 분석하기
- I영역, II영역, III영역, IV영역, V영역, VI영역, VII영역, VIII 영역에 속한 사람이 각각 몇 명이 됩니까?

· 당신의 경우에는 당신이 좋아하는 사람이 많습니까? 싫어하는 사람이 많습니까?

· 당신을 좋아하는 사람이 많습니까? 싫어하는 사람이 많습니까?

· I영역에 있는 친구들과는 어떻게 해서 서로 좋은 감정을 갖게 되었습니까?

· II영역에 있는 친구들과 여러분이 어떻게 지내고 있는지를 생각해 보시기 바랍니다.

· III영역에 있는 친구들과 여러분이 어떻게 지내고 있는지를 생각해 보시기 바랍니다.

· IV영역에 있는 친구들과 여러분이 어떻게 지내고 있는지를 생각해 보시기 바랍니다.

◎ 느낌나누기

· 자신이 어떤 사람을 좋아하는 것 같습니다?

· 어떤 사람들이 당신을 좋아하는 것 같습니다?

· 당신은 어떤 사람들을 싫어합니까?

· 어떤 사람들이 당신을 싫어합니까?

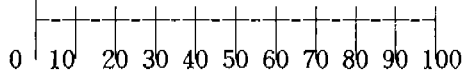
· 당신이 닮고 싶은 사람은 어떤 특징을 가지고 있습니까?

· <나의 대인관계지도 그리기>, <우리 반에서 나의 대인관계 특징을 분석하기>를 하면서 들었던 느낌이나 생각 중에서 친구들에게 공개하고 싶은 것들이 있으면 이야기해 봅시다.

◎ 좋은 친구가 되기 위한 조건

현재의 내 모습은 실선으로, 내가 원하는 모습은 점선으로 그래프를 그려봅시다.

1. 친구들이 이야기를 들어준다.
2. 친구들에게 내 이야기를 잘 하는 편이다.
3. 친구들의 어려운 일을 잘 도와준다.
4. 친구에게 부탁할 일이 있을 때 잘 요청하는 편이다.
5. 친구의 조언을 잘 받아들인다.
6. 친구들의 관심사가 무엇인지 잘 알고 있다
7. 내가 관심 있는 일을 친구와 나누는 편이다.
8. 친구와 같이 하는 활동을 좋아한다.
9. 나는 단정한 용모를 하고 있다.



③ 세 번째 마당

◎ 친구와 멀어지게 되는 갈등상황을 생각해 봅시다.

다음은 친구관계에서 문제가 유발될 수 있는 상황들입니다. 나는 이와 비슷한 경험을 한 적이 있는지 생각해 봅시다. 그때, 나는 어떻게 대처했는지, 혹은 나라면 어떻게 할지 상상해 봅시다. 이 사례의 주인공들은 무엇 때문에 친구관계가 나빠지거나 소외되게 되었을까 그 원인을 찾아봅시다.

나는 오늘 친구 진영이와 만나기로 약속을 하였다. 그런데 30분이 지나도록 진영이는 약속을 지키지 않고, 50분이 지나서야 나타나는 것이었다. 나는 열을 받았고, 다시는 상중도 하지 않으리라 생각했다. 그는 게으른 사람이고 믿음에 안가는 사람이다. 그는 완전히 내게서 신용을 잃게 되었으며, 다시는 그를 만나지 않으리라 생각했다.

나는 기분이 너무 우울하다. 나는 요즘에 내 외모에 너무 자신이 없다. 나는 키도 작고 얼굴도 못생긴 편이다. 가뜩이나 요즘은 여드름이 나서 밖에 나가기도 싫고, 오늘도 버스를 타고 학교에 가는데 옆에 있는 사람이 나를 불쌍하다는 듯이 쳐다보는 것 같고, 옆의 친구는 나보고 병계라고 놀리기도 했다. 농담으로 받아들이려고 하는데도 마음이 몹시 상하고 기분이 언짢았다. 친구들과도 점점 멀어지는 것 같다.

우리 집은 내 친구인 민영이네 집에 비해서 가난하다. 오늘은 친구네 집에 갔는데 그 친구의 방이 너무나 예쁘게 정돈되어 있는 것이었다. 집에 돌아와서 내방을 보니 초라하기 짝이 없고 너무나 속이 상했다. 우리 집은 전셋집에 살고 있기 때문에 친구를 집에 데리고 오기가 싫다. 아마 그 친구가 우리 집에 오면 실망할 것이다. 그리고 자존심이 상하기도 하고, 이런 모습을 민영이가 알게 된다면 아마 나와 친해지지 않으려고 할 것이다.

나는 평소에 마음에 안드는 답답한 소리를 하는 사람들을 보면 짜증이 난다. 그래서 툭툭 쏘아붙이거나 화를 낸다. 오늘도 승연이가 생일파티를 하기 위해 어디서 만날까를 상의하는데 결정을 못하고 계속 망설이고만 있는 것이었다. 왜 확실히 자기 의사 하나 못 밝히는 것인지 승연이는 정말 답답한 애다. 그리고 승연이는 가끔 화장실이나 다른 곳에 갈 때도 나와 함께 가자고 하는 등 상당히 의존적이었다. 나는 몇 번 맞추어 주다가 오늘은 화가 나서 짜증을 내었다.

엄마는 오늘도 내게 잔소리를 해대셨다. “대체 네가 집에서 하는 일이 무엇이나”고 공부도 제대로 못하고 매일 늦게 일어나서 허겁지겁 뛰어나가곤 한다고 야단을 치셨다. 엄마는 나를 구제불능으로 보시는 것 같다. 실제로 나는 뭐하나 제대로 하는 것이 없고 구제불능인 것 같다. 이런 생각을 하면서 사는게 뭔지, 살아서 무엇하나 하는 생각이 자꾸 든다. 친구들과 과도 점점 말을 안하고 외톨이가 되어가는 것 같다.

정일이는 오늘도 함께 친구의 문병을 가기로 해놓고 갑자기 가지 않겠다고 하며 집에 가버렸다. 정일이는 성적에 상당히 신경을 많이 쓰고 경쟁적이다. 그리고 고개를 약간 쳐들고 다니는 모습이 상당히 건방져 보이고 잘난 척 하는 것 같아 보인다. 조금만 자기 마음에 안 들면 편잔을 주거나 냉랭하게 대하기 일쑤다. 평소에 자기와 친한 아이들하고만 말을 조금 할 뿐 다른 아이들에게는 말 한번 거는 적이 없다. 정말 재수 없는 애다.

지혜는 완전히 공주병이다. 아주 자기가 굉장히 이쁘다고 생각하는지 평소에 행동하는 게 아주 가식적이다. 걸음걸이도 예뻐척하고 걷는 게 눈에 보인다. 멋있는 총각 선생님이 담당하는 사회시간이 되면 머리를 길게 늘어뜨리고는 얄전하게 앉아있고 내숭을 떠는 것이다. 아이들의 눈길을 끌려고 상당히 노력한다. 나는 지혜가 하는 행동이 눈에 거슬리고 보기 싫다.

◎ 자신이 최근 친구와의 관계에서 경험하는 갈등은 무엇인가요? 다 음에 적어봅시다.

- 갈등상황에서 나는 어떠한 생각을 했나요?
- 갈등상황에서 나는 어떻게 대처 했나요?
- 나의 대처방식은 효과적이었나요?

④ 네번째 마당

◎ 따돌림현상 이해하기

· 우리주변에서 따돌림은 어떤 형태로 이루어지나요?

· 주로 어떤 학생들이 따돌림을 당하나요?

· 따돌림을 주도하는 학생들은 어떠한 사람들인가요?

· 따돌림당하는 사람은 어떤 심정일까요?

· 따돌림을 당하는 아이들은 따돌림 상황에서 주로 어떻게 대처하나요?

· 따돌림 상황에서 피해자가 어떻게 대처하는 것이 좋을까요?

· 내 주변에서 친구들간에 따돌림 문제가 생긴다면 나는 어떻게 할까요?

◎ 따돌림 상황 만들어서 연극해보기

자신이나 자신의 주변에 있었던 친구와의 갈등상황을 하나 선정하여 친구들과 함께 그 상황을 재연해 봅시다.

- 친구들과 시나리오 작가가 되어 공동으로 시나리오 쓰기
- 상황설명하고 역할 정하기
- 함께 무대위로 올라가서 연기해 보기
- 연기해 본 소감 함께 나누기

⑤ 다섯번째 마당

◎ 감정 알아차리기

우리는 매일매일 일상 속에서 다양한 감정을 느끼며 살아가면서도 자신의 감정을 모르고 지날 때가 많이 있습니다. 우리가 자신의 감정을 정확하게 안다면 친구들과 더 좋은 관계를 맺을 수 있을 것입니다.

- 다음 상황에서 주인공이 드는 주요 감정은 무엇일까요?

라디오 퀴즈 프로그램에 정답을 써서 보냈는데 당첨이 되었다. 사실 이번이 아홉번째 엽서를 보내는 것이라 큰 기대를 안 했는데 만화 영화티켓 2장을 받게 된 것이다. 라디오 전파를 타고 내 이름이 나오는 순간 나는 내 귀를 의심했다. “으나!!!--” 이번 일요일 친구 성이와 공짜표를 가지고 극장에 갈 생각을 하니 꿈만 같다.

- 주요 감정은 ?

신발을 사러가기 위해 영화를 만가기로 했는데 영화가 40분이나 늦게 나왔다. 그리고는 ‘늦어서 미안해’ 한마디뿐 별로 미안한 기색이 아니다. 나는 너무 화가나 마구 화를 내고 그냥 돌아서 왔다. 그런데 다음날 학교를 가니 영화 뿐 아니라 진희, 수연이까지 냉랭하게 나를 대하는 것이다. 대화를 나눌 기회도 없고 정말 답답했다. 그렇게 늦게 온 자신의 잘못은 생각 않고 내가 화 좀 냈다고 편까지 만들어 나를 따돌린다니 나는 참을 수가 없다.

나는 노래를 못한다. 그래서 음악시간은 나에게 고역이다. 그래서 종종 딴 짓을 하는데 오늘은 선생님께 걸렸다. 재수가 없구나 생각했는데 배운 노래까지 불러보라고 시켰다. 음정, 박자, 다 틀리고 완전히 망했다. 어디 뭐 구멍이라도 있었으면 ...정말 피로운 시간이었다.

◎ 자기표현 연습하기

우리가 자신의 감정을 표현하는 방법은 다양합니다. 평소에 나는 감정을 어떻게 표현하고 있나요?

자, 친구에게 자신의 마음을 잘 전달하는 방법은 어떤 것일까요?

결렁결렁한 준영이가 청소시간에 나를 툭툭 치고 지나간다. 한 두번이 아니다. 오늘은 참을 수가 없었다. “이 ××야!” 하고는 들고 있던 빗자루를 던져버렸다.

- 이 표현의 특징은 ?
- 이때 상대방은 어떤 느낌이 들까요?

결렁결렁한 준영이가 청소시간에 나를 툭툭 치고 간다. 한 두번이 아니다. 나를 무시하는 것 같아 속상하지만 아무 말 못하고 참아버린다.

- 이 표현의 특징은 ?
- 이때 상대방은 어떤 느낌이 들까요?

결렁결렁한 준영이가 청소시간에 나를 툭툭치고 간다. 한두번이 아니다. “야 잠깐만” 준영이를 불러 단호하게 말했다. “네가 그렇게 툭툭치면 나는 기분이 나쁜단 말이야, 한두번도 아니고 나에게 뭐 기분 나쁜 일이라도 있나?”

- 이 표현의 특징은 ?
- 이때 상대방은 어떤 느낌이 들까요?

◎ 친구에게 어떻게 나의 감정을 표현해야 할까요?

	좋은 관계	그저 그런 관계	갈등관계
뜻	‘나’를 주어로 하여 상대방의 행동에 대한 자신의 생각이나 감정을 표현하는 방식	‘너’를 주어로 하여 상대방의 행동을 표현하는 방식	자신이 정작 전달하고 싶은 말을 표현하지 못하거나 문제가 없다는 식의 표현방식
원리	- 행동, 영향, 감정을 구체적으로 연습해서 말하는 것 - 문제가 되는 상대방의 행동과 상황을 비난의 의미를 담지 말고 구체적으로 말하기 - 상대방 행동이 자신에게 끼친 영향에 대해 구체적으로 말하기 - 그런 영향 때문에 생긴 감정에 대해 솔직하게 말하기	- 비판이나 비난조의 말투 행동보다는 전체의 인격을 비난 - 모든 잘못이 상대방에게 있다는 식의 태도 - 상대방에게 상처가 될만한 말하기	- 자신의 감정을 무시함 - 상대방의 입장만 배려 - 자신이 하고 싶은 말을 참고 표현하지 않음
예	내 물건을 마치 자기 것처럼 가져가서 쓰는 친구에 대해 “내 형광펜을 네가 가져가서 썼니? 아까 수업시간에 필요해서 많이 찾았어. 내꺼 쓸 일이 있으면 나한테 미리 얘기해 줄래?”	내물건을 마치 자기 것처럼 가져가서 쓰는 친구에 대해 “야, 참는 것도 한 두번이니? 이게 몇번째냐. 뭐, 넌 내 물건이 니꺼 줄 아는 거니?”	내 물건을 마친 자기 것처럼 쓰는 친구에 대해 친구 때문에 화가 나지만 아무렇지도 않다는 듯이 넘어감
결과	- 상대방에게 자신의 입장과 감정을 솔직하게 전달하게 되어 속상하지 않음 - 상대방도 내 말의 의도를 오해하지 않고 받아들일 수 있게 됨 - 문제를 쉽게 해결할 수 있음	- 상대방에게 모든 문제의 원인이 있다는 식의 말로 들리게 할 수 있음 - 상대방에게 방어심을 갖게 할 수 있음 - 문제를 해결하지 못하고 서로 상처만 받을 가능성이 있음	- 하고 싶은 말을 전달하지 못해 늘 마음 이 찢찢함 - 상대방에 대해 미운 마음을 갖게 되어 은연중에 짜증이나 통명스럽게 대할 수 있음 - 문제가 있어도 해결하지 못하고 늘 제자리 에 있게 됨

· 최근에 친구들과의 관계에서 자신에게 있었던 주요한 사건을 떠올려 봅시다. 그 때의 감정은 무엇이었습니까? 그 때 자신의 감정을 어떻게 표현하였습니까?

◎ 친구와 역할 연습하기

친구와 세명이 한 조가 됩니다. 한 사람은 말하는 역할, 또 한 사람은 듣는 역할, 나머지 한 사람은 두 친구의 대화 장면을 잘 관찰해 봅시다. 각자의 역할을 돌아가면서 해보고 느낀 점을 나누어 봅시다. 친구들과 이야기해 볼 주제는 <집단 프로그램에 참여하면서 드는 느낌이나 생각>입니다.

⑥ 여섯번째 마당

◎ 더 나은 친구 사귀기 방법

자신이 친구들과 더 좋은 관계를 맺기 위해서는 어떠한 방법이 있을까요?

◎ 나 사랑하기

나를 사랑한다는 것은 나의 있는 모습 그대로를 받아들이고 소중하게 생각한다는 것입니다. 나의 좋은 점은 무엇일까요?

신체조건	
가정환경	
성격	
대인관계	
잘할 수 있는 것	

◎ 친구에게 힘 북돋워주기

우리모두는 친구들의 격려와 사랑이 필요한 존재입니다. 이제까지

함께 해온 친구들을 돌아보고 친구의 장점을 찾아주고 힘을 북돋워 줍시다.

친구의 이름 \ 좋은 점	신체 조건	가정 환경	성 격	대인 관계	잘 할 수 있는 것

◎ 카드 선물하기

여러분 앞에는 우리 모임에 참여한 친구의 이름이 적힌 카드가 놓여 있습니다. 이 카드에 친구에게 전하고 싶은 마음을 적어보세요. 친구의 새로운 출발에 도움이 되는 것이라면 고칠 점도 좋고 계속 개발시켜야 하는 점도 좋습니다. 친구에 대한 진실한 마음은 친구의 새로운 변화에 큰 도움이 될 것입니다.

◎ 전체 프로그램에 참여한 소감 함께 나누기

2. 집단따돌림대책협의체 운영⁵⁾

1) 서언

날로 심각성을 더해가고 있는 청소년 문제는 최근 우리 사회의 커다란 문제로 대두되고 있다. 청소년들이 대부분의 생활을 하게 되는 학교 환경에서 이들의 안전과 정신건강의 문제가 학부모와 교사, 그리고 학생들 자신을 비롯한 전 국민적 관심사로 떠오르고 있다. 요즘의 경제난국속에 우리나라의 미래이자 희망인 우리 청소년들이 유익한 환경에서 공부하도록 만들어주는 것은 기성세대들의 의무이자 국가의 앞날을 위한 중요한 투자이기도 한 것이다.

그동안 많은 학교와 기관에서 집단따돌림을 비롯하여 안전한 학교환경을 만들기 위한 다양한 형태의 노력들을 하여 왔던 것이 사실이다. 물론 이러한 문제의 해결을 위해서는 학교교육의 정상화라는 큰 밑그림이 함께 그려져야 한다. 학교 자체가 변하지 않은 상태에서 문제를 일으키는 가해자만을 통제하고 단속하는 것만으로는 본질적인 문제 해결에 한계를 지닐수 밖에 없다는 것을 의미한다. 따라서 집단따돌림의 해소를 위해서는 학교의 교육풍토 변화를 함께 이끌어낼 수 있는 시스템의 구축이 필요하다 할 것이다.

본고에서는 집단따돌림이나 폭력이 없는 안전한 학교를 만들기 위해서는 학교가 주체가 되어 보유하고 있는 교육역량과 기능을 최대한 이끌어내고 이에 지역사회와 새로운 가용자원과의 파트너쉽을 강조하고 있다. 학교교육과 집단따돌림, 그리고 학교폭력 등 일련의 청소년 문제들은 따로따로 분리되어 해결할 수 있는 것이 아니라 일상적인 교육과정에서의

5) 이 부분은 김형주(삼성생명공익재단 사회정신건강연구소 전임연구원)가 집필하였음.

인성교육과 교육 구성원 모두가 함께 협력해야만 한다고 확신한다. 이러한 취지하에서 집단따돌림에 대한 대책협의체 운영을 제안하고자 한다.

즉, 본고의 목적은 학교 내외의 구성원들이 다양한 전문적·비전문적인 가용 자원을 활용하여 집단따돌림과 학교폭력 등의 문제를 효과적으로 감소시키고 예방하기 위한 협력 시스템을 개발하고자 하는데 있다. 학생들이 마음껏 뛰놀며 배울 수 있는 안전하고 이상적인 학교를 만들어 보겠다는 신념을 바탕으로, 집단따돌림 문제를 중심으로 한 청소년 문제를 파트너십의 배가라는 측면에서 효과적으로 대처하는 방안을 제안하여, 건전한 교육환경을 조성하는데 기여하고자 한다.

2) 외국의 학교내 위기대응 시스템 운영 고찰

우리 실정에 맞는 집단 따돌림 대책 시스템을 제안하기 위해서는 이미 성공적으로 개발·시행되고 있는 외국의 사례를 검토하여 우리 현실에 맞는 기능은 적극적으로 도입하는 것이 필요하다. 물론 각 나라의 문화가 다르듯이 교육적 풍토 역시 다르기 때문에 얼핏 우리에게 어울리는 기능이라고 하더라도 한국문화에 적용할 수 있도록 수정·보완되어야 함은 물론이다. 오래전부터 집단 따돌림이나 학교폭력에 큰 관심을 갖고 그 예방과 대응에 노력을 기울여온 선진 외국의 경우를 살펴볼 때, 문제 해결을 위한 노력과 시스템 구축의 수준 역시 그 나라의 사회복지 수준과 비례한다는 것을 알 수 있다. 또한 집단 따돌림 등 학교내 청소년 문제를 해소하기 위한 노력에 정부와 지역사회의 지원과 협력이 큰 역할을 하고 있다는 것을 알게 한다. 학교내의 학생 문제라 할지라도 그것이 교수-학습이란 부분에 한정된 문제가 아니라면 학교를 둘러싼 지역사회와 교육관련 기관의 지원이 총체적으로 조화를 이루어야만 가장 효과적으로 학교내 청소년 문제를 해결할 수 있을 것이다. 그럼 여기서는 미국과 노르웨이, 그리고 일본의 사례를 중심으로 살펴보도록 하겠다.

(1) 미국 Western Regional Center의 학교내 위기대책 시스템

미국의 Western Regional Center의 시스템은 세 수준으로 구분된다. 즉 '위기상황 대처, 위기의 예방, 미래를 위한 준비'라는 세 수준으로 프로그램을 나누고 있다. 먼저 첫 번째 수준인 '위기상황 대처'는 학교와 지역구가 활용할 수 있는 위기 관리와 계획, 조사 방법, 학생의 행동을 규제하는 정책들을 포함하는 위기 대응 전략을 말하고 있다. 여기에 포함되는 활동은 위기 관리 계획을 수립하고, 학생관리코드를 작성하며, 교내 문제의 실태조사와 심각한 가해자의 체포, 폭력빈발지역의 감시, 학생신분을 쉽게 확인할 수 있도록 교복착용의 의무화, 징계조치로서의 정학 및 퇴학 등이 있다.

두 번째 수준은 '위기 예방'으로서 학생과 교사를 대상으로 한 학교 중심의 중재(개입)를 말한다. 본 활동은 주로 교사들이 학교 중심의 예방 프로그램을 촉진시키기 위하여 기술을 개발하고 지식을 축적하는데 있다. 즉 이러한 전략은 장기간의 시간을 요하는 것으로서 사건위주의 위기관리보다는 학생과 교사들에 의한 평상시의 예방활동과 프로그램의 개발과 운영을 진작하는데 그 목적이 있다. 본 유형에 포함되는 활동은 학생들간의 갈등 및 다툼 해결, 인성 교육 프로그램, 처벌관련 법률 교육, 교내 전문상담, 자율 연수를 통한 교직원 개발, 학생들의 교실 인성훈련, 대안 교육의 활성화 등이 있다.

세 번째 수준은 '미래를 위한 준비'로서 학생들의 적성에 적합한 학교 생활을 유도하기 위한 것이다. 증가하는 교내 청소년 문제는 이기적이거나 폭력적인 행동이 이에 대한 주변의 만성적인 방치와 남용, 가족과 사회의 만연된 폭력 현상의 반영이자 결과이기 때문에 학교 단독으로는 해결하기가 어렵다. 청소년들의 이기적이거나 공격적인 성향은 장기적으로 그와 같은 환경에 노출되어 성장한 결과이기도 하기 때문인 것이다. 학교는 학생, 가족 및 지역사회의 역량을 개발하고 강화시킬 수 있는 전략을 이용하여야 하는데, 여기에는 가정의 역할과 가족 구성원에게 정보를 제

공하는 지원 프로그램, 사회성 및 인성에 대한 조기 유아교육, 친구로서의 역할과 도움을 강조하는 동료-조력자 프로그램, 적성에 따른 직업 능력 훈련/취업 기회, 사회적 봉사기회를 제공하는 지역사회 서비스 프로젝트 등이 있다(Linquanti & Berliner, 1994).

다음 <표 I-1>은 이상에서 살펴본 전체 시스템을 도식화하여 보여 주고 있다.

<표 I-1> 미국 Western Regional Center의 교내 위기대응시스템

위기상황 대처	위기 예방	미래를 위한 준비
기간: 단기 행동: 외부 통제 초점: 위기 중재	기간: 중기 행동: 분담 통제 초점: 조기 중재	기간: 장기 행동: 내부 통제 초점: 예방적 중재
· 위기 관리 계획 · 학생 관리 코드 · 조사와 체포 · 감시와 안전 · 학생신분증명, 교복, 제한된 접근 · 정학, 퇴학과 법시행 참조	· 충돌 해결 교육과정 · 인성 교육 · 법률 관련 교육 · 상담 · 교직원(staff) 개발 · 대안 교육 프로그램 · 학생 지원 프로그램 · 지지 그룹	· 가족/가정지원 Prog · 조기 유아 교육 · 동료-조력자 Prog · 직업능력훈련/취업 기회 · 지역사회 서비스 프로젝트

이와 같은 미국의 대응체제에서 알 수 있는 것은 단순히 관련 당사자들이 모여 회의하고 논의하여 일련의 의사결정만을 내리는 형태가 아닌 것을 알 수 있다. 여러 이해 당사자들이 각자의 역할과 기능을 하는 동시에 서로 협의하는 부분이 공통분모로 존재하여 매우 유기적으로 움직이고 있는 것을 알 수 있겠다. 즉, 우리의 경우처럼 문제가 발생하면 그제서야 중요한 구성원들이 한데 모여 대책회의하고 방안을 짜내는 일면 즉흥적이고 단조로운 시스템이 아니라, 문제 해결을 위해 미리 다양한 서비스를 마련해 놓고 필요에 따라 수시로 상호 기능간에 협의가 이루어지는 형태라고 할 수 있겠다.

(2) 노르웨이의 위기대응 시스템

청소년 폭력과 관련된 연구로 유명한 노르웨이의 Olweus(1993)는 학교내 폭력과 관련된 대책시스템을 네 수준으로 구분하여 설명하고 있다. 이는 학교수준, 학급수준, 학생수준, 지역사회수준으로서 각각의 활동과 기능을 중심으로 간략히 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 학교수준에서의 활동은 다음과 같다. 교내외 폭력빈도·빈발지역·빈발시간 등에 관한 정기적인 설문조사, 학교구성원 모두가 참여하는 폭력학생과 피해학생 문제에 관한 학교총회, 문제지역으로 지정되어 있는 곳에 대한 휴식시간과 점심시간의 감독강화, 전문상담가가 배치된 상담실과 상담전화 운영, 교내외의 문제를 논의하기 위한 정기적인 교직원 및 학부모 회의, 학교문제에 대한 적극적인 관심을 유도하기 위한 학부모 서클 활성화 등이 있다.

둘째, 학급수준에서의 활동은 학생들과 교사가 함께 학급규칙 제정, 정기적인 학급회의를 열어 폭력문제를 논의, 역할연기와 문학활동, 바람직한 친구관계를 형성하기 위한 협동적 학습의 활성화 등이 있다.

셋째, 학생수준에서의 활동은 문제의 실질적인 해결을 위한 가해학생과 피해학생의 대화모임, 문제 발생시 가해학생이나 피해학생의 학급이동이나 전학조치, 문제 발생시 해당 학부모와 관련학생간의 대화모임, 타학생들의 협조와 도움에 대한 요령 및 지침 수립 등이 있다.

마지막으로 지역사회수준에서는 지역사회단체와의 정기적 모임을 통해 교내외 폭력근절을 위한 공조체제 활성화, 지역사회단체와의 공동 감시체제 운영 등이 있다.

전체적으로 볼 때 노르웨이 시스템의 기본 논조는 당사자들간의 대화와 협의를 강조하고 있다는 것을 알 수 있다. 이는 노르웨이를 비롯한 유럽의 자유주의적인 사회풍토와 토론문화 속에서 자생한 측면을 보여주고 있다고 할 것이다. 대책협의체라는 관점에 주목해서 살펴본다면, 학교를 구성하는 학생, 학부모, 교사, 지역사회 각자가 나름대로의 회의와 더불어

총회를 정기적으로 운영하는 것이 관례화되어 있다는 점이다. 이러한 체제의 특징은 늘 학교내의 문제를 공론화하여 음지에서 벌어지는 집단따돌림이나 폭력의 문제를 양지로 이끌어내어 모든 사람들이 이에 대한 이해 당사자로서 여기게 하며 따라서 모두가 적극적으로 대처하고 사전에 그 예방의식을 기르는데 기여할 수 있다는 점이다.

(3) 일본의 위기대응 시스템

일본에서의 교내문제에 대한 대응양상은 조직적이면서도 다양하게 제시되고 있다. 학교에서는 전체 교직원의 협력에 의한 생활지도체제가 강화되고 있고, 학생의 상담지도 활동을 강화하기 위한 연수 활동이 강화되고 있으며, 자연교실이나 적응 지도 교실을 설치·운영함으로써 학교에 다니기를 기피하거나 학교생활에 적응하지 못하는 학생들을 효과적으로 지도하고 있다. 이에 관하여 보다 구체적으로 기술하면 다음과 같다(박영숙, 1997).

학생의 생활 지도를 효과적으로 실시하기 위하여 전직원이 협력하여 지도할 수 있게 생활지도 협력체제를 확립하여 운영하고 있다. 전체 교직원이 협력하여 전담할 수 있게 하기 위한 방안으로 중학교와 고등학교에 학생의 생활 지도를 전담하는 ‘학생 지도 주사’를 임용(학교교육법시행규칙 제52조의 2항)하여, 전 교사에 대한 연수를 비롯한 학생의 생활지도를 체계적으로 실시하고 있다.

또한 학생의 지도를 위하여 교내에서 전체 교사를 대상으로 정기적으로 연수를 실시하는 비율이 비교적 높게 나타나고 있다. 교내에서 연수를 실시하는 중·고등학교는 전체의 72.7% 정도로 많은 학교가 시행하고 있다. 교내 연수가 이루어지는 형태로는 ‘전 교사가 참여하는 연수’와 ‘학년별 연수’, ‘주임 연수’, ‘학생지도 담당 교사의 연수’, ‘신임교사 연수’ 등이 있는데 이중 전교사 대상의 연수가 93.6%로 가장 높은 비율을 보이고 있다.

학교교육의 일환으로서 자연교실이 운영되는데 이는 풍부한 자연 환경 속에서 일정기간, 집단 합숙생활을 체험하면서 다양한 학습을 행하게 마련된 교육활동 장소이다. 문부성에서는 학생의 문제 행동에 대하여 학교 현장에서 해결의 실마리를 잡을 수 있게 한다는 기본 방침하에 초등학교와 중학교에 자연교실의 설치를 추진하기로 결정하고 ‘자연교실 추진사업’을 실시하고 이에 필요한 예산을 지원해 오고 있다.

대부분의 학교에서는 교육 상담 조직을 교무 분장에 포함시킴과 동시에, 교육 상담 계획을 정하는 등 교육 상담을 조직적이고 계획적으로 추진하고 있다. 교육 상담을 실시하는 형태를 보면, ‘학생 전원을 대상으로 계획적으로 실시’ 하는 것과 ‘지도를 요하는 특정 학생을 대상으로 실시’ 하는 것, 그리고 ‘희망하는 학생을 대상으로 실시’하는 세 가지 형태로 대별된다.

등교거부와 이지메에 대해 지도하는 유형은 학교 내에서 지도하는 유형과 가정에서 지도하는 유형, 그리고 다른 기관과 연계하여 지도하는 세 가지 유형으로 구분된다.

학교 내에서 실시하는 지도 유형은 매우 다양하게 나타나고 있는데 대개 8가지 유형, 즉 ① 등교 거부 문제에 관하여 연수회나 사례 연구회 등을 통해 전체 교사의 공통 이해를 촉진하는 유형, ② 모든 교사가 해당 학생과 접촉을 자주 하는 등 학교 전체가 지도를 하는 유형, ③ 상담 담당 교사가 전문적인 지도를 수행하는 유형, ④ 교우 관계를 개선하도록 지도하는 유형, ⑤ 교사와의 접촉을 많이 하는 등 교사와의 관계를 개선하도록 지도하는 유형, ⑥ 수업방법의 개선, 개별 지도 등 수업 내용을 이해하도록 지도하는 유형, ⑦ 본인이 의식을 갖고 참여할 수 있게 다양한 활동을 준비하는 유형, ⑧ 학교 보건실 등 특별 장소에 등교시켜서 지도하는 유형으로 제시되고 있다.

가정과 연계하여 지도하는 유형으로는 ① 등교를 촉진하기 위하여 전화를 거는 유형, ② 가정방문을 행하거나 학업과 생활에 관한 상담을 하

는 등의 다양한 지도를 실시하는 유형, ③ 보호자의 협력을 구하여 가족 관계와 가정 생활의 개선을 시도하는 유형으로 제시되고 있다.

다른 기관과 연계하여 지도하는 유형으로는 ① 교육상담센터 등의 상담 기관과 연계하여 지도하는 유형, ② 병원 등의 치료기관과 연계하여 지도하는 유형이 있다.

그리고 적응 지도 교실을 설치·운영하고 있는데, ‘적응 지도 교실’이란 등교 거부 아동 및 학생을 대상으로 지도하기 위하여 교육위원회가 학교 이외의 장소에 설치하고 있는 시설로서, 학생의 소속 학교와 연계해 가면서 개별 카운셀링, 집단 활동, 교과 지도 등을 행하는 곳을 말하며, 단순히 상담을 행하기만 하는 시설은 여기에 포함되지 않는다.

또한 민간 시설은 대부분 학교에 가기를 거부하는 학생들을 지도하기 위하여 운영된다. 그 지도 형태로는 ① 장기 숙박을 하면서 지도를 받는 장기숙박형, ② 주말 등을 이용한 비교적 단기에 함숙하면서 지도를 받는 함숙형, ③ 학생이 직접 시설로 와서 지도를 받는 통소(通所)형, ④ 시설 기획진이 직접 방문하여 지도를 하는 방문형, ⑤ 자모회가 부정기적으로 자녀를 지도하는 등의 기타 유형으로 구분된다.

일본에서는 이지메나 교내 폭력을 포함한 학생 문제에 대한 적극적인 지도를 위하여 문제 행동을 일으킨 학생에 대하여 출석 정지를 시킬 수 있게 허용하는 ‘출석정지제도’라는 제도를 실시해 오고 있다. 이는 문제가 되는 행동을 보여 다른 학생의 교육에 지장을 초래한다고 인정되는 경우에 그 보호자에 대하여 학생의 출석정지를 명하여 운영되는 것(학교교육법 제26조 및 제40조에 근거)으로 공립초등학교와 중학교에서는 학생에 대한 징계로서 퇴학 및 정학의 조치를 허용하지 않고 있기 때문에 이러한 출석 정지는 의무교육제도권에서 의미있게 적용되고 있다.

3) 집단따돌림 대책협의체 운영방안

본고에서 다루고자 하는 대책협의체 구성과 운영은 집단 따돌림이라는 특정 문제만을 다루는 협의체의 성격을 넘고 있다. 집단 따돌림을 비롯하여 학교폭력, 가출 등등 학교내에서 벌어지는 여러 문제들에 대해 그때 그때마다 어떤 협의체를 만든다면 아마 학교내에 수많은 협의체를 두어야 할 것이다. 사실 이러한 것은 불가능하기도 하지만 설령 가능하다고 하더라도 매우 비효율적일 수밖에 없을 것이다. 따라서 여기서는 집단 따돌림 대책협의체도 학교내에서 벌어지는 여러 문제나 위기상황에 대처할 수 있는 대책협의체라는 관점에서 출발하고자 한다. 또한 이미 학교내에 설치되어 기운영되고 있는 협의체를 존중하고 이를 바탕으로 구성하는 것이 보다 설득력 있는 조직으로 발전할 수 있을 것이다.

(1) 대책협의체의 구성

여기서 제안하고자 하는 집단 따돌림 대책협의체는 현재의 학교운영위원회 내의 『위기관리 소위원회』 형태로 두는 것이다. 다만 구성은 교장, 교감, 일반교사, 상담교사, 학생대표, 학부모, 지역사회복지관 담당자들이 동수로 모임을 갖는다. 따라서 학교운영위원회에 소속된 사람이 결집을 하게 될 수도 있다.

학교행정가와 평교사가 서로 상명하복 형태가 아닌 평등한 위치에서 논의하는 것이다. 당사자인 학생들의 의견은 사실 대책 마련에 매우 중요한 부분으로 학생들이 투표하여 선출한 학생회장이 참석하고, 다만 선출이 아니고 성적이 우수한 학생들 중에서 뽑은 임명(지명)직 학생회장을 둔 경우에는 본 협의체 대표를 학생들의 투표를 통해 따로 선출하는 것이 좋을 것이다. 학부모의 참여는 일면 자녀에 대한 이해관계가 서로 다르기 때문에 대책협의체 참여에 논란이 있을 수 있겠지만, 학교교육에 있어서 바람직한 학부모 참여를 유도하기 위해서는 반드시 필요한 부분으로 기존

의 학부모 조직에서 투표를 통해 선출하면 될 것이다. 마지막으로 지역사회 복지관 담당자의 참여는 그동안 우리 학교 현실에서 매우 필요하면서도 많은 부분 외면되어온 것이기도 하다. 즉, 학교 내에서 자체적으로 해결하기 어려운 문제는 신속히 외부의 적절한 기관과 프로그램에 이관시켜야 하는 기능이 반드시 있어야 하기 때문이다.

대책 협의체의 회장과 부회장은 구성원들의 투표로 결정하는 것이 좋다. 물론 기존의 학교운영위원회의 간부를 겸할 수도 있다.

(2) 대책협의체의 소집

대책 협의체는 정기적으로 모임을 가지며, 가능하면 매달 한번씩 소집되어 문제 발생을 체크하고 새로운 문제를 논의하는 것이 바람직할 것이다. 그리고 비상연락망을 두어 긴급한 문제가 발생했을 때는 즉각적으로 소집될 수 있도록 한다.

(3) 대책협의체의 기능

대책 협의체는 겉보기에는 단순히 회의를 개최하고 논의를 하는 통상의 협의체와 비슷하게 보이지만 집단 따돌림이나 학교폭력 같은 학교내의 문제상황에 직접 관여한다는 점에서 그 기능과 역할은 구체성과 특수성을 가지게 된다. 본고에서 제안하고 있는 대책 협의회의 기능과 역할은 세 가지로 구분될 수 있으며, 이는 첫째 학교환경 진단 시스템, 둘째 일상적 예방 시스템, 셋째 위기 대응 시스템이다. 그 각각에 대해 살펴보면 다음과 같다.

가) 학교환경의 진단

학교환경을 진단하는 것은 대책협의회의 가장 기본적인 정보원이라고 할 수 있다. 본인이 속해 있는 학교내에 집단 따돌림의 실태를 정확히 파악하는 것은 실질적인 대책을 마련하는 기초이기 때문이다. 따라서 문제

가 일어났을 때 교사에 따라 개별적으로 실시하는 상황파악이 아니라 정기적으로 문제행동과 위기상황이 발생하는지를 체크해야 하고 이는 대책 협의회의 중요한 자료로서 활용하는 것이다. 조사는 학교 내의 집단 따돌림 등 문제발생의 실태와 그 심각성에 대한 인식정도, 그리고 예방이나 대처에 관한 요구조사(needs assessment) 등으로 구성된다. 여기서 얻은 정보는 대책협의체뿐만 아니라 교사들의 학생지도에도 중요한 자료가 될 것이다. 실시는 교실에서 학생을 직접 담당하고 있는 교사가 하게 되지만 실시와 관련된 설문내용과 관리는 대책 협의회에서 논의하여 수행한다.

(가) 실태조사 및 요구분석

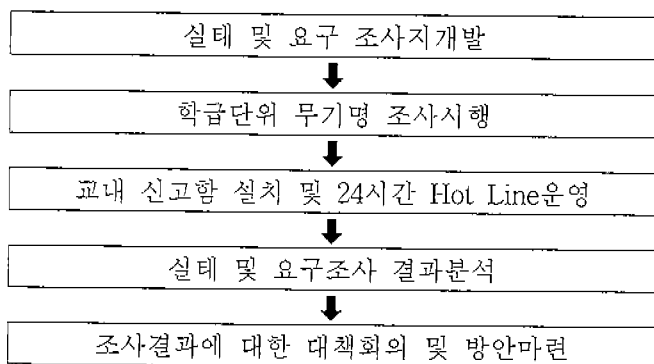
① 목적

학교내 집단 따돌림 및 폭력 등 문제행동의 빈도와 가해 및 피해학생 등 실태를 파악하여 그 대처를 위한 기본 자료를 확보하고, 그 예방과 대처에 대한 학생들의 요구사항을 파악하여 대책마련과 기타 의사결정 및 학생지도에 적극 반영한다.

② 활동

- 정기적인 설문조사 : 학교 전체적으로 시행 & 학생회 자율 시행
- 교내 신고함 설치
- 24시간 신고전화 운영(Hot Line) : 방과후는 무선폭출이나 휴대폰 이용

③ 수행 Process



④ 주담당자 : 담임교사, 생활지도 담당교사, 상담교사

(나) 친구관계 파악을 위한 사회성측정법(Sociometry)

사회성측정법(Sociometry)이란 집단 내 구성원들간의 선호, 배척을 포괄해서 나타내는 방법으로, 집단 내에서의 개인의 선택, 의사소통 및 상호작용 형태에 관한 자료를 수집·분석하는 방법을 말한다(한국교육학회 교육평가연구회, 1994).

① 목적

학급내 또래집단의 상호작용이나 선호·배척의 양상을 파악하여 집단 따돌림 및 부적응 학생의 지도와 집단내 학생들의 수직·수평적 인간관계의 파악을 통해 집단 따돌림을 예방하고자 한다.

② 활동

· 정기적인 사회성측정을 실시하여 학급내 Sociomatrix와 Sociogram 작성

~ 가장 친한 친구와 배척하는 친구의 지명(nomination) 확인

- 직접적으로 묻는 것보다는 무기명 설문을 이용하고 질문문항도 ‘방과후 혹은 공휴일에 누구와 함께 놀고 싶은지’ 혹은 ‘생일날 누구를 초대하고 싶은지’ 등의 완곡한 표현을 이용하여 파악

· 사회성측정결과를 통해 집단내 상호작용과 응집력, 그리고 가해학생(집단)과 피해학생(집단)의 확인

· 사회성측정결과와 더불어 담임교사의 관찰과 기록에 의한 질적 진단을 보완

· 교과담당교사를 통해 각 교과 수업시간에 나타나는 학생들의 특별한 행동양식에 대한 정보수집

③ 사회성 측정검사의 예

응답학생	성명_____	검사일_____
지시 : 이 조사는 선생님이 우리 학급을 지도하는데 참고 자료를 얻기 위해서 하는 것입니다. 아래의 각 질문을 읽고 여러분이 평소에 생각하고 있던 그대로 솔직하게 응답하기 바랍니다. 여러분이 적은 것은 아무에게도 알리지 않을 것입니다. 우리 학급 내에서만 고르되, 오늘 결석한 학생들도 모두 포함해서 생각하기 바랍니다. 아래 각각의 질문에 순서대로 5명의 이름을 써 넣으시오. (1) 너의 옆자리에 앉히고 싶은 사람은 누구인가? ①_____ ②_____ ③_____ ④_____ ⑤_____ (2) 누구를 우리 학급의 반장으로 선출하고 싶은가? ①_____ ②_____ ③_____ ④_____ ⑤_____		

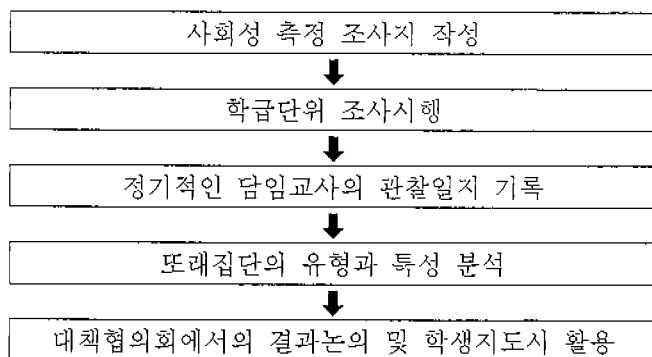
④ 사회성 측정검사 실시시 유의점

· 집단 전체를 조사대상으로 하여 모든 구성원에게 실시하는 것이 좋

다. 그리고 집단의 한계를 분명히 규정하여(예를 들어 같은 반 친구들중에서 등등), 어떤 범위 내에서 선택할 것인지를 명시한다.

· 피검사자들이 검사에 응답할 때 다른 사람들의 간섭없이(눈치를 살피지 않고도) 독자적으로 반응할 수 있도록 검사환경을 마련해 준다. 그리고 검사결과는 다른 사람들에게 알려지지 않도록 조심해야 한다. 결과가 공개되면 피검사자들의 대인관계를 저해시키거나 집단의 사회조직에 부정적 영향을 미칠 우려가 있기 때문이다(이종승, 1984).

⑤ 수행 Process



⑥ 주담당자 : 담임교사

나) 인성교육 프로그램의 관리

인성교육 프로그램은 교내 문제의 예방적 차원의 기능이다. 학교교육 자체가 인성교육이란 기본적인 사명을 갖고 있는 것이 사실이기 때문에 구체적인 교육의 집행은 교사들에게 맡겨 두어야 할 것이지만, 어떤 내용이 필요하고 어떤 프로그램이 좋은지는 교육 당사자들의 합의하에 이루어지는 것이 바람직하다. 즉, 효과적으로 운영되고 있음이 검증된 여러 프로그램중에 선별하는 작업이라든가, 교사들이 개발하는 경우라도 그 주요

주제와 내용의 범위를 정하는 일, 그리고 프로그램이 효과적으로 적용되고 있는 학교의 벤치마킹 등을 다루어야 한다. 여기에는 학생들이 다양한 체험을 할 수 있도록 준비해야 할 것인데, 본고에서는 교실에서 운영되는 인성교육 프로그램과 ‘내가 걸어온 길’이란 간접체험의 장, 그리고 학부모의 교육과 봉사활동을 통합한 ‘학부모 공동체’ 등을 제안하고자 한다.

(가) 학교 인성교육 프로그램

우리의 학교교육이 오랫동안 교과중심의 교육을 해왔던 것은 사실이다. 따라서 청소년의 발달단계에 따라 교과과정 이외의 다양한 인성교육 프로그램을 개발·시행한다면 학생들에게 전인교육적 측면의 발달을 육성시킬 수 있는 중요한 기능을 할 수 있을 것이다. 학생들의 교육 요구(needs)를 수렴하여 교사와 전문가들에 의해 프로그램을 개발하고 이를 특별활동시간(HR)에 활용한다면 학생들의 인성발달에 바람직한 영향을 줄 수 있을 것이다.

정규교과 중심으로 편성된 학교의 교육과정 내에 학생들이 청소년기를 거치면서 겪는 발달상의 여러 문제에 관한 인성교육 프로그램을 따로 편성하는 것이 쉬운 일은 아닐 것이다. 그러나 교육개혁의 방향이 학교가 입시학원화 되는 것을 지양하고 있고 학생들의 창의성과 함께 인성교육의 중요성을 날로 강조하고 있는 만큼 학생들의 정신건강을 위한 인성교육 프로그램을 개발하고 운영하는 것은 학교교육의 중요한 요소가 될 수 있을 것이다.

인성교육 프로그램을 통해 청소년기에 겪게 되는 친구관계, 성문제, 진로결정 등의 다양한 문제를 해결할 수 있는 능력을 키울 수 있을 것이며, 집단 따돌림과 학교폭력의 예방도 이러한 종합적인 인성교육의 틀 안에서 해결될 수 있으리라고 생각된다. 또한 본고에서 한 예시로서 들고 있는 프로그램은 삼성생명공익재단 사회정신건강연구소(1997-1999)에서 개발·시범운영·평가의 단계를 걸쳐 이루어진 학교 인성교육 프로그램이

다. 물론 학교에 따라 다양한 프로그램이 있을 수 있으며 해당 학교의 특성에 맞게 새로이 개발할 수도 있을 것이다.

① 목적

정규 인성교육 프로그램을 통해 전인교육을 활성화하고 학생들의 바람직한 품성을 길러 청소년기에 겪는 여러 문제의 해결 능력을 배양하고자 하는 것으로, 이를 통해 궁극적으로는 집단 따돌림의 예방에 기여하고자 한다.

<표 I -2> 학교인성교육 프로그램 예시

항 목	내 용
프로그램 구성	1학년 프로그램 ▶ 1학기 : 인성교육 프로그램 요구조사 및 Pilot Test “프로그램 시행을 위한 준비와 조직화” ▶ 2학기 : 교우관계 및 문제해결 능력 증진을 위한 프로그램 “친구사귀기 및 문제해결 능력 배양”
	2학년 프로그램 ▶ 1학기 : 사춘기 극복을 위한 청소년문제 예방 프로그램(I) “폭력 및 약물 예방” ▶ 2학기 : 사춘기 극복을 위한 청소년문제 예방 프로그램(II) “사춘기 성에 대한 이해와 대처”
	3학년 프로그램 ▶ 1학기 : 중학생을 위한 진로지도 프로그램 “직업 세계의 이해와 진로선택” ▶ 2학기 : 학교 스트레스 해소 프로그램 “스트레스 대처법”
프로그램 진행방법	- 학급 담임의 주관하에 운영하되 프로그램 개발자의 자문 받음 - 소집단 토의, 역할연기, 사례연구, 비디오 시청 및 토론
프로그램 진행시간	- 매주 1교시 정규시간 편성(HR시간 활용)
프로그램 도구	- 교사용 지침서, 학생용 교재 및 기타 시청각 자료

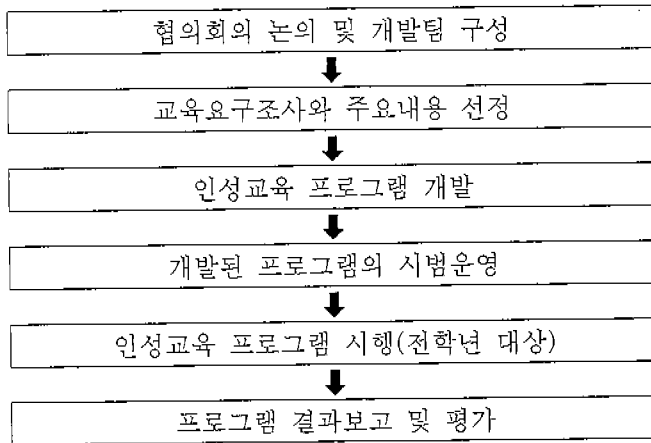
출처 : 삼성생명 사회정신건강연구소 학교 인성교육 프로그램, 1997,
1998, 1999.

② 활동

- 필요한 인성교육 내용에 대한 논의와 의사결정
- 기존에 나와 있는 인성교육 프로그램에 대한 선별
- 프로그램이 효과적으로 이루어지고 있는 학교에 대한 벤치마킹
- 프로그램 선정 혹은 새로 개발시, 개발팀 구성 : 교사와 외부전문

가 합동

③ 수행 Process(프로그램 자체 개발시)



④ 주담당자 : 일반교사, 생활지도 담당교사, 상담교사, 외부 전문가

(나) 간접 체험의 장 : 내가 걸어온 길

청소년기의 많은 문제 해결은 청소년 스스로 변화의 필요를 느낀다면 그 실효를 거둘 수 있을 것이다. 특히 자연스런 공감과 감동은 매우 효과적일 수 있다. 즉 감수성이 예민한 성장기의 청소년들에게는 자신과 비슷한 처지를 경험했던 사람들의 모습과 경험에서 많은 것을 배울 수 있는 것이다.

자기보다 앞서 인생을 경험한 사람들의 이야기는 삶의 체험이라는 축

면에서 교과서적인 내용보다도 훨씬 청소년들에게 효과적인 지도를 할 수 있다. ‘내가 걸어온 길’이라는 프로그램은 바로 이러한 점을 활용한 것으로서 학교 내외의 인적자원을 활용하여 학생들에게 간접 체험의 기회를 주고자 하는 것이다.

학교에서 정기적으로 ‘내가 걸어온 길’이란 강연을 운영하여 졸업생(동창)과 학부모, 그리고 지역사회 인사중에서 학생들에게 도움이 되는 체험을 갖고 있는 사람들을 선별하여 ‘내가 걸어온 길’이란 프로그램의 강사진으로 목록화하여 구성한 후 이들을 초빙하여 강연이나 대화의 장을 마련하는 것이다.

특히 연령차이가 많이 안 나는 졸업선배들의 체험담은 학생들에게 보다 가슴에 와 닿을 수 있을 것이다. 따라서 과거 탈선이나 비행의 경험에 있는 졸업선배들중 현재 정상적인 사회생활이나 대학생활을 하고 있는 사람들의 초빙 혹은 자발적인 참여를 유도하여 얘기를 듣고 대화를 나누는 시간을 가진다면 학생들이 보다 생생하게 느끼고 고민하게 만드는 시간이 될 수 있을 것이다.

마지막으로 강연후에 느낀 소감을 작성하여 학급회의 등의 시간을 통해 발표하고 서로의 의견을 공유하는 시간을 가질 수 있을 것이다. 또한 초빙강연중 몇가지 주제를 선정하여 학생들의 논술지도와도 연계할 수 있을 것이다.

① 목적

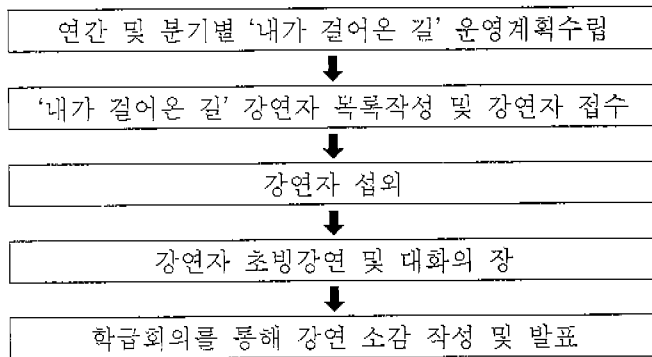
선험자들의 체험담을 통해 학생들의 공감과 자기반성을 이끌어 내어 집단 따돌림 등 친구관계를 개선하고 폭력 및 비행성향을 감소시키고자 한다.

② 활동

- ‘내가 걸어온 길’ 강연진 접수 및 구성

- 적절한 경험을 가진 학부모들을 초빙하여 얘기를 들음(예: 대학 진학하지 않고 사회적으로 성공을 거둔 경우 등)
- 지역사회 인사의 초빙 강연
- 탈선 및 비행 경험이 있었던 졸업생(선배)을 초빙하여 대화의 시간을 가짐
- 학급회의(학생회)를 통한 소감문 발표 및 논술교육 병행

③ 수행 Process



④ 주담당자 : 교감 및 담당교사, 상담교사

(다) 학부모 공동체 : 학부모 봉사단과 학부모 교실의 연계

학부모 공동체는 학부모들의 학교참여와 학교의 사회교육적 기능을 통합한 운영체를 말하는 것이다. 학교에서의 봉사활동과 함께 자기개발의 기회를 갖는다면 보다 많은 학부모들의 자발적 지원을 유도할 수 있을 것이다.

즉 학부모 공동체는 학교에서의 학부모 자원을 활용함에 있어서 학부모의 학교내 봉사활동 참여를 동기부여하고 촉진시키기 위한 일환으로서, 그리고 학부모 교육을 통한 가정내 교육의 정상화를 유도하고 학교가 지

역사교육의 거점으로서 역할을 하기 위한 것이다. 방과후에 남는 유휴 학교내 시설을 이용하여 학교폭력이나 집단 따돌림 예방활동뿐만 아니라 학부모의 적성과 흥미에 부합하는 학부모 교실을 운영한다면 학교의 지역 사회교육에 대한 기여를 확장시킬 수 있을 것이다.

또한 이를 운영함에 있어서 학생들의 방과후 교육활동이나 특별활동과 연계하여 추진하는 것이 유용할 수 있다. 즉 학생들로 하여금 학부모들의 학교활동을 자율적으로 지원토록하고, 학생들의 방과후 프로그램을 학부모들과 함께 하거나 학부모 교실(예, 컴퓨터 강좌)의 강사나 조교로서 역할을 할 수 있을 것이다. 이는 학부모와 학생들이 함께 할 수 있는 장을 마련함으로써 학교교육의 주요 구성원들간의 긴밀한 유대와 의사소통을 활성화시켜 궁극적으로 집단 따돌림이나 폭력 등 청소년 문제의 해결을 기하기 위한 것이다.

① 목적

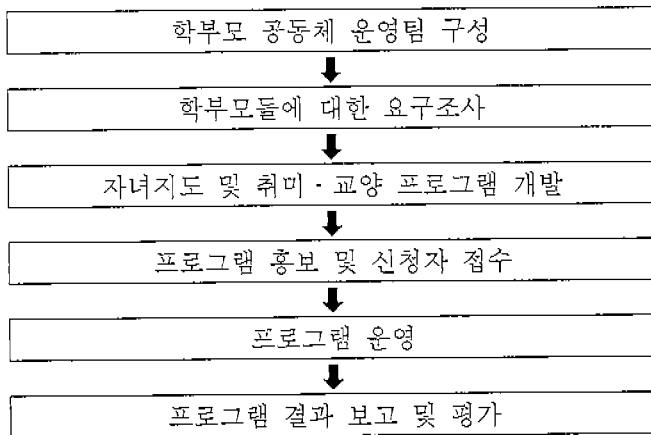
집단 따돌림과 학교폭력 등에 대한 학부모들의 경각심을 불러일으키고 그 대응방안을 교육시키는 것과 더불어 다양한 취미·교양교실을 운영하여 지역사회 학부모 교육을 활성화시키는 동시에 학교 내에서의 자원봉사활동을 촉진시키고, 학생과 더불어 교육활동을 할 수 있는 장을 마련하고자 한다.

② 활동

- 담당교사와 외부전문가, 그리고 학부모 대표로 구성된 운영팀 구성
- 학부모들의 봉사활동 및 자기개발(취미·교양)관련 요구조사
- 학부모 소식지를 통한 학부모 봉사 및 사회교육 프로그램(취미·교양관련) 참여 유도
- 봉사활동 조직 및 사회교육 프로그램 운영

- 학생들의 봉사활동과 방과후 프로그램과 연계
- 학부모와 학생은 방과후 프로그램이나 사회교육 프로그램에 강사로도 활용
 - 학생들과의 공동교육 및 학생들의 지도활동(예, 컴퓨터, PC통신 등)
 - 외부의 기업이나 사회단체의 자원봉사기관과 유기적 협조

③ 수행 Process



④ 주담당자 : 교사, 전문가, 학부모대표, 학생대표, 지역사회복지관 담당자

(라) 학생자치모임(학생회)의 활성화와 학교 총회 개최

교사와 학부모뿐만 아니라 학생들 스스로 자발적인 예방활동을 촉진하도록 하는 것도 매우 필요하다. 이는 학생들의 자치협의체라고 할 수 있는 학생회 활동을 활성화한다면 가능할 것이다. 학생들 스스로 자신들의 문제에 관심을 갖고 심도있게 논의하여 예방활동을 계획·수행토록 한다면 따돌림이나 학교폭력 문제의 원인에 보다 가까이 접근할 수 있는 것

이다. 따라서 학교는 학생회 활동을 장려하고 자신들의 문제를 학급단위, 학년단위, 학교단위 수준에서 논의케 하며, 예방대책을 스스로 강구해보게 함으로써 학생들 스스로 자발적인 문제해결능력을 배양시킬 수 있을 것이다. 이는 교사들이나 학부모들과의 함께 하는 정례적인 총회의 형태로 발전시켜 서로의 공감대를 형성할 수 있는 기회를 마련한다.

- 학생회의 정기안전으로 상정
- 학생 자율선도단 구성이나 사례발표 등 예방활동 수행
- 교사 및 학부모 모임과의 총회 개최

4) 결론

따돌림이란 현상은 어느 사회나 조직에서도 있을 수 있는 일이다. 따라서 이 현상 자체를 없앤다는 것은 사실 불가능한 일이기도 하며 또한 그러한 노력은 매우 비현실적이고 비효율적일 수밖에 없다. 예를 들어 학생들의 따돌림을 걱정하는 교직사회나 다른 성인들의 사회에서도 따돌림은 존재할 수 있기 때문이다. 한때 직장내의 집단 따돌림이 언론에 회자되었던 것을 보면 쉽게 알 수 있을 것이다. 따라서 본고에서는 보다 현실성을 갖고 이 문제에 접근하려 한 것이다.

즉, 따돌림이란 언제든 발생할 수 있으며, 다만 이러한 일을 가능한한 예방하는 노력을 기울이고 혹시 발생하는 문제사태에 대해서는 언제든지 대처할 수 있는 준비와 대응체제를 갖춰놓고자 하는 것이다. 또한 이것은 기존의 학교조직과 적절히 어울려 서로 갈등이 발생하지 않는 차원에서 이루어져야 한다. 학교내 문제가 생겼다고 하여 그때마다 새로운 협의체를 만들고 새로운 프로그램을 투입하면 학교는 이러한 일에 매달려 너무나 많은 노력과 시간을 들여야 할 것이고 이는 오히려 정상적인 전인교육 운영을 방해할 수도 있을 것이다.

따라서 대책협의체의 운영이 기존의 정상적인 학교운영에 오히려 방

해가 되어서는 안되며 최대한 현행 상비 체제를 개선·활용하는 것이 바람직할 것이다. 이는 학교내의 어떤 위기상황이 발생해도 항상 대비할 수 있는 상설 체제가 필요하기 때문이다. 그리고 이 상설 협의체는 단순히 정기적으로 모여 회의를 하는데 그친다면 탁상공론의 대책이 될 수 밖에 없다. 교내에서 벌어지는 위기에 구체적으로 개입하고 그에 대한 정책결정 등 주요한 의사결정을 내리고 때로는 직접 집행까지 관장하는 형태가 되어야 할 것이다. 다시 말해, 협의체에서는 대처 방안만을 마련하고 나머지 이를 직접 실행하는 집행과정은 모두 교사들이나 일부 학부모에게 전가하는 모양이 되어서는 바람직하지 않다는 것이다. 또한 이제는 학교의 벽을 낮춰서 지역사회의 유용한 자원들을 이용해야 할 것이다. 지역사회 복지관이나 여타 청소년상담소들은 학교내의 학생들에 대해 개입하고 싶어도 학교 자체의 폐쇄성으로 인하여 접근이 쉽지 않다는 것은 학교 안에 있는 사람이나 밖에 있는 사람 모두가 이미 잘 알고 있는 현실이기도 하다.

결론적으로 본고에서는 단순히 탁상공론이 주기능인 대책협의체가 아닌 의사결정뿐만 아니라 실질적인 활동(집행)영역이 있는 체제를 제안하고 있다. 이는 비록 학교 내부의 일에 지역사회나 학부모의 개입이 탐탁치 않다하더라도 어느 누구에게만 맡겨져서는 안되며 모두가 협력할 때 문제의 해결에 접근할 수 있으리라고 보는 것이다. 그래야만이 우리학교는 지역사회의 구심점 역할을 할뿐만 아니라 그러한 상호 지원체계하에서 학생들의 고민과 문제, 그리고 위기를 적절히 해소할 수 있을 것이다.

참고문헌

- 구본용(1997). 청소년의 집단 따돌림의 원인과 지도방안. 서울: 청소년대화의 광장.
- 김용태·박한샘(1997). 청소년 친구 따돌림의 실태조사. 서울: 청소년대화의 광장.
- 김형주(1998). 집단적 소외(따돌림)가 학생의 정의적 영역에 미치는 영향. 안암교육학연구. 4(2).
- 박영숙(1997). 일본의 학교폭력 발생추세 및 대응사례. 교육개발. 105.
- 이시형 외(1998). 학교폭력예방을 위한 교내 인성교육 시스템 - 함께 가꾸는 신나는 학교 -. 서울: 삼성생명 사회정신건강연구소.
- 이시형 외(1997). 청소년의 인성발달 및 문제예방을 위한 학교정신건강 프로그램 개발(II). 서울: 삼성생명 사회정신건강연구소.
- 이시형 외(1996). 청소년의 인성발달 및 문제예방을 위한 학교정신건강 프로그램 개발(I). 서울: 삼성생명 사회정신건강연구소.
- 일본청소년연구소(1998). 한·중·일 교내폭력 조사연구. 서울: 동아일보 1998년 4월 27일자.
- Linquanti, R. & Berliner, B.(1994). *Rebuidings schools as safe havens: a typology prevention for selecting and intergrating violence prevention strategies*. Western Regional Center for drug-free schools and communities. August.
- Olweus, D.(1993). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Ⅱ. 학급운영 프로그램

학급내 소집단활동 활성화

따돌림당하는 학생이 없는 수업운영

학급내 토론문화 활성화

1. 학급내 소집단활동 활성화⁶⁾

-더불어 사는 학급 만들기-

1) 서언

담임 첫째, 선미가 우리 반에 전학을 왔다. 전에 다니던 학교에서 도저히 적응하지 못하고 소위 문제아라는 딱지를 붙인 채 우리 학교로 전학을 왔는데 그 학교에 저랑 알고 지내던 선생님께서 선미에 대한 자세한 설명과 함께 우리 학교로 가게 되었노라 말씀하시며 특별히 잘 부탁한다는 당부를 곁들였다. 당연한 부탁이라고 생각하면서도 나는 다음날 아침 각 반의 학생 수를 확인해 보았다. 선미가 우리 반으로 오게 될까 염려하면서, 하지만 그런 저를 비웃기라도 하듯이 선미는 우리 반이 되었다.

마치 포기하듯 그 아이에게 긴 편지를 써서 건넸다. 의무감처럼, ‘잘해보자, 너를 이해한다.’ 선미는 내 마음속에서도 왕따가 되었고 당연히 아이들 사이에서도 완전한 왕따가 되었다.

그 후로 선미는 우리 반 밖으로 맴돌더니 우리학교의 소위 문제아들과 어울리면서 가출을 하고 갖가지 방법으로 설득과 회유를 해보았지만 결국 자퇴를 하고 말았다.

어떤 분은 내게 이건 교사로서 어쩔 수 없는 상황이라고 말씀하시며 저를 위로했고 저는 저대로 최선을 다했노라 자위하였다. 아니 오히려 선미가 자퇴하게 된 것이 얼마나 다행이냐는 생각을 했던 것 같다. ‘피하려다 말게 되어버린 담임, 그래도 좋은 아이들 만나서 좋은 평 들으면서 잘하고 있는데 어찌다 너 같은 아이가 전학 와서 고요한 호수에 빠진 돌멩이 마냥 쓸데없는 파장만 일으키더니 이제는 편한 세월 보내게 되었다. 잘된 일이다.’ 그러면서도 입으로는 교사로서 책임감이니 그 아이에게 미

6) 이 부분은 박춘애(광주 서광중학교 교사)가 집필하였음.

안하느니 하는 등등의 말들을 했었던 것 같다.

그런데 스승의 날 우리 반 반장이 저에게 건넨 편지 한 통은 저의 이런 생각을 일시에 무너뜨리는 것이었다. 반 아이들이 선미의 자퇴 이후로 서로를 주고받는 말들에서 자신들의 잘못을 이야기하고 있다는 것이었다. ‘선미를 우리가 왕따시키지만 않았어도 선미는 자퇴까지는 가지 않았을 것이다. 우리의 그 냉소적인 분위기에서 선미 아닌 그 누구도 견디어내지 못했을 것이다.’ 아차 하는 생각이 들었다. 나는 왜 이런 생각을 하지 못했을까 선미의 문제를 왜 선미 개인의 문제로만 바라보았을까? 우리 반 안에서 공동으로 해결해야 할 문제라는 것은 왜 생각해보지 못했을까?

선미는 제게 아이들에 대하여 제가 가지고 있던 생각에 대하여 진지한 고민을 하게 만들었다.

이후로 저는 담임의 역할과 학급의 의미에 대해서 많은 생각을 하게 되었다. 교사가 전문성을 가진다는 것은 어떤 것일까? 학교 안에서 학급의 위치는 어떤 것일까? 학급 속에서 아이들은? 그리고 나의 역할은 ….

그리고 선미에게 마음으로부터 약속을 했다. ‘너와 같은 경우가 다시 생기면 쉽게 포기해버리지 않겠다. 모두가 함께 사는 왕따스함이 가득한 교실을 만들어가겠다’ 라고 ….

소집단 중심의 학급운영 프로그램(두레중심의 학급운영)을 고민하게 된 것은 이런 저의 고민으로부터의 출발이었다.

두레중심의 학급운영은 한해, 두 해 반복될 때마다 새로운 성과와 함께 문제점도 던져준다. 물론 왕따로 대표되는 집단따돌림에도 성과와 함께 보완되었으면 하는 문제들이 제기된다. 그런 속에서도 내가 두레중심의 학급운영을 계속해야겠다고 믿는 이유에는 두레중심의 학급운영이 나에게 가져다 준 자그마한 감동들이 있기 때문이다. 세상은 더불어 살아갈 때 진정으로 아름다운 것이라는 사실을 나와 아이들에게 깨우쳐준 작지만 소중한 감동이 있기 때문이다.

2) 두레중심 학급운영의 필요성

(1) 아이들 스스로 살아 움직이는 교실을 가능하게 한다.

즉, 학생자치를 실현하게 합니다. 학생자치는 내가 사는 공간을 스스로 움직여나가는 것을 의미한다. 스스로 계획하고 실행하고 평가와 다음의 계획을 스스로 세워나가는 과정이 아이들이 주체가 되어 이루어지는 것을 말한다. 자치능력의 신장을 통해서 아이들은 자신을 삶의 주체로 세우고 민주시민으로 성장해 간다. 민주시민으로서의 자질을 기른다는 것은 나의 인격과 함께 타인의 인격을 존중할 줄 아는 사람으로 성장해간다는 의미이다.

그러나 불행하게도 학교의 현실은 학생들의 자치활동에 대하여 대단히 인색하다. 자치활동은 교육이 아니라 생각한다. 더구나 학급에서의 자치활동에 대한 관심은 일주일에 한 번 일지를 기록하기 위하여 형식적으로 하는 학급회의로 만족한다.

왕따를 해결하는 출발점은 아이들이 스스로 문제를 인식하고 그것에 대하여 지적하고 문제를 해결할 수 있는 방안을 스스로 찾고 실천하려는 의지를 갖게 하는 것이다. 그 힘은 자치의 힘입니다. 아이들의 자치에 대한 신뢰를 갖고 그 능력을 신장시키는데 교육의 힘이 모아져야한다.

두레중심의 학급운영은 담임교사의 지시에 따라 반장을 중심으로한 몇몇 임원들에 의해서가 아니라 반 아이들 모두가 나름의 역할 속에서 학급을 움직이는 주체가 되게 한다. 스스로 해결할 수 있는 힘과 말할 수 있는 능력을 기르고 나아가 잘못된 문제에 대해서 내 문제는 물론이고 다른 사람의 문제에 대해서도 잘못되었다고 지적할 수 있는 용기를 갖도록 해주는 힘을 길러 준다. 왕따 해결의 시작은 문제에 대하여 아이들 스스로 이야기하도록 하는 것이다.

(2) 두레활동을 통하여 더불어 사는 삶의 감동을 체험할 수 있다.

두레활동은 혼자서 힘으로 이루어지는 것이 아니라 함께 고민하여 계획하고 과정에 모두가 참여하고 잘못된 일에 대해서는 모두가 함께 책임지는 공동체적인 생활을 요구하기 때문에 개인적인 삶에 익숙해 있는 아이들은 한동안 힘에 부쳐 힘들어하기도 하지만 그 과정에서 맛보는 자그마한 감동들을 직접 체험함으로써 더불어 사는 삶의 아름다움과 진정으로 사람답게 산다는 것이 어떤 의미인지를 어렵듯이나마 감지하게 되고 이러한 감동의 축적을 통하여 자신의 행동을 변화시켜나간다.

또래집단 안에서 각자가 가진 인격의 존귀함을 경험을 통하여 확인시켜줌으로써 내가 가진 사람에 대한 생각과 삶의 방식을 변화시켜 우리 모두가 이 세상을 아름답게 빛내는데 없어서는 안되는 소중한 존재들이라는 사실을 깨닫게 한다. 그래서 왕따가 있는 교실이 아니라 왕따스함이 존재하는 교실을 가능하게 한다.

왕따는 나와 다름을 인정하지 않으려 하고 옳고 그름을 따져보지도 않고 다수의 뜻에 동조해버리는, 설령 그것이 잘못된 것을 알면서도 막아낼 용기를 발휘하지 못하는 것에서 비롯된다. 따라서 교실을 진정한 공동체적인 삶의 공간으로 자리 매김하고 그래서 그 속에 몸담고 있는 아이들이 함께 사는 삶이 얼마나 아름다운 것인지를 체험을 통하여 알게 하는 것은 내 아이만 왕따 당하지 않으면 된다가 아니라 우리 아이들 모두를 왕따로부터 해방시키는 것이다.

3) 두레중심의 학급운영방안

두레중심의 학급운영이란 말 그대로 두레가 중심이 되어 학급을 운영하는 것을 말한다. 두레란 흔히 쓰는 모둠의 다른 말로 처음에 시작할 때는 모둠이란 명칭을 사용했는데 농경문화 속에서 이어져 내려온 두레라는

명칭이 제기되고 모둠보다는 더 생산적이고 서로 협동하며 더불어 사는 학급을 만들고자 하는 우리의 뜻과도 일치하여 두레라는 말로 바꾸었다.

흔히 학급에는 부서 조직이라는 것이 있고 아이들은 이 부서에 다 속하게 되어있는데 그러나 대개 형식에 그치는 경우가 대부분이고 부서의 역할이 있다고 해도 부장이 중심이 되어 그때그때 학급의 일을 처리하거나 담임업무를 보조해주는 정도에 그친다. 이러한 부서 조직을 형식적으로만 존재하는 것이 아니라 좀더 체계적으로 조직하고 스스로의 활동력을 강화시켜주고자 하는 것이 두레조직이다.

(1) 두레조직하기

가) 두레조직에서 원칙으로 삼은 것

- ① 내가 하고 싶은 일, 나의 취미를 중심으로 만든다.
- ④ 두레원 상호간과 두레간의 상호 유기적인 결합의 형태에 주목한다.
- ⑤ 스스로 구성하고 활동한다.

나) 실제조직하기

두레구성을 제안하는 방법은 담임교사가 자신의 학급운영에 대한 철학과 목표 등을 이야기하고 그것의 실현방법으로 두레를 만들었으면 좋겠다는 제안을 직접할 수도 있고 아이들을 통해서(임원진의 회의나 학급회의를 통해서 직접 제안하는 방식 등)제안할 수도 있다. 우리 반의 경우는 아이들에게 두레활동을 중심으로 학급운영을 하는 방식은 제가 제안하고 그것에 대한 결정은 학급회의를 통해서 하였다. 이 후에 구체적인 두레구성은 아이들의 제안으로 한다.

그러나 어떤 방식이든지 간에 중요한 것은 두레를 왜 구성하는지에 대하여 아이들에게 충분히 이야기하여 두레활동에 대한 인식을 분명하게 하는 것이다.

물론 아이들에게 두레구성에 대한 찬반의견을 물으면 대개는 다 좋겠다는 의사를 표현하는데 그 이유가 그냥 재미있을 것 같아서, 다른 반하고는 다른 특이한 것을 하니까 호기심으로 하자고 하는 경우가 대부분이다. 이러한 아이들에게 학기초에 담임교사는 의도적으로 자신의 학급운영에 대한 철학을 아이들에게 주지시킬 필요가 있다. 담임이 학급운영에서 가장 강조하고자 하는 것은 무엇인지, 그리고 그 안에서 두레란 어떤 의미를 지니는지 아이들이 전부를 이해할 수 없을지라도 계획을 가지고 의도적으로 이야기해서 단지 어느 두레이든 속해야 하기 때문에 속하는 것이 아니라 두레활동의 진정한 의미를 깨닫고 활동에 대한 의욕을 갖게 하는 것이 중요하다.

학교에 갓 입학한 신입생들은 객관적인 가정환경 정도만을 파악할 수 있을 뿐이어서 1학기의 두레구성은 다소의 시간이 걸린다. 먼저, 자기 소개서를 제출하게 하고 그것을 바탕으로 평소에 관심이 있어 하는 부분이나 취미, 특기 등을 기록한다. 그리고 3월 한달 동안은 행동성향을 관찰한다(적극적인 아이, 소극적인 아이, 지도력이 있는 아이, 재주가 있는 아이, 아이디어가 풍부한 아이, 친구관계의 폭이 넓은 아이와 자기 혼자서 노는 아이, 튀고 싶어하는 아이, 숨어지내는 아이 등).

그리고 3월말이나 4월초에 아이들에게 두레구성의 목적과 형식을 설명하고 만들었으면 하는 두레를 적게 하여 대략 8개 정도로 압축하는데 8개의 두레는 대개 4분단으로 나뉘어 있는 교실구조를 생각하면 한 분단에 2개의 두레씩 앉을 수 있어서 자리배치에도 좋고 학급 부서조직과도 대충 일치한 것이어서 학급활동을 하는데도 유리하다. 이것을 뒷 게시판에 붙여 놓고 자신이 들어가고 싶은 두레에 이름을 직접 적게 한다.

이때 아이들이 함께 생활하기를 꺼리는 아이들(장난이 심한 아이, 신체적인 결함이 있는 아이, 학습능력이 떨어지는 아이, 지나치게 소극적인 아이, 공부에 잘하는데 잘난 체하는 아이 등 소위 반에서 ‘왕따’의 대상이 되는 아이들)에게 담임교사는 관심을 집중하고 이들이 소외되지 않고 두

레구성에 참여할 수 있도록 유도하는 역할이 매우 중요하다.

두레조직의 과정에서 두레원들이 처음부터 이들을 마음으로부터 흡족하게 받아들이는 것을 기대하기는 어렵다. 이것은 두레활동이 이루어지는 과정에서 점차 녹아들도록 해야하고 두레중심의 학급운영이 지향하는 바도 바로 이것이다.

재학생의 경우는 대부분 자신들 나름대로 또래집단을 형성하고 있는 경우가 많기 때문에 두레구성은 비교적 더 쉽지만 이후의 두레활동을 하는 과정에서는 신입생의 경우보다 더 많은 문제점이 발생한다. 자신의 의사에 맡겨서 두레를 구성하면 모범생은 모범생끼리, 튀는 아이들은 튀는 아이끼리, 조용한 아이들은 조용한 아이들끼리 어울리는 두레가 구성되기 때문이다. 좋아하는 친구들끼리 있어서 활동력이 향상되는 이점도 있지만 문제를 내포하고 있는 두레를 잘 관리하지 못하면 전체 두레활동에 오히려 지장을 초래하고 반분위기는 엉망이 되는 경우가 많기 때문에 재학생의 경우는 두레구성 이후의 관리가 더 중요하다.

우리 반의 경우는 학기가 바뀌면 두레구성을 다시 하는데 2학기의 두레구성은 1학기의 구성이 모두에게 흡족하여 두레활동도 잘되고 구성원들도 대부분 만족한다면 2학기까지 유지되는 것도 좋겠지만 그러나 대개의 경우는 모든 두레가 만족하기는 어렵고 새로운 두레에 대한 기대를 갖기 때문에 새로운 두레의 구성도 폭 넓은 친구관계의 유지나 반분위기를 일신하는 면에서 좋다. 너무도 결속력이 강해서 헤어지기 싫어하는 두레가 생긴다면 전체회의를 통해서 그 두레만은 유지를 허락하는 것도 좋다.

특히 2학기의 두레는 학급 일년의 마무리를 염두에 두고 조직한다. 2학기 두레는 구성시기를 두고 많은 고민을 하였지만 2학기를 안정적으로 시작하는 것이 좋겠다는 결론으로 여름방학 전에 구성하였는데 모르는 상태에서 구성했던 1학기 때보다 많은 정보와 아이들의 경험 속에서 구성하는 2학기 두레구성은 한결 수월하다.

다만, 2학기에는 1학과 거의 유사한 틀로 이루어지지만 1학기 두레

활동에서 부족한 점들을 보충하고 1년간의 성과를 문집으로 만들기 위하여 편집과 총무두레를 강화하는 것이 좋다.

(2) 두레가 구성되면

두레구성이 완료되면 가장 먼저 두레장을 뽑는다. 자청이나 두레원의 투표로 뽑고 두레이름, 언제 어디서나 사용이 가능한 두레구호, 두레노래, 두레각오 등을 정하고 두레에서 할 수 있는 구체적인 일들을 회의를 통하여 결정한다. 스스로 정한 자신들의 역할에 대하여 담임교사는 조언을 해 주고 다시 수정을 하게 하는데 비현실적인 거창한 계획보다는 작지만 실천이 가능하고 현실적인 일들과 그 일이 우리 반 전체 아이들에게 긍정적인 영향을 줄 수 있는 일들에 관심을 집중하도록 한다. 이러한 일들을 결정하는 과정은 물론 아이들 스스로 할 수 있도록 배려하고 스스로 세운 계획 속에서 아이들은 책임감을 느끼고 활동력도 고양된다.

(3) 두레활동

가) 자치능력을 기르는 두레활동

(가) 학급운영위원회와 두레회의

두레중심의 학급운영은 모든 학급활동의 중심이 두레를 중심으로 이루어질 수 있도록 구조를 갖추는 것이 중요하다.

가장 중요한 운영의 틀은 학급운영위원회와 두레회의인데 학급운영위원회는 학급의 임원(반장, 부반장, 대의원)과 두레장으로 이루어지고 학급의 중요한 일들을 사전에 협의하고 학급회의에 상정할 주요한 안건을 발의한다. 학급운영위원회는 수시로 열리며 두레장은 학급운영위원회에 참석하기 전에 두레회의를 통해 두레원들의 의견을 모아온다. 두레회의는 두레에서 자신들의 두레활동을 위하여 열거나 학급운영위원회와 학급회의에 두레의 의견을 상정하기 위하여 여는 회의이다. 두레회의는 자리배치가 두레별로 이루어져있기 때문에 앞뒤로 등만 돌리면 회의를 할 수 있는

구조로 되어있어서 수시로 안전이 생기면 진행할 수 있다.

두레회의는 소규모로 이루어지는 회의이므로 자신의 의사를 말할 수 있는 기회가 쉽게 주어지고 서로를 잘 아는 상태에서 회의가 진행되므로 깊은 이야기까지 주고받을 수 있다. 실제로 전체 학급회의시간에 한번도 발언을 한 적이 없는 아이가 두레회의를 통하여 자신감을 얻고 학급의 아침조회를 스스로 진행하고 나서 기뻐하는 모습을 볼 수 있었다. 이것은 곧 자신의 의사표현을 스스로 할 수 있는 힘을 기르게 되었다는 의미인데 대개 따돌림을 당하는 경우 당사자가 어느 누구에게도 자신의 문제를 털어놓지 못함으로써 문제가 확대되는 경우가 많은 것을 생각하면 스스로 자신의 의사를 표현할 수 있는 능력을 기른다는 것은 이런 점에서 매우 중요하다.

이것과 함께 힘이 없고 약한 친구의 문제를 다른 친구들이 대신하여 이야기함으로써 그 친구에게 결코 혼자가 아니라는 것을 확인시켜주고 잘못된 문제에 대하여 대항할 수 있는 힘을 갖게 해주는 것이 동시에 이루어질 수 있으면 더욱 좋겠는데 우리 반에서 하는 학급재판은 바로 그런 의미에서 실시된 것이다.

(나) 반성시간

반성시간은 우리 반에서 특별히 발생한 사안에 대하여 공개적으로 잘 잘못을 가리고 다시는 그런 일이 발생하지 않도록 하자는 취지로 시작하였다.

처음에 반성시간에 대한 이야기가 나왔을 때 친구의 잘못을 이야기하는 것이 고자질이 아니냐하는 문제로 여러 차례의 학급회의를 거쳤는데 이 회의의 과정을 거치는 동안 아이들은 고자질과 정의로움에 대하여 많은 생각을 한 것 같다. 나쁜 행동을 하는 친구에게 그 행동을 고치게 하여 진정한 친구관계가 되자는 의도가 자칫 당사자에게는 오히려 잘못된 행동을 더 부추기지 않을까 하는 우려도 있었지만 반복된 아이들의 토론

결과는 그렇다고 하여 잘못된 행동을 그대로 묵인하는 것은 잘못된 것이며 조그마한 아픔은 우리 전체를 위해서 견디어야한다는 생각으로 일단 시행하기로 결정하였다.

매일 돌아가면서 하는 아침두레활동시간에 반성시간에서 다루어야 할 사항이 발생하면 그날의 두레활동은 자연스럽게 반성시간이 되고 그날의 아침두레활동을 담당하는 두레의 사회로 진행된다.

반성시간은 처음의 우려와 달리 우리들에게 많은 성과를 가져다주었는데 특히 따돌림과 같이 학급에서 담임교사 모르게 은밀하게 일어나는 일들이 반성시간에서 공개적으로 이야기되니까 서로들 자신의 행동을 모든 친구들이 보고 있다는 생각에 함부로 행동하는 것이 자제되더라는 이야기를 하였다. 처음에는 그러한 사실들을 지적하여 말하는 데에 용기도 필요하고 지적인 친구에 대한 오해도 생기고 하였지만 달라지는 서로의 모습을 보면서 진짜 우리들이 도움을 주고받는다는 것의 의미를, 더불어 사는 삶의 감동을 반성시간을 통해 확인할 수 있었다.

내가 이 과정을 통하여 느낀 것은 아이들에게는 무한한 능력이 있다는 것이다. 교사가 제시하는 조그마한 방향 등을 가지고도 제대로 된 길을 걸을 수 있는 충분한 능력이 있다는 사실이다. 다만 그러한 공간과 기회를 부여받지 못하고 개인적인 생각과 감정속에서 움직이는데 익숙하게 자라왔을 뿐이지 공동의 생활과 타인을 배려하는 공동체적인 삶의 토양 위에서는 얼마든지 스스로 밟고 설 수 있는 힘을 지녔다는 사실이었다.

(다) 두레계획세우기

두레별로 그 달의 계획을 스스로 세웁니다. 계획서에는 학급운영위원회와 학급회의에서 결정된 우리 반의 계획이 이미 들어 있고 두레활동을 관리하는 두레에서 각 두레의 두레활동 담당 날짜를 미리 예고해 놓은 계획서이다. 이것을 바탕으로 각 두레의 그 달 계획을 세운다.

(라) 두레가 엮는 아침자습

우리 반의 아침시간 운영은 8시 10분까지 등교하여 30분까지 자율활동을 하고 9시까지 두레활동과 아침회의를 한다. 아침두레활동은 다양한 주제를 가지고 두레별로 돌아가면서 운영하는 것인데 숙제를 집에서 해오지 못하면 아침두레활동이 제대로 이루어지지 못한다는 사실과 자신의 두레원 전체에게도 피해를 끼치게 된다는 것을 느끼기 시작하자 집에서 할 수 있는 일은 최대한 집에서 하여 아침시간은 두레활동에 할애하려고 노력하였다. 두레활동은 월초에 우리 반 계획을 작성할 때 날짜별로 담당할 두레의 번호를 예고하면 그것에 맞추어 각 두레에서는 그 달의 두레활동 계획을 세운다. 그리고 담당할 날이 되면 하교하기 전에 미리 다음날 두레활동의 주제를 칠판에 예고하고 간다. 학생들은 등교하여 이 주제를 가지고 개인별로 혹은 두레별로 두레활동에 들어가고 담당두레는 오늘의 으뜸작을 선정하여 뒷게시판에 게시하고 나머지는 묶어서 보관한다. 오늘의 으뜸작으로 뽑힌 작품은 각 두레에서 가지고 있는 파일에 끼워 사물함 위에 놓아두어 언제든지 누구나 볼 수 있도록 하고 학년말에 학급문집을 만드는데 자료가 된다. 시험기간에는 두레활동 시간을 시험 공부하는 시간으로 활용하여 각 교과 부장들이 운영한다.

(마) 두레가 운영하는 아침조회

우리 반의 아침조회는 두레에서 돌아가면서 진행하는데 두레에서는 두레원들끼리 순서를 정해놓고 돌아가면서 조회의 사회자가 된다.

아침조회는 대개의 경우 담임교사의 일방적인 지시사항전달위주나 훈계등이 주로 이루어지는데 아이들이 스스로 사회자가 되어 진행하는 것이다. 조회시간에 결정을 하지 못한 사항은 자연스럽게 학급회의로 넘어간다. 이 조회운영을 통하여 한번도 전체 앞에서 말을 해본 경험이 없는 아이가 처음에는 자신이 없어 머뭇거리면서 해매더니 제법 당당하게 아침조회를 진행하는 모습을 보여주어 아이들의 박수갈채를 받기도 하였다. 그

러면서 우리는 또 다른 감동을 체험한다. 우리 모두에게는 잠재된 무한한 가능성이 있다는 사실을.

(바) 청소

청소의 모든 권한은 환경두레가 가지고 있다. 환경두레는 청소구역을 8개로 나누고(교실 쓸기, 닦기, 각종교구, 복도, 특별구역, 유리창3)두레별로 돌아가면서 2주일동안 맡게 한다. 그러면 두레에서는 두레장의 책임 아래 각 개인별 담당구역을 정해주고 그것을 우리 반 명렬표에 표시한다. 청소가 잘 되지않는 구역은 이 명렬표를 보고 청소담당두레에서 지적하여 시정하게 하는데 모두가 즐겁게 청소하는 분위기를 만들기 위한 담당두레의 노력이 눈물겨웠다. 예를 들면 청소 으뜸상 시상이라든가 쓰레기 분리수거를 위하여 일일이 쓰레기통을 쏟아 놓고 뒤지는 모습 등의 모범적인 모습은 다른 아이들에게 스스로 깨끗한 교실 만들기에 동참하게 하는 커다란 힘이 되었다.

나 때문에 모둠원들 모두가 고생한다는 생각 때문인지 게으름을 피우는 아이들도 줄어들었고 담임교사의 감시(?)가 심하지 않음에도 불구하고 아이들은 청소의 즐거움을 스스로 만끽하는 듯 하였다.

나) 더불어 사는 삶의 소중함을 체험하는 두레활동

(가) 두레일기

두레일기는 두레원들끼리 쓰는 일기인데 두레별로 한 권의 공책을 마련하고 순서를 정하여 돌아가면서 하루씩 쓰는데 교실에 들어가면 8개의 두레에서 내 놓은 두레일기장 8권이 교탁 위에 날마다 놓여져 있다. 저의 이 두레일기를 보고 일기 아래에 간단한 저의 이야기와 함께 내가 하고 싶은 이야기를 적는 것으로 하루를 시작한다.

두레일기는 두레원끼리 그리고 담임과 기쁨 슬픔을 공유하고 서로의 감정을 교류할 수 있는 아주 중요한 역할을 한다. 특히 일일이 시간을 내

어서 하는 상담은 늘 부담이고 지속적으로 이루어지지 못하는 경우가 많고 실상 아이들과 1대1로 만날 수 있는 시간도 여간해서는 낼 수 없는 실정을 감안하면 두레일기를 통하여 아이들 하나 하나와 대화를 나눌 수 있다는 것은 담임교사에게 참으로 요긴한 것이다.

두레원끼리 그리고 다른 두레에게도 읽힐 수 있는 기회를 다양하게 제공하고 그날 그날의 일기에 담임이 성실하게 응답해주어 아이들이 진실한 이야기가 담기게 하고 꾸미지 않고 포장하지 않은 진솔한 삶의 이야기가 정말로 소중한 아름다운 이야기라는 사실을 깨달을 수 있도록 유도하여 어떻게 사는 삶이 진정으로 의미 있는 삶인지 생각해 볼 수 있는 기회를 다각도로 제공한다.(예를 들면 좋은 글은 교사가 직접 읽어준다든지, 복사하여 뒷 게시판에 게시하여 읽게 한다든지 학급신문에 실리게 한다든지 생일잔치에서 으뜸 두레일기 시상을 한다든지...)

두레일기는 아이들에게 타인의 진솔한 삶을 엿보게 한다. 그래서 이 세상에는 다양한 삶이 존재한다는 사실을 깨닫게 한다. 그러한 삶들이 어우러져 이 세상은 움직여지는 것이며 그 속에 나도 한 부분이라는 사실을 깨닫게 한다. 내 삶이 소중한 만큼 다른 사람의 삶도 소중하며 나 혼자서는 살아갈 수 없다는 것을 그래서 우리는 더불어 살아야한다는 것을...

(나) 두레끼리 하는 봉사활동

두레별로 봉사활동을 계획하고 함께 실천한다. 두레끼리 봉사활동도 하고 점수도 딸 수 있어서 아이들이 무척 좋아한다. 이 기억이 너무 좋아서 반 전체의 봉사활동을 가기도 한다. 예로 유기농을 하는 농촌에 가서 모내기를 하는 것과 같은 봉사활동인데 모내기라는 작업이 너무도 힘들고 고단한 일이었지만 아이들의 평가에서는 가장 기억에 남는 일로 뽑혔다. 함께 사는 삶이 얼마나 아름다운지를 아이들은 봉사활동을 다녀와 쓴 소감문에서 생생하게 전하고 있었다. 두레활동을 통하여 더불어 사는 삶의 감동을 느끼는 것은 바로 이런 것이 아닐까?

(다) 생일잔치

매달 한번씩 개최하는 놀이두레의 중요한 두레활동 내용이다. 놀이두레가 전반적인 계획을 수립하여 발표하면 각 두레에서 해당된 역할을 담당한다. 생일카드는 컴퓨터두레가 맡고 반 전체가 쓰는 생일 축하 글은 공책 만한 크기의 종이에 각 자가 짤막한 글을 적어 코팅하여 준비하고 얼마간의 돈을 모아(약300원-500원정도)생일선물과 장미꽃 한 송이도 사고 그리고 두레별로 축하공연을 준비하는데 연극, 노래, 춤 등 다양한 장기를 두레별로 마련하여 생일 맞은 친구를 축하해준다. 특이한 것은 누구의 제안인지는 모르지만 생일 축하곡과 함께 어머님의 은혜를 부르는 데 놀고 즐기는 생일잔치가 아니라 부모님과 내가 세상에 태어난 이유에 대해 진지하게 생각할 수 있는 기회가 되어 좋다.

생일잔치는 한달에 한번 단합대회의 형식으로 야외, 교실, 운동장을 가리지 않고 한다. 유일하게 놀 수 있는 날이기도 하고 생일을 맞은 친구들은 반 친구들로부터 생일축하를 받는다는 기쁨으로 모두들 설레임 속에 기다린다.

더구나 가정으로부터 소외되어 생일조차도 마땅히 챙기지 못하는 친구들에게는 참으로 감동적인 날이다.

(라) 학습도움주기

서로 자신 있는 과목에 대하여 두레원들에게 도움을 받는 것인데 자율학습시간이나 방과후에 두레들끼리 스터디를 하기도하고 반 전체가 함께 하는 경우도 있다.

(마) 두레상담

두레별로 담임교사와 함께 하는 집단상담이다. 여기에서 담임교사는 두레활동의 구체적인 의미에 대하여 이야기하고 두레원들끼리 친숙해질 수 있는 다양한 집단상담 프로그램을 진행한다. 두레상담을 통하여 아이

들은 자신의 두레원들에 대하여 내면으로 친숙해지는 기회를 제공받는다. 두레상담은 일정한 시기를 두고 진행하지만 문제가 발생하는 두레가 생기면 어느 때나 실시한다. 두레상담이 충실하게 이루어지면 두레의 활동력은 눈에 띄게 신장되고 아이들의 내면의 변화를 유도하는데 가장 효과적이기도 한다.

(바) 학교행사와 관련하여

소풍이나 체육대회 등 학교에서 치러지는 모든 행사도 가급적 두레별로 준비한다. 특히 체육대회 때 가장행렬은 두레 활동을 통하여 함께 하는 즐거움이 얼마나 큰 것인지를 체험하게 한 아주 좋은 기회였다. 자신들의 취미에 맞게 서로 경쟁적으로 하는 바람에 제가 생각했던 수준보다 훨씬 좋은 작품을 완성할 수 있었고 그때 아이들이 만들었던 작품은 아마 잊을 수 없을 것이다.

이 작품으로 우리 반은 가장행렬에서 관중들의 기립박수를 받으며 대상을 차지하는 영광을 안았고 ‘함께 하면 못할 것이 없네’ 아이들이 뒷풀이 하는 자리에서 쏟아놓은 말이었다.

(사) 그 외 이루어지는 일상활동

일상적으로 교실에서 이루어지는 일들도 가급적이면 두레의 책임 아래 진행합니다. 게시판관리, 일일한자영어 점검하기, 이 주일의 노래 정하여 부르기, 그 날 과제 알려주기 등 작지만 하지 않으면 금방 빈자리가 크게 보이는 역할들을 자청하거나 혹은 책임으로 맡게 하여 이루어지게 한다.

두레활동 속에서 늘 새롭게 확인되는 것은 누구나 다 필요한 존재라는 사실이다. 공부를 못하는 아이가 만들기에는 소질이 있어서 게시판을 너무나 예쁘게 꾸민다거나 다른 과목의 성적은 떨어지지만 체육에는 남다른 특기가 있어서 체육대회때 우리 반의 분위기를 압도한다거나 지극히

소극적인 아이가 책임감으로 뚝뚝 무장이 되어 화장실 청소에 타의 추종을 불허한다거나 하여 아이들은 다양한 두레활동의 과정에서 친구들을 새롭게 발견하고 다시 보게 된다. 두레를 처음 조직할 때 따돌림의 대상이 되었던 아이들도 두레에서 자기역할을 찾아가는 사이에 두레원들과 한 몸으로 어울리게 된다. 물론 이 과정이 더디게 진행되고 당장은 좋아지지 않는 경우도 있지만 내면의 변화는 꾸준히 진행되고 있으며 교사는 이러한 아이들의 내면의 변화를 면밀하게 살피는 것이 매우 중요하다.

다) 두레활동 평가를 통한 나 다듬기

(가) 1학기 평가하기

2학기의 계획을 위해서는 1학기를 정리하는 과정이 반드시 필요하다. 이 과정을 통하여 아이들은 한층 더 성숙할 수 있는 기회를 제공받는다.

여러 가지 방법이 있겠지만 우리 반은 학급평가서와 자기평가서 학급야영을 통한 1학기의 마무리를 통하여 2학기를 새롭게 계획하고 나 다듬기를 한다.

① 『1학기 학급운영 평가서』를 통한 자기평가

학급운영면, 두레활동면, 학습면, 담임선생님에 대해서, 친구관계에 대해서 그리고 전체평가등에 관하여 학급운영위원회에서 그 내용을 선정하고 평가지를 만든 다음 전체학생이 참여하여 평가지를 작성한다. 이것을 통제로 내어 1학기의 우리 반의 학급활동을 전체가 함께 생각해 보는 시간을 갖는다(학급야영시간을 이용하면 좋다).

② 자기평가서를 통하여 평가하기

학교생활, 가정생활, 교우관계, 자유생활 등의 항목으로 나누어 각각 점수를 매기고 총점을 내어 본다. 이것을 바탕으로 1학기에 내가 잘 했던 점에 대해서는 스스로 칭찬, 격려하고 부족한 부분은 2학기에 더욱더 잘

할 수 있는 각오를 다진다.

③ 학급야영

방학하는 날 교실에서 1박을 하면서 1학기를 평가하는 시간을 갖는다. 두레끼리 저녁메뉴를 준비하여 최고요리상을 선정하고 모든 두레가 같이 모여서 뷔페식으로 먹는데 학교의 가사실을 이용하면 좋다. 그리고 학급평가와 두레별 평가를 한다. 밤이 되면 각자 촛불을 켜고 평소에 하지 못했던 말들을 솔직하게 나누는 시간(일명 진실게임)을 가졌다. 밤이라는 시간과 촛불 그리고 어떤 한 시점을 마무리한다는 것 그 자체만으로도 아이들에게는 감동인 것 같다. 진실된 사과와 말, 나에게 잘 해주어서 너무 고맙다며 우는 친구 등 우리들의 기억 속에 영원히 잊지 못할 밤으로 기억되었다. 이 자리에서 두레별로 그리고 우리 반의 한사람으로 나의 생활이 어떠하였는지 반성하고 2학기에는 새로운 나로 태어나기를 다짐하는 시간으로 엮는다.

유의해야할 점은 담임교사가 학급운영의 목표로 설정하였던 항목과의 연관성 속에서 평가가 이루어지도록 하는 것이다. 평가의 항목을 제시할 때 이러한 부분에 대한 구체적인 말들로 평가항목을 작성하여 실질적인 평가의 내용이 되도록 한다.

(나) 일년을 평가하고 정리하는 문집만들기

문집은 1년 동안의 아이들의 성과를 정리하고 평가하는 좋은 방법이다. 우리 반의 학급신문을 발행하는데 그 과정에서 편집두레의 역량이 많이 향상되었다.

문집은 어느 한 순간에 억지로 만들어지는 것이 아니라 다양하고 충실한 학급활동 속에서 태어나는 자연스러운 산물이어야 하고 평소에 학급활동의 성과를 잘 정리해 나가면 학년말에 학급문집은 큰 어려움 없이 만들어 질 수 있다.

학급문집의 내용으로는 그동안 아이들이 썼던 두레일기와 두레활동을 통해서 나온 으뜸작들, 그리고 두레보고서, 선거 유세문, 지지연설문, 두레원들 끼리 주고받았던 편지, 부모님의 글, 스승의 날, 아버지 날, 수학여행을 다녀와서 쓴 글들, 봉사활동 소감문, 두레활동 참가하기, 학급야영에서 했던 활동의 내용 등 그 동안의 학급활동을 정리하는 어떠한 내용이라도 가능하다. 아이들의 삶이 생생히 녹아있는 것들이라면 모두 다... 이렇게 학급활동의 성과가 잘 정리되었다면 여기에 기술적인 편집을 위해 편집두레를 2학기에 좀 더 강화하거나 다른 두레의 역량을 집중시키면 한 학년을 정리하는 소중한 문집을 나눠 가질 수 있다.

대개 기말고사가 끝나고 아이들에게 시간적인 여유가 있는 겨울방학 직전의 시간에 전체적으로 정리할 내용은 정리하고 방학 중 며칠을 이용하여 편집두레가 작업을 하고 인쇄에 맡기면 개학하고 학급마무리잔치에서 출판기념회를 겸할 수 있다.

학급문집은 아이들의 다양한 활동력을 고양시켜주는 중요한 매개가 된다. 또한 문집을 만들어나가는 과정을 통해서 아이들이 협동하는 방법을 깨닫게 된다. 단지 기술 좋은 몇몇의 아이들이 모여서 만든 문집이 아니라 모두가 참여하고 모두의 작품이 실리는 그런 문집의 발간에 주목하고 교사는 끊임없는 관심을 쏟아야한다.

우리 반 모두가 웃고 울며 생활했던 생생한 모습을 담은 한편의 문집은 그동안 열심히 살았던 노력에 대한 대가이기도하고 일년동안 키워 온 이러한 소중한 마음들을 계속 간직하고픈 소망이기도 하다. 학급문집과 함께 담임교사의 학급운영의 목표가 삶 속에서 간간히 확인되고 그렇게 살아가고자 각인시켜 준다면 더 없이 소중한 선물이 될 것이다.

라) 두레중심의 학급운영에서 놓치지 않아야 할 것

두레중심으로 학급운영을 이야기 하다보면 두레를 만들어 놓기만 하면 학급운영이 저절로 이루어지는 것이 아닌가 하고 생각하기 쉽다. 두레

조직이란 집단 속에서 개인의 활동력을 고양하는 조직일 뿐이다. 그 두레를 구성하는 것은 아이들 개인이다. 개별지도를 집단상담과 개별상담 혹은 갖가지 방법을 통하여 강화하는 것은 두레활동을 고양시키는 가장 중요한 요소이다. 두레활동의 과정에서 일어나는 아이들의 문제에 대하여 개별지도가 조직적으로 이루어지지 않으면 성과 있는 두레활동은 이루어지지 않는다. 두레중심의 학급운영은 두레를 중심으로 학급운영이 이루어지는 것이지만 두레를 구성하고 있는 것은 각각의 개인이다.

저는 하루를 정리하면서 그날 특별히 기록해야 할 아이들의 문제를 개인별로 일지형태로 정리하는 관찰일지를 쓴다. 이것은 아이에 대한 나의 관심을 높이려는 스스로의 의지를 자극하려는 것이기도 하고 아이들의 행동특성을 세밀히 파악하여 내면의 변화에 주목하고자하는 의도이기도 하다.

4) 앞으로의 과제

(1) 생활지도에 관한 전반적인 인식의 변화가 필요하다.

왕따는 생활지도의 극히 일부분입니다. 이것은 왕따가 요사이 문제가 되어 언론에 크게 보도가 되고 학부모들의 집중적인 관심을 받으면서 어디선가 갑자기 생겨난 문제인 것처럼 취급되고 있지만 실상은 아이들 사이에서 얼마든지 일어날 수 있는 문제이고, 특히 자기 정체성이 형성되지 못한 시기에 있는 초등학교 고학년과 중학생들 사이에서 빈번히 일어날 수 있는 행동양식의 하나이기도 한다. 그렇다고 하여 우리 아이들 모두가 왕따의 고통에 시달리는 것은 아니다. 대다수의 아이들은 건강하고 밝게 잘 생활하고 있다.

오히려 자신의 내부에서 일어나는 왕따의 고통보다 교사로부터의 왕따와 학교현실로부터의 왕따에 더 시달린다는 표현이 더 적절할 것 같다. 따라서 왕따 문제를 해결하기 위한 별도의 해결책이라기보다는 생활지도

전반과 관련하여 그 해결책을 찾는 것이 당연한 일이다. 아이들의 생활지도에 관한 대개혁이 없이 왕따 해결책을 찾는 것은 일시적으로 한 아이의 왕따 문제를 해결해 줄 수 있을지 모르지만 곧이어 다른 아이를 다시 왕따로 만들어버리는 불씨를 늘 지니게 된다. 우리 아이들은 언제 어디서 내가 왕따를 당할 지 모른다는 불안감에 위축되고 당당함을 잃어가고 자신의 개성을 맘껏 표출하기보다는 그저 평범하게 어울리는 것이 세상을 살아가는 데는 더 수월하고 편한 방법이라는 사실에 동조해 갈 것이다. 모두를 경쟁의 대상으로 바라보고 내가 살아남기 위해서는 남이야 어떻게 되든지 어떤 방법이라도 동원할 수 있다는 의식을 이제는 뛰어넘는 새로운 생활지도에 관한 대 개혁의 바람이 교사로부터 학부모로부터 학생으로부터 시작되어야 한다.

과거의 봉건적인 방법으로 손쉽게 아이들을 통제하려는 것에서 합리적인 방법으로의 전환이 필요하다.

이것은 인간관계의 방식이 변화되어야함을 의미한다. 그것은 학생을 교육의 주체로 인정하고 그 자신의 삶의 주체로 바라보는 인식이 우리사회에 광범위하게 확산되어야함을 의미한다.

아침에 등교하면 의례껏 자율 아닌 타율적인 공부를 쥐 죽은 듯이 조용한 분위기에서 해야하고 그렇게 지도하지 못하는 교사는 능력 없는 교사로 취급받고 어떤 식으로 아이들을 다루든지 복장위반 안하게 만들고 고분고분 시키는대로 말 잘 듣는 아이들을 만드는 식의 체벌과 훈계에서 당장 눈에 보이지는 않더라도 그 아이의 내면으로 접근하고 원인을 치유하려는 분위기를 학교와 더불어 가정과 사회가 다함께 만들어 가는 생활지도 대개혁의 바람이 일어나야 한다.

(2) 교사의 학급운영을 통한 생활지도의 전문성 키우기

학교에서 아이들이 대부분의 시간을 보내는 것은 학급이라는 공간이다. 따라서 학급운영은 생활지도라는 교사의 전문성이 실현되는 장이다.

따라서 학급운영을 통하여 담임교사가 장기적인 전망을 가지고 생활 지도를 한다는 것은 교사의 전문성을 실현하는 것이기도 한다. 교육개혁의 또다른 시도 한 부분은 교사가 자신의 생활지도의 전문성에 대한 끊임 없는 고민과 생활지도에 관한 전문성을 신장시킬 수 있는 다양한 기회를 제공받고 그것을 전문적인 영역으로 인정해주는 다양한 제도의 밑받침이다.

(3) 학급과 담임교사, 제대로 바라보기

현재 학급의 의미는 교육과정운영과 수업의 기본단위, 학교행정과 교무행정의 하부단위로서의 의미 이상을 벗어나지 못하고 있는데 이것은 학급을 단순히 학교행정의 편의를 위한 조직이나 수업을 같이 받는 공간이라는 의미 이상을 넘지 못하는 것으로 학급에 대한 이러한 인식 위에서는 학급운영을 통한 생활지도는 단순히 다른 학생이 공부하는데 방해 안하기라거나 복장위반을 단속한다거나 하는 걸로 드러나는 학생지도 이상을 넘지 못한다.

그러나 우리의 인식을 뛰어넘어 학급이라는 공간은 학습을 같이하는 학습공동체로서의 생활학습의 공간이며, 또래집단 속에서 다양한 가치와 행동양식을 주고받는 가운데 인간관계가 형성되는 공간으로, 또한 다양한 청소년문화가 다양한 형태로 표출되는 그야말로 청소년문화의 백화점으로서의 모습을 보여주고 있다.

결국 학급이라는 공간은 다양한 가치와 갈등이 만나고 얽히고 풀어지는 과정이 반복되면서 새로운 가치를 내면화하고 잘못된 가치를 수정하기도 하는 가치확립의 공간으로 규정되어야 할 것이다. 더구나 학교생활의 대부분이 이루어지는 공간이 학급이라는 점을 감안하면 단순한 교과 수업이나 학교에서 행하는 일률적인 행사에 의한 교육적인 효과와 함께 담임교사가 학급운영이라는 영역을 통하여 실현시키는 교육적인 효과의 여부가 학생의 학교생활 전반을 평가하는데 중요한 기준이 되어야 할 것이다.

이러한 의미에서 학급담임이 갖는 역할의 의미는 생활지도와 학습지도, 상담원으로서 학급에 대한 자신의 지향점을 갖고 교사의 교육관이 배어돌게 하여 학생과 교사 자신의 변화된 1년을 가꾸는 장이 되어야할 것이다.

그럼에도 불구하고 학급운영에 관한 연수의 기회도 적고 담임으로 인하여 증가되는 업무량을 담임수당이 보상해주는 것도 아니고 아무일 없이 넘어가면 그나마 다행이지만 행여라도 문제가 발생하면 담임은 도대체 무얼하고 있었느냐는 식의 비난은 정말로 교사로 하여금 담임을 피하게 만드나.

담임교사가 교실에서 신나게 아이들과 부대끼면서 마음껏 자신의 학급 운영관을 펼칠 수 있도록 담임교사에 대한 위상과 제도적인 보장이 이루어져야한다. ‘담임수당 배로 줄테니 내 담임 가져가라’는 말을 우스개소리로 한다. 그 만큼 담임의 업무가 과중하다는 것이다. 잘해도 좋은 소리 못 듣고 행여나 조그마한 문제라고 발생하면 온통 그 책임은 담임에게 떨어지는 현실에서 갈수록 힘들어만 가는 담임의 업무에 누구도 나서기를 꺼려한다면 그것은 곧 아이들의 생활지도체계 자체가 무너지는 것이다. 소신 있는 교사가 자신의 투철한 학급 운영관을 가지고 신나게 담임의 역할을 할 수 있는 제도적인 장치가 마련되어야한다.

담임의 업무를 흥에 겨워 기꺼이 맡을 수 있는 풍토 속에서 우리 아이들이 건강하게 자란다.

(4) 학부모의 학교 제대로 바라보기

학교에서 일어나는 일들에 대해서 학부모가 일치된 견해를 가지고 함께 하는 것은 매우 중요하다. 우리 아이들이 자신만의 이기주의에 빠지게 되고 약점 가진 친구를 집단으로 따돌리는데 스스로 동조하게 만든 것은 내 자식만은 이라는 생각으로 자녀를 키워 온 우리 부모들의 잘못이 상당부분 기여하고 있다. 그러한 가정환경에서 자라온 아이들이 담임교사가 의도하는 학급운영의 목표에 동화되어 오는 것은 쉽지 않은 일이다. 두레

활동을 두고 어느 학부모의 경우는 학교에서 공부는 안시키고 아이들끼리 모여서 쓸데없는 데에 시간만 낭비한다는 이야기를 전하기도 한다. 시험에서 좋은 성적 나올 수 있도록 공부만 열심히 가르쳐달라는 것이다. 교육을 통하여 아이들이 습득해야 할 가장 중요한 공부가 무엇인지 되물게 한다. 그러면서 한편으론 내 아이가 따돌림을 당하거나 학교생활에 적응하지 못하고 문제를 일으키면 잘못된 학교교육 탓으로 돌린다. 이럴 때면 진정으로 학교에서 담당해야 할 교육의 몫은 과연 무엇인지 치절하게 되물게 된다.

학교가 사회에서 그리고 우리의 의식 속에서 제대로 자리매김 되지 못하고 왜곡될 때 언젠가 나의 아이도 왕따의 대상이 될 수 있다는 사실을 우리 모두가 새겨야 한다.

왕따를 당하는 아이가 생기면 일단 많은 사람들은 왕따당할 만한 행동을 하니까 그렇겠지라고 한다. 물론 피해자나 가해자 모두 잘못으로부터 완전히 자유로울 수는 없다. 왕따에는 성역이 없다. 지나치게 성실해도, 공부를 너무 잘해도 신체적 결함이나 약점이 있는 경우는 말할 것도 없고 심지어 재미로 하는 경우도 발생한다. 그리고 거기에 동조하지 않으면 내가 왕따당하니까 동조하고 그래서 범위는 자꾸만 넓어지고 ….

내 아이가 왕따를 당하고 있거나 내 아이가 왕따의 가해자라면 다른 아이를 탓하기 전에 내 아이부터 돌아볼 일이다. 학부모로서의 나의 가정 교육방식에 대해서 진지하게 생각해 볼 일이다. 나만 생각하는 아이로 키우지는 않았는지 목적을 위해서는 다소의 정당하지 못한 방법이라도 좋다는 것을 묵인하지는 않았는지 잘못된 사실에 대해서 내가 다칠까봐 모른 채 하라고 가르치는 비겁함을 부모 스스로 범하지는 않았는지 그런 어른들의 분위기가 사회전반을 지배하게 되면 결국 내 아이도 왕따의 대상이 된다는 것을 깊이 새겨야 한다.

그리고堂堂하게 교육의 주체로서 요구해야 한다. 우리 아이들이 자신의 인격을 존중받으며 생활할 수 있는 삶의 공동체로서의 학교 가꾸기에

당당하게 참여해야한다. 결국 교육의 주체는 우리 사회모두이기 때문이다.

(5) 많은 학생들 사이에서 자꾸만 소외되는 아이들

두레중심의 학급운영에서 개별지도는 무척 중요하다. 어떤 학급운영의 방식에서건 이 개별지도를 중요할 수밖에 없다. 학급에 학생수가 많은 것은 그만큼 개별지도가 이루어지지 못한다는 의미인데 두레중심의 학급운영에 있어서도 겉으로 보기에는 두레가 움직여나가는 것처럼 느껴지지만 이것이 가능하기 위해서 각자에 대한 개별지도가 끊임없이 행해지고 있기 때문이다. 담임교사가 개별지도를 놓치게 되면 두레활동은 활동력을 잃게되고 구체적인 생활지도가 이루어지지 못한다. 현재의 학급인원으로 는 개별지도를 강화하는데 한계가 있을 수밖에 없다. 여건이 그러하지만 교사가 소신을 가지고 할 수밖에 없다고 말하고 이러한 상황에서 문제발생의 책임을 교사에게 넘기는 것은 과연 정당한 것인가 되묻고 싶다. 교육개혁의 소리가 높은 이 시점에 정말로 필요한 교육개혁의 내용은 무엇일까?

(6) 청소년에 대한 이해 새롭게 하기

어른들은 너무나 쉽게 이야기한다. '요즘 아이들 문제있어'라고. 그렇지만 청소년에 대한 제대로 된 이해의 바탕 위에서 이야기를 하는 어른들은 보기 어렵다.

청소년들을 직접 상대하는 가정의 부모나 학교 현장의 교사들 스스로 청소년에 대한 이해를 자기 속에서 계속하여 업그레이드 해나가야 한다. 그들은 너무도 빠르게 변화하고 있고 그들을 모르고서는 우리 스스로가 아무것도 할 수 없기 때문이다. 단순한 교직경력 몇 년이라거나 이론만으로 그들을 이해했다고 자부하면서 자신은 기껏 옳다고 여겼던 방법이 치명적인 오류를 범하고 있다는 사실에 우리 스스로 민감해져야한다.

요사이 왕따가 문제가 된다면 그것은 단순히 그들만의 문제가 아니라 이 사회에서 어떤 식으로든지 그 문제에 대한 원인제공을 했을 것이기 때문이다. 청소년은 그냥 자라지 않는다.

(7) 열린 교무실 문화 만들기

노력하는 교사에게 따뜻함을!! 변화에 과감하고 능동적으로!! 개인보다는 여럿이 함께! 그리고 배움이 오고가는 ...

(8) 학교장의 올바른 교육적 소신과 변화에 대한 능동적인 자세가 필요하다.

(9) 실속 있는 장학행정

겉으로 보여지는 성과와 내부적인 변화를 면밀하게 살펴주는 장학행정 그리고 이런 요소가 학교평가에도 반영되는 구조가 필요하다.

5) 기대효과

두레는 아이들의 자치조직이다. 두레중심으로 학급에서 생활하는 과정을 통해 학급을 스스로 운영하는 자치의 힘을 기르고 학급에 대한 진한 소속감을 느낀다.

아이들이 학급을 스스로 운영할 수 있는 조직을 학급 내에 만들어주고 그것이 잘 운영될 수 있도록 개별지도를 강화하고 이러한 조직 속에서 아이들은 공동체적인 삶의 감동을 체험한다.

자치활동을 통해 아이들은 서로 경쟁과 대립을 하기도 하고 또한 보람을 느끼지만 진정한 자치활동의 의미는 서로를 격려하고 서로의 질을 높여주는 공동체성이다. 할 일을 스스로 정하고 그것을 실천하면서 느끼

는 체험도 중요하지만 나보다 부족하고 잘 적응하지 못하는 친구들을 이해하고 부추겨서 서로 감싸안고 같이 나아가는 것이 내 삶에서 서로의 삶에서 어떤 의미를 지니는지 깨달아 나가는 생활자치를 실현해나가는 것이 진정한 자치의 의미일 것이다.

이러한 모습을 아이들 스스로 체험하고 그러한 체험 속에서 얻는 감동을 가슴속에 불씨로 간직하고 그 불씨에 끊임없이 불을 지피며 활활 타오르게 하는 여건이 사회 전체적으로 만들어질 때 우리 아이들은 나의 존재의 소중함과 타인의 인격에 대한 존귀함을 깨닫고 이러한 인격이 침해받거나 무시당하는 경우에 스스로의 힘으로 나의 인격과 타인의 인격을 보장받기 위해 용감하게 나서는 용기를 보여줄 것이다.

이러한 과정이 반복되다보면 타인의 인격을 극도의 비인간적인 방법으로 침해하는 따돌림의 일은 거의 일어날 수가 없다. 그것도 집단의 힘으로 약한 한 사람을 따돌리는 왕따는 여기에 다수가 동조하지도 않고 또 따돌리는 아이 자신이 학급 전체로부터 비판을 받기 때문에 구조적으로 쉽게 일어날 수 없다.

설령 문제가 일어난다 하더라도 아이들 스스로의 힘으로 해결할 수 있는 해결력을 기르게 되겠지.

그러나 이것은 학급에 단지 두레를 만들어 놓았기 때문에 될 수 있는 것은 아니다. 이것을 가능하게 하는 것은 담임과 아이들 사이의 신뢰형성과 끊임없는 교사의 자기발전 속에서 행해지는 개별지도가 어우러져 실현되는 것이다. 여기에 더 나은 학급운영을 위한 제도적인 장치가 뒷받침되어야 한다.

2. 따돌림당하는 학생이 없는 수업운영⁷⁾

1) 서언

우리 사회가 지니고 있는 큰 문제점 중의 하나가 왕따 현상이며, 이는 개인적 성향이 강한 서구와는 달리 집단 이기주의적 성향이 강한 일본식 이지매 현상이 그대로 무분별 없이 들어오고 있어 교육계는 물론 우리 사회에 큰 충격을 주고 있다. 일본에서 유행하고 있는 것들이 우리 청소년 사회에 나타나고 있어 문제의 심각성은 한층 고조되고 있고 안타까움을 금할 길이 없다. 이런 것까지 우리가 오늘날까지도 식민지화되어 있다면, 이것은 독립국가로서의 부끄러운 일이 아닐 수가 없다.

우리는 항상 근면, 성실, 협동하는 사상과 전통을 가지고 있으며, 단일 민족의 단결된 모습, 이웃이 어려울 때, 도와주는 ‘계, 두레’등의 전통적인 미풍 양속이 있어서 오늘날까지 이어오고 있고 또한 한국은 정이 많은 나라로 알려져 있는 나라에서 이러한 불행한 일이 있다는 것에 대해서 안타까움을 금치 못하고 있다.

‘정이 많은 한국 사람’ 이웃이 어려울 때, 또는 나라가 어려울 때, 항상 단결하면서 그 위기를 극복하였던 나라. IMF때, 금반지를 모아서 국가 위기를 도왔고, 백혈병으로 죽어가는 성덕 바우만군도 우리 나라에서 도와서 그의 생명을 구해낸 민족이다

이렇듯 이와 같은 상황을 고려하여 볼 때, 우리가 갖고 있는 왕따 문제도 어찌면 쉽게 풀어질 것이다. 하지만, 우리는 우리 모두가 합심하여 이러한 문제를 해결하고 노력해야만 한다. 자기보다 부족한 사람은 도울 줄 알아야 하고, 자기보다 나은 사람은 그 나은 사람의 좋은 점을 배우고, 긍정적인 면으로 교육환경이 조성 될 수 있도록 교사는 항상 주의를 기울

7) 이 부분은 황인경(태곡초등학교 교사)이 집필하였음.

여야 한다. 이러한 왕따 현상을 예방 또는 해결 할 수 있는 교실 수업 방식에 대해서 살펴보고자 한다.

2) 따돌림당하는 학생이 없는 교수학습법

‘왕따현상’은 도래 집단에서 어떤 한 명을 집단적으로 따돌리고 소외시키는 것. 이른바 ‘이지메’라고 불리는 집단 괴롭힘의 일종이지만, 반드시 물리적 폭력을 수반하는 것은 아니어서 구분이 된다. 그 유형은 말 걸지 않기, 약점을 들추거나 모함하기, 은근히 또는 내놓고 비난하기, 지속적으로 시비 걸기, 가깝게 지내려는 다른 사람 위협하기, 장난을 빙자해 괴롭히기 등이다.

‘왕따’들은 대개 물리적, 심리적으로 고립되는 경향을 보인다. 학교 파하기가 무섭게 집에 온다든가 성적이 갑자기 떨어지거나, 소풍이나 수학여행에 빠지려고 하는 등이다. 심한 경우 ‘내가 따돌림 받고 있다’는 생각만으로 자살 같은 극단적 결과를 낳기도 한다.

그러므로, 교사는 왕따가 치해있는 심리적 환경과 외적인 환경을 항상 주시 해 둘 필요가 있다. 자기 자신이 소외감을 갖는다는 위기감을 수업 시간만을 통해서라도, 조금씩, 조금씩 해결해 나가야 한다.

본인의 경우 영어를 가르치는 초등학교 강사로서 항상 주의를 기울이고 수업을 진행하고 있는데, 영어 수업시 단순히 언어적 측면뿐만 아니라, 문화적, 사회적 측면까지도 포함하기 때문에 학습자가 학습한 후에 모든 학생이 참여할 수 있는 대화형 문장을 가지고 학습 프로그램을 짜야 한다. 여기에서 ‘모든’이라는 말이 중요하다. 학급에서 또는 수업 진행시 모든 학생 하나 하나가 중요하다는 것을 교사는 학생들에게 인지해 줄 필요가 있다. 학습의 참여가 모든 학생을 대상으로 하는 프로그램이기 때문에 한 학생이라도 빠지거나, 소홀하게 되면, 학습 활동이 될 수 없기 때문에, ‘왕따’라는 단어가 수업 시간만큼은 무의미하게 만들어 버리는 것이다. 예

를 들면, 대문자 A와 소문자 a를 match 시켜보든가, 또는 숨은 그림찾기, 남의 입장이 되어 그것을 그림으로 그려보기 등 다양한 프로그램을 응용하여 그 교과 과정에 맞춰서 수업을 진행해야 한다.

(1) 왕따현상의 무의미 학습활동의 수업 운영

홀어지거나 누구하나라도 없으면 안되는 학습 프로그램을 개발하여, 집단 협력의 중요성을 일깨워 줘야한다. 우리 반 친구 하나 하나의 소중한함을 일깨워 줄 수 있는 학습 프로그램을 개발하여 왕따 현상의 무의미를 은연중에 일깨워 줘야 한다.

학습자의 정의적인 요소를 가장 중요시 여기는 인본주의적인 교육철학과 소집단 활동, 역할극을 통한 다양한 학습지도 방법이 요구되고 있다. 제일 먼저 교사가 우선시 해야 할 일은 ‘왕따’라는 분위기를 만들어 주지 말아야 한다. 누구를 미워하는 사람은 크리스마스때, 산타가 선물을 안 줄 것이고, 친구를 따돌리는 사람은 게임의 왕이 되어도 선물 안 주기 등 별점을 자연스럽게 부과하여 집단 따돌림의 분위기를 교사가 전부 거절 또는 인정하지 않는다는 것을 온근히 지혜롭게 가르쳐야 한다.

가) 자서전 발표를 자주 할 것

서열을 정해서 자기 반 친구들에게 자기에 대해서 솔직하게 얘기 할 수 있는 기회를 자주 마련해야 한다. 친구끼리 서로서로 대화를 가짐으로써, 서로를 얘기할 수 있는 기회를 모두에게 줘야 하고, 수줍은 어린이는 편지를 써서 대신 친구가 읽어 주거나, 교사가 읽어 주는 방향으로 한다. 반 친구들끼리 서로의 마음을 공개해주는 기회를 자주 갖음으로써 서로의 입장을 이해하는 분위기를 조성하는데, 담임선생님은 주의를 기울여야 한다.

나) 오늘 하루 일 반성 해 보기 시간을 마련할 것

주제는 같고, 제목만 바뀌어서 하되, ‘자기가 이 세상에 혼자라면’ 또는 ‘자기를 다른 사람이 몰라줄 때 어떻게 할까?’ 라는 식의 표현으로 되도록이면 ‘왕따’라는 단어를 쓰지 않고 발표를 한다든가 글을 쓰게 한다. 바른 생활지도라든가 쓰기 지도시 반드시 이러한 것을 주제로 삼아야 한다.

다) 그 외 학습 프로그램

- 조 편성하여, 꽃가꾸기 프로그램
- 조 편성하여 보물찾기 놀이
- 조 편성하여 봉사 활동하기
- 조 편성하여 모자이크 만들기

라) 다른 사람의 약점을 감싸주고 다른 사람의 생활 방식을 인정해주는 방법을 가르쳐 주는 수업을 진행할 것

다른 사람의 약점을 감싸주고, 사랑하는 법을 가르쳐줘야 한다. 초등학교의 경우 옷을 바꿔 입고, 오늘은 영희가 순희 되는 날, 영철이가 철수 되는 날로 정하여, 서로의 입장이 되어서 하루를 보내게 하여 수업을 진행 해 보아야 한다.

오늘 하루종일 영희가 순희가 되어 그대로 학교 생활을 하게 되면, 어린이들은 흥미도 있고 재미가 있어서 결국 왕따가 되었을 자기의 입장을 생각하게 되어 자연스럽게 왕따현상을 극복할 수 있다. 교사는 ‘내가 그러니까 왕따를 당하지’ 라는 말을 절대로 써서는 안된다. 그럴수록 다른 학생이 보이지 않는 곳에서 감싸주고, 친구들의 갈등의 원인을 분명히 알아야 하고, 왕따를 시키는 학생들과도 충분히 대화를 가져야 한다.

왕따는 잘난척 하거나 친구들을 무시하는 아이, 교사에게 고자질하는 아이, 공부 잘 하고, 똑똑한 아이, 친구를 집적거리는 아이 등, 친구들 사이에서 튀려고 하거나, 돈을 안쓰는 아이도 왕따의 대상이 되고, 모자라는

아이도 표적이 된다.

모자라는 아이일 경우는 그 아이의 특기나 장점을 살려주는 게임이나 학습 활동을 모색하여, 그 학생의 중요성과 소중함을 그 반 친구들에게 인지시켜 주는 것이 필요하다.

친구를 집적거리리는 아이일 경우는 친구들을 괴롭히지 않도록 해 주는 것이 중요하고, 이런 아이들은 주로 정서 장애아로 판정난 경우이기 때문에 전문가와 상담하면서 치료를 해 주는 것이 중요하다. 본인이 가르치고 있는 아이는 친구를 집적거리거나, 놀리는 아이인데, 그 아이가 잇는 주위에는 항상 소란이 일어나고 있어 수업을 진행하기가 곤란할 때가 많이 있다.

먼저 집적거리고 놀려서 그 ‘왕따’ 당하는 아이하고 자주 싸우는 일이 많곤 한다. 그래도 왕따 당하는 어린이와 같이 싸우는 아이를 똑같이 취급하여 야단치고 타일러야 한다. 서로 도와주고, 아껴주는 것이 착한 어린이고, 영어 잘하는 어린이보다는 친구를 아껴주고 이해하는 어린이를 선생님은 더 좋아하고 나중에 어른이 되어서도 그런 어린이가 훌륭하게 된다는 것을 아이들에게 일깨워 줘야 한다. 정서 장애아일 경우는 아이들의 정서적인 문제를 극복하면, 정상적인 아이들과 같이 지내는데는 별 어려움이 없을 것이다. 본인이 가르치고 있는 어린이는 T.V에서 나오는 언어를 무분별하게 사용하고 그들 또래 집단들이 쓰는 말을 하지 않고 있어서 항상 수업 진행시 문제점이 계속 노출되고 있다. 이 어린이는 자기가 ‘왕따’를 당하고 있기 때문에 가해자인 친구들에게 복수 할 것이라고 본인이 내게 얘기 할 때마다, 가슴을 섬뜩이게 하고 만드는 아이이다. 그 아이가 초등학교 2학년 때인 작년 겨울의 일이다. 그 아이가 없는 사이에. 그 어린이의 코트에다 그 반 친구들이 풀칠을 하였던 것이다. 풀칠을 한지 얼마 안되어 그 왕따당한 아이가 들어 왔다. 자기의 코트에 풀칠을 한 것을 보고, 그 어린이는, 소리를 고래고래 지르면서, 복도로 나가 자기 반 아이들 신발을 모두 던져 버리고, “복수할 거야 복수 할거야, 반드시 복수 할

거야” 라고 외치고 다니는 소란이 벌어졌다. 그 광경을 목격한 본인은 얼른 교실로 데리고 들어와서, 일단 화내고 있는 왕따 당한 아이를 감싸안고 진정시켜 주었다.

“충현아 사람은 누구나 잘못을 저지를 수가 있단다. 그 잘못을 저지를 사람에게 ‘용서’를 해줄 수 있는 마음이 중요한거란다.” 라는 설득과 달램으로 그 어린이를 진정 시키고 난 다음에, 그 아이의 코트에 풀칠 한 어린이들은 물론 그 날 모든 어린이에게 반성문을 쓰게 하였다. 남에게 피해를 주는 것, 남을 미워하고, 싫어하는 것이 다 나쁘다고 생각하는 어린이들이 대다수였다. 평상시때, 충현이가 아이들을 잘 놀리고, 또는 때리고 도망간다는 얘기도 많이 있었다. 충현이도 야단쳤다. 왜 다른 아이들을 놀리거나 때리고 도망치냐고 다른 사람 괴롭히지 말고, 잘 감싸주고, 도와줘야지, 착한 사람되고 훌륭한 사람이 될 거라고 타이른 후 일단 그 소동을 일단락 가라 앉혔다. 그러나, 저녁 때 그 충현이의 엄마한테서 전화가 왔다. 그러나 그 부모에게 당신 아들이 왕따를 당해서 그런 일을 당했습니다 라는 말을 절대로 할 수 없었고, 아이들끼리 장난치다 그런 것이니, 걱정 말라고 하면서, 충현이에 대해서는 엄마와 많은 얘기를 나누었다. 자기 아이의 문제점을 은근히 비추자 그 어린이의 엄마도 어느 정도 수궁을 하여, 엄마의 항의 전화도 무마시켰다.

학생들에게 좋아할 이유가 있는 사람을 좋아하는 것도 중요하지만, 좋아할 수 없는 조건에 처해 있는 사람을 사랑하고 포용할 수 있는 것도 중요하다는 것을 아울러 교사가 가르쳐 줘야한다. 그리고 사회가 점점 집단 이기주의가 팽배되어, 그것이 사회적인 병리현상으로 대두되고 있어서 이러한 사회 속에서 길들여진 어린이들은 ‘사회병폐적’ 인간형으로 발전하지 말라는 법이 없기 때문에, 사회적 관심과 치료가 지속적으로 필요하다. 그러므로, 교육계 당국과 학교, 그리고 가정 이 모두가 협력해서 풀어야 될 문제들인 것이다.

마) 대화를 통한 학습방법

왕따 당한 학생들과 왕따 시키는 학생과의 교사의 쪽지 상담도 중요하고, 그 원인을 파악하고, 갈등을 해소시키는 것에 항상 주의를 기울여야 한다. 교사는 가해 학생에 대해 왕따는 자신이 어느 순간 가해자에서 피해자로 변할지 모른다는 것을 인식해야 한다는 것과 상대방의 입장을 이해 할 수 있도록 노력해야 한 다라고 항상 얘기해 주고 사람으로 가르쳐야 한다.

‘문제아’와 ‘왕따’는 전혀 다르다. ‘왕따’ 당하는 아이를 마치 문제아 다루듯이 다루면 절대로 안된다. 왕따 당한 아이는 굉장히 마음에 상처를 입고 있는 학생이기 때문에 교사는 더욱 더 세심하게 살펴주고, 마음의 위안을 알게 모르게 줘야한다. 선생님이 너무 관심있게 해주면 오히려 역효과를 가져다 줄 수 있으므로 항상 교사는 학생들을 편애하지 않는다는 것을 모든 학생들에게 보여줘야 한다. 그리고, 다음과 같은 대화유형은 반드시 피해야 한다.

- 생긴 것은 예쁜데, 하는 짓은 매일 그 모양이니? 그러니까, 너는 왕따를 당하지.

- 너는 도대체 잘 하는게 뭐야? 숙제도 안 해오고, 준비물도 없고, 수업시간에 그런 식으로 잘난 체하면, 어떡하니? 그것도 질문이라고 하니?

이와 같은 식의 비아냥거리는 식의 대화는 절대로 금해야 할 것이다. 선생마저도 왕따를 시킨다고 생각하면, 그 학생은 급기야 자살까지도 생각할 것이다.

항상 대화를 할 때는 부모처럼 또는 자상한 선생님처럼 모든 것을 포용해주는 자세를 가지고 대화에 임해야 한다. 항상 칭찬과 긍정적인 말로 대화를 이끌어가야 한다.

- 생긴것도 예쁜데 왜 친구들을 미워하고 외톨이를 만들지?

- 생긴 것도 예쁘고, 마음도 예쁘니까. 언젠가는 친구들이 너의 마

음을 알아 줄 날이 올거야.

- 이점은 못해도 너의 이런 점이 나는 좋단다. 그러니까 친구들하고 사이좋게 고무줄하고 놀고 있어요. 모든 아이들이 너를 따르는데, 왜 유독 그 애하고는 안놀려고 하니? 그 아이도 너처럼 소중한 선생님의 사랑하는 제자인데. 왜 그러니 우리 착한 은주가..... 선생님한테만 살짝 얘기해 줄래 그 애가 싫은 이유를.....

- 공부 잘하는 사람을 간혹 친구들이 싫어하지만, 언젠가는 그런 친구들하고 친해지고 싶은 사람들이 이 세상에는 더 많단다. 너에게 얘기하고 싶은 친구들이 많이 생길거야. 그러니까 하던 공부는 꾸준히 하고 있어. 선생님이 그 나머지는 도와줄게. 응

- 너무나 네가 똑똑해서 친구들이 '가까이 하기엔 너무 먼 당신' 이라는 노래처럼 되니까 너무 속상해 하지 말아. 그저 바라만 보고 있다가 너의 어느 나약한 점을 보고 도와주고 싶어서 네 주위로 친구들이 많이 몰릴거야.

- 네가 조금만 참고 기다리면, 언젠가는 친구들이 너의 입장을 이해하게 될 날이 곧 올거야. 그러니 걱정 말고 참고 기다려라. 너의 뒤에는 선생님이 든든하게 있잖니? 그럴수록 네 할 일 똑바로 하고 제대로 하면, 우리 은주가 이 세상에서 제일 친구가 많은 사람으로 될걸? 은주야 선생님은 너를 매우 좋아하고 있단다. 걱정하지 말고 고민하지 말아라. 너의 걱정과 고민은 모두 선생님께 맡기렴.

이와 같은 교사의 한 마디 한 마디가 왕따 학생에게는 위안이 되고, 정서적인 안정을 찾게 될 것이다. 가해 학생이나, 왕따 학생 모두가 우리의 훌륭하고 좋은 제자라는 것을 기억에서 떠나면 안된다. 가해 학생에게는 우리가 사랑하지 못할 조건에 있는 사람도 사랑할 줄도 알아야한다는 것을 가르쳐줘야 한다. “우리가 이해하지 못하고, 우리와 살아가는 방식이 다르다고 무조건 그 사람을 배척하고 따돌린다면, 우리 사회는 어디로 가겠니? 사람의 잘못을 미워할 수는 있어도 그 사람까지 미워하면 안된다”

라는 것을 우리 학생들에게 가르쳐야 되는 것이다. 영어 수학을 가르치듯이 말이다.

자라나는 아이들은 단순한 말에도 상처를 받기 쉽고, 단순한 말에도 위안을 받을 수 있기 때문에, 교사의 대화 속에서 나타난 언어적 표현은 매우 중요하다. 지나치게 상업화된 방송언어의 노출도 간과해서는 안된다. 교육계와 학교 당국이 지속적으로 건전한 방송 문화의 정착을 위해서 자라나는 어린이를 위해서 상업화된 방송 언어와 폭력을 미화시키는 등의 심각성에 대한 경고를 방송국으로 건의서를 보내주고, 집단 괴롭힘은 일본에서나 자주 일어나는 일이지, 협동과 정이 많은 우리 나라에서는 있을 수도 없고, 있어서도 안된다는 계몽 프로그램을 자주 보내 주고 일본만화의 방송 자체를 호소하는 글의 서신을 개선될 때까지 보내야 할 것이다.

우리 민족의 아름다운 미풍 양속을 소개, 이러한 점을 계속 지속시켜야 되어야 한다는 것을 우리 학생들에게 가르쳐 줘야한다. 우리 나라가 정말 왜 이런 지경에까지 이르렀는지에 대해 교사가 먼저 문제 의식을 갖고, 학생들에게 우리 조상의 협동정신과 단결된 모습, 정이 많은 민족이라는 자부심을 갖게 해 주는 대화로 이어나가면서 문제 하나 하나를 풀어가야 할 것이다.

3) 결언

전문가들은 따돌림받는 아이들에게도 그 원인은 있다고 말한다. 혼자 있는 시간이 많거나, 말수가 적고, 소심하고, 부정적 성격을 가진 아이들이 ‘왕따’가 될 가능성이 높다는 것이다.

청소년 광장 구분용 상담 부교수는 “자기자신에 대해 지나치게 민감하거나 자기 주장성이 너무 낮으면, 교우관계가 어려워질 수 있다”면서 이런 경우 오히려 자신에게 냉담하거나, 비판적인 친구에 의존해 또래 관계를 유지하려는 경향도 나타난다고 지적했다.

“왕따 현상”에 대한 지도는 ‘가해자 지도’와 ‘피해자 지도’로 나뉜다. 학교 교사들은 일단 또래 집단 내 따돌림 가해자와 피해자를 찾아낸 뒤, 전문기관의 도움을 받아 상담지도 할 것을 전문가들은 권하고 있다. 학교 교사들은 일단 또래 집단 내 따돌림 가해자와 피해자를 찾아낸 뒤 전문기관의 도움을 받아 상담지도 할 것을 전문가들은 권하고 있다. 따돌림에 연관된 아이들 특성을 알기 위해 부모와의 협조가 필수적이다. 수업 진행 시 있었던 문제점에 대해서 항상 가정과의 연락을 통해 이 문제점을 해결하는 것이 급선무이다. 급하게 서두르지 말고 차분하게 그 실마리를 풀어 나가면 해결 안되는 문제가 없으리라고 본다.

가해자 피해자 우리 모두 사랑하는 제자들이라는 것을 명심하면서 그들 모두에게 따뜻한 사랑과 보살핌 속에서 학생들의 행동, 심리등을 자세히 분석하고, 친구를 사랑하는 법을 먼저 가르치는 것이 무엇보다도 중요하다.

3. 학급내 토론문화 활성화⁸⁾

1) 서언

우리 아이들이 유치원부터 미술, 음악, 태권도 등의 학원에 다니며 바쁘게 생활하고 있다가 초등학교에 들어가면서 각종 경시대회, 연주대회 등으로 밤늦게까지 학원에 다니고 중등학교 때에는 입시체제로 들어가면서 주요 과목의 과외로 너무나 바쁘고 힘든 10대들!

입시 위주의 학교생활에서 정서 발달을 위한 인성교육은 중요하다고 말만하면서 무시하여 왔기 때문에 왕따 문제, 폭력 문제 등으로 10대들의 갈등은 매우 심각하다.

행복한 삶을 위해, 즐거운 학교생활을 위해 친구를 신뢰하고, 좀 더 깊이 이해할 수 있도록 하여 궁극적인 교육의 본질인 인간의 존엄성을 깨닫게 하기 위하여 대화를 통해서 상대방을 이해할 수 있는 토론, 토의식 프로그램이 필요하다. 그래서 (1) 대화 역할 바꾸기 (2) 영상물 보고 토론하기 (3) 역할극 토의하기 프로그램의 개요를 소개한다.

(1) 대화역할 바꾸기

친구와 네 명이 한 조가 되어 A: 말을 하는 역할, B: 말을 잘 듣는 역할, C: 잘 안 듣는 역할, D: 대화 장면을 관찰하는 역할을 구분하여 각자의 역할에 충실한다.

각 자의 역할을 돌아가면서 하면서 관찰자 역할을 할 때에는 3명의 표정, 시선, 자세, 말투, 손, 발 등에 대해 관찰한 다음에 느낀점을 배부한 관찰기록지에 기록한다.

20분 후에 역할이 다 돌아 간 다음에 기록지를 보고 조별로 10분간

8) 이 부분은 서영창(중앙여고 교사)이 집필하였음.

토론한다.

5분간 친구의 조언을 관찰기록지에 정리한다.

(2) 영상물 보고 토론하기

따돌림과 관련된 TV프로그램 등 영상물을 시청한다.

시청 후에 자신의 느낌을 적는다. 인상 깊었던 일, 안타까웠던 일, 내가 주인공이라면 어떤 행동을 했을까? 등을 구체적으로 기록한다.

참가자 전원이 조별로 소감문 기록지를 토대로 자신의 느낌을 토론한다.

(3) 역할극 토의하기

조 편성은 4-5조로 구성하고 조원은 3~7명 정도로 한다. 조별로 따돌림을 겪은 일 중에서 사전에 협의한 다음, 배역을 누가 맡을 것인지를 정한다. 역할극의 준비 시간은 30분 정도로 하고 연극은 모든 조원이 어떤 역할이든 맡아서 한다.

공연은 조별로 5~10분 정도를 하고 즉흥적인 연기의 단막극으로 발표한다. 발표 후에 다시 조별로 토의를 하여 정리한다.

2) 토론문화 활성화의 필요성

학교 내의 집단 따돌림 문제는 청소년 또래들에게는 만연되어 있어 학생들이라면 한두번은 경험을 해서 그 무서움과 심각성을 잘 알고 있다. 학교의 교육 현장 외에도 현실에서는 은밀한 괴롭힘이 일어나고 있어 통계 수치에 파악되지 않지만, 왕따로 인해 정신질환 등으로 고통을 느끼고 있는 우리 10대들이 엄청나게 많다. 그리고 무엇보다도 심각한 것은 그릇된 또래의식으로 동반자살하는 경우가 나타나고 있고 여러 가지의 비행으

로 발전할 수 있어 이에 대한 철저한 예방과 왕따에 대한 대책이 필요할 때이다.

10대들은 또래 집단에 대한 소속감에 강한 집착을 나타내며, 사회적·심리적 정체감을 형성하는 시기에는 현실에 맞지 않는 교칙보다는 또래나 선배와의 합의된 규율이 더 강한 효력을 발생하며 합의된 규율에 위반될 경우에는 보복이나 추방 등에 대한 두려움이 매우 크다. 이러한 두려움 때문에 집단의 행동에 싫든, 좋든 동조할 수밖에 없다. 이러한 또래의 집단 동조 의식은 책임감을 분산시킨다. 상대적으로 개인의 책임이 최소화되어 잘못된 행동으로 나타나기가 쉽고 또 집단 행동으로 느끼는 개인의 쾌감은 상대적으로 크게 나타나고 있다. 그래서 이러한 그릇된 또래의 집단 동조 의식은 왕따 현상을 집단화, 가속화시키고 있다.

또 획일적인 교육 환경에서 입시 위주의 목표는 분명한데, 성취 가능성이 불투명해 좌절한 아이들이 적대감을 표출할 대상으로 희생양인 왕따를 만들어 왜곡된 우월감을 성취하는 경우도 있다. 최근 저의 “등대BBS”를 통한 상담 경험으로 보면 “다트 게임 하기” “약점 들추어 돌려가며 따돌리기” “거짓 소문으로 모함하기” 등 매우 다양하다.

옛날에는 신체적, 정신적인 결함으로 놀리는 경우와 시기심으로 따돌리는 경우가 많았지만, 지금은 막연히 ‘그냥 재수없게 구니까’ 등으로 특별한 기준이 없이 괴롭히는 경우가 많다. 그리고 왕따 가해 학생들이 죄의식을 전혀 느끼지 않고 더욱 집요하고 잔인해지고 있다. 지금도 그릇된 또래 의식은 자신들의 위력을 발휘하기 위해 약한 대상자인 또 다른 희생양을 찾고 있다.

이러한 따돌림 문제는 대화의 부족으로 오해나 갈등의 골이 깊어지면 패거리로 집단화의 경향이 있다. 대화를 통해서 자신의 의견이 반영되면 이긴 승자로, 반대일 경우는 패자로 인식되는 그릇된 토론 문화 때문에 학교의 토론 문화가 실종되면서 패거리가 조성되었고 나아가 집단간의 따돌림이 유발되었다. 이런 현상은 학교 현장에서도 대화 결핍으로 인한 상

호간의 갈등과 오해로 나타나 따돌림을 가속화시키고 있다.

청소년들이 대화를 통하여 문제 의식을 갖고 함께 생각하고 자신을 표현함으로써 따돌림 문제는 자연스럽게 극복될 것이다. 왕따나 짝이나 방관한 학생 모두에게 스스로 해결할 수 있는 근본적인 대책으로는 대화, 토론, 토의 문화를 정착시키는 것이 무엇보다 필요하다. 토론 문화의 정착으로 상호 작용 속에서 자아를 발견하게 되고 상대방의 입장에서 서로를 인식하게 되어 ‘자기 자신만이 최고’라는 의식에서 벗어나서 모두가 최고라는 인권 의식도 자연히 습득하게 된다. 그래서 따돌림 예방을 위한 토론, 토의식 프로그램의 개발이 필요하다.

3) 학급 내 토론문화 활성화 프로그램의 내용

(1) 대화역할 바꾸기

진행	활동 내용	비고
활동 목표	대화를 통해 상대방의 감정 전달을 이해한다. 상호 존중하는 마음을 갖는다. 실제 생활에서 원활한 대화 기법을 익힌다.	소요시간: 45분 준비물: 필기구, A4용지
준비	친구와 내 명이 한 조가 된다. 역할을 분담한다. A: 말을 하는 역할, B: 말을 잘 듣는 역할, C: 잘 안 듣는 역할, D: 대화 장면을 관찰하는 역 할을 구분한다. 각 자의 역할에 분담하여 충실하도록 한다. 관찰기록지를 배부한다.	
활동 내용	각 자의 역할을 돌아가며 진행하면서, 관찰자 역할 을 할 때에는 3명의 표정, 시선, 자세, 말투, 손, 발 등에 대해 관찰한 후에 느낀점을 20분 후에 배부한 관찰기록지에 기록한 다음 조별로 10분간 토론한 다. 5분간 친구의 조언을 관찰기록지에 기록한다.	
토의 정리	대화 장면을 관찰하고 느낀 점을 발표한다. 다른 사람이 발표한 것과 자신의 것을 비교한다. 앞으로 친구와 대화를 할 때에 어떤 태도로 임해야 하 는지를 느끼게 한다.	
기대 효과	대화에 대한 불안감을 없애고 자신감이 생긴다. 발표력을 신장시킨다. 대화를 통해 다른 사람이 내 마음을 이해하는 뿌듯 함을 느낀다. 상대방의 의견을 존중해 주는 계기가 된다.	
유의 사항	진지한 자세로 상대방을 관찰을 할 수 있도록 분위 기를 조성한다 자신의 역할을 충실히 하도록 한다. 분위기를 자연스럽게 유도한다. A는 B와 C에게 동시에 이야기를 들려준다. C는 A의 이야기에 동조하지 않도록 한다.	

(2) 대화 역할 바꾸기 관찰기록지

()학년 ()반 ()번 이름 ()

	표정, 시선, 자세, 말투, 손, 발, 기타
A: 말하는 역할	
B: 말을 잘 듣는 역할	
C: 말을 잘 안듣는 역할	
자신의 느낌	
친구의 조언	

(3) 영상물 보고 토론하기

진행	활동 내용	비고
활동 목표	토론 능력을 기른다. 도덕적인 가치 판단 능력을 향상시킨다. 바람직한 인권 의식을 기른다.	소요시간: 45분 준비물: VTR A4용지, 필기구
준비	따돌림과 관련된 TV 프로그램 등 영상물 준비 소감문 기록지를 참여자 전원에게 배부한다. 소그룹을 구성한다. 참여자에게 특히 토론자의 말, 행동, 시선에 관심을 갖도록 한다.	

진행	활동 내용	비고
활동 내용	따돌림과 관련된 TV프로그램 등 영상물을 시청한다. 시청 후에 자신의 느낌을 적는다. 인상 깊었던 일, 안타까웠던 일, 내가 주인공이라면 어떤 행동을 했을까? 등을 구체적으로 기록한다. 참가자 전원이 조별로 소감문 기록지를 토대로 자신의 느낌을 발표한다.	영상물 시청후에 느낌을 적을 때 배경음악이 있으면 좋다
토의 정리	자신의 생각을 객관적으로 점검할 수 있는 기회를 가진다. 안타까웠던 점, 아쉬웠던 점, 토의에서 얻었던 대안책 등을 실제 생활에 활용할 수 있게 한다. 토의 과정에서 상대방의 감정을 이해한다. 상대방의 의견 존중을 통해 인간의 존엄성을 깨닫는다. 모든 과정을 마치고 서로 손을 잡고 '만남' 등의 노래를 부른다.	토의할 때는 한 사람이 독점하지 않도록 한다.
기대 효과	영상물은 10대들에게 큰 영향을 미치고 있는 매체이므로 시청을 막기보다는 합리적으로 분석하여 방안을 모색할 수 있는 능력을 기른다. 사고의 폭을 넓히고 다양한 시각이 존재함을 깨닫게 한다. 부적응 행동을 수정하고 인간의 평등성을 인정하도록 한다.	
유의 사항	따돌림과 관련된 TV 프로그램 등 영상물의 선택에 유의한다. 토의 집단의 구성원은 너무 많지 않도록 한다. 구성원 모두가 토론에서 빠지지 않도록 한다. 진지하고 편안하고 부담감 없이 대화하도록 한다.	

(4) 영상물 시청 후 소감문쓰기

() 학년 ()반 ()번 이름()

왕따의 문제점	
짱의 문제점	
방관자문제점	
시청후 자신의 느낌	
토론후 대안책	

(5) 역할극 토의하기

진행	활 동 내 용	비고
활동 목표	역할의 중요성을 인식한다. 상대방의 감정을 이해한다. 집단간의 갈등으로 인한 소외감을 극복하는 계기가 된다.	소요시간: 90분 준비물: 캔트지, 크레파스, 테이프, 필기구등
준비	조별로 따돌림을 겪은 일 중에서 사전에 협의한다. 조원은 배역을 누가 맡을 것인지를 정한다. 반드시 전원 다 배역을 맡는다. 조원은 3~7명 정도로 한다.	조별 인원수는 숫자를 제한하지 말고 배역에 따라 정한다.
활동 내용	조 편성은 4~5조로 구성한다. 역할극의 준비 시간은 30분 정도를 한다. 연극은 모든 조원이 어떤 역할이든 맡아서 한다. 공연은 조별로 5~10분 정도를 한다. 줄거리를 협의하여 즉흥적인 연기의 난막극으로 발표한다. 발표 후에 다시 조별로 토의를 한다.	
토의 정리	역할극을 발표할 때의 어려웠던 점과 아쉬웠던 점, 안타까웠던 점, 대안책 등을 먼저 발표한다. 다른 조의 역할극을 감상할 때에 친구들의 아픔과 갈등에 대한 느낌을 토의한다. 토론 내용을 기록하고 정리하는 과정을 경험한다.	
기대 효과	역할극 토의로 상대방을 이해하는 데 도움을 준다. 학교에서의 따돌림 문제를 실제의 생활에서 적용하도록 한다. 극중의 특정 역할을 통하여 심리적 갈등을 경험한다. 또래의 눈높이에 맞는 해결 방안을 강구할 수 있다. 비지시적인 상담 효과를 거둘 수 있다. 주제를 좀 더 객관화, 명료화함으로써 미처 인식하지 못했던 자신의 행동을 발견한다.	
유의 사항	따돌림의 주제는 구성원들 스스로 결정한다. 각 조의 대표들이 모여서 차례를 정한다. 주제는 너무 복잡하지 않고 명료하게 정한다.	

(6) 역할극 소감문 쓰기

() 학년 ()반 ()번 이름()

	자신의 역할극을 발표할 때
아쉬웠던 점	
좋았던 점	
대안책	
	다른 조의 역할극을 감상하면서
왕따의 문제점	
짱의 문제점	
방관자 문제점	
가장 인상 깊었던 점	
배워야 할 점	
자신의 느낌 (종합의견)	

4) 토론문화 활성화 프로그램의 운영방안

(1) 운영 방향

프로그램 진행전에 진지한 태도를 가질 것과 상대방의 이야기를 열심히 듣고 자신의 역할이 주어지면 열심히 참여할 것과 이 프로그램이 끝나면 모두 잊을 것을 약속한다.

상대방의 감정 표현의 섬세한 변화를 파악하고 말의 참뜻을 이해하도록 노력하며, 혼동하기 쉬운 느낌은 분명히 구분하여 명료화하여 준다.

용기를 내어 진솔한 느낌을 표현할 때에는 “그랬어”, “그래” 등 간단한 말로 적절한 지지와 격려를 해준다.

참여자는 중간에 이탈하지 않고 처음부터 끝까지 참여하는 것을 원칙으로 약속한다.

편안하고 부드러운 분위기 속에서 자연스럽게 진행하도록 한다.

과거보다는, ‘지금, 그리고 여기’에 최선을 다하도록 한다.

(2) 교사의 역할

개인의 욕구와 충족이 다르기 때문에 오는 갈등에 대한 심리적인 불안감을 최소화한다.

조원들의 다양한 욕구와 의견을 들어줄 수 있는 성숙된 사고 방식을 가져야 한다.

실수를 범했을 때에 스스로 해결할 수 있는 기회를 줄 수 있는 인내심을 가져야 한다.

불필요하게 자주 간섭을 하지 말고 조원들의 활동 자체를 존중해 준다.

특정한 조원이 따돌림 문제로 심각할 때에는 오히려 부작용이 있을 수 있음에 유의한다.

프로그램의 특성을 충분히 이해시킨 다음 실시한다.

학생의 개인적인 특성을 인정하고 이를 최대한 존중한다.

(3) 학생들의 역할

조원들은 참여할 프로그램의 특성을 충분히 이해하고 실천하도록 노력한다. 토론, 토의 시간에는 상대방의 의견을 존중하면서 자신의 의견을 논리적으로 표현한다. 조원의 이야기를 성급히 막지 말고 말할 수 있도록 기다려 줄 것을 약속한다. 상대방의 이야기를 열심히 듣고 자신의 역할이 주어지면 열심히 참여한다. 서로의 의견을 비교, 분석하여 합리적인 의사 결정을 하도록 노력한다. 체면과 가식을 버리고 자기 자신에게 충실한다. 상대방을 자기의 가치관이나 윤리관의 입장에서 평가하거나 충고하지 않는다.

5) 기대효과

(1) 대화 역할 바꾸기 프로그램의 기대효과

역할을 바꾸어 가면서 대화를 함으로써 상대방의 감정을 쉽게 이해할 수가 있으며, 또래 상호간에 자신의 느낌들을 토의함으로써 대화에 대한 불안감을 없앤다.

더 나아가서는 긍정적인 생각을 갖게 하여 자부심을 갖게 되고, 분명하게 자신의 의사를 표현하는 계기가 되고, 실제생활에서 원활한 대화 기법을 익힌다.

(2) 영상물 보고 토론하기 프로그램의 기대 효과

영상물은 10대들에게 큰 영향을 미치고 있는 매체이므로 시청을 막기 보다는 합리적으로 분석하여 방안을 모색할 수 있는 능력도 기르고 도덕적인 가치 판단 능력을 향상시킨다.

또 왕따와 관련된 준비된 영상물을 시청한 후에 자신의 느낌을 토론하여 사고의 폭을 넓히고 다양한 시각이 존재함을 깨닫게 한다.

자신의 왕따 경험에 대해 마음 상태나 괴로운 일들을 구체적으로 이야기하고 어떻게 대처했는지를 나눔으로써 바람직한 인권의식을 기르고, 부적응 행동을 수정하고, 인간의 평등성을 인정하는 계기를 마련한다.

(3) 역할극 토의하기 프로그램의 기대 효과

마돌림의 주제를 좀 더 객관화, 명료화함으로써 미처 인식하지 못했던 자신의 행동을 발견하게 하고, 역할극을 통해 재현시킴으로써 상대방의 위치에 서서 갈등을 이해하고 스스로 깨달을 수 있게 한다.

극중의 특정 역할을 통하여 심리적 갈등을 경험함으로써 10대들 스스로가 인간의 존엄성과 권리가 무엇인지 알고 인권 불평등, 존엄성에 대한 경시 등과 같은 인권 침해에 대해 적극적으로 인권을 옹호할 수 있는 능력을 길러준다.

또래의 눈높이에 맞는 해결 방안을 강구할 수 있으며, 또 비지시적인 상담 효과를 거둘 수 있다. 그리고 집단간의 갈등으로 인한 소외감을 극복하는 계기가 된다.

Ⅲ. 또래문화 프로그램

자율지킴이 활동

또래상담 활동

1. 자율지킴이활동⁹⁾

1) 서언

(1) 목적

학생의 집단 따돌림 예방 및 또래 보호 활동에의 자발적 참여를 유도한다. 집단 따돌림 예방 활동을 통해 학교내 집단 따돌림 실태를 정확히 파악한다. 학생들 서로에 대한 이해를 높이고 학생들 각자의 자존감을 높여 줌으로써 집단 따돌림 문제를 해결할 수 있다. 학교 풍토를 변화시킴으로써 즐거운 학교생활을 만들어 나간다.

(2) 주체

집단따돌림 문제해결을 위한 자율 지킴이 활동 프로그램의 주체는 학생들 자신이다. 특히 왕따를 예방하고 극복하는 문제에 관심을 갖는 학생들이 자율적으로 지킴이 활동을 주도한다. 자율 지킴이 활동은 학교 내 예방 프로그램으로서 학생들이 주체가 되어서 왕따 예방을 위한 기능을 조직하고 자원 봉사활동 등을 하는 것으로 구성된다. 이 활동을 하는 학생들을 왕따 지킴이라고 명명한다.

(3) 왕따지킴이 활동

가) 목적

학생들이 자발적으로 그리고 직접적으로 집단따돌림 예방 활동에 참여하도록 하고, 집단따돌림 문제의 심각성을 인식하고 이를 다른 학생들에게 확산시킴으로써 학교내 집단따돌림 문제를 스스로 해결할 수 있다는 자신감을 심어 준다.

9) 이 부분은 김수연(한국교육정보연구소 연구원)이 집필하였음.

나) 장소 : 활동 장소는 학교 내로 제한한다.

다) 활동시간

(가) 동아리 활동

1년단위로 활동하는 것을 원칙으로 한다.

- HR시간과 클럽활동(CA)시간을 중심으로 활동한다.

- HR시간과 클럽활동(CA)시간, 수업시간 이외에 활동을 할 경우 봉사점수로 인정한다. 개인 일인당 20시간 이상 활동할 경우 봉사점수 20시간으로 인정한다.

- 수업 이외 시간을 적극적으로 활용한다.

- 자율적 모임으로 운영한다.

(나) 왕따 예방 및 처치 프로그램

또래 중재 프로그램은 1학기를 단위로 개설하며, 운영 시간은 방과후 시간으로 한다. 학생 법정 프로그램은 비정기적 프로그램으로서 왕따 지킴이단 또는 학생회에서 필요성을 제기하면 상황에 따라 운영한다. 자율적 참여를 원하는 일반 학생을 대상으로 한다.

라) 내용 : 왕따 지킴이 활동은 크게 세 가지 단계의 프로그램으로 구성된다. 프로그램은 사전 조사 활동 프로그램, 예방 활동 프로그램, 정리 활동 프로그램으로 구분되어 진행된다.

(가) 사전조사활동 프로그램

① 집단 따돌림 인식도 조사 - 설문지 제작, 조사

② 신고함 설치 - 교내 상시 신고함, 학교 인터넷 사이트에 신고영역 개설

(나) 예방활동 프로그램

① 동아리 활동

동아리 활동은 심리극, 모니터링, 캠페인, 만화, 스포츠동아리로 구분하여 진행한다.

- 심리극 동아리: 역할극 공연을 위한 활동
- 모니터링 동아리:
 - 학교내 왕따 유발환경 조사 및 모니터 활동
 - 대중매체 왕따 유발 및 조성 내용 고발 활동
 - 학교 웹사이트 통한 왕따 사례 접수 및 상담자 등 도움줄 수 있는 봉사자와 연결 활동

· 왕따 예방 캠페인 동아리:

- 포스터 및 팸지 제작, 홍보활동
- 활동 홍보 비디오 제작
- 학교 및 교실 규칙 제정, 홍보 활동
- 타학생들의 협조와 도움에 대한 요령 및 지침 수립
- 왕따 비디오 상영
- 선배 또는 왕따 경험자와의 만남
- 이 달의 'best friend' 추천
- 만화 동아리: 만화 제작 및 마스코트 제작, 홍보 활동
- 스포츠 동아리: 학생들간 친화력 및 협동심을 길러주는 스포츠 활동

② 왕따예방 및 처치 프로그램

이 프로그램은 일반 학생들을 대상으로 한다. 프로그램에 참여한 학생들은 왕따 지킴이 활동에 동참할 수 있도록 유도한다.

- 또래중재 프로그램
- 학생 법정

(다) 정리활동 프로그램

- ① 발표회 및 전시회, 자료집 만들기
- ② 사후 인식도 조사 활동

마) 모집방법 : 학교 내 게시판, 각 교실 게시판에 홍보물 및 신청서를 부착하여 자발적인 참여를 유도한다.

2) 자율지킴이활동의 필요성

대부분의 학교폭력은 따돌림에서 시작되어 심각한 학교폭력으로 나타나는 경향이 높다. 집단 따돌림 및 괴롭힘(왕따)은 같은 반 급우들에게서 일어나는 경우가 대부분이며, 전부터 사이가 나빴던 아이를 집단 따돌림하는 예보다 보통관계나 사이가 좋은 친구간에 발생하는 예가 많다. 곧 아이들의 동료의식이나 친구관계가 변화하고 있으며, 아이들 사이에 신뢰관계가 회복해지거나 결여된 현상을 엿볼 수 있다.

집단 따돌림을 받은 피해자들은 전학이나 등교거부 등 학교 부적응뿐만 아니라 정신과 치료를 요하는 경우가 많으며, 심각한 경우 자살까지도 일어난다(박경숙, 손희권, 송혜정, 1999; 백승한, 1999). 최근의 집단 따돌림 양상은 자살에 이르게 할 정도로 집요하며 그 형태가 더 은밀하고 다양해졌다고 한다. 또한 가해자들은 대부분 죄의식을 느끼지 않으며, 정신박약이나 지체부자유자 등 저항이 불가능한 상대를 따돌림만큼 잔인해졌다는 특징을 나타내고 있다.

집단 따돌림의 무서운 폐해에도 불구하고, 학교폭력을 당한 학생 피해자 가운데 교사에게 피해 사실을 알리는 경우는 거의 없다고 한다. 실제로 따돌림을 당한 학생들의 대응 방식은 혼자 고민한다(38.4%), 묵묵히 참는다(36.8%) 등으로 매우 소극적이다(청소년 대화의 광장, 1998). 교사에게 알리지 않는 중요한 이유는 '말해 봐야 소용없을 것'이라는 생각과

‘말하는 경우 피해 사실이 알려지게 되면 보복이 두려워서’라는 대답이 대부분을 차지한다. 이러한 반응은 학생들이 교사와 거리를 두는 교사중심의 교육 상황에서 피해 학생으로서는 피해 사실을 친구 이외에는 알리기가 어려운(백승한, 1999) 현실을 반영한다.

과거에도 집단 따돌림은 있었다. 속수무책으로 당하며 괴로워하는 경우도 있었지만 자살에 이르는 일은 흔하지 않았다. 과거보다 극한 양상으로 나타나는 집단 따돌림의 원인은 무엇인가. 첫째, 교사들은 학생들간 따돌림 및 괴롭힘 문제의 가장 큰 원인이 학생의 인성 및 사회성의 결함(41.2%)에 있음을 지적하고 있다(이명균, 1999). 요즘에는 형제가 적어 아이들끼리 부대끼며 자라지 않아서인지 스스로 인간관계를 형성하고 유지하는 훈련이 아이들에게 너무 부족한 것 같다.

둘째, 집단 따돌림의 실상을 가해자와 피해자의 관계에서만 설명하고 해결하려는 경향이 높은 것도 집단 따돌림이 확산되는 한 가지 원인이다. 집단 따돌림은 교내에서 쉬는 시간, 점심시간, 수업시간 등 모든 시간에 걸쳐서 많은 학생들이 지켜보는 가운데 일상적으로 일어난다. 그럼에도 불구하고 학생들 대부분은 못 본 척하거나 구경하는 태도를 취하고 있다. 정·부반장도 이 문제에 관여하지 않을 뿐만 아니라 담임교사에게 아무도 말하지 않는다. 인간은 아무에게도 미움받고 싶지 않다는 심리를 가지고 있기 때문에 누군가가 괴롭힘을 당하고 있는 동안 자신은 미움을 받는 대상에서 제외될 수 있다고 생각한다. 집단 따돌림에 동조하게 되는 것은 왕따 방관자 및 참여자의 심리로서 모두에게 미움을 받지 않기 위한 소극적 방법이다(박경숙, 손희권, 송혜정, 1999). 심각한 문제는 부당하게 따돌림당하고 있는 친구를 보면서도 말없이 지켜만 보고 있는 비굴한 학생들을 양산해내는 현실을 심각하게 받아들이지 않는 데 있다.

따돌림 문제는 학생들 사이에서 비공개적으로 이야기되는 경우가 많다. 이는 오히려 따돌림을 방조하여 지속시키는 결과를 가져올 수 있다. 학교는 이러한 변화에 충분히 주의하여 집단 따돌림을 발견하고 이 문제

에 적극적으로 대응하는 노력을 기울여야 한다. 동시에 학교는 모든 교육 활동을 통해 학생들이 우정의 중요성을 깨닫고 마음으로부터의 신뢰감을 쌓도록 적절히 지도해야 한다. 교사들이 제안하고 있는 가장 효과적인 방법은 심성훈련 등 별도의 예방지도 프로그램 운영(49.8%)이다(이명균, 1999). 곧 학생들간에 따돌림 문제의 원인과 예방 및 대책에 대해 토론하고, 예방 활동을 활성화시키는 일이 필요하다. 이러한 노력은 학생들 스스로 따돌림 문제에 관심을 갖고 적극적으로 대처하도록 이끌 것이다.

그 동안 학교폭력 예방을 위한 정부 및 교육부 차원의 대책들은 학생 중심이 아닌 성인 중심의 대책이어서 그 실효성이 문제되어 왔다. 따라서 집단 따돌림 예방 프로그램은 학생들의 마음에서 우리나라는 변화를 유도하는 것이어야 그 효과를 거둘 수 있다. 예방 프로그램의 효과를 이끌어 내기 위한 전제는 다음과 같다.

첫째, 왕따 문제에 대한 대책은 아이들의 사회생활 능력 향상을 기본으로 해야한다. 부당한 차별이나 도발에 대해 여유있게 버티고 폐거리의 압력에 굴하지 않으면서 개성과 창조력을 발휘할 수 있는 성숙한 인간으로 아이들이 자라나도록 지켜보고 도와주어야 한다.

왕따를 당하지 않기 위해 다이어트를 해서 살을 빼라거나 한가지 특기를 개발하라는 등의 비결을 아이에게 가르치기보다는 근본적인 인식의 전환이 필요하다. 똥똥하다거나 옷차림이 촌스럽다고 놀리는 부당함에 대하여 오히려 씩씩하고 유연하게 대처하는 사회적 기술을 스스로 터득하도록 도와주어야 한다. 또한 자신의 정당한 권리를 주장하거나 약자를 돕기 위해서는 때때로 다수의 횡포에 맞서는 용기가 필요하다는 것도 스스로 터득하도록 해야 한다.

대부분의 학생들은 왕따 현상의 피해자도 가해자도 되고 싶어하지 않는다. 어느 한 명이 왕따로 지명되면, 자신도 피해자가 되고 싶지 않다는 이유로 행실이 바르고 착한 학생들조차 동조자로 변하기 쉽다. 학급에는 왕따를 돕고 싶어하는 학생들이 있다. 그러나 왕따 가해자가 보통 힘이

세거나 또는 ‘집단’이기 때문에 혼자 힘으로 왕따를 돕는 것이 불가능하여 모든 체하고 있을 뿐이다. 왕따 지킴이라는 ‘집단’이 생기게 되면 집단 따돌림을 가하는 아이들에 대해 충분히 대적할 수 있다(가우디, 1999: 113-114). 곧 왕따 지킴이를 구성해서 활동하게 되면 무엇보다 왕따 발생을 예방할 수 있다. 부당하게 아이들을 괴롭히는 가해 학생들에게 분연히 맞서는 아이들을 키우고, 아이들에게 학교는 혼자서 되지 않는다면 힘을 합해서라도 지켜야 할 소중한 공동의 장이라는 것을 인식시켜야 한다.

둘째, 비현실적이고 거창한 활동보다는 작지만 실천이 가능한 현실적인 활동, 학급 전체에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 활동에 관심을 갖도록 유도한다. 학생들의 참여 동기를 유발하여 학생들이 자발적으로 일을 결정하고 주체적으로 수행하도록 배려한다. 학생들은 스스로 세운 계획에 훨씬 더 많은 책임감을 느끼고 열심히 활동한다. 교사는 학생 스스로가 깊이 느끼고 사고하도록 유도하는데 주력하고, 그 과정을 돕는 역할만을 하도록 한다.

셋째, 궁극적인 문제 해결의 열쇠는 학생 자신들의 의지에 달려 있다. 피해를 당한 학생들과 피해를 준 학생들 모두가 마음의 문을 열고 맹목적이고 비인간적인 집단 따돌림의 폐해를 극복해 나가겠다는 의지가 있어야만 한다. 이런 의지가 선행될 때 정확한 진단이 가능하고 적절한 치료를 할 수 있다(서영창, 1999: 198).

넷째, 학생들이 무엇보다 중요하게 인식해야 할 가치는 다른 사람이나와는 다를 수 있다는 것, 각기 다른 개성과 장점을 가지고 있는 사람들이 어울려 같이 살아가는 곳이 바로 사회라는 점이다(서영창, 1999: 198).

연구자는 학생들의 사회능력을 향상시키는데 필요한 구체적 프로그램으로서 학생들의 자율적인 동아리 활동을 제안한다. 또한 학생스스로 자신 및 동료들의 갈등을 해결하며 폭력에 대처하는 방법을 배우고 적용할 수 있는 또래 중재 프로그램과 학생 법정 프로그램을 제안한다.

사실 학생들로서는 왕따 현상에 대해 문제 의식을 갖고 접근하는 것

이 어렵다. 그러나 토론과 동아리 활동, 프로그램 참여를 통해 이해의 폭을 넓혀감에 따라 단순히 즐기려는 학생들과는 다른 시각을 갖게 될 것이다. 청소년 스스로 생각해 보는 기회, 지속적인 활동을 통한 변화는 자율지킴이 활동이 반드시 있어야 하는 이유이다. 이 활동 및 프로그램이 갖는 특징과 의의를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 동아리 활동은 학교교육 활동의 일환으로 학급과 학년을 떠나 아이들이 자발적, 자주적으로 활동을 조직하고 전개하는 것을 지원한다. 동아리는 학생의 심신 발달과 친구 만들기, 교과를 떠난 생기있는 활동, 교사와의 밀접한 접촉 등이 가능한 장으로서 그 교육적 의의가 크다. 이 점에 입각해 그 본래 기능을 살리고 적절하게 운영하는 것은 집단 따돌림 문제에 대응하는 유효한 방책이 된다. 이 활동을 지원하기 위해서는 무엇보다 각 학교의 주체성 발휘가 가장 중요한 문제이다(이명숙외 4인, 1998: 107-108).

둘째, 또래 중재 프로그램(peer mediation program)은 학생을 대상으로 한 학생중심의 중재(개입) 프로그램이다. 이 프로그램은 학교내 집단 따돌림 및 폭력에 대한 예방과 중재를 목표로 한다. 이 프로그램은 청소년들이 겪는 갈등해결 접근을 위해 적용할 수 있는 전략 가운데 한 가지이다(이명숙외 4인, 1998: 133-138).

많은 청소년들은 괴롭힘, 질투, 신체적 공격을 다루는 방법도 모른 채 매일 갈등상황에 놓여 있다. 청소년 비행 및 폭력은 청소년들이 갈등조정 능력이 부족하다는 것을 나타내는 증상이다. 청소년들에게 갈등을 생산적으로 다룰 수 있도록 가르침으로써 폭력 행동의 수를 줄일 수 있다. 갈등해결교육은 학교 및 지역사회 내에서 실시하는 종합적인 폭력 예방 및 개입 프로그램의 중요한 구성요인이 된다.

갈등해결교육 프로그램은 갈등이 항상 일어나지만 갈등을 비폭력적으로 다룰 수 있는 새로운 기술을 가르친다. 청소년들이 갈등해결 원리 및 전략을 배우고 이를 실행하게 되면, 자신의 분노를 조절하고 비폭력적인

방식으로 대응하는 방법을 배우게 될 것이다. 궁극적으로 그들은 삶에 있어서 더 큰 만족을 경험하게 될 것이다.

가장 효과적인 프로그램은 문제해결 과정 및 갈등해결 원리, 효과적인 커뮤니케이션 및 듣기, 비평적·창의적 사고, 개인의 책임 및 자기수양의 강조 등의 활동에 참여하는 것이다. 갈등해결에 청소년들을 직접적으로 참여시키는 것에 대한 중요성이 증대되면서 또래중재 접근이 시도되어 왔다. 이러한 접근을 통해서 특별히 훈련된 학생 중재자들은 갈등을 해결하기 위해서 그들의 또래들과 협력한다. 중재 프로그램은 정학, 방과후 잡아두기, 제명과 같은 전통적인 징계의 사용을 줄이고 효과적인 문제해결을 권장하며 학생들의 갈등 상황에 교사들의 개입을 줄이고 학교 환경을 개선한다(이명숙외 4인, 1998: 163-174).

3) 자율지킴이 활동사례

이 장에서는 자율 지킴이 활동 사례를 소개한다. 이 연구는 사례들을 참고하여 왕따를 예방하기 위한 자율 지킴이 활동 프로그램을 개발하였다.

(1) 청소년 지킴이 봉사단

청소년폭력예방재단에서 운영하는 노원 청소년수련관에는 중·고등학생들이 청소년 폭력을 예방하기 위하여 자발적으로 활동하는 ‘청소년 지킴이 봉사단’이 있다(청소년폭력예방재단, 1999a).

가) 목적

청소년 지킴이 봉사단은 청소년 스스로 청소년 유해환경을 감시하며 자신들의 문화공간, 건전한 문화환경을 만들 수 있는 능력을 기르고, 나뿐만 아니라 이웃과 지역사회에 관심을 갖고 더불어 살아가는 시민으로 성

장할 수 있도록 다양한 체험과 나눔의 기회를 제공한다.

나) 운영방법

(가) 학교와의 연계

- CA(클럽활동) 부서로 편성할 경우 각 학교 CA시간 중심으로 활동한다.

- CA 및 수업 외 시간 활동이 가능한 경우 각 시간별 활동내용을 구분, 다양한 프로그램 실시

- 대학생 자원지도자 연계: 학교방문, 사전교육, 활동준비, 진행, 평가
- 지속적으로 프로그램 제공, 자료 제공

(나) 자원지도자 조직, 교육

- 구성: 1개교에 자원지도자 1명 이상 연결
 - 인원: 총 10명 이내로 유지
 - 모집: 개별 모집, 관련학과 공문 발송, PC 통신 개시
 - 자격: 주 1회 단위로 1년 이상 지속적으로 활동할 수 있는 사람.
- 관련학과 대학 3-4학년생

- 역할:

단위 프로그램 진행, 청소년 지도: 준비→사전교육→실시→평가. 필요시 봉사활동 기관 섭외, 사전방문, 지역활동의 경우 사전답사. 연합활동 또는 행사 진행 협력 및 보조, 일지 작성 및 제출, 기타 제반사항 보고 및 수시로 담당자와 연락

(다) 동아리 별도 조직, 운영

- 활동내용에 관심을 갖고 있는 고등학생을 대상으로 개별적으로 모집
- 1개 동아리는 6~7명을 기준으로 구성
- 담당 지도자 1명을 배치하되 자체적인 활동이 이루어질 수 있도록

함

- 구성원들의 흥미와 관심분야를 최대한 반영할 수 있는 활동 내용을 선정, 가능한 구체적인 과제를 해결할 수 있도록 1년간의 활동계획 수립 및 실시

(라) 연합활동 실시

- 개별적 활동 외에 청소년 지킴이 봉사단으로서 소속감을 느끼고 활동 목표를 공유할 수 있도록 연합 활동 개최, 참여할 수 있는 기회제공
- 다양하고 특색있는 주제를 선정, 지역사회에 대한 실질적인 기여 및 지킴이로서 활동의욕을 고취시킬 수 있는 계기 마련
- 봉사단 단위별로 활동 결과를 알리고 함께 나눌 수 있는 발표회 개최

(2) 우리동네 좋은 학교 만들기 운동

청소년폭력예방재단에서 실시하는 학교폭력예방을 위한 「우리동네 좋은 학교 만들기 운동」에는 위에서 제시한 청소년 지킴이 봉사단과 같은 내용과 방법으로 운영되는 학생 자발적 참여 프로그램이 포함되어 있다. 특히 ‘왕따 극복하기’ 프로그램이 진행되는 점이 특징이다. 이 프로그램은 1회 6~7명의 피해학생을 대상으로 실시하며, 집단상담 워크샵을 통해 집단 따돌림 피해학생을 이해하고 전문상담을 하는 것을 목적으로 한다(청소년폭력예방재단, 1999b).

또한 이 운동은 일반 학생을 위한 갈등 훈련 프로그램을 실시한다. 이 프로그램의 제목은 「대인관계 증진 훈련 프로그램」이며, 학생들이 학우들간의 대인관계 증진과 타인과의 갈등 상황에서 효과적으로 대처할 수 있는 기술을 갖도록 하는 것을 목적으로 한다. 프로그램 참여인원은 10명 이내로 하며 진행시간은 1회 2시간, 총 12시간이다. 이 프로그램의 세부 내용은 부록(1)과 같다. 이 프로그램 내용은 청소년폭력예방재단의 대학생

자원봉사자들이 개발하였다(청소년폭력예방재단, 1999b).

(3) 교육공동체 시민운동

대통령 자문기구인 새교육공동체위원회는 교원, 학생, 학부모, 지역사회 인사들이 함께 참여하는 교육공동체 시민운동을 활성화하고, 학교 현장 개혁의 지원과 국민의식 개혁을 통하여 ‘현장 중심의 상향식 교육개혁’을 추진하고 있다. 그 결과, 많은 지역 교육청에서 시민모임이 결성되어 교육문제 해결을 위해 활동하고 있다. 교육공동체 시민운동의 추진 성과 가운데 학교폭력 및 집단 따돌림 해결을 위한 순찰·봉사 활동을 주목할 만 하다(<http://www.newedu.go.kr>).

우수 사례로서 구리·남양주 지역의 [공동체문화 체험 실천단] 시범사업을 제시한다. 이 사업은 학생이 주체가 되고, 교원, 학부모, 지역사회 단체 등이 함께 참여한다. 이 활동은 지역사회 관찰과 모니터링을 통하여 청소년 유해환경을 감시하고, 동시에 주민의 의식 변화를 유도하는 것을 목적으로 한다.

- 대상지역 : 남양주시 진전읍 일대
- 시범학교 : 광동중·고등학교(중 1,271명, 고 1,264명)
- 기간 : 1999. 6. 7. ~ 1999. 7. 25.
- 참여인원(연인원)
 - 자율도우미 : 학생 10,216명, 학부모 181명, 사회단체 300명
 - 도우미 지원반 : 학생 34명, 경찰 34명, 교사 34명, 사회단체장 34명
 - 후원: 지역사회 35개 기관 및 사회단체
- 활동방식 : 자율도우미 5명을 1개조로 하여 하루 2회 13개 권역에서 교대로 순찰하면서 관찰과 모니터링 일지 기록
 - 학생들이 직접 계도 활동을 한다.
 - 모니터링 사항 : 순찰시 보고 느낀 사회환경(시민의식), 교육환경, 청소년 유해 업소 출입관련 사항을 모니터링한다.

· 성과

- 청소년 생활지도: 폭력예방과 유해환경 출입 억제
- 청소년들에게 체험학습과 자원 봉사의 기회 제공
- 지역사회 환경 개선을 위한 시민의식 각성 및 문제의 공론화

(4) 미국의 또래중재 프로그램과 학생법정

이 프로그램은 미국 법무부의 청소년 사법 및 비행 예방국에서 개발한 [갈등해결교육] 지침서와 미국 노스캐롤라이나주 학교폭력 예방센터에서 실시하는 [안전한 학교 피라미드] 프로그램에 소개된 것이다(이명숙외 4인, 1998). 또래중재 접근과 학생 법정은 이 지침서와 프로그램에 제시되어 있는 대표적인 전략이다. 이 프로그램들은 청소년들이 자기파괴적이고 폭력적인 행동을 유발할 수 있는 일상적인 갈등 상황을 비폭력적으로 다룰 수 있도록 하는데 초점을 맞추고 있다. 특히 [안전한 학교 피라미드] 프로그램은 학생들에게 초점을 맞추으로써 성공을 거두었으며, 학생들이 학습할 수 있는 환경을 조성하거나 학교 내에 있는 문제들을 학생들 스스로 알릴 수 있는 능력을 갖출 수 있도록 설계되어 있다.

또래중재 프로그램의 사례에는 미국의 「전국 법률시민교육원」과 「전국범죄예방위원회」에 의해서 개발된 「We Can Work It Out」 프로그램이 있다. 또한 미국의 뉴멕시코논쟁해결센터의 「청소년 교정중재 프로그램」에서는 청소년 사법시설 내의 청소년 및 직원들에게 커뮤니케이션 기술을 가르치고 중재 프로그램에 갈등해결교육을 결합시킨다. 이 프로그램을 통하여 갈등해결에 대한 대안을 제시함으로써 청소년들에게 긍정적인 표현 및 평화로운 문제 해결에 대한 모델을 제공한다. 이 프로그램을 평가하는 연구에서는 중재자로 훈련을 받지 않은 청소년의 규율위반이 12% 감소한데 비하여, 훈련받은 청소년은 37% 감소한 것으로 보고하였다. 또한 중재자로 훈련받은 청소년들의 재범율은 훈련을 받지 않은 통제집단에 비하여 지역사회로 돌아온 후 첫 6개월간 18%나 감소하였다.

갈등해결과 관련한 지식 및 기술은 범죄자로 하여금 갈등 상황을 없애거나 이겨낼 수 있게 해주며, 가족, 친구, 교사, 동료 학생과 함께 보다 잘 지낼 수 있게 해준다(이명숙 외 4인, 1998).

4) 자율지킴이활동

왕따지킴이 활동은 크게 세 가지 단계의 프로그램으로 구성된다. 첫 번째 단계는 사전 조사 활동 프로그램이고, 두 번째 단계는 예방 활동 프로그램이다. 예방 활동 프로그램에는 동아리 활동과 왕따 예방 및 처치 프로그램이 있다. 세 번째 단계는 정리 활동 프로그램이다. 프로그램의 세부 내용을 소개하면 다음과 같다.

(1) 사전조사활동 프로그램

사전 조사 활동은 집단 따돌림에 대한 학생들의 인식도를 조사하는 활동이다.

가) 목적 : 설문지 조사를 통해 학생들이 생각하는 집단 따돌림에 대한 인식도를 알아보고, 교내의 집단 따돌림 실태를 조사한다.

나) 장소 : 학교내

다) 방법

왕따 지킴이 가운데 사전 조사 활동에 관심이 있는 학생들이 주축이 되어 설문지 도구를 제작한다. 문항은 학생들 스스로의 아이디어를 기초로 하며 최종적인 설문 문항은 교사의 지도를 받을 수 있다. 각 학급내 왕따 지킴이들이 중심이 되어 설문을 배부하고 회수한다. 설문지에 대한 통계도 학생 스스로 내보도록 한다. 집단 따돌림 인식도의 조사 결과

는 학교 및 교실 홍보 게시판에 부착하여 모든 학생들이 집단 따돌림의 심각성을 인식하도록 한다. 이 조사는 정기적인 활동으로 정착할 필요가 있다.

그리고 실질적인 집단 따돌림 실태 파악을 위해서 교내에 상시 건의함 또는 신고함을 설치하고, 학교 인터넷 사이트에 따돌림 사례 접수를 받는다. 왕따 지킴이들은 여기에서 접수된 사항에 대한 처리결과를 반드시 게시한다.

라) 자율지킴이들의 왕따 설문지 제작의 실제사례

지킴이 봉사단이 직접 작성한 설문지 제작의 예를 제시하면 다음과 같다. 이 설문지 문항들은 청소년폭력예방재단에서 운영하는 서울특별시립 노원 청소년 수련관의 청소년 지킴이 봉사단 가운데 하나인 [창북지킴이봉사단]의 활동에서 만들어진 것이다(노원청소년수련관 청소년폭력예방팀, 1999).

- 목적: 현재 자신과 또래집단의 관심 대상이 무엇인지 살펴보고, 실질적으로 그들이 관심 대상에 대해 어떤 생각들을 가지고 있는지 구체적으로 알아보기 위해서이다.

- 실행: 각 조마다 한 가지 주제를 선정하여 그 주제에 대해 조사대상자에게 묻고 싶은 질문을 작성해 본다.

- 평가: 처음에는 설문지 작업에 대해 막연히 어려움을 느끼는 것 같았으나 형식적인 틀에 대하여 적성검사지로 예를 들어주니 어느 정도 이해하는 듯 작업을 시작했다.

마) 설문내용

1. 요즘 ‘왕따’라는 말이 메스컴에서도 많이 나오는데 당신도 당해보셨나요?

① 있다. ② 없다 ③ 기타 ()

2. 왕따를 다해보셨다면 어떻게 당하셨나요?
① 폭력 ② 무시 ③ 폭력과 무시 ④ 기타 ()
3. 자신이 왕따를 당하셨다면 왜 당했다고 생각하나요?
① 외모 ② 성격 ③ 장애 ④ 기타 ()
4. 왕따를 시켜 본 적이 있나요?
① 있다. ② 없다 ③ 기타 ()
5. 왕따를 어떤 방법으로 시키셨나요?
① 폭력 ② 무시 ③ 폭력과 무시 ④ 기타 ()
6. 왕따를 시킨 이유는 무엇인가요?
① 외모 ② 성격 ③ 장애 ④ 기타 ()
7. 자신의 학급 친구들이 왕따 당할 때의 느낌은?
① 재수없다 ② 불쌍하다. ③ 아무 느낌없다. ④ 기타 ()
8. 자신이 왕따를 시켰다면 왕따 당한 사람을 생각해 보셨나요?
① 있다. ② 없다 ③ 기타 ()
9. 왕따 당한 사람의 심정은 어떨 것 같습니까?
10. 왕따 문제가 사회적 논란이 되는 것에 대해 어떻게 생각하나요?

(2) 예방 활동 프로그램

예방 활동은 크게 동아리 활동과 왕따 예방 및 처치 프로그램으로 구분된다.

가) 동아리활동

왕따 지킴이 동아리 활동은 심리극, 모니터링, 캠페인, 만화, 스포츠 동아리로 구분하여 진행한다. 왕따 지킴이 활동은 다음의 내용을 기초로 한다.

동아리 운영은 담당 교사 또는 대학생 자원봉사자 등의 도움을 받되 자체적인 활동이 이루어지도록 한다. 구성원들이 흥미와 관심분야를 최대

한 반영할 수 있는 활동 내용을 스스로 선정한다. 구체적 과제를 수행할 수 있도록 1년간 활동 계획을 수립한다. 주단위로 활동에 대한 평가 시간을 갖는다. 활동 및 평가내용을 ‘활동일지’(부록(2) 참고)에 기록한다.

(가) 심리극 동아리 : 역할극 공연을 위한 활동

① 목적 : 역할극 공연을 통해 집단 따돌림에 대해 함께 공감하고 청소년 스스로 문제 해결을 모색하는 장을 마련한다.

② 장소 : 학교내

③ 내용 : 왕따 지킴이들이 역할극 공연을 준비하여 공연한 뒤, 일반 학생을 대상으로 공연한다.

④ 역할극 방법(가우디, 1999; 청소년폭력예방재단, 1999b)

- 첫 번째 작업 - 따돌림 상황 분석하기
 - 따돌림 상황을 자세히 기록한다.
 - 따돌림을 시키는(또는 당하는) 원인에 대해 파악한다.
 - 따돌림을 시켰을 때(또는 당했을 때) 나의 반응이 적절했는지를 탐색 적절하지 않았다면 좋은 대처 방법을 모색한다.
- 두 번째 작업 - 따돌림 상황을 역할극을 통해 교정한다.
 - 역할극은 직접적인 교훈을 피하고 학생 스스로 자신을 객관화하도록 하여 교정의 기회를 주는 방법이다.
 - 주제를 정하고 간략하게 대본을 마련하여 어느 정도 연습을 한 다음 실시하면 좋다. 입장을 바꿔 상대방의 위치에 서서 문제 상황을 이해하고 스스로 깨달을 수 있게 한다. 예상되는 폭력 장면이나 친구들의 폭력 피해 상황을 구체적으로 재현하여, 문제되는 행동 방식을 찾아내고 더 적절한 대응방법을 연습할 수 있다. 가장 건전하고, 효과적이며, 합리적인 대처 행동을 먼저 구상해 놓는다.
 - 학생들은 역할극을 보면서 왕따 문제를 객관화하고 서로 포용하는 감정을 가지게 된다.

- 세 번째 작업 -역할극이 끝난 후 자신의 느낌을 이야기한다.
- 연기와 현실 상황의 관계에 대하여 문제를 제기하는 토론을 실시한다.

(나) 모니터링 동아리

모니터링 동아리의 활동 영역은 크게 세 가지로 구분된다. 이 동아리는 왕따를 유발하거나 조성하는 환경 영역으로서 학교와 대중매체를 대상으로 조사하고 모니터링을 하며, 학교 인터넷 사이트를 통해 따돌림의 사례를 접수, 실태를 조사한다. 모니터링 활동 이후에 내용을 일지(부록(3)참고)에 기록한다.

① 학교내 왕따유발 환경조사 및 모니터링활동

학교 내 왕따를 유발하는 환경에 대한 조사는 우선 왕따를 당하는 아이들을 찾는 일에서부터 시작한다. 특히 휴식 시간과 점심시간을 활용한다. 따돌림당하는 아이들은 대부분 이 시간에 홀로 있기 때문에 세심한 주의를 기울이면 발견이 가능하다. 또한 이 아이들에 대한 협박이나 폭력이 발생하기 쉬운 장소(예: 화장실, 옥상 등) 등을 순회하면서 지킴이 활동을 실시한다.

이 활동의 또 다른 중요 영역은 학교 풍토를 분석하는 일이다. 교사와 학생간의 관계가 지나치게 권위적이거나 폭력을 당연시할수록 학생들이 집단 따돌림을 무감각하게 생각하기 쉽다. 따라서 왕따 지킴이들은 이러한 풍토의 구체적인 예를 조사하고 모니터링함으로써 이를 시정할 수 있도록 학교 행정가나 교사협의회에 건의할 수 있다.

② 대중매체 왕따 유발 및 조성 내용 고발 활동

오늘날 청소년들은 대중매체의 영향에 상당히 민감하게 반응한다. 학교교육만큼 일상생활에서 큰 비중을 차지하는 대중매체에서 왕따를 유발하거나 조성하는 내용이 나온다면 이는 청소년들의 인성 형성에 직접적인

영향을 미칠 것이다. 따라서 이 활동은 모니터링 활동에서 중요한 부분을 차지한다. 대중매체의 프로그램에서 왕따를 당연시하거나 조성하는 내용을 방영할 경우, 또는 진행자들이 이를 유발하는 언행을 한 경우에 이를 고발하는 활동이다. 청소년들이 많이 시청하는 시간대의 프로그램을 선정하여 집중적으로 조사하며, 방송국에 모니터링 내용을 보내서 시정하도록 건의한다.

③ 학교 인터넷사이트 통한 왕따 사례 접수 및 상담자 등 봉사자와 연결 활동

이 사이트의 관리는 왕따 지킴이가 한다. 왕따 지킴이는 신고를 접수한 후 상황을 해결하기 위한 다각적 노력을 기울인다. 예를 들어, 따돌림의 피해자가 직접 신고한 경우 개별적 접촉을 시도하여 또래 상담자나 상담교사, 전문상담가 등과 연결하는 역할을 한다. 피해자는 왕따 지킴이들이 접근할 경우 다른 학생이나 교사보다 더 개방적일 수 있다.

(다) 왕따 예방 캠페인

- ① 포스터 및 뱃지 제작, 홍보 활동
- ② 홍보 비디오테이프 제작
- ③ 학교 및 교실 규칙 제정, 홍보 활동
- ④ 타학생들의 협조와 도움에 대한 요령 및 지침 수립
- ⑤ 왕따비디오 상영

학교 로비에서 휴식시간과 방과후 시간을 활용하여 왕따관련 비디오를 상시 상영한다. 이 방법은 영상세대인 학생들에게 따돌림의 심각성을 알리는 데 매우 효과적일 수 있다.

⑥ 선배 또는 왕따 경험자와의 만남

청소년들은 자신과 비슷한 경험을 했던 사람들의 모습과 경험에서 더 많은 감화를 받고 많은 것을 배운다. 이 활동의 목적은 선배자들의 체험

답을 통해 학생들의 공감과 자기 반성을 이끌어내어 따돌림, 폭력 및 비행성향을 감소시키는데 있다. 이 활동을 맡은 왕따 지킴이들은 탈선 및 비행 경험이 있는 선배(졸업생)나 왕따 경험자들과 접촉하여 강연진을 구성한다. 이들을 초빙하여 이야기를 들은 후 학생들과 대화의 시간을 갖도록 한다. 강연과 대화이후에 소감문을 작성, 발표하는 시간을 갖는다.

⑦ 이 달의 'best friend' 추천 제도 실시

친구를 가장 잘 배려하고 도와 준 학생을 선발하고 보상하는 제도이다. 학생의 선발과 추천은 학생들 스스로 추진한다. 이 달의 'best friend'는 한달에 한명씩 추천한다.

(라) 만화 동아리 : 만화 제작 및 마스코트 제작, 홍보활동

만화는 요즘 청소년들이 매우 관심을 갖는 영역이다. 만화 동아리는 만화를 통해 왕따 이야기를 엮어내거나 왕따를 예방할 수 있는 내용으로 만화를 제작하여 학생들에게 왕따에 대한 심각성을 인식시킨다. 왕따 지킴이 마스코트를 공모하는 행사를 개최하고, 마스코트가 갖는 의미를 적극적으로 홍보한다.

(마) 스포츠 동아리 : 학생들간 친화력 및 협동심을 길러주는 스포츠 활동

스포츠 동아리는 지역의 스포츠 단체와 지도자 등의 협력을 구하여 운영한다. 이 동아리는 스포츠 활동 등을 통해 동료와의 연대감과 협동심, 친화력, 페어플레이 정신 등을 몸에 익히는 것을 목적으로 한다.

나) 예방 및 처치 프로그램

(가) 또래 중재 프로그램(이명숙외 4인, 1998: 167-168)

① 의미

교사와 학생들은 일상생활에서 발생하는 갈등을 조정하는 기술을 배움으로써 학습에 도움되는 학교를 만들 필요가 있다. 또래중재 프로그램

은 학생들이 갈등조정에서 적극적인 참여자가 될 수 있게 하는데 초점을 둔다. 이 프로그램은 학교 환경에서 학생간 갈등이 발생했을 때 학생들이 스스로가 적극적인 역할을 수행함으로써 가장 잘 해결될 수 있다는 생각에 착안하고 있다. 이 프로그램에서 학생들은 커뮤니케이션 기술을 배우고 개발하며 적용함으로써 갈등을 조정하도록 훈련받는다. 또한 다른 사람에 대한 존경, 협력과 이해가 갈등을 조정하는데 중요하다는 것이 강조된다.

② 목적

학생들이 자연스럽게 갈등 조정기술을 학교 환경에서 배울 것이라는 가정은 더 이상 성립되지 않는다. 오늘날 사회는 학생들이 갈등 상황에 직면했을 때 어떻게 반응해야 하는지에 대한 역할 모델을 제시하는데 자주 실패하고 있다. 사회는 대화와 동의보다는 대결과 폭력에 기초한 사례를 제공하고 있다. 따라서 학교에서 구체적으로 갈등 조정기술 및 또래중재 방법을 가르쳐야 한다.

③ 방법

또래중재 프로그램은 학생들에게 동료의 도움을 받아 갈등을 조정하는 방법을 가르친다. 시뮬레이션 사용을 통하여 학생들은 그들이 실제 갈등 상황에 관련될 때 사용할 수 있는 기술을 배운다. 학생들은 갈등조정의 경계를 설정하기 위하여 규칙이 만들어져야 한다는 것을 배우게 된다. 학생들은 그들이 논쟁하는 사람이나 중재자로 역할 연기를 할 때 적극적으로 청취할 수 있도록 훈련받는다. 그들은 갈등을 야기하는 사실, 논쟁점 및 대안을 찾는 법을 배운다. 의견이 일치하지 않는 사람으로부터 최종적 동의를 얻어내는 것이 중재 과정의 최종 결과임을 강조한다. 동의에 이르지 못하고 실패하는 경우 그 결과에 주목하도록 가르친다.

(나) 학생법정 프로그램

① 의미

집단 따돌림이나 폭력사건이 발생했을 때는 ‘학생 법정’을 개최한다. 학생법정은 특별한 유형의 법교육 프로그램이다. 이 프로그램은 학생들에게 사법체계에 관한 실제적인 지식을 얻을 수 있는 기회를 제공한다. 학생 법정에서는 법원의 재판 절차에 따라 학생들 스스로 재판을 진행하고 판결을 내려 가해학생을 징계한다.

② 목적

학생 법정을 통하여 학생들은 사법체계의 과정 및 사법체계는 부적절한 행동과 연결된다는 등의 철학적인 개념을 이해하며(이명숙외 4인, 1998: 169-170; 가우디, 1999: 124), 스스로 갈등을 해결하는 방법을 배운다.

학생들은 학생 법정을 통해 집단 따돌림의 결과로 인해서 피해 학생이 당하는 정신적·육체적 피해의 심각성을 논리적으로 이해하고, 가해학생을 일방적으로 몰아 붙이기보다는 객관적으로 이해하는 태도를 갖춘다.

③ 운영방법

학생 법정은 교칙위반이나 속임수와 같은 위반에 대한 전통적인 학칙 절차의 대안으로 학교에서 이용된다. 법정은 검사, 변호사, 배심원, 판사로 구성된다. 이 역할에 학생들이 참여하게 된다. 사안이 발생하면 적당한 시기에 가해 학생들을 모아 피고로 법정에 세우고, 피고 학생들은 변호를 맡아 줄 학생을 선정한다. 검사를 맡을 학생과 배심원단을 이들 학생들은 학생 자치회 또는 왕따 지킴이단에서 선정한다. 배심원으로 선정된 학생들은 가해 학생에 대한 편견을 버리고 법정 안에서의 토론 결과로만 판결을 내린다. 판사는 학생부 생활지도 교사가 맡는다. 학생들이 유죄 또는

무죄의 결정은 하지 않지만 동료 배심원이나 학생 판사가 적절한 판결을 제시하고, 학교 행정가들이 학생 법정에서의 판결을 검토하게 된다. 학생 법정에서 줄 수 있는 벌로 경고, 봉사활동, 교내 청소 등을 정해 둔다. 이를 통하여 학생들은 자신의 행동에 대한 동료들의 영향력을 알게 되고, 보다 책임있는 학생 그리고 건설적인 시민이 되도록 변화할 수 있다. 학생들에게는 법정에 피고로 나온다는 것 자체가 불명예로 여겨질 것이다. 가해 학생은 판결 결과와 관계없이 반성의 기회를 갖게 될 것이다(이명숙 외 4인, 1998: 169-170; 가우디, 1999: 124).

(3) 정리 활동 프로그램

가) 발표회 및 전시회, 자료집 만들기

동아리별로 활동 결과를 알리고 함께 나눌 수 있는 발표회 또는 전시회를 개최한다. 그리고 동아리별로 활동 결과를 정리한 자료집을 발간한다.

① 목적 : 왕따지킴이들은 1년동안의 활동을 정리하는 시간을 갖는다.

② 장소 : 학교내

③ 내용

- 심리극 동아리
 - 그 동안 준비한 역할극을 일반학생들을 위해 공연한다.
- 모니터링 동아리
 - 활동 결과에 대한 보고회를 갖는다.
 - 활동 내용 및 결과 내용을 자료집으로 만들어 배포한다.
- 캠페인 동아리 - 그 동안 활동내용을 담은 홍보 비디오테이프를 제작한다. 이를 학생휴게실이나 학교 로비에서 방영한다.
- 만화 동아리- 마스코트 공모전을 실시한다. 작품 전시회를 갖는다.

나) 사후인식도 조사활동 프로그램

사후 인식도 조사 활동에서는 집단 따돌림 프로그램 실시 이후 학생들의 집단 따돌림에 대한 인식이 어떻게 변화했는지를 분석한다. 학생들의 반응을 분석하여 그 동안 실시한 프로그램의 효과성을 검증한다.

① 목적

설문지 조사를 통해 집단 따돌림에 대한 인식 변화 여부와 그 동안 실시한 프로그램의 효과성을 측정한다. 사전 조사 결과와 비교하여 분석한다.

② 장소 ; 학교내

③ 방법

왕따 지킴이 가운데 사전 조사 활동에 참여했던 학생들이 주축이 되어 설문지 도구를 제작한다. 문항은 프로그램 내용의 타당성과 효과성에 대하여 묻는다. 최종적인 설문 문항은 교사의 지도를 받을 수 있다. 각 학급내 왕따 지킴이들이 중심이 되어 설문지를 배부하고 회수한다. 설문지에 대한 통계도 학생 스스로 내보도록 한다. 집단 따돌림 인식에 대한 변화 방향 그리고 자신들이 수행한 프로그램에 대한 평가 결과 등을 구체적으로 분석한다. 또한 사전 조사 결과와 비교하여 분석한다. 모든 결과를 학교 및 교실 홍보 게시판에 부착하여 모든 학생들이 집단 따돌림 예방 프로그램의 필요성 및 실효성을 인식하도록 한다.

5) 기대효과

왕따 예방 자율 지킴이 활동이 활성화될 경우 기대할 수 있는 효과는 다음과 같이 정리될 수 있다.

첫째, 학생들의 자율적인 지킴이 활동을 통하여 집단 따돌림 실태를 정확히 파악할 수 있다.

둘째, 학생 스스로가 주체가 되어 같은 주체를 대상으로 하는 활동은 자신의 행동과 의식의 옳고 그름을 비교, 판단함으로써 자각하고 깨달을

수 있는 기회를 제공한다. 따라서 청소년들은 자신의 체험을 통해 느끼고 생각한 결과에서 자아를 발견, 스스로 건강한 가치관을 정립해 나아가는 계기를 마련할 수 있다.

셋째, 학생들은 교섭, 중재 및 합의의 갈등 해결을 위한 문제해결 과정을 통하여 갈등에 비폭력적으로 대응할 수 있다.

넷째, 자율 지킴이 프로그램은 학생들을 지식과 기술을 받아들이기만 하는 존재에서 무엇인가 직접 공헌할 수 있는 능력을 가진 존재로 생각하는 인식의 변화를 기초로 한다. 학생들은 자신과 다른 사람들을 가치 있고 창조적인 사람으로 생각하는 훈련을 많이 할수록, 자신을 강하고 지도자의 능력이 있는 사람으로 인식하게 된다. 궁극적으로 학생들의 자발적 활동을 통해 사회생활 능력이 향상된다.

다섯째, 학생의 자율적이고 즐거운 학교 생활 문화를 정착시킬 수 있다. 동아리 활동, 캠페인 활동, 또래 중재 프로그램 및 학생 법정 등을 통해 서로 이해하고 배려하는 생활 태도를 육성하며, 이를 준수하는 관행을 정착시킨다. 그리고 규칙을 위반한 학생에 대한 벌칙도 학생 스스로 제정하고, 이를 엄격히 적용하는 전통을 세우도록 한다. 이러한 활동 과정에서 학교 문화 및 학생 생활의 자발적인 변화를 도모할 수 있다.

학생들은 동아리 활동 및 프로그램 참여 경험을 통하여 모든 사람을 존중하고 인정하는 것이 중요함을 배우게 된다. 집단 따돌림에 대하여 공개적으로 이야기를 함으로써 학생들은 스스로 실제로 집단 따돌림을 예방할 수 있는 능력이 있고 상황을 변화시키는데 영향을 미칠 수 있음을 실감하기 시작한다. 학생들은 다른 학생들과 함께 활동함으로써 사람들과 관계맺는 방식을 심화시키고 넓히게 됨에 따라 “과정이 곧 결과물”임을 깨닫게 될 것이다.

참고문헌

- 가우디(1999). 왕따 리포트. 서울: 우리교육.
- 노원청소년수련관 청소년폭력예방팀(1999). 청소년 지킴이봉사단 활동자료집. 서울: 청소년폭력예방재단 노원청소년수련관 청소년폭력예방팀.
- 박경숙·손희권·송혜정(1999). 학생의 왕따(집단 따돌림 및 괴롭힘) 현상에 관한 연구. 서울: 한국교육개발원.
- 백승한(1999). 학교폭력 상담의 접근 방안. 청소년 폭력예방 직무연수 교육자료집. 서울: 청소년폭력예방재단.
- 서영창(1999). 왕따 극복하기. 서울: 산성미디어.
- 이명균(1999). 교원이 학생 생활지도 실태 및 개선방안. 서울: 한국교원단체총연합회.
- 이명숙·김경준·전경숙 외 2인(1998). 외국의 청소년보호 프로그램. 서울: 청소년보호위원회.
- 청소년 대화의 광장(재) 청소년상담원(1995). 어울려 사는 지혜기르기. 서울: 청소년 대화의 광장(재) 청소년상담원.
- 청소년폭력예방재단(1999a). 청소년 지킴이 운동 교육자료. 서울: 청소년폭력예방재단.
- 청소년폭력예방재단(1999b). 학교폭력예방을 위한 「우리동네 좋은 학교 만들기 운동」 사업계획(안). 서울: 청소년폭력예방재단.
- <http://www.newedu.go.kr> 새교육공동체위원회. 교육공동체 시민모임-구리, 남양주 새교육공동체 실천사례.

부록

(1) 대인관계증진 훈련프로그램

순서	목 표	활 동 내 용	비고
제1회	자기소개 및 친밀감 형성하기	- 짝찾기 - 자기소개, 친구 소개하기 - Team power game ① 팀 명/팀구호 만들기 자기 팀 표현하기 ② 인간 줄다리기	인원: 10 명 담당: 3명
제2회	언어 전달력 및 신뢰감형성하 기	- 언어 전달하기(그림 카드) - 이름 빙고 - Team power game ① 내 무릎 네 의자 게임 ② 사람 나르기	
제3회	자기 표현력 및 협동감 형성하기	- 자기 표현하기 - Team power game ① 신문지 올라서기 ② 원 뒤집기	
제4회	문제 상황 해결 능력 형성하기	- 글자 맞추기 - 역할극	
제5회	자기 이해력 형성하기	- 미완성 문장 만들기	
제6회	마음의 벽을 허물고	- 실내 야구 및 Rolling paper - 수호천사 발표 - 총평가	

출처: 청소년폭력예방재단(1999b). 학교폭력예방을 위한 「우리동네
좋은 학교 만들기운동」 사업계획(안). 서울: 청소년폭력예방재단.

(2) 청소년 지킴이 봉사단 단위활동일지

학교명		작성날자	
조이름		작성자	
활동장소		활동인원	
주 제			
활동내용			
활동평가	좋았던 점		
	나빴던 점		
	조원들의 참여도		
	기억에 남는 일		
다음활동 계획			
건의사항			

출처: 청소년폭행예방재단(1999a) 『청소년 지킴이 운동 교육자료』

서울: 청소년폭력예방재단. 95

(3) 모니터활동 기록일지

소집단 이름		단원이름	
모니터 날짜		모니터 장소	
위 치	장 소 명	문제점	비 고

출처: 청소년폭력예방재단(1999a). 『청소년 지킴이 운동 교육자료』

서울: 청소년폭력예방재단, 97.

2. 또래상담활동¹⁰⁾

1) 서언

또래상담(peer counseling)이란 전문상담자가 아닌 비슷한 나이의 또래가 친구의 고민을 듣고, 도와주는 상담 형태를 말한다. 물론 다른 친구를 돕는 또래상담자는 일정 기간 상담자에게 필요한 기본 교육과 훈련을 받은 후 상담활동을 하게 된다.

1960년대 미국에서 시작된 또래상담은 전문 상담인력이 부족한 여건 속에서 보다 많은 사람들에게 상담 받을 수 있는 기회를 제공하는데 기여해 온 것으로 평가되고 있다. 우리 나라의 경우 80년대 대학을 중심으로 관심을 갖기 시작하여 대학생들을 또래상담자로 길러 활용하던 것이, 청소년상담이 활성화되기 시작한 90년대 이후 청소년 대화의 광장(현 한국청소년상담원)에서 또래상담훈련 프로그램을 개발·보급하면서 전국의 중·고등학교로 또래상담활동이 확대되는 계기가 되었다.

서울 노원구의 경우 영신여고·대진고·은곡공고·상명공고·중평중 등 몇 개 학교에서 또래상담자를 양성하고 있는데, 특히 영신여고와 대진고는 또래상담지도자 훈련을 받은 진로상담교사가 이들을 직접 훈련시키고 있으며 이 학교 또래상담자들은 같은 학년 친구들의 고민을 개별적으로 돕는 것 뿐 아니라 후배들을 대상으로 하는 집단상담의 지도자 또는 보조지도자로도 활동하고 있다.

또래상담자는 단순히 조금 더 알게 된 지식을 가지고 친구에게 다가가는 것이 아니라 진정한 우정에 관해 생각할 줄 알며, 그들 자신이 먼저 다른 또래들과 좋은 관계를 맺고 그 관계를 유지해나갈 수 있는 태도와

10) 이 부분은 석영미(청소년폭력예방재단 노원청소년수련관 상담팀장)가 집필하였음.

능력들을 갖추어야 한다.(구본용 등, 1998) 이를 위해 또래상담자 훈련 과정에서 또래상담자 자신에 대한 이해를 도와주고, 또래들과 친밀한 인간관계를 맺고 우정을 나눌 수 있는 능력을 길러주며, 좋은 인간관계를 맺는데 필요한 경청·공감 등의 기본적인 의사소통 기술과 도움을 필요로 하는 또래의 문제를 효과적으로 돕는데 필요한 의사소통 기술 등을 지도한다.

또래상담자는 이러한 기본 교육을 마친 후 학교 등 일상생활 속에서 친구들의 고민을 들으며 문제해결에 직접 도움을 주기도 하고, 때로는 문제해결과정에서 전문상담자에게 자문을 구하기도 하며, 필요에 따라 친구가 전문상담자의 도움을 받을 수 있도록 상담실로 자연스럽게 연결하는 역할을 맡기도 한다. 물론 자신이 도움을 준 사례에 대해 정기적으로 전문 상담자 등 지도자에게 조언을 듣는 것도 또래상담활동에서 빼놓을 수 없는 일이다.

이러한 또래상담활동이 보다 효과적으로 이루어지려면 학교 또는 학급 단위로 또래상담자를 양성하여 같은 학교 친구들간에 서로 돕는 분위기가 조성되도록 하는 것이 필요하다. 특히 따돌림과 같은 학교폭력 문제의 해결과 예방을 돕기 위해서는 학교마다 일정한 수의 또래상담자들이 공동의 노력을 기울여나가는 것이 보다 의미 있고, 영향력 있는 활동을 펼칠 수 있을 것으로 보이며, 아울러 또래들의 고민을 효과적으로 도울 수 있는 다양한 또래상담활동 모델이 또래상담자들에 의해 개발되어야 한다고 본다.

2) 또래상담활동의 필요성

중고생들이 교내 상담실을 자발적으로 방문하여 상담을 받는 경우는 예나 지금이나 찾아보기 드문 일이라고 한다. 이같은 현상은 지역사회 청소년상담실의 경우도 그리 다를 바 없는 것이 상담실을 찾는 청소년들의

대부분이 부모 또는 학교 교사들에 의해 의뢰되어 오기 때문이다. 이렇게 해서 상담실을 찾는 청소년들은 비자발적인데다 문제 상황에 장기간 노출되어 있었기 때문에 그에 비례하여 상담에 들어지는 시간이 길어지고, 중단되는 사례도 있어 상담 결과가 좋지 못한 경우들을 종종 경험하게 된다.

특히 따돌림 문제의 경우 담임 교사와 부모조차도 그 사실을 모른 채 같은 반 학생들의 방관 속에 오랜 기간 방치되는 일이 많아 전문 상담자에게 오기까지 피해 학생들이 겪어야 하는 고통은 매우 심각한 수준으로 보여진다. 청소년기에 심각한 따돌림의 경험은 성인이 되어서까지 수많은 적응상의 어려움을 겪게 하는 중요한 원인이 될 수 있는데, 이러한 현상이 학생들 사이에 때로는 유희로, 때로는 무분별한 힘의 과시로, 때로는 스트레스 해소 방식으로 만연되고 있어 이 일로 자살을 하거나, 이민을 가거나, 전학을 심각하게 고려하는 학생들이 늘고 있는(구본용, 1998) 것이 사실이다. 게다가 집단 따돌림의 전형적인 형태는 학급에서 영향력을 행사하는 한 학생이 어느 한 대상을 따돌리기로 작정을 하면 주변에 있는 친구들까지 서서히 혹은 한꺼번에 말을 붙이지 않고 무시하는 태도를 보이며 완전히 고립시키는 것이다. (최영란, 1999)

요사이 따돌림 현상이 마스크를 통해 사회문제화 되면서 학생들간에도 그것이 궁극적으로 바람직하지 못한 행동임을 인정하며, 피해 학생들이 당하는 고통에 대해 돌아보는 일들이 조금씩 생겨나고 있다는 얘기를 학생들로부터 듣게 된다. 이는 고무적인 일이 아닐 수 없다. 하지만 이러한 생각을 가진 학생들이 따돌림당하는 친구들을 직접적으로 돕는다는 몇 가지 한계가 있는 듯하다. 학생들은 ‘따’를 당하는 친구를 도우려다 나 역시 ‘따’가 되는 것은 아닐까 하는 두려움과, ‘따’를 당하는 애들은 그럴만한 이유가 있고 내가 옆에서 한두번 도와주려 했지만 소용이 없었다는 경험담을 그 이유로 들고 있다. 학생들은 피해를 당하는 친구를 도와야 할 것 같은 마음은 있어도 이를 행동으로 옮기지 못하고 있거나, 그간 그들

이 도와주려 했던 노력들이 효과적이지 못했음을 짐작해 볼 수 있다. 이러한 문제는 교사들의 지도방법에서도 발견되는데, 교사가 부모나 따돌림 피해학생으로부터 직접, 혹은 반 학생들로부터 간접적으로 따돌림 사실을 접한다 하더라도 이를 효과적으로 다루지 못하여 피해학생이 더 심각하게 따돌림을 당하는 사례들이 보고되고 있다.

이처럼 마음은 있어도 따돌림 피해 학생들을 효과적으로 돕지 못하는 학생과 교사들이 따돌림 문제 해결과 예방에 기여할 수 있도록 돕는 프로그램이 또래상담자 훈련과 또래상담지도자훈련이다. 또래상담지도자훈련의 경우 상담자 교육이 기본적으로 포함되어 있기 때문에 교사들이 따돌림 피해 학생 뿐 아니라 가해 학생들을 효과적으로 지도하는데도 도움을 줄 수 있을 것으로 기대되며, 또래상담자 훈련을 통해서도 친구들의 따돌림 피해에 무관심했던 학생들도 친구들을 돕는 자원으로 확보하는 것이 가능해지는 것을 경험한다.

학급에서 부정적인 측면으로 영향력을 행사하는 학생이 따돌림을 가하는 주동자라면, 이런 학생을 포함하여 학급의 많은 친구들과 좋은 인간 관계를 맺고 지내는 학생이 훈련을 받아 또래상담자로 활동할 경우 가해 학생으로부터 배척 당하는 일없이 따돌림 피해 학생들을 효과적으로 도울 수 있을 것으로 기대된다.

또래상담자들은 훈련 과정을 통해 또래상담의 의미와 필요성을 인식하고, 자신의 친구관계를 정리해 보는 기회를 갖고 친구의 의미와 중요성을 생각하며, 좋은 친구가 되기 위해 가져야 할 기본 자세를 학습한다. 또한 또래상담자로서 대화할 때 가져야 할 자세인 존중, 공감, 진솔성에 대해 배우고, 그에 필요한 연습을 통해 의사소통 능력을 향상시키며, 청소년들이 가지고 있는 고민이나 문제들은 어떤 것이 있는지 또래의 입장에서 검토해 보고 이해하려는 노력을 기울인다. 끝으로 또래의 고민을 효과적으로 돕는 상담 전략을 학습한 후 훈련받은 내용을 토대로 일상생활에서 친구들에게 상담활동을 전개하여 친구들의 문제를 효과적으로 돕고, 건강

한 학교 분위기 조성을 위해 기여하게 된다.

이렇게 훈련받은 또래상담자들이 따돌림 예방을 위해 실천할 수 있는 활동들은 친구들로부터 고립되어 극심한 소외감을 경험하는 친구들의 이야기를 적극적으로 들어주고, 그들의 친구가 되어주며, 그들이 다른 친구들과의 관계를 개선할 수 있도록 돕는 지지세력의 역할을 담당하여 따돌림 피해학생들이 소외감으로부터 벗어나도록 도와주는 것이다.

또래상담자 훈련은 집단원들이 좋은 친구 및 인간관계를 맺도록 돕는 프로그램이기도 하므로 가능하다면 학급 단위로 훈련을 실시하여 학생들이 개인주의적 경향에서 벗어나 친구와의 우정을 소중하게 생각하며, 반 친구들을 위하고 돕는 분위기를 만들어 나가도록 하는 것이 좋을 듯하다. 그런데 또래상담자를 훈련시키려면 상담을 전공하지 않은 일반 교사들의 경우 먼저 일정 시간의 또래상담지도자훈련을 받아야 하므로 교사가 직접 지도하는데는 시간적으로 다소 제약을 받는 것이 사실이다. 그래서 노원 청소년 수련관에서는 학교에서 직접 지도하기 어려운 경우를 염두에 두고 인근 학교 CA 또는 특별교육 활동과 연계하여 또래상담자반을 운영하고 있으며, 또래상담자로 하여금 친구들의 다양한 고민과 문제를 돕는 가운데 특히 교내 따돌림 문제를 조기에 발견하고, 예방하는데 초점을 맞추어 활동하도록 지도하고 있다.

3) 또래상담자 훈련의 실제

여기에 소개하고자 하는 또래상담자훈련 프로그램은 '98년 한국청소년상담원에서 개발한 내용을 기본 골격으로 하며, 학교폭력 예방활동에 주력하는 또래상담자를 양성하고자 노원청소년수련관에서 그 내용을 다소 보완하여 현재 인근 고등학교의 CA활동으로 전개하고 있는 것임을 밝혀 둔다.

(1) 프로그램 개요

① 프로그램명 : 또래상담자반 CA

② 목적 : 인근 중고등학교와 연계한 CA 활동으로 청소년들이 가장 쉽게 공감할 수 있는 또래들을 대상으로 상담자 훈련을 실시하여 이들이 학교 및 일상생활 속에서 친구들의 문제와 고민을 효과적으로 돕는 상담자의 역할을 수행하도록 하여 최근 사회 문제화되고 있는 ‘집단 따돌림’ 등 청소년 문제의 예방 및 해결에 청소년들의 참여를 이끌어낸다.

③ 기간 : 3월~12월 (학기중) 주 1회 1시간30분 정도, 총 25회

④ 대상 : 참가자는 자발적으로 구성되는 것을 원칙으로 하나, 교내 따돌림문제 예방 및 해결에 도움을 줄 수 있는 또래상담자 양성에 목적을 두므로 학급에서 대인관계가 원만하고 성품이 바르며 친구들이 많이 따르는 학생들을 담임교사가 추천하도록 하는 것도 가능(가능한 같은 학년으로 반을 구성하며 한 학급에 1명 정도 참가)

⑤ 인원 : 1개교 10명 내외

⑥ 지도 : 본 수련관 상담원 (*학교에서 직접 지도할 경우 지도자 훈련을 받은 교사가 담당하는 것이 좋겠다.)

⑦ 참가비 : 5천원 (심리검사비용)

⑧ 장소 : 본 수련관 집단상담실

⑨ 내용 : 기본과정 15회(강의, 심리검사, 또래상담자훈련 프로그램) 심화과정 10회(사례지도, 분야별 고민 다루기)

(2) 프로그램 진행절차

① CA활동 지원사업을 총괄·운영하는 본 수련관 사회교육팀과 기획협의 (1월)

② 학교로 CA 활동계획서 배포 (2월)

③ 학교별로 또래상담자반 신청 접수 (3월)

- ④ 신청 학교와 인원 및 일정 협의 (3월)
- ⑤ 프로그램 실시(매회 활동일지 작성) : 또래상담자반 CA 담당교사와 운영 사항에 관해 수시 협의 (3~12월)
- 기본과정 교육 (15회) : 기본 과정 이수 후 수료식
 - 심화과정 교육 (10회) : 또래상담활동 전개 및 심화교육
- ⑥ 희망자에 한해 방학중 본 수련관 상담실에서 자원봉사활동가능, 확인서 발급
- ⑦ 학년말에 참가 학생들의 개인별 활동상황 기록 또는 프로그램 결과 보고서를 작성, 학교로 우송 (12월)

(3) 프로그램 내용

① 기본과정

회수	프로그램 내용 (소요시간)	목 표	준 비 물
1	▶ 프로그램 소개 (20분) ▶ 참가신청서, 서약서작성(10분) ▶ 자기소개 (40분) ▶ 느낌 나누기 (10분)	* 프로그램 목적이해 * 집단참가 동기부여 * 집단의 친밀감형성	*상담신청서 * 서약서 * 이름표
2	▶ MBTI 실시 및 채점(50분) ▶ 나와 친구의 성격유형 이해하기(50분) ▶ 느낌 나누기(10분)	* 자신의 성격유형 이해 * 자신과 유사하거나 다른 성격유형의 친구 이해 및 수용	*MBTI 검사지, 답안지, 프로파일 *MBTI 유인물 * 이름표
3	▶ 비디오 감상(100분) ▶ 주인공이 맺고 있는 우정에 관한 느낌 나누기 (20분)	* 친구의 의미와 중요성 인식	* 비디오테이프 * VTR * 이름표
4	▶ 그림으로 본 친구관계, 나의 위치는? (40분) ▶내가 좋아하는 친구, 그 이유~ ▶나와 멀어진 친구, 그 이유~ (40분) ▶ 느낌 나누기 (10분)	* 자신의 친구관계 돌아보기 * 우정의 형성 및 유지를 위한 인간적 성 이해 및 학습	* 유인물 * 이름표

횟수	프로그램 내용 (소요시간)	목 표	준 비 물
5	▶ 좋은 친구란? (20분) ▶ 좋은 친구가 되려면 (30분) (도움되는/방해되는행동) ▶ 좋은 친구 되기 역할연습(30분) ▶ 느낌 나누기 (10분)	* 좋은 친구의 특성 이해 * 좋은 친구가 되기 위한 참가자 자신의 태도 및 행동 되돌아 보기	* 유인물 * 이름표
6	▶ 감정 단어 맞추기 (20분) ▶ 기뻐던 기억, 슬펐던 기억 회상하기 (60분) ▶ 느낌 나누기 (10분)	* 다양한 감정에 대한 이해 * 감정과 관련된 자신의 경험 회상하고, 그 감정들을 보다 명확하게 이해	* 유인물 * 이름표
7	▶ 대화의 기본자세 배우기 (30분) ▶ 또래상담자가 지녀야 할 태도(공감·존중·진실성)강의 ▶ 공감적 대화 연습 (50분) ▶ 느낌 나누기 (10분)	* 대화의 기본자세 이해 * 공감을 통해 친구의 마음 심층적으로 이해	* 유인물 * 이름표
8	▶ 공감적 대화 반복 연습(30분) ▶ 내 마음 전달하기 연습(50분) ▶ 느낌 나누기 (10분)	* 의사소통의 능력향상	* 유인물 * 이름표
9	▶ 나의 갈등사례 역할극 (50분) ▶ 갈등을 해결하는 대화방법배우기 (효과적/파괴적방법) (30분) ▶ 느낌 나누기 (10분)	* 친구관계에서 일어나는 다양한 감정 이해 * 친구들과의 갈등해소	* 유인물 * 이름표
10	▶ 상담실을 통한 청소년의 고민 엿보기 (80분) - 면접/전화/PC사례를 중심으로 ▶ 느낌 나누기 (10분)	* 청소년의 고민이나 문제를 또래 입장에서 검토하고 이해	* 유인물 * 이름표

횟수	프로그램 내용 (소요시간)	목 표	준 비 물
11	▶ 장점 세례주기 (60분) ▶ 1학기 수업 복습 (10분) ▶ 1학기를 마치며 소감문 작성 (20분)	* 타인의 좋은 모습을 지각하고, 표현하는 능력 향상 * 긍정적인 자기이해와 수용 * 집단원간의 상호 이해	* 소감문 * 이름표
12	▶ 여름방학 체험 나누기 (60분)	* 2학기 수업을 위한 워밍업	* 이름표
13	▶ 고민해결을 돕는 대화 방법 배우기. 자기개방 연습(20분), 구체화하는 연습(30분),직면하기 연습(30분) ▶ 느낌 나누기 (10분)	* 자기개방을 통한 참 만남의 경험 * 구체적인 표현으로 생산적인 또래관계 형성 * 친구의 문제를 직면시킴으로 친구에게 통찰 기회 제공	* 유인물 * 이름표
14	▶ 또래의 고민 해결을 돕는 5단계 익히기 (30분) ▶ 상담자 역할연습 (50분) ▶ 느낌 나누기 (10분)	* 또래의 고민 효과적으로 돕는 방법 익히기 * 상담자 반응훈련 복습	* 유인물 * 이름표
15	▶ 청소년상담 전문기관 소개 및 상담의뢰에 관한 교육(30분) ▶ 또래상담자 행동지침 교육: 상담활동시 사례의 비밀보장 등에 관해 지도 (20분) ▶ 기본과정 수료: 소감문 작성 및 느낌나누기 (30분) ▶ 수료증 수여 (10분) 수련관장, 진로상담부장참석	* 또래상담 활동시, 필요에 따라 전문기관으로의 적절한 연계 가능 * 실제 또래상담활동에 대비하여 행동지침 숙지 * 또래 상담자로서의 다짐 * 또래 상담자로서 동기부여	* 유인물 * 소감문 * 이름표 * 수료증

② 심화과정 (기본과정 이수 후 실제 또래상담활동 시작)

횟수	프로그램 내용 (소요시간)	목 표	준 비 물
1	▶ 또래상담활동 방법 찾기. 어디서/무엇을/어떻게. (50분) ▶ 또래상담기록지 작성방법교육(20분) *부록 1 ▶ 사례지도의 의미와 필요성 강의 (20분)	* 현장에 맞는 또래상담 활동 방법 모색 * 사례 기록 관리의 중요성 인식 * 사례지도의 의미와 중요성 인식	*또래상담기록지 * 이름표
2	▶ 비디오 감상 (120분) 「우리들의 일그러진 영웅」	* 따돌림 등 학교폭력 피해, 가해 상황의 간접 체험 및 심각성 인식	* 비디오테이프 * VTR * 이름표
4	▶ 상담활동 경험 나누기 및 사례지도 (30분) ▶ 진로의사결정훈련 프로그램 엮보기(50분) ▶ 느낌 나누기 (10분)	* 진로의사결정의 중요성 인식 * 친구들의 진로 문제에 효과적으로 대처할 수 있는 능력 향상 * 또래상담활동에 대한 추수지도	*또래상담기록지 *진로의사결정 훈련워크북요약본 * 이름표
5	▶ 상담활동 경험 나누기 및 사례지도 (30분) ▶ 공부방법배우기 프로그램 엮보기 (50분) ▶ 느낌 나누기 (10분)	* 효과적인 학습방법 습득 * 친구들의 학업 문제에 효과적으로 대처할 수 있는 능력 향상 * 또래상담활동에 대한 추수지도	*또래상담기록지 *효율적인공부 방법배우기 워크북요약본 * 이름표
3	▶ 지난 시간 비디오 감상 느낌나누기 (30분) ▶ 따돌림 예방 및 해결을 위한 또래상담자의 역할 토의(50분) ▶ 느낌 나누기 (10분)	* 따돌림 예방을 위한 또래상담자의 역할 인식 * 또래 상담활동 모델 개발	*또래상담기록지 * 이름표

회 수	프로그램 내용 (소요시간)	목 표	준 비 물
6	▶ 상담활동 경험 나누기 및 사례지도 (20분) ▶ 성교육용 비디오 관람 (30분) 「너 무슨 생각하고 있니?」 ▶ 느낌 나누기 및 성폭력 문제 관련 토의 (40분)	* 청소년기 성문제 이해 및 건전한 성의식 고취 * 친구들의 성고민 및 문제에 효과적으로 대처할 수 있는 능력 향상 * 또래상담활동에 대한 추수지도	* 또래상담기록지 * 비디오 테이프 * VTR * 이름표
7	▶ 상담활동 경험 나누기 및 사례지도 (30분) ▶ 선·후배 문제 경험 나누고, 개선안 토의(50분) ▶ 느낌 나누기 (10분)	* 청소년기 선후배의 의미와 중요성 인식 * 선후배 문제에 효과적으로 대처할 수 있는 능력 향상 * 또래상담활동에 대한 추수지도	* 또래상담기록지 * 이름표
8	▶ 상담활동 경험 나누기 및 사례지도 (30분) ▶ 청소년들의 이성교제 모습에 관해 토의 (50분) ▶ 느낌 나누기 (10분)	* 건전한 이성친구관계 정 * 친구들의 이성문제에 효과적으로 대처할 수 있는 능력 향상 * 또래상담활동에 대한 추수지도	* 또래상담기록지 * 유인물 * 이름표
9	▶ 상담활동 경험 나누기 및 사례지도 (30분) ▶ 흡연 인체 모의실험 (20분) ▶ 실험 후 경험 나누기, 흡연관련 주제 토의(40분)	* 흡연의 피해와 심각성 인식 * 친구들의 흡연 및 약물남용 문제에 효과적으로 대처할 수 있는 능력 향상 * 또래상담활동에 대한 추수지도	* 또래상담기록지 * PET병,담배,성냥,고무찰흙,숨 * 이름표
10	▶ 또래상담활동 소감 나누고, 개선점 토의 (50분) ▶ rolling paper 작성 (30분) ▶ 프로그램 평가서 작성 (10분)	* 또래상담활동 회고 * 진학 후에도 지속적인 또래상담자 역할을 수행하도록 동기부여 * 프로그램 평가를 토대로 한 개선 방안 마련	* 다과 * 평가서 * 색지 (A4) * 코팅지 * 이름표

(4) 프로그램 실시상의 제한점

또래상담자반 구성에 있어 교사 또는 친구의 권유로 참가하게 된 학생들이 대부분이라 또래상담활동에 대한 오리엔테이션이 잘 되어 있지 않았고, 참여 동기도 낮아 학년초에 또래상담의 의미와 훈련과정에 대한 동기 부여를 하는데 많은 시간을 보내게 되었다. 드물게는 다른 CA반을 신청했다가 밀려서 오는 학생들이 있는데 이 경우는 지각이 잦거나, 수업 결과, 옆드려 잠자기 등 훈련 과정에 방해가 될 정도의 수업태도를 보여 집단 과정에 부정적인 영향을 미치기도 했다. 따라서 또래상담자반의 집단은 오랜 기간 홍보를 통해 자발적인 동기에 의해 신청하도록 하는 것을 원칙으로 하녀, 만약 학생들의 지원율이 낮아 모집이 어려울 경우 교사들이 추천하되 또래상담자반에 들도록 권유하는 과정에서 또래상담의 의미와 역할에 대해 알려주어 어느 정도 동기를 갖고 참여하게 하는 것이 훈련과 활동의 효과를 높일 수 있을 것으로 보인다.

본 수련관에서는 또래상담자훈련이 단발성으로 끝나지 않도록 하기 위해 CA형태로 1년간 교육·훈련하여 또래상담자를 양성하고 있는데, 현재 운영 중인 4개 학교의 또래상담자반 가운데 앞서 제시한 학교를 제외하고는 학사 일정으로 인해 대개 1년에 15~16주 정도에 CA 활동이 마무리되고 있어 한 주에 60~80분간 배정되는 시간으로는 또래상담자훈련의 기본 과정밖에 이수하지 못하는 실정이다. 물론 기본 과정을 훈련받는 것으로도 집단원들의 개인적인 성장과 친구관계의 발전을 꾀할 수 있을 것으로 보이나 따돌림 등 학교폭력 문제를 예방하고 대처하는 또래상담활동으로 연결하려면 이 학생들이 상급 학년에 진학해서도 또래상담자반을 선택하는 것이 요구되어진다. 또 학년별로 훈련과정과 교육내용은 달라지겠으나 가능한 경우 선·후배간의 연합 모임이 이루어진다면 보다 활발한 활동 전개가 가능할 것으로 기대된다.

훈련과정에 사용하는 비디오테이프나 사례 예시들은 학생들이 경험하고 있는 상황 등 현실과 잘 맞는 내용들로 구성하는 것이 필요하겠다.

예를 들어 중학생과 고등학생에게 적용하는 내용은 각기 달라야 할 것으로 보이며, 특히 ‘공감적 이해’나 ‘나 전달법’ 등 상담자 반응 연습의 경우 자칫 지루해지기 쉬운 부분이므로 보다 현실감 있는 사례들을 많이 발굴하여 흥미를 돋구는 것이 좋을 듯하다.

앞서도 언급했듯이 또래상담자를 지도하는 지도자는 상담자 교육과 또래상담훈련 프로그램에 대한 교육, 상담지도자로서의 교육 등을 이수하는 것이 필요하므로, 학교 교사의 경우 한국청소년상담원에서 15시간 과정으로 개설하고 있는 또래상담지도자훈련에 참가하는 것이 좋겠으며, 시간 제약 등 여러 가지 어려움으로 인해 교사가 직접 지도하는 것이 어려울 경우 또래상담지도자로 훈련된 상담전공 대학원생이나 어머니 자원상담원을 지도교사로 활용하는 것도 한 방법이겠다.

4) 또래상담활동 운영방안

(1) 일반적인 또래상담활동

일련의 또래상담자훈련을 받은 학생들은 학교 장면을 포함하는 일상생활 속에서 또래들의 고민을 돕는 상담자로 활동하게 된다. 같이 또래상담자훈련을 받은 학생 가운데도 한 주에 3~4 사례를 상담했다며 오는 학생이 있는가 하면, 대부분은 아직도 어떻게 활동을 해야할지 잘 모르겠다고 호소한다.

또래상담자들의 경우 전문 상담자처럼 상담을 할 수 있는 일정한 공간과 시간을 정해두고 상담을 하는 것 같지는 않다. 또래상담활동이 이루어지는 때는 주로 방과후나 점심시간 또는 쉬는 시간이고, 상담을 하는 장소는 놀이터, 커피숍, 지하철역, PC방, 호프집, 초등학교 교정, 집, 학교 등으로 다양하게 보고하고 있다. 또래들을 대상으로 상담하고 있는 내용을 보면 동성 또는 이성친구문제, 부모와의 갈등, 성 문제, 학업문제, 가

출, 학교 부적응, 그리고 따돌림을 포함하는 학교폭력 문제 등 다양하다.

(2) 교내 따돌림 예방을 위한 또래상담활동

본 수련관에서 훈련받은 또래상담자들이 따돌림과 관련된 사례를 다룬 것은 아는 중학생 후배들을 개별 상담한 경우였으며 아직 같은 학교 또래나 후배들의 따돌림 문제를 도와준 경험은 없는 것으로 보인다. 또래상담자들은 학교에서 따돌림 현상을 줄이고, 예방하기 위해 자신들이 담당할 수 있는 역할에 관해 토의하는 과정에서 자신들도 이전에 친구를 알게 모르게 따돌리거나, 따돌림 당하는 것을 방관한 적이 있다고 보고하였다. 또 역할극을 통해 따돌림을 당하는 피해 학생이 되어 본 또래상담자는 ‘비참할 것 같겠다’는 반응을, 관찰자들은 따돌림받는 아이가 불쌍해 보였다는 반응이 많았으며, 따지지도 않고 가만히 있는 것이 바보 같아 보였다는 반응도 있었다.

또래상담자들은 따돌림을 주제로 한 토론과 역할극을 통해 자신들이 따돌림을 당하는 친구들을 위해 무언가 도움을 주어야겠다는 동기부여가 된 것으로 보인다. 이 과정에서 또래상담자들이 따돌림 예방 및 대처를 위해 시도해볼 만한 또래상담활동으로 이끌어낸 것은 다음과 같다.

먼저 따돌림을 당하는 아이의 친구가 되어주는 것이다. 따돌림을 당하는 아이들이 무엇을 물어보면 친구들은 대체로 대꾸도 않고, 마주치지 않으려고 비켜가기까지 한다. 또 같은 말을 해도 비꼬면서 얘기를 하거나 괜히 시비를 거는 경향이 있고, 그 아이는 무엇을 하든지 욕을 먹는데, 또래상담자는 그러한 친구들의 이야기를 잘 들어주고, 먼저 말을 걸기도 하며, 인사를 주고받는다. 또 다른 아이들이 놀리려고 할 때 ‘우리, 조용히 좀 하자’라고 하며 막아줄 수도 있다. 또래상담자는 평소 폭넓은 인간관계를 유지하고 있기 때문이 따돌림당하는 친구를 돕는 이러한 행동들이 다른 친구들에게 그다지 거부감을 주지 않을 것이라고 말한다.

또래상담자가 따돌림을 가하는 학생들과 친할 경우, 그 친구들에게

다른 아이를 따돌리지 말자고 이야기한다. 앞서도 말했듯이 또래상담자는 반 전체 아이들과 대체로 잘 어울리며 친하게 지내는 경우들이 많아 주동하여 따돌리는 아이들에게 친구를 따돌리지 말도록 권유하면 대체로 그 말을 받아들일 거라는 의견이다.

소극적이라 따돌림을 받는 학생의 경우, 또래상담자가 학급 회장이라면 학급회의 시간 등에 그 친구가 발표할 기회를 주어 참여시키는 것도 친구를 소외시키지 않고, 자신감을 키워줄 수 있는 방법이다.

또래상담자가 따돌림을 당하는 친구와 어느 정도 신뢰로운 관계가 맺어진 상태라면 ‘나-전달법’을 이용해 그 친구의 문제점을 짚어줄 수도 있다. 따돌림당하는 아이들을 보면 너무 잘난 척을 하거나, 자기 물건에 집착이 강하고, 친구들이 무엇을 빌려달라고 하면 없다고 하여 미움을 사고, 친구들과 어울리려고 하지도 않고, 자기 혼자 있으려 하며, 공동 작업을 할 때도 친구들과 말 안하고 혼자 처리하려는 경향이 있다고 한다. 또래상담자는 이 친구에게 그의 이런 행동이나 특징들이 때로는 답답하게 느껴질 수 있음을 자연스럽게 일러주어 자신이 따돌림을 당하는 이유를 정확히 알고, 변화의 노력을 기울이도록 돕는다.

이러한 또래상담자들의 노력에도 불구하고 학급에서 지속적으로 따돌림을 당하는 학생이 있을 때 담임 교사에게 이를 알리도록 한다. 이 때 교사가 지혜롭게 대처하는 것은 매우 중요한 일이다. 또래상담자로부터 학급 내 따돌림 현상을 전해들은 교사는 수업이나 쉬는 시간 등을 이용해 반 아이들의 분위기와 태도를 파악하고, 피해를 당하는 학생을 개별적으로 상담한다. 또 학급 분위기를 잘 파악하고 조정할 수 있는 학생, 예를 들면 또래상담자가 그 친구를 잘 이끌어주도록 지도할 수도 있겠다. 이때 교사의 조치나 배려나 너무 두드러지지 않게 하는 것이 필요하며, 특히 따돌림 피해 사실을 알게 되었더라도 반 전체 학생들을 야단치는 것은 금물이라고 한다. 그럴 경우 교사로부터 야단 맞은 후 가해학생들이 피해 학생을 더 심하게 따돌릴 수 있기 때문이다.

(3) 또래상담활동 시 유의사항

평소 대인관계가 원만하고, 친구들의 고민 해결을 돕는 좋은 역할을 담당하기 위해 훈련받은 또래상담자이지만 지나치게 친구들의 일에 개입하고 나서는 느낌을 주면 또 다른 따돌림의 피해를 당할 우려가 있으므로 이점을 주의해야 한다.

또래상담자는 친구들의 사적인 고민들을 듣고, 도와주는 상담활동을 하고 있기 때문에 친구들로부터 들은 내용이나 처리 과정 등을 비밀로 지켜주어야 하며, 응급을 요하는 상황일 때는 지도자에게 지도를 받고, 처리하는 것이 필요하다. 비밀보장 문제와 관련하여 또래상담기록지에는 내담자의 인적사항 부분에 이름이나 개인에 관한 특정 정보가 드러나지 않게 작성하도록 지도한다. 특히 지도자가 학교 교사인 경우 또래상담자들이 상담한 사례를 수퍼비전하는 과정에서 특정 학생에 관해 알게 된 어떤 내용을 여러 동료 교사와 공유하게 될 경우 그 사실이 은연중에 내담자에게까지 알려질 수 있고, 그렇게 되면 또래상담자가 자칫 스파이로 잘못 인식될 우려가 있어 지도 교사의 각별한 주의가 요망된다.

또래상담자들은 자신이 상담한 활동에 대해 지도자로부터 지속적으로 수퍼비전을 받아 또래의 고민을 효과적으로 돕고 있는지 점검해나가야 한다.

5) 기대효과

(1) 또래상담자 개인의 성장과, 대인관계 능력 향상

또래상담자들은 훈련 과정을 통해 자신에 대해 보다 깊이 이해하게 되고, 좋은 친구 관계를 맺는데 필요한 자질과 태도들을 배우며, 효과적인 의사소통 방법들을 익혀 자아 존중감 향상은 물론 원만한 대인관계를 맺는데 필요한 능력과 자신감 향상으로 우선은 집단원 간에 좋은 관계를 맺

게 된 것으로 보인다. 학기초 혼련과정에서 집단원 하나가 나서기 좋아하고, 튀는 행동을 하여 따돌림의 우려가 있었으나 2학기 들면서 집단원들이 전보다는 그 친구의 얘기를 잘 들어주고, 빈정대지 않았으며, 그 친구 역시 집단의 분위기를 살피려는 노력을 보이는 등 갈등을 조정해나가는 모습을 볼 수 있었다. 그리고 매우 소극적이었던 집단원이 2학기 들어 집단과정에 적극성을 띠며 참여하는 태도를 보이기도 했다.

(2) 따돌림 등 청소년 문제의 조기 발견과, 적절한 조력 가능

지역청소년상담실의 활동이 활발해지고는 있으나 이용 현황을 보면 아직도 청소년이 자발적으로 상담실을 찾는 경우는 매우 드물어 성인 상담자가 고민과 문제를 가진 청소년들을 시기 적절하게 조력하는데는 어려움이 있는 것으로 보인다. 반면 또래들을 통한 상담은 비교적 자연스럽게 이루어지는 편이라 청소년들이 부모나 교사, 성인 상담자 등에게 꺼내기 어려워하는 따돌림 등 학교폭력 문제와 이성친구 문제, 성 문제 등을 잘 혼련되어진 또래상담자와 함께 의논한다면 문제를 조기에 발견하여 예방하고 대처하며, 더 나아가 건강한 학교 분위기를 만드는데 기여할 것으로 기대된다. 아울러 또래상담자가 돕기 어려운 사례인 경우 전문상담자의 지도를 받거나 의뢰하여 또래의 문제를 효과적으로 도울 수 있는데, 그 예로 친구의 이성 및 임신문제에 관해 전문 상담자에게 자문을 구한 후 친구를 도와 준 또래상담자가 있다.

(3) 우정과 친구를 소중하게 여기는 청소년 또래문화 확산

본 수련관에서 '99년 1개교를 대상으로 시범사업으로 기획한 또래상담자반 CA가 인근 학교 교사들로부터 높은 호응을 얻어 모두 4개교(중평중·상명공고·은곡공고·청원정보산업고)의 신청을 받아 총 41명을 대상으로 또래상담자훈련을 실시하였다. 학교별로 1개반을 구성하여 한 학년에 학급당 1명 정도를 또래상담자로 양성하고 있는데 우정과 친구관계의

의미와 소중함에 관해 배운 이들이 교실과 학교로 돌아가 또래와 후배들의 심리 변화에 미칠 파급효과가 있을 것으로 기대하며, 또래상담활동이 해를 거듭할수록 양과 질적인 측면에서 향상될 것으로 예측되어 우정과 친구를 소중히 여기는 밝고 건강한 청소년 문화 확산에 기여할 것으로 보인다.

(4) 청소년들이 자신들과 관련된 사회문제에 관심을 갖고, 공동해결 노력 모색

현재 사회문제화 되고 있는 청소년 문제에 관해 그들 스스로 주체가 되어 문제 의식을 갖고, 해결 노력을 기울이게 될 것으로 기대한다. 노원지역의 경우 2000년도에 3~4개교를 중심으로 또래상담자들과 담당교사들 간의 연합 모임을 계획하고 있으며, 이를 통해 공동의 활동 방향에 관해 정기적으로 논의하며 따돌림 등 청소년 문제 예방 및 해결을 위한 또래상담활동 모델 개발에 주력해 나가고자 한다.

참고문헌

- 구본용 등(1998). 청소년 또래상담 훈련프로그램 V. 서울: 청소년대화의
광장.
- 구본용 등(1994). 또래상담자 훈련 프로그램 개발연구. 서울: 청소년대화의
광장.
- 최영란(1999). 집단 따돌림 이렇게 지도하라. 새교육 99년 1월호.
- 구본용(1998). 따돌림 실태와 지도 대책. 교육월보.
- 청소년폭력예방재단(1999). 학교폭력상담사례집 3호. 서울: 청소년폭력 예
방재단.
- 강영진(1999). '또래중재인'으로 '왕따'없앤다. 신동아 99년 3월호.

부록 : 또래상담기록지

상담자 인적사항

지도교사 :

(인)

사례 번호		상담일 : 199 년 월 일 요일					
이 름		시간 : 오전 · 오후 시 분 ~ 시 분(총 분)					
소속 학교		학 년		반		성 별	남 · 여

내담자 인적사항

이 름	아 무 개	학 교		학년/ 반	
연락 처		상담자와 의 관계	친구 · 선배 · 후배 · 기타 ()		성 별 남 · 여

상담내용별 분류(해당 항목에 ○표)

진 로	학 업	신 체	성	이 성	교 우	가 정	성 격
정신건강	가 출	학교 부적응	약물 오남용	학교폭력	종교· 가치관	취 업	기 타

ABSTRACT

The program for preventing youth's social isolation in school

The purpose of this program is to offer proper precautional measure and post facto one to the youth's social isolation. This program is divided in three sectors which are school operation, class operation and peer culture on the whole. Each sector is composed of two or three programs.

The content of each sector and each program is as follows.

Fristly, The program for school operation is divided into activation of school counselling office and the operation of conference body for counter plan to social isolation.

1) For the purpose of counselling office, we should utilize diverse human capital which include leading figures of the locality and voluntary service system which parents join. And it should be connected with professional counselling institution.

2) The conference body which figures with and without school join is intended to function as cooperative system. In order to do so, the conference body should utilize various professional and unprofessional resources, which decrease and prevent social isolation, and can cope properly with other problems or crisis probable in school.

Secondly, The program for class operation is made up of small group activity within class, class operation without any student alienated collectively and the encouragement of discussion culture within class.

1) Small group within class helps students make up mutually organizational relationship and participate voluntarily in the field they prefer and take an interest. This activity is classified into usual part and unusual one. Class operation commission and small group take an initiative in usual part. And class trial and public service would be done as unusual one.

2) Class operation without any victim is a kind of learning program requiring all students to participate in lesson.

3) The program for encouragement of discussion culture contains the change of role in order in discussion and discussion after watching image media like screen together.

Lastly, The program for peer culture consists of voluntary keeping activity and counselling with peer. We should let students voluntarily take part in this activity of which the main force is very the youth.

1) The pattern of this activity is shown as self-ruling and public service.

2) Counselling with peers is efficient method as it quickly responds to problems with which the youth dare not consult adult. To operate it, in advance the volunteer should complete training course for peer counselling. And even after the operation of peer's counselling, they should continue to get the supervision from its leader to perform the activity adequately.