

기질을 활용한 학교폭력 방관자 프로그램의 효과 검증*

정 은 하 신 윤 미 조 선 미†

아주대학교병원 정신건강의학과

본 연구에서는 기질 특성을 활용한 학교폭력 방관자 프로그램을 개발하고자 하였다. 학교폭력 상황에서 대부분의 학생은 방관자이며, 이들은 단순한 목격자가 아니라 폭력을 강화하거나 중단하는 역동적인 역할을 한다. 학생에게 각자의 기질검사 결과를 알게 하고 폭력 상황에서 기질 특성에 맞게 대응할 수 있도록 하였으며, 이것이 피해자를 돕고자 하는 태도 변화에 영향을 미치는지 살펴보았다. 351명의 중학생이 4회기의 학교폭력 예방 프로그램에 참여하였으며, 프로그램 시작 전후로 자기 보고 검사를 시행하였다. 실험 집단(기질 집단)은 기질검사(TCI, Cloninger)로 측정된 기질 특성에 적합한 보호자로서의 역할을 배웠다. 반면, 통제 집단은 방관자로서 폭력 상황에 대응할 수 있는 방법을 교육 받고 역할극에 참여하였다. 연구 결과, 프로그램 시행 이후 통제 집단에서는 학교폭력에 대한 방관적인 태도에 유의한 변화가 없었으나, 기질 집단은 방관적 태도가 감소하는 것으로 나타났다. 또한, 통제 집단과 기질 집단 모두 프로그램 시행 후 학교폭력 상황에서 보호자로서의 역할에 대한 인식 수준이 유의하게 상승하였으며, 기질 집단에서 그 정도가 큰 상호작용 효과가 발견되었다. 결과를 종합하여, 시사점과 본 연구의 의의, 제한점 및 후속 연구에 대한 제언에 대해 논의하였다.

주요어 : 학교폭력 예방 프로그램, 방관자, 기질

* 이 논문은 2014년 정부의 재원으로 한국연구재단 인문학 국정사업 지원을 받아 수행되었음.

† 교신저자 : 조선미, 아주대학교병원, 경기도 수원시 영통구 월드컵로 164

E-mail : smcho@ajou.ac.kr

학교폭력에 대한 많은 관심에도 불구하고 국내 학교폭력의 가해율은 2009년 12.4%에서 2011년 15.7%로 상승하는 경향을 보였다(청소년폭력예방재단, 2012). 최근 교육부가 초등학교 4학년부터 고등학교 2학년을 대상으로 시행한 실태 조사에서 학교폭력 피해 응답자 비율이 0.9%로 전년에 비해 0.3% 정도 감소한 것으로 나타나고 있으나(교육부, 2015), 초등학교생을 대상으로 집단따돌림 역할을 분석한 연구에서(권재기, 2014) 피해자의 비율이 3.5%로 나타나는 등 학교폭력 실태는 조사 방법에 따라 편차를 보이고 있다.

학교폭력은 오랜 시기 동안 한국 사회의 고질적인 문제로 인식되어 왔으며 국내에서 학교폭력 예방을 위해 다양한 프로그램이 꾸준히 개발되었고(서울대학교 발달심리연구소, 2005; 삼성생명공익재단 사회정신건강연구소, 2005), 일부 연구는 그 효과성을 검증하였다. 양아기(2009)는 REBT(Rational Emotive Behavioral Therapy) 이론에 기초한 프로그램을 실시하였고, 학교폭력에 대한 태도가 개선되고 분노나 공격성이 감소하는 결과를 얻었으며, 일부 연구에서는 놀이를 활용하여 그 효과를 입증하기도 하였다(장금순, 2005). 오해영과 김호영(2005)은 중학교 남학생 67명을 대상으로 주 1회 11회기 프로그램을 실시하였으며, 집단 따돌림에 대한 방관적 태도가 감소하고 자아존중감이나 학교생활 만족도가 향상되었다는 결과를 보고하였다.

기존의 폭력 예방 프로그램은 가해자와 피해자를 돕기 위한 상담과 폭력 예방을 위해 전체를 대상으로 시행되는 예방 프로그램으로 나눌 수 있다. 피해자 프로그램은 폭력을 당한 이후 이에 대처할 수 있도록 자아 존중감, 자아 효능감을 향상시키고, 사회인지능력을

함양시켜 친사회적 행동과 반사회적 행동을 구별하고 문제해결능력을 키워주는데 초점을 맞추고 있다. 가해자 프로그램은 공격성이나 분노, 충동성을 조절할 수 있도록 하는 자기 통제 및 자기감시 훈련이 주를 이룬다. 방관자를 비롯한 전체 학생들을 대상으로 이루어지는 예방 프로그램은 피해자에 대한 공감훈련을 통해 폭력이 발생했을 때 중재자, 보호자 역할을 할 수 있도록 하는 내용을 주로 다룬다(곽금주, 2008). 더불어 규범에 대한 교육을 강화하고 또래 도우미를 활용해 또래 관계를 돈독하게 만들어주는 방법도 활용되고 있다.

이 같은 프로그램들이 시행된 지 20여 년 정도가 흐르면서 실제로 효과가 있는가 하는 의문이 제기되었고, 이를 밝히기 위한 개관연구와 메타연구가 이루어졌다. 44개의 학교폭력 개입 프로그램을 개관한 연구에 따르면 프로그램을 시행한 이후 학교폭력은 20~23% 정도 줄었고, 피해자는 17~20% 정도 감소한 것으로 나타났다(Farrington & Tgofi, 2009). 추가 분석을 통해 양부모가 있고, 교사에게 교실 내 규칙에 대해 배우며, 학교 전체가 학교폭력을 방지하려는 분위기가 강할 때 학교폭력 발생은 가장 낮은 것으로 밝혀졌다. 더불어 프로그램을 시행하는 기간과 강도 역시 영향을 미치는 것으로 나타났다.

국내에서 윤초희, 박상근과 신인수(2014)는 학교폭력 예방 프로그램의 효과를 검증한 국내 23편의 논문을 대상으로 메타연구를 실시하였다. 프로그램 유형에 따른 효과크기 값을 검증했으며, 결과적으로 폭력에 대한 인식과 태도 변화를 직접적으로 도모하는 교수법과 체험 방식이 심리적 요인에 의한 간접적 방식보다 유의하게 높은 효과 크기를 보였다. 프

로그램 효과는 공격적 행동이나 폭력의 감소 뿐 아니라, 사회적 기술과 정서 개선 측면에서도 나타났다. 다만, 메타 분석에 포함된 연구의 대상자는 10에서 30명가량이며, 국내에서 중학생을 대상으로 하는 대규모의 학교폭력 예방 프로그램은 현재까지 이루어지지 않았다.

학교폭력에서의 역할 구분

최근에는 학교폭력이 개인 특성보다는 힘에 근거한 집단 역동에 의해 발생한다는 점이 강조되고 있다. 학교폭력은 가정 및 환경으로부터 광범위하게 영향을 받은 개인 혹은 집단에 의해 이루어지며, 이에 따라 연구의 초점도 폭력과 관련된 제반 환경요인과의 상호작용에 관심을 돌리는 방향으로 변화되었다(Ross & Horner, 2009). 방관자는 정의 상 '괴롭힘 상황에서 어떤 역할도 하지 않는 사람'으로 규정되지만(Fonagy, Twenlow, Vernberg, Nelson, Dill, & Little, 2009), 폭력의 방관자들이 폭력을 조장할 수도 혹은 중단시킬 수도 있는 잠재력을 가졌다는 점이 밝혀지면서 폭력 예방을 위해 이들을 변화시켜야 한다는 주장이 강하게 제기되고 있다(Salmivalli & Isaacs, 2005; Salmivalli & Kaukiainen, 2005; 광금주, 2008; 권재기, 2014).

Salmivalli(1996)는 한 학급에서 집단 따돌림이 발생할 경우에 집단내 속한 개개인이 서로 다른 역할을 한다고 하였으며, 집단원의 역할을 가해자(bully), 보조자(assistant), 강화자(reinforcer), 보호자(defender), 방관자(outsider)로 나누었다. 방관자는 무관심 방관자와 자기방어 방관자로 나눌 수 있는데 무관심 방관자는 폭력이 발생해도 자신과는 관련이 없다고 받아들여 개입하지 않고 아무것도 하지 않는 유

형이다. 반면, 자기방어 방관자는 피해자에 대해 어느 정도 지지하는 마음을 가졌지만 보복이나 고립이 두려워 모른척 하는 태도를 보이는 집단을 의미한다. 이들 중 일부는 피해자를 도와주지 못하는 현실에 대해 죄책감과 불안을 느끼며, 폭력이 지속될 경우 자기 합리화를 위해 공격자에 동조할 가능성도 있다(Perry, Kusel, & Perry, 1988; 김현주, 2003).

학교폭력 상황에서 높은 비율을 차지하는 방관자는 자신의 반응이 어떤 영향을 주는지, 피해자를 어떻게 도울 수 있을지 모를 수 있다. Salmivalli(2014)는 방관자가 학교폭력 개입에서 어떻게 활용되는지가 중요하다고 역설하였으며, 학교폭력을 줄이기 위한 개입 프로그램에서 방관자가 자신의 역할을 인식하고 피해자에게 공감을 표현하게끔 해야 한다고 주장하였다. 방관자는 폭력을 강화하거나 중단시키는 역동적인 역할을 하기 때문에(Hawkins, Pepler, & Craig, 2001; 광금주, 2008) 방관자의 역할은 학교폭력 예방에 중요한 중심점이 될 수 있다.

학교폭력 방관자 중심의 예방 프로그램

학교폭력 상황에서 80% 이상이 방관자라고 알려져 있으며(O'Connell, Pepler, & Craig, 1999), 방관자를 대상으로 하는 프로그램이 시도되어 왔다. 이러한 개입은 방관자를 직접 개입할 수 있게 격려하거나(Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2008; Frey, Hirschstein, Snell, Edstrom, MacKenzie, & Broderick 2009), 피해자에 대한 공감을 증가시키는 방식으로 이루어졌다(Gini, Albiero, Benelli, & Altoe, 2007; Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008). Polanin, Espelage와 Pigott(2012)는 방관자 개입에 대한

메타 분석을 시행하였다. 12개의 연구를 분석한 결과, 방관자 프로그램에서 방관자의 개입이 통제군에 비해 유의하게 증가했다는 것이 밝혀졌다. 하지만 주요한 요인이라고 알려진 피해자에 대한 공감(empathy)은 통계적 유의미성을 보이지 않았다.

국내에서도 방관자를 대상으로 하는 학교폭력 프로그램이 시행되었다. 윤성우와 이영호(2007)는 자신을 방관자라고 보고한 여학생을 대상으로 하여 집단 상담 프로그램을 진행하였다. 총 8회기의 프로그램은 방관자 학생들이 따돌림에 대한 이해를 높이고 자신을 행동을 인식할 수 있게 하며, 직접 행동할 수 있는 적극적인 개입을 촉구하는 방식으로 구성되었다. 결과적으로 참가자들에게서 따돌림 상황에 대한 관심이 유의하게 늘어났으나, 실제 도움 행동은 증가하지 않은 것으로 나타났다. 이는 방관자의 자세에서 벗어나 보호자나 중재자가 되기 위해서는 단순히 피해자 입장을 이해시키거나 공감하도록 교육하는 것은 부족하다는 점을 시사한다. 따라서 이에 더해 방관적 태도 이면에 있는 개인적 특징을 이해하는 것의 중요성이 시사된다.

개인의 특성에 맞춘 개입의 필요성

기질 기반 개입(temperament-based intervention)의 개념은 영아의 기질이 각기 다르므로 환경과 기질의 상호작용을 고려한 양육 방식을 사용해야 한다는 주장에 근거하였다(Chess & Thomas, 1999). 최근에는 학령기 아동의 문제 행동을 줄이기 위해 개인의 기질에 따른 접근 방식을 제시하는 INSIGHTS into Children's Temperament라는 기질 기반 프로그램이 개발되었다(McClowry, 1998; McClowry, 2003). 해당

프로그램은 학생과의 소통이나 의사소통이 효과적일 수 있게 기질에 맞는 전략을 알려주며, 경험적 연구를 통해 그 효과성을 밝혔다(McClowry, Snow, Tamis-LeMonda, & Rodriguez, 2010). 이와 같이 개인차, 특히 기질을 고려한 개입 방식의 효과성이 밝혀졌고, 이는 특히 학교 장면에서 활발하게 활용되고 있다.

기질이란 자극에 대해 자동적으로 일어나는 정서적 반응 성향을 일컬으며, 일생 동안 비교적 안정적인 속성을 보인다. Cloninger(1987)가 제안한 기질-성격 모형을 구성하는 기질차원에는 자극추구(novelty seeking), 위험회피(harm avoidance), 사회적 민감성(reward dependence), 인내력(persistence)이 있으며, J-TCI (Junior - Temperament and Character Inventory)는 청소년을 대상으로 하여 네 기질 차원의 정도를 측정한다. 자극 추구는 익숙한 것보다 새로운 자극을 접하면 행동이 활성화되는 경향을 말하며, 이 척도가 높은 청소년은 익숙한 것보다 새로운 것을 좋아하는 경향을 보인다. 위험회피 척도가 높은 청소년은 조심성이 많고 위험해 보이는 것을 하지 않으려는 모습을 보일 수 있다. 사회적 민감성이 높은 청소년은 다른 사람들의 생각이나 감정을 민감하게 알아채고 눈치 빠른 모습을 보일 수 있으며, 인내력이 높은 경우 쉽게 포기하지 않고 꾸준히 노력하는 모습을 보인다(민병배, 오현숙, 이주영, 2007). 따라서 기질 차원은 새로운 상황이나 문제 상황에 처할 때, 개인이 어떤 행동을 하는지에 대해 예측할 수 있는 설명력을 가지게 된다.

기질 기반 개입은 주로 선생님이나 학부모를 대상으로 해왔으나, 학생이 주체가 되는 학교폭력 상황에서도 활용될 수 있을 것이다. 아직까지 폭력 예방 프로그램에서 개인차를

고려하려는 시도는 이루어지지 않았으나, 개인의 심리적 특성과 폭력 상황에서의 행동 간의 관계를 밝히는 연구는 그 근거를 제공하여 준다. 도덕성 및 자아 정체감 척도의 점수가 낮을수록 집단 따돌림에 동조하는 정도가 큰 것으로 보고되었으며(이은경, 유나현, 전주연, 이기학, 2004), 폭력 상황에서의 행동 양식은 개인 심리적 행동 특성과 관련이 많았다(박영신, 김의철, 2001). 또한, 방관자가 문제 상황에서 피해자를 도울지 여부에 어떤 변인이 영향을 주는지 살펴본 결과, 문제 행동에 대한 개입 시 개인차를 고려하는 것이 중요하다는 것이 밝혀졌다(Pozzoli & Gini, 2013). Negi와 Aleem(2014)은 학교폭력의 피해자와 가해자가 다른 기질적 특성이 있음을 밝혔는데, JTCI를 사용한 연구에서 피해자들은 통제 집단에 비해 자극 추구와 위협 회피의 점수가 유의하게 높았다.

이와 같은 연구들은 학교폭력 상황에서 개인차를 고려하는 것이 효과적일 수 있다는 이론적 근거를 제공한다. 그동안 방관자 개입 프로그램은 직접 개입을 촉구하거나 공감을 표현하는 방식을 알려주는 방식으로 이루어져 왔지만, 방관자 개개인의 특질은 고려되지 않았다. 여러 개인적 특질 중에서도 기질은 개인 특징과 환경과의 상호작용에 대한 정보를 주며, 폭력 상황에서 개인의 행동을 예측할 수 있게 하기 때문에 방관자 개입에서 이를 고려하려는 시도가 필요할 것이다.

본 연구에서는 기질 차원을 활용하여 학교폭력 예방을 위한 방관자 프로그램을 만들고자 하였다. 중학생을 대상으로 한 Second Step Program을 참고하여 4회기 프로그램을 제작하였으며(Committee for Children, 1989), 자신의 기질에 대해 알게 한 뒤 이에 적합한 보호자의

역할을 알게 하는 기질 집단을 설정하였다. 이를 통해, 방관자 개입에 있어 개개인의 특성을 고려하는 것이 효과적인지 검증하였다.

방 법

연구절차

본 연구의 목적은 학교폭력 예방 프로그램에 있어, 기질에 따른 폭력 상황 대처 방법을 알게 하는 것이 프로그램의 효과를 증가시킬 수 있는지 확인하는 것이다. 회기는 전체 4회기로 구성되어 있으며, 주 1회씩 45분간 진행된다. 3, 4 회기에서 실험 및 통제 집단의 프로그램 내용에 차이를 두며, 프로그램을 구체적으로 소개하면 다음과 같다.

제1회기 프로그램

학교폭력과 관련된 동영상을 시청하고, 학교폭력의 정의에 대해 설명한다. 폭력의 특성과 폭력의 유형을 이해하며, 폭력 상황에는 가해자와 피해자뿐 아니라 방관자가 있다는 사실에 대해 일깨워 준다.

제2회기 프로그램

따돌림 상황과 관련된 동영상을 시청한 뒤 학교 폭력과 관련된 세 가지 입장(피해자, 가해자, 방관자)의 관점의 차이를 이해한다. 각 입장에서 폭력에 대처하거나 줄일 수 있는 방법을 생각하고 발표하도록 한다. 기질 집단(실험 집단) 및 통제 집단 모두 지난 회기에 작성한 기질 검사에 관한 결과를 받고 자신의 기질 특성에 대해 이해할 수 있도록 설명하였다.

제3회기 프로그램

학교폭력 상황에서 어떤 태도를 취했는지 생각해보게 한 뒤, 기질 집단과 통제 집단의 프로그램 내용에 차이를 둔다.

기질 집단의 경우, 폭력 상황에서 방관자 태도에 따라 상황이 어떻게 변화하는지를 다룬 동영상 시청한다. 동영상 인물의 행동이 어떤 기질과 관련되었는지 토론한 뒤, ‘자극 추구’, ‘위험 회피’, ‘사회적 민감성’의 높고 낮음에 따라 대처하기 쉬운 방식이 있음을 알려준다(예, “위험회피 성향이 높은 친구라면 힘이 센 가해자에게 그만두라고 말하는 게 어렵기 때문에 117에 신고할 수 있다”, “위험회피 성향과 사회적 민감성이 높은 친구는 상황이 종료된 뒤에 피해자를 위로하는 방법을 사용할 수 있다”). 학생은 자신의 기질을 다시 확인하고, 여러 대처 방식(예, 그만두라고 한다, 상황이 끝나면 피해자를 위로한다, 다른 친구에게 도움을 청한다 등)의 적합성 정도를 자신의 기질에 맞게 체크한다.

한편, 통제 집단에서는 기질에 대한 언급 없이 학교폭력을 당하는 친구를 돕는 동영상을 시청한 뒤, 폭력 상황에 방관자가 아닌 보호자로서 대응할 수 있는 방법에 대해 설명을 듣는다. 이때, 대응 행동의 목록은 기질 집단과 동일하다. 폭력 상황에서 가해자, 피해자, 보호자의 역할을 나누어 역할극을 한다.

제4회기 프로그램

친구에게 괴롭힘을 당하는 피해자의 사례를 들려주고, 친구를 도와줄 수 있는 방법을 생각해본다. 이때, 기질집단의 경우에는 지난 회기 내용에 대해 다시 설명하며 자신의 기질을 고려해서 그 친구를 도와줄 수 있는 방법을 찾아보게끔 한다.

자료 수집 및 프로그램 운영

1주에 한 번씩 총 네 번의 학교폭력 예방 프로그램이 시행되었고, 1회기와 4회기에는 자기 보고식의 사전 및 사후 검사를 시행하였다. 정신보건 사회복지사 7명, 정신보건 간호사 4명, 정신보건 임상심리사 4명이 폭력예방 프로그램을 운영하였다.

연구대상

본 연구는 경기도 소재 중학교 1, 2, 3학년 학생을 대상으로 하였다. 전체 371명의 학생이 설문에 답하였고 두 차례에 걸친 설문지 작성에 참여하지 못한 학생 20명을 제외하고 351명 학생의 자료를 분석하였다. 1학년이 102명, 2학년이 94명, 3학년이 155명이었다. 남학생은 187명, 여학생은 164명이었다. 최근 6개월간 학교폭력을 당한 적이 있는지에 대한 질문에는 전체 학생 중 4%인 15명이 그렇다고 답하였다. 무선적으로 일부 반을 실험집단으로 할당하였고, 통제집단에는 176명, 실험집단에는 175명이 배정되었다(표 1).

표 1. 연구 대상자 인구학적 정보

		N(명)	%
학년	1 학년	102	29.1
	2 학년	94	26.8
	3 학년	155	44.2
학교폭력 피해 여부	있다	15	4.3
	없다	336	95.7

측정도구

폭력 태도 척도

Rigby와 Slee(1993)가 개발한 또래 폭력에 대한 태도 척도를 이상균(1999)이 수정한 '또래 괴롭힘에 대한 태도' 문항을 수정하여 사용하였다. 해당 척도는 또래 폭력에 대한 허용 정도와 피해 학생에 대한 부정적 인식 정도를 측정하며, 또래 폭력의 피해자에 대해 얼마나 지지적인지, 방관적인지 확인할 수 있다. 본 연구에서는 Likert식 5점 척도로 '전혀 그렇지 않다'를 1점, '매우 그렇다'를 5점으로 배정하여 점수가 낮을수록 학교폭력에 대해 방관적이고 허용적인 태도를 가지고 있는 것으로 채점되도록 하였다. 본 연구에서 폭력 태도 척도의 신뢰도 계수는 .79로 나타났다.

학교폭력 역할 질문지

Salmivalli(1996)가 개발하고 윤성우와 이영호(2007)가 번안한 15개의 문항을 수정하여 사용하였으며, 일부 용어는 이해를 위해 수정하였다. 학교폭력 및 집단 따돌림 상황에서 다양한 행동 방식을 묘사한 15문항으로, 3점 척도(0=전혀 아니다, 1=가끔 그렇다, 3=항상 그렇다)로 측정하였다. 가해자 척도는 학교폭력의 리더로서 역할을 하는지, 보조자 척도는 가해자를 따르는 행동을 하는지 측정한다. 강화자 척도는 웃거나 폭력을 부추기는 것과 같이 폭력 상황을 강화하는 역할을 하는지, 보호자 척도는 피해자를 지지하고 위로하거나 다른 아이들이 폭력을 그만하도록 하는 역할을 하는지 측정한다. 방관자 척도는 따돌림에 대해 무관심하고, 아무 행동도 하지 않는지에 대해 측정한다. 기존 연구에서 가해자, 보조자, 강화자, 보호자, 방관자 척도의 내적 합치도

(Cronbach's alpha)는 .88에서 .93으로 나타났다(Salmivalli et al., 2002). 본 연구에서 각 척도의 내적 합치도(Cronbach's alpha)는 .50에서 .75로 나타났다.

자아존중감 척도

Rosenberg(1965)가 개발하고 전병제(1974)가 번안한 척도를 사용하였다. 이 척도는 개인의 자아존중감, 즉 자기 존중 정도와 자아 승인 양상을 측정하는 자기보고식 검사로서 전체 문항은 긍정적 자존감 5문항과 부정적 자존감 5문항 등 총 10문항으로 구성되어 있다. 총점이 높을수록 자존감이 높다는 것을 의미한다. 국내의 타당화 연구에서 중학생 집단의 내적 합치도(Cronbach's alpha)는 .85로 나타났으며(이자영, 남숙경, 이미경, 이지희, 이상민, 2009), 본 연구의 내적 합치도(Cronbach's alpha)는 .87로 나타났다.

자기 효능감 척도

Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs와 Rogers(1982)가 개발하고 홍혜영(1995)이 번안한 척도를 사용하였다. 이 척도에는 일반적인 상황에서의 자기 효능감을 재고 있는 '일반적 자기 효능감(General Self-Efficacy)'과 대인 관련 사회적 기술 등의 요소와 관련된 '사회적 자기 효능감(Social Self Efficacy)'의 하위 요인이 있다. 본 연구에서 구해진 내적 합치도(Cronbach's alpha)는 .86으로 나타났다.

기질 및 성격검사-청소년용

JTCI 청소년용(The Junior Temperament and Character Inventory, JTCI)은 Cloninger 등(1994)의 심리생물 인성 모델에 의해 구성된 TCI 검사군 중 하나이다. 인성(personality)을 이루는 두

개의 큰 구조로서 기질(temperament)과 성격(character)을 구분하고 있으며, TCI를 통해 측정되는 네 가지 기질 차원은 자극추구, 위협회피, 사회적 민감성, 인내력의 차원이고 세 가지 성격 차원은 자율성, 연대감, 자기초월의 차원이다(민병배, 오현숙, 이주영, 2007). 본 연구에서는 네 가지 기질 차원만을 사용하였으며, 성격 차원은 다루지 않았다.

분석 방법

연구대상자의 일반적 특성 및 인구학적 정보는 빈도 및 백분율로 측정하였다. 실험집단과 통제 집단의 사전 동등성 검증을 위하여 *t* 검증을 실시하였다. 기질에 대한 이해를 포함한 학교폭력 예방 프로그램의 효과를 살펴보기 위해 반복측정 변량분석을 실시하였다. 사

후 분석에서는 실험 집단 및 통제 집단 각각에서 사전-사후 차이가 있는지 *t* 검증을 실시하였다.

통계적 유의수준은 양방향 $p < .05$ 로 규정하였고, 모든 분석은 Statistical Package for the Social Sciences(이하 SPSS) 18.0 software(SPSS Inc., Chicago, IL, USA)를 사용하였다.

결 과

두 집단의 사전 평가 비교

프로그램 시작 전에 실시한 사전 검사 점수를 *t* 검증을 실시하여 비교해본 결과, 모든 척도 및 기질 검사 결과에서 두 집단 간 유의한 차이가 나타나지 않았다(표 2).

표 2. 두 집단의 사전 동등성 비교

	기질 집단	통제 집단	F
폭력태도척도	39.72(5.11)	39.48(5.30)	.194
학교폭력 역할 질문지			
가해자	3.26(0.68)	3.31(0.78)	.406
보조자	3.43(0.74)	3.41(0.77)	.058
강화자	3.89(0.87)	4.00(0.98)	1.476
보호자	6.00(1.73)	5.95(1.53)	.086
방관자	6.02(1.42)	5.91(1.40)	.514
자아존중감	30.17(6.07)	29.42(5.91)	1.338
자기효능감	80.01(14.59)	78.98(13.39)	.472
기질 검사(JTCI)			
자극추구	19.33(5.80)	19.48(5.55)	.906
위협회피	18.56(7.11)	19.67(7.44)	.152
사회적 민감성	16.16(4.13)	16.58(4.26)	.007
인내력	14.14(3.93)	13.84(3.51)	3.119

프로그램 후 학교폭력 태도 및 역할 변화

프로그램 시작 전과 종료 후에 반복적으로 실시한 기질 집단과 통제 집단의 폭력태도 척도, 학교폭력 역할 척도, 자아존중감 및 자기 효능감 척도를 반복측정 변량분석으로 분석하였다. 각 집단의 사전, 사후 평균값과 변량 분석의 결과를 표 3에 제시하였으며, 각각의 결과는 다음과 같다.

폭력태도 척도

집단과 시기의 상호작용 효과는 유의하지 않았다, $F(1,340) = 2.40, p = .12$. 후속 검증 결과, 기질 집단에서 사전과 사후 점수가 유의한 차이를 보였으며, $t = -3.43, p < .001$, 이는 폭력에 대한 허용적이고 방관적인 태도가 줄었음을 의미한다. 통제 집단에서는 사전과 사후 점수 차이가 유의하지 않았다, $t = -.60, p = .55$.

학교폭력 역할 척도

보호자 척도에서만 집단과 시기의 상호작용 효과가 유의하게 나타났다, $F(1, 349) = 4.97, p$

$= .026$. 후속 검증 결과, 실험 집단에서 보호자 역할 척도가 프로그램 시행 후 유의하게 높아진 것으로 나타났으며, $t = -5.96, p < .001$, 통제 집단에서도 유의한 점수의 증가를 보였다, $t = -3.05, p = .003$. 상호작용 효과는 두 집단 모두 프로그램 시행 후 피해자를 보호하거나 방어해주는 역할에 대한 인식이 높아졌으며, 특히 기질 집단에서 유의한 수준으로 큰 상승을 보였음을 의미한다(그림 1).

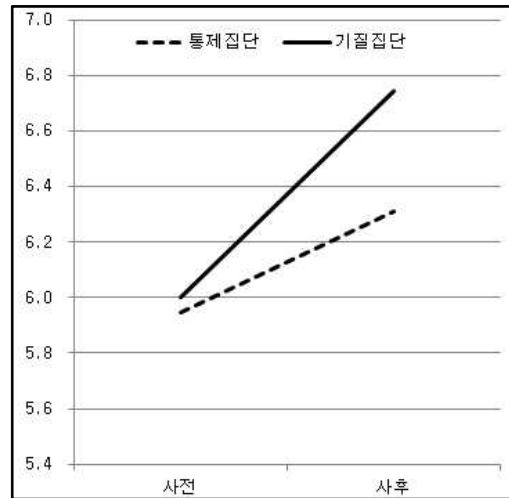


그림 1. 보호자 척도의 평균 비교

표 3. 집단별 사전, 사후 측정치의 평균(표준편차)과 효과크기

	기질 집단		통제 집단		F		
	사전	사후	사전	사후	집단	시기	시기*집단
폭력태도 척도	39.75(5.14)	40.88(5.33)	39.51(5.76)	39.86(5.43)	1.41	8.52**	2.40
역할 질문지							
가해자	3.26(0.06)	2.28(0.73)	3.26(0.55)	3.38(0.73)	1.40	11.16**	.76
보조자	3.43(0.06)	3.58(0.08)	3.41(0.06)	3.65(0.08)	.10	14.09***	.72
강화자	3.88(0.07)	3.99(0.09)	4.01(0.07)	4.29(0.09)	4.79*	12.46***	2.73
보호자	6.00(0.12)	6.74(0.13)	5.95(0.12)	6.31(0.13)	2.40	42.31***	4.97*
방관자	6.02(0.11)	5.74(0.11)	5.91(0.11)	5.77(0.11)	.08	7.40**	.83

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

표 4. 집단별 사전, 사후 측정치의 평균(표준편차)과 효과크기

	기질 집단		통제 집단		F		
	사전	사후	사전	사후	집단	시기	시기* 집단
자아존중감 척도	30.14(0.46)	30.40(0.49)	29.44(0.46)	29.94(0.49)	.82	3.73	.39
자기효능감 척도	79.82(1.10)	79.90(1.30)	78.86(1.09)	79.97(1.28)	.08	1.63	.27

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

이외 척도에서는 유의한 상호작용 효과는 나타나지 않았다. 사후 분석에서 가해자 척도와 강화자 척도의 경우 통제집단에서 유의한 상승이 나타났으나 $t = -3.0, p = .003, t = -3.40, p = .001$, 기질 집단에서는 유의한 변화가 확인되지 않았다, $t = -1.75, p = .08, t = -1.46, p = .15$. 방관자 척도 점수는 기질집단에서 유의한 수준으로 감소했고, $t = 2.76, p = .006$, 통제 집단에서는 유의한 변화가 나타나지 않았다, $t = 1.20, p = .23$. 보조자 척도의 경우 기질 집단과 통제 집단 모두 유의한 상승이 나타났다, $t = -2.18, p = .03, t = -3.09, p = .002$.

자아존중감 및 자기효능감 척도

자아 존중감 척도에서 집단과 시기의 상호작용 효과는 유의하지 않았다, $F(1,336) = .39, p = .53$. 자기 효능감 척도에서도 집단과 시기의 상호작용 효과는 유의하지 않았다, $F(1,331) = 1.20, p = .27$ (표 4). 후속 검증 결과에서도 두 척도 모두 프로그램 사전, 사후 점수의 차이가 유의하지 않았다.

논 의

본 연구에서는 중학생을 대상으로 방관자 중심의 학교폭력 예방 프로그램을 실시하였다. 폭력 상황에서 방관하지 않고 보호자로서의 역할을 할 수 있도록 하였으며, 보호적 역할에 대한 강의식의 교육 방식에 비해 자신의 기질에 따라 행동 방안을 선택하는 방식이 효과적인지 검증하였다. 지금까지 이루어진 학교 폭력에 대한 개입은 주로 피해자와 가해자를 대상으로 하였고, 폭력 발생 후 사후 대책 차원에서 시행되는 경우가 많았다. 그렇지만, 선행 연구는 방관자가 학교폭력에 무관심하거나 동조하는 태도를 가지는 것보다 피해자에게 도움을 주는 것이 폭력의 예방이나 피해의 확대를 줄이기 위해 필요하다는 것을 밝혀냈다. 이러한 필요성에 의해 방관자를 대상으로 한 개입 프로그램이 실시되었지만, 국내에서 방관자의 행동 변화를 주된 목적으로 하는 대규모의 폭력 예방 프로그램은 시행되지 않았다. 또한, 기질과 같은 개인차를 고려한 연구는 현재까지 시도되지 않았다.

본 연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 기질 집단에서 프로그램 시행 후 폭력에 대한 방관

적인 태도가 유의하게 줄어든 것으로 나타났으나, 통제 집단에서는 이러한 변화가 유의하지 않았다. 통제 집단의 경우 프로그램에 참여했음에도 불구하고 유의한 변화가 나타나지 않았는데, 단순히 방관자로서의 역할을 교육하는 것만으로 불충분하다는 것을 시사한다. 국내의 한 연구에서도 8회기에 걸쳐 방관자를 대상으로 학교폭력에 대응할 수 있는 방법을 알려주었지만, 피해자를 도울 수 있는 도움 행동이나 따돌림 상황의 변화는 나타나지 않았다(윤성우, 이영호, 2007). 따돌림 예방을 위해 시행된 방관자 중심의 프로그램 효과에 대한 메타 연구에서도 피해자에 대한 공감의 증가가 유의한 효과크기를 보이지는 않는다는 점이 확인되었다(Polanin et al., 2012). 프로그램 시행에도 불구하고 방관자의 역할 인식이나 행동 변화가 유의한 차이를 보이지 않는 점은 기존 접근 방식의 한계를 보여준다고 할 수 있으며, 본 연구에서는 프로그램 시행 후 기질 집단의 유의한 차이가 나타나고 있어 새로운 접근 방식의 근거를 마련하고 있다.

둘째, 프로그램 시행 후 보호자로서의 역할 인식이 유의하게 높아진 것으로 나타났으며, 그 정도가 기질을 활용한 프로그램에 참여한 집단에서 유의하게 큰 것으로 확인되었다. 반면, 가해자, 보조자, 강화자, 방관자 척도의 경우에는 처치에 따른 상호작용 효과가 유의하지 않았다. 그렇다면 왜 보호자 척도에서만 유의한 상호작용 효과가 나타났을까? 이는 본 프로그램이 주되게 다루는 내용이 보호자 역할과 관련되어 있기 때문일 것이다. 학생은 보호자 역할 대안 중 자신의 기질에 맞는 하나를 선택할 수 있다는 것을 알게 되며, 제 3자로서 할 수 있는 것이 없다고 느끼던 학생도 폭력 상황의 행동 대안을 찾을 수 있게 된

다. 반면, 폭력 상황에 가담하거나 이를 부추기는 가해자나 보조자, 강화자 역할에 대한 내용은 3, 4회기에서는 다루지 않는다. 또한, 기질 기반 개입(temperament-based intervention)과 관련된 연구에서 주장하듯 기질에 대한 정보가 환경이나 상황에 적합한 행동에 대한 정보를 준다는 점은 기질집단에서 유의한 효과가 나타난 점을 설명해준다. 기존 학자들은 아동의 행동 수정을 위해 기질에 대한 정보를 활용해야 한다고 하였고, 기질을 통해 아동이 자신의 행동을 조절하거나 관리할 수 있는 효과적인 방법을 찾을 수 있다고 하였다(Turecki & Tonner, 1989). 그 근거로는 기질을 통해 부모가 자녀의 강점을 발견할 수 있기 때문이라는 입장이 있으며(Kurcinka, 1991), 학생들 역시 폭력 상황에서 효과적으로 활용할 수 있는 자신의 강점에 대해 발견하였을 가능성이 있다. 둘째로는 학생들이 자신의 특성과 폭력의 보호자로서의 행동 대안을 관련지어 생각할 기회를 얻음으로써 관련된 정보가 좀 더 구체적으로 이해되고 오래 기억에 남을 가능성도 있다. 자기 참조 효과(self-reference effect)는 자기와 관련된 현상의 정보가 잘 처리되는 것을 의미한다. 기억에 있어서도 개인적으로 관련 있고 중요한 의미를 지닌 경험은 잘 기억되며 비교적 오래 지속되는 것으로 알려져 있다(Rogers, Kuiper, & Kirker, 1977). 이는 치료 장면에서도 응용되었는데, Bennet-Levy(2006)는 심리치료의 인지적인 접근에 있어 자기를 참조하는 것(self-referenced learning)이 강의나 역할극에 비해 더욱 효과적이라고 언급하고 있다. 마찬가지로, 일방적인 방식의 교수법 보다는 자신의 기질과 연관된 대응법을 알려주는 것이 효과적일 수 있다.

셋째, 프로그램 참여는 자아존중감이나 자

기효능감에는 영향을 주지 않았다. 이는 프로그램의 직접적인 효과가 학교폭력과 관련되지 않은 영역까지 영향을 미치지 못했다는 것을 의미한다. 본 프로그램은 짧은 시간 동안 학교폭력에 대해서만 다루기 때문에, 이러한 개입의 효과는 학교폭력 이외에 다른 영역으로는 일반화되기 어려웠던 것으로 보인다.

본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 학교폭력 현상을 집단의 역동으로 보고, 방관자 역할에 대한 교육 프로그램을 만들었다는 것이다. 본 연구에서는 4회기의 비교적 짧은 프로그램임에도 유의한 결과가 나타나고 있어, 방관자를 대상으로 한 효과적인 개입방식으로서의 타당성을 얻었다고 할 수 있다.

둘째, 351명을 대상으로 한 대규모의 연구를 진행하였다. 그동안 국내에서 이루어진 연구는 대부분 소규모의 집단을 대상으로 하였지만, 본 연구는 중학교 1, 2, 3학년 전체를 대상으로 하였다. 따라서 이러한 결과를 중학생 집단 전체로 일반화하는데 있어 기존 연구에 비해 타당성을 얻었다고 볼 수 있다.

셋째, 기존 방관자 프로그램의 효과가 제한적이었다는 점에 기초하여, 참여자 개인의 기질 특성에 맞게 개입할 수 있도록 새로운 방식을 제안하고 있다. 학교폭력 상황에서 대부분을 차지하는 방관자의 경우, 피해자를 돕는 방법에 대해 알고 있지만 이를 행동으로 옮기는 것에 어려움을 겪는다. 따라서 자신의 기질에 따라 활용 가능한 방법과 그렇지 않은 방법이 있다는 것을 알게 됨으로써 폭력 상황에서 가용할 수 있는 행동의 목록을 효과적으로 확보하게 된다. 그동안 방관자 개입 방식의 한계는 개인의 특성이나 개인차를 고려하지 못하였다는 것인데, 기질검사를 활용한 개입은 이러한 한계에 새로운 시사점을 주고

있다.

본 연구의 제한점과 개선점을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 실제 행동 변화는 측정하지 못하였다. 본 연구의 종속 변인은 폭력에 대한 태도만을 측정하고 있고, 실제 참여자가 폭력 상황에서 어떻게 행동했는지를 확인할 수 없으므로 프로그램의 효과가 실제 행동으로 이어졌는지에 대해 알 수 없다.

둘째, 효과를 측정하기 위한 실질적인 자료 수집이 이루어지지 못했다. 학급 내의 폭력의 빈도나 정도 등 학교 내 폭력 변화 여부에 대해 할 수 없으므로, 본 프로그램이 실제 폭력 예방으로 이어졌는지 검증할 수 있는 도구가 부재하다는 것이다. 만약 학생들의 인식 정도에서만 영향을 줄 뿐 실제 폭력의 감소에 영향을 주지 못한다면, 이에 맞는 새로운 프로그램 도입이 필요할 것이다. 추후 연구에서 단지 학생의 인식 수준이 아닌 행동 변화나 폭력 발생 빈도 등의 실질적인 변화 여부를 측정한다면, 프로그램의 효과를 정확하게 측정할 수 있을 것이다.

셋째, 연구 디자인에 있어 가외 변인이 될 수 있는 여러 요인을 완전히 통제하기 어려웠다. 3회기에서 기질 및 통제 집단 모두 보호자로서 취할 수 있는 행동의 목록을 동일하게 제시하고자 하였으나, 그 진행 방식에 있어 차이가 있었다. 기질 집단에서는 기질에 따른 효과적 대처 전략을 알려주고 자신에게 적합한 행동을 점수화하도록 했고, 통제 집단에서는 여러 행동의 목록을 설명한 뒤 역할극을 하였다. 동일한 매뉴얼을 사용하게 함으로써 최소화시키고자 노력하였지만, 반이나 학년과 같은 상황 변인이 영향을 미쳤을 가능성도 있다.

넷째, 기존에 효과적이라고 알려졌던 폭력

예방 프로그램과의 비교는 없기 때문에 본 프로그램을 사용하는 것이 기존의 개입에 비해 더 나을지에 대한 근거를 입증하지는 못하였다. 추후에는 프로그램 설계의 한계를 보완하고 효과를 입증한 다른 방관자 프로그램과 비교하는 연구를 통해 그 효과성을 명확하게 입증할 수 있을 것이다.

다섯째, 프로그램의 회기나 진행 시간이 짧았다. 전교생을 대상으로 하는 프로그램이기 때문에 시행 횟수를 늘리는 것에 현실적인 어려움이 있었는데, 단기간에 라포를 형성하기는 어려웠을 가능성이 있다. 특히 반 전체 인원을 상대로 하는 프로그램이기 때문에, 이해력이나 참여도에 따라 내용을 충분히 익히지 못하는 개인이 있을 것이라 생각된다. 학교폭력 감소에 실제적인 도움을 주기 위해서는 지속적으로 프로그램이 운영될 필요가 있을 것이고, 본 연구에서 사용된 방법 외에도 다양한 방식의 개입 및 해결 방법이 모색되어야 할 것이다.

참고문헌

곽금주 (2008). 한국사회와 교육적 성취: 성취의 그늘, 한국 청소년의 일탈행동: 한국의 왕따와 예방프로그램. 한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 14(1), 255-272.

권재기 (2011). 집단따돌림 피해경험의 발달양상과 내면화, 외현화 문제행동의 변화-잠재계층 성장분석 (LCGA), 다집단 성장혼합모형 (GMM) 을 이용한 종단연구. 한국 아동복지학, 34, 96-127.

권재기 (2014). 초등학교생의 집단따돌림 역할자 분석-잠재프로파일 탐색, 특성예측 및 중

단적 변화양상 분석. 한국아동복지학, 45, 191-227.

교육부 (2014). 2015년 2차 학교폭력 실태조사 결과 보도자료 (2015년 12월 1일).

김현주 (2003). 집단 따돌림에서의 동조집단 유형화 연구. 청소년복지연구, 5(2), 103-118.

민병배, 오현숙, 이주영 (2007). 기질 및 성격검사 매뉴얼. 서울:(주) 마음사랑.

박영신, 김의철 (2001). 학교폭력과 인간관계 및 청소년의 심리 행동특성. 한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 7(1), 63-89.

삼성생명공익재단 사회정신건강연구소 (2005). 한 번 더 생각해봐 프로그램. 서울: 교육과학사.

서울대학교 발달심리연구소 (2005). 시우보우 프로그램.

서울대학교 발달심리연구소 (2005). 헬핑 프로그램.

양계민, 정현희 (1999). 학교폭력이 청소년의 심리적 적응에 미치는 영향. 한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 5(2), 91-104.

양야기, 이정숙 (2009). 학교폭력예방 프로그램이 중학생의 학교폭력태도, 분노 및 공격성에 미치는 효과. 정신간호학회지, 18(4), 369-378.

오혜영, 김호영 (2005). 중학생 집단따돌림 예방 프로그램의 효과에 관한 연구. 미래청소년학회지, 2(1), 47-59.

오현숙, 민병배 (2004). 기질 및 성격검사 청소년용 매뉴얼. 서울:(주) 마음사랑.

윤성우, 이영호 (2007). 집단 따돌림 방관자에 대한 또래지지프로그램의 효과. 한국심리학회지: 임상, 26(2), 271-292.

윤초희, 박상근, 신인수 (2014). 국내 학교폭력

- 예방 프로그램의 효과에 관한 메타분석. *아시아교육연구*, 15(1), 189-215.
- 이상균 (1999). 학교내의 또래폭력에 영향을 미치는 요인. 서울대학교 박사학위논문.
- 이은경, 유나현, 전주연, 이기학 (2004). 개인심리적 특성이 집단따돌림에 대한 동조성향에 미치는 영향. *한국심리학회 학술대회 자료집*, 265-266.
- 이자영, 남숙경, 이미경, 이지희, 이상민 (2009). Rosenberg 의 자아존중감 척도: 문항수준 타당도분석. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 21(1), 173-189.
- 장금순 (2005). 민속놀이를 활용한 초등학교 학교폭력 예방 프로그램 개발 연구. 숙명여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 전병제 (1974). 자아개념 측정에 관한 연구. *연세논총*, 11(1), 107-130.
- 청소년 폭력 예방재단 (2012). 2011 년도 전국 학교폭력 실태조사 연구. 서울: 청소년폭력예방재단.
- 홍혜영 (1995). 완벽주의 성향, 자기효능감, 우울과의 관계연구. 이화여자대학교 석사학위논문.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2008). Outcomes of a curriculum based anti-bullying intervention program on students' attitudes and behavior. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(4), 235-248.
- Bennett-Levy, J. (2006). Therapist skills: A cognitive model of their acquisition and refinement. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 34(1), 57-78.
- Chess, S., & Thomas, A. (1999). *Goodness of fit: Clinical applications from infancy through adult life*. Psychology Press.
- Cloninger, C. R. (1994). Temperament and personality. *Current opinion in neurobiology*, 4(2), 266-273.
- Committee for Children, Seattle, WA. (1989). *Second Step: A Violence-Prevention Curriculum. Grades 1-3, Teacher's Guide*. ERIC Clearinghouse.
- Farrington, D., & Ttofi, M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 5(6), 1-148.
- Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E. M., Nelson, J. M., Dill, E. J., Little, T. D., & Sargent, J. A. (2009). A cluster randomized controlled trial of child focused psychiatric consultation and a school systems focused intervention to reduce aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 607-616.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L. V. S., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: an experimental trial of the steps to respect program. *Developmental Psychology*, 41(3), 479-491.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive behavior*, 33(5), 467-476.
- Kurcinka, M. S. (1991). *Raising your spirited child: A guide for parents whose child is more*. Harper Collins.
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social development*, 10(4),

- 512-527.
- McClowry, S. G. (1998). The science and art of using temperament as the basis for intervention. *School Psychology Review*, 27(4), 551-563.
- McClowry, S. G. (2003). *Your child's unique temperament: Insights and strategies for responsive parenting*. Research Press.
- McClowry, S. G., Snow, D. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Rodriguez, E. T. (2010). Testing the efficacy of INSIGHTS on student disruptive behavior, classroom management, and student competence in inner city primary grades. *School mental health*, 2(1), 23-35.
- Negi R, Aleem S. (2014). Temperament and character in victims of school bullying. *Andhra Pradesh Journal of Psychological Medicine*, 15(1), 50-54.
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46(6), 687-703.
- O'Connell, P. A. U. L., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of adolescence*, 22(4), 437-452.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental psychology*, 24(6), 807-814.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2013). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *The Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315-340.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The journal of social psychology*, 131(5), 615-627.
- Rogers, T. B., Kuiper, N. A., & Kirker, W. S. (1977). Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of personality and social psychology*, 35(9), 677-688.
- Rosenberg, M. (1965). *Self-esteem Scale (SE)*. Princeton University Press
- Ross, S. W., & Horner, R. H. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42(4), 747-759.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective Relations Among Victimization, Rejection, Friendlessness, and Children's Self and Peer Perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161-1171.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 465-487.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M., & Sinisammal, M. (2004). *Targeting the group as a whole: The Finnish anti-bullying intervention: Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles

- and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior*, 22(1), 1-15.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological reports*, 51(2), 663-671.
- Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child psychiatry and human development*, 23(4), 273-282.
- Turecki, S., & Tonner, L. (1989). *The difficult child*. New York: Bantam Books.
- 논문 투고일 : 2015. 12. 01
1 차 심사일 : 2015. 12. 10
게재 확정일 : 2016. 02. 25

The Effects of the School Violence Prevention Program Using Temperament

Eun-Ha Jung

Yun-Mi Shin

Sun-Mi Cho

Department of Psychiatry, Ajou University Hospital

We tried to develop the school violence prevention program which focuses on the bystanders. In the context of school violence, most students are bystanders. They can either reinforce the violence or stop the violence. We hypothesized that the students who know their own temperament dimensions such as novelty seeking, harm avoidance, and reward dependence (Cloninger, 1994) will show more tendencies to defend victims from school violence when they learned the methods to prevent school violence in accordance to their temperament dimensions. 351 Korean middle school students participated the 4 sessions of school violence prevention program. The students completed the questionnaires to identify their own behavior in school violence situations. In the experimental group(temperament group), students learned the methods to help the victims that suits with their own temperaments. Whereas, the comparison group just attend the class regardless of their temperaments. Both groups showed significant increase in the trend of defending the victims. However, the temperament group showed more tendency to protect/defend the victims than the comparison group when they faced with school violence. These results show that students can learn the methods of defending victims from school violence more easily by knowing their own temperament dimensions, and can be the prepared and the effective defenders.

Key words : school violence prevention program, bystander, temperament