



# 학교폭력 가해 아동 · 청소년을 위한 중재의 통합적 문헌고찰

송열매<sup>1</sup> · 송문주<sup>2</sup> · 김선아<sup>3</sup>

국립정신건강센터 · 연세대학교 간호대학 대학원생<sup>1</sup>, 국립정신건강센터 · 고려대학교 간호대학 대학원생<sup>2</sup>,  
연세대학교 간호대학 · 김모임간호학연구소 교수<sup>3</sup>

## An Integrative Review of Intervention for School-bullying Perpetrators

Song, Yul-mai<sup>1</sup> · Song, Moonju<sup>2</sup> · Kim, Sunah<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Doctoral Student, College of Nursing, Yonsei University, National Center for Mental Health, Seoul

<sup>2</sup>Doctoral Student, College of Nursing, Korea University, National Center for Mental Health, Seoul

<sup>3</sup>Professor, College of Nursing · Mo-Im Kim Nursing Research Institute, Yonsei University, Seoul, Korea

**Purpose:** This study was intended to integrate the evidence of intervention for child and adolescent perpetrators of school violence through an integrative literature review. **Methods:** Using combinations of the terms ‘bullying’, ‘school violence’, and ‘intervention’ as key words, the researchers searched eight electronic databases for relevant studies. Fifteen studies were selected through full-text screening of related research published in academic journals before June 2018. The framework was used to identify the selected studies’ intervention patterns and classify the various intervention components. The extracted intervention components were grouped into potential themes to determine whether the researchers clearly showed the interventions in the studies. **Results:** The intervention components of 15 selected studies were categorized into five themes: 1) Utilizing intervention techniques for voluntary participation, 2) Enhancing self-awareness, 3) Strategies to improve emotional intelligence, 4) Promoting interpersonal skills, and 5) Emphasis on responsibility through future vision experience. **Conclusion:** As a result of analyzing interventions for children and adolescent perpetrators of school violence, five components were derived. It is suggested that these components should be considered in the field, and intervention programs development and research using them are needed.

**Key Words:** Bullying; Violence; Adolescent; Psychotherapy; Review

## 서론

### 1. 연구의 필요성

학교폭력은 이미 많은 국가에서 심각한 사회문제이자, 아동·청소년 시기에 발생하는 주요한 문제로 인식되고 있다[1]. 우리나라에서도 최근 학교폭력의 정도가 심해지고 이로 인한 자살 사건이 발생하면서 학교폭력은 개인과 가정, 학교의 문제를

넘어 사회적으로 해결해야 할 문제로 여겨지고 있다[2]. 학교폭력은 신체폭력뿐만 아니라, 힘의 불균형이 존재하는 관계에서 고의적으로 약한 상대를 반복해서 괴롭히는 특성을 갖는 행위를 뜻한다[3]. 학교폭력을 경험한 가해자와 피해자 모두에게서 심각한 후유증이 나타나는데, 이들은 학교폭력을 경험하지 않은 청소년에 비해 성인기에 이르러 건강, 재산, 사회적 관계, 불법행동 문제가 더 나타난 것으로 알려졌다[4]. 학교폭력을 해결하기 위해서는 예방이 가장 강조되며, 일반적으로 학교 전

**주요어:** 따돌림, 폭력, 청소년, 심리치료, 문헌고찰

**Corresponding author: Kim, Sunah** <https://orcid.org/0000-0001-5922-6598>

College of Nursing, Yonsei University, 50-1 Yonsei-ro, Seodaemun-gu, Seoul 03722, Korea.

Tel: +82-2-2228-3210, Fax: +82-2-364-5027, E-mail: PSY0962@yuhs.ac

Received: Oct 10, 2018 | Revised: Nov 16, 2018 | Accepted: Dec 3, 2018

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0>), which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

체를 대상으로 한 보편적 예방을 중심으로 이루어지고 있다[5]. 반면, 가해 및 피해를 이미 경험한 아동·청소년을 위한 치료적 접근은 상대적으로 부족하며, 특히 가해자를 대상으로 한 치료적 중재는 거의 없는 것으로 보고되고 있다[6]. 학교폭력 가해자를 종단적으로 조사한 연구에서는 학교폭력 가해 아동·청소년의 69%가 24세까지 한 가지 이상의 범죄를 저지르는 것으로 나타났으며, 적절한 개입이 없다면 성장하면서 상습 범죄자가 될 가능성이 통제 집단에 비해 4배 높은 것으로 보고되었다[7]. 따라서 학교폭력 가해를 이미 경험한 아동·청소년에게 적기에 제공되는 적절한 중재는 필수적이라고 할 수 있다.

학교폭력 가해자의 특성과 가해행동의 예측요인을 체계적으로 검토하여 분석한 연구에서, 학교폭력 가해 아동·청소년은 낮은 자아존중감, 높은 공격성과 충동성, 공감능력의 저하, 부족한 사회기술능력 등의 특성[8]을 보이는 취약한 대상자인 것으로 나타났다. 특히 가해자 중 일부는 학교폭력 피해를 경험하면서 동시에 가해를 하여, 피해를 경험했던 과거로 인해 가해자가 발전하는 경우가 있다[9]. 이들은 우울, 불안, 사회적 미성숙의 문제, 부정적인 자기개념을 갖고 있는 등의 다양한 정신건강문제가 있다[10]. 또한 아동·청소년 시기에 학교폭력 가해 경험은 우울증, 품행장애, 반항장애, 주의력결핍과잉행동장애(attention-deficit hyperactivity disorder, ADHD) 등의 정신장애와도 밀접한 관련이 있어[8] 정신간호 현장에서 적극적인 개입이 필요하다. 그러나 학교폭력 가해를 경험한 아동·청소년은 대부분 학교폭력자치위원회의 결정에 따라 학교 차원의 처벌과 봉사활동 등이 시행되고 있으며, 심각한 학교폭력 사건인 경우에 경찰서, 법무부 치유예방센터, 보호관찰소, 소년원 등에서 교화 목적의 교육만이 제공되고 있는 실정이다[11]. 정신건강이 취약한 대상자임에도 불구하고, 이들을 도우미 필요한 돌봄의 대상으로 여기는 것보다는 처벌과 교화의 대상으로 여기는 것이 보편적인 인식이다. 학교보건 및 지역사회 정신보건 현장에서는 지속적으로 발견되는 학교폭력 가해 아동·청소년에 대한 중재가 요구되고 있으나[12], 대상자에게 근거 기반 중재를 직접 적용하기에 미흡한 부분이 있으며, 연구동향을 파악한 문헌도 부족한 실정이다.

학교폭력 가해 아동·청소년에게도 돌봄과 치료적인 개입이 필요하다는 인식이 시작되는 단계로 학교폭력 가해를 경험한 대상자의 중재를 개발하기 위해서는 먼저 이들을 대상으로 하여 중재를 실시한 선행연구를 고찰하고 그 핵심요인을 파악하는 것이 필요할 것이다. 이에 현재까지 국내외에서 학교폭력 가해 아동·청소년을 대상으로 어떠한 내용과 방법으로 중재를 적용하였는지, 제공된 중재가 효과가 있었는지 체계

적으로 분석하고자 하였다. 이를 위하여 본 연구에서는 메타 분석이나 체계적 고찰에 비해 간호중재 개발에 필요한 요인을 보다 포괄적으로 확인하여 근거를 제공하는 통합적 고찰(integrative review) 방법을 사용하고자 한다[13]. 통합적 고찰 방법은 간호현상에 대해 체계적이고 명확하게 개요와 결론을 속성이나 주제로 도출하여 심도 있는 이해를 제공하는 이점이 있다[14]. 따라서 본 연구에서는 학교폭력 가해를 경험한 아동·청소년을 대상으로 중재를 실시한 선행연구의 통합적인 고찰을 통해 향후 학교폭력 가해 아동·청소년 대상 중재의 핵심요인을 파악하고 연구와 실무에 적용할 수 있는 근거를 제공하고자 한다.

## 2. 연구목적

본 연구의 구체적인 목적은 다음과 같다.

- 국내외 학교폭력 가해 아동·청소년 대상 중재 연구의 특성을 파악한다.
- 학교폭력 가해 아동·청소년 대상 중재의 일반적 특성을 분석한다.
- 효과적인 학교폭력 가해 아동·청소년 대상 중재에 필요한 핵심요인을 제시한다.

## 연구방법

### 1. 연구설계

본 연구는 국내외에서 학교폭력 가해 아동·청소년을 대상으로 수행한 중재연구를 통합적 고찰 방법으로 분석한 문헌고찰 연구이다. 본 연구는 Whitemore와 Knafel [13]이 제시한 통합적 고찰의 지침에 따라 5단계로 진행되었다. 1단계는 문제인식을 통하여 연구의 목적이 분명하게 드러나는 단계로 구체적인 연구목적 설정하고 검토 대상 문헌의 선정 및 배제기준을 결정하였다. 2단계는 적합한 모든 자료를 단계적으로 찾아내는 문헌검색과정으로 설정된 연구주제와 선정기준에 부합하는 자료를 추출하였다. 3단계는 문헌검색과정에서 추출된 초기 자료를 평가하는 단계로 각 논문의 연구주제 적합성, 방법론적 질, 정보의 가치 등을 평가하였다. 4단계는 검토한 문헌을 해석하여 의미를 종합하는 분석과정으로 추출된 자료를 토대로 분류하고 해석하며 결과를 도출하였다. 마지막 5단계는 관련 주제에 따른 통합 과정에서 나타난 개념, 속성, 핵심요인을 그림이나 표로 가시화하는 단계로 근거에 대한 논리적 연계성을 위하여 분석한 내용의 최종 결과를 표의 형태로 요약하였다.

## 2. 연구대상

분석 대상 문헌의 선정기준은 Cochrane Collaboration에서 사용되는 PICO (Populations, Interventions, Comparisons, Outcomes) 틀에 근거하였다[15]. 본 연구의 대상(P)은 학교폭력 가해를 경험한 아동·청소년을 대상으로 한 연구이며, 중재 프로그램(I)이 기술되어 있고, 중재를 받지 않거나 대체 중재를 받은 대조군(C)이 있으며, 학교폭력 및 정서행동 변수에서 통계적으로 유의한 변화(O)가 기술된 문헌이다. 연구자들의 논의를 통해 결정된 제외 기준은 대상자 선정기준이 제시되어 있지 않은 경우, 중재내용이 명확하게 기술되어 있지 않은 경우, 보편적인 예방을 위해 학교 전체를 대상으로 프로그램을 진행하면서 그의 일환으로 가해 학생에게 간략한 개입을 제공한 연구를 제외하였다. 종합적 분석을 위하여 중재의 횟수, 기간 등은 배제 기준을 두지 않았으며, 결과변수와 측정 시점도 마찬가지로 제한을 두지 않고 검색하였다. 또한 이 중 전문을 확보할 수 있고, 한국어와 영어로 작성된 문헌만 분석에 포함하였다. Figure 1과 같이 총 2,536편의 문헌이 1차 검토 대상으로 선정되었으며, 서지관리 프로그램을 이용하여 중복된 173편이 제외되었고, 제목과 초록을 중심으로 검토하여 2,287편이

제외되었다. 2차 검토 문헌으로 선정된 76편은 전문을 확보하여 검토하였으며, 대상자가 학교폭력 가해 아동·청소년이 아닌 경우 47편, 중재연구가 아닌 문헌 고찰 연구 5편, 단일집단 전후 비교한 연구설계로 대조군이 없는 연구 6편, 학술지에 게재되지 않은 학위연구 3편을 제외한 15편을 Appendix 1과 같이 최종 선정하였다.

## 3. 자료수집

본 연구에서는 학교폭력 가해를 경험한 아동·청소년 대상 중재를 적용한 연구논문으로, 2018년 6월 이전에 국내외에서 발표된 문헌을 수집하였다. 검색 데이터베이스는 국외 논문인 경우 PubMed, Cochrane Library, CINAHL, PsycINFO였고, 국내 논문은 한국교육학술정보원(RISS), 한국학술정보(KISS), KoreaMed와 Google Scholar를 활용하였다. 영어와 한글로 발표된 학술지 논문만을 선정하였으며, 검색은 의학 주제표목(Medical Subject Headings, MeSH) 용어와 text word를 AND/OR/NOT 및 절단 검색 방법을 사용하였다. PubMed에서 MeSH 검색어를 이용하여 검색되는 문헌의 초록 100개를 검토한 후 대안 검색어를 추가하였고, 반면 직장 내

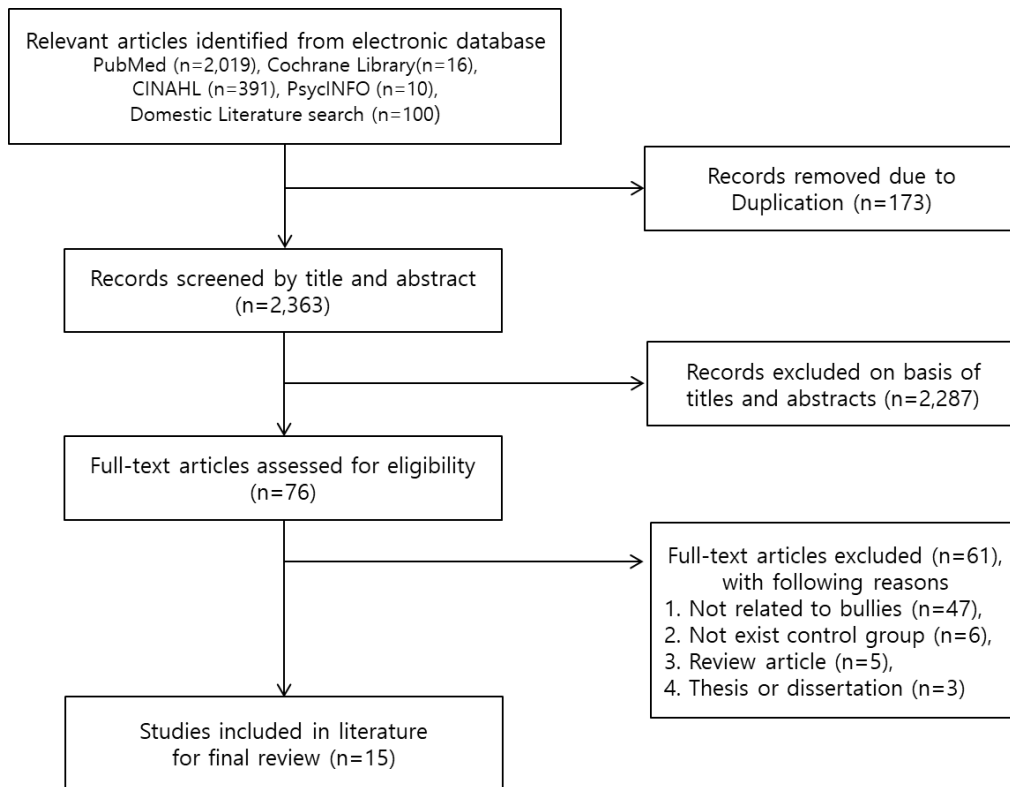


Figure 1. Flow chart of study selection process.

따돌림에 대한 연구가 다수 포함되어 있는 것으로 확인되어 ‘work’와 ‘workplace’를 제외 검색어로 정하여 검색하였다. 사용된 검색어는 ‘bullying’ ‘school violence’, ‘youth\*’, ‘adolescent\*’, ‘intervention\*’, ‘program\*’, ‘treatment\*’, ‘therapy\*’였다. 선정된 검색어를 이용하여[‘bullying’ OR ‘school violence’] AND [‘youth\*’ OR ‘adolescent\*’] AND [‘intervention\*’ OR ‘program\*’ OR ‘treatment\*’ OR ‘therapy\*’] NOT [‘work’ OR ‘workplace’]의 검색식을 조합하여 검색하였다. 검색 특이도를 높이기 위하여 제목과 초록, 키워드에서 검색되도록 필터링하였다. 논문의 게재 연도는 제한을 두지 않고 검색하였으며 따라서 2018년 6월 이전에 게재된 문헌이 검색되었다. 통합적 고찰은 다양한 연구설계의 문헌들을 통합하는 작업으로 명확한 표준을 두고 연구의 선정 및 제외기준을 적용하고 질 평가 과정을 통해 분석의 오류를 줄이는 것이 필요하다[13].

본 연구에서는 심사위원의 심사를 거쳐 학술지에 발표된 논문만을 검토 대상으로 선정하였으며, 질 평가는 Risk of Bias for Randomized Controlled Trials (RoB), Risk of Bias for Non-randomized Studies (RoBANS) 도구를 바탕으로 박사 과정 연구자 2인에 의해 각각 독립적으로 체크리스트 형식의 질 평가를 실시하였고, 정신간호학 교수 1인과 그 결과를 종합하였으며 이견이 있을 경우 연구자들이 토의를 통해 결정하였다. 무작위배정실험연구 6편은 RoB를 사용했으며[15], 그 외 비무작위배정 실험연구에 해당하는 9편은 RoBANS를 사용하였다[16]. 또한 연구자들은 자료 추출과정부터 심도 있는 논의를 통해 각 문헌의 연구목적, 기준, 진술된 연구결과가 명확한 연구만이 선정되도록 각각의 평가 항목에 관한 매트릭스를 작성하고 분석에 활용하였다. 연구자 중 2인은 정신간호학 박사 과정으로, 그 중 1인은 법의간호학 석사 전공자이고 1인은 아동·청소년 정신건강병동과 학교폭력 가해·피해학생 상담 경험이 풍부한 정신건강간호사이다. 모든 과정은 정신간호학 교수 1인과 함께 충분한 논의를 통해 공통된 합의를 도출하였다.

#### 4. 자료분석

자료분석은 문헌고찰을 통해 학교폭력 가해를 경험한 아동·청소년을 대상으로 한 중재의 핵심요인을 규명하는 데 초점이 있다. Whitemore와 Knalf [13]는 각 자료의 통합을 위해 범주화하여 자료를 추출하여 매트릭스로 제시하도록 제안하였으며, 매트릭스에는 각 범주로부터 나온 자료들이 모두 제시되고 반복적으로 비교해야 한다고 하였다. 따라서 본 연구에서는 선

정된 논문을 구조화된 표를 이용하여 11개의 범주로 나누어 분석을 수행하였다. 각 범주는 연구설계, 표본크기, 표본 추출 방법, 연구대상, 대상자 선정 방법, 중재자, 중재 횟수와 기간, 1회 중재 시간, 중재의 종류, 측정시기, 결과 변수로 구분하여 자료를 추출하였다. 연구설계는 Study Design Algorithm for Medical Literature of Intervention (DAMI) 문헌분류도구를 사용하여 분류하였다[17]. 범주 별로 추출한 내용을 여러 차례 확인하면서 일치되지 않는 사항에 대해서 연구자들 간에 충분한 논의를 거쳐 오류를 최소화하였으며, 공통된 합의를 도출하였다. 자료를 통합하여 핵심요인이 도출된 후 원 자료를 다시 검토하여 핵심요인과의 적합성을 평가하였다. 이러한 과정을 통하여 최종적으로 학교폭력 가해 아동·청소년 대상 중재의 핵심요인은 표의 형태로 제시하였다.

## 연구결과

### 1. 선정논문의 질 평가 결과

RoB [15]를 사용하여 분석한 무작위배정 실험연구 6편 중 3편은 ‘무작위배정순서 생성’, ‘배정순서 은폐’에 대한 내용이 명확하게 기술되어 있어 선택 비뮴림의 위험성이 ‘낮음’으로 판단되나, 나머지 3편은 위험성이 있는 것으로 분류되었다. ‘연구자, 연구참여자, 결과평가에 대한 눈가림’ 항목에서는 모든 항목에서 명확하게 기술된 논문이 없어 실행 비뮴림과 결과 확인 비뮴림의 위험성이 높을 것으로 판단된 반면, ‘불충분한 결과자료’ 항목에서는 1편을 제외하고 대부분의 논문이 탈락 비뮴림의 위험성이 ‘낮음’으로 분류되었다. ‘선택적 보고’ 항목에서는 연구 프로토콜, 사전계획을 확인할 수 없는 경우가 다수로서 보고 비뮴림은 ‘불확실’로 분류되었다.

RoBANS [16]를 사용하여 분석한 비무작위배정 실험연구 9편의 경우 ‘대상군 선정’ 항목에서 3편이 선택 비뮴림 위험성 ‘높음’으로 분류되었고, 6편이 ‘낮음’으로 분류되었다. ‘교란변수’를 고려하지 않아 선택 비뮴림의 위험성이 높을 것으로 평가된 논문은 5편이었으며, ‘중재 측정’은 믿을만한 기록 또는 구조화된 틀에 의해 얻은 자료로서 1편을 제외하고 실행 비뮴림의 위험성은 ‘낮음’이었다. ‘결과평가에 대한 눈가림’은 1편만이 결과 확인 비뮴림의 위험성이 ‘높음’으로 평가되었으며, ‘불완전한 자료’에서는 2편을 제외하고 탈락 비뮴림의 위험성 ‘낮음’으로 분류되었다. ‘선택적 결과 보고’는 모든 논문에서 프로토콜, 사전 계획 내용에 대해 확인이 불가능하여 보고 비뮴림은 ‘불확실’로 평가하였다. 본 연구는 중재의 특성과 그 효

과를 종합적으로 제시하는 측면에서 모든 논문을 분석대상에 포함하였다(Appendix 2).

## 2. 선정논문의 일반적 특성

최종 선정된 논문은 15편으로 논문의 특성을 각 논문 별로 저자, 게재 연도, 국가, 중재 제목, 연구설계, 표본크기, 대상자의 나이와 성별 순으로 정리하였다(Table 1). 또한 선정된 논문의 일반적 특성을 Table 2와 같이 분석하였다. 선정논문의 게재 연도는 2010년 이전 문헌이 3편(20.0%), 2015년 이후 문헌이 4편(26.7%), 2010년에서 2014년에 발표된 문헌이 8편으로 과반수를 차지하였다(53.3%). 선정논문의 연구설계는 비무작위배정 실험연구가 9편(60.0%), 무작위배정 실험연구가 6편(40.0%)이었다. 대상자는 중학생이 11편(73.3%)으로 가장 많았고, 초등학교를 대상으로 시행된 경우가 4편(26.7%)으로 확인되었다. 평가 시기는 중재 전과 후만을 평가한 경우가 11편(73.3%)으로 가장 많았고, 중재 전과 후 이후에 추적관찰을 한 경우가 4편(26.8%)이었으며, 시기는 20일 후가 1편(6.7%), 8주

재 연도는 2010년 이전 문헌이 3편(20.0%), 2015년 이후 문헌이 4편(26.7%), 2010년에서 2014년에 발표된 문헌이 8편으로 과반수를 차지하였다(53.3%). 선정논문의 연구설계는 비무작위배정 실험연구가 9편(60.0%), 무작위배정 실험연구가 6편(40.0%)이었다. 대상자는 중학생이 11편(73.3%)으로 가장 많았고, 초등학교를 대상으로 시행된 경우가 4편(26.7%)으로 확인되었다. 평가 시기는 중재 전과 후만을 평가한 경우가 11편(73.3%)으로 가장 많았고, 중재 전과 후 이후에 추적관찰을 한 경우가 4편(26.8%)이었으며, 시기는 20일 후가 1편(6.7%), 8주

**Table 1.** Characteristics of Selected Studies

Study No.	Author (year)	Country	Intervention title	Research design	Sample size	Participants (age and gender)
[1]	Kim et al. (2005)	South Korea	Empathy training	N-RCT	N=20 (E:10, C:10)	Aged 12 50% men
[2]	Nickel et al. (2006)	Germany	Brief strategic family therapy	RCT	N=40 (E:20, C:20)	Aged 15; All women
[3]	Lee et al. (2006)	South Korea	Problem solving Group therapy	N-RCT	N=20 (E:8, C:12)	Aged 14~15; 45% men
[4]	Kim et al. (2010)	South Korea	Group counseling program	N-RCT	N=24 (E:12, C:12)	Aged 16; All male
[5]	Kim et al. (2011)	South Korea	Group counseling program	RCT	N=16 (E:8, C:8)	Aged 16; All men
[6]	Şahin (2012)	Turkey	Empathy training	RCT	N=38 (E:19, C:19)	Aged 13
[7]	Kim et al. (2013)	South Korea	Group art therapy	RCT	N=14 (E:7, C:7)	Aged 14~16
[8]	Lee et al. (2013)	South Korea	Empathy training	N-RCT	N=19 (E:9, C:10)	Aged 14~16 63% men
[9]	Park et al. (2013)	South Korea	Literatherapy	RCT	N=18 (E:9, C:9)	Aged 12~13
[10]	Cho et al. (2013)	South Korea	Recurrence prevention program	N-RCT	N=40 (E:21, C:19)	Aged 14~16; 55% men
[11]	Knowler et al. (2013)	UK	Emotional literacy intervention	RCT	N=45 (E:22, C:23)	Aged 8~9; 86% men
[12]	Choi et al. (2015)	South Korea	Group art therapy	N-RCT	N=24 (E:12, C:12)	Aged 14~16; All men
[13]	Alabi et al. (2015)	Nigeria	Client-center therapy rational-emotive behavior therapy	N-RCT	N=72 (EI:24, EII:24, C:24)	Aged 14~16
[14]	Kim et al. (2015)	South Korea	Cinema therapy	N-RCT	N=58 (E:28, C:30)	Aged 14~16; 69% men
[15]	Kim (2016)	South Korea	Positive psychology based group counseling	N-RCT	N=16 (E:8, C:8)	Aged 14~15; All women

RCT=randomized controlled trials; N-RCT=non-randomized controlled trials; E=experimental group; C=control group; When a study had two treatment groups, E I means experimental group 1 and E II means experimental group 2.

**Table 2.** General Analysis of Selected Studies and Interventions

Variables	Categories	n (%)
Publication year	2005~2009	3 (20.0)
	2010~2014	8 (53.3)
	2015~2018	4 (26.7)
Research design	Randomized controlled trials	6 (40.0)
	Non-randomized controlled trials	9 (60.0)
Population	Elementary school students	4 (26.7)
	Middle school students	11 (73.3)
Time points for assessment	Pre & Post	11 (73.2)
	Pre, post, & follow-up after 20 days	1 (6.7)
	Pre, post, & follow-up after 8 weeks	1 (6.7)
	Pre, post, & follow-up after 12 weeks	1 (6.7)
	Pre, post, & follow-up after 1 year	1 (6.7)
Inclusion method	Open recruitment	2 (13.3)
	Screening	6 (40.0)
	Teacher's recommendation	4 (26.7)
	Compulsory education command	3 (20.0)

후가 1편(6.7%), 12주 후가 1편(6.7%), 1년 후가 1편(6.7%)이었다. 대상자를 연구에 포함시키는 방법을 정리한 결과, 동료지목척도 등을 활용하여 선별(screening)을 실시한 경우가 6편(40.0%)으로 가장 많았으며, 교사의 추천이 4편(26.7%), 학교폭력 사건으로 인해 의무교육이수 대상자를 중재로 대신하여 시행한 경우가 3편(20.0%), 개방적으로 모집한 경우가 2편(13.3%)으로 나타났다.

### 3. 선정논문의 중재적 특성

논문에 포함된 학교폭력 가해 아동·청소년 대상 중재의 특성을 파악하기 위하여 중재자, 이론적 틀, 중재 빈도, 중재 기간, 1회 중재 시간의 범주로 나누어 분석한 결과는 Table 3과 같다. 중재자는 상담사가 5편(33.3%)이었고, 보건교사가 포함된 훈련된 학교 교직원이 중재를 실시한 경우가 4편(26.6%), 간호사가 중재를 실시한 경우가 2편(13.3%)이었으며, 그밖에 상담심리사 1편(6.7%), 사회복지사 1편(6.7%), 가족치료사 1편(6.7%), 미술치료사 1편(6.7%)으로 확인되었다. 15편의 연구 중 이론적 틀을 갖고 접근한 논문은 4편(26.7%)이었다. 구체적으로 사회학습이론, 정서지능이론, 내담자 중심 이론, 합리적 정서행동이론, 정신분석학 이론, 인지이론이 적용되었다. 중재는 집단으로 시행된 경우가 12편(80.0%)으로 가장 많았으며, 가족단위로 시행된 경우가 1편(6.7%), 개인을 대상으로 한 경우가 1편(6.7%)이었으며, 집단과 개인을 함께 시행한 경우가 1편(6.7%)

**Table 3.** General Analysis of Interventions in the Selected Studies

Variables	Categories	n (%)
Interventionist	Counselor	5 (33.3)
	Trained school staff	4 (26.6)
	Nurse	2 (13.3)
	Psychologist	1 (6.7)
	Social worker	1 (6.7)
	Family therapist	1 (6.7)
	Art therapist	1 (6.7)
Theoretical frame	Described	4 (26.7)
	Not described	11 (73.3)
Mode	Group	12 (79.9)
	Individual	1 (6.7)
	Group+Individual	1 (6.7)
	Family	1 (6.7)
Frequency	≤ 10 (8~10)	8 (53.3)
	> 10 (11~14)	7 (46.7)
Duration	< 1 week	2 (13.3)
	1~5 weeks	4 (26.7)
	6~12 weeks	8 (53.3)
	Not described	1 (6.7)
	Session (minute)	0~60
	61~120	9 (60.0)

인 것으로 확인되었다. 중재 빈도는 10회 이하인 경우가 8편(53.3%)이었고, 10회 초과인 경우가 7편(46.7%)으로 나타났으며, 중재 빈도의 최소 회기는 8회기였고, 최장 회기는 14회기였다. 중재기간은 6주에서 12주가 8편(53.3%)으로 가장 많이 차지하고 있으며, 1주에서 5주인 경우가 4편(26.7%), 1주 미만인 경우가 2편(13.3%), 기술하지 않은 경우가 1편이었다. 평균 회당 중재 시간은 60분 이내가 6편(40.0%)이었으며, 61분에서 120분까지가 9편(60.0%)으로 더 많은 것으로 나타났다.

### 4. 학교폭력 가해 아동·청소년 대상 중재의 핵심 요인

최종 선정된 15편의 논문에 포함된 중재의 핵심요인을 파악하기 위하여, 통합적 문헌고찰 연구에서 중재의 패턴과 요소를 분석하기 위해 국내에서 개발된 틀을[18] 참고하여 중재의 주요 요소를 범주로 구분하였으며 최종적으로 5가지 핵심요인을 도출하였다(Table 4). 추출된 중재의 핵심요인은 첫째, 자발적인 참여를 위한 중재기법 활용, 둘째, 자아에 대한 인식 강화, 셋째, 정서지능을 높이기 위한 전략, 넷째, 대인관계기술 증진, 다섯째, 미래조망경험을 통한 책임감 강조였다.

**Table 4.** Analysis of Intervention of School Bullying Perpetrator Child and Adolescent

Theme	Intervention	Study No.	Intervention effect	
			Positive effect	Non significant effect
Utilizing intervention techniques for voluntary participation	Art therapy	[7,12]	Mode of anger expression [7] Self-control [12]	N/A
	Literatherapy using picture books	[9]	Aggression [9]	N/A
	Cinema therapy	[14]	Anger [14]	N/A
	Game, video, role playing, and artistic activities appropriate to each session	[3,4,8,10,11]	Bullying behavior [3,10,11] Social information processing [3] Self-efficacy [4] Recidivism [8] Aggression [10] Self-esteem [10] Ego-resilience [10] Social withdrawal [10] Somatic symptom [10]	Aggression [3,8] Conduct behavior [3] Social immaturity [3] Emotional recognition [8] Depression [10] Emotional intelligence [11]
Enhancing self-awareness	Self-exploration	[5,7-14]	Impulsivity [5] Aggression [5,9,10] Bullying behavior [5,10,11,13] Impulsivity [5] Mode of anger expression [7] Recidivism [8] Self-esteem [10] Ego-resilience [10] Social withdrawal [10] Somatic symptom [10] Self-control [12] Anger [14]	Aggression [8] Emotional recognition [8] Depression [10] Emotional intelligence [11]
	Find own strengths	[1,10-12,14,15]	Bullying behavior [1,10,11,13] Aggression [10] Self-esteem [10] Ego-resilience [10] Social withdrawal [10] Somatic symptom [10] Self-control [12] Anger [14] Positivity [15]	Depression [10] Emotional intelligence [11]
Strategies to improve emotional intelligence	Emotional recognition	[3,7-10,12,14]	Bullying behavior [3,10] Social information processing [3] Mode of anger expression [7] Recidivism [8] Aggression [9,10] Self-esteem [10] Ego-resilience [10] Social withdrawal [10] Somatic symptom [10] Self-control [12] Anger [14]	Aggression [3,8] Conduct behavior [3] Social immaturity [3] Emotional recognition [8] Depression [10]
	Empathy	[1,3,6,8,9,11]	Bullying behavior [1,3,6,11] Social information processing [3] Empathic skills [6] Recidivism [8] Aggression [9]	Aggression [3,8] Conduct behavior [3] Social immaturity [3] Emotional recognition [8] Emotional intelligence [11]
	Emotional management	[5,7,9-12,14]	Impulsivity [5] Aggression [5,9,10] Bullying behavior [5,10,11] Mode of anger expression [7] Ego-resilience [10] Social withdrawal [10] Somatic symptom [10] Self-control [12] Anger [14]	Depression [10] Emotional intelligence [11]

N/A=not applicable.

**Table 4.** Analysis of Intervention of School Bullying Perpetrator Child and Adolescent (Continued)

Theme	Intervention	Study No.	Intervention effect	
			Positive effect	Non significant effect
Promoting interpersonal skills	Communication skills	[1,3,5,10-14]	Bullying behavior [1,3,5,11,13] Social information processing[ 3] Impulsivity [5] Aggression [5,10] Self-esteem [10] Ego-resilience [10] Social withdrawal [10] Somatic symptom [10] Self-control [12] Anger [14]	Aggression [3] Conduct behavior [3] Social immaturity [3] Depression [10] Emotional intelligence [11]
	Conflict solving skills	[2-5,9,10]	Interpersonal problems [2] Social information processing [3] Bullying behavior [3,5] Self-efficacy [4] Aggression [5,9,10] Impulsivity [5] Self-esteem [10] Ego-resilience [10] Social withdrawal [10] Somatic symptom [10]	Aggression [3] Conduct behavior [3] Social immaturity [3] Depression [10]
Emphasis on responsibility through future vision experience	Own future perspective	[4,5,7,8,12]	Self-efficacy [4] Bullying behavior [5] Aggression [5] Impulsivity [5] Mode of anger expression [7] Recidivism [8] Self-control [12]	Aggression [8] Emotional recognition [8]

N/A=not applicable.

**1) 자발적인 참여를 위한 중재기법 활용**

분석 대상 연구에서 학교폭력 가해를 경험한 아동·청소년은 모두 중학생 이하로 대부분의 연구에서 중재를 효과적으로 전달하는 방법에 중점을 두었으며 주로 ‘자발적인 참여를 위한 중재기법 활용’을 통해 중재를 제공하였다. 예를 들어, 집단 미술치료를 활용한 연구가 2편이었으며, 또한 초등학교생이 대상인 연구에서는 소집단으로 그림책을 이용하여 문학치료를 제공하거나 영화치료를 활용하여 중재를 제공한 연구도 있었다. 그밖에 여러 연구에서 각 회기에 적합하도록 게임과 영상자료, 역할극 및 다양한 중재기법을 활용하여 대상자가 프로그램에 자발적으로 참여할 수 있도록 도운 것으로 보고되었다.

**2) 자아에 대한 인식 강화**

‘자아에 대한 인식 강화’ 요인은 다수의 연구에서 중점을 두고 다룬 것으로 관찰되었다. 9편의 연구에서 프로그램의 초반 부분에 자신에 대해서 탐색해봄으로써 자신을 이해하는 내용의 중재를 포함하고 있었다. 긍정심리기반으로 중재를 실시한 연구에서는 자신의 대표적인 성격강점을 확인하고 성격강점을 활용할 수 있는 계획을 세우고 실행함으로써 자신에 대한 긍정성을 발견하도록 중재하였으며, 통계적으로 유의하게 상승

한 긍정성을 보고하였다[19]. Knowler와 Frederickson [20]의 연구에서는 자아인식을 발달시키는 것이 주요한 영역으로 구성되어 있으며, 자신의 강점을 재인지하고, 자신의 느낌, 정서, 행동을 확인하고 재인지하는 과정을 통합적으로 중재하였다.

**3) 정서지능을 높이기 위한 전략**

정서지능은 자신과 타인의 감정을 정확하게 이해하고 자신의 감정을 조절하고 활용할 수 있는 능력[21]을 의미하며, ‘정서지능을 높이기 위한 전략’의 요인은 다수의 연구에서 중점을 두고 다룬 것으로 확인되었다. 우선 자신과 타인의 정서를 인식하기 위해서, 감정단어를 활용하여 여러 감정에 대해 명명하고 자신의 정서를 인식하고, 특정상황에 타인의 정서를 이해하는 중재가 5편의 연구에 공통적으로 포함되었으며, 특히 분노에 초점을 맞춰서 다룬 경우도 4편이었다. 이와 관련하여 통계적으로 유의하게 공격성, 분노, 학교폭력 행위가 감소하였고 사회정보처리능력이 증가하였다. 그러나 일부 연구에서는 공격성과 정서인식에서 유의한 차이가 나타나지 않았다. 공감능력 증진을 위해서 6편의 연구에서 집중적으로 다루지고 있었다. 인지적, 정서적, 의사소통적 공감능력을 증진시키기 위해



서 다양한 전략들을 사용하고 훈련하는 것이 주요 중재 내용이였다. 특히 가해보호관찰 청소년을 대상으로 한 연구에서도 타인의 입장과 정서에 대해서 이해할 수 있는 공감능력을 키우기 위해 게임을 통해 인지적 공감능력을 높이고, 감정 캐릭터를 만들고 정서적으로 공감할 수 있는 중재를 제공하였으며, 이는 재범 감소에 통계적으로 유의한 효과가 있는 것으로 보고되었다[22].

공감을 표현하는 언어적, 비언어적 의사소통을 훈련하여 적절한 공감 반응을 할 수 있도록 하기 위한 Sahin [23]의 연구에서는 상대의 말에 경청하고 비언어적으로 공감을 표현하는 기술을 익히고, 공감 반응기술을 훈련하는 내용이 포함되었으며, 이로 인해 공감적 기술이 통계적으로 유의하게 향상되었음이 보고되었다. 공감능력 향상을 위해 중재한 4편의 연구에서 학교폭력 행위가 통계적으로 유의하게 감소하였다. 마지막으로 정서를 조절하고 관리하는 전략에 대해서 교육하고 훈련하는 과정이 포함되어 있는 연구는 7편이었다. 특히 분노조절을 위해서 분노가 자주 발생하는 상황을 확인하고, 근육이완법, 호흡법, 인지치료기법 등을 포함하여 분노를 관리할 수 있는 구체적인 전략을 배우고 역할극을 통해 훈련하는 과정이 포함된 연구는 4편이었다. 정서관리를 통해 통계적으로 유의하게 자기통제력이 향상되었고, 공격성과 분노, 신체증상, 학교폭력 행위, 충동성이 감소된 것으로 보고된 반면, 우울, 정서지능은 유의하지 않은 결과가 나타났다.

#### 4) 대인관계기술 증진

‘대인관계기술 증진’은 분석 대상 연구 15편 중 10편에서 중점적으로 다루고 있는 중심개념이다. 특히 대인관계기술을 증진시키기 위해서 의사소통 기술이 중재에 포함되어 있는 연구가 7편이었다. 나-전달법(I-message)과 같은 대화 기술을 일상 생활에서 사용할 수 있도록 교육하는 내용이 5편의 연구에 포함되었으며, 이와 관련하여 사회정보처리능력이 통계적으로 유의미하게 향상되었고, 학교폭력 행위, 사회적 위축이 감소한 반면, 사회적 미성숙은 유의하지 않은 것으로 나타났다. 갈등 상황을 효과적으로 해결하지 못하는 경향이 있는 학교폭력 가해 아동·청소년을 위해 6편의 연구에서 갈등해결기술이 중재에 포함되었다. 집단상담 전략으로 접근한 4편의 연구에서는 갈등상황을 제시하고 그 상황에서 느낀 감정, 사고, 대처방법에 대해서 토의하는 과정을 거치며, 긍정적인 문제해결방법에 대해서 탐색하고 연습하는 과정을 중재하였다. 이와 관련하여 사회정보처리능력과 자기효능감이 통계적으로 유의하게 향상되었고, 학교폭력 행위와 사회적 위축이 유의하게 감소하였

으나, 품행문제와 사회적 미성숙은 유의하지 않은 결과가 나타났다. 가족치료를 실시한 연구에서는 부적응적인 가족 관계를 재정립하기 위해 갈등해결에 중점을 두고 중재를 제공하였으며, 통계적으로 유의하게 대인관계문제가 긍정적인 변화가 있음이 보고되었다.

#### 5) 미래조망경험을 통한 책임감 강조

‘미래조망경험을 통한 책임감 강조’ 요인을 나타내는 연구는 총 5편으로 주로 미래에 대한 목표를 설정하고 구체적인 실천과제를 세우는 인생설계를 함께 하면서 삶에 대한 의지를 강조하였다. 또한 자신의 삶에 대한 책임감을 강조하고 다시는 학교폭력 행위를 하지 않도록 의지를 강화하기 위해 긍정적인 미래상을 강조하였다. 이와 관련하여 통계적으로 유의하게 분노표현양식의 긍정적인 변화, 자기통제력, 재범, 학교폭력 행위 및 충동성의 감소, 자기효능감의 향상이 보고되었으나 공격성에서는 유의한 차이가 나타나지 않았다

## 논 의

본 연구는 통합적 문헌고찰 방법론을 사용하여 학교폭력 가해 아동·청소년 대상으로 실시된 중재의 핵심요인을 파악하기 위하여 시행되었다. 최종 선정된 연구들의 일반적 특성을 분석하여 연구 동향을 파악하였으며, 연구에 사용된 중재를 범주화하여 제시하였다. 즉, 5가지 핵심요인인 자발적인 참여, 자아인식 강화, 정서지능 향상, 대인관계기술, 미래조망경험을 통한 책임감 강화를 위한 중재 방안과 전략이 파악되었다.

선정된 15편 중 11편이 국내 연구이고, 1편이 영국, 1편이 독일, 1편이 터키, 1편이 나이지리아에서 보고되었다. 이는 한국어와 영어로 작성된 문헌만을 고려하여 다양한 언어로 연구된 논문이 배제되었을 가능성이 있다. 또한 학교폭력에 대해 ‘무관용 정책(zero-tolerance polices)’에 입각해서 엄격한 대처를 하고 있는 미국의 경우, 주마다 다소 차이가 있지만 학교폭력 가해자에게 교육과 중재보다는 학교로부터의 격리 및 법적 조치를 우선시키고 있다. 또한 학교폭력 예방에 초점을 맞춰 사회정서학습을 교육과정 내에 포함시킨 보편적 학교폭력 예방 프로그램이 주로 이루어지고 있었다[24]. 본 연구에서도 미국 및 유럽에서 발표된 문헌의 경우 전교생을 대상으로 실시한 보편적 예방 프로그램을 진행하면서 발견되는 가해 학생에게 간략한 위기개입을 실시하였고 개입내용이 구체적으로 기술되지 않은 경우가 여러 편 있었으나 본 연구의 목적과 맞지 않아 문헌선정과정에서 제외되었다.

먼저 선정된 연구들의 일반적 특성을 살펴보면, 문헌의 60.0%가 비무작위배정 실험연구로 시행되었으며, 이는 연구방법적으로 대상자 선정과 관련된 비뮴립 위험이 우려될 수 있으나 질 평가를 통해서 전반적으로 선택 비뮴립의 위험성이 높지 않은 것으로 평가되었다. 또한 무작위배정 실험연구가 상대적으로 적은 것은 대상자의 특수성이 관련되어 있을 것으로 생각된다. 학교폭력 가해를 경험한 아동·청소년은 학교폭력이라는 행위가 발생한 후에 중재가 시행되어야 할 적시성이 존재하기 때문에 현실적으로 무작위로 중재를 제공하기 어려울 가능성이 있다. 대상자 선정방법은 문헌의 40.0%가 동료지목적도나 자가보고 등을 활용하여 학교 전체에서 선별하는 방법을 가장 많이 사용하는 것으로 확인되었으며, 그밖에 교사의 추천, 학교폭력 사건의 처벌의 일환인 의무교육대상, 개방적으로 모집 순으로 나타났다. 학교폭력 행위를 평가하기 위해서 자가보고 또는 교사추천보다는 동료지목이 더 적합하다고 제안되었다 [25]. 집단 내에서 벌어지는 학교폭력 현상에 대해서 교사나 부모보다는 대부분 학급 동료가 더 잘 파악하고 있을 가능성이 높고 교사가 학교폭력의 가해·피해 학생을 지명하는 것은 관리 감독이 미흡했다고 여겨질 수 있기 때문에 학교폭력 현상을 최소화하려는 경향이 있을 수 있고, 또래집단 다수를 평가자로 이용함으로써 개인적인 편견에 의한 영향을 줄이는 장점이 있기 때문이다. 또한 학교폭력 행위가 일어난 후에, 학교폭력자치위원회 혹은 검찰, 법원에서 의무교육을 실시할 것을 명령한 경우에도 신뢰할 수 있는 대상자로 생각되며 상대적으로 심각한 수준의 폭력행위가 있었을 가능성이 높다. 현재까지 진행된 연구가 적지만, 추후에는 학교폭력 행위의 심각성에 따른 중재 개발 및 연구가 필요할 것으로 사료된다.

중재 프로그램의 기본 요소 중 하나인 중재자는 상담사가 33.3%, 보건교사를 포함한 학교 교직원이 실시한 경우가 26.7%로 가장 많았으며, 그 다음으로 간호사, 상담심리사, 사회복지사, 가족치료사, 미술치료사 순으로 확인되었다. 학교는 외부와의 연계 및 접촉이 제한적인 환경인 편으로, 중재자 또한 훈련 받은 교직원이 직접 수행하거나 내부적으로 고용 및 연계된 상담사가 진행할 가능성이 높다. 그러나 학교폭력 가해 아동·청소년의 예측요인을 체계적으로 고찰한 문헌에 의하면, 정서적, 행동적, 발달적 문제를 갖고 있는 경우에 학교폭력 가해행위가 극대화되며, 이러한 경우에 품행장애, 반항장애, ADHD 등과 같은 정신건강문제가 주요한 특성으로 보고되고 있다[7]. 따라서 전문적인 정신건강전문가가 중재를 제공하면서 초기에 증상을 발견하고 적절한 대처를 하는 것이 필요하다. 또한 간호사는 학교폭력 가해 아동·청소년의 신체적, 정신적, 사회

적 건강상태를 통합적으로 파악하고 부모상담 등의 환경적인 자원을 활용하여 전인적인 중재를 제공할 수 있다. 특히 정신건강문제를 초기에 발견하여 2차 피해를 줄일 수 있도록 훈련된 보건교사와 정신건강간호사의 역할이 점차 확대될 것으로 판단된다. 또한 15편의 문헌 중 단 4편만이 이론적 틀을 가지고 있다는 점에서 중재의 근거가 되는 이론적 틀, 가이드라인에 대한 제시를 명확히 할 필요가 있다. 중재의 형태는 80%에서 집단의 형태로 진행되었으며, 1개의 연구에서 개인을 대상으로, 1개의 연구에서 가족치료, 나머지 1개의 연구에서 집단과 개인중재가 결합된 형태로 진행되었다. 일반적으로 집단형태의 중재는 아동·청소년에게 유용하고 강력한 치료방법 중 하나로 알려져 있으며, 성인에 비해 아동·청소년은 또래에게 더 빠른 학습이 일어나고, 집단 안에서 편안함을 느끼며, 그들만이 공유하는 의사소통 수단을 가지고 있다는 점 등에서 개인치료와는 다른 독특한 치료적 이득을 얻을 수 있다[26]. 그러나 비행의 가능성이 높거나 우울하면서 파괴적인 행동장애가 있는 초기 청소년의 경우, 또래집단으로 집단치료를 실시했을 때, 서로 공격적이거나 일탈된 말이나 행동을 장난이나 웃음 등으로 강화하는 경향이 있어 오히려 부정적인 효과를 나타낼 수 있음을 보고한 바 있다[27]. 본 연구에서 선정된 문헌 중 가해 청소년을 대상으로 문제해결적 집단상담을 실시했던 연구에서도 집단 내에서 공격적으로 주고받는 말이나 행동을 통해서 강화가 일어났을 가능성을 예측하며, 결과적으로도 공격적인 반응에 대한 긍정적인 평가가 증가하고 앞으로 공격적인 행동을 지속하겠다는 응답도 증가하였음을 보고하였다[28]. 이러한 부정적인 효과를 사전에 예측하고 적절하게 통제할 수 있도록, 중재자는 집단중재와 더불어 개인중재를 결합하여 실시하여 대상자와 라포(rapport)를 형성하며 정신건강문제를 포함한 개인 별 특성을 파악하는 것이 도움이 될 것이다. 특히, 학교폭력을 포함한 비행문제 및 가족관계와 관련된 개인적인 내용을 집단 내에서 고려하여 운영하며 정신건강역동을 긍정적으로 활용할 수 있을 것이다.

본 연구의 통합 과정에서 관찰된 학교폭력 가해 아동·청소년 대상 중재의 핵심요인은 다음과 같다. 첫째, 자발적인 참여를 위한 중재기법 활용, 둘째, 자아에 대한 인식 강화, 셋째, 정서기능을 높이기 위한 전략, 넷째, 대인관계기술 증진, 다섯째, 미래조망경험을 통한 책임감 강조의 주제로 분류되었다.

‘자발적인 참여를 위한 중재기법 활용’은 대상자의 특성을 고려하여 중재 내용을 효과적으로 전달하는 방법적 측면에 초점을 맞춘 요인이라 할 수 있다. 아동·청소년을 대상으로 한 중재는 자발적으로 대상자가 참여할 수 있도록 하는 과정이 성인

에 비해 어렵거나 오래 걸릴 수 있으며, 이 과정에서 대상자의 흥미를 유발하는 기법을 활용하는 것은 중요하다. 특히 또래 집단 내에서 다양한 활동이나 체험을 통해 긍정적인 경험을 할 수 있는 기회를 갖게 될 수 있다. 본 연구에서 분석된 연구에서도 대부분의 문헌이 미술, 영화, 그림책을 포함한 다양한 게임, 역할극, 영상 등을 활용하여 중재를 전달한 것으로 관찰되었다.

‘자아에 대한 인식 강화’의 요인은 학교폭력의 보호요인을 강화시킬 수 있는 특성이라고 여겨지는데, 선행연구에서 학교폭력의 위험요인을 억제할 수 있는 개인적 보호요인으로 자아존중감, 자아탄력성 등을 제안하였으며[29], 대상자는 부정적인 자기개념과 낮은 자아존중감을 갖고 있는 것으로 알려져 있다[8]. 자신의 존재에 대해서 탐구할 수 있는 기회를 갖고, 자신의 가치, 강점, 정서, 욕구에 대해서 발견하고 타인에게 노출함으로써 위험요인을 억제할 수 있는 중재가 두드러지게 관찰되었다.

‘정서지능을 높이기 위한 전략’은 학교폭력 가해 아동·청소년 대상 중재의 가장 중요한 특성이라 판단된다. 자신과 타인의 정서를 인식하고 타인의 인지적, 정서적으로 공감하며, 자신의 정서를 조절하고 활용할 수 있는 능력을 높이기 위해 여러 연구에서 집중적인 교육과 훈련이 제공되고 있는 것을 확인할 수 있다. Olweus [7]는 가해 아동·청소년에게 타인의 어려움이나 고통에 무감각한, 즉 공감능력이 결핍되어 있는 경우가 많음을 강조하였다. 정서적 공감능력이 결핍되면 타인을 배려하고 약자에 대한 동정심을 가지는 능력이 부족하게 되어 타인을 지배하고 학대하려는 경향을 보일 수 있고, 인지적 공감능력이 결핍되면 타인의 생각을 이해하고 상황을 인식하는 능력이 부족해지면서 상황에 맞는 적절한 태도를 취하지 못하게 된다[30]. 따라서 공감능력과 분노와 같은 자신의 정서를 조절할 수 있는 능력이 향상되는 것은 중재의 핵심적 요소라 할 수 있으며, 이 요소는 분석 대상이 된 연구들에서 가장 많이 확인되었다.

‘대인관계기술 증진’의 요인은 크게 의사소통기술과 갈등해결기술로 구분하여 제공되고 있으며, 자주 사용하고 있는 언어적/비언어적 의사소통 방법에 대해서 점검하고, 긍정적인 의사소통기술에 대한 교육과 교우관계에서의 갈등상황 사례를 통해 효과적으로 대처하고 해결할 수 있는 교육을 주로 제공하는 것으로 나타났다. 단시간에 증진되기 어려운 대인관계기술은 교육 제공과 더불어 집중적인 연습을 통하여 중재의 효과를 향상시킬 수 있도록 하는 방안이 고려되어야 한다. 반면, ‘미래조망경험을 통한 책임감 강조’는 대상자가 다시 학교폭력 행위를 하지 않도록 동기부여를 제공하는 중재의 요소라고 판단된

다. 자신의 미래를 상상하고 구체적인 실천과제를 계획함으로써 삶에 대한 의지와 책임감을 강조하는 중재가 제공되었다. 계획한 미래가 실현되기 위해서 스스로의 선택이 중요함을 강조하며 학교폭력 행위를 선택하지 않겠다는 의지를 표현하도록 하는 것이 필요할 것으로 사료된다.

각 연구의 의미 있는 중재들을 통합한 결과, 학교폭력 가해 아동·청소년 대상 중재는 대상자가 자발적으로 프로그램에 참여할 수 있도록 다양한 중재기법을 활용하여 효과적으로 중재를 전달하는 것이 중요하며, 자신에 대한 이해와 자아존중감을 높이기 위해서 자아에 대한 인식을 강화하는 것이 필요하다. 또한 자신과 타인의 정서를 이해하고 타인을 공감하고 자신의 정서를 조절할 수 있도록 정서지능을 높이기 위한 전략이 필수적이다. 특히 공감능력을 높이기 위한 구체적인 전략과 분노와 같은 정서를 효과적으로 조절할 수 있는 중재에 초점을 맞춰야 한다. 대인관계기술을 증진하기 위해서 의사소통기술과 갈등해결기술에 대한 이해와 일상생활에서 활용할 수 있도록 충분한 훈련이 제공되어야 하며, 대상자가 자신의 미래를 조망해보는 경험을 통해 자신의 선택의 중요성을 인식하고 삶에 대한 책임감과 다시 학교폭력 행위를 하지 않겠다는 의지를 갖도록 도와야 할 것이다.

본 연구의 제한점은 한국어와 영어로 작성된 문헌만을 선택하여 다양한 언어로 연구된 관련 논문들은 배제되었을 가능성이 있고, 대부분이 국내에서 발표된 연구로 이루어져 있어 도출된 결과가 다소 제한적일 수 있으나 우리나라의 학교폭력 가해 아동·청소년의 특성을 이해하고 중재를 실시하는데 더 효과적일 수 있을 것이다. 또한 본 연구에서 국내외 학교폭력 가해 아동·청소년을 대상으로 실시한 중재연구를 통합하여 핵심요인을 도출한 것에 의의가 있으며, 학교폭력 가해 아동·청소년에게 효과적인 중재를 제공하기 위하여 5가지 핵심요인과 이에 해당하는 중재 요소들을 현장에서 고려하는 것이 필요하며 향후 이를 활용한 중재 프로그램 개발에 대한 연구가 필요할 것이다.

## 결론

본 연구는 학교폭력 가해 아동·청소년을 대상으로 실시한 중재에 관한 15편의 선행연구를 통합적 문헌고찰을 시행하였으며, 향후 효과적인 중재의 방향을 모색하고자 시도하였다. 첫째, 연구동향을 파악한 결과, 비무작위배정 실험연구가 과반수를 차지하며 이론적 기틀을 기반으로 한 연구가 26.7%에 불과하였다. 이에 근거 수준을 높이기 위해 추후 이론적 기틀을 기반으로 한 무작위배정 실험연구가 고려되어야 할 것이다. 대

상자를 선정할 때, 자가보고 또는 교사추천보다는 동료지목척도 등을 활용하여 선별하는 방법과 학교폭력 행위 발생 후 학교폭력자치위원회, 경찰, 검찰, 법원 등에 의해서 가해자로 판단된 경우가 더 객관적일 가능성이 있다. 둘째, 아동·청소년 대상으로 효과적으로 알려져 있는 집단형태로 중재가 대부분 제공되고 있었으나, 비행의 가능성이 높은 초기 청소년의 경우 집단 내에서 공격적인 성향이 강화될 가능성이 있어 이에 대한 사전 고려가 필요할 것이다. 셋째, 본 연구의 통합과정에서 관찰된 학교폭력 가해 아동·청소년 대상 중재의 핵심요인은 '자발적인 참여를 위한 중재기법 활용', '자아에 대한 인식 강화', '정서기능을 높이기 위한 전략', '대인관계기술 증진', '미래조망 경험을 통한 책임감 강조'였다. 학교폭력 가해 아동·청소년에게 효과적인 중재를 제공하기 위하여 5가지 핵심요인과 이에 해당하는 중재 요소들을 현장에서 고려할 것을 제안하며, 향후 이를 활용한 중재 프로그램 개발에 대한 연구가 필요할 것이다.

## CONFLICTS OF INTEREST

The authors declared no conflicts of interest.

## ORCID

Song, Yul-mai <https://orcid.org/0000-0002-1420-7876>  
 Song, Moonju <https://orcid.org/0000-0003-3877-9892>  
 Kim, Sunah <https://orcid.org/0000-0001-5922-6598>

## REFERENCES

- Hawker DS, Boulton MJ. Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2000;41(4):441-455. <https://doi.org/10.1017/s0021963099005545>
- Lee BC. Move the place and beat it overnight, school violence controversy in Jecheon. *Newsis* [Internet]. 2018. [cited 2018 Oct 8]. Available from: [http://www.newsis.com/view/?id=NISX20181008\\_0000437040&cID=10806&pID=10800](http://www.newsis.com/view/?id=NISX20181008_0000437040&cID=10806&pID=10800)
- Coloroso B. *The bully, the bullied and the bystander. From preschool to high school: how parents and teachers can help break the cycle of violence*. Updated ed. New York, NY: Collins Living; 2010. 272 p.
- Wolke D, Copeland WE, Angold A, Costello EJ. Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*. 2013;24(10):1958-1970. <https://doi.org/10.1177/0956797613481608>
- Ttofi MM, Farrington DP. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*. 2011;7(1):27-56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Hess M, Wirtz S, Allroggen M, Scheithauer H. Intervention and therapy for perpetrators and victims of bullying: a systematic review. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 2017;66(10):740-755. <https://doi.org/10.13109/prkk.2017.66.10.740>
- Olweus D. Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1994;35(7):1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Álvarez-García D, García T, Núñez JC. Predictors of school bullying perpetration in adolescence: a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*. 2015;23:126-136. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.007>
- Haynie DL, Nansel T, Eitel P, Crump AD, Saylor K, Yu K, et al. Bullies, victims, and bully/victims: distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*. 2001;21(1):29-49. <https://doi.org/10.1177/0272431601021001002>
- Kwon SJ, Park TW, Park SH, Yang JC, Chung YC, Chung SK. Prevalence of school bullying and related psychopathology in children and adolescents. *Journal of the Korean Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2012;23(3):143-153. <https://doi.org/10.5765/jkacap.2012.23.3.143>
- Song JI. A study on the effective preventive measures of recidivism for school violent offenders on juvenile probation. *Korean Journal of Probation*. 2012;12(1):39-66.
- Yoon CH, Park SG, Shin IS. A meta-analysis of the effects of school violence prevention programs in Korea. *Asian Journal of Education*. 2014;15(1):189-215.
- Whittemore R, Knafk K. The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*. 2005;52(5):546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- Kim SJ, Kim SH, Lee JE, Kim HY, Yoo SY, Oh J. An integrative review on nursing studies related to humor. *Child Health Nursing Research*. 2014;20(1):58-66. <https://doi.org/10.4094/chnr.2014.20.1.58>
- Higgins JPT, Green S, editors. *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version 5.1.0*. The Cochrane Collaboration [Internet]. 2011 [cited 2018 Oct 8]. Available from: <http://handbook-5-1.cochrane.org>
- Kim SY, Park JE, Seo HJ, Seo HS, Son HJ, Shin CM, et al. *NECA's guidance for undertaking systematic reviews and meta-analyses for intervention*. Seoul: National Evidence-based Healthcare Collaborating Agency; 2011. 271 p.
- Seo HJ, Kim SY, Lee YJ, Jang BH, Park JE, Sheen SS, et al. A newly developed tool for classifying study designs in systematic reviews of interventions and exposures showed substantial reliability and validity. *Journal of Clinical Epidemiology*.

- 2016;70:200-205. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2015.09.013>
18. Kim D, Lee I. An integrative review of home care service for pregnant women, mothers, infants, and toddlers in vulnerable group. *Journal of Korean Academy of Nursing*. 2017;47(5):577-588. <https://doi.org/10.4040/jkan.2017.47.5.577>
19. Kim JE. The effects of positive psychology-based group counseling program on positivity and school adjustment resilience of school violence perpetrators. *Journal of Social Science*. 2016;27(4):145-162. <https://doi.org/10.16881/jss.2016.10.27.4.145>
20. Knowler C, Frederickson N. Effects of an emotional literacy intervention for students identified with bullying behaviour. *Educational Psychology*. 2013;33(7):862-883. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785052>
21. Wong CS, Law KS. The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study. *The Leadership Quarterly*. 2002;13(3):243-274. [https://doi.org/10.1016/s1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(02)00099-1)
22. Lee GY, Choi JH, Song JY, Jeon JH. The effectiveness of prevention program of recidivism for school violence on juvenile probation <focusing on the empathy development training program>. *Korean Journal of Probation*. 2013;13(2):249-274.
23. Şahin M. An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*. 2012;34(7):1325-1330. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.03.013>
24. Moon YL. Theory and practice of school violence crisis intervention. Seoul: Hakjisa; 2008. 504 p.
25. Perry DG, Kusel SJ, Perry LC. Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*. 1988;24(6):807-814. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.807>
26. Budman SH, Demby A, Redondo JP, Hannan M, Feldstein M, Ring J, et al. Comparative outcome in time-limited individual and group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*. 1988;38(1):63-86. <https://doi.org/10.1080/00207284.1988.11491085>
27. Dishion TJ, McCord J, Poulin F. When interventions harm: peer groups and problem behavior. *American Psychologist*. 1999;54(9):755-764. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.54.9.755>
28. Lee YS, Kwon JH, Lee SM. The effect of problem-solving group therapy for bullies and victims of bullying. *Korean Journal of Clinical Psychology*. 2006;25(4):881-898.
29. Yang JK, Kim CK. Relationships among delinquent risk factors, protective factors and recidivism of juvenile delinquency. *The Korea Journal of Youth Counseling*. 2002;10(2):101-121.
30. Kim SA, Kim JL, Choi JW, Lim J, Kim BN. Effects of cognitive behavioral therapy-based program for the adolescent perpetrators of school violence. *Journal of Korean Neuropsychiatric Association*. 2017;56(3):118-126. <https://doi.org/10.4306/jknpa.2017.56.3.118>

## Appendix 1. References Included in Integrative Review

1. Kim JM, Jung JB. The effects of empathy training program on the enhancement of empathy and bullying's degree for bullies. *The Journal of Elementary Education Studies*. 2005;12(1):19-45.
2. Nickel M, Luley J, Krawczyk J, Nickel C, Widermann C, Lahmann C, et al. Bullying girls—changes after brief strategic family therapy: a randomized, prospective, controlled trial with one-year follow-up. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2006; 75(1):47-55. <https://doi.org/10.1159/000089226>
3. Lee YS, Kwon JH, Lee SM. The effect of problem-solving group therapy for bullies and victims of bullying. *Korean Journal of Clinical Psychology*. 2006;25(4):881-898.
4. Kim HS, Han MK, Cheon SM. The development and effects of group counseling program for middle school students offered school violence. *Journal of Evaluation on Counseling*. 2010;3 (2):47-57.
5. Kim JY, Jung JS. The effect of a group counseling program for the prevention of recurrent school violence behavior among middle school students. *Korea Journal of Youth Studies*. 2011; 18(8):141-159.
6. Şahin M. An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*. 2012;34(7):1325-1530. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2012.03.013>
7. Kim JM, Lee GM. Effect of group art therapy on the mode of anger expression of bullying adolescents at school violence. *Journal of Korean Society for Youth Protection and Guidance*. 2013;19:73-95.
8. Lee GY, Choi JH, Song JY, Jeon JH. The effectiveness of prevention program of recidivism for school violence on juvenile probation <focusing on the empathy development training program>. *Korean Journal of Probation*. 2013;13(2):249-274.
9. Park NY, Kim CK. The effects of the literatherapy program on aggression using picturebooks in child bullies experiencing school violence. *Journal of Children's Literature and Education*. 2013;14(4):165-184.
10. Cho GY, Kim HH, Paek YJ, Kim YH. Effects of recurrence prevention program of school violence for adolescents with the experience of bullying. *Journal of the Korean Data Analysis Society*. 2013;15(6):3293-3307.
11. Knowler C, Frederickson N. Effects of an emotional literacy intervention for students identified with bullying behaviour. *Educational Psychology*. 2013;33(7):862-883. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785052>
12. Choi SY, Lee KM. Program effectiveness of group art therapy for self-control improvement of bullying adolescents of school violence. *Korean Journal of Art Therapy*. 2015;22(2):363-383.
13. Alabi YL, Lami MM. Efficacy of client-centred and rational-emotive behaviour therapies in reducing bullying behaviour among in-school adolescents in Ilorin, Nigeria. *International Journal of Instruction*. 2015;8(1):61-74. <https://doi.org/10.12973/iji.2015.815a>
14. Kim HG, Han MR. The effect of cinema therapy program on anger for adolescents with school violence assault. *Korean Journal of Local Government and Administration Studies*. 2015;29(4):177-198. <https://doi.org/10.18398/kjlgas.2015.29.4.177>
15. Kim JE. The effects of positive psychology-based group counseling program on positivity and school adjustment resilience of school violence perpetrators. *Journal of Social Science*. 2016; 27(4):145-162. <https://doi.org/10.16881/jss.2016.10.27.4.145>

## Appendix 2. Quality Assessment of Included Studies

A							B						
	Random adequate sequence generation	Allocation concealment	Blinding	Incomplete outcome data	Selective reporting	Other bias		Selection of participants	Confounding variables	Intervention measurement	Blinding of outcome assessment	Incomplete outcome data	Selective outcome reporting
[2]	L	L	H	L	UC	L	[1]	L	L	L	L	L	UC
[5]	H	H	H	L	UC	UC	[3]	L	L	L	L	H	UC
[6]	L	L	H	L	UC	L	[4]	H	L	L	L	L	UC
[7]	H	H	H	L	UC	UC	[8]	L	H	L	H	L	UC
[9]	H	H	H	H	UC	L	[10]	L	H	L	L	H	UC
[11]	L	L	H	L	UC	L	[12]	L	H	L	L	L	UC
							[13]	L	H	L	L	L	UC
							[14]	H	L	L	L	L	UC
							[15]	H	H	L	L	L	UC

L=low; H=high; UC=unclear.

(A) Risk of bias for randomized controlled trials (RoB).

(B) Risk of bias for non-randomized studies (RoBANS).