

학교폭력 사건 처리과정에 대한 학교상담자의 경험과 인식*

홍 지 영†

전주대학교

본 연구는 학교상담자가 학교폭력사건의 처리과정에 개입했던 경험을 질적 분석을 통해 심층적으로 알아보고자 하였다. 이를 위해 초·중·고등학교에 재직 중인 전문상담교사(초등학교 5명, 중학교 5명, 고등학교 4명)들이 참여한 학교급별 3개의 포커스그룹 인터뷰가 진행되었고, 객관적인 분석을 위해 연구팀과 감수팀이 자료 분석에 참여하였다. 분석결과 '학교상담자가 경험한 학교폭력사건', '학교폭력사건의 개입', '학교상담자의 역할', '개입 효과', '학교폭력사건 해결과정에서 영향을 미치는 요인', '학교폭력사건 및 학교상담에 대한 제안의 6개 영역과 21개의 범주, 초등학교 70개, 중학교 74개, 고등학교 84개의 개념이 도출되었다. 첫째, 학교상담자가 경험한 학교폭력사건은 개인적 요인, 공동체 요인이 함께 원인으로 작용하였다. 사건의 발단은 폭력에 대한 개념 없이 시작되지만, 학생들간의 갈등과 학부모 개입 등으로 복잡한 양상을 보였다. 사건의 유형은 초·중·고등학교에서 사이버 폭력, 따돌림 문제 가 공통적으로 나타났고, 학교급별로는 신체폭력, 언어폭력, 관계폭력 등이 나타나거나 혼재하는 다양한 양상을 보였다. 학교상담자의 개입방법은 피해학생과 가해학생 분리, 상담적 접근, 서로의 입장 이해, 반성적 자기인식, 상황에 대한 현실적 인식, 다른 교사, 외부기관과 협력, 피해학생 일시적 보호하기로 나타났다. 이러한 과정에서 기본적인 업무환경의 열악함, 관련 학생 및 학부모의 성격특성 및 태도로 인한 개입의 어려움, 중재역할에 대한 부담, 제도적 개입의 효과가 미비함 등의 어려움을 느꼈다. 둘째, 학교상담자들은 상담가, 전문가, 조정가의 역할을 복합적으로 수행하고 있었다. 셋째, 효과적인 개입으로는 상담적 접근, 주변의 자원을 활용, 자발적인 합의를 끌어냄, 비효과적인 개입으로는 일방적 처벌, 준비되지 않은 개입으로 나타났다. 넷째, 학교폭력사건에 영향을 미치는 요인으로는 상담교사의 인식과 자질, 관련 교사, 학부모의 태도 및 역할, 행정 및 관리제도, 시기적 요인, 발달적 요인 등이 제시되었다. 본 연구 결과는 학교폭력사건에 대한 보다 효과적인 개입 방법을 모색하고, 학교상담자의 정체성 확립과 전문성 향상을 위한 교육과정 개발, 나아가 학교폭력 및 학교상담 관련 제도와 정책을 보완하는데 기초자료가 될 것이다. 이러한 연구결과를 바탕으로 연구의 시사점 및 제한점이 논의되었다.

주제어 : 학교폭력 사건, 학교상담자, 포커스그룹 인터뷰

* 본 연구는 한국연구재단의 지원을 받아 연구되었다(NRF-2013S1A5A8024724).

† 교신저자(Corresponding Author) : 홍지영, 전주대학교, E-mail : jiyounghong@jj.ac.kr

학교는 청소년들이 생활의 대부분의 시간을 보내는 장소로서 지식교육의 장이며, 동시에 사회성을 비롯한 인성교육의 장으로서도 그 중요성이 부각되고 있다. 그러나 오늘날 청소년들은 입시위주의 경쟁적인 분위기 속에서 과도한 스트레스를 경험하기도 하고, 급변하는 사회와 가치관의 혼란 속에서 학교폭력 문제는 간과할 수 없는 수준에 이르렀다. 이에 대해 관련 정부부처와 교육청, 경찰청, 그리고 교육감, 교장, 교사, 학부모 및 관련 민간단체까지 그 예방과 대처에 관심을 가지고 노력을 기울이고 있다. 그 결과 학교폭력 피해 실태 조사에서 피해 응답률은 낮아지는 경향을 보였으나, 빈도나 지속정도가 심각한 피해나 집단 따돌림, 사이버 괴롭힘 등 조직화되고 은밀해지기 쉬운 폭력유형은 크게 줄어들지 않고 있는 실정이다(관계부처합동, 2013). 학교 내에서 청소년들은 신체적 폭력을 비롯한 언어적 폭력, 금품갈취, 집단 따돌림, 사이버 폭력, 성폭력에 이르기까지 다양한 폭력에 노출되어 있다. 이러한 학교폭력으로 인한 피해는 극단적인 자살, 범죄 등으로 이어지기도 하고, 피해의 후유증은 피해자와 가해자는 물론이고 방관했던 학생을 비롯한 학교구성원들, 더 나아가 사회전체에 나타나게 된다. 이는 학교폭력문제가 소수의 개인적인 문제라기보다는 그 종류와 정도의 차이가 있을 뿐, 누구나 경험할 가능성을 가지고 있는 학교 전체적인 문제로 인식할 필요가 있음을 말해준다. 즉 학교폭력 사건의 해결이 단순히 가해자를 징계하는 것이 아닌 피해자, 가해자, 교사, 학부모, 학교 책임자 모두가 관계를 회복하고 건강한 생활로의 회복을 추구해야할 것이며(서정기, 2011, 신만식, 2012), 이를 위해 보다 객관적이고, 종합적인 관점을 가진 전문적인 접근이

요구된다 할 수 있다.

이러한 맥락에서 학교 상담의 중요성이 제기되었고, 이와 함께 학교에 배치된 학교상담자의 역할이 중요하게 부각되고 있다. 국내에서는 학교폭력의 대책과 예방을 위해 2005년부터 상담을 주 업무로 하는 전문상담순회교사를 지역교육청에 배치하는 것을 시작으로 2007년 780여명이 배치되었다. 이후에도 전문상담인력에 대한 필요에 따라 지역 교육청과 학교에 전문순회상담교사 및 전문상담사가 배치되어 2013년에는 1,889명이 배치되었으나(관계부처합동, 2013) 아직도 학교폭력 문제를 비롯한 학교상담의 정상화를 위해서는 그 숫자가 턱없이 부족한 것으로 평가받고 있다. 뿐만 아니라 현행 학교상담자제도의 문제점은 그 역할과 직무가 지역 교육청과 학교마다 다르며, 선발과 양성과정에 대한 검증이 잘 이루어지지 않았다는 것이다. 이는 학교상담자의 역할이 명세화 되어 있지 않아 학교상담자로서의 위상을 정립하기 힘든 상황이며, 양성과정이 표준화되지 않았을 뿐 아니라 학교환경에 초점을 둔 교육과정으로 양성되지 않았기 때문이다(이상민, 오인수, 서수현, 2007).

학교상담자의 불안정한 위상과 업무환경에도 불구하고, 사회적으로는 학교폭력과 관계된 다양한 문제와 갈등을 효과적으로 다루기를 기대하고 있음을 부인할 수 없다. 오랜 시행착오 끝에 다양한 학교상담모형을 정형화한 미국의 경우 대표적인 심리치료 모형인 개인상담 중심모형을 학교 현장에 그대로 적용하는 것의 한계를 느끼고, 학교상담의 개념을 종합적, 예방적, 발달적 접근이 필요함을 주장하며 상담교사의 역할을 상담뿐 아니라 자문(consulting)과 조정(coordination)의 역할까지 확대하게 되었고(Baker, 2000; Gysbers &

Henderson, 2007; Wittmer, 2000), 학교상담자에게는 학생, 학교, 학부모, 가족 등의 다양한 요구를 처리하기 위해 협력적 자문(collaborative consultation)이 매우 중요한 기능으로 인식되어 왔다(Woodward & Davis, 2009). 따라서 학교 상담자는 개인상담과 집단상담을 할 뿐 아니라 학교 행정가, 교사, 학부모, 그리고 지역사회의 관계 인사들과도 협력관계를 가지고 학교 제도적 차원에서 일할 것이 요구되고 있다(ASCA, 2007). 이러한 미국의 사례가 학교의 문화와 환경이 다른 우리나라에 똑같이 적용될 수는 없지만, 효율적인 학교상담모형의 모델로 참고할 필요가 있을 것이다. 더구나 학교폭력사건이 다양한 원인의 영향을 받고 있으며, 학교 전체의 문제로 보고 개입하는 것이 가장 효과적이라고 판단했을 때, 학교상담자는 전문가로서 다양한 역할을 감당해야 할 것이다.

청소년폭력예방재단(2012)이 전국 초·중·고등학교를 대상으로 한 실태조사 결과, 재학기간 동안 1회 이상 학교폭력 피해경험이 있는 학생이 28.9%이며, 응답자 중 72.9%는 학교폭력 최초경험이 초등학교 시기라고 응답해 최초 학교폭력 피해경험이 자연령화 됨을 나타내준다. 또한 피해를 경험한 학생 중 피해기간이 3개월 이상의 비율이 30.4%로 나타나 그 양상이 반복적, 지속적임을 알 수 있다. 또한 학생들은 학교폭력에 대해 41.7%가 심각성을 인식하고 있는 것으로 나타났는데 이는 2008년(28.6%) 이후 매해 꾸준히 증가하는 추세이다. 반면 학교 폭력사건에 대해 도움 요청여부를 묻는 질문에 51.4%가 도움을 요청하지 않는 것으로 나타나 보다 적극적인 개입이 필요한 시점으로 판단된다. 또 가해행동의 이유를 순위별로 살펴보면 장난(1위), 상대의 잘

못(2위), 이유 없이(3위) 등으로 나타났고, 가해행동 이후 ‘아무 일도 일어나지 않았다(1위)’, ‘피해학생에게 사과하고 일이 좋게 해결되었다(2위)’로 나타나 가해경험이후 적절한 조치가 이루어지지 않은 경우가 많음을 알 수 있다.

학교폭력과 관련된 대부분의 선행연구들은 학교폭력의 다양한 원인을 밝히고, 효과적인 대처 및 예방 전략을 마련하기 위한 다양한 주제로 진행되어왔다. 개인요인으로는 분노 및 충동 조절능력, 자아개념, 대인관계 기술, 도덕성 발달수준 등이 영향을 주는 변인으로 밝혀졌다(박영숙, 2007; 홍종관, 2012; 김재철, 최지영, 2011; Kandel, Mednick, Kirkegaard-Sorensen, Hutching, Knop, Rosenberg, Schulsinger, 1988). 또 가족요인으로는 가족의 경제적 수준, 가정 내 폭력, 부모의 통제방식 등을 학교폭력 유발요인으로 보았다(장준오, 2012; 김재엽, 김희진, 송아영, 장용언, 2009). 김은영(2008)의 연구에서는 학교폭력과 관련된 학교변인 중 교사와의 상호작용을 관련변인으로 살펴보았는데 교사와 학생간의 상호작용이 원활할수록 교우관계가 좋으며 학교폭력도 감소하는 한편, 교사와의 상호작용이 적을수록 학생들의 공격적, 폭력적 행동이 증가하는 것으로 나타나 학교변인도 주요한 학교폭력에 영향을 미치는 주요 변인으로 나타났다. 이외에도 학교폭력 문제는 다양한 변인들의 영향을 받아 일어나는 현상으로 개인적으로 접근하기보다는 학급 또는 학교차원의 전체적인 접근과 개입이 필요하다는 연구결과들이 도출되었다(오인수, 2010; 이상균, 2005; Bauer, Lozano, & Rivara, 2007; Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004). 이러한 관점에서 오인수(2010)는 우리나라의 기존 학교상담자들의 대응방식의 제

한점을 지적하며, 전학교 접근법(Whole-School Approach)을 제시하였다. 그 특징은 개입을 개인, 학급, 학교수준에서 동시에 실시하고, 따돌림 피해학생, 가해학생, 방관한 학생을 포함한 모든 학생을 개입의 대상으로 삼으며 상담 프로그램과 교과과정의 통합을 시도하는 방법이다. 이 접근법은 Olweus가 개발한 것으로 전세계적으로 효과적인 프로그램으로 평가받고 있다(Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004). 또한 방기연(2011)의 연구에서도 학교폭력사건은 피해자나 담임교사의 개인문제로 보고 접근하기 보다는 학교 전체의 문제로 보고 개입하는 것이 가장 바람직하며, 빠른 효과를 볼 수 있다는 점을 강조하고 있다. 그러나 국내 연구에서 실제로 전체적인 접근의 효과를 검증한 연구는 아직 없으며, 학교상담자가 이러한 역할 즉 자문과 조정의 역할을 감당할 수 있는 여건과 역량이 있는지 분명하지 않다.

아울러 학교상담자의 역할 및 직무와 관련해서는 2005년 전문상담교사제도가 도입되고 학교상담자의 역할 정립과 효율적 업무수행을 위한 연구가 지속되어 왔다. 기존의 연구들은 학교상담자들의 역할과 직무를 분석하거나(강진령, 손현동, 조은문, 2005; 허승희, 박성미, 2008), 전문상담교사의 직무와 관련된 스트레스, 만족도, 소진과의 관계를 탐색한 연구(이현아, 이기학, 2009), 학교상담자의 윤리적 갈등에 관한 연구(강진령, 이종연, 손현동, 2007; 최선, 고유림, 박정은, 신예지, 강민철, 2012), 전문상담교사들의 역할 모호성에 관한 연구(이기학, 이동귀, 양은주, 배주미, 김영신, 2008) 등이 이루어졌다. 기존 연구들을 통해 학교상담자들이 현실적으로 다양한 역할을 요구받고 있음을 예상할 수 있다. 그 가운데 학교상담자들은 학교폭력 사건을 처리하는 과정에서

자문과 조정의 역할을 해야 한다는 제안은 있어 왔지만, 구체적으로 학교상담자의 관점에서 학교폭력사건 처리과정에 대한 경험과 인식에 대한 내용 연구는 전혀 이루어지지 않은 실정이다. 실제 학교현장에서 학교상담자들이 학교폭력문제에 대해 어떤 관점을 가지고, 어떻게 개입하고 있는지, 보다 효과적인 문제해결 및 예방을 위한 대안은 없는지, 학교상담자의 경험에 관심을 가질 필요가 있겠다.

기존의 학교폭력 양상에 대한 연구들을 살펴보면, 학교급별로 차이가 있음을 알 수 있다. 초·중·고등학교학생들의 심리적 특성의 차이에 따라 개입 프로그램의 방향을 초등학교는 예방적 차원, 중학교는 집중적 개입을 하는 것이 효과적이며, 중고등학교는 프로그램 참여 동기유발에 초점을 맞추는 전략이 필요한 것으로 나타났다(오인수, 이승연, 이주원, 2013). 또한 초등학교 5, 6학년의 경우 교사의 지지를 낮게 지각할수록 학교폭력 피해경험이 더 많은 것으로 보고된(장미향, 성한기, 2007) 반면, 여자 중학생들은 교사의 지지가 많을수록 오히려 더 많이 피해를 당하는 것으로 나타났다(김혜원, 이혜경, 2000). 이외에도 학교폭력 피해경험에 학교에 대한 유대감 변인이 미치는 효과가 초등학교와 고등학교가 서로 반대방향으로 나타났고, 학교폭력 가해학생에 대한 조치의 효과성에 대해서도 학교급이 높아질수록 부정적으로 나타났다(오인수, 이승연, 이주원, 2013). 이러한 결과를 고려할 때, 학교급별로 학교상담자들이 고려해야 할 사항, 역할, 관련학생들에 대한 조치 사항들이 달라져야 할 것이라 본다.

따라서 본 연구에서는 초·중·고등학교에 배치된 학교상담자들을 고르게 표집하여, 동일한 학교급별로 3개의 그룹(초·중·고)으로

나누어 그룹 인터뷰를 실시하고자 한다. 인터뷰를 통해 학교폭력사건에 대한 인식, 경험, 개입방식에 대한 평가 및 대안적 방안 등을 탐색하고자 하였다. 이에 본 연구의 논의사항을 요약하면 다음과 같다.

1. 학교상담자가 개입했던 학교폭력 사건의 특성은 무엇인가?
2. 학교폭력사건의 처리과정에서 학교상담자의 개입과 역할은 무엇이었나?
3. 학교폭력사건의 처리과정에서 효과적인 개입과 비효과적인 개입은 무엇이었나?
4. 학교폭력 사건의 개입과 학교상담이 효과적으로 진행되기 위한 대안은 무엇인가?

체적인 유형의 대화나 담화로 나타나면서 복합적이고 구체적인 관점과 의견을 수렴할 수 있다는 장점이 있고, 특정 연구주제나 사례에 대한 기초적인 정보를 수월하고 효율적으로 수집할 수 있다는 장점이 있다(Wimmer & Dominick, 1994). 이에 본 연구에서는 학교상담자들이 학교폭력사건에 개입한 경험을 분석하고자 학교급별로(초·중·고) 세 그룹으로 나누어 포커스그룹 인터뷰를 진행하였다. 이러한 방법은 동일한 학교급에서 근무하는 공통 특징을 가진 학교상담자들이 학교폭력이라는 주제에 초점을 맞추어 자신들의 경험과 이에 대한 해석 등을 대화를 통해 밝혀내는데 효과적인 것이라 판단하였다.

연구방법

포커스그룹 인터뷰

본 연구에서는 학교폭력에 개입한 학교상담자의 경험을 심층적으로 분석하기 위해 질적 연구방법의 하나인 포커스그룹 인터뷰(Focus Group Interview) 분석방법을 사용하였다. 포커스그룹 인터뷰는 그룹 내 상호작용을 통해 자료를 수집하는 방법으로, 토론의 초점은 연구자의 관심에서 도출되고, 자료는 그룹 내 상호작용을 통해 생성된다(Morgan, 1996). 그러므로 포커스그룹 인터뷰는 주제와 관련된 공통 특징을 가진 포커스그룹을 구성하며, 연구자가 특수한 목적을 가지고 토론을 진행하여 참여자들로부터 단기간의 주제에 초점을 맞추어 많은 양의 집중적인 대화를 유도해내는 방법이다(신경림, 장연집, 김영경, 이금재, 최명민, 김혜영, 김옥현, 김영혜, 2004). 따라서 포커스그룹 인터뷰는 참여자들의 경험과 해석이 구

연구 참여자

포커스그룹의 효과적인 진행을 위해서는 집단 내 참여자를 동질적으로 구성할 필요가 있으므로(Morgan, 1996), 그 대상을 최근 1년 안에 학교폭력 사건의 처리과정에 개입한 경험이 있으며, 학교상담경력 1년 이상인 학교상담자로 제한하였다. 본 연구에 참여한 학교상담자는 총 14명 이었고, 학교급별로 초등학교 5명, 중학교 5명, 고등학교 4명이었고, 직책별로는 전문상담교사 6명, 전문상담사 8명(거점학교 전문상담사 1명 포함)이었다. 성별은 남성 2명, 여성 12명이었으며, 평균 연령은 만 45.4세(28세-54세), 학교상담자로서의 평균 경력은 평균 2.3년(1년-8년)이었다. 연구 참여자의 주요 인적사항은 표 1과 같다.

연구팀과 감수팀

연구팀은 상담전공 교수인 본 연구자와 객

표 1. 연구 참여자 주요 인적사항

no	구분	성별	연령 (만 세)	최종학력(전공)	학교 교육경력	학교 상담경력	학교유형	지역	직책	자격증
1	초등 A	여	46	대졸(사회복지학)	-	3년	초등학교	서울	전문상담사	청소년상담사 3급 사회복지사1급
2	초등 B	여	50	대졸(사회복지학)	-	3년	초등학교	서울	전문상담사	-
3	초등 C	여	33	대졸(심리학)	-	2년	초등학교	경기도	전문상담사	청소년상담사 2급 상담심리사 2급
4	초등 D	여	28	대학원 석사졸 (상담심리)	-	1년	초등학교	서울	전문상담사	청소년상담사 3급 임상심리사 2급
5	초등 E	여	46	대졸(경제학)	-	1년7개월	초등학교	서울	전문상담사	직업상담사2급, 사회복지사2
6	중등 A	여	41	대졸 (국어교육)	13년	1년	남녀공학중학교	경기도	전문상담교사	1급 전문상담교사
7	중등 B	남	52	대학원 석사졸 (상담심리)	23년	1년	남녀공학중학교	경기도	전문상담교사	1급 전문상담교사
8	중등 C	남	52	대학원 박사수료 (상담교육)	22년	1년	남녀공학중학교	경기도	전문상담교사	1급 전문상담교사
9	중등 D	여	49	대졸 (영어교육)	22년	1년	남자중학교	경기도	전문상담교사	학습상담사2급
10	중등 E	여	51	대학원 석사졸 (과학교육)	25년	1년	여자중학교	경기도	전문상담교사	1급 전문상담교사
11	고등 A	여	42	대학원 석사졸 (상담심리)	-	4년5개월	특성화 여자고등학교	경기도	전문상담사	전문상담교사 2급
12	고등 B	여	46	대학원석사 재학중 (상담심리)	-	8년	자율형 공립 남녀공학고등학교	서울	전문상담교사	전문상담교사1급
13	고등 C	여	44	대졸(심리학)	-	2년8개월	일반여자고등학교	경기도	전문상담사	중등학교 2급 정교사 청소년상담사 3급
14	고등 D	여	54	대졸 (사회복지학)	-	1년10개월	고등학교	경기도	기점학교 전문상담사	사회복지사 1급

관적 분석을 위해 포커스그룹 인터뷰 분석 경험이 있으면서 상담실무 및 연구경력이 본 연구자와 비슷한 타 대학 상담 전공 교수 2인으로 구성되고, 감수팀은 질적분석 경험이 많은 상담전공 박사 2인으로 구성하였다. 연구팀은 인터뷰 질문지 작성, 인터뷰 진행, 자료 분석 등을 담당하였고, 감수팀은 연구팀의 분석이 절절한 지 검토하고 피드백을 주었다. 연구팀은 자료 분석 및 결과 해석에 연구자의 주관성이나 선입견이 영향을 주지 않도록 인터뷰 실시 전 전문상담교사 및 학교상담에 대한 각

자의 생각을 충분히 공유하고, 논의하였다.

인터뷰 질문지 구성

인터뷰 질문지는 학교상담, 학교폭력 및 전문상담교사와 관련된 문헌연구와 연구팀의 논의를 토대로 제작한 뒤 감수팀의 피드백을 고려하여 수정 보완하여 완성하였다.

질문지는 두 개의 종류로 구분되는데 하나는 개별 질문지로 참여자들의 인적사항, 학교 교육 경험, 학교 상담 실무경험, 직책, 자격사

항 등이 포함되었다. 다른 하나는 연구문제와 관련된 내용으로 반구조화된 질문지 형태로 작성하였다. 그 형태는 Krueger와 Casey(2000)가 제시한 도입질문, 전환질문, 주요 질문, 마무리 질문으로 구성하였고, 그 내용은 (a) 처리과정에 개입했던 학교폭력 사건의 특성 (b) 처리과정에서 효과적이었던 개입내용 (c) 학교폭력 사건 처리과정에서의 역할 (d) 처리과정에서 어렵고 힘들었던 경험 (e) 학교폭력 사건의 효과적인 접근을 위한 대안 (f) 학교상담 전반에 대한 제안 등이다.

자료 수집

자료 수집은 초·중·고등학교의 학교상담자를 대상으로 세 그룹에서 각 1회씩 총 3회에 걸쳐 포커스그룹 인터뷰를 통해 이루어졌다. 인터뷰 시간은 평균 2시간 30분 정도 소요되었다. 본 연구에서는 Kruger(1998)가 제시하는 자료수집 및 분석과정을 준수하였다. 1단계에서는 포커스 그룹 인터뷰를 진행하기 전에 연구진이 모여서 역할을 분담하고, 포커스 그룹에서 중점적으로 다뤄야 할 내용에 대한 방향을 정하고 질문을 구체화하여 합의를 도출하였다. 2단계에서는 연구팀이 모두 포커스그룹에 참여하여 참여자들의 토론을 주의 깊게 듣고, 인터뷰 전 과정을 녹음하였다. 참여자간의 상호작용의 효과를 극대화시키기 위해 인터뷰 전에 열린 마음으로 인터뷰에 참여할 수 있도록 안내하고 간단한 자기소개를 하도록 했다. 인터뷰 형식은 반개방형으로 진행하여 처음에 기본적인 질문을 해 나가면서 토론이 주제에 맞게 진행되도록 질문, 요약, 단서 등을 추가로 제시하였다. 원활한 토론을 위해 가장 최근에 학교폭력사건에 개입했던

경험을 떠올리거나 가장 기억에 남는 학교폭력사건을 떠올리게 하였다. 학교폭력 사건의 특성은 무엇인지, 학교폭력 처리과정에서 개입방법, 역할, 힘들었던 경험 등에 대해 이야기 하도록 요청했다. 참여자들이 자유롭게 이야기하면서 다른 참여자들의 의견에 부연 설명하거나 의견을 이야기할 수 있음을 강조하였다. 각 인터뷰에서 본 연구자가 사회를 맡고, 연구팀의 다른 연구자가 동석하여 그룹 인터뷰에 대한 현장 노트를 작성 하였고, 인터뷰 내용은 모두 녹음하였다. 전사된 축어록은 참여자들에게 이메일로 보내주어 신분이 노출되는 내용이 있는지, 기록된 내용이 인터뷰 상황과 일치하는지 확인하고 최종 분석 자료로 사용하였다.

자료 분석

Kruger(1998)가 제시하는 자료수집 및 분석과정 중 3단계인 포커스그룹 직후 시기에는 인터뷰 직후 연구팀 안에서 디브리핑을 통해 연구진이 토론 중 중요한 주제로 인식한 것, 토론 전 기대와 실제 인터뷰에서 달랐던 내용, 특이사항 등을 점검하고 확인하는 시간을 가졌다. 4단계인 포커스그룹 종료 후에는 녹음내용을 전사하였다. 이러한 분석과정을 통해 먼저 중학교 그룹의 인터뷰를 하였고, 이를 토대로 초등학교, 고등학교 그룹의 인터뷰가 진행되었다.

이상의 단계를 거친 후 Mayan(2001)과 Morgan(1989)이 제시한 내용분석 방법을 채택하여 분석을 진행하였다. 연구팀은 먼저 축어록을 정확하게 읽으면서 토론 내용의 의미를 반추하였다. 축어록 뿐만 아니라 현장노트, 녹음자료, 디브리핑 내용을 함께 고려하며 각

진술의 보다 정확한 의미를 파악하였다. 연구팀은 작성된 축어록을 한 줄씩 읽어가며 합의의 과정을 통해 주요개념을 목록화 하고, 개조식 요약문을 작성하였다. 또한 축어록에서 의미범주를 찾아, 범주를 지지하기 위한 근거들을 수집한 후 공통적인 내용을 확인하고 관점의 차이나 이견이 있는 부분은 논의를 통해 재분류하는 과정을 반복하였다. 중학교 그룹 인터뷰가 끝나고 중학교 그룹 인터뷰 분석결과를 기초로 초등학교 인터뷰를 진행했으며, 초·중등학교 인터뷰 분석결과를 기초로 고등학교 인터뷰를 진행하였다. 분석자료의 타당성을 확보하기 위해 연구자 3인은 분석자료와 합의 과정을 3차에 걸친 검토와 합의과정을 수행하였다. 1차 분석에서 개념을 추출하고, 공통적인 속성을 갖는 것끼리 묶어 범주를 도출하였고, 2차 분석모임에서는 개념 및 범주에 수정이 필요한 부분과 개념과 범주에 대한 영역을 나누는 논의가 이루어졌으며, 인터뷰가 모두 끝난 뒤 마지막 분석모임에서 연구진 안에서 합의를 거쳐 재범주화 하는 작업을 진행하여 마무리 하였다. 이후 전체 분석결과를 감사자 2인에게 보내 피드백을 받았고, 연구팀은 이 피드백을 논의 과정을 거쳐 최종 분석결과에 포함시켰다.

연구결과

포커스그룹 인터뷰 분석결과 6개의 영역, 21개의 범주, 초등학교 70개, 중학교 74개, 고등학교 84개의 개념이 도출되었다. 그 결과는 표 2, 표 3, 표 4, 표 5, 표 7에 제시하였다.

학교상담자가 경험한 학교폭력 사건

학교상담자가 경험한 학교폭력사건영역의 범주는 사건의 원인, 사건의 발단, 사건의 전개, 사건의 유형, 피해자의 특징, 가해자의 특징으로 분석하였다. 그 결과는 표 2와 같다.

사건의 원인

학교폭력사건의 원인은 초·중·고등학교에서 공통적으로 관련학생의 불안, 분노 등의 개인적 성격과 학급 또는 학교 공동체의 불안이 작용하는 것으로 나타났다. 학교급별로 분석된 원인을 보면 초등학교에서는 자신이 당하지 않기 위해, 중학교에서는 폭력에 대해 쉽게 생각하는 문화 속에서, 다른 종류의 학교부적응 문제와 연관되어 나타났다. 고등학교에서는 초·중등학교 때의 부정적 관계나 경험이 계속적인 영향을 미치고 있었다.

저는 생각할 때 불안에서 출발한다는 생각이 들거든요. 관계에 대한 불안, 나 자신에 대한 불안 그니깐 뭔가 아이들이 보면 공동체가 건강하지 않을 때 계속 그 안에서는 누군가 하나의 어떤 대상화 시켜서 그 아이를 왕따를 시켜야만 내가 왕따를 당하지 않는 거예요. 우리 반에서 왕따가 발생했다? 누군가가 아파한다? 누군가가 많은 불안을 느낀다는 것은 공동체가 불안하다는 거고 위기가 있다는 거거든요. (초등학교 A교사)

분노조절이 안 되는 아이들에게서 일어남. 가해학생 부모님이 원래 남자애들 그런 거 하지 않느냐며 피해학생 배려 없고 쉽게 얘기했다. (중학교 A교사)

표 2. 학교상담자가 경험한 학교폭력 사건(영역 1)

영역	범주	하위범주	초등학교 개념	중학교 개념	고등학교 개념
사건의 원인		관련학생 개인 및 공동체의 불안이 작용함	왕따 사건의 발생은 공동체의 불안이 반영된 것임 자신이 당하지 않기 위해 왕따에 가담함	가해학생이 불안하고, 분노조절이 어려움.	피해학생이 성격적으로 예민하고 자기지각이 떨어짐
		관련 학생의 해결되지 않은 부적응 문제가 영향을 미침		결석 등 다른 부적응 문제와 얽혀 일어남	과거의 부정적인 경험이나 관계가 해결되지 않아 현재에도 영향을 줌
		폭력에 대해 가볍게 생각함		폭력에 대한 인식이 부족한 문화, 폭력을 쉽게 생각함	
사건의 발단		초반에는 장난으로 시작됨	처음엔 폭력에 대한 개념 없이 시작됨		친구들을 뒤에서 욕하면서 나쁜 아이로 낙인찍힘.
		사건의 계기, 누적된 증후가 있음		신체적 폭력으로 시작됨	전부터 관계의 불만이 쌓여옴
학교상담자가 경험한 학교폭력 사건	사건의 전개	사건이 더 크게 확대 됨	한반에서 두 세력으로 나뉘어 싸움이 커짐	피해학생이 교실에 못 들어가 학교생활이 더 어려워짐	
		가해학생도 피해를 입음		가해학생이 자신도 피해자라 하소연 함	
		행정적 차원의 처벌 및 명령으로 처리됨	피해 학생과 학부모에 대한 사과, 정신적 피해보상, 가해학생에 대한 특별교육 지시로 처리함	선도위에서 사회봉사 명령으로 해결됨 가해학생 특별교육으로 결정됨	담임교사가 사건을 신고, 처벌하여 행정적인 관점으로만 처리함.
		집단으로 따돌림	친했던 친구 사이에서 다수가 한명을 타겟으로 왕따를 시킴 다수의 가해학생들이 1명을 왕따 시킴		집단으로 따돌리고 언어적 폭력을 가함
사건의 유형		복합적인 양상을 띠고 있음	가해학생이 피해학생의 약점을 잡고 협박과 금품갈취를 함	언어적 폭력과 성추행이 공존함	집단으로 언어적, 신체적 폭력을 가함.
		학교급별, 남녀별 차이에 따라 다름	초등학교의 학교 폭력은 여학생들에게서 많이 발생함	남학생은 물리적 폭력, 여학생은 심리적, 관계적 폭력의 양상으로 나타남	특성화고등학교는 외현화된 폭력, 인문계 고등학교는 인간관계, 정신건강 문제 등으로 유형이 다름
		SNS에서 이루어짐	SNS에서 이루어짐	학교폭력 사건은 2학년이 많음	여자고등학교에서는 은근히 따돌림.
피해자 특징	가정환경, 대인관계, 자아개념 등이 취약함	외모, 가정환경, 관계에서 취약한 학생이 타겟이 됨		예민함, 불안감, 피해의식을 가지고 있고 위축되어 있음	

	피해학생은 자기비하적이고 부정적으로 자신의 특성을 지각함	
	학교폭력위원회에서 피해학생의 부모는 자기표현의 부족으로 어필하지 못하는 피해학생과 같은 모습을 보임	
자기주장, 자기표현을 못하고 위축되어 있음	자기표현을 못하고 위축되어 있음	
피해학생의 관계에 대한 욕구가 부적응적으로 나타남	피해학생은 가해학생과 잘 지내고 싶고 그 무리에 끼고 싶어 하는 욕구가 있음	가해학생들을 먼저 자극함. 기준에 대인관계로 상담 받던 학생임
피해 학생의 부모가 자책감에 빠지고 아이타임을 함	피해학생 부모가 자신의 아이를 탓함 피해학생 부모는 자책감에 빠짐	
학교와 교사에 대한 신뢰가 없음		피해학생이 등교를 어려워함 피해학생이 교사를 믿지 못함
가해자 특징	가해학생은 피해학생의 사소한 행동을 꼬투리잡고 지적함 가해학생은 자신과 친해지고 싶어 하는 피해학생의 마음을 이용함 가해학생들의 당당함에 놀람	가해학생 부모는 폭력에 대해 지나치게 너그럽게 생각함
빨리 사건을 해결하고자 함		심리적으로 불안정하고 빨리 해결하고자 함

아이가 중학교 1학년 때 학교폭력 피해 학생이었어요. 한 3개월 정도 집단으로 폭행을 당했던 아이였었는데 그때 체계적으로 하지는 않아서 이아이가 치료를 받지 못한 거예요. 적절한 치료를 받지 못하고 어떻게 어영부영 넘어가고(중략) 고 2에 친구들과의 어떤 문제가 생기니까 그게 다시 생각이 나고(중략). 고등학교 1, 2학년 때부터 관계에서 불만이 쌓여 온 거죠. (고등학교 A교사)

사건의 발단

학교폭력사건의 발단은 초등학교와 중학교에서 공통적으로 폭력에 대한 개념 없이 장난으로 시작되었다. 학교급별로는 중학교는 처음부터 신체적 폭력으로 시작되기도 하며, 고등학교에서는 친구들을 먼저 험담하여 낙인이 찍히거나 친구들이 먼저 험담을 하면서 시작되었다.

아이들이 처음에 이것이 사실은 폭력이다 범죄다 이런 개념이 없이 출발을 하는

데요. 그것이 해결되지 않고 그냥 두었을 때는 점점 점점 눈덩이처럼 커진다는 거죠. 그래서 적절한 시기의 개입이라는 것과 우리가 인지하고 개입하는 게 진짜 중요하다는 게 (초등학교 A교사)

정말 별것도 아니고 가해학생들은 지네들끼리 아는 사이고 장난으로 시작 되어서 (중학교 D교사)

친구들의 뒷담화를 했던 게 소문이 나서 나쁜 아이로 낙인찍혀 따돌림을 당하기 시작했어요. (고등학교 C교사)

사건의 전개

학교폭력사건의 전개는 중학교와 고등학교가 공통적으로 가해학생들도 피해를 입은 입장을 호소하는 것으로 나타났다. 이는 피해, 가해 학생으로 보는 기존의 양자적인 시각보다는 피해, 가해 중복집단을 추가적으로 고려할 필요를 보여준다. 초등학교에서는 피해학생의 약점을 이용해 폭력행동이 지속되기도 했고, 학부모까지 개입된 두 세력 간의 갈등으로 확대되기도 했다. 이러한 현상은 초등학교에서 학부모의 개입여지가 높은 경향을 보여주는 것으로 학교폭력에 대한 초등학교 학부모의 민감성과 불안이 중·고등학교 학부모보다 높을 가능성을 시사한다. 중학교에서는 피해학생들이 교실에 들어가지 못해 학교생활 전반이 어려워지기도 했다.

어른이 전화해서 애한테 오만 욕과 오만 폭언을 해 놓으니까 너무 놀랐죠. 그러면서 그 엄마가 돌아와서 인제 어머니들 싸움까지 가버린 거예요. 그러면서 반이

두 패로 나뉘 진거죠. 여자애들끼리 사립에서 온 아이들 집단과, 기존에 있었던 아이들 집단과 이렇게 나뉘지면서 패싸움이 된 거예요. 힐끔 쳐다봤는데 췌러봤다가 되는 거고 그리고 급식을 줄을 썼는데 젓가락을 우연히 떨어뜨린 것도 니가 밀쳐서 떨어졌다 이런 식으로 사소한 게 계속 되면서, (초등학교 B교사)

가해학생이 스스로 피해학생이라 하소연하면서 문제를 빨리 해결해 버려야 한다고 생각했어요. (중학교 E교사)

피해학생도 원치 않았고 상담자도 반대했지만, 담임이 행정적으로 처리하려고, 반 아이들에게 사건을 공개하는 등 일이 커지게 됨. 학교폭력사건으로 모든 것을 신고해야한다고 가르침. 처벌중심으로 일을 처리함. (고등학교 B교사)

사건의 유형

학교폭력사건의 유형은 초·중·고등학교가 공통점은 친하던 그룹에서 한명의 왕따 학생이 발생하는 것으로 나타났으며, 카카오톡 등의 SNS상의 사이버 폭력의 형태였다. 이는 추후 학생들을 위한 예방교육에서 대인관계 갈등 극복전략, 사이버 폭력 등의 내용을 추가할 필요성을 보여준다. 초등학교의 경우는 여학생들 사이에서, 5-6학년에서 많이 발생하는 것으로 나타났으며, 힘센 주동자가 있는 경우도 있었다. 중학교의 경우 남학생은 신체적 폭력사건, 여학생은 관계적 폭력의 유형이 많았으며 중학교 2학년 학생들에게서 빈번하게 나타났다. 또 언어폭력과 성폭력이 공존하는 경우도 있었다. 고등학교의 경우는 특성화 고

등학교에서는 드러난 신체적 폭력, 일반 고등학교에서는 대인관계, 정신건강의 문제로 나타났다. 또 신체적, 언어적 폭력 유형이 모두 있었고, 특히 여자고등학교에서는 '은근한' 따돌림 형태가 많았다. 이와 같이 학교급별, 성별에 따라 학교폭력의 양상이 차이가 있음을 알 수 있었다. 이는 추후 학생대상 교육 및 교사교육 프로그램에서 고려해야 할 사항이라 할 수 있다.

6명 중에 한명 주동자가 있었는데 그 아이가 전학 온 힘이 센 아이였어요. 맨날 화장하고 다니고 언니가 일진언니고 친언니가. 그러니까 애가 힘이 세니까 여자애들이 다 애한테 붙는데 피해학생은 유독 개랑 놀고 싶어 한대요. 애가 나를 괴롭히지만 항상 애랑 놀고 싶고 거기 끼고 싶어해요. 그 아이 힘이 센 아이를 주축으로 5명이 모였잖아요. 그러니까 나머지 5명도 언제 개처럼 될지 모르니까 푹푹 뭉친 거예요. (초등학교 D교사)

카카오 스토리에 나쁜 이야기를 적어 시작되어, 댓글을 쭉 쓴 아이들이 연루되었다. (중학교 C교사) 지속적으로 모욕을 주면서 권투하면서 물장난 하면서 여러 가지 형태의 폭력이 일어났다. (중학교 B교사)

반에서 5~6명, 반에 일진으로 구성된 애들이 한명을 표적 삼아 신체적, 인격적 모욕을 한 달 정도 주었다. 화장실에서 약간의 다툼이 있었는데, 고데기로 머리를 하다가 신체적인 부위를 모욕적으로 욕하며 위협적인 분위기로 몰고 갔다. (고등학교 B교사)

교 B교사)

피해자의 특징

피해자의 특징을 살펴보면 초·중·고 공통적으로 피해학생이 자기표현을 못하는 특성이 있었으며, 초등학교와 고등학교 사례에서는 자신감이 부족하고, 위축되거나 피해의식을 보이는 등 심리적, 환경적 취약성이 있는 학생들로 나타났다. 중학교와 고등학교에서는 공통적으로 피해학생들이 등교를 어려워하는 사례도 있었으며, 피해학생들이 가해학생들을 먼저 자극한 경우도 있었다. 초등학교에서는 피해학생은 계속 가해학생과 잘 지내고자 하는 욕구를 보이기도 했으며, 피해학생 학부모는 피해학생의 특징과 비슷하게 자기표현을 어려워하거나 자책감에 빠지는 모습을 보였다.

저랑 할 때는 긍정적인 부분이 별로 없었거든요. 애가 자존감도 별로 없었고 처음에 왔을 때 자기를 비하하는 말을 많이 했었어요. '솔직히 제가 예쁜 것도 아니잖아요, 솔직히 제가 날씬한 것도 아니잖아요. 저 목도 되게 두껍잖아요.' 이런 것들? 그러면서 못 생겼잖아요. (초등학교 D교사)

선생님에게 이야기 했는데 피해학생과 가해학생을 같은 아이들로 취급함. 선생님도 못 믿고 학교도 못 믿는다는 불신이 생겨 문제가 불거졌죠. (중학교 C교사)

내면이 약한 아이들이 뒷담화를 하는 것 같아요. 근데 다른 애들이 뒷담화를 하고 다닌 것을 애들이 알게 된 거죠. (고등학교 C교사)

가해학생의 특징

가해학생의 특징을 살펴보면 초등학교에서 가해학생은 피해학생의 사소한 행동을 꼬투리 잡거나 피해학생이 자신과 친해지고 싶어 하는 마음을 이용하는 경우도 있었고, 도리어 당당함을 보이는 것으로 나타났다. 중학교에서 가해학생은 불안정한 심리상태를 보이며, 학교폭력자치위원회가 구성되거나해서 학교생활기록부에 기록이 남는 등의 피해를 우려해서 빨리 해결하려는 태도를 보이기도 한다. 가해학생들은 분노, 공격성 등을 조절하기 어려워하는 등 정서조절에 어려움을 겪을 가능성을 볼 수 있다. 또한 학교폭력종합 대책 이후 학교폭력 신고가 급증하고, 이에 대한 경각심이 생기면서 가해학생들이 이에 대한 조치에 민감해지는 양상을 보이는 것으로 보인다.

너는 왜 말을 안 하고 뚫어져라 쳐다봐? 니가 그렇게 쳐다보는 게 싫어. 나한테 뭘 바래? 집에 놀러오면 너 혼자 내방 들어가? 이런 것들이었어요. 왜 엄마도 없는데 냉장고 문 열어봐? 이런 것들이었어요. 이런 아주 사소한 것들이었는데. (초등학교 D교사)

가해학생도 심리적으로 매우 불안정해요. (중학교 A교사)

빨리 화해를 해야 한다는 것을 가해 학생 애들이 알고 연극적으로 빨리 화해의 제스처를 하는 거예요. (중학교 E교사)

학교폭력 사건의 개입

학교폭력 사건의 개입은 의뢰과정, 개입방

법, 개입의 어려움으로 분석하였다. 그 결과는 표 3과 같다.

의뢰과정

사건이 상담교사에게 의뢰된 과정을 살펴보면 담임교사, 피해 및 가해학생, 학생부에서 도움을 요청하였다. 초등학교에서는 주로 담임교사가 중재역할을 하거나 혼자 문제를 해결하려다 어려움에 처해 상담교사에게 의뢰하였다. 초등학교에서는 중·고등학교에서보다 담임의 역할이나 책임이 좀 더 크게 인식되고 있는 것으로 보인다. 중학교에서는 피해학생이 초반에 신고를 못하고, 담임교사나 경찰에 신고하면서 상담교사에게도 의뢰되는 것으로 나타났다. 고등학교에서는 피해학생과 학부모, 가해학생이 담임교사, 상담교사에게 직접 찾아오거나, 담임교사가 학생생활지도부나 상담교사에게 의뢰하기도 하고, 학생생활지도부에서 상담교사에게 자문을 구하거나 피해자 상담을 의뢰하기도 하는 등 다양한 경로가 있는 것으로 나타나 학교 상황에 따라 달랐다.

담임한테 전화하고 담임이 그거를 1학기 말에서부터 혼자 끌고 간 거예요. 혼자 끌고 가다가 11월 달에 와가지고는 전화를 한 거예요. 저한테. 혼자서 계속 끌고 가다가 이런 일이 있었는데 어떻게 해결해야 되는지 6개월을 그냥 혼자 끌고 가신 거예요. (초등학교 B교사)

처음에 혼자 끄끄거리고 이야기를 못하다가 나중에 11월에 신고해서, 경찰에 신고한 것이죠. (중학교 C교사)

따돌림 당하고 모욕적인 언사를 당한

표 3. 학교폭력 사건의 개입(영역 2)

영역	범주	하위범주	초등학교 개념	중학교 개념	고등학교 개념
의뢰 과정	의뢰	담임교사가 의뢰함	중재를 해야 하는 담임교사에게서 의뢰됨		담임이 중재 하면서 상담교사에게 도움을 청함,
		피해 및 가해 학생이 직접 의뢰함	담임교사가 오랫동안 혼자 감당하다가 한계에 부딪혀 상담교사에게 도움을 요청함	피해학생이 담임에게 의뢰함	피해학생이 상담교사에게 찾아옴
		학생생활지도부에서 의뢰됨		피해학생이 경찰에 신고함	피해학생이나 학부모가 담임에게 찾아가 (학생부에 얘기한 뒤 상담교사에게 보내짐.) 가해학생이 상담교사를 찾아옴.
학교 폭력 사건의 개입	개입 방법	피해학생과 가해학생을 분리해서 개입함	가해, 피해학생 따로 개인 상담을 실시함	피해학생과 가해학생을 분리함 가해학생을 학생부에서 관리함 상담실에서 피해학생 돌봄	가해학생을 통해 사건을 탐색함
		피해, 가해학생에게 다가 가서 상담적 접근을 함	피해학생들에게 진솔한 접근을 시도함	사건 시작단계에서 이야기 충분히 들음	피해, 가해 학생들을 상담을 통해 피해자와 가해자를 심리적으로 안정시킴
		피해, 가해학생이 반성적 자기인식과 상황에 대한 현실적 인식을 자각하도록 함	피해학생의 문제가 됐던 행동을 수정하는 방향으로 상담을 진행함 상담을 통해 자기 힘을 과시하고 싶은 마음과 친해지고 싶은 두 가지 욕구를 보게 함	부모 마음을 풀어주기 위해서 들어줌	피해, 가해 학생의 성격과 성향을 먼저 파악하고 개입함. 가해자를 이해하기 위해 심리검사를 활용함 감정을 다루는 것이 중요함
학교 폭력 사건의 개입	개입 방법	가해학생과 피해학생이 서로의 태도와 입장을 이해할 수 있도록 개입함	다툼이 있는 아이들의 의도, 생각을 점검하고 서로 이해하도록 인지적으로 개입함 가해학생에게 피해학생의 태도와 입장을 이해할 수 있도록 개입함		가해학생들을 준비(교육)시켜 피해학생들과 만나도록 함. 피해자와 가해자를 함께 불러 이야기 함
		피해, 가해학생이 반성적 자기인식과 상황에 대한 현실적 인식을 자각하도록 함	피해학생에게 왕따의 상황을 다른 관점(또 다른 기회)에서 인식할 수 있도록 개입함		가해학생들에게 학교폭력위원회의 불리함을 알려줌
		피해, 가해학생이 반성적 자기인식과 상황에 대한 현실적 인식을 자각하도록 함	피해학생의 문제가 됐던 행동을 수정하는 방향으로 상담을 진행함 상담을 통해 자기 힘을 과시하고 싶은 마음과 친해지고 싶은 두 가지 욕구를 보게 함		가해학생들의 행동이 폭력임을 깨닫게 함.

홍지영 / 학교폭력 사건 처리과정에 대한 학교상담자의 경험과 인식

	가해학생들 무리의 비집힘을 직면시킴		
피해학생을 일시적으로 보호하고 지원해줌		피해학생을 편하게 쉬도록 보호해줌	
		교실 이외의 공간에서 지내도록 배려함	
학교 구성원 및 외부기관과 협력함	개입방법을 담임교사와 의논함	학교폭력 조사와 처리는 학생부역할로 함	생활지도 교사가 그룹으로 중재함
	개인적 문제를 파악하고 외부와 연계함	상담교사는 사건 조사역할을 하지 않음	피해학생이 외부기관을 이용하도록 안내함
피해, 가해 학생이 속한 학급전체를 대상으로 개입함	피해, 가해 학생뿐 아니라 그들이 속한 학급 전체에 교육 및 집단 상담을 실시함		
기본적인 업무 환경이 열악함	상담사가 비정규직신분이어서 학교폭력위원회 회의에서 제외되는 경우가 발생함	물리적 환경의 열악함, 시간부족으로 학생들 간의 평소교류가 부족함	기본 업무로 너무 바쁨
		교사들의 스트레스와 업무량이 많고 다른 업무가 마비됨	
중재하는 역할이 어려움		학부모와의 관계가 힘들	가해학생들에게 개입하지 못해 피해학생만 상담해서 효과적인 중재를 하지 못함.
			중재역할이 어려움
개입의 어려움	피해, 가해 학생 및 학부모 특성으로 인해 한계를 느낌	당당한 가해학생 부모, 피해 학생의 소극적인 태도, 표현능력의 한계로 도움을 줄 수 없는 안타까운 상황이 발생할	가해학생들의 억울함 등을 깊이 있게 다루어주기 어려움
			피해학생의 증상이 복합적임
역할에 대한 부담을 느낌		피해학생이 신고하지 않음	상담교사가 처음부터 끝까지 다양한 역할을 소화하는 슈퍼맨이 되어야함
		여학생의 경우 가해학생들이 지능화되어 진실 파악이 어려움	
학교폭력위원회 등 제도적 개입의 효과가 미비함		빠른 효과를 기대하는 주위의 시선이 부담스러움	학교폭력위원회에서 사과를 하고도 일이 해결이 안 됨.
		학교폭력처리에 대한 부서의 역할이 혼선됨	학생생활지도부에서의 취조식으로 개입하여 학생들이 반감을 사서 비효과적임
		학생부 기록에 대해 부모들의 저항이 심함	

애가 담임선생님한테 신고를 한 거예요. 집에 가다가 카톡으로 보냈던 XX...카톡 내용을 다 캡처해서 신고를 한 거예요. (고

등학교 B교사)

개입방법

개입방법은 초·중·고등학교가 공통적으로

피해학생과 가해학생을 분리해서 개입하거나, 피해학생, 가해학생의 이야기를 충분히 들어 주고 심리적 안정을 시키는 등 상담적 접근을 하였다. 또한 필요한 경우는 사건 과정에서 학생생활지도부와 역할을 구분하여 나누고, 외부 전문기관과 연계 하는 등 다양한 방법을 모색하였다. 학교급별로 특이점은 초등학교와 고등학교에서는 가해학생과 피해학생이 서로의 입장을 이해하는 개입을 하거나, 각자의 입장에서 반성적으로 자기 모습을 자각하도록 하고 상황을 재인식하는 등 문제를 보다 근본적인 시각에서 해결하고자 하는 개입이 이루어졌다면 중학교에서는 피해학생을 일시적으로 보호하고 지원을 해주는 등의 위기대처 수준의 개입을 주로 하였다. 피해, 가해학생을 포함한 학급수준의 개입은 초등학교에서만 이루어졌다. 이러한 현상은 학교급에 따라 개입 방법이 달랐다는 것을 알 수 있다. 초등학교의 경우 보다 예방적이고 공동체적인 접근이 용이 했다는 것을 알 수 있다. 이외에도 학교 상담자들의 전문적 배경과 개인적 경험의 차이에서 비롯된 것도 주요한 요인으로 추론할 수 있다.

그 다음에 학급 전체로 들어가서 공감, 경청 그리고 서로 미러링 해가지고 서로 접촉했을 때 반응이라든가 이런 것들을 수업을 짜가지고 들어가서, 이제 집단으로 하고 그거 마치고 나서는 다시 그 4명을 한꺼번에 불렀어요. 상담을 했는데 생각했던 거보다 굉장히 빠르게 친화가 됐어요. (초등학교 B교사)

학생부 주관으로 가해학생들에게 사회 봉사 10시간, 외부 특별교육 20시간을 받

는 것으로 처리되었어요. (중학교 B 교사)

개입의 어려움

개입의 어려움으로 초·중·고등학교 모두 기본적인 업무환경 즉 많은 업무량, 비정규직 신분 등의 어려움, 학부모와의 관계의 어려움 등을 호소했다. 중학교와 고등학교에서는 가해학생들에 대한 개입이 깊이 있게 이루어지지 못해 중재역할이 어려웠으며, 학교상담자로서의 다양한 역할을 소화하는 것, 주위에서 빠른 효과를 기대하는 것에 대해 부담을 느끼기도 했다. 또한 학교폭력위원회의 역할의 효과가 미비한 경우들이 있었다. 학교급이 올라갈수록 학교폭력위원회와 같은 조치들로만 문제해결이 되지 않음을 보여준다.

학교폭력위원회 구조 안에 상담사라는 직함이 들어가는 있는데, 비정규직이라는 것 때문에 회의에는 빠지게 하면서 회의록 상에는 내가 들어가 있는 거죠. 학교폭력위원회 안에는 원래는 전문상담사가 들어가 있잖아요. 들어가 있는데 실제적으로는 저를 그 회의에 참석은 안 시켜놓고 마치 출석시킨 것처럼 회의록을 작성하는 거죠. (초등학교 B교사)

피해학생들이 제가 잘못했습니다. 하다가도 학교생활부에 기록해야 되는 부분에 대해서는 그때부터는 강렬하게 저항하는 거죠. 그 당시 초창기에는 5년 뒤에 삭제한다 3년 뒤에 삭제 한다 이러니까 대학교 갈 때도 영향을 주는 거 아니냐며... 부모님들이 생활기록부에 남긴다며 굉장히 강렬하게 저항하시죠. (중학교 A교사)

학교상담자는 슈퍼맨이 되어야함. 상담자 역할만으로는 안되며, 사회복지사, 조정자 등의 역할을 한다. 교사들을 자문하기도 하고 학생들을 어르고 달래는 역할을 한다. 교사나 학부모 자문 등을 힘 있게 하려면 슈퍼우먼이 되어야 가능하다. 상담만 오래도록 하시는 분들은 개입이 어렵다고 한다. 흔들리고... (고등학교 D교사)

학교상담자의 역할

학교상담자들의 역할을 상담, 자문, 조정으로 분석하였다. 그 결과는 표 4와 같다.

상담

상담가로서 피해, 가해학생들을 대상으로 심리검사 등을 통해 개인특성을 이해하고, 개인상담, 집단상담, 미술 치료 등 다양한 방법으로 학생들의 감정을 다루고, 힘을 키워주는 등 성장의 기회가 될 수 있도록 접근했다. 초등학교와 고등학교에서는 학교상담자들이 관련 학생 뿐 아니라 담임교사와 학부모를 대상으로 어려움을 경청하고 격려하는 역할을 하였다. 초·고등학교에서 담임교사와 학부모에게도 상담자로서의 역할이 두드러진 점은 학교상담자들의 전문적 배경과 관련이 있을 것으로 보인다.

담임선생님도 많이 아프시거든요. 위에 눈치 봐야지 밑에 부모님한테 시달리지 밤낮으로 가해학생 학부모 전화오지 피해학생 학부모 전화오지. 담임선생님도 많이 지쳐계시기 때문에 담임선생님의 마음을 살피는 것은 상담선생님이 필수더라고요. 담임선생님의 마음을 알아주고 계속 '선생

님 애쓰셨어요. 그래서 그 반 그렇게 잘 해결된 거예요.'이렇게 이야기하고 (초등학교 A교사)

자문

자문가로서 초·중·고등학교에서 공통적으로 교사들을 대상으로 학교폭력예방교육을 실시하였으며, 초등학교와 고등학교에서는 교사들이 학교폭력사건을 보는 다양한 관점을 가지도록 돕는 역할을 수행하고 있었다.

교사연수를 하는데. 이 사안이 발생한 것을 다시 재조명 하는 거죠. 재구조화 시켜서 어차피 그런 부분은 아는 부분이니깐 우리가 어떻게 개입을 해야 하는지, 이렇게 개입을 하지 않았을 때는 어떠한 문제가 발생할 수 있는지 사례를 공부하죠. 그리고 가해학생 학부모를 상담할 때 해야 하지 말아야하는 말, 해야 하는 말. 피해학생 학부모를 상담할 때 해야 하는 말, 하지 말아야 하는 말. 이것을 구분해가지고 교직원들에게 이야기를 하고 교육을 하죠. (초등학교 A교사)

담임교사의 얘기를 경청하고 담임과 학생들과의 관계에 미칠 영향까지 함께 생각해보게 하며. 교사들이 감정과 상황을 구분을 안 하고 평소에 아이들에 대한 감정으로 일을 처리하려고 할 때 내가 현실을 직시하게 설명 해줘하죠. 어른들이 어떻게 개입하느냐에 따라서 이 아이의 경험이 굉장히 달라질 수 있으니까, 우리의 대처가 아이들에 학습이 되고... 그러니 "조금 더 기다려 주며 상황을 보자" 이렇게 하죠. (고등학교 D교사)

표. 4 학교상담자의 역할(영역 3)

영역	범주	하위범주	초등학교 개념	중학교 개념	고등학교 개념
상담	피해, 가해 학생에게 적합한 상담 및 심리검사를 실시함		사건은 사건대로 보고 학생들에게 성장의 기회가 되도록 하는 것이 중요함	가해학생도 상담 필요한 것으로 보고 상담함	피해학생의 정신건강 수준, 과거 역사와 상처 등을 구체적으로 파악함.
				피해학생이 포함된 집단상담 프로그램제공	가해학생들에게 집단상담, 피해학생에게 개인상담 시킴
					피해, 가해 학생들을 심리검사를 통해 파악하고자함.
					가해학생들을 개인상담은 7회기 집단상담 3회기 이하의 단기상담을 진행함.
학교 상담자의 역할	교사, 학부모의 마음을 살피고 상담함		전문상담사는 상담사이지 교사가 아님	피해학생의 행동수정이나 감정조절을 도움	피해학생을 미술치료를 통해 감정을 다루고 힘을 키워줌
					감정을 다루어주는 것이 중요함
					길게는 10회기정도 상담을 진행함
					교사의 상담자 역할을 함
자문	교사를 대상으로 학교폭력예방 교육을 실시함		답임교사의 상태를 살피고 격려해주는 것이 필요함		
			답임교사가 할 수 없는 피해학생 부모의 요구사항이나 마음을 잘 살피는 것이 중요함	학교폭력 예방 교육을 실시함	학교폭력에 관해서서, 관리자, 담임, 학생부교사들에게 잘 설명하고 가르쳐야함.
			사건 이후 교사들을 대상으로 학교폭력 예방교육을 실시함	학교폭력 사건을 설명	
			교사대상 학교폭력예방교육은 전문상담사에 대한 신뢰도를 높이는데 기여함		
조정	사건 해결을 위해 교사들의 인식 및 역할 분담을 안내함		사건을 덮으려는 담임교사를 설득함	학교폭력 사건 해결의 역할은 학생생활자도부에서 맡아서 하도록함	사안을 대한 조사를 치밀하게 해야 하는 사건이 있음
			사건발생을 불편해하는 교사		
					사건을 보다 크게 보고 접근할 수 있도록 한다.
			학교폭력사건을 다양한 관점에서 이해할 수 있도록 함	학교폭력 사건의 재조명, 재구조화에 초점을 뒀서 교육함	사건이 생기면 담임, 교감, 학생부 교사 등에게 자문 역할을 해준다.
				담임교사가 사건을 잘 파악하고 처리하도록 설명하고, 다양한 관점에서 생각하도록 돕는다.	
				교사들이 감정적인 대처를 하지 못하도록 조언하고 안내함.	

	장, 교감에게 사건발생과 사건의 공론화를 정상화하여 인식할 수 있도록 함		
	학교폭력에 관한 시스템 정비 후 교사들에게 역할부담을 함		중재는 생활지도부에서 하는 것이 맞음
	학교에서 이해관계에서 자유로운 상담사가 컨트롤타워 역할을 할 수 있음		
		담임교사와 학부모, 피해 학생 사이에서 이해를 도움	가해학생이 피해학생을 이해하고 어떻게 해야하는지 교육함
		피해학생 부모에게 학교폭력위원회의 위협성을 알리고 가해학생과 합의할 것을 권함	가해학생들이 사과하도록 도와주고 관리함
학생, 학부모, 교사를 중재함	가해, 피해 학생 부모 상담시 담임교사에 대한 긍정적인 말을 해줌	가해학생과 피해학생이 서로의 입장을 이해하도록 도움	
		학교입장과 부모입장 차이를 조정함	
		가해학생들에게 구두사과와 서면사과를 유도함	가해학생들이 자신들에게 유익한 점을 생각해보도록 하며 중재함
		다른 교사들과 피해학생을 연결시켜 줌	
		다른 교사와 연계하여 피해학생을 위한 교내활동을 하게 함	
피해학생을 위한 조력활동을 안내하고 제공함		역할을 주어서 자존감을 향상시킴	
		피해학생에게 외부기관의 직업탐색 프로그램을 제공함	

조정

조정가로서 초·중·고등학교에서 공통적으로 사건 해결을 위해 교사들의 인식을 재고하고 피해, 가해학생, 학부모, 담임교사, 상급자간에 서로의 입장과 역할을 이해하도록 돕는 역할을 하였다. 특히 중학교에서는 피해학생들의 적응을 돕기 위해 다른 교사 및 외부기관을 통한 다양한 프로그램을 제공하였다.

학교폭력이 발생하기 전부터 컨트롤 타워 역할을 하는 사람이 있어야 돼요. 왜냐하면 다른 학교는 대부분 인성부장 선생님이 많이 하시겠죠. 근데 인성부장 선생님도 한계가 있는 게, 일단 상담사도 아니고, 그 전에는 다른 걸 맡았다가 이번에는 이 걸 맡았을 수도 있고 그러면 잘 모르시는 거예요. 당신 업무도 있는데 그런 걸 또 하기 힘들죠. 근데 그 역할을 하는 제일

적임자는 어느 것하고도 걸리지 않는 사람이어야겠더라고요. 이해관계가. 그러니까 상담사는 이해관계에 걸릴게 없죠. 가해학생, 피해학생, 관리자로부터도 이해관계에 안 걸리죠. (초등학교 A교사)

피해학생이 선호하는 활동하게 교내 교사와 연결해 주거나, 사서 교사와 도서실에서 힘든 시간, 체육시간을 보내게 배려해 줘. (중학교 A교사)

자리를 마련하기 전에 가해학생들을 만나서 이야기 했어요. ‘지난번에 피해학생은 처음엔 좋게 하려 했는데 너희들의 태도가 기분이 나빠서 극단적으로 생각이 바뀌었던단다. 이 아이는 혼자고, 너희는 다수고, 너희가 조금 굽히고 들어가면 어떻겠니...’ 이런 식으로 설득을 해보았어요. 어떻게 이야기를 해야 할 지, 이렇게 말하면 기분이 풀릴 것이다. 그래서 “우리 그뻘 친했었잖아” 이런 이야기부터 하는 것이 좋을 것 같다고 했죠. (고등학교 A교사)

개입 효과

학교폭력사건의 처리과정에서 학교상담자들의 개입을 효과적 개입과 비효과적 개입으로 분석하였다. 그 결과는 표 5와 같다.

효과적인 개입

초·중·고등학교에서 공통적으로 피해, 가해 학생에게 인지, 정서, 행동적인 상담접근을 통해 학생들을 심리적으로 안정시키고, 부족한 면을 보완하도록 하였다. 또한, 피해학생의 자존감을 향상시키려는 접근, 부모, 교사, 또래친구들의 개입을 활용한 접근이 효과적이었

다. 초등학교와 중학교에서는 부모, 교사의 협조와 또래친구들의 도움이 효과적이었다. 중학교와 고등학교에서는 강요하지 않고 자연스럽게 자발적인 합의를 이끌어내는 것이 중요했으며, 특히 고등학생의 경우 가해학생도 존중해주며 사건이 잘 해결되지 않을 때 자신에게 불이익이 있음을 알게 하는 것, 신속하게 사건 자체에 초점을 맞춰 개입하는 것이 효과적인 개입으로 나타났다. 중학교의 경우 학생 전체를 대상으로 하는 폭력예방교육을 실시하는 것이 효과적이라고 보았다. 학교급별로 효과적인 전략이 달라짐을 알 수 있었다.

저는 그 안에 아이들의 목표점들이 다른 친구들 또래상담을 해준다는 것 이전에 내 스스로 즐겁고 학교생활에 도움을 줘야 할 케이스들이 있어서 초점을 거기다 맞췄거든요. 그래서 또래상담을 한 학기 이상 참여를 하면서 아이들이 학교생활에 자신감이 붙었고, 그 이유를 자기들 스스로 같이 노는 시간을 보내서 좋았다고 이야기를 하더라고요. 어떤 이론이나 대화도 중요하지만 놀이를 통해서 마음을 알아가는 것들이 더 빠르지 않았나 생각이 들어요. (초등학교 F교사)

상담을 하면서 그 다음에 앞으로 내가 계속 피해를 당하면 어떡하냐. 피해를 당할 일이 무엇인지 예상문제를 뽑아보고 사례를 쭉 만들어봤어요. 비합리적 신념을 가진 거잖아. 그걸 좀 점검했더니 애가 좀 마음이 풀렸어요. 안 일어날 수 있는 일이고 내가 지나친 상상을 하고 앞서 나갔구나. 인식해서 그런지 서서히 풀렸어요. (중학교 C교사)

표 5. 개입에 대한 효과(영역 4)

영역	범주	하위범주	초등학교 개념	중학교 개념	고등학교 개념	
효과적인 개입	피해, 가해학생에게 상담을 통해 인지, 정서, 행동적인 접근을 함		피해학생에 정적과 단점 수용하기 접근 방법이 효과적이었음	사건처리과정에서 상담을 통해 인지기법 사용함	개인 상담과 집단 상담을 하면서 좋아짐.	
			피해학생을 상담하면서 왕따 상황, 자기표현 부족 상황에 대한 반응연습, 역할극을 함	많은 상담 시간을 가짐	가해학생들을 교육하여 피해 학생들의 마음을 풀어주도록 함.	
	피해학생이 자존감을 향상시킬 수 있도록 함		피해학생의 작은 변화에도 민감하게 반응하고 칭찬하는 것이 자신감향상에 도움이 됨	상담실이 완충적, 대안적인 다양한 역할을 해야 함	개인 상담을 통해 피해학생의 힘을 키워줌	
	부모, 교사, 또래 친구가 함께 참여함		부모, 담임교사의 상담이 같이 이루어져야 효과가 있음	폭력에 대한 사전 인지 및 해결에 또래상담자가 도움 됨		
			부모 상담과 가족에게도 과제를 부여하고, 집단상담 등 다각적인 변화 모색이 효과적이었음	사건예방을 위해서는 또래 친구들의 관찰이 중요함		
			놀이를 통해 서로의 마음을 알아가는 것이 빠르고 효과적임			
	개입 효과	절적인 외부기관으로 연계함		병원치료가 효과가 있었음		피해학생을 외부전문상담기관으로 연계함
				피해학생의 심리적 상태를 파악하고 치료적 개입의 수준을 결정하는 것이 중요함		
		강요하지 않으며 자연스럽게 자발적 합의를 이끌어냄			처리과정에서 사과하도록 이끔	합의를 하는 방향으로 분위기를 유도하고 권유함. 강요하지 않음 가해학생들을 존중해주고 사건의 해결되지 않으면 생활기록부에 남아 불이익이 있음을 확인 시켜줘야 함.
		신속하게 개입함				사건자체를 보고 빠르게 개입하고 추후에 개인적 성격적인 면을 관리 해줘야 함
비효과적인 개입	학생 전체를 대상으로 예방 프로그램을 실시함			학교폭력예방- 멈춰 프로그림, 언어순화 프로그램 등 - 이 활용됨		
				폭력예방교육이 도움 됨		
	가해학생과 피해학생을 대면시킴		피해학생과 가해학생을 같은 상담자가 상담하는 것은 효과적이지 않음 피해학생과 가해학생을 한자리에서 함께 이야기 한 것이 역효과가 발생함		준비되지 않은 상태에서 대질심문으로 상황이 악화됨	

준비하지 않고 선부르게 개입함	선부른 상담은 상담의 신뢰를 떨어뜨림	상담훈련을 받지 않은 교과교사가 잘못 개입하여 고소하겠다는 등 부작용이 생김
가해학생을 혼내고 처벌함	가해학생을 그냥 혼내는 것은 효과 없음	생활지도부 교사의 일방적인 중재개입이 효과가 없음
		담임교사가 세심하지 못해 가해학생의 분노를 크게 해서 상황이 어려워짐
		담임교사와 학부모가 처벌중심으로 일을 처리해서 피해자 학생의 마음이 치료되지 못함

너희에게 도움이 되는 방향은 뭘지?, 상대 아이는 어떨 것 같은지? 이런 과정을 통해 이제 멈춰야 한다는 것에 초점을 맞춰서 화해의 필요성을 알게 한다. 이렇게 가져 가봤자 이익 될 게 없고, 생활기록부에 남는 건 좋지 않음을 깨닫도록 한다. 또, 정말 너는 괜찮은 사람일거고 그렇다면 어떻게 하는 것이 좋을 지에 대해 얘기 나눈다. (고등학교 D교사)

비효과적인 개입

초등학교의 경우 피해학생과 가해학생들을 대면시켜 해결을 시도하거나 같은 상담자가 상담하는 것은 비효과적이었다. 고등학교의 경우도 준비되지 않은 상태에서 대질심문 등을 하는 것은 도리어 역효과가 있었다. 중학교와 고등학교에서 상담 훈련을 받지 않은 교과교사, 담임교사, 생활지도부 교사의 잘못된 개입은 부작용을 일으키거나 효과가 없었다. 또한 가해학생을 일방적으로 혼내고 처벌하는 것은 효과도 없고 도리어 피해, 가해학생간의 관계가 더 악화될 가능성이 높아져 피해학생의 마음을 더 불편하게 하는 경우도 있었다.

제가 준비가 안 된 상태에서 이 아이들 이랑 다 같이 이야기를 했는데 애가 너무 충격을 받았을 것 같은 거 예요. 그 자리에 같이 있었다는 것 자체가. 그리고 나서 제가 애한테 그런 상황을 제공을 했다는 사실이 마음이 아파서 다시 불렀죠. 제가 뒤에 들은 이야기인데 깨네들이 이제 화장실에서 본거예요. 애들이 '야 너 왜 위 클래스에서 착한척하냐 그런 거예요.' 너 우리들이 바라는 점 이야기 했는데 너는 왜 없다고 해' 이렇게 되었나 봐요. 이런 부분에서 죄책감이 생기고 그런 거죠. (초등학교 D교사)

상담을 해보면 이미 상담도 받고 다 경험해가지고 중학교에서 와서 하려면 아 그거 옛날에 다 했는데 신뢰도도 떨어지고. 이렇게 얘기하면 얻을 게 없어. 행동수정이 안 일어나요. 순희상담선생님이 일주일에 한 번 이렇게 하는데 가도 효과도 없고 선생님이랑 똑같은 얘기 했는데. 머 그렇게 되지. 자기가 머 공감을 받는다든지 위로를 받는다든지 그런 것은 전혀 없어가지고. 한마디로 따뜻한 체험이 없어요. 상담

실에 와도 그냥 맨날 똑같은 생각을 갖는 애들이 있어요. (중학교 C교사)

가해학생이 피해학생을 때린 후 먼저 반성하고 사과하려고 했는데, 담임선생님이 사과로 끝날 일이 아니라며 반대하셨다. 제가 법적처리보다는 진정한 사과가 중요하다고 말씀드렸으나 담임선생님 성향상 견디지 못하고 종례시간에 공론화시켜 앞으로 이런 일은 신고하라고 교육을 시킨 거죠. (중략) 피해학생도 감추고 싶은 일을 담임과 부모가 무조건 처벌 중심으로 가다 보니 마음의 치료를 못한 거다. (고등학교 B교사)

학교폭력 사건 해결 과정에서 영향을 미치는 요인

학교폭력사건 해결 과정에서 영향을 미치는 요인은 학교상담자의 인식과 자질, 교장, 담임, 학생부, 학부모의 태도 및 역할, 행정 및 관리제도, 시기적 요인, 발달적 요인으로 분석하였다. 그 결과는 표 6과 같다.

학교상담자의 인식과 자질

학교폭력 사건을 해결하는데 영향을 미치는 초·중·고등학교 공통적 요인으로 학교상담자가 사건을 어떻게 인식하느냐가 중요했다. 예를 들어 학교상담자가 사건을 부정적인 시각에서만 보는 것이 아니라 새로운 교육의 기회와 긍정적인 변화로의 계기로 생각하면서 학교폭력에 대해 보다 유연하게 대처할 수 있었다. 이외에도 자신의 역할과 정체성을 어떻게 인식하느냐 하는 요인, 학교상담자의 전문적 자질과 다양한 청소년상담의 경험, 학생들과의 친밀감 형성에 대한 자신감으로 나타났다.

전체적으로 사건이 발생하는 거는 위기이긴 한데 기회이더라고요. 그 공동체가 새롭게 재탄생될 수 있는 기회라고 생각을 해요. (초등학교 D교사)

저 같은 경우에는 성폭력상담소에서 근무를 했었기 때문에 그 상황에서 피해학생 발생하고 상담하고 경찰서에 가서 진술하고 법원에 같이 동행하고 이런 과정들을 경험했기 때문에 그 상황 속에서 제가 방향을 알려주면 학교에서 딱 정리하고 이렇게 문서로 기록하고 보관하는 과정을 하기가 편했어요. (초등학교 A교사)

학교상담자는 슈퍼맨이 되어야함. 상담자 역할만으로는 안되며, 사회복지사, 조정자 등의 역할을 요하며, 일처리에서도 상담교사가 사건 신고하고, 조정하고, 화해처리 및 보고하는 일을 해야 한다. (고등학교 D교사)

교장, 담임, 학생생활지도부 교사, 학부모의 태도 및 역할

초·중·고등학교 공통적으로 교장, 담임교사, 학생생활지도부 교사, 학부모가 얼마나 유연하고 개방적인 태도를 보이느냐가 주요한 요인이었다. 즉 초등학교의 담임교사가 내부적으로 혼자 처리하고 외부에는 알리지 않으려는 태도, 중학교의 담임교사가 상담자와의 관계에서 협조하지 않고 권위적인 태도, 고등학교 교장 선생님이 상담교사의 역할을 인정해주는 요인 등이 해결과정을 어렵게도 하고 원활하게도 하는 요인으로 작용하고 있었다. 또 학부모의 태도와 의견도 중요한 요인으로

표 6. 학교폭력 사건 해결 과정에서 영향을 미치는 요인(영역 5)

영역	범주	하위범주	초등학교 개념	중학교 개념	고등학교 개념
학교 상담자의 인식과 자질		학교상담자의 학교폭력사건과 자신의 역할에 대한 인식	학교폭력 사건발생은 위기이자 공동체 재탄생의 기회가 됨	학교폭력사건으로 상담실의 일상적인 기능이 침해됨 학생들이 상담교사를 편하게 생각하며 의지함	상담교사로서의 정체성 및 역할혼란
		전문성과 자신감	성폭력상담소에서의 근무경험이 학교폭력 사건치리에 도움이 됨 상담자로서 한계를 극복하기 위해 계속 공부해야 함	예방과 신속한 인지를 위해 평소 학생들과의 교류를 활발히 함	학생들을 다루는 데 자신감을 가짐 사건해결과정에서 각 단계에 맞는 역할 수행능력이 필요함
학교 폭력 사건 해결 과정 에서 영향을 미치는 요인	교장, 담임, 학생부, 학부모의 태도 및 역할	교장, 담임교사, 학생생활지도부 담당교사의 학교폭력사건의 개입과정에서의 개방성과 유연성 정도	담임교사는 사건이 외부로 알려지는 것에 대한 부담감으로 사건을 알리지 않음 담임교사들은 상담사보다 아이들과 관계형성이 잘 되어 있다는 생각에 혼자서 해결하려고 함	권위적인 담임은 문제해결에 악영향 미침	교장선생님이 학교 이미지 관리차원에서 일을 처리함 교장선생님이 상담교사의 권위를 세워주고 의사결정권을 줌 담임교사가 어떤 관점에서 관리하느냐가 중요함 생활지도부 담당교사의 마인드가 중요함
		교사와 학부모와의 관계		교장, 교감과 학부모와의 관계가 부드러워서 사건해결에 도움이 됨 평소 학부모와 교사들의 관계가 사건해결에 중요함	
		학부모의 태도	가해학생 부모의 오픈 마인드가 사건해결에 도움이 됨 담임교사에게 화내는 피해학생 부모의 태도는 답답을 힘들게 함	학부모의 의견이 해결에 큰 영향을 미침 가해학생 부모가 계속 잘못했다는 태도유지해서 해결됨	학부모의 지나친 개입에 대처하기가 어려움 학부모와 의논해서 외부상담기관에서 상담 받음
		학교폭력위원회, 학교폭력법이 도움이 됨			학교폭력법, 학교폭력위원회가 있어 균형이 잡힘 학교폭력위원회 절차가 현실적으로 고쳐짐
행정 및 관리제도		자료의 문서화, 행정절차에 따름		증거자료를 문서화 시켜 후에도 오해의 소지를 만들지 않는 게 필요함. 행정절차를 따르는 것이 필요함	
시기적 요인		방학, 시간의 흐름이 해결에 도움이 됨	방학이 지나서 피해학생의 관계가 많이 회복됨	방학이 다가와 빨리 마무리됨 시간이 지나면서 조정되기도 함	
발달단계 요인		개입효과 및 효과의 요인이 다름	초등학생들은 개입 효과가 빠르게 나타남	고등학생은 자신의 진로 및 미래에 영향을 미치는 지 이익을 따지게 됨	

작용하고 있었다. 특히 중학교에서는 평소 교장, 교감, 담임교사들의 관계가 좋을 때 사건 해결에 도움이 되었다.

일반적으로 담임선생님 같은 경우에는 일단 당신 반에서 문제가 발생하면 드는 생각은 아 이게 위에 교장선생님 교감선생님한테 알려지면 학교에 알려지면 이러니까 부담감이 되게 크세요. 근데 이젠 또 웬만하면 저한테 말씀 안하세요. 그러다 일이 커지기도 하죠. (초등학교 A교사)

저희가 사립이고 학부모님께서 참여를 많이 하세요. 학부모 폴리스라던가, 체육진흥회, 학부모회의 이런 게 활성화되어 있고 사립이니까 학교랑 지역사회랑 굉장히 긴밀하게 되어있어요. 부모님들이 막 얼토당토 하는 게 이상하게 하시는 게 덜 해요. 서로 간의 이해하는 게 다른 학교보다 나아요. (중학교 D교사)

교장선생님이 상담에 대해 중요하게 생각하시는 분이고 상담교사의 권위를 세워 주신다. 의사결정권을 주고 믿어 주신다. (고등학교 A교사)

행정 및 관리제도

중·고등학교에서는 학교폭력법과 학교폭력위원회가 도움이 되는 면과 부작용이 공존하여 보완되어야 할 점들이 있었다.

교육청의 컨설팅 팀이 있어서, 이 사건이 정말 심각해서 학교 내에서 조치를 힘들다고 하면 나오셔서 학부모님도 만나보고 전반적으로 파악을 해서 종료될 때까지

지원해 주실 수 있는 분이 있으면 좋겠어요. (중학교 A교사)

학교폭력법이 생기고 학교폭력위원회가 생긴 것이 학교장의 재량이 줄어들어 균형 잡힌 면이 있어요. 법이 생기기 전에는 교장선생님 파워로 모든 게 결정되었죠. (고등학교 A교사)

시기적 요인

초등학교, 중학교에서는 방학, 시간의 흐름이 문제해결에 도움을 주기도 하였다.

그 왕따 당했던 애랑 노는 그룹의 애들이 여름방학 지나고 나서 많이 회복된 거 같아요. 방학 때 무슨 일이 일어났었는지는 잘 모르겠는데 방학을 기점으로 친구들이 많이 붙어났던 거 같아요. (초등학교 C교사)

발달단계 요인

초등학교에서는 개입효과가 빠르게 나타나는 경향이 있으며, 고등학생은 자신의 취업, 진학 등에 불이익을 고려하는 것이 특징적이었다.

근데 애들끼리는 아직 초등학생이라 빨리 개입이 되었던 거 같아요. (초등학교 B교사)

고등학생이 되니 불이익에 민감해져요. 취업, 진학이 걸려있으니까 학생부 선생님이 은연중에 이런 얘길 해요. “학교폭력위원회 열리면 어떻게 되는 줄 알아? 알아서 해라”하면 맘대로 못해요. (고등학교 A교사)

학교폭력 사건 및 학교상담에 대한 제안

학교폭력사건 및 학교상담에 대한 제안은 학교폭력사건 개입방법에 대한 제안, 학교상담에 대한 제안으로 분석하였다. 그 결과는 표 7과 같다.

학교폭력사건 개입방법에 대한 제안

개입방법에 대해 초등학교 교사들은 적절한 개입시기의 중요성과 문제해결 이후에도 지속적인 추가적 개입이 필요하다는 것, 나아가 피해학생 뿐 아니라 학급 공동체 안에서 학생들의 문화가 변화될 필요성을 제안하였다.

그래서 결국은 그 아이만 변화 하는 게 아니라 그 아이도 무진장 노력하면서 변화를 피하지만 공동체의 변화를 같이 가져가는 거죠. 애가 소속 되어있는 공동체, 그래서 가족이라는 공동체 변화를 위해서는 엄

마랑도 상담을 해야죠. 근데 하다보면 어머니의 기본 어떤 생각하는 방식이나 삶을 살아가는 형태, 당신을 표현하는 표현말투나 이런 어떤 것들이 그대로 애랑 똑같거든요. (초등학교 A교사)

처음에는 사소한 부분부터 오해로 시작하잖아요. 여기 선생님도 공동체 문화 이런 것들이 활성화 되면 훨씬 더 왕따 문제나 이런 부분이 해결되기 쉽지 않을까... 아이들과 놀이 속에서 해결되는 모습 이런 것들이 초등학교 교육에서는 정말 필요하고 이런 것들을 되살리는 노력을 선생님이나 상담선생님이나 다 같이 해야 될 부분인 것 같아요. (초등학교 F교사)

학교상담에 대한 제안

표 7. 학교폭력 사건 및 학교상담에 대한 제안(영역 6)

영역	범주	하위범주	초등학교 개념	중학교 개념	고등학교 개념
학교폭력 사건개입 방법에 대한 제안	학교폭력 사건개입 방법에 대한 제안	신속한 개입, 추후 관리가 중요함	적절한 개입시기를 놓치면 눈덩이처럼 커짐		
		예방이 중요함	피해학생의 변화에 대한 추가적 개입이 필요함		예방이 효과적임
	학교폭력 사건 및 학교상담에 대한 제안	공동체 속에서의 변화가 필요함	피해학생과 공동체의 변화가 함께 있어야 함		
			아이들과 놀이문화 속에서 해결되는 것이 필요함		
학교상담에 대한 제안	학교상담에 대한 제안	제도적 지원과 대책이 필요함		교육청 단위의 체계적 지원과 대책이 필요함	
		환경적 지원이 필요함		상담실 공간의 확보가 필요함	
	학교상담자의 전문성 향상을 위한 지원이 필요함	전문성 향상과 상담사례 관리를 위한 슈퍼비전 등의 지원이 필요함			재교육, 대학원 진학 등을 위한 지원이 필요함
		혼자 일하기 때문에 의논할 대상이 없음			

초등학교와 고등학교 상담교사들은 상담교사의 전문성 발휘를 위한 지원이 필요함을 나타낸 반면 중학교 교사들은 교육청 차원의 지원과 상담실 공간 확보 등의 필요성을 말하였다. 이는 초등학교와 고등학교 상담교사들은 전문상담사의 신분으로 상담을 전공하고 실습을 통해 관련 자격증을 취득한 반면 중학교 상담교사들은 모두 현직 교사로서 상담교사로 전환하게 된 경우로 상담교사에 대한 지원에 대한 의견이 차이를 보였다.

결국은 상담사들이 선택하는 거가 이런 부분을 공식적으로 더 배우면서 대학원을 가면 교수님들이랑 그렇게 할 수 있는 상황들이 많이 생길 수가 있으니까... 석사학위 받고 들어온 사람들도 있지만 저 같은 경우에도 학교에서 한 3년 정도 있다 보니까 한계가 오는 거예요. 내가 내 길을 열심히 가고 있는데 이 '열심히' 라는 뜻대 자체가 정확 한가 이런 의심이 오는 거죠. 공부를 더 해야겠다 생각이 드는 거죠. (초등학교 A교사)

상담실에서 혼자 근무를 하잖아요. 학교에서는 그런 상황이기 때문에 이런 중요한 사안이 나와도 교사들하고 상의할 수는 없거든요. 우리가 사례를 다시 재구조화해서 잘 접근했는지 점검하고 이런 부분들이 필요한데.. (초등학교 A교사)

상담실 공간이 좀 많이 확보되어야 될 것 같아요. 애들이 상담공간하고 저쪽에 한 칸 정도 늘어공간이 차려져 있으며 쉬는 시간에 수시로 와서, 선생님 저희 반에 누가요. 이러면서 놀이터로 생각하다 오니

까. 애들이 마주쳐도 자연스럽게. 보드게임 같은 것도 늘 꺼내놔요. 계속. 선생님들이 오시지 않는 한은. 꺼내놓으면 쉬는 시간에도 계속 와서 놀고. (중학교 D교사)

논 의

본 연구는 학교폭력사건의 처리과정에 대한 학교상담자의 경험과 인식을 질적 분석함으로써 학교상담자가 학교폭력사건을 처리하는 과정에서 어떤 개입과 역할을 하는지, 개입효과에 대한 평가, 학교폭력사건 해결과정에 영향을 미치는 요인에 대해 심층적으로 알아보고자 하였다. 이를 통해 학교폭력사건에 대한 보다 효과적인 개입방법을 모색하고, 학교상담자의 정체성 확립과 전문성 향상을 위한 교육과정개발 및 지원방향을 찾고자 하였다. 이를 위해 학교폭력사건 처리경험이 있는 초·중·고등학교 학교상담자(초등학교 5명, 중학교 5명, 고등학교 4명)를 대상으로 학교급별 3개의 포커스그룹 인터뷰가 진행되었다. 그 결과 학교상담자가 학교폭력사건의 처리과정에 대한 경험과 인식은 '학교상담자가 경험한 학교폭력사건', '학교폭력사건의 개입', '학교상담자의 역할', '개입 효과', '학교폭력사건 해결과정에서 영향을 미치는 요인', '학교폭력사건 및 학교상담에 대한 제안'의 6개의 영역이 도출되었다. 연구결과에 대해 논의하면 다음과 같다.

첫째, 학교상담자가 경험한 학교폭력사건의 특징을 살펴보면 다음과 같다. 학교폭력사건의 원인은 관련 학생의 취약한 성격, 과거부터 해결되지 않은 관계문제와 같은 개인적 요인과 학급 또는 학교 공동체의 불안, 폭력에

대해 쉽게 생각하는 문화와 같은 공동체적 요인이 함께 작용하는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 학교폭력의 원인이 개인적으로 취약한 다양한 요인들과 학급, 학교, 사회의 병리적인 성격, 잘못된 문화, 가치관이 상호작용하는 것이라는 것을 말해준다. 즉 기존에 학교폭력의 원인에 영향을 주는 변인으로 다양한 개인 및 가족 변인들에 대한 연구들(박영숙, 2007; 홍종관, 2012; 김재철, 최지영, 2011; Kandel, et. al., 1988; 김재엽, 김희진, 송아영, 장용언, 2009)과 학교의 다양한 변인에 대한 연구들(김은영, 2008; 방기연, 2011; 오인수, 2010; 이상균, 2005; Bauer, et. al., 2007; Smith, et. al., 2004)이 진행되어온 것을 고려해보면 학교폭력에 대한 대응과 예방 등의 접근이 개인, 학급, 학교, 사회를 통해 보다 총체적이어야 함을 시사하고 있다. 이는 학교폭력에 대한 개입을 개인, 학급, 학교수준에서 동시에 실시하고, 피해, 가해, 방관학생을 모두 포함하여 모든 학생을 개입의 대상으로 삼는 전학교 접근법(Whole-School Approach)(오인수, 2010)과 맥을 같이하며, 더 나아가 학교 교과과정과 프로그램을 넘어 사회 전반적인 공감대를 형성할 수 있는 다양한 접근을 시도해야함을 시사하고 있다.

학교폭력사건의 발단은 초·중·고등학교에서 공통적으로 폭력에 대한 개념 없이 시작되었으나 초기대응이 이루어지지 않을 경우 사건은 확대되었다. 학교폭력사건의 전개는 중·고등학교에서는 가해학생도 피해를 호소하는 등 복잡한 양상을 보였고, 초등학교에서는 학부모가 개입하여 갈등이 확대되기도 하였다. 학교폭력사건의 유형은 초·중·고등학교에서 공통적으로 친하던 그룹에서 왕따 학생이 발생하는 것으로 나타났으며, SNS를 이

용한 사이버 폭력사건을 경험하는 것으로 나타났다. 학교급별 양상을 살펴보면 초등학교는 학교폭력 사건이 5-6학년, 여학생들에게서 주로 일어나며, 중학교의 경우는 남학생이 신체폭력이 많았으며, 고등학교의 경우 특성화 고등학교는 드러나는 물리적 폭력, 일반 고등학교에서는 관계폭력, 언어폭력, 여자고등학교의 경우 관계폭력 중에서도 ‘은근히’ 따돌리는 양상을 보였다. 이러한 결과는 초·중·고등학교에서 공통적으로 교육해야 할 구체적인 내용들을 시사해 주고 있다. 예를 들면 초·중·고등학교에서 공통적으로 ‘폭력에 대한 개념과 범위’, ‘학교폭력 초기단계에서의 행동 지침’, ‘대인관계에 대한 이해와 다양한 관계 갈등에 대처하는 기술’, ‘SNS에서의 사이버 폭력에 대한 예방과 대처’ 등을 다양한 방법으로 교육시킬 필요성을 제기한다. 또한 기존에는 학교폭력사건에 직접적으로 관련된 학생을 피해학생과 가해학생으로 이분법적으로 구분해서 보았다면 현실적으로는 피해, 가해경험을 중복으로 경험한 학생들이 있음을 고려하여 접근해야할 것임을 보여준다. 더불어 학교급별로 특성을 고려한 맞춤형 교육이 병행되어야 할 것으로 보인다. 예를 들어 초등학교의 경우 학부모들이 중·고등학교 학부모에 비해 학교폭력에 민감성과 불안이 높아 직접적으로 개입할 개연성이 높다. 이러한 결과는 학교폭력에 대한 학교 조치에 대한 만족도에서 초등학교 학부모의 만족도가 가장 낮다는 결과(오인수, 이승연, 이주원, 2013)와 관련이 있음을 알 수 있다. 이러한 경우 학교폭력사건 처리과정에서 학부모들을 대상으로 한 상담과 협력이 주요한 요인이 될 수 있음을 시사한다. 또한 초등학교에서는 학생 뿐 아니라 학부모들을 대상으로 한 학교폭력예방 및 대

처 교육이 병행될 필요가 있겠다. 이외에도 학교급별, 성별로 학교폭력 유형이 다르다는 것을 고려하여 교육 프로그램을 구성하고 대처전략을 고려하는 것이 효과적일 것이다. 초등학교에서는 5, 6학년용을 위한 예방 프로그램, 중학교에서는 남학생에게는 신체적 폭력을, 여학생에게는 관계적 폭력을 중심으로 한 예방과 개입 프로그램이 준비될 필요가 있다. 또한 특성화고등학교에서는 신체적 폭력을 다루는 프로그램, 일반 고등학교에서는 언어적 폭력, 관계적 폭력을 다루는 프로그램 등 보다 특화된 프로그램을 진행하는 것이 효과적일 것이다.

둘째, 학교폭력사건의 개입과정을 살펴보면, 사건 해결을 위한 의뢰의 시작은 피해학생, 가해학생, 담임교사, 학생생활지도부 담당교사와 같이 다양했으며, 어떤 경우는 경찰에 신고하여 의뢰된 경우도 있었다. 초등학교와 중학교에서는 피해학생이 상담교사에게 초반에 신고를 못하고, 담임교사나 경찰에 신고하면서 시간이 지나서 상담교사에게 의뢰되는 것으로 나타났다. 초기대응이 중요한 상황에서 적절한 개입 없이 시간이 흐르는 것은 문제를 더 심각하게 할 수 있다는 우려를 낳는다. 또한 이러한 상황은 학생들이 직접 상담교사에게 찾아와 의논하는 학교분위기나 문화가 형성되지 못한 것으로 추론된다. 추후 학생과 다른 교사들을 대상으로 상담실과 학교상담자의 역할에 대한 홍보와 초반에 신고와 초기개입의 중요성을 알릴 필요가 있겠다. 특히 초등학교에서는 주로 담임교사가 중재역할을 하거나 혼자 문제를 해결하려다 한계를 느끼고 뒤늦게 학교상담자에게 도움을 요청하는 경우가 있었다. 기존연구에서 초등학교 담임교사들이 학생들과 오랜 시간을 보내며, 교육자와

훈육자의 역할과 동시에 상담자로서의 역할을 병행하고 있다는 것, 그럼에도 상담에 대한 전문적 교육을 받지 못한 상태에서 자질 부족과 과도한 부담을 느끼고 있음을 나타낸 것(김선경, 2011)과 관련이 있음을 추론할 수 있다.

구체적인 개입방법은 초·중·고등학교가 공통적으로 피해학생과 가해학생을 분리해서 개입하거나, 피해자 가해자의 이야기를 충분히 들어주고 심리적 안정을 시키는 등 상담적 접근을 하였다. 또한 필요한 경우는 사건 개입과정에서 학생생활지도부에서 사건 조사를 하는 등 역할을 구분하고, 외부 전문기관과 연계 하는 등 다양한 방법을 모색하였다. 학교급별로 특이점은 초등학교와 고등학교에서는 가해학생과 피해학생이 서로의 입장을 이해하는 개입을 하거나, 개별상담을 통해 각자의 입장에서 반성적으로 자기 모습을 자각하도록 하고, 상황을 재인식하는 등 문제를 보다 근본적인 시각에서 해결하고자 하는 개입이 이루어졌다. 반면 중학교에서는 피해학생을 일시적으로 보호하고, 부모이야기를 경청해주는 등의 위기대처 수준의 개입을 주로 하는 것으로 나타났다. 피해, 가해학생을 포함한 학급수준의 개입은 초등학교에서만 이루어졌다. 이러한 차이는 연구에 참여한 초등학교와 고등학교 학교상담자들의 상담실무 경력이 많은데 반해 중학교의 학교상담자들이 학교에서 전공 교과목 교육경력은 많으나 실제 상담경력은 1년 미만이라는 점, 상담 전공수업이나 상담 실제에 대한 교육시간이 짧은 것에서 오는 결과는 아닌지 보다 면밀히 살펴볼 필요가 있겠다. 중학교에서의 개입은 피해학생을 일시적으로 보호하고 가해학생은 학생생활지도부에서 처벌위주로 관리하는 형태를 주로 보

여 관련학생들이 서로의 입장을 공감하고, 태도와 가치관을 변화시키는 근본적인 접근은 아니라는 아쉬움을 느끼게 된다. 이는 학교상담에서 학교폭력사건의 원인이 개인의 문제만이 아니라 공동체의 문제와도 깊게 관련이 있다고 보는 관점에서 근본적인 개입이 이루어지지 못하고 있음을 추론할 수 있다. 이러한 점을 보완하기 위해서는 상담인력에 대한 상담실무 교육과 학교폭력사건의 다양한 유형과 학생들의 발달단계에 맞는 프로그램 진행을 위한 교육이 필요함을 시사한다.

학교상담자가 학교폭력사건에 개입하는 과정에서 어려움으로 초·중·고등학교에서 학교상담자들은 공통적으로 피해, 가해학생 및 학부모의 성격 특성 및 태도로 인해 원활한 도움을 주기가 힘들었으며, 특히 학부모와 관계에서 갈등이 생기거나 가해학생들에 대한 개입이 깊어지지 못해 중재역할을 하기 어려웠다. 즉 관련 학생들과 학부모의 특성을 고려한 전문적 개입의 어려움을 언급하는 것으로 볼 수 있다. 피해학생들의 소극적인 성격, 가해학생들의 불안한 성격, 진실 회피 태도 등의 경우 상담자로서의 전문적이고 다양한 상담전략이 필요한 경우들일 가능성이 높다. 특히 가해학생들에 대한 깊은 이해와 대처 전략 없이 사건이 처리될 때 근본적인 해결이 어려워질 것이다. 동시에 학부모 상담에 대한 전략을 가지지 못할 때 그 어려움이 더 커질 가능성이 있다. 이러한 경우 슈퍼비전이나 재교육 등을 통해 체계적으로 학교상담자의 자질을 키워나가면서 해결할 수 있는 어려움으로 보인다. 또한 중·고등학교에서는 학교폭력위원회가 열렸으나 문제해결에는 충분하지 않은 경우가 많았다. 이러한 결과는 학교급이 높아질수록 가해학생 조치에

대한 효과에 대해 부정적인 견해가 많아진다는 연구결과(오인수, 이승연, 이주원, 2013), 행정절차 보다는 자발적인 합의와 가해학생의 존중이 필요하다는 본 연구결과와 같은 맥락이라 볼 수 있다.

셋째, 학교상담자의 역할은 상담가, 자문가, 조정가로서의 역할을 하고 있었다. 첫 번째 상담가로서의 역할은 피해, 가해 학생들을 대상으로 심리검사와 면접을 통한 진단과 인지·정서·행동적 접근을 통해 긍정적인 변화를 모색할 수 있도록 돕는 활동이었다. 특히 초등학교와 고등학교에서는 담임교사, 학부모에 대한 상담이 병행되기도 하였다. 두 번째 자문가로서 교사들을 대상으로 학교폭력사건을 다양한 관점에서 이해하도록 재조명, 재구조화하는 역할과 학교폭력 예방을 위한 교육을 통해 학교폭력 사건의 개입에 필요한 상담적 역량을 강화시키는 역할을 했다. 세 번째로 조정가로서 사건 해결을 위해 피해학생과 가해학생, 피해 학생 학부모와 담임교사를 비롯하여 학생, 학부모, 교사, 외부 전문인력과 의 사이에서 중재하고 연결하는 등의 역할을 했다. 이는 오인수(2010)의 연구에서 학교상담자의 역할이 상담자, 자문자, 조정자로 다양해야함을 주장한 것과 같은 맥락으로 볼 수 있다. 이미 학교상담자들은 주변 교사, 학생, 학부모로부터 다양한 역할 과 업무를 수행해줄 것에 대한 기대를 받고 있으며(강진령, 손현동, 조은문, 2005), 이로 인해 이미 전통적인 상담자의 역할 이외에 다른 역할을 소화해 내고 있었다. 물론 이 과정에서 중재의 어려움을 비롯한 다양한 어려움을 호소하고 있었다. 이러한 연구결과는 학교폭력사건이 관련학생을 개인적으로 상담하는 것에서 끝나지 않고 보다 근본적인 해결을 위해 관련 교사, 학부모

등에 대한 자문과 원활한 회복을 위한 조정을 해야 하는 요구에서 비롯된 것으로 볼 수 있다. 이에 학교상담자들에게 자문과 조정에 대한 교육이 충분히 이루어져야함을 강조한 연구(오인수, 2010, 방기연, 2011)와 맥을 같이한다.

넷째, 효과적인 개입은 학생들을 지지해주며, 인지, 정서, 행동의 변화를 돕는 상담적 접근, 강요하지 않으며 자발적으로 합의를 이끌어내는 중재개입전략, 부모, 다른 교사, 또래 친구, 청소년상담센터, 병원 등 외부기관의 다각적인 개입유도 등이었다. 특히 학교급별로는 초등학교에서는 부모의 참여가 중학교에서는 또래친구들의 참여가 도움이 되었고, 중·고등학교에서는 강요하지 않는 자발적인 합의를 이끌어내는 것이 효과적이었으며, 고등학교에서는 진로, 취업 등의 미래에 불이익이 되지 않도록 방향을 제시하는 것이 효과적이었다. 이외에도 신속한 조기개입과 예방 프로그램의 실시 등이 문제해결에 도움을 주었다. 반면 비효과적인 개입은 피해학생과 가해학생을 대면시키거나 같은 상담자가 상담하는 경우, 준비하지 않고 선부르게 개입하는 경우로 사건에 대한 깊은 이해 없이 개입하거나 일방적으로 개입할 때 문제가 커지거나 부작용이 있었다. 세 번째로는 가해자에 대한 처벌중심의 개입으로 인해 피해자로서도 부담을 느끼는 경우가 있었다. 이는 가해자에 대한 이해부족 등에서 오는 결과로 가해학생에게도 도움 받아야 할 부분이 있다는 점을 간과한 것이며, 피해, 가해 경험을 동시에 한 학생들에 대한 고려가 없어서 문제해결을 어렵게 할 수 있다. 이러한 결과는 효과적인 개입을 위해서는 학교상담자의 전문적 자질 즉 대상과 사건의 성격 및 유형에 따른 전략과 대처기

술이 전제조건임을 알 수 있다. 또한 청소년기의 학교폭력의 후유증은 피해학생 뿐 아니라 가해학생에게도 나타난다는 연구결과들(Olweus, 1993; 이상균, 1998)을 고려할 때, 학교폭력 사건의 대처와 해결이 가해자를 징계한다는 응보적 시각을 넘어 관련학생들을 선도하고 진정한 회복(recovery)이 이루어져야 한다는 시각(서정기, 2011; 신만식, 2012)과 같은 관점이라 할 수 있다.

본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 학교상담자가 학교폭력사건의 처리과정에서 경험한 내용을 심층적으로 파악하고, 탐색함으로써 학교폭력사건의 담당 실무자인 학교상담자의 관점을 통해 학교폭력사건을 보다 객관적인 관점에서 전체적인 조망을 가질 수 있도록 하였다.

둘째, 사건 해결을 위한 개입방법의 효과를 평가함으로써 구체적인 개입전략과 접근방식에 대한 대안이 제시되었다. 본 연구의 결과는 특히 학교급별 학교폭력사건의 성격의 차이점을 이해하고 그에 따른 차별화된 구체적인 개입전략을 새롭게 확인할 수 있었다. 예를 들어 효과적인 개입으로 초등학교에서는 부모의 참여, 중학교에서는 또래친구들의 참여를 이끌어내는 것, 중·고등학교에서는 강요하지 않는 자발적인 합의를 이끌어내는 것, 고등학교에서는 진로, 취업 등의 미래에 불이익이 되지 않도록 방향을 제시하는 것이었다. 반면 비효과적인 개입으로는 피해학생과 가해학생을 대면시키거나, 준비하지 않고 선부르게 개입하거나 일방적으로 개입하는 것, 가해자에 대해 처벌중심의 개입을 하는 것 등이다.

셋째, 우리나라 학교 문화와 실정에 맞는 학교상담자의 역할을 밝히고, 나아가 학교상담자가 갖추어야 할 역량과 자질이 무엇인지,

학교상담자가 그 역할을 효과적으로 수행하기 위해 교육하고 지원해야 할 부분이 무엇인지에 대한 지침을 주었다. 즉 학교상담자들이 상담자의 역할을 위한 전문적 훈련뿐 아니라 피해, 가해학생간의 중재적 개입을 하는 조정자 역할, 담임교사를 자문해주는 자문자 역할 등을 원활하게 할 수 있도록 체계적인 교육과 실습을 포함한 교육과정이 필요할 것이다. 이는 곧 학교상담자교육의 내용과 자격규정에 대해 보다 구체적인 시사점과 가이드라인을 제공할 것으로 보인다.

넷째, 역할 혼란, 불안정한 위치, 학교 및 사회적 지원체계의 협조 부족, 상담에 대한 잘못된 인식 등의 다양한 이유로 인해 자신들의 직무에 만족하지 못하는 학교상담자들에게 역할을 규정하고, 이에 필요한 역량을 제시하여 학교상담이 나아갈 방향을 모색함으로써 궁극적으로는 학교상담자로서의 정체성을 찾도록 도와줄 것이다. 또한 자신이 갖춰야 할 자질을 분명히 인지하고 노력함으로써 전문상담자로서의 책임감과 자신감을 가지는 데 도움을 줄 것으로 기대한다.

마지막으로 본 연구의 제한점과 추후연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 대상이 초·중·고등학교의 학교상담자로서 다양한 경력과 직책을 가졌기에 모든 학교상담자들의 시각을 보여주는 데 어려웠다는 점이다. 특히 인터뷰에 참여한 중학교 학교상담자가 대부분 전문상담교사인 데 반해 초·고등학교 학교상담자는 전문상담사였다는 점은 학교상담자들의 전문적 배경과 개인적 경험의 차이가 있어 학교폭력에 대한 개입방법 및 역할에 차이를 가져올 수 있다. 예를 들어 비정규직이라는 신분의 어려움이 모든 학교상담자들에게 고민거리가 아니며,

다양한 역할에 대한 요구도 각 학교의 상황마다 다르다는 점을 감안해야 할 것이다.

둘째, 학교폭력사건에 대한 선도 및 보호조치가 학교현장에서 어떤 효과를 보여주는지에 대해 충분히 다루지 못한 점이다. 학교폭력 종합대책 도입이후 학교에서 학교폭력신고가 늘어나고 학교폭력위원회 심의가 늘어나는 상황에서 그 이후의 후속처리가 얼마나 효과적으로 이루어지에 대한 탐색이 이루어지지 못했다. 이 부분은 추후연구에서 보다 깊이 있게 다루어질 필요가 있겠다.

셋째, 추후연구에서는 초·중·고등학교별로 더 많은 그룹 인터뷰를 확보하여 각 학교급별 특징을 파악하고 일반화하여 그에 맞는 개입전략을 모색하는 연구들이 진행 될 필요가 있겠다.

참고문헌

- 강진령, 이종연, 손현동 (2007). 학교상담자들이 직면하는 윤리적 갈등과 대처방법 분석. 청소년상담연구, 15(1), 17-27.
- 강진령, 손현동, 조은문 (2005). 고등학교 상담교사의 역할에 대한 요구 분석. 상담학연구, 6(4), 1351-1368.
- 관계부처합동 (2013). 학교폭력 근절 종합대책.
- 금명자 (2007). 전문상담교사의 학교상담자 역할에 대한 기대와 예상의 차이. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 19(4), 843-861.
- 김선경 (2011). 초등학교 담임교사가 지각한 학교상담의 어려움에 대한 연구. 상담학연구, 12(5).
- 김은영 (2008). 학교분위기가 중학생의 또래폭력 피해 경험에 미치는 영향. 아동복지학,

- 26, 87-111
- 김재엽, 김희진, 송아영, 장용언 (2009). 부모간 폭력 목격 청소년의 아르바이트 경험과 학교폭력 가해행동 간의 관계. *청소년학연구*, 16(10), 1-31.
- 김재철, 최지영 (2011). 부모학대가 공격성에 미치는 영향. *자존감, 학교폭력 피해 경험의 매개효과*. *아동교육*, 20(1), 19-23.
- 김혜원, 이해경 (2000). 집단 괴롭힘의 가해와 피해행동에 영향을 미치는 사회적, 심리적 변인들. *한국심리학회지: 사회 및 성격*, 14(1), 45-64.
- 박영숙 (2007). 학교폭력 실태 및 대처방안에 관한 연구. *인권복지연구*, 1, 101-121.
- 방기연 (2011). 학교폭력 사건에 대한 교사의 인식과 경험에 대한 질적 연구. *상담학연구*, 12(5), 1753-1778.
- 서정기 (2011). 학교폭력에 따른 갈등경험과 해결과정에 대한 질적 사례 연구: 회복적 정 의에 입각한 피해자-가해자 대화모임을 중심으로. *연세대학교대학원 박사학위논문*.
- 신경림, 장연집, 김영경, 이금재, 최영민, 김혜영, 김옥현, 김영혜 (2004). *질적 연구방법 포커스 그룹*. 현문사.
- 신만식 (2012). *훈육을 넘어 '회복적 생활교육'으로. 학교폭력: 발달적 위기의 중재와 지원*. 한국발달심리학회 2012 학술대회 및 심포지엄 자료집.
- 오인수 (2010). 집단 따돌림 해결을 위한 전문 상담교사의 전학교 접근. *상담학연구*, 11(1), 303-316.
- 오인수, 이승연, 이주원 (2013). 학교폭력 가해·피해 학생을 위한 교육적 개입에 관한 연구. *이화여자대학교 학교폭력예방연구소 보고서*.
- 이규미, 권해수, 감희대 (2008). 전문상담교사의 초기 정착 과정 분석. *한국심리학회지*, 27(3), 819-837.
- 이기학, 이동귀, 양은주, 배주미, 김영신 (2008). *전문상담교사 운영 및 활동 매뉴얼*. 교육과학기술부 정책연구소.
- 이상균 (2005). 청소년의 또래 폭력 가해 경험에 대한 생태 체계적 요인 분석. *정신보건과 사회사업*, 25, 74-98.
- 이상민, 오인수, 서수현 (2007). 한국적 학교상담 모형개발을 위한 한국과 미국의 학교상담 비교연구. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 19(3), 539-567.
- 이지희, 감희대, 이상민 (2012). 전문상담교사의 전문성 증진을 위한 교육요구분석. *상담학연구*, 13(1), 193-214.
- 이현아, 이기학 (2009). 전문상담교사의 직무스트레스 요인과 직무만족도 심리적 소진의 관계. *한국심리학회지*, 6(1), 83-102.
- 장미향, 성한기 (2007). 집단 따돌림 피해 및 가해경험과 사회정체성 및 사회지지의 관계. *한국심리학회지: 사회 및 성격*, 21(1), 77-87.
- 장준오 (2012). 학교폭력의 가정·학교 요인과 단기대응방안. *한국폭력 위기에 대한 단기적 대응방안*, 7-44, 한국형사정책연구원.
- 청소년폭력예방재단 (2012). *2011년 전국 학교폭력 실태조사 요약본*.
- 최 선, 고유림, 박정은, 신예지, 강민철 (2012). 학교상담자 윤리강령에 대한 고찰: 학교상담학회 윤리강령 개정에 대한 제언을 중심으로. *상담학연구*, 13(2), 505-524.
- 허승희, 박성미 (2008). 중등학교 전문상담교사의 역할에 대한 학생, 학부모, 교사의 요구분석. *한국교원대학교 교육연구원, 교원*

- 교육, 24(2), 1-22.
- 홍종관 (2012). 학교폭력의 실태, 원인 그리고 대처에 관한 연구. *초등상담연구*, 11(2), 237-259.
- American School Counselor Association (2007) *The role of the professional school counselor*. Retrieved on May, 25, 2007 at <http://schoolcounselor.org/content.asp?pl=325&sl=133&contentid=240>.
- Bauer, N., Lozano, P., & Rivara, F. (2007). The effectiveness of the Olweus bullying prevention program in public middle schools: A controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 40, 266-274.
- Kandel, E., Mednick, S. A., Kirkegaard-Sorensen, L., Hutchings, B., Knop, J., Rosenberg, R., & Schulsinger, F. (1988) IQ as a protective factor for subjects at high risk for antisocial behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 224-226.
- Kruger, R. A. (1998). *Analyzing & Reporting Focus Group Results (Focus group kit 6)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus Groups: A practical guide for applied research (4th)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Mayan, M. J. (2001). *An Introduction to Qualitative Methods: A Training Module for Students and Professions*. Alberta: International Institute for Qualitative Methodology.
- Morgan, D. L. (1989). Focus Groups. In J. Hagan & K. S. Cook (eds.). *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we knew and what we can do*. Cambridge: Blackwell.
- Schmidt, J. J. (2008). *Counseling in Schools: Comprehensive Programs of Responsive Services for All Students* (5th Ed.), Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 4, 547-560.
- Wimmer, R. D., & Dominick, J. R. (1995). 매스 미디어 조사방법론{Mass Media Research}(유재천, 김동규 역). 서울: 나남(원전 1994년 출판)
- Woodward, A. & Davis, T. (2009). Student support and community collaboration. *ASCA School Counselor*, 46, 19-23.

원고접수일 : 2014. 10. 10.

수정원고접수일 : 2014. 12. 21.

최종게재결정일 : 2014. 12. 24.

Experience and Perceptions of School Counselors in the Process of Dealing with School Violence

Hong, JiYoung

Jeonju University

The purpose of the study was to qualitatively investigate the experience and perceptions of school counselors who were involved in the process of dealing with school violence. Fourteen school counselors -5 from elementary, 5 from middle, and 4 from high school - were interviewed, divided into three different focus groups. To ensure objectivity, the research team and the audit team were involved in the analysis. Six domains (school violence incidents experienced by school counselors, interventions for the incidents, effects of the interventions, factors which affected the process of addressing the incidents, and suggestions on school violence), 21 categories, and 70 concepts for elementary, 74 for middle, and 84 for high school were derived. First, the interventions used by school counselors include separation of victims from perpetrators, counseling-based approaches, perspective taking, reflective self-awareness, realistic perceptions on circumstances, cooperation with other teachers and institutions, and temporary protection of victims. In the process of implementing the interventions, school counselors experienced difficulties due to poor job conditions, the characteristics of students and their parents involved, feeling of burden for taking a coordinating role, and ineffective interventions performed at the systemic level. Second, school counselors took on multiple roles such as counselors, consultants, and coordinators. Third, effective interventions perceived by school counselors were counseling-based approaches, utilizing available resources, and drawing settlements. In contrast, ineffective interventions were one-way punishments and unprepared interventions. Fourth, the incidents of school violence were affected by awareness and capabilities of school counselors, attitudes and roles of teachers and parents involved, administration and management systems, timing, developmental factors, and so forth. Findings of this study can serve as a basis from which more effective interventions are explored, curriculum designed to establish school counselors' professional identity and enhance professional knowledge and skills are developed, and further related systems and policies are improved. Implications and limitations of the study are discussed.

Key words : school violence, school counselors, focus group interview