

## 학생이 경험한 학교폭력 예방 및 대처 관련 교사역량에 관한 연구\*

임 재 연<sup>†</sup>

목원대학교 교직과

이 연구는 학생의 경험을 토대로 학생의 관점에서 학교폭력 예방 및 대처를 위해 필요한 교사역량이 무엇인지 심층적으로 알아보는데 목적이 있다. 이를 위해 학교폭력과 사안처리 과정을 경험한 피해학생 및 가해학생 총 10명을 대상으로 면접하고, CQR 방식으로 분석하였다. 분석결과 학생들이 중요하게 여긴 학교폭력 관련 교사역량은 총 4개 영역 16개 범주로 도출되었다. 교사역량의 4개 영역은 교사의 학교폭력에 대한 인식과 태도, 사안대처의 절차와 방식, 사안대처 관련 능력과 기술, 학교폭력 예방을 위한 교사역량 등으로 분류되었다. 학생들에 의하면 사소한 학교폭력 사안에 대해서도 심각하게 인식하며 적극적으로 제대로 해결하려는 교사의 인식과 태도, 사안처리 과정에서 절차의 원칙을 지키며 교육적인 관점에서 개입하는 방식, 해당학생을 대상으로 상담, 중재, 지도하는 능력과 기술, 그리고 학생과의 긍정적 관계형성, 학급 관리 및 리더십을 통한 학교폭력 예방 등의 교사역량이 필요한 것으로 나타났다. 이 연구의 결과는 교사의 학교폭력 관련 역량강화를 위한 기초적 자료를 제공할 것으로 기대한다. 특히 피해학생과 가해학생을 위한 교사의 차별화된 대응역량에 관한 정보를 제시한 점에서 의의가 있다. 이 연구의 결과를 토대로 선행연구에 나타난 교사의 관점에서 본 학교폭력 관련 교사역량과의 공통점과 차이점을 논의하였다.

주요어 : 학교폭력, 예방 및 대처, 교사역량, 학생경험, 합의적 질적 연구

\* 이 논문은 2016년 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임.

† 교신저자(Corresponding Author) : 임재연, 목원대학교 사범대 교직과, 대전광역시 서구 도안북로 88

E-mail : liebe68@mokwon.ac.kr

## 서론

학교폭력이 최근 감소했다는 교육부의 학교폭력 실태조사 결과 발표에도 불구하고 문제의 심각성에 대한 국민적 우려와 걱정은 여전하다(교육부, 2016; 청소년폭력예방재단, 2015). 실태조사 결과에 의하면 신체적·물리적 폭력은 다소 줄어들었으나, 따돌림·사이버괴롭힘과 같은 정신적인 폭력은 계속 늘어나는 양상이다. 학교폭력 문제는 더 이상 특정 몇몇 학생의 개인적 문제가 아닌 다수의 학생이 특별한 이유 없이 또래간의 폭력에 가담하는 학교·학급의 폭력적 문화에 문제가 있다고 지적된다(강소영, 2013; 임재연, 2017). 이에 학교폭력 해결을 위한 학교 현장의 교사 역할과 책임에 대한 요구가 커지고 있다. 이는 학교폭력에 대한 교사의 인식과 대응이 학생에게 미치는 영향력과 밀접한 관련이 있기 때문이다(김은영, 2008; 오승환, 2007).

사회생태학적 관점에서 보면 학교폭력은 관련학생의 개인적 요인만이 아니라 가족, 또래, 학교 등 환경적 요인으로부터 영향을 받는다. 피해학생이나 가해학생은 그들을 둘러싼 환경적 요인들과 지속적으로 상호작용하면서 학교폭력 관련 행동에 영향을 받는다(Espelage & Swear, 2004). 특히 학교폭력에 대한 학교 교사의 반응과 행동은 가해학생 행동의 지속성 여부에 영향을 주며, 학급의 대부분을 차지하는 방관학생들의 개입여부를 결정하는데 중요한 영향을 미친다고 보고한다(Hektner & Swenson, 2012; Troop-Gordon & Ladd, 2013). 교사가 학교폭력을 어떻게 예방하고, 또 발생한 사안에 어떻게 개입하는지에 따라 학생의 학교폭력 관련 경험은 달라질 수 있다.

이와 관련하여 정부는 학교폭력 관련 교사

의 역할들을 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률 및 최근 발표된 정부 대책들을 통해 강조하였는데, 특히 모든 교원의 학교폭력 대응 역량 강화를 추진과제로 제시하기도 하였다(법제처, 2016; 교육부, 2012a; 2013). 또한 교사의 역량 강화와 관련해서 현직 교사뿐 아니라 대학의 교원양성 교육과정에 있는 예비교사들도 학교폭력 과목을 필수 교직과목으로 이수하도록 했다(교육부, 2012b). 학교폭력과 관련한 교사 역할에 대한 제도적·사회적 요구는 커지고 있지만, 학교폭력 해결을 위한 교사의 대응역량이 구체적으로 무엇인지에 대한 연구는 많이 이루어지지 않았다.

교사역량(teacher competency)은 학교에서 교사로서의 역할과 직무를 잘 수행하기 위해 필요한 지식, 기술, 태도 등의 총합체라고 정의 내려진다(김희규, 주영효, 2014; 박용호 외, 2014; 권혁운, 2011). 교사역량에 대한 연구는 최근 활발히 이루어지고 있는데, 이는 21세기 급변하는 사회의 복잡 다양한 사회적 요구에 적절히 대처해 나가기 위해서, 특정한 능력 또는 지식만이 아닌 다면적·종합적 역량을 갖추는 것이 중요한 과제이기 때문이다(김창환 외, 2014). 교사역량을 도출해내는 방식은 직무분야에 우수한 능력을 보이는 교사들의 공통적 특성을 찾는 고전적 접근(Spencer & Spencer, 1993), 교사의 직무분석에 기반한 접근(김희규 외, 2014; 박용호 외, 2012), 교사에게 필요한 전문성 관점에 기반한 접근(Melzer, Mühl & Ackermann, 1998; Wright, 2005) 등 다양하다. 초기의 역량 연구가 우수한 인재를 뽑기 위한 고전적 접근을 강조했다면 지금은 특정한 분야의 주어진 역할을 성공적으로 대처하기 위해 필요한 역량의 연구로 확대되고 있다(Dubois, Rothwell, Deborah, & Klemp, 2004).

지금까지 학교폭력 관련 교사역량에 대한 연구는 주로 국외에서 이루어졌으며, 학교폭력을 예방하기 위해 필요한 교사의 지식, 기술, 신념, 전문성 등에 대해 부분적으로 수행되었다(Beran, 2006; Iseli, 2014; Wright, 2005). 국내의 경우 최근 들어 학교폭력 예방과 대처를 위한 교사역량 관련 논의가 대두되기 시작하였다(이대성, 2012; 박효정 외, 2014; 임재연 외, 2015). 국내·외 선행연구에서 보고되는 학교폭력 관련 교사역량을 정리해보면 일상적인 학교·학급생활을 안전하고 비폭력적인 풍토로 조성하는 능력(Beran, 2006; Melzer et al., 1998; Humpert & Dann, 2001; Iseli, 2014; 임재연 외, 2015), 학생과 긍정적인 관계를 형성·유지하는 능력(Melzer et al., 1998; Wright, 2005; 임재연 외, 2015), 학부모와의 관계를 형성하여 협력하는 능력(박효정 외, 2014; Melzer et al., 1998; Weiß et al., 2014; Yoon & Bauman, 2014; 임재연 외, 2015), 학교폭력을 민감하게 감지하는 능력(Beran, 2006; Iseli, 2014; 임재연, 2017), 학교폭력 관련 전문성을 개발하는 능력(Iseli, 2014; Wright, 2005; Yoon et al., 2014; 임재연, 2017), 학생의 갈등에 즉각 개입하고 해결하는 능력(Beran, 2006; Humpert et al., 2001; Weiß et al., 2014), 의사소통 능력(박효정 외, 2014; Beran, 2006; Iseli, 2014; Weiß et al., 2014; 임재연 외, 2015), 동료교사 및 전문가와 협력하고 연계하는 능력(박효정 외, 2014; Iseli, 2014; Melzer et al., 1998; Yoon et al., 2014; 임재연, 2017), 교사의 자기관리역량(Weiß et al., 2014; 임재연, 2017) 등이 중요하게 나타난다. 또 국내 연구에서 추가적으로 보고되는 학교폭력 관련 교사역량의 요인들은 학생 간의 경미한 폭력행위, 따돌림, 놀림 등에 대해 학교폭력으로 인식하며 개입하는 교사의 인식과

태도(오승환, 2007), 가해학생에 대한 실제적·적극적 교육하는 태도(방기연, 2011), 사안파악을 위한 학생면담역량(이대성, 2012; 임재연 외, 2015), 공식적 사안처리 및 적극적 태도, 학생간 관계회복을 돕는 역량, 학급단위의 예방교육역량, 학생 및 학생의 또래관계에 대한 이해역량 등(임재연, 2017) 이다.

지금까지의 선행연구들은 교사를 대상으로 교사의 입장에서 수행된 연구가 대부분이다. 학생 관점의 학교폭력 관련 교사역량에 대한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 관련 선행연구에 의하면 교사와 학생의 학교폭력 사안에 대한 인식에 차이가 있으며(서정기, 2012), 사안의 처리과정에서 교사는 관련 규정을 준수하며 개입하고 있음을 보고하지만(이미형, 임지영, 이순득, 오승은, 2009; 신성자, 권신영, 2013), 학생의 입장에서 교사의 개입은 별 도움이 되지 못하고 있다(방기연, 2011; 신성자, 2012). 교사와 학생이 학교폭력 사안에 대해서도 다른 경험을 할 수 있고, 이러한 상이한 경험은 학교폭력 관련 교사역량에 대해서도 차이를 보일 수 있다. 교사역량이 궁극적으로 발휘되어야 할 주요 대상은 학생이기에 학생의 입장에서 학교폭력과 관련하여 중요하게 여긴 교사역량이 무엇인지 탐색해볼 필요가 있다. 뿐만 아니라 교사의 동일한 개입이 학교폭력의 피해학생 또는 가해학생에 따라 다른 결과를 보이기도 한다(김혜원, 이해경, 2000). 이는 학교폭력의 대상자에 따라 필요한 교사역량에 차이가 있을 수 있음을 시사한다. 학교폭력의 당사자인 피해학생과 가해학생이 인식하는 교사역량은 교사에게 중요한 의미를 줄 것이다. 한편 관련 선행연구들은 대부분 양적 연구로 수행되었는데, 양적 연구는 연구 대상자의 실질적 경험에 초점을 맞춘 심리내적 정보를 탐

색하는데 한계를 지닌다. 최근 학교폭력과 교사역량 관련하여 교사 대상의 면접 결과를 질적 분석한 소수 연구(임재연, 2017)가 수행되었을 뿐, 학생 대상의 학교폭력과 교사역량 관련 질적 연구는 거의 전무한 상태이다.

이러한 배경에서 이 연구는 피해학생과 가해학생이 자신이 겪은 학교폭력 사안과 사안이 처리되는 과정에서 긍정적 또는 부정적 경험을 통해 학생의 입장에서 중요하게 여긴 교사역량이 무엇인지, 또 피해학생과 가해학생 간에 어떤 차이가 있는지 심층적 면접을 통해 알아보고자 한다. 이를 위한 구체적인 연구문제는 다음과 같다.

1. 학생이 경험한 학교폭력 사안은 어떤 것이었는가?
2. 학생이 경험한 학교폭력 사안 처리는 어떤 것이었는가?
3. 학생이 경험한 학교폭력 사안 및 처리과정과 관련하여 중요하게 여긴 교사역량은 무엇이었는가?
4. 학교폭력 관련 교사역량에 대한 피해학생과 가해학생 간의 차이는 무엇인가?

이 연구의 결과는 현직교사 및 예비교사들의 학교폭력 대응역량 강화를 위한 기초적 자료를 제공할 것이다. 특히 피해학생, 가해학생의 특성과 필요에 맞춘 학교폭력 관련 심화된 교사역량의 정보를 제공할 것으로 기대한다.

## 방 법

합의적 질적 연구(Consensual Qualitative Research, 이하 CQR)

이 연구는 학생들이 학교폭력과 사안처리

과정에서 경험한 내용의 면접 자료를 CQR로 분석하였다. CQR은 연구 참여자들이 경험한 내용 자체를 근거로 현상을 기술하고 결론을 도출해내는 귀납적 분석 방식이다. 3명 이상의 분석자들을 분석에 활용하여 합의과정을 통해 결론에 이르게 하며, 감수자를 두어 합의된 결과에 대해 점검함으로써 연구자의 편견을 최소화하도록 하고 있다(Hill, 2016). 이 연구는 학생들의 경험 자체를 토대로 교사역량을 탐색하고자 하였으며, 질적 연구의 한계로 지적되는 타당성 확보 문제를 극복하고자 분석팀의 다양한 관점을 활용하는 CQR 방식을 채택하였다.

## 연구 참여자

이 연구의 참여자는 중·고등학교에 재학중인 학생으로서 학교폭력 사안과 직접 관련이 있고 사안이 처리되는 과정을 경험한 피해학생 5명, 가해학생 5명 총 10명이다. 일반 학생이 아닌 피해학생과 가해학생으로 선정한 이유는 자신의 사안이 처리되는 과정에서 학교폭력과 관련한 교사의 반응과 역할을 직접적으로 가장 많이 경험하기 때문이다. 피해학생은 5명 모두 여학생이며, 가해학생은 4명이 남학생이고 여학생은 1명이다. 연구 참여자는 자신의 학교폭력 관련 경험을 토대로 중요하게 여긴 교사역량에 대해 표현할 수 있어야 하므로 초등학생은 배제하고 중·고등학생으로 제한하였다. 이에 고등학생이 7명이며, 중학생은 3명이다. 고등학생이 다수를 차지하지만 이들이 경험한 학교폭력 사안은 중학교 때 일어난 경우가 대부분이었다. 따라서 연구의 초점은 심각한 학교폭력의 발생 비율이 높은 중학교(청소년폭력예방재단, 2015)에 있다고

표 1. 연구 참여자의 특성

구분	사례	성별	학교	학년	지역	학교폭력 유형
피해 학생	1	여	고등학교	1	경기도	따돌림, 신체폭력
	2	여	고등학교	1	서울	따돌림, 괴롭힘, 금품갈취
	3	여	고등학교	1	부산	따돌림, 괴롭힘, 금품갈취
	4	여	중학교	3	대전	은근 따돌림, 친구 갈등
	5	여	중학교	1	경기도	성희롱, 언어폭력, 괴롭힘
가해 학생	6	남	고등학교	2	서울	심한 장난, 괴롭힘
	7	여	고등학교	2	서울	집단폭력, 사이버폭력
	8	남	고등학교	2	경기도	금품갈취, 협박, 신체폭력
	9	남	고등학교	2	경기도	신체폭력
	10	남	중학교	3	서울	놀림, 괴롭힘

볼 수 있다. 지역으로는 서울 및 경기도에 거주하는 학생이 대부분이며, 부산과 대전에 거주하는 피해학생 2명이 포함되어 있다.

피해학생 중에는 가해 경험이 있는 학생은 없었으나, 가해학생 중에는 피해 경험이 있는 학생도 2명 있었다. 이 경우 학생이 경험한 가장 큰 학교폭력 사안에서 가해학생에 속했고, 학생 스스로도 가해학생으로 인지하고 있었으므로 가해학생으로 분류하였다. 학생이 경험한 학교폭력 사안은 지난 2년 내의 것으로 제한하여 면접을 진행하였다. 다수의 연구 참여자들이 현재가 아닌 1년 또는 2년 전에 학교폭력을 경험한 상태였고, 2회 이상 학교폭력 사안 경험이 있는 학생들도 있었다. 대부분의 피해학생은 상담·치료적 도움을 받았고, 현재는 학교폭력 피해 상태로부터 벗어나 있었다. 대부분의 가해학생은 학교 내 조치 또는 사법적 징계를 받았고 현재는 어떤 징계적 조치를 받고 있는 학생은 없었다. 연구 참여자의 특성은 표 1로 제시하였다.

면접 질문지

면접 질문지는 학교폭력과 교사역량 관련 문헌 검토와 연구자의 상담 및 연구 경험을 토대로 반구조화 형식으로 구성하였다. 질문지 초안은 외부 전문가의 검토를 거쳤으며, 학생 한명에게 예비 면접을 실시하였다. 면접의 질문이 피해학생과 가해학생에게 동일하였기에 피해학생 한명에게만 예비면접을 실시하였다. 예비 면접에서 학생이 제시한 의견을 참고하여 학생 수준에 맞도록 문장을 단순하게 수정·보완하였다. 질문지 내용은 1. 학생이 경험한 학교폭력 사안은 어떤 것이었는가? 2. 사안은 어떻게 처리가 되었는가? 3. 사안 처리 과정에서 교사는 어떤 역할을 하였는가? 4. 교사가 잘 처리한 부분은 어떤 것이며, 잘 처리하지 못한 부분은 어떤 것이었는가? 5. 학교폭력 관련 경험을 통해 교사에게 필요한 역량(지식, 기술, 태도 등)은 무엇이라고 생각하는가? 등이다.

면접은 학생이 직접 경험한 학교폭력 사안과 처리 내용을 중심으로 교사역량에 초점을 맞추어 이루어졌지만, 자신과 관련한 학교폭력 사안이 아니더라도 학생의 경험을 통해 느낀 학교폭력과 교사역량 관련 구체적인 의견을 듣기 위해 다음과 같은 후속질문들로 면접을 진행하였다. 예를 들어, 현재의 학교에서 학교폭력 사안이 발생하면 어떻게 처리가 되고 있는가? 담임교사가 아니더라도 사안과 관련하여 나에게 도움을 준 교사는 어떤 분이었는가? 내가 만약 교사라면 학교폭력 문제를 해결하기 위해서 무엇을 어떻게 해야 한다고 생각하는가? 등 다양한 추가질문을 통해 면접을 진행하였다.

#### 자료 수집 방법 및 절차

연구 참여자는 대부분 서울 및 경기도 소재의 학교 상담교사, 청소년상담복지지원센터, 교육부 및 교육청에서 지원·운영되는 피해학생 치료기관, 위센터 등에서 추천을 받아 모집하였다. 일반 교사는 학교폭력 관련 학생을 연구 참여자로 추천하는데 큰 부담을 갖고 있었으므로, 주로 상담을 진행하여 학생과 친밀한 관계가 형성된 상담사 또는 상담교사를 통해 추천받는 방식으로 진행하였다. 피해 여학생은 대부분 자발적으로 전문적 상담을 받았고, 가해 남학생은 대부분 징계 차원의 교육과 상담을 받은 바 있었다. 이에 상담사·상담교사로부터 추천받은 사례는 피해학생의 경우 모두 여학생이며 가해학생은 대부분 남학생이다. 추천받은 학생에게 전화로 연구의 취지 및 내용을 설명하고, 학생이 연구 참여에 동의할 경우 보호자에게도 동의를 구하여 면접 일정과 장소를 정하였다. 연구 참여자에게

면접질문지와 참여 동의서를 이메일로 미리 보내줌으로써 면접의 의도된 초점을 알게 하고, 질문지에 자신의 의견을 작성해보게 하여 본인의 경험에 대한 생각이나 감정을 탐색해 볼 수 있는 기회를 갖게 하였다.

자료 수집은 학생과의 심층면접을 통해 이루어졌으며, 2016년 8월부터 12월까지 5개월에 걸쳐 진행되었다. 면접은 학생에게 가장 편안한 지역을 선택하게 하여 인근의 스터디센터에서 주로 이루어졌고, 사례별로 1시간 ~ 1시간 30분 정도 소요되었다. 면접을 시작하기 전에 익명성 보장, 비밀유지, 녹음 등에 대해 설명하였고, 연구 참여자의 동의를 얻어 모든 면접 내용을 녹음하였다. 면접 중에 주요 내용은 기록하였고, 학생이 작성해온 질문지의 답에서 누락된 내용이 있는지 확인하며 사례의 특이사항을 메모하였다. 녹음된 자료는 모두 풀어서 전사하였고, 각 사례에 사례번호를 부여하였다.

#### 자료 분석 방법 및 절차

CQR의 분석 절차에 따라 먼저 분석팀을 구성하였다. 분석팀에는 연구자를 포함하여 총 3인의 평정자와 1인의 감수자가 참여하였다. 연구자는 교직과 교수로 재직 중이며, 다른 평정자들은 상담심리학 박사과정을 수료한 상담전문가이다. 연구자를 포함한 평정자들은 학교폭력 관련 상담 현장의 경력이 있으며, 합의적 질적연구 분석경험이 있다. 감수자는 질적연구의 경험이 많은 교육심리학 전공 교수가 참여하였다. 분석팀은 각자의 편견을 줄이고 분석에 참여하기 위해 연구주제에 대한 자신의 편향과 기대를 논의하였다.

분석은 영역 코딩, 핵심개념의 구성, 교차분

석 순서로 진행하였다. 먼저 평정자들이 각자 면접 자료를 읽고 영역을 분류한 뒤 전원이 모여 평정자간에 일치 혹은 불일치하는지를 확인하였다. 불일치하는 영역은 평정자들의 논의를 거쳐 다수가 적합하다고 생각하는 영역을 결정해나갔다. 다음은 결정된 영역별로 전체 사례를 나누어 핵심개념을 구성하였는데, 이 과정에서도 평정자들이 개별적으로 영역별 핵심개념을 요약해온 뒤 전원이 모여 핵심개념을 합의해나갔다. 이후 감수자가 영역과 핵심개념이 잘 분류되었는지, 또 원자료를 잘 나타내고 있는지 검토하였다. 감수자가 제공한 피드백을 토대로 평정자들의 논의 과정을 거쳐 영역과 핵심개념의 결과를 수정하거나 유지하였다.

마지막으로 사례들 간에 유사한 핵심개념을 포함하고 있는지 확인하는 교차분석을 실시하였다. 최종적인 범주를 확정된 뒤, 각 범주에 대한 학생 사례의 빈도를 표시하였다. 이 연구에는 피해학생과 가해학생의 빈도를 별도로 표시하되, 교차분석의 결과는 Hill et al.(2005)의 제안에 따라 모든 학생 사례에 나타난 범주는 “모든(10사례)”, 50% 이상 나타난 범주는 “대부분(5-9사례)”, 50% 미만으로 나타난 범주는 “드문(1-4사례)”으로 분류하였다. 감수자는 교차분석 결과에 대해 각 영역의 핵심개념이 범주에서 잘 드러나는지 검토하였다. 감수자가 제공한 피드백에 대해 평정자들의 논의 과정을 거쳐 교차분석 결과를 수정하거나 유지하였다.

## 연구 결과

### 학생이 경험한 학교폭력 사안

학생들이 경험한 학교폭력은 한 가지 유형

이 아닌 여러 가지 유형이 중복해서 발생한 것으로 나타났다. 피해학생이 경험한 학교폭력은 대부분 따돌림이었으며, 다수가 따돌림과 함께 금품갈취나 괴롭힘, 놀림 등의 피해도 당한 것으로 보고하였다. 따돌림은 주로 피해학생에 대한 험담, 헛소문, 와전 또는 놀림의 대상으로 시작되어 피해학생을 또래들로부터 멀어지게 하거나 피해학생의 친구관계를 이간질시키며 발생하였다. 피해학생은 1회적 피해에 그치지 않고 지속적인 따돌림이나 괴롭힘에 노출된 적이 있었으며(사례 1,2,3,4), 다수의 피해학생이 피해학생 전문 치유센터에서 장기간 기숙하며 치료를 받은 경험이 있었다(사례 1,2,3). 1회적 피해에 그친 학생은 사례 5 뿐이었으며, 사례 5의 피해학생도 면접이 이루어진 당시 심리상담을 받고 있었다. 대부분의 피해학생은 현재 학교에서 피해학생으로 계속 노출되어 있기보다 학교생활에 적응하고 있다고 보고하였다.

가해학생의 경우 신체적 폭력이나 괴롭힘을 행한 학생이 대부분이었으며, 피해학생에게 신체적 상해 또는 재산상의 피해를 입힌 경우가 많았다. 다수의 가해학생은 처음부터 피해학생과 문제가 있어서 가해행동을 했다고보다 다른 친구와 피해학생 간에 문제가 발생하자 가해학생이 피해학생에게 폭력을 행사하게 된 경우가 많았다(사례 7,8,9). 또 함께 어울리던 또래집단 내에서 한명의 학생을 대상으로 지속적인 폭력을 행사한 경우도 있었다(사례 6,10). 다수의 가해학생(사례 6,7,9)은 현재 학교생활에서 학교폭력 가해 또는 피해에 노출되지 않고 학교에 적응하고 있다고 보고하였다. 가해학생 중 현재 선배 또는 또래와의 갈등이 잦은 학생도 있었다(사례 8,10).

이 연구에서 피해학생은 모두 여학생이고,

표 2. 학생이 경험한 학교폭력 사안

사례	학교폭력 사안 내용
1	중2때 피해학생이 친구에 대해 안좋은 얘기를 했다고 와전되면서 친구관계가 멀어지고 따돌림을 당하게 됨. 친했던 친구가 등을 돌린 후 중학교 내내 친구가 없었음. 피해학생 치료센터에서 1개월간 치료받았고, 현재 사설상담센터에서 상담 받고 있음. 고1때 남학생에게 멱살을 잡힌 적이 있음.
2	중2때 피해학생 덩치가 크다고 놀림을 당하기 시작, 한학기 내내 가방 열어서 2, 3천원씩 가져가고, 앉아있으면 뒤에서 쓰레기 던지고, 없는 얘기 부풀려 친구관계를 이간질해 친구들과 멀어지게 만들. 돈 가져가는 것과 혼자 있는 게 힘들었고 자해를 하기도 함. 1년간 피해학생 치료센터에서 치료받음.
3	중2때 피해학생의 덩치가 있다고 다른 반 남학생들로부터 놀림, 모욕적인 말로 괴롭힘 등을 1년 정도 계속 당함. 말해도 좋아질 게 없을 거 같아서 그냥 참으며 지냈으나, 모가 눈치를 채고 학교에 알리게 됨. 1년간 피해학생 치료센터에서 치료받음.
4	중3때 여러 학생과 함께 있으면 가해학생이 장난인 척 하면서 놀리고 무시하며 면박을 주는 등 기분을 나쁘게 해서 상처받음. 피해학생만 제외하고 다른 친구들과만 얘기하거나 함께 가자고 하는 식으로 은근한 따돌림을 당함. 친구들과 같이 있을 때 위축되고 불안함.
5	중1때 가해학생이 피해학생의 남자친구에게 피해학생이 초등학교 때 남학생과 잤다고 얘기 하여 다른 친구들에게도 소문이 퍼지게 됨. 피해학생은 수치스럽고 당황스러웠으며, 사실이 아닌 데 사실인 것처럼 소문이 날까봐 불안했음. 청소년상담복지센터에서 상담 받고 있음.
6	중3때 장난이 좀 심한편인데, 피해학생이 나보다 약한 애로 여겨졌고, 피해학생의 반응이 재미있어서 1년 동안 계속 심한 장난을 쳤. 폭력이라는 생각과 피해학생이 힘들어한다는 생각은 못함.
7	중3때 전학을 간 친구로부터 자기한테 욕을 한 후배를 손 좀 봐달라는 부탁을 받음. 다른 친구 두 명과 함께 페이스북에서 피해학생에게 욕을 했고, 아파트 지하 주차장으로 피해학생을 불러내 3:1로 집단폭력을 가함. 피해학생이 바로 경찰에 신고함.
8	중3때 함께 다니던 17명의 학생 중 한명인 친구의 여자 친구 문제로 피해학생에게 신체적 폭력을 행사함. 이후 피해학생을 대상으로 계속 물건을 사달라고 강요·협박하였고, 총 60만원의 돈을 갚을 생각은 없이 빌려달라고 갈취함. 피해학생이 어느날 경찰에 신고함.
9	고1 체육시간에 농구를 하던 중 상대학생이 가해학생의 친구를 밀치자 사과를 요구했고, 이를 무시하는 태도를 보인 상대학생에게 욕해서 욕설과 말싸움을 하게 되었고 몸싸움까지 가게 됨. 가해학생은 눈 위가 찢어졌으나 상대학생 팔이 골절되어 본인이 가해학생으로 분류됨.
10	중1때 담임교사가 가해학생과 친구들 5명에게 반에서 잘 못 어울리는 1명의 학생과 함께 놀도록 권유함. 6명이 어울려 다니면서 피해학생을 놀렸으나, 가해학생이 피해학생의 물건을 파손하는 등 두사람의 갈등이 잦았음. 피해학생은 가해학생 1명만을 대상으로 학교폭력을 신고함



가해학생은 4명이 남학생임을 감안했을 때, 학생들이 경험한 학교폭력의 유형은 여학생에게 관계적 폭력인 따돌림이 많이 발생하고 남학생 사이에서 신체적 폭력, 금품갈취와 같은 물리적 폭력이 많이 발생하는 것으로 나타난 학교폭력 실태조사의 결과와 유사하다(교육부, 2016; 청소년폭력예방재단, 2015). 학생들의 학교폭력 사안 내용은 표 2로 제시하였다.

#### 학생이 경험한 학교폭력 사안처리

학생들이 경험한 학교폭력 사안처리의 내용은 다양하게 보고된다. 사례별 구체적인 처리 내용은 표 3으로 제시하였다. 이 연구에서는 사안처리의 내용을 사안 발생 후 초기대응, 사안처리 절차, 사안종결의 영역으로 분류하여 탐색하였다. 학교폭력 사안처리에 대한 영역 및 범주는 표 4로 제시하였다.

교사가 학교폭력 사안을 알게 되었을 때 초기대응으로 해당학생에게 말로 타이르거나 훈계하고 돌려보낸 사례가 가장 많았다(사례 1,3,4,6,7,8). 사례 1,3,4의 경우 교사가 따돌림을 심각한 사안으로 인식하지 않아서 따돌림 가해학생들을 불러 면담한 후 말로 훈계하고 돌려보냈으며, 사례 6,7,8은 피해학생측의 경찰 신고로 교사가 사안을 알게 되었으며, 초기대응으로 해당 가해학생들을 불러 특별한 조치 없이 말로 훈계하고 돌려보낸 것으로 보고된다. 교사가 초기에 관련학생들을 불러 개인 면담을 하고 공식적인 사안조사를 위해 개입한 경우는 두 사례였다(사례 9,10). 교사가 학교폭력 사실을 알게된 후 관련학생을 불러 대화하고 화해시키거나, 또는 정확한 사안 파악 없이 관련학생 모두를 진로교사에게 보내 화해를 유도한 경우도 있었다(사례 2,5).

사안처리 절차와 관련해서는 학교 내 공식적인 처리 절차인 자치위원회를 개최하지 않고 교사 선에서 사안을 처리한 경우가 가장 많았다(사례 1,2,4,6,7,8). 사례 1,2,4의 경우 교사가 피해학생이 지목한 가해학생들이나 주변의 학생들을 불러 면담하였지만, 학교 내 전달기구 교사를 통한 관련학생 대상의 공식적인 사안조사가 이루어지지 않았으며, 자치위원회 개최와 같은 학교 차원의 공식적 개입은 없었다. 사례 6,7,8의 경우 경찰에 이미 신고된 사례여서 교사가 가해학생들에게 신고 사안에 대해 확인했으나, 학교에서 공식적 사안조사나 자치위원회의 개최는 없었다. 학부모 간 합의하라는 권유를 학교로부터 받거나 학부모끼리 시도한 사례도 있었다(사례 7,8). 사안 발생 후 바로 학교 내 공식적 절차에 따라 사안을 조사하고 자치위원회를 개최하여 처리한 사례는 두 사례였다(사례 9,10). 학교차원의 개입이 없었기 때문에 피해학생 측에서 교육청에 민원을 제기하거나 학교에 강력히 요청하자 자치위원회를 개최한 사례도 있었다(사례 3,5).

사안 종결과 관련해서는 가해학생이 학교 내에서 아무런 조치없이 사안이 종결된 경우가 세 사례였다(사례 1,2,4). 사례 1은 피해학생이 학급을 교체하였고, 사례 2는 피해학생이 등교를 하지 않고 피해자 전문 치료센터에 입소함으로써 사안은 종결되었다. 가해학생이 학교 내 자치위원회에서 내려진 조치를 이행함으로써 사안이 종결된 경우는 네 사례였다(사례 3,5,9,10). 이 경우 따돌림 사례에서는 해당 피해학생과 가해학생의 분리가 목적인 접근금지, 학급교체 등의 조치가 가해학생에게 내려졌고(사례 3,5), 신체폭력 사례에서는 교내 봉사, 특별교육 조치가 가해학생에게 내려졌

표 3. 학교폭력 사안처리 내용

사례	사안처리의 내용
1	피해사실을 알게된 후 교사는 가해학생들을 불러 말로 훈계하고 돌려보냄. 피해학생이 경찰신고 후 학교에서 가해학생과 오해를 풀도록 대화시간을 마련했으나 문제가 심화됨. 이후 피해학생이 학급을 교체해 감. 사법적 절차는 피해학생측이 중단함.
2	교사가 따돌림을 감지하고 관련학생들을 진로교사에게 보내어 집단상담을 하게함. 진로교사가 피해학생을 왕따 피해자로 낙인하였고, 해결없이 학생들을 돌려보냄. 이후 피해학생은 3개월 정도 등교를 거부하다가 피해학생 치료센터에 입소함.
3	교사가 피해학생에게 친구들과 친하게 지내라고 말하고, 가해학생들에게는 말로 타이르고 넘어감. 피해학생의 모가 교육청에 민원제기 후 교감이 적극 개입하며, 자치위원회 <sup>1)</sup> 개최 및 가해학생에 대한 조치가 내려짐. 학교를 그만두기 위한 학교 숙려제 기간 중에 피해학생 치료센터에 입소함.
4	교사가 피해학생의 은따 문제로 여러번 상담하며 학생의 말을 들어주는 했으나, 선배에게 가해학생을 불러 개입하도록 위임함. 선배가 가해학생을 불러 심하게 혼낸 후에 선배가 중재를 시도했으나 갈등관계는 지속됨. 이후 학교차원의 사안에 대한 처리나 개입은 없었음.
5	교사가 관련학생들과 대화자리를 마련하여 화해하고 끝내려했으나, 피해학생 모가 요구하자 자치위원회를 개최하고 가해학생에 대해 전학조치를 내림. 가해측이 불복하며 재심을 청구했고 재심결과 전학이 아닌 학급교체가 나와 가해학생이 학급교체함. 청소년상담복지지원센터에서 상담받고 있음.
6	학교에서 실시한 폭력실태조사에서 피해신고가 나오자 교사가 가해학생을 불러 말로 훈계하고 보냄. 이후 피해학생이 경찰에 신고함. 교사가 가해학생을 불러 지속하라며 말로 훈계하였고, 학교 차원의 개입이나 조치는 없었음. 이후 가해학생은 법원으로부터 사법적 징계를 받음.
7	피해학생이 경찰에 신고하여 피해·가해학생 및 학생들의 모가 학교 밖에서 만나 대화자리를 갖고 가해측이 사과함. 이후 학교에서 선도위원회 <sup>2)</sup> 가 열려 가해학생이 정학2주, 교내봉사 징계를 받고 종결됨. 사법적 처리는 검찰단계에서 기소유예로 끝남.
8	교사가 학교 밖 금품갈취 사건이니 학부모들끼리 합의하시라고 함. 학부모들 간의 대화자리는 있었으나 합의가 안되어 피해측이 경찰에 신고함. 학교 선도위원회에서 교내봉사조치가 내려졌으나 가해학생이 참여하지 않고 끝남. 사법적으로 보호관찰 2년, 보호시설 6개월 처분을 받음.
9	교사가 관련학생 및 주변학생을 불러 사안에 대해 조사하였고, 피해·가해학생 및 학부모가 만나 서로 사과하고 합의함. 합의를 했음에도 불구하고 자치위원회가 열려 가해학생에게 교내봉사·특별교육 7일 조치가 내려짐. 가해학생이 조치를 이행함으로써 종결됨.
10	피해학생이 함께 어울리던 친구들 중 가해학생 1명만 지목해 학교폭력을 신고함. 생활지도 부장과 면담 조사가 있었고 피해측이 가해학생에 대한 강력한 처벌을 요구하여 자치위원회 개최 후 교내봉사·특별교육 7일 조치가 내려짐. 가해학생이 조치를 이행하고 학급 학생들 앞에서 사과함.

- 1) 학교폭력에방법에 의하면 학교폭력 사안 발생 시 학교는 전담기구 교사(교감, 학교폭력책임교사, 상담교사, 보건교사 등으로 구성)를 통해 사안을 조사한 후 학교폭력대책자치위원회(이하 자치위원회, 위원은 학부모가 절반 이상 차지하며, 그 외 지역의 전문가로 구성됨)를 개최하여 공식적으로 처리하도록 되어있음(법제처, 2016). 또는 사안의 경중을 학교차원에서 판단하여 교육부에서 제시한 사안처리 지침에 의해 학교장 및 담임 차원에서 사안을 처리하도록 되어있음(교육부, 2015).
- 2) 선도위원회는 초중등교육법에 의해 징계가 필요한 학생에게 징계를 내리기 위한 교내 기구임. 그러나 학교폭력 사안에 대해 선도위원회를 열어 징계를 내릴 경우 사안의 축소, 은폐 등의 오해의 소지가 있어 반드시 자치위원회를 개최하여 조치를 내리도록 지침을 내리고 있음(교육부 2015).

표 4. 학교폭력 사안처리의 영역 및 범주

영역	범주	사례
	교사가 학교폭력 사실을 알게되었을 때 관련학생을 불러 말로 타이르거나 훈계하고 돌려보냄	1,3,4,6,7,8
초기 대응	교사가 학교폭력 사실을 알게되었을 때 관련 학생들을 불러 개인면담하고 사안을 조사함	9,10
	교사가 사안을 알고 관련학생들을 화해시키고자 본인이 자리를 마련하거나 진로 교사에게 보냄	2,5
사안 처리 절차	자치위원회를 개최하지 않았고 교사 선에서 학생과 면담하고 사안을 처리함	1,2,4,6,7,8
	공식적인 절차에 따라 학교 차원에서 자치위원회를 통해 사안을 처리함	9,10
	피해학생측에서 교육청 민원제기 또는 학교에 강력히 요청하자 자치위원회를 개최함	3,5
사안 종결	가해학생에 대한 아무런 조치가 이루어지지 않고 사안이 종결됨	1,2,4
	가해학생이 자치위원회에서 받은 조치를 이행함으로써 사안이 종결됨	3,5,9,10
	가해학생이 사법적 징계 또는 선도위원회 징계를 받고, 학부모간 합의 또는 사법적 처리로 사안이 종결됨	6,7,8

다(사례 9,10). 사법적 징계를 받는 것으로 사안이 종결된 사례는 세 사례였는데(사례 6,7,8), 이 경우 사법적 처리 과정 중에 학교 내 선도위원회의 징계를 받은 사례도 있었다(사례 7,8).

**학생이 경험한 학교폭력 예방 및 대처 관련 교사역량**

학생이 경험한 학교폭력 사안과 사안처리 내용을 토대로 학생의 입장에서 중요하게 여긴 학교폭력 관련 교사역량을 알아보기 위해 CQR로 분석한 결과 총 4개의 영역과 16개의 범주로 분류되었다. 학교폭력 관련 교사역량은 학교폭력에 대한 인식과 태도, 사안대처의 절차와 방식, 사안대처 관련 능력과 기술, 학교폭력 예방을 위한 교사역량 등의 4개 영역

으로 탐색되었다. 각 영역에 해당하는 구체적인 범주 및 교차분석 결과는 표 5에 제시하였다.

**학교폭력에 대한 인식과 태도**

학교폭력에 대한 교사의 인식과 태도 영역에는 “학교폭력 사안을 사소한 일로 여기지 않고 폭력으로 인식하기”, “사안을 조용히 넘기거나 다른 사람에게 위임하지 않고 교사가 직접 개입하는 적극적 태도”, “행정적이거나 성급한 사안처리가 아닌 사안을 제대로 해결하려는 태도”, “사안처리과정에서 학생이나 학부모를 비난하지 않는 태도”, “공정한 태도”, 등이 교사에게 필요한 역량의 범주로 나타났다. 대부분의 학생들은 교사가 “학교폭력 사안을 사소한 일로 여기지 않고 폭력으로 인식”하는 태도가 필요하다고 보고한다. 특히 따돌

표 5. 학생이 경험한 학교폭력 관련 교사역량

영역	범주	빈도	피해	가해		
학교폭력에 대한 인식과 태도	학교폭력 사안을 사소한 일로 여기지 않고 폭력으로 인식하기	대부분(9)	5	4		
	사안을 조용히 넘기거나 다른 사람에게 위임하지 않고 교사가 직접 개입하는 적극적 태도	대부분(9)	4	5		
	행정적이거나 성급한 사안처리가 아닌 사안을 제대로 해결하려는 태도	대부분(9)	5	4		
	사안처리과정에서 학생이나 학부모를 비난하지 않는 태도	대부분(7)	4	3		
	공정한 태도	드문(4)	3	1		
사안대처의 절차와 방식	공식적 절차대로 처리하기	대부분(5)	2	3		
	공식적 절차의 원칙을 지키며 처리하기	관련학생 개인면담 통해 의견듣기	모든(10)	5	5	
		사안조사를 통해 사안에 대해 정확히 파악하기	대부분(8)	4	4	
		사안처리 과정 설명 및 선도적 차원의 교육하기	대부분(9)	4	5	
	해당학생 관련 교육적 관점에서 사안처리하기	회해·회복을 위한 대화의 장 마련하기	대부분(8)	4	4	
		가해학생에게 징계와 책임이 효과적으로 이루어지도록 하기	드문(4)	1	3	
	사후관리하기	대부분(5)	3	2		
연계·협력하기	대부분(5)	4	1			
사안대처 관련 능력과 기술	상담능력	공감능력	대부분(6)	4	2	
		경청	드문(4)	2	2	
		대화기술	대부분(8)	3	5	
	사안해결능력	학생 갈등해결 기술	드문(3)	1	2	
		학부모와 소통 및 중재 기술	드문(2)	1	1	
	해당학생에 대한 지도능력	해당 학생에 대해 낙인하지 않고 평범한 학생처럼 차별없이 대하기	대부분(5)	1	4	
		가해학생에 대해 포기하지 않고 지속적으로 관여하기	드문(4)	0	4	
		피해학생을 드러내지 않고 돕기	드문(4)	4	0	
	학교폭력 예방을 위한 교사역량	예방을 위한 효과적인 교육 및 지도	예방교육의 효과적 진행	대부분(7)	2	5
			재발방지를 위한 학급차원의 교육 및 지도	드문(4)	2	2
학생과 긍정적인 관계 형성·유지하기		학생에 대한 관심과 애정	대부분(9)	5	4	
		교사의 친근함과 편안함	대부분(5)	2	3	
		학생을 믿어주고 이해하는 신뢰적 관계	대부분(5)	3	2	
학급내 폭력 예측 학생 및 행동에 대해 감지·관리하기		대부분(9)	4	5		
따뜻하고 단호한 교사리더십		대부분(5)	3	2		

림 사안의 경우 교사가 이를 사소한 일로 여기고 폭력으로까지 인식하지 못함으로 인해 사안이 지속·확대되었다고 보았다. 또 학생들은 “사안을 조용히 넘기거나 다른 사람에게 위임하지 않고 교사가 직접 개입하는 적극적인 태도”가 중요하다고 보고한다. 학교폭력 사안을 알고도 교사가 사안을 조용히 덮고 넘기거나 외부에 알리지 않고 혼자 처리하려고 하거나, 혹은 사안이 경찰에 신고 되었다고 교사가 아무런 개입을 하지 않거나, 담임교사가 아무런 개입 없이 진로교사나 선배 학생에게 개입을 위임하는 등의 태도를 취할 때 2차, 3차 피해가 발생할 수 있으며 사안 해결도 어렵게 만든다고 보았다.

“그냥 심각하게 생각 안 하셨을 거 같아요. 이제 막 여자애들 싸움은 저희 뿐만 아니라 다른 애들도 있고 하니까. 애들이 좀 싸웠다 그냥 쉽게 생각하시고 그러셨던 거 같아요”. (사례 2)

“안 물어려고 했으면 좋겠다 이런 생각.. 아무 일 없이 그냥 조용히 조용히 넘어가고, 애들한테는 그냥 다음에는 하지 말라고만 얘기하시고. 담임 쌤도 아무일 아니라는 듯이 넘어가시고, 학생부에서도 뭘 별 거 아니라는 듯이 하고.. 해서 나중에 교육청에 전화하고... 쌤이 좀 뭔가 하려고 하지 않았던 거 같아요”. (사례 3)

학생들은 학교폭력과 관련하여 교사의 “행정적이거나 성급한 사안처리가 아니라 사안을 제대로 해결하려는 태도”가 필요하다고 보고한다. 학생들이 준비되지 않은 상태에서 교사가 관련 학생들을 불러 대면시키고 성급하게

화해를 시도하거나, 교사가 발생한 사안과 학생들 역동에 대한 이해 없이 개입하거나, 또 해당 학생은 배제된 채 학부모와만 대화하며 행정적 사안처리에 초점을 맞추게 될 경우 사안이 악화되거나 근본적인 문제는 해결되지 않아 재발할 수 있다고 보았다. 따라서 발생한 사안을 통해서 학생들 성장에 도움이 될 수 있도록 사안을 제대로 해결하려는 교사의 태도가 중요하다고 보고한다. “사안처리과정에서 교사가 학생이나 학부모를 비난하지 않는 태도”도 중요한 것으로 나타났다. 피해·가해 학생의 행동에 대한 교사의 비난은 관련 학생 간의 관계를 더 악화시키거나 학생을 낙인하게 되므로 교육적 효과가 없다고 보았다. 피해·가해학생 부모의 사안처리 방식에 대한 교사의 비난도 사안 해결에 악영향을 줄 수 있다고 보았다. 따라서 사안처리과정에서 교사의 비난하지 않는 태도가 필요하다고 보고한다. 또 학생들은 교사가 한쪽으로 치우치지 않고 양측의 입장을 공정하게 듣고 공평하게 풀어주는 “공정한 태도”를 중요하게 보고한다. 교사가 관련학생 모두에 대한 조사 없이 가해학생만 불러 조사하거나, 피해학생측의 욕구에만 집중하는 등 한쪽의 주장만 듣는 태도는 사안 해결을 어렵게 한다고 보았다.

“갑자기 불러서 이야기도 안해주고 서로 멧힌거 풀자. 00이가 먼저 말을 해보자 하는 거예요, 저는 일단 당황스럽죠. 아 저는 할말이 없다고 그렇게 말하고 \*\*이는 \*\*이 대로 그때 그 일을 말을 한거죠. 그러니까 제가 오해한 거 같으니까 서로 사과하자 그러서서 제가 그냥 사과했어요. 그런데 머리가 하예지는거예요. 해명할 시간도 안주고...막 울면서 집에 갔고 아무리 생각해

도 억울하고 화가났어요”. (사례 1)

“제가 성격이 좀 안 좋았던 것도 있는데, 선생님이 제가 잘못된 게 아닌데 식으로 말을 해가지고. 엄마가 화가 많이 나서서 선생님한테 이걸 좀 잘 처리해주세요야지 애가 무조건 잘못했다고 하면 어떡하냐고.”. (사례 2)

“학생부 쌤이 그냥 계속 엄마보고 이상한 사람이라 하고, 남자애들 편을 드는 거예요... 그 남자 애들을 불러서 조사는 했을 거예요. 저는 따로 불러서 상담을 하지는 않으셨어요”. (사례 3)

#### 사안대처의 절차와 방식

사안대처의 절차와 방식 영역에는 “공식적 절차의 원칙을 지키기”, “해당학생 관련 교육적 관점에서 사안 처리하기”, “사후관리하기”, “연계·협력하기”등이 중요한 교사역량의 범주로 나타났다. 학생들은 “공식적인 절차의 원칙 지키기”를 공식적 절차대로 처리하기, 관련 학생과 개인면담을 통해 의견 듣기, 사안조사를 통해 사안에 대해 정확히 파악하기 등으로 보았다. 담임교사가 개인적인 선에서 사안을 판단하고 처리하는 것이 아니라 공식적 절차들을 엄격하게 거치는 것이 피해학생과 가해학생에게 사안의 심각성을 느끼게 하는 교육적 효과를 줄 수 있다고 보았다. 또 교사가 관련학생들과 개인면담하고 각 학생의 입장과 의견을 듣는 것이 필요하다고 보고하는데, 이 범주는 모든 연구 참여자에게서 중요하게 나타났다. 공식적인 사안조사를 통해 사안에 대해 정확히 파악하는 것도 중요하게 보고된다. 학생들은 사안조사 절차를 생략하거나 교사의

판단에 따라 필요한 학생만 불러 조사하는 방식으로는 사안의 구체적인 맥락과 상황을 파악하지 못한다고 보았다. 따라서 공식성을 갖추고 주변 학생들도 활용하며 학교폭력의 맥락과 정황을 구체적으로 파악하는 것이 필요하다고 보고한다.

“차라리 실태조사에서 나왔을 때 좀 이렇게 학교에서 생활지도부에 불러가서 혼나고 했어도 안했을 거 같은데, 그냥 담임쌤이 부르셔서 장난치지 말라고만 하셔서... 거기까지만 갔어도 약간 그런 걸 자각했을 거 같아요”. (사례 6)

“만약에 학교폭력이 일어났을 때 처음부터 그냥 너네 뭘 잘못했는지 써! 이거잖아요. 그런데 중학교 때 쌤은 일단 불러서 상담하셨는데, 하면서 누가 뭘 잘못했는지 다 들어보고, 솔직히 대화가 제일 중요한 거 같아요, 그리고 그걸 쓰게 했거든요”. (사례 9)

“저한테 애들이랑 무슨 일이 있었니 이렇게 물어보신 적 없었어요...이제 제가 막 자해하고 해서 엄마가 선생님한테 전화해서 00이가 학교에 무슨일 있냐 물어봤나 봐요, 그래서 선생님이 애들을 불러서 물어봤던거 같아요. 그래서 애들 얘기만 듣고 했던 거죠”. (사례 2)

“해당학생 관련 교육적 관점에서 사안처리하기” 범주에는 교사가 사안처리 과정을 설명하고 선도적 차원의 교육을 실시하기, 화해·회복을 위한 대화의 장을 마련하기, 징계와 책임이 효과적으로 이루어지도록 하기 등이

포함된다. 가해학생의 경우 사안처리 과정이 단지 처벌 받는 과정으로만 느껴지게 해서 안된다고 보았다. 이에 교사가 학생의 행동으로 인해 학교에서 진행되는 공식적 처리과정과 정황에 대해 설명하고, 대안적 행동을 제시하는 등 교육을 통해 가해학생의 이해와 반성을 도와야한다고 보았다. 이 범주는 연구에 참여함 모든 가해학생에게서 나타났다. 피해학생의 경우도 교사가 입시 규정, 피해학생에게 올 수 있는 불이익, 가해학생에게 내린 조치 결과 등 행정적인 내용만 전달하기보다 피해학생에게 대처방안의 방향 제시, 공식적 절차 과정과 정황에 대한 설명 등 교육적 차원의 개입이 재발방지를 위해 필요하다고 보았다. 학생들은 교사가 해당학생 간의 심리적·관계적 문제를 풀 수 있는 화해·회복을 위한 대화의 장을 마련해주는 것을 중요하게 보고한다. 대화를 통해 서로의 입장을 이해하고 오해를 풀 수 있는 기회가 주어질 때 가해학생이 피해학생에게 미안한 마음을 가질 수 있어 가해학생의 진정한 사과를 유도할 수 있고, 피해학생에게는 마음이 풀릴 수 있는 심리적 회복의 기회가 될 수 있다고 보았다. 또 가해학생에게 징계와 책임이 효과적으로 이루어지도록 하는 것도 중요하게 보고된다. 가해학생 스스로도 학교폭력에 대한 엄격한 처벌이 효과적으로 이루어질 때 학교폭력을 줄일 수 있다고 보고한다.

“가해학생이 이제 내가 이걸 했을 때 무슨 피해가 오고 무슨 일이 생긴다 이런 걸 알 수 있게 그걸 먼저 말씀 해주시고 너가 이거 고쳐라 이런 식으로 먼저 기회를 주셨으면 좋겠어요. 왜냐하면 그걸 저희 나이에겐 모를 수도 있고, 이제 기회 없이

바로 그렇게 넘어가면 오히려 더 악심만 생겨서.. 아닌 거는 아니다 말씀해주시고, 정보나 교육같은 거”. (사례 8)

“그 사건 있는 걸로 셋이서 강압적이지 않게...입장 들어보고 그랬으면 좋겠어요. 얘기할 시간을 셋이서... 그러면 개도 저희 입장을 이해해주고, 저희도 더 미안한 마음을 가졌을 거 같아요 진심으로”. (사례 7)

“봉사활동도 별로 안하고 해봤자 애들이랑 떠들면서 축구하고 막 학교 안에서 쓰레기 줍고 그런 거라서. 그런데 학교안에서 처벌이 좀 강해지면 아무래도 못하지 않을까 이런 생각. 아무래도 좀 사리게 되죠”. (사례 8)

사안대처의 절차와 방식에서 “사후관리하기”도 중요한 교사역량의 범주로 나타났다. 학생들은 사후관리를 사안처리가 끝난 뒤 교사가 사후 정황에 대해 관심을 갖고 지속적으로 해당학생을 불러 상담하거나 학생 특성에 맞는 정보를 제공하는 것 등으로 보았다. 이러한 사후관리는 관련 학생들이 학급에 적응할 수 있도록 도울 수 있기에 학교폭력의 재발방지를 위해 중요하다고 보았다. “연계·협력하기”범주는 특히 피해학생들로부터 중요한 교사역량으로 지적되었다. 학생들은 사안이 발생하면 교사가 교내·외 다른 교사 또는 전문가에게 자문을 구하거나 함께 의논하며 진행하는 등 주변의 자원을 활용하며 대처하는 것이 필요하다고 보았다.

“그 일 열리고 나서 다음에 선생님하고 상담했어요. 무슨 일이었는지 다 말씀하시

고, 이제 개랑 마주쳐도 악감정 가지지 말고 평소하고 다른 거 없이 잘 지내라고... 그래서 제가 사과를 했어요”. (사례 9)

“근데 선생님이 모르실 수 있어요. 어떻게 대처할지 모르겠다고 하면 학교폭력을 많이 경험한 선생님이 계시잖아요. 좀 물어보거나 도움을 받아가지고 했었으면 어땠을까...선생님이 갖고 있는 정보로만 한 거니까.. 감이 없었던 거죠”. (사례 1)

### 사안대처 관련 능력과 기술

사안대처 관련 능력과 기술 영역에는 교사의 “상담능력”, “사안해결능력”, “해당학생에 대한 지도능력” 등이 중요한 교사역량의 범주로 나타났다. 교사의 “상담능력”에는 대화기술, 공감, 경청 등이 포함된다. 학생들은 대화기술을 교사가 학생과 진지한 대화를 통해 학생의 얘기를 끌어낼 수 있는 것이며, 특히 학생의 감정이 상하지 않는 언어의 사용, 부드러운 소통 방식으로 대화를 진행할 수 있는 것으로 보았다. 연구에 참여한 가해학생 모두가 교사의 대화기술을 중요하게 보고한다. 학생들은 공감능력을 교사가 학생의 마음을 알아주고 학생의 감정 상태를 체크할 수 있는 것이며, 학생의 마음의 문제를 풀어주며 대화해나가는 것이라고 보았다. 학생들은 학교폭력 관련 상담 시에 교사가 자신의 판단이나 평가로 인해 학생의 말을 끊지 않고 끝까지 들어주는 경청도 중요하게 보고한다.

“선생님이 그냥 그렇구나 할 게 아니라 좀 그 깊이? 좀 깊이 있게 얘기 좀 들어보시고 이렇게 그거에 대해 얘기도 하고 서로서로 좋게 풀 수 있게 좀 이끌어 주셨으

면..”. (사례 6)

“마음을 읽어주시는 그런 능력이 진짜 00고 선생님들이 좋아요. 가장 좋게 느꼈던 게 그때 제가 먹살을 잡혔잖아요. 그때도 따로 면담을 하시면서 마음을 읽어주시는 거예요. 아 내가 먹살을 잡혔지 하면서 개한테 악감정이 많단 말이에요. 그런데 그런 것을 가라앉히고 진짜 자기 마음을 끌어낼 수 있게”. (사례 1)

“쌤이 솔직히 학생 말을 잘 들어주면 경청만 해주면 솔직히 그럴 일이 없을 거 같은데, 제가 생각할 때 안 들어주고 거의 끊는 일이 다반수인데... 학생이 뭐라고 하면 그 학생을 अच्छ게 보고... 대화법이 되게 중요한 거 같아요”. (사례 9)

교사의 “사안해결능력”에는 학생 갈등해결 기술, 학부모와 소통 및 중재 기술이 중요한 교사역량의 범주로 나타났다. 학생들은 갈등해결 기술을 교사가 해당학생에게 상대 학생과의 갈등해결에 대한 동의를 구하고, 질문을 통해 학생들이 각자 솔직한 마음을 얘기할 수 있도록 유도함으로써 진정한 사과를 이끌어내는 것이라고 보았다. 또 학부모와의 소통 및 중재 기술을 교사가 피해학생 부모의 마음을 헤아리고 양측 학부모의 요구에 적절하게 대응하고 설명할 수 있는 것이라고 보았다.

“선생님이 개인면담 한 다음에 서로 오해를 풀어야지 않겠니 하시며 만나서 이야기 해볼래? 물어보시고 같이 불러요. 선생님도 이제 사항을 다 아시니까 이런 사항이 맞느냐 먼저 들어서 확인하고 누가 먼



저 얘기 해볼래 해서 이리이러한 부분은 진짜 미안했고, 서로 사과하면서 서로 어색하지 않게 풀어주셨어요”. (사례 1)

“선생님하고 00부모님하고 얘기가 좀 잘 안되셨나봐요. 선생님도 되게 난처해 하셨어요. 00부모님은 00부모님대로 막 나가시고, 저희 엄마는 계속 상처받으시고... 그게 얘기가 잘 났으면 고소를 안해도 되고, 재심도 안하고 좋게 풀릴 수 있지 않을까 생각했어요”. (사례 5)

“해당학생에 대한 지도능력”의 범주에는 해당학생에 대해 낙인하지 않고 평범한 학생처럼 차별없이 대하기, 가해학생에 대해 포기하지 않고 지속적으로 관여하기, 피해학생을 드러내지 않고 돕기, 감정적으로 접근하지 않기 등이 포함된다. 연구 참여 가해학생의 대부분은 교사가 가해학생에 대한 편견을 갖고 있으며, 이러한 교사의 편견적 시선, 낙인이 가해행동을 더 강화시켜 학교생활에 불충실하게 만들 수 있다고 보았다. 이에 교사가 가해학생에 대해 가해자가 아닌 평범한 학생으로 대하는 것이 필요하다고 보고한다. 또 대부분의 가해학생은 자신들이 적절하지 않은 행동을 할 때 교사가 관여하지 않고 무관심한 태도를 보인다고 보았고, 이는 교사가 학생을 포기하거나 회피하는 듯한 느낌을 가해학생으로 하여금 갖게 만든다고 보았다. 따라서 교사는 가해학생이 잘못된 행동을 할 때 이에 대해 포기하지 않고 계속해서 관여하는 것이 필요하다고 보고한다.

“가해자로 보는게 아니라 보통학생으로 봐주셨으면 그나마 덜 했을 거 같다는.. 쌤

한테 미안해서라도 가만있을 거 같은데.. 뭔가 모든 사람들한테 그 시선을 받는 느낌. 과목마다 땡땡이 치고... 그때는 자유를 느꼈는데 지나고 보니까 쌤들이 미워지더라고요”. (사례 7)

“전에는 수업시간에 막 졸려서 자면 이제 막 공부해야지 이렇게 깨우셨던 선생님들도 이제 이런 사건 있고 하니까 뭐 자면 자는구나하고 그냥 놔두시는 거 같아요. 수업시간에 막 누구랑 장난치다 지적당하면 이제 좀 남 수업 방해하지 말고 그냥 자라 이런 식으로 말하고, 수업시간에 없어도 찾지 않으시고...”. (사례 6)

연구 참여 대부분의 피해학생은 교사가 피해학생을 드러내지 않고 돕는 것이 중요하다고 보고한다. 교사가 피해학생을 집중해서 관찰하는 시선이나 주변학생들에게 피해학생과 함께 놀아주기를 요청하는 것 등은 피해학생에게 오히려 불안과 압박감을 주게 된다고 보았다. 따라서 교사가 피해학생을 부각시키지 않고 학급 활동에 참여하며 자연스럽게 적응할 수 있도록 돕는 것이 중요하다고 보았다. 학생들은 교사가 감정적으로 접근하지 않는 것도 필요한 역량이라고 보고한다. 학교폭력 사안이 발생하면 교사가 가해학생에게 화부터 내거나 관련 학생에게 감정적으로 접근하는 것은 사안 해결을 위해 도움이 되지 않는다고 보았다.

“솔직히 말해서 피해학생을 직접적으로 대놓고 재량 좀 놀아줘라 이렇게 도움을 주면 그 학생에게 더 안 좋을 수 있으니까 뒤에서 티 안나게...선생님이 보는 입장이

랑 저희가 겪는 입장이랑 다르니까...모둠 활동, 놀이 그런 거로 한 두마디 하면은 어 애 나랑 코드가 맞네 좀 착하네. 그렇게 애들끼리 어울릴 수 있게”. (사례 4)

“상담실에서 애들이랑 다 얘기하는데, 선생님이 그럼 너네 친구하지 말라고, 계속 너네 친구하지 마. 그러고서 그냥 가라고 하셔서... 얘기도 안 끝났는데.” (사례 2)

### 학교폭력 예방을 위한 교사역량

학교폭력 예방을 위한 교사역량 영역에는 “예방을 위한 효과적인 교육 및 지도”, “학생과 긍정적 관계 형성·유지하기”, “학급내 폭력 예측 학생 및 행동에 대해 감지·관리하기”, “따뜻하고 단호한 교사리더십”, 등이 중요한 교사역량의 범주로 나타났다. “예방을 위한 효과적인 교육 및 지도” 범주에는 예방교육의 효과적인 진행, 재발방지를 위한 학급 차원의 교육 및 지도 등이 포함된다. 연구에 참여한 가해학생 모두는 학교에서 진행되는 대규모 강당 강의나 방송 강의 식의 예방교육은 형식과 내용에 있어서 예방 효과가 없다고 보았다. 이에 학생들은 강의식 교육보다 소집단 활동이나 대화를 통한 예방교육이 효과적이며, 교사가 학생들을 예방교육에 집중하도록 도와야 한다고 보고한다. 또 학교폭력이 발생하면 학급 대부분의 학생들이 이미 사안을 알고 있기 때문에, 학교폭력이 학급에서 재발하지 않도록 하기 위해 학급 전체 학생 대상의 교육이나 학급 공동체 차원의 개입이 필요하다고 보고한다.

“학교폭력 교육할 때 별로 관심 있게 안 들으니까, 선생님도 이렇게 보라고 집중하

는 것도 아니고, 그냥 동영상 틀 땐 웬만해서 몇몇 분 빼고는 그냥 조용히 있으면 뭐 아무거나 할 거해도 뭐라 안하세요. 방송을 하면 좀 집중해서 보게 도와주시는 거 하고, 좀 소수그룹으로 선생님과 이렇게 보고 말할 수 있게”. (사례 6)

“제가 반 아이들 앞에서 무슨 일이 있었고 제가 괴롭혔는데 그 학생한테 미안하다고 하고.... 반 애들한테도 이런 것도 폭력이다 조심해야 한다 이런 것도 알려주시고... 반 애들 앞에서 다 무슨 일인지 말하고 사과하게 하신 거는 좋은 거 같아요”. (사례 10)

“학생과 긍정적 관계 형성·유지하기” 범주에는 학생에 대한 관심과 애정, 교사의 친근함과 편안함, 학생을 믿어주고 이해하는 신뢰적 관계 등이 교사에게 필요한 것으로 나타났다. 연구 참여 대부분의 학생들은 교사가 학생에 대해 관심과 애정을 갖고 걱정, 기대, 칭찬하는 것이 필요하다고 보고한다. 교사가 학생에 대한 관심을 통해 학생의 특성, 상태, 학교생활, 친구관계 등에 대해 알 수 있고, 교사의 애정은 학생에 대한 긍정적인 기대로 학급 내에서 작동하여 학생들 간에도 서로 존중하며 좋은 관계를 갖게 만든다고 보았다. 학생들은 또 교사의 친근함과 편안함을 중요하게 보고한다. 교사가 친근하고 편안하면 학생들이 교사에게 쉽게 다가갈 수 있고 학교폭력 사안과 관련해서도 드러내어 얘기할 수 있게 만든다고 보았다. 교사가 학생을 믿어주고 이해해주며 학생과 신뢰적 관계를 갖는 것도 중요하게 보고된다. 교사의 학생에 대한 신뢰는 학생이 교사를 신뢰할 수 있게 만들어 학생들

이 교사에게 내면의 얘기를 안전하게 할 수 있게 되고 사안 해결에 대해 긍정적인 기대를 갖게 한다고 보았다.

“선생님이 중요하다고 느끼게 선생님이 관심을 두고 있으니까 애들이 그것을 느끼잖아요. 아 선생님이 나를,, 내가 칭찬을 받는구나, 사랑을 받았잖아요, 그러면 사랑을 애들에게 준단 말이예요 서로 에너지를 주고받는데.. 한명이 안 어울리는 애가 있는데 그 아이를 저희도 존중해주는 거예요... 지금 우리반 분위기가 좋거든요 선생님의 좋은 영향이 있었던 거 같아요”. (사례 1)

“이런 일들이 있기 전에 좀 담임쌤이랑 저랑 친해졌었다면 좋았을 거 같아요. 그래서 그냥 쌤이랑 방과후든 점심시간이든 얘기를 좀 했었다면 좋았겠어요.. 저는 00쌤과 얘기를 많이 했어요. 그 쌤한테 제일 편하고 의지했던 거 같아요. 쌤은 차타고 가시다가도 창문 열어서 인사해 주시거든요”. (사례 7)

“선생님한테 너무 힘들어요 하면 그게 또 애들한테 그렇게 전해질 거 아이예요. 그러니까 말을 못하잖아요. 일단 애들이 선생님한테 믿을 수 있는 신뢰감 그런게 있었으면 좋겠어요. 그러면 말하기 좀 더 수월해질 거 같아요”. (사례 2)

연구 참여 대부분의 학생들은 학교폭력 예방을 위해 교사에게 “학급내 폭력 예측 학생 및 행동에 대해 감지·관리하는 것”이 필요하다고 보고한다. 이를 위해 교사가 학급 내 피해 또는 가해 예측 학생이 있는지 수시로 관

찰하며, 그러한 학생이 눈에 띌 경우 해당 학생을 불러 상담하고, 필요시 주변학생을 활용해 학급 내 폭력과 관련된 분위기, 학생들 관계의 역동을 탐색하는 것이 필요하다고 보았다. 따뜻하고 단호한 교사리더십도 학교폭력 예방을 위해 중요한 교사역량으로 나타났다. 학생들은 교사가 평상시엔 따뜻하게 대해주지만 학교폭력과 같은 사안에 대해서는 엄격하고 단호하게 규칙을 적용하는 리더십이 필요하다고 보았다.

“정말 예방하려면 선생님들이 관심을 많이 써주셔야될 거 같아요. 애들을 잘 보고 잘 관찰하시면서 눈에 띄게 힘들어 보이는 애들은 이제 불러서 상담을 해주거나 아니면 옆에 애들한테라도 재는 요즘 좀 어떻게 이러면서 물어봐주시고... 가장 중요한 것은 관찰력인거 같아요”. (사례 4)

“지금 선생님은 좋으세요. 애들한테 잘 해주실 때는 잘해주시고, 잡아야 될 애들은 잡으시고.. 애들하고 상담하실 땐 되게 부드럽게 말씀하세요. 그런데 막 애가 어떤 잘못을 하면 뭐 이렇게 된다. 이런 걸 했으니까 이렇게 하는 거다. 딱 팩트를 말씀하세요...”. (사례 3)

#### 피해학생과 가해학생이 경험한 학교폭력 관련 교사역량의 차이

피해학생과 가해학생의 학교폭력 관련 교사역량에 대한 차이는 피해학생과 가해학생 간에 2사례 이상 빈도의 차이를 나타내는 범주들과 가해학생에 비해 “모든” 피해학생이 경험했거나 또는 피해학생에 비해 “모든” 가해

학생이 경험한 범주들을 중심으로 분석하였다. 영역별로 살펴보면 다음과 같다.

학교폭력에 대한 교사의 인식과 태도 영역에서 피해학생이 가장 중요하게 경험한 것은 교사가 따돌림을 사소한 사안으로 여기지 않고 폭력으로 인식하여 개입하는 것이며(사례 1,2,3,4,5), 교사가 따돌림 사안을 알게 되면 성급하게 화해를 유도해서 해결하려는 것이 아니라 피해학생의 특성과 사안에 대해 먼저 이해하고 피해학생의 성장 방안을 고려하여 근본적으로 해결하려 하는 것이다(사례 1,2,3,4,5). 또 피해학생은 양측 입장을 모두 듣고 고려해서 개입하는 교사의 공정한 태도를 가해학생에 비해 중요하게 보았다(사례 1,2,3). 피해학생은 교사가 가해학생을 주로 불러 면담·조사하는 태도는 피해학생에게 억울함과 교사에 대한 불신을 갖게 만든다고 보았다. 반면 가해학생은 사안이 경찰에 신고 되었다고 해서 사법적 절차에 맡겨두기보다 학교에서 교사가 직접 개입하는 적극적 태도가 필요하다고 보고한다(사례 6,7,8). 사법적 절차 진행 중이라도 학교차원에서 교사가 개입하는 것이 피해학생측과 원만한 합의와 해결의 기회가 될 수 있다고 보았다.

사안대처의 절차와 방식 영역에서 가해학생은 교사가 사안처리의 과정을 설명해주고, 선도적 차원에서 교육해주는 것을 중요하게 보았다(사례 6,7,8,9,10). 가해학생은 단지 처벌 받는다는 느낌은 교사에 대한 반항심을 갖게 하므로, 교사의 사안처리 절차와 방법에 대한 교육적 설명이나 잘못된 행동에 대한 교육이 오히려 선도적 방식으로 다가와서 가해학생의 반성을 도울 수 있다고 보았다. 뿐만아니라 가해학생은 징계와 책임을 효과적으로 이루어지게 하는 교사역량을 피해학생에 비해 중요

하게 보고한다(사례 7,8,9). 가해학생은 교내봉사 같은 학교차원의 조치가 자신의 행동에 대한 반성과 책임을 느끼게 하는데 효과가 없다고 보았다. 오히려 사법적 징계 또는 특별교육 진행시에 상담사와의 일대일 대화를 통해 자신의 행동을 돌아볼 수 있게 되었다고 보고한다. 가해학생에 비해 피해학생은 교사의 연계·협력하는 역량을 중요하게 보고한다(사례 1,2,3,5). 교사가 사안대처 역량이 부족할 때는 교내·외의 동료교사나 전문가에게 자문을 구하고 함께 논의하여 사안을 해결하는 것이 필요하다고 보았다.

사안대처 관련 능력과 기술 영역에서 피해학생은 가해학생에 비해 교사의 공감능력이 중요하다고 보고한다(사례 1,2,4,5). 피해학생은 학교폭력으로 인한 마음의 상처를 교사가 알아주고, 읽어주며, 해결되지 않은 채 남아있는 마음의 문제를 풀어주는 역량이 필요하다고 보았다. 또 피해학생을 드러내지 않고 돕는 교사역량도 중요하게 보고한다(사례 1,2,3,4). 피해학생은 사안처리 과정에서 교사가 피해학생 이름을 자주 부르거나 집중적인 관찰을 하거나 피해학생을 지목하여 특정한 도움을 주는 등 자신이 학급에서 부각되는 것을 피해자로 낙인 되는 것이며 불편하고 수치심을 느끼게 만든다고 보았다. 교사가 피해학생을 학급 활동에 자연스럽게 참여하도록 기회를 자주 제공하는 것이 피해학생을 돕는 것이라고 보고한다. 반면 가해학생은 피해학생에 비해 교사의 대화기술을 중요하게 보고한다(사례 6,7,8,9,10). 가해학생은 교사가 학생과의 진지한 대화를 통해 가해학생의 마음과 생각을 끌어내며 사안을 원만하게 풀어나갈 수 있는 대화기술이 필요하다고 보았다. 가해학생은 또 교사가 학생을 낙인하지 않고 평범한 학생처

럼 차별 없이 대하고(사례 6,7,8,9), 가해학생에 대해 포기하지 않고 지속적으로 관여하는(사례 6,7,8,9) 역량을 중요하게 보고한다. 가해학생은 학교폭력 사안이 있는 뒤에 자신에 대한 학교 내 다수 교사들의 시선이 좋지 않았다는 것을 느꼈고, 잘 모르는 교사들도 자신을 문제 학생으로 취급하는 듯한 느낌을 받으며 상처를 받았다고 보고한다. 또 교칙을 어기는 등 잘못된 행동을 했을 때 교사가 관여하지 않고 내버려두는 것이 가해학생의 문제행동을 지속하게 하는 것과 무관하지 않다고 보고한다. 학교폭력 사안과 관계없이 교사가 가해학생을 평범한 학생과 같이 차별 없이 대하며, 사소한 문제행동에도 지속적으로 관여하는 일관된 관심과 대응이 가해학생의 학교적응을 도울 수 있고 문제행동도 줄일 수 있다고 보았다.

학교폭력 예방을 위한 교사역량 영역에서 피해학생은 교사의 학생에 대한 관심과 애정을 중요하게 보고한다(사례 1,2,3,4,5). 피해학생은 가해학생에 비해 교사를 의지하는 마음이 크기 때문에, 학생에 대한 교사의 걱정과 애정이 피해학생의 학교생활에 긍정적인 영향을 미치게 되므로 심각한 학교폭력 피해를 예방할 수 있다고 보았다. 반면 가해학생은 피해학생에 비해 예방교육을 효과적으로 진행하는 교사역량(사례 6,7,8,9,10)과 학급내 폭력 예측 학생 및 행동에 대해 감지·관리하는 교사역량을 중요하게 보고한다(사례 6,7,8,9,10). 가해학생은 학교폭력 예방을 위해 교사가 학생들을 예방교육에 집중하도록 하거나 학생이 함께 참여하는 소규모 예방교육을 진행할 수 있는 교사역량이 필요하다고 보았다. 또 교사가 지속적인 학급 관찰을 통해 폭력 예측 가능 또는 피해 학생을 감지·관리하는 것이 중

요하다고 보았다. 피해학생이 교사와 학생과의 관계적 면에서 필요한 교사의 관심, 애정을 중요하게 여긴 반면, 가해학생은 학급 차원의 교사의 교육 및 관리 역량을 중요하게 보았다.

## 논 의

이 연구는 학생의 경험을 통해 학생의 관점에서 학교폭력 예방과 대처를 위해 필요한 교사역량이 무엇인지 심층적으로 알아보고자 하였다. 이를 위해 학교폭력과 사안처리 과정을 경험한 피해학생 및 가해학생 총 10명을 대상으로 면접하고, CQR방식으로 분석하였다. 분석결과를 토대로 다음과 같이 논의하고 연구의 의의와 한계점을 제시하였다.

먼저 학생들이 경험한 학교폭력 사안 처리와 관련해서 논의하면 다음과 같다. 다수의 사례 특히 따돌림 사례의 경우 담임교사가 사안의 경중을 스스로 판단하여 학생과 면담한 후 말로 훈계하거나 성급하게 화해를 시도하는 등 교사 선에서 사안을 처리한 것으로 나타났다. 이러한 사안처리 과정과 방식은 가해학생에게는 반성의 기회를 주지 않았고 피해학생에게는 더 큰 심리적 피해를 줌으로써 사안이 악화되었다고 보고한다. 이는 신체적 폭력은 다소 감소하는데 비해 따돌림과 같은 정신적 폭력이 계속 증가하고 있는 지금의 학교폭력 양상과 무관하지 않다고 해석된다(교육부, 2016; 청소년폭력예방재단, 2015). 눈에 잘 띄지 않는 따돌림 사안일수록 교사의 적극적이고 민감한 대처가 필요하다고 보여진다. 또 경찰에 신고 된 사안의 경우 교사가 적극적인 개입과 조치를 취하지 않았던 것으로 나타났

다. 이러한 경우 가해학생은 피해학생과의 합의가 어려워 사법적 절차와 징계를 피할 수 없게 되거나 학교에서 내려지는 선도위원회 징계를 무시하는 경향도 나타났다. “쌤이 너 판결 안 좋게 나오면 만약 합의 못하면 학교에서도 징계 열린다고 하셨어요”(사례 6)의 사례처럼 교사가 사법적 절차에 맡기므로 개입에 소극적이기 보다 사법적인 절차나 징계와 무관하게 가해학생을 위한 선도적 차원의 교육과 개입이 필요함을 시사한다. 반면 학교차원에서 공식적으로 사안을 조사하고 자치위원회를 개최하여 가해학생에 대한 조치를 이행하게 하며, 학급 전체 학생 차원에서도 개입하며 종결된 사례의 경우 학생들은 교사의 사안처리 및 결과에 대해 긍정적인 평가를 내렸다.

이 연구의 결과 학생들이 중요하게 여긴 학교폭력 관련 교사역량은 총 4개의 영역, 16개의 범주로 도출되었다. 4개의 교사역량 영역은 교사의 학교폭력에 대한 인식과 태도, 사안대처의 절차와 방식, 사안대처 관련 능력과 기술, 학교폭력 예방을 위한 교사역량 등으로 분류된다. 학생들은 사소한 학교폭력 사안에 대해서도 심각하게 인식하고 적극적이며 제대로 해결하려는 교사의 인식과 태도, 사안처리 과정에서 절차의 원칙을 지키며 교육적인 관점에서 개입하는 방식, 해당학생을 대상으로 상담, 중재, 지도하는 능력과 기술, 그리고 학생과의 긍정적 관계형성, 학급 관리 및 리더십을 통한 예방 등의 교사역량이 필요하다고 보고한다. 도출된 영역과 범주를 전체적으로 살펴보면 학생들은 학교폭력을 예방하기 위한 교사역량보다 사안이 발생한 후 대처를 위해 필요한 교사역량을 더 중요하게 여기고 있는 것을 알 수 있다. 이는 사안 발생 후 교사의

인식과 태도, 대처방식, 대처 능력과 기술 등이 해당학생에게 직접적 피해 또는 도움을 주었기 때문인 것으로 해석할 수 있다.

학생들이 보고하는 학교폭력 관련 교사역량은 교사의 관점에서 조사된 선행연구의 교사역량과 비교했을 때 공통점과 차이점을 보이고 있다. 이 연구에서는 특히 최근에 교사 대상의 면접을 통해 그리고 교사역량 척도개발을 위해 수행된 선행연구(임재연, 2017; 임재연 외, 2015)에 나타난 교사역량들을 중심으로 비교·논의해 보고자 한다. 학생의 관점과 교사의 관점에서 공통적으로 중요하게 보고되는 학교폭력 관련 교사역량은 교사의 친밀함, 학생과의 신뢰적인 관계 형성, 학급 내 폭력에 즉 학생 감지·관리, 따뜻하고 단호한 교사리더십, 효과적 예방교육 진행 등 예방을 위한 교사역량, 그리고 사안 발생 후에 공식적 절차를 거친 사안처리, 학생들과 면담·조사를 통한 사안파악, 학생 간 갈등해결·관계회복 돕기, 학생 성장을 위한 교육, 사후관리, 적극적이고 공정한 태도, 협력·연계 등의 대처를 위한 교사역량이다. 따라서 학생과 교사가 공통적으로 그 필요성을 제기하고 있는 것들은 학교 현장에서 교사라면 기본적으로 갖추어야 할 학교폭력 관련 교사역량이라고 볼 수 있다. 차이점을 살펴보면, 교사의 관점에서 학부모 대상의 예방활동과 사안처리를 위한 소통·상담 역량, 그리고 교사의 자기이해·자기관리 역량 등이 중요하게 나타난 반면, 학생 관점에서는 학부모와의 소통·중재기술, 교사의 상담 전문성 개발이 소수의 학생에 의해서만 지적되었다. 교사가 학부모와의 소통역량을 중요하게 보고하는 것은 선행연구(서정기, 2012; 홍지영, 유정이, 2014)에서 교사가 사안 발생 시 처리과정에서 학교폭력·또래갈등의 주체

인 학생들은 배제하고 주로 학부모와의 소통에 집중하는 것으로 나타난 결과와도 같은 맥락에서 볼 수 있다. 반면 학생들은 학부모 소통에 집중된 사안처리는 행정적인 사안처리로 종결될 수 있으므로 학생 간에 발생한 학교폭력의 근본적인 문제 해결을 위해 교사가 사안을 제대로 해결하려는 태도가 필요하다고 강조한다.

교사의 관점에서는 나타나지 않았지만 학생의 관점에서 중요성이 제기된 교사역량을 중심으로 영역별로 논의하면 다음과 같다. 교사의 인식과 태도 영역에서 학생들은 교사가 사소한 일로 여기지 않고 폭력으로 인식하며, 조용히 넘기지 말고 적극적으로 개입하는 태도, 사안을 제대로 해결하려는 태도, 관련자를 비난하지 않는 태도 등 학교폭력과 사안처리에 대한 교사의 인식과 태도를 매우 중요한 교사역량으로 보고한다. 이러한 교사의 인식과 태도들은 교사 대상의 연구(임재연, 2017; 임재연 외, 2015)에서는 나타나지 않은 교사역량들이다. 이 연구의 결과는 청소년폭력예방재단(2011)의 학교폭력 실태조사에서 학교폭력 발생 후 가해학생들에게 아무 일도 일어나지 않았다는 응답자가 41%로 가장 높았고, 담임 교사가 아서서 꾸지람을 들었다는 응답자가 13%로 나타난 결과를 뒷받침하고 있다. 뿐만 아니라 교사가 학교폭력을 적절하게 처리하지 못하는 이유를 학생 간 발생하는 사안을 폭력으로 인식하지 않는 것(Beran, 2006; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Veenstra et al., 2014)과 교사가 외부에 알리지 않고 혼자 처리하며 조용히 덮고 넘어가려는 태도(홍지영, 2014) 때문이라고 보고한 선행연구 결과와도 맥을 같이한다. 교사 스스로 잘 인지하지 못하는 학교폭력과 관련한 교사의 인식과 태도가 학교

폭력 문제 해결을 위한 중요한 요인일 수 있음을 시사한다.

사안대처의 절차와 방식 영역에서 학생들이 특히 강조한 것은 해당학생 관련 교육적 관점에서 사안을 처리하는 교사역량이다. 학생들은 교사가 사안처리 과정을 설명하고 선도적 차원에서 교육하며, 화해·회복을 위한 대화의 장을 마련하고, 징계·책임이 효과적으로 이루어지도록 하는 것 등과 관련한 교사역량의 필요성을 제기하고 있다. 학생들은 사안이 처리되는 과정에서 당사자인 자신들은 배제되어 있다는 것을 인지한다. 그리고 학교폭력 문제의 해결을 위해 해당 학생들에게 교육적인 개입 절차와 방식으로 접근하는 교사역량이 필요하다고 보고한다. 이는 가해학생에 대한 교사의 실제적·교육적 개입에 있어서 소극적이라고 지적한 선행연구(방기연, 2011; 이미형 외, 2009)와 학교폭력의 성공적 개입을 위해 학생에게 사안의 원인과 결과에 대해 설명하는 것을 강조하고 있는 국외 선행연구 결과(Humpert et al., 2001)와 맥을 같이한다.

사안 대처 관련 능력과 기술 영역에서 학생들은 특히 교사의 피해·가해학생에 대한 지도 능력을 중요하게 보고한다. 해당 학생에 대한 지도능력은 교사 관점의 선행연구(임재연, 2017; 임재연 외, 2015)에는 나타나지 않은 결과다. 가해학생은 교사의 낙인, 편견적 시선, 무관심, 무관여 등의 대응이 아닌 평범한 학생으로 대하며, 잘못된 행위를 할 때 계속해서 교사가 관여하는 것을 강조한다. 교사의 낙인, 무관여 등의 대응이 가해학생의 반성을 이끌어내는데 긍정적인 영향을 미치지 못하고 있음을 알 수 있다. 교사가 학생을 낙인하지 않는 것, 학생의 잘못된 행동에 즉각 개입하는 것, 학생 중심의 태도 등은 학교폭력 관련

국의 선행연구에서 강조되고 있는 바다(Melzer et al., 1998). 피해학생의 경우 교사가 피해학생을 드러내지 않고 돕는 것의 필요성을 지적하였다. 이 연구에 참여한 피해학생의 사례가 모두 중학교 여학생의 사안임을 감안하면, 이 연구의 결과는 김혜원 등(2000)의 연구에서 교사의 지지가 모든 학생들에게 학교폭력 피해의 감소 요인으로 나타난 반면, 중학교 피해 여학생에게는 증가 요인으로 나타난 연구결과를 뒷받침한다. 중학교 교사에게 피해 여학생을 위해 드러내어 지지하기보다 섬세하고 차별화된 대응역량이 필요함을 시사한다.

학교폭력 예방을 위한 교사역량 영역에서 교사 관점의 연구에서는 학생에 대해 파악하고, 학습규칙을 일관되게 적용하며, 예방교육에 대한 시간, 내용, 방법들을 제시하는 등 학습의 비폭력적 풍토조성을 위한 교사역량이 구체적으로 제시되고 있다(임재연, 2017; 임재연 외, 2015). 반면 이 연구의 결과 학생 관점에서는 교사가 학생에 대해 관심과 애정을 가지는 것의 중요성이 교사의 관점에 비해 강조되었다.

피해학생과 가해학생이 인식한 학교폭력 관련 교사역량에 대한 차이에 대해 논의하면, 피해학생은 교사의 공감능력, 학생에 대한 관심·애정 등 피해학생의 심리적 문제 해소와 관련한 교사의 개입역량 그리고 학생과 교사의 관계적인 면에서 요구되는 교사역량을 중요하게 여긴다고 볼 수 있다. 반면 가해학생은 교사의 대화기술, 예방교육의 효과적 진행, 폭력 예측학생 관리 등 교사의 학습 차원의 교육 및 관리 능력, 이를 위한 학생과의 소통 기술 등을 강조하였다고 보여진다. 이러한 연구결과는 피해·가해학생의 특성과 학교폭력 사안에 따라 차별적인 교사의 대응역량이 필

요함을 시사한다. 피해학생의 경우 교사가 학생의 마음의 문제를 해결하고 상처를 회복시켜주는데 초점을 둔다면 피해학생의 폭력 피해 극복과 재발방지에 도움을 주게 되며, 가해학생의 경우 앞서 언급하였듯이 교사가 가해학생을 일반학생처럼 존중하고, 학습 학생들을 관리·교육하며 학생들과 대화해 나갈 때 가해행동이 지속되지 않고 감소하는데 영향을 주게 된다고 볼 수 있다(Melzer et al., 1998; Troop-Gordon et al., 2012). 이 연구는 교사의 역량이 발휘되어야 하는 주요 대상인 학생의 관점에서 학교폭력 예방과 대처를 위한 교사역량의 정보를 제공하고 있다는 점에서 큰 의의가 있다. 학생들이 인식한 교사의 지식이나 기술적 측면 뿐만아니라 인식, 태도 등과 같은 정의적 내용을 포함하여 학교폭력 관련 교사역량에 대한 총체적 정보를 제공한다. 또 피해학생과 가해학생에 대한 교사의 차별화된 대응역량의 필요성과 시사점이 제시되었고, 교사관점과 학생관점 간의 교사역량에 대한 공통점과 차이점도 논의되었다. 학생과 교사에게 공통적으로 강조되고 있는 것들은 학교폭력 예방과 대처를 위해 필요한 기본적인 교사역량이라고 볼 수 있으며, 학생들에게서만 강조된 것 또는 피해학생과 가해학생 간의 차별화된 교사역량 등은 심화된 차원의 교사역량으로 볼 수 있을 것이다. 따라서 이 연구의 결과는 현직교사와 예비교사의 학교폭력 대응역량 강화를 위한 기초적인 자료와 아울러 학교폭력 관련 학생을 돕는 맞춤형 대응역량에 대한 정보를 제공할 것으로 기대한다.

이 연구가 가지는 몇 가지 한계점을 지적하고 이를 토대로 추후 연구 과제를 제안하고자 한다. 이 연구에는 학교폭력과 사안처리에 직접 관련이 있는 피해학생과 가해학생이 참여



하였다. 해당 학생들의 사안이 교사에 의해 긍정적 또는 부정적으로 처리된 경험을 토대로 교사역량을 도출하였다. 이는 학교폭력 발생 후 대처와 관련된 교사역량에 초점을 둔 결과를 초래 할 수 있다. 교사의 학교폭력 관련 역할이 학급 내 다수방관학생들의 학교폭력 개입여부를 결정하는데 중요한 영향을 미친다는 보고를 감안하면(Hektner et al., 2012), 학교폭력 관련 경험이 없는 일반학생 대상의 연구도 수행될 필요가 있다. 학교폭력의 당사자가 아닌 일반학생들 관점의 학교폭력 관련 교사역량을 종합적으로 연구해볼 필요가 있다. 또 이 연구의 참여자가 피해학생은 모두 여학생이며, 가해학생의 대부분은 남학생이기 때문에 학교폭력의 유형에 있어서 피해학생은 대부분 따돌림 사례이고, 가해학생은 대부분 물리적 폭력 사례이다. 이는 여학생에게 따돌림이 많이 발생하고 남학생에게 물리적 폭력이 많이 발생하는 학교폭력의 실태조사 결과(교육부, 2016; 청소년폭력예방재단, 2015)를 반영하는 것으로 볼 수 있다. 그럼에도 불구하고 추후에는 다양한 학교폭력 유형의 피해학생과 가해학생, 예를 들어 신체폭력의 피해학생 또는 따돌림 가해학생, 피해 남학생 또는 가해 여학생 등을 대상으로 포함시킨 연구를 수행하여 학교폭력 유형별, 대상자별 구체적인 교사의 지도역량을 제시할 필요가 있다. 마지막으로 학교폭력 관련 교사역량에 대한 국내외의 비교 연구를 추후 과제로 제안한다. 외국과의 비교 연구를 통해 우리나라의 학교폭력 양상과 특징에 맞는 교사역량은 무엇이며, 이러한 교사역량의 강화를 위한 개선 방향은 어떤 것인지 탐색해볼 필요가 있다. 학교폭력 관련 교사역량에 대한 다각적인 연구를 통해 학교폭력을 줄이고 학생과 교사의

행복한 학교생활을 돕는데 기여할 수 있기를 기대한다.

## 참고문헌

- 강소영 (2013). 학교폭력에 대한 근거이론의 접근, 폭력적 교실문화 현상을 중심으로. *한국범죄심리연구*, 8(2), 5-28.
- 교육부 (2016). 2016년 2차 학교폭력 실태조사 결과 발표. 2016.12.5.
- 교육부 (2015). 학교폭력 사안처리 가이드북. 교육부.
- 교육부 (2013). 현장중심 학교폭력 대책. 보도자료. 2013.7.23. www.moe.go.kr.
- 교육부 (2012a). 학교폭력근절 종합대책. 보도자료. 2012.2.6. www.moe.go.kr.
- 교육부 (2012b). 교사 신규채용제도 개선방안 보도자료. 2012.2.15.
- 권혁운 (2011). 초등학교 교사의 직무기준 설정에 관한 연구. *한국교원교육연구*, 27(3), 191-214.
- 김은영 (2008). 학교분위기가 중학생의 또래 폭력 피해경험에 미치는 영향. *한국아동복지학*, 26, 88-111.
- 김창환 외 (2014). 한국의 교육지표·지수 개발 연구(III): 대학생역량지수 개발 연구. 한국교육개발원
- 김혜원, 이해경 (2010). 집단괴롭힘의 가해와 피해행동에 영향을 미치는 사회적 심리적 변인들. *한국심리학회지: 사회 및 성격*, 14(1), 45-64
- 김희규, 주영효 (2014). 신규교사 직무역량 실태 분석. *교육문제연구*, 27(3), 1-25.
- 박용호, 조대연, 배현경, 이해정 (2012). 중등교

- 사의 직무역량 요구분석. *한국교원교육연구*. 29(2), 299-320.
- 박효정 외 (2014). 학교폭력예방문화 분석을 위한 중학교 사례연구 우수사례. *한국교육개발원*.
- 방기연 (2011). 학교폭력 사건에 대한 교사의 인식과 경험에 대한 질적연구. *상담학연구*. 12(5), 1753-1778.
- 법제처 (2016). 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률. <http://www.moleg.go.kr>
- 서정기 (2012). 학교폭력 이후 해결과정에서 경험하는 갈등의 구조적 요인에 대한 질적 사례연구. *교육인류학연구*. 15(3), 133-164.
- 신성자 (2012). 학교폭력 가해·피해학생을 위한 교사의 원조개입효능감에 영향을 주는 요인에 대한 연구. *한국사회복지학*. 64(1), 79-100.
- 신성자, 권신영 (2013). 학교폭력에 대한 교사의 개입수준과 관련요인들의 10년의 변화 추이에 대한 분석. *학교사회복지*. 26, 177-207.
- 신성자, 정숙희 (2010). 교사가 지각하는 학교 업무환경과 학생의 개인특성이 신체적, 비신체적 또래폭력 피해경험에 미치는 영향. *학교사회복지*. 19, 141-172.
- 오승환 (2007). 청소년의 집단괴롭힘 관련 경험에 영향을 미치는 생태체계적 요인분석. *정신보건과 사회사업*. 25(4), 87-108.
- 이대성 (2012). 학교폭력 해결을 위한 사회과 교사의 역할과 전문성 신장: 법과 인권교육의 관점에서. *법과인권교육연구*. 5(2), 87-108
- 이미형, 임지영, 이순득, 오승은 (2009). 학교폭력에 관한 교사의 인식. *한국보건간호학회지*. 23(2), 87-108.
- 임재연 (2017). 학교폭력 예방 및 대처를 위해 필요한 교사역량에 관한 질적연구. *교원교육*. 33(2), 143-169
- 임재연, 박종효 (2015). 학교폭력 예방 및 대처를 위한 교사역량 진단척도 개발 연구. *교육학연구*, 53(3), 407-434.
- 청소년폭력예방재단 (2015). 전국 학교폭력 실태조사 결과 보고서. 청소년폭력예방재단
- 청소년폭력예방재단 (2011). 전국 학교폭력 실태조사 결과 보고서. 청소년폭력예방재단
- 홍지영, 유정이 (2013). 학교폭력 사건 피해학생 학부모의 경험에 대한 질적연구. *청소년상담연구*, 21(1), 107-145
- Beran, T .N. (2006). Preparing Teachers to Manage School Bullying: The Hidden Curriculum, *The Journal of Educational Thought*; 40(2), 119-128.
- Dubois, D., Rothwell, W. J., Deborah, J. K. S. & Klemp, L. K. (2004). Competency-based human resource management. Davies-Black. Publishing Palo Alto, California.
- Espelage, D. L. & Swear, S. M. (2004). Bullying in schools; A social-ecological perspective on prevention and intervention. Malwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hektner, J . M., & Swenson, C. A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes. *Journal of Early Adolescence*, 32, 516 - 536
- Hill, C. E. (2016). Consensual qualitative research (F. W. Joo, E. S. Trans.). Seoul: Hakjisa. (Original work published 2012)
- Hill, C. E. et al. (2005). Consensual qualitative

- research: An update. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 196-205.
- Humpert, W & Dann, H.-D. (2001). *Kompakt Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention für pädagogische und helfende Berufe auf der Grundlage des Konstanzer Trainingsmodells*, Bern, Verlag Hans Huber
- Iseli, K. (2014). *Gewalt an Schulen; Relevanz der Persönlichkeitsfaktoren von Lehrpersonen für die schulische Gewaltprävention*, Dissertation von Universität Hildesheim.
- Melzer, W. & Mühl, M. & Ackermann, C. (1998). *Schulkultur und ihre Auswirkung auf Gewalt*, in; Forschungsgruppe Schulevaluation, *Gewalt als soziales Problem in Schulen*, Leske+Budrich, Opladen
- Spencer, L. & Spencer, S. (1993), *Competency at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley and Sons.
- Troop-Gordon, W. & Ladd, G. W. (2013). Teachers' victimization-related beliefs and strategies. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1-16
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. & Salmivalli, C. (2014). The Role of Teachers in Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143.
- Weiß, S., Schramm, S. & Kiel, E. (2014). Was sollen Lehrerinnen und Lehrer können? Anforderungen an den Lehrer/innenberuf aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen, *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15(3), 1-29.
- Wright, L. F. (2005). *Teacher desirability for professional development specific to bullying intervention and prevention*, university of Virginia, Doctor of Education.
- Yoon, J. & Bauman, S. (2014). *Teachers; a critical but overlooked component of bullying prevention and intervention*, Theory into Practice (29), unpublished document.

원고접수일 : 2017. 06. 18.

수정원고접수일 : 2017. 08. 19.

최종게재결정일 : 2017. 08. 19.

## **Teachers' Competency Research of prevention and intervention of School Violence through Students' Experience**

**Jae Youn Lim**

Mokwon University

The purpose of this study is to closely examine teachers' competency in prevention and intervention of school violence based on students' experience. In order to achieve this, a total of 10 students (victims and perpetrators) who have experienced school violence and how it was handled by the school were interviewed. Afterwards, the interviews were analyzed by Consensual Qualitative Research (CQR). Results indicate that teachers' competency on school violence which were considered important by the students have been divided into a total of 4 areas and 16 categories. 4 areas are the following; awareness and attitudes of teachers toward school violence, procedures and methods of intervention by teachers, skills and competence of teachers in dealing with school violence issues, and ability of teachers in preventing school violence. According to the perspectives of students, it is necessary for teachers to have awareness and attitudes in acknowledging the seriousness of even the minor school violence cases and trying to resolve those cases actively and properly, to have methods to intervene in an educational way to follow the principles of the procedures, to have skills and competence to counsel, mediate and supervise relevant students, to establish positive relationships with students, and to have leadership and class managing skills to prevent school violence. This study is expected to provide fundamental research data to reinforce the competency of teachers in prevention and intervention of school violence. Especially this study is significant as it presents teachers' competency of differentiated intervention when dealing with victims and perpetrators at school. Also, based on the results of this study, the commonalities and the differences between the perspectives of students and the perspectives of teachers (from the preceding research) regarding the competency of teachers concerning school violence were discussed.

*Key words : school violence, prevention and intervention, teachers' competency, students' experience, consensual qualitative research*