

학교폭력 가해자 대상 상담에서의 상담자 경험과 인식에 대한 질적 연구

이 주 영

호남대학교

이 아 라[†]

건양대학교

본 연구는 학교폭력 가해자 대상 상담이 실제 어떻게 진행되고 있고, 상담자들은 어떠한 어려움을 경험하는지 확인하여 효과적인 가해자 상담을 위한 시사점을 마련하고자 하였다. 이를 위해 학교폭력 가해자 상담 경험이 있는 12명의 상담자를 대상으로 심층면접을 실시하였고, 합의적 질적 연구(CQR) 방법을 사용하여 면접 내용을 분석하였다. 분석 결과, 상담자들은 선입견과 편견 없는 태도로 내담자를 대하는 것, 억울한 정서를 다뤄주는 것 등에 초점을 두고 있었으며, 학교폭력 관련 행동이 감소하는 것을 가장 주요한 상담 성과로 인식하였다. 또한, 상담자들은 내담자의 비자발적, 비협조적 태도를 가장 큰 어려움으로 지각하고 있었으며, 이러한 어려움에 대처하기 위해 내담자의 정서를 다루고, 치료적인 관계를 촉진하고자 노력하였다. 상담자들은 가해자 상담의 단기성과 사후관리의 부재 등을 문제로 인식하고 있었으며, 유관기관 간 연계 등의 노력이 필요하다고 보고하였다. 이러한 연구결과를 토대로, 학교폭력 가해자 상담에 대한 시사점과 후속연구에 대한 제언을 논의하였다.

주요어 : 학교폭력, 가해자 상담, 상담자 인식, 합의적 질적 연구

[†] 교신저자 : 이아라, 건양대학교 재활복지교육대학 심리상담치료학과, (320-711) 충청남도 논산시 대학로 121 의학공학관 의536, Tel : 041-730-5413, E-mail : dreammaker@konyang.ac.kr

최근 학교폭력이 심각한 사회문제로 부각되면서 법적으로 학교 폭력을 신고하는 것을 의무화하였으며, 이에 따라 학교에 학교폭력이 신고 되면 학교에서 자체적으로 학교폭력대책 위원회를 열어 사건 처리를 해야만 한다. 학교폭력 사건 처리에 대한 학교의 법적 책임이 강화됨에 따라 사건 처리 절차나 처리 이후 가해자, 피해자에 대한 조치 역시 중요한 사항으로 부각되었다. 가해자의 경우, 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률 제 17조에 따르면, ① 피해학생에 대한 서면 사과, ② 피해학생 및 신고·고발 학생에 대한 접촉, 협박 및 보복행위의 금지, ③ 학교에서의 봉사, ④ 사회봉사, ⑤ 학내외 전문가에 의한 특별 교육 이수 또는 심리치료, ⑥ 출석정지, ⑦ 학급교체, ⑧ 전학, ⑨ 퇴학처분의 9개 종류로 조치하게 되어 있다. 이들 조치는 중복으로 처리될 수 있으며, 특히, 특별 교육이수 또는 심리치료의 경우, 2012년에 해당 법률이 개정되면서 피해 학생에 대한 서면 사과와 퇴학처분 조치를 제외한 나머지 조치를 받은 학생들에게는 의무적으로 반드시 실시하게 됨으로써 대부분의 가해학생들은 특별 교육이나 심리치료를 받게 되었다.

대부분의 가해자들로 하여금 특별 교육이나 심리치료를 반드시 받도록 하는 것은 학생들을 건전한 사회구성원으로 육성하는데 목적이 있어 처벌보다는 교육과 선도의 성격을 강조한(배원섭, 성희자, 2014) 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률의 취지와 관련된다. 이러한 취지에 따르면 가해자를 대상으로 이루어지는 조치는 가해자의 잘못을 따지는데 초점을 두기보다 가해자가 자신의 잘못을 뉘우치고 유사한 사건이 다시 발생하지 않도록 도움을 주어야 한다. 특히, 특별 교육이수나 심리치료

는 이러한 법률 취지의 맥락과 일치하며, 가해학생 대부분이 의무적으로 받도록 되어 있기 때문에, 가해자에 대한 대표적인 조치라 할 수 있다. 따라서 이 조치가 실제 가해자들의 교육과 선도에 효과가 있도록 진행되고 있는지 여부가 학교폭력예방에 대한 법과 제도의 실효성 및 효과성을 파악하는 하나의 지표가 될 수 있다.

학교폭력 가해자를 대상으로 한 교육과 상담 및 심리치료에 대한 연구는 2005년에 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률이 제정되면서 활발하게 이루어져 왔다. 기존에 가해자를 대상으로 이루어졌던 집단 상담 프로그램들의 효과에 대한 36편의 연구물들을 메타분석하여 그 효과를 확인한 박상근, 윤초희(2013)는 집단 상담 프로그램이 학교폭력 가해자들에게 긍정적인 효과가 있으며, 그 효과크기는 학교폭력예방 프로그램에 비해서도 유의하게 크다는 것을 밝혔다. 이는 기존에 발표된 가해자 대상 집단 상담 프로그램이 이들의 문제행동 개선이나 심리적 건강성에 긍정적인 영향을 주고 있음을 뒷받침한다. 반면, 한국청소년상담원(2005)에서는 기존에 개발된 가해자 대상 상담 프로그램들이 각 개인의 특성을 고려하지 않고 가해자의 보편적인 특성으로 구성되어 집단 상담이나 교육 형태로 진행되는 것의 한계를 언급하였다. 또한, Cecile과 Born(2009)도 가해 학생들끼리 모여 집단상담을 하게 되는 경우 서로의 문제행동을 학습하게 되는 역효과를 보이게 된다는 문제를 지적했다(오인수, 2010에서 재인용). 학교폭력의 맥락적 측면을 강조한 오인수(2010)의 연구에서는 개인의 내적 요인에만 초점을 두는 개입은 한계가 있으므로 가해자 상담이 효과적이기 위해서는 맥락적 측면도 함께 고려해야 함을 강조하였다.

이처럼 학교폭력 가해자를 대상으로 하는 상담적 접근의 효과에 대한 연구 결과는 일관적이지 않다. 이는 이들을 대상으로 하는 상담을 좀 더 심층적으로 이해하여 효과가 있는 부분과 그렇지 못한 부분을 구분하거나 상담의 효과를 방해하는 요인을 확인하는 등 상담 과정에 대한 세밀한 분석이 필요함을 암시한다. 이에 본 연구에서는 상담 과정에 대한 구체적인 이해와 상담의 효과를 증진시킬 수 있는 방법을 탐색하기 위해 학교폭력 가해자를 상담하는 상담자들의 상담 과정상의 경험과 가해자 상담에 대한 상담자의 인식을 확인하고자 하였다.

또한, 기존 학교폭력 가해자 대상 상담 및 심리치료 프로그램 연구들은 대부분 집단 상담 형태로 이루어져 있다(권선애, 안석, 2012; 김지영, 정정숙, 2011; 김하강, 2010; 김화숙, 한미경, 천성문, 2010; 박남이, 2013; 염영미, 2012). 연구들을 살펴보면, 음악을 통해 내면의 감정을 표현 또는 발산하게 하는 개입(권선애, 안석, 2012), 영화와 인지행동치료를 통해 비합리적 신념을 합리적 신념으로 변화시키는 개입(김하강, 2010), 명상과 미술치료, 인지행동치료를 활용하여 인지적 유연성을 높이고 대안행동을 습득하며 감정을 인식 혹은 수용하게 하는 개입(염영미, 2012), 자아성찰과정과 인생설계와 관련된 내용들로 구성된 프로그램(김화숙 등, 2010) 등을 통해 가해자들의 분노표현(권선애, 안석, 2012)과 공격성(권선애, 안석, 2012; 김하강, 2010; 염영미, 2012), 자기효능감(김하강, 2010; 김화숙 등, 2010) 등에 영향을 줌으로써 가해자를 변화시키고자 하였다. 이러한 연구들은 다양한 이론과 기법을 적용한 집단상담 프로그램들이 가해자의 변화를 이끌어내는데 효과가 있었음을 확인했다는

측면에서는 의의가 있다. 하지만 집단형태로 이루어지는 프로그램들은 각 개인의 특성을 고려하지 못하기 때문에(한국청소년상담원, 2005), 집단상담 프로그램의 효과적 요소를 개인상담에 그대로 적용하는 데에는 한계가 있다. 또한, 실제 가해자를 대상으로 이루어지는 교육 및 상담적 조치가 집단을 대상으로 하는 특별교육과 개인을 대상으로 개인 상담으로 구분되어 있는 현실을 고려할 때 집단 대상 프로그램뿐만 아니라 개인 대상 상담에 대한 연구 역시 다양하게 이루어질 필요가 있다.

이에 한국청소년상담원(2005)에서는 학교폭력 가해자 대상 개인 상담을 위한 매뉴얼을 개발하였다. 한국청소년상담원(2005)은 가해자의 개인적 특성이나 비행 유형에 따라 접근을 달리해야 함을 강조하면서 개인의 위험요인과 보호요인을 확인하여 위험요인은 감소시키고 보호요인은 활용하는 방식으로 개인 상담을 진행하는 것을 강조하였다. 이근배(2014) 또한 학교폭력 상담이 일반상담과 다름을 강조하면서 현장에 도움이 되는 학교폭력 상담 전략을 제안하였다. 이들 연구를 통해 학교폭력 상담만의 특수한 개입과 전략이 필요하며, 가해자 학생의 개인적, 맥락적 특성을 고려한 상담 전략들이 제안되었다는 점에서 의의가 있으나, 실제 가해자를 대상으로 하는 상담 과정에서 이와 같은 접근 방식들이 어떻게 활용되고 있으며, 그 과정에서의 어려움이나 해결 방안에 대한 방안을 제시해주지 못하고 있다는 한계가 있다. 이에 홍지영(2014)은 학교에서 학교폭력 사건을 처리하는 학교상담자의 경험과 인식을 확인하여 실제 학교폭력 사건이 발생했을 때 이루어지는 조치에 대해 보다 현실적이고 구체적으로 제시하였다. 하지만 이 연구에서는 학교폭력 사건 처리에서의 학교상담자

의 전반적인 역할에 초점을 두고 있어 가해자 대상 상담의 구체적인 과정이나 어려움, 성과 등에 대한 정보를 제공하지는 못하고 있다. 이에 본 연구에서는 학교폭력 가해자를 대상으로 이루어지는 개인상담의 과정과 성과에 초점을 두고 다음과 같은 연구 문제를 설정하여 연구를 진행하였다. 첫째, 학교폭력 가해자를 상담하는 상담자가 인식하는 상담 과정과 성과는 어떠한가? 둘째, 학교폭력 가해자를 상담하는 상담자가 상담에서 어떤 어려움을 경험하며 이에 어떻게 대처하는가? 셋째, 학교폭력 가해자를 상담하는 상담자가 인식하는 학교폭력 가해자 상담의 문제와 해결방안, 가해자 대상 상담 시 상담자에게 필요한 역량은 무엇인가?

본 연구에서는 이러한 연구문제를 확인하기 위해 학교폭력 가해자를 대상으로 상담하는 상담자들의 경험을 분석하여, 현재 이루어지고 있는 가해자 대상 상담의 실재를 확인하고 이를 통해 가해자 상담의 개선 방향에 대해 제안하고자 한다.

방 법

본 연구에서는 학교폭력 가해자 상담자가 경험하는 구체적인 경험의 내용과 인식을 확인하기 위한 연구방법으로 합의적 질적 연구 방법(Consensual Qualitative Research: CQR; Hill et al., 2005; Hill, 2012)을 사용하였다. 우선, 질적 연구란 복잡한 현상에 대한 개인의 심층적 경험을 구체적으로 이해하기 위해서 사용되며, 삶의 다양한 현상에 대한 개인의 실제적인 경험의 의미를 해석하고, 구체적인 과정을 발견하기 위해서 사용된다(이윤주 등, 2014). 지금

까지 국내에서 이루어진 학교폭력 가해자 상담과 관련된 연구들은 일관적이지 못한 결과를 보고하고, 집단상담 형태의 연구 외에 개인상담과 관련된 연구가 부족하며, 무엇보다 실제 이루어지고 있는 가해자 상담의 구체적인 과정을 설명하는 연구는 찾아보기 어렵다. 따라서 질적연구가 행동의 맥락, 개인의 주관적 체험에 초점을 두으로써 변화 과정에 대한 풍부한 설명이 가능하게 한다는 제언(연문희, 박남숙, 2001)에 따라 본 연구 역시 학교폭력 가해자 상담이 어떻게 이루어지고 있고, 상담자는 무엇을 경험하고 있는지에 대한 구체적 정보를 파악하기 위해서는 질적연구가 보다 적합하다고 판단하였다. 또한 합의적 질적 연구(CQR)는 다른 질적 연구에 비해 절차가 표준화되어 있어 안정적인 결과를 도출할 수 있고(Hill, 2012), 자료 분석 과정에 여러 연구자가 참여하여 합의를 통해 결과를 도출하고 연구자들이 분석한 자료를 검토하는 감수자가 참여함으로써 연구자들의 편견을 최소화할 수 있다는 점(Hill et al., 2005), 빈도를 통해 표집의 전형적인 패턴을 보여줌으로써 사례 간 비교를 가능하게 해준다는 점(Hill, 2012)에서 장점이 있어 결과에 대한 신뢰성을 높여주므로 합의적 질적 연구(CQR)를 분석 방법으로 사용하였다.

연구 참여자

본 연구에서는 연구에 참여한 12명의 면접 자료를 사용하였다. 12명의 연구 참여자 중 7명이 지역 청소년상담복지센터 상담원이었으며, 3명이 학교폭력예방재단 상담원, 1명은 117센터 상담원, 나머지 1명은 해바라기아동센터 소속 상담원이었다. 참여자들의 상담경력

은 2년 6개월부터 10년 8개월(평균 5년 4개월), 가해자 대상 상담 경험은 5사례부터 50사례(평균 17사례), 총 회기 수는 15회기에서 319회기(평균 136회기), 내담자 1인당 평균 회기 수는 3회기에서 40회기 사이(평균 13.5회기)였다. 자격증은 청소년상담사 2급, 3급, 전문상담사 2급, 상담심리사 2급, 학교폭력상담사 2급 등 다양했다. 참여자들의 성별은 남성 3명, 여성 9명이었으며, 연령은 26세부터 49세까지 평균 약 35세였다. 이들의 전공은 대부분 상담심리였으며 교육심리와 범죄 심리를 전공한 참여자가 각각 1명씩 이었다.

연구자

본 연구에서는 총 세 명의 연구자로 연구팀을 구성하였다. 연구팀에는 자료 수집 당시 한국상담심리학회 상담심리사 1급 자격증을 소지하고 상담 관련 학과에 조교수로 재직 중인 연구자 2명, 상담전공 박사과정을 졸업하고 상담 관련 학과 강의 전담 교수로 재직 중인 연구자 1명이 포함되었으며, 여성이 2명, 남성이 1명이었다. 연구팀의 상담 및 연구 경험은 구체적으로 다음과 같다. 우선 연구자 3인은 각각 상담 경험이 8년, 9년, 10년 이었다. 이 중에서 청소년 상담 경험은 각각 3년, 5년, 1년이었으며, 특별히 학교폭력의 경험과 관련된 상담은 두 명의 연구자가 각각 3사례, 2사례를 진행한 경험이 있었다. 학교폭력과 관련된 연구의 경우 한 명의 연구자가 학교폭력 관련 프로젝트 참여, 학교폭력 관련 학위 논문 작성의 경험이 있었고, 합의적 질적분석 연구의 경우 두 명의 연구자가 각각 2번, 6번 연구의 평정자로 참여하였다. 연구자의 상담 경험과 연구 경험이 연구 결과에 영향을 미치

는 것을 예방하기 위하여, 연구 시작 전, 면접 질문 문항 구성 시기에 학교 폭력 가해자와 가해자 상담에 대한 각자의 기대와 편견의 내용을 토의하였다.

면접 질문지

상담자가 경험한 학교폭력 가해자 대상 상담의 특성과 그들이 인식하는 상담자에게 필요한 역량을 확인하기 위해, 다음과 같은 절차로 면접질문지를 제작하였다. 먼저, 폭력 가해자나 피해자를 상담한 상담자에 관한 질적 문헌(박미은, 신희정, 이미림, 김성자, 2010; Hogan, Hegarty, Ward, & Dodd., 2012)과 합의에 의한 질적 연구법 관련 문헌들(Hill et al., 2005; 이소연, 최바울, 이정선, 서영석, 2014; 지승희, 오혜영, 2013)을 개관하여 학교폭력 가해자를 대상으로 상담하는 상담자들의 경험에서 파악할 수 있는 내용들을 추출하여 본 연구자와 상담심리전문가 1명이 반구조화된 질문지를 제작하였다. 질문지 내용이 적절한지 확인하기 위해 학교폭력 가해자 상담 경험이 있는 상담자 2명을 대상으로 예비 면접을 실시하고 면접 내용에 대해 상담심리전문가 1명으로부터 피드백을 받았다. 피드백을 받은 결과, 본 연구의 취지에 부합하지 않은 질문(예. 내담자의 학교폭력사건 관련 질문[시기, 내용, 폭력의 종류 등], 학교폭력 상담 시스템에 대한 질문 등), 다른 질문과 중복되는 질문(예. 내담자를 보는 관점이나 태도의 변화, 태도 변화에 따른 상담 과정의 변화 등)이 있어 이를 제외하였다. 또한, 상담 과정에 대한 연구참여자의 경험을 최대한 구체적으로 회상할 수 있도록 ‘최근에 진행한 상담 중 가장 인상 깊었던 상담’을 시작으로 답변할 수 있도록

표 1. 면접 질문지 문항

영역	문항
1. 학교폭력 가해자 상담과 일반 상담 차이	<ul style="list-style-type: none"> - 학교폭력 가해자를 상담할 때 마음가짐이나 태도는 어떠합니까? - 학교폭력 가해자를 상담할 때, 특별히 상담하면서 신경을 쓰는 부분이나 초점을 두는 부분이 있습니까? - 다른 상담과 비교했을 때 학교폭력 가해자 상담을 할 때 겪는 특별한 어려움이 있습니까? - 학교폭력 가해자 상담 과정이 다른 상담과 차이가 있습니까? - 학교폭력 가해자 상담 이후 사후 조치 혹은 사후 연계는 어떠합니까? - 내담자가 폭력 가해자라는 사실이 상담자가 내담자를 보는 시선에 영향을 줍니까?
2. 학교폭력 가해자 상담 과정에서의 어려움과 대처방법	<ul style="list-style-type: none"> - 학교폭력 가해자 상담 과정에서 경험하는 어려움에는 어떤 것이 있습니까? - 학교폭력 가해자 상담에서 어려움을 경험할 때 어떻게 대처합니까?
3. 학교폭력 가해자 상담의 성과	<ul style="list-style-type: none"> - 학교폭력 가해자 상담의 성과는 무엇이라고 생각합니까?
4. 학교폭력 가해자 상담의 문제와 문제해결을 위한 방법	<ul style="list-style-type: none"> - 학교폭력 가해자 상담의 문제가 있다면 무엇입니까? - 학교폭력 가해자 상담의 문제를 해결하기 위해 어떤 방법이나 개선 방향이 필요하다고 생각합니까?
5. 학교폭력 가해자 상담자에게 필요한 역량	<ul style="list-style-type: none"> - 학교폭력 가해자 상담자에게 필요한 역량은 무엇이라고 생각합니까?

질문을 구성하였다. 피드백을 반영하여 수정한 최종 질문지 문항은 5개 영역, 12개 문항으로 구성되었으며, 답변에 따라 추가 질문할 수 있게 하였다. 구체적인 면접 질문의 문항은 표 1과 같다.

연구절차

연구 참여자 선정

본 연구에서는 (1) 상담 경력이 2년 이상이며 상담 관련 자격증을 보유했거나 상담 전공 박사 과정 이상이면서 (2) 청소년 관련 기관에서 근무하고 있는 상담자로서 (3) 최근 6

개월 내에 학교폭력 가해자를 대상으로 상담을 수행하였으며 (4) 가해자 대상 상담을 사례당 3회기 이상 진행한 상담자를 참여자로 선정하였다. 학교폭력 가해자 상담은 법원이나 학교가 관련 기관에 의뢰하면서 이루어지는 경우가 대부분이므로 현재 관련 기관에서 근무하고 있는 상담자를 우선으로 하였다. 또한 연구의 목적에 따라 집단상담보다는 개인상담 경험이 있는 상담자만을 참여자로 선발하였다. 이와 같은 조건을 갖춘 연구의 참여자를 모집하기 위해 연구자의 지인과 참여자들의 추천을 받는 눈덩이 표집 방식(Gall, Gall, & Borg, 2003)을 활용하여 서울과 전남의 청소년상담

복지센터, 청예단, 117센터 등에서 근무하는 20여명의 상담자를 추천받았다. 추천받은 사람들을 대상으로 연구자가 전화를 통해 본 연구의 목적 및 취지, 내용에 대해 설명하고 연구 참여 가능 여부를 확인하였다. 확인 과정 중 8명은 과거에 학교폭력 가해자 상담을 했지만 현재는 하지 않거나 전화 상담만을 담당하여 단회기 상담만을 했거나 경력 부족 등을 이유로 참여자 대상에서 제외 되어 최종적으로 12명이 연구 참여자로 선정되었다.

자료 수집

면접에 대한 참여자의 이해를 돕기 위해 면접 전에 전화와 이메일을 통해 연구의 취지와 면접의 내용과 방식에 대해 충분히 설명하고 연구 참여에 대한 동의를 얻었다. 심층면접은 본 연구자가 실시하였으며 참여자가 근무하는 센터의 상담실에서 진행하였다. 면접에서는 참여자에게 먼저 연구 목적과 면접 절차에 대해 설명하고 개인신상질문지를 작성하도록 하였다. 면접은 45분에서 70분 정도 소요되었으며, 참여자의 동의를 얻어 면접 내용을 녹음하였으며 모든 내용이 익명으로 처리됨을 알렸다. 녹음된 내용은 연구자 1인이 축어록 형태로 제작하였다.

자료 분석

본 연구에서 선택한 합의적 질적 연구(CQR)는 귀납적이고 탐색적인 연구에 적합하며, 분석과정 및 절차가 표준화되어 있다(Hill, 2012). 본 연구에서도 수집된 자료를 CQR의 표준절차에 따라 분석하였다. 우선, 영역 추출을 위해 연구자들은 면접 자료를 분석하기 전에 면접 질문지를 바탕으로 초기 목록에서 12개 영역을 미리 도출하였다. 그리고 각 평정자들이

자료를 평정하면서 사례 마다 만들어 놓은 영역이 적합한지 여부에 대해 합의하는 과정을 거쳐 유사한 내용들끼리 묶어 최종적으로 8개 영역을 도출하였다.

그 다음 단계로 평정자 각자가 하나의 사례를 분석하여 핵심 개념을 도출하고 나머지 평정자가 이를 검토하고 합의하는 과정을 거쳐 최종 핵심 개념으로 요약하는 방식으로 12개의 사례를 분석하였다. 핵심 개념으로 요약할 때는 모든 평정자들이 모든 사례를 깊이 이해하고 최대한 연구참여자들이 사용한 언어를 사용하려 하였다. 평정자들의 분석과 합의를 통해 결정된 영역과 핵심개념은 감수자의 감수를 통해 적절성에 대한 피드백을 받고 이에 기반하여 다시 원자료를 재검토하여 영역과 핵심개념을 수정하였다.

이후에는 교차분석을 실시하여 핵심개념들을 범주화하여 범주 목록을 작성하였으며, 범주를 작성하는 과정에서 범주에 포함되는 사례가 적을 때 다른 범주와 통합시킬 수 있는지를 다시 확인하여 통합 가능한 범주끼리 묶었다. 이 역시 감수자의 감수를 거쳐 피드백을 받고 이에 기반하여 평정자들끼리 재검토와 합의과정을 거쳐 범주를 최종 수정하였다.

범주화 된 최종 결과 자료를 바탕으로 각 범주의 대표성을 확인하기 위해 범주별 사례별 빈도수를 확인하였다. 빈도수는 일반적(general), 전형적(typical), 변동적(variant)으로 분류하였다. 모든 참여자나 한 명을 제외한 참여자가 보고한 범주는 일반적인 것으로, 참여자의 반 이상이 보고한 범주는 전형적인 것으로, 참여자의 반 미만이 보고한 범주는 변동적으로 분류하였다.

자료 분석 감수

자료 분석 과정에서 감수자 1인에게 두 차례에 걸쳐 분석 결과를 감수 받았다. 감수자는 상담심리사 1급 자격증과 교육상담 전공 박사학위를 소지하고 현재 대학에서 상담심리 관련 전공 소속 교수로 재직하고 있다. 감수자는 청소년 기관과 대학 상담센터에서 다년간 전임상담원으로 근무하여 청소년의 특성과 상담에 대한 이해가 깊고 사이버폭력과 관련된 연구를 수행한 경험이 있어 폭력 현상에 대한 이해도 깊다. 감수자는 먼저 연구팀이 선정한 영역과 분석한 핵심개념의 적절성을 검토하고, 연구팀이 교차 분석을 한 뒤에 그 결과의 타당성도 검토하여 피드백을 제공하였다. 평정자들은 감수자의 피드백을 바탕으로 영역, 핵심개념, 교차분석의 적절성을 재검토하여 분석 결과를 수정하였다.

결 과

합의적 질적 연구를 통해 분석된 자료는 다음과 같이 총 8개의 영역으로 도출되었다: ‘마음가짐이나 태도’, ‘상담하면서 특별히 초점을 두는 부분’, ‘상담의 성과’, ‘학교폭력 가해자 상담과정에서의 어려움’, ‘어려움에 대한 대처 방법’, ‘학교폭력 가해자 상담의 문제’, ‘문제 해결을 위한 방법 및 개선방향’, ‘필요한 상담자 역량’.

영역1: 마음가짐이나 태도

이 영역은 학교폭력 가해자를 상담하는 상담사들이 내담자인 학교 폭력 가해자와 가해자 상담에 대해 어떠한 마음가짐이나 태도를

가지고 있는지에 대한 것으로, 다음과 같이 총 5개의 범주로 분류되었다.

다른 내담자와 같이 대하려 노력

많은 상담자들은(N=9, 전형적) 학교폭력 가해자인 자신의 내담자를 대할 때, 다른 내담자와 유사한 태도로 대한다고 보고하였다. 보다 구체적으로 상담자들은 ‘폭력 가해자’라는 편견과 선입견을 배제하려고 노력하며, “그냥 평범한 학생이다”라는 인식으로 내담자를 대하려 노력하였다. 이러한 노력은 내담자를 대할 때, 그들이 했던 행동과 상관없이 “아이들에 맞게끔 상담을 진행할 수 있도록” 도와줄 수 있다고 보았다.

잘못이 아니라 내담자 존재 자체에 초점

또한 많은 상담자들은(N=9, 전형적) 내담자의 ‘잘못’을 비판하거나 지적하지 않으려고 노력한다고 보고하였다. 대신 그들은 내담자를 한명의 인간으로 만나려고 하고, “그래서 너는 어떠한 아이지?”라는 존재에 대한 질문으로 상담을 시작하고자 하였다. 그들은 “상담이 처벌하는 것으로 아이들에게 인식될 때”, 오히려 “상담이 내담자들에게 또 하나의 공격이 될 수 있다고” 인식하고 있었다.

가해자도 피해자라는 생각에, 더 따뜻하게 대하려 노력

나아가 상담사들은 가해 학생을 바라볼 때, “가해자 이면서 동시에 피해자”로 인식하기도 하였다(N=5, 변동적). 가해자와 피해자 모두 “똑같이 아픈 아이들”로 바라보고자 하였고, 때로는 가해자는 심리적인 측면에서 “피해자보다 더 아픈 아이일 것이다”는 시각도 보유하고 있었다. 가해자에 대한 상담자의 이러한

표 2. '마음가짐이나 태도' 영역의 범주 및 핵심개념

영역	범주	핵심개념	사례빈도
마음가짐이나 태도	다른 내담자와 같이 대하러 노력	선입견과 편견없이 대하러 노력 편하게 대함 다른 내담자들에 대한 태도와 유사	전형적(9)
	잘못이 아니라 내담자 존재 자체에 초점	내담자 자체로 만나려는 노력 내담자 잘못을 지적하지 않으려함 내담자 입장을 이해하려고 노력	전형적(9)
	가해자도 피해자라는 생각에, 더 따뜻하게 대하러 노력	가해자이면서 동시에 피해자라는 생각 피해자보다 더 아픈 아이라는 시각 내담자의 숨을 공간 마련	변동적(5)
	긴장감과 불안	문제행동 교정이라는 긴장감 상담을 해도 달라질 것 같지 않다는 불안	변동적(2)
	단호한 태도	더 단호한 구조화 내담자에게 속지 않으려는 단호함	변동적(2)

관점은 내담자로 하여금, 가해학생이라는 이유로 “미움도 받고, 욕도 들었을텐데, 아이가 숨을 공간이 없지 않을까?”라는 생각에 더 따뜻한 태도로 유일하게 숨을 공간을 마련해 준다는 자세를 갖게 하였다.

긴장감과 불안

한편 상담자들은 학교폭력 가해자 상담에 대해 긴장감과 두려움을 호소하기도 하였다(N=2, 변동적). 이러한 긴장감은 “상담을 통해서 단기간에 문제행동을 교정해야 한다는 부담감”이나 내담자의 특성에 따라 “상담을 몇 회기를 하던지 달라질 것 같지 않은 느낌이 드는” 내담자를 만났을 때의 불안으로 표현되었다.

단호한 태도

상담자가 내담자를 대하는 태도에서 다른 내담자보다 더 단호한 태도로 상담에 임하게

된다는 내용(N=2, 변동적)도 보고되었는데, 특히 “내담자가 거짓 보고를 하는 경우”, 상담시간에 “어떻게 하면 자기한테 유리하겠다는 것을 알고 행동하는 경우”에는 내담자의 이야기에 쉽게 흔들리거나 속지 않으려고 노력하게 된다고 보고하였다. 또한 가해 학생의 경우 다른 내담자들에 비해 규칙을 지키고 노력하는 것이 중요하다는 시각으로 “구조화 할 때 단호하게 하는 것”이 중요하게 여겨지기도 하였다.

영역2: 상담하면서 특별히 초점을 두는 부분

이 영역은 학교폭력 가해자 상담을 할 때, 가장 특별하게 초점을 두어 진행하는 것이 무엇인지에 대한 상담자의 생각에 관한 것으로, 총 9개의 범주로 분류되었다. 각 범주와 핵심개념은 다음과 같다.

표 3. '상담하면서 특별히 초점을 두는 부분' 영역의 범주 및 핵심개념

영역	범주	핵심개념	사례빈도
상담하면서 특별히 초점을 두는 부분	내담자의 정서를 공감하고 수용함	내담자의 억울함을 충분히 들어줌 내담자를 이해하고 공감하려고 함 격려와 지지, 수용 경험 제공	일반적(11)
	행동결과를 예측하고, 대처방안 모색	폭력행동과 행동의 결과를 예측 유사상황에 대해 다른 대처방안 모색 비슷한 상황을 시뮬레이션 함	전형적(10)
	폭력상황 확인	폭력 사건에 대해 세부적으로 이야기 폭력행동을 하게 된 배경과 이유 탐색	전형적(7)
	내담자 관계 탐색 및 지원 유도	다양한 자원 (부모, 교사, 또래) 탐색 및 지지 유도 가족의 영향력과 역동 탐색	전형적(7)
	변화에 대한 동기 강화	상담에 대한 동기 강화 꿈과 연결해서 상담	전형적(6)
	내담자의 준비도와 눈높이에 맞춘 상담진행	내담자와 만나질 때 까지 이야기 내담자의 요구를 반영한 상담 진행	전형적(6)
	정서 조절 및 표현 연습	규칙 내 자기표현 연습 분노표현 조절 훈련	전형적(6)
	폭력의 부당함을 깨닫게 함	폭력에 대한 인지적 판단 능력 강화 피해자의 고통에 대한 공감능력을 강 화	변동적(5)
	정서접촉 기회 제공	내담자의 죄책감 다루기 정서를 접촉하고 표출하도록 격려	변동적(4)

내담자의 정서를 공감하고 수용함

대부분의 상담자들은 학교폭력 가해자를 상담함에 있어, 그들의 정서를 수용하고 공감해 주는데 가장 중점을 두었다(N=11, 일반적). 특히 상담자들은 학교폭력 상황과 상담에 오게 된 과정까지에서 내담자가 경험하는 “억울함”의 내용을 충분히 들어주려고 노력하였다. 이는 아무리 내담자가 가해라는 잘못된 행동을 하였다고 하더라도, “그 안에는 무언가 분명 이유가 있을 것이라는” 생각에 기초한 것이다.

특히 내담자의 부정적인 정서가 탐색되면, 그 감정을 바꾸려고 하지 않고 충분히 공감하며, “조금 더 그 아이 마음에 관심을 가지고, 등 두드려주면서” 내담자의 정서에 초점을 두고, 수용 받는 경험을 제공하고자 하였다.

행동결과를 예측하고, 대처방안 모색

한편 많은 상담자들은(N=10, 전형적) 내담자의 정서는 수용하지만, 동시에 내담자의 정당하지 않은 폭력행동이 재발하지 않도록 하

는데 초점을 두고 있었다. 상담자들은 폭력행위가 일어났던 상황과 유사한 상황을 계속 시뮬레이션 하여, “폭력 행동이 일어났을 때, 너와 피해자에게 어떠한 결과가 일어났는지를 생각”하게 하였다. 또한 추후 비슷한 상황이 발생했을 때, 어떻게 반응할 수 있을지와 그 결과 역시 예상하도록 하였다. 유사한 상황이 일어날 수 있음을 예상하게 하여, 지금까지와는 “다르게 생각하고 다른 선택을 할 수 있도록” 돕는 것이 중요하다는 것이다.

폭력상황 확인

상담자들은 또한 이미 발생했던 폭력사건에 대해서 사건의 원인, 맥락과 같은 사건의 구체적인 내용에 대해서 세부적으로 내담자와 의논하기도 하였다(N=7, 전형적). 상담자들은 이들의 폭력행동을 “비난하지는 않지만”, “그냥 넘기는 일도 아니라고” 생각하였다. 따라서 “사건에 대해서 아이가 무엇이 잘못되었는지는 제대로 알게 해야겠다는 생각에, 무슨 일이 왜 일어났는지”와 같은 폭력행동의 배경과 이유를 명확하게 탐색하고자 하였다.

내담자 관계 탐색 및 지원유도

한편 학교폭력 가해 학생들의 상담에서 내담자 개인 뿐 아니라 또래, 가족, 교사 등 내담자의 주요관계에서 오는 영향력을 이해하고, 관계에서의 지지자원을 유도하는 것이 중요하게 여겨진다. 상담자들은(N=7, 전형적) 우선 내담자 부모와의 접촉을 시도하고, 부모가 “내담자를 수용하고 공감할 수 있도록”, “내담자에게 하는 표현을 달리하도록”, “아이가 힘들 때 옆에서 지켜봐줄 수 있도록” 부모 상담을 제공하며, 부모와 교사에게 협조를 부탁하였다. 또한 부모, 또래 관계 자체를 회복하도록

돕거나 부정적 영향을 미치는 비행집단에서 적절한 거리를 유지할 수 있도록 관계 자체를 다루기도 하였다.

변화에 대한 동기 강화

‘상담을 통해서 변화할 수 있다’ 혹은 ‘내가 더 나은 사람으로 변화하고 싶다’라는 동기를 갖는 것이 상담에서 초점이 두어지기도 하였다(N=6, 전형적). 상담자들은 아무리 “심하다 싶은 아이”라고 하더라도, “상담을 통해서 아이들이 변화할 수 있는 가능성을 상담실에서 1%라도 줄 수 있다면 좋지 않을까?”라는 생각으로, 작은 목표를 정하고 그것을 달성할 수 있도록 초점을 두어 상담을 진행하였다. 또한 변화에 대한 동기를 향상시키는 방법으로 “상담 자체를 좋은 경험으로 남게 하는” 경험의 제공과 “네가 하고 싶은 게 무엇인지 꿈을 찾아주는” 방법 등이 사용되고 있었다.

내담자의 준비도와 눈높이에 맞춘 상담 진행

한편 상담자들은 학교폭력 가해자 상담의 초기에 다른 상담보다 “조금 더 에너지가 들어간다”고 보고하며(N=6, 전형적), “어떤 부분이 뻘뻘 자연스럽게 말할 수 있는 부분”에 대한 이야기로 시작하여, “정말 시간이 많이 흐를지라도” 내담자가 자신의 이야기를 솔직하게 할 수 있는 준비가 될 때 까지 기다리는 것에 초점을 두었다. 또한 상담의 주제를 다양하게 안내한 다음, 내담자에게 선택권을 주고, 내담자 요구에 맞는 상담을 진행함으로써 내담자의 관심과 상담의 진행이 같은 눈높이에서 일어나도록 관심을 가졌다.

정서 조절 및 표현 연습

상담자들은 학교 폭력 가해행동을 근본적으로 부정적인 정서를 조절하고 표현하는 것과 관련이 있는 것으로 보았다(N=6, 전형적). 따라서 내담자로 하여금 분노를 포함한 자신의 정서를 지켜야 할 선 안에서 적절하게 표현하도록 돕는 것이 중요하다고 여겼다. 상담자들은 “화가 치밀어 오르는 것을 느꼈을 때, 곧바로 할 수 있는 이완 훈련이라든지 장소를 얼른 피한다든지” 하는 정서조절 관련 기술을 교육하고, ‘언어폭력을 사용하지 않고 대화하기’ 등 대화방법 등을 상담실에서 연습할 수 있게 하는데 초점을 두기도 하였다.

폭력의 부당함을 깨닫게 함

폭력행동의 부당함을 자각하지 못하는 가해 학생을 상담하는 경우에, 상담자들은 몇 가지 방법을 통해 폭력의 부당함을 깨닫게 하는데 주목하기도 하였다(N=5, 변동적). 이러한 상담자의 의도는 크게 내담자에게 “옳고 그름에 대해서 설명을 해주거나”, “폭력은 어떠한 경우에도 정당화 될 수 없다”고 교육 하는 등 내담자를 인지적으로 설득시키는 작업과, 피해자가 느꼈을 고통이나 힘들에 대해서 정서적인 공감 능력을 키워줌으로써 내담자가 정서적으로 자신의 행동이 부당했음을 이해하도록 하는 정서적 작업으로 이루어지고 있는 것으로 보인다.

정서접촉 기회 제공

마지막으로 내담자가 상담장면에서 자신의 정서에 접촉할 수 있는 기회를 갖는 것이 중요하다고 생각하는 상담자들도 있었다(N=4, 변동적). 이는 내담자의 정서조절 훈련과는 별개로, 내담자가 보유하는 죄책감이나 분노, 외

로움, 수치심 등의 핵심정서를 상담 장면에서 안전하게 자각하고, 접촉할 수 있도록 하여 치료적인 효과를 추구하고자 하는 시도로 보인다. “아이가 자기 정서를 경험하게 되면”, “아, 이런 감정이 나에게도 있는 거구나”를 느끼게 되고, 그러한 감정을 회피하거나 부적절한 행동을 하지 않고, 자신의 감정을 있는 그대로 수용할 수 있게 된다는 것이다.

영역3: 상담의 성과

이 영역은 학교폭력 가해자 상담의 성과를 어떠한 것으로 생각할 수 있는지에 대한 내용으로, 상담자들이 생각하는 상담의 궁극적 목표와 관련이 있는 것으로 파악할 수 있다. 학교폭력 가해자를 상담하는 상담자들이 생각하는 상담성과는 다음과 같이 7개의 범주로 나눌 수 있었다.

학교폭력 관련 행동 감소

학교폭력 가해자 상담의 고유한 특성상, 상담 성과 역시 학교폭력과 관련된 행동과 밀접하게 되어야 한다고 생각한 상담자들이 많았다(N=11, 일반적). 대부분의 상담자들은 내담자의 학교폭력이 다시 재발되지 않고, 비행 그룹과 분리되며, 부정적인 정서가 유발되는 상황에서 폭력이 아닌 다른 방식으로 정서를 표현하도록 “스스로 통제하려고 노력을 하고, 조절하려고 노력하게” 되는 것이 학교폭력가해자 상담의 궁극적인 목표이자 대표적인 상담성과로 인지하고 있었다. 특히 내담자가 “욕설을 하고 싶은 순간”, 혹은 “누가 시비를 걸어서 한 대 치고 싶은 순간, 손을 잡고” 참았다는 순간들을 이러한 성과의 일환으로 보고 하였다.

상담에 대한 태도 변화

많은 상담자들은 내담자들이 ‘상담 자체’에 보이는 태도의 변화를 중요한 상담성으로 인지하였다(N=9, 전형적). 특히 상담 초기에 비자발성과 상담 혹은 상담자에 대한 비협조성을 높게 가진 내담자들이 상담을 진행하면서, 상담자를 신뢰하고, “상담 시간을 잘 맞춰 오는 등” 상담에 보다 적극적으로 참여하며, 상담에 대한 긍정적인 인식이 생기는 것이 이러한 내용이다. 특히 상담자들은 내담자가 “자신의 어떤 일들을 솔직하게 이야기할 수 있는 사이가 되고”, “되게 사소한 피드백에도 되게 좋아하는” 등 상담자와 내담자의 치료적 관계 형성을 중시하였다.

일상생활 적응 향상

학교 폭력 가해자 학생들이 경험하는 문제들이 그들의 일상생활과 밀접하게 관련되어 있을 수밖에 없기 때문에, 상담자들은 상담성과 역시 내담자의 일상생활과 연결되어야 한다고 생각하였다(N=6, 전형적). 특히 내담자의 학교생활에 보다 초점이 주어졌는데, “내담자가 학교에 있는 것”, 즉 내담자가 학교로 복귀하여, 학교 적응을 적절하게 하는 것이 중요한 상담의 성과가 될 수 있다고 보았다. 이러한 성과의 내용에는 적절한 학교생활 적응에 포함되는 “학교 규칙 지키기”, “과제 해오기” 등의 내용이 포함되었다.

주변 관계에서의 긍정적 변화

중요한 주변 관계의 영향을 많이 받는 청소년기의 특성 상, 상담의 성과가 관계의 측면에서 이해될 수 있다고 생각하는 상담자들도 있었다(N=5, 변동적). 이는 “처음에 막 눈물을 줄줄 흘리면서 힘들었던 아이가 가족 안에서

편해지고 괜찮아졌던” 경험처럼 가족관계의 긍정적 변화, 도움을 주고받을 수 있는 건강한 또래관계의 형성, “눈동자랑 어투에서 따듯한 모습”을 발견하게 되는 것, 또는 도움이 필요한 상황에서 “도움을 요청할 수 있는” 능력의 향상 등을 포함하였다.

내담자의 자기 이해 증가

내담자의 자기이해 증가 역시 학교 폭력 가해자 상담의 성과로 인지될 수 있다는 상담자들도 있었다(N=4, 변동적). 이는 크게 상담의 과정과 훈습 등을 통한 ‘인지적’영역에서의 자기 이해와 자신의 정서에 접촉하고 이를 표출하는 경험을 통한 ‘정서적’영역에서의 자기 이해를 포함하는 내용이었다. 이는 내담자로 하여금 궁극적으로 자기 자신의 행동과 생각, 정서를 무비판적으로 바라보고, “나도 누군가에게 긍정적인 피드백을 받을 수 있는 존재임을 경험하는” 자기 가치의 이해와 수용의 경험으로 연결된다.

내담자가 하고 싶은 것에 관심

“아 선생님 저도 하고 싶은 거 한번 찾고 싶어요”라고 자신의 관심사나 꿈에 대해서 이야기를 시작할 때 상담자들은 상담이 효과적으로 이루어지고 있다고 인지하였다(N=4, 변동적). 또한 자신이 하고 싶은 일을 하기 위해서 “대학 진학을 생각하거나, 자원봉사를 한다고 하는” 등의 활동을 시행할 때 상담자들은 뿌듯함을 느낀다고 보고하였다. “자기 주도적인 부분이 생긴다거나, 자기 인생에 있어서 계획을 짤 수 있는” 변화는 내담자들의 일상생활 적응 준비에 도움이 되는 중요한 상담성으로 보고되었다.

표 4. '상담의 성과' 영역의 범주 및 핵심개념

영역	범주	핵심개념	사례빈도
상담의 성과	학교폭력 관련 행동 감소	학교폭력이 재발 되지 않음 폭력 비행 그룹과 분리 폭력이 아닌 다른 방식으로 힘들음을 표현	일반적(11)
	상담에 대한 태도 변화	상담에 대한 긍정적 인식 생김 변화에 대한 동기 높아짐	전형적(9)
	일상생활 적응 향상	학교로 복귀하여 생활 과제를 해오고, 규칙을 지킴	전형적(6)
	주변 관계에서의 긍정적 변화	타인에게 도움을 요청하고, 도움을 줌 부모, 친구 관계가 편안해짐	변동적(5)
	내담자의 자기 이해 증가	내담자가 자신의 정서와 접촉 자신에 대해 생각을 정리	변동적(4)
	내담자가 하고 싶은 것에 관심	진로에 대한 관심 자기 주도적인 미래 계획을 세움	변동적(4)
	피해자의 입장을 이해함	역지사지 감정이 생기는 것 피해자에 대한 미안한 마음을 갖는 것	변동적(2)

피해자의 입장을 이해함

특히 학교폭력 행동의 원인과 결과를 외부 탓으로 돌리고, 자신을 피해자라고 생각하는 내담자들의 경우, 이들이 상담을 통해서 피해자의 입장과 피해자의 고통을 이해하는 과정 자체가 상담의 성과라고 보는 상담자들도 있었다(N=2, 변동적). 이러한 변화 과정은 크게 두 가지로 이해할 수 있는데, 피해자의 입장을 인지적으로 '역지사지의 입장'에서 이해하고, 피해자 조망에서 사건을 바라보는 훈습을 포함하며, 또는 '공감 능력을 강화시키는' 정서적 역량 강화의 내용을 포함한다.

영역4: 학교폭력 가해자 상담과정에서의 어려움

학교폭력 가해자 상담을 하면서 경험하는

가장 큰 어려움에는 어떤 것이 있는지에 대한 내용은 크게 다음과 같이 6개의 범주로 나타났다.

상담에 대한 비자발성과 비협조성

인터뷰에 응한 모든 상담자가(N=12, 일반적) 공통적으로 호소하는 어려움은 바로 내담자가 보이는 상담에 대한 비자발성과 비협조성이었다. 내담자가 보이는 비협조성은 “입을 닫고 말 하지 않는 것”, “머리속으로 아는 이야기만 하고, 속에 있는 이야기는 안하는 것”, 상담자가 시키는 것들을 “의도적으로 하지 않는 것”, 상담에 “오지 않는 것” 등의 형태로 나타나고 있었다. 또한 내담자들은 상담자에 대해서도 반감을 가지고 경계하는 태도를 보이며, 방어적인 태도를 보이고 있었다. 상담자들은 이러한 내담자의 태도를 “초기에 녹여내

야 한다는” 어려움을 호소하고 있었다.

변화를 방해하는 환경적 요인 존재

상담자들은 내담자의 변화를 방해하는 요인들이 학교나 부모 혹은 경제적 요인 등 환경에 있을 때, 상담진행의 어려움을 호소하였다(N=9, 전형적). 특히 내담자의 부모가 “상담을 시간 때우기로 여기거나”, “내 아들 멀쩡한데” 상담을 할 필요가 없다고 생각하는 등 상담 자체에 대해 비협조적이거나, “내가 왜 재 때문에 이런 전화를 받고 있어야 되나”는 등 차가운 태도를 보이는 경우 가장 큰 어려움을 경험한다고 보고하였다. 또한 문제의 교정에만 관심을 가지는 학교의 요구나 상담을 형식적으로 생각하는 교사의 태도가 있는 경우에 상담 진행의 장벽을 경험하였다.

학교폭력에 대해 다른 사람을 탓함

내담자들이 폭력사건의 배경과 사건처리과정에서 경험하는 억울함과는 별개로, “개(피해자)는 맞아도 싸다”는 식으로 자신의 폭력행동을 정당화하려고 하는 경우, “개를 더 심하게 못 때려준 것을 후회하고 있다는” 식의 폭력사건을 대수롭지 않게 여기는 경우들은 상담자를 힘들게 하는 것으로 보인다(N=4, 변동적). 문제의 초점을 주변 환경에 대한 비난과 탓으로만 돌리는 내담자들의 시선을 자신의 내면으로 돌리는 것은 상담자들이 추구하는 근본적 문제해결을 이끌어내는 중요한 방해요소가 된다.

내담자 태도의 비밀관성

한편 상담자들이 호소하는 어려움에는 가해자 학생들이 가질 가능성이 있는 독특한 특성에 의한 것도 있었다(N=4, 변동적). 상대적으

로 자신이 경험하는 정서를 적절하게 수용하고 표현하는 것이 어려운 내담자들의 특성은 상담시간에 “자기 기분이 아니다 싶으면 갑자기 돌변하거나”, 상담을 잘 하고 “갑자기 다음날 애를 때려가지고 징계를 받아온” 등의 일관되지 못한 태도나 행동을 불러일으키는 경우들이 있었다.

상담에 대한 무력감

상담이 진행되는 상황에서도 내담자가 변화하지 않다고 느껴지거나, 상담 종결시에도 “처음으로 다시 돌아왔구나, 별 효과가 없었구나”라는 생각이 드는 경우에 상담자들은 가해자 상담 자체에 대한 무력감이라는 어려움을 호소하였다(N=4, 변동적). 이러한 무력감은 정해진 상담 회기가 짧기 때문에 더욱 증가되는 경향도 있었다. 또한 학교폭력의 특성상 내담자가 후회한다고 하더라도 “법적 처리를 막지 못하는” 한계가 있는 등 심리적 도움 외에 상담자가 도울 수 없는 부분이 존재한다는 것도 상담자들의 무력감을 더하는 요소가 되었다.

내담자 접촉의 어려움

마지막으로, 학교폭력 가해자 상담자들이 겪는 어려움의 내용은 다른 내담자들에 비해 내담자의 정서접촉이 어렵다는 것에 있었다(N=2, 변동적). 상담자가 내담자로 하여금 자신의 정서를 자각하고, 접촉함으로써, 정서를 수용할 수 있게 하기 위해서 핵심정서를 접촉하도록 시도할 때, 내담자가 보이는 지속적인 회피 반응은 이들이 상담 목표를 달성하도록 하는데 어려움으로 작용하고 있었다.

표 5. '학교폭력 가해자 상담과정에서의 어려움' 영역의 범주 및 핵심개념

영역	범주	핵심개념	사례빈도
학교폭력 가해자 상담과정에서의 어려움	상담에 대한 비자발성과 비협조성	라포형성 어려움	일반적(12)
		상담자에 대한 거부적 태도 상담에 대한 경계심 높음 불성실한 상담 참여	
	변화를 방해하는 환경적 요인 존재	상담에 대한 부모의 비호의적 태도 학교의 비협조적 태도 비행집단, 결손가정 등의 위험요인 존재	전형적(9)
		학교 폭력에 대해 다른 사람을 탓함	내담자들이 자신을 피해자라고 강조 폭력행동을 정당화 함
	내담자 태도의 비일관성	기분에 따라 내담자 태도 변화 큼 갑자기 분노를 표현	변동적(4)
	상담에 대한 무력감	상담의 효과가 없다고 느껴짐 내담자를 돕는 상담자 역할의 한계를 느낌	변동적(4)
내담자 접촉이 어려움	내담자 정서 접촉이 어려움	변동적(2)	

영역5: 어려움에 대한 대처방법

영역4에서 제시된 것처럼, 학교폭력 가해자를 상담하는 상담자가 상담 과정 중 어려움을 경험했을 때, 어떠한 대처를 통해 어려움을 극복하고 있는지에 대해 살펴보았다. 어려움에 대한 대처방법과 관련된 내용은 다음과 같이 8개의 범주로 나타났다.

부정 정서 공감과 수용

상담을 진행하면서, 상담자가 어려움을 느낄 때 상담자들은 먼저 내담자가 보고하는 부정적인 정서들을 듣고, 수용해 주려고 노력하였다(N=6, 전형적). 이러한 대처는 특히 내담자가 “학교폭력에 대해 다른 사람을 탓하는 어려움(영역4, 범주3)”을 경험할 때에 대한 주된 대처로 사용되었다. 상담자는 내담자가 느

끼는 정서가 무엇이든 “일단 들어주는 것, 그것을 첫 번째”라고 보고한다. 이는 “니가 참 억울하겠구나”하는 내담자의 상황으로부터 오는 정서에 대한 공감과, “너 정말 여기 오기 싫었던 모양이다”와 같은 상담 자체에 대한 정서 공감을 포함하였다.

상담 참여 독려

상담사들이 가장 빈번하게 호소하였던 어려움은 내담자의 “상담에 대한 비자발성과 비협조성(영역4, 범주1)”이었다. 이의 일환인 ‘불성실한 상담참여’와 관련된 어려움을 경험할 경우, 상담자들은 다양한 방법을 통해 내담자에게 상담에 다시 참여할 수 있도록 독려하고자 하였다(N=4, 변동적). 상담자들은 “직접 전화로 설득하는 방법”, “학교로 파견을 나가는 방법”, “부모, 학교, 경찰 등 상담의뢰처에 연락

하여” 내담자의 상담 참여를 독려하고자 하는 방법들을 통해 상담 참여를 독려하였다.

기다리고 버텨줌

내담자들이 “상담에 대한 비자발성과 비협조성(영역4, 범주1)”을 보이며, 특히 ‘상담자에 대한 거부적 태도’나 ‘상담에 대한 높은 경계심’을 갖는 경우 일부 상담자들은 이들이 말할 때 까지 기다려주고 버텨주는 대처방법을 사용하였다(N=3, 변동적). 상담자들은 우선, “내담자가 말을 하지 않아도 된다”는 것을 인정함으로써, 내담자가 상담 시간에 자신의 주도권과 주체성을 가질 수 있도록 하였다. 또한 내담자 스스로 내킬 법한 이야기들을 “그냥 던져 놓고” 말할 때 까지 기다려주었다. 이들은 내담자에게 말을 하도록 강요하거나 말

을 하지 않는 상태에서 부정적인 반응을 하는 등의 태도를 보이지 않음으로써, 침묵을 지키는 내담자의 경우에도 그 경험을 수용하고 버텨주는 방법을 사용하는 것으로 보인다.

상담자의 평정심 유지 노력

학교폭력 가해자 학생이 보유할 수 있는 “태도의 비일관성(영역4, 범주4)”과 관련하여 정서조절이 어렵고, 공격적인 행동을 표현하는 경우의 내담자를 대할 때, 상담자들은 평정심을 유지하려고 스스로 노력하는 방법을 취하는 것으로 이러한 어려움에 대처하고자 하였다(N=3, 변동적). 이들은 일단 부정적 정서가 경험되는 “그 순간을 참고”, 부정적인 정서가 부정적인 방법으로 표현되지 않도록 “잠깐 멈추고, 마인드컨트롤을 하는” 노력을 하면

표 6. ‘어려움에 대한 대처방법’ 영역의 범주 및 핵심개념

영역	범주	핵심개념	사례빈도
어려움에 대한 대처방법	부정 정서 공감과 수용	내담자의 억울함을 충분히 들어줌 상담에 대한 부정적 정서 공감	전형적(6)
	상담 참여 독려	상담 참여를 재설득 상담 약속을 다시 잡음	변동적(4)
	기다리고 버텨줌	말하지 않아도 괜찮음을 알려줌 다른 사람과 다르게 반응하려 노력	변동적(3)
	상담자의 평정심 유지 노력	상담자 마음을 정리하고 다시 이야기 상담이 보호의 역할임을 다시 상기	변동적(3)
	내담자 관심사에 초점을 맞춤	내담자의 관심사에 대한 관심 내담자가 표현이 가능한 주제를 중심으로 상담	변동적(3)
	즉시성 활용	상담자의 솔직한 마음을 표현 내담자의 현재 기분에 집중한 질문	변동적(2)
	개입방법의 변화	교육적 방법으로서의 상담 접근방식 변화	변동적(2)
	외부자원 활용	부모참여 유도 수퍼비전 요청	변동적(2)

서, 상담자의 정서가 상담관계를 해치지 않도록 노력하였다.

내담자 관심사에 초점을 맞춤

일부 상담자들은 내담자로 하여금 자신의 이야기를 방어 없이 표현할 수 있도록 하는 가장 좋은 방법은 바로 내담자의 관심에 상담자의 관심을 맞추고, 이에 초점을 두는 것이라고 이야기한다(N=3, 변동적). 이러한 대처방법은 특히 내담자들이 “비자발성과 비협조성(영역4, 범주1)”을 보이고, 라포형성이 어려운 경우의 내담자들을 대할 때 주로 사용되었다. 상담자들은 “아이들이 좋아하는 과자 하나라도 더 신경을 쓰고, 아이들이 좋아하는 음악들, 아이들 사이에서 요즘 유행하는 옷 같은 것”까지 관심을 가지려고 노력하고, 이러한 관심을 사용하여 내담자의 이야기를 끌어내고자 하였다. 이들은 무엇보다 “아이들과 친해지려고 노력하는 것”이 문제를 해결하는데 도움이 된다고 보았다.

즉시성 활용

내담자와 경험하는 어려움을 해결하는 방법으로 즉시성을 활용하는 상담자들도 있었다(N=2, 변동적). 이는 상담과정에서 진행되는 어려움을 모른 채 하지 않고, 진솔한 태도로 상담자가 “어떻게 느껴지는지, 어떤 마음이 드는지” 이야기함으로써, 내담자에게도 자신의 이야기와 감정을 표현할 수 있도록 도와주는 것을 의미하였다. 특히 상담과정에서 내담자와 “정서적 접촉의 어려움(영역4, 범주 6)”이 있는 경우, 이러한 즉시성의 활용은 도움이 되었다. 상담자 눈에 보이는 내담자의 태도와 행동을 즉시성을 활용하여 직면할 수 있도록 하였을 때, 내담자가 “약간 주춤하면서, 삐적

삐적 하면서.. 처음 모습보다는 이제 조금 나아진” 태도를 보이게 되는 경험을 보고하였다.

개입방법의 변화

학교폭력 가해자 상담 과정에서 “상담에 대한 무력감(영역4, 범주5)”을 경험하는 경우, 상담자들이 사용하는 하나의 방법으로는 내담자에 대한 개입방법을 ‘상담적 접근’에서 보다 ‘교육적 접근’으로 변화시키는 것이 있었다(N=2, 변동적). 이러한 방법의 변화과정에서는 앞으로 유사한 상황에서 일어날 상황에 대한 대처, “규칙을 어기지 않도록 행동하는” 방법에 대해서 교육하고 연습하는 것에 초점이 주어진다. 이러한 개입방법의 변화는 짧은 회기에서 “통찰이나 치료”를 추구하는 것보다 “정해진 한계 내에서 상담자가 할 수 있는 일”로 인지되어 상담자의 무력감을 줄이는 방법으로 보고되었다. 동영상 시청, 워크시트의 활용 등의 방법이 이러한 대처에 사용되었다.

외부자원 활용

상담 과정에서 경험하는 어려움에 대한 대처방법의 마지막으로, 상담자가 스스로 어려움에 대처하기 어렵거나 의사결정혼란이 있는 경우, 상담자를 도울 수 있는 슈퍼바이저나 내담자를 도울 수 있는 부모의 도움을 요청, 이를 활용하는 방법을 사용하는 상담자도 있었다(N=2, 변동적).

영역6: 학교폭력 가해자 상담의 문제

본 영역은 학교 폭력 가해자 상담을 진행하면서 인지한 가해자 상담의 문제에 대한 연구 참여자들의 응답이다. 이들이 생각하는 학교 폭력 가해자 상담의 문제는 아래와 같이 총 7

개의 범주로 분류되었다.

짧은 상담 회기

상담자들이 생각하는 가해자 상담의 문제 중 가장 빈번하게 나타난 반응은 바로 가해자 상담 회기가 매우 짧다는 것에 있었다(N=6, 전형적). 이들은 때로는 4~8회기 남짓 되는 제한된 상담을 진행하도록 요구받으며, 그동안 내담자의 탐색과 상담목표달성이 쉽지 않음을 어려움으로 보고하였다. 이러한 단기간의 회기는 내담자들로 하여금 “해당 시간만 빨리 때우고 가면된다”는 생각을 갖게 하고, 문제의 근본적인 원인을 탐색하여 개입하게 하기보다, 겉으로 드러나는 행동적 측면만 다룰 수 있도록 한다는 것이다.

사후 관리 부재

상담자들은 학교폭력 가해자 상담의 문제 해결 개입이 단기적으로 해결되지 않는 경우가 있음을 강조하며, 단기간의 상담이 끝난 후 필요한 연계 프로그램이나 사후 조치가 부족함을 문제로 꼽았다(N=6, 전형적). 특히 내담자들이 다시 비행환경들에 빠지지 않도록 도울 수 있는 교육/연계 프로그램이 부족했다. 상담자들은 “(아이가) 좋아질 것 같으면 여태까지 이려고 있었겠냐”는 등의 회의감으로 인해 부모나 내담자가 사후연계를 원하지 않는 경우가 많고, 상담자나 내담자가 원하는 경우에도 실제적으로 연계되어 활용될 수 있는 프로그램 자체가 적다고 보고하였다.

실적 위주 분위기

상담자들은 또한 가해자 상담을 바라보는 ‘관점과 분위기’로 인해 여러 문제가 생기게 된다고 보고하였다(N=4, 변동적). 학교폭력 가

해자 상담이 시스템화 됨으로 인해 생기는 긍정적인 측면에도 불구하고, 동시에 학교와 내담자들이 바라보는 시각이 형식화 되어, 상담의 내용과 과정에 초점을 두는 것이 아니라 “처리해야 하는 과정”으로 생각된다는 것이다. 또한 “한 명을 얼마나 제대로 상담했느냐가 아니라 몇 명을 했느냐”로 가해자 상담의 성과를 파악하는 실적 위주의 분위기도 어려움을 더해 주고 있는 것으로 보인다.

의뢰기관 중복으로 인한 문제

학교 폭력 가해자 문제 처리 과정에서 내담자들이 관련된 서로 다른 기관에서 서로 다른 상담에 의뢰되는 경우들이 있었다. 상담자들은 한명의 내담자가 경찰서, 법원, 학교 등에서 각각 상담기관에 의뢰되게 되면, 서로 다른 상담기관에서 여러 번 같은 이야기를 반복하게 되고, 오히려 제대로 된 상담 개입을 하게 어렵게 만들 수 있다는 것을 강조하였다(N=3, 변동적). 특히 서로 다른 상담 기관의 방침과 기준, 접근 등에서 차이가 있을 경우 오히려 내담자들이 “상담에 불려 다니면서 지치게 되는” 경우가 발생할 수 있다.

처벌의 의미로 상담제공

학교폭력 가해자 내담자들에게 상담이 처벌식으로 전달되는 경우에 상담 진행과 효과성에 중요한 영향을 줄 수 있다는 상담자들도 있었다(N=3, 변동적). 학교폭력에 대한 사회적 관심은 증가하였으나, 학교폭력을 바라보는 관점과 이에 대한 상담적 접근을 “나쁜 애들을 추려서 벌주고 개도하겠다”는 시각으로 보는 관점이 문제를 낳게 된다는 것이다. 내담자들은 상담이 처벌로 인식되는 순간 “상담을 꺼리기 시작”할 수 있다.

표 7. '학교폭력 가해자 상담의 문제' 영역의 범주 및 핵심개념

영역	범주	핵심개념	사례빈도
학교폭력 가해자 상담의 문제	짧은 상담 회기	상담 기간이 한정됨	전형적(6)
	사후 관리 부재	후속 조치 없음	전형적(6)
	실적 위주 분위기	실적을 중시하는 분위기 상담의 필요성 인식 부족	변동적(4)
	의뢰기간 중복으로 인한 문제	한 내담자가 여러 기관으로 가게 됨 관련 기관마다 내담자에 대한 방침 과 기준이 상이	변동적(3)
	처벌의 의미로 상담을 제공	상담이 처벌의 수단이 됨 근본적 개입이 아닌 처벌식 제도	변동적(3)
	상담까지의 시간이 오래 걸림	상담 시작 전 과정이 길고 오래 걸림	변동적(2)
	법적, 행정적 정보의 부재	학교폭력 정보 제공 기관의 부재	변동적(2)

상담까지의 시간이 오래 걸림

학교폭력 가해자 내담자가 상담까지 오게 되는 과정이 길어질수록 내담자들은 “그 기간 동안 그냥 방치되어 있는 상황”이 생긴다(N=2, 변동적). 즉각적인 상담 개입이 이루어지지 못하고 기다려야 하는 상황에서, 내담자들은 “본인이 어떻게 반응을 했어야 하는지에 대한 대안은 듣지 못하고, 그냥 너가 잘못했어, 라는 말만 듣다가” 상담으로 오게 된다는 것이다. 따라서 “이미 상처받을 대로 다 상처받고” 오는 내담자들에 대한 상담은 상담 효과를 낮출 뿐 아니라, 공격성, 억울함 등의 부정적 정서를 증가시킬 가능성이 있다.

법적, 행정적 정보의 부재

학교폭력과 관련하여 알아야 하는 정보와 지식들이 상담자, 내담자, 부모 모두에게 적절하게 제공되지 않는다는 문제도 보고되었다(N=2, 변동적). 상담진행에 학교 폭력이라는

사안이 함께 처리되어야 하기 때문에, 사건의 진행과정과 법적인 의무, 처벌이 향후 생활에 미치는 영향 등에 대한 정확한 정보가 필요하다. 그러나 실제 학부모, 내담자, 교사들에게 충분한 정보가 제공되지 못해 적절한 상담진행이 어려움을 겪는 경우가 있었다.

영역7: 문제해결을 위한 방법 및 개선방향

본 영역은 학교 폭력 가해자 상담의 문제를 해결하기 위해 어떠한 방법이 필요할 것이라 생각하는지에 대한 내용이다. 상담자들의 응답은 아래와 같이 5개의 범주로 분류되었다.

유관기관 협력 체계 필요

학교폭력 가해자 상담의 문제 해결을 위한 방법으로 많은 상담자들은 관련 기관의 적극적인 협력과 정보공유를 언급하였다(N=6, 전형적). 이들은 법원, 경찰, 학교 그리고 상담센터

가 한 개인의 심층적인 문제해결에 함께 노력해야 한다는 것을 강조하였다. 우선, 상담 시작 전 내담자에게 “상담의 중요성을 설명하거나”, 상담에 오는 과정동안 “내담자가 상처받지 않도록” 하는 협력적인 관점이 필요하다. 또한 상담을 진행하면서, 내담자에게 주어지는 상담 시간, 상담 방법, 상담 형태 등에 대한 상담과정 역시 법원이나 경찰과의 소통 속에 이루어지는 것이 필요하다고 제안하였다. 또한 학교, 교사와의 긴밀한 협력은 내담자의 심리적 어려움과 환경적, 관계적 어려움을 함께 해결해 나가는데 긍정적 도움이 될 것으로 기대하였다.

부모상담 의무화

또한 상담자들은 학교폭력 가해자 상담에서 부모의 역할이 무엇보다 중요함을 강조하면서, 부모 교육이나 상담이 의무화 되어야 할 필요가 있음을 보고하였다(N=4, 변동적). 특히 상담이 끝난 후 지속적인 사후 관리나 지지가 부족한 상황에서, 때로 어떤 내담자들에게는 “상담이 끝난 후 그들을 지지할 수 있는 유일

한 사람이 부모님”이 될 수도 있다. 이러한 상황에서 상담자들은 “보호자가 아이에 대해서 마음을 열고, 아이도 보호자에 대해서 인식이 변화될 때” 내담자들의 변화가 훨씬 긍정적일 수 있다고 언급하였다.

장기상담 필요

내담자에게 필요한 적절한 상담 회기가 정해져 있는 것은 아니지만, 상담자들은 “내담자가 필요한 만큼의 상담은 받을 수 있도록” 충분한 기회가 주어지는 것이 필요하다고 제안하였다(N=3, 변동적). 특히 학교폭력 가해자들의 비협조성과 저항을 다루기 위해서는 보다 충분한 회기가 요구된다. 내담자들이 심리적 어려움을 해결하고 치료적인 상담을 경험할 수 있도록 “관계를 형성할 수 있는 시간을 확보” 할 만큼의 상담 시간의 확보가 필요함이 제안되었다.

예방교육 강화

학교폭력이라는 사건은 사건이 생긴 이후의 후속적 개입보다 사건을 예방하는 것이 보다

표 8. '문제해결을 위한 방법 및 개선방향' 영역의 범주 및 핵심개념

영역	범주	핵심개념	사례빈도
문제해결을 위한 방법 및 개선방향	유관기관 협력 체계 필요	학교, 센터, 경찰의 협조 필요 유관기관 간 통합적 관리 필요	전형적(6)
	부모상담 의무화	의무 가족 상담 필요 부모교육 제공	변동적(4)
	장기 상담 필요	6개월 이상 장기상담 필요 회기 증가	변동적(3)
	예방 교육 강화	자기주장훈련, 분노조절 프로그램 필요 방관자 교육 필요	변동적(2)
	빠른 상담 연계	초기 대응 개선 사건 발생 후 상담으로의 신속한 연계	변동적(2)

바람직하다. 이를 위해서 상담자들은 예방 교육이 보다 체계적으로 이루어질 필요가 있음을 강조하기도 하였다(N=2, 변동적). 예방 교육은 “자신의 의사를 표현하고”, “거절하거나 자신의 의견을 주장할 수 있는 훈련”, “갈등상황이 있을 경우에 조율할 수 있는 기술”에 대한 훈련이 포함될 수 있다. 또한 학교폭력을 예방하기 위해서, 학교폭력 상황에서 초점이 되고 있는 ‘가해자’나 ‘피해자’ 뿐 아니라 ‘방관자’들을 위한 교육 역시 필요하다는 의견도 보고되었다.

빠른 상담 연계

사건이 발생한 후 상담이 시작될 때 까지 오랜 과정과 시간이 걸리면서 생기는 여러 문제들이 존재하므로, 보다 빨리 상담에 연계될 필요가 있음이 언급되기도 하였다(N=2, 변동적). 상담자들은 “행동에 대한 잘못을 존재에 대한 잘못으로 연결하는 평가에 무방비하게 노출”되는 내담자도 결국은 “다시 학교와 가정으로 돌아가야 할 존재”라는 것을 인지해야 하며, 이를 위해서 2차적 문제가 발생되지 않도록 상담이 즉시 제공될 필요가 있음을 강조하였다.

영역8: 필요한 상담자 역량

본 연구의 마지막 영역은, 학교 폭력 가해자 상담을 하기 위해서 어떠한 상담자 역량이 필요한지에 대한 상담자들의 응답으로, 아래와 같이 6개의 역량으로 범주화 되었다.

학교폭력 관련 법률, 행정 지식

학교폭력 가해자를 상담하는 상담자들은 무엇보다 관련 법, 행정 지식을 상담자의 주요

역량으로 필요로 한다고 보고하였다(N=9, 전형적). 학교폭력 관련 특별법부터, 소년법과 관련된 법률의 처리 및 행정절차, 처벌의 종류, 재발 시 발생 가능한 조치, 자치위원회 등의 진행과정 등의 지식들이 필수적으로 필요하다는 것이다. 이러한 지식들은 학부모와 교사 교육에 사용될 수 있고, 때로는 내담자에 대한 판단과 조치가 상담자에게 의뢰되는 경우도 있기 때문에 상담자의 법률적, 행정적 지식에 대한 습득은 매우 중요하다.

선입견 없는 태도

학교 폭력 가해자인 내담자를 상담하는데 있어, 내담자를 바라보는 태도와 관점이 상담 진행에 중요한 작용을 한다는 상담자들도 많았다(N=7, 전형적). 다른 여러 기관과 어른들이 내담자를 “폭력자”로 바라볼 때, 내담자를 “도움이 필요한 사람”으로 보는 상담자의 관점이 내담자의 마음을 열게 한다는 것이다. 상담자는 “학교 폭력 가해자는 비행집단에 속해 있고, 교우 관계도 좋지 않으며, 꿈도 없을 것”이라는 편견은 오히려 내담자의 문제를 정확하게 바라보거나 라포형성을 하는데 걸림돌이 될 수 있음을 강조하였다.

공감과 진솔성 능력

다른 상담과 유사하게 학교폭력 가해자 상담에서도 상담자의 공감과 진솔성 역량은 여전히 중요한 부분으로 보고되었다(N=4, 변동적). 상담자가 내담자에게 “가해 학생의 이야기에서 그 이야기를 충분히 듣고 그 입장에서 공감하는 태도를 보여줄 때” 내담자의 변화는 보다 빨리 일어날 수 있다. 또한 상담자가 자신의 태도를 가식이 아닌 진솔성을 가지고 전달할 때, 신뢰관계가 보다 튼튼해질 수 있다

는 의견도 보고되었다. 상담자가 내담자에게 “미안하다. 너의 이야기가 이해되지 않지만, 이해하려고 노력해보겠다”는 진솔함을 가지고 자신을 표현하는 것은 내담자를 보다 진솔하게 만드는 힘을 가지고 있다는 것이다.

내담자 주변 자원 개입 역량

내담자가 가정과 학교라는 일상생활에서 보다 건강하게 적응하기 위해서는 내담자 주변의 자원을 적절하게 활용하고, 지지체계를 확보하는 역량도 상담자에게 요구된다(N=4, 변동적). 상담자는 내담자의 주변 자원, 특히 부모와 교사에게 다양한 방법으로 도움을 요청하고, 적절한 정보를 교육하며, 필요하다면 내담자를 위해 변화를 하도록 설득할 수 있어야 한다. 부모 상담의 이론과 기법을 이해하고, 적절한 부모 개입을 통해 부모가 내담자를 이해하고 도울 수 있도록 개입할 수 있어야 한다. 또한 교사, 부모, 관계자들과 관계를 유지

하고, 네트워킹 할 수 있는 역량 역시 학교 폭력 상담자들에게 필요한 역량으로 제안되었다.

기다려주고 버텨주기

학교 폭력 가해자 상담의 성과에도 불구하고, 상담자들은 “변하는 아이들도 있지만, 변하지 않는 것처럼 보이는 아이들도 많다는 것을” 강조하였다. 그리고 이 때, 무엇보다 중요한 상담자의 역량은 “내담자를 낯설하지 않고 기다려주는 힘”일 수 있다(N=3, 변동적). 이는 당장이 아니더라도 아이가 더 긍정적인 방향으로 변화 할 수 있다는 믿음, 그리고 어떠한 상황에서건 내담자의 존재의 힘에 대한 믿음으로 가능하다고 상담자들은 보고한다. “아이가 오지 않던, 변하지 않던 계속적으로 늘 그 자리에 상담자가 있어주고 버텨주는” 상담자의 버텨주기는 내담자들의 마음을 열고, 이들을 수용할 수 있는 중요한 역량으로 인식되

표 9. '필요한 상담자 역량' 영역의 범주 및 핵심개념

영역	범주	핵심개념	사례빈도
필요한 상담자 역량	학교폭력 관련 법률, 행정 지식	소년법, 학교폭력 법 지식 학교폭력 관련 처리절차 지식	전형적(9)
	선입견 없는 태도	낙인과 편견 없는 태도 내담자 입장에 서는 마음가짐	전형적(7)
	공감과 진솔성 능력	공감능력 진솔한 태도	변동적(4)
	내담자 주변 자원 개입 역량	부모 상담 역량 학교와 네트워크 역량 교사, 부모 교육 전달 역량	변동적(4)
	기다려주고 버텨주기	변하지 않는 아이들에 대한 인내 내담자 변화에 대한 강력한 믿음	변동적(3)
	유연성 및 개방성	내담자 특성에 맞는 개방성 리피할 수 있는 유연성	변동적(2)

었다.

유연성 및 개방성

마지막으로 상담자들은 유연성과 개방성 역시 상담자에게 필요한 중요한 역량이라고 제안하기도 하였다(N=2, 변동적). 내담자의 나이, 내담자 문제의 심각성, 내담자의 의뢰처 등 내담자의 배경과 사건에 다양성이 매우 크기 때문에, 각각의 내담자에 맞는 상담자의 태도, 기법, 진행방법이 유연성 있게 달라져야 하는 경우가 많다는 것이다. “내담자에 따라 그 때 그 때 필요한 기술을 발휘해야 하는 순간이 많은” 학교 폭력 가해자 상담에 특성에 맞는 경직되지 않는 태도와 내담자에 맞춘 상담적 개입의 유연성이 필요하다.

논 의

본 연구는 학교폭력 가해자를 대상으로 상담하는 상담자들의 상담 과정과 어려움을 이해하고, 이를 통해 효과적인 상담에 대한 시사점을 마련하고자 하였다. 주요 결과와 시사점을 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 학교폭력 가해자를 상담하는 상담자들은 전형적으로(N=9) 상담을 하는 과정에서 자신이 내담자를 대할 때 “폭력 가해자”라는 선입견을 배제하려 노력하며, 내담자의 존재 자체에 초점을 두려는 마음가짐으로 상담에 임하려고 노력하고 있었다. 이러한 노력은 상담자들이 가해자의 “억울한 정서”를 수용하고 공감해주고(N=11), 내담자의 변화 동기를 믿어주는 것(N=6)으로 나타나고 있다. 이는 가해자들의 동기와 정서 경험을 살펴보려는 연구결과들과 관련하여 이해할 수 있다. 가해자

들이 폭력 행위를 하는 이면의 동기에는 애정과 존재감 인정에 대한 욕구가 있고(박성희, 2015), 또한 자아존중감과도 관련이 된다(이문자, 2003; 김현욱, 안세근, 2013). 게다가 공격적 행동의 이면에는 자신의 안전을 확보하거나 유능감이나 통제감을 얻고자 하는 의도가 있다는 점(Cottle, 2004)도 가해자들이 자신의 폭력행동을 정당하다고 여기는 것과 관련된다. 많은 가해자들은 폭력의 원인이 자신보다는 상대방의 잘못이 더 크다고 인식하는 경향이 있으며(이근배, 2014), 실제로도 학교폭력처리 과정이 피해자 우선이기 때문에 억울한 가해자가 발생하기도 한다(강소영, 이기수, 2014). 이러한 학교폭력 가해자들의 심리적, 상황적 특성을 고려할 때 이들이 다양한 종류의 부정적 정서를 경험할 것으로 쉽게 추측할 수 있다.

또한, 연구에 참여한 상담자들은 학교폭력 가해자 상담이 처벌의 의미로 제공되고 있으며, 상담을 받을 때까지 내담자들이 대안적 행동을 듣지 못한 채 잘못했다는 말을 반복적으로 듣게 된다는 점을 지적하였다. 이는 학교 폭력 사건이 발생하게 되면 가해자들이 교사와 주변 학생들로부터 낙인을 경험하고 관계를 회복하거나 학교에 적응하는데 어려움을 겪게 된다고 밝힌 선행 연구(서정기, 2013)와 그 맥을 같이 한다. 이러한 선행 연구 내용과 본 연구의 결과를 함께 고려해보면, 특히 상담 초기에 상담자가 내담자의 “잘못”을 보기보다 내적인 경험에 초점을 두어 ‘타당화’하는 작업이 보다 중요해 질 수 있다. 따라서 상담을 하는데 있어 우선적으로 내담자가 경험하는 정서를 수용하고 공감하는 상담자의 접근은 내담자에게 치유적인 관계 경험으로 작용하여 상담 진행에 긍정적인 영향을 줄 것으로

기대된다. 이는 연구 참여 상담자들이 중요하다고 제시하였던 선입견 없는 태도, 공감과 진솔성 능력, 기다려주고 버터주는 상담자 역할과도 유사한 맥락에서 이해될 수 있다.

둘째, 연구에 참여한 상담자들은 전형적으로 내담자의 정서적 측면과 함께 폭력 행동 자체(N=10)와 학교폭력의 맥락적 측면(N=7)에 대한 개입에 초점을 두고 있으며, 대부분의 상담자들이 상담의 성과로 학교폭력 관련 행동 감소(N=11)를 보고하였다. 학교폭력을 설명하고자 하는 선행 연구들은 학교폭력 현상을 이해하기 위해 가해자의 개인적 특성과 학교폭력에 영향을 주는 맥락적 차원을 함께 고려해야 함을 시사하고 있다. 우선 학교폭력은 가해자의 충동성과 분노감정 조절에서의 어려움(한국청소년상담원, 2005), 사건에 대한 부적절한 인지적 평가로 인한 분노경험과 그로 인한 분노행동 발현(이근배, 2014)과 같은 개인적 특성으로 인한 것일 수 있다. 혹은 학교폭력을 학생들 간 다양한 충돌로 인해 잠재되어 있던 갈등이 학교폭력이라는 표면적 문제 형태로 드러나는 것으로 보거나, 학교와 관계된 여러 집단(교사, 학부모, 또래 학생 등)이 관련되는(서정기, 2011) 맥락적 차원에서 발생하는 것으로 볼 수도 있다. 본 연구 참여 상담자들은 가해 내담자의 개인특성과 맥락적 특성을 함께 고려하여 상담을 진행하고자 하는 것으로 볼 수 있다.

특히, 본 연구 결과에서는 ‘상담에서 특별히 초점을 두는 부분’뿐만 아니라 ‘학교폭력 가해자 상담의 어려움’, ‘상담성과’, ‘문제 해결을 위한 방법’, ‘필요한 상담자 역량’, 등 대부분의 영역에서 부모 혹은 학교, 또래 관계와 같은 주변 관계와 관련된 핵심개념들(‘내담자 관계 탐색 및 지원 유도(N=7)’, ‘변화를 방해하

는 환경 요인(N=9)’, ‘외부 자원 활용(N=2)’, ‘주변 관계에서의 긍정적 변화(N=5)’, ‘부모 상담 의무화(N=4)’, ‘주변 자원 개입 역량(N=4)’)이 반복적으로 나타나고 있다. 이는 학교폭력 가해자의 상담에서 관계적인 맥락을 중시한 것으로, 청소년들이 또래 관계를 중요하게 여기며(Jarvinen & Nicholls, 1996; Merten, 1997), 가정의 영향에 따라 폭력 성향이 달라지고(박성희, 2015), 학교폭력 상담 자체에도 여러 사람들이 개입에 관여할 수 있다(이근배, 2014)는 제안들과 일치하는 맥락에서 이해된다.

이러한 상담에서의 맥락적 접근은 국외의 프로그램에도 강조되고 있다. 미국의 경우, 다수의 학교에서 학교폭력에 대한 개입으로 학교 상담자, 교사, 학부모, 지역 사회 지도자들의 협력을 강조하고 있고(Biemesser et al., 2009), 미국 학교 상담자 연합(American School Counselor Association, 2005)에서는 학교 상담자가 협력체계에서 이끄는 역할을 수행하는 것의 중요성을 강조한다. 학교폭력 가해자에 대한 상담 시 고려해야 할 사항들을 제안한 McAdams와 Schmidt(2007)의 지침에도 상담자가 가해자들이 공격 행동을 통해 얻는 이득의 상황과 환경적 맥락을 파악하고 공격 행동이 발생하는 맥락 자체에 개입해야 함이 강조되어 있다. 가해 행동의 이면의 메커니즘에 대해 연구한 Sutton(2001) 역시 가해 행동이 발생하는 맥락과 환경에 대한 이해를 강조하면서 친사회적 행동을 촉진하는 학교 분위기를 만드는 것이 가해자의 행동 변화에 도움이 된다고 하였다. 따라서 본 연구결과와 선행 연구들을 고려해보면 학교폭력 가해자를 상담할 때, 폭력 행동 자체를 다루는 개입뿐만 아니라 개인을 둘러싸고 있었던 맥락적 차원, 즉, 폭력이

일어났던 상황의 원인과 결과에 대한 개입과 내담자 주변 관계 및 자원을 파악하고 활용하는 개입을 해야 할 것이다.

셋째, 일반적으로 연구참여자들(N=11)은 학교폭력 가해자 상담의 성과로 학교폭력 관련 행동 감소를 보고하였다. 학교폭력 가해자 상담의 주 목적을 고려했을 때, 대부분의 상담자가 학교폭력 관련 행동 감소를 상담 목표로 설정하고 있음은 자연스러운 결과로 볼 수 있다. 학교폭력 가해자를 위한 프로그램에 대한 선행 연구들(김지영, 정정숙, 2011; 김하강, 2010; 권선애, 안석, 2012; 오은경, 2006; 최성곤, 2008; 방숙영, 2005; 최상열, 이근매, 2015)에서도 가해 행동 자체나 가해 행동과 관련된 공격성 및 충동성, 분노의 감소를 프로그램의 성과로 설정하고 있다는 점은 본 연구의 결과와 일치한다.

반면, 본 연구의 참여자들은 학교폭력 행동 감소 보다 포괄적으로 보이는 ‘상담에 대한 태도 변화’, ‘일상생활 적응 향상’, ‘주변 관계에서의 긍정적 변화’와 같은 내용을 상담의 성과로 보고하기도 하였다. 이는 학교폭력 가해자 내담자들이 다른 내담자에 비해 비자발적이며, 문제아로 낙인찍혀 학교 생활에 어려움을 경험하기도 하고, 가정과 학교에서 관계에 어려움을 경험하기도 한다는 상담자들의 보고에 근거하여 설정된 것으로 보인다. 선행 연구들에서도 학교폭력 가해자 대상 프로그램의 목표를 자기효능감이나 자아존중감 향상(김하강, 2010; 김화숙 등, 2010; 오은경, 2006)이나 정서적 안정성 향상(김하강, 2010; 김화숙 등, 2010), 대인관계 향상(박은숙, 2008; 오은경, 2006)과 같은 내담자의 일상 및 학교 생활 적응과 관련된 부분을 프로그램의 목표로 설정하고 있는 경우들이 있다. 본 연구결과와

선행연구들에서 보여준 포괄적인 상담의 목표 선정은 내담자들의 실제적 어려움과 적응의 필요성을 반영하는 것으로 볼 수 있다. 다만 학교폭력 가해자 상담이 대부분 10회기 내외의 단기 상담으로 진행 할 수밖에 없는 현 상황을 고려할 때, 상담목표가 포괄적으로 정해지는 경우, 짧은 상담회기동안 목표 달성이 충분히 이루어지지 않을 가능성이 있다는 것도 생각해볼 필요가 있다. 이러한 한계를 극복하기 위해 충분한 상담회기의 확보와 함께 상담목표를 구체화 하는 작업을 동시에 진행할 수 있을 것이다.

넷째, 모든 연구참여자들(N=12)이 학교폭력 가해자 상담과정에서의 어려움으로 상담에 대한 비자발성과 비협조성을 보고하였다. 일반적으로 상담 장면에서 청소년과 작업동맹을 맺는 것은 성인의 경우보다 어렵는데, 그 이유는 청소년 상담이 다른 사람의 의뢰에 의해 시작되는 경우가 많아, 자신의 문제에 대해서 숙고하지 않은 상태에서 상담을 시작하게 되기 때문이다(Digiuseppe, Linscott, & Jilton, 1996). 게다가 학교폭력이 가장 많이 일어나는 연령대인 중학생(임구원, 2009)이 고등학생보다 상담에 대한 기대가 낮을 뿐 아니라(김은희, 주은선, 2001), 학교생활이 안정되지 못하는 청소년의 경우에 상담에 대한 기대는 더욱 낮아진다(김혜원, 김난영, 2009). 이러한 연구 결과들을 고려했을 때, 학교폭력 가해자들의 상담에 대한 기대가 매우 낮고, 낮은 기대 때문에 상담자와 작업동맹이 쉽게 만들어지지 않을 것이라는 것은(김수연, 장재홍, 2011) 놀라운 일이 아니다. 이에 DiGiuseppe 등(1996)은 비자발적인 청소년 내담자와의 정서적 유대 형성이 중요함을 강조하였다. 이들은 변화를 촉진시키기 위해 내담자들이 자신의 정서, 행동에

대해 점검하고 평가할 기회를 제공하고, 자신의 정서적 행위의 결과에 대해 평가할 수 있는 전략을 가르치며, 변화에 대한 자신의 욕구를 점검할 기회를 제공할 것을 제안하였다. 본 연구에서도 대부분의 상담자들이 가해자 상담 성과로 ‘상담에 대한 태도 변화’(N=9)를 보고하고 있는데, 이러한 결과는 이들이 상담에 대한 태도와 상담 성과가 밀접하게 관련 있다고 인식하고 있음을 시사하는 것이다. 따라서 가해자를 상담하는 상담자들은 상담 초기에 내담자의 비협조성의 배경에 대해서 충분히 이해하고 이들과의 치료적 작업동맹을 끈고하게 하기 위해 정서적 유대감을 형성하는데 보다 더 초점을 두어야 할 것이다.

다섯째, 연구 참여 상담자들은 ‘짧은 상담 회기(N=6)’, ‘사후 관리 부재(N=6)’, ‘의뢰기관의 중복으로 인한 문제(N=3)’ 등을 가해자 상담의 문제로 보고하였다. 이미 여러 선행 연구들에서는 학교폭력 가해자 상담서비스가 가해자의 특성에 맞추어 제공되어야 하며(한국청소년상담원, 2005), 특별교육이 상세화되고 전문화되어야 한다(문영희, 2014)고 주장하였다. 그럼에도 불구하고 본 연구에 참여한 상담자들은 여전히 가해자에 대한 개입이 전문성을 충분히 발휘하기에는 시간이 부족하며, 제도적 체계도 갖추어지지 않았다고 인식하고 있었다. 또한 한 내담자가 여러 기관에 중복 의뢰되는 경우 내담자와 상담자 모두 혼란을 겪을 수 있으며 교육이나 상담이 오히려 역효과를 불러일으킬 수 있다. 이에 본 연구 참여자들은 이러한 문제 해결을 위해 ‘유관기관 협력 체계가 필요(N=6)’하며 ‘장기상담(N=3)’의 필요함을 언급하였다. 따라서 본 연구결과에 근거한다면, 학교폭력 가해자 상담과 관련하여 장기 상담이나 사후 관리를 진행할 수

있는 체계를 구축하고 유관기관 간 협력을 통해 정보교환과 통합적 차원에서의 서비스 제공이 필요할 것으로 보인다.

마지막으로 학교폭력 가해자 상담자에게 필요한 역량으로 가장 많이 언급된 것은 학교폭력 관련 법률과 행정 지식(N=9)이었다. 상담자들의 보고에 따르면, 학부모와 내담자들은 학교폭력 관련 법률과 행정절차에 대해 쉽게 상담자에게 질문하여 정보를 얻고자 하며, 때로는 이에 대한 대답을 통해 상담자의 전문성을 신뢰할지 여부를 결정하기도 한다고 하였다. 선행 연구들에서도 상담에 학생을 의뢰하는 교사들은 상담자에게 상담뿐만 아니라 관련된 정보 제공을 기대하며(김도연, 2011), 문제해결을 위한 방법과 관련된 조건과 정보가 제공되었을 때, 청소년 내담자들이 자신들에게 도움이 되었다고 인식한다는 것(양미진, 이영희, 2006)을 확인할 수 있다.

법과 행정 지식과 관련된 역량은 다른 일반 상담과는 구분되어 독특하게 필요로 하는 특수한 역량으로 볼 수 있다. 유사한 맥락으로 본 연구의 다른 영역(상담에서 초점을 두는 부분, 상담자가 경험하는 어려움의 내용, 문제의 인식과 대처)에서도 학교폭력의 독특한 특성을 반영하는 부분이 존재함을 알 수 있다. 이는 학교폭력 가해자 상담을 적절히 개입하기 위해서는 일반 상담의 내용을 포함하는 내용과 학교폭력 가해자 상담의 독특성을 반영하는 내용을 함께 이해할 필요가 있음을 시사하는 것이다. 학교폭력 가해자를 상담할 때, 내담자들을 이해하기 위해서도 일반 비자발적 청소년의 특성 뿐 아니라 학교폭력 가해자의 특성에 대한 지식이 필요함을 의미하며, 때로는 이들에게 다른 청소년들과는 다르게 개입할 필요가 있음을 의미하는 것이다. 따라서

학교폭력 관련 상담을 효과적으로 진행하기 위해서는 기본적인 보편적 상담 능력의 발달과 학교폭력 관련 전문적 상담 역량의 강화 어느 것 하나도 소홀히 해서는 안 된다. 이를 위한 학교폭력 상담자 훈련 과정 역시 일반 상담자 훈련과는 차별화 되어야 하며, 일반 상담 능력 개발과 학교폭력 관련 법률과 행정 지식과 같은 학교폭력 전문 역량에 대한 체계적인 교육과정이 적절하게 포함될 필요가 있다.

지금까지 살펴본 바와 같이, 본 연구의 결과는 실제 학교폭력 가해자 대상 상담자들이 실제 가해자 상담을 어떻게 진행하고, 어떻게 인식하고 있는지 보여준다. 본 연구 결과를 통해, 학교폭력 가해자인 내담자들은 다른 청소년 내담자에 비해 보다 상담관계를 맺는데 어려움이 있으며, 효과적인 상담을 위해서는 맥락적 접근, 체계적 접근등의 노력이 더욱 필요함을 확인할 수 있었다. 상담자들은 내담자의 정서와 내담자 존재에 초점을 맞추고 있었으며, 일반 상담 역량 뿐 아니라 학교폭력 관련 법률이나 행정적 지식의 역량이 필요하다고 인식하고 있었다. 이러한 연구결과는 실제 가해자를 상담하는 상담자의 생생한 경험을 통해 선행연구에서 확인하지 못했던 학교폭력 개인 상담의 과정을 이해하고 시사점을 도출하였다는 점에서 의의가 있다.

이러한 의의에도 불구하고 본 연구는 다음과 같은 한계가 있다. 첫째, 본 연구에서 선정된 연구 참여자들의 근무 환경과 경력 수준에 차이가 있어 이들이 보고하는 내용이 이들이 소속된 기관과 이들의 경력 수준에 제한을 받고 있다는 점이다. 연구 참여자들의 조건을 최대한 유사하게 하기 위해 연구참여자 선정 시, 경력 수준과 근무 환경, 가해자 상담 경험

등에 대한 조건을 설정했음에도 근무 환경과 경력 수준을 통제하기에는 충분하지 못했다. 따라서 추후 연구에서는 경력 수준을 구분하여 각각의 수준에 따라 연구의 초점을 달리 한다면 학교폭력 가해자 상담의 실재를 보다 입체적으로 이해할 수 있을 것이다. 둘째, 본 연구에서는 가해자 상담에 대한 상담자 인식만을 다루고 있어 내담자 입장에서 상담에서의 경험과 인식을 확인할 수 없었다. 가해자에 대한 개인 상담에 대한 연구가 미비한 상황에서 본 연구가 이에 대한 정보와 시사점을 제공했다는 점에서는 의의가 있으나 상담 과정에 대한 경험과 성과 등에 대해 상담자와 내담자의 인식에서 차이가 있다는 점을 고려할 때, 좀 더 실제적으로 정확하게 가해자 상담을 이해하기 위해서는 추후연구에서 내담자들을 대상으로 이들의 경험과 인식을 확인할 필요가 있다.

참고문헌

- 강소영, 이기수 (2014). 학교폭력 가해자의 가정적 요인과 경찰의 대응방안. *경찰법연구*, 12(1), 59-83.
- 권선애, 안 석 (2012). 학교폭력 가해 및 피해 학생을 위한 음악치료 프로그램 연구: 정신역동적 관점을 중심으로. *한국기독교상담학회지*, 23(3), 9-57.
- 김도연 (2011). 초등학교 상담에서 나타난 정서행동문제유형과 상담자 역할에 대한 분석 - 지역사회정신건강 전문기관과 연계된 초등학교 사례를 중심으로. *청소년학연구*, 18(9), 363-383.
- 김수연, 장재홍 (2011). 청소년 내담자의 상담

- 기대가 작업동맹 및 상담성과에 미치는 영향. 청소년상담연구, 19(2), 155-170.
- 김은희, 주은선 (2001). 내담자 변인과 상담형태에 따른 내담자의 상담에 대한 기대감 연구 - 중학생과 고등학생을 중심으로. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 13(1), 51-77.
- 김지영, 정정숙 (2011). 중학생들의 학교폭력 가해행동 재발방지를 위한 집단상담 프로그램의 효과. 청소년학연구, 18(8), 141-159.
- 김하강 (2010). 학교폭력 가해 청소년을 위한 상호작용적 영화치료 프로그램 개발 및 효과. 전남대학교 박사학위 논문.
- 김현욱, 안세근 (2013). 학교폭력 가해자 심리와 가해자 유형에 관한 연구. 학습자중심교과교육연구, 13(5), 19-40.
- 김혜원, 김난영 (2009). 청소년들의 상담경험현황과 사회적·심리적 특성에 따른 상담기대의 차이 분석. 청소년복지연구, 11(1), 51-77.
- 김화숙, 한미경, 천성문 (2010). 학교폭력 가해자 집단상담 프로그램이 학교폭력가해 중학생의 자기효능감과 정서적 안정성에 미치는 효과. 상담평가연구, 3(2), 47-57.
- 문영희 (2014). 「학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률」상 가해학생 조치에 관한 비판적 검토. 법과 정책연구, 14(4), 1905-1932.
- 박남이 (2013). 그림책을 활용한 문학치료 프로그램이 학교폭력 가해경험아동의 공격성과 대인관계에 미치는 효과. 경북대학교 석사학위 논문.
- 박미은, 신희정, 이미림, 김성자 (2010). 가정폭력 상담원들의 개인적 경험을 통한 상담에서의 역전이 현상. 사회과학연구, 26(4), 1-23.
- 박상근, 윤초희 (2013). 학교폭력 가해자 대상 상담 및 심리치료 프로그램과 학교폭력 예방 프로그램의 효과에 대한 메타분석. 한국심리학회 연차학술발표대회 논문집.
- 박성희 (2015). 청소년 가해자의 생애사 재구성을 통한 학교폭력 예방 방안. 교육의 이론과 실천, 20(1), 33-57.
- 박은숙 (2008). 애니어그램을 활용한 학교폭력 예방 프로그램이 학교폭력 가해학생의 대인관계 향상에 미치는 효과. 창원대학교 석사학위 논문.
- 방숙영 (2005). 독서요법을 통한 청소년의 학교폭력행동 개선에 관한 연구: 중학교 폭력 가해학생을 대상으로. 공주대학교 석사학위 논문.
- 배원섭, 성희자 (2014). 학교폭력 가해학생의 조치에 대한 연구: 학교폭력예방법을 중심으로. 사회과학연구, 25(4), 269-287.
- 서정기 (2011). 학교폭력에 따른 갈등경험과 해결 과정에 대한 질적 사례연구 - 회복적 정의에 입각한 피해자-가해자 대화모임을 중심으로 -. 연세대학교 박사학위논문.
- 서정기 (2013). 학교폭력 이후 가해자 및 가해자 가족의 갈등 경험에 대한 질적 사례연구: 회복적 사업의 실천을 중심으로. 범죄예방정책연구, 25, 99-157.
- 양미진, 이영희 (2006). 질적 분석을 통한 비자발적 청소년 내담자의 상담지속요인 연구. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 18(1), 1-20.
- 연문희, 박남숙 (2001). 교육과 상담에서의 질적연구. 연세교육연구, 14(1), 243-263.
- 염영미 (2012). 학교폭력 가해청소년을 위한 명상 활용 집단상담프로그램 개발. 숙명여자대학교 박사학위 논문.

- 오은경 (2006). 애니어그램 프로그램 학교폭력 가해 청소년의 심리적 적응에 미치는 효과. 대전대학교 석사학위 논문.
- 오인수 (2010). 집단따돌림 해결을 위한 전문상담교사의 전학교 접근. *상담학연구*, 11(1), 303-316.
- 이근배 (2014). 현장중심의 학교 폭력 상담 전략 및 실제. 한국인간발달학회 추계학술대회.
- 이문자 (2003). 초등학생 집단따돌림 가해행동의 생태체계적 요인에 관한 연구. 서울여자대학교 박사학위논문.
- 이소연, 최바울, 이정선, 서영석 (2014). 수퍼바이저가 경험한 상담수련생의 전문적 역량의 문제. *한국심리학회지: 상담 및 심리치료*, 26(2), 245-270.
- 이윤주, 문명현, 송영희, 김미연, 김예주, 김여흠, 지연정 (2014). 알기 쉬운 상담 연구 방법: 학위논문 작성에서 학술논문 투고까지. 서울: 학지사.
- 임구원 (2009). 학교폭력 유형별 발생실태에 따른 중학생들의 인식연구: 문경시 중학생을 중심으로. *교정복지연구*, 16, 21-36.
- 지승희, 오혜영 (2013). 상담 분야의 CQR 연구 동향: 2001~2010년 상담관련 국내 학술지 게재논문을 중심으로. *상담학연구*, 14(4), 2327-2349.
- 최상열, 이근배 (2015). 학교폭력 가해청소년의 자기통제력 향상을 위한 집단미술치료 프로그램 효과. *미술치료연구*, 22(2), 363-383.
- 최성곤 (2008). 유도 수련에 따른 학교폭력 가해 행동과 자아존중감의 관련성. 용인대학교 석사학위 논문.
- 한국청소년상담원 (2005). 경찰 다이버전 체제 운영을 위한 학교폭력 가해자 상담모형 개발. 서울: 한국청소년상담원.
- 홍지영 (2014). 학교폭력 사건 처리과정에 대한 학교상담자의 경험과 인식. *한국심리학회지: 학교*, 11(3), 585-619.
- American School Counselor Association. (2005). *The ASCA national model: a framework for school counseling programs(2nd ed.)*. Alexandria, VA: Author.
- Biemesser, K., Hamilton, C., Hardy, V., Niebergall, S., Sun, L. L., & Young, A. (2009). Empowering students: using data to transform a bullying prevention and intervention program. *Professional School Counseling*, 12(6), 413-420.
- Cottle, T. J. (2004). Feeling scared. *Educational Horizons*, 83, 42-54.
- Digiuseppe, R., Linscott, J., & Jilton, R. (1996). The therapeutic alliance in adolescent psychotherapy. *Applied and Preventative Psychology*, 5, 85-100.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hill, C. E., (2012). Introduction to consensual qualitative research. In C. E. Hill (Ed.), *Consensual Qualitative Research: A Practical Resource for Investigating Social Science Phenomena* (pp.3-20). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., Hess, S. A., Knox, S., Williams, E. N., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: an update. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 196-205.
- Hogan, K. F., Hegarty, J. R., Ward, T., & Dodd, L. J. (2012). Counsellor's experiences of working with male victims of female

- perpetrated domestic abuse. *Counselling and Psychotherapy Research*, 12(1), 44-52.
- Jarvinen, D. W., & Nicholls, J. G. (1996). Adolescents' social goals, beliefs about the causes of social success, and satisfaction in peer relations. *Developmental Psychology*, 32, 435-441.
- McAdams, C. R., & Schmidt, C. D. (2007). How to help a bully: recommendations for counseling the proactive aggressor. *Professional School Counseling*, 11(2), 120-128.
- Merten, D. E. (1997). The Meaning of Meanness: Popularity, Competition, and Conflict among Junior High School Girls. *Sociology of Education*, 70, 175-191.
- Sutton, J. (2001). Bullies: Thugs or thinkers? *Psychologist*, 14(10), 530-534.
- 원 고 접 수 일 : 2015. 7. 24
수정원고접수일 : 2015. 10. 30
게 재 결 정 일 : 2015. 11. 10

The Study of Counselor's Experience and Perception about Counseling for Bully of School Violence

Lee, Juyoung

Honam University

Lee, A-Ra

Konyang University

The purpose of this study is to identify how to counsel for bully in practice and to provide considerations for making counseling more effective. To accomplish the purpose, in this study, in-depth interview was executed to twelve counselors and scripts of interview were analyzed by CQR(Consensual Qualitative Research). Results show that participants highlight the attitude without prejudice or bias and their main intervention is dealing with feeling caused by unfair situation. In terms of counseling outcome, participants report that reducing of behaviors related with school violence is major outcome. Also, participants perceive the involuntary or uncooperative attitude of clients and environmental factors hindering change of clients as obstacles. They report that problems of counseling for bully are providing service too short and lack of follow-up service. Lastly, participants propose that counseling strategies as well as knowledge about law and policies related with school violence is important as counselor's competencies.

Key words : school violence, bully's counseling, counselor's perception, consensual qualitative research