

학교폭력 피해자 대상 상담에서의 전문상담교사의 경험과 인식에 대한 합의적 질적 연구

구 승 영

초당중학교

강 소 영[†]

고양중학교

전문상담교사

본 연구는 학교 현장이라는 특수한 맥락 속에서 전문상담교사가 학교폭력 피해자를 상담하며 겪는 경험의 본질을 심층적으로 탐색하고자 하였다. 이를 위해 학교폭력 피해자 상담 경험이 있는 12명의 전문상담교사를 대상으로 심층면접을 실시하였고, 합의적 질적 연구(CQR) 방법을 사용하여 분석하였다. 분석 결과 4개 영역, 20개의 범주가 도출되었으며 주요 결과는 다음과 같다. 전문상담교사들은 피해자에 대하여 안쓰럽고 돕고 싶은 마음을 느끼면서도 호감을 느끼기 어려운 역전이를 경험하였으며, 임상적 성찰을 통해 피해자의 주관적 입장을 공감하고자 노력하였다. 피해자 상담에 있어 담임교사 및 학부모와의 협력을 통해 피해자 보호 및 신고 결정 지원 등 환경 자체를 조정하는 즉각적이고 실질적인 개입 전략을 구사하였다. 가·피해자를 동시에 상담해야 하는 학교 내 학교폭력 상담의 구조적 문제와 민원 대응으로 인한 소진을 경험하였으나, 비밀보장 구조화 및 외부 연계를 통해 윤리적 원칙을 지키려는 능동적 대처를 보였다. 또한 상담의 성과를 단순 증상 완화가 아닌 장기적 적응 역량을 돕는 과정 중심적 관점으로 인식하였다. 이러한 연구 결과를 바탕으로 학교폭력 피해자 상담에 대한 시사점과 후속 연구에 대한 제언을 논의하였다.

주요어 : 학교폭력, 피해자 상담, 전문상담교사, 합의적 질적 연구

[†] 교신저자 : 강소영, 고양중학교 전문상담교사, 경기도 고양시 동세로 82

Tel : 02-350-1170, E-mail : paper762000@naver.com



Copyright ©2026, The Korean Counseling Psychological Association
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-Commercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

학교폭력은 학생들의 신체적, 정신적, 사회적 발달에 부정적인 영향을 미치는 중대한 사안으로 우리 사회에서 반드시 해결해야 할 문제이다. 학교폭력은 시대적, 기술적 변화에 따라 그 양상도 달라지는 모습을 보이고 있는데 과거에는 신체적 폭력이 주를 이루었다면, 최근에는 SNS, 메신저, 게임 등의 온라인 공간에서 따돌림이나 비하 발언을 하거나, 디지털 기술을 이용한 영상물을 제작하여 반포하는 ‘딤페이스 성범죄’ 등 언어적, 사이버폭력의 비중이 높아지고 있는 추세이다(교육부, 2024; 서인주, 2022; 임재연, 2017). 이는 학교폭력이 물리적 공간에 국한되지 않고 언제 어디서나 실시간으로 발생할 수 있음을 보여준다는 점에서 그 심각성이 크다.

학교폭력은 단회성으로 끝나지 않고 장기간에 걸쳐 반복적으로 이루어지는 경우가 많고, 또래 다수가 보는 앞에서 이루어진다는 점에서 피해자가 입게 되는 정신적, 심리적 피해는 매우 크다(허성호 외, 2009). 학령기 시절 학교폭력을 경험한 사람은 일반 성인에 비하여 높은 수준의 우울과 부정적인 자기상을 가지고 있는 것으로 보고되며(김경석, 2016; 김준범, 최서연, 2020; Gini & Pozzoli, 2009) 학교폭력 피해 청소년은 일반 청소년에 비해 분노, 사회적 고립감, 우울감, 무력감 등의 부정적인 정서를 경험하는 것으로 나타났다(김춘남 외, 2018; 신예림 외, 2023; 윤명숙, 조혜정, 2008). 또한 또래들과 긍정적 교우관계를 맺기 어려워하며 학업 수행에 있어서도 높은 스트레스를 경험하는 것으로 나타났다(박지현, 2024; 임인아, 2020). 학교폭력은 청소년의 정신건강에 치명적 문제를 야기하며 자살 행동을 유발하는 주요 원인으로도 지목되고 있는데(정덕구, 2024; Bauman et al., 2013; Hinduja &

Patchin, 2010) 폭력에 장기간, 반복적으로 노출된 피해자가 더 이상 희망이 없다는 생각에 자살이라는 극단적 방법을 선택하기도 한다는 점에서(조정실, 차명호, 2012) 청소년 자살과도 연관성이 깊다. 이처럼 학교폭력은 피해자에게 신체적, 심리적, 사회적으로 장기적이고 치명적인 후유증을 남길 수 있기에 피해자를 심리적으로 보호하고 지원할 수 있는 전문적인 상담 개입이 필요하다.

학생들이 일상의 대부분의 시간을 보내는 곳이 학교이며, 학교폭력이 학교에서 주로 발생하고 해결된다는 점을 고려하면, 학교폭력 피해자 개입에 있어서 학교 상담의 역할은 매우 중요하다. 교육부는 학교폭력의 심각성을 인식하고 이에 적극적으로 대처하기 위하여 2004년 학교폭력예방 및 대책에 관한 법률(이하 학교폭력예방법)과 시행령을 공포하였으며, 2007년부터 학교 현장에 상담을 주 업무로 하는 전문상담교사를 배치하여 2024년 기준 총 5,043명의 전문상담교사가 전국 초·중·고등학교에 배치되었다(매일신문, 2024). 현재 시행되고 있는 ‘제4차 학교폭력 예방 및 대책 기본계획’, ‘학교폭력 근절 종합대책’의 주요 내용을 살펴보면 피해학생 보호조치 1호로 ‘학내외 전문가에 의한 심리상담 및 조언’, 가해학생 선도조치 5호로 ‘특별교육 이수 또는 심리치료’가 명시되어 있어, 피해 및 가해학생을 위한 개입 방법으로서 상담이 매우 중요하게 여겨지고 있음을 확인할 수 있다(오인수 외, 2016). 실제로 교사, 학부모, 학생을 대상으로 학교폭력 발생 후 가장 도움이 되었던 조치가 무엇인지 살펴보았을 때, 세 집단 모두 치료적 개입(3호)과 심리 상담(1호) 개입을 가장 효과적인 조치로 인식하고 있는 것으로 드러나(오인수 외, 2013) 피해자의 심리적 안

정과 회복에 있어 학교 상담이 실효성이 있음을 알 수 있다.

전문상담교사는 학교 상담의 주요 주체로서 학교폭력이 발생하였을 때 다양한 역할과 업무를 수행하게 되며 이를 얼마나 잘 수행하는가에 따라서 학교폭력 피해자 상담의 성과가 달라질 수 있다는 점에서(김현주 외, 2018) 실제 전문상담교사가 어떻게 피해자 상담을 진행하고 있는지 살펴봐야 할 필요성이 제기된다. 특히 학교현장은 상담자가 피해자와 가해자를 동시에 대면해야 하거나 학부모의 민원이 복잡하게 얽혀 있는 특수한 맥락을 지니며(안정화, 조한익, 2022; 홍지영, 2014), 따라서 학교 상담자의 경험은 단순한 심리치료를 넘어 이러한 구조적 딜레마 속에서 전문성을 발휘해야 하는 고도의 임상적 과정이라 할 수 있다. 더불어, 학교폭력 상담은 일차적으로는 위기 상담을 진행하고 이후 전문 상담 과정이 포함되어 진행된다는 면에서 일반적인 상담 개입의 과정과는 다를 수 있다(한국학교폭력상담협회, 2015). 즉, 문제 해결의 과정을 밟기에 앞서서 피해자가 학교폭력 상황으로부터 안전할 수 있도록 보호하고, 현재 직면하고 있는 심리적 어려움에 대하여 충분히 공감하고 지지함으로써 피해자가 안심할 수 있도록 돕는 과정이 필수적으로 요구되는 것이다(교육부, 2025; 오인수 외, 2016). 또한, 의도적이고 반복적인 폭력에 노출된 피해자의 경우에는 트라우마적 증상으로 인하여 상담에 대한 저항이 높을 수 있고, 회복하는 데에도 긴 시간이 필요할 수 있다(오인수 외, 2016). 따라서 상담자는 피해자와 라포를 잘 형성하여 상담을 진행할 뿐 아니라 상담 후에도 학교폭력이 재발하지 않는지 지속적으로 관찰하고, 피해자가 학교에 잘 적응할 수 있도록 장기적 관

점에서 여러 주체들과 협력하여 지원할 필요가 있다. 그러나 학교 내에서 이루어지는 학교폭력 피해자 상담의 경우 학교폭력대책심의위원회 보호조치의 결과로써 학교 밖 관련 기관에 연계되어 짧은 시간 상담을 받고 학교로 복귀하는 방식으로 이루어지거나(오지원, 2019; 차용복, 2021), 피해자의 특성을 고려한 효과적인 상담 전략이나 접근보다는 학교폭력 사안 자체를 처리하는 과정에 집중하는 방식으로 이루어지는 경우가 많다(임재연, 2024; 최진경, 2025) 학교 현장에서 실제 피해자 상담이 어떻게 이루어지고 있는지 확인하기 어려운 한계가 있다.

이는 학교폭력 사안에 개입하는 전문상담교사의 경우 일반 상담 기관의 상담자와는 다른 구조적, 환경적 어려움 속에서 역할 갈등 및 윤리적 갈등을 경험하는 것과 연관된다(노인화, 유형근, 2019; 허난설, 이지향, 2019). 피해자의 심리적 치유와 성장을 돕는 상담자 역할을 하면서도 학교폭력전담기구 위원으로서 학교폭력 사안을 조사, 심의하는 업무를 동시에 수행해야 하기 때문이다. 이러한 다중관계로 인한 윤리적 갈등은 상담자가 온전히 피해자에게 집중하는 데 방해가 될 뿐 아니라 비밀보장에 대한 내담자의 신뢰를 훼손할 수 있으므로 궁극적으로 피해자와의 상담 관계에 부정적인 영향을 미칠 수 있다(우지향, 2021). 더불어, 학교폭력 사안이 발생하였을 때 전문상담교사는 피해자의 안전과 심리적 회복을 최우선으로 보장해야 하면서도, 학교폭력 재발방지를 위한 가해자 선도 및 상담을 동시에 진행해야 하는 어려움에 직면한다(최수연, 오인수, 2023; 홍지영, 2014). 이 과정에서 상담자는 피해자에 대한 강한 연민과 가해자에 대한 분노, 혹은 피해자의 미숙한 대인관계

패턴으로 인해 유발되는 복합적인 역전이(coutertransference)를 경험하며 정서적 소진에 이르기 쉬우므로(남순임, 김윤희, 2019; 방기연, 2011) 이러한 내적 갈등을 전문적으로 다루는 과정에 대한 탐색이 요구된다. 학교라는 단일한 공간에서 가해자와 피해자를 지속적으로 마주하며, 다양한 주체들로부터 피해자와 가해자에 대한 정보를 얻게 되는 상황은 상담자로 하여금 가해자와 피해자 사이에서 중립성을 유지해야 한다는 심리적 부담감으로 다가오는 한편(홍지영, 2014) 피해자에게는 상담자의 중립성을 의심하게 하는 맥락으로 작용하고 학교상담실에 대한 불편감과 부담감으로 이어져 상담을 회피하게 하는 요인이 될 수 있다는 면에서(임재연, 2024) 결국 피해자를 위한 구체적인 상담과 개입이 이루어지지 못하고, 표면적인 학교폭력 사안 자체를 해결하는 데에만 그치는 배경으로 작용하는 것이다.

또한 학교폭력 피해자 상담이 구체적으로 어떠한 전략을 가지고 개입해야 하는지에 대한 구체적인 가이드라인이 부족한 상황 또한 관련이 있다. 학교폭력 상담 사례는 독특하고 복잡한 특성을 가지고 있어 기존의 상담 원리와 기법을 그대로 적용하고 개입시키기에는 한계가 있음에도 불구하고(강경미, 2014; 이근배, 2014; 이현림 외, 2012) 현재 학교폭력 대응 현장에서 참고하여 사용할 수 있는 피해자 상담 매뉴얼의 내용들이 일반적인 업무 지침이나 유의사항 수준에 그치고 있는 형편이다. 일선 학교에서 참고자료로 사용하고 있는 교육부(2025)의 ‘학교폭력 사안 처리 가이드북’을 살펴보면, 피해 학생 상담 시 ‘피해 학생의 이야기를 판단 없이 경청하며 적절한 위로와 지지를 해주기’, ‘필요한 도움은 무엇인지 상황과 욕구를 파악하기’, ‘가해 학생의 보복을 당

하지 않도록 학교에서 지도할 것임을 알리기’, ‘사안 처리 절차에 대해 안내하고 안심시키기’의 네 가지 사항으로만 간략하게 제시하고 있어 학교폭력 피해자 상담의 구체적인 개입의 과정이나 방법에 대하여 도움을 받기 어려운 한계가 있다. 더불어 학교폭력 피해자를 대상으로 하는 개입 프로그램 연구를 살펴보면, 인지행동치료(이진숙, 한영숙, 2006), 마음챙김 기반 자살방지(김도연, 손정락, 2012), 매체를 활용한 통합예술치료(김희진, 2014), 계슈탈트 관계성 향상(김모라, 진미경, 2019) 등 다양한 방식으로 이루어지고 있으나 모두 집단상담 형태의 프로그램으로, 피해 학생을 대상으로 한 개인상담적 접근이나 개입의 방법은 찾아보기가 어렵다. 피해자의 경우에는 일상생활의 회복을 위하여 단계적이고 체계적인 전문적 접근이 필요하다는 점에서 집단상담보다 개인상담이 유용함에도 불구하고 개인상담에 대한 매뉴얼은 매우 부족한 실정이다(한국청소년상담복지개발원, 2022). 나아가 기존 연구들은 상담의 성과를 주로 증상의 감소와 같은 단기적 결과에 집중하는 경향이 있었으나, 학교라는 지속적인 삶의 공간에서 피해자가 어떻게 적응하고 버텨나가는 힘을 기르는지에 대한 과정적 측면의 탐색은 상대적으로 미흡했다. 또한, 상담자들이 겪는 구조적 한계 속에서 이를 극복하기 위해 어떤 실천적인 노력들을 하는지에 대한 구체적인 모습도 충분히 조명되지 못했다. 이러한 개인상담적 접근 또한 학교폭력이 발생하는 상황적, 환경적 맥락을 바탕으로 피해자의 특성에 맞는 차별적인 상담 개입 전략으로 개발되어야 할 필요성이 있음이 제안되고 있다는 점에서(오인수 외, 2016) 실제 전문상담교사가 학교 현장이라는 맥락에서 피해자 상담을 어떻

게 진행하며 그 과정에서 어떠한 어려움을 경험하는지를 깊이 있게 살펴봄으로써 피해자 상담에 있어 효과적인 접근과 방안은 무엇인지에 대한 기초 자료를 마련할 필요가 있다.

특히, 이러한 기초 자료 마련이 피해자 중심 전략에 우선적으로 초점을 맞춰야 하는 이유는 학교 현장에서 발생하는 학교폭력의 복잡한 역동을 고려해야 하기 때문이다. 학교폭력은 단순히 가해자, 피해자로만 양분되는 것이 아니라 가해를 한 청소년이 피해를 경험하고, 피해를 당한 청소년이 가해를 하는 순환 구조가 나타나기 때문이다(박지수, 한윤선, 2018; 서명성, 김현수, 2023; Smith & Ecob, 2007). 실제 가해와 피해 모두를 경험한 집단이 순수 피해자나 순수 가해자가 경험하는 것보다 더욱 심각한 수준의 우울과 공격성, 자살 시도의 문제를 경험하는 것으로 나타나고 있으며(김주희, 2005; Haynie et al., 2001) 피해를 경험한 청소년이 가해를 저지를 가능성이 학교폭력 피해 경험이 없는 청소년에 비해 약 3배 정도 높게 나타나는 것으로 드러난다(노연경, 홍세희, 2013). 피해 경험이 높은 수준의 공격성을 유발하여(고광만, 2012) 폭력적인 행동으로 표출될 가능성을 높인다는 결과는(이응택 외, 2014) 피해 경험이 낮은 자존감과 내재된 분노로 이어져 또 다른 가해 행동을 낳는 악순환을 보여준다. 이러한 가·피해 순환 구조 안에서는 단순히 가해자와 피해자를 구분하여 처벌 위주의 접근으로 개입하는 것은 학교폭력 문제를 근본적으로 해결하기 어렵다는 점을 시사한다. 따라서 피해자 상담에 있어 가·피해 중복 경험 및 순환 구조에 대한 이해를 토대로 피해자를 대상으로 한 상담 전략 마련이 필요하다고 할 수 있다.

학교 장면에서 피해자 상담을 진행하는 전

문상담교사는 필연적으로 피해 학부모, 가해자 및 가해 학부모, 담임교사, 관리자 등 다양한 주체들과 협력하여 상담한다는 점에서 학교 밖에서 피해자 상담을 진행하는 상담자와는 다른 경험을 하게 된다. 학교폭력은 피해자와 가해자 간의 개인적 차원의 문제를 넘어 학교폭력을 유발하는 학급, 학교 문화 및 주변 환경 변인들의 영향을 받아 발생한다는 점에서(이상균, 2000; Bauer et al., 2007) 학교폭력 상담에 있어서 전학교 접근법(Whole-School Approach)이 효과적인 것으로 제안되고 있다(오인수, 2010; Smith et al., 2004). 이는 전문상담교사가 학교폭력이 발생하였을 때 개인, 학급, 학교 수준에서 동시에 개입을 실시하고, 학교폭력 피해 학생과 가해 학생, 방관한 학생을 포함한 모든 학생을 개입의 대상으로 삼으며 접근하게 됨을 의미한다. 이 과정에서 전문상담교사는 학교폭력 피해자와 관련되어 있는 다양한 주체들의 요구를 파악하고 협력하며, 상담(counseling)과 자문(consultation), 조정(coordination) 역할을 수행하게 되므로(Baker, 2000) 개인적 차원에서 피해자 중심으로 접근하는 학교 밖 기관 상담자에 비하여 보다 다양한 역할 수행에 대한 기대가 요구된다고 할 수 있다(안정화, 조한익, 2022; 홍지영, 2014). 관련 국내 선행연구를 살펴보면 학교폭력 사건을 처리하는 과정에서 일반교사는 학교폭력 피해 학생 부모와 가해 학생 부모 사이에서 중재의 어려움을 느끼는 것으로 보고되며(방기연, 2011), 학교상담자 또한 학교폭력 사건을 처리하는 과정에서 교사 및 학부모를 대상으로 한 자문과 가·피해자 간의 원활한 회복을 위한 조정 등 전통적인 상담자의 역할 이외에 다른 역할을 소화해내고 있음을 보고하였다(홍지영, 2014). 이러한 학교 내 상담자의

경험은 학교 밖 기관 상담자의 경험(김현정, 2024; 오인수 외, 2016; 오지원, 2019; 이주영, 2015)과 비교하였을 때 그 맥락적 특수성에서 본질적인 차이를 보인다. 학교 밖 상담자 또한 학교폭력 피해자 상담 과정에서 관련 주체들을 고려한다는 점은 공통적이나, 학교 내 전문상담교사는 피해 학생과 가해 학생, 그리고 양측 학부모를 동일한 물리적·관계적 공간 안에서 동시에 다루어야 하는 독특한 상황에 놓인다는 점에서 차이가 있다. 더 나아가 담임교사 및 학교 관리자와의 협력, 전체 학생을 대상으로 하는 예방적 개입까지 고려하여 상담을 진행해야 한다는 점에서 보다 다중적 역할로 인한 어려움을 경험할 가능성이 높다. 그러나 이러한 학교라는 제도적·환경적 맥락이 학교폭력 피해자 상담에서 실제 어떻게 반영되고 있는지에 대한 경험적 연구가 이루어지지 않고 있어, 전문상담교사가 학교 구조 안에서 학교폭력 피해자를 상담할 때 구체적으로 어떠한 경험을 하는지에 대하여 심층적으로 살펴볼 필요가 있다.

그동안 이루어진 국내 학교폭력 관련 선행 연구를 살펴보면, 학교폭력 피해자를 대상으로 하는 상담 및 프로그램에 관한 연구는 가해자를 대상으로 하는 상담 및 프로그램 연구에 비해 그 수가 적을 뿐 아니라(김민경, 2022; 김은희, 2025) 학교폭력 피해자를 상담하는 상담자의 경험에 대한 연구는 거의 이루어지지 않고 있어(김민경, 2022) 피해자 대상 상담의 실제적인 지침 마련을 위해서도 이에 대한 연구가 보다 진행되어야 할 필요가 있다. 방기연(2011)은 학교폭력 사건에 대한 교사의 인식과 경험에 대하여 밝히며, 일반 교사의 인식뿐 아니라 학교폭력 사건에 도움을 제공하고 있는 전문상담교사의 경험이 연구될 필

요가 있음을 제언하였다. 홍지영(2014)은 학교 상담자를 대상으로 학교폭력 사건 처리 과정에서의 상담자의 경험이 어떠한지를 살펴보았는데, 학교 맥락 안에서 상담자의 실제적인 경험을 보여준다는 의의가 있으나 학교폭력 사건 전반의 과정에 초점을 두고 가·피해자를 구별하지 않은 채 학교폭력 사건의 원인, 학교상담자의 역할, 효과적인 개입 방법과 학교폭력 사건에 영향을 미치는 요인을 제시하는데 그치고 있어 구체적으로 피해자 대상의 상담에서 상담자가 경험하고 있는 경험의 독특성을 충분히 드러내지 못한다는 한계가 있다. 오인수 외(2016)는 피해자와 가해자가 경험하는 학교폭력의 특징을 분석하고 대상에 따른 효과적인 상담 전략을 제시하였는데, 가·피해자를 구분하여 적절한 개입 방법을 차별적으로 제시하였다는 점에서 의미가 있다. 그러나 연구에 참여한 상담자의 대다수가 학교폭력과 관련된 학교 밖 기관 상담자들로 구성되어 있어 이들의 경험이 학교 현장에서 근무하고 있는 전문상담교사의 경험을 충분히 반영하지 못할 가능성이 있다.

따라서 본 연구에서는 학교폭력 피해자를 상담하고 있는 전문상담교사를 대상으로 질적 연구 방법을 사용하여 학교 현장의 맥락에서 상담자가 어떠한 마음가짐과 태도로 상담에 임하는지, 상담하는 과정에서 경험하는 어려움은 무엇인지, 상담 성과는 무엇으로 인식하는지 이들의 인식과 경험을 심층적으로 살펴보고자 하였다. 질적 연구 방법은 복잡한 현상에 대한 개인의 심층적 경험을 구체적으로 이해하는 데 사용되며, 삶의 다양한 현상에 대한 개인의 실제적인 경험의 의미를 해석하고 구체적인 과정을 발견하기 위해서 사용된다(이윤주 외, 2014). 현재 학교폭력 피해자를

상담하는 상담자에 대한 경험 연구가 거의 없는 상황에서 학교폭력 피해자 상담이 어떻게 이루어지고 있으며, 상담자가 무엇을 경험하고 있는지에 대한 구체적 정보를 파악하기 위해서는 합의적 질적 연구 방법(Consensual Qualitative Research [CQR])이 적합하다고 판단하였다. CQR은 참여자들의 풍부한 반응을 이끌어 낼 수 있어 그들의 경험을 반영해 내는데 장점이 있을 뿐 아니라(Hill, 2012/2016) 다른 질적 연구에 비해 절차가 표준화되어 있으며 자료 분석 과정에 여러 연구자가 참여하여 합의를 통하여 결과를 도출하기에 연구자들의 편견을 최소화할 수 있다는 장점을 가지고 있다(Hill et al., 2005). 또한 합의된 결과를 토대로 학교폭력 피해자 상담에 있어 도움이 되는 제안을 할 수 있다는 점에서도 CQR이 본 연구의 목적에 적절하다고 판단하였다.

본 연구는 학교 현장에서 현재 이루어지고 있는 피해자 대상 상담의 실재를 심층적으로 탐색하고, 이를 통하여 학교 현장 안에서 효과적인 피해자 상담의 접근과 개입에 대한 시사점을 제공하고자 하였다. 이는 향후 학교폭력과 관련한 전문상담교사 교육 및 학교 상담 지원 체계의 개선 방향을 위한 기초적인 자료가 될 것이다. 이러한 목적을 달성하기 위하여 설정한 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다. 첫째, 전문상담교사는 피해자 상담을 할 때 어떤 태도로 임하며 중점을 두는 부분은 무엇인가?, 둘째, 전문상담교사는 피해자 상담에서 어떠한 어려움을 경험하며 이에 어떻게 대처하는가?, 셋째, 전문상담교사가 인식하는 피해자 상담의 성과와 필요한 상담자 역량은 무엇인가?

방 법

연구참여자

본 연구의 연구참여자 선정 기준은 첫째, 전문상담교사로서 학교 상담 경력이 3년 이상인 자로 한정하였다. CQR에서는 연구의 목적에 맞는 풍부한 자료를 얻기 위해서는 연구참여자가 연구 주제와 관련하여 충분한 경험을 하고 자신의 경험을 세밀하게 묘사할 수 있어야 한다고 제안하고 있다(Hill et al., 1997). 교직에 어느 정도 적응하고 교사로서 부딪치는 문제를 스스로 해결하며 전문성 향상을 위해 노력하는 시기로 관련 선행연구에서 3년 이상을 기준으로 보고 있으며(김소정, 2005; 김혜숙, 이기학, 2012; 정미라, 유금란, 2018) 학교폭력 피해자 상담에 대한 사례 경험이 충분히 이루어지기 위해서는 최소 3년 이상의 학교 상담 경력을 가지고 있는 것이 적합하다고 보았다. 둘째, 현재 학교에 소속되어 재직 중인 전문상담교사로 한정하였다. 지역교육청 Wee센터에 소속된 전문상담교사의 경우에도 학교폭력 피해자를 상담하지만 주로 관내 학교에서 지역 교육청으로 의뢰된 내담자를 대상으로 상담을 진행하기에, 학교 현장의 맥락과 상황을 충분히 반영하지 못할 가능성이 있어 Wee센터 근무자인 경우는 제외하였다. 셋째, 질적연구에서는 참여자의 경험의 생생함이 중요하며 이러한 경험의 생생함은 경험의 최신성과 상호작용한다고 보므로(Hill, 2012/2016) 선행연구를 참고하여(오인수 외, 2016) 실제 학교폭력 피해자 상담을 종결한 지 2개월 이내의 생생한 경험을 가지고 있는 자를 우선으로 하였다. 넷째, 연구참여자의 수는 CQR에서 적합한 표본의 크기로 제안하고 있는 8~15명

표 1. 연구참여자의 특성

번호	성별	연령	학력	상담 관련 자격증	학교 상담 경력	소속 학교급
참여자1	여	34	석사졸	전문상담교사1급 청소년상담사2급	7년	중학교
참여자2	여	33	석사재학	전문상담교사1급 청소년상담사3급	6년 7개월	중학교
참여자3	여	44	석사졸	전문상담교사1급	10년	고등학교
참여자4	여	48	석사졸	전문상담교사1급 상담심리사1급 청소년상담사1급	11년 10개월	중학교
참여자5	여	46	석사졸	전문상담교사1급	8년 5개월	고등학교
참여자6	여	42	석사졸	전문상담교사1급	7년	중학교
참여자7	여	51	석사졸	전문상담교사1급	5년	중학교
참여자8	여	49	박사수료	전문상담교사1급 상담심리사2급 청소년상담사2급	6년	중학교
참여자9	여	55	석사졸	전문상담교사1급	6년	중학교
참여자10	여	37	석사졸	전문상담교사1급	8년	고등학교
참여자11	여	40	석사졸	전문상담교사1급	10년	중학교
참여자12	여	46	석사졸	전문상담교사1급	6년	중학교

(Hill, 2012/2016)을 참고하되, 사전에 참여자 수를 확정하지 않고 이론적 포화(theoretical saturation)를 기준으로 결정하였다. 그 결과, 12 번째 참여자와의 면담 이후 더 이상 새로운 범주나 주제가 도출되지 않아 자료가 충분히 포화되었다고 판단하고 참여자 모집을 종결하였다. 최종적으로 본 연구에서는 상기 기술한 조건을 충족하는 총 12명의 전문상담교사가 연구에 참여하였다. 참여자는 모두 여성으로 전문상담교사 1급 자격을 소지하고 있었으며, 평균 학교 상담 경력은 7년 6개월(최소 5년, 최대 11년 10개월)이었다. 본 연구에 참여한 연구참여자의 주요 특성은 표 1에 정리되어

있다.

면접질문지

본 연구에서는 학교폭력 피해자 대상에서의 전문상담교사의 상담 경험에 관한 심층적인 면담을 위해 ‘반구조화된 면접 질문지’를 구성하였다. 이를 위하여 합의적 질적 연구 방법과 관련된 논문(손수민 외, 2024; 전주원, 김은하, 2023; 정미라, 유금란, 2018; Hill et al., 2005)을 검토하였고, 학교폭력 가해자나 피해자를 상담한 상담자에 관한 질적 연구(이주영, 이아라, 2015; 최수연, 오인수, 2023; 홍지영,

표 2. 면접 질문지

질문 내용
1. 학교폭력 피해자를 상담할 때 피해자를 대하는 마음가짐이나 태도는 어떠합니까?
2. 학교폭력 피해자라는 사실이 내담자를 보는 시선이나 태도에 영향을 주었습니까?
3. 학교폭력 피해자를 상담하는 과정은 주로 어떠합니까?
4. 다른 일반 상담과 비교하여 학교폭력 피해자를 상담하는 과정에서 특별히 중점을 두는 부분이나 주의를 하는 부분이 있습니까?
5. 학교 현장에서 학교폭력 피해자를 상담할 때 경험하는 어려움에는 어떤 것이 있습니까?
6. 학교폭력 피해자 상담에서 어려움을 경험할 때 어떻게 대처합니까?
7. 학교폭력 피해자 상담의 성과는 무엇이라고 생각합니까?
8. 학교폭력 피해자 상담을 하는 데 있어 개선되어야 할 부분은 무엇이라고 생각합니까?
9. 학교폭력 피해자 상담 시 필요한 전문상담교사의 역량은 무엇이라고 생각합니까?

2014)에서 사용된 질문들을 참고하였으며, 본 연구자가 학교 상담 현장에서 학교폭력 피해자 상담과 관련한 임상적 경험을 토대로 제작하였다. 질문지의 내용이 적절한지 확인하기 위하여 학교폭력 피해자 상담 경험이 있는 현직 전문상담교사 1명을 대상으로 예비면접을 실시하여 면접 결과를 바탕으로 질문지를 수정·보완하였다. 수정된 질문지는 최종적으로 감수자의 검토를 받아 확정하였다. 최종 면접 질문지는 표 2와 같이 구성되었다.

연구절차

자료수집

본 연구의 연구참여자 선정은 연구자의 지인과 참여자들의 추천을 받는 눈덩이 표집 방식(Gall et al., 2003)을 활용하여 이루어졌다. 추천받은 사람들을 대상으로 연구자가 사전에 전화로 연구의 목적과 취지에 대하여 설명하고 연구 참여 동의 여부를 확인하여 진행하였으며 총 12명의 전문상담교사가 본 연구에 참여하였다. 자료수집을 위하여 반구조화된 심

층면접을 진행하였으며, 저자인 두 명의 연구자가 나누어 동시에 면접을 진행하였다. 심층면접은 연구자가 사전에 전화와 이메일을 통하여 연구의 목적, 면접의 내용과 방식, 면접 질문 내용에 대하여 미리 안내한 뒤 면접 가능 시간을 정하여 실시하였다. 면접은 퇴근 후 연구참여자가 근무하고 있는 학교 상담실이나 인근 카페에서 만나 이루어졌으며 약 70분에서 100분 정도 소요되었다. 연구자는 면접 시작 전에 연구 참여 설명서를 제시하여 연구에 대하여 설명하고 연구참여자의 개인신상정보를 작성하도록 하였다. 또한 참여자의 동의를 얻어 전체 면접 내용을 녹음하였으며 녹음된 면접 내용은 연구자 1인이 축어록 형태로 전사하여 다른 연구자와 공유하였다. 이 과정에서 참여자들의 개인정보는 기호와 숫자로 표기하여 연구참여자를 특정할 수 없도록 보호하였다.

연구자의 기대 및 편견 처리

본 연구의 연구팀은 총 3명의 연구자로 구성하였다. 연구팀에는 상담 전공 박사과정을

졸업하고 한국상담심리학회 상담심리사 1급 자격증을 소지한 현직 전문상담교사 연구자 1명, 상담심리 석사 졸업생으로 한국상담학회 전문상담사 2급 자격증을 소지한 현직 전문상담교사 연구자 1명, 상담 전공 박사과정을 졸업하고 한국상담심리학회 상담심리사 1급 자격증을 소지한 현직 상담 관련 학과 전임강사인 연구자 1명이 포함되었으며 모두 여성이었다. 연구팀의 상담 및 연구 경험은 다음과 같다. 우선 연구자들의 상담 경력은 14년, 18년, 10년이였다. 이 중에서 청소년 대상의 상담 경력은 각각 12년, 18년, 2년이였으며, 두 명의 연구자가 전문상담교사로서 학교폭력 피해자 대상 상담을 연평균 5~8사례 이상 진행한 경험을 가지고 있었다. 질적 연구 경험의 경우 두 명의 연구자가 질적 연구 방법으로 학위 논문을 작성한 경험이 있었으며 합의적 질적 연구의 평정자로서 참여한 경험을 가지고 있었다. 합의적 질적 연구 방법에서는 적어도 1명의 자문을 두는 것을 권함에 따라(Hill, 2012/2016) 본 연구에서는 1명의 감수자가 참여하였다. 감수자는 한국상담심리학회 상담심리사 1급 자격증을 소지하고 상담 전공 박사 학위자로서 현재 상담 관련 학과에 조교수로 재직 중인 자로 다수의 질적 연구 경험이 있으며 합의적 질적 연구 지도 경험이 있다. CQR에서는 연구자들이 가지고 있는 편견과 기대를 다루는 작업이 연구의 질을 향상시킬 수 있으므로(Hill, 2012/2016) 본 연구의 연구자들은 연구를 실시하기에 앞서 학교폭력 피해자 상담에 있어 각자의 편견과 기대에 대하여 토의하는 시간을 가졌다. 공통적으로는 전문상담교사가 학교폭력 사안에서 다중적 역할로 인한 소진을 경험할 것이라는 기대를 가지고 있었으며, 이외에도 각자의 독특한 편견과 가

정이 있음을 확인하였다. 예를 들어, 한 연구자는 피해 학생의 회복에 가장 큰 장애물은 피해 학생 측의 비협조적인 태도일 것이라는 생각이 있었으며, 다른 연구자는 학교 관리자의 개입이 상담의 전문성을 저해하는 경우가 많을 것이라 기대하였다. 또 다른 연구자는 학교폭력 피해 학생 상담보다는 가해자 상담과 지도에 초점을 두는 학교 내 분위기가 피해자 상담에 있어 장애물이 된다는 생각을 가지고 있었다. 이러한 연구자의 기대와 편견이 자료 분석에 미칠 수 있는 잠재적 영향에 대하여 심도 있게 토의하였다. 가령, 관리자의 개입이 부정적일 것이라는 편견이 연구참여자의 진술 중 관리자의 긍정적, 지지적 역할을 간과하게 만들 수 있다는 점을 지적하고, 중립적 시각에서 자료를 분석하기로 합의하였다. 이러한 논의 내용은 연구 일지에 상세히 기록하여 분석 및 합의 전 과정에서 연구자들이 자신의 해석을 지속적으로 성찰하고 점검하는 근거로 활용하였다. 이를 통해 연구팀은 분석 과정에서 객관적인 태도를 견지하고, 연구자의 가정이 아닌 참여자의 경험 자체에 집중하고자 노력하였다.

자료분석

본 연구의 자료분석은 Hill(2012/2016)이 제시한 CQR의 표준절차에 따라 영역(domain) 및 핵심개념(core idea) 코딩, 교차분석(cross-analysis)의 과정으로 진행되었다.

먼저, 연구팀은 인터뷰 질문과 연구참여자의 축어록 내용을 기반으로 하여 유사하게 분류할 수 있는 주제들을 미리 도출하였다. 잠정적으로 총 9개의 영역을 설정하였고, 잠정적 영역 목록은 이후 분석 과정에서 핵심개념과 범주를 더 의미 있게 반영할 수 있도록 지

속적으로 논의 및 수정하였다. 초반에는 6개의 영역으로 설정하였으나, 연구참여자의 경험 사이클에 맞추어 생생한 경험의 단계적 흐름이 드러날 수 있도록 중복된 내용을 통합하고 재구조화하여 최종적으로 4개 영역으로 합의하였다.

다음으로 축어록 내용에서 연구의 목적과 맞는 부분들을 핵심 단위로 축약하는 핵심개념(core idea) 추출 작업을 진행하였다. 이 과정에서 평정자의 해석이나 추론이 미치는 영향을 최소화하고 평정자 간 동일한 분석 기준을 확립하기 위하여 첫 1개의 축어록은 연구팀 전원이 함께 읽고 코딩하는 작업을 공동으로 수행하였다. 이후 각 평정자가 개별적으로 모든 축어록에 대하여 코딩을 진행하였으며 평정자 간 코딩 내용이 일치하지 않거나 이견이 있는 경우에는 토의를 통해 합의하는 과정을 거쳤다. 핵심개념의 내용이 모호하거나 불분명한 경우에는 원자료인 축어록을 재검토하여 연구참여자의 언어가 충실히 반영되도록 요약하였다. 연구팀 내에서 합의가 어려운 사안에 대해서는 감수자가 함께 논의에 참여하여 합의를 이루는 과정을 거쳤으며, 최종 핵심개념 코딩 결과는 감수자의 검토를 통하여 지나친 해석은 없었는지, 참여자의 진술이 충분히 반영되었는지 재차 확인받았다.

이후에는 도출된 핵심개념들을 유사한 주제로 묶는 범주화 작업을 진행하였다. 이 단계에서 평정자들은 범주가 핵심개념들을 포괄할 수 있는 명칭으로 붙이되, 원자료의 의미를 지나치게 해석하거나 추론하지 않도록 주의하였다. 도출된 범주들의 포괄성과 명칭의 적절성은 감수자에게 검토를 받아 수정 및 보완하는 작업을 거쳤다.

마지막으로, 각 범주가 전체 사례에서 나타

나는 빈도를 확인하는 교차분석을 실시하였다. Hill 등(2005)의 제안에 따라 전체 사례 혹은 1개를 제외한 모든 사례에 걸쳐 나타난 범주는 ‘일반적(general)’, 사례의 절반 이상에서 공통적으로 나타난 범주는 ‘전형적(typical)’, 사례의 절반 미만에서 나타난 범주는 ‘변동적(variant)’으로 분류하였으며, 한 사례에서만 나타난 범주는 ‘예외적(rare)’으로 보고 제외하였다.

이러한 전체 분석 과정은 약 6개월에 걸쳐 주 1회의 정기적인 회의를 통해 총 20회 진행되었으며, 모든 단계에서 연구팀의 논의 결과는 감수자의 검토를 거쳐 연구의 신뢰도 및 타당도를 확보하고자 하였다.

결 과

본 연구에서 합의적 질적 분석 방법을 적용하여 분석한 결과, 학교폭력 피해자 상담에서 전문상담교사의 경험은 4개 영역 20개 범주로 도출되었다. 4개 영역은 다음과 같다. ‘상담자의 내적 갈등과 균형을 찾는 과정’, ‘학교맥락에서의 피해자 상담 중점 요소’, ‘학교 내 피해자 상담의 구조적 갈등과 대처’, ‘상담의 성과 인식 및 필요 역량’.

영역 1: 상담자의 내적 갈등과 균형을 찾는 과정

이 영역은 학교 내 전문상담교사들이 학교폭력 피해자인 내담자를 상담할 때 겪는 내적 갈등과 균형을 찾는 과정에 대한 것으로 총 4개의 범주로 분류되었다.

안쓰럽고 돕고 싶은 마음

많은 전문상담교사들은(N=9, 전형적) 학교 폭력 피해자 상담을 하게 될 때, 피해자에 대하여 안쓰럽고 측은한 마음이 들고 더 적극적으로 돕고 싶어진다고 보고하였다. 피해자가 호소하는 어려움에 대해 ‘가엾고 측은하며 걱정이 되어 더 마음쓰인다’는 응답이 많았다. 피해자가 호소하는 피해의 강도가 커지면 피해자의 입장에 더욱 감정이입이 되어 함께 분노하기도 하였다. 또한 많은 피해자들은 자존감이 낮고 적절한 자기 주장과 대응을 하지 못하는 경우가 많아 더 적극적으로 도움으로써 스스로를 보호할 수 있게 돕고 싶은 마음을 느낀다고 보고하였다.

피해를 당했다는 걸 알고 접근하게 되면 그 아이가 상처받은 부분에 대해서 조금 더 잘 도와주고 싶다는 마음. 다른 일반상담도 마찬가지지만, 학폭 피해로 오는 경우에는 자존감도 낮고 자기 주장도 잘 못하고 이런 아이들이기 때문에

조금 더 잘 도와주고 싶은 마음이 커요.
(참여자 9)

긴장과 부담감, 호감을 느끼기 어려움

이와 동시에, 많은 전문상담교사들은(N=8, 전형적) 피해자 상담 개입 과정에서 긴장과 피해자에 대한 부정적 정서를 경험한다고 보고하였다. 피해자 상담이 진행되는 동안에도 폭력이 재발할 가능성이 있으며 학교폭력 피해가 교우관계 단절이나 장기적인 등교 거부 등 학교 부적응으로 이어질 우려가 있고 자살과 같은 위기 상황이 발생할 가능성이 있어 전문상담교사들은 피해 상담 과정 전반에서 지속적인 긴장감을 경험한다고 보고하였다. 이러한 폭력의 재발이나 피해자의 정서적·적응적 어려움의 호소는 자칫 학부모의 민원으로 이어지거나 외부로 기사화될 수 있고 관리자도 민감하게 반응하여 전문상담교사들은 상당한 부담감과 긴장을 경험한다고 보고하였다. 또한 피해자가 또래 관계에서 보이는 부적절한 태도가 상담 과정에서 상담자와의 관계에

표 3. ‘상담자의 내적 갈등과 균형을 찾는 과정’ 영역의 범주 및 핵심개념

영역	범주	핵심개념	빈도
상담자의 내적 갈등과 균형을 찾는 과정	안쓰럽고 돕고 싶은 마음	안쓰럽고 측은한 마음이 들고 더 적극적으로 돕고 싶어짐	전형적(9)
	긴장과 부담감, 호감을 느끼기 어려움	재발 가능성, 학업중단, 자살 등 위기상황에 대한 긴장 민원, 기사화 가능성, 관리자의 민감한 태도로 부담 친구들과의 관계 실패를 상담자와도 반복하여 불편함 피·가해가 얽혀 있거나 주변의 부정적 시선으로 선입견	전형적(8)
	피해자의 주관적 입장을 공감	피해자의 문제 요인이나 주변의 평가보다는 피해자의 입장에서 공감과 경험 듣기에 집중	전형적(7)
	특별히 다르지 않은 내담자로 대함	학폭 피해자라고 해서 크게 다르게 보는 시선은 없음 지나친 감정이입보다는 객관화를 유지하려는 태도	변동적(4)

서도 드러날 때 ‘주변 친구들이 그럴만했겠다’는 느낌을 받으며 불편감을 경험하며, 일방적 피해가 아니라 ‘피해자이면서 동시에 가해자인 상황’이 많음에도 불구하고 피해자가 피해 사실만을 이야기할 때 전문상담교사들은 불편감을 느낀다고 진술하였다. 이 외에도 담임교사나 주변 아이들로부터 피해자에 대한 부정적 이야기를 듣게 될 때 부정적인 선입견이 생겨 상담에 방해가 된다고 응답하였다.

되게 조심스러워요. 신고를 했지만 똑같은 일이 반복되었어요 하는 일이 생기지 않아야 하니까. 또 애가 극단적인 생각을 할 수도 있고 해서 부담이라고 해야 되나 책임감이 더 커지는 것 같아요. (참여자 5)

자칫 잘못하면 민원이 들어가거나 사건이 밖으로 기사화되거나 관리자도 워낙 민감해하는 상황이다 보니깐 상담자도 긴장하게 되는 것 같아요. (참여자 8)

친구들하고 경험하는 실패하는 관계를 상담자하고도 반복하잖아요. 친구들이 느끼는 감정을 나도 느낄 때가 많았어요. 애가 이렇게 하면 애들도 짜증나겠다 이런 느낌(참여자 10)

피해자의 주관적 입장을 공감

많은 전문상담교사들은(N=7, 전형적) 피해자가 지닌 개인적 요인이나 피해자에 대한 주변의 평가보다는 우선적으로 피해자의 입장에서 공감하고 그들이 겪은 ‘주관적 경험을 듣는 것’에 집중하며 균형감을 갖고자 하였다. 전문상담교사들은 외부 상담기관과 달리 학교

폭력 업무 담당교사나 담임교사 등 피해자를 둘러싼 관련 주체들로부터 피해자에 대한 다양한 정보를 듣게 된다고 보고하였다. 그러나 전문상담교사들은 주변인들이 뭐라고 하든 ‘아이 입장에서의 상황, 아이가 느끼는 피해 경험에 집중한다’고 하였으며, 이러한 상담자의 태도가 상담을 지속하게 하는 중요한 요인이라고 응답하였다.

너가 성격에 문제가 있어서 그랬다 너가 뭔가 잘못이 있으니까 그랬다 라는 시선들이 있잖아요. 그런데 그럼에도 불구하고 아이가 피해를 입은 부분에 대해 그 마음에 대해서 충분히 공감이 되어야 하는 것 같아요. 그래야 그다음에 진행이 되요. (참여자 3)

특별히 다르지 않은 내담자로 대함

또한 전문상담교사들(N=4, 변동적)은 모든 내담자는 나름의 어려움을 갖고 있으며 폭력 피해를 당했다고 해서 특별히 다르지 않다고 언급하며, 피해 사실이나 피해자의 정보에 집중하기보다는 ‘있는 그대로의 내담자’를 수용하는 태도로 상담에 임한다고 보고하였다. 전문상담교사들은 이러한 태도를 상담 대상이나 주제와 상관없이 모든 상담에서 공통적으로 요구되는 중요한 상담자의 태도라고 인식하고 있었다. 또한 피해자에 대한 과도한 연민이나 부정적 선입견 모두 상담의 중립성을 저해한다고 인식하여 최대한 객관적이고 중립적인 태도로 접근하고자 한다고 응답하였다.

학교폭력 피해자라고 해서 크게 다르게 보는 시선은 없는 것 같아요. 그냥 나에게 온 하나의 내담자라고 생각해요. 아

이들이 학교폭력 그거 하나만 가지고 오는게 아닌 걸로 보여가지고 특별히 다른 태도를 가지고 임하는 거 같진 않아요. 그리고 피해자의 이야기에 너무 공감을 하게 되면 내 감정이 들어가거나 같이 분노해서 오히려 객관적 상담이 어려워진다고 느껴요.(참여자 1)

영역 2: 학교맥락에서의 피해자 상담 중점 요소

이 영역은 전문상담교사들이 학교라는 특수한 맥락에서 피해자 상담을 수행할 때 어떤 요소를 중점적으로 고려하고 개입하고 있는지를 나타내며, 총 4개의 범주로 분류되었다.

폭력에 대한 인지와 피해자 보호 조치

대부분의 전문상담교사들은 내담자가 호소하는 내용이 ‘폭력’임을 인지하고, 신고를 할 수 있도록 돕는 것, 그리고 폭력 피해로부터

보호하고 재발을 방지하는 것과 같은 ‘피해자 보호를 위한 조치’를 피해자 상담의 중점 요소로 인식하였다(N=11, 일반적). 전문상담교사들은 폭력을 오랫동안 경험한 피해자의 경우 고통감을 호소하지만 막상 이것이 폭력인지에 대한 인식이 부족한 경우가 많고, 폭력임을 인지하더라도 폭력 상황에서 벗어날 수 있다고 생각하지 못하는 경우가 많음을 지적하였다. 이에 따라 전문상담교사들은 피해자 상담에서 ‘피해자가 겪고 있는 상황이 폭력임을 인지’하게 하고, 필요시에는 ‘학교폭력 신고를 통하여 스스로를 보호할 수 있도록 만드는 것’을 핵심과제로 인식하였다. 피해자들이 사안이 커지거나 보복에 대한 두려움으로 신고를 망설이고 거부하는 경우, 전문상담교사들은 충분한 시간을 들여 신고에 대한 불안감을 다루고자 하였으며, 신고 후 겪게 될 상황을 객관적으로 예측하게 도움으로써 마음의 준비를 할 수 있도록 돕는다고 보고하였다. 이러

표 4. ‘학교맥락에서의 피해자 상담 중점 요소’ 영역의 범주와 핵심개념

영역	범주	핵심개념	빈도
학교맥락에서의 피해자 상담 중점 요소	폭력에 대한 인지와 피해자 보호 조치	폭력에 대한 인지와 신고 결정 과정을 돕기 신고에 대한 갈등과 불안 다루기 위험상황에 노출되지 않는지 지속적 관찰과 보호	일반적(11)
	교사, 학부모 및 외부 자원의 연결과 현실적 대처방안 모색	피해자의 정서적 어려움에 대한 부모·교사의 이해를 높이고 정보를 공유 현실적 조치 제공(해당 학년을 버티기, 당장 다닐 친구 연결 등), 필요에 따라 외부 기관 연계	일반적(11)
	상담관계 형성과 심리적 안정감 회복	피해자의 부적응적, 비호감적 태도에도 존재를 수용 피해자가 겪은 감정적 상처에 초점 정서적인 해소, 괴롭힘 지속에 대한 두려움 다루기	전형적(10)
	대인관계 패턴 인식 및 변화	반복되는 부적응적 대인관계 패턴을 인식 빈약한 사회적 기술 가르치기 관계 회복을 위한 시도	전형적(10)

한 노력에도 불구하고 피해자가 신고할 용기를 내지 못하는 경우 전문상담교사들은 부모, 동료 교사와 ‘누가 신고하는 것이 적절할지, 어떤 방법으로 신고하는 것이 좋을지’ 논의하여 피해자를 보호할 수 있는 방안을 찾고자 하였다. 또한 학교 폭력 사안이 큰 경우는 피해학생을 매일 만나서 경과를 살피거나 가해자와 접촉이 있는지 확인하는 등 폭력 재발 여부를 적극적으로 확인하여 피해자가 위험상황에 노출되는지 지속적으로 확인하고, 만약 재발 위험 상황이라고 판단될 때에는 관련 교사와 협의하여 ‘가해학생에 대한 제재’를 논의하는 등 피해자를 보호할 수 있도록 적극적으로 개입한다고 보고하였다.

내가 듣기에는 이거 학폭으로 신고해야 되는거 아니야? 인데 본인은 왜 익숙해진 상태 있죠? 그런 상황에 익숙해져 있는 아이들에게는 그게 폭력이라는 것부터 가르쳐야 되더라구요.(참여자 7)

처리 절차에 대해서 보여주고 안심시키려고 해요. 너를 돕기 위해서 나는 이렇게 할거고, 너희 담임선생님, 학폭 선생님과하는 이렇게 할 거라고 얘기해줘요. 이게 해결될 수 있다 라는 마음을 주면서 신고할 수 있게 도와줘요.(참여자 4)

다른 상담은 애가 하고자 하는거 문제에 초점을 맞추고 들어주는데, 학폭은 달라요. 위험요소 찾아내는게 중요하니까. 반복적으로 위험상황에 노출되고 있지는 않은지 계속 체크하죠.(참여자 4)

교사, 학부모 및 외부 자원의 연결과 현실적 대처방안 모색

또한 대부분의 전문상담교사들은(N=11, 전형적) 담임교사, 학부모와의 소통 및 외부 자원의 연결과 현실적인 대처방안의 모색을 피해자 상담의 중요한 과제로 인식하였다. 부모나 담임교사가 피해자가 겪는 어려움을 대수롭지 않게 여기는 경우 피해자 보호를 위한 적극적인 물리적 조치가 어려울 뿐 아니라 적절한 정서적인 돌봄이 어렵다고 판단하였다. 따라서 전문상담교사들은 부모나 담임교사와 소통하여 피해학생이 가지고 있는 마음을 전달하고 심각성을 인식시키고자 노력한다고 보고하였다. 더불어 상담자의 전문적 소견을 전달하는 것 외에도 부모, 담임교사와의 소통을 통해 가정이나 학급에서 보이는 피해자의 모습을 파악하고, 학급의 또래 역동의 변화를 확인하여 피해자에게 필요한 개입을 조율하고 현실적 대처방안을 찾고자 하였다. 일례로, 담임교사와 협력하여 ‘당장 같이 다닐 수 있는 친구를 마련해주거나’, ‘학급에서 남은 학년을 어떻게 잘 버틸 수 있게 할 것인가’와 같은 보다 직접적이고 현실적인 조치를 제공함으로써 신고 이후 학교 적응에 어려움을 겪는 피해자를 돕고자 하였다. 또한 주변의 시선을 의식하여 학교 내 상담을 꺼려하는 경우에는 외부상담으로 연계 가능함을 안내하여 피해자가 원하는 방식으로 도움을 제공하고자 하였다.

엄마도 아이에 대하여 비난하는 투로 얘기하거나 은근히 자존감을 떨어뜨리는 얘기를 하면 애들이 더 힘들어지는 것 같아요. 그래서 최대한 부모님을 만나서 아이 마음을 이해시키려고 해요.

(참여자 12)

상담에 임하기 전에 담임선생님과 소통해서 아이들 성향을 파악하고 학급 역동이나 반 분위기에 대해 최대한 정보를 확인하려고 해요. 그러면 아이만 만날 때랑 다르게 어떤 상황인지 아이가 그 안에서 주고받을 관계 같은 게 더 선명하게 느껴져요.(참여자 2)

어떻게 하면 그 학년을 잘 버틸 수 있을까 그게 제일 초점이지요. 친구랑 관계를 회복하는거는 바로 어떻게 할 수 있는게 아니잖아요. 그니까 어떻게 버티게 하나 그거에 거의 초점이 주어지죠.(참여자 6)

상담관계 형성과 심리적 안정감 회복

많은 전문상담교사들은(N=10, 전형적) 피해자와 신뢰로운 상담 관계를 형성하고 피해자가 겪은 감정적 상처와 정서 회복을 돕는 것을 중요한 과제로 언급하였다. 피해자의 부적응적이고 비호감적인 태도에도 ‘있는 그대로의 내담자 존재를 수용하려는 태도’를 유지하며, 최선을 다해 도울 것이라는 신뢰와 해결될 것이라는 믿음을 주고자 노력한다고 응답하였다. 이러한 상담자와의 깊은 신뢰의 형성이 상담의 지속성에도 영향을 미친다고 보았다. 아울러 피해자가 충분한 시간 동안 자신의 경험과 감정을 표현하도록 돕는 등 피해자의 정서적 해소에 집중한다고 보고하였다. 상담과정 중에 가해자에 대한 두려움이나 괴롭힘이 지속될 것이라는 불안을 반복적으로 호소하는 피해자에게 현재 일어나고 있는 상황을 보다 객관적으로 인식하도록 돕고 심리적 안정감을 느낄 수 있도록 개입하였다.

애들이 취약한 부분이 신뢰 받는거. 그런게 약한 것 같아요. 초등학교 때도 이런 경험을 한 애들도 많은데 ‘그 당시에 한 명도, 담임선생님이나 심지어 엄마조차도 자기 편에 섰던 적이 없었다.’라고 하는 아이도 되게 많이 봤거든요. 그래서 개들과 얘기할 때는 그런거에 되게 확신을 주려고 해요.(참여자 4)

충분히 상황의 정황과 맥락, 감정에 대해서 들어보고자 노력해요. 계속 지지하는 역할을 하면서 마음이 좀 더 안정적으로 될 수 있도록(참여자 6)

마음 편안하게, 그리고 좀 안심시키는 거! 괴롭힘이 계속될까봐 두려워하는 애들한테는 그걸 강조하는 것 같아요. 학교에서도 다 알고 있고 개네들이 어떻게 할 수 없을 거라고 안심시키는 데 초점을 두는 것 같아요.(참여자 11)

대인관계 패턴 인식 및 변화

많은 전문상담교사들은 공통적으로 피해자의 대인관계 패턴에 대해 다루는 것을 중요한 요인으로 보고하였다(N=10, 전형적). 폭력 피해가 반복되지 않으려면 피해자의 부적응적인 대인관계 패턴을 자각하고 이를 개선하는 것이 필수적이라고 보았다. 이에 전문상담교사들은 대인관계 상황을 종합적으로 이해할 수 있도록 돕고 빈약한 사회적 기술을 가르치는 것, 상황에 따른 적절한 대처 행동을 훈습하는 등 관계 회복을 위한 시도를 해 나갈 수 있도록 돕는 것을 중요하게 다루었다.

친구 간에 놀 때도 를 같은게 있잖아

요. 지 것만 챙기거나 아니면 다른 친구
가 약간 반응이 이상할 때 갈등을 해결
하는 기술들 그런게 취약하니까. 놀 때도
내 것만 주장하면 안되고 친구가 나를
무시할 때도 굵신굵신 거리기만 하면 안
되는거. 내가 싫다는 표현도 해야 하고,
그런 것들을 다루려고 해요.(참여자 4)

뭔질 알겠다 이런 느낌이 들거든요. 그런
경우는 직면도 시켜주고, 사회성 쪽으로
상대방이 그랬다면 너는 기분이 어떨 것
같니 라는 식으로 개입해요.(참여자 10)

영역 3: 학교 내 피해자 상담의 구조적 갈등 과 대처

다른 애들이 기분 상해하는 포인트가 이 영역은 전문상담교사들이 학교라는 환경

표 5. '학교 내 피해자 상담의 구조적 갈등과 대처' 영역의 범주와 핵심개념

영역	범주	핵심개념	빈도
학교 내 피해자 상담의 구조적 갈등과 대처	학교 내 학교폭력 상담의 구조적 문제	상담자의 말 왜곡과 확산 가·피해자 동시상담으로 균형감 유지의 어려움 학교맥락의 다중 관계 속에서 상담자의 중립성 의심 비밀보장의 구조화, 각각의 입장 공감, 외부연계 등을 통한 대처	일반적(11)
	피해자 변화의 한계	문제에 대한 자각 부족, 만성적 어려움으로 개입 한계 상담에 대한 부정적 시선, 장기적 상담의 어려움 피해자 안정과 학교 적응을 위한 실질적 도움 제공 학부모와의 협력적 관계 구축을 통한 개입 피해자 직면을 위한 즉시성 기법 적용	일반적(11)
	상담 외 영역으로 인한 소진과 미숙한 관계맺기로 피로감	민원 예방과 대응, 조정자 역할로 인한 소진 피해자의 미숙한 관계맺기, 반복적 의존 등 피로감 가·피해자 순환구조로 인한 상담자의 무력감 소진 예방과 경계 유지 등 상담자 보호 전략	일반적(11)
	신고결정 과정의 어려움	피해자의 신고 꺼림과 신고 효과에 대한 상담자의 내적 갈등 학교폭력 업무경험 많은 동료 교사 자문 활용	전형적(8)
	상담 성과가 학교 내 교사들의 협조 관계에 영향	교사 간 인식 차이와 관련 교사의 적극성에 따라 학교 내 개입이 달라짐 담임교사 입장을 공감, 소통을 확대해 협력을 조율	전형적(7)
	상담 내용 공개에 대한 갈등	비밀보장의 어려움이 크고 경계를 지키기가 어려움 공개범위 판단을 위해 경험적 사례 공유 및 전문가 슈퍼비전 활용	변동적(5)

속에서 피해자 상담을 수행할 때 마주하는 구조적 갈등과 그에 대한 현실적 대처 방식들을 포함하며 총 6개의 범주로 도출되었다.

학교 내 학교폭력 상담의 구조적 문제

대부분의 전문상담교사들은(N=11, 일반적) 피해자 상담 과정에서 학교 내 학교폭력 상담의 구조적인 문제로 인한 어려움을 호소하였다. 학교 내에 근무하는 전문상담교사는 외부 상담 기관과 달리 ‘피해자와 생활 공간을 함께 하게 되며, 피해자의 주변인들과 직접적 관계를 맺는’ 특수한 상황에 놓여있다고 보고하였다. 이에 따라, 아이들이 상담자의 말을 옮기거나 왜곡해서 오해가 발생하는 경우가 있어 말조심에 에너지가 쓰인다는 점을 호소하였다. 이는 피해자 상담뿐만 아니라 다수 학생들의 학교 상담실에 대한 신뢰에도 영향을 미칠 수 있어 전문상담교사들은 말 한마디 한마디에 신중을 기해야 하는 부담감을 느낀다고 보고하였다. 더불어, 학교에서는 한 명의 전문상담교사가 피해학생과 가해학생 상담을 동일 시기에 동시에 맡게 되는, ‘가·피해자 동시 상담’ 상황이 발생하곤 하는데 이처럼 가·피해자를 한 상담자가 병행하여 다루는 상황에서는 두 학생의 상반된 진술과 입장을 모두 접하게 되기 때문에 오히려 상담자의 균형 감각이 흔들리고, 피해자에 대한 공감의 방해받는다고 보고하였다. 전문상담교사들은 가해자의 평소 품행에 따라 피해 사실이 더 과장되거나 축소되어 받아들여지기도 하고, 피해자에 대한 부정적 시선이 생기기도 하여 피해자의 입장을 온전히 공감하기 힘들음을 호소하였다. 이러한 학교 상담의 특수성은 전문상담교사에게만 영향을 미치는 것이 아니라 역으로 피해자가 전문상담교사의 중립성을 의

심하게 만드는 맥락으로도 작용하여 외부 상담과 다른 특수한 학교 상담 환경으로 인한 어려움을 호소하였다.

전문상담교사들은 학교 상담의 이러한 특수성과 구조적 제약에도 불구하고 피해자와 신뢰관계를 형성하고 효과적인 상담을 진행하기 위해 다음과 같은 노력을 기울이고 있었다. 먼저, 한 명의 전문상담교사가 가·피해자 상담을 동시에 모두 맡게 되는 경우 비밀보장에 대해 구조화하고 상담에서 상대방의 말이 전달되지 않도록 유의한다고 보고하였다. 피해자가 물어보기 전에 가·피해자 상담을 모두 맡게 되었음을 상담자가 먼저 솔직하게 개방하고 비밀보장에 대해 알려주어 피해자의 마음을 안심시키고 신뢰 관계를 형성하고자 하였다. 또한 물리적인 상담 시간을 조율하여 가·피해자가 마주치는 상황이 생기지 않도록 피해자를 보호하고 불편감을 겪지 않도록 배려하였다. 전문상담교사들은 상담자가 어느 한 쪽의 입장에 서 있다고 받아들이지 않도록 애쓰며 잘잘못을 가리기보다는 가·피해자 각자의 입장을 공감하는 것에 노력을 기울인다고 보고하였다. 상담자로서 중립성을 지키기 어렵다고 느껴지는 경우에는 가·피해자 중 한쪽의 상담을 맡고 다른 한 쪽은 외부 상담 기관에 연계하여 동시에 가·피해자를 상담하지 않으려 하였다. 전문상담교사들은 이러한 방식으로 학교 내 학교폭력 상담의 구조적인 문제에 대처하고 피해자가 신뢰감 속에서 상담을 받을 수 있도록 돕고자 하였다.

학교에 있으니까 저와의 친분도 만들잖아요. 가해학생이 활발하고 이런 경우에는 상담실도 많이 찾아오고 이런 경우에는 피해학생이 부담을 느끼거나 제가

조금만 그 친구 혹시 이런 의도에서 하지 않았을까? 다른 대안적인 사고를 제안했을 때, 아이가 선생님은 개랑 더 친하니까 개 편을 든다. 이렇게 좀 오해하는.. 그럴까봐 걱정이 되고요. 제가 중립적이지 않다고 여길까봐(참여자 1)

가끔씩 물어보는 애들이 있거든요 개는 뭐라고 하던가요? 그럴 때 철저히 분리, 비밀보장에 대해 다시 알려주고 서로한테 전달을 하지 않으려고 해요.(참여자 3)

피해자 가해자를 동시에 상담을 하게 되면 한쪽의 입장이 더 이해될 때가 있어요. 그래서 아이 마음을 최대한 더 들어보려고 하는게 있어요. 누구 편을 들고 있다고 느끼게 하면 안되니까(참여자 6)

피해자 변화의 한계

대부분의 전문상담교사들은(N=11, 일반적) 피해자 상담을 하더라도 근본적 해결이 되지 않거나 성과가 없는 점을 어려움으로 호소하였다. 피해자가 자신의 문제에 대한 자각이 부족하거나 피해자가 가진 어려움이 아이의 성장과정에서 비롯된 만성화되고 고질적인 문제일 때 상담을 해도 아이의 사회관계 개선으로 이어지지 않고 피해가 재발하여 전문상담교사들은 한계와 무력감을 경험한다고 보고하였다. 이와 더불어 피해자 상담이 장기적이고 지속적인 상담으로 이어지지 못하는 점 역시 피해자 변화의 한계를 느끼게 하는 어려움으로 지적되었다. 피해자나 피해자 부모의 ‘상담에 대한 부정적 시선’으로 초기부터 상담을 거부하거나, 막상 상담으로 연결되더라도 학

교폭력 사안이 해결되는 것에만 몰두하고 정작 피해자가 회복되는 것에 대해서는 인식이 부족하여 조기종결되는 경우가 많음을 지적하였다. 또한 주변의 시선이 우려되어 외부 상담으로 연계하는 경우에도 사후 관리가 되지 않고 상담이 중단되는 경우가 많아 안타까움을 드러냈다.

전문상담교사들은 이와 같은 피해자 변화의 한계와 지속 상담의 어려움 속에서도 피해자를 돕기 위해 상담 장면 외에도 도움이 될 수 있는 구체적인 방법을 모색하며 보다 실질적인 도움을 제공하고자 하였다. 상담받는 것에 대한 불편감이 있거나 교실에 있기 힘든 피해자에게 상담 시간이 아니더라도 언제든지 힘들 때 쉴 수 있는 공간으로 상담실을 활용할 수 있도록 배려하여, 피해자가 어려운 상황을 견뎌내고 안정감을 회복하도록 돕고자 하였다. 또한 담임교사와 협력하여 당장의 어려움에 도움을 줄 수 있는 또래 친구를 연결하거나 학급 내 자리 배치 등 학급 환경을 조정함으로써 학교생활 전반에서의 지원을 제공하고자 하였다. 또한 피해자들의 장기적 회복을 위해 학부모와의 협력적 관계를 형성하는 것도 중요한 개입 전략으로 활용한다고 보고하였다. 전문상담교사들은 학부모 상담을 진행하며 부모의 입장을 충분히 공감하고 수용하며, 소통하려고 시도하고, 학교 입장을 대변하거나 교사로서가 아닌 아이를 위하여 ‘함께 의논할 수 있는 사람’으로서 학부모를 만나려고 노력하여 학부모와 신뢰 관계를 형성하고자 하였다. 이러한 학부모와의 신뢰로운 관계는 피해자 상담의 지속성을 높일 뿐만 아니라 가정에서의 피해자에 대한 적절한 돌봄과 조치를 가능하게 한다고 판단하였다.

한편, 전문상담교사들은 상담 과정에서 피

해자의 변화 저항이 강하여 직면을 시도하기 어렵고 변화의 한계를 경험한다고 보고하였다. 피해자 자신의 모습을 직면하고 부적응적 행동을 개선하도록 돕기 위한 시도를 할 때 자칫 ‘너가 그러니까 그래’라는 메시지로 전달될까 조심스러워 개입의 어려움을 느낀다고 호소하였다. 막상 피해자 요인을 직면하고 변화를 시도하고자 하여도 피해자가 힘들었던 것에 대한 공감만 원하고 변화에는 저항하고 종결될 때가 많아 피해자 상담에서 근본적인 변화를 이끌어내기 어려움을 토로하였다. 이와 같은 상황에서 전문상담교사들은 ‘즉시성 기법’을 적용하여 상담 장면에서 드러나는 피해자의 대인관계 패턴을 직접적으로 비춰주는 방식으로 개입하였다. 또한 직면할 때에는 지나치게 조심하거나 감정적으로 반응하기보다는 오히려 ‘솔직하고 담백한 태도로’ 피해자의 행동을 비춰준다고 진술하였다. 이러한 전문상담교사의 태도는 피해자가 상담자의 진심을 왜곡하지 않고 자신의 대인관계 패턴을 객관적으로 돌아볼 수 있게 한다고 보고하였다.

집에서부터 양육과정에서 그게 덜 키워진 채로 와서 너무 부적절하게 반응을 하니깐 계속 오해를 불러 일으키고 적절하게 대응을 못하거나 이런, 발달과정 상에서 배워야 되는게 안된 경우는 힘들어요.(참여자 4)

상담받는거에 대해서 굉장히 불신이 높고 자존심 상해하는 아이였어요. 그래서 대놓고 얘기했어요. 너가 상담실 오는 애가 아닌데 이렇게 올 때는 너 정말 힘든 것 아니냐, 상담하지 않아도 괜찮다, 너도 숨쉬는 곳 필요하지 않겠냐 그런

공간으로 이용해도 괜찮다라고.(참여자 7)

꼭 상담교사로서 얘기한다기보다 그냥 이 아이 하나를 놓고, 아이의 성장에 어떤 도움이 될지를 놓고 같이 의논하는 어른으로서 이야기를 나누려고 해요. 그렇게 하다 보면 부모님들도 마음을 열고 상담에도 더 협조하는 것 같아요. (참여자 1)

상담 외 영역으로 인한 소진과 미숙한 관계 맺기로 피로감

전문상담교사들은(N=11, 일반적) 피해자 상담 과정에서 다양한 형태의 정서적 소진을 경험하는 것으로 나타났다. 먼저, 대부분의 전문상담교사들은 상담 자체보다 민원 예방과 대응에 더 집중하게 되어 소진감을 경험한다고 보고하며 ‘상담 외’ 영역으로 인한 소진을 호소하였다. 피해자 부모가 상담 장면 외에서도 자신의 아이를 전적으로 돌봐주고 관심 가져주기를 과하게 요구하거나 반복적으로 불만을 제기하는 등 민원 예방과 대응에 더 많은 에너지를 쏟게 되어 소진된다고 토로하였다. 또한 피·가해 학부모의 중간에 끼 있다는 느낌, 학교 입장을 대변한다고 느껴져 조심스럽고 부담감을 느끼며 조정자로서의 역할에 대한 어려움을 호소하기도 하였다. 뿐만 아니라 부모가 학교폭력 피해 사실에 대해 부정적으로 대응할수록 피해자의 호소나 피해 인식도 실제보다 과장될 수 있어 상담 진행에 방해가 되는 점을 보고하였다. 이러한 학부모와 관련된 민원 등으로 인하여 정작 피해 상담 자체에 집중하기 어려움을 호소하였고 소진을 경험함을 보고하였다. 그 외에도 전문상담교사들은 피해자와의 상담 관계 형성에서도 상당

한 부담을 경험한다고 호소하였다. 피해자들이 상담자와의 관계도 미숙하게 맺기 때문에 피로감을 느끼거나, 미숙한 관계 태도를 가르치는데 한계를 경험한다고 응답하였으며, 피해자들의 지나친 의존성으로 인한 힘들음을 호소하였다. 피해자가 매일 찾아오거나 상담실에 내내 붙어 있으려고 하는 경우 상담의 경계를 세우기 어렵고, 학교폭력 사안이 해결된 이후에도 사소한 대인관계 문제에서 피해를 반복적으로 호소하며 주장할 때 전문상담교사는 피로감과 소진을 경험한다고 보고하였다. 또한 전문상담교사들은 학교라는 특수한 상담 환경 속에서 피해자 상담 종결 이후에도 동일 학생이 피해자에서 가해자로, 혹은 가해자에서 피해자로 역할이 바뀌어 다시 상담을 요청하는 ‘가·피해자 순환구조’ 속에서 이전 상담의 효과에 대한 회의감과 무력감을 느낀다고 호소하였으며, 상담자로서의 한계와 실망감을 토로하였다.

이러한 다양한 소진 요인 속에서 전문상담교사들은 소진을 예방하고 상담자를 보호하려는 노력을 기울이고 있었다. 정기적인 상담보다 더 많은 상담을 원하거나 수시로 돌봄을 요청하는 상황, 학교나 가해자에 대한 불만과 불편을 상담자가 해결해주기를 요구하는 등 피해자 부모의 과도한 요구 상황에서 전문상담교사들은 상담의 구조화를 통해 경계를 세우고 도울 수 있는 부분에 대한 한계를 설정한다고 보고하였다. 또한 학교폭력과 관련된 민원이나 소송 상황에 대비하기 위하여 상담 기록을 자세히 기록하여 법적 대응을 해야 하는 상황에서 상담자를 보호하려는 노력을 기울이고 있다고 진술하였다.

부모가 개입이 돼요. 심리상담을 하려

고 만났는데 그게 주가 되기보다는 요구되는 것들이 있어서. 학교도 덜덜덜 할 때가 있어요. 그러면 어쨌든 잘 진정시키고 조정을 해라 이렇게 힘든거 같구요. (참여자 3)

종결이 됐는데 너무 쉽게 다시 오는 것 같아요. 폭력에 대해서 예민해지고 상담을 다시 오는 시간이 짧아진다고 해야 될까요? 지나치게 의존하고 그런게 힘든 거 같아요.(참여자 11)

시간을 정해서 만나는 것보다 더 많은 것을 요구할 때가 있어요. 쉬는시간 점심 시간 내내 데리고 있어달라고 하고. 그럴 때 상담실에서 해줄 수 있는 부분과 그렇지 않은 부분을 이야기해서 경계를 세우려고 해요.(참여자 7)

신고 결정 과정의 어려움

많은 전문상담교사들은 피해자가 폭력 신고를 결정하도록 돕는 과정의 어려움을 호소하였다(N=8, 전형적). 폭력이 명확함에도 피해자가 신고를 원하지 않거나 신고에 대한 두려움을 갖고 있는 경우 이를 설득하는데 어려움을 겪는다고 보고하였다. 전문상담교사들 또한 폭력 신고가 피해자에게 도움이 된다는 확신이 들지 않거나, 신고 이후에도 가해자와 불편한 관계로 학교 생활을 해야하고, 그 상황을 감당해야 하는 ‘아이의 몫’에 대한 부담으로 피해자를 설득할 때 망설여진다고 응답하였다. 때로는 ‘신고가 아이를 위한 것인지 상담자 보호를 위한 것인지’ 갈등이 되어 혼란스러움을 호소하였다. 이러한 어려움을 조정하기 위해 전문상담교사들은 신고 여부로 갈

등하는 피해자를 돕는 과정에서 학교폭력 업무 경험이 많은 교내 동료 교사와 상의하여 대응한다고 보고하였다. 신고 과정에서 발생할 수 있는 상황을 함께 점검하고, 피해자의 안전과 정서적 안정을 확보할 수 있는 방안을 찾는다고 응답하였다.

신고를 했을 때 그 뒷감당을 애 혼자 겪어내야 되는거잖아요. 그니까 밀어 붙이는게 어렵죠. 만약 신고를 했는데 가해자 아이들이 더 세게 나온다던가, 앞에서는 미안하다고 하지만 아이들이 받아주지 않고 상황이 더 안 좋아질까봐. 선생님 말 듣고 신고했는데 상황이 더 안 좋아졌다 라고 하면 안되니까.. 그래서 신고를 해야되나 갈등이 될 때는 학교에 학교폭력 경험이 많으신 선생님들한테 상의를 해요. 그 선생님들이 이렇게 대처하는게 좋겠다 이걸 좀 조심스럽다 하는 조언을 아이랑 다시 의논해요.(참여자 6)

상담 성과가 학교 내 교사들의 협조 관계에 영향

전문상담교사들은 많은 경우(N=7, 전형적) 피해자 상담의 성과가 학교 내 교사들의 협조 관계에 따라 달라진다고 보고하였다. 전문상담교사와 담임교사 간의 피해자를 바라보는 시선이나 사안의 심각성에 대한 인식이 다른 경우 담임교사에게 피해자에 대한 적극적인 보호조치나 정서적인 돌봄을 기대하기 어렵고, 상담 연결 등의 협조에도 어려움을 겪는다고 보고하였다. 또한 학교폭력 업무 담당교사, 학년부 교사 등 관련 교사들의 적극성에 따라 상담의 개입 범위나 지속성에 영향을 받게 되며 협력이 잘 되지 않을 때 소진감이 크다고

호소하였다. 이에 따라 전문상담교사들은 관련 교사들의 협조를 유도하기 위한 노력을 기울인다고 보고하였다. 학급 내에서 피해자의 보호나 학교 적응을 돕는 방안을 마련하기 위해 담임교사와 소통하며, 담임교사의 입장을 충분히 공감하려는 시도로 전문상담교사와 담임교사가 같은 방향에서 피해자를 도울 수 있게 노력한다고 보고하였다.

학폭 선생님, 담임선생님이 좋으면 역할 분담이 잘 되고 소진이 덜한데 반대의 경우는 소진이 심해요. 특히 아이들에게 관심이 덜한 담임선생님들은 저한테 그냥 패스해 버리는 느낌이 있어요. 상담 시간 전달도 안되고 나 혼자 하는 느낌. 애는 상담 날짜도 못 챙기고 그러면 장기로 상담을 이어가지 못해요.(참여자 1)

담임선생님이 보는 피해자 아이의 성격이나 학급에서 지도할 때 힘든 부분, 학부모 때문에 힘든 부분들도 최대한 들어주려고 해요. 그런 후에 아이 마음이 어떤지 아이 입장에서 지금 상황이 어떻게 받아들여질지 얘기하는 식으로 접근해서 담임교사가 아이를 좀 더 적극적으로 도울 수 있게 해요.(참여자 9)

상담 내용 공개에 대한 갈등

일부 전문상담교사들은(N=5, 변동적) 상담 내용 공개를 요구받는 상황에서 공개 범위와 공개의 적절성에 대한 윤리적 갈등을 겪는다고 호소하였다. 학교폭력의 경우 일반상담과 달리 주변에서 상담 내용과 피해자의 심리 상태에 대한 소견을 요청받는 경우가 많은데, 어느 선까지 이야기를 해야 할지, 이야기를

하는 것이 피해자에게 도움이 될지에 대해 갈등을 경험한다고 보고하였다. 이에 따라 전문상담교사들은 비밀보장의 한계를 설정하는데 어려움이 있을 때 다른 학교의 전문상담교사들과 경험적 사례를 공유하며 유사한 상황에서 어떤 결정이 도움이 되었는지에 대한 정보를 얻고자 하였다. 또한 이러한 판단이 상담 윤리에 부합하는지 확인하기 위해 전문가 슈퍼비전을 활용하여 공개 여부와 범위를 신중히 결정한다고 보고하였다.

어느 선까지 오픈해야 할지 늘 고민이 되요. 학폭 조사에서 피해자가 진술한 내용보다 상담실에서 더 많은 이야기를 했을 때, 전담기구에서 이 얘기를 공개해야 하나 말아야 하나, 이걸 언급하는 게 아이에게 도움이 될까 비밀보장에 문제는 없을까 하는 부분이 어려워요.(참여자 2)

동료 슈퍼비전 같은 것도 많이 활용하는 것 같아요. 다른 학교 상담쌤들은 비슷한 사례가 있었는지, 그럴 때 어떻게 대처했는지, 공개했을 때 도움 될 부분과 아닌 부분에 대해 같이 의논도 하고요. 그래도 막막할 때는 전문가 슈퍼비전을 받기도 해요.(참여자 12)

영역 4: 상담의 성과 인식 및 필요 역량

이 영역은 학교폭력 피해자 상담에서 전문상담교사는 무엇을 상담의 성과라고 인식하는지, 그리고 성공적인 피해자 상담을 위하여 필요한 전문상담교사의 역량을 어떻게 바라보는지에 대한 것으로 총 6개의 범주로 분류되었다.

마음의 안정감 회복과 지지 경험

많은 전문상담교사들은(N=8, 전형적) 피해자가 상담을 통해 마음의 안정감을 회복하고 상담자로부터 지지받는 경험을 하는 것 자체를 피해자 상담의 성과로 보고하였다. 학교가 불편한 아이들에게 상담 시간이 부담 없고 편안한 시간이 되는 것, 학교 내에 마음을 쉴 수 있는 공간이 있다는 믿음은 피해자의 학교에 대한 긍정적 인식을 형성하게 한다고 보았고, 피해자가 학교생활을 지속하고 버틸 수 있게 하는 힘이 된다고 생각하였다. 또한 상담을 통해 상처받은 마음이 위로받고 치유되는 경험을 하며 자신의 장점을 알고 지지받는 경험 자체가 변화의 시작이라고 인식하였다.

뭘 특별히 해서가 아니라, 그냥 상담가는 시간을 기다리고 좋아한다 라고 하면 그것만으로도 성과라고 생각해요. 학교도 교실도 불편한 아이들인데, 일주일에 한 번씩 편안한 부담 없는 시간이 되는 것만으로도 도움이 된다고 봐요.(참여자 5)

학교생활을 견디는 힘이 증가

또한 많은 전문상담교사들은(N=7, 전형적) 피해자가 학교폭력으로 인한 심리적 부담에도 불구하고 회피하지 않고 학교생활을 견디는 힘이 증가한 것을 상담의 성과로 인식하였다. 일부 전문상담교사들은 ‘가해자에 대한 두려움 없이 다시 학교생활을 예전처럼 하는 것’, ‘학교생활에 잘 적응하는 것’과 같이 폭력 피해 경험으로부터 온전히 벗어나고 성장하는 것을 상담 성과로 보았다. 이외에도 전문상담교사들은 ‘등교 거부나 전학, 자퇴를 하지 않는 것’, ‘학교에서 하루하루 버티는 것도 성과’

라고 인식하여 보다 넓은 의미로 해석하기도 하였다.

학급에서 모둠수업이나 이동 수업할 때 참여하는 것 그리고 학교를 졸업하는 것. 일단 학교에 나온다는 게 가장 큰 거죠.(참여자 4)

문제가 됐던 친구 관계에서 더 이상 동요되지 않고 다른 아이들을 사귀면서 일상생활에서 불편감이 많이 줄었다고 하면 성과라고 생각해요.(참여자 3)

자신과 상황에 대한 종합적 사고 확장 및 부적응적 요인 개선

많은 전문상담교사들은(N=7, 전형적) 피해자가 자신과 상황에 대한 종합적인 사고가 확장되는 것을 상담의 성과로 보았다. 대부분의 피해자는 피해 사실에 주목할 뿐 피해 상황 속의 자신의 태도에 대해서는 인식하지 못하는 경우가 많은데 상담을 통하여 자신에 대한 이해의 폭이 넓어지는 것을 중요한 성과라고 언급하였다. 더불어 학교폭력의 원인, 과정, 결과에 대해 왜곡 없이 받아들여 과도한 피해 의식이나 두려움에 사로잡히지 않고, 다른 사람의 입장에서 볼 수 있고 대인관계 맥락 속

표 6. '상담의 성과 인식 및 필요 역량' 영역의 범주와 핵심개념

영역	범주	핵심개념	빈도
상담의 성과 인식 및 필요 역량	마음의 안정감 회복, 지지 경험	상담 시간을 기다리고 좋아함 위로받음, 상처받은 마음의 치유 자신의 장점을 알고 지지받는 경험을 하는 것	전형적(8)
	학교생활을 견디는 힘이 증가	피해와 관련된 상처나 고통을 견디는 것 전학/자퇴를 하지 않고 학교생활을 유지할 수 있는 것	전형적(7)
	자신과 상황에 대한 종합적 사고 확장 및 부적응적 요인 개선	자기 이해 확장 및 대인관계 상황의 전체조망 능력의 향상 학교 폭력의 원인, 과정, 결과를 왜곡 없이 받아들임 자기관리 능력 향상, 부적응적 관계 패턴의 개선	전형적(7)
	학교, 또래문화 및 학교폭력에 대한 지식과 대처 능력	학교상담 구조, 또래 문화 및 발달 수준, 집단 역동에 대한 지식 폭력에 대한 민감성과 외상에 대한 전문성 학교폭력 처분과 절차에 대한 이해	전형적(8)
	피해자 회복을 돕는 소통 및 공감 능력	피해자의 주변 환경, 각 주체들의 입장을 공감하는 능력 대인관계 능력, 문제해결과 조정 능력 피해자에 대한 수용적 공감적 태도	전형적(7)
	자기 관리 능력	좌절을 견디는 힘, 소진되지 않도록 관리 지속적인 자기계발과 성장	변동적(4)

에서 전체를 조망할 수 있는 역량을 기르는 것 또한 상담의 성과로 보고하였다. 나아가 이러한 자기 이해 및 상황에 대한 종합적 사고 확장이 실제 행동의 변화로 이어질 때, 전문상담교사들은 피해자 상담이 실질적인 성과를 거두었다고 인식하였다. 이를테면 폭력 피해에 부정적인 영향을 미친 자기관리 능력이 향상되거나, 또래 관계에서 보였던 부적응적 관계 패턴이 줄어드는 등 직접적인 행동의 변화를 성과로 보았다. 또한 상담에서 다룬 내용을 실제 상황에 적용하여 ‘친구 한 명을 사귀게 된 것’을 성과라고 인식하여 부적응적 요인의 개선과 함께 또래 관계의 회복을 피해자에게 중요한 과제로 인식하였다.

스스로에 대해서 이해하고 자각하는 것, 꼭 관계가 개선되거나 친구가 생기지 않더라도, 자신에 대해 이해하고 다른 사람 입장에서 생각해 볼 수 있게 되면 성과죠. 그러면 앞으로 다른 대안 행동도 생각해 보게 되는 것 같아요.(참여자 10)

외모, 씻는 것 같은 자기관리를 한다거나, SNS상에서 말을 옮기거나 막말하는 걸 좀 더 조심한다거나, 사회적 적응행동에 대해 자각하고 그런 문제 행동들이 개선될 때 성과라고 보여요.(참여자 12)

학교, 또래문화 및 학교폭력에 대한 지식과 대처 능력

많은 전문상담교사들은(N=8, 전형적) 학교, 또래 문화 및 학교폭력에 대한 지식과 대처 능력을 중요한 상담자 역량으로 인식하였다. ‘학교생활이나 문화에 익숙하고 학생들, 교사들의 역동을 잘 아는 것이 도움이 된다’는 응

답이 다수 보고되었다. 전문상담교사들은 피해자 상담은 개인의 정서만을 다루는 데 그치지 않고, 학교 적응을 위한 관계 역동의 변화와 피해자 보호까지 포함하는 과정이라고 인식하였다. 이에 따라 피해자가 속한 학급의 또래 관계와 집단 내 위치, 관련 교사들의 역동 등 학교생활 전반의 맥락을 파악하는 능력이 필요하다고 보고하였다. 뿐만 아니라 또래 문화, 발달 수준에 대한 이해가 상담자의 판단과 개입의 중요한 토대가 된다고 인식하여 학교폭력 피해자 상담의 중요한 역량으로 보고되었다.

전문상담교사들은 그 외에도, 폭력에 대한 민감성과 외상에 대한 전문성을 중요한 상담자 역량으로 언급하였다. 폭력에 대한 민감성을 가지고 있어야 피해자의 마음을 깊이 공감할 수 있다고 진술하였고, 피해 상담이 종결된 후에도 피해자가 관계에 예민하고 불안감을 반복하여 호소하는 경우가 많아 외상, 트라우마에 대한 지식과 전문성도 필요하다고 응답하였다. 더불어 학교폭력 처분이 어떻게 이루어지는지, 피해자가 경험할 수 있는 상황은 무엇인지, 피해자에게 필요한 지원 등에 대한 지식을 가지고 있는 것이 필요하다고 보았다. 학교폭력의 법적 절차와 제도적 지원에 대한 지식이 충분해야 피해자를 실질적으로 보호하고 지원할 수 있다고 인식하였다.

또래 문화, 인간의 발달과정에 대한 지식 이렇게 토대가 되어 되고 집단역동에 대한 지식도 있어야 되요. 예를 들면 사춘기 여자애들의 무리 짓는 경향이라든지, 중학교 1학년 여자애들은 어떤 발달과정 수준에 있다든지, 초등학교와는 또 차이가 있잖아요. 이런 거에 대한 기본적인

인 지식이 없으면 보는 눈이 정말 한계가 있을 수 밖에 없다고 생각해요.(참여자 4)

아이가 피해상황에서 겪을 수 있는 전반적인 심리적인 상황에 대해 이해할 수 있어야 할 것 같아요. 학교폭력에 대한 이해가 있어야 될 거 같고 그래서 지금 이 아이가 어떤 상황에 있고 어떤 처분과 절차가 있을 수 있는지 알아야 할 것 같아요. 가벼운 대인관계 문제에서부터 크게는 트라우마나 이런 것들까지 갈 수 있는 부분이 있으니 심리적 위기 정도에 대한 판단이나 거기에 따라 어떻게 개입을 해야 하는지, 어떤 지원이 가능한지에 대한 것들도 알아야 할 것 같아요.(참여자 3)

피해자 회복을 돕는 소통 및 공감 능력

많은 전문상담교사들은(N=7, 전형적) 피해자의 주변인들과 소통하고 협력하는 능력을 중요한 상담자 역량으로 보고하였다. 전문상담교사들은 피해자의 보호나 회복을 위해서 피해자의 부모나 담임교사, 학교폭력 업무 담당교사, 주변 친구들과 소통하고 긴밀히 협력해야 하는 상황이 많은 점을 지적하였다. 이에 따라 피해자의 주변 환경, 각 주체들의 입장을 이해하고 그들이 바라는 욕구와 마음 상태를 공감하고 적절히 파악하는 능력이 요구된다고 응답하였다. 또한 학생, 부모, 교사, 관리자 등 다양한 위치와 욕구를 가진 구성원들에게 ‘서로의 입장과 상황을 설명하고 이해시켜 조율하는 능력’이 필요하다고 보고하였다. 이러한 전문상담교사의 대인관계 능력과 문제 해결을 위한 조정 능력이 피해자를 위한 실질

적 지원 체계를 마련하는 데 필요한 역량이라고 인식하였다. 이와 함께 전문상담교사들은 일반상담과 마찬가지로 상담자의 수용적이고 공감적인 태도를 중요한 상담자 역량으로 보았다. 상담자가 따뜻한 마음으로 접근해야 피해자가 심리적 안정감을 얻고 편안하게 이야기할 수 있다는 점을 언급하였으며, 피해자의 상처받은 마음을 회복하기 위해서는 공감 능력이 제일 필요하다고 진술하였다. 이러한 상담자의 따뜻하고 수용적인 태도와 안정적인 대상으로서의 관계 맺기는 피해자로 하여금 이전의 반복되었던 대인관계 패턴에서 벗어나 안정적이고 성공적인 새로운 관계를 경험하게 함으로써 긍정적인 자기상과 타인에 대한 표상을 세울 수 있게 한다고 보았다.

다른 상담보다 다른 부서와의 협조 이런게 중요한 것 같아요. 부서별 협조 기술, 교사들끼리 입장이 다를 때 중재하는 능력. 선생님들과 관계가 좋으면 협조도 더 쉽고 그러니까 대인관계가 좋아야 해요.(참여자 11)

이제까지 피해자에 대해 불편해서 다들 무시하거나 떠나갔다면, 관계 면에서 단 한 명이라도 이전과 다른 방식으로 맺어주는 인내심. 수용적이고 따뜻하게, 함께 해주는게 중요하다고 생각해요.(참여자 10)

자기관리 능력

일부 전문상담교사들은(N=4, 변동적) 상담자의 자기관리 능력을 중요한 상담자 역량으로 보고하였다. ‘상담 성과가 나지 않아도 견디는 힘, 수많은 좌절을 견뎌내는 힘’, ‘스스로

소진되지 않도록 자기돌봄을 하는 것'이 필요하다고 응답하였다. 피해자 상담의 경우 단기간에 뚜렷한 변화를 이루기 어려운 경우가 많아 상담자가 조금함을 줄이고 장기적인 관점에서 바라볼 필요가 있다고 보고하였다. 더불어 '지속적인 자기 계발과 성장하려는 태도'를 필요한 역량이라고 인식하였다. 피해자 상담에 있어 효과적인 상담 기술을 익히고 학교폭력 법이나 절차에 대한 지식을 계속 업데이트 하며 전문성을 향상시키는 것이 중요하다고 인식하였다.

자기관리를 잘해야겠다는 것. 피해자 상담은 단기 상담으로 변화를 이루기가 어렵고 지친단 말이에요. 체력적인 거나 정신적인 거나 소모가 덜 되어야 상담자가 지치지 않고 도움을 줄 수 있는 방안을 계속 고민할 수 있는 것 같아요. 연구회 모임도 가고 자격증 공부도 하면서 성장하는 것도 필요하고요.(참여자 1)

논 의

본 연구는 학교폭력 피해자를 대상으로 한 상담에서 전문상담교사의 인식과 경험을 질적 분석함으로써 학교 현장의 맥락 속에서 학교폭력 피해자 상담이 어떻게 이루어지고 있는지 심층적으로 이해하고자 하였다. 전문상담교사가 피해자 상담 과정에서 경험하는 내적 갈등은 무엇인지, 피해자 상담에서 중점적으로 다루고자 하는 요소는 무엇인지, 그 과정에서 어떠한 어려움을 경험하고 대처하는지, 그리고 상담의 결과로 무엇을 성과로 인식하며 어떤 상담자 역량이 필요하다고 보는지를

살펴보았다. 이를 통해 학교폭력 피해자 상담에서의 효과적인 접근과 방안에 대한 시사점을 마련하고자 하였다. 주요 결과와 시사점을 살펴보면 다음과 같다.

학교 내 전문상담교사들은 학교폭력 피해자인 내담자를 상담할 때 내적 갈등 속에서도 균형을 유지하려는 노력을 기울이고 있는 것으로 나타났다. 많은 전문상담교사들은 피해자를 안쓰럽게 여기면서도(N=9) 이와 동시에 학교폭력 사안의 민감성으로 인한 부담과 긴장감을 경험하고 피해자에게 부정적 정서를 경험함을 보고하였다(N=8). 이처럼 동정심과 부담감이 동시에 나타나는 양가적 감정 경험은, 상담자가 내담자의 정서와 관계에 반응하여 특정 감정을 느끼게 되는 역전이(countertransference)의 관점에서 해석될 수 있다. 이러한 역전이 경험은 선행연구에서도 상담자의 부담감과 소진 위험을 높이는 요인으로 보고되고 있다. 남순임과 김운희(2019)는 상담자가 역전이를 경험할 때 상담자의 소진으로 이어질 수 있음을 지적하였으며, 최윤미 외(2002)의 연구에서도 상담의 효과 없음, 내담자 저항, 상담자의 역전이가 소진의 원인임을 보고하였다. 이러한 결과를 종합해 볼 때, 본 연구에 나타난 상담자의 역전이는 상담자의 정서적 부담과 소진 위험을 높이는 요인으로 작용할 수 있겠다. 그러나 한편, 이러한 내적 갈등은 반드시 부정적으로만 작용하는 것은 아니며, 상담자가 자신의 역전이를 세밀하게 인식하고 적절히 해석·활용할 경우 오히려 피해자를 깊이 이해하는 단서가 될 수 있으며 피해자의 관계 패턴을 상담 관계 안에서 직면시키고 탐색할 수 있는 기회가 되기도 한다. 실제로 임고운과 김지현(2008)은 상담자의 역전이 활용이 상담성가에 긍정적인 영향을 미

칠 수 있음을 밝혔으며, 이에 따라 상담자가 역전이를 적극적으로 활용할 필요성과 함께 상담자 교육과정에 역전이 활용이 포함될 필요가 있음을 제안하고 있다. 이는 상담자가 역전이를 어떻게 인식하고 조절하는가가 상담 과정과 성과에 중요한 의미를 가질 수 있음을 시사한다. 이러한 관점에서 볼 때, 본 연구에서 전문상담교사들이 ‘학교폭력 피해자’라는 고정된 프레임을 배제한 채 ‘있는 그대로의 내담자’를 만나고자 노력하거나(N=4), 피해자의 문제 요인이나 주변의 평가보다는 피해자의 주관적 세계를 공감하고 이해하려는 노력(N=7)은 상담자가 자신의 정서적 반응을 즉각적으로 인식하고 관계 맥락 속에서 조절하려는 적극적 시도로 해석된다. 이는 학교 내 피해자 상담이 단순한 위로와 정서적 지지 제공 차원이 아닌 상담자 자신의 감정 관리와 임상적 성찰을 요구하는 고도의 전문적 경험임을 보여주며, 학교폭력 피해자 상담에서 전문상담교사들이 감정적 개입과 객관성의 균형을 유지하고, 역전이 상황을 상담 개입의 기회로 전환하기 위한 체계적인 슈퍼비전과 전문적 훈련이 필수적으로 뒷받침될 필요가 있음을 시사한다.

전문상담교사들은 이러한 내적 갈등과 균형 유지의 노력을 지속하는 동시에, 학교라는 맥락이 갖는 특수성을 적극적으로 고려하여 피해자 상담에 개입하였다. 일반적인 상담에서 내담자의 주된 정서를 다루고 개인적인 성장 과제에 초점을 둔다면, 학교라는 특수한 맥락 속에서 전문상담교사들은 폭력에 대해 인지하고 신고 결정 과정을 돕거나 피해자를 보호할 수 있는 전략을 세우는 것(N=11), 교사·학부모 및 관련 주체와 협력하여 현실적인 도움을 제공하는 것(N=11)과 같은 보다 ‘직접적이고

현실적인 조치’를 우선적으로 다루었다. 이와 같이 전문상담교사들이 관련 주체들과 직접적으로 상호작용하여 피해자 보호와 교실 환경을 조율하는 도움 제공은, 상담자가 피해자 및 주변 주체들과 생활 공간을 공유하는 학교라는 맥락 안에서만 가능하다는 점에서 학교 상담 고유의 실질적 개입 방식이라 할 수 있다. 이는 학교폭력 사건 처리과정에 개입한 학교상담자들이 상담자, 자문가, 조정가의 역할을 복합적으로 수행하며 근본적인 해결을 위해 관련 교사, 학부모 등에 대한 자문과 원활한 회복을 위한 조정을 수행한다고 보고한 선행연구(홍지영, 2014)와도 그 맥을 같이 한다.

더 나아가 이러한 학교 상담 환경은 피해자 상담의 한계와 어려움에 대해서도 실질적인 개입을 가능하게 하였다. 본 연구에서 많은 전문상담교사들은 피해자 상담 과정에서 상담의 성과를 경험하기 어렵고, 상담에 대한 부정적 시선으로 조기종결되는 한계를 보고하였다(N=11). 이와 같은 상담 성과의 한계는 전문상담교사에게 무력감과 소진을 유발하는 주요 요인으로, 이는 상담 성과를 체감하기 어려운 상황에서 직무 만족도 저하와 정서적 소진이 동반될 수 있음을 지적한 남순임과 김윤희(2019)의 연구와도 일치한다. 그러나 이러한 상담 성과 없음과 한계 경험이라는 피해자 상담의 난점에도 불구하고, 학교 내 상담이라는 특수한 환경은 상담실을 ‘마음 쉼터’로 운영하거나 또래 지지 관계를 연결하는 등 상담 장면에서의 변화가 제한적인 상황에서도 피해자의 정서적 안정과 회복을 돕는 개입이 가능하게 하였다. 이러한 개입 방식은 기존 상담 연구에서 보고된 ‘내담자 개인에게 초점을 맞춘 심리적 개입’과는 뚜렷이 구분되는 것으로,

‘학교상담의 맥락에서만 가능한 실천적 지원 전략’이라는 점에서 중요한 의의를 지닌다.

그러나 이러한 학교 상담 환경은 실질적인 개입과 성과를 가능하게 하는 동시에, 전문상담교사에게 또 다른 형태의 부담과 어려움을 수반하는 양면성을 지니고 있었다. 그 중에서도 학교 내 상담의 구조적 문제는 거의 모든 전문상담교사들에게서 공통적으로 보고된 일반적 범주(N=11)로, 학교폭력 상담의 핵심적 난점으로 확인되었다. 피해자와 가해자, 그리고 주변인들과 생활 공간을 공유하는 학교 상담 환경은 상담 시간에만 관찰해서는 파악하기 어려운 학교 내 역동이나 피해자의 정서 경험을 보다 직접적으로 이해하는데 도움을 준다. 그러나 이러한 환경은 피해자에 대한 선입견을 형성하여 상담자의 객관성과 중립성 유지에 어려움을 줄 뿐만 아니라, 가·피해자를 동일 상담자가 동시에 다루게 되는 동시상담 상황에서는 상담자의 중립성이 의심받거나 감정적 안정이 흔들릴 가능성을 내포한다. 또한 상담 종결 이후 동일학생이 피해자에서 가해자로, 가해자에서 피해자로 역할을 바꾸어 다시 상담을 요청하는 ‘가·피해자 순환 상황’은 상담자로서의 무력감·혼란·한계 인식을 심화시키는 것으로 보고되었다(N=11). 이러한 독특한 학교 상담의 구조적 특성에 대한 대처로, 전문상담교사들은 외부 연계를 통해 가·피해자 상담을 동시에 말지 않고자 하며, 불가피하게 가·피해자를 동시에 상담하게 될 경우에는 비밀보장에 대한 구조화를 하고 가·피해자 각자의 입장에 집중하고자 노력을 기울였다. 이러한 조치는 전문상담교사들이 주어진 제도적 한계 안에서도 가능한 범위의 조정과 판단을 통해 상담의 윤리성과 안정성을 확보하고자 한 노력이라는 점에서 그 의미

가 크다. 이는 학교 상담 환경에서 전문상담교사들이 구조적 어려움에 수동적으로 노출되기만 한 존재가 아니라, 제약 속에서도 중립성의 위협과 윤리적 딜레마를 인식하고 상담의 기본 원칙을 유지하게 위해 지속적으로 조율하고 판단하는 전문성을 발휘하고 있음을 보여준다. 그러나 학교 내 피해자 상담의 효과성을 높이고 학교 상담의 구조적 문제에 대해 적절히 대처하기 위해서는 상담자 개인적 차원의 역량에만 의존하는 것은 한계가 있으며, 가·피해자 동시 상담의 구조적 위험을 완화할 수 있는 외부 기관과의 유기적 연계를 통한 분리 상담의 제도화가 필수적이다.

이외에도 학교 상담 환경에서는 상담 내용의 공개와 관련된 윤리적 갈등이 반복적인 어려움으로 보고되었다(N=5). 정미라와 유금란(2018)은 학교체제와 상담자 윤리가 충돌하는 상황에서, 전문상담교사들이 학교 조직의 일원으로서 수행해야 하는 교직원으로서의 업무 의무와 상담자로서 지켜야 하는 비밀보장 윤리 사이에서 갈등을 경험한다고 보고하였다. 이와 같은 구조적 어려움과 윤리적 딜레마를 고려할 때, 학교 상담 환경에서 전문상담교사가 경험하는 윤리적 갈등을 면밀히 분석하고 효과적인 대처방안을 모색하는 심층적인 후속 연구를 통해 전문상담교사들이 피해자 상담 과정에서 적절한 개입과 상담자의 중립성을 유지할 수 있도록 하는 방안을 마련할 필요성이 제기된다.

그 외에도 상담 외적 요인으로 인한 소진과 부담감은 학교 상담의 구조 속에서 전문상담교사들이 일관되게 경험하는 어려움 중 하나로 보고되었다(N=11). 특히 피해자 학부모의 과도한 요구와 지속적인 민원 제기로 인해 전문상담교사들이 상담보다 민원 대응에 더 많

은 에너지를 소모하게 되는 상황은, 피해자 상담의 질 자체가 훼손될 수 있음을 보여주는 중요한 발견이다. 이와 같은 결과는 선행연구에서도 유사하게 확인된다. 안정화와 조한익(2022)은 피해 학부모가 분노를 표출하며 가해 학생에 대한 강한 처벌 요구를 보인다고 보고하였고, 정윤경과 김수경(2014), 김진훈(2006) 역시 피해 학부모가 학교폭력 처리과정에서 서운함과 속상함을 경험하며, 자녀에 대한 과민한 반응으로 이어질 수 있음을 지적하였다. 이와 같은 피해 학부모의 불편감과 요구 상황에서, 본 연구의 참여자들은 상담 구조화를 통해 경계를 설정하는 등 개인적 차원의 노력을 기울이고 있었으나, 이러한 대응만으로는 상담에 온전히 집중하는데 한계가 있음을 반복적으로 지적하였다. 김희정 외(2019) 또한 학교 위기를 효과적으로 다루기 위해서는 제반 환경이 조성되어야 하며, 위기 상황에서는 전문상담교사가 상담에만 집중할 수 있도록 상담과 행정·수업 등의 업무가 분리될 필요가 있음을 강조하였다. 따라서 본 연구 결과는 피해자 상담이 민원 업무와 결합될 때 발생하는 구조적 문제를 실증적으로 확인하였으며, 상담과 행정을 분리하는 제도적 장치의 필요성을 시사하는 강력한 현장 근거로 해석될 수 있다. 더불어 학교폭력 가·피해자 학부모 민원 대응과 관련하여 학교 내에서의 구체적인 지침과 담당자 역할을 명확히 규정하는 체계적 기준이 갖추어져야 함을 강하게 시사한다.

이러한 구조적 특성과 어려움 속에서도 피해자 상담이 의미 있는 성과로 이어지기 위해서는, 전문상담교사들이 단기적 변화에 국한되지 않고 과정 중심적·장기적 관점에서 접근할 필요성이 본 연구를 통해 확인되었다.

본 연구에서 전문상담교사들은 학교폭력 피해자 상담의 성과를, 피해자가 상담 시간을 편안하고 긍정적으로 받아들이며 상담 과정에서 지지를 경험하는 ‘과정’ 자체(N=8), 등교 거부나 전학·자퇴와 같은 극단적인 선택 없이 학교생활을 유지하는 것(N=7), 그리고 대인관계 맥락을 이해하고 적절한 대안 행동을 습득하며 행동을 조정해 가는 변화(N=7)로 인식하고 있었다. 이러한 성과 인식은 상담을 통해 단기적이고 직접적인 변화나 성과를 확인할 수 없더라도 피해자가 상담에 대한 긍정적인 시선과 태도를 형성하는 것이 장기적으로 상담 지속의 동기가 되고 힘들 때 다시 상담실을 찾을 수 있도록 하는 장기적 회복의 기반으로 작용한다고 보는 관점을 반영한다. 유성경과 손난희(2010)는 내담자의 상담에 대한 기대가 상담 초기의 치료적 동맹 형성을 통해 상담 성과에 기여함을 보고하였는데, 이는 본 연구에서 상담 과정에서의 ‘지지 경험’과 ‘상담 과정 자체’를 중시하는 관점을 뒷받침하는 것으로 보인다. 더불어 본 연구에서 전문상담교사들이 보고한 ‘스트레스 상황 속에서도 학교생활을 유지하려는 노력’은 피해자의 정서 조절과 대처 역량이 점진적으로 형성되고 있음을 보여주는 과정적 변화로 이해될 수 있다. 나아가, 피해자가 자신과 상황을 보다 객관적으로 이해하고, 대인관계 맥락 속에서 적절한 대안 행동을 습득하며 상황에 맞게 대처해 나가는 것은 대부분의 전문상담교사들이 상담과정에서 중점적으로 다루는 요소이자(N=10), 피해자 상담의 궁극적인 성과로 인식되고 있었다. 이는 임재연 외(2015)가 학교폭력 피해 학생의 교우관계를 회복시키고 긍정적인 교우관계를 유지할 수 있도록 돕는 것이 학교폭력 재발방지를 위해 중요하다고 보고한 것과 그

맥을 같이 한다. 이러한 관점은 가해자 상담이 주로 내담자의 부정적 정서와 학교폭력 관련 행동에 대한 개입, 그리고 학교폭력 행동 감소를 상담 성과로 인식해 온 선행연구(이주영, 이아라, 2015)와 대비된다. 이에 따라 피해자 상담에서는 또래와의 상호작용을 촉진하고 사회성 발달을 지원할 수 있는 개입이 중요하며, 학교 현장에서 피해자들에게 적용 가능한 사회성 향상 프로그램의 개발과 적절한 운영 또한 중요한 과제로 요구된다. 또한, 이러한 변화를 이끌기 위해서는 피해자 상담이 단기적 개입을 넘어, 피해자의 지속 가능한 회복과 학교 적응력 향상을 촉진하는 장기적 과정으로 운영될 필요가 있다. 안정화와 조한익(2022)은 학교폭력 사안 종결 이후에도 피해학생이 가해학생과 같은 학교에서 생활하며 지속적인 불안과 적응의 어려움을 경험하여, 단기적 개입만으로는 충분한 회복이 이루어지기 어렵다고 보고하였다. 아울러 이기숙(2015)은 지속적인 지지와 보호가 결여될 경우 피해학생이 당장의 사건이 종결되었음에도 불구하고 자책과 내면의 분노 속에서 반복적으로 어려움을 경험할 수 있음을 지적하였다. 이러한 선행연구들은 학교폭력 사안 종결 이후에도 피해학생의 적응 어려움이 지속될 수 있음을 보여주며, 피해자 상담이 단기적 개입을 넘어 장기적 관점에서 운영될 필요성을 공통적으로 시사한다. 이러한 논의를 바탕으로 볼 때, 본 연구는 피해자가 실제 생활환경 속에서 기능을 회복·확장해 나가는 과정을 상담의 성과로 바라보며, 피해자의 장기적 적응과 자아 성장을 중시하는 과정 중심적 관점으로 상담 성과를 재정의하였다는 점에서, 학교 상담의 실효성을 새로운 관점에서 보여주는 의미 있는 발견이라 할 수 있다.

앞서 살펴본 논의를 종합하면, 전문상담교사들이 내적 갈등과 학교 맥락에서의 구조적 어려움 속에서도 과정 중심적·장기적 성과를 만들어 가기 위해서는, 다음과 같은 상담자 역량이 요구됨을 본 연구의 결과는 시사한다. 먼저, 전문상담교사들은 학교폭력 피해자 상담의 성과를 가능하게 하는 상담자 역량으로 학교 상담 구조, 또래문화 및 발달 수준, 집단 역동에 대한 폭넓은 이해를 보고하였다(N=8). 이는 피해자 상담이 개인 내적인 어려움을 다루는 차원이 아닌, 학교라는 집단 환경과 밀접하게 연결된 과정임을 시사한다. 폭력이 발생하는 맥락, 발달 수준에 따른 대인관계 양상, 해당 학급이나 학년의 또래 역동들을 종합적으로 조망할 수 있는 능력은 피해자에 대한 깊이 있는 이해를 돕고 적절한 대처방안을 수립하는 데에 기여할 수 있다. 학교 내 다양한 주체들과의 소통 및 협력 능력을 중요하게 인식하고 있는 부분(N=7) 또한 학교폭력 사건이 가해자·학부모·교사·또래 등 여러 주체들과 얽혀 있는 복잡한 상황 속에서 발생하기 때문에 전문상담교사는 단순한 개인 상담 차원이 아닌 다양한 관계 속에서 조정자 역할을 할 수 있어야 함을 시사한다. 이러한 해석은 학교 현장에서 전문상담자가 학생 상담에 국한되지 않고 교사, 학생, 학부모로부터 자문과 조정 등 다양한 역할을 수행할 것을 기대받고 있으며(강진령 외, 2005), 특히 학교폭력 사안과 관련하여 학폭담당교사나 학부모에 대한 자문과 중재 역할까지 요구받고 있다는 선행연구 결과(홍지영, 2014)와도 맥을 같이 한다. 이러한 역할 확장과 관련하여, 오인수(2010)와 방기연(2011)은 전문상담자가 자문과 조정 역할을 적절히 수행할 수 있도록 충분한 교육과 지원이 필요함을 강조하였다. 이러한 논의를

바탕으로, 효과적인 피해자 지원을 위해서는 전문상담교사가 학교 관리자, 학급 담임교사, 학부모, 관련 기관과의 협력 체계를 구축하고, 피해자의 상황을 면밀히 파악하며 학교폭력이라는 특수한 상황에 대한 보다 전문적 지식을 기반으로 한 개입이 이루어질 수 있도록 하는 역량이 요구된다. 이를 위하여 관련 주체들과 어떻게 협력할 수 있을지에 대한 실제적인 사례 토의가 전문상담교사 연수에서 마련될 필요성이 있다.

본 연구의 결과는 학교폭력 피해자를 상담하는 전문상담교사의 실제 경험과 인식을 심층적으로 분석하여 학교 현장에서 이루어지는 피해자 상담의 특수성과 어려움을 구체적으로 밝혔다는 점에서 의의가 있다. 본 연구 결과를 통하여 학교폭력 피해자 상담에서 전문상담교사들은 피해자에 대한 깊은 공감과 책임감 이면에 불편감과 심리적 압박감 등을 경험하였으며, 피해자 보호 및 신고 절차 지원과 같은 현실적 개입을 중요하게 다루고 있었다. 가·피해자 동시 상담 등 학교 내 구조적 문제로 인한 객관성 유지의 어려움, 민원 및 외부 압력으로 인한 소진 상황에서도 피해자의 정서적 안정, 학교생활 유지, 장기적인 대처 및 사회성 향상을 위하여 노력하는 등 상담의 성과를 보다 포괄적이고 과정 중심적인 관점에서 인식하고 있음을 확인할 수 있었다. 또한 피해자 상담에 있어 전반적인 학교 역동에 대한 이해뿐 아니라 피해자를 둘러싼 다양한 주체들과의 소통 및 협력 능력이 필요하다고 인식하고 있었다. 이러한 연구 결과는 향후 전문상담교사 대상 교육과 학교폭력 피해자 지원 시스템을 개선하는 데 있어 구체적인 근거자료를 제시하였다는 점에서 의의가 있다.

마지막으로 본 연구의 제한점과 추후 연구

에 대한 제언은 다음과 같다. 첫째, 본 연구는 중·고등학교 전문상담교사들의 경험을 대상으로 하고 있어 초등학교 전문상담교사들의 경험을 반영하지 못하였다는 한계가 있다. 특히 학교폭력의 발생 시기가 점점 저연령화되는 추세이며, 학교급에 따라서 발생하는 학교폭력의 유형이나 피해자의 연령에 따른 개입 방법에 차이가 있을 수 있으므로 추후 연구에서는 초등학교 전문상담교사를 대상으로 이들의 경험은 어떠한지 살펴볼 필요가 있다. 둘째, 본 연구는 학교폭력 피해자 상담에 대한 전문상담교사의 인식만을 다루고 있어 피해자의 입장에서 경험과 인식은 확인하기 어려운 한계를 지닌다. 학교 현장에서 피해자 대상의 상담이 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 연구가 부족한 상황에서 본 연구가 제공한 정보와 시사점은 의의가 있으나, 피해자가 상담 과정에서 경험한 것은 상담자의 경험과 차이가 있을 수 있으므로 추후 연구를 통하여 피해자의 경험과 인식을 확인할 필요가 있다.

참고문헌

- 강경미 (2014). 학교폭력상담. 대왕사.
- 강진령, 손현동, 조은문 (2005). 고등학교 상담교사의 역할에 대한 요구 분석. 상담학연구, 6(4), 1351-1368
- 고광만 (2012). 또래 괴롭힘을 경험한 아동들의 공격성 발달 궤적 연구. 생애학회지, 2(2), 67-80.
- 교육부 (2024. 9. 25.). 2024년 1차 및 2023년 2차 학교폭력 실태조사 결과 발표. 보도자료. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?>

- boardID=294&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=020402&opType=N&boardSeq=101077
- 교육부 (2025). 학교폭력 사안처리 가이드북. 교육부 · 이화여자대학교 학교폭력예방연구소.
- 김경석 (2016). 학령기 학교폭력 피해경험을 겪은 성인의 심리현상 연구. 백석대학교 대학원 박사학위논문.
- 김도연, 손정락 (2012). 마음챙김에 기반한 청소년 자살방지 프로그램이 자살사고, 우울 및 자기존중감에 미치는 효과. 한국건강심리학회지 건강, 17(2), 329-339.
- 김모라, 진미경 (2019). 계슈탈트 관계성 향상 프로그램(GRIP)이 학교폭력 피해 초등학생의 대인불안과 또래관계에 미치는 효과. 한국놀이치료학회지, 22(1), 81-103.
- 김민경 (2022). 학교폭력 상담에 대한 연구동향 분석: 2000년부터 2021년까지의 연구를 중심으로. 상담교육연구, 5(2), 16-33.
- 김소정 (2005). 중학교 교사의 직무연수 요구 분석. 부경대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김은희 (2025). 학교폭력 가해 및 피해 청소년에 대한 심리학적 개입 프로그램의 효과. 경기대학교 대학원 석사학위논문.
- 김주희 (2005). 학교폭력 가해, 피해, 가피해 유형과 정서 행동문제 및 사회능력의 관계. 숙명여자대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 김준범, 최서연 (2020). 피해와 우울의 악순환: 학교폭력 피해가 우울의 종단적 매개로 재피해에 미치는 영향. 학교사회복지, (50), 1-24.
- 김진훈 (2006). 학교폭력에 대한 학부모의 인식에 관한 연구: 고양시 초·중·고등학교 학부모 중심으로. 명지대학교 대학원 석사학위논문.
- 김춘남, 김서인, 박승민, 박승희 (2018). 사회적 고립의 유형분석 및 지원방안. 경기복지재단.
- 김현정 (2024). 학교폭력 피해자 상담에서 상담사의 작업동맹 위기 개입 과정. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김현주, 김춘희, 손은령 (2018). 학교폭력과 전문상담교사 현황과 대책에 관한 연구. 학습자중심교과교육연구, 18(18), 379-405.
- 김혜숙, 이기학 (2012). 전문상담교사 경력 단계별 연수 요구에 대한 개념도 연구. 한국심리학회지: 학교, 9(3), 505-528.
- 김희정, 하양명, 정윤희 (2019). 전문상담교사가 인식한 학교 위기 개입 개선 방안에 관한 연구. 교육혁신연구, 29(3), 309-338.
- 김희진 (2014). 통합예술치료 프로그램이 학교폭력 피해 청소년의 자아존중감 및 또래관계에 미치는 효과. 문화예술교육연구, 9(6), 133-156.
- 남순임, 김윤희 (2019). 전문상담교사의 소진과 극복경험에 관한 합의적 질적 연구. 상담학연구, 20(5), 359-383.
- 노언경, 홍세희 (2013). 이중 변화형태 모형을 적용한 초기 청소년의 집단따돌림 가해경험과 피해경험의 분류 및 예측. 조사연구, 14(2), 49-76.
- 노인화, 유형근 (2019). 전문상담교사가 경험한 윤리적 갈등과 윤리적 의사결정과정에서의 어려움: 개인면담을 활용한 합의적 질적 분석. 학습자중심교과교육연구, 19(20), 1215-1240.
- 매일신문 (2024. 10. 22.). 전문상담교사 배치율 48.4%, 전문상담사 24.8%.

- <https://www.imaeil.com/page/view/2024102216522582779>
- 박지수, 한윤선 (2018). 학교폭력 가해경험과 피해경험의 중단관계 검증: 자기회귀교차 지연 모형을 통한 성별 간 다집단 분석. 한국심리학회지: 문화 및 사회문제, 24(1), 1-27.
- 박지현 (2024). 학교폭력 피해로 학업을 중단한 학교 밖 청소년의 경험에 관한 현상학적 질적 연구. 한국청소년연구, 35(4), 201-230.
- 방기연 (2011). 학교폭력 사건에 대한 교사의 인식과 경험에 대한 질적연구. 상담학연구, 12(5), 1753-1778.
- 서명성, 김현수 (2023). 청소년 학교폭력 피해-가해 중첩현상의 이해. 청소년상담연구, 31(1), 65-89.
- 서인주 (2022. 8. 4.). 광주여중생 집단폭행 후 신체 곳곳에 ‘담배뽕’. 헤럴드경제. <https://biz.heraldcorp.com/article/2928526>
- 손수민, 이정우, 이예인, 박현숙, 이소연 (2024). 자립준비청년의 심리상담 경험에 대한 합의적 질적 연구. 상담학연구, 25(2), 71-99.
- 신예림, 유현경, 한상희, 김순규 (2023). 아동학대 및 학교폭력 피해경험과 청년기 사회적 고립의 관계에서 사회성 기술의 매개효과. 학교사회복지, (61), 25-50.
- 안정화, 조한익 (2022). 전문상담사들에 의해 드러난 중학교 학교폭력 사안처리 과정과 종결 이후 가해 및 피해학생의 경험. 교육문화연구, 28(3), 375-397.
- 오인수 (2010). 집단 따돌림 해결을 위한 전문상담교사의 전학교 접근. 상담학연구, 11(1), 303-316.
- 오인수, 김혜미, 이승연, 이미진 (2016). 학교폭력의 맥락적 이해에 기초한 효과적인 상담전략. 상담학연구, 17(2), 257-279.
- 오인수, 이승연, 이주연, 김무영 (2013). 학교폭력 가해·피해 학생을 위한 교육적 개입에 관한 연구. 이화여자대학교 학교폭력 예방연구소 보고서.
- 오지원 (2019). 학교폭력 피해자 상담에서 상담자가 경험하는 압도감에 관한 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 우지향 (2021). 학교상담자의 학교폭력 전담기구 업무와 다중관계 상담윤리 고찰. 가족과상담, 11(1), 1-17.
- 유성경, 손난희 (2010). 내담자의 상담 기대와 실제 상담 성과와의 관계에서 치료동맹의 매개효과. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 22(4), 931-947.
- 윤명숙, 조혜정 (2008). 학교폭력경험유형이 우울 및 음주행위에 미치는 영향: 가정폭력, 학교폭력 피해경험을 중심으로. 정신과사회사업, (29), 295-329.
- 이근배 (2014). 현장중심의 학교폭력 상담 전략 및 실제. 한국인간발달학회 학술대회지, (10), 61-76.
- 이기숙 (2015). 학교폭력 피해 극복과정에 관한 내러티브 탐구. 단국대학교 대학원 박사학위논문.
- 이상균 (2000). 청소년의 도움요청행위와 그 장애 요인에 대한 연구. 한국아동복지학, (9), 153-175.
- 이윤주, 문명현, 송영희, 김미연, 김예주, 김여흠, 지연정 (2014). 알기 쉬운 상담 연구 방법: 학위논문 작성에서 학술논문 투고까지. 서울: 학지사.
- 이웅택, 유난영, 주현주, 임승희 (2014). 학교폭력 피해경험과 가해경험의 관계에서 사회

- 적 관계의 조절효과. **한국청소년연구**, 25(3), 145-168.
- 이주영, 이아라 (2015). 학교폭력 가해자 대상 상담에서의 상담자 경험과 인식에 대한 질적 연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 27(4), 849-880.
- 이진숙, 한영숙 (2006). 인지행동치료 프로그램이 외상 후 스트레스 장애(PTSD) 아동에 미치는 효과-학교폭력 피해아동을 중심으로. **한국가정과학회지**, 9(2), 21-31.
- 이현림, 김말선, 박춘자 (2012). 학교폭력상담의 이론과 실제. **한국학술정보**.
- 임고운, 김지현 (2008). 상담자 발달수준 및 역전이 활용과 상담성과. **상담학연구**, 9(3), 987 - 1006.
- 임인아 (2020). 학교폭력 피해 청소년의 학업 중단 과정 분석. **청소년상담연구**, 28(1), 243-267.
- 임재연 (2017). 학생이 경험한 학교폭력 예방 및 대처 관련 교사역량에 관한 연구. **한국심리학회지: 학교**, 14(2), 181-208.
- 임재연 (2024). 학교폭력 피해 및 목격 경험 청소년이 인식하는 학교폭력 피해에 대한 연구. **교육과문화**, 6(1), 45-71.
- 임재연, 이선숙, 박종효 (2015). 학교폭력 피해유형이 학교적응에 미치는 영향: 대인관계의 조절효과. **한국청소년연구**, 26(2), 5-34.
- 전주원, 김은하 (2023). 상담자의 예술인 상담 경험에 대한 합의적 질적 연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 35(2), 385-411.
- 정덕구 (2024. 7. 25.). 푸른나무재단 2024 전국 학교폭력·사이버폭력 실태조사 및 대책 발표. 뉴스포털1.
<https://www.civilreporter.co.kr/news/articleView.h>tml?idxno=384518
- 정미라, 유금란 (2018). 비밀보장 갈등상황에서 전문상담교사의 대처행동에 대한 합의적 질적 연구. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 30(3), 541-574.
- 정윤경, 김수경 (2014). 학교폭력 피해 자녀를 둔 초등학생 어머니의 학교폭력 피해 처리 경험에 관한 현상학적 연구. **교육치료연구**, 6(1), 43-63.
- 조정실, 차명호 (2012). **학교폭력 상담 4 - 교사·학부모 편**. 학지사.
- 차용복 (2021). 학교폭력 미투와 올바른 피해자 지원방안. 2021 **경기교육 정책토론회**, 49-61.
- 최수연, 오인수 (2023). 초등학교 전문상담교사의 학교폭력 가해 학생 특별교육 실시 경험에 관한 질적 연구. **교육과학연구**, 54(1), 103-133.
- 최윤미, 양난미, 이지연 (2002). 상담자 소진 내용의 질적 분석. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 14(3), 581-598.
- 최진경 (2025). 학교폭력 법·제도 변화에 따른 학교의 대응 양상 분석. **충남대학교 대학원 박사학위논문**.
- 한국청소년상담복지개발원 (2022). 학교폭력 외상 피해 청소년 상담개입 매뉴얼 개발. https://www.kyci.or.kr/userSite/sub04_5_view.asp
- 한국학교폭력상담협회 (2015). **학교 폭력상담 이론과 실제**. 양서원.
- 허난설, 이지향 (2019). 학교상담자가 교사와의 협력 관계에서 경험한 윤리적 갈등상황과 대처에 대한 합의적 질적 연구. **아시아교육연구**, 20(4), 1149-1179.
- 허성호, 박준성, 정태연 (2009). 집단따돌림이 피해청소년의 자아에 미치는 영향에 관한

- 종단연구. *청소년연구*, 20(4), 279-299.
- 홍지영 (2014). 학교폭력 사건 처리과정에 대한 학교상담자의 경험과 인식. *한국심리학회지: 학교*, 11(3), 585-619.
- Baker, S. B. (2000). *School counseling for the twenty-first century* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- 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(3), 266-274.
- Bauman, S., Toomey, R. B., & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of Adolescence*, 36(2), 341-350.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Hill, C. (2016). 합의적 질적 연구: 사회과학 현상탐구의 실질적 접근 (주은선 역). 학지사. (원본 출판 2012년)
- 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.
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25(4), 517-572.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.
- Smith, D. J., & Ecob, R. (2007). An investigation into causal links between victimization and offending in adolescents. *The British Journal of Sociology*, 58(4), 633-659.
- 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*, 33(4), 547-560.

원 고 접 수 일 : 2025. 06. 02
수정원고접수일 : 2025. 10. 28
게 재 결 정 일 : 2026. 01. 05

Experiences and Perceptions of School Counselors in Counseling Victims of School Violence: A Consensual Qualitative Research

Seungyoung Koo

Soyoung Kang

Chodang Middle School

Goyang Middle School

Professional School Counselor

This study explored the experiences of professional school counselors in counseling victims of school violence within the school context. In-depth interviews were conducted with 12 counselors and analyzed using Consensual Qualitative Research (CQR), yielding four domains. Key findings revealed that counselors experienced countertransference, feeling both sympathy and difficulty in liking victims, which they navigated through clinical reflection. They employed practical interventions, such as adjusting the school environment and supporting the reporting process via collaboration with teachers and parents. Despite structural challenges like concurrent counseling of victims and perpetrators and burnout from parental complaints, counselors showed proactive coping to uphold ethical principles. Notably, they perceived outcomes from a process-oriented perspective, focusing on fostering long-term adaptive capacities like the strength to endure school life, rather than simple symptom relief. Based on these findings, implications for practice and future research are discussed.

Key words : school violence, victim counseling, professional school counselor, consensual qualitative research