

# 간호대학생의 청소년기 학교폭력 목격 경험

김미영<sup>1</sup> · 하수정<sup>2</sup> · 김정희<sup>3</sup>

가야대학교 간호학과<sup>1</sup>, 경주대학교 간호학과<sup>2</sup>, 한사랑병원 간호부<sup>3</sup>

## Content Analysis on University Students who Witnessed School Violence during Their Formative Years

Kim, Mi Young<sup>1</sup> · Ha, Su Jung<sup>2</sup> · Kim, Jung Hee<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Department of Nursing, Kaya University, Gimhae

<sup>2</sup>Department of Nursing, Gyeongju University, Gyeongju

<sup>3</sup>HanSarang Hospital Nursing Department, Gimhae, Korea, Korea

**Purpose:** The purpose of this study is to explore the experience of university students who witnessed of school violence during their formative years. **Methods:** The participants in this study included 30 university students who had witnessed school violence. Analysis of the data was performed using content analysis according to Downe-Wamboldt. Data were collected from September 2015 to February 2016. **Results:** Based on this study, there were four domains of school violence including witnessing, type of reaction, aftermath and future measures. According to the analysis, these four domains were classified into 13 variables, 32 categories and 73 significant statements. **Conclusion:** The results of this study suggest that further research is needed to develop measures to address problems that have developed for students who have witnessed school violence.

**Key Words:** Witness, Schools, Violence

## 서론

### 1. 연구의 필요성

학교폭력은 교내·외에서 학생을 대상으로 부정적인 의도를 지닌 신체·물리·심리적 공격과 폭력행동을 말하며, 한 명이나 여러 명의 학생이 자신보다 약하거나 집단의 암묵적인 규칙을 어긴 자를 폭행, 협박과 따돌림 등을 통해 다양한 피해를 가하는 행동이다[1]. 학교폭력에서는 가해자와 피해자가 발생하기 마련인데, 지금까지 진행되어 온 많은 연구에서 학교폭력을 단순히 피해자와 가해자만의 문제로 규정짓는 경우가 많아 연구

의 실효성이 낮았다. 그리고 학교폭력과 관련된 목격자 역할의 중요성을 배제시킨 것[2]은 연구의 한계라 할 수 있다. 최근 학교폭력이 사회적 이슈로 대두되면서 이 문제를 해결하기 위해서 피해자와 가해자에 국한된 전략이나 방법보다는 학교나 지역사회 전체가 폭력을 예방하는 역할을 수행해야 하고, 그 역할을 할 수 있는 가장 중요한 사람은 학교폭력을 목격하고 경험한 목격자들이라는 견해가 제기되었다[3].

학교폭력 현장에서 가해자와 피해자를 제외한 목격자들의 언어적, 비언어적 단서와 같은 긍정적 피드백이 가해자에게 보상으로 작용할 수 있고, 부정적인 피드백은 가해자에게 도전으로 작용하여 목격자들의 행동은 학교폭력의 핵심적인 역할을

**주요어:** 집단따돌림, 학교, 폭력

**Corresponding author:** Ha, Su Jung

Department of Nursing, Gyeongju University, 188 Taejong-ro, Gyeongju 38065, Korea.  
Tel: +82-54-770-5338, Fax: +82-54-770-5364, E-mail: morning1974@gu.ac.kr

Received: Feb 28, 2017 | Revised: May 8, 2017 | Accepted: Jun 7, 2017

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

수행하게 된다[4]. 목격자들 중에서 방관자들은 학교폭력을 목격한 경우 능동적으로 문제를 해결하기 위해 돕는 방어자의 역할보다는 침묵하는 편이 더 쉬운 일이라고 생각하며, 이것은 또래들 간의 사회적 압력과 깊은 관련이 있다[5]. 이때 침묵으로 일관하는 행동은 가해자에게 더 강한 지지가 되어 간접적으로 폭력문화를 만들 가능성을 높이기 때문에 목격자들 역할 중 특히 방관자의 역할이 매우 중요하다고 볼 수 있다[6].

아동이나 청소년이 반복적인 따돌림을 직접 경험하게 된다면 성장하면서 겪게 되는 다양한 생활사건에 효율적으로 적응하는데 어려움을 겪게 되고[7], 우울, 불안감 및 사회적 위축[8]과 또래관계의 어려움, 자기주장 저하 등의 심리적인 부작용이 발생한다[8]. 학교폭력을 목격했다 하더라도 당시의 폭력경험과 정서적 반응을 재 경험하면서 생활전반에서 악영향을 미친다[9]. 목격자 중 방관자의 경우 가해자와 피해자에 대해 화가 나거나 안쓰럽기도 한 양가감정을 느끼며, 자신의 대응방식에 대한 내적 갈등을 겪고, 대인관계에 대한 회의감을 느끼게 된다[10]. 이렇듯 학창시절의 학교폭력 문제는 성인이 된 이후에도 신체적, 정신적, 사회적으로 지속적인 부정적 영향을 준다[7].

지금까지 수행된 국내 연구를 살펴보면 학교폭력을 간접적으로 경험하게 되는 목격자 역할에 영향을 미치는 개인요인, 학교폭력 요인과 환경요인[11], 인권을 존중받는 경험과 청소년의 학교폭력 목격자 역할 관계에서 자아존중감의 매개효과[12], 학교폭력에 대한 청소년의 방관적 태도가 자기효능감과 대인관계에 미치는 영향[13], 학교 내 청소년들의 권력관계 유형과 학교폭력 참여 역할 유형[14] 등을 통해 목격자의 역할과 관련된 요인들을 규명하였다.

국외 연구로는 대학생과 성인을 대상으로 초·중·고등학교 시절의 학교폭력 및 집단 따돌림 경험에 대한 조사[8,15]를 통하여 현재 대학생의 정서적 특성 및 심리학적 중재의 기틀을 마련하고, 학교폭력의 간접 경험에 대한 연구[16,17]를 통하여 학교폭력에 대한 법적 지원, 상담 서비스 등 학교폭력 예방 및 개입 프로그램을 개발하였다.

지금까지의 연구결과를 보면 학교폭력에서 목격자의 역할 중요성과 그와 관련된 요인들이 규명하기 시작하면서 몇몇의 중재 프로그램이 개발되어 효과를 검증하고 있는 단계에 있다. 하지만 초·중·고등학교 시절에 학교폭력이라는 심리적 외상을 경험한 이들이 대학생이 된 시점에서 어떠한 영향을 받고 있는지에 대한 연구는 부족한 편이다.

본 연구에서는 일반 대학생의 과거 학교폭력 경험을 연구하기에 앞서, 예비적으로 간호학과 학생을 대상으로 과거 학교폭력 경험을 연구하고자 한다. 이를 통하여 간호학생이 경험한

학교폭력의 유형, 학교폭력 대응방법, 학교폭력의 후유증과 향후 대책방안을 탐색하고자 한다.

## 2. 연구목적

본 연구는 간호대학생이 과거 초·중·고등학교에서 학교폭력을 목격한 경험을 파악하고자 시도되었다. 학교폭력의 가해자나 피해자에게만 집중되어 있는 학교폭력 문제에서 벗어나 학교폭력 목격 경험으로 유발될 수 있는 문제점과 심각성을 파악하여 이를 중재하거나 대응방안을 모색하기 위한 기초자료를 제공하는 데 구체적 목적이 있다.

## 연구 방법

### 1. 연구설계

본 연구는 간호대학생이 과거 초·중·고등학교에서 학교폭력을 목격한 경험을 파악하기 위하여 내용분석법을 사용한 질적 연구이다.

### 2. 연구대상

본 연구의 대상자는 지방 광역시와 인근 중소도시에 있는 3개의 대학교 간호학과 2학년 학생 중 초·중·고등학교 재학 당시 학교폭력을 목격한 사람을 대상으로 하였다. Kuzel [18]는 대상자 수에 대한 엄격한 규칙은 없지만 다소 다양한 특성을 가진 연구대상자들인 경우에는 12~20명이면 충분하다고 하였다. 본 연구에서는 연구대상자의 다양성을 확보하기 위하여 30명의 자발적 연구대상자를 선정하였으며, 모든 대상자가 끝까지 연구에 참여하였다.

### 3. 윤리적 고려

본 연구계획은 대학교 기관생명윤리위원회에서 승인(IRB No. 64)을 받은 후 2015년 9월부터 2016년 2월까지 실시하였다. 연구자가 해당 간호학과장을 직접 만나 연구의 목적과 절차에 대하여 상세히 설명한 후 자료수집에 대한 승인과 협조를 받았고, 교내게시판에 연구참여자 모집공고문을 부착하였다. 모집공고문을 보고 자발적으로 연구에 참여하고자 연락한 학생을 대상으로 연구의 목적을 충분히 설명한 후 자료수집에 대한 동의를 얻었다. 면담에 앞서, 면담 소요시간, 면담자료의

사용범위, 연구대상자의 중도 철회 가능성 등에 대해 상세한 정보를 제공하였다. 수집된 정보는 개인정보보호법에 따라 적절히 관리될 것이며, 관련정보는 잠금장치가 있는 연구자의 연구실에 보관되며, 연구 종료 후 파쇄기를 사용하여 폐기할 것임을 설명하였다. 연구에 참여하게 됨으로써 얻는 실질적인 이득은 없으나 학교폭력의 예방과 간호학문 발전에 기여할 수 있음을 설명하였고, 연구참여 종료 후 소정의 사례금을 지급하였다.

#### 4. 자료수집

자료수집을 위하여 연구대상자 1인당 1~2회의 면담을 진행하였으며, 평균 면담시간은 80분 정도였다. 면담 장소와 시간은 연구대상자의 편의에 따라 정하였다. 연구대상자에게 반구조적인 개방형 질문을 함으로써 자신의 학교폭력 목격경험을 이야기하도록 하였다. 본 연구의 목적에 맞는 면담자료를 얻기 위해 학교폭력 경험에 관한 연구[7,8,15,19]와 정신간호학 수업에서 학교폭력을 목격했던 경험에 대하여 과제물로 제출한 내용을 참고하여 개방형 질문을 개발하였다. 연구 질문에서 학교폭력이라 함은 학교 내에서 발생하는 폭력과 학교 주변이나 등하굣길에서 발생하는 폭력으로 한정하였고, 학생들 간의 폭력뿐 아니라 교사에 의해 유발되는 폭력도 포함되어 가해자가 타인에게 해를 끼치려는 의도를 가진 행동으로 정의하였다[1]. 본 연구의 주요 질문은 ‘초·중·고등학교 시절 어떤 학교폭력 목격을 경험하였습니까?’, ‘학교폭력 상황에서 당신은 어떤 행동을 하였나요?’, ‘학교폭력 경험을 극복하는데 무엇이 도움이 되었나요?’, ‘학교폭력을 목격한 후 아직도 겪고 있는 후유증은 무엇인가요?’, ‘학교폭력의 향후 대책으로 제안하고 싶은 것은 무엇인가요?’ 등의 질문을 통해 연구내용과 관련된 진술을 충분히 끌어내고, 애매한 표현에 대해 확인하는 과정을 거쳤다. 연구대상자의 동의하에 일반 디지털 녹음기와 휴대폰 녹음기로 이중 녹음하여 자료의 유실을 방지하였다.

#### 5. 자료분석

수집된 자료는 Downe-Wamboldt [20]의 내용분석법에 의거하여 분석하였다. 내용분석방법은 특정 현상에 대해 신뢰성 있는 추론을 하기 위한 체계적이고 객관적인 방법으로, 언어적, 시각적, 활자화된 자료를 범주화하고 정량화함으로써 특정 현상에 대한 이해와 지식을 제공하는 방법이다[17]. 분석과정은 먼저 분석 단위를 결정하고, 범주를 도출한 후, 도출된 범주

를 도식화한다. 범주화된 도식을 적용하여 자료를 분류하고, 신뢰도와 타당도를 확인하고, 범주화된 도식을 수정하고 이를 적용하여 자료를 코딩한다. 마지막으로 신뢰도와 타당도를 재확인하는 과정을 거치게 된다.

본 연구에서 분석내용의 영역은 학교폭력 경험과 관련된 문헌[7,8,15,19]을 통하여 학교폭력 경험, 대응유형, 후유증과 향후 대책의 4개 영역으로 설정하였다. 분석단위는 구문과 문장으로 정하여 필사한 면담내용의 진술문을 반복하여 읽으면서 이미 선정된 분석내용 영역과 관련된 의미 있는 구문과 문장을 도출하였다. 도출된 내용이 원래의 의미를 벗어나지 않도록 재기술하고 유사한 내용을 통합하는 과정을 반복적으로 시행하여 구문 및 문장을 선정하였다.

관련문헌[7,8,15,19]을 통해 분석내용의 영역에 따른 범주화를 위해 범주도식을 1차로 도출하였다. 선정된 구문 및 문장을 반복하여 읽으면서 1차 개발된 도식을 적용하여 구문과 문장을 선정하여 분류하였다. 이 과정에서 1차 범주도식으로 분류가 되지 않은 구문과 문장을 중심으로 새로운 범주를 제안하고, 각 범주에 속하는 구문과 문장끼리 비교하고, 의미상 혼란을 주는 표현을 수정하여 새로운 범주를 제안하여 2차 범주도식을 작성하였다. 2차 범주도식에 다시 구문과 문장을 적용한 후 분류하고, 대표적인 진술문을 선정하였으며, 각 진술문에 해당하는 구문과 문장의 개수를 수량화하였다.

#### 6. 연구의 엄격성과 신뢰성 확보

본 연구를 수행하는 동안 자료분석의 타당도와 신뢰도를 높이기 위하여 Sandelowski [21]가 제시한 질적 연구의 평가기준에 따라 신뢰성, 적합성, 감사가능성, 확인가능성을 확보하고자 노력하였다. 신뢰성을 확보하기 위하여 학교폭력과 관련된 문헌과 간호대학생이 제출한 과제물, 학교폭력 목격 경험을 인터뷰한 자료를 기반으로 연구자들이 각자 1차 범주도식에 따라 구문 및 문장을 분류하였다. 그런 다음, 연구자들이 모두 모여 분류된 문장과 구문을 비교하여, 유사한 내용을 삭제하고 통합하여 새로운 범주를 제안하는 과정을 통하여 2차 범주도식을 도출하였다. 도출된 2차 범주도식에 따라 구문과 문장을 다시 분류하고, 대표적인 진술문을 선정하였다.

연구자들은 정신전문병원과 정신건강증진센터 근무 경험이 있고, 그 중 두 명은 아동·청소년 정신건강사업에 직접 참여하여 학생상담뿐 아니라 학교폭력 징계위원회에서 위원으로 활동한 이력과 질적 연구를 수행한 경험이 있다. 적합성을 충족시키기 위해, 분석한 내용을 연구참여자 세 명에게 보여주어

확인하는 과정을 거쳤다. 그 결과 연구자들이 도출한 진술문에 동의를 하였고 그렇지 못한 진술문에 대해서는 연구참여자의 의견을 수렴하여 진술문을 일부 수정하였다. 감사가능성을 충족시키기 위해 현장일지를 작성하였고, 인터뷰를 실시하는 동안 참여자의 자세 변화, 목소리 녹음에서 알 수 없는 관찰 사항들을 메모하였으며, 면담 내용의 정확한 문구를 포착하기 위해 녹음한 후 즉시 필사하였다. 질적 연구 경험이 있는 간호학과 교수 한 명으로부터 분석 시 의사결정의 과정에 합리적 근거가 존재하고 동일한 결과가 도출되었는지 여부를 확인받았다. 확인가능성을 충족하기 위해, 대상자의 경험을 있는 그대로 이해하고 관심 현상을 탐색하기 위해 연구자의 편견이나 태도에 대하여 판단중지와 괄호치기를 통하여 가치중립적인 자세를 유지하였다.

## 연구결과

### 1. 대상자의 일반적 특성

연구대상자는 모두 2학년이며, 연령은 21세 15명, 22세 5명, 23세 10명이었다. 학교폭력 목격 이후 현재까지 지속적인 영향을 받고 있는 경우가 10명, 일상생활 속에서도 한 번씩 생각나는 경우가 10명, 학교폭력과 관련된 교양수업이나 친구와의 대화를 통해 떠오르는 경우가 10명이었다(Table 1).

**Table 1.** General Characteristics of Participants (N=30)

Characteristics	Categories	n (%)
Gender	Female	24 (80.0)
	Male	6 (20.0)
Age (year)	21	15 (50.0)
	22	5 (16.6)
	23	10 (33.4)
Impact of the school violence experiences	Influenced persistently	10 (33.4)
	Sometimes influenced	10 (33.3)
	Influenced by cues of violence	10 (33.3)

### 2. 내용분석 결과

면담 자료를 내용분석방법으로 분석한 결과, 연구 질문에 해당되는 네 가지 대주제인 학교폭력 목격자 경험, 학교폭력의 대응유형, 학교폭력의 후유증, 학교폭력의 향후대책으로 확인하였으며, 분석한 결과 총 15개의 범주, 31개의 하위범주와 79개의 의미 있는 진술문으로 분류되었다.

#### 1) 학교폭력의 목격자 경험

연구대상자가 인식하는 학창시절에 경험했던 학교폭력의 목격자 경험은 6개의 범주, 11개의 하위범주와 총 27개의 진술문으로 도출되었다(Table 2).

‘언어폭력’의 하위범주는 ‘일상화된 욕설’, ‘나쁜 소문을 퍼뜨림’으로 나타났고, ‘일상화된 욕설’의 진술문으로 “욕을 입에 달고 다님”, “부모님까지 욕함”, “이름 대신 욕설로 부름”이었다. ‘나쁜 소문을 퍼뜨림’의 진술문은 “나쁜 소문을 만듦”, “뒷말을 하면서 수군거림”, “사방에 험담하는 낙서가 있음”으로 분류되었다.

‘신체학대’의 하위범주는 ‘물리적 폭력’, ‘되풀이 되는 폭력’이었다. ‘물리적 폭력’은 “특목 치면서 다님”, “손찌검을 함”으로 나타났고 많은 수의 학생이 경험한 것으로 나타났다. ‘되풀이 되는 폭력’의 대표적인 진술문은 “졸업 전까지 폭력이 이어짐”, “폭력의 수위가 점점 높아짐”이었다.

‘폭력이 된 체벌’의 하위범주는 ‘교사의 체벌’, ‘교사의 눈치를 살핌’이었다. ‘교사의 체벌’은 “체벌이 폭력을 능가함”, “일방적으로 맞고 서 있음”이었고, ‘교사의 눈치를 봄’은 “교사의 표정을 살핌”, “심기를 건드리지 않으려 노력함”의 진술문으로 나타났다.

‘경제적 손해’의 하위범주는 ‘강제로 심부름을 시킴’, ‘금품갈취를 당함’이었다. ‘강제로 심부름을 시킴’은 “부르면 무조건 달려감”, “심부름 대기조가 됨”으로 나타났고, ‘금품갈취를 당함’은 “돈을 요구함”, “소중한 물건을 빼앗김”, “협박을 당함”이었다.

‘정서적 괴롭힘’의 하위범주는 ‘사이버폭력을 당함’, ‘따돌림을 당함’으로 나타났다. ‘사이버폭력을 당함’은 “문자로 위협함”, “채팅을 하면서 욕을 함”, “원하지 않은 사진을 돌림”이었고, ‘따돌림을 당함’은 “웃으면서 친구들을 조롱함”, “일상적인 비웃음”, “왕따를 시킴”이었다.

‘성적 괴롭힘’의 하위범주는 ‘성적 수치심을 느낌’이었고, 이에 대한 하위범주로는 “싫어하는 신체비하 별명 부름”, “음담패설을 늘어놓음”, “신체를 만지며 지나감”이었다.

#### 2) 학교폭력의 대응유형

학교폭력에 대응한 유형은 3개의 범주, 6개의 하위범주와 16개의 진술문으로 도출되었다(Table 3).

‘원망형’의 하위범주는 ‘투사형’, ‘함입형’으로 나타났다. ‘투사형’은 “교사와 학교의 잘못으로 돌림”, “피해학생에게 원인을 투사함”으로 도출되었다. ‘함입형’은 “내 잘못인 것 같아 아직도 마음이 아픔”, “친구를 방치한 내 탓이 컸음”으로 나타났다.



Table 2. Witness Experience of School Violence

(N=30)

Variables	Categories	Significant statements	n <sup>†</sup> (%)
언어폭력	일상화된 욕설	욕을 입에 달고 다님 부모님까지 욕함 이름 대신 욕설로 부름	30 (100.0)
	나쁜 소문을 퍼뜨림	나쁜 소문을 만들 뒷말을 하면서 수군거림 사방에 험담하는 낙서가 있음	20 (66.7)
신체학대	물리적 폭력	톡톡 치면서 다님 손찌검을 함	30 (100.0)
	되풀이 되는 폭력	졸업 전까지 폭력이 이어짐 폭력의 수위가 점점 높아짐	18 (60.0)
폭력이 된 체벌	교사의 체벌	체벌이 폭력을 능가함 일방적으로 맞고 서 있음	30 (100.0)
	교사의 눈치를 살핌	교사의 표정을 살핌 심기를 건드리지 않으려 노력함	10 (33.3)
경제적 손해	강제로 심부름을 시킴	부르면 무조건 달려감 심부름 대기조가 됨	28 (93.3)
	금품갈취를 당함	돈을 요구함 소중한 물건을 빼앗김 협박을 당함	10 (33.3)
정서적 괴롭힘	사이버폭력을 당함	문자로 위협함 채팅을 하면서 욕을 함 원하지 않는 사진을 돌림	18 (60.0)
	따돌림을 당함	웃으면서 친구를 조롱함 일상적인 비웃음 왕따를 시킴	20 (66.7)
성적 괴롭힘	성적 수치심을 느낌	싫어하는 시체비하 별명으로 부름 음담패설을 늘어놓음 신체를 만지며 지나감	12 (40.0)

<sup>†</sup> Multiple responses.

다. 이는 학교폭력의 문제를 자신이나 타인의 탓으로 돌리는 방어기제를 사용하면서 원망하는 것으로 나타났다.

‘방관자형’의 하위범주는 ‘집단 방관형’, ‘개인 방관형’으로 도출되었다. ‘집단 방관형’은 “누구 하나 나서지 못함”, “표적이 될까봐 서로 눈치만 봄”과 ‘개인 방관형’은 “나는 얼음이 됨”, “스스로 아무것도 아니라고 안심시킴”, “혼자라 모른 척 지나쳐버림”의 진술문으로 나타났다. 집단 방관형은 주로 많은 수의 또래들과 함께 학교폭력을 목격한 경우에 대처하는 반응이며 개인 방관형은 주로 연구참여자가 혼자 있을 때 학교폭력을 목격하는 경우 발생하였다.

‘문제 해결형’은 ‘은닉형’, ‘노출형’이 도출되었다. ‘은닉형’은 “교육청에 이름 없이 알림”, “경찰에 무기명으로 신고함”이

있고, ‘노출형’은 “교사에게 해결을 요구함”, “경찰에 신고하고 해결을 강력히 요구함”, “교육청에 이의제기를 함”, “손을 내밀어 줌”, “친구들이 피할 때 따뜻한 말을 나눔”으로 나타났다. 학교폭력을 목격한 후 문제해결을 위한 대응은 하지만 자신의 존재를 드러내지 않는 은닉형과 교사나 경찰, 교육청에 직접 이의를 제기하고 학교폭력 피해자에게 정서적 지원을 아끼지 않는 노출형이 있었다.

### 3) 학교폭력의 후유증

연구참여자들은 학교폭력을 경험 한 후 다양한 후유증을 지금까지 경험하고 있었는데 후유증의 유형으로 3개의 범주, 6의 하위범주와 16개의 진술문으로 드러났다(Table 4).

Table 3. Action to School Violence

(N=30)

Variables	Categories	Significant statements	n <sup>†</sup> (%)
원망형	투사형	교사와 학교의 잘못으로 돌림 피해학생에게 원인을 투사함	20 (66.6)
	함입형	내 잘못된 것 같아 아직도 마음이 아픔 친구를 방치한 내 탓이 컸음	8 (26.7)
방관자형	집단 방관형	누구 하나 나서지 못함 표적이 될까봐 서로 눈치만 봄	18 (60.0)
	개인 방관형	나는 얼음이 됨 스스로 아무것도 아니라고 안심시킴 혼자라 모른 척 지나쳐버림	17 (56.7)
문제해결형	은닉형	교육청에 이름 없이 알림 경찰에 무기명으로 신고함	10 (33.3)
	노출형	교사에게 해결을 요구함 경찰에 신고하고 해결을 강력히 요구함 교육청에 이의제기를 함 손을 내밀어 줌 친구들이 피할 때 따뜻한 말을 나눔	10 (33.3)

<sup>†</sup> Multiple responses.

Table 4. Aftermath of School Violence

(N=30)

Variables	Categories	Significant statements	n <sup>†</sup> (%)
반복됨	아직도 생생한 감정	그때의 충격적인 감정이 느껴짐 작은 연관성만 있어도 공포가 되살아 남 그 장면이나 친구 이름만 떠올라도 눈물이 남	30 (100.0)
	되풀이 되는 충격적인 기억	기억들이 어제처럼 선명함 문득문득 기억들이 떠올라 나를 괴롭힘 내 기억에서 지워버리고 싶음 악몽들이 떠오름	30 (100.0)
후회함	지난날에 대한 후회	지켜만 본 행동에 대해 미안함 말리지 못해 후회됨	10 (33.3)
	친구에 대한 미안함	지금도 그 친구가 걱정됨 당한 친구의 얼굴을 볼 때 마다 찢함	22 (73.3)
회피함	대인관계의 어려움	사소한 일에도 친구들에게 예민하게 굴 화를 조절하는 데 어려움이 있음 사람에 대한 신뢰가 약함	16 (53.3)
	조심스런 행동	혹시나 싶어 혼자 다니지 않음 위험하다고 생각되는 곳은 피함	12 (40.0)

<sup>†</sup> Multiple responses.

‘반복됨’의 하위범주로는 ‘아직도 생생한 감정’, ‘되풀이 되는 충격적인 기억’으로 도출되었다. ‘아직도 생생한 감정’은 “그때의 충격적인 감정이 느껴짐”, “작은 연관성만 있어도 공포가 되살아 남”, “그 장면이나 친구 이름만 떠올라도 눈물이

남”으로 나타났다. ‘되풀이 되는 충격적인 기억’은 “기억들이 어제처럼 선명함”, “문득문득 기억들이 떠올라 나를 괴롭힘”, “내 기억에서 지워버리고 싶음”, “악몽들이 떠오름”으로 도출되었다. 학교폭력 목격자 경험 이후 거의 대부분의 참여자들이

Table 5. Future Measure on School Violence

(N=30)

Variables	Categories	Significant statements	n <sup>†</sup> (%)
학생측면	선배와 멘토의 지지	선배와의 상담이 도움이 됨 멘토의 지원과 지지가 중요함	20 (66.7)
	나부터 먼저	비뚤어진 생각을 바로 잡아야 함 스스로의 변화가 필요함 나부터 변해야 함	22 (73.3)
	우리는 하나	다 함께 말려야 함 단결되고 일관된 태도를 보여줘야 함	18 (60.0)
교사측면	교사의 관심	교사의 관심만 있어도 달라짐 교사의 생각이 변해야 됨	30 (100.0)
	실질적인 도움	지속적인 훈계가 중요함 실질적인 도움을 제공해야 함	18 (60.0)
학교측면	심리상담 지원	처음부터 끝까지 상담이 필요함 문제해결을 위한 심층상담이 필요함 전문가의 상담이 진행되어야 함	30 (100.0)
	교육의 의무화	의무적으로 교육시간을 확보해야 함 학교폭력에 대해 제대로 배워야 함 폭력예방 교육이 중요함	20 (66.7)
	적절한 후속조치	후속조치를 확실히 해야 함 적절한 징계도 필요함 누구도 피해보는 일 없이 처리되어야 함	18 (60.0)

<sup>†</sup> Multiple responses.

플래시백 현상을 통해 끊임없이 재 경험하고 있었다.

‘후회함’의 하위범주로는 ‘지난날에 대한 후회’, ‘친구에 대한 미안함’으로 나타났다. ‘지난날에 대한 후회’는 “지켜만 본 행동에 대해 미안함”, “말리지 못해 후회됨”이었고, ‘친구에 대한 미안함’은 “지금도 그 친구가 걱정 됨”, “당한 친구의 얼굴을 볼 때 마다 찢함”의 진술문으로 도출되었다.

‘회피함’의 하위범주로는 ‘대인관계의 어려움’, ‘조심스런 행동’으로 나타났다. ‘대인관계의 어려움’은 “사소한 일에도 친구들에게 예민하게 됨”, “화를 조절하는데 어려움이 있음”, “사람에 대한 신뢰가 약함”이었고, ‘조심스러운 행동’은 “혹시나 싶어 혼자 다니지 않음”, “위험하다고 생각되는 곳은 피함”이었다.

#### 4) 학교폭력의 향후대책

연구참여자들이 생각하는 학교폭력의 향후대책으로서의 제안은 3개의 범주, 8개의 하위범주와 20개의 진술문으로 도출되었다(Table 5).

‘학생 측면’의 하위범주로는 ‘선배와 멘토의 지지’, ‘나부터 먼저’, ‘우리는 하나’로 나타났으며, ‘선배와 멘토의 지지’는

“선배와의 상담이 도움이 됨”, “멘토의 지원과 지지가 중요함”이었다. ‘나부터 먼저’는 “비뚤어진 생각을 바로 잡아야 함”, “스스로의 변화가 필요함”, “나부터 변해야 함”으로 도출되었다. ‘우리는 하나’는 “다 함께 말려야 함”, “단결되고 일관된 태도를 보여줘야 함”으로 나타났다.

‘교사 측면’의 하위범주는 ‘교사의 관심’, ‘실질적인 도움’이었는데 그 중에서 ‘교사의 관심’은 “교사의 관심만 있어도 달라짐”, “교사의 생각이 변해야 됨”이 매우 높은 비중을 차지하였다. ‘실질적인 도움’은 “지속적인 훈계가 중요함”, “실질적인 도움을 제공해야 함”으로 나타났다.

‘학교 측면’의 하위범주는 ‘심리상담 지원’, ‘교육의 의무화’, ‘적절한 후속조치’로 나타났다. ‘심리상담 지원’은 “처음부터 끝까지 상담이 필요함”, “문제해결을 위한 심층상담이 필요함”, “전문가의 상담이 진행되어야 함”이었다. ‘교육의 의무화’는 “의무적으로 교육시간을 확보해야 함”, “학교폭력에 대해 제대로 배워야 함”, “폭력예방 교육이 중요함”으로 나타났다. ‘적절한 후속조치’는 “후속조치를 확실히 해야 함”, “적절한 징계도 필요함”, “누구도 피해보는 일 없이 처리되어야 함”의 진술문이 도출되었다.

## 논 의

본 연구는 간호대학생 2학년을 대상으로 초, 중, 고등학교 시절에 경험 했던 학교폭력의 목격자 경험을 내용분석법을 통해 탐색하고자 하였다.

연구참여자들이 목격자로서 경험한 학교폭력의 유형으로는 육설과 나쁜 소문을 만들어 퍼뜨리는 언어폭력과 물리적인 신체폭력 목격 경험이 가장 많았다. 그리고 교사의 체벌과 강제적인 심부름을 하고, 금품을 갈취 당하면서 경제적 손해를 보고, 사이버 폭력, 따돌림과 성적 괴롭힘을 목격하였다. 2016년 서울시에서 초등학교 4학년부터 고등학교 3학년 재학생을 대상으로 실시한 학교폭력 실태조사에 따르면 언어폭력, 집단따돌림, 신체폭행, 스토킹, 사이버 괴롭힘, 금품갈취, 강제심부름과 성추행·성폭행 등이 학교폭력의 유형으로 나타났다[22]. 이 결과와 본 연구를 비교했을 때 언어폭력과 신체폭력을 포함한 학교폭력의 범주가 많은 부분 일치하였다. Bang [1]은 교내·외 학생을 대상으로 힘의 불균형 상황 하에서 자신보다 약한 상대나 집단의 암묵적인 규칙을 어긴 자를 폭행, 협박과 따돌림 등에 의해 피해를 주는 행위라고 한 학교폭력의 이론적 정의와도 일치하였다. 특히 교사체벌에 관한 간접경험은 학교폭력 가해 행동에 영향을 미치므로 교사의 폭력적인 체벌을 근절시키고, 학교폭력에 관한 교사연수 및 교육이 요구된다[23].

학교폭력의 대응유형으로는 방어기제를 사용하여 타인의 탓으로 돌리는 투사형과 모든 잘못을 자신에게 돌리는 합입형으로 분류되었고, 방관자형으로는 집단원 전체나 개인이 적극적으로 문제해결에 나서지 못하고 모르는 척하는 형태로 나타났다. 그리고 문제 해결형은 자신을 드러내지 않는 은닉형과 자신을 적극 드러내고 피해자를 돕는 노출형으로 도출되었다. 교육부의 보도자료에 의하면 학교폭력을 목격한 후 73.5%가 이 사실을 알려주거나 도와줬다고 응답하였고, 모르는 척 하는 경우는 25.5%에 그쳤으며, 향후 학교폭력을 당하게 되거나 목격하게 될 경우 대응행동으로는 48.5%가 주위에 알려줬다고 하였고, 50.6%는 도움을 요청하거나 도움을 주는 적극적인 태도를 취하겠다는 경우가 많았다[26]. 그러나 Um과 Song [24]이 초·중·고등학생을 대상으로 한 연구에서는 학교폭력 현장에서 방관자는 60.8%였고, 적극적인 문제해결형의 방어자는 28.2%로 나타나 교육부의 보도 자료와 상반된 결과를 보였다. 이것은 본 연구결과에서 적극적이든 소극적이든 문제를 해결하려는 방어자보다는 방관자형이 더 많았던 결과와 Um과 Song [24]의 연구결과가 일치하였다. 또한 방관자는 또래들 사이에서 사회적 영향력을 잃고 위협을 당할지도 모른다는 불안

감을 갖고 적극적으로 대응하기 어렵다고 하였다[25]. 학교폭력이 해를 거듭할수록 감소하는 추세이긴 하지만 사이버폭력 등으로 진화하면서 겉으로 드러나기보다 은밀히 진행되는 경우가 많다[26]. 그래서 교사의 관심만으로 학교폭력을 발견하고 관리하는 것은 쉽지 않기 때문에 학교폭력의 목격자 역할이 매우 중요하다. 그 중에서 특히 학교폭력을 목격한 후 문제해결을 주저하는 방관자를 적극적인 문제 해결형으로 탈바꿈시킬 수 있는 다양한 방법의 교육이나 정서적, 제도적 지원이 필요하다. Nam과 Hong [12]의 연구에서 방관자는 학교폭력에 대한 방어행동으로 자기효능감과 인권감수성이 낮고, 학교폭력 피해자에 대한 공감과 주변에서의 학교폭력에 대한 심각성을 높게 인지하고, 학교문화가 친인권적이지 않다고 지각하며, 학교폭력 도움요청 장애요인이 많다는 인식을 한다고 하였다. Ah [13]는 인권을 존중받은 경험이 부족할수록, 자아존중감이 낮은 학생일수록 학교폭력을 목격한 후 이를 방관하고 가해자의 행동에 동조하는 하였고, 적극적으로 문제를 해결하려는 방어자는 인권을 존중받은 경험이 많고 자아존중감이 높다고 하였다. 따라서 학교폭력 목격 상황에서 방관자와 동조자의 역할을 수행하는 학생들에게 자아존중감을 높이고, 인권의식을 강화시키며, 학교에서나 가정에서 존중받는 경험을 한다면 학교폭력 발생 시 방어자의 역할을 충분히 할 수 있을 것으로 판단된다.

연구참여자가 학교폭력을 목격한 후 후유증으로는 그 당시의 생생한 감정과 기억이 되풀이 되고, 자신이 적극적으로 개입하지 못하고 지켜만 본 것에 대한 후회와 피해자 친구에 대한 미안함이 있었고, 현재 대인관계에서 어려움을 느끼고 또 다시 그런 상황에 직·간접적으로 노출되지 않기 위해 회피하는 행동을 하였다. Song 등[26]이 학교폭력 피해 청소년의 정신의학적 후유증에 관한 사례 연구에서 다양한 정신과적 문제 중 각성상태, 재경험, 악몽, 회피증세 등의 외상후 스트레스 장애(Post-Traumatic Stress Disorder, PTSD) 증상, 자살기도, 불안이나 우울증상과 함께 강한 분노와 적개심 등이 나타난다고 하였다. 이것은 본 연구에서 학교폭력을 목격한 후 경험하게 되는 후유증과 PTSD의 증상이 유사함을 알 수 있었다. Seo 등 [27]은 전국에 거주하는 9세에서 24세의 청소년을 대상으로 외상사건 경험 연구를 실시하였는데 PTSD 증상수준이 상대적으로 높은 집단인 잠재적 PTSD가 13.9%를 차지하였다. 이들이 경험한 외상사건으로 가장 높은 빈도를 차지한 것이 가족 이외에서 경험한 대인관계 실패, 심각한 거절, 갈등 경험 또는 갈등 목격 경험이 36.0%로 나타났는데[27], 이것은 결국 학교폭력을 직접 경험했거나 목격한 사건이라 할 수 있다. 따라서 청소년기의 학교폭력 목격 경험을 직접 노출된 피해자의 경험과



동일하게 분류하고 이들이 경험하게 될 심리적 후유증에 관심을 가질 필요가 있다. 특히 학교 보건교사와 지역사회에서 근무하고 있는 정신보건간호사는 학교폭력 목격 경험 후 겪게 되는 후유증에 대한 심각성을 인식하고 학교폭력 발생 시 피해자와 가해자를 포함한 목격자들에 대한 상담과 필요 시 치료적 접근이 이루어지도록 노력해야 할 것이다.

연구참여자가 제시한 학교폭력의 향후대책으로는 학생이 노력해야 하는 측면, 교사와 학교가 나아가야 할 방향을 제시하였다. 먼저 학생은 선배나 멘토의 지지가 중요하고 스스로 사고를 변화시켜야 하며 집단원 모두가 하나라는 인식을 가져야 한다고 하였다. 교사는 무조건적인 관심과 학교폭력에 직·간접적으로 노출되는 모든 학생에게 실질적인 도움을 제공해야 한다고 하였고, 학교는 심리상담을 전폭적으로 지원하고, 학교폭력 예방을 위한 의무교육과 학교폭력에 따른 확실한 후속조치를 취해 어느 누구도 피해자가 되지 않게 해야 한다고 하였다. 학교폭력에서 방관자를 방어자로서 역할을 할 수 있도록 인식변화를 시키는 것이 중요한데, 방어자가 피해자에게 도움행동을 하면 피해자는 스스로 학급에서 자신의 행동을 변화시켜야 할 필요성을 인식하고, 학급에 적응하게 되었다[4]. 뿐만 아니라 방어자도 자신의 도움행동이 옳은 일이라는 신념과 자신감을 갖게 되었고, 자아성장에 대한 인식을 하고, 친구들과부터 인정받고, 피해자와는 좋은 대인관계를 유지했으며, 가해친구와는 관계가 소원해지거나 예전과 같은 관계를 유지하는 것으로 나타났다[4]. 따라서 학교폭력을 목격한 후 적극적인 방어자의 역할을 할 수 있도록 인식변화를 초래할 있는 교육이나 프로그램이 필요할 것으로 보인다. 특히 학교폭력에서는 교사들이 얼마만큼 학교폭력에 잘 대응할 수 있는가에 대한 믿음이 중요하다고 하였고, 학생들이 폭력이 잘못되었다는 인식이 높고 학교폭력에 대한 정의 수준이 높을 때 적극적인 대응을 할 수 있다고 하였다[28]. 그리고 Kim 등[29]의 2013년 학생 정신건강 지역협력모델 구축·지원 사업에 대한 정신건강 인식변화에서 추후관리 대상자로 선정된 청소년 중 폭력피해 징후 대상자가 34.9%로 가장 높은 비율을 차지하였다. 그러나 전문기관으로 연계되지 못하는 경우가 빈번한데, 그 이유로는 초등학생은 학부모의 거부, 중등은 증상완화와 학부모 거부, 고등은 학부모 거부와 증상완화, 학생거부가 가장 많은 것으로 나타났다[29]. 따라서 학교폭력의 직접 또는 간접적으로 외상경험을 한 경우에는 그 후유증이 나타날 것으로 간주하고 필요할 경우에는 적극적으로 전문기관으로 의뢰하여 더욱 심각한 정신질환으로 이환되는 비율을 줄여야 할 것이다. 이를 위해서 보건교사, 지역사회의 정신보건요원들과 긴밀히 협조하여 정신과에

대한 부정적인 인식개선을 위한 홍보, 캠페인과 교육을 대대적으로 실시해야 할 것이다. 그리고 정부는 예산이 부족한 지방자치단체의 역량에 의존하기보다 중앙에서의 적극적인 지원과 체계구축이 보다 절실히 요구되며 전폭적인 지원이 필요한 상태이다.

본 연구의 제한점을 살펴보면 다음과 같다. 첫째, 세 곳의 대학교에 재학 중인 간호대학생들을 대상으로 편의추출 하여 연구대상자를 선정하였으므로 학교폭력의 목격자 경험, 대응방안, 후유증과 향후 대책을 일반화하기는 제한적이다. 둘째, 대학생에게 심리적 스트레스 사건으로 인식될 수 있는 가정폭력, 성폭행 등의 대인간 폭력과 지진, 해일, 산사태 등 재난을 경험한 사건은 제외되었기 때문에 이것을 온전한 학교폭력의 목격자 경험이라고 해석하는 것은 문제가 될 수 있으니 신중을 기해야 한다.

본 연구의 결과를 기초로 하여 다음과 같이 제언한다.

첫째, 본 연구는 편의추출에 의해 간호대학생들만을 대상으로 연구가 수행되었으므로 일반 대학생으로 대상자를 확대하여 이들 대상자들 간의 차이점이나 유사점을 발견한다면 일반화 가능성이 높아질 것이다. 더욱이, 간호대학생의 학교폭력 목격 경험이 임상현장에서 일어나는 직장 내 폭력에 대한 태도 등에 직간접적 영향을 미치는지 또한 탐색될 필요가 있다.

둘째, 학교폭력을 간접적으로 경험한 목격자를 강화자, 조력자, 방관자와 방어자로 구분하여 이들 각각의 경험을 비교한다면 강화자, 방관자와 조력자를 방어자로 변화시킬 수 있는 요인을 찾을 수 있을 것으로 보인다.

셋째, 학교폭력을 간접경험 한 목격자를 대상으로 심리적 외상을 감소시킬 수 있는 프로그램 개발이 필요하다.

넷째, 학교폭력 발생 시 가해자와 피해자 그리고 목격자가 모두 참여할 수 프로그램을 개발하여 적용하고, 피해자나 가해자 집단에만 프로그램을 적용한 것을 비교하여 효과를 검증한다면 향후 학교폭력의 사후 관리뿐 아니라 예방에도 도움이 될 것으로 생각된다.

## 결론

본 연구는 간호대학생이 학령기에 경험한 학교폭력 목격자 경험, 후유증, 대응방법과 향후 대책을 확인하기 위해 실시하였다. 학령기에 경험하는 학교폭력은 성인이 된 이후에도 개인의 삶에 중대한 영향을 미칠 수 있기 때문에 매우 중요한 외상 사건으로 볼 수 있다. 본 연구를 통하여 학교폭력의 목격자는 학교폭력 가해자나 피해자 못지않은 심리적 외상을 입을 수 있

었다. 학교폭력 목격자라 하더라도 이를 목격한 후 대응하는 방법이 서로 상이하므로 방관자를 적극적으로 문제를 해결하도록 중재한다면 학교폭력을 예방하고 근절시키는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

## CONFLICTS OF INTEREST

The authors declared no conflict of interest.

## REFERENCES

- Bang SW. A study on the theoretical perspectives of school violence. *The Journal of Sciences and Arts*. 2016;26:129-151.
- Bibou-Nakou I, Tsiantis J, Assimopoulos H, Chatzilambou P, Giannakopoulou D. School factors related to bullying: a qualitative study of early adolescent students. *Social Psychology of Education*. 2012;15(2):125-145.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-012-9179-1>
- Shon KM, Lee KM. A qualitative study of defenders' experiences in peer victimization. *Korean Journal of school Psychology*. 2015;12(3):317-348.
- Salmivalli C. Bullying and the peer group: a review. *Aggression and violent behavior*. 2010;15(2):112-120.  
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Hutchinson M. Exploring the impact of bullying on young bystanders. *Educational Psychology in practice*. 2012;28(4):425-442. <https://doi.org/10.1080/02667363.2012.727785>
- Cowie H. Bystanding or standing by: general issues in coping with bullying in English school. *Aggressive Behavior*. 2000;26(1):85-97  
[https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-2337\(2000\)26:1<85::aid-ab7>3.3.co;2-x](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-2337(2000)26:1<85::aid-ab7>3.3.co;2-x)
- Haddow JL. Residual effects of repeated bully victimization before the age of 12 on adolescent functioning. *Journal of School Violence*. 2006;5(2):37-52  
[https://doi.org/10.1300/j202v05n02\\_04](https://doi.org/10.1300/j202v05n02_04)
- Schafer M, Korn S, Brodbeck F, Wolke D, Schulz H. Bullying roles in changing contexts: the stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*. 2005;29(4):323-335.  
<https://doi.org/10.1080/01650250544000107>
- Heilbron N, Prinstein MJ. Adolescent peer victimization, peer status, suicidal ideation, and nonsuicidal self-injury: examining concurrent and longitudinal associations. *Merrill Palmer Quarterly*. 2010;56(3):388-419.  
<https://doi.org/10.1353/mpq.0.0049>
- Olweus D. Health consequences of bullying and its prevention in schools. New York: Guilford Press; 2001. 440 p. (Juvonen J, Graham S, editors. Peer harassment in school).
- Lee SE, Kim HJ. Female middle school students' experience as bystanders and perception of solutions for school bullying: a qualitative study. *Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*. 2013;13(6):507-538.
- Nam MA, Hong BS. A Study of factors affecting the bystanders role in school violence. *Journal of the Korean Society of Child Welfare*. 2015;50:109-144.
- Ah YA. The mediation effect of self-esteem in the relation between experience of being respected for one's human rights and bystanders role in school violence of youths. *Journal of Welfare for the Correction*. 2016;40:75-98.
- Lee JY, Cho AM. The effects of bystander's attitude about bullying on self-efficacy and interpersonal relationship. *Journal of Adolescent Welfare*. 2012;14(4):337-357.
- Chapell MS, Hasselman SL, Kitchin T, Lomon SN, MacIver KW, Sarullo PL. Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence*. 2006;41(164):633-648.
- Felix ED, McMahon SD. Gender and multiple forms of peer victimization: how do they influence adolescent psychosocial adjustment?. *Violence and Victims*. 2006;21(6):707-724.  
<https://doi.org/10.1891/vv-v21i6a003>
- Khoury-Kassabri M, Benbenishty R, Astor RA, Zeira A. The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*. 2004;34(3-4):187-204.  
<https://doi.org/10.1007/s10464-004-7414-4>
- Kuzel AJ. Sampling in qualitative inquiry. Newbury Park, CA: Sage; 1992. 424 p. (Crabtree BF, Miller WL, editors. Doing Qualitative Research).
- Lee HY. Ethnography on experiencing school violence. *Journal of School Social Work*. 2013;25:275-309.
- Downe-Wamoldt B. Content analysis: method, applications, and issues. *Health Care for Women International*. 1992;13(3):313-321. <https://doi.org/10.1080/07399339209516006>
- Sandelowski M. The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*. 1986;8(3):27-37.
- Seoul Metropolitan Office of Education. The results of the first school violence survey in 2016 [internet]. Seoul: Seoul Metropolitan Office of Education. 2016 [cited 2016 Dec 5]. Available from:  
<http://www.moe.go.kr/boardCnts/view.do?boardID=294&boardSeq=65052&lev=0&searchType=S&statusYN=C&page=1&s=moe&m=0503&opType=N>
- Do GB, Lee YH. A study on the influence of peer misdeed and teacher's corporal punishment upon school violence: focused on moderating effect of domestic violence. *Journal of Social Welfare Development*. 2009;15(3):225-245.
- Um MY, Song MK. Relationships between youth's power type and participants' roles in school bullying situations. *Korean Journal of Social Welfare*. 2011;63(1):241-266.

- <https://doi.org/10.20970/kasw.2011.63.1.010>
25. Stevens V, De Bourdeaudhuij I, Van Oost P. Bullying in flemish schools: an evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 2000;70(2):195-210.
  26. Song DH, Yook KH, Lee HB, Noh KS. A case-analysis of the psychiatric sequelae in adolescents victimized by school violence. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 1997;8(2):232-241.
  27. Seo YS, Cho HJ, An HY, Lee JS. Traumatic events experienced by adolescents. *The Korean Journal of Educational Psychology*. 2012;26(3):787-816.
  28. Shin SJ. The influence of teachers' competence for school violence intervention on students' coping response toward school violence: an examination of the second order mediators. *Journal of School Social Work*. 2014;28:137-165.
  29. Kim JA, Ha KH, Hong HJ, Kim HY. 2013 Students' mental health school-community cooperative model: management of high risk students and change in awareness of mental health in school. *Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2015;26(2):94-103.  
<https://doi.org/10.5765/jkacap.2015.26.2.94>