한국심리학회지 : 상담 및 심리치료
The Korean Journal of Counseling and Psychotherapy
2015, Vol. 27, No. 4, 1001-1022

교사의 폭력피해경험과 후유증의 관계에서 매개변인에 관한 연구*

이 규 미† 조 은 선

아주대학교

본 연구의 목적은 우리나라 학교현장에서 일어나는 교사대상폭력의 실태를 알아보고, 그로 인한 후유증과, 그 후유증과 관련되는 매개변인을 발견하고자 하는 것이다. 이를 위해 460명의 중·고 교사들로부터 자료를 수집하고, 응답자들이 지난 1년간 또는 경력기간 중에 학생이나 학부모로부터 경험한 폭력실태와 공포, 수치심, 소진 등에 대해 살펴보았다. 응답자 중 335명(72.8%)이 경력기간 중 한번이상 폭력을 경험한 것으로 응답했고 빈도는 내현적폭력, 기타폭력, 외현적폭력 순으로 나타났다. 교사들은 스토킹, 성희롱 등 다양한 폭력에 노출되어 있었다. 또한 교사들의 폭력경험과 소진, 수업몰입 간의 관계를 매개하는 변인으로 공포와 수치심의 효과를 살펴보았다. 그 결과 공포와 수치심은 각각 내현적폭력(1년)과 소진 간의 관계에서 부분매개를, 그리고 교수몰입과의 관계에서는 완전매개를 나타내었다. 이러한 연구결과는 교사들이 폭력을 경험한 직후 공포와 수치심을 해소하는 것이 장기적 후유증을 예방하는 데 도움이 된다는 것을 의미하며, 본 연구결과를 교사상담 및 예비교사프로그램 개발 등에 활용하는 방안, 연구의 한계 및 후속연구의 가능성에 대해 논의하였다.

주요어 : 교사대상폭력, 내현적폭력, 공포, 수치심, 소진, 수업몰입

---

* 이 논문은 2012년 정부(교육부)의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임 (NRF-2012S1A5A2A01017636).

† 교신저자 : 이규미, 아주대학교, (16499) 경기도 수원시 월드컵로206 아주대학교 종합관 822호.
Tel : 031-219-1792, E-mail : kmee@ajou.ac.kr

www.kci.go.kr

최근까지 대부분의 학교폭력연구는 학생들에게 초점이 맞춰져 왔을 뿐 교사를 대상으로 한 연구는 소수에 불과하고(De Wet, 2010; Espelage et al., 2013; Galand, Le Cocqu, & Philippot, 2007), 교사대상폭력의 후유증 등 그 영향에 대한 논문은 극히 적은 편이다. 국내에서는 최근에야 교사대상폭력을 주제로 한 연구들이 등장하기 시작했으나 그 수는 매우 적은 편이다(권오형, 2010; 이규미, 손강숙, 2013; 장준오, 유홍준, 이완수, 2012). 이외에 한국교원총연합회 및 경기도교육연구원 등 관련기관들이 실시한 교권침해에 대한 실태조사 중 일부 결과를 통해서 그 심각성을 확인할 수 있는 정도이다. 2013년도 한국교원총연합회(2014)에 접수 처리된 교권침해 상담사례는 총 394건으로 지난 5년간 60%의 증가추세를 보이고 있는데, 이 중 학생 및 학부모 등에 의한 부당행위가 154건으로 가장 많았다. 경기도교육연구원(이종헌, 조용선, 김병선, 한승미, 정동욱, 2014)에서는 경기도 교육청 소속 초·중·고 교사 3,466명을 대상으로 교육행정기관, 학교행정가, 동료, 학부모 및 학생들로부터의 교권침해실태를 조사하였는데, 45.8%의 교사들이 직접적인 교권침해를 경험했다고 응답했다. 그 침해유형에는 폭행(피해자의 1.0%), 폭언 및 욕설(28.0%), 성희롱(2.0%) 등과 같은 폭력행동들이 포함되어 있었고, 가해자의 31.8%는 학생, 25.5%는 학부모로 나타났다. 교사의 폭력피해경험에 초점을 두어 진행된 한국형사정책연구원(장준오 외, 2012)의 조사에서는 전국 105개 중·고 교사 1,054명(남 42.4%, 여 57.6%) 중 총 380명(남 126명, 여 254명)의 교사가 학생 또는 학부모로부터 1번 이상 폭력피해를 경험한 것으로 나타났다. 유형별 피해경험은 욕설·협박(26.6%), 교사 앞에서 물건던지기·부수기·차기(18.7%), 사이버 괴롭힘·휴대전화 폭력(3.6%), 따돌림 및 집단무시(3.0%), 교사 개인 재산의 손괴(2.1%), 성희롱(1.9%), 신체적 폭행(0.9%)의 순으로 나타났다. 교사대상폭력은 해외 각국의 조사결과에서도 심각한 수준임이 드러나고 있다(대만, Chen & Astor, 2014; 슬로바키아, Dzuka & Dalbert, 2007; 미국, McMahon et al., 2014; 터키 Ozdemir, 2012; 캐나다, Wilson, Douglas, & Lyon, 2011). 미국의 예를 들면, 미국심리학회가 이러한 문제의 심각성을 감지하고 2011년 교사대상교실폭력 대책위원회를 구성하였으며(American Psychological Association, 2013, 1, 7), 이 위원회는 교사대상폭력에 대해 국가차원에서 연구하고 정책에 반영해야 한다고 제안하고(Espelage et al., 2013), 곧이어 48개주 2,998명의 K-12 교사들이 참여한 국가차원의 실태조사를 추진한 바 있다(McMahon et al., 2014). 그 결과 참가자의 80%가 희롱, 재산피해, 신체적 폭력피해를 당해 연도 혹은 이전 해에 최소 한번이상 경험한 것으로 응답했고, 3가지 범주의 피해를 모두 경험한 경우도 31%에 달했다. 교사대상 폭력의 가해자는 학생에만 국한되지 않고 학부모, 관리자, 동료교사 등 다양하게 나타났지만, 교사들은 학생 또는 학부모에 의한 폭력에 보다 많이 노출되어 있는 것으로 나타난다(이종헌 외, 2014; 장준오 외, 2012; 한국교원총연합회, 2014; McMahon et al., 2014).

최근 학교폭력에 대해서 괴롭힘보다는 폭력이라는 용어를 주로 사용하고 있다. 폭력(violence)을 괴롭힘(bullying)과 구분하는 경우 심각한 상해와 폭행에 국한해 사용(Bloomquist & Schnell, 2002; McCabe & Martin, 2005)하고 있지만, 학교폭력은 괴롭힘을 포함하는 보다

www.kci.go.kr

넓은 개념으로 간주되고(김혜원, 2013; 청소년폭력예방재단 학교폭력문제연구소, 2014; Farrington, 1993; McCabe & Martin, 2005), 우리나라의 공식적인 법률용어도 학교폭력이다(법제처국민법령정보센터, 2015. “학교폭력예방 및 대책에 관한 법률” 법률 제 12844호). 교사대상폭력에 대해서 괴롭힘을 사용한 경우(Matsui, 2005)도 있지만 대부분의 연구자들(권오형, 2010; 김혜원, 2013; 이규미, 손강숙, 2013; 장준오 외, 2012; Chen & Astor, 2014; Daniels, Bradley, & Hays, 2007; Dzuka & Dalbert, 2007; Espelage et al., 2013; Galand et al, 2007; McMahon et al., 2014; Ozdemir, 2012)은 폭력[1]을 해당용어로 채용하고 있다. 이에 대한 각 학자의 정의를 살펴보면, Matsui(2005)는 교사대상괴롭힘(Educator Targeted Bullying: ETB)이라는 용어를 사용하고, 여기에는 신체적 공격, 악담, 인종적・성적 비방, 반복되는 협박, 무례한 행동, 소유물손괴, 지속적인 수업방해 등이 포함된다고 했다. Dzuka와 Dalbert(2007)는 교사대상 학생폭력에 초점을 맞추어 학생이 일정기간 동안 반복적이고 의도적으로 교사에게 해가 되는 공격행동을 가하는 것으로 정의하고 있다. De Wet(2010)은 교사대상폭력을 공격자(학습자)와 교육자간의 힘의 불균형상태에서 나타나는 공격행동으로 정의하고 있지만 Dzuka와 Dalbert(2007)는 학생이 가하는 교사대상폭력에 힘의 불균형이 존재하는지는 확실치 않다고 강조한다. Wilson 등(2011)은 교사대상 폭력 연구에서 폭력을 “한 사람 또는 여러 명을 대상으로 실제적으로 상해를 입히거나, 시도하거나, 위협을 한 것”으로 정의하고, 다양한 항목의 폭력내용에 대한 요인분석을 통해 그 범주를 외현적폭력, 내현적폭력, 기타폭력으로 구분했다. 내현적폭력은 밖으로 드러나지 않거나 만성적인, 비신체적 폭력을 의미하고, 외현적폭력은 폭력을 시도하거나 위협하거나 가한(실제로 피해를 입힌) 신체적 폭력을, 그리고 기타폭력은 스토킹, 성희롱을 포함하는 나머지 범주의 폭력행동을 의미한다. 이들이 발굴한 기타항목들은 자칫 간과되기 쉬운 내용들을 담고 있는데, 최근 교사들의 스토킹(경향신문, 2014, 9, 24), 성희롱(김태선, 이지연, 2014; 장준오 외, 2012)등의 폭력피해가 보고되고 있어서 보다 포괄적인 조사가 필요한 실정이다.

교사대상폭력피해경험을 살펴본 질적연구결과에서 폭력피해는 교사들의 정신건강 뿐만 아니라 교사로서의 직무수행 및 학생지도에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 이규미, 손강숙(2013)은 학부모나 학생으로부터 언어적, 신체적 폭력을 경험한 중・고 정교사를 참여자로, 폭력피해과정 및 시간경과에 따른 심리적 후유증을 발견적 관점에서 질적분석 하는 연구를 수행하였다. 그 결과 피해교사들은 장기적으로 개인생활과 학교생활에서의 후유증, 정서적 후유증으로 자신감 상실과 확산된 공포감, 감정이 풀리지 않음, 과민과 우울을, 그리고 대인관계에서의 회피, 말투와 행동이 거칠어지는 태도변화를 호소하고 있었다. 또한 학생 및 학부모에 대한 불신과 두려움, 교장 및 동료교사와의 관계악화 등과 같은 관계변화를 겪었고, 학생생활지도에서의 위축 및 포기, 교직에 대한 회의감이 지속되는 등 학교생활에서의 어려움을 보고하였다. De Wet(2010)의 질적연구에서도 교사대상폭력은 피해자 개인 및 교수학습에 부정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 피해자는 심리적

1) 해외에선 주로 violence against teachers 또는 violence directed against teachers를 사용.

www.kci.go.kr

디스트레스(두통, 수면장애, 섭식문제, 스트레스와 소진), 수치심 반응(무력감, 자기혐오, 당혹감, 낮은 자존감, 타인으로부터의 철수), 죄책감(“내가 그 애 인생을 망쳤다”), 분노조절의 어려움을 나타냈다. 또한 교직, 학습자, 훈육에 대한 의욕 및 열의가 저하되고, 교수학습에서 통합되지 않은 행동이 나타냈다. 이러한 질적연구결과는 교사들의 폭력피해의 실상을 이해하는 데 도움이 되는 것이지만 한편 그 결과들이 일반적인 것인지를 확인하기 위한 절차가 요구된다.

폭력피해경험은 소진, 불안, 우울, 편집 등 건강지표에서의 변화, 신체적 증상(권오형, 2010; Galand et al., 2007; Matsui, 2005)과 관계가 있었고, 부정적인 정서경험을 더 많이 보고하고, 세상의 공정함에 대해 보다 부정적인 결과를 나타냈다(Dzuka & Dalbert, 2007). 또한 교직을 떠나려는 경향이 높아지는 것과 관련되고(Galand et al., 2007; Newman, Fox, Harding, Mehta, & Roth, 2004), 교수행동 및 훈육 등 교사로서의 직무수행과도 관련되는 것으로 보고되었다(이규미, 손강숙, 2013; De Wet, 2010; Wilson et al., 2011). 이종헌 외(2014)의 조사에서도 교권침해를 직접 경험한 교사들은 그렇지 않은 교사들에 비해 소진, 정신건강척도, 사회적 지지에서 유의한 차이를 보이며 심리적 어려움을 나타냈다. 즉 교사들의 폭력피해경험은 소진, 정신건강문제 뿐만 아니라 교수 및 훈육 등의 직무활동에서의 문제 및 교직에 대한 회의나 이직욕구와 관련된다.

본 연구에서는 이러한 후유증 가운데 소진과 직무관련 문제, 즉 교수몰입에 미치는 부정적인 결과를 중심으로 살펴보고자 한다. 우선 소진에 대해 살펴보면, 건강돌봄센터 치료자들의 정서적, 신체적 고갈에 소진이라는 개념을 처음 도입한 Freudenberger(1975)는 사전적 의미를 활용하여 소진을 “에너지, 힘, 자원을 과도하게 요구당하면서 일을 하지 않거나, 지치고 고갈되는 것”이라고 정의하고 있다. 소진은 정서적인 부담이 있는 작업 상황에서 오랜 기간 일한 결과로 나타나는 신체적, 정서적, 정신적 고갈상태(Schaufeli & Greenglass, 2001)로 정의되며, 주로 정신건강관련 종사자, 대인서비스직, 감정노동자에게서 많이 나타나는 문제이다. Maslach(1976)는 “일에 대한 관심의 상실”로 소진을 정의하고, 이후 측정도구를 개발하는 과정(Maslach & Jackson, 1981)에서 정서적 고갈, 낮은 성취, 비인간화가 핵심요소임을 확인하였다. Edelwich와 Brodsky(1980)는 소진을 조력전문가가 작업환경으로 인해 경험하는, 이상, 에너지, 그리고 목적의 점진적인 상실로 정의하고, 소진은 열성, 침체, 좌절, 무관심의 단계를 거쳐 나타난다고 주장했다. 교사들 역시 소진이 일어나기 쉬운 직업군으로 활발한 연구대상이 되고 있으며(예, 구본용, 김영미, 2014; 이재일, 2010; 조민혜, 이은진, 이지연, 2014 등등), 특히 폭력피해는 선행연구결과 이러한 소진과 관련되는 것으로 나타났다(권오형, 2010; 이종헌 외, 2014).

교사들의 업무에는 교육과정에 제시되어 있는 교수활동이나 교무분장 외에 학생들의 학력을 증진시키고 올바른 인성함양을 위한 자발적, 헌신적, 봉사적 행위, 즉 잠재적 교육과정이 포함된다(이경순, 2013). 더욱이 근래에는 사회가 복잡해지고 가정기능이 약화되면서 교과교육 외의 비교과적, 잠재적 교육의 비중이 커지고 그에 따른 다양한 역할이 요구되고 있다. 교사는 제자를 훌륭한 사람으로 교육해야 한다는 직업적 사명의 특수성으로 인해 제자로부터의 존경과 교사로서의 유능성 지각이

www.kci.go.kr

매우 중요한 가치가 된다. 그런데 교사의 직접적인 폭력피해는 교사의 권위와 자신감, 교사로서의 존재감마저 흔들 수 있는 충격적인 사건인 것이다. 질적연구(이규미, 손강숙, 2013)에서 피해교사들은 사건 직후 해당학생에 대한 생활지도를 포기하거나 다른 학생 지도에 대해서도 의욕상실을 경험했고, 장기적인 후유증으로 학생생활지도의 위축 또는 포기를 보고했다. 또한 일부 교사들은 수업에서의 어려움을 호소했다.

수업몰입이란, Csikszentmihalyi(1975)의 몰입의 개념을 교수 상황에 적용시켜 교사들이 학생들을 가르치는 동안 수업에 몰입하는 것을 의미한다(김아영, 이채희, 최기연, 2008). Csikszentmihalyi(1997)는 교사의 몰입은 학생의 몰입에 영향을 미치는 것으로 설명했다. 김아영 등(2008)은 Csikszentmihalyi(1975)가 제시한 몰입상태의 9가지 특징을 반영하여 교수몰입의 요인구조를 탐색하는 연구를 수행하였고, 교수몰입에서도 동일한 구조를 확인한 바 있다. 그러나 본 연구에서는 9가지 요인 중 교수몰입-자기목적적 경험에 국한해서 이를 살펴보고자 한다. 이유는 연구자들이 몰입을 단일차원으로 볼 수도 있지만 관심과 목적에 따라 다양한 형태로 측정 가능한 것으로 보고 있고(Martin & Jackson, 2008), 교수몰입척도 개발자인 김아영 등(2008)도 이를 전체가 아닌 하위요인별로 구분하여 구성하는 것의 정당성에 대해 논의한 바 있으며, 본 요인이 내용상 본 연구와 가장 잘 부합되기 때문이다. 자기목적적 경험이란, 수행자체가 목적이 되어 즐거움과 만족을 느끼는 것으로 외재적 보상이 주어지지 않아도 만족과 기쁨, 활동 그 자체에서의 보상을 통해 몰입경험을 지속시키는 원동력으로 정의된다. 교수몰입-자기목적적 경험에서는 '수업시간이 즐겁다, 가르치는 동안 행복하다, 가르치는 과정자체가 재미있다. 수업시간을 통해 만족감을 느낀다' 등의 내용들이 포함되어 있다. 수업 중에 학생들의 반사회적 행동 등으로 위협을 느끼는 교사들은 주어진 교육업무에 전념하는 정도가 감소되고 이는 학생들의 학업성과 및 행동지도에 부정적인 영향을 미친다(Jenkins, 1997). 또한 유아교사들을 대상으로 한 연구(최혜진, 이호필, 2015)에서 교사의 행복감과 교수몰입 간에는 정적 상관이 있으며, 환경에 대한 통제력, 자율성, 자아수용, 긍정적 대인관계가 교수몰입의 36%를 설명해 주었다. 본 연구에서는 폭력피해교사들이 자신의 안전에 대한 위험을 느낄 뿐 아니라 통제력에 자신감을 잃으면서 학생들 앞에 서고, 가르치는 과정 자체에 흥미를 잃고 교수몰입이 어려울 수 있다는 가정하에 이를 살펴보고자 한다.

교사대상폭력에 대한 연구가 미비한 현 상황에서 교직수행변인과의 관련성은 질적연구(이규미, 손강숙, 2013; De Wet, 2010)에서 발견된 것으로 그것이 일반적인 것인지는 불분명하다. 또한 폭력피해를 경험한 교사 모두가 무력감에 빠지거나 직무에서의 효율성을 잃는 것은 아니다. 이규미, 손강숙(2013)의 연구에서 피해교사 중 일부는 피해경험이후 학생들과 더 자주 상담기회를 갖고, 학생을 대하는 태도에 변화를 갖는 등 긍정적인 변화를 꾀하는 것으로 나타났다. 교사의 직무수행의 중요성으로 비추어 볼 때 이러한 직무관련 후유증에 대한 확인과 함께 이를 매개하는 변인을 발견하여 개입에 활용하는 것은 매우 의미 있는 일이 될 것이다. 본 연구에서는 폭력피해경험으로 인한 교사의 소진, 교수몰입의 저하 등을 후유증으로 보고, 폭력피해경험과 소진 간

www.kci.go.kr

의 관계에서 공포와 수치심이 매개효과를 나타내는지 살펴보고자 하는 것이다.

연구자들은 폭력경험은 공포정서를 불러일으키고, 공포는 교사들의 이직, 소진, 스트레스로 이어지게 만드는 매개역할을 한다고 제안하고 있다. 교사대상폭력을 직접, 또는 목격 등으로 간접 경험한 경우 교사들은 공포와 높은 수준의 스트레스를 경험하고, 자신의 안전에 대해서 우려한다(이규미, 손강숙, 2013; Elliot, Hamburg, & Williams, 1988; Newman et al., 2004). 그러나 공포의 역할에 대해 경험적으로 검증한 연구는 교사를 대상으로 한 Wilson 외(2011)와, 금융기관 직원들을 대상으로 한 폭력과 개인적, 조직적 성과 간의 관계에서 공포의 조절효과를 밝혀낸 Rogers와 Kelloway(1997)의 연구 외에 찾아보기 힘들다. Wilson 등(2011)은 폭력피해자들의 후유증과 관련된 주요변인이 공포임을 확인하는 데 목적을 둔 연구를 수행하였다. 그 결과, 교사대상폭력과 공포가 의미 있게 관련되며, 폭력유형 중 내현적폭력과 성희롱이, 그리고 전체 경력기간 중의 폭력경험이 공포에 대한 예측력을 갖는 것을 밝혀냈다. 또한 공포가 폭력과 증상 간의 관계를 완전매개 한다는 가설을 검증하고자 하였으나 기각되었고 부분매개효과를 발견해 내었는데 그러한 결과에 대해 측정의 문제일 수 있다고 논의한 바 있다. 본 연구에서는 Wilson 등(2011)이 공포가 후유증으로 이어지는 결정적 요소라는 것을 강조하고 완전매개를 가정했으나 부분매개의 결과가 나타난 것에 대해 이를 다시 확인해 보고자 한다. 즉, 폭력을 경험한 교사들이 공포감정을 느끼고 이를 해결하지 못했을 때 소진 등의 문제로 이어지는지, 공포가 폭력피해교사를 위한 개입에서 우선 주목해야할 정서인지를 확인하고자 하는 것이다.

교사대상폭력과 후유증을 중재하는 또 다른 변인으로 수치심을 가정해 볼 수 있다. 수치심은 PTSD의 발달과 과정에서 핵심을 이루는 정서(Budden, 2009)로 이미 의미 있는 관련성이 입증된 바 있다. 즉 수치심은 다양한 외상, 학대피해와 PTSD(전철은, 현명호, 2003; Andrews, Brewin, Rose, & Kirk, 2000), 부모의 과보호와 폭식(가인숙, 현명호, 2006), 외상경험과 자기역량손상(최은영, 안현의, 2011) 등의 관계에서 외상경험과 후유증을 매개하는 변인임이 확인 되었다. 교권 및 폭력피해교사들과의 심층면담에서도 교사들은 교육자로서의 부족감과 자괴감 등으로 인한 수치심을 호소하고 있다(이규미, 손강숙, 2013; 이종헌 외, 2014). 즉 교사대상 폭력피해경험과 소진 간의 관계에서 수치심이 매개역할을 할 것으로 가정된다.

교사들은 폭력피해를 입었을 때 즉각적으로 치료를 받을 수 있는 심층심리상담 지원시스템을 기대하고 있는 데(이규미, 손강숙, 2013; 이종헌 외, 2014; 장준오 외, 2012), 이러한 폭력문제로 인한 소진 및 교수행동에 대한 이해를 넘어서 이에 대한 매개변인을 발견하는 것은 상담 개입 시 매우 유용한 연구가 될 것으로 기대된다. 교사대상폭력과 후유증의 관계에서 확인된 매개변인은 공포와 폭력의 부분매개효과(Wilson et al., 2011) 뿐이며, 연구자들은 이러한 결과에 대해 학교에서 공포를 얼마나 느끼는지 4수준으로 평정하는 한 개의 문항으로만 측정함으로서 연구방법에 한계가 있었다고 기술하고 있어서 추후 이를 확인할 필요에 대해 제안한 바 있다. 또한 수치심의 역할에 대해서는 관련연구들을 통해 매개 또는 조절역할을 가정할 수 있을 뿐 이를 교사들의

www.kci.go.kr

폭력피해와 직접 연결하여 확인한 연구는 찾아보기 어렵다. 즉, 교사폭력피해 및 후유증을 매개하는 변인을 확인하기 위해 이루어진 연구는 거의 찾아보기 어렵고, 이러한 변인들을 발견하고 확인하는 것은 폭력피해교사들의 심리적 요인에 초점을 두어 적절하게 개입하는 데 도움이 되는 의미 있는 작업이 될 것이다.

이에 따라 본 연구는 교사들이 학교에서 경험하는 폭력실태와 후유증을 정서적 변인과 교직수행변인으로 나누어 살펴본 후 이를 매개하는 변인을 발견하는 데 목적을 둔다. 이러한 목적을 위해 다음과 같은 연구문제를 설정하여 살펴보고자 한다. 첫째, 중・고등학교 교사대상폭력피해 유형 및 실태는 어떻게 나타나는가? 둘째, 공포, 수치심은 폭력피해와 심리적 소진, 수업몰입 간의 관계를 매개하는가?

방 법

연구대상

서울과 경기지역의 중・고등학교 20개교 교사 총 460명(중 195명, 고 265명; 남 161명, 여 299명)을 대상으로 설문조사를 실시했다. 10개 학교는 연구자가 직접 방문하였고, 나머지 학교는 상담교사 및 부장교사가 전달 수집하였다. 개별봉투에 설문지 외에 연구의 목적 및 내용에 대한 안내 및 동의여부를 묻는 글을 넣어 각자 참여여부를 결정하게 했으며, 응답한 설문지는 비밀보호를 위해 응답자 스스로 밀봉하여 제출하도록 조치하였다. 전체 연구대상자 460명 중 126명(27.4%)이 20년 이상의 경력자였고, 만 5년에서 15년 미만이 21.5%, 그리고 10년에서 15년 미만이 18.5% 였다. 이 중 최근 1년을 포함하여 전체 경력기간 중 학생이나 학부모로부터 폭력을 경험한 것으로 응답한 경우가 335명(72.8%)이고, 없다고 응답한 경우가 125명(27.2%)으로 나타났다. 본 연구에서는 폭력을 경험한 교사 335명의 자료가 주로 활용되었으며 이들의 인구통계학적 특성은 표 1과 같이 나타났으며, 대부분의 항목에서 원래 표본(460명)과 유사한 분포를 보이고 있다.

폭력피해경험자는 여교사(67.5%)가 남교사보다 많고, 고교사(56.7%)가 중교사 보다 많은 것으로 나타났으며, 경력기간이 20년 이상 된 교사(30.4%)가 가장 많은 비율을 차지하고 있으나 5년 미만 교사(21.8%)와 만 5년 이상 10년 미만 교사(21.2%)가 그 뒤를 이어 경력이 누적된 경우와 경력초기가 위험요인이 될 수 있음을 시사하고 있다. 또한 피해교사들은 교직에 가능한 오래 근무하기를 원하는 경우가 많았으나(49.3%), 오래 근무하는 것에 회의적인 경우도 적지 않은 것(39.4%)으로 나타났다.

측정도구

교사들의 폭력피해경험을 측정하고, 교사의 정서적 후유증으로 소진과 수업몰입의 저하를, 그리고 매개변인으로 공포와 수치심을 측정하였다. 이에 사용된 척도는 다음과 같다.

교사폭력피해경험체크리스트

교사들이 경험한 폭력유형 및 폭력빈도 측정을 위해 Wilson 등(2011)이 개발한 교사폭력피해경험체크리스트(Teacher Violence Victimization Experience Checklist)를 번안하여 사용하였다. 본 척도는 Wilson 등(2011)이 캐나다에서 무선 표

www.kci.go.kr

표 1. 교사대상폭력 유경험자의 인구통계학적 특성 (N=335)

구분		빈도수(명)	비율(%)
성별	남	109	32.5
	여	226	67.5
학교급	중학교	145	43.3
	고등학교	190	56.7
연령	25세~30세	33	9.9
	31세~40세	144	43.0
	41세~50세	95	28.4
	51세~60세	62	18.5
	61세 이상	1	.3
교직경력	만5년미만	73	21.8
	만5년~10년미만	71	21.2
	만10년~15년미만	66	19.7
	만15년~20년미만	23	6.9
	20년이상	102	30.4
학교근무와 관련된 선생님의 잠정적인 계획	가능한 오래 근무하기를 원한다	165	49.3
	당장 그만두는 것은 아니나 오래 근무하는 것에 대해 회의적이다	132	39.4
	가능한 빨리 그만두고 싶다	21	6.3
	생각해 본 적이 없다	8	2.4
	무응답	9	2.7

집 한 5%의 교사를 대상으로 폭력의 범주를 내현적, 외현적폭력의 2개범주로 나누어 확인적 요인분석을 하고, 여기에 기타항목들을 덧붙여 구성한 것이다. 그 결과, 내현적폭력 5문항, 외현적폭력 6문항, 그리고 기타폭력 4문항의 체크리스트를 개발하였다. 각 문항은 특징에 따라 범주만 구분될 뿐 각각 독립적인 것이며, 참여자들은 지난 1년간 학생이나 학부모로부터 각 항목의 피해를 경험한 적이 있는지, 그리고 전 경력기간 중 경험한 일이 있는지 각각 체크하였고 그 빈도를 분석에 사용하였다.

공포

Lanza(1988)가 정신질환자의 공격에 대한 간호사의 반응을 평가하기 위해 개발한 Assault Response Questionnaire(ARQ) 중 "사회적 반응"에 포함된 공포관련 4문항을 수정하여(예, 환자를 학생이나 학부모로 호칭 수정) 측정하였다. 국내에서는 장선주(2004)가 번안 사용한 바 있으

www.kci.go.kr

나 이는 정신과 병동용이어서 본 연구자가 공포관련 문항만 학교상황에 맞게 번안해서 사용하였다. 본 연구에서는 공포를 측정하기 위해 "사회적 반응"에 포함되어 있는 폭력과 관련된 5점 척도의 공포문항 4개(1. 당신을 공격한 학생 또는 학부모에 대해 두려움을 느낀다 2. 다른 학생이나 학부모에 대해 두려움을 느낀다 3. 낯선 사람들에 대해 두려움을 느낀다 4. 모든 다른 사람들 두렵다 등)를 사용하였다. 4개 문항에 대한 본 연구에서의 *Cronbach's α*는 .91로 나타났다.

수치심

Cook(2001)이 개발한 Internalized Shame Scale 제 5판을, 이인숙, 최해림(2005)이 번안한 수치심 척도 중 부적절감 10문항을 사용하였다. 수치심 척도는 부적절감, 공허, 자기처벌, 실수불안 등의 4 하위영역으로 구성되어 있으나, 부적절감영역의 문항들이 본 연구에서 측정하고자 하는 수치심내용에 적합하고, 연구결과(이인숙, 최해림, 2005)에서도 이 영역이 전체 수치심과 높은 상관을 보여(r=.92, p<,.01), 본 문항을 발췌해 사용하는 데 무리가 없을 것으로 판단된다. 이인숙, 최해림(2005)에서의 *Cronbach's α*는 .89로, 본 연구에서는 .91로 측정되었다.

소진

Maslach과 Jackson(1981)이 개발한 MBI(Maslach Burnout Inventory)를 박성호(2001)가 번안한 것을 사용하였다. 본 척도는 원래 상담자 소진을 측정하기 위해 개발한 것이나 대인관계가 중요한 직업군의 소진을 측정하는 데 적절한 문항들로 구성되어 있어서 교사를 대상으로 한 연구들(예, 김미라, 이지연, 이인숙, 2011; 유정이, 박성호, 유성경, 2003; 이현아, 이기학, 2009 등등)도 이를 사용해 왔다. 본 척도는 6점 척도로, 정서적 고갈 9문항(예, 나는 아침에 일어나서 다시 이 일을 해야 한다는 것이 피곤하게 느껴진다), 비인간화 현상 5문항(예, 나는 교직에 종사한 이후 점점 사람들에 대해 무감각해져 간다), 성취감 요인 8문항(예, 나는 교직을 통하여 학생들의 인생에 긍정적인 영향을 미치고 있다고 생각한다) 등의 3영역, 총 22문항으로 구성되어 있다. 김미라 외(2011)에서의 *Cronbach's α*는 .84로, 본 연구에서는 .88로 나타났다.

교수몰입

김아영 등(2008)이 개발한 교수몰입척도 중 일부 자기목적적경험에 해당하는 4문항(1. 나는 수업시간이 즐겁다, 2. 나는 학생들을 가르치는 동안 행복하다고 느낀다, 3. 나는 학생을 가르치는 과정 자체가 재미있다, 4. 나는 수업시간을 통해 만족감을 느낀다)을 사용하였다. 김아영 등(2008)이 타당화 할 당시 교수몰입척도의 각 영역과 교사직무만족도 간에 .18~.34의 상관이 나타났는데 그 중에서 자기목적적 경험요인이 가장 높은 상관을 나타냈다. 문항내용도 다른 요인들은 구체적인 수업행동과 관련되는 반면 본 요인은 수업에 대한 교사의 일반적 몰입수준을 나타내는 것이어서 본 연구에 적절한 것으로 판단된다. 김아영 외(2008)의 연구에서의 *Cronbach's α*는 .84로, 본 연구에서는 .91로 측정되었다.

자료분석

본 연구에서 수집된 자료는 PASW 18.0 통계 프로그램을 이용하였으며 다음과 같은 분

www.kci.go.kr

석이 이루어졌다, 첫째, 전체표집집단에서 폭력을 경험한 교사의 분포를 확인하고, 피해경험교사들을 부분 표집 하였다. 둘째, 연구대상자의 인구학적 특성을 알아보기 위해 빈도와 백분율을 기술하였고, 평균과 표준편차, 상관, 왜도 및 첨도 등 기술통계치를 산출하고, 연구에 사용한 척도의 내적합치도를 산출하였다. 셋째, 교사들의 폭력피해 실태를 알아보기 위해 피해를 유형별로 구분하고, 빈도와 백분율을 산출하였다. 넷째, 폭력피해경험과 소진의 관계에서 공포, 수치심의 매개효과를 알아보기 위하여 Baron과 Kenny(1986)가 제시한 매개효과 검증절차를 실시하였다.

결 과

중·고등학교 교사대상폭력피해유형 및 실태

설문에 답해준 교사 460명중 335명(72.8%)이 폭력피해를 경험했으며 이들이 경험한 폭력행동내용은 표 2와 같다. 교사들이 경험한 폭력피해유형은 내현적>기타>외현적 폭력 순으로 나타났으며, 경력기간 중 경험을 중심으로 보았을 때 전체 조사대상자의 56.3%(피해자의 77.3%)에 달하는 259명이 내현적폭력 피해경험을 갖고 있는 것으로 나타났다. 유형별로 보면 피해교사의 52.8%(전체 대상자의 38.5%)가 인신공격 또는 욕설, 그리고 명예실추 및 관계를 해치는 말을 들었다. 또한 피해자의 47. 2%(전체의 34.3%)가 의도적으로 무례하고 저속한 몸짓, 34.3%(전체의 25.0%)가 겁을 주려는 의도가 있지만 참을만한 수준의 상습적 행동을, 31.3%(전체의 22.8%)가 겁을 주고 위협하려는 의도적 행동이나 품행을 경험했다. 이외에 신체적 폭력위협, 개인소유물 훼손, 성희롱, 신체적 폭력시도 등이 많은 수를 차지했고, 흉기를 소지하고 신체적 폭력을 위협, 시도, 가한 경우 및 스토킹 등 모든 피해항목에 소수지만 응답자가 포함되어 있었다.

변인간의 상관분석 및 평균, 표준편차

각 변인 즉, 유형별 폭력피해 경험, 정서관련변인(소진, 공포, 수치심), 교직수행관련변인(교수몰입) 간의 상관과 평균, 표준편차를 구하여 표 3에 제시하였다.

폭력피해경험 중 내현적폭력(1년)은 소진, 공포와 정적 상관(.254~.310)을, 외현적폭력(1년)은 공포, 수치심과 정적상관(.448~.495)을 나타내었다. 폭력경험과 교수몰입 간에는 상관이 나타나지 않았으며, 각 폭력유형별 경험자 수가 상이하고 일부 폭력피해 사례수가 적은 관계로 상관계수의 유의성이 나타나지 않은 부분이 있었다. 소진, 공포, 수치심 등 부정적인 정서변인은 교수몰입과 부적상관을 나타내었다(-.310~-.622). 왜도의 경우는 -.378~2.038 사이에 분포하고, 첨도는 -1.457 ~2.844 사이의 분포를 나타내었다. Curran, West, Finch(1996)는 왜도는 절대값 2.0 이내, 첨도는 절대값 7.0 이내를 정규성 기준으로 제시하고 있으나 Kline(2010)은 왜도 3.0, 첨도 8.0 이내이면 정상성 가정에 위배되지 않는 것으로 보고 있어서 본 연구변인들은 모두 정상성이 성립되는 것으로 볼 수 있다.

폭력피해와 소진 및 교수몰입의 관계에서 공포의 매개효과

교사대상폭력피해와 소진 및 교수몰입의 관

www.kci.go.kr

표 2. 교사대상폭력피해유형 및 실태 폭력유경험자 335명 중복응답(335명 중 %)

		폭력행동내용	일년 이내 빈도(%)	전체교직 경력동안 빈도(%)
내현적 폭력	1	인신공격 또는 욕설	122(36.4)	177(52.8)
	2	불쾌감을 주거나 위협을 목적으로 하는 무례하고 저속한 몸짓	112(33.4)	158(47.2)
1년 n=183/ 경력 n=259	3	명예를 실추시키거나 관계를 해치는 말(언급)	116(34.6)	177(52.8)
	4	겁을 주려는 의도가 있지만, 참을만한 수준의 상습적 행동	69(20.6)	115(34.3)
	5	겁을 주거나 위협하려는, 의도적인 행동이나 품행	52(15.5)	105(31.3)
외현적 폭력	6	(상대가) 흉기를 소지하지 않은 상태에서, 신체적 폭력을 가할 듯이 “위협”함	19(5.7)	59(17.6)
	7	(상대가) 흉기를 소지하고, 신체적 폭력을 가할 듯이 “위협”함	4(1.2)	26(7.8)
1년 n=21/ 경력 n=66	8	(상대가) 흉기를 소지하지 않은 상태에서, 신체적 폭력을 “시도”함 (시도: 상대가 폭력을 가했으나 실제적인 피해가 없는 상태)	10(3.0)	34(10.1)
	9	(상대가) 흉기를 소지하고, 신체적 폭력을 “시도”함	3(0.9)	24(7.2)
	10	상대가 무기를 소지하지 않은 상태에서, 신체적 폭력을 “가함” (가함: 상대가 폭력을 가해서 실제적인 피해를 입은 상태)	3(0.9)	28(8.4)
	11	상대가 무기를 소지하고, 신체적 폭력을 “가함”	3(0.9)	21(6.3)
기타폭력	12	개인 소유물을 훼손함	11(3.3)	58(17.3)
1년 n=27/ 경력 n=85	13	가족들에 대한 폭력 위협, 폭력 시도, 실제 폭력 행위를 가함.	4(1.2)	24(7.2)
	14	스토킹	7(2.1)	21(6.3)
	15	성희롱	14(4.2)	38(11.3)

주. n은 폭력유경험자 335명 중 지난 1년간 또는 경력기간 중 각 범주의 폭력경험이 있었다고 답한 사람 수(중복응답)

계에서 공포와 수치심의 매개효과를 확인하기 위해 Baron과 Kenny(1986)가 제안한 검증절차를 실시하였다. 그 결과 폭력피해와 소진, 교수몰입의 관계에서 공포와 수치심의 매개효과를 확인할 수 있었다. 우선, 공포의 매개효과를 살펴보면, 공포는 내현적폭력(1년)과 소진의 관계에서 부분매개효과를, 그리고 교수몰입의 관계에서 완전매개효과를 나타내었다. 그 결과는 표 4와 같다.

이러한 결과를 표 4를 통해 구체적으로 살펴보면, 독립변인인 내현적폭력(1년)이 매개변인인 공포에 미치는 영향력이 통계적으로 유의하였고(B=.539, p<.01), 내현적폭력(1년)이 소진에 미치는 영향력도 통계적으로 유의하였다(B=3.836, p<.001). 그리고 세 번째 단계에서 매개변인인 공포가 소진에 미치는 영향력이

www.kci.go.kr

표 3. 각 변인간의 상관관계, 평균 및 표준편차

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 내현적폭력 (1년)	1									
2. 외현적폭력 (1년)	.023	1								
3. 기타폭력 (1년)	.177	.707*	1							
4. 내현적폭력 (경력)	.258**	-.107	.239	1						
5. 외현적폭력 (경력)	-.088	-.007	.548*	.212	1					
6. 기타폭력 (경력)	-.166	.333	.017	.085	.674**	1				
7. 소진	.310**	.367	.236	.059	-.143	.070	1			
8. 공포	.254**	.448*	.069	.046	.044	.199	.494**	1		
9. 수치심	.175*	.495*	-.054	.056	.102	.223*	.564**	.552**	1	
10. 교수몰입	-.162*	.220	.195	.028	.028	-.132	-.622**	-.310**	-.494**	1
M	2.573	2.000	.184	2.826	2.909	1.658	48.940	6.790	18.069	14.540
SD	1.450	1.450	.410	1.485	2.132	1.150	19.209	3.024	6.229	2.959
왜도	.469	1.698	2.038	.244	.574	1.379	.309	.851	.620	-.378
첨도	-1.109	1.729	2.844	-1.320	-1.457	.143	-.024	-.204	-.035	.480

*p<.05, **p<.01

유의하였으며(β=2.417, p<.001), 내현적폭력(1년)이 소진에 미치는 영향력이 두 번째 방정식(B=3.836)보다 세 번째 방정식에서 줄어들었다(B=2.534). 따라서 공포는 내현적폭력(1년)과 소진의 관계에서 부분매개효과를 가지는 것으로 나타났다. Sobel(1982)의 검증결과 공포의 매개효과는 통계적으로 유의한 것으로 확인되었다(z=3.081, p<.01).

수업몰입과의 관계에서는 내현적폭력(1년)이 매개변인인 공포에 미치는 영향력이 통계적으로 유의하였고(B=.539, p<.01), 내현적폭력(1년)이 교수몰입에 미치는 영향력도 통계적으로 유의하였다(B=-.326, p<.05). 세 번째 단계에서 매개변인인 공포가 교수몰입에 미치는 영향력이 유의하였으며(B=-.165, p<.05), 내현적폭력(1년) 총점이 소진에 미치는 영향력이 유의하지 않았으므로(B=-.238), 공포가 내현적폭력(1년)과 교수몰입의 관계에서 완전매개 하였다고 할 수 있다. 다음으로 Sobel(1982)의 검증결과 공포의 매개효과가 통계적으로 유의한 것으로

www.kci.go.kr

표 4. 내현적폭력(1년)과 소진, 교수몰입의 관계에서 공포의 매개효과 (N=183)

구분	단계	독립변인	종속변인	*B*	*SE*	β	*t*	R^2	*F*
내현적 폭력 1년	Ⅰ	내현적폭력(1년)	공포	.539	.152	.254	3.538**	.060	12.521**
	Ⅱ	내현적폭력(1년)	소진	3.836	.873	.310	4.394***	.091	19.309***
	Ⅲ	내현적폭력(1년)	소진	2.534	.821	.205	3.087**	.249	31.116***
		공포		2.417	.388	.414	6.236***		
내현적 폭력 1년	Ⅰ	내현적폭력(1년)	공포	.539	.152	.254	3.538**	.060	12.521**
	Ⅱ	내현적폭력(1년)	교수몰입	-.326	.148	-.162	-2.206*	.021	4.868*
	Ⅲ	내현적폭력(1년)	교수몰입	-.238	.151	-.118	-1.572	.044	5.158**
		공포		-.165	.071	-.173	-2.309*		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

확인되었다(z=-1.943, p<.05).

폭력피해와 소진 및 교수몰입의 관계에서 수치심의 매개효과

수치심은 내현적폭력(1년)과 소진에서 부분매개효과를, 그리고 내현적폭력(1년)과 교수몰입의 관계에서 완전매개효과를 나타내었으며, 그 결과는 표 5와 같다.

소진과의 관계에서 내현적폭력(1년)이 매개변인인 수치심에 미치는 영향력이 통계적으로 유의하였고(B=.686, p<.01), 내현적폭력(1년)이 소진에 미치는 영향력도 통계적으로 유의하였다(B=3.836, p<.001). 그리고 세 번째 단계에서

표 5. 내현적폭력(1년)과 소진, 교수몰입의 관계에서 수치심의 매개효과 (N=183)

구분	단계	독립변인	종속변인	*B*	*SE*	β	*t*	R^2	*F*
내현적 폭력 1년	Ⅰ	내현적폭력(1년)	수치심	.686	.287	.175	2.390**	.025	5.710**
	Ⅱ	내현적폭력(1년)	소진	3.836	.873	.310	4.394***	.091	19.309***
	Ⅲ	내현적폭력(1년)	소진	2.880	.790	.233	3.644***	.278	31.116***
		수치심		1.393	.201	.443	6.920***		
내현적 폭력 1년	Ⅰ	내현적폭력(1년)	수치심	.686	.287	.175	2.390*	.025	5.710*
	Ⅱ	내현적폭력(1년)	교수몰입	-.326	.148	-.162	-2.206*	.021	4.868*
	Ⅲ	내현적폭력(1년)	교수몰입	-.196	.140	-.097	-1.403	.148	16.831***
		수치심		-.189	.036	-.368	-5.298***		

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

www.kci.go.kr

매개변인인 수치심이 소진에 미치는 영향력이 유의하였으며(B=1.393, p<.001), 내현적폭력(1년)이 소진에 미치는 영향력이 두 번째 방정식(B=3.836)보다 세 번째 방정식에서 줄어들었다(B=2.880). 따라서 수치심은 내현적폭력(1년)과 소진의 관계에서 부분매개효과를 가지는 것으로 나타났다. Sobel(1982)의 검증결과 수치심의 매개효과가 통계적으로 유의한 것으로 확인되었다(z=*2.259*, p<.05).

교수몰입의 관계에서 내현적폭력(1년)이 매개변인인 수치심에 미치는 영향력이 통계적으로 유의하였고(B=.686, p<.05), 내현적폭력(1년)이 교수몰입에 미치는 영향력도 통계적으로 유의하였다(B=-.326, p<.05). 세 번째 단계에서 매개변인인 수치심이 교수몰입에 미치는 영향력이 유의하였으며(B=-.189, p<.001), 내현적폭력(1년)이 교수몰입에 미치는 영향력이 유의하지 않았으므로(B=-.196), 수치심이 내현적폭력(1년)과 교수몰입의 관계에서 완전매개 하였다고 할 수 있다. 다음으로 Sobel(1982)의 검증결과 공포의 매개효과가 통계적으로 유의한 것으로 확인되었다(z=*-2.259*, p<*.05*).

논 의

본 연구에서는 중・고등학교 교사들이 학생 및 학부모로부터 경험한 유형별 폭력경험실태를 알아보고 각 폭력피해경험과 소진, 공포, 수치심 등 정서적 변인, 그리고 교직수행변인인 수업몰입 간의 관계를 알아보았다. 이를 위해 폭력피해와 소진, 수업몰입과의 관계에서 공포와 수치심의 매개효과를 검증하여 폭력피해 후유증에 개입할 수 있는 심리적 변인을 발견하고자 하였다. 연구결과 및 논의사항은 다음과 같다.

첫째, 본 연구에 참여한 중・고등학교 교사 460명중 72.8%에 해당하는 335명이 지난 1년 및 경력기간 중에 학생 또는 부모로부터 폭력피해를 경험했다고 응답하였다. 이러한 결과는 국내에서 진행된 장준오 외(2012)의 조사결과 약 36.1%로 나타난 결과보다 큰 수치이나, 미국심리학회 프로젝트로 행해진 조사결과(McMahon et al., 2014) 및 본 연구와 동일한 체크리스트를 사용하여 캐나다에서 진행한 Wilson 등(2011)의 연구에서 80%의 교사가 경력기간 동안 최소 한번 폭력을 경험했다는 수치와 유사하다. 이러한 실태는 표집의 특성뿐 아니라 측정도구에 따라서 다르게 나타날 수 있어서 각 조사결과를 직접 비교하는 것에는 무리가 따르지만 본 연구에서는 국내에서 이루어진 다른 연구들보다 세분화된 항목의 체크리스트를 사용해서 각 폭력유형에 따른 교사들의 피해실태를 파악할 수 있는 기회가 되었다. 특히 동 체크리스트에는 미묘하지만 피해자는 이를 감지하고 불편할 수 있는 행동들, 즉 무례한 몸짓, 사소하지만 위협적, 상습적 행동과 성희롱, 스토킹 등이 포함되어 있어서 보다 많은 사례가 드러났을 것으로 추정된다. 전체교사 중 56.3%(피해자의 77.3%)에 해당하는 교사가 경력기간 중 내현적폭력 경험을 한 것으로 나타났는데 이러한 경험은 주변에서는 관찰이 어려운 것으로, 피해자 혼자 감당하고, 피해가 누적된 경우 정신건강을 해치는 스트레스 요인으로 작용할 가능성이 큰 것이다. 설문에 참가한 전체교사 460명중 38.5%가 경력기간 중 인신공격, 욕설, 그리고 명예실추 및 관계를 해치는 말을 듣는 언어적 폭력을 경험했고, 34.3%가 의도적으로 무례하고 저속한 몸짓 피해를 당했으며 25.0%가 사

www.kci.go.kr

소하지만 겁을 주려는 의도의 상습행동을 경험한 것으로 나타났다. 이외에 신체적 폭력위협, 개인소유물 훼손, 성희롱, 신체적 폭력시도 등이 상대적으로 많은 수를 차지했고, 흉기를 소지하고 신체적 폭력을 위협, 시도, 가한 경우 그리고 스토킹 등을 포함한 모든 체크리스트 항목에 소수의 응답자가 포함되어 있어서 교사들이 다양한 형태의 폭력에 노출되어 있음을 알 수 있었다.

둘째, 상관결과는 1년 이내의 폭력경험(내현적폭력 및 외현적폭력)이 소진, 공포, 수치심 등 부정적인 정서와 더 많이 관련되며, 이는 교사들이 폭력피해를 경험했을 경우 정서적 위기를 극복할 수 있도록 보다 빠른 개입이 필요함을 시사한다. Daniels 등(2007)은 교사들의 폭력피해 경험 후 1개월 안에 불안, 해리, 다른 스트레스반응을 일으키는 급성스트레스 장애를 경험할 수 있으며 적절히 개입하지 않으면 장기적인 후유증으로 이어질 것을 경고한 바 있다. 즉 폭력과 관련하여 학생 뿐 아니라 교사들을 위한 상시 지원체제를 마련하여 사건발생 후 즉각 상담 등의 심리적 지원 및 개입을 하는 것이 장기적인 후유증을 예방하고 파생되는 손실을 줄이는 방안이 될 것이다.

셋째, 공포는 내현적폭력(1년)과 소진의 관계에서 부분매개효과를, 그리고 교수몰입에서 완전매개효과를 나타냈다. 즉, 공포는 1년 이내에 내현적폭력 피해를 경험한 교사들이 소진 및 교수몰입의 문제를 경험하는 데 중요한 역할을 하는 정서변인임을 확인할 수 있었는데, 이규미, 손강숙(2013)의 연구에서 폭력피해 교사들 중 일부는 장기적인 후유증으로 확산된 공포감을 호소하고 있는 것으로 볼 때 빠른 시일 내 이를 해소하지 못하면 그 후유증이 클 것으로 보인다. 특히 내현적폭력(1년)을 경험한 경우 공포를 경험했을 때만 수업몰입에 어려움을 겪는 것으로 나타났다. Wilson 등(2011)은 교사대상폭력과 증상 간의 관계에서 공포가 완전매개효과를 나타낼 것이라는 가설을 내세웠으나 결과에서는 부분매개만이 확인되면서 그 결과가 공포를 한 문항으로만 측정한 연구방법에 기인했을 가능성에 대해 논의한 바 있다. 본 연구결과는 공포의 중요성을 확인했다는 점에서는 금융기관 직원을 대상으로 한 연구에서 폭력경험과 개인적, 조직적 성과 간의 관계에서 공포의 조절효과를 밝혀낸 Rogers와 Kelloway(1997)의 연구와도 맥락을 같이한다. 즉, 이러한 결과는 폭력피해자들, 특히 최근 사건 피해자들이 더 많은 공포를 느낄 가능성과 함께 이에 대해 관심을 기울이고 즉각적인 개입을 하는 것이 보다 효과적일 것을 시사한다. Brouwers와 Tomic(2000)은 학생들의 문제행동은 교사의 낮은 효능감과 높은 소진을 가져와 다시 학생들의 문제행동과 관련됨을 강조한 바 있는데, 특히 교사들이 폭력피해에 대한 공포감을 해소하지 못했을 때 학교를 안전하게 지각하지 못할 뿐 아니라 교수활동에 부정적인 영향을 미치고, 학생들의 안전을 위해 주도적인 역할을 하기 어려울 것으로 보인다.

넷째, 수치심도 내현적폭력(1년)과 소진의 관계에서 부분매개효과를, 그리고 교수몰입에서 완전매개효과를 나타냈다. 즉 교사들이 내현적폭력(1년) 피해에 대해 수치심을 느낄 때 부분적으로 소진과 관련되고, 교수몰입은 폭력으로 인해 수치심을 경험했을 때만 문제가 됨을 알 수 있다. 이러한 결과는 다양한 외상경험과 심리적 후유증 간의 관계에서 수치심이 매개변인임을 입증한 연구결과들(가인숙,

www.kci.go.kr

현명호, 2006; 전철은, 현명호, 2003; 최은영, 안현의, 2011; Andrews et al., 2000; Budden, 2009)과 맥락을 같이한다. 특히 교사들은 폭력피해를 자신의 탓으로 돌리며 수치심을 느끼는 것으로 보고되고 있는데(이규미, 손강숙, 2013; 이종헌 외, 2014), 이러한 수치심은 제자들 앞에서 당당하게 행동하고 교육자로서 긍지를 느껴야할 교사들의 사기를 떨어트리는 요인이 되어 소진 및 교수활동문제의 원인이 됨을 알 수 있다.

다섯째, 본 연구결과 교사들은 내현적폭력(1년 및 경력) 빈도가 매우 높으며, 내현적폭력(1년)에서 대부분의 결과가 도출되어 최근의 내현적폭력에 대한 개입이 필요할 것으로 보인다. 내현적 폭력은 특징상 노출을 꺼리며 스스로 해결하고자 하고, 이를 드러내지 않는 한 주변에서 목격하거나 개입하기 어려운 문제이기 때문에 사례에 따라 더 큰 공포와 수치심을 불러일으킬 수 있다. 경찰들을 대상으로 한 연구(신성원, 2010)에서 경찰들은 직접적, 물리적 폭력보다 언어적, 정서적 폭력과 같은 내현적폭력으로 인해 탈진감을 경험하고 직무만족에 부정적인 영향을 받는 것으로 드러났다. 폭력피해교사들을 지원하기 위해서는 겉으로 드러난 문제가 아니어도 내현적 폭력 역시 심각한 피해의 범주로 인식하고 이를 노출하여 도움을 청할 수 있는 상시 지원체제가 마련될 필요가 있을 것으로 보인다. 이러한 지원은 물리적인 것 보다 상담 등 심리적인 것이 되어야 할 것이다.

앞에서도 기술했듯이 폭력피해를 직, 간접적으로 경험한 교사들은 공포와 자신의 안전에 대한 우려를 경험하고(이규미, 손강숙, 2013; 이종헌 외, 2014; Elliot et al., 1988; Newman et al., 2004), 공포는 그 자체만으로도 개인에게 부정적인 결과를 초래할 뿐 아니라 이러한 영향은 직접 폭력피해를 입은 사람에만 국한되지 않고 간접 경험자에게도 해당된다(Wilson et al,, 2011). 또한 폭력피해 교사들은 교육자로서의 부족감과 자괴감 등 수치심을 호소하는 것으로 나타났는데(이규미, 손강숙, 2013; 이종헌 외, 2014), 본 연구결과 공포와 수치심은 폭력피해 경험 교사가 소진하게 매개하는 중요한 심리적 변인임을 확인할 수 있었다. 또한 폭력피해 자체보다도 폭력피해로 인한 공포와 수치심이 수업몰입에 부정적인 결과를 가져올 수 있음을 확인할 수 있었다. 이러한 연구결과는 폭력피해교사가 정신건강을 유지하고, 교직을 효율적으로 수행하기 위해서는 사건직후 즉각적인 상담 등 심리적 지원이 필요하며, 이때 공포와 수치심 등의 정서를 확인하고 해소시켜주는 것이 도움이 됨을 시사한다. 즉, 공포와 수치심은 폭력피해 교사들의 효능감 및 위기대처 능력으로 요구되는 변인이 될 수 있으며 문제가 발생한 경우라도 이를 위한 개입에 도움이 될 수 있을 것으로 기대된다. 한편, 안현의, 주철옥, 주혜선(2012)은 두려움, 무력감, 공포는 외상경험 당시나 직후에 많이 나타나는 정서반응이지만 시간이 지난 후 이 세 가지 정서는 다소 감소하고, 시간이 경과함에 따라 사건을 반복해서 떠올리고 기존의 인지적 체계에 통합하는 시도를 하면서 자책을 하는 등 부정적인 인지편향이 나타나기도 하는데 이때 수치심, 죄책감, 분노와 같은 정서가 유발될 수 있다고 설명하고 있다. 공포와 수치심은 폭력경험이후 시간경과와 관련하여 달리 나타날 수 있는 정서라는 점에서 추후 연구에서는 교사의 폭력피해와 시간경과에 따른 정서의 변화를 확인해 볼 필요가 있을 것이다.

www.kci.go.kr

본 연구에서 검증된 매개변인들은 피해사건 후 개입 뿐 아니라 교사들이 교직현장에서 부딪치는 다양한 사건사고에 대비하는 역량을 키우는 것과 관련해서도 의미 있는 설명을 제공한다. 예를 들어 학교현장에 대한 더 많은 이해와 경험, 폭력행동의 심리적 기제에 대한 지식, 교사로서의 유능감, 학생과의 상호작용 기술 등등이 사건경험이후 공포나 수치심을 덜 느끼게 하고 교사로서의 자기확신을 갖고 회복력을 발휘할 수 있도록 하는 준비역량이 될 수 있을 것이다. Espelage 외(2013)는 교사는 학교폭력문제를 감소시키는 중심적 역할과 관련된 실무능력 갖추어야 하고, 피해경험 시에는 적절한 상담이 필요함을 강조하고 있다. Dicke 등(2014)은 초임교사들을 대상으로 한 연구에서 전문지식이 정서적 고갈의 예방과 관련됨을 확인하였는데 교사들이 돌발사건을 경험했을 경우 자신에 대한 정서적 돌봄과 관련하여 알아두어야 할 예방교육에 본 연구결과를 활용할 수 있을 것이다. 본 연구결과는 단지 교사들의 폭력피해경험과 후유증, 매개변인에 대한 발견 및 검증에 의의를 둘 뿐 아니라, 다양한 폭력피해자들의 심리적 문제와 이에 대한 후속연구를 위한 실증적 자료가 될 수 있을 것으로 기대된다. 또한 교사상담 및 양성교육에서 강조할 부분에 대한 지식을 제공한 데 의의가 있다.

한편, 본 연구는 몇 가지 제한점을 갖는다. 우선 본 연구에서는 다양한 수준의 폭력피해 유형을 포괄하는 체크리스트를 사용하여 많은 교사들이 폭력경험에 노출되고 있음을 확인할 수 있었지만, 폭력경험의 심각성에 대한 측정이 포함되어있지 않아 결과에 체계적인 영향을 미쳤을 것으로 판단된다. 특히 다양한 피해경험교사들을 대상으로 자료를 분석하여 심각성 뿐 아니라 후유증의 수준에 따른 효과는 결과에 반영되지 않았다. 추후 연구에서는 폭력피해경험의 심각성과 빈도를 동시에 측정해서 연구해 볼 필요가 있을 것으로 판단된다. 둘째, 본 연구는 최근 1년과 경력 중의 경험 실태를 밝히는 데 목적을 두었으나 경력기간 중의 경험으로부터는 상대적으로 많은 정보를 얻지 못했다. 이는 기억의 한계 또는 시간경과에 따른 정서변화 및 대처와도 관련이 될 것으로 추측해 볼 수 있다. 또한 매개효과는 주로 내현적폭력(1년)에서 확인되는데 이는 내현적폭력 이외의 폭력피해자 수가 많지 않아 분석결과에 영향을 주었던 것으로 판단된다. 최근 교사대상폭력이 심각하다고는 하나 폭넓게 사례를 확보하는 데 어려움이 나타나 양적 연구 수행에 한계가 있었다. 추후 다양한 유형의 교사대상 폭력에 대한 경험적인 연구가 이루어질 수 있는 방안이 모색되어야 할 것이다. 또한 폭력피해교사 335명 중 30.4%가 20년 이상의 경력자인데 반해 21.8%가 만 5년 미만의 경력자로 경력 상 편차가 큰 표집에 의한 결과라는 점도 결과를 해석하는 데 참고해야 한다. 앞으로 교사들의 경력과는 관계없이 폭력피해경험 기간을 한정하여 조사하거나 각 경력자간 차이를 고려하는 것을 제안하는 바이다. 또한 최근 1년간의 피해경험에서 더 많은 결과가 나타났는데 최근의 폭력피해 경험에 초점을 두어 심층적인 연구를 하여 조기개입에 대한 정보를 얻고, 이러한 경험이 경력과 함께 장기적으로 어떤 영향을 미치는지 추적연구를 하면 보다 풍부한 결과를 얻게 될 것으로 보인다. 셋째, 본 연구결과에는 참여한 교사들의 개인적 특성이 관련되었을 것으로 생각되나, 이에 대한 상세한 분석이 이루어지지 않았다. 예를 들어 본 연구에는 여교사가

www.kci.go.kr

더 많이 포함되어 있고 경력기간의 분산폭도 크지만 이러한 특징이 어떻게 반영되었는지에 대해 분석이 이루어지지 않았다. 특히 기타폭력에 포함된 성희롱 등에는 여교사들이 주로 포함되어 있고 이것이 성차와 관련될 수 있는 문제이므로 앞으로 교사들의 폭력피해를 성차와 관련해서 살펴보는 것은 의미 있는 작업이 될 것이다. 또한 추후연구에서 피해경험 후 공포나 수치심을 더 많이 느끼고 소진으로 이어지는 교사들의 개인적 특성을 확인하여 이들에게 도움이 될 수 있는 요소를 발견하는 것 또한 의미 있는 연구주제가 될 것이다.

참고문헌

가인숙, 현명호 (2006). 역기능적 가정, 수치심, 사회적 지지와 폭식의 관계. 한국심리학회지: 건강, 11(2), 209-223.

경향신문 (2014, 9, 24). 짝사랑 여교사 스토킹하다 살해한 제자 징역 35년 확정. http://www.khan.co.kr/에서 2015, 10, 21 자료 얻음.

구본용, 김영미 (2014). 중등교사의 직무스트레스와 심리적 소진 및 교사효능감의 관계. 청소년학연구, 21(7), 275-306.

권오형 (2010). 학생·학부모에 의한 교사의 폭력경험과 정신건강 및 소진과의 관계. 아주대학교 교육대학원 석사학위논문.

김미라, 이지연, 이인숙 (2011). 초등 교사의 기능적 완벽주의 성향과 소진의 관계: 교사효능감의 매개효과를 중심으로. 한국심리학회지: 학교, 8(1), 1-15.

김아영, 이채희, 최기연 (2008). 교수몰입 척도 개발 및 타당화. 교육심리연구, 22(4), 647-670.

김태선, 이지연 (2014). 비정규직 교사의 직장 내 성희롱 피해 후 경험에 관한 질적 사례 연구. 교육인류학연구, 17(2), 161-201.

김혜원 (2013). 청소년 학교폭력: 이해·예방·개입을 위한 지침서. 서울: 학지사.

박성호 (2001). 상담의 직무환경의 위험요소와 사회적 지지가 상담자의 심리적 소진에 미치는 영향. 이화여자대학교 석사학위논문.

법제처국민법령정보센터 (2015). 학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률. http://www.law.go.kr에서 2015, 9, 27 자료 얻음.

신성원 (2010). 경찰관의 폭력피해경험이 탈진감 및 직무만족에 미치는 영향. 한국경찰학회보, 12(1), 117-142.

안현의, 주철옥, 주혜선 (2012). 외상관련 정서의 확장: 수치심, 죄책감, 분노를 중심으로. 상담학연구, 13(2), 839-854.

유정이, 박성호, 유성경 (2003). 상담자의 초등교사의 심리적 소진 관련변인 연구. 청소년상담연구, 11(2), 111-120.

이경순 (2013). 교원의 교권상실 경험에 관한 연구. 경북대학교 박사학위논문.

이규미, 손강숙 (2013). 폭력피해교사의 심리사회적 후유증에 관한 질적 연구. 한국심리학회지: 학교, 10(1), 159-178.

이인숙, 최해림 (2005). 내면화된 수치심척도(ISS)의 타당화 연구- 애착, 과민성 자기애, 외로움과의 관계. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 17(3), 651-670.

이재일 (2010). 자아 효능감, 교육조직 특성, 교사의 전문적 발달이 교사 소진에 미치는 영향. 교육행정학연구, 28(1), 57-82.

이종헌, 조용선, 김병선, 한승미, 정동욱 (2014). 경기도 교권침해 피해교사 치유방안. 수원:

www.kci.go.kr

경기도교육연구원.

이현아, 이기학 (2009). 학교상담의 도움요소와 불만족요소에 대한 개념도 연구: 중학생 내담자와 전문상담 교사의 인식비교. 한국심리학회지: 학교, 7(2), 123-149.

장선주 (2004). 정신과 병동 간호사가 경험한 환자의 폭력행동과 소진과의 관계. 서울대학교 석사학위논문.

장준오, 유홍준, 이완수 (2012). 교실 내 폭력의 현황과 대책 - 교사의 폭력피해를 중심으로. 한국형사정책연구원 연구총서, 2012(8), 1-402.

전철은, 현명호 (2003). 심리적 피학대 여성의 수치심, 죄책감 및 사회적 지지가 외상 후 스트레스 장애(PTSD)에 미치는 영향. 한국심리학회지: 임상, 22(4), 763-776.

조민혜, 이은진, 이지연 (2014). 초등교사의 내현적 자기애와 소진의 관계에서 수치심의 매개효과. 아시아교육연구, 15(3), 203-221.

청소년폭력예방재단 청소년문제연구소 (2014). 학교폭력예방의 이론과 실제. 서울: 학지사.

최은영, 안현의 (2011). 여대생의 아동 청소년기 대인간 외상 경험과 자기역량 손상의 관계에서 내면화된 수치심의 매개효과. 한국심리학회지: 여성, 16(3), 285-302.

최혜진, 이호필 (2015). 유아교사의 행복감과 셀프리더십이 교수몰입에 미치는 영향. 어린이문화교육연구, 16(2), 515-537.

한국교원총연합회 (2014). 2013년도 교권회복 및 교직상담 활동실적.

Andrews, B., Brewin, C. R., Rose, S., & Kirk, M. (2000). Predicting PTSD symptoms in victims of violent crime: The role of shame, anger, and childhood abuse. *Journal of Abnormal Psychology, 109*(1), 69-73.

American Psychological Association(2013, 1, 7). http://www.apa.org/news/press/releases/2013/01/violence-teachers.aspx 에서 2015, 6, 23 자료 얻음.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.

Bloomquist, M. L., & Schnell, S. V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention.* NY: Guilford Press.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, *16*(2), 239-253.

Budden, A. (2009). The role of shame in posttraumatic stress disorder: A proposal for a socio-emotional model for DSM-Ⅴ. *Social Science & Medicine, 69,* 1032-1039.

Chen, J. K., & Astor, R. A. (2014). Student's report of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School Violence, 8*(1). 2-17.

Cook, D. R. (2001). *Internalized shame scale: Technical manual.* New York: Multi Health System Inc.

Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological methods, 1*(1), 16-29.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and*

www.kci.go.kr

anxiety. San Francisco: Jossy Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and Education. *The NAMTA Journal, 22,* 2-35.

Daniels, J. A., Bradley, M. C., & Hays, M. (2007). The impact of school violence on school personnel: Implications for psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice, 38*(6). 652-659.

De Wet, C. (2010). Victims of educator-targeted bullying: a qualitative study. *South African Journal of Education, 30,* 189-201.

Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Education Psychology, 41*, 62-72.

Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' wellbeing and the belief in a just world. *European Psychologist, 12*(4), 253-260.

Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professional.* New York: Human Science Press.

Elliot, D. S., Hamburg, B., & Williams, K. R. (1988). Violence in American schools: An overview. In D. S. Elliot, B. Hamburg, & K. R. Williams (Eds.), *Violence in American schools: A new perspective* (pp. 3-28). New York: Cambridge University Press.

Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S., D., Reddy, L. A., & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*. *68*(2), 75-87.

Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), *Crime and Justice: An Annual Review of Research* (pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.

Freudenberger, H. J. (1975). The Staff Burn-Out Syndrome in Alternative Institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice. 12*(1). 73-82.

Galand, B., Lecocq, C., & Philippot, P. (2007). School violence and teacher professional disengagement. *British Journal of Educational Psychology, 77,* 465-477.

Jenkins, P. H. (1997). School delinquency and the school social bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 34*(3), 337-367.

Kline, R. B. (2010). 구조방정식모형: 원리와 적용(2판) [*Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*]. (이현숙, 김수진, 전수현 공역, 2010), 서울: 학지사. (원전은 2004에 출판).

Lanza, M. L. (1988). Assault response questionnaire. *Issues in mental health nursing, 9*(1), 17-29.

Martin, A. J., & Jackson, S. A. (2008). Brief approaches to assessing task absorption and enhanced subjective experience: Examining 'short' and 'core' flow in diverse performance domains. *Motivation and Emotion, 32*(3), 141-157.

McCabe, K. A., & Martin, G. M. (2005). *School violence, the media, and criminal justice responses.* NY: Peter Lang.

www.kci.go.kr

McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D. S., Rose, C., Reddy, L., Lane, K., Anderman, E. M., Reynolds, C. R., Jones, A., & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Result from a national survey. *Psychology in the Schools, 51*(7), 753-766.

Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behaviour, 5*(9), 16-22.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2*(2), 99-113.

Matsui, J. (2005). *Bullying in the workplace survey: A survey of Ontario's elementary and secondary school teachers and education workers.* Ontario: English Catholic Teachers' Association (OECTA).

Newman, K. S., Fox, C., Harding, D. J., Mehta, J., & Roth, W. (2004). *Rampage: The social roots of school shootings.* New York: Basic Books.

Ozdemir, S. M. (2012). An Investigation of violence against teachers in Turkey. *Journal of Instructional Psychology, 39*(1), 51-62.

Rogers, K., & Kelloway, E. K. (1997). Violence at work: Personal and organizational outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology, 2,* 63-71.

Schaufeli, W. B., & Greenglass, E. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and Health, 16*(5), 501-510.

Sobel, M. E. (1982). Asymptomatic intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhart (ed.). *Sociological Methodology* (pp. 290-312). San Francisco: Jossey-Bass.

Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence against Teachers: Prevalence and consequence. *Journal of Interpersonal Violence, 26*(12), 2353-2371.

원 고 접 수 일 : 2015. 7. 7
수정원고접수일 : 2015. 10. 1
게 재 결 정 일 : 2015. 11. 3

www.kci.go.kr

한국심리학회지 : 상담 및 심리치료
The Korean Journal of Counseling and Psychotherapy
2015, Vol. 27, No. 4, 1001-1022

A Study on the Mediating Factors on Violence against Teachers and Their Effects

Kyu Mee Lee **Eun Sun Cho**

Ajou University

The purpose of this study is to examine the current status of violence against teachers, to discover the effects, and related mediating variables. The data were collected from 460 middle and high school teachers. A total of 335 teachers (72.8%) reported that they experienced violence at least one time. The results showed that teachers reported covert violence, remaining types, and overt violence respectively. Besides teachers were exposed to various violence. As mediating variables in the relationships among violence experience, burnout, and teaching flow, effects of fear and shame were observed. Fear was a partial mediator for covert of violence (1Y), teaching flow and burnout. Shame was exhibited a partial mediator for covert of violence (1Y) and burnout, and a full mediator for teaching flow. We discuss the implication for counseling and preparation program development for teachers along with this study's limitations and future research direction.

Key words : violence against teachers, covert violence, fear, shame, burnout, teaching flow

www.kci.go.kr