

학생 자살 후 교사의 애도 경험에 관한 개념도 연구: 어려움 및 도움 요인

서 정 일 이 화 연 김 가 연 이 동 귀[†]
연세대학교 심리학과
석사과정 석사과정 석사과정 교수

본 연구는 학생의 자살 이후, 중·고등학교 교사들이 상실에 대처하는 과정에서 어떤 어려움과 도움 요소를 경험하는지 개념도 방법을 활용하여 확인하였다. 이를 위해 학생의 자살을 경험한 중·고등학교 교사 7명을 대상으로 개별 면접을 시행하였고, 진술 내용을 기초로 총 113개의 핵심 문장을 추출하였다. 이 문장들은 참여자들에 의해 비슷한 의미를 가진 것끼리 분류되었으며, 이를 바탕으로 다차원척도분석과 군집분석을 실시하였다. 분석 결과, 교사들의 애도 과정에서의 어려움 요인은 '자살사별자 관련 및 자살 학생 관련' 축과 '외부시스템 및 내적 경험' 축의 2차원으로 구조화되었으며, 총 4개의 군집으로 분류되었다. 각각의 군집은 '자살을 예방하지 못한 후회,' '자살 사건에 대한 학교의 무관심,' '자살사별자 관련 무력감,' '자살사별자 관련 접근·회피 갈등'으로 명명되었다. 교사들의 적응과정에서 도움 요인은 '직업적 활동 및 개인적 활동' 축과 '상실 경험 분리 및 상실 경험 밀착' 축의 2차원으로 구조화되었고, 총 6개의 군집으로 나타났다. 각각의 군집은 '자살사별자 간 협조와 보살핌,' '바쁜 일상과 현재에 집중,' '영성 활동,' '사회적 지지,' '이타적 행동을 통한 애도,' '고인에 대한 연민'으로 명명되었다. 본 연구는 그동안 관심을 받지 못했던 교사 집단의 학생 상실 경험을 조명하고, 이들이 애도 과정에서 경험하는 어려움 요인과 도움 요인의 개념적 구조를 당사자의 관점에서 생생하게 규명하였다는 데 의의가 있다.

주요어 : 교사, 청소년 자살, 애도, 상실, 어려움 요인, 도움 요인, 개념도

[†] 교신저자(Corresponding Author) : 이동귀, 연세대학교 심리학과, 서울시 서대문구 연세로 50, 위당관(612호),
Tel: 02-2123-2437, E-mail: lee82@yonsei.ac.kr

“A는 내 제자였습니다. 유가족에 비하지는 못하겠지만, 잠도 오지 않고, 밥이 넘어가지 않았어요. 8일간 물 외에 아무것도 먹지 못했습니다. 남겨진 아이들의 상처가 덧날까 봐 그게 걱정입니다(경향신문, 2012. 1. 3).” 중학생 제자의 자살을 경험한 교사의 이 짧은 인터뷰는 학생 자살 이후 교사의 심정을 잘 대변한다. 자살로 인한 제자의 죽음 앞에서 교사 역시 보호자 못지않게 큰 슬픔을 경험하며, 학생을 지키지 못했다는 죄인 된 심정으로 평생 아픔을 간직한 채 살아간다(명소연, 이동훈, 정보영, 강은진, 2018). 현재 우리나라 10대 청소년 자살률은 인구 10만 명당 5.9명으로, 2015년 이후 꾸준히 증가해 매년 300명 가까운 청소년들이 자살로 사망하고 있다(중앙자살예방센터, 2020). 이는 청소년 제자의 자살을 경험하는 교사의 숫자 역시 증가하는 추세를 시사한다. 하지만, 유가족과 학생들에 가려 직접적인 상실 대상자 중 하나인 교사들의 애도와 적응 문제는 그간 조명받지 못한 것이 현실이다(명소연 외, 2018; Westfeld, Kettmann, Lovmo, & Hey, 2007). 이는 교사의 애도 문제가 학생들의 정서와 적응에도 영향을 미칠뿐더러 개인의 삶과 직업에도 위기를 초래할 수 있다는 점에서 매우 우려되는 문제이다(박미정, 박경란, 2015; 최명민, 김가득, 김도운, 2016; Kölves, Ross, Hawgood, Spence, & De Leo, 2017).

애도(mourning)는 가까운 사람의 죽음과 같은 상실 경험 이후 이에 대처해 나가는 일련의 과정으로(Worden, 2018), 학생 자살 이후 교사가 경험하는 정서, 인지, 행동상의 변화들도 모두 애도 과정의 일환으로 볼 수 있다. 사별한 사람의 애도 과정을 설명하기 위해, 단계 모델에서는 대표적으로 Kübler-Ross(1969)가 부

정, 분노, 협상, 우울, 수용의 다섯 단계 과정을 제시하였고, 과업(task) 모델에서는 현실 수용하기, 상실의 고통 다루기 등 상실 후 해결이 필요한 과업들을 중심으로 애도 과정을 설명하였다(Worden, 2018). 최근에는 Strobe와 Schut(1999, 2010)가 이중과정 모델(Dual Process Model: DPM)을 제안하면서 사별자가 고인에 대한 그리움과 슬픔 등 상실 주제 자체에 집중하는 과정(loss-oriented)과 변화된 삶에 적응하기 위해 새로운 계획을 세우는 등 회복 관련 주제에 집중하는 과정(restoration-oriented)을 번갈아 가며 경험한다고 설명하였다. 이러한 애도 모델들은 학생을 자살로 상실한 교사들이 상실의 아픔을 통합하고 적응하기 위해서는 다양한 인지적, 정서적, 행동적 변화 과정을 거쳐 가야 함을 시사한다.

실제로 교사들은 학생 자살 이후 개인적, 직업적 차원에서 각자의 애도 과정을 겪게 된다. 충격과 슬픔, 두려움, 현실로 받아들이기 어려운 멍한 상태를 공통으로 경험하며, 이후 자신의 책임은 없는지 반추하는 과정에서 후회와 죄책감을 느끼기도 한다(명소연 외, 2018; Hart & Garza, 2013; Kim, 2019; Parrish & Tunkle, 2005). 수면장애와 교사로서 자신감과 효능감 저하를 겪는 경우도 적지 않다(Kölves et al., 2017). 대부분은 시간의 경과에 따라 다시 일상을 회복하고 정상적인 애도 과정을 거치지만(이승연, 2007; Kristensen, Weisth, & Heir, 2012; Mancini & Bonanno, 2006), 일부는 과도한 죄책감이나 자기 비난, 우울감 및 복합애도 반응을 보이면서 상실 후 애도와 적응에 큰 어려움을 겪을 수도 있다(윤성근, 양은주, 2015; Levkovich & Duvshan, 2020; Worden, 2018). 직업적으로는 학생 자살 이후 교과교사에서 비교과교사로 전직하거나 장기간의 질병

휴직을 신청하기도 하며, 같은 일이 일어날까 두려워 담임교사 역할을 거부하거나 심지어 사직 후 교단을 떠나는 등 교직 생활에서 적응 문제를 경험하기도 한다.

또한, 교사들은 애도 과정에서 교직의 특수한 직업적 특성으로 인해 학생 자살 후 적응에 더욱 어려움을 겪을 수 있다. 즉, 교사는 학생 자살이 자신에게 미치는 영향과 슬픔에 대처하기도 전에, 남겨진 학생들과 유가족을 지지하고 보살펴야 하는 이중적인 역할에 처한다(Christianson & Everall, 2008; Causer, Muse, Smith, & Bradley, 2019). 교사 자신이 자살사별자(가까운 이의 자살을 경험한 생존자)인 동시에, 남겨진 학생들을 관리하고 지원하는 보호자로서, 많은 교사가 학생들에게 집중하느라 자신의 상실 경험과 고통은 돌보지 못하고 소홀하기 쉽다(명소연 외, 2018; Christianson & Everall, 2008; Hannon, Mohabir, Cleveland, & Hunt, 2019). 이 과정에서 교사들은 심리적, 신체적 소진을 경험할 수 있고, 마음껏 울고 싶은 여유조차 갖지 못한 채 '자신도 울어도 되는지'와 같은 반응을 보이기도 한다(Kim, 2019; Levkovich & Duvshan, 2020). 애도 과정이 지연되면, 정신과적 문제와 물질 남용 및 외상 후 스트레스 증상의 위험성이 높아지고, 추후 다시 심리적 어려움을 경험할 가능성이 크다는 점에서 우려되는 상황이라 할 수 있다(이승연, 2007; Andriessen, Kryszynska, & Grad, 2017; Worden, 2018).

교사가 처한 환경적 맥락 역시 이들의 적응을 더욱 어렵게 만든다. 최근 여성주의와 생태학적 모델에 기초하여 사별에 따른 애도 반응 역시 개인을 둘러싼 환경과 대인관계를 떠나서는 생각할 수 없다는 주장이 제기되고 있다(Ballou & Brown, 2002; Rodgers & DuBois,

2018). 개인이 진공의 상태에서 홀로 존재하지 않듯이 자살로 인한 사별을 경험한 교사들도 근무하는 학교의 문화와 동료 및 관리자들의 반응에 영향을 받으면서 이후 애도 경험이 형성된다(Ballou & Brown, 2002; Causer et al., 2019; Rodgers & DuBois, 2018). 학생 자살 후 교사의 사별 경험을 조사한 연구에 의하면, 자살 사건을 함구하도록 조치한 학교 지침과 침묵에 대한 암묵적 합의로 인해 교사들은 내적으로 큰 충격과 슬픔을 경험하면서도 겉으로는 아무 일도 없었다는 듯 행동하면서 각자 개별적으로 상실에 대처해가고 있었다(명소연 외, 2018; Kim, 2019). 학생 자살에 대한 학교 차원의 대응이 소극적이고, 직접적 혹은 암묵적으로 감정표현 자제와 침묵이 요구될 경우, 공동의 슬픔과 아픔이 개인의 문제로 치환됨으로써 필요한 사회적 지지가 유실될 가능성이 커진다. 이는 대화하며 슬픔을 위로할 기회가 박탈됨으로써 교사를 포함한 학교 공동체 구성원 모두의 애도 과정에 문제를 가져올 수 있다(명소연 외, 2018; Bonanno, Papa, Lalande, Zhang & Noll, 2005; Kim, 2019). 실제로 사회적 제약 조건에 의해 억압된 자기 개방은 정서적 적응 문제를 초래할 수 있는데, 우울감 및 지각된 스트레스가 높아지고, 신체적 증상을 포함해 전반적인 건강 상태를 악화시킬 수 있다(Juth, Smyth, Carey, & Lepore, 2015; Lepore, Silver, Wortman, & Wayment, 1996).

교사들이 학생과 사별하면서 개인적, 직업적 차원에서 적응 문제를 겪을 수 있는 만큼, 애도 과정에서의 위험 요소를 예방하고 무엇이 효과적인 대처를 돕는지에 관한 이해도 시급한 상황이다. 환자의 자살을 경험한 정신건강 전문가 집단에 관한 연구들은 개인치료,

슈퍼비전, 동료들과 기관의 지지와 지원, 자조 모임, 위기지원팀, 워크숍과 콘퍼런스, 전문가 훈련과정 및 교육 프로그램 등을 회복을 도울 수 있는 보호 요인으로 보고하였다(Mangurian, Harre, Reliford, Booty, & Cournos, 2009; Spiegelman & Werth, 2005; Wurst et al., 2013). 내적으로 자신의 한계를 수용하고 자살을 선택한 환자, 내담자의 결정에 대해 과도한 책임감으로부터 분리되는 인지 재구성과 영적인 활동도 도움이 되는 것으로 나타났다(윤성근, 양은주, 2015). 학교 장면에서는 가족과 배우자의 지지, 학생들과 고인을 추모하는 활동을 함께 하는 것, 집단 프로그램을 통한 상담과 사별 후 과정에 대한 교육과 대처 방안 학습이 도움 요소로 거론되었다(Kölves et al., 2017; Hart & Garza, 2013).

특히, 교사들이 애도 과정에서 경험하는 어려움과 보호 요인에 대한 명확한 이해는 향후 학교에서 이루어지는 사후개입 노력과도 연결될 수 있다는 점에서 중요하다. 사후개입은 자살사별자들이 경험할 수 있는 부정적 결과와 자살 관련 행동을 예방하고 이들의 회복을 촉진할 수 있도록 개발된 일련의 활동들로서(Andriessen, 2009), 교육과 학습이라는 학교의 기능에 다시 초점을 맞출 수 있도록 지원하는 것을 목적으로 한다(이승연, 2007; Hart, 2012; Miller & Mazza, 2018). 교사들 역시 자살이라는 외상 사건에 노출되어 스트레스 반응을 겪고 있는 당사자들인 만큼, 정상적인 역할 수행을 위해서는 각자의 요구에 맞는 사후개입이 효과적일 수 있다. 그러나 국내의 학교 장면 사후개입 노력은 2010년 교육과학기술부의 학생 자살 위기관리 프로토콜 개발을 시작으로 점점 구체화하여 왔으나, 주로 학생의 애도 반응에 대한 이해와 조력 방안에 초점을 두고

있고, 교사들의 애도와 적응 문제에 관한 지원 방안은 원론적 수준에 머물고 있다(교육과학기술부, 2011; 대구광역시서부교육지원청, 2014; 한국자살예방협회, 2012). 그나마 매뉴얼 상에 존재하는 위기 교사에 대한 선별과 상담 지원도 권고사항에 그치고 있고, 사별 후 적응은 교사 개인에게 오롯이 맡겨지는 상황이다. 학생 자살에 대한 학교 대응 과정을 조사한 연구를 살펴보면, 학사 운영 정상화에만 집중하여 애도할 수 있는 분위기가 마련되지 않는 경우가 많고, 교사들의 애도 과정과 어려움에 관한 관심은 미비한 수준임을 확인할 수 있다(명소연 외, 2018; Kim, 2019). 이는 교사가 돌봄을 제공하는 주체로서만 주로 인식될 뿐, 아직 돌봄이 필요한 사별자로서는 충분히 인식되지 못하는 데 큰 원인이 있을 것이다. 즉, 교사가 자살사별자로 인식될 수 있을 만큼 학생 자살 후 이들이 경험하는 어려움과 적응과정에 대한 이해가 부족한 탓이 크다고 할 수 있다. 국내 실정에 맞는 관련 지식 및 연구의 축적이 부재하다는 사실은 이를 바탕으로 한 실질적 방안 마련을 어렵게 한다는 측면에서 개선이 필요한 지점이다.

학생 자살 후 교사 경험에 관한 국내외 연구들은 교사들의 애도 반응, 심리적 고통, 대처를 어렵게 하는 환경적 요소 등 주로 애도 과정에서의 어려움 요소에 집중돼(명소연 외, 2018; Causer et al., 2019; Christianson & Everall, 2008; Hannon, et al., 2019; Kim, 2019; Kölves et al., 2017; Westfeld et al., 2007), 대처 과정에서 어려움과 보호 요인을 균형 있게 살펴본 연구가 드물다는 제한점이 있었다. 특히, 비록 애도 과정에서의 모든 경험이 중요하더라도, 교사들의 애도 경험에서 어떤 요소가 더 공통적으로 나타나며 중요할 수 있는지에 관해 논

의된 바가 없었다. 이는 사후개입 단계에서 여러 가지 어려움의 요소 중 무엇에 더 주의를 기울이고 지원해야 하는지 파악하는 데 어려움을 준다는 측면에서 보완해야 할 문제라고 할 수 있다. 또한, 국외의 학생 자살로 인한 교사 사별 연구는 위기대응팀의 대처나 학교 상담자의 경험에 관한 연구가 주를 이루어 일반 교사의 경험과는 차이가 있을 수 있고 (Christianson & Overall, 2008; Westfeld et al., 2007; Maples et al., 2005), 우리나라 교육 시스템 및 문화, 사제 간의 교류 및 관계의 질에서 차이가 있을 수 있으므로, 있는 그대로 국내 현장에 접목하기에는 주의가 요구된다. 국내에서 이루어진 소수의 연구 역시, 여교사 집단만을 대상으로 하거나(Kim, 2019), 1년간 2회의 자살 사건을 경험한 한 고등학교 교직원들을 대상(명소연 외, 2018)으로 조사가 이루어져, 특정 집단의 독특한 사례에서 나타난 결과를 일반적인 현상으로 인식하는 데에는 제한과 주의가 따른다. 비록 질적 연구가 결과의 일반화를 위한 목적을 띄고 있지는 않더라도(Hjelmeland & Knizek, 2010), 교사의 애도 경험을 세밀하게 이해하고 향후 지원 방안을 마련해가기 위해서는, 선행 연구의 제안대로 더 다양한 연구참여자에게 대한 지속적인 자료가 축적될 필요가 있다(명소연 외, 2018).

이에 본 연구에서는 개념도 연구 방법을 사용하여 학생 자살 이후 중, 고등학교 교사들이 애도와 적응과정에서 경험하는 어려움 및 도움 요인들을 다차원적인 맥락에서 균형 있게 살펴보고자 한다. 개념도 방법은 양적, 질적 연구 방법이 통합된 접근으로, 심층 면접을 통해 참여자들의 개별특수적인 경험과 인식구조를 파악하여 시각적 구조화가 가능하게 한다(Goodyear, Tracey, Claiborn, Lichtenber, &

Wampold, 2005; Kane & Trochim, 2007; Trochim, 1993). 특히 연구참여자들이 연구 현상과 관련하여 자신만의 독특한 경험을 이야기하고, 추출된 핵심 문장을 직접 군집으로 분류하기 때문에, 학생 자살 후 교사들의 경험과 내면세계를 당사자 관점에서 이해할 수 있다는 장점이 있다(민경화, 최윤정, 2007; 정신영, 이동귀, 박현주, 2012). 최근 자살 사후개입이나 애도 상담의 방향이 대상자의 환경적 맥락과 개별 특성을 고려하여 이루어지고 있음(Dyregrov, 2011)을 고려했을 때, 개념도 방법을 통한 교사의 애도 경험 이해는 향후 중재 방안 마련에도 유용한 정보를 줄 수 있을 것이라 기대된다.

학생 자살은 교사의 개인적, 직업적 삶에 심대한 영향을 미칠 수 있는 외상 사건이다(Jordan & McIntosh, 2011). 자살유가족들은 사랑하는 사람의 자살이 준 충격이 그들의 삶을 영원히 다른 것으로 바꾸어 놓았다고 고백한다(Fine, 2011). 제자의 자살 앞에서 교사들의 충격 역시 유가족들의 충격과 크게 다르지 않다(Dunne, McIntosh, & Dunne-Maxim, 1987). 적절한 대비와 교육이 부족한 상태에서 학생 자살은 교사들에게 더욱 충격을 가함과 동시에 애도 과정에서의 어려움을 초래할 수 있다(윤성근, 양은주, 2015; 이승연, 2007). 따라서 본 연구는 학생 자살 사안 발생 시, 교사들의 대처와 적응을 방해하는 요소가 무엇인지, 무엇이 상실을 대처하는 데 도움이 되는지, 어떤 경험이 더 공통적이고 일반적일 수 있는지 알아봄으로써 교사들의 애도 경험에 관한 관심과 이해를 증진하고, 추후 애도 과정에서의 위험 요소를 예방하는 등 효과적 대응과 지원 방안 마련에 기초 정보를 제공하고자 한다. 본 연구의 연구 문제는 다음과 같다.

1. 교사가 자살한 학생을 애도하고 대처하는 과정에서 어떤 점들이 어렵거나 힘들게 경험되는가?
2. 교사가 자살한 학생을 애도하고 대처하는 과정에서 도움이 되었던 요인은 무엇인가?
3. 교사의 애도 과정에서 어떠한 경험이 공통적으로 더 많은 공감을 얻는가?

방 법

연구대상 및 자료수집

본 연구는 학생 자살을 경험한 적이 있는 7명(남 5명, 여 2명)의 중·고등학교 교사가 참여하였다. 연구 수행을 위해 연구자가 소속된 기관의 생명윤리위원회로부터 연구의 목적과 방법, 절차와 관련된 내용을 사전에 승인받았다. 참여자 모집은 국내 A, B, C 지역교육청 인터넷 망을 통해 연구참여자 모집을 안내하고 자발적으로 참여하고자 하는 교사를 모집한 후 연구 참여 동의를 받아 개별 면접을 시행하였다. 공고를 확인하고 참여한 교사는 5

명이었으며, 모집 공고를 확인한 교사 중 관련 경험이 있는 지인에게 연구 안내문을 전달해도 좋은지 문의가 있어 이를 통해 두 명이 연구 참여를 신청하여 참가하였다. 선행연구에서 모집 공고를 통한 연구참여자 모집이 매우 어려웠다는 보고를 참고하여(Kim, 2019), 학생 자살 경험 교사일 경우 최대한 다수가 연구에 참여할 수 있도록 사전에 조건을 제한하지 않았다. 이는 학생 자살이라는 주제가 교사에게 있어 쉽게 공개하기 어려운 매우 민감한 문제로써 연구참여자 모집에 많은 제한과 한계가 있는 현실적 어려움을 반영한 결과였다. 그러나 학생 자살 경험 후 6개월 이내인 경우와 관련 경험으로 인해 정신과적 상담이나 치료를 받고 있는 경우에는 연구참여자 보호 차원에서 연구 참여를 제한하였다. 이 조건으로 배제된 연구참여자는 없었다. 연구에 참여한 교사들의 평균연령은 50.2세($SD=9.7$), 평균 교직 경력은 22.5년($SD=11.8$)이었으며, 학생 자살을 경험한 후 경과 된 시간은 평균 7년이었다. 자살 학생과의 관계로는 담임교사 3명, 교과교사 4명이었다. 관련 요약은 표 1에 제시하였다.

표 1. 연구참여자의 개인적 특성

참여자	성별	나이	학교급	교직 경력	종교	학생과의 관계	상실 후 경과 기간
A	남	57세	중	15년	기독교	교과교사	5년
B	남	60세	고	37년	불교	교과교사	8년
C	여	46세	중	20년	기독교	과거 담임교사	16년
D	여	56세	고	34년	불교	교과교사	8년
E	남	57세	중	32년	무교	담임교사	10년
F	남	42세	고	14년	천주교	교과교사	1년
G	남	34세	중	6년	무교	담임교사	1년

연구 절차

본 연구에서는 학생 자살을 경험한 교사가 상실 경험을 애도하고 대처하는 데 겪는 어려움과 도움 요인을 확인하기 위해, Kane과 Trochim(2007)의 개념도 연구 과정 4단계를 이용하여 연구를 진행하였다.

첫 번째 단계는 개념도 준비 단계로, 연구자들이 연구 아이디어를 구체화하여 연구주제에 적합한 대상과 초점 질문을 도출한다. 본 연구에서는 학생 자살을 경험한 교사들이 애도 과정에서 경험하는 어려움과 도움 요인에 초점을 맞추었고, 이에 대한 개념화를 위해 초점 질문 두 개를 준비하였다. 첫 번째 초점 질문은 “학생 자살을 애도하고 대처하는 과정에서 어떤 것이 어렵고 힘들었습니까?”이고, 두 번째 초점 질문은 “제자의 자살을 애도하고 대처하는 과정에서 어떤 것이 도움이 되었습니까?”이었다.

두 번째 단계는 연구참여자들로부터 아이디어를 산출한 후 연구자들이 이를 분석, 종합, 편집하는 단계이다. 본 연구에서는 학생 자살을 경험한 교사들을 연구자가 직접 만나 애도 경험에 대한 개별 면접을 약 50분 동안 실시하였으며, 사전 동의를 구하여 녹음한 내용을 녹취록으로 작성하였다. 주제가 민감한 사안인 만큼, 참여자에게 개별 면접 이후 불편한 점이 느껴지면 언제든지 연구자에게 연락해줄 것과 상담 기관 연계가 가능함을 안내하였다. 그리고 인터뷰 1~2주 후 연구자가 다시 연락하여 인터뷰 후 불편한 점은 없었는지 확인하였다. 확인 과정에서 불편함을 호소하거나 상담 연계를 희망한 연구참여자는 없었다. 이후 석사과정 재학 중인 연구자 2명, 상담심리학 교수 1명, 학·석사연계과정 재학 중인 연구

자 1명으로 구성된 연구팀이 면접 녹취록을 바탕으로 Giorgi(1985)의 질적 분석 4단계 절차에 따라 연구주제에 적합한 의미 있는 진술문들을 선별하고 핵심 문장을 추출하였다. 이 과정에서 2명 이상이 언급한 중복되는 내용은 하나의 문장으로 통합하였으며, 중복되는 내용이 아닌 경우 최대한 그 의미에 손상을 가지지 않는 범위 내에서 지나치게 한 개인의 특수한 시각이 강조되지 않도록 보편적인 문장으로 대체하였다. 이때, 진술 내용을 최대한 수정하지 않고 사용함으로써 연구자의 주관적인 해석과 왜곡을 최소화하였다. 그 결과 총 64개의 어려움 요인 관련 핵심 문장과 49개의 도움 요인 관련 핵심 문장이 도출되었다.

세 번째 단계는 아이디어 진술문 구조화 단계이다. 연구자들은 전 단계에서 추출된 핵심 문장을 카드 형태로 제작하였고, 연구참여자들에게 비슷한 의미로 여겨지는 카드를 같은 범주로 분류하도록 안내하였다. 이때, 하나의 카드를 하나의 범주로 분류하거나 카드 전체를 하나의 범주로 분류하지 않도록 하였다 (Kane & Trochim, 2007). 이후, 진술문을 평정하도록 안내하였는데, 각 핵심 문장에 얼마나 공감하는지를 5점 Likert 척도(1점 = 전혀 공감하지 않는다, 5점 = 매우 공감한다)로 평정하게 하였다. 본 연구에서는 COVID-19 확산 상황의 특수성을 고려하여 대면 개별 면접을 원하지 않는 6명의 연구참여자는 구조화 작업에 대한 설명문, 핵심 문장 카드, 분류 카드 작성지, 공감도 평정 설문지를 동봉하여 우편을 이용해 진행하였고, 문의 사항이 있으면 바로 제1 저자에게 문의하도록 안내하였다. 대면 개별 면접을 원하는 1명의 연구참여자는 연구자가 직접 만나 구조화 작업을 진

행하였다.

네 번째 단계는 개념도 분석단계로, 구조화 단계에서 추출된 정보를 분석하여 연구참여자들의 내면적 개념구조를 지도로 만드는 단계이다. 본 연구에서는 SPSS 25.0을 이용하여 다차원척도법(multidimensional scaling; MDS)과 위계적 군집분석(hierarchical cluster analysis)을 실시하였다. 분석에 사용된 최종 원자료는 연구팀이 연구참여자 7명의 핵심 문장 군집 분류를 여러 번 검토한 뒤 분류가 단일한 주제로 묶였다고 보이지 않아 신뢰성이 낮다고 판단된 연구참여자 1명의 자료를 제외한 참여자 6명의 핵심 문장 분류 결과이다. 최초 분석 시 참여자 7명의 핵심 문장 분류에 대해 MDS와 군집분석을 실시한 결과, 도움 요인에 있어서 군집 내 유사성과 군집 간 차별성을 확인하기 어려운 모호한 결과가 나타났다. 검토 결과, 참여자 1명의 핵심 문장(도움 요인) 분류는 같은 범주로 묶인 문장들끼리 공통 주제를 발견하기 어려웠다. 즉, '일상의 바쁨이 도움이 되었다,' '종교가 도움이 되었다,' 'Wee센터와 상담 선생님의 지원이 도움이 되었다,' '어려운 아이들을 도우며 굳건하게 버텼다.'와 같은 문장들이 모두 한 범주로 묶이는 등 범주 간 차이성과 범주 내 유사성 분간이 모호하였다. 해당 문장들은 의심되는 자료를 제외한 6명의 데이터를 기반으로 분석했을 때 모두 다른 군집으로 분류되는 문장들이었다. 이에 연구팀은 참여자 1명의 도움 요인 문장 분류 결과가 범주 내 문장들 사이에 유사점을 찾기 어렵다는 점, 해당 참여자의 도움 요인 문장 분류 수가 연구참여자 중 가장 적은 5개로, 나머지 6명의 평균인 9.6개와 차이가 있었다는 점, 최초 제출한 문장 분류 결과지에 21개 문장이 누락된 결과를 제출하여 추가적인 과제 설명

과 안내 후 다시 과제를 수행하였다는 점, 문장 분류 시 빠트린 핵심 문장들이 있는 등 불성실 응답이 의심될 경우 최종 분석에서 제외하였던 선행연구 결과(김현수, 2018) 등을 종합적으로 고려하여 참여자 1명의 핵심 문장 분류 결과가 신뢰도가 낮다고 판단하여 해당 자료를 MDS와 군집분석에서 제외하였다. 단, 각 핵심 문장에 대한 공감도 분석은 별도의 설문지 평가로 이루어진 만큼 공감도 평정 결과는 분석에 포함하였다. 이에 최종적으로 참가자 6명의 자료가 개념도 분석을 위해 사용되었다. 먼저, 같은 그룹으로 분류된 문장들은 1, 다른 그룹으로 분류된 문장들은 0으로 코딩하여 어려움 요인과 도움 요인 각각에 대해 총 6개의 유사성 행렬을 생성한 후, 이들을 합산하여 집단유사성행렬(group similarity matrix; GSM)을 만들었다. 이때, 같은 범주로 빈번하게 묶여 일치도가 높은 값이 개념상으로는 가까운 거리를 의미하므로 지도(좌표)에서 가까운 거리로 표현될 수 있도록 데이터는 역 코딩하여 이용하였다. 이후 역 코딩한 GSM으로 반복 다차원척도법(replicated MDS)을 실시하여 지도(좌표)로 시각화하였다. 다차원척도 분석에서는 핵심 문장들을 지도(좌표)상에 점으로 나타내어 높은 빈도로 같은 범주에 묶인 핵심 문장끼리 가까이 위치하게 된다(Kane & Trochim, 2007). 그 후, 지도(좌표)상의 문장(점)들을 군집으로 분류하기 위해 핵심 문장들에 대한 위계적 군집분석을 실시하였다. 이때, 거리를 기반으로 하는 자료 해석에 적합한 Ward의 방법을 이용하였다(Kane & Trochim, 2007). 그 결과에 따라 군집 수는 군집화 일정표에서 급격히 수치가 변하는 지점을 고려하여 군집을 나누어 본 후, 덴드로그램 및 핵심 문장들이 군집 간 명확한 차이와

군집 내 유사성을 반영하는지 검토하여 결정하였다. 최종적으로, 같은 군집으로 묶인 문장(점)들을 선으로 연결하여 개념도를 완성하였다.

결 과

학생 자살 이후 교사가 애도 과정에서 경험하는 어려움 요인

본 연구참여자들의 진술문을 분석한 결과 제자자살을 경험한 교사의 어려움 요인에 대한 핵심 문장은 총 64개로 정리되었고, 교사들은 이 핵심 문장들을 최소 6개에서 최대 19개($M= 10.9, SD= 4.5$)의 범주로 분류하였다. 본 연구는 3차원이 넘는 포지셔닝 맵(positioning map)은 시각적 제한 때문에 분석이 거의 불가능하다는 점(노형진, 유자양, 2016)과 각 차원의 스트레스 값을 비교한 스트레스 플롯(stress plot)이 처음 크게 꺾이는 지점(elbow)

의 차원 수를 선택하는 것이 좋다는 제안(박광배, 2000; Kruskal, 1964)에 따라 다차원척도법(MDS) 실시 과정에서 2차원 해법을 채택하여 분석하였다. 어려움 요인의 경우 1차원에서 2차원으로 가는 지점에서 스트레스 값이 .206으로 가장 크게 변화하였다. 핵심 문장 분류 결과에 대한 다차원척도법(MDS) 실시 결과, 연구 참여 교사들의 2차원 해법의 스트레스 값(stress value)은 어려움 요인의 경우 .380으로 나타났다. 이는 MDS에 적합한 스트레스 값으로 통용되는 범위인 .205 ~ .365(최윤정, 김계현, 2007; Kane & Trochim, 2007)를 소폭 상회하는 수준이다. MDS에 있어 스트레스 값은 작을수록 일치성이 높다 할 수 있지만, 스트레스 값이 .390 이하인 다차원척도 지도는 구조가 없거나 임의의 구성을 가질 확률이 .01 이하(Sturrock & Rocha, 2000)이므로, 연구 결과는 신뢰할 만한 설명력을 갖고 있다고 할 수 있다. 이어서 핵심 문장 분류에 대한 위계적 군집분석을 실시하였다. 군집 수는 군집화 일정표의 단계별 계수 값이 갑자기 큰 폭으로

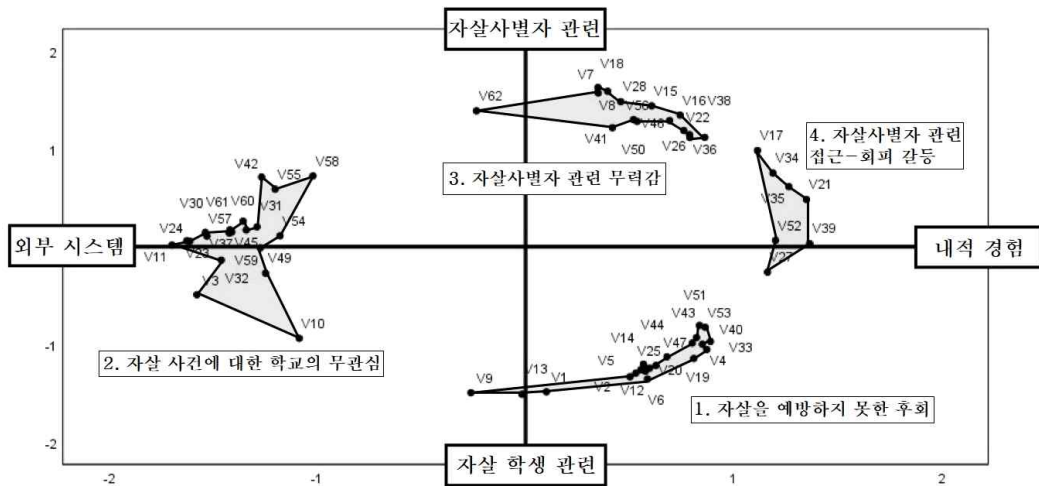


그림 1. 학생 자살 이후 교사가 애도 과정에서 경험하는 어려움 요인

표 2. 학생 자살 이후 교사가 애도 과정에서 경험하는 어려움 요인에 대한 군집과 핵심 문장

군집 1: 자살을 예방하지 못한 후회 (21문장, 공감도 평균 = 3.50, 표준편차 = 0.59)			
문항	문 장	공감도	
		평균	표준 편차
9	사전에 어려움을 눈치채지 못하고 도와주지 못했다는 것이 안타까웠다.	4.33	0.82
2	학생의 자살을 전혀 예상하지 못해 믿기지 않았고, 당황스러웠고 충격을 받았다.	4.33	0.82
53	아이가 생전에 연락해 오면 조금 더 신경 써서 받아줄 걸 그런 생각과 미안한 마음이 든다.	4.17	0.75
5	자살 소식을 듣고 내가 데리고 있던 애라는 것 때문에 한 며칠은 멍했다.	4.17	0.75
6	학생이 학교 생활하던 모습(청소시킬 때 남아서 청소하는 모습, 수업 시간 모습, 복도에서의 모습)이 순간 순간 떠오르면서 안타깝게 느껴졌다.	3.83	0.98
48	여전히 상황이 기억나고 슬픔이 남아있어 가슴이 아프다.	3.83	0.75
1	어려운 가정환경에 있었던 아이라 정상적인 가정에서 자랐다면 잘 컸을 것이란 생각이 들어 아이의 죽음이 처량하게 느껴지며 안타까웠다.	3.67	1.51
40	마음이 보통 아픈 게 아니고 가족 일처럼 많이 아팠다.	3.67	1.21
13	더 잘해주지 못했다는 후회와 아쉬움, 자책이 되면서 괴로웠다.	3.67	0.82
47	교사로서 한 아이의 인생을 책임지는 위치에 있다는 것이 버겁게 느껴졌다.	3.67	1.03
4	아무 도움도 요청하지 않고 사라져 버렸다는 것 때문에 교사로서 애들한테 신뢰를 못 컸다는 생각이 들었다.	3.64	1.03
25	졸업앨범처럼 흔적이 남아있는 물건을 보면 그 아이가 생각나서 마음이 혼란스러웠다.	3.50	0.84
20	아이와의 기억이 담길 교실, 복도 등과 같은 공간에 있을 때 아이가 떠올라 힘들었다.	3.50	1.22
33	“잘 있어”라는 말 한마디가 극단적 선택을 암시했다는 것이 마음에 걸렸다.	3.50	1.22
44	아이가 떠난 그때쯤 되면 한 번씩 생각난다.	3.50	1.38
29	그 아이 꿈을 꾸거나 또래 학생들을 보면 그 당시가 떠오른다.	3.33	1.37
43	마음 한쪽에 남아있는 걸 보니 애도를 덜한 건 아닌지, 마음을 더 추스르는 과정을 가져야 하는 건 아닌지 고민되었다.	3.17	1.17
19	있는 걸로 생각되니까 아이의 죽음이 실감나지 않았다.	2.83	1.33
51	분명 아무 잘못도 하지 않았음에도 ‘내가 애네 답일 아니었으면 이런 사고도 없고, 아무 일도 안 일어났을 까?’하는 생각이 들면서, ‘선생님을 적당히 하다가 그만둬야겠다, 오래 하지 못하겠다.’는 생각이 들었다.	2.50	1.64
14	이전에도 사고로 세상을 떠난 아이가 있어, 충격이 이어졌다.	2.33	1.21
12	“누구야”라고 불러지기도 하고 활발했던 모습이 떠올러지면서 실체는 없는데 허상이 보였다.	2.33	1.75
군집 2: 자살 사건에 대한 학교의 무관심 (21문장, 공감도 평균 = 3.60, 표준편차 = 0.49)			
문항	문 장	공감도	
		평균	표준 편차
10	아이가 힘든 상황일 때 잡아줄 사람이 없었던 것이 안타까웠다.	4.57	0.55
3	담당 선생님을 찾아가서 왜 이렇게 났냐고 뭐라고 할 수도 없는 입장이었다.	4.44	0.55
31	일반교과 교사로서 자살 관련 전문성이 없어 어떻게 대처할지 몰라 혼란스러웠다.	4.33	0.82

표 2. 학생 자살 이후 교사가 애도 과정에서 경험하는 어려움 요인에 대한 군집과 핵심 문장 (계속 1)

군집 2: 자살 사건에 대한 학교의 무관심 (21문장, 공감도 평균 = 3.60, 표준편차 = 0.49)

문항	문 장	공감도	
		평균	표준 편차
55	부모님과 만나 학적 처리를 위한 사망통지서 확보와 같은 행정처리를 이야기해야 하는 상황이 너무 가혹하게 느껴졌다.	4.33	0.82
54	정상적인 수업이 어려운 상황에서도 학사일정을 위해 진도를 나가고 평가를 해야 하는 상황이 난해했다.	4.33	0.52
58	자살로 인한 영향을 덜 받은 학생들의 정상적인 학교 운영과 수업에 대한 요구도 충족시켜줘야 해서 중간에서 어떻게 해야 할지 혼란스러웠다.	4.17	0.75
49	가까운 동료들끼리 불문을처럼 오히려 힘든 것을 털어놓기 힘들 때 교사를 위한 제대로 된 고충 센터나 상담센터 같은 곳이 없어서 아쉽다.	4.00	0.89
32	자살한 아이가 진학했던 고등학교에서 공부만 강조하고 학생을 제대로 보살피지 않은 것 같아 원망스러웠다.	4.00	0.89
59	경찰 조사로 경위서를 작성하는 등 계속 일이라는 이유로 자살한 아이를 떠올리게 해서 힘들었다.	3.83	1.47
57	학교에서 도움이 되는 것은 없고 악화시키는 게 더 많았다.	3.67	1.51
60	'애가 그렇게 될 때까지 뭘했냐는 학교에 대한 책임추궁에 원망감이 들었다.	3.67	1.37
64	학생이 죽었는데 교장, 교감, 학생부장이 안 와본다는 말은 있을 수 없는데 그런 모습을 보고 너무 냉혹하다는 생각이 들었다.	3.50	1.38
30	충격이 심한 상태에서 공감해주지 못하는 지인의 말과 행동이 상처가 되었다.	3.33	1.37
24	학교, 동료 교사의 무관심과 냉담함에 도저히 그 학교에 있기가 싫었다.	3.33	1.86
23	죽은 아이에 대해 함부로 말하는 동료 교사의 언행에 상처와 충격을 받았다. (예. 그럴 수 있는 아이다, 얼 굴값 했다, 잘하고 다녀야지 안 그러면 이렇게 돼)	3.33	1.86
37	동료 선생님께 자살 소식을 전하고 함께 찾아갈 생각을 물었지만 무관심하고 한 발 거리를 두는 태도에 섭섭한 감정이 들었다.	3.17	1.72
63	관리자가 '슬픈 일이긴 한데 전체적으로 봤을 때는 괜찮아. 나쁘지 않았어.' 라고 말하는 걸 들으면서 학교 관리자에 대한 불신이 심해졌다.	3.17	1.72
11	동료 교사들과 학교의 전반적인 분위기가 아이의 죽음에 대해 지나치게 냉담했고 무신경하다는 생각이 들었다.	3.00	1.90
61	학교 관리자들이 유가족에게 보여주기식으로 아이의 책상을 치우지 않고 꽃을 올려 두는 것을 보면 아이가 떠오르면서 '있을 때나 잘해주지하는 생각이 들어 기분이 좋지 않았다.	2.67	1.86
42	사고 후 학부모가 학교 닳을 해서 만나는 것에 어려움을 느꼈다.	2.50	1.64
45	옳은 일(아이 장례식 참석, 49제 등)을 하고 나서도, 학교 측에서는 알고 싶지 않은 부분을 내가 건드리는 느낌이 들었다.	2.33	1.51

군집 3: 자살사별자 관련 무력감 (15문장, 공감도 평균 = 3.25, 표준편차 = 0.77)

문항	문 장	공감도	
		평균	표준 편차
28	"더도 말고 너무 아프다."고 말하는 자살유가족의 말에 어떠한 말도 할 수 없었다.	4.33	0.82
38	자살 학생과 연관된 학생의 죄책감이 평생 마음의 짐으로 남을까봐 걱정되고, 극복하도록 도와주고 싶은데 방법을 몰라 힘들었다.	4.33	0.82

표 2. 학생 자살 이후 교사가 애도 과정에서 경험하는 어려움 요인에 대한 군집과 핵심 문장 (계속 2)

군집 3: 자살사별자 관련 무력감 (15문장, 공감도 평균 = 3.25, 표준편차 = 0.77)			
문항	문 장	공감도	
		평균	표준 편차
26	처음 겪는 일이라 어떻게 해야 할지 잘 모르겠음에도 불구하고 남아있는 아이들의 정신적 충격에 대처하고 위로해야 하는 입장이어서 혼란스러웠다.	4.17	0.98
22	자살 학생 부모를 어떻게 대해야 할지, 그리고 그들의 힘든 마음이 치유되도록 어떻게 도와야 할지 몰라 어려웠다.	4.00	1.26
36	직접 보살펴야 하는 아이(자살 학생과 친했던 우리 반 학생)가 학교에 못 있었다고 힘들어할 때 어떻게 위로하고 학교에 남아있게 해야 하는지 혼란스러웠다.	4.00	1.10
16	자살한 아이와 연관된 우리 반 아이의 충격을 어떻게 도와줘야 할지 몰라 막막하고 어려웠다.	3.67	1.51
41	사망한 학생과 친했던 학급 학생이 힘들어서 학교에 못 있었다고 하는데 나는 “조퇴 안 돼. 결석하면 안 돼. 학교 와야 돼.” 라며 규정을 이야기하며 행정처치 부분(무단조퇴 등 생활기록부 기록)을 언급해야 하는 상황이 힘들었다.	3.33	1.63
50	관련된 아이들이 조퇴하고 가서 2차, 3차 사고나 불미스러운 일이 생길까 걱정되었다.	3.17	1.47
56	아이들이 불성실한 행동을 하거나 교칙 위반을 했을 때에도 ‘에이 나도 확 그래 버릴까?’ 하는 나쁜 생각을 할까 봐 꾸짖기가 두려웠다.	2.83	1.47
8	자살한 학생의 동생에게 죽음을 알리고 격려해줬어야 했는데 보호자의 함구 요청으로 그렇게 하지 못해 안타깝고 답답했다.	2.67	1.63
7	장례식이 없어서 마무리되지 않은 느낌 때문에 허무하고, 믿어지지도 않았다.	2.67	1.63
62	학부모가 다 필요 없으니 가라며 학교를 원망하면서 조문도 못 오게 해서 힘들었다.	2.57	1.22
46	다른 아이들이 자살 행동을 따라 할까 봐 걱정되었다.	2.50	1.52
18	초상을 치를 사람이 없는 상황을 보고 당황스러움을 느꼈다.	2.33	1.63
15	자살한 아이가 누구의 애도도 받지 못하고 장례식도 없이 ‘죽었는지도 모르게, 쥐도 새도 모르게’ 세상을 마무리한 것이 허무하고 안타까웠다.	2.17	1.47
군집 4: 자살사별자 관련 접근·회피 갈등 (7문장, 공감도 평균 = 3.43, 표준편차 = 0.44)			
문항	문 장	공감도	
		평균	표준 편차
21	자살 학생과 친했던 제자들과 옛날 추억을 이야기하기 조심스러웠다.	4.33	0.82
27	싸웠던 것, 힘들 때 도움을 못 준 것 등을 자책하는 남은 아이들을 보는 것이 힘들고 어려웠다.	3.50	1.05
35	학생 자살에 대해 교사로서 열패감이 들고 무기력해졌다.	3.50	0.84
52	평소처럼 재밌고 활기찬 수업을 하고 싶은 마음이 들지 않을뿐더러, 수업 시간 반 분위기가 다운되어 있어 매끄러운 수업 진행이 어려웠다.	3.33	1.03
17	그 반 아이들과 만나도 그 아이의 이야기를 직접적으로 하지 않고 피하는데, 한 번쯤 털어놓고 말해야 할지 고민된다.	3.17	0.98
34	너무 큰 충격이다 보니 일단은 회피하게 되고 애도를 제대로 하지 못했다.	3.17	1.33
39	자살한 아이와 가장 친했던 아이랑 “우리 한번 찾아가 볼까?” 이야기만 하고 실천을 못한 것이 마음에 남았다.	3.00	1.41

증가하는 지점(8.793→15.502)과 덴드로그램을 확인한 후 최종적으로 핵심 문장들의 군집 내 유사성과 군집 간 차별성을 고려하여 결정하였다. 그 결과 교사들의 상실 후 어려움과 관련된 경험의 군집 분류는 4개가 적합한 것으로 판단하였다. 어려움 요인에 관한 분석 결과는 그림 1과 표 2에 제시하였다.

개념도 분석 결과를 구체적으로 살펴보면, 어려움 요인은 '자살사별자 관련 및 자살 학생 관련' 축과 '외부시스템 및 내적 경험' 축의 2개 차원으로 구성될 수 있었다. '자살사별자 관련 및 자살 학생 관련' 축의 경우, 세로 축 상단에는 학생 자살 이후 유가족, 남겨진 학생들, 교직원 등 자살사별자들과의 관계나 상호작용에서 오는 어려움이 위치하였고, 하단에는 자살한 학생에 대해서 교사 자신이 느끼는 인지적, 정서적, 행동적 어려움이 반영되어 있었다. '외부시스템 및 내적 경험' 축의 경우, 가로축 좌단에는 자살 사건에 대처하는 학교를 포함한 주변 환경의 반응으로 인한 어려움이 위치하였고, 우단에는 사건 대처 과정에서 교사가 내적으로 느끼는 후회나 무력감 등의 심리적 경험이 반영되어 있었다. 다음으로 군집분석 결과를 살펴보면, 어려움 요인은 총 4개의 군집으로 분류될 수 있었다. 군집 1은 '자살을 예방하지 못한 후회'로 명명되었고, 총 21개의 핵심 문장이 포함되었다. 군집 내용으로는 학생의 자살을 예상하지 못한 데 따른 충격과 후회, 교사로서 신뢰를 못 준 것 같은 미안함과 자책, 자살한 학생이 지금도 가끔 생각나고 떠오르는 데 따른 슬픔과 안타까움 등이 있었다. 군집 2는 '자살 사건에 대한 학교의 무관심'으로 명명되었으며, 총 21개의 핵심 문장으로 구성되었다. 관련 내용으로는 학생 자살에 대한 학교 관리자나 동료 교

사들의 냉담하고 무신경한 태도, 학생이 힘들 때 붙잡아 줄 수 있는 사람과 시스템이 없었다는 데 대한 원망과 안타까움, 자살 사건 관련 경찰 조서를 작성해야 하거나 학적 처리를 위해 유가족을 만나 사망통지서를 확보해야 하는 등 배려가 부족하다고 느껴지는 학교 문화와 행정 시스템이 포함되었다. 군집 3은 '자살사별자 관련 무력감'으로 명명되었고, 총 15개의 핵심 문장으로 이루어졌다. 포함된 군집 내용은 고통을 호소하는 유가족을 어떻게 대해야 하는지 모르는 막막함, 남아있는 학생들의 정신적 충격에 어떻게 대처할지 몰라 경험하는 혼란, 또 다른 사건 사고가 일어나지는 않을까 두렵고 불안한 마음 등이 있었다. 군집 4는 '자살사별자 관련 접근·회피 갈등'으로 명명되었으며, 총 7개의 핵심 문장으로 구성되었다. 관련 내용으로는 고인과 친했던 학생들과 과거 얘기하기가 조심스러운 마음, 자살과 관련된 이야기를 남은 학생들과 나누어야 할지 고민되는 것, 애도를 회피하고 싶은 심정 등이 포함되었다.

끝으로, 어려움 요인과 관련한 핵심 문장 공감도 평정 결과를 살펴보면, 군집 1의 공감도 평균은 3.50, 군집 2의 공감도 평균은 3.60, 군집 3의 공감도 평균은 3.25, 군집 4의 공감도 평균은 3.43이었으며, 연구참여자들은 '자살 사건에 대한 학교의 무관심', '자살을 예방하지 못한 후회', '자살사별자 관련 접근·회피 갈등', '자살사별자 관련 무력감' 순으로 애도 과정에서의 어려움 요인에 공감을 나타냈다. 개별 진술문 중 가장 높은 공감을 받은 진술은 '아이가 힘든 상황일 때 잡아줄 사람이 없었다는 것이 안타까웠다(4.57)'였다.

학생 자살 이후 교사가 애도 과정에서 경험하는 도움 요인

학생 애도 과정에서 경험하는 교사의 도움 요인에 대한 핵심 문장은 총 49개로 정리되었고, 참여자들은 이 핵심 문장들을 최소 5개에서 최대 14개($M= 10.4, SD= 5.1$)의 범주로 분류하였다. 어려움 요인과 마찬가지로 MDS를 통한 자료 분석은 해석의 용이성과 적합도를 고려하여 2차원 해법을 채택하였다. 도움 요인의 경우 1차원에서 2차원으로 가는 지점에서 스트레스 값이 .206으로 가장 크게 변화하였다. 개념도를 위한 MDS를 실행한 결과, 2차원 해법의 스트레스 값은 .350으로, 분석을 위한 적합한 스트레스 평균 지수인 .205 ~ .365 범위를 충족하였다(최윤정, 김계현, 2007; Kane & Trochim, 2007). 이어서 핵심 문장 분류에 대한 위계적 군집분석을 실시하였다. 군집 수는 어려움 요인과 같이 군집화 일정표의 단계별 계수 값이 갑자기 증가하기 시작하는 지점 (6.791→9.156)과 덴드로그램을 확인한 후 최종

적으로 핵심 문장들의 군집 내 유사성과 군집 간 차별성을 고려하여 결정하였다. 그 결과 교사들의 상실 후 도움 요인과 관련된 경험의 군집 분류는 6개가 적합한 것으로 판단하였다. 도움 요인에 관한 개념도 분석 결과는 그림 2와 표 3에 제시하였다

이어서 개념도 분석 결과를 구체적으로 살펴보면, 도움 요인은 ‘직업적 활동 및 개인적 활동’ 축과 ‘상실 경험 분리 및 상실 경험 밀착’ 축의 2개 차원으로 구성되었다. ‘직업적 활동 및 개인적 활동’ 축의 경우, 세로축 상단에는 일상에 다시 적응하기 위해 학생 교육과 생활지도 등 일상 업무에 몰입하여 교사 역할을 수행하는 활동이 위치하였고, 하단에는, 친구, 가족과 같은 대인관계에서의 지지, 종교와 외부 전문기관의 도움 등 개인적 자원을 활용한 활동이 반영되었다. ‘상실 경험 분리 및 상실 경험 밀착’ 축의 경우, 가로축 좌측에는 학생 자살과 관련한 심리적 고통과 어려움에서 벗어나고 잊기 위해 노력하는 활동이 위치하였고, 우측에는 자살사별자들과 서로 위로하

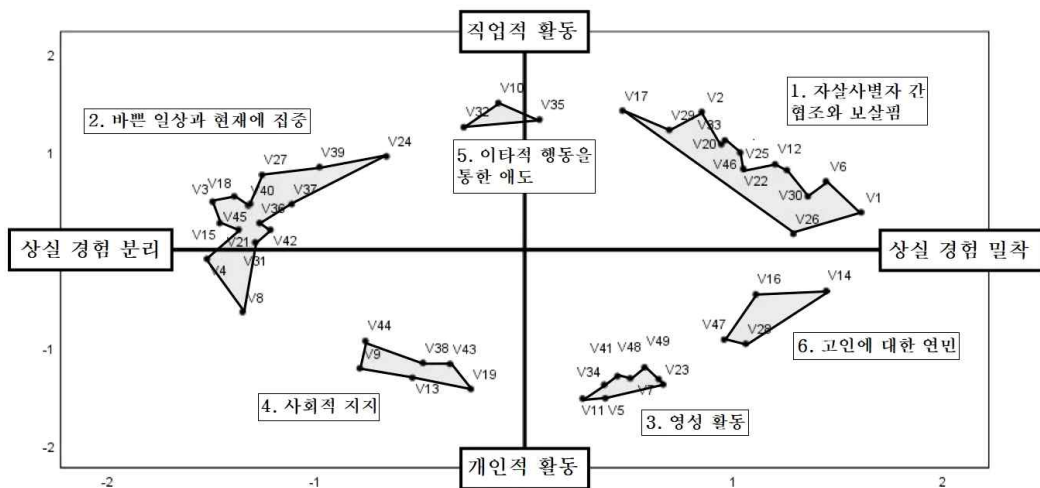


그림 2. 학생 자살 이후 교사가 애도 과정에서 경험하는 도움 요인

표 3. 학생 자살 이후 교사가 애도 과정에서 경험하는 도움 요인에 대한 군집과 핵심 문장

군집 1: 자살사별자 간 협조와 보살핌 (13문장, 공감도 평균 = 3.41, 표준편차 = 0.50)			
문항	문 장	공감도	
		평균	표준 편차
29	'남은 애들에게 더 잘해줘야지' 그런 생각을 하며 대처하려 했다.	4.17	0.75
2	자살 학생의 학부모가 남은 아이들에게 "너희들이 우리 딸 대신 더 열심히 해서 잘 살아야지"라고 말해준 것이 고마웠다.	4.00	0.63
22	남은 아이들도 나에게 좀 더 잘해주려고 노력하는 모습을 보여 도움이 되었다.	4.00	0.63
33	자살한 학생의 학부모가 장례를 치르지 않겠다는 등 문제로 삼았다면 남은 아이들도 상처가 어마어마했을 텐데 그러지 않고 지나가 준 것.	3.83	1.17
30	이 상황을 같이 이해하고 있는 같은 반 아이들이 진짜 도움이 많이 되었다.	3.83	0.98
17	자살한 아이 친구들이 더 유가족들을 위로하고, 더 오래 옆에 있어 주고, 인사 잘하고 일도 도와주는 모습들을 보면서 진짜 애네라도 잘 키워봐야겠다는 생각이 들었다.	3.50	1.64
12	장례 행렬이 지나갈 때 학교에 들러, 남은 아이들에게 인사할 수 있도록 기회를 주었다.	3.17	1.47
20	계속 연락하면서 찾아가기도 하고, 십시일반 모아 위로금을 마련하여 전달하는 등 학부모의 마음을 풀 수 있었던 것이 대처하는 데 도움이 되었다.	3.17	1.47
25	자살 학생 학부모를 만나야 하는 상황에 동료 교사가 기꺼이 함께 가주어 덜 난감했다.	3.17	1.47
26	학교 대표로 화장을 참관하고 안치까지 하고 돌아왔다.	3.00	1.41
6	아이 부모님에게 학생의 마지막 흔적이라도 남겨드리기 위해 졸업앨범에 떠난 아이 사진을 넣어 기록해주었다.	3.00	1.26
1	아이와 같이 찍은 사진을 오랫동안 가지고 있었다.	2.83	1.17
46	장례식에 같이 참석했던 학생들과 기억을 공유하며 가까워지게 되었다.	2.67	1.21
군집 2: 바쁜 일상과 현재에 집중 (15문장, 공감도 평균 = 3.52, 표준편차 = 0.63)			
문항	문 장	공감도	
		평균	표준 편차
27	해가 바뀌어 새로운 아이들을 계속 만나다 보니 일상이 이어 지면서 잊게 되고, 치유가 된 것 같다.	4.33	0.8
24	현재 만나는 우리 반 아이들에게 최선을 다하며 노력하는 것이 대처하는 방법이었다.	4.33	0.82
4	매일 출근하고, 중3 담임이라 원서 쓰면서 정신이 없는 등 일상의 바쁨이 도움 되었다.	4.00	1.63
36	일이 없으면 생각이 떠올라서 힘들었을 텐데, 일이 있는 것이 도움이 되었다.	4.00	0.63
37	집중한 시간 동안은 자연스럽게 생각이 안 나니까 남아있는 애들 지도와 업무에 집중하려고 애를 썼다.	4.00	0.63
8	운동이나 취미에 몰입하는 등 다른 방향으로 생각을 전환하여 에너지를 사용하도록 노력했다.	3.83	1.17
3	지금 순간에 해야 할 의미 있는 일에 집중하며 현실로 돌아오려고 한 것.	3.83	0.75
18	바쁘게 정신없이 지내려고 노력했다.	3.67	1.37
31	혼자 있는 시간을 만들지 않고 사람들을 많이 만나려고 노력했다.	3.67	1.03

표 3. 학생 자살 이후 교사가 애도 과정에서 경험하는 도움 요인에 대한 군집과 핵심 문장 (계속 1)

군집 2: 바쁜 일상과 현재에 집중 (15문장, 공감도 평균 = 3.52, 표준편차 = 0.63)			
문항	문 장	공감도	
		평균	표준 편차
42	학교와 사적인 영역을 분리해서 생각하고 시간을 가졌다.	3.17	1.33
15	학교를 옮기고 나니까 더 나왔다.	3.17	1.60
39	사건과 직접적인 연관이 없어 책임 부분에서 빗겨 나 있었던 것.	3.17	1.33
45	일상에서 하도 여러 일을 치르면서 무덤덤해졌다.	2.83	1.33
21	혼자서 그 시간을 버텼고, 시간이 지나니까 해결되어 갔다.	2.50	2.50
40	방학 중에 일어난 일이라 조금 잊힐 시간이 되어 충격과 후유증이 덜했다.	2.33	1.37
군집 3: 영성 활동 (8문장, 공감도 평균 = 2.98, 표준편차 = 0.64)			
문항	문 장	공감도	
		평균	표준 편차
49	아이를 위해 기도했다.	4.00	1.10
7	제2, 제3의 문제를 방지하기 위해 WEE센터와 학교 상담 선생님의 지원을 활용했던 것이 대처하는데 도움이 되었다.	3.83	1.47
5	종교가 도움이 되었다.	3.00	1.90
11	미션스쿨의 활동(찬양, 예배 등)이 아이들을 건디게 하고 치유해 주는 것 같아 위안이 되고 다행이었다.	3.00	1.90
48	종교의식(사십구제)을 지내주고 나니 마음이 좀 편안해졌다.	2.83	1.72
23	종교의식을 치를 수 있도록 도와준 분(원불교 교무님, 동료 교사 등)이 있었다.	2.50	1.64
41	교통사고로 위험한 상황이 있었는데, 죽은 아이가 내가 학생을 위해 했던 일들을 기억하고 나를 보호하고 도와줬다는 느낌이 들었다.	2.33	1.51
34	충격과 좌절에서 일어나도록 학급 아이를 돕기 위해 활용할 수 있던 교구가 있었다.	2.33	1.51
군집 4: 사회적 지지 (6문장, 공감도 평균 = 3.22, 표준편차 = 0.29)			
문항	문 장	공감도	
		평균	표준 편차
38	학교와 관련 없는 친구들이랑 터놓고 얘기하고 가족들이랑 얘기하면 마음이 더 편안해졌다.	3.50	1.05
9	'내가 잘해주었나 아니면 잘해주지 않았나 하는 문제 때문에 이런 상황이 된 건 아니야라며 스스로 자책하지 않는 마음을 가지려고 노력하였다.	3.33	1.03
13	학교 일을 상의했을 때 조언해주는 배우자가 있다.	3.33	1.63
43	심리학 등을 공부하며 얻은 지식을 활용해보려고 노력했다.	3.33	1.63
19	친구들로부터 "개는 너랑 잘 지냈다. 넌 할 만큼 했다."는 말을 들으면서 이 정도면 어쩔 수 없는 일이라고 생각했다.	3.17	0.75
44	선배 선생님들의 말들이 (시간 지나면 다 잊혀져. 소주나 한잔 하자.) 위로가 되었다.	2.67	0.82

표 3. 학생 자살 이후 교사가 애도 과정에서 경험하는 도움 요인에 대한 군집과 핵심 문장 (계속 2)

군집 5: 이타적 행동을 통한 애도 (3문장, 공감도 평균 = 3.83, 표준편차 = 0.58)			
문항	문 장	공감도	
		평균	표준 편차
32	내 경험이 연구되어 의미를 발견하게 된다면 학교 현장의 다른 사람들에게 보탬이 될 수 있을 것이라는 생각이 들어 애도에 도움이 된 것 같다.	4.50	0.84
10	SNS 등에서 이상 징후(예. 자살을 암시하는 듯한 글 등)가 보이면 아이들을 찾아가서 만나고 이야기를 듣고 돕기 위해 노력했다.	3.50	0.84
35	어려운 아이들을 심리적으로 도우면서 씩씩하고 굳건하게 벗어났던 것 같다.	3.50	1.38
군집 6: 고인에 대한 연민 (4문장, 공감도 평균 = 3.01, 표준편차 = 1.21)			
문항	문 장	공감도	
		평균	표준 편차
16	고인에 대한 예의를 지키고 잘못된 소문이 퍼지지 않도록 수시로 학급 교육을 실시한 것이 따뜻한 위로의 분위기를 형성하면서 도움이 되었다.	4.17	0.75
28	아이가 힘들었을 텐데 지금은 좋은 곳에 가서 잘 살고 있을 거라는 생각을 하고 명복을 빌어주는 것이 마음을 가라앉히는 데 도움이 되었다.	4.00	0.89
47	꿈에서 그 학생을 만났을 때 처음에는 마음이 아팠지만, 이제는 안 잊어줘야겠다고 생각하고 반갑게 느낀다.	2.50	1.38
14	생전에 용돈을 주었던 것이 일종의 조의금을 줬다는 생각이 들었다.	1.67	0.82

면서 상실감, 슬픔 등의 감정을 직면하여 보살피고 다루는 경험이 분포하였다. 다음으로 군집분석 결과를 살펴보면, 도움 요인은 총 6개의 군집으로 분류될 수 있었다. 군집 1은 '자살사별자 간 협조와 보살핌'으로 명명되었고, 총 13개의 핵심 문장이 포함되었다. 군집 내용으로는 남은 학생들과 함께 상실에 대한 애도 과정을 경험하면서 상호 간 도움을 주고 받았던 경험, 유가족의 원만한 대처 및 지지적 태도와 관련된 경험이 있었다. 군집 2는 '바쁜 일상과 현재에 집중'으로 명명되었으며, 총 15개의 핵심 문장으로 구성되었다. 관련 내용으로는 현재 만나고 있는 학생들과 주어진 학교 업무에 집중하는 것, 일부러 바쁘게 움직이기 위해 노력하는 것, 운동이나 취미 활동

에 몰입하는 것 등이 포함되었다. 군집 3은 '영성 활동'으로 명명되었으며, 총 8개의 핵심 문장들로 이루어졌다. 군집 내용은 고인을 위해 기도하거나 사십구재를 지내는 것과 같은 종교활동과 사망한 학생이 위기 상황에서 자신을 보호해준 듯한 느낌 등이 있었다. 군집 4는 '사회적 지지'로 명명되었고, 총 6개의 핵심 문장이 포함되었다. 내용으로는 친구나 가족들과 얘기하며 위로받은 경험, 심리학 공부를 통해 얻은 지식을 활용하려 노력한 점 등이 있었다. 군집 5는 '이타적 행동을 통한 애도'로 명명되었으며, 총 3개의 핵심 문장으로 구성되었다. 해당 내용으로는 학교 현장의 다른 동료들에게 도움이 되고자 연구에 참여한 것, 위기 징후를 보이거나 심리적으로 어려운

아이들을 돕기 위해 노력한 점 등이 있었다. 군집 6은 '고인에 대한 연민'으로 명명되었고, 총 4개의 핵심 문장이 포함되었다. 관련 내용으로는 고인에 대한 예의를 지키기 위해 잘못된 소문에 관한 교육으로 위로의 분위기 형성, 고인의 명복을 빌어주는 것, 고인을 잊지 않겠다는 생각 등의 내용이 포함되었다.

도움 요인과 관련한 핵심 문장 공감도 평정 결과를 살펴보면, 군집 1의 공감도 평균은 3.41, 군집 2는 3.52, 군집 3은 2.98, 군집 4는 3.22, 군집 5는 3.83, 군집 6은 3.01이었으며, 연구참여자들은 '이타적 행동을 통한 애도,' '바쁜 일상과 현재에 집중,' '자살사별자 간 협조와 보살핌,' '사회적 지지,' '고인에 대한 연민,' '영성 활동' 순으로 애도 과정에서의 도움 요인에 공감을 나타냈다. 개별 진술문으로 가장 높은 공감을 받은 진술은 '내 경험이 연구되어 의미를 발견하게 된다면 학교 현장의 다른 사람들에게 보탬이 될 수 있을 것'이라는 생각이 들어 애도에 도움이 된 것 같다 (4.5)'였다.

논 의

본 연구는 국내 중·고등학교 교사들이 학생의 자살을 경험한 이후 애도와 적응과정에서 느끼는 어려움과 도움 요인을 살펴봄으로써 교사의 애도 경험에 대한 이해를 심화하고, 향후 교사 지원 및 사후개입 방안 마련을 위한 기초 정보를 제공하고자 하였다. 이를 위해 개념도 방법을 활용하여 교사들이 학생 자살 후 애도 및 적응과정에서 어렵게 느껴지거나 도움이 되었던 부분을 직접 탐색하고 개념을 구조화하였다.

개념도 분석 결과를 먼저 다차원적도 분석을 중심으로 살펴보면, 교사들의 어려움 요인은 '자살사별자 관련 및 자살 학생 관련' 축과 '외부시스템 및 내적 경험' 축의 두 가지 차원이 나타났다. 이는 연구참여자들이 애도 과정에서 자살한 학생에 대해서 뿐만 아니라, 남겨진 학생들과 유가족 등 자살사별자와 관계된 어려움을 경험하고 있었고, 교사 개인의 내적인 어려움과 더불어 외부 환경에서 오는 요인들로 인해 적응에 방해를 받고 있음을 반영한다.

이어서 교사들이 학생 상실 후 적응과정에서 느끼는 어려움의 특징을 군집분석 결과를 중심으로 살펴보면, 먼저, 교사들은 제자의 자살을 미리 예방하고 막지 못했다는 후회로 인해 애도 과정에서 어려움을 겪는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 교사로서 자신이 학생을 보호하고 성장하도록 돕는 역할을 충분히 했는지에 관한 의구심과 학생의 어려움을 사전에 돕지 못했다는 자책과 죄책감의 감정을 반영한다. 이는 교사를 포함해 부모와 정신건강 전문가 등 자녀나 학생, 환자를 돌보는 역할을 맡은 개인들이 자살사별자가 되었을 때, 공통적으로 자신이 죽음에 기여한 바는 없는지 스스로 평가하면서 사건을 미리 막지 못하는데 따른 비난과 죄책감을 경험하게 된다는 연구 결과들과 맥을 같이 한다(윤성근, 양은주, 2015; Caser et al., 2019; Rytterström, Ovox, Wärdig, & Hultsjö, 2020; Shields, Russo, & Kavanagh, 2019). 물론, 교사가 학생 사망에 따른 후회와 자책의 마음을 갖는 것은 정도가 지나치지 않다면 정상적인 애도 과정의 일부로 볼 수 있다(Worden, 2018). 그러나 과도한 책임감으로 인해 불필요한 자책과 자기 비난이 지속해서 이어진다면 개인적, 직업적 차원

에서 부적응 문제를 초래할 수 있다는 점에서 관심과 주의가 필요하다. 특히, 담임교사처럼 학생과 잦은 접촉을 하고 가까운 사이일수록 적응 문제를 경험할 확률은 더욱 높아질 수 있다(Cerel, McIntosh, Neimeyer, Maple, & Marshall, 2014; Gulfi, Dransart, Heeb, & Gurtjahr, 2010). 따라서 후회와 죄책감의 애도 반응이 정상 범위를 넘어 부적응 문제를 초래하지 않도록 학생뿐만 아니라 교사 집단을 대상으로도 예방적 평가와 지속적인 모니터링이 필요하다. 이러한 평가와 지원 체계 없이 자칫 적응과정에서 어려움을 겪는 교사를 방치할 경우, 추가적인 사고를 예방하는 게이트키퍼로서의 교사 역할도 부정적 영향을 받게 될 수 있으며(Kölves et al., 2017; Sisask et al., 2014), 장기 휴직이나 담임 역할 거부, 전직 신청, 사직에 이르기까지 교육력 상실을 일으키는 문제(Levkovich & Duvshan, 2020)가 발생할 수 있으므로 사전 대비가 요구된다.

다음으로, 군집 2에서 드러난 상실 경험 교사들의 어려움 요인은 학생 자살 사건에 대한 학교 차원의 무관심한 대응으로 명명되었다. 이 요인은 교사가 통제하기 어려운 학교라는 외부시스템과 자살사별자 중에서도 주로 동료 교사 간의 상호작용에서 오는 어려움을 반영한다. 연구참여자들은 학생이 자살로 사망하는 사건이 일어났음에도 일부 학교 관리자나 동료 교사들이 관련된 이야기하기를 꺼리고, 학사 운영 정상화에만 관심을 기울이는 등 전반적으로 무심하고 거리를 두는 분위기에 실망감과 분노감을 보고하였다. 특히, 슬픔에서 채 벗어나기도 전에 담임교사가 직접 유가족을 찾아가 사망확인서를 받아오도록 하거나, 동요하는 학생들을 어떻게 지도해야 하는지에 대한 방향 제시 없이 교사 개개인이 알아서

대처하도록 하는 등 학교 차원의 수동적이고 무관심한 대처로부터 추가적인 스트레스를 경험하는 것으로 드러났다. 이러한 결과는 소속 기관에서 지지적인 지원과 배려가 부족할 경우 상실에 대처하는 어려움이 가중될 수 있다는 주장(Pitman et al., 2018)을 지지하며, 자살 사별자가 놓여있는 사회 문화적 맥락에 의해 이후 애도 경험이 형성된다는 기존 연구 결과(Causser et al., 2019)와도 일치하는 결과이다. 우리나라 교사 문화는 교사 간 경계가 중요시되고, 자신이 맡은 일이나 교실에 주로 관심을 집중하면서 학생 자살과 같은 외상 사건도 직접적인 관계가 있는 담임교사나 학교 관리자 등의 개인적인 일로 간주하는 측면이 있다(김병찬, 2003; 명소연 외, 2018). 학생 자살을 학교 차원의 망신으로 여기거나 학교의 책임 여부에 민감해 사건에 대해 침묵하면서 학교 운영 정상화를 서두르는 경향도 관찰된다(명소연 외, 2018; Kim, 2019). 이 같은 상황에서 교사들은 소외감과 함께 필요한 사회적 지지를 경험하지 못하게 될 수 있으며, 상실 경험을 표현하고 소통하기보다는 억누름으로써 심한 경우 우울, 신체화 증상 및 전반적인 건강의 악화를 경험할 수 있다(Juth et al., 2015; Lepore et al., 1996). 동료들의 지지적인 태도 및 기관의 적극적인 개입 노력이 사별을 경험하는 개인의 건강한 대처와 적응을 촉진한다는 점을 고려했을 때(Finlayson & Simmonds, 2019), 침묵하는 분위기를 넘어 학교 공동체 속에서 상실 경험에 대해 구성원들이 서로 지지하고 애도할 수 있는 문화 개선 노력이 절실하게 요구된다.

군집 3에서 드러난 교사의 어려움 요인은 학생 자살 이후 남겨진 학생과 유가족 등 자살사별자들과 관련해 느끼는 무력감이었다.

교사들은 충격 상태의 학생들과 극도의 상실감을 호소하는 유가족들을 어떻게 대하고 도와주어야 하는지 몰라 혼란스러움과 막막함, 무력감을 경험하였으며, 효과적으로 대처하는데 어려움을 나타내고 있었다. 특히, 교사 자신도 충격과 슬픔을 겪는 상황에서 학생들을 보살피고 안정화되도록 도와야 하는 이중적인 역할은 상당한 스트레스와 소진을 초래하고 교사들의 애도를 어렵게 하는 요인으로 보인다. 이는 학생 자살과 같은 외상 사건에 직면할 경우 개인의 슬픔을 대처해야 하는 동시에 학생들의 애도를 도와야 하는 갈등이 교사들이 경험하는 가장 어려운 측면 중 하나라는 기존 선행연구 결과들(Causer et al., 2019; Hannon et al., 2019)과 유사하다. 친구의 자살 소식 앞에서, 학생들은 충격과 혼란감을 경험하며 학업에 집중이 어려움은 물론 재경험, 회피, 과각성 등의 외상 반응과 자살 생각 및 자살 시도 행동을 보일 가능성이 커지게 된다 (Abrutyn & Mueller, 2014; Cohen & Mannarino, 2011). 교사들은 학사 일정을 따라야 하는 동시에 이러한 학생들이 안정을 찾을 수 있도록 돕고 지도해야 하지만 이런 상황에 대처하는 방법에 대해 사전에 교육을 받거나 지식이 있는 경우가 매우 드물다(명소연 외, 2018; McManus & Paul, 2019; Paul, 2015). 미국의 학교 장면 자살 사후개입 가이드라인을 살펴보면, 교사들의 혼란을 방지하고 학교 안정화를 돕기 위해 교사들에게 어떻게 학생들을 도울 수 있는지 관련 자료와 행동 지침을 자세하게 제공하고 있고, 위기지원팀은 교사들이 대응하는 과정에서 지속해서 자문하며 효과적인 대처를 돕도록 명시하고 있다(Suicide Prevention Resource Center [SPRC], 2018). 국내에서 개발된 사후개입 가이드라인의 경우에도 위기 지원

시 교사 대상 교육과 자문의 중요성을 제시하고 있지만, 교사들이 학생과 유가족을 대상으로 당장 활용할 수 있는 구체적인 관련 정보가 미흡한 실정이다(대구광역시서부교육지원청, 2014; 한국자살예방협회, 2012; 한국청소년상담복지개발원, 2010). 교사들이 학생과 유가족에 적절하게 대처할 수 있도록 현장의 요구를 반영한 구체적인 대응 가이드라인 개발 및 보급, 활용도를 높이기 위한 지속적인 교육과 훈련이 필요하다.

군집 4에서 나타난 어려움 요인은 자살사별자 관련 접근·회피 갈등이었다. 교사들은 고인과 친했던 학생들과 자살 사건에 관한 대화를 암묵적으로 서로 회피하게 되면서도, 한편으로 이야기 나누어야 할 것 같은 양가적인 마음을 어려움으로 보고하였다. 이러한 상황은 국내 선행연구들에서는 구체적으로 보고된 바가 없는 교사의 내적 갈등으로, 자살 사건에 대해 학생들과 어떻게 대화 나눌 수 있는지, 어떻게 함께 애도해 나가면서 새롭게 관계를 형성해 나갈 수 있는지에 관한 혼란을 반영한다. Worden(2018)은 애도의 과업 모델에서 고인의 죽음으로 새롭게 바뀐 환경에 적응하는 일환으로 남은 사별자들과의 관계를 새롭게 정립해 나가는 것 역시 중요한 과제를 지적하였다. 따라서 교사들이 함께 알던 학생의 자살을 어떻게 남은 학생들과 공유하고 이들과 새롭게 관계를 재정립할 수 있을지 관련 교육과 연수가 지원될 필요가 있다. 이를 통해 교사와 학생이 어색한 회피 속에 애도가 지연되기보다는 대화 속에 서로를 지지하고 위로할 수 있는 소통의 창구를 마련할 수 있을 것이다.

어려움 요인과 관련해 추가적으로 살펴볼 부분은 참여자들이 각 핵심 문장에 대해 평정

한 공감 정도의 결과이다. 이는 비록 연구참여자가 소수이지만, 어떤 경험은 개인 특수적일 수 있고, 어떤 경험은 보다 공감대를 형성할 수 있는 공통적인 경험일 수 있는지 확인할 수 있다는 측면에서 개념도를 활용한 본 연구의 차별점이라 할 수 있다. 진술문에 대한 공감 정도 평정을 살펴본 결과 '사전에 눈치채지 못하고 도와주지 못해 안타까움(군집1, 문항 9, 공감도 4.33), '아이가 힘들 때 잡아줄 사람이 없었다는 것이 안타까움(군집2, 문항 10, 4.57), '사망통지서 확보와 같은 행정처리를 하는 상황이 가혹하게 느껴졌다(군집2, 문항 55, 4.33), '더도 말고 너무 아프다는 유가족의 말에 어떤 말도 할 수 없었다(군집3, 문항 28, 4.33), '자살 학생과 친했던 제자들과 옛날 추억을 이야기하기 조심스러웠다(군집4, 문항 21, 4.33)'와 같은 진술들이 높은 공감을 받고 중요하게 평정되었다. 이를 통해 볼 때, 교사들이 학생 자살을 경험한 후 안타까움과 후회, 원망의 감정들을 강하게 겪을 가능성이 있으므로, 사후개입 과정에서 이러한 감정으로 인해 어려움이 더 심화되지 않도록 심리교육이나 개별 상담 지원이 이루어질 필요가 있을 것이다. 또한, 사망통지서 확보 및 남은 학생들과의 소통 방법 등 일상 업무 수행 과정에서 추가적인 어려움을 야기할 수 있는 요소가 많고, 유가족 지원과 관련해 힘겹게 느끼는 상황이 어려움을 초래하고 있으므로, 사후개입 계획 수립 시 학교 업무 및 교육 과정 운영상에 어떤 변화와 추가적인 교육이 필요한지 세세하게 점검하고, 유가족 지원과 관련한 정보 및 대처 방안을 협력 기관과 연계하여 준비할 필요가 있다.

이어서, 본 연구에서 어려움 요인과 함께 살펴본 도움 요인의 경우, 다차원적도 분석

결과 두 개의 차원으로 구분될 수 있었다. 두 차원은 상실 경험에 적응하기 위해 어떻게 대처했는지와 도움이 되었던 경험의 특성에 따라 각각 '상실 경험 밀착 및 상실 경험 분리' 축과 '직업적 활동 및 개인적 활동' 축으로 명명되었다. 도움 요인의 군집 내용으로는 '자살 사별자 간 협조와 보살핌,' '바쁜 일상과 현재에 집중,' '영성 활동,' '사회적 지지,' '이타적 행동을 통한 애도,' '고인에 대한 연민'으로 나타났다.

연구 결과 중 각 도움 요소들이 상실 경험 밀착과 상실 경험 분리 차원으로 구분될 수 있다는 점은 교사의 상실 경험을 이해하는데 중요한 의미를 가질 수 있다. 개념도를 살펴보면, 애도 과정에서 학생 상실 경험과 직접적으로 관련 있는 행동(예. 명복을 빚)이 도움되기도 했지만, 반대로 심리적 고통과 혼란을 잊고, 상실 경험으로부터 분리될 수 있는 행동도 도움이 되는 것으로 나타났다. 즉, 상실한 학생을 떠올리면서 애도하는 활동 외에도, 때로는 고통을 벗어나기 위해 회피하거나 잊으려 노력하는 행위도 적응과정에 도움이 될 수 있는 것이다. 예를 들어, 교사들은 사망한 학생을 위해 종교의식을 갖기도 하고, 유가족이나 학급 학생들과 서로 위로하면서 상실 경험에 대처하는 한편, 현재 주어진 업무에 집중하거나, 운동이나 취미활동에 몰입하거나, 학교와 관련 없는 지인들을 자주 만나는 등 상실 경험과 분리되는 행동을 통해서도 사별 경험에 대처해 나갔다. 이 같은 양상은 Stroebe와 Schut(1999, 2010)가 사별 경험에 대한 대처 이론으로 제시한 이중과정 모델(the Dual Process Model of Coping with Bereavement)과도 연결되는 결과이다. 이중과정 모델에서는 사별 후 건강한 적응과 대처를 위해서는 상

실 관련(loss-oriented) 스트레스와 회복 관련(restoration-oriented) 스트레스에 직면하기도 하고 회피하기도 하면서 직면과 회피의 두 축을 균형 있게 오가는 것이 중요하다고 설명하고 있다(Stroebe & Schut, 1999). 상실에 따른 슬픔과 같은 특정 스트레스에 집착하여 분리되지 못할 경우, 오히려 일상생활을 회복하는 다른 과업에 직면하지 못하게 되면서 부적응 문제가 발생할 수 있다(Stroebe & Schut, 2010). 즉, 건강한 애도와 적응을 위해서는 상실에 대한 직면과 회피가 서로 교차하며 균형 있게 모두 나타나는 것이 중요하다는 것이다. 비록 모든 개인에게 일반화할 수는 없겠지만, 본 연구 결과는 교사들 역시 학생 자살로 인한 애도 과정에서 상실 경험에 대한 직면과 회피가 각각 대처에 일정부분 도움이 될 수 있음을 시사하고 있다. 따라서 사후개입 방안에 있어서 무조건 상실 경험에 대해 직면하도록 강조하는 것만이 아니라, 교사들에게 상실 경험에 대한 직면이 필요한지, 분리가 필요한지 그 시기에 따라 유연하게 판단해 지원하는 유연성이 중요할 것이다.

도움 요인에 나타난 또 다른 특징은 교사로서 해야 할 역할에 집중하는 직업적 노력이 도움 요소로 나타났다는 점이다. 도움 요인으로 나타난 세로축 상단의 세 개의 군집들(‘자살사별자들 간의 협력과 보살핌’, ‘바쁜 일상과 현재에 집중’, ‘이타적 행동을 통한 애도’)은 교사들이 교사 본연의 역할에 몰입함으로써 직업정체성과 효능감을 느낄 수 있는 활동들로 구성되어 있었다. 일반적으로 학생에 대한 돌봄과 상담, 안전과 건강관리는 교사의 기본적인 역할이자 책무로 여겨진다(오희정, 김갑성, 2017; 이범웅, 허숙, 2015). 현재 만나 는 아이들과 업무에 최선을 다하는 것, 남겨

진 학생들에 대한 보살핌, 위험 징후를 보이는 학생들을 적극적으로 발굴하고 전문가에게 연계하는 등의 행동은 모두 학생들의 안전과 교육, 성장을 조력하는 교사의 정체성 및 효능감 강화와 관련된 경험으로도 생각해 볼 수 있다. 이는 제자의 사망을 경험한 교사들이 학생 사별 이후 안전사고 예방을 위해 더욱 노력하게 되거나 수업 시간이 최대한 행복하게 되도록 노력하고, 자살 위험 학생들에게 어떻게 대처해야 하는지 개인적으로 연수를 받으며 학습하는 등 교사로서 역할을 회복하기 위해 노력했다는 기존 연구들(박미정, 박경란, 2015; 명소연 외, 2018)과 유사한 결과이다. 따라서 자살 사후개입 시, 위기지원팀은 교사들이 자신의 본연의 역할을 충실히 수행하는데 어려움이 없도록 이들의 요구를 파악하고 필요한 자문을 제공할 수 있도록 지원할 필요가 있으며, 학교 관리자들도 역시 교사들이 교육 본연의 역할에 집중할 수 있도록 과도한 행정업무는 분배하거나 조정하는 등 배려와 지원이 요구된다.

자살사별자 개인적 차원에서 종교활동이나 사회적 지지, 고인에 대한 연민도 적응에 있어 도움 요소로 드러났다. 군집 3의 영성 활동은 고인을 위해 기도를 하거나 종교의식에 참석하는 등 사별자인 자신을 돌보는 동시에 고인을 추모하는 활동으로 이루어져 있었다. 이는 종교활동이 애도 과정에 있어서 회복적 요인이 된다는 기존 연구와도 일치하는 결과이다(Currier, Mallot, Martinez, Sandy, & Neimeyer, 2013). 또한 군집 4에서 나타난 가족이나 지인의 위로와 지지 역시 지각된 사회적 지지가 사별로 인한 스트레스를 경감한다는 기존 발견을 지지하는 결과라고 할 수 있다(Stroebe, Stroebe, Abakoumkin, & Schut, 1996; Oexle &

Sheehan, 2020; Pitman et al., 2018). 군집 6의 고인에 대한 연민의 경우, 비록 자살로 인해 생을 마감하였지만, 제자의 명예가 실추되지 않도록 악소문을 차단하는 학급 교육을 실시하고, 또 개인적으로 명복을 비는 등의 진술이 포함되어 있었다. 이처럼 개인적 차원에서 의 활동들 역시 도움 요인으로 기능할 수 있는 부분이 많은 만큼, 교사의 적응과정을 지원하는데 있어 사적 영역에서 활용해볼 수 있는 활동들을 권유할 수 있도록 노력하는 것도 사후개입 단계에서 잊지 말아야 할 부분으로 보여진다.

끝으로, 도움 요인에서 추가적으로 살펴볼 부분은 각 진술문에 대한 참여자들의 공감 정도 평정 결과이다. 가장 높은 공감을 받은 진술은 ‘내 경험이 연구되어 의미를 발견하게 된다면 학교 현장의 다른 사람들에게 보탬이 될 수 있을 것이라는 생각이 들어 애도에 도움이 된 것 같다(군집5, 문항 32, 4.5)’였다. 이는 교사의 상실 경험에 관한 추가적인 연구의 필요성이 단지 연구 목적에만 머물지 않는다는 것을 보여주는 결과이다. 참여자들은 본 연구의 참여가 교육계 동료들에게 보탬이 되기를 바라는 이타적 의도를 지니고 있었고, 자신의 아픈 기억을 애도할 수 있는 기회로 여기고 있었다. 기존 연구에서도 자살생존자들의 연구 참여 동기가 타인에게 도움을 주기 위한 이타적 목적이 있었음을 보고하고 있는데 이와 일맥상통하는 결과라고 할 수 있다(Maple, Wayland, Sanford, Spillane, & Coker, 2020). 따라서, 교사들이 자신의 아픔을 단지 아픈 기억으로만 남기지 않고, 이를 승화할 수 있는 다양한 기회를 마련하여 제공하는 것이 필요하다. 또한, ‘일상이 이어지면서 잊게 되고 치유가 된 것 같다(군집2, 문항 27, 4.33),’

‘남은 애들에게 더 잘해줘야지 생각하며 대처하려 했다(군집1, 문항 29, 4.17).’와 같이 학교에서 주어지는 역할에 집중하는 것이 도움 요인으로 크게 공감받은 만큼, 앞서 언급한 대로 교사가 본연의 업무에 집중할 수 있는 환경 조성 및 지원이 필요하다고 하겠다.

본 연구가 갖는 의의와 활용방안에 대해 논의하면 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 학생 자살을 경험한 교사들이 애도 과정에서 경험하는 어려움과 도움 요인을 당사자의 시각을 바탕으로 개념도 분석하였다는 점에서 교사들의 애도 경험을 보다 입체적이고 구체적으로 이해하는 데 도움을 줄 수 있다. 특히, 다차원적도법을 통해 교사들의 애도 경험을 차원 분석함으로써, 교사들의 어려움과 대처 노력을 직관적으로 이해할 수 있도록 도움을 줄 수 있다. 어려움 요인의 경우, 각각 자살사별자와 자살 학생과 관련된 어려움이 발생할 수 있으며, 학교의 시스템과 교사 개인 내적 어려움이 각각 나타날 수 있다. 도움 요인의 경우에는 상실 경험과 분리되는 경험과 밀착하는 경험 모두가 도움이 될 수 있음을 확인할 수 있었고, 직업적 차원과 개인적 차원에서 각각의 도움 요소를 활용하는 것이 중요함을 알 수 있었다. 둘째, 학교 장면 사후 개입(postvention) 가이드라인 개발 및 개정 시, 교사들을 위한 지원과 개입 방안 마련을 위해 본 연구 결과를 활용할 수 있을 것이다. 특히, 본 연구는 여러 어려움과 도움 요인 중에서도 특정 경험은 다른 경험보다 참여자들로부터 더 공감되고 있다는 점을 보여줌으로써 향후 사후개입 단계에서 교사 지원을 위한 배경지식을 세밀하게 제공하였다고 여겨진다. 좀 더 구체적으로 살펴보면, 교사를 위한 사후개입 방안에는 먼저, 교사들이

사안 발생 초기에 충격과 후회, 죄책감 등 애도 반응을 호소하고 있으므로, 반응의 적절성을 평가하고 문제가 심화하는 것을 예방하기 위한 평가와 상담 시스템이 포함될 필요가 있다. 또한 학교 관리자와 위기관리위원회는 자살 사건에 대한 소극적 대처가 교사에게 더욱 스트레스가 됨을 인지하고, 학생과 교사들이 애도할 기회와 분위기를 마련하는 것이 중요할 것이다. 아울러 교사들이 남겨진 학생들을 효과적으로 돌보고 유가족들과 의사소통에서의 어려움을 크게 호소하고 있으므로 이에 적절히 대처할 수 있는 구체적인 대응 방안에 대한 자료를 개발하여 보급하는 노력이 필요하다. 만약 교사들이 필요한 순간에 편하게 연락을 취하고 자문과 상담을 받을 수 있는 고충 센터가 있다면 더욱 도움이 될 것이다.

마지막으로 본 연구의 제한점과 추후 연구 과제는, 무엇보다도 연구에 참여한 교사들의 경우 연구에 참여할 만큼 비교적 학생 상실 경험에 대해 어느 정도 애도 과정이 적응적으로 이루어졌을 가능성이 크다는 점이다. 또한, 특정 지역 교육청에 소속된 교사들을 대상으로 연구가 진행되었다는 점에서 결과를 일반화하는 데 한계가 있다는 점을 들 수 있다. 따라서 아직 슬픔을 극복하기 위해 노력하는 중이거나 애도 과정에 적응 중인 교사들의 경우 추가적인 어려움과 도움 요인이 있을 수 있으므로 후속 연구에서는 더욱 다양한 범위의 교사들을 대상으로 본 연구의 결과를 보충할 필요가 있다. 또한, 본 연구는 연구참여자 수의 제한으로 각기 다른 성별, 교직 경력, 학생과의 친밀도, 학생 자살을 겪은 횟수, 사별 경과 기간에 따른 교사들의 경험 차이를 구분하여 반영하지는 못했다. 특히, 사별 경과 기간은 교사들의 애도 과정에 영향을 주는 중요

한 개인차로 여겨지나 연구 참가자 수의 한계로 인해 이를 구별하여 분석하지는 못하였다. 따라서 애도 경험을 이해하는 데 있어 개별 특성을 고려하지 않고 한꺼번에 일반화하여 해석하는 것에 주의가 요구된다. 후속 연구에서는 연구 계획 단계에서 개인 특성 요인을 고려하여 해당 요인을 중심으로 참여자를 모집함으로써 그들의 상실 경험을 더 정밀하게 살펴볼 필요가 있다. 한편, 연구 분석 결과에서 나타난 한계도 존재하는데, 어려움 요인의 경우 다차원적도 분석 결과 스트레스 값이 3.876으로 일반적으로 용인되는 적정범위인 .205 ~ .365를 벗어나는 결과를 나타냈다. 스트레스 값이 높아진 원인은 다양한 배경의 참여자들로 인해 핵심 문장 분류 과정에서 참여자들 간에 상당한 분산이 존재했기 때문일 수 있다(강혜원, 이정운, 2020; Kane & Trochim, 2007). 따라서 후속 연구에서는 동일 근무지 교사 집단, 담임교사 집단 등 참여자의 특성과 환경을 통제한다면 보다 안정적인 스트레스 값을 확보할 수 있을 것이다. 또한, 본 연구는 연구참여자 중 한 명의 핵심 문장 분류 결과를 신뢰도 문제가 의심되어 최종 분석 결과에 포함하지 못했다는 한계가 있다. 소수의 참여자를 대상으로 연구하였다는 점에서 한 명의 자료 배제는 연구 결과에 영향을 미쳤을 가능성이 있으며, 비록 연구팀의 수차례 논의를 거쳤지만 배제 과정의 타당성에 제한점이 있다. 따라서 후속 연구에서는 특정 자료의 신뢰도가 의심될 경우, 개념도 방법에 관한 외부 전문가 검토 의뢰, 해당 연구참여자에게 다시 한 번 결과의 의도를 확인하는 등의 추가적인 노력을 통해 최대한 모든 연구참여자의 시각이 포함될 수 있도록 조치하는 것이 필요하다. 넷째, 본 연구에서는 연구참여자들

이 직접 핵심 문장 추출 과정에는 참여하지 않았기 때문에 같은 군집으로 묶인 핵심 문장 중에서도 의미가 다른 핵심 문장들이 함께 묶였을 가능성이 있다(김지연, 한나리, 이동귀, 2009). 향후 후속 연구에서는 연구참여자들에게 최종 추출된 핵심 문장들을 제시하고 각자가 진술한 의도와 부합하는지 확인하는 과정을 추가로 거치는 것이 필요해 보인다(정형수, 이지영, 김소연, 양은주, 2014). 끝으로, 개념도 분석 과정에서 연구팀이 자료를 해석했기 때문에 연구참여자들의 관점과 동일하지 않을 수가 있다. 따라서 후속 연구에서는 핵심 문장 추출 및 분석 과정에도 연구참여자들이 참가할 수 있다면, 참여자들의 생생한 경험을 최대한 반영한 결과를 얻을 수 있을 것이다.

참고문헌

- 강혜운, 이정운 (2020). 미묘한 성차별(Gender Microaggression)에 대한 개념도 연구: 20대 여성을 중심으로. 여성연구, 106(3), 63-92. 경향신문[웹사이트] (2012, 1, 3). 10대가 아프다. 대구 자살 여중생 담임교사의 심경 고백. http://news.khan.co.kr/kh_news/khan_art_view.html?artid=201201030305015&code=940202
- 교육과학기술부[웹사이트] (2011). 학생자살 위기관리 프로토콜. http://nl.go.kr/app/nl/search/common/download.jsp?file_id=FILE-00010311689
- 김병찬 (2003). 중학교 교사들의 교직문화에 대한 질적 사례 연구. 교육행정학연구, 21(1), 1-27.
- 김지연, 한나리, 이동귀 (2009). 초심상담자와 상담전문가가 겪는 어려움과 극복방안에 대한 개념도 연구. 상담학연구, 10(2), 769-792.
- 김현수 (2018). 개념도 및 언어네트워크 분석을 통한 효과적인 생활지도의 내용과 방법. 이화여자대학교 일반대학원 박사학위 논문.
- 노형진, 유자양 (2016). (SPSS 및 EXCEL을 활용한) 다변량분석 이론과 실제. 서울: 지필미디어.
- 대구광역시서부교육지원청[웹사이트] (2014). 대구광역시서부교육지원청 Wee센터 자살 위기개입매뉴얼. http://schoolsafekr/board_file_view.do?id=1421
- 명소연, 이동훈, 정보영, 강은진 (2018). 자살사건 외상대응과정에 대한 사례연구: A 고등학교 교사경험을 중심으로. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 30(1), 23-54.
- 민경화, 최윤정 (2007). 상담학 연구에서 개념도 (Concept Mapping) 방법의 적용. 상담학연구, 8(4), 1291-1307.
- 박광배 (2000). 다차원척도법. 서울: 교육과학사
- 박미정, 박경란 (2015). 중증장애학생의 죽음에 대한 특수교사의 상실 경험. 특수교육 저널: 이론과 실천, 16(4), 265-286.
- 오희정, 김갑성 (2017). 사회는 교사에게 어떤 역할을 기대하는가?: 2007~2016 년 신문 자료 내용분석을 통한 교사 역할기대 경향 연구. 한국교원교육연구, 34(3), 139-166.
- 윤성근, 양은주 (2015). 내담자의 자살에 대한 정신건강 전문가의 정서적 경험과 보호요인: 개념도 연구법을 활용하여. 한국심리학회지: 상담 및 심리치료, 27(3), 519-541.
- 이범웅, 허 숙 (2015). 교사와 교직생활. 서울: 지식과 감성.
- 이승연 (2007). 학교장면에서의 자살 사후중재.

- 상담학연구, 8(1), 161-180.
- 정신영, 이동귀, 박현주 (2012). 자살시도 병사의 위험요인과 보호요인에 관한 개념도 연구. *상담학연구*, 13(1), 113-133.
- 정형수, 이지영, 김소연, 양은주 (2014). 한국 성인의 사별에 의한 복합비애경험 개념도 연구. *한국심리학회지: 일반*, 33(1), 81-107.
- 중앙자살예방센터[웹사이트] (2020). 2020 자살통계 자료집.
<http://www.spckorea.or.kr/sub.php?id=issue&mode=view&menukey=10&idx=37&page=1&menukey=10>
- 최명민, 김가득, 김도윤 (2016). 자살로 사별한 노년기 배우자의 상실경험: 농촌지역 노인을 중심으로. *정신건강과 사회복지*, 44(1), 76-105.
- 최윤정, 김계현 (2007). 고향력 기혼여성의 진로단절 위기 경험에 대한 개념도(Concept Map) 연구-진로지속 여성과 중단 여성간의 비교. *상담학연구*, 8(3), 1031-1045.
- 한국자살예방협회[웹사이트] (2012). 교사용 학생자살 위기대응 매뉴얼.
http://www.gne.go.kr/upload_data/board_data/workroom/139824908568373.pdf
- 한국청소년상담복지개발원[웹사이트] (2010). 청소년 자살 사후개입 매뉴얼 개발: 학교 장면에서의 개입을 중심으로.
https://www.kyci.or.kr/userSite/sub04_4.asp
- Abrutyn, S., & Mueller, A. S. (2014). Are suicidal behaviors contagious in adolescence? Using longitudinal data to examine suicide suggestion. *American Sociological Review*, 79, 211-227.
- Andriessen, K. (2009). Can postvention be prevention?. *Crisis*, 30(1), 43-47.
- Andriessen, K., Kryszka, K., & Grad, O. T. (Eds.). (2017). *Postvention in action: The international handbook of suicide bereavement support*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Ballou, M. B., & Brown, L. S. (Eds.). (2002). *Rethinking mental health and disorder: Feminist perspectives*. NY: Guilford Press.
- Bonanno, G. A., Papa, A., Lalande, K., Zhang, N., & Noll, J. G. (2005). Grief processing and deliberate grief avoidance: a prospective comparison of bereaved spouses and parents in the United States and the People's Republic of China. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(1), 86-98.
- Causser, H., Muse, K., Smith, J., & Bradley, E. (2019). What is the experience of practitioners in health, education or social care roles following a death by suicide? A qualitative research synthesis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(18), 3293-3316.
- Cerel, J., McIntosh, J. L., Neimeyer, R. A., Maple, M., & Marshall, D. (2014). The continuum of "survivorship": Definitional issues in the aftermath of suicide. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 44(6), 591-600.
- Christianson, C. L., & Everall, R. D. (2008). Constructing bridges of support: School counsellors' experiences of student suicide. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 42(3), 209-221.
- Cohen, J. A., & Mannarino, A. P. (2011). Supporting children with traumatic grief: What educators need to know. *School Psychology International*, 32(2), 117-131.

- Carrier, J. M., Mallot, J., Martinez, T. E., Sandy, C., & Neimeyer, R. A. (2013). Bereavement, religion, and posttraumatic growth: A matched control group investigation. *Psychology of Religion and Spirituality, 5*(2), 69-77.
- Dunne, E. J., McIntosh, J. L., & Dunne-Maxim, K. (Eds.). (1987). *Suicide and its aftermath: Understanding and counseling the survivors*. New York, NY: WW Norton.
- Dyregrov, K. (2011). What do we know about needs for help after suicide in different parts of the world? A phenomenological perspective. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention, 32*(6), 310-318.
- Fine, C. (2011). *No time to say goodbye: Surviving the suicide of a loved one*. New York, NY: Harmony.
- Finlayson, M., & Simmonds, J. (2019). workplace responses and psychologists' needs following client suicide. *Omega: Journal of Death and Dying, 79*, 18-33.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. In A. Giorgi (Ed.), *Phenomenology and psychological research* (pp. 12-28). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Goodyear, R. K., Tracey, T. J., Claiborn, C. D., Lichtenberg, J. W., & Wampold, B. E. (2005). Ideographic concept mapping in counseling psychology research: Conceptual overview, methodology, and an illustration. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 236.
- Gulfi, A., Castelli Dransart, D. A., Heeb, J. L., & Gutjahr, E. (2010). The impact of patient suicide on the professional reactions and practices of mental health caregivers and social workers. *Crisis, 31*(4), 202-210.
- Hannon, M. D., Mohabir, R. K., Cleveland, R. E., & Hunt, B. (2019). School counselors, multiple student deaths, and grief: A narrative inquiry. *Journal of Counseling & Development, 97*(1), 43-52.
- Hart, S. R. (2012). Student suicide: Suicide postvention. In S. E. Brock & S. R. Jimerson (Eds.), *Best practices in school crisis prevention and intervention* (2nd ed., pp. 525-548). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Hart, L., & Garza, Y. (2013). Teachers perceptions of effects of a student's death: A phenomenological study. *OMEGA-Journal of Death and Dying, 66*(4), 301-311.
- Hjelmeland, H., & Knizek, B. L. (2010). Why we need qualitative research in suicidology. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 40*(1), 74-80.
- Jordan, J. R., & McIntosh, J. L. (Eds.). (2011). *Grief after suicide: Understanding the consequences and caring for the survivors*. New York, NY: Routledge.
- Juth, V., Smyth, J. M., Carey, M. P., & Lepore, S. J. (2015). Social constraints are associated with negative psychological and physical adjustment in bereavement. *Applied Psychology: Health and Well Being, 7*(2), 129-148.
- Kane, M., & Trochim, W. M. K. (2007). *Concept mapping for planning and evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kim, J. E. (2019). Korean teachers' bereavement experience following student suicide: A phenomenological study. *Crisis: The Journal of*

- Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 40(4), 287-293.
- Kölvés, K., Ross, V., Hawgood, J., Spence, S. H., & De Leo, D. (2017). The impact of a student's suicide: Teachers' perspectives. *Journal of Affective Disorders*, 207, 276-281.
- Kristensen, P., Weisæth, L., & Heir, T. (2012). Bereavement and mental health after sudden and violent losses: A review. *Psychiatry*, 75(1), 76-97.
- Kruskal, J. B. (1964). Multidimensional scaling by optimizing goodness of fit to a nonmetric hypothesis. *Psychometrika*, 29(1), 1-27.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On Death and Dying*. New York: The Macmillan Company.
- Lamb, F., & Dunne-Maxim, K. (1987). Postvention in schools: Policy and process. In E. Dunne, J. McIntosh, & K. Dunne-Maxim (Eds.), *Suicide and its aftermath: Understanding and counseling the survivors* (pp. 245-260). New York, NY: WW Norton.
- Lepore, S. J., Silver, R. C., Wortman, C. B., & Wayment, H. A. (1996). Social constraints, intrusive thoughts, and depressive symptoms among bereaved mothers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 27-2821.
- Levkovich, I., & Duvshan, R. (2020). "I Keep it Together at Work but Fall Apart at Home": The Experience of Israeli Homeroom Teachers Coping With the Death of a Student in their Class. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 0030222819899501.
- Mancini, A. D., & Bonanno, G. A. (2006). Resilience in the face of potential trauma: Clinical practices and illustrations. *Journal of Clinical Psychology*, 62(8), 971-985.
- Mangurian, C., Harre, E., Reliford, A., Booty, A., & Cournos, F. (2009). Improving support of residents after a patient suicide: a residency case study. *Academic Psychiatry*, 33(4), 278-281.
- Maple, M., Wayland, S., Sanford, R., Spillane, A., & Coker, S. (2020). Carers' Motivations for, and Experiences of, Participating in Suicide Research. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1733-1748.
- Maples, M. F., Packman, J., Abney, P., Daugherty, R. F., Casey, J. A., & Pirtle, L. (2005). Suicide by teenagers in middle school: A postvention team approach. *Journal of Counseling & Development*, 83(4), 397-405.
- McManus, E., & Paul, S. (2019). Addressing the bereavement needs of children in school: An evaluation of bereavement training for school communities. *Improving Schools*, 22(1), 72-85.
- Miller, D. N., & Mazza, J. J. (2018). School-based suicide prevention, intervention, and postvention. In A. Leschied, D. Saklofske, G. Flett (Eds.), *Handbook of School-Based Mental Health Promotion* (pp. 261-277). New York, NY: Springer International Publishing.
- Oexle, N., & Sheehan, L. (2019). Perceived social support and mental health after suicide loss. *Crisis*, 41(1), 65-69.
- Parrish, M., & Tunkle, J. (2005). Clinical challenges following an adolescent's death by suicide: Bereavement issues faced by family, friends, schools, and clinicians. *Clinical Social Work Journal*, 33(1), 81-102.
- Paul, S. M. (2015). *Advancing education and support around death, dying, and bereavement: Hospices*

- schools, and health promoting palliative care.* (Doctoral Dissertation). The University of Edinburgh, Edinburgh, Scotland.
- Pitman, A., De Souza, T., Khrisna Putri, A., Stevenson, F., King, M., Osborn, D., & Morant, N. (2018). Support needs and experiences of people bereaved by suicide: qualitative findings from a cross-sectional British study of bereaved young adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(4), 666-687.
- Rodgers, R. F., & DuBois, R. H. (2018). Grief reactions: A sociocultural approach. In E. Bui (Ed.), *Clinical handbook of bereavement and grief reactions* (pp. 1-18). Boston, MA: Humana Press.
- Rytterström, P., Ovox, S. M., Wärdig, R., & Hultsjö, S. (2020). Impact of suicide on health professionals in psychiatric care mental healthcare professionals' perceptions of suicide during ongoing psychiatric care and its impacts on their continued care work. *International Journal of Mental Health Nursing, 29*(5), 982-991.
- Shields, C., Russo, K., & Kananagh, M. (2019). Angels of courage: The Experiences of mothers who have been bereaved by suicide. *OMEGA-Journal of Death and Dying, 80*(2), 175-201.
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., ... & Wasserman, D. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal, 73*(4), 382-393.
- Spiegelman, J. S., & Werth, J. L., Jr. (2005). Don't forget about me: The experiences of therapists-in-training after a client has attempted or died by suicide. In K. M. Weiner (Ed.), *Therapeutic and legal issues for therapists who have survived a client suicide: Breaking the silence* (pp. 35-57). New York, NY: Haworth Press.
- Stroebe, M., & Schut, H. (1999). The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description. *Death Studies, 23*(3), 197-224.
- Stroebe, M., & Schut, H. (2010). The dual process model of coping with bereavement: A decade on. *OMEGA-Journal of Death and Dying, 61*(4), 273-289.
- Stroebe, W., Stroebe, M., Abakoumkin, G., & Schut, H. (1996). The role of loneliness and social support in adjustment to loss: a test of attachment versus stress theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(6), 1241-1249.
- Sturrock, K., & Rocha, J. (2000). A multidimensional scaling stress evaluation table. *Field Methods, 12*, 49-60.
- Suicide Prevention Resource Center[web site] (2018). After a suicide: A toolkit for schools. <https://www.sprc.org/sites/default/files/resource-program/AfteraSuicideToolkitforSchools.pdf>
- Trochim, W. (1993, November). *The reliability of concept mapping*. In annual conference of the American Evaluation Association (Vol. 6).
- Westefeld, J. S., Jenks Kettmann, J. D., Lovmo, C., & Hey, C. (2007). High school suicide: Knowledge and opinions of teachers. *Journal of Loss and Trauma, 12*(1), 33-44.

한국심리학회지: 학교

Worden, J. W. (2018). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. New York, NY: Springer Publishing Company.

Wurst, F. M., Kunz, I., Skipper, G., Wolfersdorf, M., Beine, K. H., Vogel, R., Müller, S., Petitjean, S., & Thon, N. (2013). How therapists react to patient's suicide: findings and consequences for health care professionals' wellbeing. *General Hospital Psychiatry, 35*(5), 565-570.

원 고 접 수 일 : 2021. 03. 12.

수정원고접수일 : 2021. 04. 23.

최종게재결정일 : 2021. 04. 28.

Factors that Help and Hinder South Korean Teachers' Bereavement Following Student Suicide: A Concept-Mapping Approach

Jung Il Seo

Master's Student

Hwa Yun Lee

Department of Psychology, Yonsei University

Master's Student

Ga Yeon Kim

Master's Student

Dong-gwi Lee

Professor

This study aimed to identify the factors that helped and hindered secondary school teachers who experienced student suicide using the concept-mapping approach. Seven South Korean middle and high school teachers were interviewed from which 113 core statements were elicited. The participants sorted these core statements into categories by meaning. Multidimensional scaling and hierarchical cluster analysis were conducted to identify the underlying structure of the teachers' experiences. Four hindering factor clusters emerged: (1) regret over failing to prevent the suicide, (2) an apathetic atmosphere in the school, (3) a sense of helplessness related to suicide survivors, and (4) approach-avoidance conflicts related to suicide survivors. Six helpful factor clusters emerged: (1) cooperation and care offered between suicide survivors, (2) focusing on the present, busy life, (3) spiritual activity, (4) social support, (5) overcoming grief through altruistic behaviors, and (6) sympathy for the deceased. Two dimensions were found for both the hindering and helpful factors. The hindering factor dimensions were external system—internal experiences and related to suicide survivors—related to suicide decedents. The helpful factor dimensions were distancing from the loss—approaching the loss and professional activities—personal activities. The present study empirically explored and described the underlying structure of teachers' bereavement experiences after student suicides.

Key words : teachers, student suicide, loss, bereavement, hindering factors, helpful factors, concept-mapping approach